

PRAKSIALISMIKESKUSTELU SUOMALAISESSA MUSIIKKIKASVATUKSESSA¹

Heidi Westerlund & Lauri Väkevä

Johdanto

Ennen David J. Elliottin *Music Matters* -teoksen (Elliott 1995) provokatiivisia argumentteja Suomessa ei julkaistu juurikaan musiikkikasvatuksen filosofian alueen tutkimuksia. Aiempi keskustelu keskittyi lähinnä didaktisiin näkökulmiin, joissa tavoitteena oli sitoa musiikin tiedolliset tavoitteet musiikillisiin käsitteisiin (Linnan-kivi, Tenkku & Urho 1981, 1988). Varhaisiän ja ala-asteen musiikkikasvatuksessa erilaisilla ”metodeilla” – erityisesti Orff- ja Kodaly-metodilla – on ollut niin ikään vahva asema (emt.). Uudempi teoreettinen keskustelu on perustunut pitkälti kasvatus-tieteelliseen kirjallisuuteen, erityisesti kognitiivisiin ja konstruktivistisiin teorioihin, mutta myös psykodynaamisten teorioiden soveltamiseen (ks. esim. Kurkela 1993; Louhivuori 2003; Ahonen 2004).

Elliottin näkemykset praksiaalisesta musiikkikasvatuksella esiteltiin suomalaisille välittömästi *Music Matters* -teoksen julkaisun jälkeen. Tämä tapahtui aikana, jolloin kansallinen opetussuunnitelma oli muuttunut avoimempaan, joustavampaan ja käytännöllisempään suuntaan. Samanaikaisesti alettiin tiedostaa yhä selvemmin erilaisen musiikkikäytäntöjen merkitys musiikinopettajakoulutuksessa. Suomalaisilta musiikkikasvattajilta edellytettiin kykyä tarjota oppilailleen mahdollisuuksia oppia useita erilaisia musiikillisiä traditioita; opettajien odotettiin myös kykenevän hyödyntämään paikallisia resursseja ja musiikillisiä painotuksia; lisäksi heiltä odotettiin valmiuksia improvisoida ja kehittää pedagogista materiaalia oppilaiden tarpeisiin. Elliottin praksialismi näytti tarjoavan näille vaatimuksille filosofisia perusteita. Se tuki myös musiikkikasvattajien parissa vallitsevaa asennetta, joka korosti käytännönläheistä ”tekemällä oppimisen” (learning by doing) lähestymistapaa. Näin praksialismi asettui

1 Artikkelin pohjautuu kahteen pyydettyyn esitelämään kansainvälisen musiikkikasvatuksen järjestön ISME:n (International Society of Music Education) konferenssissa Kuala Lumpurissa 26–27.7.2006.

yhdeksi varteenotettavaksi vaihtoehdoksi 1970- ja 1980 -lukujen käsiteoppimisen didaktiselle lähtökohdalle (vrt. Tenkku 1996).

Elliottin praksialismi sai kuitenkin myös kritiikkiä osakseen. Ollakseen todella “Uusi filosofia” sen ehdotukset näyttivät liittyvän liian läheisesti konservatorioperinteeseen. Praksialismin luovuuskäsitys vaikutti hierarkkiselta, ja sen tapaa hahmottaa opettaja-oppilas -suhdetta pidettiin liian opettajajohtoisena suomalaisessa konstruktivismiin sävyttämässä keskustelussa. Elliottin filosofiassa oppilaan musiikillinen identiteetti sidottiin musiikillisten käytäntöjen maantieteellisiin, kansallisiin ja kulttuurisiin tekijöihin (Elliott 1996). Tämä vaikutti liian yksinkertaiselta ratkaisulta aikana, jolloin musiikillisten vaikutteiden globaalin verkoston nähtiin mahdollistavan moninaisia muuttuvia musiikillisia identiteettejä. Praksialismin vahva musiikillis-kulttuurisen autenttisuuden vaatimus näytti näin peittävän näkyvistä sekä oppilaan oman kokemuksen että kasvatuksen eettisen kontekstin mahdollisuudet. Kaikki eivät myöskään pitäneet Elliottin jyrkkää kritiikkiä esteettisen käsitettä kohtaan oikeutettuna.

Huolimatta Elliottin saamasta kritiikistä suomalaiset musiikkikasvattajat eivät käsityksemme mukaan jakautuneet yksioikoisesti praksialismin kannattajiin ja vastustajiin, joista jälkimmäiset on yleensä esitetty nk. esteettisen musiikkikasvatuksen kannattajina (ks. Anttila & Juvonen 2001; Louhivuori 2003). Sen sijaan kansainvälisesti tunnettu kiista Bennett Reimerin ja Elliottin välillä (ks. esim. Reimer 1991, 1995, 1996, 1997; Elliott 1991, 1994, 1996, 1997a, 1997b; Spychiger 1997; Koopman 1998; Sundin 2000) laukaisi maassamme tutkimusprojekteja, joissa haastettiin esteettisen ja praksialaisen vahva vastakkainasettelu (Kauppinen 1997; Väkevä 1999a; Westerlund 2002). Suomalaisessa keskustelussa on haettu erilaisia välittäviä, kokonaisvaltaisia lähtökohtia, jotka auttaisivat musiikkikasvattajia hahmottamaan laajemmin musiikillisen kokemuksen ja käytännön monimuotoisuutta. Jaamme nämä laajemmat näkökulmat tässä kirjoituksessa karkeasti tiivistäen fenomenologiseen näkökulmaan, kriittiseen teoriaan ja pragmatismiin.

Seuraavassa tarkastelemme mainittuja näkökulmia lyhyesti painottaen pragmatistista lähtökohtaa. Aluksi jäsenämme yleisen lähtökohdan filosofisille strategioille, joita Suomessa on käytetty musiikkikasvatuksen ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi. Tarkastelemme myös Elliottin praksialismin herättämiä kysymyksiä oppimisteoreettisen konstruktivismiin valossa. Päätämme kirjoituksemme lyhyeen kokoavaan hahmotukseen praksialismin asemasta suomalaisessa musiikkikasvatusfilosofiassa.

Ainekeskeinen ja pedagoginen lähtökohta musiikkikasvatuksessa

Suomessa koulujen yleissivistävä musiikinopetus on erotettu institutionaalisesti musiikkioppilaitoksissa tapahtuvasta soitonopetuksesta. Tästä erottelusta on seurannut erilaisia tulkintoja musiikkikasvatuksesta. Yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa konstruktivismi on tuonut mukanaan musiikin oppimisen yhteisöllisen oppimisenäkö-

kulman ja herättänyt kiinnostuksen informaaliin oppimiseen (Väkevä & Ojala 2006; Salavuo 2005, 2006; Westerlund 2006). Konstruktivistinen oppimisnäkemys on viime aikoina vaikuttanut myös musiikkioppilaitosten opetussuunnitelma-ajatteluun (Opetushallitus 2005).

Yleisemmällä tasolla suomalainen musiikkikasvatusdiskurssi näyttäisi noudattavan kahta perusstrategiaa:

1. Ainekeskeinen lähestymistapa, joka painottaa musiikin omaa arvoa ja merkitystä;
2. Pedagoginen lähestymistapa, joka lähtee liikkeelle musiikin asemasta oppijan elämässä.

Ensimmäinen lähestymistapa olettaa, että musiikin arvo ja merkitys tulee määritellä ennen kuin pohditaan sen pedagogista merkitystä. Niiden oletetaan näin määräytyvän irrallaan kasvatuksellisesta kontekstista. Kasvattajan asiantuntijatehtävänä on tutustuttaa oppilaat musiikillisen merkityksen ja arvon alueeseen. Musiikin opettaminen on oppiainekeskeistä.

Toinen lähestymistapa olettaa, ettei pedagogisia näkökulmia voi erottaa oppiainetta koskevista käsityksistämme. Kasvatuksessa musiikki on lähtökohtaisesti osa oppilaiden kokemusta ja musiikin oppiminen tarkoittaa, että ymmärrämme sen suhteessa kokemuksen ja kulttuurisen elämän dynamiikkaan. Ennen kun voimme opettaa musiikkia, meillä on oltava käsitys siitä ketä opetamme, miksi, mitä varten ja kenen ehdoilla opetus tapahtuu. Tämä puolestaan edellyttää sellaista kriittistä näkökulmaa musiikilliseen käytäntöön, joka ei ota opettajan asiantuntemusta ja musiikillisen perinteen normatiivisuutta itsestään selvinä lähtökohtina.

Erottelu oppiainekeskeisen ja pedagogisen lähestymistavan välillä ei välttämättä edellytä erottelua esteettisen ja utilitaristisen arvon välille, joista ensimmäinen korostaa musiikin itseisarvoa ja jälkimmäinen sen seuraamuksia ja siitä saatavia hyötyjä (vrt. Reimer 1989). Ennemminkin tämä erottelu tekee näkyväksi kaksi erilaista lähestymistapaa kokemukseen, tietoon ja oppimiseen. Kummankin lähestymistavan arvoa voidaan reflektoida esimerkiksi suhteessa kysymyksiin monikulttuurisuudesta ja siihen miten huomioimme musiikillisen maailman moninaisuuden.

Fenomenologiseen subjektitietoisuuteen perustuva kritiikki

Yksi niistä filosofisista näkökulmista joita voidaan käyttää Elliottin praksialismin kriittisessä tarkastelussa painottaa oppijan kokemusta fenomenologisesti ymmärrettyä (Juntunen 2000, 2004; Juntunen & Westerlund 2001; Westerlund & Juntunen 2005; ks. myös Hyvönen 2006). Praksialismissa näkökulma oppijan kokemukseen rajoittuu onnistuneen musisoinnin parissa saavutettuun huippu- tai ns. flow -kokemukseen, jonka oikeanlainen toiminta tuottaa automaattisesti. Oikeanlainen toiminta

on praksista eli ”toimintaa, joka sitoutuu saavuttamaan tavoitteita (telos) suhteessa standardeihin, traditioon, mielikuviin ja tehtäviin (eidos), jotka nähdään Ihanteina [sic] jotka itsessään voivat uudistua, muotoutua uudelleen ja parantua”. Tällaisessa praksiksessa ”reflektiossa nousevaa palautetta käytetään kehittämään asiantuntijuutta ja tarkentamaan – – tavoitteita jotka ohjaavat tekemistä ja toimintaa”. (Elliott 1995, 69, käännös kirjoittajien.) Fenomenologian näkökulmasta praksialismi on liian vahvasti sitoutunut eksperittien standardeihin, normeihin ja vakiintuneisiin musiikillisiin käytäntöihin, eikä huomioi tarpeeksi subjektiivisen kokemuksen eri ulottuvuuksia. Praksialismi näyttäytyy fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna liian oppiaineskeskeisenä.

Yhdistettynä pragmatistiseen estetiikkaan (ks. esim. Shusterman 1997, 2000) fenomenologia muodostaa taustan kritiikille, jonka mukaan Elliottin praksialismi jättää huomioimatta musiikillisen kokemuksen ja oppimisen somaattisen aspektin (Juntunen & Westerlund 2001; Westerlund 2002; Westerlund & Juntunen 2005). Tämä kritiikki on aiheellista paitsi sellaisten musiikinlajien pedagogiikassa, joissa liikeilmaisuus on kiinteä osa musiikillista merkitystä (esim. afrokuubalainen musiikki), myös laajemmin oppimiskokemuksen subjektiivisesti koettujen, ”tunnettujen” (felt) kvaliteettien kohdalla. Vaikka Elliott (1995, 129, 148) sisällyttääkin ”musiikillisen liikkeen” (musical movement) musisoinnin (musicing) käsitteeseensä, hän korostaa musisoinnin kognitiivista puolta reflektioimatta juurikaan mahdollisuutta somaattiseen kokemukseen osana kulttuurisesti muotoutuvaa ymmärrystä.

Fenomenologia saattaa osoittautua käyttökelpoiseksi näkökulmaksi praksiaalisen musiikkikasvatustilafilosofian jatkokehittelyissä siltä osin kun se auttaa ymmärtämään kehollisuutta musiikin ja yksilön kannalta. Kokemuksen subjektiivisiin aspekteihin keskittyminen ei kuitenkaan riitä selittämään musiikin kulttuurista transformatiivisuutta. Fenomenologialta vaikuttaisi näin puuttuvan selitysoimaa musiikkikasvatuksen kriittisen roolin ja tehtävän suhteen.

Kriittisen teorian institutionaalinen kritiikki

Toinen tarkastelemamme näkökulma olettaa kriittisen järjen musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi konstituivaksi tekijäksi (Regelski 1998, 2000). Tällöin Elliottin praksialismia voi pitää liian vahvasti ”klassisen liberalismien” mallin mukaisena, koska se varaa kritiikkinsä perinteen parhaimmiston arviointiin huomioimatta yleisempää käytäntöön liittyvien keinojen ja päämäärien kritiikkiä tai pedagogista relevanssia. Tästä seuraa se mahdollisuus, että yksittäisellä musiikillisella praksiksella voi olla laajemmassa katsannossa myös epäeettisiä seuraamuksia. (Väkevä 2004; Westerlund 1999b; Westerlund & Väkevä 2006.)

Kriittiseen teoriaan nojautuva praksialismi kyseenalaistaa konservatorioperinteen kaupan käsityksen asiantuntijuudesta, jota sen mukaan ohjaa välineellinen järki. Välineellisestä näkökulmasta musiikillinen traditio määrää musiikkikasvatuksen päämäärät ja opettajan tehtävänä on löytää näiden päämäärien saavuttamiseksi tarvitta-

vat ”oikeat” keinot (Regelski 1998). Kriittiseen teoriaan pohjautuvan praksialismin näkökulmasta huomion kohteena ei ole vain musiikin ”hyvyys” suhteessa tradition määrittämiin sääntöihin ja periaatteisiin, vaan ne laajemmat sosiokulttuuriset kytkennät, joiden kautta musiikki määrittyy pedagogisesti arvokkaana oppialueena. Erityisen tärkeää on osoittaa tapoja, joilla musiikkikasvatuksen ideologisesti latautuneet diskurssit peittävät näkyvistä sen mahdollisuuksia voimaannuttaa oppilaita kriittiseen toimintaan. Näin kriittinen teoria suuntautuu musiikkikasvatuksen sisällä vakiintuneiden arvojärjestelmien kritiikkiin. Toinen mahdollisuus on laajentaa näkökulma musiikillisesta praksiksesta pedagogiseen praksikseen, jossa kasvatuksellista arvoa ei johdeta ainoastaan ideologiakritiikistä, vaan huomion kohteeksi otetaan koko pragmaattinen toimintakenttä sekä yksilön kokemuksen (vertikaalisella) että kriittiskäytännöllisellä (horisontaalisella) ulottuvuudella (Westerlund 2002; Westerlund & Väkevä 2006).

Pragmatismien praksialismikritiikki

Pragmatismi hyväksyy musiikillisen merkitysten praksiaalisen luonteen johtamatta sitä muusikkojen käytäntökohtaisesta ymmärryksestä (Määttänen 1996, 2000a, 2000b; Määttänen & Westerlund 1999; Väkevä 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2003, 2004; Westerlund 1998, 1999a, 1999b, 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2005). Pragmatistisesta näkökulmasta tarkasteltuna musiikin kasvatuksellisen potentiaalin ei välttämättä tarvitse olla sen vakiintuneen esityserinteen rajoittamaa. Musiikki inhimillisen kulttuurin osana voidaan nähdä elävänä vuorovaikutusten kenttänä, jossa luovia voimia on mahdollista kanavoida eri tavoin ohjaamaan inhimillistä kasvua konstituivia prosesseja. Vaikka kulttuurinen konteksti tarjoaakin viitekehyksen musiikilliselle oppimiselle, oppimisen situationaalinen luonne takaa sille avoimuuden, jonka ansiosta kasvatusta ja kasvu voidaan nähdä yhtä lailla oppijan luovuuden funktiona kuin osoituksina kulttuurin yhteiskunnallisesta muutosvoimasta. Musiikin oppiminen voi näin olla enemmän kuin musiikilliseen käytäntöön tai käytäntöihin enkulturoitumista tai vapautumista kommunikaation ideologisista rajoituksista: se voidaan nähdä mahdollisuutena vaikuttaa kulttuuriseen yhteisöelämään tavalla, joka avaa osallisille uusia merkityshorisontteja. Sen sijaan että musiikkikasvatuksen keskeisin tehtävä olisi kulttuurin välittäminen, transmissio, pragmatismi painottaa aktiivisen rekonstruktion roolia kulttuurin transformaatiossa.

Elliottin praksialismi ja suomalainen konstruktivismi

Suomalaisten musiikinopettajien ja opettajankouluttajien esiin nostamat kysymykset voidaan ymmärtää myös suhteessa kasvatusteoriaan, erityisesti konstruktivistiseen näkökulmaan. Vaikka Elliott sitoutuu eksplisiittisesti konstruktivistisiin ajatuksiin (Elliott 2005), on hänen lähtökohtanaan pikemminkin musiikki autenttisessa kulttuurisessa kontekstissaan kuin oppimistilanne. Useat suomalaiset kirjoittajat ovatkin reflektoineet Elliottin praksiaalista filosofiaa näistä lähtökohdista (ks. esim. Aittakum-

pu 2005; Juntunen & Westerlund 2001; Laes 2006; Väkevä 1999a, 2004; Westerlund 1999a, 2002; Westerlund & Juntunen 2005).

Westerlundin (2002, 153–158) mukaan Elliottin oppimisenäkökulman taustalla oleva mielenfilosofia perustuu top-down-näkökulmaan, jossa oppijan nähdään konstruoivan autenttinen musiikillinen tieto musiikillisen käytännön piirissä vakiintuneiden normien, standardien ja arvojen pohjalta. Elliott kuvaa (1995, 51) kognitivistisen “Mieli on aivot” -käsityksensä nojalla oppimisprosessia tiedonhankintana, jossa opettajan hallitsevat musiikilliset säännöt tallennetaan opetuksen avulla oppilaiden mieliin (ks. myös Salavuo 2005, 33). Myös Aittakumpu (2005) katsoo, että Elliottin praksialismi jättää huomiotta oppijan näkökulman kompleksisuuden ohittaen oppimiskokemuksiin liittyvät todelliset elämänolosuhteet. Näihin olosuhteisiin kuuluvat mm. aiemmat kokemukset, pelot, asenteet musiikkia, musisointia ja kouluinstituutiota kohtaan, oppijoiden ryhmän sosiaaliset jännitteet sekä oppijan senhetkinen elämäntilanne. Elliottin argumentti, jonka mukaan ”musiikinopettajien musiikilliset standardit siirtävät (beget) musiikilliset standardit oppilaisiin” (Elliott 1995, 263, käänös Aittakumpu 2005), on mahdoton konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa. Lisäksi Elliottin praksialismi olettaa, että musiikkikasvatus johtaa aina hyviin ja motivoiviin kokemuksiin: musiikin käytäntökohtaisten tarkoitusten alla piilevät ”perustavanlaatuiset musisoinnin ja kuuntelun arvot”, jotka Elliott liittää essentiaalisiin ”elämäntavoitteisiin” (Elliott 1995, 118, 129). Musiikkikasvatus auttaa toteuttamaan näitä yleisiä elämäntavoitteita oppilaiden elämässä: musiikillisen tiedon konstruointi palvelee viime kädessä musiikillisen käytännön ylittäviä ristiriidattomia humanistisia arvoja.

Pragmatismi ja sosiaalisen konstruktivismin näkökulma musiikkikasvatuksessa

Elliottin näkökulma näyttää siis olevan ainakin osittain ristiriidassa konstruktivistisen oppimisenäkemyskanssa. Erityisesti voidaan kysyä, mikä takaa että musiikillinen nautinto ja muut musiikin kautta saavutetut arvot ovat aina sosiaalisesti rakentavia muuttuvissa olosuhteissa? Vaikka Elliottin keskeinen lähtökohta on huomioida musiikin kulttuurinen konteksti, on hänen kokemuksensa käsitteensä pikemminkin individualistinen kuin sosiokulttuurinen (Westerlund 2002, 2003b, 2006). Sosiokognitiivisesta lähtökohdastaan huolimatta Elliottin praksialismi korostaa sellaista oppiainelähtöistä näkökulmaa oppimiseen, jossa musiikin pedagoginen arvo liitetään ensisijaisesti oikeanlaisesta toiminnasta saatavaan henkilökohtaiseen nautintoon, kasvuun, itseymmärrykseen ja muihin ”elämänarvoihin” (Elliott 1995, 113–120). Pragmatismi taas on sitoutunut ajatukseen oppimisen distributiivisesta luonteesta: siinä ymmärtämisen ja merkityksellisen oppimisen katsotaan tapahtuvan aina kulttuurisessa yhteistyössä. Pragmatismia voidaan pitää näin ollen individualistisen lähtökohdan kriittisenä vaihtoehtona (Westerlund 2002, 2003b, 2005). Tämä vaihtoehto voi osoittautua erityisen arvokkaaksi arvioitaessa kasvatuksen kulttuurisia tavoitteita demokraattisesta näkökulmasta (Westerlund 2002; Väkevä 2004).

Elliottin praksialismin kognitiivinen painotus liittyy ajatukseen, jonka mukaan musisoinnin ”mieällisyys” kytkeytyy pohjimmiltaan niihin tapoihin, joilla oppilaat kykenevät hyödyntämään olemassa olevia musiikillisia käytäntöjä henkilökohtaisia elämäntavoitteita saavuttaakseen. Tällaisen yksilökeskeisen humanistisen näkökulman ongelmana on, että oppimisen moraalisten seuraamusten ei tarvitse välttämättä ylittää musiikillisen käytännön välittömiä ongelmia. Oppilas voi siis Elliottin praksialismin mukaan saavuttaa elämäntavoitteensa ilman että hän sitoutuu musiikillista praksista laajempiin yhteisöllisiin sosiaalisiin tavoitteisiin. Elämäntavoitteet on sisäänrakennettu oikeanlaiseen musiikilliseen käytäntöön ja ne toimivat sen essentiaalisena arvopeustana.

Pragmatistinen rekonstruktio Elliottin praksialismista sitoutuu sosiaaliseen konstruktionismiin (Lave & Wenger 1991; Bereiter & Scardamalia 1993; Bruner 1996). Tulkintatapa korostaa kokemuksellisen oppimisen prosessia, joka lähtee liikkeelle oppijan situationaalisten tarpeiden ja oppivan yhteisön kulttuurisen kontekstin välisestä dynamiikasta. Tästä näkökulmasta katsoen musiikillisten käytäntöjen kontekstuaalisia standardeja ei jätetä täysin huomiotta, mutta oppimisen tiluatio – pikemmin kuin kasvatuksellisen kontekstin ulkopuolinen ”autenttinen” musiikillinen käytäntö – valitaan ensisijaiseksi musiikillista oppimista rajaavaksi lähtökohdaksi. Tiluatio tulkitaan tässä fyysisten, psykologisten ja sosiokulttuuristen suhteiden verkostoksi, joka laukaisee oppimisprosessin vastauksena tiettyyn tiedolliseen ja eksistentiaaliseen ongelmaan (Väkevä 2004, 52–53; Westerlund 1999a, 1999b). Tämä tarkoittaa sitä, että musiikin oppiminen ei ole vain enkultuuraatiota olemassa oleviin musiikillisiin (ja musiikillis-pedagogisiin) käytäntöihin, vaan jotain, jota jälkimmäisessä sovelletaan; näin musiikki voidaan kontekstualisoida uudelleen kasvatuksellisiin tarpeisiin (Westerlund 2001, 2002).

Pragmatistinen tulkinta praksialismista ei siis alista musiikin kasvatuksellista arvoa tietyn musiikillisen käytännön erityiselle arvolle, eikä pidä itsestään selvänä että musisointi tukee yleisiä elämäntavoitteita joiden suhteen vallitsee yksimielisyys. Ennenminkin siinä ajatellaan, että musiikin arvot ovat aidosti praksiaalisia vasta silloin, kun ne koskevat potentiaalisesti koko oppimisyhteisöä ja viime kädessä koko yhteiskuntaa. Samalla voidaan hyväksyä, että musiikista ja sen oppimisesta voidaan nauttia hyvin monin eri tavoin. (Westerlund 1999b, 2002, 2003a, 2003c, 2005). Tämä prosessin ja prosessin laadun painottaminen produktin (valmiiden teosten tai esitysten) sijaan on olennaista myös lähtökohdille, jotka nojaavat oppimiskokemuksen fenomenologiseen ymmärtämiseen.

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta musiikin arvot ja musiikin oppiminen edellyttävät aina neuvottelua, mutta tämän neuvottelun tulos on osittain riippuvainen pedagogisesta tiluatiosta. Koska oppilaat eivät opi kokemuksellisessa tyhjiössä, on musiikkikasvattajan vastuu laaja: siihen liittyy enemmän kuin oppilaitten ohjaaminen musiikkikulttuurien standardeihin, normeihin ja arvoihin. Yleissivistävän musiikkikasvatuksen tavoitteet eivät ole tässä mielessä vain ”musiikillisia”, vaan ennen kaikkea eettisiä (Väkevä 2003; Westerlund 1998, 2003a; vrt. Reimer 1989, Elliott 1995).

Myös praksialistinen kriitikki esteettistä filosofiaa kohtaan on mahdollista muotoilla uudelleen pragmatistisesta näkökulmasta (Määttänen 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005; Määttänen & Westerlund 1999; Väkevä 2004; Westerlund 2002, 2003c). Nykyestetiikan ei tarvitse sitoutua baumgartenilais-kantilaiseen perinteeseen, joka määrittää esteettisen kokemuksen irrallaan jokapäiväisestä elämästä ja liittää sen puhtaasti esteettisiin objekteihin (kuten korkeakulttuurista arvoa omaaviin taideteoksiin) (ks. Elliott 1995, 21–23, Väkevä 2004). Vaihtoehtoisia lähtökohtia voi löytää kaikista edellä mainituista näkökulmista, fenomenologiasta, kriittisestä teoriasta ja pragmatismista. Näkökulmien välillä on kuitenkin eroja. Fenomenologia muistuttaa kokemuksellisen tilanteen avoimuudesta. Kriittinen teoria ja pragmatismi puolestaan ottavat vakavammin taidekasvatuksen sosiokulttuuriset ja poliittiset seuraamukset, erilaiset kokemisen tavat ja niiden merkityksen demokraattisessa kasvatuksessa.

Lopuksi

On huomattava, että vaikka Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on innoittanut musiikkikasvattajia yli kulttuuristen rajojen, se pyrki alun perin vastaamaan erityisesti Pohjois-Amerikan musiikkikasvatukselle ominaisiin ongelmiin. Praksialistisen keskustelun yhtenä virittäjänä on toiminut yleissivistävän musiikkikasvatuksen (general music) ongelma. Toisin kuin Suomessa, jossa yleissivistävä musiikkikasvatus on jo pitkään ollut toiminnallista (Tenkku 1996), termillä general music on viitattu Yhdysvalloissa yleisesti sellaiseen näkökulmaan, joka korostaa kuuntelukasvatusta yleissivistävän musiikkikasvatuksen lähtökohtana vaihtoehtona esiintymistä korostaville opetusohjelmille (Reimer 1989, 2003). Siinä missä esteettisen näkökulman keskeisenä innoittajana toimii musiikin ilmaisullisten piirteiden työstämisen merkitys osana tunnealueen kasvatusta (ks. Reimer 1989, 1991; vrt. Reimer 2003), Elliottin praksialismi korostaa käytännöllisen muusikkouden kehittämistä. Näkökulmien välinen kiista onkin kiertynyt pitkälti sen kysymyksen ympärille miten musiikin yleinen kasvattava merkitys määritellään (Väkevä 1999a).

Kokoavasti voidaan todeta, että angloamerikkalainen kiista musiikkikasvatuksessa esteettisen ja praksiaalisen näkökulman välillä on tiedostettu suomalaisessa keskustelussa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja opettajankoulutus kulkevat monin tavoin käsi kädessä praksiaalisten ajatusten kanssa ja praksialismi on selvästi viitoittanut tietä käytännön toimijoiden ja tutkijoiden väliseen keskusteluun (Anttila & Juvonen 2001; Juvonen & Anttila 2006). Praksialismi on myös herättänyt yleisempää kiinnostusta musiikkikasvatuksen filosofiaan musiikin aineenopettajien koulutuksessa. Tässä mielessä se on toiminut Suomessa tärkeänä innoittajana kriittiselle keskustelulle musiikkikasvatuksen arvosta ja merkityksestä.

Keskeiset lähteet

- Elliott, D. J. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 73.
- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*. 2 painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Väkevä, L. (2004) *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 68. <http://herkules oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>.
- Westerlund, H. (2002) *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>.

Muut lähteet

- Ahonen, K. (2004) *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Aittakumpu, R. (2005) Pyhä praktiikka maallisessa maailmassa. Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen pedagogiikan näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8(2), 49–58.
- Anttila, M., & Juvonen, P. (2002) *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Elliott, D.J. (1991) Music Education as Aesthetic Education: A Critical Inquiry. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 2(3), 48–66.
- Elliott, D. J. (1994) Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education. *International Journal of Music Education* 24, 9–20.
- Elliott, D. J. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1996) Music Education in Finland: A New Philosophical View. *Musiikkikasvatus* 1(1), 6–22.
- Elliott, D. J. (1997a) Putting Matters In Perspective: Reflections On A New Philosophy. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 7(2-4), 20–35
- Elliott D. J. (1997b) Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 132 (Spring 1997), 1–37.
- Elliott, D. J. (2005) *Foundational Issues*. <http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/index.html>.

- Hyvönen, L. (2006) Musiikki – kasvatuksen hylätty mahdollisuus? Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (Toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 46–59). Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 32.
- Juntunen, M.-L. (2000) *Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa*. Julkaisematon liseniaattityö. Oulun yliopisto.
- Juntunen, M.-L. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 73.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. (2001) Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and Practical Remarks on the Musical Body in Action. *Music Education Research* 3(2), 203–214.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) (2006) *Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita No. 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kauppinen, E. (1997) *Ilo, elämys ja tieto? Musiikki ja musiikkikasvatuksen tavoitteet Reimerin, Swanwickin ja Elliottin filosofioissa*. Julkaisematon maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Koopman, C. (1998) Music Education: Aesthetic or Praxial? *Journal of Aesthetic Education* 32 (3), 1–18.
- Kurkela, K. (1993) *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Laes, T. (2006) *Muuttuva musiikkikasvatus: sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin*. Julkaisematon maisterin tutkielma, Sibelius-Akatemia.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1981) *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988) *Musiikin didaktiikka*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Louhivuori, Jukka. (2003) Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (Toim.), *Johdatus musiikin tutkimukseen* (s. 113–185). Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Määttänen, P. (1996) Pragmaattista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus* 1(1), 47–51.
- Määttänen, P. (2000a) Aesthetic Experience: A Problem in Praxialism. *Musiikkikasvatus* 5(1-2), 148–154.
- Määttänen, P. (2000b) Elliott on Mind Matters. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 144, 40–44.
- Määttänen, P. (2001) John Dewey on Aesthetic Experience. Teoksessa P. Määttänen (Toim.), *Pragmatist Viewpoints on Art* (s. 75–79). Helsinki: UIAH Working Papers F 19.
- Määttänen, P. (2003) Aesthetic Experience and Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11(1), 63–70.
- Määttänen, P. (2005) Aesthetics of Movement and Everyday Experience. *Contemporary Aesthetics Special Volume 1*, <http://www.contempaesthetics.com>.

- org/newvolume/pages/article.php?articleID=347
- Määttänen, P. & Westerlund, H. (1999) Tradition, Practice, and Musical Meaning. A Pragmatist Approach to Music Education. Teoksessa F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jörgensen & B. Olsson (Toim.), *Nordic research on music pedagogy Yearbook 3* (s. 33–38).
- Opetushallitus 2005 = *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Regelski, T.A. (1998) Critical Theory as a Basis for Critical Thinking in Music Education. *Studies in Music from the University of Western Ontario 17*, 1–19.
- Regelski, T. A. (2000) “Critical Education”, Culturalism and Multiculturalism. *Musiikkikasvatus 5(1-2)*, 120–147.
- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*. 2 painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1991) Reimer Responds to Elliott. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning (Autumn 1991)*, 67–75.
- Reimer, B. (1995) Beyond Performing: The Promise of the New National Standards in Music Education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning 6(2)*, 23–32.
- Reimer, B. (1996) David Elliott’s ‘New’ Philosophy of Music Education: Music for Performers Only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education 128*, 59–89.
- Reimer, B. (1997) Music Education in the 21st Century. *Music Educators Journal 84(3)*, 33–38.
- Reimer, B. (2003) *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Salavuo, M. (2005) *Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 45.
- 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.
- Shusterman, R. (1997) *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. Tampere: Gaudeamus.
- Shusterman, R. (2000) *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. Toinen painos. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Spychiger, M. B. (1997) Aesthetic and Praxial Philosophies of Music Education Compared: A Semiotic Consideration. *Philosophy of Music Education Review 5 (1)*, 33–41.
- Sundin, B. (2000) Aesthetic and education: an ill-matched couple? *International Journal of Music Education 36*, 4–13.
- Tenku, L. (1996) Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus 1(2)*: 46–52.
- Väkevä, L. (1999a) *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa*. Julkaisematon lisensoitittu. Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. (1999b) Musiikin pedagoginen merkitys David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. *Musiikkikasvatus 4(2–3)*, 44–55.

- Väkevä, L. (2000a) Naturalizing Philosophy of Music Education. *Musiikkikasvatus* 5 (1–2), 73–83.
- Väkevä, L. (2000b) John Dewey's Pragmatic Conception of Experience and a Naturalized Conception of Artistic Experience. Teoksessa P. Määttänen (Toim.), *Pragmatist Viewpoints on Art* (s. 27–35). Helsinki: UIAH Working Papers F 19.
- Väkevä, L. (2003) Music Education as Critical Practice: A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11(2), 141–156.
- Väkevä, L. (2004) *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 68. <http://herkules oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>
- Väkevä, L. & Ojala, J. (2006) Musiikkikasvatusteknologia ja kasvatustieteen nykyparadigma. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (Toim.), *Musiikkikasvatusteknologia*. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Westerlund, H. (1997) Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä? *Musiikkikasvatus* 2(1), 28–40.
- Westerlund, H. (1998) Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 3(2), 3–17.
- Westerlund, H. (1999a) Maailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 4(2–3), 28–43.
- Westerlund, H. (1999b) Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö. Teoksessa I. Sava (Toim.), *Ajatuksia monikulttuurisesta* (s. 26–29). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Työpaperit F6.
- Westerlund, H. (2001) Multicultural Music Education and Pragmatism. A Deweyan approach to musical pluralism and democratic education. Teoksessa P. Määttänen (Toim.), *Pragmatist Viewpoints on Art*, (s. 62–69). UIAH Working Papers F 19.
- Westerlund, H. (2002) *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>.
- Westerlund, H. (2003a) Filosofiaa musiikin ja kasvatuksen välimaastossa. Finaali. *Journal of Musical Performance and Research* 10(2), 71–77.
- Westerlund, H. (2003b) John Blacking musiikkikasvatuksessa – Musiikillisen kokemuksen uudelleenarviointia. *Etnomusikologian vuosikirja* 15, 7–19.
- Westerlund, H. (2003c) Musiikki päämääränä ja välineenä. Dewey'n kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 32(4), 5–21.
- Westerlund, H. (2003d) Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11(1), 45–62.
- Westerlund, H. (2004) Dewey's notion of experience as a tool for music education. *Nordic research on music pedagogy Yearbook* 7, 37–50.
- Westerlund, H. (2005) Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Padilla & J. Torvinen (Toim.), *Musiikki, filosofia, estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä* (s. 249–266). Helsinki: Helsinki University Press.

- Westerlund, H. (2006) Garage Rock Band – A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education Showcase* 24(2), 119–125.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. (2005) Music and Knowledge in Bodily Experience. Teoksessa D. J. Elliott (Toim.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (s. 112–122). Oxford: Oxford University Press.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2006) *Elliott's Praxialism in Music Education: A Finnish Perspective*.
A paper presentation at the ISME 2006 conference, Kuala Lumpur, June 26, 2006.