

Musiikkikasvatus dialogisen kuuntelun ja eettisen yhdessä toimimisen edistäjänä

OLLI-TAAVETTI KANKKUNEN

Johdanto

Tarkastelen tässä luvussa musiikkikasvatuksen tehtävää perusopetuksessa kuuntelukasvatuksen näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen perustehtävänä voidaan pitää musiikillisen äänen sekä musisoijien välisen dialogisen kuuntelun opettamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikin oppiaine huolehtii myös ääninympäristön elämyksellisen kuuntelun opettamisesta. Kuuntelu, joka on musiikin tekemisen ja oppimisen perusta, on väistämättä myös musiikinopetuksen lähtökohta (esim. Hyvönen 1995). Näin ollen musiikkikasvatus on lähtökohtaisesti kasvatusta kuunteluun eli kuuntelukasvatusta.

Luvun tavoitteena on lisätä ymmärrystä dialogisesta kuuntelusta eettisenä toimintana musiikkikasvatuksen kontekstissa. Perusopetuksen arvoperustan ja tehtävän (POPS 2014) pohjalta musiikkikasvatuksen tehtävä voidaan ymmärtää laajemmin puheen eli vuorovaikutustaitojen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksena. Tästä syystä kirjoituksessani ovat huomion kohteena perusopetuksen arvoihin ja tehtävään ankkuroituvat kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arvioinnin perusteet sekä akustisen kommunikaation järjestelmien erityispiirteistä johdetut kuuntelukasvatuksen tavoitteet. Luvussani pohdin, kuinka perusopetuksen oppiaineista musiikki voisi paremmin vastata tähän haasteeseen. Perusopetuksessa pedagogisena ratkaisuna voi olla kuuntelukasvatus, jonka lähtökohta kaikessa kuuntelussa on kuuntelun dialogisuus.

Käytän kuuntelukasvatuksen jäsenyyksessä apuna äänimaisematutkija Barry Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriaa. Truax

(mt.) jakaa kuunneltavat äänet ja niihin kiinnittyvät kommunikaatiojärjestelmät äänen organisoitumistavan perusteella kolmeen luokkaan: puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan. Näin ollen kuunteluun perustuvassa inhimillisessä äänellisessä vuorovaikutuksessa on kyse joko sanallisesta viestinnästä, musiikista tai ääniympäristön kuuntelusta. Tästä lähtökohdasta kuuntelukasvatus voidaan jäsentää kolmikenttisenä jatkumona puhe–musiikki–äänimaisema (Kankkunen 2018). Akustisen kommunikaation järjestelmät muodostavat semanttisen jatkumon, jotka ovat osittain päällekkäisiä ja sisäkkäisiä. Sellaisia ne ovat myös kuuntelukasvatuksen osa-alueina.

Kuuntelukasvatuksen ydinkäsitteenä äänellinen toimijuus tarkoittaa äänellisen toimijan kykyä toimia akustisen kommunikaation erilaisissa tilanteissa. Äänellinen toimija viittaa sekä kuuntelijaan että äänentuottajaan, jolla on pystyvyyttä eli todellisia tai koettuja mahdollisuuksia toimia äänellisessä vuorovaikutuksessa. Eettinen äänellinen toimijuus tarkoittaa äänellisen toimijan kykyä tunnistaa akustisessa kommunikaatiossa eettisesti kestäviä arvoja ja toimintaperiaatteita sekä kykyä tehdä ja toteuttaa päätöksiä eettisen harkinnan pohjalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painottuvat keskeisinä taitoina niin sanotut tulevaisuuden taidot. Tällaisia joustavan osaamisen taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot sekä eettisen harkinnan ja kriittisen ajattelun taidot (ks. Ouakrim-Soivio, Rinkinen ja Karjalainen 2015). Näissä kaikissa kuuntelu on olennainen osa. Esimerkiksi kun kuuntelija arvioi kuulemaansa ja pohtii puhujan argumentoinnin vahvuutta, kriittinen kuuntelu ruokkii kriittistä ajattelua (Välikoski 2014).

Kuuntelua, kuuntelutapoja ja kuuntelun merkitystä vuorovaikutuksessa on jäsennetty monin eri tavoin. Usein kuuntelija ymmärtäään lähtökohtaisesti äänen tai äänellisen viestin vastaanottajana, tarkkailijana tai tulkitsijana.¹ Akustisen kommunikaation teoriassa

1 Esimerkiksi Cage (1969) korostaa ”korvien aukaisua” kaikille äänille ja kuuntelua ilman välitöntä loogista, abstraktia tai symbolista merkityksenantoa. Chion (1994, 25–26, 28, 31) puolestaan jaottelee kuuntelutavat kuuntelukohteen perusteella kolmeen ryhmään: *kausaaliseen* (informaation kerääminen), *semanttiseen* (kielen tai koodin tulkitseminen) ja *redusoituu* eli pelkistettyyn (äänen ominaisuudet) kuunteluun.

(Truax 2001) kuuntelijan ja kuunneltavan suhde ymmärretään vuorovaikutussuhteena.² *Dialogisessa kuuntelussa* kuuntelija nähdään korostetusti vuorovaikutuksen tasa-arvoisena osapuolena, joka vaikuttaa aktiivisesti vuorovaikutukseen, sen tapaan ja jatkumiseen (Alhanen 2016). Dialoginen kuuntelu, jonka lähtökohtana on ihmisten perustavanlaatuinen yhdenvertaisuus, tarkoittaa toisen ihmisen arvostavaa ja empaattista kohtaamista (ks. esim. Buber 1995 [1923]; Alhanen 2016). Luvussani viittaan dialogisella kuuntelulla myös musiikin ja äänimaiseman vuorovaikutteiseen kuunteluun.

Puheen kuuntelu tarkoittaa tässä luvussa toisen ihmisen kuuntelua, olemista dialogisessa suhteessa toiseen ja valmiutta muuttua tämän suhteen myötä. Musiikin kuuntelu tarkoittaa suppeassa merkityksessä lähinnä musiikkiteosten ja musiikillisen äänen kuuntelua (esim. Hyvönen 1995). Tämän lisäksi käytän käsitettä laajassa merkityksessä viittaamalla musiikilliseen kommunikaatioon, kuten yhteiseen musisointiin, toisen musisoijan kuunteluun tai osallistumiseen musisointiin kuuntelijana (esim. Small 1998; Heikkinen 2010). Myös ympäristöääntä voidaan kuunnella äänenä sinänsä, yksittäisinä ääninä ja äänilähteinä tai kokonaisvaltaisemmin merkityksellisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, äänimaisemana. Laajassa merkityksessä äänimaiseman kuuntelu, ääniympäristön äänien vastaanottaminen, tulkinta ja kokemus voidaan ymmärtää yksilön tai yhteisön äänimaisemaan osallistumisena (Truax 2001; Uimonen 2005; ISO 2014).

Luvun tarkoituksena on edistää kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa sekä kannustaa kuuntelutaitojen jatkuvaan harjoitteluun koulu yhteisössä. Tarkastelemalla kuunteluun ja äänelliseen vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä pyrin musiikkikasvatuksen näkökulmasta lisäämään ymmärrystä dialogisesta kuuntelusta ja eettisen yhdessä toimimisen ehdoista. Siksi ensinnä argumentoin eettisen yhdessä toi-

2 Truax'n (2001) mukaan kuuntelu jäsenyy kuuntelijan tarkkavaisuuden asteen ja kuuntelun suuntautumisen perusteella jatkumolla *kuuleminen-jonkin kuuntelu-kuuntelu jotakin varten* ensinnä *haku-, valmius- ja taustakuunteluun* ja toiseksi elektro-akustisten äänilähteiden kuuntelussa *analyttiseen ja tarkkaamattomaan kuunteluun*.

mimisen näkökulmasta, miksi dialoginen kuuntelu edistää yhteistä hyvää ja on siten tarpeellista tai jopa välttämätöntä. Toiseksi perustelen perusopetuksen tehtävään ja arvoihin (POPS 2014) nojaten, että dialogista kuuntelua tulisi opettaa perusopetuksessa ja erityisesti musiikin oppiaineessa.

Käytän kuuntelun toimivuuden ja pätevyyden jäsentämisessä kahta peruskäsitettä, kuuntelutaito ja kuuntelukompetenssi. Näiden yhdysanamuotoisten käsitteiden perusosat taito ja kompetenssi viittaavat yleismerkityksessä yksilön toimintaedellytysten tai toiminnan laatuun jossakin tehtävässä tai jollakin osaamisalueella. Taito on tiedollista tekemisvalmiutta eli tietoa siitä, kuinka toimia pätevästi toimintakontekstissa. Näin ollen *kuuntelutaito* voidaan määritellä valmiudeksi kuunnella tilanteen edellyttämällä tavalla. Taito-käsitettä kokonaisvaltaisemmin ja laajemmin kompetenssi linkittyy sekä tietotaidon omistamiseen että sen pätevään käyttöön eli osaamisalueen toimintakriteerien soveltamiseen aktuaalisessa toiminnassa (ks. OECD 2005; YSO 2022). Näin ollen *kuuntelukompetenssi* on osaamista, joka viittaa sekä kuuntelutaidon hallintaan että taidon pätevään soveltamiseen eli kuuntelukriteerien mukaiseen käyttöön kuuntelutilanteessa. Siten kuuntelukompetenssi, joka ilmaisee kuuntelijan kontekstisidonnaisen osaamisen tason, soveltuu perusopetuksessa kuuntelutaidon opettamisen ja arvioinnin yläkäsitteeksi.

Kuuntelukasvatuksen moraalifilosofisten kysymysten, kuten kuuntelijan vastuun ja eettisen harkinnan oppimisen tarkastelussa hyödynnän moraalitutkija James Restin (1986) moraalisen toiminnan neljän komponentin mallia.³ Pyrin sen avulla selventämään, kuinka ja millä kriteereillä dialogiseen kuunteluun liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisukykyä voidaan perusopetuksessa jäsentää, opettaa ja arvioida.

3 Koska eettinen ja moraalinen tässä luvussa viittaavat sekä arvoihin ja toiminnan lähtökohtiin että käytännön ratkaisuihin ja toimintaan, eettistä ja moraalista ei eroteta käsitteellisesti.

Dialogi yhteisöllisen elämän perustana

Dialogin käsite pohjautuu Platonin dialogeihin, joissa filosofi Sokrates pyrkii kyselevän keskustelun avulla auttamaan oppilastaan oivaltamaan totuuden. Sanana dialogi rakentuu kahdesta kreikankielisestä osasta, *dia* (läpi) ja *logos* (sana). Näin dialogi voidaan ymmärtää ”merkitysten virtana”, jossa dialogiin osallistuvat yhdessä kulkevat ”sanojen läpi” ja jakavat niiden merkityksiä (Bohm 1996; Isaacs 1999).

Käsitykset dialogista voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka ääripäinä ovat toisaalla normatiiviset, abstraktit tai utooppiset käsitykset ideaalisesta vuorovaikutuksesta ja toisaalla näkemys dialogista käytännössä toimivana vuorovaikutuskäytäntönä. Normatiiviset lähestymistavat näkevät dialogiin osallistumisen päämääränä sinänsä, kun taas dialogiin käytännöllisesti suhtautuvat lähestymistavat ymmärtävät dialogiin osallistumisen keinona saavuttaa tavoitteita. (Huesca 2008.) Demokratiassa molemmat näkökulmat ovat tarpeen. Dialogia onkin pidetty yhteisön päätöksentekoprosessin keskeisenä osana. On ajateltu, että demokraattinen yhteisö voi julkisen ja väittelevän, tosiasioiden järkevään punnintaan nojaavan keskustelun avulla löytää ongelmiin kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja (Buber 1995 [1923]; Dewey 1927 (LW 2); Habermas 1989 [1962]). Tällöin päätavoitteena ei ole yhteisymmärrys samanmielisyyden merkityksessä, vaan yhteinen ymmärrys ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen jatkuminen.

Dialogi on ymmärretty esimerkiksi eettisenä ideaalina (esim. Buber 1995 [1923]) tai joukkona viestintäperiaatteita, menettelytapoja ja -vaihteita, joiden käytön varaan rakentuu yksilöiden tai yhteisöjen välinen vuorovaikutus (ks. Paquette, Sommerfeldt ja Kent 2015). Molemmissa lähestymistavoissa oletetaan, että toisin kuin yksisuuntainen ja itsekkeinen monologi, dialogi perustuu empatiaan ja vastavuoroisuuteen. Kommunikaatioon osallistuvien asenteet toisiaan kohtaan voidaan nähdä osoituksena kommunikaation eettisestä tasosta. Myös tässä luvussa dialogi nähdään pikemminkin kommunikoinnin ja yhdessä toimimisen eettisenä asenteena ja toimintaa ohjaavana orientaationa kuin viestintämetodinä, -tekniikkana tai -rakenteena (ks. Johannesen, Valde ja Whedbee 2008).

Tarkennan dialogin käsitettä viittaamalla Buberin (1995 [1923], 25, 54) ajatteluun, jonka mukaan ihmisen kaksitahoinen kommunikatiivinen suhde maailmaan voidaan ymmärtää toisen kohtaamisena tai maailman kokemisena. Siinä missä sanapari Minä–Sinä ilmaisee kommunikaatioon osallistuvien kohtaamisen ja aktuaalisen yhteyden, sanapari Minä–Se viittaa kokemiseen ja intentionaaliseen subjekti–objekti-suhteeseen (Kupiainen 1994). Minä–Sinä-suhde on *dialoginen*, toisen kohtaamisen ideaalinen, autenttinen muoto (ks. Pietilä 1995, 15–16). Dialogissa on kysymys siitä, että vuorovaikutuksessa asetumme sekä vaikuttajaksi että vaikutettavaksi. Lähestymme toista ihmistä kahdessa merkityksessä, yhtäältä on kyse kuuntelevasta asenteesta, avoimuudesta toisen kokemukselle, ja toisaalta kehollisesta tapahtumasta, toisen puoleen kääntymisestä ja läsnäolosta tässä hetkessä.

Yksilöinä, minäkeskeisesti maailmaan orientoituneina olentoina elämme Minä–Se-suhteen maailmassa, joka on välttämätön ja luonnollinen maailmamme. Vaikka Minä–Se-maailma, tiedon, uskomusten ja toiminnan intersubjektiivinen maailma on subjektien yhteinen, siitä puuttuu dialoginen yhteys ja kohtaaminen. (Värri 2004, 64, 70–71.) Yksilön maailmasuhde on *monologinen*, sillä suhde pohjautuu maailman kokemiseen, erillisyyteen ja erotteluun subjektin ja objektiksi ymmärretyn välillä (Buber 1995 [1923], 52–53). Buber (mt., 69–73) myöntää, että käytännöllisessä elämässä ja sosiaalisissa suhteissa sekä yksilö että yhteisö tarvitsevat Se-maailman luotettavuutta ja jatkuvuutta, kuten sosiaalisten roolien ja instituutioiden olemassaoloa. Samalla hän korostaa, että eettisesti toimiva yhteisö syntyy vain yhteisön jäsenten dialektisessa vastavuoroisessa yhteydessä. Vasta vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus ja huomioonottaminen mahdollistaa dialogin, yhteistoiminnan ja yhteisöön osallistumisen. Näin ollen Buber (mt.) erottaa käsitteellisesti dialogin sellaisesta toisten ihmisten tai asioiden välineellisestä hyödyntämisestä, jossa toinen ihminen nähdään kategorisoituna, omien pyrkimysten tai toiminnan kohteena.

Kuten Burbules (1993; myös Buber 1995 [1923]) painottaa, dialogilla ei ole ennalta määrättyä kommunikatiivista muotoa. Dialogi on pikemminkin sosiaalinen suhde, joka saa sen osallistujat antautumaan

elävään, avoimeen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Vastaavasti musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa dialoginen suhde viittaa tasaveroiseen, jatkuvaan ja kehittyvään kommunikointiin. Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat vapaaehtoinen ja tietoinen pyrkimys vastavuoroisuuteen, ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen, mutta myös erimielisyyden sallimiseen (Hanhivaara 2006). Dialogi kytkeytyy kommunikoiden eettiseen asenteeseen liittyviin määreisiin, kuten vastavuoroisuuteen, myötätuntoon, sitoutumiseen, luottamukseen ja itsensä alttiiksi panemiseen vuorovaikutuksen ennakoimattomalle kehitykselle (esim. Buber 1995 [1923]; Freire 2005 [1970]; Burbules 1993). Hallamaan (2017) mukaan vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen luottamus on keskeinen yhteistoimintaa ylläpitävä voima.

Myös dialoginen kuuntelu lähtee oletuksesta, että mainittuihin asenteisiin perustuvat toimintatavat ovat välttämättömiä, jotta vuorovaikutus olisi rehellistä, palkitsevaa ja mielekästä. Näin ollen voidaan puhua dialogisesta kuunteluasenteesta, jonka tunnusomaisia piirteitä ovat toisen arvostava kohtaaminen, autenttisuus, inklusiivisuus, läsnäolo, keskinäinen tasa-arvo ja kannustava ilmapiiri (ks. Johannesen, Valde ja Whedbee 2008). Yleiset moraalisäännöt lähtökohtana nämä dialogisen asenteen kuusi osa-aluetta muodostavat jäljempänä tarkasteltavan kuuntelun eettisyyden arvioinnin perustan.

Dialogisen kuuntelun tarkoituksena on tietoon, käsityksiin ja tunteisiin liittyvä parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (ks. Burbules 1993). Yhteisen ymmärryksen etsimistä ja yhdessä reflektointia voidaan luonnehtia vuorotellen vaikuttamiseksi ja vaikuttumiseksi. Avoimuus toisten näkökulmille sisältää mahdollisuuden, että dialogiin osallistuvat tarkistavat ja laajentavat katsantokantojaan vuorovaikutuksen seurauksena. Yhteinen ymmärrys asiasta kasvaa, kun ihmiset yhdessä tutkivat, millaisia merkityksiä he sille antavat. Siten dialogi on yhteistoimintaa, jossa on mahdollista oppia toisilta.

Keskustelutilanteessa vuorovaikutustyyllillä on usein suurempi merkitys dialogisen yhteyden muodostumiseen ja luottamuksen rakentamiseen kuin konkreettisella asiasisällöllä. Erilaisten kuuntelutapojen tiedostaminen voi auttaa ymmärtämään toisten näkökantoja. Kuuntelija

saattaa keskittyä viestintätilanteessa ensisijaisesti esimerkiksi ihmisiin, toimintaan, tehokkaaseen ajankäyttöön tai asiasisältöön (Barker ja Watson 2000; Välikoski 2014). Koska todellisuutta voidaan jäsentää eri tavoilla ja sitä voidaan tarkastella useista näkökulmista, dialogin etenemisen kannalta on tärkeää tunnistaa, miksi ja mistä näkökohdista erilaisia väitteitä esitetään. Tällöin dialogi voi myös paljastaa totuuden subjektiivisuuden ja moninaisuuden.

Globaalin vuorovaikutuksen ja monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien keskinäisen kuuntelun tarve. Kun yhtenäiskulttuuri muuntuu monimuotoiseksi, on vaarana, että sosiaalinen todellisuus polarisoituu ja ihmiset päätyvät toisilleen vieraisiin todelluuksiin samassa yhteiskunnassa. Sosiaalinen todellisuus ja ihmisten kokemusmaailmat saattavat pirstaloitua kupliin, joissa vain lähtökohtaisesti arvoiltaan, aatteiltaan ja elämäntavoiltaan samankaltaiset kohtaavat toisensa. (Heikka 2021.) Tällöin laajempaa yhteiskunnallista keskustelua joudutaan tuottamaan ja ylläpitämään tilanteessa, jossa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien – ja usein lisäksi konkreettisesti erillään elävien ihmisten voi olla vaikea ymmärtää toisiaan. Inklusiivinen dialoginen kuuntelu, joka on avoin erilaisuudelle, voi toimia välineenä osallisuuden, osallistumisen ja yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi. Tämä edellyttää, että dialogisen asenteen vaaliminen ymmärretään olennaiseksi osaksi ihmisten demokraattista elämäntapaa lähiyhteisöissä, kuten työpaikoilla, kouluissa ja vapaa-ajan toiminnoissa.

Edellä on todettu, että toimiva arkielämä edellyttää Minä–Se-asennetta. Buberin (1995 [1923], 54–55) mukaan ihmisellä on kohtaamisen tavoittelun sijaan luontainen taipumus kokea toiset ihmiset Minä–Se-sanaparin mukaisesti, toisin sanoen nähdä heidät kohteina toimintaympäristössä. On olennaista tunnistaa, kumpi on hallitseva, esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli (Pietilä 1995, 16). Jos yksilö asennoituu itseensä ja muihin ihmisiin välineellisesti, hänen kokemushorisonttinsa kapeutuu ja rajoittuu hänen oman minänsä intressien, hyötymisen ja vallantahdon vaalimiseksi (ks. Värri 2004, 73). Laskelmoiva, kategorisoiva tai omistava asennoituminen vuorovaikutuksessa väistämättä estää molemminpuolisuuden. Siksi vuorovaiku-

tuksessa on tärkeää tunnistaa ja tietoisesti kontrolloida esineellistämisyhtymisiä.

Kun kommunikatiivisen käyttäytymisen ponttimena ovat ennakoita asetetut kommunikaation tulokset, ei voida puhua dialogista (Paquette, Sommerfeldt ja Kent 2015). Buberin (1995 [1923]) sanapareja Minä–Sinä ja Minä–Se analysoimalla voidaan ymmärtää, kuinka helposti subjekti-subjekti- ja subjekti-objekti-asetelmat saattavat hämärtyä tai sekoittua, jolloin yhteiseen ymmärrykseen pyrkivä inhimillinen kommunikaatio häiriintyy tai epäonnistuu. Esimerkiksi jos toinen kahdenkeskeisen vuorovaikutuksen osapuolista tai vähintään yksi yhteisöllisen vuorovaikutuksen osallisista tosiasiallisesti toimii Minä–Se-aseteella, aito dialogi estyy. Näin käy, vaikka kommunikaatio toteutuisi dialogin ilmiössä.

Monologin tarkoituksellinen, dialogin ideaaliin verhottu manipuloiva käyttö johtaa näennäisdialogiin, joka voi toimia kommunikoijan todellisia aikeita peittävänä naamarina. Kommunikoijan salaisia vaikuttimia voivat olla esimerkiksi pyrkimys henkilökohtaisen edun, hyödyn, vaikutusvallan tai jonkin muun päämäärän saavuttamiseksi. Monologin naamioimista dialogisen vuorovaikutuksen muotoon ei voida pitää eettisenä ja rakentavana kommunikaatiosuhteena tai yhteisenä toimintana, vaan luottamukseen etiikkaan nojaavan eli vastavuoroisen ja yhteiseen hyvään pyrkivän kommunikaation väärinkäyttönä. Jotta luottamus dialogiin demokraattisena vuorovaikutuksen välineenä säilyy, väärinkäytösten ja vinoutuneen dialogin tunnistaminen on tärkeää. On pysyttävä riisumaan naamarit, paljastamaan epäaito dialogi, äänellisen toimijan piilotetut aikomukset ja niiden takana olevat mekanismit ja motiivit. Tämä merkitsee, että dialogiin osallistuvan tulee oppia ja säilyttää kriittinen kuunteluasenne.

Yhdessä toimimisen etiikka ja eettinen äänellinen toimijuus

Tavallisesti moraaliteorioissa tarkastellaan moraaliongelmia, eettistä toimintaa ja sen ehtoja yksilötoimijan ja hänen lähisuhteidensa näkökulmasta (Hallamaa 2017, 8). Myös jäljempänä tarkasteltava Restin (1986) moraalisen toiminnan malli kuvaa nimenomaan yksilön moraa-

lisen harkinnan kehittymistä. Koska yhteiskunnassa yksilö on yhteisön jäsen tai vähintään kytköksissä johonkin, yksilön ja yhteisön hyvä ovat sidoksissa toisiinsa. Siksi yhdessä toimimisen etiikan kannalta on ratkaisevaa, kuinka toimimme vuorovaikutuksessa, esimerkiksi kun kuuntelemme toisiamme tai tuotamme ääntä yhteisessä ympäristössä.

Edellisen luvun tarkastelun perusteella Buberin (1995 [1923]) Minä-Sinä-sanaparin mukainen kommunikaatio nähdään tässä kirjoituksessa yhdessä toimimista velvoittavana eettisenä ideaalina. Äänellistä toimintaa voidaan pitää eettisesti kestäväenä, kun toiminta perustuu kriteereihin, joiden tarkoituksena on edistää yhteistä hyvää. Dialogilla on hyvän toteutumisessa perustavanlaatuinen tehtävä, sillä etiikka ja arvot toteutuvat ainoastaan, jos ihmiset ovat vastuussa toisensa kohdatessaan (mt.; Värri 2002, 73). Eettinen äänellinen toimijuus edellyttää toisen näkökulman ja hyvinvoinnin huomioimista, myös silloin kun siitä ei ole itselle hyötyä (ks. Aaltola ja Keto 2017, 19). Toiseksi eettinen toiminta vaatii avoimuutta erilaisuudelle. Se tarkoittaa, että toimija näkee muut arvokkaina yksilöinä – myös ne, jotka eivät ole hänen itsensä kaltaisia (mts.).

Yhdessä toimimista ohjaavan moraaliperiaatteen yleisenä ehtona on, että periaate ja siihen liittyvä toimintasääntö ohjaa yhteisön jäsenten eettistä harkintaa (ks. Frankena 1966). Jotta moraaliperiaate voi ohjata yhteisön jäsenten toimintaa ja eettistä harkintaa, sen tulee olla julkisesti kaikkien tiedossa (Wiberg 1989). Kaikkia koskevan moraaliperiaatteen tulee lisäksi olla riittävästi yleistettävissä ja sovellettavissa kaikkiin samanlaisiin tai samankaltaisiin tilanteisiin (vrt. Värri 2004, 73). Moraalisesti vastuullisina äänellisinä toimijoina meidän tulee pyrkiä ottamaan vastuullisesti huomioon tekojemme seuraukset (ks. Wiberg 1989). Vastuullinen harkinta ei kuitenkaan perustu aprioriseen moraalisäännöstyöhön, vaan elettyyn elämään, todellisuuteen, joka yhteiseen hyvään pyrittäessä toteutuu neuvotteluna aktuaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Värri 2004, 73). Näin ollen yhdessä toimimisen etiikan perusta on Minä-Sinä-dialogissa, kohtaamisessa.

Äänellisen toiminnan arvojen oikeutusta voidaan punnita vain kulttuuriseen toimintaympäristöön, yhteisön tai yhteisöjen väliseen

toimintaan liittyvinä. Inhimillisellä toiminnalla voi olla eettisiä seurauksia silloin, kun toiminta koskettaa toisia ihmisiä tai ympäristöä. Vuorovaikutuksessa ja yhteisessä ääniympäristössä tapahtuvana toimintana myös inhimillinen akustinen kommunikaatio on väistämättä eettisten kriteerien alaista subjektien (Minä–Sinä) välistä tai intersubjektiiivista (Minä–Se) toimintaa.⁴ Samalla on selvää, että moraalisesa päätöksenteossa yhteistä äänellistä toimintaympäristöä koskevien moraaliperiaatteiden ja sääntöjen tulee olla relevantteja ihmisten hyvinvoinnille. Vaikka myöntäisimme, että toimimme eettisesti oikein, kun toiminta tuottaa hyvää (ks. MacIntyre 2007 [1981]; Malkavaara 2020), jää kuitenkin usein epäselväksi ja neuvoteltavaksi, miten yhteinen hyvä käytännössä toteutuu. Miten tulisi suhtautua esimerkiksi julkisissa tiloissa tai liikennevälineissä yleiseen matkapuhelimen käyttöön – soittoaaniin, piippauksiin tai äänekkääseen puhumiseen asioista, jonka yksi tai useampi läsnä olevista kokee häiritseväksi tai mieltää yksityistiloihin kuuluvaksi (ks. Uimonen 2005).

Yhteisessä ääniympäristössä äänellisen vallan ja vastuun kysymykset kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Keskeinen kysymys on, kenellä on oikeus ja valta päättää auditiivisesta, esimerkiksi jokapaikkaisen musiikin muovaamasta soivasta todellisuudestamme. Kuten junamatkustajat edellä, joudumme kuulijoina tai kuuntelijoina ympäristössämme kuuluvan äänen kanssa vuorovaikutukseen välittömästi ja riippumatta siitä, halusimme sitä tai emme (ks. Kassabian 2013). Tällöin voi olla kiistanalaista, kenen etua äänentuottaminen tai kuuntelu palvelevat. Koska akustiseen kommunikaatioon osallistuvilla voi olla erilaisia päämääriä, joudutaan pohtimaan kommunikaatioon osallistuvien vapauksien ja velvollisuuksien suhdetta. Erästä kannanottoa vastuullisen äänellisen toiminnan ehdoista ja normeista edustaa edellä kuvattuun tilanteeseen viittaava argumentaatio, jonka mukaan äänekäs matkapuhelimen käyttö junavaunussa tarkoittaa julkisen tilan ottamista yksityiskäyttöön niin, että se samalla kieltää kanssamatkustajilta yksityisyyden yhteisessä tilassa (ks. Uimonen 2005).

4 Intersubjektiiivisuus viittaa tässä ihmisten väliseen (yhteis)toimintaan, joka perustuu pyrkimykseen ja mahdollisuuteen ymmärtää toisia ihmisiä.

Tiivistäen kuuntelukasvatuksen etiikka koskee sitä, miksi, mitä ja miten pitäisi missäkin tilanteessa kuunnella tai kuka lopulta päättää siitä, ketä ja kenen on kuunneltava. Eettisen äänellisen toiminnan yleisenä ehtona voidaan pitää, että äänellinen toimija ottaa yhteisen hyvän näkökulmasta huomioon kaikki, jotka ovat joko suoraan tai välillisesti äänellisen toiminnan vaikutusalueella. Vastuu äänellisen toiminnan, esimerkiksi meluksi koetun puheen, musiikin tai ympäristöäänien tuottamisesta koskee erityisesti negatiivisten terveysvaikutusten estämistä (melusta ja melun terveysvaikutuksista ks. esim. Vartiainen et al. 2015; Heinonen-Guzejev ja Vuorinen 2020).

Empatia ja yhdessä toimiminen

Yhteisön sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä tarvitaan myötätuntoa, hyvää tahtoa ja empaattista tapaa huomioida toiset ihmiset. Myös kuuntelussa tarvitaan tunteiden analyysiä, esimerkiksi toisen tunnetilojen tunnistamista, kun harkitaan, mitä tunteita moraalisisessa päätöksenteossa tulisi seurata, kuunnella ja kehittää (ks. Aaltola ja Keto 2017, 18–19, 21–22). Se, onko kyse esimerkiksi projektii-visesta, simuloivasta, kognitiivisesta, affektiivisesta vai ruumiillisesta empatiasta, vaikuttaa oleellisesti vuorovaikutukseen osallistuvien tavoitteisiin ja siten vuorovaikutuksen laatuun ja etenemiseen (mt., 27–91).

Kognitiiviseen empatiaan, joka tarkoittaa kykyä havaita ja päätellä muiden tunteita ottamatta osaa noihin tunteisiin, ei välttämättä sisälly lainkaan myötälämistä. Sosiaalisessa kanssakäymisessä kognitiivinen empatia on tärkeä työkalu, jota arjessa tarvitaan toisten tunnetilojen havaitsemiseen ja kriittiseen arviointiin. Tunteiden sivuuttaminen voi kuitenkin johtaa kyvyttömyyteen ymmärtää toisen mielensisältöjä, mikä puolestaan voi ohjata tunnekylmään arviointiin. Tämä mahdollistaa empatian manipulatiivisen käytön. (Aaltola ja Keto 2017, 49–53, 61.) Paradoksaalisesti kognitiivisen empatian taitaminen on egoistin etu: kannattaa ottaa toiset huomioon, jotta saa heidät toimimaan halutulla tavalla (Hallamaa 2017, 70–72).

Simuloivalla, projektii-visella ja affektiivisellä empatialla voi olla tärkeä rooli dialogiseen kuunteluun liittyvässä moraalisisessa harkinnas-

sa ja päätöksenteossa. Simuloinnissa, jossa kysytään ”miltä toisesta tuntuu”, pyritään asettumaan toisen asemaan. Simuloiva empatia voi siten palvella moraalisisessa toiminnassa sekä toissuuntautuneisuuden että erilaisuudelle avoimuuden oppimista. Projisoinnissa samaistutaan ja asetutaan mielikuvituksen avulla toisen tilanteeseen. Vastaaminen kysymykseen ”miltä minusta tuntuisi, jos olisin toisen tilalla” auttaa ymmärtämään muiden haasteita ja ongelmia. Tästä lähtökohdasta projektiivinen empatia voi tukea moraalien kehittymistä. (Aaltola ja Keto 2017, 32–33.) Affektiivinen empatia, myötäelävä kokemusten ja tunteiden jakaminen, perustuu resonaatioon eli kykyyn jakaa toisten tunnetiloja. Kun toisen asema ja näkökulma avautuu vuorovaikutukseen osallistuvalla kokemuksellisesti, hän tunnistaa ja arvioi kokemustaan arvojen kautta, jolloin siitä tulee hänelle moraalisesti merkityksellinen. (Mt., 64–65, 67.) Tämä puolestaan on empaattisen ja toisen yksityisyyttä kunnioittavan vuorovaikutuksen lähtökohta.

Ruumiillinen (tai kehollinen) empatia, joka tarkoittaa tunteen tunnistamista omien kehollisten kokemusten kautta, eroaa edellä kuvatuista empatian muodoista siinä, ettei se liity pelkästään mielen käyttöön, mielikuvitukseen havaintoon tai järkeilyyn, vaan myös kehollisuuteen (Aaltola ja Keto 2017, 79). Kasvokkainen vuorovaikutus on kehollinen tapahtuma, jossa vuorovaikutukseen osallistuvien sanattomaan viestintään liittyvät kehon asennot, liikkeet, eleet ja äänet linkittyvät kykyyn kommunikoida, reagoida ja olla kosketuksissa toisiin kehoihin (mt., 76). Keho ja mieli kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa – keho vaikuttaa mielen sisältöihin, jotka puolestaan näkyvät kehossa ja tekevät ne muille tiettäviksi (esim. Scheler 2017 [1912], 9–10).

Koska kehomme lukevat toisiaan, ruumiillisuus voi olla kanava, jonka avulla ymmärrämme toisiamme (Scheler 2017 [1912]; Zahavi 2008; Juntunen tässä teoksessa). Onkin väitetty (esim. Zahavi 2008), että toisen kehonkielen lukeminen on varmin tapa ymmärtää toista. Ruumiillisessa empatiassa on myös läsnä toisen erilaisuus ja tuntemattomuus (Aaltola ja Keto 2017, 80). Yhdessä toimittaessa on hyödyllistä, että ruumiillinen empatia muistuttaa erilaisuuden merkityksestä. Samalla tarvitaan affektiivista empatiaa ja siihen kuuluvaa resonanssia, jonka avulla tunnistamme toisemme moraalisella tasolla. Näillä

varauksilla ruumiillinen empatia, jossa lähestytään toista ainutlaatuisena yksilönä, on oleellinen osa dialogin ja dialogisen kuuntelun taitoa.

Perusopetus ja dialoginen kuuntelu

Suomalaisen perusopetuksen ydintehtävänä on auttaa kasvatettavia sellaisten tietojen ja taitojen hankkimisessa ja kehittämisessä, joita he nyt ja tulevaisuudessa tarvitsevat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen neljä tehtäväaluetta ovat opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, mitä kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Musiikkikasvatuksella on tärkeä rooli jokaisella tehtäväalueella.

Perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetuksen tulee palvella kaikille tarpeellisten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimista. Kuunteluun perustuvia vuorovaikutustaitoja voidaan pitää tällaisina elämänhallinnan perustaitoina. Kasvatettavan kasvu itsenäiseksi, vastuulliseksi äänelliseksi toimijaksi sisältää ajatuksen kasvusta tasaveroiseksi ja päteväksi kommunikoijaksi. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän näkökulmasta musiikkikasvatuksen erityisenä tehtävänä on kasvattaa äänellisiä toimijoita, joilla on akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tarvittavat vuorovaikutustaidot.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan, että tulevaisuudessa korostuu toisen huomioon ottamisen ja yhteisöllisyyden merkitys. Perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden (L2) mukaisesti musiikkikasvatuksen johtoajatuksena on, että oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti toiset ihmiset (POPS 2014, 21). On havaittavissa, että suomalainen yhteiskunta on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaistunut. Kulttuurista vuoropuhelua ja kuuntelua korostava musiikkikasvatus, jossa kulttuurinen moninaisuus nähdään lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana, voi edistää kulttuurien välistä ymmärtämystä. Myös perusopetuksen kulttuuritehtävä, sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja eli-

nikäisen oppimisen edistäminen, edellyttää dialogisen ja yhteisöllisen kuuntelutaidon opettamista. Tämä puolestaan vaatii, että dialoginen kuuntelu on koulu yhteisön yhdessä toimimisen ja opettamisen perusta.

Perusopetuksen arvoihin sitoutuva musiikkikasvatus vastaa osaltaan perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamisesta. Lähtökohtana on ymmärrys siitä, kuinka riippuvaisia olemme ihmisinä ja ihmis yhteisöinä toinen toisistamme. Sekä yksilön että yhteisön hyvään pyrkivän yhteiskunnallisen tehtävän mukaisesti musiikkikasvatus vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja osaamisperustaa kasvussa demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi aktiivisiksi kansalaisiksi (ks. POPS 2014, 19).

Etiikan ymmärtäminen toimintataitoina sisältää ajatuksen, että eettistä harkintaa, osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voidaan asianmukaisen kasvatuksen ja harjoituksen avulla oppia (Clarkeburn 2006; Repo 2014). Demokraattisen ja moniäänisen koulu yhteisön edellytyksenä on, että kaikilla on yhtäläinen oikeus osallistua yhteisön toimintaan kuuntelun edellytyksistä ja pätevyydestä riippumatta. Omassa koulu- ja luokkayhteisössä tapahtuva osallistuminen dialogiin ja kuulluksi tulemisen kokemukset auttavat näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia ja oppimaan eettisesti kestäviä vaikuttamisen tapoja. Koska kuuntelukasvatuksessa pohditaan ja opetellaan yhdessä toimimiseen liittyviä arvoja, kuuntelukasvatus on kasvatusta moniääniseen sosiaalisuuteen.

Perusopetuksen musiikkikasvatuksessa on hyväksytty varsin yleisesti musiikin kuuntelun ideaalina tarkkaavainen kuuntelu. Musiikin kuuntelukasvatuksessa (esim. Unkari-Virtanen 2022) on kuitenkin syytä tarkastella kuunteluideaalia laajemmin paitsi erilaisia tapoja kuunnella, myös oppilaan auditiivista ympäristöä, soivaa todellisuutta. Musiikin medioituminen, digitaalisten viestintäteknologioiden, välityskanavien ja sisältöjen kasvava läsnäolo lasten ja nuorten arjessa, jokapaikkaisen musiikin yleistymisen (Kassabian 2013)⁵ esimerkiksi kaupunkitilassa (ks. Uimonen 2021) sekä uusien digitaalisten kuunte-

5 Kassabian (2013) viittaa käsitteellä *ubiikki kuuntelu* eli *jokapaikkainen kuuntelu* musiikin jatkuvaan läsnäoloon ympäristössä ja ihmisten elämässä.

luvälineiden käyttöönotto ovat vaikuttaneet voimakkaasti kuuntelutapoihin ja niihin liittyviin sosiaalisiin käytäntöihin.

Musisoinnin perusta ei kuitenkaan ole muuttunut: musisointi on edelleen musiikillista dialogia musiikin, musisoijan ja musisoijien kesken.⁶ Kuuntelun laajassa merkityksessä musiikin kuuntelu viittaa musiikilliseen kommunikaatioon, toisen musisoijan kuunteluun ja osallistumiseen musisointiin kuuntelemalla. Koulun musiikillisissa tapahtumissa ja yhdessä musisoitaessa voidaan perusopetuksessa käytännössä harjoitella yhdessä toimimista ja toisen huomioonottamista.

Äänimaiseman kuuntelun harjoittelun yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa eettisesti kestävään osallistumiseen yhteisessä ympäristössä (ks. myös Paananen tässä teoksessa). Kuunteluharjoitusten tarkoituksena on, että oppilaat oppivat kuuntelemaan tarkemmin ja kriittisemmin akustisen ympäristönsä ja yhteisönsä ääniä (Schafer 2015 [1992]; 1994). Tämä edellyttää, että he saavat riittävästi ohjausta oman elinympäristönsä kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen (Kankkunen 2012a; 2012b). Oppilaita voidaan rohkaista luottamaan omaan ääneensä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa esimerkiksi oppilaskunnan tai luokkien yhteisissä äänimaisemaprojekteissa. Ajatuksena on, että oppilaat saavat konkreettisesti vaikuttaa koulun tilojen äänimaisemaan, kuten varata oman paikan musiikin kuunteluun, suunnitella ja sisustaa hiljaisen huoneen rentoutumista varten tai järjestää ja ohjata kouluyhteisön yhteisiä tanssihetkiä. Oman toimijuuden vahvistumisen myötä oppilaita motivoidaan ja kannustetaan toimimaan yhteisössä yhteisen äänimaiseman hyväksi, esimerkiksi suojelemaan arvokkaita äänellisiä maamerkkejä tai katoamassa olevia ääniä (ks. Schafer 1994; Truax 2001).

Edellä on käynyt ilmi, että musiikkikasvatukseen liittyy eettinen ulottuvuus, joka ei ole palautettavissa vain musiikillisten käytäntöjen piirissä tapahtuvaan tekniseen harjaantumiseen (Väkevä 2003; 2004,

6 Määrittely on lähellä sosiomusikologi Christopher Smallin (1998) musikoinnin käsitettä (*musicking*), jossa korostuu kaikkien musiikin esitystilanteeseen osallistuvien rooli musiikillisen tapahtuman tuottajana ja musikointiin osallistujana.

343). Koska musiikillinen kasvu edellyttää myös eettistä harjaantumista ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamista, musiikkikasvatuksessa on syytä pohtia yhdessä toimimisen etiikan näkökulmasta esimerkiksi äänen kulttuurisia merkityksiä, äänellä vaikuttamisen ehtoja sekä musiikin medioitumisen ja jokapaikkaistumisen vaikutuksia yhteiseen ympäristöön ja arkielämään. Myös omaan ääneen ja äänenkäyttöön liittyvien huolen tai pelon kokemusten käsittelemistä osana opetusta voidaan pitää pedagogisesti merkityksellisenä.

Kirjallisuudessa usein mainittuja keinoja dialogin ohjaamiseen ovat keskustelijoiden kannustaminen kuuntelemiseen, kokemuksista puhumiseen ja toisten puheeseen liittymiseen (Heikka 2021). Käytännössä se yhtäältä tarkoittaa, että luokassa opetellaan päivittäin, kuinka annamme tilaa toiselle ilmaista itseään. Toisaalta tasa-arvoisen dialogin harjoittelussa etsitään tasapainoa siinä, miten vahvan roolin jokainen osallistuja voi ottaa esimerkiksi keskustelun aloittamisessa ja ylläpitämisessä. Harjoituksissa voidaan myös tutkia vuorovaikutukseen osallistuvien sijainnin ja kehon kielen, kuten eleiden, ilmeiden ja katsekontaktin vaikutusta kuuntelemiseen. Harjoittelussa kiinnitetään erityistä huomiota tilanteeseen sopivaan äänenkäyttöön, oman puheenvuoron odottamiseen sekä puheenvuorojen vuorotteluun ja tasapuoliseen jakautumiseen. Empatiasta erityisesti projektiivinen ja simuloiva empatia ovat pedagogisesti arvokkaita, sillä niiden avulla voidaan harjaannuttaa kykyä hahmottaa muiden tilanne tai perspektiivi (Aaltola ja Keto 2017). Myös affektiivisen empatian keskeisen osan, myötäelävän resonaation harjoittelu on tärkeää, koska siinä opitaan avoimuutta erilaisuudelle. Ruumiillisen empatian harjoittelu taas auttaa tunnistamaan kehollisuuden merkityksen yhteisessä toiminnassa.

Koska kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kehittää äänellisessä toiminnassa tarvittavaa reflektiivistä harkintaa, kuuntelun opetuksessa korostuu moraalisen arvioinnin kyky eli oppilaan kyky reflektoida oman äänellisen toimintansa vaikutuksia toisten hyvään. Voidakseen oppia tekemään perusteltuja ja vastuullisia valintoja, oppilas tarvitsee eettisten periaatteiden tuntemusta. Tästä syystä oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia eettisten periaatteiden jäsentämiseen, ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Pedagogisesta näkökulmasta näiden

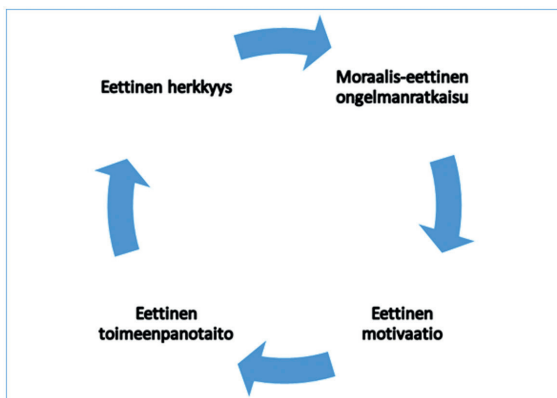
kysymysten käsittelyn tärkein väline on dialoginen keskustelu, joka liitetään luontevasti kulloiseenkin oppimistilanteeseen. Tämä edellyttää dialogisen kuuntelun harjoittelua todellisissa tilanteissa, esimerkiksi kun luokassa pohditaan, miten kuuntelun tai äänenkäytön ristiriitallinen tulisi ratkaista. Näin oppilaat perehtyvät kuunteluun liittyvään eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon, jota tarkastelen seuraavaksi.

Eettisen harkinnan oppiminen kuuntelussa

Moraalin julkisuusperiaate edellyttää, että moraaliperiaatteen tai -säännön tulee olla kaikkien opittavissa ja kaikille opetettavissa (Wiberg 1989). Moraalisäännöt opitaan paitsi yhteisöllisesti sosiaalisuudessa, myös kasvatuksen avulla. Näin ollen vastuullista yhteisöllistä kommunikaatiota, kuten kuuntelun etiikkaa tulee opettaa kaikille. Suomessa kuuntelun opetus voidaan järjestää kattavasti, julkisesti ja lähtökohtaisesti kaikki oppivelvolliset tavoittavassa perusopetuksessa luontevasti osana musiikinopetusta.

Keskeinen inhimillistä kasvua ja oppimista määrittävä kysymys on, mitä ja minkä verran tarvitaan hyvään elämään (Sachs ja Santarius 2007). Jotta voitaisiin sanoa, kuinka toimia eettisesti kestäväällä tavalla, on selvitettävä, millä perusteilla toimintaa voidaan kutsua hyväksi edistäväksi (Hallamaa 2017, 9). Tämä edellyttää eettisen harkinnan oppimista.

Restin (1986; Rest ja Narvaez 1994; Rest ym. 1999) eettisen harkinnan nelivaiheinen malli kuvaa toiminnan eettisyyteen liittyvää reflektiivistä prosessia. Mallin osatekijät ovat eettinen herkkyyks, moraaliseettinen harkintakyky eli ongelmanratkaisu, eettinen motivaatio eli päättäväisyys toimia sekä eettinen toimeenpanotaito. Mallissa oletetaan, että mainitut eettisten tekojen askeleet ovat loogisesti toisistaan riippumattomia (Rest 1986, 5). Toisin sanoen mallin vaiheet eivät välttämättä seuraa toisiaan peräkkäin, vaan osatekijät vaikuttavat samanaikaisesti toisiinsa. Jokainen vaihe on tarpeen, jotta eettinen toiminta toteutuisi käytännössä. Esimerkiksi voimme olla hyviä ratkaisemaan ongelmia, mutta vain jos ne on ensin meille osoitettu (Clarkeburn 2006). Saatamme myös nähdä ongelmat selkeästi, ratkaista ne nopeasti ja tarkasti, mutta



Kuvio 1. Eettinen harkinta ja päätöksenteko (Rest ym., 1999).

silti toimia toisin esimerkiksi mukavuudenhalusta tai toimintaympäristöstä tulevan paineen lannistamana (Juujärvi ja Pessa 2009). Koska toimimattomuus tai epäonnistuminen millä tahansa eettisen harkinnan osa-alueella johtaa moraalisen toiminnan epäonnistumiseen (Rest ja Narvaez 1994; myös Juujärvi ja Pessa 2009), vastuullisen kuuntelijan tulee olla tietoinen eettisen harkintaprosessin kokonaisuudesta.

Eettinen herkkyys tarkoittaa taitoa havaita ja tunnistaa eettisiä kysymyksiä, jännitteitä ja ongelmia. Eettinen ongelma syntyy usein ristiriidasta useamman arvon välillä tai siitä, miten tarkasteltu arvo tai eettinen periaate toteutuu toiminnassa. Jotta esimerkiksi akustiseen kommunikatioon tai yhteiseen äänimaisemaan liittyvä ongelma voidaan tulkita eettiseksi ongelmaksi, arvoristiriita tulee tunnistaa. Eettinen herkkyys merkitsee tietoisuutta siitä, kuinka oma tai jonkun muun toiminta vaikuttaa toisiin ja heidän hyvinvointiinsa (Rest ym. 1999). Näin ollen eettinen herkkyys edellyttää kykyä asettua toisen asemaan sekä valmiutta tarkastella tilannetta kaikkien osapuolten näkökulmasta. Tästä syystä eettisen herkkyyden keskeisenä tekijänä voidaan pitää projektiivista empatiaa, joka on myös empaattisen kuuntelun perusasenne.

Kun eettinen ongelma on tunnistettu, on etsittävä ratkaisu, joka on perusteltavissa eettisin kriteerein. Tavallisesti joudumme toistensa kanssa kilpailevien arvojen pohjalta arvioimaan ja valitsemaan, mikä ratkaisu on enemmän oikein kuin joku toinen (Rest ja Narvaez 1994, 24; Juujärvi ja Pessa 2009, 94). Suhteessa ongelmaan on kuitenkin aina

vähintään kaksi vaihtoehtoa: voimme olla tekemättä mitään – mikä on myös eettinen valinta – tai toimia parhaaksi katsomallamme tavalla ratkaisun löytämiseksi.

Arkiymmärryksen mukaan eettisen ongelman tiedostamisesta tai ratkaisun löytämisestä ei välttämättä vielä seuraa hyvä harkittu teko (Clarkeburn 2006). Jotta eettinen toiminta voisi toteutua, eettiset arvot on asetettava muiden arvojen, kuten suosittuna olemisen, taloudellisen turvallisuuden tai uramahdollisuuksien edelle. Koska halu tai tahto olla eettisesti hyvä ihminen on vain yksi motivaatioon vaikuttava tavoite monien joukossa, tarvitaan eettistä motivaatiota toimia ja tehdä oikein. Jos yhteisön arvot ovat eettisesti kestäväällä pohjalla, yksilö kykenee yleensä asettamaan yhteisölliset arvot henkilökohtaisten arvojen edelle. Päinvastaisessa tilanteessa, jos yhteisön sisä- tai ulkopuolelta lisätään painetta valita ja toimia toisin, yksilö joutuu pohtimaan oman päätöksensä lujuuutta. Eettisessä harkinnassa tehdyt ratkaisut johtavat eettisesti kestäväan toimintaan vain, jos yksilöllä on eettisen motivaation lisäksi eettistä toimeenpanotaitoa (Rest 1986). Se tarkoittaa sisäistä vahvuutta, rohkeutta ja kykyä toimia eettisten periaatteiden mukaisesti, myös silloin kun tarvitaan nopeaa harkintaa erilaisten arvojen ristipaineessa (Juujärvi ja Pessa 2009).

Yhteisön äänellisillä toimijoilla on yhteinen vastuu kommunikaatiosta ja sen jatkumisesta. Vastuullinen orientoituminen tavoitteeseen yhteisestä ymmärryksestä edellyttää pyrkimystä dialogin jatkamiseen tai vähintäänkin yhteisesti koordinoituun toimintasuunnitelmaan. Dialogisessa kuunteluprosessissa ei kuitenkaan voida varmuudella ennustaa, kuinka vuorovaikutustilanne etenee. Vastuu viestintäkanavan aukipitämisestä korostuu erityisesti ristiriitatilanteissa. Viestinnän jatkuminen edellyttää, että hyvinkin erimieliset viestijät sitoutuvat myös konfliktitilanteissa viestinnän yhteisiin pelisääntöihin. Dialogissa voidaan kohdata erimielisyys, hankaluudet ja käsitellä ne rakentavalla tavalla. Kuuntelijalta tämä edellyttää aktiivista roolia ja vastuunottoa viestinnän onnistumisesta.

Musiikkikasvatuksessa voidaan Restin eettisen toimintamallin avulla paitsi käsitteellistää, jäsentää ja analysoida äänenkäyttöön ja kuunteleluun liittyvää eettistä harkintaprosessia, myös kuvata eettisen harkin-

nan kehittymistä äänellisessä toiminnassa. Siten Restin (1986) eettisen toiminnan malli soveltuu kuuntelukasvatuksessa eettisen harkinnan opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Kankkunen 2020). Mallia voidaan myös soveltaa oppimistilanteissa etsittäessä ja analysoitaessa syitä, jotka aiheuttavat eettisen äänellisen toiminnan epäonnistumisen.

Perusopetuksen musiikin oppivat yhteisöt, kuten luokkayhteisöt tai musiikkipainotteiset luokat, tarjoavat turvalliset olosuhteet yhdessä toimimisen tapojen harjoitteluun. Kuuntelukasvatuksessa korostuu tarve harjoitella eettistä harkintaa ja päätöksentekoa niin, että kasvatettavat sisäistävät eettisesti kestävän elämänsenteen kaiken toiminnan lähtökohdaksi. On tärkeää, että oppilaat saavat monipuolisesti harjoitella eri viestintäympäristöissä neuvottelemista, rakentavan palautteen antamista sekä sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista. Musiikkikasvatuksessa turvallisen harjoittelun tilanteita ovat esimerkiksi musisointitilanteet, joissa musiikkikasvattaja ohjaa oppilaitaan kuuntelemaan toisiaan ja ilmaisemaan musisointiin liittyvät näkemyksensä ja ehdotuksensa rakentavasti (esim. Wallenius 2021).

Kuuntelukasvatuksen tavoitteet ja arviointi

Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen perustana on näkemys inhimillisestä akustisesta kommunikaatiosta kaikille tarpeellisena elämäntaitona, osallistavana dialogina, joka on yhteisöllistä, kehollista ja eettistä toimintaa. Näin ollen eettisen kuuntelukasvatuksen tavoiteasettelun lähtökohtana on inhimillisen akustisen kommunikaation perusta, yhteisössä tapahtuva kokonaisvaltainen, kaikkien aistien käyttöön perustuva dialoginen vuorovaikutus. Sen ytimenä puolestaan on dialoginen kuuntelu, äänellisten toimijoiden tasaveroinen vuorovaikutus ympäristön ja sen toisten toimijoiden kanssa. Koska kuunneltava voidaan laajasti ymmärtää äänellisen toimijan kuunteluna, kuuntelukasvatus koskee puhujan, musisoijan tai ääniympäristön äänentuottajan vuorovaikutusta ja eettisesti kestäväää kuuntelua. Nämä ovat kuuntelukasvatuksessa opetettavia, vahvistettavia ja arvioitavia taitoja.

Perusopetuksen tehtävänä on antaa valmiuksia oppilaan kasvussa elämään dialogissa toisten ihmisten ja elinympäristönsä kanssa. Vastaavasti kuuntelukasvatuksen osa-alueilla (puhe-musiikki-äänimaisema) on yhteinen tavoite, toisen arvostava kohtaaminen. Kuulluksi tulemisen merkityksessä tämä vaatii jokaiselta ymmärrystä toisten toimijoiden asemasta, tarpeista ja tavoitteista, avoimuutta erilaisuutta kohtaan sekä valmiutta ja kykyä toimia tarvittaessa toisin.

Kuuntelukasvatuksen lähtökohtana on ajatus etiikasta taitoina, joita voidaan opettaa ja oppia. On esimerkiksi mahdollista oppia herkkyyttä havaita eettisiä ongelmia. Eettisesti kestävän (ks. Sihvo ja Koski 2020, 190) päätöksenteon harjoittelu haastaa oppilasta löytämään rohkeuden ja kyvyn tehdä tietoisesti valintoja arvojen ja periaatteiden välillä. Opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014, 15–16, 18, 21) valossa kuuntelukasvatusta tulee suunnata siten, että oppija omaksuu yhdessä toimisen eettisen asenteen niin, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuu (Foster, Salonen ja Keto 2019).

Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavan eettisen toimijuuden lähtökohtana on yhteisön jäsenten edistynyt eettinen herkkyyys (ks. Rest ja Narvaez 1994). Eettisen asenteen ytimessä on kuuntelijan epäitsekkyys, joka ilmenee vastuullisuutena, ihmisten ja muun luonnon kunnioittamisena, huomioonottamisena ja huolenpitona. Koska ihminen on osa luontoa, kuuntelukasvatuksessa ohjataan oppilaita ymmärtämään omien valintojen, elämäntavan ja tekojen merkitys paitsi itselle, lähiyhteisölle ja yhteiskunnalle, myös luonnon ekosysteemien elinvoimaisuudelle (POPS 2014, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja dialogisen kuuntelun ideaaliin sitoutuvat kuuntelukasvatuksen tavoitteet voidaan tiivistää yhdeksi kokonaisuudeksi perusopetuksen seitsemän osa-alueen, tiedon- ja taidonalat ylittävän ja yhdistävän laaja-alaisen osaamisen avulla (POPS 2014, 20–24; myös Kankkunen 2020). Yleisenä tavoitteena on, että oppilas äänellisenä toimijana motivoituu toimimaan eettisesti ja vuorovaikutteisesti, tuntee ja sisäistää vuorovaikutuksen ja kontekstissa toimimisen säännöt sekä osaa toimia taitavasti motivaationsa, tietojensa ja eettisen harkintansa pohjalta.

Kuuntelukasvatuksen ensimmäinen laaja-alainen osaamisen tavoitealue liittyy perusopetuksen ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteen tukemiseen (ks. POPS 2014, 19). Tulevaisuuden taidot edellyttävät joustavaa ja luovaa toimintaa, kykyä soveltaa tietoja ja taitoja eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (OECD 2005; De Corte 2012). Näin ollen pätevän kuuntelun arviointikriteerit kytkeytyvät oppilaan kykyyn sekä yksin että yhdessä toisten kanssa käsitellä eli eritellä, vertailla, yhdistää, tiivistää, ennakoita, punnita, tulkita ja arvioida äänellistä informaatiota. Burbulesin (1993) dialogisen kuuntelun ideaalia ja Restin (1986) eettisen toiminnan mallia soveltaen oppilaan pätevän vuorovaikutuskäyttäytymisen peruskriteerinä on, että hän (1) kohtaa toisen arvostavasti, (2) on motivoitunut toimimaan ja oppimaan yhdessä, (3) toimii vastavuoroisesti sekä (4) osaa toimia joustavasti erilaisissa toimintaympäristöissä ja erilaisten ihmisten kanssa.

Tähän kiinteästi liittyen kuuntelukasvatuksen toisena, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan ja näkemään ympäristön kulttuuriset kielelliset, uskonnolliset ja katsomukselliset merkitykset perustaltaan myönteisenä voimavarana (POPS 2014, 21). Musiikkikasvatus tukee dialogisen kuuntelukasvatuksen avulla oman kulttuuri-identiteetin syntymistä, toisten kulttuurien hyväksymistä ja kunnioittamista, jotka ovat tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan kommunikaation edellytyksiä.

Kuuntelukasvatuksen kolmantena, itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tavoitteena on kasvattaa oppilas huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys (POPS 2014, 22). Empaattisessa dialogissa oppilas voi huomata riippuvuutensa muista ihmisistä sekä sen, kuinka hän voi vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin. Näin ollen dialogisen kuuntelun oppiminen tukee oppilaiden elämänhallinnan perustaitoja ja valmiuksia, jotka liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, turvallisuuteen ja arjenhallintaan.

Neljäntenä kuuntelukasvatuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea oppilaan monilukutaidon oppimista (ks. POPS 2014, 17, 22). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena monilukutaidon hallinta tarkoittaa, että oppilas pystyy pätevästi vastaanottamaan ja välittämään viestejä

esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Tähän liittyen kuuntelukasvatuksen viidennessä tavoitealueessa, tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa keskitytään monilukutaidon välineisiin (mt., 23). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on opastaa oppilasta hahmottamaan digitaalisen median merkitys ihmisten arjessa vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen välineenä. On tärkeää, että oppilaat oppivat mediakriittisesti hahmottamaan ja arvioimaan sekä viestintäteknologian mahdollisuuksia että riskejä, myös globaalin maailman kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. Musiikillisen äänen kuuntelun ja tuottamisen opettamiseen keskittyvällä musiikkikasvatuksella on hyvät valmiudet kiinnittää huomiota myös medioituneen musiikin ja digitalisoituneen kuunteluympäristön eettisiin haasteisiin.

Kuuntelukasvatuksen kuudes laaja-alaisen osaamisen taitoalue, työelämätaidot ja yrittäjäyys asettaa tavoitteet työelämässä tarvittavalle kuuntelulle. Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on vastata muuttuvassa maailmassa ammatillisen osaamisen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen perusvaatimukseen, kuten keskustelu- ja neuvottelutaitojen oppimiseen (ks. Jääskeläinen ja Repo 2011; Välikoski 2014). Viimeinen, seitsemäs kuuntelukasvatuksen laaja-alainen tavoite, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus kiinnittää huomion kuuntelun merkitykseen yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa sekä ympäristön kestävänsä tulevaisuuden rakentamisessa. Kuuntelukasvatus pyrkii dialogisen kuuntelun avulla vahvistamaan oppilaan kansalaishyveitä eli taitoja ja kykyjä, jotka edistävät tasa-arvoista yhteiselämää (ks. Alhanen 2016, 203–204). Reflektiivisen moraalisen harkintakyvyn edistämiseksi tavoitteena on, että oppilas oppii tekemään äänelliseen toimintaan liittyvät eettiset päätökset vapaaehtoisesti, motivoituneesti ja tilannekohtaisen tiedon kriittiseen arviointiin perustuen. Näin kuuntelukasvatus voi harjaannuttaa kestävänsä elämäntavan mukaiseen toimijuuteen.

Kuuntelukasvatuksen arvioinnin lähtökohtana ovat edellä kuvatut perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joita voidaan arvioida kuuntelukompetenssin avulla. Kuuntelukompetenssi yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen päätavoitteena tarkoittaa, että oppilaat oppivat ottamaan empaattisesti huomioon toisensa niin, että pystyvät teke-

mään yhteistyötä. Kuuntelussa tarvittava kompetenssi on näin ollen määritelmällisesti interpersoonallinen ja yhteisöllinen. Lisäksi akustisen kommunikaation eri järjestelmät ja eettisen harkinnan oppimisen kriteerit asettavat pätevälle kuuntelulle erityiset ehtonsa, jotka edellyttävät järjestelmälle ominaisia yhteistoiminnallisia ja vastuullisia tapoja kuunnella (Kankkunen 2018). Näin ollen oppilaan pätevän kuuntelun kriteerinä on, että hän äänellisenä toimijana tuntee puheen, musiikin ja äänimaiseman viestinnän periaatteet, hallitsee erilaisissa viestitilanteissa tarvittavat toimintatavat sekä toimii eettisesti kestäväällä tavalla.

Edellä on todettu, että Restin (1986) mallin osa-alueet, eettinen herkkyys, ongelmanratkaisu, motivaatio ja toimeenpanotaito muodostavat yhdessä analyttisen ja loogisen kuvauksen eettisestä harkintaprosessista. Kun mallin osa-alueita käytetään kuunteluun liittyvän eettisen osaamisen osa-alueina, malli soveltuu kuuntelukasvatuksessa oppilaan eettisen harkinnan kehittämisen arviointiin. Kuuntelijan arviointi taitamattomasta taitavaan on kuitenkin haasteellista, koska vain osa kuuntelukompetenssin osaamisalueista on suoraan havaittavissa. Ryhmässä on usein hankalaa tai jopa mahdotonta yhteismitallisesti arvioida yksilökohtaisia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, sillä esimerkiksi kuunteluasenne ei välttämättä ilmene lainkaan oppilaan käyttäytymisessä (ks. Luostarinen ja Peltomaa 2016).

Lopuksi

Tässä luvussa olen perustellut, kuinka asenteemme ja tapamme kuunnella vaikuttavat keskeisesti siihen, miten käyttäydymme toisiamme kohtaan. Tästä lähtökohdasta dialoginen kuunteluasenne ja dialoginen kuuntelu näyttäytyvät paitsi eettisen yhdessä toimimisen välineenä, myös eettisesti kestäväen tulevaisuuden takeena. Kuunteluun liittyvä laaja-alaisen eettisen osaamisen tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Voidaan ennakoida, että kuuntelutaidon merkitys esimerkiksi tiedonhankinnassa sekä laaja-alaisen taito- ja tietokoneisuuden hallinnassa korostuu edelleen. Myös digitalisaatio on tuonut omat erityishaasteensa ihmisten väliseen viestintään, eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon. Kuuntelun etiikan pohtiminen on tar-

peen some-aikakaudella, kun joudutaan ottamaan kantaa esimerkiksi vihapuheeseen tai maalittamiseen. Tulevaisuuden tärkeimmät eettiset kysymykset eivät kuitenkaan välttämättä liity teknologiaan tai tekoälyyn, vaan – kuten tähänkin saakka – ihmisiin ja ihmisen toimintaan. Yhteisöllisen osaamisen merkityksen korostuessa digitaalisen median aikakauden erityisenä haasteena on kehittää oppimista niin, että se tukee lasten ja nuorten tulevaisuuden toivoa, monipuolista empatian kykyä ja kasvua eettisiksi äänellisiksi toimijoiksi.

Nykyisessä elämäntavassamme olemme yhteydessä toisiimme yhä useammin digitaalisen teknologian välityksellä. Digitaalinen tekniikka on mahdollistanut aikaisempaa nopeamman ja monipuolisemman, ajasta ja paikasta riippumattoman vuorovaikutuksen.⁷ Viestintäteknologian kehityksestä huolimatta voidaan väittää, että viestinnän inhimillinen ja kehollinen ulottuvuus ei ole teknistyvässä maailmassa menettänyt merkitystään. Ihmisellä on edelleen tarve olla autenttisesti läsnä, kohdata toinen, ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Voidaan olettaa, että kasvokkainen dialogi säilyy lähisuhteiden keskeisenä vuorovaikutusmuotona. Kuuntelu on myös työelämätaito, jota automatiikka ja keinoäly eivät voi helposti korvata. Kuuntelutapojen sosiaalisten käytäntöjen muutokset kuitenkin lisäävät tarvetta vahvistaa kasvatuksen avulla yhdessä toimimiseen liittyviä erilaisia vuorovaikutustaitoja.

Demokratian tulevaisuuden turvaamiseksi tarvitaan taloudellisten, sosiaalisten ja ekologisten kriisien keskellä kansalaisten yhteistoimintataitoja. Siksi perusopetuksessa, etenkin yläkoulussa on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei demokratiakasvatus ja siihen liittyvä yhteistoiminnallisten taitojen opetus jää ainekohtaisten tavoitteiden varjoon. Kuuntelukasvatuksen avulla perusopetuksen musiikki voi tukea, paitsi opetus- ja kasvatustehtävään ja kulttuuriseen tehtävään kiinnittyvien konventionaalisten musiikin tavoitteiden, myös perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän ja tulevaisuustehtävän toteutumista.

7 Digitaalisuus on läsnä myös kulttuuritapahtumissa, kuten teatteriesityksissä ja konserteissa, kun taiteilija esiintyy livenä, mutta striimattuna. Live-konsertin esiintyjänä taas saattaa olla hologrammiartisti.

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) musiikin ja äänimaiseman dialoginen kuuntelu ovat implisiittisesti luettavissa tavoiteltavana kuunteluasenteena. Koska osallisuus ja osallistuminen edellyttävät tasavertaista vuoropuhelua, dialogisen kuuntelun merkitys korostuu yhdessä toimimisen ja yhteisöllisen elämän perustana. Dialogisella ja empaattisella kuunteluasenteella on merkittävä tehtävä paitsi ihmisten välisessä demokraattisessa vuorovaikutuksessa ja yhdessä toimimisessa, myös yksilöllisessä ja yhteisöllisessä musiikkisuhteessa sekä vastuullisessa yhteiseen äänimaisemaan kiinnittymisessä.

Dialogisen kuuntelun merkityksen tiedostamisen tulisi näkyä paremmin sekä opetussuunnitelman perusteissa että opettajien koulutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa se tarkoittaa kuunteluun liittyvien tavoitteiden kirjaamista selkeämmin ja kattavammin osaksi vuorovaikutustaitojen opetusta, esimerkiksi perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen osiossa ja ainekohtaisissa tavoitteissa. Musiikkikasvattajien koulutukseen tulisi sisältyä aikaisempaa enemmän kuuntelukasvatuksen didaktiikkaa sekä käytännöllistä, äänen kuuntelun näkökulmasta pedagogisesti perusteltua puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelutaitojen harjoittelua.

Suomalainen musiikkikasvatus voi olla dialogisen kuuntelun käytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämisen eturintamassa. Esitän, että musiikkikasvattajat, jotka ensisijaisesti vastaavat musiikin ja äänimaiseman kuuntelun opettamisesta perusopetuksessa, ottavat koulu yhteisössä enemmän vastuuta oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen edistämisestä. Näin eettisen yhdessä toimimisen lähtökohdasta kuuntelukasvatus tarkoittaa yhteiskunnallisesti merkittävää arvokasvatusta, jossa oppilaat oppivat kuuntelemaan paitsi musiikkia ja äänimaisemaa, myös toisiaan.

Ymmärrys dialogisen kuuntelun merkityksestä perusopetuksen tehtävän toteutumisessa luo pohjaa musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen. Eettisesti kestävä tulevaisuuden ja kulttuurin näkökulmasta esimerkiksi audiovisuaalisen viestinnän, musiikin kuluttamisen sekä yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin kysymykset ovat perusopetuksen musiikissa keskeisiä. Opettamalla dialogista

kuuntelua musiikkikasvattajat tukevat demokraattisen elämäntavan sisäistämistä. Kun koulutyöskentelyssä toimitaan päivittäin dialogisen kuuntelun periaatteiden mukaisesti, opetus vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja osaamisperustaa kasvussa aktiivisiksi kansalaisiksi. Tällöin myös demokraattisten oikeuksien ja vapauksien käyttöön, vastuulliseen viestintään, kuluttamiseen ja hyvinvointiin liittyvät eettisesti kestävä tulevaisuuden näkökulmat nivoutuvat luontevaksi osaksi perusopetuksen musiikin sisältöjä.

Parhaimmillaan dialoginen, kriittinen ja yhteisöllinen kuuntelu johtaa joustavaan yhteistyöhön ja reflektiiviseen informaation tulkintaan. Ajattelu- ja toimintamallien pohdinta ja uudelleenarviointi puolestaan mahdollistaa toisin toimimisen. Paras tapa lisätä ihmisten välistä ymmärrystä on kuunnella.

Lähteet

- Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltola, Elisa ja Keto, Sami 2017. *Empatia. Myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into.
- Barker, Larry ja Watson, Kittie 2000. *Listen up. How to improve relationships, reduce stress, and be more productive by using the power of listening*. New York, NY: St. Martins Press.
- Bohm, David 1996. *On dialogue*. London & New York, NY: Routledge.
- Buber, Martin 1995 [1923]. *Minä ja Sinä*. Suom. Pietilä, Jukka. Helsinki: WSOY.
- Burbules, Nicholas 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cage, John 1969. *A Year from Monday. New Lectures and Writings*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Chion, Michel 1994. *Audio-Vision. Sound on Screen*. New York, NY: Columbia University Press.
- Clarkeburn, Henriikka 2006. *Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia*. Viikin opetuksen kehittämispalvelut (VOK). Julkaisuja 2/2006. Helsingin yliopisto.
- De Corte, Erik 2012. Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education* 192 (2 & 3), 33–47.
- Dewey, John 1927 (LW 2). The Public and Its Problems. Teoksessa Boydston, Jo Ann [Elektroninen aineisto Hickman, Larry (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 236–373.

- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 121–143. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 11.8.2022)
- Frankena, William K. 1966. The concept of morality. *Journal of Philosophy* 63 (21), 668–696. Saatavissa: <https://doi.org/10.2307/2024163> (luettu 12.8.2022).
- Freire, Paulo 2005 [1970]. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Kuortti, Joel. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, Jürgen 1989 [1962]. *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hallamaa, Jaana 2017. *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hanhivaara, Pirjo 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Heikka, Taneli 2021. Miten Minä ja Sinä voivat kohdata journalistisissa dialogeissa? Dialogikokeilut haastavat kansalaisjournalismin käsitystä hyvästä keskustelusta. *Media & Viestintä* 44 (4), 20–45. Saatavissa: <https://doi.org/10.23983/mv.112866> (luettu 10.8.2022).
- Heikkinen, Olli 2010. Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. [Väitöskirja]. *Studies in Humanities* 133. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3939-7> (luettu 13.8.2022).
- Heinonen-Guzejev, Marja ja Vuorinen, Heikki S. 2020. Melu. Teoksessa Mussalo-Rauhamaa, Helena, Pekkanen, Juha, Tuomisto, Jouko ja Vuorinen, Heikki S. (toim.) *Ympäristöterveys*. Helsinki: Duodecim, 70–80.
- Huesca, Robert 2008. Tracing the history of participatory communication approaches to development: A critical appraisal. Teoksessa Servaes, Jan (toim.) *Communication for development and social change*. Thousand Oaks, CA: Sage, 180–198.
- Hyvönen, Leena 1995. *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. [Väitöskirja]. *Studia Musica* 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Isaacs, William 1999. *Dialogue: The art of thinking together*. New York, NY: Currency.
- ISO (International Organization for Standardization) 2014. *ISO 12913-1: 2014. Acoustics — Soundscape – Part 1: Definition and conceptual framework*. Saatavissa: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=52161 (luettu 15.3.2023).
- Johannesen, Richard, Valde, Kathleen ja Whedbee, Karen 2008. *Ethics in human communication*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Juujärvi, Soile ja Pessa, Kaija 2009. Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena. Teoksessa Virtanen, Anne ja Kaivola, Taina (toim.) *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 56, 91–99.
- Jääskeläinen, Liisa ja Repo, Tarja (toim.) 2011. *Koulu kohtaa maailman – Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2012a. Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 43 (2), 146–159.

- Kankkunen, Olli-Taavetti 2012b. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Ahonen, Kaarina ja Juutilainen, Tiina (toim.) *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. [Väitöskirja]. Studia Musica 75. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2020. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen etiikka – tavoitteet ja arvioinnin perusteet. Teoksessa Kankkunen, Olli-Taavetti (toim.) *Arvioinnin ulottuvuudet*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 49–63.
- Kassabian, Anahid 2013. *Ubiquitous listening. Affect, attention, and distributed subjectivity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kupiainen, Reijo 1994. Dialogi maailmasuhteena. *niin & näin* (1), 47–49.
- Luostarinen, Aki ja Peltomaa, Iida-Maria 2016. *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacIntyre, Alasdair 2007 [1981]. *Hyveiden jäljillä*. Suom. Noponen, Niko. Helsinki: Gaudeamus.
- Malkavaara, Mikko 2020. Mitä etiikka on? Teoksessa Sihvo, Päivi ja Koski, Arja (toim.) *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 65, 51–81. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (luettu 10.8.2022).
- OECD 2005. *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo) - Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Saatavissa: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (luettu 10.1.2023).
- Paquette, Michael, Sommerfeldt, Erich ja Kent, Michael 2015. Do the ends justify the means? Dialogue, development communication, and deontological ethics. *Public Relations Review* 41 (1), 30–39.
- Pietilä, Jukka 1995. *Martin Buber – ääri viivoja*. Suomentajan esipuhe teoksessa *Minä ja Sinä (Ich und Du, 1923)*. Helsinki: WSOY.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija ja Karjalainen, Tommi (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8: 2015.
- Repo, Arto 2014. Etiikan teoriaa. Teoksessa Leino-Kilpi, Helena ja Välimäki, Maritta (toim.) *Etiikka hoitotyössä*. Helsinki: Sanoma Pro, 36–60.
- Rest, James 1986. *Moral development. Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger.
- Rest, James ja Narváez, Darcia (toim.) 1994. *Moral development in the professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rest, James, Narváez, Darcia, Bebeau, Muriel J. ja Thoma, Stephen 1999. *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sachs, Wolfgang ja Santarius, Tilman (toim.) 2007. *Fair Future. Resource conflicts, security & global justice*. London: Zed Books.

- Schafer, R. Murray 1994. *The Soundscape Designer*. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Soundscapes: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2, 9–18.
- Schafer, R. Murray 2015 [1992]. *Kuuntelukasvatus. 100 kuuntelu- ja ääniharjoitusta*. Toim. ja suom. Kankkunen, Olli-Taavetti, Uimonen, Heikki ja Kytö, Meri. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Oppimateriaaleja 18.
- Scheler, Max 2017 [1912]. *The Nature Of Sympathy*. London & New York, NY: Routledge.
- Sihvo, Päivi ja Koski, Arja (toim.) 2020. *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:65. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (luettu 15.3.2023).
- Small, Christopher 1998. *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Truax, Barry 2001. *Acoustic Communication*. Westport: Ablex Publications.
- Uimonen, Heikki 2005. *Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys*. [Väitöskirja]. Acta Universitatis Tamperensis 1110. Tampereen yliopisto.
- Uimonen, Heikki 2021. Kaupunkitila päivittäismusiikin aikakaudella: ääniympäristön tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen tarkastelu. Teoksessa Vahtikari, Tanja, Ainiala, Terhi, Kivilaakso, Aura, Olsson, Pia ja Savolainen, Panu (toim.) *Humanistinen kaupunkitutkimus*. Tampere: Vastapaino, 145–167.
- Unkari-Virtanen, Leena 2022. Musiikin kuuntelukasvatus. Opetushallituksen www-sivusto. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-musiikin-kuuntelukasvatus> (viitattu 15.3.2023).
- Vartiainen, Anna-Kaisa, Turunen, Anu W., Ung-Lanki, Sari ja Lanki, Timo 2015. Meluherkkyydellä on tärkeä rooli melun kokemisessa. *Psykologia* (4), 244–256.
- Väkevä, Lauri 2003. Music Education as Critical Practice. A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11 (2), 141–156.
- Väkevä, Lauri 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. [Väitöskirja]. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 68. Oulu: Oulun yliopisto.
- Välikoski, Tuula-Riitta 2014. Kuuntelemisen taito. Teoksessa Luoma-Aho, Vilma (toim.) *Särkymätön viestintä*. Helsinki: ProCom – Viestinnän ammattilaiset, 60–68.
- Värri, Veli-Matti 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Wallenius, Meri 2021. ”Keskeytyttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon?” *Laadullinen tapaustutkimus kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisestä yläkoulussa*. [Pro gradu -tutkielma]. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091746456> (luettu 15.3.2023).
- Wiberg, Matti 1989. Päätöksenteon oikeuttaminen arvoriitintojen vallitessa. Teoksessa Malaska, Pentti, Kantola, Ismo ja Kasanen, Pirkko *Riittääkö energia – riittääkö järki?* Helsinki: Gaudeamus, 254–272.
- YSO 2022. YSO - Yleinen suomalainen ontologia. Saatavissa: <https://finto.fi/ysa/fi/page/p24064> (luettu 10.8.2022).
- Zahavi, Dan 2008. Simulation, projection and empathy. *Consciousness and Cognition* 17, 514–522.