

# **Musikpedagogik som främjare av dialogiskt lyssnande och etisk samverkan**

**OLLI-TAAVETTI KANKKUNEN**

**Svensk översättning Tove Djupsjöbacka**

## **Inledning**

I det här kapitlet granskar jag musikpedagogikens uppgift i den grundläggande undervisningen ur lyssningsfostrans perspektiv. Till musikpedagogikens grunduppgifter hör undervisning i dels musikaliskt ljud, dels dialogiskt lyssnande musiker emellan. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) ansvarar läroämnet musik också för att lära ut upplevelsebaserat lyssnande till en ljudmiljö. Att lyssna, vilket utgör grunden till att skapa musik och att lära sig, är oundvikligen också en av musikundervisningens utgångspunkter (t.ex. Hyvönen 1995). På så vis kan man utgå ifrån att musikpedagogik innebär fostran i att lyssna, alltså lyssningsfostran.

Det här kapitlets syfte är att öka förståelsen för dialogiskt lyssnande som etiskt agerande i musikpedagogikkontext. Utgående från den grundläggande undervisningens värdegrund och uppdrag (GLGU 2014) kan man på ett bredare plan förstå musikpedagogikens uppgift som lyssningsfostran i fråga om tal, alltså social kompetens, musik och ljudlandskap. Av denna orsak fokuserar min text på etiska utgångspunkter, målsättningar och utvärderingsprinciper för lyssningsfostran, vilket förankras i den grundläggande undervisningens värden och uppdrag, samt målsättningar för lyssningsfostran som kan härledas från de akustiska kommunikationssystemens särdrag. I mitt kapitel begrundar jag hur musiken av alla den grundläggande undervisningens läroämnen bäst kunde svara på denna utmaning. En pedagogisk lösning inom den grundläggande undervisningen kan vara lyssningsfostran, där lyssnandets dialogiska karaktär utgör utgångspunkten för allt lyssnande.

För att strukturera lyssningsfostran använder jag mig av ljudlandskapsforskaren Barry Truax (2001) teori om akustisk kommunikation. Truax (ibid.) delar in ljuden man lyssnar till och de kommunikationssystem som hänger ihop med dem i tre kategorier enligt organisationsätt: tal, musik och ljudlandskap. På så vis handlar ljudbaserad mänsklig växelverkan som baserar sig på att lyssna antingen om verbal kommunikation, musik eller att lyssna till ljudlandskap. Ur detta perspektiv kan man gestalta lyssningsfostran som en axel med tre fält: tal–musik–ljudlandskap (Kankkunen 2018). De akustiska kommunikationssystemen bildar en semantisk axel, och delvis både överlappar och finns innanför varandra. Samma gäller dem som delområden inom lyssningsfostran.

Ljudagens innebär som kärnbegrepp inom lyssningsfostran en ljudaktörs förmåga att fungera i olika akustiska kommunikationssituationer. Termen ljudaktör syftar på både lyssnare och ljudproducent, som har verklig eller upplevd förmåga till växelverkan inom ljud. Etisk ljudagens innebär en ljudaktörs förmåga att inom akustisk kommunikation identifiera etiskt hållbara värden och verksamhetsprinciper samt förmågan att fatta och förverkliga beslut på basis av etiskt omdöme.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) betonas inom målen för mångsidig kompetens så kallade framtidssärdigheter som centrala kunskaper. Exempel på dylika flexibla särdigheter är social kompetens samt kunskaper i etiskt omdöme och kritiskt tänkande (se Ouakrim-Soivio, Rinkinen och Karjalainen 2015). Att lyssna utgör en central del av alla de här. Till exempel när en lyssnare utvärderar det hen hört och begrundar styrkan i talarens argumentation stärker kritiskt lyssnande det kritiska tänkandet (Välikoski 2014).

Lyssnande, olika sätt att lyssna och lyssnandets betydelse för växelverkan har gestaltats på många olika sätt. Ofta är utgångsläget att lyssnaren betraktas som mottagare, iakttagare eller uttolkare av ljud eller ett ljudbudskap.<sup>1</sup> Inom teorin för akustisk kommunikation (Truax 2001) betraktas relationen mellan lyssnaren och den hen lyssnar till som ett samspel.<sup>2</sup> *Inom dialogiskt lyssnande* betraktas lyssnaren i hög grad som en jämlik part inom växelverkan, en som aktivt påverkar växelverkan, hur den sker och fortsätter (Alhanen 2016). Dialogiskt lyssnande, vars utgångspunkt är

---

<sup>1</sup> Exempelvis Cage (1969) betonar att man ska ”öppna öronen” för alla slags ljud och för lyssnande utan omedelbar logisk, abstrakt eller symbolisk innebörd. Chion (1994, 25–26, 28, 31) å sin sida delar in olika sätt att lyssna i tre grupper enligt objektet man lyssnar till: *kausalt* (insamling av information), *semantiskt* (uttolknings av språk eller koder) och *reducerat* (ljudets egenskaper) lyssnande.

<sup>2</sup> Enligt Truax (2001) struktureras lyssnande enligt lyssnarens observansnivå och lyssnandets riktning, och bildar axeln 'höra'– 'lyssna till något'– 'lyssna för ett syfte', och indelas för det första i *söknings-, beredskaps- och bakgrundslyssnande* och för det andra i fråga om elektroakustiska ljudkällor i *analytiskt* och *ouppmärksam lyssnande*.

människors grundläggande jämlikhet, innebär att möta en annan människa på ett uppskattande och empatiskt sätt (se t.ex. Buber 1995 [1923]; Alhanen 2016). Med dialogiskt lyssnande syftar jag i mitt kapitel också på interaktivt lyssnande till musik och ljudlandskap.

Att lyssna till tal innebär i detta kapitel att lyssna till en annan människa, att befinna sig i en dialogisk relation till en annan och att inneha beredskap att förändras i och med denna relation. Att lyssna till musik innebär i snäv bemärkelse närmast att lyssna till musikverk och musikaliskt ljud (t.ex. Hyvönen 1995). Dessutom använder jag begreppet i vid bemärkelse genom att hänvisa till musikalisk kommunikation såsom sammusicerande, att lyssna till en annan musicerande eller att delta i musicerande som lyssnare (t.ex. Small 1998; Heikkinen 2010). Också miljöljud kan man lyssna till som ljud i sig, som enskilda ljud och ljudkällor eller mer helhetsbetonat som en betydelsefull interaktiv helhet, ett ljudlandskap. I vid bemärkelse kan man betrakta lyssnande till ljudlandskap samt mottagande, tolkning och upplevelse av ljud i ljudmiljön som en individs eller ett kollektivs deltagande i ljudlandskap (Truax 2001; Uimonen 2005; ISO 2014).

Kapitlets syfte är att främja medvetenheten om lyssnandets kollektiva och etiska betydelse i skolans vardag, inom pedagogik och lärande samt uppmuntra till att i skolkollektivet ständigt öva upp förmågan att lyssna. Genom att granska begrepp med koppling till lyssnande och växelverkan inom ljud strävar jag efter att ur musikpedagogikens synvinkel öka förståelsen för dialogiskt lyssnande och villkoren för etisk samverkan. Därför argumenterar jag för det första ur etisk samverkans perspektiv kring varför dialogiskt lyssnande främjar det gemensamma bästa och därför är behövligt eller till och med oundgängligt. För det andra anger jag utgående från den grundläggande undervisningens värdegrund och uppdrag (GLGU 2014) mina skäl för att undervisning i dialogiskt lyssnande borde läras ut inom den grundläggande undervisningen och speciellt inom läroämnet musik.

För att gestalta funktionalitet och kunnande inom lyssnandet använder jag två grundbegrepp, lyssningsförmåga och lyssningskompetens. I dessa sammansatta ord hänvisar begreppens efterleder förmåga och kompetens i sin allmänna betydelse till individens verksamhetsförutsättningar eller verksamhetskvalitet inom ett visst uppdrag eller kompetensområde. Förmåga innebär kunskapsmässig beredskap, alltså kunskap om hur man agerar på beprövat sätt i verksamhetskontexten. Därmed kan *lyssningsförmåga* definieras som beredskap att lyssna på det sätt situationen kräver. Jämfört med begreppet förmåga kan kompetens länkas mer helhetsbetonat och på ett bredare plan till att besitta kunnande och vara kapabel till att använda det, alltså att tillämpa kompetensområdets verksamhetskriterier i faktisk verksamhet (se OECD 2005; YSO

2022). Således innebär *lyssningskompetens* ett kunnande som hänvisar såväl till behärskning av lyssningsförmåga som till att kompetent tillämpa den förmågan, alltså att enligt lyssningskriterier använda den i en lyssningssituation. Lyssningskompetens, som uttrycker nivån på lyssnarens kontextbundna kunnande, lämpar sig därmed som ett överordnat begrepp för att undervisa i och bedöma lyssningsförmåga inom den grundläggande undervisningen.

I granskandet av moralfilosofiska frågor gällande lyssningsfostran, som lyssnarens ansvar och etiska omdöme, använder jag mig av moralforskaren James Rests (1986) modell för moraliskt agerande som består av fyra komponenter.<sup>3</sup> Med hjälp av den strävar jag efter att klargöra på vilket sätt och enligt vilka kriterier man inom den grundläggande undervisningen kan strukturera, undervisa i och bedöma förmågan att lösa moraliska problem med koppling till dialogiskt lyssnande.

### **Dialog som grund för samhälleligt liv**

Begreppet dialog utgår från Platons dialoger, där filosofen Sokrates med hjälp av diskussioner i frågeform strävar efter att hjälpa sin elev att komma till insikt om sanningen. Som ord består dialog av två delar, båda från grekiskan, *dia* (genom) och *logos* (ord). På så sätt kan dialog förstås som en ”betydelseström”, där de som deltar i dialogen tillsammans vandrar ”genom orden” och delar deras betydelser (Bohm 1996; Isaacs 1999).

Uppfattningar om dialog kan betraktas som en axel, där ena ytterligheten utgörs av normativa, abstrakta eller utopiska uppfattningar om idealisk växelverkan, medan den andra är en syn på dialogen som en i praktiken fungerande kommunikationspraxis. Normativa betraktelsesätt betraktar deltagande i dialog som ett mål i sig, medan betraktelsesätt som förhåller sig praktiskt till dialog betraktar deltagande i dialog som ett sätt att uppnå målsättningar. (Huesca 2008.) I en demokrati behövs bägge infallsvinklarna. Dialogen har betraktats som en central del av kollektivets beslutsprocess. Ett demokratiskt kollektiv har med hjälp av offentlig och debatterande diskussion, som bygger på rationellt begrundande av fakta, antagits kunna hitta problemlösningar som tillfredsställer alla (Buber 1995 [1923]; Dewey 1927 (LW 2); Habermas 1989 [1962]). Då har det huvudsakliga målet inte varit enighet i betydelsen att alla tycker lika, utan snarare samförstånd och fortsatt jämlik växelverkan.

---

<sup>3</sup> I och med att etisk och moralisk i detta kapitel hänvisar till såväl verksamhetens värden och utgångspunkter som till praktiska lösningar och verksamhet, skiljs etisk och moralisk inte åt som begrepp.

Dialogen har betraktats exempelvis som ett etiskt ideal (t.ex. Buber 1995 [1923]) eller som ett antal kommunikationsprinciper, handlings sätt och handlings skeden, på bruket av vilka växelverkan mellan individer eller kollektiv kan byggas upp (se Paquette, Sommerfeldt och Kent 2015). Bägge betraktelsesätten antar att dialog, till skillnad från enkelriktad och egocentrisk monolog, bygger på empati och ömsesidighet. Attityderna till varandra hos dem som deltar i kommunikationen kan betraktas som en bekräftelse av kommunikationens etiska nivå. Också i det här kapitlet betraktas dialogen snarare som en etisk attityd till kommunikation och samverkan samt en verksamhetsstyrande inriktning, snarare än en kommunikationsmetod, -teknik eller -struktur (se Johannesen, Valde och Whedbee 2008).

Jag preciserar begreppet dialog genom att hänvisa till Bubers (1995 [1923], 25, 54) tankar, enligt vilka människans dubbelbottnade kommunikativa relation till världen kan betraktas som att möta en annan eller uppleva hens värld. Medan ordparet Jag–Du uttrycker ett möte och verklig kontakt mellan de delaktiga i kommunikationen, hänvisar ordparet Jag–Det till en upplevd och avsiktlig subjekt-objekt-relation (Kupiainen 1994). Jag–Du-relationen är *dialogisk*, en idealisk och autentisk form att möta en annan (se Pietilä 1995, 15–16). Dialog handlar om att vi inom växelverkan både påverkar och låter oss påverkas. Vi närmar oss en annan människa i två bemärkelser, å ena sidan handlar det om en lyssnande attityd, en öppenhet för den andras upplevelse, å andra sidan om en kroppslig händelse, att vända sig till en annan och vara närvarande i den här stunden.

Som individer, varelser som orienterar sig egocentriskt i världen lever vi i en värld av Jag–Det-relationer, det är vår oundgängliga och naturliga värld. Även om Jag–Det-världen, en intersubjektiv värld av kunskap, tro och verksamhet, är gemensam för subjekten saknar den dialogiska kontakter och möten. (Värri 2004, 64, 70–71.) Individens relation till världen är *monologisk*, eftersom relationen bygger på att uppleva världen, på fristående varande och på att skilja åt det som upplevs som subjekt och objekt (Buber 1995 [1923], 52–53). Buber (ibid., 69–73) medger att både individen och kollektivet i sina praktiska liv och sociala relationer behöver Det-världens pålitlighet och kontinuitet, som till exempel förekomsten av sociala roller och institutioner. Samtidigt betonar han att ett etiskt fungerande kollektiv uppstår endast i dialektisk, ömsesidig kontakt mellan kollektivets medlemmar. Endast ömsesidig respekt och hänsyn mellan dem som är delaktiga i kommunikation möjliggör dialog, gemensam verksamhet och deltagande i kollektivet. På så sätt åtskiljer Buber (ibid.) dialogen som begrepp från sådant instrumentell utnyttjande av andra människor eller saker som betraktar en annan människa kategoriskt, som ett föremål för egna strävanden eller egen verksamhet.

Som Burbules (1993; även Buber 1995 [1923]) understryker har dialogen ingen förutbestämd kommunikativ form. En dialog är snarare en social relation, som låter sina deltagare hänge sig åt levande, öppen och konstruktiv växelverkan. Då man lyssnar till musik eller ljudlandskap hänvisar en dialogisk relation på motsvarande sätt till en jämlik, kontinuerlig och avancerande kommunikation. Kännetecknen för dialogisk växelverkan är att frivilligt och medvetet sträva efter ömsesidighet, förståelse och lyssnande, men också att tillåta oenighet (Hanhivaara 2006). Dialog kan kopplas till kännetecknen för kommunikatorens etiska attityd, såsom ömsesidighet och empati, att förbinda sig och utsätta sig själv för växelverkans oförutsägbara utveckling (t.ex. Buber 1995 [1923]; Freire 2005 [1970]; Burbules 1993). Enligt Hallamaa (2017) är ömsesidigt förtroende mellan dem som deltar i växelverkan en för samverkan central upprätthållande kraft.

Också dialogiskt lyssnande utgår från antagandet att verksamhetsformer som bygger på nämnda attityder är nödvändiga för att åstadkomma ärlig, belönande och meningsfull växelverkan. Således kan vi tala om en dialogisk attityd till lyssnande, där kännetecknande drag är att möta den andra med respekt, autenticitet, inkluderande, närvaro, ömsesidig jämlikhet och uppmuntrande atmosfär (se Johannesen, Valde och Whedbee 2008). De här sex delmomenten av en dialogisk attityd utgör med allmänna moralregler som utgångspunkt grunden för etisk bedömning av lyssnande, vilket granskas nedan.

Syftet med dialogiskt lyssnande är en bättre förståelse för världen, oss själva och varandra som hänger ihop med kunskap, uppfattningar och känslor (se Burbules 1993). Att leta efter samförstånd och reflektera tillsammans kan beskrivas som att i tur och ordning påverka och låta sig påverkas. Att vara öppen för andras perspektiv innebär att det är möjligt för dialogens deltagare att granska och utvidga sina synsätt som ett resultat av växelverkan. Samförståndet i frågan växer när människor tillsammans utforskar hurdana betydelser de ger den. På så sätt är dialog samverkan där det är möjligt att lära sig av varandra.

I en diskussionssituation har ofta kommunikationsstilen större betydelse för att få dialogisk kontakt att uppstå och för att skapa förtroende, jämfört med konkret faktainnehåll. Att vara medveten om olika sätt att lyssna kan hjälpa till att förstå andras synpunkter. I en kommunikationssituation kan lyssnaren i första hand koncentrera sig på till exempel människor, aktivitet, effektiv tidsanvändning eller faktainnehåll (Barker och Watson 2000; Välikoski 2014). Eftersom verkligheten kan gestaltas på många olika sätt och granskas ur flera synvinklar är det med tanke på dialogens framskridande viktigt att identifiera varför och ur vilka perspektiv olika påståenden framförs. Då kan dialogen också avslöja sanningens subjektivitet och mångfald.

I och med att global växelverkan och kulturell mångfald ökar i det finländska samhället växer behovet för olika slags människor och människogrupper att lyssna till varandra. När enhetskulturen övergår till pluralism föreligger en risk för att den sociala verkligheten polariseras och människor inom samma samhälle landar i för varandra främmande verkligheter. Den sociala verkligheten och människornas upplevelsevärldar kan splittras i bubblor, där man i princip träffar endast personer med liknande värderingar, åsikter och levnadssätt. (Heikka 2021.) Då är man tvungen att skapa och upprätthålla en bredare samhällsdebatt i en situation där människor med olika kulturell bakgrund – som dessutom ofta rent konkret lever avskilda från varandra – kan ha svårt att förstå varandra. Inklusivt dialogiskt lyssnande, som är öppet för olikhet, kan fungera som ett redskap för att öka delaktighet, engagemang och samförstånd. Det här förutsätter att främjandet av en dialogisk attityd betraktas som en väsentlig del av människors demokratiska levnadssätt i närkollektiven, till exempel på arbetsplatser och skolor samt inom fritidsverksamhet.

Att ett fungerande vardagsliv förutsätter en Jag–Det-attityd har konstaterats ovan. Enligt Buber (1995 [1923], 54–55) har människan i stället för att sträva efter möten en naturlig fallenhet för att uppleva andra människor enligt ordparet Jag–Det, med andra ord se dem som objekt i verksamhetsmiljön. Det är väsentligt att identifiera vilkendera som är dominerande, den objektifierande eller den dialogiskt mötande sidan (Pietilä 1995, 16). Om en individ förhåller sig instrumentellt till sig själv och andra människor, smalnar hens upplevelsehorisont och begränsas till att främja det egna jagets intressen, nytta och vilja till makt (se Värri 2004, 73). En beräknande, kategoriserande eller ägande attityd till växelverkan förhindrar oundvikligen ömsesidigheten. Därför är det viktigt att inom växelverkan identifiera och medvetet kontrollera objektifieringssträvanden.

När på förhand uppställda kommunikationsresultat utgör drivfjädern för kommunikativt beteende kan man inte betrakta det som en dialog (Paquette, Sommerfeldt och Kent 2015). Genom att analysera Bubers (1995 [1923]) ordpar Jag–Du och Jag–Det kan man förstå hur lätt positionerna subjekt–subjekt och subjekt–objekt kan grumlas eller blandas, vilket gör att mänsklig kommunikation som strävar efter samförstånd störs eller misslyckas. Om till exempel den andra parten i växelverkan på tu man hand eller minst en av deltagarna i kollektiv växelverkan agerar enligt Jag–Det-attityden förhindras en äkta dialog. Så sker, även om kommunikationen till det yttre skulle förverkligas som en dialog.

Att medvetet och manipulerande använda sig av en monolog som förklänts i dialogens ideal leder till en skenbar dialog, vilket kan fungera som en mask som täcker kommunikatorens egentliga avsikter. Till exempel strävan efter att personligen uppnå förmåner, nytta, inflytande eller något annat mål kan utgöra hemliga drivkrafter hos en kommunikator. Att maskera en monolog som dialogisk växelverkan kan inte anses vara en etisk eller konstruktiv kommunikationsrelation eller gemensam verksamhet, utan snarare missbruk av kommunikation som bygger på förtroendets etik alltså ömsesidighet och strävan efter det gemensamma bästa. För att förtroendet för dialogen som demokratiskt kommunikationsredskap ska bevaras är det viktigt att identifiera missbruk och snedvriden dialog. Man måste kunna klä av masker och avslöja falsk dialog, en ljudaktörs dolda avsikter och de mekanismer och motiv som ligger bakom dem. Det här innebär att den som deltar i dialog bör lära sig och bevara en kritisk lyssningsattityd.

### **Samverkansetik och etisk ljudagens**

Vanligen granskar moralteorier moralproblematik, etisk verksamhet och dess villkor ur en individuell aktörs och hans nära relationers perspektiv (Hallamaa 2017, 8). Även Rests (1986) modell för moraliskt agerande, som granskas nedan, beskriver uttryckligen hur individens moraliska omdöme utvecklas. Eftersom individen i samhället är medlem av ett kollektiv eller åtminstone kopplad till ett dylikt, är det bra för individen och kollektivet att vara sammanlänkade med varandra. I fråga om agerandets etik är det därför avgörande hur vi agerar i växelverkan, till exempel då vi lyssnar till varandra eller producerar ljud i en gemensam omgivning.

Utgående från granskningen i föregående kapitel betraktas kommunikation enligt Bubers (1995 [1923]) ordpar Jag–Du i denna text som förpliktande etiskt ideal för samverkan. Verksamhet som omfattar ljud kan anses etiskt hållbar när verksamheten bygger på kriterier vars syfte är att främja det gemensamma bästa. I förverkligandet av det bästa har dialogen en grundläggande uppgift, eftersom etik och värden förverkligas endast när människor bär ansvar vid möten sinsemellan (ibid.; Värri 2002, 73). Etiskt agerande inom ljud förutsätter att man beaktar den andras synvinkel och välmående, även då det inte är till nytta för en själv (se Aaltola och Keto 2017, 19). Etisk verksamhet kräver också öppenhet i förhållande till olikhet. Det innebär att en aktör ser andra som värdefulla individer – också de som inte är lika hen själv (ibid.)

För moralprinciper som styr samverkan är ett allmänt villkor att principen och dess verksamhetsregler styr kollektivets medlemmars etiska omdömen (se Frankena 1966). För att en moralprincip ska kunna styra kollektivets medlemmars agerande och etiska omdöme bör den vara



offentlig för alla (Wiberg 1989). En moralprincip som gäller alla bör dessutom i tillräcklig hög grad gå att generalisera och tillämpa på alla likadana eller liknande situationer (se Värri 2004, 73). Som moraliskt ansvarstagande ljudaktörer bör vi sträva efter att ansvarsfullt beakta följderna av våra gärningar (se Wiberg 1989). Ansvarsfulla omdömen bygger ändå inte a priori på moralprinciper utan på det levda livet, på verkligheten, som när man strävar efter det gemensamma bästa förverkligas genom förhandling i faktisk växelverkan (se Värri 2004, 73). På så sätt finns grunden till samverkansetik i Jag–Du-dialogen, i mötet.

Hur berättigade ljudverksamhetens värden är kan begrundas endast i relation till deras kulturella verksamhetsmiljö, kollektiv eller verksamhet kollektiv emellan. Mänskligt agerande kan ha etiska följder när det berör andra människor eller omgivningen. Mänsklig akustisk kommunikation sker i växelverkan och i en gemensam ljudmiljö och är därmed oundvikligen verksamhet mellan subjekt (Jag–Du) eller intersubjektiv (Jag–Det) verksamhet underställd etiska kriterier.<sup>4</sup> Samtidigt är det klart att vid moraliskt beslutsfattande bör moralprinciper och regler som gäller den gemensamma ljudmiljön vara relevanta för människans välmående. Även om vi skulle medge att vi agerar etiskt riktigt när verksamheten ger upphov till gott (se MacIntyre 2007 [1981]; Malkavaara 2020), förblir det ändå ofta oklart eller förhandlingsbart hur det gemensamma bästa i praktiken förverkligas. Hur borde man till exempel förhålla sig till den allmänna användningen av mobiltelefoner i offentliga lokaler eller transportmedel – ringsignaler, pip eller högljutt prat om saker en eller flera av de närvarande anser vara störande eller upplevs höra hemma i privata utrymmen (se Uimonen 2005).

Frågor om makt och ansvar vad gäller ljud flätas i en gemensam ljudmiljö oskiljaktigt in i varandra. En central fråga är vem som har rätt och makt att fatta beslut om vår auditiva, till exempel av mobil musik formade verklighet. Som tågpassagerarna ovan drivs vi mot direkt växelverkan med ljudet i vår omgivning, antingen genom att höra eller lyssna och vare sig vi vill det eller inte (se Kassabian 2013). Då kan det vara omdiskuterat vems nytta ljudproduktionen eller lyssnandet tjänar. Eftersom de som deltar i akustisk kommunikation kan ha olika målsättningar, tvingas vi i fråga om deltagarna begrunda förhållandet mellan deras friheter och skyldigheter. Ett ställningstagande kring villkor och normer för ansvarsfull ljudverksamhet är argumentationen kring den ovan beskrivna situationen, enligt vilken högljudd användning av mobiltelefon i en tågagn innebär att ett offentligt rum tas i privat bruk så att medpassagerarna samtidigt nekas sitt privatliv i det gemensamma rummet (se Uimonen 2005).

---

<sup>4</sup> Intersubjektivitet hänvisar här till samverkan människor emellan, som utgår från strävan efter och möjlighet att förstå andra människor.

Kortfattat innebär etik inom lyssningsfostran alltså varför, vad och hur man i olika situationer borde lyssna eller vem som i slutändan beslutar vem som ska lyssna och på vem. Ett allmänt villkor för etisk ljudverksamhet kan anses vara att en ljudaktör ur det gemensamma bästas synvinkel beaktar alla, som antingen direkt eller indirekt befinner sig inom ljudverksamhetens räckvidd. Ansvar för ljudverksamhet, till exempel att producera tal, musik eller miljö ljud som kan upplevas som buller, gäller speciellt förhindrandet av negativa hälsoeffekter (om buller och bullrets hälsoeffekter se t.ex. Vartiainen et al. 2015; Heinonen-Guzejev och Vuorinen 2020).

## **Empati och samverkan**

För att skapa och upprätthålla sociala relationer inom ett kollektiv krävs medkänsla, god vilja och ett empatiskt sätt att beakta andra människor. Också när man lyssnar krävs känslanalytisk, till exempel att identifiera andras känslotillstånd när man funderar på vilka känslor som borde följas upp, lyssnas till och utvecklas i moraliskt beslutsfattande (se Aaltola och Keto 2017, 18–19, 21–22). Huruvida det handlar om till exempel projektiv, simulerad, kognitiv, affektiv eller kroppslig empati påverkar väsentligt målsättningarna för dem som deltar i växelverkan och därmed växelverkans kvalitet och dess fortskridande (ibid., 27–91).

Kognitiv empati, som innebär förmågan att observera och dra slutsatser om andras känslor utan att ta del av de känslorna, innehåller inte nödvändigtvis inlevelse. Vid socialt umgänge är kognitiv empati ett viktigt redskap, som i vardagen behövs för att observera andras känslotillstånd och bedöma dem kritiskt. Att förbigå känslor kan ändå leda till oförmåga att förstå andras känslolag, vilket å sin sida kan leda till känslolag bedömning. Det här möjliggör att empati utnyttjas manipulativt. (Aaltola och Keto 2017, 49–53, 61.) Paradoxalt nog är färdigheter i kognitiv empati till nytta för en egoist: det lönar sig att ta andra i beaktande, så att man får dem att fungera på önskat sätt (Hallamaa 2017, 70–72).

Simulerad, projektiv och affektiv empati kan ha en viktig roll i det moraliska omdöme och beslutsfattande som hänger ihop med dialogiskt lyssnande. Vid simulation, där man frågar ”hur den andra känner”, strävar man efter att placera sig i den andras position. Simulerad empati kan därmed stå till tjänst vid moraliskt agerande då det gäller att lära sig både dubbelriktat tänkande och öppenhet för olikhet. Vid projicering identifierar man sig med någon och placerar sig med hjälp av fantasi i den andras situation. Att svara på frågan ”hur skulle jag känna mig om jag var i den andras situation” hjälper att förstå andras utmaningar och problem. Ur den här utgångspunkten kunde projektiv empati stöda utveckling av moral. (Aaltola och Keto 2017, 32–33.) Affektiv empati, att

med inlevelse dela upplevelser och känslor, bygger på resonans, det vill säga förmågan att dela andras känslotillstånd. När den andras position och perspektiv erfarenhetsbaserat öppnar sig för den som deltar i växelverkan, identifierar och bedömer hen sin upplevelse via värden, och då blir den moraliskt betydelsefull för hen. (ibid., 64–65, 67.)

Det här är för sin del utgångspunkten för empatisk växelverkan som respekterar den andras privatliv. Kroppslig (eller förkroppsligad) empati, vilket betyder att man identifierar en känsla via sina egna kroppsliga upplevelser, skiljer sig från de ovan beskrivna empatiformerna på så sätt att den inte endast hänger ihop med att använda sinne och tankar, fantasi eller förnuft, utan också med kroppslighet (Aaltola och Keto 2017, 79). Växelverkan ansikte mot ansikte är en kroppslig händelse, där kroppspositioner, rörelser, gester och ljud som hänger ihop med deltagarnas ordlösa kommunikation länkas till förmågan att kommunicera, reagera och få kontakt med andra kroppar (ibid., 76). Kropp och sinne är oskiljaktigt inflettade i varandra – kroppen påverkar sinnesinnehållet, som å sin sida syns i kroppen och gör det synligt för andra (t.ex. Scheler 2017 [1912], 9–10).

Eftersom våra kroppar läser varandra kan kroppsligheten vara en kanal, genom vilken vi kan förstå varandra (Scheler 2017 [1912]; Zahavi 2008; Juntunen 2023). Det har också hävdats (t.ex. Zahavi 2008) att läsning av en annans kroppsspråk är det säkraste sättet att förstå en annan. I kroppslig empati är också den andras olikhet och obekantitet närvarande (Aaltola och Keto 2017, 80). Vid samverkan är det nyttigt att kroppslig empati påminner om betydelsen av olikhet. Samtidigt behövs affektiv empati med tillhörande resonans, som hjälper oss att identifiera oss själva på moralisk nivå. Med dessa reservationer är kroppslig empati, där man närmar sig den andra som en unik individ, en väsentlig del av dialog och förmågan till dialogiskt lyssnande.

### **Den grundläggande undervisningen och dialogiskt lyssnande**

Den finländska grundläggande undervisningens kärnuppdrag är att hjälpa eleverna att erhålla och utveckla sådana kunskaper och förmågor som de nu och i framtiden behöver för växelverkan med andra människor och sin omgivning. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) är den grundläggande undervisningens fyra arbetsfält uppdraget att undervisa och fostra, det samhällseliga uppdraget, kulturella uppdraget och framtidsuppdraget. Den grundläggande undervisningen stöder eleven i att växa som människa, vilket speglas av strävan efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred. Musikpedagogiken har en viktig roll inom varje arbetsfält.

I alla läroämnen inom den grundläggande undervisningen bör undervisningen stå till tjänst med att lära ut växelverkans- och samarbetskunskaper som är nödvändiga för alla. Förmåga till växelverkan som bygger på att lyssna kan betraktas som en sådan grundförmåga inom livskompetensen. Att eleven växer upp till en självständig och ansvarsfull ljudaktör innehåller tanken att hen växer upp till en jämlik och kompetent kommunikatör. Med tanke på den grundläggande undervisningens uppdrag att undervisa och fostra är musikpedagogikens specialuppdrag att fostra ljudaktörer, som har den förmåga till växelverkan som behövs i olika akustiska kommunikationssystem.

Grunderna för den grundläggande undervisningen (GLGU 2014) understryker att gemenskap och att ta andra i beaktande kommer att betonas i framtiden. Enligt den grundläggande undervisningens mål i fråga om mångsidig kompetens (K2) är en ledande tanke inom musikpedagogiken att eleverna fostras till att bemöta andra människor med respekt (GLGU 2014, 21). Noteras bör att det finländska samhället blir allt mer varierat i fråga om kultur, språk, religion och åskådning. Musikpedagogik som betonar kulturell dialog och lyssnande, och där man utgår från kulturell mångfald som en positiv resurs, kan främja förståelsen mellan kulturer. Också den grundläggande undervisningens kulturella uppdrag, att främja bildning, jämlikhet och livslångt lärande, förutsätter att man lär ut dialogisk och kollektiv lyssningsförmåga. Det här kräver å sin sida att dialogiskt lyssnande är en utgångspunkt för samverkan och undervisning i skolkollektivet.

Musikpedagogik som förbinder sig till den grundläggande undervisningens värden ansvarar för sin del för att förverkliga den grundläggande undervisningens samhällliga uppdrag. Utgångspunkten är förståelse för hur beroende vi som människor och människokollektiv är av varandra. Enligt det samhällliga uppdrag som eftersträvar både individens och kollektivets bästa förstärker musikpedagogiken elevernas delaktighet och förutsättningar för att växa upp till aktiva medborgare som ansvarsfullt utnyttjar sina demokratiska rättigheter och friheter (se GLGU 2014, 19).

Att betrakta etik som verksamhetsförmåga omfattar tanken om att man genom saklig fostran och övning kan lära sig etiskt omdöme, förmågan att delta och påverka samt en ansvarsfull attityd till framtiden (Clarkeburn 2006; Repo 2014). En förutsättning för ett demokratiskt och mångstämmigt skolkollektiv är att alla har samma rätt att delta i kollektivets verksamhet oberoende av kraven på och kompetensen i att lyssna. Upplevelser av att delta i dialog och bli hörd i det egna skol- och klasskollektivet kan hjälpa till att få syn på möjligheterna att påverka och att lära sig etiskt hållbara sätt att påverka. Eftersom man inom lyssningsfostran funderar kring och lär sig värden kring samverkan innebär lyssningsfostran fostran till det mångstämmigt sociala.

I den grundläggande undervisningens musikpedagogik är uppmärksamt lyssnande det rätt så allmänt godkända idealet för att lyssna till musik. Inom musikens lyssningsfostran (t.ex. Unkari-Virtanen 2022) är det ändå skäl att granska lyssningsidealet på ett bredare plan i fråga om såväl olika sätt att lyssna som elevens auditiva omgivning, klingande verklighet. Medialiseringen av musik, digital kommunikationsteknologi, överföringskanaler och innehållets allt större närvaro i barns och ungdomars vardag, den allt allmännare mobila musiken (Kassabian 2013)<sup>5</sup> till exempel i stadsrummet (se Uimonen 2021) samt förekomsten av nya digitala lyssningshjälpmedel har starkt påverkat sätten att lyssna och social praxis kopplade till dem.

Grunden för musicerandet har ändå inte förändrats: att musicera är fortfarande en musikalisk dialog mellan musik och en eller flera musicerande.<sup>6</sup> I en bred bemärkelse av lyssnande hänvisar musikaliskt lyssnande till musikalisk kommunikation, att lyssna till en annan musicerande och delta i musicerande genom att lyssna. Vid musikaliska händelser och sammusicerande i skolan kan man inom den grundläggande undervisningen i praktiken öva sig i samverkan och i att ta andra i beaktande.

En målsättning för att öva att lyssna till ljudlandskap är att träna upp etiskt hållbart deltagande i den gemensamma miljön (se även Paananen 2023). Syftet med lyssningsövningarna är att eleverna ska lära sig lyssna noggrannare och mer kritiskt till ljuden i sin akustiska omgivning och sitt kollektiv (Schafer 2015 [1992]; 1994). Det här förutsätter att de får tillräcklig handledning i att identifiera och värdesätta kulturella innebörder i sin egen livsmiljö samt i att bygga upp en egen kulturidentitet och en positiv relation till miljön (Kankkunen 2012a; 2012b). Eleverna kan uppmuntras att lita på sina egna röster och sina möjligheter att påverka till exempel i elevkårens eller klassers gemensamma ljudlandskapsprojekt. Tanken är att eleverna konkret får påverka ljudlandskapet i skolans lokaler, till exempel reservera en egen plats för att lyssna på musik, planera och inreda ett tyst rum för att slappna av eller arrangera och leda gemensamma dansstunder för skolkollektivet. Genom att stärka det egna agerandet motiveras och uppmuntras eleverna till att agera för det gemensamma ljudlandskapet i kollektivet, till exempel skydda värdefulla landmärken i fråga om ljud eller ljud som håller på att försvinna (se Schafer 1994; Truax 2001).

---

<sup>5</sup> Kassabians (2013) begrepp *ubiquitous listening*, allestädes närvarande lyssnande, hänvisar till musikens ständiga närvaro i omgivningen och människors liv.

<sup>6</sup> Definitionen landar nära sociomusikologen Christopher Smalls (1998) begrepp *musicizing* (att musika), som betonar att alla som deltar i uppförandet av musik har en roll som producenter av en musikalisk händelse och deltagare i *musicizing*.

Att musikpedagogiken har en etisk dimension har framkommit ovan, och den omfattar inte endast tekniskt övande inom musikalisk praxis (Väkevä 2003; 2004, 343). Att växa musikaliskt förutsätter också etiska övningar och ifrågasättande av invanda arbetsformer, och därmed finns det skäl till att inom musikpedagogiken ur samverkansetikens perspektiv fundera till exempel på ljudets kulturella betydelser, villkoren för att påverka via ljud samt hur musikens medialisering och den allt mer mobila musiken påverkar den gemensamma omgivningen och vardagslivet. Också att behandla bekymmer eller rädslor gällande den egna rösten och röst användningen som en del av undervisningen kan anses pedagogiskt betydelsefullt.

I litteraturen nämns ofta redskap för att styra en dialog – att uppmuntra debattörerna till att lyssna, att diskutera upplevelser och att ansluta sig till andras tal (Heikka 2021). I praktiken betyder det å ena sidan att man dagligen i klassen lär sig hur man ger utrymme åt andra att uttrycka sig. Å andra sidan letar man inom dialogövningarna efter balans i fråga om hur stor roll varje deltagare kan ta till exempel i att inleda och upprätthålla diskussionen. Vid övningarna kan man också utforska hur lyssnandet påverkas av placeringen av dem som deltar i växelverkan, liksom av kroppsspråk som till exempel gester, miner och ögonkontakt. Vid övningarna ges specialuppmärksamhet åt passande röst användning, att vänta på att få ordet samt variation och jämlik fördelning av anföranden. Inom empatin är speciellt projektiv och simulerad empati pedagogiskt värdefulla, eftersom man med deras hjälp också kan träna upp förmågan att gestalta andras situation eller perspektiv (Aaltola och Keto 2017). Det är också viktigt att träna upp den centrala delen av affektiv empati, empatisk resonans, eftersom man via den lär sig att vara öppen för olikhet. Att öva kroppslig empati hjälper att identifiera kroppslighetens betydelse inom samverkan.

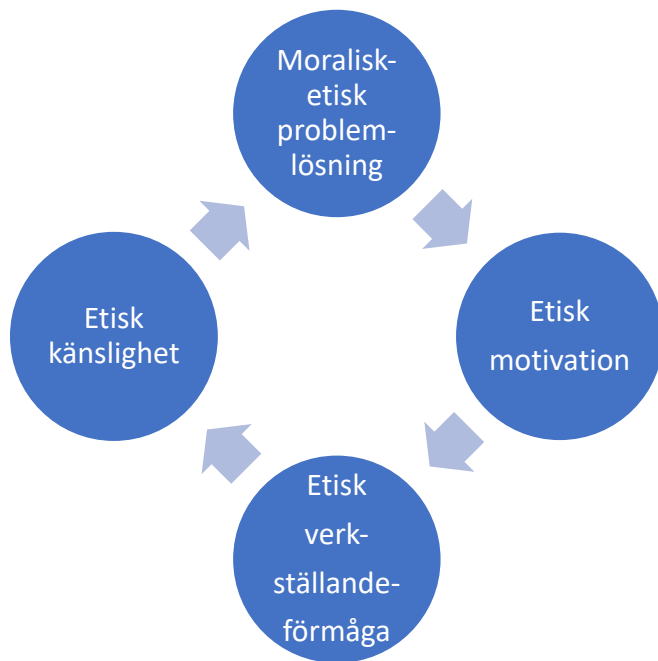
Eftersom lyssningsfostrans uppgift är att utveckla det reflektiva omdöme som behövs i verksamhet som inkluderar ljud, betonar lyssningsundervisningen förmågan till moraliska bedömningar, alltså elevens förmåga att reflektera hur den egna ljudverksamheten påverkar en annans bästa. För att kunna lära sig göra motiverade och ansvarsfulla val behöver eleven känna till etiska principer. Således bör eleven beredas möjlighet att strukturera, förstå och tillämpa etiska principer. Ur pedagogisk synvinkel är det viktigaste redskapet för att behandla dessa frågor dialogiska diskussioner, som naturligt kan knytas till den aktuella inlärningsituationen. Det här förutsätter att man tränar dialogiskt lyssnande i verkliga situationer, till exempel då man i klassen funderar på hur man kunde lösa konfliktsituationer kring lyssnande eller röst användning. På så sätt bekantar sig eleverna med de etiska omdömen och beslutsprocesser som hänger ihop med att lyssna, och som jag granskar till näst.

## Att lära sig etiskt omdöme inom lyssnande

Moralens offentlighetsprincip förutsätter att alla bör kunna lära sig eller undervisas i en moralprincip eller -regel (Wiberg 1989). Man lär sig moralregler kollektivt vid socialisering men också via fostran. Således bör alla undervisas i ansvarsfull kollektiv kommunikation såsom lyssningsetik. I Finland kan undervisning i att lyssna inom den grundläggande undervisningen ordnas på ett täckande och offentligt sätt som når alla läropliktiga, vilket på ett naturligt sätt sker som en del av musikundervisningen.

En central fråga som definierar att växa som människa och lära sig, är vad och hur mycket som behövs för ett gott liv (Sachs och Santarius 2007). För att kunna fastställa hur man på ett hållbart sätt ska agera etiskt måste man reda ut på vilka grunder verksamheten kan anses främja det goda (Hallamaa 2017, 9). Det här förutsätter att man lär sig etiskt omdöme.

Rests (1986; Rest och Narvaez 1994; Rest et al. 1999) fyrstegsmodell för etiskt omdöme beskriver den reflektiva processen som hänger ihop med etiskt agerande. Modellens delkomponenter är etisk känslighet, förmåga till moraliskt-etiskt omdöme alltså problemlösning, etisk motivation alltså beslutsamhet att agera och etisk verkställandeförmåga. I modellen antas att de nämnda stegen till etiska gärningar logiskt är oberoende av varandra (Rest 1986, 5). Med andra ord följer komponenterna i modellen inte nödvändigtvis efter varandra, utan påverkar varandra samtidigt. Varje komponent behövs för att etiskt agerande ska förverkligas i praktiken. Till exempel kan vi vara bra på att lösa problem, men endast om de pekas ut färdigt för oss (Clarkeburn 2006). Vi kanske också ser problemen tydligt och löser dem snabbt och noggrant, men trots det agerar exempelvis utgående från bekvämlighet eller tyngda av press från vår verksamhetsmiljö (Juujärvi och Pessa 2009). Eftersom överksamhet eller misslyckande inom vilken som helst av delkomponenterna av etiskt omdöme leder till att det moraliska agerandet misslyckas (Rest och Narvaez 1994; även Juujärvi och Pessa 2009), bör en ansvarsfull lyssnare vara medveten om den helhet den etiska omdömesprocessen bildar.



Figur 1. Etiskt omdöme och beslutsfattande (Rest et al.1999).

Etisk känslighet → Moralisk-etisk problemlösning → Etisk motivation → Etisk verkställandeförmåga

Etisk känslighet innebär förmåga att upptäcka och identifiera etiska frågor, spänningar och problem. Ett etiskt problem uppstår ofta i konflikter mellan flera värden eller i hur det granskade värdet eller den etiska principen förverkligas i praktiken. För att ett problem gällande till exempel akustisk kommunikation eller det gemensamma ljudlandskapet ska kunna tolkas som ett etiskt problem bör man kunna identifiera en värdekonflikt. Etisk känslighet innebär medvetenhet om hur egen eller andras verksamhet påverkar andra och deras välbefinnande (Rest et al. 1999). På så sätt förutsätter etisk känslighet förmåga att placera sig i en annans position och beredskap att granska situationen ur alla parter synvinkel. Av den här orsaken kan en central faktor i etisk känslighet vara projektiv empati, som också är grundattityden inom empatiskt lyssnande.

När ett etiskt problem identifierats måste man leta efter en lösning som kan motiveras genom etiska kriterier. Vanligen är vi tvungna att utgående från konkurrerande värden utvärdera och välja vilken lösning som är mer rätt än någon annan (Rest och Narváes 1994, 24; Juujärvi och Pessa 2009, 94). I relation till problemet finns ändå alltid minst två alternativ: vi kan välja att inte göra något alls – vilket också är ett etiskt val – eller agera på det sätt vi upplever är bäst för att hitta en lösning.

Enligt vardagsförnuftet innebär att vara medveten om ett etiskt problem eller att hitta en lösning ännu inte att det åtföljs av en god eftertänkt gärning (Clarkeburn 2006). För att etiskt agerande ska



kunna förverkligas måste etiska värden placeras före andra värden, såsom popularitet, ekonomisk säkerhet eller karriärmöjligheter. Eftersom lusten eller viljan att vara en etiskt god människa bara är en målsättning bland många andra som påverkar motivationen, behövs etisk motivation för att agera och göra rätt. Om kollektivets värden är på en etisk hållbar grund klarar individen i allmänhet av att placera kollektiva värden före individuella värden. I en motsatt situation, om man antingen inom kollektivet eller utifrån blir pressad att välja och agera på annat sätt, tvingas individen grubbla på det egna beslutets hållfasthet. Lösningar gjorda utgående från etiskt omdöme leder till etiskt hållbar verksamhet endast om individen förutom etisk motivation också har etisk verkställandeförmåga (Rest 1986). Det innebär inre styrka, mod och förmåga att agera enligt etiska principer, också när det behövs snabba omdömen vid press mellan olika värden (Juujärvi och Pessa 2009).

Kollektivets ljudaktörer har ett gemensamt ansvar för kommunikation och dess kontinuitet. Att ansvarsfullt orientera sig mot en målsättning om samförstånd förutsätter strävan efter att fortsätta dialogen eller åtminstone en gemensamt koordinerad verksamhetsplan. Vid en dialogisk lyssningsprocess kan ändå ingen med säkerhet förutsäga hur växelverkanssituationen framskrider. Ansvaret för att hålla kommunikationskanalen öppen betonas speciellt vid konfliktsituationer. Att kommunikationen fortsätter förutsätter att kommunikatörer med väldigt olika åsikter också i konfliktsituationer förbinder sig till kommunikationens gemensamma spelregler. Vid en dialog kan man möta meningsskiljaktigheter och svårigheter och behandla dem på ett konstruktivt sätt. Av lyssnaren förutsätter det här en aktiv roll och att man tar ansvar för att kommunikationen lyckas.

Inom musikpedagogiken kan man med hjälp av Rests modell för etiskt agerande både konceptualisera, strukturera och analysera den etiska omdömesprocessen som hänger ihop med röst användning och lyssnande, men också beskriva hur det etiska omdömet utvecklas vid ljudverksamhet. Rests (1986) modell för etiskt agerande lämpar sig på så sätt inom lyssningsfostran för planering, förverkligande och utvärdering av undervisning i etiskt omdöme (Kankkunen 2020). Modellen kan också tillämpas i inlärningssituationer när man letar efter och analyserar orsaker som leder till att etisk verksamhet inom ljud misslyckas.

De kollektiv inom den grundläggande undervisningen som lär sig musik, exempelvis klasskollektiv eller klasser med musikinriktning, erbjuder trygga omständigheter för att öva olika slags samverkan. Inom lyssningsfostran betonas behovet att öva etiskt omdöme och beslutsfattande så att eleverna tillägnar sig en etiskt hållbar livsattityd som utgångspunkt för all verksamhet. Det är viktigt att eleverna får öva att förhandla, ge konstruktiv respons samt medla och lösa konflikter mångsidigt i olika kommunikationsmiljöer. Inom musikpedagogiken är trygga övningssituationer till exempel

musicerandesituationer, där musikpedagogen handleder sina elever i att lyssna på varandra och konstruktivt uttrycka sina visioner och förslag i fråga om musicerandet (t.ex. Wallenius 2021).

### **Målsättningar för och utvärdering av lyssningsfostran**

Inom den grundläggande undervisningen är utgångspunkten för lyssningsfostran synen på mänsklig akustisk kommunikation som en livsförmåga nödvändig för alla, en involverande dialog som består av kollektiv, kroppslig och etisk verksamhet. På så sätt utgår måluppställningen inom etisk lyssningsfostran från grunden för mänsklig akustisk kommunikation, en dialogisk växelverkan som sker i ett kollektiv, är helhetsbetonad och tar alla sinnen i bruk. Dess kärna utgörs å sin sida av dialogiskt lyssnande samt ljudaktörernas jämlika växelverkan med omgivningen och andra aktörer. Eftersom det man lyssnar till i vid bemärkelse kan betraktas som att lyssna till en ljudaktör, berör lyssningsfostran växelverkan mellan den som talar eller musicerar eller producerar ljud i en ljudmiljö samt etiskt hållbart lyssnande. Inom lyssningsfostran lärs de här kunskaperna ut, förstärks och utvärderas.

Den grundläggande undervisningens uppgift är att ge eleven beredskap att växa upp till att leva i dialog med andra människor och sin livsmiljö. På motsvarande sätt ingår i lyssningsfostran olika delområden (tal–musik–ljudlandskap) med ett gemensamt mål, att bemöta andra med respekt. I betydelse av att bli hörd kräver det här av var och en dels förståelse för andra aktörers position, behov och målsättningar, dels öppenhet för olikhet samt beredskap och förmåga att vid behov agera annorlunda.

Utgångspunkten för lyssningsfostran är tanken om etik som en förmåga man kan undervisa i och lära sig. Det är till exempel möjligt att lära sig känslighet att observera etiska problem. Att öva etiskt hållbart (se Sihvo och Koski 2020, 190) beslutsfattande utmanar eleven att hitta mod och förmåga att göra medvetna val mellan värden och principer. I ljuset av grunderna för läroplanen (GLGU 2014, 15–16, 18, 21) bör lyssningsfostran riktas så att den lärande tillägnar sig en etisk attityd till samverkan så att den lärandes hållbarhetsmedvetna livsorientering förstärks (Foster, Salonen och Keto 2019).

Inom kollektiv lyssningsfostran är utgångspunkten för det etiska agerande som eftersträvas att kollektivets medlemmar har hög etisk känslighet (se Rest och Narvaez 1994). Kärnan för en etisk attityden är osjälviskhet hos den som lyssnar, vilket tar sig i uttryck som ansvarsfullhet, respekt för människor och resten av naturen, hänsyn och omsorg. Eftersom människan är en del av naturen

handleds eleverna inom lyssningsfostran att förstå betydelsen av de egna valen, levnadssättet och gärningarna för en själ, men också för närkollektivet och samhället, samt för naturens ekosystems livskraft (GLGU 2014, 16).

Målsättningarna för lyssningsfostran förbinder sig till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och idealen för dialogiskt lyssnande. De kan sammanfattas som en helhet med hjälp av den grundläggande undervisningens sju delområden, som överskrider kunskaps- och färdighetsämnen och sammanbinder en mångsidig kompetens (GLGU 2014, 20–24; även Kankkunen 2020). En allmän målsättning är att eleven som ljudaktör motiveras att agera etiskt och interaktivt, att hen känner till och omfattar reglerna för att agera i växelverkan och i kontext samt kan agera skickligt utgående från sin motivation, sina kunskaper och sitt etiska omdöme.

Lyssningsfostrans första målområde för mångsidig kompetens stöder den grundläggande undervisningens målsättning om förmåga att tänka och lära sig (se GLGU 2014, 19). Framtidens kunskaper förutsätter flexibel och kreativ verksamhet, förmåga att tillämpa kunskaper och färdigheter i olika situationer och i växelverkan med andra (OECD 2005; De Corte 2012). På så vis kan utvärderingskriterier för kompetent lyssnande knytas till elevens förmåga att både ensam och tillsammans med andra hantera, det vill säga specificera, jämföra, kombinera, sammanfatta, förutsäga, begrunda, tolka och utvärdera ljudinformation. Genom att tillämpa Burbules (1993) ideal för dialogiskt lyssnande och Rests (1986) modell för etiskt agerande är grundkriterierna för kompetent beteende i växelverkan att eleven (1) bemöter den andra med respekt, (2) är motiverad att agera och lära sig tillsammans, (3) agerar turvis och (4) kan agera flexibelt i olika verksamhetsmiljöer och med olika människor.

Stark koppling till det här har också lyssningsfostrans andra mål, målet för kulturell och kommunikativ kompetens, att eleven lär sig identifiera och se omgivningens kulturella, språkliga, religiösa och åskådningmässiga innebörder som en positiv resurs (GLGU 2014, 21). Musikpedagogiken stöder med hjälp av dialogisk lyssningsfostran skapandet av en egen kulturidentitet, acceptans av och respekt för andra kulturer, vilket är förutsättningar för kommunikation som bygger på jämlikhet, likvärdighet och rättvisa.

Lyssningsfostrans tredje målsättning, vardagskompetensen, är att fostra eleven att inse betydelsen av människorelationer och ömsesidig omsorg (GLGU 2014, 22). Vid en empatisk dialog kan eleven observera att hen är beroende av andra människor samt hur hen med sitt agerande kan påverka både sitt eget och andras välbefinnande. Att lära sig dialogiskt lyssnande stöder således elevernas

grundkunskaper i livskompetens och färdigheter som hänger ihop med hälsa, välbefinnande, säkerhet och kontroll över vardagen.

Lyssningsfostrans fjärde målsättning för mångsidig kompetens stöder elevens multilitteracitet (se GLGU 2014, 17, 22). Som målsättning inom lyssningsfostran innebär multilitteracitet att eleven kompetent klarar av att motta och förmedla meddelanden i till exempel talad, audiovisuell eller digital form. Med tanke på detta koncentrerar sig lyssningsfostrans femte målområde, digital kompetens, på verktyg för multilitteracitet (ibid., 23). Målsättningen för lyssningsfostran är att handleda eleven att gestalta de digitala mediernas betydelse för människans vardag som redskap för växelverkan och påverkan. Det är viktigt att eleverna medkritiskt lär sig gestalta och utvärdera både kommunikationsteknologins möjligheter och dess risker, även vid internationell växelverkan i en global värld. Musikpedagogik som koncentrerar sig på att lyssna till och producera musikaliskt ljud har god beredskap att fästa uppmärksamhet också vid de etiska utmaningarna den medialiserade musiken och digitaliserade lyssningsmiljön innebär.

Lyssningsfostrans sjätte delområde för mångsidig kompetens, nämligen arbetslivskompetens och entreprenörskap, ställer upp målsättningar för sådant lyssnande som behövs i arbetslivet.

Lyssningsfostrans mål är att i en föränderlig värld svara på grundkraven för växelverkans- och samarbetsförmåga inom yrkeskunnande, exempelvis att lära sig diskussions- och förhandlingsfärdigheter (se Jääskeläinen och Repo 2011; Välikoski 2014). Lyssningsfostrans sjunde och sista delområde inom mångsidig kompetens, förmågan att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid, fäster uppmärksamhet vid lyssnandets betydelse i fråga om deltagande och påverkan i samhället samt i byggandet av en hållbar framtid för miljön. Lyssningsfostran strävar via dialogiskt lyssnande efter att förstärka elevens medborgardygder, alltså kunskaper och färdigheter som främjar ett jämlikt samliv (se Alhanen 2016, 203–204). Vid främjandet av en reflekterande moralisk omdömesförmåga är målsättningen att eleven i samband med verksamhet inom ljud lär sig göra etiska beslut frivilligt, motiverat och utgående från kritisk utvärdering av situationsbundna fakta. På så sätt kan man via lyssningsfostran öva att agera enligt ett hållbart levnadssätt.

Utgångspunkten för utvärdering av lyssningsfostran är den grundläggande undervisningens ovan beskrivna målsättningar för mångsidig kompetens, som kan utvärderas med hjälp av lyssningskompetens. Lyssningskompetens som huvudmålsättning för kollektiv lyssningsfostran innebär att eleverna empatiskt lär sig ta varandra i beaktande så att de klarar av att samarbeta. Den kompetens som behövs vid lyssnande är således per definition interpersonell och kollektiv.

Dessutom ställer olika akustiska kommunikationssystem och kriterierna för att lära sig etiskt omdöme sina speciella krav på kompetent lyssnande, krav som förutsätter systemspecifika, samverkande och ansvarsfulla sätt att lyssna (Kankkunen 2018). Således är kriterierna för elevens kompetenta lyssnande att hen som ljudaktör känner till principerna för kommunikation genom tal, musik och ljudlandskap, behärskar de arbetsätt som behövs vid olika kommunikationssituationer och agerar på ett etiskt hållbart sätt.

Ovan har konstaterats att delkomponenterna i Rests (1986) modell, etisk känslighet, problemlösning, motivation och verkställandeförmåga, tillsammans bildar en analytisk och logisk beskrivning av den etiska omdömesprocessen. När modellens delkomponenter används som delkomponenter i etiskt kunnande med koppling till lyssnande kan modellen vid lyssningsfostran tillämpas för att utvärdera utvecklingen av elevens etiska omdöme. Att utvärdera lyssnaren från oskicklig till skicklig är ändå en utmaning, eftersom endast en del av lyssningskompetensens delområden kan iakttas direkt. I grupp är det ofta krångligt eller till och med omöjligt att jämförbart utvärdera individuella färdigheter inom växelverkans- och samarbete, eftersom till exempel lyssningsattityden inte nödvändigtvis framgår av elevens beteende (se Luostarinen och Peltomaa 2016).

## **Avslutning**

I det här kapitlet har jag förklarat hur våra attityder och sätt att lyssna centralt påverkar hur vi beter oss mot varandra. Från denna utgångspunkt ter sig en dialogisk lyssningsattityd och dialogiskt lyssnande som ett redskap för etisk samverkan, men också som en garanti för en etiskt hållbar framtid. Förändringar i världen runt omkring leder till ett behov av mångsidigt etiskt kunnande kopplat till lyssnande. Vi kan förutse att betydelsen av lyssningsförmåga till exempel i att söka information och behärska omfattande kunskaps- och färdighetshelheter kommer att framhävas ytterligare. Även digitaliseringen har bidragit med egna specialutmaningar i fråga om kommunikation människor emellan, etiskt omdöme och beslutsfattande. Att begrunda lyssnandets etik är behövligt i de sociala mediernas tidevarv, när vi tvingas ta ställning exempelvis till hatprat och misskreditering. De viktigaste etiska frågorna i framtiden hänger ändå inte nödvändigtvis ihop med teknologi eller artificiell intelligens utan – precis som hittills – med människor och människors agerande. När betydelsen av kollektivt kunnande framhävs blir en specialutmaning i de digitala mediernas era att utveckla lärandet så att det stöder barns och ungdomars framtidshopp, deras mångsidiga empatiförmåga och växande till etiska ljudaktörer.

I vårt nuvarande levnadssätt håller vi allt oftare kontakt med varandra via digital teknologi. Den digitala tekniken har möjliggjort snabbare och mångsidigare växelverkan än tidigare, oberoende av tid och rum.<sup>7</sup> Trots kommunikationsteknologins utveckling kan man hävda att kommunikationens mänskliga och kroppsliga dimension inte förlorat sin betydelse i den teknifierade världen.

Människan har fortfarande ett behov av äkta närvaro, av att möta den andra, förstå och bli förstådd. Vi kan anta att dialog ansikte mot ansikte kommer att bevaras som en central form av växelverkan inom nära relationer. Att lyssna är också en arbetslivsfärdighet som automatik och artificiell intelligens inte kan ersätta så lätt. Förändring av social praxis gällande olika sätt att lyssna ökar ändå behovet att med hjälp av pedagogik förstärka olika kommunikationsfärdigheter som hör ihop med samverkan.

För att trygga demokratins framtid mitt bland ekonomiska, sociala och ekologiska kriser behövs medborgarkunskaper i samverkan. Därför bör man inom den grundläggande undervisningen, speciellt i de högre årskurserna, fästa uppmärksamhet vid att inte demokratifostran och undervisning i samverkansfärdigheter hamnar i skuggan av ämnesspecifika målsättningar. Med hjälp av lyssningsfostran kan musiken inom den grundläggande undervisningen stöda de konventionella musikmålsättningarna som ingår i uppdraget att undervisa och fostra samt i det kulturella uppdraget, men också stöda förverkligandet av den grundläggande undervisningens samhälleliga uppdrag och framtidsuppdrag.

I de gällande grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) kan dialogiskt lyssnande till musik och ljudlandskap implicit läsas in som en lyssningsattityd man eftersträvar. Eftersom delaktighet och deltagande förutsätter jämlik dialog framhävs det dialogiska lyssnandets betydelse som grund för samverkan och ett samhälleligt liv. En dialogisk och empatisk lyssningsattityd har en betydande roll vid demokratisk växelverkan och samverkan människor emellan, men också i fråga om en individuell och kollektiv musikrelation samt ansvarsfull anknytning till det gemensamma ljudlandskapet.

Medvetenhet om det dialogiska lyssnandets betydelse borde synas bättre såväl i grunderna för läroplanen som i lärarutbildningen. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen innebär det att mål gällande lyssnande skrivs in tydligare och på ett mer omfattande plan som en del av undervisningen i kommunikationsfärdigheter, till exempel i avsnittet om den grundläggande undervisningens mångsidiga kompetens och i de ämnesspecifika målsättningarna. Mängden

---

<sup>7</sup> Digitaliseringen är också närvarande vid kulturevenemang såsom teaterföreställningar och konserter, där konstnären upprätthåller live men evenemanget strömmas. Vid en livekonsert kan artisten vara en hologramartist.

didaktik gällande lyssningsfostran borde utökas vid musikpedagogutbildningen, liksom mängden ur ljudlyssnandets synvinkel pedagogiskt motiverade övningar i lyssningsfärdigheter för tal, musik och ljudlandskap.

Den finländska musikpedagogiken kan befinna sig i främsta ledet i fråga om praxis för dialogiskt lyssnande och utveckling av verksamhetskultur. Jag föreslår att musikpedagoger, som inom den grundläggande undervisningen i första hand ansvarar för att lära eleverna lyssna till musik och ljudlandskap, i skolkollektivet tar större ansvar för att främja elevernas färdigheter inom växelverkan och samarbete. På så sätt kan lyssningsfostran som utgår från etisk samverkan innebära samhällligt betydande värdefostran, där eleverna lär sig att förutom till varandra också lyssna till musik och ljudlandskap.

Att förstå det dialogiska lyssnandets betydelse i förverkligandet av den grundläggande undervisningens uppdrag skapar en grund för att utveckla musikpedagogikens målsättningar och undervisningspraxis. Ur den etiskt hållbara framtidens och kulturens perspektiv är frågor kring till exempel audiovisuell kommunikation, musikkonsumtion samt individens och kollektivets välbefinnande centrala inom musiken i den grundläggande undervisningen. Genom att undervisa i dialogiskt lyssnande stöder musikpedagogerna att eleverna tar till sig ett demokratiskt levnadssätt. När man i skolarbetet dagligen verkar enligt principerna för dialogiskt lyssnande förstärker undervisningen elevernas delaktighet och kompetensbas för att växa till aktiva medborgare. Synvinklar kring en etisk hållbar framtid i fråga om att använda demokratiska rättigheter och friheter samt ansvarsfull kommunikation, konsumtion och välbefinnande sammanfogas då till att utgöra en naturlig del av musikens innehåll i den grundläggande undervisningen.

Som bäst kan dialogiskt, kritiskt och kollektivt lyssnande leda till flexibelt samarbete och reflekterande informationstolkning. Att begrunda och omvärdera tanke- och verksamhetsmodeller möjliggör för sin del att agera annorlunda. Det bästa sättet att öka förståelsen mellan människor är att lyssna.

## Källor

- Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Aaltola, Elisa och Keto, Sami 2017. *Empatia. Myötäelämisen tiede*. Helsingfors: Into.
- Barker, Larry och 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*. Finsk översättning Pietilä, Jukka. Helsingfors: 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 (Helsingfors universitet).
- 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. I Boydston, Jo Ann [Elektroniskt material Hickman, Larry (red.) 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. och Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. I Autio, Tero, Hakala, Liisa och Kujala, Tiina (red.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tammerfors: Tampere University Press, 121–143. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (hämtad 11.8.2022)
- Frankena, William K. 1966. The concept of morality. *Journal of Philosophy* 63 (21), 668–696. Tillgänglig: <https://doi.org/10.2307/2024163> (hämtad 12.8.2022).
- Freire, Paulo 2005 [1970]. *Sorrettujen pedagogiikka*. Finsk översättning Kuortti, Joel. Tammerfors: Vastapaino.
- GLGU 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Originalartikeln har utgått från den finska versionen: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.]
- 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*. Helsingfors: 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. Tillgänglig: <https://doi.org/10.23983/mv.112866> (hämtad 10.8.2022).
- Heikkinen, Olli 2010. Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. [Doktorsavhandling]. *Studies in Humanities* 133. Jyväskylän yliopisto (Jyväskylä universitet). Tillgänglig: <http://urn.f/URN:ISBN:978-951-39-3939-7> (hämtad 13.8.2022).
- Heinonen-Guzejev, Marja och Vuorinen, Heikki S. 2020. Melu. I Mussalo-Rauhamaa, Helena, Pekkanen, Juha, Tuomisto, Jouko och Vuorinen, Heikki S. (red.) *Ympäristöterveys*. Helsingfors: Duodecim, 70–80.
- Huesca, Robert 2008. Tracing the history of participatory communication approaches to development: A critical appraisal. I Servaes, Jan (red.) *Communication for development and social change*. Thousand Oaks, CA: Sage, 180–198.
- Hyvönen, Leena 1995. *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. [Doktorsavhandling]. *Studia Musica* 5. Helsingfors: Sibelius-Akatemia (Sibelius-Akademin).
- 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*. Tillgänglig: [http://www.iso.org/iso/catalogue\\_detail.htm?csnumber=52161](http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=52161) (hämtad 15.3.2023).
- Johannesen, Richard, Valde, Kathleen och Whedbee, Karen 2008. *Ethics in human communication*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Juntunen, Marja-Leena 2023. Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana. I Juntunen, Marja-Leena och Partti, Heidi (red) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja. Helsingfors: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (Konstuniversitetets Sibelius-Akademi), 77–102.
- Juujärvi, Soile och Pesso, Kaija 2009. Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena. I Virtanen, Anne och Kaivola, Taina (red.) *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja (Undervisningsministeriets publikationer) 2009: 56, 91–99.
- Jääskeläinen, Liisa och Repo, Tarja (red.) 2011. *Koulu kohtaa maailman – Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsingfors: Opetushallitus (Utbildningsstyrelsen).
- 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. I Ahonen, Kaarina och Juutilainen, Tiina (red.) *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tammerfors: Tampere University Press, 119–153.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. [Doktorsavhandling]. *Studia Musica* 75. Helsingfors: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (Konstuniversitetets Sibelius-Akademi).
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2020. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen etiikka – tavoitteet ja arvioinnin perusteet. I Kankkunen, Olli-Taavetti (red.) *Arvioinnin ulottuvuudet*. Tammerfors: 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 och Peltomaa, Iida-Maria 2016. *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacIntyre, Alasdair 2007 [1981]. *Hyveiden jäljillä*. Finsk översättning Noponen, Niko. Helsingfors: Gaudeamus.
- Malkavaara, Mikko 2020. Mitä etiikka on? I Sihvo, Päivi och Koski, Arja (red.) *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja (Yrkeshögskolan Karelias publikationer) B: 65, 51–81. Tillgänglig: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (hämtad 10.8.2022).
- OECD 2005. *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo) - Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Tillgänglig: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (hämtad 10.1.2023).
- Paquette, Michael, Sommerfeldt, Erich och 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*. Översättarens förord till verket *Minä ja Sinä (Ich und Du, 1923)*. Helsingfors: WSOY.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija och Karjalainen, Tommi (red.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja (Undervisnings- och kulturministeriets publikationer) 8: 2015.
- Paananen, Pirkko 2023. Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimus ja musiikillinen ekolukutaito. I Juntunen, Marja-Leena och Partti, Heidi (red.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja. Helsingfors: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (Konstuniversitetets

Sibelius-Akademi), 45–76.

Repo, Arto 2014. Etiikan teoriaa. I Leino-Kilpi, Helena och Välimäki, Maritta (red.) *Etiikka hoitotyössä*. Helsingfors: Sanoma Pro, 36–60.

Rest, James 1986. *Moral development. Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger.

Rest, James och Narváez, Darcia (red.) 1994. *Moral development in the professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Rest, James, Narváez, Darcia, Bebeau, Muriel J. och Thoma, Stephen 1999. *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Sachs, Wolfgang och Santarius, Tilman (red.) 2007. *Fair Future. Resource conflicts, security & global justice*. London: Zed Books.

Schafer, R. Murray 1994. The Soundscape Designer. I Helmi Järviluoma (red.) *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*. Red. och finsk översättning Kankkunen, Olli-Taavetti, Uimonen, Heikki och Kytö, Meri. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja (Tammerfors yrkeshögskolas publikationer) C. Oppimateriaaleja 18.

Scheler, Max 2017 [1912]. *The Nature Of Sympathy*. London & New York, NY: Routledge.

Sihvo, Päivi och Koski, Arja (red.) 2020. *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja (Yrkeshögskolan Karelias publikationer) B:65. Tillgänglig: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (hämtad 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*.

[Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Tamperensis 1110. Tampereen yliopisto (Tammerfors universitet).

Uimonen, Heikki 2021. Kaupunkitila päivittäismusiikin aikakaudella: ääniympäristön tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen tarkastelu. I Vahtikari, Tanja, Ainiala, Terhi, Kivilaakso, Aura, Olsson, Pia och Savolainen, Panu (red.) *Humanistinen kaupunkitutkimus*. Tammerfors: Vastapaino, 145–167.

Unkari-Virtanen, Leena 2022. Musiikin kuuntelukasvatus. Utbildningsstyrelsens (finskspråkiga) webbplats. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-musiikin-kuuntelukasvatus> (hämtad 15.3.2023).

- Vartiainen, Anna-Kaisa, Turunen, Anu W., Ung-Lanki, Sari och 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*. [Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 68. Uleåborg: Oulun yliopisto (Uleåborgs universitet).
- Välikoski, Tuula-Riitta 2014. Kuuntelemisen taito. I Luoma-Aho, Vilma (red.) *Särkymätön viestintä*. Helsingfors: ProCom – Viestinnän ammattilaiset, 60–68.
- Värri, Veli-Matti 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tammerfors: Tampere University Press.
- Wallenius, Meri 2021. ”Keskeytyttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon?” *Laadullinen tapaustutkimus kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisestä yläkoulussa*. [Pro gradu -avhandling]. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (Konstuniversitetets Sibelius-Akademi).
- Tillgänglig: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091746456> (hämtad 15.3.2023).
- Wiberg, Matti 1989. Päätöksenteon oikeuttaminen arvoristiriitojen vallitessa. I Malaska, Pentti, Kantola, Ismo och Kasanen, Pirkko *Riittääkö energia – riittääkö järki?* Helsingfors: Gaudeamus, 254–272.
- YSO 2022. YSO - Yleinen suomalainen ontologia. Tillgänglig: <https://finto.fi/yso/fi/page/p24064> (hämtad 10.8.2022).
- Zahavi, Dan 2008. Simulation, projection and empathy. *Consciousness and Cognition* 17, 514–522.