

Kuuntelukasvatus

suomalaisessa perusopetuksessa

– kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta

Kuuntelukasvatus

suomalaisessa perusopetuksessa
– **kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta**

Olli-Taavetti Kankkunen

Studia Musica 75

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 2018



Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Studia Musica 75

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston

MuTri-tohtorikoulu

Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

– kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta

Listening Education in Finnish Basic Education

– Towards a Communal Sonic Agency

© 2018 Olli-Taavetti Kankkunen,
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Kannen suunnittelu: Jan Rosström

Kannen kuva: Aino Kankkunen

Taitto: Olli-Taavetti Kankkunen

Painopaikka: Unigrafia Oy, Helsinki 2018

ISBN 978-952-329-096-9 (painettu)

ISBN 978-952-329-097-6 (pdf)

ISSN: 0788-3757

Tiivistelmä

Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. **Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta.** Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsinki. Väitöskirja. 254 sivua.

Tämän kasvatuksen alaan kuuluvan poikkitieteisen työn lähtökohdat ovat yhtäällä sosiokonstruktivistisessa musiikkikasvatuksessa ja toisaalla akustisen kommunikaation teoriassa (Truax 2001). Pääosin pragmatistisen musiikkikasvatustilafilosofian alueelle sijoittuvan teoreettisen tutkimuksen päätavoitteena on rakentaa kokonaisjäsenitys suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatukselle. Kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenityksen lähtökohtana on akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo puhe–musiikki–äänimaisema.

Tutkimustehtävänä on 1) jäsentää käsitteellisesti suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisena ja laaja-alaisena kokonaisuutena, 2) perustella sen osa-alueina akustisen kommunikaation järjestelmät sekä 3) määritellä yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet. Työssä sovelletaan filosofisen menetelmän periaatteita, jotka pyrkivät päättelyn sisäiseen johdonmukaisuuteen ja muodostetun teoreettisen kokonaisuuden yhtenäisyyteen. Kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenityksen välineet ovat analyysi, argumentaatio ja synteesi, jotka muodostavat tutkimuksen käsitteellis-teoreettisen menetelmän. Työssä hyödynnetään puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun ja kasvatuksen tutkimusta.

Tutkimuksen päätuloksena on *suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys*, joka muodostuu puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta. Jäsenitys ottaa akustisen kommunikaation teorian yksilökeskeistä lähestymistapaa laajemmin huomioon kuuntelijan roolin eettisenä äänellisenä toimijana ja yhteisön jäsenenä. Kuuntelukasvatus tukee oppilaiden kasvua parhaiten, jos opetus ja oppiminen tapahtuvat yhtä aikaa kolmella tasolla: kasvamalla yhteisössä, oppimalla yhteisöstä ja toimimalla yhteisön eduksi. Tärkeimmät yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen käsitteet ovat eettinen äänellinen toimijuus ja kuuntelukompetenssi.

Tutkimus lisää sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta ymmärrystä kuuntelun yhteiskuntaa muokkaavasta perustavanlaatuisesta merkityksestä. Tutkimuksen keskeisenä tieteellisenä merkityksenä voidaan pitää akustisen kommunikaation teorian soveltamista laaja-

alaisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtana. Antamalla teoreettisia välineitä kuuntelukasvatuksen käytännön kehittämiseksi työ tukee kuuntelukasvatuksen teorian uudelleenarviointia ja opetuksen järjestämistä Suomessa.

Työssä ehdotetaan, että ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu nostetaan musiikkikasvatuksessa musiikillisen äänen kuuntelun rinnalle. Siten tutkimus tuo musiikkikasvatuksen teoreettiseen keskusteluun musiikin esittämistä ja kuuntelua laajemman näkökulman. Lisäksi tutkimuksessa esitetään, että perusopetuksen kuuntelukasvatus koskee lähtökohtaisesti koko koulu yhteisöä ja peruskoulun kaikkia oppiaineita. Tutkimus osoittaa, että kuuntelukasvatus, jossa korostuu kuuntelun dialogisuus, edistää kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa.

Hakusanat:

Akustinen kommunikaatio, Akustinen oppimisyhteisö, Kuuntelu, Kuuntelukasvatus, Kuuntelukompetenssi, Musiikkikasvatus, Pragmatismi, Sosiokonstruktivismi, Yhteisöllisyys, Äänellinen toimijuus.

Abstract

Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. **Listening Education in Finnish Basic Education – Towards a Communal Sonic Agency**. Sibelius Academy of the University of Arts, Helsinki. Doctoral Dissertation. 254 pages.

Within the field of education research, this interdisciplinary work has its basis in both socio-constructivist music education and in Acoustic Communication theory (Truax 2001). The aim of the theoretical study, positioned predominantly within the research field of the pragmatist philosophy of music education, is to construct a holistic conceptual outline for Listening Education in Finnish basic education. The starting point of the conceptual analysis of listening education is the continuum “speech–music–soundscape” characteristic of acoustic communication systems.

The research task is 1) to introduce the concept of listening education in Finnish basic education as a necessary and comprehensive element for all students, 2) to establish acoustic communication systems, speech, music, and soundscape as its sub-areas, and 3) to determine the premises, objectives, and criteria for communal and ethical listening education. The study applies a method of philosophical principles that aims at establishing an internal logic for its reasoning and a unity in its theoretical approach. The conceptual research tools, i.e. the conceptual-theoretical method, are analysis, argumentation, and synthesis. The research integrates sources from three research fields within communication and education, namely speech, music, and soundscape studies.

The main result of the study is *a conceptual structuring of Listening Education in Finnish basic education*, a construct which consists of three educational fields: speech, music, and soundscape listening education. Beyond its specific approach to Acoustic Communication theory, this study addresses the role of the listener as an ethical sonic agent and a member of their community. In the best case, listening education would support pupils' growth through teaching and learning that takes place on three simultaneous levels: growing in the community, learning about the community, and acting for the community. The principal concepts of communal listening education are Sonic Agency and Listening Competence, which refer to ethical sonic praxis.

From the socio-constructivist point of view, the study increases our understanding of the pervasive role that listening plays in shaping society. The application of acoustic

communication theory as a starting point for comprehensive listening education can be considered the essential scientific contribution of the study. By constructing theoretical tools that can be used in developing the practice of listening education, the study supports the re-evaluation of listening education theory and the re-organization of teaching in Finland.

The study proposes that, within music education, the experiential, critical, and ethical listening to environmental sounds should be supported alongside the practice of listening to musical sounds. Thus, the research brings a new perspective, broader than only performing and listening to music, into the theoretical debate on music education. In addition, the study proposes that, in principle, Listening Education in basic education applies to the whole school community, and to all the subjects in basic education. The research shows that, with its emphasis on dialogic listening, listening education enhances the importance of the awareness of communal and ethical listening in the everyday life of schools, both in education and in learning.

Keywords:

Acoustic Communication, Acoustic Learning Community, Communality, Listening, Listening Competence, Listening Education, Music Education, Pragmatism, Socio-constructivism, Sonic Agency.

Esipuhe

Hei, minulla ei ole korvaluomia!

Kerran kesällä, kun sade ropisi rauhoittavasti saunakamarin kattoon, koin voimakkaan ahaa-elämyksen. Lukiessani R. Murray Schaferin kirjaa *The Tuning of the World* tajusin, että voin kyllä laittaa silmäni kiinni, mutta korviani en. Aloin pohtia, että mitä, miten, miksi tai ketä pitäisi kuunnella. Vai onko meillä korvaluomettomilla myös oikeus olla kuuntelematta?

Perusopetuksen ympäristökasvatuksen menetelmiin kuuluu kuunteluharjoituksia, joiden tarkoituksena on herkistää luonnon vastaanottamiseen. Halusin kuitenkin edetä luontoesteettisen kokemuksen tavoittelusta äänten tiedostamiseen, tulkintaan ja kulttuurisen merkityksen ymmärtämiseen. Tästä näkökulmasta tutkijanpolkuni vei ensiksi äänellisen ympäristön rakentumisen ja valtakysymysten tarkasteluun. Kuuntelukulmani laajenivat, kun ymmärsin kuuntelun keskeisen merkityksen paitsi musisoinnissa, myös kaikessa muussa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Näin tutkimusaiheeni ankkuroitui luontevasti akustiseen kommunikaatioon. Tältä pohjalta kirkastui myös työni tavoite, yhteisöllisyyttä ja äänellistä toimijuutta korostava perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisvaltainen jäsenys.

Miten kuuntelua voisi oppia ja opettaa? Kuuntelu kiehtoo sekä kokemuksen että äyllisen pohtimisen tasolla. Äänimaailma osoittautuu tavattoman rikkaaksi uusien kokemusten lähteeksi. Kannattaa siis lähteä tutkimusmatkalle:

Put on your socks and shoes – and don't forget your ears!

We're going on a listening walk. Shhhhh. Do not talk. Do not hurry.

Get ready to fill your ears with a world of wonderful and surprising sounds.

Paul Showers (1961/1991)

Kiitokset

‘Ollin oppivuosia’ muistellessa ihmettelen, kuinka niin monet ihmiset ovat kannatelleet tutkimustani. Ensimmäiseksi haluan kiittää väitöstyöni ohjausryhmää monivuotisesta tuesta, kannustuksesta, asiantuntevista neuvoista ja luottamuksesta työni kaikissa vaiheissa. Professori Heidi Westerlund, professori Heikki Uimonen ja yliopistonlehtori Marja Heimonen ovat pitäneet huolen siitä, että olen päässyt etenemään tutkimusreitilläni.

Heidi, olen rohkaisevassa ohjauksessasi saanut kohdata turvallisesti keskeneräisyyteni tutkijana ja edetä pienin askelin tutkimuksen tekemisessä. Arvostan kärsivällisyyttäsi ja tinkimättömyyttäsi, sitä, että haluat suunnata ohjattavan kaiken tarmon laadukkaan tutkimuksen tavoitteluun. Erityisen kiitollinen olen siitä, että olet opettanut käyttämään filosofiaa pedagogisen käytännön työkaluna.

Heikki, äänimaisematutkimuksen asiantuntijana olet ollut oppaani ääniympäristön kulttuurisen tulkinnan oppimisessa. Sinulta olen myös saanut kaikkien aikojen parhaan, takuuvarmasti toimivan ohjeen kirjoittajalle, joka on solmussa oman tekstinsä kanssa.

Marja, kiitos, että suuntasit ajatukseni kuuntelun etiikan, oikeus- ja vastuukysymysten ja etenkin työssäni keskeiseksi osoittautuneen eettisen harkinnan tarkasteluun. Asiantuntevasti opetit myös kiinnittämään huomion tekstin viimeistelyyn, olipa kyse luonnoksesta tai lähes valmiista tekstistä.

Lausun sydämelliset kiitokset väitöskirjani esitarkastajille, kasvatustieteen tohtori, opetusneuvos Eija Kauppiselle ja professori Helmi Järviluoma-Mäkelälle perusteellisesta paneutumisesta väitöskirjani käsikirjoitukseen. Olen teille kiitollinen rakentavista kommenteista ja korjausehdotuksista, jotka auttoivat merkittävästi kirjani viimeistelyssä.

Arvokasta palautetta työstäni ovat antaneet musiikin, musiikkikasvatuksen, musiikkikasvatustieteen ja filosofian eturivin tutkijat professori Philip Alperson, professori David Elliott, professori Marja-Leena Juntunen, dosentti Pentti Määttänen, professori Juha Ojala, professori emeritus Thomas Regelski, filosofian tohtori, äänitaiteilija Taina Riikonen ja professori Lauri Väkevä. Ajattelen lämmöllä myös lukuisia kollegiaalisia keskusteluja, joita sain käydä suomalaisen kuuntelukasvatuksen pioneerien rehtori emerita Ellen Urhon ja professori emerita Liisa Tenkun kanssa.

Tampereen yliopisto ja sen normaalikoulu ovat kannustaneet ammatillisen osaamisen ja tutkivan opettajuuden kehittämiseen. Työyhteisöni ja rehtorit, jotka ovat auliisti puoltaneet

opintovapaita, ansaitsevat alati yltyvät aplodit. Sibelius-Akatemiassa sain kunnian olla mukana musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston projektissa Creativity, Agency and Democratic Research in Music Education (CADRE) sekä liittyä Taideyliopiston koordinoiman ArtsEqual-hankkeen Arts@School-ryhmän jäseneksi.

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston jatko-opiskelijoiden innostunut ja kannustava ilmapiiri on tehnyt tutkijayhteisöstämme ainutlaatuisen oppimisyhteisön. On ollut ilo opiskella kansanne musiikin tohtorit Alexis Kallio, Anna Kuoppamäki, Tuulikki Laes, Sari Muhonen, Hanna Nikkanen, Albi Odendaal, Aleksi Ojala, Heidi Partti, Inga Rikandi, Guillermo Rosabal Coto, musiikin lisensiaatti Timo Pihkanen ja pian tohtoroituva Laura Miettinen. Tapaamiset tutkijanpolkujemme risteyksissä ovat olleet levähdyspaikkoja, joissa olemme jakaneet ajatuksia ja oppineet toinen toiselta.

Suomen Akustisen Ekologian Seuran toiminnassa ja World Forum for Acoustic Ecology-tapahtumissa olen voinut liittyä äänimaisematutkijoiden ja -taiteilijoiden laajaan verkostoon ja tutustua moniin kansainvälisesti merkittäviin äänimaisematutkijoihin. Jo mainitun Helmi Järviluoma-Mäkelän ja Heikki Uimosen lisäksi tutkijatohtori Meri Kytö ja äänimaisematutkija, yliopistonlehtori Noora Vikman ovat paitsi monin tavoin tukeneet ja antaneet apuaan, vieneet unohtumattomille äänikävelyille. Tapaamiset, luennot ja työpajat äänimaisematutkimuksen pioneerin R. Murray Schaferin ja professori Barry Truax'in kanssa ovat vaikuttaneet ratkaisevasti ymmärrykseeni kuuntelun keskeisestä merkityksestä yksilölle ja yhteisölle.

Olen kiitollinen Koneen Säätiöltä saamastani merkittävästä taloudellisesta tuesta. Samoin kiitän Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tukisäätiötä kannustusapurahasta tutkimukseni käynnistämävaiheessa ja osallistumisesta painatuskuluihin, Sibelius-Akatemiaa lukuisista matka-apurahoista sekä Arts@School-tutkimusryhmää tuesta väitöskirjan viimeistelyssä.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni kaiken kestävästä rakkaudesta. Omistan tämän kirjan vaimolleni Minnalle sekä lapsilleni Laurille, Antille, Mikolle ja Ainolle.

Lempäälän Haljastennokan Kuusisyrjässä, 8. joulukuuta 2017

Olli-Taavetti Kankkunen

Sisällys

1 TUTKIMUKSEEN ORIENTOITUMINEN.....	1
1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT, TUTKIJAPOSITIO JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	2
1.2 KUUNTELUKASVATUKSEN TARVE JA HAASTEET	9
1.3 AIEMPI KUUNTELUKASVATUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA.....	21
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN TAVOITTEET SEKÄ TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	26
2.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	27
2.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
2.3 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT JA KUUNTELUKASVATUKSEN TEORIA.....	29
2.4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	37
3 KUUNTELUKASVATUS TUTKIMUSKOHTENA	39
3.1 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSEN OSANA	40
3.2 TUTKIMUKSEN PERUSKÄSITTEET	43
3.3 KUUNTELUN JA KUUNTELUKASVATUKSEN TUTKIMUS.....	67
3.4 ÄÄNELLINEN TOIMIJUUS JA KUUNTELU KOULUYHTEISÖSSÄ	78
4 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO KUUNTELUKASVATUKSEN KONTEKSTINA	82
4.1 VIESTINTÄKÄSITYKSET, ÄÄNELLINEN VIESTINTÄTAPAHTUMA JA ÄÄNELLISTEN TOIMIJOIDEN VUOROVAIKUTUSSUHTEET	83
4.2 PUHEEN, MUSIIKIN JA ÄÄNIMAISEMAN VIESTINTÄTAPAHTUMA KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEINÄ.....	92
4.3 AKUSTISEN KOMMUNIKAATION MALLIT JA KOMMUNIKAATIOJÄRJESTELMIEN JATKUMO	95
4.4 AKUSTISEN KOMMUNIKAATION MALLIN SOVELLUKSET	109

5 KUUNTELU YKSILÖN JA YHTEISÖN ÄÄNELLISENÄ TOIMINTANA	114
5.1 KUUNTELIIJA, KUUNTELUTAVAT JA YHTEISÖ	115
5.2 KUUNTELIJAN TIETO, TAITO JA KÄYTÄNNÖLLINEN JÄRKI	125
5.3 EETTISEN HARKINNAN KEHITTYMINEN KUUNTELUSSA	129
5.4 TOIMIJUUS JA KOMPETENSSI KUUNTELUSSA	132
5.5 PUHEEN, MUSIIKIN JA ÄÄNIMÄISEMAN KUUNTELUKOMPETENSSIT JA ÄÄNELLINEN TOIMIJUUS	140
6 KOHTI PERUSOPETUKSEN EETTISTÄ JA LAAJA-ALAISTA KUUNTELUKASVATUSTA	148
6.1 KUUNTELU PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014	149
6.2 KUUNTELUKASVATUKSEN LÄHTÖKOHDAT	155
6.3 KUUNTELUKASVATUKSEN ARVOPOHJA JA ETIIKKA	171
6.4 KUUNTELUKASVATUKSEN TAVOITTEET	180
7 PERUSOPETUKSEN YHTEISÖLLISEN KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEELLINEN JÄSENNYS	190
7.1 PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN JA EETTINEN PERUSTA	191
7.2 PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEELLINEN JÄSENNYS	195
7.3 KUUNTELUN VUOROVAIKUTUSMALLIT KASVATUS- JA SISÄLTÖALUEIDEN JÄSENTÄJÄNÄ	199
7.4 YHTEISÖLLINEN KUUNTELUKASVATUS	202
8 DISKUSSIO	208
8.1 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	209
8.2 KOHTI TULEVAISUUDEN KUUNTELUKASVATUSTA	215
LÄHTEET	219

Kuvioluettelo

KUVIO 1. Holistisen musiikkikasvatuksen perspektiivit (Westerlund 2002, 18).....	33
KUVIO 2. Äänellinen toimija.	63
KUVIO 3. Äänellinen viestintätapahtuma: äänellisen toimijan näkökulma.	88
KUVIO 4. Akustisen kommunikaation mallit.....	96
KUVIO 5. Akustisen kommunikaation objektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).....	97
KUVIO 6. Akustisen kommunikaation subjektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).	99
KUVIO 7. Akustisen kommunikaation malli (Truax 2001, 12; 2013a).....	100
KUVIO 8. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo (Truax 2001, 50).	104
KUVIO 9. Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli.	110
KUVIO 10. Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmalli.....	111
KUVIO 11. Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalli.	113
KUVIO 12. Kuuntelu vuoden 1970 opetussuunnitelmassa Hyvösen (1995, 17) mukaan....	122
KUVIO 13. Eettinen harkinta Restin, Narvaezin, Bebeaun ja Thoman (1999) mukaan.	130
KUVIO 14. Kuuntelukompetenssi kommunikatiivisen kulttuurikompetenssin osana.	138
KUVIO 15. Äänellisen toimijan kompetenssit.....	140
KUVIO 16. Vastuullisen äänellisen toimijuuden kehittyminen äänimaisemassa.	189
KUVIO 17. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen perusta, osa-alueet ja jatkumo.	195
KUVIO 18. Kuuntelukasvatuksen osa-alueiden suhteet.	196
KUVIO 19. Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys.....	198
KUVIO 20. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatus- ja sisältöalueet.	199

TUTKIMUKSEEN ORIENTOITUMINEN

Esittelen työni aluksi tutkimukseni lähtökohdat ja positioni tutkijana sekä kuvaan tutkimuksen etenemisen. Alaluvussa 1.2 perustelen ensiksi, miksi kuuntelua ja kaikille yhteistä kuuntelukasvatusta tarvitaan. Toiseksi selvitän kuunteluun, kuuntelun oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä ja haasteita. Tutkimuskohteeni taustoittamiseksi tarkastelen kuuntelukasvatusta vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sekä alan suomalaisten pioneerien työn valossa (1.3).

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tutkijapositio ja tutkimuksen eteneminen

Poika katsoo isäänsä ja kysyy: ”Mistä äänet tulevat?” Isä hymyilee ja vastaa: ”Hyvin erikoisesta paikasta”. Tovin hiljaisuuden jälkeen keskustelu jatkuu: ”Mutta minne ne menevät?” Isä miettii ja silittää pojan tukkaa: ” Ne menevät vielä erikoisempaan paikkaan, kuin mistä ne lähtivät.” Kun poika näyttää hämmentyneeltä, isä piirtää sormellaan äänen reitin omasta rinnastaan ilmaan ja edelleen poikansa rintaan. (Labelle 2010, xv.)

Tutkimukseni aiheena on suomalaisen perusopetuksen *kuuntelukasvatus*, joka koskee ihmisten välistä äänellistä vuorovaikutusta ja akustisen kommunikaation oppimista.¹ Työssäni artikuloin tätä vähän tiedostettua kasvatusaluetta. Tavoitteeni on käsitteellisesti jäsentää puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisenä eettisenä ja yhteisöllisenä kasvatuksena.

Tutkimuksen lähtökohdat

Kuuntelukasvatus on suomalaisessa peruskoulussa jäänyt usein musiikkikasvattajan vastuulle. Musiikkikasvattajalle kuuntelun harjoittaminen on erottamaton osa opetustyötä, onhan musiikkikasvatus kasvatusta nimenomaan kuunteluun. Akustisen kommunikaation teorian (Truax 2001) näkökulmasta kuitenkin periaatteessa kaikki äänet – ei vain musiikilliset äänet – kuuluvat kommunikatiivisen kuuntelun piiriin.² Työssäni tästä seuraa, että kasvatuksessa on käsiteltävä kuuntelun koko kenttää: ympäristön äänten lisäksi elinympäristössä voi olla puhetta, musiikkia ja muita ihmisen toiminnan aiheuttamia ääniä. Näin ollen musiikin kuuntelu, yksi inhimillisen toiminnan ja vuorovaikutuksen muodoista, on vain yksi kuuntelukasvatuksen osa-alue.

Kun ääniympäristöä tarkastellaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perspektiivistä, kuuntelu osoittautuu välttämättömäksi myös suullisessa viestinnässä ja ympäristöön orientoitumisessa. Siten tutkimukseni ytimeen asettuu kuuntelukasvatus, joka koskee koko yhteistä akustis-

¹ Tutkimuksessani käytän käsitettä kuuntelukasvatus, sillä kuuntelu on aktiivista ja kokoaikaista toimintaa myös äänentuottamisessa. Termin lanseerannut äänimaisematutkimuksen pioneeri R. Murray Schafer (1992a) tarkoittaa käsitteellä Sound Education kasvatusta, jonka tarkoituksena on saada ihmiset kuuntelemaan tarkemmin ympäristöään. Käsite on mahdollista tulkita kielellä leikittelynä: englannin kielen sana sound voi viitata paitsi ääneen, myös hyvään tai terveeseen. Myös Schaferin kirjan ”A Sound Education” (1992a) suomennoksessa (Schafer 2015) nimenä on Kuuntelukasvatus.

² Ks. musiikillisesta ja ei-musiikillisesta äänestä Ojala (2009, 102–104).

sosiaalista ympäristöämme. Tällä perusteella työssäni argumentoin *laaja-alaista puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatusta*.

Kasvatuksen alaan kuuluvan teoreettis-filosofisen tutkimuksen lähtökohdat ovat pääosin pragmatistisessa musiikkikasvatusfilosofiassa ja sen sosiokonstruktivistisissa lähtökohdissa (esim. Westerlund 2002; 2005; Väkevä 2003; 2004; Westerlund & Väkevä 2009; 2011). Poikkitieteisessä tutkimushankkeessani yhdistän kulttuurisen äänimaisematutkimuksen kasvatukseen ja erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Akustisen kommunikaation teoria (Truax 2001) lähtökohtana nostan työssäni esiin *akustisen kommunikaation* kokonaisvaltaisen merkityksen yksilölle ja yhteisölle. *Eettisen äänellisen toimijuuden* jäsennyksessä käytän apuna aristoteelista hyve-teoriaa (Nikomakhoksen etiikka).

Tietoisena akustisen kommunikaation teorian yksilö-ympäristö-suhteen painotuksesta oletan, että kehittämällä edelleen akustisen kommunikaation yhteisönäkökulmaa kuuntelukasvatuksen laaja-alainen aihepiiri on yhdistettävissä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Jäsenän suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatusta *akustisen kommunikaation järjestelmien eli puheen, musiikin* ja kuuntelussa tulkitun ääniympäristön eli *äänimaiseman* pohjalta. Tutkimuksessani tarkoitan akustisella kommunikaatiolla äänentuottajien ja kuuntelijoiden eli *äänellisten toimijoiden* vuorovaikutteista toimintaa, joka tapahtuu äänen välityksellä. Toimintana *kuuntelu* on kontekstuaalinen, moniaistinen ja kehollinen tapahtuma (esim. Juntunen & Hyvönen 2004; Ihde 2007, 44; Tarvainen 2012). Tutkimuksessani painotan kuuntelukokemusta holistisena kokemuksena maailmasta. Siksi kuuntelukasvatuksen tulee käsitykseni mukaan kiinnittyä *kuuntelijuuden* kokonaisvaltaiseen opettamiseen.

Tutkimuksellani on kaksi kommunikaatiota koskevaa perusoletusta. Akustisen kommunikaation teorian pohjalta oletan, että äänen välityksellä tapahtuvassa inhimillisessä viestinnässä kuuntelulla on keskeinen rooli. Kuten vuorovaikutustaitojen opetuksessa, tutkimuksessani käsitän kuunteluun liittyvät vastaanottamis- ja tulkintataidot lähtökohtana yksilöiden välisen vuorovaikutuksen syntymiselle. Toiseksi oletan, ettei vuorovaikutusta yksilön ja hänen ympäristönsä välillä voida ymmärtää yksinomaan yksilön ominaisuutena, vaan pikemminkin sosiaalis-eettisenä ilmiönä (ks. Vehmas 2010). Yhteisessä äänimaisemassa tapahtuvana toimintana inhimillinen akustinen kommunikaatio on väistämättä eettisten

kriteerien alaista intersubjektivistä³ toimintaa. Näin ollen kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi on otettava yhteisössä toteutuva *eettinen äänellinen toimijuus* (ks. luku 3.2).

Tulevaisuudessa perusopetuksessa korostuvat elinikäinen oppiminen ja laaja-alainen osaaminen (Opetushallitus 2016; myös POPS 2014; Skolverket 2011, 8). Laaja-alaisen osaamisen kompetenssit koostuvat viidestä eri ulottuvuudesta – tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta ja kyvystä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen 2011, 77; myös POPS 2014, 20). Näiden avaintaitojen opettaminen, joissa kuuloaistin käytöllä on muiden aistien rinnalla tärkeä rooli, koskee kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Yleissivistävässä ja kaikkia koskevassa koulutuksessa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen kuuluu niihin kommunikaatiovalmiuksiin, joita koulun kaikkien oppiaineiden opetus jollakin tavoin palvelee. Siten kuuntelukasvatuksen tutkiminen pelkästään musiikkikasvatuksen lähtökohdista ei riitä, vaan aihetta on lähestyttävä monitieteisesti ja eri oppiaineiden näkökulmasta.

Yhtäältä lähestyn kuunteluun perustuvaa kommunikaatiota ja sen opettamista akustisen kommunikaation teorian kehittäjän, professori Barry Truax´n (1999; 2001) käsitteellä akustinen kommunikaatio (*acoustic communication*). Käsite kuvaa kattavasti kaikkia ympäristön äänellisiä ilmiöitä kuuntelevan ihmisen näkökulmasta. Truax´n teorian avulla voidaan informaationvaihdon ja vuorovaikutuksen lähtökohdasta selittää ja tehdä ymmärrettäväksi äänellisen ympäristön kanssa kommunikoivan ihmisen toimintaa sekä akustiseen kommunikaatioon liittyviä säännönmukaisuuksia.

Toisaalta rakennan tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen pragmatistista teoriaa, joka lähtee liikkeelle yhtäältä kuuntelusta ja toisaalta kasvatuksesta (luku 3.2). Tästä näkökulmasta ymmärrän puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun sekä niitä koskevan kasvatuksen Truax´n teoriaa laajemmin sosiokulttuurisena käytäntönä, yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä palvelevana toimintana (ks. Väkevä 1997; 2004; Westerlund 2002; 2005). Käsitökseni kuuntelusta kommunikaationa pohjautuu edellä esitetyn lisäksi pragmatistiseen semiotiikkaan (Määttänen 2009), eettisen toiminnan teoriaan (Rest 1986; 1994), kuuntelun ideaaleihin (Habermas 1984; 1994; Burbules 1993), viestinnän merkityskoulukunnan kulttuuri- ja

³ Sananomukaisesti intersubjektivisuus tarkoittaa subjektienvälisyyttä (Siljander 2014, 199). Työssäni viitataan intersubjektivisuudella ihmisten väliseen (yhteis)toimintaan, joka perustuu pyrkimykseen ja mahdollisuuteen ymmärtää toisia ihmisiä.

viestintäkäsitykseen (mm. Carey 2009) sekä ennen kaikkea kasvatusfilosofi John Deweyn (EW 5; MW 9; LW 1; LW 10)⁴ yhteisö- ja demokratiakäsitteeseen.

Kasvatusajattelussani nojaan pragmatistiseen kasvatusfilosofiaan ja musiikkikasvatukseen (esim. Dewey MW 1; MW 9; MW 12; Westerlund 2002; 2005; Hansen 2007). Tukeudun erityisesti Deweyn (esim. LW 11) pragmatistiseen käsitykseen kasvatuksesta, mutta sitoudun myös sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (esim. Tynjälä 2004; Kauppila 2007; De Corte 2012; Dumont & Istance 2010; Halinen et al. 2016) sekä muiden muassa Wengerin (1998), Ikäheimon (2009) ja Hakkaraisen (2013) näkemyksiin yhteisöllisestä oppimisesta ja oppimisyhteisöstä. Yhteisen, yhteisöllisyyden ja yhteisön määrittelyn apuna työssäni ovat Lehtosen (1990; myös Kangaspunta 2011) luomat teoreettiset välineet. Niiden avulla esitän myös *akustisen yhteisön* käsitteen (Truax 2001; Schafer 1977; 1994a) kritiikin.

Kuuntelukasvatuksen teoriaperustan lähtökohtana tutkimukseni lähdeaineistossa korostuu Barry Truax'n kirja *Acoustic Communication* (2001). Muutoin kuuntelukasvatusta koskeva tutkimuskirjallisuus jakautuu kolmelle tutkimusalalle, puheen ja musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimukseen (esim. Wolvin & Coakley 1996; Wolvin 2010a; Hyvönen 1995) sekä kulttuuriseen äänimaisematutkimukseen (esim. Uimonen 2005). Kuuntelukasvatuksen osa-alueiden, puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valinta perustuu kunkin tutkimusalan keskeisten argumenttien identifiointiin. Työni sosiokonstruktivistinen kritiikki aiempaa akustisen kommunikaation kirjallisuutta kohtaan tuo kuuntelun tarkasteluun laajemmin myös yhteisön näkökulman.

Tutkimuksessani sovellan kuuntelukasvatuksen käyttöön useita akustisen kommunikaation teorian käsitteitä. Niistä kolme tärkeintä ovat *puhe*, *musiikki* ja *äänimaisema*, jotka tässä tarkoittavat akustisen kommunikaation järjestelmiä (ks. luku 4.3). Koska Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teorian juuret ovat vahvasti sekä viestinnän että kommunikaation teoriassa, on tutkimuksessani hyödyllistä analysoida tarkemmin *viestinnän* ja *kommunikaation* käsitteiden suhdetta (luku 3.2). Ääniympäristön kuunteluun liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi

⁴ Helpomman saatavuuden vuoksi olen käyttänyt Dewey-lähteenä Jo Ann Boydstonin toimittamaa (1967–1990) kokonaispainosta *The Collected Works of John Dewey* (elektroninen versio 1996–2013). Viittaan Deweyn kirjalliseen tuotantoon vakiintuneen lähdemerkintätavan mukaisesti. Deweyn tuotanto on jaettu varhais- (1882–1898), keski- (1899–1924) ja myöhäiskauteen (1925–1953), Niitä vastaavat lähdetunnisteet ovat EW = *Early Works*, MW = *Middle Works* ja LW = *Later Works*, joita seuraa osan ja sivun numero.

äänimaisema ja *äänellinen affordanssi*. Taidon ja kompetenssin käsiteanalyysin perusteella työssäni esitän *kuuntelukompetenssia* käsitteeksi, joka parhaiten kuvaa äänellisen toimijan kuuntelun pätevyyttä. Tarpeellisia ovat myös pätevän kuuntelun edellytyksiin, äänellisen toiminnan käytäntöön ja eettiseen harkintaan liittyvät käsitteet *hiljainen (äänellinen) tieto* ja *kuuntelutaito* sekä *kuuntelun dialoginen praxis* ja *fronesis* (ks. luku 5.2).⁵

Kuuntelun laaja määritelmä nostaa tutkimukseni keskiöön toisen ihmisen *dialogisen, empaattisen ja terapeuttisen kuuntelun* (ks. luku 3.2). Koululuokan *akustisesta oppimis-yhteisöstä* (luku 3.4) ja *yhteisöllisestä kuuntelukasvatuksesta* (luku 7.4) kirjoitan, jotta perusopetuksen kuuntelukasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävän molemmat osa-alueet, yksilön ja yhteisön hyvän edistäminen tulevat esille. Kuuntelun yhteisöllistä luonnetta käsitteellistän esimerkiksi *yhteisön, toiminnallisen yhteisön, äänellisen toimijuuden* ja *yhteisöllisen kuuntelukompetenssin* käsitteiden avulla.

Lukuun ottamatta ympäristökasvatuksen tutkimusta perusopetusta koskevan äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tutkimus on Suomessa ollut vähäistä.⁶ Koska ääniympäristön kuuntelu ja siinä erityisesti kokemuksellisen kuuntelun näkökulma on jäänyt myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varsin vähälle huomiolle, annan työssäni runsaasti tilaa äänimaiseman kuuntelukasvatuksen teoreettisen ja opetussuunnitelmallisen perustan rakentamiselle (esim. luvut 4.4, 6.2, 6.4). Tarkastelen äänimaiseman kuuntelukasvatusta, paitsi musiikkikasvatuksen näkökulmasta (esim. Hyvönen 2002), myös laajemmin sekä äänimaisematutkimuksen ja schafferilaisen kuuntelukasvatuksen (esim. Schafer 1992a; 2015) että ympäristöfilosofian ja -kasvatuksen (Vilka 1993; Palmer 1998) valossa. Äänimaiseman ja musiikin kuuntelukasvatuksen ongelmallisia rajapintoja ovat esimerkiksi musiikillisen ja ei-musiikillisen äänen määrittely, äänen kulttuurinen arvottaminen sekä oletus aktiivisesta kuuntelusta musiikkikasvatuksen lähtökohtana.

Pelkistäen tutkimuksellani on kaksi kasvatusta koskevaa oletusta. Akustisen kommunikaation teoriaan (Truax 2001) sekä kuuntelun (esim. Janusik 2004) ja kuuntelukasvatuksen (esim. Schafer 1977; Elliott 1995; Hyvönen 1995; 2002; Gerlander & Poutiainen 2009) tutkimukseen nojaten työssäni esitän, että *kuuntelutaitoa voidaan 1) oppia ja 2) opettaa*.

⁵ Tutkimuksessani kuuntelun praxis viittaa kuunteluun käytäntönä ja käytännöllisenä tietona. *Eettiseen äänelliseen harkintaan* liittyvä käsite *fronesis* tarkoittaa viisasta, oikeudenmukaista ja tilanneherkkää harkintaa kuuntelutilanteissa (Nikomakhoksen etiikka VI 5). Dialogisuudella viittaa kommunikaatiossa sekä vastavuoroisen vaikuttamisen taitoon että yhteistoiminnalliseen suhteeseen.

⁶ Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa on kuitenkin jonkin verran kehitetty esimerkiksi äänikasvatuksen, äänipajatyöskentelyn ja virtuaalisten äänimaisemien (Riikonen 1994; 1996; 2007) sekä ääniympäristön kuuntelun ja äänikävelyn (Kankkunen 1997; 2010; 2012a; 2012b) teoriaa ja metodeja.

Väitteeni taustalla on ajatus, että kuuntelun oppiminen voidaan ymmärtää perinteisen sosialisatioprosessin lisäksi pedagogisena toimintana, kasvatuksena ja opetuksena (ks. Siljander 2014, 26, 53–57).

Molemmat kuuntelukasvatuksen oletukset palautuvat työn alussa esitettyyn lähtökohtaan, Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian perusoletukseen kuuntelun keskeisestä merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Samoin kulttuuriseen äänimaisematutkimukseen (Uimonen 2005), sosiologiaan (DeNora 2000; 2003; 2007; myös Giddens 1984; 2006) ja kuuntelun tutkimukseen (Wolvin 2010a) tukeutuen voidaan todeta, että akustisella kommunikaatiolla on tärkeä merkitys inhimillisessä kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa. Tarvitsemme päivittäin sekä herkkyyttä tunnistaa erilaisia kuuntelukonteksteja että ymmärrystä erilaisista tavoista kuunnella (Hugill 2012, 57). Kuuntelutaidot voidaan siis nähdä kaikille tarpeellisina taitoina, joita tulisi opettaa (esim. Wolvin 2010a; 2012; myös Kauppila 2005, 13, 209). Suomessa on perusopetuksen tehtävä huolehtia kansalaisten kaikille yhteisten perustaitojen opetuksesta. Tästä syystä työssäni esitän, että kaikille tarpeellisen kuuntelukasvatuksen järjestämiselle on pätevät perusteet juuri perusopetuksessa.

Musiikkikasvattaja tutkijana

Peruskoulun opettajana, musiikkikasvattajana ja opettajankouluttajana luonnehdin tutkijan rooliani käsitteellä tutkiva opettaja (ks. Hakkarainen et al. 2004a; Clarà 2015; myös Dewey MW 6; LW 8; LW 12). Tutkimustani motivoi paitsi opetuksen ja koulun kehittäminen, myös oma ammatillinen kasvu. Samalla tunnustaudun tutkimuskohteeni aktiiviseksi toimijaksi. Olen akustisessa kommunikaatiossa osallinen, vaikuttaja tai vaikutettava näkökulmasta riippuen joko kuuntelevana yksilönä, yhteisön jäsenenä, kasvattajana tai kansalaisena.

Kasvattajana ja peruskoulun musiikin aineenopettajana olen opetussuunnitelman arvojen ja kasvatustavoitteiden mukaisesti sitoutunut toteuttamaan perusopetuksen kasvatusta ja opetustehtävää, yhteiskunnallista tehtävää sekä kulttuuritehtävää. Opettajakoulutuksen ja pitkän työurani aikana olen myös omaksunut käsityksiä kasvatuksen arvoista ja etiikasta, kasvatettavasta ja oppimisesta sekä erityisesti musiikista oppiaineena. Opettajuuden ymmärrän perustaltaan eettisenä kasvatustehtävänä ja emotionaalisenä työnä, jossa keskeistä on oppilaan hyvän edistäminen (ks. Kauppinen 2010, 6, 197, 204, 207; myös Halinen et al. 2016, 38).

Toimintaani tutkijana vaikuttaa olennaisesti se, kuinka miellän maailman ja millaiseksi käsitän tutkimuskohteeni. Elämäkokemuksen myötä olen tullut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että kuuntelu on yksi keskeisimmistä asioista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Äänimaisematutkimukseen perehtyminen sekä etenkin lasten ja nuorten parissa työskentely

ovat vahvistaneet käsitystäni, että kuuntelutaitojen opettaminen kaikille on tarpeellista ja hyödyllistä. Siksi musiikkikasvattajana koen kuuntelukasvatuksen erittäin tärkeäksi osaksi kasvatustehtävääni.

Tutkimukseni filosofiset perusoletukset ja valinnat ratkaisevat, millaista ja kuinka pätevää tietoa kuuntelukasvatuksesta on tässä työssä ylipäätään mahdollista saada.⁷ Myös kysymykset tiedon ja tietämisen ehdoista ja pätevyydestä sekä erityisesti kasvatusta koskevan tietämisen alkuperästä ovat keskeisiä, sillä ne ohjaavat työni motivointia ja suuntaamista. Kasvamisen ja kasvattamisen kysymykset kiinnittävät tutkimuskohteeni ensimmäiseksi kasvatuksen tutkimisen arvoihin.

Tähän liittyen tunnistan, että kasvatuksen tutkijana nojaan kasvatustieteiden tieteenkäsitykseen sisältyvään myönteiseen ihmiskuvaan (ks. Varto 2005, 9, 37–38).⁸ Tutkimuksessani ilmenevä ihmiskuva on lisäksi kytköksissä normatiivisesti, tavoitteellisesti ja subjektiivisesti värittyneeseen käsitykseeni ihmisestä (ks. ihmiskäsityksestä esim. Rauhala 2005; 18–19, 32; Varto 2005, 43–44; Spooft 2007, 13–14). Perusarvona ihmisarvo määrittelee sen, kuinka ihmisten tulee suhtautua toisiinsa. Kasvattajana tutkimustani ohjaa ihmiskäsitys, jonka keskeisin arvo on elämän ja toisen ihmisen kunnioittaminen (esim. POPS 2004, 14; 2014, 15). Tutkimuksessani muodostettavan perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen kaikkien osien tulee olla sopusoinnussa tämän perusarvon kanssa. Tiivistäen oletan, että kasvatuksen tiedeperusteinen ihmiskuva ja henkilökohtainen ihmiskäsitykseni muodostavat tutkimukseeni keskeisesti vaikuttavan taustaoletuksen.

Taideyliopiston tiedeyhteisön jäsenenä tutkimukseni on ollut osa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen tutkimusprojektia Creative Agency and Democratic Research in Music Education (CADRE).⁹ Tutkimustehtäväni valintaa motivoi ajatus sellaisen kuuntelukasvatusteorian kehittämisestä, jonka perusteella voisi myös antaa suosituksia perusopetuksen kuuntelukasvatuksen järjestämistä varten.

⁷ Muun muassa Habermas (1976; ks. myös Pihlström 2007, 153) on pyrkinyt osoittamaan, että kaikki inhimillinen tieto ja tietäminen on perustavalla tavalla käytännöllisesti sitoutunutta.

⁸ Perusopetuksen osana myös kuuntelukasvatus perustuu perusopetuksen opetuskäytäntöjä ohjaaviin normeihin. Näiden normien taustaoletuksina taas ovat joko hiljaisesti oletettuina tai julkilausuttuina esimerkiksi käsitykset ihmisestä, moraalista ja yhteiskuntaelämän toiminnasta (ks. Lindström 2009, 108; 2011, 32–33).

⁹ Ks. <http://www5.siba.fi/documents/10157/a673448c-39d8-4e15-8ca4-a7d6b576f63f>

Tutkimuksen eteneminen

Tutkimustehtävän (luku 2) ratkaiseminen, perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisvaltainen jäsentäminen edellyttää ensiksi opetus- ja kasvatustehtävään sitoutuvan kuuntelukasvatuksen tarpeen perustelua (luku 1.2) sekä tutkimuskohteen, kuuntelukasvatuksen ja sen peruskäsitteiden määrittelyä (luku 3.2). Toiseksi on perusteltava, miksi ja millä ehdoin juuri Truax'in (2001) akustisen kommunikaation teorian viestintäkäsitys, kommunikatiiviset mallit tai jatkumojärjestelmä puhe–musiikki–äänimaisema kannattaa valita kuuntelukasvatuksen teorian edelleen kehittämisen lähtökohdaksi (luku 3.1). Siksi tuon esille akustisen kommunikaation teorian edut, mutta myös puutteet kuuntelukasvatuksen lähtökohdana ja kontekstina (luku 4). Kolmanneksi on saatava käsitys kuuntelusta yksilön ja yhteisön äänellisenä toimintana (luku 5).

Luvussa 6 perustelen ja esitän tutkimuksen toisen ja kolmannen osatehtävän ratkaisun jäsentämällä kuuntelukasvatuksen ja sen osa-alueiden lähtökohdat, arvopohjan, etiikan ja tavoitteet. Tulosluvussa 7 rakennan perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisjäsenyyksen, joka muodostaa tutkimustehtävän kokonais-ratkaisun. Työn lopuksi (luku 8) arvioin tutkimuksen haasteita, onnistumista ja merkitystä.

Tiivistäen suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsentäminen etenee tutkimusprosessina kolmessa temaattisessa vaiheessa: 1) kuuntelukasvatuksen ja sen kasvatusalueitten perusteluna, 2) kuuntelukasvatuksen eettisten perusteiden määrittelynä ja 3) yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen jäsenyyksenä.

1.2 Kuuntelukasvatuksen tarve ja haasteet

Miksi kuuntelutaidon opetusta tarvitaan?

Kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot voidaan nähdä yksilön elämänhallinnan perustaitoina. Ihmisenä kasvaminen sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät kuuntelun osaamista. Kuuntelu on tarpeellista esimerkiksi perhe-elämään, harrastuksiin, opiskeluun, työelämään tai yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvissä sosiaalisissa suhteissa.

Omaksomme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa suuren osan yhteiskuntamme uskomuksista, normeista ja tiedosta kuuntelun avulla (Wolvin & Coakley 1996; myös Fiske 1992, 15; Wikan 2002, 80). Vuorovaikutuksen ja kuuntelun tutkijoiden (esim. Kauppila 2005, 13; Imhof 2008) mukaan kuuntelun luontainen oppiminen ei kuitenkaan riitä. Vähitellen kasvatuksessa, opiskelussa ja työelämässä onkin ryhdytty kiinnittämään yhä enemmän huomiota vuorovaikutus- ja viestintätaitojen opettamiseen. Virinneen kiinnostuksen taustalla

ovat yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, esimerkiksi ammattien uudet vaatimukset. Monissa ammateissa laaja-alaista äänellistä osaamista edellyttävät keskustelu- ja neuvottelutaidot ovat tärkeä osa ammatillista pätevyyttä.

Sen lisäksi, että opimme kuuntelua koko elämämme ajan, peruskoulussa vietetyt vuodet muodostavat tärkeän ajanjakson lapsen ja nuoren elämässä. Peruskoulun opetuksen käytännössä kuuntelulla on perustavanlaatuinen rooli ainakin kahdesta syystä. Kouluoppiminen tapahtuu yleensä auditiivis-verbaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa, joissa opiskelutehtävät ja -ohjeet annetaan usein suullisesti. Toiseksi opetuksen lähtökohtana on, että oppilas oppii kuuntelemalla. Kuuntelutaitojen oppiminen on erityisen tärkeää lapsille, jotta he voivat hallita oppimisessa tarvittavaa merkityksen muodostamista. Tässä mielessä kuuntelu on koulunkäyntitaito. Koska tutkijoiden (esim. Kauppila 2005, 23; Bergman 2009, 5) mukaan sosialisatiossa opittuja kuuntelutaitoja voidaan kasvatuksella edelleen kehittää, on oletettavissa, että kuuntelukasvatuksella voidaan tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa ollaan nykyisin varsin yksimielisiä (Halinen et al. 2016, 28). Myös koulumenestykseen ja oppimistapahtumaan liittyvät kuuntelun merkitykset on yleisesti tunnettu ja tunnustettu.¹⁰ Erityisesti puheen kuuntelukasvatuksella (*Listening Education*) on ollut runsaasti puolestapuhujia. Tutkimustuloksiinsa vedoten kuuntelututkija Paul Rankin ehdotti jo vuonna 1928, että koulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota puhuttuun kieleen ja erityisesti kykyyn ymmärtää kieltä kuuntelemalla (Rankin 1928, 629–630). Puheen kuuntelukasvatuksen tutkijat (mm. Wolvin & Coakley 1996, 13, 21; 2000) kytkevät kuuntelun merkityksen ensimmäiseksi kielen oppimiseen. Wolvinin ja Coakleyn (1996, 13) mukaan kuuntelu, joka on ensimmäiseksi hankittu verbaalisen kommunikaation taito, on kielen oppimisen perustaito. Näin ollen kuuntelutaidon oppiminen luo perustan myös muulle kognitiiviselle kehitykselle.

Kuuntelun tutkijat (esim. Imhof 2008; Wolvin 2012) ovat toistuvasti esittäneet, että puheen kuuntelutaidon opetus tulisi opetussuunnitelmassa nostaa puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opettamisen rinnalle. Vaikka kuuntelun merkitys on myönnetty yleisesti oppimisessa ja opettamisessa, kuuntelu on koulussa jäänyt kielten kuullunymmärtämiskokeita lukuun ottamatta lähes unohdetuksi kielitaidoksi (esim. Imhof 2008). Tutkijoiden (esim. Beall et al. 2008, 123–124; Wolvin 2012) mukaan esimerkiksi amerikkalaisessa perusopetuksessa

¹⁰ Suomessa on peruskoulun alkuaajoista lähtien tähdennetty, että kuuntelutaito on opittavissa ja että niin sanotut ”heikot kuuntelijat” hyötyvät eniten kuuntelun opetuksesta (Innola 1972, 113).

on vain harvoin järjestetty erikseen kuuntelun opettamista. Lukuun ottamatta musiikkitunteja ei myöskään suomalaisen peruskoulun opinto-ohjelmaan ole sisällytetty erillistä kuuntelukasvatusta.¹¹

Vaikka myös kommunikaatiotutkimuksessa on yleisesti tunnustettu kuuntelun merkitys kommunikaatioprosessissa, kuuntelun tutkimus on ollut vähäistä verrattuna puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen tutkimukseen (esim. Vandergrift 1997, 494; Imhof 2008, 2). Koska kuunteluun käytetään suuri osa opetusajasta, kuuntelun roolia ja merkitystä oppimisessa on pyritty osoittamaan esimerkiksi koululaisten ja opiskelijoiden kuunteluaiikatutkimuksella.¹² Kuunteluun käytetyn ajan on katsottu korreloivan sen merkityksen ja roolin kanssa, mikä kuuntelulla on ihmisten jokapäiväisessä elämässä (esim. Wolvin 2012; Wolvin & Cohen 2012).¹³ Kuunteluajan ja kuuntelun kommunikatiivisen merkityksen suoran yhteyden todentaminen on kuitenkin ollut monista syistä tutkimuksellisesti haasteellista.¹⁴ Tiivistäen kuunteluaiikatutkimuksessa on pikemminkin kyse median käytön kuin kuunteluajan tutkimisesta. Koska kuunteluun käytetyn ajan määrän osoittaminen näin ollen antaa vain epäsuoraa tukea kuuntelukasvatuksen järjestämiselle, perustelen seuraavassa kuuntelutaidon merkitystä kiinnittämällä huomion kuuntelun tehtäviin päivittäisessä kommunikaatiossa.

Äänimaisematutkijoiden (esim. Järviluoma 1996; Uimonen 2005; Vikman 2007; Kytö 2010; 2013) mukaan kuuntelulla on tärkeä rooli yksilön ympäristösuhteen muodostumisessa, muokkaamisessa sekä oman tilan ja ympäristön hallinnassa. Vikmanin (2007, 25) mukaan ihminen määrittelee arjessa elinympäristönsä tilan ja paikan subjektiivisesti, *eletynä ympäristönä*.¹⁵ Vikmanin tavoin korostan tutkimuksessani äänimaisemaa konkreettisesti koettuna kehollisena ympäristökokemuksena, joka jättää muistijälkensä mieleen. Kytö (2013,

¹¹ Kuuntelun harjoittelua on päinvastoin saatettu pitää itsestänselvyytenä ja tarpeettomana, sillä ”koulussahan opiskellaan perinteisesti paljon kuuntelemalla” (Kauppinen 1986, 116).

¹² Opettajakeskeisessä opetuksessa oppilaat kuuntelevat (jaotellussa puhe/kuuntelu) suurimman osan eli jopa 60–90 % oppitunnin ajasta (mm. Jalongo 2010, 9–10; Halinen et al. 2016, 215).

¹³ Verbaalisen kommunikaation nelikentäisessä (puhuminen, kuuntelu, lukeminen, kirjoittaminen) tutkimuksessa on yhä uudestaan osoitettu, että kuuntelulla on suurin osuus päivittäisestä kommunikaatioajasta (esim. Rankin 1928; Barker et al. 1980; Vandergrift 1999; Imhof 2008; Janusik & Wolvin 2009; Janusik 2013).

¹⁴ Välittyneiden medioiden kategorioiden käyttö yhdessä nelikentäisen jaotellun kanssa aiheuttaa kategoriavirheen, sillä kuuleminen on mukana kaikessa toiminnassa eikä riipu siitä, mikä media kulloinkin on käytössä. Mittaamisen ongelma korostuu, kun tutkitaan moniaistisia kommunikaatiotapoja edellyttäviä multimedioita, joissa puhuminen, kuuntelu, lukeminen ja kirjoittaminen ovat medioitten käyttötapoja.

¹⁵ Vikman (2007, 25) viittaa eletyllä ympäristöllä kaikkiin niihin käsityksiin, tunteuksiin ja esityksiin, joiden perusteella yksilö merkityksellistää, arvottaa tai muokkaa ympäristöään.

22–26) käyttää käsitettä äänitilan *kotoistaminen* prosessista, jossa kuuntelija luo ympärilleen miellyttävän, ennakoitavan ja turvallisen äänimaiseman. Molempien äänimaisematutkijoiden käsitteisiin sisältyy oletus kuulijasta ja kuuntelijasta äänellisenä toimijana, joka yksilönä ja yhteisönä jäsenenä harjaantuu ympäristön kuuntelussa. Tietoisen harjaannuttamisen tarve subjektiivisesti koetun ja yhteisesti jaettavan kulttuurisen ymmärryksen tuottamisessa on puolestaan vahva argumentti kuuntelukasvatuksen järjestämiselle. Tämän päivän haasteena ovat kuitenkin lasten ja nuorten kulttuuriseen todellisuuteen liittyvät muutokset.

Varsinkin digitaaliset verkkomediat ovat laajentaneet lasten ja nuorten toimintaympäristöjä sekä luoneet uudenlaisia mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden järjestämiseen ja hoitamiseen (ks. Sintonen 2009, 7–8). Kun median ja vertaisryhmien merkitys on lisääntynyt, myös oppimista tapahtuu entistä enemmän perinteisten oppimisympäristöjen, kodin, koulun sekä asuin- ja harrasteympäristöjen rinnalla tai ulkopuolella (Dumont & Istance 2010, 24). Niin sanotun digiloikan, pedagogisesti mielekkään uuden teknologian hyödyntämisen myötä myös koulussa annettavan opetuksen merkitys lasten ja nuorten maailmankatsomusten muokkaajana vääjäämättä muuttuu.

Digitaalinen media, ihmisen ja tietotekniikkaan perustuvien koneiden ja laitteiden vuorovaikutus on entistä enemmän jokaisen, niin pienten lasten ja kuin ala- ja yläkoululaisten arkipäivää (ks. Sintonen et al. 2013, 8; myös Dumont & Istance 2010, 24–25). Medioituminen merkitsee digitaalisten viestintäteknologioiden ja -sisältöjen kasvavaa läsnäoloa ja vaikutusta lasten ja nuorten arjessa (Merilampi 2014, 88). Medioitumisen myötä korostuu laaja-alainen audiovisuaalisen kulttuurin, akustisen ympäristön ja digitaalisten ympäristöjen moniaistinen lukutaito.¹⁶ Tiedonhankintaan ja oppimiseen liittyvänä monilukutaitona se tarkoittaa, että viestin sisällön ymmärtämisen lisäksi on myös osattava kyseenalaistaa, toimia vuorovaikutuksellisesti sekä tuottaa lisäinformaatiota (Sintonen 2009, 9). Medioituneen viestintä- ja informaatioyhteiskunnan kommunikaation ytimessä on kuitenkin edelleen ihmisen suora kohtaaminen, puhuminen ja kuuntelu kehollisena tapahtumana.

Mediateknologian kehityksen vuoksi viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat tulleet entistä tarpeellisemmiksi (ks. Herkman 2002, 18–21; Houtsonen 2005, 19; Merilampi 2014, 15). Sosiaalisten kommunikaatiotilanteiden monimuotoistumisen ja lisääntymisen myötä kuuntelun rooli ihmissuhteissa ja julkisen viestinnän tilanteissa on kasvanut esimerkiksi talouden, politiikan sekä sosiaalisen, henkisen ja hengellisen elämän alueilla. Verkostoituva

¹⁶ Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tekstikäsitteeseen perustuva *monilukutaito* tarkoittaa kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (ks. POPS 2014, 20–21).

informaatioyhteiskunta edellyttää vuorovaikutus- ja tulkintataitoja sekä vastuunkantamisen kykyä (esim. Tani et al. 2007, 205–206; Jääskeläinen & Repo 2011; Wolvin 2012, 123). Kaikkiin tietoyhteiskunnan määrittelyihin sisältyvät myös yhteisöllisyyden ja kommunikatiivisuuden arvot (Merilampi 2014, 15, 64).

Edellä esitetyn perusteella kuuntelutaitojen kehittäminen on yhteiskunnallisesti perusteltua. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tärkein argumentti on kuuntelun keskeinen merkitys yksilöiden ja yhteisöjen välisessä kommunikaatiossa. Tästä huolimatta kuuntelukasvatuksen haasteena ovat olleet monet kuulemiseen ja kuunteluun liittyvät kulttuuriset oletukset, väärinkäsitykset, epävarmat tiedot tai näiden yhdistelmät. Kyseenalaistamattomien yleistysten näkyväksi tekemisellä pyrin seuraavassa lisäämään ymmärrystä siitä, miksi kuuntelun opettamista ei aiemmin ole nähty tarpeellisena perusopetuksessa. Toiseksi luon katsauksen sosiaalisen ääniympäristön, kuuntelutapojen ja -kulttuurin muutoksiin, jotka asettavat peruskoulun kuuntelukasvatukselle uusia haasteita.

Kuuntelukasvatuksen kulttuuriset lähtökohdat, rajoitteet ja mahdollisuudet

Länsimaisessa kulttuurissa kuulo on usein asetettu vastakkain muiden aistien kanssa, kuuntelua on pidetty itsestäänselvyyttenä tai kuuntelun merkitystä on joko ali- tai yliarvioitu (Sterne 2003, 14–16). Kuten Sterne (emt., 15) huomauttaa, vastakkainasettelu on usein ollut tarkoitushakuista, jotta voitaisiin korostaa kuulon merkitystä tai erityislaatua.¹⁷ Syitä kuuntelun heikkoon arvostukseen on puolestaan etsitty näköaistin korostuneesta asemasta audio-visuaalisessa kulttuurissa tai ympäristöään määrän jatkuvasta kasvusta ja ylitarjonnasta (esim. Schafer 1967; Sundin 1977; Sterne 2003).

On väitetty, että kuulo on jäänyt näköaistin varjoon – tai vielä vahvemmin, että kuulo on näköaistille alisteinen (esim. Carpenter & McLuhan 1966, 65). Aistihistorialliseen, mutta spekulatiiviseen tietoon tai yksinkertaistettujen dikotomioiden retoriikkaan perustuvat selitykset eivät kuitenkaan riitä todisteiksi aistihierarkian olemassaolosta (ks. Sterne 2003, 16–

¹⁷ Muun muassa Schafer (1977) sijoittaa lähes kyseenalaistamatta kuulon aistihierarkian huipulle. Schafer (1977, 11 [käännös Heikki Uimonen 2005, 24]) kirjoittaa McLuhanin kirjoituksiin nojaten, että ”ennen kirjoitetun sanan aikakautta, profettojen ja kertomusten aikaan, kuulo oli näköä tärkeämpi”. McLuhan (1966, 1) ei tätä väitä, vaan päinvastoin toteaa, että ”ennen painettua sanaa nuoret oppivat kuuntelemalla, katsomalla ja tekemällä”.

19).¹⁸ Aistihierarkian olemassaolon todistaminen tai sen mukaan toimiminen ei myöskään ole kuuntelukasvatuksen tehtävä.

Kuunteleminen mielletään osaamiseksi, joka hallitaan suhteellisen hyvin jo kouluun tultaessa. Totta onkin, että yleensä ihminen oppii sosialisatiossa kuuntelun perusvalmiudet. Tästä syystä kuuntelutaitoa on pidetty kasvatuksessa usein itsestäänselvyytinä, taitona, joka kehittyy päivittäisessä käytössä aina kun kuunnellaan (Wolvin & Coakley 1996, 26; Aaltonen 2009, 10). Tavallisesti kuunteluun kiinnitetään koulussa huomiota vasta, jos oppilaan viestintäkyvyissä ilmenee erityisiä ongelmia. Oppilas ei myöskään aina selvästi tiedosta kuulemisen ja kuuntelun välistä eroa. Esimerkiksi oppimistilanteissa oppilas pystyy suhteellisen helposti ja tarkasti, mutta mekaanisesti toistamaan juuri kuullun. Näin hän todistelee opettajalle ja itselleen, että on kuunnellut opetusta.¹⁹

Koti- ja koulukasvatuksessa kuunteluun on perinteisesti liittynyt odotuksia, käsityksiä ja tapoja, joita nykykäsitysten mukaan voidaan pitää huonoina käytäntöinä. Toisaalta ne selittävät sitä, miksi kuuntelu on edelleen aliarvostettua. On esimerkiksi ajateltu, että vain aikuiset saavat puhua (ja tulla kuulluiksi): vanhan sanonnan mukaan ”lapsen tulee kyllä näkyä, mutta ei kuulua” (Purdy & Borisoff 1997, xiii). Myös koulussa lapsi oppii varsin pian, että hän voi puhua ainoastaan kysyttäessä – muun ajan hänen tulee kuunnella. Koulussa puheen kuuntelu onkin perinteisesti usein liittynyt koulukurin ja opettajan auktoriteetin ylläpitoon. Musiikinkuuntelua on käytetty jopa oppilaiden hiljentämiskeinona, jotta opettaja voisi keskittyä muuhun työhön (Kolehmainen 2004, 11). Näin kuuntelu assosioituu hiljaa olemiseen ja ”kuuliaisuuteen” (ks. Schultz 2003, 8).²⁰ Kuuntelijan rooli yhdistyy passiivisuuteen ja usein myös heikkouteen tai huonompaan asemaan viestintätilanteessa. Tämä triviaali ja kapea

¹⁸ Sterne (2003, 15) on koonnut kuuloon ja näköön liittyvistä dikotomisista yleistyksistä ns. *audiovisuaalisen litanian*. Sen pääväitteenä voitaneen pitää sitä, että kuuleminen on subjektiivista vastakohtana näköaistin objektiivisuudelle. Tähän liittyen usein ajatellaan, että 1) kuulo on ensisijaisesti tunteen eikä järjen aisti, 2) kuunteluun uppoudutaan, mutta näkö antaa perspektiivin kohteeseen, 3) äänet tulevat kuulijalle, kun taas katse matkaa kohteeseen ja 4) kuuloaisti sulkee meidät maailman sisälle, mutta näköaisti erottaa meidät siitä.

¹⁹ Äänen nopea hetkellinen tallentuminen puskurimuistiin (esim. Snyder 2000) kuunteluprosessin ensimmäisessä vaiheessa on omiaan luomaan illuusiota automaattisesta kuuntelusta.

²⁰ Englanninkielisessä kasvatuksen ja viestinnän tutkimuskirjallisuudessa käytetään tästä kuuntelun roolista nimitystä *Cinderella-* eli *Tuhkimo-ilmio* (esim. Vandergrift 1997; Imhof 2008). Yhtäältä käsite kuvaa kuuntelun välinearvoista ja viestin vastaanottajan alisteista asemaa viestintätapahtumassa. Toisaalta kuuntelija nähdään kurin kohteena: Tuhkimon osana on olla hiljaa, kuunnella ohjeita ja sitten tehdä työtä käskettyä.

käsitys kuuntelusta estää näkemästä kuuntelun täyttää kommunikatiivista merkitystä. Tällöin myös kuuntelun harjoittelun merkitys jää huomiotta.

Tutkimuksissa toistuu havainto, että musiikki on nykypäivänä kiinteä osa ihmisten vapaa-ajan viettoa ja elämäntapaa (esim. DeNora 2000; Saarikallio 2010). Musiikki kuuluu lasten ja nuorten arkeen (esim. Saarikallio 2007; 2009; 2011; myös Regelski 2006; Bergman 2009). Onkin muistutettu, että kaikkialla läsnä oleva musiikki tekee musiikin kuuntelukasvatuksen haasteelliseksi (esim. Hyvönen 2011, 13).²¹

Äänimaisematutkimuksessa (mm. Schafer 1977; Westerkamp 1988) ja musiikkikasvatuksessa (esim. Hyvönen 1995) on myös oltu huolestuneita lasten ja nuorten keskittymiskyvyttömyydestä, kuuntelutaidon puutteesta tai jopa länsimaisen ihmisen kuuntelutapojen rappeutumisesta. Opetushallituksen (2017) ylläpitämällä verkkosivulla esi- ja perusopetuksen musiikin osiossa väitetään suorasukaisesti, että ”oppilaiden keskittyminen [musiikki]näytteiden kuuntelemiseen on heikentynyt vuosi vuodelta” niin, että ”jo 5 minuutin yhtäjaksoinen keskittyminen esimerkiksi klassiseen musiikkiin on suurelle osalle oppilaita tavattoman vaikeaa”. Työssäni en tätä väitää, vaan kiinnitän huomion kuuntelijuuden, kuuntelutapojen ja kuunteluolosuhteiden toisiinsa liittyviin kulttuurisiin muutoksiin.

Sosiaalisen ääniympäristön, musiikkikäsityksen ja kuuntelutapojen muutos

Teknologian kehitys ja käyttö, sähköisen äänen välittämisen ja jakelun tavat ovat luoneet uusia kuuntelun ja tekniikan yhdistäviä kuuntelumahdollisuuksia (esim. Sterne 2003; Cox & Warner 2004, xiii–ix). Myös äänen usinnettavuus ja siirrettävyys ovat perusteellisesti muuttaneet puheen ja musiikin sosiaalisia ja kulttuurisia käyttö- ja sovellustapoja (DeNora 2003; Uimonen 2005, 271–289; 2011b; 2011c; Kuljuntausta 2006). Voidaan siis todeta, että ääniteknologian uusien innovaatioiden, sähköisten viestintä- ja äänentoistolaitteiden yleistyminen, uusien välineiden käyttöönotto ja runsas käyttö ovat ratkaisevasti muokanneet sosiaalista ääniympäristöä (Uimonen 2005, 18, 58–69; myös Thompson 2002)

Erityisesti internetin rooli on muodostunut keskeiseksi uudenlaisen, kollektiivisten projektien ympärille syntyvän yhteisöllisyyden tuottamisessa (Kangaspunta 2011). Muuttunut akustis-sosiaalinen toimintaympäristö ja uudet välineet ovat puolestaan vaikuttaneet ihmisten

²¹ Ks. jokapaikkaisesta eli ubiikista musiikinkuuntelusta Kassabian 2013.

kommunikointitapoihin ja kuuntelutottumuksiin (Uimonen 2005, 63–65; myös Janusik & Wolvin 2009).²² Käytetyn median ominaispiirteet määrittävät keskeisellä tavalla viestintäprosessia (Jaakkola 2010, 38, 41). Kyse ei kuitenkaan ole viestintävälineen absoluuttisesti kantamista ominaisuuksista, jotka viestintäympäristönä tarjoaisivat vain tietynlaista toimintaa (ympäristön tarjoumista eli affordansseista tarkemmin luvussa 3.2). Viestintävälineiden käyttäjät sen sijaan omaksuvat ja muokkaavat toimintatapoja omien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaan. Usein myös ääniympäristön muutokset ovat enemmän kokemuksellisia kuin esimerkiksi konkreettisia kaupunkimaiseman muutoksia. Kannattaa siis olla varovainen ääniympäristön ja kuuntelutapojen muutosten suoraviivaisen yhteyden korostamisessa. Erityisen tärkeää tämä on, kun arvioidaan ympäristöäänänen yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Nykyiset kommunikaatiomenetelmät ovat monipuolisemmat kuin koskaan aikaisemmin. Voimme sosiaalisessa mediassa kommunikoida nopeasti, joustavasti ja entistä useampien ihmisten kanssa. Äänen siirrettävyyden ja toistettavuuden eli transfonian käyttö on kasvanut ennennäkemättömiin mittasuhteisiin (ks. Uimonen 2005, 61, 69, 77). Teknologisen kehityksen myötä yhä suurempi osa kokemuksistamme, tiedoistamme ja käsityksistämme on sähköisen median välittämää (Houtsonen 2005, 19; myös Sterne 2003, 58; Carlisle 2011, 242). Äänimaisematutkija Heikki Uimosen (2005, 18) mukaan ”medioitunut ääni kuuluu tavoissa soveltaa taltioitua ääntä uusiin käyttötarkoituksiin”.

Medioitumisessa (*mediation*) on huomionarvoista, että on mahdollista digitaalisesti kerätä ja äänittää, editoida, monistaa, uudelleen järjestää ja omistaa mikä tahansa ääni mistä tahansa äänilähteestä (Feld 1994c, 259). Tällöin periaatteessa kaikki ääniympäristöt ovat kopioitavissa, siirrettävissä, muunneltavissa tai muokattavissa. Monet musiikinkuunteluun sopivat laitteet ovat helppokäyttöisiä ja helposti mukana kuljetettavia: musiikinkuuntelijat voivat ostaa tai ladata tuhansittain musiikkikappaleita kannettaville tietokoneille, tableteille tai matkapuhelimiin ja valita niistä kuunneltavaa koska tahansa. Musiikin käyttö onkin jokapaikkaistunut (Kilpiö & Uimonen 2010). Toisaalta musiikin tekemisestä, esittämisestä ja vastaanottamisesta on musiikin medioitumisen²³ myötä tullut erillisiä musiikillisia tapahtumia, jolloin musisoijien keskinäinen välitön palaute katoaa (Heikkinen 2010, 23–24).

²² Esimerkiksi vuonna 2013 kaikista suomalaisista noin puolet (47 %) käytti internetiä musiikin kuunteluun tai lataamiseen tietokoneelle tai muulle laitteelle, mutta 16–24-vuotiaista 89 prosenttia (SVT 2013).

²³ Musiikintutkijat (esim. Uimonen 2005, 78; Heikkinen 2010, 23) käyttävät käsitettä *musiikin medioituminen* kuvatessaan musiikin taltioinnin, äänitteiden käytön sekä musiikin ja musiikin tekemisen digitalisoitumisen vaikutusta musiikin esittämiseen, välittämiseen ja kuunteluun.

Äänen medioituminen ja transfonia ovat paitsi kyseenalaistaneet alkuperäisen äänen käsitteen, myös vaikuttaneet äänimaiseman kokemisen ja hallinnan ehtoihin (ks. Uimonen 2005, 58–59, 73–74; 2011a). Vaikka yksilön kokemuksena äänimaisema on lokaali, äänen havaitsemista ja tulkintoja tässä ja nyt, globalisoituvan maailman informaatio- ja viestintäteknologia mahdollistaa kuuntelijan globaalien ääniympäristön (Fornäs et al. 2002). Kuuntelukokemus on moniulotteinen, kun sähköakustinen kommunikaatio tapahtuu moniaistisesti samaan tai eri aikaan todellisissa tai virtuaalisissa ympäristöissä (ks. Carlisle 2011, 242, 244). Näin ihmisten toimintaympäristö voi koostua yhtä aikaa useista sisäkkäisistä, rinnakkaisista ja toinen toisiinsa sulautuvista äänimaisemista.

Internetin yleistymisen myötä on muodostunut uusi ihmisten kanssakäymisen ja kommunikoinnin alue, jota voidaan käyttää kokemusten ja ajatusten jakamiseen ja yhteisöllisyyden kokemiseen.²⁴ Internet-verkossa syntyvän virtuaalisen yhteisyyden perustana on jonkin yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille rakentuva yhteenkuuluvuus (Kangaspunta 2011, 26–28). Siten virtuaaliyhteisöt ovat välillisiä sosiaalisia verkkoja, joita vuorovaikutus ja kommunikaatio luovat, uusintavat ja ylläpitävät. Nuorten tarkastelu kuluttajina tai kansalaisina osoittaa, että he hyödyntävät teknologiaa ja mediakulttuuria monin tavoin identiteettityössä, arkielämän estetiikassa, etiikassa ja oman elämänsä filosofiassa (Sintonen 2009, 9).

Sosiaalinen media on tuonut keskinäisviestintään uusia toiminnan tapoja (emt., 23; Meriranta 2010, 236). Viestintäjärjestelmien ja -teknologian kehittymisen myötä kommunikaatiotavat eivät enää useinkaan perustu välittömään kasvokkaisuviestintään eli vuorovaikutukseen, joka tapahtuu samanaikaisesti ja fyysisesti läsnä olevien kesken. Kun kommunikaatiossa käytetään tietoverkkoja tai mobiililaitteita, reaaliaikaisuus tai yhtäaikainen fyysinen läsnäolo eivät ole kasvokkaisuviestinnän välttämättömiä ehtoja. Sen sijaan viestinnälle on ominaista sekä fyysisen että ajallisen etäisyyden reaaliaikainen hallinta, joka on mahdollista niin sanoman lähettäjälle kuin vastaanottajalle. Jo puhelin saa aikaan välittömyyden tunteen, mutta kuvaa käyttävät mediat muuttavat viestinnän kasvokkaisen vuorovaikutuksen kaltaiseksi. Kommunikaation osapuolet voivat tällöin olla fyysisesti tai ajallisesti eri paikoissa, kaukana tai jopa poissa, mutta kasvokkain itse viestintätapahtumassa.

²⁴ Internet-verkkoa ei pidetä enää niinkään viestintään käytettävänä välineenä kuin ympäristönä, jossa ihmiset kohtaavat, kommunikoivat ja hoitavat asioitaan (Juholin 2009, 20, 35; myös Niinistö-Sivuranta 2013, 17). 1990-luvulla internetin tuottamaa yhteisyyttä on kutsuttu virtuaaliseksi yhteisöllisyydeksi (Kangaspunta 2011, 15–16, 26–27). 2000-luvulla internet-verkko on kehittynyt sosiaaliseksi verkko-maailmaksi, yhteisölliseksi mediaksi tai vertaismediaksi, jossa on syntynyt uudenlaisia väljiä, avoimia ja vapaaehtoisia osallistumisen ja sosiaalisen yhteisyyden muodostelmia (Meriranta 2010, 38, 236; Kangaspunta 2011, 15–16, 21, 27).

Edellä on viitattu siihen, että digitalisoituneet äänen välittämisen tavat (kuten sähköisesti editoitu ja toistettu musiikki), monet tekniset apuvälineet ja sähköakustinen media ovat vaikuttaneet monella tavoin sekä kuuntelutapahtuman ehtoihin että kuuntelutapoihin. Silti kuunteluun perustuvan kommunikaation ytimessä on edelleen akustisessa muodossa oleva ääni: kuulemme myös digitaalisen äänen akustisina äänitapahtumina. Äänimaisematutkija ja säveltäjä Hildegard Westerkamp (2002) huomauttaakin, että riippumatta siitä, kuinka paljon säveltäjä käyttää teknologiaa itsensä ja sävellyksensä tai yleisönsä välissä, korvamme, kehomme ja mieleemme ottavat vastaan musiikkiteoksen.

Äänenkäyttöön ja kuunteluun liittyvät sosiaaliset normit ja käytännöt ovat jatkuvan neuvottelun alaisia. Uusien sähköisten viestintä- ja äänentoistolaitteiden yleistymisen jälkeen ihmisten äänellinen käyttäytyminen julkisilla paikoilla näyttää muuttuneen (Barns 2014). Matkapuhelimien yleistyttyä henkilökohtaisten keskustelujen ja soittoäänten tuominen julkisiin tiloihin on ”koetellut sosiaalisen järjestyksen akustisia rajoja” (Uimonen 2005, 60) ja muuttanut suhtautumista sekä yksityisyyteen että yksityiseen ja julkiseen tilaan (Bull 2004; Uimonen 2005, 59, 271–289). Esimerkiksi yhteisten äänimaisemien muutoksesta käyvät kirjastot, jotka mielikuvissa ja odotuksissa ovat olleet hiljaisia tiloja (Sahavirta & Kytö 2017, 82, 84).²⁵ Kirjaston tehtävän, palvelujen ja toimintatapojen muuttuessa myös kirjastojen äänimaisema on muuttunut vähitellen äänekkäämmäksi. Enää eivät läheskään kaikki kirjaston asiakkaat ole vain hiljaisia aineistojen lainaajia, vaan kirjastoissa, ”julkisissa olohuoneissa” halutaan oleskella tai työskennellä myös ryhmissä. (Emt., 85, 88.)

Schafer (1992a, 8–9; 2005, vii) toteaa, että tämän päivän maailma on äänekkäämpi kuin koskaan aiemmin ihmiskunnan historiassa. Mukautumista, passivoitumista tai välinpitämättömyyttä tähän edustaa asenne, jonka mukaan olemme tavallaan oppineet hyväksymään elämämme, työmme ja vapaa-aikamme kaikkialla ja jatkuvasti soivat taustat (esim. Westerkamp 1990; Sterne 1997). Mekaanisesti uusinnetun, transfonisen (Bull 2004; Uimonen 2005, 69) taustamusiikin yleisyys ja jatkuva läsnäolo vahvistavat helposti käsitystä, että musiikki yleensä kuuluu taustalta ja sen tulee kuuluakin sinne. Kun ostoskeskuksen eri liikkeet ja myymälät rakentavat etualamusiikin (*foreground music*) ja äänikynnysten (*sonic threshold*) avulla omat julkisivunsa ja sisään kutsuvat ovensa, ne pyrkivät voimistamaan illuusiota, että siellä missä soi, aina tapahtuu (Westerkamp 1990, 231; Sterne 1997, 31–41).

²⁵ *Hiljainen ympäristö* on varsin suhteellinen, jopa kiistanalainen käsite (ks. Sahavirta & Kytö 2017, 87, 91). Desibelimitauksiin perustuvien arviointien, suositusten ja määrittelyjen lisäksi lopulta on kyse kuuntelijoiden suhtautumisesta ympäröivään äänitilaan, toisin sanoen kokonaisvaltaisesta äänimaisemakokemuksesta ja sen tietoisesta tai tiedostamattomasta tulkinnasta.

Westerkamp (1988, 46) kuitenkin väittää, että ”julkinen” taustamusiikki ja muut äänekäät ympäristöt ovat luoneet uudenlaisia inhimillisen hiljaisuuden ympäristöjä, missä ihmiset eivät kuuntele eivätkä myöskään ole äänessä. Musiikintutkija Anahid Kassabianin (2013, 20) mukaan valtaosa ubiikista eli jokapaikkaisesta musiikista toimii meille äänellisenä taustana (*auditory background*). Aktiivista kuuntelua ja ääniympäristön havainnointia korostavalle musiikin kuuntelukasvatukselle lähtökohta on haasteellinen, mutta ei ylivoimainen.

Passiivisen ääniympäristöön sopeutumisen lisäksi on yksilöitä, ryhmiä ja yhteisöjä, jotka luovat ja aktiivisesti ottavat haltuunsa omat äänelliset reviirinsä (ks. defensiivisestä ja offensiivisesta ympäristöasenteesta Hellström 2003, 13). Valituista paikoista tulee tiloja, joissa nimenomaan toimijoiden omat äänet pääsevät kuuluviin (Järviluoma 1996, 205; Bull 2004). Käytännössä tämä tarkoittaa, että tila voidaan äänellä vallata ja ”omistaa”, jolloin ”ääniä käytetään tiedottamaan siitä, kenelle mikin paikka kuuluu” (Järviluoma 2003, 352; myös Labelle 2010). Kuuntelukasvatuksessa edellä sanottu nostaa esiin äänelliseen valtaan ja vastuuseen liittyvät kysymykset eettisestä toiminnasta ja moraalisen harkinnan oppimisesta (ks. esim. Rest 1994; Törmä 1997; Myyry 2003; Clarkeburn 2006; Törmänen 2011). On esimerkiksi punnittava, kenellä ja missä tilanteissa on oikeus yhteisen tilan äänelliseen haltuunottoon.

Säveltäjä John Cage (1973) väittää, että suurin osa kaikesta, mitä kuulemme, on melua. Jos väite pitää paikkansa, kuunteluasenteen valinta on ratkaiseva. Cage (1973, 3, 8) haluaa herkistää ihmiset kuuntelemaan: ”kun sivuutamme melun, se häiritsee meitä, jos taas kuuntelemme sitä, se kiehtoo meitä.” Schaferin (1977, 4) mielestä ”melu on ääntä, jota olemme oppineet olemaan kuuntelematta”. Tämän mukaan myös kuuntelemattomuus olisi opittua. Westerkampin (1990, 228) mukaan joka puolella soiva musiikki (*music-as-environment*) paitsi tehokkaasti hiljentää meidät saa meidät myös passiivisesti hyväksymään kaiken mitä kuulemme. Välinpitämättömyys tai torjunta yleisenä kuunteluasenteena on kuuntelukasvatuksen suurimpia haasteita. Kuuntelukasvatuksessa onkin syytä pohtia, kuinka yleisesti Westerkampin, Schaferin ja Cagen väitteet pitävät paikkansa.

Myös käsitykset musiikista ovat muuttuneet. Kuten Schafer (1973/2004; 1977, 111) huomauttaa, huomiota herättävin piirre 1900-luvun musiikissa on ollut musiikin ja ympäristöäänien rajan hämärtyminen. Kehityslinjan taustalla voidaan nähdä pyrkimys purkaa dikotominen käsitys musiikillisesta ja ei-musiikillisesta äänestä (ks. esim. Schafer 1992b; Russolo (1913/2004; Cox & Warner 2004; Varèse 1936/2004). Musiikillisen äänen käsite on koko ajan laajentunut ja vähitellen musiikin materiaaliksi on hyväksytty muokattuina tai sellaisenaan kaikki äänet (esim. Kuljuntausta 2006). Silti musiikin määrittelyn lähtökohta on

edelleen äänien kuuleminen musiikkina (Ojala 2009, 96–100). Cagen (1973) mielestä musiikkia voivat olla kaikki äänet, mutta myös hiljaisuus. Musiikkikäsityksen laajentuminen ei kuitenkaan ole kyseenalaistanut musiikkikasvatuksen lähtökohtaa, demarakaatiota musiikin ja ei-musiikin välillä. Esimerkiksi esteettinen ja praksiainen kuuntelukasvatus keskittyyvät edistämään musiikintekijän, -esittäjän ja -kuuntelijan aktiivista musiikinkuuntelua.

Uusien mediavälineitten käyttöönotto on paitsi vaikuttanut käsityksiin digitaalisen ajan musisoinnista ja muusikkoudesta, myös vähitellen demokratisoinut musiikin tekemistä (Partti & Westerlund 2012, 301; myös Salavuo 2006; Partti & Karlsen 2010). Musiikkikasvatuksen tutkijat (esim. Hugill 2008; 2012; Väkevä 2012; 2013; Partti 2014) viittaavat digitaalisilla muusikoilla (*digital musicians*) musiikintekijöihin, jotka hyödyntävät musiikintekemisessään pääasiassa tai ainoastaan digitaalista teknologiaa. Teknologian käyttö on avannut uudentyyppisiä oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat musiikin monipuolisen tekemisen, harrastamisen ja tiedonjakamisen esimerkiksi verkkoyhteisöissä (Partti 2012; myös Meriranta 2010, 237). Digitaalisessa muusikkoudessa korostuu joustava liikkuminen erilaisten paikallisten tai globaalien musiikillisten käytäntöyhteisöjen (*musical communities of practice*) välillä (Hugill 2008, 4; Partti 2014; myös Partti & Karlsen 2010). Näin muotoutunut musiikintekemisen ja -kuuntelun uudenlainen osallistumisen kulttuuri on vaihkeaa haastanut formaalin musiikkikasvatuksen (Partti & Westerlund 2012).

Musiikkikasvatuksessa digitaalinen vallankumous ja siihen liittyvät musiikilliseen maailmankansalaisuuteen (*musical cosmopolitanism*) liittyvät arvot voidaan ymmärtää oppimisen mahdollisuutena. Teknologian hyödyntäminen on jo vaikuttanut formaalin musiikinopetuksen työtapoihin ja sisältöihin. Oppikirjojen ja oheismateriaalien käyttö on vähentynyt tietokonein ja videotykein varustetuissa musiikkiluokissa, joissa ajankohtainen soitettava, laulettava, kuunneltava tai katsottava opetusmateriaali löytyy nopeasti ja vaivattomasti internetistä. Tämän lisäksi musiikin tekemiseen liittyvät verkkoyhteisöt voivat musiikkikasvatuksessa olla pedagogisen ajattelun ja opetusmenetelmien uudistamisen lähtökohtana (Partti 2014; myös Salavuo 2006). Sekä perinteisen että digitaalisen muusikon kuuntelutaidon perustana on silti edelleen äänellinen tietoisuus (*aural awareness*) – ymmärrys siitä, kuinka ääni käyttäytyy ajassa ja tilassa – sekä vähintään perusymmärrys akustiikasta ja psykoakustiikasta (Hugill 2008, 4; 2012, 57–58).

1.3 Aiempi kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

Kuuntelu peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1970, 1985, 1994 ja 2004

Tutkimuskohteen taustoittamiseksi tarkastelen seuraavassa kuuntelun asemaa ja tehtäviä vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Nykyisin voimassaolevaa, kuuntelukasvatuksen järjestämistä ohjaavaa valtakunnallista normia (POPS 2014) käsittelen luvussa 6.1.

Suomalaisen peruskoulun kolmessa ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (1970, 1985, 1994) kuuntelun opettaminen liittyi lähinnä musiikkikasvatukseen, joka käsitettiin pohjimmiltaan esteettisenä kasvatuksena (KM 1970: A4, 44–47, 80; POPS 1985, 191; 1994, 100).²⁶ Musiikin kuuntelu sijoitettiin opetussuunnitelmassa työtapojen joukkoon (KM 1970: A5, 284–285; 1985, 200; POPS 1994, 101).²⁷ Jo ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (1970) painotettiin tarkkaavaisen kuuntelun merkitystä musiikinopetuksen lähtökohtana (KM 1970: A5, 282–284; Kouluhallitus 1974, 25–30; Kouluhallitus 1976). Tarkkaavaisesta kuuntelusta erotettiin kuuntelu ”yleisönä” [lainausmerkit alkuperäiset] eli pelkkä kuuntelu (KM 1970: A5, 284). Kuuntelemiskyvyn ja kuuntelutottumusten kehittämistä pidettiin musiikinopetuksen keskeisenä tehtävänä (emts.). Opetussuunnitelman (1970) soveltamisohjeissa (1974) tähdennettiin, että ”peruskoulun musiikinopetuksessa on lähdettävä yhteiskunnan ja sen nuorison musiikkiympäristön analyysistä” (Kouluhallitus 1974, 3). Myös ääniympäristön muutos ja avartunut käsitys äänestä käyttömahdollisuuksineen kirjattiin opetussuunnitelman lukuohjeisiin (emt., 1–3, 31–33).

²⁶ Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan esteettisen kasvatuksen alueena musiikin tehtävänä oli oppilaan persoonallisuuden kasvuun ja yksilötaitoihin liittyvien tavoitteiden ohella eheyttää koulun taidekasvatusta ja kasvattaa ”arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia” (POPS 1994, 11–14, 34–39, 100–101).

²⁷ Samaan tapaan vielä musiikin didaktiikan (Linnankivi et al. 1981, 281–282) ensimmäisessä painoksessa musiikin kuuntelu on laulamiseen, soittamiseen, liikuntaan ja luovaan toimintaan rinnastettava työtapana. Vuoden 1994 painoksessa sama teksti on erotettu omaksi luvuksi otsikolla *Kuuntelukasvatuksesta*, mikä konkretisoi laajentunutta käsitystä kuuntelun asemasta ja tavoitteista musiikin oppiaineessa.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa annettiin äänen tutkimiselle runsaasti tilaa (POPS 1985, 65, 191–192).²⁸ Opetussuunnitelman perusteiden (1985) monet opetuksen eheyttämisen ja integroinnin osa-alueet liittyvät musiikkikasvatukseen ja kuunteluun.²⁹ Edellisten musiikin opetussuunnitelmien tavoin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa toistettiin, että kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta. Uutta oli, että musiikinopetuksen vastuualueeksi määriteltiin ”oppilaan auditiivinen ympäristö” (POPS 1994, 37, 100).

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuuntelu on mainittu äidinkielen ja kirjallisuuden, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa. Lisäksi kuuntelun opetus sisältyy implisiittisesti esimerkiksi terveystiedon (POPS 2004, 197–200) sekä elämäkatsomustiedon ja yhteiskuntaopin opetukseen, joiden tavoitteet nivoutuvat suoraan perusopetuksen perustehtävään (emt., 216, 227). Kuuntelu on opetettava asia myös ympäristö- ja luonnontiedossa, jossa se ymmärretään alkuopetuksessa yhtenä ensimmäisistä käsitteellisen ja menetelmällisen tiedonhankinnan välineistä (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 144–145).

Kuuntelu on yksi neljästä äidinkielen perustaidosta puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen rinnalla (POPS 2004). (Puheen) kuuntelu on myös taito ja väline, jota tarvitaan kielen oppimisessa ja käytössä (emt., 138). Näin ollen kuuntelutaidon kehittäminen on opetuksen tehtävä.³⁰ Kuuntelutaito on ymmärretty oppilaan sosiaalisena toimintataitona, monipuolisena vuorovaikutustaitona, jota voidaan kehittää. Tästä syystä oppilaiden äidinkielen oppimista on edistettävä toiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa (POPS 2004, 46, 49–51).

²⁸ Alakoulun, tuolloin ala-asteen musiikinopetuksen kaikki keskeiset sisällöt liittyivät ääneen: ”oppiaines perustuu musiikin peruskäsitteiden” (voima, sointiväri, kesto, taso) ja ”niistä johdettujen musiikkikäsitteiden” (dynamiikka, rytmi, tempo, harmonia, muoto) muodostamaan kokonaisuuteen (POPS 1985, 191–192). Vuosiluokilla 7–9 musiikinopetuksen oppiaines jaettiin kuuteen osa-alueeseen, joista yksi oli ääni (emt., 196–197).

²⁹ Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden ilmaisukykyä ja kommunikaatiovalmiutta edistävä kansainvälisyyskasvatus, empatia- ja yhteisökasvatusta sisältävä ympäristökasvatus, kuulon suojelusta huolehtiva, mielenterveyttä ja koko persoonallisuuden eheytymistä tukeva terveystiedon kasvatus sekä ”joukkoviestimien kautta tulevan informaation” arvostelukykyä kehittävä joukkotiedotus- ja kuluttajakasvatus (Kouluhallitus 1987, 46–48).

³⁰ Päätaavoitteena on, että oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja eettisesti vastuulliseksi, ”aktiiviseksi ja kriittiseksi [...] kuulijaksi” ja heidät huomioivaksi viestijäksi (POPS 2004, 46, 53, 79, 101, 110). Puheen kuuntelutaidolle on määritelty myös lukuisia osatavoitteita, kuten aktiivinen, keskittynyt, ymmärtävä, tarkka, päättelevä, arvioiva, kriittinen, pohdiskelleva, vuorovaikutuksellinen tai osallistuva kuuntelu (POPS 2004, 32, 50, 53–55, 59, 67, 80, 85–87, 107, 110–111, 114).

Peruskoulun musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (2004) ei ole tarkemmin määritelty kuuntelua käsitteenä, taitona tai kompetenssina. Myöskään käsitettä kuuntelukasvatus ei mainita. Opetussuunnitelmatekstiä voidaan kuitenkin lukea niin, että kuuntelua koskevat tavoitteet sisältyvät yleisesti sekä perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävään että musiikinopetuksen tavoitteistoon. Musiikin pää tavoitteiden saavuttaminen, oppilaan rohkaisu musiikilliseen toimintaan sekä musiikillisen identiteetin muodostumisen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen (POPS 2004, 232), perustuvat olennaiselta osaltaan kuunteluun.

Edellisten opetussuunnitelmien tapaan perusopetuksen musiikin tavoitteista voidaan tunnistaa esteettisen kasvatuksen perusta, sillä ”musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikinkuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset” (POPS 2004, 232–234). Kuuntelua koskeva tavoitteisto voidaan ymmärtää yksilön musiikin kuuntelukompetenssin kehittämisen kuvaukseksi. Musiikin opetussuunnitelman perusteissa (emt., 233) on myös joitakin tavoitteita, joiden voi tulkita viittaavan kulttuuriseen äänimaisemakompetenssiin (ks. luku 5.5).

Kuten aikaisemmissa ja nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa (ks. KM 1970: A5; POPS 1985; 1994; POPS 2014), myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on ääneen liittyviä tiedollisia oppisisältöjä monissa oppiaineissa (ks. POPS 2004, 171, 173, 192–193). Tällöin opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole oppilaan kokemus ympäristöstä äänimaisemana, vaan pikemminkin ääni-ilmiöiden analyyttisen havainnoinnin oppiminen. Merkillepantavaa myös on, että vaikka ainekohtaisten opetussuunnitelmien perusteissa on mainintoja ääniympäristöstä opetuksen sisältönä, äänimaiseman kuuntelukompetenssin arviointikriteerit lähes puuttuvat.³¹

Tiedollisten tavoitteiden ohella useiden oppiaineiden opetussuunnitelmien perusteissa (2004) on esitetty myös eettiseen äänelliseen toimintaan ja ääniympäristöasenteeseen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena on eettisesti vastuullinen viestijä, puhuja ja kuuntelija (POPS 2004, 46). Elliottin (1995) praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian tapaan musiikin oppiaineessa eettisen toimijuuden tavoitteet on rajattu musisointiin (emt., 232). Äänimaiseman kuunteluun liittyen fysiikan ja kemian opetuksen tavoitteena on ”opettaa oppilasta huolehtimaan ympäristöstään ja toimimaan siinä vastuullisesti” (POPS 2004, 188, 193). Myös biologian ja maantiedon opetuksen sisällöt mahdollistavat esimerkiksi ympäristömelun vaikutusten tai oman ympäristökäyttäytymisen

³¹ Poikkeuksena on ympäristö- ja luonnontieto, jonka opetussuunnitelmien perusteissa kuuntelukompetenssin kriteerit on varsin tarkasti määritelty (POPS 2004, 172–173).

pohtimisen (emt., 180–185). Laajimmillaan eettisen toimijuuden ala on määritelty yhteiskuntaopin, uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmien perusteissa, joissa oppilaan tavoitteena on kasvu itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi (emt., 206, 216–217, 227).

Sointiväri kasvatusta ja Vihreä Viserryskone -projekti

Ensimmäiset suomalaiset ääniympäristön kuunteluun liittyvät musiikkikasvatuskokeilut ajoittuvat samaan aikaan kanadalaisen äänimaisematutkimuksen synnyn kanssa. Kuuntelua korostavia musiikinopetuksen metodeja ovat Suomessa kehittäneet esimerkiksi musiikkipedagogit Liisa Tenkku ja Ellen Urho (ks. Tenkku 1967; 1996; Urho 2000) sekä kuuntelukasvatuksen tutkijat Leena Hyvönen (1995) ja Anneli Kolehmainen (2004).

Suomalaisen koulun äänimaisemakasvatuksen alkuna voidaan pitää Tenkun pioneerityötä 1960-luvun alussa. Tenkku sommitteli, esitti ja äänitti oppilaidensa kanssa ympäristöään pohjautuvia teoksia, joita hän nimitti aluksi äänipartituureiksi tai graafisiksi partituureiksi, myöhemmin myös äänimaisemiksi (Tenkku & Urho 1973; 2008a; 2008b). Tenkku esitti jo vuonna 1967, että äänen kuuntelun, äänimateriaalien tutkimisen ja erityisesti sointiväriin tutustumisen tulisi kuulua musiikin opetussuunnitelmaan.

Tenkku ja hänen kollegansa Ellen Urho kehittivät Vihreä Viserryskone -projektin³² yhteydessä 1970-luvulla Sointiväri kasvatusta -metodin, jonka mukaan (musiikin) kuuntelukasvatusta on aloitettava äänen kuuntelusta (Tenkku & Urho 2008c; Kankkunen 2008; 2009). Metodin "*kuule silmillä, näe korvilla*" -periaate myös kannustaa keksintään, luovaan ongelmanratkaisuun, moniaistisuuteen, kokonaisilmaisuuksiin sekä eri taidemuotojen yhtäaikaan luovaan käyttöön (Kankkunen 2008; 2009). Ennen projektin aloittamista Tenkku ja Urho (2009) olivat jo tutustuneet Schaferin (1965; 1967; 1969; 1970) varhaistuotantoon ja siten tunsivat äänimaisema-käsitteelle annetun merkityksen.

Äänimaisema ja sen lähi- ja rinnakkaiskäsitteet (äänikompositio, äänisommitelma, äänenkuva, kuvapartituuri, graafinen partituuri) viittaavat sointiväri kasvatuksessa sekä musiikinopetuksen työtapaan ja -prosessiin että työn tuotokseen. Äänimaisema voi tarkoittaa äänen kuuntelua, tekemällä säveltämistä, taltiointia tai esittämistä. Työskentelyä äänen kanssa lähestytään kahdesta suunnasta, tekemällä kuuluva näkyväksi ja näkyvä kuuluvaksi. Tämän

³² Vihreä Viserryskone -projektin tarkoituksena oli tuottaa metodisesti yhtenäinen oppikirjasarja lastentarhoille, esikouluille ja peruskoulun ala-asteelle. Projektissa valmistui yhteensä 5 kirjaa äänitteineen ja opettajan oppaineen: *Vihreä Viserryskone* (1972), *Sininen Soittorasias* (1974), *Punainen Posetiivi* (1976), *Keltainen Kellopeli* (1977) ja *Sinivihreä Soittorasias* (1978). (Kankkunen 2008; 2009.)

tavallisesti ryhmätyönä etenevän prosessin tavoitteena on ympäristön miljöötä, tilannetta tai tunnelmaa kuvaava esitys ja/tai perinteistä tai modernia notaatiota, materiaaleja ja keinovaroja hyödyntävä graafinen kuvaus. Siten prosessia voidaan kuvata myös äänimaisemasävellyksen (*soundscape composition*) työstämisenä (ks. äänimaisemasävellyksestä esim. Truax 1992; 1996; 2002; 2008; 2012a; Westerkamp 2002).

Sointivärikkasvatuksessa lähestytään ympäristöääntä musiikillisen äänen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden ja työtapojen näkökulmasta. Näin ollen sointivärikkasvatusta ei tutkimukseni merkityksessä voida kutsua äänimaiseman kuuntelukasvatukseksi. Tenkun ja Urhon oman aikansa nykymusiikista ja kanadalaisesta äänimaisematutkimuksesta vaikutteita saanut musiikkikasvatuksen menetelmä on kuitenkin Suomessa ensimmäinen ja tähän saakka merkittävin yritys ottaa kuulohavainto, ääni ja kuuntelu musiikkikasvatuksen perustaksi. Huomionarvoista on, että menetelmän ajatuksena on johdattaa myös ääniympäristön kokemiseen.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN TAVOITTEET SEKÄ TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa määrittelen ensiksi tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteet. Niiden pohjalta asetan alaluvussa 2.2 tutkimustehtävän. Kolmannessa alaluvussa pohdin tutkimukseni taustaoletuksia sekä kuuntelukasvatuksen teorian tehtäviä ja rajoituksia. Luvun lopuksi (2.4) esittelen tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut.

2.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni orientaatioperustana on rakentaa teoreettinen kokonaisargumentaatio suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatukselle. Filosofisen orientaation keskeisenä ajatuksen mukaan kuuntelukasvatuksen teorian on tuettava opetuksen käytäntöä. Tästä näkökulmasta tarkastelen tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen tarvetta, edellytyksiä ja toteuttamisen ehtoja. Kuuntelukasvatuksen teorian edelleen kehittämisen lähtökohdaksi on Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teoria ja pragmatistinen musiikkikasvatusfilosofia sekä sen sosiokonstruktivistiset lähtökohdat.

Argumentaation tarkoituksena on tukea kuuntelukasvatuksen teorian uudelleenarviointia ja opetuksen järjestämistä Suomessa. Tutkimukseni päätavoitteena on jäsentää ja perustella suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kokonaisuutena, joka ottaa huomioon kuuntelijan roolin eettisenä äänellisenä toimijana ja yhteisön jäsenenä. Lisäksi tavoitteena on testata ajatusta, voidaanko puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa pitää kuuntelukasvatuksen osa-alueina.

Tämän tutkimuksen perusoletuksena on, että kuuntelutaidot ovat kaikille tarpeellisia taitoja, joita tulisi opettaa. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän ja kulttuuritehtävän (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 422/2012; POPS 2014) perusteella yhteisöllisyyden ja yhteisön jäsenten kommunikaatiotaitojen kehittäminen voidaan ymmärtää yhtenä perusopetuksen keskeisimmistä tavoitteista. Tämä lähtökohdaksi perustelen kuuntelukasvatuksen järjestämistä nimenomaan perusopetuksessa. Samalla pohdin, miten kuuntelun opettaminen voitaisiin tuoda osaksi perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetusta.

Tutkimuksessani oletan, että inhimillisenä toimintana yhteisön äänellinen toiminta on eettisten kriteerien alaisuudessa. Äänimaisematutkimuksen tavoitinäkökulmani äänen tarkasteluun on se, miten ihmiset yksilöinä ja yhteisöinä käyttävät ääntä kommunikaatiossa, identiteetin luomisessa ja ylläpidossa sekä suhteessa ympäristöön. Lisäksi kiinnitän aristoteelisen hyveetiikan lähtökohdasta huomion siihen, että eettisen harkinnan kysymykset nousevat inhimillisessä kommunikaatiossa esiin usein ja viimeistään silloin, kun ihmisten päämäärät, suunnitelmat, toiveet tai odotukset ovat ristiriidassa keskenään.

Akustisen kommunikaation järjestelmien mukaan kuunneltavia ääniä ovat niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman äänet. Tästä lähtökohdasta oletan, että arkiympäristön tarkkaavainen havainnointi ja kriittinen tulkinta tulisi perusopetuksessa nostaa vuorovaikutustaitojen opettamisen ja musiikin kuuntelukasvatuksen rinnalle. Lähtökohdaksi merkitsee työssäni perusopetuksen kuuntelukasvatuksen aseman kriittistä arviointia ja

käsitteellistä uudelleen rakentamista. Musiikin kuuntelukasvatuksessa tämä ennakoi nykyisen lähinnä musisointiin, musiikin esittämiseen ja kuunteluun keskittyvän näkökulman merkittävää laajentamista.

Käsitykseni mukaan suomalaisen perusopetuksen järjestämisessä ja sisällöissä tulisi huomioida entistä aktiivisemmin laajat ja erityisesti nuoria koskevat audiovisuaalisen kulttuurin ja sosiaalisen ääniympäristön muutokset. Työssäni tämä edellyttää, paitsi kuuntelukasvatuksen tavoitteiden ja niiden taustalla mahdollisesti vaikuttavien kuuntelu-ideaalien esiintuomista, myös kuuntelukasvatuksessa kuunneltavaksi kelpuutettavan äänen uudelleenarviointia. Ääniympäristön ja kuuntelutapojen muuttuessa on syytä pohtia, missä määrin raja musiikillisten äänten ja ääniympäristön muiden äänien välillä voidaan määritellä uudelleen.

Kuuntelukasvatuksen tutkiminen perusopetuksen kontekstissa merkitsee myös kasvatettavan ympäristösuhteeseen liittyvien kuuntelutaitojen ja -kompetenssien uudelleenmäärittelyä. Tältä osin pitäydyn tutkimuksessani perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteiden eettisyyden artikuloinnissa. Tehtävä on tutkimuksellisesti haastava, sillä vaarana on kuuntelutapojen normatiivinen määrittely.

Tiivistäen työni tavoitteena on sekä informatiivinen että käyttökelpoinen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys. Teoreettisten oletusten ja mallien pohjalta rakennetun yksinkertaistetun, mutta järjestelmällisen kuvauksen tulee vastata ja havainnollistaa mahdollisimman hyvin todellista tilannetta. Näin ollen edellytän kuuntelukasvatuksen jäsennykseltä, että se 1) tukee perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän toteuttamista ja 2) on sovellettavissa opetuksen käytäntöön. Koska sen tulee erityisesti soveltua kuuntelukasvatuksen suunnitteluun ja opetukseen, jäsennyksen tulee selvästi osoittaa kuuntelun merkitys oppivan yhteisön näkökulmasta koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa.

2.2 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on

- 1) jäsentää käsitteellisesti suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisena laaja-alaisena kokonaisuutena,
- 2) perustella sen osa-alueina puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelu sekä
- 3) määritellä perusopetuksen yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet.

Ensimmäisen ja toisen osatehtävän ratkaisut pohjautuvat kahteen toisiinsa kietoutuvaan tutkimusoletukseen: 1) akustisen kommunikaation järjestelminä puhe, musiikki ja äänimaisema muodostavat yhdessä kuuntelun ja siten kuuntelukasvatuksen kolmikenttäisen kokonaisalan ja 2) järjestelmän osat ovat hahmotettavissa erillisinä kuuntelun kenttinä ja siten kuuntelukasvatuksen erityisinä kasvatusalueina. Molemmat osatehtävät edellyttävät työssään puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun määrittelyä kasvatuksen kontekstissa.

Toisen osatehtävän perustelun lähtökohtana on Truax'in (1998; 2001; 2013a) akustisen kommunikaation malli. Sitä edelleen kehittämällä muodostan puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallit (luku 4.4), joihin perustuen akustisen kommunikaation järjestelmät, puhe, musiikki ja äänimaisema voidaan määritellä kuuntelukasvatuksen osa-alueina. Inhimillisenä toimintana akustinen kommunikaatio on aina yhteisöllistä ja eettisten kriteerien alaista toimintaa. Tästä syystä sisällytän tutkimukseeni kolmannen osatehtävän, jossa pureudun yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtiin sekä tutkin puheen, musiikin ja äänimaiseman kasvatusalueiden eettistä perustaa.

2.3 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja kuuntelukasvatuksen teoria

Todellisuuskäsitys ja tieto

Tarkastelen tutkimuksessani kuuntelevan ihmisen äänellistä toimintaa pragmatismiin ja sen sosiokulttuuristen lähtökohtien näkökulmasta. Pragmatismiin viitataan filosofisena ymmärryksenä tiedosta ja kokemuksesta. Sosiaalista todellisuutta lähestyn pragmatismiin kytkeytyvän filosofisen naturalismin näkökulmasta, jonka mukaan todellisuus koostuu luonnollisesta maailmasta (esim. Westerlund 2002, 16; Määttänen 2009, 18, 35). Tämän mukaan kaikki oleva voidaan ymmärtää osaksi luontoa: olemme ruumiillisia olentoja fyysisessä ympäristössä (Määttänen 2009, 18, 37). Näin ollen ympäristö paitsi sisältää toiminnan mahdollisuuksia eli

affordansseja, asettaa myös toiminnan fysikaaliset ehdot (ks. emt., 35, 37). Vastaavasti tiedon kohteena on maailma, jossa elämme ja toimimme.

Ihminen syntyy ja kiinnittyy kommunikaation, merkityksenannon ja tulkinnan avulla yhteisönsä ja ihmisten väliseen yhteistoimintaan eli perustavalla tavalla intersubjektiivisesti rakentuneeseen maailmaan (ks. Pihlström 2001, 14; Siljander 2014, 201). Filosofisen naturalismin mukaan tämä sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus on olemassa vain inhimillisen toiminnan ylläpitämänä, vakiintuneina ja uudistuvina kulttuurisina käytäntöinä ja toiminnan tapoina (Määttänen 2009, 38–40). Yhteiset käsitykset sopivista tai välttämättömistä tilannekohtaisista toiminnan tavoista vaikuttavat yksilöiden toimintaan. Siten ne ovat sosiaalisen todellisuuden toiseikkoja. (Emt., 38.)

Sekä sosiokonstruktivismiin (esim. De Corte 2010; 2012) että pragmatistisen naturalismin (esim. Määttänen 2009, 49) mukaan sosiaalisessa todellisuudessa on kyse intersubjektiivisesta kokemusmaailmasta. Sosiaalinen todellisuus ja sitä koskeva tieto rakentuu dynaamisessa konstruointiprosessissa, jakamalla ja työstämällä tietämisen kohdetta yhdessä muiden kanssa (Kauppila 2007; Dumont & Istance 2010). Myös tutkimukseni lähtökohta on, että merkityksenannossa syntyvä tieto on sosiaalisesti konstruointia.

Kuulumme tiedonhankkijoina ja käyttäjinä monenlaisiin vuorovaikutusverkostoihin (ks. esim. Hakkarainen & Paavola 2008). Näin ollen myös suhteemme yhteisöön, yhteiseen äänelliseen ympäristöön ja toisiin ihmisiin syntyy sosiokulttuuristen taustasitoumusten pohjalta (Westerlund 2002). Kuten äänimaisematutkijat (esim. Truax 2001; Uimonen 2005) osoittavat, ymmärrämme äänet aina kulttuurisidonnaisesti. Siten esimerkiksi musiikille annetut merkitykset ovat kulttuurisia eli viittaavat johonkin yhteisesti jaettavaan tai jaettuun (ks. Andersson 2004, 184).

Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys perustuu ajatukseen, että tieto ei siirry, vaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat sen itse. Sama ajatus sisältyy akustisen kommunikaation teoriaan (Truax 2001), jonka mukaan äänelliset toimijat tulkitsevat ympäristönsä ääniä ja näin kokemuksellisesti rakentavat äänimaisemaa koskevaa tietoa. Tiedon rakentaminen on aina osa sitä konkreettista toimintaa, kontekstia ja kulttuuria, jossa tietoa kehitetään ja käytetään (ks. De Corte 2010, 40). Tiivistäen tieto on yksilöiden tai yhteisöjen itsensä rakentamaa, tilannesidonnaista ja kontekstuaalista. Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys on siten sopusoinnussa pragmatistisen naturalismin tietokäsityksen kanssa, jonka mukaan tiedon tarve ja merkitys syntyvät konkreettisissa tilanteissa ja ihmisten elämäkäytännöissä (esim. Väkevä 2003; 2004; Westerlund & Väkevä 2011). Pragmatistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ja taitoa ei siis voida jyrkästi erottaa toisistaan (Pihlström 2007, 150).

Kasvatus ja kasvatettava

Edellä olevan perusteella tarkastelen kasvatusta kommunikatiivisena ja intersubjektiivisena toimintana. Tutkimusta ohjaavana esiymmärryksenä on Aristoteleen Nikomakhoksen etiikassa esittämä ajatus toiminnasta *praksiksena*, jossa keskeistä on inhimillinen vuorovaikutus.³³ Lähtökohta sopii yhteen akustisen kommunikaation teorian kanssa, jonka fokuksessa on ääniympäristössä toimiva yksilö ja hänen ympäristökokemuksensa (Truax 2001). Käsitteenä praksis kuitenkin ohjaa akustisen kommunikaation teoriaa laajemmin yhteisön toiminnan ehtojen tarkasteluun. Jotta voitaisiin puhua yhteisöllisestä praksiksesta, rakentavasta vuorovaikutuksesta ja yhteisön toiminnasta, sen on käsitykseni mukaan jollain tavoin edistettävä inhimillistä hyvää elämää. Näin ollen myös kasvatus ja oppiminen voidaan ymmärtää yhteisön hyvän rakentamisena.

Myös näkemyksessä kasvatettavasta nojaan sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (esim. Dumont & Istance 2010; Tynjälä 2004; Kauppila 2007, 47–48; De Corte 2012). Tämän mukaan oppija on aktiivinen toimija, joka yhdessä toisten kanssa rakentaa tietämystään ja taitojaan (De Corte 2010, 35, 50; Schneider & Stern 2010, 72, 81). Hän opiskelee itsenäisesti, mutta yhteistyössä toisten kanssa (De Corte 2010, 50–51; 2012, 36). Tästä näkökulmasta käsitän oppivan lapsen tai nuoren yhteisönsä jäsenenä, joka on sekä oman että sosiaalisesti jaetun tiedon hankkija, tuottaja ja jäsentäjä. Koska yksilö elää ja kasvaa yhteisön jäsenenä, myös oppiminen perustuu yhteisön sosiaalisiiin, vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminnallisiin prosesseihin.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Sosiokonstruktivistisen näkökulman (esim. Dewey MW 9; Vygotsky 1962) mukaan yhteinen toiminta ja yhteiseen toimintaan osallistuminen on kaiken oppimisen perusta. Tämä tarkoittaa, että oppiminen tapahtuu parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja neuvottelussa toisten kanssa (ks. De Corte 2010; 2012). Tämän painotuksen mukaisesti korostan oppimisen kontekstuaalista ja sosiaalista luonnetta eli ympäristön, yhteistoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä (ks. Tynjälä 2004, 38–39, 123–124; myös Dumont & Istance 2010). Koska oppiminen on tilannesidonnaista eli sidoksissa siihen ympäristöön,

³³ Myös toimijuuden käsitteen varhaisimmat merkitykset viittaavat aristoteeliseen teleologiseen praksikseen, jossa toimijuus on itse päämäärä, mutta myös toiminnan liikkeelle paneva voima (Laulainen 2010, 35).

tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu, oppiminen ja kontekstikohtainen eli asiayhteyteen sidottu tiedonkäyttö kytkeytyvät toisiinsa.

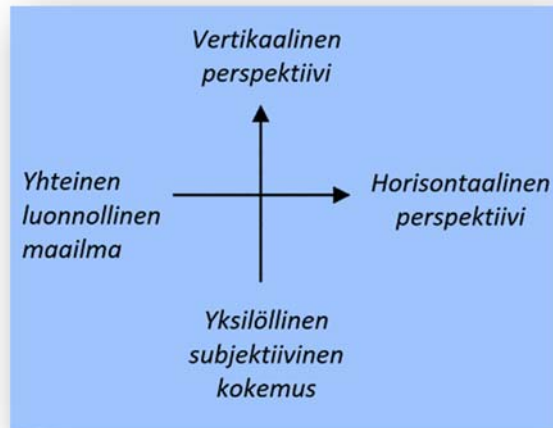
Toisin kuin konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, jossa oppiminen nähdään oppijan oman toiminnan tuloksena, sosiokonstruktivistisessä näkemyksessä oppiminen ymmärretään ennen kaikkea osallisuuteen ja osallistumiseen perustuvana tiedon luomisena (Tynjälä 2004, 19–20, 37–38). Näin ollen työni taustalla on Deweyn (esim. LW 1, 132–133, 142–143, 148, 159–160) käsitys kommunikatiivisista merkityksistä kontekstisidonnaisina ja yhteisöllisinä käytäntöinä. Samalla kyseenalaistan sen yhteiskuntaamme ja kulttuuriimme varsin syvälle juurtuneen individualistisen näkemyksen, että asiantuntijuus on lähinnä yksilökyky.

Verkostoitumisen ajatus, yksilöllisen ja yhteisöllisen tason välinen vuorovaikutus oppimisessa ja tiedon luomisessa, on tullut yhä keskeisemmäksi (Hakkarainen et al. 2004a, 11; Hakkarainen & Paavola 2008, 61; Hakkarainen 2013).³⁴ Näin ollen myös puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun oppiminen tulisi nähdä sosiaalisena osallistumisena neuvottelevissa, jatkuvasti muuttuvissa verkostoissa ja oppimiselle relevanteissa käytäntöyhteisöissä (ks. esim. Wenger 1998, 126).

Yksilön ja yhteisen suhteen käsitteellinen jäsenitys

Tutkimuskohteeni ymmärtämisen kannalta on kiinnostavaa, kuinka kuunteleva yksilö kiinnittyy sosiaaliseen todellisuuteen. Musiikkikasvatusfilosofi Heidi Westerlundin (2002) mukaan musiikin kuuntelun sosiaaliset olosuhteet ja se, kuinka musiikin äänet välittävät ja generoivat sosiaalista todellisuutta, voidaan nähdä toisiinsa kiinteästi liittyvinä (KUVIO 1). Yhteisön näkökulmasta yksilön musiikillinen ajattelu ja kokemus ovat osa yhteistä sosiaalista maailmaa (Westerlund 2002, 16).

³⁴ Oppimiskäsityksen muutoksen myötä taidot (ks. Euroopan parlamentti ja Neuvosto 2006/962/EY; Euroopan yhteisöjen komissio 2009) ja kompetenssit, myös niin sanotut perus- tai avainkompetenssit (*Key Competencies*) on entistä enemmän nähty systemaattisesti kehitettävänä asiantuntijaverkostoihin perustuvina kollektiivisina taitoina tai asiantuntijuutena (OECD 2003; 2005; myös Sormunen & Poikela 2008, 105, 253).



KUVIO 1. Holistisen musiikkikasvatuksen perspektiivit (Westerlund 2002, 18).

Westerlund (2002, 18; myös Väkevä & Westerlund 2007, 100; Karlsen & Westerlund 2010, 232) kuvaa holistista yksilö-yhteisö-näkemystään kahdella risteävällä perspektiivillä.³⁵ Jäsennys, horisontaalisen ja vertikaalisen yhdistäminen mahdollistaa myös tässä työssä akustis-sosiaalisen todellisuuden tarkastelun kahdesta suunnasta, joko yksilön kokemuksena tai kollektiivisella tasolla. Vertikaalinen perspektiivi kuvaa yksilön tilaa, aikaa ja paikkaa subjektiivisena kokemuksena, kun taas horisontaalinen perspektiivi määrittää yksilön suhteen toisiin intersubjektiivisena kokemuksena ja keskeisinä traditioina ja käytäntöinä. Lisäksi yksilöllä on käsitys paikastaan ja olemassaolonsa ehdoista maailmassa. Westerlundin (2002, 18) kuviossa yhteinen luonnollinen maailma viittaa ympäristöön, jossa toimimme, jota tulkitsemme ja omalla toiminnallamme muokkaamme.

Vastaavasti yhteinen luonnollinen maailma tarkoittaa työssäni yhteistä äänimaisemaa, sitä reaalisen maailman aikaa ja paikkaa, jossa kulloinkin välttämättä olemme. Siten yhteinen, julkinen ja kulttuurinen maailma on se konteksti, johon sisältyvät odotukset ja opitut toiminnan mahdollisuudet eli affordanssit muodostavat sosiaalisen ja fyysisen todellisuuden reunaehdot. Tämän näkemyksen mukaisesti yksilöä ja hänen ainutlaatuista kokemustaan todellisuudesta ei nähdä atomistisesti, vaan yksilöllisyys on suhteessa yhteisesti jaettuihin käytäntöihin sääntöineen, periaatteineen ja perinteineen (Harré 1983, 274–279). Niitä voidaan puolestaan tarkastella kollektiivisella tasolla (Westerlund 2002, 17; myös Harré 1983, 44–45).

³⁵ Vastaavantyyppinen nelikenttä on käytössä esimerkiksi sosiaalipsykologi Rom Harrélla (1983, 43–45) yksilön identiteettiprosessin vaiheita kuvaavassa teoriassa.

Koska kuuntelija ei voi antaa musiikille sosiaalisesta todellisuudesta riippumatonta subjektiivista merkitystä, musiikillista kokemusta voidaan pitää intersubjektiivisena. Yksittäinen subjektiivinen kokemus ja yhteinen maailma eivät siis asetu vastakohtiksi, vaan kyse on pikemminkin näkökulmaerosta (Westerlund 2005, 261). Kuten Westerlund (2002, 17) mallissaan korostaa, yksilön ja yhteisön perspektiivin yhdistäminen ei tarkoita synteesimäistä näkemystä yksilön ympäristökokemuksesta. Pikemminkin kyse on erilaisista näkökulmista tarkastella itsenäisen toimijan tavoitteita ja paikkaa laajemmassa sosiaalisten suhdeverkostojen kokonaisuudessa. Perspektiivit voidaan ymmärtää jatkumoina (ks. Harré 1983, 45), joiden muuttuvissa, aikaan ja paikkaan sidotuissa risteyksissä yksilö kulloinkin on.

Samalla kun jokapäiväinen elämän todellisuus ilmenee meille toisten kanssa jaettuna maailmana (Berger & Luckmann 1966, 33), on sosiaalinen maailma jo itsessään sosiaalisen toiminnan tuote (Bhaskar 2011, 4). Kaikki sosiaaliset rakenteet sekä niihin liittyvät suhteet ovat riippuvaisia rakenteeseen kytkeytyvistä sosiaalisista odotuksista. Esimerkiksi kun lapsi syntyy, on jo olemassa monenlaisia oletuksia lapsen assosioituvista suhteista (lapsi, äiti, isä, vanhemmat) ja lapsen liittymisestä (liittämisestä) yhteisöön, perheeseen ja sukuun. Sosiaalisessa suhteessa olemisella ja toiminnallamme toteutamme, muokkaamme ja uusinnamme näitä rakenteita. (Emt., 3.)

Jotta yksilö voisi tulla yhteisön jäseneksi, hänen on sisäistettävä yhteinen kollektiivis-sosiaalinen perintö. Näin ollen sosiaalinen, yhteisöllinen ja julkinen maailma on keskeinen tekijä myös yksilön identiteetin rakentumisessa (Harré 1983, 137). Lisäksi joudumme ruumiillisina olentoina mukautumaan fyysikaalisen ympäristön ehtoihin (Määttänen 2009, 35–37).

Kuuntelija havaitsee subjektiivisesti toiminnan ehtoja, jotka yksittäisten havaintujen asiantilojen sijaan ilmentävät hänelle todellisuutta pysyvinä ja kulttuurisina piirteinä (Määttänen 2009, 35, 43–44). Näin ollen myös äänimaisemassa ilmenevä todellisuus on kehollinen ja sosiaalinen konstruktio³⁶, joka rakentuu sekä ihmisten että ihmisen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Siten ympäristön tarjoamat melko pysyvät olosuhteet, toiminnan objektiiviset ehdot ovat täsmälleen yhtä objektiivisia, pysyviä (tai häilyviä) kuin toimijat, kasvatettavat ja kasvattajat itse.

³⁶ Tutkimuksessani tarkoitan sosiaalisella konstruktiolla sitä, joka syntyy ja on olemassa sosiaalisen vuorovaikutuksen vuoksi, vastakohtana objektiiviselle todellisuudelle. Ihmiselle ja yhteisöille tällaisia ovat inhimillisten valintojen ja toimintojen myötä syntyneet käsitykset, merkitykset tai identiteetit. Intersubjektiivinen äänimaisema on tyypiesimerkki sosiaalisesta konstruktiosta, kun taas ääniympäristö viittaa fyysikaaliseen (objektiiviseen) todellisuuteen.

Edellä on todettu, että myös ihmisten sosiaaliset ääniympäristöt muuttuvat ja kehittyvät koko ajan. Akustinen todellisuus on aistittavaa, toisin sanoen kehollista todellisuutta. Inhimilliset vuorovaikutusverkostot muodostavat sosiaalisesti konstruoituneen moniäänisen todellisuuden, jota yksilöt ja yhteisöt rakentavat. Tällöin ihmiset vaikuttavat toisiinsa, mutta samalla vaikuttavat toisistaan. Myös kuunneltava todellisuus koostuu jatkuvasti muuttuvista tapahtumista ja vuorovaikutusten verkostoista, joissa olemme osallisena (ks. Määttänen 2009, 15–17).

Tiivistäen nojaan tutkimuksessani sosiaalisen toiminnan, akustisen kommunikaation sekä yksilön ja yhteisön ympäristösuhteen tarkastelussa Dewey'n naturalistiseen pragmatismiin, joka tarjoaa maltillisen keskitien pedagogisen konstruktivismiin ja realismiin välillä (ks. Väkevä 2004, 318; myös Siljander 2014, 175–178). Pragmatismiin mukaisesti oletan, että 1) inhimillisessä toiminnassa toimija ja hänen ympäristönsä muodostavat jakamattoman kokonaisuuden ja että 2) inhimillinen toiminta ja todellisuuden hahmottaminen tapahtuvat sekä ihmisen biologisen olemuksen että hänen fyysisen ympäristönsä asettamissa rajoissa (Siljander 2014, 177; Määttänen 2009).

Westerlundin (2002, 16–19) yksilön ja yhteisen suhteen käsitteellinen jäsenyys tukee Truax'in (2001) näkemystä äänen välittävän tehtävän ja yksilön yhteisöön liittymisen yhteydestä. Työssäni jäsenyys mahdollistaa yksilö–yhteisö-kehikseen perustuvan akustis-sosiaalisen todellisuuden tarkastelun kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä. Koska yksilön ja yhteisön toiminta on suhteessa yhteisesti jaettuihin käytäntöihin, myös äänellisen toiminnan etiikkaa voidaan tarkastella Westerlundin yksilön vertikaalisen ja yhteisen horisontaalisen perspektiiveistä.

Kuuntelukasvatuksen teorian tehtävät ja rajoitukset

Westerlundin ja Väkevän (2011) mukaan teoria jäsenyyttä musiikkikasvatusfilosofioissa (ks. Jorgensen 2005) joko musiikkikasvatuksen perustana, analyyttisenä (rationaalisena) ajattelun strategiana, metaforana tai tulevaisuuteen suuntautuvan ajattelun välineenä. Näistä viimeksi mainittu lähtökohta on työssäni tärkein. Pragmatismiin näkökulmasta kaikki tieto on väistämättä eräänlaista taitoa tai ainakin edellyttää monenlaisia käytännöllisiä taitoja (Pihlström 2007, 153). Näin ollen tieto ja toiminta kietoutuvat toisiinsa: tieto on toimintaa ja teoria käytäntöä (Pihlström 2002, 20).

Pelkkä teorian sisäinen logiikka ei siis riitä, vaan pragmatistisen teorian on oltava yhteydessä käytäntöön. Pragmatistisen kasvatusfilosofian tapaan painotan kuuntelukasvatuksen teorian käytännön toimivuutta ja käytäntöön sitoutumista. Kuuntelukasvatusta

koskevalle tiedolle syntyy merkitys vasta, kun kasvattajat ja kasvatettavat soveltavat sitä opetuksessa. Tästä syystä tarkastelukulmani myös akustisen kommunikaation tutkimukseen on ensisijaisesti tutkimustiedon hyödynnettävyys kasvatuksen käytännön näkökulmasta.

Työni pragmatistisen lähtökohdan mukaan suomalaisen yleissivistävän kuuntelukasvatuksen teorian on, paitsi oltava nykytilanteessa käyttökelpoinen, otettava myös huomioon ne näkökohdat, jotka tukevat kuuntelukasvatuksen tulevaa käytäntöä. Koska kuuntelukasvatus on vahvasti käytäntöön orientoitunutta, tutkimuksessani syntyvän kuuntelukasvatusteorian käyttöarvo määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin se antaa välineitä ääniympäristön ja sosiokulttuuristen muutosten mukana elävän kasvatuksen kehittämiseksi (ks. Westerlund & Väkevä 2011; myös Väkevä 2004, 111, 115).

Jos opetuksen käytäntöä ohjaa käsite tai käsitteellinen dikotomia, joka tuottaa huonoa käytäntöä, tehtäväni kuuntelukasvatuksen tutkijana on tunnistaa ja tehdä näkyväksi käytännön taustalla olevat arvostukset. Esimerkkinä haitallisesta ja siten purettavasta dikotomiasta nostan työssäni esiin jaottelun musiikilliseen ja ei-musiikilliseen ääneen. Haitallinen jako on silloin, kun se yleisesti ohjaa äänen luokitteluun joko esteettiseksi hyvän, kauniin, tarpeellisen ja kuuntelun arvoisen tai ei-esteettiseksi huonon, ruman, tarpeettoman ja arvottoman merkityksessä.

Tiivistäen pragmatistinen kuuntelukasvatuksen teoria saa merkityksensä sen perusteella, kuinka hyvin se ohjaa kuuntelukasvatuksen nykyisiä ja tulevia käytäntöjä, ajattelua ja toimintaa. Tästä näkökulmasta tutkimuksessani muodostettavan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen tehtävänä on kuvata ja tuoda esiin yksinkertaisesti, yksiselitteisesti, yleistettävästi ja totuudenmukaisesti kuuntelukasvatuksen olennaiset osat ja piirteet (Hirsjärvi et al. 2006, 134, 136).

Edellä esitetty huomioiden ehdotustani suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen jäsentämiseksi voidaan pitää kuuntelukasvatusta pätevästi kuvaavana käsitteellisenä jäsenyyksenä, jos se

- 1) on sisäisesti (teoreettisesti) looginen eli toimiva ja
- 2) auttaa näkemään kuuntelukasvatuksen valossa, joka edesauttaa paremman kasvatuskäytännön aikaansaamista.

2.4 Metodologiset lähtökohdat

Työni tutkimusmetodia kuvaa metodi-sanana alkuperäinen merkitys tienä, joka johtaa tavoitteeseen.³⁷ Tutkimusreitillä etenemisen perustan kahdessa merkityksessä filosofisen menetelmän yleisesti hyväksytyihin periaatteisiin, tekemisentapoihin ja välineisiin. Ensinnäkin soveltan kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsentämisessä filosofisen menetelmän pääperiaatteita, jotka edellyttävät päättelyn sisäistä johdonmukaisuutta sekä muodostetun teoreettisen kokonaisuuden yhtenäisyyttä eli koherenssia (Jorgensen 2005, 21–22). Toiseksi kuuntelukasvatukseen liittyvien moraalifilosofisten kysymysten pohdinta edellyttää filosofisen menetelmän käyttöä. Pysin esimerkiksi selventämään, kuinka kuunteluun liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisukykyä voidaan oppia. Samalla myös pohdin, miten käsitteet kuuntelukompetenssi ja eettinen harkinta linkittyvät toisiinsa.

Kuuntelukasvatuksen *käsitteellisellä jäsentämisellä* tarkoitan tutkimuskohteen abstraktion luomista eli kuuntelukasvatuksen eri osa-alueiden ja käsitteistön yhdistämistä loogiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimustekniset välineet, kuuntelukasvatuksen ja sen osa-alueiden analyysi, argumentaatio ja synteesi muodostavat tutkimustehtävän ratkaisussa käytettävän käsitteellis-teoreettisen menetelmän. Systematisoidun viitekehyksen eli akustisen kommunikaation järjestelmien *analyysi* luo perustan akustisen kommunikaation teorian soveltamiseen kasvatuksessa. Tämä edellyttää taustateorian kriittistä arviointia ja soveltavaa eli instrumentaalista käyttöä, esimerkiksi akustisen kommunikaation käsitteiden uudelleenmäärittelyä kasvatuksen käsitteinä.

Tutkimustehtävän ratkaisussa, perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsennyksessä nojaan *argumentaatioon*. Jäsenän kuuntelukasvatusta käyttämällä olemassaolevia teoreettisia näkökulmia. Siten argumentaation työtavoista työhöni sopii erityisesti deduktiivinen päättely, jossa tosista premisseistä seuraa välttämättä tosi johtopäätös. Dialektista päättelyä käytän esimerkiksi, kun punnitsen akustisen kommunikaation teorian soveltuvuutta kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi. *Synteessin* avulla muodostan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen kokonaisjäsennyksen.

Työssäni käsitteiden teoreettisen haltuunoton tärkein menetelmä on *käsiteanalyysi* (esim. Kakkuri-Knuutila 2011, 335–356). Kutsun tätä menetelmällistä periaatetta kuuntelu-

³⁷ Metodi polveutuu kreikan sanasta *methodos*, joka tarkoittaa ‘seuraamisen tietä’ ja ‘tietä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi’ (Gadamer 2004, 17). Myöhemmässä merkityksessä metodi on viitannut tavoitteellisen matkaamisen sijaan enemmänkin tutkimusmatkalla tarvittaviin välineisiin, joiden avulla päästään tavoitteeseen.

kasvatuksen käsitteellistämiseksi. Kuuntelukasvatuksen käsitteiden merkitysten tarkentaminen on tärkeää kuuntelukasvatuksen teorian jatkokehittelyn kannalta, mutta se auttaa myös soveltamaan käsitteitä opetuksen käytäntöön (ks. Jorgensen 1992, 177–178).

Kuuntelukasvatuksen kokonaisjäsennyksen ja erityisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuunteluun liittyvien käsitteiden tarkastelun keskeisenä lähtökohtana on ajatus jatkumosta. Tästä syystä käsitteiden dikotomisten asetelmien purku on työni metodologinen ankkuri, jonka varaan rakennan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen erittelyn ja argumentaation. Käsiteanalyysin avulla paljastan ja arvioin tutkimuskäsitteiden taustalla olevia oletuksia sekä argumentoin, selvennän ja terävöitän esitettyjen ajatusten ja käsitteiden merkityksiä (ks. Jorgensen 1992, 176–177, 179).

Tutkimukseni käsitteet ovat ihmisen toimintaa koskevia reaalitymääritelmiä, jotka pyrkivät esittämään sopimuksen tapaan funktionaalisesti käsitteen merkityksen, luonteen tai olennaiset piirteet (esim. Rauhala 2005, 46–47; Hirsjärvi et al. 2006, 144). Siksi perusoletukseni kuuntelukasvatuksen käsitteiden suhteista on, että kausaaliset suhteet tai kytkennät eivät ole ensisijaisesti tavoiteltavia tai välttämättä edes mahdollisia (ks. Väkevä 2003, 144).

Käsitteiden suhteiden määrittely sen sijaan edellyttää käsitteiden aikaisemman käytön ja ominaispiirteiden analysointia sekä keskinäisten samankaltaisuuksien ja erojen osoittamista. Tästä syystä käytän käsitteiden arvioinnin lähtökohtana niiden aikaisempia merkityksiä, loogisuutta, moraalisia väitteitä ja ehtoja, mutta myös kasvatuksen käytäntöön sopivuutta ja soveltamisen helppoutta (ks. Jorgensen 1992, 180). Lyhyesti sanoen tehtäväni on käsiteanalyysin avulla erottaa kuuntelukasvatuksen käsitteiden olennaiset piirteet epäolennaisista.

3 KUUNTELUKASVATUS TUTKIMUSKOHTENA

Tässä luvussa avaan ensiksi näköalan akustisen kommunikaation teoriaan, joka on pragmatistisen musiikkikasvatusteorian ohella keskeisin osa tutkimukseni viitekehystä (3.1). Jotta perusopetuksen kuuntelukasvatus tutkimuskohtena paikantuu tarkemmin, määrittelen ja analysoin seuraavaksi (3.2) tutkimukseni peruskäsitteet.

Alaluvussa 3.3 esittelen puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun ja kasvatuksen tutkimuksesta ne tutkimusalat, -kohteet ja keskeiset tutkimustulokset, jotka vahvistavat kuuntelukasvatuksen perustelua ja palvelevat kuuntelukasvatuksen käsitteellistä jäsentämistä. Siksi selvitän, kuinka kuuntelu on ymmärretty puheen, musiikin ja äänimaiseman tutkimuksessa sekä vastaavasti kasvatuksen tutkimuksessa.

Luvun lopuksi (3.4) tarkastelen koulu yhteisöä äänellisen toimijuuden näkökulmasta. Pohdin, mihin kuuntelua tarvitaan peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävässä. Kiinnitän erityishuomion koululuokkaan oppimis- ja kasvuyhteisönä, jossa kuuntelu on kommunikaation ja oppimisen väline. Samalla kehitän ajatusta peruskoulusta akustisena oppimisyhteisönä, äänellisen vuorovaikutuksen ja oppimisen paikkana.

3.1 Akustinen kommunikaatio tutkimuksen viitekehysten osana

Tutkimuksessani käytän Truax'n (2001; 2013a) akustisen kommunikaation teoriaa (*Acoustic Communication*) kuuntelukasvatuksen teoreettisen ja käytännöllisen jäsenyyksen ja uudelleenarvioinnin lähtökohtana. Tästä näkökulmasta teorian keskeisiä osia ovat *akustisen kommunikaation mallit* sekä *akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo*. Akustisen kommunikaation teorian ydinkäsitteet ovat *kuuntelija*, *ääni* ja *ympäristö*, joiden suhdetta lähestytään kontekstuaalisen informaationvaihdon näkökulmasta. Truax'n (2001, 11) kognitiiviseen psykologiaan nojaavan yksilönäkökulman mukaan kuuntelu tarkoittaa kuuntelijalle äänen vastaanottamista, havainnointia ja sen mahdollisesti merkityksellisen äänellisen informaation aktiivista prosessointia eli tulkintaa. Truax'n mukaan kuuntelussa tulkitaan ainakin osa äänienergiasta äänellisinä signaaleina, joilla on jokin merkitys.

Akustista kommunikaatiota voidaan pitää äänellisen informaation vaihdon näkökulmasta koko ääniympäristöä selittävänä ja kattavana viitekehystenä. Akustisen kommunikaation tutkimuskohteena on ääniympäristössä toimivan yksilön persoonallinen ympäristökokemus ja se, millaista tietoa ympäristön äänet kuuntelijalle ympäristöstä välittävät (Truax 2001, xvii, 11–13, 49–56; myös Uimonen 2005, 28–29; 2011b). Tutkimukseni kannalta on kuitenkin ongelmallista, että Truax ei juurikaan ota kantaa ympäristökokemuksen yhteisölliseen luonteeseen, moniaistisuuteen tai kehollisuuteen. Tutkija keskittyy sen sijaan äänen rooliin; äänellisten viestien vastaanottamisen välineenä kuuntelu on se raja- ja kohtauspinta, jossa äänellinen informaatio siirtyy yksilön ja ympäristön välillä (Truax 2001, 12, 15, 163). Näin ollen kuuntelu on keskeinen tekijä kaikessa äänen välityksellä tapahtuvassa kommunikaatiossa (emt., xviii). Pragmatistisen kuuntelukasvatuksen jäsentämisen kannalta tämä huomio on puolestaan olennainen.

Truax (2001, 66) lähestyy yhteisön ja ääniympäristön suhdetta järjestelmäteoreettisesti: akustisen yhteisön perustana on mikä tahansa järjestelmä, jossa ihmiset vaihtavat akustista informaatiota. Näin hän ensiksi määrittelee akustisen yhteisön (*acoustic community*) akustisena informaatiojärjestelmänä ja sen käyttönä. Tästä näkökulmasta päähuomio kiinnittyy järjestelmän toimivuuteen tai ominaisuuksiin, kuten äänellisen informaation määrään, äänen selkeään kuuluvuuteen, vaihteluun, kompleksisuuteen ja balanssiin sekä äänen positiivisiin vaikutuksiin yhteisössä (Truax 2001, 66–80). Toiseksi Truax (emt., 66) tarkoittaa akustisella yhteisöllä mitä tahansa äänimaisemaa, jossa akustisella informaatiolla on merkittävä rooli yhteisön jäsenten elämässä. Riippumatta siitä, kuinka yhteisöllisyys on ymmärretty (emts.), Truax näin ollen ymmärtää akustisen yhteisön yhteisöllisesti merkittävän

äänien tulkittuna tilana ja paikkana. Asuinympäristöön liittyvässä yhteisyyden kokemuksessa ei kuitenkaan ole välttämättä kysymys toiminnallisesta yhteisöstä vaan vasta yhteenkuulumisen tietoisuudesta eli symbolisesta yhteisyydestä (ks. Lehtonen 1990, 23–29).

Truax´n (2001, 66) ja Schaferin (1977, 215–217) akustisen yhteisön määrittelykriteerit, tietyn tilan tai paikan toistuvat ja vallitsevat äänimaiseman äänet, pohjautuvat käsitykseen kuuntelijasta äänen vastaanottajana. Truax´n (2001, 66) esimerkkejä akustisesta yhteisöstä ovat ”pieni huone, jossa on ihmisiä, koti tai rakennus, tai niinkin suuri kuin kaupunki, radion kuuluvuusalue³⁸, tai mikä tahansa laajempi sähköakustisen kommunikaation järjestelmä”. Koska akustinen informaatio leviää äänimaisemassa kaikkialle, periaatteessa kaikki äänen vaikutuspiirissä olevat ihmiset ovat akustisen yhteisön jäseniä. Näin Truax vetää yhtäläisyysmerkit äänen saavuttavuuden, alueellisen läheisyyden ja yhteisöllisyyden välille.³⁹ Paikallisiin ääniin liittyvät merkitykset tai äänenkäyttötavat, kuten murteet, voivat kuitenkin olla kuuntelijoille tärkeitä riippumatta siitä, missä he fyysisesti ovat. Yhteinen asuinpaikka ei sinänsä loogisesti edellytä sen paremmin yhteistä toimintaa kuin yhteenkuuluvuuden tunnetta tai tietoisuutta siitä. Koska akustisella informaatiolla voi olla eri kuuntelijoille erilainen arvo, myös akustisen yhteisön (ks. käsitteen määrittely tässä työssä luvussa 3.2) rajat saattavat jäädä sattumanvaraisiksi tai häilyviksi.

Tiivistäen akustisen kommunikaation teorian kommunikatiivisen lähestymistavan keskeisiä lähtökohtia on neljä: informaatio, kuunteluprosessi, konteksti ja äänen välittävä tehtävä. Truax´n (2001, 49–64) akustisen kommunikaation malli identifioi kolme akustisen kommunikaation merkitysjärjestelmää, jotka ovat *puhe*, *musiikki* ja *äänimaisema*. *Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo* puolestaan sisältää ajatuksen liudentuvista ja osittain päällekkäisistä jatkumoista puheen, musiikin ja ääniympäristön äänten välillä. Kolmipaikkainen jatkumo muodostaa tutkimukseni systematisoidun viitekehyksen, jonka avulla jäsenän akustista kommunikaatiota kasvatuksessa tutkittavana ilmiönä. Kuuntelijat,

³⁸ Radion yhteydessä Truax (2001, 205–206) käyttää käsitettä sähköakustinen yhteisö (*electroacoustic community*).

³⁹ Truax´n tapaan myös Schafer (1977, 215) määrittelee akustisen yhteisön toisaalta jonkin yhteisölle merkittävän äänen, esimerkiksi seurakunnan kirkonkellojen kuuluvuusalueen perusteella. Schaferin mukaan akustisen yhteisön rajat määrittävältä äänialueelta voi myös poistua (emt., 215–217). Toisaalta Schaferin akustisen yhteisön määrittelyn lähtökohta on yhteisön jäsenet. Toisin kuin Truax, Schafer ei korosta esimerkiksi kotia ensisijaisesti äänten tuottamisen paikkana tai järjestelmänä, vaan perheyhteisönä, jossa tutut, tunnistettavat ja toistuvat äänet, kuten äidin tai isän askeleet, tai rutiinit, kuten iltasatu, luovat lapselle kodin tunnun.

yksilöt ja yhteisöt kohtaavat, jäsentävät ja hallitsevat ympäröivää akustista todellisuutta kuuntelun avulla (ks. Uimonen 2011b, 257). Kuuntelukasvatus lähestyy näitä lähtökohtia äänellisten suhteiden, äänellisen toiminnan ja kasvatuksen näkökulmasta.

Akustisen kommunikaation malli on jatkoa aikaisemmalle äänimaiseman ja akustisen ekologian tutkimukselle (ks. Truax 1992, 375–378; 2013a).⁴⁰ Kirjassaan *Acoustic Communication* Truax (1984; 2001) laajentaa äänimaisematutkimuksen teoreettista ja soveltavaa perustaa akustiikkaan ja sähköakustiseen kontekstiin. On huomionarvoista, että akustisen kommunikaation malli kytkeytyy esimerkiksi akustisen yhteisön (*acoustic community*), akustisen suunnittelun (*acoustic design*) ja äänimaisemasävellyksen (*soundscape composition*) teorioihin (esim. Truax 1999; 2008; 2012a; 2012b; 2013a). Truax´n (1974, 36) mukaan ihmisen ja ääniympäristön suhteen analyysin tulee perustua ympäristön fyysisten parametrien tutkimisen sijaan havainto- ja kognitiotutkimukseen. Akustisen kommunikaation mallin kehittämisen tärkeänä vaiheena voidaan pitää Truax´n vuonna 1978 (CD-ROM-versio 1999) toimittamaa sana- ja käsikirjaa *Handbook for Acoustic Ecology*. Schaferin (1969) ja Truax´n (1974; 1996) työlle perustuva kirja yhtenäisti tutkimusalan käsitteistöä ja osaltaan vakiinnutti käsitteiden käyttötapoja.

Truax (2001, 56–59) käyttää kuuntelutaitoon viitattaessa kahta käsitettä: kuuntelutaito koostuu *kompetenssista* ja *toimintakyvystä*. Kompetenssin määrittelyssä hän nojaa kielitieteilijä Noam Chomskyn (1965) kielellisen ja musikologi Otto Lasken (1973) musiikillisen kompetenssin malleihin. Chomskyn (1965) kielitieteellisen lähtökohdan mukaan kompetenssi on kielikyky tai -taju, joka on erotettavissa käytännön puhetaidosta. Samansuuntaisesti akustisen kommunikaation teoriassa kompetenssi (*competence*) viittaa ensisijaisesti kognitiiviseen kuuntelutaitoon akustisen kommunikaation eri järjestelmissä, kun taas toimintakyky (*performance*) tarkoittaa kompetenssiin liittyvää toimintakykyä. Truax´lle kuuntelukompetenssi on yläkäsite, joka tarkoittaa kuuntelutilanteessa vaadittavaa hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Toimintakyky taas kuvaa kompetenssin manifestoitumista toiminnassa eli toteutumista käytännössä. (Truax 2001, 56–57, vrt. käsitteen määrittely tässä työssä luvussa 3.2.)

Puheen järjestelmässä Truax (2001, 56) tekee Chomskyn (1965) kielitieteellistä jakoa seuraten periaatteellisen eron puhujan kielikyvyn eli kielellisen kompetenssin (*linguistic competence*) ja kielen käytön eli kielellisen toimintakyvyn (*linguistic performance*) välillä (vrt. Schafer 1977, 274; Laske 1992, 7). Kielellinen kompetenssi tarkoittaa puhujan

⁴⁰ Barry Truax valittiin Murray R. Schaferin työn jatkajaksi Simon Fraser -yliopistoon.

ymmärrystä kieliopista ja kielen rakenteesta, kielellinen toimintakyky taas kielen käyttämistä konkreettisisessa tilanteessa (Truax 2001, 56–57; ks. myös Hymes 1972, 269, 271, 273). Musiikillisen kompetenssin (*musical competence*) Truax (2001, 57) ankkuroi Lasken (1973) käsitykseen.⁴¹ Musiikkitieteellisessä mielessä musiikillinen toimintakyky on se osa muusikon tietämyksestä, jota hän käyttää aktuaalisessa musisointitilanteessa, esimerkiksi kuunnellessaan, säveltäessään tai soittaessaan (Laske 1992, 8). Truax (2001, 57) kuitenkin viittaa musiikillisella kompetenssilla siihen hiljaiseen tietoon, jota muusikolla on musiikin rakenteesta. Toisin kuin Laske, Truax kuitenkin jättää musiikillisen toimintakyvyn määrittelyn avoimeksi.

Äänimaisemakompetenssilla (*soundscape competence*) Truax tarkoittaa yksilön ja yhteisön kykyä ymmärtää ja arvioida ääniympäristön ärsykeitä ja informaatiota sekä koko päivittäistä akustista ympäristöään (ks. Uimonen 2005, 18, 39). Äänellisen toimijan äänimaisemakompetenssi rakentuu sosialisatiossa opitun ympäristöään merkitystä ja rakennetta koskevan hiljaisen tiedon varaan (Truax 2001, 57).⁴² Truax'n (emts.) mukaan myös äänimaisemakompetenssi manifestoituu äänellisessä toiminnassa. Vaikka tutkija ei siis erikseen määrittele äänimaisemaperformanssia, äänimaisemakompetenssin määrittelytapa vihjaa kompetenssi-toimintakyky-dikotomian hyväksymiseen.

Kokonaisuudessaan akustisen kommunikaation teoria voidaan nähdä yrityksenä kuvata ja ymmärtää ihmistä äänellisesti ja äänen välityksellä viestivänä olentona. Koska kuuntelun tutkimus on jakaantunut eri tieteenaloille, esimerkiksi puheviestinnän, musiikin tai äänimaiseman kuuntelun tutkimukseen, akustisen kommunikaation teoriaa ei voida yksinään pitää kattavana esityksenä kuuntelusta.

3.2 Tutkimuksen peruskäsitteet

Ääni, kuuleminen ja kuuntelu

Valotan seuraavassa kuulemisen ja kuuntelun käsitteiden eroa siinä laajuudessa, mikä on tarpeellista kuuntelukasvatuksen käsitteellistämässä. Vaikka kuuntelukasvatuksen oppi-

⁴¹ Laske (ks. 1973; 2009) puolestaan soveltaa Chomskyn (1965) kielitieteellistä lähtökohtaa musiikkiin. Lasken (1992, 7–8) mukaan kompetenssin (tietämys) ja toimintakyvyn (toiminta tietämyksen perusteella) erottelu on tarpeen, koska tietämystä koskeva teoria ei pysty ennustamaan, kuinka asian-tuntijat käyttävät tietämystään.

⁴² Näin Truax viittaa kompetenssin ja toimintakyvyn suhteeseen samaan tapaan kuin filosofi Jürgen Habermas (1981; 1994) kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan.

sisällöissä ja opetuksen järjestämisessä on hyödyllistä kuulemisen ja kuuntelun aistiprosessien ymmärtäminen, kuuntelukasvatuksen jäsentämisen kannalta nämä seikat eivät ole keskeisiä. Kuulemisesta työssäni riittää äänen vastaanottamisesta alkava ja merkityksenantoon päätyvä prosessikuvaus. Rajaan kuuloaistia, ääntä, ääniaistimusta ja -havaintoa koskevan sinänsä mielenkiintoisen tutkimustiedon tutkimukseni ulkopuolelle. Kuuntelua merkityksenanto-prosessina tarkastelen äänellisen viestintätapahtuman tarkastelun yhteydessä alaluvussa 4.1.

Ääni ja kuuleminen

Truax'in (2001) akustisen kommunikaation mallin kaksi tärkeintä tekijää ovat *ääni* ja sitä kuunteleva ihminen. Ihmisen aistijärjestelmän kannalta ääni on kuulojärjestelmässä havaintotapahtuman aikana syntyvä *ääniaistimus*, kuuloaistin fysiologista ärsytystä vastaava aistimus (Krokstad & Laukli 2008, 11). Ääni on kehollinen, kokemuksellinen ja kulttuurinen ilmiö. Kuten Ihde (2007, 44) huomauttaa, emme kuuntele vain korvillamme, vaan koko keholla. Ajatuskonstruktiona ääni on täysin ihmiseen sidottu. Äänestä ei siis voida puhua puhumatta äänen kuuntelijasta ja siitä, kuinka kuuliija ajassa havaitsee ja vastaanottaa äänen (Truax 1998, 4–5; 2001, 54; Sterne 2003, 11–12).

Kuuntelukasvatuksen kannalta äänen ja ääniympäristön tutkiminen akustisesti havaittavana, fysikaalisena ilmiönä auttaa ymmärtämään äänen merkitystä sekä viestinnän välineenä että ihmisen kuuloon ja muuhun terveyteen vaikuttavana energiana (ks. äänen vaikuttavuuteen liittyvästä ympäristöterveyden ja ympäristö lääketieteen tutkimuksesta esim. Vuorinen & Heinonen-Guzejev 2007, 124–132; Jauhiainen et al. 2007). Fysikaalisena ilmiönä äänienergiaa voidaan mitata määrällisesti ja arvioida laadullisesti. Mittaustulosten ja laadullisen arvioinnin, kuten ääni-ilmiöiden vaikuttavuuden tulkinnan tekee kuitenkin ihminen aisteineen.

Fysiologisena tapahtumana kuuloaistin toiminta eli *kuuleminen* tarkoittaa jatkuvaa ääniaistimusten virtaa, kuulojärjestelmässä ulkokorvasta alkavaa ja kuuloaivokuorelle etenevää äänen havaintoprosessia (esim. Jauhiainen 2007, 15; Järveläinen 2010a, 33). Kuuloaistin vastaanottama aistiärsytys eli *kuulohavainto* voidaan määritellä aistitoiminnoksi, jossa aistiärsykkeet rekisteröityvät (Snyder 2000, 258). Sisäkorvan ominaisuudet, toimintamekanismi ja fyysiset rajoitukset vaikuttavat ratkaisevasti fysikaalisen ääni-informaation alkuvaiheen prosessointiin ja siten äänihavainnon muodostumiseen (emt., 13, 25–26). Kuulemisen osaprosesseja ovat äänen havaitseminen, äänen erotteleminen, havaitun tunnistaminen ja hahmottaminen. Prosessi on jatkuva; aivot reagoivat ääniärsykkeen

muutokseen kuuntelijan tarkkavaisuudesta ja muusta sen hetkisestä toiminnasta riippumatta.⁴³ Kuuleminen voidaan määritellä ääniärsyksen rekisteröinniksi, joka ei vielä yllä tietoisuuden tasolle (esim. Ahonen 2004, 110). Koska ääniin reagointi on jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa, se on osa kuuntelijan kokemusta (ks. Dewey LW 10, 42).

Kuuloaistissa ja auditiivisessa hahmotuskäytössä voi yhdessä tai erikseen olla väliaikaisia tai pysyviä puutteita, häiriöitä ja ongelmia. Tavallisesti ääniärsyksen vastaanottaminen tapahtuu kuuloaistin avulla, mutta kuuleminen ei välttämättä edellytä kuuloaistin täyttää tai edes osittaista toimintakykyä (Lyytimäki 2006, 114; Glennie 2013). Koska ääni on mekaanista värähtelyä, kuuloelimen lisäksi myös ihmisen keho resonoi äänen tai värähtelyn vaikutuksesta (esim. Truax 2001, 16). Kuuroutuneen lyömäsoittaja Evelyn Glennien (2013, 24–25) mukaan harjoituksella voidaan herkistää kykyä tunnistaa ääni värähtelynä kehossa.

Toimiakseen tehokkaasti kuuloelimet ja kuulohermo tarvitsevat riittävän määrän ääniärsyksiä (Lyytimäki 2006, 115). Ääniympäristössä on niitä tavallisesti enemmän kuin kuuntelija pystyy tiedostamaan (ks. äänihahmojen tunnistamisesta Arlinger 2008). Viestinnän kannalta osa ääniärsyksistä saattaa olla tarpeettomia tai häiritseviä (Lyytimäki 2006, 113; Jauhainen 2007, 5). Liiallinen hiljaisuus voi heikentää kuulon tarkkuutta, mutta toisaalta jatkuva liiallinen ääniärsytys pitää elimistön koko ajan valppaana ja estää tarpeelliset lepojaksot (Lyytimäki 2006, 117). Kuuntelijan onkin valittava, miten ja missä hän kuulokykyään käyttää ja mitä ääniä pyrkii kullakin hetkellä kuuntelemaan tarkemmin.

Kuuntelu

Kuulonvarainen viestintä edellyttää, että viestintään osallistuvilla on kyky kuulla ja ymmärtää kuulemansa (ks. vuorovaikutuksen ja kuuntelutaidon oppimisesta esim. Korpilahti 2005, 10–19, Huotilainen 2009 ja Överlund 2011, 20–31). Arkikielessä kuulemista (*hearing*) kuvataan yleensä äänen passiiviseksi vastaanottamiseksi, kun taas kuuntelua (*listening*) intentionaaliseksi ja tarkkaavaiseksi merkityksen muodostamiseksi, joka perustuu kuuntelijan kokemukseen äänestä. Kuulemisen ja kuuntelun prosessit liittyvät kuitenkin kiinteästi toisiinsa, sillä myös kuuleminen on jatkuvaa vuorovaikutusta ääniympäristön kanssa. Tästä

⁴³ Ks. auditiivisesta kognitiosta esim. Uimonen (2009, 42–54), kuulema-analyysistä eli kuulomaisema-analyysistä (*auditory scene analysis*) Bregman (2008) ja Järveläinen (2010b) sekä hahmolaista äänen havaitsemisesta esim. Toiviainen, Eerola & Louhivuori (2003, 89).

syystä tarkastelen kuulemista ja kuuntelua passiivinen–aktiivinen-dikotomian sijaan moniulotteisena jatkumona.⁴⁴

Kuuleminen ja kuuntelu viittaavat inhimilliseen toimintaan, prosesseihin kuulla ja kuunnella, jotka puolestaan määritelmällisesti edellyttävät vähintään aistitoimintojen aktivoitumista. Tässä merkityksessä, inhimillisenä kehollisena ja moniaistisena toimintana molemmat prosessit ovat aktiivisia tapahtumia. Passiivisuuden sijaan kuuleminen on pikemminkin kokonaisvaltaista kehollista olemista ympäristössä, liittymistä ympäristöön, altistumista ja antautumista äänelliselle kokemukselle. Kuuntelua taas voidaan luonnehtia ajassa tapahtuvaksi käsittely- ja tulkintaprosessiksi, jolle on ominaista kuulemisessa saadun informaation vertailu ja tulkinta.⁴⁵ Truax´n (2001, 11) mukaan kuuleminen ei ole erillään yksilön muusta toiminnasta ympäristössä. Edellä olevan perusteella tarkastelen kuuntelua kokemuksellisena ilmiönä ja kehollisena, nykyhetkessä tapahtuvana vuorovaikutuksena ympäristön ja sen toimijoiden kanssa.

Samoin pragmatistisessa viitekehyksessä äänen akustis-fysikaalinen havaitseminen ja tulkinta eivät ole erillisiä toimintoja, vaan pikemminkin ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen muodostama kokonaisuus (ks. Määttänen 1995, 119–120).⁴⁶ Näin ollen kuuntelua voidaan tarkastella yhtäällä yksilön ja toisaalla yhteisön kokemuksena todellisuudesta. Kuten Westerlund (2002, 18) mallinsa horisontaalisessa dimensiossa esittää, myös yksilölliseen kuuntelukokemukseen liittyy aina sosiaalinen aspekti. Kuuntelu muuttuu potentiaalisesti julkiseksi sosiaaliseksi toiminnaksi, jos sillä on yksilön sisäisviestintää tai kahdenkeskeistä kuuntelua laajempia, epäsuoria seurauksia. Deweyn katsannossa julkisen ja yksityisen elinpiirin raja ylittyy, kun seuraukset havaitaan ja yhteisön jäsenet ryhtyvät sääntelemään niitä (ks. Jaakkola 2010, 41–42). Kuuntelun sosiokulttuurinen luonne korostuu siten konteksteissa, joissa oletetaan tietynlaista käyttäytymistä ja äänellistä toimintaa. Esimerkiksi sinfoniakonsertissa kuuntelijan oletetaan sopeutuvan vakiintuneisiin kuuntelukäytäntöihin.

⁴⁴ Korostamalla kuuntelun fysiologista perustaa myös Kassabian (2013) häivyttää kuulemisen ja kuuntelun erottelun. Kuuntelutavat sen sijaan kattavat laajan kirjon erilaisia tietoisuuden asteita ja huomionsuuntaamisen tapoja (emt., 21).

⁴⁵ Neurofysiologisin termein kuuntelua voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa työmuistiin siirrettyä hetkittäistä tietoisuutta äänestä ja siitä nopeasti säilöttyä muistia palautetaan mieleen. Kuulojärjestelmän yhteydessä toimiva tehokas kaikumuisti syntyy ääniärsytyksestä automaattisesti ja tiedostamattomasti. Mieleen palautetun äänen vertaaminen pitkäkestoisessa muistissa olevaan äänimuistiin taas luovat edellytykset äänen tulkinnalle ja siten ymmärtämiselle. (Sandström 2010, 81–85; myös Snyder 2000.)

⁴⁶ Dewey (EW 5, 96, 98) käyttää tästä nimitystä sensomotorinen piiri (*sensori-motor circuit*).

Kuuntelijan tarkoituksena on saada selkeä ja järkeen käypä käsitys maailmasta. Tästä näkökulmasta kuuntelu on kokonaisvaltainen, kontekstuaalinen ja ruumiillinen tapahtuma. Pragmatistisen lähtökohdan mukaan kuuntelussa muodostuvat merkitykset voivat syntyä ainoastaan ruumiillisen olemassaolon ehdoin, sillä kuuntelija on nimenomaan kehonsa avulla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Määttänen 2009, 122). Pidän myös perusteltuna pragmatismien teesiä, että kokemus-käsitteen määrittely vastaanottavana aistitoimintona on liian kapea näkemys (ks. Määttänen 2015, vii). Sen sijaan kuuntelu koskee havaitsijan toimintaa kokonaisuudessaan (emt., 17, 21–22). Koska kuunteleminen on konkreettisesti kosketetuksi tulemista, kuuntelusta muodostuu väistämättä ruumiillinen kokemus (Leppänen 2002, 12; Tarvainen 2012). Kuuntelun moniaistisuutta⁴⁷ ja kehollisuutta ei siis voida kieltää tai ohittaa. Jos näin tehdään, kuuntelu nähdään pelkästään älyllisenä, yksilön päänsisäisenä toimintana.

Kuuntelun ja äänimaiseman käsitteiden määrittelyyn avautuu mielenkiintoinen näköala, kun yksi ihminen ymmärretään inhimillisen viestinnän perusyksikkönä tai järjestelmänä (ks. Wiio 1994, 153). Kuuntelun aistiprosessit eli äänellinen *sisäisviestintä* toteutuu aina kuunneltaessa (emt., 155). Sisäisviestinnässä tulkitut äänet, aikaisempaan kokemukseen liitetyt ja tulevan ennakointiin liittyvät merkitykset muodostavat kuuntelijalle kokemuksellisen kokonaisuuden, jota voidaan kutsua *sisäiseksi äänimaisemaksi*. Sisäisviestinnän erikoistapaus on tilanne, jossa ei ole konkreettista kuunneltavaa. Tällainen *sisäinen kuuntelu* liittyy esimerkiksi musiikilliseen ajatteluun, mutta myös tinnitukseen (ks. Jauhiainen & Yli-Pohja 2009; Arlinger et al. 2008, 174) tai niin sanottuun ”korvamatoon” eli tahdosta riippumattomaan musiikin ”päässä soimiseen”.

Sisäisen kuuntelun tilalle on ehdotettu käsitettä *soiva ajattelu* (Ilomäki 2013). Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta käsitteen etuna on, että sen avulla voidaan välttää sisäiseen kuunteluun helposti liittyvä kehon ja mielen vastakkainasettelu. Esimerkiksi musiikin kuuntelu mielletään usein mielensisäiseksi, aineettomaksi tapahtumaksi, kun taas soittaminen tai laulaminen ymmärretään tästä erilliseksi keholliseksi toiminnaksi. Soiva ajattelu sen sijaan viittaa kulttuuriseen toimintaan, mutta ei vain mielen sisäisinä tapahtumina,

⁴⁷ Aistien yhteistoiminnan merkityksestä kertoo 1970-luvulla havaittu McGurk-efekti, joka mullisti käsityksen ihmisen tavasta tunnistaa puhetta. McGurk-efekti tarkoittaa ilmiötä, jossa auditiivisen syötteen kanssa yhtäaikaaisesti annettava visuaalinen syöte saa havaitsijan tulkitsemaan äänisyötteen väärin. Empiirisesti todennettava visuaalisen syötteen vaikutus kuunteluun kumoaa aiemmat teoriat, joiden mukaan näköaistin merkitys äänen tulkinnassa, esimerkiksi puheen ymmärtämisessä on toisarvoinen. (Tiippana 2014.)

vaan myös kuullun hahmottamisena kehollisesti ja moniaistisesti (emt., 62). Myös pragmatismien näkökulmasta kuuntelijan toiminnan katsotaan nojaavan kokemukseen ja ennakoitavuuteen, jota hän on lapsuudesta asti rakentanut suhteessa ympäristöönsä ja sen toimijoihin (ks. Ilomäki 2013, 67, 73).

Kuuntelun onnistumiseen ratkaisevasti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kuulokyky, terveydentila ja vireystila (esim. Mustonen 2001, 2). Ympäristötekijöiden, kuten äänen havaittavuuden tai kuultavuuden (ks. Pesonen 2004, 10–11) lisäksi kuuntelijan havainnointiherkkyyteen vaikuttavat kuuntelijan kokemustausta, arvostukset, mielentila ja kulttuurinen konteksti (esim. Truax 2001, xviii). Äänen havaitsemistapahtuman yhteydessä tapahtuva kuuntelukohteen käsitteellistäminen edellyttää, että jotkut kuuntelukohteen ominaisuudet ymmärretään olennaisempina kuin muut. On tyypillistä, että äänet pyritään käsitteellistämään kontekstinsa äänilähteeksi, esimerkiksi vihellys erotuomarin, laivan, tehtaan tai kirkkourkujen pilliksi.

Intuitiivisesti voidaan lisäksi tunnistaa, että kuuntelija kokee äänen merkitykselliseksi, jos hän pitää sitä relevanttina vuorovaikutuskontekstin kannalta (Tuuri & Eerola 2012, 137). Myös kuuntelukontekstiin liittyvät vakiintuneet tavat, asenteet ja tarpeet vaikuttavat kuuntelukokemukseen. Samalla ne luovat sosiokulttuurisia odotuksia siitä, mitä ja miten tulisi kuunnella. Sosiokulttuurisen ennakkoinnin lisäksi aktuaalinen tilanne vaikuttaa näihin oletuksiin ja toimintavaihtoehtoihin, esimerkiksi kun joku ääniympäristön affordansseista nähdään tilanteessa muita olennaisempina (ks. DeNora 2007).

Yksilön fyysisenä kokemuksena kuuntelu on konkreettisesti resonanssia äänen kanssa. Tästä lähtökohdasta, jossa resonanssi tarkoittaa yhdessä ja uudelleen soimista (Nurmi et al. 1994, 576), kuuntelu voidaan ymmärtää kuuntelijan tai kuuntelijoiden yhteisenä myötävärähtelynä sekä äänen että kuunneltavan ja toisten kuuntelijoiden kanssa. Kommunikaatio edellyttää, paitsi kommunikaatiokanavan aukipitämistä, myös vastakaikua, kiinnostusta ja halua olla ”samalla aaltopituudella”. Kommunikatiivisessa merkityksessä kuuntelu voidaan näin ollen ymmärtää yhteisenä merkityksenjakamisena, joka on äänellisten toimijoiden vastavuoroista aktiivista toimintaa.⁴⁸ Lisäksi kuuntelu voidaan määritellä joko

⁴⁸ Tämä ei sulje pois äänen epäsovinnasta käyttöä tai kuuntelijan kriittistä haastamista. Esimerkiksi kun kognitiivinen dissonanssi asetetaan tarkoituksellisesti, äänet kuuluvat totutusta poikkeavalla tavalla. Kuuntelija joutuu tällöin ponnistelemaan merkityksen luomiseksi tai luovuttua ja pitää ääntä merkityksettömänä, mikä myös on kommunikaation jatkokon vaikuttava tulkinta.

suppeasti tai laajasti sen perusteella, kuinka *kuunneltava* ymmärretään.⁴⁹ Kuuntelu voi siis merkitä joko pelkkää äänen vastaanottamista tulkintoineen tai laajemmin yhteisen sosiaalisen todellisuuden jakamisen kokemusta.

Puheen, musiikin ja äänimaiseman dialoginen kuuntelu

On esitetty (esim. Vygotsky 1962, 6), että puheen ensisijainen tehtävä liittyy kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiseen. Filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Jürgen Habermasin (1981, 388) mukaan kielenkäytön alkuperäisenä orientaationa on kommunikoiden hyvääntahtoinen pyrkimys toistensa ymmärtämiseen. Tällöin puheen kuuntelu suppeassa merkityksessä tarkoittaa puhutun ymmärtämistä eli kykyä ymmärtää puhuttua kieltä (esim. Rankin 1928, 624, 631). Tutkimukseni laajassa merkityksessä puheen kuuntelu viittaa dialogiseen suhteeseen. Dialogi ei kuitenkaan synny itsestään, vaan kommunikoiden on jokaisessa kommunikaatiotilanteessa valittava dialoginen kommunikointitapa. Toisen ihmisen vuorovaikutteinen kuuntelu ilmenee nonverbaalisena ja verbaalisena käyttäytymisenä, josta puhuja tietää, että häntä kuunnellaan (Janusik 2007, 139–140). Tätä painottaen tarkastelen puheen kuuntelua ihmisten välisen kommunikaation ja yhteisyyden perustana. Samoin kuin muussakin yhteisössä tapahtuvassa äänellisessä toiminnassa, puheen kuuntelussa on toimittava eettisesti kestäväällä tavalla.

Kuten edellä, myös musiikin kuuntelussa voidaan erottaa kuuntelun suppea merkitys, musiikilliseen ääneen keskittyvä kuuntelu, joka viittaa lähinnä musiikkiteosten kuunteluun (esim. Swanwick 1979, 43; Hyvönen 1995, 233). Kuuntelun laajassa merkityksessä musiikin kuuntelu viittaa musiikilliseen kommunikaatioon, toisen musisoijan kuunteluun ja osallistumiseen musisointiin kuuntelemalla. Määrittelyni on siten lähellä sosiomusikologi Christopher Smallin (1998; 2010; ks. myös Odendaal et al. 2014) musisoinnin käsitettä (*musicking*), jossa korostuu kaikkien musiikin esitystilanteeseen osallistuvien rooli musisointiin osallistujana. Westerlundin (2002, 18) tavoin käsitän musisoinnin inhimillisenä toimintana, jota voidaan tarkastella yksilön ja yhteisön, julkisen ja intersubjektiivisen maailman näkökulmasta.

Myös ympäristöääntä voidaan kuunnella äänenä sinänsä, yksittäisinä ääminä ja äänilähteinä tai kokonaisvaltaisemmin merkityksellisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, äänimaisemana. Laajassa merkityksessä äänimaiseman kuuntelu voidaan ymmärtää yksilön ja

⁴⁹ Käsite kuunneltava (*listenable*) on peräisin musiikkikasvatusfilosofi David J. Elliottilta (1995), joka liittää sen ensisijaisesti musisoinnin yhteydessä kuuluvaan musiikilliseen ääneen. Tätä laajemmin kuunneltava on käyttökelpoinen ilmaus, kun halutaan viitata mihin tahansa ääneen (tai äänilähteeseen) tai inhimilliseen äänen tuottajaan.

yhteisön prosessina ja toimintana, ääniympäristön äänien tulkintana ja ääniympäristöön osallistumisena (Truax 2001). Lyhyesti sanoen, kuulija on ääniympäristössä, jonka hän kuuntelijana kokee äänimaisemana.

Ihmiskeskeisen filosofisen näkemyksen mukaan inhimillisen vuorovaikutuksen perusta on, että ihminen kohtaa toisen ihmisen niin, että syntyy kontakti (Seppälä 1999, 75–76). Vuorovaikutuksesta osalliseksi pääseminen niin puheessa, musiikissa kuin yhteisessä äänimaisemassa tarkoittaa, että tulee omana itsenään hyväksytyksi. Vain näin kuuntelijalle muodostuu kokemus osallisuudesta, osallistumisesta ja yhteisöön liittymisestä (esim. Rasku-Puttonen 2006, 112–114). Tasa-arvoiselle yhteisöön osallistumiselle on edellytyksenä kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus ja huomioonottaminen.

Edellä esitettyyn perustuen kiinnitän tutkimuksessani erityistä huomiota kuuntelun yhteisölliseen, kontekstuaaliseen ja kulttuurisidonnaiseen luonteeseen (ks. Wolvin 2010b, 16). Pohjimmaltaan kuuntelu tarkoittaa olemista suhteessa toiseen ja valmiutta muuttua tämän suhteen myötä. *Dialoginen kuuntelu* tarkoittaa tällaista jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tarkoituksena on parempi tietoon, käsityksiin ja tunteisiin liittyvä ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (Burbules 1993, 8). Burbules (emt.) viittaa dialogisella kuuntelulla toisen ihmisen kuunteluun. Dialogista kuuntelua tarvitaan kuitenkin myös yhdessä musisoidessa tai ääniympäristössä toimittaessa.

Yksilön näkökulmasta kuuntelu on terveyteen kuuluvan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tärkeä osa-alue. Erityisesti kasvatuksessa, liike-elämässä, hoitotieteissä ja eri uskontojen piirissä on perusteltu kuuntelun tarvetta määrittelemällä kuuntelu kuunneltavan yksilön empaattisena huomioonottamisena. Muun muassa lääkärin, hoitajan, sosiaalityöntekijän ja opettajan työn ammattietiikka korostaa ihmisen herkkää kohtaamista ja kuuntelemista (Martikainen 2005, 78–82). Toisen ihmisen kuuntelu edellyttää empaattiseen kommunikaatioon perustuvaa sosiaalista toimintakykyä.⁵⁰ Tässä kyvyssä tarvittavaa kuunteluasennetta on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu käsitteellä *empaattinen*⁵¹ tai *terapeuttinen*

⁵⁰ Sosiaalisen toimintakyvyn hallintaa voidaan kutsua *sosiaalisiksi kompetenssiksi*. Siihen kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset taidot (kommunikointi, kuunteleminen, jakaminen, auttaminen ja yhteistyö) sekä kiintymissiteet ja osallisuus (yhteisöllisyyden ja yhteen kuulumisen kokemus). (Nurmi et al. 2014, 61.)

⁵¹ Empatia on kykyä ylittää omien ajatuksien, tunteiden tai toiminnan näkökulma (Halinen et al. 2016, 160).

kuuntelu (esim. Wolvin & Coakley 1996, 266–269; vrt. Tarvainen 2012⁵²). Tutkimuksessani se viittaa ihmisten väliseen kasvotusten tapahtuvaan dialogiseen viestintään. Empaattinen kuuntelu merkitsee kuuntelijan myötäelämistä kuunneltavan kanssa; kuuntelija haluaa myötätuntoisesti ymmärtää kuunneltavan tunteita ja elämäntilannetta, mutta pyrkii myös välittämään ymmärryksensä hänelle.

Koska kuuntelu on inhimillistä toimintaa, sen tulee nojata inhimillisen kommunikaation ja eettisesti kestäväen toiminnan ehtoihin. Samalla kuuntelu edellyttää eettistä äänellistä toimijuutta (tästä tarkemmin jäljempänä). Kuuntelussa tarvittavaa empatiaan ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa moraalista harkintaa voidaan oppia (ks. Rest 1994; Clarkeburn 2006).

Kommunikaatio, viestintä ja akustinen kommunikaatio

Viestintä ja kommunikaatio

Samoin kuin arkikielessä myös tutkimuksessa kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus ja niihin liittyvät taidot on nähty osittain toistensa synonyymeina (esim. Juholin 2009, 35; myös Gerlander & Poutiainen 2009, 82; Niinistö-Sivuranta 2013, 65). Myös käsitteiden käyttötavat horjuvat. Esimerkiksi sosiologi Anthony Giddens (2006, 211, 585) tarkoittaa kommunikaatiolla yleisesti kaiken sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen perustaa, mutta erityismerkityksessä puheen tai median avulla tapahtuvaa informaationsiirtoa yksilöltä tai ryhmältä toiselle. Truaxilla (1978; 1999) kommunikaatio viittaa jossakin kontekstissa tapahtuvaan lähettäjän ja vastaanottajan väliseen vuorovaikutukseen ja informaation siirtoon. Inhimillisen kommunikaation yhteydessä käytettynä viestintätekniset käsitteet informaationsiirto ja -vaihto on kuitenkin ymmärrettävä, paitsi teknisinä termeinä, myös metaforina vuorotellen vaikuttamisesta.

Viestintä ja kommunikaatio viittaavat samoihin ilmiöihin, sekä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen että tietojen välittämiseen, jakamiseen ja vaihtamiseen. Käsitteitä onkin määriteltä toisillaan: kommunikaatio tarkoittaa viestintää, tiedotusta, tiedonvälitystä ja viestintä puolestaan tietojen vaihdantaa ja kommunikaatiota jonkun tai jonkin kanssa (Nurmi et al. 1994, 259, 812). Yhteisöviestinnän tutkija Elisa Juholin (2009, 35) liittää viestinnän jopa

⁵² Musiikintutkija Anne Tarvaisen (2012, 41, 204–205, 425) käsite *empaattinen kuunteleminen* tarkoittaa kuuntelutapaa, jossa kuuntelija suuntaa huomion koko keholla aistimiseen ja kokemiseen. Tarvaisen (2012, 204) mukaan empaattinen kuunteleminen on myös askel eläytyvästä kuuntelemisesta kohti analyysia, sillä se tuo elämyksellisen ulottuvuuden kuuntelijan analyttisiin pohdintoihin. Molemmat kehollisen kuuntelun tavoitteet kohdistuvat vain yksilöön itseensä. Näin ollen käsitteen merkitys poikkeaa oleellisesti vastaavasta tutkimuskäsitteestäni.

ihmisen peruspiirteisiin, sillä ”viestintä eli kommunikointi on ihmiselle lajityypillinen ominaisuus”. Vuorovaikutus on yhdessä tekemistä; sanana vuorovaikutus viittaa vuorotellen ja vuorollaan vaikuttamiseen yksipuolisen vaikuttamisen vastakohtana. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan vuorovaikutuksessa tarvitaan antautumista yhteisen vaikuttamisen mahdollisuudelle.

Sanan *kommunikaatio* nykyinen merkitys juontuu latinan kielen verbistä *communico* (jakaa tai yhdistää) ja erityisesti sen taivutusmuodosta *communicare*, tehdä yhdessä ja yhteiseksi (Juholin 2009, 15, 35; Kangaspunta 2011, 20). Sanasta *communico* johdettuna *kommunikaatio* viittaa jakamiseen, osallistumiseen sekä erityisesti yhteiseen ja yhdessä tekemiseen.⁵³ Nämä merkitykset ovat myös sanalla *communicatio*, joka tarkoittaa osalliseksi tekemistä tai (retorista) kuulijoihin vetoamista. Vanhahtavassa, mutta positiivisesti värityneessä merkityksessä *kommunikaatio* tarkoittaa ”itsensä likoon panemista”, tasavertaista asettumista vuorovaikutukseen toisen kanssa (Streng 1933). Tämä *kommunikaation* merkitys on edelleen ajankohtainen.

Tutkimuksessani ymmärrän *kommunikaation* Truax’in (2001) informaationvaihtoa painottavaa vuorovaikutuskäsitystä laajemmin Deweyn (MW 9, 7) tavoin kasvatukseen liittyvänä yhteisön olemassaolon ja jatkuvuuden edellytyksenä. Dewey (emts.) tiivistää sanojen yhteisen (*common*), yhteisö (*community*) ja *kommunikaatio* (*communication*) yhteyden: ”ihmiset elävät yhteisössä sen vuoksi, mitä heillä on yhteistä; *kommunikaatio* taas on keino, jonka avulla he tulevat osalliseksi yhteisestä.” Näin *kommunikaatio* linkittyy myös intersubjektiivisiin merkityksiin viittaaviin käsitteisiin, kuten jakaminen (*sharing*), osallistuminen ja osallisuus (*participation*), yhdistyminen ja yhteys (*association*), kumppanuus (*fellowship*) ja yhteisen uskon omistaminen ja jakaminen (Carey 2009, 15). *Kommunikaatio* on siis määritelty erityisenä yhdessä tekemisen ja olemisen muotona, joka edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta (Fornäs 1998, 173).

⁵³ Vanhan sanakirjamääritelmän (Streng 1933) mukaan *kommunikaatio* tarkoittaa, paitsi yhteistä ja yleistä, myös 1) tehdä yhteiseksi, pitää yhteisenä, yhdistää, panna yhteen, [myös] pitää yhteisiä neuvotteluja, [joskus] antaa, myöntää, (2) jakaa, tehdä osalliseksi, tulla osalliseksi sekä (3) neuvotella, sopia jostakin. *Kommunikaation* merkitystä sosiaalisena jakamisena kuvaavat sanat *communis* ja *commune*. *Communis* viittaa yhteiseen, sanajuuren substantiivimuoto *commune* puolestaan tarkoittaa yhteisomaisuutta tai yhdys- tai yhteiskuntaa (kommuuni). Nykyisin molemmat sanat kytkeytyvät yhteisöön, yhteisöön, yhdessä olemiseen, tekemiseen ja sen ehtoihin. Lisäksi ne sisältävät ajatuksen yhteisen jakamisesta ja myönteisestä asenteesta toisiin ihmisiin.

Kommunikaatio on toimintaa, jossa ja jonka avulla siihen osallistuvat yksilöt ja yhteisöt rakentuvat, kehittyvät ja muuttuvat (ks. Kunelius 2003 13). Kommunikaation tuloksena voi syntyä ja vahvistua yhteisöllinen identiteetti ja tieto vallitsevista normeista (Habermas 1994, 76–77; myös Lehtonen 1990, 23). Näin ollen voidaan väittää, että vain kommunikaatio rakentaa yhteisön. Tämä on myös tutkimukseni painotus.

Käsite *viestintä*⁵⁴, joka jossain määrin kantaa kaikkia edellä lueteltuja kommunikaation merkityksiä, voidaan ymmärtää viestien välityksellä tapahtuvaksi sosiaalisesti vuorovaikutukseksi (Fiske 1992, 14; Niinistö-Sivuranta 2013, 65). Arkikäsitteenä viestintä on oletettu yleensä kaksisuuntaiseksi toiminnaksi, vuoropuheluksi, jossa toisen puhuessa toinen kuuntelee ja päinvastoin. Inhimillinen viestintä on siten keino solmia ja ylläpitää yhteyksiä sekä muovata ihmisten keskinäisiä suhteita. Vuorovaikutustilanteessa myös osallistumattomuus, vaikeneminen tai vuorovaikutuksesta kieltäytyminen ovat viestintätapoja, johon muut jollain tavalla, joko verbaalisesti tai vähintäänkin nonverbaalisesti vastaavat.

Tutkimuksessa viestinnän käsite on arkikäsitettä laajempi: viestintä kattaa kaiken ihmisten ja yhteisöjen välisen kommunikatiivisen käyttäytymisen (Sarmavuori 2011, 19). Viestintä voi olla myös ei-intentionaalista (Rautiainen 2005, 207). Yhteisessä äänimaisemassa pelkästään jo äänellisen toimijan läsnäololla voi olla toisille kommunikatiivista merkitystä. Viestinnällä voidaan viitata vaikkapa pukeutumisen tai hiustyyliin tai tunteiden välittämiseen ja vaihtamiseen (ks. Fiske 1992, 13–14; Juholin 2009, 20). Tässä laajassa merkityksessä viestintä on kulttuurin muovautumista ihmisten välisessä symbolisessa viestinnässä eli ”merkitsevien merkkirakenteiden avulla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa” ja merkityksenannon käytännöissä (Fornäs 1998, 171–172, 179; myös Niinistö-Sivuranta 2013).⁵⁵

Inhimillistä viestintää on kuvattu järjestelmäteoreettisesti viestintäjärjestelminä monin eri kriteerein, esimerkiksi viestintään osallistuvien, viestinnän tai viestintäjärjestelmän avoimuuden, laadun ja koon, viestivälineen ja -kanavan tai viestinnän tavoitteen ja tehtävän perusteella (esim. Wiio 1994; Niinistö-Sivuranta 2013). Näillä perusteilla viestintää on jaettu esimerkiksi yksilön sisäiseen viestintään, yksilöiden väliseen keskinäis-, kohde-, yleisö-,

⁵⁴ Suomen kieleen viestintä-sana on tullut venäjän kielen sanasta *vest*, joka tarkoittaa sanomaa, viestiä, tietoa tai huhua (Niinistö-Sivuranta 2013, 65).

⁵⁵ Kulttuuri ei siis ole vakaa, pysyvä tai yhtenäinen merkitysten ja käytäntöjen kokonaisuus, vaan pikemminkin kollektiivisesti jaettu merkitysten verkosto tai järjestelmä, jonka oletuksia, odotuksia, normeja ja arvoja yksilöt jatkuvasti tulkitsevat (ks. Hall 2003a, 85).

pienjoukko- ja joukkoviestintään sekä kulttuurien väliseen viestintään (Wiio 1994, 152; Niinistö-Sivuranta 2013, 67).⁵⁶ Näin luokitelluista viestinnän muodoista perusopetuksen kuuntelukasvatusta koskee lähinnä yksilöiden välinen *keskinäisviestintä*, josta työssäni keskityn vuorovaikutuksen ja kuuntelijan eli sanoman vastaanottajan roolin tarkasteluun. Keskinäisviestintää on esimerkiksi kahdenkeskinen keskustelu kasvokkain tai puhelimen välityksellä. Kasvokkain tapahtuvaa keskinäisviestintää kutsutaan myös *kasvokkaisviestinnäksi*.⁵⁷ Kasvokkaisviestintä voi kattaa hyvin monenlaisia vuorovaikutustilanteita kahdenvälisestä keskustelusta suuriin joukkokokouksiin. Myös yhteisöllinen oppiminen perustuu oppilaiden väliseen keskinäisviestintään.

Tiivistäen kommunikaatiossa painottuu vuorovaikutuksen ja viestinnässä viestin näkökohta. Viestinnän voi katsoa olevan yksi-, kaksi- tai monisuuntaista, mutta viittaavan kommunikaatiota yleisemmin viestin lähettämiseen. Sen sijaan kommunikaation merkitykseen liitetään kaksisuuntaisuuden lisäksi ajatukset keskinäisestä vuorovaikutuksesta, osallistumisesta ja osallisuudesta sekä pyrkimyksestä yhteiseen tekemiseen ja yhteiseen ymmärrykseen. Viestinnän yhteisönäkökulman mukaan kommunikaatio on aina keskinäistä vuorovaikutusta, toisin sanoen yhdessä tekemisen ja olemisen muoto. Tutkimuksessani varaan kommunikaatiokäsitteelle tämän merkityksen. Näin ollen kommunikaation käsite, jossa painottuu sosiaalisen vuorovaikutuksen aspekti, yhteisön jäseneksi ottaminen, yhteisöön kuuluminen ja toimiminen yhteisön eduksi, on tutkimuksessani ensisijainen suhteessa viestinnän käsitteeseen.

Akustinen kommunikaatio

Akustisen kommunikaation teorian (Truax 2001) mukaan *akustinen kommunikaatio* tarkoittaa kuuntelijan eli yksilön tai yhteisön viestintää ja vuorovaikutusta, joka tapahtuu äänen kanssa ja välityksellä.⁵⁸ Akustisen kommunikaation välttämättömiä edellytyksiä ovat *äänellinen toimija* (kommunikoiija), *ääni* (kommunikaation väline) sekä *kuunteluympäristö* (konteksti).

⁵⁶ Jaottelu viestintään osallistuvien sosiaalisen järjestelmän järjestäytymisasteen perusteella (esimerkiksi pienryhmä- tai organisaatio- eli yhteisöviestintä, yritysviestintä tai avoimet ja suljetut viestinnän verkostot) ei ole työssäni relevantti luokittelutapa (ks. esim. Wiio 1994, 152–173; Juholin 2009, 22–23).

⁵⁷ Käsitteenä kasvokkain olo antaa viitteitä kehon sijoittumisesta ja merkityksestä vuorovaikutuksessa. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa jo toisen tai toisten läsnäolo on yksi informaation lähde eli sanomaan liittyvä tulkinnan kohde, esimerkiksi viestinnän vilpittömyyden arvioinnissa. Sosiaalisessa kohtaamisessa ovat eleet, ilmeet, asento ja erityisesti kasvot välittömän tarkkailun kohteena. (Janusik & Wolvin 2009.)

⁵⁸ Käsitettä akustinen kommunikaatio ei voida korvata äänellisen toiminnan fysiologiaan liittyvällä käsitteellä *akustinen viestintä*, joka viittaa puheentuotossa äänilähteen ja -väylän väliseen akustis-mekaaniseen vuorovaikutukseen (ks. Laukkanen 2009, 183–189).

Akustinen kommunikaatio toteutuu äänellisten toimijoiden kontekstuaalisena ja kommunikatiivisena toimintana *äänellisessä viestintätapahtumassa*. Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta akustinen kommunikaatio koskee oppilaan joko yksin tai yhdessä toisten kanssa tapahtuvaa äänellistä toimintaa. Se voi olla vuorovaikutusta oman äänentuottamisen, ympäristön ääni-ilmiöiden tai toisten ihmisten kanssa. Kuuntelijalle puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelu merkitsevät kokemuksen lävistämää ymmärtämisen, yhteydessä ja yhdessä olemisen tapaa. Menemättä syvemmälle kokemuksen analyysiin tutkimuksessani riittää ymmärrys siitä, että inhimillinen akustinen kommunikaatio on ruumiillista toimintaa, konkreettisia käytäntöjä ja toiminnan tapoja.

Tutkimukseni pragmatistisesta näkökulmasta kommunikaatio on yhteiskunnan olemassaolon, toteutumisen ja jatkuvuuden perusta, mutta samalla myös avain yhteiskunnan uudistamiseen (ks. Dewey MW 9, 7, 14). Inhimillisellä akustisella kommunikaatiolla on tässä keskeinen rooli. Näin ollen akustisen kommunikaation konteksti eli viestintätilanne ei ole pelkästään tapahtumisen paikka tai vuorovaikutukseen merkityksiä luova viittaussuhde, vaan *kommunikatiivisen kohtaamisen* (ks. Giddens 1984, 139) olennainen osa. Äänelliset toimijat liittyvät, muovaavat ja organisoivat vuorovaikutustilanteen kiinteäksi osaksi vuorovaikutusta. Koska merkityksen muodostuminen määräytyy yksilöitten välisenä dialogina, akustinen kommunikaatio kiinnittyy yksilön ympäristösuhteen ja kehollisen kokemuksen lisäksi yhteisöllisiin lähtökohtiin. Pohjimmaltaan inhimillisessä akustisessa kommunikaatiossa on kyse konkreettisesta intersubjektiviivisestä kokemuksesta, kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten varaan rakentuvasta yhteisen ymmärryksen etsimisestä. Näin myös kommunikaatiossa ilmenevät ongelmat ovat usein yhteisöllisiä ongelmia.

Ääniympäristö, äänimaisema ja äänellinen affordanssi

Ääniympäristö ja äänimaisema

Akustisen kommunikaation keskeiset käsitteet *ääniympäristö* ja *äänimaisema* liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta eivät ole toistensa synonyymeja. Yleismerkityksessä ääniympäristö (*acoustic environment, sonic environment*) tarkoittaa ympäristössä kuuluvia ja siten kuultavissa olevia ääniä (Schafer 1977). Fysikaalisin termein ilmaistuna äänellinen todellisuus koostuu väliaineen mekaanisesta värähtelystä, aaltoliikkeestä, joka kuljettaa energiaa. Näin ollen ääniympäristö voidaan määritellä tietyn ympäristökontekstin äänienergiaksi. Ympäristön äänienergian läsnäolo voidaan aistia äänenä tai tärinä.

Schafer määritteli vuonna 1967 esittelemänsä äänimaisema-käsitteen (*soundscape*)⁵⁹ kuultujen äänien kokoelmaksi tai äänelliseksi ympäristöksi (*sonic landscape*). Äänimaisema voi viitata ”konkreettisiin ympäristöihin tai abstrakteihin konstruktioihin, kuten sävellyksiin, etenkin silloin kun niitä kuunnellaan ympäristönä” (Schafer 1977, 274–275; myös 1970, III). Myöhemmin Schafer (1992a, 8; 1994b, 11) tarkoittaa äänimaisemalla kuuntelijan akustista miljööttä eli sitä ”äänien kenttää, jossa kulloinkin olemme”. Kuuntelijalle ääniympäristö on äänimaisema, johon sisältyy koko akustinen elinympäristö (Schafer 1994b, 11; 2012).

On mielenkiintoista, että samoihin aikoihin Schaferin kanssa myös arkkitehti Buckminster Fuller (1966) sekä psykologi, kaupunkisuunnittelija Michael Southworth (1969) puhuivat äänimaisemasta. Southworth viittasi äänimaisema-käsitteellä kaupungin asukkaille merkityksellisiin ääniympäristön ominaisuuksiin. Fuller puolestaan arveli, että äänimaisema syntyi, kun ihminen toi maisemaan luonnon äänten rinnalle puheen ja musiikin. Hän käytti äänimaisema-käsitettä kuvaamaan sitä, kuinka ratkaisevasti toisaalta ihminen vaikuttaa toiminnallaan ääniympäristöön ja toisaalta näin muuttunut ympäristö puolestaan vaikuttaa ihmisen toimintaan. Fullerin (1966, 52) äänimaisema-käsitteestä kannattaa huomata sen ympäristöevoluutioon liittyvä painotus: äänimaisema on ihminen–luonto-suhteena kaksisuuntainen ja jatkuva vuorovaikutussuhde. Truax otti saman huomion akustisen kommunikaation järjestelmien perustaksi 1970-luvulla.

Äänimaisema-ajattelun ja akustisen ekologian (*acoustic ecology*) synty ajoittuvat samaan aikaan niin sanotun ympäristöherätyksen kanssa 1960-luvun lopulle (Torigoe 1982; Schafer 2013, 7; myös Vikman 2007, 19). Niitä yhdistää ajatus ympäristön mieltämisestä yhteiseksi ja arvokkaaksi omaisuudeksi aikana, jolloin alettiin kiinnittää huomiota myös ympäristömeluun (Schafer 2013, 6). Äänimaisematutkijat ovat ottaneet voimakkaasti kantaa esimerkiksi modernin urbanisoituneen äänimaiseman tilaan (esim. Schafer 1977; Westerkamp 1988; 1991; 2011; myös Ampuja 2007). Monet äänimaisema-käsitteeseen alun perin liitetyt ympäristöpoliittiset ja esteettiset merkitykset ovat edelleen tunnistettavissa äänimaisema-käsitteen käytössä.⁶⁰

⁵⁹ Sanana äänimaisema on maiseman (*landscape*) johdannainen. Italialaisen runoilija Petrarcan maisemalle vuonna 1338 antama merkitys liittyi huviin ja mielihyvään, näkymään vuoren huipulta. (Schafer 1967, 13, 15; 2013, 6.)

⁶⁰ Suomessa kanadalaisen äänimaisematutkimuksen historiaa ja painotuksia ovat analysoineet ja kritisoineet esimerkiksi äänimaisematutkijat Helmi Järviluoma (2003, 347–355), Heikki Uimonen (2005, 18–28) ja Noora Vikman (2007, 19–23).

Tutkimuskäyttöön äänimaisema-käsite otettiin World Soundscape -projektin (ks. esim. Westerkamp 1991; Schafer 1994b, 11; Wagstaff 1999; Järviluoma et al. 2009) yhteydessä 1970-luvun alussa, jolloin Schafer määritteli äänimaiseman *akustisen ekologian*⁶¹ tutkimuskäsitteenä. Truax´n (1998; 2013a) akustisen kommunikaation mallien luokittelussa äänimaisema liittyy läheisimmin äänellisen viestinnän subjektiiviseen malliin eli äänimaisemamalliin (KUVIO 6). Truax´n (2001) akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumossa äänimaisema on yksi järjestelmistä. Yhteistä äänimaisema-käsitteen nykyisessä, laajalle ja erilaisiin yhteyksiin levinneessä käytössä on, että äänimaisema viittaa kuuntelijan tulkintaan jossakin ympäristössä tai tulkittuun ääniympäristöön kuuntelun kohteena.⁶² Uudet teoreettiset ja metodiset lähestymistavat ovat edelleen laajentaneet äänimaiseman käsitettä ja sen soveltamista tutkimukseen (ks. esim. Feld 1994b; 2012; Järviluoma 2005; Vikman 2007; Kytö 2013).

Kansainvälinen standardisointijärjestö (*International Organization for Standardization* ISO) julkaisi vuonna 2014 monitieteiseen viitekehykseen perustuvan määritelmän äänimaisemasta. Se erottaa havaitsemiseen liittyvän käsitteen (äänimaisema) fyysikaalisesta ilmiöstä (ääniympäristö). Siten käsittemäärittely selventää sitä, että äänimaisema on ilmiönä olemassa vain akustisen ympäristön inhimillisessä vastaanottamisessa. Ääniympäristö taas tarkoittaa kaikista äänilähteistä vastaanottajalle tulevaa ääntä sellaisena kuin ympäristö on sen muovaanut. Äänilähteet ovat luonnossa syntyviä tai ihmisen toiminnasta aiheutuvia ääniä. Ääniympäristö voi olla todellinen tai simuloitu, ulko- tai sisätila, koettu tai muistettu. Äänimaisema tarkoittaa ääniympäristöä sellaisena kuin tiettyssä kontekstissa oleva yksilö tai yhteisö sen vastaanottaa tai kokee ja/tai ymmärtää. (ISO 2014.) Äänimaiseman määritelmän peruslähtökohta,

⁶¹ Koska ekologia on elävien organismien ja niiden elinympäristön tutkimista, vastaavasti *akustisen ekologian* tarkoituksena on tutkia äänten suhdetta elämään ja yhteiskuntaan (Schafer 1974, 10; 1977, 205). Käytännössä akustinen ekologia on tutkimusta ääniympäristön tai äänimaiseman vaikutuksista siinä elävien luontokappaleiden fyysisiin reaktioihin tai käyttäytymisen piirteisiin (ks. Schafer 1977, 271; 2013, 7).

⁶² Äänimaisemaa on käytetty viittaamaan yksittäiseen teokseen tai tapahtumaan, kuten musiikin, taustamusiikin, elokuvan, teatteriesityksen tai mainoksen äänten luomaan äänelliseen tilaan ja tunnelmaan. Näistä lähimpänä alkuperäistä merkitystään käsite lienee radion *virtuaalisessa äänimaisemassa*. Tällöin äänimaisema viittaa radiossa tunnistettavaan kanavasoundiin, yhtenäiseen ja tietokone- ja digitaalitekniikan avulla hallitun soittolistojen, ei-verbaalisen viestinnän, tehosteiden sekä persoonallisen, tutun ja turvallisen juontajan luomaan kokonaisuuteen (Vilkko 2010, 95, 128, 130, 145, 306; myös Uimonen 2008; 2011c, 21, 31). Kaupallisessa käytössä, esimerkiksi kauppaliikkeen tai äänitekniisen laitteen nimenä, äänimaisema on etäännyntynyt ympäristöön viittaavasta merkityksestään.

kuuntelijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen korostaminen on myös Truax'in (esim. 2001, xviii) akustisen kommunikaation teorian peruslähtökohta.

Tutkimuksessani ymmärrän äänimaiseman edellä olevassa, ISO-standardin mukaisessa merkityksessä. Sen mukaan äänimaisema viittaa siihen, kuinka yksilö tai yhteisö ymmärtää ääniympäristön sitä kuunnellessaan ja siihen osallistuessaan (Truax 2001, xvii–xviii, 11, 50; Uimonen 2005, 18; 2011b). Elinympäristön kuuntelussa tulkittu ääniympäristö eli ympäristö ja kokemus siitä kietoutuvat toisiinsa (Uimonen 2009, 36). Koska ihminen on aina jossakin äänimaisemassa (Westerkamp 2006), äänimaisema on konteksti, jossa äänellisten toimijoiden kaikki akustinen kommunikaatio tapahtuu. Kuten Ingold (2000, 20), käsitän äänimaiseman muuttavana, muuntautuvana, suhteellisena, ajallisena ja keskeneräisyyteen viittaavana akustis-sosiaalisena todellisuutena.⁶³

Yksilönäkökulmasta äänimaisema viittaa subjektiiviseen ääniympäristön tulkintaan. Kuuntelija ei kuitenkaan voi antaa äänimaisemalle sosiaalisesta todellisuudesta riippumatonta merkitystä (esim. Truax 2001; Uimonen 2005). Näin esimerkiksi musiikille annetaan aina kulttuurisesti tulkittuja, intersubjektiviisiä ja yhteisöllisiä merkityksiä. Westerlundin (2002, 18) mallin horisontaalisen ja vertikaalisen perspektiivien mukaisesti voidaan siis ajatella, että kuuntelija hahmottaa akustis-sosiaalista todellisuutta sekä yksilön kokemuksena että kollektiivisella tasolla. Vastaavasti äänimaisema voidaan kokea sekä yhteisenä että omana (Truax 2001, xvii, 11–13, 49–56, 65–66; Uimonen 2005, 18, 28–29; 2011a; Kytö 2013, 2). Koska ääniympäristö on avoin sen kaikkien kuuntelijoiden samanaikaisille tulkinnoille, äänimaisema on myös intersubjektivinen. Näin ollen äänimaisema-käsite on varsin lähellä akustisen yhteisön (*acoustic community*) käsitettä. Kun ihmiset tulevat tietoisiksi yhteisen äänimaiseman synnyttämästä yhteenkuuluvuuden tunteesta, voi akustisen yhteisön edellytyksenä oleva ryhmäidentiteetti ja symbolinen yhteisyys (ks. Lehtonen 1990, 23–24, 26–27) syntyä ja vahvistua.⁶⁴

⁶³ Vikman (1995; 2007, 36) viittaa samaan käsitteellä *kuulokulma*, joka tarkoittaa sekä kuuntelijan lähestymistapaa ääneen että käsitystä ympäristöstä. *Eletty ympäristö* (Vikman 2007, 25–29) taas liittyy siihen sosiaaliantropologi Tim Ingoldin (2003) ajatukseen, että yksilön ympäristösuhde muodostuu ympäristön omakohtaisen tarkastelun ja elämisen kautta.

⁶⁴ Esimerkiksi jääkiekko-otteluissa soiva, toistuva ja kollektiivisesti hyväksytty musiikki voi vahvistaa jääkiekkoseuran kannattajien identiteettiä (Ahlsved 2014a, 29–30; 2014b, 101; 2016, 19, 27).

Äänellinen affordanssi

Edellä olevan perusteella ääniympäristöä ei nähdä lukittuna järjestelmänä, vaan dynaamisena, alati muuttavana ja muutettavissa olevana ympäristönä (ks. Järviluoma 2003, 349–350). Tähän liittyen täydennän affordanssi-käsitteen avulla Truax'in (2001) akustisen kommunikaation teorian antamaa kuvaa äänellisestä toiminnasta, äänellisen toiminnan kontekstista sekä vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa.⁶⁵ Psykologi James Gibsonin (1966/1983; 1977; 1979/1986) ekologisen havaintopsykologian teoriassa *affordanssi* eli *tarjouma* tarkoittaa ympäristön tarjoamia tai tuottamia toimintamahdollisuuksia. Tämän mukaan affordanssin perustana ovat ympäristön objektien tarjoamat rakenteelliset ominaisuudet, joiden käyttö mahdollistaa tai rajoittaa toimintaa (Gibson 1979/1986, 127).

Tutkimuksessani sen sijaan käytän käsitettä sosiologi Tia DeNoran (ks. 2000, 40, 152–153) merkityksessä, jonka mukaan ympäristön objektit eivät sinänsä tuota tai estä toimintaa tai toiminnantapoja. Tarjoumat syntyvät toimintamahdollisuuksien tulkinnessa, vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden ja tarjoumaan suuntautuvien toimien kanssa (DeNora 2007, 276). Affordanssit ovat näin ollen relatiivisia ja riippuvaisia siitä, kuinka toimijat aktuaalisessa tilanteessa huomaavat, käyttävät tai jättävät käyttämättä toimintamahdollisuuksia.

Affordanssiteorian (ks. Kyttä 2003, 43–65; Mäkitalo 2008, 11–13) pohjalta äänellinen toiminta voidaan nähdä oppimisena ja prosessina, joka kytkee ihmisen ja ympäristön toisiinsa akustiseksi järjestelmäksi. Näin ollen affordanssi-käsite auttaa ymmärtämään, millaista toimintaa ääniympäristö tarjoaa ja kenelle (ks. Mäkitalo 2008, 12). Käsitteen avulla voidaan esimerkiksi jäsentää, mitä musiikki tekee meille ja mitä me teemme musiikilla (DeNora 2000). Musiikin affordansseja voidaan jäljittää analysoimalla esimerkiksi musiikin vastaanottamisen erilaisia tapoja ja sosiaalisia käytäntöjä sekä arvioimalla musiikin sosiaalisia vaikutuksia (ks. DeNora 2000, 21; 2007, 278; myös Ahlsved 2017).

Edellä olevan perusteella tarkoitan *äänellisellä affordanssilla* eli ääneen perustuvalla tarjoumalla sitä opittua funktionaalista merkitystä, mitä ääniympäristö tai jokin sen objekti yksilölle tai yhteisölle tarjoaa (ks. DeNora 2000; 2003; 2007; myös Gibson 1966/1983, 266–286; 1977, 76). Äänelliset affordanssit ovat kuuntelijan toiminnan ja hänen ympäristönsä välisen kommunikaation joko positiivisiksi, yhdentekeviksi tai negatiivisiksi koettuja toimintamahdollisuuksia. Akustisessa kommunikaatiossa äänellinen affordanssi viittaa siten sekä kuuntelijaan, ympäristöön että näiden väliseen suhteeseen.

⁶⁵ Latinan kielen sanojen *affore* ja *afforem* merkityksiä ovat (1) olla läsnä, paikalla, saapuvilla, (2) tulla, ilmaantua, olla tullut, saapunut, ja (3) olla saatavilla, tarjolla, käsillä (Streng 1933).

Koska kuuntelija on vuorokauden ympäri äänellisten ärsykkeiden piirissä ja siten jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, periaatteessa kaikella kuultavalla voi olla kuuntelijalle kommunikatiivista merkitystä. Ääniympäristön äänellisten ominaisuuksien täytyy kuitenkin olla havaittavissa olevia, jotta ne voisivat viitata toimintaan. Riittävän hiljaisessa tai riittävän meluisassa viestintäympäristössä ääni-informaation välittyminen joko vaikeutuu tai estyy kokonaan (Uimonen 2014, 311). Edellä on todettu, että myös viestinnästä kieltäytyminen ja tahattomat viestit voidaan tulkita viestinnäksi. Lisäksi on huomattava, että äänellisten toimijoiden osallistuminen äänimaisemaan on kommunikatiivista, vaikka se ei olisi sellaiseksi tarkoitettu. Tämän mukaan myös autokommunikaatioon (Lotman 2001, 20–22) keskittyneet kuuntelijat ovat yhteisessä ympäristössä vaikuttavia äänellisiä toimijoita. Samoin omassa äänimaisemassaan viihtyvät, esimerkiksi älypuhelimeltaan musiikkia kuuntelevat muokkaavat yhteisen ympäristön äänellisiä affordansseja.

Edellä olevasta seuraa, että kuuntelukasvatuksessa on huomioitava äänimaiseman kaikki äänelliset toimijat ja akustisessa kommunikaatiossa esiintyvät äänet. Kuuntelijan aikaisemmat kokemukset yhdessä sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kanssa vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä ja toimintamahdollisuuksia hän ympäristössä ylipäättään havaitsee. Koska affordanssien havaitseminen perustuu oppimiseen, kuuntelija voi joko havaita tai olla havaitsematta ääneen liittyvän tarjouman. Koulussa oppimisympäristön ja -yhteisön äänellisten affordanssien tunnistamista ja oppimista voidaan pitää koulunkäyntitaitona. Kuuntelu- ja tulkintataitona se auttaa oppilasta koulutyöhön orientoitumisessa ja oppimisessa.

Yhteisö, äänellinen toimijuus ja akustinen yhteisö

Yhteisö ja akustinen yhteisö

Yhteisön käsite liittyy kiinteästi edellä tarkasteltuun kommunikaation käsitteeseen. Yleisimmillään *yhteisöllä* viitataan ryhmämuodostelmien yleisnimityksenä ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen tai siihen, mikä on jollekin ihmisryhmälle yhteistä. Yhteisöjä voidaan luokitella alueellisesti rajattavissa olevina yksikköinä tai, kuten tässä työssä, kuvailemalla sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteita ja luonnetta (Lehtonen 1990, 14–15.) Akustisen kommunikaation yhteisöt ovat määritelmällisesti vuorovaikutusyhteisöjä. Tällainen on esimerkiksi koululuokan oppiva yhteisö. Tutkimuksessani viitataan yhteisöllä yksilöiden yhteenliittymään, jonka yhteisyys perustuu toimintaan, yhteisyyttä merkitsevien ilmiöiden tai

yhteenkuuluvuuden tunteiden ilmenemiseen vuorovaikutuksessa. Tästä on kyse esimerkiksi akustisessa yhteisössä.⁶⁶

On selvää, että yhteisön jäsenillä on oltava jotakin yhteistä, jotta yhteisyydestä tai yhteisöllisyydestä voidaan puhua (Lehtonen 1990, 15, 17, 23). Yhteisön syntymisen perusedellytyksenä on yhdessä tekeminen tai yhteistoiminta (Dewey LW 2, 330). Lokaalisuus ei enää ole välttämätöntä, sillä teknologia on tehnyt mahdolliseksi paikasta riippumattomien väljien ja projektimaisten vuorovaikutusryhmien ja -verkostojen muodostamisen. Yhteisyys edellyttää kuitenkin aina kommunikaatiota ja sosiaalista tietoisuutta (Dewey MW 9, 7; LW 2, 330–331; myös Habermas 1994, 76–77). Kommunikaatio on siten yhteisön syntymisen välttämätön ehto. Se ei ole kuitenkaan riittävä ehto, sillä kaikki ihmiset, joilla on yhteisiä piirteitä tai jotka työskentelevät yhdessä, eivät välttämättä muodosta yhteisöä (Dewey MW 9, 8).

Deweyn pragmatismien näkökulmasta esimerkiksi koululuokat eivät itsestään muodostu yhteisöiksi. Jotta yhteisö syntyisi, on jaettava yhteisiä tavoitteita, toiveita, uskomuksia tai tietoa (Dewey MW 9, 7). Yhteisö on jotakin, jonka osaksi tahdomme tulla ja jota haluamme yhdessä kehittää (Westerlund 2002, 214). Kuten Westerlund (2002, 212) tiivistää, yhteisö on aina sidoksissa sosiaaliseen ja sosiaalisesti arvokkaaseen, kuten osallisuuden tuottamaan tyytyväisyyteen tai tahtoon osallistua yhteisiin ponnistuksiin.

Yhteisyyttä, joka voi ilmetä tunteina tai toimintana, edistää kaksi toisiaan tukevaa kehitysprosessia, yhteisyys vuorovaikutuksessa kehittyvänä ilmiönä ja tietoisuudessa vahvistuvana yhteenkuuluvuuden tunteena (Lehtonen 1990, 23–24). Kuten edellä on todettu, pelkkä yhtä aikaa tai yhdessä tekeminen ei riitä, vaan *toiminnallisen yhteisyyden* ja koko yhteisön perustana on sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottama ja uusintama tunne tai tietoisuus yhteenkuulumisesta eli *symbolinen yhteisyys* (Lehtonen 1990, 23–24, 27). Kun yhteisyys kehittyy vuorovaikutuksessa ja muussa konkreettisessa toiminnassa, tuloksena on *toiminnallinen yhteisö* (emt., 24). Koulun akustisen yhteisön konkreettinen toiminta voi olla esimerkiksi yhteisen äänimaiseman kollektiivisten merkitysten rakentamista, äänimaiseman suojelua tai akustista suunnittelua.

Tutkimukseni käsitteenä *akustinen yhteisö* tarkoittaa symboliseen yhteisyyteen perustuvaa osallisuutta ja osallistumista yhteisön akustiseen kommunikaatioon. Kuten

⁶⁶ Esimerkiksi jalkapalloseuran kannattajat voivat muodostaa akustisen yhteisön. Sen olemassaolo ilmenee ennen, jälkeen ja pelin aikana esimerkiksi osallistumisena lauluihin ja muihin äänellisiin rituaaleihin. Näin yhteisön jäsenet rakentavat kokemuksen yhteisestä tilasta, jossa ääniä tulkitaan ja käytetään yhteisöllisesti. (Kytö 2013, 77–78.)

muutkin sopimukselliset yhteisöt, akustinen yhteisö perustuu vapaiden yksilöiden yhteenliittymiin ja rakentuu vapaaehtoisien sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan (ks. Lehtonen 1990, 108–110). Yksilöiden vapaa tahto ja äänimaiseman kulttuurinen tulkintamahdollisuus merkitsevät sopimuksenvaraisuutta, vapautta sitoutua tai olla osallistumatta yhteisön toimintaan. Akustiseen yhteisöön liittyminen, kuuluminen tai yhteisöstä eroaminen ovat tavallisesti yksilön valintoja ja konkreettisia tekoja, jotka eivät riipu paikasta (vrt. Truax 2001, 66; Schafer 1977, 215–217). Akustisen yhteisön jäsenten sidos yhteisöönsä on ensisijaisesti sosiaalinen. Näin on silloinkin, kun yhteisön muita jäseniä ei voida itse valita, kuten tietyllä asuinalueella asuttaessa.

Toimintaa voidaan pitää yhteisöllisenä vasta, kun vuorovaikutuksen toimijana on ryhmä, jonka ryhmään kuulumattomat tai toiset yhteisöt tunnistavat toimijaksi (ks. Lehtonen 1990, 24). Näin ollen määrittelen akustisen yhteisön ja sen rajat pikemminkin yhteisön toiminnan, jäsenyyden, vuorovaikutuksen ja osallistumisen mukaan kuin tilan, paikan tai maantieteellisen alueen perusteella. Esimerkiksi symbolisen yhteisyyden sisäistäneet oppilaat ja opettaja muodostavat akustisen yhteisön riippumatta siitä, ovatko he juuri nyt koolla omassa kotiluokassaan. Fyysinen poistuminen tai poissaolo kotiluokan akustisen yhteisön äänialueelta ei siis automaattisesti merkitse yhteisöstä poistumista (vrt. Schafer 1977, 215).

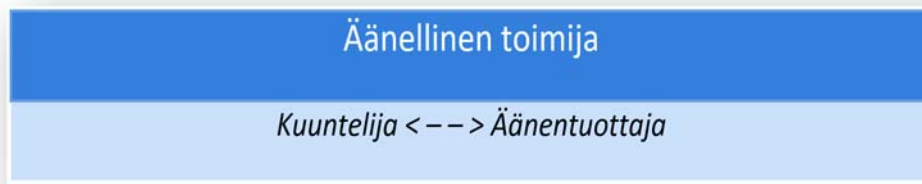
Tutkimukseni merkityksessä akustinen yhteisö tarkoittaa yhteisyydelle rakentuvaa toiminnallista yhteisöä. Toisin kuin Truax, työssäni korostan akustisessa yhteisössä sen jäsenten äänellisessä toiminnassa ilmenevää vuorovaikutusta. Yhteinen äänimaisema, akustinen elämänpiiri ja akustisen järjestelmän toimivuus ovat symbolisen ja toiminnallisen yhteisyyden edellytyksiä, mutta eivät sinänsä takaa akustisen yhteisön syntymistä.⁶⁷ Vasta kuuntelussa syntyvien omakohtaisten merkitysten avulla voimme kotoistaa sekä yksityisen että yhteisen elinympäristömme, liittyä ja tuntea kuuluvamme äänimaisemaan (Kytö 2013, 22). Akustiseen yhteisöön kuulumalla ja yhteisössä toimimalla voimme asemoida ja identifioida itsemme niin, että tämän päivän lokaaleissa ja globaaleissa ympäristöissä tiedämme, keitä olemme ja mihin kuulumme.

⁶⁷ Sosiaalinen vuorovaikutus, yhdessä tekeminen ja yhteistyö ovat yhteisön edellytyksiä. Näin ollen yhteisöllinen ja sosiaalinen eivät ole synonyymeja.

Äänellinen toimija ja toimijuus

Tutkimuksessani jaan eri kirjoittajien, kuten Giddensin (1984), Westerlundin (2002) ja Layderin (2006, 211) näkemyksen siitä, että tunnistamalla ja yhdistämällä sosiaalisen todellisuuden mikro- ja makrotarkastelut voidaan tutkia *toimijuuden* eri tasoja.⁶⁸ Ihmiset toimivat kasvokkaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (mikrotaso), mutta samalla ovat osallisia ja siten kiinnittyvät laajempaan sosiaalisten suhteiden ja kontekstien verkostoon (makrotaso), joissa nämä toiminnot juurtuvat ja tapahtuvat. Yksilön kasvun ja sosiaaliseen todellisuuteen kiinnittymisen kuvauksessa nojaan erityisesti Westerlundin (2002, 18) holistiseen jäsenyykseen. Sen mukaan yksilöllinen kokemus ja yhteisön kollektiivinen todellisuus kohtaavat yksilön vertikaalisen ja yhteisön horisontaalisen leikkauspisteessä (KUVIO 1).

Tutkimuksessani viittaan toimijuudella sosiaalisen maailman toimijuuteen eli siihen, että ihmiset pystyvät tekemään asioita, jotka vaikuttavat paitsi heidän omaan elämäänsä ja yksilöllisiin toiveisiinsa, myös niihin sosiaalisiin suhteisiin, joissa he ovat osallisia ja joiden eteen joutuvat tekemään työtä (ks. Layder 2006, 4). Näin esimerkiksi ääneen liittyvä toimijuus edellyttää tietynlaista pystyvyyttä eli kompetenssia. Käytän tässä tutkimuksessa äänellistä toimijuutta kokoavana yläkäsitteenä, johon *äänellinen toimija* ja *äänellinen toiminta* ulottuvuuksina sisältyvät. Myös kuuntelukasvatuksen kasvatettavaa tarkastelen omaan yhteisöönsä ja kulttuuriinsa liittyneenä ja osallistuvana äänellisenä toimijana (KUVIO 2).



KUVIO 2. Äänellinen toimija.

⁶⁸ Toimijuuden tarkastelu on tutkimuksessa usein liittynyt yhteiskuntateorian kolmeen keskeiseen dualistiseen jakoon: toimijuus-rakenne, yksilö-yhteiskunta ja mikro-makro. Toimijuutta, toimijaa ja toimintaa on käytetty kirjallisuudessa osin rinnasteisesti ja rakenteen vastapuolena. Toimijuuden (*agency*) ja toiminnan (*action*) käsitteet on ymmärretty myös toistensa vaihtoehtoina. Toimintaa on usein pidetty käsitteenä toimijuutta laajempana, koska se kiinnittää kiinteämmin huomion ihmisen sosiaalisesti aktiiviseen luonteeseen. (Layder 2006, 1–4; Laulainen 2010, 35.)

Äänellisellä toimijalla tarkoitan akustisessa ympäristössä toimivaa ja siihen toiminnallisessa suhteessa olevaa *kuuntelijaa* (äänellisen viestin tai sanoman vastaanottaja) tai *äänentuottajaa* (äänellisen viestin tai sanoman lähettäjä), joilla on pystyvyyttä eli todellisia tai koettuja mahdollisuuksia toimia äänellisessä vuorovaikutuksessa (ks. Hakkarainen et al. 2004a). Jokainen äänellinen toimija on äänentuottajana vähintään oman äänentuottonsa kuuntelija.⁶⁹

Koska yksilö kasvaa yhteisön jäsenenä, hänen kasvunsa tapahtuu monenlaisten sosiaalisten käytäntöjen maailmassa (Dewey MW 9, 5–6), jossa kehollinen yhteys määrittää perustavalla tavalla suhteitamme toisiin ihmisiin ja ympäristöön (Duffy 2013). Kuuntelijan ja äänentuottajan äänellinen toiminta ja kehollinen vuorovaikutus sosiaalisen ympäristönsä kanssa ovat neuvottelua, joka muovaa ja vahvistaa sekä äänellisen toimijan omaa että kollektiivista identiteettiä (ks. Westerlund 2002; Karlsen & Westerlund 2010; Duffy & Waitt 2011).

Äänellisen toimijuuden tarkemmassa määrittelyssä hyödynnän Karlsenin ja Westerlundin (2010) kollektiivisen musiikillisen toimijuuden käsitteen teoreettisia muotoiluja. Akustisen kommunikaation näkökulmasta musiikillinen toimijuus (Karlsen 2011; 2012, 134), joka viittaa yksilön käsityksiin vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuuksistaan musisoinnissa, voidaan ymmärtää osaksi yhteisön kommunikatiivista toimintaa eli yleistä äänellistä toimijuutta. Musiikki itsessään ei saa asioita tapahtumaan, mutta ihmisten elämään liittyvänä sosiaalisena toimintana musiikki on selvästikin sosiaalisen toimijuuden resurssi (DeNora 2000, 152–153, 160). Musiikilliseen toimijuuteen kytkeytyy paitsi käsitys omasta toimijuudesta musiikkiin liittyvissä tilanteissa, myös kyky ymmärtää sosiaalisia suhteita musisoinnissa (Karlsen & Westerlund 2010, 232–234; Karlsen 2011). Siten musiikin tekemisen taitoihin liittyvää musiikillista toimijuutta voidaan pitää osana sosiaalista toimijuutta.

Sosiaalisen toimijuuden osana tutkimuskäsitteeni *äänellinen toimijuus* koskee kaikkea äänellistä toimintaa, toisin sanoen se viittaa akustisen kommunikaation toteuttamiseen ja toteutumiseen puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa. Äänellinen toimijuus merkitsee kykyä toimia akustisen kommunikaation erilaisissa tilanteissa niin, että myös ymmärtää äänellisen toiminnan vaikutuksia ja kommunikaatiossa muodostuvia sosiaalisia suhteita. Edellä olevan perusteella viitataan äänellisellä toimijuudella paitsi oman toimijuuden tunnistamiseen, myös kykyyn tehdä ja toteuttaa päätöksiä. Näin ollen käsitän äänellisen toimijuuden sosiaalisesti ja kontekstisidonnaisesti rakentuneena ja muuttuvana toimijuutena, osallistumisena ja olemisen

⁶⁹ Tällöin on kyse kuuntelijan äänen välityksellä tapahtuvasta kommunikoinnista itsensä kanssa, minä-minä-kommunikaatiosta eli autokommunikaatiosta (ks. Lotman 2001, 20–22).

tilana (ks. Förnäs 1998). Samalla korostan yhteisen toiminnan ja kommunikaation uutta luovaa merkitystä, uudelleen tulkinnan ja muutoksen mahdollisuutta.

Koska äänellisenä ”toimijana toimiminen” (ks. Giddens 1984, 97 [lainausmerkit alkuperäiset]) edellyttää ”toimijan toimenpiteitä muutettavissa olevan kohdemaailman suuntaan”, äänellisen toimijan käsitteelläni on myös suora liittymäkohta praksiksen käsitteeseen (ks. luku 2.3 ja 5.2). Toisaalta kommunikaation ymmärrettävyys edellyttää viittaamista vakiintuneisiin fyysisiin, sosiaalisiin ja ajassa määritettyihin kontekstuaalisiin vuorovaikutuskäytäntöihin (Giddens 1984, 94, 139, 305–306). Samalla kun äänellinen toimija reflektiivisesti suhteuttaa omaa toimintaansa vallitseviin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin, hän Giddensin (emt., 139) käsittein ilmaistuna uusintaa vuorovaikutuksen merkityksellisyyden tuottamisen ehtoja.

Yksilöllinen ja kollektiivinen toimijuus nivoutuvat yhteisössä toisiinsa (ks. Karlsen & Westerlund 2010, 233–235; Karlsen 2011). Siksi Karlsenin ja Westerlundin (2010) tavoin painotan toimijuuden käsitteessä yhteisön toiminnan ja siinä syntyvän *kollektiivisen jakamisen* merkitystä. Yksilön äänellisellä toimijuudella viitataan siihen, kuinka äänellinen toimija ymmärtää oman roolinsa ja vastuunsa kuuntelijana ja äänentuottajana. Kuten kokemus musiikillisesta toimijuudesta, myös kokemukset puheeseen ja äänimaisemaan liittyvästä toimijuudesta auttavat yksilöä rakentamaan käsitystä itsestä, toisista ja maailmassa toimimisesta (ks. Oliveros 2007; 2016). Kehollisuuden näkökulmasta äänellisessä toimijuudessa korostuvat subjektiuus (minuus, tekijyys), intersubjektiivisuus (minän ja tekijyyden rakentuminen vuorovaikutuksessa toisiin), tunteiden merkitys sekä kyky itsenäiseen toimintaan (Juntunen 2015, 59–60).

Sosiaalisena toimintana äänelliseen toimijuuteen kuuluu toiminnan eettisyys (ks. Westerlund 2002, 181). Sillä, miksi ja miten kuuntelija toimii yhteisössä, on useimmiten myös eettisesti arvioitavia vaikutuksia. Äänellinen toimija esimerkiksi käyttää valtaa suhteessa äänimaiseman toisiin toimijoihin – silloinkin, kun toiminta rajataan vain kuunteluun. *Eettinen äänellinen toimijuus* on siten paitsi vastuullista yhteisön toimintaan osallistumista, myös vaikuttamista yhteisöön. Akustisessa yhteisössä äänellisen vallan ja vastuun kysymysten toisiinsa kietoutuminen merkitsee jatkuvaa neuvottelua vastuullisen äänellisen toiminnan ehdoista ja yhteisistä normeista.

Kuuntelutaito- ja kompetenssi

Tutkimuksessani ymmärrän *kuuntelutaidon* kuuntelijan potentiaalisena kykynä kuunnella. Kuuntelutaito eli kuuntelutilanteeseen sopivien taitotietojen ja asenteiden kokonaisuus

perustuu kuuntelijan ääniympäristösuhteeseen liittyvään, ympäristöään merkitystä ja rakennetta koskevaan tietoon (Truax 2001, 57; myös Smith 1993, 399–402). Näin ollen kuuntelijan akustisen kommunikaation järjestelmää koskeva hiljainen tieto eli sosialisointia myötä kehittyvä ja kasautuva kuuntelun tietopohja voidaan nähdä kuuntelutaidon synonyyminä (ks. Toom & Onnismaa 2008, 20; Hakkarainen & Paavola 2008). Kukin akustisen kommunikaation järjestelmä puolestaan edellyttää järjestelmälle ominaisia tapoja kommunikoida äänen välityksellä. *Akustisen kommunikaation kuuntelutaidot* voidaan siten teoreettisesti jakaa *puheen, musiikin ja ääniympäristön kuuntelutaitoihin*. Nämä ovat kuuntelukasvatuksessa opetettavia, vahvistettavia ja arvioitavia taitoja.

Akustisen kommunikaation teorian mukaan aikaisempaan kokemukseen ja harjaantumiseen perustuva havaintojen ja tilanteen tulkintakyky on tietämistä, joka tekee toiminnan mahdolliseksi (Truax 2001, 56–57, 59). Tietämys todentuu, tulee näkyväksi ja arvioitavaksi vasta toiminnassa, yksilön käyttäytymisessä tai yhteisön toiminnassa (emts.). Tällä perusteella Truax erottaa ympäristön ääniä koskevan tiedon (*soundscape competence*) sen käytöstä (*performance, behavior*). Myöhemmin tutkija lisää, että äänimaisemakompetenssi tarkoittaa koko eliniän kehittyvää tietämystä yhteisen ääniympäristön havaitsemisesta ja tulkitsemisesta (Truax 2013b, ks. myös Smith 1993, 400). Osa tästä tietämyksestä on jaettavissa toisten kanssa, osa on henkilökohtaista kokemusta ja asiantuntemusta (Truax 2013b).

Kuuntelua koskevasta hiljaisesta tiedosta ei välttämättä seuraa tarkoituksenmukaista eli tilanteeseen sopivaa kuuntelua. Tästä syystä tutkimuksessani ymmärrän kuuntelutaidon (vrt. Truax 2001, 56–58) vasta äänellisen toimijan toimintaedellytyksenä. Jotta kuuntelu olisi akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tilanteeseen sopivaa, tarvitaan harkintaa, tahtoa ja kykyä valita relevantti kontekstuaalinen kuuntelutapa. Lisäksi on kyettävä toimimaan eli kuuntelemaan joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti tilanteessa. Kuuntelutaidon varsinaisena tavoitteena onkin kyky soveltaa kuuntelutaitoa erilaisissa käytännön tilanteissa. Tiivistäen taito viittaa käytännölliseen ja toiminnalliseen tietoon, kun taas kompetenssi taidon käyttöön aktuaalisessa tilanteessa.

Edellä olevan perusteella tutkimuksessani kutsun yksilön tai yhteisön kuuntelukyvyn kontekstikohtaista pätevää käyttöä *kuuntelukompetenssiksi* (tarkemmin luvussa 5.4). Käsitteellä voidaan kuvata kuuntelijan äänellisen toiminnan pätevyyttä kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä. Kuuntelukompetenssi voidaan näin ollen jakaa *puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssiin* (tarkemmin luvussa 5.5). Kuuntelukompetenssia voidaan tarkastella myös yhteisöllisesti muodostuneena kontekstisidonnaisena pätevänä toimintatapana ja yhdessä rakennettuna osaamisena (ks. Toom

2008, 52). Tällöin on kyse *yhteisöllisestä kuuntelukompetenssista* (ks. luku 5.4), joka voidaan nähdä yhteisöä rakentavan kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteena (tarkemmin luvussa 7.4).

3.3 Kuuntelun ja kuuntelukasvatuksen tutkimus

Kuuntelukasvatuksen konstruointi edellyttää kuuntelun ja sen opettamisen määrittelyä jokaisessa akustisen kommunikaation järjestelmässä. Siksi pureudun seuraavassa ensiksi puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun määrittelyyn tutkimuskirjallisuuden valossa. Toiseksi selvitän, miten kuuntelukasvatus on ymmärretty puheen, musiikin ja äänimaiseman kasvatuksen tutkimuksessa.

Puheen, musiikin ja äänimaiseman tutkimus – kuuntelukasvatuksen näkökulma

Kuuntelututkimuksen perusongelmana on ollut moniulotteisen tutkimuskohteen selkiytymätön määrittely. Esimerkiksi puheen kuuntelun tutkimuksessa kuuntelu on tavanmukaisesti nähty yksilötaitona, lähinnä kuullun ymmärtämisenä tai (puheen) äänen vastaanottamis- ja tulkintataitona. Tästä näkökulmasta kuunteluun liittyvät prosessit on usein määritetty kognitiivisesti, vaikka kuuntelu koetaan kehollisesti käyttäytymistoimintana. Tämä on johtanut, paitsi kuunteluprosessin ja kuuntelun vaikutusten tutkimiseen eri tieteenaloilla, myös kuunteluun liittyvän kognition ja käyttäytymisen tutkimiseen erillisinä ilmiöinä.

Myös kuuntelun teoreettisten mallien rakentaminen on jakaantunut useille erityistieteiden aloille. Esimerkiksi nykyinen käsitys siitä, kuinka lapset kuuntelevat, perustuu muun muassa musiikin, kasvatuksen, ekologian, psykologian, kielen, sosiologian, antropologian, audiologian ja neurotieteen tutkimukseen (Jalongo 2010, 2). Onkin esitetty, että kuuntelun tutkimuksesta puuttuu yleinen ja yhtenäinen viitekehys (esim. Janusik 2004, 1). Tunnusomaista myös on, ettei kuuntelun määritelmästä ole konsensusta (Janusik 2010, 204–205).⁷⁰ Kokonaisvaltainen ja integroiva kuuntelututkimus on päinvastoin ollut harvinaisempaa eikä tieteenvälisiä rajoja ole aina pystytty ylittämään. On tuotettu lukuisia kuuntelun määritelmiä ja teoreettisia malleja, mutta ei juurikaan falsifioitavia ja testattavia teorioita (Janusik 2004, 1–3, 6–7;

⁷⁰ Glenn (1989) analysoi 50 (puheen) kuuntelumääritelmää ja löysi niistä viisi yhteistä ehtoa tai taitoelementtiä. Sisältöanalyysin perusteella kuuntelua määriteltiin useimmiten havaintokykynä (kuuntelun välttämätön edellytys), tarkkaavaisuus- ja huomiokykynä, tulkintakykynä, muistikykynä ja kykynä vastata kuultuun. Kuuntelumääritelmien ja -mallien lähempi tarkastelu (Janusik 2004, 6–8, 25–26, 35–37) kuitenkin osoitti, että ne kaikki perustuivat joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti tarkkaavaisuus- ja muistiteoriatutkimukseen.

2010, 204–210). Joitakin merkittäviä avauksia kuuntelun tutkimuskentän yhtenäistämiseksi on kuitenkin tehty (esim. Janusik 2004; 2007; Wolvin 2010b).

Akustisen kommunikaation viitekehyksessä kuuntelun tutkimus voidaan jakaa kolmeen keskeiseen tutkimusalueeseen: puhetieteisiin, musiikintutkimukseen ja äänimaisematutkimukseen. Monitieteisinä tutkimusaloina puheen ja musiikin tutkimusalat ovat ajan mittaan jakautuneet lukuisiin erityistieteisiin, joilla on omat kuuntelua koskevat taustaoletuksensa, tutkimustapansa ja -perinteensä. Puheen ja musiikin kuuntelukasvatuksen jäsentämiseen on myös kertynyt runsaasti pedagogisesti sovellettavaa tutkimustietoa.

Puheen ja musiikin tutkimukseen verrattuna äänimaisema on varsin nuori tutkimuskohde. Esimerkiksi musiikintutkimuksen kentässä äänimaisematutkimus on monitieteinen tutkimusala, jonka jakautuminen erityisaloihin on tapahtunut vasta viime vuosikymmeninä (Järviluoma 2003, 348). Truax (2001, 50) arvelee syyksi sen, että perinteisesti ympäristö on nähty tutkimuksessa vain fysikaalisena ja kvantitatiivisesti mitattavana ihmisen olemisen ja akustisen toiminnan näyttämönä. Tämän näkökulman tietoisien tai tiedostamattoman valinnan vuoksi akustisen toiminnan kommunikatiivinen luonne ja ihmisen suhde ympäristönsä ääniin ovat tutkimuksessa jääneet vähemmälle huomiolle (emts.). Kanadassa 1960-luvulla Simon Fraser -yliopistossa aloitetun äänimaisematutkimuksen myötä on kuitenkin alettu paremmin ymmärtää ääniympäristön merkitystä yksilölle ja yhteisölle (ks. Truax 1974; Uimonen 2005, 18–21). Systemaattisen tutkimuksen kohteeksi on näin noussut myös äänimaisema, akustisen kommunikaation kolmas järjestelmä, joka on tutkimuskohteena verrattavissa puheeseen ja musiikkiin.

Tutkimuskirjallisuuden tarkastelun perusteella kuuntelun määrittely puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelututkimuksessa näyttää haasteelliselta ainakin kahdesta syystä. Mainituista tutkimusaloista jokainen on pyrkinyt määrittelemään yksilön kuunteluprosessia yleensä, mutta samalla olettanut kuuntelukohteen tutkimusalansa mukaisesti joko puheeksi, musiikiksi tai ympäristöääneksi. Merkittävänä poikkeuksena on Truax'in (2001) akustisen kommunikaation teoria, jossa kuuntelukohteita ovat kaikki kuuntelijan ympäristössä kuuluvat äänet. Tällä perusteella akustisen kommunikaation mallia voidaan pitää holistisena kuunteluun perustuvan kommunikaation, vuorovaikutuksen ja informaation välittämisen kuvauksena. Tämä lähtökohdista tarkastelen seuraavassa puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun tutkimusta.

Kuten musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa, myös puheen kuuntelukasvatuksessa on hyödyllistä tarkastella ääntä fysiologisista, psykologisista ja sosiologisista perspektiiveistä. Näistä näkökulmista voidaan pohtia, kuinka kuuntelijat toimivat tai heidän oletetaan toimivan puheen kuuntelu- ja kommunikaatiotilanteissa. Puheen tutkimuksen monista alueista tutkimukseni kannalta tärkein on viestintätieteiden alaan kuuluva

puheviestintä (*speech communication*), joka keskittyy ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen näkökulmasta erityisen kiinnostavia puheviestinnän tutkimuskohteita ovat ihmissuhteiden ja yhteisöjen kontekstit ja niissä ilmenevät keskinäisviestinnän muodot, kuten kasvokkaisuviestintä. Puheen tutkimuksen tieteenalat, joiden tehtävänä on lisätä ymmärrystä puheen ominaisuuksista ja puhekyvystä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä, kartuttavat kuuntelukasvatuksessa tarvittavaa tietoa vuorovaikutteisen kuuntelun edellytyksistä (esim. Jauhiainen 2008; Aaltonen 2009, 17). Koska puheen havaitseminen ja kuuntelu ovat äänellisen tiedon prosessointia, jossa korostuneessa asemassa ovat muisti, ajattelu ja ymmärtäminen, kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa voidaan hyödyntää myös esimerkiksi aivotutkimuksessa tai kognitiivisen psykologian alalla tehtyjä tutkimuksia (esim. Krokstad & Laukli 2008).

Musiikintutkimuksesta kuuntelukasvatukseen liittyvät välittömimmin tutkimuskohteet, jotka koskevat tai sivuavat musiikkia inhimillisenä kommunikaationa. Kuuntelukasvatuksen lähtökohtien jäsentämiseen kytkeytyvät musiikintutkimuksen suuntauksista musiikkia sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä tutkiva kulttuurinen musiikintutkimus (esim. Leppänen & Moisala 2003) sekä musiikkipsykologia ja -sosiologia (esim. Louhivuori & Saarikallio 2010). Audiovisuaalisen kulttuurin ja median tutkimus jäsentävät osaltaan lasten ja nuorten kuuntelukasvatuksen kontekstia. Nuorten musiikinkuuntelua on tutkittu muun muassa valintoina identiteettimalleja tarjoavassa mediakulttuurissa (esim. Bosacki et al. 2006) ja identiteetin rakentamisena yhteisön jäsenenä (esim. Bergman 2009; myös Saarikallio 2007, 15–17; 2009, 224–227).⁷¹

Kuuntelukasvatukselle ovat tärkeitä myös monet äänimaisematutkimuksen (*soundscape studies*) tutkimusalat. Niissä valotetaan ihmisen ja ääniympäristön vuorovaikutteista suhdetta muun muassa akustisen ekologian (esim. Schafer 1977), akustemologian (Feld 1994b; 2012)⁷², ääniympäristön suunnittelun Schafer (1977), äänien keräämisen ja tallentamisen (Järviluoma

⁷¹ Musiikin kuuntelu on noussut esille myös esimerkiksi kuuntelija- ja kulutustutkimuksessa (Eerola 2010), äänite-, radio- ja televisiotutkimuksessa (Uimonen 2008; 2011c) sekä digitaalisen äänen, mediakulttuurin ja -kasvatuksen tutkimuksessa (Sintonen 2001; 2013; Herkman 2002).

⁷² Antropologi Steven Feld (2012, xxvii) yhdistää käsitteellisesti akustiikan ja epistemologian. Feld (1994b, 11) kutsuu äänen avulla tapahtuvaa paikan, tilan ja ajan ymmärtämistä akustemologiaksi (*acoustemology*) eli akustiseksi epistemologiaksi (*acoustic epistemology*). Feldin akustemologia viittaa sekä hiljaiseen tietoon (ääneen tietämisen tapana) että kuuntelijan kykyyn tietää äänen avulla, joka on äänen kokemuksellista ymmärtämistä.

et al. 2006; Uimonen 2011b), kollektiivinen muistin (Järviluoma 2005), äänimaiseman historian (Ampuja & Kilpiö 2005) tai ääniympäristön ja kuuntelutapojen muutosten yhteen kietoutumisen (Uimonen 2005; 2009) näkökulmista. Ääniympäristön ja ääniympäristösuhteen tarkastelu esimerkiksi elettyinä ympäristönä (Vikman 2007), yksityisinä ja yhteisinä äänitiloina (Labelle 2010; Kytö 2013), tilan ja paikan äänellisenä haltuunottona ja rakentamisena (Järviluoma 1996) tai identiteetin luomiseen ja ylläpitoon vaikuttavana tekijänä (Järviluoma 2003) lisäävät kuuntelukasvatuksessa ymmärrystä ääniympäristöstä ihmisen toiminta- ja elinympäristönä. Kuuntelukasvatuksen kannalta erityisen tärkeitä ovat kuuntelijan ympäristösuhteen ja ääniympäristön tutkimiseen kehitetyt menetelmät.⁷³

Kuuntelukasvatuksen tutkimus

Puheen kuuntelukasvatuksen tutkimus

Tutkimuskirjallisuuden tarkastelun perusteella puheen kuuntelukasvatuksen tutkimuksen lähestymistavat voidaan ryhmitellä kolmeen ryhmään, kuuntelukasvatuksen tarpeen ja tavoitteiden perustelemiseen, oppilaan motivointiin sekä opetuksen pedagogisiin ratkaisuihin liittyvään tutkimukseen. Erityisen runsaasti on tutkittu oppilaiden yksilöllisiä puheen kuuntelutapoja ja oppimistapoja.

Jo vuonna 1948 yhdysvaltalainen puheen kuuntelukasvatuksen tutkimuksen pioneeri Ralph Nichols tutki oppilaiden kuullun ymmärtämisen taitoa tavoitteenaan löytää tekijät, jotka selittävät eroja oppitunnin suullisen opetusmateriaalin omaksumisessa.⁷⁴ Nicholsin aloittamassa, koululuokassa tapahtuvan puheen kuuntelukasvatuksen tutkimusperinteessä on painotettu tarvetta tunnistaa tällaisia menestyksekkäitä oppimisstrategioita (esim. Beall et al. 2008). Jotta opettajat voisivat paremmin edistää tehokkaan kuuntelun taitoa, myös kuuntelutaidon opettamista on tutkittu laajasti. Tätä varten tutkimuksessa on pyritty yhdistämään tieto kasvatettavasta opetusoppiin ja kasvattajaa koskevaan tietoon.

Vuosikymmenten ajan tutkijat ovat raportoineet, että oppimisessa sovellettavat taidot, kuten kuuntelutaito, tarkkaavaisuus ja yhteistyökyvyt vaikuttavat olennaisesti koulumenestykseen. Kasvatusalan kirjallisuuskatsausten mukaan (esim. Wolvin & Coakley 2000) sosiaalinen

⁷³ Esimerkiksi *äänikävely* on vakiinnuttanut paikkansa ympäristön tutkimuksen työkaluna, empiirisenä tutkimusmenetelmänä ja käytäntönä (ks. Westerkamp 1974/2001; Uimonen 2005, 75, 96–97; 2011a; 2011b; Järviluoma & et al. 2009, 259–267; McCartney 2014). Kuten äänimaisematutkija Noora Vikman (2010) on osoittanut, myös *kuuntelukävely* on liitetty onnistuneesti äänimaisematutkimuksen metodeihin.

⁷⁴ Nykykäsityksen mukaan kuullun ymmärtäminen tarkoittaa käsittämistä, joka viittaa ymmärtämiseen tajunnallisena ja ajatuksellisena, tietoisuuden ja tiedostamisen prosessina (Häkkinen 2004, 544).

ja kognitiivinen kompetenssi korreloivat voimakkaasti positiivisten sosiaalisten suhteiden ja koulumenestyksen kanssa. Erityisesti kuullun ymmärtämisen taidon on todettu yleensä ennustavan pitkän aikavälin koulumenestystä. Kuunteluntutkijoiden (esim. Bommelje, Houston & Smither 2003) mukaan hyvään koulumenestykseen assosioitu tehokas kuuntelu ei kuitenkaan niinkään liity kuuntelijan ominaisuuksiin tai luonteenpiirteisiin, vaan pikemminkin korreloi yleisemmin vuorovaikutustaitojen kanssa. Ei siis ole yllättävää, että tutkimuskirjallisuudessa on painotettu tarvetta lisätä sosiaalisten kykyjen opettamista (esim. Kauppila 2005; Bergman 2009; De Corte 2012). Kuullun ymmärtämisen taito on kuitenkin keskeinen, mikä puoltaa kuuntelutaitojen ohjatun harjoittelun järjestämistä ala- ja yläkoulun aikana, jolloin oppimistyylit ja -rutiinit omaksutaan.

Suomalaisessa kasvatuksen tutkimuksessa on tarkennettu kuvaa puheen kuuntelukasvatuksen kasvatettavasta, tavoitteena olevasta kuuntelutaidosta ja sen käyttöön liittyvistä käsityksistä. Kuuntelu on yksi pragmaattisen ja soveltavan äidinkielen opetustieteen (Sarmavuori 2011, 18–19, 27) taitopainotteisista osa-alueista. Gerlanderin ja Poutiaisen (2009, 88) mukaan puheviestintätieteessä, jossa tutkimuksen ytimessä ovat puhe ja puheen kuuntelu, kuuntelemista on tutkittu useimmiten vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Tutkijat ovat selvittäneet esimerkiksi kuuntelutaitojen harjoittamista, kuuntelijoiden käsityksiä omista kuuntelutaidoistaan tai yksilön kuuntelukapasiteettia keskustelutilanteessa (Valo 1994; 1995; Valkonen 2003; Välikoski et al. 2005).

Musiikkikasvatus ja kuuntelukasvatuksen tutkimus

Musiikkikasvatusfilosofiassa, musiikkikasvatuksen tutkimuksessa sekä musiikin ainedidaktiikassa musiikin kuuntelu on ymmärretty monin tavoin. Laajassa merkityksessä kuuntelu tarkoittaa kaikessa musiikkitoiminnassa aina läsnä olevaa kuuntelua (esim. Swanwick 1979, 43; Hyvönen 1995, 233). Tässä merkityksessä kuuntelu on musiikkikasvatuksen edellytys ja perusta. Musiikinkuuntelun oppiminen on keskeinen musiikinopetuksen tavoite. Samalla musiikin kuuntelu on musiikinopetuksen työtapana, jonka avulla musiikin kuuntelukompetenssia tavoitellaan. Suppeammin käsitettynä musiikin kuuntelu on laulamisen, soittamisen, liikunnan ja luovan toiminnan rinnalla yksi musiikinopetuksen työtavoista (Hyvönen 1995, 233).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on määritelty musiikin kuuntelua kuunneltavan äänen ja kuuntelutavan näkökulmasta. Tarkastelen seuraavassa Bennett Reimerin (1970; 2003) esteettisen ja David J. Elliottin (1995) praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian toisistaan poikkeavia käsityksiä musiikkikasvatuksessa kuunneltavasta äänestä.

Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa Reimer (1970) jakaa äänet kahteen selvärajaiseen luokkaan, musiikillisiin ääniin ja ei-musiikillisiin ääniin (ks. myös Swanwick 1979,

7–9). Tämän mukaan musiikkikasvatuksessa käyttökelpoisia ovat vain musiikilliset äänet, jotka viittaavat itse musiikkiin. Musiikin ulkopuolelle viittaaviin merkityksiin, kuten uskontoon, moraalisiin tai politiikkaan, Reimer (1970, 91) otti aluksi jyrkän kielteisen kannan. Ne äänet, jotka eivät ole musiikkiteoksen osia, Reimer rajaa ulkomusiikillisina musiikin kuuntelun ja siten musiikkikasvatuksen ulkopuolelle.⁷⁵ Jos musiikinopetuksessa käytetään ekstrasäntillisiä viittauksia, toimitaan tavoitteiden vastaisesti ja musiikin opetuksesta tulee ”epämusiikkikasvatusta” (*non-music education, anti-music education* [kursiivit alkuperäiset]) (emt., 94). Myöhemmin Reimer (2003, 95–96) on lieventänyt kantaansa ja hyväksynyt, että erilaisia musiikin referentiaalisia merkityksiä voi olla. Hän ei ole kuitenkaan luopunut musiikin, musisoinnin ja musiikinkuuntelun yksilökognitiivisesta määrittelystä eikä hyväksy, että musiikkia tehtäisiin muista kuin musiikillisista syistä.⁷⁶ Vaikka Reimer on aikaisempaa laajemmin myöntänyt viittaukset musiikin kulttuurisiin merkityksiin, olennaista on, että hän näkee sosiaalisen nimenomaan *viittaussuhteena* musiikillisissa teoksissa (Westerlund 2010; myös 2002, 112–114).

Tutkimukseni pragmatistisen lähtökohdan mukaan tilanne on pikemminkin päinvastoin: ihmisten elämään kuuluvana toimintana musiikki ei vain viittaa sosiaaliseen, vaan *on* sosiaalista toimintaa. Musisointi on toimintaa, jolla voi olla suuri yhteisöllinen merkitys tai jopa merkittäviä yhteiskunnallisia vaikutuksia.⁷⁷ Kun musiikki koetaan toiminnan yhteisenä alustana, ”sosiaalisena soundtrackina”, se suuntaa yhteiseen toimintaan ja rakentaa yhteisöä (Rinne 2007).

Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa Elliott (1995, 42, 78; myös Elliott & Silverman 2015, 237) painottaa musisoinnin ja kuuntelun yhteenkuulumista. Elliott (1995, 18, 130, 165–166) nojaa kuuntelun määrittelyssä yksilön flow-kokemukseen ja musisoinnissa sosiaalisesti konstruoituun musiikilliseen tietoon. Musiikinkuuntelun tavoiteltavana arvona on musiikin

⁷⁵ Samoin luovassa musiikkikasvatuksessa ääniympäristö sinänsä ei ole kuuntelun kohde, mutta sen kaikkia ääniä voidaan käyttää musiikin materiaalina (ks. Paynter & Aston 1970, 8; Urho 2000, 13; myös Kankkunen 2008; 2009). Musiikkikasvatusfilosofia seuraa tässä avantgarden muokkaamaa musiikkikäsitystä, jonka mukaan alkuperäisestä yhteydestään irrotettu ääni voidaan tulkita uuden käyttökontekstinsa musiikilliseksi ääneksi.

⁷⁶ Näin ollen Reimerin ajattelu perustuu dikotomiaan musiikillisista ja ei-musiikillisista tavoitteista (ks. Westerlund 2002, 113).

⁷⁷ Esimerkiksi Viron itsenäistymispyrkimysten yhteydessä vuosina 1987–1990 oli laulujuhilla, joukkokokousten yhteislaululla ja rockkonserteilla tärkeä merkitys yhteishengen ja poliittisten tavoitteiden kirkastamisessa (Rinne 2007).

tuottama ilo (Elliott 1995, 125, 128–129). Elliottin praksiaalisessa teoriassa musiikki ymmärretään ensisijaisesti inhimillisenä tekemisenä ja kulttuurisesti vakiintuneena käytäntönä (ks. Väkevä 1997, 23; Westerlund 2005, 254).⁷⁸ Tästä korostuksesta on praksialismin kritiikissä (esim. Westerlund 2002; 2003) aiheellisesti huomautettu, että praksiaalisessa musiikkikasvatustilanteissa musiikilliset käytännöt äänineen otetaan annettuna eikä musiikkikasvatusta pyri tietoisesti muuttamaan näitä käytäntöjä.

Praksiaalinen musiikkikasvatusta, joka korostaa yksilön elämäkäytäntöön sitoutunutta toimintaa (esim. Regelski 2006), sisällyttää musiikin kuuntelukontekstiin eettis-sosiaalisen näkökulman (Elliott 1995; 2005, 9–10, 12–13). Vaikka praksiaalisessa kuuntelukasvatuksessa näin ollen tiedostetaan yhteisöllisyyden merkitys, tutkimukseni näkökulmasta on ongelmallista, että yhteisön näkökulma sekä siihen liittyvät eettiset kytkökset rajoittuvat muusikkouteen ja yhteisyyteen musisoitilanteissa (ks. Westerlund 2002, 6, 172, 181).

Elliottin *Music Matters* -teoksessa (1995) ja edelleen sen toisessa painoksessa (Elliott & Silverman 2015) musisointi⁷⁹ (*musicizing*) ja musiikin kuuntelu asetetaan otsikkotasolla samanvertaiseen asemaan. Jäsennyksellä Elliott alleviivaa kahta erilaista tekemisen muotoa. Musiikillisina käytäntöinä kuuntelu ja musisointi ovat hänen mukaansa tasavertaiset, sillä kuuntelijuus ja muusikkous ovat ”saman kolikon kaksi puolta” (Elliott 1995, 86). Muusikkouteen kuuluu aina kuuntelijuus (*listenership*) (emt., 68). Elliott (emt., 40, 42, 50, 78) kirjoittaakin kuuntelusta pääasiassa musisoinnin yhteydessä tarvittavana äänen arvioinnin välineenä. Tutkimukseni äänellisen toimijuuden näkökulmasta musiikinkuuntelija sen sijaan on tasavertainen musisoija musiikin esittäjän kanssa.

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa käsitettä kuuntelukasvatusta on käytetty kolmessa eri merkityksessä. Jokaista niistä voidaan pitää perusteltuna tapana jäsentää musiikin kuuntelukasvatuksen tehtävää. Laajimman käsityksen mukaan kaikki musiikkikasvatusta on kasvatusta kuunteluun (Tenkku & Urho 1973, vii). Koska kuuntelu on musiikin tekemisen ja oppimisen perusta, kuuntelu on väistämättä myös musiikinopetuksen lähtökohta (esim. Hyvönen 1995, 13–18). Musiikinopetuksen perustehtäväksi on käsitetty kuuntelukyvyn

⁷⁸ Elliottin (1995, 41–43) hierarkkinen ajatus musiikista monimuotoisena inhimillisenä käytäntönä kiinnittää musiikkikasvatuksen opetuksen kohteeksi musiikin (*MUSIC* [kirjoitettu isolla]) ja kuunneltavaksi musiikkityylien käytännöt eli musiikit (*Musics* [kirjoitettu isolla alkukirjaimella]) ja näiden käytäntöjen mukaiset musiikkiteokset (*music*).

⁷⁹ Elliottille (1995, 49–50) musisointi tarkoittaa ennen kaikkea musiikin esittämistä, mutta myös musiikin improvisointia, säveltämistä, sovittamista ja johtamista.

yleinen kehittäminen tai, kuten Hyvönen (2006, 54–55) ilmaisee, kuulon, mielen ja kehon herkistäminen (ks. myös KM 1970: A5, 284; POPS 1994, 101).

Toiseksi kuuntelukasvatus on määritelty yhdeksi musiikkikasvatuksen osa-alueeksi. Kuuntelukasvatuksen teoriaan, didaktisiin malleihin ja metodeihin perustuvan kasvatuksen tavoitteena on musiikin vastaanottamisen kyvyn kehittäminen ja musiikin tuntemuksen laajentaminen (esim. Hyvönen 2011; Unkari-Virtanen 2009). Tässä merkityksessä kuuntelukasvatus tarkoittaa musiikinopetuksen yhteydessä tapahtuvaa musiikinkuuntelun harjaannuttamista (Hyvönen 2011, 13).⁸⁰ Tavoiteltava kuuntelutaito on paitsi musiikin oppimisen perusedellytys, myös yksi musiikillisen yleissivistyksen tavoitteista (emts.; myös Kouluhallitus 1987, 28).

Kolmannessa, kapeassa merkityksessä musiikin kuuntelukasvatus tarkoittaa musiikin kuuntelua opetuksen sisältönä. Esimerkiksi Reimer (1997, 33) ehdottaa, että länsimaisen musiikkikasvatuksen tulisi perustua musiikkiteosten kuunteluun, koska hänen käsityksensä mukaan kuuntelusta on tullut musiikin esittämisen sijaan kulttuurimme pääasiallinen musiikin harrastamisen muoto. Hyvönen (1995, 234–235; 1997, 19, 30–31) puolestaan perustelee musiikkindidaktiikan näkökulmasta monipuolisen kuunteluohjelmiston käyttöä musiikinopetuksessa. Kuuntelukasvatuksen avulla on mahdollista kehittää kaikkien oppilaiden musiikintuntijuutta – niidenkin, joiden musiikilliset taidot ovat vielä vaatimattomat (Hyvönen 1997, 19; Reimer 1970, 119). Musiikin kuuntelukasvatus auttaa oppilasta ”rakentamaan soivaa kuvaa musiikista ajallisesti ja paikallisesti muuttavana ilmiönä” (Hyvönen 2011, 13) ja samalla ”kehittää oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa” (ks. myös POPS 2014, 422).

Esteettisen musiikkikasvatuksen (esim. Reimer 1970; 2003) ja sitä kritisoivan praksialaisen musiikkikasvatuksen (esim. Elliott 1995; 2005; Regelski 2009) teoreettis-filosofisissa tarkasteluissa argumentoidaan yhteneväisesti aktiivista musiikinkuuntelua kuuntelukasvatuksen lähtökohtana ja tavoitteena. Käsitykset sen sijaan eroavat siinä, liittyykö kuuntelu ja musiikin merkitys ensisijaisesti musiikkiteokseen vai musisoimiseen. Reimerin (esim. 1970, 57, 75, 82–87) esteettinen musiikkikasvatus asettuu kannattamaan edellistä ja Elliottin (esim. 1995, 41–43) praksiainen musiikkikasvatus jälkimmäistä vaihtoehtoa.

Reimerin (1970, 51) mukaan taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen sen osana tulee olla esteettistä kasvatusta (ks. myös Swanwick 1994, 163). Reimerin (1970, 68, 72–76, 82–83) esteettinen kuuntelukasvatus pyrkii ensisijaisesti yksilön esteettisen kuuntelukokemuksen

⁸⁰ Hyvönen (2002, 206) käyttää musiikin kuuntelukasvatuksesta myös kirjoitusasua musiikinkuuntelukasvatus. Musiikinopetuksen yhteydessä tapahtuvan musiikkiteosten kuuntelun hän nimeää paitsi kuuntelukasvatukseksi, myös musiikin kuuntelukoulutukseksi (Hyvönen 1997, 19).

syventämiseen. Esteettinen kuuntelukasvatus on Reimerin (1970; 2003) mukaan kasvatusta musiikki(taide)teosten kontemplatiiviseen vastaanottoon, jossa musiikin kuuntelun merkitysviittausten tulee kohdistua musiikkiin itseensä. Jos musiikin kuuntelu ei viittaa äänen esteettiseen vastaanottoon ja esteettiseen reaktioon, kuuntelu muodostuu ei-musiikilliseksi ja ei-esteettiseksi kokemukseksi (Reimer 1970, 91–93). Koska kehämäisesti määritelty peruskäsite esteettinen kuuntelukokemus kuitenkin tarkoittaa ”kaikkea, mitä kuuntelija kokee siinä [kuuntelukokemuksessa]” (Reimer 2003, 165), putoaa pohja esteettisen kuuntelukasvatuksen tarkalta määrittelyltä. Myös käsitys musiikin merkityksestä jää Reimerilla vähintään epäselväksi, jopa mysteeriksi (Määttänen 2003).

Suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa musiikkikuuntelua on tutkittu muun muassa kuunteluasenteiden, musiikkimieltymysten ja -tottumusten sekä länsimaisen musiikin ja kulttuuriperinnön omaksumisen näkökulmasta (esim. Hyvönen 1995; Unkari-Virtanen 2005; 2009; 2011). Musiikkikuuntelua on myös ehdotettu musiikin kuuntelukasvatuksen motivointi- ja työtavaksi (Kolehmainen 2004, 60–68). Opetusmenetelmänä Kolehmaisen *aktivoivalla musiikkikuuntelun opetuksella* on yhtymäkohta niin sanottuun luovaan musiikkikasvatukseen (ks. Urho 2000). Tavoitteet ovat kuitenkin erilaiset: musiikillisen luovuuden kehittämisen sijaan aktivoiva opetus pyrkii vaikuttamaan musiikkikuuntelun asenteisiin.⁸¹ Musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa⁸² ja musiikin didaktiikassa (esim. Linnankivi et al. 1994, 221–228) on musiikin kuunteluopetuksen motivoinnin ja aktivoinnin nimissä kannustettu monipuolisten työtapojen käyttöönottoon. Kritiikkinä (esim. Ahonen 2000, 306) on huomautettu, että musiikinopetuksessa tulisi käyttää vain sellaisia metodeja, joissa oppilaiden tarkkaavaisuus suunnataan nimenomaan musiikillisiin tapahtumiin, soivaan ääniainekseen ja niiden keskinäisiin suhteisiin.

⁸¹ Kolehmainen (2004, 60, 68) mukaan musiikin kuuntelukasvatuksessa tulisi ohjata oppijoita passiivisen eli diffuusin kuuntelun sijaan aktiiviseen ”vastaanottavaan ja älykkääseen kuunteluun”. Opetuksen päämääränä tulisi olla *sensitiivinen kuuntelija*, joka ymmärtää kuulemansa, pystyy kuvailemaan musiikkia ja asennoituu musiikkiin ”nautittavana ja arvokkaana aktiviteettina” (emt., 68; myös Kabalevsky 1988, 41).

⁸² Musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa on ehdotettu musiikkikuuntelun liittämistä esimerkiksi ääneen lausuttuun tai näkyvillä olevaan runoon, tarinaan tai taidekuvaan, graafiseen partituuriin tai sen piirtämiseen, maalaamiseen ja musiikin kuvittamiseen, musiikkiliikuntaan, tanssiin tai koreografiaan, partituurin seuraamiseen sekä omaan lauluun tai soittamiseen kuuntelun aikana (esim. Hyvönen 2002; Kolehmainen 2004, 66–68; Unkari-Virtanen 2005, 89). Laaja eri taidemuotojen käyttöä yhdistelevä työtapojen repertuaari on ollut käytössä muun muassa niin sanotussa luovassa musiikinopetuksessa (esim. Paynter & Aston 1970; Meyer-Denkman 1970; Schafer 1976).

Hyvönen (1995) on rakentanut kognitiivis-semioottisista lähtökohdista perustan peruskoulun alakoulun kuuntelukasvatuksen didaktiselle mallille. Väitöstutkimuksessaan (emt.) hän eksplikoi musiikin kuuntelukasvatuksen didaktista teoriaa, joka erottautuu kuuntelun opettamiseen aiemmin liittyneestä työtapa-ajattelusta. Kuuntelijakeskeiseen, semioottiseen ja musiikin esteettiseen viitekehykseen sekä erityisesti säveltäjä ja musikologi Leonard B. Meyerin (1956) kuuntelijatypologiaan perustuvan musiikinkuuntelun mallinsa Hyvönen (1995, 76–77, 236; 1997, 20–22) nimeää *musiikin lähestymisen* malliksi.

Musiikkiteoksiin ja -tyyleihin liittyvän tiedon tulisi Hyvösen (1997, 23–24; 2002, 211; myös 1995, 235) mukaan olla kiinteä osa kuuntelukasvatusta. Tällä perusteella tutkija korostaa musiikin kuuntelun oppimisessa paitsi musiikin yksilöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä, myös kontekstuaalisen, kulttuurisen ja musiikinhistoriallisen lähestymistavan merkitystä (Hyvönen 1997; 2002). Lisäksi hän on nostanut esille kuuntelijan kehollisuuden merkityksen kuuntelukokemuksessa. Tämän näkemyksen mukaan musiikin kuuntelussa painottuu kokeuksellinen, ruumiillinen ja hiljaiseen tietoon perustuva alkuperä, jonka varassa myös kuuntelijan analyttinen tieto rakentuu (Hyvönen 2004; 2006; myös Juntunen & Hyvönen 2004).

Äänimaisematutkimus ja kuuntelukasvatus

Äänimaisematutkimuksessa, jossa kuuntelu on tärkeä tutkimusväline, on alusta alkaen korostettu kuuntelutaidon opettamisen merkitystä (esim. Schafer 1967; 1969; 1977; Truax 1974; Westerkamp 1988; 1991; Uimonen 2005, 17). Ääniympäristötietoisuuden (*soundscape awareness*) edistäminen kasvatuksen avulla on ollut yksi Maailman äänimaisema -projektin (*The World Soundscape Project* [WSP]) ja vuonna 1993 perustetun *World Forum for Acoustic Ecology* (WFAE) keskeisistä tavoitteista (Schafer 1992a, 143; Truax 1974; 1978; 1999). Myös äänimaisematutkimuksesta ja akustisesta ekologiasta vaikutteita saaneessa ekomusikologiassa eli ekokriittisessä musiikintutkimuksessa on korostettu poliittista ja kriittistä ympäristötietoisuutta edistävää tutkimusta kuvailevan ja tulkinnallisen tutkimusotteen sijaan.⁸³

Myös kuuntelun ymmärtämiseen kansalaistaitona on liittynyt ympäristöpoliittisuus ja kulttuurikriittisyys. Esimerkiksi Schafer (mm. 1977, 181–202) on kritisoinut ihmisen luoman kulttuurin suhdetta luontoon ja kiinnittänyt huomion äänisaasteeseen (*noise pollution*) ja niihin kulttuuriin syihin, jotka tekevät sen mahdolliseksi. Poliittisena kannanottona, myös tässä työssä, voidaan pitää äänellisen toimijuuden esille nostamista. Schafer (1977, 205, 208, 271)

⁸³ Ekomusikologiassa tutkitaan musiikin, kulttuurin ja luonnon yhtymäkohtia tarkastelemalla kriittisesti sellaisia musiikillisiä ja äänellisiä ilmiöitä, jotka liittyvät ekologiaan ja luonnonympäristöön (Torvinen 2012; Allen 2013).

määrittelee akustisen suunnittelun (*Acoustic Design*), ei vain alan asiantuntijoiden, vaan jokaisen kansalaisen ja akustisen yhteisön oikeutena toimia paremman ja tasapainoisemman ääniympäristön puolesta. Schafer (1974, 17) katsoo, että tätä varten tarvitaan koulutusta; hän visioikin akustisen suunnittelun kursseja, joiden pedagogisena lähtökohtana on äänimaiseman analyttinen kuuntelu ja arviointi parannusehdotuksineen.

Schafer (esim. 1977, 4; 1994b, 17–18; 2013) on myös toistuvasti ehdottanut kuuntelukasvatuksen (*Sound Education*) ja erityisesti ääniympäristön kuuntelun tuomista kouluun.⁸⁴ Schafer (1965; 1967; 1969; 1970; 1975) esittää pedagogisen ohjelmansa tiivistetysti viidessä kirjassessa, joissa ääneen tutustutaan tekemällä, luovan musiikkikasvatuksen keinoin.⁸⁵ Yksi keskeisimmistä ääniympäristötietoisuuden harjoittamisen metodeista on äänikävely (*soundwalk*), johon on alusta alkaen liittynyt pedagogisia tavoitteita, kuten kuulon herkkyyden eli äänen havainnointikyvyn kehittymisen tukeminen (esim. Schafer 1967; Westerkamp 1974/2001).⁸⁶

Schafer (1973/2004, 37; 1994b, 12) näkee koko maailman äänimaiseman makrokosmisena sävellyksenä, ”joka ansaitsee tulla kuunnelluksi yhtä tarkkaavaisesti kuin Mozartin sinfonia”. Kun maailmanlaajuisen ääniympäristösinfonian orkesterina on äänellinen universumi ja muusikkona kuka tahansa, meistä jokainen voi olla samanaikaisesti sekä säveltäjä, esittäjä että kuuntelija (Schafer 1977, 4–5, 205; 1973/2004, 29; 2005, xii). Koska äänellisessä toiminnassa on kyse äänten organisoimisesta, muokkaamisesta ja tulkitsemisesta, Schaferin metafora sisältää ajatuksen, että ääniympäristöä voidaan muuttaa. Siten Schaferin ympäristöpoliittinen imperatiivi sisältää oletuksen yhteisestä ympäristövastuusta.

⁸⁴ Schafer (1965; ks. myös Truax 1999) lanseerasi käsitteensä erotukseksi musiikin opiskelussa käytävästä kuuntelukyvyn harjoittamisesta, jossa keskitytään musiikin ominaisuuksien, kuten intervallien, sointujen tai säveltasojen tunnistamiseen. Silti myös Schafer tarkastelee ääntä kuuloaistin ja kuulohavainnon tutkimisen ohella musiikin parametrien ja käsitteistön avulla.

⁸⁵ Ensimmäisessä kirjassessa, *The Composer in the Classroom* (1965), musiikkia lähestytään luovana toimintana. Toisessa kirjassessa, *Ear Cleaning* (1967), keskitytään kuuloaistin harjoittamiseen. Kolmannen kirjassen, *The New Soundscape* (1969), tarkoituksena oli saada kuuntelemaan ympärillä olevaa kaunista ja vähemmän kaunista äänimaailmaa. Neljännen kirjassen, *...when words sing* [sic] (1970) aiheena on ihmisäänen tutkiminen ääniharjoitusten avulla. Viidennessä kirjassessa, *Rhinoceros in the Classroom* (1975), tarkastellaan musiikin ja muiden taiteiden, erityisesti draaman ja visuaalisen taiteen yhteyttä. Schafer (1976) kokosi aineiston yhteen nimellä *Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher*.

⁸⁶ *Soundwalk*, jota on käytetty teoksien nimissä viittaamaan ympäristö- ja äänitaiteeseen (mm. ääni-installaatio, äänitila, ääniveistos), voi lähestyä sellaisia (taide)esityksen tai performanssin erilaisia toteuttamistapoja, jotka ovat perustaltaan rinnasteisia musiikin, musiikkiteoksen ja sen esittämisen kanssa.

Myös Westerkampin (1974/2001) mukaan ääniympäristö voidaan kokea taideteoksena, toisin sanoen ymmärtää äänimaisema sävellyksenä, jota voi lähestyä kokemuksellisesti musiikkina. Äänimaisemasävellyksessä voidaan hyödyntää esimerkiksi äänimaisemien dokumentointia, äänisuunnittelua ja -tekniikkaa, akustiikkaa sekä musiikintutkimuksen ja kulttuurintutkimuksen lähestymistapoja. Ne voivat edistää ympäristötietoisuuden lisäämistä, kuten tietoisuutta ympäristön kokemuksellisen kuuntelun, hiljaisten alueiden tai meluntorjunnan merkityksestä (Truax 1974, 36; 2013a; Allen 2013, 8–9). Tästä näkökulmasta akustiseen ekologiaan perehtyneitä äänitaiteilijoita ja äänimaisemasäveltäjiä voidaan pitää kuuntelukasvatuksen puolestapuhujina.

3.4 Äänellinen toimijuus ja kuuntelu koulu yhteisössä

Kuuntelun merkitys koulu yhteisössä

Deweyn (MW 9, 9) mukaan kaikki yhdessä eläminen, joka perustuu elinvoimaiseen ja vireään kommunikaatioon, voidaan jo sinällään nähdä lasta kasvattavana. Tutkimukseni peruslähtökohdan mukaan vuorovaikutteisella kuuntelulla on tässä keskeinen merkitys. Deweyn (LW 11, 193) mukaan kasvatuksella voidaan valmentaa ja valmistaa oppilaita yhteiskunnassa elämiseen ja osallistumiseen vain, jos koulu yhteisö itse toimii yhteistoiminnallisesti, ikään kuin pienoisyhteiskuntana. Tämän mukaan, kuten kasvatustutkimuksissa usein muistutetaan, koulun tehtävänä ei ole sosiaalisen elämän simulointi tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimiseksi. On sen sijaan ratkaisevaa, että koulun toiminnan perustana olevat kasvatustavoitteet toteutuvat koulu yhteisön jäsenten välisessä päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin koulu yhteisössä on mahdollista kasvaa sosiaalisesti ja moraalisesti vastuuntuntoiseksi ihmiseksi.

Kun koulun päivittäistä toimintaa tarkastellaan yhteisöllisestä näkökulmasta, koulun tosiasiallisista arvoista kertova toimintakulttuuri voidaan tunnistaa (Launonen 2007, 139). Pedagogiset ratkaisut kertovat koulun tarjoamien oppimisen mahdollisuuksien, oppimisympäristöjen, -tilaisuuksien ja -käytäntöjen arvo- ja olettamusperustasta. Deweyn (MW 9, 22–23) mukaan kasvu ympäristön ehdoilla voidaan kuitenkin vaikuttaa kasvun suuntaan vain epäsuorasti: kasvu ympäristön muutoksilla vaikuttaa kasvatuksen vuorovaikutukseen eli siihen, mitä kasvavat kasvatustilanteessa ajattelevat ja kokevat.

Viime kädessä yhteisen, kasvua ja oppimista tukevan oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttaa jokaisen oppilaan ja opettajan tahto (ks. Ikonen & Virtanen 2007, 242). Osallistumisen ja onnistuneen vuorovaikutuksen perusta on, että jokainen oppilas voi kokea tulleen kuulluksi (ks. Louhela 2012). Tällöin oppimisyhteisön jäsenet sitoutuvat

paremmin yhteisönsä tavoitteisiin ja toimintaan. Näin ollen koulun dialogisen akustisen yhteisön rakentaminen kytkeytyy tiiviisti koulun toiminnalliseen perustaan.

Kuuntelu kommunikaationa, oppimisen välineenä ja oppimisen kohteena kietoutuvat koulutyössä erottamattomasti toisiinsa. Kouluyhteisön sujuva toiminta, opetustyö ja yhteisön jäsenten onnistunut vuorovaikutus edellyttävät kuuntelua. Peruskoulun opetuksessa hyödynnetään yleisesti sitä, että äänellisten viestien avulla voidaan välittää runsaasti yksityiskohtaista tietoa. Sekä opettaminen että oppiminen tapahtuvat perusopetuksessa edelleen pääosin akustisen kommunikaation ja erityisesti verbaalisen kommunikaation avulla, puhumalla, keskustelemalla ja kuuntelemalla. Näin ollen kuunteluun perustuvien vuorovaikutustaitojen opettaminen on yksi perusopetuksen tärkeimmistä opetus- ja kasvatustehtävistä.

Oppimis- ja työtapana kuuntelu liittyy perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävään eli laajan yleissivistyksen, tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamiseen sekä oppilaiden yksilöllisen kasvun edistämiseen (POPS 2014, 15, 18–19; Valtioneuvoston asetus 422/2012). Oppilaan näkökulmasta kuuntelu on yhteisössä osallisuuden, opetuksessa osallistumisen ja oppimisessa opiskelun väline. Kuuntelua voidaankin pitää koulunkäynnin perustaitona, yhtenä niin sanotuista oppilaan koulunkäyntitaidoista (ks. Folland 2012, 28, 31–32). Siten kuuntelu on, paitsi yksilöllinen opiskelutaito, myös yhteisöllinen, sosiaalisessa oppimisyhteisössä tarvittava vuorovaikutus- ja oppimistaito. Työtavoista erityisesti pienryhmätyöskentelyyn (ks. Slavin 2010, 162–169) sisältyy luonnostaan paljon verbaalista vuorovaikutusta, joka edellyttää tarkkaavaista ja aktiivista kuuntelua (Folland 2012, 35–36; myös Sahlberg & Sharan 2002).

Koululuokka ja -yhteisö akustisena oppimisyhteisönä

Osallistuessaan koulukäytäntöihin omissa luokissaan oppilaat oppivat pian, mitä he voivat koulussa tehdä, mitä kuuluu tehdä ja mitä taas ei. Siten koululuokka on tyypillinen *käytäntöyhteisö* (Wenger 1998), jossa ja jonka avulla oppilaat sopeutuvat kouluympäristön asettamiin vaatimuksiin. Wengerin (1998, 125–126) luettelemista käytäntöyhteisön tunnusmerkeistä koululuokalle voi olla tyypillistä esimerkiksi yhteisten toimintatapojen ja päivittäisten rutiinien muodostuminen, oppilaiden selkeä käsitys toistensa tiedollisista vahvuuksista ja heikkouksista sekä vastavuoroinen identiteettien määrittely. Yhteisön vuorovaikutuksen tyyli, ryhmänsisäiset keskustelu- ja kielenkäyttötavat, uusien vuorovaikutusta palvelevien ilmausten keksiminen ja käyttäminen palvelevat samalla luokan jäsenyyden tunnusmerkkinä. Osallistuminen oman luokan sekä kouluyhteisön vuorovaikutukseen ja kulttuuritoimintaan antaa mahdollisuuden akustisen oppimisyhteisön syntymiseen.

Akustisen kommunikaation näkökulmasta kouluyhteisö ja koululuokka voidaan nähdä *akustisena oppimisyhteisönä*, oppilaiden yhteisenä äänellisen viestinnän verkkona, jossa yksilöllinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa. Yhdessä oppiminen edellyttää paitsi yhteisyyttä ja yhteistä toimintaa päämäärineen ja tehtäväjakoineen, myös jokaisen yksilön itsenäisyyden kunnioittamista. Yhteisöllistä oppimista ei kuitenkaan synny automaattisesti toimintaan osallistumisesta, pelkästä fyysisestä läheisyydestä tai luokkatove-ruudesta. Ehtona yhteisöllisyydelle on osallisuus eli jollain tavoin osoitettu tietoisuus osallistumisen ja yhteisen kommunikaation tarpeesta.⁸⁷ Akustiseen oppimisyhteisöön osallistuminen voidaan nähdä sosiaalisena prosessina, johon jokainen sitoutuu ja kiinnittyy vapaaehtoisesti ja omalla panoksellaan. Vain näin voi syntyä yhteisyyttä ja yhteistä oppimista tukeva vuorovaikutusverkosto. Kun yhteisöllisyys rakentuu yhteisessä tekemisessä, kohtaamisissa, kommuni-kaatiossa ja niissä onnistumisessa, akustinen oppimisyhteisö on *toiminnallinen yhteisö*.

Oppilas oppii, tekee tulkintoja ja luo merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Yhtäältä oppilas oppii, esimerkiksi musiikinopetuksessa, suhteessa siihen kontekstiin ja sosiaaliseen maailmaan, jossa musiikkia opetetaan, opitaan ja harjoitetaan eri tarkoituksia varten (Westerlund 2002, 15–19). Siten esimerkiksi koululuokan yhteismusisointi vaikuttaa jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimiskokemuksiin. Toisaalta oppijat muodostavat opetajansa kanssa yhteisöllisen neuvotteluareenan ja oppimisverkoston, jossa oppiminen ja yhteisten oppimistavoitteiden asettaminen tapahtuvat.

Vastuu opetustilanteesta on opettajalla, joten hän myös vastaa opettajan ja oppijan sekä oppijoiden välisestä dialogisesta ja eettisesti kestävästä vuorovaikutuksesta (ks. esim. Burbules 1993; Rest 1994; Kauppila 2005, 90–91). Toimivien, tasavertaisten ryhmän sisäisten osallistumismahdollisuuksien luominen puhumiseen ja kuunteluun perustuvissa vuorovaikutussuhteissa on monista syistä haasteellista. Silloinkin kun oppiminen perustuu oppijoiden väliseen vuoropuheluun, on mahdollista, että akustisen yhteisön diskursiiviset normit rajoittavat oppilaiden aktiivista osallistumista yhteisen tiedon luomiseen (ks. osallisuuden esteistä Rasku-Puttonen 2006, 120–123). Osaltaan haasteellisuutta selittää koululuokan äänellisten vuorovaikutussuhteiden suuri määrä, joka tekee kommunikaation alttiiksi häiriöille. Ongelmallista on esimerkiksi, jos joku tai jotkut oppilaat säännöllisesti ottavat tai tarvitsevat vuorovaikutustilanteissa enemmän tilaa kuin toiset.

⁸⁷ Osallisuudella tarkoitetaan sekä toiminnallisuutta että tunnetta mukana olemisesta. Siten se on käsitteenä laajempi kuin lähinnä toimintaan viittava osallistuminen. (Sintonen et al. 2013, 8).

Myöskään kuuntelun merkitys oppimisessa ei ole oppilaille aina täysin selvää. Oppilaat eivät välttämättä esimerkiksi tiedosta, kuinka paljon heidän tulisi oppimistilanteissa muodostaa tietoa tarkkaavaisen ja ymmärtävän kuuntelun avulla. Kuuntelulle opetuksessa varattu rooli myös muuttuu radikaalisti riippuen siitä, onko käytössä opettaja- vai oppilaskeskeinen opetustapa.

Tutkimuksessani lähdän siitä, että toisen ihmisen kuuntelua voidaan pitää oppimisen perusehtona (esim. Schmidt 2012, 4–6). Tästä oppilaskeskeisestä lähtökohdasta kuuntelukasvatuksen pedagogiikka kiinnittyy kommunikatiivisen opettamisen periaatteisiin, jotka nojaavat Habermasin (1984) ja Burbulesin (1993) ajatuksiin kommunikaation dialogisuudesta. Kun oppilaiden oma kokemusmaailma ja mielipiteet pääsevät esille, he voivat olla mukana tiedon tuottamisessa.

Yhdessä oppimisessa on keskeistä kasvotusten tapahtuva kannustava vuorovaikutus, toisten huomioiminen ja auttaminen (Sahlberg & Sharan 2002, 370–371; Harjanne 2006, 104, 109). Näin myös yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen (tarkemmin luvussa 7.4) lähtökohta on toimijuutta vahvistava dialoginen yhteisöllinen kuuntelu. Yhteisöllinen oppiminen toteutuu kuuntelukasvatuksessa osallisuuden, tavoitteisiin sitoutumisen, vastavuoroisuuden, vilpittömyyden ja rehellisyyden sekä reflektiivisyyden pedagogisten periaatteiden varassa. Silloin oppilas oppii ottamaan vastuuta muista, mutta samalla huolehtimaan omasta edistymisestään (Harjanne 2006, 107; Folland 2012, 33; myös Slavin 2010, 170–171).

Tiivistäen kuuntelu voidaan ymmärtää perusopetuksessa koko kouluyhteisön ja sen akustisten oppimisyhteisöjen tasa-arvoisen ja toista kunnioittavan kommunikaation keskeisenä välineenä. Tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuva kasvatus puolestaan tukee perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää kasvattamalla oppilaita osallistumaan demokraattiseen yhteisöön, jossa yksilölliset äänet muodostavat kokonaisuuden (ks. POPS 2014, 18). Dialogissa tarvittavien taitojen harjoittelu sopii kaikkiin oppiaineisiin. Siten oppimisen kohteena kuuntelu koskettaa koko peruskoulua, kouluyhteisön jokaista jäsentä ja perusopetuksen kaikkia oppiaineita.

4 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO

KUUNTELUKASVATUKSEN KONTEKSTINA

Tässä luvussa tarkastelen ja arvioin Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teorian soveltuvuutta perusopetuksen kuuntelukasvatuksen jäsentämiseen. Jotta perusopetuksen kuuntelukasvatus ja sen tehtävät voidaan määritellä, muodostan ensiksi (4.1) yleiskuvan äänellisestä viestinnästä sekä kuuntelijan asemasta ja tehtävistä viestintäprosessissa. Kuuntelukasvatukseen sopivan viestintäkäsityksen valintaa varten analysoin erilaisten viestintämallien taustalla olevia käsityksiä viestinnästä. Sen jälkeen määrittelen tarkemmin äänellisen viestintätapahtuman puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa (4.2).

Jotta on mahdollista saada kokonaiskuva akustisen kommunikaation teorian mahdollisuuksista ja rajoituksista kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsentämisessä, tarkastelen ensiksi kuuntelukasvatuksen viestintäkäsityksen ja Truax'n (1998; 2001; 2013a) jaottelun pohjalta akustisen kommunikaation malleja (4.3). Toiseksi selvitän, voidaanko puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa pitää erillisinä kuuntelukasvatuksen osa-alueina. Tätä varten tarkastelen Truax'n (2001) akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumoa sekä järjestelmien sisäisiä rakenteita ja ominaisuuksia. Alaluvussa 4.4 muodostan puheen, musiikin ja äänimaiseman vuorovaikutusmallit, joita käytän työssäni perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden jäsentämisen lähtökohtana.

4.1 Viestintäkäsitykset, äänellinen viestintätapahtuma ja äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet

Viestintäkäsitykset

Yleisesti viestintä tarkoittaa ”viestien välityksellä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta” (Fiske 1992, 14). Viestintäkäsitysten taustalla on yhtäältä ajatus siitä, mihin viestintää tarvitaan ja miksi sitä käytetään. Toisaalta on keskeistä, miten toimijat, esimerkiksi oppilaat ja opettaja kommunikoivat ja asettuvat yhteyteen keskenään. Viestintäteknologian tutkimuksessa on painotettu viestintätapahtumaa informaation siirtämisenä ja välittämisenä. Inhimillisen kommunikaation tutkimuksessa taas on valaistu viestintään osallistuvien kommunikatiivista toimintaa, viestintäprosessissa syntyvää vuorovaikutusta tai kommunikaation yhteisöllistä luonnetta. Edellisessä viestintä on viestimistä jollekin, jälkimmäisessä jonkun kanssa. (Emt., 14–15.)

Kuuntelukasvatukseen sopivan viestintäkäsityksen valintaa ajatellen viestintäjärjestelmiä kuvaavat mallit voidaan jakaa funktionaalisesti kahteen pääryhmään, viestintään joko informaation siirtona ja vaihtona tai merkitysten ja yhteisyyden tuottamisena. *Viestinsiirtomalleissa* viestintä ymmärretään sanomien teknisenä siirtona, kun taas *viestinnän vuorovaikutusmalleissa* viestintä nähdään merkitysten tuottamisena ja vaihtona (esim. Juholin 2009, 35–37; Niinistö-Sivuranta 2013, 67). Viestinnäntutkija John Fiske (1992, 14–15) kutsuu edellisten mallien kannattajia *prosessi-* ja jälkimmäisiä *semioottiseksi eli merkityskoulukunnaksi*.⁸⁸ Koska mallit kuvaavat viestintäilmiön eri tasoja, ne voidaan käsittää myös toisiaan täydentäviksi.

Lineaarisen prosessimallin perusajatus on luettavissa Lasswellin (1948, 37) alun perin joukkoviestintäprosessin tutkimiseen kehittämästä viisiportaisesta mallista: ”Kuka sanoo, mitä, minkä kanavan välityksellä, kenelle ja miten vaikuttaen?” Prosessikoulukunnan mukaan kommunikaation perusideana on minkä tahansa mekanismin vaikutus toiseen (Weaver 1949, 3). Inhimilliseen kommunikaatioon sovellettuna tämä tarkoittaa kaikkia toimintoja,

⁸⁸ Esimerkkinä sillanrakentamisesta viestinsiirron prosessikuvauksen ja semioottisen ymmärtämistavan välille on kielen ja kirjallisuuden tutkija Roman Jakobsonin (1960; 1987) funktionaalinen viestintämalli, joka ottaa huomioon puheen viestintätapahtuman subjektit (puhuttelija ja puhuteltava), erilaiset merkityksen muodostumiset sekä viestinnän ja sen perustekijöiden eli sanoman, kontekstin, kontaktin ja koodin funktiot. Jakobsonin (1960, 353–357; 1987, 55–71) mukaan kommunikaatiossa syntyy dialogi yksilön tai yhteisön ja merkitysten välillä. Siten malli lähenee ratkaisevasti semioottisia viestintämalleja.

käyttäytymistä ja menettelytapoja, joilla yksilö vaikuttaa toisen käyttäytymiseen (Shannon & Weaver 1949).

Vaikka viestinsiirtomalleilla on ollut vahva asema viestinnän tutkimuksessa (ks. Wiio 1994, 67–77, 87), inhimilliseen viestintään sovellettuina niillä on kuitenkin monia puutteita. Niistä vakavin liittyy käsitykseen viestintään osallistuvien rooleista. Samalla kun viestinsiirtomallit kiinnittävät huomion viestin lähettäjän tehtävään viestintätapahtuman käynnistäjänä, ne antavat lähettäjälle kontrolloijan aseman ja häivyttävät vastaanottajan merkityksen viestintäprosessin aktiivisena ja tasaveroisena toimijana. Tämä on ristiriidassa tutkimukseni perusteisiin, inhimillisen vuorovaikutuksen dialogisuusehdon kanssa (esim. Burbules 1993; Rest 1994; Wolvin & Coakley 1996, 266–269; Martikainen 2005, 78–82).

Merkityskoulukunnan saavutuksena voidaan pitää sitä, ettei viestintää edellä olevaan tapaan nähdä lähettäjakeskeisesti suoraviivaisena tapahtumasarjana tai prosessina, joka on pääasiassa viestin lähettäjän hallittavissa. Semioottiset viestintämallit ovat rakennemalleja, joissa pyritään erittelemään, paitsi viestintätapahtuman osat, osallistujien suhteiden vaikutus merkityksen luomisessa (Fiske 1992, 61). Semioottisen näkemyksen mukaan sanoma on merkkirakennelma, johon latautuu merkityksiä vasta kun se joutuu vuorovaikutukseen vastaanottajan kanssa (emt., 16).

Kulttuuri, viestit ja sanomat eivät ole itsenäisiä toimijoita, vaan ihmiset toimivat (Wikan 2002, 79, 83, 87; Valsiner 2014, 49). Tämän mukaan merkitys ei siirry, vaan kommunikoijat luovat merkitykset itse ja yhdessä toisten kanssa (esim. Fiske 1992, 16; Carey 2009; Juholin 2009, 37; vrt. Weaver 1949). Näkemys on sopusoinnussa tutkimukseni sosiokonstruktivistisen lähtökohdan kanssa, jonka mukaan oppiminen perustuu yhteistyöhön ja kommunikaatioon toisten oppijoiden kanssa (ks. luku 2.3).

Kommunikaatiossa on aina mukana vuorovaikutuksen yhteisöllinen ja rituaalinen ulottuvuus (Carey 2009; myös Uimonen 2005, 30, 32). Tätä korostavissa viestinnän *rituaali-* tai *yhteisöllisyysmalleissa* viestintä ymmärretään sosiaalis-kulttuurisen yhteisyyden rakentajana ja ylläpitäjänä. Painotuksesta riippuen näitä merkityskoulukunnan näkökulmia voidaan kutsua *rituaali-* tai *yhteisöllisyyskoulukunnaksi* (ks. Carey 2009, 15–18, 26–27, 33).

Viestinnän yhteisyystulkintaa ovat korostaneet erityisesti pragmatistit, joille toisiinsa kytkeytyviä keskeisiä käsitteitä ovat yhteisö, demokratia ja kommunikaatio (ks. Kangaspunta 2011, 22). Esimerkiksi Dewey (LW 2, 327–330) nostaa kommunikaatiossa esille yhteisön, osallistumisen ja osallisuuden merkityksen; vastaavasti demokratiakäsité viittaa kansalaisen

kahteen yhteisölliseen rooliin, osallisuuteen ja osallistujana olemiseen.⁸⁹ Viestinnän rituaali- ja yhteisöllisyysmallien taustalla on käsitys kommunikaatiosta ihmisten välistä yhteisyyttä tuottavana ja ylläpitävänä toimintana (esim. Fornäs 1998, 167–174; Kunelius 2003, 12; Carey 2009).⁹⁰ Tämä on myös tutkimukseni yhteisöllisen viestintäkäsityksen perusajatus, jota tarkennan seuraavaksi.

Viestintäprosessin ymmärtäminen sosiaalisen todellisuuden hallintana tuo esille sen kasvatuksessa usein unohdetun seikan, että viestintä on erilaisten funktioiden ja tavoitteiden toteuttamista valitun median avulla (Jaakkola 2010, 41). Rituaalimallin mukaan sosiaalinen todellisuus syntyy ja tuotetaan kommunikaatiossa ”viestinnän symbolisten muotojen rakentamisen, käsittämisen ja käytön avulla” (Carey 2009, 20; myös Merilampi 2014, 75, 86–87). Kommunikaatio kulttuurisesti säädeltyinä seremoniallisina riitteinä, kuten arkisten kuulumisten vaihtona tai tervehdyksinä, ei ensisijaisesti ”suuntaudu sanomien levittämiseen tilassa”, vaan tähtää ”yhteiskunnan ylläpitoon ajassa” (Carey 2009, 15). Tarkoituksena ei näin ollen ole vain informaation välittäminen, vaan yhteisten uskomusten esittäminen (emt., 19). Voidaan olettaa, että Careyn väite todellisuuden tuottamisesta, ylläpidosta ja muokkaamisesta viestinnän avulla pitää entistä selvemmin paikkansa nykyisessä medioituneessa audiovisuaalisessa kulttuurissa.

Myös akustisen kommunikaation teorialla on vahva liittymäkohta viestinnän merkityskoulukuntaan. Truax’in (2001) teorian lähtökohtana on, että äänen tulkinta eli merkityksen muodostaminen tapahtuu aina kontekstuaalisesti ja kulttuurisidonnaisesti vuorovaikutuksessa äänen, ympäristön ja toisten äänellisten toimijoiden kanssa.

Viestintäkäsitysten tarkastelun perusteella nojaan kuuntelukasvatuksessa yhteisölliseen viestintäkäsitykseen, jonka mukaan viestintään osallistuvat yhdessä tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkityksiä (esim. Carey 2009; Dewey LW 1, 140–141). Koska viestinnän rituaalista ulottuvuutta voidaan pitää viestinnän erityisenä yhteisöjäsenyyksenä (ks. Kangaspunta 2011, 22), käytän rituaali- ja yhteisöllisyysmalleista jatkossa yhteistä nimitystä *viestinnän yhteisöllisyysmalli*. Toisin kuin semioottisen koulukunnan vuorovaikutusmalli, joka lähinnä tyytyy kuvaamaan viestintätapahtuman kulun, viestinnän yhteisöllisyysmalli etenee pitemmälle vuorovaikutuksen ja viestinnän yhteisöllisen merkityksen analyysissä. Tästä syystä riittää, että käytän työssäni viestinnän yhteisöllisyysmallia, kun seuraavassa

⁸⁹ Kommunikaatio on myös elämäntaitoa, josta nautitaan sen itsensä vuoksi (Dewey LW 1, 144).

⁹⁰ Mallissa ei oleteta, että kommunikaatio automaattisesti johtaa yhteisön muodostumiseen. Siinä sen sijaan todetaan, että kommunikaatio perusluonteensa mukaisesti edistää yhteisöllisyyttä.

kehitän edelleen akustisen kommunikaation teoriaa tarkentamalla äänellisen viestintätapahtuman rakenteen ja ehtojen kuvausta. Akustisen kommunikaation teorian kanssa yhteneväisen viestintäprosessin teknisen kuvauksen jälkeen tuon pragmatismien näkökulmasta esille äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet ja viestintätapahtuman luonteen yhteisyyttä tuottavana ja ylläpitävänä toimintana.

Äänellinen viestintätapahtuma

Tutkimuksessani viittaan *äänellisellä viestintätapahtumalla* äänellisten toimijoiden ääntentuottamiseen ja kuunteluun perustuvaan vuorovaikutusprosessiin puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa. Koska 1) kuuleminen on kokoaikaista ja 2) kaikki puhetahtuman aikaa vievät osaprosessit etenevät ja tapahtuvat ääntentuottajan ja kuuntelijan yhteisessä ajassa, äänelliset toimijat voivat samanaikaisesti ja vuorovaikutteisesti osallistua ja vaikuttaa viestintätapahtuman kulkuun. Koska viestintä näin ollen on vuorovaikutukseen perustuvaa sanomien vaihdantaa, vuorovaikutus on äänellisen viestinnän perustapahtuma.

Äänellisen viestintäprosessin perusosia, sanoman lähettämistä ja vastaanottamista voidaan pitää informaationsiirron ja vuorovaikutuksen teknisinä vaiheina (esim. Kansanen 2000, 17–18, 22). Äänellinen viestintätapahtuma edellyttää *äänelliset toimijat* (ääntentuottaja ja kuuntelija), *äänen* (merkki, viestiväline ja -kanava) ja *toimintakontekstin*, jossa sanoman lähettäminen ja tulkinta tapahtuvat.⁹¹ Läheskään aina ei ole selvää, kuka on lähettäjä tai vastaanottaja.⁹² Viestintään osallistuvan näkökulmasta on silloin kyse siitä, ettei toinen äänellinen toimija tai hänen roolinsa ole tiedossa.

Vuorovaikutteisessa viestinnässä on tyypillistä, että lähettäjien ja vastaanottajien roolit vaihtuvat tai vuorottelevat koko ajan. Roolien vaihtuminen ja vuorovaikutus puolestaan vaikuttavat viestinnän kulkuun ja lopputulokseen. Perusopetuksessa viestintätilanteen roolien vaihdolla on tärkeä merkitys esimerkiksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä (Folland 2012).

⁹¹ Koska ääni sinänsä toimii viestivälineenä, keskinäisviestinnässä ei tarvita ääntä välittävää välinettä. Internetin sosiaalinen media on mullistanut sosiaalisen kanssakäymisen muodot tuomalla keskinäisviestintään uusia piirteitä (Kangaspunta 2011, 28).

⁹² Ääniympäristössä viestin vastaanottajaksi seuloutuvat ne, jotka sattuvat olemaan paikalla. Viestimessä sanoman lähettäjänä voi olla joko sanoman alkuperäinen lähettäjä (esimerkiksi puhuja radiossa) tai sanoman välittäjä (esimerkiksi uutistenlukija tai kuuluttaja). Etäviestinnän viestikanavilla, kuten radiossa, televisiossa tai internet-verkossa, viesti voidaan kohdentaa tietyn tyyppiselle vastaanottajalle. Sen jälkeen voidaan vain toivoa, että viesti tavoittaa kuulijan.

Roolien vaihtoon liittyy myös *palaute*, jossa vastavuoroisesti sekä tarkkaillaan omaa toimintaa ja roolia että asetetaan toisen rooliin.⁹³ Vuorovaikutteinen palaute on tärkeä osa inhimillistä viestintää, joka on vain harvoin yksisuuntaista (esim. Viherä 2000, 20, 23). Erityisesti symmetrisessä kahdenkeskisessä kasvokkaisuviestinnässä, kuten opetustilanteessa, jatkuva palautteenanto on keskeistä. Dialogisuus, mahdollisuus ja oikeus roolien vaihtoon sekä palautteen antamiseen ja saamiseen voidaankin nähdä tasavertaisen akustisen kommunikaation ehtoina.

Tutkimuksessani tarkoitan *äänellisellä viestillä* mitä tahansa viestin lähettäjän (esimerkiksi oppilas) tarkoituksellisesti (kuten oppilaan hihkaisu huomion saamiseksi) tai tahattomasti (esimerkiksi yskäisy) aiheuttamaa tai lähettämää äänellistä ärsykettä tai ärsykesarjaa, jonka vastaanottaja (opettaja ja toiset oppilaat) havaitsee ja tiedostaa (ks. Andersson & Kylänpää 2002, 8–9).⁹⁴ *Äänellinen sanoma* taas on aina äänellisen toimijan tietoisien toiminnan tulos. Äänellisen viestinnän käsitteenä sanoma korostaa vastaanottajan, viestiä tulkitsevan kuuntelijan osuutta. Viestin ja sanoman ero on silti häilyvä, sillä riippumatta viestin intentionaalisuudesta vastaanottajalla on mahdollisuus viestin kontekstuaaliseen ja kulttuuriseen tulkintaan.

Inhimillisen viestinnän tutkimuksessa viestintä nähdään sosiaalisena toimintana, jossa viestintätapahtumaan osallistuu vähintään kaksi inhimillistä viestijää (Wiio 1994, 13, 67). Myös Deweyn (LW 1, 140–141) pragmatistisen käsityksen mukaan kielellisessä kommunikaatiossa ”jotakin tehdään kirjaimellisesti yhteiseksi vähintään kahdessa käyttäytymisen keskiössä”. Truax’n (2001) akustisen kommunikaation teorian mukaan viestintätapahtumassa ei kuitenkaan välttämättä tarvita kahta äänellistä toimijaa. Ensinnäkin äänen ominaisuuksista johtuu, että esimerkiksi musisoija on aina vähintään oman äänentuotonsa kuuntelija. Toiseksi akustisen kommunikaation kuuntelukäsityksen mukaan kuuntelu tarkoittaa vuorovaikutusta ympäristön kautta välittyvän äänen kanssa. Äänen ja viestimen välityksellä tapahtuva kuuntelu korostaa äänen vastaanottajan osuutta: kuuntelija on ikään kuin kahden kesken äänen kanssa. Tällä perusteella äänelliseksi viestintätapahtumaksi

⁹³ Äänentuottajan näkökulmasta sanoman perillemenon arviointiin kuuluu kuuntelijan toiminnan ja palautteen tulkinta. Vastaavasti kuuntelija, paitsi vastaanottaa ja tulkitsee sanoman, osoittaa omalla toiminnallaan, että kuuntelee (Seppälä 1999, 75).

⁹⁴ Käsitteenä viesti liittyy myös sanoman siirtomallissa esitettyyn lähettäjän näkökulmaan, tekniseen kuvaukseen viestin siirtymisestä lähettäjältä vastaanottajalle

voidaan kutsua myös tilannetta, jossa ainoastaan yksi ihminen kommunikoi äänen kanssa, joko itse ääntä tuottaen tai ääntä tuottavan tai välittävän objektin, kuten soittimen, äänentoistovälineen tai viestintäverkon äänen kanssa.⁹⁵

Inhimilliset äänelliset merkkijärjestelmät ja erityisesti niiden rajat ovat jonkin verran häilyviä. Truax (2001, 49–50) kuitenkin erottaa kolme erillistä akustisen kommunikaation järjestelmää (tarkemmin luvussa 4.3). Selvästi havaittavia merkkijärjestelmiä ovat puhe ja musiikki, joissa viestintä perustuu järjestelmän äänellisten merkkien käyttöön. Ääniympäristössä äänellisen viestin vastaanottajalla on mahdollisuus tulkita ympäristönsä mikä tahansa ääni merkitykselliseksi. Lisäksi sosiaalisessa ympäristössä on myös lähes aina puheen ja musiikin merkkijärjestelmiin kuuluvia ääniä. Näin ollen akustisen kommunikaation ja kuuntelijan näkökulmasta myös äänimaisemaa voidaan pitää äänellisenä suhde- ja merkkijärjestelmänä. Tähän perustuen äänellisen viestintätapahtuma voidaan kuvata ääntentuottamiseen ja kuunteluun perustuvana äänellisen toimijan suhteena puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan (KUVIO 3).



KUVIO 3. Äänellinen viestintätapahtuma: äänellisen toimijan näkökulma.

Yksittäisen äänellisen viestintätapahtuman sisäisten prosessien tarkastelu paljastaa, että äänen eteneminen ja siten viestintätapahtuma on kokonaisuudessaan aikaan ja historiaan sidottu prosessi. Akustinen kommunikaatio toteutuu aktuaalisesti preesensissä, mutta suhteessa menneeseen ja tulevaan. Sanottu pätee myös medioituneeseen ääneen ja median, kuten äänitteiden välityksellä tapahtuvaan viestintään. Vaikka äänellinen viesti havaitaan preesensissä, aikaisemmat kokemukset äänestä ja siihen liittyvistä tilanteista vaikuttavat tulkintaan. Lisäksi tulkinta perustuu ajatteluun, joka jo sinänsä on toiminnan ennakoitua, esimerkiksi odotuksia

⁹⁵ Kun kuuntelussa käytetään teknisiä tai sähköteknisiä laitteita, äänellisen viestin lähettäjä ihminen ei ole enää välttämättä suorassa vuorovaikutuksessa vastaanottajaan. Silti myös viestivälineen rakentajana ja alkuperäisen viestin lähettäjänä on – tosin eri ajassa ja paikassa – ihminen. Viestiketjun aloittavaa ääntentuottaja-lähettäjä edustaa enää esimerkiksi CD-levy kuuntelijan kädessä tai äänentoistossa kaiutin, jolla ääni saatetaan akustiseen muotoon.

viestin vaikutuksesta tai viestinnän jatkumisen tavoista (ks. Määttänen 2009, 45). Tulkinta ei siis ole mahdollista ilman äänellisen viestin yhdistämistä vuorovaikutuksen aiempiin vaiheisiin tai äänen aikaisempiin merkityksiin.

Äänen käyttäminen viestivälineenä ja -kanavana johtaa helposti ajatukseen, että ääni itsessään olisi viesti. Truax (2001) korostaa äänen roolia informaation välittäjänä ja välttää esittämästä ajatusta, että ääneen itseensä sisältyy tietoa. Sen sijaan hän puhuu kuuntelusta, ääni-informaation prosessoinnista ja tulkinnasta. Ääni voi välittää informaatiota ympäristöstä ja toimia kuuntelukontekstin jatkuvana muistuttajana (emt., 12). Samoin työssäni tarkoitan äänellä äänellisessä viestintätapahtumassa tarvittavaa merkkiä, viestivälinettä ja -kanavaa.⁹⁶ Viittaan tässä äänellä sen välittämään kontekstuaaliseen informaatioon, joka ei vielä sinänsä ole tietoa. Tarjolla oleva informaatio sen sijaan on äänellinen tarjouma (ks. DeNora 2007). Se muuttuu toimintaa suuntaavaksi tiedoksi vasta, kun kuuntelija (yksilö tai yhteisö) antaa sille merkityksen.

Koska ihminen on aina jossakin äänimaisemassa (Westerkamp 2006), yksittäisten äänellisten viestintätilanteiden hahmottaminen erillisinä tapahtumina saattaa olla paitsi hankalaa, myös tarpeetonta. Akustinen kommunikaatio tapahtuu ääniympäristössä, jossa on jatkuvasti meneillään äänitapahtumia. Niitä on ollut siellä ennen kuuntelijan paikalle saapumista ja ne jatkuvat siellä senkin jälkeen, kun kuuntelija on poistunut (Schafer 1992b, 36; ks. myös Cage 1973, 8). Yksittäiset äänelliset viestintätapahtumat ketjuuntuvat äänimaisemien jatkumoksi.⁹⁷ Kuuntelijan kokemuksessa se on koko elämän jatkuva prosessi.

Pragmatismien näkemyksen mukaan kuuntelija kiinnittää havaitsemisessa huomion siihen, mikä on hyödyllistä tilanneorientaation ja toiminnan jatkamisen kannalta. Kuuntelijan havaintojen valikoimista, järjestämisestä ja ymmärtämisestä suuntaavat ja ohjaavat yritykset hallita ympäristöä tai sopeutua siihen (ks. Määttänen 2009, 127). Tiedon tuottaminen on välineellistä merkityksentuottoa, jonka avulla kuuntelija arvioi ja säätelee suhdettaan ympäristöön: ”maailmaa ymmärretään, kun siinä osataan toimia” (emts.). Siten kuuntelu on maailman ymmärtämisen, maailmassa olemisen ja toimimisen väline.

⁹⁶ Viestikanava on ymmärretty tavallisesti välineenä, jolla viestin lähettäjä lähettää viestin tai jolla viesti saavuttaa vastaanottajan. Viestiväline tarkoittaa niitä fysikaalisia tai teknisiä keinoja, joiden avulla sanoma muutetaan kanavassa kulkukelpoiseksi (Fiske 1992, 35). Joukkotiedotukseen viitaten McLuhan (1964, 23) haastaa perinteisen viestikanava-määrittelyn väittämällä, että väline on viesti.

⁹⁷ Kuten (Schafer 1992b, 38) päättelee, viestintätilanteina esimerkiksi konserteista voidaan vain yleisellä tasolla ajatella, että äänimaisemaan tullaan ennen konsertin alkamista ja poistutaan päättymisen jälkeen. Puhetilanteiden alkamisen ja varsinkin päättymisen hetket ovat vielä hankalammin määriteltävissä.

Äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet

Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriassa jää suhteellisen vähälle huomiolle äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteiden ja suhdeverkostojen tarkastelu. Tarkennan seuraavassa kuuntelussa ja vuorovaikutuksessa syntyvää merkityksenmuodostamista pragmatistisen semiotiikan avulla. Sovellan edellä jäsennettyyn äänellisen viestintätapahtuman tarkasteluun Heiskalan (2000, 190–191) esittämää kahden tasa-arvoisen keskustelijan merkityssuhteita kuvaavaa mallia. Apuna käytän sitä pragmatistisen semiotiikan huomiota, että vuorovaikutuksessa ei riitä merkin ja merkitsijän vastaavuus, vaan on huomioitava myös merkin vaikutus (Määttänen 2009, 125). Vaikuttavuudessa en edellytä äänentuottajan intentionaalisuutta, sillä kuuntelijalla on mahdollisuus tulkintojen tekemiseen. Samalla otan huomioon, että suhteiden kuvaaminen ei sinänsä kerro vaikutussuhteiden laadusta eikä vuorovaikutuksen etenemisestä.

Pragmatismmin perusajatuksen mukaan tulkitseminen on toimintaa (Määttänen 2009, 125). Toiminnallinen vuorovaikutus rakentuu filosofi Charles Sanders Peircen käsitteen ilmaistuna semioosissa (esim. Heiskala 2000, 110–112; Kunelius 2003, 170–174; Määttänen 2009, 125–126). Sen kolmipaikkaista merkkirelaatiota soveltaen voidaan kuvata, kuinka ympäristö havaitaan ja tulkitaan toiminnan avulla (ks. Määttänen 2009, 126). Äänimaiseman ajallisuuteen ja jatkuvuuteen liittyen semioosin ehtona on yksittäisten merkkisuhteiden sijaan tulkintojen (tarkemmin ilmaistuna tulkitsimien) ketju, joka voi jatkua periaatteessa loputtomiin (ks. Heiskala 2000, 110–111, 113).

Kuten edellä viestintätapahtuman tarkastelussa ilmeni, eriaikaista vaikuttamista, toisin sanoen yksisuuntaista sanoman siirtoa ilman vastavuoroista vaikutusta ei akustisen kommunikaation (Truax 2001) näkökulmasta voida pitää vuorovaikutuksena. Samoin semioottisen käsityksen mukaan vuorovaikutuksessa syntyviä merkityksiä ei voida palauttaa jäännöksettömästi vuorovaikutukseen osallisten vuorotellen esittämiin sanomiin (Heiskala 2000, 191). Molemmista näkökulmista voidaan silti olettaa, että yksittäinen ja eriaikainen vaikuttamistapahtuma, paitsi mahdollistaa vuorovaikutuksen, liittyy vuorovaikutuksen ja merkityksenmuodostamisen jatkamiseen.⁹⁸ Vuorovaikutuksessa syntyvä yhteinen tulkinta-

⁹⁸ Esimerkiksi A:sta B:n tulkittavaksi virtaavat merkit muuttavat B:n tajuntaa ja siten järjestävät B:n tulevien tekojen kenttää. Näin A luultavasti myös vaikuttaa B:n tulevaan toimintaan. Kun tilanne jatkuu, B vastaa merkein, jotka A puolestaan tulkitsee ja hänen tulevien tekojen kenttensä muuttuu. Molemmat siis vaikuttavat vuorotellen toisiinsa. Tähän tapaan vuorovaikutustilanne, esimerkiksi musisointi tai opetuskeskustelu musiikkiluokassa muodostuu ja etenee tapausten yhtäaikaisina ja perättäisinä ketjuina. (Heiskala 2000, 190–191.)

perusta vaikuttaa oleellisesti siihen, miten merkkejä jatkossa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti tulkitaan. (Heiskala 2000, 190–191.)

Akustisen kommunikaation oletuksena on, että yhteisessä äänimaisemassa merkityksenmuodostamiseen osallistuvat jollain tavoin kaikki tilanteessa mukana olevat äänelliset toimijat. Lisäksi on huomattava, että kuuntelijat ja äänentuottajat voivat yhtä aikaa olla vaikuttamassa merkitysten syntyyn. Vastaavasti pragmatistisen merkitysteorian mukaan merkitykset eivät ole pysyviä, vaan jatkuvassa muutoksessa ja altistuvat uudelleen arvioinnille (esim. Heiskala 2000, 110–111). Esimerkiksi puhetilanteessa myöhemmin esitetty puheenvuoro mielletään yleensä kommentiksi edelliseen tai edellisiin, jotka myös tulkitaan uudelleen tässä valossa. Näin ollen myös akustinen kommunikaatio, olipa se yksittäisen äänen kuuntelua tai monien äänellisten toimijoiden välistä vuorovaikutusta, näyttäytyy jatkuvana ja muuttuvana merkityksenmuodostamisena. Äänelliseen vuorovaikutukseen kuuluu olennaisena osana myös neuvottelu, kommunikointitilanteiden tulkinta ja vaihtoehtoisten toimintatapojen harkinta. Näin ollen jatkuvan semioosin ja muuttuvan akustis-sosiaalisen todellisuuden hyväksyminen tiedonkohteena merkitsee samalla tiedollisen epävarmuuden hyväksymistä. Tulkitsijalle se merkitsee jatkuvaa prosessia, jossa hänen on pohdittava, mitä mikäkin merkitsee milloinkin (ks. Kunelius 2003, 171–172).⁹⁹

Semioottisesta näkökulmasta ääniympäristö on jo valmiiksi täynnä merkkejä, jotka vain odottavat tulkitsijaansa. Yhteisen merkkijärjestelmän ja kulttuurisen koodin tuntemisesta ei kuitenkaan välttämättä seuraa, että jokainen haluaisi samalla tavoin, kokoaikaisesti tai aktiivisesti osallistua niiden jakamiseen. Esimerkiksi musiikille annetaan merkityksiä sen perusteella, mitä musiikilla tehdään eli missä, kuinka usein ja millä tavoin musisoidaan (ks. Regelski 2016a, 2016b).¹⁰⁰ On lisäksi huomattava, että vaikka tulkinnat syntyvät sosiaalisen toiminnan käytännöissä ja konteksteissa, kaikki toiminta tapahtuu fyysisen todellisuuden ehtojen rajoittamassa maailmassa. Syntyvät merkitykset eivät näin ollen voi olla täysin sopimuksenvaraisia.

⁹⁹ Vaikka ääntä, esimerkiksi musiikkia voidaan tulkita monella tavoin, tulkinnalla on aina omat kulttuuriseen kontekstiin, sen materiaaliseen ja akustis-sosiaaliseen todellisuuteen sidotut ehtonsa (ks. Heiskala 2000, 113). Kuuntelija rajaa kuultavan äänen monista mahdollisista tulkinnoista osan mielekkäiden tulkintojen piiristä. Esimerkiksi kun musiikinkuuntelija kysyy, ”onko tämä [ääni] musiikkia?”, kysymys on jo kulttuurisesti varautunut.

¹⁰⁰ Kaikki eivät myöskään kuuntele samaa musiikkia eivätkä kuuntelukokemukset ole välttämättä samantyyppisiä (esim. Lerdahl & Jackendoff 1983, 3). Kulttuuri voi siis luoda myös eroja tai korostaa rajalinjoja eri ryhmien välillä (ks. Andersson 2004). Fornäs (1998, 77) havainnollistaa tätä esimerkillä rap-tyytestä, joka toisaalta yhdistää faneja eri puolilta maata, mutta toisaalta korostaa musiikkien välisiä eroja ja sukupolvien välisiä ristiriitoja.

(Ks. Määttänen 2009; 2015.) Pragmatistisen merkitysteorian mukaan tulkinnat tehdään yhteisön käytäntöjen näkökulmasta (Kunelius 2003, 171, 173, 177). Kuuntelussa syntyvät ääniympäristöä koskevat tiedot ja uskomukset kehittyvät siten jatkuvassa vuorovaikutuksessa äänen ja toisten äänellisten toimijoiden kanssa. Kasvatuksen näkökulmasta onkin oleellista, kuinka yhteisön jäsenet oppivat toimimaan keskenään.

4.2 Puheen, musiikin ja äänimaiseman viestintätapahtuma kuuntelukasvatuksen käsitteinä

Totesin aikaisemmin, että Truax (esim. 2001, 11–13) painottaa akustisen kommunikaation mallissaan äänen välittävää roolia sekä kuuntelijan ympäristökokemusta ja -suhdetta. Vähemmälle huomiolle mallissa jää sen sijaan yhteisyyden ja yhteisöllisyyden näkökulma. Truax (2001, 10, 33–47) kirjoittaa esimerkiksi ihmisäänestä, äänen tuottamisesta tai äänen merkityksestä yhteisön identiteetin ja sen jäsenten yhteenkuuluvaisuuden vahvistajana, mutta ei juurikaan akustisessa yhteisössä muodostuvista kommunikaatiosuhteista. Tässä tutkimuksessa äänellisen viestintätapahtuman kuvauksen lähtökohtana kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä on inhimillisen vuorovaikutuksen interpersoonallista luonnetta korostava viestinnän yhteisöllisyysmalli.

Puheen viestintätapahtuma

Arkisessa kielenkäytössä puhe viittaa useimmiten puhumiseen tai esittämiseen sosiaalisessa tilanteessa eli puheen tuottamiseen tai puheilmaisuun. Tavallisesti puhuminen on yhdistetty puhetaitoon tai ymmärretty yksilön esiintymisenä, jota muut kuuntelevat (Kauppila 2005, 19). Myös puheviestinnän tutkimuksessa on usein tyydytty kuvaamaan puhetapahtumassa sanoman siirtoa puhujalta kuuntelijalle (ks. Kansanen 2000, 17–19, 22; Gerlander & Poutiainen 2009, 82). Tässä työssä sen sijaan määrittelen puheen viestintätapahtuman viestinnän yhteisöllisyysmallin mukaisesti vuorovaikutustapahtumana.

Tutkimuksessani tarkoitan puheviestinnällä ihmisten välistä vuorovaikutteista viestintää sanattoman ja kielellisen merkitysjärjestelmän avulla.¹⁰¹ Käsitteessä korostuu yhteisön näkökulma: puheviestintä on keskeinen tekijä yhteisyyden ja yhteisöllisyyden synnyssä ja ylläpidossa. Kuuntelun laajan määritelmän perusteella *puheen viestintätapahtuma* voidaan kuuntelukasvatuksen käsitteenä määritellä puhumista ja kuuntelemista laajemmin ihmisten kokonaisvaltaisena, reaaliaikaisena ja kasvokkain tapahtuvana kohtaamisena. Kysymys on

¹⁰¹ Määritelmä ei sulje pois viestinten käyttöä.

vuorovaikutuksesta, jossa myös viestintätilanteen merkitys rakentuu kontekstuaalisesti yhteistoiminnassa.

Vaikka yleensä puheviestinnän ytimenä on kielenkäyttöön perustuva verbaalinen kommunikointi, käytettävissä on muitakin viestintäkeinoja. Ihmiset käyttävät toisille puhuessaan ja toista kuunnellessaan fyysistä olemustaan, eleitään, äänensävyjään ja kasvonilmeitään, mutta myös senhetkisen ympäristönsä paikkaa, tilaa ja esineitä. Näin sosiaalinen vuorovaikutustilanne kokonaisuudessaan on vuorovaikutusta, joka toteutuu puhumisena, kuuntelemisena, katselemisena, tilan ottamisena ja liikkeenä. Kehollisuudella on erityisesti kasvokkaisuviestinnässä tärkeä rooli.

Musiikin viestintätapahtuma

Eurooppalaisen musiikin kehitys on murtautunut monia musisointiin liittyviä oletuksia ja käsityksiä, jotka aikaisemmin saattoivat tukea viestinnän prosessikoulukunnan mukaista näkemystä musiikillisesta viestintätapahtumasta (esim. Bengtsson 1973) tai musiikilliseen viestintään osallistuvien rooleista. Esimerkiksi media, äänitteiden yleistynyt käyttö ja ympäristötaide ovat olleet omiaan rikkomaan tai rakentamaan uudella tavalla jaot säveltäjän, soitinrakentajan, esittäjän tai yleisön välillä (ks. Truax 1998). Musiikillisen kommunikaation kuvausten taustalta saattaa kuitenkin edelleen löytyä ajatus viestiketjusta. Tällä tavoin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa esimerkiksi Elliott (1995, 42–43; vrt. Small 1998) jakaa musiikin viestintätapahtuman komponentit musisoijaan (esittäjä), musiikilliseen ääneen (musiikki) ja kuuntelijaan. Myös musiikillinen vuorovaikutus on käsitetty vähintään kahdella tavalla. Se voidaan ymmärtää säveltäjä–esittäjä–kuuntelija–viestintäketjun osien vuorovaikutuksena musiikin kanssa (esim. Swanwick 1979) tai – kuten tässä työssä – musiikin avulla tapahtuvana monitahoisena vuorovaikutuksena musisoijien kesken (esim. Small 1998; 2010).

Viestinnän yhteisöllisyysmalli lähtökohtana tarkastelen tutkimuksessani musiikin viestintätapahtumaa yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena äänellisenä toimintana. Tutkimuksessani erotan musiikillisessa kommunikaatiossa kolme määräävää tekijää: 1) musiikki ominaispiirteineen, 2) musisoijat eli musiikitapahtumassa mukana olevat ihmiset ja 3) tilanne, jossa musiikillinen kommunikaatio tapahtuu. Näin ollen *musiikin viestintätapahtuma* viittaa äänellisten toimijoiden vuorovaikutukseen musisoinnissa. Koska sekä musiikin esittäjä että kuuntelija ovat musiikin viestintätapahtumassa vuorovaikutuksen osapuolia, molempia voidaan pitää musisoijana (ks. Small 1998, 9). Minimivaatimus musiikilliselle vuorovaikutukselle on musiikillisen äänen ja kuuntelijan kohtaaminen.

Musiikin kuuntelu on osa ihmisten elämää, esimerkiksi taustamusiikkina ostoksilla tai matkustettaessa. Musiikki on eri syistä mukana myös erilaisissa tapahtumissa, kuten juhlissa, jumalanpalveluksissa, urheilutilaisuuksissa tai kantabaarin karaokeilloissa. Monet lapset ja nuoret kuuntelevat musiikkia koulumatkoilla tai läksyjä lukiessaan (Bergman 2009, 41–42, 44–45). Koulussa vapaahetkien musiikki liittyy tavallisimmin oppilaiden sosiaalisiin tilanteisiin, kuten väli- ja ruokatuntien viettoon. Kaikissa mainituissa tapauksissa musiikin kulttuuriset käyttötavat rajaavat tilanteeseen tai tapahtumaan osallistuvien merkityksellisen, usein kiinteästi yhteisöön liittyvän musiikillisen toimintakontekstin. Tällä perusteella *musiikillisena tapahtumana* voidaan pitää, kuten musiikintutkija Olli Heikkinen (2010, 23) ehdottaa, kaikkia tapahtumia, joissa musiikilla on jokin rooli.¹⁰² Musiikillinen tapahtuma on aina sosiaalinen vuorovaikutus- ja viestintätapahtuma. Siten musiikillisen tapahtuman käsite voi olla musiikin kuuntelukasvatuksessa hedelmällinen lähtökohta musiikin viestintätapahtuman tarkasteluun kommunikatiivisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta.

Äänimaiseman viestintätapahtuma

Vastaavasti kuin puheen ja musiikin, myös äänimaiseman viestintätapahtuman määrittelyn ihmiskeskeisenä lähtökohtana voidaan pitää viestinnän yhteisöllisyysmallia. Lisäksi huomioidaan akustisen kommunikaation teorian perusteeksi, jonka mukaan ihminen on äänen välityksellä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Truax 2001, xviii, 12, 65). Näin ollen *äänimaiseman viestintätapahtuma* tutkimuksessani viittaa äänellisten toimijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen yhteisessä ympäristössä tai vähintäänkin äänellisen toimijan jatkuvaan vuorovaikutukseen ympäristönsä äänen kanssa.

Äänimaiseman viestintätapahtuman osatekijät ja samalla vuorovaikutuksen osapuolet ovat äänimaiseman äänentuottaja, ympäristöään ja kuuntelija(t). Riippumatta äänellisestä merkkijärjestelmästä, äänilähteestä, kuuntelijan huomion kohdistumisesta tai sen asteesta äänimaiseman kaikilla äänillä voi olla kommunikatiivista merkitystä. Olennaista ja riittävää äänimaiseman viestintätapahtuman toteutumisessa on, että kuuntelija (yksilö tai yhteisö) antaa kuuntelutilanteessa äänelle kontekstuaalisen merkityksen.

Äänellisenä toimijana kuuntelija myös osallistuu ääniympäristönsä muokkaamiseen (Truax 1978; 1999). Kun lisäksi on tyypillistä, että useat yksilöt toimivat yhtä aikaa saman

¹⁰² Tässä merkityksessä musiikillisia tapahtumia ovat esimerkiksi urheilutapahtumat, joissa musiikkia ja musiikkiin osallistumista käytetään tunnelman luomiseen (ks. (Ahlsved 2017). Tunnelmankohottajina jääkiekko-otteluissa toimivat esimerkiksi sisääntulo-, lämmittely-, pelikatko-, pelirangaistus-, maali- ja voittomusiikit (Ahlsved 2014a, 30; 2014b, 81).

ääniympäristön muokkaajina, äänimaiseman viestintätapahtuma voi luoda ja uusintaa äänellisten toimijoiden yhteisyyttä, joka puolestaan on ehtona akustisen yhteisön muodostumiselle. Pragmatismien näkökulmasta oletan (ks. 2.3), että ihmisen vuorovaikutus ympäristössä ja ympäristön kanssa tapahtuvat toiminnan tapojen välityksellä. Näin ollen on ratkaisevaa, kuinka kuuntelemme ja käytämme ääntä yhteisessä ympäristössä.

4.3 Akustisen kommunikaation mallit ja kommunikaatiojärjestelmien jatkumo

Truax (1998; 2001; 2013a) jakaa akustisen kommunikaation mallit kolmeen, *objektiivisten*, *subjektiivisten* ja *kommunikatiivisten mallien* ryhmään. Äänen välittymistä, yksilön ympäristösuhdetta ja äänellisten toimijoiden vuorovaikutusta kuvaavien mallien yhteisenä nimenä on *akustisen kommunikaation mallit* (Truax 2013a). Truax´n käyttämässä merkityksessä kommunikatiiviset mallit viittaavat hänen omiin malleihinsa. Koska Truax (2011) pyrkii teoriassaan yhdistämään ja sulauttamaan objektiivisten mallien ja subjektiivisen keskeiset oletukset, on tarpeellista tarkastella kriittisesti niitä molempia.

Truax´n mallikategorioiden dikotomia objektiivinen–subjektiivinen palautuu käsitteellisesti kahtiajakoon ääniympäristö versus äänimaisema.¹⁰³ Ehkä tästä syystä Truax (1998) toisaalla ryhmittelee äänellisen viestinnän mallit ensiksi kahteen ryhmään, ääniympäristö- ja äänimaisemamalliin. Korostamalla akustisen kommunikaation yhteisöllistä luonnetta, Truax (emt.) kutsuu kolmanteen ryhmään kuuluvia omia akustisen kommunikaation makro- ja mikrotasojen mallejaan yhteisellä nimellä akustisen yhteisön malli (*acoustic community model*) (KUVIO 4).

¹⁰³ Objektiivisen mallin objektiivisuudella Truax viittaa viestintätapahtuman teoreettiseen, akustis-teknisen asiantuntijan tarkastelukulmaan, kun taas subjektiivisen mallin subjektiivisuudella viestintätapahtuman subjektin ääniympäristösuhteeseen. Jako ei kuitenkaan ole täysin toimiva, sillä myös objektiivisissa malleissa viestin lähettäjä ja vastaanottaja ovat äänellisen toiminnan subjekteja.

Akustisen kommunikaation mallit		
OBJEKTIIVISET MALLIT	SUBJEKTIIVINEN MALLI	KOMMUNIKATIIVISET MALLIT
<p>Viestinsiirtomallit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energiansiirtomalli (<i>energy transfer model</i>) • Signaalsiirtomalli (<i>signal transfer model</i>) • Sähköakustinen malli (<i>"black box" model</i>) • Sanomansiirtomalli (<i>message transfer model</i>) • Ääniympäristömalli (<i>signal processing model</i>) 	<p>Äänimaisema-malli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akustisen kommunikaation subjektiivinen malli • (<i>soundscape model</i>) 	<p>Akustisen kommunikaation informaationsiirto- ja vuorovaikutusmallit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akustisen kommunikaation makromalli (<i>mediation model</i>) • Akustisen kommunikaation mikromalli (<i>information model</i>)
<p>Akustiikka</p> <p>Sähköakustiikka</p> <p>Ärsyke–reaktio</p>	<p>Subjektiivinen ääniympäristö-kokemus</p> <p>Ääniympäristön tulkinta</p>	<p>Informaationsiirto ja -vaihto</p> <p>Vuorovaikutus</p>

KUVIO 4. Akustisen kommunikaation mallit.

Objektiiviset mallit

Truax tarkoittaa *objektiivisilla* eli *akustiikka-malleilla* perinteisiä viestinsiirtomalleja, jotka ovat alun perin energian- ja signaalsiirron tarkasteluun kehitettyjä teoreettisia kuvauksia (esim. Lasswell 1948; Shannon 1948) sekä niiden myöhempiä laajennuksia ja sovelluksia. Niille on yhteistä viestiprosessin ja sen vaikutusten tarkastelu. Akustisen kommunikaation mallin objektiivisuus liittyy Truax'lla (2013a) siihen, että viestinnän semanttiset näkökohdat ovat joko merkityksettä tai vaatimattomassa roolissa. Viestinsiirtomalleissa ei väitetä, että

semanttiset merkitykset liikkuisivat tai siirtyisivät: teknisessä merkityksessä viesti (*message*) tarkoittaa ainoastaan informaationsiirtoa, datan siirtymistä paikasta toiseen. Ne eivät myöskään kuvaa inhimillistä vuorovaikutusta. Tästä syystä objektiivisten mallien viestintäkäsitys on riittämätön kuuntelukasvatuksen viestintäkäsityksen näkökulmasta.

Näkökulmasta tai käyttöyhteydestä riippumatta objektiivisten mallien perusidea on sama: siirtoketjussa kulkevan signaalin, energian, viestin tai sanoman lineaarisuus. Viestinsiirtomallien mukaan viestintä on viestin siirtoa (*transmission*) tai kuljettamista (*transportation*) paikasta ja ajankohdasta toiseen (ks. Carey 2009, 33). Viestinnän tehtävä on siis tekninen: jossakin paikassa valitun sanoman mahdollisimman tarkka välittyminen ja toistaminen toisessa paikassa.¹⁰⁴ Energiansiirtomalli (*energy transfer model*) tarkastelee äänen akustista käyttäytymistä sarjana energiansiirtoja lähettäjältä vastaanottajalle (Truax 2001, 4–5). Vastaavasti signaalsiirtomallissa (*signal transfer model*) käsitellään äänen akustis-sähköistä siirtoketjua (emt., 9). Yhteisesti näitä akustisen signaalin tai energian lineaarisen siirtymisen teoreettisia kuvauksia kutsutaan energian- ja signaalsiirtomalleiksi. Tarkastelukohteena niissä ovat äänen ominaisuudet akustisissa ja sähköisissä ympäristöissä, siirtymisreitti (*transmission path*) eli äänienergian tai signaalin välittyminen siirtoketjun eri vaiheissa sekä vaikutukset vastaanottajaan (KUVIO 5).



Äänilähde → Äänen siirtymisreitti → Vastaanottaja → Vaikutukset

KUVIO 5. Akustisen kommunikaation objektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).

Objektiivisten mallien joukossa Truax´n (2001, 10) oma audiosignaalin prosessointia kuvaava ”*black box*” -malli on esimerkki lineaarisen mallin laajenuksesta sähköakustisessa

¹⁰⁴ Viestinsiirtomallien mukaan energiansiirtoketju alkaa äänilähteestä (*source*), joten lähtökohtana on jo olemassa oleva äänienergia ja -signaali. Vastaanottajaan viittaavan termin (*receiver*) valinta, joka periaatteessa mahdollistaa kuuntelijan puuttumisen mallista, kertoo mallin audioteknisistä lähtökohdista (Truax 2001, 9). Shannonin (1948, 1–2) viestintämallissa vastaanottajaterminä on määränpäässä oleva kohde (*destination*) eli ”henkilö tai asia (*thing*) [sulut alkuperäiset], jolle viesti on tarkoitettu”.

teknologiassa.¹⁰⁵ Tavallisesti objektiivisiin malleihin kuuluva vastaanottaja (*receiver*) on korvattu kuuntelijalla (*listener*). Kuten muitakaan objektiivisia malleja, ”black box” -mallia ei ole alkuaan tarkoitettu inhimillisen akustisen kommunikaation kuvaukseen. Koska inhimillisessä kommunikaatiossa viestin vastaanottaja vaikuttaa informaation tulkintaan, informaationsiirto esimerkiksi opettajalta oppilaalle suorana ”tiedonsiirtona” lääkeruiskun tapaan ei ole mahdollista. Siten myös informaationsiirto-käsite on tutkimukseni vuoro-vaikutusta korostavassa kuuntelukasvatuksessa hyödytön.

Myös signaalin prosessointimallissa (*signal processing model*) viestin vastaanottaja ymmärretään lähinnä kuulijana. Klassisen behavioristisen ja psykofyysisen lähestymistavan mukaisesti tällaisia psykofyysisiä ärsyke–reaktio-malleja on käytetty esimerkiksi melututkimuksissa, joissa on mitattu melulle altistuneiden kuulojärjestelmän vastetta (Truax 1998, 1; 2001, 6–7; 2013a). Sellaisia ääniympäristön tutkimuksen malleja, jotka käsittelevät ääntä ja akustista ympäristöä kuuntelijasta riippumattomana fysikaalisena entiteettinä, Truax (1998, 1) kutsuu ääniympäristömalleiksi (*acoustic environment model*). Tutkimukseni näkökulmasta on ongelmallista, että niissä jokseenkin passiivisen kuuntelijan roolina on olla akustisen energian vastaanottaja, pikemminkin äänen kuulija kuin kuuntelija (ks. Truax 2001, 11).

Lineaarinen energiansiirtomalli, jonka mukaan energia siirtyy välityskanavan kautta vastaanottajalle, on laajennettu inhimillisen kommunikaation sanoman siirtomalliksi (*message transmission model, message transfer model*). Koodaus ja dekkoodaus, jotka yleensä nimetään teknisen viestinnän signaalin prosessoinnin ja -siirron vaiheiksi, ovat tässä sanoman siirtymisen merkittäviä vaiheita. (Truax 1998, 2.) Puutteistaan huolimatta siirtomalli on edelleen käytössä inhimillisen viestintätapahtuman kuvauksen perustana esimerkiksi (puheen) sanoman siirtomallissa.¹⁰⁶ Myös musiikkikasvatusfilosofi Reimer (2003, 136–137) aloittaa musiikin merkityksen pohdinnan sekä puheen ja musiikin vertailun lineaarisesta siirtomallista.

¹⁰⁵ ”Black box” -malli kuvaa ääniaallon muuttumisen audiosignaalksi ja takaisin ääniaalloksi. Välivaiheessa, joka usein on fyysinen esine, ”musta laatikko”, audiosignaali on varastoituna ja muistissa siirtämistä ja muokkausta varten.

¹⁰⁶ Mallin mukaan lähettäjän operaatioiden vaiheet ovat sanoman idean kiteytys ja muotoilu, sanoman muokkaus viestiksi, viestin koodaus fysikaaliseksi informaatioksi (enkoodaus) ja sanoman lähetys. Vastaanottajan tehtävänä on purkaa fysikaalinen informaatio viestiksi (dekkoodaus eli sanoman organisointi), tulkita sanoma ja tarvittaessa antaa siitä palautetta. (Esim. Wiio 1994, 78–79; Viherä 2000, 20–22; Andersson & Kylänpää 2002, 9, 13.)

Subjektiiivinen malli

Akustisen kommunikaation subjektiiivisessa mallissa eli äänimaisemamallissa (soundscape model) asetetaan kuuntelijan paikalle (KUVIO 6). Malli korostaa kaksisuuntaista suhdetta kuuntelijan ja ympäristön välillä (Truax 1998). Mallin subjektiiivisuudella Truax (2011; 2013a) viittaa kuuntelijan kokemukselliseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa.



KUVIO 6. Akustisen kommunikaation subjektiiivinen malli (Truax 1998; 2013a).

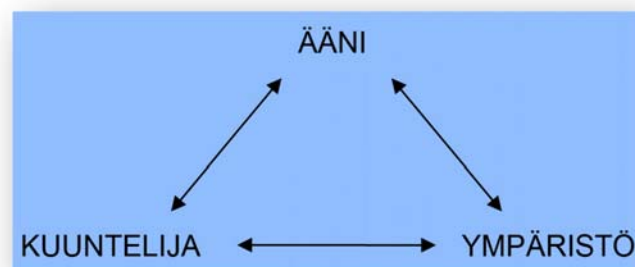
Äänimaisemamallissa kuuntelija on subjekti, jonka näkökulmasta vuorovaikutus ympäristön kanssa muodostuu äänentuottamisesta ja ympäristön kuuntelusta. Westerkamp (1988, 1) kuvaa tätä vuorovaikutusprosessia herkkänä tasapainona kuuntelun ja äänentuottamisen välillä. Äänimaisemamallin oletuksena on kaksi vaikutussuhdetta: kuuntelija vaikuttaa äänentuottamisella äänimaisemaan ja kuuntelussa äänimaisema puolestaan kuuntelijaan (ks. Truax 1998, 4; 2013a). Kuuntelija-äänentuottaja etsii tasapainoa vaikutelmien vastaanottamisen ja antamisen välillä. Näin ollen äänellisen toiminnan praksiksen ydin on vaikutettavana tai vaikuttajana oleminen.

Kommunikatiiviset mallit

Truax (2011) pyrkii akustisen kommunikaation mallissaan yhdistämään akustiikkamallien objektiivisen ja äänimaisemamallin subjektiiivisen näkökulman. Edellisten akustiikasta ja audiotekniikasta juontuvien mallien lähtökohta on lineaarinen ja tekninen, jälkimmäisen puolestaan vuorovaikutteisesti kuunteleva ihminen. Vaikka mallit vaikuttavat perustaltaan täysin vastakkaisilta, Truax'n malli-integraation tulos, akustisen kommunikaation malli vaikuttaa kuuntelukasvatuksen näkökulmasta lupaavalta. Truax (2001; 2011; 2013a) olettaa kuuntelijan ja ympäristön suhteen vuorovaikutteiseksi, mutta lähestyy tätä suhdetta äänen vastaanottamisen ja tulkinnan näkökulmasta.

Truax (1998) ymmärtää akustisen kommunikaation järjestelmänä, jossa äänellistä informaatiota siirretään ja vaihdetaan vuorovaikutuksessa toisten äänellisten toimijoiden kanssa. Äänet, kuuntelija ja ympäristö nähdään tässä toisistaan riippuvina entiteetteinä, jotka muodostavat yhteisen suhdejärjestelmän (Uimonen 2005, 29). Informaationsiirto ja -vaihto luovat perustan vuorovaikutukselle. Kokonaisuudessaan kuuntelija ja ympäristö muodostavat dynaamisen informaatiojärjestelmän. Tätä kuvaavia malleja Truax (2013a) nimittää yhteisellä nimellä akustisen kommunikaation kommunikatiiviset mallit.

Truax'n (2001) akustisen kommunikaation mallin ytimessä on kuuntelijan ja äänen vuorovaikutteinen suhde, jolloin huomio kohdistuu äänen vastaanottajaan (ks. Uimonen 2011a, 46). Tästä lähtökohdasta hän jakaa akustisen kommunikaation kommunikatiiviset mallit äänen erilaisten funktiotasojen mukaisesti kahteen ryhmään, makro- ja mikrotason malleihin (Truax 1998, 7; 2013a). Äänen välityksellä tapahtuvaa yksilön tai yhteisön vuorovaikutteista ja kokemuksellista ympäristösuhdetta Truax (2001, 11–13; 2013a) kuvaa makrotason mallilla, jonka hän nimeää akustisen kommunikaation välittymismalliksi¹⁰⁷ (*mediation model*). Kutsun tätä tutkimukseni kannalta keskeisintä mallia Truax'n *akustisen kommunikaation malliksi* (KUVIO 7).



KUVIO 7. Akustisen kommunikaation malli (Truax 2001, 12; 2013a).

Makrotasolla tarkastellen äänellä on yhtäältä välittäjän rooli kuuntelijan ja ympäristön välillä. Toisaalta vuorovaikutus tapahtuu kuuntelijan, äänen ja ympäristön välillä. Näin ollen akustisen kommunikaation malli esittää tiivistetysti kuuntelijan, äänen ja ympäristön vuorovaikutuksen suhdeverkoston, jonka kaikki kolme tekijää ovat vastavuoroisia (Truax 2001, 11;

¹⁰⁷ Sana *mediation* tarkoittaa äänen välityksellä tapahtuvaa kommunikaatiota, joten vaihtoehtoinen käänös voisi olla välitysmalli. Se kuitenkin assosioituu ensimmäiseksi äänen välittämiseen, toisin sanoen informaationsiirtomalleihin. Välittyminen sen sijaan viittaa edellä mainitun lisäksi vuorovaikutukseen, joka on mallin olennainen piirre.

2013a). Äänen ja ympäristön suhde vaikuttaa kuuntelijan ääni- ja ympäristösuhteeseen kahta väylää pitkin: tarkastelemme ja tulkitsemme ympäristöä suhteessa ääneen ja ääntä suhteessa ympäristöön. Koska fyysinen ympäristö muokkaa ääntä ja ääni puolestaan muovaa ympäristöä, kuuntelijan suhtautuminen sekä ääneen että ympäristöön on kontekstisidonnainen. Vuorovaikutussuhteita voidaan tarkastella kahdella tapaa, akustis-objektiivisina suhteina tai kuuntelukokemuksena. Mallin mukaan akustinen kommunikaatio on dynaamista; kaksoisnuolet viittaavat jatkuvaan vuorovaikutukseen, toisin sanoen kommunikaation mahdollisuuteen.

Kuuntelijan ja ympäristön väliin sijoitettu ääni kuvaa, että ääni ei suoraan saavuta kuulijaa.¹⁰⁸ Ääni sen sijaan joko viittaa ympäristöön tai edustaa ympäristöä (Truax 1998). Ääni on väline, jota ilman meillä ei ole mahdollisuutta akustiseen kommunikaatioon puhujan, musisoijan tai ylipäättään minkään äänen tuottajan kanssa (ks. Ojala 2009, 100–101). Näin ollen kuuntelijalla on suora vuorovaikutussuhde ääneen, mutta vain ääneen. Tästä näkökulmasta muut äänelliset toimijat ovat kuuntelijalle osa ympäristöä. Ympäristö voi tässä viitata kuuntelijaan itseensä, muihin ihmisiin, äänimaisemaan sekä laajimmillaan yhteisöön (Truax 1998). Truax'n (emt.) mukaan äänellinen informaatio luo ja ylläpitää, mutta joissakin tapauksissa myös heikentää kuuntelijan ja ympäristön välistä suhdetta.

Äänen informaatiota välittävä rooli ilmenee korostetusti akustisen kommunikaation mikrotason tarkastelussa (Truax 2013a; myös 1998), jonka avulla voidaan tarkentaa ja täydentää makromallin antamaa yleiskuvaa akustisesta kommunikaatiosta. Akustisen kommunikaation mikromallissa eli informaatiomallissa (*information model*) tarkastelun kohteena on äänen rakenteen ja sen sosiokulttuurisen koodin eli kontekstisidonnaisen merkityksen tulkinta. Äänen rakenne ymmärretään äänen merkityksen välittäjänä (Truax 2013a; myös 1998, 7; 2001; 55). Ääni on siis sanoman välittäjä, ei itse sanoma. Informaatiomallin mukaan äänen rakenteesta kokemuksen myötä kertyvä tieto määrittää kuuntelijan ympäristösuhdetta (Truax 2001, 30). Käsitteet on linjassa tutkimukseni hiljaisen tiedon käsitteen (luku 3.2) kanssa.

Truax'n mallin mukaan kuuntelijan kuuntelukokemus ja -konteksti muokkautuvat kaikista aistiärsykeistä ja siitä tiedosta, mikä hänellä on kontekstista. Truax (2001, 13) esittää, että ”akustinen kokemus luo ja muovaa sitä rutiininomaista suhdetta, joka meillä on eri ympäristöihin”. Tämän näkemyksen mukaan kuuntelukonteksti ei ole vakaa, vaan alati muuttuva kokonaisuus, jonka muutokset ja merkitykset riippuvat sekä kuuntelijasta että

¹⁰⁸ Ääni muuttuu ja värittyy, kun se kulkee muiden äänien seassa. Ääni heijastuu tilan ja kappaleiden rajapinnoista, taipuu esteiden taakse, taittuu väliaineen ominaisuuksien muuttuessa ja sirotaan pienten kappaleiden vaikutuksesta (esim. Krokstad & Laukli 2008, 12, 20).

ympäristöstä (Järviluoma 2003, 349–350). Koska ääni ei ainoastaan heijasta kontekstia, vaan rakentaa ja muokkaa sitä (Truax 2001, 10), myös yhteisössä äänen merkitys riippuu siitä tiedosta, mikä yhteisön jäsenillä on kontekstista. Akustisen yhteisön kontekstuaalinen tieto voi koskea esimerkiksi paikkaa, sen käyttöä, kulttuurista merkitystä, kuuntelijan omaa ja muiden motivaatiota paikalla oloon sekä muita paikalla tapahtuvia toimintoja. Yhteisen tiedon jakamisessa rakentuva ja muokkautuva intersubjektiivinen ja kontekstuaalinen tieto on akustisen yhteisön perusta (emts.).

Mallien kritiikki ja johtopäätökset

Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta viestinnän objektiivisten mallien (KUVIO 5) ajatus kommunikaatiosta lineaarisena informaationsiirtona on ongelmallinen ainakin kolmesta syystä. Ensinnäkin äänellisen viestinnän lineaariset mallit painottavat lähettäjän roolia ja samalla jättävät joko vähälle huomiolle tai kokonaan huomiotta sanoman vastaanottajan roolin viestintätapahtumassa. Toiseksi, koska mallissa ei tarkastella ääni-informaation vastaanottajan vuorovaikutusta viestivälineen eli äänen, kontekstin eli ääniympäristön tai kommunikaation toisten osapuolten kanssa, vastaanottaja on pohjimmaltaan käsitetty toiminnan kohteeksi (vrt. Jakobson 1960; 1987). Kolmanneksi viestinnän lineaarisuudesta johtuu, että viestintätapahtumaa ei määritelmällisesti kuvata vuorovaikutustapahtumana, vaan viestinsiirtona. Tätä ei voida tutkimukseni merkityksessä hyväksyä kuuntelukasvatuksessa, jossa kasvatettava ymmärretään subjektina ja vuorovaikutukseen tasaveroisesti vaikuttavana äänellisenä toimijana. Näin ollen viestinnän objektiiviset mallit eivät tule kysymykseen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen lähtökohtana.

Subjektiivinen äänimaisemamalli (KUVIO 6) viittaa suoraan äänelliseen toimijuuteen: kuuntelija on äänentuottamisen ja kuuntelun avulla vuorovaikutuksessa äänimaisemansa kanssa. Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta subjektiivisen äänimaisemamallin vahvuutena on kuuntelijakeskeisyys. Vaikka Truax (esim. 1998; 2001, xviii) viittaa kuuntelijaan useimmiten yksikkömuodossa, äänimaiseman määritelmän perusteella kuuntelija voi tarkoittaa myös yhteisöä. Tästä tarkastelukulmasta äänimaisemamalli, joka ottaa huomioon äänimaisemassa operoivien äänellisten toimijoiden väliset akustis-sosiaaliset suhteet, voi palvella kuuntelukasvatuksen sosiokulttuurista painotusta.

Myös Truax'n (2001; 2013a) akustisen kommunikaation kommunikatiivinen malli (KUVIO 7) kiinnittää huomion äänen vastaanottajaan eli kuuntelijaan. Kaksikenttäisen äänimaisemamallin ja Truax'n mallin merkittävin ero on kuuntelijan ja ympäristön väliin sijoitettu kolmas tekijä, ääni. Truax'n äänelle antama välittävä tehtävä viestinnässä ei ole

ontologinen oletus, vaan kommunikaatiotapahtumassa empiirisesti todennettava tosiasia. Tästä seuraa, että päinvastoin kuin äänimaisemamalli esittää, kuuntelija ei voi olla suorassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kommunikatiivisen mallin mukaan ääni tarjoaa kuuntelijalle kahdenlaista, äänen ominaisuuksiin (mikrotaso) sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (makrotaso) liittyvää informaatiota (Truax 2011; 2013). Mallin toimivuuden kannalta äänentuottajan intentionaalisuuden asteella ei ole merkitystä. Kuuntelijan näkökulmasta Truax´n malli on pätevä riippumatta siitä, onko kuunneltava eli äänellisen viestinnän toinen osapuoli inhimillinen, ei-inhimillinen, intentionaalinen vai ei-intentionaalinen toimija. Kaikki mainitut seikat ovat merkittäviä kuuntelukasvatuksen kannalta.

Toinen tärkeä ero äänimaisemamallin (KUVIO 6) ja Truax´n mallin (KUVIO 7) välillä liittyy erilaiseen käsitykseen kuuntelijan vuorovaikutuksen osapuolesta. Käsitykseni mukaan Truax´n valinta, ympäristö, osuu oikeaan, sillä äänimaisemamalliin merkitty osapuoli, äänimaisema, tarkoittaa jo kuuntelijan tulkitsemaa ympäristöä. Ympäristön ymmärtäminen vuorovaikutuksen osapuoleksi mahdollistaa myös Truax´n mallin jatkokehittelyn. Käytän tätä mahdollisuutta seuraavassa alaluvussa, kun sijoitan akustisen kommunikaation mallissa ympäristön tilalle puheen, musiikin tai äänimaiseman kuuntelu-ympäristönä.

Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen kannalta voidaan pitää puutteena, että Truax´n akustisen kommunikaation mallin lähestymistapa kommunikaatioprosessin ja kuuntelijan ääniympäristösuhteen kuvaukseen on pohjimmaltaan yksilökeskeinen. Vaikka kommunikatiivisissa malleissa esiintyy myös yhteisön näkökulma, tutkija merkitsee kaikissa mallikuvioissaan (Truax 1998; 2001; 2013a) – jopa akustisen yhteisön mallissa (Truax 1998) – kuuntelijan eikä yhteisön äänellisen vuorovaikutuksen osapuoleksi. Tutkimuksessani sen sijaan korostan akustisen kommunikaation yhteisöllistä tehtävää ja merkitystä.

Kokonaisuutena tarkastellen Truax´n akustisen kommunikaation teorian viestintäkäsitys ja malli kuitenkin tavoittaa inhimillisen äänellisen viestinnän olennaiset piirteet. Näin ollen, edellä esitetty kritiikki huomioiden, akustisen kommunikaation malli on varteenotettava kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen lähtökohta.

Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo

Kommunikaatiojärjestelmille ovat ominaisia viestivälineet, viestit tai viestintätavat, joissa on havaittavissa säännönmukaisuutta. Tällä perusteella Truax (2001, 49–50) erottaa kolme erillistä, mutta toisiinsa jatkumusuhteessa olevaa akustisen kommunikaation järjestelmää. Kukaan akustisen kommunikaation järjestelmä perustuu sille ominaisella tavalla organisoituneeseen ääneen ja järjestelmälle tyypilliseen viestintään. Kommunikaation

järjestelmillä on yhteinen ydin, kuuntelijan ja äänen suhde. Koska jokaisessa akustisen kommunikaation järjestelmässä välittäjänä yksilön ja ympäristön välillä toimii ääni, juuri se luo suhteen ympäristön ja kuuntelijan välille (Truax 2001, 12). Akustisen kommunikaation eri järjestelmillä on myös monia yhteisiä tai päällekkäisiä piirteitä (ks. puheesta ja musiikista esim. Jackendoff & Lerdahl 2006 tai Papoušek 1996, 41–44 sekä musiikista ja äänimaisemasta esim. Kankkunen 2010). Tästä syystä Truax'n jatkumomallia voidaan teoreettisena konstruktiona myös kritisoida (tarkemmin jäljempänä).

Truax (2001, 50–56) perustelee akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumoa (KUVIO 8) analysoimalla puheen, musiikin ja muun ympäristöään rakennetta ja kommunikatiivista merkitystä.

Puhe – Musiikki – Äänimaisema

KUVIO 8. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo (Truax 2001, 50).

Truax'n malli pohjautuu ajatukseen puheen, musiikin ja äänimaiseman kokemuksellisesta kuuntelusta. Tällöin akustisen kommunikaation yhteisenä perustana on tietyllä tapaa jäsentynyt ääni ("organized sound" [lainausmerkit alkuperäiset]), joka linkittää yksinkertaisesti ja tehokkaasti järjestelmät toisiinsa (Truax 2001, 50). Tulkintani mukaan Truax viittaa äänen organisoimisessa ja organisoitumisessa ensisijaisesti ihmisen kommunikatiiviseen toimintaan ja toissijaisesti äänen rakenteeseen. Äänen fysikaaliset ominaisuudet sekä aika- ja paikkasidonnaisuus ovat järjestelmien rakenteiden yhteisiä peruspiirteitä (Kankkunen 2010, 129). Toiseksi kaikissa järjestelmissä on kyse siitä, kuinka ihminen kommunikoi äänen kanssa ja välityksellä. Äänen organisoinnissa ja siten myös tulkinnassa voidaan puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa päätyä hyvinkin erilaisiin ratkaisuihin. Nämä äänen kulttuuriset tuottamisen, järjestämisen ja tulkinnan erilaiset tavat selittävät tarpeen erotella ne kommunikatiivisesti eri järjestelmiksi.

Järjestelmien tarkastelun Truax (2001, 51) aloittaa puheen ja musiikin vertailusta. Hän huomauttaa, että vertailun tulee perustua vain analogioiden etsimiseen, sillä musiikilla ei ole samanlaisia sääntöjä kuin kielellä. Musiikin paikka jatkumossa on puhutun kielen ja äänimaiseman välissä, koska puheen lailla musiikki on inhimillisen kommunikaation muoto (emt., 50). Musiikki on lauluääntä lukuun ottamatta viime vuosikymmeniin asti perustunut pelkästään ympäristöstä johdettuihin "abstrakteihin" [lainausmerkit alkuperäiset] ääniin

(emts.). Truax puhuu tässä äänestä musiikin materiaalina, eikä sinänsä oletta musiikin abstraktisuutta. Abstraktit äänet sen sijaan nimenomaan saavat merkityksen musiikissa, kun ne jalostetaan soittimien avulla ”voimakkaaksi inhimillisen ilmaisun muodoksi” (emt., 50–51). Musiikin kommunikatiivinen luonne perustuu musiikilliseen ääneen, joka on ”inhimillisen ajatteluprosessin tuote” (emt., 51, 54).

Akustisen kommunikaation jatkumo ja sen osien järjestys perustuvat Truax´n (2001, 51–52) mukaan siihen, miten äänen informaation sisältö muuttuu siirryttäessä puheesta kohti äänimaisemaa. Perustelut koskevat järjestelmässä havaittavaa (1) äänellisen repertuaarin määrää, (2) syntaktisen rakenteen tiivyyttä, (3) informaation määrää aikayksikössä ja (4) semanttisen merkityksen määrää.

Truax (2001, 51) toteaa ensiksi, että kaikki akustisen kommunikaation järjestelmät ovat sisällön suhteen avoimia¹⁰⁹, koska merkityksen sisältävien äänellisten merkkien erilaisia yhdistämismahdollisuuksia on periaatteessa rajattomasti. Sen sijaan järjestelmät poikkeavat toisistaan ratkaisevasti äänellisten merkkien määrän suhteen. Koska kieli ja musiikki perustuvat yhteisölliseen sopimukseen, ne ovat käytännössä vahvimmin sidoksissa oman järjestelmänsä erilaisiin rajoituksiin. Puheessa foneemien lukumäärä, joka kylläkin vaihtelee kielestä toiseen, on rajallinen.¹¹⁰ Äänten valikoima kasvaa, kun jatkumolla edetään puheesta musiikin kautta äänimaisemaan (Truax 2001, 51). Musiikilliset äänet ovat kulttuurisia; äänten määrää rajoittaa se, mitä ääniä pidetään musiikkina. Sen sijaan ympäristöääniä ovat kaikki ympäristössä kuuluvat äänet.

Toiseksi järjestelmän äänivalikoiman eli mahdollisten äänten määrän kasvu on yhteydessä, tosin hyvin yleisellä tasolla tarkasteltuna, järjestelmän syntaktisen rakenteen tiivyyden vähenemiseen (Truax 2001, 51). Puheessa on sääntöjä siitä, kuinka tulee ääntää, mitä painottaa ja miten yhdistää äänteet, tavut ja lauseopilliset rakenteet toisiinsa niin, että puheilmaisuus on selkeää ja ymmärrettävää. Vastaavasti tietyn musiikkityylin ymmärtäminen edellyttää, että yhteisesti sovittuja ja tunnettuja sääntöjä noudatetaan riittävästi.¹¹¹ Käytännössä akustisen kommunikaation järjestelmien äänivalikoiman ja -kombinaatioiden

¹⁰⁹ Puheen, musiikin ja etenkin äänimaiseman äänten, äänyhdistelmien ja -ketjujen perusteella ei pystytä ennustamaan kaikkia mahdollisia asiantilaa, kuten objektiiviseen todellisuuteen viittaavia merkityksiä.

¹¹⁰ Kielen äänellisille merkeille on ominaista kaksi seikkaa: äänen alkuperään ja todellisuuden asiantilaan viittaava luonne ja merkkijärjestelmän periaatteessa vapaa sopimuksenluonteisuus. Merkit kuitenkin tulkitaan sosiaalisessa kontekstissa.

¹¹¹ Päinvastoin kuin esimerkiksi nykymusiikissa, gregoriaanisessa musiikissa tai klassisessa fuugassa äänten yhdistäminen on suhteellisen tarkasti säädeltyä. On kuitenkin mahdotonta määrittellä minkään musiikkijärjestelmän, esimerkiksi modaalisen, tonaalisen tai atonaalisen musiikin kaikkia sääntöjä.

sääntöjen rajat tulevat vastaan ensimmäiseksi puheessa ja sitten musiikissa (Emts.). Sen sijaan äänimaisemasta ei voida sanoa, että jokin sen äänistä olisi ”väärä”. Silti ääni voi olla kontekstissaan odottamaton tai ei-tyypillinen.

Kolmanneksi Truax´n perustelujen taustalla on ajatus, että informaation tiheyden vähentyessä ja samanaikaisesti järjestelmän vapauden kasvaessa järjestelmän kaos kasvaa. Puheen järjestelmä on yksinkertaisempi ja tiiviimpi verrattuna musiikkiin ja edelleen äänimaisemaan. Näin tutkija esittää, että yleensä informaation määrä aikayksikössä vähenee, kun jatkumolla edetään puheesta äänimaisemaan (Truax 2001, 51–52). Väite näyttäisi pitävän parhaiten paikkansa kielen lauseen, musiikillisen ajatuksen ja äänimaiseman yleistilan hahmottamisen tasolla.

Neljäs perustelu, semanttisen merkityksen määrän muuttuminen järjestelmästä toiseen siirryttäessä, yhdistää akustisen kommunikaation järjestelmien tarkastelun selvimmin kuuntelijaan liittyviin oletuksiin. Merkilläpantavaa on, että kuuntelusta kirjoittaessaan Truax (emt., 50) viittaa amerikkalaisen filosofin Don Ihden (2007, 115) ihmiskeskeiseen ajatukseen, jonka mukaan kuuntelu on ensisijaisesti ihmisäänen ja puheen kuuntelua. Yhteenvetona Truax (2001, 52) toteaa, että äänirepertuaarin kasvu, syntaktisen rakenteen tiiviyn vähentyminen ja informaation määrän lasku aikayksikössä vaikuttavat kaikki siihen, että äänen semanttinen merkitys vähenee. Truax´n mukaan tämä tapahtuu, kun jatkumolla siirrytään puheesta kohti äänimaisemaa.

Jatkumon kritiikki ja johtopäätökset

Akustisen kommunikaation järjestelmien perusteluissa on havaittavissa taustalla kielitieteellinen ajattelu. Tämän tunnistaen Truax (2001, 49–50) itsekin muistuttaa vaaroista, jotka liittyvät teorioiden ja käsitteiden siirtämiseen tai soveltamiseen teoriasta toiseen. Truax´n jatkumomallin perusoletuksiin ja niiden varaan rakennettuun akustisen kommunikaation järjestelmä rakenteeseen sisältyy myös järjestelmäteoreettisia ongelmia, jotka heikentävät mallin selitysvoimaa kuuntelijan ympäristösuhteen kuvauksessa. Truax´n (2001) neljästä jatkumoperustelusta äänten järjestelmä rakenteeseen liittyy välittömästi vain ensimmäinen, äänellisten merkkien repertuaari. Sen mukaan jatkumona ilmeneviä eroja on havaittavissa, kun kriteerinä on järjestelmissä käytettävissä olevat äänivalikoimat. Muut perustelut sen sijaan kytkeytyvät kuuntelijan äänelle antamaan merkitykseen tai järjestelmäkohtaiseen kuuntelutaitoon.

Truax perustelee puheen, musiikin ja äänimaiseman jatkumossa ilmenevää syntaktisen rakenteen tiiviyn vähentymistä tarkastelemalla äänen informaatio sisältöä suhteessa aikaan. Samalla hän olettaa, että kuuntelija pyrkii tulkitsemaan ääntä. Tällöin on huomattava, että

äänen hahmottaminen ja merkityksenanto eivät niinkään viittaa akustisen kommunikaatiojärjestelmän rakenteeseen tai kuunneltavan ominaisuuksiin, vaan pikemminkin kuuntelijan havainto- ja tulkintakykyyn rajoituksineen. Huomionarvoista on, että 1) myös äänen tulkinta tapahtuu ajassa ja että 2) tulkinta on aina kontekstuaalinen. Reagoimme usein fyysisesti esimerkiksi yllättäviin tai voimakkaisiin ääniin. Tavallisesti reagoimme myös nopeasti, esimerkiksi tuttuihin, mutta aikaisemman kokemuksen perusteella tärkeisiin ääniin. Kehollisen reaktion lisäksi pystymme yleensä varsin nopeasti myös tulkitsemaan äänen kontekstuaalisen merkityksen. Akustisen kommunikaation järjestelmien syntaktisen rakenteen tiiviiden yleislinja ei näin ollen pidä aina paikkaansa.

Myös Truax (2001, 52) nostaa esiin poikkeuksen ajan ja järjestelmän informaatiomäärän suhteesta esittämästään yleislinjasta. Musiikissa saattaa kuuntelukontekstista riippumatta riittää jopa yksi ääni tai sointu ennakolta tutun teoksen välittömään tunnistukseen. Musiikin ääni antaa hetkessä kuuntelijalle informaatiota äänen parametreista, äänilähteestä, äänentuottotavasta ja äänentuottajasta. Myös puheessa ja äänimaisemassa äänen tuttuudella on merkitystä äänen nopeassa tunnistamisessa. Jos äänen merkitys on yhteisöllisesti sovittu tai ääni on kontekstissaan yllättävä, äänen informaatioarvo kasvaa. Tällöin yksikin ääni riittää herättämään huomion tai tuomaan esiin ääneen liittyvät merkitykset. Ympäristöään kuuntelussa kontekstin merkitys on ratkaiseva: ympäristön äänet saavat merkityksensä ainoastaan suhteessa ympäristöön (emt., 52–53).

Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon perusajatuksena on, että puheen, musiikin ja äänimaiseman äänen rakenteelliset erot vaikuttavat kuunteluun niin olennaisesti, että ne voidaan katsoa erillisiksi kommunikaatiojärjestelmiksi. Truax toteaa (2001, 54 [lainausmerkit alkuperäiset]), että akustisen kommunikaation järjestelmistä puhe ja musiikki ovat ”erityistapauksia”. Niitä voidaan pitää ihmisen evoluutiossa ääniympäristöstä eriytyneinä, tarpeelliseksi havaittuina inhimillisinä merkitysjärjestelminä. Puhe ja musiikki ovat siten äänimaisemalle rinnasteisia akustisen kommunikaation alajärjestelmiä. Tällöin kaikki kolme ovat jatkumo-mallissa kokonaisjärjestelmän osia. Aikaisemmin on kuitenkin todettu, että puhe ja musiikki voivat esiintyä ainoastaan äänimaisemassa.

Teoreettisena mallina kolmiosainen jatkumo-konstruktio, jossa kaksi ensimmäistä ovat kolmannen osia, on kyseenalainen. Mallin kategoriavirheen ilmeinen syy on kahden eritasoisen perustelun, kuuntelijan subjektiivisen ja kuuntelun kohteeseen liittyvän objektiivisen järjestelmärakenteen näkökulman yhdistäminen. Äänen semanttisen merkityksen määrää on kuitenkin haasteellista tai mahdotonta mitata objektiivisesti järjestelmärakenteen ominaisuutena. Sen sijaan ihmiset, yhdessä tai erikseen arvioivat äänen

merkitystä. Tällöin kuuntelijoiden subjektiiviset arviointikriteerit voivat lähtökohtaisesti, mutta myös eri tilanteissa poiketa radikaalisti toisistaan.

Edellä mainitut ongelmat voidaan yrittää ratkaista tunnistamalla paitsi semanttisen jatkumon, myös koko jatkumomallin primaariksi perusteluksi äänen oletettu funktionaalinen ja semanttinen merkitys kuuntelijalle. Tämä ihmiskeskeinen lähestymistapa selittäisi myös sen, miksi Truax asettaa jatkumon äänet järjestykseen puhe, musiikki ja ympäristön äänet. Järjestelmäteoreettisessa mielessä ratkaisu jää kuitenkin edelleen sikäli ongelmalliseksi, että teoreettisena konstruktiona jatkumo edellyttää osiensa esiintymistä esitetystä järjestyksestä. Kun puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa tarkastellaan äänenä, joka leviää tilassa, akustisen kommunikaation järjestelmät ovat rakenteellis-lineaarisen jatkumosuhteen lisäksi myös päällekkäisiä tai sisältävät sisäkkäisiä kenttiä. Järjestelmien sisäkkäisyys liittyy erityisesti äänimaisemaan. Tästä näkökulmasta Truax'in jatkumomallin erityisenä puutteena voidaan pitää sitä, ettei jatkumosta suoraan ilmene, että puhe ja musiikki esiintyvät, kuuluvat ja tulevat tulkituiksi aina jossakin äänimaisemassa.

Dialogissa ympäristön kanssa voimme tulla tietoisiksi siitä olemassaolomme perusasemasta, että olemme aina jonkin äänimaiseman sisällä (Westerkamp 2006). Yhtäältä puhe ja musiikki kuuluvat ääniympäristössä ja ovat siten osa yhteistä äänimaisemaa. Toisaalta ne voivat olla kuuntelijan kokemuksena yksityisiä ja erityisiä äänimaisemia. On siten kyseenalaista, voiko kuuntelija toimia kerrallaan vain yhdessä järjestelmässä, esimerkiksi kuunnella truaxilaisesta jatkumosta vain äänimaisemaa. Westerlundin mallia (KUVIO 1) soveltaen kuuntelija on näkemykseni mukaan pikemminkin, paitsi oman äänimaisemansa keskellä, yhteisessä ympäristössä tarjolla olevien äänien ajallisessa ja paikallisessa leikkauspisteessä. Toimimalla yhteisessä maailmassa kuuntelija samalla sekä rakentaa yksilöllistä tulkintaansa maailmasta että osallistuu yhteisönsä äänellisistä käytännöistä käytäviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkitysneuvotteluihin.

Kokonaisuutena tarkastellen Truax'in akustisen kommunikaation järjestelmät kuvaavat ja jäsentävät kuitenkin varsin hyvin inhimillisen kuuntelun kohteita. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon perusajatuksen mukaan puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa voidaan pitää erillisinä kommunikaatiojärjestelminä. Kuunteluun oleellisesti vaikuttavista äänen rakenteellista eroista huolimatta vuorovaikutus tapahtuu niissä aina äänen välityksellä. Edellä esitetty kritiikki huomioiden akustisen kommunikaation järjestelmiä voidaan pitää järkevänä vaihtoehtona kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden käsitteellisessä jäsentämisessä.

4.4 Akustisen kommunikaation mallin sovellukset

Seuraavassa rakennettavat puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallit, joita jäljempänä (luku 7.3) käytän kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden jäsentäjänä, pohjautuvat Truax'n (2001, 12) akustisen kommunikaation malliin (KUVIO 7). Kuvaan mallien avulla niitä suhteita, jotka muodostuvat äänen välityksellä kuuntelijan ja toisten äänellisten toimijoiden välille. Tutkimukseni sosiokonstruktivistisen lähtökohdan (ks. 2.3) mukaisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa syntyvät merkitykset ovat sosiaalisia ja kulttuurisia. Koska jokaiseen mallin sisältyy yhteisön näkökulma, en erikseen esitä vastaavaa yhteisöllistä mallia.

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli

Tutkimuksessani viitataan *puheen kuuntelun vuorovaikutusmallilla* (KUVIO 9) kaikkiin puheen järjestelmässä esiintyviin akustisen kommunikaation vuorovaikutustilanteisiin. Kuuntelija voi näin ollen tarkoittaa myös useita kuuntelijoita, kuten keskustelijoita, puhetilanteiden yleisöä tai akustisen yhteisön jäseniä. Vastaavasti kuunteluympäristönä puhe kattaa kaikki puhetilanteet ja -viestinnän ympäristöt. Kuuntelun laajan merkityksen (luku 3.2) mukaisesti tarkoitan puheella myös puhujan kuuntelua.¹¹² Kaikissa tapauksissa malli kuvaa kuuntelijoiden, puheen (puhujan) ja puheen äänen vuorovaikutteista suhdetta akustisessa kommunikaatiossa. Tällöin lähtökohta on, että puheen kuuntelu ja siihen kuuluva vuorovaikutus on opittua. Tutkimukseni pragmatistisen lähestymistavan mukaan se tarkoittaa, että äänelle annetaan kielenkäyttöön viittaava merkitys.¹¹³

¹¹² Länsimaisessa kulttuurissa puhe on ymmärretty merkitysjärjestelmänä, jossa keskeisin asema on puhutulla kielellä. Verbaalista kommunikaatiota on perinteisesti hallinnut puhuja (Wolvin 2010b, 15). Tutkimuksessani sen sijaan ymmärrän puhujan ja kuuntelijan tasa-arvoisina kommunikoijina, jotka molemmat vaikuttavat kommunikaation etenemiseen.

¹¹³ Puhumisessa ja kuuntelussa sanan merkitys on sanan käyttöä kontekstissa (esim. Määttänen 2003, 8–9; 2005, 236). Puheen ymmärtäminen tarkoittaa sen ymmärtämistä, kuinka puhuttuja sanoja käytetään (oikein) tietyssä kontekstissa. Sanojen merkitykset opitaan käytännön tilanteissa yhdistämällä sanan äänneasu ja sen käytössä havaittu merkitys. Dewey (MW 9, 18–19) havainnollistaa tätä esimerkillä lapsesta, joka oivaltaa vähintään yhden merkityksen sanalle hattu, kun äiti sanoo sen lasta pukiessaan.

KUVIO 9. Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli.

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmallissa kiinnittyy huomio äänen informaatiota välittävään tehtävään ja vuorovaikutteiseen rooliin. Kuuntelija kuuntelee puhujan ääntä, joka välittää puheen informaatiota tulkittavaksi kuuntelijalle. Kuviosta on luettavissa, että kuuntelija on suorassa vuorovaikutuksessa puheen äänen kanssa, mutta vain välitteisesti puhujan kanssa. Mallissani toisin sanoen korostuu, ettei suora subjektien välinen vuorovaikutus ole mahdollista, vaan kaikki, myös puheen oppiminen tapahtuu äänen välityksellä. Kuuntelijana olevan yksilön tai yhteisön vuorovaikutusta puheen ja siten puhujan kanssa kuvaan kuvion katkoviivoilla ja kaksipäisillä nuolilla. Näin ymmärretty kuuntelijan kokemuksellinen vuorovaikutussuhde puhujan tai puhujien kanssa mahdollistaa mallin tulkinnan yhteisön näkökulmasta.

Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmalli

Akustisen kommunikaation mallia soveltaen tarkennan musiikinkuuntelun tarkastelun lähtökohdaksi *musiikin kuuntelun vuorovaikutusmallin* (KUVIO 10). Musiikin kuuntelukasvatuksen jäsenystä palvelevana vuorovaikutusmallina se kuvaa musiikin kuuntelijan vuorovaikutusta musiikillisen äänen kanssa. Koska myös musiikin oppiminen tapahtuu kuuntelun avulla, vuorovaikutus musiikillisen äänen kanssa on musiikkikasvatuksen perusta.