

Historiatietoisuus ja musiikinhistoria

Leena Unkari-Virtanen

Musiikinhistoria vakiintui yhdeksi suomalaisen musiikkikoulutuksen oppiaineeksi jo 1800-luvun lopussa. Kuitenkin vasta viime vuosina on herätty tarkastelemaan musiikinhistoriaa pedagogisesta näkökulmasta. Tässä artikkelissa tarkastelen musiikinhistoriaa oppiaineena historiatietoisuuden näkökulmasta ja valotan musiikinhistoriallisen ajattelun käsitteitä ja rajapintoja. Historiallisen ajattelun lisäksi musiikinhistoria avaa kosketuskohdan musiikin merkityksiin nykyhetkessä. Kysyn, miten musiikinhistorian opetus hyötyisi uusista näkökulmista, joita historiatietoisuuden huomioiminen voi avata.

Johdanto

Länsimaisen taidemusiikin historia on ollut osa suomalaista musiikkikoulutusta musiikkioppilaitosjärjestelmämme perustamisesta lähtien, jo yli sadan vuoden ajan. Musiikinhistorian opinnot mainitaan valtionapua nauttivien musiikkioppilaitosten opetustoimintaa säätelevässä opetushallituksen määräyksessä taiteen perusopetuksen laajasta oppimäärästä (41/011/2002). Niinpä musiikinhistoria kuuluu hieman eri nimisinä kurssitoteutuksina jokaisen musiikkiopistossa opiskelevan oppilaan opinto-ohjelmaan, ja sitä opiskelevat vuosittain tuhannet nuoret. Myös musiikin ammattiopinnoissa musiikinhistorian opinnot kuuluvat kaikille pakollisiin opintoihin ja koskettavat täten jokaista Suomessa opiskelevaa musiikin ammattiopiskelijaa. Yleissivistävän ja lukioasteen koulutuksen valtakunnallisessa ohjeistuksessa musiikin historia on puolestaan sulautettu osaksi kulttuurisen ymmärryksen kasvattamista sekä omakohtaisen, hyvän musiikkisuhteen luomista. Musiikin historiaa tai musiikin tuntemusta ei mainita erikseen.

Huolimatta musiikinhistorian opiskelun vakiintuneesta asemasta musiikinhistoriaa on tarkasteltu pedagogisesta näkökulmasta vain vähän. Musiikinhistoria on musiikkioppilaitoksissa usein tarkoittanut länsimaisen taidemusiikin historiaa, ja opetuksen keskeisenä sisältönä on ollut tyylihistoria. Tähän liittyvää alan opettajankoulutusta ei ole kuitenkaan muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta Suomessa järjestetty, tosin myös kansainvälisesti musiikinhistorian pedagogiikka on noussut vasta äskettäin yhteisöllisen pohdinnan kohteeksi. Matti Huttunen on tarkastellut musiikinhistorian opetusta artikkelissaan "Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit – ajatuksia musiikinhistorian opettamisesta" (2000), jossa hän pohtii musiikinhistorian asemaa tietopainotteisena oppiaineena ”vapaa taiteen” kentällä. Yhdysvalloissa on 2000-luvulla julkaistu kaksi musiikinhistorian opettamista käsittelevää artikkelikokoelmaa: Mary Natvigin toimittama *Teaching Music History* (2002) ja James R. Briscoen toimittama *Vitalizing Music History Teaching* (2010). Vuonna 2010 perustettu American Musicological Society:n julkaisema *Journal of Music History Pedagogy* on toistaiseksi ilmestyneissä kahdessa ensimmäisissä numeroissa keskittynyt Yhdysvaltalaisen musiikkikoulutusjärjestelmän näkökulmasta konkreettisiin opetuksen kysymyksiin.

Väitöskirjassani *Moniääninen musiikinhistoria* (2009) tutkin musiikinhistorian opiskelua ja opettamista oppiaineen sisällön, hiljaisen tiedon ja klassisen muusikon ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta. Tutkimukseeni osallistui klassisen musiikin ammattiopintojaan aloittavia opiskelijoita Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmasta. Heuristista tutkimusotetta (Moustakas 1999) hyödyntävässä tutkimuksessani kartoitin selonteilla ja niitä täydentävillä keskusteluilla (ks. Harré & Secord 1972; Ylijoki 1998) opiskelijoiden ennakkokäsityksiä musiikinhistorian opiskelun sisällöstä sekä heidän suhtautumistaan erilaisiin oppimisympäristöihin ja -tehtäviin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustui Rom Harrén teoriaan identiteettiprosessista (Harré 1983) sekä Auli Toomin malliin hiljaisen tiedon luonteesta ja omistajuudesta (Toom 2008, 54).

Tässä artikkelissa esittelen väitöstutkimukseni tuloksia pohtimalla opiskelijoiden kuvausten valossa historiatietoisuutta musiikinhistorian opiskelun mahdollisena päämääränä. Koska vakiintuneita määritelmiä historiatietoisuudelle ei musiikinhistorian alalla ole, esittelen ensin tutkimukseni ja samalla kokoan mahdollisia näkökulmia historiatietoisuuden nivomiseen osaksi musiikinhistorian opetusta.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni kohteena oli klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian kurssi lukuvuonna 2003–2004 silloisessa Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa, nykyisessä Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa selvitin, 1) minkälaisia seikkoja klassisen musiikin ammattiopiskelijat nostivat esiin musiikinhistorian kurssistaan, sekä 2) miten sisältötieto, hiljainen tieto ja muusikon ammatillinen identiteetti jäsentyvät musiikinhistorian opintojen osaksi opiskelijoiden kuvauksissa opiskelukokemuksistaan. Tutkimuksen tehtävänä oli edellisten tutkimustehtävien kautta tarkastella, 3) mitä musiikinhistorian pedagogiikan kehittäminen voisi tarkoittaa opiskelukokemuksien ja musiikinhistorian opetuksen tradition kannalta.

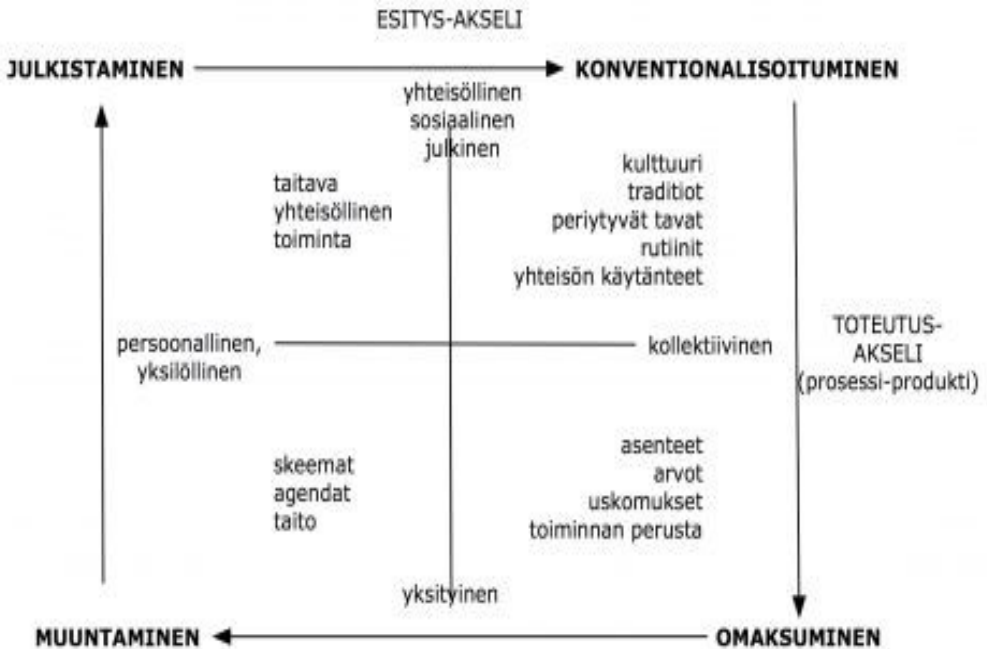
Tutkimukseni sivusi myös toimintatutkimuksen lähtökohtia (ks. Kemmis & McTaggart 2000), sillä toimin itse kurssin opettajana ja keräsin tutkimusaineiston opetuksen lomassa selontekojen menetelmää soveltaen. Tutkimuksessani pyrin kehittämään musiikinhistorian opetusta ja tähän liittyvää verkko-opetusta opiskelijoiden palautteen perusteella.

Tutkimuksen kohteena olleelle kurssille osallistui 40 opiskelijaa, joista 37 sai kurssin suoritettua lukuvuoden aikana. Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden kirjoittamista ennakkoivista selonteista, jotka toteutettiin eläytymistarinoina (76 tarinaa, joista osa oli edellisen kurssin kirjoittamia), kurssin kuluessa kerätystä kahdesta selonteosta ja niitä täydentävistä keskusteluista (57 yleensä alle sivun mittaista selontekoa ja vastaava määrä noin 15–30 minuuttia kestäneitä keskusteluja, jotka litteroitiin). Lisäksi aineistona käytettiin kurssin suorittamiseen liittyneitä opiskelijoiden harjoitustehtäviä ja pohdintatehtäviä. Eläytymistarinat olivat lyhyitä, ennakoivia selontekoja, joilla kartoitin musiikinhistorian opiskelun kulttuuristen mahdollisuuksien varantoa (ks. Eskola & Suoranta 1996, 112–113). Opiskelijoiden kirjoittamat selonteot olivat ohjeistamattomia kuvauksia tutkimuksen kohteena olleesta kurssista, ja he kirjoittivat kaksi selontekoa vuoden kestävästä musiikinhistorian kurssin kuluessa. Tapasin jokaisen opiskelijan myös henkilökohtaisesti kaksi kertaa kurssin kuluessa, ja keskusteluissa tarkastelimme sekä opiskelijan tekemiä tehtäviä että hänen kirjoittamia selontekoja. Kerroin keskustelun lomassa opiskelijalle hänen selonteostaan heränneet ajatukseni ja kysymykset, ja opiskelijat kommentoivat huomioitani. Kurssin aikana työskenneltiin myös verkko-oppimisympäristössä, kun opiskelijat tekivät luentoperiodien väleissä verkossa WebCT-oppimisalustalla olleita oppimistehtäviä. Yksi tutkimuk-

seni juonteista oli pohtia sitä, miten opiskelijat tavoittelivat opettajansa ja kurssitoveriensa silmissä arvostusta ja kunnioitusta klassisen musiikin tulevana ammattilaisina, ja tähän liittyi keskeisesti myös tutkimusasetelma – opiskelijat saivat kertoa vapaasti mitä halusivat omista opiskelukokemuksistaan ja ajatuksistaan. Tätä tutkimukseni puolta en kuitenkaan tässä artikkelissa käsittele.

Viitataan aineistoon tämän artikkelin esimerkeissä jokaiselle opiskelijalle antamallani numerolla sekä kirjaimella E (eläytymistarina) S1 ja S2 (ensimmäinen ja toinen selonteko) sekä K1 ja K2 (ensimmäinen ja toinen keskustelu), esimerkiksi 21/S2.

Aineiston analyysissä sovelsin Rom Harrén teoriaa identiteettiprosessin vaiheista (Harré 1983). Harrén näkemyksen mukaan jokaisen persoonallinen identiteetti, myös ammatillinen, muotoutuu psykologisen avaruuden kehässä, jossa yhteinen traditio ensin omaksutaan, sitten muunnetaan henkilökohtaiseksi ja lopulta omaksi muunnettu käsitys tai tulkinta julkistetaan (kuva 1). Kun henkilökohtaisen omaksumisprosessin kautta muovautuneet tradition sovellutukset julkistetaan, ne tavanomaistuvat ja vähitellen muovaavat traditiota. Muun muassa Oili-Helena Ylijoki (1989, 142) painottaa erityisesti julkistamisen merkitystä: opiskelijan on koettava, että hänen tekemisillään on merkitystä yhteisön elävän tradition ylläpitämiselle ja uudistamiselle. Auli Toomin (2008) kuvaus hiljaisesta, muuten kuin sanallisesti välittyvästä tiedosta ja sen omistajuudesta täydensi Harrén teoriaa, ja nämä yhdessä muodostivat teoreettisen viitekehyksen, jolla jäljitin tutkimusaineistosta identiteettiprosessin vaiheita ilmentäviä opiskelijapuheen tunnusmerkkejä.



Kuva 1: Opiskelijapuheen tulkinnan malli (Unkari-Virtanen 2009, 141)

Kuvan 1 nelikenttä pohjautuu Harrén malliin (Harré 1983, 44–45), jota olen täydentänyt Auli Toomin hiljaisen tiedon mallia soveltaen (Toom 2008, 54). Nostin hiljaisen tiedon tut-

kimuksessa keskeiseen asemaan, koska olin kiinnostunut siitä, miten ammattiopintojensa alussa opiskelijat nivoivat vuosikausien instrumentin harjoittelun kartuttaman muusikon hiljaisen tiedon osaksi historiatietoisuuttaan ja musiikinhistorian taitojaan. Opiskelijoiden kanssa käymissäni selontekoja täydentävissä keskusteluissa saatoimme pohtia myös erilaisia tietämisen ja ymmärtämisen ongelmia, kuten käy ilmi seuraavasta sitaatista tutkimusaineistosta:

Opettaja: Ja tossa [ohjeistetussa musiikin kuuntelutehtävässä] nimenomaan on tarkoituksena, että opettelisi pinnistämään huomiota myös sellaisiin kohtiin, joihin ei automaattisesti kiinnitä huomiota.

Opiskelija: Joo, kiinnitä huomiota [– –] ja se just et se on tavallaan sitä sanatonta tietoa, ja tossa just joutuu miettimään sitä. (19/K1).

Musiikinhistorian opinnot opiskelijoiden kuvauksissa

Tutkimuksen kohteena ollut kurssi painottui opiskelijoiden omaan aktiiviseen toimintaan, tiedonhakuun ja kirjoittamiseen. Kurssilla oli kolme viikon mittaista luentoperiodia, jolloin oli luento joka päivä. Luennoilla käsitelimme länsimaista taidemusiikkia vuodesta noin 500 eaa 1900-luvun alkuun. Kurssin sisältö noudatteli siis varsin perinteistä aikakausi- ja genrejakoja, vaikka tällä aikavälillä voidaan opetuksessa periaatteessa käsitellä erilaisia sisältöjä ja monia musiikin lajityyppejä eli genrejä (ks. Kurkela 2006, 73) tai toimijoita, esimerkiksi naistutkimuksen näkökulmia (ks. esim. Natvig 2002). Luentojen aiheet etenivät pääpiirteissään kronologisesti, mutta rinnastivat ajallisesti etäisiäkin aikakausia keskenään sekä sisälsivät paljon musiikin kuuntelua, keskusteluja ja kuullun musiikin yhteistoiminnallista analysointia. Opiskelijat kommentoivat keskusteluissa luentojen työtapoja ja sisältöä esimerkiksi seuraavasti:

Opiskelija: Olisit puhunut vähän enemmän. Tietenkin oli kiva kuulla musiikkia, mutta mä kaipasin enemmän luentoja. Esimerkiksi oli kiva kuulla että se Schobert kuoli ...

Opettaja: ...sienimyrkytykseen...

Opiskelija: ...mun mielestä se ei ollut tärkeää, se oli kyllä hauskaa, mutta enemmän sellaista tärkeämpää tietoa mä kaipasin. Muuten olin kyllä [tyytyväinen]. (17/K2)

Luentoperiodien väleissä opiskelu jatkui etäopiskeluna, jolloin opiskelijat tekivät oppimistehtäviä joko yksin tai pienryhmissä: etsivät itselleen ennalta tuntematonta ohjelmistoa, kirjoittivat annettujen teemojen mukaan kuvauksia omista havainnoistaan ja kuuntelemastaan musiikista, vastasivat verkko-oppimisympäristössä oleviin tenttikysymyksiin, kokosivat kuvitteellisen äänitteen ja laativat erilaisia lähteitä hyödyntäen valitsemalleen kohderyhmälle äänitteensä musiikista esittelytekstin sekä kommentoivat toistensa kirjoituksia oppimisalustalla. Kirjallisissa selonteoissaan opiskelijat pohtivat paljon kurssin tehtäviä ja suorittamisen tapoja; tästä esimerkkinä seuraava opiskelijan kuvaus:

Historian opiskelu on ollut erittäin mielenkiintoista, mutta toisaalta aika vaikeaa. Olen tehnyt jo aikaisemmin Länsimaisen musiikin historia -kurssin, joka oli hyvin perinteinen. Kurssiin kuului tehtävä- ja kuuntelukoe. Se oli mukavaa, mutta asiat kuitenkin unohtuvat aika helposti. Mielestäni tällainen uu-

denlainen opiskeluteknikka vaatii todella paljon itsekuria ja toisaalta myös aikaa. Työskentely tietokoneen kanssa on kyllä mukavaa, mutta mielestäni historian luentoja pitäisi olla joka viikko. (10/S1)

Tutkimuksessa nousi esiin ero oman opettajan näkökulmani ja opiskelijoille tärkeiden asioiden välillä. Oma mielenkiintoni kohdistui opetuksen sisältöön ja musiikinhistorian tradition kriittiseenkin tarkasteluun, opiskelijat puolestaan nostivat esiin heille hieman yllättävät oppimistehtävät ja toisaalta kysymyksen musiikinhistorian merkityksestä heidän tulevassa muusikon ammatissaan. He pohtivat opetuksen sisältöä ennen kaikkea käytännön merkityksen kannalta. Aineistossa ilmenivät selvästi opiskelijoiden odotukset musiikinhistorian tiedon käytettävyydestä muussa musiikinopiskelussa ja myöhemmin muusikon ja musiikkipedagogin ammatissa. Opiskelijat pitivät tutkimusaineiston perusteella onnistuneen kurssin tunnusmerkkeinä omien tietojensa täydentymistä, sävellysten eri merkitysten ja ajankuvan ymmärtämistä ja opetuksen hyödyllisyyttä suhteessa omaan soittamiseen tai musiikin tulkitsemiseen. Vaikka opiskelijat pohtivat musiikinhistorian merkitystä omalle ammatti-identiteetilleen, he eivät niinkään pitäneet musiikinhistorian opintojensa keskeisinä tavoitteina historiatietoisuuden tai historialliseen ajatteluun liittämiäni piirteitä, kuten esimerkiksi käsitteiden historiallisuutta ja erittelyä, musiikin muutosten syiden pohdintaa ja tunnistamista, lähteiden arviointia ja musiikinhistorian kirjoitusten lähtökohtien pohdintaa. Heille musiikinhistorian opintojen merkitys liittyi ensisijaisesti toimintaan – oppimistehtäviin ja soittamiseen.

Selonteoissa ja keskusteluissa korostui kuvan 1 kollektiivis-yksityinen alue, muusikon ammatillisen toiminnan perustan muodostavien asenteiden ja arvojen omaksuminen ja tämän omaksumisen osoittaminen. Harré (1983, 43) kuvaa tradition omaksumisvaiheessa kielen ja muiden symbolisten järjestelmien, kuten musiikin, olevan ensisijaisesti toiminnan välineitä. Opiskelijoiden odotukset musiikinhistorian opintojen merkityksestä ilmenivät myös kritiikissä ”turhia” tai ”vääränlaisia” tehtäviä kohtaan. Tällaisina he pitivät esimerkiksi äänitteiden lainaamista kirjastoista, tietokoneiden hallinnan opettelua ja myös tietokantojen käytön opettelua. Opiskelijat ilmaisivat odottavansa opettajan tarjoavan heille kurssin tiedollisen sisällön ja musiikkiesimerkit kurssitehtävien taustamateriaaliksi. Tämä opiskelijoiden esittämä kritiikki toimi johtolankana siihen, mitä opiskelijat tuntuivat tavoittelevan musiikinhistorian opinnoillaan: musiikin – ei niinkään musiikinhistorian – ymmärtämistä.

Kiintopisteitä musiikilliseen kulttuuriperintöön

Musiikinhistoria avaa musiikin herättämien kokemusten myötä kosketuskohdan paitsi historiaan, myös musiikin merkityksiin nykyhetkessä. Vanhan musiikin kuuntelija tai soittaja voi eläytyä musiikkiin vailla minkäänlaista tietoa musiikin historiasta. Musiikin tunteminen, kuunteleminen tai soittaminen eivät edellytä historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden tunnistamista ja reflektointia. Tätä musiikinhistorian erityispiirrettä ovat monet tutkijat pohtineet. Lydia Goehr toteaa kirjassaan *The Imaginary Museum of Musical Works* (1992), että 1800-luvun alkupuolella alkaneen kehityksen tuloksena eivät muusikot ole enää perehtyneet historiaan tuodakseen menneisyydestä tulkintamalleja omaan aikaansa, koska ”kauniiden ja tosien” sävellyksien on arveltu olevan ikuisia ja ajattomia. (Goehr 1992, 246.) Carl Dahlhaus (1983) liitti teoskeskeisen, musiikin ”esteettiseksi” nimeämänsä olemistavan musiikin kykyyn puhutella nykykuulijaa läsnä olevana taideteoksena. Hän piti teosten ”historiallista” olemistapaa ajallisesti ja paikallisesti rajautuneena ilmiönä. Dahl-

hausin mukaan teosten kyky puhutella kuulijaa oli sen historiallista taustaa tärkeämpi, ja siksi hän piti teosta musiikinhistorian ytimenä. (Dahlhaus 1983, 33.)

Klassisen musiikin historiallinen ja kontekstualisoiva olemistapa on joidenkin tutkijoiden mukaan jäänyt musiikinhistorian kirjoituksissa taka-alalle. Jukka Sarjala (2002) kuvaa teoskeskeisen ajattelun muotoutumista länsimaisen taidemusiikin historiankirjoituksen metanarratiiviksi, musiikinhistorian kerronnassa hahmottuvaksi punaiseksi langaksi ja tutkimusparadigmaksi:

Teos- ja säveltäjälähtöisen historiankirjoituksen kohteena oleva länsimainen taidemusiikki on haluttu pitää vapaana rajoittavista lisämääreistä. Musiikkitieteilijät ovat tutkineet universaaliksi katsotun musiikillisen taiteen historiaa. Siinä länsimainen taidemusiikki on saanut etuoikeuden edustaa ihmiskunnan parhaimpia ja kehittyneimpiä pyrkimyksiä. Musiikintutkijat ovat kirjoittaneet taidemusiikille oman, muista taiteen lajeista ja elämänalueista eroavan historiansa. (Sarjala 2002, 23–24.)

Opiskelijoiden käsityksissä musiikinhistoria tarkoitti tutustumista musiikkiin ja sävellykseen, ja keskeisen musiikinhistorian tietoaineuksen ja kontekstualisoinnin he odottivat liittyvän musiikkiin ja teoksiin, kuten eräs opiskelija seuraavassa toteaa:

Mut tietysti vaikuttaa hirveästi se, että kun omista lähtökohdista lähtee, niin mikä on se mikä kiinnostaa aina. Kaikki tommoset ... mua kiinnostaa ympäristö, se tausta missä ympäristössä ne on tehty ne sävellykset. Se mun mielestä jo kertoo paljon musiikista. (25/K2)

Musiikinhistoriaa voi aineiston valossa luonnehtia teosten, sävellysten ja musiikin varannoksi, johon opinnot ja niihin liittyvä musiikin kuunteleminen voivat avata omaa soittoa ja omaa kokemuspääpiiriä laajemman näköalan. Opiskelijat toivoivat musiikinhistorian opintojen syventävän heidän kosketustaan kollektiiviseen tieto- ja musiikkivarantoon, musiikilliseen kulttuuriperintöön. Tähän perintöön kuuluvat opiskelijoiden kuvauksissa ensisijaisesti ne teokset, joita tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tulevina muusikkoina ja pedagogeina työssään käyttävät ja tulkitsevat.

Opiskelijat tavoittelivat musiikinhistorian opinnoillaan välineitä ”mentaalisten kiintopisteiden” (van den Berg 2007, 46 ja 149) rakentamiseen teosvarantona hahmottuvaan musiikilliseen kulttuuriperintöön. Länsimaisen taidemusiikin historian yleisesitysten ja oppikirjojen sisältö, esimerkiksi kronologia, tyylihistoria ja säveltäjät näyttäytyivät aineiston valossa mentaalisten kiintopisteiden rakentumista ohjaavina kulttuurisina, tradition antamina keinoina, joilla jäsentää teosvarannon moninaisuutta. Opiskelijoiden omat, musiikinhistorian yleisesityksistä poikkeavat kiintopisteiden kuvaukset puuttuivat aineistosta kokonaan. Opiskelijat toistivat tehtävissään ja kirjoituksissaan jo 1800–1900-lukujen vaihteessa musiikinhistorian opetuksen ytimeksi muodostunutta tyyli- ja teohistoriaa, jossa Sarjalan sanoin ”kiistattomiksi katsottuja faktoja ovat teokset, säveltäjät, tyylit, lajityypit, sävellystekniikat ja muotoyksiköt” (Sarjala 2002, 129).

Vaikka opiskelijoiden kuvaukset tiedollisista tavoitteista musiikinhistorian opiskelussa kiinnittyivät keskeisesti kuvan 1 esittämään omaksumiseen, on aineistossa juonteita, jotka liittyivät kuvan 1 seuraavaan vaiheeseen, muuntamiseen. Oma kokemuksellinen musiikin kuunteleminen ja kuunteluun liittyvän keskustelu, kokemuksellinen tiedon jäsentäminen ja jakaminen edisti opiskelijoiden kuvauksien perusteella musiikillisen kulttuuriperinnön mentaalisten kiintopisteiden hahmottamista. Tietojen ja omien kokemusten yhteensovitta-

minen musiikin historian tietopainotteiseksi miellettyissä opinnoissa aiheutti kuitenkin joissakin opiskelijoissa hämmennystä. Eräs opiskelija pohti oppimistavoitteitaan seuraavasti:

Musiikkiahan täytyy kuunnella ja siihen on oltava henkilökohtainen suhde, jotta jotain oppisi. Ongelmana ei kohdallani ole varmaankaan itse oppiminen, vaan sen määrittely, mitä pitäisi oppia. (1/S2)

Omaksumisvaiheessa oppiminen liittyy musiikin historiassa toisaalta tiedollisen tradition, toisaalta kollektiivisen tietovarannon haltuunottoon. Omaksumisvaiheen oppimisen kontrollointi on opettajalle melko vaivatonta. Kirjalliset kuulustelut ja tentit kertovat paljon opiskelijoiden osaamisesta.

Kollektiivinen muistaminen

Opetuksessa välittyneen musiikin historian tiedon muuntaminen henkilökohtaiseksi tulkinaksi oli tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille selvästikin haastavaa. Erään näkökulman tarjoaa musiikin historian tarkasteleminen kollektiivisena muistamisena. Jussi Onnimaan mukaan kollektiivinen muisti liittyy hiljaiseen, korkeintaan osittain artikuloituvaan tietoon, joka voidaan muistelemalla kutsua esiin (Onnismaa 2008, 84). Klassisen musiikin alalla musiikin historiaan liittyy sanallisten, kertovien ja kirjallisten historian esitysten lisäksi musiikissa ja soittamisessa välittyvää, soittamalla karttunutta hiljaista tietoa ja kollektiivista muistamista. Marko van den Bergin kuvaa kollektiivista muistia menneisyydestä ammennetuiksi mielikuviksi ja muistoiksi (van den Berg 2007, 52). Sirkka Ahosen mukaan kollektiivinen muistaminen rakentuu 2000-luvun alun yhteiskunnassa perinneyhteiskunnan muistelupuheen sijaan instituutioiden ja historiakulttuurin tuotteiden varaan (Ahonen 1998, 21–25). Näitä institutionalisoituneita historiakulttuurin tuotteita voivat Ahosen mukaan olla esimerkiksi museot, muistomerkit ja historialliset romaanit sekä fiktio. Goehr rinnastaakin kirjassaan *The Imaginary Museum of Musical Works* (Goehr, 1992) teoskäsitteen ja teoskaanonin varaan rakentuvan musiikin historian kerronnan museoon.

Tutkimusaineistossa eli opiskelijoiden kuvauksissa, tuon musiikin historian museon täytivät säveltäjät ja heidän teoksensa. Musiikin historian opetuksen kaanon, kulttuurinen kuvasto, (Eskola & Suoranta 2001, 116) ei aineiston perusteella valota edesmenneiden muusikoiden työn arkea, reseptiohistoriaa, musiikin opiskelun perinteitä tai kuulijoiden ja soittajien osallisuutta musiikin historian tosiasioiksi miellettyihin teoksiin ja tyyliin. Aineiston perusteella musiikin opiskelijat omaksuivat jo ennen ammattiopintojaan tyyliin, tyylinormeihin ja musiikin lajeihin perustuvan tarkastelutavan keskeiseksi musiikin historian kerronnan sisällöksi. Opiskelijat eivät virittyneet kohtamaan historian kertomuksissa muita henkilöitä kuin säveltäjiä. Opiskelijoiden omat kuuntelukokemukset eivät aineistossa vertautuneet menneisyyden kuulijoiden tai muusikoiden musiikinkuunteluun tai soittamiseen, vaikkakin he kokivat kuuntelemisen hyödylliseksi ja musiikin historian opiskelun mielekkyyttä lisääväksi työtavaksi. Selonteoissa ei ollut yhtään mainintaa reseptiohistoriasta, menneisyydessä eläneistä musiikin kuulijoista tai musiikin esittäjistä. Opiskelijoiden mahdollinen mielenkiinto historiallisten muusikkokollegojen arkeen ei välittynyt aineistosta lukuun ottamatta yksittäisiä mainintoja vanhoista soittimista. On kuitenkin huomioitava, että opiskelijoiden kuvaukset perustuivat käyttämässäni selonteon menetelmässä heidän omiin valintoihinsa siitä, mitä he halusivat kertoa tutkija-opettajalleen esittäytyäkseen pätevinä ja hyväksytyinä musiikin opiskelijoina. Niinpä opiskelijoiden selontekojen kuvauksiin vaikutti se, miten opiskelijat hahmottivat opiskelutradition ja opettajansa odotukset.

Kuitenkin musiikinhistorian opetuksen sisältönä voisi pitää moniperspektiivisten niin sanottujen uusien historioiden myötä myös muusikon arjen kuvaamista ja eri aikojen muusikon toimintatapojen ymmärtämistä, eli muidenkin historian henkilöiden kuin säveltäjien esittelyä. Mikrohistoria on avannut uusia käytänteistä yksilöistä kirjoittamiseen myös musiikinhistorian alalla (ks. Pecacz 2006). Yhden ihmisen elämän kuvaamisen avaavan ikkunan menneisyyteen, käsityksiin, arvoihin, tapahtumiin ja prosesseihin. Esimerkiksi tämän ajattelutavan siirtäminen musiikinhistorian opiskeluun on yksi musiikinhistorian pedagoginen kehittämisnäkökulma.

Musiikinhistorian opiskeluun liittyi kuitenkin keräämäni tutkimusaineiston perusteella kollektiivisen muistamisen eri puolia. Onnismaa näkee kollektiivisen muistamisen tapoina historiallisen kokemuksen eli tunnemuiston sekä historiallisen tietoisuuden, joka on hankittu ja työstetty kollektiivisen muistamisen tapa (Onnismaa 2008, 87). Muusikkokoulutuksessa kerrotaan historian yleisesitysten rinnalla kaskuja ja juoruja vuosisatoja sitten kuolleista säveltäjistä ja muusikoista sekä myös esimerkiksi soittimen omaan traditioon liittyviä tarinoita. Jotkut tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista käyttivät taustatietojaan varantona, joka rikastutti kuuntelukokemusta:

[– –] kun sitä vain kuvittelee sitä ympäristöä jossa ihmiset elivät, niin se [vanhan musiikin ymmärtäminen] ei oikeastaan oo vaikeaa. (17/K1)

Kollektiivisen tunnemuiston voi nähdä välittyvän musiikin emotionaalisessa sisällössä. Tunnemuisto tulee klassisessa musiikissa kutsutuksi esiin, koska musiikista on mahdollista vaikuttaa musiikista yhä uudelleen, tässä ja nyt, kuten Leo Treitler pohtii kirjassaan *Music and the Historical Imagination* (Treitler 1989). Kaikki musiikin kutsumat tunnemuistot eivät olleet aineiston kuvauksissa kuitenkaan opiskelijoille mieluisia:

Se alkoi tuntua niin kummalliselta kun sitä musiikkia kuunteli, että piti laittaa levy heti pois pyörimästä. Siinä tulee niin kirkollinen olo, joka ei nyt oikein nykypäivää oo. Ei se kirkko oo läsnä joka päivä elämässä, eikä toi musiikki mitä kuuntelee, ei se niin hengellistä oo, välttämättä. (22/K1)

Onnismaan (2008, 87) mukaan historiallinen tietoisuus on hankittu tai opittu muisto, ja se rakentuu yhteisesti hyväksytyistä menneisyyden tulkinnosta. Onnismaa korostaa van den Bergin (2007, 52) tavoin sitä, että menneisyyden tulkinnat muuntuvat ja rakentuvat yhä uudelleen, historiassa ja muistamisessa nähdään tulevaisuuteen suuntautuva ulottuvuus. ”Menneisyyttä ei säilötä mielessä, vaan konstruoidaan aina uudestaan nykyhetken pohjalta”, Onnismaa kirjoittaa ja jatkaa; ”[t]ieteellinen historian tutkimus ja kollektiivinen muisti on nähty vastakkaisina, mutta historian tutkimukseen tuskin voi vailla tulkintoja kertoa, miten asiat ’todella’ tapahtuivat” (Onnismaa 2008, 87). Dahlhaus kuvaakin historian tutkimusta tieteelliseksi muutetuksi muistamiseksi (1983, 3).

Opiskelijoiden oli kuitenkin joskus vaikea ylittää omaa tunnettaan ja kokemustaan kuulun musiikin pohtimisessa musiikinhistorian kannalta:

Se aiheuttaa sellaisen lukon, että kun koko ajan kirjoittaa että ihanaa, ihanaa, tulee sellainen olio, että täytyy kirjoittaa jotakin erilaista. Ja sitten on ihan että mitä kirjottaisi. Kun musiikki vaikuttaa silleen, mä en osaa olla järkevä. (14/K1)

Opiskelijat musiikin historian kirjoittajina

Palaan edellä mainitsemaani Dahlhausin (1983) esittämään näkemykseen teosten kahdesta olemisen tavasta, historiallisesta ja esteettisestä. Esteettiseen olemistapaan liittyi ajatus siitä, että toiset teokset olivat arvokkaampia kuin toiset. Osa konserttien ohjelmistosta vakiintui perusohjelmiston suosikeiksi, ja näistä suosikeista muodostui erityisen esteettisen statuksen omaava teoskaanon. Monet musiikintutkijat, kuten Carl Dahlhaus, pitivät teoskaanonin menneitten sukupolvien suodattamana teosten parhaimmistona. Dahlhaus toteaa, että historian tosiasioiksi miellettyistä tapahtumista ei voi tehdä päätelmiä teosten arvosta. Siksi musiikin historian kirjoittaja tarvitsi Dahlhausin mukaan väliseen arvojen tarkasteluun, ja Dahlhaus nosti teoskaanonin esteettisen arvon mitaksi. (Dahlhaus 1983, 92–99.) Näkemys juurtui myös musiikkikasvatukseen. 1970–1980-luvuilla kukoistaneen 'esteettisen musiikkikasvatuksen' voi tulkita perustuvan samaan näkemykseen, historian kuluessa karsiutuneen teosrepertuaarin arvostuksen kasvattamiseen oppilaissa musiikkia kuuntelemalla (ks. Reimer 1970).

Teosestetiikan määrittämä kaanonin arvon pysyvyys on tulkintani mukaan heijastunut musiikin historia-oppiaineeseen musiikin historian kerronnan pysähtyneisyytenä. Samat teokset kuin esimerkiksi puoli vuosisataa sitten kuuluvat edelleenkin keskeiseen ohjelmiin ja musiikin historian kuuntelutenttien perusteoksiin, ja myös kerronta näiden teosten taustoista ja kontekstista on pysynyt muuttumattomana. Musiikin historian opetuksessa käytetään edelleen jopa 50 vuotta vanhoja oppikirjoja, kuten laajalti luettu D. J. Groutin *A History of Western Music*, jonka ensimmäinen painos on vuodelta 1960, uusin, tosin hiukan päivitetty laitos vuodelta 2005. Monissa musiikin historian yleisesityksissä, kenties teoskaanoniin liitettyjen esteettisten arvojen vakiintuneisuuden takia, tulkintojen ja kysymyksenasetteluiden problematisointi ja ajankohtaisuus jää usein huomiotta. Kun oppiminen musiikin historian opetuksessa lisäksi ymmärretään tradition omaksumiseksi eikä tradition muuntamiseksi henkilökohtaiseksi identiteetin osaksi, musiikin historian opetus saattaa jopa vahvistaa tuota kerronnan pysähtyneisyyttä. Kerronnan pysähtyneisyys heijastui myös opiskelijoiden omiin kirjoituksiin. Eräs opiskelija pohti opiskelijatovereittensa kurssitehtävien lukemista seuraavasti:

Opiskelija: Mutta se pitäis saada niin mielenkiintoiseksi se koko homma, että jengi menee vapaaehtoisesti kirjoittamaan, että tekee mieli lukea kavereiden tekstejä. En tiedä, mua ei ainakaan yhtään tehnyt mieli lukea kavereiden tekstejä.

Opettaja: Joo. Siinä on miettimisen paikka.

Opiskelija: Joo, pitäiskö niitä aiheita saada niin sanotusti mielenkiintoisemmiksi, jotta niitä menisi lukemaan.

Opettaja: Sä osut ihan naulan kantaan.

Opiskelija: Joo, siellä oli 4 tai 5 Bachia koskevaa juttua, ja kaikki alkoi samalla tavalla. Bachin historialla tai jotain semmoista. (28/K2).

Tyylikausijaottelu ja henkilöhistoria oli opiskelijoiden tehtävävastauksissa muuttunut musiikinhistorian kerronnan tukipilariksi ja tosiasiaksi, vaikka tyylihistoriaa pidetään esimerkiksi Matti Huttusen sanoin vain juonteena tarkastelutapojen kaanonissa (Huttunen 2000, 194). Tosiasioiden ja tarkastelutapojen samastaminen opetuksen sisällössä oli tutkimuksen kohteena olleella kurssilla ongelma. Samastamisen seurauksena opiskelijat eivät saaneet työkaluja esimerkiksi erilaisten musiikinhistorian tarkastelutapojen arviointiin. Tämä ilmeni kirjoitustehtävässä, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa valitsemistaan kappaleista esittelyvihkonen, levybukletti, jollainen liittyy usein klassisen musiikin äänilevyihin. Ohjeen mukaan heidän tuli esitellä valitsemiaan kappaleita ja niiden taustoja kuvitteelliselle musiikin kuuntelijalle. Opiskelijat toteuttivat kirjoituksensa toistamalla hiukan omin sanoin tosiasioiksi mieltämiään kertomuksia ja käsitteitä. Tehtävän tuloksena oli mitä tyypillisintä leikkaa ja liimaa -historiaa (ks. Carr 1961, 33). Kappaleiden kuvaukset olivat usein hyvin lyhyitä, esimerkiksi soitinnusta tai musiikin karaktäärejä luonnehtivia, ja pysyttelivät varovaisesti erossa kaikesta kokemuksellisuudesta, problemaattisuudesta, tulkinnallisuudesta ja opiskelijan oman äänen esiintuomisesta. Tuloksena oli kiiltokuvamaisia säveltäjäesittelyitä, jotka tavoittelivat sinällään varsin onnistuneesti levyesittely- tai konserttiohjelmakerronnan konventioita. Tähän tehtävään liittyi vertaiskommentointi oppimialustalla. Opiskelijoiden kommentit toistensa kirjoituksiin paljastivat, että heillä ei ollut oikeastaan lainkaan välineitä arvioida opiskelutovereittensa kirjoitusten tarkastelutapoja.

Opiskelijat pyrkivät siirtymään kuvan 1 omaksumisesta suoraan julkistamiseen, ilman henkilökohtaisen muuntamisen vaihetta, ikään kuin kerronnan vakiintuneisuus ja problemaattisuuden puute olisi suorastaan osa musiikinhistorian traditiota. Jorma Kalela (Kalela 2000, 125) nostaa esiin huomion, joka on musiikinhistorian opetuksen ja yleisesitysten kannalta hyvin keskeinen. Kun historian kertomusta toistetaan itseriittoisena, ilman tutkijan asettamaa kontekstia, kertomus muuttuu vähitellen tarinaksi. Kun tarinaa toistettaessa samat yksityiskohdat kerrataan yhä uudelleen, tarina muuttuu vähitellen stereotyyppiseksi. Lukuisissa yleisesityksissä ja opetuksessa toistetut musiikinhistorian kertomukset voi nähdä tällaisina stereotyyppisiksi muuttuneina, itseisarvoisina tarinoina. Kerrotut tapahtumat ovat muuttuneet itsenäisiksi, ne kerrotaan itsenäisinä, ne eivät edellytä tässä ja nyt avautuvia merkityksiä, kysymyksiä, ongelmia, kertomisen tai kertojan yhteyttä alkuperäiseen tutkimukselliseen problematiikkaan ja kontekstiin.

Stereotyyppiseksi muuttuneen tarinan kertominen ja omaksuminen saa muita kuin historian tutkimukseen suuntautuneita tehtäviä. Yksi näistä stereotyyppisten kertomusten tehtävistä liittyy sosiaaliseen ryhmäytymiseen tai identiteetin rakentumiseen. Van den Berg (2007, 52) korostaa yhteisten muistojen luovan ajallista jatkuvuutta, hänen mukaansa kollektiiviset muistot muuttavat jatkuvasti muotoaan yhteisöllisessä kanssakäymisessä. ”Se, millaisia asioita nostetaan esille, riippuu osaltaan siitä, millaisia odotuksia yhteisön jäsenillä on tulevaisuuden suhteen”, hän kirjoittaa. Olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe tarkastella tästä näkökulmasta klassisen musiikin tulevaisuudenkuvia.

Historiakäsityksistä historiatietoisuuteen

Väitöstutkimuksessani jäsenin musiikinhistorian opetuksen paradigmoja käsitteiden ”historiakulttuuri”, ”historiakäsitykset” ja ”historiatietoisuus” avulla (kuva 2). Historiakulttuurilla tarkoitan Seppo Hentilää mukaillen mahdollisia tapoja ja areenoita, joilla ”tuotetaan, välitetään, esitetään, koetaan ja käytetään” menneisyyttä koskevia käsityksiä ja tietoa (Hentilä 2001, 32). Sen piiriin kuuluvat niin akateemisen tutkimuksen, opetuksen, muun historiakirjoittelun, äänite- ja viihdeteollisuuden, tiedostusvälineiden tuottamat käsitykset kuin

ihmisten arkiset käsitykset (ks. van den Berg 2007, 43–45; Kalela 2000, 65–67). Historia-kulttuuri tuottaa historiäkäsityksiä ja historiatietoisuutta, kuten kuva 2 esittää. Ihmiset ammentavat historiakulttuurin tarjoamista mahdollisuuksista historiäkäsityksensä, jotka voivat olla Hentilän mukaan tietoisia tai tiedostamattomia (Hentilä 2001, 32–33).



Kuva 2: Musiikinhistorian opettaminen ja opiskelu historiakulttuurin osana (Unkari-Virtanen 2009, 21).

Musiikin historiatietoisuus perustuu kuvan 2 mukaan käsityksille musiikinhistorian sisäl- löstä, tietämisen ja muistamisen tavoista sekä musiikinhistoriasta toimintana, ja näiden käsityksien varaan rakentuu myös musiikinhistorian opetus. Musiikinhistorian opettaja kiinnittyy alansa traditioon. Musiikinhistorian opetuksen sisältö ja työtavat ovat muovautu- neet musiikinhistorian kirjoitusten ja opetustradition pohjalta. Opettajan omaksumat histo- riäkäsitykset sekä niiden tietoinen osa, historiatietoisuus, juontuvat historiakulttuurista, johon opettaja on kiinnittynyt. Musiikinhistoriaa opettavat pedagogit joutuvat opetustehtä- vään joskus melko suppeiden, kaikille musiikin ammattiopiskelijoille yhteisten musiikin- historian opintojensa varassa, vailla musiikinhistorian ja sen opettamisen erityiskysymysten reflektointia. Samalla kun vallitseva kulttuuri muokkaa käsityksiämme musiikinhistoriasta, musiikinhistorian opetuksen ja kirjoitusten sisältö heijastelee ja muokkaa musiikinhistoria-

kulttuuria: käsityksiämme siitä, mikä mielletään musiikinhistorian sisällöksi, minkälaiset tarkastelutavat ovat musiikinhistoriassa soveliaita, mihin tietomme perustuu ja mikä on mielekästä musiikinhistoriaan liittyvää toimintaa.

Tutkimusaineistoni kartoitti klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden käsityksiä musiikinhistoriasta ja musiikinhistorian mielekkästä opiskelusta. Tutkimuksessani totesin, että opiskelijat tavoittelevat musiikinhistorian opinnoillaan musiikin, ei niinkään musiikin historian ymmärtämistä. He tuntuivat tavoittelevan tehtävävastauksissaan kanonisoidun sisällön stereotyyppistä toistamista, leikkaa ja liimaa -historiaa, joka kehoimmillaan tyypistää kulttuuriperinnön historiattomiksi musiikkiesityksiksi ja latistaa oppilaslähtöisen kiinnostuksen kulttuurin menneisyyttä kohtaan valmiina annetuiksi kertomuksiksi, joita opetuksessa vuodesta vuoteen toistetaan.

Uusi tarkastelukulma musiikinhistorian opetukseen

Kuten artikkelin alussa totesin, historiatietoisuus on uusi tarkastelukulma musiikinhistorian opetukseen. Harvoja historiatietoisuuteen viittaavia mainintoja musiikinhistorian pedagogiikan sinänsä niukan kirjoittelun saralla lienee Huttusen toteamus artikkelissa *Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit – ajatuksia musiikinhistorian opettamisesta* (2000): ”Historioitsijan tehtävä ei ole vakiinnuttaa yleisönsä illuusiota jumalaisesta ’objektiivisuudesta’, vaan pikemminkin kasvattaa kuulijansa ja lukijansa sen seikan tunnustamiseen, että jokainen näkökulma historiaan on ajallisten ja paikallisten ehtojen määrittämä” (Huttunen 2000, 199). Huttunen on jatkanut pohdintojaan artikkelissa ”Musiikinhistorian kertomuksen mallit: näkökulma 1900-luvun alun suomalaisen musiikinhistorian kirjoitukseen”, jossa hän on kartoittanut suomalaisten musiikinhistorian yleisesitysten aatteellista pohjaa (Huttunen 2010). Huttunen toteaa ensimmäinen suomenkielisen musiikinhistorian yleisesityksen, oppikirjaksi tarkoitetun Martin Wegeliuksen vuonna 1904 julkaistun *Länsimaisen musiikin historia pääpiirteissään kristinuskon alkuaajoista meidän päiviimme*, edustavan saksalaisiin esikuviin perustuvaa historiankäsitystä, ja ilmentävän Wagner-ihailussaan näkemystä ”nerouden” ja ”taiteen” liitosta (Huttunen 2010, 55–56). Vesa Kurkela puolestaan pitää Wegeliuksen suurmiesihailua nationalismin ilmauksena, ja hän näkee tuoreidenkin suomalaisen musiikinhistorian yleisesitysten, esimerkiksi 1990-luvulla julkaistun, neli-osaisen *Suomen musiikin historian*, edelleenkin ilmentävän säveltäjakeskeistä musiikinhistorianäkemyttä (Kurkela 2010, 24–25).

Musiikinhistorian kerronnan kohteita ja tapoja erittelemällä päästään tarkastelemaan muuttuvia paradigmoja, jotka vaihtuvat ajan- ja maailmankuvan muutosten seurauksena ja näyttäytyvät omana aikanaan itsestään selvinä, problematisoimattomina todellisuuden kuvaamisen välineinä (ks. van den Berg 2007, 54–94). Musiikinhistorian opetuksen sisältö on seurannut suorastaan vuosikymmenien viiveellä musiikinhistorian tutkimuksen suuntauksia (Unkari-Virtanen 2009, 22–33). Tyylikausijaottelu on edelleenkin musiikinhistorian opetuksen kulmakiviä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Tyyliä mainitaan opetuksen sisältöalueena historian rinnalla musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmia säätelevässä opetushallituksen määräyksessä 41/011/2002 *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista* vuodelta 2002:

Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet – musiikin lukija ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus – kattavat vähintään musiikinteorian, säveltäjäpailun ja musiikkitie-

don peruskurssien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaisen) oppiaineksen. (OPH, 17).

Tyylikausijako vakiintui Huttusen mukaan (2010, 66) musiikin historian kirjoituksiin vuonna 1924 Guido Adlerin toimittaman kirjan *Handbuch der Musikgeschichte* myötä. Kirjan dispositiossa musiikin historia jaetaan ensi kerran taide- ja kirjallisuushistoriaa mukaileviin tyylikausiin renessanssi, barokki, klassismi ja romantiikka. Suomenkieliseen musiikin historian kirjoitteluun tyylikausijaottelu juurtui säveltäjä, kapellimestari ja musiikkikirjailija Sulho Rannan (1901–1960) kirjoissa *Musiikin historia pääpiirteittäin* (1933) ja *Musiikin historia* (1950–1956). Sulho Rannan kirjan jälkeen ei Matti Huttusen (2010) mukaan ole suomeksi julkaistu musiikin historian yleisesityksiä, ellei sellaiseksi katsota Sibelius-Akatemian vuodesta 2005 lähtien tuottamaa ja ylläpitämää, tyylikausijaottelua edelleen soveltaa, artikkeleista koostuvaa musiikin historian Muhi-sivustoa.

Historiatietoisuuden huomioon ottaminen musiikin historian opetuksen tavoitteissa avaa uusia näkymiä musiikillisen kulttuuriperinnön tarkasteluun. Historiatietoisuus ei kuvan 1 viitekehyksessä voi rakentua pelkästään tiedon passiivisen omaksuminen varaan, vaan tiedostaminen edellyttää omakohtaista reflektointia ja tradition muuntamista omaksi, henkilökohtaiseksi sovellutukseksi. Musiikin historian kohdalla historiatietoisuuden mahdollisia tunnusmerkkejä voisivat olla esimerkiksi omien kiintopisteiden rakentaminen musiikilliseen kulttuuriperintöön ja teosvarantoon, musiikin historian tarkasteleminen kollektiivisen muistaminen ja muusikon hiljaisen tiedon näkökulmista, musiikin historian narratiivimallien kriittinen tarkastelu ja musiikin historian ”tosiasioiden” problematisointi. Tutkimusaineiston perusteella myös musiikillisten käsitteiden historiallisuuden erittely, musiikkielämän muutosten syiden tunnistaminen, lähteiden, esimerkiksi nuotinnosten ja editioiden arviointi ja käyttö, tai esityskäytänteiden historiallisuuden tutkiminen ja tiedostaminen ovat konkreettisia aiheita, joiden avulla historiatietoisuus voidaan nostaa opetuksen lähtökohdaksi.

Tutkimuksen ja oman opettajantyöni innoittajana on näkemykseni, jonka mukaan musiikillisen kulttuuriperinnön kytkökset nykyaikaan voivat olla eläviä ja rikkaita, jos musiikin historian opetuksessa toistetut muumioituneet, stereotyyppiset kertomukset avataan merkityksiä ja identiteettiä rakentaviksi kysymyksenasetteluiksi. Musiikin historian elävöittäminen ei kuitenkaan voi perustua pelkästään uudenlaiseen näkemykseen opetuksen sisällöstä, vaan se edellyttää myös opetuksessa välittyvien tietämisen tapojen ja toiminnan uudelleenarviointia. ”Tieto ja tutkimus kasvavat vastarinnasta, uteliaisuudesta ja herkkyydestä omia kokemuksia kohtaan”, kirjoittaa Jukka Sarjala (2002, 214). Musiikin historian opetuksessa ja opetussuunnitelmissa olisikin ehkä syytä edetä musiikin historian menneiden valtakurssien toistamisesta kohti opiskelua, joka ilmentää ja toteuttaa Sarjalan kuvaamaa vastarintaa, uteliaisuutta ja herkkyyttä omille kokemuksille.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Briscoe, James R. (toim.) 2010. *Vitalizing Music History Teaching*. Hillsdale, New York: Pendragon Press.

- Carr, Edward Hallet 1961. *What is history?* New York: Vintage Books.
- Dahlhaus, Carl 1983 [1967]. *Foundations of Music History*. (engl. käännös J.B. Robinson) Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Goehr, Lydia 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford: Clarendon Press.
- Grout, Donald Jay, 1960. *A History of Western Music*. New York: Norton.
- Harré, Rom 1983. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, Rom & Secord, Paul F. 1972. *The Explanation of Social Behavior*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hentilä, Seppo 2001. *Historiapolitiikka – Holocaust ja historian julkinen käyttö*. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilmari (toim.), *Jokapäiväinen historia*. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26–49.
- Huttunen, Matti 2000. *Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit – ajatuksia musiikin historian opettamisesta*. Teoksessa Dawn Goss, Glenda, Kilpeläinen, Kari, Moisala, Pirkko, Murtomäki, Veijo & Tiilikainen, Jukka (toim.), *Hundra vägar har min tanke*. Festskrift till Fabian Dahlström. Helsinki: WSOY, 191–206.
- Huttunen, Matti 2010. *Musiikin historian kertomuksen mallit: näkökulma 1900-luvun alkupuolen suomalaisen musiikin historian kirjoitukseen*. *Musiikki* (3–4), 53–70. *Journal of Music History Pedagogy*. [www-lähde]. < <http://www.amsnet.org/ojs/index.php/jmhp/> > (Luettu 1.8.2011).
- Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin 2000. *Participatory Action Research*. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 567–605.
- Kurkela, Vesa 2006. *Taidemusiikki – hegemoninen käsite*. *Musiikkikasvatus* 9 (1–2), 70–73.
- Kurkela, Vesa 2010. *Kansallismielisyys Suomen musiikin historian kirjoituksessa*. *Musiikki* (3–4), 24–42.
- Moustakas, Clark 1990. *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Muhi. *Musiikin historian verkkosivusto*. [www-lähde]. < <http://www.siba.fi/muhi> > (Luettu 30.8.2011).
- Natvig, Mary (toim.) 2002. *Teaching Music History*. Aldershot: Ashgate.
- Onnismaa, Jussi 2008. *Hiljainen tieto kulttuurin rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus*. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.), *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta*. *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus, 83–102.
- Pekacz, Jolanta T. 2006 (toim.). *Musical Biography. Towards New Paradigms*. Aldershot: Ashgate.
- Reimer, Bennett 1970. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Sarjala, Jukka 2002. *Miten tutkia musiikin historiaa?* Tietolipas 188. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (41/011/2002).

- Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.), Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus, 33–58.
- Treitler, Leo 1989. *Music and the Historical Imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. *Studia Musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Leena Unkari-Virtanen työskentelee tutkijatohtorina Sibelius-Akatemiassa ja opettaa musiikinhistoriaa Metropolia Ammattikorkeakoulussa.