

# **Moniääninen musiikinhistoria.**

**Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta**

Leena Unkari-Virtanen

Sibelius-Akatemia  
Musiikkikasvatuksen osasto  
Studia Musica 39

© Leena Unkari-Virtanen 2009

ISBN: 978-952-5531-61-9

ISBN (e-kirja): 978-952-5531-62-6

ISSN: 0788-3757

Taitto: Jyrki Salminen, Indie Print

Kannen taitto: Karoliina Pirkkanen

Paino: Multiprint Oy, Espoo 2009

**Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 39. Väitöskirja. 210 sivua.**

Tutkimus käsittelee musiikinhistoriaa oppiaineena. Länsimaisen taidemusiikin historiasta on kirjoitettu yli kahden vuosisadan aikana lukuisia tutkimuksia ja yleisesityksiä, ja musiikinhistoriaa on tarkasteltu historian-, musiikin- ja kulttuuritutkimuksen osa-alueena. Länsimaisen musiikkikulttuurin historia on koko 1900-luvun ajan ollut Suomessa musiikkikoulutuksen osa. Musiikinhistoriaa oppiaineena sivutaan kuitenkin kirjallisuudessa vain ohimennen. Tutkimukseni on syntynyt tarpeesta tarkastella musiikinhistoriaa pedagogiselta kannalta.

Tutkimuksen kohteena oli klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian kurssi Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa (nykyinen Metropolia Ammattikorkeakoulu) lukuvuonna 2003–2004. Tutkimuksessani selvitin (1) minkälaisia tapahtumia klassisen musiikin ammattiopiskelijat nostivat esiin musiikinhistorian opiskelustaan selonteoissa ja keskusteluissa, ja (2) miten sisältötieto, hiljainen tieto ja muusikon ammatillinen identiteetti jäsentyvät musiikinhistorian opintojen osaksi opiskelijoiden kuvauksissa opiskelukokemuksistaan. Edelleen tutkimuksen tehtävänä oli edellisten tutkimustehtävien kautta tarkastella, (3) mitä musiikinhistorian pedagogiikan kehittäminen voisi tarkoittaa opiskelukokemuksien ja musiikinhistorian opetuksen tradition valossa.

Tutkimuksen menetelmät perustuvat heuristiseen tutkimusotteeseen, toimintatutkimukseen ja selontekojen menetelmään. Heuristinen tutkimusote suuntautuu kokemusten taustalla olevien merkitysten tavoittamiseen. Tutkimuksessani pyrin kehittämään musiikinhistorian opetusta ja verkko-opetusta opiskelijoiden kokemuksia kuullen. Toimin itse kurssin opettajana, ja keräsin tutkimusaineiston opetuksen opiskelijoiden selontekojen menetelmää soveltaen. Selonteot ovat osallistujien vapaaehtoisia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta episodista, ja tutkija neuvottelee osallistujien kanssa tehdessään tulkintoja episodin monikerroksisesta rakenteesta.

Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden selonteoista, keskusteluista, opiskelijoiden harjoitustehtävistä sekä täydentävistä eläytymistarinoista ja pohdintatehtävistä. Tutkimusaineiston analyysi eteni abduktiivisesti vuorottelemalla aineiston lukemisen ja teoreettisten käsitteiden välillä, sekä yhdistämällä analyysiprosessiin tulkintani musiikinhistorian sisältötiedon ajallisesta kerrostumisesta. Purin aineiston opiskelun arjen ja käytänteiden, tehtävien, sisällön sekä hiljaisen, käsitteellisen ja narratiivisen tietämisen näkökulmista.

Aineiston analyysissa sovelsin Rom Harrén identiteettiprosessin vaiheita: traditio omaksutaan, muunnetaan henkilökohtaiseksi ja julkistetaan omaksutun identiteetin osoituksena. Auli Toomin kuvaus hiljaisesta tiedosta muodosti teoreettisen perustan jolla jäljitiin aineistosta identiteettiprosessin vaiheita ilmentäviä opiskelijapuheen tunnusmerkkejä. Tunnistamalla identiteettiprosessin vaiheet opettaja voi auttaa oppilaitaan siirtymään passiivisesta omaksumisesta aktiiviseen ja kokemukselliseen tradition muuntamiseen. Erityisesti verkko-opiskelussa myös julkistamisen voi olla keskeinen vaihe.

Tutkimuksen tuloksena esittelen erään mahdollisuuden opettajan roolin laajentamiseksi aktiiviseksi sisältötiedon tuottajaksi, ei pelkästään tutkimustiedon passiiviseksi jakajaksi. Kehittelemäni kolme metaforaa ilmentävät musiikinhistorian rikkaita kulttuurisia kytköksiä ja musiikinhistorian tarjoamia mahdollisuuksia luovaan pedagogiseen työhön. Metaforien mukaan musiikinhistoria voidaan mieltää "moniääniseksi kertomukseksi," "äänten kuljettamiseksi" ja "kollektiiviseksi muistiksi". Opettajan rooli voi tutkimukseni valossa olla sekä tradition ylläpitäjä että tradition uusintaja.

Tutkimukseni tuo musiikinhistorian opiskelun ja opettamisen pedagogisen tutkimuksen piiriin. Tutkimus osoittaa tutkimuksen kohteena olleella kurssilla musiikinhistorian keskeisen aseman muusikon ammatti-identiteetin rakentajana.

Asiasanat: Musiikinhistoria, opetus, opiskelu, verkko-opiskelu, hiljainen tieto, narratiivinen tieto, ammatti-identiteetti, identiteettiprosessi, heuristinen tutkimus, toimintatutkimus, selontekojen menetelmä

**Music History as a Polyphony. A Heuristic Study of Learning and Teaching Music History. Sibelius Academy. Department of Music Education. Studia Musica 39. Doctoral Dissertation. 210 pages.**

This study examines music history as an educational subject. Over the last two hundred years, the history of music has been the focus of numerous studies and writings, and it has been examined from the aspects of history, musicology and cultural research. Since the end of 19th century, the history of western music has been studied as part of the education undertaken by Finnish musicians. Nevertheless, examinations of music history from an educational perspective are few and far between. So, the objective of this study has been to examine music history from a pedagogical point of view.

The basis for the case study was a one-year music history course at Stadia Helsinki Polytechnics (nowadays the Metropolia University of Applied Sciences) in the year 2003-2004. The participants were 1st year students enrolled in the Bachelor's degree programme in classical music. In this study I have inquired (1) what events have been described by each student in his/her accounts about his/her music history course, and (2) how the subject matter, the student's tacit knowledge and the development of a classical musician's professional identity have been included in the individual student's descriptions of his/her learning process. Furthermore, based upon the previous questions, I have examined (3) how the teaching and learning of music history could be improved upon in the light of the student's experiences and the tradition of the subject.

The methodology was based on heuristic research, action research and etogeny (see Harré & Secord 1972). The heuristic research examines the underlying meanings of lived experiences. The action research looks at the action as a continuum of planning, action and reflection, and its aim is to improve that action, in this study the teaching and learning of music history, including e-learning. I was the lecturer of the course I studied, so I collected the data during the course. Etogeny highlighted the participants' voluntary accounts of their own lives, and emphasized the researcher's negotiations with the participants regarding interpretations of the multi-layered structure of the episode.

The core of the data was the students' voluntary accounts, transcribed negotiations and the students' essays and exercises. The analyzing process was abductive, combining the data, theoretical concepts and my own interpretation of the genealogy of music history as an educational subject. The themes of my analyses were: learning as an everyday routine, students and exercises, the subject matter of the History of music, tacit knowledge, concepts and narrative knowledge.

I applied to my interpretation of the learning process Rom Harré's theory of identity: the tradition is first appropriated, then transformed to personal being, and finally published as a manifestation of identity. Auli Toom's description of tacit knowledge provided a theoretic basis for the classification of the students' speech, which, in turn, made it possible to form a link to the different phases of Harré's identity process. The teacher can, when recognizing these phases, help students to pass through the passive phase of appropriation to an active and experimental transformation of the tradition, and to take over their own development. E-learning and ITC can promote the phase publication.

As a fundamental part of this study, I will also discuss the role of the teacher. I will introduce a way of transforming the teacher's role from that of a passive purveyor of information gained from textbooks to an active producer of knowledge. I have created three metaphors to describe the rich cultural boundaries and creative pedagogical possibilities of music history. According to these metaphors, music history can be conceived of as a "Cultural heritage", as a "Voice leading" and as a "Cultural memory". The role of the teacher can thus be seen as both an upholder and a developer of tradition.

This study brings music history teaching and learning into the field of music education, and outlines the constitutive place of music history as an integral part of the professional identity of the classical musician.

Key words: history of music, music history teaching and learning, e-learning, identity, tacit knowledge, narrative knowledge, heuristic research, action research, etogeny

## Kiitokset

Ensimmäiset kiitokset osoitan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle, joka tarjosi mahdollisuuden palata musiikintutkimuksen parissa viettämieni vuosien jälkeen jatko-opiskelijaksi musiikkikasvatuksen osastolle. Tutkimusideaani työstäessäni dosentti Juha Suoranta kehotti minua tutustumaan Rom Harrén, Paul Secorden ja Oili-Helena Yljoen kirjoituksiin, joiden innoittamana muotoutui tutkimussuunnitelmani keväällä 2003. Kiitokset dosentti Suorannalle kannustavista ideoista ja kommenteista. Heuristisen tutkimuksen soveltamisesta osoitan kiitokset professori Marjut Laitiselle. Hän on tukenut sydämellisen kannustavasti työtäni vastuullisena ohjaajanani aina eläkkeelle jäämiseensä, syksyn 2008 asti. Professori Laitiselta tehtävä siirtyi professori Heidi Westerlundille. Professori Westerlundia kiitän erityisesti tutkimukseni limittämisestä musiikkikasvatuksen nykysuuntauksiin. Työtäni ohjasi sen loppuvaiheessa MuT Marja Heimonen, lämmin kiitos hänelle erittäin perusteellisesta, tarkasta ja asiantuntevasta kommentoinnista.

Kiitän väitöskirjani esitarkastajia, dosentti Leena Hyvöstä ja Matti Huttusta arvokkaista, täydentävistä huomioista ja työni kokonaiskuvan täsmentämisestä. Kiitän kielentarkastajia, FM Riitta Juvosta työni kieliasun tarkastamisesta ja Angie Hämäläistä englanninkielisen abstraktin korjaamisesta.

Vuosien varrella minulla on ollut runsaasti mahdollisuuksia keskustella tutkimuksestani sekä musiikinhistoriasta ja sen opettamisesta eri yhteyksissä. Dosentti Hyvönen on ollut esitarkastajan roolinsa lisäksi myös aiemmin keskustelukumppani ja neuvonantaja. Hän kuului Sibelius-Akatemian musiikinhistorian verkko-oppimateriaalia valmistelleeseen työryhmään, johon kuului dosentti Hyvösen ja allekirjoittaneen lisäksi projektipäällikkö Ulla Pohjannonon kutumina professorit Ilkka Oramo ja Veijo Murtomäki. Kiitän koko työryhmää arvokkaista ja opettavaisista keskusteluista. Kiitän professori Eleanor Stubleya Montrealin McGill -yliopistosta keskusteluista ja lähes runollisista ja innostavista näkemyksistä musiikin historiasta ja kuuntelemisesta, sekä professori Cecilia Hultbergiä Tukholman kuninkaallisesta musiikkikorkeakoulusta huomioistaan musiikinhistorian opetuksen kansallisista painotuksista. Musiikkikasvatuksen osaston jatkotutkintoseminaarin jäsenet, erityisesti Inga Rikandi ja Pia Korpela, ovat lukeneet ja kommentoineet välillä hyvinkin runsaina rönsyileviä käsikirjoituksiani.

Omia väitöskirjojaan työstänyt tutkijapiirimme aloitti säännöllisen-epäsäännölliset kokoontumisensa jo yli kymmenen vuotta sitten. Tutkimustyöni kääntymistä musiikkiteorian parista musiikkikasvatukseen alalle ovat eri vaiheissa seuranneet kollokviossamme Anneli Arho, Ulla Hairo-Lax, Lotta Ilomäki, Soila Jaakkola, Marja-Liisa Lehtonen, Minna Muukkonen ja Marja Vuori. Lämpimät kiitokset tälle kannustavalle, tarkalle, luotettavalle ja huumorintajuiselle ”pikatohtoriitimillemme”, sekä hermeneutiikka-lukupiirille, jonka ydinjoukkoon kuului monia kollokviomme jäseniä.

Väitöskirjani olisi hyvin erilainen ilman Stadian, nykyisen Metropolia ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opiskelijoita. He ovat oman opiskelunsa parhaita asiantuntijoita. Erityisesti kiitän lukuvuoden 2003-2004 musiikinhistorian kursssilleni osallistuneita opiskelijoita, jotka suostuivat antamaan oman asiantuntemuksensa tutkimuskäyttöön. Kiitän myös koulutusohjelman kollegoita ja esimiehiä siitä, että tutkimukseni on ollut mahdollista toteuttaa opetustyöhöni limittyen.

Tutkimukseni on tehnyt taloudellisesti mahdolliseksi kesästä 2003 joulukuuhun 2006 virtuaaliyliopistohanke MOVE – musiikin opetus ja –tutkimus verkossa – jonka osa- ja hetkittäin myös päätoimisena tutkijana olin Sibelius-Akatemiassa sävellyksen ja musiikinteorian osaston ”ulkojäsenenä”. Kevään 2007 olin assistenttina Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen osastolla. Väitöskirjani painatuskuluihin sain apurahan Sibelius-Akatemiasta.

Perheeni ja läheiseni ovat eläneet väitöskirjani kaikki työvaiheet kanssani. Kiitos Anja, Paavo ja muut läheiset, kiitos Timo lukuisista keskusteluista ja ammatillisesta avusta. Erityisesti osoitan kiitokset pojilleni, jotka ovat sietäneet pohjaan palaneet perunat ja muut äidillisen hajamielisyyden ilmentymät. Kiitos myös Zaidalle, joka väitöskirjan viime vaiheissa on ulkoiluttanut ahkerasti emäntäänsä.

Suomenlinnassa 20.4.2009  
Leena Unkari-Virtanen

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	10
1.1	Tutkimuksen ja tutkijan tausta .....	10
1.2	Tutkimusparadigma .....	11
1.3	Tutkimuskysymykset .....	15
1.4	Tutkimuksen sisältö.....	16
2	MUSIIKINHISTORIAN OPETTAMISEN LÄHTÖKOHDAT .....	19
2.1	Musiikinhistorian tutkimukset opetuksen sisältötiedon taustana .....	21
2.1.1	Musiikinhistorian kerronnan kerrostuneisuus .....	22
2.1.2	Musiikinhistorian kerrostuneisuus opetuksessa .....	30
2.2	Musiikinhistoria, muusikon tieto ja toiminta .....	33
2.2.1	Hiljainen, ei artikuloituva tieto.....	34
2.2.2	Käsitteellinen tieto.....	38
2.2.3	Narratiivinen tieto .....	40
2.3	Musiikinhistoria identiteetin perustana .....	41
2.3.1	Musiikinhistoria kollektiivisena muistamisena.....	42
2.3.2	Musiikinhistorian opetus muistamisen ylläpitäjänä .....	43
2.3.3	Identiteetti ja itseilmaisu musiikinhistorian opiskelussa .....	45
2.3.4	Kollektiivinen kertomus ja ammatillinen identiteetti .....	47
2.3.5	Tradition omaksuminen, muuntaminen ja julkistaminen opetuksen haasteina .....	50
2.4	Musiikinhistorian opettajan ja opiskelijan positiot.....	54
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	59
3.1	Tutkimuksen tehtävät .....	60
3.2	Heuristinen tutkimus ja toimintatutkimus .....	61
3.3	Ymmärtäminen toimintatutkimuksen tiedonintressinä .....	64
3.4	Aineiston keruu selontekojen menetelmällä .....	65
3.4.1	Selontekojen menetelmä todellisten elämäntilanteiden valottajana .....	66
3.4.2	Opiskelijoiden toiminnan ohjautuminen tutkimuskohteena.....	67
3.4.3	Episodin muodollinen ja epämuodollinen rakenne.....	68
3.5	Tutkimusaineisto .....	71
3.5.1	Ennakoivat selonteot eli eläytymistarinat.....	73
3.5.2	Kurssin kuluessa kirjoitetut selonteot.....	76
3.5.3	Selontekoja täydentävät opetuskeskustelut .....	78
3.5.4	Muut aineistot .....	79
3.6	Analyysi.....	80
3.6.1	Aineisto virittäjänä .....	81
3.6.2	Aineiston jatkuva lukeminen.....	82
3.6.3	Analyysin abduktiivisuus .....	83
4	OPISKELUN ARKI.....	85
4.1	Luentoperiodit .....	86
4.2	Oppimislusta ja verkko-opiskelu .....	90
4.2.1	Tietokoneiden ja WebCT:n käyttö .....	91
4.2.2	Luentomoniste verkossa .....	93
4.2.3	Tehtävänannot ja tehtävien palautus etäopiskelujaksossa .....	95
4.2.4	Ajan hallinta etäjaksoissa.....	97
5	TEHTÄVIEN TEKEMINEN .....	99
5.1	Kuunteleminen .....	100
5.2	Jalkautuminen kirjastoihin.....	103
5.3	Kirjoittaminen .....	105
5.4	Aiheen keksintä: kuvitteellisen levyn kokoaminen.....	107
5.5	Kommentointitehtävä .....	109
5.6	Tehtävät korvaava tentti ja kurssin arvosananottomuus.....	110
6	MUSIIKINHISTORIAN OPINTOJEN SISÄLTÖ .....	112
6.1	Sisällön kuvaukset aineistossa.....	112
6.2	Sisällön aihepiirit .....	114
6.2.1	Teokset, sävellykset, kappaleet ja musiikki .....	114

6.2.2 Säveltäjät ja muu henkilöhistoria.....	116
6.2.3 Tyyli- ja rakennehistoria .....	118
6.2.4 Intertekstuaalisuus ja konteksti.....	120
6.2.5 Yhden kertomuksen historia ja kehitysusko .....	122
<b>7 MUUSIKON HILJAINEN TIETO, KÄSITTEET JA KERTOMUKSET .....</b>	<b>124</b>
7.1 Opiskelijat, hiljainen tieto ja musiikin kuunteleminen .....	125
7.1.1 Kokemuksesta symboleiksi.....	130
7.1.2 Sanat tietämisen ennakoijina .....	131
7.2 Opiskelijat ja musiikinhistorian käsitteet.....	133
7.3 Opiskelijat ja musiikinhistorian kerronta.....	135
7.3.1 Opiskelijat musiikinhistorian kertojina.....	136
7.3.2 Historian tutkiminen, kertominen ja toistaminen.....	138
<b>8 OMAKSUMINEN, MUUNTAMINEN JA JULKISTAMINEN .....</b>	<b>141</b>
8.1 Omaksuminen .....	142
8.1.1 Mentaalisten kiintopisteiden rakentaminen .....	144
8.1.2 Kunnian ja arvonannon tavoittelu .....	145
8.1.3 Arvon ansaitseminen vai opiskelija nolossa tilanteessa? .....	149
8.1.4 Osaamattomuuden kätkeyminen .....	150
8.2 Opiskelun hiljainen ulottuvuus: fokaalinen näkökulma toimintaan .....	153
8.2.1 Tietokoneet vai läsnäolo ja huomio? .....	156
8.2.2 Opiskelun fokaaliset hetket .....	158
8.2.3 Fokaaliset hetket esteettisen kasvatuksen sijaan .....	160
8.3 Yhteisöllisyys, julkistaminen ja taitava yhteisöllinen toiminta muusikon identiteetin rakentajana .....	162
<b>9 OPETTAJA TRADITION YLLÄPITÄJÄNÄ JA UUSINTAJANA .....</b>	<b>166</b>
9.1 Opetuksen suuntaaminen tosiasioihin tai kokemukseen.....	167
9.1.1 Korresponssiteoria musiikinhistorian opiskelun lähtökohtana .....	168
9.1.2 Kokemuksellisuus musiikinhistorian opiskelun lähtökohtana.....	170
9.2 Musiikinhistorian tradition positiiviset ja negatiiviset kertomukset .....	172
9.2.1 Musiikinhistoria äänen kuljetuksena .....	172
9.2.2 Musiikinhistoria kulttuuriperintönä .....	173
9.2.3 Musiikinhistoria muistina ja 'muistin paikkoina'.....	174
9.3 Paluu opettamisen arkeen .....	176
<b>10 LOPPUPOHDINTA.....</b>	<b>179</b>
10.1 Johtopäätökset musiikinhistorian opetuksen kehittämiseksi .....	181
10.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu .....	183
10.3 Ideoita jatkotutkimukseen.....	187
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>189</b>

LIITE 1 KUUNTELUOHJEET

LIITE 2 KURSSIIN LIITTYNEET TEHTÄVÄT

LIITE 3 OPISKELIJAT JA AINEISTON OSAT

LIITE 4 PILOTTIANALYYSI (ÄLÄTYMISTARINAT E1 JA E2, KEVÄT 2003)

## KUVAT

Kuva 1. Tutkimusotteet	14
Kuva 2. Musiikin historian opettaminen ja opiskelu historiakulttuurin osana	21
Kuva 3. Tietämisen ulottuvuudet musiikin historian opiskelussa	36
Kuva 4. Hiljainen tieto musiikin historian opiskelutraditiossa	38
Kuva 5. Harrén (1983) 'psykologisen avaruuden' nelikenttä	48
Kuva 6. Nelikentän siirtymät identiteetti-prosessin merkittävänä vaiheina	50
Kuva 7. Nelikentän passiivinen alue	52
Kuva 8. Opettajan positio ja tutkimus	55
Kuva 9. Opetus, opiskelijoiden kokemukset ja opetuksen kehittäminen tutkimuksen kontekstissa	59
Kuva 10. Aineiston keruu ja kurssin kolmen opetusperiodia	72
Kuva 11. Eläytymistarinat, selonteot ja keskustelut opiskelijaryhmittäin	75
Kuva 12. Kaikki aineistot opiskelijaryhmittäin	79
Kuva 13. WebCT:n musiikin historian kurssin kotisivun opettajan näkymä	94
Kuva 14. Opiskelijapuheen tulkinnan malli	141
Kuva 15. Omaksumista ilmentävä opiskelijapuhe	143
Kuva 16. Toiminnan ekspressiivinen aspekti Harrén nelikentällä	146
Kuva 17. Muuntamista ilmentävä opiskelijapuhe	155
Kuva 18. Julkistamista ilmentävä opiskelijapuhe	162
Kuva 19. Konventionalisoituminen opettajapuheena	167
Kuva 20. Musiikin historian tietämisen mahdollisia painotuksia	177

## TAULUKOT

Taulukko 1. Musiikin historian kaanonit Huttusen (2000) mukaan	29
Taulukko 2. Musiikin historia-oppiaineen aihepiirien kerrostuminen	31
Taulukko 3. Eläytymistarinat	76
Taulukko 4. Aineiston analyysin teemat	84
Taulukko 5. Minä-kuvauksia toisessa selonteossa	151
Taulukko 6. Muut-kuvauksia toisessa selonteossa	152
Taulukko 7. Musiikin historian metaforien positiiviset ja negatiiviset kertomukset	176

# 1 Johdanto

Tämä tutkimus on syntynyt tarpeesta tarkastella musiikinhistoriaa oppiaineena. Länsimaisen taidemusiikin historiasta on kirjoitettu yli kahden vuosisadan aikana lukuisia tutkimuksia ja yleisesityksiä, ja musiikinhistoriaa on tarkasteltu historian-, musiikin- ja kulttuuritutkimuksen osa-alueena. Länsimaisen musiikkikulttuurin historia on koko 1900-luvun ajan ollut Suomessa musiikkikoulutuksen osa. Musiikin historiasta on paljon kirjoituksia, ja musiikinhistorian opettamiseen on tarjolla runsaasti oppikirjoja monilla eri kielillä. Kuitenkin musiikinhistoriaa oppiaineena sivutaan kirjallisuudessa vain ohimennen, eikä musiikinhistorian opettajalla ole oppiaineensa tradition omaksumiseen muuta tietä kuin tradition omaksuminen musiikinhistorian oppikirjojen, yleisesitysten ja tutkimusten ja omien kokemustensa kautta.

Käsillä olevalla tutkimuksella nostan julkiseen keskusteluun yhden esimerkkitapauksen musiikinhistoriasta oppiaineena, musiikinhistorian opettamisesta ja klassisen musiikin<sup>1</sup> ammattiopiskelijoiden kokemuksista musiikinhistorian opiskelustaan. Tutkimuksen kohteena on Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian (1.8.1008 alkaen Metropolia Ammattikorkeakoulu) vuoden mittainen musiikinhistorian kurssi. Tutkimuksessa analysoin opiskelijoiden kuvauksia opiskelustaan.

Esipuheessa kerron, miten tutkimus on muotoutunut ja minkälaisiin kysymyksiin sen on tarkoitus vastata. Musiikin historialla erikseen kirjoitettuna tarkoitan vakiintuneen käytännön mukaan musiikkiin liittyviä vaiheita tai tapahtumainkulkua, musiikinhistorialla yhteen kirjoitettuna oppiainetta tai tutkimusta.

## 1.1 Tutkimuksen ja tutkijan tausta

Tutkimukseni juuret ulottuvat 1990-luvun alkuun, jolloin vietin muutaman vuoden Ranskassa täydentämässä perusopintojani. Ranskalaisten suhde historiaan näyttäytyi minulle erilaisena kuin Suomessa siihen mennessä kohtaamani. Seurasin Collège de Francea Pierre Boulezin luentosarjaa, jossa hän rinnasti eri aikakausien musiikkia tavalla, jota en ollut kronologialle perustuvilla musiikinhistorian kursseilla vielä kohdannut. Luentojen aiheena oli musiikin tekstuuri, josta Boulez tuntui löytävän mielikuvitusta virittäviä rinnastuksia täysin piittaamatta kronologiasta tai muusta annetusta historian 'järjestyksestä'. Menneisyyttä koskevat käsitykset, tavat, historian "areenat" (ks. Hentilä 2001, 32) – toisin sanoen historiakulttuurin ilmentymät – yllättivät minut muuallakin kuin Boulezin luennoilla. Musiikin historia muuttui suorastaan konkreettiseksi katsoessani erään pienen kirkon kuluneilla kivirappusilla messinkilaattaa, jossa

---

<sup>1</sup> Klassinen musiikki viittaa tutkimuksessani muusikon repertuaariin ja soittamisen lähtökohtiin (ks. Bennett 2008). Käytän termiä "klassinen musiikki" rinnakkaisen termin "länsimainen taidemusiikki" sijaan, sillä en tutkimuksessa ota kantaa termiin "taide" (ks. Sarjala 2002, 128).

kerrottiin Couperinin suvun jäsenten aikanaan toimineen kyseisessä kirkossa vuosisatojen ajan kanttoreina. Ranskalaiset tuttavani liittivät historiaan, keskiaikaan, esimerkiksi elokuvista heränneitä mielikuvia, jotka minulla suomalaisena yhdistyivät luonnon herättämään kokonaisvaltaiseen, jonkinlaista rajattomuutta, sulautumista tai alkuperäisyyttä heijastelemaan kokemukseen<sup>2</sup>. Historia tuntui olevan konkreettisesti läsnä, mutta samalla se oli uusien tulkintojen kohde, ja jollain tavoin eri ”paikalla” (ks. Nora 1989) kuin minulle, suomalaisen historiakulttuurin kasvatille.

Ranskassa kohtaamani historiakulttuuri näyttäytyi minulle eräänlaisena *Toiseuden*<sup>3</sup> (*l'Autre*, ks. esim. Levinas 1978; Levinas 1979; Hankamäki, 2003, 93-95) ilmentymänä, joka kyseenalaisti aiemmat kokemukseni musiikin historian olemuksesta ja itsestään selvinä pitämäni lähestymistavat historiaan. Huomiot omasta suomalaisesta kulttuuritaustastani poikkeavasta suhteesta musiikin historiaan saivat minut kiinnostumaan erilaisista musiikin historian opettamisen tavoista. Suomeen palattuani minulle tarjoutui mahdollisuus ryhtyä kokeilemaan näitä erilaisia opettamisen tapoja musiikin historian luennoitsijana. Ensimmäisinä vuosina yhden luennon valmisteluun kului yleensä 10–20 tuntia, mutta olin hyvin motivoitunut työhön. Ranskassa vietetyt vuodet jättivät jälkensä opetustyöhön, jopa käytännön opetusjärjestelyihin. Opetuksen ohessa kehitteletin ”analyttisen kuuntelun” lähtökohtia ranskalaisen esikuvani perusteella (ks. esim. Unkari-Virtanen 2001a ja 2001b). Eräs ranskalainen opiskelutoverini oli tutustuttanut minut oppikirjaan, jota hän käytti opettaessaan musiikin historian yhteydessä musiikin analyttistä kuuntelua. Guillardin oppikirja *Manuel pratique d'analyse auditive* (Guillard 1982) herätti minussa halun soveltaa kuuntelukokemuksesta teoksen piirteisiin ulottuvaa musiikkikokemuksen erittelyä omassakin opetuksessani.

Etsin musiikkipedagogisesta ja musiikin historiaa käsittelevästä kirjallisuudesta vastaavuuksia omille kokemuksilleni ja mielenkiinnon kohteilleni. Pohdin, mitä sisältöjä ja näkökulmia musiikin historian tunneilla opetetaan, miten valinnat perustellaan, ja mistä esimerkiksi suomalaisen musiikin historian opetuksen sisällöt ovat peräisin. Vaikka monet musiikkipedagogit, kuten Swanwick (1999), Bamberger (1979), Elliott (1995, 2005) ja Reimer (1970) antavat osviittaa musiikin historian opettamiseen, ja myös Leena Hyvösen (1995) ja Anneli Kolehmainen (2004) kuuntelukasvatusta käsittelevät väitöskirjat sivuavat osaltaan musiikin historian opettamista, kaipasin laajemmin tätä aluetta tarkastelevaa keskustelufoorumia opetusta koskeville kysymyksilleni.

Vastausten sijaan kohtasin käytännön opetustyössä yhä uusia kysymyksiä. Opettaessani musiikkiopistossa myöhemmin 1990-luvulla musiikin historiaa teetin suomenkielisen oppimateriaalin puuttumisen takia oppilailta kirjoituksia, jotka monistin kurssin päätteeksi muille

<sup>2</sup> Esimerkiksi Mongolian aroilla eläneen paimentolaisperheen harmonikkataituriyttäreestä kertova elokuva *Urga* sijoittui tuttavieni mielessä ajalliselle jatkumolle, keskiaikaan, kun se minusta kertoi nykyajasta, mutta kaupunkiympäristön sijaan elämästä erämaassa, luonnon keskellä ja luonnon ehdoilla.

<sup>3</sup> Käytän tutkimuksessa sekä yksinkertaisia ’xx’ että kaksinkertaisia ”xx” lainausmerkkejä. Yksinkertaisilla viitataan käsitteeseen, kaksinkertaisten välissä ovat suorat sitaatti.

kurssilaisille. Monistuskoneiden ja paperipinojen äärellä kului aikaa ja kärsivällisyyttä. Kiinnostus opiskelijoiden kirjoitusten julkistamiseen ja kuuntelukasvatuksen kehittämiseen johdatti minut verkko-opetuksen pariin. Verkko-opetus kyseenalaisti itsestään selvyyksiä ranskalaisen historiakulttuurin kohtaamisen tavoin, tällä kertaa opetuskäytänteiden osalta. Oppimateriaalin rakenteistaminen verkkoon, tehtävien leikkaa-liimaa-suorittamisen helppous sekä monet ensyklopediamaiset internetsivustot, esimerkiksi wikipedia, saattoivat pohtimaan itsestään selviksi muotoutuneita opetuksen ratkaisuja. Verkko-opetus sai minut arvioimaan uudesta näkökulmasta opetusmenetelmien ja työtapojen mielekkyyttä musiikin historian opetuksessa. Verkko-opetus nosti myös läsnäolon esiin: miten tehdä läsnäolosta luennoilla merkittävää ja antoisaa, kun tieto oli helposti – Sibelius-Akatemian muhi-sivuston ([www.siba.fi/muhi](http://www.siba.fi/muhi)) myötä jopa suomeksi – kaikkien saatavilla internetissä?

Toteutin tutkimuksen musiikin historian ja pedagogiikan opettajana Metropolia Ammattikorkeakoulun (Stadian) musiikin koulutusohjelmassa. Klassisen musiikin opiskelijoiden kokemus musiikista ja soittamisesta herätti minussa opettajana edellisten lisäksi kysymyksiä. Mietin, onko musiikin historian kerronta siirrettävissä samanlaisena kenelle hyvänsä, vai olisiko opetuksessa huomioitava kerronnan relationaalinen luonne, opiskelijoiden kokemusten, tietojen, ammatillisten ja muutenkin ihmisten välisten ”suhteiden piirtämän taustakuva” (ks. Hankamäki 2003, 129). Mietin, mikä merkitys musiikin historian opetuksessa voisi olla opiskelijan omalla soitolla ja muusikon hiljaisella tiedolla. Klassisen musiikin ammattiopiskelijat olivat valinneet työsarakseen menneisyydessä syntyneet sävellykset, joten heillä oli musiikista ja sen historiasta paljon kokemuksia ja elämyksiä.

Vähitellen ajatus tutkia opetustyössä heränneitä kysymyksiä kypsyi toteutukseksi. Tutkimus on ollut samalla mahdollisuus syventyä pohtimaan omia opettamiseen liittyviä valintoja ja pyrkiä ymmärtämään opiskelijoiden näkökulmia.

## 1.2 Tutkimusparadigma

Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan laadullinen ja tavoittelee opiskelijoiden toiminnan ja kokemusten ymmärtämistä heidän omien kuvaustensa valottamana tutkimuksen kohteena olleella musiikin historian kursilla. Suuntauduin tämän tutkimuksen tekemiseen käytännön opetustyössä syntyneistä kokemuksistani käsin. Kiinnostukseni hiljaiseen tietoon ja opiskelijoiden kokemuksiin opiskelustaan sekä oma osallisuuteni tutkimuskohteeseeni – olin tutkimani kurssi opettaja - johtivat heuristisen<sup>4</sup> tutkimuksen pariin.

---

<sup>4</sup> Heuristinen sanana juontuu Kreikan sanaan *heuriskein*, löytää tai keksiä (Moustakas 1990, 9; Barnhart 1988, 479). Heuristinen tutkimus on käsitteenä peräisin jo 1860-luvulta (mts, 479).

Pedagogisen tradition reflektoinnin puuttuminen musiikinhistoria-oppiaineesta oli paitsi peruste tämän tutkimuksen tekemiselle ja sinällään varsin innoittava lähtötilanne, myös tutkimukseni *designia* määrittävä asiantila. Tutkittavasta ilmiöstä, musiikinhistorian opiskelusta ja musiikinhistoriasta oppiaineena, ei ollut juurikaan käytettävissä edeltävää tutkimustietoa tai alakohtaista teoreettista viitteistöä. Näin ollen tutkimuksen argumentoinnin ja kehittelyn liittäminen tieteelliseen, teoreettiseen ja metodologiseen traditioon on voinut tapahtua kahta kautta: soveltaen muiden tutkimusalojen teoriapohjaa ja metodologiaa, sekä empiiristä tietä, analysoiden musiikinhistorian opiskelua valottavaa aineistoa.

Heuristisen tutkimuksen kohteena ovat Clark Moustakasin (1990) mukaan kokemukset (Moustakas 1990, 9). Heuristinen tutkimus antaa mahdollisuuden siihen, että ”tutkimuskysymykset ja menetelmät kumpuavat (*flow out*) sisäisestä tietoisuudesta, merkityksistä ja innoituksesta” (emt, 11). Heuristisessa tutkimusprosessissa tutkijan oma hiljainen tieto ja kokemus asettuvat dialogiin tutkittavan kohteen kanssa. Heuristinen tutkimus pyrkii Moustakasin (1990) mukaan paljastamaan tutkittavan ilmiön ”luonteen ja merkityksen” (emt, 38). Heuristisessa tutkimuksessa voidaan käyttää monia erilaisia aineistonkeruun menetelmiä. Tässä tutkimuksessa käytän sosiaalipsykologiasta juontuvaa, Harrén ja Secorden (1972) kehittämää selontekojen menetelmää (Harré & Secord 1972). Harré ja Secord nimesivät menetelmän 1970-luvulla etogeniaksi (emt, 128), mutta menetelmästä on käytetty suomenkielistä nimeä ”selontekojen menetelmä” (Heikkinen 1988; Ylijoki 1998; Eskola & Suoranta 2001, 130–133; Mäntylä 2007). Heuristinen tutkimus ja selontekojen menetelmä eivät tavoittele syy- ja seuraussuhteiden jäljittämistä (ks. Moustakas 1990, 38), vaan pyrkimyksenä on tavoittaa ihmisten kokemuksia heidän itsensä kuvaamina.

Opiskelijat kuvasivat tutkimukseni käyttöön omia kokemuksiaan, mielipiteitään, ajatuksiaan ja arvostuksiaan, ja keskustelivat omista kuvauksistaan kanssani (ks. luku 3). Tutkimuksen aineisto koostuu näistä musiikin ammattiopiskelijoiden kirjoittamista selonteosta ja niitä täydentävistä keskusteluista lukuvuodelta 2003–2004. Aineistoon kuuluu lisäksi opiskelijoiden kirjoittamia eläytymistarinoita, kurssin suorittamiseen kuuluneita tehtäviä sekä pohdintatehtäviä. Sovin opiskelijoiden kanssa siitä, että saan käyttää opetuksen lomassa keräämääni aineistoa tutkimuksessa ja että ketään yksittäistä opiskelijaa ei tutkimuksestani tunnista. Olen tutkimuksessa suojannut opiskelijoiden anonymiteetin siten, että opiskelijoita ei aineistossani mainita nimeltä, ja olen liittänyt tutkimukseeni vain sitaatteja tai mainintoja, jotka eivät paljasta opiskelijan henkilöllisyyttä.

Heuristisessa tutkimuksessa analyysin päämääränä on aineistossa ilmenevien johtolankojen seuraaminen, ei tutkimushypoteesin todentaminen. Tutkimuksessani aineiston analyysi etenee abduktiivisesti, teorian ja aineiston vuorottelun kautta, huomioiden selontekojen menetelmän tavoitteen ”tavoittaa kaikkien episodiin<sup>5</sup> osallistuvien osapuolten tulkinnat tilanteesta” (Eskola &

---

<sup>5</sup> Episodi on selontekojen menetelmässä tutkittavan tapahtuman rakennetta valottava jäsenitys, tutkimusyksikkö. Esittelen episodirakenteen luvussa 3.

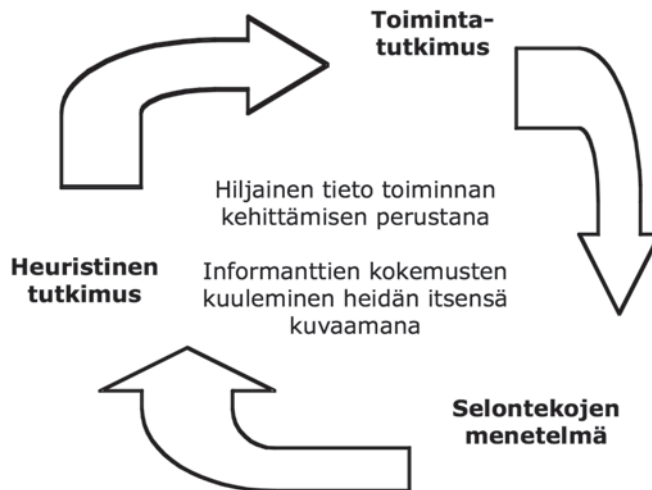
Suoranta 2001, 131). Abduktiivisen analyysin liikkuminen teoreettisen viitekehyksen ja aineiston välillä toteutuu, kun vertaan opetuksellisia lähtökohtia opiskelijoiden kuvauksiin.

Selontekojen menetelmässä ja heuristisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on erityisesti ihmisten yksilöllinen tapa jäsentää arkea ja elämäänsä, tässä tutkimuksessa musiikin historian opiskelua. Moustakasin mukaan ”heuristinen tutkimus pyrkii ymmärtämään sekä kokemusten yleisiä että ainutkertaisia toistuvia piirteitä (*pattern*) järjestelmällisin ja tieteelliselle tutkimukselle asianmukaisin keinoin” (Moustakas 1990, 16). Selontekojen menetelmässä analyttiseen lähestymistapaan liittyy aineiston analyysia ohjaava piirre: pyrkimys ymmärtää informanttien tulkintoja, arvostuksia ja heidän kuvaamiaan merkityksiä heidän itsensä kuvaamina. Nimitän tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita informanteiksi, vaikka selontekojen menetelmässä keskeinen piirre onkin informanttien huomioiminen kanssatutkijoina, ei koehenkilöinä. Selontekojen menetelmää soveltava tutkija neuvottelee informanttien kanssa selonteosta rakentamistaan tulkinnoista (Harré & Secord 1972, 163; Heikkilä 1988, 34–37; Ylijoki 1998, 237; Ylijoki 2001, 233–236; Mäntylä 2007, 49). Tässä tutkimuksessa neuvottelu toteutettiin tutkittavan kurssin aikana. Tutkimuksen tuloksena yksilöllisistä kokemuksista avautuu näköala yleisempiin piirteisiin klassisen musiikin ammattiohjaajien musiikin historian opiskelussa.

Verkkopedagoginen juonne sai minut kiinnostumaan selontekojen menetelmän lisäksi toisestakin sosiaalipsykologi Rom Harrén esittämästä ajatuksesta, identiteetin taustalla olevasta ”psykologisen avaruuden mallista” (ks. luku 2.4; Harré 1983; Ylijoki 1998) ja sen pedagogisesta soveltamisesta. Harré tarkastelee julkistamista yhtenä ammatillisen tai muun sosiaalisen identiteetin omaksumisen neljästä vaiheesta. Harrén ajatukset identiteetin sosiaalisesta perustasta (ks. luku 2.4) ovat taustalla aineiston analyysissa, ja nostan ne keskeisesti esiin pohdinnoissa oppiaineen kehittämisestä.

Heuristiseen tutkimukseen ja selontekojen menetelmään yhdistyy tässä tutkimuksessa piirteitä toimintatutkimuksesta (toimintatutkimuksesta ks. esim. Kemmis & McTaggart 2000; selontekojen ja toimintatutkimuksen yhteydestä ks. Mäntylä 2007). Esimerkiksi tutkimuksen päämäärä, musiikin historian opettamisen kehittäminen, ilmentää toimintatutkimuksellista tiedonintressiä (ks. luku 3). Musiikin historian opetuksen kehittämisessä voidaan huomioida suunnata hyvinkin erilaisiin opetuksen osatekijöihin. Heuristisesta tutkimusotteesta juontuu se, että olen ottanut tässä tutkimuksessa kehittämisen lähtökohdaksi opiskelijoiden kuvaamat opiskelukokemukset, joita olen kerännyt selontekojen menetelmällä. Toimintatutkimuksessa tutkija – minä itse kurssin opettajana – että tutkittavat – kurssin opiskelijat – pyrimme Eskolan ja Suorannan sanoin ”toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä” ja ratkaisemaan sekä käytännöllisiä että tieteellisiä kysymyksenasetteluita (Eskola & Suoranta 2001, 128). Tutkimusasetelmani kuitenkin eroaa toimintatutkimuksista kahden piirteen osalta. Ensinnäkään en tässä tutkimuksessa palaa toimintatutkimuksen spiraalimallia (ks. esim. Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 2000) noudattaen toteuttamaan tutkittavaa toimintaa uudelleen, vaan tutkimukseni kattaa vain yhden suunnittelun, toteutuksen ja reflektoinnin syklin. Toiseksi

opiskelijat osallistuivat tutkimukseen kyseisen kurssin eli yhden vuoden ajan, mutta irtaantuivat siitä sen jälkeen, jolloin myös keskusteluni heidän kanssaan tutkimusaineistosta ja sen tulkinnoista päättyivät.



Kuva 1: Tutkimusotteet

Heuristinen tutkimus korostaa tutkijan läsnäoloa ja henkilökohtaista suhdetta tutkimuskohteeseen (Moustakas 1990, 38–39). Moustakas nostaa heuristista tutkimusprosessia luonnehtivaksi piirteeksi myös tutkijan 'hiljaisen tiedon' tulkintojen lähtökohtana (Moustakas 1990, 27–32). Musikon hiljainen tieto on tutkimuksessani tärkeä käsite, jota erittelen luvussa 2 ja johon palaan useassa yhteydessä. Jaetut käytänteet, kuten tässä tutkimuksessa musiikin historian opetus ja opiskelu, ovat hiljaisen tiedon paikantamisessa tutkijalle mielekkäitä tutkimuskohteita (ks. Toom 2008, 17). Kuva 1 ilmentää kokemusten ja hiljaisen tiedon keskeistä asemaa tässä tutkimuksessa ja valituissa menetelmissä. Toimintatutkimuksen keskeinen tiedonintressi kohdistuu käytännön toiminnan kehittämiseen (ks. Habermas 1987), ja selontekojen menetelmää käyttävä tutkija jäljittää tutkittavista käytännöistä ihmisten toimintaa ohjaavia valintoja (Harré & Secord 1972; Harré 1979).

Huolimatta informanttien kohtaamisesta kansatutkijoina erityisesti aineiston keruuvaiheessa ja ensimmäisten tulkintojen tekovaiheessa, heuristinen tutkimus ja raportointi on fenomenologisen tutkimuksen tavoin lopulta kuitenkin tutkijan oma projekti. Siksi tutkimustulokset ja johtopäätökset ovat aina vain yksi mahdollinen tulkinta ja kuvaus tutkimuskohteesta (ks. Moustakas 1990, 52; Toom 2008, 2). Oili-Helena Ylijoki (1998) kirjoittaa tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutukselle rakentuvan, osallistuvan tutkimusotteen olevan haasteellinen kirjoitustyylin kannalta. Tutkimusraportin tulisi "yhtäältä etäännyttää ja tehdä tutusta vierasta, toisaalta pysäyttää, houkutella mukaan ja liikuttaa" (Ylijoki 1998, 156). Lähentyminen ja etäännyminen luonnehtivat tämän väitöskirjan julkistamisen myötä päättyvää tutkimusprosessia. Ensimmäiset tulkinnat aineistosta olen tehnyt informanttieni opettajana. Sain tutkimusprosessin aikana myös

etäisyyttä opettajan rooliin ja käytännön opettamiseen virtuaaliyliopistohanke MOVEn (Musiikin opetus ja tutkimus verkossa) osa-aikaisena, verkko-opetusta kehittävässä tutkijana Sibelius-Akatemiassa vuosina 2003–2006. Kevään ja kesän 2007 keskityin väitöskirjan työstämiseen assistenttina Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Roolin vaihdos opettajasta tutkijaksi on ollut tutkimusprosessin ja tulosten kannalta merkittävä vaihe. Irtaantuminen opettajan roolista tutkijaksi on nostanut näkyviksi monia opettajan rooliin sisältyviä, tiedostamattomia tulkintahorisontteja.

### 1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on musiikinhistorian opetuksen kehittämisen opiskelijoiden opiskelukokemuksien ja oppiaineen tradition valossa tarkastelemalla opiskelua Harrén (1983) kuvaaman identiteettiprosessin vaiheina. Kehittämisen kohteena tutkimuksessa oli oma opetukseni. Lähdin purkamaan tutkimustehtävää seuraavien osa-alueisiin:

- 1) Mitä musiikinhistorian kursseilla opiskelijoiden mukaan tapahtui ja tehtiin?
- 2) Millaisia kokemuksia klassisen musiikin ammattiopiskelijat nostavat esiin selonteoissa ja haastatteluissa musiikinhistorian opiskelustaan?
- 3) Miten musiikinhistorian sisältötieto ja opiskelijoiden hiljainen tieto jäsentyvät musiikinhistorian opiskelussa osaksi klassisen muusikon<sup>6</sup> ammatti-identiteettiä?

Toimintatutkimuksen tulos on toiminnan kehittyminen (ks. esim. Mäntylä 2007). Kuten aiemmin totesin, tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksille tyypillinen toimintaan palaava sykli ja muutoksen seuranta on tutkimuksen laajuuden takia rajattu pois. Tutkimuksessani painottuu opiskelijoiden kokemusten ymmärtäminen opettaja-tutkijan positiosta käsin musiikinhistorian opetuksen kehittämisen perustana. Esittelen kuitenkin väitöskirjan lopussa toimintatutkimuksellisenä reflektiona musiikinhistorian opettamisen kehittämisenäkymiä, jotka perustuvat aineiston analyysiin ja taustateorioihin.

Tutkimuskysymysten fokuoiminen on heuristisessa tutkimuksessa yksi keskeisistä prosesseista (ks. Moustakas 1990, 25–26). Tutkimuksen ”aiheen, teeman, ongelman tai kysymyksen” määrittelemisen (emt, 27) tapahtuu dialogissa tutkijan hiljaisen tiedon kanssa. Tutkimuskysymykset artikuloituvat heuristisessa tutkimusprosessissa hitaasti, kun tutkijan huomio liikkuu tutkittavan kohteen, oman hiljaisen kokemustiedon ja tutkimuskohteen ydintä luonnehtivien sanojen kehällä.

Heuristiselle tutkimuskysymykselle ovat Moustakasin (1990) mukaan tyypillisiä tietyt ominaisuudet (emt, 42). Ensinnäkin tutkimuskysymys pyrkii paljastamaan kokemuksen merkityksen tai olennaisen sisällön, onhan heuristisen tutkimuksen tavoitteena kokemusten

<sup>6</sup> Klassinen muusikko tarkoittaa tässä tutkimuksessa muusikkoa, joka soittaa klassista ohjelmistoa (ks. Bennett 2008, 1).

uudelleen herättäminen (emt, 39). Kokemukset musiikin historian opiskelusta näyttäytyvät opiskelijoiden mielissä merkityksinä, jotka mielissä rakentuneina ovat henkilökohtaisia (ks. Toom 2007, 3). Toinen Moustakas mukaan keskeinen tutkimuskysymyksen rajaus on se, että kokemuksista kiinnostunut tutkija ei voi ennalta määritellä tai sanella ilmiötä tai esimerkiksi kausaalisia suhteita (vrt. Moustakas 1990, 42). Tutkimuskysymykset ovat fenomenologisen tutkimuksen tavoin luonteeltaan avoimia ja ”tavoittelevat ymmärrystä tutkittavaa asiaa kohtaan sen [asian, ilmiön] omista lähtökohdista käsin” (Toom 2007, 3). Moustakas nostaa kolmanneksi tutkimuskysymystä luonnehtivaksi seikaksi sen, että ”kysymykseen on mahdollista vastata käyttäen kuvailua, valottamista, vertauksia, runoutta, dialogia ja muita luovia tilityksiä mittausten, luokitteluiden tai pisteytysten sijaan” (Moustakas 1990, 42).<sup>7</sup>

## 1.4 Tutkimuksen sisältö

Musiikinhistorialla oppiaineena on tietyt kulttuurisesti, opettamisen käytänteissä muotoutuneet traditionsa, jotka uusiutuvat opettamisessa ja opiskelussa. Tutkimusraporttini alkaa musiikin historia-oppiaineen tradition tarkastelusta. Traditio kuvaa Hannele Koivusen sanoin sitä, ”miten tietoa siirretään sosiaalisessa kontekstissa” (Koivunen 1997, 83). Tässä tutkimuksessa traditio ja kieli on ymmärretty Koivusen (1997, 84) tavoin ”sosiaalisiksi järjestelmiksi, jotka ovat sidoksissa toisiinsa ja joiden taustaa vasten yksilö luo oman hiljaisen tietonsa ja omat merkityksensä” (emt, 84). Harré (1983) korostaa yhteisön sosiaalista perimää yksilökehityksen lähtökohdaksi, ja toteaa Koivusen tavoin julkisen, kollektiivisen kulttuuriperinnön<sup>8</sup> olevan kuin kieli, josta yksilö ammentaa omat resurssinsa (Harré 1983, 46).

Musiikin historian traditioon liittyvät sekä musiikin historian tieto että tiedon ja tietämisen siirtämisen tavat. Luvussa 2 kuvaan musiikin historian opettamisen traditiota tutkimuksen lähtökohdaksi. Ensin tarkastelen musiikin historian tutkimusta opetuksen lähtökohdaksi. Matti Huttunen (2000) nostaa esiin säveltäjien, teosten ja kerronnan kaanonit, joihin musiikin historian opetus perustuu (Huttunen 2000, 192). Jukka Sarjala puolestaan kritisoi tyylihistorian painottumista opetuksen keskeisenä sisältönä (Sarjala 2002, 128). Molempien määrittelyiden taustalla on musiikin historian akateemiset diskurssit<sup>9</sup>, ja näihin pohjautuvat musiikin historian yleisesitykset, esimerkiksi monille 1970–1980-luvuilta tutut Gunnar Jeansonin ja Julius Raben

<sup>7</sup> Moustakas kirjoittaa heuristisen tutkimuskysymyksen velvoittavan tutkijaa ”henkilökohtaiseen ja intohimoiseen” suhteeseen ja toimintaan (Moustakas 1990, 42).

<sup>8</sup> Harré (1993) ei ryhdy erittelemään mitä ’kulttuuri’ tarkoittaa. Hän toteaa kulttuuri-sanaa käytetyn niin monenlaisissa merkityksissä, että välttää kirjassaan *Social Being* sanan käyttämistä kaikkialla missä vain voi (Harré 1993, 5). Ylijoki (1998; 2001) käyttää kuitenkin toistuvasti kulttuuri-sanaa Harrén ’psykologisen avaruuden mallin’ julkis-kollektiivisen alueen (ks. luku 3) yhteydessä.

<sup>9</sup> Tarkoitan diskurssilla Aittola & Suorannan diskurssikäsitystä mukaillen keskenään erilaisia puhetapoja ja kielellisiä käytänteitä (Aittola & Suoranta 2001, 13). Historiantutkija Jorma Kalela yhdistää diskurssiin Foucault’ta mukaillen vallan: diskurssi määrittää, mitkä asiat kuuluvat sen piiriin, mitkä sen ulkopuolelle. Diskurssi määrittää myös sen, miten näitä asioita tulee tarkastella ja miten niistä puhua (Kalela 2000, 43). Diskurssit ilmenevät tutkimusasetelmassani kulttuurissamme, ja tutkimukseni analyysien teemat kiinnittyvät jo olemassa oleviin diskurssihin.

*Musiken genom tiderna* (suom. Musiikki kautta aikojen, 1970) tai Donald Jay Groutin *A History of Western Music* (1960). Luvussa 2.1 esittelen tulkintani musiikinhistorian opetuksen aihepiirin kerrostuneisuudesta. Monet eri vuosisatoina muotoutuneet kerronnan aihepiirit ovat musiikinhistorian opetuksessa edelleenkin ajankohtaisista.

Akateemiset diskurssit välittävät kuitenkin vain osan musiikin historiaan liittyvistä historiakuvista. Jorma Kalela (2000) nostaa esiin kansanomaisen historian tai arkisten historiatulkintojen olemassaolon (Kalela 2000, 37–39). Musiikinhistoriakuvaamme muokkaavat akateemisten tutkimusten rinnalla niin soitossa välittyvät käytänteet kuin esimerkiksi äänilevyesittelyjen, konserttiohjelmien tai sanomalehtien taustatiedot ja kuvaukset. Luvussa 2.2 pohdin historiakuvia ja historiatietoisuutta musiikin soittamisessa karttuvan hiljaisen tietämisen kannalta. Hiljaisella tiedolla on ”tietämisessä, toiminnassa ja taitavuudessa” (Toom, 2008, 9) kiehtova roolinsa, mutta sillä on myös kääntöpuolensa: ”Traditioihin liittyvä, perinteisiin nojaava hiljainen tieto on kuitenkin usein luonteeltaan konservatiivista, eikä se toimi erityisen innovatiivisena tai radikaalin uudistavana voimavarana”, kirjoittavat Auli Toom ja Jussi Onnismaa (Toom & Onnismaa 2008, 10). Liitän tietämisen tapoihin tutkimuksessani myös käsitteellisen ja narratiivisen tiedon, joita käsittelen hiljaisen tiedon tavoin luvuissa 2.2 ja 6.

Musiikinhistorian voi ymmärtää akateemisen tutkimuksen, muusikon hiljaisen tiedon ja kertomusten lisäksi kollektiivisena muistina, jolloin oppiaineen sisällöksi hahmottuu ”menneisyydestä ammennettuja mielikuvia ja muistoja” (van den Berg 2007, 52). Kertomukset menneisyydestä ovat tärkeitä identiteetin rakentumiselle (ks. Onnismaa 2008; musiikinhistorian yhteydessä Treitler 1989). Luvussa 2.3 pohdin musiikinhistoriaa identiteetin rakentajana. Luvussa 2.4 kokoan katsauksen musiikinhistorian opetuksen nykytilanteeseen ja positiioihin, joita oppiaine tarjoaa opiskelijalle ja opettajalle.

Luvussa 3 kuvaan lukijalle heuristisesta tutkimusotteesta avautuvat tutkimuskysymykset ja tutkimuksen menetelmät. Kerron tutkimusaineistostani ja kuvailen aineiston analyysin vaiheet ja periaatteet. Nämä kuvaukset liittyvät tutkimuksen arviointiin luvussa 10. Tutkijan hiljaista tietoa painottavassa tutkimuksessa analyysin ja tulkintojen läpinäkyvyys on tärkeää punnittaessa tutkijan hiljaisen tiedon artikuloitumista ja nivelymistä tutkimukseen.

Luvut 4 ja 5 ”herättävät uudelleen eloon” (ks. luku 1.3) opiskelijoiden musiikinhistorian opiskelun arjen tapahtumat ja toiminnot opiskelijoiden kuvaamina. Luvussa 6 käsittelen opiskelijoiden kuvauksia opiskelunsa sisällöstä ja luvussa 7 tietämisen ja kertomisen tavoista.

Luvussa 8 esittelen Harrén ’psykologisen avaruuden mallia’ (ks. luku 2.3) soveltaen tulkintojani opiskelijoiden toimintaan sisältyvistä puolista. Tarkastelen ensin toiminnan kuvauksia sosiaalisen toiminnan kannalta Harrén ekspressiivistä näkökulmaa (ks. luku 3) soveltaen. Liitän musiikkikasvatuksen diskurssiin teknologian filosofiasta peräisin olevan ’fokaalisuuden’ käsitteen. Luvussa 9 tarkastelen, millaisia lähtökohtia musiikinhistorian opetuksen kehittämiseen tutkimus avaa. Havainnollistan ’psykologisen avaruuden mallin’ eri vaiheita opetuksessa tuomalla

opiskelijoiden äänet aineistoesimerkein esiin, ja esittelen kahden mallitarinan avulla kaksi erilaista, mahdollista aineistosta nousevaa suhdetta opiskeluun.

Luku 10 on tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta. Palaan luvussa 2.4 esittelemiini mahdollisiin positioihin, joita musiikinhistorian oppiaineena tarjoaa opiskelijalle ja opettajalle, ja tarkastelen minkälaisia uusia positioita tutkimus avaa erityisesti toiminnan ja hiljaisen tiedon näkökulmasta. Lisäksi esitän arvioni tutkimuksen luotettavuudesta heuristisen tutkimuksen, toimintatutkimuksen ja selontekojen menetelmän kannalta.

Tutkimuksessa ilmenee vakaumukseni historian tuntemisen voimaannuttavasta vaikutuksesta. Musiikinhistoria muistuttaa meitä eurooppalaisen kulttuurimme yli 2000-vuotisesta menneisyydestä, ei pelkästään siitä, mikä on nykyarvoja vastaavaa. Musiikinhistorialla voi olla tärkeä tehtävä kulttuurisen identiteetin perustana. Jopa viime vuosikymmenien tai oman aikamme musiikkien taustalla on pitkä, kirjoitettu ja kirjoittamaton traditio. Musiikin – musiikkien – menneisyyteen ulottuvat juuret ovat pitkät. Uhkakuvana tradition unohtamisesta tai muist(utt)amatta jättämisestä näen musiikkikulttuurimme ”romahtamisen nykyhetkeen” (ks. Kramer 1988, 375), näköalattomuuteen, jonka synnyttää kyvyttömyys menneen ymmärtämiseen ja sen seurauksena tulevaisuuden hahmottamiseen nykyhetken täyttäessä koko olemassaolon tilan.

## 2 Musiikin historian opettamisen lähtökohdat

Musiikin historian opettaja kiinnittyy alansa traditioon. Musiikin historian opetuksen sisältö ja työtavat ovat muovautuneet musiikin historian kirjoitusten<sup>10</sup> pohjalta, mutta vailla opetuskäytänteiden pedagogista tarkastelua.<sup>11</sup> Vaikka musiikin historiaa opetetaan esimerkiksi kaikissa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa niin taiteen perusopetuksessa kuin korkeasteella, musiikin historian opettamisen näkökulmat ovat olleet julkisessa keskustelussa ja tutkimuksessa heikosti esillä Leena Hyvösen (1997), Matti Huttusen (2000) ja Jukka Sarjalan (2002) kirjoituksia lukuun ottamatta.

Opettajan omaksumat historiankäsitteet sekä niiden tietoinen osa, historiatietoisuus, juontuvat historiakulttuurista, johon opettaja on kiinnittynyt. Historiakulttuuri tuottaa historiankäsitteitä ja historiatietoisuutta.<sup>12</sup> Historiakulttuuri on käsitteenä juurtunut akateemisiin tarkasteluihin 1980-luvulla<sup>13</sup>. Sillä tarkoitetaan mahdollisia tapoja ja areenoita, joilla ”tuotetaan, välitetään, esitetään, koetaan ja käytetään” menneisyyttä koskevia käsitteitä ja tietoa (Hentilä 2001, 32). Sen piiriin kuuluvat niin akateemisen tutkimuksen, opetuksen, muun historian kirjoittelun, äänite- ja viihdeteollisuuden, tiedostusvälineiden tuottamat käsitteet kuin ihmisten arkiset käsitteet (ks. van den Berg 2007, 43-45; Kalela 2002, 65-67). Ihmiset ammentavat historiakulttuurin tarjoamista mahdollisuuksista historiankäsitteistään, jotka voivat olla Pekka Hentilän mukaan tietoisia tai tiedostamattomia (Hentilä 2001, 32-33). Musiikin historian opettaminen perustuu opettajan omaksumiin historiankäsitteisiin ja historiatietoisuuteen.

Historiakulttuuri, historiankäsitteet ja historiatietoisuus muodostavat kontekstin tutkimalleni musiikin historian opettamiselle ja opiskelulle, kuten kuva 2 esittää. Kuvan jaottelu

<sup>10</sup> Matti Huttunen käyttää erilaisista musiikin historian esityksistä sanaa myös sanaa ”kirjoittelu” (Huttunen 2000). Käytän tässä tutkimuksessa myös esitys-sanalla tarkoittamaan musiikin historian yleisesityksiä ja muita musiikin historian tutkimusta esitteleviä kirjoituksia. Esitys-sana juontuu Jorma Kalelan käyttämästä terminologista (Kalela 2000), ja tarkoittaa kirjoituksen tavoin jäsenystä ja tulkintaa historian ilmiöstä.

<sup>11</sup> Esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa Tuula Kotilainen on 1990-luvulla pitänyt musiikin historian opettamista ja kuuntelukasvatusta käsitteleviä kursseja, mutta sen jälkeen vasta 2000-luvulla on ollut tarjolla kaksi vapaavalintaista kurssia aiheesta. Tässä esittelemäni musiikin historian opetuksen sisältöjen kuvailu perustuu muutamiin harvoin musiikin historian opetusta käsitteleviin kirjallisiin lähteisiin (esim. Huttunen 2000; Natvig 2002), musiikin historian tarkasteluihin (Huttunen 1993; Huttunen 2008; Sarjala 2002; Bent & Pople 2006; Oramo 2008; Murtomäki 2007) yleisen historian kerronnan paradigmojen erittelyihin (Carr 1961; Ahonen 1997 ja 1999; Kalela 2000 ja 2001; Hentilä 2001; van den Berg 2007) ja omaan viidentoista vuoden kokemukseeni musiikin historian opettamisesta korkeakouluissa, lukiossa ja musiikkioppilaitoksissa.

<sup>12</sup> Jorma Kalela käyttää käsitteitä historiapolitiikka, historiakulttuuri ja historiankäsitteet artikkelissaan ”Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia” (Kalela 2001, 20-21). Hänen mukaansa ”historian käyttö” kattaa historiapolitiikan (historian käyttöä ohjaavat intressit), historiakulttuurin (historian käytön foorumit) ja historiankäsitteet (historian käyttöä ohjaavat ja aktivoivat näkemykset).

<sup>13</sup> Historiakulttuurin käsitteen taustalla on Jürgen Habermasin herättämä keskustelu historian julkisesta käytöstä. Keskustelu liittyi natsivallan perinnön pohtimiseen Saksassa. Habermas syytti konservatiivisia historioitsijoita historian tutkimuksen poliittisesta käytöstä (Habermas 1987a, 137-148).

musiikin historian opetuksen sisältöön, tietämiseen ja musiikin historiaan liittyvään toimintaan juontuu norjalaisen draamapedagogin Bjorn Rasmussenin erittelystä kolmesta draamakasvatuksen tarkastelutapojen traditiosta (Rasmussen 1990). Rasmussenin kolme traditiota ovat (1) rooliteoreettinen ja taidekasvatuksellinen traditio, (2) epistemologinen traditio sekä (3) sosiaalikasvatuksellinen traditio. Rasmussenin rooliteoreettista ja taidekasvatuksellista traditiota vastaa kuvan 2 mallissa kysymys musiikin historiaan opetuksen sisällöstä: mistä musiikin historian tieto rakentuu? Draamakasvatuksen epistemologista traditiota vastaa kysymys siitä, miten voimme tietää ja ymmärtää musiikin historiaa, ja sosiaalikasvatuksellista traditiota vastaa ajatus musiikin historian tiedon – tai laajemmin musiikillisen kulttuuriperinnön – käytöstä ja merkityksestä ihmisten tietoisuudessa ja toiminnassa erityisesti klassisen muusikon<sup>14</sup> ja musiikkipedagogin ammatissa.

Musiikin historian opetuksen kehittäminen perustuu tässä tutkimuksessa ajatukseen, että opetuksen tulisi edistää opiskelijoiden historiatietoisuutta, ei pelkästään välittää tietoa teoksista, säveltäjistä ja tarkastelutavoista. Historiatietoisuuden kasvattaminen saa erilaiset ilmiöt ja ajatukset näyttämään historiallisessa yhteydessään ja ajassa muuntuvin (ks. van den Berg 2007, 35). Hans-Georg Gadamer (1988) on esittänyt, että tiedostamalla ilmiöiden ja ajatusten historiallisuus tradition ohjaava vaikutus pienenee. Historiatietoisuuden synnyttämällä kriittisellä suhteella historiaan ihminen kykenee Gadamerin mukaan halutessaan jopa vapautumaan tradition kahleista. (Gadamer 1988, 89–90.)

Koska vakiintunutta musiikin historian opettamisen teoreettista tai pedagogista tarkasteluperinnettä ei ole tässä tutkimuksessa ollut käytettävissäni, olen koonnut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen yhdistämällä musiikin historian sisältöön, tietämiseen ja toimintaan liittyviä kirjallisia diskursseja aineiston ilmentämiin opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin. Lähestyn musiikin historian opiskelua ja opettamista neljän aihekokonaisuuden kautta. Ensin pohdin kysymystä musiikin historian opetuksen sisältötiedosta (luku 2.1), toiseksi tarkastelen tietämisen ja ymmärtämisen mahdollisuuksia, kuten henkilökohtaisen tiedon ja kerronnallisuuden osuutta musiikin historian tiedossa (luku 2.2). Kolmas aihekokonaisuus (luku 2.3) liittyy musiikin historian ”käyttöön” (ks. Hentilä 2001, 33; van den Berg 2007, 45–46), opetuksessa ja kulttuurissamme klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentajana. Neljänneksi (luku 2.4) pohdin musiikin historian opetusperinnettä, joka näkemykseni mukaan välittyy musiikin historian opettajien toiminnassa käytänteiden toistamisena (ks. Huttunen 1993, 35, 59; Huttunen 2000), ja vain vähäisessä määrin musiikin historian opetusta kriittisesti tarkastelevana musiikin historian pedagogisena diskurssina.

---

<sup>14</sup> Käytän tutkimuksessa nimityksiä klassinen musiikki ja klassinen muusikko. Veijo Murtomäki (2009) kirjoittaa: ”Klassinen on myös lajikategoria, kun puhutaan klassisesta musiikista kansanmusiikin tai populaarimusiikin vastakohtana.” (Murtomäki 2007). Nimitykseni taustalla on muusikon lähestymistapa soittamiseen: klassisen musiikin soittaja soittaa useimmiten nuoteista musiikkia, jolla on tietty säveltäjä.



Kuva 2: Musiikinhistorian opettaminen ja opiskelu historiakulttuurin osana

Kuvan 2 sisältämät tutkimukseni kolme asiakokonaisuutta – mistä musiikinhistorian tieto rakentuu, minkälaisia tietämisen tapoja voi opetuksessa huomioida, ja mitä hyötyä musiikinhistoriasta voi olla klassisen musiikin opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumiselle – ovat suunnanneet tutkimuksen musiikinhistorian kurssilla syntyneitä opiskelukokemuksia heijastelevan tutkimusaineiston analyysia luvuissa 4–7.

## 2.1 Musiikinhistorian tutkimukset opetuksen sisältötiedon taustana

Tutkittavalla kurssilla, kuten oletukseni mukaan yleensä musiikinhistorian opetuksessa, opetus perustui musiikinhistorian yleisesitysten ja eri aikakausien musiikkielämää valottavien historiankirjojen kerrontaan. Luon tässä luvussa katsauksen yleiskatsauksen musiikinhistorian tutkimuksiin perustuvan opetuksen kerronnan muotoutumiseen. Teen katsauksen musiikinhistorian kerronnan kohteisiin aina 1700-luvulta modernin musiikinhistorian alkuvaiheista (ks. Huttunen 1993, 8) 2000-luvun alun tarkasteluihin.

Tutkimuksen kohteena olleilla opiskelijoilla oli kokemuksia musiikinhistorian opiskelusta jo ennen kurssin alkua, ja heille oli muodostunut ennakkokäsitys musiikinhistorian opiskelusta. Opiskelijat suuntautuvat opiskeluprosessiin ennakkokäsityksensä saattelmina. Opiskelijoiden historiakäsitykset, niihin lukeutuen käsitys musiikinhistoriasta oppiaineena, olivat rakentuneet vallitsevan historiakulttuurin puitteissa.

### 2.1.1 Musiikin historian kerronnan kerrostuneisuus

Huttunen kuvaa suomalaisen musiikin historian kirjoituksen alkaneen tiiviissä vuorovaikutuksessa musiikin historian opetuksen kanssa (Huttunen 2000, 191-192). Martin Wegeliuksen *Hufvuddragen af den Västerländska Musikens Historia* (1891, suom. 1904) oli tarkoitettu oppikirjaksi Wegeliuksen perustamaan Helsingin musiikkiopistoon. Huttusen mukaan kirja sisältää kolme ”kaikelle tavanomaiselle musiikin historian opetukselle” (Huttunen 2000, 192) tyypillistä seikkaa: se esittelee ”vakiintuneiden tosiasioiden ketjun”, ”ilmentää suurten säveltäjien ihailua” sekä luo kehityskaaren, joka huipentuu Wagnerin musiikkidraamoihin (Huttunen 2000, 192).

Huttusen sanavalinnasta saa vaikutelman, että ”tavanomainen musiikin historian opetus” olisi säilynyt ainakin osin muuttumattomana yli 100 vuotta. Myös Jukka Sarjala yhdistää Huttusen tavoin kirjassaan *Miten tutkia musiikin historiaa?* (Sarjala 2002) musiikin historian yleisesitysten sisällön opetukseen.<sup>15</sup> Erityisesti teos- ja tyylihistoriasta on Sarjalan mukaan tullut ”jatkuvasti toistettua oppikirjahistoriaa”, jossa ”perustosiasioita [...] ovat teokset, säveltäjät, tyylit, lajityypit, sävellystekniikat ja muotoyksiköt” (Sarjala 2002, 128-129). Teos- ja tyylihistoriasta on hänen mukaansa muodostunut vuosikymmenien varrella ”musiikin historiallisen tietämyksen luovuttamaton ydin” (emt, 128), jota on toistettu lukuisissa musiikin historian yleisesityksissä, musiikkioppilaitosten ja taideyliopistojen kursseilla, jopa tietokilpailuissa.

Musiikin historian kirjoitusten sisältö heijastelee ja muokkaa käsityksiämme siitä, mikä mielletään musiikin historian tosiasioiksi ja minkälaiset tarkastelutavat ovat soveliaita (ks. Huttunen 2000). Musiikin historian kerronnan kohteita ja tapoja erittelemällä päästään tarkastelemaan muuttuvia kerronnan 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).

Musiikin historian opetuksen sisällön voi Huttusen ja Sarjalan ajatuksia jatkaen hahmottaa rakentuvaksi monista kerronnan kohteista ja kerronnan tavoista, jotka ovat limittyneet musiikin historian oppisisällöksi. Se, mitä musiikin historiassa on mielletty tosiasiaksi, ja se, miten historiaa on kerrottu, on muuttunut modernin historian kirjoituksen historian yli kahdensadan vuoden kuluessa. Eri aikojen tarkastelut ovat samalla kerrostuneet osaksi

---

<sup>15</sup> Huttusen ja Sarjalan näkemykset kuitenkin erkaantuivat Musiikki-lehden numeron 2001/1 keskusteluissa. Sarjalan Dahlhaus-kritiikki (ks. Sarjala 2000) ei saanut Huttuselta kannatusta (Huttunen 2001), ja toisaalta Huttusen puolustama näkemys teoksesta musiikin tosiasiana (ks. Dahlhaus 1983, 33) näyttäytyi Sarjalalle edelleen vain ”länsimaisen rationalismin ilmentymänä”, ei musiikin historian tutkimisen lähtökohtana (Sarjala 2001, 91).

nykyistä musiikin historian kerrontaa. Ennen modernin historian kirjoituksen syntymää<sup>16</sup>, 1600-luvulla, musiikin historiaa kuvattiin vielä teoreettisten tarkasteluiden ja soitinopin kannalta esimerkiksi Sethus Calviniuksen teoksessa *De origine et progressu musices* (1600), Michael Praetoriuksen kirjassa *Syntagma musicum I-III* (1615–1620) ja Athanasius Kricherin teoksessa *Musurgia universalis* (1650). Modernin historian kirjoituksen edeltäjänä voidaan pitää edellisten lisäksi myös ranskalaisten ensyklopedistien, kuten Jean-Jacques Rousseau'n, ensyklopedioita. Musiikkitietosanakirjat ovat säilyneet historian yleisesitysten rinnakkaisilmiönä, ja wikipedia-pohjaiset musiikin historian tietokannat, kuten Sibelius-Akatemian julkaisema ja ylläpitämä muhi-sivusto ([www.siba.fi/muhi](http://www.siba.fi/muhi)), jatkavat edelleen ainakin hakutoimintojen osalta ensyklopedistien perinnettä.

Modernin musiikin historian kerronnan katsotaan alkaneen 1700-luvun lopulla musiikin historian yleisesitysten myötä, kuten John Hawkinsin teoksen *A General History of the Science and Practice of Music* (1759–1781), Charles Burney'n kirjoittaman *General History of Music* (1776–1789) ja J.N. Forkelin kirjan *Allgemeine Geschichte der Music* (1788–1801) (Eppstein, Hans 1978, 338; Oramo 1991, 204; Huttunen 1993, 8). Ensimmäisten musiikin historian yleisesitysten aihepiirit olivat varsin vaihtelevia, ne käsittelivät niin musiikinteoriasta johdettuja aihepiirejä kuin musiikkia sosiaalisena ilmiönä (ks. Oramo 2008).

Näkemyks musiikin historiasta aikajanana – ei enää syklisesti toistuvina ilmiöinä – juontuu näistä kirjoituksista. Lineaarisen historiakäsityksen taustalla on valistusajattelijoiden, kuten Kantin 1784 esseessään *Idee zu einer Geshichte in weltbürgerlicher Absicht* esittämä ajatus ihmisjärjen mahdollistamasta rajattomasta kehityksestä (ks. van den Berg 2007, 172). Historia nähtiin uudella tavalla universaalina syy- ja seuraussuhteiden kokonaisuutena, maailmanhistoriana. Kehityksistä tuli modernin maailman historian ”yhden historian” tai ”suurten kertomuksen” ydin (Ahonen 1999, 35).

1800-luvulla tavoiteltiin kirjoituksissa universaalialta musiikin historiaa. François-Joseph Fétisin (1784–1871) keskeneräiseksi jäänyt musiikin maailmanhistoria *Histoire universelle de musique* (1869–1876) loi perustan vertailevalle musiikkitieteelle. Historian suuri kehityskertomus löydettiin myös voittajien tarinoista. 1800-luvulla musiikin historian kirjoitusten keskeisenä aiheena voi nähdä edesmenneiden säveltäjien biografien kirjoittamisen. Suuriksi mestareiksi tai neroiksi kuvattujen säveltäjien elämäkertoja kirjoitettiin 1850–1860-luvuilta lähtien. 1900-luvulla biografiaita ryhdyttiin kirjoittamaan myös soitin- ja lauluvirtuooseista, populaarimusiikin edustajista ja muista esiintyjistä

<sup>16</sup> Huttunen kuvailee modernin musiikin historian kirjoituksen tarkkaa määrittämistä ongelmalliseksi, sillä sen kriteerien määrittelyyn ei ole muodostunut yksiselitteistä traditiota. Kriteerinä voidaan Huttusen mukaan pitää niin historiallisen synteessin saavuttamista 1700-luvun lopulla kuin tutkimuksen yliopistollista statusta 1800-luvun lopulla, mutta sen sijaan lähdekritiikin tai sisällön suhteen on vaikea esittää täsmällisiä tunnusmerkkejä tai rajauksia (Huttunen 1993, 9; ks. myös Kalela 2000, van den Berg 2007).

(Sarjala 2002, 119). Sarjala kuvaa ”enemmän kuolleisiin kuin eläviin säveltäjiin” kohdistuvan elämäkertojen kirjoittamisen olevan suosituin, vaikkakin ”akateemisesti väheksytyin” musiikinhistorian kirjoittamisen muoto (Sarjala 2002, 36).<sup>17</sup>

Lähdeobjektivismi<sup>18</sup> vakiintui 1800-luvulla historiantutkimuksen menetelmäksi, ”jossa historiallisten toimijoiden aikomukset ja toimenpiteet piirtyivät esiin tarkkoina ja autenttisen tuntuisina” (Ahonen 1999, 34). Faktoihin ja dokumentteihin perustuvalla historian kirjoittamisella tavoiteltiin lopullista ja oikeaa, ajasta, kirjoittajasta ja paikasta riippumatonta kuvausta menneistä tapahtumista (ks. Carr 1961, 3-35). Tällaisessa tosiasioille ja niiden taustana oleville dokumenteille perustuvissa universaalihistorioissa ei kirjoittajalla, hänen näkemyksillään eikä hänen aikakautensa maailmankuvalla tai kysymyksenasetteluilla nähty myönteistä merkitystä.

1900-luvun alussa musiikinhistorian kerronnan aihepiiri vakiintui jo osin sellaiseksi, jollaisena se toistuu vielä nykyisessäkin musiikinhistorian opetuksessa. 1800-luvun henkilökeskeisen nerokultin kritiikistä virisi 1900-luvun alussa musiikinhistorian kirjoitusten tematiikan uudistamisen tarve, ja vastauksena tuohon tarpeeseen syntyi tyylikausijaottelu. Jaottelu palvelee musiikinhistorian opetuksessa edelleenkin samaa tarvetta. Tyylikausi tarjoaa käsitteistön, jolla verrata ja yhdistää musiikin piirteitä. Tyylikausijaottelun synty ajoittui rinnan yleisen historian suurmiespainotteista kirjoittamista kritisoieneen suuntauksen kanssa (ks. Carr 1961, 55).

Ratkaisu musiikinhistorian kerronnan uudistustarpeeseen kiteytyi Guido Adlerin (1911) esittämässä jaottelussa systemaattisesta ja historiallisesta musiikkitieteestä. Adler toi kirjassaan *Der Stil in der Musik* (1911) tyylin käsitteen musiikinhistorian tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi, ja musiikkianalyysin musiikinhistorian tutkimisen välineeksi. Samalla Adler kritisoi jyrkästi vanhaksi leimaamaansa säveltäjä- ja suurmieskeskeistä historiankirjoitusta (ks. Bent & Pople 2006.) Adler itse kuvaili musiikkia organismina:

Aikakauden, koulukunnan, säveltäjän, teoksen tyyli ei synny sattumalta, hetkellisen taiteellisen luomistahdon tuloksena. Päinvastoin, se perustuu tulemisen (becoming) lakeihin, orgaanisen kehittymisen nousuihin ja laskuihin. Musiikki on organismi, yksittäisten organismien moninaisuus, jossa vaihtuvat suhteet ja riippuvuudet muodostavat kokonaisuuden.<sup>19</sup> (Adler 1911, 13.)

<sup>17</sup> Elämäkertojen kirjoittaminen on noussut ns. uusien historioiden myötä kulttuurihistorian tutkimuksissa suosituksi tutkimuksen näkökulmaksi. Artikkelissaan ”Kerrottu elämä. Naishistorioitsija ja toisen ihmisen historian kirjoittajan ongelma” Maarit Leskelä-Kärki kirjoittaa uusiin historioihin lukeutuvan naishistorian keskeisenä työtapana olleen elämäkertojen kirjoittamisen jo tutkimussuuntauksen alkuvaiheessa 1960-luvulla. Näiden ”yhden naisen historioiden” (Leskelä-Kärki 2001, 112) kautta on mikrohistorian tutkimusnäkemukseen vedoten ajateltu tutkijan luovan ”kokonaan uuden ikkunan menneisyyteen”, tutkimuksen tavoittavan ”useita historiallisia prosesseja, käsityksiä, arvoja ja tapahtumia” (emt, 111).

<sup>18</sup> Lähdeobjektivismiin ’perustajana’ pidetään Leopold von Rankea (1795–1880). Ahonen toteaa lähdeobjektivismiin ja ’suuren kertomuksen’ paradigmojen esiintyvän historiankirjoituksissa usein yhdessä, vaikka ne ovatkin perustaltaan Ahosen mukaan ristiriitaisia (Ahonen 1999, 35).

Musiikin historian tutkiminen perustuu Adlerin jaottelussa nuottipaleografiaan (nuottikäsitteiden tutkimiseen ja tulkintaan) sekä muotojen ja lakien, *Formen und Gesetzen*, tuntemukseen ja soitinten historiaan. Adler piti Bentin ja Poplen (2006) mukaan tyyliä, ei säveltäjää, teoksia yhdistävänä selittäjänä, ja hän liitti tyylin tarkasteluihin erilaisia määreitä: tyylin suunnan (*Stilrichtung*), tyylin muutoksen (*Stilwandel*), tyylin muuntamisen (*Stilübertragung*), tyylien sulautumisen (*Stilkreuzung*) ja tyylien sekoittumisen (*Stilmischung*) (Bent & Pople 2006, ks. myös Huttunen 1993, 4–8).

Musiikinhistoria oli 1800-luvun lopulla tämän luvun alussa mainitussa Helsingin musiikkiopistossa oma oppiaineensa.<sup>20</sup> Osuvaa musiikin erityisyyden kuvausta, eksaktiutta ja tieteellisyyttä musiikkianalyysin keinoin tavoitellut tyylihistoria heijasteli ja muokkasi oman aikansa maailmankuvaa. Musiikinhistorian opetuksen sisällöt ja musiikin piirteisiin viittaava käsitteistö muokkasivat musiikinhistoriaa oppiaineena näkemykseni mukaan eräänlaiseksi johdannoksi musiikkianalyysiin. Sarjala toteaa (Sarjala 2002, 130):

Tavoitteena oli historia, jonka aiheena ja sisältönä olisi taiteen oma kehitys eivätkä biografiset tai sosiaaliset satunnaisuudet. Tyylihistoria koetti löytää välityksen estetiikan ja historian välille. Sen edustajat tavoittelivat sellaista historiallisen muutoksen kuvaamisen periaatteita, jotka nousivat heidän mukaansa taiteesta itsestään eivätkä sen vaihtuvista syntykonteksteista. Nämä tieteellistämisyrittäykset loivat musiikintutkimukseen itsenäisen subjektin nimeltä 'taide'. Samalla tavoin muu historiankirjoitus rakensi subjekteja nimeltä 'kansallisuus', 'valtio' tai 'sivistys'. (Sarjala 2002, 130.)

Musiikinhistorian tarkastelun kohteeksi miellettiin säveltäjänrojen sijaan heidän teoksensa. 1800-luvun kuluessa vakiintui ajatus kehityksen huippuja edustavien merkittävien teosten ajattomuudesta. Lydia Goehr kuvaa Lisztin ottaneen jo 1830-luvulla vanhoja teoksia konserttiohjelmistoonsa, ja yleisönkin uteliaisuuden vanhoja teoksia kohtaan orastaneen jo 1850-luvulla. Goehr toteaa, että muusikot eivät enää kääntyneet historian puoleen tuodakseen menneisyydestä malleja omaan aikaansa, vaan "kauniiden ja tosien" sävellyksien nähtiin olevan ikuisia. (Goehr 1992, 246.)

Musiikinhistorian kerrontaan punoutui kysymys teosten syntyajankohdan ja niiden kuuntelu- tai soittamishetken ajallisesta välimatkasta. Karl Dahlhaus liitti teoskeskeisen, musiikin "esteettiseksi" nimeämänsä olemistavan musiikin kykyyn puhutella nykykuulijaa

<sup>19</sup> Der Stil einer Epoche, einer Schule, eines Künstlers, eines Werken entsteht nicht zufällig, als bloße Zufallsäußerung des darin zutage tretenden Kunstwillens, sondern basiert auf Gesetzen des Werdens, des Auf- und Abstieges organischer Entwicklung. Die Tonkunst ist ein Organismus, eine Pluralität von Einzelorganismen, die in ihren Wechselbeziehungen, in ihrer Abhängigkeit voneinander ein Ganzes bilden. (Adler 1911, 13.)

<sup>20</sup> Matti Huttunen huomauttaa esitarkastuslausunnonaan, että Adlerin kirja *Handbuch der Musikgeschichte* (1924) "lienee edelleen kaikkein eniten musiikinhistorian opetukseen vaikuttanut teos" (Huttunen 2009, julkaisematon lausunto). Huttunen toteaa esimerkiksi Jeansonin ja Raben oppikirjan *Musiken genom tiderna* (1927) sekä Sulho Rannan kirjan *Musiikin historia* (1950-1956) "tukeutuvan varsin suoraan Adlerin tyylijaotteluihin" (Huttunen 2009, julkaisematon lausunto).

läsnä olevana taideteoksena. Hän piti teosten ”historiallista” olemistapaa ajallisesti ja paikallisesti rajautuneena ilmiönä. Dahlhausin mukaan teosten kyky puhutella kuulijaa oli sen historiallista taustaa tärkeämpi, ja siksi hän piti musiikinhistorian ytimenä teosta. (Dahlhaus 1983, 33.)

Teosten esteettiseen olemistapaan liittyi ajatus siitä, että toiset teokset olivat arvokkaampia kuin toiset. Dahlhaus toteaa, että historian tosiasioiksi miellettyistä tapahtumista ei voi tehdä päätelmiä teosten arvosta. Siksi musiikinhistorian kirjoittaja tarvitsi Dahlhausin mukaan välineen arvojen tarkasteluun, ja Dahlhaus nosti teoskaanon esteettisen arvon mitaksi. (Dahlhaus 1983, 92–99.) Lydia Goehr on kritisoinut teoskäsitteeseen konserttiohjelmiston historiallistumisen myötä liittynyttä esteettistä arvottamista kirjassaan *The Imaginary Museum of Musical Works* (1992b, 245–250). Osa konserttien ohjelmistosta vakiintui perusohjelmiston suosikeiksi, ja näistä suosikeista muodostui erityisen esteettisen statuksen omaava teoskaanon. Monet musiikintutkijat, kuten Carl Dahlhaus, pitivät teoskaanonia menneiden sukupolvien suodattamana teosten parhaimmistona. Näkemys juurtui myös musiikkikasvatukseen. 1970–1980-luvuilla kukoistaneen ’esteettisen musiikkikasvatuksen’ voi tulkita perustuvan samaan näkemykseen, historian kuluessa karsiutuneen teosrepertuaarin arvostuksen kasvattamiseen oppilaissa musiikkia kuuntelemalla (Reimer 1970; ks. myös Westerlund 2002, 122).

1900-luvun jälkipuoliskolla väheksyttiin ulkomusiikillisia mielteitä ja konteksteja musiikin ammattilaisten koulutuksessa. Pyrkimys tarkastella musiikkia kuunnellessa ainoastaan musiikin ilmiöitä ilmeni paitsi Reimerin (1970) kirjoituksissa, myös esimerkiksi saksalaisen musiikkisosiologin Theodor W. Adornon (1903–1969) kuulijatypologiassa. Adorno nosti arvokkaimmaksi musiikin kuuntelemisen, jota jäsennettiin musiikkianalyysin käsittein. Typologiassa ”rakenteellinen kuunteleminen” edusti korkeinta asiantuntijuutta, ja esimerkiksi emotionaalinen kuunteleminen samoin kuin vanhan musiikin tai jazzin kuunteleminen oli asiantuntijuuden kannalta vähemmän arvostettua (Adorno 1973, 178–198).<sup>21</sup>

Sarjala (2002) kuvaa teoskeskeisen kehitysuskon muotoutumista länsimaisen taidemusiikin historiankirjoituksen metanarratiiviksi<sup>22</sup>:

<sup>21</sup> Adorno erotteli kuuntelijatypologiassaan (*musikalischer Zuhörer*) asiantuntijan (*Experte*), hyvän kuuntelijan (*guter Zuhörer*), sivistyneen kuluttajan (*Bildungskonsument*), emotionaalisen kuuntelijan (*emotionaler Zuhörer*), konservatiivisen ja ankaran kuuntelijan (*Ressentiment Zuhörer*), jazzin kuuntelijan (*Jazz-Hörer*) viihdemusiikin kuuntelijan (*Unterhaltungshörer*) ja epämusiikaalisen kuuntelijan (*Antimusikalischer Zuhörer*) (Adorno 1973, 178–198).

<sup>22</sup> Metanarratiivilla tarkoitetaan eri aikoina musiikinhistorian kerronnassa erilaisena hahmottuvaa ”punaista lankaa”, tematiikkaa ja tutkimusparadigmaa (ks. Ahonen 1999). ”Yhden historian” metanarratiivia yleisen historian opetuksessa on opettajiksi opiskelevien historiaopintoja valottavan tutkimusaineiston perusteella eritellyt van den Berg (2007).

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 edustaa ihmiskunnan parhaimpia ja kehittyneimpiä pyrkimyksiä. Musiikintutkijat ovat kirjoittaneet taidemusiikille oman, muista taiteen lajeista ja elämänalueista eroavan historiansa. (Sarjala 2002, 23–24.)

Dahlhaus piti kuitenkin jännitettä musiikin historiallisen kontekstualisoinnin ja estetiikan välillä hedelmällisenä. Myös Goehr (1992a, 182–199) erottaa teoksen kokemuksellisen arvon ja historiallisen näkökulman toisistaan ja kysyy, pidetäänkö musiikin historian peruskategoriana teosta vai tapahtumaa.<sup>23</sup> Goehr kritisoi 'teosestetiikaksi' nimettyä musiikin historian kerrontaa. Hänen mukaansa teos ei ole kaikkia musiikkikulttuureja, ei edes klassisen tradition kaikkia sävellysideoita koskettava käsite. Goehr mainitsee John Cagen musiikin teosestetiikan kannalta ongelmalliseksi esimerkiksi (Goehr 1992b, 253–257). Goehr kehottaa kysymään uusia kysymyksiä, kuten: Mitä oikeastaan teemme, kun kuuntelemme vakavissamme klassista musiikkia? Miksi soittajat eivät tunne kutsumusta improvisoida sonaatin teemoilla? Ketä konsertti-instituutio palvelee? (Goehr 1992b, 285–286.)

Modernin musiikin historian yli kahden vuosisadan kuluessa historiankirjoittajat ovat nostaneet esiin eri aikoina erilaisia kysymyksiä. Niin myös musiikin historian yleisesitysten ja tutkimuksen painottuminen teos/tapahtuma-akselilla on muuttunut suomalaisen musiikin historian kerronnan vuosisataisen historian valossa. Huttunen toteaa artikkelissaan (Huttunen 2000, 192) Wegeliuksen kirjoittaman musiikin historian yleisesityksen painottuneen lähdeobjektivistisen ideaalin mukaisesti tosiasioiksi miellettyihin seikkoihin, säveltäjien ihailuun ja musiikin kehityskulun kuvaamiseen. Keskittyminen musiikillisiin elementteihin, kuten musiikkianalyysin kautta hahmottuvaan teoksen rakenteeseen, on tapahtunut vasta 1900-luvulla musiikkitieteen vakiintumisen myötä (Sarjala 2002, 26).

Dahlhausin kirjoitusten vaikutuksesta monien 1900-luvun lopun tutkijoiden kirjoitukset tähtäsivät vastareaktionä tyylihistorialle rakennehistoriallisiin esityksiin (ks. Huttunen 2000, 192; Sarjala 2002, 138–139). Dahlhaus ei pitänyt musiikkianalyysia musiikin historian keskeisenä tutkimustapana, vaan kerrontaa, jossa hidas tapahtumien virta ja erityisesti sen monitasoisuus ja -tahoisuus pyritään tavoittamaan kerronnan näkökulmavaihdoksien avulla (Dahlhaus 1983, 5; ks. myös Dahlhaus 1989). "Yhden kertomuksen" (ks. Ahonen 1997) ja kehitysuskon metanarratiivia ilmentävä historiankerronta oli saanut osakseen kritiikkiä jo 1900-luvun alkupuoliskolla. Monet historiatutkijat, kuten Karl Lambrech (ks. Immonen 2001, 11), ranskalaiset annalistit tai musiikintutkimuksen alalla Adorno ottivat vaikutteita yhteiskuntatieteistä historian lainalaisuuksien selvittämiseksi ja kuvaamiseksi. 'Yhden kertomuksen' sijaan saatettiin

<sup>23</sup> Jorma Kalela kritisoi yleisen historian tarkasteluissa tapahtuman nostamista ontologiseen asemaan. Hänen mukaansa historia ei ole tapahtumia vaan prosesseja ja periodeja. Kalela pitää Goehrin tavoin tapahtumaa kuitenkin tarkoituksenmukaisena kerronnan kohteena: "Tapahtuman kertominen on tapa tehdä maailmaa käsitettävämmäksi itselle ja kuulijoille" (Kalela 2000, 125).

kuvata tapahtumien 'hidasta virtaa' (*la longue durée*) ja monitasoisuutta, kuten Dahlhausin kirjassa *Die Musik des 19. Jahrhunderts* (egl. käännös *Nineteenth Century Music* 1989).

'Yhden kertomuksien musiikin historian' sisällä voi jo nähdä idullaan kiinnostuksen 'pieniin kertomuksiin', moniperspektiivisyyteen, mikrohistorialliseen lähestymistapaan tai muihin niin sanottuihin 'uusiin historioihin'. Sirkka Ahonen (1997) vertaa 1900-luvun lopun 'uusia historioita' vapautusliikkeeseen, jossa uusilla historian kerronnan aiheilla ja menetelmillä saatiin esiin uusia piirteitä menneisyydestä:

"Uusi historia" oli monessa mielessä vapautusliike. Se merkitsi vapautumista deterministisistä pitkistä linjoista ja niiden ideologisista painolasteista. Uudet "pienet kertomukset" syntyivät siten, että historiaa tarkasteltiin eri näkökulmista. Tällä menetelmällä saatiin menneisyyden kuvasta esiin sellaisia uusia piirteitä, jotka muuten olisivat jääneet huomaamatta. Metodologisen vapautumisen lisäksi moniperspektiivisyys merkitsi myös yhteiskunnallista vapautumista. Ryhmät joilta ennen oli kielletty oma historia, saivat nyt antaa sille muodon ja tuoda sen julki. Naiset saattoivat lukea naishistoriaa, lapset lasten historiaa ja jopa etniset vähemmistöt saivat omat kertomuksensa. (Ahonen 1997.)

Suurten kertomusten purkautuminen pienemmiksi, moniperspektiivisiksi tarkasteluiksi on ollut 1900-luvun lopun historiankirjoituksessa pohdinnan kohteena. Jean-Francois Lyotard (1979, 7) kiteyttää 'postmodernin' ydinsisällöksi epäilyn valistuksen ideaaleille rakentuneita metanarratiiveja, 'suuria kertomuksia', kohtaan. Lawrence Kramer pohtii kirjassaan *Classical Music and Postmodern Knowledge* Dahlhausin osuutta postmoderniin musiikin historian 'yhden kertomuksen' metanarratiivin purkamiseen (Kramer 1995, 46–51), ja toteaa musiikin historian kirjoituksen muuttuvan postmodernistiseksi "siitä hetkestä kun kirjoituksessa puretaan ulkomusiikillisuuden käsite" (emt, 67). Kramerin toteaa musiikin historian metanarratiivin purkamisen liittyneen kiistaan teoksista vai kontekstista. Kiista ulkomusiikillisuuden oikeutuksesta ulottui 1900-luvun puolessa välissä jopa musiikkikokemuksiin, kysymykseen, onko musiikin kokemuksellinenkaan ydin musiikissa itsessään vai musiikin herättämissä mielteissä (ks. Langer 1953).

1900-luvun lopulla myös teoksiin ja musiikkianalyyysiin suuntautuneen tutkimuksen parissa tarkastelunäkökulmat monipuolistuivat ja laajenivat moniperspektiivisemmiksi. Jean-Jacques Nattiez (1987) sovelsi italialaisen Jean Molinon esittelemää käsitteistöä musiikin semiotiikkaa pohtivassa kirjassaan *Musicologie générale et sémiologie* (Nattiez 1987), ja ehdotti musiikin historian tarkasteluille mallia, jossa erotetaan tekstin ja vastaanottajan näkökulmat teokseen. <sup>24</sup> *Poesis* oli "luovan prosessin" näkökulma, ja *estesis* oli

---

<sup>24</sup> "Nattiezin kolmijaossa luovan prosessin ja kuulijan näkökulmien välissä on "materiaalin" taso, jota Nattiez nimitti varhaisemmissa teksteissään "neutraaliksi tasoksi" (Nattiez 1987, 34). Nattiezin kolmijakoon sisältyvää teoksen ontologiasta mallia on kritisoitu erityisesti materiaalin tason kannalta: voiko materiaalin taso olla mitenkään neutraali ja irrallinen kahdesta muusta (ks. esim. Kankaanpää 1996)?"

vastaanottajan konstruoima näkökulma (Nattiez 1987, 34).<sup>25</sup> Nattiez erottaa musiikkiteoksen tarkastelussa esimerkiksi kuulijan ja säveltäjän näkemykset toisistaan ja pitää molempia yhtä arvokkaina tarkastelun lähtökohtina. Nattiezin näkemyksen taustalla on sen moniperspektiivisyydestä huolimatta teosestetiikasta juontuva ajatus teoksen vertautumisesta teoksen, aikakauden, säveltäjän, lajityypin, genren ja musiikkiuniversumin kategorioissa (emt, 173).

Musiikin historian kirjoittelu ja tutkimus voidaan nähdä jatkuvasti muuttuvaksi. Huttunen (2000) erottelee artikkelissaan musiikin historian kirjoitukseen sisältyvät ”hyväksytyt tosiasiat” ja ”tarkastelutavat” toisistaan ja erottelee niissä molemmissa kaksi eri kaanon<sup>26</sup>: kirjoittelu muodostaa yhden, konsertit toisen kaanonin (Huttunen 2000, 194–199). Hän toteaa, että sekä historian tosiasioiksi nimetyt seikat että tavat joilla niitä tarkastellaan ovat sopimuksenvaraisia, ajallisia ja paikallisia. Konserttikulttuurin kaanonissa puolestaan hänen mukaansa ”tosiasioita” ovat teokset, vakiorepertuaari, ja konserttikulttuuriin liittyvät ”tarkastelutavat” ilmenevät erilaisina esittämiskäytäntöinä (emt, 194–195). Taulukko 1 havainnollistaa Huttusen esittämää erottelua:

	<b>Tosiasiat</b>	<b>Tarkastelutavat</b>
<b>Konsertit</b>	Vakiorepertuaari	Esittämiskäytännöt
<b>Kirjoittelu</b>	Tosiasiat ovat ajallisia ja paikallisia	Tarkastelutavat ovat ajallisia ja paikallisia

Taulukko 1. Musiikin historian kaanonit Huttusen (2000) mukaan.

Huttunen (2000) nostaa esiin Heideggerin ja Gadamerin näkemyksiin nojaten musiikin historian tosiasoiden määrittelyn ongelmallisuuden.

Historioitsijan tehtävä ei ole vakiinnuttaa yleisöön illuusioita jumalallisesta ”objektiivisuudesta”, vaan pikemminkin kasvattaa kuulijansa ja lukijansa sen seikan tunnustamiseen, että jokainen näkökulma historiaan on ajallisten ja paikallisten ehtojen määrittämä. (Huttunen 2000, 199.)

Musiikin historian tosiasioiksi on eri aikoina hyväksytty hyvinkin erilaisia ilmiöitä, kuten esimerkiksi säveltäjäelämäkertoja, tyyliuonnehdintoja, musiikinteoreettisia analyyseja, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia vertailuja. Musiikin historian tarkastelutapoina on eri aikoina korostettu lähdeobjektiivista positivismia, musiikkianalyyseja tai kulttuurintutkimuksen ja uusien historioiden kuvauksia, jopa fiktiota. Vaikka musiikin historian kirjoittelu on muuttunut sen myötä, kun edeltänyttä tarkastelutapaa on ryhdytty kritisomaan, monet

<sup>25</sup> Käsitteet juontuvat antiikin Kreikasta, ja 1940-luvulla niitä käytti mm. Paul Valéry (Nattiez 1987, 33–35).

<sup>26</sup> Huttunen toteaa kaanonin tarkoittaneen alkuperäisessä teologisessa merkityksessään toisaalta hyväksytyjen tekstien joukkoa, toisaalta ”tarkastelutapoja, joilla kyseistä tekstijoukkoa tuli tutkia” (Huttunen 2000, 194).

tarkastelutavat ja tosiasioiksi mielletyt kanonisoidut kerronnan sisällöt ovat edelleenkin elinvoimaisia musiikinhistorian opetuksen aihepiireissä.

## 2.1.2 Musiikinhistorian kerrostuneisuus opetuksessa

Musiikinhistorian opetuksen pohdinnan lähtökohtana tässä tutkimuksessa on Hans-Georg Gadamerin esittämä ajatus siitä, että kaikki tarkastelutavat ovat historiallisen kehityksen tulosta, ajassa muuttuvia, eivätkä lopullisia (Gadamer 1988, 89–90; ks. myös Ollitervo 2003, 35–37). Musiikinhistorian kirjoitusten aihepiirit aina 1700-luvun aikajanan hahmottamisesta 1800-luvun säveltäjien elämäkertoihin, 1900-luvun tyyli- ja rakennehistoriaan ja edelleen 2000-luvun moniperspektiivisiin 'uusiin historioihin' ovat vastanneet aikansa tarpeisiin ja ilmentäneet aikansa maailmankuvaa.

Opetuksen sisällön pohdinnan tausta-ajatuksena on näkemykseni, jonka mukaan musiikinhistorian eri aihepiireillä on oma paikkansa musiikillisessa kulttuuriperinnössämme ja opetuksessa, perinnön välittämisessä seuraaville sukupolville. Eri aikojen tarkastelutavat välittyvät opetuksessa yhä edelleen, ja saattavat tulla ajankohtaisiksi yllättäenkin. Erilaisten tarkastelutapojen huomioiminen liittyy 'historian käytön' (ks. Carr 1961; Hentilä 2001) tiedostamiseen. Eri aikoina on musiikinhistorian kerronnalla ja kirjoittelulla tavoiteltu ajalle kullekin tarkoituksenmukaista, ajan ongelmia heijastelevaa (ks. Carr 1961, 26) menneisyyden tulkintaa. Näkökulma sivuaa ongelmaperustaisen pedagogiikan ajatusta, jossa uusi tarkastelutapa esitellään ratkaisuna johonkin ongelmaan (Lonka & al. 1999, 89–117). Kerrostumia voi tarkastella Foucault'n sanoin kohteina, "jotka ovat palvelleet myöhempien formalisointien empiirisenä ja reflektioimattomana pohjana" (Foucault 2005, 180).<sup>27</sup>

Musiikinhistorian kurssi- ja oppikirjat sekä musiikinhistorian antologiat (ks. esim. Grout 1960; Machalis & Fournery 1955; Murtomäki 2009) käsittelevät edellä luonnehtimiani musiikinhistorian kerronnan teemoja. Olen koonnut katsauksen musiikinhistorian mahdollisiin ja mielestäni yleisiin oppisisältöihin kirjallisuuden perusteilla. Seuraava taulukko 2 kokoaa opetuksen sisällön teemoja. Taulukko on kooste edellisen luvun musiikinhistorian tutkimuksen erittelystä ja perustuu edellisen luvun lähteisiin. Taulukossa on mukana lisäksi käsitehistoria, jonka Sarjala (2002) nostaa kirjassaan *Miten tutkia musiikin historiaa* yhdeksi musiikinhistorian tutkimussuuntaukseksi.

Käsitykseni mukaan musiikinhistorian opetuksen sisältö on otettu monien oppilaitosten opetussuunnitelmiin, esimerkiksi tutkimuksen kohteena olleen Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian opetussuunnitelmaan (2003), musiikin ja musiikinhistorian tutkimuksen aihepiireistä reflektioimatta sisältöjä historiatietoisuuden kannalta. Tutkimuksia musiikinhistorian oppisisällöistä Suomessa ei ole.

---

<sup>27</sup> Näkökulma sivuaa myös aatehistoriaa ja Foucault'n esittelemää genealogiaa, "tiedon arkeologiaa" (Foucault 2005, 181–183).

<b>Aihepiiri tai jäsentämisen tapa nykyisissä oppimateriaaleissa</b>	<b>Musiikinhistorian kirjoittelun teema</b>	<b>Ajanjakso, johon kiinnostus aihepiiriä kohtaan voidaan jäljittää</b>
Käsitteet, määritelmät	Sanastot Musiikkietosanakirjat	1700-luvun ensyklopedistit (Rousseau)
Käsitteiden muuttuminen	Hakutoiminnot internetissä; wikipedia-pohjaiset rakenteistamisen ratkaisut, esim. <a href="http://www.siba.fi/muhi">www.siba.fi/muhi</a> Käsitehistoria	1900-luvun loppupuoli
Historia lineaarisena aikajanana, kronologia	Tapahtumisen ajallinen järjestäminen	1700-luvun loppu, valistus
Kehitysusko, historismi	Merkittävien teosten kaanonissa kiteytyvä esteettinen arvo; Opetuksen keskittyminen 1700-1800-lukujen musiikkiin	Valistus, 1800-luku
Säveltäjät, suuret mestarit, originaalinerot	Biografiat	1800-luvun kiinnostus säveltäjiin, suurmiehiin, myös kehittymisen kuvaamiseen
Tyylintuntemus osaamisen kriteerinä	Tyylit historian Tyylinormit	1900-luvun alku
Tyylipainotteiset opetussuunnitelmat	Historiallisen ja systemaattisen musiikkitieteen erottaminen (Adler)	Henkilökeskeisen historian kritiikki
Historia eri aihepiirejä yhdistävänä kertomuksena vs. lopullisena kertomuksena	Suuret kertomukset vs. tapahtumien monikerroksisuus	annalistien tarkastelut; myös 1900-luvun puoliväli
Musiikinhistorian autonomia, ulkomusiikillisuus vs. musiikin sisäiset ilmiöt	Rakennehistoria	1900-luvun jälkipuolisko
Musiikin historiallisen ja esteettisen olemistavan erottaminen	Teoskaanon esteettisen arvon kantajana (Dahlhaus) Rakenteellinen kuunteleminen (Adorno)	
Moniperspektiivisyys Musiikinhistoria kulttuurihistoriana 'Uudet tarinat'	Afroamerikkalaisen, kansanmusiikin, naisten, lasten ja muiden tarinat, mikrohistoria, Historically informed performance-liike, 'uudet tarinat' musiikin alalle sovellettuna	1900–2000-lukujen vaihe 2000-luvun alku

Taulukko 2. Musiikinhistoria-oppiaineen aihepiirien kerrostuminen.

Taulukon 2 koosteessa varhaisinta historiankirjoituksen kerrostumaa edustavat käsitteet ja määritelmät ovat edelleen keskeisiä opetuksessa esimerkiksi musiikin genrejen rajaajina tai tutkimusten ja musiikinteoreettisten tarkasteluiden lähtökohtina. *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians* (toim. Sadie 1995) on esimerkki käsitteille ja hakusanoille perustuvista, musiikinhistorian opiskelussa käytössä olevasta materiaalista. Wikipedia-pohjaiset

verkkomateriaalit, kuten Sibelius-Akatemian musiikinhistoria-sivusto ([www.siba.fi/muhi](http://www.siba.fi/muhi)), perustuvat hakutoimintojen osalta tapahtumien kerrontaa ketjuttavan sisällysluettelon sijaan aakkostettuihin hakusanoihin.

Historian aikajanalle sijoitetut teokset, säveltäjät ja tyylikaudet muodostavat monissa musiikinhistorian oppikirjoiksi tarkoitetuissa yleisesityksissä (ks. esim. Grout 1960, Forney 1995) länsimaisen taidemusiikin historian opetuksen keskeisen jaottelun. Kuten edellisessä luvussa totesin, kanonisoitu teosrepertuaari (ks. Huttunen 2000; Sarjala 2002) on nähty parhaimpien teosten taiteellista arvoa kiteyttävänä, sukupolvien saatossa jalostuneena esteettisenä mittapuuna. Teoskaanon on Sarjalan mukaan auktoriteettina määrittänyt suunnan myös musiikinhistorian tutkimukselle ja tutkimuksen vanavedessä myös opetukselle (Sarjala 2002, 32–33). Teoskaanonin myötä musiikkiteoksilla on nähty pysyvä arvo ja olotila. Teosestetiikan määrittämä arvon pysyvyys (emt, 34) on tulkintani mukaan heijastunut musiikinhistoriaoppiaineeseen kerronnan pysähtyneisyytenä. Koska samat teokset kuin esimerkiksi puoli vuosisataa sitten kuuluvat edelleen kaanoniin, keskeiseen ohjelmistoon ja musiikinhistorian kuuntelutenttien perusteoksiin, ei kerrontakaan näiden teosten taustoista ole joutunut muutospaineen alaiseksi. Musiikinhistorian opetukseen on vielä muutama vuosi sitten otettu uusi painos Groutin puoli vuosisataa sitten kirjoittamasta oppikirjasta *History of Western Music* (1960, 7. painos 2005).

Yleisen historian opetuksen ja historiantutkimuksen uusien suuntauksien vuorovaikutus on ollut vilkkaampaa. Ahonen (1997) kirjoittaa:

Koulun tasolla uusi historia teki tuloaan hitaasti mutta varmasti. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton julkaisuissa vuosikirjoissa 1990-luvun alussa tutkittiin historian moniperspektiivisyyttä sekä erityisesti ekologista näkökulmaa historiaan. Uusissa opetussuunnitelmissa (1994) edellytettiin peruskoulussa opetettavan mikrohistoriaa ja erityisesti lukiossa pyrittiin nostamaan esiin ympäristön ja mentaliteettien historia sekä raivaamaan tilaa ja aikaa poliittisten ja yhteiskunnallisten käännekohtien moniperspektiiviseen tutkimiseen [...]. (Ahonen 1997.)

Toisin kuin yleisen historian opetuksessa, uudet historian tarkastelutavat tai menetelmät eivät ole juurikaan vaikuttaneet musiikinhistorian opetukseen. Vaikka musiikinhistoriaa opetetaan kaikissa musiikkioppilaitoksissa, ei musiikinhistorian opettajilla ole historian ja yhteiskuntaopin opettajien lailla yhteisöllistä keskustelufoorumia.

Musiikkikorkeakoulujen, kuten Sibelius-Akatemian tai Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian musiikinhistorian opetussuunnitelmat painottavat musiikinhistorian tosiasiaksi miellettyjen seikkojen kuten aikakausien, musiikin lajien, tyylikausien, teosten ja säveltäjäelämäkertojen tuntemusta (ks. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia 2003; Sibelius-Akatemia 2009). Tyyli- ja teoshistorian ”puhtaasti musiikilliset” (Sarjala 2002, 37) tarkastelut on mielletty musiikin ammatillista kompetenssia<sup>28</sup> (ks. Stefani 1985; Sarjala 2002, 38) kasvattaviksi näkökulmaksi ja siksi myös klassisen musiikin ammattiopetuksen sisällöksi.

---

<sup>28</sup> Ammatillinen kompetenssi tarkoittaa ammatillista pätevyyttä, joka muodostuu monien eri kykyjen, tietojen ja taitojen yhdistelmänä.

Vaikka musiikinhistorian tutkimus on herättänyt viime vuosina varsinkin kulttuurintutkijoiden (ks. esim. Sarjala 2002), feministisen suuntauksen (ks. esim. Moisala 1994, Susan McClary 1991) tai *new musicology* -suuntauksen (ks. esim. Kramer 1995) piirissä kritiikkiä, musiikinhistoriaa oppiaineena ei tutkimuksen kontekstissa ole mainittua Huttusen (Huttunen 2000), Hyvösen (1997) ja tämän tutkimuksen tekijän artikkeleita (Unkari-Virtanen 2001a; 2001b; 2005a; 2005b; 2007) lukuun ottamatta julkisessa keskustelussa tai kirjoittelussa juurikaan tarkasteltu tai kritisoitu.

Traditio, johon musiikinhistorian opettaja sitoutuu, ei kuitenkaan koske pelkästään opetuksen sisältöä. Traditioon liittyy myös käsitys esimerkiksi arvioinnin kohteena oleista tietämisen tavoista sekä siitä, miten nuo tavat ilmenevät opiskelun arjessa ja toiminnassa. Edellä kuvaamani musiikinhistorian tutkimuksen diskurssit ja niiden välittyminen musiikinhistorian opetukseen on siksi vain yksi niistä näkökulmista, joista tutkimuksen analyysiosassa tarkastelen aineiston valottamia opiskelukokemuksia. Tuon seuraavaksi esiin tutkimuksen lähtökohtia musiikinhistorian tietämisen osalta, sekä erilaisiin tietämisen tapoihin liittyvää käsitteistöä.

## 2.2 Musiikinhistoria, muusikon tieto ja toiminta

Historiakulttuuriin sisältyy paljon muutakin tietoa kuin akateemisen tutkimuksen tuottama tieto tai muut historiantutkijoiden kirjalliset julkiset esitykset (Kalela 2000, 22–48; Kalela 2001, 15–19; van den Berg 2007, 33–36). Jorma Kalela pohtii artikkelissaan ”Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia” (Kalela 2001) historiatietoisuuden muotoutumista ”virallisen” historiankirjoituksen, ”kansallisen kulttuuriperinnön” sekä koulujen oppikirjojen ja tiedotusvälineiden esittelemien taustatietojen vaikutuksesta (Kalela 2001, 17). Kalela jaottelee historiakuvien kahdeksi ”väyläksi” tutkijoiden historiankirjoituksen ja muut historian julkiset esitykset, sekä ”pääosan” muodostavan ”kansanomaisen historian”, eli ”yhteisössä elävän historian” (emt, 18).

Musiikinhistorian opettajien ja opiskelijoiden käsityksiin musiikinhistoriasta vaikuttavat monet muutkin seikat kuin heidän aiempi musiikkioppilaitoksissa saamansa oppi. Klassisen musiikin ammattilaisten yhteisössä Kalelan sanoin ”elää” musiikinhistorian tutkimuksesta poikkeavia ”historiankuvia” (emt, 18): musiikinhistoria liittyy paitsi musiikin vaiheista kertomiseen, myös sanattomasti soittamiseen. Opiskelijat omaksuvat opiskelussaan historiakulttuurista heille monia eri väyliä välittyvää klassista musiikkia koskevaa tietoa ja kokemuksia. Niinpä musiikinhistorian opiskeluun yhdistyy muita tietämisen tapoja ja kohteita kuin musiikinhistorian opettajan jakama tieto, oppikirjojen tieto tai musiikinhistorian tutkimustieto. Tässä tutkimuksessa nostan näitä tutkimuksen kohteena olevassa ammattiopiskelijayhteisössä eläviä historiankuvia opiskelijoiden kuvauksista näkyväksi ’hiljaisen tiedon’ (Polanyi 1958; Dreyfus 1994; Koivunen 1997; Anttila 2005; Toom 2008) näkökulmista.

Kognitiotieteissä käytetyssä jaottelussa tieto luokitellaan Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan hieman edellisestä poiketen deklaratiiviseen tietoon ja proseduraaliseen tietoon (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 42). He nimeävät deklaratiivisen tiedon ”tietämystiedoksi” ja proseduraalisen tiedon menettelytapoja koskevaksi taitotiedoksi, johon liittyy hiljainen tieto. Kognitiotieteen piirissä on heidän mukaansa keskitytty tutkimaan toimintasääntöjä eli ”proseduraalista tietoa tallentavien käsite rakenteiden oppimista ja niiden käyttöä ongelmaratkaisutilanteessa” (emt, 42). Proseduraalinen ja deklaratiivinen tieto saatetaan yhdistää konditionaaliseksi tiedoksi, jonka perusteella asiantuntija tietää miten, missä ja miksi toimia, sekä toiminnalliseksi tiedoksi, joka pohjautuu kokemuksiin ja toimintaan (Biggs & Tang 2007, 72). Kognitiotieteen jaottelun deklaratiivinen tieto rakentuu musiikin historian opiskelussa tutkimustiedosta sekä muusta julkisesta ja toistettavasta tiedosta. Proseduraalinen tieto on kokemukseen perustuvaa ja toimintaan liittyvää taitotietoa, joka on pohjimmiltaan vailla sanallisia käsitteitä. Proseduraalinen tieto on keskeinen esimerkiksi David Elliottin näkemyksessä (Elliott 1995 ja 2005). Musiikin historian asiantuntijuuteen liittyy näkemykseni mukaan paljon proseduraalista tietoa, joka kiinnittyy musiikin historian käyttöön ja käyttötilanteisiin kulttuurissamme. Proseduraaliseen tietoon liittyy myös omanlaisensa muistaminen, proseduraalinen muistaminen, erotuksena episodisesta, elämäkerrallisesta kokemusten muistamisesta, tai semanttisesta, sanojen, numeroiden ja faktojen muistamisesta (Onnismaa 2008, 87).

Tutkimuksen kohteena olleella kurssilla tietokoneiden ja oppimisalustan käyttö nosti esiin käytännöllisen, opiskelun arjessa ilmenevän taitotiedon merkityksen sekä opiskelijoiden erilaiset toimintatavat uuden oppimisympäristön synnyttämien vaikeuksien kohtaamisessa. Opiskeluun liittyy omanlaisiaan, erityisiä taitotietoa vaativia tilanteita. Monet tutkimuksen kohteena olevista tehtävistä perustuivat kuitenkin omiin kokemuksiini hiljaisen tiedon tai proseduraalisen tiedon käyttämisestä erilaisissa musiikin historiaan liittyvissä asiantuntijatehtävissä. Tällainen musiikin historian mahdollista asiantuntijatehtävää jäljittelevä tehtävä oli esimerkiksi levyesitystehtävä (ks. luku 5.4), jossa opiskelijoiden tuli valita teoksia kuvitteelliselle äänitteelle ja esitellä ne kirjallisesti määrittämälleen kohderyhmälle.

### **2.2.1 Hiljainen, ei artikuloituva tieto**

Luonnontieteilijä, kemisti Michail Polanyi kiinnitti kirjassaan *Personal Knowledge* (1958) huomion siihen, miten kaikessa tiedossa ja tutkimisessa on mukana henkilökohtainen sitoutuminen (commitment, Polanyi 1958, 102–104). ”Henkilökohtainen” tarkoittaa Polanyille eri asiaa kuin ”subjektiivinen”, joka Polanyn mukaan on ”pikemminkin tunteiden johdannainen” (Polanyi 1958, 300). Henkilökohtainen sitoutuminen ilmenee Polanyn mukaan esimerkiksi tutkijan intohimossa tutkittavaan asiaan, ja tutkijan tavassa tietoisesti artikuloida ja ohjalla asian tarkastelua. Polanyn mukaan tarkastelu on subjektiivista, jos tarkastelija suuntaa huomion itseensä ja omaan päättelyynsä (emt, 301–303). Polanyi kuvaa henkilökohtaisen tiedon liittyvän

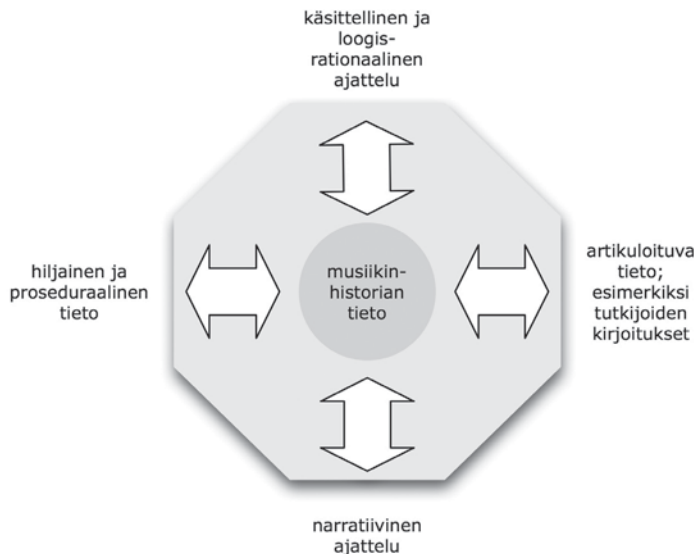
tietämiseen, joka on korkeintaan osin artikuloitavissa (emt, 69–131). ”Voimme tietää enemmän kun voimme kertoa”, hän toteaa (Polanyi 1966, 4). Ei-artikuloituvaa tietoa Polanyi kutsuu hiljaiseksi tiedoksi.

Kiinnostus hiljaisen tiedon tarkasteluun syntyi aloittaessani musiikinhistorian opettamisen 1990-luvulla. Minua askarrutti, miten opiskelijoiden henkilökohtainen kokemus ja tieto voisivat opetuksessa yhdistyä musiikinhistorian oppikirjojen ja tutkimusten välittämään tietoon, ja miten saisin klassisen musiikin soittajiksi opiskelevat oppilaat käyttämään koko osaamisensa ja kokemustensa kirjoja musiikinhistorian opinnoissaan. Musiikinhistorian tehtävät tuottivat usein vastaukseksi kopioituja kuvauksia ja näkökulmia, kuten säveltäjäelämäkertoja. Opiskelijoilta ei edellytetty lähteiden tutkimista, vaan he perustivat tehtävävastauksensa muiden kirjoitusten, yleensä oppikirjojen ja hakuteosten, asiatietoihin. Toisen kirjoitusten jäljentäminen ei ollut minusta riittävä oppimisen tulos, varsinkin kun tiesin musiikin opiskelijoilla olevan paljonkin omakohtaista kokemusta tarkasteltavasta musiikista. Esseiden asiasisällön kopioiminen liittyi minusta laajempaan ongelmaan. Opiskelijoiden omien näkökulmien ja kysymyksenasetteluiden löytäminen osoittautui vaikeaksi, eikä yhteistä keskustelua syntynyt helposti. Opetuksessa kohtaamani ongelma tiivistyi E. H. Carrin (1961) toteamuksessa historiankirjoituksen ongelmista: ”Joko kirjoitat leikkaa-liimaa historiaa vailla merkitystä; tai kirjoitat propagandaa tai historiallista fiktiota ja käytät tosiasioita ainoastaan koristellaksesi niillä tuotoksesi, jolla ei ole mitään tekemistä historian kanssa” (Carr 1961, 33). Carr kritisoi historiankirjoituksessa havaitsemaansa pyrkimystä häivyttää historian tarkasteluihin hänen mukaan väistämättä sisältyvä henkilökohtainen, ajankohtainen ja tulkitseva näkökulma tosiasioiden korostamisen ja näennäisen objektiivisuuden taakse. Nykyisissä historiankirjoituksen ja tutkimuksen pohdinnoissa korostetaan Carrin jalanjäljissä yleisesti kirjoittajan oman näkökulman esille tuomisen tärkeyttä: historian kirjoittaja on itse myös historian tuote (Kalela 2001, 12–13).

Klassisen musiikin ammattiopiskelijoilla on pitkän soittoharrastuksen myötä paljon omia kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä musiikista, ja klassinen musiikki oletettavasti kiinnosti erityisesti klassisen musiikin ammattiopiskelijoita. Opettajana minusta kuitenkin vaikutti usein siltä, että musiikinhistorian opinnoissa, jopa opiskelijoiden itsensä kirjoittamissa tehtävissä, tämä opiskelijoiden henkilökohtainen tieto, kokemus ja kiinnostus jäi näkymättömiin, musiikinhistorian yleisesityksiä mukailevan kerronnan taakse. Musiikinhistorian tutkimuksen ja yleisesitysten välittämän tiedon sekä opiskelijoiden hiljaisen, henkilökohtaisen tiedon ja kokemusten yhdistäminen opetuksessa ja kurssin tehtävissä oli haaste, johon vastatakseni ryhdyin tekemään käsillä olevaa tutkimusta. Tähän haasteeseen ei pelkästään edellisessä luvussa esittelemäni musiikinhistorian ja opetuksen diskurssien tarkastelu tuo vastausta, vaan lisäksi tarvitaan musiikinhistorian opiskeluun liittyvän tiedon pohtimista ja tutkimista.

Polanyin (1958; 1966) hiljainen tieto ei yksin osoittautunut riittäväksi käsitteeksi kattamaan musiikinhistorian tietämisen kenttää edes hiljaisen tiedon osalta. Kuva 2 tiivistää neljä tässä tutkimuksessa soveltamaani näkökulmaa musiikinhistorian opiskelussa mahdollisiin tietämisen tapoihin. Vaakasuoralla linjalla vastakkain, jatkumona, ovat soittamisen ja musiikin

kuuntelemisen kartuttama hiljainen tietäminen ja artikuloituva, eksplisiittinen tai deklaratiivinen tieto (ks. Polanyi 1958; Dreyfus 1994; Koivunen 1997; Soini 1999; Toom 2006 ja 2008). Jaottelu narratiiviseen ja käsitteelliseen tietoon puolestaan perustuu Brunerin (1986) näkemykseen ajattelun kahdesta keskeisestä puolesta, loogis-rationaalisesta ja narratiivisesta ajattelusta. Pystysuoralla linjalla yhdistyvät jatkumoksi käsitteellinen, loogis-rationaalinen ajattelu ja narratiivinen ajattelu (ks. Bruner 1986).



Kuva 3: Tietämisen ulottuvuudet musiikinhistorian opiskelussa

Seuraavissa alaluvuissa selvennän kuvan vaikuttaneita käsitteitä. Hiljainen ja artikuloituva tieto nostaa esiin kysymyksen musiikinhistorian alaan liittyvän tietämisen erilaisista tavoista, proseduraalisen tiedon tarkasteleminen puolestaan nostaa esiin kokemuksen ja toiminnan vaikutuksen tietämisessä.

Hiljainen tieto tulee esiin musiikinhistorian opiskelussa esimerkiksi silloin, kun opiskelija tunnistaa kuulemansa musiikin vaikkapa Beethoveniksi, mutta tunnistamisen tarkka perusteleva sanoin on vaikeaa. Tällöin opiskelijalla on tietoa, joka ei kokonaan artikuloitu, vaan on ainakin osaksi hiljaista, kokemuksen myötä karttunutta tietoa.

Tiedon ja tietämisen tarkastelu on noussut esimerkiksi opettajatutkimuksessa 2000-luvulla suosituksi juonteeksi (ks. Toom 2006, 19). Kuitenkaan yksimielistä näkemystä tiedon ja tietämisen muodoista ei ole muodostunut. Tietämisen muotoja on tutkimuksessa jaoteltu eri tavoin ja eri näkökulmista. Esimerkiksi Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat käsitelleet tietämistä yhteisöllisenä ilmiönä liiketaloudellisen organisaation kontekstissa. He jakavat tiedon eksplisiittiseen, puheena ilmaistavaan tietoon, sekä hiljaiseen tietoon, henkilökohtaiseen, intuitiiviseen, taitoihin liittyvään tietoon (Nonaka & Takeuchi 1995, 9). Nonakan ja Takeuchin (1995) näkemystä soveltaen voisi musiikinhistorian opiskelussa pyrkiä erottamaan eksplisiittisen,

oppikirjojen välittämän tiedon, ja hiljaisen tiedon, joka karttuu soitto- ja kuuntelukokemusten myötä. Tutkimuksen kohteena olleella kurssilla osa tehtävistä perustui hiljaiselle tiedolle, jota oletin opiskelijoille kertyneen heidän aikaisemmissa musiikkiopinnoissaan. Hiljaisen tiedon artikuloimisen avuksi olin ranskalaisen kuunteluoppikirjan (Guillard 1982) mukaan muokannut Suomen opiskeluperinteeseen soveltuvan ohjeistuksen (ks. liite 1). Opiskelijoiden tehtävänä oli kuuntelutehtävien vastauksissa pyrkiä rakentamaan yhteyksiä Nonakan ja Takeuchin (1995) kuvaaman 'eksplisiittisen tiedon' ja 'hiljaisen tiedon' välille.

Musiikinhistorian taitotietoon liittyy muutakin kuin akateemisten diskurssien toistaminen. Taulukko 4 on mukaelma Auli Toomin (2008) esittämästä hiljaisen tiedon luonteesta (Toom 2008, 54). Yhteisöllinen hiljainen tieto ilmenee traditiona, käytänteinä ja yhteisöllisenä toimintana, yksilöllinen puolestaan toiminnan perustana olevina arvoina, skeemoina. Prosessissa aktivoituu taito, skeemat ja toiminta, jotka tuottavat produktin, musiikinhistorian opiskelussa kirjoitelman.

Tässä tutkimuksessa minua kiinnostaa se, miten opiskelijat pyrkivät ilmentämään omaa osaamistaan proseduraalisen ja hiljaisen tiedon osalta, ja minkälaisia yhteisöllisiä säännönmukaisuuksia opiskelijoiden osaamista ilmentävässä toiminnassa on analysoitavissa.<sup>29</sup> Rom Harré ja Paul Secord kehittivät 1970-luvulla etogeniaksi nimeämänsä tutkimusmenetelmän (ks. luku 3), jonka tarkoituksena oli nostaa esiin ihmisten toimintaa ohjaavia seikkoja heidän itsensä kuvaamina ja erityisesti tarjota tutkijalle mahdollisuus tarkastella toimintoihin kätkeytyviä, lausumattomia, yhteisössä välittyviä sääntöjä ja sopimuksia. Näitä toiminnan tasoja he kutsuvat toiminnan

---

<sup>29</sup> Opettajatutkimuksissa tiedon teoreettinen tarkastelu perustuu yleensä kognitiotieteiden kautta käsitteellistettyihin tiedon muotoihin. Toom lähestyy tutkimuksessaan tiedon muotojen erittelyä myös epistemologisesta näkökulmasta (Toom 2006, 19–23). Opettaja- tai asiantuntijatietoa käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Syrjäläinen 2003; Katajavuori 2005) viitataan usein myös Bereiterin ja Scardamalian esittämään asiantuntijatiedon luokitteluun (Bereiter & Scardamalia 1993). Bereiter ja Scardamalia (1993, 43–75) jakavat asiantuntijatietoon sisältyvän hiljaisen tiedon kolmeen eri tiedon muotoon. Informaali tieto on kirjatiedon ulkopuolelta saatua tietoa, joka liittyy esimerkiksi välineisiin, materiaaleihin tai luontoon. Informaali tieto karttuu aistien välityksellä, fyysisen kokemuksen kautta. Informaali tieto liittyy Bereiterin ja Scardamalian jaottelussa materiaaliin ominaisuuksiin. Toinen tiedon muoto on Bereiterin ja Scardamalian luokittelussa impressionistinen tieto. Siihen liittyy intuitio ja tunteet, ja siihen perustuu esimerkiksi musiikkiteoksen tunnistaminen. Beretier ja Scardamalia ovat nimenneet kolmannen hiljaisen tiedon muodon itsesäätelytiedoksi. Se on tietoa, jolla asiantuntija hallitsee toimintatapojaan. (Bereiter & Scardamalia 1993, 46–61.) Käsillä olevan tutkimukseni kiinnostus kohdistuu Bereiterin ja Scardamalian tai Rauste-von Wrightin ja von Wrightin kuvaamien mallien ja toimintasääntöjen sijaan opiskelijoiden itsensä tuottamiin kuvauksiin opiskelustaan.



Kuva 4: Hiljainen tieto musiikin historian opiskelutraditiossa (mukaiillen Toom 2008, 54)

piileväksi, enigmaattiseksi säännöstöksi ja rakenteeksi (Harré & Secord 1972, 171).<sup>30</sup> Harré ja Secord liittivät jo 1970-luvulla tarkasteluunsa hiljaisen tiedon (emt, 155 ja 161). Harrén kirjassaan *Personal Being* (1983) kehittäen psykologisen avaruuden nelikenttä (ks. luku 2.3) kuvaa identiteetti-prosessia samalla nelikentällä kuin Toom hiljaista tietoa. Lisäyksenä Toomin akseleihin Harré painottaa produktien kollektiivista luonnetta ja prosessin henkilökohtaisuutta. Ennen Harrén nelikentän lähempää esittelyä tarkastelen vielä käsitteellistä ja narratiivista tietoa musiikin historian opetuksessa.

## 2.2.2 Käsitteellinen tieto

Laajennukseksi hiljaisen tiedon tarkasteluun liitän tietämisen tarkasteluun Jerome Brunerin esittämän näkemykseen siitä, miten ihmiset jäsentävät maailmassa olemistaan. Bruner on erottanut ihmisen ajattelusta käsitteellisen ja narratiivisen puolen (Bruner 1986). Brunerin (1986) mukaan esimerkiksi opettaja voi kysymyksenasettelullaan johdatella opiskelijat kumpaankin näistä ajattelun ja maailmassa olemisen hahmottamisen tavoista. Tutkimuksen kohteena olleen kurssin tehtäviä (Liite 2) voi tarkastella tällaisen ohjaamisen kannalta. Esimerkiksi kuuntelutehtävän (ks. luku 5.1) ohjeistuksella pyrin suuntaamaan opiskelijoita

<sup>30</sup> Harré ja Secord kuvaavat näiden ihmisten toiminnan enigmaattisten piirteiden kuvauksien usein jääneen tutkimuksessa *tutkijoiden* hiljaisen tiedon kautta ymmärretyiksi, mutta tutkimuksissa artikuloitumattomiksi toiminnan piirteiksi (Harré & Secord 1972, 155–156).

käsitteellisen ajattelun pariin, kun taas levyesittelytehtävä (ks. luku 5.4) suuntautui enemmän kerrontaan.

Musiikin ja sen historian ilmiöiden tarkasteluun on koko modernin musiikin historian kirjoittelun ajan käytetty käsitteitä (ks. Huovinen 2008). Musiikin historian käsitteet eivät ole ylihistoriallisia, vaan ovat ajallisesti ja paikallisesti määrittäviä. Niin myös käsitteet, joille musiikin historian opetuksen kerronta rakentuu, ovat samalla ajallisesti ja paikallisesti muotoutuneita välineitä hahmottaa musiikin historian keskeistä sisältöä (ks. Kurkela 2006, 70–73). Musiikin käsitteellistämisen tarkastelu on Sarjalan (2002, 155) mukaan ollut etnomusikologiassa Alan Merriamin (1964) teoksesta *The Anthropology of Music* lähtien keskeinen musiikkikulttuurin tarkastelun kohde musiikillisten käytänteiden, musiikkiin liittyvän käyttäytymisen ja soivan musiikin ohella (Merriam 1964, 32–33). Musiikin historian kuvauksissa käsitteet, esimerkiksi tyyli, kokoavat yleistyksinä piirteitä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Musiikin historian esitysten myötä on kerrostunut erityinen terminologia erottelemaan ja rajaamaan ilmiöitä, asioita, teoksia ja niiden piirteitä, koulukuntia, -ismejä jne. Nämä käsitteiden kohteet, kuten edellä mainittu tyyli, ovat esimerkiksi Sarjalan mukaan muodostuneet suorastaan musiikin historian tosiasioiksi (Sarjala 2002, 128). Vesa Kurkelan mukaan musiikki on ”epäilemättä luokitelluin taiteen alue” (Kurkela 2006, 70). Länsimaisen taidemusiikin historiantutkimuksessa käsitteelliset tarkastelut ovat kuitenkin Sarjalan mukaan verraten uusia (Sarjala 2002, 152–164). Sarjala toteaa käsitteellisen kyseenalaistavan kaikki tutkijan omat ennakkokäsitykset, jopa itse musiikin käsitteen, ja edellyttävän, että tutkija ”ottaa aiemmat käsitykset, määritykset ja ajatukset todesta eikä tulkitse niitä vain historiallisesti relatiivisiksi” (emt, 156).

Musiikkiin liitetyt käsitteet, tyylit tai genret, ovat olleet osa musiikin historian opetuksen keskeistä sisältöä. Paul Thagard (1990) on tarkastellut käsitteitä kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Hän toteaa erityisesti käsitteellisen muutoksen erittelyn olevan rajoitettua muualla kuin kognitiotieteiden piirissä, sillä monet tutkijat pitävät yleisesti tietoa todeksi osoitettuina uskomuksina (*true justified belief*), ja siksi epistemologiset tarkastelut rajoittuvat usein niihin strategioihin, joilla uskomuksia osoitetaan todeksi. Thagard tarkastelee pelkästään kielen avulla ilmaistavia käsitteitä ja erittelee niiden rakenteita, rakentumista ja muuttumista. Käsitteet ovat monimutkaisia ja hierarkkisia rakenteita, jotka korostavat lajia, laatua ja suhteita. Käsitteille on Thagardin mukaan kognitiivisen psykologian piirissä annettu tehtäväksi esimerkiksi luokittelu, oppiminen, muistaminen, päättely, selittäminen, ongelmien ratkaiseminen, yleistäminen, metaforien tai kielikuvien luominen, kielen ymmärtäminen ja kielen tuottaminen. (Thagard 1990, 258–259.) Musiikin historian opetuksessa voi käsitteiden arvella palvelevan näitä Thagardin kuvaamia tehtäviä. Keskeistä Thagardin näkemyksessä on se, että hän pitää edellä mainittuja kategorioita riittämättöminä käsitteen alkuperän ja varsinkin muuttumisen ymmärtämiselle. Uuden käsitteen, uuden erottelun, sulautumisen tai selityksen muotoutuminen, käsitteiden hierarkkisten suhteiden muuttuminen tai uuden käsittehierarkian rakentuminen ovat Thagardin (1990, 259–265) mukaan tärkeitä käsitteellisen muutoksen ilmentäjiä.

Thagardin luokittelu soveltuu välineeksi sen tarkastelemiseen, miten opiskelussa voi muodostua "latenttia tietoa" (ks. myös Polanyi 1958, 103), jolle opiskelija voi perustaa oman henkilökohtaisen tietämisensä. Vaikka käsitteiden asema musiikin, Kurkelan (2006, 70) sanoin luokitelluimman taiteen lajin historian opetuksessa onkin selkeä, tutkimusaineistossa käsitteellisen muutoksen huomaaminen – tai pikemminkin huomaamatta jättäminen – tulee myös selvästi ilmi. Palaan käsitteiden tarkasteluun aineistossa luvussa 7.2.

### 2.2.3 Narratiivinen tieto

Käsitteellistämisen lisäksi toinen musiikinhistoria-oppiaineessa keskeinen kielellinen piirre on kertominen. Brunerin mukaan ihmismielelle on tyypillistä paitsi käsitteellistää havaintojaan, myös pyrkiä liittämään jonkinlainen kertomus kaikkeen kohtaamansa (Bruner 1986). Bruneria soveltaen voisi ajatella, että kertova, tarinallinen suuntautuminen kokoaa musiikinhistorian tapahtumista yhtenäisen ja uskottavan kertomuksen, kun käsitteellinen suuntautuminen on puolestaan pyrkinyt etsimään säännönmukaisuuksia ja luomaan yleistyksiä tarkasteltavasta ilmiöstä.

Musiikinhistorian kertojia ovat olleet alan tutkijat, mutta heidän lisäksi on muitakin kertojia. Jorma Kalelan (2000) mukaan historiankuvat välittyvät monin tavoin eri aiheisiin liittyvänä perinteenä, ja vain osin tutkijoiden esityksinä. Kalelan mukaan tutkijoiden historiakuvat ja kansanomaiset historiankuvat ovat kaksi historian lähdettä, ja näiden välinen raja on häilyvä (Kalela 2000, 39). Perinne, kulttuuriperintö, voi olla esimerkiksi kansanomaista historiankerrontaa, tarinoina välittyviä mielikuvia tai yhteisöjen, sukujen tai tämän tutkimuksen kontekstissa instrumentalistien soittimeensa liittämiä omia historioita.

Erilaisten kertomusten hyväksyminen musiikinhistorian tiedoksi avaa musiikinhistorian akateemisen tutkimustiedon sijaan kaikille avoimeksi kulttuuriperinnöksi.<sup>31</sup> Miellän tässä tutkimuksessa musiikinhistorian kulttuuriperinnöksi musiikkiantropologi Alan Merriamin (1964) jaottelua soveltaen. Merriamin mukaan soivan musiikin lisäksi kertomukset musiikkiin liittyvistä tapahtumista ja henkilöistä sekä tarkastelujen ja käsitteellistämisen ammatilliset ja muut sosiaaliset käytänteet ovat osa länsimaista musiikillista kulttuuriperintöä (vrt. Merriam 1964).

---

<sup>31</sup> Carr on kuvannut dokumenttien seuloutumista monenlaisten tahojen ja tutkijoiden tietoisten ja tiedostamattomien valintojen seurauksena (Carr 1961, 3–35). Se, miten jokin tapahtuma muuttuu historiaksi, on monimutkainen valintaprosessi. Dokumentteja ja faktoja tärkeämpää on Carrin mukaan se, minkälaisiin kysymyksiin niistä etsitään vastausta. Carr on keskeinen vaikuttaja sen näkemyksen esittelijänä, että historiankirjoittajan oma näkökulma punoutuu väistämättä mukaan historiankirjoitukseen tämän tekemien valintojen ja kysymyksenasetteluiden seurauksena. Jos tällaista kertojan näkökulmien tunnistamista historiankirjoituksessa ei tehdä – kuten musiikinhistorian opetusmateriaalin kohdalla usein on – muuttuu kertomus kirjoittajan tulkinnan sijaan eräänlaiseksi "lopulliseksi", ylihistorialliseksi totuudeksi. Kertomuksen ja esityksen ei oleteta muuttuvan ajan mukana, vaan tarkastelun näkökulmat oletetaan pysyviksi.

Kulttuuriperintöön sisältyvät näin ollen niin musiikin historian kerronta kuin käsitteet, niin musiikkiin liittyvä 'käyttäytyminen' ja sosiaaliset suhteet kuin soiva musiikki ja teokset. Klassisen musiikin kulttuuriperintö voi näkemykseni mukaan säilyä avoimena, elävänä ja koskettavana, ja sen voi Bakhtinin sanoin nähdä "synnyttävän loppumattomasti tulkintoja ja yhteyksiä" (ks. Bakhtin 1986, 10).

Musiikin historian opetuksessa kulttuuriperintö voi näyttäytyä hegemonisena (ks. Kurkela 2006) tai avoimena ja elävänä (ks. esim. Hyvönen 1997). Musiikin historian opetuksessa ja opiskelussa hahmottui minulle musiikin historian yleisesitysten kerrostuneisuuden ja tietämisen erilaisten tapojen lisäksi myös kerrontaan liittyvä jaottelu. Kalela kuvaa historian kerrontaan liittyvää huomiotaan (Kalela 2000, 124–127), joka on musiikin historian opetuksen kerronnan kannalta hyvin keskeinen. Kun kertomusta toistetaan vailla yhteyttä sen syntymiseen vaikuttaneisiin kysymyksiin, kertomus "tarinoituu" (emt, 125). Kun tarinaa puolestaan toistetaan, sen yksityiskohdatkin toistuvat samanlaisina kerta toisensa jälkeen, ja vähitellen tarina muuttuu stereotyyppiseksi, "folkloristiikan tutkimuskohteeksi" (emt, 126). Stereotyyppiseksi muuttuneen tarinan kertominen ja omaksuminen saa aivan muita kuin tutkimuksellisia tehtäviä. Yksi näistä tehtävistä liittyy sosiaaliseen ryhmäytymiseen tai identiteettiin. Lukuisissa yleisesityksissä tai opetuksessa toistetut musiikin historian kertomukset voi nähdä tällaisina stereotyyppisiksi muuttuneina tarinoina. Niiden tapahtumat ovat muuttuneet itsenäisiksi, ne kerrotaan itsenäisinä, ne eivät edellytä mitään kysymystä, ongelmaa, kertomisen ja kertojan yhteyttä alkuperäiseen tutkimukselliseen problematiikkaan ja kontekstiin.

Hahmotan musiikin historiassa edellisen valossa rinnan kolme eri musiikin historiakuvien kerrostumaa, joihin kuhunkin liittyy omanlaisena kerronta:

- (1) musiikin historia akateemisena tutkimuksena,
- (2) musiikin historia avoimena kulttuuriperintönä, ja
- (3) musiikin historia stereotyyppisinä tarinoina.

Hiljaisen tiedon, käsitteiden ja kerronnan tarkasteleminen tuo esiin musiikin historiasta oppiaineena piirteitä, jotka eivät aina kokonaan palaudu musiikin historian akateemisiin diskursseihin. Opetuksessa nousee esiin esimerkiksi kysymykset tietämisen eri tavoista, käsitteiden ja aihepiirien historiallisuuden tiedostamisesta sekä opiskelijoiden identiteettiä koskettavasta kerronnasta. Opettajalle opetukseen liittyvien kysymysten tarkastelu voi tuoda mahdollisuuden tehdä tietoisesti valintoja, miettiä esimerkiksi kerronnan tapansa kuulijoille sopivaksi, pohtia käsitteiden esittelemistä historiallisesti muotoutuneina, tai huomioida opiskelijoille karttunut hiljainen tieto opiskelussa.

## 2.3. Musiikin historia identiteetin perustana

Kertominen tuo historian nykypäivään ja tekee mahdolliseksi vuorovaikutuksen nykyhetken ja historian välillä. Leo Treitler (1989, 3–18) korostaa yksilön ja yhteisön identiteetin liittyvän kerrottuun historiaan, ja kertomus on samalla uusien tulkintojen, itsetuntemuksen ja

mielikuvituksen innoittaja. Tämän työn taustaoletuksena on, että opiskelijat eivät omaksu sellaisenaan, valmiina, sen enempää musiikinhistorian kertomuksia kuin identiteettiäkään. Identiteetin perustaksi ei riitä 'suurten kertomusten' esittelemät samastumiskohteet, kuten 'kansallisuus' tai 'taide' (ks. van den Berg 2007, 50). Kertomuksista etsitään sosiologien Michel Maffesolin ja Manuel Castellsin mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, uusheimolaisuutta<sup>32</sup> (ks. Maffesoli 1996, 86-88), ja uusheimolaista yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavia aineksia (Castells 2004, 9). Länsimaisen taidemusiikin historian jopa 1800-luvulta juontuvat 'suuren kertomuksen' sisällöt eivät tämän tutkimuksen taustaoletuksen mukaan vastaa nykyopiskelijoiden kaikkiin tarpeisiin.

Seuraavaksi tarkastelen, miten tutkimuksessani hiljainen tieto ja identiteetin rakentaminen voivat olla musiikinhistorian opiskelun lähtökohta.

### 2.3.1 Musiikinhistoria kollektiivisena muistamisena

Hiljainen tieto liittyy tradition välittämiseen sukupolvelta toiselle (Polanyi 1958; Koivunen 1997, 85-86). Dahlhaus kuvaa historiantutkimusta "tieteelliseksi muutetuksi muistamiseksi" (1983, 3). Klassisen musiikin alalla musiikinhistoriaan liittyy sanallisten, kertovien ja kirjallisten historian esitysten lisäksi soittamalla karttunutta hiljaista tietoa ja "kollektiivista muistamista" (ks. Onnismaa 2008). Kollektiivisella muistilla viitataan historiakirjallisuudessa "menneisyydestä ammennettuihin mielikuviin ja muistoihin" (van den Berg 2007, 52). Kollektiivinen muisti liittyy Jussi Onnismaan mukaan hiljaiseen, korkeintaan osittain artikuloituvaan tietoon, joka voidaan muistelella "kutsua esiin" (Onnismaa 2008, 84). Onnismaa esittää kollektiiviselle muistille kaksi tulkintaa. Hän nimeää "vahvaksi tulkinnaksi" näkemyksen, jossa yhteisölle oletetaan tietoisuuden ja muistin olemassaolo yksilöiden tietoisuuksien "ylä- tai ulkopuolella". Voidaan ajatella, että esimerkiksi Carl Gustav Jungin ajatus alitajuntaan sisältyvistä arkkityypeistä edustaa tällaista tulkintaa. Onnismaan mukaan tavallisemman tulkinnan mukaan kollektiivisella muistilla tarkoitetaan yhteisössä hyväksytyä menneisyyden tulkintaa. (Onnismaa 2008, 86.) Tässä tutkimuksessa sovellan jälkimmäistä kollektiivisen muistin tulkintaa.

Musiikinhistorian voi liittää kollektiiviseen muistamiseen sekä historiallisena kokemuksena eli tunnemuistona että historiallisena tietoisuutena eli hankittuna muistona. Onnismaa erittelee kollektiivisen muistamisen tapoina historiallisen kokemuksen eli tunnemuiston, sekä historiallisen tietoisuuden, joka on hankittu ja työstyetty kollektiivisen muistamisen tapa (Onnismaa 2008, 87). Kollektiivisen tunnemuiston voi nähdä välittyvän musiikin emotionaalisessa sisällössä.

---

<sup>32</sup> Tony Becher (1989) on tarkastellut akateemisia tutkimusaloja heimoina. Akateemisille heimoille on muodostunut kullekin ominaiset "tavoitteet, puhettavat, toimintamuodot, arvostukset ja uskomukset" sekä omat "sankarit, merkkipaalut, tabut ja rituaalit" (Ylijoki 1998, 68). Becherin mukaan heimojen tunnusmerkit ovat muotoutuneet tutkimusalan tiedon luonteen perusteella. Kaikki akateemiset heimot ovat hänen mukaansa vahvasti hierarkisoituneita (Becher 1989, 52-74).

Tunne muisto tulee klassisessa musiikissa kutsutuksi esiin, ja on mahdollista vaikuttaa musiikista yhä uudelleen, tässä-ja-nyt (ks. myös Treitler 1989). Historiallinen tietoisuus puolestaan rakentuu yhteisesti hyväksytyistä menneisyyden tulkinnoista, jotka muuntuvat ja rakentuvat nykykäsitteiden mukaan yhä uudelleen. Historiassa ja muistamisessa nähdään tulevaisuuteen suuntautuva ulottuvuus. ”Menneisyyttä ei säilötä mielessä, vaan konstruoidaan aina uudestaan nykyhetken pohjalta”, Onnismaa kirjoittaa ja jatkaa, että ”[t]ieteellinen historiantutkimus ja kollektiivinen muisti on nähty vastakkaisina, mutta historiantutkimuskaan tuskin voi vailla tulkintoja kertoa, miten asiat ’todella’ tapahtuivat” (Onnismaa 2008, 87). ”Se, millaisia asioita nostetaan esille, riippuu osaltaan siitä, millaisia odotuksia yhteisön jäsenillä on tulevaisuuden suhteen”, kirjoittaa van den Berg (van den Berg 2007, 52).

Musiikin historian opetukselle tarjoutuu ’kollektiivisen muistamisen’ käsitteen kautta uusi sanasto aikaisemmin tässä luvussa esittelemäni teoskeskeisen tarkastelun ja teosten esteettisen ja historiallisen olemistavan (ks. Dahlhaus 1983, 19) tai esteettisen (ks. Reimer 1970) ja praksiin perustuvan musiikkikasvatuksen (ks. Elliott 1995) lisäksi. Onnismaa toteaa, että ”parhaimmillaan muistaminen ja muistuttaminen käynnistävät dialogia ja auttavat ihmisiä tunnistamaan itsensä osana muuttuvaa historiaa” (Onnismaa 2008, 84). Menneitten aikojen musiikkia voi kuunnella historiasta nykypäivään kantavan kokemuksen esiin kutsujana. Kokemus on henkilökohtainen, mutta sen voi jakaa muiden kanssa kertomalla tai kirjoittamalla siitä. Kertominen liittyy paitsi kokemusten välittämiseen, myös historialliseen tietoisuuteen ja sen jakamiseen muiden kanssa.

Onnismaan mukaan kertomukset ovatkin yhteisen, kollektiivisen muistamisen keskeinen väline (Onnismaa 2008, 90). Sirkka Ahosen mukaan kollektiivinen muistaminen rakentuu 2000-luvun alun yhteiskunnassa kuitenkin 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, fiktiot. Goehr rinnastaa kirjassaan *The Imaginary Museum of Musical Works* (Goehr, 1992) teoskäsitteen ja teoskaanonin varaan rakentuvan musiikin historian kerronnan ’museoon’.

### **2.3.2 Musiikin historian opetus muistamisen ylläpitäjänä**

Musiikin historian opettaminen on musiikin vaiheista kertomista ja kertomusten välittämistä koulutusinstituutiossa. Musiikin historia-oppiaine kannattelee, vaalii, kutsuu esiin ja pitää yllä kollektiivista muistamista. Suomalaisen musiikin historian kirjoituksen synty liittyy suomalaisten musiikkioppilaitosten syntymiseen 1800–1900-lukujen taitteessa (ks. Huttunen 1993). Musiikin historia oppiaineena voidaan ymmärtää instituution – koulun, musiikkioppilaitoksen, korkeakoulun – historiakulttuurin tuotteena, yhteisöllisenä muistamisena, muistuttamisena ja historiallisen tietoisuuden rakentamisena. Koulutusinstituution tuottamalla musiikin historia-

oppiaineella on omat 'sääntönsä', jotka poikkeavat esimerkiksi Sarjalan (2000; 2001) tai Huttusen (2001) väittelyn kohteena olleesta musiikin historian akateemisen tutkimisen säännöstöstä. Oppiaineen 'säännöstöön' liittyy sisällön ja tietämisen mahdollisuuksien lisäksi opiskeluun liittyvä yhteisö, oppiaineelle instituutiossa annettu resurssi, sisältö, toimintatavat, arviointi sekä monet kirjoittamattomat 'piilo-opetussuunnitelmiksi' nimetyt piirteet (ks. Ylijoki 1998, 72; Meri 2008, 135–148). Tähän tulkintaan perustuen tarkastelen tässä tutkimuksessa musiikin historiaa oppiaineena ja musiikin historian opetusta koulutusinstituution tuottamana kollektiivisena muistamisena ja kertomisena, johon klassisen musiikin ammattiopiskelijoilla on mahdollisuus liittyä ja samastua.

Musiikin historian tarkasteleminen kollektiivisena muistamisena liittyy Klas-Göran Karlssonin kuvaamaan "historian eksistentiaaliseen käyttöön" (Karlsson 2004, 52–65)<sup>33</sup>: musiikin historian opiskelun avaamiin mahdollisuuksiin opiskelijoiden oman identiteetin hahmottamisessa. Samastuminen yhteisiin muistoihin synnyttää van den Bergin mukaan käsityksen yhteisön ajallisesta jatkuvuudesta (van den Berg 2007, 52). Kuuluminen yhteiseen kertomukseen tuo mukanaan liittymisen yhteisön ajalliseen jatkumiseen, ja sen myötä liittymisen historialliseen, kollektiiviseen identiteettiin (ks. McIntyre 2004, 247–254): "Henkilöt eivät tietenkään koskaan aloita alusta kirjaimellisesti *ab initio*, vaan he astuvat *in medias res*, tapahtumien keskelle (emt, 252). Eräs yhteisön jäsenten identiteetin perusteista on kollektiivinen muistaminen ja kertominen. Kertominen, soittaminen ja musiikin kuunteleminen välittää tietoa musiikin vaiheista, mutta samalla kertominen mahdollistaa liittymisen yhteiseen kertomukseen. Klassisen musiikin ammattiopiskelijat liittyvät ammatti-identiteetissään tavalla tai toisella kertomukseen musiikin vaiheista, ja heidän ammatillinen identiteettinsä muotoutuu klassisen musiikin käytänteissä ja traditiossa. Musiikin historia voi näin ollen muodostaa sekä klassisen musiikin vaiheiden kertomusten varannon että esimerkiksi klassisen muusikon ammatillisen identiteetin pohjan.

Historia ja muistaminen ei kuitenkaan tuota vain yhtä kertomusta. Onnismaa erottaa kollektiivisen muistamisen kolme tapaa (Onnismaa 2008, 86). Kollektiivinen muisti voi olla homogeeninen, jolloin yhteisön jäsenillä on melko samansisältöinen käsitys menneestä. Pyrkimys esittää historia yhtenä suurena kertomuksena, esimerkiksi musiikin historian oppikirjahistoriana, on esimerkki homogeenisesta kerronnasta. Kollektiivinen muisti voi olla myös komplementaarinen, jolloin tiettyssä yhteisessä kehikossa yksilöillä saattaa olla eroavia näkökulmia. Edellisessä luvussa mainitsemani Nattiezin (1987) erottama *estesis*, kuulijan konstruoima sisältö ja *poiesis*, luovan prosessin näkökulma, on eräs esimerkki komplementaarisesta kerronnasta. Musiikin historian kerronnan nykytilaa kuvaa myös Onnismaan mainitsema kolmas tapa, jossa kollektiivinen muistaminen tulee ilmi "kilpailevina versioina

<sup>33</sup> Karlsson (2004) on artikkelissaan eritellyt yleisen historian käyttötapoja: (1) Eksistentiaalinen käyttö liittyy oman identiteetin hahmottamiseen, (2) moraalinen käyttö puolestaan vaiettujen kipukohteiden esiin nostamiseen tai vastakkainasetteluiden legitimointiin. (3) Pedagogis-poliittinen käyttö valjastaa menneisyyden tiettyjen päämäärien ajamiseen, ja (4) kaupallinen käyttö esimerkiksi historiaan sijoittuviin elokuviin. (5) Historian sivuuttaminen on Karlssonilla myös eräs historian käyttötapa, joka ilmenee mm. tulevaisuuden rakentamiseen vailla tietoista yhteyttä menneeseen.

yhteisön identiteetistä” (emt, 86–87). Kilpailevien, erillään olevien yhteisöjen jäsenet, esimerkiksi klassisen musiikin tai rytmimusiikin harrastajat ja ammattilaiset, nostavat musiikinhistoriasta esiin erilaisia muistamisen kohteita. Länsimaisella taidemusiikilla on nähty hegemonia-asema (ks. Sarjala 2001; Kurkela 2006). Muistaminen, muistuttaminen sekä unohtaminen tai kertomatta jättäminen muuttavat musiikin historian ‘kilpailevien kertomusten’ tapauksessa pikemminkin “kilpailun näyttämö[ksi] kuin tiedon varasto[ksi]” (Onnismaa 2008, 87).<sup>34</sup> Niinpä esimerkiksi musiikin ammattiopiskelijoiden identiteetit vaikkapa klassisen tai rytmimusiikin alalla rakentuvat erilaisiksi.

### 2.3.3 Identiteetti ja itseilmaisus musiikinhistorian opiskelussa

Edellä lähestyin identiteettiä ‘muistin’ kautta. Charles Taylor (1989; 1995) pitää identiteetin keskeisenä, elämää ohjaavana eettisenä ihanteena itseilmaisun toteuttamista ihmisen elämässään tekemissä erilaisissa valinnoissa (Taylor 1995, 46-49 ja 66-70). Hän kuvaa elämänihanteen muuttumisen ilmenevän esimerkiksi taidekäsitteissä. 1700-luvulla ajatus taiteesta *mimesiksenä*, jäljittelynä, korvautui *poiesiksella*, luovuuden korostamisella. Ajatus taiteesta vastaavuuksiin viittavana jäljittelynä ilmenee Taylorin mukaan vanhan taiteen, vaikkapa barokkioopperoiden, sisältämissä lukuisissa viitteissä esimerkiksi antiikin taruihin tai muihin yhteisössä jaettuihin merkitysjärjestelmiin (Taylor 1995, 112; ks. myös Dahlhaus 1980, 36). 1800-luvulla yhteiset merkitysjärjestelmät katosivat. Taiteen sisältämistä viitteistä tuli “symbolimetsiä”, kuten Baudelairin runossa *Correspondances*<sup>35</sup> (Vastaavuuksia, Baudelaire 1857). Tästä eteenpäin taiteilijan “täytyi itse muotoilla oma viittausjärjestelmänsä ja antaa sille uskottavuus” (Taylor 1995, 112). Muutos ilmeni myös ihmisten ihanteissa, joissa ideaaliksi nousi luovuus, alkuperäisyys ja kriittisyys (Taylor 1995, 90). Tätä ideaalia Taylor (1995) kutsuu “autenttisuuden etiikaksi”.

Taylorin mukaan nykyiseen autenttisuudelle eli luovuuden ja itseilmaisun etiikalle perustuvaan elämänasenteeseen liittyy *subjektivointi* (Taylor 1995, 109). Monet kysymykset, jotka vielä edellisillä vuosisadoilla määrittyivät ulkoisten realiteettien kautta tai auktoriteettien avulla, joudutaan nykymaailmassa ratkaisemaan itse, oman valinnan kautta. Tästä seuraa huomion keskittyminen itseen, identiteettiin ja valintoihin. Tämä puolestaan johtaa subjektivointiin, minä-tässä-ja-nyt -olemisen ensisijaisuuteen. (Taylor 1995, 109; ks. myös Pasanen 2007, 109.)

<sup>34</sup> Unohtaminen, kertomatta jättäminen, on Onnismaan mukaan myös vallankäyttöä (Onnismaa 2008, 98). En kuitenkaan tässä tutkimuksessa tartu tähän juonteeseen, vaan pohdin historiaa, kertomista ja musiikinhistorian opiskelua klassisen muusikon ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta.

<sup>35</sup> On luonto temppeli, sen pylvääet elävät / epäselviä sanoja joskus ne humisevat;/ käy ihminen symbolimetsässä, tarkkailevat / ne häntä ja tuttavankatsein tervehtivät. (Katkelmä runosta *Vastaavuuksia* kokoelmasta *Pahan kukkia* [1857], suomentanut Yrjö Kaijari)

Taylor toteaa subjektivoinnissa olevan kaksi puolta, joita ei tulisi sekoittaa keskenään (Taylor 1995, 109–119). Toinen subjektivoinnin puolista koskettaa toiminnan tapaa, toinen sen sisältöä. Tavan subjektivointi on Taylorin mukaan ongelmattomampi. Tavan subjektivoinnissa on olennaista se, että valittu tavoite, kuten esimerkiksi elämäntapa, musiikkiteoksen tulkinta tai muu toiminnan kohde, on itse valittu. Itseilmaisullinen elämä tai teko perustuu siis Taylorin sanoin *tapojen* valinnoille. Sisällön ja itseilmaisun – eli minän ulkopuolisen sisällön – ja subjektivoinnin suhde on monimutkaisempi. Taylorin mukaan subjektivoinnin sisältö ei voi tulla luoduksi minän sisäpuolelta, vaan sisältö on osa ulkoista maailmaa ja ulkoista ympäristöä. Siksi vain toiminnan tapa voi määrittyä minuudesta. Sisällön määrittäminen kokonaan minuudesta johtaa paradokseihin. (Taylor 1995, 109–111.)

Musiikin historian opetuksen nykysuuntauksia ja problematiikkaa voi tarkastella subjektivoinnin valossa. Esittelen seuraavaksi kaksi kuvitteellista esimerkkiä musiikin historian opettajan mahdollisista valinnoista. Ensinnäkin subjektivointi saatetaan karsia opetuksessa kokonaan pois. Tällöin sisältötiedon, siis opiskeltavan asian lisäksi myös opiskeluun liittyvät toiminnan tavat määrittyvät opiskelijan minän ulkopuolisen tahon taholta, joka opetuksessa on yleensä opettaja. Tällainen opetuksellinen asetelma vallitsee silloin, kun opettaja luennoi musiikin historian faktoiksi oletettuja asioita, jotka opiskelijoiden pitäisi tentissä osata toistaa. Samoin on laita silloin, kun opettaja kuulustelee kuuntelulistan mukaisten teosten nimiä, ja opetus ei pyri tavoittamaan kuuntelemisesta avautuvia tietämisen tapoja, kuten opiskelijan kokemuksia, hiljaista tai proseduraalista tietoa (ks. Onnismaa 2008, 87), arvostuksia tai mielipiteitä. Samoin subjektivointi on kokonaan karsittu pois silloin, jos teosten arvon määrittää teosten asema teoskaanonissa opiskelijan oman tässä-ja-nyt -kokemuksen sijaan (vrt. Sarjala 2002; Ingarden 1986, 154-55; Goehr 1992). Musiikin historian opetuksessa subjektivointi on näissä kuvitteellisissa esimerkkitapauksissa jäänyt taka-alalle. Klassisen musiikin opettamisen pitkän perinteen näkökulmasta tällainen subjektivoinnin karsiminen on ymmärrettävä. Subjektivoinnin kattaessa yhä laajempia asiayhteyksiä ja identiteetin valintoja on musiikin historian opetuksessa kenties ryhdytty puolustamaan musiikin historian tosiasioita, sisältötiedon subjektista riippumattomaa sisältöä. Samalla on kuitenkin rajattu pois myös tarkastelutavat, *tapoihin* kohdistuva subjektiivinen valinta. ”Autenttisuuden etiikkaan” (ks. Taylor 1995, 93-94) sisältyvä kapina tai subjektivointi ei näissä kuvitteellisissa esimerkeissä kanavoidu mihinkään.

Toinen kuvitteellinen esimerkki on sellainen, jossa subjektiivinen valinta ja toiminta asetetaan korvaamaan jopa annettu, minän ulkopuolinen sisältö. Minän ulkopuolisen sisällön, esimerkiksi tradition, tulisi Taylorin argumentoinnin mukaan edeltää minän tekemää toiminnallista, subjektivoivaa valintaa. Tässä kuvitteellisessa esimerkissä musiikkikasvatus mielletään kokonaan oman musisoinnin ja itseilmaisun kautta, jolloin suhde toiminnan ja minän itseilmaisun ulkopuoliseen traditioon ja sisältöön jätetään yksinkertaisesti vain huomiotta, muistamatta ja esiin kutsumatta.

Miten nämä ääri-ilmiöt voitaisiin välttää ja yhdistää opetuksessa identiteettiä rakentava subjektivointi ja sisältötiedon tradition kunnioitus ja läsnäolo? Opiskelun tapojen, soittamisen,

kertomisen tai tutkimisen tavan subjektivointiin voi kyllä opiskelijoita rohkaista, mutta opiskelija ei pysty korvaamaan musiikinhistorian sisältötietoa omilla valinnoillaan. Lähtökohtana musiikinhistorian opetukselle on Taylorin ajatuksia soveltaen se, että musiikinhistorian opiskelijat eivät voi valita ja keksiä itse musiikinhistorian sisältöä. Subjektivoiva toiminta ei näin ollen liity sisältöön. Musiikinhistoria kerrostuneine tarkastelutapoineen (ks. luku 2.1) muodostaa tradition, johon opiskelijoiden oma valinta voi kohdistua toiminnan kautta. Taylorin ajatuksista johdettu opetuksen lähtökohta saa tukea Shaun Gallagherin esittämästä hermeneuttisesta kasvatusteoriasta (Gallagher 1992, 143). Hermeneuttisen katsannon mukaan opettajan tehtävänä ei ole pelkästään esitellä näkemyksiä tai välittää tietoa. Gallagherin mukaan opettajan tehtävä on perinteisen, auktorisoiden tiedon ja toiminnan puitteissa avata mahdollisuus, jossa opiskelija voi tutkia omaa suhdettaan traditioon, opiskeltavaan asiaan (emt, 143-144). Opiskelijalle uusi ja tuntematon tieto saa hermeneuttisen ajattelun mukaan opiskelijan kohtaamaan myös itsensä, omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa, ja rakentamaan tästä kohtaamisesta syntyvän reflektion myötä omaa identiteettiään.

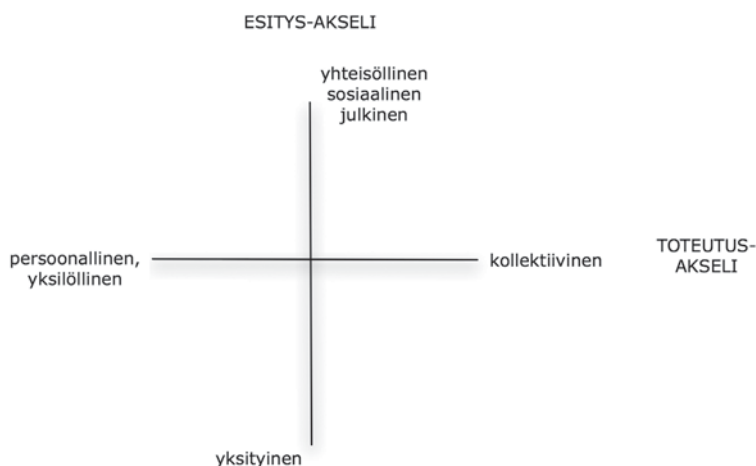
### **2.3.4 Kollektiivinen kertomus ja ammatillinen identiteetti**

Taylor (1995) pitää ulkoisen todellisuuden sisältämiä merkitysnäkökenttiä identiteetin tarkastelun perustana. "Voin määritellä identiteettini vain merkitsevien asioiden taustaa vasten" Taylor (1995, 69), kirjoittaa, ja toteaa itseilmaisua korostavan nykyihmisen identiteetin edellyttävän aina minän ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin vastaamista. Miten yhdistää musiikinhistorian opetuksessa 'ulkoisen todellisuuden' kohtaaminen ja subjektivointi? Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden opiskelukokemusten kuvausten ja opetuksen päämäärien tulkitseminen identiteetin kannalta perustuu Harrén esittämiin ajatuksiin identiteetistä. Yljoen tutkimus akateemisista heimokulttuureista (Ylijoki 1998) on toiminut tutkimuksen innoittajana ja esikuvana. Yljoen tutkimuksessaan soveltama Rom Harrén 'psykologisen avaruuden malli' (Harré 1983; Ylijoki 1998) herätti uteliaisuuden kokeilla mallin soveltamista opetuksen lähtökohdaksi. Harrén malli tuntui tarjoavan vastauksen subjektivoinnin ongelman lisäksi toiseen, käytännön opetustyössä kohtaamaani ongelmaan. Kirjoitutin opiskelijoilla esseitä ja ryhmätöitä, joihin opiskelijat käyttivät aikaa asioita perusteellisesti selvittäessään. Opiskelijoiden usein varsin ansiokkaat esseet jäivät vain minun ja kirjoittajan tuntemiksi, vaikka samaan aikaan musiikinhistorian opetuksessa oli kova pula suomenkielisestä opetusmateriaalista. Niinpä halusin kehittää musiikinhistorian tehtäviä sellaisiksi, että opiskelijoiden kirjoittamat esseet ja muut kirjoitelmat tulisivat muidenkin hyödyksi, jaettaviksi ja julkistettaviksi. Harrén 'psykologisen avaruuden malli' tarjosi tähän teoreettisen pohjan, ja verkko-opetus käytännön välineet.

Harrén ajattelu liittyy lähtökohdiltaan edellä kuvaamaani Taylorin katsantoon. Molemmat ovat korostaneet ihmisten omien käsitysten, heidän aktiivisten valintojensa ja kuvaustensa tärkeyttä tutkimuksen lähtökohtana biologisten, naturalististen tai muuten determinoivien ajatusmallien

sijaan.<sup>36</sup> Molemmilla, samoin kuin tutkimuksen muotoutumiseen vaikuttaneissa hermeneuttisissa (Gadamer 1986 [2005], 2004; Gallagher 1992; Koski 1995, Ollitervo 2003) ja dialogisuuteen liittyvissä kirjoituksissa (Hankamäki 2003; Levinas 1978; Levinas 1979) korostuu yksilön ja yhteisön tai tradition vuorovaikutus sosiaalisen ja yksilöllis-persoonallisen identiteetin ja tulkinnan pohjana. Niin myös tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden muusikon ja musiikkipedagogin ammatti-identiteetissä yhdistyvät identiteetin sosiaalinen ja yksilöllinen puoli. Ammatti-identiteetti muotoutuu haastavassa suhteessa traditioon: yksikään yleisöä puhutteleva muusikko ei voi keksiä *kokonaan* itse omaa musiikillista ilmaisuaan, mutta muusikon ei myöskään odoteta persoonattomasti toistavan muiden ilmaisua. Ammatillinen identiteetti on sosiaalinen identiteetti, mutta muusikon ja musiikkipedagogin ammateissa lähtökohtana on myös identiteetin avautuminen persoonalliseen, yksilölliseen itseilmaisuuksiin musiikin alalla.

Harrén psykologisen avaruuden malli kuvassa 5 visualisoi identiteetin rakentumisen sosiaaliset ja yksilölliset lähtökohdat. Nelikentän rajaavat kaksi akselia, jotka Harré on nimennyt ”esitykseksi” ja ”toteutukseksi” (Harré 1983, 44–45):



Kuva 5: Harrén (1983) ’psykologisen avaruuden’ nelikenttä (Harré 1983, 44–45)

Esitys-akselilla ääripäinä on jonkin asian yksityisyys, sen omana tietona pitäminen. Harré kuvaa esimerkiksi metrokarttaa julkiseksi tiedoksi, joka ei ole yksityistä eikä yksilöllistä. Jokaisella yksityisellä henkilöllä, joka osaa tulkita kartan kaavioita, on pääsy metrokartan välittämään tietoon (Harré 1983, 48). Harré viittaa Popperiin todetessaan, että esimerkiksi tieteeseen liitetään paljon julkista, objektiiviseksi kutsuttua tietoa, joka on irtaantunut tietäjästä (emt, 48–49). Samaan tietämisen sosiaaliseen ulottuvuuteen viittaa Onnismaa kuvatessaan Australian aboriginaalien erämaataipaleilla opastavien laulujen puisia ”partituureja” muistin yhteisöllisinä välineinä (Onnismaa 2008, 89). Musiikin ja musiikinhistorian alalla on perittyjä, julkisia kulttuurisia välineitä paljon, ja nämä välineet voivat olla fyysisiä tai mentaalisia. Musiikin

<sup>36</sup> Molempien ajattelu ja argumentointi perustuu analyttiseen filosofiaan ja anglosaksiseen, eurooppalaiseen perintöön. Tutkimukseeni liittyvät teemat, identiteetti ja moraaliset valinnat, ovat yhteisiä aiheita heidän kirjoituksilleen (Harré 1983, 219–254; Taylor 2004, 3–22).

soittaminen musiikin historian luennoilla edellyttää myös tällaisia julkisia kulttuurisia välineitä.<sup>37</sup> Musiikin harjoittamisen kohdalla myös akselin yksityinen puoli on keskeinen.

Toteutus-akselille Harré sijoittaa toiminnan ja siihen liittyvät ominaisuudet, joita Taylor (1985) kuvaa tavan subjektivoinniksi. Toteutus-akselilla vastapoolina ovat yksilöllinen ja kollektiivinen tai yhteisöllinen toteutus. Musiikin alalla tälle akselille voi sijoittaa esimerkiksi oman harjoittelun ja musiikin julkisen esittämisen. Harré viittaa tällä akselilla myös siihen, että yksittäisellä ihmisellä voi olla vain osa kollektiivisesta tiedosta (emt, 48). Yhteisöissä voi esimerkiksi olla keskenään erilaisia hyväksytyjä historiankuvia ja yksilöllisiä toteutuksia näistä yhteisöllisistä historiankuvista. Esimerkiksi 'dahlhausilaisissa' musiikkiyhteisöissä jaettu näkemys esteettisiä arvoja kantavasta teoskaanonista ilmentää dahlhausilaisen tutkijayhteisön hyväksymän historiakuvan kollektiivista toteutusta, jossa yksilölliset mieltymykset toteuttavat (tai eivät toteuta) tätä kollektiivista näkemystä.

Yhdistän tässä tutkimuksessa, musiikin historian opiskelun ja muusikon hiljaisen tiedon analyysissä, Harrén nelikenttään Toomin esittämän mallin hiljaisen tiedon luonteesta (ks. luku 2.2). Yksilöllis-yhteisölliset akselit ovat samat Harrélla ja Toomilla, ja Harrén vaakasuuraa toteutus-akselia vastaa Toomin prosessi-produkti -akseli.

Toomin mallissa sosiaalis-kollektiivinen alue kuvaa periytyviä "tapoja, rutiineja, traditiota ja yhteisön käytäntöjä" (Toom 2008, 54), josta Toomin näkökulma nostaa esiin erityisesti hiljaisen tiedon ja tietämisen. Harrén toteutus-akselin kollektiivinen tuotos on Toomilla (emt, 53) hiljaisen tietämisen produkti. Hiljaisen tiedon kannalta produkti on vain osittain yksilöiden tai yhteisöjen tiedostama ja artikuloitavissa. Musiikin historiaan liittyvät mahdolliset historiankuvat, esimerkiksi musiikin historian mieltäminen avoimena kulttuuriperintönä, kollektiivisen muistina ja tietovarantona tai akateemisen tutkimuksen diskursseina, ilmentävät musiikin historiaa sosiaalis-kollektiivisen alueen produktina.

Harrén (1983, 44) kollektiivis-yksityisen alueen hiljainen tietäminen on Toomin (2008, 53) sanoin yksilöiden tiedossa ilmeneviä uskomuksia, asenteita ja arvoja. Esimerkiksi käsitys teoskaanonin kantamasta esteettisestä arvosta – tai yhtä lailla tuon arvon kieltäminen – ilmentää tämän tulkinnan mukaan kollektiivis-yksityisen alueen arvoja ja asenteita.

Toom (2008) viittaa Polanyihin hiljaisen tiedon yksityis-yksilöllisellä alueella, jossa Toomilla produktin vastapoolina on prosessi (emt, 54). Hiljaisen tiedon prosessi ilmenee Toomin mukaan henkilökohtaisissa tietorakenteissa ja toiminnassa. Opettajatutkimuksissa on käytetty 'pedagogisen hetken' käsitettä nostamaan esiin tilanteita, joissa opettaja tukeutuu hiljaiseen tietämiseen toiminnan tai toimimattomuuden valinnoissaan (emt, 52; van Manen 1991). Tässä

---

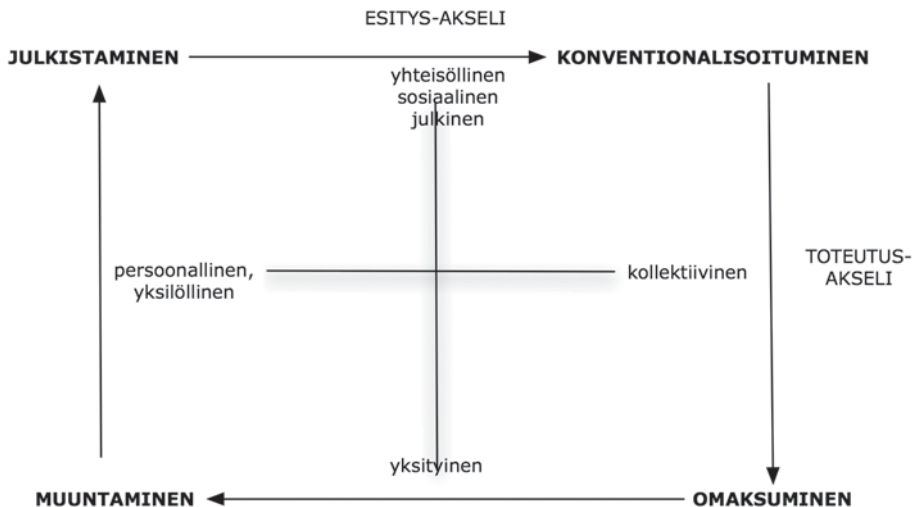
<sup>37</sup> Eräs tällainen kulttuurinen väline on äänite, *record*. Latinan kielen *recordari* -sanassa yhdistyy muistuttaminen ja säilyttäminen (*re*) ja sydän (*cordis*). Sana otettiin käyttöön 1800-luvun lopulla sen nykyisessä merkityksessä tarkoittamaan äänen ja kuvan tallenteita (Barnhart 1998, 897).

tutkimuksessa luvussa 8.2 tuon esiin 'fokaalisen hetken' käsitteen tarkastellakseni musiikinhistorian opiskelukokemusten kuvauksissa ilmeneviä hetkiä, joissa yksityis-yksilöllisen alueen hiljainen tietäminen on esillä.

Harré (1983) pohtii kielen ja kielellisen ilmaisun eri аспектеjä nelikentän kahdella akselilla. Pystysuoralla, *yksityinen-julkinen* -akselilla kieli on representaation väline, kun se vaakasuoralla *yksilöllinen-kollektiivinen* -akselilla on toiminnan väline (Harré 1983, 45). Toomin (2008) mukaan yhteisöllinen hiljainen tietäminen ei ole luonteeltaan ensisijaisesti reflektiivistä, vaan kontekstisidonnaista, välitöntä ja tarkoituksenmukaista reagoimista ammatillisissa, yllättävissä tilanteissa (emt, 52). Silti mahdollisuuksien pohdinta on mukana tällaisessa "taitavassa yhteisöllisessä toiminnassa" (emt, 54).

### 2.3.5 Tradition omaksuminen, muuntaminen ja julkistaminen opetuksen haasteina

Muusikon kyky hiljaista tietoa hyödyntävään toimintaan kehittyi kokemusten karttumisen myötä (Toom 2008, 52-54). Erittelen musiikinhistorian opiskelussa tapahtuvaa kokemusten karttumista Harrén nelikentän, "psykologisen avaruuden mallin" siirtymien avulla (ks. kuva 6). Harré korostaa nelikentän siirtymiksi nimeämiensä kehitysvaiheiden tärkeyttä identiteettiprosessissa yksilöllisen ja sosiaalisen aspektin nivoutumisessa osaksi henkilökohtaista identiteetin esitystä (Harré 1983, 258).



Kuva 6: Nelikentän siirtymät identiteettiprosessin merkittävänä vaiheina

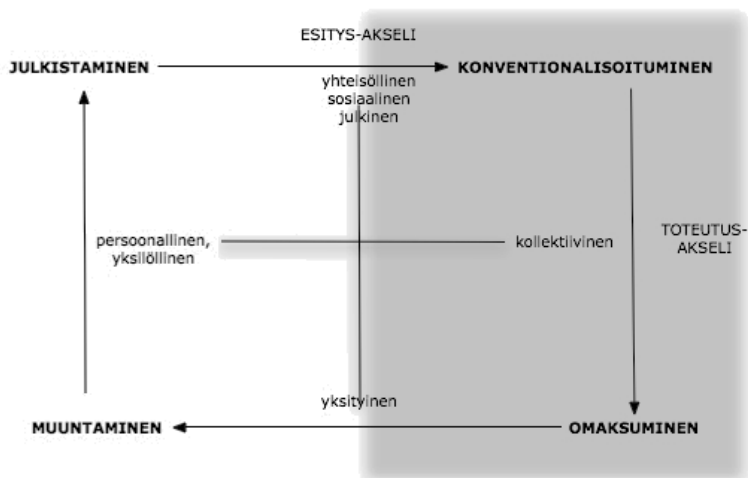
Tässä tutkimuksessa kuvan 6 siirtymät ovat musiikinhistorian opettamisessa kehittelyn maamerkkejä, joihin yhdistän esimerkkejä, huomioita ja tulkintojani tutkimusaineistosta. Siirtymät kuvaavat Harrén (1983) näkemystä identiteetin muotoutumisen, tai Toomin (2008) sanoin 'taitavaan toimintaan' tarvittavien kokemusten karttumisen vaiheista. Ylijoki on akateemisten heimokulttuurien mallitarinoita jäljittävässä tutkimuksessaan (Ylijoki 1998) käyttänyt Harrén siirtymiä ammatillisen identiteetin muotoutumisen teoreettisena lähtökohtana. Esittelen siirtymät seuraavaksi Harrén (1983) ja Ylijoen kirjoitusten kautta (Ylijoki 1998; 1999; 2001). Luvussa 8 palaan näihin Harrén siirtymiin, kun sovellan siirtymiä musiikinhistorian opiskelukokemusten tulkintaan.

Harré pitää tradition kohtaamia ensisijaisina identiteetin rakentumisessa (Harré 1983, 137). Hän viittaa Taylorin ja Vygostkyn ajatuksiin perustellessaan näkemyksenä identiteetin kollektiivisesta alkuperästä (emt, 46). Tullakseen yhteisön jäseneksi yksilön on omaksuttava yhteisönsä kollektiivis-sosiaalinen perintö, traditio. Tämän näkemyksen mukaan yksityinen ja persoonallinen olemisemme "juontaa juurensa julkis-kollektiiviselle alueelle" (Ylijoki 2001, 240). Yhteisön traditioon liittyy Harrélla niin sosiaalisia, moraalisia, tiedollisia kuin taidollisia elementtejä (Harré 1983, 274). Niistä kaikki eivät suinkaan ole tiedostettuja, tai opetuksen kohdalla kulje käsi kädessä esimerkiksi virallisten opetussuunnitelmien kanssa. Opiskelijan ammatti-identiteetin omaksumiseen, tradition välittymiseen Harrén nelikentän julkis-kollektiivisella alueella, liittyy opetustilanteiden lisäksi opiskelijoiden kohtaamia kahviloissa, illanvietoissa ja muissa tapaamisissa (Ylijoki 1998, 35). Vähitellen opiskelija omaksuu ja sisäistää alansa tavat, käsitykset, jopa pukeutumisen ja muut sosiaalisen käyttäytymisen mallit, "kielenkäytön, kulttuurin, säännöt ja konventiot" (emt, 35), toisin sanoen yhteisönsä "sosiaalisen perimän" (Ylijoki 2001, 240). Liittyminen vallitseviin tapoihin ja malleihin on opiskelijan sosiaalisen ja ammatillisen identiteetin muotoutumisen perusta. Omaksumisen kohteena on Ylijoen analyysin mukaan yhtä lailla olemisen tapa hyvin laajasti, tai koulutukseen sisältyvät oppiaineet ja suhde niiden välittämään traditioon (Ylijoki 1998, 157–214).

Omaksuminen on siirtymä yhteisön traditiosta sen osa-alueiden yksityiseen hallintaan, johon kuuluu myös yhteisön tietovarantojen haltuunotto tai hallinta. Onnismaa toteaa hallinnan tarkoittavan tietoa siitä, miten tietoresursseja palautetaan tahdonalaisesti mieleen ja käytetään (Onnismaa 2008, 89). Omaksuminen alkaa alkuperältään sosiaalisesta tradition ja tiedon kohtaamisesta, tai taylorilaisittain sisällöstä, johon subjektivointi ei ulotu. Opetukseen voi nähdä lähtökohtaisesti liittyvän paljon tällaista annettua sisältöä ja Harrén kuvailemia annettuja, ei siis opiskelijan omaan valintaan perustuvia toimintatapoja. Opintojaan suorittavalla opiskelijalla ei useinkaan ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä omaksumisen kohteena olevaan traditioon sisältyy, ja miten hän sen opiskelijana kohtaa. Onnismaa kritisoi kollektiivisen muistin välittymisessä 'omaksuminen'-sanana käyttöä, sillä hänen mukaansa omaksuminen tarkoittaa omaksi tekemistä ja henkilökohtaisen mielekkyyden etsimistä, jolloin prosessista katoaa yleisen tason kulttuurinen merkitys. Onnismaan mukaan "oppiminen sekä merkityksien rakentuminen opitulle ja muistetulle [...] on toisten ja ympäristön kanssa yhdessä tapahtuvaa toimintaa" (Onnismaa 2008, 89). Harré pohtii myös kysymystä tietämisestä ja muistamisesta sosiaalisena

tapahtumana ja toteaa, että osa tietämisestä on alkuperältään sosiaalista, sosiaalisissa suhteissa (Harré 1983, 50). Harré huomioi myös henkilökohtaisen ulottuvuuden tietämisessä ja muistamisessa, vaikkakin toteaa, että kumpaankin punoutuu sosiaalinen juonne (emt, 54). Harré asettaa henkilökohtaisen muistamiselle kaksi tehtävää: toisaalta kyvykkyyden paikallistaa oman historian kannalta keskeistä tietoa, toisaalta kyvykkyyden ymmärtää ja tulkita tallennettua tietoa (emt, 55).

Harré nimeää kuvassa 7 tummennetut tradition ja omaksumisen alueet nelikentän passiiviseksi (passive) osaksi. Passiivisuus tarkoittaa Harrén (1983) mukaan annettujen sääntöjen seuraamista, jossa ”tieto vain tapahtuu ihmiselle” ja jota ihminen toteuttaa ilman hänen omaa vaikuttamistaan toiminnan sääntöihin, ’passiivisena toimijana’<sup>38</sup> (*done to a person*, ks. Harré 1983, 49-50; Harré & Secord 1972, 156). Harrén kuvaama erottelu sosiaalis-kollektiivisen tradition passiiviseen omaksumiseen tai sen aktiiviseen valikoivaan, soveltavaan ja aloitteelliseen muuntamiseen on tässä tutkimuksessa tärkeä. Aiemmin tässä luvussa esittelemäni kuvitteelliset esimerkit subjektivoinnista musiikin historian opettamisessa voidaan tulkita myös tästä passiivisen toimijuuden eli sääntöjen seuraamisen, tai aktiivisen toimijuuden, toiminnan sääntöihin vaikuttamisen näkökulmasta: opiskelija menee luennolle, jolla hän kuuntelee opettajansa pitämän, musiikkiesimerkkien höystämän luennon. Hyvässä tapauksessa hän kiinnostuu historiasta, teoksista, säveltäjistä tai muusta musiikin historian sisällöstä. Mutta yhtä hyvin hän saattaa jatkaa muusikontaitojen opiskelua kurssin liiemmästi mihinkään vaikuttamatta. Omaksumiseen pysähtyvä opiskelu ja opetus kattaa nelikentän oikean puolen, eikä lähtökohtaisesti edellytä opiskelijoiden aktiivista, valintoihin ja toimintaan perustuvaa osallistumista.



Kuva 7: Nelikentän ’passiivinen’ alue

<sup>38</sup> Passiivinen toimijuus on identiteettejä pohtivassa tutkimuksessa käytetty termi, joka tarkoittaa ihmisen identiteetin määrittymistä ulkoisesti määräytyvien toiminnan rakenteiden kautta (ks. esim. Vähäsantanen 2007).

Musiikin historian opetuksen kannalta siirtyminen nelikentän aktiiviselle alueelle ei ole itsestään selvä, vaan riippuu esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja arvioinnista. Kuvassa 7 varjostettu alue kuvaa toimijuuden passiivista (*done to a person*), vasen puoli aktiivista (*done by a person*, ks. Harré & Secord 1973, 156) aluetta. Jos opiskelija vain opettelee nimeämään teoksia kuuntelutentissä, tunnistamaan tyylikausia tai toistamaan oppikirjahistoriaa, jää opiskelu Harrén kuvaamalle passiiviselle alueelle. Nelikentässä hiljainen tietäminen ilmenee Toomin (2008) mukaan tällä alueella uskomuksina, asenteina ja arvoina (Toom 2008, 54).

Aktiivinen alue alkaa muuntamisella, siirtymällä yksityis-yksilölliselle alueelle. Muuntaminen on Harrén mukaan identiteetin muotoutumisen kannalta keskeinen vaihe ja myös innovatiivisuuden lähde (Harré 1983 259; Ylijoki 2001, 240). Harré toteaa alkuperältään yhteisöllisen tiedon ja muistamisen muuttuvan kokemuksissa henkilökohtaisiksi (Harré 1983, 54). Hyvönen (2004) on painottanut taiteen kokemisen, kuten musiikin kuuntelemisen kokemuksellista, ruumiillista ja prereflektiivistä alkuperää, jolle analyttinen tieto voi rakentua. Opiskelija tulkitsee ja muokkaa omien kokemustensa sekä omaksumiensa näkemysten turvin yhteisössään jaettuina tapoja, uskomuksia ja kulttuurisia merkitysrakenteita. Näistä hän muovaa persoonallisen, muista erottuvan ammatti-identiteettinsä. Muuntaminen kattaa sekä yhteisön formaalin että informaalin<sup>39</sup> kentän. Voidaan ajatella, että tässä ollaan taylorilaisittain *subjektivoinnin* ytimessä.

Julkistamiseen sisältyy opiskelijan ammatti-identiteetin kannalta aina riski. Julkistaessaan osaamisensa "ammattilaisen heimon noviisi" (Ylijoki 1998, 136) tuo oman yksilöllisen muunnelmansa omaksumastaan traditiosta julkisuuteen, yhteisönsä tietoisuuteen. Julkisuuteen astuminen on kynnystilanne, joka voi johtaa myös epäonnistumiseen (emt, 141–142). Kuitenkin julkistamisen kautta opiskelija itse vaikuttaa opiskelijayhteisönsä mallien uusiutumiseen. Ylijoen sanoin "noviisi on sekä heimonsa kulttuurin tuote että sen luoja" (emt, 138). Yhteisön mallit välittyvät musiikinopiskelussa soitin- tai genrekohtaisina muusikkostereotyyppinä, joiden puitteissa opiskelijat joutuvat opiskelussaan muodostamaan oman muusikkoutensa tunnuspiirteet. Soitonopiskelussa esimerkiksi kurssitutkinnot ja ensikonsertit edustavat parhaimmillaan tätä oman 'heimon' parissa tapahtuvaa julkistamista – siirtymää harjoittelusta konserttilavalle, opettelusta esittämiseen, yksityis-yksilölliseltä alueelta yksilöllis-julkiselle alueelle.

Musiikin historian oppiaineessa kysymys julkistamisesta on haastava ja ristiriitainen. Julkisuuteen astuminen muusikkojen ja musiikkipedagogien koulutuksessa muuten kuin soittaen tai laulaen tuntuu sisältävän ristiriidan. Musiikkialan ammattiopintoihin sisältyy esimerkiksi musiikin historian, -teorian, musiikkianalyysin ja säveltapailun opintoja. Niitä voi pitää perinteisenä, ellei jopa itsestään selvänä osa musiikkikoulutusta. Ammattikoulutuksen sisällöistä päätellen muusikkoideaalien liitetään soittotaidon lisäksi jopa muiden taiteenalojen tuntemusta. Kuitenkaan tälle muulle tiedolle, kokemukselle ja taidolle ei ollut tutkimusaineiston keräämisen

---

<sup>39</sup> Formaali ja informaali juontuvat Harrén ja Secorden (1972) sekä musiikkikasvatuksen (ks. esim. Salavuo 2005; Green 2008) käsitteistöä.

aikaan ainakaan Stadiassa ollut muusikon tai musiikkipedagogin ammatilliseen toimintaan liittyvää julkistamisen kanavaa.<sup>40</sup> Julkistamisen väylän puuttuessa teorian, analyysin ja musiikin historian näkökulmat jäivät jonkinlaiseksi muusikon näkymättömäksi taustatiedoksi, josta voi ammentaa tulkintoihin syvyyttä, tai jota voi koko elinikänsä täydentää – mutta julkistamisen puuttuessa vailla ‘kynnystilanteessa’ koeteltua ja tunnustettua ammatti-identiteettiä. Julkistamisvaiheen puuttuminen on näkemykseni mukaan yksi piirre, joka tekee esimerkiksi musiikin historian opinnoista opiskelijoiden puheissa pelknä sivu- tai tukiaineen, johon suhtaudutaan eri tavoin kuin solistisiin tai pedagogisiin opintoihin. Erilainen suhtautuminen ilmenee esimerkiksi siinä, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat aineistossa musiikin historian opintojen vievän harmillisesti aikaa pääaineelta, soittamiselta (ks. myös Huttunen 2000, 191).

Julkistaminen liittyy varsin sattumanvaraisesti klassisen musiikin ammattimuusikon musiikin historian opiskeluun. Julkistamisen sattumanvaraisuus vaikuttaa Harrén nelikentän viimeiseen vaiheeseen, konventionalisoitumiseen, joka tapahtuu siirtymänä yksilöllis-julkiselta alueelta julkis-kollektiiviselle alueelle (Harré 1983, 259). Harrén (1983) ja Ylijoen (1998; 2001) mukaan tässä siirtymässä osa julkistetuista ammatillisen osaamisen esityksistä siirtyy yksilöltä yhteisön pääomaksi ja muuttuu yhteisön uudeksi yhteiseksi resurssiksi. Julkistetun tiedon mahdollisen konventionalisoitumisen takia jopa heimon noviisillakin on tietoa siitä, että hänellä on ammatillisen toimintansa kautta vaikutusmahdollisuus ammattialallaan (ks. Ylijoki 1998, 152–154).

Musiikin historian parissa tapahtuva julkistaminen ei ole ollut ehkä *‘historically informed performance’* -suuntausta (ks. Butt 2002) lukuun ottamatta muusikon koulutuksessa ydinalue, ja siksi myös muusikoiden musiikin historia-aiheisten kirjoitusten konventionalisoitumisen mahdollisuudet ovat olleet vähäiset. Konserttiohjelmat ovat yleensä muiden kuin muusikoiden itsensä kirjoittamia, eikä soittajan tai kuulijan tarkastelunäkökulma ole muodostunut musiikin historian, konserttiohjelmien, levyesittelytekstien tai muiden historian kirjoitusten ydinsisällöksi.

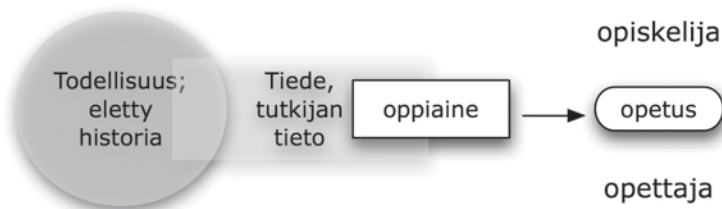
## 2.4 Musiikin historian opettajan ja opiskelijan positiot

Harré (1983) liittyy julkistamisen kieleen. Davies ja Harré (1990) kuvaavat yksilön sijoittumista kielellisiin diskursseihin ‘position’ käsitteen avulla. Puhuttu kieli (*la parole*) sijoittaa Daviesin ja Harrén mukaan yksilön minän ulkopuoliseen “diskursiiviseen käytäntöön” (Davies & Harré 1990, 46). Yksilö tuottaa puheen avulla oman positionsa suhteessa käsillä olevaan diskurssiin, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa musiikilliseen kulttuuriperintöön ja musiikin historian opettamiseen. Heikki Pasasen mukaan “jokaisen diskursiivisen käytännön (minää) konstituiva voima pohjautuu sen mahdollistamiin subjektipositioihin” (Pasanen 2007, 221).

<sup>40</sup> Tutkimuksen jälkeen tilanne on omassa opetuksessani muuttunut. Opiskelijat julkaisevat kirjoituksia ja tuottavat erilaisia opetustuokioita musiikin historian opintoihinsa liittyen.

Minkälaisia mahdollisia positiota musiikin historia voi tarjota musiikin ammattiopiskelijalle? Musiikin historian opettaminen ja opiskeleminen on kiinnittynyt musiikin historian yleisesitysten välittämään musiikintutkimuksen akateemiseen diskurssiin. Jorma Toiskallio (1993) on kriittisessä tutkimuksessaan kuvannut akateemiseen tutkimukseen perustuvaa opetusta kuvan 8 mallilla (Toiskallio 1993, 11).

Mallissa on kolme mahdollista positiota: tutkijan, opettajan ja opiskelijan. Opettaja, opiskelija ja opetus ovat tässä mallissa täysin irrallaan musiikin historian tiedon tuottamisprosessista ja tiedon tuottajasta, musiikin historian tutkijasta. Malli kiteyttää tutkimustiedon, opetuksen toimintojen ja sisältötiedon suhteen irrallisuuden ongelmallisuuden. Samalla malli havainnollistaa lausumatonta mielikuvaa akateemisten alojen opetuksen asemasta, jonka mukaan opetus olisi toissijaista "akateemisen kunnian kentillä" (Ylijoki 1998, 39-55). Samalla se kiinnittää huomiota opettamisen



Kuva 8: Opettajan positio ja tutkimus (mukaillen Toiskallio 1993, 11)

irrallisuuteen. Toiskallio kyseenalaistaa kirjassaan *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa* (1993) opettamisen metodeihin – didaktiikkaan<sup>41</sup> – perustuvan opettajankoulutuksen (Toiskallio 1993, 12-13). Toiskallio pohtii miksi didaktiikassa on käsitelty pikemminkin metodien kuin sisällön problematiikkaa, ja esittää yhdeksi asiaan vaikuttavaksi syyksi seuraavaa:<sup>42</sup>

[...] opettajien ja opettajankouluttajien professionalistumisen, jonka tieteellisen perustana on ollut oppimisen psykologia universaalina metodin tarjoajana. Metodin hallitseva opettaja pystyy toimimaan [...] välittäjänä missä tahansa opetustyössä, kunhan hänet aika ajoin varustetaan pätevällä sisältötiedolla. (Toiskallio 1993, 12-13.)

<sup>41</sup> Didaktiikka-nimike on käytössä Suomen lisäksi Skandinaviassa ja osin Saksassa (*Didaktik*), mutta englanninkielisessä kirjallisuudessa sitä ei juurikaan käytetä. Pedagogiikka tarkoittaa kielitoimiston sanakirjan mukaan kasvatusoppia ja -tiedettä, ja didaktiikka opetusoppia. Pedagogiikka ja didaktiikka esiintyvät kuitenkin musiikkikorkeakoulujen, kuten Sibelius-Akatemian ja Stadian (Metropolian) opetussuunnitelmissa osin päällekkäisinä termeinä. Didaktiikka on käytössä Metropolian opetussuunnitelmassa soitinkohtaisissa opettamista käsittelevissä oppijaksoissa, ja pedagogiikka-nimike on käytössä musiikin opettamista ja musiikkikasvatusta laajemmin kuin soitinkohtaisesti käsittelevissä oppijaksoissa. Sibelius-Akatemiassa puolestaan käytetään kaikkialla muualla paitsi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa pelkästään pedagogiikka-nimeä.

<sup>42</sup> Muut kaksi Toiskallion mainitsemaa syytä ovat opettajan roolin ymmärtäminen muualla tuotetun tiedon välittäjäksi sekä didaktiikan keskittymisen lasten opettamiseen, jolloin sisältötieto ei ole opettajalle haasteellinen aihe (Toiskallio 1993, 12). hallitseva opettaja pystyy toimimaan [...] välittäjänä missä tahansa opetustyössä, kunhan hänet aika ajoin varustetaan pätevällä sisältötiedolla. (Toiskallio 1993, 12-13.)

Musiikin tai musiikkikasvatuksen tutkimuksen diskurssien ja musiikin historian käytännön opetustoiminnan vuorovaikutus on ollut yksittäisten opettajien tutkimustoiminnan varassa. Musiikin historian opetusta on pohdittu musiikin historian kaanonien kannalta (Huttunen 2000) sekä musiikin kuuntelun näkökulmasta (Hyvönen 1995; Hyvönen 1997, Hyvönen 2004; Kolehmainen 2004; Unkari-Virtanen 2005a). Musiikin historian opetusdiskurssin tarpeeseen on kiinnitetty huomiota myös Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Vuonna 2000 järjestettiin Yhdysvalloissa musiikin historian opetusta käsitellyt konferenssi. Konferenssin järjestämisen syynä oli se, että vaikka musiikin historian opettaminen yliopistoissa ja kouluissa työllistää monia musiikkitieteilijöitä, vain harvat yliopistot tarjoavat koulutusta musiikin historian opettamiseen. Nekin korkeakoulut, joissa voi opiskella musiikin historian opettajaksi, keskittyvät ainakin Yhdysvalloissa ja Kanadassa ilmeisesti länsimaiseen taidemusiikkiin. (The College Music Society 2006.) Konferenssin tuloksena julkaistiin artikkelikokoelma *Teaching Music History* (Natvig 2002), jossa käsitellään musiikin historiaa musiikin historian yleisesitysten<sup>43</sup> perinteisen sisällön ja kerronnan sijaan opettamisen näkökulmasta. Kirjassa on yksittäisten aihekokonaisuuksien opettamisen tapausesittelyitä, esimerkiksi Chopinin kuuleman kansanmusiikin liittäminen Chopin-aiheeseen opetukseen (Locke 2002), sekä artikkeleita, joissa pohditaan aiemmin vaiettujen näkökulmien, kuten naisten roolin tarkastelemista musiikin historian opetuksessa (Natvig 2002). Opetuskäytänteitä ja toimintaympäristöjä esittelevät artikkelit (Hunter 2002) sijoittuvat Yhdysvaltojen ja Kanadan musiikinopetuksen kontekstiin.

Musiikin historian opettaminen on ammatti, johon ei voi saada opintoihin sisältyvän julkistamisen kautta ammatti-identiteettiä. Vaikka musiikin historiaa ja musiikin opettamista voi monissa korkeakouluissa ja yliopistoissa opiskella kumpaakin erikseen, musiikin historian opettajaksi ei voi erikoistua. Koska musiikin historian opettamisesta puuttuu 'opetusdiskurssi', opetusta tarkasteleva pedagoginen perinne ja tutkimus, yksittäiset opettajat ovat joutuneet etsimään mielekkyyden, ajankohtaisuuden ja sisällön omalle opetukselleen vailla yhteisöllistä opetustyön ja oppiaineen pohdintaa. Musiikin historian opettajien taustakoulutuksessa on oletettavasti suuria eroja. Ryhtyessäni itse opettamaan musiikin historiaa musiikkikasvattajan, pianistin ja aloittelevan musiikintutkijan taidoilla, ainoa minulle mahdollinen tie oli rakentaa opetuksen sisältö musiikin historian yleisesitysten, autorisoitujen tutkimusten ja kirjojen, artikkeleiden, säveltäjäelämäkertojen ja teoskaanonien mukailevien antologioiden varaan. Kiinnittyminen alan traditioon ei sisältänyt pohdintaa historiakuvien rakentumisesta ja välittymisestä tai kerronnan metanarratiiveista.

Opetusdiskurssin puuttumisen taustaa voi ymmärtää tarkastelemalla akateemista tutkimus- ja opetustraditiota. Ylijoki (1998) on tutkimuksessaan sivunnut 1990-luvulla vallinnutta tutkimuksen ja opettamisen suhdetta akateemisessa maailmassa:

---

<sup>43</sup> 'Musiikin historian yleisesitykset' on vakiintunut tarkoittamaan musiikin historian oppikirjoja, kuten Grout (1960), tai näiden tapaan laajoja kokonaisuuksia esitteleviä julkaisuja. Äärimmillään pedagogiikka ja tieteellinen asiantuntijuus saatetaan nähdä lähes toistensa vastakohtiksi: pedagogiikkaan turvaututaan silloin, kun tieteellisessä kompetenssissa on puutteita (Ylijoki 1998, 84–85).

Pedagogiikka ja varsinkin englanninkielisessä kirjallisuudessa *didactics* on saatettu ymmärtää opetukseen liittyväksi tempukokoelmaksi, johon perehtyminen suuntaa voimavarat pois tutkimuksesta. Opettaminen on saattanut olla uhka tutkijan ja myös taitelijan identiteetille, koska opettaminen kiinnittää opettajuuteen, osaksi koulutusjärjestelmää, joka Ylijoen mukaan on koettu tutkimukseen verrattuna alempiarvoiseksi (Ylijoki 1998, 43). Tutkimus, musiikin alalle sovellettuna kenties soittaminen tai säveltäminen, on Ylijoen mukaan mielletty arvokkaammaksi, vapaammaksi ja 'maineen' kannalta merkittävämmäksi kuin paikalliseksi mielletty, opettajan ja opiskelijoiden piiriin jäävä opettaminen ja opetuksen kehittäminen. Ylijoen huomioita soveltaen on ymmärrettävää, että akateemisissa tutkimusammateissa, myös musiikinhistorian alalla, pedagogiikka on mielletty "joksikin muuksi" ja sisällöltään toissijaiseksi, eikä tutkimuksellisten voimavarojen suuntaaminen pedagogiikkaan ole innoittanut musiikinhistorian tutkijoita. (Ylijoki 1998, 48–49.)

Viime vuosina korkeakoulupedagogiikan asema on kuitenkin muuttunut Ylijoen kuvaamasta tilanteesta. Korkeakoulupedagogiikka on muotoutunut omaksi koulutuksen ja tutkimuksen kohteekseen. Esimerkkinä tästä on tosin jo päättynyt taidekorkeakoulujen yhteinen Taikopedakoulutus ja sen yhteydessä tuotettu materiaali (Löytönen & Märijärvi 2006).<sup>44</sup>

Yhteisöllisen opetusdiskurssin ja opettajaidentiteetin puuttumisen takia musiikinhistorian asema oppiaineena on erilainen kuin yleisen historian, jossa opetuksen pohdinnoille on rakentunut yhteisöllinen perinne. Opettajat ovat jopa akateemisilla aloilla jääneet tutkijoiden tuottaman tutkimustiedon "kuluttajiksi" (Zeichner & Noffke 2001, 304), ja opiskelijat passiivisiksi tiedon omaksujiksi, kuten myös edellä esittämästäni Toiskallion mallista käy ilmi. Siteeraan esimerkiksi yleisen historian alalta opetuksen ja tutkimuksen yhdistävistä pohdinnoista Ahosen kuvauksen yleisen historian opetuksesta (Ahonen 1997):

Historian tiedossa, samoin kuin kaikessa tiedossa, on elimellisesti läsnä se, mistä ja miten se hankitaan. Informaatio ei sellaisenaan toistettuna vielä ole tietoa. Koululaisella tulee tiedon luonteen nimissä olla oikeus kysyä, mistä jonkin asian voi tietää. Siksi historiantunti parhaimmillaan simuloi historiantutkimusta. Tosin koululainen ei voi penkoa esiin lisää lähteitä ja perehtyä lähteiden synty-yhteyksiin samalla tavoin kuin arkistossa työskentelevä tutkija, mutta hänen tulisi kuitenkin saada tuntuma opiskeltavien asioiden lähdepohjaan. (Ahonen 1997.)

Tutkimuksen kohteena olleella kurssilla hyödynsin edellisen kevään pilottikokeilun perustella ensi kertaa oppimisolustaa ja verkko-opiskelun mahdollisuuksia heti opetuksen alusta alkaen. Verkko-opetuksen käyttäminen koko kurssin ajan edellytti oppimateriaalin siirtämistä verkkoon, ja se puolestaan herätti edellä siteeraamani kysymyksen tietämisen pohdinnoista ja oppimateriaalin rakenteistamisesta, sisällöstä, lähteistä sekä siitä, minkälaisia taitoja opiskelijoiden tulisi musiikinhistorian alalta opetella. Jukka Rantala toteaa toimittamansa

---

<sup>44</sup> Myös musiikinhistorian alalla on ilmennyt tarvetta musiikinhistorian pedagogiikan opetukselle. Olen tutkimuksen kuluessa pitänyt Stadiassa (Metropoliassa) ja Sibelius-Akatemiassa musiikinhistorian pedagogiikan kursseja (2004–2005, 2006–2007, 2008–2009).

historianopetuksen uudistumista esittelevän kirjan *Miten opetan historiaa* (2005) esipuheessa monien oppimateriaalin laatijoiden päätyvän ratkaisuun, jossa ”oppikirja muodostaa yhdenlaisen historian perusrakenteen, johon muun oppimateriaalin taitopainotteiset tehtävät tuovat erilaisia näkökulmia” (Rantala 2005, 4). Rantala pitää tässä vaarana sitä, että oppikirja muodostaa historian muuttumattoman ja valmiin perusrakenteen, eivätkä opiskelijat opi historiallista ajattelua. Rantala toteaa historiallisen ajattelun osatekijöiksi kyvyn analysoida muutosta, jatkuvuutta, eläytymistä entisajan ihmisen asemaan ja kykyä selittää heidän toimintaansa. Ajatus valmiista ja lopullisesta oppimateriaalista sisältää ongelman myös opettajan kannalta. Valmis materiaali sijoittaa paitsi opiskelijan, myös oppimateriaalia käyttävän opettajan irralleen tiedon tuottamisesta, kuten Toiskallion (1993, 11, ks. kuva 8) mallikin osoittaa.

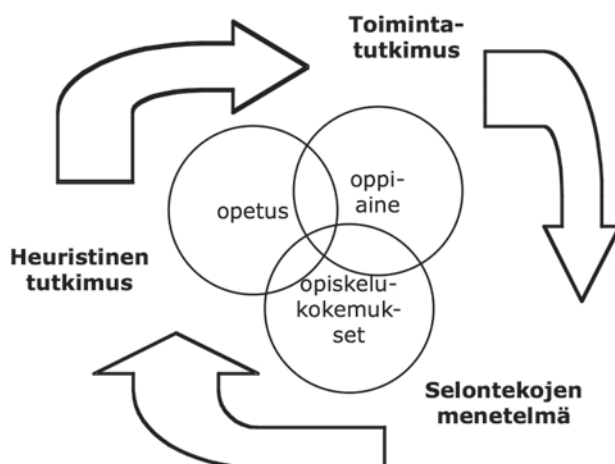
Olen pyrkinyt tässä luvussa eri lähestymistavoin osoittamaan, miten Toiskallion mallin kolme positiota – tutkijan, opettajan ja oppilaan positiot – ovat ammattimuusikoiden musiikin historian opetuksessa riittämättömät. Musiikin historian kerronta on moniäänistä, monikerroksista, ja lisäksi musiikin historian tieto rakentuu akateemisen tiedon rinnalla monista muistakin kertomuksista, muistoista, kokemuksista ja hiljaisesta tiedosta. Tietämisen tapoja on monia, kuten myös tietäjiä.

Tutkimus ilmentää näkemystäni siitä, että musiikin historian tulisi eurooppalaisena kulttuuriperintönä olla yhä edelleen osa kaikkea musiikkikasvatusta, mutta kriittisesti ja ajankohtaisesti tarkasteltuna. Erityisesti historiallista ohjelmistoa soittaville klassisen musiikin ammattiopiskelijoille musiikin historia on ammatillisen toiminnan ja identiteetin kannalta keskeinen toiminnan kohde. Niinpä musiikin historian opiskelun tulisi olla heille motivoivaa, mielekästä ja merkityksellistä. Tutkimukseni pyrkii osoittamaan mahdollisuuden aktiivista toimijutta ilmentäviin tiedon tuottajan positiioihin klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikin historian opinnoissa. Tarkastelen positioiden muuttumista Harrén (1983) ja Toomin (2008) nelikentän siirtymien avulla. Lähestyn musiikin historian opetuksen mahdollisuuksia aineistolähtöisesti, opiskelijoiden kuvausten kautta.

### 3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kerron, miten tutkimus on toteutettu ja miten lähestyn musiikinhistorian opetuksen mahdollisuuksien pohtimista aineistolähtöisesti. Kerron, miten jäljitän aineiston antamien johtolankojen perusteella musiikinhistorian opetuksen mahdollisuuksia, miten olen analysoinut musiikinhistorian opiskelun arkea, toimintaa ja kokemuksia sekä miten olen jäljittänyt klassisen musiikin ammattiopiskelijoille mielekkäitä musiikinhistorian opiskelun toimintatapoja.

Edellisessä luvussa esitin, että musiikinhistoria-oppiaineeseen liittyy sellaisia sisältöön, kerrontaan ja työtapoihin liittyviä puolia, jotka eivät avaudu perinteisen akateemisen musiikinhistorian diskurssien, musiikinhistorian tutkimuksen tai kenties edes kulttuuritutkimuksen kautta. Seuraava kuva 9 havainnollistaa, miten tämä tutkimus nostaa opiskelijoiden kokemukset opettamisen ja oppiaineen rinnalle opetuksen kehittämisen lähtökohdiksi.



Kuva 9: Opetus, opiskelijoiden kokemukset ja opetuksen kehittäminen tutkimuksen kontekstissa

Tutkijan ennakoasenne ja esiymmärrys positioituu tutkimusmenetelmien valinnassa ja valittujen menetelmien tausta-ajatuksissa. Tutkijan lähtökohtien esitleminen on tärkeää laadullisessa, subjektiivisiin tulkintoihin perustuvassa tutkimuksessa. Siksi luku 3 on suhteellisen laaja.

### 3.1 Tutkimuksen tehtävät

Tutkimuksen käytännön toteuttaminen tähtää luvussa 1.3 esittelemäni tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Vastaaminen perustuu tulkintoihini tutkimusaineistosta. Pysin aineiston analyysin avulla ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia musiikinhistorian opiskelustaan sekä avaamaan piilossa olevia näköaloja opettamisen kehittämisen lähtökohdaksi. Hans-Georg Gadamerin (1975; 1986) mukaan ymmärtämisessä ja tulkinnassa olennaisinta on kysymyksen avautuminen ja mahdollisuuksien auki pitäminen (Gadamer 1975, 266; Gadamer 1986, 68; van Manen 1990, 42–44). Heuristisesti suuntautuneissa tutkimuksissa ei pyritä yhteen ja selkeään tulokseen ja vastaukseen, vaan näköalojen avaamiseen aineiston kanssa keskustellen (ks. Gadamer 1975, 266; Moustakas 1990; van Manen 1990, 26). Tässä tutkimuksessa kriteerit tutkimuskysymykselle juontuvat tulkinnan hermeneuttisesta prosessista (ks. Gadamer 2004, 29–39). Hermeneuttinen tulkinnan prosessi on kysymysten jatkuvaa luonnostelua ja uudelleen muotoamista (emt, 32), kun kysymykset muuttuvat tutkijan ymmärryksen muuttuessa ja tavoittaessa paremmin ymmärryksen kohdetta (emt, 32; ks. myös Pullinen 2003). Hermeneuttinen ymmärtämisen prosessi saattaa lähteä liikkeelle laajoista ymmärtämisen kysymyksistä, jotka tutkija ”elää” (van Manen 1990, 43–44) ja joiden ihmettelyyn hän lukijan mielenkiinnon vangitsee<sup>45</sup>. Tässä tutkimuksessa kysymykset jäävät laajoiksi, sillä tutkimuskysymysten pilkkominen selkeästi rajatuiksi alakysymyksiksi ei vastaa opiskelijoiden kokemusten hermeneuttisen ymmärtämisen tai heuristisen tutkimusprosessin luonnetta (emt, 44; Moustakas 1990).

Luvun 1.3 tutkimuskysymykset suuntasivat mahdollisten lähestymistapojen kartoittamiseen. Hermeneuttisen ymmärtämisen prosessin seuraavan vaiheen myötä ryhmittelen luvussa 1.3 esittämistäni tutkimuskysymyksistä kolme tutkimustehtävää:

1) Minkälaisia tapahtumia klassisen musiikin ammattiopiskelijat nostavat esiin selonteoissa ja keskusteluissa musiikinhistorian opiskelustaan? Miten opiskelijat tämän toiminnan kokivat? Kysymykset avaavat näköalan opiskeluun ja opiskelukokemuksiin. Tutkimustehtävänä on avata näköala opiskelijoiden kuvauksissa piilossa oleviin toiminnan syihin, kokemuksiin ja merkityksiin opiskelijoiden lähtökohdista. Selvitän opiskelijoiden kuvausten valossa opiskelun arkea ja toimintatapoja. Etsin tulkintaa sille, mikä saa opiskelijat noudattamaan musiikinhistorian opiskeluun liittyviä toimintatapoja.

2) Miten sisältötieto, hiljainen tieto ja klassisen muusikon ammatillinen identiteetti jäsenyivät musiikinhistorian opintojen osaksi opiskelijoiden kuvauksissa? Tutkimuksen toisena tehtävänä on artikuloida klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian opiskeluunsa liittämiä sisällön diskursseja ja perinteitä. Toinen tutkimustehtävä avaa näköalan musiikinhistoriaan oppiaineena ja tuo esiin akateemisten diskurssien rinnalla ilmeneviä historiakäsityksiä.

---

<sup>45</sup> Van Manen (1990, 44) mainitsee esimerkkinä Heideggerin esseen *Poetry, language, thought* (1971, 189–210), jossa Heidegger kysyy ”mikä on kieli?” esittämättä kuitenkaan koskaan suoraan tätä kysymystä.

3) Miten näiden kysymysten kautta voisi kehittää musiikinhistorian opetusta? Tutkimuksen kolmantena tehtävänä on edellisistä tutkimustehtävien avulla purkaa, mitä musiikinhistorian pedagogiikan kehittäminen voi tarkoittaa: mitä silloin kehitetään kun kehitetään musiikinhistorian opettamista? Nostan esiin musiikinhistorian opiskeluun vaikuttavia opettajan toiminnallisia ja sisällöllisiä valintoja, opetuskäytäntöjä, verkko-opetuksen mahdollisuuksia sekä etsin opiskelun mielekkyyttä edistäviä toimintatapoja ja sisällöllisiä kysymyksenasetteluita. Painotan opetuksen kehittämisessä opiskelijoiden toiminnan ymmärtämistä.

## 3.2 Heuristinen tutkimus ja toimintatutkimus

Heuristiseen tutkimusotteeseen yhdistyy tässä tutkimuksessa opetusta kehittävä toimintatutkimuksellinen juonne. Tutkimusasetelma perustuu tutkivan opettajan perinteeseen ja toimintatutkimuksen lähtökohtiin. Olin itse tutkimuksen kohteena olleen kurssin opettaja, ja vuoden mittaisen musiikinhistorian kurssin kuluessa opiskelijat kirjoittivat minulle tutkimusaineistoksi selontekoja opiskelustaan (ks. luku 3.5) sekä kävivät kanssani opiskeluaan koskevia keskusteluja. Moustakas mukaan heuristisen tutkimuksen edellytys on tutkijan oma ”elävä, tiivis ja ehjä” kokemus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Moustakas 1990, 14).

Antropologit ja etnografit kuvaavat tutkijan suhdetta tutkittavaan ”*emic-* ja *etic-*” jaottelulla (Heikkinen & al. 2007, 20; ks. myös Pekkilä 1988): *emic* tarkoittaa tutkijan osallistuvaa suhdetta, *etic* puolestaan tarkkailijan, toiminnasta irrallaan pysyttelevää tutkijan roolia. Laadullisen tutkimusotteen ”sisäpuolinen suhde” (ks. Ylijoki 1998, 13) tutkittavaan toimintaan, tässä tutkimuksessa musiikinhistorian opettamiseen liittyy tutkijan oman hiljaisen tiedon tutkimukseen. Tutkijan oma hiljainen tieto avaa aineiston tulkintaan, käytäntöjen ja niiden ongelmien ratkaisemiseen ja muuttamiseen paljon mahdollisuuksia (ks. Moustakas 1990; Syrjälä & al 1996, 25; Kemmis & McTaggart 2000, 568–569; Anttila 2005, 439; Harré & Secord 1992, 161). Tutkijan ’sisäpuolista suhdetta’ tutkimuskohteeseen on pohdittu heuristisen tutkimuksen (Moustakas 1990) ja toimintatutkimuksen (Kemmis & McTaggart 2000; Heikkinen 2007) lisäksi myös naturalistisessa tutkimusparadigmassa, jossa pyritään tutkittavan kohteen tarkastelemiseen luonnollisissa olosuhteissa (ks. Hairo-Lax 2005, 74–76). Sisäpuolisen suhteen etuna nähdään tutkitun kulttuurin ja sen käytänteiden perusteellinen ja syvä tuntemus (ks. Lepistö 1991; Ylijoki 1998) sekä hiljaisen, intuitiivisen tiedon hyödyntäminen analyysissä (Lincoln & Guba 1985, 39). Sisäpuolinen suhde on myös erityisen haasteellinen tutkijalle. Vappu Lepistö (1991) kirjoittaa kuvataiteilijan toimintaa taidemaailmassa käsittelevässä ja sosiaalipsykologisen alaan liittyvässä tutkimuksessaan oman osallisuutensa taidemaailmaan tuoneen ’sokeita pisteitä’, kun problematisointia vaatineet ilmiöt olivat hänelle itsestään selviä. Sokeiden pisteiden olemassaolo myös tässä tutkimuksessa on ilmeinen. Siirtyminen tutkijan roolin ja teoreettisen välineistön käyttöönottoaminen auttoi Lepistön tutkimuksessaan näiden vaiheiden yli (Lepistö 1991, 256), ja Lepistön tavoin minulla on ollut tutkimusta tehdessäni useita kertoja mahdollisuus vetäytyä opettamisesta muutaman kuukauden mittaisille tutkimusjaksoille. Ajallinen välimatka

lukuvuoden 2003–2004 opetuksesta on toivoakseni vähentänyt myös sokeiden pisteiden vaikutusta tulkintoihini.

Huolimatta näistä ajoittaisista vetäytymisistä tarkastelen tutkimuskohdettani toimijan ja osallistujan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa osallistuva *emic*-näkökulma liittää minut toimintatutkimuksen perinteeseen. Kurt Lewinin 1940-luvun kirjoituksista lähtien toimintatutkimukseksi nimetyn suuntauksen piirissä on pyritty parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytänteitä sekä lisäämään ymmärrystä toimintaolosuhteita kohtaan (Syrjälä & al. 1996, 30). Suuntaukseen on liittynyt myös tasa-arvoa lisäävä pyrkimys, joka perustuu paitsi tutkimuksella tavoiteltuun muutokseen, myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden sitouttamiseen pikemminkin kansatutkijoina kuin tutkimusaineiston tuottajina (Syrjälä & al. 1996, 26; Zeichner & Noffke 2001, 307).

Zeichner ja Noffke kuvaavat artikkelissaan (2001, 299) toimintatutkimuksen lähtökohdissa, kuvauksissa ja arvostuksessa 1940-luvulta lähtien tapahtuneita muutoksia. He erottavat viisi eri suuntausta (Zeichner & Noffke 2001, 306; suomennokset perustuvat Heikkinen & al. 2007, 50–55):

- (1) Ison-Britannian ja Australian tutkijoiden 1950-luvulle asti suosima Lewinin ja Collinin perintöön tukeutunut *action reseach* (suomennetaan yleensä vain toimintatutkimukseksi),
- (2) Ison-Britannian 1960- ja 1970-lukujen *teacher as researcher* -liike. Sitä jatkaa (*practitioner*) *action research* -suuntaus (osallistava toimintatutkimus), jota edustaa ainakin osin Suomessa elinvoimainen 'tutkiva opettaja' -liike,
- (3) Yhdysvalloissa nykyisin suosittu *teacher research* (opettajatutkimus),
- (4) kasvavaa suosiota keräävä *self-study reseach* (itsetutkimus, ks. Väisänen & Silkelä 2003) ja
- (5) erityisesti Aasian, Afrikan ja Latinalaisen Amerikan maissa sekä Yhdysvalloissa harjoitettu *participatory research* (kriittinen toimintatutkimus). (Zeichner & Noffke 2001, 306.)<sup>46</sup>

Toimintatutkimuksia luonnehtii niiden yhteinen päämäärä: käytänteiden muuttaminen, muutoksen seuraaminen sekä toiminnan taustalla olevien tiedostettujen ja lausumattomien oletusten problematisointi (Zeichner & Noffke (2001, 303). Toimintatutkimukset ovat Zeichnerin ja Noffken mukaan (2001) tuoneet tarkasteltaviksi opetuksen taustalla olevia lausumattomia taustaoletuksia (emt, 301). Zeichnerin ja Noffken (2001) mukaan toimintatutkimukset ovat tulleet Yhdysvalloissa suosituksi muun muassa korkeakouluopettajien ja opettajankouluttajien keskuudessa (emt, 301). Tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista valtaosa on tätä kirjoittaessani, syksyllä 2008, valmistunut soiton- tai laulunopettajiksi tai varhaisiän musiikkikasvattajiksi.

Bresler (1996) näkee musiikkikasvatuksen<sup>47</sup> alalla toimintatutkimuksen alkaneen jo François Couperinin tutkielmasta *L'Art de toucher le clavecin* vuodelta 1717, jossa "Couperin esittää

---

<sup>46</sup> Nämä suuntaukset eroavat Zeichner & Noffken (2001, 300) mukaan tutkimusperinteen, osallistujien motivaation, käytettyjen menetelmien ja luotettavuudelle asetettujen kriteerien osalta.

oppilaiden soiton huolelliseen tarkkailuun perustuvia pedagogisia väitteitä” (Bresler 1996, 5). Musiikkikasvatusta käsitteleviä toimintatutkimuksia on Cainin (2008) mukaan tehty 2000-luvulla laajalti eri aiheista, vaikkakaan tutkimusten määrä millään musiikkikasvatuksen osa-alueella ei ole vielä suuri (Cain 2008, 309).

Tutkimuksessani tarkastelen musiikinhistorian opetuksen taustalla olevaa kysymystä siitä, minkälaista tietoa musiikinhistorian opetukseen sisällytetään ja mikä on muusikon hiljaisen tiedon asema. Aloitteessani musiikinhistorian opettamisen olin kirjoittamassa Ranskassa aloittamaani tutkimusta sointiväriin käsitteestä. Musiikinhistorian opettajana mielsin kuitenkin roolini opettajana tiedontuottamisprosessista irralliseksi oppimistoiminnan organisaattoriksi kutakuinkin kuvassa 8 esittelemäni Toiskallion (1993, 11) mallin tavoin. Toimintatutkimus nostaa kuitenkin Zeichnerin ja Noffken (2001, 301) mukaan opetuksen ja opettajat akateemisessa perinteessä tiedon tuottamisen ja teorianmuodostuksen aktiivisiksi toimijoiksi. Cain (2008) viittaa Swanwickin (1994) esittämään tiedon luokitteluun<sup>48</sup> (ks. Swanwick 1994) ja toteaa musiikkikasvatuksen toimintatutkimuksissa erityisesti toimintatapoihin, tunnistamiseen ja asenteisiin liittyvän tiedon olevan kiinnostuksen kohteina (Cain 2008, 310).

Toimintatutkimuksessa jo tutkimusprojektin toteuttaminen vaikuttaa yleensä myönteisesti käytännön toimintaan, ja Cain näkeekin toimintatutkimuksella myönteisen arvon jo pelkästään käytännön toiminnassa, tutkimusraportista riippumatta (emt, 309). Hänen mukaansa musiikkikasvatusta käsittelevissä toimintatutkimuksissa ”yhdistyy tutkimus ja käytäntö, toteutuu yhteistoiminnallisuus, olemassa oleva tieto tulee hyödynnetyksi ja osallisten oppiminen on voimakasta” (emt, 309). Sen sijaan toimintatutkimuksen syklistyys ei useinkaan toteudu, sosiaalisia muutoksia tai historiallisia, poliittisia ja ideologisia asiayhteyksiä käsitellään niukasti, eikä reflektiivisyyttä<sup>49</sup> nosteta tutkimuksissa esiin (emt, 309). Musiikkikasvatuksen toimintatutkimuksissa on Cainin mukaan suuntauduttu pikemminkin käytännöllisiin kuin emansipatorisiin tavoitteisiin (emt, 309).

Tutkimuksen toteuttaminen opetuksen lomassa nosti sekä opiskelijoiden että omat reflektioni kurssin arjen osaksi. Pohdin ja reflektoin opetustani, ja kurssin opiskelijat joutuivat henkilökohtaisesti osallistumaan, refleктоimaan ja kehittämään omaa opiskeluaan, kun keräsin heiltä kurssin kuluessa selontekoja opiskelustaan ja he tulivat keskustelemaan kanssani selonteostaan ja opiskelustaan. Vaikka reflektiivisyyden tarkasteleminen voisi Cainin (2008) artikkelin perusteella olla merkittävä kontribuutio musiikkikasvatuksen toimintatutkimuksiin, jää reflektio-käsitteen<sup>50</sup> tarkempi purkaminen myöhempisiin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen tiedonintressi kohdistuu osallistujien kokemusten ymmärtämiseen (heuristinen tiedonintressi) sekä toimintaan vaikuttavien valintojen analysoimiseen (Harrén psykologisen avaruuden malli).

<sup>47</sup> Musiikkikasvatuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkea musiikkipedagogiikkaa, myös soitonopetukseen liittyvää.

<sup>48</sup> Swanwick (1994) esittää jaottelun propositionaaliseen (faktatietoon), proseduraaliseen (toimintatapoihin liittyvään tietoon), tunnistavaan (*aquaintance*) ja asennetietoon.

<sup>49</sup> Reflektio –sanana etymologia viittaa *Chambers Dictionary of Etymology* - sanakirjan mukaan paluuseen tai taaksepäin kääntymiseen (Barnart 1988, 901). Tässä yhteydessä reflektiivisellä tarkoitan mahdollisuutta jäsentää ja miettiä mennyttä toimintaa.

### 3.3 Ymmärtäminen toimintatutkimuksen tiedonintressinä

Toimintatutkimukset noudattavat monia erilaisia aineistonkeruun ja tulkinnan menetelmiä. Lisäksi niiden tutkimuskohteet ovat vaihtelevia. Siksi erilaisia toimintatutkimuksia yhdistäväksi piirteeksi esitellään usein muutokseen tähtäävät tiedonintressit. Toimintatutkimuksen metodologisessa kirjallisuudessa (Habermas 1972; Carr & Kemmis 1986, 31-40; Suojanen 1998; Kemmis & MacTaggart 2000, 582-583; Tuomi & Sarajärvi 2002, 41-43; Anttila 2005, 441; Heikkilä & al. 2007, 43-48) eritellään monille toimintatutkimuksen suuntauksille yhteisiksi piirteiksi tutkimusten kohdentuminen tekniseen, praktis-tulkinnalliseen tai kriittiseen tiedonintressiin.<sup>51</sup>

Tutkimallani kurssilla oli perinteisen musiikin historian oppimisympäristön, luentosalin, rinnalla käytössä verkkoympäristö. Verkko-opiskelua ei ole omana opiskeluaikanani vielä ollut olemassa, ja kurssin opiskelijoillekin verkko-opiskelu oli uutta. Verkko-opetuksessa monet aiemmin itsestään selviltä vaikuttaneet sisällöt rakenteet, toimintatavat tai tehtävänasettelut herättivät kysymyksiä. Uudet toimintatavat eivät aina vastanneet opiskelijoiden odottamia toimintamalleja, eikä kaikki aina sujunut niin kuin olin opettajana suunnitellut. Jouduin kysymään, millaisissa toimilla ja mitä välttämällä voisin opettaa paremmin?<sup>52</sup> Tutkimukseni tähtää opiskelun ja opetuksen välineelliseen ja käytännölliseen kehittämiseen, ”teknisen eli välineellisen tarkoituksen” (*technical reason*) hyödyntämiseen käytäntöjen kehittämisessä (Kemmis & McTaggart 2000, 583), mutta erityisesti arjen toimintojen, verkko-opetuksen ja tehtävistä suoriutumisen ymmärtämisen kautta.

Koko tutkimuksen kattava tiedonintressi on musiikin historian opiskelukokemusten

<sup>50</sup> Margaret Archer (2003) on eritellyt opettajan ammatti-identiteetin ja yhteisten identiteettien mallin tarvetta yksilön ja rakenteiden suhteena. Yhteiskunnan ja yksilön suhteen välittäjänä on hänen mukaansa reflektio, joka voi olla kommunikatiivista, autonomista, metareflektiivistä tai estynyttä. Vähäsantanen (2007) toteaa Harrén viitaten, että erityisesti uran alkuvaiheessa korostuu traditio, yhteisö ja kommunikatiivinen reflektio (Vähäsantanen 2007, 167).

<sup>51</sup> Kemmis ja McTaggart (2000) sekä Tuomi & Sarajärvi (2002, 41-43) esittelevät laajasti tiedonintressi-käsitteen taustaa, Habermasin erittelyjä näistä kolmesta tiedonintressistä sekä Habermasin kehittämän kaksijaon, systeemin ja elämismaailman, yhteyttä toimintatutkimuksen perusteisiin. (Kemmis & McTaggart 2000, 585-560). Kemmis ja McTaggart erittelevät tiedonintressien vaikutusta tutkijan tutkinnan perspektiiviin (objektiivinen, subjektiivinen, yhdistävä), tutkimuksen fokukseen (yksilöllinen, sosiaalinen tai näitä yhdistävä), teorioiden hyödyntämisen ja päättelyn tapaan (deduktiivinen, induktiivinen, abduktiivinen) sekä näkemykseen käytännöstä: käytäntö voidaan tiedonintressiteorian mukaan orientoituneessa toimintatutkimuksessa hahmottaa niin yksilön toimintana, sosiaalisena käyttäytymisenä, arvojen säätelynä intentionaalisenä toimintana, diskurssien ja tradition säätelynä sosiaalis-konstruktiivisena toimintana kuin yhteisöllisenä, historiallisena ja diskurssiivisena toimintana (Kemmis & MacTaggart 2000, 587).

<sup>52</sup> Teknistä tai välineellistä tiedonintressiä on kritisoitu tutkimuksen kannalta rajallisena. Neil Brown kritisoi toimintatutkimuksen valjastamista ”parhaiden käytänteiden” metsästämiseen (Brown 2000) ja kriittisen pohdinnan unohtamisesta. Rom Harré näkee vääristymän siinä, että toimintatutkimuksen lähtökohdat eivät ulotu tarkastelemaan toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisia toimintoja ja etsimään niiden merkityksiä (Harré 1989).

ymmärtäminen: musiikin historian opetuksen kehittämisen kannalta ”tärkeiden inhimillisten kokemusten taustalla olevien merkitysten löytäminen” (Moustakas 1990, 15). Pyrin ymmärtämään opiskelua ensin opiskelun arjen näkökulmasta. Arjelle on Eeva Jokisen mukaan tyypillistä, että se ei ole erityis- tai ainutlaatuista, vaan kerta toisensa jälkeen toistuvaa, täynnä itsestäänselvyksiä, rutiineja ja ajallisuutta (Jokinen 2005, 27). Arki ja arjen rutiinit ovat tarkastelun kohteena aineiston keruun menetelmäni käsitteistössä, joka perustuu Harrén ja Secorden 1970-luvulla kehittelemään etogeniaan (Harré & Secord 1972; ks. luku 3.4). He pohtivat toiminnan päällekkäisiä rakenteita, joista yksi on rutiinien ja arjen rakenne (Harré & Secord 1972, 172). Tutkimustani luonnehtii toimintatutkimuksen teknistä tiedonintressiä tarkemmin Harrén ja Secorden menetelmän taustalla oleva ajatus: “[...] näkökulman kannalta ratkaisevaa ei ole se, mitä on tehty, miten toiminta ilmenee, vaan mitä toiminnalla on tavoiteltu, mitä teot ilmentävät, tai vielä yleisemmin, mitkä ovat toimijoiden päämäärät ja intentiot”<sup>53</sup> (Harré & Secord 1972, 230). Harrén ja Secorden (1972) tarkastelu tarjoaa toiminnan, myös hiljaisesta tiedosta juontuvan toiminnan, ymmärtämiseen kiinnekohtia ja välineitä toimijoiden päämäärien ja intentioiden erittelyyn.

Toiminnan ohella tarkastelen musiikin historian opiskeluun liittyvien kielellisten diskurssien rakentumista. Tutkimukseni suuntautuu akateemisten diskurssien kautta musiikin historian opiskelussa mahdollisten kielellisten diskurssien artikuloimiseen eritellessäni opiskelijoiden kuvauksia musiikin historian opiskelun sisällöstä. Musiikin historian sisältötieto perustui tutkimuksen kohteena olleella kurssilla musiikin historian oppikirjojen kerrontaan. Opiskelijoiden kokemuksissa kirjatietoon yhdistyi musiikin soittamisen ja kuuntelemisen kasvattama hiljainen tieto ja tietäminen sekä muiden kuin akateemisten diskurssien välittämät historiakuvat.

### 3.4 Aineiston keruu selontekojen menetelmällä

Zeichnerin ja Noffken mukaan toimintatutkimuksissa opettaja-tutkijat ovat käyttäneet monia erilaisia laadullisen tutkimuksen menetelmiä (Zeichner & Noffke 2001, 305). Laadullisessa tutkimuksessa käytetyn menetelmän valintaa ohjaa menetelmän soveltuvuus tutkimustehtävän selvittämiseen. Moustakas (1990) painottaa heuristisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valinnassa lisäksi erityisesti dialogisuutta ja haastattelua, jossa tutkijan ja haastateltavan yhteisen kokemuspohjan on mahdollista tulla esiin (Moustakas 1990, 47).

Soveltamani menetelmässä informantit kirjoittavat selontekoja toiminnastaan ja keskustelevat selontekojen tulkinnaista tutkijan kanssa. Selontekojen menetelmä (Eskola & Suoranta 1998, 130–133) perustuu Harrén ja Secorden kirjassaan *The Explanation of Social Behaviour* (Harré & Secord 1972) esittelemään etogeniaan. Selonteon menetelmää on käytetty sekä osallistujien

---

<sup>53</sup> “[...] it is not what is done that matters, that is what actions or movements are performed, but what is supposed or thought to be achieved by them, or more generally, what aims and intentions the actors have” (Harré & Secord 1972, 230).

kielellisesti kuvaamien merkitysten tarkasteluun että toimintatutkimuksessa. Selontekojen menetelmää ovat soveltaneet ja kehitelleet Oili-Helena Ylijoki mm. kirjassaan *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio* (Ylijoki 1998), Riitta-Liisa Heikkinen (1988) väitöskirjassaan *Laadullisen neuvonta-analyysin valottama terveystieteiden tutkimus*, L. Torvinen (1996, teoksessa Engeström 1996) tutkimuksessaan ”Miten kehitys kehittyy? Toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus” sekä Ritva Mäntylä (2007) tutkimuksessaan opettajatiimien kehittämis- ja oppimisprosessista.<sup>54</sup> Näissä tutkimuksissa tutkimusaineisto on koostunut informanttien omista selonteista ja haastatteluista tutkimuksen kohteena olleista todellisesta elämäntilanteista.

Selontekojen ja heuristisen tutkimuksen tutkimusote on etnometodologinen. Yhteisenä pyrkimyksenä etnometodologiaan lukeutuville menetelmille on ihmisten todellisten elämäntilanteiden tutkiminen ihmisten omista näkökulmista käsin (ks. Alasuutari 1995, 36). Näin myös etnometodologiaan kuuluvan etnografisten, osallistuvaan havainnoimiseen perustuvien tutkimusten (ks. esim. Ferm 2004) pyrkimyksenä on kuvata sosiaalista todellisuutta yhteisön jäsenten kannalta. Etogenia on yksi etnografien käyttämistä menetelmistä, mutta etnografiassa käytetään myös muita menetelmiä, kuten havainnointia, tai selontekojen lisäksi muitakin tietolähteitä, kuten esimerkiksi erilaisia dokumentteja, kuten videointeja (ks. Heikkinen 1988).

### **3.4.1 Selontekojen menetelmä todellisten elämäntilanteiden valottajana**

Selontekojen käyttö alkaa Heikkisen mukaan (1988, 31) 1930-luvulta Alfred Schütz in kirjoituksista, joissa Schütz yhdisti Husserlin näkemyksen fenomenologiasta sosiologiaan (ks. myös Wanger 1982, 3). Schütz in työn tausta-ajatuksena oli Heikkisen (1988, 31) mukaan näkemys, jonka mukaan sosiaalinen toiminta pohjautuu sille, miten ihmiset havainnoivat todellisuutta, ja siksi sosiologia tarvitsee fenomenologista pohjaa tutkiakseen sosiaalista todellisuutta itseään. Schütz in tutkimukset käsittelivät yhteiskunnan jäsenten itsensä kuvaamaa sosiaalista todellisuutta. Etogenian syntyminen 1970-luvulla liittyi kriittisen sosiaalipsykologian tutkimusmenetelmien syntyyn. Etogenia-nimityksellä Harré ja Secord painottivat inhimillisen elämän tutkimista sellaisena kun se on, ”kaduilla, kaupoissa, kahviloissa ja luentosaleissa, jossa ihmiset ovat todella vuorovaikutuksessa keskenään” (Ylijoki 2001, 230).

Harrén ja Secorden kysymys ”*Why not ask them?*” (Harré & Secord 1972, 101–123) kiteytti sosiaalipsykologian kriisikeskustelun: voidaanko ihmisten omat arviot toiminnastaan, teoistaan ja suhtautumisistaan hyväksyä autenttisiksi kuvauksiksi todellisuudesta ja tieteellisen tarkastelun kohteeksi? Laboratorio-olosuhteissa järjestettyjen koetilanteiden sijaan tutkijat halusivat tuolloin löytää kosketuksen elettyyn arkeen ja todellisuuteen sekä kehittää tätä varten uudenlaista

---

<sup>54</sup> Torvinen ja Mäntylä soveltavat etogeniaa toiminnan teoriaan. Vaikka toiminnan teoriassa voi nähdä yhteisiä piirteitä tämän tutkimuksen kanssa, en kuitenkaan soveltamani heuristisen tutkimusotteen takia sido tutkimustani toiminnan teorian käsitteistöön.

metodologian teoriaa (Harré & Secord 1972). Kysymys ”miksi emme kysy heiltä?” on edelleen ajankohtainen musiikkipedagogiikan tutkimuksen lähtökohtana. Huolimatta siitä, että behavioristiset teoriat ovat yleisesti korvautuneet konstruktivistisilla paradigmoilla, musiikkikasvatuksen tutkimuksissa on yhä edelleen paljon tilaa oppilaiden, opiskelijoiden ja muiden osallisten kuulemiselle.<sup>55</sup>

### 3.4.2 Opiskelijoiden toiminnan ohjautuminen tutkimuskohteena

Vaikka Harré ja Secord viittaavat etogeniaa esittelevän kirjansa nimessä *Explaining Social Behavior* (Harré & Secord 1972) sosiaalisen toiminnan selittämiseen, heidän esittämänsä perustelut uudelle tutkimusotteelle suuntautuvat pikemminkin toiminnan ymmärtämiseen. Harré ja Secord kuvaavat laajasti lähtökohtaista eroa kahden inhimillistä käyttäytymistä – myös oppimista tai opettamista – jäljittävän tutkimuksellisen selitysmallin välillä (emt, 84–99). Ensimmäisessä, toiminnan kausaalisuutta painottavassa mallissa ihmisen valinnat nähdään pohjimmiltaan ympäristön aiheuttamina reaktioina, joissa sisäisten ja ulkoisten toimintaan johtavien impulssien taustalta löytyy kausaalinen, kenties biologinen tai fyysinen selitys. Harré ja Secorde kritisoivat tätä mallia siksi, että toiminnan syyt oletetaan siinä itseyden kieltäviksi<sup>56</sup>, käyttäytymistä ennalta määrääviksi prosesseiksi, joiden selittämiseen tutkija rakentaa hypoteeseja, teorioita ja mahdollisesti testaa niitä koeasetelmin (emt, 91). Tämän mallin mukaan tutkimuksen kohdetta, esimerkiksi musikaalisuutta, tarkastellaan biologisena ominaisuutena, määrällisten mittauksien keinoin. Jos esimerkiksi musiikin opiskelua tutkittaisiin biologiseen musikaalisuuteen perustuvan hypoteesin mukaan, oppijoilla saatettaisiin kyllä nähdä toimintaa ohjaavaa aloitteellisuutta, mutta opiskelijoiden oma ohjautuvuus ja omat oppimisen kuvaukset jäisivät tutkimustehtävässä biologisesti määritellyn musikaalisuuden varjoon.

Toinen selitysmalli perustuu näkemykseen toiminnan ohjautumisesta ihmisten tietoisten valintojen avulla päämäärää kohti, ja usein yhteisten sääntöjen ohjaamana. Ihmisillä, myös opiskelijoilla, nähdään kyky aloittaa muutos, kontrolloida päämääriään, tiedostaa elämänsä piirteitä ja puhua niistä (emt, 95). Uskomukset, merkitykset, sääntöjen omaksuminen, käyttäytymisen tavat ja mahdollisuudet sekä niitä ilmentävät asianomaisten omat, puhutut tai kirjoitetut kuvaukset ja selitykset ovat tässä vaihtoehdossa tieteellisen tarkastelun fokuksessa.

---

<sup>55</sup> 1970-luvulta lähtien kiinnostuttiin muutenkin oman aktiivisuuden ilmauksista ja tutkimisesta, esimerkiksi haastateltavien omista kuvauksista ja merkityksenannoista. Behaviorismin keskeiseksi vastapooliksi nousi erityisesti kognitiivinen paradigma, jossa oppiminen nähtiin oppijan aktiivisena toimintana. (Tynjälä 2002, 28–44.) Syntyi uusi metodologinen suuntaus, ns. kielellinen käänne, jonka myötä kehitettiin tuolloin vielä ihmistieteissä vallinneille kvalitatiiviselle analyysille vaihtoehtoisia analyysimenetelmiä, kuten diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi ja narratiivinen analyysi. Tästä kysymyksestä kasvoi elinvoimainen tutkimussuuntaus, johon moni nykyisistäkin laadullisista metodeista kuuluu. (Ylijoki 1999).

<sup>56</sup> Harré & Secorden (1972, 91–92, 142) kritiikki kohdistui itseyden kohdalla Humen näkemyksiin. Heidän mielestään ihminen on paitsi oman elämänsä toimija, myös sen tarkastelija ja kommentoija.

Käyttäytymistä selittävän mallin valitseminen tutkimuksen lähtökohdaksi vaikuttaa tutkimuksen päämäärään: mitä ja miten halutaan tutkia, selittää tai ymmärtää? Tässä tutkimuksessa tarkastelen jälkimmäisen, toiminnan ohjautuvuudesta kiinnostuneen mallin mukaisesti sitä, miten musiikin ammattiopiskelijat kuvaavat ja jäsentävät musiikin historian opiskeluaan. Suhtautuminen opiskeluun ja tehtävien tekemiseen sekä sääntöjen noudattamisen henkilökohtaiset valinnat ja erilaiset käyttäytymistavat taustapyrkimyksiineen vaikuttavat koko opiskeluprosessiin. Ne määrittävät opettajan antaman opetuksen lisäksi opiskelutodellisuutta, ja ne saavat opiskelijat noudattamaan, muokkaamaan ja omaksuma eri tavoin ja erilaisin henkilökohtaisin perustein opiskeluun liittyviä sisältöjä, tapoja ja merkityksiä. Toimintatutkimuksen tiedonintressi (ks. luku 33) laajenee tässä kattamaan näitä valintoja.

Selontekojen menetelmässä analyysien lähtökohtana on informanttien kirjoittama tai suullisesti lausuma omakohtaisen selvitys, selonteko tutkittavana olevan tapahtuman jaksosta, jota kutsutaan episodiksi. Selontekoa ei yleensä ohjeisteta, vaan informantit poimivat tarkasteltaviksi asioita, piirteitä ja ilmiöitä oman harkintansa mukaan. Selonteko voi olla ennakoiva, tapahtuman kuluessa kirjoitettu tai jälkikäteen annettu (Harré & Secord, 1972, 159). Tutkija tekee selonteosta oman analyttisen tulkintansa, joka edellyttää tutkittavan toiminnan ymmärtämistä (Ylijoki 2001, 233). Ymmärtämisen varmistamiseksi selontekoa täydennetään tutkijan neuvotteluilla ja keskusteluilla informanttien kanssa (Harré & Secord 1972, 225–240; Heikkinen 1988, 41–44; Ylijoki 1998 229–231). Nimitän tätä neuvottelua tässä tutkimuksessa keskusteluksi tai opetuskeskusteluksi.

Sekä selonteot että selontekoja täydentävät keskustelut tuovat näkyviin uskomuksia, käyttäytymistapoja ja valintoja, jotka vaikuttavat opiskeluun. Selontekojen ja keskustelujen analyysit valottavat opiskelijoiden toimintaa sekä toiminnan taustalla olevia musiikin historian opiskelua ja opettamista ohjaavia diskursseja, mielikuvia ja rooleja<sup>57</sup>. Mielikuvat musiikin historian opiskelun tavoista ja sisällöstä näyttäytyvät myös kulttuurisina malleina ja stereotyyppinä opiskelijoiden ennakkokäsityksiä kuvaavissa ennakoivissa selonteoissa (luku 3.5.1). Tutkijan roolissa tekemäni analyysit ja opiskelijoiden kanssa käymäni keskustelut nostavat näkyviin omia opettajan taustaoletuksiani, mutta samalla luovat mahdollisuuden opettajan ja oppilaan heuristiselle dialogille.

### 3.4.3 Episodin muodollinen ja epämuodollinen rakenne

Selontekojen analyyseissa päästään toimintaan ja sen ohjautumiseen käsiksi rajaamalla ja jäsentämällä todellisen elämän tapahtumat tutkimusyksiköksi, episodiksi. Tässä tutkimuksessa tutkimusyksikkö, episodi, on musiikin historian lukuvuoden mittainen kurssi. Kurssiepisodi

---

<sup>57</sup> Tarkasteluni voi nähdä sivuavan monia oppimisteoreettista näkemyksiä – kuten sosiaalisesta konstruktivismista tai situationaalista oppimista – mutta tutkimusintressini ei ole lähtökohdiltaan kiinnittynyt teorioihin oppimisesta, vaan opiskelijoiden kuvauksiin opiskelustaan.

jakaantui ajallisesti kolmeen viikon mittaiseen luentojaksoon ja niiden väleissä suoritettaviin etätehtäviin.

Harrén ja Secorden (1972) käsitteistössä episodissa on erotettavissa ajallisen etenemisen sijaan päällekkäisiä rakenteita (Harré & Secord 1972, 147–204; ks. myös Ylijoki 2001, 231–233). Ensinnäkin episodilla on formaali, muodollinen rakenne. Yhteiset, kaikkien tiedossa olevat ohjeet ja sopimukset sitovat osallistujat noudattamaan tiettyjä toiminnan sääntöjä. Lisäksi episodilla on enigmaattinen, arvoituksellinen rakenne (Harré & Secord 1972, 171), joka myös säätelee episodin osallisten toimintaa.

Formaalin episodin analyysin lähtökohtana on Ylijoen mukaan (Ylijoki 1998, 157) ajatus siitä, että opiskelijat toimivat sovittujen, julkisten sääntöjen mukaan, mutta kuitenkin pohjimmiltaan vapaaehtoisesti. Julkisiin sääntöihin perustuu esimerkiksi se, että luennoille oli määrä tulla ajoissa, läsnäolo oli osa kurssisuoritusta, ja luennoilla oletettiin olevan riittävän rauhallista musiikkiesimerkkien kuuntelemista varten. Formaalia, muodollista episodirakennetta ilmentävät käytännön opetusjärjestelyt ohjeistuksineen sekä musiikin historian kurssin opetussuunnitelma ja kuvaus opinto-oppaassa. Kurssi oli eräs opiskelijoiden pakollisista opintojaksoista. Aineistossa opiskelijoiden kuvailut esimerkiksi kurssin toimintatavoista ilmentävät opiskelijoiden kokemuksia opiskelun formaalista rakenteesta.

Opiskelijat noudattivat näitä opiskeluun liittyviä julkisia sääntöjä ja sopimuksia tahdonalaisesti, mutta silti yksilöllisin perustein ja arvotuksin. Näiden yksilöllisten perusteiden jäljittäminen tapahtuu opiskelijoiden kuvaamien opiskelukokemusten antamien johtolankojen avulla<sup>58</sup>, sekä soveltaen Harrén ja Secorden (1972, 145–204) ajatusta toiminnan päällekkäisistä episodirakenteista. Tutkimuksen kohteena olleella kurssilla toimimme siis tiettyjen yhteisesti sovittujen, kaikkien tiedossa olleiden ohjeiden ja sääntöjen mukaan, ja opiskelijat suorittavat kurssin tekemällä sovitut asiat sovitussa aikataulussa. Opiskelutodellisuuteen sisältyi näiden muodollisten puolien lisäksi myös henkilökohtaisia ja yhteisön toimintakulttuuriin liittyviä toiminnan syitä. Nämä syyt ovat jotain enemmän kuin nuo sovitut ja kirjatut toiminnan säännöt. Opiskelijoiden toiminnan taustalla voi olettaa olevan Harrén ja Secorden tausta-ajatuksia mukailleen paljonkin syitä, joita ei ole missään eksplisiittisesti ilmaistu (Harré & Secord 1972, 150, 167)<sup>59</sup>. Näistä muodostuu lausumattomia, kenties tiedostamattomiakin toiminnan taustoja. Nämä muodostavat toisen episodin rakenteen tason: episodin epämuodollisen, enigmaattisen (arvoituksellisen) rakenteen, jota tutkimuksen keinoin pyritään valottamaan (Harré & Secord 1972, 171, 179\_180; Ylijoki 2001). Enigmaattisen episodin säännöt ja säännönmukaisuudet ovat näkymättömiä tai piileviä, ja ne saattavat olla osin tiedostamattomia. Opiskelijoiden selonteoissa ja keskusteluissa näyttäytyikin kurssin formaalista rakenteesta, esimerkiksi opettajan tai

<sup>58</sup> Johtolanka tulkinna perustana viittaa Carlo Ginzburgin (1996) mikrohistoriallisen tutkimusmetodin soveltamiseen aineiston tulkinnassa. Ginzburg kirjoittaa: ”Jos todellisuus on epäselvä, on olemassa etuoikeutettuja tekijöitä – johtolankoja, aihetodisteita – joiden ansiosta sitä voidaan tulkita” (Ginzburg 1996, 74).

<sup>59</sup> Ylijoki erittelee omassa tutkimuksessaan tällaisiksi lausumattomiksi syiksi opiskelijoiden huomaamattaan omaksumat opiskelualansa tavat, pukeutumissäännöt, rituaalit, roolimallit, jopa arvot ja ihanteet (Ylijoki 1998, 138–140).

opetussuunnitelman määrittämistä toimintasäännöistä poikkeavia piirteitä. Lähestyin aineiston analyysissä toiminnan lausumattomia taustoja johtolankojen avulla.

Harré ja Secord pitävät tätä erottelua formaaliin ja enigmaattiseen rakenteeseen etogenian ytimenä (Harré & Secord 1972, 167). Etogeniaa soveltavissa tutkimuksissa erityinen huomio kohdistuu näihin arkiseen toimintaan kätkeytyviin puoliin - toiminnan kuvausten valottamiin merkityksiin, valintoihin, rooleihin ja arvoihin (Harré & Secord 1972, 167; ks. myös Ylijoki 1998, Heikkinen 1988).<sup>60</sup>

Harrén (1983, 245) mukaan toiminnassa näyttäytyy toisaalta käytännöllinen, praktinen aspekti ja toisaalta ekspressiivinen aspekti (ks. myös Ylijoki 2001, 230). Praktinen aspekti liittyy toiminnan materiaaliisiin päämääriin ja arkisiin rutiineihin ja vastaa toimintatutkimuksen teknistä tiedonintressiä. Toiminnan ekspressiivinen aspekti liittyy pyrkimykseen saavuttaa ja ylläpitää erilaisilla tavoilla arvonantoa ja kunniaa yhteisössään (Harré 1983, 245; Ylijoki 1998, 138–144).<sup>61</sup> Etogenia kohdistaa toimintatutkimuksen tiedonintressin toimijoiden enigmaattisiin valintoihin (Harré 1979; Harré 1993, 26). Selonteot ja opetuskeskustelut ilmentävät opiskelun praktista aspektia, arkea, mutta myös ekspressiivistä aspektia, arjessa ilmenevää kunnian ja arvonannon tavoittelua. Kuten tutkimuksen johtopäätöksissä esitän, tutkittavien joukossa oli esimerkiksi opiskelijoita, joiden 'kunnia' tuntui rakentuvan akateemisen historiatiedon väheksymisestä sanattoman, hiljaisen muusikontiedon rinnalla, kun toisilla puolestaan kunnia liittyi tehtävien tarkkaan suorittamiseen.

Toiminnan aspektit ja episodien rakenteet ovat etogenian käsitteellisiä ja analyttisiä työkaluja, joilla tutkija avaa toiminnan merkityksiä. Harré ja Secord kutsuvat toimintaan perustuvaa tarkastelua episodin "*Act-action*" -rakenteeksi (Harré & Secord 1972, 158–159, 173). Toiminnon (*act*) ja toiminnan (*action*) erottaminen avaa Harrén ja Secorden (emt, 156) mukaan mahdollisuuden toimijuuden valintojen erittelyyn. Opiskelija voi jättäytyä passiiviseksi toimijaksi, jolloin opiskelu vain "tapahtuu" opiskelijalle (*done to a person*) tai suuntautua aktiiviseen, oma-aloitteelliseen toimijuuteen (*done by a person*). (Harré & Secord 1972, 156.) Aktiivinen tai passiivinen suuntautuminen opiskeluun on tässä tutkimuksessa tärkeä taustateoria opettamisen kehittämiseksi.

Toiminnan arjessa ilmenevä, toiminnan mahdollistava valmius- tai valtarakenne, "*power structure*" (Harré & Secord 1972, 174, 240–263), on Harrén ja Secorden mukaan myös huomioitava episodin näkymättömien, enigmaattisten piirteiden analyysissä. Jouduin tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidessani kysymään, miksi joidenkin tehtävien suorittaminen ei opiskelijoilta kerta kaikkiaan onnistunut tavoittelemani tavalla. Luvussa 8.1 esitän

<sup>60</sup> Episodilla voi olla Harré & Secorden (1972, 162, 169) mukaan myös biologis-kausallinen rakenne, jossa toimintaa voisi tarkastella esimerkiksi kuuntelemiseen ja muistamiseen liittyvän fysiologisen prosessin tuloksena. Tämä näkökulma ei liity tutkimukseeni.

<sup>61</sup> Harré ja Ylijoki kutsuvat arvonannon tavoittelun "moraalijärjestykseksi" (Harré 1983, 245; Ylijoki 1998, 138–144). Ylijoki viittaa myös MacIntyreen, jonka mukaan moraalijärjestys on historiallisesti muotoutunut ja ilmenee nimenomaan käytännön toiminnassa (MacIntyre 1987, suom. 2004).

valmiusrakenteen analysoinnin avulla, kuinka kurssisuoritukseen kuuluneeseen vertaisarviointitehtävään sisältyi valmiusrakenteen ongelma, joka asetti opiskelijat ekspressiivisen aspektin kannalta ristiriitaiseen tilanteeseen. Valmiusrakenteen huomioiminen nivoutuu tutkimuksessani muihin aineiston analyysin teemoihin, ja valmiusrakenteen reflektio sisältötiedon diskurssien, opetuksessa huomioitavien tietämisen tapojen ja kerronnan valintojen kohdalla on toiminnan valintojen ohella tärkeä episodirakenteen analyysin avaama näkökulma opettamisen kehittämiseen.

Harrén ja Secorden mukaan episodeissa on löydettävissä myös ”*arousal structure*”, episodin tunneilmasto (Harré & Secord 1972, 174). Tunteet antavat toisaalta viitteitä joidenkin tilanteiden erityisluonteesta, kuten esimerkiksi opetuskeskusteluissa tehtävien tarkastamisen kohdalla ilmeni. Toiminnan arkea heijastelleet tunneilmaston kuvaukset olen liittänyt opiskelun arjen kuvausten juonteeksi.

### 3.5 Tutkimusaineisto

Tutkimusmateriaalin kerääminen perustuu edellä kuvaamaani ajatukseen siitä, että ihmisillä – myös opiskelijoilla pakollista musiikin historian kurssia suorittaessaan – on kyky suunnitella toimintaansa, kertoa siitä ja kommentoida sitä, mikäli kommenttia pyydetään (Harré & Secord 1972, 91).<sup>62</sup> Opiskelijat kommentoivat opiskeluaan pyynnöstäni haluamallaan tavalla kirjallisissa selonteissa ja käymissämme nauhoitetuissa keskusteluissa. Tutkimusaineistoni koostuu selonteista ja litteroiduista opetuskeskusteluista. Näistä autenttisista kommentaareista<sup>63</sup> etsin tutkimuksessa johtolankoja tutkimustehtävieni tarkasteluun ja ratkaisemiseen.

Kurssi, jolta keräsin selonteot, jakaantui kolmeen luentoperiodiin ja niiden välissä etätehtävien itsenäiseen suorittamiseen. Keräsin tutkimukseeni kuuluvat selonteot opiskelijoilta jokaisen kurssiohjelman kuuluvan pakollisen luentoperiodin alussa: elokuussa 2003, lokakuussa 2003 ja helmikuussa 2004. Selontekoja täydentävät opetuskeskustelut käytiin marraskuussa 2003 ja kurssin suorittamisen päätteeksi huhti-toukokuussa 2004 (ks. Liite 3). Kuva 10 näyttää selontekojen ja keskusteluiden limittymisen kurssin periodeihin ja tehtävien suorittamiseen.

Aineiston tulkinta alkaa selontekojen menetelmässä tutkijan oman selonteon laatimisesta, joka varmennetaan opetuskeskustelussa. Selontekojen menetelmä toimii opetukseen upotettuna luontevasti palautteen saamisen, havainnoinnin ja reflektion välineenä. Opiskelijat joutuvat refleктоimaan haluamallaan tavalla omaa opiskeluaan, ja opettajana joutuu refleктоimaan opiskelijoiden kokemuksia sekä huomioimaan ne kurssin etenemisessä. Selontekojen menetelmä

<sup>62</sup> Harré ja Secord kirjoittivat: ”On siis mahdollista kohdella ihmisiä tieteellisissä tutkimuksissa inhimillisinä olentoina” (1972, 104).

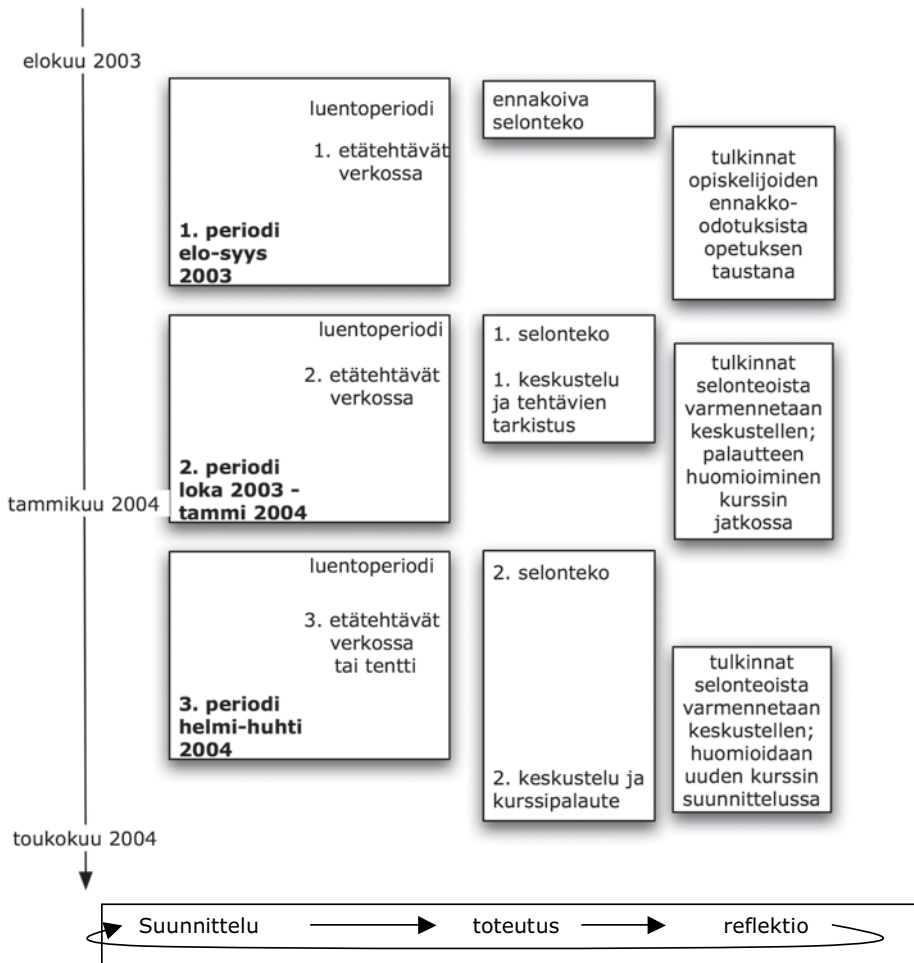
<sup>63</sup> Autenttisuus viittaa Harré & Secorden (1972, 163) pohdintaan selontekojen soveltuvuudesta tieteelliseen erittelyyn: autenttisuus on seurausta selontekojen yhteensopivuudesta ja jonkinlaisesta linjakuudesta (*concordance*) sekä yksilön eri selontekojen välillä että koko episodiin osallistujien yhteisön välillä.

tuo toimintatutkimuksen suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja reflektion sykliin (Heikkinen & al. 2007, 35) mukaan osallistujat, heidän kirjoittamansa selonteot – opiskelijoiden reflektiiviset, autenttiset kuvaukset eletystä todellisuudesta. Opettaja-tutkijan analyttisten tulkintojen varmentaminen laajensi omia alustavia tulkintojani. Selontekojen tulkinnan varmistamiseen liittyneet opetuskeskustelut toimivat samalla luontevasti oppimisen ohjauksen ja opiskelijoiden oman opiskelun arvioinnin välineinä.

Musiikin historian kurssin opintosuunnitelma oli etukäteen opiskelijoilla tiedossa, ja aiheeltaan kurssi oli tuttu osa musiikkikoulutusta. Keräsin kurssilta kolmenlaisia selontekoja:

- (1) Ennakoivia selontekoja (*anticipatory commentaries*), jotka toteutin eläytymistarinoina,
- (2) kurssin ja opiskelun aikana (*contemporaneous commentaries*) kurssin kuluessa, sekä
- (3) jälkikäteen tuotettuja selontekoja (*retrospective, self-monitoring commentaries*) kurssin päättyessä. (Harré & Secord 1972, 149, 162–163.)

Seuraavaksi esittelen nämä eri aineiston osat.



Kuva 10: Aineiston keruu ja kurssin kolmen opetusperiodia

### 3.5.1 Ennakoivat selonteot eli eläytymistarinat

Ennakoivat selonteot toivat näkyviin opiskelijoiden ennakkokäsityksiä tulevasta musiikin historian opiskelustaan. Ennakkokäsitykset heijastelivat toisaalta omia, toisaalta kulttuurissa välittyviä kokemuksia (ks. Gadamer 1979, 236; Koski 1995, 104). Kun opiskelijat aloittavat musiikin ammattiopintonsa, heillä on jo käsitys musiikin historian sisällöstä ja musiikin historian opiskelusta. Opiskelualan valintaa on oletettavasti ohjannut osaltaan käsitys traditiosta, johon opiskelija sekä opiskeluaikanaan että tulevassa ammatissaan liittyy. Klassisen musiikin opiskeluun kuuluu jo musiikkiopistoissa ”musiikin perusteita”, kuten musiikin teoriaa, säveltäpailua ja historiaa. Klassisen musiikin korkeakouluopiskelijalla odotetaan näin ollen olevan sekä omakohtaisia kokemuksia musiikin historian opiskelusta että selkeä käsitys musiikin historian tapahtumainkulusta.

Luentoperiodien väliin sijoittuvasta verkko-opiskelusta oli tutkimusaineistoni keräämisen aikoihin, lukuvuonna 2003–2004, vain harvoilla kurssini opiskelijoilla aiempia omakohtaisia kokemuksia. Niinpä opiskelijoiden ennakkokäsitykset verkko-opiskelusta rakentuivat suurimmaksi osaksi mielikuvien ja muiden kuin omien kokemusten varaan ja perustuivat siten henkilökohtaisen kokemuksen sijaan kulttuurissa välittyneeseen tietoon, käsityksiin ja traditioon.

Hermeneuttinen kasvatusteoria painottaa opiskelijaa ohjaavien tradition voimien tarkastelua yhtenä opettajan keskeisenä tehtävänä (Gallagher 1992, 92–95). Olivatpa ennakkokäsityksien pohjana omat kokemukset tai mielikuvat<sup>64</sup>, niiden merkitys opiskelutapahtumalle on suuri. Oppija ei ole Toiskallion sanoin ”itseriittoisen eristynyt ympäristöstään” (Toiskallio 1993, 73), vaan hän on traditiosta riippuvainen ja sen ohjaama. Vaikka opetuksen sisältö ja tavat määräytyvät yleensä opettajan edustaman tradition mukaan, opiskelijan ennakkotiedot ja -asenteet vaikuttavat hermeneuttisen kasvatuskäsityksen mukaan keskeisesti siihen, miten opiskelija ottaa vastaan ja ymmärtää opetuksen (Gallagher 1992, 92–95; Koski 1995, 263).

Gadamerin (2004) mukaan tulkitseminen ja ymmärtäminen alkaa ennakkokäsitteiden luonnostelulla, ja ymmärtämisen prosessissa luonnokset korvataan yhä uudestaan ja uudestaan sopivammilla. Opiskelija pyrkii samanaikaisesti suoriutumaan kunniansa säilyttäen opinnoistaan ennakkokäsitysten ohjaamana, mutta hän myös muokkaa jatkuvasti käsityksiään uusien kokemusten myötä. Opetuksen kannalta on merkittävää nähdä ymmärtäminen jatkuvana uudelleenluonnostelun kehänä. (Gadamer 2004, 32–33.) Ennakoivissa selonteoissa kuhunkin tilanteeseen tai kulloiseenkin ymmärtämisen kohteeseen liittyvä esiymmärrys, ennakkokäsitteet ja ennakkokäsitykset seuloutuvat esiin. Esimerkkinä tästä on opiskelijoiden ennakoivassa selonteossaan elokussa 2003 mainitsema odotus musiikin ”kehittymisen” oppimisesta.

---

<sup>64</sup> Erittelen tässä kokemuksen ja mielikuvan sillä perusteella, että ne ilmentävät erilaista läsnäoloa subjektiivisesti läpieletyssä prosessissa. Tässä siis mielikuva voi syntyä kokemusten projektiona, vaikkei itse olisi vielä ollut osallisena.

Myöhemmissä selonteissa käsitys ”kehittymisestä” oli korvautunut esimerkiksi vertailulla.

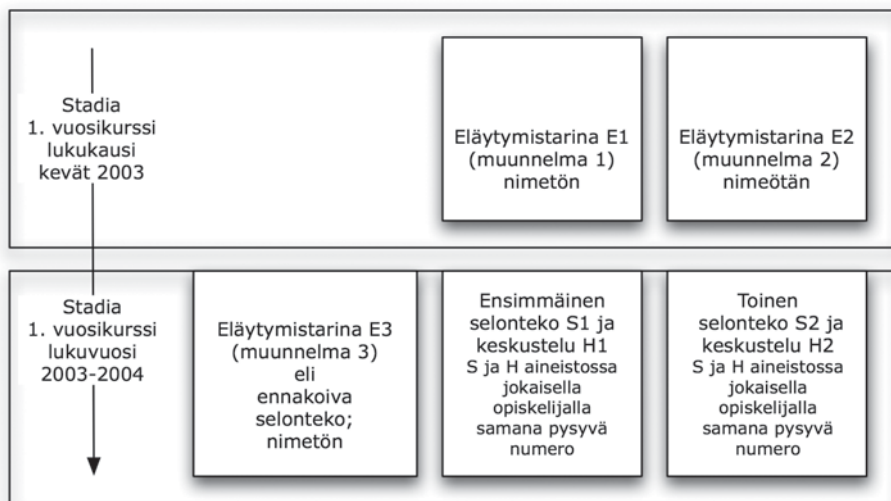
Ennakoivan selonteon keräämiseen sovelsin Eskolan ja Suorannan kuvaamaa eläytymismetodia (Eskola & Suoranta 1998, 110–117).<sup>65</sup> Eläytymistarinoiden käyttö tutkimusaineistona perustuu näkemykseen yhteisesti jaetusta kulttuuristen mahdollisuuksien varannosta, jota eläytymistarinat ilmentävät. Eläytymistarinan avulla saadaan Eskolan ja Suorannan mukaan esiin rajatun tapahtuman tai episodin, tässä siis musiikinhistorian kurssin, mahdollisia tapahtumainkalkuja; sen avulla voidaan pelkistää stereotypioita ja hahmotella kulttuurisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 2001, 116; Eskola 2001, 78; myös Lehtonen 2004).

Keräsin eläytymistarinoita pilottitutkimuksena varsinaista tutkimuskohdettani edeltäneenä keväänä 2003 silloisen musiikinhistorian kurssin opiskelijoilta. Eläytymistarinoiden tarkoituksena oli paitsi testata menetelmän soveltuvuutta, myös kartoittaa opiskelijoiden ennakkokäsityksiä verkko-opiskelusta ennen kuin he siihen ryhtyivät, ja verrata näiden eläytymistarinoiden kuvauksia luento-opetusta käsitteleviin eläytymistarinoihin. Eläytymistarinan kirjoittamisen pohjaksi tutkija antaa kehyskertomuksen, jolla informantteja ohjataan kuvittelemaan ja kuvailemaan tutkimuksen kohteena olevaa tilannetta. Selvittääkseni opiskelijoiden musiikinhistorian opiskeluun, luento-opetukseen ja oppimisolustan käyttöön liittyviä ennakkokäsityksiä jaoin opiskelijoille kolmen eri luentokerran alussa kussakin erilaisen kehyskertomuksen muunnelman. Opiskelijat kirjoittivat nimettöminä haluamansa jatkon kuhunkin antamaani kehyskertomukseen. Aikaa kirjoittamiseen käytettiin alle puoli tuntia. Eläytymistarinan kirjoittivat kaikki ne opiskelijat, jotka olivat kyseisellä luennolla läsnä.

Aiemmalta kursseilta keräämäni eläytymistarinat toimivat pilottina koko tutkimukselleni. Niiden tarinat poikkesivat tutkimuksen kohteena olleen kurssin tarinoista ja loivat tärkeän vertailupohjan muulle aineistolle, kuten aineiston analyysiluvuissa esittelen. Eri vuosien opetus poikkesi erityisesti tehtävien ja verkko-osuuden kohdalla toisistaan. Mutta koska eläytymistarinoilla selvitetään ennakkokäsityksiä ja kulttuurisia stereotypioita, ei niinkään parhaillaan elettyjen opiskeluepisodien sisältöä, täyttävät eläytymistarinat niille asettamani tutkimuksellisen tehtävän. Kuva 11 esittelee eläytymistarinat ja selontekoihin liittyvät aineistot opiskelijaryhmittäin.

---

<sup>65</sup> Eläytymismetodi tunnetaan englanninkielisessä metodologiassa *role playing* -menetelmän passiivisena sovellutuksena (Eskola & Suoranta 1998, 111). Suomessa sitä on musiikkipedagogiikan tutkimuksen alalla soveltanut Kimmo Lehtonen (2001).



Kuva 11: Eläytymistarinat, selonteot ja keskustelut opiskelijaryhmittäin

Nimitän jatkossa kehyskertomukseksi johdantoa, johon opiskelijat kirjoittivat oman jatkonsa. Kehyskertomuksesta oli kolme muunnelmaa. Sen rungon olin muotoillut melko suoraan Eskolan ja Suorannan mukaan (Eskola & Suoranta 1996, 117) ja soveltanut sen oman kurssini tilanteeseen. Opiskelijoiden kirjoittamia jatkoja kutsun tarinoiksi tai eläytymistarinoiksi.

E1 muunnelma 1 (helmikuu 2003): Oili<sup>66</sup> on päättänyt osallistua musiikin historian kurssille, johon kuuluu ryhmätöiden suorittaminen tietokoneella oppimisolustalla. Hän on valmistanut oman osuutensa syvällisesti aiheeseensa paneutuen, ja kurssista kehittyikin hänelle varsin onnistunut kokonaisuus.

Mitä tapahtuu? Kuvittele tilanne ja kirjoita siitä pieni kertomus.

E2 muunnelma 2 (huhtikuu 2003): Oili on päättänyt osallistua musiikin historian luentokurssille. Hän saapuu ajoissa luonnoille ja syventyy kuuntelemaan. Kurssista muodostuu hänelle varsin onnistunut kokonaisuus.

Mitä tapahtuu? Kirjoita pieni kertomus.

E3 muunnelma 3 (elokuu 2003): Oili Opiskelija aloittaa musiikin ammattiopinnot, ja niiden myötä musiikinhistorian oppijakson. Oili paneutuu opiskeluunsa ja tehtäviinsä syvällisesti, ja kurssista muodostuukin hänelle varsin onnistunut kokonaisuus. Kuvaile lyhyesti, mitä tapahtuu, mitä kurssilla tehdään? Mitä Oili oppii?

<sup>66</sup> Nimi Oili tulee Stadian tuolloin käyttämän WebCT:n demotunnusten Oili Opiskelijasta.

	Samana pysyvä tekijä	Vaihtuva tekijä	Vastauksien lukumäärä	Ajankohta
E1	Onnistunut musiikin historian kurssi	Ryhmätöitä oppimisalustalla	21	Helmikuu 2003; keskellä kurssia, ennen oppimisolustan käyttöönottoa
E2	Onnistunut musiikin historian kurssi	Luento- muotoinen opetus ja tentti	22	Huhtikuu 2003;
E3 Ennakoiva Selonteko	Onnistunut musiikin historian kurssi	Ei mainintaa opiskelun tavoista, ammattiopiskelu	33	Elokuu 2003; tutkittavan kurssin opiskelijoiden 1. luento

Taulukko 3: Eläytymistarinat

Käytettäessä eläytymisaineistoja kehyskertomuksessa varioidaan tyypillisesti ainoastaan yhtä tekijää (Eskola & Suoranta 1996, 112–113), jotta informanttien kirjoittamista tarinoista voidaan eritellä tutkittavan kohteen muuttumiseen vaikuttavia seikkoja. Taulukko 3 kuvaa, mitkä piirteet kehyskertomuksen muunnelmissa säilyivät samana – kurssi oli opiskelijalle onnistunut kokemus ja opiskelija paneutui opiskeluunsa tunnollisesti – ja mitkä piirteet vaihtelivat kehyskertomuksesta toiseen. Pyrin rajaamaan esiin eri opiskeluympäristöissä mahdolliset onnistuneen kurssin sisältöön ja työtapoihin liittyvät mahdolliset piirteet, jolloin kehyskertomusten ainoana muuttujana oli opiskeluympäristö. Kolmas muunnelma poikkeaa edellisistä siksi, että halusin kartoittaa opintojaan aloittavien opiskelijoiden mielikuvia opiskelun mahdollisista tavoista.

Opiskelijoiden kirjoittamat eläytymistarinat, yhteensä 76, olivat joka kehyskertomuksen muunnelmassa lyhyitä, A4-arkin yhdelle puolelle käsin kirjoitettuja. Vaikka eläytymistarinat on kahden eri kurssin opiskelijoiden kirjoittamia, käsittelen tässä tutkimuksessa näitä kaikkia yhtenä aineistokorpuksena, ennakoivana selontekoina. Merkitsen analyyseissa eläytymistarinat kirjaimella E, ensimmäinen numero 1–3 viittaa kehyskertomukseen. Eläytymistarinoiden sitaatit ovat tekstissä ilman numerointia.<sup>67</sup> Kaikki eläytymistarinat olivat nimettömiä, eläytymistarinat E1 ja E2 kirjoittivat eri opiskelijat kuin selonteot. Kutsun jatkossa myöskin ennakoivia selontekoja (elokuulta 2003) eläytymistarinoiksi E3, sillä ne olivat kaikki nimettömiä.

### 3.5.2 Kurssin kuluessa kirjoitetut selonteot

Opiskelijat kirjoittivat ensimmäisen selonteon ensimmäisen luennon alussa toisella luentoperiodilla lokakuussa 2003 (ks. kuva 10). Kuten aiemmin totesin, olin kurssin alussa

<sup>67</sup> Päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin varata numeroinnin kuvaamaan yksinomaan lukuvuoden 2003–2004 opiskelijoita tutkimusaineistossa.

kertonut opiskelijoille, että teen kurssiin liittyvää musiikinhistorian opetusta ja verkkoympäristöä käsittelevää tutkimustyötä, ja olin pyytänyt heiltä suostumuksen osallistua informantteina tutkimukseen. Ensimmäistä selontekoa en tutkimusmenetelmän periaatteiden mukaan ohjeistanut mitenkään erityisesti, vaan kehotin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyen kuvauksen kurssin siihenastisesta kulusta, siis ensimmäisestä luentoperiodista ja siihen liittyneistä tehtävistä sekä WebCT:n käytöstä.

Ensimmäisen selonteon suostuivat kirjoittamaan omalla nimellä varustettuna kaikki luennolla läsnä olleet opiskelijat, yhteensä 30 opiskelijaa. Nimettömän selonteon ongelmana olisi ollut selonteon analyttisen tulkinnan varmentaminen keskustellen nimettömän kirjoittajan kanssa. Lisäksi omalla nimellä kommentoiminen toi opiskelijalle myös henkilökohtaisen vastuun kirjoittamastaan.

Selonteot olivat yleensä lyhyitä, muutaman käsin kirjoitetun rivin mittaisia, ja opiskelijat kuvailivat niissä erityisesti etätehtävien tekemistä tietokoneella. Informanttini joutuivat oletettavasti pohtimaan sitä, mitä he paljastaisivat omista opiskelukokemuksistaan, kun he samalla pyrkivät säilyttämään kasvonsa<sup>68</sup> ja esiintymään mahdollisimman edukseen minulle, opettajalleen.

Toinen selonteko kirjoitettiin kolmannen luentoperin ensimmäisellä luennolla, ennen luennon keskellä ollutta taukoa, sen kirjoittivat kaikki luennolle osallistuneet 27 opiskelijaa. Tällä kertaa annoin opiskelijoille ohjeeksi pohtia omaa oppimistaan ja sitä, miten tuolloin jo melko pitkällä ollut kurssi vastasi heidän ajatuksiaan oppimisesta. Koska vaikutin joka tapauksessa opettajan roolissa opiskelijoiden selontekoihin monin tavoin, opiskelijoiden selontekojen täysi vapaus ei tässä tutkimuksessa olisi kuitenkaan toteutunut. Annoin opiskelijoille vastattaviksi seuraavat kysymykset:

- Miten mielestäsi opit?
- Mitä sinusta pitäisi musiikinhistoriassa oppia?
- Miten barokkijakson opetus- ja suoritustavat ovat sopineet sinun oppimistyylyllesi?
- Yhteistyö/ryhmätyö – auttaako? Miten? Miksi ei?

Syy ohjeistuksen antamiseen oli se, että koin ensimmäiset selonteot vastoin silloista tutkimusintressiäni kovin arkisiksi. Opiskelijat kuvasivat aivan eri asioista kuin mitä olin kuvitellut. Palaan tähän kysymyksen luvussa 5.

Nimitän kurssin keskellä kirjoitettuja selontekoja ensimmäiseksi ja toiseksi selonteoksi. Analyysien tulosten esittelyssä S1 viittaa ensimmäiseen selontekoon ja S2 toiseen selontekoon. Jokaiselle kurssin opiskelijalle on sattumanvaraisesti tutkimusaineistossa annettu numero 1–37,

---

<sup>68</sup> Palaan "kasvotyöhön" (ks. Peräkylä 2001) luvussa 7.5.

joka säilyy samana selonteista ja opetuskeskusteluista toiseen. Eli esimerkiksi aineistositaattien viitteessä 25/S1 numero viittaa tiettyyn opiskelijaan ja S1 ensimmäiseen selontekoon.

### 3.5.3 Selontekoja täydentävät opetuskeskustelut

Selonteon menetelmässä on olennaista, että tutkija varmentaa selonteon tulkintansa ”neuvottelussa” (Harré & Secord 1972, 163) tai ”dialogissa” (Ylijoki 2001, 234–235) selonteon kirjoittajan kanssa. Tässä tutkimuksessa tämä varmennus toteutettiin keskusteluna jokaisen opiskelijan kanssa selonteon aiheena olleen luentoperiodin päätyttyä etätehtävien tarkastamisen yhteydessä. Kurssi koostui kolmesta luentoperiodista ja niiden välillä suoritettavista etätehtävistä. Nauhoitetut ja litteroidut keskustelut osoittautuivat tärkeiksi selonteissa esiin tulleiden kysymysten analysoinnissa. Opetuksessa nämä keskustelut yhdistyivät luontevasti etätehtävien ohjaukseen ja opetus- ja arviointikeskusteluihin.<sup>69</sup>

Ensimmäistä selontekoa varmentavat keskustelut olivat vapaamuotoisia ja kestivät keskimäärin 15–30 minuuttia. Keskusteluissa käytiin selonteon tulkintani lisäksi läpi opiskelijan palauttamat tehtävät, suunniteltiin seuraavaa työtä ja arvioitiin tehtävien tekemiseen käytetty aika. Nauhoitin 15 haastattelua<sup>70</sup> ja tein kirjalliset muistiinpanot yhdeksästä keskustelusta (ks. Liite 3). Osallistuminen tutkimukseen keskustelussa ei ollut edellytys kurssin suorittamiselle, eikä kaikilta opiskelijoilta ole dokumentoitua keskusteluaineistoa. Nauhoitetut keskustelut litteroin itse.

Toinen selontekoja varmentava keskustelu oli samalla viimeinen tapaaminen kurssin puitteissa. Siinä kerroin, että opiskelijalla on mahdollisuus kuvailla opetuksen kehittämistä varten joko omia tai muiden kohdalla merkille panemiaan vaikeuksia ja kehittämistä vaativia opiskelun vaiheita. Jos opiskelijalla ei tällaista ollut mielessään tai hän ei halunnut ryhtyä kommentoimaan, ei nauhoitusta tehty. 14 opiskelijaa halusi kommentoida opiskelua ja käytyä kurssia. Nämä keskustelut sivusivat käytännön opetusjärjestelyitä, kurssin suunnittelua, aikatauluja ja muita konkreettisia toimintoja. Varsinaiseen asiasisältöön keskusteluissa puututtiin hyvin vähän. Keskustelut voi ymmärtää myös tutkimushaastatteluiksi, joissa haastattelukysymykset liittyivät opiskelijoiden kuulemiseen ja pyrkimykseen nostaa esiin opiskelun merkityksiä.

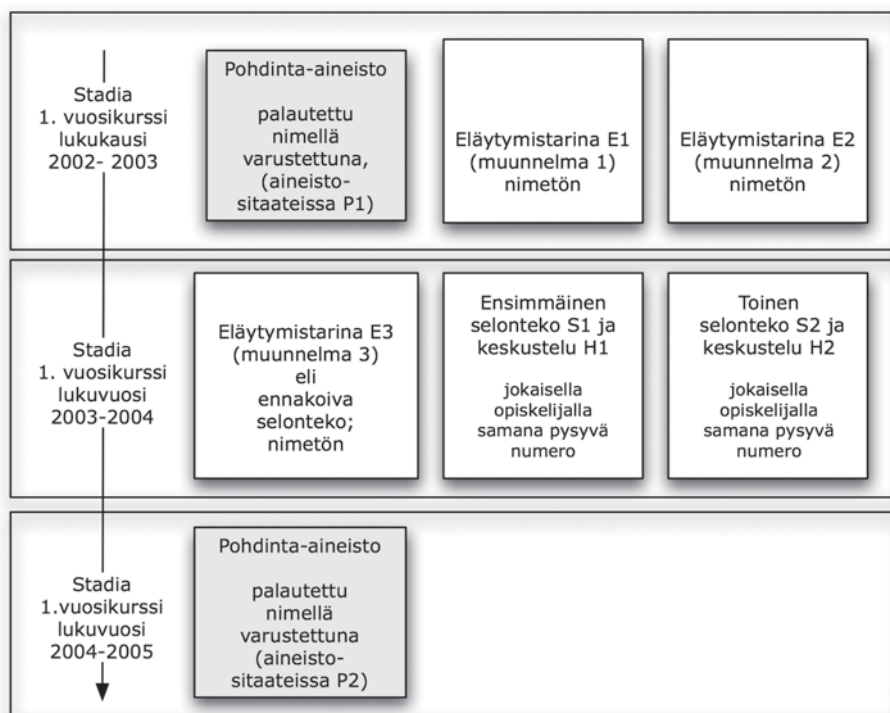
Aineiston kuvauksissa kirjain H viittaa keskusteluihin, ja numero viittaa samaan opiskelijaan kuin selonteissa. Esimerkiksi H1/16 viittaa ensimmäiseen opetuskeskusteluun, ja numero 16 tiettyyn opiskelijaan, samaan kuin selonteissa.

<sup>69</sup> Ritva Mäntylä on käyttänyt tutkimuksessaan opettajatiimien kehittymisestä ”muutosselonteon menetelmäksi” nimettyä etogonian sovellutuksesta. Hän kirjoittaa ”oppimiskumppanuudesta”, jonka tunnusmerkkejä ovat dialogisuus, reflektiivisyys ja paikallisuus (Mäntylä 2007, 42).

<sup>70</sup> Osa nauhoituksista epäonnistui, ja näiden haastattelujen dokumentointi jäi jälkikäteen tekemieni muistiinpanojen varaan. Keskusteluun osallistuminen ei ollut pakollista, ja siksi osa opiskelijoista sai palautteen tehtävistään esimerkiksi luennon päätteeksi ilman että nauhoitin keskustelun.

### 3.5.4 Muut aineistot

Muita aineistoja syntyi opetuksen lomassa, kun pyysin opiskelijoita pohtimaan erilaisia musiikinhistorian käyttöön liittyviä ajatuksiaan. Tutkimusta varten keräsin kahdelta eri vuosikurssilla kaksi pohdintatehtävää, joita käytän analyyseissa täydentämään eläytymistarinoita, selontekoja ja keskusteluja. Kuten kuva 12 esittää, keräsin ensimmäisen pohdinta-aineiston samalta kurssilta kuin ensimmäiset eläytymistarinat, ja toisen pohdinta-aineiston varsinaista tutkimusvuotta seuraavalta vuosikurssilta.



Kuva 12: Kaikki aineistot opiskelijaryhmittäin

Ensimmäisen pohdintatehtävän tausta-ajatuksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä musiikinhistoriassa oleellisista tietämisen tavoista, ja samalla herättää heitä pohtimaan, voiko tuo tieto olla muutakin kuin perinteistä "faktatietoa". Tämä aineisto on kerätty joulukuussa 2002, ja sen kirjoittivat nimellään varustettuna kaikki kyseiselle luennolle osallistuneet opiskelijat, yhteensä 30 opiskelijaa. Tehtävässä tunnustelin mahdollisuutta ottaa opiskelijat pohtimaan historiatiedon luonnetta sen sijaan, että pyrkisin 'opettamaan' heille minkälaista sen mielestäni tuli olla. Selitin luennolla lyhyesti erilaisia tietämisen tapoja: faktatietoa kutsuin tuolloin eksplisiittiseksi tiedoksi, hiljaiseksi tiedoksi sanatonta kokemustietoa, ja narratiiviseksi

kertomuksia<sup>71</sup>. Vastaukset rohkaisivat minua tämän tutkimuksen tekemiseen, vaikka tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa koinkin tehtävässä annetun tiedon luokittelun ongelmalliseksi erityisesti musiikinhistorian 'eksplisiittisen', faktatiedon tiedon osalta (ks. luku 2.1).

**Pohdintatehtävä 1:** Minkälaista on musiikinhistorian tieto (hiljainen, narratiivinen, eksplisiittinen tieto)?

Toinen pohdintatehtävä orientoi opintojaan aloittavia opiskelijoita miettimään odotuksiaan musiikinhistorian opetuksen suhteen tutkimusvuoden jälkeen alkaneella kurssilla, syyskuussa 2004. Ajattelin tällä aineistolla varmentaa tutkimusaineiston sisällöllisen riittävyyden ja turvata eläytymistarinoiden ja selontekojen analyysin onnistumisen. Tehtävä haastoi samalla uuden vuosikurssin opiskelijat refleктоimaan musiikinhistorian ja muusikon käytännön työn suhdetta. Pohdintatehtävän kirjoitti 29 opiskelijaa.

**Pohdintatehtävä 2:** Minkälainen on (a) perinteinen näkemys musiikinhistoriasta (b) millä perusteella voisi "vastustaa" musiikinhistorian opiskelua ja (c) mitä musiikinhistoria merkitsee käytännössä itselle?

Pohdintatehtävät olivat käsin kirjoitettuina keskimäärin yhden tai puolentoista konseptiarkin sivun mittaisia. Tekstissä viitataan pohdintatehtäviin kirjaimella P, esimerkiksi P1 on ensimmäinen pohdintatehtävä, P2 toinen. Opiskelijanumeroa on käytä, sillä pohdintatehtävät kirjoittivat eri opiskelijat kuin tutkimuksen kohteena olleen kurssin opiskelijat. Selvyyden vuoksi en käytä eläytymistehtävien tavoin muuta numerointia, sillä sitaatit löytyvät tarvittaessa helposti tiedostoista ilman numerointiakin.

### 3.6 Analyysi

Aineisto tuntui viimeisen pohdintatehtävän jälkeen kattavalta ja riittävältä tutkimuksen loppuun saattamiseen. Eläytymistarinoita oli 76, kurssin aikana kirjoitettuja selontekoja 57, ja pohdintatehtäviä 59. Ensimmäisistä keskusteluista kertyi litteroitua tekstiä 122 sivua, joista 6 sivua oli omia muistiinpanojani. Muistiinpanot olivat joko keskustelutilanteessa koottuja tai jälkikäteen kirjoitettuja epäonnistuneiden nauhoitusten sijaan. Toisesta keskustelukierroksesta kertyi 52 sivua litteroitua tekstiä. Eli minulla oli käytössäni kaikkiaan 182 opiskelijoiden kirjoittamaa kuvausta tai pohdintaa sekä 174 sivua litteroituja haastatteluita ja 6 sivua omia muistiinpanojani. Lisäksi käytössäni oli kopiot opiskelijoiden tehtävistä, kommenteista oppimisalustalla sekä opiskelijoiden kanssa käymistäni sähköpostinvaihtoista.

---

<sup>71</sup> Tämä tietämisen jaottelu juontui Hannu Soinin esittämästä jaottelusta (julkaisematon luento Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen järjestämässä tietotekniikkakoulutuksessa keväällä 2002; ks. myös Soini 1999).

Luokittelin aineiston analyysia varten sekä kunkin opiskelijan mukaan (numeroidut kansiot 1-40) että sähköiseen arkistoon aineiston nimikkeen mukaan, siis eläytymistehtävät 1–3, selonteot 1 ja 2, keskustelut 1 ja 2, pohdintatehtävät 1 ja 2 sekä opiskelijoiden kurssilla tekemät tehtävät ja sähköpostikeskustelut.

### 3.6.1 Aineisto virittäjänä

Ensimmäiset eläytymistarinat (E1 ja E2) keväältä 2003 innostivat aineiston analyysiin. Teemoittelin suppeista Oili-tarinoista opiskelijoiden ennakoasenteita verkko-oppimisen mahdollisen tunneilmaston kannalta. Tämä pilottianalyysini on liitteessä 4. Kolmas eläytymistarina elokuussa 2003 tuntui niin ikään innostavalta ennakkokäsitysten tarkastelemiseen. Eläytymistarinat virittivät minut odottamaan selonteista vielä hedelmällisempiä kuvauksia esimerkiksi opiskelun sisällöstä ja sen suhteesta akateemisiin diskursseihin.

Ensivaikutelma selonteista oli hämmästyks. Opiskelijat kuvasivatkin erilaisia asioita kuin mitä itse opettajana olin pohtinut. Opiskelijat nostivat selonteissa esiin toiminnan ja opiskelun 'arjen', kun itse olin virittäytynyt opetuksen sisällön pohtimiseen. Selontekojen analyysi alkoi jo ennen ensimmäisiä opetuskeskusteluja, eli ennen kuin koko aineisto oli koottuna. Ensimmäisiä keskusteluja varten tekemäni, selontekojen perään kirjoittamani tulkinnot heijastelevat jälkikäteen tarkasteluina ennen kaikkea pohdintojani opettajan roolistani. Tulkintoihini sekoittui opiskelijoiden kuvausten lukeminen palautteena minusta opettajana. Pohdin kommentteissani, oliko opiskelijoilla halua asettua pohtimaan ja kehittämään oppiainetta asiantuntijuuden kannalta, vai toivovatko he minulta mieluummin perinteistä tietoa jakavaa opetusta.

Opiskelijoiden roolin muuttuminen informanteiksi muutti samalla minun rooliani heidän kannaltaan, ja jotkut opiskelijat ryhtyivät 'opettamaan' minua (esimerkiksi opiskelijat 8, 21, 28). Ensivaikutelmana selonteot tuntuivat kuitenkin mielekkäiltä erityisesti toiminnan ekspressiivisen aspektin erittelyyn, mutta lopullinen virittäytyminen sekä oman että opiskelijoiden kunnian ja arvonannon tavoittelun pohtimiseen tapahtui vasta ajallisen etäännyttymisen myötä.

Koen oppineeni paljon jo keskustelujen litteroinnista ja analysoimisesta. Keskusteluissa kyselin opiskelijoilta lisäyksiä ja täydennyksiä heidän selontekoihinsa, ja toin esiin omia näkökulmiani heidän selonteissa esiin tuomiinsa ongelmakohtiin. Selontekojen varmentaminen muodostui varsinkin ensimmäisten keskustelujen tuoman kokemuksen jälkeen dialogiksi, jossa koin mahdolliseksi tulla puolin ja toisin kuulluksi. Opiskelijoiden näkemykset ja tarpeet alkoivat hahmottua arvokkaina ja opetuksessa huomioitavina, ja koin oppivani kuulluksi tulemisen ja luottamuksen välittämistä opiskelijoille. Oma osallisuuteni tutkittavaan kurssiin näyttäytyi kuitenkin aluksi litteroinnin raskautena, vastustuksena omien puhemaneerien kuuntelua kohtaan. Tässäkin ajallinen etäisyys ja keskittyminen hetkeksi tutkimuksen teoreettiseen taustaan häivytti

vastuksen, ja näiden keskustelujen analyysin myötä avautui mahdollisuus opiskelijoiden kuvaamien kokemusten tarkasteluun vailla ponnekasta oman toiminnan ekspressiivisen aspektin, kunnian ja arvonannon peilaamista tutkimuksen kohteena kuvauksiin.

Kaipasin kuitenkin aineistoon opiskelijoiden mielipiteitä oppiaineen sisällöstä, ja tunsin olevani aineiston sijaan pelkän lähdekirjallisuuden varassa opetuksen sisällön pohdinnassa. Seuraavana syksynä keräämässäni toisessa pohdinta-aineistossa kertautuivat jo esiin tulleet aiheet. Tästä päättelin aineiston olevan jo riittävän kylläntynyt (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–64; Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–92).

### 3.6.2 Aineiston jatkuva lukeminen

Tutkimusraportti rakentui vähitellen tutkimusaineiston yhä uudelleen tapahtuneen lukemisen kautta. Van Manen (1990) kuvaa tutkijan kolmea eri lukemistapaa (van Manen 1990, 93). Holistisessa lukemisessa tutkija tavoittelee koko ilmiön tai tutkittavan kohteen kuvausta. Valikoivassa lukemisessa tutkija tuo esiin kulloisenkin ilmiön tai kokemuksen merkittäviä piirteitä. Tarkan lähilukemisen avulla tutkija voi löytää tutkimusaineiston lauseista tai lauseryppäistä ilmiön tai kokemuksen kuvaamiselle olennaisia puolia.

Ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoani kuulostellen mahdollisia teemoja, joiden varaan tutkimusraportti muotoutuisi. Tämä lukemistapa vastaa van Manenin (1990) holistista lukemista. Etsin opiskelun piirteitä, jotka olisivat kaikille yhteisiä. Luin aineistoa yhdistäen sisältötiedon piirteitä Harrén psykologisen avaruuden malliin. Dialogisissa aineiston kanssa päädyin otsikoihin ”Hyveet ja paheet”, ”Musiikin historian diskurssit”, ”Kuunteleminen”, ”Minä ja muut” ja ”Ymmärtäminen”. Nämä eivät kuitenkaan jääneet lopullisiksi teemoiksi.

Valikoiva lukeminen (ks. emt, 93) limittyi holistiseen lukemiseen. Kävin läpi aineistoa etsien kunkin otsikon luonteenomaisia piirteitä opiskelijoiden kuvauksista. Merkitsin eri värikoodeilla mielestäni tyypillisiä puheenaiheita, ja kokosin tutkimusaineistosta värikoodein merkitsemiäni lauseita omiksi kokonaisuuksikseen. Koko tutkimukseen käyttämäni vuosien ajan luin aineistoni yhä uudelleen läpi etsien siitä kulloistakin tutkimuksen osa-aluetta tai teemaa ilmentäviä lauseita, sanontoja tai muita ilmaisuja. Lopullinen, tässä raportissa esittelemäni teemoittelu muotoutui mahdollisuuksien avaamisen ja rajaamisen vuorotteluna. Aineistosta avautui tutkimustehtäviäni laajempi näköala opiskelutodellisuuteen ja sen tulkinnan mahdollisuuksiin.<sup>72</sup>

Luin aineistoa läpi myös opiskelijoittain. Hahmottelin tarkan lähilukemisen avulla jokaisen opiskelijan kuvausten tunnusmerkillisiä ja erityisiä piirteitä tutkimuksen keskeisten teemojen kannalta opiskelijan itsensä hahmottamana. Nämä aineiston lukemistavat, teemoitteleva ja

---

<sup>72</sup> Esimerkiksi dialogisuus (Hankamäki 2003, Levinas 1979) on ollut eräs työn lähtökohta ja analyysin teema, joka on kuitenkin karsiutunut teemojen joukosta käsillä olevasta kokonaisuudesta pois.

opiskelijakohtainen, olivat käytössä rinnakkain koko analyysiprosessin ajan. Raporttiin sisältyvät mallitarinat luvussa 9.1 perustuvat tällaiselle aineiston rinnakkaiselle lukemiselle.

### 3.6.3 Analyysin abduktiivisuus

Kuten Ylijoki toteaa, aineiston analyysi ”ei lähde puhtaalta pöydältä vaan pohjautuu tutkimusprosessin kuluessa aiemmin tehtyihin tulkintoihin” (Ylijoki 1998, 237). Tutkijan mieli suuntaa analyysia, ja heuristisessa tutkimuksessa analyysin kuvaus on tärkeä sen luotettavuuden kannalta (ks. Moustakas 1990, 24). Opettaja-tutkijana olen suunnannut analyysia aineistosta hahmottelemiini teemoihin abduktiivisesti, nivoen aineiston teemoja osaksi tutkimuksen myötä täsmentynyttä teoreettisista viitekehyksistä. Esittelen teoreettista käsitteistöäni asiayhteyksissä eri luvuissa. Tarkasteluni sisältää myös käytännöistä juontuvaa päättelyä muun muassa opetuksen kehittämisen kohdalla.

Tutkimuksen kuluessa ja aineiston analyysin edetessä kysymyksenasettelu muuttui siitä, mitä se tutkimuksen alussa opettajan näkökulmasta oletin sen sisältävän. Hylkäsin joitakin teemoja, kuten dialogisuuden ja Toiseuden erittelemisen, ja liitin mukaan uusia, esimerkiksi opiskelun arjen. Kun opettajan kriittisyys kohdistuu erityisesti sisältötietoon, jouduin tutkimusaineistoa analysoidessani huomaamaan, että tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kriittinen asenne kohdistuikin ensisijaisesti toimintaan ja sen sisältöön.

Varhaisimmassa analyysin vaiheessa, kuten taulukko 4 esittää, purin eläytymistarinoista oppimisympäristöön liittyviä kysymyksiä (ks. myös Liite 4, pilottianalyysi). Ajallisesti seuraava analyysin kiinnekohta liittyi opiskelijoiden rooleihin, toiminnan praktiseen ja ekspressiiviseen aspektiin, jota pohdin erityisesti Harrén ja Secorden (1972), Harrén (1979; 1983) ja Ylijoen (1998; 1999; 2001) näkemysten valossa. Musiikin kuuntelemiseen liittyvät kuvaukset aineistossa asettuivat dialogiin omien (Unkari-Virtanen 2001a; 2001b; 2005a; 2005b) sekä Guillardin (1982) ja Hyvösen (1995, 1997) näkemysten kanssa. Opetuksen sisällön kerrostuneisuus ja akateemisten diskurssien heijastumat tutkimusaineistossa perustuivat lähdekirjallisuuteen ja artikkeleihin sekä Muhi-sivuston ([www.siba.fi/muhi](http://www.siba.fi/muhi)) laatimisen yhteydessä Ikka Oramon, Veijo Murtomäen ja Leena Hyvösen kanssa käymiimme julkaisemattomiin keskusteluihin.<sup>73</sup>

Aineiston analyysin alusta lähtien rinnalla kulki kysymys klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä ja sen tukemisesta musiikinhistorian opetuksessa, mutta tämä aihekokonaisuus jäsenyi hitaasti tutkimustekstiksi. Opiskelun arjen kuvaus asettui teoreettisiin

---

<sup>73</sup> Kriittinen pedagogiikka olisi avannut näköalan länsimaisen taidemusiikin diskurssien hegemonisuuteen, mutta tämä aihekokonaisuus tuntui suuntaavan huomion pois opiskelijoiden kokemusmaailmasta ja teosten erityisestä asemasta heidän ammatillisessa toiminnassaan. Samoin opiskelun mielekkyyden pohdinnoissa Jonassenin (1999) ja Ausubelin (1963) teoriat tuntuivat jättävän aineistosta jäljittämäni kokemuksellisuuden syrjään.

kehyksiin vasta viimeisenä aineiston lopullisista teemoista. Seuraava taulukko havainnollistaa analyysin teemojen muotoutumista ja niiden taustalla olevaa teoreettista viitekehystä:

	<b>Analyysin teema</b>	<b>Aineisto</b>	<b>Analyysia suunnannut taustateoria</b>
<b>2008</b>	Johtopäätökset; Opetuksen kehittäminen	Kaikki aineiston osat	Hiljainen tieto: Polanyi 1958; Toom 2008.
<b>2007</b>	Opiskelun arki Fokaalisuus	Selonteot ja keskustelut Kaikki aineiston osat	Arki ja toimijuus: Jokinen 2005; fokallisuus: Kupiainen 2004, 2005; Borgmana 1994
<b>2007</b>	Identiteetti; Työtavat	Kaikki aineiston osat	Psykologisen avaruuden malli ja hiljainen tieto: Harré 1983; Ylijoki 1998; Polanyi 1958
<b>2006</b>	Pedagogiikka ja "mielekkyyys" opiskelijoiden kuvausten valossa	Kaikki aineiston osat	Harré (1979; 1983; 1994) Kriittinen pedagogiikka: Giroux & al. 2001. Hermeneuttinen ja humanistinen kasvatusteoria: Gallagher 1992; Koski 1995; Toiskallio 1993
<b>2006</b>	Musiikin historian sisältötieto; mallitarinat	Kaikki aineiston osat	Oppikirjat (Grout 1960) Musiikin historian historia ja kulttuurintutkimus: Oramo & Murtomäki, julkaisemattomat keskustelut; Bent 2006; Treitler 1989; Goehr 1992; Sarjala 2001; Immonen & al 2001; Ollitervo & al. 2003
<b>2005</b>	Kuunteleminen	Selonteot ja keskustelut Eläytymistarinat	Hyvönen 1995; 1997; Guillard 1982; Unkari-Virtanen 2001
<b>2004</b>	Opiskelijoiden roolit ja toimijuus; Toiminnan aspektit	Selonteot ja keskustelut Eläytymistarinat	Etogenia ja toiminnan aspektit: Harré ja Secord 1972; Ylijoki 1998
<b>2003</b>	Opiskelijoiden ennakkokäsitykset Pilottianalyysi (liite 4)	Eläytymistarinat 1-2	Imberty 1981

Taulukko 4: Aineiston analyysin teemat ja niiden nivoutuminen teoreettisiin diskursseihin

Toimintatutkimuksen näkökulmasta nämä osallisuuteen ja opettajan rooliin perustuvat tulkinat tuottivat kuitenkin tutkimuksen kuluessa erilaisia käytännön ideoita, opetusmateriaaleja ja toimintatapojen muutoksia tutkimuksen rinnalla kulkeneeseen opetustyöhön. Käytännön opetuksen muuttumisesta annan tutkimusraportissa joitakin viitteitä, mutta yleensä olen rajannut nämä muutokset käsillä olevan tutkimuksen ulkopuolelle.

## 4 Opiskelun arki

Tutkimusepisodina oli vuoden mittainen, kolmen opintoviikon (viiden opintopisteen) laajuinen musiikin historian kurssi. Toimin itse kurssin opettajana. Kurssi oli pakollinen muusikon tai musiikkipedagogin alempaa korkeakoulututkintoa suorittaville opiskelijoille, ja yleensä sille osallistuvivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Tutkimuksen kohteena olleen kurssin opiskelijat aloittivat 4 ja puolen vuoden mittaisia klassisen musiikin ammattiopintojaan tavoitteenaan suorittaa alempi korkeakoulututkinto joko muusikon tai musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehdossa.

Kurssille ilmoittautui yhteensä 41 opiskelijaa, joista kaksi ei lainkaan aloittanut kurssia. Kaksi kurssilaista lähti syyslukukauden päätteeksi suorittamaan asevelvollisuuttaan, ja yksi puolestaan liittyi kurssille asevelvollisuutensa suoritettuaan. Kolme kurssilaista ei saanut kurssikokonaisuutta suoritettua tutkimuksen kohteena olleen lukuvuoden aikana. Kurssin suoritti lukuvuoden aikana yhteensä 37 opiskelijaa.

Kurssin sisältöä määritteli Stadian opetussuunnitelma, jossa kurssista todettiin seuraavaa (Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelma 2003, kurssi KSXAB07):

### **Tavoitteet**

Opiskelija syventää tuntemustaan länsimaisen taidemusiikin tyylikausista, keskeisistä säveltäjistä ja tyyli muutosten päälinjoista antiikista myöhäisromantiikkaan. Opiskelija oppii jäsentämään eri tyylikausien musiikkia kuulokuvan perustella ja tutkimalla kirjallista aineistoa. Opiskelija oppii tuntemaan Suomen musiikin historiaa integroituna yleiseurooppalaiseen kehitykseen.

### **Sisältö**

Länsimaisen taidemusiikin tyylikaudet: antiikki, keskiaika, renessanssi, barokki, klassismi, romantiikka sekä johdatus 1900-luvun musiikkiin.

### **Opetus- ja työmuodot**

Luento-opetukseen osallistuminen, omakohtainen työskentely ja kurssiin liittyvien äänitteiden kuuntelu. Kurssi kestää yhden lukuvuoden.

### **Vaadittavat suoritukset**

Osallistuminen opetukseen, kirjalliset tehtävät ja kuunteluanalyysit.

### **Arviointi**

Opettaja arvioi suoritukset asteikolla hyväksyty-täydennettävä.

Kurssin suorittaminen edellytti opiskelijoilta osallistumista kolmelle viikon mittaiselle luentoperiodille sekä luentoperiodien välissä verkkotehtävien suorittamista. Kolmen periodiviikon aikana pidetyt luennot kattoivat vain noin puolet koko opintoviikkomäärän edellyttämästä opiskelijan 3 opintoviikon työmäärästä, mikä vastaa noin 120 tuntia opiskelijan työtä. Luentojen seuraamisen lisäksi kurssiin kuului etäjaksoilla opiskelijoiden itsenäisesti suorittamia tehtäviä: äänitteiden etsimistä, kuuntelutehtäviä, luentomonisteen lukemista

kontrolloivia verkkotehtäviä, kuvitteellisen äänilevyn kokoaminen ja levyesittelyn kirjoittaminen sekä toisten opiskelijoiden kirjoitusten kommentointia. Osa tehtävistä liittyi rinnakkaiseen tiedonhaun opintojaksoon. Opiskelijat tekivät näitä tehtäviä antamieni ohjeiden mukaan luentoperiodien väleissä etäopiskelujaksoilla, mutta valintansa mukaan yksin tai ryhmässä ja oman aikataulunsa mukaan WebCT-oppimisolustaa hyödyntäen. Vain muutama opiskelija, joilta omaan keksintään ja kirjoittamiseen painottuvat tehtävät eivät luonnistuneet, sai kurssin jo loputtua korvata osan kirjoitustehtävistä tenttimällä viimeisen periodin kuuntelu- tai esseeseisuuden.

Tässä luvussa esittelen kurssin toimintaympäristöt ja niihin liittyneen toiminnot sekä tarkastelen opiskelun arkea formaalin episodin näkökulmasta. Tarkastelen samalla opiskelijoiden toiminnan kuvausten valottamia toimintatapoja, jotka olivat yhteisesti tiedossa ja sovittuja, sekä opiskelijoiden ilmiäisiä henkilökohtaisia näkökulmia, reaktioita ja kritiikkiä niihin.

## 4.1 Luentoperiodit

Opiskelijat osallistuivat musiikin historian kurssille, joka jakaantui kolmeen viikon mittaiseen luentoperiodiin. Jokaisella luentoperiodilla oli kolme tuntia luentoja joka arkipäivä. Luentojen osuus oli yhteensä 45 opetustuntia. Esittelen kurssin pieniäkin yksityiskohtia niiltä osin, kuin ne peilautuvat tutkimusaineistossa:

1. Ensimmäinen periodi (15 tuntia) oli 18–22.8.2003 klo 9–12 eli ennen varsinaisen lukukauden alkua. Ensimmäisellä periodilla käsiteltiin antiikin Kreikan musiikkikäsitteitä, keskiajan ja renessanssin musiikkia sekä kurssin suorittamisen käytännön kysymyksiä, kuten WebCT-oppimisolustan käyttöä ja musiikin kuuntelemistehtäviä.
2. Toinen luentoperiodi (15 tuntia) oli 20–24.10.2003 klo 13–16. Toisella luentoperiodilla aiheina olivat barokki ja klassismiin johtaneet tyylit.
3. Kolmas luentoperiodi (15 tuntia) oli 9–13.2.2004 klo 9–12. Kolmannella periodilla käsiteltiin täysklassismi ja 1800-luku.

Luentoperiodien opetustilana oli Ruoholahden musiikkitalon kamarimusiikkisali, puolittain kellarikerrokseen ulottuva korkea sali, jossa on väljästi noin 50 istumapaikkaa ilman kirjoituslupaa. Luennoitsijan tilassa ei ole kiinteää pöytää, vaan kaksi flyygeliä ja piirtoheitin. Musiikin äänentoistolaitteet ovat hyvälaatuiset, mutta parilla luennolla ko. kurssin kuluessa ne oli minulle ilmoittamatta lainattu muihin tilaisuuksiin. Luennon puoleksavälissä pyrimme pitämään pienen kahvitauon (poikkeuksia tosin oli).

Sisällöltään luennot noudattivat opetussuunnitelmassa mainittua tyylikausijakoa. Tarkastelun kohteena olivat mm. musiikin lajit, teokset, säveltäjät, vaikutus- ja vastaanottohistoria, muusikon asema, käsitteet, tekstuurin piirteet, sävellyksen elementit, muodon kuvaukset, soittimet jne. Keskeisten tyylikausien lisäksi tarkastelun kohteena oli myös tyylikausijaottelun problematisointi, eri kausia yhdistävät piirteet, sekä se, miten kaudet vaihtuivat toisikseen ja minkälaisia maailmankatsomuksellista, aatehistoriallista ja sosiaalis-poliittista murrosta muutokset heijastelivat.

Jokaisella luennolla kuunneltiin paljon musiikkia, josta pyrittiin keskustellen havainnoimaan kulloinkin luennoissa tarkastelun kohteeksi nostettuja ilmiöitä. Musiikin kuunteleminen ja keskustelut olivat minusta opettajana luentojen keskeinen sisältö. Puheellani, kysymyksilläni ja opetusmateriaalillani pyrin avaamaan kuunneltuja teoksia koskevaa musiikinhistorian terminologiaa, käsitteitä ja tarkastelutapoja opiskelijoille. Luennoinnin, keskustelujen ja kuuntelun lisäksi luennoilla tarkasteltiin piirtoheitinkalvoille valmistamiani tiivistelmiä kulloinkin käsitellyistä asioista. Keskustelua syntyi kohtalaisesti, mutta itse opettajana koin, että tiiviin kurssiaikataulun takia pysähtyvälle, eri näkökulmia reflektoivalle kommentoinnille oli varsin niukasti aikaa.

Luennoilla edettiin suunnittelemani rungon mukaan, mutta joustavasti. Luentojen täsmällinen sisältö saattoi muotoutua suunnittelemani hieman poikkeavaksi opiskelijoiden osoittaman kiinnostuksen tai heidän esittämiensä kysymysten mukaan. Liikkumavaran takia minulla oli luennoilla mukana laajempi valikoima äänilevyjä kuin mitä käytännössä ennätimme kuunnella.

Opiskelijat kuvailivat selonteissa ja haastatteluissa luentojen ajoitusta, sisältöä ja olosuhteita. Lähes kaikki opiskelijat toivoivat musiikinhistorian opintoihinsa sisältyväksi luento- tai pienryhmäopetusta. Yksi opiskelija kuitenkin kirjoitti, että ”pitkälti luennoton opetustapa on erinomainen ja opiskelijalle armelias” (4/S1).

Monissa käytännön kysymyksissä, kuten luentojen periodisoinnissa tai tehtävien osuudessa opiskelijoiden mielipiteet ja kokemukset olivat keskenään ristiriitaisia. Opiskelutapojen helppous, monipuolisuus ja valinnan vapaus näyttäytyivät yleensä opiskelijoiden suoritumista edistävinä ja kannustavina seikkoina. Tätä tulkintaa tukee myös se, että lähes kaikki kurssin aloittaneet opiskelijat saivat sen suoritettua lukukauden aikana.

Valinnan vapaus ei kuitenkaan ollut yksiselitteisesti kaikille hyvä, kuten myös tehtäviä koskevassa luvussa 5 käy ilmi. Vaikka luentojen ja itsenäisesti suoritettavien tehtävien yhdistelmä oli monen mielestä paras vaihtoehto kurssin suorittamiseen, joukossa oli myös opiskelijoita, jotka kaipasivat mahdollisuutta pelkästään kuunnella ”järjestelmällisiä, mielenkiintoisia ja vauhdikkaita” luentoja (8/S1), tehdä niistä muistiinpanoja (19/S1) ja lopuksi tenttiä kurssin sisältö (13/H1). Monet opiskelijat pitivät musiikin kuuntelemista luennoilla keskeisenä musiikinhistorian oppimisen tapana, mutta myös luentopuhetta kaivattiin:

Opiskelija: Joo olisit puhunut vähän enemmän. Tietenkin oli kiva kuulla musiikkia, mutta mä kaipaisin enemmän luentoja. Esimerkiksi oli kiva tietää että se Schobert kuoli...

Opettaja: ...sienimyrkytykseen.

Opiskelija: Mun mielestä se ei ollut tärkeää, se oli kyllä hauska, mutta enemmän sellaista tärkeämpää tietoa mä kaipaisin. Muuten mä kyllä olin [tyytyväinen]. (17/H2)

Opiskelijat pohtivat selonteissaan ja haastatteluissa luento-opiskelun arkeen vaikuttavia piirteitä. Luentopuheen järjestelmällisyys ja ytimekkyys mainittiin sekä toteutuneina että toteutumattomina vaatimuksina luennoitsijalle, siis minulle.

Viimeisessä haastattelussa eräs opiskelija sanoi kuulleensa, että joiltakuilta muilta luennoilla asiat "menivät ohi" (33/H2), tai että "jotkut pitivät luentoja huonoina" (16/S2), mutta kukaan ei itse tällaista minulle maininnut. Ne, jotka mainitsivat jotakin luennoista, kuvailivat niitä kiinnostaviksi ja hyviksi. Luentoja kiittävistä kommentteista on kuitenkin vaikea tehdä muita kuin opiskelijoiden kohteliaisuutta koskevia johtopäätöksiä.

Luennot, en mä tiä oliko ne niin raskaita, kiitos opettajalle mielenkiintoisesta kertomisesta, ei siellä nyt niin ruvennu pilkkimään siellä tunnilla, että se oli ihan mukaansatempaavaa kyllä. (13/H2)

Eräs opiskelija oletti, että opettajanluentopuhetta ei sopisi keskeyttää omilla kysymyksillä (28/S2):

PARHAITEN asiat jäävät mieleen kun suljen silmäni ja AVAAN korvani. Poikkeuksen tekee oppiminen, jossa pystyy käymään juuri oppimia asioita samanaikaisesti läpi UUDELLEEN ... eli kun luennoitsija puhuu, saisi keskeyttää, jotta voisi tehdä välikysymyksiä ja selvittää ... mutta tämä onkin mahdollista vain ollessa ainut oppilas. (28/S2)

Yksi opiskelija toivoi mahdollisuutta vierailevien luennoitsijoiden kutsumiseen (21/H2). Visuaalista havaintomateriaalia pidettiin oppimista edistävänä, ja runsasta musiikin kuuntelemista pidettiin yleisesti hyvänä asiana.

Periodiopetus jakoi selvästi mielipiteitä. Joillekin se merkitsi mahdollisuutta keskittyä harjoitteluun luento-opetuksesta vapaina viikkoina, toiset puolestaan kaipaivat säännöllistä viikkorytmiä ja sen tuomaa mahdollisuutta säädellä arjen rutiineja ja omia voimia. Osa opiskelijoista oli keskimmaisella luentoperiodilla joka päivä myös orkesteriharjoituksissa. Orkesteriharjoitusten ja kolmen tunnin luennon päivittäinen yhdistelmä koettiin erityisesti oman harjoittelun, ei niinkään jaksamisen, kannalta huonoksi.

Riittävä harjoittelumahdollisuus oli monilla opiskelijoilla opiskelun arjen toimivuuden mittari. Joidenkin tiiviskurssien kanssa oli päällekkäisyyttä, ja synkronoinnin puuttuminen teoria-aineiden kesken ihmetytti erästä opiskelijaa:

Nää menee hassusti nyt ristiin nää meidän oppiaineet, kun me lähdettiin analyysissa klassismista, ja mä en tiedä käydäänkö me renessanssia ollenkaan, koska me mennään barokkiin seuraavaksi. Ja solfassa me ollaan tehty koko aika renessanssia, mutta me ei olla tehty vielä siinä vaiheessa kauhean pitkällä kun noita töitä tehtiin, mutta nyt me ollaan siinä pidemmällä. Menee vähän silleen rastiin ristiin. (18/H1)

Osalle opiskelijoista periodiopetuksen tahti oli kuormittava, toiset taas nauttivat nimenomaan periodiopetuksen tuomasta tiivistä asioiden käsittelystä. Periodiopetuksen seurauksena luennot olivat pitkiä, ja opiskelijat kritisoivatkin tätä, ja painottivat taukojen pitämisen tärkeyttä (13/H2). Luentojen kellonaika vaikutti paljon opiskelijoiden arkeen, esimerkiksi eräs opiskelija toivoi luentoja erityisesti aamuihin oman harjoittelurytminsä takia (28 /H1).

Kartoitin opiskelijoiden mielikuvia luento-opetuksesta myös eläytymistehtävässä (E2; ks. taulukko 3) edellisen, kevään 2003 musiikinhistorian kurssilta. Kyseisen kurssin opiskelijoilla oli omia kokemuksia pitämistäni luennoista, tehtävistä ja tenteistä jo lähes lukukauden ajalta. Lukuvuoden loppu oli lähestymässä, ja vastikään tapahtuneen oppimisalustan pilottikäytön myötä uuden opiskelutavan omaksuminen oli työn alla. Tämän eläytymistehtävän kehyskertomuksen kuvaama opiskelutilanne oli siis opiskelijoille varsin tuttu, ehkä jopa puuduttavuuteen asti.<sup>74</sup>

Yhteisenä piirteenä eläytymistarinoissa ja selonteoissa ja haastatteluissa kuvattiin luentosalin epämukavia olosuhteita. Kuvaukset tiivistyvät seuraavassa ironiseksi tulkitsemassani eläytymistarinassa, jossa kirjoittaja kuvaa, miksi kehyskertomuksen Oili oli poikkeuksellisen iloinen (E2):

Oili huomasi tullessaan tunnille, jossa kaikki oli rauhallisesti, eikä kukaan nuokkunut. Oili mietti mistä tämä kaikki johtui, ja miten kaikki tuntuivat niin PIRTEILTÄ. Hän mietti ja mietti ja sitten hän keksi sen. ILMASTOINTI OLI PÄÄLLÄ! Oili oli niin iloinen. Hänellä ei ollut enää kuuma, tuskainen ja unettava olo, vaan hän jaksoi kuunnella OPETTAJAN JOKAISEN MIELENkiintoisen sanan.

Kamarimusiikkisalın ongelmallisuus luentotilana tuli esiin myös selonteoissa ja haastatteluissa. Stereoiden puuttuminen, joka paljastui vasta aloitettuani erään luennon, tai äänentoistolaitteiden toiminnan ongelmat mainittiin aineistossa. Selonteoissa ilmeni myös tuolien epäsopivuus kirjoittamiseen sekä salın kasvihuonemainen, epämukava kosteus.

Opiskelutovereista luentotilanteessa läsnä olevina henkilöinä ei selonteoissa ja haastatteluissa ollut juurikaan mainintoja. Edellisen kevään eläytymistarinoissa (E2) luentosalın muut opiskelijat kuvattiin selvästi negatiivisessa sävyssä. He häiritsivät keskittymistä, eivät olleet kiinnostuneita, pulisivat ja myöhästelivät.<sup>75</sup>

Selonteoissa ja haastatteluissa monet opiskelijat pohtivat luentopuheen sovittamista osallistujien lähtötasoon ja sitä, miten erilaiset kiinnostukset voisi sovittaa yhteen. Joillakin oli jo paljonkin opintoja ja tietoutta takanaan, ja perusasioiden kertaaminen kyllästytti heitä. Musiikin kuunteleminen ja tehtävien tekeminen oli näille opiskelijoille mieluista. Ne, joilla oli selvästi vähemmän musiikinhistorian opintoja takanaan<sup>76</sup> kokivat musiikin kuuntelemisen luennoilla tiedon jäsentymistä edistäväksi, mutta tehtävät vaativiksi, jopa rasittaviksi. Lisäksi erityisesti

<sup>74</sup> Tämä kehystarina E2 kirvoitti huomattava paljon kertomuksia, jotka eivät kiinnittyneet todenmukaisiin mahdollisuuksiin tai joissa oli muuten selviä ylilyöntejä: opiskelija rupesi tanssimaan kesken luentoja, näkeekin unta, viettää viikon maatilalla, opiskelija on taustaltaan hevirokkari ja kuulee ensi kerran klassista musiikkia, tai opiskelija ei kurssin suoritettuaan vapaa-ajallaankaan enää ajattele muuta kuin musiikin historiaa.

<sup>75</sup> E2 tarinoiden Oili nauttisi musiikin kuuntelemisesta ja "antautumisesta renessanssin tai barokkioopperan maailmaan" mutta "luokan eri suunnista rupeaa kuulumaan kuiskuttelua, joka musiikin edetessä tulee entistä kovemmaksi [...]"(E2/7). Yhdessä tarinassa (E2/3) Oili toivoo, että "varsinkin musiikin kuunteluun keskityttäisiin tarkasti sillä se on tietoa, jota ei kirjoista löydy helpolla ja se on tärkeä osa mus[iikin]historian kulun ymmärtämistä."

<sup>76</sup> Taustaopinnot tulivat joiden kanssa puheeksi, mutta joidenkin kohdalla tämä perustuu omaan päätelmäni opiskelijan kyvystä käyttää tehtävävastauksissaan hyödyksi terminologiaa ja yleistietoutta sekä opiskelijan kyvystä tehdä yleistyksiä.

muutamat puhaltajat, kuten seuraavan sitaatin lausuja, toivoivat laajempaa soitinkirjoa musiikkiesimerkkeihin:

Aika pitkälle painottuu kun laulajien ja pianistien näkökulmat ja sitten kaikki muut, niinkun puhaltimet ja jouset, jää. Barokissa tulee sitten jousisoittimille...se on vähän puuduttavaa silleen. Samoin tulee kaikissa muissakin, niinkun analysissa että oho, taas käydään pianokappaletta, että mitä me nyt tästä hyödytään, me puhaltajat. (28/H2)

Opiskelijat ottivat samoja, erityisesti opiskelun ja toiminnan tapoja ja ajoitusta koskevia huomioitaan esiin episodin eri vaiheissa, luentojen kuvauksia oli tasaisesti molemmissa selonteissa ja haastatteluissa. Luentotilaan ja kurssin kokonaisuuteen kohdistuvia huomioita oli kuitenkin enemmän kurssin loppupuolella.

## 4.2 Oppimisalusta ja verkko-opiskelu

Opiskelun arkeen kuului kolmen luentoperiodin väleissä kuukauden–kahden mittaiset etäopiskelujaksot tietokonetta ja WebCT-oppimisalustaa käyttäen. Opetus jakaantui hyvin selkeästi kahteen erilaiseen, toistuvaan vaiheeseen: tiiviiseen luentoperiodiin, sekä etätyöskentelyjaksoon, jonka aikana yhteydenpito minun ja opiskelijoiden välillä oli sähköpostin ja oppimisalustan sekä opiskelijoiden mahdollisten aloitteiden varassa.

Etäopiskelu tarkoitti kurssilla oppimisalustalla ohjeistettujen tehtävien tekemistä ilman viikoittaisia tapaamisia. Tietotekniikka ja oppimisalustat tarjosivat kopiokonetta mielekkäämmän vaihtoehdon tehtävien ohjeistamiseen ja vastausten jakamiseen kurssilaisten kesken. Suomenkielisen opetusmateriaalin puuttuminen kannusti minua tehtävien teettämiseen ja opiskelijoiden omien kirjoitusten julkistamiseen. Erityisen tärkeänä pidin musiikin kuuntelemisen, kuulonvaraisen analysoinnin ja verbalisoinnin liittämistä musiikinhistoriassa opittaviin taitoihin.

Stadia määräsi oppimisalustaksi WebCT:n. Oppimisalusta oli tällä kurssilla ensimmäisen kerran koko kurssin ajan käytössäni. Jo edellisenä keväänä olin kuitenkin täydentänyt oppimisalustalla jokaviikkoista luento-opetustani ja samalla harjoitellut sen käyttöä. Edellisenä keväänä olin kartoittanut sen vuoden opiskelijoitteni ennakoasenteita verkkoavusteiseen opiskeluun eläytymistarinalla, ja purkanut eläytymistarinan varsinaisen tutkimukseni pilottianalyysina (liite 4).

Olin saanut edellisenä keväänä opastusta WebCT:n käyttöön sekä html-editointiohjelman hallintaan kurssimateriaalin valmistamista ja oppimisalustan käyttöä varten. Lukuvuonna 2003–2004 sain edelleen henkilökohtaista ohjausta ja osallistuin myös Stadian järjestämiin yhteisiin koulutustilaisuuksiin. Vaikka olin vakuuttunut verkkoavusteisen opetuksen myönteisistä mahdollisuuksista, koin omat taitoni ajoittain hatariksi. Sain eri työvaiheissa tarvitsemani ohjeet ja taidot joskus viime tingassa, jopa sattumanvaraisesti. Esimerkiksi oppimisalustan testien laatiminen viivästyti ohjausviiveen takia, eikä tehtävien automaattinen pistelasku kurssin kuluessa lainkaan selvinnyt minulle. Jotkut perustoiminnot, kuten opiskelijoiden töiden palauttaminen oppimisalustan ”Ryhmätyöt” -valikkoon, ei kurssin aikana koskaan toiminut

ohjeistuksen mukaisesti. Keksimme näihin luentoperiodeilla opiskelijoiden kanssa kiertoteitä, kuten tehtävien palauttamisen sähköpostin avulla.

Opiskelijoiden arki etäopiskelujaksolla tietokoneiden parissa avautui minulle omista ennakkokuvitelmistani poikkeavana jo aineistoa kerätessä, selontekoja lukiessani ja niistä keskustellessani (aineistossa keskustelu H1). Tietokoneiden käytössä tuli aineistoa kerätessä ilmi monia opintojen toimivuuden kannalta arvokkaita seikkoja, joista tärkeimmäksi koin kysymyksen ohjeistuksesta, tehtävien perustelemisesta ja henkilökohtaisen palautteenannon ja läsnäolon korostamisen. Seuraavissa alaluvuissa esittelen sekä oman opettajan taustoitukseni että opiskelijoiden kuvauksia tietokoneiden ja WebCT:n käyttöön sekä etäopiskelujakson eri tilanteisiin. Omat opettajan näkökulmani eivät useinkaan kohdanneet opiskelijoiden arkea, ja niinpä yksi keskeisistä johtopäätöksistä opetuksen kehittämiseen onkin molemminpuolisen, kurssin kuluessa tapahtuvan palautteenannon kehittäminen ja vuorovaikutuksen lisääminen.

### 4.2.1 Tietokoneiden ja WebCT:n käyttö

Verkko-opetusta aloittavan opettajan arki oli työntäyteistä. Vaikka kurssimateriaalin editointi ja tehtävien laatiminen oli urakkaan ryhtyessäni tiedossa, ei kaikkea työtä voinut ennakoida. Opiskelijat "hävisivät" oppimisalustalta kahteen kertaan, ensin syksyllä 2003 Stadian palvelimen rikkoontumisen takia, ja toisen kerran vuodenvaihteessa 2003–2004 WebCT:n päivityksen yhteydessä. Palvelimen toiminnan ongelmat aiheuttivat kuitenkin opiskelijoille lievempää harmia tai lisätyötä kuin minulle, verkko-opettamisen suhteen kokemattomalle opettajalle. Välillä minusta tuntui, että lisäsin opiskelijoiden tunnuksia yhä uudestaan ja uudestaan kurssille osaamatta kertoa opiskelijoille teknisten ongelmien syytä, sillä syyt selvisivät vasta jälkikäteen.<sup>77</sup>

Muutammat opiskelijat kuvasivat kuitenkin heti ensimmäisestä selonteosta lähtien verkko-opiskelua tai ainakin joitakin sen puolia mukavaksi ja heille sopivaksi itsenäiseksi työtavaksi. Epäluuloisimpia olivat sekä ne, joilla oli vain vähän kokemusta tietokoneiden käytöstä että ne, joilla oli jo muualta kuin Stadiasta kokemusta verkko-opiskelusta ja toimimattomista oppimisympäristöistä (8/H1). Monilla opiskelijoilla oli myös vaikeuksia verkko-opiskelun aloittamisessa. He kokivat verkko-opiskelun alussa "työlääksi" (7/S1, 12/S1), "monimutkaiseksi" (12/S1) tai "päänvaivaa aiheuttavaksi" (22/S1). "Jos mä en saa sitä heti toimimaan, niin sitten mulla niinkun napsahtaa siihen hommaan ja sitten se tavallaan kaatuu itteensä vastaan", kuvasi eräs opiskelija (7/H1).

Osalla opiskelijoista vaikeudet johtuivat tietoteknisten taitojen puutteesta ja epäilevästä asenteesta. Nämä korjaantuivat yleensä kurssin edetessä, kun taidot karttuivat sekä musiikin historian kurssin että ATK-kurssin turvin. Esimerkiksi eräs opiskelija iloitsi siitä, että oli oppinut printtaamaan (32/H2), toinen ATK-kurssilla oppimastaan liitetiedostojen lähettämisen

<sup>77</sup> Näiden "häviämisten" myötä ei onneksi kuitenkaan kadonnut tutkimuksen kannalta tärkeitä opiskelijoiden töitä tai keskusteluja – niitä ei vielä tuolloin ollut WebCTllä. Kurssimateriaali jäi kyseisen opintojakson päättymisen jälkeen minulle tutkimuskäyttöön koosteena.

taidosta (15/H1), kolmas siitä että vaikka tietokoneet eivät aluksi "olleet kavereita" kaikki sujui lopuksi "klik klik vain" (27/H2).

Opiskelijan verkko-opiskelu alkoi vapaan tietokoneen etsimisellä ja WebCT:lle kirjautumisella. Aluksi oppimisalustalle "meneminen" (26/S1) saattoi unohtua. Sivusto ei aina auennut omilla tunnuksilla mm. palvelimen rikkoontumisen takia, ja tämä aiheutti "paniikkia" (14/H1) erityisesti omia taitojaan epäileville opiskelijoille. Ongelmia tunnuksen kanssa kuvaili muutama opiskelija (35/S1, 27/H1). Eräs opiskelija ei saanut tunnuksiaan toimimaan WebCT:llä vielä keväälläkään. Hän ei maininnut asiasta missään yhteydessä, vaan asia tuli tietooni vasta kurssin jo päätyttyä häntä auttaneen opiskelijan viimeisessä haastattelussa (27/H2).

Aineiston perusteella monilla opiskelijoista oli kone kotonaan käytössä, mutta osalla tehtävien tekeminen oli Stadian Ruoholahden kirjaston muutaman tietokoneen varassa. Stadian kirjaston tietokoneiluokka oli ajoittain hälyisä (27/H2), eikä koneita ollut aina vapaana (36/S1). Kirjaston tietokoneelle ei päässyt samalla kuin jonotti harjoitteluluokkaa, mutta kirjaa olisi tuolloinkin saattanut lukea. Eräs opiskelija kritisoikin ensimmäisessä selonteossaan verkko-opiskeluun usein liitettyä mielikuvaa ajasta ja paikasta riippumattomasta opiskelusta:

Yleensä tietokoneen käyttöön opiskelussa liittyy kolme ongelmaa:

- Jos löytyy kone, ei ole aikaa tehdä tehtäviä
- Jos on aikaa, ei välttämättä ole konetta käytettävissä
- Jos on aikaa ja kone, kone tai tehtävät eivät toimi ☹! (16/S1)

WebCT:n toimintaongelmien tai toiminnan logiikan kanssa tuskaili moni opiskelija. WebCT:n terminologia aiheutti joillekuille ongelmia, esimerkiksi "tuo" ja "vie" -komennot eivät joillekin opiskelijoille olleet ohjeistuksesta huolimatta selviä (15/H1). Milloin printtaus ei onnistunut, milloin tehtävät eivät auenneet, tai yhteydet olivat hitaat: "Kun on puoli tuntia sählännyt koneen kanssa, miettii että muutakin ois voinu tehdä" (16/H2).

Opiskelijoiden etäopiskelujaksojen ongelmat tulivat tietooni selontekojen ja haastatteluiden kautta. Kukaan ei etäopiskelujaksolla ottanut minuun yhteyttä nimenomaisesti teknisten ongelmien takia, tai tullut viikoittaiselle vastaanotolleni. Sen sijaan opiskelijat turvautuivat toisiinsa ja yrittivät ratkoa ongelmiaan keskenään. Opiskelijoiden haluttomuus hakea apua oli minulle yllätys, sillä kuvittelin opiskelijoiden ottavan minuun yhteyttä helposti ja nopeasti, jos eivät saa tietokoneita tai WebCT:tä toimimaan. Sama asenne ja kurssitovereihin turvautuminen näkyi myös tehtävien ohjeistuksen ongelmassa.

Opiskelijat kuvasivat runsassanaisesti tietokoneen ja oppimisalustan käyttöä ensimmäisissä selonteissa ja haastatteluissa. Toisessa selonteossa kukaan ei maininnut tietokoneita tai verkko-opiskelun ongelmia, vaan pohdinnat keskittyivät tehtävien, ryhmätöiden ja oppimisen kuvailuun. Toisessa haastattelussa verkko-opiskelun kuvaukset olivat lähes poikkeuksetta myönteisiä, mutta alun ongelmia muistelevia. Viimeisessä haastattelussa ongelmia muistelleet totesivat verkkotyöskentelyn vieneen aikaa (33/H2), ongelmien liittyneen WebCT:n toimintaan

mutta muuten kaiken sujuneen hyvin (30/H2). Eräs opiskelija totesi toisten "vannovan verkko-opiskelun nimeen" vaikka hän itse ei siitä edelleenkään pitänyt (25/H2).

Opiskelijat oppivat lukukauden aikana yleensä hallitsemaan sekä tietokoneet, kirjautumisen että WebCT:n käytön. Aineiston perusteella opiskelijoiden suhtautuminen muuttui hyvinkin myönteiseksi. Kuitenkin vielä viimeisessä haastattelussa keväällä 2004 eräät opiskelijat saattoivat kokea taitonsa riittämättömiksi:

*Opettaja: Tuleeko sulle jotakin muuta mieleen?*

Opiskelija: No eipä oikeastaan, kun vaan ton WebCT:n oppisi hallitsemaan... (19/H2)

## 4.2.2 Luentomoniste verkossa

Kurssimateriaali, laatimani n. 150 sivun mittainen luentomoniste, oli WebCT:llä opiskelijoiden käytettävissä.<sup>78</sup> Luentoperiodin materiaali oli jaoteltu etusivulle omiksi sisältökokonaisuuksiksi tyylikausien mukaan (kuva 13). Kunkin luentoperiodin tekstit oli luettavissa ennen jokaisen luentoperiodin alkua ensimmäistä luentoperiodia lukuun ottamatta, ja edellisten luentoperiodien tekstit siirsin opiskeluaineisto-kansioon. Kurssin etusivulla vasemmassa palkissa oli luettavissa opintosuunnitelma, tehtävät, ryhmätyöt, kalenteri ja keskustelut.

---

<sup>78</sup> Kirjallinen kurssimateriaali oli tiivistelmä aikaisempia opetustehtäviäni varten laatimastani opetusmateriaalista, jota olin koostanut syksystä 1993 lähtien.

WebCT myWebCT Jotta kurssia Kurssikortti Selaimen tarkistus Kirjautu ulos Ohje

Ohjauspaneeli Musiikin historia\_KSXAB07 Näytä Suunnittelijan valinnat

Kurssivalikko Kotisivu

Kotisivu  
 P e-Learning Hub  
 Opintosuunnitelma  
 Opiskelijat  
 Kalenteri  
 Opiskeluaineisto  
 Keskustelut  
 Ryhmätyöt  
 Omat tilat  
 P - Arviointi  
 - Oma aktiivisuus  
 P - Testit ja kokeet  
 - Tehtäviä  
 - Sähköposti  
 Apuvälineitä  
 - Haku  
 - Kokoa tuloste  
 - ATK-ohjeita  
 P Kokeilu  
 P Liitetiedostot  
 sanasto  
 Barokki  
 Klassismi  
 P - Piilossa

## Tervetuloa musiikinhistorian kurssille!

Tutustu ensin kohtaan Opintosuunnitelma napauttamalla tekstiä tai sen yllä olevaa kuvaa. Sieltä löydät verkko-opiskelujakson perustiedot. Laadi oma esittelysi osioon Opiskelijat. Opiskeluaineisto-osiossa on ohjeita ja taustamateriaalia työskentelyllesi. Kalenterin kautta saat ajankohtaisia ohjeita, jotta tiedät missä milloinkin mennään. Voit aina palata tälle aloitussivulle (Koti) siirtyäksesi eri toimintoihin tai käyttää vasemmassa reunassa olevaa navigointipalkkia. Aivan sivun ylälaudasta kohdasta OHJE löydät sivukohtaisesti selostusta WebCT:n toimintoista.

OPS  
Opintosuunnitelma

kotisivut  
Opiskelijat (Piilossa)

kalenteri  
Kalenteri

Opiskeluaineisto  
Opiskeluaineisto

keskustelut  
Keskustelut

ryhmätyöt  
Ryhmätyöt

Omat tilat  
Omat tilat

Apuvälineitä  
Apuvälineitä

sanasto  
sanasto (Piilossa)

Sis. moduuli  
Klassismi

Sis. moduuli  
Barokki

Valmis webct.stadia.fi

Kuva 13: WebCT:n musiikinhistorian kurssin kotisivun opettajan näkymä

Kirjallista kurssimateriaalia ei käyty sanatarkasti luennoilla läpi, sillä kurssi oli siihen liian lyhyt. Oletin, että opiskelijat joutuivat luentojen lisäksi tehtävistä suoriutuakseen perehtymään kurssimateriaaliin ja täydentämään sitä muulla kirjallisuudella, kirjastojen tietokannoilla, äänilevyesittelyillä, musiikin tietosanakirjoilla tai muulla lähdemateriaalilla.

Opiskelijoiden kuvauksissa lukeminen olikin keskeinen oppimisen tapa luentojen, musiikin kuuntelemisen ja tehtävien ohella. Se, että luettava oli paperittomana versiona verkossa, oli osalle opiskelijoista myönteinen, luontoa suojeleva asia (18/H1, 8/H1), osa puolestaan ilmoitti ettei pidä tietokoneen ruudulta lukemisesta (25/H1). Selonteissa esitettiin myös toive, että kaikki materiaali jaettaisiin luennoilla, eikä mitään jäisi pelkästään verkon ja oppimisalustan varaan (33/S1). Nettimateriaalin lukeminen pinnallisesti ja asioiden sisäistämisen katoaminen huolestutti erästä opiskelijaa (16/H2). Myös kirjat mainittiin tärkeiksi opin lähteiksi (16/H2, 8/S2, 35/S2, 17/S2), samoin muut verkkomateriaalit, kuten esimerkiksi musiikkitietosanakirja *Groven* verkkoversio <sup>79</sup>.

<sup>79</sup> [www.grovemusic.com](http://www.grovemusic.com) oli opiskelijoiden käytössä Stadian tietokoneilla, ja tehtävien tekemisessä monet käyttivätkin Groven verkkoversiota.

Muutammat opiskelijat kuvailivat luentomonisteen lisäksi omien luentomuistiinpanojen tekemisen merkitystä oppimiselleen ja asioiden muistamiselle (32/S1, 9/H2, 19/H2). Eräät opiskelijat havaitsivat kurssin edetessä materiaalin lukemisen ennen luentoperiodia helpottavan luennon seuraamista (15/H1, 33/H2). Vain kaksi opiskelija ilmoitti suoraan, ettei tullut lukeneeksi kurssimateriaalia kokonaan, koska tunsi osaavansa jo ennalta riittävästi joiltakin osa-alueilta (21/H2, 33/H2).

Sain muutamilta opiskelijoilta selonteoissa ja haastatteluissa ehdotuksia kurssimateriaalin parantamiseksi. Julkaisufomaatin ja rakenteistamisen otti puheeksi kaksi opiskelijaa, koska olivat kokeneet nämä ongelmallisiksi ja osasivat hahmottaa muitakin vaihtoehtoja kuin kurssilla toteutunut. Nämä opiskelijat ehdottivat parannukseksi WebCT:n ongelmiin materiaalin julkaisemista "Word-muodossa esimerkiksi verkkoasemalla" (8/S1), sekä materiaalin rakenteistamisen "printtauksen helpottamiseksi yhteen selkeään päähakemistoon" (7/H1). Lisäksi toivottiin nuotti- ja musiikkiesimerkkejä sisällytettäväksi kurssimateriaaliin.

Luettavan materiaalin laajuutta jotkut pitivät liian suurena, ja heille kokonaiskuva saattoi jäädä hahmottomatta (4/S1, 2/S1, 28/S1). Toisaalta myös materiaalin tiiviyyttä, asiallisuutta ja selkeyttä pidettiin hyvänä (11/H1). Monet opiskelijat pohtivat materiaalin ja verkkotestinä olleiden lukemistehtävien vastaavuutta: joidenkin mielestä tehtävistä selvisi arvaamalla, toiset taas pitivät tehtäviä yksityiskohtaisina ja kurssimateriaalin perusteellista lukemista edellyttävinä. Yksi ei ollut löytänyt vastauksia tehtäviin luentomonisteesta lukemisesta huolimatta, muttei selonteossaan pitänyt tätä oman perehtyneisyytensä vaan kurssimateriaalin ongelmana (28/S1):

Internetin tehtävät olivat epäselviä. Tehtäviin liittyvien tekstit luettua, niistä ei välttämättä löytynyt vastauksia kysymyksiin. Esim. Trooppi WAS? Hiontaa, niin hyvä paketti ja formaatti tiedossa. (28/S1)

Verkkoympäristössä tottuneesti toimivat ja perustiedot hallitsevat opiskelijat pystyivät kohtuullisella kärsivällisyydellä kuitenkin käyttämään luentomateriaalia tehtävissään apuna, ja osasivat sen pohjalta laajentaa tiedonhankintaansa.

### **4.2.3 Tehtävänannot ja tehtävien palautus etäopiskelujaksossa**

Opiskelijat kuvailivat kurssimateriaalia vähän ja laimeasti verrattuna tehtäviä ja niiden tekemistä käsitteleviin runsaisiin kommentteihin. Koska tehtäviä käsitteleviä kuvauksia on aineistossa paljon, jaan tehtävien kuvausten käsittelyn useaan alalukuun (ks. luvun 5 alaluvut). Tässä alaluvussa 4.2.3 tarkastelen opiskelijoiden kuvauksia tehtävistä toimintaympäristön ja toimintatutkimuksen välineellisestä näkökulmasta. Poimin aineistosta esiin etätehtävien ohjeistusta ja tiedonkulkua sekä verkkoympäristön toimintoja koskevia kuvauksia. Luvussa 5 erittelen opiskelijoiden tehtäviin liittämiä muita toiminnallisia puolia: musiikin kuuntelemista (5.1), äänitteiden etsimistä (5.2), kirjoittamista (5.3), aiheen keksintää ja levyesittelyn kokoamista (5.4), kommentointitehtävää (5.5) sekä mahdollisuutta suoriutua tehtävistä tenttimällä (5.6).

Opiskelijat kohtasivat etäopiskelujaksolla tehtäviä tehdessään sekä hankalia ja epäselviä että mukavia ja oppimiseen tyydytystä tuottavia seikkoja. Vaihtelevat tehtävätyypit olivat hyviä jopa sellaisten opiskelijoiden mielestä, jotka suhtautuivat muuten hyvinkin kriittisesti opetukseen ja sen järjestelyihin (22/S1). Verkkotehtävien saatavuus ja ajoituksen vapaus oli monille selvästi myönteinen asia.

Oppimisalustalle laittamani testit<sup>80</sup> olivat niin ikään monien mielestä toimivia, ja jotkut opiskelijat kuvasivat niiden tekemistä luentomonisteprinttiä samalla selailen jopa mukavaksi (32/S1, 10/S1). Testeissä oli sekä rasti-ruutuun -tehtäviä että pieniä sanallisia tehtäviä, ja ne oli jaoteltu aikakausittain. Mutta testien pistelasku jäi opiskelijoille – kuten itsellenikin – kurssin loppuun asti selvittämättä, ja muutamat opiskelijat ottivatkin oppimisalustan antaman automaattisen palautteen epäselvyyden esiin selonteissaan ja selontekoja varmentavissa haastatteluissa (8/S2, 26/S1, 28/H2).

Kaikki saatu apu, joka usein myös auttoi oppimaan uusia toimintatapoja, kuvattiin myönteiseksi. Uusien toimintatapojen oppiminen liittyi yleensä yksinkertaisiin toimintoihin, kuten tekstien printtaamiseen ennen testien tekemistä (2/H1, 15/H1, 20/H2) tai tehtävien lähettämisen tapoihin (18/H1). Se, etteivät opiskelijat tulleet kysymään minulta apua ongelmiinsa, tuli tietooni loppusyksystä, kun seurasin opiskelijoiden toimintaa keskustellen heidän kanssaan (aineistot S1 ja H1) tätä tutkimusta varten. Asian selvittyä lähetin opiskelijoille sähköpostitse lisäohjeita. Nämä ohjeeni auttoivatkin aineiston mukaan epäselvyyksissä (15/H2).

Opiskelijoiden kuvaamat etäopiskelun hankaluudet liittyivät oppimisalustan toimintoihin ja opiskelijan omiin taitoihin, tai epäselvään ohjeistukseen ja tiedonkulun puutteisiin. Koska henkilökohtaista ohjausta oli etäjaksoilla saatavilla vain jos opiskelijat itse sitä hakivat, he joutuivat sekä tunnistamaan ongelmiaan että etsimään ratkaisuja itse. Ongelmien kirjo oli laaja. Osa niistä liittyi tekniikkaan: eräs opiskelija ei osannut käyttää Arscatietokantaa (27/S1), toinen ei saanut CD-levyjä soitettua Stadian kirjaston tietokoneissa (8/H1). Sama opiskelija kadotti kirjoittamansa tiedostot, koska ei saanut tallennettua niitä omalle Stadian työasemalleen (8/H1). Jollekin Sibelius-Akatemian kuuntelulaitteiden käyttö oli ongelmallista (10/H1) ja monet eivät saaneet palautettua tehtäviä WebCT:n palautus-painikkeella (15/S1, 14/H1). Joku ihmetteli testien tekemisen yhteydessä ruudulle ilmestynyttä aikalaskuria (15/H1), toinen taas sitä, että tehtävät saattoi palauttaa vain kaikki kerralla yhden kerran (24/S1, 18/S1 ja 18/H1).

Vaikka vain hyvin harvat opiskelijat pyysivät minulta apua, he saivat paljon apua toisiltaan ja keskustelivat keskenään ongelmista (34/S1). Opiskelijat keksivät ongelmiin korvaavia toimintoja: palauttivat tehtäviä käsinkirjoitettuna tai sähköpostitse, ryhtyivät tekemään

---

<sup>80</sup> WebCT oppimisalustalla nimitys "testi" tarkoitti monivalintatehtävistä tai pienistä sanallisista vastauksista koostuvaa, itsenäisesti verkossa vastattavaa tehtävää. Testit olivat opiskelijoiden omatoiminen osaamisen arvioinnin väline. Testeihin liittyi oppimisalustan automaattinen palaute – tieto oikeista vastauksista sekä automaattinen pistelasku, jotka opiskelija sai palautteena testin tehtyään.

yhteistyötä opiskelutovereidensa kanssa tai etsivät käsiinsä henkilön, joka osasi heitä auttaa. Jotkut opiskelijat ehdottivat haastatteluissa korvaavia toimintoja parannuksiksi tehtävien ohjeistukseen ja toimintatapoihin (8/H1, 28/S1).

Muutammat opiskelijat valittivat tehtävien määrää, he olisivat halunneet keskittyä harvempiin tehtäviin ja paneutua niihin vastaavasti syvällisemmin (3/S1, 22/H1, 2/S1). Eräs opiskelija purnasi muutaman vuosisadan ”jankkaamista” vastaan (28/H2), toinen kertoi tehtävien määrästä, että ”aluks kauhistuin mutta kun rauhas kattoin niin kyllä selkeni” (9/H1).

Kirjallisen ohjeistuksen seuraaminen oli yllättävän monille opiskelijoille ongelmallista. Ohjeistus aiheutti joillekin opiskelijoille epätietoisuutta mm. vaadittavien kuuntelutehtävien määrästä (10/H1, 16/H1 22/H1) tai kirjoitusformaattista (28/S1). Ensimmäisten kuuntelutehtävien ohjeistus, joka oli pelkästään WebCT:llä, aiheutti erityisen paljon opiskelijoille ongelmia: ”Joku sano että tolleen ja toinen no että ei tolleen vaan tälleen ...” (10/H1). Opiskelijat selvittivät ohjeistuksen ongelmia etäjakson aikana keskenään, vain yksi tuli kysymään minulta täsmennystä. Kaksi opiskelijaa onnistui kokonaan ohittamaan tiedon siitä, että kurssiin kuului testien tekeminen oppimisalustalla, ja moni ei huomannut lainkaan testin suorittamisen kirjallista ohjeistusta.

Muutammat opiskelijat jättivät tehtävät tekemättä ja sovimme niiden korvaamisesta tentillä. Nämä opiskelijat kertoivat, että tehtävien tekemättä jättäminen oli johtunut kirjoittamisen ja aiheiden keksinnän vaikeuksista. Tehtäviin sisältynyt valinnanvapaus ei näyttäytynyt näillä oppimista ja tiedon soveltamista vaativana haasteena. Myös jotkut muut opiskelijat kaipasivat ohjeistettua polkua mm. levyjen etsimiseen ja tiedonhakuun, sekä selkeitä vaatimuksia siihen, millä minimityömäärällä tehtävät saa hyväksytyksi suoritetuiksi (28/H2). Lisäksi valinnan vapaus herätti joissakin opiskelijoissa halun suoriutua tehtävistä mahdollisimman helpolla ja välttää haasteellisemmat aiheet (33/H2). Palaan valinnan ja keksinnän problematiikkaan tarkemmin luvussa 5.

#### **4.2.4 Ajan hallinta etäjaksoissa**

Etäopiskelujaksojen aikana opiskelijat saivat itse suunnitella oman työaikataulunsa tehtävien palautuspäivien puitteissa. Opiskelijat kuvailivat opiskelutapaa ja -tekniikka itselleen uudeksi, ja tiedostivat yleensä sekä etätyöskentelyn vaatimukset ajankäytön hallinnalle että omat, usein vajavaisiksi kokemansa taidot ajankäyttäjinä (10/S1, 34/S1).

Ajankäytön ongelmat tulivat esiin erityisesti jonkinlaisina moitteina minulle, opettajalle, kun ajan hallinta ei ollut opiskelijalta onnistunut. Sen seurauksena tehtävät tulivat tehdyiksi ”viime tingassa” (28/H2), ”jätkijunassa” (34/H2), ”räpeltäen” (4/S1) tai ”kiireellä” (3/S1). Tehtävien ”painolasti” saattoi kulkea koko etäopiskelujakson ajan mukana (7/H1). Edellä mainittujen opiskelijoiden puheensävy tuntui kohdistavan moitteet siihen, että heille lainkaan annettiin

tällaisia ajanhallintaa vaativia tehtäviä. Toisille opiskelijoille taas ajankäytön vapaus ja projektiluonteinen työskentely näyttäytyi myönteisenä (35/S1, 36/S1, 15/S2, 30/S1, 9/H2). Eräät opiskelijat kuvasivat myös oppimistaan omaa ajankäytön hallinnassa ja iloa onnistumisestaan tehtävien palauttamisessa (26/S1, 18/S1).

Ensimmäisissä tehtävissä aikaa kului sekä kuunneltavien levyjen etsimiseen että niiden kuunteluun ja havaintojen kirjoittamiseen. Olin pyytänyt opiskelijoita itse tarkkailemaan ajankäyttöään, ja ensimmäisessä haastattelussa he kertoivat käyttäneensä aikaa tähän osioon hieman yli tai alle 10 tuntia, kuuntelutehtävää kohden tunnin tai kaksi, joskus jopa kokonaisen illan. Kuuntelutehtäviin käytettyä aikaa pidettiin sopimuksen mukaisena (8/S1) tai "paljona" (27/S1, 18/S1, 11/S1) mutta myös "antoisana" (34/S1, 33/H2). Eräs opiskelija (33/H2) olisi toivonut paljon vaativampia kuuntelutehtäviä, ja ilmaisi halunsa käyttää paljon enemmän aikaa tämäntapaiseen työskentelyyn. Vapaa-aikaansa hän ei kuitenkaan tähän käyttänyt, vaan toivoi nimenomaan opetukseen liittyvää komennusta ryhtyä työhön. Opiskelijat kuvasivat aikaa kuluvan myös tietokoneen käyttöön (11/S1), sähköpostien lähettämiseen (19/S1) ja koneella kirjoittamiseen (15/H2).

Joidenkin opiskelijoiden mielestä tehtäviin käytetty aika olisi pitänyt käyttää toisin. Erityisesti levyjen etsimiseen (ks. luku 5.2) käytetty aika ärsytti monia (20/S2 24/S2 28/S2), ja monet olettivat opetukseen kuuluvan itsestään selvänä piirteenä sen, että opettaja määrittää kuunneltavan musiikin ja että soiva musiikki on helposti – jopa kuin itsestään – kuunneltavissa. Toiset puolestaan vastustivat monien kappaleiden kuuntelemista ja kuvailua, he olisivat halunneet pysähtyä vähäisempään määrään kuuntelutehtäviä (12/S1 28/H2, 4/S1, 20/H2) ja myös keskittyä enemmän oman soittimensa harjoitteluun.

Toisen etäjakson tehtävä oli ryhmätyö. Sattumanvaraisesti koottujen kahden tai kolmen hengen ryhmien ajankäytön hallinta oli vielä huomattavasti vaikeampaa kuin oman työn organisointi, ja monet joko vaihtoivat työskentelykumppania tai päätyivät tekemään tehtävän yksin. Toisaalta jotkut opiskelijat olivat tehneet myös ensimmäiset kuuntelutehtävät yhteistyönä, ja kaikki he kuvasivat yhteistyötä mukavaksi ja vaikeuksia vähentäväksi. Eli ryhmä saattoi tuoda ajankäyttöön myös miellyttäviä puolia: "on ollut antoisaa tehdä ryhmässä [...]" (34/S1).

Jousto tehtävien palautuspäivämäärissä ja palautustavoissa koettiin yleensä myönteisenä, sillä oma harjoittelu kuvattiin opiskelun pääasiaksi (ks. esim. 12/S1). Yksi opiskelija (8/H1) vertasi kurssin palautuskäytäntöjä toisen opiskelupaikkansa käytänteisiin, jossa kurssia ei saanut jatkaa ellei tehtäviä ollut palautettu ajoissa. Kurssin puitteissa en ryhtynyt testaamaan minkälaisia seurauksia joustamattomuudella olisi ollut, sillä yksi tavoitteistani oli saada mahdollisimman moni osallistuja suorittamaan kyseinen kurssi lukuvuoden aikana. Tässä onnistuinkin huomattavasti edellisten vuosien tenttipainotteisia kursseja paremmin.

## 5 Tehtävien tekeminen

Harrén ja Secorden mukaan (1972, 176-177) tutkija voi avata heuristisen tutkimusotteen<sup>81</sup> avulla formaalista, rutiineille ja säännöille perustuvasta toiminnasta tutkimuksen kohteena olevia toiminnan enigmaattisia puolia. Tarkastelen tässä luvussa opiskelutehtävien kuvauksia arjen ja rutiinien näkökulmasta tehtävien tekemisen ja muun toiminnan enigmaattisten puolien avaamiseksi.

Kurssin alussa kerätyissä aineistoissa oli mainintoja tietokoneen käytöstä ja muista opiskeluympäristöihin liittyvistä käytännöllisistä asioista varsin tiheästi, mutta lukuvuoden mittaan maininnat harvenivat. Opiskelijat puhuivat enemmän tehtävien tekemiseen sisältyvistä tiedollisista ja sosiaalisista piirteistä, ja samalla verkkoympäristö muuttui 'läpinäkyväksi'. Tekniset välineet, kuten tietokone, sähköpostit ja oppimisolusta, muuttuivat opiskelijoiden kuvauksissa kurssin kuluessa ulkoisista vastuksista monenlaisia eri toimintatapoja mahdollistaviksi, mutta puheissa ohitettaviksi välineiksi.

Edellisessä luvussa tarkastelin kurssin ulkoisia puitteita ja toimintaympäristöjä, ja tässä luvussa käsittelen aineiston kuvausten valossa tehtävien tekemistä ja muita opiskeluun liittyneitä toimintoja. Opiskelijat kuvasivat selonteissaan ja haastatteluissa hyvin paljon arkisia käytännön toimiaan, kuten levyjen etsimistä ja kuuntelemista, tehtävien tekemistä ja luennoilla käymistä.

Ensimmäisten selontekojen painottuminen tällaisiin asioihin hämmästytti minua niitä ensi kertaa lukiessani. Tein samalla haastatteluja varten alustavia tulkintoja selonteista, ja olin tutkijana lähes hätäntynyt: missä oli opiskelijoiden puhe musiikin historian tiedon sisällöstä, liittymisestä muusikkouteen, kaikki kaipaamani diskurssit eli teemat, joiden kuvittelin olevan keskeisin tutkimuskohteeni? Jatkaessani selontekojen ja haastatteluiden analyysia jätin nämä arjen kuvaukset aluksi syrjään, ja tartuin ensin aineiston tarjoamien johtolankoja seuraten niihin kysymyksiin, joihin olin tutkimuksen alussa odottanut opiskelijoiden kuvauksia: kysymyksiin sisältötiedosta, hiljaisesta tiedosta, kunniakkaan kurssisuorituksen piirteistä ja ammatillisen identiteetin omaksumisesta. Vasta analyysien viime vaiheessa palasin käytännön toiminnan kuvausten tarkasteluun, jota siis tässä luvussa käsittelen. Avaimia tulkinnalleni löysin arjen kuvauksista, kuten Eeva Jokisen kirjasta *Aikuisten arki* (Jokinen 2005) sekä arjen ja toiminnan vankasta jalansijasta Harrén käsitteistössä (Harré & Secord 1972; Harré 1983; Ylijoki 1998).

Aikuisten arkea tutkineen Jokisen näkökulmaa (Jokinen 2005, 29) soveltaen ajattelin, että opiskeluun, tietokoneisiin ja tehtäviin liittyneiden tekojen avulla opiskelijat elivät läpi rutinoitumisprosessin, jolla mukautuivat opiskelun käytänteisiin, vaatimuksiin ja valtarakenteisiin. Opiskelijoiden suhtautuminen näihin arjen tapoihin ja toimintoihin, toimintojen

---

<sup>81</sup> "The Act-action structure of formal episodes can serve as a *homoeomorph* for analysing the overt structure of an enigmatic episode. This provides a heuristic for the analysis of episodes" (emt, 176).

tekeminen "itselle elettäväksi" (Jokinen 2005, 31), osoittautui lopulta mahdollisuudeksi saada kosketus opiskelijan tapaan kokea tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ollut opiskelu. Opiskelijoiden kommentit, jotka aluksi minua hämmensivät, avasivatkin minulle uusia näköaloja, kun oivalsin, että opiskelijoiden kriittisen suhtautumisen kohteeksi ei kurssilla asettunut sisältötieto, vaan käytännön toiminta.

Jokinen pitää rutiineja ja toistoa arjen keskeisenä piirteenä (Jokinen 2005, 27-28). Musiikinhistorian opiskelussa toisteisuus liittyy opiskelijoiden kuvaamiin ja keskusteluissa esiin nousseisiin opiskelun toimintoihin, kuten luennoilla istumiseen tai musiikin kuuntelemiseen. Opiskelijoiden arki rytmittyi omaehtoisen ja opiskelun määrittämän "tahdistuksen ristipaineessa" (Jokinen 2005, 30) opiskelijan sovittaessa tehtävien tekemistään muun opiskelunsa ja elämänsä lomaan. Toisteisuuteen liittyy Jokisen mukaan (Jokinen 2005, 29-32) itsestään selviltä näyttävät arkiset tavat ja asenteet – arjen piirre, jota arkea fenomenologian näkökulmasta tarkastellut Rita Felski kutsuu modaalisuudeksi (Felski 2000, 26-31). Tässä luvussa jäljitän opiskelijoiden kokemisen tapoja tarkastelemalla opiskelun toimintoja toisteisen, toimintatavoiksi ja asenteiksi muuntuvan arjen näkökulmasta.

## 5.1 Kuunteleminen

Musiikin kuunteleminen oli opiskelijoiden kuvauksissa selkeästi yksi musiikinhistorian opiskelun keskeisimpiä työtapoja. Kuuntelemista he kuvasivat tapahtuneen luennoilla ja kotona, kirjastossa, tietokoneen välityksellä, Sibelius-Akatemian kuunteluhuoneissa, yksin ja yhdessä muiden kanssa. Toiset opiskelijat ilmaisivat toiveensa siitä, että kaikki musiikin kuuntelu tapahtuisi luennoilla, kun taas toiset pitivät etäjaksojen kuuntelutehtäviä tai ainakin joitakin niiden puolia mielekkäinä.

Selonteoissa ja haastatteluissa puhe kuuntelemisesta liittyi usein opiskelijoiden vaikutelmiin kuunneltavien teosten äärellä, kuunteluun käytettyyn aikaan ja omiin musiikkimieltymyksiin. Opiskelijat kuvasivatkin itselleen mieluisan musiikin kuuntelemista "kiinnostavaksi", "antoisaksi", "mielenkiintoiseksi", "kivaksi", "hauskaksi" ja "mukavaksi" (29/S1, 34/S1, 3/S1, 11/S1, 8/S1, 14/H1). "Siis se, jos saa valikoida vaikka jonkun suuren sinfonian, mä oisin ottanut heti jonkun Mahlerin ylösnousemussinfonian tai vastaavan, ja ihan mehuissani vääntänyt sitä yötä päivää", eräs opiskelija kuvasi kuuntelutehtävää (33/H2). Useimmat opiskelijat käyttivät rauhallisempia ilmaisuja, kuunteleminen toi mm. "uusia näkökulmia" (3/S1). Tehtävien tekemisen mukavuutta lisäsi se, jos opiskelijat kuuntelivat vapaaehtoisesti musiikkia yhdessä ja keskustelivat siitä muiden kanssa (34/S1, 9/S1, 14/H1, 16/H1). Samoin se, jos opiskelija oli "panostanut" tehtävään (32/S1), toi tyydytystä.

Aineiston perusteella vaikutti siltä, että musiikin kuuntelemisen kautta kehittyi henkilökohtainen suhde musiikkiin, mistä syntyi perusta oppimiselle (ks. esim. 1/S2). Oma suhde musiikkiin ilmeni musiikin kuuntelemisen yhteydessä erityisesti pohdintoissa musiikin vieraudesta tai tuttuudesta.

Tässä opettajan ajatukseni ja opiskelijoiden kuvauksien välillä näyttäytyi ristiriita. Musiikin vieraus ei ollutkaan opiskelijoista omien havaintojen tarkkailua vapauttava seikka, kuten olin itse kuvitellut. Tausta-ajatukseni kuuntelutehtävissä oli se, että opiskelijat harjoittelisivat kahta taitoa: musiikin piirteiden huomioimista ja huomioiden sanallista ilmaisua. Ajattelin, että kyky kohdistaa kuunteluaktiiviteetti erilaisiin musiikin piirteisiin, myös sellaisiin, joihin huomio ei ensisijaisesti kiinnity, harjaantuisi ohjeistetun kuuntelun myötä. Ensimmäisissä kuuntelutehtävissä aiheena oli keskiajan ja renessanssin musiikki. Se, että tehtävän aiheena vieraampi, heidän omasta musiikillisesta toiminnastaan poikkeava tyyllinen aikakausi, oli siis käsitykseni mukaan tehtävässä vain eduksi. Aineisto ei kuitenkaan tukenut näitä ajatuksiani. Kuunteluohjeiden viimeinen kysymys kuunneltavan musiikin ”käyttökelpoisuudesta” (ks. Liite 1) ohjasi opiskelijat pohtimaan vanhan ja vieraan musiikin hyödyntäminen omassa työssä. Tehtävävastauksien perusteella vanha musiikki ei juurikaan innostanut opiskelijoita tai herättänyt heidän mielikuvitustaan. Lähes kaikki opiskelijat pystyivät kuitenkin ylittämään musiikin vierauden aiheuttaman kynnyksen ja suoriutuivat tehtävästä.

Opiskelijat olivat selvästi motivoituneempia kuluttamaan aikaansa sellaisen musiikin parissa, joka liittyi heidän omaan soittimeensa, omaan ohjelmistoonsa ja heille ennalta tuttuihin ja mieluisiin tyyliin. Toisaalta opiskelijat pitivät hyvänä että muutakin musiikkia tulee kuunnelluksi, mutta vieraan musiikin kuunteleminen aiheutti monenlaisia havahtumisia, jopa vastustusta: ”kokemuksia syntyi mutta tietämyspuoli ja sanat puuttuivat” (33/H1), ”kirkkolaulut” kuulostivat kaikki ”samalta ja puuduttavalta” (19/H1), tai kotona keskiäikäisiä messusävelmiä kuunnellessa saattoi tulla ”kirkollinen olo” (22/H1):

Se alko 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/H1)

Arvelin tehtävää suunnitellessani, että kuuntelutehtävän myötä opiskelijan tietoisuus omasta kuuntelemisen tavastaan voisi herätä. Lisäksi kuvittelin, että tällainen omaan havaintoon keskittyminen kasvattaisi toivottavasti pois oikean ja väärän vastauksen hakemisesta, ja huomio kiinnittyisi jokaisen henkilökohtaiseen ja omaan tapaan jäsentää kuulemaansa. Samalla opiskelijat voisivat tunnistaa aikaisempaa osaamistaan ja hyödyntää sitä vastauksissaan – näin perustelin tätä tehtävää opiskelijoille.

Kuuntelemisen tapojen erittelyä opiskelijat eivät kuitenkaan tuoneet esiin selonteoissa tai haastatteluissa, enkä itse tullut ottaneeksi asiaa puheeksi. Oikean ja väärän vastausmahdollisuuden pohdinta jäi niinkään haastatteluissa viitteellisten kommenttien varaan. Kuullun musiikin kuvailu herätti opiskelijoissa kuitenkin selvästi epävarmuutta. Eräs opiskelija toisti useaan kertaan ”kirjoittaneensa miltä vaikutti” (15/H1) vaikkei ollut varma olivatko kuvaukset kohdallaan. Toinen painotti nuottien hyödyllisyyttä musiikin piirteiden havaitsemiselle ja piti tällaista nuotitonta tehtävänantoa suorastaan vääränä (16/H1). Erityisesti puhaltajat tunsivat jääneensä jotenkin puolitiehen vastauksissaan (3/S2, 28/S1, 12/S1).

Olin ohjeistuksessa korostanut opiskelijoille sitä, että joskus nimenomaan epäselviksi jääneet musiikin piirteet saattavat olla tunnusmerkillisiä, esimerkiksi tästä mainitsin 1300-luvun monikielisten motettien tekstin ymmärrettävyyden, Gesualdon madrigaalien harmonisen keskuksen tai *ars subtiliorin* rytmis-melodisen kompleksisuuden. Omassa palautteessani kiinnitin huomiota siihen, miten kappaleiden ainutkertaisuus välittyi opiskelijan kuvauksessa, sillä varsin helposti kuvauksista tuli niin yleisiä, että ne olisivat voineet sopia lähes mihin aikakauden musiikkikatkelmaan hyvänsä. Varsinaisia virheitä korjasin vähän, yleensä vain terminologiaan, kuten *codex*-sanan merkitykseen liittyviä (20/H1).

Tehtävänannon edellyttämä kuuntelemisen keskittämisen taito oli minun näkökulmastani sanatonta, kokemuksellista työskentelyä, ja kuvittelin ohjeistuksen auttavan havainnon keskittämisessä. Ohjeistus herätti kuitenkin kahdenlaisia mielipiteitä. Toiset kokivat ohjeistuksen antavan selkeän rungon kuuntelulle (16/S1, 9/S1), ja sanoivat kuuntelutehtäviä suorastaan "loistaviksi" (33/H2). Jotkut sen sijaan pitivät ohjeita mekaanisina, ja ohjeiden perusteella tehtyä kirjoitusta "luettelomaisena" kuvauksena (7/H1). Varsin yleisiä olivat kuvaukset vaikeuksista tai haasteista kuunteluhavaintojen erittelyssä, erityisesti musiikin rakenteen, intervallien tai moodien kohdalla.

Kuunteluohjeen tarkoitus oli myös tuoda opiskelijoille käyttöön käsitteistöä, jolla musiikinhistoriassa kyseistä ilmiötä on tarkasteltu. Ymmärtääkseen kuunteluohjeet opiskelijat tarvitsivat perustietoja musiikinhistoriasta ja sen käsitteistä. Kuunteluohjeen terminologia aiheutti kuitenkin joillekulle vaikeuksia (18/H1, 22/H1, 20/H1), samoin "eri aikojen dissonanssikäsityksien sisäistäminen" (16/H1), sekä ylipäätään asioiden "blokkaminen" (27/S1).

Kuuntelutehtävät puhututtivat kaikkia opiskelijoita ensimmäisessä selonteossa ja siihen liittyneessä haastattelussa, jossa tarkastimme jokaisen tekemät tehtävät tai pohdimme miten opiskelija saisi tekemättömät työnsä palautetuiksi. Keväällä kirjoitetussa selonteossa ja haastattelussa kommentteja on huomattavasti vähemmän, ja harvat kertasivat syyspuolen aineistossa esiin tulleita asioita.

Keväällä 2003, siis varsinaista tutkimuskohdettani edeltäneeltä kurssilta keräämissäni eläytymistarinoissa (E1 ja E2, kevät 2003) välittyi silloisten opiskelijoiden mielikuva siitä, että musiikin kuunteleminen on perusolemukseltaan henkilökohtainen tapahtuma, johon kuunteluhavaintojen ja -kokemusten jakaminen muiden kanssa pienissä ryhmissä keskustellen ei sovi.<sup>82</sup> Selonteot ja haastattelut paljastavat kuitenkin toisenlaisen näkymän, jossa yhteinen

---

<sup>82</sup> Soiva musiikki ja musiikin kuuntelu mainittiin vain yhdessä eläytymistarinassa (E1), jonka kehyskertomuksena oli ryhmätyöt oppimisalustalla, vaikka muiden kehyskertomusten tarinoissa mainintoja musiikin kuuntelemisesta oli runsaasti. Ainoa maininta kuuntelemisesta liittyi parin työskentelyyn ja annetun tehtävän suorittamiseen. Vain yhdessä muussa tarinassa mainittiin tehtävien suorittamisesta kuuntelemisen yhteydessä: "*Lisäksi on kuuntelutehtäviä, jotka avaavat käytännössä opiskeltuja asioita*" (E1/15).

kuunteleminen ja keskusteleminen toi yhteistyöhön hakeutuneille opiskelijoille mukavia kokemuksia.

Eläytymistarinoiden ja selontekojen kuuntelukuvausten vertaaminen toi esiin eletyn arjen kuvausten ja kuvitellun toiminnan välisen eron. Selonteoissa välittyi omakohtainen kokemus ja tekemisen arki. Eläytymistarinoiden kuvaukset toivat esiin musiikin kuuntelemiseen liitettyjä mahdollisia piirteitä, tavoitteita ja tilanteita. Niiden kerronta kohdistui eri asioihin kuin läpi eletyn ja itse koetun musiikinkuuntelun pohdintaan, joista opiskelijat kertoivat selonteoissa ja haastatteluissa. Kulttuuristen mielikuvien taso näyttäytyi erilaisena kuin arjen tilanteiden taso, eivätkä nämä aina kohdentuneet aineistoissa.

Eläytymistarinoiden (E1, E2, E3) kuvailut olivat erityisesti kuuntelemisen tavoitteiden osalta jopa rikkaampia kuin kokemuksiin perustuvaa opiskelutodellisuutta valottavien selontekojen ja haastatteluiden. Eläytymistarinoiden kuuntelukuvauksiin liittyi tavoitteita kohti suuntautuva tendenssi. Tarinoissa kuunteluun liittyi analysoiminen (5 mainintaa), ymmärtäminen (2), hahmottaminen tai huomaaminen (8), tunteminen ja tunnistaminen (8), avaaminen, oppiminen ja itsestä uusien puolien löytäminen (kustakin 1 maininta).

Vaikka opiskelijat puhuivat mm. analysoimisesta ja ymmärtämisestä myös selonteoissa ja haastatteluissa, puheen kohteet olivat toiset. Selontekojen ja haastattelutilanteiden puhe käsitteli kuuntelutilanteita, tehtävävastauksia, opiskelijan oman kuunteluhavainnon kuvailua tai tehtävänannon eri puolia.

## 5.2 Jalkautuminen kirjastoihin

Ensimmäiseen luentoperiodin kuuntelutehtävissä opiskelijoiden tuli ensin valikoida ohjeistuksen mukaan tiettyjen säveltäjien tuotannosta määrättyjen musiikin lajin mukaisia teoksia kuunneltavikseen (ks. Liite 2), ja sitten etsiä haluamastaan kirjastosta äänitteet. Opiskelijat kritisoivat ensimmäisessä selonteossa ja haastattelussa suorastaan närkästyneinä tätä tehtävää, jalkautumista kirjastoihin äänitteitä lainaamaan ja levyjen numeroiden kirjaamista tehtävävastaukseen.

Opiskelijat kuvasivat itselleen ennalta vieraita vanhan musiikin äänitteitä mm. harvinaisiksi: "Harvinaisia levyjä" (17/S1) "ei meinannut löytyä" (36/S1), ja niiden etsiminen oli "vaikeaa" (3/S1), jopa "koko kurssin vaikein asia" (14/H1). Levyjen etsiminen vei "liikaa" (25/S1) ellei peräti "kaikista eniten aikaa ja energiaa" (20/S1) ja löytäminen "tuotti hankaluuksia" (9/S1, 24/S1). Stadian kirjaston levyt olivat "varattuina" (6/S1, 2/S1), "jatkuvasti lainassa" (30/S1) erityisesti "viimeisinä päivinä" (22/H2) ja Sibelius-Akatemian kirjasto oli "kaukana ja aukioloajoiltaan hankala" (16/S1: "[...] oli sairaan raskasta juosta ympäri kirjastoja etsimässä levyjä" (14/H1).

Opiskelijat kuitenkin selvisivät levyjen etsimisestä vastuksista huolimatta. Apu löytyi mm. muista kirjastoista: "Marssin Itiksen [Itäkeskuksen] kirjastoon" , kuvasi eräs opiskelija (27/S1), toinen kävi "muissa kirjastoissa kuuntelemassa" (20/S1, 17/H1, 21/H2) ). Jotkut opiskelijat myös lainasivat muista kirjastoista tarvitsemansa levyt (14/H1, 15/H1, 18/H1). Eräs opiskelija pohti, että levyjä saattaisi olla kaupunginkirjastossa, muttei tullut kuitenkaan menneeksi sinne (6/H1).

Yhteistyö auttoi monia tässä tehtävässä (7/H1, 16/H1, 10/H1, 32/H1). Samassa opiskelija-asunnossa asuvat etsivät ja kuuntelivat levyjä yhdessä 5/H1, 9/H1). Myös kirjastojen henkilökunnalta sai apua:

Sitten mä olin lopulta niin laiska että mä vaan annoin niille kirjaston tädeille listat, että tässä on tällaiset kappaleet jotka mun pitäisi löytää, että viittisittekste etsiä ne mulle. Ja sitten ne etsi ne mulle (14/H1).

Vaikeudet eivät kaikilla loppuneet tähän. Levyt saattoivat lojua "kasaelman" pöydällä (7/H1). Kirjastossa kuuntelemisesta ei aina syntynyt toivottua tulosta:

Joo ... phhh - mä vietin Töölön kirjastossa jonkun neljä tuntia ja sen takia loppuu kohden... Kun mä menin kotiin, mä en saanu enää selvää mun kirjoituksista, mä aattelin, että mitähän mä oon tässä miettiny (20/H1).

Yksi opiskelija kertoi saaneensa kaupunginkirjastosta tehtävän takia sakot, kun ei palauttanut lainaamia levyjä ajoissa (14/H1).

Joukossa oli kuitenkin myös opiskelijoita, joille äänitteiden etsiminen ei tuottanut hankaluuksia (mm. 5/H1, 7/H1, 8/H1), tai jotka eivät vaikeuksista puhuneet. Yksi opiskelija kuvasi etsimistä "salapoliisintyöksi" (18/H1).

Koko tehtävä oli monien mielestä väärä, sillä äänitteet "löytää kun tarttee" (33/H1). Levyjen etsimiselle ja kirjaston numeroiden kirjoittamiselle arveltiin monenlaisia syitä. Kirjastojen levynumeroiden kirjaamista (ks. Kurssiin liittyneet tehtävät, Liite 2) pidettiin "vahtimisena" (2/S1, 33/H1), ja parempi vaihtoehto olisi ollut pelkän teosluettelon palauttaminen (33/H1). Arveltiin jopa, että numerot annettaisiin seuraavan vuoden opiskelijoille, jotta heidän ei enää tarvitsisi nähdä samaa vaivaa (16/H1).

Opiskelijoiden selonteoissa näyttäytyi ristiriita omien ajatusteni kanssa, ja siksi otin tehtävän perustelut puheeksi heti ensimmäisessä haastattelussa. Kerroin opiskelijoille, että opetusta suunnitellessani olin ajatellut kirjastojen tietokantojen hallinnan oppimisen eräänlaiseksi toiminnalliseksi musiikin historian taidon ja tiedon yhdistelmäksi. Vanhan musiikin levytysten etsinnässä yhdistyi tiedonhaun ja kirjaston tietokannan käytön harjoittelu musiikin historian tehtäviin, sillä samoilla tehtävillä opiskelijat suorittivat myös rinnakkaisia tiedonhaun opintojaan. Osatakseen löytää vanhaa musiikkia kirjastoista opiskelijoilla tuli olla jotakin tietoa mahdollisista hakusanoista. Pidin myös levyjen ja musiikin löytämistä edellytyksenä sille, että opiskelijat voivat

myöhemmin omatoimisesti tutustua vanhaan musiikkiin, sillä valtaosalla musiikinopiskelijoista ohjelmistontuntemus ja oma soittorepertuaari alkaa barokista. Ajattelin myös tehdä aikakausittain koosteen kirjaston levyvalikoimasta ja käyttää tässä opiskelijoiden hakujen tuloksia hyväkseni, mutta tätä en kuitenkaan ennättänyt koskaan tehdä.<sup>83</sup>

Ainoastaan yksi opiskelija (15/H1) kuvaili arveluitaan tehtävän oppimistavoitteista samansuuntaisesti kuin mitä itse opettajana ajattelin, eli kuuntelukokemuksen erittelyyn ja oman tarkkaavaisuuden kohdentamiseen erilaisiin musiikin piirteisiin. Haastatteluissa jotkut opiskelijat osoittivat ymmärtävänsä kantani kun olin sen heille ensin selittänyt (10/H1, 13/H1), mutta vielä kevään haastattelussa asia saattoi pohdituttaa: ”Joo, ne tuntu niinku musiikillisen ymmärtämisen ja osaamisen kannalta toisarvoisilta” (33/H2). Jotkut opiskelijat olivat innokkaita ehdottamaan parannuksia tähän tehtävään. Tilalle toivottiin ”yksi kaikille sama CD jonka voi kopioida” (28/S1), kuunneltavaa ”CD[:tä] Stadian kirjastoon” (12/S1) ja ”helposti saataville ajanmukaista äänimatskua” (36/S1). Kaikki eivät mieltäneet tehtävän vaatimaa seulontatyötä oppimistehtäväksi, vaan epäonnistuneeksi ohjeeksi, jonka voisin korjata: ”Hakusanoiksi ei kannata antaa mitään koulukuntaa, koska niiden avulla löytäminen on vaikeaa; mieluummin kannattaa antaa esimerkkejä säveltäjistä.” (16/S1). Loppukeväästä, toisessa haastattelussa, opiskelijat olivat kuitenkin enimmäkseen unohtaneet syksyn hankaluudet: ”Joo se oli tietysti aikamoinen duuni, mutta se on jo jäänyt unholaan tässä vaiheessa” (14/H2).

## 5.3 Kirjoittaminen

Kaikissa etäjakson tehtävissä opiskelijat joutuivat kirjoittamaan, tuottamaan kertovaa ja kuvailevaa tekstiä. Ensimmäisen ja kolmannen periodin kuuntelutehtävissä harjoiteltiin omien kuuntelukokemuksien verbalisointia. Tehtävät palautettiin minulle, eikä kuuntelutehtäviä julkaistu. Ajattelin tämän rohkaisevan opiskelijoita kirjoittamaan henkilökohtaisemmin, vailla vertaisryhmälle julkaisemisesta aiheutuvaa painetta. Vaikka tehtävien perusteella ajatukseni jossain määrin toteutuikin, kirjoittaminen henkilökohtaisena ja luovana musiikkiperinnön tulkinnan välineenä ei aineiston perusteella kuitenkaan kurssilla valjennut opiskelijoille.

Puhe kirjoittamisesta korvautui usein selonteoissa ja keskusteluissa tehtävien tekemisellä tai muulla ilmaisulla. Harvat suorat maininnat kirjoittamisesta liittyivät kahteen asiaan, joko kirjoittamisen ongelmiin tai miellyttävyyteen. Kirjoittaminen nosti esiin muistoja koulutyöskentelystä: ”Jollakin tapaa se tuntu vähän sellaiselta musiikkiopistojutulta et kirjoitetaan, ... niin, tai sit se vaan pitäis tehdä ite paremmin.” (33/H2). Yksi opiskelija piti

---

<sup>83</sup> En antanut levyjen numeroita seuraavalle vuosikurssille, vaan luovuin tämän tyyppisestä tehtävästä. Äänitenumeroiden kirjoittaminen oli opiskelijapalautteen valossa keinotekoinen tehtävä. Päädyin siihen johtopäätökseen, että taito käyttää kirjastojen tietokantoja riittää vanhankin musiikin löytymiseen, jos opiskelija sitä haluaa kuunnella.

kirjoittamista hyvänä, koska ei ollut "kirjoittanut mitään koulun jälkeen" (21/H2). Toinen kantoi kouluaineiden keksimisen ongelmaa mukanaan:

No se on kuvaavaa, että lukioaikana jos oli äikän aine, jossa oli vaan otsikko, oli ihan karseeta. Mutta jos oli sellainen, että pystyy jostain faktasta kirjoittamaan, niin se oli paljon helpompaa. Tässä ei oo sellaista faktaa. Tai on siis osa näistä on sellaista, että on helppo kirjoittaa, että siinä on se ja se soitin ja tämmöistä ja tämmöistä. Mut hirveen vaikee sit semmoista kuvailevaa, joka ei oo just näin, vaan että pitäis vähän keksii ja miettii, ett miltäköhän must tuntuis ... 8/H1).

Ne, jotka pitivät ylipäättään kirjoittamista mukavana, kuvailivat olevansa "kirjoittajaihmiisiä" (18/H1) tai muuten "olevansa hyviä selittää" (15/H1). Joillakuilla kirjoittamisen sujuvuus riippui kuitenkin kuunneltavasta musiikista:

[..]se vähän riippuu että mitä pitää kuvailla, koska mä ehkä paremmin osaisin kuvailla jotain romanttista musiikkia. Se on hankalampaa tällanen, mitä mä en tunne niin hyvin, mihin mä en oo tutustunu elämässäni [...] Siinä oli se yksi aivan loistava luuttubiisi josta mä tykkäsin ihan sikana, siitä oli ihan silleen. Mutta mä oon niin tunteellinen ihminen, niin voi olla vaikee ruveta kauheesti kirjoittamaan paperille että mitä mä oikeesti ajattelen tai silleen, että se on tosi hankalaa. (14/H1.)

Yksi opiskelija kuvasi epävarmuuttaan siitä, kirjoittaako esseet vai "ranskalaisia viivoja" (28/S1), toinen ei opiskellut äidinkielellään ja tämä tuotti vaikeuksia (29/S1). Opiskelijat saattoivat pitää sanojen, kielen ja käsitteiden yhdistämistä kuunteluun vaikeana (3/S1, 27/S1) tai liikaa "selittelyä ja keksimistä vaativina" (8/S1), varsinkin jos sattuivat "innoamaan esseiden kirjoittamista" (8/H1).

Kirjoittamis-sanana ja kirjoittamisprosessien kuvailujen puuttuminen yllätti minut, kun asiantila paljastui aineistoa analysoidessani. Haastattelutilanteiden jälkeen ja vielä haastattelut litteroituanikin olin kuvitellut, että olin puhunut opiskelijoiden kanssa kirjoittamisesta hyvinkin paljon. Kuitenkaan litteroimissani haastatteluissa tuosta puhumisesta ei näkynyt lähimainkaan kuvittelemani määrä suorina mainintoja. Sana "kirjoittaminen" puuttui monilta opiskelijoilta kokonaan selontekojen sanastosta, vaikka he kuvailivatkin ryhmätöiden ja tehtävien tekemisen mielekkyyttä (32/S2, 24/S2, 34/S2, 16/S2, 26/S2, 35/S2, 29/S2, 30/S2, 11/S2, 35/S2).

Kirjoittaminen oli vaimeasti esillä opiskelutoiminnan sanastossa verrattuna sen keskeiseen asemaan etäjaksojen tehtävien arjessa: toisen luentoperiodin etätehtävänä oli levyesittelyn kirjoittaminen, ja ensimmäisen ja viimeisen luentoperiodin kuuntelutehtävät tehtiin kirjoittaen. Silti kirjoittaminen näyttäytyi monille opiskelijoille ohitettavana ja välineellisenä työtapana. Kirjoittaminen muuttui läpinäkyväksi taustatyön rinnalla, se muuttui puheeksi tehtävien tekemisestä tai osaamisen esittelyksi. Opiskelijoiden huomio kiinnittyi kirjoittamisen sijaan tehtäviin, tiedonhankintaan ja tehtävien sisältöön.

Aineiston harvat maininnat antavat ajatuksia herättäviä johtolankoja opiskelijoiden kirjoitustehtäviin liittämistä lausumattomasta, enigmaattisesta pelisäännöstä. Haastattelussa, kasvokkain opettajan ja kontrollin edessä jotkut opiskelijat puolustelivat kirjoituksiaan muun muassa kiireellä (28/H1, 33/H2), sanoivat vain ”röpöstelevänsä” (27/H1) tai ilmaisevansa kokemuksiinsa kovin ”köyhästi” (33/H1). Näiden puolustelujen takana häämötti ajatus kirjoitetun kuvauksen tai esseen asiasisällön hallinnan ja osaamisen kontrollista, jonka kohdatessaan opiskelijat pyrkivät turvaamaan oman kunniansa. Palaan tähän aiheeseen luvussa 6.

## 5.4 Aiheen keksintä: kuvitteellisen levyn kokoaminen

Toisen luentoperiodin tehtävänä oli vaihtoehtoisesti joko kuvitteellisen levyn tai konserttikokonaisuuden tuottaminen, kokonaisuuden aiheen keksiminen, kappaleiden valinta ja lopuksi esittelytekstin kirjoittaminen (ks. Kurssiin liittyneet tehtävät, Liite 2). Tehtävä tuli palauttaa sähköisesti, julkaistavaksi muille. Kaikki opiskelijat valitsivat tehtäväksi levyn kokoamisen, konserttiohjelmaa ei kukaan kirjoittanut. Edellä kuvaamien toimintojen – kuuntelemisen, levyjen etsimisen ja kirjoittamisen – lisäksi kurssin etätehtävävalikoimaan sisältyi aiheen keksintää ja lähteiden etsimistä (Sarjala 2002, 55), ja kuunneltavan musiikin koostamista ja ideointia.

Tehtävää varten olin yhdistellyt WebCT:llä kurssilaiset sattumanvaraisesti pareiksi. Jokaisen parin piti ensin neuvotella keskenään aiheesta. Tehtävän aihetta käsiteltiin ensimmäisissä haastatteluissa (H1), jossa opiskelijat kuvasivat suunnittelun käynnistymistä.<sup>84</sup> Keksintä ei aina käynnistynyt helposti. ”Meillä on ollut Peten<sup>85</sup> kanssa vähän sellaista että ’terve, mites se aihe?’ ’No en mä tiä.’ ’No nähään huomenna.’” (20/H1). Työpariin jäsenet eivät aina tunteneet toisiaan, ja silloin aihetta saattoi olla vaikea löytää: ”Ei me olla oikein osattu neuvotella, kummallakaan ei oo ideaa” (22/H1).

Aiheen valinta tuntui joskus ohjautuvan ennalta mieluisaan ja tuttuun säveltäjään tai ohjelmistoon parin ajatuksista riippumatta. ”Mua ei kiinnosta mikään muu kuin Bach, mut en mä tiedä onks se fiksua tehdä jostain Bachin jutusta” (19/H1). Omasta mielimusiikista saattoi olla vaikea irtaantua: ”Kun mä ajattelin Bachin soolosoonaatteja ja partitoja viululle, niin emmä tiedä miten käytännössä, sen vois tehdä...mutta kun ne on mun ihan lempimusiikkia niin se ois tosi silleen...” (14/H1). Joskus kiinnostukset eivät esimerkiksi eri soittimien takia osuneet yksiin. ”Joo, mie olin vähän, että jos otettas sellanen yhteinen [...] mulla ei oo tohon kosketinsoitinmusiikkiin oikein ... tai, no, voinhan minäkin tehdä siitä” (10/H1). Jokainen saikin ongelmien ratkaisemiseksi halutessaan ja asianomaisten kanssa sopien, vaihtaa pariaan,

<sup>84</sup> Ensimmäiseen selontekoon ja tehtävään liittyvän keskustelun lopuksi puhuimme kaikkien kanssa hetken tästä tehtävästä, joka oli ajoitettu tehtäväksi joululoman jälkeen tammi-helmikuussa, ennen kolmatta luentoperiodia. Tehtävästä oli keskusteltu myös toisen luentoperiodin luennoilla, olin kysellyt opiskelijoilta, kiinnostaisiko heitä tämäntapainen soveltava tehtävä edellisten melko tarkkaan ohjeistettujen tehtävien vastapainoksi. Ohjeet oli käyty läpi pariinkin otteeseen luennoilla, ja ne olivat WebCT:llä luettavissa (Liite 2).

<sup>85</sup> nimi muutettu

laajentaa ryhmää tai tehdä työn yksin. ”Ryhmämme ei päässyt toimimaan emmekä saaneet valittua aihetta. Mutta nyt olen päättänyt tehdä ryhmätyön yksin, koska voin tehdä sen haluamastani aiheesta.” (10/S2)

Eräät työparit seuloivat aiheekseen molempia yhdistävän aiheen, kuten viulisti-laulajapari *cantilenan*. Toiset työparit ottivat aiheekseen yleisemmän näkökulman, kuten affektit tai tanssit. Joillekin ehdotin aiheita ja näkökulmia, kuten kuvataiteen liittämistä aiheen esittelyyn, tai levyn kohdistamista esimerkiksi lapsille.

Opiskelijat pohtivat ensimmäisessä haastattelussa kanssani ratkaisuja aiheen valintaan tai muita valintoja vaativia seikkoja.

Mut et mikä on tarpeeksi iso? Käyks Händel? [...] kuinka laaja sen pitäis olla? Mitä kaikkea siinä pitäis olla? (20/H1)

Laajuuden lisäksi kirjoituksen näkökulmien valinta askarrutti opiskelijoita:

Pitäskö meidän tehdä yleiskuvaus fuugasta ja sitten esimerkkien kautta tuoda mahdollisesti fuugan muodon historiaa myöskin .. Joo joo, siis myöskin fuugasäveltäjien esittelyjä? (16/H1)

Aiheen keksiminen johti opiskelijat keskustelemaan monenlaisten kysymysten äärelle. Seuraavassa katkelmassa on mukana kaksi opiskelijaa, kun Opiskelija 23<sup>86</sup> liittyi mukaan Opiskelija 20 opetuskeskusteluun työn aiheen sopimista varten.

Opiskelija 20: Keksipäs aihe!

Opiskelija 23: Mikä liittyy klaveeriin...

Opettaja: Jos teillä on retoriikka aiheena niin sehän liittyy molempiin, kokoonpano on mitä mainioin.

Opiskelija 20: Mut mitä se retoriikka oikein on [...] Joku Händelkin, [...], periaatteessa se ei oo niin retorista se musiikki kun esimerkiksi Bachilla, siellähän on paljon sellaista, että hahahahaa, joka ei tarkoita mitään. Mä en oikeen tiedä, että mitä mä siitäkään.... (20/H1)

Tehtävän aiheen keksiminen sai kuitenkin jotkut opiskelijat heti innostumaan. ”Mä oon ihan innoissani ajatuksesta, ja musta se on aika tärkeä osa tätä, että ymmärtää mitä tekee sen ajan musiikissa.” (33/H1). Tehtävän palauttamisen jälkeen monet opiskelijat pitivät tehtävää onnistuneena. Mukavaksi koettiin se, että sai ”syventyä yhteen asiaan” (20/S2), erityisesti sellaiseen joka ”kiinnosti itseä” (16/S2) ja ”liittyi omaan soittimeen” (20/S2). Tehtävä ”jäi mieleen” (3/S2) ja ”sai ottamaan selvää asioista” (32/S2), jolloin ”väkistenkin oppi” (37/S2). ”Etsiessä tietoa oppi uutta ja tunnilla käydyt asiat palautuivat mieleen” (30/S2).

Tehtävä herätti myös epäilyksiä: ”Mutta onko se silti vähän yksipuolista, ajatellen koko aihealueen laajuutta?” (35/S2). Selonteossa näyttäytyi tämä tehtävä myös pelkkänä pakollisena suoritteena vailla muuta merkittävää mielekkyyttä kuin opintoviikot: ”Miten barokkijakson

---

<sup>86</sup> Opiskelijalla on aineistossa aina sama numero.

oppimistavat ... Ihan siinä kun kaikki muutkin opiskelutavat. Aine on yksinkertaisesti minulle ns. pakollinen aine, eli tärkeintä ovat vain opintoviikot, valitettavasti.” (25/S2). Tosin tämä opiskelija vähän lievensi kommenttiaan viimeisessä haastattelussa: ”Mun mielestä tää viimeinen tehtävä oli mielekkäin, koska se oli niin väljä että pysty valitsemaan just omat kiinnostuksen kohteet [...] oli selkee ja tarkka ja voi keskittyä johonkin tiettyyn” (25/H2).

Opiskelijoiden muistellessa vuoden töitä tämän tehtävän yhdistyminen omaan soiton ja laulun opiskeluun teki siitä hyödyllisen: ” Niin, se oli tosi hyödyllinen, se oli kiva tehdä kun se oli suoraan mun omista aarioista, niin pysty yhdistämään sen siihen” (20/H2).

## 5.5 Kommentointitehtävä

Levyn suunnittelutehtävään liittyi ”kriittikkona toimiminen”: tehtävänä oli kommentoida omalla nimellä ennalta määrätyn toisen ryhmän tekemää levytekstiä. Jokaisen ryhmän tai tekijän piti kommentoida määrättyä tekstiä, jotta kaikki tekstit tulisivat kommentoituiksi. Ryhmä- ja yksittäistöitä palautettiin 15, ja myös kommentteja on 15 – tosin yhteen työhön tuli kaksi kommenttia, jolloin vastaavasti yksi jäi vaille vertaiskommenttia.

Opiskelijat kommentoivat toistensa töitä hyvin kohteliaasti, kuten seuraavista WebCT:n keskustelupalstalle kirjoitetuista kommentteista käy ilmi: ”Teksti oli mielenkiintoinen ja jopa hyvä” (33). ”Haluan sanoa, että työnne oli mielenkiintoinen ja erittäin helposti luettava, selkeää analysointia” (3). Opiskelijat kiittivät yleensä toisiaan tekstien mielenkiintoisuudesta, monipuolisuudesta ja selkeydestä, asiantuntevuudesta ja perinpohjaisuudesta.

Se, että arvioinnin kohteena oli kurssitovereiden työ asetti oletettavasti kritiikin antamiselle rajoitteita. ”Ei tule mieleen mitään kamalan rakentavaa kritiikkiä, ainoa asia mihin olisi ehkä toivonut enemmän oli Marais’n elämänvaiheet” (5). Opiskelijat saattoivat ratkaista tilanteen kannustamalla kurssitovereitaan, kuten seuraava: ”Olisi ollut kiva lukea tekijöiden mielipiteitä kappaleista, ainakin muutamista ...” (15).

Komentointitehtävä ei näkynyt lainkaan selonteoissa tehtävän ajoituksen takia, sillä selonteot kirjoitettiin ennen kuin kommentointitehtävä oli ajankohtainen. Levynsuunnittelutehtävä piti alunperin palauttaa ennen kolmatta luentoperiodia, mutta aikataulu osoittautui liian tiukaksi. Siksi myöhäistin palautuksen aikataulua sillä seurauksella, että myös edellisen luvun kommentointitehtävä viivästyi, eikä ollut ajankohtainen vielä toisen selonteon kirjoittamisvaiheessa. Muutama opiskelijaa otti kuitenkin tämän tehtävän puheeksi viimeisessä haastattelussa. Eräs opiskelija pohti tehtävän vaatimaa työmäärää:

Opiskelija: Miten se, kun meillä on se seuraava jota meidän pitäs kommentoida, niin siinä on kolmen ihmisen tosi pitkät jutut. Ensin on yleistä, sitten on, mä en muista mitä

niitä on, kolme eri kohtaa. Otetaanko me niistä kaikista vai vaan siitä ensimmäisestä. (27/H2.)

Toinen opiskelija puki sanoiksi tehtävän nostaman vaikutelmansa esittelytekstien mielenkiinnostomuudesta sekä kommentoinnin teennäisyydestä:

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

Opettaja: Joo. Siinä on miettimisen paikka.

Opiskelija: Joo, pitäskö niitä aiheita tehdä ns. mielenkiintoisemmiksi jotta niitä menisi lukemaan.

Opettaja: Sä osut ihan asian ytimeen.

Opiskelija: Joo. Siellä oli 4-5 Bachia koskevaa juttua, ja kaikki alkoi samalla tavalla, Bachin historialla tai jotain semmosta. Joo okei. Mut se on ihan OK idea, tää nettijuttu on ihan hyvä juttu.”(28/H2.)

Odottiko tämä opiskelija, että opettaja tekisi jollain tavoin työt mielenkiintoisiksi, vai kenties opiskelijat itse? Sama opiskelija esitti harvinaisen suoraa kritiikkiä kommentissaan opiskelutovereilleen: ”Ensilukemalta minulle jäi vähän hölmistynyt olo: mietin, että minnes se affektioppi jäi [...] Siltä osin työ on mennyt jokseenkin ohitulkinnaksi.” (28) Tämänkin opiskelija päätti kuitenkin kommenttinsa keuhihin: ”Työ on selkeäpiirteinen ja eritoten teoskuvaukset olivat hyvin jäsenneltyjä ja kattavia.” (28).

## 5.6 Tehtävät korvaava tentti ja kurssin arvosanattomuus

Ennen kolmatta luentoperiodia ilmeni muutamien opiskelijoiden vaikeus tarttua omaehtoiseen aiheenvalintaan, aikatauluttamiseen ja kirjoittamiseen. Siksi sovin kolmannen luentoperiodin tehtäville kaksi vaihtoehtoa: joko perinteisen tentin (kirjallisuus ja etukäteen opiskeltavine kuunteluosioineen, joista sai valita joko molemmat tai vain toisen) tai edellisten tehtävien tapaan tehtäväkokonaisuuden suorittamisen.

Muutama opiskelija valitsi tentin. Tentin valinneet opiskelijat olivat haastattelussa selvästi tyytyväisiä valintaansa. Lisäksi tentti suorituksena oli heille opiskelussaan harvinaisuus:

No se oli ihan hyvä, kun täällä ei mulla oo ollu yhtäkään tällaista tenttiä, että tehdään jossakin auditoriossa tai silleen. [...] Oli mukava kokeilla sellasta, miten se nyt onnistuu parissa tunnissa ja muistaako mitään. (13/H2.)

Se, että tentti ei ollut pakollinen miellytti niitä opiskelijoita, joille läsnäoloon perustuva luento-opetus ja tehtävät olivat tenttiä mieluisampi vaihtoehto: ”koska mä oon tosi hidas lukemaan jotta se jää mieleen” (28/H2).

Kysymys tentin tai tehtävien valitsemisesta nosti esiin kysymyksen tehtävien tekemisen ja kirjoittamisen ”peruskoulumeiningistä” ja mielikuvista korkeakouluopiskelusta:

Opiskelija: Täällä vois antaa enemmän vastuuta siihen, että korkeakouluopiskelijat hoitaa homman, ja sitten vaikka tentti joka mittaa sitä – mutta tästä varmaan on paljon erilaisia käsityksiä.

*Opettaja: Mikä siinä oppimisessa ja tiedossa on erilaista silloin jos sä luet tenttiin?*

Opiskelija: Mull on vaan se, et hyvä muisti, mä pääsen siinä helpommalla. Kun mulla on hyvä kirja ja mä luen sen ja mä meen tenttiin, niin mä muistan sen, ja mä muistan sen myös jälkeenpäin.” (16/H2.)

Tälle opiskelijalle asioiden muistaminen tuntui olevan musiikinhistorian opintojen päämäärä, ja tentti on muistamisen kontrolli. Opettajana toivoin opiskelijoiden kuitenkin löytävän musiikinhistoriasta itselleen tulevassa ammatissaan muusikkoina ja opettajina käyttökelpoisia tietoja ja taitoja.

Kurssista ei saanut arvosanaa. Arvosanattomuus hämmensi joitakin opiskelijoita, sillä kurssista sai hyväksytyyn suorituksen erilaisella paneutumisella tehtäviin:

Ja sitten on hankalaa se, ettei tiedä mikä on se määrä hyväksyttävään suoritukseen. Esimerkiksi kun katto niitä töitä mitä netissä oli, siellä oli hyvin eri tyyppisiä. Silleen tosi lyhyitä, kun itte lukee, niin huomaa että tän ois voinu tehdä parissa tunnissa. Ja sitten siellä oli sellasia, että joku on nähnyt vaivaa varmaan viikon. Ja silti ne on kuitenkin kummatkin hyväksyttäviä. Se on kuitenkin harmi, että ne tunnollisimmat tekee paljon, ja toiset on, että ‘äh, no enhämmä nyt tästä mitään, tästähän ei tule arvosanaa’. (28/H2.)

Opiskelijan palaute oli minusta aiheellinen, ja seuraavasta vuodesta lähtien kurssista saikin arvosanan 1–5. Kysymys suoritustavasta ja tehtävien tekemisen motiiveista heijastelee opiskelijoiden musiikinhistorian opiskelulle asetettavia tavoitteita. Mikä tekee opiskelusta mielekkään – hyvä arvosana, pakollisen kurssin läpäiseminen, vai ammatillinen kiinnostus? Seuraavassa luvussa tarkastelen näitä kysymyksiä sekä sitä, miten opiskelijat kuvasivat kurssista suoriutumisen valintojaan ja motiivejaan.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Arvioinnin tarkastelun syventäminen esimerkiksi tarkastelemalla mitä, miksi ja miten arvioidaan jää kuitenkin jatkotutkimuksen aiheeksi.

## 6 Musiikin historian opintojen sisältö

Opiskelijat kuvasivat ennakoivassa selonteossa (aineisto E3, elokuva 2003) ja toisessa selonteossa (S2 kevät 2004) paljonkin musiikin historian opintojen sisältöä, toisin kuin ensimmäisessä selonteossa (S1 syyskuu 2003), jossa kuvaukset kohdistuivat opiskelun toimintoihin. Toiminnan kuvauksiin sisältyi paljon edellisessä luvussa kuvaamani, Harrén ja Secorden aktiiviseen *done by* -kategoriaan (Harré & Secord 1972, 156) liittyviä, opiskelijoiden omaa aktiivista toimijuutta osoittavia ilmaisuja. Opintojen sisältö näyttäytyi aineistossa traditionaalisena tai kulttuuriperintönä, jonka sisältöön opiskelijalla ei ole sanottavaa tai sananvaltaa. Aineisto ilmensi opiskelijoiden passiivista suhdetta opintojen sisältöön, jota Harrén ja Secorde kuvasivat annetuksi, *done to* (emt, 156).

Aineistossa, ensimmäisestä eläytymistarina eli ennakoivasta selonteosta (E3) myöhemmin kurssin kuluessa kirjoitettuihin selontekoihin (S1 ja S2)<sup>88</sup>, on kuitenkin havaittavissa muutos musiikin historian opiskelun sisällön kuvauksissa. Osallistuminen opetukseen ja opiskelukulttuurin omaksuminen vaikuttivat aineiston perusteella opiskelijoiden käsityksiin ja kuvauksiin. Opiskelijoiden kielelliset kuvaukset yhdenmukaistuivat, ja niiden yllätyksellisyys minulle, kurssin opettaja-tutkijalle, väheni.

### 6.1 Sisällön kuvaukset aineistossa

Aivan tutkimuksen kohteena olleen kurssin alussa (elokuva 2003) kerättyssä eläytymistarinassa E3 musiikin historian opintojen sisällön kuvaus oli opetuksen sisällöllisen tradition tuntevaa mutta samalla opiskelijoiden sanavalinnat poikkesivat toisistaan. Persoonallisia sanavalintoja ja ilmaisuja olivat esimerkiksi ”tyylikausien äänimaailmat ja harmoniat”, ”sävellysten syntysijat (selvitetään)” (sulkeistus opiskelijan), ”instrumentilleen sävelletyn musiikin monimuotoisuus” tai ”seikat, jotka vaikuttavat aikansa musiikin syntymiseen”. (E3.)

Loppusyksystä syksyllä 2003 kerättyssä ensimmäisessä selonteossa oli niukasti mainintoja opiskelun sisällöstä. Kurssilla oltiin selonteon kirjoittamiseen mennessä käsitelty antiikin, keskiajan ja renessanssin musiikkia, jota opiskelijat eivät soittaneet itse tai muutenkaan juuri ennalta tunteneet. Selonteot olivat lyhyitä ja niiden mukaan opiskelijoiden huomio kohdistui omaan suoriutumiseen ja musiikin historian opintojen käytännöllisiin puoliin, kuten tietokoneen käyttöön tai kuunneltavien levyjen etsimiseen. Myös selontekoja täydentävissä keskusteluissa opiskelijat halusivat puhua ensisijaisesti opiskelun käytännöistä, omasta osaamisestaan ja tehtävistä suoriutumisesta.

Aineistoa kerätessäni ja sitä alustavasti analysoidessani talvella 2003–2004 kaipasin opiskelijoilta enemmän kuvauksia musiikin historian sisällöstä analyysieni lähtökohdaksi. Niinpä keväällä 2004

---

<sup>88</sup> Nämä aineiston osat olivat samojen opiskelijoiden kirjoittamia (ks. kuva 12).

keräämässäni toisessa selonteossa pyysin opiskelijoita kuvaamaan mitä ja miten musiikin historian opinnoissa tulisi opiskella. Tutkimusaineiston kerääminen heijastelee omia ennako-odotuksiani ja pyrkimyksiäni tutkijana ohjata aineistoa erityisesti sisältötiedon osalta. Tutkimuksen alkuvaiheessa etsin opetukseeni liittyen keinoja, joilla tietämisen ja tiedon pohdinnoista tulisi osa musiikin historian opiskelun sisältöä. Ohjeistukseni mukaan kirjoitetut toiset selonteot olivat pitempiä, ja opiskelijat syventyivät niissä pyynnöstäni pohtimaan opiskelunsa sisältöä. Näissä selonteissa keskeisenä opintojen sisältönä mainittiin usein opetussuunnitelmaa ja kurssimateriaalia mukaillen teokset, tyylikaudet sekä säveltäjät. Opiskelijoiden kuvaamissa lähestymistavoissa oli kuitenkin eroja, kun opiskelijat pohtivat tietojen ja käytännön yhteyttä, tiedon hyödyllisyyttä ja opetusjärjestelyitä. Eläytymistarinat (E1, E2 ja E3), selonteot (S1 ja S2) keskusteluineen (H1 ja H2) ja pohdintatehtävät (P1 ja P2) muodostivat riittävän aineiston opiskelijoiden sisältökuvausten tarkastelulle.

Kolmas aineistokorpus, pohdintatehtävät, ilmentää myös pyrkimystäni ohjata aineistoa. Ensimmäinen pohdintatehtävä (syksy 2002, ks. kuva 12) valotti opiskelijoiden käsityksiä musiikin historian tiedon mahdollisista, erilaisista puolista. Se oli samalla yksi kyseisen kurssin oppimistehtävistä, sillä opiskelijat joutuivat pohtimaan musiikin historian tiedon ja opintojensa ammatillista käyttökelpoisuutta.<sup>89</sup> Toisessa pohdintatehtävässä (syksy 2004) pyysin opiskelijoita kuvaamaan perusteita, joilla joku voisi puoltaa tai vastustaa musiikin historian opiskelua. Vastaukset avasivat minulle erityisesti opiskelijoiden kokemuksia soittamisen ja musiikin historian välisistä yhteyksistä.

Osa opiskelijapuheesta kiinnittyi akateemiseen diskurssiin, oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien puheentapoihin. Opiskelijat toistivat musiikin historian opetukseen Sarjalan (2002, 128) sanoin ”vakiintuneen tiedollisen ytimen” aihepiirejä, eli ”oppikirjahistoriaa”, jossa ”perustosiasioita” eli ”faktoja ovat teokset, säveltäjät, tyylit, lajityypit, sävellystekniikat ja muotoyksiköt” (Sarjala 2002, 129). Tarkastelemalla opiskelijapuheen teemojen kiinnittymistä luvussa 2 hahmottelemiini, kulttuurissamme vallitseviin musiikin historian diskursseihin valotan opiskelussa rakentuvia tiedollisia valtasuhteita (ks. Aittola & Suoranta 2001, 13). Jäsenen aineiston sisällön tarkastelun luvussa 2 luonnostelemieni musiikin historian diskursseihin<sup>90</sup> perustuvaksi teemoitteluksi.<sup>91</sup> Analyysiprosessi eteni adbuktiivisesti usean aineiston lukemiskerran ja pohtimiskierroksen tuloksena. Seuraavat opiskelun sisällön teemat rakentuivat opiskelijoiden puheen (H1 ja H2) ja kirjallisten kuvauksien (E1, E2 ja E3; S1 ja S2; P1 ja P2) maininnoista, ja musiikin historian akateemisia diskursseja heijastellen.

---

<sup>89</sup> Tämän tehtävän perusteella kuvittelin, että sisältötiedon pohdinnat olisivat olennainen osa kaikkien opiskelijoiden omaehtoista, kriittistä opiskelijan positiota, ja että tämä aktiivinen asenne ilmenisi myös tutkimuksen kohteena olleilla kursseilla. Selontekojen kohdalla näin ei kuitenkaan ollut, vaan opiskelijat kommentoivat opetuksen sisältöä vain kun sitä pyysin toisessa selonteossa.

<sup>90</sup> Olen kuvannut luvussa 2 musiikin historian diskursseja, jolla viittaaan sekä lähteisiin että niiden arviointiin, kommentointiin ja muuhun kirjoitteluun.

<sup>91</sup> Van Manenin (1990, 43) mukaan teemat ovat kokemuksesta avautuvia näkökulmia joiden avulla artikuloituu se, mihin opettaja-tutkijan tulkitsemat merkityskonstruktiot ”avautuvat” tutkimuksen kohteena olevassa opetuksessa ja siihen liittyvissä dialogeissa (emt, 88).

## 6.2 Sisällön aihepiirit

Tutkittavalla kurssilla käsitelimme musiikkia vuodesta n. 500 eaa 1900-luvun alkuun. Tällä aikavälillä voidaan opetuksessa periaatteessa käsitellä erilaisia sisältöjä, kuten musiikin lajityyppejä eli genrejä (ks. Kurkela 2006, 73) tai toimijoita (ks. naistutkimus musiikin historian opetuksessa esim. Natvig 2002). Musiikin historian yleisesitysten aihepiirit ja niihin perustuva oppimateriaali ovat kuitenkin suuntautuneet akateemisen tutkimuksen diskursseihin, kanonisoituihin sisältöihin ja tarkastelutapoihin.<sup>92</sup> Aineiston perusteella opiskelijat hahmottivat musiikin historian opintojensa sisällön musiikin historian tutkimustiedolle perustuvien yleisesitysten ja oppikirjojen esitystavan ja käsitteistön mukaan. Esimerkiksi populaarimusiikin, kansanmusiikin tai afroamerikkalaisen musiikin puuttuminen aineiston kuvauksista johtuu tulkintani mukaan musiikin historian tradition ja yleisesitysten sisällöstä.

### 6.2.1 Teokset, sävellykset, kappaleet ja musiikki

Keskeinen musiikin historian opintojen sisällön teema aineistossa, klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden kuvauksissa, olivat kappaleet, teokset tai sävellykset. Selonteissa välittyi selvästi opiskelijoiden odotus siitä, että musiikin historian opiskelun sisältönä on ”säveltäjien musiikkiin” (21/S2), ”kappaleisiin” (8/S2; 34/S2), ”teoksiin” (19/S2; 28/S2), ”sävellyksiin” (33/H2) ”tutustumista” (13/S2; 19/H2; 28/S2), ”kuuntelemista” (30/S2) , ”tunnistamista” (8/S2), ”ymmärtämistä” (16/S2) ja ”analysointia” (13/S2). Musiikki – teokset, sävellykset tai kappaleet – olivat opiskelijoille keskeinen toiminnan, ymmärtämisen, tietämisen ja tunnistamisen kohde.

Opiskelijat kuvasivat erityisesti toisessa pohdintatehtävässä (P2) oman ja muiden soittimien ohjelmiston tuntemista ammattimuusikon ja musiikkipedagogin tavoiteltavaa ammattitaidon osana. Musiikin historian sisällön painottuminen teoksiin<sup>93</sup> klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden kuvauksissa liittyykin opintojen päämäärällä. Opintojen keskeinen tavoite oli omalle instrumentille sävellettyjen teosten harjoittelu ja esittäminen. Opiskelijat ilmaisivat aineistossa musiikin historian tarjoavan mahdollisuuden teostuntemuksen laajentamiseen muiden soittimien ohjelmistoon.

Jotkut opiskelijat (20/S2; 23/S2; 35/S2) ottivat kantaa myös ohjelmiston keskeisyyteen. 1900-luvulla muotoutuneen, mm. Dahlhausin (1980) edustaman käsityksen mukaan arvoltaan merkittäviksi katsotut teokset muodostavat ajan kuluessa teoskaanonin (ks. myös Huttunen 2000, 193-199; Sarjala 2002, 32). Aineiston valossa keskeisen ohjelmiston tunteminen oli

<sup>92</sup> Musiikin historiassa kaanon tarkoittaa Huttusen mukaan paitsi teosten ja sävellysten repertuaaria, myös tapaa, jolla musiikin historiaa kuvataan (Huttunen 2000, 194).

<sup>93</sup> Teos on klassisen musiikin ammattiopiskelijoille soittamisen lähtökohta. Klassisen musiikin ammattiopiskelijat harjoittelevat kappaleita, teoksia, sävellyksiä. Tutkimuksella en ota kantaa teoksen ontologiaan (ks. Packalén 2008).

opiskelijoille pikemminkin käytännöllinen ja ammatillisesti tärkeä musiikinhistorian opiskelun sisältö. Musiikinopiskelijoiden teoskeskeiseen lähestymistapaan musiikin kuuntelussa ei aineiston valossa liittynyt mielikuvia teosten kantamista, tradition määrittämästä esteettisestä arvosta, eikä toisaalta myöskään arvon puuttumisesta kaanonin ulkopuolisten teosten tai musiikin genrejen kohdalla. Musiikki kuvattiin aineistossa toiminnan ja kokemisen, soittamisen ja kuuntelemisen kohteeksi, ja pohdintatehtävissä (P1 ja P2) myös monenlaisten opetustilanteiden yhteydessä.

Opiskelijoiden suhde keskeisten teosten kaanoniin tuntui aineistossa mutkattomalta. Teoksiin yksinkertaisesti tutustutaan, ja teostuntemuksensa avulla opiskelijat suuntaavat kohti omaa ammattikenttäänsä. Aineistosta käy myös ilmi halu saada kosketus tuntemattomampiin sävellyksiin (esim. 28/H2). Lisäksi musiikinhistorian opetuksen dokumentoimattomissa tunti-ilanteissa opiskelijat ovat joskus liittäneet kysymyksen teoskaanonista omaan ammattidentiteettiinsä. Keskeisen teoskaanonin esittämisen sijaan jotkut opiskelijat ovat innostuneet rakentamaan omaa jalansijaansa ammattikentällä nimenomaan tuntemattomampien säveltäjien tuotannon esittäjinä.

Kysymys teosten tai teoskaanonin asemasta musiikinhistorian sisällössä ei siis musiikin ammattiopiskelijoiden kuvauksissa problematisoidu samalla tavoin kuin musiikkitieteen kirjoituksissa (ks. esim. Sarjala 2002; Goehr 1992) tai musiikkikasvatuksen suuntaa pohtivissa puheenvuoroissa (Elliott 1995; Jorgensen 2008). Opiskelijat suhtautuivat keskeisen repertuaarin olemassaoloon tulevan ammattinsa toiminnan kenttänä, Huttusen sanoin ”konserttikulttuurin tosiasioiden kaanonina” (Huttunen 2000, 194). Pohdintatehtävissä oli mainintoja teosten välittömästä kokemuksellisuudesta, niiden herättämistä tunteista ja kuulijan aktiivisesta asemasta musiikin ja kokemuksensa tulkitsijana. Musiikin esityskäytäntöjen historiallisten kerrostumien tarkastelu mainittiin useissa toisen pohdintatehtävien vastauksissa (P1 ja P2), jossa pyysin opiskelijoita perustelemaan hyötyä musiikinhistorian opiskelustaan. Tosin selonteoissa ja keskusteluissa vain harvat opiskelijat puhuivat esityskäytäntöjen tai musiikinhistorian kirjoitusten tulkinnanvaraisuudesta, suuntautuminen Huttusen (2000) luokittelun ”tosiasioihin” oli painokkaampaa.

Musiikinhistoriaa voi aineiston valossa perustellusti luonnehtia teosten, sävellysten ja musiikin varannoksi, johon musiikinhistorian opinnot ja siihen liittyvä musiikin kuunteleminen voivat avata omaa soittoa laajemman näköalan. Eläytymistarinoissa (E3) opiskelijat toivoivat musiikinhistorian opintojen syventävän kosketusta teosten varantoon. Opetus voi parhaimmillaan herättää henkilökohtaisen, kokemuksellisen kosketuksen kollektiiviseen tieto- ja musiikkivarantoon, musiikilliseen kulttuuriperintöön. Tähän perintöön kuuluvat opiskelijoiden kuvauksissa ensisijaisesti teokset, joita opiskelijat tulevina muusikkoina ja pedagogeina työssään käyttävät ja tulkitsevat. Opiskelijoiden kuvauksissa musiikinhistoria tarkoitti tutustumista musiikkiin ja sävellyksiin, ja keskeinen musiikinhistorian tietoaimes liittyy teoksiin.

Musiikin historian sisältö hahmottui teosten muodostaman ammatillisen koordinaatiston tai "mentaalisten kiintopisteiden" (van den Berg 2007, 46 ja 141; ks. myös Karlsson 2004) rakentamisena musiikillisen kulttuuriperinnön varantoon. Esimerkiksi aikajana ja kronologia, tyyliääreet ja teokset luoneet säveltäjät näyttäytyivät aineiston valossa kulttuurisina, tradition antamina keinoina, joilla jäsentää teosvarannon moninaisuutta. Musiikin kuunteleminen ja kuunteluun liittyvä kokemuksellinen tieto koettiin aineistossa akateemisen tutkimustiedon rinnalla musiikillisen kulttuuriperinnön mentaalisten kiintopisteiden hahmottamista edistäviksi ja historiallista tietoisuutta kasvattaviksi työtavoiksi.

## 6.2.2 Säveltäjät ja muu henkilöhistoria

Opiskelijoiden kiinnostus säveltäjien henkilöhistoriaan, säveltäjien elämäkertojen ja teosten kautta jäsenyvään historian hahmottamiseen käy aineistosta selkeästi ilmi. Aineiston perusteella tämäkin kiinnostus liittyy ensisijaisesti siihen musiikkiin, jota opiskelijat itse soittivat. Ensimmäisistä selonteista (S1, syyskuu 2003) maininnat säveltäjistä puuttuvat kokonaan yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Selonteon kirjoittamisen aikoihin kurssilla oli edetty antiikin Kreikasta 1600-luvun alkuun, eikä sisällössä vielä ollut opiskelijoille tuttua musiikkia, teoksia tai säveltäjiä. Musiikin tuttuus ja osallisuus teosten soittamiseen oli aineistossa kriittinen tekijä säveltäjäkiinnostuksen heräämisen kannalta.

Toisessa selonteossa (S2, kevät 2004) musiikin historian sisältö hahmottui selvästi säveltäjien ja heidän sävellystensä tai musiikkinsa ympärille. Säveltäjät mainittiin keskeiseksi musiikin historian opiskelun kohteeksi 12:ssa kirjoituksessa 29:stä. Säveltäjien asemaa kuvattiin mainitsemalla heidän keskeisiksi tai tärkeimmiksi tyylikautensa edustajiksi (7/S2; 23/S2), tai vähemmän tunnetuiksi (20/S2). Opiskelijat pitivät tärkeänä oppia "tuntemaan" tai "tietämään" säveltäjiä. Yksi opiskelija toivoi "pintaraapaisuna paljon säveltäjiä" (28/S2), toinen taas "tuntemattomia" säveltäjiä (30/S2), kolmas toivoi "muutamaa" säveltäjää (2/S2).

Aineistosta löytyy vain vähän pohdintoja siitä, mitä kiinnostus säveltäjiä kohtaan ilmentää. Yhdessä selonteossa mainitaan "henkilöhistoria ja säveltäjien henkilökohtainen elämä" opiskelijaa "motivoivaksi ulkomusiikilliseksi seikaksi" (13/S2). Tutustumisen säveltäjään voi kenties tulkita olevan verrattavissa johonkin ennalta tiedettyyn mutta ei tuttuun henkilöön ja tämän elämänkaareen tutustumiseen. Sen voi tulkita myös mikrohistorialliseksi kiinnostuksen kohteeksi ja ajankuvan personifikaatioksi, jolloin säveltäjän elämä avaa samalla ikkunan muidenkin aikalaisten elämään. Tällaista tulkinta-akselia tukee myös erään opiskelijan toive tutustua sävellysten taustalla oleviin yleisiin ja yksilöllisiin ajattelutapoihin ja ihanteisiin (16/S2). Eräs toinen opiskelija puolestaan pohti keskustelussa sitä, miten jollakin "loistavalla säveltäjällä" on saattanut henkilökohtainen elämänhallinta olla "ihan toista" (25/H1), ja totesi esimerkiksi tällaisten ristiriitaisuuksien jääneen erityisesti mieleen. Eräässä selontekoon liittyneissä keskustelussa opiskelija (7/H1) kertoi löytäneensä juuri lukemastaan kirjasta maininnat samoista säveltäjistä, joita oli omissa kuuntelutehtävissään käsitellyt: Glazunov oli painottanut

opetuksessaan juuri samojen säveltäjien merkitystä, jotka kyseinen opiskelija oli itse valinnut kuuntelutehtäväänsä. Aivan erityisen huomion sai opiskelijan puheessa se, että 1800-luvun Venäjällä jokaisen täytyi itse nuotteja lukemalla tutustua musiikkiin, kun CD-levyjä tai muita äänitteitä ei ollut. Tässä esimerkissä opiskelija vertasi omaa ammatillista toimintaansa kokemuksellisesti ja elämyksellisesti menneeseen toimintatapaan.

Maininnat säveltäjästä voi tulkita liittyvän henkilökohtaisen vertautumisen lisäksi musiikin historian tapahtumien ajalliseen hahmottamiseen, teosrepertuaarin koordinaatiston tai kiintopisteiden rakentamiseen, josta edellä oli puhe. Säveltäjän nimeäminen tuntui olevan väline paikantaa teos näihin kiintopisteisiin, kuten musiikin historian kronologiaan ja tyylikausiin. Sen sijaan suurmiesajattelun tai nerokultin ilmauksia aineiston kuvauksissa ei ilmennyt<sup>94</sup>.

Säveltäjistä avautui opiskelijoille kosketus muusikon hiljaiseen tietoon, omaan soittoon ja musiikin esittämiseen. Eräs opiskelija toivoi ”ohjeita eri säveltäjien musiikin tulkitsemiseen” (21/S2). Huomionarvoista on myös se, että oma kuuntelukokemus ei vertautunut aineistossa menneisyyden kuulijoiden tai muusikoiden musiikinkuunteluun tai soittamiseen, vaikka opiskelijat kokivat kuuntelemisen hyödylliseksi ja musiikin historian opiskelun mielekkyyttä lisääväksi työtavaksi. Selonteissa ei ollut yhtään mainintaa reseptiohistoriasta, menneisyydessä eläneistä musiikin kuulijoista tai musiikin esittäjistä. Mielenkiinto historiallisten muusikkokollegojen arkeen puuttui. Kiinnostus vanhoja soittimia tai esityskäytäntöjä kohtaan mainittiin kuitenkin pohdintatehtävien vastauksissa (P2). Opiskelijoiden odotukset ja mielikuvitus eivät virittyneet kohtamaan historian kertomuksissa muita henkilöitä kuin säveltäjiä.

Musiikin historian opetuksen kerronta ei aineiston ilmentämässä ”kulttuurisessa kuvastossa” (Eskola & Suoranta 2001, 116) valota edesmenneiden muusikoiden työn arkea, reseptiohistoriaa, musiikinopiskelun perinteitä tai kuulijoiden ja soittajien osallisuutta ”tosiasioihin”. Aineiston kuvaukset perustuivat selonteon menetelmässä opiskelijoiden valinnoille siitä, mitä he halusivat kertoa esimerkiksi esittäytyäkseen pätevinä ja hyväksytyinä musiikinopiskelijoina. Valintoihin saattoi vaikuttaa myös se, miten opiskelijat hahmottivat opiskelutradition ja opettajansa odotukset. Kenties tästä johtuen kukaan ei maininnut menneisyyden musiikin kuulijoita ja heidän reaktioitaan, tai esimerkiksi menneisyyden musiikinopiskelua, sisältötiedon osaksi.

Musiikin historian opetuksen sisältönä voisi pitää moniperspektiivisten ’uusien historioiden’ (ks. luku 2) myötä esimerkiksi muusikon arjen kuvaamista ja eri aikojen muusikon toimintatapojen ymmärtämistä, eli muidenkin historian henkilöiden kuin säveltäjien esittelyyn. Mikrohistoria on Maarit Leskelä-Kärjen (2001) mukaan avannut uusia käytänteistä ”yksilöistä kirjoittamiseen” (Leskelä-Kärki 2001, 111). Näiden uusien käytänteiden siirtäminen musiikin historian opiskelun sisällöksi on tulkintani mukaan yksi musiikin historian kehittämisenäkymä.

---

<sup>94</sup> Kuten Martti Huttunen huomauttaa esitarkastuslausunnossaan (Huttunen 2009, julkaisematon ausunto), tämä tulkintani ei välttämättä tarkoita, etteikö tällainen ajatus voisi opiskelijoilla olla.

## 6.2.3 Tyyli- ja rakennehistoria

Opiskelijat kuvasivat eläytymistarinoissa ja selonteoissa aikakausia, tyylikausia sekä niitä edustavia teoksia ja säveltäjiä opiskelun ja toiminnan kohteiksi. Tyylikausijaotteluun kohdistunut toiminta oli eläytymistarinoissa ja selonteoissa ”tietämistä” (2/S2), ”oppimista” (24/S2, 32/S2), ”kuuntelemista” (E3) ”vertailemista” (14/S2), ”tunnistamista” (34/S2), ”tutustumista” (22/S2) tai ”ymmärtämistä” (16/S2).

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian opetussuunnitelma<sup>95</sup> vahvisti tyylikausisidonnaista mielikuvaa musiikin historian sisällöstä (ks. luku 4). Opetussuunnitelmassa painottuu teos- ja säveltäjälähtöinen, tyylikausien varaan rakentuva musiikinhistoriakäsitys.

### Tavoitteet

Opiskelija syventää tuntemustaan länsimaisen taidemusiikin **tyylikausista**, keskeisistä säveltäjistä ja **tyyli muutosten** päälinjoista antiikista myöhäisromantiikkaan. Opiskelija oppii **jäsentämään eri tyylikausien musiikkia** kuulokuvan perustella ja tutkimalla kirjallista aineistoa.” Opiskelija oppii tuntemaan Suomen musiikin historiaa integroituna yleiseurooppalaiseen kehitykseen.

### Sisältö

Länsimaisen taidemusiikin **tyylikaudet**: antiikki, keskiaika, renessanssi, barokki, klassismi, romantiikka sekä johdatus 1900-luvun musiikkiin. (Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelma 2003–2004.)

Musiikkia kuunnellessaan opiskelijat suuntautuivat kuvailemisen ja vertailemisen ohella etsimään teosten eri piirteiden aika- tai tyylikauteen sidottuja samankaltaisuuksia, joiden mukaan he sijoittivat teokset aikajanelle.<sup>96</sup> Aika- ja tyylikausijaottelun voi jopa tulkita muuttuneen opiskelijoiden kuvauksissa ”todellisuuden rakennusosaksi” (Kalela 2002, 129). Monissa selonteoissa aikakausi- (2/S2; 4/S2; 5/S2; 7/S2; 8/S2; 11/S2; 19/S2; 23/S2; 24/S2; 29/S2) tai tyylikausijaottelu (14/S2; 21/S2) esiintyi ikään kuin annettuna ja problematisoitumattomana ”lokerikkohistoriana” (Kalela 2002, 129), johon teosten analyttinen ja kokemuksellinen tulkinta ei vaikuttanut.

Vain yhdessä selonteossa viitattiin periodiopetuksen ja tyylikausijaottelun problematiikkaan: selonteossa opiskelija toteaa olevansa ”tyytyväinen siihen, miten selitetään siirtyminen

<sup>95</sup> Opetussuunnitelma oli laadittu ennen kuin aloitin opettamisen Stadiassa syksyllä 2002.

<sup>96</sup> Jorma Kalela kritisoi yleisen historian tutkimuksen kohdalla periodisoinnille rakentuvaa ”lokerikkohistoriaa” yksitasoisena: ”Tämä samankaltaisuuksien etsimisen pyrkimys palautuu ’historiallisen jatkuvuuden’ oletukseen, ja sen välityksellä ’lokerikkohistoriasta’ tulee ihmisiä kahlitseva rautahäkki” (Kalela 2002, 130), tai ”ajan vankila” (emt, 111). Stublely on kritisoinut musiikin historian redusoimista aikajanaksi, jolle historian tosiasioiksi miellettyt faktot kerätään tapahtumia, säveltäjiä ja teoksia (Stublely 2002, julkaisematon luento 11.4.2002 Kallio-Kuninkalassa). Suomalaisista musiikin historian asiantuntijoista esimerkiksi Murtomäki (2007) on myös esittänyt kritiikkiä tyylikausijaottelun rajoja kohtaan ja eriteltyt esimerkiksi klassismin johtaneiden tyylien rikkautta ja niiden yhteyttä aikansa populaarikulttuureihin. Samoin Oramo (2005) on problematisoinut tyylikausijaottelun soveltamisen suomalaisen musiikin historiaan: keskiaikaa alkoi Pohjoisessa vasta 100-luvun jälkeen, ja renessanssiin liittymme vain lyhyessä Juhana Herttuan hovin kukoistuksessa, ja myös barokki puuttuu meiltä tyylinä lähes kokonaan.

tyylikaudesta toiseen” (31/S2). Muita kriittisiä pohdintoja ilmentäviä kysymyksiä tyylikausijaon ristiriidoista, moniselitteisyydestä, perusteista ja sopimuksenvaraisuudesta ei esiinny opiskelijoiden kuvauksissa.

Tyylikausijaottelun voi tulkita palvelevan opiskelijoille samaa tarkoitusta kuin 1800-luvun lopun musiikin tutkimukselle. Kuten luvussa 2 esitin, tyylikausijaottelu syntyy vaikuttanut 1800-luvun lopun musiikin historian kirjoitusten tematiikan uudistamisen tarve. Tyylijaottelu tarjosi käsitteistön, jolla verrata ja yhdistää musiikin piirteitä. Historiallisessa yhteydessään tarkasteltuna tyylikausiin perustuva tarkastelutapa näyttäytyy varsin ymmärrettävänä ja auttaa ymmärtämään myös sen muotoutumisen ajankohdan, 1800-luvun lopun, musiikillista ja historiaan suuntautuvaa maailmankuvaa. Tyylikausihistorian voi tulkita myös opiskelijoiden kuvauksissa liittyvän ajatukseen ”mentaalista kiintopisteistä” (ks. luku 6.2.1), joiden avulla tapahtumat, teokset ja säveltäjät sijoitetaan. Teoksen sijoittaminen oikeaan tyylikauteen näyttäytyi opiskelijoiden kirjoituksissa (esim. 22/S2) analysoimisen ja musiikin kuvaamisen ohella musiikin historian kompetenssin mittarina (10/S2; 14/S2; 16/S2).

Lienee kuitenkin syytä hieman pohtia, miksi tyylikausijaottelu tai aikakausijaottelu painottuu vielä 2000-luvun alun musiikin historian opetuksessa. Aineiston perusteella musiikin opiskelijat omaksuvat opinnoissaan – tai jo ennen niitä – tyyleihin, tyylinormeihin ja musiikin lajeihin perustuvan tarkastelutavan keskeiseksi musiikin historian kerronnan sisällöksi. Tyylikausijaottelu oli opiskelijoiden käsityksissä muuttunut musiikin historian kerronnan ”tosiasiaksi”, vaikka se Huttusen mukaan on keskeinen juonne ”tarkastelutapojen” kaanonissa (Huttunen 2000, 194). Yhtenä tyylikausijaottelun etuna musiikin historian sisällön määrittäjänä on edelleenkin, nykypäivän opiskelijoille, se, että se tarjoaa välineen hahmottaa, vertailla ja yhdistellä teoksia, säveltäjiä ja muuta musiikin historian sisältöä. Toisaalta tyylikausijaottelun omaksumista on kuuntelu- tai kirjallisilla tenteillä ja kokeilla helppo mitata. Lisäksi tyylikausien tunnistamista saatetaan arvostaa siksi, että se johdattelee musiikkianalyyseissa tarvittaviin taitoihin.

Historiatietoisuuden kannalta tosiasioiden<sup>97</sup> ja tarkastelutapojen samastaminen opetuksen sisällössä – ei kaanonin olemassaolo, kuten Huttusenkin toteaa (Huttunen 2000, 197) – oli aineiston perusteella tutkimuksen kohteena olleella kurssilla ongelma. Tyylikausien esittelemisen tarkastelutapoina, eikä tosiasioina, oli selvästi opiskelijoille ongelma, jonka seurauksena opiskelijat eivät tutkimuksen kohteena olleella kurssilla saaneet työkaluja tarkastelutapojen arviointiin. Tämä ilmeni tutkimuksessa luvussa 5 kuvaamassani kommentointitehtävässä, jossa opiskelijat esittelivät valitsemiaan kappaleita ja niiden taustoja siteeraamalla tosiasioita, kuten tietoja säveltäjien elämäkerroista tai musiikkianalyyseihin perustuvista teosten tyyllillisistä luonnehdinnoista. Heidän kommenttinsa opiskelutovereittensa kirjoituksiin eivät myöskään ilmentäneet sitä, että heillä olisi ollut välineitä arvioida opiskelutovereittensa kirjoituksia.

---

<sup>97</sup> Tosiasioiden valikoitumista historiaan on kriittisesti pohtinut mm. E.H. Carr (1961). Vaikka käsite on ongelmallinen, voidaan musiikin historian opetuksessa se kuitenkin käytännössä ymmärtää: säveltäjien tuotokset, päivämäärät yms. ovat tällaisia tosiasioita. ”Tosiasiat” sisältävät konstruktivistisen paradigman mukaan aina kuitenkin myös tulkinnan (ks. Huttunen 2000).

Opiskelijat liittivät levyesittelytehtävän kirjoituksiin ”leikkaa-liimaa” -historiaa (Carr 1961, 33), joka nykyisellä tietotekniikalla on opiskelijoille huomattavasti Carrin aikoja vaivattomampaa. Kuten Huttunen toteaa (2000, 191), historian ”tosiasioista” on melkoinen hyppäys omiin musiikillisiin tulkintoihin. Tosiasioden ylikorostaminen hankaloitti musiikinhistorian opintojen mieltämistä soitonopiskeluun liittyviksi. Tulkintani mukaan historiatietoisuuden herättäminen jäi opetuksessa taka-alalle.

## 6.2.4 Intertekstuaalisuus ja konteksti

Opiskelijoiden kuvauksista voi aavistaa teoskeskeisyyden taustalla siintävän laajemman näköalan elämään ja kulttuuriin. Opiskelijat kuvasivat selonteoissa ja keskusteluissa myös muita sisältöjä kuin edellä käsitellyt teokset, säveltäjät, heidän elämänsä tai tyylikaudet. Musiikinhistorian opintojen anniksi hahmottui opiskelijoiden kuvauksissa teosten, säveltäjien ja tyylikausien tuntemuksen lisäksi esimerkiksi sävellyksien ”historiallisen” synnyn ja olemuksen esittely (22/S2). Erittelen seuraavaksi opiskelijoiden ajatuksia intertekstuaalisuuden ja kontekstin näkökulmista.

Jäljitin aineistosta intertekstuaalisuutta etsimällä opiskelijoiden ilmaisemia mainintoja siitä, miten teoksesta avautuu suhteisto johonkin toiseen tekstiin tai teokseen. Tällaisia ilmaisuja olivat esimerkiksi seuraavat: ”Ohjeet säveltäjien musiikin tulkintaan voisivat olla hyödyksi, esimerkiksi miten soittaa klassiset Haydn-sonaatit verrattuna Beethoveniin” (21/S2), ja ”Opin parhaiten musiikinhistoriaan kuuntelemalla musiikkia eri aikakausilta, ja vertailemalla niitä (esim. barokin konsertto/romantiikan konsertto) keskenään” (14/S2). Erityisesti toisessa selonteossa opiskelijat mainitsivat teosten vertautumisen johonkin genreen ja tyylikauteen. Aineistosta löytyvät johtolangat intertekstuaalisuuden erittelyyn perustuvat viittauksille siihen, että teoksilla voi olla jokin vertailupinta muihinkin teoksiin, kirjoituksiin tai kuvataiteisiin. Ilkka Oramo (siteerattu Unkari-Virtanen 2008 mukaan) on nimennyt intertekstuaalisuuden kategorioiksi aikakauden, funktion, kokoelman, kansallisuuden, sosiaaliryhmän, koulukunnan, säveltäjän koko tuotannon, lajin, tyylin, tekniikan, muodon ja välineen.

Intertekstuaalisuus liittyy paitsi Oramon erittelyyn ja Dahlhausin rakennehistoriaan (ks. Huttunen 2000, 201; Sarjala 2002, 136–144; Dahlhaus 1983, 129–150), myös hermeneuttiseen tutkintatraditioon (ks. esim. Gadamer 2004; Ollitervo 2003, 42–43). Selonteoissa oli jäljitettävissä kuvauksia hermeneuttisesta tulkinnallisesta keskeisestä prosessista, hermeneuttista kehästä, jossa liikutaan yksityiskohdista tai yksittäisestä teoksesta laajempiin kokonaisuuksiin ja takaisin yksityiskohtiin (ks. Koski 1995; Pullinen 2003; Gadamer 2004, 29–39). Eräs opiskelija liittää ”tiedollisen ymmärtämisen” hermeneuttiseen kehään ”musiikkisuhteen syvenemisen” (16/S2):

Perimmäisenä tavoitteena voi pitää tiedollisen ymmärtämisen mukanaan tuomaa musiikkisuhteen syntymistä ja sen heijastumista käytännön muusikkouteen (16/S2).

Kuunneltujen teoksen vertaamisesta toisiin oli useita mainintoja. Opiskelijat saattoivat liittää omaan soittamiseen tai teoksen kuunteluun uteliaisuuden soittamansa teoksen historiallista taustaa kohtaan: "Pidän tärkeänä myös sitä, että kuuntelemasta musiikista osataan analysoida erilaisia historiallisia asioita" (21/S2).

Toisen selonteon kuvauksissa (S2 kevät 2004) painottui intertekstuaalisuus, mutta kolmannessa eläytymistarinanassa (E3, elokuu 2003) nousi jossain määrin esiin konteksti ja tapahtumat. Oramo (siteerattu Unkari-Virtanen 2008 mukaan) on esittänyt kontekstin näkökulman tarkasteluaiheiksi musiikin kulttuurin osatekijänä ja sosiaalisena prosessina, ajan traditioiden ja normien näkökulman, koulutuksen, aikalaistutkimuksen ja ammatillisen toiminnan tarkastelut sekä musiikin ja kaupan sekä tilojen ja välineiden kysymykset. Monet näistä aiheista kuitenkin puuttuivat aineistosta jo sen takia, että tutkimuksen kohteena olleiden muusikko-opiskelijoiden into syventyä lyhyellä kurssilla omakohtaisesti kuunnellen teoksiin, opiskelunsa ja ammatillisen toimintansa kulttuuriperintöön, jätti varjoonsa monia muita mielekkäitä kysymyksenasetteluita. Kenties myöskään opiskelu-uran alkuvaihe, ensimmäinen opiskeluvuosi, ei ohjannut opiskelijoiden mietteitä uusien kysymyksenasettelujen pohtimiseen, vaan pikemminkin uuden opiskelukulttuurin omaksumiseen (ks. Ylijoki 1998, 135).

Vaikka suuri osa opiskelijoista kuvasi aineistossa vain musiikkiin ja teoksiin liittyviä kysymyksenasetteluita, mutta myös musiikin ja muiden historian tapahtumien yhteyttä pohdittiin esimerkiksi muutamissa ennakoivissa selonteoissa (E3): "Oili saa paljon yleissivistävää tietoa"; "kurssilla käydään läpi keskeisiä ja mielenkiintoisia tapahtumia"; "kurssilla käsitellään myös eri aikakausien tapahtumia ja seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet sen aikaisen musiikin syntymiseen" (E3). Myös selontekojen (S2) joukossa oli sellaisia, joilla musiikinhistorian sisältötiedon piiri ulottui ympäröivään yhteiskuntaan, politiikkaan, ajankuvaan ja ajattelutapaan (10/S2; 11/S2). Tapahtumien vaikutus nykyajassa mainittiin yhdessä selonteossa: "Musiikinhistoriassa pitäisi saada hyvä katsaus menneeseen, mitä on tapahtunut ja miten se vaikuttaa nykypäivään" (11/S2).<sup>98</sup>

Teoksen historiallisen kontekstin ja taustan sekä oman soiton ja kokemusmaailman välillä on opiskelijoiden kuvauksissa nähtävissä jonkinlainen rajapinta. Selonteoista voi löytää aavistuksenomaisia viitteitä siitä, minkälaisia kohtaamisia opiskelijan, kuunneltavan ja soitettavan musiikin sekä sen historian kerronnan välillä voi tapahtua. Musiikinhistorian tietoon tuntuu liittyvän ristiriitainen juonne sekä opiskelijoiden kuvauksissa että arkikäsitelyksissä. Opiskelijat kirjoittavat tiedon ja kokemuksen rajapinnan ongelmista: "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", eräs opiskelija kuvasi tätä rajapintaa (1/S2).

---

<sup>98</sup> Eräessä selonteossa mainittiin "nippelitiedot" jokaisen opiskelijan henkilökohtaisina erikoisaloina, joihin voi keskittyä yksilöllisesti kiinnostuksen mukaan (2/S2). Nippelitiedoilla opiskelija viittasi verkkotehtävien kysymyksiin.

Opiskelijoille oli selvästi hankalaa mieltä oma muusikon hiljainen tietonsa musiikin historian tietämisen osaksi. Huttunen (2000) tiivistää ristiriidan omakohtaisen kokemuksen, muusikkouden ja historiatiedon ongelmaksi. Musiikin historian ymmärretään arkikäsitteissä opintoihin liittyväksi "tietoainekseksi", joka on jotakin muuta kuin "vapaa taide" (Huttunen 2000, 191). "Tietoainesta" ei mielletä kokemukselliseksi ja lähtökohtaisesti mielenkiintoa herättäväksi, kuten maininnat musiikin historian "kuivasta luentopuheesta" eläytymistarinoissa antavat ymmärtää. Musiikin historian opetuksen merkitys miellettiin aineistossa tulkintani mukaan löytöretkeksi musiikillisen kulttuuriperinnön ja teosvarannon uumeniin. Kurssi ei kenties herättänyt opiskelijoiden mielikuvitusta kontekstien, tapahtumien ja prosessien suuntaan, tai tehtävänannoissa ei kontekstin herättämille mielikuville ollut sijaa.

## 6.2.5 Yhden kertomuksen historia ja kehitysusko

Opiskelijoiden kuvauksissa musiikin historian sisältö hahmottui yhtenä 'suurena kertomuksena'. Joissakin kurssin alussa kerätyissä eläytymistarinoissa (E3) mainittiin musiikin historian "suuret linjat". Opiskelijan toimintaa kuvattiin eläytymistarinoissa (E3) sanoilla "oppi hahmottamaan", "tutustutaan", "saa kattavan kuvan", "konkretisoituu kehityskaari". Kevään selonteossa eräs opiskelija toivoi "suuret linjat varmoiksi ja luotettaviksi" (36/S2). Eräässä eläytymistarinassa ilmenee myös opettajan keskeinen rooli tiedon jakajana: "hän kertoo, miten asiat liittyvät yhteen ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet länsimaisen kulttuurin kehitykseen" (E3).

Merkittävä muutos eläytymistarinoista selontekoihin on havaittavissa historian "kehittymisen" ilmaisuissa. Kun kurssin alun eläytymistarinoissa niitä oli vielä useita (kahdeksassa E3 tarinassa), selonteossa historian "kehittyminen" puuttui lähes kokonaan. Sen sijaan opiskelijat puhuivat aikakausien vertailusta.

Länsimaisen taidemusiikin kohdalla kysymys historismista, historian tapahtumien kuvaamisesta yhtenä kehittyvänä linjana, on ristiriitainen (ks. Dahlhaus 1983, 60-61). Opiskelijoiden soittama ja harjoittelema musiikki oli enimmäkseen 1700- ja 1800-luvuilla sävellettyä. Historismin käytännön ilmentymä on Dahlhausin (emt, 61) mukaan se, että näiden vuosisatojen musiikkia pidetään parempana ja enemmän esillä kuin oman aikamme, 2000-luvun alun musiikkia. Aineiston voi tulkita tukevan tätä näkemystä. Dahlhaus esittelee mahdollisuuden negatiiviseen ja positiiviseen näkökulmaan: negatiivinen näkökulma historismiin merkitsee uuden musiikin väheksymistä vanhan kustannuksella, positiivinen taas mahdollisuutta tarkastella vanhempaa musiikkia "museona" (emt, 61) ja tieteeksi "institutionalisoituneena muistamisena" (emt, 61).

Mutta musiikin käsitteellistämisen kohdalla opiskelijat käyttivät teoriaopinnoissaan ja säveltapailussa omaksumiaan käsitteitä myös sellaiseen musiikkiin, johon ne eivät vielä lainkaan liittyneet. He saattoivat kuvata kuuntelutehtävissä hyvinkin vanhaa musiikkia anakronistisesti, kuten trubaduurimusiikkia tonaalisen hierarkian kannalta. Tulkitseen, että opiskelijat eivät osanneet kuvata musiikkia muista kuin omaksumistaan käsitteellisistä lähtökohdistaan, tai he

ajattelivat nykykäsitteistön olevan itseoikeutettua kurssilla kuunnellun musiikin käsitteellistämiseen.

## 7 Muusikon hiljainen tieto, käsitteet ja kertomukset

Aineiston ilmentämiin opiskelijoiden historiakuviin (ks. esim. Kalela 2000, van den Berg 42-43) liittyi muutakin kuin ”oppikirjahistoria”. Aineiston valottamat opiskelijoiden näkökulmat poikkeavat kuitenkin akateemisen tutkimustradition kysymyksistä ja siihen liittyvien diskurssien aihepiireistä. Opiskelijat puhuivat musiikinhistorian sisältötiedosta oman soittamisensa, muusikkoutensa ja sen kehittämisen kannalta. He pohtivat musiikinhistorian tietoa tulevan ammattinsa kannalta. Edellisissä luvuissa kuvasin, miten selonteosta ja haastatteluista avautuivat opiskelun arki, toiminnan tavat sekä opiskelun sisällön kiinnittyminen musiikinhistorian tutkimuksen traditioon. Tässä luvussa etsin johtolankoja näiden poikkeamien artikuloimiseen erittelemällä musiikinhistorian opiskelukokemuksissa ilmeneviä kätettyjä, Harrén ja Secorden (1972) käsitteistön mukaan ”enigmaattisia” piirteitä (Harré & Secord 1972, 180). Tässä luvussa näkökulma sisältötietoon kiinnittyy musiikinhistorian diskurssien sijaan pikemminkin kasvatustieteen piirissä käytävään diskurssiin ammatillisen tiedon muodoista ja erityisesti hiljaisesta tiedosta (ks. esim. Toom 2008; Onnismaa 2008).

”Enigmaattiset”, kätetyt toiminnan säännöt olivat Harrén ja Secorden kiinnostuksen kohteena heidän kehittäessään tässä tutkimuksessa soveltamaani selontekojen menetelmää (Harré & Secord 1972, 155–164, 180). Tutkimusmenetelmiä käsittelevässä luvussa 3 perustelin selonteon menetelmän valintaa sen tarjoamalla mahdollisuuksilla valottaa musiikinhistorian opintojen enigmaattista sisältöä selontekojen ja niihin liittyvien keskusteluiden avulla. Selonteot ja haastattelut antavatkin johtolankoja musiikinhistorian opiskelun kätkeytyvästä enigmaattista sisällöstä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistossa ilmeneviä tietämisen ja ymmärtämisen tapoihin liittyviä ”johtolankoja”.

Johtolangat puolestaan ovat Carlo Ginzburgin vuonna 1986 esitelmässään kuvailema mikrohistoriallisen tutkimussuuntauksen käsite ja metodi (Ginzburg 1996, 66-76; Holmberg 2003, 169-170). Ginzburg kuvaa johtolankojen kautta tavoittavan ”mykkiä tiedon muotoja” (kursivointi Ginzburgin, Ginzburg 1996, 66). Hän ottaa esimerkiksi taiteentuntijan kyvyn tunnistaa ja erottaa yksi teos muista. Ginzburg kuvaa, kuinka taiteentuntija seuraa sanallisia, eksakteja määrittelyitä pakenevia sääntöjä, ja kuinka tässä prosessissa taiteentuntija käyttää monenlaisia johtolankoja. Musiikkia kuunteleva musiikinhistorian opiskelija on kuin Ginzburgin kuvaama taiteentuntija. Klassisen musiikin opiskelijoilla on ammattiopintoja aloittaessaan jo pitkä kokemus musiikista, heillä on Ginzburgin kuvaamaa taiteentuntijan määrittämätöntä, sanatonta tietoa musiikinhistorian opintoihin kuuluvista teoksista. Nämä tiedot tutkimuksen kohteena olevat klassisen musiikin ammattiopiskelijat toivat musiikinhistorian opintoihinsa.

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem hiljaista tietoa aineiston johtolankojen avulla. Musiikinhistorian opiskeluun liittyvä hiljainen, artikuloitumaton tieto on lähtökohtaisesti jotakin muuta kuin tutkimuksen ja historiankirjoituksen tarjoama sisältö. Siitä ei selonteissa ole suoria kuvauksia. Hiljaisen tiedon merkitys nousi kuitenkin esiin selonteissa (S1 ja S2) ja

keskusteluissa, ja opiskelijat kirjoittivat siitä myös pohdintatehtävissä (P1 ja P2). Opiskelun merkityksen kuvattiin rakentuvaksi esimerkiksi sille, että musiikinhistorian opinnoista on hyötyä soittamisessa, tai että tieto vaikuttaa musiikin tulkitsemiseen.

Toisessa alaluvussa tarkastelen kysymystä käsitteistä ja käsitteellistämisen historiallisuudesta sekä käsitteiden yhteyttä kokemukseen ja hiljaiseen tietoon. Analyysia ohjaava ajatukseni on, että monet musiikinhistorian perusteiksi mielletyt asiat, kuten kronologia, ovat historiallisesti muotoutuneita, traditioksi vakiintuneita käsitteitä. Aineiston valossa näiden käsitteiden merkitys kiinnittyy muusikon ja kuuntelijan hiljaisen tiedon alueelle, jolloin niistä tulee käyttökelpoisia välineitä musiikillisen kulttuuriperinnön hahmottamiseen, kuvaamiseen ja dialogiin. Kolmannessa alaluvussa käsittelem musiikinhistoriaa kertomisena, kertomuksina.

## 7.1 Opiskelijat, hiljainen tieto ja musiikin kuunteleminen

Lähestyn hiljaisen tiedon analyysiä tarkastelemalla ensin sitä, minkälaisia tavoitteita opiskelijat liittivät kulttuurista varantoa peilaavissa eläytymistarinoissa eli ennakoivissa selonteoissa musiikin kuuntelemiseen ja teosten tuntemiseen.<sup>99</sup> Eläytymistarinoissa (E1, E2, E3) opiskelijat kuvailivat kuuntelemisen erilaisia tavoitteita seuraavilla sanoilla: analysoiminen (5 mainintaa), ymmärtäminen (2), hahmottaminen tai huomaaminen (8 joista 5 liittyi musiikkiin), tunteminen ja tunnistaminen (8), opittujen asioiden avaaminen (1) sekä ”itsestä uusien puolien” löytäminen (1) ja oppiminen (1): “[...] oppii kuuntelemaan muitakin kuin oman instrumenttinsa musiikkia eri aikakausilta nykypäivään saakka” (E3100).

Analysoimisen maininneessa viidessä tarinassa. Analyysin kohdetta eriteltiin vain yhdessä eläytymistarinassa: miten eri aikojen musiikit eroavat toisistaan (E2). Muissa neljässä analysoitiin summittaisesti ”musiikkia” (E3) tai ”kuulemaansa” (E1). Huomionarvoinen sanavalinta oli kahdessa tarinassa, joissa analysoidaan ”näytteitä” (E2; E3). Vain kahdessa tarinassa musiikkia analysoitiin yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa (E1; E3).

Ymmärtäminen mainittiin musiikin kuuntelemisen yhteydessä niinikään vain kahdessa tarinassa. Toisessa näistä ymmärtäminen liittyi kuuntelemiseen välillisesti, oman instrumentin teosrepertuaarin kautta: ”... [Oili] oppii hahmottamaan paremmin musiikinhistoriaa musiikin historiana ja hyödyntämään luennoilla opittuja asioita yrittäessään ymmärtää instrumentilleen sävelletyn musiikin monimuotoisuutta” (E3). Toisessa tarinassa pidettiin kuunnellun materiaalin läpikäymistä tärkeänä tietona, jota ei löydy kirjoista ”musiikinhistorian kulun ymmärtämisessä”

<sup>99</sup> Leena Hyvönen (1995; 1997) on pohtinut kuulemisen typologioita musiikinhistorian opetuksen näkökulmasta, samoin esimerkiksi Meyer (1956). Tässä tutkimuksessa en pyri luomaan typologioita, vaan tarkastelemaan kuuntelemista hiljaisen tiedon johtolankojen kannalta.

<sup>100</sup> Eläytymistarinat kirjoitettiin nimettöminä. Eläytymistarinoiden tarkoituksena oli nostaa esiin henkilökohtaisten kokemusten sijaan kulttuurissamme mahdollisia tarinoita. E1 ja E2 kirjoitettiin keväällä 2003, E3 tutkimuskurssin alussa elokuussa 2003, sekin nimettömänä. Tutkimusraportissa en liitä lyhyisiin eläytymistarinoihin koodinumeroita. Numerot aineiston yhteydessä selonteoissa ja keskusteluissa viittaavat näin aina yhteen ja samaan opiskelijaan.

(E2). Yhdessä tarinassa ymmärtäminen jää tavoittamatta: “[...] jää epäselväksi se isompi kehys, johon esimerkit kuuluvat” (E2).

Huomaaminen (2 tarinaa) liittyi opetus- tai oppimisympäristöön, kuten luokan ilmastointiin, muihin opiskelijoihin, opettajan puseron väriin tai “oppimisympäristön virtuaaliseen keskustelualueeseen” (E1). Yhdessä tarinassa huomaaminen kohdistui omaksutun tiedon suureen määrään (E3). Kolmessa tarinassa huomaaminen kuitenkin liittyi musiikin piirteisiin:

Oili huomaa, miten sävellykset ovat vuosien kuluessa muuttuneet, mitä piirteitä tullut lisää ja mitä jäänyt pois (E3),

...[Oili] miettii kovasti, mitä eroavaisuuksia ja hienoja tyyliseikkoja hän huomaa eri aikojen taidemusiikissa (E3),

...[kuuntelun ja yhteisen analysoinnin seurauksena] oppilaat tulevat huomaamaan musiikista asioita, joita ei pakosti yksin huomaisi (E3).

Hahmottaminen (5 tarinaa) liittyi suurempiin kokonaisuuksiin, kuten “musiikin historiaan”, “musiikin kehitykseen ajan mukana/mukaan”, (E3), tai “musiikkiin kokonaisuutena, ei yksittäisinä teoksina” (E2). Erään tarinan tavoite ilmensi opiskelijan mielikuvaa oppiaineen sisällön yksiselitteisyydestä: “[Oili] hahmottaa kokonaisuudessaan länsimaisen musiikin keskeiset asiat” (E3).

Tuntemisen ja tunnistamisen kohteita nimettiin eläytymistarinoissa kuuntelemisen yhteydessä runsaasti (8 tarinaa, E3 syksyiltä 2003):

- tyyliin liittyvät: erityylyiset kappaleet, kuulonvaraisesti tunnistetut tyylikaudet ja -laji, tyylikausien ominaispiirteet,
- orkesterin soittimet ja niiden kehittyminen ,
- säveltäjät,
- aikakauden senhetkiset yhteiskunnan vaikutteet,
- korvien harjaantuminen eri tyylikausien äänimaailmoihin ja harmonioihin,
- “kirjaimellisesti musiikin historiaa” .

Opiskelijat kuvasivat näissä eläytymistarinoissa kuuntelemiseen ja teosten tuntemiseen liittyviä toimintoja ja tunnistamisen kohteita. Eläytymistarinoissa, selonteoissa tai haastatteluissa ei yksikään opiskelija kuitenkaan eritellyt minkälaisen säännöstöön teosten tunteminen, hahmottaminen, huomaaminen, ymmärtäminen tai analysoiminen perustui (ks. Harré & Secord, 155–180). Niinpä Ginzburgin huomio taiteentuntijan johtolankoihin perustuvasta toiminnasta tuntuu luontevalta lähtökohdalta opiskelijoiden säännöstön analysoimiseen. Pohdin aineiston antamien johtolankojen (ks. Ginzburg 1996, 66–76; Holmberg 2003, 169–170) avulla, miten musiikin historian opetuksen artikuloitun ja artikuloitumattoman, hiljaisen tiedon erittelemisen valottaa opintojen kätkeytyä, enigmaattista sisältöä ja säännöstöä.<sup>101</sup> Tämän analyysin tausta-

<sup>101</sup> En kuitenkaan odota, että tämä kätkeyty sisältö kokonaan tyhjenisi tässä tai missään muussakaan tarkastelussa. Kuitenkin tämän kätkeytyvän, heikosti artikuloituvan ja viitteellisen

ajatuksena on, että hiljaisen tiedon huomioiminen auttaa opettajaa jäljittämään musiikin historian opiskelun kätkeytyjä, opiskelijoiden toimintaa ohjaavia sääntöjä ja valitsemaan opetuksellisesti mielekkäitä painotuksia.

Musiikin historian yleisesitysten diskurssien antamien teemojen vertaaminen opiskelukokemusten kuvauksiin valottaa vain osittain musiikin historian opiskelukokemuksia tai opiskelijoiden valintoja (*done by a person*, ks. Harré & Secord 1972, 156). Puheeseen ja kirjoituksiin perustuva tutkimusaineisto ei suoraan valota musiikin historian opiskeluun liittyvää hiljaista tietoa. Esimerkiksi luvun 2.1 tulkintani musiikin historian opetuksen aihepiireistä perustui musiikin historian tutkimuksen ja yleisesitysten diskursseissa ”artikuloituun” tietoon musiikin historiasta. ”Artikuloitu” tieto viittaa Polanyin (1958, 70) erittelyyn siitä, miten tietämisessä on sekä artikuloitavia, eksplisiittisiä sisältöjä, että hiljaisen tiedon varaan rakentuvia sisältöjä. Hiljainen tieto on sellaista, jota Polanyin mukaan ei voi kieltää, mutta siitä ei voi puhua täsmällisesti ja pätevästi, sillä se ei, nimensä mukaisesti, ole artikuloituvaa tietoa (emt, 91). Kaikki hiljainen, artikuloitumaton tieto ei kuitenkaan ole täysin sanatonta. Polanyi (1958, 93) hahmottaa tiedon artikuloitumisen prosessiksi, jossa on erilaisia mahdollisuuksia kokonaan sanoja karttavasta hiljaisesta tiedosta sellaiseen hiljaiseen tietoon, jossa tekstiin liittyy kätkeytyviä tiedon tasoja, ja myös tilanteeseen, jossa hiljainen tieto kokonaan irtaantuu käytetyn kielen syntakseista ja symboleista. Tällöin tuloksena on esimerkiksi pinnallinen, koskettamaton puhe, virheellisiä ilmaisuja tai muita tämän näkymättömän ja lausumattoman puolen jollakin tavoin paljastavia eleitä tai viitteitä (emt, 93).

Aineiston analyysissä etsin opiskelijoiden kuvauksista johtolankoja, joita seuraamalla saatoinkin tarkastella artikuloitua ja artikuloitumatonta tietämisen rajapintaa. Opiskelijoiden kuvaukset ja myös kuvausten puuttuminen siitä, miten musiikin kuuntelukokemus ja oma havainto muuttuu artikuloitua vastaukseksi, kirjoitukseksi, ilmensivät tulkintani mukaan rajapintaa, jossa hiljainen tieto ja artikuloitu tieto kohtaavat. Toinen tiedon rajapinta näyttäytyi aineistossa opiskelijoiden puheessa historian tietoaikaisen ja soittamisen keskinäisessä suhteesta.

Selonteista voi löytää johtolankoja, joita seuraamalla voi päästä tarkastelemaan tietämisen ja soittamisen, tai kertomisen, käsitteiden ja kuuntelemisen yhdistävää hiljaista, artikuloitumatonta tietoa ja sen osuutta musiikin historian opintojen merkitykseen opiskelijoille. Tämän luvun tulkintani perustuu ajatukselle, että hiljainen tieto avaa musiikin historian opiskelukokemuksista näköalan yhtä lailla sekä soittamiseen että kuuntelemiseen ja musiikista puhumiseen. Siksi en tee tässä tutkimukseni kontekstissa, klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden kohdalla, eroa soittamiseen ja kuuntelemiseen liittyvän hiljaisen tiedon välillä.

Kuitenkin hiljaisen tiedon karttaminen vaatii kokemusta, joka ilmenee musiikin tuttuutena. Musiikin tuttuuden merkitystä voi tarkastella vertaamalla ensimmäisen ja toisen selonteon (S1 syksy 2003, S2 kevät 2004) kuvauksia. Ensimmäinen selonteko kirjoitettiin vaiheessa, jolloin

---

puolen jäljittäminen on mielestäni tärkeää musiikin historian opettajan toiminnalle ja pedagogiikan suuntaviivojen hahmottelulle.

kurssilla oli käsitelty vasta antiikin, keskiajan ja renessanssin musiikkia. Ensimmäisissä selonteissa musiikin historian opintojen yhteyttä soittamiseen ei mainittu lainkaan. Kurssilla kuunneltu ohjelmisto ei sisällynyt opiskelijoiden omaan harjoiteltavaan ohjelmistoon. Opiskelijat suuntasivatkin selonteissa ja keskusteluissa kuvailunsa pelkästään kurssin tapahtumiin ja tehtäviinsä.

Kappaleiden kuunteleminen ja kirjallisen kuvauksen laatiminen mainittiin opiskelun kuvauksissa lähes poikkeuksetta lyhyesti. Sitä pidettiin mielenkiintoisena mutta haastavana tehtävänä. Kuuntelemisen ja kuvauksen laatimisen yksityiskohdista opiskelijat eivät kertoneet. Sen sijaan opiskelijat kuvasivat huomattavan runsassanaisesti levyjen etsimistä kirjastoista, vaikka he eivät pitäneet levyjen etsimistä kirjastojen tietokannoista ollenkaan niin mielenkiintoisena. Kuuntelukuvausten kirjoitusprosessin tarkempi valottaminen osoittautui kuitenkin hankalammaksi kuin kuunneltavien levyjen etsimisen. Jälkimmäinen oli opiskelijoista yksinkertaisesti vääränlainen tehtävä: musiikin historian opiskeluun ei heidän ennakkoletustensa mukaan kuulunut jalkautuminen levytietokantojen pariin, kirjastoista tapahtuvasta omaehtoisesta levyjen lainaamisesta puhumattakaan.

Otin kuuntelutehtävät puheeksi ensimmäistä selontekoa täydentävissä keskusteluissa (H1 syksyllä 2003). Kuuntelutehtävissä olin antanut opiskelijoille tehtäväksi kuvailla valitsemaansa musiikkia ohjeiden mukaan ja ilman nuottikuvan tukea (ks. Liite 1). Kirjallinen vastaus perustui heidän omiin kuunteluhavaintoihinsa ja vaikutelmiinsa. Taustatiedot, joita esimerkiksi levykansissa saattoi olla tarjolla, auttoivat heitä teoksen sijoittamisessa kontekstiinsa ja myös teoksen funktion pohdinnassa, mutta varsinainen musiikin kuvaus perustui opiskelijan omiin kuunteluhavaintoihin.

Keskusteluissa jotkut opiskelijoista eivät lainkaan tarttuneet tilaisuuteen ryhtyä keskustelemaan kuuntelukuvauksen laatimisen prosessista. Vaikutelmakseni jäi, että he vain odottivat palautettani tehtävistään. Usein tuntui siltä, että opiskelijat odottivat palautteen liittyvän siihen, ovatko he vastanneet jonkin ulkopuolisen kriteerin mukaisesti ”oikein”, vaikkei tehtäviin yhtä oikeaa luonnehdintaa ollutkaan. Monet niistäkin opiskelijoista, jotka ryhtyivät keskustelemaan kanssani selonteossaan kirjoittamastaan kuuntelutehtävien kuvailuistaan, ilmaisivat epävarmuutensa kuunteluhavaintonsa artikuloinnista: Yksi opiskelija pohti erityisesti kirjallisen ilmaisun vaatavuutta puhumiseen verrattuna (33/H2), toinen visuaalisen nuottikuvan tuen puuttumista (16/H2). Myös ”tietämyspuolen tyhjyys” (33/H2) vanhan musiikin kohdalla herätti tunteen oman musiikinkuvailun ”tyhmydestä”. Erityistä epävarmuutta nostatti muillakin opiskelijoilla kuunnellun musiikin vieraus, ja opiskelijat pitivät kuuntelutilannetta hyvin erilaisena kuin heille tutumman ohjelmiston tai oman instrumentin kohdalla.

Ne opiskelijat, jotka ryhtyivät kuuntelutehtävän kirjoittamisesta kanssani keskustelemaan, arvioivat kirjoittamisen vaikeutta sekä sanomisen ja kuvaamisen epävarmuuden syytä hieman eri tavoin. Opiskelijat (esimerkiksi 14/H1; 19/H1) saattoivat liittää sanallistamisen vaikeuden aikakauden vierauden sijaan kuunneltavan kokoonpanon vierauteen. Eli musiikin kuuntelusta

voisi avautua aikakauden tai teoksen vieraudesta riippumatta omakohtaisen kokemisen rikkaus oman instrumentin kautta. Opiskelijat (33/H1) saattoivat arastella arveluitaan kuuntelemansa teoksen funktiosta ja kontekstista, koska pitivät taustatietojaan liian vähäisinä. Opiskelijat saattoivat olla vahvasti orientoituneet tarkastelemaan musiikkia nuottikuvan, eikä kuulokuvan perusteella, ja pohtivat esimerkiksi ”puhunko mä ihan potaskaa tässä” (16/H1) kirjoittaessaan omista havainnoistaan, joita ei voinutkaan nuottikuvasta varmentaa. Rytmin, tempon, harmonian, melodian, dynamiikan tai fraseerauksen kuvaileminen, saati oman kokemusmaailman ja mielikuvituksen avaaminen edes viitteellisin sanoin nostatti monilla opiskelijoilla tulkintani mukaan epävarmuuden artikuloidun tiedon riittävydestä ja kuuntelukokemuksessa syntyvän hiljaisen tiedon asianmukaisuudesta. “[...]mulle tuli sellanen olo, että mä en palauta tätä kun tää ei oo yhtään silleen kun pitäs” (14/H1), pohti eräs opiskelija kuuntelutehtäväänsä ja omia oletuksiaan tehtävän suorittamisesta.

Epävarmuus omien havaintojen kelvollisuudesta ja oman ”tietämyspuolen” riittävydestä ilmentää tulkintani mukaan opiskeluun liittyvää mielikuvaa, jota kuvaillet luvun 9.1.1 korresponsiteorialle rakentuvassa mallitarinassa. Musiikin kuunteleminen ja teosten tunteminen yhdistyi mielikuvaan oikeasta tai todenmukaisesta tiedollisesta, kognitiivisesta suhteesta soivaan musiikkiin.

Opiskelijat eivät tutkimuksen kohteena olleella kurssilla, ainakaan sen alussa, mieltäneet omaa kokemuksellista musiikon hiljaista tietoaan musiikin historian opintoihin kuuluvaksi. Ennalta tuntemattoman musiikin kuuntelu viritti kuitenkin taustatiedoista riippumatta opiskelijoiden mielikuvituksen: ”Kyllähän sitä ajattelee mahdollisuuksia” (22/H1). Joillakin kuunteleminen viritti tunteita, jotka opiskelija saattoi kokea ongelmaksi musiikin kuvailun kannalta. Eräs opiskelija pohti tunteiden ja kuvaamisen yhteen sovittamisen ongelmaa:

Se aiheuttaa sellaisen lukon, että kun koko ajan kirjoittaa että ’ihanaa, ihanaa’, tulee sellainen olo, että täytyy kirjoittaa jotakin erilaista, ja sitten on ihan ... että mitä kirjoittaisi. [...] kun musiikki vaikuttaa silleen, niin mä en osaa olla tosi järkevä. (14/H1)

Opiskelijoiden mielenkiinnon suuntaaminen oman hiljaisen, kokemuksellisen tiedon arvostamiseen ja hyödyntämiseen kuullun musiikin kuvailussa tuntuu edellyttävän sitä, että opiskelijat eivät pitäisi korresponsiteoriaa ilmentävää mallitarinaa (ks. luku 8.1) opiskelunsa esikuvana. Aineistossa on esimerkkejä siitä, kuinka opettaja voi vaikuttaa opiskelijoiden mielikuviin siitä, mitä heiltä kurssilla odotetaan:

Opettaja: Ja tossa [kuuntelutehtävässä] nimenomaisesti tarkoituksena on se, että opettelis 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 tos joutuu just miettimään sitä. (19/H1)

Musiikin kuunteleminen voi musiikin historian opiskelussa avata näköalan myös hiljaisen tiedon, kokemusten ja tunteiden tunnistamisen kautta laajempiin kysymyksiin musiikin merkityksestä.

Seuraavassa alaluvussa esittelen erään mahdollisen tämän vaikeuden ymmärtämisen tavan, josta tutkimuksen kohteena olleella kurssilla keskustelimme opiskelijoiden kanssa.

### 7.1.1 Kokemuksesta symboleiksi

Kuunteluhavaintojen verbalisoinnin vaikeudesta on aineistossa useita mainintoja. Tulkitsen vaikeuden pukea havaintoja sanoiksi rajapinnaksi kokemuksina ja tuntemuksina ilmenevän tiedon ja verbalisoinnin, sanallisen ilmaisun välillä. Kokemuksen ja verbalisoinnin ero on tutkimuksen kannalta laaja aihe, mutta kurssilaisille se oli musiikinhistoriaopiskelun arjessa ratkaistava asia.

Pohdin seuraavaksi verbalisoinnin ongelmaa pedagogiikan suuntaviivojen kehittämisen kannalta, mutta hyvin tietoisena siitä, että laajempien tutkimuksellisten näköalojen avaaminen vaatisi perusteellisemman paneutumisen. Musiikinhistorian pedagogiikan kehittelyn kannalta mahdollisia näkökulmia verbalisointiin on monia. Joitakin musiikin kuuntelun kokemuksia voisi liittää Hannele Koivusen hiljaisen tiedon erittelyn tavoin (Koivunen 1997, 18) sanattomaan ”kokemukselliseen alkutilaan”, josta sanalliset merkitykset ja määrittelyt kumpuavat. Myös Eero Rechartt on psykologian ja psykoanalyysin piirissä pohtinut sanattoman alkutilan kokemuksen ja verbalisoinnin ongelmaa (Rechartt 1993, 19–33). ”Kokemuksellisen alkutilan” rinnalle muodostuu yksilökehityksen varhaisina vuosina kielen oppimisen myötä myös ”symbolinen alue”, jossa annetaan asioille nimiä, määritelmiä, merkityksiä ja symboleita. Yleensä tämä tapahtuu erottamalla ja rajaamalla asiat toisistaan (Koivunen 1997, 18–19). Kielen tai muiden symbolien kautta tapahtuva haltuunotto mahdollistaa kommunikoinnin, kokemusten jakamisen, mutta samalla se merkitsee eräänlaista työtä: alkutilasta on luovuttava, kokemus on pirstottava ja sanat on etsittävä (ks. Stern 1989, 229). Kokemuksellisen alkutilan ja symbolien alueet ovat perustavanlaatuisesti erilaisia.

Opiskelijat kuvasivat musiikin kuuntelemisen kokemuksiinsa usein tavalla, joka tuntui kurrottavan alkutilan kokemukseen. ”Toisaalta musiikin kuunteleminen oli hauskaa, mutta analysoiminen oli vaikea, ei löydy oikeaa kieltä/sanoja” (3/S1), kuvasi eräs opiskelija tehtävän haasteita. Tällä, kuten muillakin hauskuuden ja kirjoittamisen ristiriitaa kuvanneilla opiskelijoilla oli selvästi kokemuksen varaan rakentuva mielikuva kokemuksen kannalta oikeasta ja tarkasta musiikin kuvauksesta. Onnismaa (2008) kirjoittaa ”tarkkuuskriteeristä” kollektiivisen muistin yhteydessä. Tarkkuuskriteeri liitetään Onnismaan mukaan yksilön muistin tutkimiseen, ja kysymys ”käyttökelpoisesta menneisyydestä” puolestaan kollektiivisen muistin tutkimiseen (Onnismaa 2008, 91). Onnismaan esittämiä totuudellisuuden ja käyttökelpoisuuden kriteerejä voi soveltaa musiikin kuuntelemisen kuvauksien tarkasteluun. Yksilön kuvauksen kannalta ”tarkkuuskriteerin” voi arvioida vain kuulija itse. Kokemukseen liittyvän ”tarkkuuskriteerin” huomioiminen opetuksen yhteydessä edellyttää keskustelua ja opiskelijan suostumista dialogiseen opetukseen, sekä opiskelijan luottamusta siihen, että opettaja ei arvioi kuvausta suhteessa ulkoiseen todellisuuteen. Musiikin kuvauksen ”käyttökelpoisuus” puolestaan liittyy kuvauksen

”sosiokulttuuriseen kontekstiin” (emt, 91), musiikin kuuntelukuvausten kohdalla esimerkiksi siihen, onko meidän kulttuurissamme musiikin historian suorituksessa tai muussa musiikin historian kirjoittelussa, kuten konserttiohjelmassa tai levyesityksessä, soveliaita kuvailu-ominaisuuksia vai ei.

Opiskelijat eivät aineiston tulkintani mukaan aina mieltäneet omaa, ennakoivaa ja artikuloitumatonta kokemuksellista tietovarantoaan riittäväksi tiedon lähteeksi, vaikka pitivät nimenomaan tämän tiedon kartuttamista musiikkia kuunnellen ja hahmottaen tärkeänä musiikin historian tavoitteena. ”Opin kuulemastani ja syvennän muistini avulla suhteuttaen uutta informaatiota jo valmiina olevaan tietoon”, eräs opiskelija kirjoitti (25/S2). Aineiston perusteella musiikin historian tietoinen ymmärrettiin tosiasioiksi miellettyksi teos-, fakta- ja kertomusrepertuaariksi, ja opiskelijoiden hiljainen tieto ja kokemukset puolestaan ”tietämisestä” riippumattomaksi tai irralliseksi alueeksi. Musiikin historian opiskelussa voi nähdä tämän näkemyksen mukaan juonteen, joka valmentaa musiikkianalyysin opintoihin vailla musiikin historia-oppiaineen omaa tavoitteellisuutta.

Pidän kahtiajakoa symboliseen tietämiseen ja sanallista kuvausta karttavaan kokemukseen pedagogiikan kehittelyn kannalta haasteena. Esimerkiksi Polanyiin ja Koivusen tarkastelut auttavat erittelemään kokemuksellisen hiljaisen tiedon ja käsitteellisen, artikuloitun tiedon yhteyttä. He painottavat hiljaisen, artikuloitumattoman tiedon merkitystä tulkinnan – kuten kuuntelutehtävässä pyydetyt kuvailun – pohjana (Polanyi 1958, 90; Koivunen 1997). Ammattiopintoja edeltäneen vuosien musiikin harrastuksen ja musiikin opiskelun tuottaman hiljaisen tiedon mieltäminen yhdeksi tiedon ja kuvausten lähteeksi vaati aineiston tulkintani mukaan opiskelijoilta harjoitusta, rohkaistumista ja valtautumista. Joillakin opiskelijoilla tämä valtautuminen ei kuitenkaan aiheuttanut ongelmia: eräs opiskelija totesi, ettei hän ehkä ole käyttänyt kovin ”hienoja” termejä tai lauseita, mutta sanoi tekstinsä kuvaavan sitä, miten hän itse kappaleet kuulee ja kokee (15/H1). Tämä opiskelija käytti kuunteluohjeita tavalla, johon opettajan olin tähdännyt. Hän käytti niitä oman kokonaisvaltaisen kuuntelukokemuksen erittelyyn, ja kykeni kuunnellessaan suuntaamaan huomionsa haluamaansa musiikin piirteeseen.

### **7.1.2 Sanat tietämisen ennakoijina**

Tarvitsevatko opiskelijat ”hienoja sanoja” kuvatakseen ja eritelläkseen havaintojaan kuulemastaan musiikista ja sen kontekstista? Polanyi (1958) kuvaa artikuloitumattoman tiedon ennakoivan artikuloituvaa. Hänen mukaansa koulutuksen merkitys on siinä, että se antaa opiskelijalle latenttia tietoa, joka auttaa ennakoimaan ja tulkitsemaan uusiakin tilanteita (Polanyi 1958, 90, 101-103.). Tietämisen piirin laajentuminen henkilökohtaisesta yhteisölliseksi on monien muidenkin, esimerkiksi Vygotskyn (1930: 1978), ilmaisema. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijat pitävät musiikin historian opintojen keskeisenä merkityksenä nimenomaan tämän ennakoivan kyvyn kartuttamista kuunnellen, hiljaisen tiedon avulla. Toisessa pohdintatehtävässä (P2) opiskelijat kuvasivat opiskelun merkitykseksi erityisesti sitä, että he

tavoittavat helpommin ja nopeammin uusia teoksia ja käsittämisen kohteita musiikin historian opintojen avulla sekä kuunnellen musiikkia että perehtyen eri aikojen esitys- ja ajattelutapoihin. Musiikin historian opinnoilla he pystyivät rikastuttamaan ja laajentamaan tieto- ja kokemusvarantoaan sulauttamalla uudet tiedot ja kokemukset käsitteelliseen ja taidolliseen varantoonsa.

Polanyi (1958) kuvaa tilannetta, jossa hiljainen tieto ja formaali tiedon ilmaus ovat kaukana toisistaan. Tällainen tilanne tuntui olevan opiskelijoilla, joilla kielellinen tai muu symbolinen kuvaus ei välitä hiljaisen tiedon kokemuksellista ymmärtämystä muille. Polanyi pohtii tarkemmin tällaista monille varmasti varsin tuttua tilannetta, jossa syntyy pintapuolisia, virheellisiä tai suoranaisen järjettömiä kuvauksia (Polanyi 1958, 87, 93–95). Tästä on esimerkkejä opiskelijoiden kirjoittamissa tehtävissä, sillä opiskelijat saattoivat kirjoittaa hyvin lyhyitä ja muodollisia kuvauksia kuulemastaan, joista ei välittynyt opiskelijan oma kokemuksellinen pohja. Polanin (1958) mukaan tyypillinen tilanne on myös sellainen, jossa jotakin käsitettä tai määrettä käytetään väärässä yhteydessä. Opettajana, tehtäviä korjatessa, jättäisi helposti väärän vastauksen yksinkertaisesti vaille pisteitä, mutta Polanyi erittelee tilannetta tarkemmin. Hän toteaa, että osa tällaisesta käsitteiden väärästä käyttämisestä on kömpelöyttä ja tietämättömyyttä, ja se voidaan korjata jälkeenpäin. Tällainen tilanne on yleinen esimerkiksi lasten opetellessa puhumaan, opeteltaessa uutta kieltä tai omaksuttaessa ammatti- tai tutkimusterminologiaa. Osa käsitteiden käytön virheistä puolestaan ilmentää Polanin näkemyksen mukaan arvokasta ”pioneerityötä” (emt, 93), johon liittyvä hiljainen tieto karttuu vasta myöhemmin, kokemuksen myötä. Polanyi (1958) näkee kielelliset pohdinnat parhaimmillaan ehtymättömänä tietämisen ja uusien kysymyksenasetteluiden lähteenä, pahimmillaan pinnallisena hölynpölynä, ja pohtii mahdollisuutta erottaa nämä vaihtoehdot toisistaan (emt, 93–95). Uusia tietämisen aluevaltauksia saattoi olla myös musiikin historian tehtävissä, mutta koska en tutkimusaineistossani ole seurannut opiskelijoiden myöhempiä vaiheita, aineistoni ei valota myöhempää oppimista. Opiskelijoiden töiden arvioinnissa on kuitenkin suuri ero siinä, näkeekö opettaja virheellisen vastauksen ’pioneerityönä’ ja potentiaalisena uutta tietoa luovana alueena, vai kömpelönä merkinä oppimattomuudesta.

Hiljainen tieto ennakoi artikuloituvaa tietoa. Musiikin historian opintojen ja erityisesti musiikin kuuntelemisen odotettiin avartavan ja ”ruokkivan” aiemmin karttunutta hiljaisen tiedon varantoa, ja johtavan artikuloituvaa, lauseina ilmaistavaan tietoon. Kuuntelutehtävissä opiskelijat ilmaisivat halunsa syventyä rauhassa yhden kappaleen kuunteluun ja kuvailuun usean kappaleen ”pintaraapaisun” sijaan. Tämän voi tulkita ilmentävät opiskelijoiden halua rakentaa rauhassa syventyen siltaa oman hiljaisen tietonsa kuuntelun ja musiikin sanallisen kuvailun välille. Hiljainen tieto, myös kuuntelun myötä tapahtuva hiljaisen tiedon karttuminen, on aineistosta tekemieni tulkintojen perusteella opiskelijoille keskeinen musiikin historian opiskelun merkityksellistymisen määrittäjä.

Opiskelijat odottivat pohdintatehtävien perusteella musiikin historian opinnoilta tietoa, joka auttaa esimerkiksi uuden teoksen tulkinnassa, tai tulevassa musiikkipedagogin työssä musiikin kontekstin ja erityispiirteiden hahmottamisessa ja kertomisessa omille oppilaille. Hiljaisen ja artikuloitun tiedon vuorovaikutus tekee musiikin historiasta ”taitotietoa, [johon] sisältyy kyky toimia ja se on verbaalisti eksplikoitavissa lauseiksi, joissa ilmenee taidon harjoittamisen tehokkain tapa” (Toom 2008, 41). Toomin mukaan taitotieto on näin ymmärrettyä proseduraalisen tiedon erityismuoto, tai hiljaista tietämistä, jolla hän tarkoittaa ”ammattillisen tiedon käyttöä ja taitavaa toimintaa” (emt, 43).

Ammattillisen käsitteistön ja kielen omaksuminen liittyy Toomin edustaman näkemyksen mukaan hiljaiseen tietoon. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan musiikin historiaa oppiaineena erityisesti käsitteiden ja käsitteellistämisen kannalta.

## 7.2 Opiskelijat ja musiikin historian käsitteet

Luvussa 4.2.2 siteerasin selontekoa, jossa opiskelija kaipasi selitystä ”trooppi”-sanalle (28/S1). Kuuntelutehtävissä, joihin opiskelija selonteossa viittasi, oli kuunneltavien musiikin piirteiden alla lueteltu sanoja ja käsitteitä, joilla kyseisen aikakauden musiikista puhutaan ja joilla sitä kirjallisuudessa kuvaillaan, erotellaan ja rajataan. Opettajana ajattelin, että tehtävä haastoi opiskelijat yhdistämään omaan kuuntelukokemukseensa ulkopuolelta, musiikin historian traditiosta, juontuvia käsitteitä. Opetuksessa, sekä luennoilla että oppimisolustalla luentomonisteissa, oli etukäteen käsitelty näitä käsitteitä. En kuitenkaan edellyttänyt tehtävässä lueteltujen käsitteiden käyttämistä, vaan musiikin kuvaileminen oli mahdollista myös aivan omin sanoin, kuten edellisen luvun ”hienoja sanoja” pohtinut opiskelija oli tehnyt.

Aineistoa lukiessani ilmeni, ettei kuuntelutehtävän tekeminen ollutkaan opiskelijoille näin yksinkertaista. Musiikin historian kuuntelutehtävissä (ks. Liite 1) opiskelijat joutuivat ilmeisen haastavan tehtävän eteen, kun heidän piti yhdistää kuvauksiinsa kokemuksellinen hiljainen tieto ja sen verbalisointi, musiikin historiassa käytetyt käsitteet, mahdolliset säveltäjänsä ja musiikin teorian taitonsa sekä muu mahdollinen tietonsa teosten kontekstista ja suhteesta muihin teoksiin.

Käsitteiden käyttämisen ja ymmärtämisen opiskelu sisältyy musiikin historian opiskeluun. Opiskelijat eivät aineistossa kirjoittaneet mitään musiikin historiaan sisältyvästä teoreettisesta tiedosta, mutta sen sijaan varsinkin ensimmäisessä pohdintatehtävässä (P1 syksyiltä 2002) he pyrkivät tekemään eron musiikin historian eri tiedon lajien välille, ja myös ”käsitteiden” ja ”faktojen” välillä.

Erittelen ensin näkökuvia aineistosta avautuvaan musiikin historian käsitteiden tarkasteluun. Paul Thagard (1990) on tarkastellut käsitteitä kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Hän toteaa erityisesti käsitteellisen muutoksen erittelyn olevan rajoitettua muualla kuin

kognitiotieteiden piirissä, sillä monet tutkijat pitävät yleisesti tietoa todeksi todistettuina uskomuksina (*true justified belief*), ja siksi epistemologiset tarkastelut rajoittuvat usein niihin strategioihin, joilla uskomuksia osoitetaan todeksi. Thagard erittelee artikkelissaan rakenteita, jotka kuvaavat käsitteiden rakentumista ja muuttumista. Hän tarkastelee pelkästään kielen avulla ilmaistavia käsitteitä. Hän pitää käsitteitä monimutkaisina rakenteina, jotka korostavat lajia, laatua ja suhteita, ja joista rakentuu käsittehierarkia. Hän kokoaa kognitiivisen psykologian piirissä käsitteelle annettuja tehtäviä seuraavasti (emt, 258–259):

- luokittelu
- oppiminen
- muistaminen
- päättely
- selittäminen
- ongelmien ratkaiseminen
- yleistäminen
- samanlaisuudet, metaforat, kielikuvat
- kielen ymmärtäminen
- kielen tuottaminen. (Thagard 1990, 258–259.)

Monia opiskelijoiden kuvauksia voi tulkita Thagardin kokoaman luettelon näkökulmasta, ja aineiston perusteella tehtävässä voikin tulkita Thagardin käsitteiden tehtäväkirjon olevan laajasti käytössä. Opiskelijat kirjoittivat selonteissaan kuullun musiikin ”analysoinnista” (esimerkiksi 3/S1, 9/S1, 11/H1), johon liittyi esimerkiksi päättelyä, selittämistä, yleistämistä, erojen ja samankaltaisuuksien etsimistä ja kielen tuottamista. Eräs opiskelija harmitteli, että vanhan musiikin parissa ”[j]otenkin pitäisi löytää olennaiset erot niiden kappaleiden välillä, joita mä sitten en löydä. Minusta ne on kaikki samanlaisia” (22/H1). Omien havaintojen analysoinnista aukeni kuitenkin myös myönteisiä kokemuksia kuten ”hauskuus” (esimerkiksi 3/H1, 14/H1, 16/H1) tai tehtävien mielekkyys ja kiinnostavuus (9/H2), kuten opiskelijat saattoivat kuvata myös sellaisissa selonteissa, joissa analysointi mainittiin vaikeaksi. Analysoinnista esimerkiksi ”aukeni uusia näköaloja” (3/S1). Analysointia pidettiin joissakin selonteissa myös tärkeänä siksi, että musiikista on hyvä osata eritellä ”erilaisia historiallisia asioita” (33/H1). Jotkut sanoivat kuunnelleensa vain vähän tehtävän aiheena ollutta musiikkia minkä seurauksena ”juttujen ’blokkaminen’ tuotti suuria vaikeuksia” (27/S1). Sama opiskelija mainitsi vaikeiksi tehtäviksi laulun äänialan ja modaalisuuden määrittämisen sekä melodian luonnehtimisen (27/H1).

Thagardin (1990) mukaan käsitteiden muuttumisen ymmärtämiseen tarvitaan toisenlainen luokittelu. Hän erittelee käsitteellisen muutoksen ilmentymiksi (1) uudenlaisen erottelun, sulautumisen tai selityksen muotoutumisen, (2) kokonaan uuden käsitteen muotoutumisen, (3) hierarkkisten suhteiden muuttumisen ja (4) uuden käsittehierarkian rakentumisen.<sup>102</sup> Aineistossa oli esimerkkejä Thagardin kuvaamasta käsitteellisestä muutoksesta – tai pikemminkin muutoksen puuttumisesta. Opitut käsitteet olivat monille opiskelijoille ainoa lähestymistapa kuulemaansa musiikkiin. Muutamat opiskelijat luonnehtivat kuuntelutehtävissään keskiajan musiikkia anakronistisilla käsitteillä, kuten tonaalisuus. Opiskelijat pitivät esimerkiksi moodien

<sup>102</sup> Ahonen (1996) erottelee käsitteen ja käsityksen. Hänen mukaansa käsitteistä voi olla erilaisia käsityksiä, ja fenomenografian tutkimuskohteena ovat erilaiset käsitykset (Ahonen 1996, 115).

kuulonvaraista erittelemistä vaikeana, koska kokivat olevansa harjaantuneita tonaalisen musiikin analyttisten käsitteiden käyttöön (22/H1). Vaikutelmakseni jäi, että ainakin jotkut opiskelijat pyrkivät soveltamaan omaksumiaan ja haltuunsa ottamiaan käsitteitä historiallisesti muuttumattomina – eli ylihistoriallisina - käsitteellisinä kategorioina kaikkeen musiikkiin. Opetut käsitteet määrittivät jossain määrin jopa kokemisen tapoja: esimerkiksi näille opiskelijoille oli melko vaikeaa opetella pois käsitteitä, esimerkiksi tonaalisuuteen liittyviä, ja etsiä tilalle muita hahmottamisen tapoja ja käsitteellisiä välineitä esimerkiksi 1200-luvulta peräisin olevien trubaduurilaulujen soitinsäestyksien kuvauksiin. Sen sijaan opiskelijat olivat hyvin tietoisia tulkinnan muuttumisesta ja soitinten ”kehityksestä”, kuten soitinten rakenteen muutokset aineistossa ilmaistiin.

Vaikka opiskelijoilla aineiston perustella oli selkeä käsitys eri aikakausien musiikin tulkinnan eroista, ei näkemys aikakausien erilaisuudesta ulottunut musiikin käsitteellistämisen tapoihin. Vietimme kurssilla paljon aikaa keskiajan ja renessanssin musiikin esittelyn parissa, sillä kuvittelin, että jos käyttäisimme tämän erilaisen musiikin erittelyyn aikaa, opiskelijoille tarjoutuisi tilaisuus tiedostaa niin musiikin, käsitteiden kuin toimintatapojen muutoksia. Tämä tavoite jäi aineiston perusteella kuitenkin saavuttamatta. Käsitteiden muutoksiin pureutuva opetus poikkeaa musiikinhistorian yleisesitysten näkökulmasta. Käsitteiden ja toiminnan historiallisen muutoksen käytännön muusikon toiminnassa osoittavaa opetusmateriaalia ei ollut musiikinhistorian kurssilla käytössä. Tällaisen opetusmateriaalin kehittäminen voisi tuoda arvokkaan lisän suomalaiseen musiikinhistorian opetuksen materiaalivarantoon.<sup>103</sup>

Opiskelijat olivat kuitenkin tietoisia musiikin esittämiskäytäntöjen muutoksista. Historiallinen tietoisuus oman soiton ja tulkinnan apuvälineenä nousi varsinkin toisessa pohdintatehtävässä (P2, syksy 2004) musiikinhistorian opintojen keskeiseksi merkitykseksi. Asia ei kuitenkaan ollut täysin ristiriidaton. Kun samassa pohdintatehtävässä (P2) kysyin, millä perusteella musiikinhistorian opiskelua voisi vastustaa, opiskelijat vastasivat historiallisen tietoisuuden helposti synnyttävän pakottavan normin, joka kahlitsee soitossa omaa luovaa, tulkinnallista vapautta.

### 7.3 Opiskelijat ja musiikinhistorian kerronta

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan musiikinhistorian substanssin narratiivisen, kertomuksellisen tai tarinallisen luonteen ilmenemistä tutkimusaineistossa. Ensin tarkastelen musiikinhistorian tiedon olemusta, erityisesti hiljaisen tiedon ja narratiivisen tiedon suhdetta aineistosta löytyvien johtolankojen valossa. Sitten pohdin musiikinhistorian kerrontaa, ja lopuksi tarkastelen kertojan ääntä opiskelijoiden omissa kirjoituksissa.

---

<sup>103</sup> Tällaista lähestymistapaa sovelletaan mm. Sveitsissä Schola Cantorum Basiliensissa, jossa historian opinnot yhdistyvät säveltäjäpailun ja teorian opintoihin. Kaikissa näissä oppimateriaali ja tehtävät perustuvat aikalaislähteisiin.

Musiikin historian narratiivinen sisältö on hiljaisen tiedon tavoin opiskelijoiden kuvauksissa seikka, jota jäljitän johtolankojen avulla<sup>104</sup>. Tässä luvussa nostan esiin musiikin historian sisältötiedon kerronnallisen puolen, joka on hiljaisen tiedon ja käsitteiden ohella oleellinen musiikin historian pedagogiikan tarkastelemisen kannalta.

### 7.3.1 Opiskelijat musiikin historian kertojina

Opiskelijat kuvasivat selonteoissa ja muussa tutkimusaineistossa musiikin historiaa harvoin pelkästään sanallisena kertomuksena. Kuten jo aiemmin on todettu, aineiston kuvauksissa painottui voimakkaasti soiva musiikki musiikin historian keskeisenä sisältönä, mutta myös säveltäjät, musiikin tyylipiirteiden tunnistaminen ja sijoittaminen omaan aikaansa. Tämä käy selvästi ilmi siitä, miten opiskelijat kuvasivat toisessa selonteossa musiikin historian oppimistaan: valtaosa koki oppivansa ensisijaisesti kuuntelemalla musiikkia. Musiikin historia hahmottui jonkinlaisena muusikon ja pedagogin työkaluvarantona, ja kertominen oli vain yksi näistä työkaluista. Musiikin historiaan liittyvien faktojen tai eksplisiittisen tiedon ”kertominen” tai narratiivinen ote nähtiin keskeisenä erityisesti soitonopettajan, mutta myös muusikon työssä toisen pohdintatehtävän (P2) vastauksissa. Silti oli jossakin määrin yllättävää, että opiskelijat erittivät ja arvioivat selonteoissa ja keskusteluissa musiikin historiaan sisältyvää kertomista, omaansa tai muiden, tuskin lainkaan. Opiskelijoiden selonteoissa oli tosin viittauksia luennon kuuntelemiseen, lukemiseen ja omien muistiinpanojen tekemiseen, eli siihen, että musiikin historiasta kerrottiin joko luennoilla puhuen tai kirjallisesti. Aineistossa on kuitenkin myös mainintoja luentojen sisällöstä (31/S2) tai arvioita luennoista opiskelijan oman oppimisensa kannalta (36/S1).

Kurssin kuuntelutehtävistä avautui kuitenkin mahdollisuus tarkastella opiskelijoiden itsensä toteuttamaa musiikkiin ja musiikin historian kerrontaa. Myös tehtävässä, jossa opiskelijoiden piti koota kuvitteellinen levy ja laatia siihen esittelytekstit, opiskelijat joutuivat itse kertomaan teoksista ja niiden taustoista. Vaikka kaikissa näissä tehtävissä opiskelijat olivat itse kertojia, ei selonteoissa ollut juurikaan mainintoja tai kuvauksia kertomuksellisesta otteesta. Tosin keskusteluissa opiskelijat ottivat joskus esiin kirjoittamisen – kertomisen kirjallisen muodon – mutta vain, kun halusivat erityisesti ilmaista pitävänsä kirjoittamisesta tai vieroksuvansa sitä.

Kuuntelutehtävien kuvailuja tarkastelin hieman jo edellä. Näissä tehtävissä opiskelijoilla ei ollut juurikaan mahdollisuutta etsiä kerronnan mallia ulkopuolisesta lähteestä, vaan he joutuivat itse miettimään sanoja ja ilmaisuja omille havainnoilleen ja kokemuksilleen. Tällainen työskentely oli useimmille uutta huolimatta aikaisemmista musiikin historian opinnoista. Musiikin kuunteleminen

---

<sup>104</sup> En tässä tutkimuksessa tee eroa suomenkielen kertomisen, kertovuuden ja narratiivisuuden välillä, vaikka niiden ymmärtäminen englanninkielen ilmaisujen *telling a story* tai *narrative* käännoiksi voisi antaa aiheen tätä odottaa (Cobley 2001, 4-7). Eli kertominen, kerronta, kertovuus tarkoittavat tässä samaa kuin narratiivisuus. Sanaa ”esitys” käytän kuvaamaan historian tutkijan työn tulosta.

ja omien havaintojen erittelemisen vaatii aikaa ja keskittymistä. Kokemukseni mukaan muutaman minuutin sävellyksen purkamisen kuvaukseksi vie harjaantumattomalta jopa tunteja. Olimme kurssin kuluessa hieman harjoitelleet tätä, ja lähes kaikki kurssin opiskelijat saivat tehtävän suoritettua. Kappaleiden kuvaukset olivat enimmäkseen melko lyhytsanaisia, mutta pureutuivat yleensä kappaleiden erityispiirteisiin niin että sekä kappaleiden tunnusmerkilliset ja ainutkertaiset piirteet että vertailu aikakauden normeihin tulivat kuvauksissa esiin. Jotkut opiskelijat tekivät yhteistyötä kappaleiden kuvaamisessa ja poikkeuksetta kaikki yhteistyön valinneet kokivat työtävän hyvin myönteiseksi. Kuunneltavia, vapaasti valittavia kappaleita oli kursilla yhteensä yhdeksän eri aikakausilta. Jotkut opiskelijat mainitsivat, että olisivat halunneet syventyä kuuntelemiseen ja kuvaamiseen perusteellisemmin kuin mihin kurssin puitteissa yhdeksän kappaleen kohdalla oli mahdollisuus (3/H1, 4/H1, 7/H1, 12/H1). Nämä opiskelijat eivät kuitenkaan kertoneet ryhtyvänsä musiikin kuvailuun ja omien havaintojen erittelyyn ilman kurssin suorittamiseen liittyvää pakkoa.

Kuuntelutehtävissä harjoiteltu kuvailutaito siirtyi vain osittain seuraavaan, ryhmätyönä tehtyyn levyesittelytehtävään. Opiskelijat kokosivat itse suunnittelemansa kappaleistan kuvitteelliselle äänilevyille. Aihealueen olin rajannut barokkiin, mutta jos opiskelijat innostuivat muusta aiheesta, kuten eräs opiskelijapari varhaisromantiikan konsertoista, joustin rajauksesta. Levyjen aiheiksi opiskelijat keksivät varhaisromantiikan konserttojen lisäksi mm. ”J.S. Bach urkurina”, ”J.S. Bachin soolosellosarjat”, ”Marin Marais’n gambasarjat”, ”J.S. Bachin ja Shostakovitshin fuugat”, ”Barokkimuskari”, ”Heinrich Ignaz Franz von Biber”, ja ”Cantilena – barokin aarioita ja viulumusiikkia Italiasta”. Levyesittelyihinsä opiskelijat kirjoittivat asiallisesti hyvinkin laajoja kuvauksia valitsemastaan aihepiiristä ja kappaleista hyödyntäen taitavasti erilaisia lähteitä. Opiskelijat tuntuivat näissä taustoja ja säveltäjiä esittelevissä teksteissään tavoittelevan musiikin historian ”yleiskerrontaa”, jossa tekijän subjektius ilmenee lähinnä aiheen keksinnässä, ja muu kerronta on koottu joko suoraan lainauksin tai omin sanoin kerrottuna eri lähteistä, kuten musiikin historian yleisesityksistä ja tietosanakirjoista. Osa opiskelijoista valitsi hyvin sovinnaisen aiheen, mutta joukossa oli myös tuntemattomampiin aihepiireihin suuntautuneita töitä.

Levyesittelyiden kirjoittaminen houkutteli opiskelijat kirjoittamaan neutraaleja, musiikin historian yleisesitysten kirjoittelua jäljitteleviä kuvauksia. Tyypillinen levyesittelyn kirjoitustapa katki säveltäjä- ja kontekstiesittelyistä kaiken problemaattisuuden, kirjoittajan oman äänen ja sen myötä myös kirjoittajien muusikkouden ja omat tulkinnat. Kappaleiden kuvauksia oli lähes joka työssä, mutta ne olivat usein hyvin lyhyitä, esimerkiksi soitinnusta tai musiikin karaktäärejä luonnehtivia, ja pysyttelivät varovaisesti erossa kaikesta tulkinnallisuudesta. Tuloksena oli kiiltokuvamaisia säveltäjäesittelyitä, jotka tavoittelivat sinällään varsin onnistuneesti tutkimukseen perustuvaa levyesittely- tai konserttiohjelmakerrontaa. Esittelytekstien kirjoittaminen on yksi musiikin historian soveltamisen ammatillinen sarka, ja opettajana pidin sitä tavoiteltavana osana opiskelijoitteni musiikin historian kompetenssissa.

Opiskelijoiden tekstien lähilukeminen sai minut pohtimaan tehtävän ohjeistusta ja kerronnan sisältöä. Miksi tekijöiden ja muusikoiden ääni ei pääse kuuluviin, avaamaan lukija-kuuntelijalle

kirjoittajan tai soittajan henkilökohtaista ja koskettavaa kuulokulmaa musiikkiin? Subjektiton kerrontatapa tuntui määräytyvän annettuna kulttuurisena diskurssina (*done to a person*, ks. luku 2), jossa kerrontatapa ja kerronnan aiheet ohittavat paradoksaalisesti kokemuksellisen lähestymistavan (*done by a person*, ks. em. luku 2). Paradoksaalisuus johtuu siitä, että sekä musiikin soittamisen ja tulkinnan että kuuntelemisen ydinmerkitys miellettiin aineistossa nimenomaan henkilökohtaiseksi ja kokemukselliseksi. Kokemuksellisuus ja musiikinhistorian kuvaukset ovat tässä liukuneet oireellisesti erilleen toisistaan, kuten aikaisemmin mainitsemassani Polanyin (1958) erittelyssä.

Opiskelijat tuntuivat pyrkivän osoittamaan omaksuneensa neutraalin musiikinhistorian yleiskerronnan ja lähteiden käytön, ja tämän he tekivätkin vakuuttavasti. Musiikinhistorian tutkimuksen näkökulmista tällainen käsittelytapa tuntuu olevan kuitenkin kaukana: ”Tieto ja tutkimus kasvavat vastarinnasta, uteliaisuudesta ja herkkyydestä omia kokemuksia kohtaan”, kirjoittaa Jukka Sarjala (Sarjala 2002, 214). Näin ei ehkä voida todeta opiskelijoiden kenties turvallisuushakuisista ja tietopainotteisista levyesittelyistä. Kenties muusikoiden musiikinhistorian opiskelussa olisi kurssin tiukasta aikataulusta huolimatta mielekästä edetä musiikinhistorian diskurssien omaksumisesta kohti Sarjalan kuvaamaa ”vastarintaa, uteliaisuutta ja herkkyyttä” omille kokemuksille.

### 7.3.2 Historian tutkiminen, kertominen ja toistaminen

Musiikinhistorian alalla näyttäytyy monia odotuksia ja kerronnan tapoja. Pohdin luvussa 2.2.3 näitä Jorma Kalelaa (2000) mukailien historiakuvina, joiksi nimesin musiikinhistorian avoimena kulttuuriperintönä, musiikinhistorian akateemisena tutkimuksena ja musiikinhistorian stereotyyppisinä tarinoina. Kuhunkin liittyy omanlaisena kerronta. Esittelen nämä musiikinhistorian kerronnan tavat kirjallisuuden ja aineiston valossa voidakseni tarkastella näiden tasojen valossa musiikinhistorian kertomisen ongelmaa ja paremmin ymmärtää opiskelijoiden kuvauksia levyesittelyiden laatimisesta.

Musiikinhistorian teosvarantona edustaa näkemystä musiikinhistorian avoimena, elävänä ja koskettavana kulttuuriperintönä, jonka voi Bakhtinin sanoin kuvitella ”synnyttävän loppumattomasti tulkintoja ja yhteyksiä” (Bakhtin 1986, 10). Musiikin myötä myös monet kertomukset musiikkiin liittyvistä tapahtumista ja henkilöistä sekä tarkastelujen ja käsitteellistämisen teoreettiset, ammatilliset ja sosiaaliset tavat ovat ainakin jollain tavoin osa länsimaista musiikillista kulttuuriperintöämme.

Toisen musiikinhistoriakuvan muodostavat tutkijoiden esitykset, jotka musiikinhistorian opetuksessa kuitenkin jäävät näkymättömiksi taustalle. Tutkijan tai kirjoittajan tulkinta ei ollut opetuksen tai tarkastelun kohteena. Aineistoa lukiessani pohdin, miten opiskelijat ajattelevat musiikinhistorian kertomusten syntyneen, kuka kertoo ja päättää, mitä kerrotaan, tai huomioidaanko kertomuksen kuulijoita lainkaan? Jäljitän vastausta tähän aineistoon

kätkeytyvään kysymykseen tarkastelemalla sitä, miten historian tutkimuskirjallisuudessa kuvataan tapahtumien muuttumista historian esityksiksi ja kertomuksiksi. Musiikin historian kertomusten erittelyä ja musiikin historiakuvien esittelyä varten syvennyn hetkeksi "historian tapahtuman" ja "kerrotun tapahtuman" välisen eron pohdintaan Kalelan (2000) ja Carrin (1961) kirjoitusten valossa.

Kalela kritisoi tapahtuman nostamista historian tutkimuksessa ontologiseen asemaan. Hänen mukaansa historia ei koostu tapahtumista vaan prosesseista ja periodeista. Tapahtumaa hän pitää kerronnan kohteena: "Tapahtuman kertominen on tapa tehdä maailmaa käsitettävämmäksi itselle ja kuulijoille" (Kalela 2000, 125). Kalela jatkaa musiikin historian opetuksen ja yleisesitysten kannalta hyvin keskeiseen huomioon: kun kertomusta toistetaan itseriittoisena, ilman tutkijan asettamaa kontekstia, se muuttuu vähitellen tarinaksi. Kun samat yksityiskohdat kerrataan tarinaa toistettaessa kerta toisensa jälkeen, tarina muuttuu vähitellen stereotyyppiseksi. Stereotyyppiseksi muuttuneen tarinan kertominen ja omaksuminen saa muita kuin historian tutkimuksen kannalta merkittäviä tehtäviä. Yksi näistä muista tehtävistä liittyy sosiaaliseen ryhmäytymiseen tai identiteetin rakentamiseen. (emt, 126.) Lukuisissa yleisesityksissä ja opetuksessa toistetut musiikin historian kertomukset voi nähdä tällaisina stereotyyppisiksi muuttuneina, itseisarvoisina tarinoina. Kerrotut tapahtumat ovat muuttuneet itsenäisiksi, ne kerrotaan itsenäisinä, ne eivät edellytä mitään kysymystä, ongelmaa, kertomisen tai kertojan yhteyttä alkuperäiseen tutkimukselliseen problematiikkaan ja kontekstiin.

Opiskelijoiden kirjoittamia, muualta kopioituja elämäkertatietoja toistavia levyesittelyitä voisi nimittää stereotyyppisiksi. Stereotyyppiseksi muuttuneet tarinat muodostavat edellä mainitsemani musiikin historiakuvien kolmannen kerronnan tavan. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijat hahmottivat musiikin historian usein tällaisena ylihistoriallisena, stereotyyppisenä toistettavana kertomuksena. Aineiston kuvauksissa luentojen kerronnasta avautui näkökulma sisällön diskurssien sijaan opiskelijan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan ja mieltymyksiin. Ilmeisesti opetuksen kerronta otettiin vastaan kuin stereotyyppinen kertomus, joka "elää omillaan" ja jonka opiskelijat mielsivät todellisuuden kuvaukseksi, tai suorastaan todellisuutta määrittäväksi kuvaukseksi. Tämä tulkinta opiskelijoiden mielikuvasta oppiaineen kerronnasta tuo ymmärtämystä myös opiskelijoiden kirjoittamiin levyesittelyihin ja opiskelijoiden pyrkimykseen toistaa tarinat 'oikein'.

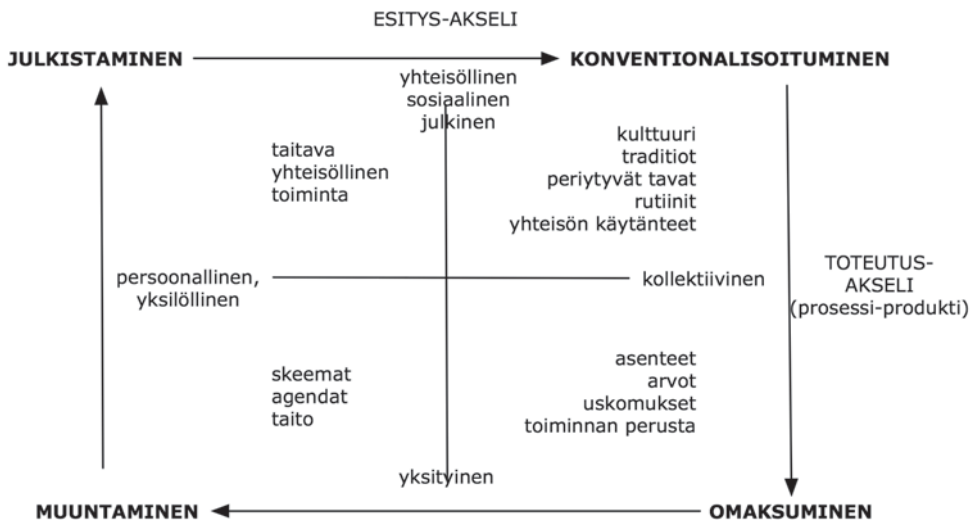
Huomioilla 'oikean' kerronnan toistamisesta on ollut vaikutus musiikin historian opettajana antamiini tehtäviin. Opiskelijan pyrkimyksen 'oikein' toistamiseen voi tulkita toiminnan ekspressiivisen aspektin kannalta sosiaalisen arvonnannon tavoitteluksi. Tämä tulkinta tekee ymmärrettäväksi sen, että kukaan opiskelijoista ei kirjoittanut haastavaa, ristiriitoja esittelevää tai muuten problematisoivaa tekstiä levyesittelyihinsä ja miksi opiskelijat olivat varovaisia kuuntelutehtäviensä kerronnan suhteen. Heidän käsityksensä musiikin historian kirjoituksista tuntui perustuvan stereotyyppiseen, henkilökohtaisista kokemuksista irtaantuneeseen kerrontaan.

Antamani, periaatteessa produktiivinen kirjoitustehtävä houkutteli opiskelijat toistamaan omaksumiaan stereotyyppisiä tarinoita, esimerkiksi säveltäjäelämäkertoja, ilman että he varsinaisesti liittävät tarinaa mihinkään, kysyvät mitään tai problematisoivat tarinan aihepiirejä. Musiikinhistorian opetuksessa esiintyvää stereotyyppistä, toistuvaa kerrontaa ei mielestäni tule pitää Sarjalan (2002, 214) kuvaaman "vastarinnasta, uteliaisuudesta ja herkkyydestä" kumpuavan tutkimustiedon välittämisenä.

## 8 Omaksuminen, muuntaminen ja julkistaminen

Tutkimuksen perusajatuksena oli opiskelijoiden kuvaamien opiskelukokemuksien kuuleminen ja huomioiminen opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi. Opiskelijoiden toiminnan päämäärien ymmärtäminen mahdollistaa musiikin historian opetuksen päämääriin liittyvän pedagogisen kehittelyn. Päämäärien tarkasteleminen liittyy tutkimukseeni pedagogiikan eettiseen diskurssiin (ks. Pasanen 2007, 80–81). Muut pedagogiikan tarkastelun näkökulmat antavat vastauksia esimerkiksi opetuksen keinoihin, opetusmenetelmiin tai oppimisen psykologiaan. Näitä en tässä tutkimuksessa käsittele.

Musiikin historia on opetuksessa ja opiskelussa sekä tradition omaksumisen että subjektivoinnin (Taylor 1994, ks. luku 2.3.3), tulkintojen, kirjoittamisen ja kertomisen kohteena. Tarkastelen seuraavaksi opiskelijoiden kuvauksia opiskelustaan Harrén nelikentän viitekehyksessä, Harrén identiteettiprosessia kuvaavan ”psykologisen avaruuden” nelikentän siirtymien avulla (ks. kuva 6 luku 2.3.5). Opiskelukokemusten jakaminen Harrén nelikentän (ks. kuva 14) eri vaiheisiin tekee mahdolliseksi tarkastella opiskelijoiden kuvauksia prosessina. Opiskelun kuvauksissa ja opiskelijoiden toiminnassa ilmenevät tavoitteet ovat erilaisia prosessin eri vaiheissa.



Kuva 14: Opiskelijapuheen tulkinnan malli

Jokainen kuvan 15 nelikentän lohkoista (ks. Harré 1983) ilmentää erilaista yhdistelmää sosiaalista, kollektiivista, yksityistä ja yksilöllistä toimintaa. Olen yhdistänyt Harrén ”psykologisen avaruuden” nelikentän (ks. luku 2.3) ja Toomin (2008) hiljaisen tiedon nelikentän (ks. kuva 4, luku 2.2.1). Kutakin nelikentän lohkoa luonnehtivat hiljaisen tiedon luonnetta kuvaavat sanat ovat peräisin Toomilta (2008, 54). Opiskelijoiden puhe voi sijoittua moneen eri nelikentän lohkoon, mutta yhtä lailla myös akateemiset diskurssit saattavat kuvata niin asenteita kuin

yhteisön käytäntöjä. Hiljaisen tiedon luonteen määrittelyt (Toom 2008) ovat teoreettisena taustana jäljittäessäni aineistosta sitä, millainen opiskelijapuhe ilmentää kutakin nelikentän osaa. Harrén nelikentän osat traditio, omaksuminen, muuntaminen ja jäsentäminen (Harré 1983) puolestaan kuvaavat opiskeluun tässä tarkastelussa liittyviä vaiheita.

Millaisia omaksumiseen, muuntamiseen ja julkistamiseen liittyviä toiminnan päämääriä opiskelijat kuvasivat? Jäljittämällä aineiston kuvauksista vastausta tähän kysymykseen tavoittelen vastausta tutkimukseni keskeiselle kysymykselle: miten musiikinhistorian opetuksessa opiskelijoille tarjoutuisi mahdollisuus hyödyntää kaikkia nelikentän alueita, eikä pitäytyä luvussa 2.3 esittelemäni kuvitteellisen esimerkin tavoin pelkästään nelikentän passiivisella, tradition ja omaksumisen alueella (ks. kuva 7)?

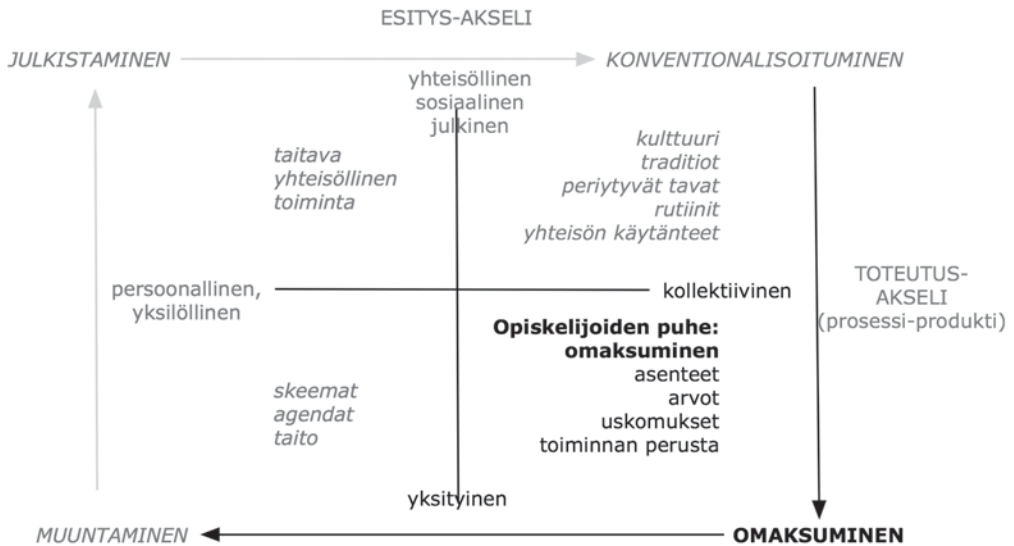
## 8.1 Omaksuminen

Omaksuminen tuntui opiskelijoiden kuvauksissa riittävän hyvän opiskelun tunnusmerkiksi. Harrén nelikentällä (ks. kuva 14) omaksuminen on siirtymä traditiosta, julkis-kollektiiviselta alueelta kollektiivis-yksityiselle alueelle. Nelikentän kollektiivis-yksityisellä alueella, omaksumisessa, opiskelijan toimijuus on passiivista (*done to*; ks. luku 6; Harré & Secord 1972), ja opiskelun tavoitteena on annetun tiedon omaksuminen. Luentoihin tai kirjatiedon opetteluun ja tiedon omaksumista kontrolloiviin tentteihin jaksottuva opetus on esimerkki passiivisen alueen, omaksumisen, korostamisesta opetuskäytänteiden avulla.

Omaksumistaan osoittava opiskelija pyrkii kertomaan ja kirjoittamaan hänelle annetulla kielellä. Opiskelija positioi itsensä opiskelijaksi 'opiskelijapuheen' kautta, jossa korostuu nelikentän kollektiivis-yksityisen lohkon puheen tunnusmerkit: arvot, asenteet, uskomukset, jotka luovat toiminnalle perustan (ks. kuva 16). Tradition omaksumista osoittavan opiskelijan positioon hakeutuvalla kielellä, samoin kuin musiikki, soittaminen tai muut symboliset järjestelmät, on Harrén (1983, 43) mukaan ensisijaisesti toiminnan väline. Aiemmin luvussa 6.1 esitin huomioni siitä, että selontekojen kuvaukset musiikinhistorian opiskelun sisällöstä olivat niukempia. Lisäksi ne olivat huomattavasti yhdenmukaisempia kuin ennako-odotuksia kartoittavissa eläytymistarinoissa. Jos yhdenmukaistuminen olisi koko opetusprosessin lopputulos, olisi varmasti syytä pysähtyä erittelemään indoktrinaation ja opettamisen eroa. Mutta tutkimuksen kohteena olleiden opiskelijoiden kohdalla opinnot vielä jatkuivat, ja koko musiikinhistorian opiskelupolun kannalta tämä edusti yhtä vaihetta.<sup>105</sup> Siksi yhdenmukaistavan omaksumisen voi tulkita asiaankuuluvaksi välivaiheeksi, josta edetään seuraaviin Harrén (1983) nelikentän siirtymiin.

---

<sup>105</sup> Kyseistä yleistä kurssia seurasi tiettyyn aiheeseen keskittyvä analyysipraktikum, jossa keskeinen sisältö kohdistui prosessin seuraaviin siirtymiin, tietovarantojen käyttöön ja omiin muusikon positiota ilmentäviin kysymyksenasetteluihin ja kerrontaan.



Kuva 15: Omaksumista ilmentävä opiskelijapuhe

Tradition omaksuminen miellettiin tutkimusaineiston valossa musiikinhistorian opiskelussa kohdistuvaksi ensisijaisesti musiikinhistorian yleisesitysten välittämän sisältötiedon omaksumiseen. Tradition omaksumiseen sisältyy myös opiskeluun liittyvien käytänteiden ja toimintamallien omaksuminen. Opiskelijat pitivät aineiston perusteella lukemista, kuuntelemista ja luentojen seuraamista odotuksiaan vastaavina, tradition mukaisina opiskelun tapoina. Levyesittelytehtävän edellyttämä aiheiden keksintä oli heille ilmeisen hyväksytty, mutta keksinnän vaikeudesta päätellen yllättävä tehtävä. Joskus opiskelijat toivat haastatteluissa ilmi vaikeuksiaan omaksumisensa osoittamisessa. Nämä vaikeudet saattoivat liittyä antamiini kuuntelutehtäviin, kuten luvun 5.1 esimerkeissä asioiden "blokkauksen" vaikeudesta (27/S1).

Aineistossa näyttäytyi opiskelijoiden odotushorisontti musiikinhistorian tiedon käytettävyydestä muussa opiskelussa ja myöhemmin muusikon ja musiikkipedagogin ammatissa. Opiskelijoiden odotukset musiikinhistorian tiedon funktiosta ilmenivät kritiikissä "turhia" tai "vääränlaista" toiminta edellyttäen opiskelun toimintoja kohtaan. Tällaisia olivat esimerkiksi jalkautuminen kirjastoihin äänitteitä lainaamaan sekä tietokoneiden hallinnan opettelu ja tietokantojen käyttö. Opettajan odotettiin tuovan musiikinhistoria ja varsinkin opiskeluun sisältyvä musiikki opiskelijoille siten, ettei tiedon ja musiikin saatavuus edellytä heidän omaa aktiivista toimintaansa. Samoin kuuntelutehtävien määrä sai osakseen kritiikkiä. Kritiikki toimii johtolankana siihen, mitä opiskelijat arvostivat musiikinhistorian opiskelun päämääränä: musiikin – ei musiikinhistorian – ymmärtämistä ja oman soittotaidon kehittämistä.

### 8.1.1 Mentaalisten kiintopisteiden rakentaminen

Siteerasin luvussa 5.4 opiskelijaa (20/H1), joka pohti levyesittelynsä näkökulmien riittävyttä laajan aihealueensa käsittelemisessä. Tämän opiskelijan kysymys on tulkittavissa kollektiivisyksityisen alueen oppimisen, tradition omaksumisen problematiikaksi. Koska tietää tarpeeksi, tuntee tarpeeksi teoksia, muistaa tarpeeksi vuosilukuja? Kysymys askarrutti monia opiskelijoita. Kysymys tuli aineistossa esiin esimerkiksi oman osaamisen rajojen pohdinnoissa. Yhdistän opiskelijoiden ongelman tietämisen riittävydestä Harrén pohdintaan tietovarannon yhteisöllisyydestä ja yhden ihmisen tiedon väistämättömästä fragmentaarisuudesta (ks. luku 2.3.2; Harré 1983, 45–46).

Polanyi ja Koivunen liittävät traditioon Harrén tavoin siirtymisen. Heidän mukaansa mukaan traditio kuvaa sitä, ”miten tietoa siirretään sosiaalisessa kontekstissa” (Polanyi 1958, Koivunen 1998, 85–86). Tätä tulkintaa soveltaen traditioon sisältyy sisällön lisäksi tapa, jolla sisältö siirretään – kohdataan, vastaanotetaan ja omaksutaan – sekä käsitys siitä, miten ja mihin omaksuttu traditio voisi vaikuttaa. Koska Harrén (1983) näkemyksen mukaan tieto on aina lähtökohdiltaan yhteisöllistä on se, mitä voisimme kutsua musiikin historian tiedoksi, opintojen sisällöksi, perustaltaan kollektiivista, yhteisöllistä tietoa, vaikka tietoon sisältyisi asiantuntijan tai musiikin kuuntelijan yksityisiä aineksia. Kukaan yksittäinen tutkija, opettaja tai muu toimija ei voi omata koko tietovarantoa. Musiikin historian opettajana käytän henkilökohtaisten tietovarantojeni lisäksi tutkija- ja asiantuntijayhteisön tietovarantoa opetukseni pohjana. Harré kutsuu tätä yhteisöllistä tietopohjaa kompetenssin resurssiksi, jota yhteisön jäsenet käyttävät omien ”esitystensä” pohjana. (emt, 47–49.)

Eräs keskeinen aineistosta välittyvä musiikin historian opiskelun merkitys oli ymmärtää opiskelu tieksi teosten, sävellysten ja musiikin kollektiiviseen varantoon, johon opiskelussa rakennetaan ”mentaalaisia kiintopisteitä” (ks van Berg, 2007).<sup>106</sup> Tradition omaksumiseen liittyy Harrélla (1983, 49) pääsy kollektiiviseen tietovarantoon. Musiikin historian tietovarannoksi voi aineiston mukaan tulkita yhteisen kerrotun, muistetun, kirjallisen tai soivan kulttuuriperinnön. Yhteinen tietovaranto tai kulttuuriperintö mahdollistaa tiedon yksityisen omaksumisen. Eri ryhmien pääsy tietoresurssin käyttäjiksi ja käyttämiseen tarvittavien taitojen hallitsijoiksi vaihtelee Harrén (1983) mukaan roolien, sosiaalisen taustan tai muiden seikkojen mukaan (Harré 1983, 49). Koulutus tai ikä on yksi tällainen eroja luova tekijä.

---

<sup>106</sup> Tutkimuksen kohteena olleella kurssilla opiskelijat olivat omaehtoisesti hakeutuneet opiskelemaan klassista musiikkia. Siksi sitä koskeva tietovaranto, musiikillinen kulttuuriperintö, oli perusteltu opiskelun kohde ja edusti suurelta osaltaan tuttua kulttuurista piiriä. Muissa koulutusyhteyksissä perusteluja, motivointia ja tutustuttamista tarvitaan ehkä enemmän. Miten kouluissa, musiikkiopistoissa, vapaan harrastustoiminnan piirissä tulisi kohdata musiikillinen kulttuuriperintömme? Minkälaisissa muodoissa se on läsnä nykynuoren elämänpiirissä, ja miten itse kukin voi tunnistaa sen myötä omaa kulttuuritaustaansa? Miten lapsia ja nuoria valtautetaan osallisiksi, ei poissuljetuiksi, tälle kulttuurin saralle? Kysymykset ovat tärkeitä, vaikka tehtäväni tässä tutkimuksessa ei ole niihin vastata.

Suhde kollektiivisiin tietoresursseihin jää lähtökohdiltaan passiiviseksi jopa klassisen musiikin ammattiohjelmoijilla, jos ainoa väylä tietoresursseihin on opettajan puhe tai mahdollinen oppikirja. Kriittiset kysymykset, kuten mistä tiedot ovat peräisin, miten ja miksi ne on valittu, kenen tiedonintressiä ne palvelevat, kuuluvat periaatteessa kaikkeen historiatietoon liitettyyn lähdekritiikkiin, mutta opetuksessa ne näkyvät vain mikäli opettaja ne musiikinhistorian opetukseensa liittää.

Omaehtoinen etsiytyminen kollektiiviseen tietovarantoon, niin kuunneltavan musiikin kuin musiikinhistorian kirjoitusten osalta, sisältyi tutkimuksen kohteena olleella kurssilla annettuihin oppimistehtäviin. Ensimmäisten kuuntelutehtäviin liittyi keskiajan ja renessanssin musiikista tehtyjen levytysten löytäminen kirjastojen tietokannoista. En ollut nimennyt kuuntelutehtävän teoksia (ks. Liite 2), vaan antanut tietyn aikakauden, alueen ja musiikinlajin, johon kuuntelutehtävien teosten tuli lukeutua. Opiskelijoiden tuli itse etsiä kuunneltavat teokset antamieni hakukriteerien mukaan. Opiskelijoiden vastustus tätä tehtävää kohtaan oli lähes yksimielistä (ks. luku 5.2) Heidän mielestään minun, opettajan, olisi pitänyt koota kuunneltavat kappaleet yhdelle CD:lle, josta opiskelijoiden olisi ollut vaivatonta ne kopioida itselleen. Opiskelijat pitivät äänitteiden etsimistä ja levyjen hakemista eri kirjastoista rasittavana ja ylimääräisenä, varsinaiseen musiikinhistorian tietojen opiskeluun tai omaan musiikin tai tyylien tunnistuskykyyn kuulumattomana juonteena. Kuunneltavan musiikin osalta opiskelijat suorastaan odottavat jonkinlaista opettajan antamaa ja antamisen kautta kanonisoituvaa teoskokoelmaa ainakin tällä kurssilla.

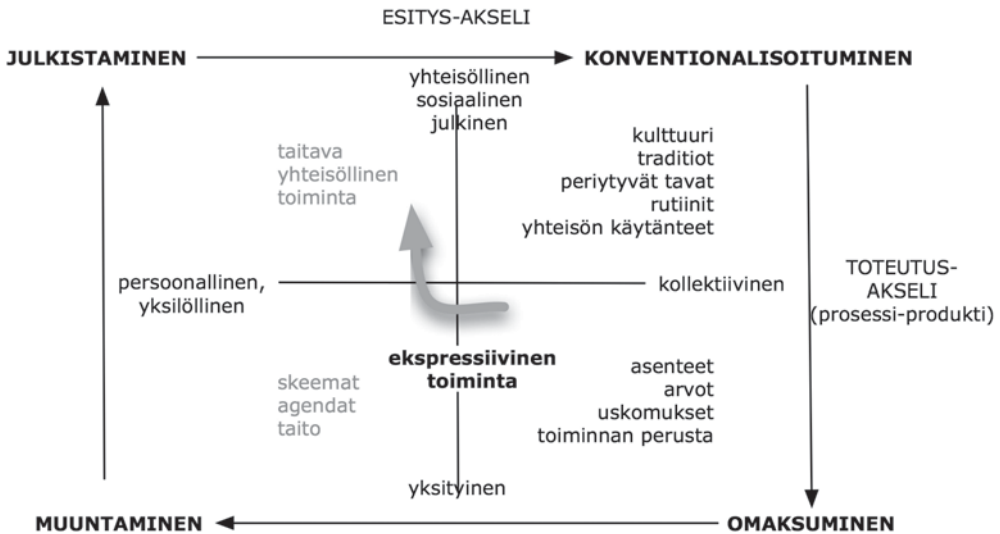
Lähteiden löytäminen ja käyttäminen levyesittelyn laatimisessa ja taustatietojen etsimisessä edellytti tiedonhaun taitoja, tien löytämistä kollektiiviseen tietovarantoon, ja kykyä erotella tehtävän aiheen kannalta olennaista tietoa. Tätä etsintätehtävää ei kuitenkaan edellisen esimerkin tapaan vastustettu. Taito löytää *kirjallisia* lähteitä liitettiin aineistossa selkeästi musiikinhistorian opiskeluun, toisin kuin musiikin ja äänitteiden löytäminen. Nuottien etsiminen kirjastoista ei sisällynyt kurssin tehtäviin.

### 8.1.2 Kunnian ja arvonannon tavoittelu

Harrén mukaan omien taitojen, asenteiden, tunteiden ja vaikutelmien esittäminen liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Opiskelija osoittaa yhteisönsä tradition omaksumisen saavuttaakseen yhteisössään arvonantoa ja kunnioitusta. Kunnian ja arvonannon tavoittelu on Harrén mukaan yhtenä syynä siihen, että ihmiset ilmaisevat omaksumiaan tietoja arvoja, asenteita ja toimintatapoja (Harré 1979, 27). Harré näkee toiminnan rakentuvan praktisesta ja ekspressiivisestä aspektista (Harré 1979, 25–27). Kun toiminnan praktinen aspekti tähtää aineellisiin, esimerkiksi olemassaoloa turvaaviin päämääriin, tähtää toiminnan ekspressiivinen aspekti puolestaan kunnioituksen ja arvonannon saavuttamiseen. Toiminnan ekspressiivisen aspektin perusteella muut, esimerkiksi opettajat, opiskelutoverit tai naapurit, tekevät päätelmänsä siitä, millainen itse kukin on (Harré 1979, 26–27). Harré (1979, 19–22) ja Ylijoki

(1998, 141–145) nimeävät kunnioitettavan ja arvostettavan toiminnan piirteitä yhteisön ”moraalijärjestykseksi”. Moraalijärjestys ilmentää toiminnan piirteitä, joiden avulla yhteisön jäsen tavoittelee kunnioitusta ja arvonantoa. Harrén identiteettiprosessia kuvaavalla nelikentällä

kuvasa 17 toiminnan ekspressiivinen aspekti ilmentää omaksuttua kulttuurista traditiota ja yhteisön käytänteitä.



Kuva 16: Toiminnan ekspressiivinen aspekti Harrén nelikentällä (Harré 1979, 26–27)

Opiskelijoiden toiminnan ekspressiivinen aspekti, kunnian ja arvostuksen tavoittelemisen, saattoi opiskelijajapaosiossa liittyä esimerkiksi tradition omaksumiseen nopeasti ja tehokkaasti, mahdollisesti aikaisemman oma-aloitteisen opiskelun turvin, sekä sopeutumisenä opetusjärjestelyihin (ks. luku 4; Korhonen 2004, 172). Omaksumisen osoittamisen voi tulkita ilmenevän aineistossa myös opiskelijan aiemman osaamisen kannalta kiusallisten ja vaikeiden tehtävien kritiikkinä.<sup>107</sup> Opiskelija saattoi pyrkiä ilmentämään omaa osaamistaan selonteosissa ja haastatteluissa esittämällä ”paremman” vaihtoehdon opetuksessa vastaan tulleele toimintatavalle. Näin teki esimerkiksi opiskelija 16, jotka piti kuulonvaraista musiikin kuuntelua huonompana vaihtoehtona kuuntelun ja nuottikuvan yhdistämiseen verrattuna. Sama opiskelija toivoi tenttejä, joilla mitataan opiskelijan itsenäistä omaksumista – hän piti omaa muistiaan hyvänä, ja tällaista opiskelutapaa itselleen edullisena. Myös opiskelijat 8 ja 28 toivat voimakkaasti esiin aiemmin hyviksi kokemiaan opetusjärjestelyitä, toinen verkko-opiskelusta, toinen musiikinhistoriasta. He ilmaisivat omaksuneensa ”toiminnan perustan” (ks. kuva 13; Toom 2008, 54), jonka toivoivat toteutuvan opiskelussaan.

Tällä tarkastelulla en pyri torjumaan opiskelijoiden esittämää kritiikkiä. Pyrin musiikinhistorian opetusta kehittääkseni löytämään keinoja, joilla opiskelun haasteet eivät muodostuisi esteiksi tehtäviin paneutumiselle, ja toisaalta opiskelijan osaamisen ilmentymät tulisivat huomioiduiksi eri muodoissaan.

Harrén erottaa toimijuudesta nelikentällä aktiivisen ja passiivisen alueen (ks. Harré & Secord 1973, 156: myös luku 2.4 kuva 7). Harrén ja Secorden (1973, 156–157) mukaan ihmiselle ”tapahtuva” (*done to a person*) passiivinen toimijuus<sup>108</sup> ilmenee muodollisena kurssin suorittamisena ja tehtävänantojen toteuttamisena. Opiskelun toiminnot ”tapahtuivat” opiskelijalle vailla tämän omaa aloitteellisuutta Tästäkin on aineistossa runsaasti esimerkkejä.

No henkilökohtaisesti noi työt välillä pikkusen jäi, mutta oli tosi joustavaa kyllä opettajan taholta asioitten järjestäminen, ja verkko-opiskelu oli ihan uus asia, ja tota, mää kyllä tykkäsin siitä. (13/H2)

Aineiston perusteella molemmat toimijuuden puolet limittyivät jopa yhden opiskelijan opiskelukokemuksissa. Opiskelija, joka kuvaili musiikin historian olevan ”yksinkertaisesti minulle ns. pakollinen aine” (25/S2), kuvaili kuitenkin viimeisessä haastattelussa kiinnostustaan teosten taustoihin muusikontyönsä yhdeksi perustaksi:

Mut tietysti mulla vaikuttaa hirveesti 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 se jo kertoo paljon musiikista. (25/H2)

Tämä opiskelija jättäytyi kurssin suorituksessa passiivisesti tapahtuvaan (*done to*) kurssin suorittamiseen. Itseohjautuva kiinnostus ei yhdistynyt formaalin opiskelun sääntöjen säätelyyn kurssin suorittamiseen, vaikka musiikin historia muuten herättikin tässä opiskelijassa kiinnostusta. Jättäytyminen ilmeni joidenkin opiskelijoiden toiminnassa aivan konkreettisesti, esimerkiksi kun opiskelijat eivät tulleet kysymään apua epäselvyyksissä:

Joo siis se ei todellakaan oo mistään siitä kiinni että sua ei uskaltais lähestyä, se on ihan päinvastoin. Määkin kerran pätkäilin että mitäköhän tää tarkoittaa. Mutta en mä sit laittanu sähköpostia enkä mitään. (27/H2)

Kaikki opiskelijat eivät kurssin kuluessa kuitenkaan valinneet passiivista toimijuutta.<sup>109</sup> Aktiivisen toimijuuden ilmentymät saattoivat kohdistua muuhun kuin sisältötietoon. Esimerkiksi opiskelijoiden minulle ilmaiseman avoimen kritiikin voi nähdä aktiivisen itseohjautuvuuden ilmentymänä. Osa opiskelijoista ilmeni aineistossa kapinaa opiskelua, määräämiäni tehtäviä ja säänneltyä ajankäyttöä vastaan:

Kulutin aikaa materiaalin keräämiseen turhan paljon. Ajan käyttö ei edes ollut hyödyllistä. Kaikki OSAA etsiä itse materiaalit. (28/S1).

Omiin valintoihin perustuva aktiivinen toimijuus (*done by a person*; ks. Harré & Secord 1972, 156–157) ilmenee oletukseni mukaan itseohjautuvuutena. Opettajana ajattelin, että musiikin historian tehtäviin sisältyvät valinnanvapaus antaisi tilaa tälle itseohjautuvuudelle.

<sup>108</sup> Passiivista toimijuutta on sosiaalipsykologian piirissä pohtinut mm. Archer (2003). Hänen näkemyksensä mukaan identiteetin perustana ei ole pelkästään passiivinen toimijuus, eli identiteetti ei määräydy ulkoisten olosuhteiden mukaan.

<sup>109</sup> Valinta ei Ylijoen mukaan ole suinkaan aina tietoinen (Ylijoki 1998, 144).

Aineiston kommentit siitä, kuinka musiikinhistorian tehtävien liittyminen omaan soittoon tai lauluun lisäsivät tehtävien mielekkyyttä, tuntuisi olevan samansuuntainen tämän ajatukseni kanssa. Osa opiskelijoista korosti omaa itseohjautuvuuttaan ja aktiivista toimijuuttaan musiikinhistorian saralla myös aiemman osaamisensa ja kiinnostuksensa kautta:

[...] mä en itse asiassa hirveesti käyttänyt WebCT:n tekstejä, mulla oli enemmän hyötyä siitä, mitä mä olin joskus soittanut tai lukenut aikaisemmin (21/H2).

Opiskelijoiden vaatimukset riittävän haastavista tehtävistä on tulkittavissa arvostuksen tavoitteluksi, esimerkiksi toiveeksi aikaisempien tietojen tunnistamisesta tehtävien helppouden korostamisen kautta:

[...] ne vastaukset, sanotaanko että tossa ei kauheesti pohjatietoa kyllä tarvinnut, niihin vastaillemalla sai suurimman osan oikein. Että melkein jos ties yhtään mitään musiikinhistoriasta, niin silloin se klikkaileminen ...vaan ei siinä sellaista (16/H2).

Sama opiskelija ilmaisi osaamisen tunnistamisen kaipuunsa myös kommentissaan vastuun antamisesta opiskelijoille – ”enemmän vastuuta siihen, että korkeakouluopiskelijat hoitaa sen homman” (16/H2).

Opiskelijoiden kriittisyys tai itseohjautuvuus kohdistui vain laimeasti opetuksen sisältöön. Eräs opiskelija (28/H2) pohti luennoille tuomieni musiikkiesimerkkien painottumista pianomusiikkiin, mutta kukaan muu ei kommentoinut musiikkiesimerkkivalintojani. Yksi opiskelija kommentoi minulle kriittisesti luentojani, mutta hänkin kohdisti kritiikkinsä musiikin kuuntelun ja puheen suhteeseen<sup>110</sup>:

Siitä periodista. Mun mielestä sen pitäis olla vielä vähän ytimekkäämpi. Se oli hyvä juttu kun sinä soitit niin paljon kaikkea, mutta mun mielestä ne oli liian pitkiä [...] Joo, olisit puhunut vähän enemmän. (17/H2)

Kapinan kohteina olivat kurssin toimintatavat, ei sen sisältö. Opiskelijoiden kritiikki opiskeluympäristöä, opiskelun arkisia toimintatapoja ja opiskelun ulkoista tahdistamista kohtaan valotti kurssikäytänteissä opiskelijoiden kannalta käytännöllisiä, parantelua kaipaavia asioita. Kun kritiikkiä tarkastelee toiminnan ekspressiivisestä näkökulmasta, kuten edellä olen tehnyt, voi kapinalla, kritiikillä ja myös kritiikkittömyydellä nähdä toisenkin puolen kuin opetuksen epäkohtien ja toimimattomuuksien osoittamisen. Kritiikki ja kapina saattoivat ilmentää käytännön kehittämis ehdotusten ohella opiskelijoiden pyrkimystä esitellä itsensä pätevinä ja osaavina opiskelijoina. Muutamien kurssin opiskelijoiden kohdalla kritiikkittömyys ja kapinattomuus puolestaan ilmensi halua esitellä itsensä ohjeita noudattavina kuuliaisina oppipoikina ja -tyttöinä, jotka sopeutumalla osoittavat kitkattoman liittymisensä opetuksen välittämään tekemisen ja tietämisen perinteeseen. Tällaisten opiskelijoiden tavoittelema ekspressiivinen ”hyvä” painottui sopeutumiseen ja sen ilmaisemiseen.

<sup>110</sup> On kuitenkin muistettava haastatteluun sisältynyt epäsymmetria: kenties opiskelijat kokivat, että kajoaminen opettajan opetuksen sisältöön olisi vaarantanut heidän esiintymisensä pätevinä ja osaavina opiskelijoina, vaikka he eivät saaneetkaan kurssista arvosanaa.

### 8.1.3 Arvon ansaitseminen vai opiskelija nolossa tilanteessa?

Opiskelijoiden toiminnassa voi nähdä Harrén (1979) Ylijoen (1998) näkemyksiä soveltaen pyrkimyksen omaksua musiikinopiskeluun ja muusikkouteen liittämensä hyveet ja pyrkimyksen välttää yhteisössä huonoina pidettyjä, mahdollisesti suorastaan paheiksi nähtyjä malleja (Ylijoki 1998, 141–145). Opiskelijat pyrkivät omaksumaan itselleen yhteisössä hyväksytyyn roolin. Tämän hyväksytyyn roolin kautta opiskelijat pyrkivät tuomaan esiin osaamisensa parhaita puolia (Harré 1979; Ylijoki 1998, 138–145). Roolimallit ovat sidoksissa alan ja yhteisön, oppilaitoksen traditioon. Ylijoen mukaan roolimallit eri oppilaitoksissa saattavat poiketa toisistaan paljonkin (Ylijoki 1998). Tässä tutkimuksessa tarkastellut sosiaaliset roolit liittyvät Stadian musiikinopiskelijayhteisöön. Tarkastelussani jäljitän tämän opiskelijayhteisön jakamia käsityksiä kunniakkaasta ja vähemmän kunniakkaasta musiikin historian kurssista suoriutumisesta.

Aineiston perusteella opiskelijoilla oli monia rinnakkaisia, jopa keskenään ristiriitaisia arvostuksen tavoittelemisen tapoja. Kuten edellisessä luvussa pohdin, toiset opiskelijat toivat esiin kritiikkiä ja korostivat itseohjautuvuuttaan (mm. koehenkilöt 3, 4, 7, 8, 12, 28, 33), toiset taas ilmaisivat sopeutumistaan opetusjärjestelyihin (mm. koehenkilöt 11, 13, 15, 23, 30, 31, 32). Sekä kriittisyyden että sopeutuvaisuuden ilmaisemisen voi olettaa ilmentävän arvostuksen ja hyväksytyyn roolin tavoittelua yhteisössä. Kritiikin tai sopeutumisen lisäksi opiskelijat saattoivat korostaa selviytymistään tehtävistä vähällä työmäärällä (33/H2, 24/S2, 14/H2), jolloin arvostuksen saavuttamisen tekijänä näyttäytyi aiemmat tiedot, toimintatapojen hallinta ja kyky työajan säätelyyn tai minimointiin. Toisaalta joidenkin opiskelijoiden kuvailut tehtäviin paneutumisesta aikaa ja vaivaa säästämättä (2/H1, 8/H1, 14/H1) toivat esiin ahkeruuden ja vastuuntunnon, pyrkimyksen omaksua vaivoja säästämättä annetut toimintatavat ja tiedot.

Jotkut tehtävät näyttäytyivät aineiston valossa lähtökohdiltaan toiminnan ekspressiivisen aspektin kannalta ristiriitaisina. Esimerkiksi omien havaintojen huomaaminen, niiden verbalisointi ja kirjoittaminen olivat opiskelijoille outoja musiikin tulkinnan keinoja. Musiikkikokemuksen verbalisointiin liittyy Sternin (1985, 228) ja Recharadin (1993) mukaan ristiriita kokemuksen sanattoman perustan kanssa (ks. luku 6). Olimme keskustelleet tästä musiikin verbalisoinnin perusongelmasta tehtävien pohjustuksen yhteydessä luennoilla. Erityisen vaikeaksi oman havainnon tarkkailu on osoittautunut silloin, kun havainto kuullusta musiikista on epäselvä tai ristiriitainen. Vaikka olin ohjannut opiskelijoita tarkkailemaan nimenomaan tällaisia havaintojensa epäselvyyksiä, hyvin harvat jos kukaan niitä oli kuitenkaan kirjannut niitä vastauksiinsa. Opiskelijat tarttuivat noloutta kätkeviin suojakeinoihin, joita esimerkiksi Goffman on esitellyt<sup>111</sup> (ks. Peräkylä 2001, 354): he jättivät epäselvät ja ristiriitaiset piirteet kuulemassaan musiikissa huomiotta vastauksissaan, ja kohdistivat vastauksensa musiikissa havaitsemiinsa selkeisiin piirteisiin.

<sup>111</sup> Nolojen tilanteiden välttäminen liittyy Goffmanin ”kasvotyöhön” ja rituaaleihin, joilla suojellaan Goffmanin kunnian vertauskuva, kasvoja (Peräkylä 2001, 353–356).

Selonteoissa ja haastatteluissa, kuten myös opetustilanteissa, opiskelijat pyrkivät siis esittelemään itsensä minulle ja opiskelutovereilleen kunnioitettavina ja pätevinä alansa edustajina. Olimme joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta keskustelemassa kahden, opiskelija ja minä. Opiskelijat olivat keskustelutilanteessa kuka enemmän, kuka vähemmän varuillaan joutuessaan asettumaan itselleen varmaankin vieraaseen kaksoisrooliin<sup>112</sup>: toisaalta he olivat opiskelijoina vastaanottamassa palautetta kuuntelutehtävistään, toisaalta valtautettuina informantteina valitsemassa, mitä haluavat kertoa ja paljastaa omasta opiskelustaan alan opetusta tutkivalle opettajalleen. Toiminnan ekspressiivisen aspektin kannalta kaikkia aineistonkeruutilanteita, niin selontekojen kirjoittamista (S1 ja S2) kuin keskusteluita (H1 ja H2), voi pitää Ylijoen sanoin ”kynnystilanteina” (Ylijoki 1998, 141), eli tilanteina, jossa opiskelijan kunnia ja arvo on puntarissa. Saako opiskelija tunnustuksen, vai joutuuko nolosti hylätyksi?

Keskustelutilanteessa oli paljon Ylijoen kuvaamia kynnystilanteen tunnusmerkkejä (Ylijoki 1998, 142). Kynnystilanteeseen liittyy Ylijoen mukaan paljon tunteita. Ylijoki mainitsee häpeän, syyllisyyden, vihan ja pelon, mutta myös onnistumisen ja voimaantumisen tunteita, kuten riemun, onnen, ylpeyden, rakkauden ja toivon (emt, 142). Opiskelijoiden vaihtelevat ”Joo”-huokaukset, epävarmuuden eleet ja sanalliset epäröinnit tihentyivät haastattelutilanteissa, kun silmäilin opiskelijoiden kirjoituksia. Haastattelutilanteissa näyttäytyi toiminnan ekspressiivinen aspekti selvästi. Se ilmeni opiskelijoiden asentoina, katseina, äänensävyinä, puheen rytmityksinä jne., jotka eivät tallentuneet nauhalle tai olleet aina litteroitavissa. Johtolankoja ekspressiiviseen, kunnian ja arvonnannon saavuttamisen tarkasteluun oli kuitenkin sekä selonteoissa että litteroiduissa keskusteluissa, mutta erityisesti kuuntelutehtävien palautteen vastaanottamisessa ilmeni opiskelijoiden pyrkimys kasvojen säilyttämiseen ja nolojen tilanteiden välttämiseen (ks. Peräkylä 2001, 354; Heikkinen 2007, 56).

### 8.1.4 Osaamattomuuden kätkeminen

Opiskelijoiden pyrkimys esittää itsensä hyväksytyssä valossa käy ilmi myös siitä, miten he puhuvat itsestään ja kurssitovereistaan. Muut opiskelijat ovat osa opiskelua siinä missä oppimisympäristöt tai tehtävänannot. Haastattelutilanteissa puhe opiskelutovereista valotti opiskelijoiden näkemystä omasta tilanteesta suhteessa opiskelijaryhmään. Tiedostaen opiskelijoiden pyrkimyksen esitellä itsensä minulle päteväenä ja taitavana opiskelijana, pyysin viimeisessä haastattelussa heitä kertomaan ongelmista, joita olivat huomanneet muiden kohtaavan kurssin kuluessa. Näin opiskelijat saattoivat tuoda julki kokemuksia, joka omista nimissä minulle kasvokkain kerrottuna olisi saattanut uhata tai haitata heidän hyväksytyyn asemaansa. Seuraavat taulukon 5 esimerkit on poimittu viimeisistä haastattelusta (H2) lauseista, joissa opiskelijat kuvasivat sekä omaa että muiden toimintaa ja joissa ilmeni selvästi minä-muut-vastakkainasettelu:

---

<sup>112</sup> Olin itsekin kaksoisroolissa, tutkijana ja opettajana, mutta tutkija-opettajalle kynnystilanne on pikemminkin tutkimuksen julkistaminen.

<p><b>Minä</b></p> <p>Olen innostunut musiikinhistoriasta. Luennot oli minusta hyviä. Mä vaan lukisin. Mä oon pari vuotta sitten lukenut Musiikin tietosanakirjan läpi. (33/H2)</p> <p>Mä luen kirjan ja meen tenttiin niin mä muistan sen ja mä muistan sen myös jälkeenpäin (16/H2).</p> <p>Henkilökohtaisesti noi työt välillä pikkusen jäi (13/H2).</p> <p>Henkilökohtaisesti en tykkää tietokoneista]. Mää osasin ne perusasiat että ei siinä mitään ongelmaa. (25/H2)</p> <p>Pakko tehdä jotain, mull on usein värikynät. Ei mee päähän jos mä vaan luen tälleen. (19/H2)</p> <p>Oltiin tyttöjen kanssa että voi ei (27/H2).</p>	<p>Innostus Halu lukea Omaehtoinen työ Muistaminen Läsnäolo Osaaminen Oppimisvaikeuksien tunnistaminen Ongelmanratkaisu oppimisvaikeuksissa Yhteistyö, kuuluminen ryhmään</p>
--	---

Taulukko 5: Minä-kuvauksia toisessa selonteossa

Taulukon 5 esimerkeistä voi jäljittää, minkälaisia asioita nämä opiskelijat mielellään kuvasivat omikseen: oman aktiivisen kiinnostuksen ja halun lukea, hyvän muistin, opiskeluun liittyvät taidot, läsnäoloa korostavat arvot ("en tykkää tietokoneista", 27/H2) ja lukemisen vaikeuden, opiskeluvaikeuksien tunnistamisen (ja mahdollisesti tunnistamiseen liittyvän 'synninpäästön') sekä yhteistyön ja auttamiskyvyn.

Samat opiskelijat mainitsivat keskustelussa muut opiskelijat:

<p><b>Muut</b></p> <p>Harva osaa vaikka on tullut opiskelemaan. Jotkut piti luentoja huonoina. (33/H2)</p> <p>Muilla ei oo kuin musiikkiedon kurssi takana musiikkiopistosta suoritettuna ettei niillä oo silleen perustietoja. Mä muistan ihmisiä jotka kokis tentin äärimmäisen stressaavana (16/H2).</p> <p>Jotkut on parempia yksityiskohdissa. Jotkut ottaa tyynyn mukaan luennot ja jotkut on sitten valmiina muistiinpanovälineiden kanssa (13/H2).</p>	<p>Osaamisen puute Opetuksen halveksunta Perustietojen puuttuminen Strassaantuminen tentistä Erilaisuus Mukavuudenhalu vai opiskelunhalu Tietokoneiden nimeen vannominen ATK taitojen puute</p>
<p>Toiset vannoo tietokoneiden nimeen. Tulee varmasti monella ongelmakohtia, varsinkin kun joku ATK-kurssi tulee suoritettavaks monel täs huhtikuussa, sit pitää kuitenkin osata tietyt perusasiat jo. (25/H2)</p> <p>Tietty ihmiset on yksilöllisiä (19/H2).</p> <p>Siiri<sup>113</sup> tarttee apua (27/H2).</p>	<p>Kurssien väärä järjestys (oma valinta) Avuntarve</p>

Taulukko 6. Muut-kuvauksia toisessa selonteossa.

Toisten kontolle joutuivat taulukon 6 huonoina pidetyt ominaisuudet, kuten tiedollinen ja taidollinen osaamattomuus, aikaisempien opintojen vajavaisuus, stressaantuminen vaatimuksista, lekottelunhalu luentotilanteessa, avuntarve ja opettajan luentojen huonona pitäminen. Näiden ulkoistettujen ominaisuuksien voi tulkita kertovat yhteisön huonoista roolimalleista. Tosin opiskelijat saattoivat myös peilata muiden kautta omaa epävarmuuttaan asemansa heikkoudesta ("toiset on parempia yksityiskohdissa", 13/H2).

Opiskelijoiden arvonannon tavoittelun tavat vaihtelivat, mutta heillä oli myös yhteinen arvonannon tavoittelun keino: oman osaamattomuuden kätkeminen. Selvin esimerkki tästä oli opiskelija, joka ei koskaan paljastanut minulle, ettei avannut omilla tunnuksillaan WebCT:tä. Oppilas vaikenä asiasta jopa haastatteluissa, kätki tilanteen, ja asiantila paljastui minulle häntä auttaneen opiskelijan haastattelussa. Opiskelijat kätkivät osaamattomuutensa muutenkin tietokoneiden ja uuden oppimisympäristön käytössä, eivätkä tulleet kysymään minulta neuvoja epäselvyyksissä kurssin alkupuolella. Ekspressiivisen aspektin valossa avuntarpeen peittämisen voi tulkita osaamattomuuden ja taitamattomuuden kätkemiseksi. Tulkinta vaikuttaa korjausliikkeisiin opettajana. Ekspressiivisen aspektin huomioivan tulkinnan mukaan korjaava toimenpide ei olekaan vastaanottoaikojen tiedottamisen tehostaminen, sillä ongelma ei ollut tiedonkulussa, vaan erehtymisen ja osaamattomuuden sallivasta toiminnasta keskusteleminen opiskelijoiden kanssa.

Roolimalli, jossa osaamattomuus on sosiaalisen hyväksymisen kannalta epäsuotuisaa ja tulee kätkeä, asettui tulkintani mukaan esteeksi musiikin kuuntelun ja havaintojen avoimelle, yhteisölliselle pohdinnalle kuuntelutehtävissä (ks. luku 5.1). Opiskelijat eivät useinkaan kannustuksestani huolimatta pystyneet tavoittamaan havaintojensa vapaata kuvailua. Epävarmuuden ilmaisujen tiivistyminen haastattelutilanteessa oli kuuntelutehtäviä tarkastellessani varsin ymmärrettävää. Opiskelijat saattoivat kokea olevansa kahden vaatimuksen ristitulesa osajan roolimallin ja ristiriitaisen tehtävänannon välissä. Epävarmuus saattoi ilmetä puheessa asian kiertelynä, kuten seuraava katkelma voidaan tulkita:

Ää no totta kai välillä oli sillee niinku epävarma olo, mutta kyllä kaikeenkaiikkiaan kuuli niinku sillai just niinku kuinka että tota just niinku mikä se onkaan se harmoniakäsitys niinkun just se niinku minkälaisia intervaleja siellä esiinty ja minkälaisilla paikoilla, niin kyllä sen niinkun kuulee, mutta kun ei sitä oo ennen joutunu kuulonvarasesti tekemään ja sitten samantien joutu kirjottaa sen ylös, niin kyllähän siinä tulee vähän sellanen juttu että puhunko mä ihan potaskaa tässä. (16/H1)

---

<sup>113</sup> Opiskelijan nimi on tässä muutettu.

Osaamattomuuden kätkeminen herättää kysymyksen musiikinopiskelukulttuurin julki puhumattomista roolimalleista: perustuuko muusikkous opiskelukulttuurissamme välittyvissä mielikuvissa sellaisille osaamisen ja hallinnan vaatimuksille, joihin ei sovi ihmettelyn, pohdinnan, epävarmuuden ilmaiset, etsinnät, sanojen hapuilut ja kokeilut mahdollisine epäonnistumisineen? Kysymys heräsi aineistoa lukiessani, mutta en tässä tutkimuksessa siihen vastaa.

Yhteisöllisyyden vaikutus on omaksumisessa mukana. Yhteisöllisyys ilmenee esimerkiksi opetuksen pohjana olevan musiikin historian tietovarannon kollektiivisuutena ja omaksumisen passiivisuutena: omaksuttava tieto on opiskelijoille annettua, heidän subjektiivinen valintansa voi toteutua vain tradition puitteissa. Palaan vielä tehtävään, jossa opiskelijat joutuivat toimimaan toistensa kriitikkoina (ks. luku 5.5). Opiskelijakollegoiden levyesittelyjen kommentointi julkisesti verkossa johti heidät ristiriitatilanteeseen. Miten yhdistää omien tietojen ja taitojen esitleminen ja opiskelutovereiden kunnioittaminen? Tuloksena oli hyvin varovaisia kommentteja, joissa aivan poikkeuksetta keuhuttiin kurssitovereiden tekstejä, ja mahdollinen kritiikki kohdistettiin joihinkin yksityiskohtiin. Verkkokeskustelun latteus ei kenties johtunutkaan etätyöskentelyn tekniikasta, opiskelijoiden kielteisistä periaatteista tai asenteista verkkokeskustelua kohtaan, vaan tehtävänannon aiheuttamasta ristiriidasta. Opiskelijoilla ei ollut ohjeita sellaisten arviointien kirjoittamiseen, jotka olisivat tarjonneet mahdollisuuden esittäytyä hyväksytyssä asiantuntijan roolissa ja samalla olla loukkaamatta levyesittelyn kirjoittaneen kurssitoverin kunniaa ja asemaa yhteisössä.

Opiskelun kuvausten erittely ekspressiivisen toiminnan näkökulmasta osoittaa, kuinka esimerkiksi ohjeistuksen, tehtävien, tietokoneen käytön eri puolien parantaminen toimintatutkimuksen näkökulmasta riippuu tulkintojen viitekehyksestä. Arkisten opiskelutoimintojen ja -kokemusten analysoiminen Harrén ja Secorden (1972) kuvaamaan praktisen ja ekspressiivisen toiminnan käsitteiden avulla palvelee tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen välineellisen tiedonintressin päämäärää toiminnan tehokkuuden ja vaikuttavuuden kehittämisestä (ks. Heikkinen & al. 2007, 47; Kemmis & McTaggart 2000, 582–586).

## **8.2 Opiskelun hiljainen ulottuvuus: fokaalinen näkökulma toimintaan**

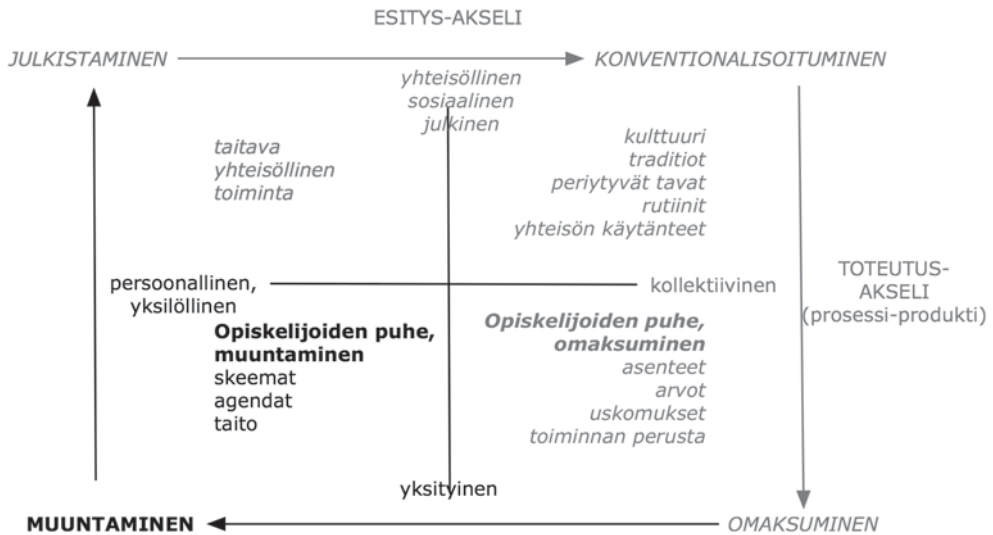
Traditio ei Harrén tulkinnan (1983) mukaan sisällä pelkästään artikuloituja elementtejä, vaan on avoin uusille tulkinnoille, uusille yksilöllisille ja yhteisöllisille toiminnan tavoille. Tradition muuntamisessa voi ajatella oman henkilöhistorian, kokemuksellisuuden ja hiljaisen tiedon punoutuvan mukaan omaksuttavaan tietoon ja traditioon. Traditio elää erityisesti hiljaisessa tiedossa, joka opetustilanteissa ei yleensä artikuloitu ilman erityistä huomion kiinnittämistä siihen. Rolf (1995) kirjoittaa:

Kun henkilö orientoituu todellisuuteen, hän pohtii tai käsittelee, ohjaa toimintojaan tiedolla joka toimii hiljaisuudessa. Hiljaisuudessa traditio ja subjektiivisuus yhdyntyvät. Yhdyntyminen tarjoaa hänelle tavan orientoitua todellisuuteen. Polanyi kohdentaa tarkastelunsa tiedon ja toimimisen hiljaiseen ulottuvuuteen, jossa kulttuuri ja yksilö kohtaavat. Tästä hiljaisesta ulottuvuudesta yksilö kykenee löytämään voimavarat, jotka tunnetaan hiljaisen tietämisen tai hiljaisen tiedon käsitellä. (Rolf 1995, 20–21, suom. Auli Toom 2008, 35.)

Identiteettiprosessin kannalta omaksutun tradition muuntaminen omaksi, henkilökohtaiseksi tiedoksi on Harrén (1983) mukaan tärkeä siirtymä. Harrén ajatusta soveltaen musiikinhistorian osallisuus klassisen ammattimuusikon identiteettiprosessiin riippuu siitä, rajoittuuko oppiminen omaksumiseen vai siirtyäkö opiskelussa muuntamisen alueelle. Omaksumisen ja muuntamisen rajaa on vaikea eksplikoida, mutta silti sen ylittymisen tai ylittämättä jäämisen voi opiskelijoiden kirjoituksista kuitenkin jäljittää. Opiskelijat kuvasivat pohdintatehtävissä pyynnöstäni esimerkiksi opetuksessa musiikinhistorian artikuloitun tiedon punoutumista omaan muusikkouteensa (P2), tai he pohtivat tiedon siirtymisestä omassa opetuksessa kerrottavaksi tietovarannoksi (P1) ja osoittivat tiedostavansa ammatti-identiteettinsä kulttuurillisessa perintökaareissa.

Selontekojen, keskusteluiden ja tehtäväpalautusten valossa vaikuttaa siltä, että osalla opiskelijoista siirtymä muuntamisen alueelle (ks. kuva 17) jäi tavoittamatta. Tällöin opiskelijan kyky toistaa lähteistä löydettyä tai muuten omaksuttua tietoa, jopa stereotyyppisiä näkökulmia, riitti hänelle opiskelun tavoitteita ilmentäväksi arvonannon tavoittelun keinoiksi. Kuitenkaan kaikki aineiston kuvaukset musiikinhistorian opiskelun päämääristä eivät rajoitu kollektiivisyyksiyksiselle alueelle, tiedon omaksumisen osoittamiseen Harrén (1983) nelikentässä. Musiikinhistorian opiskelu voi tutkimusaineiston mukaan olla myös antoisaa soittamisen, tulkitsemisen ja tulevan musiikkipedagogin ja muusikon työn kannalta.

Musiikinhistorian opiskelu voi tutkimusaineiston mukaan olla myös antoisaa soittamisen, tulkitsemisen ja tulevan musiikkipedagogin ja muusikon työn kannalta.



Kuva 17: Muuntamista ilmentävä opiskelijapuhe

Oman, vapaaehtoisen kiinnostuksen kautta omaksuttu musiikin historian tieto edusti osalle opiskelijoista "autenttisempaa" elämänsäntettä (ks. luku 2.3; Taylor 1995) kuin opetuksessa välitetty, institutionalisoitu 'historiatuote' (ks. luku 2; Ahonen 1997; 1999). Formaali opetus saattoi opiskelijoiden mukaan (25/H2) olla jopa oman itseilmaisulliseksi ymmärrettävän kiinnostuksen kannalta haitta, tai ainakin ajanhukkaa. Opiskelijat saattoivat keskusteluissa ilmoittaa minulle, että löytävät tarvittavat tiedot kun niitä tarvitsevat (33/H1). Eli yksi tutkimusaineistossa ilmenevä opiskelijarooli perustui formaalin opetuksen vastustamiseen. Oletan ajatukseksi roolin taustalla sen, että suuntautuminen oman muusikointitoiminnan kenttään musiikin historian opetuksen kautta olisi jotenkin pakotettu jäämään omaksumisen passiivisen toimijuuden alueelle, kollektiivis-yksilölliseen vaiheeseen, ja että jääminen passiiviseksi toimijaksi olisi suorastaan haitallista persoonalliselle kehitykselle. Vaikutelmani mukaan opetusta vastustavien opiskelijoiden roolimalli liittyi heidän omaksumaansa mielikuvaan taiteilijaksi kasvamisesta, ja nämä opiskelijat pyrkivät luomaan kollektiivisen luento-opetuksen tai ulkoisten vaatimusten vastustamisen avulla persoonallista erottumista. Käymässäni keskusteluissa osoittautui, että samat opiskelijat kuuntelivat paljon musiikkia vapaa-ajallaan, ja myös perehtyivät musiikin historiaa käsittelevään kirjallisuuteen. Heille henkilökohtainen suhde musiikin historiaan ilmeni informaalissa<sup>114</sup>, omaehtoisessa perehtymisessä, ja opintoihin sisältyvä kurssi koettiin formaalina ja kollektiivisuutta korostavan luentomuotoisuuden takia lähtökohtaisesti epäkelvoksi "asiakkaalle", kuten opiskelija 25 itseään kutsui. Harrén nelikentän muuntamisen ja opiskelun muodollisuuden ristiriita oli näille opiskelijoille ylittämätön.

<sup>114</sup> Informaali oppiminen yhdistyy tässä tarkastelussa itseohjautuvuuteen. Käsitteet eivät välttämättä tarkoita samaa asiaa (ks. Salavuo 2005).

Toinen esimerkki muuntamiseen siirtymisen puuttumisesta liittyy levyesittelyn kommentointitehtävään (ks. luku 5.5). Kommenttien perusteella hyvin harvat opiskelijat odottivat opiskelutoveriensä esittelyiltä mitään persoonallista, tradition muuntamista ilmentävää näkemystä. Opiskelijat olivat levyesittelyiden perusteella tietoisia mahdollisista lähteistä, osa jopa niiden merkitsemisestä. Muuntamisen puuttuminen näkyi kuitenkin lähteiden tietojen kopioimisena ja toistamisena, ”leikkaa-liimaa”-historiankirjoituksena (ks. Carr 1961). Vaikka opiskelijat eivät sanasta sanaan kopioineetkaan tekstejä, he säilyttivät kerronnan persoonattoman tyylin ja varoivat lisäämästä mitään omaa, muuntamaansa, subjektivoimaansa kerronnan tapaa tai kuvauksen sisältöä.

### 8.2.1 Tietokoneet vai läsnäolo ja huomio?

Muuntamisen ongelmat näyttäytyivät erityisesti silloin, kun omaksuttava asia tai toiminta oli uutta, ei tradition kyllästämää. Tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille tällainen uusi toiminta liittyi tietokoneiden käyttöön opiskelussa. Tietokoneiden käyttö osana opiskelua oli tutkimuksen ajankohtana, lukuvuonna 2003–2004, uutta Stadian opiskelukulttuurissa. Uuden toimintatavan liittäminen opiskeluun edellytti opiskelijoilta teknisten taitojen kartuttamista ja minulta opettajana kouluttautumista verkko-opetuksen teoreettisiin ja käytännöllisiin lähtökohtiin.

Mutta sitten mulla on ollu ongelmia näitten tietokoneiden kanssa. Tietokoneet ei oo yhtään mun kavereita. Aluks oli ensinkin tosi vaikeeta se WebCT, että mikä se oli se osoite. Mulla oli ehkä vähän sellanen asennekin, kun mä en tykkää tietokoneitten kanssa työskennellä, ja mennä sinne ... ja kesti aikansa kun siihen pääsi sisälle. Mutta nytten kun siellä käy, niin sitten vaan klik klik, ja se on näin. (27/H2.)

Opiskelijoiden mukaantulo uuteen opiskelun tapaan kohtasi aluksi ohimeneviä teknisiä haasteita, mutta myös asenteellista vastarintaa. Salavuo on eritellyt verkko-opiskelun aloittamiseen vaikuttavia tekijöitä näkökulmasta, jonka voi liittää Harrén praktiseen toiminnan aspektiin (Salavuo 2005). Salavuo on todennut, että opiskelijan saavutettua riittävän teknisen tason muut tekijät, kuten opiskelukulttuuri ja arkikokemukset, nousevat teknisiä taitoja merkityksellisempään asemaan (Salavuo 2005, 94).

Kun tietokoneiden ja WebCT:n käyttö sujui opiskelijoilta vaivatta kurssin päättyessä, opiskelijat reflektoivat kokemuksiaan verkko-opiskelun käyttökelpoisuudesta. Eräs opiskelija moitti verkko-opiskelua persoonattomaksi:

Mutta mulle on jotenkin se, että ihmiset hautautuu koneitten taakse ... henkilökohtanen kanssakäyminen, mikä mulle on tärkeitä, niin se jää liian vähälle. (25/S2).

Moni opiskelija yllä siteeratun lisäksi esitti minulle epäilynsä verkko-opiskelun mielekkyydestä erityisesti ainoana opiskelumuotona. Etsin aineistosta johtolankoja siihen, mitä opiskelijat sisällyttävät heille tutumpiin musiikinhistorian opiskelun tapoihin ja ”henkilökohtaisen

kanssakäymiseen”, joka siis yllä siteeratun opiskelijan (25) mukaan puuttui verkko-opiskelusta. Jäljitän fokaalisuuden<sup>115</sup> käsitteen valossa vastauksia kysymykseen, mihin verkko-opetus opiskelijoiden mielestä soveltuu ja miksi sitä myös moitittiin. Fokaalisuuden viitekehityksessä aineistoni analyysille avautuu sanasto Rolfin (1995; ks. luku 8.2) mainitseman ”hiljaisen ulottuvuuden” tarkasteluun.

Albert Borgmann on juontanut fokus-sanasta ”fokaalisuuden” käsitteen. Borgmannin pohdinnoissa teknologian herättämien suurten lupauksen takana hämmöittää konsumistinen tyhjyys paljastaa fokaalisen toiminnan, esimerkiksi ruokailun, erämaaretkeilyn tai taiteen arvon ja ominaislaadun (Borgmann 1984, 196). Fokaalisuus on keskeinen näkökulma Reijo Kupiaisen mediakasvatusta käsittelevässä väitöskirjassa (Kupiainen 2005).

Siteraamaani opiskelija (25/H2) piti henkilökohtaista kanssakäymistä musiikinopiskelussa tärkeänä. Kupiainen (2004; 2005) kuvaa fokaalisuuteen liitettyjä ominaislaatuja samansisältöisesti. Fokaalisuuteen liittyy aina läsnäolon ja huomion vaatimus: läsnäolo ja huomio vaativat ”ruumiin ja mielen yhdistävää jatkuvuutta”, toimijuutta, joka ”ei ole ennalta ladattavaa, kertakäyttöistä eikä ulos kirjautumalla syrjään tyrkättävää” (Kupiainen 2005, 133; myös Ojakangas 2002, 282). Fokaalinen toimijuus vaatii siis aina uudistuvan läsnäolon ja huomion. Strong ja Higgins painottavat artikkelissaan sitä, että huomio ja läsnäolo riittävät synnyttämään fokaaliselle toiminnalle merkityksellisyyden. Merkitys ilmenee heidän mukaansa toiminnan harrastuneisuutena, ajatuksen ja toiminnan pysyvyytenä (Strong & Higgins 2000, 22; Kupiainen 2004, 5).

Aineiston kuvauksissa läsnäolo, huomion kohdistaminen ja toiminnan merkityksen löytäminen liittyivätkin selkeästi yhteen. Pyrkimys huomion jakamattomaan kohdistamiseen musiikkiin välittyi vahvasti opiskelijoiden puheesta. Tämä pyrkimys käy aineistossa ilmi esimerkiksi siitä, että opiskelijat eivät pitäneet liian suuren tehtävämäärän aiheuttamasta pinnallisesta työstä, jossa huomion keskittämisen vaatima aika ja tila jäi tavalla tai toisella vajavaiseksi (ks. opiskelijat 3, 4, 7, 12, 28). Jotkut opiskelijat kuvasivat vaikeuksiaan löytää läsnäolon ja huomion kokemus musiikin kuuntelutehtävissä (esimerkiksi 22/H1). Fokaalinen toiminta estyi ja huomio irtaantui kohteestaan, jolloin merkityksen sijaan seurauksena oli turhautuminen:

Ja kun kuuntelee musiikkia, niin siinä menee kärsivällisyys, ei pysty kiinnittämään niihin asioihin huomiota niin pitkään. (22/H1)

---

<sup>115</sup> Fokus-sana juontuu Kupiaisen mukaan roomalaisten kotialttarista, kodin ja perheen yhteisyyden synnyttävästä ja arjen toimintoja ohjaavasta keskuksesta (Kupiainen 2005, 122). Borgmann perustaa kehittämiensä ’fokaalisuuden’ käsitteen Heideggerin fenomenologiaan. Rajaan fokaalisuuden esittelyn tutkimustehtäväni perusteella fokaalisuuden mahdollistamaan läsnäolon kuvaamiseen vastapainona opiskelun ’teknielle’, ulkoiselle tavoitteellisuudelle. En tässä erittele fokaalisuuden fenomenologista taustaa. Suomessa Kupiainen (2004; 2005), Vadén (2002) ja Varto (2003) ovat kirjoituksissaan tarkemmin pohtineet fokaalisuuden lähtökohtia.

## 8.2.2 Opiskelun fokaaliset hetket

Ekspressiivinen, arvostuksen tavoitteluun tähtäävä toiminta ei yksin kuvaa kattavasti opiskelijoiden ilmaisemia ajatuksia siitä, mikä tekee musiikin historian opiskelusta opiskelijoille mielekästä<sup>116</sup> tai mihin opiskelijoiden valinnat perustuvat. Tarkastelun ulottaminen musiikin historian opiskelun 'fokaalisiin hetkiin'<sup>117</sup> tuo lisää ymmärrystä siihen, miksi opiskelijoiden saattoi olla vaikea vastata opettajan näkökulmastani asettamiini tehtäviin ja odotuksiin. Jäljitän muuntamisen ilmentymiä fokaalisten hetkien avulla puuttumatta tässä tutkimuksessa muihin mahdollisiin muuntamisen ilmentymiin.

Borgmannin filosofiaa soveltaen musiikki, soittaminen ja kuunteleminen kietoutuvat kokemuksessa fokaaliseksi kokonaisuudeksi silloin, kun fokaalinen esine tai kohde (*focal thing; point of the practice*) ja fokaalinen toiminta (*focal practice*) eivät ole erotettavissa toisistaan (Haworth 2000, 68). Kuitenkin samaan toimintaan osallistuvilla ihmisillä voi olla erilaisia fokaalisia kohteita, ja toisaalta samasta kohteesta voi avautua erilaisia fokaalisia toimintoja. Esimerkiksi musiikkiesitykseen osallistuvilla soittajilla ja kuuntelijoilla on erilainen toiminnallinen suhde esitettävään musiikkiin, mutta silti molempien toiminta voi olla fokaalista (ks. Haworth 2000, 60). Musiikin kuuntelemisessa, kuten muussakin fokaalisessa toiminnassa, mieli ja ruumis tai väline, päämäärä ja sen käyttäjä yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi (Kupiainen 2004). Soittajan käsi mukautuu soittimeen, olipa se sähköinen tai akustinen, soittajan käsi, ruumis ja mieli mukautuvat musiikkiin, juuri soineeseen ja kohta kuultavaan (ks. Kaikkonen & Unkari-Virtanen 2007). Kupiainen kuvaa tätä tuttua kokemusta asubjektiiivisuudeksi, oman erillisen subjektikokemuksen häipymiseksi ulkopuolisen maailman, musiikin, soittimen ja soittamisen täyttäässä oman subjektuuden ääriä (Kupiainen 2004, 9). Subjektiiivisuuden häipyminen ei kuitenkaan ollut opiskelijoille ehdoitta mieluisaa, kuten luvussa 4 siteeraamani opiskelija (22/H1) kuvaili: "Se alko tuntua niin kummalliselta kun sitä musiikkia kuunteli, että piti laittaa levy heti pois pyörimästä" (22/H1).

Strong ja Higgins (2000) näkevät fokaalisuudessa yhdistyvän nykyisyyden ja tradition sekä kulttuurin ja luonnon (Strong & Higgins 2000, 23). Fokaalisessa toiminnassa, kuten musiikin kuuntelemisessa ja soittamisessa, avautuu subjektuuden rajat ylittävä, mukautumisen ja hallinnan, häipymisen ja täyttämisen, olemisen ja toiminnan ykseys. Ehkäpä juuri tätä tavoitteli opiskelija (33/H2), joka keskustelussa (H2) esitti toiveensa, että olisi voinut valikoida

<sup>116</sup> Mielekkään opiskelun ehtoja ovat tarkastelleet David Jonassen (1999) ja David Ausubel (1963). Jonassenin kehittämän mallin mukaan mielekkään oppimisen osa-alueet ovat konstruktiiivisuus, aktiivisuus, intentionaalisuus, yhteistoiminnallisuus ja todenperäisyys. (ks. Koivisto & al, s.d., Nevi & Tirri 2004, 31–38). Nämä mielekkyyden kriteerit eivät kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole tarkastelun viitekehyksenä.

<sup>117</sup> Tarkoiton 'fokaalisilla hetkillä' opiskelun hetkiä, jolloin opiskelijan kokemusmaailmassa avautuu hiljaista tietoa kasvattava ja valottava fokaalinen kokemus. Olen soveltanut käsitteessä 'fokaaliset hetket' opettajatutkimuksessa käytettyä käsitteitä 'pedagogiset hetket', joka puolestaan juontuu fenomenologiaan suuntautuneen van Manenin käsitteistöä (van Manen 1991) 'Pedagogiset hetket' tarkoittavat Toomin mukaan (Toom 2006, 71) opetuksen arjen hetkiä, jolloin opettaja tekee hiljaisen tietonsa pohjalta oppilaan kannalta oikean ratkaisun.

kuuntelutehtävään ”jonkun suuren sinfonian [...] jonkun Mahlerin ’Ylösnousemussinfonian’ tai vastaavan” jota olisi ”vääntänyt yötä päivää”.

Muusikon työn klassisen musiikin parissa voi arvella virittävän kaipuun musiikkiin liittyvän toiminnan fokaalisuuteen, jota myös luvun alussa siteeraamani opiskelijan (25/H2) ”henkilökohtaisuutta” kaipaavan kommentin voi tulkita ilmentävän. Tekniset laitteet, kuten tietokone, erilaiset äänitteiden kuuntelulaitteet ja jopa kopiokone näyttivät aineistossa joskus vastuksena fokaaliselle ja asubjektiviisuuden kokemukselle. Joidenkin opiskelijoiden mukautumattomuus tekniikkaan saattoi liittyä myös yhteisössä hyväksytyinä pitämiensä asenteiden ilmaisemiseen, toiminnan ekspressiiviseen aspektiin. Seuraavassa opiskelija olisi tuskin kuvannut yhteensopimattomuuttaan vaikkapa pianon ja urkujen kanssa samoin kuin kuvasi suhdettaan tietokoneeseen ja monistuskoneeseen:

Joo no se on ollu vähän tälle, mulla on uskomaton taito saada vähän tälleen.. Nyt noi tietokoneet on ruvennu tottelemaan mua, mutta monistuskoneet on ruvennu vihaamaan mua. Ne tykkää syödä kaikki paperit mitä mä tökkään sinne sisään, mä oon täysin yhteensopimaton niiden kanssa. (16/H1)

Strong ja Higgins (2000, 23–24) erittelevät teknologian mukanaan tuomaa soittajan toiminnan muutosta, joka heijastuu myös musiikin kuuntelemiseen. Soitin on soittajalle fokaalisen toiminnan mahdollistava esine ja toiminnan kohde. Soitin, kuten viulu, on kuitenkin tekninen väline, jolla aikaisemmin on saatettu musiikki kuunneltavaksi. Kun musiikkia on kuunneltu vain siellä missä sitä on soitettu, on kuuntelemisella ollut aina soittajan ja kuulijan yhtäaikaisen läsnäolon tuoma sosiaalinen lisäarvo. Teknologia on kuitenkin irrottanut musiikin kuuntelemisen tästä läsnäolon ja harrastuneisuuden yhteydestä, ja korvannut fokaaliset esineet (viulu) kuuntelun mahdollistavilla teknisillä välineillä (stereot ja muut kuuntelulaitteet, myös tietokoneet). Kuka hyvänsä voi kuunnella mitä musiikkia hyvänsä missä tahansa, vailla soittajien, fokaalisen soittimen ja kuulijoiden yhtäaikaisen läsnäolon tuomaa harrastuneisuutta. (emt. 24.) Musiikin historian kursseilla kuunneltava musiikki oli tällä kurssilla poikkeuksetta äänitteillä, ja kuilu teknisen suorittamisen ja fokaalisen läsnäolon ja harrastuneisuuden välillä saattoi kasvaa suureksi. Opiskelijoiden toive siitä, että tehtäviin liittyneet äänitteet olisivat helposti heidän saatavillaan korostui, kun he joutuivatkin itse etsimään tietokannoista ja sen jälkeen vielä lainaamaan tehtävissä tarvitsemansa äänitteet.

Kaikki musiikin historian kursseilla tai kotona kuunneltu musiikki ei välttämättä herättänyt fokaalisen läsnäolon liittyvään ”kotoisuuteen”<sup>118</sup> (ks. Kupiainen 2005, 113–116). Omaan soittoon liittyvä musiikki oli opiskelijoille erityisasemassa läsnäolon kannalta. Mikä musiikki hyvänsä ei kaikille opiskelijoille avautunut fokaalisena (*focal thing*), vaan fokaalisuuden ja merkityksen syntyminen voi tulkita aineiston viitteiden perusteella myös seuraukseksi muusikoiden ensisijaisesta toiminnasta, soittamisesta (*focal practice*) (Harworth 2000, 55–69):

---

<sup>118</sup> Kupiainen tarkastelee kotia pedagogisesti tärkeänä ”itseyden toteutumisen mahdollistavana paikkana (Kupiainen 2005, 114), johon liittyy mm. teknologian rajaaminen. Kodintuntu on myös Felskin (2000) arjen analyysissä keskeinen arjen määre.

Tai ne on niin erilaisii kun sitten barokki, tai siis mun soitin on viulu, barokkikin on sellasta että se on 'just olin harjottelemassa Bachia'. Toi renessanssi tai enemmänkin toi keskiaika on enemmänkin sellanen, kuriositeettityyppisenä tulis vastaan (8/H1).

Äänitteiden etsimisen lisäksi tietokoneen ja oppimisolun käytön opettelu siirsi huomion opiskelijoiden musiikkiin liittämästä fokaalisesta toiminnasta opiskelun tekniseen välineeseen, tietokoneeseen eri toimintoihin. Arvioni mukaan tietokoneen ja oppimisolun käyttökelpoisuutta ei ehkä tulekaan musiikinhistorian opetuksessa hakea toiminnan perusvirettä kumuloivasta "lisäarvosta", kuten joskus tietotekniikan käyttöä perustellaan (ks. esim. Salavuo 2005, 65–66). Lisäarvon asemesta tietotekniikka tuntui päinvastoin etäännyttävän opiskelijat fokaalisista hetkistä, tradition muuntamisesta kokemuksiksi ja tiedoksi. Tietokoneiden ja oppimisolun käyttäminen ei tuonut kurssille ajasta ja paikasta riippumatonta opiskeluympäristöä (ks. Nevgi & Tirri 2004, 14–21), ei yhteisöllistä opiskeluympäristöä (ks. Salavuo 2005, 88–91) tai tehokkaampaa oppimisprosessin ohjauksen välinettä (ks. Nevgi & Tirri 2004, 43).

Verkko-opetuksen praktiset esteet – joita Nevgi ja Tirri (emt, 39) liittävät tekniikkaan ja ohjelmistoon, opiskelijan ja opettajan verkkovuorovaikutuksen ongelmiin, verkkoympäristön rakenteen monimutkaisuuteen, ohjauksen ongelmiin tai kustannuksiin – ovat keskeisiä huomioitavia asioita toiminnan formaalin rakenteen (ks. toiminnan episodirakenne, luku 3) sujuvuuden kannalta. Opetuksessa olisi kuitenkin huomioitava myös enigmaattiset, toiminnan ekspressiivisen aspektin ristiriidat. Analyysini perusteella verkko-opetuksen luontevuuden ja sujuvuuden taustalla on lopulta samoja enigmaattisia, kunnioituksen ja arvonnannon kysymyksiin tai fokaalisuuden hetkien tavoittamiseen palautuvia piirteitä kuin muussakin musiikinhistorian opiskelussa.

Yksi käytännöllinen lisä omaan opetukseeni, joka tästä fokaalisuuden pohdinnasta on seurannut, on ollut opiskelijoiden oman yhteisöön liittämisen verkko-opetuksen rinnalle musiikinhistorian opetukseen. Olen antanut opiskelijoille muun muassa soitto- ja improvisaatiotehtäviä, joissa opetukseen soveltuvat vanhat notaation tavat on tuotu perinteisen luentokerronnan lisäksi soittamalla läsnä oleviksi, omin soittimin ratkaistaviksi ja toteuttaviksi.

### 8.2.3 Fokaaliset hetket esteettisen kasvatuksen sijaan

Avoimuuteen ja fokaalisuuteen ei Kupiaisen (2004) mukaan sovi esteettisten sen enempää kuin muidenkaan ennalta annettujen arvojen hakeminen. Esteettisyyteen sisältyvä kohdetta määrittävä arvon asettaminen, joka on Kupiaisen (2004, 16) mukaan "osa teknistä katsettamme", tai musiikkiin sovellettuna teknistä<sup>119</sup> kuunteluamme. Jos etsimme musiikista esimerkiksi

---

<sup>119</sup> Kupiainen (2005, 48-55) erittelee tekniikka ja teknologia-sanojen käyttöä Suomen kielessä. Tekninen viittaa hänen mukaan välineeseen, jota käytetään "sosiaalisesti jaetuissa merkitysyhteyksissä" (emt, 54). Tekniikka on sekä välineen valmistamista että itse väline. Tekninen väline, artefakti, on eri kuin kokeva keho. Teknologia-sanaa Kupiainen pitää

teoskaanonin kantamaa esteettisyyttä (ks luku 21), fokaalisuus ja aistisuus sulkeutuvat pois. Fokaalisuus eroaa Kupiaisen mukaan esteettisestä, sillä fokaalisuus on perusolemuksestaan kokemus, aistinen ja tässä-ja-nyt-läsnäoleva, vaikkakin mieleen palautettava.<sup>120</sup>

Esteettisten tai muiden arvojen etsimisen sijaan opiskelijat käyttivät historiatietouttaan ja -tietoisuuttaan myös varantona, joka rikastutti kuuntelukokemuksia. Jotkut opiskelijat kuvailivat keskusteluissa musiikin historian kuuntelutehtävissä kulttuuriperinnön herättämiä ”tunne muistoja” (ks luku 2.3; Onnismaa 2008):

[...] kun sitä vain kuvittelee sitä ympäristöä jossa ihmiset elivät niin se [vanhan musiikin ymmärtäminen] ei oikeastaan ei oo vaikeaa. (17/H1)

Fokaalisuus opiskelussa ei rakennu arvojen opettamiselle, tai muutenkaan - valistuksen jalanjäljissä - opiskelijan vapauttamiselle osaamattomuuden, taitamattomuuden, ymmärtämättömyyden tai muunlaisen ”itse aiheutetun alaikäisyyden tilasta” (Kant 2007 [1784], 85; Sennett 2004, 109-113 ). Opiskelun ”fokaaliset hetket” perustuvat kokemukselliselle kohtaamiseen, läsnäoloon ja vuorovaikutukseen (ks. Kaikkonen & Unkari-Virtanen 2007).<sup>121</sup>

Läsnäolon ja huomion sekä kohteen ja toiminnan kietoutumisen lisäksi Kupiainen kuvaa fokaalisuuteen liittyvää ”tyhjää katsetta” (Kupiainen 2004, 15-17; Kupiainen 2005, 142-145). Tyhjä katse pyrkii olemaan avoin, vailla ennako-odotuksia, opittuja sisältöjä, rakenteita tai muita määreitä. Mutta vaikka ’fokaalinen hetki’ ja avoimuus edellyttävät aistisuutta, aistisuus on samalla opittua (Kupiainen 2004, 16), kulttuurin ja tradition muovaama. Esimerkiksi ääniympäristöön sosiaalistumisen, äänten ja musiikin kulttuurin omaksumisen, myötä määrittävät musiikki ja ei-musiikki.

Kuunteluohjeet olivat joidenkin opiskelijoiden kuvauksissa ristiriidassa ’tyhjän katseen’ tai musiikkiin sovellettuna tyhjän kuuntelun idean kanssa. Kuunteluohjeet osoittivat opiskelijalle analyttisen lähtökohdan, josta musiikkia tuli lähestyä.<sup>122</sup> Joillekin opiskelijoille ohjeet olivat kuuntelun tukena (mm. opiskelijat 15, 18, 19, 20), mutta osa kaipasi kuuntelulle vapautta ohjeistuksesta, eli tyhjää ja avointa tilaa:

Kun siin on se kuunteluohjelista, ja seuraa sitä sitten mekaanisesti ja ettii tavallaan sieltä asiat, että tää nyt on melismaattista ja tämä on sitä ja tässä on fauxbourdon. Siis se mekaanisuus on, se mekaanisuus joka siihen sitten tuli, se on kuitenkin niin kaukana siitä aidosta kuuntelemisesta tai kokemisesta. 7/H1

---

anglismina, sillä siihen sisältyvä logos ei ”viittaa kreikankielisen kantasanan mukaan puheeseen, tietoon tai oppiin jostakin” (emt, 49).

<sup>120</sup> Antautuminen havainnolle ilman reflektiota on fenomenologien, esimerkiksi Merleau-Pontyn (1993), kuvaama ensisijainen kokemisen ja kokemuksellisen oppimisen tapa (ks. myös Hyvönen 2004).

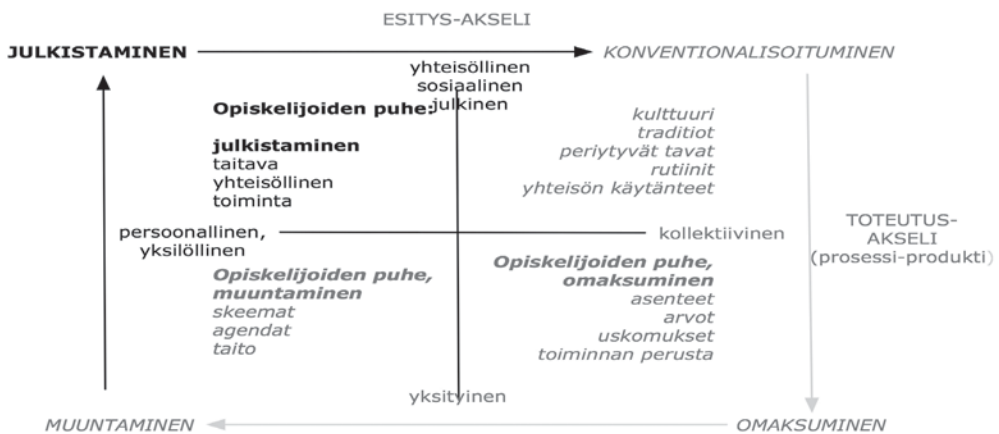
<sup>122</sup> Barthes (1985, 32-34) on nimennyt ennalta osoitetun, tradition ja kulttuurin kautta välittyvän lähestymistavan *studiuminiksi*. Hän nimeää *studiumin* rinnalle *punctumin*, hetkellisen huomion vangitsijan, *studiumin* ”rikkovan” ennalta määrittymättömän seikan, joka avautuu kun katsoo tai kuuntelee ”vailla ennalta annettua tulkintakehystä” (Kupiainen 2005, 145).

Kuunteluohjeet (Liite 1) asettivat opiskelijoiden huomiolle ennalta osoitettuja kohteita. Eräs opiskelija pohtikin haastattelussa tätä tekemisen kohteiden osoittamista tai osoittamatta jättämistä, kun pohdimme ensimmäisten kuuntelutehtävien jälkeen tulevia muita tehtäviä:

Mutta nyt tää jää auki, on kelluvia aiheita, ei ookkaan viipaloituja aiheita, että ensin teet tämän ja sitten tämän. (11/H1)

### 8.3 Yhteisöllisyys, julkistaminen ja taitava yhteisöllinen toiminta muusikon identiteetin rakentajana

Kolmas Harrén nelikentän identiteettiprosessin vaiheista on julkistaminen. Julkistamista liittyi kurssilla esimerkiksi tehtäviin, jotka piti palauttaa joko pelkästään minun tai kaikkien kurssitovereiden luettaviksi. Olen tarkastellun julkistamista toiminnan ekspressiivisen aspektin kannalta (luku 8.1). Tässä luvussa erittelen aineistosta kuvauksia, jotka liittäisivät julkistaminen fokaalisiin hetkiin ja muusikon hiljaiseen tietoon.



Kuva 18: Julkistamista ilmentävä opiskelijapuhe

Hiljaisen tiedon julkistaminen ilmenee Toomin (2002, 54) mukaan taitavana yhteisöllisenä toimintana. Kupiainen (2004, 14–15) liittää yhteisöllisyyden fokaalisuuden ominaislaatuihin. Ollakseen fokaalista yhteisöllisyys edellyttää kuitenkin joitakin piirteitä. Esimerkiksi tietokonepelin pelaaminen ei Kupiaisen mukaan edistä yhteisöllisyyttä, vaan eristää ympäröivästä elävästä ja ruumiillisesta todellisuudesta ja näin kaventaa kokemusta, vaikkakin saattaisi muuten vaatia pelaajan jakamattoman huomion<sup>123</sup> (Kupiainen 2005, 128). Teknologia

<sup>123</sup> Fokaaliset hetket voi tulkita ainakin jossain määrin Chikszentmihalyihin (1996) kuvaamasta flow-kokemuksesta eroaviksi, sillä kaikki "flow" ei välttämättä ole fokaalista. Tarkempi rajanveto olisi kuitenkin toisen tutkimuksen tai artikkelin aihe.

on tietokonepelien kohdalla ”yksiraiteista” eikä johda syvenevään, vapauttavaan ja yhteisölliseen suhteeseen, vaan kuluttamiseen ja jopa yksinäisyyden lisääntymiseen (Strong & Higgins 2000, 32).

Verkko-opetuksen taustateorioissa yhteisöllisyys (Korhonen 2004, 173; Salavuo 2005, 90), dialogi (Aarnio & Enqvist 2001) ja vuorovaikutus on nostettu esiin merkityksellisen tai linjakkaan oppimisen keskeisinä tekijöinä (ks. esim. Tella & al 1998; Hakkarainen & al 1999; Johanssen & Land 2000). Yhteisöllisyys perustuu verkko-opetuksen lähtökohdissa jaettuun asiantuntijuuteen ja yhteistoiminnallisen oppimiseen (ks. Lave 1991; Bell & Winn 2000; Brown & Cole 2000; Jonassen & Land 2000; Kiviniemi 2000). Huolimatta vahvasta teoreettisesta perustelusta on yhteisöllisyyden muodostuminen verkko-opetuksessa kuitenkin todettu tutkimuksissa ongelmalliseksi (ks. esim. Salavuo 2005, 209). Keskusteleminen verkossa muodostui ongelmalliseksi myös tällä kurssilla, kuten eräs muissa opinnoissaan verkko-opiskeluun tutustunut opiskelija kuvasi:

Opiskelija: Ei niitä [kuuntelutehtäviä] kukaan olis luku ...

*Opettaja: Privaatisti... esimerkiksi tää ryhmätyö, kyllä mä ajattelen että nää teidän esittelyt tulis sinne yhteisesti. Ja sitten te voitte kopsata ne itsellenne. Ja sitten se [essee] mikä tulee vielä tosta viimeisestä klassismi-romantiikka -jaksosta, niin myös ne sinne [oppimisalustalle] päätteeksi. Täytyy vaan varmistaa että miten te varmasti luette ne sitten ne työt.*

Opiskelija: Niin se on aika paha, jos siinä ei ole mitään sellasta pakkoa niin ei niitä kukaan lue. (8/H1)

Kurssin puitteissa verkko-opetus ei noussut luontevaksi yhteisöllisyyden ja kokemusten jakamisen foorumiksi, vaikka antamieni tehtävien taustalla oli ajatukseni yhteisöllisen oppimisen periaatteista. Esimerkiksi kommentointitehtävä (luku 5.5) ei muodostunut vastavuoroiseksi oppimiseksi (ks. Tynjälä 1999), vaikka oppilaat ottivat siinä kommentaattorin roolin, jossa tarkoituksena oli käyttää ”opittuja strategioita asiantuntijan roolissa” (emt, 158). Kenties tuota opittua strategiaa ei muodostunut kurssin kuluessa, tai opiskelijoille oli tärkeää kollektiivisesti turvata omat ja yhteisön jäsenten kasvat. Vastausten perusteella opiskelijoilla ei näyttänyt olevan muita strategioita asiantuntijakommenteihin kuin joko tekstin peilaaminen omiin kiinnostuksiin, kuten omaan soittimeen liittyviin seikkoihin, tai yksityiskohtien tyydyttävyyden puntarointi.

Opiskelija, jolla oli kokemusta verkko-opiskelusta pohti yhteisöllisyyden muodostumisen ongelmaa myös tekniikan näkökulmasta:

On ollu paljon semmosia [kurseja], missä oppimisympäristössä pitää käydä keskustelua oman ryhmän kesken. Sitten voi laittaa osan silleen, että muut ryhmät voi käydä kattoo ja muuta. Se on koettu hirveen kankeaksi. Aina kun se oppimisympäristö ei välttämättä toimi kauheen hyvin, ja kaikki kumminkin lukee sähköpostia säännöllisemmin kuin sitä tekstiä sieltä. Yhdellä kurssilla se meni siihen, että hoidettiin keskustelu omalla sähköpostilla ja laitettiin sinne [oppimisalustalle] lopuksi yhteenveto, että näistä asioista keskustelimme. Ja se oli se meidän, mitä sieltä löyty. Että sellanen mulla on kokemus, että se ei oikein toimi. Et jos haluis että siellä alustalla syntyis jotain keskustelua, niin se ei kyllä ikinä. (8/H1)

Tekniikan vastuksen lisäksi yhteisöllisyyden vastuksena oli sisältöön liittyvä ongelma. Aiemmin sitreramani opiskelija totesi haastattelussa, että "se pitäis saada niin mielenkiintoiseksi se koko homma, että jengi menee vapaaehtoisesti kirjoittamaan, että tekee mieli lukea kavereiden tekstejä" (28/H2). Miksi "homma", levyesittelyiden lukeminen, ei ollut mielenkiintoinen, vaikka opiskelijat keskusteluissa (H2) kiittelivätkin tehtävänantoa?

Dialogisuus ei fokaalisuuden näkökulmasta tarkoita näennäistä keskustelua ja omien näkemysten esilletuomista, vaan "olemuksellista yhdessä ymmärtämistä" (emt, 134). Jos olemuksellisuus puuttuu, dialogille ei ole tarvetta eikä kokemuksellisuutta jaettavaksi ja yhteisössä avattavaksi. Fokaalinen yhteisöllisyys liittyy esimerkiksi taitojen opetteluun määrättyssä sosiaalisessa kontekstissa ja yhteisössä. Yhteisöllisyys on osa traditiota mutta samalla muokkaa traditiota. Kupiainen korostaa kuitenkin pedagogisen yhteisön sopivuutta fokaalisuudelle, erityisesti kokemusten jakamiselle (Kupiainen 2005, 133).

Yhteisöllisyyden, kokemusten jakamisen ja Harrén nelikentän julkistamisen saavuttamisen pedagoginen ongelma musiikinhistorian opiskelussa ei tulkintani mukaan ole verkko-opiskelun tekniikassa, vaan musiikinhistorian olemuksellisuuden tavoittamisessa. Verkko-opiskelu korostaa näkemykseni mukaan kysymystä musiikinhistorian olemuksellisuudesta. Siteerasin luvussa 6.2.4 opiskelijaa, joka kirjoitti, ettei hänelle ongelmana ehkä ole itse opiskelu vaan sen tietäminen, mitä musiikinhistoriassa "pitäisi oppia" (1/S2). Musiikinhistorian olemuksellisuus ei tradition kautta välittynyt kaikille opiskelijoille samanlaisena, itsestään selvänä opiskelun lähtökohtana, vaan tulkitsen musiikinhistorian olemuksellisuuden olleen ainakin osalle opiskelijoista epäselvä. Kenties olemuksellisuuden tavoittamista häytti mielikuva vuosilukuihin ja muistamiseen perustuvasta historian osaamisen osoittamisesta, johon verkko-opetus ja opiskelijoiden omiin kirjallisiin tulkintoihin perustuva suorittaminen ei sopinut.

Opiskelijat mielsivät aineistossa usein musiikinhistorian kerronnan välittämät asiat autenttisina kuvauksina todellisuudesta, jolloin myös muuntaminen saattoi jäädä kurssilla tavoittamatta. Historiankirjoitus, kerronta ja kertoja häipyivät opiskelijoiden kuvauksissa musiikinhistorian olemuksellisuudesta pois, ja opiskelijat tuntuivat mieltävän opiskelevansa "tosiasioita" (ks. Huttunen 2000; luku 2.1). Opiskelijat tuntuivat olettaen suoran korrespondenssin historiankirjoituksen ja tapahtumien välille, ja ajattelevat musiikinhistoriassa opiskelevansa "todellisuutta", ei sen tulkintoja ja rekonstruktioita. Julkis-kollektiivisen alueen tieto saattaa Harrén mukaan olla niin erkaantunut yksilöistä ja henkilökohtaisesta ulottuvuudesta, että tieto mielletään 'objektiiviseksi' (ks. luku 2.3.2; Harré 1983, 46-47). Musiikinhistorian kerronta näyttäytyi opiskelijoiden kuvauksissa tällaisena objektiiviseksi oletettuna, eletyn todellisuuden suoria kuvauksia välittävänä traditiona ja tulkinnoista vapaana faktatietona. Opiskelijat pyrkivät osoittamaan lähes kritiikittä tämän "tosiasioiden" omaksumisensa ja ohittamaan kertojan äänet, myös omansa. Opiskelijat pyrkivät tulkintani mukaan osoittamaan pätevyytensä toistamalla historiankirjoituksen teemoja, joita erittelin luvussa 2. Vaikka opiskelijoiden puheessa

kokemuksellisuus ja musiikin kuunteleminen oli tärkeä asia, he pyrkivät kirjoittamaan kokemuksellisuudesta karsittuja teoskuvauksia esimerkiksi levyesittelytehtävässä. Opiskelijat katsoivat kerronnan ja kirjoittamisen läpi, näkemättä taustalla olevia kertojia ja kysymyksenasetteluita. Opiskelijat eivät pohtineet, kenen äänellä historiaa kerrotaan: miksi ja mitä kerrotaan säveltäjistä, ja miksi muusikoista, soittajista, musiikin opiskelusta, muusikon työstä ei musiikinhistoriassa kerrota juurikaan.

Musiikinhistorian opinnoissa tietotekniikka voi vapauttaa opiskelijat esimerkiksi yksityiskohtien muistamisesta ja ulkoa opettelusta. Tietotekniikka voi mahdollistaa uudenlaisen opiskelijoiden töiden julkistamisen, ja Harrén (1983) julkistamisen siirtymän liittämisen ammatilliseen identiteettiprosessiin. Tämä edellyttää musiikinhistorian tietovarannon mieltämistä tulkintojen ja henkilökohtaisten esitysten pohjaksi, ei leikkaa-liimaa-tekstipankiksi. Siksi katson, että yhteisöllinen toiminnallisuus ei ole itseisarvo musiikinhistorian opetuksessa. Se, että opiskelijat kirjoittavat esseitä tai muita kirjoituksia, ei muuta tätä historian leikkaa-liimaa-ongelmaa. Ongelma vain korostuu, jos opetuksessa ei tähdätä julkistamiseen Harrén nelikentän muuntamiseen kautta.

Strong ja Higgins (2000, 33) ehdottavat, että tietotekniikan käytön perusteluissa olisi pohdittava sitä, mistä toiminnoista tekniikka meidät vapauttaa. Opiskelijoiden ei voi enää olettaa toistavan tietoja, sillä kopioiminen ei edellytä minkäänlaista siirtymää edes omaksumiseen – olen tavannut tämän kurssin ulkopuolella opiskelijoita, jotka eivät ole edes lukeneet tehtävävastauksiinsa liittämäänsä tekstiä. Siksi tietotekniikkaa hyödyntävässä musiikinhistorian opetuksessa korostuu muuntaminen. Tutkimuksen analyysien myötä pohdin opettajana entistä enemmän esimerkiksi siitä, minkälaisen kompetenssin kehittämiseen kyseistä tehtävää tarvitaan. Opiskelijoille ei muodostu haasteeksi olemassa olevan tiedon kopioiminen, vaan esimerkiksi sen pohtiminen, miten muodostaa henkilökohtaisen näkökulmansa tai kysymyksenasettelunsa, tai miten opiskelija voi hyödyntää muusikon hiljaista tietoaan tehtävässä tai kirjoituksessa.

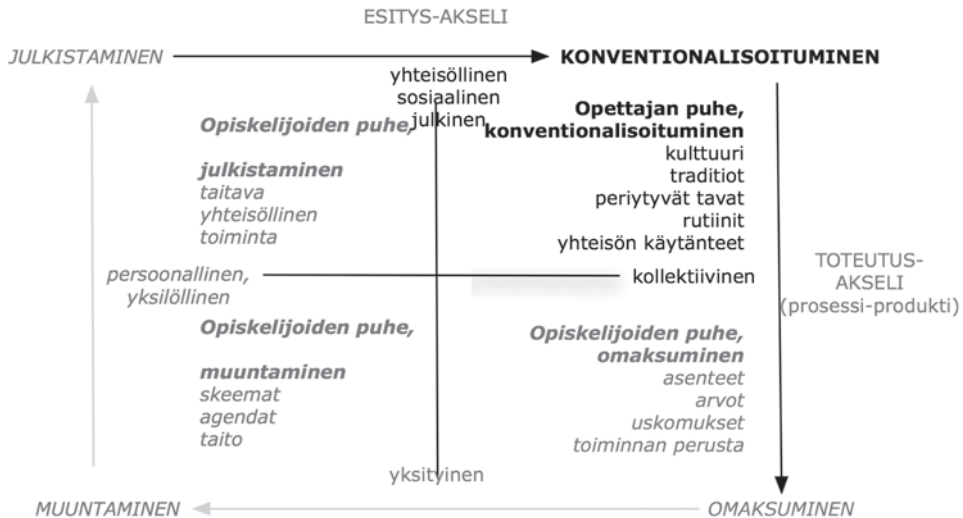
Opiskelijoiden kuvauksissa saattoi kuitenkin aavistaa viitteitä hiljaisen tiedon ja fokaalisten hetkien julkistamiseen ja yhteisölliseen jakamiseen. Viittaukset liittyivät esimerkiksi soittamiseen (P2), jossa musiikinhistorian tieto saattoi opiskelijoiden kuvausten mukaan olla avuksi. Viittaukset kirjoittamiseen olivat vähäisiä, kuten ylipäätäänkin maininnat kirjoittamisesta (ks. luku 5.3). Vähätkin viittaukset kuvasivat vaikeutta saada kirjoitukset niin mielenkiintoisiksi, että opiskelijat lukisivat vapaaehtoisesti toistensa kirjoituksia (28/H1). Tämä tutkimuksen tulos herättää kysymyksen muusikkokoulutuksemme painotuksista. Vaikka soittaminen ja esittäminen ovatkin muusikkouden perusta, olisiko muusikkokoulutuksessa liikkumavaraa muusikon hiljaisen tiedon prosessoinnin, reflektoinnin ja julkistamisen suuntaan?

## 9 Opettaja tradition ylläpitäjänä ja uusintajana

Tutkimusaineistossa avautuu musiikinhistoriaa ja sen opiskelua kuvaava kulttuuristen puhetapojen varanto, joita olen taustakirjallisuuden kautta jäljittänyt ja artikuloinut. Musiikinhistorian lukuisten kirjallisten tai sanallisten esitysten, kuten tutkimuksien, oppikirjojen, yleisesitysten, opettajan luentopuheen ja luentomonisteiden voi nähdä edustavan musiikinhistorian sisällön traditiota. Myös musiikinhistorian opiskelulla ja musiikinhistorian tiedon omaksumisella on oma traditionsa. Olen tarkastellut opiskelijoiden toimintaa heidän kuvauksiaan tulkiten sekä eriteltyt kriittisyyden ilmaisuja, jotka aineistossa kohdistuivat erityisesti opiskelun arkeen ja toimintaympäristöihin.

Hermeneuttinen kasvatusteoria korostaa tradition merkitystä opetuksen lähtökohtana (ks. Gallagher 1992). Opettaja, sekä yhtä lailla myös opiskelijat tuovat tradition yhteiseen opetus- ja opiskeluprosessiin. Opiskelijat tuovat yhteiseen opiskelutapahtumaan tradition hiljaisena tietona sekä opiskelun sisältöä ja tapoja koskevinä ennakkokäsityksinä ja kokemuksina. Opiskelijoiden ennakkokäsitykset eivät ole pysähtyneitä, ne eivät liity ainoastaan opiskelun alkuvaiheeseen, vaan ovat pikemminkin Harrén mainitsema kulttuuristen mahdollisuuksien varanto (Harré 1983, 273).

Musiikinhistorian traditio koostuu monista mahdollisista kertomuksista, jotka muodostavat Harrén nelikentän julkis-kollektiivisen alueen. Harré (1983) kuvaa sosiaalisen identiteetin muotoutumisen lähtökohdaksi tämän nelikentän julkis-kollektiivisen alueen, tradition. Traditio määrittää Harrén mukaan sen, minkälaisen erilaisten pyrkimyksien ja saavutusten (*effort*) kautta ihminen voi muodostaa oman henkilökohtaisen identiteetin "esityksensä", johon perustuu muiden havaitsema sosiaalinen identiteetti (emt, 273). Tradition omaksumisessa sosiaalinen ja henkilökohtainen puoli limittyvät toisiinsa. Harrén nelikentässä myös traditio muuttuu (emt, 258). Omaksumisen ja muuntamisen tuloksena muotoutuneet julkistetut esitykset päätyvät julkis-kollektiiviseen arviointiin, ja osa näistä julkistetuista 'esityksistä' konventionalisoituu, muuttuu tradition osaksi (ks. kuva 19).



Kuva 19: Konventionalisoituminen opettajapuheena

Musiikinhistorialla oppiaineena ei ole ollut julkista asemaa ja foorumia, eikä musiikinhistoriaa oppiaineena tarkastelevia esityksiä tai tutkimuksia ole muutamaa poikkeusta (ks. Hyvönen 1995 ja 1997; Huttunen 2000; Natvig 2002; Kolehmainen 2004) lukuun ottamatta ole julkaistu. Siksi musiikinhistoriaa koskeva julkinen keskustelu on jäänyt vaille opetuksen näkökulmaa, ja julkis-kollektiiviset diskurssit (ks esim. Huttunen 2001; Sarjala 2001) on käyty musiikinhistorian tutkimuksen, ei musiikinhistorian opettamisen tai opiskelemisen lähtökohdista.

Kuitenkin juuri musiikinhistorian opettajilla on kosketus oppilaittensa ja opiskelijoidensa kautta siihen, mikä musiikinhistorian kysymyksenasetteluissa voi olla ajankohtaista ja koskettavaa tämän päivän musiikkia harrastaville nuorille. Opettajat ovat institutionalisoituneen muistelupuheen ylläpitäjiä (ks. luku 2.3.1; Ahonen 1998, 21.25), ja uusintavat traditiota, vahvistavat sen joitakin piirteitä ja häivyttävät toisia. Siksi tarkastelen opettajan valintoja Harrén nelikentän konventionalisoitumisen positiosta.

## 9.1 Opetuksen suuntaaminen tosiasioihin tai kokemukseen

Harrén ja Secorden (1972) ekspressiivisen aspektin erittelemisen ja fokaalisten hetkien jäljittäminen aineistosta valottavat eri näkökulmista opiskelukokemuksia ja opiskelun tavoitteita. Ekspressiivisen toiminnan kannalta opiskelijoilla oli tehtävävastauksissa, selonteoissa ja haastattelussa pyrkimyksenä tulla nähdyksi musiikinhistoriaan ja sen opiskeluun liittyviä kulttuurisia repertuaareja omaksuneina yhteisön jäseninä. Vesa Korhonen (2004) lähestyy samantapaisia johtopäätöksiä aikuisopiskelijoiden verkko-opiskelun oppimispäiväkirjojen analyysissään. Hän nostaa esiin kaksi erilaista suuntautumista oppimiseen: (1) sisäisiin tarpeisiin

perustuvan merkityshakuisen suuntautuneisuuden, ja (2) sopeutuvan, suorittamista korostavan oppimisstrategian (Korhonen 2004, 172). Ekspressiivinen toiminta painottuu kulttuurisen tradition omaksumisen osoittamiseen sekä sosiaalisesti hyväksytyjen roolimallien omaksumiseen yhteisössä. Fokaaliset hetket puolestaan rakentuivat läsnäololle ja ennalta määrittämättömiä merkityksiä luotaaville kokemuksille.

Brunerin (1986) mukaan opettaja voi tehtävänasetteluillaan ohjata oppimista käsitteellisen tai narratiivisen ajattelun suuntaan. Musiikinhistorian opettaja voi tämän lisäksi vaiheistaa ekspressiivisyyden ja fokaalisuuden toteutumisen opiskeluprosessissa.

Tietotekniikka siinä missä kirjat, nuotit ja äänitteet säilyttää ja kantaa musiikinhistorian tietovarantoa ja kulttuuriperintöä. Mutta läsnä olevaksi, fokaalisuuteen ja kokemuksellisuuteen avautuvaksi kulttuuriperintö avautuu vasta ihmisten toiminnan ja läsnäolon kautta. Kulttuuriperinnön tai tietovarannon omaksuminen, mentaalisten kiintopisteiden rakentaminen ja historiatietoisuuden kasvattaminen, huomion kohdistaminen ennalta osoitettuihin piirteisiin tai ammatilliselle toiminnalle tärkeän ammattisanaston opettelu ei sulje fokaalisia hetkiä pois, jos opetuksessa on molemmilla paikkansa.

Esittelen representationalistisen ja antirepresentationalistisen tiedonkäsityksen musiikinhistorian opiskelussa kahden musiikin kuuntelemista kuvaavan mallitarinan avulla. Olen koonnut mallitarinat valitsemalla eläytymistarinoista (E1, E2 E3) kokonaisia lauseita pyrkien säilyttämään niiden yhteyden tarinan kokonaisuuteen. Esitän myös omat tulkintani tarinoista. Mallitarinat kuvastavat kahta opiskelijoiden tarinoissa ilmennyttä tapaa hahmottaa musiikinhistorian opiskelun tiedollista sisältöä kehyskertomuksen kuvitteelliselle Oili Opiskelijalle itselleen, hänen oman muusikkoutensa kannalta. Tarkastelen mallitarinoiden avulla opiskelijoiden kuvaamaa näkemystä suhteestaan musiikinhistorian traditioon ja sisältötietoon representationalismin ja antirepresentationalismin (ks. Toiskallio 1993; Koski 1995) näkökulmasta.

### **9.1.1 Korresponsiteoria musiikinhistorian opiskelun lähtökohtana**

Tarkastelen ensin Sarjalan sanoin ”ankaran ammatillista” (Sarjala 2001, 13) representationalistista kerrontaa. Seuraava, opiskelijoiden kuvauksista abstrahoimani mallitarina ilmentää mielikuvaa suorasta, autenttisesta todellisuuden kuvaudesta. Musiikinhistorian opettajan välittämä tieto on tämän mielikuvan mukaan ”todellisuuden täsmällistä tavoittamista” (Toiskallio 1993, 71).

*Mallitarina 1: Oili kuuntelee musiikkia ja pitää siitä. Hän oppii tunnistamaan erityylyisiä kappaleita ja sävellysmuotoja sekä analysoimaan, miten eri aikojen musiikit eroavat toisistaan. Hän oppii kirjaimellisesti musiikin historiaa.*

Tämä mallitarina kuvaa tietopainotteista suuntautumista, johon ”musiikista pitäminen” tuo positiivisen perusvireen ja motivaation. Kuunneltavaan musiikkiin liitetään oppimisen kohteita – erityyiset kappaleet, sävellysmuodot, aikakaudet, soittimet ja säveltäjät – ja opiskelulla saavutettava kompetenssi liittyy näiden hallintaan. Silti kuunteleminen on tässä keskeinen tapa saada käsitys musiikillisesta kulttuuriperinnöstä. Kronologiaan perustuvaa musiikin historian tapahtumainkulun kuvausta elävöitetään musiikkiesimerkeillä. Tämä näkemys sopii hyvin monien musiikin historian oppikirjojen esitystapaan, esimerkiksi Groutin ja Paliscan *History of Western Music* (1960) ja siihen liittyvä Paliscan kokoama äänite *Anthology of Western Music* partituureineen (1980).

Tämä mallitarina kuvaa kartesiolaista jakoa subjettiin ja objektiin (ks. esim. Hyvönen 2004). Kuuntelija, eli subjekti, mieltää objektin, kuunneltavan musiikin, omassa mielen sisäisessä kuvautumisessaan eli representaatioissa. Oma analyttistä ja tunnistavaa kykyä kehitetään oppimisprosessissa sellaisiksi, että ne yhä paremmin vievät lähemmäs musiikkia ja asioita ”sellaisena kun ne ovat” (Toiskallio 1993, 30).

Opiskelijoiden usein käyttämä sanavalinta ”musiikkiesimerkki”, samoin kuin joissakin eläytymistarinoissa käytetty ”näyte”, ilmentää tämän mallitarinan representaatiomallia. Toiskallio (1993, 67–70) kuvaa tämänkaltaista maailmasuhdetta representationalismiksi. Totuuden korresponssiteorian lisäksi tämä representaatiomalli ilmentää toistakin kartesiolaisen tietoteorian peruspiirrettä: ”tieto käsitetään suhteeksi ihmisen ja todellisuuden välillä” (emt, 30). Kuunneltava musiikki on opetustilanteeseen tuotu näyte objektiivisena olemassa olevasta musiikista ja musiikin historiasta. Opetuksen, samoin kuin rationaalisen tutkimuksen, tehtävä on varmistaa se, että opiskelijan tietosuhde, representaatio, vastaa todellisuutta (emt, 33) eli musiikin piirteitä ja musiikin historian tapahtumainkulkua.

Tässä mallitarinassa tietoperusta on tärkein opiskelijan kompetenssi, eikä esimerkiksi toimintaa tai ymmärtämisen kykyä mainita. Opettaminen suuntautuu tämän mallitarinan mukaan universaalien tiedon jakamiseen. Musiikin kuunteleminen mielletään tässä todellisuutta vastaavan representaatiosuhteen luomisen välineeksi. Kuunteleminen on henkilökohtainen prosessi, jossa olennainen oppiminen liittyy sisältötiedon hallintaan ja kognitiiviseen valmiuteen. Subjektin, kuuntelijan, positio ja mielensisäinen prosessointi riittää sekä kuuntelemisen lähtökohdaksi että ”ankaran ammatilliseksi” (ks. Sarjala 2001, 13) päämääräksi. Opiskelija on tässä oletukseni mukaan perinteisessä näkemyksessä varsin eristynyt ympäristöstään.

Tietoperustaan ja kokemuksellisuuden musiikin kuuntelemisen yhteydessä liitetään usein kysymys siitä, mitä kuulijan mielessä kuunnellessa tapahtuu. Adornon (1973) kuuntelijatypologian (ks. luku 2.1) ilmentämä musiikin ilmiöihin keskittyvä rakenteellinen kuunteleminen miellettiin aineistossa tulkintani mukaan kognitiivisen prosessoinnin tärkeimmäksi sisällöksi. Hyvösen (1997) musiikin esittämässä kuuntelemisen didaktisessa mallissa tämä vastaa formaalia lähestymistapaa, jossa keskeisenä sisältönä ovat ”elementit, muotorakenteet, säveltäminen/esittämisen tekniikka” (Hyvönen 1997, 27). Yhteistä näille tarkasteluille ja tälle

mallitarinalle voi nähdä kuuntelijan sisäisen maailman oletetun rikkauden ("pitää musiikista"), mutta kokemusten jakamisen ja verbalisoinnin puuttumisen aiheuttaman yksityisyyden.

Opiskelijoiden kuvauksissa musiikin historian kerronta näyttäytyi yleisesti tosiasioiksi miellettyistä seikoista, esimerkiksi kronologiasta, rakentuvana yhtenä "suurena" kertomuksena – annettuna, universaalina, ajattomana, paikattomana sekä subjektiivisesta tai kollektiivisesta tulkinnasta vapaana, menneen autenttisenä kuvauksena. Aineistossa, opiskelijoiden selonteossa, eläytymistarinaissa tai käydyissä keskusteluissa, ei ilmennyt opiskelijoiden huomioita musiikin historian kerronnan mahdollisesta kontingenssista, ristiriitaisuudesta ja monitulkintaisuudesta, erilaisista tarkastelutavoista tai tulkinnoista. Kuvauksissa ei problematisoitunut myöskään kerronnan kohteeksi valittujen tapahtumien merkittävyys tai muut historian "tosiasioiden" (ks. Carr 1961; Kalela 2002) valinnan kysymykset.

Musiikin historia näyttäytyi aineistossa tämän mallitarinan taustalla olevissa kuvauksissa johdantona musiikkianalyysiin, musiikin ymmärtämiseen, osalla opiskelijoista myös tyylinmukaisiin tulkintoihin. Musiikin ymmärtämisen välineeksi aineistossa näyttäytyi tyylikausihistoria, ja kompetenssin mittariksi erityisesti kuullun musiikin tyyllisten piirteiden tunnistaminen. Huomion kohdistaminen musiikin historian olemuksellisiin ja tunnusmerkillisiin puoliin, historiallisen tietoisuuden ja ymmärtämisen kehittämiseen, kollektiiviseen muistamiseen tarkasteluun tai tulkitsevan kertomisen ja kirjoittamisen harjoitteluun, oli opiskelijoille aineiston perusteella vieras ajatus. Musiikin historia oli opiskelijoille yksiääninen, problematisoimaton kertomus, jonka runkona olivat 'tosiasiat' ja jonka sisältö oli muuttumaton. Opiskelijat tuntuivat aineistossa ymmärtävän musiikin historian esitykset ja kertomukset todellisuuden merkittävien ilmiöiden ja tapahtumien autenttisiksi kuvauksiksi. Ristiriita historianfilosofiaan on ilmeinen, sillä esimerkiksi Carr (1961, 3–35) on painottanut kirjoittajan aseman tunnistamista sen sijaan, että historian kerronta mielletään universaaliksi ja ylihistorialliseksi. Selontekojen substanssikuvaukset tuntuvat tukevan Sarjalan kritiikkiä musiikin historian tarkastelukohteiden "itseriittoisuudesta" (Sarjala 2002, 13):

Musiikin historian on suurelta osin koteloitunut yliopistojen, tutkimusinstituuttien, taidekorkeakoulujen ja musiikkioppilaitosten muodostaman verkoston sisään. Noiden laitosten piirissä harjoitettu asiantuntemus ja pitkäjänteinen työ musiikin historian parissa on toki kunnioitettavaa, mutta vaarana on, että kohteeseen asennoidutaan itseriittoisesti ja ankaran ammatillisesti. (Sarjala 2002, 13.)

### **9.1.2 Kokemuksellisuus musiikin historian opiskelun lähtökohtana**

Toiseksi esittelen antirepresentationalistisen musiikin historian kerronnan mallitarinan, jossa tiedon tehtävänä on saavuttaa "toimintatottumuksia [...] joilla tullaan toimeen todellisuuden kanssa" (Toiskallio 1993, 71).

*Mallitarina 2: Kurssilla kuunnellaan musiikkia, ja on ihana antautua renessanssin tai barokkioopperoiden maailmaan. Kurssilla analysoidaan kuultua musiikkia yhdessä keskustellen, joten oppilaat tulevat huomaamaan musiikista asioita, joita eivät pakosti itse huomaisi. Sävellystyyppien ja esityskäytäntöjen tuntemus auttaa Oilia myös musiikin tulkinnessa, fraseerauksessa ja nyanssien luomisessa. Oili löytää uusia puolia itsestään.*

Tämä mallitarina kuvaa eläytyvää "antautumista", jossa tiedollisen painottamisen sijaan päädytään huomaamaan musiikista jotakin itselle uutta. Kokemus heijastuu toimintaan ja auttaa löytämään "uusia puolia itsestä". Lisäksi tässä mallitarinassa mainitaan muut opiskelijat, kun kuultua musiikkia analysoidaan "yhdessä keskustellen". Henkilökohtaista ja yhteisöllistä prosessointia yhdistävä juonne rakentuu tiedonrakentelun (ks. Hakkarainen & Lonka & Lipponen 1999, 196–205) ja kognitiivisen valmiuden sijaan eläytymisen ("antautuminen"), dialogisuuden ("keskustelu") ja toiminnan ("löytäminen, huomaaminen") ilmausten varaan.

Tässä mallitarinassa käsitys siitä, mikä on tarpeellisesta tietoa, ei perustu kenties ylihistoriallisesti miellettyyn totuuteen, vaan ihmisten sosiaalisesta toiminnasta kumpuvaan valintaan. Objektiivisuuden tilalle nousee dialogisuuden myötä intersubjektiivisuus (Toiskallio 1993, 74). Jako subjektiin (kuuntelija, mieli) ja objektiin (musiikki, todellisuus) ei ole yhtä jyrkkä kuin edellä. Kuuntelemisessa ei ole tässä korostuneesti kyse tiedollisen suhteen ja representaatioiden luomisesta, vaan käytetty kieli ilmentää kuuntelemiseen liittyviä kokemuksia. Toiskallio kuvaa tällaista tietosuhdetta antirepresentationalistiseksi subjekti-objekti-dualismin ylittämiseksi (emt, 70–74).

Musiikkia ei tarkastella ensimmäisen mallitarinan tavoin kuuntelijasta irrallisena objektina, johon kuuntelija yhdistelee kuunteluunsa kartesiolaisen näkemyksen mukaista, todellisuutta vastaavaa tietoa. Sen sijaan musiikin kuuntelemisen kautta näyttäytyy kuuntelijan kokemuksellinen prosessi, joka alkaa antautumisella. Luvussa 8.2.2 olen tarkastellut tällaista toimintaa fokaalisuuden kannalta, mutta asiaa voisi tarkastella myös Csikszentmihalyin (1996) esittämän motivaatioteorian kannalta. Henkilökohtaista kokemusta seuraa yhteisöllinen prosessointi (ks. esim. Tynjälä 1999, 156–158), jossa opiskelija kohtaa muiden läsnäolijoiden vaikutuksesta jo tunnistamiensa seikkojen lisäksi musiikista jotakin uutta. Tuloksena on 'kasvaminen', uusien puolien löytäminen paitsi musiikista, myös itsestä. Se, mikä kuullussa musiikissa muodostuu tärkeäksi, syntyy näin yhteisessä käsittelyssä ja vaikuttaa kuulijan kuvaan itsestään.

Jälkimmäisessä mallitarinassa korostuu keskustelun merkitys kontekstina, jossa tieto ymmärretään, sekä näkemys tiedosta, joka auttaa toimimaan ammatillisessa ympäristössä. Tarkastelin luvussa 8.3 mahdollisuutta "olemukselliseen yhdessä ymmärtämiseen" (Kupiainen 2005, 133), jota jälkimmäinen eläytymistarinoista koostettu mallitarina myös ilmensi. Opettaja voi ohjata oppilaita jompaan kumpaan näiden mallitarinoiden representaatiosuhteista. Opettajan tietoinen pyrkimys erilaisten tietämisen mallien mahdollistaminen opetuksessa vaikuttaa siihen, miten musiikin historian sisältötietoa luennoilla ja opetuksessa käsitellään.

## 9.2 Musiikin historian tradition positiiviset ja negatiiviset kertomukset

Musiikin historian opetus kiinnittyy traditioon, mutta myös vaikuttaa siihen. Opetus vahvistaa joitakin kulttuurissa vallitsevia käsityksiä. Kuten olen esittänyt, musiikin historian traditio ei muodostu yksiaänisestä kerronnasta (ks. Bakhtin 1986) tai homofonisesta muistista (ks. Onnismaa 2008, 86), vaan musiikin historian voi nähdä pikemminkin erilaisten, jopa kilpailevien versioiden näyttämönä (ks. luku 2.3).

Tutkimukseni päätteeksi esittelen opettajana näkemykseni siitä, minkälaisena musiikin historian sisältö voisi tämän tutkimuksen perusteella opetuksessani näyttäytyä. Teemoittelen musiikin historian akateemisista diskurssien traditiosta – tai oikeammin traditioista – oman tulkintani. Teemoittelu voisi perustellusti olla erilainenkin. Heuristiseen tutkimusotteeseen (ks. luku 1.3; Moustakas 1990) tukeutuen esittelen opetuksen ja opiskelun taustalla hahmottamani musiikin historian tradition kolmen metaforan avulla. Metaforat ovat syntyneet tutkimuksen kuluessa aineiston analyysin ja kirjallisuuden pohjalta.

### 9.2.1 Musiikin historia äänen kuljetuksena

Ensimmäinen musiikin historian-oppiaineen mahdollisia traditiota ja kertomuksia esittelevä metafora on 'äänen kuljetus'<sup>124</sup>. Musiikin historian tulkintoja tehtäessä 'kuljetetaan' jonkun osallisen ääntä kertomuksena. Kuljetettava 'ääni' voi olla yhtä hyvin 1700-luvun ensyklopedistin ääni kuin Adlerin tyylihistorian innoittaman musiikintutkijan ääni. Musiikin historiaa voidaan kirjoittaa ja kuvata muusikoiden, tutkijoiden, eri musiikkigenrejen edustajien, lasten, naisten tai muiden mahdollisten ryhmien kannalta, tai äänellä (ks. Bakhtin 1986). Tämän näkökulman kautta syntyy moniääninen, moniperspektiivinen musiikin historia. Kukin kertomus on yksi mahdollisuus monien eri kertomusten joukossa. Jopa stereotyyppiseksi nimeämäni (ks. luku 2.3 ja 6.3), samoja tarinoita toistava kerronta on ymmärrettävissä eräänlaisena äänen kuljetuksena: opiskelijat pyrkivät osoittamaan taitonsa kuljettaa neutraalin yleiskerronnan 'ääntä' omista teksteissään. Musiikin historian erilaisten kertomusten tarkasteleminen 'äänen kuljettamisena' juontuu klassisen musiikin perinteistä. Klassisessa musiikissa äänenkuljetus on musiikin kirjoittamisen määre, jonka normit aina 1500-luvulta nykypäivään ovat edelleenkin opiskelun ja harjoittamisen kohteina. Eri aikakausien äänenkuljetusnormien omaksuminen on osa klassisen muusikon opintoja ja ammattitaitoa. Klassisen musiikin kerrostumissa elää yhtä aikaa monta musiikin soittamisen, rakentumisen, luokittelun tai musiikista kertomisen tapaa. Musiikin historian kerronnan vuosikymmeniä toistuneiden kiinnekohtien, ja jopa kaanonin kertaaminen uusien opiskelijasukupolvien kohdalla voidaan nähdä historian äänen kuljettamisena nykypäivään.

---

<sup>124</sup> Esimerkiksi Stubley (2002, julkaisematon luento) sekä Jussi Onnismaa (2008) viittaavat Australian aboriginaalien laulupolkuihin (ks. Chatwin 1988) historian ja muistamisen erityisenä muotona.

Voidaan myös väittää, että historian kerronnan ja historian äänten tunteminen on vähintäänkin yhtä perusteltu osa nykypäivän luovan muusikon koulutusta ja käsityötaitoa kuin esimerkiksi kontrapunktin äänenkuljetussäntöjen opiskelu.

‘Äänen kuljetus’ -metaforan kautta voidaan tarkastella myös musiikinhistoria-oppiaineeseen liittyviä, kulttuurissamme mahdollisia negatiivisia<sup>125</sup> kertomuksia. Musiikinhistorian kilpaileviin kertomuksiin liittyy joidenkin kertomusten näkeminen arvoltaan negatiivisina. Länsimaisen taidemusiikin historia on ollut pitkään hegemonia-asemassa ja sen mukaan on määritelty, mitä musiikinhistoriassa kerrotaan. Taidemusiikin muusta kulttuurihistoriasta eristyneen kerronnan hegemonia-asemaa kritisovien Sarjalan (2002) tai Kurkelan (2007) mukaan taidemusiikin historian ja sen institutionalisoitunut, musiikkioppilaitoksiin eristynyt asema ei tavoita elävää kulttuuriperintöä. Pysähtynyt, samoja asioita toistava kerronta, jota ilmentää aineiston maininnat ”kuivasta luentopuheesta” (E3), saatetaan nähdä myös jähmettyneitä arvoja ja asenteita kuvastavaksi. Kuiva puhe tai pysähtynyt kerronta ei toteuta Sarjalan kaipaamaa ”vastarintaa, uteliaisuutta ja herkkyyttä” (ks. luku 7.3.1; Sarjala 2002, 214). Kilpailevat kertomukset, myös musiikinhistorian ’negatiiviset kertomukset’, ovat osa musiikinhistorian traditiota.

## 9.2.2 Musiikinhistoria kulttuuriperintönä

Esitän toiseksi musiikinhistoria oppiaineen traditiota luonnehtivaksi metaforaksi ’kulttuuriperinnön’. Perinnöstä avautuu mahdollisuus sekä positiiviseen että negatiiviseen kulttuurissamme ilmenevään kertomukseen. Positiivista kertomusta olen hahmotellut tutkimuksen lähtökohtia luonnehtivassa luvussa 2.2. Musiikinhistorian voi ymmärtää musiikilliseksi perinnöksi, josta syntyy loputtomasti mahdollisuuksia uusille tulkinnoille. Stubleyn (2002, julkaisematon luento) näkee hermeneuttista ja humanistista kasvatusnäkemystä (Gallagher 1992; Koski 1995; Toiskallio 1993) soveltaen musiikinhistorian ehtymättömänä etsimisen ja löytämisen kenttänä, jossa perinnön kohtaaminen tuo mahdollisuuden oman identiteetin ja itsen (*Self*) tutkimiseen. Tämä positiivinen perintö-metafora on ollut tämän tutkimuksen innoittaja.

Stubleyn (2002) on esittänyt rinnalle negatiivisen kertomuksen musiikinhistoriasta perintönä. Musiikki, teokset ja tapahtumat nähdään tällöin jonkinlaisen keräilemisen kohteena. Musiikin tunnistaminen, nimeäminen, sijoittaminen aikajanelle, määrittelemine, luokitteluine saati äänitteiden tai nuottien kokoaminen on tällaista keräilyä. Nimitän musiikinhistoriaa negatiivisessa perintö-metaforassa ’omaisuudeksi’. Omaisuuksiksi muuttuneella musiikinhistorialla on vartijansa, esimerkiksi kaanonin arvonn puolustajat, jollaisina Sarjala (2001) tuntuu näkevän ’dahlhausilaisen’ musiikintutkimuksen (ks. Sarjala 2001, 86–91).

---

<sup>125</sup> Arvojen pohtiminen sisältyy Cainin (2008) mukaan toimintatutkimuksen tarkasteluihin. Cain liittyy arvojen tarkasteleminen Swanwickin (1994) erittelyyn tiedosta (Cain 2008, 310). Musiikinhistorian akateemisten keskustelujen mm. Musiikkilehdessä (ks. Huttunen 2001; Sarjala 2001) voi nähdä vahvasti arvoväritteisiksi. On monella tavoin perusteltua tarkastella musiikinhistorian opetuksen traditioita myös arvonnäkökulmasta.

Omaisuuksi muuttuneella tiedolla on omistajansa: tutkijat tai musiikinhistoria oppiaineen kohdalla opettajat. Aineistosta voisi koota tätä negatiivista kertomusta tukevan mallitarinan, jossa opettajan rooli korostuu tiedon jakajana. Pääsy tiedon lähteille tapahtuu opiskelijoiden aloitteesta (vrt. luku 4.3.2) vain ja ainoastaan opettajan välityksellä. Opettajan jakama tieto liittyy tosiasioiksi miellettyihin tyylikausiin, teoksiin, tunnettuihin ja vähemmän tunnettuihin säveltäjiin, aikakauden poliittisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tapahtumiin. Tulkinat liittyvät musiikkiin, soittamiseen ja kuuntelemiseen. Musiikinhistoria koostuu 'keräiltävistä' tosiasioista, joita toistetaan tentissä tai tietokilpailuissa. Osaaminen voidaan mitata tentissä, jossa osaaminen rakentuu tyylikausien ja teosten tunnistamisen varaan. Osaaminen on mitä suurimmassa määrin "lokerikkohistorian" hallintaa (ks. Kalela 2000, 127) tämän negatiivisen perintö-metaforan kautta katsottuna.

### 9.2.3 Musiikinhistoria muistina ja 'muistin paikkoina'

Kolmas musiikinhistoria oppiaineen metafora on 'muisti'. Onnismaa (2008) kuvaa kollektiivisen muistin kulttuuriseksi välineeksi kertomista (Onnismaa 2008, 90). Musiikinhistorian kohdalla muisti ilmenee kertomisen lisäksi myös fyysisenä toimintana, soittamisena, kuuntelemisena, jopa katsomisena. Muusikon työvälineet saattavat olla vuosisatoja vanhoja, käytetyt käsitteet, esimerkiksi solmisaationimet, jopa tuhat vuotta vanhoja. Niiden käyttäminen muusikon työssä on kehollista ja käytännöllistä yhteisöllistä muistamista, opettaminen puolestaan yhteisöllistä muistuttamista ja mieleen palauttamista. Onnismaan (2008) mukaan yhteisöllä on kertomusmallien varantonsa, ja jonkun kertoessa "voimme intuitiivisesti odottaakin henkilön puhuvan tietyllä tavalla yhteisönsä jäsenenä ja sosiokulttuurisessa kontekstissaan" (Onnismaa 2008, 91). Musiikinhistoriaa on kerrottu monien eri yhteisöjen kertomuksina, kuten 'suomalaisen musiikin historia' tai muuten rajaten kerronnan piiri 'meihin' ja 'muihin'.

Ranskalaishistorioitsija Pierre Noran (1989) mukaan muistiin liittyy toisaalta alkuperäiset tapahtumapaikat, toisaalta tiivistyneet muistamisen paikat, jollaiseksi tulkitseen musiikinhistoria oppiaineen, konsertit, kaikki tilanteet joissa musiikki kutsutaan esiin. "Tavat tuntea paikka ovat kokemuksellisia, epäkirjallisia, tiedostamattomia, mutta täydentävästi tai vastakkaisesti myös opittuja, kirjallisia ja tietoisia", kirjoittaa Onnismaa (2008, 94). Tämän tutkimuksen kontekstissa tavat "tuntea paikka" ovat myös fokaalisia, olipa kyseessä tapahtumapaikka, kuten johdannossa mainitsemani Couperinin kirkon portaat, tai muistamisen paikka, kuten sävellykset, teokset ja musiikin soittamisen tai kuuntelemisen, jotka tulkitseen Noran (1989) kuvaamaksi "muistin paikoiksi". Aineiston mukaan (E1, E2, E3) musiikkia kuunnellaan yksin, sanatta, kokemuksellisesti tai joskus myös tunnistamaan pyrkien. Aineiston perusteella musiikinhistorian kertomukset, tapahtumat ja "muistin paikat" kohdataan henkilökohtaisesti, ei ryhmänä, mutta silti kulttuurin muistamisen perusta, kuten traditiokin, on yhteisöllinen.

Negatiivinen kertomus muisti-metoforasta liittyy historian ja muistamisen käyttöön (ks. luku 2.3). Sarjala (2001) ja Huttunen (2001) kävivät *Musiikki*-lehdessä keskustelua Dahlhausin musiikinhistoriantutkimuksen perusteista ja teoksen asemasta musiikinhistorian tutkimuksessa Huttunen (2001, 85) puolusti 'teoksen' asemaa musiikintutkimuksen kohteena, ja muistutti, että koska "taidemusiikkikulttuurilla on poliittisia merkityksiä, myös teos saa poliittisen luonteen – tai pikemminkin monikossa poliittisia luonteita". Sarjalan (2001, 88) mukaan "teoslähtöisyys on ihmisten kokemusmaailmassa ja sosiaalisissa järjestelmissä aina sekoittunut valtaan, ihmisten keskinäisiin suhteisiin, sukupuoleen ja tapoihin". Länsimaisen taidemusiikin historian muistin paikaksi asettuu Sarjalan mielestä valkoisen eurooppalaisen miehen jalansijat. Muistaminen on musiikinhistorian tarkasteluissa Sarjalan mukaan positioitunut maskuliinisuuteen ja valtaan (emt, 88).

Seuraava taulukko 7 kiteyttää esimerkinomaisesti yllä luonnehtimiani musiikinhistorian positiivisia ja negatiivisia kertomuksia. Eri metaforien negatiiviset tai positiiviset kertomukset eivät liity yhteen tai edusta samaa asennetta.

Positiivinen kertomus	Negatiivinen kertomus
Musiikinhistorian äänenkuljetusmetafora	
Moniperspektiivisessä musiikinhistoriassa saadaan monien osallisten ääni kuuluviin. Eri aikojen musiikki ja kertomukset voivat olla läsnä nykyajassa, myös muuten kuin kronologisessa järjestyksessä.	Taidemusiikin historian hegemoninen, toisteinen kerronta on eristynyt musiikkioppilaitoksiin, eikä vastaa 2000-luvun musiikintutkimuksen kriteerejä ja arvoja.
Musiikinhistorian perintömetafora	
Musiikinhistoria on arvokas kulttuurin osa, menneisyyden arvojen kantaja, jota vaalitaan ja välitetään seuraaville sukupolville myös opetuksen avulla.	Musiikinhistorian kerronnan ja kaanonien muuttamista on vältettävä. Vain pätevilla opettajilla tai tutkijoilla on riittävä kompetenssi opastaa oppilaat oikean tiedon pariin.
Musiikinhistorian muistimetafora	
Musiikinhistoria on kulttuurin menneisyydestä kumpuavien kokemusten välittämistä ja reflektointia, yhdessä ja yksin. "Muistaminen auttaa ihmistä tunnistamaan itsensä osana muuttuvaa historiaa" (Onnismaa 2008, 84).	Musiikinhistoria rakentaa jakoa 'meihin' ja 'muihin'. Musiikinhistorian kertomus perustuu valkoisen eurooppalaisen (voittaja)miehen muistille ja 'muistin paikoille'.

Taulukko 7: Musiikinhistorian metaforien positiiviset ja negatiiviset kertomukset

### 9.3 Paluu opettamisen arkeen

Musiikinhistorian traditiossa elää monta kertomusta. Musiikinhistorian kertomuksiin liittyy arvoja, joita edellä eritellyt, eri metaforiin liittyneet negatiiviset ja positiiviset kertomukset ilmentävät. Opiskelijoiden ennakkokäsityksissä, joita eläytymistarinat (E1, E2 ja E3) valottavat, tai muissa tutkimuksen aineistoissa (S1, S2, H1, H2, P1, P2) ei kuitenkaan välittynyt kaikki edellisen luvun metaforat. Opiskelijoiden odotukset tuntuvat heijastelevan pikemminkin heidän ajatuksiaan siitä, minkälaisiin asioihin he kiinnostavat ajatuksensa siitä osaamisesta, jota opettaja heiltä odottaa ja jonka hallitsemalla he päteväytyvät ammattiinsa. Aineistossa opiskelijoiden puheenaiheet olivat erilaisia kuin kriittisyyttä painottavan pedagogisen ja musiikinhistoriaa käsittelevän kirjallisuuden, joiden innoittamana suuntauduin sekä opettamiseen että tutkimuksen tekemiseen, aineiston keräämiseen ja analysoimiseen. Esimerkiksi Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005) kohdistavat kriittisen huomion opiskelun sisältöön, kerrottuun tietoon ja sen diskursseihin:

Oman opetusalan tietoon tulisi suhtautua problematisoiden ja reflektoiden, kyseenalaistaen tiedon tuottamisen tapoja, miettiä miten tieto suodattuu oppiaineeseen ja tutustua kriittisiin puheenvuoroihin: Kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan? Mistä kerrotaan ja mitä jätetään sanomatta? (Kiilakoski & al 2005, 17).

Kriittistä pedagogiikkaa esittelevän kirjan esipuheessa Aittola ja Suoranta (2001) esittävät, että ”kriittisessä pedagogiikassa on kyse dialogisesta ja dialektisesta tapahtumasta, jossa neuvotellaan opiskeltavien asioiden *merkityksistä*” (kursivointi tekijöiden) (Aittola & Suoranta 2001, 28). Olen tarkastelussani toivoakseni osoittanut, kuinka neuvottelu ja dialogi opiskelijoiden kanssa arkisista toiminnoista avaa opettajan lähtökohdista kasvavan, uudenlaisen ymmärryksen ja tulkintahorisontin pedagogisten ratkaisujen tekemiseen. Opiskelijoiden puhe poikkeaa opettajapuheesta, sillä näkökulma on erilainen. Eri näkökulmasta avautuvat näköalat (vrt. tutkimustehtävät, luku 3) ovat erilaiset.

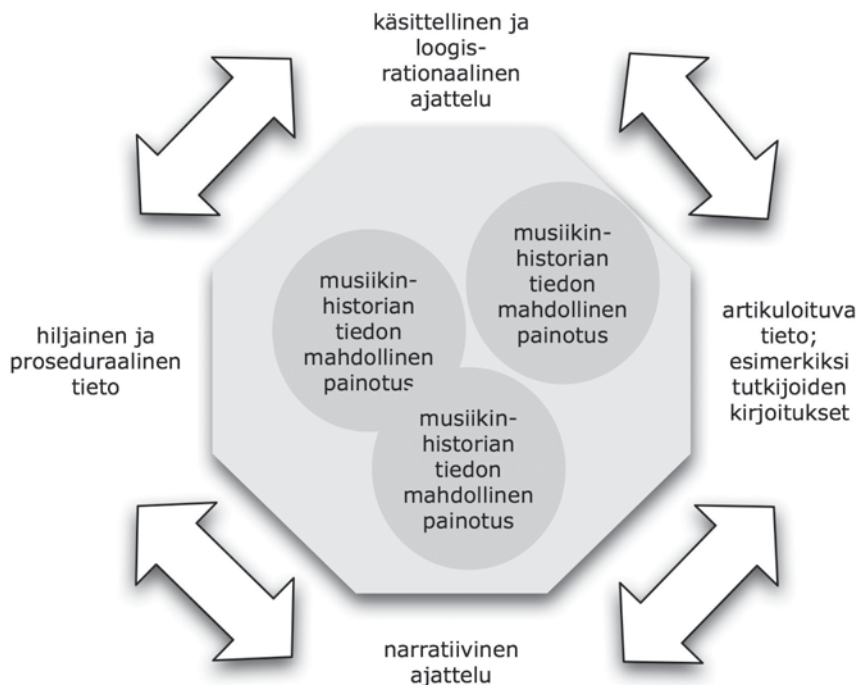
Tutkimukseni edetessä muusikon hiljaisen tiedon osuus ja merkitys painottui musiikinhistorian opetuksen kehittämisessä. Muutosta ilmentämään olen muokannut luvun 2.2 tutkimuksen lähtökohtia luonnehtinutta kuvaa 3, jossa nostin esiin käsitteellisen ja narratiivisen ajattelun sekä hiljaisen ja proseduraalisen tiedon sekä artikuloidun tiedon musiikinhistorian tiedon määreiksi. Kuvassa 20 esittelen tutkimuksen kuluessa syntyneen ajatuksen liikkumavarasta, joka opiskelijalle voisi rakentua musiikinhistorian tiedon ja tietämisen eri osa-alueiden välille. Kuvan keskiössä ”musiikinhistorian tiedon” erilaiset sijainnit kuvaavat erilaiset tietämisen tapoja ja painotuksia, joita opiskelija voi rakentaa. Koska kenelläkään ei ole kykyä hallita koko tietoresurssia (ks. luku 8), voisi ja opettaja sallia keskenään erilaiset tietämisen tavat ja kannustaa opiskelijoitaan tämän liikkumavaran tiedostettuun haltuun ottamiseen.

Tutkimuksen tuloksena musiikinhistorian opettamisen kehittämisessä eräs näkökulma voisi olla opiskelijoiden liikkumavaran kasvattaminen ajattelun ja tietämisen tapojen aktiivisina käyttäjinä. Näin musiikinhistorian tieto voisi eri tarkoituksissa ja eri opiskelijoilla asettua eri kohtiin kuvan 20 esittämällä ajattelun ja tietämisen kentällä. Tämän liikkumavaran lisäksi musiikinhistorian

tiedossa ja tietämisessä julkistaminen, tietämisen sosiaalinen ulottuvuus, osoittautui keskeiseksi siirtymäksi. Hiljaisen tiedon julkistaminen on tutkimuksen tuloksena keskeinen musiikinhistorian opetuksen kehittämisessä huomioitava piirre.

Toimintatutkimuksen sykleissä edetään suunnittelusta toteutukseen, toteutuksesta reflektioon ja siitä uuteen suunnitteluun. Tutkimusaineiston lukemisesta (ks. van Manen 1990, 93; luku 3.6.2) ja analysoimisesta viisastuneena alkaisi toimintatutkimuksen kehällä (ks. esim. Syrjälä 1996, 40) uusi sykli. Olen tässä tutkimuksen liittänyt opettajanpositioon aktiivisen tiedontuottajan position. Olen kenties astunut musiikinhistorian tutkimuksessa ”herrasmiesten” alueelle, kuten Jukka Sarjala (2001) musiikinhistorian tutkimusta Suomessa sukupuolittaa ja roolittaa. Musiikinhistorian opettaja olen eräänlaisella näköalapaikalla havainnoimassa musiikinhistorian erilaisia kertomuksia ja niiden merkitystä opiskelijoiden maailmassa.

Huolimatta tutkimusprosessin kuluessa tapahtuneesta opiskelun arjen arvon oivaltamisesta, opettajana suuntaudun edelleenkin opetuksen suunnitteluun sisältötiedosta käsin. Uusia kysymyksiä on herännyt paljon: Miten havainnollistaa opiskelijoille sitä, että musiikinhistorian kerronnalla on aina ääni, ja eri aikojen äänenkuljetuksella on myös musiikinhistoriassa



Kuva 20. Musiikinhistorian tiedon mahdollisia painotuksia.

omanlaisensa historialliset ja paikalliset normit? Minkälaisia "mentaalaisia kiintopisteitä" (ks. van den Berg 2007) klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden on mielekästä rakentaa musiikin historian kertomusten ja teosten varantoon? Miten purkaa kulttuurimme muistia opetuksessa mielekkääksi reflektioksi? Musiikin historian sisältötiedon metaforani näyttäytyvät minulle uuden suunnittelun lähtökohtana.

## 10 Loppupohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää musiikinhistorian opettamistani opiskelijoiden opiskelukokemusten ja oppiaineen tradition valossa. 2000-luvun alussa on musiikkikasvatuksen alalla virinnyt kiinnostus opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen (ks. Green 2008; Westerlund 2008), ja tutkimukseni liittyy tähän suuntaukseen. Verkko-opetuksen kokeileminen musiikinhistorian opetuksessa sai minut ja opiskelijat tarkastelemaan opetuksen sisältöä ja opiskelun traditiota uudesta näkökulmasta. Verkko-opetuksen kriittinen kehittäminen nosti sisältötiedon lisäksi esiin sekä kysymyksen opiskelijoille mielekkäistä tehtävistä että heille ristiriitaisista tai hankalista tapahtumista, tehtävistä ja toiminnan tavoista. Luvuissa 4–8 olen kuvannut aineistosta löytämiäni ristiriitaisuuksia ja hankaluuksia, esimerkkinä omien kuuntelukokemusten kuvailun ja toiminnan ekspressiivisen aspektin välinen ristiriita. Luvussa 5 olen eritellyt kurssin tehtäviin (ks. liitteet 1 ja 2) liittyneitä opiskelijoiden kokemuksia.

Tutkimukseen osallistui yhdessä sopimallamme tavalla musiikin ammattiopiskelijoita, joita itse opetin. Opiskelijat kirjoittivat keskeisen tutkimusaineiston, selonteot ja keskustelut, kurssin suorittamisen lomassa. Selonteot he jättivät omilla nimillä varustettuina, ja he kuvasivat niissä itse valitsemiaan tapahtumia ja kokemuksia. Otin keskusteluissa puheeksi alustavat tulkintani erityisesti opiskelun ongelmakohtista, ja etsimme niihin ratkaisua tai yhteisymmärrystä. Selontekoja ja keskusteluja täydensi edellisen vuosikurssin nimettöminä kirjoittamat kaksi eläytymistarinaa sekä kolmas eläytymistarina (aineistojen kronologia ks. kuva 12), joka on nimettömyydestä huolimatta luettavissa myös ennakoivana selontekona. Pohdinta-aineisto käsittää kaksi eri vuosikurssien opiskelijoiden kirjoittamaa tehtävää musiikinhistorian tiedon merkityksestä. Lisäksi käytössäni oli opiskelijoiden kirjoittamia tehtävävastauksia ja sähköposteja.

Tutkimuksen tuloksena pohdin musiikinhistorian opetuksen ongelmakohtia ja kehittämistä muutenkin kuin verkko-opetuksen kannalta, olihan tutkimuksen tarkoituksena kehittää musiikinhistorian opetusta opiskelijoiden opiskelukokemukset sekä oppiaineen traditio huomioiden. Tutkimusprosessin kuluessa kysymys siitä, mitä oikeastaan tarkoitetaan musiikinhistorian opetuksen kehittämisellä, problematisoitui. Musiikinhistoria näyttäytyi akateemisen tutkimuksen tradition valossa moniäänisenä ja ajankohtaisia kannanottoja kirjoittavana alana (ks. esim. Treitler 1989; Goehr 1992; Hyvönen 1995; 1997; Huttunen 2000; Natvig 2002; Sarjala 2002; Kolehmainen 2004). Oppiaineena, tutkimuksen kohteena olleella kurssilla, musiikinhistorian sisältönä oli pikemminkin stereotyyppinen, persoonaton kerronta (ks. Kalela 2000), jossa samastettiin tosiasiat ja tarkastelutavat (ks. Huttunen 2000; eläytymistarinat E1, E2, E3) vailla kerronnan aihepiirien tunnistamista vastauksina eri aikojen historiantutkimuksen kysymyksenasetteluihin (ks. luku 2.1). Myöskään käsitteiden historiallisuus ei kurssilla tullut selvästi käsitellyksi.

Tutkimus noudatti hermeneuttista ymmärtämisen kehää, jossa keskeiseksi tutkimuskohteeksi muodostui opetuksen kehittämisessä huomioitavien seikkojen artikulointi: mitä musiikin historian opetuksessa tulisi kehittää? Opettajan ja opiskelijan positiot näyttäytyivät molemmat tutkimuksen alussa passiivisina tiedontuottamisen kannalta (ks. kuva 8; Toiskallio 1993; Harré 1983). Mielenkiintoni suuntautui aktiivisen tiedontuottajan position luomiseen, ja siksi tarkastelin musiikin historian opetuksen sisältöä, ymmärtämistä, tietämisen ja kertomisen tapoja sekä opetuksen päämääriin ja opettajan valintoihin. Opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi valitsin klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutumista Harrén psykologisen avaruuden malliin suhteutettuna (ks. Harré 1983; Ylijoki 1998; musiikin historia ja identiteetti ks. Treitler 1989). Opiskelijoiden kuvauksissa heidän oma hiljainen tietonsa, jota ammattiopiskelijoille oli soittamisen myötä karttunut, ei näyttäytynyt merkittävänä musiikin historian tietämisen tapana. Opiskelijat mielsivät musiikin historian opiskelun fakta- ja kertomusrepertuaarin opiskeluksi. Oman hiljaisen tietonsa soveltamisen sijaan opiskelijat pikemminkin odottivat ammentavansa musiikin historian opiskelussa sellaista tietoa, jota voisivat soveltaa myöhemmin omassa soitossaan ja tulevassa opetuksessaan. Musiikin historian opiskelun odotettiin sellaista perehtymistä eri aikojen musiikkiin, jonka turvin opiskelijat tavoittaisivat helpommin ja nopeammin uusia kappaleita. Musiikin historia saatettiin myös mieltää johdannoksi musiikkianalyysin opintoihin. Opiskelijoiden halukkuus aktiivisen tiedontuottajan positioon, tai Harrén ”psykologisen avaruuden” nelikentällä (ks. Harré 1983) muuntamisen ja julkistamisen siirtymien tavoitteluun, liittyi tämän tutkimuksen kontekstissa erityisesti soittamiseen ja tulevaan soitonopettajan tai varhaisiän musiikkikasvattajan työhön. Musiikin hiljaisen tiedon monimutkaisuus ja merkitys ammatti-identiteetin osana avautui mahdolliseksi jatkotutkimuksen aiheeksi.

Tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi asetui heuristinen tutkimusote (ks. Moustakas 1990), jota tuki selontekojen menetelmän (Harré & Secord 1972; Heikkilä 1988; Ylijoki 1998; Mäkelä 2007) pyrkimys kaikkien osapuolten kuulemiseen. Heuristisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole hypoteesin tai mallien todentaminen, vaan aineistossa ilmenevien johtolankojen seuraaminen (ks. Moustakas 1990). Seurasin aineiston johtolankoja abduktiivisen analyysin avulla (ks. luku 3.6.3; abduktiivisuudesta myös esim. Anttila 2005; Tuomi & Sarajärvi 2002). Analysoin opiskelijoiden kuvauksia tapahtumista ja kokemuksistaan opiskelun arjen näkökulmasta, soveltaen Harrén ja Secorden (1972) ajatusta toiminnan ekspressiivisestä aspektista (ks. luku 8.1), Borgmannin (1984) ja Kupiaisen (2004; 2005) kuvamaa fokaalista toimintaa (ks. luku 8.2) sekä Harrén teoriaa identiteettiprosessin vaiheista (1983; ks. luku 8). Kokosin aineistosta kaksi mallitarinaa musiikin historian opiskelusta (ks. luku 9), jotka perustuivat Toiskallion (1993) erittelyyn opettajan sisältötiedosta. Aineiston johtolankoja seuraamalla ja abduktiivisen analyysin tuloksena muotoutui tutkimusprosessin kuluessa tämän väitöskirjan teemoittelu. Omiin ennako-oletuksiini verrattuna yllättävin löytö oli opiskelun arki, joka nousi opiskelijoiden kuvauksissa tärkeänä asiantilana esiin. Arki avasi Harrén ja Secorden (1972) teorian kautta näköalan opiskelijoiden päämäärien ja intentioiden tarkasteluun, ja tätä kautta pohdintoihin musiikin historian opiskelun päämääristä. Tutkimuksessani on myös

toimintatutkimuksen, erityisesti ”tutkiva opettaja” -suuntauksen (ks. luku 3.2; Zeichner & Noffke 2001; Heikkinen & Ia. 2007; Cain 2008) piirteitä.

## 10.1 Johtopäätökset musiikinhistorian opetuksen kehittämiseksi

Opiskelijoiden kuvaukset kurssin tapahtumista ja heidän omista kokemuksistaan osoittautuivat perustelluiksi musiikinhistorian opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi. Musiikinhistorian kurssin tapahtumat ja tehtävät hahmottuivat opiskelijoiden kuvauksissa erilaisina kuin mitä opettajan positioista olin kuvitellut. Tutkimus paljasti toiminnan sisäisiä ristiriitaisuuksia, jotka valottuivat Harrén ja Secorden (1972) kuvaamaa toiminnan enigmaattista rakennetta (k. luku 3.4.3), esimerkiksi opiskelijoiden toiminnan ekspressiivisen aspektia (ks. luku 8.1), aineistosta jäljittäen. Tutkimus näytti opiskelijoiden odottavan musiikinhistorian opiskelulta omaa soittamista laajempaa tutustumista musiikkiin, mentaalisten kiintopisteiden rakentamista sekä omassa soitossa sovellettavia taustatietoja. Tarkastelin opiskelua Harrén ”psykologisen avaruuden” nelikentän siirtyminä, ja analyysissäni mielenkiintoni suuntautui sisältötiedon ja aktiivisen toimijuuden mahdollisuuteen musiikinhistorian opiskelussa ja opettamisessa.

Nostan tutkimuksen tuloksena keskeisiksi omassa musiikinhistorian opetuksessani ja kenties yleisemminkin, esimerkiksi oppimateriaaleissa, kehitettäviksi asioiksi seuraavat:

### Historiatietoisuus opetuksen päämääränä

- Historiatietoisuuden (ks. Gadamer 1979; Hentilä 2001; Ollitervo 2003) kasvattaminen on opetuksen päämääränä ’tosiasioiksi’ miellettyjen tarkastelutapojen toistamisen sijaan.
- Tradition vaaliminen tässä-ja-nyt läsnä olevana kokemuksena (ks. Westerlund 2008; Onnismaa 2008). Muusikko liittyy ammatillisen identiteettinsä (ks. Harré 1983; Treitler 1989; Eteläpelto 2007) kautta traditioon, ja ammatillisella toiminnallaan uusintaa traditiota.

### Itselle tärkeän tiedon paikantaminen

- Historiatiedon omaksumisen (ks. Harré 1983) ilmenee pääsynä kulttuuriseen tieto- ja teosvarantoon
- Tärkeä opiskelun päämäärä on kyky paikantaa omalle itselle tärkeää tietoa (ks. Harré 1979) sekä ’mentaalisten kiintopisteiden’ rakentaminen tietovarantoon (ks. van den Berg 2007) sekä kyky ymmärtää ja tulkita tietoa ja kulttuuriperintöä (ks. Harré 1983; Rantala 2005).

### **Aktiivinen tulkitseminen ja muusikon hiljainen tieto**

- Opiskelijoiden ohjaaminen sekä käsitteiden muutoksen tarkasteluun että omiin narratiivisiin tulkintoihin. Musiikin historian kerronnan laajentaminen 'leikkaa-liimaa'-historiankirjoituksesta (ks. Carr 1961) moniäänisiksi ja eläväksi historian tulkinnoiksi (ks. Bakhtin 1986).
- Muusikon hiljaisen tiedon (ks. Toom 2008) nostaminen yhteisesti jaetuksi tietämisen tavaksi. Tradition 'muuntaminen' (ks. Harré 1983) on erityisesti verkko-opiskelussa huomioitavana oppimisen vaihe.
- Tulkinnoilla ja muusikon hiljaisen tiedon "julkistamisella" (ks. Harré 1983) on arvo ammatillisen identiteetin osana, ja musiikin historian opiskelulla voi olla muusikon koulutuksessa tärkeä tehtävä identiteetin rakentajana sekä eri tietämisen lajeja tukevan 'liikkumavaran' (ks. kuva 20) kasvattajana. Opettaja voi tehtävänasettelullaan tukea liikkumavaran rakentumista esimerkiksi nostamalla 'fokaalisia hetkiä' yhteiseen keskusteluun, soittamiseen, kuuntelemiseen ja musiikin historian kirjoitteluun.

Tutkimuksen tulosten myötä olen muuttanut omaa opetustani. Luentomoniste ja sen lukemista kontrolloivat tehtävät ovat edelleen verkossa oppimisolustalla. Luennoilla kuuntelemme paljon musiikkia, ja lisäksi keskustelemme kuuntelukokemuksista, mentaliteeteista ja aatehistorian kysymyksistä, musiikin historian olemuksesta muusikon ja musiikkipedagogin työssä ja muista sekä minun että opiskelijoiden esiin nostamista kysymyksistä. Luennoilla läsnäolon pitää mielestäni olla opiskelijoiden kannalta perusteltua, ja tällä hetkellä kuulostelen opetuksessa yhteisöllisyyden ja läsnäolon merkityksiä. Lisäksi soittamme, improvisoimme ja tanssimme luennoilla. Muiden taiteiden historian liittäminen opetukseen odottaa esimerkiksi tämän väitöskirjan valmistumista ja työajan vapautumista.

Musiikin historian diskurssissa musiikin historian opettajan positio on ollut näkymätön ja passiivinen, vailla osuutta musiikin historian tiedontuottamisen prosessiin. Luvussa 2.4 esittelin Harrén (1990) ajatuksen siitä, miten puhuttu kieli sijoittaa ihmisen johonkin diskurssiin ja positioon, tai kuten Pasanen (2007) ilmaisee, jokainen diskurssi pitää sisällään tietynlaisia mahdollisia positioita. Musiikin historian diskurssissa opettajien kannanotot ovat perusteltuja ja tarpeellisia. Kuten aiemmin totesin, Sarjala (2002) kritisoi musiikin historian lokeroituneen musiikkioppilaitoksiin. Samalla musiikin historian opettajat ovat olleet vailla aktiivisen toimijan ja tiedontuottajan positioita. Mielestäni lokeroituminen köyhdyttää paitsi musiikin historian opettamista, myös akateemista diskurssia, jota vaivaa ainakin ajoittain erkaantuminen muusikoiden tai kulttuurimme arjesta kumpuavista kysymyksistä. Tarvitsemme musiikin historian opetuksessa uusia näkökulmia, uusia tulkintoja, jotka voivat kutsua esiin elävän, "jokapäiväisen musiikin historian" (ks. Kalela 2001) ja tuoda kulttuuriperinnön oppilaiden, soittajien, konserttiyleisön tai kuuntelijoiden koettavaksi ja koeteltavaksi. Tarvitsemme musiikin historiaan, kulttuuriperintöömme ja -varantoomme uusia kiintopisteitä, joita musiikin historian tutkimus on perinteisesti tarjonnut.

Musiikin historian opetusta voi tarkastella institutionalisoituneena kollektiivisena muistamisena (ks. Ahonen 1997). Institutionalisoituminen ei kuitenkaan välttämättä ole negatiivinen ilmiö ja merkitse opiskelijoiden todellisuudesta erkaantumista tai kaavoihin kangistumista. Institutionalisoituminen voi tarjota musiikin historian muistamista ylläpitäville opettajille mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja tradition kehittämiseen. Myös musiikin historian opettajat voivat tuottaa uusia tulkintoja ja kiintopisteitä. Olen esitellyt tutkimuksen tuloksena kolme metaforaa musiikin historiasta: musiikin historian äänenkuljetuksena, perintönä ja muistina. Syrjälän (1996) mukaan metaforat kuvaavat opettajan ”praktista tietoa, joka on henkilökohtaista, kokemuksellista, arvolatautunutta, tarkoituksellista, ihmisten omiin elämäntarinoihin liittyvää” (Syrjälä 1996, 47; ks. myös Jorgensen 2008). Toiskallio (1993) pitää metaforia uuden kielenkäytön edelläkävijöinä, jotka ”sisältävät sivistyksen ja kasvun periaatteen” (Toiskallio 1993, 104). Metaforat toimivat oppaina eteenpäin, musiikin historian opettamisen kehittämisen uusina lähtökohtina ja kenties ituna sellaiselle jota ei vielä ole: uudelle opetukselle, uusille tutkimuksille, uusille diskursseille.

## 10.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisissa tutkimuksissa on kiinnitetty erityistä huomioita luotettavuuden arviointiin, koska ”metodisäännöt” (Eskola & Suoranta 1998, 208) rakentuvat erilaiselle sanastolle kuin määrällisessä tutkimuksessa. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullinen tutkimus voi perustua informanttien omia kokemuksia valottavaan narratiiviseen aineistoon (esim. Heikkinen 1988, Mäntylä 2007), ja tutkimus voi rakentua tutkijan subjektiivisille tulkinnoille aineistostaan (esim. Toom 2006; Eskola & Suoranta 1998, 211). Perinteiset validiteetin, reliabiliteetin tai objektiivisuuden tarkastelut (ks. Hirsjärvi & al. 2001, 213) eivät sellaisenaan sovellu esimerkiksi tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Validiteetti, pätevyys, tarkoittaa käytettyjen menetelmien soveltuvuutta mittaamaan sitä, mitä on tarkoitus mitata, ja reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta (Hirsjärvi & al. 2001, 213). Laadullisen tutkimuksen kohteet eivät välttämättä perustu totuuden korrespondenssiteoriaan eli oletukselle yhteisestä mitattavasta objektiivisesta todellisuudesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistosta olisi joku toinen tutkija voinut tehdä toisenlaisen tutkimuksen ja päätyä erilaisiin johtopäätöksiin vaikka ottamalla tarkastelunsa teoreettiseksi viitekehyyksiksi oppimisteoriat. Siksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi toteutetaan eri käsittein kuin määrällisessä tutkimuksessa.

Laadullista tutkimusta tekevä tutkija joutuu pohtimaan ja perustelemaan työn joka vaiheessa tekemiään ratkaisuja. Lisäksi tutkija liikkuu koko tutkimusprosessin ajan analyysin, tehtyjen tulkintojen ja teoreettisen taustan välillä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 208). Tutkimuskysymykset saavat varsinkin hermeneuttisessa tai heuristisessa tutkimuksessa lopullisen muotoilunsa hitaasti tutkimuksen kuluessa (ks. luku 1.3; luku 3.1; Moustakas 1990, 25-26). Siksi tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei Syrjälän (1996, 48) mukaan ole ”mikään irrallinen tutkimuksen loppuvaiheessa suoritettava tarkastelu, vaan se on kietoutunut koko

prosessiin” (emt. 48). Hänen mukaansa (1996, 51) tutkijan tärkeä tehtävä on ohjata lukijaa siihen, miten tutkimusta tulisi lukea ja arvioida. Tätä neuvoa olen työssäni noudattanut pyrkimällä kuvaamaan laajasti tutkimuksen lähtökohtia sekä tulkintojeni tausta-ajatuksia ja teorioita.

Monet tutkijat (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 137-138; Toom 2008; Hairo-Lax 2005) suosivat Linconin ja Guban (1985, 301-328) naturalistisen tutkimusparadigman mukaista erittelyä, jonka mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu uskottavuuteen (*credibility*), siirrettävyyteen (*transferability*) varmuuteen (*dependability*) ja varmennettavuuteen (*confomability*). Moustakas (1990, 32) puolestaan korvaa tutkimuksen validiteetin kahdella kysymyksellä. Hän kehottaa pohtimaan, tavoittaako tutkimus kattavasti, kokonaisvaltaisesti, elävästi ja tarkasti kokemuksen olemuksen ja merkityksen, ja yhdistääkö kuvaus tutkijan tarkan ja syvällisen itsetutkiskelun osallistujien kuvauksiin (Moustakas 1990, 32).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu käytetyistä tutkimusmenetelmistä johdetuille luotettavuustekijöille (ks. Mäntylä 2007). Sovellan tutkimuksessani heuristisen tutkimuksen, toimintatutkimuksen ja selontekojen menetelmän piirteitä. Menetelmätriangulaatio (ks. Denzin 1970) on nähty tutkimuksen validiteettia lisäävänä tekijänä (ks. Hirsjärvi & al. 2001, 213; Tuomi & Sarajärvi 2002, 140). Menetelmien valinnassa olen pyrkinyt siihen, etteivät niiden luotettavuustekijät ole keskenään ristiriidassa. Yhteiset luotettavuustekijät hermeneuttista tulkinnan kehää soveltavassa heuristisessa tutkimuksessa, toimintatutkimuksessa sekä selontekojen menetelmässä liittyvät Syrjälän (1996, 50–51), Mäntylän (2007, 56), Moustakasin (1990) ja Lincolnin ja Guban (1985) kuvaamiin luotettavuuden kriteereihin, joita seuraavaksi tarkastelen.

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa laadullisessakin tutkimuksessa ”totuusarvo” (ks. Lincoln & Guba 1985). Moustakasin (1990, 39) mukaan heuristisen tutkimuksen tavoitteena on kokemusten uudelleen herättäminen (ks. luku 1.3). Totuusarvo määrittyy heuristisessa tutkimuksessa totuuden korresponssiteorian sijaan sen mukaan, miten tutkijan konstruktiot vastaavat osallistujien konstruktioita (ks. Moustakas 1990). Harré ja Secord (1972) painottavat erityisesti kaikkien osapuolten näkemysten huomioon ottamista tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa totuusarvo liittyy siihen, miten tutkijana tavoitan kaikkien eri osapuolten näkemykset, ei pelkästään konsensusta tai opettajan näkökulman. Todellisuudesta ei synny kitkatonta kuvaa, ja tutkijana minun on huomioitava todellisuuden ristiriitaisuus ja monimutkaisuus (ks. Elomaa 2002, 70). Käsillä olevassa tutkimuksessa ”totuusarvo” kohdistuu eri osapuolten kokemusten monipuolisen tavoittamisen lisäksi kokemusten ja tulkintojen välittämiseen kirjallisesti väitöskirjana. Moustakas painottaa tutkimustekstin elävyyttä ja sallii tutkijan laajentaa kirjallista ilmaisua käyttämään ”kuvailua, valottamista, vertauksia, runoutta, dialogia ja muita luovia tilityksiä mittauksen, luokitteluiden tai pisteytysten sijaan” (Moustakas 1990, 42).

Selontekojen menetelmässä kutsutaan tutkimukseen osallistuvat informantit mukaan neuvottelemaan tulkinnoista. Eskola ja Suoranta (1998, 211) toteavat, että ”tutkittavat voivat olla sokeita kokemuksilleen tai tilanteilleen”. Tutkimuksessani neuvottelin tulkinnoistani opiskelijoiden kanssa siihen asti kun he saivat tutkimuksen kohteena olleen kurssin suoritettua. Tulosten kommunikatiivinen tarkastelu (ks. Syrjälä 1996, 48; Lincoln & Guba 1985, 314-315) tutkimukseen osallistuneiden kanssa ei kokonaisuudessaan toteutunut eikä sellainen sisälly tähän väitöskirjaan. Tutkimukseni valmiiksi saattaminen on kestänyt opiskeluepisodia pitemmän ajan. Moustakas (1990) ehdottaakin, että tutkimuksen arviointi ulotettaisiin kattamaan lukijoiden ja tutkimusta käyttävien kommentit tuloksista ja päätelmistä.

Lincoln ja Guba (1985, 296) toteavat tutkimusprosessin pitkän keston olevan eduksi monipuolisen kuvauksen tavoittamiselle. Syrjälä (1996, 48) toteaa Lepistön (1991) tavoin pitkään kestävästä raportoinnista ja etäännyttämisestä tutkittavasta todellisuudesta vähentävän toimintatutkimuksessa tutkijan samastumisen aiheuttamaa vääristymää. Omalla kohdallani etäännyttäminen tutkimuksen kohteesta on tapahtunut tutkimusjaksojen aikana, jolloin en opettanut. Tutkimusprosessin myötä kriittisyys omia varhaisia tulkintojani kohtaan näyttäytyi tulkintojen avartumisena abduktiivisessa, hermeneuttisessa analyysiprosessissa, jota olen kuvannut luvussa 3 (ks. myös Pullinen 2003). Tutkimuksessa olen kertonut, miten olen päätenyt tulkintoihini unohtamatta kuvailla jännitteitä ja ristiriitaisuuksia aineistossa. Omat päätelmäni erottuvat taustakirjallisuuden ja aineiston lausumista viittausten avulla. Analyysiprosessi ei tässä tutkimuksessa ole tapahtunut samassa järjestyksessä kuin missä väitöskirjan teksti etenee. Tutkimusprosessin avaaminen läpinäkyväksi, lukijan seurattavaksi, perustuu dokumentteihin tutkimusprosessin välivaiheista.

Oman opetuksen tutkiminen mahdollistaa tutkittavan ilmiön, ympäristön ja olosuhteiden tarkan tuntemisen, jota Lincoln ja Guba (1985) pitävät edellytyksenä ymmärtämiselle. Olen huomionut taustatietojen merkityksen tilanteiden ja tulkintojen kontekstina. Tämä ilmenee tutkimuksessa sekä tulkinnallisten lähtökohtieni että tutkimuksen kohteena olevan musiikin historian kurssin tarkassa kuvaamisessa. Taustateoriat ja musiikin historian kirjoittelun traditio esitellään resurssina, johon sekä opetus että tekemäni tulkinnat tukeutuvat, yhtyvät tai jonka kanssa edellä mainitut asettuvat kriittiseen dialogiin. Tutkijan roolissa tehtävänäni on ollut kuvata tarkasti ja riittävän tiheästi (*thick description*, ks. Lincoln & Guba 1985, 316), mutta silti perustelluin aineistositaatein tutkimuksen kohteena olleen kurssin tapahtumia, opiskelijoiden kokemuksia ja tapahtumien tulkitsemiseen vaikuttanutta teoreettista viitteistöä tai omaa ammatillista, hiljaista tietoa.

Tarkka kuvaus voi joskus olla ristiriidassa tutkimustulosten siirrettävyyden kanssa. Esimerkiksi luvun 4 opiskelun arjen kuvaus käsittelee yksityiskohtia, kuten luentosalin ilmastointia, jotka ovat väistämättä paikallisia, ajallisia ja toissijaisia opetuksen tavoitteiden kannalta. Kuvauksen abstraktiotason pohtiminen onkin Toomin (2006) mukaan tärkeää tulosten siirrettävyyttä arvioitaessa (Toom 2006, 247). Toisaalta Eskolan ja Suorannan (1998, 211-212) mukaan tutkimustulosten siirrettävyys on joka tapauksessa mahdollista vain tietyin ehdoin, sillä

sosiaaliset tilanteet ovat väistämättä keskenään erilaisia. Tulkintani opiskelijoiden liikkumavarasta musiikin historian kurssilla, opiskelun rakenteiden ja tehtävänantojen sisäisistä ristiriitaisuuksista tai olo- ja ihmissuhteiden piirtämisestä taustakuvasta pätevät tutkimukseni kontekstissa. Silti tutkimuksessa esiin nostamani tilanteet, kokemukset ja ilmiöt ovat mahdollisia myös muissa musiikkioppilaitoksissa ja toisten opiskelijoiden keskuudessa. Siirrettävyys voi syntyä lukijan mielessä päätelminä laajemmasta todellisuudesta pienten ja paikallisten ilmiöiden, jopa ilmastointilaitteiden, taustalla (ks. Elomaa 2002, 64).

Tutkijan on rakennettava luottamuksellinen suhde tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa ja suojattava heidän anonymiteettinsä. Sovin tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden kanssa heidän osallistumisestaan, ja opiskelijat luovuttivat selontekonsa ja haastattelut käytettäviksi käsillä olevassa musiikin historian ja verkko-opetuksen kehittämiseen tähtäävässä tutkimuksessani. Opiskelijoiden kuvaukset perustuvat vapaaehtoisuuteen. Selonteoissa he kirjoittivat itse valitsemiaan asioita, ja keskusteluissa he vastasivat tai kommentoivat haluamallaan tavalla esiin ottamiani asioita. Opiskelijoiden anonymiteetin olen suojannut siten, että olen karsinut kuvauksista ja aineistositaateista yksittäisen opiskelijan tunnistamiseen johdattavat viitteet, mutta jättänyt joitakin soittimiin tai repertuaariin kohdistuvia mainintoja. Soitin tai harjoiteltu teos mainitaan vain niissä tapauksissa, joissa soitinryhmän opiskelijoita oli monta ja jos ohjelmisto oli riittävän yleistä, jotta yksittäistä opiskelijaa ei voi tunnistaa.

Tutkimuksessani olen soveltanut menetelmätriangulaation lisäksi myös muita triangulaation muotoja (ks. Hirsjärvi & al, 2001, 215). Aineistotriangulaatiossa saman ongelman tarkasteluun kerätään erilaisia aineistoja, mutta eri aineistoilta kysytään samoja kysymyksiä. Tutkimukseni eläytymistarinat, selonteot ja haastattelut sekä pohdintatehtävät ovat tutkimuksen kuluessa toimineet tällaisina erilaisina aineistoina, kuin Janesickin (2000) kuvaama kristalli, johon katsomalla olen saanut erilaisia näkökulmia musiikin historian opiskeluun ja sen mahdollisiin merkityksiin opiskelijoille.

Tutkimukseni keskeisenä piirteenä pidän teoreettista triangulaatiota. Olen lähestynyt musiikin historian opiskelua ja opettamista monista viitekehyksistä, kuten Harrén (1983) nelikentän sekä Polanyin (1958) ja Toomin (2008) hiljaisen tiedon kautta. Olen pyrkinyt samalla kuvaamaan musiikin historian opettajana kohtaamieni aihepiirien laajuutta. Musiikin historian opettajana tarvitsen tietoa ja kokemusta esimerkiksi musiikin historian historiasta, historian tutkimisen, ymmärtämisen ja tietämisen teorioista ja käytänteistä, opettamisesta ja oppimisesta, verkko-opetuksesta tai musiikin historioitsijan ja kirjoittajan ammatillisesta käytänteistä. Tarvitsen myös omia kokemuksia muusikon työstä ja muusikon hiljaisesta tiedosta. Teoreettinen ja ammatillinen monialaisuus ilmentää musiikin historian opettamisen olemuksellisuutta ja opettamisen hyvänä kokemiani haasteita. Monialaisuuden varjopuolena voidaan kuitenkin nähdä tutkimuskysymysten ja -tehtävien eriytymättömyys ja laaja-alaisuus. Valitsemassani tutkimusmenetelmissä tällainen laaja-alaisuus on mahdollista, jopa suotavaa.

### 10.3 Ideoita jatkotutkimukseen

Kaikkia tutkimusprosessin aikana syntyneitä tulkinnan aihioita en ole työstänyt väitöskirjaan mukaan. Eräs pois jääneistä teemoista on dialogisuus. Bakhtinin (1986), Buberin (1986) ja Levinasin ajatusten soveltaminen musiikin historian opettamisessa tarjoaisi mielenkiintoisia näkymiä opetuksen kehittämiseen: Levinasin (1979) ajatukset ”sanomisesta” ja ”sanotusta” ovat vilahdaneet hylätyissä johdanto-luvun versioissa ja odottavat jatkotutkimusta, esimerkiksi soveltamista Harrén nelikentän julkistamis-lohkon pohdintaan. Buberin käsitteistön kautta olisi mielenkiintoista kehittää kunnioituksen ja dialogisuuden sovellutuksia musiikin historian tarkasteluun sekä teoreettisesti että käytännön oppimateriaaleina. Bakhtinin lanseeraama ’moniäänisyys’ hämmöttää esittämieni metaforien taustalla, ja moniäänisyyden jalkauttaminen opetusmateriaaleihin, teksteihin ja tehtäviin on kiehtova mutta paljon työtä vaativa tehtävä. Dialogisuus on haasteellinen tutkimuksen aihe myös verkko-opetuksen kannalta.

Tutkimuksen kuluessa olen löytänyt kolme uutta näkökulmaa, joiden soveltaminen laajemminkin musiikkipedagogiseen tutkimukseen olisi tämän tutkimuksen valossa mielenkiintoista. Ensimmäinen näistä uusista löydöistä on fokaalisuus. Fokaalisuus on tässä tutkimuksessa kenties vielä vaatimattomasti esillä, eikä fokaalisuuden kontribuutiota musiikkikasvatuksen filosofiaan mielestäni ole vielä tämän tutkimuksen myötä loppuun ammennettu. Fokaalisuuden liittäminen musiikkikasvatuksen diskurssiin on selkeä ja perusteltu jatkotutkimuksen aihe, joka nostaa uusin käsittein esiin muusikon hiljaisen tietämisen ominaislaadun esteettisen kasvatuksen sijaan (ks. Toiskallio 1993; Borgmann 1994; Kupiainen 2004 ja 2005; Kaikkonen & Unkari-Virtanen 2007).

Toinen löytö on ollut positiointiteoria, joka tarjoaa monia uusia näkökulmia musiikkikulttuurimme tutkimiseen. Toiveeni on aloittaa uusi tutkimus, jossa selvitän musiikkioppilaitoksissa opiskelevien lasten ja nuorten positioita suhteessa musiikilliseen kulttuuriperintöön. Musiikin ympärille rakentuneet yhteisölliset toimimisen ja puhumisen tavat, foorumit ja sisällöt ovat erilaiset kuin vielä joitakin vuosikymmeniä saati pari vuosisataa sitten. Miten puheena ja toimintana ilmenevät mahdolliset positiot klassiseen musiikkiin ovat kaventuneet ja muuttuneet? Miten opetuksen voisi rakentaa uudet ja muuttuneet positiot huomioon ottaviksi? Moniin keskusteluihin perustuen näen musiikkioppilaitostyössä, erityisesti musiikin perusteiden ja musiikin historian opetuksessa, ristiriidan siinä, minkälaisille oppilaiden positioille opettamisen oletetaan perustuvan ja minkälaisessa musiikillisessa todellisuudessa lapset ja nuoret perheissään, kouluissaan ja vapaa-aikanaan elävät.

Opiskelijoiden ja opettajan yhteinen reflektio oli tämän tutkimuksen lähtökohta ja tutkimusasetelman keskeinen piirre. Laadullisissa tutkimuksissa menetelmän kehittäminen ja soveltaminen on oleellinen osa tutkimusta (ks. Eskola & Suoranta 1998), ja jatkotutkimuksen pohdintaan liittyy myös menetelmien kehittämisen tarkastelu. Haluan lopuksi nostaa esiin reflektion, joka on Cainin (2008) mukaan ollut tähän asti heikosti esillä musiikkikasvatuksen toimintatutkimuksissa. Reflektio liittyy ammatillisen ja sosiaalisen identiteetin muotoutumiseen ja

Harrén (1983) nelikentän siirtymistä erityisesti muuntamiseen ja julkistamiseen, mutta eri ihmisten refleksiivisyys voi olla hyvinkin erilaista (ks. Vähäsantanen 2007). Reflektio toimii Archerin (2003) mukaan välittävänä tekijänä yhteiskunnan ja yksilön välisessä suhteessa. Reflektion tutkiminen jatkaisi tämän tutkimuksen keskeistä huomiota muusikon hiljaisen tiedon merkityksestä musiikillisen kulttuuriperintömme vaalimisessa.

## Lähteet

Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni 2001. Dialoginen oppiminen verkossa – Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Helsinki: Opetushallituksen julkaisusarja.

Adler, Guido 1911. *Der Stil in der Musik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Adorno, Theodor W. 1973 *Einleitung in die Musiksoziologie*. Gesammelte Schriften 14. Hrsg. Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 169–447.

Ahonen, Sirkka 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ahonen, Sirkka 1997. Historian suuret ja pienet kertomukset. *Tieteessä tapahtuu* 1. <http://www.tsv.fi/ttapaht/197/ahonen.html>. Luettu 4.8.2008.

Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Ahonen, Sirkka 1999. Kouluhistorian vaihtuvat paradigmat. Teoksessa Hakaste, Saara & Kauranne, Jouko & Lappalainen, Antti & Merimaa, Erkki (toim.) *Kasvatuksen monimuotoinen sarka*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1999. Saarijärvi: Gummerus, 32–51.

Alasutari, Pentti 1995. *Researching Culture. Qualitative Methods and Cultural Studies*. London: Sage Publications.

Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001. Henri Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Esipuhe teoksessa McLaren, Henri & Giroux, Peter. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Anttila, Pirkko 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Tallinna: Akatiimi.

Archer, Margaret 2003. *Structure, Agency and Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ausubel, David 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Bakhtin, Mihail 1986. *The Problem of Speech Genres*. Engl. käännös McGee, Wern W. Teoksessa Emerson, Caryl & Holquist, Michael (toim.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bamberger, Jeanne Shapiro 1979. *The Art of Listening: Developing Musical Perception*. New York: Harper & Row.

Barnhart, Robert K. (toim) 2006 [1988]. *Chambers Dictionary of Etymology*. Edinburgh: Chambers.

Barthes, Roland 1985. *Valoisa huone*. Suom. Lintunen, Martti & Sironen, Esa & Lehto, Leevi. Jyväskylä: Kansankulttuuri.

Baudelaire, Charles 1971 [1857]. *Pahan kukkia*. Suom. Karijärvi, Yrjö. Helsinki: Otava.

Becher, Tony 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bell, Philip & Winn, William 2000. Distributed Cognitions by Nature and by Design. Teoksessa Jonassen, David H. & Land, Susan M. (toim.) *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 123–145.

Bennett, Dawn 2008. *Understanding the Classical Music Profession. The Past, the Present and Strategies for the Future*. Aldershot: Ashgate.

Bent, Ian D. & Pople, Anthony 2006. Analysis  $\beta$ II; 4: 1910–45. Grove Music Online. <http://www.grovemusic.com/shared/views/article.htm?section=music.41662.2.4>. Luettu 6.6.2006.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court.

Biggs, John & Tang, Catherine 2007. *Teaching for quality learning at university*. Bury St Edmunds, Suffolk: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Borgmann, Albert 1984. *Technology and the Character of Contemporary Life. A Philosophical Inquiry*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Bresler, Liora 1996 Basic and Applied Qualitative Research in Music Education. *Research Studies in Music Education* 6, 5–17.

Brown, Neil 2000. The Representation of Practice. *Working papers in Art and Design*, vol 1. <<http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol1/brown2full.html>> Luettu 5.11.2007.

Bruner, Jerome 1986. *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Buber, Martin 1986 [1923]. *Minä ja Sinä*. Suom. Pietilä, Jukka. *Therapeia-säätiön julkaisusarja 1*. Helsinki: Therapeia-säätiö.

Butt, John 2002. *The Historical Approach to Musical Performance* Cambridge: Cambridge University Press.

Cain, Tim 2008. The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education* 25 (03), 283–313.

Carr, Edward Hallett 1961. *What is history?* New York: Vintage Books.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Castells, Manuel 2004. *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.

Chatwin, Bruce 1988. *Näkymättömät polut*. Suom. Tamminen, Leena. Helsinki: Tammi.

Csikszentmihalyi, Michael 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.

Cobley, Paul 2001. *Narrative*. London and New York: Routledge.

The College Music Society 2006. <<http://www.music.org/cgi-bin/showpage.pl?tmpl=/profactiv/profdev/histped2006&h=31>> Luettu 18.8.2008.

Dahlhaus, Carl 1980 [1967]. *Musiikin estetiikka*. Suom. Oramo, Ilkka. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.

Dahlhaus, Carl 1983 [1967]. *Foundations of Music History*. Engl. käännös Robinson, J. B.. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahlhaus, Carl 1989. *Nineteenth-Century Music*. Engl. käännös Robinson, J. Bradford. Berkeley: University of California Press.

- Davies, Bronwyn & Harré, Rom 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1), 43–63.
- Denzin, Norman K. 1970. *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Dreyfus, Hubert L. 1994. *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elliot, David J. 1995. *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, David J. (toim.) 2005. *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elomaa, Hanna 2002. Mikrohistoria johtolankojen jäljillä. Teoksessa Immonen, Kari & Leskelä-Kärki, Maarit (toim.) *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. Tietolipas 175. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 59–74.
- Eppstein, Hans 1978. Musiikin historia. Teoksessa Otavan Iso Musiikkitietosanakirja, osa 4. Helsinki: Otava, 337–339.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Felski, Rita 2000. The Invention of Everyday Life. *New Formations* 39 (Winter 1999-2000), 15–31.
- Ferm, Cecilia 2004. Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Foucault, Michel 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg 1979. *Truth and Method*. Engl. käännös Glen-Doepel, William. Lontoo: Sheed and Ward.
- Gadamer, Hans-Georg 1986. *The Relevance of Beautiful and Other Essays*. Engl. käännös Walker, Nicholas. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, Hans-Georg 1988. The Problem of Historical Consciousness. Teoksessa Rabinow, Paul & Sullivan, William M. (toim) *Interpretative Social Science. A Second Look*. Berkeley: University of California Press, 82–140.
- Gadamer, Hans-Georg 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. Nikander, Ismo. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, Shaun 1992. *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Ginzburg Carlo 1996. Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Suom. Vuola, Annikki. Helsinki: Gaudeamus.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Vainonen, Jyrki. Tampere: Vastapaino.
- Goehr, Lydia 1992a. *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford: Clarendon Press.
- Goehr, Lydia 1992b. Writing Music History. *History and Theory* 2, 182–199.
- Grout, Donald Jay, 1960. *A History of Western Music*. New York: Norton.

- Green, Lucy 2008. *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy.* Aldershot: Ashgate.
- Guillard, Georges 1982. *Manuel pratique d'analyse auditive.* Paris: Editions Transatlantiques.
- Habermas, Jürgen 1972. *Knowledge and Human Interest.* Engl. käännös Shapiro, J. J. London: Heinemann.
- Habermas, Jürgen 1987a. *Eine Art Schadensabwicklung: Kleine Politische Schriften VI.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen 1987b. *Theory of Communicative Action, vol 2. Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason.* Engl. käännös McCarthy, Thomas. Boston: Beacon.
- Hairo-Lax, Ulla 2005. Musiikkiterapiaprosessin merkittävät tekijät ja merkittävät hetket päihitteettömän elämäntavan tukijoina. *Studia musica* no 27. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hankamäki, Jukka 2003. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsi & Lipponen, Lasse 1999. *Tutkiva oppiminen.* Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, Kai & Lipponen, Lasse & Ilomäki, Liisa & Järvelä, Sanna & Lakkala, Minna & Muukkonen, Hanni & Rahikainen, Marjaana & Lehtinen, Erno 1999. *Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusvirasto, Tekniikkaprojektin tutkimusryhmä.* Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Harré, Rom 1979. *Social Being.* Oxford: Basil Blackwell.
- 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.
- Harré, Rom & Gillett, Grant 1994. *The Discursive Mind.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Haworth, Lawrence 2000. *Focal Things and Focal Practices.* Teoksessa Higgs, Eric & Light, Andrew & Strong, David (toim) *Technology and the Good Life?* Chicago & London: The University of Chicago Press, 55–69.
- Heikkinen, Riitta-Liisa 1988. *Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveystieteellinen analyysi.* Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia 2003. *Opinto-opas 2003. Kulttuuri- ja palveluala.* Jyväskylä: Gummerus.
- Hentilä, Seppo 2001. *Historiapoliittika – Holocaust ja historian julkinen käyttö.* Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilmari (toim). *Jokapäivinen historia. Tietolipas 177.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26-49.
- Hunter, Mary 2001. *Teaching at a Liberal Arts College.* Teoksessa Natvig, Mary (toim.) *Teaching Music History.* Aldershot: Ashgate, 157–168.
- Huovinen, Erkki 2008. *Musiikinteoria ja filosofia.* Teoksessa Huovinen, Erkki & Kuitunen, Jarmo (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan.* Tampere: Vastapaino, 227–259.
- Huttunen, Matti 1993. *Modernin musiikin historian kirjoituksen synty Suomessa.* *Acta Musicologica Fennica* 18. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.

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 2001. Teos, säveltäjä ja poliittisuus – reunahuomautuksia Jukka Sarjalan artikkeleihin. *Musiikki* 1, 80–85.

Huttunen, Matti 2008. Musiikin historianfilosofia. Teoksessa Huovinen, Erkki & Kuitunen, Jarmo (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino, 196–226.

Hyvönen, Leena 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. *Studia musica* 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hyvönen, Leena 1997. Onko musiikin kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta? *Musiikkikasvatus* 2 (2), 19–33.

Hyvönen, Leena. 2004. Kokemisen ja tietämisen välissä. Teoksessa Mäntysalo, Raine (toim.) *Paikanheijastuksia. Ihmisen ja ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 69–90.

Imberty, Michel 1981. *Les ecritures du temps*. Paris: Dunod.

Immonen, Kari 2001. Uusi kulttuurihistoria. Teoksessa Immonen, Kari & Leskelä-Kärki, Maarit (toim.) *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. *Tietolipas* 175, 11–25.

Immonen, Kari & Leskelä-Kärki, Maarit (toim.) 2001. *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. *Tietolipas* 175. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ingarden, Roman 1986. The work of music and the problem of its identity. Teoksessa Harrell, Jean G (toim.) *The work of music and the problem of its identity / Roman Ingarden*. Engl. käännös Czerniawski, Adam. Berkeley, CA: University of California Press.

Janesick, Valerie J. 2000. *The Coreography of Qualitative Research Design*. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonne S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 379–399.

Jokinen, Eeva 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.

Jonassen, David & Peck, Kyle & Brent, Wilson 1999. *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Jonassen, David & Land, Susan M. (toim.) 2000. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jorgensen, Estelle 2008. *Seeing Double: A Comparative Approach to Music Education*. *Musiikkikasvatus* 11 (1–2), 60–79.

Kaikkonen, Markku & Unkari-Virtanen, Leena 2007. Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. *Musiikkikasvatus* 10 (1–2), 23–33.

Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.

Kalela, Jorma 2001. *Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia*. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilmari (toim.) *Jokapäiväinen historia. Tietolipas* 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.

Kankaanpää, Vesa. 1996. *Displaced Time: Transcontextual references to time in Kaija Saariaho's Stilleben*. *Organised Sound* 1 (2), 87–92.

Kant, Immanuel 2007 [1784] . *Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?* Teoksessa Koivisto, Juha & Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.) *Valistus*. Tampere: Vastapaino, 85–94.

Karlsson, Klaus-Göran 2004. Historiadidaktik: begrepp, teori och analys. Teoksessa Karlsson, Klas-Göran & Sanbder, Ulf (toim.) Historien är nu, En introduktion till historiadidaktiken. Lund: Studentlitteraturen, 21–66.

Katajavuori, Nina 2005. Vangittu tieto vapaaksi – asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin 2000. Participatory Action Reserach. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S (toim). Handbook of Qualitative Research (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 567–605.

Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Kiviniemi, Kari 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A: Tutkimuksia – Forskningar.

Koivisto, Jukka & Nyränen Outi & Veikkolainen Marja. TVT ja mielekäs oppiminen. <http://www.hyvan.helsinki.fi/verto/mielekasoppiminen.htm> Luettu 29.10.2008.

Koivunen, Hannele 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

Koski, Jussi T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.

Korhonen, Vesa 2004. Aikuisopiskelijana verkossa – orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Korhonen, Vesa (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 155–182.

Kramer, Jonathan D. 1985. Time in Music. New York: Schirmer Books.

Kramer, Lawrence 1995. Classical Music and Postmodern Knowledge. Berkeley & Los Angeles & London: University of California Press.

Kupiainen, Reijo 2004. Taiteen ei-tekologinen maailmasuhde. Synnyt 1, 1–19.

Kupiainen, Reijo 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkielma mediakasvatuksen etiikasta. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kurkela, Vesa 2006. Taidemusiikki – hegemoninen käsite. Musiikkikasvatus 9 (1–2), 70–73.

Langer, Susanne 1953. Feeling and Form. New York: Scribners.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtonen, Kimmo 2004. Maan korvessa kulkevi... : johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopisto.

Lepistö, Vappu 1991. Kuvataiteilija taidemaailmassa : tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä. Helsinki: Tutkijaliitto.

Leskelä-Kärki, Maarit 2001. Kerrottu elämä. Naishistorioitsija ja toisen ihmisen historian kirjoittajan ongelma. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilmari (toim) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 98–120.

Levinas, Emmael 1978. Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Paris:Livre de poche.

Levinas, Emmael 1979. Le temps et l'autre. Paris: Presses Universitaires de France.

Lincoln, Yvonne S. & Guba, Egon G. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.

Locke, Ralph P. 2002. What Chopin (and Mozart and Others) Heard: Folk, Popular, "Funktionaal" and Non-Western Music in the Classic/Romantic Survey Course. Teoksessa Natvig, Mary (toim.) Teaching Music History. Aldershot: Ashgate, 25–42.

Liotard, Jean-Francois 1979. La condition postmoderne. Paris: Les Éditions de Minuit.

Löfström, Erika & Kanerva, Kaisa. & Tuuttila, Leena & Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne 2006. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajille. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33, Raportit ja selvitykset.  
<[http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon\\_julkaisuja\\_33\\_2006.pdf](http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_33_2006.pdf)> Luettu 7.2.2009.

Löytönen, Teija & Märijärvi, Minna 2006. Taikopeda. Oppaita opettamiseen.  
<http://www.taikopeda.fi/oppaitaopettamiseen/index.html>. Luettu 7.2.2009.

MacIntyre Alasdair 2004. Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus. Suom. Noponen, Niko. Helsinki: Gaudeamus.

Machlis, Joseph & Forney, Kristine 1995 [1955]. The Enjoyment of Music. Chronological version. New York, London: W.W. Norton & Company.

Maffesoli, Michael 1996. The Time of Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society. London: Sage Publications.

McClary, Susan 1991. Feminine Endings. Music, Gender, Sexuality. Minnesota & Oxford: Oxford University Press.

Meri, Matti 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) Hiljainen tieto tietämisestä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus, 135–148.

Merleau-Ponty, Maurice 1993. Silmä ja mieli. Suom. Pasanen, Kimmo. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.

Merraim, Alan P. 1964. The Anthropology of Music. Evanston (IL): Northwestern University Press.

Meyer, Leonard B. 1956. Emotion and Meaning in Music. Chicago: The University of Chicago Press.

Moisala, Pirkko 1994. Musiikki sukupuolen kautta tulkittuna – esimerkkejä sukupuolittavasta musiikintutkimuksesta. Musiikki 3, 246–277.

Moustakas, Clark 1990. Heuristic research. Design, Methodology and Applications. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Murtomäki, Veijo 2007. Klassismin käsitteestä, ilmaisusta ja taustavoimista.  
[http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/klas\\_klassismi1?s](http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/klas_klassismi1?s) Luettu 15.2.2009.

Mäntylä, Ritva 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Opettajatiimien kehittämis- ja oppimisprosessi. Teoksessa Syrjäläinen, Eija & Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (toim.) Avauksia laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 40–61.

Nattiez, Jean-Jacques 1985. Musicologie générale et sémiologie. Paris: Christian Bourgeois Editeur.

Natvig, Mary (toim.) 2002. Teaching music history. Burlington: Ashgate.

Natvig, Mary 2002. Teaching "Women in Music". Teoksessa Natvig, Mary (toim.) Teaching music history. Burlington: Ashgate, 111–120.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Turku: Kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia – research in Educational Sciences 15.

- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nora, Pierre 1989. *Between Memory and History: Les lieux de mémoire*. *Representations* 26, 7–25.
- Ojakangas, Mika 2002. *Välittämisen välittäminen*. Teoksessa Kolbe, Laura & Järvinen, Katriina (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 278–287.
- Ollitervo, S. & Parikka, J. & Väntsi, T. (toim.) 2003. *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. *Cultural History – Kulttuurihistoria* 3. Turku. Turun yliopisto.
- Ollitervo, Sakari 2003. *Vaikutusten historia. Kokemus ja kysymys Hans-Georg Gadamerin filosofiassa*. Teoksessa Ollitervo, S. & Parikka, J. & Väntsi, T. (toim.) 2003. *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. *Cultural History – Kulttuurihistoria* 3. Turku: Turun yliopisto, 33–57.
- 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.
- Oramo, Ilkka 1991. *Musiikin historia*. Teoksessa *Suuri Musiikkitietosanakirja*. Keuruu: Weilin & Göös ja Otava, 203–204.
- Oramo, Ilkka 2005. *Keskiaika*.  
<[http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/suomi\\_keskiaika1?s#link4](http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/suomi_keskiaika1?s#link4)>. Luettu 20.2.2009.
- Oramo, Ilkka 2008. *Musiikin historia ja musiikin historia* <URL  
[http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/muut\\_io\\_musiikinhistoria?s](http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/muut_io_musiikinhistoria?s) > Luettu 18.10.2008.
- Packalén, Elina 2008. *Musiikkiteosten ontologia*. Teoksessa Huovinen, Erkki & Kuitunen, Jarmo (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino, 99–130.
- Palisca, Claude V. 1988 [1980]. *Norton Anthology of Western Music*. New York, London: Norton.
- Pasanen, Heikki 2007. *Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä – identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 121. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pekkilä, Erkki 1988. *Musiikki tekstinä. Kuulonvaraisen musiikkikulttuurin analyysiteoria ja -metodi*. *Acta Musicologica Fennica* 17. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Peräkylä, Anssi 2001. *Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet*. Teoksessa Hänninen, Vilma & Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 347–364.
- Polanyi, Michael 1962 [1958]. *Personal Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Polanyi, Michael 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
- Pullinen, Jouko 2003. *Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Rantala, Jukka 2005 (toim.). *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY.
- Rasmussen, Björn 1990. "Å vaere eller late som om ..." *Förståelse av dramatisk Spill i det tyvende århundradet. Et dramapedagogist utredningsarbeite*. Trondheim: Mimesis.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

- Rechardt, Eero 1993. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 3, 19–33.
- Reimer, Bennett 1970. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rolf, Bertil 1995. *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Sadie, Stanley (toim.) 1995. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Salavuo, Miikka 2005. Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarjala, Jukka 2000. Dahlhausia lukiessa - Teoslähtöinen musiikinhistoria ja sen kätketty poliittisuus. *Musiikki* 3–4, 169–222.
- Sarjala, Jukka 2001. Teoslähtöisyydestä ja rationaalisuudesta – vastaus Matti Huttuselle. *Musiikki* 1, 86–91.
- Sarjala, Jukka 2002. Miten tutkia musiikin historiaa? *Tietolipas* 188. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Schütz, A. 1982. *Life Forms and Meaning Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sennett, Richard 2003: *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suom. Koskinen, Kaisa. Tampere: Vastapaino.
- Sibelius-Akatemia 2009. Opetussuunnitelmat. Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Musiikinhistoria. URL <http://www.siba.fi/fi/opiskelu/opetussuunnitelmat/>. Luettu 7.2.2009.
- Soini, H. 1999. Education Students' Experiences of Learning and their Conceptions About Learning Disabilities: Towards a Comprehensive Theory of Learning. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 40. Oulu: Oulun yliopisto.
- Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Suom. Nylund, Heikki. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Stern, Daniel 1989. *Le monde interpersonnel du nourisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stuble, Eleanor 1999. Musical Listening as Bodily Experience. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 40 (4), 5–7.
- Syrjäläinen, Erja 2003. Käsityön opettajat pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Suojanen, Ulla 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa Haapanen, Eija & Löfström, Erika (toim). *Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15, 53–74. Vantaa: Helsingin Yliopisto.
- Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Swanwick, Keith 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, Keith 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Taylor, Cecil 1989. *The Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, Cecil 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Soukola, Timo. Helsinki: Gaudeamus.
- Tella, Seppo & Mononen-Aaltonen, Marja 1998. *Developing Dialogic Communication Culture in Media Education. Interacting Dialogism and Technology. Publications 7*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Thagard, Paul 1990. *Concepts and conceptual change*. *Synthese* 82, 255–274.
- Toiskallio, Jarmo 1993. *Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmodernissa yhteiskunnassa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C99. Turku: Turun yliopisto.
- 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, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–58.
- Toom, Auli 2006. *Tacit Pedagogical Knowing At the Core of Teacher's Personality*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Torvinen, Liisa 1996. *Miten kehitys kehittyy? Toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus kauppaopetuksen välineenä*. Teoksessa Engeström, Yrjö & Lambert, Pirjo (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150.
- Treitler, Leo 1989. *Music and the Historical Imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Unkari-Virtanen, Leena 2001a. *Uuden musiikin merkityksiä etsimässä*. <URL: <http://www.aleatori.siba.fi>>. Luettu 18.3.2004.
- Unkari-Virtanen, Leena 2001b. *Musiikin kuuntelun suloinen toimettomuus*. <URL: <http://www.aleatori.siba.fi>>. Luettu 18.3.2004.
- Unkari-Virtanen, Leena 2005a. *Musiikin kuunteleminen, kulttuuriperintö ja musiikinopetus*. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 82-91.
- Unkari-Virtanen, Leena 2005b. *Musiikinhistorian ymmärtäminen ja mielekäs opiskelu*. *Musiikinopiskelijoiden ennakkokäsityksiä luentomuotoisesta ja oppimisalustaa hyödyntävästä opiskelusta*. *Musiikki* 1–2, 139–158.
- Unkari-Virtanen, Leena 2008. *Musiikinhistorian pedagogiikka* <URL: [http://www2.siba.fi/muhipedi/tekstista\\_kontekstiksi.html](http://www2.siba.fi/muhipedi/tekstista_kontekstiksi.html)>. Luettu 6.12.2008.
- Vadén, Tere 2002. *Vapaus, avoimuus ja vaatavuus – huomioita informaatioteknologian filosofiasta*. Teoksessa Vadén, Tere & Stallman, Richard M. (toim) *Koodi vapaaksi – hakkerietiikan vaatavuus*. Tampere: Tampere University Press. 81–131.
- van den Berg, Marko 2007. *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa*. *Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9.
- van Manen, Max 1990. *Reseaching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- van Manen, Max. 1991. *Reflectivity and Pedagogical Moment. The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting*. *Journal of Curriculum studies*, 23 (6), 507–536.
- Varto, Juha 2003. *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere:

Tampere University Press.

Vygotsky, Lev 1930. The Memory of Primitive Man. Works of Lev Vygotsky. URL <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/man/ch04.htm>. Luettu 7.12.2008.

Vygotsky, Lev 1978. Mind and Society: The Psychology of Higher Mental Functions. Cambridge: Harvard University Press.

Vähäsantanen, Katja 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 156–177.

Väisänen, Pertti & Silkelä, Raimo 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa Silkelä, Raimo & Savolainen, Erkki (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 2003. [http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen\\_Silkela.htm](http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen_Silkela.htm). Luettu 23.1.2009.

Wanger, H.R 1982. Editor's Introduction. Teoksessa Schütz, A. 1982. Life Forms and Meaning Structure. London: Routledge & Kegan Paul, 3–13.

Wegelius, Martin 1891. Hufvuddragen af den Västerländska Musikens Historia från den kristna tidens början till våra dagar. Helsinki: K.E. Holm's förlag.

Westerlund, Heidi 2008. Justifying Music Education. A View from the Here-and-now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.

Ylijoki, Oili-Helena 1999. Kriittisen sosiaalipsykologian lähtökohtia. *Psykologia* 34, 316–321.

Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, Oili-Helena 2001. Rom Harré. Toimijuus, kieli ja moraali. Teoksessa Hämäläinen, Vilma & Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino, 225–252.

Zeichner, Kenneth M. & Noffke, Susan E. 2001. Practitioner Research. Teoksessa Richardson, Virginia (toim.) Handbook of Research on Teaching. Fourth edition. Washington, D.C: American Educational Research Association.

## LIITE 1: Kuunteluohjeet

## KUUNTELUOPAS ANTIIKKISTA RENESSANSSIIN

## KUUNTELE, POHDI JA KIRJOITA

Tämän tehtävän tarkoituksena on paitsi kuunnella musiikkia, myös harjoitella omien kuuntelukokemusten ja havaintojen kirjallista kuvailemistä. Samalla kun pohdit ja kirjoitat, on tarkoitus, että oma havaintokykysi tarkentuu, opit muistamaan ja erittelemään kuulemaasi musiikkia - ja lukemalla muiden kirjoituksia pääset vertailemaan myös omaasi ja muiden tapaa hahmottaa kuulemaansa. Oikeata tapaa kirjoittaa ei ole. Jokaisella on oma persoonallinen tyylinsä: joku kirjoittaa muutaman sanan ranskalaisilla viivoilla, joku toinen taas pitkän runollisen esseän. Kaikki tyylit ja keinot ovat sallittuja, pyrkimyksenä on ensisijaisesti tulla ymmärretyksi.

Kuunteluopas on eräänlainen muistilista, jonka jokaisesta pääkohdasta on hyvä opetella mainitsemaan jotakin (mutta käytä omaa harkintaasi, esim. soitinmusiikin kohdalla ei ole tarpeellista ryhtyä saivartelemaan tekstistä!). Alaotsikot ovat apuvälineitä, joista voit käyttää muistin tukena yhtä hyvin kuin edetä omien havaintojesi mukaisesti. Näitä kuunteluohjeita voit käyttää esimerkiksi seuraavalla tavalla: Kuuntele kulloinkin työn alla oleva kappale ensin kerran läpi. Kirjaa välittömät huomiosi, ja vertaa niitä alla olevaan listaan. Tarkista, mihin kohtiin huomiosi ei välittömästi kiinnity. Seuraavalla kuuntelukerralla voit täsmentää erityisesti näitä kohtia, täsmentää huomiotasi, tarkastella epäselviksi jääneitä piirteitä ja vielä uudestaan kuuntelemalla voit porautua vielä syvemmälle teokseen. Kirjoita lopullinen kuvauksesi vasta kun olet kuunnellut teoksen ainakin kolme kertaa. Voit käyttää apunasi kaikkea mahdollista tietoa, mitä vain löydät: levynkansia, hakuteoksia, kirjallisuutta, artikkeleita. Varaudu myös siihen, että jotkut piirteet jäävät epäselväksi. Se ei ole osoitus epämusikaalisuudestasi, vaan osoitus siitä, että musiikki on aina jotakin enemmän kuin mitä sanoilla voi kertoa.

## 1. ESITYSKOKOONPANO

Vokaalinen, instrumentaalinen vai molempia?

Soolo, kuoro, yhtye?

Soittimia, äänialoja

Mahdollinen soolon ja yhtyeen yhdistely ja vuorottelu?

## 2. MONODIA / POLYFONIA / HOMOFONIA

Yksiäänisyys

antiikin monodia

gregoriaaninen kirkkolaulu

keskiajan maallinen monodia ja soitinmusiikki (trubaduurit, truveerit ja minnelaulajat)

Moniäänisyys

varhainen moniäänisyys (organum)

ars antiqua (organum, conductus, motetti)

ars nova (kirkollisen musiikin lisäksi motetti, formes fixes eli rondeau, ballade, virelai ym.)

Italian trecento (varhainen madrigaali, ballata, caccia)

renessanssipolyfonia (maallinen ja kirkollinen)

Soinnullisuuden vaikutelma, homofonia

conductus-tyyli

faux bourdon

myöhäisrenessanssin madrigaalit

Vuorotteleeko yksi- ja moniäänisyys?

### 3. RYTMIIKKA

Vapaata, epäsäännöllistä, virtaavaa?

Yksiääninen kirkkolaulu, poikkeuksena mm. hymnit ja sekvenssit

Moniäänisyys n. 1150 saakka Pojento, runojalka, moodi?

Maallinen musiikki, ars antiquan kirkkomusiikki Rytmikuvioiden valikoima? Mitä voit päätellä notaatiosta? (esim. Ars novan notaatio toi rikkaan valikoiman, joka huipentui Avignonin koulukunnan 1300-luvun avantgardessa)

### 4. MUODON JÄSENTYMINEN

Mitkä seikat luovat mahdollista fraseerausta ja miten?

Säerakenne?

Ovatko säkeet säännöllisen tasapituisia vai vaihteleeko pituus?

Onko vaihtelu säännönmukaista esim. kolme lyhyttä ja yksi pitkä säe?

Hahmottuukko kadensseja, lopukkeita? Minkälaisia ne ovat?

ars antiquan ouvert ja clos -lopukkeet

ars novan kadenssikaavat

renessanssin dissonanssien purkaukset, tonaaliset lopukkeet

Jäsentyykö muoto selkeästi?

Onko teos "läpisävelletty", ts. muoto ei hahmotu kertausten tms. avulla?

Onko siinä säkeistöjä tai muita kertautuvia jaksoja? Voiko niitä luonnehtia kirjainyhdistelmällä kuten AAB, ABA jne.

### 5. TEKSTI. TEKSTIN JA MUSIIKIN SUHDE

Hahmottuvatko sanat vaikeasti vai helposti? Miten tekstiä on käsitelty?

Syllabisesti, neumaattisesti vai melismaattisesti

Hallitseeko joku, vai onko niitä yhdistelty Kieli (latinan kieli on yleensä kirkkomusiikin tunnusmerkki, kansankielinen on maallista musiikkia)? Onko tekstejä tai kieliä useampia?

Ars antiquan moteteissa saattoi olla yhtä aikaa useampi kieli

Ars novan aikana saattoi olla useampi teksti päällekkäin Esiintyykö sävelmaalailua (renessansin madrigaalit)?

### 6. SÄVELJÄRJESTELMÄ, MODAALISUUS

Antiikin tetrakordit Varhaisen keskiajan moodit

poikkeamat aioliseen tai jooniseen (molli tai duuri -sävyt) Ars novan musica fictan kromaattisuus

Renessanssimadrigaalien kromaattisuus Duuri tai molli

### 7. MELODIA

Melodian ambitus (suppea on varhaisempaa, laaja myöhäisempää)?

Melodian intervallirakenne (astekulkua, hyppyjä)?

Melodian kaarrokset?

Onko melodioissa säännönmukaisesti toistuvia hahmoja tai kuvioita?

Minkälaisia?

### 8. SÄVELKUDOS

Monodisessa musiikissa peräkkäiset asiat vertautuvat toisiinsa.

Miten ne muuntuvat, eroavat, ovat samanlaisia?

Syntyykö soinnillisuuden vaikutelma (homofonia, faux bourdon)?

Onko musiikki kerroksellista, polyfonista?

Onko eri äänillä oma rytmien yleisilme?

Ovatko äänet itsenäisiä?

Hahmottuuko ylä-ääni tai joku aläänistä keskeiseksi?

Moniäänisen tekstin intervalli- ja sointuvalikoima? Konsonanssien ja dissonanssien suhteisto?

Vaikutelma äänenkuljetusperiaatteista?

Esiintyykö imitaatiota tai kaikutehoja? Entä hoketustekniikkaa

Soinnilliset piirteet

Esim. tiheä tai läpikuultava sointikudos?

Paljon vai vähän ääniä – kuinka monta?

Suppea vai laaja ambitus?

Matala vai korkea rekistraalinen asettelu?

## 9. TEOS OMANA AIKANAAN JA NYKYISIN

Mitä osaat sanoa teoksen historiallisesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta taustasta?

Esimerkiksi kuka sen on säveltänyt, ketkä sitä kuuntelivat ja missä?

Mihin ilmiöön tai suuntaukseen teos liittyy?

Onko tai voisiko teoksella olla jokin merkitys nykyisin, sinulle, yleisöllesi tai oppilaillesi?

(+ Kuunteluohjeet tonaaliseen musiikkiin)

## LIITE 2 KURSSIN TEHTÄVÄT

### 1 KESKIAIKA

Kuunteluesimerkit keskiajalta on seuraavassa jaoteltu kolmeen ryhmään. Etsi kirjastosta (ARSCA-haulla tai kaupunginkirjastosta) kaksi levyä tai teosta molemmista ryhmistä, ja valitse kirjalliseen kuuntelutehtävään näistä yksi sinua kiinnostava teos.

Arscan käytössä saat tarvittaessa neuvoja kirjastonhoitajilta tai ke 9.15-11 välillä Leenalta.

Tehtävän suoritus koostuu siis kahdesta osasta:

1. Kirjoita löytämiäsi levyjen numerot ja näillä levyillä oleva teos / teoskokonaisuus (ei kuitenkaan listaa yksittäisistä teoksista).
2. Kirjoita kuunteluohjeiden mukainen kuvaus valitsemastasi teoksesta. Kirjoita löytämiisi taustatietoihin pohjautuen myös jotakin teoksen sosiaalis-kulttuurisesta taustasta (esimerkiksi kysymysten **kuka esitti ja kuunteli, koska, missä, miksi** pohjalta).

### KESKIAJAN MUSIIKKI

1. Kirkollinen musiikki: yksinäinen latinankielinen liturginen laulu

- Messujen musiikki
- Hetkijumalanpalvelujen eli *officiumien* musiikki
- säveltäjät, mikäli heitä oli, olivat yleensä anonyymejä, poikkeuksena Hildegard von Bingen.

2. Maallinen monodia: trubaduurit, truveerit ja minnelaulajat (espanjassa *cantigas*, Italiassa *lauda*), esimerkiksi joku seuraavista:

- Bernard de Ventadorn
- Raimbaut de Vaqueiras
- Gaucelm Faidit
- Adam de la Halle
- Beatrix de Dia
- Gautier de Coincy
- Walther von der Vogelweide
- Neidhart von Reuenthal
- Tannhäuser
- Oscar von Wolkenstein
- Hans Sachs

3. Carmina Burana

### 2 ARS ANTIQUA

Valitse kaksi teosta eri ryhmistä ja vertaile teoksia kuunteluohjeiden kohtia mukaillen:

1. VARHAINEN ORGANUM

- Saint Martialen luostarissa säilyneet laulut (organum, versus)
- Santiago de Compostelan luostarin käsikirjoitus (Codex Calixtinus)

2. ARS ANTIQUA

Notre Damen koulukunta:

- Leoninus
- Perotinus

## 3. MOTETTI

1200-luvun motetteja on säilynyt seuraavissa käsikirjoituksissa (=codex):

- Chansonier de Roi
- Chansonier de Noailles
- Montpellier Codex
- Bamberg Codex
- Wolfenbüttelin Codex

**3 ARS NOVA**

Seuraava luettelo on tarkoitettu "keittokirjaksi", jota seuraten voit hakea 1300-luvun musiikin äänitteitä.

Tehtävän suoritus koostuu kahdesta osasta:

1. etsi tältä alueelta kirjastoista (kokeillen erilaisia hakusanoja, suosittelen ARSCAa) ainakin 5 äänitettä, ja kirjoita levyn numero, kokoelma (Sibelius-Akatemian vai Ahkon eli meidän kirjastomme) sekä teos / teoksia.
2. Valitse yksi itseäsi kiinnostava teos ja kirjoita siitä kuunteluohjeen mukainen kuvaus.

## 1. PARIISI

Sävellysmuotoja:

- Motetti
- Messu
- Hoquetus (Machaut: Hoquetus David)
- Chanson eli balladityyli, jossa vakiintuneet muodot eli *formes fixes*: virelai, rondeau, balladi

Käsikirjoituksia:

- Roman de Fauvel (Hevosromaani)
- Codex Ivrea

Säveltäjiä:

- Philippe de Vitry (motetti *Romain de Fauvelista*: *Garrit Gallus*: isorytmiikka)
- Guillaume de Machaut (*Messe de Nostre Dame* eli Neitsyt Marian messu; palindromimotetti *Ma fin est mon commencement*)

## 2. ITALIA

Lajeja:

- Ballata
- Madrigaali (eri kuin 1500-luvulla)
- Caccia (kaanon): Codex Rossi

Säveltäjiä:

- Jacopo da Bologna
- Francesco Landini

## 3. SOITINMUSIIKKI

- Estampie Ranskassa
- Italiassa mm. rotta, saltarello

## 4. ARS SUBTILIOR eli 1300-luvun avantgarde

Lähde:

- Codex Chatilly

Säveltäjiä:

- Solage
- Jacob Senleches
- Baude Cordier
- Johannes Ciconia (Italian *manerism*in, siirtymäkauden, edustaja)

#### 4 RENESSANSSI

Valitse kolme tehtävää seuraavista kokonaisuuksista:

##### 1. MESSU

Valitse jokin messun osa, ja seuraa sen kehitystä eri säveltäjillä (valitse kolme):

- Johannes Ciconia (1370-1412)
- Guillaume Dufay esim. messu " Se la face"
- Johannes Ockeghem: esim. jokin seuraavista: Missa prolationum, Missa sine nomine, Missa quinti toni, Missa "L'Homme armé", Missa Mi-Mi
- Josquin Desprez: esim. Missa "Fortuna desperata", Missa "Sol fa re mi", Missa "L'Homme armé sexti toni", Missa "Pange lingua, Missa "Faisant regret"
- Jacop Obrecht, esim. Missa Caput
- Orlando di Lasso
- Giovanni Perluigi da Palestrina (esim. Missa papae Marcelli, Missa brevis)

##### 2. MADRIGAALI, CHANSON JA MUU VOKAALIMUSIIKKI

a. Runoon *Cruda Amarilli* ovat ainakin Claudio Monteverdi ja Luca Marenzio säveltäneet motetin. Vertaile teoksia, ja tarkkaile tekstin pohjalta erityisesti sanamaalailua (runon ilmeyttämistä musiikin keinoin, musiikillis-retorisin kuvioin).

b. Valitse madrigaali tai muu moniääninen laulu esimerkiksi joltain seuraavista säveltäjistä ja kirjoita kuvaus kuunteluohjeiden mukaan. Kiinnitä huomiota erityisesti tekstin ja musiikin suhteeseen (tähänkin tehtävään tarvittavat runon tekstin)

- Adrian Willaert
- Clément Janequin (chansonit)
- Ciprione di Rore
- Luca Marenzio
- Carlo Gesualdo (da Venosa)
- Claudio Monteverdi
- Thomas Weelkes
- John Dowland
- Thomas Morley
- Heinrich Schütz
- Johann Heinrich Schein

c. Etsi ja valitse jokin frottola, saksalainen lied, espanjalainen ensalada tai ranskalainen voix de ville ja kirjoita kuvaus kuunteluohjeiden mukaan (etsi säveltäjä, teos ja äänite).

##### 3. SOITINMUSIIKKI

Etsi noin viisi 1500-luvun keskeistä tai muuten mielenkiintoista soitinmusiikin säveltäjää (Grove-haku). Valitse heistä itseäsi kiinnostava säveltäjä ja sävellys, ja kirjoita siitä kuvaus kuunteluohjeiden mukaan. Palauta myös säveltäjälistasi, jossa mainitset myös teosten nimiä (lajeja).

## 5 MUSIIKINHISTORIAN TOINEN PERIODI, ETÄTEHTÄVÄ:

Aihe valitaan ennen joulua

Varsinainen työ tammikuussa

Varmistakaa valinta & sisältö Leenalta: [leena.unkari-virtanen@stadia.fi](mailto:leena.unkari-virtanen@stadia.fi)

### LEVYBUKLETIN LAATIMINEN

tai jokin muu erikseen sovittu tehtävä:

Olette ikäänkuin levun tuottajia: Valitkaa aihekokonaisuus (Joulu, Rauha, Biber, Passagaglia tms.) ja siihen sopivia kappaleita.

- tässä välissä - viikoilla 2-4 - neuvottelu Leenan kanssa suunnitelmastanne joko sähköpostin välityksellä tai erikseen sovittavassa tapaamisessa.

Kootkaa kappaleisiin liittyen mm. seuraavia asioita (paperille):

- Kappaleiden esittely ja niihin johdattelu tyylillä "Kuuntelijan opas": käytä apunasi kuunteluohje 2:sta, mikäli haluat. Kuunteluohje barokista romantiikkaan löytyy WebCT:ltä.
- Säveltäjistä lyhyt esittely
- Soittimet, soittimien kehitys, kuuluisia soittajia aikanaan, soittotapoja tms.
- Sanasto – valitkaa keskeistä sanastoa valitsemaan musiikkiin liittyen ja tehkää pieni sanasto, esim.

Aaria

Barokki

Cantilene

Concerto grosso

Kantaatti

Ainakin 10 sanaa

- Löytyykö taustasta jotakin ajan kuvausta: pukuja, tapoja (säveltäjän arkielämän kuvauksia), muuta taidetta tms? Tarkoituksena saada joku TEILLE ITSELLENNE MIELENKIINTOINEN kosketus ajan kulttuuri- tapa- ja muuhun historiaan.

Toteutus:

- Tietokoneella - palautus webCT:n ryhmätyö-valikosta (ohjeet tulossa + apua tarjolla)
- Tekstiä
- Kuvia tai linkkejä kuviin (autan tarvittaessa niiden liittämässä)

Katsokaa mihin aikanne ja kiinnostuksenne riittää

Muistakaa kysyä (sähköposti [leena.unkari-virtanen@stadia.fi](mailto:leena.unkari-virtanen@stadia.fi)) PIAN apua kun tulee pulmatilanne!

## 6 Kirjalliset ohjeet kommentointiin:

1. Valitse valmiit ryhmätyöt –kohdasta oman ryhmäsi työtä seuraava työ. Lue se.
2. Mieti, mitä sanoisit. Jos et keksi muuta kuin "ihan kiva ja mielenkiintoinen", esitä mieluummin tekijöille kysymys jostakin epäselväksi jääneestä, uteliaisuutta herättäneestä tai lisäselvitystä kaipaavasta kohdasta.
3. Kirjoita kommenttisi Keskustelut –palstalle, jonka löydät kahdesta paikasta: vasemmasta sivupalkista tai harmaasta laatikosta alimmasta rivistä, otsikolla "Barokki-ryhmätöiden kommentointi". Valitse foorumi "kaikki" (äläkä välitä muista, niitä ei saa poistettua).
4. Kirjoita ensin työn otsikko, jota kommentoit, Sitten oma nimesi / omat nimenne. Vasta sitten kommentit! Muuten emme tiedä, mihin työhön kommenttisi liittyy, tai kuka siitä on vastuussa.
5. Siinä se! Paljonko sinulta on kulunut aikaa musiikinhistorian tehtäviin (tunteja, suurin piirtein)? Valitse sen mukaan kappaleet ja laajuus kuuntelukseseeseen.
6. Varaa arviointikeskustelun aika, kun kaikki työsi ovat valmiina. Voit tuoda kuunteluesseen suoraan arviointikeskusteluun.

**7 KUUNTELUESSEE 3. PERIODI, KLASSISMI-ROMANTIikka**

Valitse kaksi kappaletta kahdesta eri ryhmästä:

1. Yksi osa valitsemastasi kamarimusiikkiteoksesta:

Haydn: Preussilaiset kvartetot

Boccherini: Kvintetot ym.

Mozart: Klarinettikvintetto tai jokin muu kamarimusiikkiteos

Brahms: Jokin kamarimusiikkiteos

2. Yksi osa valitsemastasi sinfoniasta:

Mozart: Sinfoniat

Haydn: Pariisilaissinfoniat no 82-87

Beethoven Sinfoniat 1-9

3. Lied ja piano

Schubert, Schumann, Wolff: Jokin lied

Schumann, Liszt: Jokin pianoteos

4. Yksi osa valitsemastasi 1800-luvun orkesteriteoksesta

## Liite 3 Opiskelijoiden selonteot ja keskustelut

Opiskelija nro	Selonteko 1	Keskustelu 1	Selonteko 2	Keskustelu 2
1	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	-
2	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	-
3	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	-
4	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	-
5	-	käsinkirj muistiinpanot	S2	-
6	S1	käsinkirj muistiinpanot	-	-
7	S1	H1	-	-
8	S1	H1	S2	käsinkirj muistiinpanot
9	S1	H1	S2	H2
10	S1	H1	S2	käsinkirj muistiinpanot
11	S1	H1	S2	-
12	S1	käsinkirj muistiinpanot		
13	S1	H1	S2	H2
14	-	H1	S2	H2
15	S1	H1	S2	H2
16	S1	H1	S2	H2
17	S1	H1	S2	H2
18	S1	H1	-	käsinkirj muistiinpanot
19	S1	H1	S2	H2
20	S1	H1	S2	H2
21	-	Nauhoitus epäonnistui	S2	H2
22	S1	H1	S2	Ei kommentoinut
23	-	Yhdessä kh 20 kanssa	S2	-
24	S1	-	S2	Ei kommentteja
25	S1	-	S2	H2
26	S1	-	S2	-
27	S1	-	S2	H2
28	S1	-	S2	H2
29	S1	-	S2	-
30	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	H2
31	-	-	S2	käsinkirj muistiinpanot
32	S1	käsinkirj muistiinpanot	S2	H2 yhdessä Kh 13 ja 19 kanssa
33		H1		H2
34	S1	-	S2	-
35	S1	-	S2	käsinkirj muistiinpanot
36	S1	-	S2	-
37	-	-	S2	-

## LIITE 4 PILOTTIANALYYSI

### ELÄYTYMISTARINA E1/ ENNAKKOASENTEET VERKKO-OPETUSTA KOHTAAN

Ensimmäinen eläytymisaineisto kerättiin keväällä 2003 luennolla, jonka jälkeen opiskelijat saivat käyttöönsä WebCT-oppimisolustan. Eläytymiskertomuksen palautti 21 opiskelijaa (kaikki luennolla olleet).

Opiskelijat suhtautuivat verkkoavusteisen opiskelun aloittamiseen kehyskertomuksen ohjaamana myönteisesti:

- 13 onnistunut kokemus
- 3 aluksi epäilytti
- 1 ei määritellyt onnistumista
- 2 kuvaus oli määriteltävissä usealla tavalla
- 2 tapahtumat eivät liittyneet lainkaan kurssiin

Onnistumisen olen jaotellut kolmeen aihepiiriin: toimintaan, tietoihin ja sosiaaliseen ympäristöön.

#### **Taidot ja toiminta**

Taidon ja toiminta toivat onnistumisen yhdeksässä eläytymiskertomuksessa:

- 4 oppii tieto- ja viestintätekniikkaa
- 1 oppii "muutakin kuin historiaa"
- 1 oppii itsenäistä työntekoa
- 1 kuvaa työnjakoa parin kanssa
- 1 "työ sujuu"
- 1 antaa ohjeita opettajalle hyvän verkkokurssin laatimisesta

Toimintatapoja kuvattiin 18 kertomuksessa:

- 8 kuvaa tiedon käsittelyä (etsitään, syvennetään, muokataan, tehdään testejä, keskustellaan)
- 6 luokittelee työskentelytapoja (tekee tarkasti, tunnollisesti, saa hyötyä omaan opetukseen, kopioi tehtävät kun aika loppuu kesken)
- 2 pohtii mediaa/monimuotoisuutta (musiikkia ja kuvia mukaan esseeseen, ohjeistus verkossa eikä luennoilla)
- 2 pohtii tiedon esittämisen tapaa: toiselle puhuttu tieto on mielenkiintoisempaa kuin luettu, toisella kirjoittaminen jäsentää tietotulvaa

Vastauksista löytyi 23 mainintaa oppimisen "paikoista":

- yksi kuvasi fyysisiä tunteuksia (turta luentojen jälkeen, tietopaketti päässä)
- 4 mainitsee tunnint, luennot, oppitunnit (kynä-paperimenetelmää kaipaava yksi vastaaja, yksi pitää omaa kirjoittamista luentoja parempana)
- 7 tekee esseitä ja tehtäviä (myönteinen, poikkeuksetta)
- 9 tekee ryhmä- tai paritöitä (keskustelut, työnjako, itsenäisyys positiivisia, selventäviä, tietoa lisääviä)

#### **Tiedot**

18 kertomusta kuvasi tietoja:

- 10 mainitaan tiedon lisääntyminen (säveltäjien elämäkerrat, barokkiooppera, "kiinnostava aihe", yhteenvedo kursseista)
- 8 kuvaa minkäläistä lisääntyneen tietoa on (tarpeellista, uutta, mielenkiintoista, laaja ja selkeä tietopaketti, runsaasti tietoa)

13 kertomuksessa mainitaan käytetyt lähteet:

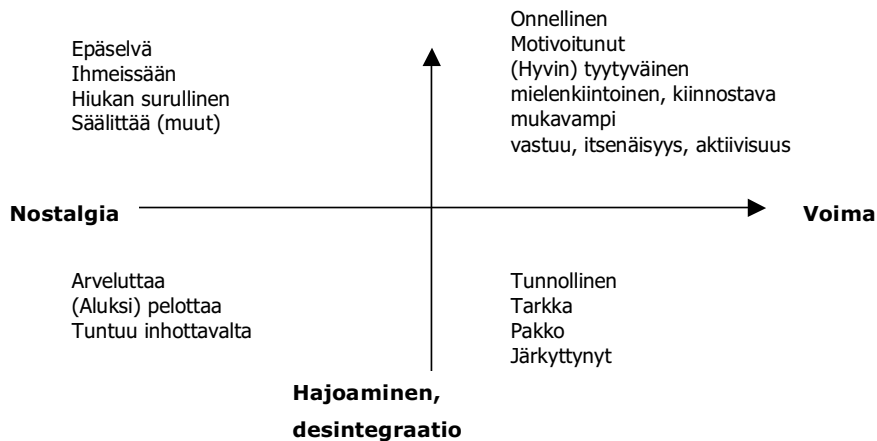
- 5 internet ja nettitietokannat, mm. Grove
- 4 kirjat
- 2 oppimisolustan tekstit, myös muiden opiskelijoiden
- 2 luennot

## Sosiaalinen ympäristö

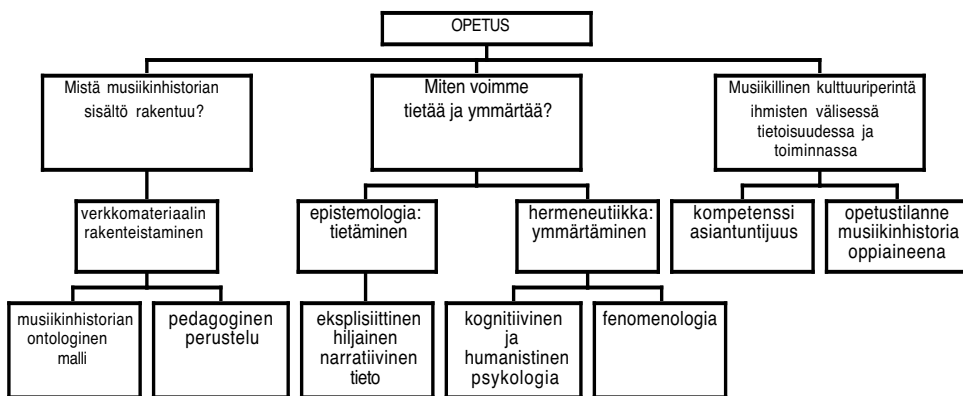
17 kertomuksessa esiintyy joku muu henkilö kuin Oili itse:

- 5 mainintaa opettajasta tai arvioinnista
- 8 oppilaat, opiskelijat, kaikki, muut
- 6 ryhmä, pari, muutamat ystävät
- 2 rakastettu
- 1 uusia ihmisiä

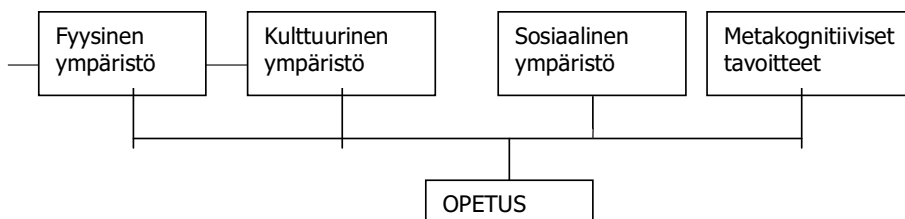
Eläytymistarinoissa kuvatut tunteet siinäivät Michel Imbertyn (1981) koordinaatistossa<sup>126</sup> seuraavasti:



### Musiikinhistorian verkko-opetuksen pedagoginen malli:



### verkko-opetus ja opiskelutodellisuus



<sup>126</sup> Imberty on tutkinut musiikin ja ajan integraation vaikutusta musiikin kokemisen skeemoihin kirjassaan *Les écritures du temps* (1981). Koordinaatisto kuvaa voiman ja eheyden kokemuksen mahdollisuuksia Brahmsin ja Debussyn musiikin kuuntelukokemuksia käsittelevässä musiikkipsykologisessa tutkimuksessa.



