

Ágnes Paraczký

Näkeekö taitava muusikko sen, minkä kuulee?

Melodiadiktaatin ongelmat
suomalaisessa ja unkarilaisessa
taidemusiikin ammattikoulutuksessa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 121

Ágnes Paraczký

Näkeekö taitava muusikko sen
minkä kuulee?

Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa
taidemusiikin ammattikoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Athenaeum-rakennuksen salissa (A103)
kesäkuun 30. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee?

Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa
taidemusiikin ammattikoulutuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 121

Ágnes Paraczký

Näkeekö taitava muusikko sen
minkä kuulee?

Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa
taidemusiikin ammattikoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Matti Vainio

Department of Music, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Minna-Riitta Luukka, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-3625-9

ISBN 978-951-39-3625-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-3612-9 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Paraczky, Ágnes

Do Accomplished Musicians See What They Hear?

(Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 164 p.

Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 121)

ISBN 978-951-39-3625-9 (PDF), 978-951-39-3612-9 (nid.)

Diss.

The subject of this study is melody dictation as a part of professional musician training in Finland and Hungary. Melody dictation is considered highly important in the system of music instruction of both countries. It is generally thought that one of the primary conditions of becoming a good musician is the ability to note down melodies by ear and melodic dictation, is the clearest proof of students' aptitude for understanding music. However, practical examples show that many of outstanding musicians were weak in melody dictation during their college years. It can be said that good musicians are not automatically good in dictational exercises. There is a clear disagreement between the general opinion and reality. This study reviews fundamental idea of melody dictation, its material, the mode of sounding the melodies and the pedagogical methods.

The results of this study indicate that in the practise of professional instruction of musicians, melody dictation is restricted to only two parameters of music, namely, pitch and duration. Dictation exercises are further played on the piano, where high level music technology is not utilized. The material of melody dictation is qualitatively weak; it is either artificial music or art music that has been simplified from its original harmony. Therefore, the contents, methods and ways of performing the melody dictation are somewhat outdated at this present time and useless for the professional musician training. In addition, the weak level of melody dictation tests that have been written down by excellent present day musicians still add weight to this study; a skilled musician is not necessarily skilled in writing down melody dictation. This study shows that melody dictation is not a clear proof of understanding music. The above study demonstrates that there is need for an immediate reform in the melody dictation within the professional training of musicians.

Keywords: music education, melody dictation, notation, ear training, playing skills

Author's address Ágnes Paraczký
Messukatu 32 D 13
28190 Pori
Finland
agnes.paraczký@gmail.com

Supervisor Professor Matti Vainio
Department of Music
University of Jyväskylä
Finland

Reviewers Professor Árpád Joób
Department of Music
College of Nyiregyháza
Hungary

Docent Antti Juvonen
Faculty of Education
University of Joensuu
Finland

Opponents Professor Árpád Joób
Docent Antti Juvonen

ESIPUHE

"Muusikko on kuuro, mikäli hän ei kuule musiikkia – toisin sanoen mikäli hän ei kykene nuotintamaan kuulemaansa." – Zoltán Kodály

Käsillä oleva tutkimukseni pohjautuu omakohtaisiin kokemuksiini. Olen toiminut säveltapailunopettajana musiikkioppilaitosten ammatillisella linjalla aluksi Unkarissa kymmenen vuoden ajan ja nykyisin Suomessa jo yli kahdenkymmenen vuoden verran. Pedagogisen kokemuksen perusteella olen huomannut, että unkarilaisten ja suomalaisten taidemusiikin ammattilaisten koulutuksessa esiintyy tiettyjä eroja. Ne johtuvat vaatimustasoista, jotka näissä maissa on määriteltä jossain määrin eri tavoin viimeisten vuosikymmenien aikana. Musiikin kuulonvaraista nuotintamista – melodiadiktaattia – pidetään kuitenkin sekä Suomessa että Unkarissa erittäin tärkeänä oppiaineena, ja yleisen näkemyksen mukaisesti melodiadiktaattitehtävien taidokas suoritus on suorastaan edellytys, mikäli oppilas haluaa edetä opinnoissaan taidokkaaksi musiikin ammattilaiseksi.

Opetustyössäni olen silti havainnut, että jopa lahjakkaimmilla opiskelijoilla on suuria vaikeuksia melodiadiktaattitehtävien parissa. Niinpä olen opettajana pyrkinyt käyttämään parhaimmiksi todettuja menetelmiä, mutta toivomiani parempia tuloksia en ole kyennyt saavuttamaan – on myös syytä ottaa huomioon vähäinen viikkotuntimäärä, mikä oppiaineelleni on varattu. Vuosien mittaan olen jatkuvasti tehnyt muistiinpanoja oppilaideni melodiadiktaattien tuloksista. Tehtyäni muistiinpanoistani huolellisen yhteenvedon, jouduin yllä olevan moton mukaisesti toteamaan, että sekä Suomen että Unkarin kuuluisien taiteilijoiden ja musiikkipedagogien keskuudessa on runsaasti Kodály'n mainitsemia (1974f, 258) "kuuroja" muusikoita – havainto kävi ilmi, kun analysoin menestyneiden soitin- ja lauluoppilaideni vuosien takaiset melodiadiktaattitehtävien tulokset. Vuosina 2006-2008 olen myös suorittanut melodiadiktaattikoikeita kuuluisien taiteilijoiden ja musiikkipedagogien kanssa, jotka ovat toimineet aktiivisesti musiikkielämässä ainakin yli kymmenen vuoden ajan. Päädyin samaan johtopäätökseen, kun olin tarkastanut heidän melodiadiktaattisuorituksensa. Havaittuani karun tosiasian halusin saada selville, mistä johtuvat musiikin ammattiopiskelijoiden ongelmat melodiadiktaatissa. On selvää, että ongelmien selvittäminen edellyttää paneutumista oppilaiden opiskeluhistoriaan, joten tutkielmassani lähestyn ongelmaa Sándor Karácsonyn *ajattelu-uudelleenajattelu-edelleenajattelu* -filosofian kautta (ks. Dankó 1991, 23). Tämän kasvatustieteen filosofian avulla pyrin tarkastelemaan, piileekö muusikoiden ammattikoulutuksessa kulissien takana mahdollisesti jotain selvittämisen arvoista.

Musiikkipedagogien, soittajien ja ammattioppilaiden keskuudessa olen lomakekyselyiden avulla kartoittanut melodiadiktaatin asemaa tämän päivän opetuksessa. Tätä materiaalia olen hyödyntänyt tutkimuksessani. Olen myös suorittanut omien ammattiopiskelijoiden keskuudessa kokeiluja vuodesta 1998, joissa sovelsin nykyajan tietokoneteknologiaa. Vuosittain kokeiluihin osallistui keskimäärin 8 ammattiopiskelijaa. Annoin heidän tehtäväkseen myös melo-

diadiktaatteja, jotka synteettisten äänien sijasta olivat CD-levyltä soitettuja soitin-
tukulkuja ja kokonaisia kappaleita. Käyttämäni materiaalin perusteella päädyin
laajentamaan perinteistä melodiadiktaatin määritelmää. Uuden määritelmän
perusteella suoritettiin erilaisia kuuntelukokeita, joissa samojen kappaleiden
erilaisia esityksiä vertailtiin sekä esteettisessä että taiteellisessa mielessä. Kokeet
suoritin vuosina 1998–2008 Suomessa (Kokkola, Pori) ja Unkarissa (Budapest ja
Debrecen). Oppilaitosten rooli ammattimuusikkojen koulutuksessa on molem-
missa maissa samantapainen; myös melodiadiktaatin painotus opetussuunni-
telmissa on samansuuntainen. Oppilaitokset ovat näin ollen keskenään vertai-
lukelpoisia.

Kokeellisen osion toteuttamisessa oli vaikeinta löytää tänä päivänä esiin-
tyviä taitavia soittajia, laulajia sekä musiikkipedagogeja, jotka olivat halukkaita
suorittamaan melodiadiktaattikokeita. Tosin jokainen oli valmis keskuste-
lemaan ja esittämään kommentteja aiheesta, mutta ilmeisesti henkilökohtainen
osallistuminen kokeisiin vaikutti liian suurelta haasteelta. Kokeisiin uskaltau-
tuneet ”rohkeat” ottivat myöhemmin yhteyttä ja toivoivat lisäkeskustelua ai-
heesta, koska heidän näkemyksensä melodiadiktaatista oli muuttunut. Nämä
uudet keskustelut ovat saaneet minut yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että melo-
diadiktaatin nykytilanne on suorastaan pakko ottaa käsiteltäväksi. Koska olen
jo pitkään toiminut ammattimuusikkojen koulutuksen yhtenä taustavaikuttajana,
on minulle suorastaan periaatteellinen kysymys, kuinka omalla alallani pys-
tyisin tehokkaimmin palvelemaan ammattimuusikkojen koulutusta. Myös mu-
siikkipedagogiikassa on perusedellytyksenä oltava se, että opetuksen eri osa-
alueet huipentuisivat yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Toisaalta myös ammat-
timuusikkojen koulutuksessa eletään muutosten aikaa. Uskon, että onnistuneiden
muutosten perustana ovat perusteellinen analyysi ja siitä vedetyt johtopää-
tökset. Tähän uskon siitä huolimatta, että monet Budapestin musiikkiakatemi-
an aikaiset kollegani ovat varoittaneet minua astumasta ampieispesään.

Haluan kiittää professori Matti Vainiota hänen asiantuntemuksestaan ja
rohkaisevasta avustaan työni eri vaiheissa. Parhaimmat kiitokseni dosentti Antti
Juvoselle ja professori Árpád Joóbille heidän arvokkaista kommentteistaan ja
FM Markku Pöyhöselle hänen asiantuntevasta tuestaan tekstini editoinnissa.
Kiitän myös kaikkia kollegojani, muusikko-ystäviäni, entisiä musiikkiakatemian
opiskelutovereitani ja oppilaitani, jotka ovat olleet aktiivisesti ja epäitsek-
käästi apunani ja tukenani tässä lähes kymmenen vuotta kestäneessä tutkimus-
työssä.

Vuonna 2008 minulla oli kunnia saada Suomen Kulttuurirahaston Satakun-
nan rahaston apuraha. Se mahdollisti tutkimukseni rauhallisen viimeiste-
lyn.

Porissa 1. toukokuuta 2009

Ágnes Paraczký

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

1	JOHDANTO	13
1.1	Tutkimuksen aihe ja ongelmanasettelu.....	13
1.2	Tutkimuksen hypoteesit	15
1.3	Tutkimusmenetelmät	16
2	NOTAATIOSTA NYKYAJAN MELODIADIKTAATTIIN HISTORIAALLINEN JA PEDAGOGINEN YLEISKATSAUS	18
2.1	Notaatio.....	18
2.1.1	Notaation tarpeellisuus.....	18
2.1.2	Keskeisimmät vaiheet länsimaisen notaation kehityshistoriassa	19
2.1.2.1	Perinnetietoon nojautuva notaatio.....	19
2.1.2.2	Perinnetiedosta riippumaton notaatio.....	21
2.1.2.3	Diastemaattisen notaation kehittyminen nykyaikaiseksi notaatioksi	23
2.1.3	Notaation määritelmä vuosisataisen kehityshistorian valossa..	25
2.1.3.1	Notaation rajoitukset.....	26
2.1.3.2	Notaation merkitys muusikon näkökulmasta.....	27
2.2	Melodiadiktaatti	28
2.2.1	Melodiadiktaatin määritelmä ja ilmestyminen opintosuunnitelmiin.....	28
2.2.2	Melodiadiktaatin tarpeellisuus musiikkikoulutuksessa.....	29
2.2.3	Melodiadiktaatti korkeakoulutasoisessa musiikkikoulutuksessa	30
2.2.3.1	Melodiadiktaatti unkarilaisessa musiikkikoulutuksessa..	30
2.2.3.2	Melodiadiktaatti suomalaisessa musiikkikoulutuksessa .	31
2.2.4	Katsaus tutkimuksen kannalta tärkeimpiin melodiadiktaattikokoelmiin ja -menetelmiin.....	32
2.2.4.1	Albert Lavignac: melodiadiktaatiopetusmenetelmän ensimmäinen kehittäjä	32
2.2.4.2	Unkarilaisten melodiadiktaattimenetelmien ja - kokoelmien tarkastelua.....	34
2.2.4.2.1	Albert Siklósin menetelmä	34
2.2.4.2.2	Antal Molnárin menetelmä	37
2.2.4.2.3	Erzsébet Szőnyin menetelmä	38
2.2.4.2.4	László Dobszayn menetelmä	39
2.2.4.2.5	Éva Sipos Bántainén menetelmä	40
2.2.4.2.6	István Győrffyn menetelmä	42
2.2.4.3	Suomalaisten melodiadiktaattimenetelmien tarkastelu .	42
2.2.4.3.1	Martin Wegeliuksen menetelmä	43

2.2.4.3.2	Arvi Karvosen menetelmä.....	43
2.2.4.3.3	Tauno Vänttisen menetelmä	44
2.2.4.3.4	Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton diktaattimelodiat.....	44
2.2.4.3.5	Seija-Sisko Raition menetelmä	44
2.2.4.3.6	Kodályn filosofiaan perustuva melodiadiktaatti.....	45
2.2.4.4	Katsaus englanninkieliseen kirjallisuuteen	45
2.2.4.4.1	Diktaatti klassisen musiikinteosten melodioita käyttäen.....	46
2.2.4.4.2	Diktaattisuorituksen eri ajattelumalleja	46
2.2.4.4.3	Solmisaatioon perustuva diktaattikokoelma.....	48
2.2.5	Yhteenveto diktaattikokoelmien tarkastelusta.....	49
2.2.5.1	Melodiadiktaatin metodit.....	49
2.2.5.2	Melodiadiktaatin materiaalit	50
2.2.5.3	Melodiadiktaatin esitystavat.....	52
2.2.5.4	Diktaattikokoelmien tempo- ja esitysmerkinnät.....	53
2.2.6	Melodiadiktaatin perusajatus oppiaineena	54
2.2.6.1	Kodályn tulkinta melodiadiktaatista	54
2.2.6.2	Notaatiokyvyn tärkeyden ylikorostamisen seuraukset ..	55
2.2.6.3	Tutkijoiden näkemykset musiikin- ja tekstinkirjoittamisesta	56
2.2.7	Melodiadiktaatin sisältö ammattimuusikkojen opetussuunnitelmissa	58
2.2.7.1	Katsaus suomalaiseen opetussuunnitelmaan.....	58
2.2.7.2	Katsaus unkarilaiseen opetussuunnitelmaan.....	58
2.2.7.3	Suomalaisten ja unkarilaisten diktaattimenetelmien yhtäläisyydet	59
2.2.8	Melodiadiktaatin vakiintumisen seuraukset.....	60
2.2.8.1	Melodiadiktaatti osaksi musiikkioppilaitosten pääsykoetta	60
2.2.8.2	Säveltapailukilpailut	60
2.2.8.3	Säveltapailun näytetunnit	61
3	OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VÄLILLÄ ILMENEVÄN ERON POHDINTA AMMATTIKIRJALLISUUDESSA	63
3.1	Melodiadiktaattikeskeinen näkökulma - Menetelmien kehittäminen.....	64
3.2	Soittokeskeinen näkökulma - kriittisiä havaintoja.....	65
3.3	Melodiadiktaatista luopumista kannattavien ratkaisumalleja	67
4	DIKTAATTIPROSESSIN KUVAUS JA ARVIOINTI.....	69
4.1	Diktaattiprosessi	69
4.1.1	Diktaatti monimutkaisena aivotoimintana	69
4.1.2	Diktaatin vertailu nuoteista laulamiseen	69

4.1.3	Karpinskin laatima diktaattimalli	70
4.1.4	Diktaattistrategioiden tutkiminen ammattimuusikoilla.....	71
4.1.4.1	Tietokoneavusteinen diktaattikoe.....	72
4.1.4.2	Kokeilu elävää musiikkia sisältävän äänitteen avulla	72
4.1.4.3	Analyysikyvyn soveltamisen tutkiminen	73
4.1.4.4	Kokeiden yhteenveto	73
4.1.4.4.1	Diktaattiin käytetty aika	74
4.1.4.4.2	Ratkaisujen taso annetun rytmin puitteissa	74
4.1.4.4.3	Ratkaisujen taso annettujen lähtösävelen ja sävellajin puitteissa	75
4.2	Diktaattitehtävien arviointi	76
4.2.1	Arvioinnin problematiikka	76
4.2.2	Suomalainen ja unkarilainen arviointikäytäntö.....	77
4.2.2.1	Arviointiasteikkojen vastaavuuden tutkinta.....	78
4.2.2.2	Sovellettu arvosana-asteikko	78
5	TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT	
	TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA	79
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja taustat	79
5.2	Tutkimusprosessi kaaviona	80
5.3	Tutkimuksen kohderyhmät	81
5.3.1	Kohderyhmien määrittely	81
5.4	Menetelmät ja osallistujat	82
5.5	Lomakekyselyn tavoitteet	82
5.5.1	Eri kohderyhmien lomakkeet ja niihin liittyvien kysymysten tarkoitus	83
5.6	Dokumentteihin perustuva analyysi	84
5.6.1	Dokumenttien käytön tavoite	84
5.6.2	Dokumenttien käyttö	84
5.7	Omat kokeet	84
5.7.1	Omien kokeiden tavoitteet ja toteuttaminen	84
5.8	Aineiston keruu	85
5.9	Menetelmiin ja toteutukseen liittyvät ongelmat ja rajaukset	85
6	LOMAKEKYSELYIHIN JA DOKUMENTTEIHIN	
	PERUSTUVAT TULOKSET	87
6.1	Soittotaidon ja melodiadiktaattitason vertailu.....	87
6.1.1	Tarkasteluperiaatteet.....	87
6.1.2	Kategorioiden määrittely.....	87
6.2	Melodiadiktaatin asema ammattimuusikkojen koulutuksessa	89
6.2.1	Käsitykset melodiadiktaatin tärkeydestä.....	89
6.2.2	Vastaaajien käsitykset ja kommentit melodiadiktaatista.....	90
6.2.2.1	Soiton- ja laulunopettajat.....	90
6.2.2.2	Säveltapailunopettajat.....	91
6.2.2.3	Musiikin ammattiopiskelijat	92
6.2.3	Tulosten yhteenveto	93

6.3	Säveltapailunopettajien diktaattitottumukset ja omien menetelmien arviointi.....	93
6.3.1	Diktaattitottumukset.....	93
6.3.2	Omien menetelmien arviointi.....	94
6.4	Musiikin ammattiopiskelijoiden melodiadiktaattiin liittyvät jännitystilat	94
6.4.1	Jännityskokemukset.....	94
6.4.2	Yhteenveto kommenteista	95
6.5	Taitavien muusikkojen melodiadiktaatinkirjoittamistaito	96
6.5.1	Melodiadiktaatinkirjoittamistaito opiskeluaikana	96
6.5.2	Diktaattiongelmien syy.....	97
6.6	Dokumentoituihin arvosanoihin perustuva vertailu	98
6.6.1	Taitavien muusikoiden opiskeluajan melodiadiktaattitaso	98
6.6.1.1	Diktaattitason vertailu	98
6.6.1.2	Diktaattitaso soitinvalinnan valossa.....	100
6.6.2	Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso.....	102
7	SOITTIMIEN VAIKUTUS MELODIADIKTAATTIIN.....	104
7.1	Kokeiden tausta ja päämäärä.....	104
7.2	Materiaalivalinta	105
7.3	Koetilanne ja koehenkilöt.....	107
7.4	Arviointimenetelmä	107
7.5	Analyysi koeryhmittäin.....	108
7.5.1	Ryhmä A	108
7.5.2	Ryhmä B	109
7.5.3	Ryhmä C	110
7.6	Pääaineen vaikutus musiikki-ilmiöiden tunnistamisessa	111
8	MELODIADIKTAATTIKOE NYKYPÄIVÄN TAITAVIEN MUUSIKKOJEN KANSSA	112
8.1	Kokeen tausta ja päämäärä.....	112
8.2	Koehenkilöt	113
8.3	Diktaattimelodian valintaperiaate	113
8.4	Kokeen kuvailu	114
8.5	Arviointi	114
8.6	Taitavien muusikoiden mielipiteet kokeiden jälkeen	117
8.6.1	Kommentit diktaattisuorituksesta	117
8.6.2	Melodiadiktaatti musiikin käytännön valossa	118
9	TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTI.....	120
10	POHDINTA.....	123
	MAGYAR NYELVÜ ÖSSZEFOGLALÓ	126
	SUMMARY	141
	LÄHTEET	145

LIITTEET	151
LIITE 1 Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton suosittama melodiadiktaattitehtävä.....	151
LIITE 2 Schubertin teos diktaattitehtävänä.....	152
LIITE 3 Nopea musiikki melodiadiktaattina	153
LIITE 4 a) Diktaattitehtävä cd-levyltä soitettuna	155
LIITE 4 b) Nuotinnusohjelmalla laadittu tehtäväpaperi diktaatin ratkaisemiseksi	156
LIITE 5 Teoria ja käytentö	157
LIITE 6 Kahden taitavan muusikon diktaattisuoritus.....	158
LIITE 7 Soiton- ja laulunopettajien kyselylomake	159
LIITE 8 Säveltäpäilunopettajien kyselylomake	160
LIITE 9 Musiikin ammattiopiskelijoiden kyselylomake	160
LIITE 10 Taidemusiikin ammattimuusikkojen kyselylomake	161
LUETTELOT	162
Kaaviot	162
Kuvat	162
Nuottiesimerkit.....	162
Taulukot	164

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen aihe ja ongelmanasettelu

Tutkimukseni aiheena on melodiadiktaatin asema ja vaikutus taidemusiikin ammattilaisten koulutuksessa. Mielenkiintoni kohdistuu ensisijaisesti suomalaiseen ja unkarilaiseen taidemusiikin ammatilliseen koulutusjärjestelmään. Melodiadiktaatti on säveltapailun opetuksen erottamaton osa-alue ja se löytyy tehtävätyyppinä jokaisesta säveltapailukurssista. Diktaatilla tarkoitetaan etukäteen valitun musiikillisen ajatuksen nuotintamista kuulonvaraisesti. Arvi Karvosen määritelmä kuuluu seuraavasti: "sävelsanelu tarkoittaa kuullun sävelmän merkitsemistä nuoteilla" (1946, 4). Unkarin Opetusministeriön muistiossa esiintyvän määritelmän mukaan melodiadiktaatti perustuu "ankaran analyyttiseen reproduktioon" ja näin ollen se on monikerroksinen mentaalinen toiminto (Művelődési Minisztérium 1981, 69). Musiikkipedagogi László Agócsyn mielestä musiikkikasvatus on vailla perusteita, mikäli se perustuu ainoastaan musiikin näköhavaintoon, sillä kuultu musiikki on kyettävä myös visualisoimaan (1953a, 16). Useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että melodiadiktaatti on selkein todiste "ymmärtävästä" kuulosta (vrt. esim. Karpinski 1988, 295; Benward 1987, xxi; Potter 1990, 69). Gary Karpinskin mukaan (2000, 62) työskentely melodiadiktaatin parissa auttaa erittäin tärkeiden musiikillisten taitojen kehittämisessä, joita ovat musiikillinen tarkkaavaisuus, kuuntelu, lyhytkestoinen musiikkimuisti ja notaatio. Eszter Gyarmatin mukaan (2005, 21) musiikin nuotintamisen taito on samalla osoitus kyvystä omaksua musiikkimateriaalin tärkeimmät parametrit. Gyarmatin mielestä diktaattikirjoitelma on tajuntaan projisoitunut kuva hyvin järjestyneestä strukturoidusta materiaalista. Éva Sipos Bántainé toteaa (1998, 7), että melodiadiktaatin kirjoittamisprosessin aikana oppilas joutuu työskentelemään samanaikaisesti kolmessa eri aikadimensiossa: oppilas kirjoittaa sillä hetkellä kuuntelemaansa (presens), kirjoittaa äsken kuultua (imperfekti) ja samalla kiinnittää huomionsa tulossa olevaan materiaaliin (futuuri). Musiikin vastaanottamisen monivaiheista prosessia tutkitaan melodiadiktaatin avulla myös kognitiivisin menetelmin (Louhivuori 1997, 146–147).

Tekemäni kyselyn (ks. Luku 6.2) tuloksen mukaan osa muusikoista ajattelee, että melodiadiktaatti on yksi musiikillisten valmiuksien ja kuulon parhaimpia mittaussäilyineitä. Tehtävien harjoittelu edellyttää oppilaalta tarkkaa huomiointikykyä ja toisaalta myös opettajalta perusteellista metodista suunnittelua. Sekä suomalaisen että unkarilaisen ammatillisen koulutuksen pääsykokeissa hakijan valmius melodian kirjoittamiseen on oppilaitoksesta riippumatta yksi perusedellytyksiä - monesti sitä pidetään ratkaisevana kriteerinä hakijoiden valinnassa.

Melodiadiktaattia pidetään muusikkojen koulutuksessa tärkeänä, jopa itsestään selvänä oppiaineena. Länsimaisen notaation sisäistäneet muusikot ovat valmistautuneet hyvin tulkitsemaan ja omaksumaan tämän merkkijärjestelmän laajat kommunikaatiomahdollisuudet (Karpinski 2000, 88). Gyarmati toteaa (2005,21), että melodiadiktaatti on tietynlainen merkki muusikon intelligenssistä: kuinka muusikko pystyy hahmottamaan yhden musiikkikokonaisuuden (esim. periodin), kuinka hän pystyy seuraamaan musiikin prosessiivisia tapahtumia (esim. moduloiva periodi) ja miten hän kykenee kontuurien ymmärtämisen jälkeen hahmottamaan esimerkiksi säeparien samanlaiset ja erilaiset elementit. Tämän takia Gyarmati pitää itsestäänselvyytenä, että "diktaatin kirjoittaminen" on suoranaista velvollisuutta jokaiselle itseään muusikkona pitävälle. István Györfyn mukaan (2004, 3) melodiadiktaatti on tehokkain apuväline, jonka avulla soiva musiikki ja nähty nuottikuva hahmottuvat mielessä kokonaisuudeksi. Józsefné Friedrich toteaa (1968, 5), että henkilö, joka pystyy kirjoittamaan kuulemansa musiikin, osoittaa ehdottomasti samalla ymmärtävänsä myös musiikkia. Friedrichin mielestä pelkkä tyydyttävä musiikillinen vaisto ei ole riittävä tässä prosessissa, vaan henkilön on lisäksi oltava hyvin harjaantunut. Marta Ghezzi Árkossyn mukaan (2005, 4) melodiadiktaatti on säveltapailun harjoittelun keskeisin aspekti, koska se alkaa sävelten abstraktilla aistimisella, ja tuloksena on konkreettinen graafinen representaatio. Paul Hindemithin mukaan (1949, 181) melodiadiktaatin avulla on vaivattominta kontrolloida musiikin eri elementtejä, ja lisäksi melodiadiktaatti keventää mukavasti oppituntien kuivahkoa ja raskasta teoreettisuutta.

Useat tutkijat ovat päätyneet tutkimuksissaan seuraavaan johtopäätökseen: *taitava muusikko on samalla taitava melodiadiktaattien kirjoittaja* (vrt. esim. Dobszay 1991, 6; Bántainé 1998, 5; Gyarmati 2005,27). Todellisuus on kuitenkin aivan toisenlainen: useat pedagogiset kokemukseni Suomessa ja Unkarissa osoittavat, etteivät soitto-opinnoissaan hyvin menestyneet opiskelijat kykene useinkaan suoriutumaan melodiadiktaattitehtävistä. *Taitava muusikko ei siis välttämättä ole taitava melodiadiktaattien kirjoittaja*. Tämän takia ammattikoulutuksessa saattaa muodostua kaksi täysin toisistaan poikkeavaa käsitystä opiskelijan musiikin ymmärtämisestä: *opiskelija voi olla taitava muusikko mutta huono melodiadiktaattien kirjoittaja*.

Jälkikäteen on täysin mahdotonta selvittää, olisiko opiskeluaikana kehnosti melodiadiktaattissa menestynyt taitava muusikko tai pedagogi vieläkin taitavampi, mikäli hän olisi opiskeluaikoinaan saavuttanut parempia diktaattituloksia. On kuitenkin mahdollista selvittää, minkälainen yhteys vallitsee soittotai-

don ja melodiadiktaatin kirjoittamistason välillä. Tutkimusongelmani ydin muodostuu siitä ristiriidasta, joka usein vallitsee urallaan menestyneiden muusikoiden soittotaidon ja heidän opiskeluaikaisten melodiadiktaattitehtäviensä välillä (ks. esim. Liite 6).

1.2 Tutkimuksen hypoteesit

Emily Ruth Brink toteaa väitöskirjassaan *A cognitive approach to the teaching of aural skills viewed as applied music theory*, että nykyajan musiikkikasvatuksessa useat musiikkikorvan kehittämiseen tähtäävät harjoitukset ovat pysyneet täysin muuttumattomina jo yli 50 vuotta (Brink 1980, 3). Musiikkipedagogi ja tutkija György Tornycs tottaa eräässä musiikin teoriaa koskevassa tutkielmassaan (1971, 2), että melodiadiktaatti on suurelta osin opettajien omiin tarkoituksiin keksitty ja keinotekoisesti muokattu monimutkainen väline, jolla ei ole minikäänlaisia yhteyksiä elävään musiikkiin. Tornycs myös ihmettelee, kuka tällaista apparaattia oikein tarvitsee ja miksi. Hän arvelee, että koska opettajat ovat saaneet oppinsa tällä tavalla, on heille yksinkertaisinta jatkaa perinnettä rutiininomaisesti eteenpäin opetuksen sisältöjä enempiä pohtimatta. Oletan, että sama pätee myös ammattimuusikkojen säveltapailuopetuksen yhteen erittäin tärkeäksi luokiteltuun osa-alueeseen, melodiadiktaattitehtäviin. Silti musiikkikoulutuksessa käytetään tämän taidon kehittämiseen korostetun paljon aikaa ja energiaa. Tutkimukseni hypoteesina onkin näin ollen se, että ammattimuusikkojen säveltapailuopetuksessa melodiadiktaatti on nykyisin näivettynyt epämusikaaliseksi ja vanhentuneeksi oppiaineeksi, joka palvelee aivan eri päämäärää kuin soitonopetus. Tämä saattaa nähdäkseni olla yksi syy siihen, miksei muusikoiden taiteellisten saavutusten ja heidän opiskeluaikojensa melodiadiktaattitehtävien tulosten välillä ole havaittavissa yhteyksiä.

Tutkimukseni hypoteesissa esittämäni ongelmat voivat esiintyä seuraavilla alueilla:

1. Melodiadiktaattiharjoitusten *perusajatus* on väärä: se on muodostettu epä-tieteellisin periaattein, joten se on asetettava perusteellisen tarkastelun alaiseksi.
2. Melodiadiktaateissa käytetty *materiaali* ei ehkä ole vastannut, kuten yleisesti soitonopetuksessa, korkealaatuisia musiikillisia kriteerejä¹ tai ehkä kriteerit ovat olleet riittäviäkin, mutta joka tapauksessa materiaali ei ole kyennyt vastaamaan ajan haasteisiin.
3. Melodiadiktaattitehtävät *esitetään* jokseenkin poikkeuksetta vain yhdellä instrumentilla, tasavireisellä pianolla. Näin ollen tehtävät ovat monesti kaukana elävästä säveltaiteesta otetuista esimerkeistä.

¹ esimerkiksi melodian linja/kaarros, muoto, harmoniapohja

4. Melodiadiktaatin kehittämiseen luodut pedagogiset metodit ovat liian tehtäväkeskeisiä, joten ne eivät pysty palvelemaan yleisen musikaalisuuden tarkoituspäätä.

Kohtien 1., 2. ja 4. väittämien avulla etsin vastausta hypoteesiin tarkastelemalla notaation ja melodiadiktaatin kehittymistä vuosisatojen saatossa. 3. kohdan väittämän pohjalta tutkin perinteisesti käytettyjä diktaattitehtäviä ja vertaan niitä elävää musiikkia hyödyntäviin tehtäviin.

Vertailen tutkimuksessani useiden tänä päivänä tunnettujen huippumuusikkojen ja pedagogien (n=73) taiteellisia saavutuksia heidän opiskeluaikojen melodiadiktaattitehtävien tuloksiin. Oletan, että tuloksista löytyy vastaus siihen, esiintyykö melodian nuotintamisen ja muusikon taiteellisen tason välillä lainkaan konkreettisia yhteyksiä.

Tekemiini vertailuihin liittyy kiinteästi nykyajan taitavien muusikoiden ja pedagogien keskuudessa suorittamani melodiadiktaattikokeet. Kokeiden tavoitteena on selvittää, onko korkeatasoisen musisoinnin ja musiikkipedagogina toimimisen sekä melodiadiktaattien suoritustason välillä minkäänlaista yhteyttä ja vuorovaikutusta.

1.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni alkuosassa perustelen hypoteesiani luomalla katsauksen melodiadiktaatin yli satavuotiseen historiaan. Lähestymistapani on historiallinen, joten keskityn katsauksessani notaation ja melodiadiktaatin kehittämiseen sekä keskeisimpien ranskalaisten, suomalaisten ja unkarilaisten diktaattikokoelmien sisältämien materiaalien ja metodien tarkasteluun.

Tutkimukseni kokeellisen osion käsittely pohjautuu induktiiviseen tutkimusstrategiaan, sillä – kuten olen jo maininnut lähtökohtanani on ollut pedagoginen todellisuus. Analysoituani empiirisesti keräämäni havainnot pyrin muodostamaan tutkimusongelman pohjalta teoreettiset johtopäätökset. Dokumentoinnissa olen käyttänyt sekä kirjallisia että suusanallisia tutkimusmenetelmiä, joiden avulla valotan tutkimukseni eri vaiheita. Tutkimusmenetelmäni perustuu ensisijaisesti erilaisiin tilastoihin. Henkilökohtaisten keskustelujen ja kyselylomakkeiden avulla olen selvittänyt melodiadiktaattiin liittyviä vaikutelmia, mielipiteitä ja kokemuksia esiintyvien muusikkojen, musiikkipedagogien ja ammattimuusikko-opiskelijoiden keskuudessa. Kehittämieni mittausasteikkojen avulla olen selvittänyt oppilaiden melodiadiktaattien arvosanoja merkityksiä verrattuna heidän taiteelliseen menestykseensä. Tätä ajatusta laajentaessani olen suorittanut melodiadiktaattikokeita nykypäivän taitavien muusikoiden ja pedagogien kanssa. Näin olen pyrkinyt löytämään mahdolliset yhteydet soittotaidon ja melodiantarkastuksen välillä. Kokeiden arviointiasteikko perustuu suomalaisessa ja unkarilaisessa musiikkikoulutuksessa ammattimuusikkojen arvioinnissa käytettyihin arvosana-asteikkoihin. Itse laatimani asteikko muodostuu näiden arviointien sovelletuista keskiarvoista.

Koska tutkimukseni ydinajatus on yleisesti hyväksytyn käsityksen kyseenalaistaminen ja ongelman ratkaiseminen, olen valinnut yhdeksi tarkastelunäkökulmaksi Leonard Nelsonin kriittiset näkemykset. Opetuksen filosofiasaan Nelson pyytää huomioimaan, että jokaisessa opetettavassa lauseessa piilee dogmaattisuuden vaara: kaikenlainen opetus vähentää ihmisen omaa ajattelua ja tekee hänestä auktoriteettiuskoisen. Opetus lisää kuuliaisuutta ja uskoa ulkopuolisiin auktoriteetteihin, se taannuttaa aikuisen ihmisen alaikäisen tasolle (Nelson 1996, 16). Kriittisyys on Nelsonin mukaan metodi, ei lähtökohtana oleva kielteinen asenne (Venkula 1993, 83). Tässä metodissa tutkittavaan asiaan liittyvä aineisto – olkoon se sitten tietoa, tunnelmia, tapahtumia, havaintoja – on niin monitahoista kuin mahdollista. Tältä teoreettiselta pohjalta muodostan oman näkemykseni.

Tutkimuksen toinen teoreettinen johtolanka on pedagogi-filosofi Karácsonyn opetus itsenäisistä tavoista ratkaista ongelmia. Hänen käsityksensä mukaan pedagogin on oltava utelias ja pienen lapsen tavoin etsittävä ympärillä olevien ongelmien ratkaisua. Näin tehdessään hän on ideaalinen partneri oppilaalle, joka on jatkuvasti rakentamassa omaa arvojärjestystään, siis kritisoi näkemiään ja kokemiaan asioita (Karácsony 2008, 204). Oppilas ei kritisoi vastustellakseen tai hangoitellakseen, vaan hän on siinä uskossa, että löytää paremman ratkaisun.

2 NOTAATIOSTA NYKYAJAN MELODIADIKTAATTIIN - HISTORIALLINEN JA PEDAGOGINEN YLEISKATSAUS

2.1 Notatio

2.1.1 Notation tarpeellisuus

Notatio on kehittynyt samoin periaattein kuin kielellisten ilmaisujen kirjoittaminen muistiin. Lähtökohtana ovat molemmissa olleet muistinvaraiset ajatukset eli perinnetieto. Nykyisin jo kaikkialle maailmaan levinnyt länsimainen notaatiotapa kehittyi Euroopassa.

Kansansävelmiä ei ole perinteisesti tarvinnut kirjoittaa muistiin, sillä ne ovat osa paikallista kulttuuria, joka on omaksuttu kuulonvaraisesti. Tavallisesti tämänkaltaiset melodiat sijaitsevat alueellisesti varsin rajatulla alueella, joten vaikka ne saattavat olla tyylillisesti täysin erilaisia, niin ne voivat säilyä kansanmuistissa satojen vuosien ajan. Tästä ovat todisteina useat kansansävelmäkerrostumat ja gregoriaaniset melodiat (Bartók 1914, 108–115; Szendrei & Dobszay & Rajeczky 1981, 5). Musiikin tekeminen ja sen välittäminen tapahtui jokaisessa vaiheessa ilman kirjoittamista eli oraalisen musiikkikulttuurin perinteiden mukaisesti. Perinnetietoon nojaavissa yhteisöissä notaatiolle – edes alkeelliselle – ei yksinkertaisesti ole ollut tarvetta, sillä kirjoitustaidottomalla väestöllä on niin kehittynyt muisti, että se tavallaan korvaa kirjoituksen tarpeen. Tämä selittää sen, kuinka perinnetietona on syntynyt ja säilynyt hämmästyttävä määrä erilaisia melodioita. Esimerkkinä voi mainita muinaisaikojen eeposten säilymisen suullisena perimätietona. Muinaisten laulajien muisti oli todistettavasti paljon kehittyneempi kuin nykyään. Itämaiset rituaalit todistavat vielä tänä päivänä, että liturgisten ohjelmistojen säilyttämisestä vastaavat laulumestarit pitävät kurseja, joilla pitkän harjoittelun, jäljittelyn ja toiston kautta esivanhemmilta omaksuttu ohjelmisto siirtyi uusille sukupolville. Ohjelmistoon perehtyminen ei kuitenkaan tapahtunut melodioiden yksityiskohtaisella opettelulla, sillä kyse

oli niin sanotuista malleista (topos)². Teemojen / melodioiden muodostamat kokonaisuudet muuntuivat jokaisessa esityksessä ja esiintymispaikassa tekstien sisältöjen ja laulajien persoonallisuuksien mukaan. Taitava laulaja tuntee täydellisesti nämä teemakokonaisuudet ja osaa soveltaa ja yhdistellä niitä perinnetietoina välittyneiden sääntöjen mukaan. Samanlainen topoksiin pohjautuva traditio vallitsee esimerkiksi unkarilaisissa itkuvirssissä.

Tilanne muuttuu aivan toiseksi, mikäli voimakkaampi yhteisö pyrkii yhtenäistämään väkiluvultaan vähäisiä perinnekulttuureja. Karolingien reformeihin kuuluvista dokumenteista 800-luvulta käy ilmi, että hallitsijasuku pyysi Roomasta kirjallisuutta ja laulajia melodioiden opettamista varten (Rajeczky 1981, 89). Tämä tarkoittaa sitä, että perinmelodiat olivat leviämässä alkuperäisten seutujen ulkopuolelle. Pitkien melodioiden tarkka esittäminen vieraassa kulttuuripiirissä edellytti niiden tallentamista – toisin sanoen nuotintamista. Vähitellen alettiinkin kehittää ihmismuistia jäljittelevää ja kulttuuriympäristöstä riippumatta jokaiselle yleisesti ymmärrettävää merkkijärjestelmää.

2.1.2 Keskeisimmät vaiheet länsimaisen notaation kehityshistoriassa

2.1.2.1 Perinnetietoon nojautuva notaatio

Notaation kehityshistorian ensimmäinen vaihe kesti 1000-luvulle saakka, jolloin Guido Arezzolainen (kuoli vuoden 1033 jälkeen) teki urauurtavan työnsä. Gregoriaanisen laulun alkuhistoriasta meillä on enemmän arveluja kuin konkreettista tietoa. Ennen 800-lukua meillä ei ole minkäänlaista kirjoitettua materiaalia musiikista, myös tallennettuja laulutekstejä on todella vähän. Lähes kaikki tietomme näistä varhaiskristillisistä vuosisadoista perustuvat myöhempien aikojen oletuksiin. Varhaisen gregoriaanisen musiikin luonteesta on tehty päätelmiä esimerkiksi seuraavanlaisten lähdemateriaalien avulla:

- 800-luvun jälkeen tallennettujen gregoriaanisten melodioiden vertailu, jonka perusteella on yritetty muodostaa käsityksiä gregoriaanisen laulun varhaisvaiheista.
- Tutkijat ovat hyödyntäneet sekundaarilähteitä, kuten erilaisia historiallisia lähteitä, seurakuntien historiikkeja.

Koska tutkijat ovat joutuneet nojautumaan sekundaarilähteisiin, he ovat voineet esittää gregoriaanisen laulun alkuvaiheista ainoastaan oletuksia. Kuten László Dobszay toteaa, toistuvat näissä oletuksissa jatkuvasti sanat ”lähes varmasti”, ”todennäköisesti” ja ”ehkä” (1993, 41).

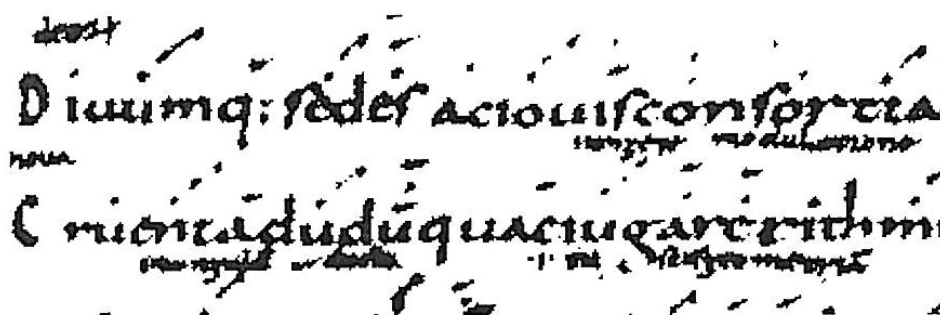
Länsimaisen notaation alkuhämärä ulottuu kuitenkin kauas menneisyyteen: Benjámin Rajeczky:n tutkimuksen mukaan Välimeren alueella tunnettiin jo 4000 ennen Kristuksen syntymää tiettyjä alkeellisia merkkejä (*chironomia*), joilla

² *Topos* (kreik.) paikka, maaseutu; peruselementti.

kuvattiin melodian suuntaa ja jotka ”piirrettiin käsillä ilmaan” (1981, 89–90; Rescigno & Garavaglia 1987, 31).

800-luvun Euroopan luostarien munkit tekivät ensimmäiset musiikkiin liittyvät muistiinpanot näihin käsimerkkeihin nojautuen. Näitä merkkejä sijoitettiin laulun sanojen tavujen yläpuolelle. Laulaminen tapahtui silti edelleenkin ulkomuistista, joten merkkijärjestelmä palveli laulajia lähinnä muistin tukena ja kontrollina. Merkit eivät antaneet ohjeita musiikin johtamiselle sillä tavalla, kuten nykyään ymmärretään.

NUOTTIESIMERKKI 1 Varhaista notaatiota n. vuodelta 800. (Menuhin & Davis 1981, 79.)



Chironomiasta kehittyi vähitellen neumikirjoitus³. Neumit olivat muistutuksia ja lyhenteitä henkilöille, jotka jo tunsivat melodiat. Toisaalta niillä merkittiin melodialinjoja tai kuoronjohtajien käsimerkkejä, sillä vain kuoronjohtajat tiesivät neumien merkityksen, jonka oppiminen ja hallitseminen vaati kuoronjohtajilta perusteellista ja pitkällistä opiskelua.

On kuitenkin selvää, että notaatio vakiintui jo tässä varhaisessa vaiheessa musiikillisen toiminnan perustaksi, joka liittyi oleellisesti perinteeseen, henkilökohtaiseen opetukseen ja muusikkojen yhtenäiseen ajattelutapaan. Gregoriaanisen sävelmistön tallentamisen ensimmäinen vaihe oli käänteentekevä tapahtuma: länsimainen taidemusiikki jättää taakseen suullisen perinnetiedon. Toisaalta tämänkaltainen notaatio ei vielä eroa perinnetiedosta juuri lainkaan – pohjautuahan sen ymmärtäminen ratkaisevalla tavalla perinnetietoon, jota ilman se jää elottomaksi merkkijärjestelmäksi. Tutkijat eivät ole kyenneet selvittämään melodioita, jotka on tallennettu neumikirjoituksella ilman nuottiviivastoa. Ranskalainen musiikkiteoreetikko ja opettaja Saint-Amand Hucbald kirjoittikin 900-luvun alkupuolella neumeista seuraavasti (Menuhin & Davis 1981, 80): ”Ensimmäinen sävel vaikuttaa korkeammalta ja sen sävelkorkeus voi olla mitä tahansa. Toisesta sävelestä nähdään, että se on edellistä matalampi, mutta kukaan ei pysty sanomaan onko näiden sävelten etäisyys toisistaan yksi, kaksi vai kolme sävelaskelta. Mikäli emme kuule, kuinka melodia lauletaan, emme voi tietää mitä sen säveltäjä on tarkoittanut.”

³ *Neumi* (kreik.) = viittominen

2.1.2.2 Perinnetiedosta riippumaton notaatio

900-luvulla oli kaksi erilaista käytäntöä kirjoittaa musiikkia muistiin: ensimmäinen menetelmä pohjautui kirjainmerkkeihin, toinen puolestaan oli diastemaattinen merkkijärjestelmä.

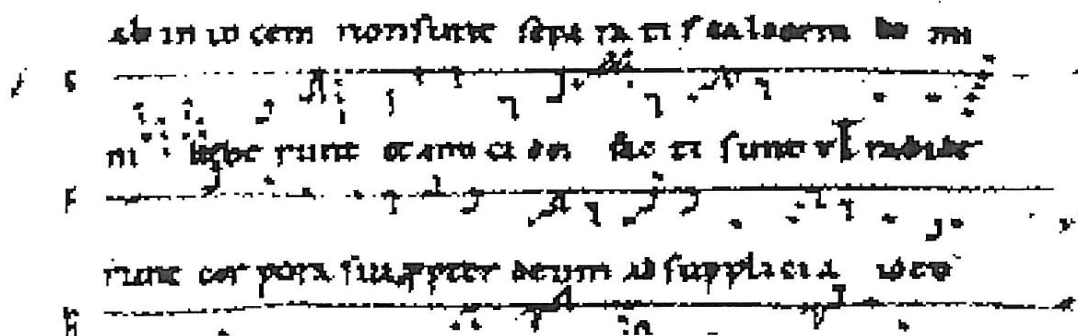
Antiikin kreikkalaiset kehittivät ensimmäisenä kirjainmerkkeihin pohjautuvan järjestelmän. Tämä menetelmä perustuu tavujen yläpuolelle kirjottuihin aakkosiin, jolloin jokainen yksittäinen kirjain merkitsee yhtä soivaa ääntä. Kirjainten yläpuolella olevat toisenlaiset merkit viittaavat puolestaan yhden tai kahden puoli- tai neljäsosa-askelen sävelkorkeuteen. Vaikka menetelmä saat- taakin vaikuttaa tietynlaiselta pikakirjoitusmenetelmältä, on se merkitsemista- pana varsin tarkka, kuten nuottiesimerkistä 2 voidaan todeta. (Brockhaus & Riemann, 1983, 191–192.)

NUOTTIESIMERKKI 2 (Brockhaus & Riemann, 1983, 191.)

I 3.	A' Δ' H' K' N'	⊥ *	A Δ H K N Π T X	V ∇ H X Π U	⊥
2.	B' E' Θ' Λ' Ξ'	λ ϕ	B E Θ Λ Ξ P Y Ψ	R F ρ V III b	γ
1. U'	Γ' Z' I' M' O'	ϑ ϒ	Γ Z I M O C Φ Ω	7 7 — w ρ 3	ρ

Myös roomalaiset ottivat tämän notaatiosysteemin käyttöönsä, kunhan roomalainen filosofi Anicius Boethicus 500-luvulla ensin korvasi kreikkalaiset aakokset roomalaisilla kirjaimilla. Tätä merkkijärjestelmää on tarkasteltu teoreettisesti 1020-luvulla tehdyssä tutkielmassa *Diagolus de musica*, jonka tekijänä on tuntematon pohjoisitalialainen mestari. Notaatiotapa ei kuitenkaan milloinkaan levinnyt kovin laajan käyttöön, vaikka se olikin varsin tarkka. Syyksi monet tutkijat näkevät menetelmän monimutkaisuuden ja vaikeaselkoisuuden (vrt. esim. Darvas 1977, 161; Rescigno & Garavaglia 1987, 30).

Diastemaattinen notaatio pyrkii puolestaan ratkomaan intervallien täsmällisen merkitsemisen ja havainnollisuuden ongelman. Siinä neumiryhmät on jaettu vaakasuoran viivan ympärille, viiva puolestaan ilmoittaa tarkemmin määrittämättömän (suhteellisen) säveltason. 900-luvun lopusta aina 1000-luvun loppuun asti viiva piirrettiin tavallisesti punaisella värillä. Neumit liikkuvat viivan ylä- tai alapuolella, joten vähitellen niillä alettiin merkitä kuoronjohtajan käsimerkkejä (Menuhin & Davis 1981, 80).



Väärinkäsitysten mahdollisuus oli kuitenkin suuri, joten uusien viivojen käyttöönotto koettiin tarpeelliseksi. Punainen viiva osoitti yhä useammin f-sävelen paikan. Notaation kehityshistoriassa otettiin seuraavaksi käyttöön eriväriset viivat osoittamaan c, a ja d -sävelten paikkaa. Tämä oli ratkaisevia käännteitä notaation kehityshistoriassa, sillä tosiasiaa säveltason merkitseminen mahdollisti samalla – jopa tiedostamatta – sävellajien vakiintumisen. Myöhemmin nuottiviivojen eteen sijoitettiin kirjaimia, jolloin värit kävivät tarpeettomaksi – tosiasiaa näistä kirjaimista kehittyivät nykyiset nuottiaivaimet. Nuottiviivoja oli tässä vaiheessa jo neljä ja viides viiva vakiintui käytäntöön 1300-luvun loppuun mennessä, jolloin ääniala kyettiin määrittelemään verrattomasti aikaisempaa tarkemmin.

Yhtä useamman nuottiviivan käyttö perustui astekulkuun, jolloin kahden viivan (tai kahden välin) välinen etäisyys oli terssi. Jo 1000-luvun alkupuolella Guido Arezzolainen keskittyi tarkentamaan tersseihin pohjautuvaa notaatiota. Vuonna 1028 hän luovutti henkilökohtaisesti Paavi Johannes XXI:lle *Aliae regule* -antifonin, jonka nuotintamiseen hän käytti uutta viivastosysteemiä. Paavi oli ihmeissään: hän halusi omakohtaisesti kokeilla, "kuinka täysin tuntemattoman laulun lukeminen onnistuu prima vistana" (Rajeczky 1981, 91).

Keskiajan seurakuntainstituutiot, hiippakunnat, luostarit ja koulut pitivät notaatiota oleellisena osana omia perinteitään. Tämän takia tiettyjen gregoriaanisten melodioiden ja niiden notaatiotapojen välille on muodostunut kiinteä yhteys. Mainittakoon, että Lyonin arkkihiippakunta käytti vielä 1300-luvulla neumikirjoitusta ilman nuottiviivoja ja sen jäsenet esittivät lauluja "ex corde"⁴ säilyttääkseen omaleimaisuutensa verrattuna muihin hiippakuntiin. Moniäänisyys kuitenkin hävitti tämän tavan lopullisesti, ja notaatiokäytäntö yhtenäistyi vuoden 1501 jälkeen, jolloin nuottien painaminen keksittiin.

Nuottiviivastojen käyttöönotto toi mukanaan aivan uudenlaisen "visuaalisen" notaation, jonka avulla oli mahdollista merkitä intervallisuhteet tarkasti (Gordon 1997, 8). Tällä tavoin notaatio muodostui yksinkertaisemmaksi ja hel-

⁴ *Ex corde* (lat.) = sydäimestä tuleva, tässä ulkomuistista

pommin tulkittavaksi – enää ei notaation koodaamiseen tarvittu perinnetietoa kuten aikaisemmin oli ollut laita.

2.1.2.3 Diastemaattisen notaation kehittyminen nykyaikaiseksi notaatioksi

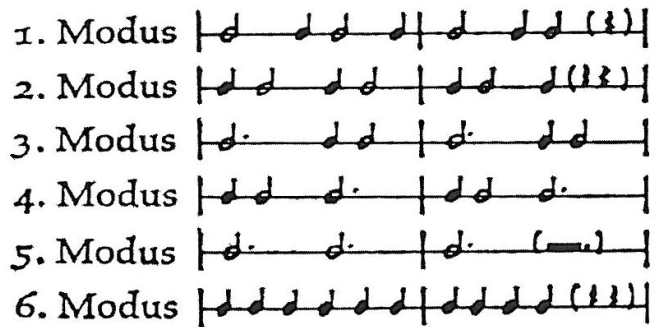
Gregoriaanisessa laulussa fraasien rajat määräytyivät hengityksen tai diktion perusteella. Melodiarytmi määräytyi tekstien vapaasti hahmottuvan rytmin mukaan. Kehityksen seuraavassa vaiheessa edettiin suhteellisen nopeasti yksiaänisistä melodioista moniäänisten melodioiden laatimisperiaatteisiin. Yhtä aikaa soivat useammat äänet joutuvat keskenään eri suhteisiin, jolloin syntyy varhaiskeskiaikainen moniäänisyys, ns. diafonia (Brockhaus & Riemann, 1983, 430). Diafonia voi syntyä seuraavilla tavoilla (Löblin 1998, 6):

- Organum-tekniikka, jolloin tasaisessa rytmissä etenevän gregoriaanisen melodian vastaäänenä on vapaammin liikkuva improvisoitu ja koristeltu laulettu tai soitettu melodia. Kestoiltaan pitkien pohjasäveleiden yläpuolelle muodostetaan myös kvintin tai kvartin etäisyydellä rinnakkaisesti liikkuvia melodialinjoja.
- Conductus eli valmiiksi sävelletyt melodiat: eri äänillä on yhtenäinen teksti ja rytmi.
- Discantus-tekniikka: gregoriaanisen melodian vastaäänellä ei ole enää säestävää tai koristelevaa roolia, vaan molemmat äänet ovat keskenään yhdenvertaisia. Molemmilla äänillä on oma rytmensä ja painotuksensa.

Diastemaattinen notaatio soveltui yksiaänisen ja varhaisen moniäänisen musiikin tallentamiseen mainiosti, mutta varsinaiseen polyfoniseen ja kontrapunktiin musiikkiin se ei soveltunut, koska notaation avulla ei voitu merkitä minäänlaisia rytmisiä yksityiskohtia. Riittämättömäksi käynyttä notaatiota täytyi siis kehittää edelleen. Rytmien merkitseminen aloittaakin uuden aikakauden notaation historiassa. Rytmisiä koskevien yksityiskohtien – kuten intervallienkin – nuotintaminen on satojen vuosien kehityksen tulos. Ensimmäiset kokeilut tehtiin Notre Damen koulukunnan piirissä 1200-luvun alussa ja näistä kokeiluista nykyaikana tunnetuin on *modaalinen notaatio*.

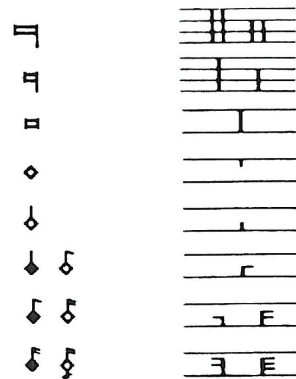
Modaalisen notaation perustana ovat runon metrisen poljennon pitkien ja lyhyiden aika-arvojen vaihtelut. Kaikkiaan käytössä oli kuusi erilaista rytmimodusta, jotka järjestettiin metrisen luokituksen mukaisesti. On huomattava, ettei merkkien avulla suinkaan ilmoitettu sävelien absoluuttisia pituuksia vaan ainoastaan laulettavan tavun rytmityyppi. Tämäkin merkintätapa oli puutteellinen, sillä sen avulla ei kyetty ilmaisemaan eri äänissä yhtä aikaa esiintyviä erilaisia rytmejä. Modaalisesta notaatiosta on nykyaikaan säilynyt valitettavan vähän alkuperäisiä käsikirjoituksia. On arveltu, että tämä notaatiotapa on ollut käytännössä aivan liian hankala toteuttaa ja muutoinkin turhan vaikeaselkoinen – mutta toisaalta sitä on moitittu liian pelkistetyksi (Rescigno & Garavaglia 1987, 57).

NUOTTIESIMERKKI 4 Kuusi rytmimoodia 1200-luvun alkupuolelta. (Gülke 1979, 159.)



Modaalisen notaation myötä kehittyi 1200-luvulla *mensuraalinotaatio*. Modaalisesta notaatiosta poiketen mensuraalinotaatiossa nuotteihin ja taukoihin sisältyivät myös aika-arvoja koskevat ominaisuudet.

NUOTTIESIMERKKI 5 Mensuraalinotaation sävelten (vasemmalla) ja taukojen (oikealla) aika-arvot 1500-luvulta. (Brockhaus & Riemann 1984, 523.)



Mensuraalinotaatio vakiintui yleiseksi käytännöksi 1600-luvulle tultaessa. Sen jälkeen notaatiossa tapahtui vain vähäisiä muutoksia, joita ovat esimerkiksi musta-valkoinen notaatio⁵ ja rytmiarvojen uudenlainen merkintätapa. Vähitellen käyttöön vakiintuivat myös selkeä jako kaksi- ja kolmijakoisen musiikin merkitsemiseen (ts. tahtiosoitukset), sävelten ja taukojen nykyinen merkitsemistapa sekä - loppusilauksena modernille notaatitavalle - tahtiviivat. 1600-luvun lopulla vakiintunut notaatiojärjestelmä mahdollisti melodioiden tarkan tallentamisen, jolloin melodia voitiin esittää kerta toisensa jälkeen samanlaisena. Pelkästään nuottikuvan avulla kyettiin teoksesta luomaan ymmärrettävä kokonaisuus. Nykyaikainen partituuri sisältää itse asiassa perusteellisen yhteenvedon musiikin tallentamisen eri osa-alueiden saavutuksista, joita ovat:

– jokainen stemma on merkitty omalle viivastolleen,

⁵ Nuottien päät saattoivat mustien pyörylöiden lisäksi olla keskeltä valkoisia ympyröitä, jonka avulla havainnollistettiin muun muassa aika-arvoja.

- nuottikuvat yhtäläisesti merkittyjä,
- äänialojen mukaan on käytetty erilaisia nuottiavaimia viivaston alussa,
- etumerkkien yleinen ja yhtäläinen käyttäminen,
- nuottien pituuden tarkka määrittäminen pisteiden avulla,
- tahtiosoitusten yhtenäinen merkitseminen ja niiden sijoittaminen viivaston alkupuolelle,
- peräkkäin olevien pienempien aika-arvojen yhdistäminen toisiinsa väkäviivoilla.

Kaikki nämä seikat mahdollistavat säveltäjän musiikillisten perusajatusten ilmentämisen lähes matemaattisella tarkkuudella.

Erilaisten uusien musiikkilajien synty edellytti sävellysten entistä huolellisempaa musiikillisen sisällön toteutusta. Tämä vaati myös musiikin merkitsemistavan uudistamista, jolloin notaation yhteyteen alettiin merkitä erilaisia esitystapoja. Löblinin mukaan (1982, 6) 1700-luvun lopussa oli käytössä seuraavat esitystavat:

- Mannheimin koulussa kehitetyt dynamiikkamerkinnot,
- korukuvioiden tarkka määritelmä ja merkitseminen,
- fraseeraukseen ja artikulaatioon kuuluvat merkinnät,
- esittämiseen ja tempoon liittyvät italiankielisten termien yleistyminen,
- Johann Nepomuk Mälzel patentoi metronomin vuonna 1816, jonka mahdollistamana musiikin tempomerkinnot täydensivät notaation nykyaikaiseen muotoonsa.

Tällä tavoin notaatio saavutti nykyisen muotonsa 1800-luvulla. Notaation muutosprosessi eteni näin ollen samoin periaattein kuin latinan kirjoittamisen lainalaisuuksien kehitys. Tosin notaatio saavutti nykymuotonsa vasta 1100 vuotta myöhemmin (Löblin, 1982, 7).

2.1.3 Notaation määritelmä vuosisataisen kehityshistorian valossa

Brockhaus & Riemannin teoksen, *Zenei Lexikon*, määritelmän mukaan notaatio on musiikin representointia varten luotu konventionaalinen systeemi (1984, 108). Kuten olen jo maininnut, oli notaation kehityshistorian alkuhämärissä henkilökohtaisen opetuksen ja ohjauksen osuus merkittävä. Eurooppalaisen musiikin monisatavuotinen kehitys, moniäänisyys ja soinnallinen ajattelutapa ei olisi voinut alkaa ilman notaation vallankumousta. Dobszayn mielestä (1991, 72) tästä on kuitenkin maksettu liian korkea hinta: elävän musiikkiperinteen ja

musiikin täydellisyyden suusanallinen välittyminen henkilöltä toiselle jäi vähitellen unohduksiin.

Nykyaikaisen notaation avulla sävellyks säilyy vuosisadasta toiseen (Meyer 1989, 120). Notaation kehitys ja säveltämisen historia kulkevat rinnakkain ja samalla kasvaa myös esittävän taiteen merkitys. Tässä vuorovaikutuksessa notaatiosta muodostuu erottamaton osa esittävää säveltaidetta. Dobszay näkee notaation eräänlaisena salakirjoituksena, jonka avulla vuosisatoja sitten eläneiden säveltäjien ajatukset avautuvat suoraan nykyajan muusikoille (1991, 74).

Notaation valtava merkitys ilmenee yhtäältä mahdollisuutena säilyttää säveltäjien musiikilliset ajatukset ja toisaalta muusikoiden ensisijaisena lähtökohdana lähestyä sävellystä.

2.1.3.1 Notaation rajoitukset

Puhuttaessa nykyaikaisesta länsimaisesta notaatiosta on syytä muistaa myös sen puutteellisuudet. Notaatio on toki valtavan joustava järjestelmä, mutta sillä on myös rajoituksensa. Yrjö Oksalan mielestä se on merkkijärjestelmä, jonka kautta selviävät musiikin "tärkeinä pidetyt asiat", kuten äänenkorkeus, sävelen ja tauon kesto, tempo, sointi ja sävellyksen tietyt tulkinnalliset yksityiskohdat (1975, 27). Vaikka nykyaikaista notaatiota voidaan pitää varsin hienostuneena, on kuitenkin tosiasia, että säveltäjien on mahdotonta esittää musiikillisia ajatuksiaan tyhjentävästi notaation avulla. Ferruccio Busonin mukaan (1982, 85) notaatio on väistämättä "abstraktin ajatuksen" transkriptio, koska nuotintamisen myötä häviää ajatuksen kaikkein alkuperäisin muoto. Nykyaikaisen notaation avulla ei myöskään välttämättä voida tarkoin nuotintaa ulkoeurooppalaista musiikkia, sillä järjestelmässä luokitellaan musiikin parametrit länsimaisen toonaalisen käytännön mukaisesti (Kádár 1999, 119-120; 163).

1900-luvun modernistisesti asennoituneiden säveltäjien kehittämät uudet soinnilliset ja rytmiset innovaatiot mullistivat käsityksen musiikin perusparametreista. Perinteisen notaation avulla onkin uudessa musiikissa usein täysin mahdotonta ilmaista äänenkorkeuksia, rytmiiikkaa, dynamiikkaa, artikulaatiota jne. Niinpä säveltäjät ovat kehittäneet yksilöllisiä notaatiotapoja, mutta niiden kirjavuus on varmasti omiaan vieroittamaan muusikoita partituureihin perehtymisestä. Viimeistään 1950-luvun puolenvälin jälkeen – jolloin täyssarjallisuus mureni ensin aleatorisuudeksi ja en jälkeen vähitellen nykyiseksi tyylipluralismiksi – havaittiin perinteisen notaation riittämättömyys ja sen kehittämisen tarpeellisuus nykymusiikin tarpeita vastaavaksi. Vuonna 1974 järjestettiin Belgiassa *New Music Notation* -konferenssi, jonka aikana niin säveltäjät, muusikot kuin nuottikustantajatkin yrittivät etsiä kaikkiaan neljällesadalle uudelle musiikilliselle ilmiölle yhtenäisiä notaatiotapoja. Kurt Stone on teoksessaan *Music Notation in the Twentieth Century* (1980) tehnyt yhteenvedon perinteiseen länsimaiseen notaatioon perustuvasta uuden musiikin yhtenäisestä merkkijärjestelmästä. Teoksessa mainitaan jopa yksittäisten soittimien moderneja sointimahdollisuuksia. Vaikka nykysäveltäjät ovatkin omaksuneet Stonen teoksesta runsaasti erilaisia notaatiotapoja, teos ei kuitenkaan ole vakiintunut jokaisen sävel-

täjän käyttämäksi ohjekirjaksi. Nykymusiikin notaatiokäytäntö onkin edelleen varsin kirjava.

Nykyajan esittävässä säveltaiteessa ei ole aina mahdollista eikä edes tarkoituksenmukaista paneutua täydellisesti nuottikuvaan. Säveltäjät sallivat tietyn määrän improvisointia kuten myös sattumalta syntyneitä ääniefektejä. Nuottikuva saattaa olla hyvinkin viitteellinen ohje teoksen esittäjälle. Graafisella notaatiolla "nuotinnettujen" teosten esittämistä varten säveltäjät saattavat liittää partituuriin perinpohjaisia kirjallisia opastuksia. Yksittäisten osien ajalliset kestot on saatettu ilmoittaa varsin viitteellisesti. Tekniikan kehittyessä ovat notaation merkittäväksi apuvälineeksi muodostuneet erilaiset äänitallenteet, jollaisiin jopa itse säveltäjät saattavat kirjoituksissaan viitata. Esimerkiksi Tellu Virkkala antaa seuraavia ohjeita (1997, 1): "Rytmin ja sävelten muuntelu on sallittua ja suotavaa. Äänenmuodostukseen ja fraseeraukseen liittyviä yksityiskohtia on helpointa kuulla itse levyttä."

2.1.3.2 Notation merkitys muusikon näkökulmasta

Muusikoille on aina ollut haasteellista saada eloton nuottikuva soimaan. Notation historian tutkijat ovat havainneet, kuinka merkittävä rooli sävellyksen esittäjällä oli barokin aikana. Tavallisimmin muusikot saivat esitettäväkseen ainoastaan suurpiirteisesti nuotinnetun version esitettävästä kappaleesta. Robert Donington muistuttaa (1978, 14), että vaikka nuoteista saattoi puuttua jopa säveliä, kykeni ihanteellinen muusikko silti kehittämään korkeatasoisen, säveltäjän toiveiden mukaisen tulkinnan.

Keith Swanwick muistuttaa tutkimuksessaan, että notaation avulla on mahdollista selittää musiikista ainoastaan muutamia aspekteja, sillä "musiikin suuri informaatiomäärä on mahdollista kokea ainoastaan akustisen elämyksen kautta" (Swanwick & Taylor 1982, 74). Antal Molnárin näkemyksen mukaan muusikon on opittava, ettei hän ole kahlehdittu nuottikuviin, sillä nuottikuva on vain "pakollinen paha", toisin sanoen nuottikuva ei ole varsinainen musiikillinen ajatus vaan yksinkertaisin keino musiikillisten ajatusten välittämiseen. Musiikki on jatkuvaa virtausta ajassa, jolloin yksittäisten sävelten välinen "tyhjiys" muodostuu yhtä tärkeäksi kuin sävelten väliset korkeuserot (Molnár 1921, 73). Dobszay muistuttaa (1991, 74), että nuotit ovat merkkijärjestelmä, jonka oppiminen ja perinpohjainen harjoittelu eivät automaattisesti johda nuottien soivaan toteutukseen. Nuotti on väline, jonka avulla voidaan tuottaa elävää musiikkia. Se on syvällisesti yhteydessä traditioihin, henkilökohtaiseen opetukseen ja muusikoiden yhteiseen ajattelutapaan.

Notation rajoitteet koskevat luonnollisesti myös esiintyviä taiteilijoita, sillä juuri notaation puutteiden takia erilaiset tulkinnat esitettävästä teoksesta nousevat korostettuun asemaan.

Säveltäjä, joka itsekin on esiintyvä taiteilija, ymmärtää parhaiten nuottikuvan ja sen tulkittamisen välisen problematiikan. Tätä problematiikkaa tutkinut András Wilhelm on todennut (2006, 603), että Béla Bartók kykeni muuntamaan tunteettomilta ja neutraaleilta vaikuttavat nuottikuvat aistilliseksi todellisuudeksi. Tällainen taito on erittäin harvinaista esiintyvien taiteilijoiden keskuu-

nessa. Bartók kykeni siihen todennäköisesti sen takia, että hänellä oli laaja kokemus kansanmusiikin keräämisestä, jolloin hän joutui päivittäin kokemaan soivan todellisuuden ja tallennetun nuottikuvan välillä vallitsevan suorastaan purkautumattoman ristiriidan. Onkin todennäköistä, että Bartók joutui toteamaan notaation kertakaikkisen riittämättömyyden kansanmusiikin tallentamisessa. Suurin notaatiota koskeva ongelma oli Bartókille kuitenkin hänen omien sävellystensä tallentaminen. Hän tajusi selkeästi, kuinka partituuriin piirretyt nuotit kuvaavat hänen mielessään sointua musiikkia yhtä epätarkasti kuin nuottikirjoitus fonografilla tallennettua kansanmusiikkia. Hän kohtasi saman ongelman myös esittäessään muiden sävellyksiä. Hänelle oli aina tärkeintä soiva lopputulos.

Kari Kurkela toteaa (1987, 4) tutkittuaan nuottikuvan semantiikkaa, että jokaisen sävellyksen perusongelmana on, kuinka "varsinainen" teos tai "ymmärretty" teos suhtautuu nuottikuvaan ja sen pohjalta luotuihin soiviin tulkintoihin.

Musiikin kirjoittamisen vaikeudesta ja viitteellisyydestä aiheutuu se, että sävellyksen eri tulkintojen välillä esiintyy hyvinkin suuria eroja. Esittävän säveltaiteen suurimpia haasteita onkin tulkintaongelmien selvittäminen. Yehudi Menuhinin näkemys on seuraava: "Esiintyvänä taiteilijana [...] olen tietoinen siitä, kuinka meidän tulisi kyetä tasapainottamaan riippuvuutemme nuoteista, ja kuinka merkittävää on esittäjän vilkas mielikuviutus - herkkä ja intuitiivinen intelligenssi. Näissä puitteissa paperille piirretyt nuotit muodostuvat tärkeämmiksi kuin itse musiikki, jonka välittämiseen ne itse asiassa on alunperin luotu." (Menuhin & Davis 1979, 83.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että esittävällä säveltaiteella on notaatioon liittyen kaksi haastetta: yhtäältä muusikoiden täydellinen sitoutuminen nuottikuvaan ja toisaalta elottomien nuottien herättäminen eläväksi musiikiksi.

2.2 Melodiadiktaatti

2.2.1 Melodiadiktaatin määritelmä ja ilmestyminen opintosuunnitelmiin

Hugo Riemann määrittelee (1904, 1) melodiadiktaatin seuraavasti: opettaja soittaa tai laulaa suppeita melodioita, joita oppilaat joutuvat nuotintamaan (ks. myös Stoverock 1983, 45). Ei tiedetä varmasti, mistä maasta melodiadiktaatti on alunperin lähtöisin, mutta monet tutkijat arvelevat syntykodiksi Saksaa tai Ranskaa (Siklósi 1913, 1). Tunnetun legendan mukaan vuonna 1770 - vain 14-vuotiaana - W.A. Mozart kuuli Sikstuksen kappelissa Roomassa Gregorio Allegrin sävellyksen *Miserere*. Nuori mestari aiheutti suurta ihmetystä, kun hän osasi nuotintaa ulkomuistista koko teoksen. Albert Siklósi olettaa (1913,1), että kunnianhimoinen isä - Leopold Mozart - oli uhrannut runsaasti aikaa poikkeuksellisen lahjakkaan poikansa kouluttamiseen, ja että opetukseen mitä toden-

näköisimmin sisältyi myös melodiadiktaatin metodeja. (vrt. myös Brockhaus & Riemann 1984, 577-579).

Varhaisin viittaus melodiankirjoittamiseen esiintyy vuonna 1810 ilmestyneessä saksalaisessa laulukirjassa (Pfeiffer & Nägeli 1810). Kokoelma sisältää kappaleita, joiden avulla oppilaan musiikkikorvaa kehitetään nuotinnettujen melodioiden laulamisen avulla. Tehtävätyyppinä melodiadiktaatti epäilemättä onkin vahvasti sidoksissa nuotinlukemisen opetteluun.

Musiikkioppilaitoksissa melodiadiktaatti esiintyy virallisesti ensimmäisen kerran Ranskassa. Thomas Ambroise lisäsi melodiadiktaatin Pariisin konservatorion opetussuunnitelmaan vuonna 1871, ja tämän tuloksena solfeggiosta (*solfège*) – joka alun perin oli intonaatiota varmistava lauluharjoitus – muodostui itsenäinen oppiaine (Molnár 1921, 5). Solfeggion keskeisimmät päämäärät olivat nuoteista laulaminen ja diktaattiin perustuva melodioiden nuotintaminen.

2.2.2 Melodiadiktaatin tarpeellisuus musiikkikoulutuksessa

Perinteinen melodiadiktaatti edellyttää länsimaisen notaation hallitsemista. Nykyaikaisella musiikillisesta muistista riippumattomalla notaatiolla voidaan jo ilmaista tarkoin sävelkorkeudet ja rytmiä koskevat yksityiskohdat. Jokaiselle muusikolle notaation oppiminen on varsin yksinkertainen ja vaivaton prosessi. Musiikin perustekijöiden oppimisen keskeisin vaihe soitonopiskelijoilla on omaksua rytmiset kuviot huolellisesti. Sävelkorkeuksien tuottaminen riippuu opiskelijan soittimesta, sillä äänen tuottaminen edellyttää soittimen teknisten ominaisuuksien tuntemista – ajatellaan vaikkapa puupuhaltimien läppäjärjestelmiä. Puhdas intonaatio edellyttää hyvää kuuloa, mutta kehittynyt sisäinen kuulo ei ole opintojen alkuvaiheessa mitenkään ehdoton vaatimus, sillä sisäisen kuulon kehittämiseen vaaditaan runsaasti aikaa ja systemaattista harjoittelua.

Laulunopiskelijoiden tilanne on soitonopiskelijoihin verrattuna aivan toisenlainen. Tavallisesti heillä on luonnostaan kaunis lauluääni, jota he eivät kuitenkaan kykene hyödyntämään edes nuotinluvun perustekijöiden opettelussa. Tutkija-pedagogi Dobszay toteaa (1963, 12), että nuotinlukurutiinin kehittäminen onnistuu paljon tehokkaammin soittimien avulla kuin pelkästään lauluäänellä, koska siten voidaan hyödyntää paremmin soittimiin perustuvat assosiaatiot. Laulajien ”instrumentti” ei tuota valmiita sävelkorkeuksia, vaan puhtaat sävelkorkeudet edellyttävät alusta alkaen hyvää sisäistä kuuloa. Laulajien perustarve jo opintojen alkuvaiheessa onkin nopean ja tehokkaan nuotinluvun omaksuminen. Nuotinluku on laulajille niin elintärkeä, että tarvittaessa opettajan on syytä käydä oppilaansa kanssa läpi kaikki mahdolliset apukeinot nuotinluvun oppimiseksi.

Ei ole sattuma, että ensimmäisen kerran melodiadiktaatti valittiin pakolliseksi oppiaineeksi Pariisin konservatoriossa juuri laulunopiskelijoille. Valinta antoi samalla toivonkipinän konservatorion tulevaisuudelle, näkiväthän opettajat nimenomaan melodiadiktaatin oivallisena välineenä kehittää oppilaan sisäistä kuuloa. Kodály'n kirjoituksista on jäänyt elämään säveltapailunopettaja Emil Artaudin sanat (1989, 114): "Vihdoinkin voimme nimittää muusikoiksi myös laulajia, joiden musiikillinen tietämättömyys on tähän asti ollut surullisen kuu-

luisa." Myöhemmin melodiadiktaatti tuli Pariisin konservatoriossa kuitenkin kaikille opiskelijoille pakolliseksi. Tästä raportoi myös Martin Wegelius omassa säveltapailukirjassaan mainiten, että vaatimukset soitto-oppilailta ovat melkoisesti suuremmat kuin laulu-oppilailta, joita kaikki säveltapailunopettajat pitivät "vähemmän älykkäinä sillä alalla" (1926, 9).

Albert Lavignacin mukaan melodiadiktaatin harjoittaminen toi mukanaan runsaasti positiivista palautetta. Lavignacilla oli laaja kokemus, koska hänen oppilainaan oli sävellyksenopiskelijoita, joilla oli erittäin puutteellinen säveltapailutaito. 1800-luvun loppupuolella Pariisin konservatorion professorien yksimielinen käsitys oli, että melodiadiktaatti kehittää näyttävästi oppilaiden musiikillisia valmiuksia ja sisäistä kuuloa. He pitivätkin melodiadiktaattia "kui- van" teorianopetuksen rinnalla loistavana keinona tasapainottaa opetussuunnitelmia. (Lavignac 1882, 10.)

2.2.3 Melodiadiktaatti korkeakoulutasoisessa musiikkikoulutuksessa

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa useimmissa Euroopan valtioissa muodostui maakohtainen musiikkikoulutusjärjestelmä. Vaikka unkarilainen ja suomalainen musiikkipedagogia syntyivät hiukan eri aikoihin, esiintyy niiden menetelmissä ja instituutioissa silti runsaasti yhteisiä piirteitä. Molemmissa maissa oli yleisenä suuntauksena "ylhäältä rakentamisen" periaate - toisin sanoen aluksi perustettiin musiikkiakatemit (Budapest 1875, Helsinki 1882) ja vasta sen jälkeen (ja sen seurauksena) alemman tason oppilaitokset kuten musiikkikoulut, musiikkiopistot ja konservatoriot. Mainittakoon, että Helsingin Sibelius-Akatemia on historiansa aikana muuttanut nimensä kahteen otteeseen: musiikkiopistosta konservatorioksi ja edelleen akatemiaksi.

2.2.3.1 Melodiadiktaatti unkarilaisessa musiikkikoulutuksessa

Zoltán Kodály mainitsee useassa kirjoituksessaan Emil Artaudin teoksen *Solfège universel* ([18??]), jonka Artaud lahjoitti vuonna 1878 Budapestin musiikkiakatemian silloiselle rehtorille Franz Lisztille (ks. esim. Kodály 1974e, 262 ja Kodály 1989, 114). Kodályyn näkemyksen mukaan Lisztillä ei ollut aikaa - eikä edes mielenkiintoa - Artaudin esittämille suurille uudistuksille, joten vei kauan ennen kuin Budapestissa alettiin seurata ranskalaista esimerkkiä (Kodály 1989, 116). Kodályyn mukaan Unkarissa melodiadiktaatti otettiin osaksi virallista musiikkikoulutusta vasta neljännesvuosisadan kuluttua, vuonna 1903 (1974a, 294).

"Ylhäältä rakentamisen" haittapuolena Budapestin musiikkiakatemiassa oli esimerkiksi se, että oppilaitoksen opetussuunnitelmassa pidettiin itsestäänselvyyksinä opiskelijoiden tiettyjä musiikillisia kykyjä. Kodályyn muistelmista tiedetään, kuinka surkeasti hänen säveltäjäopiskelutoverinsa pystyivät lukemaan nuotteja. Tämä johtui siitä, etteivät opiskelijat olleet voineet kehittää nuotinlukutaitojaan. Siksi häneen teki valtavan vaikutuksen opintomatka Pariisin konservatorioon, jossa säveltapailun taito oli hämmästyttävän korkeatasoista (Kodály 1989, 114). Ollessaan opettajana Budapestin akatemiassa vuodesta 1907

alkaen (Brockhaus & Riemann 1985, 685) hän teki parhaansa, että hänen oppi-
laansa saavuttaisivat samankaltaisia tuloksia.

Ensimmäiset maininnat melodiadiktaatista Budapestin musiikkiakatemian vuosikirjoissa ovat vuodelta 1909 (Országos Magyar Királyi Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzata 1909, 41), joten viimeistään tuolloin soitinopiskelijoiden opetussuunnitelmaan ilmestyi pakollisten sivuaineiden kohdalle uusi oppiaine:

”1. luokka: Melodiadiktaatti, joka on apuväline järkevän kuulon kehittämässä [...]. Yksinkertaisten musiikkiesimerkkien kirjoittaminen sekä muistin- että kuulonvaraisesti.

2. luokka: Melodiadiktaatti: sopivien tehtävien kirjoittaminen sekä muistin- että kuulonvaraisesti.”

Melodiadiktaatti säilyi edellä esitetyn opintosuunnitelman mukaisena vuoden 1909 jälkeenkin ja soitonopetuksen myötä siitä muodostui vähitellen erillinen oppiaine. Budapestin musiikkiakatemian vuosikirjoista löytyy maininta melodiadiktaatin tärkeydestä ”järkevänä kuulon kehittämisen välineenä”, mutta jo muutaman vuoden kuluttua tämä maininta poistettiin opetussuunnitelmista. Vuonna 1913 Siklósi kirjoitti:

”Kokeneet pedagogit ovat yksimielisesti todenneet melodiadiktaatin hyödyn opetustyössä. [...] se on korvaamaton menetelmä kehitettäessä oppilaiden musiikillista ymmärrystä.” (Siklósi 1913, 1.)

2.2.3.2 Melodiadiktaatti suomalaisessa musiikkikoulutuksessa

Suomalaisessa musiikkikoulutusjärjestelmässä jo Helsingin musiikkiopiston perustamisvuodesta 1882 alkaen ovat säveltapailu ja melodiadiktaatti olleet erillisinä oppiaineina. Nämä olivat ”täydentäviä aineita” pääaineopiskelijoiden opetussuunnitelmassa. Oppilaitoksen säveltapailu- ja diktaattikurssit (Helsingfors Musikförening och musikinstitut 1902, 16) olivat jokaiselle oppilaalle pakollisia kaksi vuotta kahden viikkotunnin verran. Opiston perustaja Martin Wegelius itse opetti näitä oppiaineita. Wegeliusta samoin kuin Kodályta hämmästyti suuresti ranskalaisten esimerkki: ”*Ne solfeggio-harjoitukset, mitä kuulin Pariisin konservatorion oppilaiden, usein vallan arvottomilla ja vähäpätöisillä äänillänsä vaan ihmeteltävään varmasti ja tarkasti suorittavan, olivat teknillisessä suhteessa paljon vaikeampia kuin monet koloratuuri-aariat ja vielä sen lisäksi sisälsivät tavattomia vaikeuksia siinä, että klaavit alinomaa vaihtelivat (g-klaavi, c-klaavi, ja f-klaavi kaikille viivoille!)*” (Wegelius 1926, 9). Wegelius piti ”sävelentapailua” erittäin tärkeänä aineena, ehkäpä siksi, että se kehitti opiston kuoroon ”nuotistalaulajia”, joten kuoroharjoituksissa jäi enemmän aikaan teosten esityksellisen puolen hiomiseen. Hän muokkasi säveltapailusta oman versionsa seuraten ranskalaisten ja belgialaisten esimerkkiä, mutta hän ei sallinut yhtä ankaria vaatimuksia kuin ranskalaiset. Wegelius korostikin, että ”äänteentapaamisen opinnolla ja siihen

liittyvällä äänneiden merkitsemisellä kuulon mukaan on käytännöllisen hyötynsä ohella myöskin sisällisesti kehittävä merkitys” (Wegelius 1926, 9). Onkin perusteltua sanoa, että Wegelius toi säveltapailun suomalaiseen musiikkiopetukseen.

Myös Axel Törnudd teki 1900-luvun alussa urauurtavaa työtä suomalaisen säveltapailunopetuksen kehittämiseksi. Vuonna 1912 hänen periaatteensa olivat jo itsestäänselvyiksi suomalaisessa laulunopetuksessa. Hän kehotti oppilaita opiskelemaan sekä teoriaa että käytäntöä – mahdollisimman kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Törnudd 1912, 6). Reijo Pajamo muistuttaa, että aikaisemmin suomalaisen musiikin teorian opettamisen heikkoutena pidettiin, että ”teoriaa ei osattu soveltaa käytäntöön” (1976, 168). Vuonna 1927 Wilho Siukonen oli esittänyt saman asian runomuodossa (1927, 140):

"Kuulen minkä näen – näen minkä kuulen!

Minkä kuulen – sen unohdan.

Minkä näen – sen muistan.

Minkä teen – sen ymmärrän."

2.2.4 Katsaus tutkimuksen kannalta tärkeimpiin melodiadiktaattikokoelmiin ja -menetelmiin

2.2.4.1 Albert Lavignac: melodiadiktaatiopetusmenetelmän ensimmäinen kehittäjä

Albert Lavignacin teos *Cours Complet Theorique et Practique de Dictée Musicale* vuodelta 1882 on ensimmäinen julkaisu melodiadiktaatin alalla. Tämä kokoelma valmistui kymmenen vuotta sen jälkeen, kun melodiadiktaatti hyväksyttiin Pariisin konservatoriossa opiskelijoiden varsinaiseksi oppiaineeksi. Teoksessa esitellään diktaatin moninaista materiaalia ja harjoitukset pohjautuvat Lavignacin omakohtaisiin kokemuksiin.

Lavignacin teos on tähdätty musiikinopiskelijoille, jotka ovat musiikin teorian opinnoissaan vielä alkuvaiheessa. Kuusi lukua ja kaikkiaan 4483 tehtävää edellyttävät systemaattista etenemistä yksinkertaisista tehtävistä kohti alati vaikeampia haasteita. Teoksensa alkuteksteissä Lavignac määrittelee melodiadiktaatin "musiikilliseksi pikakirjoitukseksi" ja tehtävät hän jakaa neljään osaluokkaan, jotta oppilaat voisivat saavuttaa opiskelussaan yhä korkeamman tason:

1. Intervalliharjoitukset.
2. Rytmikuvioiden opettelu.
3. Pitkähköt melodiat, joiden rytmikuviot ovat yksinkertaisia.

4. Yhä vaikeampien melodisten yksityiskohtien yhdistäminen rytmisesti monimutkaisiin tekijöihin.

Intervalliharjoitukset noudattelevat sävelasteikkoja ja harjoitukset etenevät astekuluista kohti laajempia intervaleja. Tehtävien suorittamista tukevat suppeiden melodiafragmenttien harjoittelu jokaisen uuden opitun intervallin jälkeen. Tämän vaiheen melodioissa esiintyy ainoastaan yksinkertaisia rytmikuvioita.

Rytmikuvioiden opettelussa metodi on samankaltainen kuin intervalliharjoituksissa. Yksittäisten rytmimuodostelmien harjoittelua seuraavat erilaiset lyhyet rytmikombinaatiot.

Erilaisten intervalli- ja rytmiharjoitusten runsaus selittyy sillä, että tällöin voidaan suorittaa tiettyjä tehtäviä samanaikaisesti rinnakkain. Lavignacin mielestä tämä toimii melodiadiktaatin esiharjoituksena, jonka jälkeen on vuorossa *varsinainen melodiadiktaatti*, jossa oppilaat pyrkivät nuotintamaan heille tuntemattomia melodioita. Kokoelman kaikki melodiat ovat Lavignacin säveltämiä ja ne on suunnattu erilaisten ongelmatyyppien harjoitteluun. Kaikki harjoitukset ovat yksinäisiä.

Lavignacin metodi on rakenteeltaan looginen ja sitä on helppo seurata teokseen liittyvien selitysten avulla (1882, 184). Teoksessa melodiadiktaatti on jaettu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa kokonainen melodia soiteetaan kerran. Lähtösävel ja etumerkintä on annettu:

NUOTTIESIMERKKI 6 (Lavignac 1882, 184.)



Oppilaiden on määrä löytää melodiakaaroksen taitekohdat, sävellaji ja tah-tiosoitus. Toisessa vaiheessa melodia on jaettu kahden tahdin mittaisiin katkelmiin:



Lavignacin mielestä katkelmissa suoritettavalla melodiadiktaatilla tähdätään kahteen päämäärään: yhtäältä oppilas kykenee seuraamaan melodiaa jatkuvasti ja toisaalta tehtävän avulla suljetaan pois ajatus, ettei oppilas kykene jatkamaan melodian nuotintamista, koska hän on "unohtanut lähtösävelen".

Lavignac painottaa lisäksi taukojen merkitystä pienissä osissa suoritettavassa melodiadiktaatissa, koska katkelmien välisten nuotintamistaukojen avulla oppilas varsinaisesti ymmärtää melodian ja kykenee huolellisesti nuotintamaan sen.

Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa melodia soitetaan jälleen kokonaisuudessaan.

Lavignac huomauttaa, että osissa suoritettava melodiadiktaatti ei ole enää tarpeen opintojen myöhemmissä vaiheissa. Hän on vakuuttunut siitä, että tämän menetelmän avulla oppilas perehtyy kerta kerralta syvällisemmin diktaattitehtäviin, joten menestyksellinen oppiminen on epäilemättä taattu.

2.2.4.2 Unkarilaisten melodiadiktaattimenetelmien ja -kokoelmien tarkastelua

2.2.4.2.1 Albert Siklósin menetelmä

Siklósin teos *Útmutató a zenediktáláshoz* ("Melodiadiktaatin opas") julkaistiin 1913. Alkusanoina tekijä viittaa neljän vuoden omakohtaisiin kokemuksiin ja kokeiluihin melodiadiktaatin parissa. Hänen näkemyksensä mukaan melodiadiktaatin hyöty ilmenee vasta pitkäkestoisen ja säännöllisen harjoittelun jälkeen. Uusien ideoiden hätäisestä lanseeramisesta ei ole mitään hyötyä. Siklósi on pyrkinyt järjestämään kirjansa luvut mahdollisimman loogisesti, jotta opetuksessa saavutettaisiin mahdollisimman hyvät tulokset. Siklósi noudattelee melko tarkoin Lavignacin esikuvaa, mutta hän täydentää menetelmää etenkin kahdella merkittävällä tavalla: yhtäältä metodi tähtää myös notaation tekniikan omaksumiseen, ja toisaalta tehtävävalikoima sisältää myös kaksi- ja neliäänisiä tehtäviä, joiden avulla oppilas saa valmiudet harmoniaopin opinnoille.

Siklósi väittää, että jopa pidemmälle edenneiden oppilaiden keskuudessa esiintyy suuria vaikeuksia nuottien piirtämisessä (1913, 2). Ratkaisuksi hän ehdottaa kalligrafisia harjoituksia, jotka etenevät kolmivaiheisesti:

1. Oppilaan on piirrettävä nuotit "moitteettomasti" ja lisäksi hänen on sijoitettava ne nuottiviivastolle.
2. Oppilaan on piirrettävä nuottien varret oikeaan suuntaan ja samalla hänen on sisäistettävä moniäänisen musiikin stemmojen yhdistämisen tekniikka.
3. Oppilas kopioi julkaistuja neliäänisiä sävellyksiä.

Miksi oppilaan täytyy *kopioida* painettua nuottijulkaisua? Siklósien mielestä painettujen nuottien kopioinnin yhteydessä oppilas alkaa ymmärtää sellaisia teoreettisia seikkoja ja sääntöjä, joiden perustalle musiikinteorian opetus on vaivatonta rakentaa.

Lavignacin teokseen verrattuna Siklósien kirjassa melodiadiktaatin melodiset ja rytmiset esiharjoitukset laajenevat seuraavalla tavalla:

Intervalliharjoitukset. Intervallien opettelu etenee yläsävelsarjaa noudattaen (ts. oktaavi, kvintti jne.). Moniääniseen musiikkiin valmistavissa harjoituksissa oppilas laulaa eri asteikkoja *samalta* aloitussäveleltä ja lisäksi hänen täytyy osata nuotintaa erilaisia asteikkoja siten, ettei lähtösävel ole välttämättä asteikon perussävel.

Rytmiharjoitukset. Opettajan sormellaan naputtamien rytmiyhdistelmien ymmärtäminen ja nuotintaminen onnistuu parhaiten, mikäli tehtävissä hyödynnetään johtamista. Tavanomaisten tahtilajien (2/4, 3/4, 4/4 ja 6/8) opetteluun jälkeen varsinainen melodiadiktaatti luonnistuu oppilaalta verrattomasti paremmin.

Siklósi antaa opettajalle täydet vapaudet valita melodiadiktaatin pituus – kuitenkin 2–8 tahdin puitteissa. Seuraavaksi luon yhteenvedon hänen suosittelimestaan melodiadiktaatin käytännön metodista:

1. Etumerkit on ennalta annettu. Ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen oppilas määrittelee lähtösävelen ja sävellajin.
2. Melodia voidaan soittaa oppilaalle useita kertoja, mutta Siklósi ei hyväksy melodian segmentointia, joten tehtävä soitetaan oppilaalle joka kerta kokonaisuudessaan.
3. Kaksiäänisissä sävelmissä oppilaan on piirrettävä ylä-äänien nuottivarret ylöspäin ja aläänen nuottivarret alaspäin. Siklósi näkee hyödyttömänä soittaa oppilaalle erikseen kaksiäänisten sävelmien stemmoja.
4. Diktaattitehtävät on syytä soittaa tai laulaa oppilaalle "kohtuullisessa tempossa" (Siklósi 1913, 8).

5. Neliääniset diktaattitehtävät tulee esittää niin hitaassa tempossa, että oppilas kykenee nuotintamaan kaikki neljä ääntä samanaikaisesti. Siklósi suosittelee bassoäänien nuotintamista ensimmäisenä.

Siklósin teoksen oppimateriaali on mitoitettu vuoden mittaiseksi kurssiksi, ja jokainen tehtävä on hänen omaa käsialaansa. Melodioiden ambitus on usein peräti kaksi oktaavia. Etenkin teoksen viimeisiä yksi- ja kaksiäänisiä melodioita on aihetta tarkastella kriittisesti. Näiden tehtävien suorittaminen vain yhden vuoden opintojen jälkeen vaikuttaa aivan utopistiselta nykyajan säveltapailun opetussuunnitelmien puitteissa (ks. Nuottiesimerkit 8-9).

NUOTTIESIMERKKI 8 (Siklósi 1913, 34.)

The musical score for Nuottiesimerkki 8 consists of four staves of music. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time (C). The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes. There are several triplets indicated by a '3' over the notes. The piece concludes with a double bar line.

NUOTTIESIMERKKI 9 (Siklósi 1913, 38.)

The musical score for Nuottiesimerkki 9 consists of six staves of music. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The music is highly complex, featuring a wide range of notes and intricate rhythmic patterns, including many sixteenth and thirty-second notes. The piece concludes with a double bar line.

2.2.4.2.2 Antal Molnárin menetelmä

Antal Molnárin oppikirja *Gyakorlókönyv a Solfège tanítására* ("Harjoituskirja säveltäpailun opettamista varten") valmistui 1921 Budapestin musiikkiakatemiaan valmentavan luokkien opiskelijoita varten. Teos sisältää erillisen melodiadiktaattia käsittelevän osuuden, joka on laadittu siten, että oppilas perehtyy vähitellen jokaiseen sävellajiin. Aikaisemmin ilmestyneisiin alan oppikirjoihin verrattuna Molnárin teoksessa on kaksi merkittävää uudistusta: harjoitusmateriaalin luonne ja pedagoginen lähestymistapa melodiadiktaattiin.

Harjoitusmateriaalistaan Molnár väittää samaa kuin kollegansa Béla Szabados (1921, 4): melodiadiktaatussa on käytettävä harjoituksia, jotka ovat helposti laulettavissa. Molnár päätyykin näkemykseen, että opetusmateriaalin tulee koostua "aidoista yksiaänisistä sävelmistä". Tämän kriteerin täyttävät hänen mukaansa ainoastaan (1) kansansävelmät ja (2) suurten säveltäjämestareiden kaanonit.

1. Molnár kritisoi Lavignacin kokoelman yksiaänisiä melodioita, sillä vaikka ne onkin järjestetty metodisesti mallikkaasti, hänen mielestään ne eivät edusta taiteellisesti arvioiden edes keskitasoa (Molnár 1921, 6). Molnárin mukaan on väärin, että oppilaille esitetään kaksi- tai useampiäänisestä melodiasta ainoastaan ylä-ääni, sillä tällöin – säestyksen puuttuessa – melodia ja rytmi kuulostavat "keinotekoisilta".

2. Molnár ei kiinnitä melodiadiktaatin metodologiassaan lainkaan huomiota opiskelijan taitoon kirjoittaa ja piirtää nuotteja, sillä hän olettaa, että musiikkiakatemiaan hyväksytyt opiskelijat hallitsevat ilman muuta nämä perustaidot. Sen sijaan Molnár pitää tärkeämpänä parametrien elimellistä kokonaisuutta, joka luo musiikillisen kokemuksen. Parametrien, sekvenssien ja erilaisten kertauksien nuotintamiseen Molnár kehitti uusia merkintätapoja, joita hän selitti seuraavalla tavalla: "Näiden lyhennyksien tarkoituksena on muistuttaa opettajaa siitä, millaisiin parametrien välisiin yhteyksiin on oppilaan syytä kiinnittää huomionsa melodiadiktaattiharjoituksissa".

NUOTTIESIMERKKI 10 (Molnár 1921, 49 – tehtävä 199.)

The image shows two staves of musical notation. The first staff is in G major (one sharp) and 2/4 time. It contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. Above the staff, there is a marking 'T III'. The second staff also starts in G major and 2/4 time. It shows four measures, each starting with a note and followed by 'sequ.' indicating a sequence: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4.

Allegretto

Nuottiesimerkissä 11 merkintä III tarkoittaa aiheen toistamista terssiä korkeammalta, T III merkitsee aiheen toistoa hieman varioiden, sequ tarkoittaa sekvenssiä ja repet. kertausta.

On hyvin mielenkiintoista, että legendaarisen nopea nuotinkirjoittaja Franz Schubert käytti samantapaista notaatiomenetelmää (Diescau 1975, 64). Liediensä käsikirjoituksissa hän ei erikseen merkinnyt toistuvia kuvioita.

2.2.4.2.3 Erzsébet Szőnyin menetelmä

Erzsébet Szőnyin teos *A zenei írás-olvasás módszertana* ("Musiikin kirjoittamisen ja lukemisen metodi") on sadan harjoituksen kokoelma vuosilta 1952–53. Kodályn mielestä se on "luonnos Szőnyin ainutlaatuisesta opetuksesta" (Kodály 1974a, 295), jossa päämäärä saavutetaan systemaattisen harjoittelun tuloksena. Szőnyin diktaattimetodi perustuu Kodályn esittämiin periaatteisiin, toisin sanoen lauluääneen ja relatiiviseen solmisaatioon. Melodiadiktaatin taitava suorittaminen on tulosta seitsemän vuotta kestäneestä kuulonkehittämisestä.

Szőnyin teoksessa melodiankirjoittamisen peruselementtien harjoitusvaiheet ovat:

1. Perusrhythmyksiköiden ja näiden erilaisten yhdistelmien kirjoittaminen. Rytmiharjoitukset ovat peräisin tunnetuista ja vähemmän tunnetuista melodioista.
2. Solmisaation asteittain etenevä harjoittelu. Samanaikaisesti opetellaan myös melodioiden "nuotintamista" kirjaimin, toisin sanoen solmisaatiomerkkien avulla.
3. Solmisaatiomerkein kirjoitettu melodia muunnetaan nuottiviivastolle varsinaiseksi notaatioksi.

NUOTTIESIMERKKI 12 Melodian kirjoittaminen solmisaatiomerkein. (Szőnyi 1956b, 11 - tehtävä 5.)



NUOTTIESIMERKKI 13 Esimerkissä 12 esitetyn melodian kirjoittaminen nuottiviivastolle. (Szőnyi 1956b, 11- tehtävä 5. oma ratkaisu)



Melodiadiktaatti koostuu kahdesta osa-alueesta, melodisista ja rytmisistä harjoituksista, joiden kirjoittamisen yhteyteen Szőnyi liittää oppilaan musiikillisen muistin kehittämisen. Valmistavien harjoitusten jälkeen oppilaille ei enää tarvitse selittää melodiadiktaatin olemusta, joka perustuu kehittyneeseen musiikilliseen muistiin ja relatiivisen solmisaation täydelliseen omaksumiseen. Szőnyin menetelmä tähtää siihen, että melodiadiktaattiprosessissa oppilaalle tuntematon melodia transformoituu musiikillisen muistin kautta solmisaatiomerkeiksi, ja juuri tämän takia melodian kirjoittaminen nuottiviivastolle on oppilaalle ongelmaton.

Metodin luonteesta johtuen yhä vaikeampien melodisten ja rytmisten kokonaisuuksien nuotintaminen käy oppilaille entistä helpommaksi, sillä niitä harjoitellaan säännöllisesti. Kokoelman oppimateriaali koostuu ensisijaisesti kansansävelmistä ja kuorolauluista. Vaikka Szőnyi käyttääkin runsaasti kaksi- ja kolmiäänisiä lauluja, niin melodiadiktaattiharjoituksissa keskitytään ainoastaan yksiäänisiin sävelmiin.

2.2.4.2.4 László Dobszayn menetelmä

Dobszay kehitti solmisaatioon perustuvaa melodiadiktaattia laajentaen metodia duuri-molli -tonaliteetin funktionaalisen sointuajattelun suuntaan. Vuonna 1969 julkaistiin hänen teoksensa *A hangok világa I-VI* ("Äänen maailma"). Tämä kuusiosainen kokoelma on suunnattu soitonopiskelijoille.

Edellä esiteltyihin diktaattikokoelmiin verrattuna Dobszay esittää merkittävän opiskelutekniikkaa koskevan täydennyksen. Tehtävän alussa oppilaille kerrotaan kirjoitettavan melodian tärkeimmät tukipisteet, kuten sävellaji, tahtilaji ja tarvittaessa muitakin melodisia ja rytmisiä yksityiskohtia. Näillä niin sanotuilla diktaattiraameilla Dobszay takaa sen, että oppilaat havaitsevat kokonaiskuvan välittömästi ja pysyvät tehtävässä koko ajan mukana. Diktaatit ovat yksi- ja kaksiäänisiä.

Dobszayn diktaattiharjoitukset koostuvat kansanlauluista, varhaisista eurooppalaisista yksiaanisista melodioista sekä otteista wieniläisklassikkojen teoksista. Jälkimmäisten yhteydessä sointufunktioita tukevat bassoäänit on annettu oppilaille.

NUOTTIESIMERKKI 14 (Dobszay 1969d/IV, 53 – tehtävä 59.)

NUOTTIESIMERKKI 15 Esimerkissä 14 esitetyn tehtävän ratkaisu. (Dobszay 1969c, 74.)

2.2.4.2.5 Éva Sipos Bántainén menetelmä

Éva Sipos Bántainén teos *A jó muzsikus látja amit hall és hallja amit lát* ("Taitava muusikko näkee minkä kuulee ja kuulee minkä näkee") ilmestyi 1998 ja se on laajin tähän mennessä julkaistu melodiadiktaattikokoelma. Sen taustalla ovat tekijän pedagogiset kokemukset kolmenkymmenen vuoden ajalta ja siihen sisältyy myös melodiadiktaattia koskevia metodeja. Relatiiviseen solmisaatioon perustuva metodi edellyttää soitinopiskelijoilta hyvää musiikillista kuuloa ja puhdasta lauluääntä.

Bántainén menetelmä tähtää kolmen osa-alueen kehittämiseen: (1) oppilaan huomiontakyky, (2) oppilaan musiikillinen muisti ja (3) oppilaan valmiudet tehtävien nuotintamiseen. Näiden osa-alueiden perusteellista harjoittamista silmällä pitäen Bántainé on luonut kaikkiaan kymmenen toinen toisiinsa pohjautuvaa metodia, joita tosin voidaan harjoitella erillisinäkin kokonaisuuksina. Metodit ovat seuraavia:

- tutun melodian nuotintaminen,
- tietoinen muistin harjoitus (lyhyen melodiafragmentin avulla),
- havaintokyvyn kehittäminen (prima vistana laulettu lyhyen melodiakatkelman nuotintaminen),
- havaintokyvyn tietoinen vahvistaminen tiettyjen etukäteen annettujen tukipisteiden avulla (kuten aloitus- ja päätössävelten välinen suhde, melodian kaarrostosten suunnat),
- jaetun huomiokyvyn kehittäminen ja tietoisesta polyfonisen kuulon vahvistaminen tuttujen melodioiden avulla. (Jaetulla huomiointikyvyllä Bántainé tarkoittaa, että oppilas kykenee seuraamaan kaksiaänistä melodiaa tilanteessa, jossa toinen ääni on hänelle entuudestaan tuttu ja jota hän itse laulaa, kun taas toinen opettajan soittama ääni on hänelle tuntematon. Tämän jälkeen oppilaan on kyettävä nuotintamaan ulkomuistista tuo "tuntematon" stemma.),
- moniäänisen materiaalin yhteydessä ylin ääni lauletaan prima vistana ja sen avulla hahmotetaan ja nuotinnetaan muut äänet (annettujen visuaalisten ja auditiivisten apuneuvojen avulla),
- ”in memoriam Zoltán Kodály” (moniäänisen musiikkiesimerkin nuotintaminen opitaan sisäisen kuulon avulla),
- ”nopea kuulo” (nopealla tempolla ja pieniä aika-arvoja sisältävien katkelmien nuotintaminen),
- johdanto jatkuvaan melodiadiktaattiin.

Bántainén ohjeiden mukaan oppilas piirtää aluksi tahtiviivat, jonka jälkeen hän täydentää tyhjät tahdit kuulemansa musiikin perusteella. On huomionarvoista, kuinka Bántainé ehdottaa, että tehtävän ratkaiseminen yhtäjaksoisesti alusta loppuun ei välttämättä ole yhtä menestyksellistä, kuin yksittäisten tahtien sisältöjen ratkaiseminen. Oppilas voi jättää tehtäviin tyhjiä tahteja, mutta nuotintettujen tahtien sisältöjen on oltava oikein.

- Oppilaan muistin sanelun-metodi, joka tarkoittaa: keskittynyt kuuntelu → muistiin perustuva ymmärrys → muistinvarainen notaatio.

Tehtävien malliesimerkkeinä Bántainé esittää otteita yksi- ja kaksiaänisestä sekä tonaalisesta että atonaalisesta musiikista. Bántainén mukaan kenestä tahansa kehittyvä taitava melodiankirjoittaja, mikäli opetuksessa käytetään systemaattisesti hänen luomiaan metodeja.

2.2.4.2.6 István Gyórfyfyn menetelmä

István Gyórfyfyn vuonna 2004 ilmestyneen teoksen *Kétszólamú Zenediktálás* (Kaksiääninen melodiadiktaattikokoelma) alkusanojen mukaan kaksiäänisyys on uusi musiikillinen dimensio eikä yksiäänisyys, johon liittyy toinen "häirintälentämisenä" (2004, 3). Tekijän näkemyksen mukaan onkin jo diktaattiharjoitusten alkuvaiheessa syytä kiinnittää huomiota kahden melodian tarkkailuun samanaikaisesti. Kokoelman aineisto koostuu wieniläisklassismin ajan sävelmistä, sillä Gyórfyfyn mielestä näissä melodioissa esiintyvät selkeimmin musiikin sekä vertikaaliset että horisontaaliset elementit. Lisäksi jopa yksinkertaisimmat melodiat sisältävät harmonisia "kuunkehiä" (sointuja, jotka hahmottuvat pelkästään melodian avulla). Tekijän perusvaatimuksena on relatiivisen solmisaation varma osaaminen. Diktaattimenetelmässään hän kehittää Dobszayn ja Bántainén systeemejä. Tarkoituksena on, että oppilaat kykenisivät sisäisen kuulonsa avulla hahmottamaan musiikkiesimerkin kokonaisuuden, mutta lisäksi hän ehdottaa käytettäväksi seuraavia metodologisia vaiheita:

- melodian alle kirjoitetaan säestyksen rytmi
- melodia kirjoitetaan solmisaatiotavujen avulla ilman nuotteja
- kantasointujen sävelillä etenevien helpohkojen säestävien äänien kirjoittaminen nuotteina
- kantasoinnuista koostuvaa sävelvalikoimaa laajennetaan muiden sointujen sävelillä

Gyórfyfyn mukaan on tärkeää, että jokainen oppilas pystyy kehittämään itselleen sopivimman työskentelytavan, joka perustuu kehittyneen muistin ja kirjoitusnopeuden yhdistelmään. Hän korostaa klassisesta musiikista otettujen musiikkiesimerkkien merkitystä, koska hänestä melodiadiktaattiprosessin tavoitteena on myös musiikkimaun kehittäminen.

2.2.4.3 Suomalaisen melodiadiktaattimenetelmien tarkastelu

Suomalainen musiikkikoulutusjärjestelmä on iältään verrattain nuori, joten on luonnollista, että siinä on hyödynnetty ja sovellettu muiden maiden korkeatasoisia opetusmenetelmiä. Tämä pätee myös melodiadiktaattiin. Niinpä Suomessa ei ole juurikaan ollut aihetta laatia kovin paljon uusia diktaattimenetelmiä ja -kokoelmia. Suomalaisissa säveltapailukokoelmissa on silti havaittavissa muiden maiden kokoelmista poikkeavia diktaattimenetelmiä ja -materiaaleja koskevia painotuksia.

2.2.4.3.1 Martin Wegeliuksen menetelmä

Vieraillessaan Brysselin konservatoriossa vuonna 1889 Martin Wegelius tutustui menetelmään, joka jo opiskelun alkuvaiheessa johti "hämmästyttävään varmuuteen säveltapailussa" (Wegelius 1926, 12). Menetelmän oli keksinyt pariisilainen Dessirier ja sen perusajatuksena oli muodostaa asteikon jokaiselle sävelle 2–6 sävelen mittainen sävelkuvio eli "kaava", joka alkaa kyseessä olevalla sävelellä ja päättyy asteikon perussävelle. Oppilaat opettelivat kaavat ulkoa ja niiden avulla he tapailivat yksittäisiä säveliä. Duuri- ja molliasteikkoja varten oli olemassa erilaiset kaavat, mutta samat kaavat soveltuivat jokaiseen molliasteikkoon ja vastaavasti jokaisella duuriasteikolla oli samat kaavansa. Dessirierin menetelmästä Wegelius teki muunnoksen, jossa samaa nimeä käytettiin kaikkien asteikkojen toisiaan (järjestyksessä) vastaaville sävelille. Näin ollen jokaisen asteikon ensimmäinen sävel sai nimen do, toinen re jne. Tämän menetelmän mukaisesti Wegelius laati vuonna 1893 säveltapailun oppikirjan, josta tuli säveltapailu- ja melodiadiktaattikurssien pakollinen oppikirja. Kirjan kaikki luvut päättyvät saneluharjoituksiin. Wegeliuksen mukaan opettajat voivat tähän tarkoitukseen joko löytää tai itse "sepittää" soveliaita sävelmiä. Opettajien tulee muistaa, että näiden harjoitusten tarkoituksena on edetä rinnakkain säveltapailuharjoitusten kanssa, mutta niiden täytyy aina olla vähän helpompia kuin säveltapailuharjoitukset. Diktaattia koskevia asetuksia on luettavissa julkaisussa Helsingfors Musikförening och musikinstitut 1882 - 1902 stadgar och kurser: "Diktaatti kaikissa sävellajeissa vapaasti tai Lavignacin mukaan". Tämän määntönnän perusteella on erittäin todennäköistä, että Lavignacin kehittämää diktaattimenetelmää on käytetty musiikkiopiston oppitunneilla.

2.2.4.3.2 Arvi Karvosen menetelmä

Vuonna 1946 Arvi Karvonen korostaa teoksessaan *Säveltapailun oppikirja*, että "sävelsanelun harjoituksia on suoritettava jokaisella oppitunnilla" (1946, 10). Hänen mukaansa diktaattien vaikeusaste riippuu oppitunnilla käytettävistä säveltapailutehtävistä ja on aina rinnastettava näihin tapailutehtäviin. Menetelmänä hän suosittelee, että aluksi oppilaat kuuntelevat melodiaa tarkoin, opettelevat sitä mielessään ja vasta sen jälkeen on vuorossa melodian kirjoittaminen. Karvonen pitää tärkeänä, että myös heikommat oppilaat tottuvat havaitsemaan ja merkitsemään oikein saman sävelen toistumisen sekä melodian kaaroksen muutokset.

Karvonen suosittelee, että oppilas kirjoittaa aluksi ainoastaan nuottien päät ilman varsia. Vasta myöhemmin oppilas lisää nuottien aika-arvot. Aloittelevan oppilaan diktaattimateriaaliksi hän suosittelee melodioita, jotka sisältävät asteikkokulkuja. Näistä helpoista sävelmistä edetään vähitellen kohti vaikeampia harjoituksia. Karvonen pitää tärkeänä, että diktaattitehtävien soittokertojen välissä pidetään riittävän pitkiä taukoja. On syytä huomioida, kuinka Karvonen kehottaa opettajia laatimaan omia diktaattisävelmiä - nimenomaan oman teoksensä laulutehtävien pohjalta.

2.2.4.3.3 Tauno Vänttisen menetelmä

Tauno Vänttinen esittää Säveltapailun ja musiikinteorian työkirjan Opettajan oppaassa (1974) perusteellisesti melodiadiktaattia koskevat metodologiset suoritusvaiheet, joita ovat:

- rytmin tai melodian osaaminen,
- analysoidaan rytmi "tititoimalla" jonka jälkeen koko rytmi kirjoitetaan rytmimerkein viivaston alle,
- analysoidaan melodia ja samalla melodia merkitään rytminuottien alle solmisaatiotavujen avulla,
- sävelmän kirjoittaminen viivastolle opettajan antaman so:n mukaan, samalla palauttaen mieliin muiden tunnettujen sävelten sijainnit,
- vaiheet esitetään myös taululla nopeimpien kirjoittajien toimesta
- merkitään tahti- ja kaksoistahtiviivat, tahtiosoitukset ym. seikat sen mukaisesti, mitä oppikirjassa on niistä opetettu.

Vänttinen toteaa, että mikäli melodiadiktaatti on säveltapailun opetuksessa alusta alkaen läsnä, kyetään välttämään osaamattomuuden aiheuttamaa turhautumista.

2.2.4.3.4 Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton diktaattimelodiat

Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto on vuodesta 1980 lähtien lähettänyt musiikkioppilaitoksille noin 20 vuoden ajan melodiadiktaattitehtäviä, jotka ovat muodostuneet säveltapailukurssien lähes pakollisiksi tehtäviksi. Postitse lähetetyistä tehtävistä onkin vuosien mittaan kertynyt suoranainen melodiadiktaattikokoelma. Tehtävät jäsenyivät tiettyjen ongelmakokonaisuuksien mukaisesti: lähtökohtina ovat helpohkot asteittain etenevät melodiat, joiden jälkeen on vuorossa sointujen yhteyteen keksityt diktaatit. Tehtävät ovat valtaosin 6–8 tahdin mittaisia tonaalisia melodioita, mutta siinä mielessä keinotekoisia, etteivät ne perustu mihinkään musiikinhistorialliseen tyyliin. Diktaattimelodioista voidaan kuitenkin hahmottaa eräänlainen keinotekoinen musiikkityyli, koska melodioiden rakenteet ovat keskenään identtisiä. Tätä väitettä tukevat melodiadiktaattitehtävien tyylejä koskevat tarkastelut, joita olen saanut suomalaisilta kollegoilta (ks. Liite 1).

2.2.4.3.5 Seija-Sisko Raition menetelmä

Seija-Sisko Raition vuonna 1984 ilmestynyt Sibelius-Akatemian julkaisema diktaattikirja sisältää kokoelman Raition laatimia diktaattimelodioita, jotka on systemaattisesti rakennettu. Melodioiden muodostamisperiaatteet ja tyylit ovat

samantapaisia kuin Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton edellä mainituissa tehtävissä. Kirjan viimeisestä luvussa on luettelo "elävän musiikin" kuunteluun johdattelevista sävellyksistä opiskeluohjelmiseen ja analyysineen. Itse asiassa kyse on aitojen sävellysten sointupohjien analyysimalleista. Kirjan uusimmat painokset sisältävät diktaatteja sisältävän CD:n, jonka avulla diktaattien harjoittelu on mahdollista ilman opettajaa. CD sisältää eri soittimilla esitettyjä "keinomusiikkityyliin" sävellettyjä 1-2-äänisiä diktaattimelodioita. CD ei sisällä lainkaan klassisen musiikin esimerkkejä.

2.2.4.3.6 Kodály'n filosofiaan perustuva melodiadiktaatti

1980- ja 1990-luvuilla julkaistiin Suomessa kolme merkittävää kokoelmaa, joissa kaikissa sovelletaan säveltapailun opetukseen Kodály'n filosofiaa - ja joissa kaikissa korostetaan melodiadiktaatin korvaamatonta merkitystä musiikinopiskelijoille (Hakkarainen & Hyytinen-Kesävuori 1995; von Creutlein 1984; Sillanpää 1982). Timo von Creutlein kehottaa oppilaita opettelemaan melodian niin perusteellisesti, että notaatio voi tapahtua pelkästään ulkomuistin avulla (1984, 7). Anna-Maija Sillanpää puolestaan korostaa, että melodiadiktaattia on jatkuvasti harjoiteltava (1982, 3).

Diktaattikirjallisuuden uusin suuntaus on suomalais-unkarilaisen yhteistyön tulos: Ágnes Sármasin ja Eero Hakkaraisen laatima "*Kaksiääninen diktaattikirja elävästä musiikista*" vuodelta 1998. Kirja poistaa kaksiäänisten diktaattien puutteen. Tekijöiden mukaan kirjassa julkaistut melodiat palvelevat samalla tärkeitä musiikkikasvatuksellisia tehtäviä: "Koska nykyisin on nuorille tarjolla hyvin monenlaista musiikkia, toivomme, että heidän makunsa kehittyisi niin, että he alkaisivat arvostaa satoja vuosia konserttisaleissa soitettua ja laulettua musiikkia ja sitä, että tämän musiikin säveltäjiltä ja esittäjiltä on aina vaadittu pitkä koulutus." (Sármási & Hakkarainen 1998, 2).

Kokoelma sisältää 167 wieniläisklassismista lainattua esimerkkiä, jotka ovat alkuperäisistä moniäänisistä teoksista 2-äänisiksi yksinkertaistettuja versioita. (ks. Liite 2 ja 3.) Kokoelma ei sisällä ollenkaan metodologisia vihjeitä tai neuvoja. Tekijöiden mukaan tehtävät ovat parhaita harjoituksia siihen, että "säveltapailuopetus muuttuisi jatkossa yhä enenevässä määrin todellisen musiikin opetuksiksi" (Sármási & Hakkarainen 1998, 2).

2.2.4.4 Katsaus englanninkieliseen kirjallisuuteen

Englanninkielisellä alueella on ilmestynyt useampia säveltapailua käsitteleviä kirjoja sekä tutkielmia, joissa selvitetään melodiadiktaattiin liittyviä didaktisia askeleita. Seuraavassa tarkastellaan muutamaa tämän tutkielman kannalta keskeistä julkaisua.

2.2.4.4.1 Diktaatti klassisen musiikinteosten melodioita käyttäen

Bruce Benwardin kirjassa *Teacher's dictation manual in ear training* diktaatit ovat esimerkkejä klassisesta musiikista ja vaikeustasoiltaan systemaattisesti järjestettyjä. Yksiaänisen melodiadiktaattikirjoittamisen tekniikkana tekijä antaa lähtösävelen valmiiksi, jonka jälkeen hän pyytää oppilasta kirjoittamaan melodian aluksi ainoastaan solmisaatiotavuilla tai numeroilla. Myöhemmissä luvuissa melodiarunko on osittain annettu valmiiksi, ja tehtävänä on täydentää sitä diktaatin avulla. Tekijän mukaan tällä menetelmällä taataan oppilaalle diktaatin kirjoittamisen siisti ulkonäkö ja menestykselliset työskentelypuitteet. Sisäisen kuulon ja nuottikuvan välisen yhteyden kehittämistä palvelevana uudenlaisena ratkaisuna esitetään monivalintatehtäviä: kuullun perusteella oppilas valitsee kolmesta erilaisesta vaihtoehdosta mielestään oikean. (Benward 1969, 54).

Benwardin mukaan melodiadiktaattiprosessin toteuttamisessa on tekniikassa mielessä neljä osa-aluetta, joilla saman diktaattimelodian vaikeustasoon voidaan merkittävästi vaikuttaa:

1. Diktaatin esitysnopeus
2. Kertausten määrä
3. Esitettyjen fraasien pituus
4. Diktaattiin käytetyn ajan rajoittaminen

Diktaattitehtävistä suurin osa on saatavana myös äänitteinä, joten harjoittelu voi tapahtua säveltapailutuntien ulkopuolella.

2.2.4.4.2 Diktaattisuorituksen eri ajattelumalleja

Seuraavassa luodaan katsaus muutamiin diktaattimenetelmiin, jotka tarjoavat diktaattisuorituksille erilaisia vaihtoehtoja. Menetelmät ovat kuitenkin lähellä toisiaan, koska ne pyrkivät ratkaisemaan diktaattiongelmia loogisesti.

Earl Henryn ja James Mobberleyn kirjassa *Musicianship: Ear Training, Rhythmic Reading, and Sight Singing* (1987) todetaan, että teoreetikkojen mielestä oppilaiden täytyy aluksi opetella diktaattimelodia laulamalla se - vasta tämän jälkeen oppilaat voivat sen kirjoittaa. Heidän mukaansa on olemassa monenlaisia ansiokkaita diktaatin kirjoitustapoja. (Henry & Mobberley 1987, 135) Lähtökohtana he kuitenkin suosittelevat seuraavaa:

- melodian huolellinen kuuntelu,
- tonaliteetin pitäminen muistissa,
- melodian ensimmäisen ja viimeisen sävelen vertailu, jotka "aika usein ovat samoja",

- melodiakatkelmien kuvittelemisen tarvittaessa asteikkoina tai kolmisoin-
tuina,
- melodian mahdollinen sijoittaminen sointufunktioihin,
- kaikkien teoreettisten tietojen ja taitojen hyväksikäyttäminen; esimerkiksi
hän muistuttaa, että jos melodiassa on asteikon terssi sävel, siihen yleensä
saavutaan ylhäältä asteikon kvartti-sävelestä sekuntiliikkeellä alaspäin.

Tämä menetelmä heijastaa keinotekoisesti luotujen melodioiden teoreettisia ratkaisuja.

Robert D. Levinin ja Louis Martinin kirjassa *Sight Singing and Ear Training Literature* (1988) esitetään, että diktaatin tulee sisältää kolme päävaihetta:

1. Valmistelu:

- Nuottiaavaimen, tahtiosoituksen ja lähtösävelen antaminen.
- Melodian kokonainen esittäminen, jotta musiikin identiteetti, tonali-
teetti, karakteri ja pituus olisivat oppilaalle selviä.

2. Melodian nuotintaminen:

- Diktaatti esitetään kahden tahdin mittaisissa katkelmissa (vain jäl-
kimmäisen katkelman lähtösävel on annettava).
- Jokainen katkelma on soitettava kolme kertaa ja kolmannen esitys-
kerran jälkeen esitetään melodiasta seuraava katkelma. Ensimmäisel-
lä soittokerralla on tavoitteena havaita sävelkorkeudet, toisella kerral-
la rytmikuvioden yhteydet melodiaan ja kolmannella kerralla juuri
kuullun katkelman yhteys seuraavaan katkelmaan.
- Kun katkelma on soitettu toistamiseen, on oppilaan toistettava se se-
kä laulamalla että viittomalla. Tämä auttaa oppilasta kontrolloimaan
nuottien kirjoitusta selkeällä tavalla.

3. Hiominen:

- Melodia soitetaan kokonaan alusta loppuun.

Robert W. Ottmanin ja Paul E. Dworakin teokseen *Basic Ear Training Skills* (1991) sisältyy tietokoneen avulla harjoiteltavaksi tarkoitettu diktaattikokoelma, joka sisältää ainoastaan "keinotekoisia" melodioita. Diktaatin aloittamiseen on annettu kolme vaihtoehtoa:

- etumerkit ja lähtösävel,
- pelkästään etumerkit,

- pelkästään lähtösävel.

Tehtävien didaktisia askeleita ovat:

1. Koko melodian soittaminen.
2. Melodian alkupuoliskon soittaminen ja kirjoittaminen muistinvaraisesti.
3. Koko melodian soittaminen.
4. Melodian jälkipuoliskon soittaminen ja kirjoittaminen muistinvaraisesti.
5. Koko melodian soittaminen.

Tekijöiden mukaan melodia voidaan tarvittaessa jakaa lyhyempiinkin katkelmiin, mutta diktaattimenetelmän on säilyttävä samanlaisena.

2.2.4.4.3 Solmisaatioon perustuva diktaattikokoelma

Marta Ghezzi Árkossyn kirjassa *Solfège Ear training, Rhythm, Dictation, and Music Theory* (2005) ehdotettava solmisaatiomenetelmä perustuu neljään säveljärjestelmään:

- tonaalinen
- kromaattinen
- modaalinen
- atonaalinen

Árkossyn mukaan (2005, 4) säveltapailu edustaa sävelkorkeuksien ja rytmin synteisiä. Se pohjautuu säännölliseen kuulon ja rytmittämisen harjoittamiseen. Árkossy väittää, että tällä tavoin niin esittävä taiteilija, säveltäjä kuin musiikkitieteilijäkin voi perustelluin kriteerein asettaa konserttiohjelmistoja ja tyyllilajeja paremmuusjärjestykseen. Kirjan jokainen luku päättyy melodiadiktaatiin, jonka kirjoitusprosessin on noudatettava seuraavaa kaavaa:

melodian muistelu → sävelkorkeuksien merkitseminen → rytmisarvojen lisääminen

Teoksen melodiat ovat keinotekoisia ja ne on laadittu edellä mainittujen säveljärjestelmien mukaisesti. Viimeisissä luvuissa esitellään sekä melodisesti että rytmisesti täysin mahdollottoman vaikeita diktaattimateriaaleja:

NUOTTIESIMERKKI 16 (Árkossy 2005, 214.)



Yllä olevan diktaattimelodian vaikeustasoa kuvastaa hyvin se, kuinka lähes 30 vuotta jousisoittajana ja pedagogina toiminut absoluuttisen sävelkorvan omaava muusikko suoriutui tehtävästä kiitettävällä tavalla vasta 16 soittokerran jälkeen.

2.2.5 Yhteenvedo diktaattikokoelmien tarkastelusta

Olen edellä esitellyt tutkimukseni kannalta olennaisimmat melodiadiktaattikokoelmat ja didaktiset oppaat. Yhteenvetona voin todeta, että niitä voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta: metodit, materiaalit, esitystavat sekä tempo – ja esittämistapamerkinnot.

2.2.5.1 Melodiadiktaatin metodit

Lähes jokaisessa teoksessa esitellään samanlainen metodiikka diktaattitehtävien esiharjoituksille. Lähtökohtina ovat ainoastaan musiikin peruselementtien – rytmin ja melodian – systemaattinen harjoittelu. Automatisoituneeseen solmissaatiotaitoon perustuvat menetelmät ovat kautta linjan perusteellisesti työstettyjä viimeistä yksityiskohtaa myöten. Melodiadiktaatti on musiikkiopintojen alkuvaiheista alkaen läsnä aikaa säästämättä, jolloin onnistuneiden suoritusten tulisi ainakin periaatteessa olla mahdollista. (Bántainé 1998, 11.) Kokoelmien väliset erot ilmenevät lähinnä peruselementtien omaksumisen järjestyksessä – nekin johtuvat tekijöiden hiukan toisistaan poikkeavista näkökulmista. Useat kirjoittajat suosivat erillisiä intervalliharjoituksia, joita käytetään melodiadiktaattien esiharjoituksina (esim. Henry & Mobberley 1987). Benward toteaa, että mikäli oppilas ei kykene tunnistamaan puhdasta kvintti-intervallia, ei hän todennäköisesti myöskään kykene havaitsemaan musiikissa modulaatiota dominanttisävellajiin (Benward 1987, xi). Osa tutkijoista (esim. Wunsch 1973, 55 ja Karpinski 1989, 134) on kuitenkin sitä mieltä, että yksittäisten intervallien harjoittelu ei edesauta itse musiikin ymmärtämistä, jolloin tällaiset intervalliharjoitukset ovat täysin järjettömiä. Tätä ongelmaa laajemmin tutkinut Tornyos toteaa, että melodioiden sommittelu yksittäisten intervallien avulla on suorastaan piinallista, sillä tällöin opiskelija ei enää kykene havaitsemaan itse musiikin olemusta (Tornyos 1986, 12).

Tutkijat ovat eri mieltä myös siitä, missä vaiheessa opiskelijan olisi perehdyttävä rytmisiin yksityiskohtiin. Levin ja Martin suosittelevatkin, että oppilaat kirjoittavat diktaattiharjoituksissa aluksi melodian ja vasta sen jälkeen melodian rytmin (1988, 141). Potter suosittelee tekemiensä kokeiden nojalla päinvastaista järjestystä (1990, 66). Karpinskin teorian mukaan rytmin on muodostettava vankka perusta, joka antaa mahdollisuuden sijoittaa melodian sävelkorkeuksia nuottipaperille useassa eri järjestyksessä. Hänen mielestään (Karpinski 1989, 141) sävelkorkeuden kirjoittaminen ilman rytmistä runkoa on kuin yrittäisi kiinnittää ihmiseen lihaksia ilman luurankoa. Tutkijoiden näkemykset jakautuvat myös pohdittaessa melodioiden perussykkeen viittomisen tarpeellisuutta. Benward suosittelee jopa tahtien ensimmäisten sävelten korostamista diktaattia soittaessa. Karpinski puolestaan vieroksuu tätä ajatusta, sillä hänen näkemyksensä mukaan oppilaan tulisi kokea rytmi itse musiikin eikä opettajan tekemien aksenttien kautta (1989, 131). Luvussa 2.2.4.2.4 esitellään yksi mahdollinen ratkaisu melodiadiktaatin opetusmenetelmiin. Ratkaisussa esiteltyä tiettyjen tuki-pisteiden avulla tapahtuvaa melodiadiktaattiprosessia ovat useat muutkin tutkijat suositelleet (ks. esim. Benward 1961, 12 ja Alldahl 1974, 121).

Ennen siirtymistä varsinaiseen melodiadiktaattiin, esiintyy kokoelmissa kaksi näkemystä: (1) melodia soitetaan ainoastaan kokonaisuudessaan ja (2) melodia voidaan soittaa myös pienissä osissa. Myös nykyajan säveltapailussa on havaittavissa kahtiajako näiden näkemysten kesken. On syytä huomioida, että melodiadiktaatin opetuksen pitkän perinteen omaavissa maissa – kuten Unkarissa – tehtävä soitetaan tavallisimmin kokonaisuudessaan. Karpinskin mielestä tämä menetelmä palvelee parhaiten oppilaiden musiikillisen ajattelun periaatteita (1989, 141). Osissa suoritettavaa melodiadiktaattia ei silti tarvitse hylätä, sillä sen avulla opettajat haluavat varmistaa myös heikotasoisille oppilaille mahdollisuuden selviytyä tehtävistä (Lavignac 1882, 185). Tosin Karpinski toteaa (1989, 141), etteivät tämän kaltaiset harjoitukset hyödytä oppilasta "älykkään kuulon" kehittymisessä. Hänen mielestään on mahdotonta, että kahden tahdin mittaisten katkelmien sommittelu kokonaisuudeksi voisi edes vuosien mittaan kouluttaa muusikon, joka kykenisi kuuntelemaan älykkäästi omaa tai kanssamuusikoiden soittoa saati musiikkiäänitteitä ilman jatkuvia keskeytyksiä.

Historiallisessa aikaperspektiivissä tarkasteltuna vaikuttaa ilmeiseltä, että melodiadiktaatteja koskevat didaktiset opastukset nojaavat vanhaan ja vakiintuneeseen perintöön, eikä niissä juurikaan hyödynnetä uusia ajatuksia.

2.2.5.2 Melodiadiktaatin materiaalit

Melodiadiktaatti on säilyneiden dokumenttien perusteella vähintään 130 vuotta vanha menetelmä. Historian saatossa tehtävät ovat edustaneet lähinnä kahta tyyppiä: (1) kokoelmien tekijöiden ja pedagogien säveltämät melodiat ja (2) otteet klassisen musiikin säveltäjien teoksista, kaanonit ja kansanlaulut.

Pedagogien säveltämien melodioiden arvo paljastuu silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävien suorittamisessa. Tällöin opettaja voi välittömästi laatia oppilaalle parhaimman mahdollisen tehtävän. Myös tutkintotilanteissa nämä

"keinotekoiset" melodiat ovat käyttökelpoisia, koska niiden avulla on mahdollista kartoittaa oppilaiden omaksumisvalmiuksia tehtävien tietyissä yksityiskohdissa. Suurena varjopuolena on tietysti melodioiden taiteellinen taso. Molnárin mukaan (1921, 54) onnistunut opetus edellyttää opetuksessa käytetyn materiaalin korkeaa taiteellista tasoa. Dobszay viittaa musiikkikasvatuksessa käytettyjen melodioiden taiteelliseen tasoon ja toteaa terävästi (1991, 22): "Kaikki sienet ovat sieniä mutta kuitenkin erottelemme syötävät sienet myrkyksienistä. Oletamme ilman muuta, että ruokalistojen sieniä sisältäviin ruokiin on käytetty nimenomaan syötäviä sieniä. Musiikkipedagogia on tie taideteoksiin, eivätkä opetusvälineiksi kelpaa muut kuin taideteokset." Keinotekoiset diktaattitehtävät rinnastuvat siis myrkyllisiin sieniin, taiteellisesti korkeatasoiset melodiat puolestaan herkullisiin ruokasieniin. Myös Tornyosia huolestuttaa keinotekoisien melodioiden käyttö (1986, 11). Hän kuitenkin arvelee, että ennustettavia kaarroksia sisältävät melodiat saattavat kehittää oppilaan musiikkikorvaa jollain abstraktilla tasolla, mutta estetiikan ja tyyliä kehittelemisessä niistä ei ole mitään hyötyä. Myös Karácsony väittää taidefilosofiaansa esittelevässä kirjoituksessaan, että taidekasvatuksen tulee nojautua ainoastaan olemassa olevaan taiteelliseen materiaaliin (1941, 24).

Otteet säveltäjien teoksista ja kansanmusiikista ovat näin ollen verrattomasti arvokkaampaa tehtävämateriaalia. Tällä tavalla diktaattimelodiat etenevät kantasävelten funktioiden logiikan mukaan. On huomattava, että esittelemisessäni diktaattikokoelmassa otteet klassisen taidemusiikin teoksista on esitetty yksi- tai kaksiäänisinä tehtävinä, jolloin niille ominainen soinnallinen ajattelu on suurimmassa osassa häivytetty. Károly Nógrádi, Károlyné Papp ja Marianna Spiegel ovat kaksiäänisessä melodiadiktaattikirjassaan tietoisia siitä, että oppilaan olisi paljon helpompaa seurata esimerkiksi modulaatioita, jos kaksiäänisyyden sijasta kuultavilla olisi koko diktaattikatkelma alkuperäisessä harmoniassaan. Siksi tekijät ilmoittavat jokaisen diktaattiesimerkin kohdalla viitteen, jonka avulla opettaja voi jäljittää sävelmän alkuperäisen muodon oppilaidensa nähtäväksi ja kuultavaksi (Nógrádi & Papp & Spiegel 2001, 2).

Musikologi ja musiikkikriitikko Aladár Tóth totesi jo viime vuosisadan alkupuolella (1922, 1), että musiikkipedagogien on vaikea löytää sopivia harjoitusmateriaaleja. Tämä johtuu ensisijaisesti siitä, ettei teorian avulla itse asiassa kyetä tuottamaan harjoituksia ja etydejä, koska musiikki jo tutkimuskohteena edustaa taidetta. Mikäli musiikki halutaan säilyttää puhdashenkisenä, on opetuksessa käytettävä taiteellisia tuotoksia. Tóthin mukaan myös säveltapailun opetuksessa teoria on ohittanut taiteellisuutta edustavan käytännön, koska melodiadiktaatin opetuksessa käytetään valtaosin otteita klassisesta musiikista, jotka on pelkistetty yksiääniseen muotoon. Vaikka myös ranskalaisen säveltapailun uranuurtajat ovat käyttäneet tällaisia pelkistettyjä katkelmia, ovat ne kaukana todellisesta musiikista. Tóthin mukaan ainoastaan yksiäänistä, ilman säestystä esitettävää kansanlaulua voidaan pitää taiteelliset kriteerit täyttävänä yksiäänisenä harjoituksena.

Nykyajan säveltapailunopettajallakin on vastassaan suuri haaste löytää elävästä musiikkiperinteestä esimerkkejä, jotka sopivat jokaiselle oppilaalle (Su-

lyok 2007, 2). Tämähän edellyttää perusteellista perehtymistä eri aikakausien säveltäjiin – ja myös taiteellisesti keskitasoa edustaviin säveltäjiin. Tulisiko tehtävien sitten edustaa korkeinta mahdollista länsimaista musiikkikulttuuria? István Gábor ottaa esille ”taiteellisesti keskinkertaisten sävellysten” hyödyn säveltapailunopetuksessa: hän näkee taiteellisesti keskinkertaisissa teoksissa säveltäjästä riippumatta niin runsaasti yhteneviä tyyllisiä tekijöitä, että niistä löytyy jokaiselle säveltapailun oppilaalle yhteistä opittavaa – todella merkittävät ja taiteellisesti yksilölliset teokset ovat liian omintakeisia melodiadiktaatin harjoitustehtäviksi (1991, 13). Usein törmää siihen ilmiöön, että jos säveltapailun käyttöön on löytynyt erinomainen melodia klassisesta musiikista, toistuu tuo sävelmä mitä suurimmalla todennäköisyydellä varsin monessa diktaattikoelmassa (Németh & Nógrádi & Puster 1984, 28 myös Bántainé 1998, 36; Nógrádi & Papp & Spiegel 1994, 56; Agócsy 1953b, 93).

2.2.5.3 Melodiadiktaatin esitystavat

Sen myötä kun melodiadiktaatti alkoi vakiintua oppiaineena, niin myös tehtävien esitykseen vakiintui poikkeuksetta piano (József & Rácz 1961, 10). Siklósi viittasi kirjoituksissaan tosin siihen, että opettaja saattoi esittää diktaatin myös viululla (1913, 8). Ehdotus ei kuitenkaan toteutunut pedagogisessa todellisuudessa, sillä vain harvat opettajat osaavat soittaa viulua – pianolla onkin verrattomasti vaivattomampaa soittaa diktaattitehtäviä. Ajan mittaan myös opettajien keskuudessa alkoi esiintyä halukkuutta esittää tehtäviä jollain muulla instrumentilla kuin pianolla. Kodály'n filosofiaa soveltavissa menetelmissä lauluääni on ihmisille läheisin instrumentti. Dobszay ehdottikin, että harjoitukset voitaisiin esittää pianon sijasta myös laulamalla (1969a, 35). Laulaminen onkin mitä autenttisintä esitystapa, mikäli tehtäviin sisältyy kansanlauluja.

Rudolf Németh, László Nógrádi ja János Puster toteavat yhteisessä antologiassaan, että musiikkikirjoittamisen valmiuksien kehittymistä ajatellen olisi oppilaille syytä soittaa harjoitukset myös äänitteinä, jotka antavat oikean käsityksen soivasta todellisuudesta (1984, 3). Myös Bántainé mainitsee (1998, 9) äänitteiden käytön opetuksessa mutta toteaa saman tien, että itse asiassa niiden käyttö on niin ongelmallista, että opettajan on varauduttava huolellisiin etukäteisvalmisteluihin (Bántainé 1998, 9). Hän ehdottaakin, että vaihtelua harjoitusten esittämiseen toisivat pikemminkin kollegojen tai jopa opiskelijoiden osallistuminen niiden soittamiseen.

Zoltán Abrudbányai sanoo, että kasetilta soitettava harjoitus ei voi kuulostaa autenttiselta kehnon äänenlaadun takia. Siksi hän suosittelee nykyaikaisena vaihtoehtona tietotekniikan soveltamista opetustilanteissa. (Abrudbányai 1994, 23.)

”Keinotekoisia melodioita” sisältäviä musiikkiohjelmaa on ollut markkinoilla runsaasti jo usean vuoden ajan ja ohjelmiin sisältyy myös vaikeustasoltaan erilaisia tehtäviä. Zsuzsánna Király on soveltanut tietotekniikan avulla Kodály'n musiikkipedagogiaan perustuvaa säveltapailumenetelmää. Tutkimuksessaan hän raportoi lupaavista saavutuksistaan melodiadiktaatin parissa (Király 2000, 25 ja 65). Ration diktaattikirjaan liittyvä CD sisältää myös erilaisil-

la soittimilla esitettyjä diktaattitehtäviä. Äänitteen käyttö on yksinkertaista ja nykypäivänä teknisesti helposti toteutettavissa. Tosin vain harva säveltapailunopettaja nykyistä teknologiaa käyttää hyväkseen, sillä piano on edelleen suosituin diktaattitehtävien esitysväline. Tämä ilmeni tekemässäni kyselytutkimuksessa ammattimuusikkojen koulutukseen osallistuvien säveltapailunopettajien (n=22) keskuudessa (ks. Luku 6.3).

Melodiadiktaatin soittamisesta on todettava vielä se, että yleisin käytössä oleva instrumentti – piano – on liian usein pahasti epävireessä. Ja vaikka pianon viritys olisikin moitteeton, on se temperoitu soitin, jolloin vivahteikkaan intonaation ilmaiseminen on mahdotonta. Nykyajan tietokoneet monipuolisine musiikkiohjelmineen kykenevät tuottamaan verrattomasti paremman puhtauden ja tarkkuuden kuin mihin elävässä akustisessa musiikissa on milloinkaan mahdollista päästä. Juuri tässä piilee kuitenkin tietokoneohjelmien suurin ongelma: näin täydellinen esitys etenee kauas elävän musiikin akustisesta todellisuudesta. Yehudi Menuhin osuu asian ytimeen todetessaan, että tärkein ero koneiden ja muusikoiden välillä on se, etteivät koneet ja niiden soittamat nuotit *hengittä* lainkaan (Menuhin & Davis 1979, 273).

2.2.5.4 Diktaattikokoelmien tempo- ja esitysmarkinnat

Kuten edellä on todettu, keskitytään melodiadiktaattitehtävissä ainoastaan melodioiden sävelkorkeuksien ja –kestojen kirjoittamiseen. Mikäli kokoelmissa on klassisesta musiikista otettuja esimerkkejä, ilmoitetaan tavallisesti tarkoin, mistä sävellyksestä esimerkit ovat peräisin. Tällä tavoin opettajat voivat tarvittaessa löytää vaivattomasti diktaattien alkuperäisen version (vrt. esim. Nógrádi & Papp & Spiegel 2001, Agócsy 1954). Moni diktaattikokoelman laatija (esim. József & Rácz & 1961, Bántainé 1998) ei vaivaudu ilmoittamaan alkuperäisen teoksen tempomerkintää tai metronomilukemaa, vaan niiden valinta harjoitus-tilanteessa on miltei sattumanvaraista.

Vastaavanlainen sattumanvaraisuus vallitsee myös diktaattitehtävien esitysmarkintöjen kohdalla. Todennäköisesti tämä johtuu siitä, että alkuperäisten melodioiden kopioinnin yhteydessä esitysmarkinnat ovat yleensä jääneet poistamatta. Ainoassakaan diktaattikokoelmassa ei mainita, että näitä esitysmarkintöjä tulisi diktaattitehtävissä noudattaa. Näin onkin todennäköistä, että alkuperäisistä harmonioistaan riisutut melodiat kuulostaisivat pianolla soitetuina suorastaan epämusikaalisilta, mikäli esitysmarkintöjä noudatettaisiin.

NUOTTIESIMERKKI 17 Diktaattitehtävä (Nógrádi & Papp & Spiegel 2001, 49.)

d - f

Keinotekoisia melodioita sisältävissä julkaisuissa (esim. Raitio 1984) ei luonnollisesti ole tarvetta tempo- tai esittämismerkintöihin. Siksi onkin merkillistä, että joidenkin lyhyiden keinotekoisten melodioiden yhteydessä on jopa liikaa merkintöjä.

Seuraavan yksiaänisen, "keinomusiikkia" edustavan esimerkin toteuttaminen pianolla esittämismerkintöjen mukaisesti olisi hyvin hankalaa. Ohjeiden mukaan esitettynä tehtävä tuskin parantaa säveltapailutuntien musiikillista ilmapiiiriä tai opettaa ymmärtämään todellista musiikkia.

NUOTTIESIMERKKI 18 Diktaattitehtävä (Árkossy 2001, 59.)

Leggiero

Alun perin nopeatempoiset musiikkiesimerkit muutetaan diktaattikokoelmissa tempoiltaan hitaammiksi. Vaikuttaakin ilmeiseltä, ettei nopeatempoisen musiikki ole diktaattitehtävien näkökulmasta musiikkia lainkaan (ks. Liite 3).

2.2.6 Melodiadiktaatin perusajatus oppiaineena

Melodiadiktaatin perusajatus liittyy kiinteästi diktaatin asteittaiseen vakiintumiseen musiikkikasvatuksen osa-alueeksi. Perusajatuksen johtava kehittäjä oli Zoltán Kodály. Hänen kirjoituksistaan on löydettävissä lähtökohdat myös nykyajan suomalaiseen ja unkarilaiseen musiikkikasvatukseen.

2.2.6.1 Kodály'n tulkinta melodiadiktaatista

Kodály väitti jo vuonna 1911, että musiikinteorian opetus perustuu ensisijaisesti oppilaiden aktiiviselle harjoittelulle (1974b, 11). Hän langetti tuomion niille teorianopetuksen metodeille, jotka eivät perustu oppilaiden suorittamille harjoitustehtäville. Säveltapailu on musiikin perustekijät kattava laaja-alainen oppi-

aine, jonka päämääränä on muun muassa musiikin lukemisen ja kirjoittamisen sisäistäminen. Kodály vaatikin kirjoituksissaan säveltapailun opetuksen yleistymistä. Hän viittasi ahkerasti tuolloin vallalla olleeseen ja – hänen mielestään – edistykselliseen ranskalaiseen säveltapailunopetukseen (1974e, 262 ja 1974a, 294) väittäen: ”On ehdottoman tärkeää, että oppilas osaa laulaa nuoteista ja että hän oppii kirjoittamaan oikein kuulemansa melodian” (Kodály 1974b, 11).

Myöhemmin Kodály'n näkemys musiikin kirjoittamisesta ja lukemisesta kävi entistä ehdottomammaksi. Niiden tärkeyttä hän tarkasteli (1) yleisen musiikillisen sivistyksen ja (2) musiikkikoulutuksen ammatillisen tason avulla.

(1) Perustellessaan musiikillisen sivistyksen merkitystä hän päätyy samais-tamaan kaksi eri tyyppistä luku- ja kirjoitusprosessia. Johtopäätöksensä hän loi uuden määritelmän: ”Mikäli ihminen ei osaa lukea eikä kirjoittaa, niin hänestä sanotaan, että hän on analfabeetti... Mikäli ihminen ei osaa lukea musiikkia, niin hänestä sanotaan, että hän on musiikillinen analfabeetti.” (Kodály 1974c, 117.)

Toisaalta Kodály myönsi myös perinnetietoon perustuvan yhteisön edus-tavan kulttuuriperinnettä, mutta korkeatasoinen moniääninen musiikki ei hän-nen mielestään voinut olla olemassa ilman kirjoitustaitoa (1974g, 287). Tämän takia jokaisen, joka haluaa lähestyä tätä ”korkeatasoista musiikkia”, on opittava nuotintamaan musiikkia.

(2) Musiikkikasvatuksen ammatillisen tason suhteen Kodály päätyi ajatuk-seen, että ammattimuusikon on oltava musiikillisesti sivistynyt, mutta hänen on lisäksi hallittava sekä kansanperinteen että korkeakulttuurin sisäiset ja raken-teelliset arvot (1974d, 282). Kehitellessään ajatuksiaan edelleen, Kodály loi kate-gorian ”taitava muusikko”. Hänen mukaansa taitava muusikko näkee minkä kuulee ja kykenee nuotintamaan kuulemansa – tämän takia taitava muusikko on taitava myös melodiadiktaatissa (1989, 114). Näistä Kodály'n ajatuksista ki-teytyikin ammattiopiskelijoiden säveltapailunopetuksen johtoajatus.

Musiikin ammattiopetukseen aktiivisesti osallistuneiden keskuudessa te-kemäni tutkimus osoittaa, että tämän päivän musiikin ammattilaiset ovat omaksuneet yksimielisesti Kodály'n johtoajatuksen melodiadiktaatin tärkeydes-tä. (ks. Luku 6.2.)

2.2.6.2 Notaatiokyvyn tärkeyden ylikorostamisen seuraukset

Notaatiokyvyn tärkeyden liiallisesta korostamisesta syntyy helposti käsitys, että nuotinkirjoittamisen opettelu on itse asiassa sama asia kuin musiikin opis-kelu yleensä (Reimer 1989, 174). Muutama tutkija (vrt. esim. Terry 1994, 109 tai Laczó 1991, 10) onkin sitä mieltä, että musiikin yleissivistyksen kannalta oppi-laille olisi syytä kehittää uusia opetusmenetelmiä, joissa perinteinen notaatio väistyisi tietynlaisen vaihtoehdoisen notaatiotavan tieltä (Gaare 1997, 23).

David J. Elliott yhtyy edellä esitettyihin ajatuksiin: muodollinen musiikin-tuntemus voi antaa aivan virheellisen kuvan määriteltäessä yksilön musiikillis-ta sivistystä. Hän ei kuitenkaan hyväksy näkemystä, jonka mukaan musiikillis-ten merkkien kuulonvarainen koodaaminen ja niiden siirtäminen nuottiviivas-tolle olisi yhtä arvokasta kuin musiikillinen yleissivistys. (Elliott 1995, 61.)

Edwin E. Gordonin mukaan notaatio on kokoelma visuaalisia merkkejä, jotka symboloivat soivaa ääntä. Merkkien tunteminen kuuluu musiikin teorian alueelle – se ei siis vielä ole musiikkia. Gordon näkee nuotin eräänlaisena ikkunana, jonka läpi kannattaa katsoa ainoastaan silloin, kun oma sisäinen kuulo toimii luotettavasti. (1997, 8.)

Bennett Reimer on sitä mieltä (1989, 174–176.), että notaation harjoittelu ei ole musiikin opiskelua – muuta väittävät näkemykset ovat vääriä tai ainakin huonosti perusteltuja. Hänen mielestään musiikillisen yleissivistyksen perustana ei mitenkään voi olla notaatio, koska "merkkien tulkitseminen ei vielä ole musiikkia – vasta muusikko luo soitollaan niistä musiikkia".

2.2.6.3 Tutkijoiden näkemykset musiikin- ja tekstinkirjoittamisesta

Musiikin perimmäisen merkityksen selvittäminen on kautta aikojen kiehtonut ihmismieliä. "Musiikki on kansainvälinen kieli" on hokema, joka on levinnyt yleiseen tietoisuuteen, sillä musiikkia verrataan usein kieleen. Vertailun perusteena on auditiivisten ilmiöiden kirjoittaminen paperille: sekä puhe että musiikki säilyvät jälkipolville visuaalisen merkkijärjestelmän avulla, jota kummasakin tapauksessa nimitetään kirjoitukseksi. Sekä puheen että musiikin tallentamista edeltää perinnetieto. John Sloboda on löytänyt lisäyhteyksiä kielen ja musiikin välille (1985 18–20):

- Ne ovat ominaisia ainoastaan ihmisille.
- Niihin sisältyy mahdollisuus merkkien rajattomaan yhdistelyyn.
- Ne opitaan kuulemalla lukuisia erilaisia variaatioita auditiivisessa todellisuudessa.
- Niiden välittäminen perustuu sointiin ja kuulemiseen.
- Niillä on kehittynyt kirjaamisjärjestelmä.
- Molempien ammattisanasto antaa mahdollisuuden kieliopin ja semantiikan tutkimiseen.

Kielen ja musiikin merkkijärjestelmissä on myös rajoituksensa. Sándor Karácsony on yhteisöpsykologiaa käsittelevässään teoriassaan erottanut toisistaan puhekielen / kirjakielen ja kaunokirjallisuuden / runouden ilmaisutavat. Hänen mukaansa puhekieli ja kirjakieli ovat älyllisiä kategorioita, sillä ne saavat ilmaisunsa merkkijärjestelmän kautta. Sen sijaan kaunokirjallisuus ja runous edustavat tunnekategorioita, sillä ne edellyttävät symbolijärjestelmää. Niinpä kieliopin tunteminen ei riitä runouden symbolijärjestelmän ymmärtämiseen. (Karácsony 1993, 98.)

Karácsonyn teoriassa musiikki luokitellaan runouden tavoin taiteeksi, joten niiden analysointiin hän käyttää samanlaisia määritelmiä: musiikin merkkijärjestelmän tunteminen ei välttämättä tarkoita musiikin ymmärtämistä.

Tutkija László Somfain näkemyksen mukaan (Tál 2002, 38) nuottien kirjoitus ei ole samanlaista kuin kirjainten kirjoittaminen. Nuotintaminen on suu-
rimmaksi osaksi pikakirjoitusta ja tietyllä tavalla kirjoituksen kaltaista. On totta, että äänen korkeus ja rytmikuviot ovat merkittäviä tekijöitä, mutta ne ovat yksistään riittämättömiä musiikin tallentamisessa. Somfai mainitsee lisäksi tapa-
uksen, jolloin J. S. Bachin eräs sooloviulusonaatti esitettiin aluksi oikeassa tem-
possa syntetisaattorilla, jonka äänenlaatu oli kehno. Tämän jälkeen sama teos
esitettiin Bachin aikakauden viululla taiteellisesti esitettynä. Jo yhden nuottiri-
vin jälkeen jokainen kuulija tajusi, että ensimmäinen esitys oli outo, eloton ja
takelteleva. Probleemana on Somfain mukaan, että jokainen sukupolvi omak-
suu tämän musiikillisen pikakirjoituksen runsaslukuisten sääntöjen ja konven-
tioiden mukaisesti. Konventiot ja säännöt saattavat tosin muuttua jopa yhden
sukupolven aikana.

Carl Dahlhaus etsi yhteyksiä kirjoitetun puheen ja nuotintetun musiikin
välillä. Hänen mukaansa edellinen vastaa paremmin akustista todellisuutta
kuin jälkimmäinen. Perusteluina hän toteaa:

- Kirjoitetun tekstin ymmärtämiseksi lukijan ei ole tarpeen palauttaa mie-
leensä sanojen äänneasua – tai edes tuntea sitä.
- Musiikin lukeminen edellyttää sitä vastoin aina sisäistä kuulemistä, jolloin
merkit muuntuvat tajunnassa soiviksi ääniksi – jos näin ei tapahdu, niin
notaatio jää vain kalpeaksi abstraktiksi soivasta todellisuudesta. (Dahl-
haus 1980, 21.)

Notaatio on kuitenkin musiikin ymmärtämisen erittäin oleellinen tekijä. Moni-
mutkaiset melodiasuhteet paljastuvatkin usein vasta partituurin tarkan tutkimi-
sen jälkeen, mutta silti musiikin olemassaolon perusta piilee sen akustisessa
toteuttamisessa.

Deryck Cooken mukaan musiikilla ja kirjallisuudella on omat ”sanakirjan-
sa” – niinpä hän pyrkiikin luomaan musiikillisten kuvioiden sanakirjan (1981,
113–167). Hänen mukaansa musiikki ei ole verbaalisessa mielessä kieli, mutta
silti se on metafyyssisen kommunikaation väline. Cooke myöntää, että mikäli
musiikillisia ilmiöitä yritetään selittää sanoin, niin lopputulos on usein liian yk-
sityiskohtainen – ja subjektiivinen. (Cooke 1982, 216.)

Mikäli vertaillaan musiikin parametrejä kielen parametreihin (äänneoppi,
syntaksi ja semantiikka), on sanottava, ettei kielen kehityksessä ole aikoihin ta-
pahtunut perusteellisia muutoksia. Pienempiä, puhekielen muuntumisesta ai-
heutuneita muutoksia voidaan toki havaita jatkuvasti, mutta ne eivät toistaisek-
si ole vaikuttaneet kirjakielen ratkaisevalla tavalla. Cooken mielestä musiikista
puhuttaessa ainoastaan tonaalinen musiikki voi taata vastaavanlaisen järkky-
mättömän perustan, jolloin musiikkia voidaan verrata puhuttuun kieleen. Ny-
kymusiikin suuntauksista hän väittää, että atonaalisuuteen enemmän tai vä-
hemmän pohjaavat sävellykset edustavat pelkästään yksittäisten kielijärjestel-
mien loputonta virtaa, jolloin ne eivät ole tarpeeksi kypsiä kielelliseen analyysi-
siin (Cooke 1982, 214).

2.2.7 Melodiadiktaatin sisältö ammattimuusikkojen opetussuunnitelmissa

2.2.7.1 Katsaus suomalaiseen opetussuunnitelmaan

Suomalaisen musiikkikorkeakoulujärjestelmän alkuvaiheessa melodiadiktaatti oli säveltapailun rinnalla erillinen oppiaine. Myöhemmin oppiaineet sulautuivat yhteen, mutta melodiadiktaattia oli silti mahdollista suorittaa myös itsenäisenä kurssina. Vuonna 1936 vahvistettiin ”Uudet kurssivaatimukset: Säveltapailu ja sävelsanelu” (Karvonen 1957, 193). Ensimmäisen vuosikurssin vaatimuksiin sisältyy viitteitä melodiadiktaattien toteuttamiseen: ”Oppitunneilla ja kotitehtävinä harjoitetaan eri oppikirjoja käyttäen lehdestälaulua ja samoissa sävellajeissa sävelsanelutehtäviä”. Toisella vuosikurssilla vaatimuksia laajennetaan muunnesäveliin ja lähisukuisiin sävellajeihin tapahtuviin modulaatioihin. Kolmas vuosikurssi on vapaavalintainen ja sisältää 2- ja 3-äänisiä tehtäviä, joiden vaikeustaso on ”yhä vaikeampi”. Järjestelmällisesti kehitetyssä suomalaisessa musiikinopetuksessa sisältyy melodiadiktaatti vuodesta 1960 lähtien poikkeuksetta säveltapailun jokaiseen vuosikurssiin. Viimein vuonna 1982 Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto selvensi ja yhtenäisti koko maata koskevat säveltapailuvaatimukset (Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto 1982). Korkeampien säveltapailukurssien opetussuunnitelma löytyy Sibelius-Akatemian arkistosta. 1970-luvulle asti se oli kirjoitettu kirjoituskoneella, myöhemmin se myös painettiin. Edelleen käytössä olevat vaikeusasteet ovat seuraavat:

- yksiääninen tonaalinen tai modaalinen melodia,
- säeparin mittainen sävelsanelutehtävä, joka sisältää jonkin muunnesävelen ja sävellajivaihdon,
- 2-4-ääninen tonaalinen diktaatti,
- 1-ääninen vapaatonaalinen diktaatti (ambitus 1-5),
- 1-ääninen vapaatonaalinen diktaatti (laaja ambitus).

Yllä mainitut melodiadiktaattitehtävät ovat säilyneet muuttumattomina musiikkiakatemian ja korkeakoulujen eritasoisissa säveltapailukursseissa. Uutena diktaattimateriaalina opetusohjelmaan liitettiin elävän musiikin kirjoittaminen. ”Elävällä musiikilla” tarkoitetaan nykyajan säveltapailuopetuksessa sävellysten tai niiden katkelmien käyttöä kuuntelutehtävinä ilman pelkistämistä – toisin sanoen niitä esitetään (tavallisimmin äänitteiltä) alkuperäisessä muodossaan myös tekstuurin ja soinnutuksen osalta.

2.2.7.2 Katsaus unkarilaiseen opetussuunnitelmaan

Unkarissa melodiadiktaatilla on ollut jo yli puoli vuosisataa keskeinen asema musiikkikoulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, ja opetussuunnitelmat määräyty-

vät yhtenäisen valtakunnallisen käytännön mukaisesti (Tanterv 1984, 5). Ammattimuusikkojen koulutuksessa säveltäminen, joka sisältää melodiadiktaatteja, on jatkuvasti läsnä jokaisella oppitunnilla. Erillisenä oppiaineena sitä on mahdollista suorittaa. Diktaattien materiaali perustuu valtaosin wieniläisklassisiin. Myöhemmin oppilaat etenevät romantiikan kautta atonaaliseen musiikkiin. Opetusmateriaali on aina lainattu klassisesta musiikista, ja opetus etenee yllä mainittujen menetelmien mukaan. Mikäli opetussuunnitelmissa ei erikseen luetella melodioita, on perusvaatimuksena perinteisen wieniläisklassisen tyyli-periodin hallinta. Aluksi opetellaan tyyli-periodin melodioita ilman modulaatioita ja vasta seuraavana vaikeusasteena opetellaan sävellajia vaihtavia melodioita. Musiikkikorkeakoulujen pääsykoevaatimuksissa oppilaalta edellytetään:

- 2-äänisen tonaalisen melodian hallintaa,
- 1-äänisen atonaalisen melodian hallintaa.

Korkeakouluopetuksessa vaatimustaso laajenee seuraavasti: 2–4-äänisiä tonaalisia ja modaalisia melodioita sekä vaikeampia atonaalisia otteita elävästä musiikista. Melodiadiktaattimateriaalin valinnassa musiikkikorkeakouluille annetaan täysin vapaat kädet. Säveltämisalutunneille monet pedagogit valitsevat yhden musiikinhistoriallisesti merkittävän teoksen, jonka perinpohjaisen analyysin aikana muun muassa suoritetaan diktaatti. András Schiff (2003, 21) muistelee erityisellä lämmöllä Melinda Kistétényn käytännönläheisiä säveltämisalutunteja, joiden aiheina olivat muun muassa J. S. Bachin Passiot ja W. A. Mozartin Requiem.

2.2.7.3 Suomalaisen ja unkarilaisten diktaattimenetelmien yhtäläisyydet

Suomen ja Unkarin musiikkikasvatuksen menetelmissä ja oppimateriaaleissa esiintyy luvuissa 2.2.4.2–2.2.4.3 esiteltyjä eroja, mutta silti molemmissa maissa melodiadiktaatin opetuksen perusperiaatteet muodostuvat seuraavien osa-alueiden yhdistelystä:

- sävellaji,
- tahtiosoitus,
- rytmiset kuviot,
- tyypilliset melodiakaarrokset,
- tyypilliset muunnesävelet ja modulaatiot,
- kirjoitettujen äänten määrä,
- sävelmän pituus,
- sävelmän esitystapa ja esityksen kertauksien määrä.

Gary Potterin mainitsemat (1990, 63) "tyypilliset melodiadiktaatit" (4–8 tahdin pituisia, nuottiavain ja tahtiosoitus annettu) ja Karpinskin ehdottamat (1990, 210) pianolla soitetut "kahdeksan tahdin mittaiset melodiat" vakiintuvat vähitellen sekä Suomen että Unkarin musiikkikoulutukseen. Diktaatin opiskelu pohjautuu täsmälliseen metodologiaan, jonka myötä tehtävien vaikeusaste on selvillä jokaisella opetustasolla, joten opetuksen päämäärä on nykyään itsestäänselvyys (ks. Luku 6.2).

2.2.8 Melodiadiktaatin vakiintumisen seuraukset

2.2.8.1 Melodiadiktaatti osaksi musiikkioppilaitosten pääsykoetta

Musiikkikasvatus on nykyisin systemaattista, mikä on merkinnyt opiskelijoiden tasokkuuden lisääntymistä. Hyviä musiikinopiskelijoita on yhä enemmän, jolloin korkeamman asteen oppilaitoksiin pääseminen on yhä vaikeampaa. Nykyisin musiikkikasvatuksen yksi keskeisiä tehtäviä on musiikillisten suoritusten objektiivinen arviointi, jossa suurena apuna on melodiadiktaatti. Karpinskin mukaan melodiadiktaatti on prosessi, jossa yhdessä suorituksessa yhdistyvät aistimusten monet eri osa-alueet, kuten kuulo, muisti, ymmärtäminen ja notatio (Karpinski 1990, 218). Siksi se soveltuu erinomaisesti oppilaiden musiikki-suoritusten arviointiin.

Myös yksittäiset osa-alueet kietovat sisäänsä useita komponentteja. Melodiadiktaatti edustaa kokonaisuutena kuuloon ja ymmärtämiseen perustuvaa holistista prosessia ja näin määriteltynä se on konkreettinen todiste musiikin ymmärtämisestä (Potter 1999, 66). Musiikkikorkeakoulujen ja akatemioiden pääsykokeissa melodiadiktaatin asema korostuu musiikillisen tiedon ja tason mittausvälineenä. Vuonna 2008 tekemäni selvityksen⁶ mukaan melodiadiktaatti sisältyy sekä Suomessa että Unkarissa jokaisen toisen asteen ja korkeakouluasteen musiikkioppilaitoksen pääsykoevaatimuksiin.

2.2.8.2 Säveltapailukilpailut

Suomen ja Unkarin ammattimuusikkojen koulutusohjelmista voidaan todeta, että melodiadiktaatteja koskevat ohjeet ja tehtävät ovat selkeitä ja helposti hahmotettavia (ks. Luku 2.2.7). Diktaattimelodioitten maksimaalista vaikeustasoa ei kuitenkaan pystytä määrittelemään. Paul Hindemith onkin varoittanut (1949, 183) diktaattikurssien suurimmasta vaarasta, kilpailutilanteesta: "Mikään ei ole niin järjetöntä kuin musiikillisten päämäärien yhdistäminen henkiseen kilpailuun tai jopa lapsekkaiden arvoitusten ratkomiseen." Harjoitustehtävien vaikeustasoa voidaan nostaa monella eri tavalla. Kilpailuun johtavia tekijöitä voivat olla:

- melodiset ja rytmiset yksityiskohdat erikseen ja yhdessä soitettuna,

⁶ Yhteydenottoja eri oppilaitosten opintosuhteereihin sekä eri oppilaitosten verkkosivut, 2008

- kirjoitettavien stemmojen määrä,
- modulaatiot ja atonaalisuus,
- erilaisten nuottiavainten käyttö,
- tehtävien pituus,
- diktaatin esityskertojen vähentäminen,
- diktaatin esitystempon nostaminen,
- diktaatin kirjoittamiseen käytettävissä olevan ajan lyhentäminen.

Lavignac esittää teoksensa esipuheessa erään merkittävän asian: Pariisin konservatorion oppilaiden melodiadiktaattitasoa testattiin jo 1800-luvun loppupuolella, yleistyneen käytännön mukaisesti, ei ainoastaan koetilanteissa vaan myös kilpailuissa. Wegeliuksen säveltapailukirjan esipuheessa mainitaan (1926, 9), että Pariisin konservatorion vaatimukset olivat niin ankaria, että mikäli oppilas ei kahden lukuvuoden aikana saavuttanut palkintoa tai menestystä melodiadiktaattissa. Hänet erotettiin sumeilematta koko oppilaitoksesta, koska häntä pidettiin soitannollisen uran kannalta toivottomana oppilaana. Wegelius itse ei halunnut toteuttaa omassa oppilaitoksessaan tätä järjetöntä käytäntöä, sillä hän toki ymmärsi melodiadiktaattien ilmeisen hyödyn musiikinopetuksessa. Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa melodiadiktaatti ei ole milloinkaan muodostunut kilpailulajiksi. Sen sijaan unkarilaisessa säveltapailunopetuksessa – joka noudattelee pitkälti ranskalaista mallia – on järjestetty kilpailuja säännöllisesti jo 1950-luvulta lähtien. Unkarin Debrecenin kaupungissa järjestettiin viimeksi vuonna 2008 valtakunnallinen säveltapailukilpailu musiikin ammattiopiskelijoille. Kilpailuja järjestetään niin musiikkikouluissa kuin konservatorioissakin, ja niissä melodiadiktaatti on keskeisessä asemassa. Györffyn diktaattikirjan liitteessä on kokoelma vaikeahkoja diktaattitehtäviä, joiden avulla oppilaita voidaan valmentaa säveltapailukilpailuihin (2004, 45).

Kilpailujen yhteydessä on muodostunut käsite ”loistava melodian kirjoittaja”. Karpinski varoittaa käsitteen epätarkkuudesta: hänen mielestään nämä melodian kirjoittajat eivät ole erinomaisia, sillä heidät tulisi luokitella pikemminkin ”korvien avulla ajatteleviksi muusikoiksi” (1989, 136).

2.2.8.3 Säveltapailun näytetunnit

Unkarilaiset säveltapailupedagogit ovat jatkuvasti kehittäneet melodiadiktaattimenetelmiä – siksi heidän näytetuntinsa ovat olleet jatkuvasti suuren yleisen kiinnostuksen kohteena (Szönyi 1973, 80–85). Näytetunteja on järjestetty perusteelta akatemiatasolle saakka. Tehtävien ratkaisutilanteet näytetunneilla ovat hyvin näyttäviä, minkä takia melodiadiktaatti valittiin nähtävyydeksi vuonna 1967 Kanadassa järjestetyssä maailmannäyttelyssä. Unkarin paviljongissa säveltapailun päivittäiset näytetunnit järjestettiin Szönyin johdolla ja oppilaita oli

valittu Budapestin musiikkiakatemian kuoronjohdon opiskelijoita. Näytetuntien hienoimmat hetket koettiin silloin, kun opiskelijat nuotinsivat diktaatista kanadalaisten nykysäveltäjien kaksi- ja kolmiäänisiä pianokappaleita. Menestys oli sanoinkuvaamaton: myös ihmiset, jotka eivät ymmärtäneet musiikista yhtään mitään, ihmettelivät opiskelijoiden uskomatonta taitoa nuotintaa niin nopeasti juuri kuulemansa musiikkia. (Szónyi 1979, 197.) Tällä tavoin julkisesti esitettynä melodiadiktaatti herätti yleisön laajan ihastuksen, aivan sirkustempujen tavoin. Jo tämä riittää osoittamaan, että alun perin nuotinlukutaidon kehittämiseksi luodusta apuvälineestä on muodostunut itse päämäärä.

3 OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VÄLILLÄ ILMENEVÄN ERON POHDINTA AMMATTIKIRJALLISUUDESSA

Yleisen oletuksen mukaan taitava muusikko suoriutuu yleensä vaivattomasti hänelle tuntemattoman melodian diktaattista. Tätä oletusta on harvoin kyseenalaistettu. Muutamista kirjoituksissa esiintyy kuitenkin viitteitä siihen, ettei oletus pidä välttämättä paikkansa (ks. esim. Hindemith 1949, 181 ja Tornýos 1986, 10).

Esimerkiksi Paul Hindemith kirjoittaa (1949, 181), että on olemassa taitavia muusikkoja, jotka eivät kykene diktaatin avulla kirjoittamaan edes yksinkertaisia melodioita. Hän toteaa, ettei melodiadiktaattia välttämättä tarvita musiikillisen lahjakkuuden tällä korkealla tasolla. Hindemithin mukaan tämä ei kuitenkaan anna aiheutta jättää kehittämättä melodiadiktaatin taitoa muiden musiikillisten taitojen ohella.

Melodiadiktaatin strategioita käsittelevässä tutkimuksessaan Potter arvioi koeryhmänsä melodiankirjoittamisen tapoja. Hän oletti, että sekä ammattimusiikot että ammattiopiskelijat pärjäisivät loistavasti diktaattitehtävistä. Hänen ennako-odotuksensa eivät kuitenkaan täyttyneet, sillä ryhmän huippumuusikoista ja -opettajista (jopa teorianopettajista) löytyi henkilöitä, joiden saavutukset musiikillisella saralla eivät mitenkään vastanneet heidän melodiankirjoittamisen tasoaan. Potter ei kuitenkaan kiinnitä havaintoihinsa erityistä huomiota puhumattakaan siitä, että hän vetäisi toteamuksistaan asiaan kuuluvat johtopäätökset (1990, 66). Szónyi kertoo (1979, 20-21) pedagogin kokemuksistaan 1950-luvulta, että eräs huippulahjakas lyömäsoitinopiskelija ei kyennyt edes pitkän ja tuskallisen harjoittelun jälkeen kirjoittamaan diktaattista paperille yksinkertaisimpiakaan rytmikuvioita. Professori Szónyi huomauttikin ironisesti, että vaikka kyseessä olevasta opiskelijasta tuli maailmankuulu muusikko, ei tämä hyötynyt hänen opetuksestaan lainkaan.

Soittotaidon ja melodiadiktaattien suoritustason välillä vallitsevaa ilmeistä eroa käsittelevässä ammattikirjallisuudessa on silti hahmotettavissa kolme erilaista suuntausta:

1. Todetaan soittotason ja melodiadiktaattitason välillä ilmenevä ristiriita, jota pyritään vähentämään tehostamalla ja kehittämällä melodiadiktaatin opetusta ja sen menetelmiä. Tätä voidaan kutsua melodiadiktaattikeskeiseksi näkökulmaksi.
2. Todetaan edellä mainittu ristiriita, mutta omaksutaan näkökanta, jonka mukaan taitavan soittajan taitoja melodiadiktaatussa ei tarvitse kehittää. Tätä voidaan kutsua soittokeskeiseksi näkökulmaksi.
3. Todetaan edellä mainittu ristiriita ja päädytään ratkaisuun, jossa perinteisen melodiadiktaatin tilalle luodaan toisenlaisia tehtävätyyppejä ja suoritustapoja. Tätä voidaan kutsua melodiadiktaatusluopumisen näkökulmaksi.

3.1 Melodiadiktaattikeskeinen näkökulma - Menetelmien kehittäminen

Rene Delaunay mainitsi vuonna 1943 julkaistussa melodiadiktaattikokoelmassaan taitavista soitto-oppilaista, joilla on vaikeuksia melodian kirjoituksen parissa: he saattavat jopa mennä täydellisesti lukkoon, eivätkä he näin ollen kykene kirjoittamaan mitään nuottipaperille. Ongelman ratkaisemiseksi Delaunay ehdottaa tehtävien osissa tapahtuvaa järjestelmällistä harjoittelua – hän on täysin vakuuttunut siitä, että metodin myötä ongelmat ratkeavat. (1943, 3.) Tämä menetelmä ei ole Delaunayn kehittämä, vaan se tunnetaan jo Lavignacin kirjoituksesta (ks. Luku 2.2.4.1).

Dobszay on pannut merkille samat ongelmat ja nimittää oppilaiden melodiadiktaatteihin kohdistuvaa ilmeistä pelkoa "diktaattipsykoosiksi". Hän arvelee, että ilmiö on tuttu jokaiselle säveltapailunopettajalle. Dobszayn mukaan ongelmia aiheuttavat erityisesti monimutkaiset tehtävät, mutta oppilaita hirvittää myös ajatus "jäädä yksin" tyhjän nuottipaperin kanssa. Koska diktaattitehtävien taso on oppilaille ylimitoitettu, hän ei lainkaan ihmettele oppilaiden "täydellistä oikosulkua". Ratkaisuksi Dobszay ehdottaa kahta muutosta melodiadiktaatin opetukseen: (1) melodiadiktaatin eri osatekijöiden harjoittelu ja (2) vaatimustason realisointi inhimilliselle tasolle. (1969a, 35 ja 1969b, 22–23.)

Bántainén mukaan melodiadiktaatti säilyy säveltapailuopetuksen "kauhukuvana", ellei sitä pystytä käsittelemään jatkuvasti läsnä olevana luonnollisena asiana. Perusteellisten harjoitusmenetelmien avulla on jokaiselle mahdollista opettaa melodiadiktaatin kirjoitusta. Parhaana menetelmänä hän esittää usean kuukauden ajan tapahtuvaa päivittäistä harjoittelua: oppilas opettelee aamulla lyhyen melodiakatkelman ja kertailee sitä mielessään päivän mittaan, kunnes hän kirjoittaa oppimansa katkelman illalla nuottivihkoon. (Bántainé 1998, 26.)

Tauno Vänttisen mukaan "musiikinopiskelijoiden pahimmat painajaiset liittyvät todennäköisesti diktaattitehtävien kirjoitustilanteisiin". Hänen mukaansa voidaan osaamattomuuden aiheuttama turhautuminen välttää jo en-

simmäisten harjoitusten yhteydessä, jos tehtävät suoritetaan yhteisesti ryhmässä ja jos ne jaetaan osatehtäviin. (Vänttinen 1974, 4.)

Ilse Gerda Wunsch toteaa, että sanelun kirjoittaminen kuuluu usein oppilaiden teorian tuntien painajaisiin. Oppilailla on valtava pelko, että jatkuvasti soivan musiikin aikana he jäävät sanelusta jälkeen. Suurin ongelma on Wunschin mielestä se, että oppilaat on jätetty ilman minkäänlaista opastusta, joten he eivät "näe metsää puilta". Paremman tuloksen saavuttamisen edellytyksenä on tonaalisen musiikin syvä ymmärtäminen. Henkilöllä, joka ymmärtää kuulemansa, ei pitäisi olla ylitsepääsemättömiä vaikeuksia diktaattien suorittamisessa. (Wunsch 1973, 55.)

Józsefné Friedrichin mukaan on yleistä, että jopa parhaimmat oppilaat saavat "shokkeja" diktaattitehtävien suorittamisesta. Hänen mukaansa vika on yksinomaan opettajassa, joka esittää joko liian pitkiä tai huonosti valmisteltuja tehtäviä. (Friedrich 1968, 5.)

Karpinskin tutkimuksessa nousevat etualalle oppilaat, jotka joutuvat jatkuvasti "taistelemaan" toivottomien melodiadiktaattitehtävien parissa. Hänen mukaansa tällaiset oppilaat ovat suurin ongelma – he ovat suorastaan patologisia yksilöitä. Karpinski pyrkiikin "lääkärin ominaisuudessa" arvioimaan heikkojen oppilaiden suorituksia. Hän on havainnut melodiadiktaattien kirjoittamisen ongelmassa kaikkiaan neljä perustekijää (kuunteleminen, muistaminen, ymmärtäminen, nuotintaminen) ja nämä ongelmat ovat oppilaskohtaisia, jolloin kaikille yhteistä "parannuskeinoa" ei ole löydettävissä. Tämän takia Karpinski korostaa henkilökohtaisen opetuksen merkitystä (1990, 192-194). Myös Jukka Louhivuori on tutkimustensa perusteella vakuuttunut siitä, että oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet ja kirjoitustavat olisi arvioitava tapauskohtaisesti (1991, 64).

Oppilaiden henkilökohtaisesta ohjauksesta ja sen tuloksista ei kuitenkaan vielä toistaiseksi ole olemassa raportteja, mutta tekemieni tutkimusten perusteella (ks. Luku 6.4) vaikuttaa ilmeiseltä, että nykyajan ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksessa juuri melodiadiktaatin alalla esiintyy oppilaiden keskuudessa varsin usein hermostuneisuutta, jopa pelkotiloja.

3.2 Soittokeskeinen näkökulma - kriittisiä havaintoja

Molnár mainitsee *Magyar Zene* -julkaisuun vuonna 1965 kirjoittamassaan artikkelissa korkeakouluopiskelijat, jotka epäonnistuvat diktaattiharjoituksissa. Hänen mielestään korkeammalla tasolla opiskelee ainoastaan opiskelijoita, jotka ovat jo entuudestaan selvillä musikaalisuuden perusasioista. Molnárin näemykseen sisältyy myös kysymys melodiadiktaatista, joka on tuleville musiikkitieteilijöille ja musiikintutkijoille hyvin tärkeä oppiaine, mutta joka on turhaan sisällytetty soitonopiskelijoiden opintosuunnitelmiin. Hän etenee pohdinnoissaan jopa niin pitkälle, että hän kyseenalaistaa säveltapailun merkityksen yliopistotason muusikkokoulutuksessa. (Molnár 1965, 509-510.) Kodály on mieliteissään järkkymätön: hän näkee säveltapailun "avaimena musiikin täydelli-

seen ymmärtämiseen” (1965, 641). Tämä unkarilaisessa *Magyar Zene* -ammattijulkaisussa käyty keskustelu säveltapailun merkityksestä päättyi tällä kertaa tähän ja säveltapailu sai pitää entisen asemansa ammattikoulutuksessa.

Molnár palasi kuitenkin vielä eläkepäivinänsä käsittelemään säveltapailun problematiikkaa ammattimuusikkojen koulutusjärjestelmässä (ks. Molnár 1991). Hänen mielipiteensä ovat merkittäviä ainakin kahdesta syystä:

1. Molnár toimi Budapestin musiikkiakatemian musiikinteorian opettajana vuosina 1921–59 ja hänen ansiostaan säveltapailusta tuli vakinainen oppiaine. Hänen mielestään säveltapailun tehtävänä on ensisijaisesti kouluttaa oppilaita nuoteista laulamiseen ja melodiadiktaattiin.
2. Hänen melodiadiktaattiin ja säveltapailuun kohdistamansa kritiikki perustui vuosikymmenien omakohtaisiin kokemuksiin pedagogina.

Molnár totesi, ettei ole lainkaan harvinaista, että taitava muusikko ei ole taitava säveltapailussa. Hän totesi: ”Musiikillisiin taitoihin ei tarvita säveltapailua, mutta säveltapailuun sen sijaan tarvitaan musiikillisiä valmiuksia. Tällainen säveltapailun virtuoosinen taso – johon osa alan ranskalaisista oppikirjoista tähtää – on aivan turhaa oppilaille, joista tulee ainoastaan musiikin tulkitsijoita ja jotka eivät halua saavuttaa täydellisiä tuloksia musiikillisen fantasian [säveltämisen] alalla.” (Molnár 1991, 23.)

Budapestin konservatorion säveltapailunopettaja Tornyos kirjoitti vuonna 1986 unkarilaisten musiikkipedagogien ammattilehteen, *Parlandóon*, artikkelin (1986, 10–14.), jonka oli alun alkaenkin tarkoitus herättää väittelyjä ja ristiriitoja. Kirjoituksessaan hän yritti löytää syytä sille, miksi opiskelijoiden soittotaso on usein aivan eri tasolla kuin heidän saavuttamansa tulokset säveltapailun oppitunneilla. Tornyos väitti, että monesta heikotasoisesta melodiadiktaattien kirjoittajasta oli kouliintunut loistava muusikko. Nämä oppilaat eivät hänen mielestään olleet ”tyhjäntoimittajia” vaan loistavia taiteilijoita, jotka samalla – ymmärsivät musiikkia. Hänen kokemuksensa pedagogina osoittivat, että moni oppilas on jo alun perin ollut taitava melodiadiktaattien kirjoittaja, monet oppilaat sitä vastoin lähes opetuskelvottomia. Tornyos päätyi tulokseen, jonka mukaan musiikin kirjoittaminen ei ole edellytyksenä taitavaksi muusikoksi tulemiselle. Tätä hän perusteli seuraavin sanoin: ”En tiedä, aiheuttameko pakottamisella ja liiallisella painostuksella enemmän haittaa kuin hyötyä manatessamme oppilaistamme esille häiriöitä itsevarmuudessa, kun arvostelemme suoraan heidän musiikillisiä valmiuksia. Silti pidämme yhä edelleen pääsykokeiden tehtäväosista tärkeimpänä juuri melodiadiktaattia.” (Tornyos 1986, 11.)

Tornyos jäi havaintojensa kanssa kuitenkin yksin, sillä hänen kaipaamaansa kollegojen välistä keskustelua ei syntynyt. Niinpä melodiadiktaatin opetus myös Budapestin konservatoriossa on säilynyt muuttumattomana tähän päivään saakka (toteamus perustuu omakohtaisiin havaintoihini Budapestin konservatoriossa vuonna 2008).

Vuonna 1991 unkarilaisten johtavien musiikkiteoreetikoiden ja -historioitsijoiden valtakunnallisessa foorumissa (Laczó 1991, 5) Imre Földes to-

tesi säveltapailuopetuksen arviointia käsittelevässä puheessaan, että vaikka diktaattitehtävien avulla pystytään kehittämään erilaisia oivallisia musiikillisia prosesseja, diktaattisuorituksiin on liittynyt turhia odotuksia musikaalisuuden osalta. Hänen mielestään diktaattisuoritukset eivät anna mitään kuvaa musikaalisuudesta tai sen kehittymisestä. Földes kyseenalaistaa diktaattitehtävien korostetun aseman ammattimuusikon musiikillisen soveltuvuuden testaamisessa pääsykokeiden ja tutkintojen yhteydessä. Lisäksi hän vielä muistuttaa diktaattitehtäviin liittyvästä ahdistuksesta oppilaiden keskuudessa. Hänen mielestään melodiadiktaatin korostettu asema vie huomion pois itse pääasioista, joita ovat opiskelijan musiikilliset kyvyt ja lahjakkuus.

3.3 Melodiadiktaatista luopumista kannattavien ratkaisumalleja

George Pratt toteaa säveltapailukirjassaan *Aural Awareness: Principles and Practice* 30-vuotisen pedagogisen kokemuksensa perusteella, että merkittävän suuri määrä aktiivimuusikoita ei uransa aikana koe minkäänlaista hyötyä säveltapailutuntien harjoituksista. Oppituntien turhanaikaisiin harjoituksiin hän sisällyttää muun muassa melodiadiktaatit. Hänen näkemyksensä mukaan vain harvoilla muusikoilla on absoluuttinen sävelkorva. Absoluuttisen sävelkorvan omaavat muusikot kykenevät Prattin mukaan nuotintamaan mitä tahansa. Näin ollen opiskelijoista valtaosa (ts. opiskelijat, joilla ei ole absoluuttista sävelkorvaa) mieltää graafiset merkinnät vain relatiivisiksi sävelkorkeuksiksi ja sävelten suuntia osoittaviksi viitteiksi. Sen sijaan hän rohkaisee opiskelijoita nuotintamaan kotioloissa musiikkia CD-levyiltä tai muilta tallenteilta. Hän kehoittaa opiskelijoita havainnoimaan musiikillisiä ilmiöitä seuraavasti ”Kuuntele sama kappale fortepianolla ja flyygelillä soitettuna, kuuntele Bachin Brandenburgilainen konsertto barokki- ja nykyajan orkesterin esityksenä. Seuraa esitysten soinnillisia eroavaisuuksia” (Pratt 1990, 5). Samalla tavoin hän neuvoo seuraamaan ja vertailemaan erilaisia tempoa koskevia tulkintoja ja pyytää oppilasta raportoimaan havaintojaan myös kirjallisesti.

Pratt kannattaa näkemyksissään melodiadiktaatista luopumista. Asenne on kuitenkin herättänyt useita vasta-argumentteja, ja esimerkiksi Karpinski väittää seuraavaa (1993, 254-255):

- Mikäli ainoastaan absoluuttisen sävelkorvan omaavat henkilöt kykenisivät tekemään oikeanlaisia havaintoja, ei suurin osa muusikoista tai edes säveltäjistä viitsisi nähdä vaivaa sävelkorkeuksien ja rytmikuvioiden selvittämiseksi kuuntelun avulla.
- Transkriptiota ei tule sekoittaa melodiadiktaattiin, jossa on kyse lyhytkestoinen muistin hyödyntämisestä ja kyvystä vastaanottaa tiettyjä tonaalisia ja rytmisiä kuvioita. Jos opiskelijat jätetään omin avuin tekemään transkriptioita, heillä ei olisi minkäänlaista intoa kehittää musiikillisten taitojen kannalta tärkeää melodiadiktaattitaitoa.

- Suurin virhe Prattin näkemyksessä on se, että musiikin ymmärtämisen selkeä mittausväline on vaarassa hävitä ja oppilaiden kuulohavainnot uhkaavat jäädä konkreettisesti kontrolloimatta.

Myös unkarilaisen Tornyosin voidaan katsoa edustavan "melodiadiktaatista luopumisen" näkökulmaa. Näkökulman edustajat ovat päätyneet ajatukseen, jonka mukaan melodiadiktaattien sijasta olisi tärkeämpää perehtyä erilaisiin musiikkityyleihin erilaisten tulkintojen avulla. Tornyos kehottaa oppilaita tutkimaan ja kuuntelemaan kuuluisten huippumuusikkojen esityksiä ja vertailemaan tulkintoja keskenään. Tornyosin ajatukset ovat jääneet vaille vastakaikua.

Tiivistetysti voidaan siis sanoa, että melodiadiktaatista luopumisen kannalla olevat pedagogit toivovat säveltapailutunneille ja niiden yhteyteen:

- kokonaisten musiikinteosten erilaisten esitysten vertailua annettujen näkökulmien avulla, tai yhden esityksen tulkinnallisen aspektin huolellista analyysiä,
- kotiloissa suoritettua transkriptiota, joka suoritusmenetelmänä poikkeaa melodiadiktaatista, koska:
 1. tehtävämateriaalina käytetään cd-levyltä kuunneltua esitystä, joka nuotinnetaan kuulonvaraisesti,
 2. tehtävän kuuntelukertoja ei ole millään tavoin rajoitettu, jolloin oppilas voi rauhallisesti ja ilman mitään suorituspainetta kuunnella tehtävää niin monta kertaa kuin on tarpeen.

Melodiadiktaatista luopumisen näkökulman edustajat ovat tuoneet pedagogien tietoisuuteen tarpeen kehittää uudenlaisia opetusmenetelmiä. Tiedossani ei kuitenkaan ole, että tällaisia menetelmiä olisi kokeiltu taidemusiikin ammatillisessa koulutuksessa. Olen perehtynyt alan kaikkiin suomalaisiin ja unkarilaisiin ammattijulkaisuihin ja erilaisten foorumien pöytäkirjoihin vuoden 2008 syksyyn asti. Tämän tutkimuksen Liitteessä 4 ja luvussa 10 (Pohdinta) esitetään otteita tekemistäni tämäntyyppisistä kokeiluista.

4 DIKTAATTIPROSESSIN KUVAUS JA ARVIOINTI

4.1 Diktaattiprosessi

4.1.1 Diktaatti monimutkaisena aivotoimintana

Edellisissä luvuissa olen selvittänyt, kuinka melodiadiktaatti pitää sisällään useita musiikin osa-alueita. Diktaattitekniikka on monimutkainen prosessi, koska oppilaan täytyy kyetä muodostamaan musiikin eri osatekijät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Hindemith toteaa (1949, 181-182), ettei kaksi henkilöä voi tehdä täysin samanlaista ratkaisua samasta melodiadiktaatista. Hänen mukaansa kuulija vastaanottaa ja ymmärtää musiikkia kahdella eri tavalla:

1. Kuulija hahmottaa aluksi musiikin rakenteen yleisellä tasolla. Tämän jälkeen hän selvittää uusintakuunteluiden avulla sekä muistia ja loogista päättelyä hyödyntäen musiikin yksityiskohdat. Lopuksi hän nuotintaa havaitsemansa asiat.
2. Useiden kuuntelukertojen myötä oppilas kykenee muodostamaan musiikin osatekijöistä synteesin, joka on täydellinen rekonstruktio alkuperäisestä musiikista.

Kokenut muusikko hyödyntää aina joko tietoisesti tai intuitiivisesti molempia menetelmiä riippuen siitä, kumpi menetelmä häntä palvelee parhaiten diktaattitehtävän suorittamisessa.

4.1.2 Diktaatin vertailu nuoteista laulamiseen

Teoksessaan *Säveltapailun Oppijakso* Karvonen vertailee melodiadiktaattia ja nuoteista laulamista (1946, 4-5). Hänen näkemyksensä mukaan oikein suoritettu tehtävä edellyttää molemmissa tapauksissa verraten monimutkaisia aivotointoja. Nuoteista laulaminen sisältää seuraavat vaiheet:

1. Laulaja näkee nuottiviivastolla nuottiavaimen, sävellajin ja tahtiosoituksen sekä eritasoisia ja -arvoisia nuotteja ja taukoja, jotka on jaettu tahtiviivojen avulla sopiviin ryhmiin (eli tahteihin).
2. Nähdystä asioista syntyy silmien ja näköaistin välityksellä kuvia näkökeskukseen, joka sijaitsee aivojen takaosassa.
3. Näkökeskus viestittää havaintonsa välittömästi kuulokeskukseen, jonka on tajuttava havaittujen nuottien säveltasot ja -kestot.
4. Aivojen puhekeskus saa vastaavanlaiset määräykset kuulokeskuksesta.
5. Aivojen puhekeskus välittää määräykset edelleen äänielimiin, jotka laulaen tai hyräillen esittävät nuoteissa esiintyvän sävelmän.

Onnistunut nuoteista laulaminen edellyttää luonnollisesti kaikkien mainittujen aivotoimintojen moitteetonta ja nopeaa toimintaa sekä lisäksi riittäviä tietoja musiikin teoriasta. Lisäksi "muistin eri lajien tarkkuus ja kestävyys" (Karvonen 1946, 5) ovat säveltapailussa ja sävelsanelussa hyvänä apuna.

Karvosen mielestä melodiadiktaatti on periaatteessa helpompaa kuin nuoteista laulaminen, sillä edellinen ei ole yhtä monivaiheinen prosessi. Tämä tarkoittaa, että melodiadiktaattissa kuulohavainnot muuntuvat ajatusteitse näkökuviksi, eli kuulokeskuksen on tiedotettava kuultujen sävelkorkeudet ja -kestot näkökeskukseen niin, että tämä voi välittää määräyksiä kirjoittavalle kädelle, jonka tehtävänä on kirjoittaa nuottiviivastolle havaittuja säveliä vastaavat nuotit oikein sekä kestojen että korkeuksien puolesta.

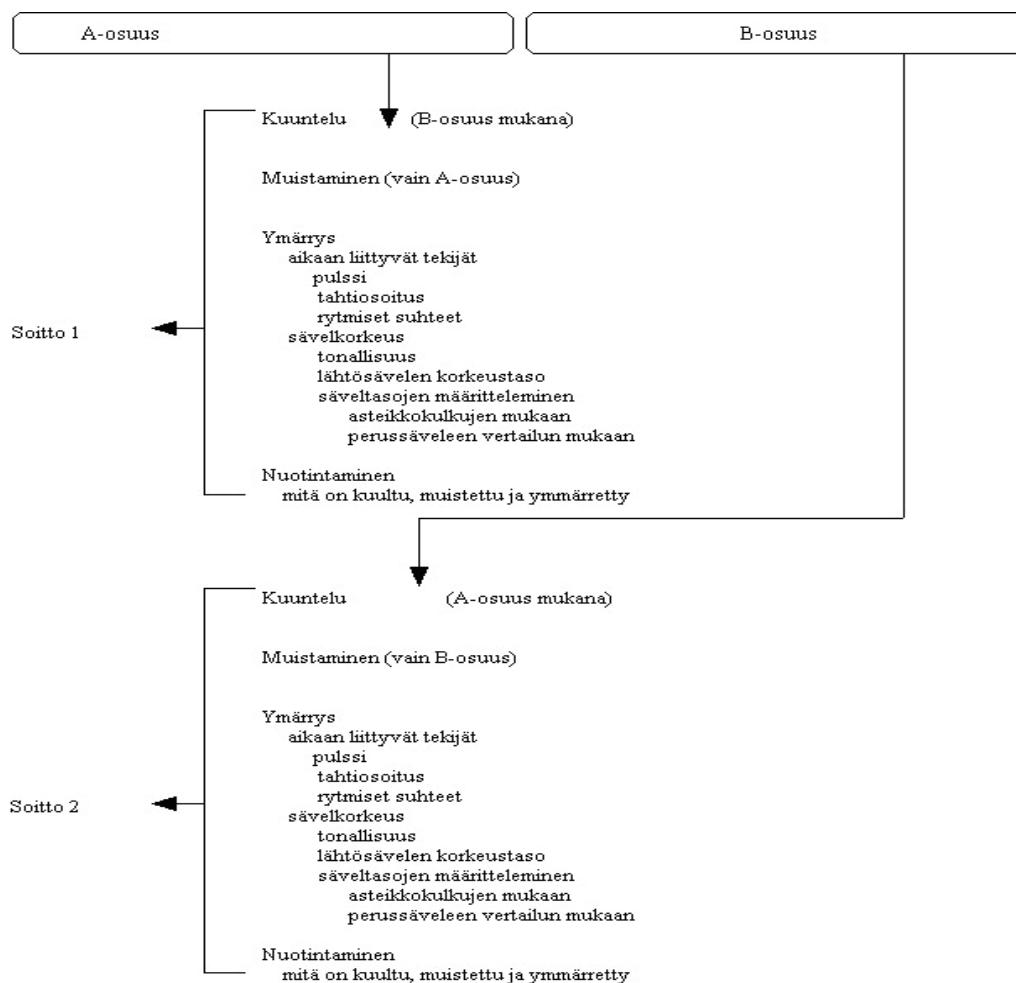
Käytännön kokemukset osoittavat Karvosen mukaan kuitenkin päinvas- taista: useimmat oppilaat ovat perusteellisesta harjoittelusta huolimatta huomattavasti heikompia diktaattikirjoituksessa kuin nuottien lukemisessa. Hän arveleekin, että joillakin yksilöillä tiedonkulku kuulokeskuksesta näkökeskukseen on jostain syystä hitaampaa ja epäluotettavampaa kuin tiedonkulku näkökeskuksesta kuulokeskukseen.

Pedagogi Karvosen yli puoli vuosisataa vanha ajattelutapa on kunnioitettava yritys melodiadiktaatin prosessin teoreettisessa selvittämisessä. Karvosen ajatukset jäivät pitkäksi aikaa ilman jatkajaa, mutta hän vaikuttaa suorastaan kognitiivisen ajattelun alkeiden selvittäjältä. Vasta 1980-luvulla diktaattiprosessin strateginen tutkiminen alkoi vilkastua kognitiotieteiden myötä.

4.1.3 Karpinskin laatima diktaattimalli

Karpinski on tutkinut kuuntelutaidon eri osa-alueita (*Aural Skills Acquisition*). Hänen mielestään melodiadiktaatti on korkeakoulutasoisessa musiikkiopetuksessa keskeisessä asemassa oleva alue, joka kehittää musiikin huomiointikykyä, analyttistä kuuloa, lyhytkestoista musiikkimuistia, musiikin ymmärtämistä ja notaatiota. Ensisijaisesti keinotekoisien melodiamateriaalien avulla suoritettujen kokeiden perusteella hän hahmottelee teoksessaan (2000, 102) ideaalisen diktaattikuuntelu- ja kirjoittamismallin. Karpinskin antamien ohjeiden mukaan

melodia soitetaan aina kokonaisuudessaan, mutta oppilaan huomio kiinnitetään tarkoituksellisesti melodian eri segmentteihin. Oheinen taulukko antaa ohjeita tonaalisen, yksinkertaisen ja selkeästi kahteen osaan jakautuvan lyhyen melodiadiktaatin ratkaisemiseksi. Karpinski sanoo, että kuulon kehittymisen myötä jokainen muovaa itselleen sopivan diktaattistrategian. Yleistä on sekin, että oppilas aloittaa tehtävän ratkaisemisen diktaatin loppuosasta.



KUVA 1 Karpinskin suositus melodiadiktaatin suorituksiksi (2000, 102)

4.1.4 Diktaattistrategioiden tutkiminen ammattimuusikoilla

Melodiadiktaattia voi tutkia lopputulosten vertailun (Louhivuori 1991, 47) tai diktaattistrategian avulla. Melodiadiktaatin strategioiden tutkiminen on nykyajan musiikkipedagogeille ja musiikintutkijoille yksi kiinnostavimmista tutkimuskohteista. Seuraavaksi esittelen muutamia tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia melodiadiktaattikirjoitusstrategiaa tarkastelevia koeraportteja. Olen valinnut tarkasteltavaksi kokeita, joissa koehenkilöt ovat korkeakoulutasoisia

musiikin ammattilaisia, jolloin voisi olla syytä olettaa yhteyksiä melodiadiktaattitason ja soittokokemuksen välillä.

4.1.4.1 Tietokoneavusteinen diktaattikoe

Louhivuori (1991) tarkastelee kahden eri vaikeustasoisen, yksiäänisen diktaatin avulla melodiadiktaattikirjoitustekniikkaa siten, että tietokone tallentaa jokaisen ratkaisumomentin. Hän tutkii seuraavia osa-alueita:

- kokonaisaika,
- kuuntelun ajoitus,
- symbolien (nuotit, tahtiviivat, tilapäiset etumerkit jne.) korjaamisen ajoitus,
- korjausten suhde operaatioiden määrään,
- aikaprofiili, toisin sanoen kuinka paljon opiskelija on käyttänyt operaatioihin aikaa,
- etumerkinnän, tahtilajin ja tahtiviivojen määrittely.

Louhivuoren mukaan opiskelijoiden yksilöllisiä ongelmia kyetään tehokkaimmin tarkastelemaan tietokoneen avulla. Näin opettajan tehtävänä ei ole ainoastaan virheiden toteaminen, vaan hän voi antaa opiskelijalle itse kirjoitusprosessia koskevia ohjeita. Louhivuoren tutkimuksesta käy ilmi, että vaikeahkoja melodiadiktaatteja on aluksi syytä soittaa peräjälkeen useita kertoja, ja vasta tämän jälkeen kannattaa pitää taukoja soittokertojen välissä. On lisäksi toivottavaa, että diktaatit muodostaisivat loogisesti etenevän ja vaikeustasoiltaan vähitellen kasvavan sarjan. Tutkimuksesta käy lisäksi selville, ettei ryhmäopetus vaikuta kovinkaan tehokkaasti yksilöllisiin ongelmaratkaisuihin. Sen sijaan tietokoneavusteinen opetus olisi hyödyllisempi ratkaisu ongelmien selvittämiseksi.

4.1.4.2 Kokeilu elävää musiikkia sisältävän äänitteen avulla

Philip Baczewski ja Rosemary N. Killam (1995) selvittelivät musiikin ammattilaisten melodiadiktaattien kirjoitusstrategiaa 2-äänisen tonaalisen musiikkidiktaatin avulla. Diktaattimateriaalina he käyttivät osaa W. A. Mozartin duetosta viululle ja alttoviululle äänitteeltä soitettuna. He tutkivat kokeessaan ainoastaan melodian nuotintamisen strategiaa, mistä johtuen melodian rytmi oli annettu koehenkilöille valmiiksi. Melodian jokaisen soittokerran jälkeen koehenkilöt kirjoittivat nuotteja eri värisillä kynillä tai hiilipaperin avulla. Kokeen jälkeen tutkijat vertailivat eri äänissä sattuneita virheitä tietokoneen avulla suorastaan matemaattisella tarkkuudella. Vertailusta selvisi, että koehenkilöt käyttivät ylä- ja aläänien nuotintamiseen erilaisia kirjoitusstrategioita. Toisaalta tutkijat ha-

vaitsivat, että melodian hyppyt vaikuttivat melodian hahmottamiseen enemmän kuin asteittain etenevät liikkeet.

4.1.4.3 Analyysikyvyn soveltamisen tutkiminen

Gyarmatin (2005) kiinnostuksen kohteena on selvittää, hyödyntävätkö koehenkilöt diktaattisuorituksissaan loogisia analyysivalmiuksia. Diktaattimateriaalina hän käyttää katkelmaa J. S. Bachin fuugasta, joka sisältää useampia sovitettavia musiikillisia skeemoja⁷. Opiskelijat ovat perehtyneet näihin skeemoihin sekä teorialunneilla että soittokokemustensa avulla. Skeemoja ovat esimerkiksi:

- analogisten ääniryhmien tunnistaminen teeman sisällä,
- vastaustyypin tunnistaminen,
- duxin ja comeksen välinen suhde, niiden sävellajien välinen suhde sekä muunnesävelet,
- lopukkeen seuraaminen.

Myös Gyarmati käyttää hiilipaperimenetelmää: jokaisen kuuntelukerran jälkeen koehenkilö kirjoittaa ratkaisun eri paperille. Ratkaisuista tehdystä yhteenvedosta voidaan havaita kaksi erilaista ajattelutapaa koehenkilöiden keskuudessa: yhtäältä vertikaalisen ja toisaalta lineaarisen tekniikan käyttäjät. Koehenkilöiden tekemien virheiden tarkastelun jälkeen Gyarmati oli vakuuttunut siitä, etteivät koehenkilöt olleet kyenneet hyödyntämään oppimiaan musiikinteorian tietoja ja taitoja. Viimeisenä johtopäätöksensä Gyarmati toteaa vielä, että opettajan tehtävänä on kouluttaa oppilaita "laajaan systematisoimiseen pohjautuvaan musiikin ymmärrykseen" (2005, 27). Tällä tavoin oppilaat voisivat välttää ratkaisuja, jotka etenevät yksittäinen nuotti kerrallaan.

4.1.4.4 Kokeiden yhteenveto

Edellä esitetyt kokeet melodiadiktaatissa ovat merkittäviä, kun tutkitaan melodiadiktaattia prosessina. Tutkimustuloksista selviää, että yhdelle ja samalle tehtävälle on olemassa useita erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Tiedoista voi olla runsaasti hyötyä melodiadiktaattimenetelmien kehittämisen yhteydessä. Vaikka kokeet on tehty ammattimuusikoksi opiskelevien henkilöiden keskuudessa, heidän soittotaidoistaan ei varsinaisesti suoritettu vertailuja. Mikäli koeraportteista muodostetaan huolellinen yhteenveto, voidaan kuitenkin havaita tutkimukseni kannalta huolestuttavia merkkejä ammattimuusikoiden melodiadiktaatin taitojen puutteista. Seuraavissa kolmessa alaluvussa esitän tarkemmin näitä.

⁷ *Skeema* (kreik.) kaavio, kaava, suunnitelma

4.1.4.4.1 Diktaattiin käytetty aika

Nuottiesimerkissä 19 esiintyvä melodia on nykyisten suomalaisten säveltapailuvaatimusten mukaan luokiteltu vaikeusluokkaan 2-perustaso:

NUOTTIESIMERKKI 19 Suomalainen Kansan Sävelmiä I, nro 1246 (Louhivuori 1991, 72.)

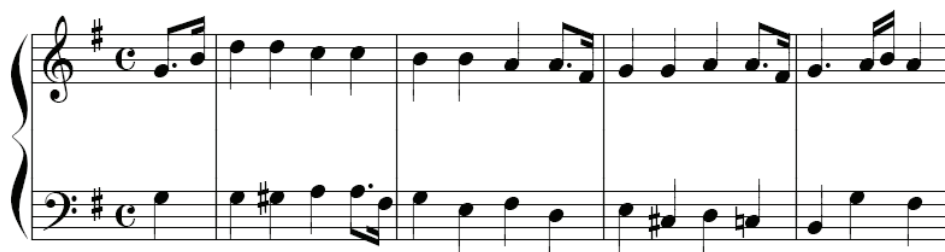


Louhivuoren koeraportin mukaan olivat yhtä lukuunottamatta kaikki kokeeseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat suorittaneet Solfa I/D -tutkinnon. Melodian kirjoittamiseen koehenkilöt kuitenkin käyttivät aikaa keskimäärin 25 minuuttia. Koeraportista selviää, että koehenkilöt kirjoittivat diktaatin tietokoneen nuotinkirjoitusohjelmalla, mikä osaltaan saattaa selittää tehtävän suorittamiseen kuluneen pitkäkhön ajan. Lienee silti aiheellista kysyä, että mikäli nuottiesimerkissä 19 esiintyvän yksinkertaisia rytmejä ja usein toistuvia säveliä sisältävän diktaatin kirjoittamiseen käytetään aikaa peräti 25 minuuttia, millaisilla resursseilla (opetusmenetelmät, tuntimäärät) olisi mahdollista kohentaa korkeakoulussa opiskelevien henkilöiden tuloksia diktaattitehtävissä.

4.1.4.4.2 Ratkaisujen taso annetun rytmien puitteissa

Nuottiesimerkissä 20 esitetyn melodiafragmentin avulla Baczewski ja Killam tarkastelivat 2-äänisen melodian nuotintamisen kirjoitusstrategiaa ammattimuusikoiksi opiskelevien keskuudessa:

NUOTTIESIMERKKI 20 W.A. Mozart: Duetto K.424



NUOTTIESIMERKKI 21 Edellisen nuottiesimerkin ratkaisu ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen (Baczewski & Killam 1995)



Fragmentin rytmi oli kokeessa annettu opiskelijoille. Nuottiesimerkissä 21 esitetty ratkaisu kuvaa tilannetta ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen. Se antaa "näkemisen arvoisen kommentin" ammattimuusikon melodiadiktaattisuorituksen tasosta ja nopeudesta. Ratkaisun taso on murheellinen, vaikka kolmannen kuuntelukerran jälkeen opiskelija olikin saanut "ylä-äänen oli jo lähes valmiiksi".

4.1.4.4.3 Ratkaisujen taso annettujen lähtösävelen ja sävellajin puitteissa

Nuottiesimerkissä 22 esitetyn melodian lähtösävel ja etumerkintä olivat annettuina.

NUOTTIESIMERKKI 22 Fuugateema (J. S. Bach: Nunn komm der Heiden Heiland)



Kokeeseen osallistui 28 henkilöä, joiden pääaineina olivat soitto, laulu tai säveltäminen. Gyarmatin mukaan kaikki koehenkilöt kykenivät nuotintamaan duxin 3 ensimmäistä säveltä oikein. Tehtävän vaikeustason yhteydessä on syytä mainita, että koehenkilöt olivat opiskelleet kaksi viikkotuntia säveltämistä/diktaattia kaikkiaan kymmenen vuoden ajan. Analysoituaan koetuloksia Gyarmati teki johtopäätelmän, jonka mukaan suurin osa opiskelijoista mieltää diktaatin tehtävänä, jonka tarkoituksena on tuottaa opettajalle korjattavaa. Gyarmatin mukaan sekä opettajan että oppilaan tulisi tietää, kuinka tehokkaasti

melodiadiktaatin avulla voidaan vaikuttaa erilaisten musiikillisten kykyjen kehitykseen. Gyarmatin vetämä johtopäätelmä on yllättävä. On mielenkiintoista, että hänelle ei tule edes mieleen kyseenalaistaa diktaattitehtävien vaikeustasoa tai opetusmenetelmiä, vaikka hän on hyvin tietoinen siitä, että koehenkilöillä oli peräti yhden vuosikymmenen mittainen kokemus melodiadiktaateista.

4.2 Diktaattitehtävien arviointi

4.2.1 Arvioinnin problematiikka

Kuten luvussa 1.1 mainitsin, mielletään melodiadiktaatti yleisesti hyväksytyksi todisteeksi musiikillisten ilmiöiden ymmärtämisestä. Näin ollen on myös selvää että diktaattisuoritusten yhteydessä ilmeneviä virheitä voidaan luokitella erilaisten periaatteiden mukaan. Koska musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat ammattimuusikoille sisältävät pakollisena oppiaineena melodiadiktaatin, on syytä pohtia tehtävien arviointiperiaatteita. Arviointi on helppoa, mikäli ratkaisut ovat ilmiselviä:

- täydellinen ratkaisu,
- ei arvioitavissa oleva ratkaisu.

Arviointi on huomattavasti hankalampaa, mikäli tehtävissä esiintyy useanlaisia virheitä. Tehtävien arvioinnin yhteydessä Karpinski toteaa, että käytössä tulisi olla jonkinlainen "absoluuttinen standardi" (2000, 103) jonka perusteella tehtävä voidaan arvioida, esimerkiksi prosenttimäärä. Tilastollisten arviointimenetelmien (Gillespie 2001, 52) avulla voidaan tehdä selkeän matemaattinen yhteenvedo esimerkiksi sävelkorkeuksiin ja rytmikuvioihin liittyvistä virheistä. Menetelmien avulla ei kuitenkaan voida raportoida tehtävissä limittäin esiintyviä virheitä. Jeff Gillespie (2001) on tutkinut säveltapailuopettajien melodiadiktaatteihin liittyviä arviointiperiaatteita. Tutkimusten perusteella hän on muodostanut viisi virhekatgoriaa:

- intervalli,
- sävelkorkeus,
- transponoitu (mutta oikea) sävelkorkeus,
- intervalli tai sävelkorkeus,
- intervalli ja sävelkorkeus.

Kokeeseen osallistuneiden opettajien arvioinneista ilmenee, ettei ole olemassa mitään yhtenäistä arviointimenetelmää. Gillespien mukaan opettajan tehtäväksi

jää tehtävissä esiintyneiden virheiden perusteellinen analyysi ja sen pohjalta annettava palaute opiskelijalle – ajatellen hänen tulevia suorituksiaan diktaattitehtävien parissa.

4.2.2 Suomalainen ja unkarilainen arviointikäytäntö

Suomalainen musiikkikoulutuksen arviointimenetelmä on aina ollut selkeä ja helposti hahmottuva. Kansalliskirjastosta löytämässäni 1960-luvulta peräisin olevassa arkistodokumentissa ”Yhteisarvosanojen laskeminen” (Sibelius-Akatemian Opinto-oppaita 1960-1980) selvitetään perusteellisesti periaatteet, joiden mukaan tehtäville annetaan arvosanat. Suomalaisessa musiikkikoulutuksessa säveltapailuopetuksen yhteydessä käytetyt keinotekoiset melodiat samalla tavalla (esim. systemaattisesti järjestykseen laitetut ongelmatyypit) selkeyttävät arviointiprosessia. Musiikin Teoria- ja Säveltapailupedagogien yhdistyksen (MUTES ry) viimeisen suosituksen (2005) mukaan diktaattien arvosanat perustuvat asteikkoon 1–5, jolloin oppilas läpäisee kokeen, mikäli hän on osannut nuotintaa tehtävistä suunnilleen puolet oikein.

TAULUKKO 1 MUTES:in (Musiikin Teoria- ja Säveltapailupedagogien yhdistys) diktaattitehtävien arviointitaulukko

Melodiadiktaatin arviointiperuste		
Tehtävän pituus		Arvosana
8 tahtia	14 tahtia	
Tahteja oikein	Tahteja oikein	
4/8	7/14	1
5/8	9-/14	2
6/8	10,5/14	3
7/8	12-/14	4
8/8	14/14	5

Unkarin säveltapailuopettajien keskuudessa ei tunneta yhtä perusteellista arviointitaulukkoa. Lomakekyselyn avulla (n=15) tekemäni selvityksen perusteella voidaan todeta, että unkarilaisessa opettajainkoulutuslaitoksessa ei käsitellä lainkaan diktaattitehtävien arviointiperiaatteita. Kyselyyn osallistuneiden säveltapailuopettajien vastauksista selviää mm. seuraavanlaisia ”korjausmenetelmiä”: ”yksiselitteisesti osaan”, ”näkyyhän se heti”, ”olen tehnyt niin paljon, että rutiinilla tiedän”. ”Menetelmä” välittyy näin ollen opettajapolvelta toiselle. Koska diktaattitehtävät eivät yleensä sisällä vaikeita rytmejä, perustuu arviointi ensisijaisesti oppilaan sävelkorkeuksiin liittyviin ongelmiin.

Arvosana-asteikossa ero nykyajan suomalaisen käytäntöön verrattuna on, että Unkarissa 1 on hylätty ja Suomessa 1 on hyväksytty.

4.2.2.1 Arviointiasteikkojen vastaavuuden tutkinta

Tutkimukseni kokeellisissa osioissa useimmat vertailut suoritettiin opettajien antamien arvosanojen valossa. Tämän takia oli tarpeellista suorittaa arviointi-vertailu suomalaisen ja unkarilaisen käytännön välillä. Tavoitteena oli selvittää, ovatko eri maiden säveltapailuopettajien arvosanat keskenään vertailukelpoisia.

Annoin saman diktaattitehtävän arvioitavaksi kuudelle suomalaiselle ja kuudelle unkarilaiselle musiikkioppilaitoksen säveltapailuopettajalle.

Tulokset:

Suomalaiset opettajat: arvosana-asteikko 1-5 (1 = hyväksytty)

(1,2,2,2,2,2) keskiarvo: 1,8

Unkarilaiset opettajat: arvosana-asteikko 1-5 (1 = hylätty)

(3,2,3,3,3,2) keskiarvo: 2,7

Kun huomioidaan erot suomalaisessa ja unkarilaisessa arviointikäytännössä, voidaan todeta, että suomalaisten ja unkarilaisten arviointiratkaisut ovat keskenään vertailukelpoisia.

4.2.2.2 Sovellettu arvosana-asteikko

Kuten on aikaisemmin mainittu, on Suomessa nykyään käytössä arvosteluasteikko 1-5, jossa 1 on vielä hyväksytty. Myös Unkarissa käytetään samaa asteikkoa, mutta 1 on hylätty. On osoittautunut tarpeelliseksi yhtenäistää arvosanoja siten, että niiden vertailu olisi helpompaa. Yhtenäistämistä puoltaa myös luvussa 4.2.2.1 tehty havainto, että eri maissa annetut arvosanat ovat keskenään vertailukelpoisia. Tutkimukseni seuraavissa luvuissa, joissa kokeet perustuvat arvosanoihin, käytän soveltuvasti laatimani taulukon mukaista vertailua (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2 Kahden maan sovellettu arvosana-asteikko

Arvosana-asteikkojen sovellettu yhtenäistäminen									
Maa/Järjestelmä									
Suomi vanha	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Suomi uusi		1	2			3	4		5
Unkari		1	2			3	4		5
		Hylätty	Tyydyttävä			Hyvä	Kiitettävä		Erinomainen
Sovellettu vertailu		1	2			3	4		5

5 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja taustat

Olen toiminut opettajana Suomessa ja Unkarissa yli 20 vuotta ammattimuusikojen koulutusta antavissa oppilaitoksissa. Molemmissa maissa olen opetustyössäni havainnut ristiriidan: omista entisistä oppilaistani taitaviksi muusikoiksi tulleista osa oli opiskeluaikanaan heikko melodiadiktaatin kirjoittaja. Taitava muusikko ei siis aina ole taitava melodiadiktaattien kirjoittaja. Omassa opetustyössäni olen joutunut pohtimaan seuraavia ongelmia:

- Kuinka hyvin oppilaani hyötyvät melodiadiktaatin kirjoittamistaidon opetuksestani?
- Onko melodiadiktaattien kirjoitustaidon osaaminen välttämätöntä, jotta voi tulla hyväksi ammattimuusikoksi?
- Saavutetaanko nykymuodossa harjoitetun melodiadiktaattien kirjoittamisen opetuksella sille ja musiikin ammatilliselle koulutukselle asetetut tavoitteet?

Historian saatossa melodiadiktaatin kirjoittamistaidon roolia musiikin ammatillisessa koulutuksessa on harvoin asetettu kyseenalaiseksi (ks. Luku 3). Oman opetustyöni kautta on herännyt kysymys, ovatko havaitsemani ongelmat yleisemminkin alan toimijoiden tiedossa? Muut kysymykset, joita on noussut esiin pedagogisten kokemusteni tuloksena ovat seuraavat:

- Kannattaisiko näistä ongelmista keskustella laajemminkin?
- Olisiko aika kyseenalaistaa melodiadiktaatin rooli ammattimuusikojen koulutuksessa?
- Miten rakentaa toimivampi yhteys teorian ja käytännön soitonopetuksen välillä?
- Antaako tieto taitavien muusikkojen opintomenneisyydestä mahdolli-

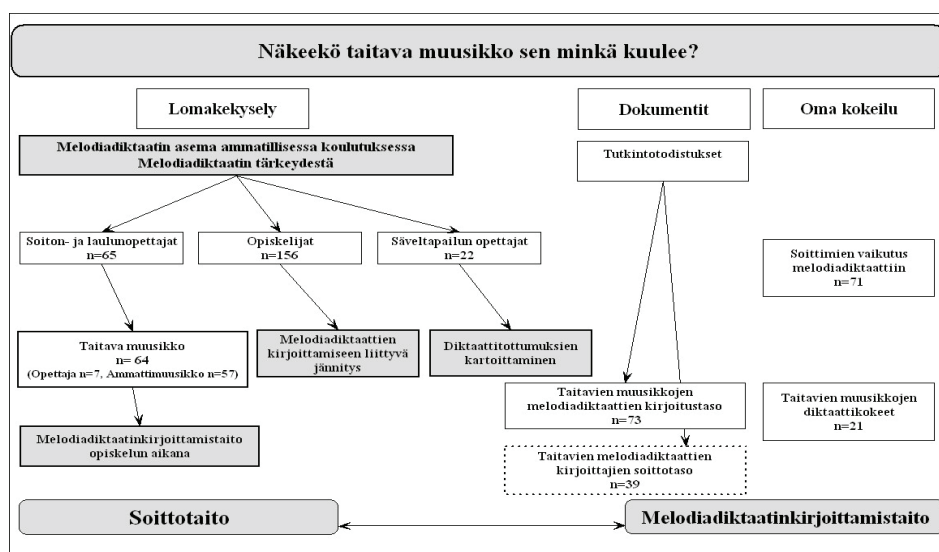
suuksia kehittää nykypäivän säveltapailun opetusta, erityisesti melodiadiktaatin kirjoittamistaidon osalta?

Opetustyössäni ovat myös nousseet esille alla mainitut erot diktaattiopetuksessa suomalaisten ja unkarilaisten muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa:

1. *Melodiadiktaatin kirjoittamistaidon kehittämiseksi varattu aika.*
Unkarissa aikaa on varattu huomattavasti enemmän - vähemmästä ajasta huolimatta suomalaiset opiskelijani saavuttivat lähes yhtä hyvät tulokset.
2. *Diktaatussa käytetty materiaali.*
Unkarissa käytetään yleensä otteita taidemusiikista tai kansanmusiikista - Suomessa puolestaan useimmin opettajien itse laatimia melodioita.
3. *Arviointi.*
Suomessa arviointi on selkeämpi ja järjestelmällisempi kuin Unkarissa.

Näistä lähtökohdista käsin halusin tutkia erilaisin menetelmin, löytyykö yhteyksiä melodiadiktaattien kirjoittamistaidon ja soittotaidon välillä ja kuinka vahvoja ne ovat. Tutkimukseni kohdemaiksi valitsin Suomen ja Unkarin, koska minulla on opetuskokemusta molemmista maista. Valintaan vaikutti myös se, että näissä maissa minulla on parhaat alan yhteydet ja edellytykset saada tutkimukseeni osallistujia sekä muuta tausta-aineistoa. Tutkimukseni lähtökohta on pedagoginen. Tarkoitukseni ei siis niinkään ole selvittää kokonaistilannetta Unkarissa ja Suomessa tai sitä kuinka yleisiä vallitsevat käsitykset ovat näissä maissa.

5.2 Tutkimusprosessi kaaviona



KUVA 2 Tutkimusprosessin kaavio

5.3 Tutkimuksen kohderyhmät

Kohderyhmien valinnassa minulle oli tärkeää saada mahdollisimman monipuoliset ryhmät sekä Suomesta että Unkarista, joissa olisi mukana musiikin ammattillisessa koulutuksessa toimivat tahot, sekä musiikin ammattilaisina työskentelevät. Kohderyhmiksi valitsin seuraavat:

1. Musiikin ammattiopetuksessa toimivat soiton- ja laulunopettajat
2. Musiikin ammattiopetuksessa toimivat säveltapailun opettajat
3. Musiikin ammattiopiskelijat
4. Taidemusiikin ammattimuusikot

5.3.1 Kohderyhmien määrittely

Edellisen luvun kohderyhmät määrittelin seuraavasti:

Soiton- ja laulunopettajat (n=65) ja säveltapailunopettajat (n=22), joilla on työhön vaadittava pätevyys ja vähintään kymmenen vuoden pedagoginen kokemus musiikin ammattikoulutuksessa konservatoriossa, ammattikorkeakoulussa tai musiikkiakatemiassa.

Musiikin ammattiopiskelijat (n=156), jotka opiskelevat konservatoriossa toisen asteen ammattiopiskelijoina tai musiikkikorkeakoulussa musiikkipedagogeiksi.

Taidemusiikin ammattimuusikot (n=57), joilla on vähintään musiikin korkea-asteen loppututkinto, tai muusikko, jolla ei ole loppututkintoa mutta joka työskentelee vastaavanlaista tasoa vaativissa ammattimuusikon tehtävissä.

Tutkimukseni kannalta oli tärkeää määritellä kategoria ”taitava muusikko” (ks. myös Luku 6.1.2.). Taitavan muusikon määrittelemisen osakriteereinä ovat olleet:

- koulutus,
- musiikilliset saavutukset,
- alalla toimimisaika.

Taitava muusikko -kategorian määrittelyssä käytin hyväkseni kyselylomakkeita, joihin soiton- ja laulunopettajat sekä taidemusiikin ammattilaiset olivat vastanneet. Taitava muusikko voi olla aktiivisoittaja/solisti tai opettaja, joka toimii myös aktiivisoittajana/solistina. Tutkimukseni aineistosta voidaan taitaviksi muusikoiksi määritellä 64 henkilöä, joista 7 on opettajia/muusikkoja ja 57 taidemusiikin ammattilaisia. Näistä suomalaisia on 36 (1 opettaja + 35 muusikkoa) ja unkarilaisia 28 (6 opettajaa + 22 muusikkoa). Myöhemmin vastaavissa kohdissa suomalaiset on aina mainittu lukumäärien kohdalla ensimmäisinä (x+y).

5.4 Menetelmät ja osallistujat

Tutkimuksessani olen käyttänyt kolmea eri menetelmää:

- lomakekyselyä,
- taitavien muusikkojen opiskeluajan melodiadiktaattikokeiden arvosanojen analysointia,
- ammattiopiskelijoiden ja nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa tehtyjen kokeilujen suorittamista.

I. Lomakekyselyt:

1. *Melodiadiktaatin tärkeys -kyselyn vastaajat: soiton- ja laulunopettajat (34+32=65), säveltapailunopettajat (7+15=22), ammattiopiskelijat (83+73=156).*
2. *Säveltapailunopettajien diktaattitottumukset -kyselyn vastaajat: säveltapailunopettajat (7+15=22).*
3. *Melodiadiktaattien kirjoitukseen liittyvä jännitys -kyselyn vastaajat: taidemuusiikin ammattiopiskelijat (83+73=156).*
4. *Taitavien muusikkojen omaan muistikuvaan perustuva melodiadiktaattitaidon taso (ongelmaton/ ongelmallinen) -kyselyn vastaajat (36+28=64).*

II. Dokumentteihin perustuva analyysi:

5. *Taitavien muusikoiden opiskeluajan diktaattisuoritukset ((24+49=73).*
6. *Opiskeluajan taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien vertailu myöhemmin saatettuun soittotasoon (15+24=39).*

III. Oma kokeilu:

7. *Käytetyn soittimen vaikutus melodiadiktaattiin (71)*
8. *Melodiadiktaattikoe nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa (21)*

5.5 Lomakekyselyn tavoitteet

Melodiadiktaattia pidetään tärkeänä ammattimuusikkojen koulutuksessa. Tältä pohjalta halusin mahdollisimman laajasti selvittää, ovatko eri kohderyhmät tästä samaa mieltä. Tämän vuoksi valitsin menetelmäksi kyselylomakkeen. Jokaiselle kohderyhmälle oli oma lomakkeensa (Liitteet: 7-10). Lomakkeilla keräsin tietyt perustiedot sekä mielipiteitä melodiadiktaatista. Lomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset ovat tukeneet laadullisten arviointien tekemistä ja mahdollisten syiden analyysijä. Eri kohderyhmille suunnatut lomakkeet ja kysymykset sekä niiden väliset yhteydet ovat alla olevassa taulukossa:

TAULUKKO 3 Eri kohderyhmille suunnatut lomakkeet ja kysymykset sekä niiden väliset yhteydet

Kohderyhmät	Soiton- ja laulun- opettajat	Säveltapailun opettajat	Ammatti- opiskelijat	Taidemusiikin ammattimuusikko
Määrälliset tiedot	Pääaine		Pääaine	Soitin/laulu
	Toiminut muusikkona/vuosia Opettajuus/vuosia			Vuosia
	Melodiadiktaatin tärkeys	Melodiadiktaatin tärkeys	Melodiadiktaatin tärkeys	
Syventävät kysymykset	Perustelu Kommentit	Perustelu Kommentit	Perustelu Kommentit	Kommentit
	Melodiadiktaatti opiskeluaikana Ongelmien syyt/tuki	Diktaattitehtävän esitys Oman menetelmän arviointi	Jännitys Syyt/tuki	Melodiadiktaatti opiskeluaikana Ongelmien syyt/tuki

5.5.1 Eri kohderyhmien lomakkeet ja niihin liittyvien kysymysten tarkoitus

I./1. Onko melodiadiktaatti tärkeä osa musiikin ammatillista koulutusta (Liitteet 7-9)

Halusin selvittää onko melodiadiktaatti eri kohderyhmien mielestä edelleen tärkeä taidemusiikin ammattikoulutuksessa. Halusin myös saada selville, onko kohderyhmien välillä näkemuseroja. Lomakkeessa annoin vastaajille myös tilaa perustella omaa vastaustaan. Avoimella kysymyksellä kysyin kaikilta kohderyhmiltä mahdollisia muutosesityksiä melodiadiktaatin opetukseen. Tulokset käsittelen luvussa 6.2.

I./2. Säveltapailunopettajien lisäkysymykset (Liite 8)

Koska säveltapailunopettajat toteuttavat melodiadiktaattien harjoittamisen, halusin selvittää, millä soittimella he sen suorittavat. Oletukseni oli, että he käyttävät ainoastaan pianoa, mikä yksipuolistaa oppilaiden kuuloa, eli oppilaat pystyvät tunnistamaan musiikillisia ilmiöitä vain pianolla soitettuna. Kysyin myös, arvioivatko opettajat käyttämiään diktaattimenetelmiä. Halusin tietää pohtivatko he koskaan menetelmiensä toimivuutta, ovatko he havainneet mitään ongelmia käyttämässään opetusmenetelmissä suhteessa oppilaiden oppimiseen. Tulokset käsittelen luvussa 6.3.

I./3. Ammattiopiskelijoille esitetty lisäkysymys jännittämisestä (Liite 9)

Omien pedagogisten kokemusteni pohjalta tiesin, että melodiadiktaattien kirjoittamiseen liittyy opiskelijoiden osalta jännitystiloja. Halusin selvittää, miten yleistä se on. Avoimella kysymyksellä annoin opiskelijalle myös mahdollisuuden selvittää, minkälaisissa yhteyksissä ja miksi hän koki jännitystä. Halusin myös saada esille mahdollisia syitä jännittämiseen. Tulokset käsittelen luvussa 6.4.

I./4. Kysymykset taitaville muusikoille (Liite 7 ja 10)

Taitavilta muusikoilta kysyin heidän muistikuvaansa perustuen, millainen melodiadiktaattien kirjoittaja hän oli opiskeluaikanaan (ongelmia/ei ongelmia). Kysyin myös avoimella kysymyksellä mahdolliset syyt ongelmiin, ja sitä, oliko hän saanut tukea opiskelunsa aikana. Vastajat ilmoittivat myös soittimensa. Halusin vertailla eri soitinryhmien edustajien melodiadiktaattikirjoittamistaitoa toisiinsa ja saadun materiaalin perusteella analysoida, löytyykö niiden välillä yhteyksiä. Tulokset käsittelen luvussa 6.5.

5.6 Dokumentteihin perustuva analyysi

5.6.1 Dokumenttien käytön tavoite

Halusin selvittää dokumentoitujen arvosanojen perusteella taitavien soittajien opiskeluajan melodiadiktaattien kirjoitusten tasoa. Olin kiinnostunut siitä, löytyykö dokumentoidun melodiadiktaattikirjoitustaidon ja soittotaidon välillä selvä yhteys.

Erikseen tarkastelin aineiston pohjalta opiskeluaikanaan taitavia melodiadiktaatin kirjoittajia. Halusin selvittää, oliko opiskeluajan taitavasta melodiadiktaatin kirjoittajasta tullut taitava muusikko.

5.6.2 Dokumenttien käyttö

II./5. Taitavien muusikkojen opiskeluaikaiset arvosanat melodiadiktaattien kirjoittamisessa

Käytössäni oli dokumentoituja arvosanoja (73) omasta arkistostani ja kollegoiden arkistoista, sekä myös Kokkolan, Porin, Debrecenin ja Budapestin konservatorioiden arkistoista. Aineiston perusteella selvitin, oliko taitavaksi muusikoksi tullut henkilö ollut opiskeluaikanaan hyvä melodiadiktaattien kirjoittaja. Tulokset käsittelen luvussa 6.6.1.

II./6. Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotasot

Säilyneiden dokumenttien perusteella selvitin myös, oliko opiskeluajan taitavasta melodiadiktaatin kirjoittajasta (39) tullut taitava muusikko. Tein myös soitinryhmien välisiä vertailuja. Tulokset käsittelen luvussa 6.6.2.

5.7 Omat kokeet

5.7.1 Omien kokeiden tavoitteet ja toteuttaminen

Pedagogina halusin tehdä käytännön kokeita testatakseni siten tutkimukseni hypoteeseja samoin kuin johtopäätöksiä. Tein kokeita sekä ammattiopiskelijoiden että taitavien muusikoiden kanssa.

III./7. Käytetyn soittimen vaikutus melodiadiktaattiin

Käytetyn soittimen vaikutusta tutkin ammattiopiskelijoilla. Selvitin, ymmärtävätkö opiskelijat musiikillisia ilmiöitä yhtä hyvin alkuperäisellä kokoonpanolla soitettuna kuin pelkästään pianolla soitettuna. Selvitin myös, onko pelkällä pianon käytöllä rajoittava vaikutus oppilaiden musiikillisten ilmiöiden ymmärtämisen kannalta. Tulokset käsittelen luvussa 7.

III./8. Taitavien muusikkojen diktaattikokeet

Taitaville muusikoille annoin melodiadiktaattien kirjoitustehtäviä, joiden avulla analysoin heidän melodiadiktaattien kirjoittamisensa tasoa. Halusin saada vastauksen siihen, vaikuttaako pitkä ura muusikkona myönteisesti muusikkojen melodiadiktaattikirjoittamistaitoon. Halusin tietää, onko nykypäivän taitava muusikko myös taitava melodiadiktaattien kirjoittamisessa. Tulokset käsittelen luvussa 8.

5.8 Aineiston keruu

Aineistoa olen kerännyt Suomesta ja Unkarista kymmenen vuoden ajan. Olen koonnut nämä tiedot taulukkoon 4.

TAULUKKO 4 Aineiston hankintavuodet ja maat

Menetelmä	Kohderyhmä	Vuosina	Maat
I. Lomakekysely:	Soiton- ja laulunopettajat	1998–2008	Suomi-Unkari
	Säveltäjäopettajat	1998–2006	Suomi-Unkari
	Ammattiopiskelijat	1998–2008	Suomi-Unkari
	Taitavat muusikot	1998–2008	Suomi-Unkari
II. Dokumentit:	Taitavat muusikot	1998–2008	Suomi-Unkari
	Taitavat melodiadiktaattien kirjoittajat	1998–2008	Suomi-Unkari
III. Omat kokeet:	Ammattiopiskelijat	1998–2000	Suomi
	Taitavat muusikot	2006–2008	Suomi-Unkari

5.9 Menetelmiin ja toteutukseen liittyvät ongelmat ja rajaukset

Tutkimuksen toteuttamista vaikeutti melodiadiktaattien kirjoittamisen vahva painoarvo niin käytännön opetuksessa kuin opetussuunnitelmassakin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet tunnustavat tai tunnistavat tämän aseman. Erityisesti opiskelijoiden ja ammattimuusikkojen kommentteissa oli aistittavissa pel-

koa melodiadiktaattien kirjoittamiseen liittyen. Soitonopettajien vastusteluiden ja keskustelujen perusteella oli aistittavissa haluttomuus kommentoida tai puuttua ”reviirin” ulkopuolisiin asioihin. Koska tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista, tärkeiksi muodostuivat omat henkilökohtaiset kontaktini osallistujien saamiseksi mukaan.

Lomakekyselyjen osalta jouduin muuttamaan alkuperäistä lähestymistapaani. Tarkoitukseni oli aluksi jakaa lomakkeita kohderyhmän keskuudessa. Huomasin kuitenkin, että palautusprosentti tulee jäämään alhaiseksi. Siksi toteutin käytännön kyselyn eri kohderyhmien kanssa ohjatusti: selvitin vastaajille henkilökohtaisesti kyselyn tarkoitusta, käyttöä ja lomakkeiden kysymyksiä. Näin toimien sain kattavamman aineiston.

Arkistomateriaalinani on pääasiallisesti ollut oma yli 20 vuoden aikana kerääntynyt aineistoni. Muun arkistoaineiston saaminen on ollut kiinni henkilökohtaisista kontakteistani. Käyttöni saama aineisto on edustava molempien maiden osalta.

Tarkoituksenmukaiseksi muodostui lopulta soitinryhmien tarkastelu yksittäisten soittimien asemesta. Soittimien ryhmittämisessä jouduin harpun osalta tekemään erityisratkaisun. Koska tutkimukseni otoksessa oli vain yksi harpunsoittaja, liitin hänet pianistien ja urkuriin ryhmään. Ratkaisua perustelen sillä, että harpunsoittajat liitettiin aiemmin Unkarissa samaan ainekatgoriaan pianon kanssa soittajien vähyyden vuoksi.

Ammattiopiskelijoiden osalta omien kokeilujen ongelmana oli sovittaa kokeilut viralliseen opetussuunnitelmaan sekä virallisiin tutkintotilaisuuksiin niin, ettei se vaikuttaisi opiskelijoiden menestymiseen negatiivisesti. Kokeet piti myös rakentaa siten, että osallistujat eivät kokeneet ristiriitaa tehtävien ja opetussuunnitelman välillä.

Nykypäivän taitavien muusikkojen osalta oli myös vaikeaa saada osallistujia. Ongelmat olivat enemmän asenteellisia: taitava muusikko ei halunnut paljastua huonoksi melodiadiktaattien kirjoittajaksi. Varsinkin ne muusikot, joilla oli huonot kokemukset opiskeluaikojen melodiadiktaattien kirjoittamisesta, suhtautuivat osallistumiseen kielteisesti.

6 LOMAKEKYSELYIHIN JA DOKUMENTTEIHIN PERUSTUVAT TULOKSET

6.1 Soittotaidon ja melodiadiktaattitason vertailu

6.1.1 Tarkasteluperiaatteet

Kuten olen jo todennut (ks. Luku 2.2.6.1), Kodály'n näkemyksen mukaan taitavan muusikon on oltava taitava myös melodiadiktaatissa. Tutkimusongelmasani esittämäni väitteen mukaan näin ei käytännössä välttämättä ole. Olen vertaillut nykyajan taitavien ammattimuusikoiden soitto- ja melodiadiktaattitaitoja ja pyrkinyt löytämään konkreettisia todisteita siitä, onko heidän soitto- ja melodiadiktaattitaitojen välillä havaittavissa ristiriitoja. Tarkastellessani soitto- ja melodiadiktaattitasoja vertailen heidän varhaisia melodiadiktaattitehtäviään myöhemmin saavutettuun korkeaan soittotasoon. Tulosten arvioinnin yhteydessä joudun käsittelemään myös henkilökohtaisia ja subjektiivisia tietoja opintotaipaleelta. Opintorekisterien tarkastelun yhteydessä käsitelen luonnollisesti oppilaiden tietoja anonymisti, jolloin lukijalle ei selviä oppilaiden henkilöllisyys.

Luodakseni konkreettisemmän käsityksen taitavasta muusikosta ja taitavasta melodiadiktaattitasosta, määrittelen seuraavassa alaluvussa nämä käsitteet yksityiskohtaisemmin. Vertailussa hyödynnän kategorioita, jotka olen itse kehittänyt.

6.1.2 Kategorioiden määrittely

"Taitavaa muusikkoa" on kategorisessa mielessä tutkinut eniten Zoltán Kodály, lähinnä Robert Schumannin kirjoittaman artikkelin *Musikalische Haus- und Lebensregeln* (1938) herättämien ajatusten pohjalta. Kodály'n mielestä taitavan muusikon ainesosat koostuvat neljästä olennaisesta perustekijästä: harjaantunut

korva, harjaantunut äly, harjaantunut sydän ja harjaantuneet kädet⁸. Kodály toteaa: "Mikäli yksikin perustekijä puuttuu, ei muusikko ole taitava." (1974d, 283.)

Muusikoiden ammattiopetuksessa juuri säveltapailu pyrkii kehittämään kuulon harjaannuttamista. Koska melodiadiktaatti on säveltapailun osa-alue, keskityn tutkimuksessani Kodályyn mainitsemaan ensimmäiseen kohtaan "harjaantunut korva".

Ammattimuusikoiksi suuntautuvilla opiskelijoilla melodiadiktaatti tähtää siihen, että taitava muusikko kykenee nuotintamaan kuulemansa musiikin. Tornyosin mukaan (1986, 12) musiikkipedagogiassa käsitellään musiikin kirjoittamis- ja lukutaidon opettamista niin kuin olisi olemassa tietty taso, jolle saavuttaessa voidaan sanoa, että osaamme kirjoittaa ja lukea musiikkia. Tornyosin mielestä tällaista tasoa ei kuitenkaan ole olemassa, mikä aiheuttaa suuren ongelman musiikkikasvatuksessa. Päämäärää voidaan näin ollen lähestyä kahdesta näkökulmasta: (1) henkilö x kykenee nuotintamaan kaikentasoisia ja -pituisia melodioita, mutta (2) henkilöllä y ilmenee tehtävänsuorituksessa tiettyjä rajoitteita, joiden laatu on syytä arvioida yksilökohtaisesti.

Näkökulmien arviointi johtaa helposti vakaviin ristiriitoihin, sillä kohdan (1) sananmukainen toteuttaminen on mahdotonta: "kaikentasoinen melodia" voi olla periaatteessa mitä tahansa, jolloin eteen avautuukin loputtomiin johtava tehtävien vaikeusasteen lisääntyminen, mikä tietysti on mahdottomuus. Siksi voidaankin kysyä, *onko taitava muusikko -käsitteen määrittely ainoastaan musiikkikoulutuksen pienen osa-alueen tehtävä?* Voisivatko tähän kategoriaan kuulua pelkästään musiikin historian tunnetuimmat mestarit kuten W. A. Mozart ja J. S. Bach⁹? Kuinka voidaan mitata tunnettujen taiteilijoiden (kuten Maria Callas tai Svjatoslav Richter) sekä tuntemattomien muusikoiden ja musiikinopettajien musikaalisuutta?

Kohta (2) on lähestymistapana huomattavasti hyväksyttävämpi kuin kohta (1) – ainakin mitä tulee tehtävien vaikeusasteeseen. Kyseessä on tehtävät, jotka on laadittu jokaiselle oppilaalle heidän suoritustasonsa mukaisesti. Tosin ongelmaksi jää edelleen tehtävien yksityiskohtien tarkentaminen – tähän edellyttää opettajalta melkoista ajallista panostamista.

Kohdan (2) pohjalta määrittelen taitavan muusikon kategorian laajassa näkökulmassa:

- Taitava muusikko etenee systemaattisesti rakennetussa musiikkikoulutusjärjestelmässä lopulta parhaimpaan mahdolliseen opintajonoon – musiikin korkea-asteen koulutuksen solistiselle linjalle. Siellä hän suorittaa loppu-tutkintonsa, siirtyy maansa musiikkielämän kärkeen, työskentelee solistisissa tehtävissä ja huippuorkestereiden vakiosoittajana ainakin kymmenen vuoden ajan. Taitava muusikko voi myös hoitaa pedagogin tehtäviä muusikonuransa ohessa.

⁸ Kodály'n ajatukset suomennettuna von Creutleinin teoksessa (1994, 10).

⁹ Esimerkiksi Richard Wagner tuskin voisi kuulua tähän kategoriaan, sillä Kodály'n mukaan hänellä ei ollut hyvää sisäistä kuuloa (ks. Kodály 1974d, 278).

- Vaikka opiskelija ei olisi – syystä tai toisesta – suorittanut musiikkialan korkea-asteen loppututkintoa, on hän silti taitava muusikko, mikäli hän saavuttaa solistina, kamarimuusikkona tai opettajana huippusuorituksia. Näitä muusikoita ovat esimerkiksi opiskelijat, jotka ovat saavuttaneet jo opintoajoistaan lähtien kansainvälistä menestystä kymmenen vuoden aikana.

Toinen tärkeä osatekijä soitto- ja diktaattitason välisessä vertailussa on diktaattitason määrittely. Melodiankirjoittamisen arvioinnissa olen huomionnut Suomen ja Unkarin oppilaitosten viralliset vaatimukset. Kuten luvussa 4.2.2.1 olen todennut, näissä maissa käytetyt arviointiperiaatteet ovat keskenään vertailukelpoisia.

Tutkimukseni diktaattitason arvioinnin olen suorittanut itse laaditulla, sovelletulla arvosana-asteikolla. Alinta arvosanaa (1) ei vertailussa ole, sillä se tarkoittaa käyttämässäni asteikossa hylättyä suoritusta. Kategoriat on määritellyt, luvun 4.2.2.2 mukaisesti, seuraavalla tavalla:

- Taitava muusikko on melodiadiktaatissa *taitava*: arvosanat 5 ja 4.
- Taitava muusikko on melodiadiktaatissa *heikko*: arvosanat 3 ja 2.

6.2 Melodiadiktaatin asema ammattimuusikkojen koulutuksessa

Tarkastellessani melodiadiktaatin perusajatusta (ks. Luku 2.2.6.1) totesin, että Kodály'n diktaattimääritelmästä muodostui musiikin ammattikoulutuksessa yleisesti hyväksytty johtoajatus. Tekemässäni kyselytutkimuksessa (n=243) etsin vastausta kysymykseen, onko Kodály'n perusajatus vielä nykyajankin musiikkikoulutuksessa yleisesti vallitseva ajatusmalli. Arvioidessani vastauksia olen kiinnittänyt huomiota myös siihen, onko melodiadiktaatti nykyaikana yleisesti hyväksytty oppiaine vai haluavatko vastaajat muutoksia diktaattiopetukseen.

6.2.1 Käsitteet melodiadiktaatin tärkeydestä

Lomakekyselyihin melodiadiktaatin tärkeydestä osallistuneet henkilöt olivat suomalaisessa ja unkarilaisessa musiikin ammattikoulutuksessa sekä opettajina että oppilaina vuosina 1998–2008 toimineita henkilöitä. Vastaajia oli kaikkiaan 243. He vastasivat seuraavaan kysymykseen: *Melodiadiktaattitehtävien suorittaminen ja harjoittelu musiikin ammatillisella linjalla on mielestäni:*

1. erittäin tärkeää
2. tärkeää
3. ei kovinkaan tärkeää

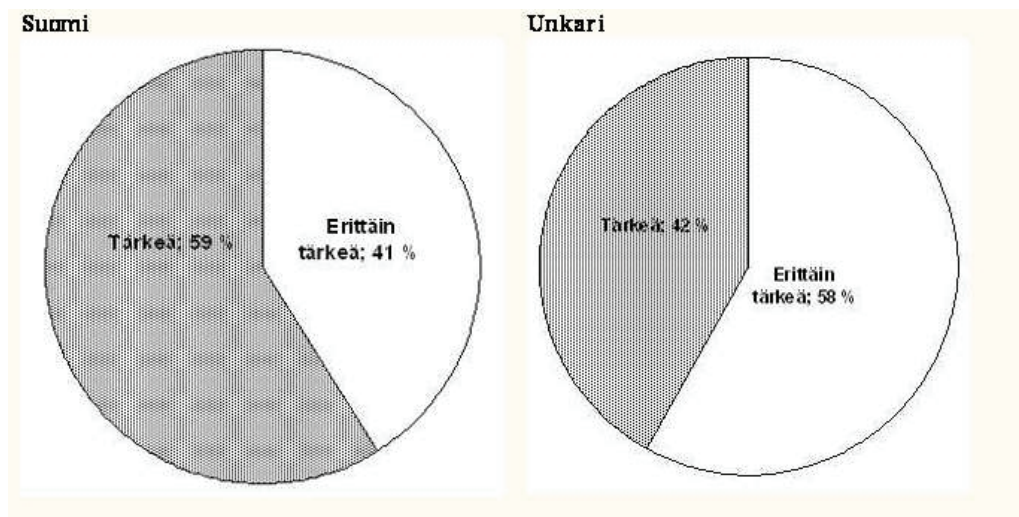
4. melodiadiktaatin voisi poistaa ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksesta

Vastaajilta oli pyydetty myös lisäkommentteja ja mahdollisia muutosehdotuksia melodiadiktaattiin liittyen.

6.2.2 Vastaajien käsitykset ja kommentit melodiadiktaatista

6.2.2.1 Soiton- ja laulunopettajat

Soiton- ja laulunopettajat valitsivat joko vaihtoehdon 1 tai 2 – kukaan ei valinnut vaihtoehtoja 3 tai 4. Unkarilaisista selvä enemmistö piti kuitenkin melodiadiktaattia erittäin tärkeänä. Kaaviossa 1 on esitetty maakohtaisesti 34 suomalaisen ja 31 unkarilaisen soiton- ja laulunopettajan vastaukset.



KAAVIO 1 Soiton- ja laulunopettajien näkemykset diktaatin tärkeydestä

Vastaajat antoivat mielipiteilleen myös perusteluja:

- Melodiadiktaattien kirjoitus on tärkeä väline kehitettäessä hyvää musiikillista kuuloa.
- Melodiadiktaattien kirjoitus on suuri apu yhtyesoitossa (kamari- ja orkesterimusiisointi).
- Jokaisen muusikon on omaksuttava sisäinen kuulo, jota melodiankirjoitus on omiaan kehittämään.
- Melodiadiktaatti kehittää musiikillista muistia.
- Diktaatti, joka on yhdistetty musiikilliseen muistiin, kehittää myös soittamisessa tarvittavaa muistia.

Suomalaisista soiton- ja laulunopettajista 15 % ja unkarilaisista kollegoista 42 % kirjoitti myös mahdollisia muutoksia koskevia lisäkommentteja. Seuraavassa on kommentteista muodostettu kooste:

- Melodiadiktaattien kirjoitus on toki hyödyllistä, mutta se ei saa olla itse-tarkoitus: sen on tähdättävä alusta alkaen suurempien musiikillisten kokonaisuuksien hahmottamiseen.
- Melodiadiktaattien kirjoitus on hyödyllistä, mutta sen on pysyttävä ”mie-lekkäissä rajoissa ja mittasuhteissa”.
- Melodiadiktaattien kirjoituksen opetuksessa ja harjoituksissa olisi syytä etsiä konkreettisempia yhteyksiä oppilaiden soitinopintoihin.
- Melodiadiktaatti on tärkeä, mutta sillä ei saisi pelotella oppilaita.

Soiton- ja laulunopettajien lisäkommenteista tulee esille, että vaikka diktaattia pidetäänkin tärkeänä oppiaineena, opettajia huolestuttaa diktaattivaatimusten kasvattamisen yhteydessä soitonopetuksen ja musiikin teorian välille muodostunut ja alati laajeneva kuilu. Muutosehdotuksia tehneiden soitonopettajien näkökulmasta näyttää ilmeiseltä, että melodiadiktaatille on asetettu sellaisia tavoitteita, jotka eivät enää palvele opiskelun kokonaispäämääriä.

6.2.2.2 Säveltapailunopettajat

Musiikin ammattiopiskelijoiden koulutukseen osallistuneet säveltapailunopettajat (7 suomalaista ja 15 unkarilaista) pitivät melodiadiktaattia ja tehtävien harjoittelua yksimielisesti (100 %) ”erittäin tärkeänä” osana musiikin ammattiope-tusta. Vastaajat antoivat myös näkemyksilleen perusteita:

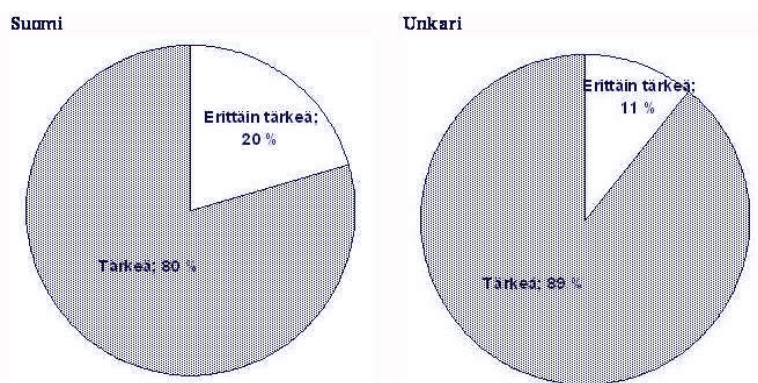
- Ammattilainen tarvitsee työssään sisäistä kuuloa, joka kehittyy me-lodiadiktaatin avulla.
- Melodiadiktaattien kirjoituksen harjoittelu kehittää muistia ja on keskei-nen tekijä musiikin tiedollisen sivistyksen tiellä.
- Melodiadiktaatin avulla kohenee oppilaiden nuoteista lukemisen taso.
- Melodiadiktaattien kirjoitus on intonaatiossa avuksi.
- Musiikin leviäminen perinnetietona on aikansa elänyt ilmiö – nykyisin melodiadiktaatti on elinehto musiikin tallentamiselle sukupolvelta toiselle.
- Muusikko saavuttaa korkeimman taiteellisen tason, mikäli hän kykenee nuotintamaan kuulemansa.

Säveltäpailunopettajien lisäkommenteista hahmottuu selkeä kuva siitä, millainen muusikkokunnan pitäisi heidän mielestään olla.

Säveltäpailunopettajat näkivät tarvetta (62 %) myös yhdelle tärkeälle muutokselle: diktaattivalmiuksien kehittämiseen on oppilaille varattu aivan liian vähän aikaa, sillä hyvien tulosten saavuttamiseksi heidän pitäisi harjoitella nykyistä tuntimäärää paljon enemmän. Opettajien toive saada opetukselle lisää aikaa on luonnollista, koska heidän päämääränään on toteuttaa kurssivaatimusten mukaisia opetussuunnitelmia.

6.2.2.3 Musiikin ammattiopiskelijat

Musiikin ammattiopiskelijat (83 suomalaista ja 73 unkarilaista) kokivat melodiadiktaatin joko erittäin tärkeänä tai tärkeänä. Kaaviossa 2 on esitetty vastausten prosentuaalinen jako:



KAAVIO 2 Musiikin ammattiopiskelijoiden näkemys melodiadiktaatin tärkeydestä

Perusteluina mainittiin:

- Melodiadiktaatti kehittää kuuloa, joka on tulevan ammattimuusikon elinehto.
- Melodiadiktaatti kehittää musiikillista muistia.
- Melodiadiktaatti on tärkeä apuväline musiikin analysoinnissa.
- Melodiadiktaatti auttaa hahmottamaan nuottiviivastoa.
- Melodiadiktaatin avulla oppii ymmärtämään musiikkia.
- Melodiadiktaatti auttaa nuottien lukemista.

80 % kyselyyn osallistuneista ammattiopiskelijoista oli sitä mieltä, että melodiadiktaatin opetus ei kaipaakaan mitään muutosta, sillä se auttaa tällaisenaan valmistautumaan tuleviin tentteihin. Lisäkommentteina / muutosehdotuksina mainittiin:

- Jokin konkreettisempi yhteys pääinstrumentin ja melodiadiktaatin välillä olisi suotavaa.
- Diktaatit voisi esittää jollain muullakin soittimella kuin vain pianolla.

6.2.3 Tulosten yhteenvedo

Vastausten yhteenvedosta selviää, että melodiadiktaatin tärkeydestä ovat kaikki vastaajat – niin opettajat kuin oppilaatkin – yksimielisiä. Tämä todistaa, että nykyajan ammattimuusikkojen musiikkikoulutuksessa molemmissa maissa on Kodály'n määritelmä melodiadiktaatista laajasti hyväksytty. Tutkittujen kolmen ryhmän (soiton- ja laulunopettajien, säveltapailunopettajien sekä musiikin ammattiopiskelijoiden) vastaukset ovat melko samantapaisia. Muutoksia ehdottavat soitonopettajat ja ainoastaan pieni määrä opiskelijoita.

Muutosehdotuksia on mielestäni syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin, sillä ne edustavat suurehkon kokonaisuuden (soitonopetus) näkemyksiä. Toive kiinteämmästä yhteydestä käytännön musisointiin viittaa siihen, että teoria ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan. Tehtävien tärkeyden ja tehtäviin liittyvän pelon ylikorostuminen on melko arveluttavaa. Tämä viittaa siihen, että tehtävät on laadittu liian vaikeiksi, jolloin ne eivät ole enää tarkoituksenmukaisia.

6.3 Säveltapailunopettajien diktaattitottumukset ja omien menetelmien arviointi

Lomakekyselyssä oli säveltapailunopettajille myös kysymys heidän diktaattitottumuksistaan. Lisäksi selvitin, arvioivatko he omia menetelmiään. Kyselyyn vastasi 22 säveltapailunopettajaa. Kysymysten tavoitteena oli selvittää: 1. käytettyyn soittimeen liittyvät diktaattitottumukset, ja 2. omien diktaattimenetelmien tehokkuus. Toisaalta kysymyksillä pyrittiin selvittämään, koetaanko säveltapailunopettajien keskuudessa tarvetta melodiadiktaattikäytännön muuttamiseen.

6.3.1 Diktaattitottumukset

Kartoittaessani lomakekyselyn avulla säveltapailunopettajien diktaattitottumuksia toivoin saavani vastaajien täysin omia ajatuksia. Tässä käytin strukturoitujen kysymysten sijaan avoimia kysymyksiä. Ensimmäinen kysymykseni oli:

”Millä tavoin esität diktaattitehtävät säveltapailutunneillasi?”

Käsittelen molempien maiden vastauksia yhtenä kokonaisuutena, koska vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Vastauksista käy ilmi, että piano on edelleen tavallisin soitin. Vastaajista 14 käyttää vain pianoa. Vastaajista 8 ilmoittaa: ”Etupäässä pianon avulla, mutta silloin tällöin tehtävät myös lauletaan”.

6.3.2 Omien menetelmien arviointi

Omien diktaattitottumusten kartoittamista varten pyysin säveltapailunopettajilta avoimella kysymyksellä vastausta seuraavaan kysymykseen:

"Miten arvioit omia melodiadiktaattimenetelmiäsi?"

Vastausten samankaltaisuuden takia käsittelen niitä jälleen yhtenä kokonaisuutena:

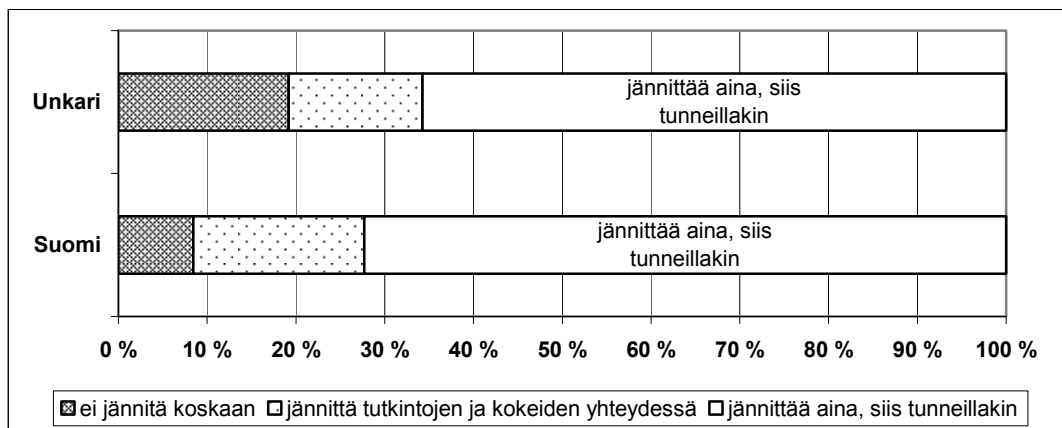
- Jokainen vastaaja oli sitä mieltä, että heidän diktaattimenetelmänsä ovat osoittautuneet hyödyllisiksi – oppilaat yleensä suorittavat vaatimuksissa määriteltyjä tehtäviä läpäisyperiaatteella. Muutamassa vastauksessa tosin nostettiin esille oppilaita, joiden melodiadiktaattien kirjoittamisen suoritustasoa ei millään pysty kehittämään. Näitä oppilaita pidettiin "musiikialalle soveltumattomina".
- Vain kaksi opettajaa mainitsee, että diktaattitehtävä olisi syytä esittää kasettilta tai äänilevyiltä. He haluavat korostaa "elävän musiikin" merkitystä harjoitusten yhteydessä – mutta toteavat samalla, että menetelmä on "aiivan liian monimutkainen".

Säveltapailunopettajien omien diktaattitottumusten kartoittamisen yhteydessä kävi ilmi, että halua muutokseen ei ole. Vastauksissa heijastuvat voimassa olevat oppilaitosten kurssivaatimukset. Näyttääkin siltä, että voimassa olevien opetussuunnitelmien ja pääsykoevaatimusten takia opettajista on tullut ikään kuin niiden orjia. Jopa kaikki menetelmiin ehdotetut muutokset palvelevat kurssivaatimusten yhä täydellisempää noudattamista. Vähänkin radikaalit muutokset aiheuttaisivat ainoastaan sotkua hyvin toimivassa käytännössä, tuottaisivat runsaasti lisätöitä ja asettaisivat koko totutun järjestelmän uuteen perspektiiviin.

6.4 Musiikin ammattiopiskelijoiden melodiadiktaattiin liittyvät jännitystilat

6.4.1 Jännityskokemukset

Ammattiopiskelijoiden lomakekyselyn avulla yritin selvittää luvussa 3.1 useaan otteeseen mainittua melodiadiktaattien kirjoittamiseen liittyvää pelkoa sekä siitä aiheutuvia oireita. Tavoitteenani oli selvittää, onko kyseessä nykypäivän ammattiopiskelijoiden keskuudessa tunnettu ilmiö. Kyselyyn osallistui kaikkiaan 156 suomalaista ja unkarilaista ammattiopiskelijaa. Heistä 83 oli suomalaisia ja 73 unkarilaisia.



KAAVIO 3 Suomalalaisten ja unkarilaisten ammattiopiskelijoiden näkemyksiä diktaattiin liittyvistä jännityksistä.

Kyselytuloksista käy ilmi, että valtaosa kyselyyn osallistuneista on jännittänyt melodiadiktaatin suoritusta. Kaikki vastaajat huomioiden luvut ovat seuraavat:

- 21 oppilasta = 13% ei jännitä koskaan
- 27 oppilasta = 17% jännittää tutkintojen ja kokeiden yhteydessä
- 108 oppilasta = 69% jännittää aina, siis myös oppitunneilla

Vastausten perusteella vain pieni osa oppilaista ei milloinkaan jännitä. Tämä oli odotettavissakin. Myös tutkintojen yhteydessä ilmenevä jännitys on luonnollista. Sen sijaan se, että molemmissa maissa suurin osa oppilaista jännittää oppitunneillakin, on todella huolestuttavaa. Koska melodiadiktaatti alun perin oli nuotinluvun oppimisen apuväline, tällainen tilanne ei ole lainkaan toivottava. Onhan nimittäin tiedossa, että diktaattia suoritettaessa tarvitaan perusteelliseen analyysiin rauhallinen, rento ilmapiiri.

6.4.2 Yhteenveto kommentteista

Ammattioppilaiden vastauksien mukaan jännitys ja hermostuneisuus säveltapailutuntien diktaattiharjoitusten aikana on seurausta seuraavista seikoista:

- He toteavat, etteivät ole musikaalisia ja että heillä on huono musiikillinen kuulo.
- He joutuvat tekemään tehtävän liian lyhyessä ajassa tai tehtävä on heille liian vaikea, jolloin he eivät pääse alkua pitemmälle.
- Jos he ajautuvat tehtävässä umpikujaan, eivätkä kykene sitä enää jatkamaan, aiheuttaa tilanne epätoivon tunteen.
- Tyhjä nuottipaperi aiheuttaa heille jo tehtävän alussa tyrmäävän vaikutuksen.

- Tuleva tutkinto tai koe hermostuttaa ja vaikuttaa näin ollen heidän suoriutukseensa.
- Heillä ei ole itseluottamusta.

Kummankin maan vastausten yhteenvedosta voi päätellä, että alun perin nuottilukutaidon kehittämisen apuvälineeksi luokiteltu diktaatti onkin muuttunut päämääräksi. Oppilaiden yleisessä tietoisuudessa melodiadiktaatti on musiikin ymmärtämisen ja kuulon tärkeä mittausväline, joka toisaalta "mustavalkoisena" paljastaa monenlaisia puutteita. Jatkuva epäonnistuminen aiheuttaa monille vastareaktion: oppilas hermostuu yhä enemmän ja "menee lukiin". Jopa huolellisesti valmisteltu diktaattitehtävä sisältää aina uusia ja ennakoimattomia ongelmia. Ottaen huomioon ammattimuusikkojen koulutuksen päätavoitteet herää kysymys, kannattaako diktaattiharjoittelua lainkaan suorittaa tässä muodossa. Onko olemassa tieteellisiä perusteita säilyttää diktaatti muuttumattomana ammattimuusikoiden opetussuunnitelmissa?

6.5 Taitavien muusikkojen melodiadiktaatinkirjoittamistaito

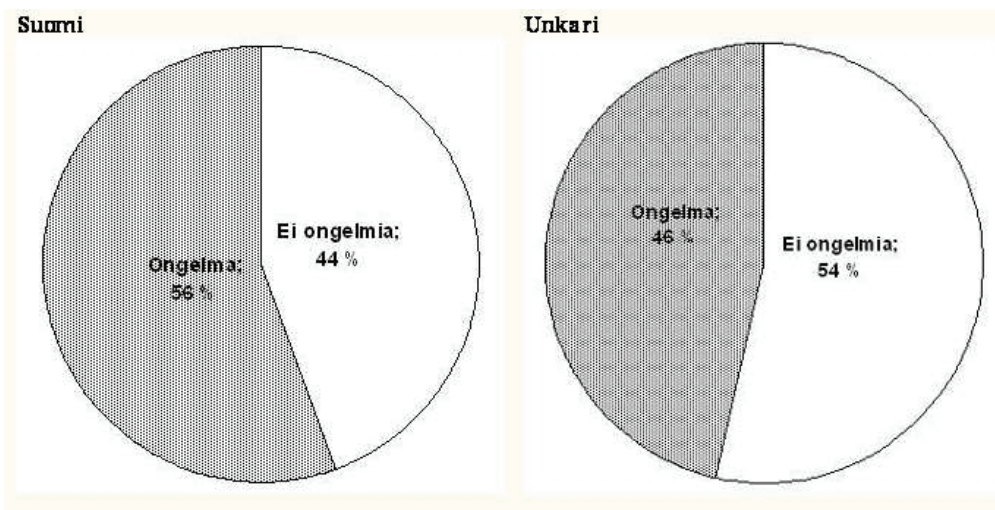
Tein myös erillisen lomakekyselyn "taitaville muusikoille" (katso määritelmä luku 6.1.2). Kyselyyn osallistui 64 määritelmän täyttävää osallistujaa. Pyysin heitä arviomaan opiskeluaikaista diktaattitasoaan ja valitsemaan omiin muistikuviansa perustuen seuraavista kategorioista itselleen sopivimman:

1. Opiskeluaikana ei esiintynyt ongelmia diktaattitehtävissä.
2. Opiskeluaikana esiintyi ongelmia diktaattitehtävissä.

Avoimella kysymyksellä pyrin saamaan myös selville ongelmien syyt ja opetuksessa mahdollisesti sovelletut ongelmien ratkaisumenetelmät.

6.5.1 Melodiadiktaatinkirjoittamistaito opiskeluaikana

Muusikkojen muistinvaraisiin lausuntoihin perustuen suomalaisilla muusikoilla oli hieman enemmän ongelmia melodiadiktaattitehtävien kanssa kuin unkarilaisilla. Kysymykseen vastasi 36 suomalaista ja 28 unkarilaista taitavaa muusikkoa. Kaaviossa 4 esitän taitavien muusikoiden käsitykset suoriutumisestaan melodiadiktaattitehtävistä opiskeluaikanaan.



KAAVIO 4 Suomalaisen ja unkarilaisten taitavien muusikoiden käsitykset suoriutumistaan melodiadiktaattitehtävistä opiskeluaikanaan.

Vastausten perusteella voi todeta, että taitava muusikko ei välttämättä ollut taitava melodiadiktaattien kirjoittaja opiskeluaikanaan. Yhdistämällä molempien maiden osallistujien vastaukset selviää, että 55 % kyselyyn vastanneista oli muistikuviansa mukaan taitavia melodiadiktaattien kirjoittajia opiskeluaikanaan. Sen sijaan 45 % vastanneista muisti kohdanneensa ongelmia diktaattitehtävien parissa.

6.5.2 Diktaattiongelmien syy

On mielenkiintoista tarkastella vastaajien mainitsemia syitä, jotka johtivat melodiadiktaattien kirjoittamisen ongelmiin. Vastaajat tuovat esille seuraavat syyt:

- Tehtävien sisältämien vaikeuksien aiheuttama ”totaalinen oikosulku”.
- Liian pitkä diktaatti.
- Koordinaatiopisteiden täydellinen puuttuminen.
- Liian lyhyt aika tehtävän suorittamiseen.
- Ryhmän yksi oppilas oli aina liian nopea, ja se aiheutti minulle stressiä.
- Pelko opettajan reaktiosta, kun kävi ilmi, että on liian huono muusikko.
- Melodia oli korvissa, mutta jostain syystä sitä ei pystytty kirjoittamaan paperille.

Taitavien muusikkojen vastausten samankaltaisuus vahvistaa olettamusta, että melodiadiktaatti ei edes tämän tason muusikoille ollut opiskeluaikana musiikin ymmärtämisen apuväline. Vastaukset viittaavatkin siihen, että tehtävät ovat liian vaikeita ja vaikeasti hahmotettavia. Muusikkojen vastauksista käy ilmi,

että heilläkin luonnollisena reaktiona oli ollut epäonnistumisen tunteita ja pelkoa. Vastaajien mukaan ongelmien ratkaisua auttoivat ylimääräiset harjoitukset, jotka mahdollistivat koetulosten hyväksymisen.

6.6 Dokumentoituihin arvosanoihin perustuva vertailu

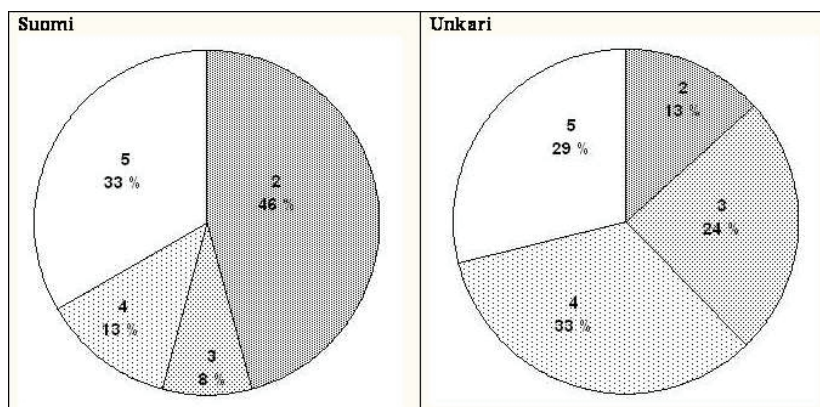
Vertailin suomalaisten ja unkarilaisten taitavien muusikkojen opiskeluaikaisia soitto- ja melodiadiktaattitasoja. Vertailu perustuu heidän silloin saamiinsa arvosanoihin. Arvosanat vuosilta 1972 – 1990 olivat peräisin omista ja osittain kollegoiden minulle luovuttamista arkistoista.

6.6.1 Taitavien muusikoiden opiskeluajan melodiadiktaattitaso

Vertailuaineisto käsittää yhteensä 73 muusikkoa. Melodiankirjoittamisen tason arviointi perustuu arvosanoihin, joita he saivat edellisistä oppilaitoksistaan ennen osallistumistaan musiikkiakatemian pääsykokeisiin. On syytä mainita jälleen, että Suomen ja Unkarin musiikkialan korkea-asteen oppilaitosten vaatimustasot ovat lähes identtiset. Silti suomalaisissa ja unkarilaisissa musiikkiopistoissa on käytössä erilaiset opetusmenetelmät, minkä vuoksi unkarilainen oppilas on jo ennen musiikkiakatemian pääsykokeita ehtinyt osallistua järjestelmälliseen säveltapailunopetukseen vähintään kymmenen vuoden ajan (kaksi tuntia viikossa). Suomalainen pyrkijä on sen sijaan heikommassa asemassa: hän on saanut säveltapailunopetusta tavallisimmin vain viiden vuoden ajan. Opetusta hän on saanut unkarilaisen kollegansa tavoin kerran viikossa, mutta viikoittainen tuntimäärä on selvästi alle kaksi tuntia, eikä opetus ole välttämättä ollut jatkuvaa.

6.6.1.1 Diktaattitason vertailu

Suomalaisten ja unkarilaisten opiskeluaikaisissa melodiadiktaattiarvosanoissa on eroja. Korkeimman arvosanan 5/5 saavutti lähes yhtä suuri joukko. Arvosanan 2/5 sai suomalaisista lähes puolet, unkarilaisista vain 13 %. Eri arvosanojen jakautumat maittain ovat kaaviossa 5.



KAAVIO 5 Taitavien suomalaisten (24) ja unkarilaisten (49) muusikkojen opiskeluajan diktaattitaso.

Vertailtaessa taitavien muusikoiden melodiadiktaattituloksia voidaan todeta seuraavaa:

- Taitavaksi muusikoksi tulleista kaikki eivät olleet opiskeluaikanaan taitavia melodiadiktaattien kirjoittajia.
- Parhaimpien arvosanojen (5/5) suhteellinen osuus on Suomessa ja Unkarissa lähes sama.
- Heikkojen arvosanojen (2/5) määrä on Suomessa huomattavasti suurempi Unkariin verrattuna.
- Taitavien melodiankirjoittajien (5/5 tai 4/5) prosentuaalinen osuus on Suomessa 46 % ja Unkarissa 62 %.

Tyydyttävien arvosanojen varsin suuri prosentuaalinen ero (Suomessa 46 % ja Unkarissa 13 %) selittyy maiden erilaisilla koulutusjärjestelmillä: Unkarissa on käytössä jatkuva ja järjestelmällinen säveltapailunopetus, joka antaa mahdollisuuden myös heikkojen oppilaiden kehittymiselle.

Kahden maan tulokset prosentteina:

- arvosana 5 = 30 %
- arvosana 4 = 26 %
- arvosana 3 = 19 %
- arvosana 2 = 25 %

Kahden maan tulosten yhdistäminen tukee väitettäni, että taitava muusikko ei välttämättä ole taitava melodiadiktaattien kirjoittaja.

6.6.1.2 Diktaattitaso soitinvalinnan valossa

Vertailin myös taitavien muusikkojen opiskeluajan arvosanoja heidän soitinvalintaansa. Halusin tietää, onko löydettävissä yhteyksiä tiettyjen soitinryhmien ja melodiadiktaattitason välillä. Soittimet olen jakanut seuraaviin ryhmiin: laulajat (LA), jouset (J), lyömäsoittajat (LY), piano-harppu-urut (PHU), puupuhaltajat (PUU) sekä vasket (V). Ryhmittäin vastauksia oli edustettuna seuraavasti: LA (n=13), J (n=19), LY (n=4), PHU (n=9), PUU (n=12), V (n=16).

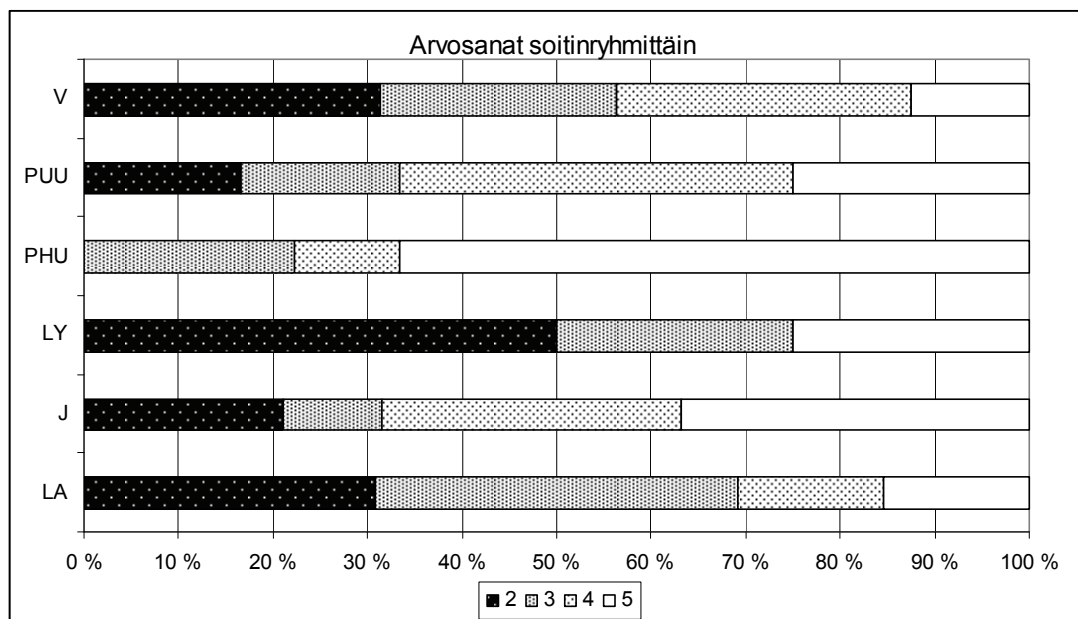
Otannassa oli mukana 73 muusikkoa. Koska jakautuma ei ollut soittimittain ja maittain tasavertainen, ilmoitan molempien maiden tulokset yhdistettyinä. Soittimittain arvosanat jakautuvat seuraavasti:

TAULUKKO 5 Taitavien muusikkojen melodiadiktaattiarvosanat soittimittain

Instrumentti	Arvosana	2	3	4	5	Yhteensä
alttoviulu			1	1	1	3
fagotti			2	1		3
harppu			1			1
huilu				2	1	3
klarineti	1			1		2
kontrabasso	1		1			2
käyrätorvi	1		1	3	1	6
laulu	4		5	2	2	13
lyömäsoittimet	2		1		1	4
oboe	1			1	2	4
pasuuna	3		1	1	1	6
piano			1	1	4	6
sello	1			2	2	5
trumpetti			2	1		3
tuuba	1					1
urut					2	2
viulu	2			3	4	9
Yhteensä		17	16	19	21	73

Soitinryhmien välisestä vertailusta ei ole mielekästä tehdä pitkälle meneviä johtopäätelmiä eri instrumenteissa ilmenevien erilaisten henkilömäärien vuoksi. Niin laulajien kuin instrumentalistienkin keskuudessa on sekä taitavia että heikkoja melodiadiktaattien kirjoittajia. Aineiston valossa voi kuitenkin todeta, että piano-harppu-urut -ryhmässä lähes 80 % on taitavia melodiadiktaattien kirjoittajia. Vastaavasti ryhmässä laulajat vähän yli 30 % ja ryhmässä lyömäsoittajat 25 % ovat taitavia melodiadiktaattien kirjoittajia.

Kaaviossa 6 on molempien maiden taitavien muusikkojen melodiadiktaattiarvosanoihin perustuva jakauma soitinryhmittäin.



KAAVIO 6 Taitavien muusikoiden diktaattitaso soittimittain (n= 73)

Vaikka soitinryhmien väliset taitoerot ovat suuret, on vaikeaa päätellä, että soitinryhmän ja melodiadiktaatinkirjoittamistaidon välillä on selkeä yhteys, koska otannassa eri instrumentit eivät olleet tasapuolisesti edustettuina.

Olen kuitenkin saanut Budapestin musiikkiakatemiaan vuoden 1970 pääsykokeita koskevia tietoja, jotka tukevat näkemystäni taitavien muusikoiden melodiadiktaatinkirjoittamistaidosta¹⁰. Jousisoittajista hyväksyttiin oppilaitokseen kaikkiaan 11 hakijaa, mutta vain yksi heistä saavutti pääsykokeissa musiikkiakatemiaan edellyttämän vaatimustason melodiadiktaatissa. Pääsykokeiden melodiadiktaattiosio uusittiin hakijoille muutaman kuukauden päästä. Tuolloin arvosteluperusteet oli laadittu siten, että heikoimmatkin oppilaat selviytyivät tehtävistä "nipin napin kunnialla". Tämän jo legendaarisesti nimetyn vuosikurssin jousisoittajat ovat silti kaikki kansainvälisesti tunnettuja ja arvostettuja kamarimuusikoita, solisteja tai opettajia.

Samantapaisen, vaikkakaan ei erityisesti soitinryhmiin liittyvän probleeman on havainnut Ittész (1998): konservatorion pääsykokeissa soitto-oppilaita ei hyväksytä oppilaitokseen, mikäli he eivät saa säveltapailukokeista edes minimiarvosanaa. Hakijoiden suurimpana kompastuskivenä on melodiadiktaatti. Toisin kuin edellä kuvatussa Budapestin musiikkiakatemiaan pääsykokeessa, ei konservatoriossa ole mahdollista uusia epäonnistunutta koetta. Tällä tavoin oppilaitos menettää useita hyviä soitto-oppilaita.

Syyskuussa 2008 muuan tunnettu säveltapailupedagogi paljasti minulle, että Unkarin liittyttyä Euroopan Unioniin useat erinomaiset vaskisoittajat eivät enää pyri Budapestin musiikkiakatemiaan, koska he haluavat välttää turhauttavat säveltapailukokeet. Sen sijaan he yrittävät pyrkiä johonkin itävaltalaiseen musiikkikorkeakouluun, joissa ei kiinnitetä niin suurta huomiota säveltapailuun kuin Unkarissa.

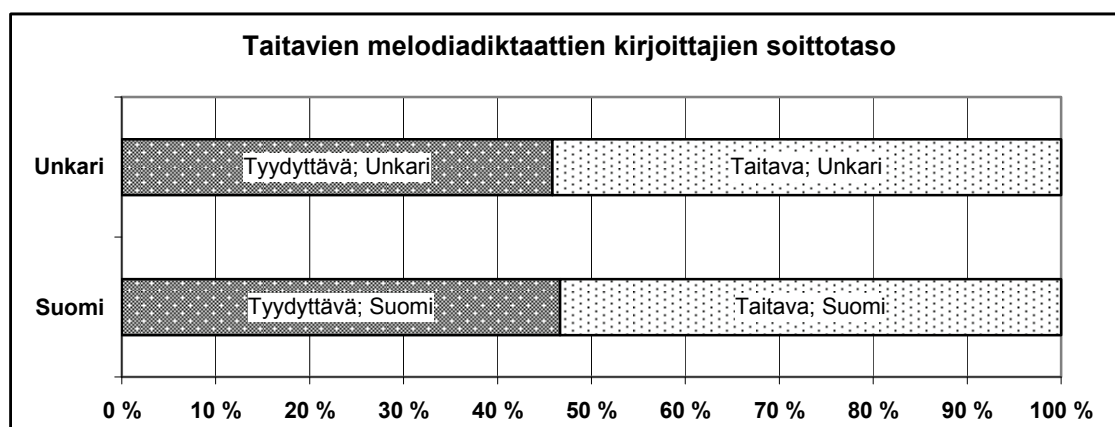
¹⁰ Keskustelu Debrecenin konservatorion yhden yliopettajan kanssa vuonna 1999.

6.6.2 Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso

Tarkastelen opiskeluaikanaan taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso aineistoni perusteella. Havainnollisuuden vuoksi keskityn tarkastelemaan ainoastaan erinomaisten melodiankirjoittajien soittotasoa. Vertailun avulla pyrin löytämään vastauksen kysymykseen, onko taitava melodiankirjoittaja myös aina taitava muusikko.

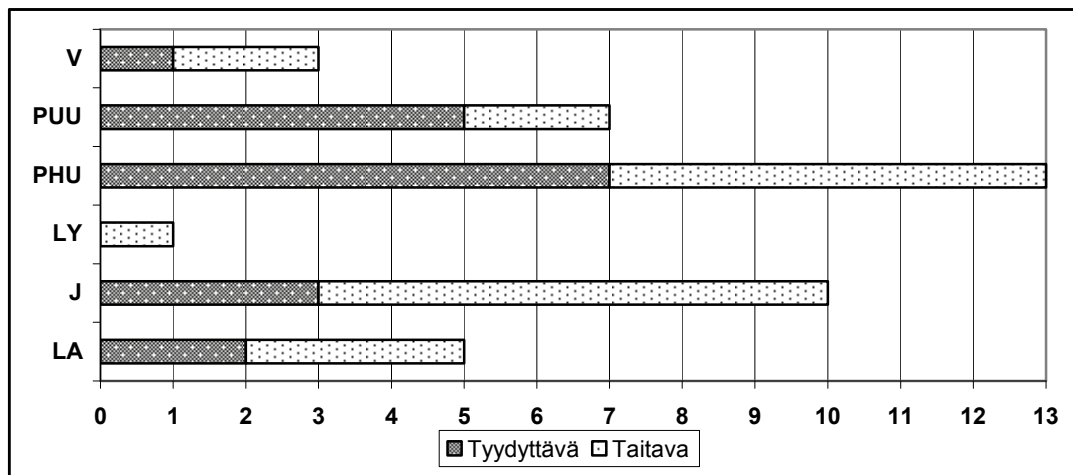
Kategoria ”taitava melodiankirjoittaja” määräytyy oppilaiden arvosanojen perusteella, ja näitä dokumentteja minulla oli käytössäni vuosilta 1972–98. Oppilaiden suorituksiin valitsin sekä tavanomaiset tenttitulokset (huomioiden vain arvosanan 5) että – unkarilaisten oppilaiden kohdalla – myös säveltapailukilpailujen diktaattiosioden tulokset. Vertailussani opiskelija on taitava muusikko, mikäli hänet on hyväksytty maansa korkeimman oppilaitoksen – musiikkiakatemiaan – solistiselle linjalle.

Tutkimukseni kannalta ei ole aiheellista määritellä tarkemmin käsitettä ”soittotaito”, joten käytän toisena soittotaitoa kuvailevana kategoriana käsitettä ”tydyttävä soittotaso”



KAAVIO 7 Opiskeluaikanaan taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso (Suomi 15, Unkari 24)

Vertailusta käy ilmi, etteivät taitavat melodiadiktaattien kirjoittajat ole välttämättä soittimiensa parhaita mahdollisia taitajia. Tosin tyydyttävää soittotasoa edustavista unkarilaisista oppilaista kaikkiaan kolmasosa on silti hyväksytty musiikkiakatemiaan teoria- ja säveltapailulinjalle. Nykyisin he ovat Unkarin korkeimmin koulutettuja teorianopettajia.



KAAVIO 8 Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso soitinryhmittäin (Suomi 15 oppilasta, Unkari 24 oppilasta)

Kaaviosta käy ilmi, että instrumentista riippumatta taitava melodiadiktaattien kirjoittaja ei välttämättä ole taitava soittaja. Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien joukossa on sekä taitavia että tasoltaan tyydyttäviä soittajia.

Tämä tulos ei yllätä, koska tiedetään, että hyvän soittotaidon saavuttamiseksi tarvitaan muitakin kykyjä kuin kehittynyt melodiadiktaattitaso. Useasti teorianopettajiksi ryhtyvät sellaiset muusikot, joiden soittotaso ei ole välttämättä huippuluokkaa. Opetuksen näkökulma on täten lähtökohtaisesti teoreettinen, ja yhteys musisointiin on löyhä. Kannattaa pohtia miten musisoinnin näkökulmaa opetuksessa voisi vahvistaa.

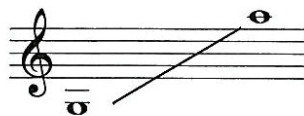
7 SOITTIMIEN VAIKUTUS MELODIADIKTAATTIIN

7.1 Kokeiden tausta ja päämäärä

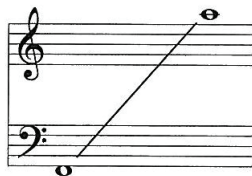
Melodiadiktaatin parissa työskentelevät pedagogit korostavat musiikin tärkeyttä harjoitusten yhteydessä. Jacquotte Ribière-Raverlat'n mukaan (1971, 58) ei tule unohtaa tosiasiaa, että itse musiikki on diktaattiharjoitusten keskeisin päämäärä. László Nógráti, Károlyné Papp ja Marianna Spiegel toivovat diktaattikokoelmansa alkusanoissa, että myös säveltapailunopetuksesta kehittyisi kokoelman harjoitusten avulla osa *varsinaista* musiikinopetusta (1994, 4). Raitio (1995, 2) korostaa myös, että säveltapailu tarjoaa mahdollisuuden musiikin analysoimiseen ja ymmärtämiseen, minkä takia opetus ei saa loitontua musiikista. Voidaankin siis aiheellisesti kysyä, toteutuuko musiikin läsnäoloon tähtäävä päämäärä ammattimuusikkojen diktaattityöskentelyssä?

Olen tehnyt nykyajan musiikkioppilaitosten säveltapailunopettajien (n=22) keskuudessa lomakekyselyn (ks. Luku 6.3.1), josta selviää, että melodiadiktaatti tapahtuu tavallisimmin pianon avulla. Harjoitusten ambitukset ovat seuraavat:

NUOTTIESIMERKKI 23 Yksiäänisen melodian ääniala.



NUOTTIESIMERKKI 24 Moniäänisten harjoitusten ääniala, joka on yksiäänistä melodi-
aa huomattavasti laajempi.

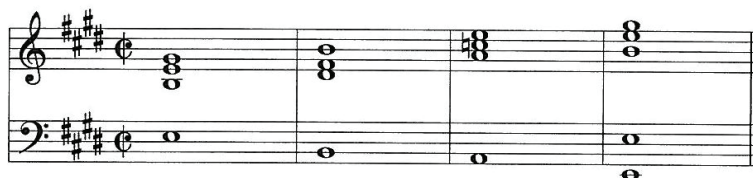


Bántainen diktaattikirjassa (1998, 9) esiintyy viittauksia siihen, että oppilaat ymmärtävät ja kykenevät nuotintamaan parhaiten pianolla esitettyjä tehtäviä. En ole kuitenkaan löytänyt konkreettisia todisteita siitä, että suppeassa äänialassa pianolla esitetyt harjoitukset transformoituisivat oppilaiden mielessä automaattisesti erilaisiksi soiviksi mielikuviksi (kuten orkesterin tai kuoron sointi). Oletan, ettei tämän kaltainen transformaatio ole lainkaan itsestäänselvyys, jolloin sana "musiikki" melodiadiktaatin yhteydessä rajoittuu yksinomaan pianon avulla harjoitettuun musiikkiin: oppilas mieltää pianolla esitetyn harjoituksen pianomusiikiksi, vaikka kyse olisi orkesteri- tai kuoroteoksen katkelmasta. Pysin todistamaan oletukseni oikeaksi tarkastelemalla diktaattisoittimen soinnin merkitystä opetustilanteissa.

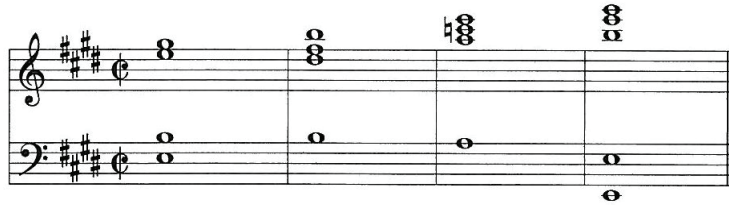
7.2 Materiaalivalinta

Kokeiden materiaali koostui elävästä musiikista, tarkemmin sanoen Felix Mendelssohnin *Kesäyön unelma -alkusoiton* neljästä viimeisestä soinnusta. Esitin sointukulun kokeisiin osallistuneille kolmessa eri muodossa:

NUOTTIESIMERKKI 25 Koe 1: transkriptio pianolle, mikä on musiikinopetuksen yleinen käytäntö.



NUOTTIESIMERKKI 26 Koe 2: transkriptio pianolle, joka vastaa paremmin alkuperäistä asettelua.



NUOTTIESIMERKKI 27 Koe 3: alkuperäinen musiikki CD-levyltä soitetuna.

Valitsin tehtäväksi mahdollisimman yksinkertaisen musiikkiesimerkin, sillä tarkoitukseni oli kiinnittää oppilaiden huomio pelkästään musiikillisen ilmiön tunnistamiseen. Tehtävä rakentui siis neljästä osatekijästä:

- *Tunnettu musiikillinen ilmiö.* Harjoitus sisälsi ainoastaan perustekijöitä (sointujen tunnistaminen), joita oppilaat joutuvat harjoittelemaan jo säveltapailun alkuvaiheissa.
- *Musiikillisia ilmiöitä on vähän.* Tunnistettavia sointuja oli vähän, toisin sanoen ainoastaan kaksi perustyyppiä (duuri ja molli).
- *Lyhyt ja hitaassa tempossa esitettävä tehtävä.* Esimerkki oli kestoaltaan lyhyt ja sen esitystempo hidasta. Näin ollen muistin ei pitäisi vaikuttaa tehtävän ratkaisemiseen.

- *Helposti kirjoitettava tehtävä.* Soinnut merkittiin yleisesti käytössä olevien kirjaimien (D ja M) avulla, joten oppilaiden tekemät mahdolliset notaation epätarkkuudet eivät vaikuttaneet lainkaan vastauksen epätarkkuuteen.

7.3 Koetilanne ja koehenkilöt

Kokeet tein Suomessa vuosina 1998–2000. Varsinaisena tehtävänä oli tunnistaa soitettun esimerkin soinnut. Koehenkilöiden oli käytettävä sointujen ja niiden mahdollisten käännösten merkitsemiseen vakiintunutta käytäntöä (D = duurisointu, M = mollisointu, sointukäännökset merkitään numeroin, mikäli niitä esiintyy). Tehtävä soitettiin koetilanteessa kaksi kertaa, joiden välissä oli 30 sekunnin tauko. Toisen soittokerran jälkeen koehenkilöt saivat vielä kolme minuuttia ylimääräistä miettimisaikaa.

Esimerkin kolmen eri muodon tunnistamiseksi oli muodostettu kolme ryhmää. Jokainen koehenkilö oli suorittanut musiikinteorian ja säveltapailun 3/3 perustutkinnot. Kukin koehenkilö osallistui vain yhteen koeryhmään.

- *Ryhmä A* koostui kahdestakymmenestä perustutkintolinjan soiton- ja laulunopiskelijasta. Mainittakoon, että yhdeksän heistä oli jo suorittanut säveltapailun I/D¹¹-kurssin. Tehtävänä oli koe 1.
- *Ryhmä B* koostui kuudestatoista konservatorion perustutkintolinjan soiton- ja laulunopiskelijasta. Mainittakoon, että kahdeksan heistä oli jo suorittanut säveltapailun I/D-kurssin. Tehtävänä oli koe 2.
- *Ryhmä C* koostui kolmestakymmenestäviidestä konservatorion opettajalinjalle pyrkinneestä soiton- ja laulunopiskelijasta. Edellytyksenä oli, että he olivat suorittaneet säveltapailun I-kurssin, mutta 15 heistä oli suorittanut jo säveltapailun II/C-kurssin. Tehtävänä oli koe 3.

7.4 Arviointimenetelmä

Kokeen arviointi perustui seuraavan arvosteluasteikkoon:

1. Täydellinen ratkaisu (D-D-M-D)
2. Hyväksyttävä ratkaisu, jolloin sointutyypit olivat oikein, mutta sointukäännöksiä yhteydessä esiintyi virheitä. Vastaukset on luokiteltu epä-

¹¹ Musiikkioppilaitoksissa I tutkinto ja D tutkinto ovat identtiset tutkinnot, samoin kuin II tutkinto ja C tutkinto.

tarkkuuksien määrän perusteella, jolloin sointukäännösten virheellistä tunnistamista ei ole otettu huomioon.

3. Virheellinen ratkaisu, jolloin koehenkilön sointujen tunnistamisessa esiintyi selkeitä puutteita. Vastausten luokittelussa on koehenkilöiden sointulaatujen määrittämisessä esiintyneet virheellisyydet ilmoitettu erikseen, mutta virhetyyppien analyysiä ei ole suoritettu.

7.5 Analyysi koeryhmittäin

7.5.1 Ryhmä A

TAULUKKO 6 Ryhmä A - Tehtävänä Koe 1

Oppilas	Suoritettu säveltapailukurssi	Ratkaisu
Laulu a)	pk 3/3	Täydellinen
Laulu b)	pk 3/3	Täydellinen
Laulu c)	I/D	Täydellinen
Piano a)	pk 3/3	Täydellinen
Piano b)	pk 3/3	Täydellinen
Piano c)	I/D	Täydellinen
Kitara	pk 3/3	Täydellinen
Viulu a)	pk 3/3	Täydellinen
Viulu b)	I/D	Täydellinen
Viulu c)	I/D	Täydellinen
Viulu d)	I/D	Täydellinen
Alttoviulu	pk 3/3	Täydellinen
Sello	I/D	Täydellinen
Huilu	pk 3/3	Täydellinen
Kansanmusiikki a)	pk 3/3	Täydellinen
Kansanmusiikki b)	pk 3/3	Täydellinen
Trumpetti	I/D	Täydellinen
Käyrätorvi	pk 3/3	Täydellinen
Kontrabasso	I/D	Täydellinen
Klarinetti	I/D	Täydellinen

Ryhmä A:n täydelliset (100%) tehtävänratkaisut todistavat kokeen lähtökohtana olleen oletuksen, että oppitunneilla harjoiteltujen aihepiirien mukaisesti laadittu ja pianolla soitettu tehtävä osoittautui koehenkilöille tavanomaiseksi, vaivattomaksi tehtäväksi.

7.5.2 Ryhmä B

TAULUKKO 7 Ryhmä B – Tehtävänä Koe 2

Ryhmä B – tehtävänä: Koe 2

Oppilas	Suoritettu säveltapailukurssi	Ratkaisu
Piano a)	I/D	Täydellinen
Piano b)	pk 3/3	Täydellinen
Piano c)	I/D	Hyväksyttävä (D-D-M- D ₄ ⁶)
Piano d)	I/D	Täydellinen
Viulu a)	pk 3/3	Täydellinen
Viulu b)	pk 3/3	Täydellinen
Viulu c)	I/D	Virheellinen (D-D-V-D)
Viulu d)	pk 3/3	Täydellinen
Sello	I/D	Hyväksyttävä (D-D- M6-D)
Huilu	pk 3/3	Täydellinen
Käyrätorvi	I/D	Täydellinen
Laulu a)	I/D	Virheellinen (D- D- V6-D)
Laulu b)	I/D	Täydellinen
Laulu c)	pk 3/3	Täydellinen
Lyömäsoitin	pk 3/3	Täydellinen
Trumpetti	I/D	Täydellinen

Vastausten prosentuaalinen yhteenveto:

Täydellinen ratkaisu 74%

Hyväksyttävä ratkaisu 13%

Virheellinen ratkaisu 13%

Ryhmä B:n vastauksissa esiintyy virheitä, joiden syynä on epäilemättä sointujen sijoittaminen koehenkilöille epätavalliselle äänialueelle. Tehtävässä kolmannen soinnun tunnistus aiheutti eniten virheitä. Virheelliset ratkaisut eivät ole yhteydessä koehenkilöiden tutkintasuorituksiin. Täydellisen ratkaisun suorittivat sekä 3/3 että I/D -kurssin suorittaneet koehenkilöt.

7.5.3 Ryhmä C

TAULUKKO 8 Ryhmä C - Tehtävänä Koe 3

Ryhmä C – tehtävänä: Koe 3

Oppilas	Suoritettu säveltapailututkinto	Ratkaisu	Virheitten määrä
		Täydellinen:	
Trumpetti a)	I/D	Täydellinen (D D M D)	
Laulu a)	I/D	Täydellinen	
Lyömäsoitin	II/C	Täydellinen	
		Hyväksyttävä:	
Kitara	II/C	D D M D6	
Piano a)	II/C	D D M D $\frac{9}{4}$	
Piano b)	I/D	D D M D $\frac{9}{4}$	
Laulu b)	II/C	D D6 M D	
Harmonikka	I/D	D D6 M D	
Trumpetti b)	II/C	D D6 M D $\frac{9}{4}$	
Piano c)	I/D	D D6 M7 D	
Laulu c)	I/D	D D $\frac{9}{4}$ M D6	
Laulu d)	II/C	D D7 M D $\frac{9}{4}$	
Trumpetti c)	II/C	D D M6 D6	
Piano d)	II/C	D D $\frac{9}{4}$ M6 D	
Piano e)	I/D	D D M6 D $\frac{9}{4}$	
Käyrätorvi	II/C	D6 D7 M D	
Laulu e)	I/D	D $\frac{9}{4}$ D M6 D $\frac{9}{4}$	
Oboe	II/C	D $\frac{9}{4}$ D M6 D6	
		Virheellinen:	
Piano f)	II/C	D D6 D D	1
Piano g)	I/D	D D6 V D	1
Viulu a)	II/C	D M M D7	1
Viulu b)	I/D	D M M D7	1
Saksofoni	II/C	D V M D	1
Kontrabasso a)	I/D	D V D7 D	2
Viulu c)	II/C	D M D D $\frac{9}{4}$	2
Laulu f)	I/D	D M Y D $\frac{9}{4}$	2
Sello	I/D	D M $\frac{9}{4}$ V6 D6	2
Kontrabasso b)	I/D	D6 M V D	2
Viulu d)	I/D	D M V D	2
Trumpetti d)	I/D	D D V Y	2
Huilu	II/C	D6 M6 D7 D $\frac{9}{4}$	2
Viulu e)	I/D	M D $\frac{9}{4}$ M7 D7	2
Piano h)	I/D	M D Y D	2
Piano i)	I/D	M D M Y	2
Piano j)	I/D	D M V Y	3

Prosentuaalinen yhteenveto:

Täydellinen ratkaisu 9%

Hyväksyttävä ratkaisu 43%

Virheellinen ratkaisu 48%

Kun ryhmä C:n vastauksia verrataan edellisten ryhmien vastauksiin, täydellisten ja hyväksyttävien vastauksien lukumäärä vähenee vaikuttavasti. Mielenkiintoista on, että useat vastaajat olivat tunnistavinaan jopa dissonanssisointuja (Y tai V). Näkisin, että vastauksissa esiintyvät virheet saattaisivat viitata jonkinlaiseen koetilanteen laukaisemaan paniikkihäiriöön. Tehtävän soinnuista ensimmäinen ja viimeinen tuottivat vähiten hankaluuksia. Virheelliset ja hyväksyttävät ratkaisut eivät ole yhteydessä koehenkilöiden suorittamiin tutkintotasoihin.

7.6 Pääaineen vaikutus musiikki-ilmiöiden tunnistamisessa

Taulukkojen perusteella voidaan havaita, etteivät perinteisessä muodossa pianolla esitetyn tai yllätyksellisen elävän ja aidosti soivan musiikkiesimerkin tunnistaminen liity millään tavoin koehenkilön instrumenttivalintaan – tai edes tiettyihin soitinryhmiin. Näin voidaankin todeta, että pääinstrumentin ja tehtävän moitteettoman suorituksen välillä ei ole havaittavissa mitään suoria yhtäläisyyksiä.

Ryhmien koetulosten arviointi viittaa siihen, että musiikillisten ilmiöiden perusteellinen harjoittelu pianon avulla ei johda automaattisesti samojen ilmiöiden ymmärtämiseen elävässä musiikissa. Päinvastoin: aidosti soiva musiikki sekoittaa selvästi koehenkilöiden musiikillista ajattelua.

8 MELODIADIKTAATTIKOE NYKYPÄIVÄN TAITAVIEN MUUSIKKOJEN KANSSA

8.1 Kokeen tausta ja päämäärä

Arvosanoihin ja kyselylomakkeisiin perustuvasta tutkimukseni osiosta (ks. Luku 6.) käy selville, että suunnilleen puolet tutkimukseen osallistuneista taitavista muusikoista oli opiskeluaikanaan huonoja melodiadiktaatin kirjoittajia. Tekemäni vertailun mukaan tämä väite pitää paikkansa sekä suomalaisten että unkarilaisten muusikoiden kohdalla. Yleisesti hyväksytyyn näkemyksen mukaan kuulonvaraisesti kirjoitettu melodia on konkreettinen todiste musiikin ymmärtämisestä. Tutkimukseni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että ainoastaan puolet taitavista muusikoista osoittaa näkemyksen oikeaksi. 7. luvussa esiteltujen kokeiden perusteella voidaan todeta, että yksipuolisesti pianolla suoritettu melodiadiktaatti ei vaikuta suotuisalla tavalla musiikin ilmiöiden tunnistamiseen, mikäli vertailukohtana on muilla instrumenteilla soitettu näyte aidossa musiikkiympäristössä. On toki mahdollista, että opiskeluaikana saavutetut heikot tulokset johtuvat tenttistressistä tai tietynlaisesta kypsymättömyydestä. Voi olla, että toiminta ammattimuusikkona, laulajana tai pedagogina vuosikymmenien ajan saattaa automaattisesti korjata opiskeluajan heikkoja diktaattitaitoja. Nämä muusikot ja pedagogit ovat nimittäin lähes jatkuvasti tekemisissä nuottien kanssa, oli sitten kyse oppimisesta tai oppilaiden tehtävien tarkastamisesta. On mahdollista, että melodiadiktaattiin opiskeluaikana uhrattu aika ilmenee varsinaisina tuloksina vasta vuosien mittaisen aktiiviuran myötä. Näiden kysymysten selvittämiseksi on nähdäkseni vain yksi mahdollisuus: melodiadiktaattitehtävien suorittaminen nykypäivän taitavien muusikoitten ja musiikki-pedagogien keskuudessa. Toisaalta samalla voidaan tutkia erään toisen yleisen väittämän paikkansapitävyyttä: näkeekö taitava muusikko, minkä hän kuulee, eli kykeneekö hän kuulonvaraisesti nuotintamaan melodian. Koska suurin osa koehenkilöistäni väitti, että heidän diktaattitaitonsa on varmasti päässyt heikentymään, valitsin kaksi erilaista melodiadiktaattitehtävää. Ensimmäinen tehtävä oli lähinnä psykologisin perustein valittu "lämmittelyksi", mutta toisaalta sen

avulla kyettiin kontrolloimaan, koheniko koehenkilöiden suoritustaso harjoittelun myötä.

8.2 Koehenkilöt

Melodiadiktaattikokeeseen osallistuneet henkilöt (n=21) kuuluvat luvussa 6.1.2 määriteltyyn kategoriaan "taitava muusikko". Koehenkilöiden valinta ei ollut ongelmaton. Henkilökohtaisen haastattelun yhteydessä tiedustelin, olisiko haastateltava valmis osallistumaan melodiadiktaattikokeisiin. Absoluuttisen korvan omaavat muusikot lupautuivat pyyntööni empimättä. Myös henkilöt, joilla ei opiskeluaikana ilmennyt minkäänlaisia ongelmia melodiadiktaattien kanssa, olivat suurimmaksi osaksi valmiita osallistumaan kokeisiin. Toisaalta henkilöt, jotka olivat kohdanneet ongelmia diktaattitehtävien parissa, eivät suostuneet osallistumaan kokeisiin. Perusteluina he mainitsivat, että diktaattitehtäviin liittyy runsaasti negatiivisia muistoja. Siksi he olivat vakuuttuneita, etteivät tälläkään kerralla tulisi menestymään diktaattitehtävissä. Ilman kielteisesti melodiadiktaattiin suhtautuvia koehenkilöitä olisi suorittamani koe jäänyt tarkoituksettomaksi. Toistuvien "äkillisten esteiden" ilmenemisestä huolimatta onnistuin saamaan Suomesta ja Unkarista yhteensä 21 (9+12) koehenkilöä, jotka voidaan luokitella taitaviksi muusikoiksi. Seuraavassa käsittelen molempien maiden koetuloksia yhtenäisenä kokonaisuutena, koehenkilöille antamani lupauksen mukaisesti. Kokeet on suoritettu 2-7 henkilön ryhmissä vuosien 2006-2008 aikana. Koehenkilöt myöntivät haastateltaviksi koetilanteen jälkeen.

8.3 Diktaattimelodian valintaperiaate

Valitsin kokeen diktaattitehtäväksi erään kollegani sepittämät melodiat. Nämä kaksi sävelmää kuuluvat näin ollen keinotekoiseen tyyliin, ja niiden etuna oli, etteivät koehenkilöt voineet tunnistaa niitä. Ensimmäisen neljän tahdin mittainen diktaatti rakentuu selkeästi seuraaville soinnuille: I-V7/V-V-I. Toinen melodia on kahdeksan tahdin mittainen ja sekin rakentuu samoille soinnuille, tosin laajennettuna yhdellä napolilaiseen sekstisointuun viittaavalla sävelellä. Melodiat eivät sisällä rytmisiä vaikeuksia. Molemmat melodiat etenevät mollissa, alkavat dominanttisävelellä ja päättyvät toonikaan. Melodiatyypit ovat suomalaisessa säveltapailuopetuksessa hyvin tuttuja ja yleisesti käytettyjä. Unkarilaisessa musiikkikasvatuksessa sen sijaan tämäntyyppiset melodiat ovat harvinaisempia, mutta mikäli koehenkilöllä on erinomainen solmisaatiokyky, ei oudon tyylin tulisi heikentää hänen asemaansa koetilanteessa. Diktaattien taso suomalaisten vaatimusten mukaan vastaa I/D-tasoa, Unkarissa puolestaan helppohkoa musiikin ylioppilaiden kirjoitustasoa.

8.4 Kokeen kuvailu

Molemmissa pianolla soitetuissa diktaateissa oli lähtösävel annettu. Ensimmäinen melodia soitettiin neljä kertaa (tempo: pisteellinen neljäsosa = 80), ja toinen melodia seitsemän kertaa (tempo: neljäsosa = 70). Melodian ymmärtämisen nopeus on todistettusti yksilöllistä (ks. Louhivuori 1991, Karpinski 2000), joten kahden soittokerran välisen tauon pituus määräytyi koehenkilöiden tarpeiden mukaan.

Diktaattien yhteydessä havaitsin kuudella henkilöllä selvästi motorista hermostuneisuutta (käden tärinä ja hysteerinen pyyhekumin käyttö).

8.5 Arviointi

Diktaatin arviointi tapahtui luvussa 4.2.2.2 esitetyn sovelletun arvosanaasteikon ja arvosanataulukon mukaan. Itseni lisäksi kaksi kollegaani osallistui suoritusten arviointiin, mutta he eivät tieneet millaisista koehenkilöistä tai koetilanteesta oli kyse.

Taulukossa 9 esitetään koehenkilöiden soitinryhmät, omaan muistiin perustuva opiskeluajan diktaattitaso, muusikkona toimimisen ajan pituus ja kahden melodiadiktaattisuorituksen arvosanat.

TAULUKKO 9 Diktaattikokeet taitavien muusikkojen kanssa 2006–2008

Henkilö	Soitin	On toiminut (vuosia)	Diktaattitaso opiskelun aikana; oma muisti	Absoluuttinen sävelkorva	Diktaatti-1 (arvosana)	Diktaatti-2 (arvosana)
a	jousi	30	ei ongelmia	On	5	5
b	puu	28	ei ongelmia	On	5	5
c	jousi	18	ei ongelmia	Ei ole	4	5
d	jousi	18	ongelma	Ei ole	2	3
e	jousi	16	ongelma	Ei ole	2	2
f	puu	16	ongelma	Ei ole	2	3
g	puu	12	ongelma	Ei ole	2	2
h	puu	20	ei ongelmia	Ei ole	3	4
i	puu	25	ongelma	Ei ole	2	2
j	puu	30	ei ongelmia	Ei ole	3	3
k	vaski	32	ongelma	Ei ole	2	2
l	vaski	24	ongelma	Ei ole	2	2
m	vaski	15	ei ongelmia	Ei ole	4	4
n	vaski	16	ongelma	Ei ole	2	2
o	vaski	33	ei ongelmia	Ei ole	3	4
p	piano	10	ei ongelmia	Ei ole	3	5
r	piano	22	ongelma	Ei ole	2	2
s	piano	14	ei ongelmia	Ei ole	4	3
t	laulu	12	ei ongelmia	Ei ole	3	4
u	laulu	30	ongelma	Ei ole	2	2
v	laulu	22	ongelma	Ei ole	2	2

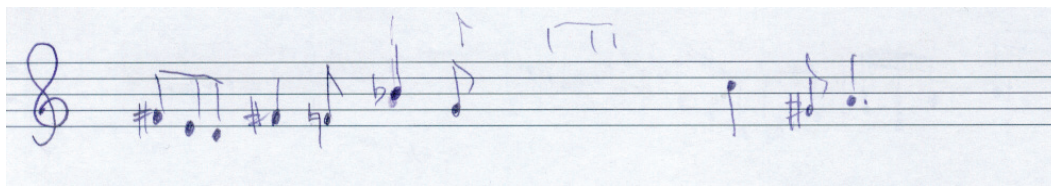
Tulosten yhteenveto:

- Ainoastaan kaksi koehenkilöä kykeni kirjoittamaan molemmat melodiat erinomaisesti. Heillä on absoluuttinen sävelkorva. Mainittakoon, että toinen absoluuttisen korvan omaava henkilö teki kuitenkin pieniä sävelkorkeusvirheitä. Johtuen arvosana-asteikon luonteesta tämä hieman virheellinen suoritus näkyy taulukossa arvosanalla erinomainen.
- Yleisenä ilmiönä voidaan todeta, että opiskeluajan suoritustasoon verrattuna ei kenelläkään ollut tapahtunut positiivista kehitystä. Tyypillistä on pikemminkin suoritusten heikkeneminen varsinkin niillä henkilöillä, joilla opiskeluaikanakin oli ollut ongelmia diktaattitehtävissä. Yleisesti voidaan todeta, että tulokset vastasivat opiskeluajan tasoa.
- Kahden melodian kirjoittamisen tulosten yhteenvedosta voidaan todeta, että esiharjoitus on vaikuttanut hieman positiivisesti toisen melodian kirjoittamiseen. Mainittakoon, että koehenkilöt luokittelivat toisen melodian helpommaksi, vaikka se oli kestoltaan pitempi kuin ensimmäinen. Syynä voi olla, että toinen melodia eteni heti alussa dominanttisävelestä toonikaan, jolloin sointufunktio tuli välittömästi selväksi. Sen sijaan samantapaisella lähtösävelellä alkanut ensimmäinen melodia saavutti toonikan vasta loppuvaiheessa.
- En ole havainnut minkäänlaista yhteyttä melodiadiktaattitaidon ja soitinryhmän välillä. Johtopäätösten tekemiseen koehenkilöryhmä oli liian suppea.
- Arvosanojen prosentuaalinen yhteenveto:
 - arvosana 5 = 14%
 - arvosana 4 = 17%
 - arvosana 3 = 21%
 - arvosana 2 = 48%

Kokeisiin osallistuneista taitavista muusikoista yli 2/3 (arvosana 2 ja 3, yht. 69%) on heikkoja melodiadiktaattien kirjoittajia. Seuraavassa muutama esimerkki kahden melodiadiktaatin ratkaisuksista:

NUOTTIESIMERKKI 28 Melodiadiktaattikoe 2006–2008 nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa: Diktaattimelodia 1.





KUVA 3 Diktaattimelodia 1. ratkaisu a)

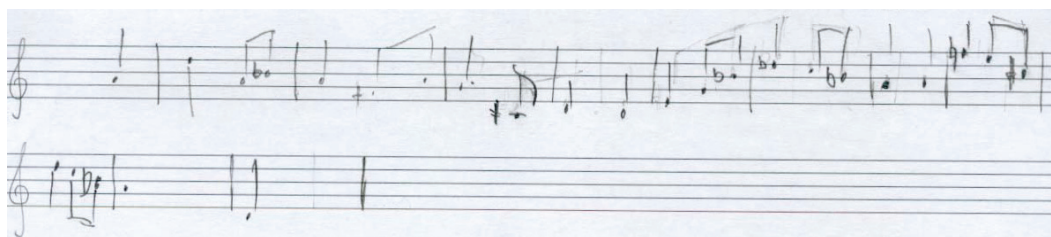


KUVA 4 Diktaattimelodia 1. ratkaisu b)



KUVA 5 Diktaattimelodia 1. ratkaisu c)

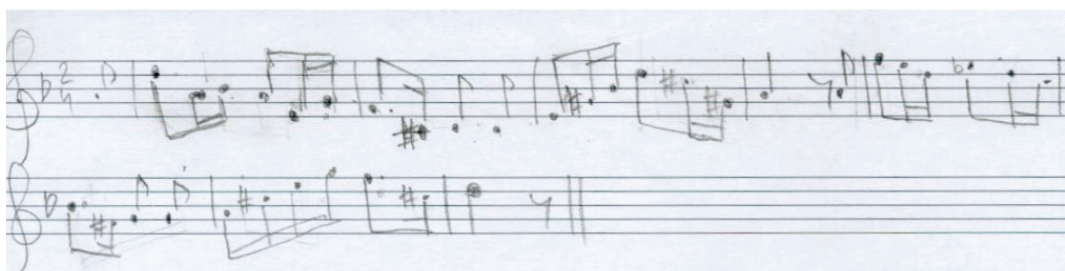
NUOTTIESIMERKKI 29 Melodiadiktaattikoe 2006 - 2008 nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa: Diktaattimelodia 2.



KUVA 6 Diktaattimelodia 2. ratkaisu a)



KUVA 7 Diktaattimelodia 2. ratkaisu b)



KUVA 8 Diktaattimelodia 2. ratkaisu c) (koehenkilöllä on absoluuttinen sävelkorva)

Molemmissa tehtävässä suurin osa virheistä liittyy tahteihin, joissa esiintyy välidominantti (V7/V). Virheistä johtuen on useimmissa tapauksissa kadotettu myös tonaliteetti.

Kokeiden yhteenvedosta voidaan tehdä seuraava johtopäätös: vuosikymmenien mittainen aktiivinen työskentely musiikin alalla ei paranna opiskeluaikana saavutettuja melodiadiktaattienkirjoittamistaitoja. Päinvastoin, suurin osa taitavista muusikoista ja arvostetuista musiikkipedagogeista ei kykene tyydyttävää tasoa parempaan suoritukseen yksinäisessä 4–8 -tahtisessa tonaalisessa melodiadiktaatissa.

8.6 Taitavien muusikoiden mielipiteet kokeiden jälkeen

Kokeiden jälkeen saamani kommentit on jaettu kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat suoritettuun melodiadiktaattiin kuuluvat kommentit. Toiseen ryhmään kuuluvat kommentit käsittelevät melodiadiktaattia yleensä muusikon uralla pitkään toimineiden näkökulmasta.

8.6.1 Kommentit diktaattisuorituksesta

Diktaattisuoritusten jälkeen jokainen koehenkilö muistutti, että diktaattitaito on vuosien varrella ehtinyt ruostua. Monet mainitsivat:

- ”Pitäisi tehdä enemmän, koska harjoituksen puute on ilmeinen.”
- ”Näky, että minulla on huono musiikillinen muisti. Siksi en pystynyt kirjoittamaan.”

Muutama mainitsi:

- ”Mieliin palautui vanhoja hirvittäviä pelkoja.”
- ”Pelkästä melodiadiktaatin ajatuksesta seurasi vatsakramppi.”
- ”Koskaan ei ole mielellään tehty diktaattitehtäviä.”
- ”Valtavasti hävettää huono suoritus.”

On syytä mainita kaksi taitavaa muusikkoa, jotka omasta mielestään olivat olleet opiskeluaikanaan erinomaisia melodiadiktaattien kirjoittajia. He olivat täysin järkyttyneitä taitonsa taantumisesta.

Toinen absoluuttisen korvan omaavista koehenkilöistä totesi, että säveltapailunopetuksella ei ole milloinkaan ollut minkäänlaista vaikutusta hänen muusikonkehitykseensä, vaan hänellä oli ”annettuna etuna” absoluuttinen sävelkorva.

Koehenkilöt kokivat ”lämmittelydiktaatin” suorittamisen hyödyllisenä, koska se palautti vuosien aikana käyttämättömänä ollutta taitoa.

8.6.2 Melodiadiktaatti musiikin käytännön valossa

Kokeen jälkeen koehenkilöt pohtivat diktaatin tärkeyttä soitto- ja opetusuran kannalta. Seuraavassa kooste keskustelupalautteista:

- Vain harvoin joutuu nuotintamaan musiikkia.
- Jos pitää nuotintaa äänitteeltä esimerkiksi tuntematon kadenssi, se onnistuu, koska soitin on kädessä, ja kuuntelun logiikka on erilaista. Itse voi määrätä kirjoitetun jakson pituuden ja kuuntelun toistojen määrän.
- Opiskeluajan diktaattitehtävien hyödyistä ei ole todistetta. Tuntuu siltä, että melodiadiktaattia täytyy tehdä, koska se on pakollista pääsykokeissa ja tutkinnoissa.
- Melodiadiktaatit hyvin suorittaneiden itseluottamus on kehittynyt onnistuneitten suoritusten kautta.
- Huonojen diktaattikirjoittajien itseluottamus on selvästi entisestään heikentynyt. Vielä tänäkin päivänä kokemus vaikuttaa, koska se on kirjallisesti dokumentoitu.
- Jälkeenpäin voi sanoa, että paljon tarpeettomia pelkoja on liittynyt diktaattitehtäviin.

Kiinnostukseni kohteena oli näkemys kollegasta, joka ei kyennyt kirjoittamaan diktaattia virheettömästi. Vastauksista ilmeni, ettei tällainen kyvyttömyys ole este menestykselle muusikonuralla, kyse on ainoastaan huonosta melo-

diadiktaatin kirjoittamistaidosta. Monet koehenkilöt ottivatkin keskusteluissa puheenaiheeksi hyödyttömyyden, jota ammattimuusikot yleisesti tuntevat säveltapailuopetusta kohtaan. Monet muistelivat, kuinka säveltapailutunneilla harjoiteltiin abstrakteja akrobaattitemppuja. Sitä on aina ollut ja tulee edelleenkin olemaan.

Monien johtopäätöksenä oli, että menneisyyden lukuisat diktaattiharjoitukset olivat turhaa ajan haaskausta. He sanoivat, etteivät uudistamiset ole heidän tehtävänsä, eikä heillä ole edes oikeutta nousta säveltapailuopetusta vastaan.

9 TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTI

Suomalaisten ja unkarilaisten menestyvien muusikoiden korkean soittotason ja monesti heikon melodiankirjoitustason välisen ristiriidan selvittämiseksi olen tutkimukseni hypoteesin mukaisesti tarkastellut neljää aluetta, joilla oppilaiden ongelmat ilmenevät. Seuraavaksi esitän yhteenvedon tutkimustuloksista.

1. *Melodiadiktaattiharjoitusten perusidea.*

Melodiadiktaatti on ollut käytössä jo yli sadan vuoden ajan eri maiden musiikinopetusjärjestelmissä, joissa sen tarkoituksena on ollut helpottaa oppilaiden musiikin lukemisen omaksumista. Lukuisten musiikkipedagogien kokemukset todistavat melodiadiktaatin positiivisesta vaikutuksesta musiikin lukutaidon kehittymiselle. Musiikin perusopetuksen tasolla diktaattitehtävien suoritusten hyöty on kiistaton. Melodiadiktaatti luokitellaankin tehtävätyyppinä eräänlaiseksi *apuvälineeksi*, joka perustuu satojen vuosien kehityksen tuloksena muodostuneeseen merkkijärjestelmään, siis nykyaikaiseen länsimaiseen notaatioon.

Ammattimuusikoiden koulutuksessa melodiadiktaatin perusajatus on muuttunut aikojen kuluessa. Melodiadiktaatti mielletään nykyään välineeksi ja todisteeksi opiskelijoiden musiikin ymmärtämisen tasosta. Siinä käytetään notaatiota, jonka merkitys on korvaamaton sävellysten kirjallisen tallentamisen kannalta, mutta jonka avulla ei kyetä musiikin täydelliseen, kaikki aspektit huomioivaan koodaamiseen. Nykyajan musiikinopetuksen notaatiossa rajoitetaan lisäksi ainoastaan kahden musiikillisen parametrin – sävelkorkeuksien ja -kestojen – merkitsemiseen. Niinpä myös melodiadiktaatissa rajoitetaan näiden kahden parametrin nuotintamiseen. Tätä taustaa vasten ajateltuna musiikin ammattiopetuksen perusajatus – *melodiadiktaatti on todiste musiikin ymmärtämisestä* – on osoittautunut täysin virheelliseksi.

Kodály'n tulkintaa ammattimuusikoiden melodiadiktaattien kirjoittamisesta (ks. Luku 2.2.6.1) ei ole tieteellisesti todistettu. Silti musiikkipedagogien ja ammattimuusikoiden keskuudessa melodiadiktaattia arvostetaan suuresti ja sitä pidetään itsestäänselvänä edellytyksenä taitavan muusikon koulutus- ja kehittämisprosessissa.

2. *Melodiadiktaateissa käytetty materiaali.*

Diktaattimateriaalin tarkastelun perusteella voidaan todeta, että musiikinopetuksen vaatimusperusteissa materiaali tähtää vain tiettyjen melodisten ja rytmisten ilmiöiden opetteluun. Materiaalien laatijat katsovat, että tehtävien musiikillinen arvo ei suoranaisesti vaikuta niiden onnistuneeseen suorittamiseen, joten vaatimuksena ei ole tehtävien korkea musiikillinen taso. Musiikinopetuksen arkipäivää onkin laaja valikoima tehtäviä, jotka eivät ollenkaan vastaa korkeatasoisen musiikin kriteerejä. Tämän voi havaita, mikäli tutustuu melodiadiktaatin oppikirjoihin tai aikaisempiin diktaattitutkintoihin.

3. *Melodiadiktaattitehtävien esittäminen.*

Ammattilinjalla opiskelevien muusikoiden melodiadiktaatit esitetään lähes poikkeuksetta pianolla. Suorittamieni kokeiden mukaan on ilmeistä, että pianon yksinomainen käyttö yksipuolistaa oppilaan musiikkikorvaa. Pianon käyttö ei vaikuta myönteisesti musiikillisten ilmiöiden tunnistamiseen esimerkiksi aidosti soivan orkesterimusiikin kohdalla. Vaikuttaakin siltä, että pianon avulla diktaattiharjoituksensa oppineet muusikot eivät kykene tunnistamaan musiikillisiä ilmiöitä, mikäli ne esitetään muulla instrumentilla kuin pianolla ja muussa kuin ahtaassa asettelussa.

4. *Pedagogiset metodit.*

Oppilaitosten vaatimustasoja vastaavat melodiadiktaattimetodit keskittyvät yksinomaan oppilaiden nopeaan ja tehokkaaseen suoriutumiseen diktaattitehtävistä. Metodit ovat näin ollen liian tehtäväkeskeisiä. Edes perusteellisesti harkitut opetusmenetelmät eivät vielä toistaiseksi ole pystyneet luomaan suoraa yhteyttä elävään, aidosti soivaan musiikkiin. Diktaattistrategioiden uusimmista tutkimuksista voidaan sanoa samaa: tutkimuksilla ei ole tarkoitus etsiä yhteyttä aidosti soivaan musiikkiin, sillä ne pyrkivät kartoittamaan ainoastaan diktaattikirjoittamisen strategioita.

Melodiadiktaatin perusajatus ja opetusmenetelmät ovat ammatillisen musiikkikoulutuksen opetussuunnitelmissa juurtuneet hyvin syvään, ja vaikuttaa vahvasti siltä, että ne myös pysyvät kehittymättömyyden olotilassa. Diktaateilla yritetään kehittää sellaisia taitoja, joilla ei ole todistettavasti minkäänlaista suoraa yhteyttä soittotaidon kehittymiseen. Aikansa eläneet ja auttamattomasti vanhentuneet diktaattitehtävät ovat esteenä nykyajan edellyttämille kehitykselle ja uudistuksille. Tämän päivän melodiadiktaatinkirjoituksen tottumukset sekä Suomessa että Unkarissa – vaikka ne toki ovat *ulkoisesti* erittäin näyttäviä ja yksiselitteisiä – todistavat osaltaan tutkimukseni hypoteesia: melodiadiktaatti ei palvele itse musiikkia vaan ainoastaan melodiadiktaatinkirjoituksen tarpeita. Jopa tutkijoiden diktaattikokeet kohdistuvat melodiadiktaattiprosessien kartoittamiseen, ja näin kaikki johtopäätökset liittyvätkin diktaattisuoritusten tottumuksiin. Dokumenttien, muistinvaraisten lausuntojen ja suoritettujen diktaattikokeiden perusteella voidaan todistaa, että puolella taitavista muusikoista ei ole odotettua diktaattitasoa. Juuri näiden seikkojen takia ammattimuusikoiden musiikinymmärtämisen tasosta ei tulisi vetää johtopäätöksiä melodiadiktaattiteh-

tävien suoritusten perusteella. Väitteen todisteena ovat lukuisat suomalaiset ja unkarilaiset erinomaiset ja kansainvälisen uran luoneet muusikot, jotka kuitenkin ovat heikkoja melodiadiktaattissa. Mikäli melodiadiktaatti ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksessa etäännyy vielä enemmän elävästä musiikista ja mikäli opetussuunnitelmissa ei huomioida melodiadiktaatin alkuperäistä tarkoitusta, koko oppiaine vääristyy irvikuvakseen, jolloin tuloksena on jatkossakin säveltapailuopetuksen näkökulmasta katsoen ”korvattoman muusikkosukupolven” kehittyminen.

Laajemmassa merkityksessä tutkimus paljastaa musiikkikoulutuksessa yhden suuren ongelman: ammattilaisten suuntautumisen joko teoriaan tai käytäntöön. Näin muodostuneet koulukunnat ovat hyvin sulkeutuneita ja eristäytyneitä. Földesin mukaan (Laczó, 1991, 9) olisi kuitenkin ymmärrettävä, että ”kaikki liittyy kaikkeen”. Ellei näin ole, voidaan todeta, että ammattimuusikoiden säveltapailuopetus on kulkenut tiensä loppuun.

10 POHDINTA

Tarkasteltuani ammattiopetuksessa esiintyviä oppilaiden melodiadiktaattiin liittyviä ongelmia, olen itsekin säveltapailunopettajana täysin samaa mieltä kuin David Elliott (1995, 76): "Suurin todiste musiikin ymmärtämisestä on oppilaiden soittotaso." Mikäli tämä väite hyväksytään ammattikoulutuksen perustaksi, samalla on myös toteutettava pikainen "reformi" (Karácsony 2001, 11-13), joka palauttaa melodiadiktaatin oikealle paikalleen.

Mikäli melodiadiktaattia pidetään musiikin lukutaidon kehittämiseen tähtävään oppiaineen lisäksi musiikin ymmärtämistä edesauttavana apuvälineenä, seuraavia osa-alueita olisi syytä miettiä tarkoin uudessa valossa:

1. *Materiaali*

Diktaattiharjoitusten tulisi olla aina täydellisiä musiikillisia kokonaisuuksia, vaikka harjoitus tähtäisikin ainoastaan yhden äänen kuunteluun. Melodian sointupohja ja alkuperäinen instrumentaatio ovat melodiadiktaattissa välttämätön tekijä. On muistettava, että sointupohjastaan irroitettu melodia menettää alkuperäisen musiikillisen rikkautensa ja joutuu näin ollen analysoitavaksi huomattavasti köyhemmässä olomuodossa. Samalla tämänkaltainen harjoitus kehittää pelkästään – ja hyvin yksipuolisesti – oppilaiden lineaarista ajattelua, vaikka moniääniset harjoitukset edellyttävät oppilailta kehittyntä vertikaalista ajattelua.

2. *Soittotavat*

Musiikinopiskelijoiden ammatillisilla opintolinjoilla melodiadiktaattien esitystapaa tulisi muuttaa siten, että kuulovaikutelma vastaisi mahdollisimman paljon soivaa musiikillista todellisuutta. Nykyajan kehittynyt teknologia mahdollistaa tämän ilman suurempia ongelmia.

3. *Opetuksessa huomioitavat musiikilliset parametrit*

Diktaattiharjoituksissa huomioitavia musiikillisia parametrejä ei tulisi rajoittaa ainoastaan melodiaan ja rytmiin. Esimerkiksi dynamiikan, tempon, agogiikan, intonaation, äänensävyn ja erilaisten tulkintojen huomioiminen ja vertailu saat-

taisi tehdä mahdolliseksi Kodály'n mainitseman yhteyden soittotaidon ja melodiakirjoitustason välillä.

4. *Yksilöllisten tarpeiden toteuttaminen opetuksessa*

Ryhmäopetus ei suo mahdollisuutta melodiadiktaatin kehittämisessä yksilötasolle. Tietotekniikan ja notaatio-ohjelmien avulla on henkilökohtaisten tehtävien luominen ryhmän jäsenille melkoisen vaivatonta (ks. Liite 4a ja 4b).

5. *Täydellinen sointikuva – täydellinen nuottikuva*

Täydelliseen nuottikuvaan tulisi ammattitasolla sisältyä siisti ja täydellinen notaatio, vaikka tavoitteena olisikin vain yhden tai muutaman musiikillisen ilmiön havainnointi. Nykyiset tietokoneiden notaatio-ohjelmat mahdollistavat siistien partituurisivujen kirjoittamisen, ja oppilaan tehtäväksi jää tyhjen tahtien puuttuvien äänten, erilaisten musiikillisten ilmiöiden nuotintaminen.

6. *Tutkintoihin kohdistuva ongelma*

Melodiadiktaatti ei nykymuodossaan pysty kuvaamaan selkeästi oppilaiden todellista musiikillista ymmärtämistä. Tämän vuoksi soiton ammattilinjän opiskelijoille pakollisten melodiadiktaattitutkintojen mielekkyys voidaan asettaa kyseenalaiseksi.

Edellä esittämieni uudistusehdotusten pohjalta olen vuodesta 1998 lähtien tehnyt kokeiluja melodiadiktaatin alalla sekä Suomessa että Unkarissa. Olen saanut kokeista yksinomaan positiivista palautetta. Koehenkilöitä viehättää etenkin aidon musiikkiaineksen positiivinen vaikutus. Soitonopetuksen kannalta vaikuttaa erittäin hyödylliseltä asettaa tehtäväksi analysoida useita korkeatasoisia tulkintoja samasta kappaleesta erilaisten esiintymisparametrien perusteella (esim. tempo, fraseeraus ja äänensävy). Nämä ovat "sellaisia uudenlaisia diktaattitehtäviä", joita musiikin ammattilaiset suorittavat innokkaan keskittyneesti. Tehtävien haittapuolena on, että kokeiden tuloksia on tavallisesti mahdotonta arvioida yksiselitteisesti perinteisillä arvosanoilla. Asetan kyseenalaiseksi sen, miten mielekästä on arvioida "apuvälineenä" toimivaa oppiainetta matemaattisella tarkkuudella ammattimuusikkojen koulutuksessa. Olisi myös tärkeää pohtia, tarvitaanko kvalitatiivisista suorituksista kvantitatiivista arviointia. Ongelmia tuottaa lisäksi se, että koska nämä uudenlaiset diktaattitehtävät eivät vielä toistaiseksi sisälly oppilaitosten opintosuunnitelmiin, ne periaatteessa vievät aikaa perinteisten tehtävätyyppien harjoittelulta.

Monen musiikkikasvatuksen ammattilaisen mielestä oppilaitosten hallinnollinen byrokratia on tavallisimmin esteenä musiikin ammattikoulutuksen uudistumismahdollisuuksille (ks. Liite 5). Myös säveltapailuopetuksessa olisi vaivattomampaa valmentaa jatkossa tiettyjen tehtävätyyppien ratkaisemista kuin ottaa tehtävien lähtökohdiksi aidosti soivaa musiikkia, jonka ratkaisut saattavat usein olla ennalta arvaamattomia. Säveltapailuopettajien olisi syytä miettiä harjoitusten hyöty musiikin tuottamisen kannalta. Jotta melodiadiktaatti tämä vanhentunut, epämusikaalinen tehtävätyyppi ei pääsisi pysyvästi juurtu-

maan ammattimuusikoiden koulutukseen, olisi uudistus aloitettava välittömästi. Jos tutkintoja tällä alueella on edelleenkin välttämätöntä järjestää, olisi se tehtävä tiiviisti soittotaitoa silmälläpitäen. Kaikissa muissa tapauksissa tutkimuksessani todistettu kahden alueen, teorian ja käytännön, välinen kuilu syvenee entisestään.

MAGYAR NYELVÜ ÖSSZEFOGLALÓ

LÁTJA-E A JÓ ZENÉSZ AZT, AMIT HALL?

A dallamdiktálás problémái a finn- és a magyar klasszikus zenei szakképzésben

A dolgozat tárgya, felépítése és vizsgálati módszerei

A dolgozat tárgya a dallamdiktálás helyzete és hatása a szakzenészképzésben. A figyelem középpontjában a finn- és a magyar klasszikus közép- és felsőfokú szakzenészképzés áll.

A dallamdiktálás a szolfézstanítás valamennyi szintjén állandóan jelenlévő feladattípus. Dallamdiktáláson egy előre kiválasztott zenei gondolat meghatározott számú ismétlés utáni, hallás alapján történő lekottázását értjük. Ez egy olyan összetett folyamat, amely a zenének az időben kötött, a memóriára támaszkodó, szigorúan analitikus reprodukálását jelenti. A művelet egyúttal sokrétű mentális tevékenység is. Diktálás során a kottázásban csúcsonylik ki a megfigyelés, a hallás és a zenei memória. Több kutató (pl. Karpinski, Benward, Potter) egybehangzó véleménye szerint a diktálás utáni írás a zene megértésének bizonyítéka. Azzal, hogy valaki képes leírni egy meghatározott zenei anyagot, az összes fontos paraméterével együtt birtokolja is azt.

Az elvégzett vizsgálatok azt mutatták, hogy a zenei élet aktív szereplői számára a dallamírás a zenei készségszint és a zenei hallás egyik legbiztosabb fokmérője. A feladatok gyakorlása a diáktól koncentrált figyelmet, a szolfézstanártól részletesen átgondolt módszertani lépéseket igényel. Minderre a szakszenészképzésben azért is fektetnek nagy hangsúlyt, mert a felsőfokú zenei intézményekbe való bejutás felvételi rendszerében a dallamdiktálási feladat sikeres teljesítése alapkövetelmény. Amikor a felvételin két azonos szintű hangszeres produkciót nyújtó jelölt között kell dönteni, akkor a zenei jelenségek magasabb szintű megértésére képes növendékre, esetünkben a jobb dallamíróra esik a választás.

Több tanulmányíró és zenepedagógus (pl. Dobszay, Bántainé, Gyarmati) is eljut arra az egyértelmű következtetésre, hogy a jó zenész egyúttal jó dallamíró is. Az elvárás első megfogalmazója Kodály Zoltán, akinek erre vonatkozó 1952-ben tett megállapítása egyben a tanulmány alapgondolatát is képezi: "Süketnek nevezem azt a zenészt, aki nem hallja, amit hall, vagyis nem tudja azt leírni."

A fentiekben megfogalmazottakkal ellentétben, minden logikus következtetést megcáfolva, a pedagógiai valóság gyakran egészen más képet mutat. E dolgozat szerzőjének tapasztalata szerint kiváló hangszeres és énekes növendékek sokszor képtelenek még egyszerűbbnek tartott dallamok leírására is. Ezért a szakzenészképzésben gyakori az a jelenség, amikor ugyanarról a növendékről a zene megértésére vonatkozóan két egymásnak teljesen ellentmondó vélemény él együtt: valaki lehet kiváló hangszeres vagy énekes és emellett minősíthetetlenül rossz dallamíró.

A tanulmány alapkérdése az az empirikusan észlelt ellentmondás, hogy számos kiváló előadóművész és művésztanár a diákévei alatt gyenge dallamírási

teljesítményt mutatott. Utólag lehetetlen annak kiderítése, hogy vajon ezek a szakmailag elismert muzsikuskok még jobb zenészekké váltak volna-e, ha diákként jó dallamírónak bizonyulnak. Az viszont lehetséges, hogy feltárjuk, valóban létezik-e összefüggés – és ha igen, akkor milyen formában – a kiváló hangszeres tudás és a dallamdiktálás között.

Ruth Brink 1980-ban megállapította, hogy a zenepedagógiában a hallásképzés területén több mint fél évszázada semmiféle változás nem történt. Jelen tanulmányunk szerzője szintén azon a véleményen van, hogy ez érvényes lehet a dallamdiktálásra is, amelyre a szakzenészképzésben rengeteg időt és energiát fordítunk. Feltételezése szerint a szakzenészképzés során gyakoroltatott dallamírás olyan, napjainkban zeneietlenné és elavulttá vált feladat, amely teljesen ellentétben áll a hangszeres képzés céljaival. Ez az egyik lehetséges oka annak, hogy a hangszeres és a dallamírási teljesítmények nincsenek összhangban.

Az első fejezetek vázlatos történelmi áttekintés során érintik a notáció és a dallamdiktálás kialakulását, valamint a legjelentősebb diktálási gyűjtemények anyagát és módszereit.

A második, kísérleti rész tárgyalása során a kutatási stratégia induktív, miután a pedagógiai valóságból, az empiriából kiindulva, az ott gyűjtött adatokat elemezve törekszik elméleti következtetések levonására.

A kutatás során a dokumentumelemzés, a szóbeli és az írásbeli kikérdezés módszerei kerülnek felhasználásra. A feldolgozó módszer elsősorban statisztikai, a felállított mérési skálák szám szerinti összevetésével történik összefüggés-keresés a hangszeres tudás és a dallamírási szint között.

Az alábbi négy szempont vizsgálata feltételezhetően magyarázatot ad az ellentmondásra:

1. A dallamírás gyakorlatának alap gondolatata téves és tudományosan megalapozatlan *elvekre* épül, ezért napjainkban alapos revízióra szorul.
2. A dallamírás *anyaga* sohasem felelt meg magasszintű zenei kritériumoknak, vagy mivel nem követte a fejlődést, fokozatosan elavulttá vált.
3. A dallamdiktálási műveletek során a *megszólaltatás módja* egy hangszerre, a zongorára redukálódik. Ez egyúttal magában hordozza a sokszínű élő zenei hangzásoktól és az aktív zenei tevékenységektől való eltávolodást is.
4. A dallamdiktálás fejlesztésére alkalmazott *pedagógiai módszerek* túlzottan feladatcentrikusak és magasabb zenei célokat nem szolgálnak.

A kísérletek során kiváló előadóművészek és művésztanárok zenei teljesítményeinek és dallamdiktálási eredményeinek összehasonlítására kerül sor. Az adatok kiértékelése választ adhat arra, hogy lehet-e általános összefüggéseket találni a dallamírási készség és a hangszeres játék között.

A tanulmány egy széles körben elfogadott gyakorlatot kérdőjelez meg, és a felmutatott ellentmondások feloldására javaslatot is tesz. Vezető gondolatként Leonard Nelson kritikai elveit követi, amelyek szerint minden készen kapott

tanítás növeli a tekintélytiszteletet és csökkenti a saját gondolkodási igényt. Ugyanakkor a kritika nem egy eleve mindent elvető álláspont, hanem olyan módszer, amely a dolgokat a maguk összetettségükben szemléli, és ennek megfelelően alakítható ki a saját álláspont. Karácsony Sándor értelmezése szerint is, aki kritizál, az értékkel, azaz megoldásokra tör.

A KOTTAÍRÁSTÓL A DALLAMDIKTÁLÁSIG - TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Notáció

A notáció kialakulása – az írásos kultúrák megjelenéséhez hasonlóan – szájhagyományon alapszik. A notáció használata azonban, eltérően az írásbeliségtől, csak Európára korlátozódik. Kialakulása két nagy fejezetre osztható:

- a szájhagyományra épülő, és azt feltételező notáció
- a szájhagyományt egyre inkább nélkülöző, anélkül is életképes notáció

A notáció több mint ezeréves fejlődése a zene továbbadásában fontos személyes tanítást egyre inkább háttérbe szorítja. A zenei emlékezet szerepét a lejegyzett zenemű veszi át, és elvész a zene élő átadásának hagyománya. A notációnak köszönhetjük, hogy a történelem viharos századai során hatalmas remekművek öröztek meg. A kottaírás értékelésénél szükséges megjegyezni annak hiányosságait is:

- Ez a jelrendszer rögzíti a zenének olyan tulajdonságait, mint a hangmagasság, ritmusértékek, tempó és előadásmód. Mindezek azonban a zenének csak néhány aspektusát jelzik. Így a partitúrában lejegyzett zenemű úgy viszonyul a zeneszerzők képzeletében élő ideális műalkotáshoz, mint a népdalok lejegyzése a fonográffal megörökített egyszeri előadáshoz.
- További korlátozó tényező, hogy a ma használatos notáció a nyugati zene elemeit olyan módon rendezi és rangsorolja, amely az európai kultúra körén kívül nem feltétlenül érvényes.
- A 20. század zenei effektusaiban új hangmagassági, ritmikai, dinamikai és artikulációs elemek jelentek meg. A hagyományos notáció ezek jelölésére gyakran képtelen, vagy túl sok egyéni, egymástól eltérő változatot használ.

A kottaírás fejlődésével párhuzamosan megnövekszik az előadóművészet jelentősége. A notáció ebben a kölcsönhatásban az előadóművészet elválaszthatatlan és nélkülözhetetlen részévé válik. A zene lejegyzésével születő

és a megszólaltatás során létrejött mű azonban nem azonos. A lejegyezhetőség korlátaiból erednek a zeneművek reprodukálási nehézségei. Az előadóművészet nagy kihívása két fő területre összpontosul:

- tökéletes ragaszkodás a kottaképhez
- az élettelen kottafejek újraélesztése

Dallamdiktálás

A dallamdiktálás megszületéséről nincsenek teljesen pontos adataink. Riemann feltételezi, hogy Mozart édesapja már alkalmazta ezt a feladattípust fia tanítása során, különben az nem lett volna képes egyszeri hallás alapján lejegyezni Allegri Miesrere című művét.

A dallamdiktálás hivatalosan elsőként 1871-ben, a Párizsi Konzervatórium tantervében jelent meg. A dokumentumok szerint ennek bevezetésére az énekes növendékek különösen gyenge kottaolvasási készségének javítása érdekében volt szükség. Az eredmények olyan látványosak, hogy indokoltnak látták valamennyi hallgató számára kötelezővé tenni azt.

Mivel a finn és a magyar zeneoktatási rendszer kialakulását egyaránt a felülről való építkezés jellemezte – azaz először a felsőfokú képzés intézményei jöttek létre és csak ezután a széleskörű zeneiskolai hálózat – mindkét ország zeneakadémiai intézeteiben szükség volt az elemi kottaolvasási készség kialakítására. Ebben a folyamatban – a minél gyorsabb eredmény elérése érdekében – hasznosnak bizonyult a dallamdiktálás francia példára való átvétele. A dallamdiktálás a kottaolvasási készség egyik fontos segédeszközeként került be a szolfézs tantervekbe.

Albert Lavignac első diktálásmódszertani gyűjteményének bemutatása után dolgozatunk sorra veszi a jelentősebb finnországi és magyarországi diktálási antológiákat és módszertani elveket. Nemzetközi kitekintésként néhány angol nyelvű munkával is megismerkedünk. Az átvizsgált művek összegzése négy szempont alapján történik:

1. *Dallamdiktálási módszerek*

Megállapítható, hogy hasonló elveken alapulva valamennyi szerző lényegesnek találja a diktálás alapelemeinek, a ritmikai és a hangmagassági összetevőknek szisztematikus gyakorlását. Megfigyelhető, hogy a relatív szolmizációra épülő módszerek, amelyeknek állandó eleme a dallamdiktálás, sokkal részletesebben tárgyalják a metodikai lépéseket. Ezekben a rendszerekben az alapos módszertani műveleteknek köszönhetően a jó eredmény elvileg garantált.

A hangközgyakorlás terén a szerzők véleménye megoszlik. Egyesek feleslegesnek vélik azt, mert szerintük a dallamészlelés nem különálló hangközök egymáshoz illesztésén alapul.

Az álláspontok különböznek a lejegyzés sorrendjét illetően is. Többen először a dallam ritmusának rögzítését ajánlják és csak ezek után a dallami elemek beillesztését. A dallamdiktálás bemutatását illetően az alábbi két nézet a

legelterjedtebb:

- A dallam mindenkori teljes egészében való bemutatása, amely több szerző szerint a zene teljességének megértését segíti.
- Az egész bemutatása mellett a kisebb részletekre való felosztás gyakorlata. Erről több szakember úgy vélekedik, hogy ellentétben áll a zenei folyamatok általánosabb értelemben vett megértésével.

2. *A diktandók anyaga*

A dallamdiktálás több mint 130 éves történetének áttekintése során megállapítható, hogy a diktandók anyaga Finnországban és Magyarországon két alaptípus köré rendeződik:

- a szerzők saját pedagógiai céllal készített dallamai
- klasszikus zenei idézetek, illetve népdalok

A saját készítésű dallamok diktálásmódszertani szempontból jelentősnek mondhatóak, hiszen bizonyos problémakörökre célzottan irányítják rá a figyelmet. Egy módszeresen előkészített diktandó megoldása így biztosabb sikerrel jár, aminek általános pedagógiai vonzatai igen fontosak lehetnek. Ugyanakkor az ilyenfajta dallamok árnyoldala a művészi színvonal háttérbe szorulása.

A klasszikus zeneművekből vett idézetek a művészi színvonal tekintetében felbecsülhetetlenek. Természetesen alapos tanári körütekintést kíván a megfelelő példák kiválasztása, hiszen az értékes zeneművek nem a racionális és kiszámítható logika mentén születnek. Megemlítendő viszont az a tény, hogy a klasszikus zeneművek dallamrészletei a diktálási gyűjteményekben általában eredeti harmóniájuktól megfosztva szerepelnek. Ilyen "lecsónkított" változatban lényegesen távolabb kerülnek az eredeti hangzásvilágtól.

3. *A diktandók bemutatási módja*

A dallamírás tantervbe vételével egyidőben egyértelműen a zongora válik a bemutatás hangszerévé. Idővel megjelenik az az igény is, hogy ez más hangszeren, vagy énekhang segítségével is történhetne, de ennek megvalósítására nem kerül sor. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a szolfézstanításhoz használt zongora sokszor hamis. Ennek kiküszöbölésére ajánlja több szerző a számítógép használatát, ellene szól viszont a gépi hangzás vádja. Yehudi Menuhin megfogalmazása szerint a papírra vetett kottafejekhez hasonlóan a számítógép sem tud lélegezni, így annak hangzása sem életszerű.

4. *A diktálási gyűjtemények tempó- és előadási jelei*

A diktálási gyűjtemények a diktandók hangmagassági és ritmikai elemeinek leírására összpontosítanak. Azok a gyűjtemények, ahol a zenei idézetek forrása részletesen fel van tüntetve –a könnyű visszakereshetőség lehetőségével –

közelebb visznek az élő zenéhez. Több antológiában, bár megjelennek tempójelek is, ezek esetleges jellegűek.

Hasonló véletlenszerűség jellemzi az egyéb előadási jelek közlését is. Feltételezhető, hogy ezek az eredeti műből való kimásolás során maradtak a kottapéldák felett, hiszen egyik szerzőnél sincs utalás arra, hogy az előadási jelek betartása cél lenne.

A dallami és ritmikai elemeket pedagógiai céllal sűrítő saját készítésű dallamok közlésénél természetesnek tekinthető az előadási jelek hiánya. Ezért is meglepő az a tendencia, amikor ezek mégis előfordulnak. A bemutatott ilyen jellegű példákon keresztül kirajzolódik egy stílustalan és zeneietlen, csupán elméletinek tekinthető előadási mód.

Mind általános zenei műveltségi szempontból, mind a szakzenészképzésre vonatkozóan a tanulmány ismerteti Kodály Zoltán zenei írásbeliséggel kapcsolatos gondolatait. Ebből egyúttal kirajzolódik a dallamdiktálásra is értelmezhető vezérelv, miszerint "a jó zenész látja amit hall, és hallja, amit lát".

A dallamdiktálás tantervbe való felvételével mindkét országban megfogalmazódott a tárgy követelményrendszere és a szolfézspedagógusok idővel szinte rutinszerűen végeztették a feladatokat. A diktandók értékelésének is kialakult egy mindenki által elfogadott módja. Ebben a finn zeneoktatási utasítások szinte matematikai pontosságú rendszerét dolgozták ki.

A dallamdiktálás tantervekben betöltött szerepével összefüggésben a tanulmány három olyan jelenség feltűnésére hívja fel a figyelmet, amely hatására a dallamdiktálás kezdi elveszíteni segédeszköz jellegét. Ezek az alábbiak:

1. A zenei intézmények felvételi rendszerében helyet kap a diktálás. A hangszeres teljesítmények nehéz értékelhetősége mellett ez a feladattípus a zenei jelenségek megértésének konkrét, érdemjegyekkel történő mérhetőségét kínálja.
2. A feladatok nehézségi szintjének növelése magában hordozza a versenyzés lehetőségét. A szolfézsversenyek a francia zeneoktatásban általánosak, de idővel a magyar szolfézsoktatásban is népszerűvé válnak.
3. A magyar zeneoktatás minden szintjén megtalálható szolfézs bemutató órák egyik fő látványosságává válik a dallamdiktálás. A Montreáli Világkiállításon a magyar zeneakadémiai hallgatók nyilvános szolfézsóráján a diktálás a magyar pavilon egyik sokak csodálatát kiváltó produkciójává vált.

A tanulmány kitér az írás és a kottaírás összehasonlítására, és felhívja a figyelmet arra, hogy a notáció ismerete nem feltétlenül a zene teljes megértését jelenti.

A ZENÉSZEK HANGSZERES SZINTJÉNEK ÉS DALLAMDIKTÁLÁSI TELJESÍTMÉNYEINEK ÖSSZEHOSONLÍTÁSA A SZAKIRODALOMBAN

Beutatásra kerülnek azok a munkák, amelyek a hangszeres- és a dallamdiktálási szint összehasonlításával foglalkoznak. Ezek három csoportba rendeződnek:

1. *A diktálási problémák megszüntetése módszertani lépésekkel*

A felsorolt források többsége említi a dallamdiktálás egyik általános kísérőjelenségét, a "diktálási pszichózist", amelynek velejárója a félelem és idegesség. Az üres papír látványának sokkoló hatása sok növendéket megbénít és képtelenné tesz a legminimálisabb teljesítményre is. A szerzők különféle módszertani lépések bemutatásával megmagyarázzák, hogy ez a jelenség megszüntethető.

2. *A diktálási problémák kritikus szemlélete*

A beszámoló szerzői szintén érzékelik a diktálás során fellépő nehézségeket, de a hangszeres tudás fényében megkérdőjelezzik a feladattípus szakzenész szinten való gyakoroltatását. A szerzők pedagógiai tapasztalatuk alapján úgy vélik, hogy a diktálás műveletének gyakorlása túl sok fáradtsággal jár, és konkrét haszna a hangszeres játék szemszögéből nem bizonyított. A sikertelenség viszont szerintük általánosan káros hatást gyakorol a zenész személyiségének kialakulására.

3. *Harmadik utas megoldás*

Az itt bemutatott munkák szerzői a hagyományos értelemben vett dallamdiktálás megkérdőjelezése után új utat nyitnak. Az "újfajta diktálás" ugyanazon zenemű többféle módon, de mindig kiváló művészek előadásában való meghallgatását jelenti. Ennek során az alkalmazott dinamikát, a frazeálást, vagy a tempóválasztást illetően összehasonlító elemzés történik. Felmerül a diktálás teljes mellőzése a szolfézsórákról. Miután ez a feladattípus nem uniformizálható, megalapozottnak látszik egy olyan munkamódszer, melynek során a növendék egy megadott zeneműből hangfelvétel alapján, otthoni nyugodt környezetben és saját egyéni munkamódszerének megfelelően jegyezhet le részleteket.

A DIKTÁLÁS FOLYAMATÁNAK BEMUTATÁSA ÉS A FELADATOK ÉRTÉKELÉSE

Ez a fejezet diktáláselméleti, kísérleti és értékelési kérdéseket tárgyal. Bemutatásra kerül a finn zenepedagógus, Arvi Karvonen, a diktálást, mint bonyolult agytevékenységet részletező magyarázata. Több mint fél évszázados eszmefuttatása megnyitja az utat az 1980-as évek diktálást magyarázó munkái felé.

A zenei felfogást vizsgáló kognitív módszer alapján dolgozta ki G. Karpinski egy egyszerű kétrészes dallam diktálás utáni lejegyzésének ideális képletét.

Megismerkedünk három olyan jelentős dallamdiktálás-kísérleti beszámolóval, amelyeknél a kísérleti személyek szakzenész hallgatók. Az elemzések a dallamdiktálás folyamatának feltérképezése szempontjából jelentős módszertani lépések átgondolását kínálják. Ugyanakkor figyelembe véve a kísérleti személyek iskolázottságát – bár a leírásoknak nem céljuk az ilyen aspektusból való összevetés –, aggasztó jelek olvashatóak ki a beszámolókból közölt diktálási teljesítményekre vonatkozóan. A gyenge dallamdiktálási megoldások éles ellentétben állnak a kísérleti személyek feltételezhetően magas szintű hangszeres tudásával.

A diktálási feladatok értékelési problematikájának megtárgyalása után megállapítható, hogy a finn és a magyar elbírálási rendszer párhuzamba vonható. A dolgozat szerzője ezért a két országot érintő kísérleteinek könnyebb áttekinthetősége érdekében közös nevezőre hozza az érdemjegyeket.

KÍSÉRLETI RÉSZ

KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATOK

A dallamdiktálás jelentősége a szakzenészképzésben

A kérdőíves vizsgálat célja annak kiderítése, hogy a dallamdiktálás fontosságát illetően megfogalmazott Kodály-i elv a finnországi és a magyarországi szakzenészek világában általánosan elfogadott vezérfonal-e. Az 1998-tól 2008-ig tartó időszakban elvégzett vizsgálat a két ország szakzenészképzésének 243 aktív résztvevőjét (hangszeres és énekes zenepedagógusok, szolfézstanárok és szakzenész növendékek) érinti. A válaszokból kitűnik, hogy a két ország szakzenész társadalma egyértelműen fontosnak és hasznosnak véli a dallamdiktálást, mert meglátásuk szerint ez fejleszti a belső hallást, a zenei és a hangszeres memóriát is. Ugyanakkor a hangszeres és énekes pedagógusok valamint a szaknövendékek egy kisebb része változtatást célzó javaslatokat is megfogalmaz. Ezek a következők:

- a diktálás fontos, de nem szabad túlzásba vinni
- megfelelő keretek között kell tartani
- konkrétabb összefüggéseket kellene keresni a hangszeres képzést illetően

A válaszokból következtetni lehet az elmélet és a hangszeres gyakorlat bizonyos fokú különállására is.

A szakzenészképzésben résztvevő szolfézstanárok diktálási szokásainak feltérképezése

A megkérdezett huszonkét szolfézstanár válaszaiból kiderül, hogy a diktálás fő hangszere változatlanul a zongora. Ritkán ugyan, de előfordul az énekhangon való bemutatás is. A diktálás módszertanát érintően a szolfézstanárok elégedettek saját didaktikájukkal, a felvételik és a vizsgák eredményessége

szempontjából hatékonyan tartják azt. Néhányukban felmerül ugyan a hangfelvételekkel való diktálás igénye, de ez a lehetőség annak bonyolultsága miatt rögtön elvetésre is kerül.

A dallamdiktáláshoz fűződő ideges lelkiállapot vizsgálata

A történeti áttekintés során megismerhettük a diktálási pszichózis fogalmát. A szakzenész növendékek körében végzett vizsgálat azt kívánja kideríteni, hogy létezik-e ez a jelenség napjaink zenepedagógiájában. A megkérdezett 156 szakzenész növendék válaszánaak százalékos összevetése alapján a két ország növendékeinek közel kétharmada a hétköznapi oktatás során is állandó feszültséggel és idegességgel kísérve végzi a dallamírási gyakorlatokat. A diákok a feszült, ideges légkör okozójaként a következőket említik:

- félnek, mert kiderül, hogy nem jó zenészek és rossz a hallásuk
- túl gyorsan kell cselekedni, a feladat túl nehéz
- ha megakadnak, akkor nem képesek továbblépni a problémán
- az üres kottapapír látványa eleve sokkoló
- a közelgő vizsga és felvételi feszültséget okoz
- önbizalom hiányából adódik a problémák nagy része

Az eredmény és a magyarázatok aggodalomra adnak okot tudván, hogy a diktálás nyugodt, koncentrált elemző munkát igénylő feladat. A kapkodó, ideges légkör alkalmatlan ilyenfajta tevékenységre. A megismert magyarázatok és a szakzenészképzés hangszeres céljainak fényében, szolfézs-pedagógiai szempontból felmerül a kérdés, hogy ebben a formában van-e értelme a dallamdiktálásnak.

FELLELHETŐ DOKUMENTUMOK ALAPJÁN TÖRTÉNŐ VIZSGÁLATOK

A hangszeres szint összehasonlítása a diktálási teljesítményekkel

Az általános elvárások szerint a jó zenésznek egyúttal jó dallamírónak is kell lennie. Ezen elvárás bizonyítására kiváló muzsikuskok diákkori dallamírási teljesítményeinek vizsgálatára kerül sor a fellelhető diktálási dokumentumok alapján.

Az összehasonlítás érdekében szükségesnek bizonyult a "jó, azaz kiváló zenész" kategóriájának felállítása. A tanulmány szerint jó zenész az, aki az illető ország zeneoktatási rendszerében a zeneakadémia szólista szakán diplomát szerez, majd ezt követően a szakmában szólista sikereket ér el, kiváló zenekari játékos lesz, vagy szakzenészek képzésével foglalkozó elismert zenepedagógussá válik és emellett folyamatosan kimagasló előadói tevékenységet is folytat. A pályán minimálisan tíz év eltöltése az elvárás. Ugyanebbe a kategóriába kerül az a kiváló muzsikusk is, aki valamilyen oknál fogva nem szerez zeneakadémiai diplomát, de ettől függetlenül az előbbi

kritériumok valamelyikének megfelel. A tanulmány valamennyi következő fejezetében a jó zenészeket ezt a kategóriáját használjuk.

A dallamdiktálási szint felmérésére a rendelkezésre álló dokumentumok alapján kerül sor a fenti érdemjegyeket tárgyaló fejezetben előadott összesített értékelési rendszer alapján. Jó diktálási szintként az 5-ös és a 4-es megoldások, gyenge diktálási szintként a 3-as és a 2-es eredmények tekinthetők.

Az összesen 73 kiváló előadóművész és művésztanár diákévei alatti diktálási eredményeinek elemzéséből megállapítható, hogy a vizsgált muzikusok csaknem fele gyenge dallamíró. A zenészek hangszercsoportjai és a diktálási teljesítmények között a táblázatok alapján nem vonható le semmiféle közvetlen összefüggés. Minden hangszercsoport tagjai között találunk jobb és gyengébb dallamírót is.

A kiváló dallamírók hangszeres tudásának vizsgálata

A szintén forrásokra épülő összehasonlítás azt vizsgálja, hogy a kiváló dallamíró növendékek minden esetben sikeres hangszeresek lesznek-e, azaz megfordítva érvényes-e az állítás, hogy a jó zenészek egyúttal jó dallamírók is. Az eredmény azt mutatja, hogy az esetek körülbelül felénél a kiemelkedő dallamírók nem a legjobb hangszeresek. A magyarországi adatokból arra is következtethetünk, hogy ezek a kevésbé sikeres hangszeresek mégis zenei pályán maradnak és belőlük gyakran szolfézs-elmélettanárok lesznek. A tanulmány ezzel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy a hangszeres és elméleti képzés területén észlelhető ellentmondások egyik kiinduló pontja éppen ez a jelenség lehet.

SZEMÉLYES VISSZAEMLEKEZÉSRE ALAPULÓ VIZSGÁLAT

Kiváló zenészek dallamírási szintje

Kiváló zenészek dallamdiktálási eredményeit tartalmazó dokumentumok összegyűjtése nagyobb mennyiségben szinte lehetetlen feladat. A muzikusok viszont igen jól emlékeznek a diákkori teljesítményeikre. Ezért a fenti fejezetben tárgyalt adatok kiegészítése érdekében személyes elbeszélgetéssel, valamint kérdőíves módszerrel további 64 kiváló finn és magyar muzikus diákkori dallamírási szintjének feltérképezésére kerül sor. A szintek meghatározása ebben az esetben nem érdemjegy formájában történik, hanem az alábbi két kategória szerint:

- a tanulóévek alatt problémamentes volt a dallamírás
- a tanulóévek alatt előfordultak problémák a dallamírásban

A válaszok százalékos összevetése feltűnően hasonló képet mutat, a korábban ismertett 73 zenésszel végzett felmérés eredményével. A megkérdezett kiváló muzikusok majdnem fele dallamdiktálási problémákkal küzdött tanulóévei alatt. Ezért ismét megállapítható, hogy nem minden jó zenész jó dallamíró.

A kiegészítő nyilatkozatok szerint a probléma okai többek között a következők:

- a feladat nehézsége cselekvésképtelenséget eredményezett
- túl hosszú feladat
- a feladat megoldására szánt túl kevés idő
- a csoport egy kiugróan ügyes dallamírójának gyorsasága bénítólag hatott
- félelem a tanár reakciójától, miszerint bebizonyosodik "a rossz zenészség"
- a dallamot ugyan elő tudták hívni az emlékezetükből, de a leírására már képtelenek voltak

Az itt felsorolt indokok nagy hasonlóságot mutatnak a dallamdiktáláshoz fűződő ideges lelkiállapot vizsgálatánál tapasztaltakkal. Mindez megerősíteni látszik azt a feltételezést, hogy a dallamdiktálás nem a kottaolvasási készség hatékonyságát fokozó segédeszköz, mert a feladat sokaknak túl nagy nehézséget jelent.

A DIKTÁLÁS SORÁN HASZNÁLT HANGSZER HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA

A szakzenészképzésben résztvevő szolfézstanárok diktálási szokásainak feltérképezésekor megállapítást nyert, hogy a diktálás állandósult hangszere a zongora. Az egy- és kétszólamú diktandók egy jól behatárolható regiszterben mozognak. Az ebben a fejezetben bemutatott kísérletsorozat arra keres választ, hogy a kizárólag zongorával folytatott hallásképzés garantálja-e az egyéb zenei hangzások sikeres felismerését.

A kísérlet zenei anyaga Mendelssohn Szentivánéji álom című nyitányának utolsó négy akkordja háromféle változatban:

- A feladat: szűk fekvésű akkordfelrakásban, zongorán bemutatva
- B feladat: az eredeti felrakás pontosabb visszaadása zongorán
- C feladat: CD-lemezről megszólaltatott eredeti zenekari hangzás

A három feladat három külön csoportban történik. Egy növendék csak egy csoportban szerepel. A zenei anyag kiválasztásában döntő tényezők:

- ismert zenei jelenség felismerése (alaphármasok)
- kevés zenei jelenség (csupán dúr és moll hármas)
- rövid, zenei memóriát nem igénylő feladat
- írásban egyszerűen rögzíthető választípusok

A kísérletek összegzése:

Az "A feladat" megoldása teljesen hibátlan. A zongorán szűk fekvésben begyakoroltatott akkordfelismerés nem okozott gondot.

A "B feladat" kapcsán már előfordultak hibák, de az akkordtípusok

meghatározása továbbra sem jelentett problémát.

A "C feladat", a CD-lemezől megszólaltatott változat felismerése a kísérletben résztvevők nagy többsége számára különösen nehéznek bizonyult. A válaszok sok esetben a zenei felismerés folyamatáról szinte kaotikus képet mutattak.

A három kísérletsorozat kiértékeléséből megállapítható, hogy a zongorán begyakoroltatott zenei jelenségek megértése nem ültetődik át automatikusan az élő zenei hangzásokra, sőt a zenei gondolkodásban komoly zavart okoz.

DIKTÁLÁSI KÍSÉRLETEK NAPJAINK KIVÁLÓ MUZSIKUSAIVAL

A vizsgálatok napjaink finn és magyar kiváló muzsikusainak részvételével zajlottak a 2006–2008 közötti időszakban. A kísérlet célja annak kiderítése, hogy vajon a zenész pályán eltöltött évtizedek pozitívan befolyásolják-e a zene megértéseként számontartott dallamdiktálási készséget. Elképzelhető ugyanis, hogy a szakmagyakorlás során a zenészek fokozatosan rutint szereznek a diktandók lejegyzésében és így a kiváló muzsikusok diákévek alatti, esetenként gyenge dallamírasi teljesítménye idővel mégiscsak javul.

A feladat két tonális dallam leírása, amelyek közül az első mintegy "bemelegítésül" szolgál, miután többen évtizedek óta nem végeztek ilyen feladatot.

Az eredmények elemzéséből kiderül, hogy több évtizedes aktív zenész tevékenység sem javítja a diákkorban megszerzett dallamírasi készséget, sőt inkább gyengíti azt. A kísérletben résztvevő kiváló zenészek és zenepedagógusok kétharmada képtelen volt viszonylag elfogadható szinten lejegyezni egy egyszerű tonális dallamot.

A TANULMÁNY ÉRTÉKELÉSE

A tanulmány négy olyan terület vizsgálatát tartalmazza, ahol a zenészek magasszintű hangszeres tudása és a diákévek alatt mutatkozó dallamírasi nehézségek okának feltárása a cél. A feltevés szerint meghatározott valamennyi területen elfogadható magyarázatot kaptunk.

1. *A dallamdiktálás alapelve*

A dallamdiktálás több mint száz évvel ezelőtt azzal az eredeti céllal jelent meg a vizsgált országok zeneoktatási rendszereiben, hogy elősegítse a növendékek kottaolvasási készségét. Alapfokon a diktálási feladatok módszeres elvégzése egyértelműen haszonnal járt. A diktálást olyan segédanyagként tarthatjuk számon, amely többszáz éves fejlődés során kialakult notációs jelrendszerre alapul.

A szakzenészképzésben a dallamdiktálás alapgondolata az idők folyamán megváltozott és napjainkra már a zene megértésének konkrét bizonyítékeként tartjuk számon. A diktálás során azt a notációs rendszert használjuk, amelynek jelentősége felbecsülhetetlen a zeneművek írásos megőrzésében. Ugyanakkor ez a jelrendszer a zene teljességének, annak minden aspektusára kiterjedő

tökéletes kódolására nem képes. Napjaink zeneoktatásában a lejegyzés a zene csupán két paraméterére, a hangmagasságra és a ritmusképletekre irányul. A dallamdiktálás ugyancsak ennek a két zenei paraméternek a jelölésére korlátozódik. Így az a szakzenészek képzésénél meglévő állítás, miszerint a dallamdiktálás a zene megértésének bizonyítéka, teljesen hibás.

2. *A diktálás során alkalmazott anyag*

A diktálási gyűjtemények anyagának megvizsgálása során megállapítható, hogy az idézetek bizonyos dallami és ritmikai elemek tanítását célozzák meg. A diktandók közlői tisztában vannak azzal, hogy a sikeres teljesítésnek nem feltétele a magasszintű zenei példa. A szolfézsoktatás hétköznapijában valószínűleg ezért is találunk sok olyan feladatot, amelynek művészi igénye igencsak kívánnivalókat hagy maga után.

3. *A diktandók bemutatása*

A szakzenészképzésben a diktandók hangszere szinte kivétel nélkül a zongora. A tanulmány által bemutatott kísérlet sorozat egyértelműen bebizonyítja, hogy a zongora állandó használata a zenei hallást beszűkíti. Elmondható, hogy a zongora a zenei elemek élő zenei környezetben való felismerésének gátja.

4. *A diktálás pedagógiai módszerei*

A bemutatott diktálási módszerek a teljesítések gyorsaságának és hatékonyságának érdekét szolgálják, így túlzottan feladatcentrikusak. Ennek egyenes következménye a diktálásokat kísérő félelem és feszültség. Még a legalaposabban kidolgozott módszer sem képes kapcsolatot létesíteni az élő zenei hangzásokkal. Ugyanez érvényes a szakirodalomban közölt legújabb diktálási kísérletekre is, miután ezek a diktálási stratégiák feltérképezésére koncentrálnak.

A dallamdiktálás alap gondolata és módszerei a szakzenészképzés tanterveibe annyira bebetonozódtak, hogy továbblépésre alig van lehetőség. A diktálással olyan képességeket próbálunk fejleszteni, amelyeknek a hangszeres oldal semmi hasznát nem veszi. Az elavult, automatikussá vált feladattípusok gátolnak mindenfajta fejlődést. Napjaink finn és magyar dallamírási gyakorlata felületesen szemlélve látványos és értékelhetőségében egyértelműnek tűnik. Az elért "eredmények" mégis a tanulmány azon felvetését látszanak igazolni, hogy nem a zene, hanem a diktálás érdekeit képviselik. A jelen tanulmány készítője által végzett – dokumentumokra és visszaemlékezésekre alapuló – felmérések, valamint a saját dallamírási kísérletei mind azt bizonyítják, hogy *a jó zenészek egy jelentős része nem jó dallamíró*. Mindezek figyelembevételével megállapíthatjuk, hogy a szakzenészképzésben a zene megértésének szintjét nem lenne szabad a dallamdiktálási teljesítményekkel lemérni. Ezen állítást bizonyítják azok a kiváló finn és magyar muzikusok, akik elvileg "nem látják azt, amit hallanak". Amennyiben a szakzenészképzésben a dallamdiktálás még jobban eltávolodik az élő zenétől, és a tantervek sem veszik figyelembe a feladat eredeti célját, a szolfézsoktatás szemszögéből nézve tovább folytatódik a "süket

zenészek” képzése.

Tágabb értelemben, napjaink zenepedagógiájának egyik nagy problematikájaként, az elmélet és a gyakorlat különválását észlelhetjük. Ha ez állandósul, akkor elmondható, hogy a szakzenészek szolfézsoktatása elérte a saját korlátait.

Javasolt szempontok a mai dallamdiktálási gyakorlat továbbgondolására

A szakzenészképzésben fellelhető dallamírási problémák kapcsán egyetérthetünk azzal a David Elliott-i gondolattal, miszerint a zene megértésének legnagyobb bizonyítéka a hangszeres játék. Amennyiben ezt az állítást elfogadjuk, a szakzenészképzésben olyan azonnali reformra van szükség, amely a diktálást az eredetileg neki szánt helyére visszahelyezi.

Amennyiben a dallamdiktálást a kottaolvasás elsajátításának segédeszköz jellegén kívül a zene megértésének valamiféle igazolásaként kívánjuk megőrizni, a következő részterületek átgondolására van szükség:

Felhasznált anyag

A diktálás csakis teljes zenei példa lehet még akkor is, ha csak egy szólam lejegyzésére kerül sor. A teljes zenei idézet és az eredeti hangszeres hangzás elengedhetetlen összetevők. Az akkordjaitól megfosztott zenei idézet elveszíti eredeti zenei gazdagságát, szegényes környezetbe kerül. Továbbá, az ilyen gyakorlatok a növendékek egyoldalú lineáris gondolkodását feljesztik, holott a többszólamú feladatok fejlett vertikális zenei látást igényelnek.

Bemutatói módok

A szakzenészképzésben a diktandók előadási módját úgy kellene megváltoztatni, hogy az a lehető legközelebb álljon az élő zenei valósághoz. Napjaink fejlett zenetechnológiája ezt egyértelműen lehetővé teszi.

A tanítás folyamán megfigyeltetendő zenei jelenségek

A megfigyelendő zenei jelenségeket nem lenne szabad redukálni kizárólag a dallami és a ritmikai elemekre. A különféle művészi előadások összevetése a dinamika, tempó, agogika, intonáció és hangszínbeli megfigyelések terén közelebb hozhatná egymáshoz a hangszeres szintet és az immár megújított diktálást.

Egyéni igények figyelembevétele

A csoportos oktatás nem kedvez a dallamírás fejlesztésének. Számítógépes programokkal könnyűszerrel készíthetőek egyéni igényeket szem előtt tartó feladatlapok.

Tökéletes hangzási kép – tökéletes kottakép

A szakzenészképzésben alapkövetelmény a mindenkor tiszta kottakép megjelenítése. Napjaink fejlett számítógépes kottaíró programjainak alkalmazásával könnyen készíthetőek olyan feladatlapok, amelyeknél a

meglévő szólamokat helyenként ki kell egészíteni.

A vizsgákkal kapcsolatos probléma

A dallamdiktálás a mai formájában nem képes egyértelműen bizonyítani a hangszeres növendékek zene-megértési színvonalát. Ezért a hangszeres szaknövendékek kötelező jellegű dallamdiktálási vizsgáinak további folytatása erősen megkérdőjelezhető.

Jelen tanulmány írója – a fent bemutatott elveket figyelembe véve – számos új feladat kipróbálására vállalkozott. Ezek az új típusú diktálási feladatok a szakzenész-növendékek körében nagy népszerűsége tettek szert. Negatívumként említhető azonban az értékelésben továbbra is a hagyományos érdemjegyek használata valamint az, hogy ezek a feladatok az órákon a tantervben kötelezően előírt gyakorlatoktól veszik el az időt.

Sokak egybehangzó véleménye szerint a rutinszerűvé vált intézményi szokásrendszer a fejlődés legnagyobb gátja. Ugyanakkor a szolfézstanításban is sokkal kényelmesebb a jól bevált régi gyakorlatokat végeztetni, mint újfajta feladattípusok kidolgozásával az élő zenei gyakorlat irányába elmozdulni. Az újragondolásra mégis szükség van, ha nem akarjuk, hogy az elmélet és a hangszeres gyakorlat közötti árok tovább mélyüljön.

SUMMARY

"I consider those musicians deaf, who do not hear what they hear; that is, are unable to note it down."

Zoltán Kodály

This study states that there are differences between the professional musician training of Finland and that of Hungary. These dissimilarities primarily originate in the divergence of the requirement level in the two countries. However, melody dictation, that is, the ability of noting down certain bits of music of varying length and difficulty by ear, is considered highly important in the system of music instruction of both countries. Such exercises require great attention from students and thorough methodological grounding from music teachers. In both countries, the institutes for professional training of musicians have the dictation of melodies as an all-time basic requirement in their entrance exams and the results of that exercise often greatly affect the result of the exam itself. It is generally held that one of the primary conditions of becoming a good musician is the ability to note down melodies by ear. According to musicians, melody dictation primarily develops one's ear for music and with the help of these dictational exercises; we are able to set up a clear image of students' musical hearing. As maintained by several researchers, it is 'intelligent listening' that is taught by melody dictation, therefore, it is a natural requirement of musicians to be equally skilled in dictational exercises.

The study connected with the above cited motto states that many Finnish and Hungarian artists and music instructors are 'deaf' musicians. The author's long personal pedagogical experience, collected materials and a lot of melody dictation tests evince that the same excellent musicians were quite weak at melody writing in their college years.

Good musicians are therefore not automatically good at noting down melodies. Thus, in institutions for professional training of musicians, the image of a student's knowledge of music can be ambiguous: one student may be an outstanding musician, but weak at dictational exercises. The basic problem of this study is the recurrent contradiction between the instrumental play of successful musicians and their performance in melody dictation during their college years.

For better understanding, in what follows, the study reviews the fundamental idea of melody dictation, its material, the mode of sounding the melodies and pedagogical methods with special regard to Finnish and Hungarian professional musician training.

The fundamental idea of melody dictation:

The first music institution to include melody dictation in its official syllabus was the conservatory of Paris in 1871. This type of exercise was to be adopted in the solfege instructions of Finland and Hungary. Experts at the time claimed

that by practising the noting down of melodies facilitates and accelerates the acquisition of reading music. Dictation is considered an aid, the basis of which is a system of signs, that is, notation, present-day music writing.

After some time, in the professional instruction of musicians, the original role of melody dictation has altered. Achievement in this type of exercise is coming to be regarded as an undeniable proof of the understanding of music. The significance of the notation used in melody dictation is inestimable regarding the preservation of music in the written form. However even with this system of signs, it is impossible to record all features of music. Furthermore, in the practice of professional instruction of musicians, music notation is restricted to only two parameters of music, namely pitch and duration. Thus, in the notation of melodies, it is only these two elements of music that are noted down. Other fundamental features of music, such as timbre and various styles of performance, are left unnoticed. Therefore, the accepted view in music instruction, which claims melody notation to be a manifest proof of the understanding of music, is wrong.

The material of melody dictation:

On the basis of anthologies of melodies for dictation used for almost 130 years, two main types of dictated material can be distinguished: (1) melodies that are set by the anthology compilers themselves, (2) passages from the works of classical composers, canons and folk-songs.

The advantage of individual melody construction is that it is made possible for the solfege teacher to illustrate a particular problem immediately with an appropriate example. These 'compositions' are also useful in examinations, since with their help teachers can easily detect how precisely students have managed to learn the phenomena they were taught. However, their disadvantage lies in the musical value of the melody.

In a comparison such as this, the value of excerpts taken from composers' works and folk-songs is indisputable. A large part of these passages of classical music found in the melody anthologies contain exercises made up of music of one or two parts. These melodies are produced by taking harmonious entities into pieces, thus depriving them of one of their most significant musical values.

After the examination of the most extensive French, Hungarian and Finnish melody anthologies, the study states that in every case, melodies to be noted down represent melodic and rhythmical phenomena that have been precisely determined in a system of requirements. Such requisites do not necessitate melodies of high artistic value because this does not affect the result of the exercises to be tackled. In institutions of professional training of musicians, the entrance examination and other exams all include dictational exercises with a highly disputable artistic value.

The sounding of the melodies in dictational exercises:

In the education of professional musicians, exercises of melody dictation are without exception sounded on the piano. The author of this study has not found concrete evidence of whether students who recognise musical

phenomena on the piano in a simplified form have any problems in recognising the same phenomena in other forms: in the tone of a choir or orchestra, for example. She simply presumed that a transformation of this sort is not so explicit. If this hypothesis is true, then in the case of melody dictation, the word 'music' would exclusively refer to musical phenomena sounded on the piano in a specific register. To prove this hypothesis the author has made experiments concerning the mode of the sounding of melodies in a circle of music college students. The students taking part in this experiment listened to the passage of the overture of Felix Mendelssohn's *A Midsummer Night's Dream* either on the piano or on CD in the original orchestral version. The data resulting from this experiments are sufficient to prove that relying exclusively on the sound of the piano in melody dictation sets the limits for restricting students' musical hearing, making it one-sided. Most students are incapable of recognising a musical phenomenon previously practiced on the piano if it is sounded by an orchestra and not simply by a pianist.

The problems concerning the sounding of the melodies of these exercises include the fact that very often the pianos found on solfege classrooms are out of tune. Nonetheless, even if a piano is tuned to perfection, it is still a tempered instrument, and therefore cannot produce highly tinged intonations.

Methods of the dictation of melodies:

The anthologies of melodies for dictation all advise to use the same method. The starting point in every case is the systematic practice of rhythmic and melodic turns. The authors' opinions differ only in the order of acquiring these basic elements.

In the practice of today, two approaches concerning melody dictation can be distinguished: (1) those who play the melody of the dictation from beginning to end in every case, and (2) those, who - in certain cases - may present the melody divided into separate parts as well.

In music institutions, the aim of melody dictation is that the given melody be noted down as quickly and precisely as possible. Thus, the applied methods are undoubtedly entirely exercise-centric. Not in even the most thoroughly worked out methods is there a pretension to establish a relationship with living music.

The study concludes that in its form today with its material and methods, melody dictation is a perfectly appropriate way to control the understanding of certain musical elements. However, after a multiple abstraction, these elements - given the limits of notation - get reduced to being purely melodic and rhythmical components. Therefore, it is quite a simplified approach to consider melody notation as the understanding of music. This may also explain why achievement in melody notation and instrumental play differ.

The basic idea and methods of melody dictation in professional music instruction have become automatic and deeply rooted, thus resisting all progress whatsoever, at least for the time being. At present, the habits of melody dictation are self-contained in Finland as well as in Hungary; although they may seem spectacular and evident, they do not serve the full understanding of mu-

sic. For this reason, it should not be allowed to draw any conclusions about students' understanding of music on the basis of completion of melody notational exercises. A large number of excellent musicians, who are acknowledged both in Finland and in Hungary, prove the statement of this study above, since they were poor in melody notation and therefore, theoretically do not "see what they hear". If in the solfege education of professional musicians melody dictation and living music should become even more alienated, this entire type of exercise could become grotesque. Then the result shall really be no other than the training of 'deaf musicians.'

Based of the consequences of this study there is need for an immediate reform in the melody dictation of the professional training for musicians.

LÄHTEET

- Abrudbányai, Z. 1994. Hamburger és utópia II/2. rész. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 36 (6), 17–26.
- Agócsy, L. 1953a. A középfokú szolfézs útmutatója. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat
- Agócsy, L. 1953b. Szolfézs Középfok II. Budapest: Editio Musica.
- Agócsy, L. 1954. Szolfézs Középfok III. Budapest: Editio Musica.
- Alldahl, P-G. 1974. Teaching Music Theory: The European Conservatory. *Journal of Music Theory* 18 (1), 111–122.
- Árkossy, G. M. 2005. Solfège, Ear Training, Rhythm, Dictation, and Music Theory: A Comprehensive Course. Alabama: University of Alabama Press.
- Artaud, E. [18??]. *Solfège universel*. Léon Grus.
- Bach, J. S. [19??]. Johannes-Passion. Nach der Ausgabe der Bach-Gesellschaft und nach dem Autograph und Stimmenmaterial revidiert und mit einer Einführung versehen von Arnold Schering. Leipzig: Peters.
- Bántainé, S. É. 1998. A jó muzsikus látja amit hall és hallja amit lát. Budapest: FPI.
- Bartók, B. 1914. A hunyadi román nép zenedialektusa. *Ethnographia* 25, 108–115.
- Baczewski, P. & Killam, R. N. 1995. An Examination of Error Frequency and Magnitude in the Melodic Dictation of Professional Musicians. [verkkodokumentti, viitattu 20.4.2008.] URL:<http://pcb2.acs.unt.edu/poster/>.
- Benward, B. 1969. *Teacher's dictation manual in ear training*. Dubuque, Iowa: W.C.Brown.
- Benward, B. 1987. *Ear Training: A Technique for Listening*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown
- Brink, E. R. 1980. *A Cognitive Approach to the Teaching of Aural Skills Viewed as Applied Music Theory*. Illinois: Northwestern University.
- Brockhaus, M. & Riemann H. 1983. *Zenei lexikon I.* (szerk.) A. Boronkay. Budapest: Zeneműkiadó.
- Brockhaus, M. & Riemann H. 1984. *Zenei lexikon II.* (szerk.) A. Boronkay. Budapest: Zeneműkiadó.
- Brockhaus, M. & Riemann H. 1985. *Zenei lexikon III.* (szerk.) A. Boronkay. Budapest: Zeneműkiadó.
- Busoni, F. 1982. *Sketch of New Aesthetic of Music. Teoksessa Three Classics in the Aesthetic of Music*. New York: Dover Publication.
- Cooke, D. 1981. *The Language of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooke, D. 1982. *Vindications: essays on romantic music*. London: Faber and Faber.
- Creutlein, T. v. 1984. *Säveltäpäilun ja musiikin teorian peruskurssit 1-3, opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Creutlein, T. v. 1994. *Suomalaisia laulusävelmiä (Peruskurssi 2/3) Opettajan kirja*. Helsinki: Otava.

- Dahlhaus, C. 1980. Musiikin estetiikka. Suomentanut Ilkka Oramo. Helsinki: Suomen Musiikkiteollinen Seura.
- Dankó, I. 1991. A pedagógia filozófiai alapvetése Karácsony Sándor munkásságában. Teoksessa Á. Petrikás (szerk.) Karácsony Sándor öröksége. Debrecen: DAB, 14–25.
- Darvas, G. 1977. A totem-zenétől a hegedűversenyig. Budapest: Zeneműkiadó.
- Delaunay, R. 1943. Traite de Dicées Musicales 1-3 Partie. Paris: Alphonse Leduc.
- Diescau, D. F. 1975. A Schubert dalok nyomában. Budapest: Gondolat.
- Dobszay, L. 1969a. Útmutató "A HANGOK VILÁGA" I. Szolfézsöny tanításához. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1969b. Útmutató "A HANGOK VILÁGA" II. Szolfézsöny tanításához. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1969c. Útmutató "A HANGOK VILÁGA " IV. Szolfézsöny tanításához. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1969d. A hangok világa I-VI. Szolfézsöny. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1991. Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Dobszay, L. 1993. A gregorián ének kézikönyve. Budapest: Editio Musica.
- Dobszay, L. 1998. "Nincs titok. Énekelnek, énekelnek, énekelnek" Beszélgetés Dobszay Lászlóval. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 40 (4), 1–6.
- Donington, R. 1978. A barokk zene előadásmódja. Budapest: Zeneműkiadó.
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedrich, J. 1968. A zenei írás. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 10 (11-12), 5–6.
- Gaare, M. 1997. Alternatives to Traditional Notation. *Music Educators Journal* 83 (5), 17–23.
- Gábor, I. 1991. Idomításra képtelen vagyok. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 33 (6), 12–14.
- Gillespie, J. 2001. Melodic Dictation Scoring Methods: An Exploratory Study. *Journal of Music Theory Pedagogy* 15, 51–68.
- Gyarmati, E. 2005. Gondolkodási stratégiák vizsgálata diktálás utáni dallamlejegyzés során. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 46 (5), 21–27.
- Győrffy, I. 2004. Kétszólamú zenediktálás. Kaposvár: Pethő Nyomda.
- Gordon, E. E. 1997. *Learning Sequences in Music*. Chicago: GIA Publications.
- Gülke, P. 1979. Szerzetesek, polgárok, trubadúrok. A középkor zenéje. Budapest: Zeneműkiadó.
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. 1995. Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3. Säveltapailun peruskurssi 3/3. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Helsingfors musikförening och musikinstitut 1882-1902. 1902. Helsingfors.
- Henry, E. & Mobberley, J. 1987. *Musicianship. Ear Training, Rhythmic Reading, and Sight Singing*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hindemith, P. 1949. *Elementary Training for Musicians*. New York: Schott Music Corporation.

- Ittész, M. 1998. Szolfézs-gond(olatok). *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 39 (4), 29–33.
- József, A. & Rácz, I. 1961. Zenediktálás Alsófok. Segédkönyv a szolfézstanárok számára. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kádár, G. 1999. Rinnasteinen ajattelutapa suomensukuisten kansojen musiikkiperinteessä. *Jyväskylä Studies in the Arts* 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karácsony, S. 1941. A könyvek lelke. Budapest: Exodus.
- Karácsony, S. 1993. Irodalmi nevelés. Pécel: Csökmei Kör.
- Karácsony, S. 2001. Békére, reformra nevelés. *Teoksessa A magyar béke*. Pécel: Csökmei Kör, 11–41.
- Karácsony, S. 2008. A magyarok kincse. Budapest: Széphalom könyvműhely.
- Karpinski, G. S. 1988. Five recent sightsinging texts. *Journal of Music Theory Pedagogy* 2 (2), 256–296.
- Karpinski, G. S. 1989. Ear Training Integrated Aural Skills: Three Recent Texts. *Journal of Music Theory Pedagogy* 3 (1), 127–149.
- Karpinski, G. S. 1990. A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy* 4 (2), 191–229.
- Karpinski, G. S. 2000. Aural skills acquisition: the development of listening, reading and performing skills in college-level musicians. New York: Oxford University Press.
- Karvonen, A. 1946. Sävelentapailun Oppijakso I. Helsinki: Fazer.
- Karvonen, A. 1957. Sibelius Akatemia 75 vuotta. Helsinki: Otava.
- Király, Z. 2000. Solfege in the computer classroom. *Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen lisensiaatintyö*.
- Kodály, Z. 1965. Kell-e szolfézs a Zeneművészeti Főiskolán. *Magyar Zene. Zenetudományi folyóirat* 6 (6), 640–641.
- Kodály, Z. 1974a. A zenei írás-olvasás módszertana. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 292–295.
- Kodály, Z. 1974b. Bíráló Zoltai Mátyás "Zeneelmélet és összhangzattan" című könyvéről. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 11–13.
- Kodály, Z. 1974c. Éneklő ifjúság. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 117–118.
- Kodály, Z. 1974d. Ki a jó zenész? *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 271–284.
- Kodály, Z. 1974e. Megnyitó beszéd a szovjet zenepedagógiai és zeneirodalmi könyv -és kottakiállításon. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 261–262.
- Kodály, Z. 1974f. Süketnéma zenészek. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 258–260.
- Kodály, Z. 1974g. Zenei nevelésünk reformjáról. *Teoksessa F. Bónis. (szerk.) Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 286–291.

- Kodály, Z. 1989. A konzervatóriumok igazgatók koppenhágai tanácskozásán. Teoksessa F. Bónis (szerk.) *Visszatekintés III*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 114–118.
- Kurkela, K. 1987. Nuottikuvan semantiikasta. *MUSIIKKI Suomen Musiikkiteollisuuden seuran julkaisu* 17, 3–5.
- Laczó, Z. 1991. Merre tart a magyar zenepedagógia? *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 33 (6), 1–11.
- Lavignac, A. 1882. *Cours Complet Théorique et Pratique de Musicale*. Paris: Henry Lemoine Editeur.
- Levin, R. D. & Martin, L. 1988. *Sight Singing and Ear Training through Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Löblin, J. 1982. A hangjegyzés a kezdetektől a tipográfiáig. Budapest: MEK.
- Louhivuori, J. 1991. Melodiadiktáatti prosessina. Teoksessa M. Fredrikson, & M. Vainio (toim.) *Vuosikirja 1990*. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkiteollisuuden laitoksen julkaisusarja A, tutkielmia ja raportteja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 46–72.
- Louhivuori, J. 1997. Melodic Dictation as a Cognitive Process. Teoksessa M. Vainio & R. Kinnunen (ed.) *The Heritage of Zoltán Kodály in Hungary and Finland*. Jyväskylän yliopiston musiikkiteollisuuden laitoksen julkaisusarja A, tutkielmia ja raportteja 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 145–161.
- Menuhin, Y. & Davis, C. W. 1981. *Az ember zenéje*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Meyer, L.B. 1989. *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Molnár, A. 1921. *Gyakorlókönyv a Solfège tanítására*. Budapest: Rozsnyai Károly Könyv- és Zeneműkiadása.
- Molnár, A. 1965. Megjegyzések a szolfézs-tárgy főiskolai oktatásához. *Magyar Zene. Zenetudományi folyóirat* 6 (5), 508–510.
- Molnár, A. 1991. A zeneértés iskolája. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 33 (6), 19–24.
- MUTES ry, 2005. *Musiikin perusteiden arviointimallit*. Moniste.
- Művelődési Minisztérium, 1981. *Szolfézs (Kötelező tárgy)*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Nelson, L. 1965. *Socratic Method and Critical Philosophy, Selected Essays*. New York: Dover.
- Nelson, L. 1996. *Die Sokratische Methode*. Kassel: Weber, Zucht & Co.
- Németh, R. & Nógrádi, L. & Puster, J. 1984. *Szolfézs Antológia*. Budapest: Editio Musica.
- Nógrádi, L. & Papp, K. & Spiegel, M. (szerk.) 1994. *Dallamírási feladatok II. kötet*. Budapest: Aelia Sabina Alapítvány.
- Nógrádi, L. & Papp, K. & Spiegel, M. (szerk.) 2001. *Dallamírási feladatok III. kötet*. Budapest: Krasznay és Fia Nyomdaipari Kft.
- Oksala, Y. 1975. *Musiikin perusteet I. osa*. Helsinki: Fazer.
- Országos Magyar Királyi Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzata. 1909.

- Ottman, R.W. & Dworak, P.E. 1991. *Basic Ear Training Skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pajamo, R. 1976. *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pfeiffer, M. & Nägeli, H. 1810. *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*. Zürich: H. Nägeli.
- Potter, G. 1990. Identifying Successful Dictation Strategies. *Journal of Music Theory Pedagogy* 4 (1), 53-71.
- Pratt, G & Henson, M. & Cargil, S. 1990. *Aural Awareness: Principles and Practice*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Raitio, S. 1984. *Diktaattikirja*. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Raitio, S. 1995. *Matka säveltapailun maailmaan*. Sibelius Akatemian Koulutusjulkaisuja 11. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rajeczky, B. 1981. *Mi a gregorián?* Budapest: Zeneműkiadó.
- Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Rescigno, E. & Gavaraglia, R. 1983. *A keresztény és világi ének a középkorban*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Ribièrè-Raverlat, J. 1971. *L'éducation musicale en Hongrie*. Paris: Alphonse Leduc.
- Riemann, H. 1904. *Handbuch des Musik-Diktats: Systematische Gehörsbildung*. Berlin: Hesse.
- Sármási, Á. & Hakkarainen, E. (toim.) 1998. *Kaksiääninen diktaatti elävästä musiikista*. Sármási & Hakkarainen.
- Schiff, A. 2003. *A zenéről, zeneszerzőkről, önmagáról*. Budapest: Vince Kiadó.
- Schubert, F. 2005. *Lieder Band 1*. Kassel: Bärenreiter.
- Schubert, F. 2006. *Lieder Band 2*. Kassel: Bärenreiter.
- Schumann, R. 1938. *Musikalische Haus- und Lebensregeln*. Neu herausgegeben vom Arbeitskreis und Hausmusik. Kassel: Bärenreiter.
- Sibelius Akatemian Opinto-oppaita .1960-1980. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Siklósi, A. 1913. *Útmutató a zenediktáláshoz*. Budapest: Rozsnyai Károly Könyvkereskedése.
- Sillanpää, A. 1982. *Solmisaatio 2*. Helsinki: Fazer.
- Siukonen, W. 1927. *Erilaisia käsityksiä lauluopetuksen peruskysymyksistä*. Teoksessa *Juhlakirja Ilmari Krohnille 8 XI 1927*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 123-150.
- Sloboda, J. A. 1985. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Stone, K. 1980. *Music Notation in the Twentieth Century*. London: W.W.Norton & Company.
- Stoverock, D. 1983. *Gehörbildung Geschichte und Methode*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Sulyok, G. 2007. *Módszertani ajánlás a szolfézs tanításához*. Parlandó / Parlandó plusz 48 (2) [verkkolehti viitattu 10.4.2008] <URL:<http://parlando.hu/Plusz3-Sulyok.htm>> .

- Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto, 1982. Yleisten aineiden kurssitutkintovaatimukset.
- Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Szabados, B. 1921. *Solfège*. Budapest: Rozsnyai Károly Könyv- és Zeneműkiadása.
- Szendrei, J. & Dobszay, L. & Rajeczky, B. 1981. *Magyar gregoriánium*. Budapest: Editio Musica.
- Szőnyi, E. 1956a. *A zenei írás-olvasás módszertana*. Budapest: Editio Musica.
- Szőnyi, E. 1956b. *A zenei írás-olvasás gyakorló füzetek 1. füzet*. Budapest: Editio Musica.
- Szőnyi, E. 1979. *Öt kontinens szolgálatában*. Budapest: Gondolat.
- Tál, G. 2002. *A zenetudomány gyorsvonalán*. Teoksessa Jászsági évkönyv, Jászberény, 38–44.
- Tanterv a Zeneművészeti Szakközépiskolai elméleti tárgyak tanításához 1984. Művelődésügyi Minisztérium.
- Terry, P. 1994. *Musical Notation in Secondary Education: Some Aspects of Theory and Practice*. *British Journal of Music Education* 11 (2), 99–110.
- Tornyos, G. 1971. *A szakközépiskolai zeneelmélet-tanításról*. *Parlandó*. 13 (2).
- Tornyos, G. 1986. *Néhány gondolat a szofézstanításról*. *Parlandó*. 28 (6–7), 10–14.
- Tóth, A. 1922. Molnár Antal: *Solfège*. *Nyugat*. 15. (5). [viitattu 12.5.2008].
Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
URL:<http://epa.oszk.hu/00000/00022/nyugat.htm>.
- Törnudd, A. 1912. *Mietteitä laulunopetukselta. Laulunopetuksen tarkastuksen alustukseksi*. Rauma.
- Venkula, J. 1993. *Tiedon suhde toimintaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virkkala, T. 1997. *Suden aika. Teoksia kuorolle ja vokaaliyhdyksille*. Helsinki: Sulasol.
- Vänttinen, T. 1974. *Säveltapailun ja musiikinteorian työkirja I. Opettajan opas*. Helsinki: Painoprint & Vänttinen.
- Wegelius, M. 1926. *Oppijakso ääntentapaamisessa. I. Oppikirja*. Helsinki: Fazer.
- Wilhelm, A. 2006. *Az ismeretlen Bartók*. *Magyar Tudomány*. 166 (5), 603–609.
- Wunsch, I. G. 1973. *Brainwriting in the Theory Class: The Importance of Perception in Taking Dictation*. *Music Educators Journal* 60 (1), 55–59.

LIITTEET

LIITE 1 Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton suosittama melodiadiktaati-tehtävä

1. Tehtävä vuodelta 1987 (3/3). Kahdeksantahtinen melodia etenee sekä luonnollisen, melodisen että harmonisen mollin puitteissa.

NUOTTIESIMERKKI 30 Tehtävä vuodelta 1987 (3/3)



2. Tehtävä vuodelta 1985 (taso 3/3). Sointupohjainen kahdeksantahtinen melodia etenee luonnollisen ja melodisen mollin puitteissa.

NUOTTIESIMERKKI 31 Tehtävä vuodelta 1985 (taso 3/3)



Suomalaisilta säveltapailuopettajilta saatu kaksi tehtävää:

3. Tehtävä (taso I/D) edellisen tehtävän asteikko / harmoniapohjan laajentaminen väliDominantilla ja napolilaissoinnulla

NUOTTIESIMERKKI 32 Tehtävä (taso I/D)



4. Samankaltainen kahdeksan tahdin pituinen melodia (taso I/D)

NUOTTIESIMERKKI 33 Samankaltainen tehtävä (taso I/D)



LIITE 2 Schubertin teos diktaattitehtävänä

2. Lied der Mignon Zweite Bearbeitung*)
Januar 1826

Langsam

Heiß mich nicht re - den,

6 heiß mich schwei - gen, derun mein Ge - heim - nis ist mir Pflicht; ich möch - te dir mein

10 gan - zes Irn - re zei - gen, al - lein das Schick - sal will es nicht. Zur

14

KUVA 9 F. Schubert: Lied der Mignon (2006, 146) kappaleen alku kokonaisuudessa

Samasta kappaleesta tehty diktaattitehtävä:

NUOTTIESIMERKKI 34 Diktaattitehtävä (Sármási & Hakkarainen 1998, 157)

LIITE 3 Nopea musiikki melodiadiktaattina

15. Eifersucht und Stolz

*) Geschwind

Oktober 1823

Wo -

mf

5

p

- hin so schnell, so kraus und wild, mein lie - ber Bach? eilst du voll Zorn dem

KUVA 10 F. Schubert: Eifersucht und Stolz (2005, 184) laulun alku kokonaisuudessa

Sama kappale melodiidiktaattina:

NUOTTIESIMERKKI 35 Nopea musiikki melodiidiktaattina (Sármási & Hakkarainen 1998, 146)

7 7 7

7b 7b 6# 5b 3b 6

6b 6 6 6/4 6/5 6/4 6/5 6/4 7b

LIITE 4 a) Diktaattitehtävä cd-levyltä soitettuna

J. S. Bach Johannes Passio: Aria No. 11. ([19??], 35.)

The image shows a musical score for J.S. Bach's Johannes Passion, Aria No. 11. The score is in G minor, 3/4 time, and consists of two systems. The first system includes parts for Oboe I, Oboe II, Alto, and Organo e Continuo. The second system includes parts for Oboe I, Oboe II, Alto, and Organo e Continuo. The lyrics "Von den Strik" are written under the Alto part in the second system. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics like "p".

KUVA 11 Bach Aria

Tehtävä:

- väärin nuottien löytäminen
- fraseerausmerkkien merkitseminen
- puuttuvien äänten lisääminen

Mahdollinen tehtäväpaperi katso Liite 4 b)

LIITE 4 b) Nuotinnusohjelmalla laadittu tehtäväpaperi diktaatin ratkaisemiseksi

NUOTTIESIMERKKI 36 Nuotinnusohjelmalla laadittu tehtäväpaperi

Bach: Johannes Passion

No. 11 Aria

7 5 9 8 9 8 6 3 7 6

7 9# 6 5 5 # 7 5b

9 8 9 8 4# 7 4# 6 7 4# 6 4 5

6 # 6 7 6# 6 5 3 5 #

ken mei - ner - Sün - den mich zu ent - bin - den, mich zu ent - bin - den, wird mein Heil

ge bun - den;

LIITE 5 Teoria ja käytäntö

Valtakunnallinen musiikkipedagogien konferenssi Debrecenissä (Unkari) 1.12.1999 (Ote konferenssin pöytäkirjasta)

Konferenssin osanottajat: ammatillisessa koulutuksessa toimivia teorian- ja soitonopettajia, yhteensä 60 henkilöä.

Konferenssin päämäärä: ammattimuusikoiden soiton- ja teoriaopintojen yhteensovittaminen, painotus erityisesti melodiadiktaattien kirjoittamisessa.

Alustus: Melodiankirjoituksen kokeet ko. instituutin opiskelijoiden keskuudessa lokakuussa 1999.

Konferenssin osanottajien yhteinen mielipide melodiankirjoituksen ja soitonopetuksen välisestä yhteydestä Debrecenin Kodály konservatorion kokeiden perusteella:

Soitonopettajat:

- Diktaatista on muodostunut täysin itsenäinen ja pakollinen oppiaine, jolla ei nykyisessä muodossa ole mitään yhteyttä käytännön musisointiin.
- Melodiadiktaattia (perinteisessä muodossa) esiintyy liian paljon ammattiopetuksessa ja se aiheuttaa opiskelijoiden keskuudessa stressiä.
- Kokeissa esitetyt elävään musiikkiin perustuvat harjoitukset eivät tähtää oppilaiden nopeaan ja konemaiseen suoritukseen, vaan niistä olisi hyötyä myös jokapäiväisessä musiikkikasvatuksessa.

Säveltapailunopettajat:

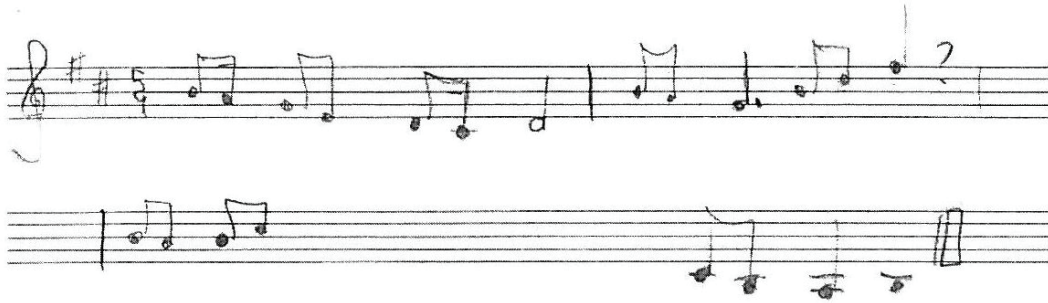
- Voimassa olevassa vaatimusjärjestelmässä tehtävät rajataan niin suppeasti, että vähäinenkin uudistus muuttaisi oppilaiden henkilökohtaista osaamista pääsykokeissa.
- Oppilaiden mielestä teorian ja käytännön välillä vallitsee suuri ero. Ainoana ratkaisuna pidetään vanhan tavan mukaista systemaattista harjoittelua.
- Jokainen opettaja tekisi mieluummin vastaavanlaisia kokeita omissa oppilaitoksissaan, mikäli "virallinen" taho vain antaisi siihen mahdollisuuden.

LIITE 6 Kahden taitavan muusikon diktaattisuoritus

NUOTTIESIMERKKI 37 Tehtävä 1.



Saman tehtävän ratkaisu:



KUVA 12 Tehtävä 1. ratkaisu

1. Tehtävän on suorittanut oboisti vuonna 1983 ollessaan 19-vuotias. Hän on saavuttanut kaksi voittoa kansainvälisissä kilpailuissa, julkaissut useita soololevytyksiä ja on nykyään maansa kuuluisan sinfoniaorkesterin äänenjohtaja. Hän on lisäksi konsertoiva solisti ja kamarimuusikko.

NUOTTIESIMERKKI 38 Tehtävä 2.



Saman tehtävän ratkaisu:



KUVA 13 Tehtävä 2. ratkaisu

2. Tehtävän on suorittanut sellisti vuonna 1980 ollessaan 17-vuotias. Hän on voittanut kansainvälisen kilpailun, julkaissut useita soolo- ja kamarimusiikkilevytyksiä ja on erään länsimaisen musiikkiakatemian sellonsoiton professori. Hän konsertoit aktiivisesti solistina ja kamarimuusikkona.

LIITE 7 Soiton- ja laulunopettajien kyselylomake

1. Opettamasi pääaine: Kyselyvuosi:
 - 1.a) Toimin myös muusikkona, solistina: Kuinka monta vuotta:
2. Kuinka monta vuotta olet opettanut ammattimuusikoiksi opiskelevia:
3. Onko melodiadiktaattitehtävien suorittaminen ja harjoittelu musiikin ammatillisessa koulutuksessa mielestäsi:
 - a) erittäin tärkeää
 - b) tärkeää
 - c) ei kovinkaan tärkeää
 - d) melodiadiktaatin voisi poistaa ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksesta

Perustele vastauksesi:

4. Melodiadiktaattiin liittyviä lisäkommentteja ja ehdotuksia mahdollisille muutoksille:
5. Kuvaile, minkä tasoinen melodiadiktaattien kirjoittaja olit ammattimuusi-

koksi opiskelusi aikana:

a) ei ollut ongelmia

b) oli ongelmia

Kuvaile syitä, jotka johtivat melodiadiktaattikirjoittamisen ongelmiin.
Millä tavalla yritit saada apua ongelmiin?

LIITE 8 Säveltapailunopettajien kyselylomake

Säveltapailunopettajat

Kyselyvuosi:

1. Kuinka monta vuotta olet opettanut säveltapailua ammattimuusikoiksi opiskelevien koulutuksessa?
2. Melodiadiktaattitehtävien suorittaminen ja harjoittelu musiikin ammatillisessa koulutuksessa on mielestäni:
 - a) erittäin tärkeää
 - b) tärkeää
 - c) ei kovinkaan tärkeää
 - d) melodiadiktaatin voisi poistaa ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksesta

Perustele vastauksesi:

3. Millä tavoin esität diktaattitehtävät säveltapailutunneillasi?
4. Miten arvioit omia melodiadiktaattimenetelmiäsi?
5. Melodiadiktaattiin liittyviä lisäkommentteja, muutosehdotuksia?

LIITE 9 Musiikin ammattiopiskelijoiden kyselylomake

1. Pääaine:

Kyselyvuosi:

2. Melodiadiktaattitehtävien suorittaminen ja harjoittelu musiikin ammatillisessa koulutuksessa on mielestäni:
 - a) erittäin tärkeää
 - b) tärkeää

- c) ei kovinkaan tärkeää
- d) melodiadiktaatin voisi poistaa ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksesta

Perustele vastauksesi:

3. Jännittääkö sinua melodiadiktaattien kirjoittaminen?
- a) ei koskaan jännitä
 - b) jännittää tutkintojen ja kokeiden yhteydessä
 - c) jännittää aina, siis sanoen oppitunneillakin

Selitä tarkemmin vastauksesi:

4. Melodiadiktaattiin liittyviä lisäkommentteja ja ehdotuksia mahdollisille muutoksille:

LIITE 10 Taidemusiikin ammattimuusikkojen kyselylomake

1. Soitin/Laulu: _____ Kyselyvuosi: _____
2. Kuinka monta vuotta olet toiminut taidealan ammattimuusikkona:
3. Kuvaile, minkä tasoinen melodiadiktaattien kirjoittaja olit ammattimuusikoksi opiskelusi aikana:
- a) ei ollut ongelmia
 - b) oli ongelmia

Kuvaile syitä, jotka johtivat melodiadiktaattikirjoittamisen ongelmiin.

Millä tavalla yritit saada apua ongelmiin?

4. Lisäkommentteja melodiadiktaatista:

LUETTELOT

Kaaviot

KAAVIO 1	Soiton- ja lauluopettajien näkemykset diktaatin tärkeydestä	90
KAAVIO 2	Musiikin ammattiopiskelijoiden näkemys melodiadiktaatin tärkeydestä	92
KAAVIO 3	Suomalaisten ja unkarilaisten ammattiopiskelijoiden näkemyksiä diktaattiin liittyvistä jännityksistä	95
KAAVIO 4	Suomalaisten ja unkarilaisten taitavien muusikoiden käsitykset suoriutumisestaan melodiadiktaattitehtävistä opiskeluaikanaan... 97	
KAAVIO 5	Taitavien suomalaisten (24) ja unkarilaisten (49) muusikkojen opiskeluajan diktaattitaso	99
KAAVIO 6	Taitavien muusikoiden diktaattitaso soittimittain (n= 73)	101
KAAVIO 7	Opiskeluaikanaan taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso (Suomi 15, Unkari 24)	102
KAAVIO 8	Taitavien melodiadiktaattien kirjoittajien soittotaso soitinryhmittäin (Suomi 15 oppilasta, Unkari 24 oppilasta)	103

Kuvat

KUVA 1	Karpinskin suositus melodiadiktaatin suoritukseksi (2000, 102)	71
KUVA 2	Tutkimusprosessin kaavio	80
KUVA 3	Diktaattimelodia 1. ratkaisu a)	116
KUVA 4	Diktaattimelodia 1. ratkaisu b)	116
KUVA 5	Diktaattimelodia 1. ratkaisu c)	116
KUVA 6	Diktaattimelodia 2. ratkaisu a)	116
KUVA 7	Diktaattimelodia 2. ratkaisu b)	117
KUVA 8	Diktaattimelodia 2. ratkaisu c) (koehenkilöllä on absoluuttinen sävelkorva)	117
KUVA 9	F. Schubert: Lied der Mignon (2006, 146) kappaleen alku kokonaisuudessa	152
KUVA 10	F. Schubert: Eifersucht und Stolz (2005, 184) laulun alku kokonaisuudessa	153
KUVA 11	Bach Aria	155
KUVA 12	Tehtävä 1. ratkaisu	158
KUVA 13	Tehtävä 2. ratkaisu	159

Nuottiesimerkit

NUOTTIESIMERKKI 1	Varhaista notaatiota n. vuodelta 800. (Menuhin & Davis 1981, 79.)	20
NUOTTIESIMERKKI 2	(Brockhaus & Riemann, 1983, 191.)	21
NUOTTIESIMERKKI 3	Diastemaattista notaatiota vuoden 1100 tienoilta. (Menuhin & Davis 1981, 79.)	22

NUOTTIESIMERKKI 4	Kuusi rytmimoodia 1200-luvun alkupuolelta. (Gülke 1979, 159.)	24
NUOTTIESIMERKKI 5	Mensuraalinotaation sävelten (vasemmalla) ja taukojen (oikealla) aika-arvot 1500-luvulta. (Brockhaus & Riemann 1984, 523.)	24
NUOTTIESIMERKKI 6	(Lavignac 1882, 184.)	33
NUOTTIESIMERKKI 7	Tehtävän alkuosa (Lavignac 1882, 184.)	34
NUOTTIESIMERKKI 8	(Siklósi 1913, 34.)	36
NUOTTIESIMERKKI 9	(Siklósi 1913, 38.)	36
NUOTTIESIMERKKI 10	(Molnár 1921, 49 – tehtävä 199.)	37
NUOTTIESIMERKKI 11	(Molnár 1921, 49 – tehtävä 200.)	38
NUOTTIESIMERKKI 12	Melodian kirjoittaminen solmisaatiomerkein. (Szőnyi 1956b, 11 – tehtävä 5.)	39
NUOTTIESIMERKKI 13	Esimerkissä 12 esitetyn melodian kirjoittaminen nuottiviivastolle. (Szőnyi 1956b, 11- tehtävä 5. oma ratkaisu)	39
NUOTTIESIMERKKI 14	(Dobszay 1969d/IV, 53 – tehtävä 59.)	40
NUOTTIESIMERKKI 15	Esimerkissä 14 esitetyn tehtävän ratkaisu. (Dobszay 1969c, 74.)	40
NUOTTIESIMERKKI 16	(Árkossy 2005, 214.)	49
NUOTTIESIMERKKI 17	Diktaattitehtävä (Nógrádi & Papp & Spiegel 2001,49.)	54
NUOTTIESIMERKKI 18	Diktaattitehtävä (Árkossy 2001, 59.)	54
NUOTTIESIMERKKI 19	Suomalainen Kansan Sävelmiä I, nro 1246 (Louhivuori 1991, 72.)	74
NUOTTIESIMERKKI 20	W.A. Mozart: Duetto K.424	74
NUOTTIESIMERKKI 21	Edellisen nuottiesimerkin ratkaisu ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen (Baczewski & Killam 1995)	75
NUOTTIESIMERKKI 22	Fuugateema (J. S. Bach: Nunn komm der Heiden Heiland)	75
NUOTTIESIMERKKI 23	Yksiäänisen melodian ääniala	104
NUOTTIESIMERKKI 24	Moniäänisten harjoitusten ääniala, joka on yksiäänistä melodiaa huomattavasti laajempi	105
NUOTTIESIMERKKI 25	Koe 1: transkriptio pianolle, mikä on musiikinopetuksen yleinen käytäntö	105
NUOTTIESIMERKKI 26	Koe 2: transkriptio pianolle, joka vastaa paremmin alkuperäistä asetelua	106
NUOTTIESIMERKKI 27	Koe 3: alkuperäinen musiikki CD-levyltä soitettuna	106
NUOTTIESIMERKKI 28	Melodiadiktaattikoe 2006–2008 nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa: Diktaattimelodia 1.	115
NUOTTIESIMERKKI 29	Melodiadiktaattikoe 2006 - 2008 nykypäivän taitavien muusikkojen kanssa: Diktaattimelodia 2.	116
NUOTTIESIMERKKI 30	Tehtävä vuodelta 1987 (3/3)	151
NUOTTIESIMERKKI 31	Tehtävä vuodelta 1985 (taso 3/3)	151

NUOTTIESIMERKKI 32	Tehtävä (taso I/D)	152
NUOTTIESIMERKKI 33	Samankaltainen tehtävä (taso I/D)	152
NUOTTIESIMERKKI 34	Diktaattitehtävä (Sármási & Hakkarainen 1998, 157)	153
NUOTTIESIMERKKI 35	Nopea musiikki melodiadiktaattina (Sármási & Hakkarainen 1998, 146)	154
NUOTTIESIMERKKI 36	Nuotinnusohjelmalla laadittu tehtäväpaperi	156
NUOTTIESIMERKKI 37	Tehtävä 1.	158
NUOTTIESIMERKKI 38	Tehtävä 2.	158

Taulukot

TAULUKKO 1	MUTES:in (Musiikin Teoria- ja Säveltapailupedagogien yhdistys) diktaattitehtävien arviointitaulukko	77
TAULUKKO 2	Kahden maan sovellettu arvosana-asteikko	78
TAULUKKO 3	Eri kohderyhmille suunnatut lomakkeet ja kysymykset sekä niiden väliset yhteydet	83
TAULUKKO 4	Aineiston hankintavuodet ja maat	85
TAULUKKO 5	Taitavien muusikkojen melodiadiktaattiarvosanat soittimittain	100
TAULUKKO 6	Ryhmä A - Tehtävänä Koe 1	108
TAULUKKO 7	Ryhmä B - Tehtävänä Koe 2	109
TAULUKKO 8	Ryhmä C - Tehtävänä Koe 3	110
TAULUKKO 9	Diktaattikokeet taitavien muusikkojen kanssa 2006–2008 ..	114