

"TAITAVA MUUSIKKO NÄKEE MINKÄ KUULEE"

Melodiadiktaatin didaktiset ongelmat muusikoiden ammattiopetuksessa

Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkielma
Jyväskylän yliopisto

Helmikuu 2001
Ágnes Paraczký

Abstrakti

Tutkimusaiheenani on ammatillisessa muusikkokoulutuksessa opetettava melodiadiktaatti erityisesti Suomessa ja Unkarissa. Melodiadiktaattia pidetään nykyajan musiikinopetuksessa yhtenä sen keskeisistä osa-alueista. Tällä alalla yleisesti vallitsevan käsityksen mukaan melodiadiktaatti on selkein todiste oppilaan musiikin ymmärtämisestä, jolloin taitavan muusikon on oltava myös taitava melodian kirjoittaja. Tämä ei kuitenkaan käytännön kokemuksieni mukaan pidä välttämättä paikkansa. Väittämän ja todellisuuden välillä vallitsee ilmeinen ristiriita, jonka ratkaisulle tutkimus esittää neljään opetuskäytännössä havaittavaan epäkohtaan paneutumista: melodiadiktaatin perusidea, opetusmateriaali, diktaattitehtävien esittäminen ja pedagogiset menetelmät.

Tutkimukseni historiallisessa osiossa tarkastelen notaation ja melodiadiktaatin kehittymistä. Kokeellisessa osiossa hyödynnän erilaisia tilastoja, joiden avulla selvitän opiskelijoiden soitto- ja melodian kirjoittamistaitojen välisiä yhteyksiä.

Tutkimustulosten mukaan nykyajan musiikinopetuksessa melodiadiktaatti rajoittuu ainoastaan sävelkorkeuksien ja -kestojen nuotintamiseen. Näin ollen melodiadiktaatin sisältö, menetelmät ja esitystavat ovat nykyään vanhentuneita eivätkä ne kykene olemaan hyödyksi ammattimuusikoiden soitonopetuksessa. Tutkimustulokset osoittavat kiistattomasti, että melodiadiktaatti kaipaa pikaista uudistamista ammattimuusikoiden koulutuksessa.

Asiasanat: musiikkikasvatus, melodiadiktaatti, notaatio, soitonopetus

SISÄLTÖ

ALKUSANAT	1
1 JOHDANTO	3
1.1 Tutkimuksen aihe ja ongelmanasettelu	3
1.2 Tutkimuksen hypoteesit	4
1.3 Tutkimusmenetelmät	5
2 NOTAATIOSTA NYKYAJAN MELODIADIKTAATTIIN – HISTORIAALLINEN JA PEDAGOGINEN YLEISKATSAUS	7
2.1 Notaatio	7
2.1.1 Notation tarpeellisuus	7
2.1.2 Keskeisimmät vaiheet länsimaisen notaation kehityshistoriassa	8
2.1.2.1 Perinnetietoon nojautuva notaatio	8
2.1.2.2 Perinnetiedosta riippumaton notaatio	9
2.1.2.3 Diastemaattisen notaation kehittyminen nykyaikaiseksi notaatioksi	11
2.1.3 Notation määritelmä vuosisataisen kehitys- historian valossa	13
2.1.3.1 Notation rajoitukset	13
2.1.3.2 Notation merkitys muusikon näkökulmasta	14
2.2 Melodiadiktaatti	15
2.2.1 Melodiadiktaatin määritelmä ja asema opintosuunnitelmissa	15
2.2.2 Melodiadiktaatin tarpeellisuus musiikki- kasvatuksessa	16
2.2.3 Melodiadiktaatti unkarilaisessa ja suomalaisessa musiikkikasvatuksessa	17

2.2.4	Katsaus tutkimuksen kannalta tärkeimpiin melodiadiktaattikokoelmiin ja -menetelmiin	19
2.2.4.1	Albert Lavignac	19
2.2.4.2	Albert Siklósi	21
2.2.4.3	Antal Molnár	24
2.2.4.4	Erzsébet Szönyi	26
2.2.4.5	László Dobszay	27
2.2.4.6	Éva Sipos Bántainé	29
2.2.4.7	Suomalaiset melodiadiktaattimenetelmät	29
2.2.5	Yhteenveto diktaattikokoelmien tarkastelusta	30
2.2.5.1	Melodiadiktaatin metodit	30
2.2.5.2	Melodiadiktaatin materiaalit	31
2.2.5.3	Melodiadiktaatin esitystavat	32
2.2.6	Melodiadiktaatti Suomen ja Unkarin opintosuunnitelmissa	33
2.2.7	Melodiadiktaatin perusajatus oppiaineena	34
2.2.7.1	Kodály'n tulkinta melodiadiktaatista	34
2.2.7.2	Notaatiokyvyn tärkeyden ylikorostamisen seuraukset	36
2.2.7.3	Tutkijoiden näkemykset musiikin- ja tekstinkirjoittamisesta	37
2.2.8	Melodiadiktaatin vakiintumisen seuraukset	39
3	OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VÄLILLÄ ILMENEVÄN ERON POHDINTA AMMATTIKIRJALLISUUDESSA	41
3.1	Melodiadiktattikeskeinen näkökulma	41
3.2	Soittokeskeinen näkökulma	42
4	OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VERTAILU SUOMESSA JA UNKARISSA	45
4.1	Kategorioiden määrittely	45
4.2	Arvosanoihin perustuva vertailu	47
4.2.1	Taitavien muusikoiden melodiadiktaattitaso	48
4.2.2	Taitavien melodiankirjoittajien soittotaso	52
4.3	Haastatteluihin perustuva vertailu	54

5	DIKTAATEISSA KÄYTETTÄVIEN SOITTIMIEN VAIKUTUS MELODIADIKTAATTIIN	56
	5.1 Kokeiden tausta ja päämäärä	56
	5.2 Kokeiden materiaali	57
	5.3 Koetilanne ja koehenkilöt	59
	5.4 Arviointimenetelmä ja tulokset	60
6	TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTI	63
	POHDINTA	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	75

ALKUSANAT

"Muusikko on kuuro, mikäli hän ei kuule musiikkia – ts. mikäli hän ei kykene nuotintamaan kuulemaansa." — Zoltán Kodály 1952

Musiikkitieteen ammatillinen lisensiaatintyöni pohjautuu omakohtaisiin kokemuksiini. Olen toiminut säveltapailun opettajana musiikkioppilaitosten ammatillisella linjalla Unkarissa kymmenen vuoden ajan ja nykyisin Suomessa jo viidentoista vuoden verran. Pedagogisen kokemukseni pohjalta voin sanoa, että unkarilaisten ja suomalaisten ammattimuusikkojen koulutuksessa esiintyy tiettyjä eroja. Erot johtuvat vaatimustasoista, jotka näissä maissa on määritelty jossain määrin eri tavoin. 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 muusikoksi.

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 tehnyt muistiinpanoja oppilaideni melodiadiktaattien tuloksista. Tehtyäni arkistostani tarkan yhteenvedon, jouduin ylläolevan moton mukaisesti toteamaan, että sekä Suomen että Unkarin kuuluisien taiteilijoiden ja musiikkipedagogien keskuudessa on runsaasti Kodály'n mainitsemia "kuuroja" muusikoita – havainto kävi ilmi, kun analysoin menestyneiden soitin- ja lauluoppilaideni vuosien takaiset melodiadiktaattitehtävien tulokset.

Havaittuani karun tosiasian halusin saada selville, mistä musiikin ammattiopiskelijoiden ongelmat melodiadiktaatissa oikein johtuvat. On selvää, että ongelmien selvittäminen edellyttää paneutumista oppilaiden opiskeluhistoriaan, joten tutkielmassani lähestyn ongelmaa Sándor Karácsonyn *ajattelu– uudelleenajattelu–edelleenajattelu* -filosofian kautta.

Musiikkipedagogien ja ammattioppilaiden keskuudessa olen kyselylomakkeiden ja henkilökohtaisten keskustelujen kautta kartoittanut melodiadiktaatin asemaa tämän päivän opetuksessa. Tätä materiaalia olen hyödyntänyt tutkimuksessani. Lisäksi suoritin ammattiopiskelijoiden keskuudessa kokeita, joissa sovelsin nykyajan tietokoneteknologiaa. Annoin heidän tehtäväkseen myös melodiadiktaatteja, jotka synteetisten äänien sijasta olivat CD- tai kasettisoittimella soitettuja sointukulkuja elävästä musiikista. Kokeet suoritin Kokkolassa ja Debrecenissä (Unkari) vuosina 1998–2000. Oppilaitokset ovat keskenään vertailukelpoisia.

Haluan kiittää professori Matti Vainiota hänen asiantuntemuksestaan ja avustaan työni eri vaiheissa. Kiitän myös jokaista kollegaani ja oppilastani, jotka ovat olleet apunani ja tukenani tutkielmani eri vaiheissa.

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen aihe ja ongelmanasettelu

Tutkimukseni aiheena on melodiadiktaatin asema ja vaikutus ammattimuusikkojen koulutuksessa. Mielenkiintoni kohdistuu ensisijaisesti suomalaiseen ja unkarilaiseen koulutusjärjestelmään. Melodiadiktaatti on säveltapailun opetuksen erottamaton osa-alue ja se löytyy tehtävätyyppinä jokaisesta säveltapailukurssista. Diktaatilla tarkoitetaan etukäteen valitun musiikillisen ajatuksen nuotintamista kuulonvaraisesti. Unkarin Opetusministeriön muis-tiossa esiintyvän määritelmän mukaan melodiadiktaatti perustuu "ankaran analyttiseen reproduktioon" ja näin ollen se on monikerroksinen mentaalinen toiminto¹. Useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että melodiadiktaatti on selkein todiste "ymmärtävästä" kuulosta². Musiikin vastaanottamisen monivaiheista prosessia tutkitaan melodiadiktaatin avulla myös kognitiivisin menetelmin³.

Tekemäni mielipidetutkimuksen mukaan⁴ suuri osa muusikoista ajattelee, että melodiadiktaatti on musiikillisten valmiuksien ja kuulon parhaimpia mit-tausvälineitä. Tehtävien harjoittelu edellyttää oppilaalta tarkkaa huomiointi-kykyä ja toisaalta myös opettajalta perusteellista metodista suunnittelua. Ammatillisen koulutuksen pääsykokeissa hakijan valmius melodian kirjoittami-seen on oppilaitoksesta riippumatta yksi perusedellytyksiä – monesti sitä pi-detään ratkaisevana kriteerinä hakijoiden valinnassa.

Koska melodiadiktaattia pidetään yleisesti tärkeänä oppiaineena, niin useat tutkijat ovat päätyneet tutkimuksissaan samaan johtopäätökseen: *taitava muu-sikko on samalla taitava melodian kirjoittaja*⁵. Todellisuus on kuitenkin aivan toisenlainen: useat pedagogiset kokemukseni osoittavat, etteivät soitto-opinnoissaan hyvin menestyvät opiskelijat kykene useinkaan suoriutumaan melodiadiktaattitehtävistä. *Taitava muusikko ei siis välttämättä ole taitava melodian kirjoittaja*. Tämän takia ammattikoulutuksen musiikkikasvatuksessa saattaa muodostua kaksi täysin toisistaan poikkeavaa käsitystä opiskelijan

¹ Müvelödési Minisztérium 1981, 69

² Vrt. esim. Karpinsky 1990, 191; Benward 1987, xxi; Potter 1990, 69

³ Louhivuori 1997, 146–147

⁴ Ks. Liite 1

⁵ Vrt. esim. Dobszay 1991, 6; Bántainé 1998, 5

musiikinymmärtämisestä: *opiskelija voi olla taitava muusikko mutta huono melodiankirjoittaja.*

Tutkimusongelmani on se ristiriita, joka usein vallitsee urallaan menestyneiden muusikoiden soittotason ja heidän opiskeluaikaisten melodiadiktaattitehtävien välillä⁶.

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 vuotta⁷. Oletan, että sama pätee myös melodiadiktaattitehtäviin.

Tutkimukseni hypoteesina onkin näin ollen se, että ammattimuusikkojen säveltapailunopetuksessa melodiadiktaatti on nykyisin näivettynyt epämusikaaliseksi ja vanhentuneeksi oppiaineeksi, joka palvelee aivan eri päämääriä kuin soitonopetus. Tämä saattaa nähdäkseni olla yksi syy siihen, mikseivät muusikoiden taiteelliset saavutukset ja heidän opiskeluaikojensa melodiadiktaattitehtävien tulokset korreloi keskenään lainkaan.

Tutkimukseni hypoteesissa esittämäni ongelmat voivat esiintyä seuraavilla alueilla:

1. Melodiadiktaattiharjoitusten *perusajatus* on väärä: se on muodostettu epätieteellisin periaattein, joten se on asetettava perusteellisen tarkastelun alaiseksi.
2. Melodiadiktaateissa käytetty *materiaali* ei ehkä ole milloinkaan vastannut korkeatasoisia musiikillisia kriteerejä tai ehkä kriteerit ovat olleet riittäviäkin, mutta joka tapauksessa materiaali ei ole kyennyt vastaamaan ajan haasteisiin.

⁶ Ks. esim. Liite 8

⁷ Brink 1980, 3

3. Melodiadiktaattitehtävät *esitetään* jokseenkin poikkeuksetta vain yhdellä instrumentilla, tasavireisellä pianolla. Näin ollen tehtävät ovat monesti kaukana elävästä säveltaiteesta otetuista esimerkeistä.
4. Melodiadiktaatin kehittämiseen luodut pedagogiset menetelmät ovat liian tehtäväkeskeisiä, joten ne eivät pysty palvelemaan yleisen musikaalisuuden tarkoitusta.

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 huippumuusikoiden ja pedagogien taiteellisia saavutuksia heidän opiskeluaikojen melodiadiktaattitehtävien tuloksiin. Oletan, että tuloksista löytyy vastaus siihen, esiintyykö melodian nuotintamisen ja muusikon taiteellisen tason välillä lainkaan konkreettisia korrelaatioita.

1.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni aluksi perustelen hypoteesiani luomalla katsauksen melodiadiktaatin yli satavuotiseen historiaan. Tarkastelunäkökulmaksi olen valinnut Leonard Nelsonin kriittiset näkemykset⁸. Lähestymistapani on historiallinen, joten keskityn katsauksessani notaation ja melodiadiktaatin kehittämiseen sekä keskeisimpien ranskalaisten, suomalaisten ja unkarilaisten diktaattikokoelmien sisältämien materiaalien ja menetelmien 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: kehittämieni mittausasteikkojen

⁸ Nelson 1965, 66

avulla olen selvittänyt oppilaiden melodiadiktaattien arvosanojen merkityksiä verrattuna heidän taiteelliseen menestykseensä. Näin olen pyrkinyt löytämään yhteydet soittotaidon ja melodian kirjoittamisen välillä.

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 on molemmissa ollut 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. Tavallisesti tämänkaltaiset melodiat sijaitsevat alueellisesti varsin rajatulla alueella, joten vaikka ne saattavat olla tyyllisesti täysin erilaisia, niin ne voivat säilyä kansan muistissa satojen vuosien ajan. Tästä ovat todisteina useat kansansävelmäkerrostumat ja gregoriaaniset melodiat⁹. Perinnetietoon nojaavissa yhteisöissä notaatiolle – edes alkeelliselle – ei yksinkertaisesti ole tarvetta, sillä kirjoitustaidottomalla väestöllä on niin kehittynyt muisti, että se tavallaan korvaa kirjoituksen tarpeen.

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 varten¹⁰. Tämä tarkoittaa sitä, että perinnemelodiat olivat leviämässä alkuperäisten seutujen ulkopuolelle. Pitkien melodioiden tarkka esittäminen vieraassa kulttuuripiirissä edellytti niiden tallentamista – ts. nuotintamista. Vähitellen alettiinkin kehittää ihmismuistia jäljittelevää ja kulttuuriympäristöstä riippumatta jokaiselle yleisesti ymmärrettävää merkkijärjestelmää.

⁹ Bartók 1914, 108–115; Szendrei et al. 1989, 5

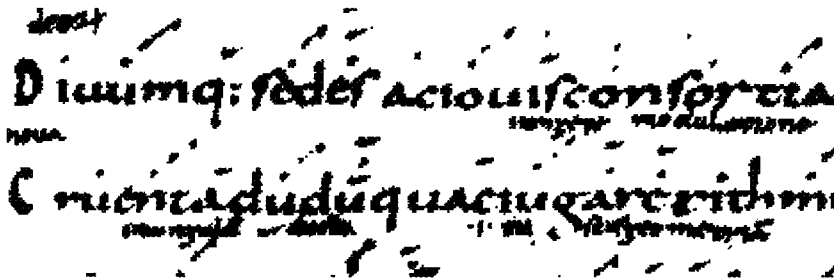
¹⁰ Rajeczky 1981, 89

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. Länsimaisen notaation alkuhämärä ulottuu kuitenkin kauas menneisyyteen: Benjámin Rajeczky tutkimuksen mukaan Välimeren alueella tunnettiin jo 4000 eKr. tiettyjä alkeellisia merkkejä (*chironomia*), joilla kuvattiin melodian suuntaa ja jotka "piirrettiin käsillä ilmaan"¹¹. 800-luvun Euroopan luostarien munkit tekivät ensimmäiset musiikkiin liittyvät muistiinpanot näihin käsimerkkeihin nojautuen. Näitä merkkejä sijoitetaan laulun sanojen tavujen yläpuolelle. Laulaminen tapahtui kuitenkin edelleen ulkomuistista, joten merkkijärjestelmä palveli laulajia lähinnä muistin tukena.

Nuottiesimerkki 1. Varhaista notaatiota n. vuodelta 800. (Menuhin – Davis 1981, 79.)



Chironomiasta kehittyi vähitellen neumikirjoitus¹². Neumeilla voidaan merkitä joko (1) yksiäänisiä melodioita tai (2) kaksi- tai useampiäänisiä melodioita, jolloin merkit ilmaisevat nousevaa tai laskevaa melodialinjaa tai näiden yhdistelmää.

Tässä vaiheessa länsimainen notaatio oli vielä symbolinen merkkijärjestelmä, jonka oppiminen ja hallitseminen vaati perusteellista ja pitkällistä opiskelua. On kuitenkin selvää, että notaatio vakiintui jo tässä varhaisessa vaiheessa musiikillisen toiminnan perustaksi, joka liittyi elimellisesti perinteeseen, henkilökohtaiseen opetukseen ja muusikkojen yhtenäiseen ajattelutapaan.

¹¹ Rajeczky 1981, 89–90; Rescigno – Garavaglia 1987, 31

¹² Neumi (kreik.) = viittominen.

Tämänkaltainen notaatio ei tosiasiaassa eroa perinnetiedosta vielä lainkaan – pohjautuuhun se ratkaisevasti perinnetietoon, jota ilman se jää elottomaksi merkkijärjestelmäksi. Flaamilainen musiikinteoreetikko ja opettaja Hucbald kirjoittikin 900-luvun alkupuolella neumeista¹³: "Mikäli emme kuule, kuinka melodiaa lauletaan, emme voi tietää mitä säveltäjä haluaa."


2.1.2.2 Perinnetiedosta riippumaton notaatio

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

Antiikin kreikkalaiset kehittivät ensimmäisenä kirjainmerkkeihin pohjautuvan järjestelmän. Tämä menetelmä perustuu tavujen yläpuolelle kirjoittuihin 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 tietyntylaiselta pikakirjoitusmenetelmältä, on se merkitsemistä- pana varsin tarkka.

Nuottiesimerkki 2. (Brockhaus – Riemann, 1983, 191.)

13.	A' Δ' H' K' N'	↓ *	A Δ H K N Π T X	∇ ∇ η ∞ Π U	→
2.	B' E' Θ' A' E'	↓ ϑ	B E Θ Λ E P Y Ψ	R F m V H b	>
	L' U' Γ' Z' I' M' O'	↓ ϑ	Γ Z I M O C Φ Ω	7 7 - w 9 3	⊙



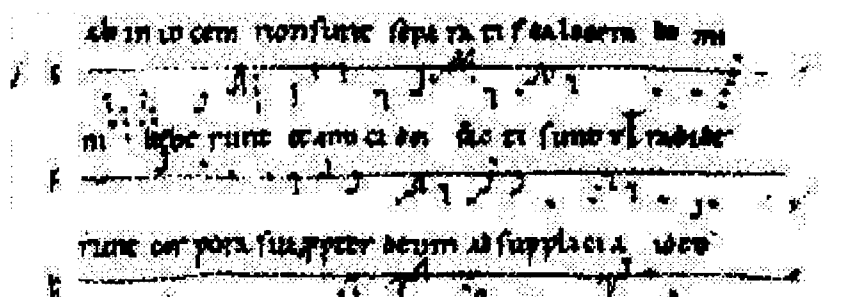
Myös roomalaiset ottivat tämän notaatiosysteemin käyttöönsä, kunhan roomalainen filosofi Anicius Boethicus 500-luvulla ensin korvasi kreikkalaiset aakkoset roomalaisilla kirjaimilla. Tätä merkkijärjestelmää on tarkasteltu teoreet- tisesti 1020-luvulla tehdyssä tutkielmassa *Diagolus de musica*, jonka tekijänä on tuntematon pohjoisitalialainen mestari. Notaatiotapa ei kuitenkaan milloin- kaan levinnyt kovin laajan käyttöön, vaikka se olikin varsin tarkka. Syyksi

¹³ Menuhin – Davis 1981, 80

monet tutkijat näkevät menetelmän monimutkaisuuden ja vaikeaselkoisuuden¹⁴.

Diastemaattinen notaatio pyrkii puolestaan ratkomaan intervallien täsmällisen merkitsemisen ja havainnollisuuden ongelman. Siinä neumiryhmät on jaettu vaakasuoran viivan ympärille, viiva puolestaan ilmoittaa tarkemmin määrittämättömän säveltason. 900-luvun lopusta aina 1000-luvun loppuun asti viiva piirrettiin tavallisesti punaisella värillä.

Nuottiesimerkki 3. Diastemaattista notaatiota vuoden 1100 tienoilta. (Menuhin – Davis 1981, 79.)



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 tosiasiasa säveltason merkitseminen mahdollisti samalla – jopa tiedostamatta – sävellajien vakiintumisen. Myöhemmin nuottiviivojen eteen sijoitettiin kirjaimia, jolloin värit kävivät tarpeettomaksi – tosiasiasa näistä kirjaimista kehittyivät nykyiset nuottiavaimet. Nuottiviivoja oli tässä vaiheessa jo neljä ja viides viiva vakiintui käytäntöön 1300-luvun loppuun mennessä, jolloin ääniala kyettiin määrittelemään verrattomasti aikaisempaa tarkemmin.

Yhtä useamman nuotiviivan käyttö perustui astekulkuun, jolloin kahden viivan (tai kahden välin) välinen etäisyys oli terssi. Jo 1000-luvun alkupuolella Guido Arezzolainen keskittyi tarkentamaan tersseihin pohjautuvaa notaatiota.

¹⁴ Vrt. esim. Darvas 1977, 161; Rescigno – Garavaglia 1987, 30

Vuonna 1028 hän luovutti henkilökohtaisesti Paavi Johannes XXI:lle *Aliae reguale* -antifonin, jonka nuotintamiseen hän käytti uutta viivastosysteemiä. Paavi oli ihmeissään: hän halusi omakohtaisesti kokeilla, "kuinka täysin tuntemattoman laulun lukeminen onnistuu prima vistana"¹⁵.

Nuotiviivastojen käyttöönotto toi mukanaan aivan uudenlaisen "visuaalisen" notaation, jonka avulla oli mahdollista merkitä intervallisuhteet tarkasti¹⁶. Tällä tavoin notaatio muodostui yksinkertaisemmaksi ja helpommin 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. Diastemaattinen notaatio soveltui yksiaänisen ja varhaisen moniäänisen musiikin tallentamiseen mainiosti, mutta polyfoniseen ja kontrapunktiseen musiikkiin se ei soveltunut, koska notaation avulla ei voitu merkitä minkäänlaisia rytmisiä yksityiskohtia. Riittämättömäksi käynnyttä notaatiota täytyi siis kehittää edelleen. 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*.

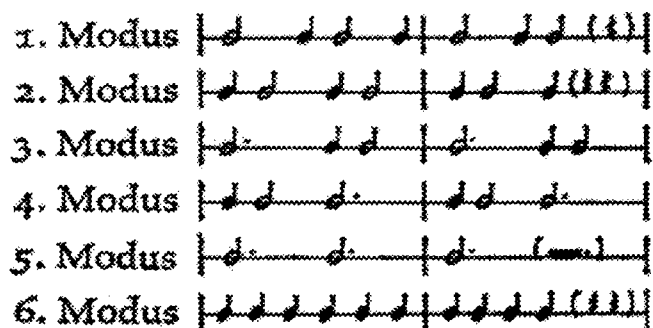
Modaalisen notaation perustana on runon metrisen poljennon pitkien ja lyhyiden aika-arvojen vaihtelut. Kaikkiaan käytössä oli kuusi erilaista rytmimoodusta, jotka järjestettiin metrisen luokituksen mukaisesti. On huomattava, ettei merkkien avulla suinkaan ilmoitettu sävelien absoluuttisia pituuksia vaan ainoastaan laulettavan tavun rytmityyppi. 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 pelkistetyksi¹⁷.

¹⁵ Rajeczy 1981, 91

¹⁶ Gordon 1997, 8

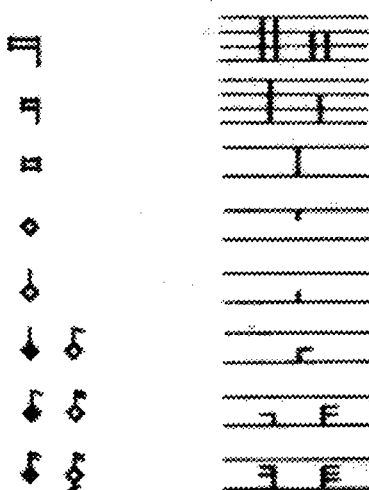
¹⁷ Rescigno – Garavaglia 1987, 57

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



Modaalisen notaation myötä kehittyi 1200-luvulla *mensuraalinotaatio*. Modaalisesta notaatiosta poiketen mensuraalinotaatiossa nuotteihin ja taukoihin sisältyi 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. Vähitellen käyttöön vakiintuivat myös selkeä jako kaksi- ja kolmijakoisen

musiikin merkitsemiseen (ts. tahtiosoitukset), sävelten ja taukojen nykyinen merkitsemistapa sekä – loppusilauksena modernille notaatiotavalle – tahtiviivat. Johann Nepomuk Mälzel patentoi metronomin vuonna 1816, jonka mahdollistamana musiikin tempomerkinnät täydensivät notaation nykyaikaiseen muotoonsa.

2.1.3 Notation määritelmä vuosisataisen kehityshistorian valossa

Hugo Riemannin määritelmän mukaan notaatio on musiikin representointia varten luotu konventionaalinen systeemi¹⁸. Kuten olen jo maininnut, oli notaation kehityshistorian alkuhämärissä henkilökohtaisen opetuksen ja ohjauksen osuus merkittävä. Perinteisen musiikin tallennusmenetelmän muistinvaraisesti sukupolvilta toisille syrjäyttää nykyaikainen notaatio¹⁹, jolloin henkilökohtaisen ohjaamisen tarve vähenee ratkaisevasti.

Nykyikaisen notaation avulla sävellys säilyy vuosisadasta toiseen. Notation kehitys ja säveltämisen historia kulkevat rinnakkain ja samalla kasvaa myös esittävän taiteen merkitys. Tässä vuorovaikutuksessa notaatiosta muodostuu erottamaton osa esittävää säveltaidetta. László Dobszay näkee notaation eräänlaisena salakirjoituksena, jonka avulla vuosisatoja sitten eläneiden säveltäjien ajatukset avautuvat suoraan nykyajan muusikoille²⁰. Notation valtava merkitys ilmenee yhtäältä mahdollisuutena säilyttää säveltäjien musiikilliset ajatukset ja toisaalta muusikoiden ensisijaisena lähtökohtana lähestyä sävellystä.

2.1.3.1 Notation 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 yksityiskohdat²¹. Vaikka nykyaikaista notaatiota voidaan pitää varsin hienostuneena, on

¹⁸ Brockhaus – Riemann 1984, 108

¹⁹ Dobszay 1991, 72

²⁰ Dobszay 1991, 74

²¹ Oksala 1975, 27

kuitenkin tosiasia, että säveltäjien on mahdotonta esittää musiikillisia ajatuksiaan tyhjentävästi notaation avulla. Ferruccio Busonin mukaan notaatio on väistämättä "abstraktin ajatuksen" transkriptio, koska nuotintamisen myötä häviää ajatuksen kaikkein alkuperäisin muoto²². Nykyaikaisen notaation avulla ei myöskään välttämättä voida tarkoin nuotintaa ulkoeurooppalaista musiikkia, sillä järjestelmässä luokitellaan musiikin parametrit länsimaisen tonaalisen käytännön mukaisesti²³.

1900-luvun modernistisesti asennoituneiden säveltäjien kehittämät uudet soinnilliset ja rytmiset innovaatiot mullistivat käsityksen musiikin perusparametreistä. 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 sen jälkeen vähitellen nykyiseksi postmoderniksi – 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* tehnyt yhteenvedon perinteiseen länsimaiseen notaatioon perustuvasta uuden musiikin yhtenäisestä merkkijärjestelmästä²⁴. Teoksessa mainitaan jopa yksittäisten soittimien modernit sointimahdollisuudet.

2.1.3.2 Notation merkitys muusikon näkökulmasta

Notation rajoitteet koskevat luonnollisesti myös esiintyviä taiteilijoita, sillä juuri notation puutteiden takia heidän tulkintansa esitettävästä teoksesta nousee korostettuun asemaan. Keith Swanwick muistuttaa tutkimuksessaan, että notaatio kykenee selittämään musiikista ainoastaan muutamia aspekteja, jolloin "musiikin suuri informaatiomäärä on mahdollista kokea ainoastaan akustisen elämyksen kautta"²⁵. Antal Molnárin näkemyksen mukaan musiikki on

²² Busoni 1911, 85

²³ Kádár 1999, 119–120; 163

²⁴ Ks. Stone 1980

²⁵ Swanwick – Taylor 1982, 74

jatkuvaa virtausta ajassa, jolloin yksittäisten sävelten välinen "tyhjyys" muodostuu yhtä tärkeäksi kuin sävelten väliset korkeuserot²⁶.

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 mielikuva – herkkä ja intuitiivinen intelligenssi. Näissä puitteissa paperille piirretyt nuotit muodostuvat tärkeämmiksi kuin itse musiikki, jonka välittämiseen ne itse asiassa on alunperin luotu."²⁷

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että esittävällä säveltaiteella on no-
taatioon liittyen kaksi haastetta: yhtäältä muusikoiden täydellinen sitoutuminen
nuottikuvaan ja toisaalta elottomien nuottien herättäminen eläväksi musiikiksi.

2.2 Melodiadiktaatti

2.2.1 Melodiadiktaatin määritelmä ja asema opintosuunnitelmissa

Hugo Riemann määrittelee melodiadiktaatin seuraavasti: opettaja soittaa tai laulaa suppeita melodioita, joita oppilaat joutuvat nuotintamaan²⁸. Ei tiedetä varmuudella, mistä maasta melodiadiktaatti on alunperin lähtöisin, mutta monet tutkijat arvelevat syntyködiksi Saksaa tai Ranskaa²⁹. Riemann siteeraa tunnettua legendaaria W.A. Mozartin nuoruusvuosilta: "Vuonna 1770 – vain 14-vuotiaana – Mozart kuuli Sikstuksen kappelissa Roomassa Gregorio Allegrin sävellyksen *Miserere*. Nuori mestari aiheutti suurta ihmetystä, kun hän osasi nuotintaa ulkomuistista koko teoksen."³⁰ Riemann olettaa, että kunnianhimoinen isä – Leopold Mozart – oli uhrannut runsaasti aikaa poikkeuksellisen lahjakkaan poikansa kouluttamiseen, ja että opetukseen mitä todennäköisimmin

²⁶ Molnár 1921, 73

²⁷ Menuhin – Davis 1979, 83

²⁸ Stoverock 1983, 45

²⁹ Siklósi 1913, 1

³⁰ Brockhaus – Riemann 1984, 578

sisältyi myös melodiadiktaatin metodeja³¹. Myös Siklósi on Riemannin näkemyksestä samaa mieltä³².

Varhaisin viittaus melodiankirjoittamiseen esiintyy vuonna 1810 ilmestyneessä saksalaisessa laulukirjassa³³. 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 Abroise lisäsi melodiadiktaatin Pariisin konservatorion opetussuunnitelmaan vuonna 1871 ja tämän tuloksena solfeggiosta (*solfège*) – joka alunperin oli intonaatiota varmistava lauluharjoitus – muodostui itsenäinen oppiaine³⁴. Solfeggion keskeisimmät päämäärät olivat nuoteista laulaminen ja diktaattiin perustuva melodioiden nuotintaminen.

2.2.2 Melodiadiktaatin tarpeellisuus musiikkikasvatuksessa

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 kuiten-

³¹ Brockhaus – Riemann 1984, 577

³² Siklósi 1913, 2

³³ Pfeiffer – Nägeli 1810

³⁴ Molnár 1921, 5

kaan kykene hyödyntämään edes nuotinluvun perustekijöiden opettelussa. 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 juuri laulunopiskelijoille. Tämä tapahtui Ranskassa. Valinta antoi samalla toivonkipinän konservatorion tulevaisuudelle, näkiväthän opettajat nimenomaan melodiadiktaatin oivallisena välineenä kehittää oppilaan sisäistä kuuloa. Kodály'n kirjoituksista on jäänyt elämään säveltapailunopettaja Emil Artauldin sanat: "Vihdoinkin voimme nimittää muusikoiksi myös laulajia, joiden musiikillinen tietämättömyys on tähän asti ollut surullisen kuuluisa."³⁵

Albert Lavignacin mukaan melodiadiktaatin harjoittaminen toi mukaanaan runsaasti positiivista palautetta. 1800-luvun loppupuolella Pariisin konservatorion professorien yksimielinen käsitys oli, että melodiadiktaatti kehittää näyttävästi oppilaiden musikaalisia valmiuksia ja sisäistä kuuloa. He pitivätkin melodiadiktaattia "kuivan" teorianopetuksen rinnalla loistavana keinona tasapainottaa opetussuunnitelmia.³⁶

2.2.3 Melodiadiktaatti unkarilaisessa ja suomalaisessa musiikkikasvatuksessa

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa muodostuu yhä useammassa Euroopan valtiossa maakohtainen musiikkikasvatusjärjestelmä. Vaikka unkarilainen ja suomalainen musiikkipedagogia syntyivät eri aikoihin, niin silti niiden menetelmissä ja instituutioissa on runsaasti samoja piirteitä. Molemmissa maissa oli yleisenä suuntauksena "ylhäältä rakentamisen" periaate – ts. aluksi perustettiin musiikkiakatemia ja vasta sen jälkeen (ja sen seurauksena) alemman tason oppilaitokset, kuten musiikkikoulut, musiikkiopistot ja konservatoriot.

³⁵ Kodály 1974b, 11

³⁶ Lavignac 1882, 10

Zoltán Kodály mainitsee useassa kirjoituksessaan³⁷ Emil Artauldin teoksen *Solfége universel*, jonka Artauld lahjoitti vuonna 1878 Budapestin musiikkiakatemian silloiselle rehtorille Franz Lisztille. Kodály'n näkemyksen mukaan Lisztillä ei ollut aikaa – eikä edes mielenkiintoa – Artauldin esittämille suurille uudistuksille, joten vei kauan ennen kuin Budapestissa alettiin seurata ranskalaista esimerkkiä³⁸. Kodály'n mukaan Unkarissa melodiadiktaatti otettiin osaksi virallista musiikkikasvatusta vasta vuonna 1903³⁹.

Ensimmäiset maininnat melodiadiktaatista Budapestin musiikkiakatemian vuosikirjoissa ovat vuodelta 1909⁴⁰, joten viimeistään tuolloin soitinopiskelijoiden opetussuunnitelmaan ilmestyi pakollisten sivuaineiden kohdalle uusi oppiaine:

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

2. luokka: Melodiadiktaatti: sopivien tehtävien kirjoittaminen sekä muistin- että kuulonvaraisesti."⁴¹

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

"Kokeneet pedagogit ovat yksimielisesti todenneet melodiadiktaatin hyödyn opetustyössä. [...] se on korvaamaton menetelmä kehitettäessä oppilaiden musiikillista ymmärrystä."⁴²

Suomessa Axel Törmudd teki 1900-luvun alussa vastaavanlaista urauurtavaa työtä suomalaisen säveltapailunopetuksen kehittämiseksi. Vuonna 1912

³⁷ Ks. esim. Kodály 1974e, 262 ja Kodály 1989, 114

³⁸ Kodály 1989, 116

³⁹ Kodály 1974a, 294

⁴⁰ Országos Magyar Királyi Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzata 1909, 41

⁴¹ Országos Magyar Királyi Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzata 1909, 41

⁴² Siklósi 1913, 1

hänen periaatteensa olivat jo itsestäänselvyksiä suomalaisessa laulunopetuksessa. Hän kehotti oppilaita opiskelemaan sekä teoriaa että käytäntöä – mahdollisimman kiinteässä yhteydessä toisiinsa⁴³. Viisitoista vuotta myöhemmin Wilho Siukonen esittää saman asian runomuodossa:

"Kuulen minkä näen – näen minkä kuulen!

Minkä kuulen – sen unohdan.

Minkä näen – sen muistan.

Minkä teen – sen ymmärrän."⁴⁴

2.2.4 Katsaus tutkimuksen kannalta tärkeimpiin melodiadiktaattikokoelmiin ja -menetelmiin

2.2.4.1 Albert Lavignac

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 osa-alueeseen, 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.

⁴³ Törmudd 1912, 6

⁴⁴ Siukonen 1927, 140

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 ongelmatyypin harjoitteluun. Kaikki harjoitukset ovat yksiäänisiä.

Lavignacin metodi on rakenteeltaan looginen ja sitä on helppo seurata teokseen liittyvien selitysten avulla⁴⁵. Teoksessa melodiadiktaatti on jaettu kolmeen vaiheeseen.

Ensimmäisessä vaiheessa kokonainen melodia soitetään kerran. Lähtösävel ja etumerkintä on annettu:

Nuottiesimerkki 6. (Lavignac 1882, 184.)



Oppilaiden on määrä löytää melodiakaaroksen taitekohdat, sävellaji ja tahtiosoitus.

⁴⁵ Lavignac 1882, 184

Toisessa vaiheessa melodia on jaettu kahden tahdin mittaisiin osiin:

Nuottiesimerkki 7, tehtävän alkuosa. (Lavignac 1882, 184.)



Lavignacin mielestä pienissä osissa suoritettavalla melodiadiktaattilla 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 vasta niiden avulla oppilas varsinaisesti ymmärtää melodian ja kykenee 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 Albert Siklósi

Albert Siklósin teos *Útmutató a zenediktálásához* ("Melodiadiktaatin opas") julkaistiin 1913. Alkusanoinna tekijä viittaa neljän vuoden omakohtaisiin kokemuksiin ja kokeiluihin melodiadiktaatin parissa. Siklósin mielestä kirjan

luvut on järjestetty mahdollisimman loogisesti, jotta opetuksessa saavutettaisiin mahdollisimman parhaat 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 piirtämisessä⁴⁶. 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? Siklósin mielestä painettujen nuottien kopiointin yhteydessä oppilas alkaa ymmärtää sellaisia teoreettisia seikkoja ja sääntöjä, joiden perustalle musiikinteorian opetus on vaivatonta rakentaa.

Lavignacin teokseen verrattuna Siklósin 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 hänen täytyy lisäksi nuotintaa melodia siten, ettei aloitussävel osoita stemman perussäveltä.

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) opettelun jälkeen varsinainen melodiadiktaatti luonnistuu oppilaalta verrattomasti paremmin.

⁴⁶ Siklósi 1913, 2

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

- (1) Sävellaji 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 kerran 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"⁴⁷.
- (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.)



⁴⁷ Siklósi 1913, 8

Nuottiesimerkki 9. (Siklósi 1913, 38.)



2.2.4.3 Antal Molnár

Antal Molnárin oppikirja *Gyakorlókönyv a Solfége tanítására* ("Harjoituskirja säveltäpailun opettamista varten") valmistui 1921 Budapestin musiikkiakatemian 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 Szabados⁴⁸: melodiadiktaattissa on käytettävä harjoituksia, jotka ovat helposti laulettavissa. Molnár päätyykin näkemykseen, että opetusmateriaalin tulee

⁴⁸ Szabados 1921, 4

koostua "aidoista yksiäänisistä sävelmistä". Hänen kriteerinsä täyttävät ainoastaan (1) kansansävelmät ja (2) suurten säveltäjämestareiden kaanonit.

(1) Molnár kritisoi Lavignacin kokoelman yksiäänisiä melodioita, sillä vaikka ne ovat järjestetty metodisesti mallikkaasti, niin hänen mielestään ne eivät edusta taiteellisesti arvioiden edes keskitasoa⁴⁹. Molnárin mukaan on väärin, että oppilaille esitetään kaksi- tai useampiäänisestä melodiasta ainoastaan ylä-ääni, sillä tällöin – säästyksen puuttuessa – melodia ja rytmi kuulostavat "keinotekoisilta".

(2) Molnár ei kiinnitä melodiadiktaatin metodologiassaan lainkaan huomiota opiskelijan taitoon kirjoittaa ja piirtää nuotteja, sillä hän olettaa, että musiikkia-katemiaan 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.)



⁴⁹ Molnár 1921, 6

Nuotiesimerkki 11. (Molnár 1921, 49 – tehtävä 200.)



2.2.4.4 Erzsébet Szönyi

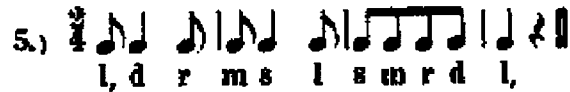
Erzsébet Szönyin teos *A zenei írás-olvasás módszertana* ("Musiikin kirjoittamisen ja lukemisen metodi") on sadan harjoituksen kokoelma vuosilta 1952–53. Kodály'n mielestä se on "luonnos Szönyin ainutlaatuisesta opetuksesta"⁵⁰, jossa päämäärä saavutetaan systemaattisen harjoittelun tuloksena. Szönyin diktaattimetodi perustuu Kodály'n esittämiin periaatteisiin, ts. lauluääneen ja relatiiviseen solmisaatioon. Melodiadiktaatin taitava suorittaminen on tulosta seitsemän vuotta kestäneestä kuulonkehittämisestä.

Szönyin teoksessa melodiankirjoittamisen peruselementtien harjoitusvaiheet ovat:

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

⁵⁰ Kodály 1974a, 295

Nuottiesimerkki 12. Melodian kirjoittaminen solmisaatiomerkein. (Szönyi 1956 b, 11 – tehtävä 5.)



Nuottiesimerkki 13. Tunnetun melodian kirjoittaminen nuottiviivastolle. (Szönyi 1956 b, 11 – tehtävä 5, oma ratkaisu)



Melodiadiktaatti koostuu kahdesta osa-alueesta, melodisista ja rytmisistä harjoituksista, joiden kirjoittamisen yhteyteen Szönyi 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. Szönyin 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 Szönyi käyttääkin runsaasti kaksi- ja kolmiäänisiä lauluja, niin melodiadiktaattiharjoituksissa keskitytään ainoastaan yksiäänisiin sävelmiin.

2.2.4.5 László Dobszay

László Dobszay kehittää solmisaatioon perustuvaa melodiadiktaattia laajentaen metodia wieniläisklassisen ajan funktionaalisen sointuajattelun suuntaan.

Vuonna 1969 julkaistiin hänen teoksensa *A hangok világa I–VI* ("Äänten 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 ns. diktaattiraameilla Dobszay takaa sen, että oppilaat havaitsevat kokonaiskuvan välittömästi ja pysyvät tehtävässä koko ajan mukana. Diktaatit ovat yksi- ja kaksiaänisiä.

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

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

The image shows two systems of musical notation. Each system consists of a treble clef staff (melody) and a bass clef staff (bass line). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The melody in the first system consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G2, F2, E2, D2. The second system continues the melody: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G2, F2, E2, D2. There are some small markings below the bass line in the second system, possibly indicating fingerings or accents.

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

The image shows two systems of musical notation, similar to the previous one. Each system consists of a treble clef staff (melody) and a bass clef staff (bass line). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The melody in the first system consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G2, F2, E2, D2. The second system continues the melody: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G2, F2, E2, D2. There are some small markings below the bass line in the second system, possibly indicating fingerings or accents.

2.2.4.6 Éva Sipos Bántainé

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 huomiointikyky, (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.

Viimeisenä ja kehittyneimpänä metodina Bántainé esittelee "oppilaan muistin sanelun". Tämä tarkoittaa (1) erittäin keskittyntä kuuntelua, (2) muistiin pohjaavaa ymmärrystä ja (3) muistinvaraista notaatiota. Tehtäväesimerkkeinä Bántainé esittää muutaman malliesimerkin, jotka ovat otteita yksi- ja kaksiaanisesta tonaalisesta musiikista. Bántainén mukaan kenestä tahansa kehitty taitava melodiantkirjoittaja, mikäli opetuksessa käytetään hänen luomiin metodeja.

2.2.4.7 Suomalaiset melodiadiktaattimenetelmät

Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä 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 uusia diktaattimenetelmiä ja -kokoelmia. Suomalaisissa säveltapailukokoelmissa on silti havaittavissa diktaattimenetelmää ja -materiaalia koskevia painotuksia.

Vuonna 1946 Arvi Karvonen korostaa teoksessaan *Säveltapailun oppikirja*, että "sävelsanelun harjoituksia on suoritettava jokaisella oppitunnilla"⁵¹. Hänen mukaansa diktaattien vaikeusaste riippuu oppitunnilla käytettävistä säveltapailutehtävistä. Menetelmänä hän suosittelee, että aluksi oppilaat

⁵¹ Karvonen 1946, 10

kuuntelevat melodiaa tarkoin ja vasta sen jälkeen on vuorossa melodian kirjoittaminen. Kannattaa huomioida, että Karvonen kehottaa opettajia laatimaan omia diktaattimateriaaleja – teoksensa laulutehtävien pohjalta.

1980- ja 1990-luvuilla julkaistiin Suomessa kolme merkittävää kokoelmaa, joissa kaikissa sovelletaan säveltapailun opetukseen Kodály'n filosofiaa – ja joissa kaikissa korostetaan melodiadiktaatin korvaamatonta merkitystä musiikinopiskelijoille⁵². Timo von Creutlein kehottaa oppilaita opettelemaan melodian niin perusteellisesti, että notaatio voi tapahtua pelkästään ulkomuistin avulla⁵³. Anna-Maija Sillanpää puolestaan korostaa, että melodiadiktaattia on jatkuvasti harjoiteltava⁵⁴.

2.2.5 Yhteenveto diktaattikokoelmien tarkastelusta

Olen edellä esitellyt tutkimukseni kannalta olennaisimmat melodiadiktaattikokoelmat, ja yhteenvetona voin todeta, että niitä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: *metodit, materiaalit ja esitystavat*

2.2.5.1 Melodiadiktaatin metodit

Jokaisessa teoksessa esitellään samanlainen metodiikka diktaattitehtävien esiharjoituksille. Lähtökohtina ovat musiikin peruselementtien – rytmien ja melodian – systemaattinen harjoittelu. Kokoelmien väliset erot ilmenevät lähinnä peruselementtien omaksumisen järjestyksessä – nekin johtuvat tekijöiden hiukan toisistaan poikkeavista näkökulmista. Solmisaatioon perustuvat menetelmät ovat kautta linjan työstetty perusteellisemmin, minkä seurauksena peruseriaatteiden välillä ei ilmene merkittäviä eroja.

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. Gary

⁵² Hakkarainen – Hyytinen – Kesävuori 1995; Creutlein 1984; Sillanpää 1982

⁵³ Creutlein 1984, 7

⁵⁴ Sillanpää 1982, 3

Karpinskyn mielestä tämä menetelmä palvelee parhaiten oppilaiden musiikillisen ajattelun periaatteita⁵⁵. Osissa suoritettavaa melodiadiktaattia ei silti tarvitse hylätä⁵⁶, sillä sen avulla opettajat haluavat varmistaa myös heikkotasoisille oppilaille mahdollisuuden selviytyä tehtävistä⁵⁷. Tosin Karpinsky toteaa, etteivät tämän kaltaiset harjoitukset hyödytä oppilasta järkevän kuulon kehitymisessä.

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 klassismin aikakauden 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. Varjopuolena on tietysti melodioiden taiteellinen taso. Sándor Karácsony väittääkin taidefilosofiaansa esittelevässä kirjoituksessaan, että taidekasvatuksen tulee nojautua ainoastaan olemassaolevaan taiteelliseen materiaaliin⁵⁸.

Otteet säveltäjien teoksista ja kansanmusiikista ovat näin ollen verrattomasti arvokkaampaa tehtävämateriaalia. On huomattava, että esittelemissäni diktaattikokoelmissa otteet klassismin aikakauden teoksista on esitetty yksi- tai kaksiaänisinä tehtävinä, jolloin niille ominainen neliääninen soinnullinen ajattelu on häivytetty.

Nykyajan säveltapailunopettajalla on vastassaan suuri haaste löytää elävästä musiikkiperinteestä esimerkkejä, jotka sopivat jokaiselle oppilaalle. Tämähän edellyttää perusteellista perehtymistä eri aikakausien säveltäjiin – ja myös ns. taiteellisesti keskitasoa edustaviin säveltäjiin. Tulisiko tehtävien sitten edustaa

⁵⁵ Karpinsky 1989, 141

⁵⁶ Karpinsky 1989, 138

⁵⁷ Lavignac 1882, 185

⁵⁸ Karácsony 1941, 24

korkeinta mahdollista länsimaista musiikkikulttuuria? István Gábor ottaa esille "taiteellisesti keskinkertaisten sävellysten" hyödyn säveltapailunopetuksessa: hän näkee taiteellisesti keskinkertaisissa teoksissa säveltäjästä riippumatta niin runsaasti yhteneviä tyylillisiä tekijöitä, että niistä löytyy jokaiselle säveltapailun oppilaalle yhteistä opittavaa – todella merkittävät ja taiteellisesti yksilölliset teokset ovat liian omintakeisia melodiadiktaatin harjoitustehtäviksi⁵⁹.

2.2.5.3 Melodiadiktaatin esitystavat

Sen myötä kun melodiadiktaatti alkoi vakiintua oppiaineena, niin myös tehtävien esitykseen vakiintui poikkeuksetta piano⁶⁰. Siklósi viittasi kirjoituksissaan tosin siihen, että opettaja saattoi esittää diktaatin myös viululla⁶¹. 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 laulamalla⁶². Laulaminen onkin mitä autenttisinta esitystapa, mikäli tehtäviin sisältyy kansanlauluja.

Rudolf Németh, László Nógrádi ja János Puster toteavat yhteisessä antologiassaan, että musiikinkirjoittamisen valmiuksien kehittymistä ajatellen olisi oppilaille syytä soittaa harjoitukset myös äänitteinä, jotka antavat oikean käsityksen soivasta todellisuudesta⁶³. Myös Bántainé mainitsee kasettisoittimen käytön opetuksessa mutta toteaa saman tien, että itse asiassa sen käyttö on niin ongelmallista, että opettajan on varauduttava huolellisiin etukäteisvalmisteluihin⁶⁴. Hän ehdottaakin, että vaihtelua harjoitusten esittämiseen toisivat pikemminkin kollegojen tai jopa opiskelijoiden osallistuminen niiden soittamiseen⁶⁵.

⁵⁹ Gábor 1991, 13

⁶⁰ József – Rácz 1961, 10

⁶¹ Siklósi 1913, 8

⁶² Dobszay 1969a, 35

⁶³ Németh et al., 1984, 3

⁶⁴ Bántainé 1998, 9. Tällä hän viittaa kasettien pakollisiin edes- ja takaisinpäinkelauksiin harjoituksen aikana, jolloin oikeaa kohtaa on hyvin hankala löytää.

⁶⁵ Bántainé 1998, 9

Zoltán Abrubányai sanoo, että kasetilta soitettava harjoitus ei voi kuulostaa autenttiselta kehnon äänenlaadun takia. Siksi hän suosittelee nykyaikaisena vaihtoehtona tietotekniikan soveltamista opetustilanteissa.⁶⁶ "Keinotekoisia melodioita" sisältäviä musiikkiohjelmia 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 parissa⁶⁷.

Melodiadiktaatin soittamisesta on todettava vielä se, että yleisin käytössä oleva instrumentti – piano – on liian usein pahasti epäviisessä. 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 *hengitä* lainkaan⁶⁸.

2.2.6 Melodiadiktaatti Suomen ja Unkarin opintosuunnitelmissa

Melodiadiktaattitehtäviä räätälöidään oppilaille parhaiten soveltuviksi sekä Suomessa että Unkarissa. Vuodesta 1960 järjestelmällisesti kehitetyssä suomalaisessa musiikinopetuksessa melodiadiktaatti sisältyy poikkeuksetta jokaiseen säveltapailun kurssitasoon. Silti en ole löytänyt ainoastakaan opetussuunnitelmasta pedagogisia perusteita diktaatin asemalle säveltapailussa. Viimein vuonna 1982 Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto selvensi ja yhtenäisti koko maan säveltapailuvaatimukset⁶⁹. Sen sijaan Unkarissa melodiadiktaatti on saavuttanut jo kauan sitten korostetun aseman

⁶⁶ Abrubányai 1994, 23

⁶⁷ Király 2000, 25 ja 65

⁶⁸ Menuhin – Davis 1979, 273

⁶⁹ Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto 1982

musiikkikasvatusjärjestelmän kaikilla tasoilla ja opetussuunnitelmat määräytyvät yhtenäisen valtakunnallisen käytännön mukaisesti⁷⁰.

Suomen ja Unkarin musiikkikasvatuksen oppimateriaaleissa ja -menetelmissä esiintyy eroja, mutta silti molemmissa maissa melodiadiktaatin opetuksen peruseriaatteet muodostuvat seuraavien osa-alueiden yhdistelystä.

- sävellaji
- tahtiosoitus
- rytmiset kuviot
- tyypilliset melodiakaarrokset
- tyypilliset muunnosävelet ja modulaatiot
- sävelmän pituus
- sävelmän esitystapa ja esityksen kertauksien määrä

Gary Potterin mainitsemat "tyypilliset melodiadiktaatit"⁷¹ ja Gary Karpinskyn ehdottamat pianolla soitetut "kahdeksan tahdin mittaiset melodiat"⁷² vakiintuvat vähitellen sekä Suomen että Unkarin musiikkikasvatukseen. Diktaatin opiskelu pohjautuu täsmälliseen metodologiaan, jonka myötä tehtävien vaikeusaste on selvillä jokaisella opetustasolla, joten opetuksen päämäärä on nykyään itsestäänselvyys⁷³.

2.2.7 Melodiadiktaatin perusajatus oppiaineena

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

2.2.7.1 Kodály'n tulkinta melodiadiktaatista

Kodály väittää jo vuonna 1911, että musiikinteorian opetus perustuu ensisijaisesti oppilaiden aktiiviselle harjoittelulle⁷⁴. Hän langettaa tuomion niille teoria-

⁷⁰ Tanterv 1984, 5

⁷¹ Potter 1990, 63

⁷² Karpinsky 1990, 210

⁷³ Ks. Liitteet 2a ja 2b

⁷⁴ Kodály 1974b, 11

nopetuksen metodeille, jotka eivät perustu oppilaiden suorittamille harjoitus-tehtäville. Säveltapailu on musiikin perustekijät kattava laaja-alainen oppiaine, jonka päämääränä on mm. musiikin lukemisen ja kirjoittamisen sisäistäminen. Kodály vaatiikin kirjoituksissaan säveltapailun opetuksen yleistymistä. Hän viittaakin ahkerasti tuolloin vallalla olleeseen ja – hänen mielestään – edistyk-selliseen ranskalaiseen säveltapailunopetukseen⁷⁵ väittäen: "On ehdottoman tärkeää, että oppilas osaa laulaa nuoteista ja että hän oppii kirjoittamaan oikein kuulemansa melodian"⁷⁶.

Myöhemmin Kodály'n näkemys musiikin kirjoittamisesta ja lukemisesta käy entistä ehdottomammaksi. Niiden tärkeyttä hän tarkastelee (1) yleisen mu-siikillisen sivistyksen ja (2) musiikkikasvatuksen ammatillisen tason avulla.

(1) Perustellessaan musiikillisen sivistyksen merkitystä hän päätyy samaista-maan kaksi eri tyyppistä lukemis- ja kirjoittamisprosessia. Johtopäätöksenä hän luo 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."⁷⁷

Toisaalta Kodály myöntää myös perinnetietoon perustuvan yhteisön edustavan kulttuuriperinnettä, mutta korkeatasoinen moniääninen musiikki ei hänen mielestään voi olla olemassa ilman kirjoitustaitoa⁷⁸. Tämän takia jokaisen, joka haluaa lähestyä tätä "korkeatasoista musiikkia", on opittava nuotintamaan musiikkia.

(2) Musiikkikasvatuksen ammatillisen tason suhteen Kodály päätyy ajatuk-seen, että ammattimuusikon on oltava musiikillisesti sivistynyt, mutta hänen on lisäksi hallittava sekä kansanperinteen että ns. korkeakulttuurin sisäiset ja rakenteelliset arvot⁷⁹. Kehitellessään ajatuksiaan edelleen, Kodály luo katego-rian "taitava muusikko". Hänen mukaansa taitava muusikko näkee minkä kuulee ja kykenee nuotintamaan kuulemansa – tämän takia taitava muusikko

⁷⁵ Kodály 1974 e, 262 ja 1974a, 294

⁷⁶ Kodály 1974b, 11

⁷⁷ Kodály 1974c, 117

⁷⁸ Kodály 1974g, 287

⁷⁹ Kodály 1974d, 282

on taitava myös melodiadiktaatissa⁸⁰. Näistä Kodály'n ajatuksista kiteytyikin ammattiopiskelijoiden säveltapailunopetuksen johtoajatus.

Aktiivisesti opetukseen osallistuneiden musiikin ammattioppilaiden keskuudessa tekemäni tutkimus osoittaa, että tämän päivän ammattimuusikot ovat omaksuneet yksimielisesti Kodály'n johtoajatuksen melodiadiktaatin tärkeydestä⁸¹.

2.2.7.2 Notatiokyvyn tärkeyden ylikorostamisen seuraukset

Notaatiokyvyn tärkeyden liiallisesta korostamisesta syntyy helposti käsitys, että nuotinkirjoittamisen opettelu on itse asiassa sama asia kuin musiikin opiskelu yleensä⁸². Moni tutkija⁸³ onkin sitä mieltä, että musiikin yleissivistyksen kannalta oppilaille olisi syytä kehittää uusia opetusmenetelmiä, joissa perinteinen notaatio väistyisi tietynlaisen vaihtoehdoisen notaatiotavan tieltä⁸⁴.

David J. Elliott yhtyy edellä esitettyihin ajatuksiin: muodollinen musiikintuntemus voi antaa aivan virheellisen kuvan määriteltäessä yksilön musiikillista sivistystä. Hän ei kuitenkaan hyväksy näkemystä, jonka mukaan musiikillisten merkkien kuulonvarainen koodaaminen ja niiden siirtäminen nuottiviivastolle olisi yhtä arvokasta kuin musiikillinen yleissivistys.⁸⁵

Edwin E. Gordonin mukaan notaatio on kokoelma visuaalisia merkkejä, jotka symboloivat soivaa ääntä. Merkkien tunteminen kuuluu musiikin teorian aluelle – se ei siis vielä ole musiikkia. Gordon näkee nuotin eräänlaisena ikkunana, jonka läpi kannattaa katsoa ainoastaan silloin, kun oma sisäinen kuulo toimii luotettavasti.⁸⁶

Bennett Reimer on sitä mieltä, 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

⁸⁰ Kodály 1989, 114

⁸¹ Ks. Liite 1

⁸² Reimer 1989, 174

⁸³ Ks. esim. Terry 1994, 109 tai Laczó 1991, 10

⁸⁴ Gaare 1997, 23

⁸⁵ Elliott 1995, 61

⁸⁶ Gordon 1997, 8

notaatio, koska: "Merkkien tulkitseminen ei vielä ole musiikkia – vasta muusikko luo soitollaan niistä musiikkia".⁸⁷

2.2.7.3 Tutkijoiden näkemykset musiikin- ja tekstikirjoittamisesta

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 kummassakin tapauksessa nimitetään *kirjoitukseksi*. Sekä puheen että musiikin tallentamista edeltää perinnetieto.

John Sloboda on löytänyt lisäyhteyksiä kielen ja musiikin välille⁸⁸:

- 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.⁸⁹

⁸⁷ Reimer 1989, 174–176

⁸⁸ Sloboda 1985, 18–20

⁸⁹ Karácsony 1993, 98

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

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 mieleensä sanojen äänneasua – tai edes tuntea sitä.
- Musiikin lukeminen edellyttää sitä vastoin aina sisäistä kuulemista, jolloin merkit muuntuvat tajunnassa soiviksi ääniksi – jos näin ei tapahdu, niin notaatio jää vain kalpeaksi abstraktiksi soivasta todellisuudesta.⁹⁰

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

Deryck Cooken mukaan musiikilla ja kirjallisuudella on omat "sanakirjansa" – niinpä hän pyrkiikin luomaan musiikillisten kuvioiden sanakirjan⁹¹. Hänen mukaansa musiikki ei ole verbaalisessa mielessä kieli, mutta silti se on metafysisen kommunikaation väline. Cooke myöntää, että mikäli musiikillisiä ilmiöitä yritetään selittää sanoin, niin lopputulos on usein liian yksityiskohtainen – ja subjektiivinen.⁹²

Mikäli vertaillaan musiikin parametrejä kielen parametreihin (äänioppi, syntaksi ja semantiikka) niin on sanottava, ettei kielen kehityksessä ole aikoihin tapahtunut perusteellisia muutoksia. Pienempiä, puhekielen muuntumisesta aiheutuneita muutoksia voidaan toki havaita jatkuvasti, mutta ne eivät toistaiseksi ole vaikuttaneet kirjakieleen ratkaisevalla tavalla. Cooken mielestä musiikista puhuttaessa ainoastaan tonaalinen musiikki voi taata vastaavanlaisen järkkymättömän perustan, jolloin musiikkia voidaan verrata puhuttuun kieleen. Nykymusiikin suuntauksista hän väittää, että atonaalisuuteen

⁹⁰ Dahlhaus 1980, 21

⁹¹ Cooke 1981, 113–167

⁹² Cooke 1982, 216

enemmän tai vähemmän pohjaavat sävellykset edustavat pelkästään yksittäisten kielijärjestelmien loputonta virtaa, jolloin ne eivät ole tarpeeksi kypsää kielelliseen analyysiin⁹³.

2.2.8 Melodiadiktaatin vakiintumisen seuraukset

Melodiadiktaatin vakiintuessa musiikin opetusjärjestelmiin, voidaan samalla huomata seuraavat seurausilmiöt:

- (1) Melodiadiktaatti sisältyy musiikkioppilaitosten pääsykokeisiin.
- (2) Säveltäpailukilpailut.
- (3) Säveltäpailun näytetunnit.

(1) Musiikkikasvatus on nykyisin systemaattista, mikä on merkinnyt opiskelijoiden tasokkuuden lisääntymistä. Hyviä musiikinopiskelijoita on yhä enemmän, jolloin korkeamman asteen oppilaitokseen pääseminen on yhä vaikeampaa. Nykyisin musiikkikasvatuksen yksi keskeisiä tehtäviä on musiikillisten suoritusten objektiivinen arviointi, jossa suurena apuna on melodiadiktaatti. Gary Karpinskyn mukaan melodiadiktaatti on prosessi, jossa yhdessä suorituksessa yhdistyvät aistimusten monet eri osa-alueet, kuten kuulo, muisti, ymmärtäminen ja notaatio⁹⁴. Siksi se soveltuu erinomaisesti oppilaiden musiikkisuoritusten 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 ymmärtämisestä⁹⁵. Musiikkikorkeakoulujen ja akatemioiden pääsykokeissa melodiadiktaatin asema korostuu musiikillisen tiedon ja tason mittausvälineenä.

⁹³ Cooke 1982, 214

⁹⁴ Karpinsky 1990, 218

⁹⁵ Potter 1999, 66

(2) Harjoitustehtävien vaikeustasoa voidaan nostaa monin eri tavoin. Nämä mahdollisuudet tarjoavat mahdollisuuden myös kilpailuun:

- Melodiset ja rytmiset yksityiskohdat erikseen ja yhdessä soitettuna.
- Kirjoitettavien stemmojen määrä.
- Modulaatiot ja atonaalisuus.
- Erilaisten nuottiavainten käyttö.
- Tehtävien pituus.
- Diktaatin esityskertojen vähentäminen.

Lavignac esittää teoksensa esipuheessa erään merkittävän asian: Pariisin konservatorion oppilaiden melodiadiktaattitasoa testataan jo 1800-luvun loppupuolella yleistyneen käytännön mukaisesti ei ainoastaan koetilanteissa vaan myös kilpailuissa. Unkarilaisessa säveltapailunopetuksessa – joka noudattelee pitkälti ranskalaista mallia – on järjestetty kilpailuja säännöllisesti jo 1950-luvulta lähtien. Näissä kilpailuissa melodiadiktaatti on keskeisimpiä tehtäviä musiikkikouluista aina musiikkiakatemiaan asti.

Kilpailujen yhteydessä on muodostunut käsite "loistava melodian kirjoittaja". Karpinsky varoittaa käsitteen epätarkkuudesta: hänen mielestään nämä melodian kirjoittajat eivät ole erinomaisia, sillä heidät tulisi luokitella pikemminkin "korvien avulla ajatteleviksi muusikoiksi"⁹⁶.

(3) Unkarilaiset säveltapailupedagogit ovat jatkuvasti kehittäneet melodiadiktaattimenetelmiä – siksi heidän näytetuntinsa ovat olleet jatkuvasti suuren yleisön kiinnostuksen kohteena⁹⁷. Tehtävien ratkaisutilanteet näytetunneilla ovat hyvin näyttäviä, minkä takia melodiadiktaatti valittiin nähtävyydeksi vuonna 1967 Kanadassa järjestetyssä maailmannäyttelyssä. Unkarin paviljongissa säveltapailun päivittäiset näytetunnit järjestettiin Erzsébet Szönyiin johdolla ja oppilaiksi oli valittu Budapestin musiikkiakatemiaan kuoronjohdon opiskelijoita. Näytetuntien hienoimmat hetket koettiin silloin, kun opiskelijat nuotinsivat diktaatista kanadalalaisten 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 musiikki.⁹⁸

⁹⁶ Karpinsky 1989, 136

⁹⁷ Szönyi 1973, 80–85

⁹⁸ Szönyi 1979, 197

3 OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VÄLILLÄ ILMENEVÄN ERON POHDINTA AMMATTIKIRJALLISUUDESSA

Yleisen oletuksen mukaan taitava muusikko suoriutuu yleensä vaivattomasti hänelle tuntemattoman melodian diktaattista. Muutamista tutkimuksista olen löytänyt viitteitä siihen, ettei tämä pidä välttämättä paikkansa.

Melodiadiktaatin strategioita käsittelevässä tutkimuksessaan Gary Potter arvioi koeryhmänsä melodiankirjoittamisen tapoja. Hän oletti, että sekä ammattimuusikot että ammattiopiskelijat pärjäisivät loistavasti diktaattitehtävistä. Hänen ennako-odotuksensa eivät kuitenkaan täyttyneet, sillä ryhmän huipumuusikoista 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.⁹⁹

Soittotaidon ja melodiadiktaattien suoritustason välillä vallitsevaa ilmeistä eroa käsittelevässä ammattikirjallisuudessa on silti hahmotettavissa kaksi erilaista suuntausta: ongelman ratkaisua lähestytään joko melodiadiktaatin tai soitonopiskelun näkökulmasta.

3.1 Melodiadiktaattikeskeinen näkökulma

Rene Delaunay mainitsi vuonna 1943 julkaistussa melodiadiktaattikokoelmassaan taitavat soitto-oppilaat, joilla on vaikeuksia melodiankirjoituksen 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.¹⁰⁰

László Dobszay on pannut merkille samat ongelmat ja nimittää oppilaiden melodiadiktaatteihin kohdistuvaa ilmeistä pelkoa "diktaattipsykoosiksi". Hän arvelee, että ilmiö on tuttu jokaiselle säveltapailunopettajalle. Dobszayn mu-

⁹⁹ Potter 1990, 66

¹⁰⁰ Delaunay 1943, 3. Menetelmä ei ole Delaunayn kehittämä, vaan se tunnetaan jo Lavignacin kirjoituksista, ks. luku 2.2.4.1.

kaan ongelmia aiheuttavat erityisesti monimutkaiset tehtävät, mutta oppilaita hirvittää myös ajatus "jäädä yksin" tyhjän nuottipaperin kanssa. Koska diktaattitehtävien taso on oppilaille ylimitoitettu, niin 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.¹⁰¹

Gary Karpinskyn tutkimuksessa nousevat etualalle oppilaat, jotka joutuvat jatkuvasti "taistelemaan" toivottomien melodiadiktaattitehtävien parissa. Hänen mukaansa tällaiset oppilaat ovat suurin ongelma – he ovat suorastaan patologisia yksilöitä. Karpinsky pyrkiikin "lääkärin ominaisuudessa" arvioimaan heikkojen oppilaiden suorituksia. Hän on havainnut melodian kirjoittamisen ongelmissa kaikkiaan neljä perustekijää ja nämä ongelmat ovat oppilaskoh-
taisia, jolloin kaikille yhteistä "parannuskeinoa" ei ole löydettävissä. Tämän takia Karpinsky korostaa henkilökohtaisen opetuksen merkitystä.¹⁰² Myös Jukka Louhivuori on tutkimustensa perusteella vakuuttunut siitä, että oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet ja kirjoitustavat olisi arvioitava tapauskohtaisesti¹⁰³.

Oppilaiden henkilökohtaisesta ohjauksesta ja sen tuloksista ei kuitenkaan vielä toistaiseksi ole olemassa raportteja, mutta tekemieni tutkimusten perusteella¹⁰⁴ vaikuttaa ilmeiseltä, että nykyajan ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksessa juuri melodiadiktaatin alalla esiintyy oppilaiden keskuudessa varsin usein hermostuneisuutta, jopa pelkotiloja.

3.2 Soittokeskeinen näkökulma

Antal Molnár mainitsee vuonna 1965 korkeakouluopiskelijat, jotka epäonnistuvat diktaattiharjoituksissa. Hänen mielestään korkeammalla tasolla opiskelee ainoastaan opiskelijoita, jotka ovat jo entuudestaan selvillä musiik-
kallisuuden perusasioista. Molnárin näkemykseen sisältyy myös kysymys melodiadiktaatista, joka on tuleville musiikkitieteilijöille ja musiikintutkijoille hyvin tärkeä oppinaine, mutta soitonopiskelijoiden opintosuunnitelmiin se sisältyy

¹⁰¹ Dobszay 1969a, 35 ja Dobszay 1969b, 22–23

¹⁰² Karpinsky 1990, 192–194

¹⁰³ Louhivuori 1990, 64

¹⁰⁴ Ks. Liite 3

turhaan. Hän etenee pohdinnoissaan jopa niin pitkälle, että hän kyseenalaistaa säveltapailun merkityksen yliopistotason muusikkokoulutuksessa.¹⁰⁵ (Kodály on mielipiteissään järkkymätön: hän näkee säveltapailun "avaimena musiikin täydelliseen ymmärtämiseen"¹⁰⁶. Julkinen väittely säveltapailun merkityksestä päättyi tällä kertaa tähän ja säveltapailu sai pitää entisen asemansa ammattikoulutuksessa.)

Molnár palasi kuitenkin vielä eläkepäivinänsä käsittelemään säveltapailun problematiikkaa ammattimuusikkojen koulutusjärjestelmässä¹⁰⁷. 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 todistaa vielä kerran, ettei ole lainkaan harvinaista, että taitava muusikko ei ole taitava säveltapailussa. Hän toteaa: "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 alalla."¹⁰⁸

Budapestin konservatorion säveltapailunopettaja György Tornósy kirjoitti vuonna 1986 unkarilaisten musiikkipedagogien ammattilehteen alustuksen, jonka oli alun alkaenkin tarkoitus herättää väittelyjä ja ristiriitoja. Alustuksessaan hän yritti löytää syitä sille, miksi opiskelijoiden soittotaso on usein aivan eri tasolla kuin heidän saavuttamansa tulokset säveltapailun oppitunneilla. Tornósy väittää, että monesta heikkotasoisesta melodiankirjoitajasta on kouliintunut loistava muusikko. Nämä oppilaat eivät hänen mielestään

¹⁰⁵ Molnár 1965, 509–510

¹⁰⁶ Kodály 1965, 641

¹⁰⁷ Ks. Molnár 1991

¹⁰⁸ Molnár 1991, 23

ole "tyhjäntoimittajia" vaan loistavia taiteilijoita, jotka samalla – ymmärtävät musiikkia. Hänen kokemuksensa pedagogina osoittavat, että moni oppilas on jo alun perin ollut taitava melodiankirjoittaja, monet oppilaat sitä vastoin lähes opetuskelvottomia. Tornyos päätyy tulokseen, jonka mukaan musiikin kirjoittaminen ei ole edellytyksenä taitavaksi muusikoksi tulemiselle. Tätä hän perustelee mm. seuraavin sanoin:

"En tiedä, aiheutammeko pakottamisella ja liiallisella painostuksella enemmän haittaa kuin hyötyä manatessamme oppilaistamme esille häiriöitä itsevarmuudessa, kun arvostelemme suoraan heidän musiikillisia valmiuksia. Silti pidämme yhä edelleen pääsykokeiden tehtäväosioista tärkeimpänä juuri melodiadiktaattia."¹⁰⁹

Tornyos jäi havaintojensa kanssa kuitenkin yksin, sillä hänen kaipaamaansa kollegojen välistä debattia ei syntynyt. Niinpä melodiadiktaatin opetus Budapestin konservatoriossa on säilynyt muuttumattomana tähän päivään saakka¹¹⁰.

¹⁰⁹ Tornyos 1986, 10–14

¹¹⁰ Toteamus perustuu omakohtaisiin havaintoihini Budapestin konservatoriossa vuonna 1999.

4 OPPILAIDEN SOITTOTAIDON JA MELODIADIKTAATTITASON VERTAILU SUOMESSA JA UNKARISSA

Kuten olen jo todennut¹¹¹, Kodály'n näkemyksen mukaan on taitavan muusikon oltava taitava myös melodiadiktaatissa. Tutkimusongelmassani esittämäni väitteen mukaan näin ei käytännössä välttämättä ole laita. Olen vertailut oppilaiden soitto- ja melodiadiktaattitasoja ja pyrkinyt löytämään konkreettisia todisteita, onko nykyajan taitavien ammattimuusikoiden ja musiikinopiskelijoiden erinomaisen soittotaidon ja melodiadiktaattitaitojen kesken havaittavissa ristiriitoja. Tarkastellessani opiskelijoiden soitto- ja melodiadiktaattitasoja vertailen heidän varhaisia melodiadiktaattitehtäviään myöhemmin saavutettuun korkeaan soitto- ja melodiadiktaattitasoon. Tulosten arvioinnin yhteydessä joudun käsittelemään myös henkilökohtaisia ja subjektiivisia tietoja oppilaiden opintotaipaleelta. Opintorekisterien tarkastelun yhteydessä käsittelen luonnollisesti oppilaiden tietoja anonymisesti, jolloin lukijalle ei selviä oppilaiden henkilöllisyys.

Saavuttaakseni konkreettisia johtopäätöksiä olen suorittanut tilastollisia vertailuja kahdella eri tavalla: yhtäältä olen käyttänyt arkistoimiani melodiadiktaattitehtävien tuloksia omilta oppilailtani ja toisaalta olen hyödyntänyt menestyneiden muusikoiden omia muistikuvia ja mielipiteitä.

Jotta lukija saisi konkreettisen käsityksen taitavasta muusikosta ja taitavasta melodiadiktaattitasosta, niin määrittelen seuraavassa alaluvussa nämä käsitteet yksityiskohtaisemmin. Vertailussa hyödynnän kategorioita, jotka olen itse määrittellyt.

4.1 Kategorioiden määrittely

"Taitavaa muusikkoa" on kategoriameielessä tutkinut eniten Zoltán Kodály, lähinnä Robert Schumannin kirjoittaman artikkelin *Musikalische Haus- und Lebensregeln* herättämien ajatusten pohjalta. Kodály'n mielestä taitavan muusikon ainesosat koostuvat neljästä olennaisesta perustekijästä: harjaantunut korva, harjaantunut äly, harjaantunut sydän ja harjaantuneet

¹¹¹ Ks. luku 2.2.7.1

kädet. Kodály toteaa: "Mikäli yksikin perustekijä puuttuu, ei muusikko ole taitava."¹¹²

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

Ammattimuusikoiksi suuntautuvilla opiskelijoilla melodiadiktaatti tähtää siihen, että taitava muusikko kykenee nuotintamaan kuulemansa musiikin. Päämäärää voidaan lähestyä esimerkiksi kahdesta näkökulmasta: (1) henkilö x kykenee nuotintamaan kaikenlaisia 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: "kaikentasoisen melodia" voi olla periaatteessa mitä tahansa: eteen avautuukin loputtomiin johtava tehtävien vaikeusasteen lisääntyminen, mikä tietysti on lopulta mahdottomuus. Siksi voidaankin kysyä, *onko taitavan muusikon käsitteen määrittely ainoastaan musiikkikasvatuksen pienen osa-alueen tehtävä?* Voisiko tähän kategoriaan kuulua pelkästään musiikinhistorian tunnetuimmat mestarit, kuten W.A. Mozart ja J.S. Bach¹¹³? 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 mittakaavassa:

¹¹² Kodály 1974d, 283

¹¹³ Sivumennen sanottuna esimerkiksi Richard Wagner ei voisi lainkaan kuulua tähän kategoriaan, sillä Kodályyn mukaan hänellä ei ollut hyvää sisäistä kuuloa – ks. Kodály 1974d, 278.

- Taitava muusikko etenee systemaattisesti rakennetussa musiikkikasvatustajärjestelmässä viimein parhaimpaan mahdolliseen opinahjoo – musiikkiakatemia solistiselle linjalle. Siellä hän suorittaa diplomin, siirtyy maansa musiikkielämän kärkeen, työskentelee solistisissa tehtävissä ja huippuorkestereiden vakiosoittajana tai saavuttaa kuuluisuutta taitavana pedagogina.
- Vaikka opiskelija ei olisi – syystä tai toisesta – suorittanut musiikkiakatemia diploma, on hän silti taitava muusikko, mikäli hän saavuttaa solistina, kamarimuusikkona tai opettajana huippusuorituksia. Näitä muusikoita ovat esimerkiksi opiskelijat, jotka niittävät jo opintoaikanaan kansainvälisiä saavutuksia.

Toinen tärkeä osatekijä soitto- ja diktaattitason välisessä vertailussa on diktaattitason määrittely. Melodiankirjoittamisen arvioinnissa olen huomionut eri maiden oppilaitosten viralliset vaatimukset. Niin Suomessa kuin Unkarissakin on käytössä yhtäläiset arvosteluasteikot (1–5). Muusikoiden melodiankirjoituksen tasoa olen arvioinut yhtäältä oppituntien saavutusten ja toisaalta koetilanteiden saavutusten mukaan. Mikäli oppilaan oppitunnilla ja kokeessa saamien tulosten välinen ero on minimaalinen (tällaisia tuli eteeni vain kolme kappaletta), niin siinä tapauksessa olen huomionut korkeamman arvosanan. Arviointini olen suorittanut seuraavalla asteikolla:

Oppilas on melodiadiktaatissa *taitava*: arvosanat 5 (erinomainen) ja 4 (kiitettävä)

Oppilas on melodiadiktaatissa *heikko*: arvosanat 3 (hyvä) ja 2 (tydyttävä)

Alinta arvosanaa (1) ei vertailussa ole, sillä sehän tarkoittaa sekä Suomessa että Unkarissa hylättyä suoritusta.

4.2 Arvosanoihin perustuva vertailu

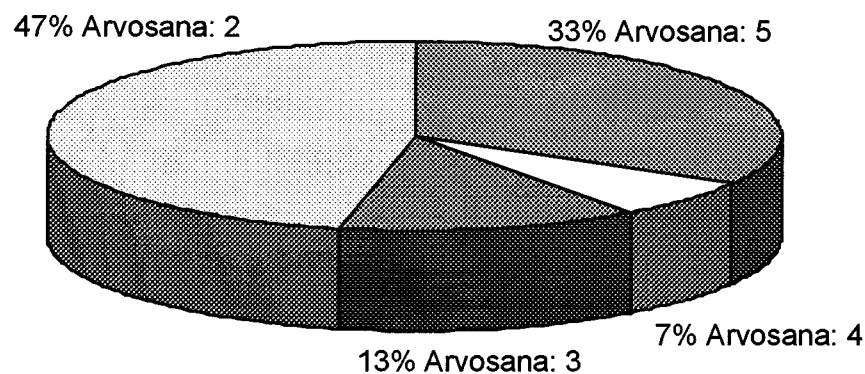
Seuraavaksi esitän suomalaisten ja unkarilaisten oppilaiden soitto- ja melodiadiktaattitason vertailun, joka perustuu heidän saamiinsa arvosanoihin. Ne ovat vuosilta 1972–98 ja löytyvät omista arkistoistani.

4.2.1 Taitavien muusikoiden melodiadiktaattitaso

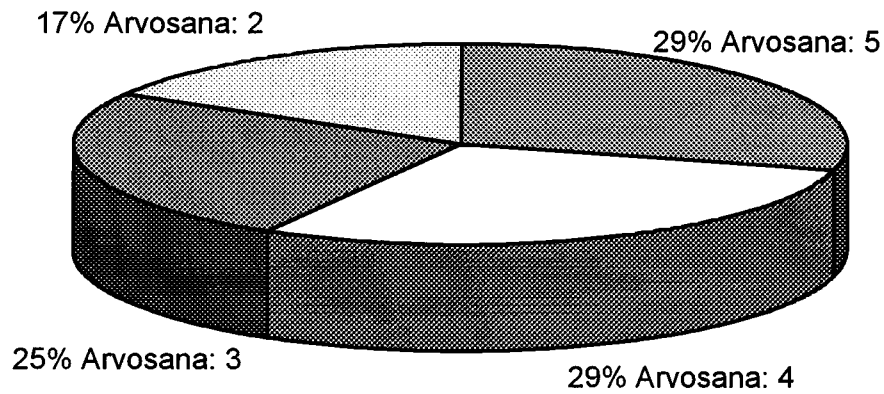
Oppilaat edustavat taitavan muusikon kategoriaa ja heitä on kaikkiaan kolmekymmentäyhdeksän. Melodiankirjoittamisen tason arviointi perustuu arvostuksiin, joita he saivat edellisistä oppilaitoksistaan ennen osallistumistaan musiikkiakatemian pääsykokeisiin. On syytä mainita jälleen, että Suomen ja Unkarin musiikkiakatemioiden vaatimustasot ovat lähes identtiset. Silti suomalaisissa ja unkarilaisissa musiikkiopistoissa on käytössä erilaiset opetusmenetelmät, minkä takia 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: täällä hän on saanut säveltapailunopetusta tavallisimmin vain viiden vuoden ajan. Opetusta hän on saanut unkarilaisen kollegansa tavoin kerran viikossa, mutta vain reilusti vajaat kaksi tuntia – eikä opetus ole välttämättä ole ollut jatkuvaa.

Taitavien muusikoiden arvostukset melodiadiktaatissa:

Kaavio 1. Suomi: 15 taitavaa muusikkoa.



Kaavio 2. Unkari: 24 taitavaa muusikkoa.



Kun vertaillaan taitavien muusikoiden melodiadiktaattituloksia, niin voidaan todeta seuraavaa:

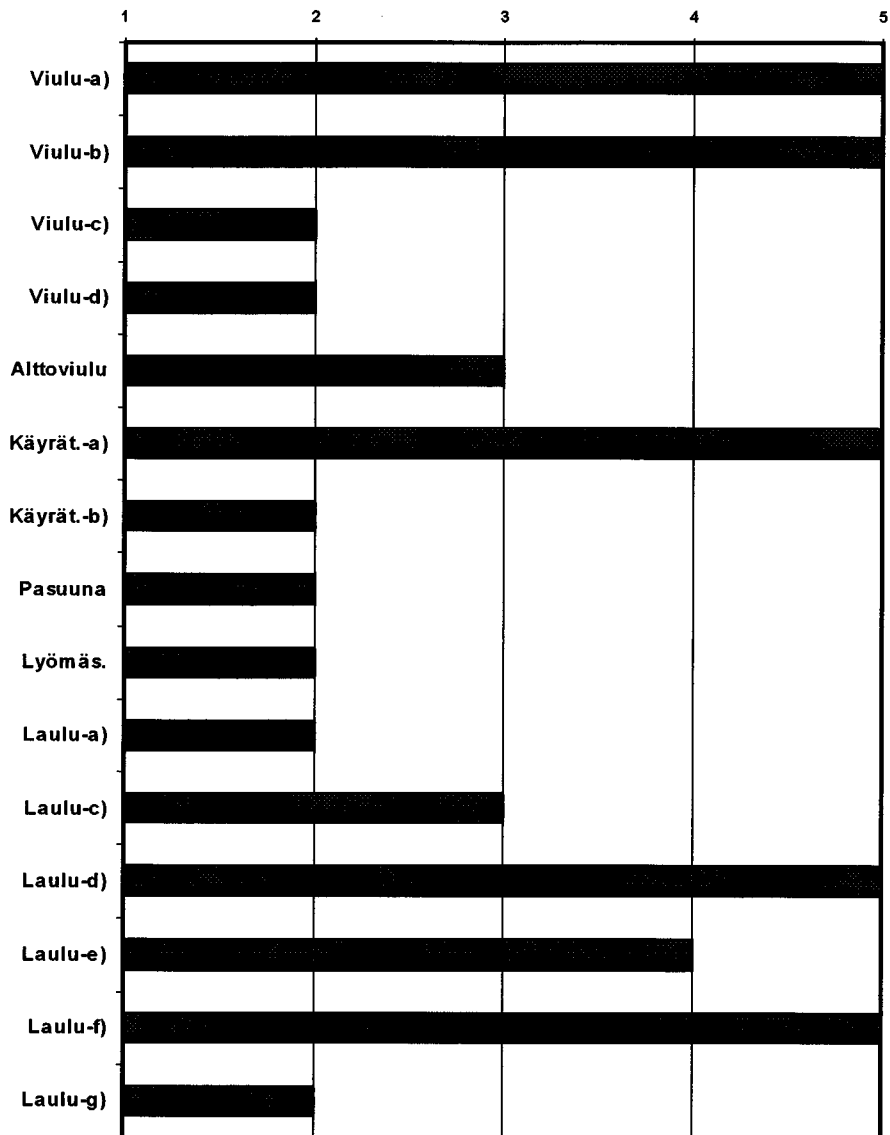
- Taitava muusikko ei ole välttämättä taitava melodiadiktaatissa.
- Parhaimpien arvosanojen (5/5) suhteellinen määrä on lähes sama Suomessa ja Unkarissa.
- Heikkojen arvosanojen (2/5) määrä on Suomessa yli kaksinkertainen Unkariin verrattuna.
- Taitavien melodian kirjoittajien (5/5 tai 4/5) prosentuaalinen määrä on Suomessa 40% ja Unkarissa 58%.

Tyydyttävien arvosanojen näin suuri prosentuaalinen ero (Suomessa 47% ja Unkarissa 17%) selittyy maiden erilaisilla koulutusjärjestelmillä: Unkarissa on käytössä jatkuva ja järjestelmällinen säveltapailunopetus, joka antaa mahdollisuuden myös heikkojen oppilaiden kehitykselle.

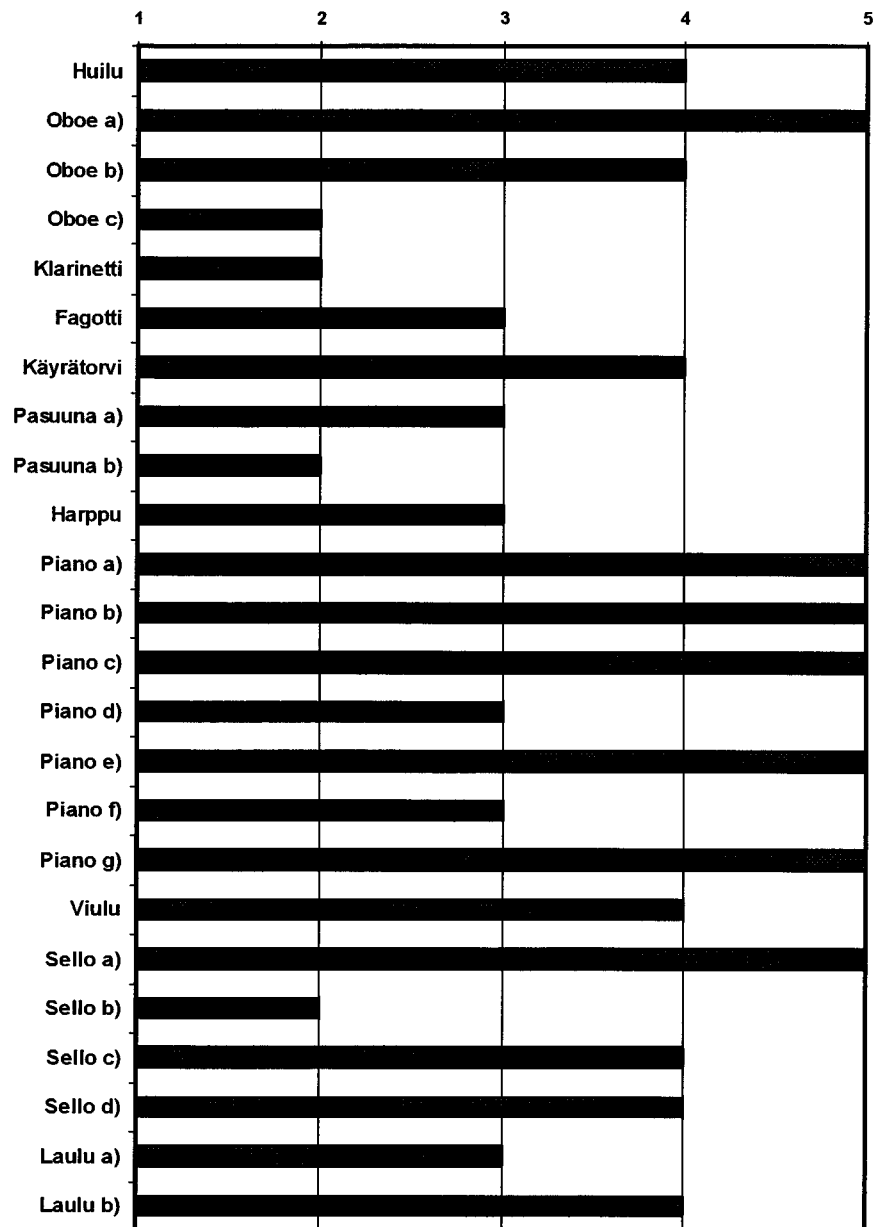
Seuraavaksi teen yhteenvedon oppilaiden arvosanoista huomioiden heidän soitinvalintansa.

Taitavien muusikoiden arvosanat melodiadiktaatissa:

Kaavio 3. Suomi, arvosana-asteikko 1–5. (Kirjaimet soittimien perässä viittaavat eri oppilaisiin, jotka soittavat samaa instrumenttia.)



Kaavio 4. Unkari, arvosana-asteikko 1–5.



Soitinryhmien välisestä vertailusta voidaan todeta, että pääinstrumentin ja melodiadiktaattitason välistä yhteyttä ei voida osoittaa. Niin laulajien kuin instrumentalistien keskuudesta löytyy sekä taitavia että heikkoja melodian kirjoittajia.

Molempien maiden arvosanoista voidaan silti kenties havaita, että pianistien keskuudessa esiintyy suhteessa eniten taitavia melodian kirjoittajia. Vakuuttavaa johtopäätöstä pääinstrumentin ja melodian kirjoittamisen välisestä yhteydestä on kuitenkin mahdotonta luoda, sillä pelkästään kahden maan musiikinopiskelijoiden arvosanojen tarkastelu ei voi antaa vakuuttavaa kuvaa koko Euroopan tilanteesta.

Olen kuitenkin saanut Budapestin musiikkiakatemiaan vuoden 1974 pääsykokeista tietoa, joka tukee edellä esittämääni arvelua¹¹⁴: jousisoittajista hyväksyttiin oppilaitokseen kaikkiaan 11 hakijaa, mutta vain yksi (!) heistä saavutti pääsykokeissa musiikkiakatemiaan edellyttämän vaatimustason melodiadiktaatissa. Melodiadiktaattiosio uusittiin kokelaille muutaman kuukauden päästä. Tuolloin arvosteluperusteet oli laadittu siten, että heikoimmatkin oppilaat "selviytyivät nipin napin kunnialla". Tämän jo legendaariseksi nimetyn vuosikurssin jousisoittajat ovat silti kaikki kansainvälisesti tunnettuja ja arvostettuja kamarimuusikoita, solisteja tai opettajia!

4.2.2 Taitavien melodian kirjoittajien soittotaso

Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden soittotasoa melodiadiktaatin näkökulmasta. Havainnollisuuden takia olen rajannut vertailun ulkopuolelle taitavan melodiadiktaatin suorittajan ominaisuudet ja keskityn tarkastelemaan ainoastaan erinomaisten melodian kirjoittajien soittotasoa. Vertailun avulla pyrin löytämään vastauksen kysymykseen, onko taitava melodian kirjoittaja myös taitava muusikko.

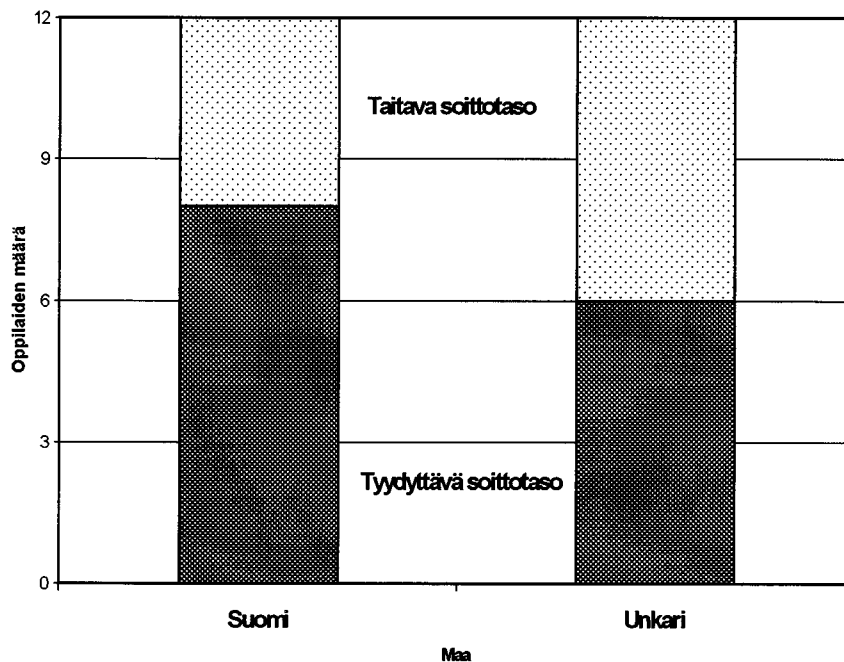
Kategoria "taitava melodian kirjoittaja" määräytyy oppilaiden arvosanojen perusteella ja näitä dokumentteja minulla on käytössäni vuosilta 1972–98. Oppilaiden suorituksiin olen valinnut sekä tavanomaiset tenttitulokset (arvosana 5) että – unkarilaisten oppilaiden kohdalla – myös

¹¹⁴ Keskustelu Debrecenin konservatorion yliopettajan, Zsolt Molnárin kanssa vuonna 1999.

säveltäpailukilpailujen diktaattiosioden tulokset. Vertailussani oppilas on taitava muusikko, mikäli hänet on hyväksytty maansa korkeimman oppilaitoksen – musiikkiakatemiaan – solistiselle linjalle. Tasoltaan tyydyttävä soittaja ei sen sijaan ole päässyt opiskelemaan musiikkiakatemiaan, mutta hän on kuitenkin suorittanut loppututkinnon soitonopettajan opintolinjalla.

Taitavien melodiankirjoittajien soittotaso:

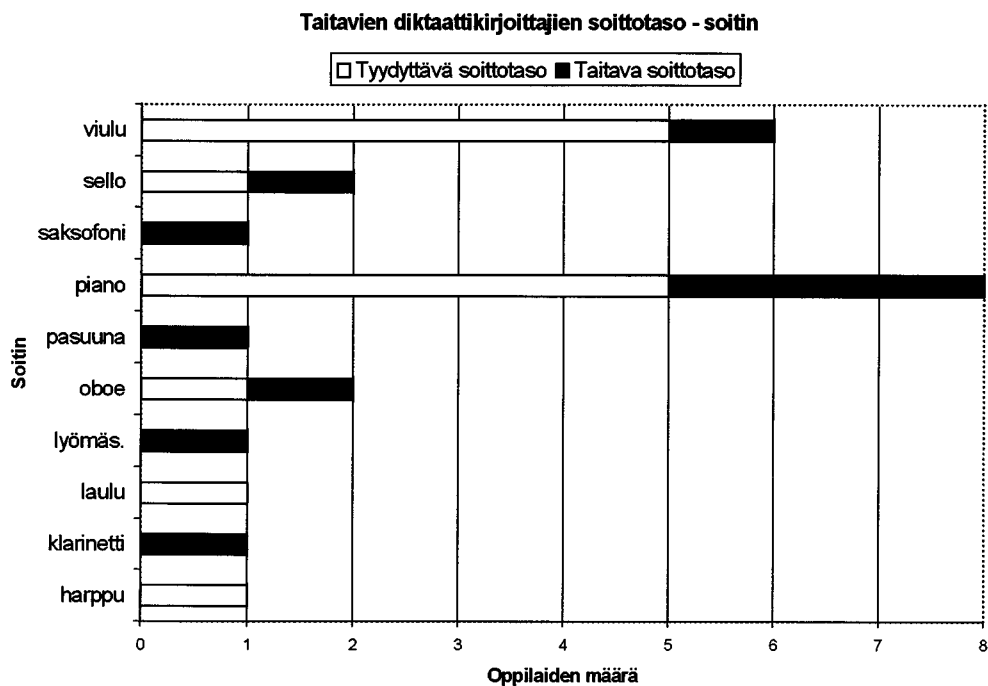
Kaavio 5.



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

Taitavien melodiankirjoittajien soittotason vertailu soittimittain:

Kaavio 6.



Kaaviosta käy ilmi, ettei tässä vertailussa ilmene suoraa yhteyttä melodiadiktaattitason ja pääinstrumentin välillä. Taitavien melodiankirjoittajien joukossa on sekä taitavia että tasoltaan tyydyttäviä soittajia.

4.3 Haastatteluihin perustuva vertailu

Lukuisten taitavien muusikoiden opiskeluaikaisen melodiankirjoittamisen tasosta kertovien asiakirjojen saaminen on osoittautunut käytännössä mahdottomaksi. Tavallisesti muusikot itse kuitenkin muistavat hyvin opiskeluaikojensa diktaattitason. Haastattelujen avulla olen pystynyt sisällyttämään tutkimukseeni edellä esitettyä laajemman otoksen oppilaiden soitto- ja diktaattitasosta. Haastattelin kaikkiaan neljäkymmentä ihmistä, jotka voidaan luokitella taitaviksi muusikoiksi¹¹⁵. Pyysin kutakin haastateltavaa arvioimaan opiskelu-

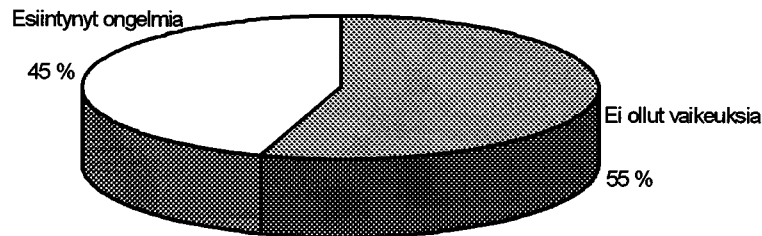
¹¹⁵ Ks. Luku 3.1

aikaista diktaattitasoan ja valitsemaan jomman kumman seuraavista kategorioista:

- (1) Opiskeluaikana ei esiintynyt ongelmia diktaattitehtävissä.
- (2) Opiskeluaikana esiintyi ongelmia diktaattitehtävissä.

Haastattelujen aikana pyrin saamaan myös selville ongelmien syyt ja opetuksessa mahdollisesti sovelletut ongelmien ratkaisumenetelmät.

Kaavio 7. Taitavien muusikkojen diktaattitaso opiskeluaikana.



Vastausten perusteella voidaan jälleen todeta, ettei taitava muusikko ole välttämättä taitava melodiankirjoittaja. Kaaviosta käy ilmi, että 55% haastatelluista oli muistikuviansa mukaan taitavia melodiadiktaattista. Sen sijaan 45% haastatelluista muisti kohdanneensa ongelmia diktaattitehtävien parissa. On mielenkiintoista tarkastella haastateltavien mainitsemia syitä, jotka johtivat melodiankirjoituksen ongelmiin:

- Tehtävien sisältämien vaikeuksien aiheuttama "totaalinen oikosulku".
- Liian pitkä diktaatti.
- Koordinaatiopisteiden täydellinen puuttuminen.
- Liian lyhyt aika tehtävän suorittamiseen.

Vastaajien mukaan ongelmien ratkaisua auttoivat ylimääräiset harjoitukset – jotka tosin eivät suoranaisesti kehittäneet heidän diktaattitasoan, mutta kylläkin mahdollistivat koetulosten hyväksymisen.

5 DIKTAATEISSA KÄYTETTÄVIEN SOITTIMIEN VAIKUTUS MELODIA-DIKTAATTIIN

5.1 Kokeiden tausta ja päämäärä

Melodiadiktaatin parissa työskentelevät pedagogit korostavat musiikin tärkeyttä hajoitusten yhteydessä. Jacquotte Ribière-Raverlat'n mukaan ei tule unohtaa tosiasiaa, että itse musiikki on diktaattiharjoitusten keskeisin päämäärä¹¹⁶. László Nógrádi, Károlyné Papp ja Marianna Spiegel toivovat diktaattikokoelmansa alkusanoissa, että myös säveltapailunopetuksesta kehittyisi kokoelman harjoitusten avulla osa *varsinaista* musiikinopetusta¹¹⁷. Seija-Sisko Raitio korostaa myös, että säveltapailu tarjoaa mahdollisuuden musiikin analysoimiseen ja ymmärtämiseen, minkä takia opetus ei saa loitontua musiikista¹¹⁸. Voidaankin siis aiheellisesti kysyä, toteutuuko musiikin läsnäoloon tähtäävä päämäärä ammattimuusikkojen diktaattityöskentelyssä?

Olen tehnyt nykyajan musiikkioppilaitosten säveltapailunopettajien keskuudessa tutkimuksen¹¹⁹, jonka perusteella niin melodiadiktaatti, kuulon kehittäminen kuin läksyjen kuulustelukin tapahtuu tavallisimmin pianon avulla. Harjoitusten ambitukset ovat seuraavat:

Nuottiesimerkki 16. Yksiäänisen melodian ääniala.



Nuottiesimerkki 17. Moniäänisien harjoitusten ääniala, joka on edellistä huomattavasti laajempi.



¹¹⁶ Ribière – Raverlat 1971, 58

¹¹⁷ Nógrádi et. al 1994, 4

¹¹⁸ Raitio 1995, 2

¹¹⁹ Ks. Liite 4

Éva Sipos Bántainén tutkimuksessa esiintyy viittauksia siihen, että oppilaat ymmärtävät ja kykenevät nuotintamaan parhaiten pianolla esitettyjä tehtäviä¹²⁰. 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 kuorotekoksen katkelmasta. Pysin todistamaan oletukseni oikeaksi tarkastelemalla diktaattisoittimen soinnin merkitystä opetustilanteissa.

5.2 Kokeiden materiaali

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

Nuottiesimerkki 18. Koe 1: transkriptio pianolle, joka on musiikinopetuksen yleinen käytäntö.



¹²⁰ Bántainé 1998, 9

Nuottiesimerkki 19. Koe 2: transkriptio pianolle, joka vastaa paremmin alkuperäistä asetelua.

A musical score for piano transcription. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The time signature is common time (C). The score is divided into four measures. The first measure shows a treble staff with a whole note chord (F#, C#, G#) and a bass staff with a whole note chord (F, C, G). The second measure has a treble staff with a whole note chord (C, G, C) and a bass staff with a whole note chord (F, C, G). The third measure has a treble staff with a whole note chord (F, C, G) and a bass staff with a whole note chord (F, C, G). The fourth measure has a treble staff with a whole note chord (C, G, C) and a bass staff with a whole note chord (F, C, G).

Nuottiesimerkki 20. Koe 3: alkuperäinen musiikki CD-levyltä soitettuna.

A musical score for a full orchestra. The score is divided into several parts: 2 Flutes (2Fl.), 2 Clarinets (2Cl. (La)), 3 Trumpets (3Tr.), 3 Cornets (3Cor. (Mi)), Timpani (Timp.), Violins I (Vl. I), Violins II (Vl. II), Violas (Vlc.), and Violoncello/Double Bass (Vlc. e Cb.). The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The time signature is common time (C). The score is divided into four measures. The first measure shows various instruments playing notes. The second measure shows various instruments playing notes. The third measure shows various instruments playing notes. The fourth measure shows various instruments playing notes. Dynamics markings include *p* (piano) and *pp* (pianissimo). A "Solo" marking is present in the Timpani part in the third measure.

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.
- *Musikillisia ilmiöitä on vähän.* Tunnistettavia sointuja oli vähän, ts. ainoastaan kaksi perustyypä (duuri ja molli).
- *Lyhyt ja hitaassa tempossa esitettävä tehtävä.* Esimerkki oli kestoaltaan lyhyt ja sen esitystempo hidas. Näin ollen muistin ei pitäisi vaikuttaa tehtävän ratkaisemiseen.
- *Helposti kirjoitettava tehtävä.* Soinnut merkittiin ylös yleisesti käytössä olevien kirjaimien (D ja M) avulla, joten oppilaiden tekemät mahdolliset notaation epätarkkuudet eivät vaikuttaneet lainkaan vastauksen epätarkkuuteen.

5.3 Koetilanne ja koehenkilöt

Kokeet on tehty 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.

Jokainen koehenkilö oli suorittanut musiikinteorian ja säveltapailun 3/3 perustutkinnot. Kukin koehenkilö osallistui vain yhteen koeryhmään:

- Ryhmä A koostui kahdestakymmenestä perustutkintolinjan soiton- ja laulunopiskelijoista. Mainittakoon, että yhdeksän heistä oli jo suorittanut säveltapailun I-kurssin. Tehtävänä oli koe 1.
- Ryhmä B koostui kuudestatoista konservatorion perustutkintolinjan soiton- ja laulunopiskelijoista. Mainittakoon, että kahdeksan heistä oli jo suorittanut säveltapailun I-kurssin. Tehtävänä oli koe 2.

- Ryhmä C koostui kolmestakymmenestäviidestä konservatorion opettajalinjalle pyrkineistä soiton- ja laulunopiskelijoista. Edellytyksenä oli, että he olivat suorittaneet säveltäpailun I-kurssin, mutta 15 heistä oli suorittanut jo säveltäpailun II-kurssin. Tehtävänä oli koe 3.

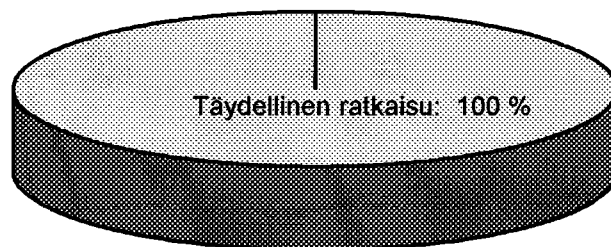
5.4 Arviointimenetelmä ja tulokset

Kokeen arviointi perustui seuraavan arvosteluasteikkoon:

- (1) Täydellinen ratkaisu (D–D–M–D)
- (2) Hyväksyttävä ratkaisu, jolloin sointutyyppit olivat oikein, mutta sointukäännösten yhteydessä esiintyi virheitä. Vastaukset on luokiteltu epätarkkuuksien 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 määrityksessä esiintyneet virheellisyydet ilmoitettu erikseen, mutta virhetyyppien analyysiä ei ole suoritettu.

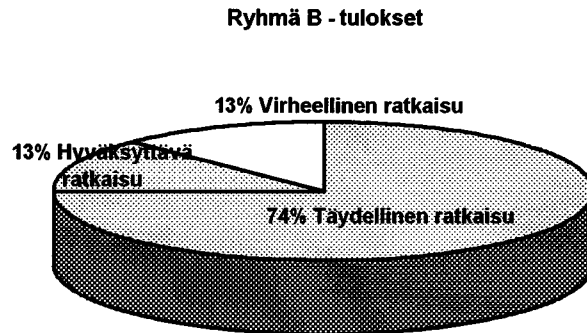
Vastaustulokset koeryhmittäin:

Kaavio 8. Ryhmä A.



Ryhmä A:n täydelliset tehtävänratkaisut todistavat kokeen lähtökohtana olleen olettamuksen: oppitunneilla harjoiteltujen aihepiirien mukaisesti laadittu ja

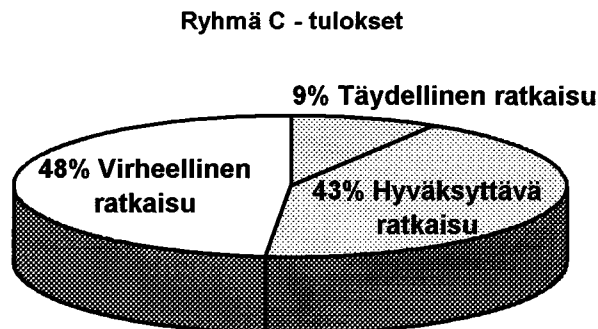
pianolla soitettu tehtävä osoittautui koehenkilöille tavanomaiseksi, vaivattomaksi tehtäväksi¹²¹.



Kaavio 9. Ryhmä B.

Ryhmä B:n vastauksissa esiintyy virheitä, joiden syynä on epäilemättä sointujen sijoittaminen koehenkilöille epätavalliselle äänialueelle¹²².

Kaavio 10. Ryhmä C.



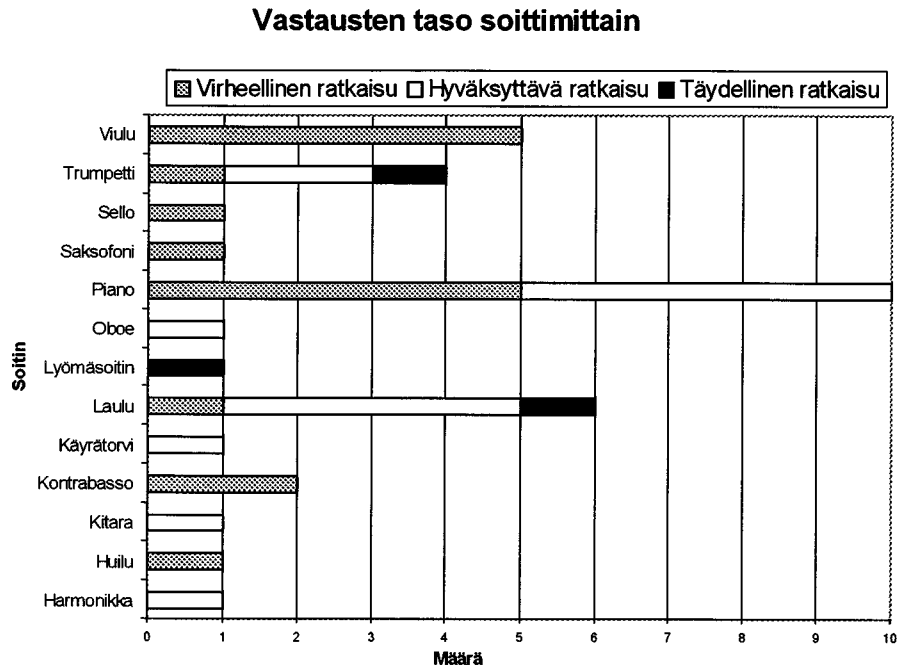
Kun ryhmä C:n vastauksia verrataan edellisten ryhmien vastauksiin, niin täydellisten ja hyväksyttävien vastauksien lukumäärä vähenee vaikuttavasti. Tälle ei ole löydettävissä minkäänlaista loogista selitystä¹²³. Luulisin, että vastauksissa esiintyvät virheet saattaisivat viitata jonkinlaiseen koetilanteen laukaisemaan paniikkihäiriöön. Tehtävän soinnuista ensimmäinen ja viimeinen tuottivat vähiten hankaluuksia.

¹²¹ Ks. Liite 5a

¹²² Ks. Liite 5b

¹²³ Ks. Liite 5c

Kaavio 11.



Kaaviosta voidaan havaita, että elävän ja aidosti soivan musiikkiesimerkin tunnistaminen ei liity mitenkään koehenkilön instrumenttivalintaan – tai edes tiettyihin soitinryhmiin. Näin voidaankin todeta, että pääinstrumentin ja tehtävän moitteettoman suorituksen välillä ei ole havaittavissa mitään suoraa yhtäläisyyksiä.

Ryhmiä 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.

6 TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTI

Menestyvien muusikoiden korkean soittotason ja monesti heikon melodiankirjoitustason välisen ristiriidan selvittämiseksi olen tutkimukseni hypoteesin mukaisesti tarkastellut neljää aluetta, joilla oppilaiden ongelmat ilmenevät (ks. sivu 4 ja 5). Seuraavaksi esitän yhteenvedon tutkimustuloksista.

1. *Melodiadiktaattiharjoitusten perusidea.* Melodiadiktaatti on ollut käytössä jo yli sadan vuoden ajan eri maiden musiikinopetusjärjestelmissä, joissa sen tarkoituksena on helpottaa oppilaiden musiikinlukemisen omaksumista. Musiikin perusopetuksen tasolla diktaattitehtävien suoritusten hyöty on kiistaton. Melodiadiktaatti luokitellaankin tehtävätyyppinä eräänlaiseksi *apuvälineeksi*, joka perustuu satojen vuosien kehityksen tuloksena muodostuneeseen merkkijärjestelmään, ts. 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 rajoitutaan lisäksi ainoastaan kahden musiikillisen parametrin – sävelkorkeuksien ja -kestojen – merkitsemiseen. Niinpä myös melodiadiktaatissa rajoitutaan näiden kahden parametrin nuotintamiseen. Tätä taustaa vasten ajateltuna musiikin ammattiopetuksen perusajatus – *melodiadiktaatti on todiste musiikin ymmärtämisestä* – on täysin virheellinen.

Kodály'n tulkintaa ammattimuusikoiden melodiadiktaattien kirjoituksesta¹²⁴ ei ole tieteellisesti todistettu. Silti musiikkipedagogien ja ammattimuusikoiden keskuudessa melodiadiktaattia arvostetaan suuresti ja sitä pidetään itsestäänselvänä edellytyksenä taitavan muusikon koulutus- ja kehitymisprosessissa.

2. *Melodiadiktaateissa käytetty materiaali.* Diktaattimateriaalin läpikatsauksen perusteella voidaan todeta, että musiikinopetuksen vaatimusperusteissa materiaali tähtää vain tiettyjen melodisten ja rytmisten ilmiöiden opetteluun.

¹²⁴ Ks. esim. Luku 2.2.7.1.

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 aina 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 tekee oppilaan musiikkikorvan yksipuoliseksi. 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 menetelmät.* Oppilaitosten vaatimustasoja vastaavat melodiadiktaattimetodit keskittyvät yksinomaan oppilaiden nopeaan ja tehokaseen suoriutumiseen diktaattitehtävistä. Menetelmät ovat näin ollen liian tehtäväkeskeisiä. Edes perusteellisesti harkitut opetusmenetelmät eivät vielä toistaiseksi ole pystyneet luomaan suoraa yhteyttä elävään, aidosti soivaan musiikkiin.

Melodiadiktaatin perusajatus ja opetusmenetelmät ovat ammatillisen musiikkikoulutuksen opetussuunnitelmissa juurtuneet hyvin syvään – ja vaikuttaa vahvasti siltä, että ne myös pysyvät kehittymättömyyden olotilassa. Aikansa eläneet ja auttamattomasti vanhentuneet diktaattitehtävät ovat esteenä nykyajan edellyttämille kehitykselle ja uudistuksille.

Tämän päivän melodiankirjoituksen 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 melodiankirjoituksen tarpeita. Juuri tämän takia ammattimuusikoiden musiikinymmärtämisen tasosta ei tulisi vetää johdtopäätöksiä melodiadiktattitehtävien suoritusten perusteella. Väitteen todis-

teena ovat lukuisat suomalaiset ja unkarilaiset erinomaiset ja kansainvälisen uran luoneet muusikot, jotka kuitenkin ovat heikkoja melodiadiktaatissa – ja näin ollen he *periaatteessa* eivät "näe mitä kuulevat". Mikäli melodiadiktaatti ammattimuusikoiden säveltapailunopetuksessa etäännyy vielä enemmän elävästä musiikista ja mikäli opintosuunnitelmissa ei huomioida melodiadiktaatin alkuperäistä tarkoitusta, niin koko oppiaine vääristyy irvikuvakseen, jolloin tuloksena on "korvattoman muusikkosukupolven" kehittyminen.

POHDINTA

Tarkasteltuani ammattiopetuksessa esiintyviä oppilaiden melodiadiktaattiin liittyviä ongelmia, olen säveltäpailunopettajana täysin samaa mieltä kuin David Elliott: "Suurin todiste musiikin ymmärtämisestä on oppilaiden soittotaso."¹²⁵ Mikäli tämä väite hyväksytään ammattikoulutuksen tutkintovaatimukseen, niin samalla on myös toteutettava "reformi"¹²⁶, joka palauttaa melodiadiktaatin oikealle perustalleen. Mikäli melodiadiktaattia pidetään musiikin lukutaidon kehittämiseen tähtävään oppiaineen *lisäksi* musiikin ymmärtämistä edesauttavana apuvälineenä, niin seuraavia osa-alueita olisi syytä miettiä tarkoin uudessa valossa:

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

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

Opetuksessa huomioitavat musiikilliset parametrit. Diktaattiharjoituksissa huomioitavia musiikillisia parametrejä ei tulisi rajoittaa ainoastaan melodiaan ja rytmiin. Esimerkiksi dynamiikan, äänensäyvyn ja erilaisten tulkintojen huomiointi ja vertailu saattaisi tehdä mahdolliseksi Kodály'n mainitseman yhteyden soittotaidon ja melodian kirjoitustason välillä.

Yksilölliset tarpeet ja niiden toteutustavat. Ryhmäopetus ei suo mahdollisuutta melodiadiktaatin kehittämistä yksilötasolle. Tietotekniikan ja notaatio-ohjel-

¹²⁵ Elliott 1995, 76

¹²⁶ Karácsony 1954, 60

mien avulla on henkilökohtaisten tehtävien luominen ryhmän jäsenille melkoisen vaivatonta¹²⁷.

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 tyhjien tahtien puuttuvien äänten, erilaisten musiikillisten ilmiöiden ym. nuotintaminen.

Tutkintoihin kohdistuva ongelma. Melodiadiktaatti ei nyky muodossaan pysty kuvaamaan selkeästi oppilaiden todellista musiikillista ymmärtämistä. Tämän takia soiton ammattilinjän opiskelijoille pakollisten melodiadiktaattitutkintojen mielekkyys voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Jos tutkintoja on edelleen pakko järjestää, niin siinä tapauksessa kaikki tutkintotavat tulisi tutkia tieteellisin perustein ja saattaa ne vastaamaan varsinaisia eläviä musiikillisia, soivia ilmiöitä.

Edellä esittämieni uudistusehdotusten pohjalta olen vuodesta 1998 lähtien tehnyt kokeita melodiadiktaatin alalla sekä Suomessa että Unkarissa. Vielä on aivan liian varhaista tehdä kokeistani johtopäätöksiä, mutta kokemuksieni mukaan voin jo tässä vaiheessa todeta sen, että opintovaatimusten muutokselle olisi suuri – ja pikainen – tarve.

Monen musiikkikasvatuksen ammattilaisen mielestä oppilaitosten hallinnollinen byrokratia on tavallisimmin esteenä musiikin ammattikoulutuksen uudistumismahdollisuuksille¹²⁸. Silti olen varma siitä, että nykyajan vaatimukset huomioivat melodiadiktaattitehtävät hyödyntäisivät ratkaisevasti myös *musiikin* ammattiopetusta.

¹²⁷ Ks. Liite 7a ja 7b

¹²⁸ Ks. Liite 6

LÄHTEET

Abrudbányai, Z. 1994. Hamburger és utópia II/2. rész. *Julkaisussa Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*. XXXVI. évf. 6.szám (17–26).

Agócsy, L. 1953. *A középfokú szolfézs útmutatója*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Agócsy, L. 1953. *Szolfézs Középfok II*. Editio Musica Budapest Z. 1396.

Bántainé, S.É. 1998. *A jó muzsikus látja amit hall és hallja amit lát*. Zenediktálási módszerek. FPI, Budapest.

Bartók, B. 1914. *A hunyadi román nép zenedialektusa*. Ethnographia, Budapest (108–115).

Brink, E.R. 1980. *A cognitive approach to the teaching of aural skills viewed as applied music theory*. Northwestern University, Illinois.

Brockhaus, M. & Riemann H. 1983. *Zenei lexikon I*. Toim. Antal Boronkay. Zeneműkiadó, Budapest.

Brockhaus, M. & Riemann H. 1984. *Zenei lexikon II*. Toim. Antal Boronkay. Zeneműkiadó, Budapest.

Brockhaus, M. & Riemann H. 1985. *Zenei lexikon III*. Toim. Antal Boronkay. Zeneműkiadó, Budapest.

Busoni, F. 1911. *Sketch of New Aesthetic of Music*. Teoksessa *Three Classics in the Aesthetic of Music*. Dover Publication, Inc. New York (4–38).

Cooke, D. 1981. *The Language of Music*. Oxford University Press, Oxford.

Cooke, D. 1982. *Vindictains*. Faber and Faber, Lontoo.

Creutlein, T. v. 1984. *Säveltäpailun ja musiikin teorian peruskurssit 1-3, opettajan opas*. Otava, Helsinki.

- Creutlein, T. v. 1994. *Suomalaisia laulusävelmiä (Peruskurssi 2/3) Opettajan kirja*. Timo von Creutlein ja Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Dahlhaus, C. 1980. *Musiikin estetiikka*. Suomentanut Ilkka Oramo. Suomen Musiikkitieteellinen Seura, Helsinki.
- Darvas, G. 1977. *A totem-zenétől a hegedüversenyig*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Delaunay, R. 1943. *Traite de Dicées Musicales. 1-3 Partie*. Alphonse Leduc Editions Musicales, Pariisi.
- Dobszay, L. 1969a. *Útmutató "A HANGOK VILÁGA " I. Szolfézsönyv tanításához*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay, L. 1969b. *Útmutató "A HANGOK VILÁGA " II. Szolfézsönyv tanításához*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay, L. 1969c. *Útmutató "A HANGOK VILÁGA " IV. Szolfézsönyv tanításához*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay, L. 1969d. *A hangok világa I-VI. Szolfézsönyv*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay, L. 1991. *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet Kecskemét, Budapest.
- Dobszay, L. 1998. "Nincs titok. Énekelnek, énekelnek, énekelnek" Beszélgetés Dobszay Lászlóval. Julkaisussa *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*. XL.évf. 4.szám (1–6).
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters A New philosophy of Music Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Friedmann, M.L. 1990. *Ear Training for Twentieth-Century Music*. Yale University Press, New Haven.
- Gaare, M. 1997. Alternatives to Traditional Notation. Julkaisussa *Music Educators Journal*. March (17–23).

- Gábor, I. 1991. Idomításra képtelen vagyok. Julkaisussa *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*. XXXIII. évf. 6.szám (12–14).
- Gordon, E.E. 1997. *Learning Sequences in Music*. GIA Publications, Inc. Chicago.
- Gülke, P. 1979. *Szerzetesek pogárok trubadúrok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. 1995. *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3. Säveltapailun peruskurssi 3/3*. WSOY, Porvoo – Helsinki – Juva.
- József, A. & Rácz, I. 1961. *Zenediktálás Alsófok. Segédkönyv a szolfézstanárok számára*. Zeneműkiadó Budapest Z.2829.
- Kádár, G. 1999. *Rinnasteinen ajattelutapa suomensukuisten kansojen musiikkiperinteessä*. Jyväskylä Studies in the Arts 67, Jyväskylä.
- Karácsony, S. 1941. *A könyvek lelke*. Exodus, Budapest.
- Karácsony, S. 1945. Demokrácia és pedagógia. Teoksessa *A magyar demokrácia*. Exodus (31–64.).
- Karácsony, S. 1947. Békére, reformra nevelés. Teoksessa *A magyar béke*. Exodus kiadó (9–41).
- Karácsony, S. 1993. *Irodalmi nevelés*. Csökmei Kör, Budapest.
- Karpinsky, G.S. 1988. Five recent sight singing texts. Julkaisussa *Journal of Music Theory Pedagogy* 2. (256–296).
- Karpinsky, G.S. 1989. Ear Training Integrated aural Skills: Three Recent Texts. Julkaisussa *Journal of Music Theory Pedagogy* 3. (127–149).
- Karpinsky, G.S. 1990. A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation. Julkaisussa *Journal of Music Theory Pedagogy*, Vol 4 No. 2 (191–229).
- Karpinsky, G.S. 1990. A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation. Julkaisussa *Journal of Music Theory Pedagogy*, vol 4, nro 2 (192–229).

Karvonen, A. 1946. *Sävelentapailun Oppijakso I.* Fazerin Musiikkikauppa, Helsinki.

Király, Z. 2000. *Solfége in the computer classroom.* Jyväskylän yliopisto, Musiikkiteeten lisensiaatintyö.

Kodály, Z. 1989. A konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán. Teoksessa *Visszatekintés III.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (114–118).

Kodály, Z. 1965. Kell-e szolfézs a Zeneművészeti Főiskolán. *Julkaisussa Magyar Zene.* Zenetudományi folyóirat 1965/dec. (640–641).

Kodály, Z. 1974a. A zenei írás-olvasás módszertana. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (292–295).

Kodály, Z. 1974b. Bíráló Zoltai Mátyás "Zeneelmélet és összhangzattan" című könyvéről. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (11–13).

Kodály, Z. 1974c. Éneklő ifjúság. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (117–118).

Kodály, Z. 1974d. Ki a jó zenész? Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (271–284).

Kodály, Z. 1974e. Megnyitó beszéd a szovjet zenepedagógiai és zeneirodalmi könyv-és kottakiállításon. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (261–262).

Kodály, Z. 1974f. Süketnéma zenészek. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (258–260).

Kodály, Z. 1974g. Zenei nevelésünk reformjáról. Teoksessa *Visszatekintés I.* Toim. Ferenc Bónis. Zeneműkiadó Vállalat Budapest (286–291).

Laczó, Z. 1991. Merre tart a magyar zenepedagógia? *Julkaisussa Parlando Zenepedagógiai Folyóirat.* XXXIII. évf. 6.szám (1–11).

Lavignac, A. 1882. *Cours Complet Théorique et Pratique de Musicale*. Henry Lemoine Editeur, Pariisi.

Louhivuori, J. 1997. Melodic Dictation as a Cognitive Process. Teoksessa *The Heritage of Zoltán Kodály in Hungary and Finland*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 18, Jyväskylä (145–161).

Menuhin, Y. & Davis, C.W. 1981. *Az ember zenéje* Zeneműkiadó Budapest.

Meyer, L.B. 1989. *Style and Music*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Molnár, A. 1921. *Gyakorlókönyv a Solfége tanítására*. Rozsnyai Károly Könyv-és Zeneműkiadása, Budapest.

Molnár, A. 1965. Megjegyzések a szolfézs-tárgy főiskolai oktatásához. Julkaisussa *Magyar Zene*. Zenetudományi folyóirat VI.évf.5.szám (508–510).

Molnár, A. 1991. A zeneértés iskolája. Julkaisussa *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*. XXXIII. évf. 6.szám (19–24).

Művelődési Minisztérium 1981. Szolfézs (Kötelező tárgy). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. *Kulttuuriministeriö 1981. Säveltäpailu (Pakollinen oppiaine)*. *Valtakunnallinen Pedagoginen Instituutti, Budapest. (Muistio)*.

Nelson, L. 1965. *Socratic Method and Critical Philosophy*. Dever Publications, New York.

Németh, R. & Nógrádi, L. & Puster, J. 1984. *Szolfézs Antológia*. Zeneműkiadó Vállalat Editio Musica, Budapest.

Nógrádi, L. & Papp, K. & Spiegel, M. 1994. *Dallamírási feladatok*. Aelia Sabina Alapítvány, Budapest.

Oksala, Y. 1975. *Musiikin perusteet I. osa*. Musiikki Fazer, Helsinki.

Országos Magyar Királyi Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzata 1909. *Unkarin Kuninkaallisen Musiikkiakatemian Toiminnan ja Palvelun Hakemisto 1909.*

Pfeiffer, M. & Nägeli, H. 1810. *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen.* H.Nägeli, Zürich.

Potter, G. 1990. Dictation Strategies. *Julkaisussa Journal of Music Theory Pedagogy*, vol.4, nro 4 (53–71).

Raitio, S. 1995. *Matka säveltapailun maailmaan.* Sibelius-Akatemian Koulutusjulkaisuja 11. Hakapaino Oy, Helsinki.

Rajeczky, B. 1981. *Mi a gregorián?* Zeneműkiadó. Budapest.

Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education.* Englewood Cliffs (NJ) Prentice Hall cop. 1989.

Rescigno, E. & Gavaraglia, R. 1983. *A keresztény és világi ének a középkorban.* Unkariksi kääntänyt Tibor Tallián. Zeneműkiadó, Budapest.

Ribiére-Raverlat, J. 1971. *L'Éducation musicale on Hongrie.* Alphonse Leduc, Pariisi.

Siklósi, A. 1913. *Útmutató a zenediktáláshoz.* Rozsnyai Károly Könyvkereskedése, Budapest.

Sillanpää, A. 1982. *Solmisaatio 2.* Fazer, Helsinki.

Siukonen, W. 1927. Erilaisia käsityksiä lauluopetuksen peruskysymyksistä. Teoksessa *Juhlakirja Ilmari Krohnille 8 XI 1927*, Suomen Musiikkitieteellinen Seura, Helsinki (123–150).

Sloboda, J. 1985. *The Musical mind. The Cognitive Psychology of Music.* Clarendon Press, Oxford.

Stephen, C. 1984. *From Athens to Jerusalem.* Oxford University Press, New York.

Stone, K. 1980. *Music Notation in the Twentieth Century.* W.W.Norton & Company, Lontoo.

Stoverock, D. 1983. *Gehörbildung Geschichte und Methode*. Heinrichshofen's Verlag, Wilhemshaven.

Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto 1982. *Yleisten aineiden kurssitutkintovaatimukset*.

Swanwick, K. 1979. *A Basis for Music Education*. NFER-NELSON, Oxford.

Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. *Discovering Music. Developong the Music Curriculum in Secondary Schools*. Batsford Academic and Educational Ltd, Lontoo.

Szabados, B. 1921. *Solfége*. Rozsnyai Károly Könyv -és Zeneműkiadása, Budapest.

Szendrei, J. & Dobszay, L. & Rajeczky, B. 1981. *Magyar gregoriánum*. Editio Musica, Budapest.

Szőnyi, E. 1956a. *A zenei írás-olvasás módszertana*. Editio Musica, Budapest.

Szőnyi, E. 1956b. *A zenei írás-olvasás gyakorló füzetek 1. füzet*. Editio Musica, Budapest.

Szőnyi, E. 1979. *Öt kontinens szolgálatában*. Gondolat, Budapest.

Tanterv a Zeneművészeti Szakközépiskolai elméleti tárgyak tanításához 1984. Művelődésügyi Minisztérium. *Konservatorioiden teoria-aineiden opetussuunnitelma 1984*. Kulttuuriasiaiministeriö.

Terry, P. 1994. Musical Notation in Secondary Education: Some Aspects of Theory and Practice. Julkaisussa *British Journal of Music Education*, vol 11, nro 2 (99–110).

Tornyos, G. 1986. Néhány gondolat a szofézstanításról. Julkaisussa *Parlandó*. XXVIII.évf. 6-7. szám júniu-július (10–14).

Törmudd, A. 1912. *Mietteitä laulunopetuksesta. Lauluopetuksen tarkastuksen alustukseksi*. WSOY, Rauma.

LIITTEET

Liite 1/8

**MELODIADIKTAATIN ASEMAN ARVIOINTI MUSIIKIN
AMMATTIKOULUTUKSESSA SUOMESSA JA UNKARISSA**

Mielipidetutkimus vuosilta 1998–2000

Tarkastellessani melodiadiktaatin perusajatusta¹ totesin, että Zoltán Kodály'n diktaattimääritelmästä muodostui musiikin ammattikoulutuksessa yleisesti hyväksytty johtoajatus. Tekemässäni mielipidetutkimuksessa etsin vastausta kysymykseen, onko Kodály'n perusajatus vielä nykyajankin musiikkikasvatuksessa yleisesti vallitseva ajatusmalli. Arvioidessani vastauksia olen kiinnittänyt huomiota myös siihen, onko melodiadiktaatti nykyaikana yleisesti hyväksytty oppiaine vai näkevätkö vastaajat tarvetta muutokseen diktaattiopetuksessa.

Haastattelemanani henkilöt olivat suomalaisen ja unkarilaisen ammattikoulutuksen aktiivioppilaita vuosina 1998–2000. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 167 henkilöä, joiden valintakriteerit olivat seuraavat:

- Soiton- ja laulunopettajat (yhteensä 40) ja säveltapailunopettajat (yhteensä 15), joilla on maisterin tutkinto ja vähintään kymmenen vuoden pedagoginen kokemus musiikin ammattiopetuksessa konservatorioissa tai musiikkiakatemoissa.
- Musiikin ammattiopiskelijat (yhteensä 112), jotka opiskelevat konservatorion tai musiikkikorkeakoulun opettajalinjalla tai musiikkiakatemian solistisella linjalla.

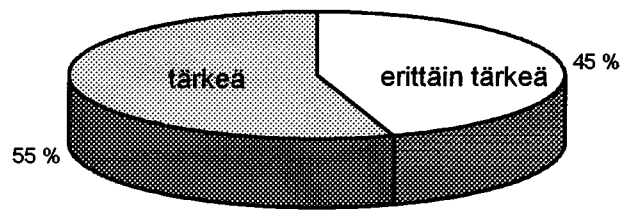
Arviointini tapahtui seuraavan kyselyssä esitetyn kysymyksen perusteella: *Melodiadiktaattitehtävien suorittaminen ja harjoittelu musiikin ammatillisella linjalla on mielestäni:*

¹ Ks. luku 2.2.7

- 1 erittäin tärkeää
- 2 tärkeää
- 3 ei kovinkaan tärkeää
- 4 oppiaineen voisi poistaa ammattimuusikoiden säveltäminen opetuksesta

Soiton- ja laulunopettajat valitsivat joko vaihtoehdon 1 tai 2 – vaihtoehdot 3 ja 4 loistivat poissaolollaan! Kyselyn tulokset kaaviona esitettynä:

Soitin- ja lauluopettajat melodiadiktaatista



Vastaajat antoivat mielipiteilleen myös perusteluja:

- Melodiankirjoitus on tärkeä väline kehitettäessä hyvää musiikillista kuuloa.
- Melodiankirjoitus on suuri apu yhtyesoitossa (kamari- ja orkesterimusisointi).
- Jokaisen muusikon on omaksuttava sisäinen kuulo, jota melodiankirjoitus on omiaan kehittämään.

Vastaajien lisäkommentteja ja ehdotuksia muutoksille:

- Melodiankirjoitus on toki hyödyllistä, mutta se ei saa olla itsetarkoitus: sen on tähdättävä alusta alkaen suurempien musiikillisten kokonaisuuksien hahmottamiseen.

- Melodiankirjoitus on hyödyllistä, mutta sen on pysyttävä "mielekkäissä rajoissa ja mittasuhteissa".
- Melodiankirjoituksen opetuksessa ja harjoituksissa olisi syytä etsiä konkreettisempia yhteyksiä oppilaiden soitinopintoihin.

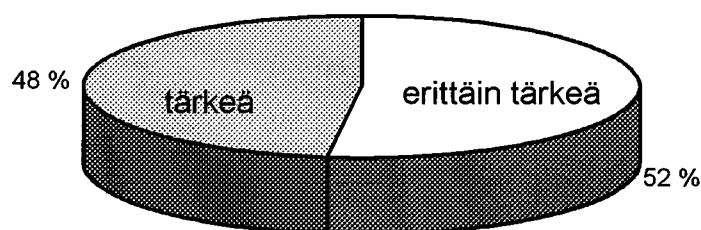
Säveltapailunopettajat sen sijaan pitivät melodiadiktaattia ja tehtävien harjoittelua yksimielisesti (100%) "erittäin tärkeänä" osana musiikin ammattiopetusta. Vastaajat antoivat myös näkemyksilleen perusteita:

- Ammatilainen tarvitsee työssään sisäistä kuuloa, joka kehittyy melodiadiktaatin avulla.
- Melodiankirjoituksen harjoittelu kehittää muistia ja on keskeinen tekijä musiikin tiedollisen sivistyksen tiellä.
- Melodiadiktaatin avulla kohenee oppilaiden nuotinlukemisen taso.
- Melodiankirjoitus 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.

Säveltapailunopettajat näkivät tarvetta myös yhdelle tärkeälle muutokselle: *diktaattivalmiuksien kehittämiseen on oppilaille varattu aivan liian vähän aikaa, sillä hyvien tulosten saavuttamiseksi heidän pitäisi harjoitella nykyistä tuntimäärää paljon enemmän.*

Myös *musiikin ammattiopiskelijat* kokivat vastauksissaan melodiadiktaatin joko erittäin tärkeänä tai tärkeänä:

Ammattiopiskelijat melodiadiktaatista



Perusteluina he mainitsivat mm.:

- Melodiadiktaatti kehittää kuuloa, joka on tulevan ammattimuusikon elinehto.
- Melodiadiktaatti kehittää musiikillista muistia.
- Melodiadiktaatti on tärkeä apuväline musiikin analysoinnissa.

Jopa 80% kyselyyn osallistuneista ammattimuusikoista oli sitä mieltä, että melodiadiktaatin opetus ei kaipaakaan mitään muutosta, sillä se auttaa tällaisenaan valmistautumaan tuleviin tentteihin. Lisäkommentteina / muutosehdotuksina he mainitsivat mm.:

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

Kaksi Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton suosittamaa melodiadiktaattitehtävää, jotka ovat "keinotekoisia" – ts. ne eivät ole peräisin elävästä musiikkiperinteestä:

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



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



Kaksi "keinotekoista" diktaattitehtävää Unkarista:

1. Konservatorion 3. luokan diktaattikilpailutehtävä vuodelta 1979. Kahdeksantahtinen melodia moduloi dominanttisävellajiin. Tehtävä soitettiin kilpailijoille kuusi kertaa.

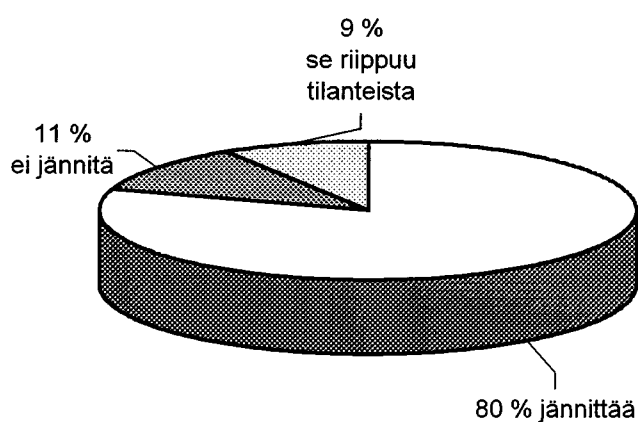


2. Budapestin musiikkiakatemian vuoden 1973 pääsykokeissa ollut diktaattitehtävä, joka soitettiin kokeilaille kolme kertaa. Melodian rakenne on ABA ja B-osassa esiintyy modulaatio.



AMMATTIOPISKELIJOIDEN NÄKEMYS MELODIADIKTAATTIIN LIITTYNEISTÄ JÄNNITYSTILOISTA

Haastattelin kaikkiaan sataakahtatoista suomalaista ja unkarilaista ammattiopiskelijaa vuosina 1998–99. Kävi ilmi, että valtaosa kyselyyn osallistuneista on jännittänyt melodiadiktaatin suoritusta:



Vastaajien mukaan jännitys ja hermostuneisuus harjoitusten aikana on seurausta mm. 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.
- Tyhjä nuottipaperi tuottaa heille jo tehtävän alussa tyrmäävän vaikutuksen.
- Tuleva tutkinto hermostuttaa ja vaikuttaa näin ollen heidän suoritukseensa.
- Heillä ei ole itseluottamusta.

SÄVELTAPAILUNOPETTAJIEN OMA ARVIO DIKTAATTIMENETELMISTÄÄN

Haastattelin kahtakymmentä musiikin ammattiopetuksen parissa työskentelevää säveltapailunopettajaa sekä Suomessa että Unkarissa. Kysymyksiä oli kaksi:

"Millä tavoin esitätte diktaattitehtävät säveltapailutunneillanne?"

- "Pianon avulla" (12 opettajaa).
- "Etupäässä pianon avulla, mutta silloin tällöin tehtävät myös lauletaan" (8 opettajaa).

"Miten arvioitte omia melodiadiktaattimenetelmiänne?"

- Jokainen vastaaja on sitä mieltä, että heidän diktaattimenetelmänsä ovat osoittautuneet hyödyllisiksi.
- Vain kaksi opettajaa mainitsee, että diktaattitehtävä olisi syytä esittää kasetilta tai äänilevyiltä. He haluavat korostaa "elävän musiikin" merkitystä harjoitusten yhteydessä – mutta toteavat saman tien, että menetelmä on "aivan liian monimutkainen".

Ryhmä A – tehtävänä: Koe 1

Oppilas	Koevuosi	Ratkaisu
Laulu a)	1998	Täydellinen
Laulu b)	1999	Täydellinen
Laulu c)	2000	Täydellinen
Piano a)	1998	Täydellinen
Piano b)	1998	Täydellinen
Piano c)	2000	Täydellinen
Kitara	1999	Täydellinen
Viulu a)	1999	Täydellinen
Viulu b)	1999	Täydellinen
Viulu c)	2000	Täydellinen
Viulu d)	2000	Täydellinen
Alttoviulu	1999	Täydellinen
Sello	1998	Täydellinen
Huilu	1998	Täydellinen
Kansanmusiikki a)	2000	Täydellinen
Kansanmusiikki b)	2000	Täydellinen
Trumpetti	2000	Täydellinen
Käyrätorvi	1998	Täydellinen
Kontrabasso	1998	Täydellinen
Klarinetti	1998	Täydellinen

Ryhmä B – tehtävänä: Koe 2

Oppilas	Koevuosi	Ratkaisu
Piano a)	1998	Täydellinen
Piano b)	1998	Täydellinen
Piano c)	1999	Hyväksyttävä (D-D-M-D6/4)
Piano d)	1999	Täydellinen
Viulu a)	1998	Täydellinen
Viulu b)	1999	Täydellinen
Viulu c)	2000	Virheellinen (D-D-V-D)
Viulu d)	2000	Täydellinen
Sello	2000	Hyväksyttävä (D-D- M6-D)
Huilu	1998	Täydellinen
Käyrätorvi	1999	Täydellinen
Laulu a)	1998	Virheellinen (D- D- V6-D)
Laulu b)	1999	Täydellinen
Laulu c)	1999	Täydellinen
Lyömäsoitin	1999	Täydellinen
Trumpetti	1999	Täydellinen

Ryhmä C – tehtävänä: Koe 3

Oppilas	Koevuosi	Ratkaisu	
Trumpetti a)	1999	Täydellinen (D D M D)	
Laulu a)	1999	Täydellinen	
Lyömäsoitin	2000	Täydellinen	
		Hyväksyttävä	
Kitara	1999	D D M D6	
Piano a)	1999	D D M D6/4	
Piano b)	2000	D D M D6/4	
Laulu b)	1999	D D6 M D	
Harmonikka	2000	D D6 M D	
Trumpetti b)	1999	D D6 M D6/4	
Piano c)	1999	D D6 M7 D	
Laulu c)	1999	D D6/4 M D6	
Laulu d)	1999	D D7 M D6/4	
Trumpetti c)	1999	D D M6 D6	
Piano d)	2000	D D6/4 M6 D	
Piano e)	2000	D D M6 D6/4	
Käyrätorvi	1999	D6 D7 M D	
Laulu e)	2000	D6/4 D M6 D6/4	
Oboe	2000	D6/4 D M6 D6	
		Virheellinen	Virheiden määrä
Piano f)	1999	D D6 D D	1
Piano g)	1999	D D6 V D	1
Viulu a)	1999	D M M D7	1
Viulu b)	2000	D M M D7	1
Saksofoni	2000	D V M D	1
Kontrabasso a)	1999	D V D7 D	2
Viulu c)	2000	D M D D6/4	2
Laulu f)	2000	D M Y D6/4	2
Sello	2000	D M6/4 V6 D6	2
Kontrabasso b)	1999	D6 M V D	2
Viulu d)	1999	D M V D	2
Trumpetti d)	2000	D D V Y	2
Huilu	2000	D6 M6 D7 D6/4	2
Viulu e)	1999	M D6/4 M7 D7	2
Piano h)	1999	M D Y D	2
Piano i)	1999	M D M Y	2
Piano j)	2000	D M V Y	3

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 melodiankirjoituksessa.

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

Konferenssin osanottajien yhteinen mielipide melodiankirjoituksen ja soitonopetuksen välisestä yhteydestä Debrecenin 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 mieluusti vastaavanlaisia kokeita omissa oppilaitoksissaan, mikäli "virallinen" taho vain antaisi siihen mahdollisuuden.

DIKTAATTITEHTÄVÄ

J.S.Bach Johannes Passio: Aria No.11.

(cd-levylltä soitetuna)

Nº 11 Aria

The image shows a musical score for the N° 11 Aria from J.S. Bach's Johannes Passion. The score is arranged in two systems. The first system includes staves for Oboe I, Oboe II, Alto, and Organ & Continuo. The second system includes staves for Oboe I, Oboe II, Alto, and Organ & Continuo, with a vocal line below the Alto staff. The vocal line has the lyrics "Vog den Strik" written above it. The score is in G major and 3/4 time. The first system ends with a double bar line and a repeat sign. The second system starts with a measure rest of 10 measures. The organ and continuo part has figured bass notation below the staff.

Tehtävä:

- väärin nuottien löytäminen
- fraseerausmerkkien merkitseminen
- puuttuvien äänten lisääminen

Mahdollinen tehtäväpaperi ks. Liite 7b/8

Nuotinnusohjelmalla laadittu tehtäväpaperi diktaatin (Ks. Liite 7a/8)
ratkaisemiseksi

Oboe I

Oboe II

Alto

Organo e Continuo

7 5 9 8 9 8 6 7 # 6

7 6# 6 5 5 # 7 5b

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

6 # 6 7 6# 6 5 3 5 #

Von den Strik -

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

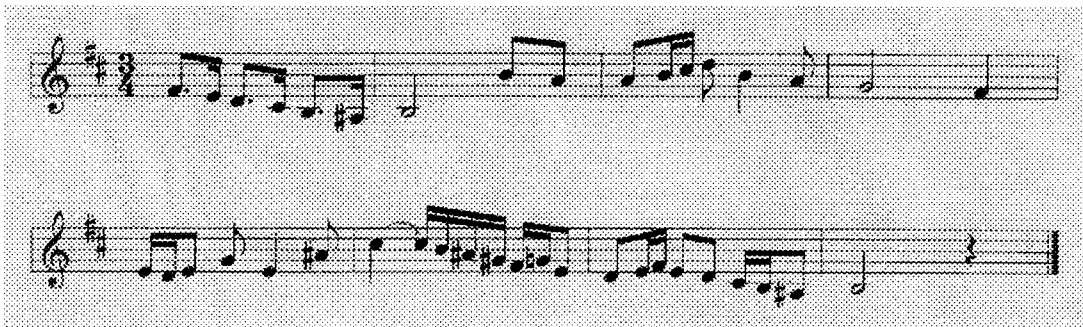
ge bun - den;

(tr)

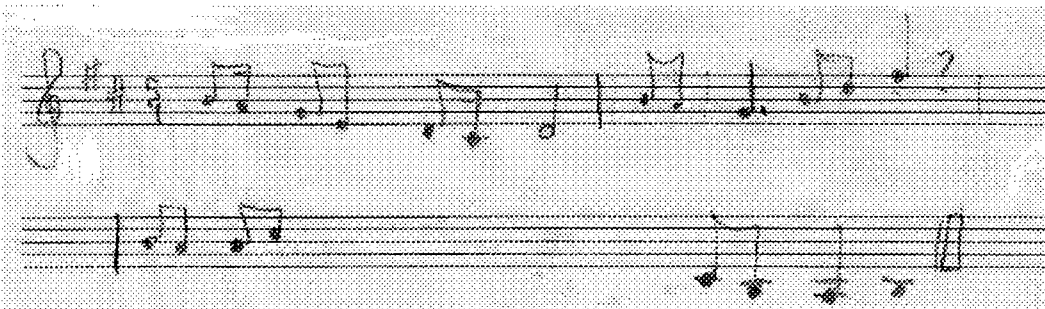
(tr)

KAHDEN TAITAVAN MUUSIKON DIKTAATTISUORITUS

Tehtävä 1.

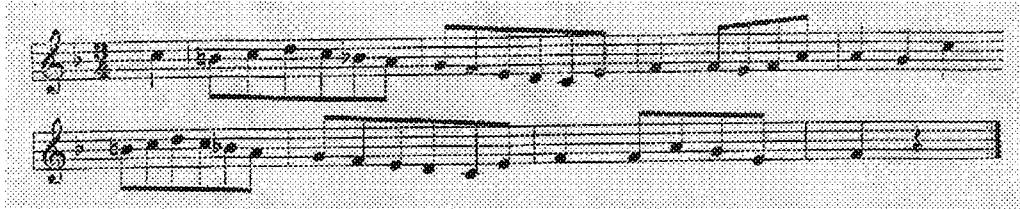


Saman tehtävän ratkaisu:

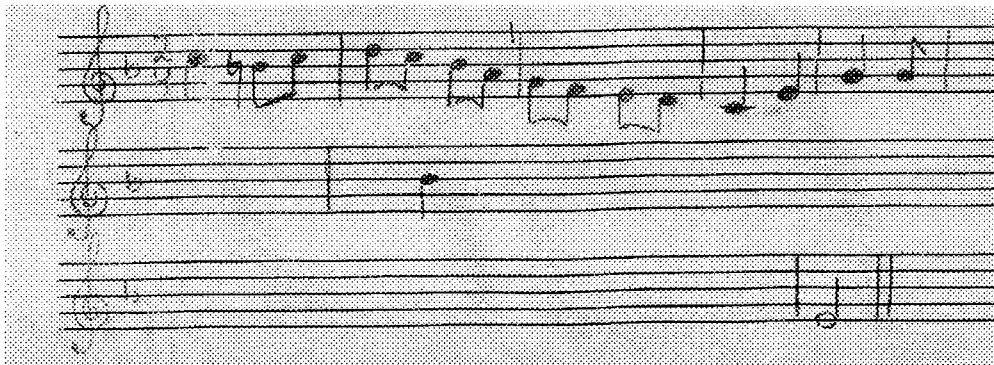


1. Tehtävän on suorittanut oboisti vuonna 1983 ollessaan 19-vuotias. Hän on saavuttanut kaksi voittoa kansainvälisissä kilpailuissa, julkaissut useita soololevytyksiä ja on nykyään maansa kuuluisan sinfoniaorkesterin äänenjohtaja. Hän on lisäksi konsertoiva solisti ja kamarimuusikko.

Tehtävä 2.



Saman tehtävän ratkaisu



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