SÄVELLYS JA MUSIIKINTEORIA

NUMERO 11

Ilkka Oramo Chaconne-periaate ja muoto Magnus Lindbergin Correntessa

Eeva Paavilainen Piiloutuva käsi ja jännän värinen taivas

Kaisu Asikainen Soivan ja teorian erillisyyden ongelma ja säveljonon hallinnan vaikeudet

Lotta Ilomäki Säveltapailu ja käytännön taitavuus: miten päästä syvään ja sovelluskelpoiseen oppimiseen?

Raportteja

Tuire Kuusi Listen to Scandinavia -vierailu

Cecilia Oinas Gentin kuulumisia

S I B E L I U S – A K A T E M I A

Sävellyksen ja musiikinteorian osasto
2004

Sävellys ja musiikinteoria 11

Sibelius-Akatemian Sävellyksen ja musiikinteorian osaston julkaisu

Toimitus ja taitto: Tuire Kuusi
Verkkojulkaisu: Aarre Joutsenvirta

Toimituksen osoite:

Sibelius-Akatemia
Sävellyksen ja musiikinteorian osaasto
PL 86, 00251 Helsinki
Puh: 020 7539765

ISSN 1796-1599

VUOROVAIKUTUSTA

Tämänkertaisessa lehdessä on varsinaisina artikkeleina yksi musiikkianalyyttinen ja kolme musiikin opettamiseen liittyvää kirjoitusta. Ensinmainittua näkökulmaa edustaaa **Ilkka Oramo** analyysillään **Magnus Lindbergin** chaconne-muotoisesta sävellyksestä *Corrente*. Oramo kuvaa erityisesti säveltäjän käyttämiä seitsemää kaksitoistasävelsointua ja niiden sävelasettelua.

Musiikin opettamiseen liittyvät kirjoitukset edustavat kukin omaa näkökulmaansa. Niistä kaksi ensimmäistä liittyy lasten opettamiseen. **Eeva Paavilainen** käsittelee pianonsoiton alkeisopetuksen psykodynamiikkaa viitekehyksenään **D. W. Winnicottin** kirjoitukset lapsen kehityksestä. Hän kuvaa niitä psykologisia prosesseja, jotka toisaalta edistävät, toisaalta haittaavat musiikillista kehitystä ja luovaa ilmaisua. Vaikka Paavilaisen aineisto on pianotunneilta, huomiot pätevät muussakin opetuksessa. **Kaisu Asikainen** puolestaan selvittää säveltapailun oppimisvaikeuksien tausta-tekijöitä *säveljonoksi* nimeämänsä peruskäsitejärjestelmän avulla. Käsite-järjestelmää ei aiemmin ole määritelty; itse asiassa koko asian tärkeyttä ei säveltapailu- ja teoriaopettajien keskuudessa ole juurikaan tiedostettu.

Siinä missä edelliset kirjoittajat käsittelivät melko pienten lasten oppimista, **Lotta Ilomäki** pohtii säveltapailuoppimisen erilaisia muotoja hieman vanhempien oppijoiden kohdalla. Ilomäen väitöskirja-aineistoon perustuva laaja kirjoitus pohjaa kulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jossa inhimillisen osaamisen ja oppimisen ajatellaan koskevan ihmisten ja heidän toiminta-ympäristöjensä muodostamaa kokonaisuutta, ei vain yksilöä.

Musiikkianalyysi ja pedagogiikka ovat keskeisiä oppiaineita osastollamme. Tarvitaan sekä musiikillista ymmärrystä että kykyä tämän ymmärryksen välittämiseen muille. Toivottavasti tämän lehden kirjoitukset voivat omalta osaltaan lisätä vuorovaikutusta ja keskustelua analyyttisesti ja pedagogisesti orientoituneiden osastolaisten välillä.

Sävellys ja Musiikinteoria ilmestyy nyt ensi kertaa verkkolehtenä. Toivottavasti lehdestämme kiinnostunut yhteisö löytää etsimänsä, eivätkä tekniset vaikeudet estä ketään tutustumasta artikkeleihin. Samalla lehden numerointi muuttuu. Koska tämänkertainen numero edustaa lehden 11. vuosikertaa, lehti saa numeron 11.

Tuire Kuusi

Chaconne-periaate ja muoto Magnus Lindbergin Correntessa

ILKKA ORAMO

Orkesteriteoksensa *Corrente II* kantaesitykseen laatimassaan ohjelmakommentissa Magnus Lindberg (1992) kirjoittaa:

> After having written a Piano Concerto in 1991 preceded by three works for different orchestral effectives (Kinetics, Marea and Joy) I felt that I had come to an end with a certain musical expression and also compositional technique. All these works were based upon an extended chaconne principle with chord chains cycling around, undergoing constant transformation and being articulated in a very gestural way. The musical paradox and evidently also the challenge was the discrepancy between a brick-like method expressed in a world of gestures (with all difficulties involved in conceiving music out of phrases) aiming at a continuity in terms of progression and development.
>
> After the Piano Concerto in the autumn of 1991 I strongly felt that I couldn't continue in that direction anymore. I started to work on a project called Corrente for 16 players, as a study for the full orchestra version entitled Corrente II. In order to bring the harmonic and rhythmic world closer to each other I abandoned the chaconne principle and based the harmony on different scale aggregates.

Tässä lausunnossa on se ongelma, että se ei tarkkaan ottaen pidä paikkaansa. Lindberg nimittäin *ei* hylännyt chaconne-periaatetta. Hän päinvastoin käyttää sitä *Corrente II*:ssa ja sen kamariorkesterille kirjoitetussa

edeltäjässä *Correntessa* (1992) aikaisempaa pelkistetymmin — ja on sittemmin jatkanut sen käyttämistä lähestulkoon kaikissa myöhemmissä teoksissaan. Ainoa merkittävä poikkeus on tykkänään erilaiseen tekniikkaan perustuva kamariorkesteriteos *Engine* (1996).

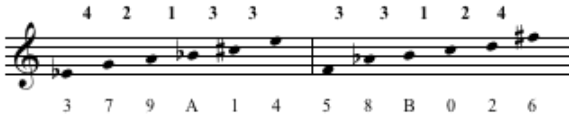
Hakusanamääritelmän mukaan chaconne on "passacaglian kaltainen barokin ajan jatkuva muunnelmamuoto, joka perustuu Latinalaisesta Amerikasta Espanjaan ja Italiaan tuodun myöhäisen 1500-luvun tanssin sointukulkuun" (*The New Harvard Dictionary of Music* s.v. Chaconne).

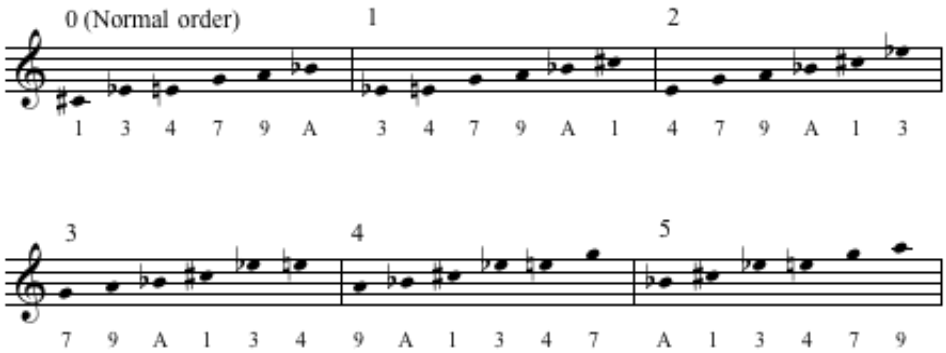
Lindbergin musiikissa chaconne on jatkuva muunnelmamuoto, joka perustuu sarjaan 12-sävelsointuja. Koska jokainen sointu, joiden määrä vaihtelee 6:sta 13:een eri teoksissa, sisältää kaikki tasavireisen asteikon 12 säveltä, ne eroavat toisistaan vain sen suhteen, miten sävelet on asetettu säveltasoavaruuteen. Jokainen soinnun sävel on käytettävissä vain määrätyissä rekistereissä, tarkemmin sanottuna joka toisessa oktaavialassa.

Varasto, josta Lindberg noutaa sointunsa, on kardinaalisuusluokka 6. Kaikista tämän luokan soinnuista hän on käyttänyt vain niitä 13:a, joilla on kaksi toinen toisensa suhteen käänteissymmetristä muotoa, A ja B. Säveltäjän käyttämässä taulukossa, joka käsittää kaikki kardinaalisuusluokka 6:n soinnut, ne on alleviivattu ja merkitty väritehostein (Kuva 1, viereinen sivu).

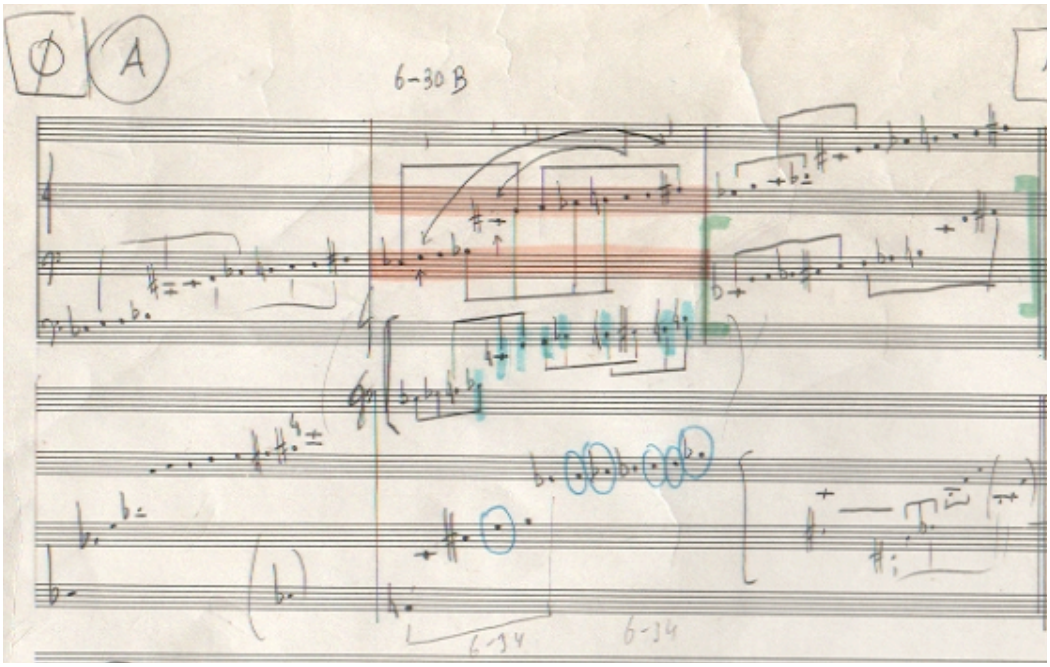
Lindbergin mukaan nämä soinnut voidaan ominaisuuksiensa perusteella jakaa viiteen ryhmään (säveltäjä kirjoittajalle 1.7.2004):

1) kromaattinen: 6-2, 6-5 ja 6-9 (sekunteja)
2) mollinsävyinen: 6-15, 6-16 ja 6-18 (terssejä)
3) kokosävelinen: 6-21 ja 6-34 ("Prometheus-sointu")
4) pentatoninen: 6-22 ja 6-33
5) etninen: 6-27, 6-30 ja 6-31 (vähennettyjä nelisointuja)

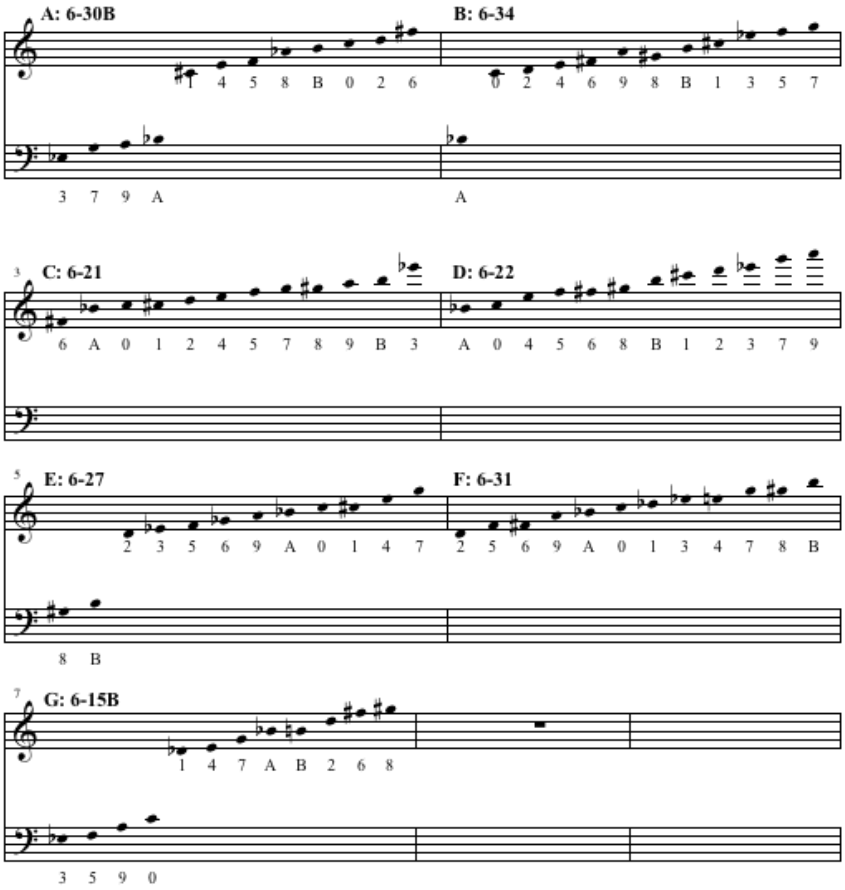
Correntessa Lindberg käyttää seitsemää sointua (A, B, C, D, E ja F), jotka muodostuvat heksakordista ja sen käänteismuodosta. A-soinnun 6-30B/A heksakordipari samaan oktaavialaan sijoitettuna on esimerkissä 1.

ESIMERKKI 1. 6-30B/A [224223]

Kun sävelet ovat tässä järjestyksessä, sävelikköjen ambitus ylittää oktaavin. Normaalijärjestyksessä olevan heksakordin sävelet tietenkin mahtuvat yhden oktaavin sisälle. Miten Lindberg on päätynyt valitsemaansa järjestykseen? Heksakordin 6-30B (A-soinnun alemman heksakordin) kuusi modusta numeroituina 0–5 on annettu esimerkissä 2. 0 on normaalijärjestys.

ESIMERKKI 2. Heksakordin 6-30B modukset (normaalijärjestyksestä lukien)

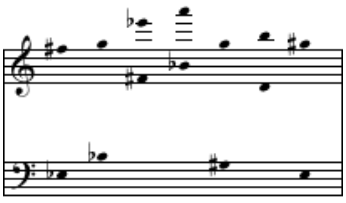
Correnten A-soinnun alempi heksakordi on nro 1, jonka päätössävel on Es. Lindberg on kuitenkin tehnyt siihen pienen muutoksen. Hän on transponoinut sen toisen sävelen, e^1:n (4), oktaavia korkeammalle.

Miksi tällainen permutaatio? Yksi mahdollinen selitys on, että säveltäjä on halunnut välttää piensekuntisuhdetta e:n ja es:n välillä, koska es on teoksessa eräänlaisen toonikan asemassa. Tai sitten hän on saattanut haluta sirotella heksakordin sävelet laajempaan tilaan. Niin tai näin, permutaatio heijastuu automaattisesti heksakordin A-muotoon. Kun molemmat muodot yhdistetään, saadaan tulokseksi säveltäjän käsinkirjoitetussa harmoniakartassa näkyvä, kaksi oktaavia ja suuren terssin käsittävä asteikkomuodostelma (kuva 2, seuraava sivu). Castrén (2004) on nimennyt tällaisen asteikon “laaja-asteikoksi” (*wide scale*).

KUVA 2. *Correnten* A-sointu 6-30B/A ML:n harmoniakartassa

Kaikki seitsemän laaja-asteikkoa, joista *Correnten* chaconne muodostuu (esim. 3) on johdettu samalla tavalla. Niiden muodostama kokonaisuus on huolellisesti harkittu. Kaikki Lindbergin tavallisesti käyttämät sointuryhmät kromaattista ryhmää lukuunottamatta ovat edustettuina. A (6-30), E (6-27) ja F (6-31) ovat “etnisiä”, B (6-34) ja C (6-21) “kokosävelisiä”, D (6-22) “pentatoninen” ja G (6-15) “mollinsävyinen”.



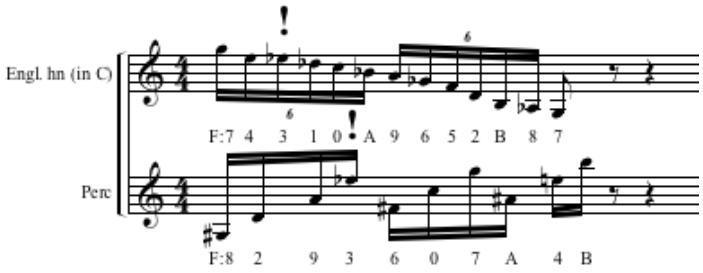
ESIMERKKI 3**.** *Corrente*: laaja-asteikot

Sointujen asettelu säveltasotilaan muodostaa kaaren, joka alkaa ja päättyy es-pohjaiseen sointuun (esim. 4). Bassolinja es–b–fis–b–gis–d–es on perustana koko sävellyksen tonaaliselle suunnitelmalle, joskaan chaconnessa — päinvastoin kuin passacagliassa — bassolinjaa ei sellaisenaan kierrätetä.

ESIMERKKI 4. *Corrente*: sointujen bassolinja ja ambitus

Lindbergin sävellystekniikan keskeisiä piirteitä on hänen tapansa käyttää asteikkoja. Ne ovat enemmän moduksia kuin sointuja. Kun jokainen sävelluokka on käytettävissä vain toisessa kahdesta vierekkäisestä oktaavialasta, jokaisella moduksella on tyypilliset melodiset kuvionsa ja harmoniansa.

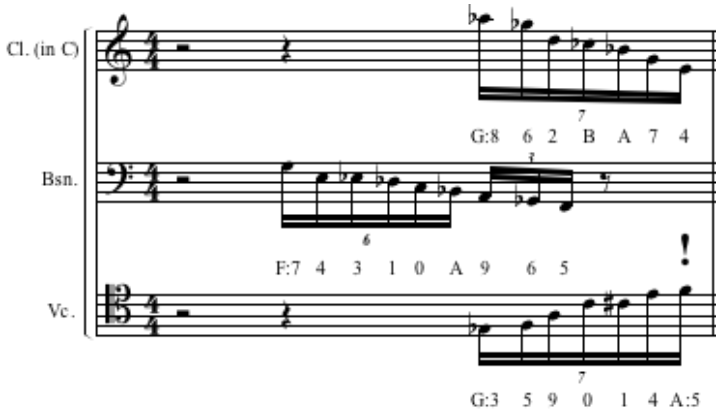
Esimerkiksi soinnun A es^1 ei ole käytettävissä oktaavia ylempänä tai alempana, mutta on jälleen käytettävissä kaksi oktaavia ylempänä tai alempana (ks. kuva 2). Joissakin tilanteissa sävel kuitenkin saattaa esiintyä "väärässä rekisterissä". Tällaiset tapaukset ovat harvinaisia ja niihin on tavallisesti selkeä musiikillinen syy (Castrén 2004). Useimmiten syynä on se, että koko laaja-asteikko on transponoitu oktaavilla.

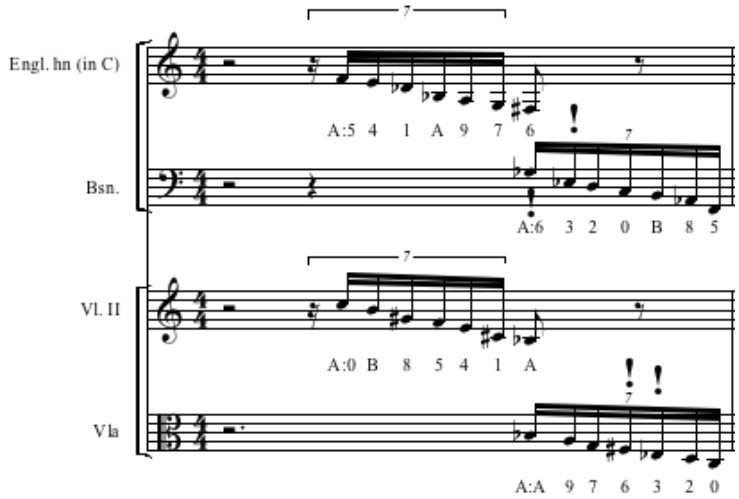
Havainnollistaakseni modaalisten laaja-asteikkojen käyttöä *Correntessa*, olen valinnut katkelman, jossa harmonia vaihtuu tiheään.

Tahdissa 32 liikutaan laaja-asteikon E sävelillä. Tahdin 33 ensimmäisellä iskulla (esim. 5) näyttää ensin siltä, että olisimme edelleen E-soinnulla, mutta sitten vastaan tulee vieras esine, harmillinen es^2 (merkitty huutomerkillä), jonka ei tulisi olla siinä, koska modaalisessa laaja-asteikossa E ei esiinny säveltä e^2. Millisekunteja myöhemmin vieras esine tulee vastaan lyömäsoittimilla, harpulla ja pianolla (ensimmäisen 1/4:n viimeinen 1/16). Ja lopulta englannintorven laskevan asteikon jälkimmäisessä sekstolissa es^1 puuttuu f^1:n ja d^1:n välistä, missä sen pitäisi olla.

ESIMERKKI 5. *Corrente*, t. 33

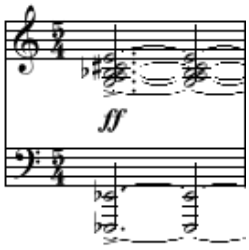
Huomaamme nyt, ettemme enää olekaan laaja-asteikon E piirissä, vaan olemme siirtyneet melkein identtisen laaja-asteikon F alueelle. Näillä asteikoilla on kaksi eroa. Sävelluokat *gis* ja *h* (8 ja B) ovat kaksi oktaavia ja sävelluokka *es* (3) oktaavia ylempänä. Tässä tapauksessa harmonia vaihtuu pehmeästi, miltei huomaamatta.

Tahdin 33 toisella iskulla (esim. 6) fagotti jatkaa englannintorven laskevaa asteittaista kulkua laaja-asteikon F sävelillä. Saman tahdin neljännellä

iskulla klarinetti ja sello yhtyvät fagottiin vastaliikkeessä. Klarinetti laskeutuu pitkin laaja-asteikon G (6-15) säveliä 8–4 ja käyttää siis kaikki heksakordin 6-15A sävelet ynnä heksakordin 6-15B ylimmän sävelen, e^1:n. Sello lähtee nousemaan es-säveleltä, G-soinnun alimmalta, ja tavoittaa sävelen e^1 (sävelluokka 4), jolle se saapuu yhtä septoliyksikköä ennen klarinettia. Sitten, viimeisellä septoliyksiköllä, se ajautuu systeemin ulkopuolelle — tai siltä ainakin näyttää, sillä sävelluokka 5 (*f*) ei ole käytettävissä tässä rekisterissä.

ESIMERKKI 6. *Corrente*, t. 33

Tämä f^1 (merkitty huutomerkillä) on signaali muutoksesta. Siitä alkaa uusi chaconne-sykli, jonka ensimmäinen harmonia on laaja-asteikko A: klarinetin ja sellon trillinä soittamat sävelet e^1 ja f^1 (sävelluokat 4 ja 5), joita käyrätorvet, lyömäsoittimet, harppu ja piano tukevat tahdin 34 ensimmäisellä iskulla, kiteytyvät dyadiksi, jonka suhteen laaja-asteikon A molemmat komponentit A ja B ovat symmetriset. Tätä A-soinnun ytimen vahvaa painotusta täydentävät sitten englannintorven ja 2. viulun sekä fagotin ja alttoviulun rinnakkaisliikkeessä (vaihtelevin intervallein) soljuvat asteikkokatkelmat (esim. 7, seuraava sivu).

ESIMERKKI 7. *Corrente*, t. 34

Tahdin 34 viimeisellä tahtiosalla fagotin sävelet fis/ges (6) ja es (3) näyttävät olevan väärässä järjestyksessä, mutta eivät olekaan, koska soinnun 6-30A korkein sävel tässä rekisterissä (fis) on korkeampi kuin soinnun 6-30B matalin sävel (es) laaja-asteikon perustasolla (ks. kuva 2). Asteikkokulku siis liukuu ensin B-heksakordin sävelillä, mutta "lainaa" sitten A-heksakordin pienen oktaavin fis-sävelen (6) g:n (7) ja es:n (3) väliin.

Seuraavan tahdin ensimmäinen isku naulaa moduksen vaihdon kiinni antamalla kaikkien heksakordin 6-30B sävelten soida yhtä aikaa (esim. 8).

ESIMERKKI 8. *Corrente*, t. 35: 6-30B pianon sointuna

Correntessa on kolme laajaa taitetta, joita on melkein kiusaus kutsua osiksi (kuva 3). Ne soitetaan tauotta. Jokainen osa jakaantuu edelleen jaksoihin, joilla kullakin on luonteenomainen tekstuurinsa. Tekstuurityyppejä on

kolme: luuppi, koraali ja kaanon. Toisen osan lopussa on lisäksi jakso, jonka säveltäjä on nimennyt “hitaaksi osaksi”, ja kolmannen osan keskellä Lindbergin musiikissa varhaisimmista teoksista alkaen usein tavattava “kone” (macchina). Kahdessa koraalijaksossa puhkeaa hetkeksi esiin Purcellin teoksesta Music for the Funeral of Queen Mary (1695) peräisin oleva sointusarja. Stanley Kubrick on käyttänyt tätä musiikkia elokuvassaan Clockwork Orange (1971), josta se lienee tarttunut säveltäjän korvaan, koska elokuvan nimeen viitataan teoksen luonnoksissa.

1st movement		Measures		Tempo
Introduction		1	11	63
Loops I		12	34	63
Loops II		35	52	96
Chorale I	Purcell – Clockwork Orange	53	60	72
2nd movement				
Canon I		61	73	72
Canon II		74	84	108
Canon III		85	88	
Canon IV		89	92	168
Chorale II		93	118	108
Chorale III	Background harmony	119	134	72
Slow movement		135	149	54
3rd movement				
Canon V		152	165	72
Canon VI	Unisono	165	172	
Macchina	Loops III	184	210	
Chorale IV		211	222	
Chorale V	Purcell – Clockwork Orange	223	230	

KUVA 3. *Corrente*: muoto

Jokainen *Correnten* 16:sta jaksosta käsittää ainakin yhden kokonaisen chaconne-syklin, laajimmat useampia. Sen sijaan että olisi hylännyt chaconne-periaatteen *Correntessa*, Lindberg näyttää tässä teoksessa luoneen yhden sen puhtaimmista sovelluksista koko tuotannossaan. Tässä mielessä *Corrente* on yksi hänen sävellystekniikkansa kehityksen kilometripylväistä ja avainteos hänen myöhemmän tuotantonsa rakenteiden ymmärtämiseen.

LÄHTEET

Castrén, Marcus (2004). Aspects of Pitch Organization in Magnus Lindberg's *GranDuo* for 24 Wind Instruments. In *A Composition as a Problem*, Vol. 4/1. Proceedings of the Fourth International Conference of Music Theory, Tallinn, April 3–5, 2003. Edited by Mart Humal. Tallinn 2004. ISBN 9985-9496-2-5.

Lindberg, Magnus (1992). Corrente II. Julkaistu mm. osoitteessa http://www.chestermusic.com/work/8447/main.html

The New Harvard Dictionary of Music (1986). Cambridge, MA & London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.

Piiloutuva käsi ja jännän värinen taivas

EEVA PAAVILAINEN

Seuraava kirjoitus on osa tutkielmastani ”Leikkiä, soittoa, kasvua – Pianon alkeisopetuksen psykodynamiikka D.W. Winnicottin käsittein”. Vaikka huomion kohteena ovat pienet piano-oppilaat, käsiteltävät ongelmat koskettavat uskoakseni myös muuta opetustyötä. Aiheeseen johdattavat tapauskertomukset, jotka pohjautuvat omiin kokemuksiini soitonopettajana. Tapauskertomusten taustalla vaikuttavia tekijöitä olen selvittänyt Donald Woods Winnicottin käsitteillä, joista ensin esiintyvät *leikki* ja *potentiaalinen tila* ja viimeisen tapauskertomuksen kohdalla *todellinen/valheellinen minuus*. Tarkoitus on Winnicottin käsitteiden ja teorioiden avulla valottaa transferenssin vaikutusta soitonopetuksessa eli sitä, miten oppilas käy suhteessa opettajaan uudelleen läpi elämänsä varhaisia vaiheita.

Tapauskertomus 1.

Malla* 6 vuotta, soittanut pianoa puoli vuotta

Juuri kun Malla oli alkamassa soittaa, hän veti vasemman käden äkkiä pois koskettimilta ja vei sen koskettimistotason alle. ”Jahaa, mihin se vasen käsi hävisi?” kysyi opettaja. ”Se meni piiloon”, sanoi Malla ja piti kättä edelleen alhaalla. ”No voisitsä pyytää sitä tulemaan takaisin esille?” jatkoi opettaja. ”Okei. Kuulepas käsi, voisitko tulla takaisin ylös!” Tämän jälkeen Malla nosti käden koskettimistolle ja alkoi soittaa.

* Nimet on muutettu.

Tästä muodostui leikki Mallan ja opettajan välille. Toisella kerralla opettaja kysyi, josko käsi oli mennyt etelänmatkalle Espanjaan ja voisiko sitä pyytää palaamaan takaisin Suomeen. Espanja oli tällöin Mallaa kiinnostava aihe, koska hän oli lähiaikoina matkustamassa sinne. Samalla kaavalla vasen käsi seikkaili milloin metsässä tai maan alla, ja aina Malla pyysi sitä lopuksi palaamaan koskettimistolle.

Tapauskertomus 2.

Aapo 6 vuotta, soittanut pianoa puolitoista vuotta

Aapo soitti kappaletta nimeltä ‘Perhonen’ Thompsonin pianoaapisesta. Koska Aapo oli ollut innostunut soittamaan kappaleita eri oktaaveista (esimerkiksi kappale nimeltä ‘Jokilaiva’ oli iso jokilaiva koskettimiston matalammassa päässä ja pieni jokilaiva korkeammalla), yritettiin karakterisoida kappaletta vaihtamatta sävelkorkeutta. Kun kappale oli kertaalleen soitettu, opettaja kysyi: ”Miten soittaisit sitruunaperhosen?” Aapo alkoi välittömästi soittaa alusta uudestaan. Sen jälkeen opettaja pyysi vielä soittamaan ritariperhosen ja yöperhosen, ja molemmilla kerroilla Aapo soitti innokkaasti kysymättä, miten erilaiset perhoset soitetaan eri tavalla.

Myöhemmin Aapo tuli tunnille ja ilmoitti heti ovelta osaavansa koko vihkon ulkoa. Hän halusi, että opettaja arvaisi, minkä kappaleen hän aikoi soittaa. Jos opettaja ei arvannut, Aapo antoi ensimmäisen kirjaimen, sitten toisen jne. Kun opettaja sai selville kappaleen nimen, Aapo soitti sen ja alkoi arvuuttaa seuraavaa kappaletta.

Nämä tapauskertomukset kuvaavat tilanteita, joissa oppilaat kiinnostuivat soittamisesta leikkimisen kautta. Toimivassa soittotuntitilanteessa leikkiminen ja soittaminen sekoittuvat niin, että lapsi voi liittää leikkimiseen liittyvät positiiviset tunteet soittamiseen. Tämä ei tapahdu automaattisesti, vaan opettajan rooli on ratkaiseva. Opettaja ei ainoastaan seuraa oppilaan tekemistä, vaan yrittää luoda leikkimiseen soveltuvan ympäristön ja osallistua omalla panoksellaan leikkiin. Leikki voi olla soittoon johdattava kuten Mallan käsileikki ja Aapon kirjainleikki tai se voi sisältyä soittokappaleeseen kuten kappaleissa ‘Jokilaiva’ ja ‘Perhonen’. Viemällä kätensä piiloon Malla ikään kuin kutsui opettajaa leikkiin. Vastaamalla tähän

kutsuun ja menemällä mukaan leikkiin opettaja sai kosketuksen siihen osaan oppilaasta, joka voi uppoutua soittamiseen samalla innolla kuin leikkimiseen.

Kuvatakseen sitä aluetta, jolla leikki sijaitsee, Winnicott otti käyttöön käsitteen potentiaalinen tila. Potentiaalinen tila vaihtelee suuresti riippuen kokemuksista, joita lapsella on äidistä.[1] Potentiaalinen tila eroaa lapsen sisäisestä maailmasta ja ulkoisesta todellisuudesta. Sisäinen maailma on psykosomaattisessa yhteydessä yksilön kehoon, ja sitä voidaan kutsua myös henkilökohtaiseksi psyykkiseksi todellisuudeksi. Ulkoista todellisuutta taas voidaan tutkia objektiivisesti, ja se on luonteeltaan pysyvä riippumatta siitä, miten paljon se näyttää vaihtelevan tarkkailijan tilan mukaan. (Winnicott 1971, 41.)

Potentiaalisen tilan ja sitä kautta leikin kehitys lapsen elämässä kulkee erilaisten vaiheitten lävitse. Winnicott erottaa näistä vaiheista seuraavat:

1. Alussa vauva ja objekti ovat sulautuneita toisiinsa, vauvan näkemys objektista on subjektiivinen, ja äiti on suuntautunut tekemään todelliseksi sen, mitä vauva on valmis löytämään.[2]

2. Seuraavassa vaiheessa objekti torjutaan, hyväksytään uudelleen ja lopulta havainnoidaan omana itsenään. Tämä monimutkainen prosessi riippuu suuresti äidin osallistumisesta, sillä prosessin kuluessa äiti muuntuu subjektiivisesta objektiivisesti hahmotetuksi. Äiti on jatkuvassa muutostilassa ollen välillä sitä, mitä vauva pystyy löytämään ja hahmottamaan, ja välillä sitä, mitä hän itse todellisuudessa on ja jollaisena hän odottaa tulevansa löydetyksi. Mikäli äiti pystyy tähän muuntautumisleikkiin, vauvalle muodostuu kokemuksia ulkoisen todellisuuden hallinnasta, ja potentiaalinen tila syntyy.

3. Seuraavassa vaiheessa lapsi pystyy olemaan yksin toisen läsnäollessa. Tämä tarkoittaa leikkivän lapsen kokemusta siitä, että se henkilö, joka rakastaa häntä, on luotettava ja käytettävissä jatkuvasti, vaikka lapsi

1 Myös muut henkilöt kuin biologinen äiti voivat toimia äiti-hahmona, esimerkiksi isä (Winnicott 1991, 17).

2 Objekti merkitsee lapsen jollekin asteelle kehittynyttä ideaa toisesta ihmisestä, tässä objektina toimii äiti.

unohtaisi hänen läsnäolonsa. Tämän henkilön ajatellaan heijastavan takaisin sen, mitä lapsi tekee leikkiessään.

4. Lapsi valmistautuu seuraavaan vaiheeseen, jossa hän voi nauttia kahden eri leikkimisen alueen risteämisestä. Alussa äiti leikkii lapsen kanssa ja lapsen ehdoilla; hän varoo sekaantumasta lapsen omaan tapaan leikkiä. Myöhemmin hän kuitenkin tuo mukaan oman tapansa ja voi huomata, että lapset eroavat toisistaan kyvyssä pitää hyvänä ideoita, jotka eivät ole heidän omiaan. (Winnicott 1971, 47-48.)

Jos soitonopiskelussa päästään siihen tilanteeseen, jossa voidaan puhua jaetusta leikistä oppilaan ja opettajan välillä, edellä esitetyt vaiheet on käyty läpi onnistuneesti sekä lapsen varhaiskehityksessä että soittotunnilla. Ensimmäisessä vaiheessa opettajan ja oppilaan suhde on epämääräinen; oppilas tapaa ensimmäistä kertaa opettajansa ja joissain tapauksissa instrumenttinsakin. Oppilaan mieleen saattaa palata varhaisia kokemuksia vierastamisesta etenkin siinä tapauksessa, että hän on ilman vanhempiaan soittotunnilla.

Ensimmäisten tuntien aikana opettaja pyrkii kohtaamaan oppilaan hänen toiveissaan ja ennen kaikkea hyväksymään sen, mitä oppilas yrittää soittimellaan tehdä. Tämä tarjoaa oppilaalle illuusion siitä, että hänen mielikuvansa opettajasta ja soittamisesta pitävät yhtä todellisuuden kanssa. Opettajan sopeutumisen vähetessä oppilas alkaa ymmärtää, että opettaja ja instrumentti eivät toteutakaan hänen jokaista toivettaan. Lapsi ei kärsi yhteenkuulumisen illuusion menettämisestä, jos opettaja tukee häntä prosessin aikana. Päinvastoin oppilas hyötyy erillisyyden kokemuksesta sillä ehdolla, että hän luottaa opettajan tukeen. Kun oppilas tunnustaa sen tosiasian, että opettajalla ja instrumentilla on oma erillinen todellisuutensa, hän voi opettajan avulla löytää jatkuvasti uusia käyttökelpoisia piirteitä soittimestaan. Toisin sanoen toiveiden toteutumisen tilalle tulee uusien kokemusten ja mahdollisuuksien löytäminen. Käytännössä tämä muutos näkyy alkeisopetuksessa muun muassa siten, että edetään oppilaalle tutuista lauluista kappaleisiin, joita hän ei tunne ennalta. Kun laulu on etukäteen tuttu, oppilas etsii yhteyden mielikuvansa ja instrumentin välille. Tutun kappaleen löytäminen soittimesta on tyydyttävä kokemus, koska oppilas saa fyysisen vastineen musiikilliselle mielikuvalleen. Vieraan laulun opettelu innostaa oppilasta vähemmän, sillä hänellä ei ole valmista mielikuvaa, jonka perusteella hän voi suunnistaa. Jos opettaja kuitenkin saa oppilaan

vakuuttuneeksi, että he selviävät vieraan kohtaamisesta yhdessä, oppilas huomaa, että lopulta uuden löytäminen voi olla tutun löytämistä tyydyttävämpää.

Tässä vaiheessa opettajan omalla soittotaidolla on vähän merkitystä, enemmän häneltä vaaditaan kykyä eläytyä epätietoisen ja osaamattoman oppilaan asemaan. Tietysti voidaan ajatella, että jos opettaja on tyytyväinen omaan soittotaitoonsa, hänen ammatti-identiteettiään ei uhkaa osaamattoman asemaan eläytyminen. Opettaja osallistuu tässä vaiheessa muuntautumisleikkiin. Välillä hän täyttää lapsen toiveita ja välillä hän johdattaa lasta sopeutumaan siihen, että ulkoisella todellisuudella on omat sääntönsä. Soitonopettaja tuo hienovaraisesti välillä tuttua ja välillä vierasta materiaalia oppilaan omaksuttavaksi. Tämän prosessin kuluessa oppilaan itseluottamus kasvaa; hän huomaa sisäisen mielikuvamaailmansa olevan yhteydessä (joskaan ei välittömässä yhteydessä) ulkoiseen todellisuuteen. Soittaminen tapahtuu tällöin leikkimisen tilassa, jossa fantasia ja realiteetit yhdistyvät tyydyttävällä tavalla. Luotettavan vanhempihahmon tuen merkitys säilyy jatkuvasti, vaikka lapsi ajoittain unohtaisi hänen olemassaolonsa. Soitonopettaja saa varautua siihen, että hänen roolinsa vaihtelee täydellisestä huolehtijasta ulkopuoliseen tarkkailijaan. Yksi luottamuksen merkki voikin olla se, ettei oppilas hae opettajan huomiota vaan uppoutuu soittamiseen niin, että tuskin huomaa opettajan läsnäoloa.

Kun leikkimisen tila on vakiintunut, lapsi kykenee jaettuun leikkiin. Soittotunnilla oppilaat vaihtelevat sen suhteen, mitä he haluavat opettajan kanssa jakaa. Vasta-alkajien taidot ovat vasta kehittymässä, ja tutunkin soittokappaleen toteuttaminen vaatii paljon keskittymistä. Vasta kun oppilas osaa kappaleen melko hyvin, hän pystyy yhteissoittoon opettajan tai toisen oppilaan kanssa. Sen sijaan monissa oheisleikeissä, esimerkiksi piirtämisessä ja mielikuvaleikeissä, opettajan ja oppilaan välille voi muodostua yhteinen leikki silloinkin, kun kappaleeseen vasta tutustutaan. Mallan ja opettajan kädenpiilotusleikki on esimerkki jaetusta leikistä, ja sen onnistuminen vaatii kaksi leikkijää: kysyjän ja vastaajan. Piiloleikkien Winnicott näkee ilmentävän tarvetta säilyttää jotain yksityistä ja kuitenkin jakaa se jonkun kanssa, jolloin piiloutuminen on ilo mutta löytämättä jääminen katastrofi (Davis 1984, 186). Leikkiin osallistuminen on opettajalle toimiva keino suhtautua oppilaan ristiriitaisiin tarpeisiin.

Kurkela on käsitellyt laaja-alaisesti leikin ja musiikin yhteneväisyyksiä. Hän puhuu musiikkitodellisuudesta, johon pääseminen edellyttää arkitodelllisuuden jonkinasteista hylkäämistä. Tämä pitää varmaankin paikkansa aikuisten suhteen, joiden täytyy pystyä toimimaan arkitodellisuudessa itsenäisesti ja siksi olemaan tietoisia sen rajoituksista. Lapsen kokemusmaailmassa arkitodellisuus ja leikki- tai musiikkitodellisuus limittyvät luultavasti saumattomammin. Aiemmin määritellyt leikin kehitysvaiheet viittaavat siihen suuntaan, että lapsen sisäinen maailma on ensisijaisesti määräävä tekijä. Toisin sanoen lapsi ei koe tarvetta irrottautua arkitodellisuudesta, sillä hän ei hyvässä hoidossa koe sitä sitovaksi. Päinvastoin leikin avulla lapsi voi sisäisestä maailmastaan käsin lähestyä arkitodellisuuden ilmiöitä symbolisella tasolla; nukkeleikki vastaa lastenhoitoa ja pyssyleikki sotimista. Tällaista etäännytystä kutsutaan kevennetyksi paralleelismiksi. (Kurkela 1994, 50-51.)

Soittaminen ja musiikki toimivat leikkiin verrattavassa tehtävässä lapsen sisäisen maailman ulkoistamisessa. Erot ovat suhteellisia; sekä soittamista että leikkimistä ohjaa toisaalta soittajien tai leikkijöiden mielikuvitus ja toisaalta leikin tai soiton säännöt. Säännöt edustavat soiton tai leikin ulkoista puolta; mielikuvituksella ei ole rajoja, mutta soittimilla ja leikkikaluilla on osana fyysistä todellisuutta omat rajoituksensa. Säännöt palvelevat kosketusta ulkoiseen todellisuuteen ja siten ne mahdollistavat jaetun leikin; yhteissoitto onnistuu vain silloin, kun soittajat ovat yhtä mieltä siitä, mitä tehdään. Toisaalta jos edetään vain sääntöjen mukaan, soitosta ja leikistä katoaa mielekkyys, koska se ei palvele sisäisiä impulsseja. Esimerkiksi Mallan seikkaileva vasen käsi aktivoi hänen mielikuvamaailmansa ja teki siten soittotuntitilanteen henkilökohtaiseksi ja kiinnostavaksi. Kurkela näkee leikkitodellisuuden rakentuvan pitkälle mielikuvituksen varaan ja huomauttaa, että pelisääntöjen laatiminen ja noudattaminen ilmentävät mielikuvitusta nekin (Kurkela 1994, 46).

Miten pianonsoitossa voi käyttää oppilaan tai opettajan mielikuvitusta sääntöjen laatimiseen? Soittoväline on aina sama, sen paikkaa huoneessa voi toki vaihtaa, mutta muuten fyysiset rajoitteet ovat melko periksiantamattomia. Soittoasennoista ja niiden oikeaoppisuudesta käydään pedagogien välillä keskustelua, mutta niitäkään tuskin luodaan kokonaan uudelleen. Ratkaiseva asia, jossa sääntöjä täytyy luoda yhdessä uudelleen, on opettajan

ja oppilaan vuorovaikutus. Yksi opetustilanteeseen kuuluva sääntö on se, että oppilas tottelee opettajaa. Kurinpidollisesta näkökulmasta ihanneoppilas on siis lapsi, joka tottelee kaikkia opettajan ohjeita ja seuraa siten kirjoittamatonta sääntöä käskyjen noudattamisesta tunnilla. Toisaalta liian kuuliainen oppilas ei edistä soiton tai soittotilanteen elävyyttä, sillä hän ei halua tai uskalla tuoda mitään omaansa soittoon eikä haasta opettajaa löytämään luovaa ratkaisua lapsen toiveiden toteuttamiseksi. Opettajan sitoutuminen tilanteeseen on merkittävää oppilaan kuuliaisuuden asteesta riippumatta. Jos opettaja onnistuu pääsemään kosketuksiin oppilaan kokemusmaailman kanssa, hän voi rohkaista tottelevaista lennättämään mielikuvitustaan ja auttaa villimpää lasta kanavoimaan ideoiden ja impulssien tulvaa musisointiin sopiviksi.

Tapauskertomus 3.

Saara 8 vuotta, soittanut pianoa puoli vuotta

Kello oli puoli neljä iltapäivällä, ja ulkona oli hämärtymässä. Katulamput saivat aikaan sen, että lumi ja taivas näyttivät vaaleanpunaisilta. Keskellä tuntia opettaja pyysi Saaraa katsomaan taivasta, joka oli niin kummallisen värinen. Tyttö katsoi ulos, ei sanonut mitään ja kääntyi takaisin pianon ääreen. Opettaja päätteli, että väri-ilmiö ei ollut tehnyt vaikutusta oppilaaseen, ja jatkoi opetusta normaalisti. Kuitenkin seuraavalla kerralla Saara tarkasti heti ovesta astuttuaan, minkä värinen taivas oli sillä hetkellä, ja sama toistui miltei jokaisella tunnilla sen jälkeen. Noin kuukauden kuluttua hän sanoi: ”Musta tuntuu, että aina kun mä tuun pianotunnille niin taivas on jotenkin jännän värinen.”

Venäläisen sananlaskun mukaan ei pidä syyttää peiliä, jos naama on vino. Sananlaskun peili merkitsee symbolisesti kaikkea itseä koskevaa palautetta. Winnicottin mukaan peilin edeltäjä on äidin kasvot, eli kun vauva katsoo äitinsä kasvoja, hän näkee itsensä (Winnicott 1971, 112). Näin äidin kasvoista tulee eräänlainen totuuden mittari. Myös soittotunnilla oppilas voi saada vahvistuksen omakuvalleen katsomalla opettajaa. Saaralle katsekontakti oli erityisen tärkeä, ja hän katsoi opettajaa taukoamatta soittamisen

välissä ja joskus sen aikanakin. Tavallisesti kiinteän kontaktin hakeminen on eduksi oppilaalle, sillä silloin hän ei torju sitä, mitä opettajalla on sanottavana. Mutta jos oppilas pyrkii aina olemaan vastaanottavainen eikä näytä omia impulssejaan, hänen itsenäinen kehityksensä hidastuu kuten Saaran kohdalla. Opettajan huomio taivaan väristä jäi vahvasti Saaran mieleen, ja voidaan olettaa, että myös muu opettajan toiminta vaikutti oppilaaseen voimakkaasti.

Saaran äidin kertoman mukaan tyttö soitti pianoa paljon kotona, ja myös käyttäytyminen tunnilla viittasi siihen, että hän koki pianonsoiton mieluisana. Kuitenkin pianistinen kehitys oli hyvin hidasta ja esimerkiksi rytmin ylläpitäminen oli Saaralle vaikeaa. Mitään motorista vikaa Saaralla ei ollut, ja hän pystyi kommentoimaan soittokappaleiden yksityiskohtia ja tunnelmaa hienovireisesti. Imitoimalla opettajaa Saara pystyi soittamaan lyhyen motiivin jäsentyneesti, mutta jos opettaja ei jatkuvasti näyttänyt mallia soittamalla tai laulamalla, kerran opittu kuvio muuttui pikkuhiljaa epämääräiseksi tapailuksi. Koska tyttö jatkuvasti odotti ohjeita tai seurasi niitä, hän harvoin soitti väärin perinteisessä mielessä eli esimerkiksi löi vahingossa oikean koskettimen ohi. Sen sijaan hän pysähtyi pitkäksi ajaksi miettimään seuraavaa kosketinta, vaikka harjoiteltiin nimenomaan rytmin säilyttämistä. Saara ei yrittänyt etsiä omia ratkaisuja, vaan pyrki ensin ymmärtämään opettajan esittämän idean ja sen jälkeen toteuttamaan sen.

Normaalisti opetuksessa pidetään itsestään selvänä, että lapsi yrittää, onnistuu ja erehtyy, kun opettaja reagoi, ohjaa ja neuvoo. Palaute on keskeisin keino auttaa oppilasta toteuttamaan itseään. Tähän liittyy oletus siitä, että oppilaalla on jotain omaa, jonka hän haluaa tuoda esille. Oma-aloitteisuutta ei voi ruokkia käskemällä vaan otollisella ilmapiirillä. Saaran oma-aloitteisuus oli olematon, eikä mitään tapahtunut, ellei opettaja sanonut, mitä tehdään seuraavaksi. Saara ei vieroksunut passiivista rooliaan, päinvastoin se tuntui sopivan hänelle hyvin. Opetustavaksi siis muodostui se, että opettaja selitti ja näytti koko ajan, mitä tehtiin myös soiton aikana. Kuvatun kaltaista tilannetta ei voida pitää ihanteellisena, sillä opettaja väsyi, ja oppilas jäi täysin riippuvaiseksi opettajasta. Oppilas toimi siis oikeastaan vain välineenä, joka toteutti opettajan ideat, ja häneltä puuttui mahdollisuus toteuttaa itseään musiikin kautta.

Kyky itsensä toteuttamiseen kehittyy vuorovaikutuksessa, jossa lapsi saa jatkuvasti itseään koskevaa palautetta. Winnicottin mukaan vuorovaikutus tapahtuu siten, että katsoessaan äitiinsä lapsi kokee tulevansa nähdyksi. Nähdyksi tulemisen kokemus merkitsee lapsen kannalta sitä, että hän voi luottaa äitiin peilinä. Ja vasta tästä lähtökohdasta hän voi alkaa nähdä luovasti ja toteuttaa itseään. (Winnicott 1971, 114.) Ranskalainen psykoanalyytikko Jacques Lacan tutki oikean peilikuvan merkitystä lapsen kehityksessä. Hänen mukaansa lapsen maailma muuttuu ratkaisevasti, kun hän puolen vuoden iässä tai sen jälkeen ymmärtää, että peilissä näkyy hänen oma kuvansa. (Lacan 1989, 28.) Oikealla peilillä on Winnicottin mukaan kuitenkin vain vertauskuvallinen merkitys, sillä se ei ole herkistynyt heijastamaan tunteita ja mielenliikkeitä kuten äidin kasvot (Winnicott 1971, 117; Thomson 1994, 44).

Todellisen minuuden (true self) peilautumisen sijasta lapselle voi olla tarjolla myös valheellinen minuus (false self). Valheellinen minuus syntyy, kun äiti ei näe lasta sellaisena kuin hän on tai vaatii lasta olemaan jotain muuta kuin mitä hän on. Tällöin lapsi ei saa vastinetta eleilleen, vaan hän joutuu vastaamaan äidin eleisiin. Lapsi reagoi tilanteeseen sopeutumalla, mikä on ensimmäinen vaihe valheellisen minuuden kehittymisessä. (Davis 1984, 145.) Valheellisen minuuden luonne on puolustava; se suojaa todellista minuutta joutumasta loukatuksi. Siksi valheellinen minuus on tietyssä mitassa tarpeellinen myös terveessä kehityksessä. Se edustaa persoonallisuuden sosiaalista ja sopeutuvaista puolta, joka pystyy tilapäisiin kompromisseihin. Tällöin valheellisen minuuden osuvampi nimitys on sopeutuva minuus (compliant self). Persoonallisuutta määräävänä tekijänä valheellinen minuus kuitenkin estää todellisen minuuden esiintulon sopeutumalla ympäristön vaatimuksiin lähes täydellisesti. Äärimmäisissä tapauksissa todellinen minuus on niin hyvin piilotettu, että spontaanius ei kuulu lapsen elämänkokemuksiin. Tällöin persoonallisuutta hallitsee sopeutuminen, mikä tapahtuu erityisesti imitoimalla. (Winnicott 1971, 147.)

Saaran suhtautuminen opettajaan voidaan helposti tunnistaa valheellisen minuuden toiminnaksi. Ammatillisesti opettajaa vaivaa tietysti valheellisen minuuden hallitsevuus soittamisessa, ja hänen tehtävänsä voisi tällaisessa tapauksessa olla oppilaan musiikillisen minuuden vahvistaminen. Tilannetta tuskin parantaisi syyn etsiminen ja perheen osuuden miettiminen valheellisen

minuuden kehittymisessä. Mieluummin opettajan kannattaisi keskittyä siihen, että oppilas kokisi soittotunnilla ja musiikin parissa tulevansa nähdyksi. Nähdyksi tuleminen merkitsee omaksi itsekseen tulemista ja todellisuuden tunnetta (feeling real). Todellisuuden tunne on enemmän kuin vain olemassaoloa; se on oman tien löytämistä, suhtautumista asioihin omana itsenään ja mahdollisuus vetäytyä rentoutumisen tilaan omassa itsessään. (Winnicott 1971, 117.) Todellisen minuuden esiin kutsuminen ei kuitenkaan ole millään tavalla helppoa. Opettaja ei voi katsoa oppilaan puolesta peiliin, mutta hän voi toimia peilinä ja pyrkiä heijastamaan oppilaan vähäisiäkin omia impulsseja takaisin. Kurkela on eritellyt laajasti erilaisia valheellisen minuuden ilmenemistapoja soitonopiskelussa ja tunnustaa vaikeuden, joka liittyy valheellisen minuuden purkamiseen. (Kurkela 1994, 357.) Tehtävän vaikeudesta huolimatta opettajan on tartuttava siihen, jos hän haluaa edistää oppilaan todellisen minuuden kasvua ja kehitystä.

Mitä on todellinen musiikillinen minuus? On havainnollista hahmottaa todellista minuutta valheellisen minuuden puuttumisella, mutta jotain voidaan sanoa myös todellisen minuuden luonteesta. Todellinen minuus voi olla spontaani ja luova. Siinä, missä valheellisen minuuden olemassaolo johtaa epätodellisuuden ja hyödyttömyyden tunteeseen, todellinen minuus saa aikaan todellisuuden tunteen. Todellinen minuus on kytköksissä keho-kokemukseen, ja todellinen minuus on olemassa heti kun lapsella on jotain kehollisista elämyksistä nousevaa mielen toimintaa. (Davis 1984, 148.) Vain todellinen minuus voi olla luova, mutta taideteoksesta minuutta etsivä taiteilija on Winnicottin mukaan menettänyt kykynsä luovaan elämään. Taiteilija voi olla maailmanlaajuisesti arvostettu ja silti hän ei ole onnistunut löytämään minuuttaan, jota hän on etsinyt. Todellinen minuus ei ole taideteos, oli teos miten vaikuttava, kaunis tai taidokkaasti rakennettu tahansa. (Winnicott 1971, 54.) Soiton alkeisopetuksen kappaleita ei ehkä mielletä taideteoksiksi, mutta soittoesitys voidaan nähdä sellaisena. Tällöin lasta saatetaan pitää välineenä, eikä itseään toteuttavana luovana henkilönä.

Opettajan valmennuksessa myös Saara pystyisi varmasti hienoon suoritukseen, vaikka hänen todellinen minuutensa ei olisi siinä mukana. Hieno musiikkiesitys tyydyttäisi sosiaalisen tarpeen, mutta ei Saaran todellisen minuuden tarvetta tulla nähdyksi ja kuulluksi musiikin kautta. Saara saattaisi olla jopa tyytyväinen siitä, että hän on selviytynyt kiitettävästi

määrätystä tehtävästä. Todellinen minuus on kuitenkin jotain hyvin henkilökohtaista, eikä sen olemassaoloa voi määritellä ulkoa käsin. Kun opettaja ei katso musiikkiteosta vaan oppilasta, hän voi nähdä oppilaan todellisen minuuden. Todellisen minuuden voi tunnistaa vain siitä riemusta, jonka sen löytäminen ja toteuttaminen tuottaa. Kun opettaja pyrkii omien käsitystensä tarjoamisen sijasta heijastamaan näitä tunteita takaisin, oppilas voi omasta itsestään käsin saavuttaa todellisia onnistumisen elämyksiä.

LÄHTEET

Davis, Madeleine 1984. *Äidin ja lapsen mysteeri*. Espoo: Weilin+Göös.

Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lacan, Jacques 1989. *Écrits*. Borås: Natur och Kultur.

Thomson, Martina 1994. *On art and therapy.* London: Free Association Books.

Winnicott, Donald Woods 1971. *Playing and Reality.* London: Routledge.

Winnicott, Donald Woods 1991. *The Child, the Family, and the Outside World*. Harmondsworth: Pelican Books.

Soivan ja teorian erillisyyden ongelma ja säveljonon hallinnan vaikeudet

KAISU ASIKAINEN

Musiikin teoreettisten aineiden opetuksessa on pitkään puhuttu teoreettisten käsitteiden ja niiden soivien vastineiden erilleen jäämisen ongelmasta. Teoreettisen käsitteen ymmärtämistä ei voida pitää riittävänä ellei käsitettä tunnisteta myös sitä vastaavassa soivassa muodossa. Tämä soivan ja teorian erillisyys on todennäköisesti lähtöisin hyvinkin kaukaa. Tässä kirjoituksessa pyrin osoittamaan, että puutteet säveljonoksi nimeämäni peruskäsitejärjestelmän hallinnassa saattavat olla yksi tärkeimmistä tekijöistä, kun etsitään syitä teoreettisten käsitteiden ja niiden soivien vastineiden erillisyyteen. Tämän kirjoituksen tavoitteena on esitellä säveljonon käsiterakenne ja sen hallinta sekä kuvata lyhyesti syitä, jotka johtavat tämän käsiterakenteen ja samalla myös musiikillisten käsitteiden hallinnan vaikeuksiin.

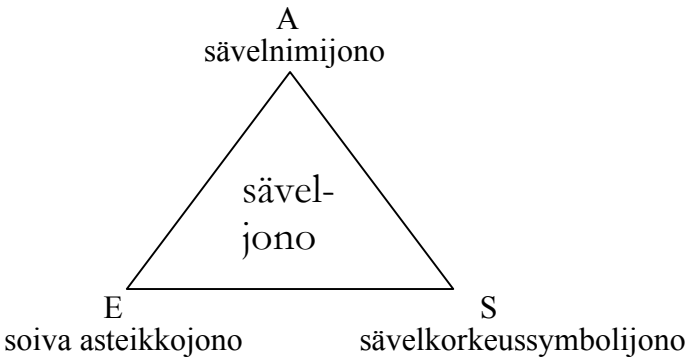
SÄVELJONON HALLINTA

Musiikillinen käsite voidaan kuvata kolmen käsitetason avulla, jotka yhdessä muodostavat reaalisen teoreettisen käsitteen.[1] Nämä kolme käsitetasoa ovat sisältötaso (E), abstraktiotaso (A) ja symbolitaso (S). Samantyyppinen käsitteen kolmijako esiintyy sekä lukukäsitteen että muiden matemaattisten käsitteiden didaktisessa mallinnuksessa (Putkonen ym. 1998, 8; Haapasalo 1991, 3–4; 1999, 143).

[1] Tässä sanalla käsite tarkoitetaan sekä käsitteen sisältöä että käsitettä kuvaavia kielellisiä ja symbolisia tasoja, jotka muodostavat yhdessä käsiterakenteen. Käsitettä tarkastellaan lähinnä reaalimaailman objektina sen ymmärtämisen kannalta olennaisten ulottuvuuksien valossa. Teoreettisessa oppiaineessa, jossa kielellisten ja symbolisten tasojen merkitys korostuu, tämä on luonnollinen ja perusteltu lähestymistapa käsitteen tulkinnaksi.

Musiikin teoreettisina peruskäsitteinä voidaan viivastomerkintäjärjestelmän pohjalta pitää kantasäveliä.[2] Kantasävelkäsite, jota tässä kutsutaan lyhyemmin sävelkäsitteeksi, muodostuu kolmesta käsitetasosta seuraavasti: sisältötasoa (E) edustaa soiva sävel, abstraktiotasoa (A) sävelen nimi ja symbolitasoa (S) sävelkorkeussymboli erilaisissa viivaston esitysmuodoissa.

Sävelkäsitteet muodostavat melodis-harmonisten käsitteiden peruskäsitejärjestelmän, joka on luonteeltaan jonomainen spiraalimainen jatkumo (oktaaviekvivalenssi). Tämän peruskäsitejärjestelmän olen nimennyt *säveljonoksi*. Säveljonossa jokaisella kolmella käsitetasolla on oma jononsa: soiva säveljono (E), sävelnimijono (A) ja sävelkorkeussymbolijono (S).[3] Säveljonon käsiterakenne esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Säveljonon käsiterakenne.

Säveljonon hallinta voidaan määritellä lyhyesti edellä esitettyjen käsitetasojen E, A ja S kokonaisintegraationa, ja se ilmenee sujuvuutena liikkua käsitetasojen välillä ja muuntaa eri käsitetaso toiseksi käsitetasoksi. Tämä

---

[2] Tolvanen määrittelee peruskäsitettä ja sen suhdetta muihin saman käsitejärjestelmän käsitteisiin seuraavalla tavalla: ”Peruskäsite on hierarkkisen rakenteen alin käsite. Peruskäsitteen sisältöä ei määrittele enää mikään muu samaan käsitejärjestelmään kuuluva käsite. Johdettu käsite on käsite, jonka sisältämää tietämystä kuvataan yhden tai useamman muun johdetun käsitteen tai peruskäsitteen avulla. (…) [Kangassalo & Aalto.]” (Tolvanen 2002, 48.) Peruskäsitteet jäsentävät vahvasti todellisuutta ja pyrkivät jo sellaisenaan ilmaisemaan jotakin todellisuudesta. Peruskäsitteiden ymmärtämistä voidaan pitää teoreettisessa oppiaineessa erityisen tärkeänä, sillä niiden hallinta luo perustan teoreettisille käsitteille. (Ks. peruskäsitteestä lisää esim. Saariluoma 1995, 84; Turunen 1995, 121–123.)

[3] Matematiikassa lukujonon vastaavat kolme käsitetasoa ovat lukumääräjono (E), lukusanajono (A) ja numeromerkkijono (S). Termit ovat kirjoittajan.

määritelmä perustuu matematiikan didaktiikan lukutajun ja lukujonotaitojen määritelmiin.[4] Säveljonon kokonaisintegraation onnistumisen edellytyksenä on *jokaisen yksittäisen jonon rakenteen hallinta* ja *käsitetasojen integraation hallinta*.

Yksittäisen jonon rakenteen hallinnalla tarkoitetaan sitä, että jokaisessa yksittäisessä jonossa jokaisen jonon jäsenen suhde hallitaan suhteessa muihin saman jonon jäseniin. Toisin sanoen kukin yksittäinen jono hallitaan suhdeverkostona. Koska säveljono on käsitejärjestelmä, tämä on erityisen tärkeä asia.[5] Kunkin yksittäisen jonon rakenteen hallinnassa on lisäksi olennaista jonojärjestystä määräävien *korkeuskäsitteiden hallinta suhteessa jonoon*. Jonon rakenteen hallinnassa on useita eri tasoja. Esimerkiksi sävelnimijonon hallinnan kehityksen alkuvaiheessa sävelnimet opitaan luettelonomaisena riiminä yhdestä sävelnimestä ylöspäin. Myöhemmin sävelnimijono opitaan myös alaspäisenä luettelona ja parhaimmillaan sävelnimien suhdeverkosto hallitaan erilaisina intervallirakenteina lähestulkoon automaattisella tasolla. (Asikainen 2004, 21–25.)

Säveljonon *käsitetasojen integraatiota* voidaan kuvata jonoparien yhteyksien avulla. Jonoparin muodostavat sekä soiva asteikkojono ja sävelnimijono (käsitetasot E ja A) että sävelnimijono ja sävelkorkeussymbolijono (käsitetasot A ja S). Kun nämä jonoparien eli käsitetasojenE–A ja A–S väliset yhteydet automatisoituvat harjoituksen myötä, syntyy kokonaisintegraatio.

Integraatiotapahtumassa on huomattava se, että käsitetasojen yhdistäminen voi tapahtua *kahteen eri integraatiosuuntaan*. Näin saadaan neljä erilaista säveljonon kahden käsitetason integraatiotapaa. Näiden neljän integraatiomuodon hallinnan seurauksena voi syntyä kokonaisintegraatio, jolla on niin ikään kaksi integraatiotapaa. Säveljonon integraatiomuodot esitetään

---

[4] Anghileri 2000, 1, 3, 5; Gersten & Chard 1999, 20 teoksessa Aunio 2001, 2–3; Bereiter & Scardamalia 1996, Case 1998, Greeno 1991, Sowder 1992 teoksessa Kalchmann, Moss & Case 2001, 2; lukujonotaidoista lähtötasotesteissä ks. Hellsten ym. 2002; Putkonen ym. 1998; Rikala, Sintonen, & Uus-Leponiemi 2002; lukujonotaidoista lisää ks. Aunio 2001; Karvonen 2001; ks. määritelmästä lisää Asikainen 2004, 14–21.

[5] Käsitejärjestelmä on Turusen määritelmän mukaan ”peruskäsitteiden muodostama käsitteellinen avaruus, jossa yksittäinen käsite saa merkityksensä suhteessaan toisiin yksittäisiin käsitteisiin; olennaista käsitejärjestelmässä ovatkin käsitteiden väliset suhteet”. Käsitejärjestelmän ymmärtämistä voidaan pitää Turusen mukaan ”tiedon avaruutena, jonka varassa voidaan myöhemmin suunnistaa ko. alan tietojen viidakossa”. (Turunen 1995, 121–123; 1999, 139.)

kuviossa 2 pelkistetysti esimerkkien avulla. Esimerkkejä laadittaessa on käytetty lähtökohtana matematiikan didaktiikan lukukäsitetestien sisältöä (ks. testeistä lisää Hellsten ym. 2002; Putkonen ym.1998; Rikala, Sintonen, & Uus-Leponiemi 2002; tutkimustarkoituksiin laadituista testeistä lisää ks. Aunio 2001; Karvonen 2001).

KÄSITETASOJEN INTEGRAATIO
E -› A on kuullun sävelkorkeuden tai kuultujen sävelkorkeuksien muuttamista sävelnimiksi
A -› E on sävelnimen tai -nimien mukaisen sävelkulun laulamista

A -› S on sävelnimien suhteuttamista viivastoon ts. esimerkiksi nimetyn sävelen kirjoittamista viivastolle
S -› A on sävelkorkeussymbolin nimeämistä sävelnimellä

KOKONAISINTEGRAATIO
E -› A -› S on kuullun sävelkorkeuden tai kuultujen sävelkorkeuksien yhdistämistä viivastoon sävelnimien avulla
S -› A -› E on sävelkorkeussymbolin tai -symbolien laulamista sävelnimien avulla

KUVIO 2. Säveljonon integraatiomuodot.

SÄVELJONON HALLINNAN VAIKEUDET JA NIIDEN SYYT

Äskettäin valmistuneessa tutkielmassani kuvasin säveljonon käsiterakenteen ja sen hallinnan matematiikan lukukäsitettä koskevan tiedon avulla. Lisäksi testasin säveljonon hallintataitoja myös empiirisesti kehittämäni kahden testin avulla. Tutkimukseen osallistui 66 oppilasta kahdesta pääkaupunkiseudun musiikkiopistosta. Testeillä mitattiin onnistumista kokonaisintegraatiossa (E–A–S), käsitetasoparin E–A-integraatiossa ja A–S-integraatiossa sekä edellisten lisäksi sävelnimijonon (A) hallintaa. Testitulokset olivat pitkälti ennakko-olettamuksien mukaisia: säveljonon hallinnassa oli hyvin suuria ongelmia. Kokonaisintegraatio ei testiin osallistuneilta onnistunut kovin hyvin, ja epäonnistumisen syyksi osoittautuivat testitulosten perusteella ainakin puutteet käsitetasoparien integraatiossa sekä mahdollisesti sävelnimijonon hallinnan ongelmat. Lisäksi näytti siltä, että testiin osallistuneilla oppilailla oli todellisia ongelmia jopa korkeuskäsitteiden hallinnassa suh-

teessa soivaan säveljonoon (E) ja sävelnimijonoon (A). Kokonaisintegraation ongelmien perimmäisenä syynä oli ilmeisesti se, että integraatiotapahtumasta näytti puuttuvan sävelnimijono kokonaan. Tämä tulos vaatii kuitenkin jatkotutkimusta varmistukseksi. (Ks. lisää Asikainen 2004, 39–82.)

Testituloksissa ilmenneiden säveljonon hallinnan vaikeuksien ja käsiteintegraation epäonnistumisen syitä on monia. Ensisijaisena syynä voidaan pitää *säveljonokäsitteen erityistä abstraktisuutta,* jota voidaan kuvata tarkastelemalla kahden käsitetason integraatiota ja vertaamalla tätä lukujonon vastaavaan integraatioon.

Käsitetasoparin E–A-integraatio on vaativaa*,* sillä soivan sävelen ja sitä vastaavan sävelnimen yhdistäminen toisiinsa refleksiivisesti on mahdollista ainoastaan absoluuttisen sävelkorvan avulla. Mikäli absoluuttista sävelkorvaa ei ole, vaatii soivan sävelkorkeuden nimeäminen vertailukohdakseen valmiiksi nimetyn soivan sävelen. Tällainen sävelkorkeuden nimeäminen vertailusävelen avulla vaatii monia kognitiivisia toimintoja. Soivan sävelkorkeuden sävelnimen selvittäminen tapahtuu vertaamalla soivaa sävelkorkeutta nimettyyn vertailusäveleen. Vertailussa tarvitaan sekä sävelnimijonon että soivan asteikkojonon järjestyksen hallintaa, ja nämä jonot on lisäksi osattava suhteuttaa toisiinsa. Lisäksi korkeuskäsitteiden hallinta suhteessa molempiin jonoihin on välttämätöntä. Matematiikan lukukäsitteen kohdalla vastaava E–A-integraatio on huomattavasti helpompaa. Pienten lukumäärien (yhdestä kolmeen tai neljään) tunnistaminen ja nimeäminen onnistuu jopa refleksiivisesti laskematta (Dehaene 1997, 52–72). Suurempien lukumäärien laskeminen onnistuu konkreettisesti lukusanoin laskemalla, jolloin kutakin objektia kertaalleen osoittamalla voidaan varmistaa se, että päädytään oikeaan lopputulokseen.

Käsitetasoparin A–S-integraatio eli sävelkorkeussymbolin muuttaminen sävelnimiksi on niin ikään vaativaa.[6] Sävelkorkeussymboliikka kuvaa todellisuudessa ainoastaan sävelnimien välisiä suhteita viivastolla, se ei ole absoluuttinen vaan relatiivinen merkintäjärjestelmä.[7]Sävelkorkeussymboli (nuotinpää tietyssä kohdassa viivastolla) ei siis itsessään absoluuttisesti viittaa suoraan sävelnimeen (käsitetaso A), vaan on riippuvainen siitä, mihin

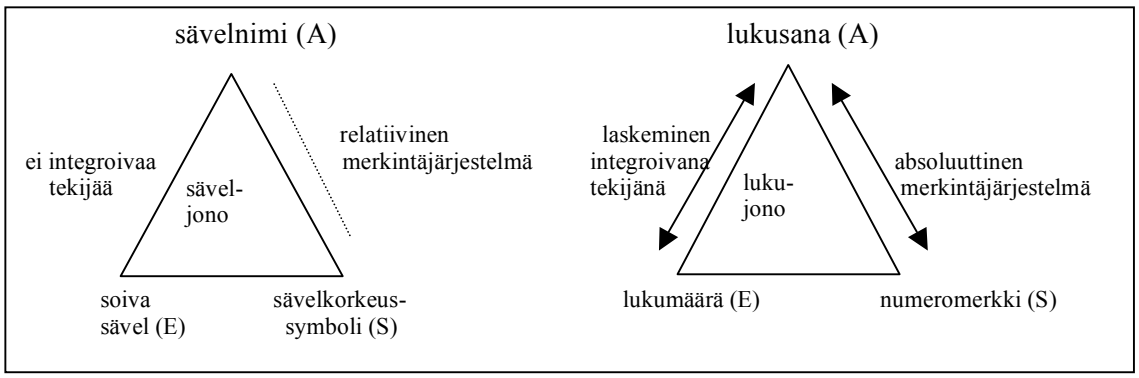
---

6 Tässä käsitetasojen A- ja S-integraation hallinnalla tarkoitetaan nimenomaan sitä, että hallitaan todella suhdejärjestelmä. Toisin sanoen kyetään tulkitsemaan sävelkorkeussymbolin nimi *miltä tahansa* nuottiavaimelta.

7 Vrt. numero*merkin* ja lukusanan absoluuttiseen suhteeseen.

kohtaan viivastoa sävelnimijono on nuottiavaimella kiinnitetty. Sävelkorkeussymbolin tulkinta on siten aina suhteellista. Korkeussymbolia tulkittaessa on tiedettävä nuottiavainsymbolin merkitys ja lisäksi hallittava sekä sävelnimijono että sen suhde viivastoon, jotta ylipäänsä pystyttäisiin selvittämään jokaisen korkeussymbolin täsmällinen nimi miltä tahansa nuottiavaimelta. Lisäksi sekä sävelnimijonon että sävelkorkeussymbolijonon suhde korkeuskäsitteisiin on hallittava. Sävelkorkeussymbolin täsmällisessä tulkinnassa tarvitaan siten sekä tietoa että vertaamista. Lukujonon kohdalla A–S-integraatiossa on sen sijaan kysymys pitkälti muistamisesta: on opittava muistamaan lukusanaa vastaava numeromerkintä (Aunio 2001, 5).

Kuviossa 3 säveljono- ja lukujonokäsite esitetään rinnakkain ja siinä kuvataan käsitetasojen välisiä yhteyksiä. Voidaan helposti todeta, että säveljonon käsiteintegraatio on vaativampaa kuin lukujonon käsiteintegraatio.



KUVIO 3. Säveljonon ja lukujonon käsitetasojen integraatio.

Säveljonokäsitteen abstraktisuuden lisäksi toisena säveljonon hallinnan vaikeuksiin johtavana syynä voidaan pitää *oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä*. Näyttäisi siltä, että oppimisympäristö ei tue säveljonon hallinnan kehitystä juuri lainkaan. Säveljonon käsitetasot näyttävät jäävän herkästi toisistaan erilleen.

Soittotuntiympäristön ongelmana on se, ettei soittimen parissa toiminen juurikaan kehitä säveljonon hallintataitoja. Tätä ei kuitenkaan mahdollisesti huomata, sillä soittotunneilla ei käsiteintegraatiotaitoja eikä säveljonon hallintaa välttämättä tarvita. Nuoteista soittaminen ei esimerkiksi vaadi aina lainkaan sävelnimijonon hallintaa, sillä on mahdollista, että oppilas ajattelee sävelpaikkoja (sävelkorkeussymboleita) instrumentin otteiden

absoluuttisina merkkeinä.[8] Siksi sävelnimijonon hallinta jää heikoksi. Toisaalta silloinkin kun sävelnimet opitaan jotenkin hallitsemaan, ne omaksutaan useimmiten sävelpaikkoina ulkoa (ts. osataan nimetä tietyn nuottiavaimen nuotit). Tällöin tietystä sävelnimestä tulee tietyllä nuottiavaimella esitetyn sävelkorkeussymbolin absoluuttinen merkki. Ongelmana on, että tällöin ei opita hahmottamaan jonorakennetta ja sävelnimien paikkojen etäisyyksiä toisistaan viivastolla, mikä olisi välttämättömyys relatiiviselle käsitetasojen A–S-integraatiolle. [9]

Pahimmillaan nuoteista soittaminen saattaa ohjautua täysin motoristekniseksi suoritukseksi, eikä oppilas tällöin harjaannu käyttämään korvaansa aktiivisesti. Nuottikuva ei silloin yhdisty välttämättä juuri millään tavalla soivaan vastineeseensa. Oppilas saattaa uuden nuottikuvan nähdessään ainoastaan tuntea sormissaan sitä vastaavan soittimen otteen kuulematta mitään ennalta (ennen kuin on oppinut muistamaan soittamansa kappaleen mielessään). Sävelkorkeussymbolin todellinen merkitys saattaa siten jäädä kokonaan hämärän peittoon: symboli tarkoittaakin oppilaalle tällöin soittimen otetta, se ei merkitse hänelle soivaa säveltä, eikä hän välttämättä edes tiedä soittamansa sävelen nimeä.

Teoriatuntiympäristössä suositaan soittotuntien tapaan nuottikuvalähtöisyyttä opintojen alkuvaiheesta saakka. Tunneilla saatetaan laulaa nuottikuvasta ”duuduttelemalla” tai kirjoitetaan kuultuja melodiakulkuja suoraan nuoteiksi viivastolle. Usein myös teoreettiset käsitteet opetellaan nimen-

---

[8] Nuoteista soittaminen voidaan jakaa karkeasti kahdenlaisiin soittotapahtumiin: sellaisiin, joissa käden asema on pysyvä, ja sellaisiin, joissa käden asema vaihtuu. Mikäli käden asema on pysyvä, sävelnimiä ei varsinaisesti tarvita. Tällöin sävelnimien merkitys näyttäisi lähes katoavan nuotinlukutapahtumasta. Jos kädellä sen sijaan ei ole pysyvää asemaa, vaan käden asema on vaihtuva, pakottaa käden aseman siirtäminen ajattelemaan otejärjestelmän paikkoja sävelnimin. Tällöin sävelnimillä on merkitystä nuotinlukutapahtumassa. Tästä syystä pianonsoittajilla onkin ilmeisesti olevan paremmat valmiudet säveljonon hallinnassa ja erityisesti sävelnimijonon hallinnassa. Tämä selittää monien opettajien havaintoa siitä, että pianonsoittajat menestyvät musiikinteoria-aineissa usein muiden soittimien soittajia paremmin.

[9] Nämä puutteet sävelkorkeussymbolien ja sävelnimien integraatiossa näkyvät käytännössä esimerkiksi vaikeuksina lukea ”vierasta” nuottiavainta sujuvasti. Oppilas saattaa kokea vieraiden nuottiavainten tai jopa tutun nuottiavainten apuviivojen lukemisen mahdottomaksi, koska pitää sävelkorkeussymbolia aina tietyn sävelen tai soittimen otteen merkkinä.

omaan nuottikuvan avulla.[10] Oppilaan on vaikea ymmärtää ja seurata nuottikuvalähtöistä opetusta, sillä hänellä ei ole todennäköisesti siihen vaadittavia käsiteintegraatiotaitoja.

Teoria-aineiden oppimisessa vaaditaan säveljonokäsitteen syvällistä hallintaa, ja siten selvästi abstraktimpaa ajattelua kuin soittotunneilla.[11] Musiikin teoria-aineissa on hallittava säveljonon kaikki yksittäiset jonot ja niin ikään käsiteintegraatiotaidot. Oppilaiden lähtötaso musiikillisten käsitteiden ymmärtämiselle on ilmeisesti vaatimattomampi kuin opettajat kuvittelevat. Oppilaat eivät usein hallitse edes sävelnimijonon rakennetta kovin hyvin, lisäksi heiltä puuttuu todennäköisesti soivan ja sävelnimien yhdistämiseen liittyvät taidot (E–A-integraatio) kokonaan. Edellisten ohella viivaston suhdejärjestelmän hahmottaminen relatiivisena (käsitetasojen A–S-integraatio) on monille täysin vieras asia. Kun näin heikoilla valmiuksilla varustetuille oppilaille opetetaan alusta saakka nuottikuvalähtöisesti musiikin teoriaa ja säveltapailua, ovat oppimisvaikeudet musiikin teoria-aineissa lähes väistämätön seuraus.

Teoriaopetuksen ongelmana onkin se, ettei oppilaiden ymmärrys ole opetukseen nähdenriittävällä tasolla ja oppiminen on tällöin mahdotonta. Opetuksen vaatiman lähtötason ja oppilaan taitotason välillä on suuri ristiriita. Opettajat eivät näyttäisi toistaiseksi ymmärtävän säveljonon käsiterakenteen hallinnan vaikeutta. Siksi opetuksessa käytetään tiedostamatta abstraktia käsitekieltä (sävelnimiä ja sävelkorkeussymboleita), jota oppilaat eivät ymmärrä.

---

[10] Tämä on suuri ongelma, sillä teoreettiset käsitteet usein määrittyvät sävelnimien avulla. Mikäli oppilas ei hallitse opettajan käyttämää viivaston esitysmuotoa (tunnista nuotteja juuri kyseiseltä nuottiavaimelta), hän ei ymmärrä opetuksesta käytännössä juuri mitään. Tällöin oppilas ohjautuu pinnallisiin oppimisstrategioihin; hän oppii esimerkiksi, että kolmisointu on kolme pampulaa viivastolla päällekkäin. Kun mietitään, miten oppilas sitten oppii sointujen käännökset tai hajalliset asettelut, voidaan todeta, että oppimisen täytyy olla todella vaikeaa ilman sävelnimijonon ja relatiivisen viivastosymboliikan (A–S-integraation) hallintaa.

[11] Säveljonon hallintaan liittyvät ongelmat näkyvät oppimisvaikeuksina musiikin teoria-aineissa juuri siksi, että näissä aineissa menestymisessä vaaditaan toisenlaista, selvästi abstraktimpaa ajattelua kuin esimerkiksi soittamisessa.

KÄSITETASOJEN ERILLISYYS – MUSIIKIN TEORIA-AINEIDEN ONGELMA

Soivan ja teorian erillisyyden ongelmalla tarkoitetaan sitä, että opitaan vain ”teoreettista paperitietoa” ilman ymmärrystä teoreettisen tiedon soivista vastineista. Kun tarkastellaan asiaa käsitetasojen avulla, soivan ja teorian erillisyyden ongelmalla tarkoitetaan sitä, että käsitetasot E ja S eivät integroidu toisiinsa. Miten tämä liittyy sitten säveljonon hallinnan vaikeuksiin? Musiikinteoria on hierarkkinen käsitejärjestelmä, jossa lähes kaikki melodis-harmoniset käsitteet voidaan määritellä lähtien peruskäsitejärjestelmästä, säveljonosta. Ylemmät käsitteet rakentuvat peruskäsitejärjestelmän luomalle pohjalle ja ne myös määrittyvät peruskäsitteiden avulla. Siten vaikeudet säveljonon hallinnassa vaikuttavat väistämättä käsitejärjestelmän ylempien käsitteiden ymmärtämiseen. Koska soivan ja teorian erillisyyden ongelma näyttää pohjautuvan peruskäsitejärjestelmän integraatiovaikeuksiin ja lähtee jo varhaisista musiikkiopinnoista, on selvää, ettei tämä integraatio-ongelma voi hävitä ajan ja opintovuosien myötä itsekseen. Käsitetasojen integraation ongelmat näyttävätkin ilmenevän kaikilla musiikinteorian opiskelun tasoilla.

Pohjimmiltaan erillisyyden ongelma on ilmeisesti lähtöisin siitä, että musiikki on taidemuotona autonominen. Musiikki ei sinänsä ole riippuvainen käsitteiden nimeämisestä eikä merkinnästä. Siksi käsitetaso E (musiikillisen käsitteen soiva muoto) jää herkästi erilleen käsitetasoista A (käsitteen nimi) ja S (symbolinen merkintä). Musiikilla onkin hyvin erityinen piirre: sen parissa voidaan toimia ymmärtämättä lainkaan teoreettisia käsitteitä. [12] Musiikkia voidaan kuunnella, laulaa ja soittaa (korvakuulolta) ilman minkäänlaista tietämystä sävelnimistä ja sävelkorkeussymboliikasta, eikä edes nuottikuvasta soittaminen välttämättä vaadi säveljonon hallintaa. Musiikilliset toimintamuodot eivät siksi edistä käsiteintegraation syntyä. Koska säveljonon käsiterakenne on hyvin abstrakti, eivätkä ympäristötekijät näytä tukevan säveljonokäsitteen hallinnan kehitystä, käsitetasot jäävät herkästi toisistaan erilleen.[13] Musiikinteoria-aineiden didaktiikan kehityshaasteena

[12] Soittaminen eroaakin juuri tässä esimerkiksi laskemisesta: matematiikan symboleilla laskeminen on mahdotonta ilman edes jonkinasteista lukujonon hallintaa. On myöskin vaikea kuvitella minkäänlaista aritmeettista laskemistilannetta, jossa lukusanat eivät olisi jollain tavoin läsnä.

[13] Viime aikoina on korostettu musiikin teoria-aineiden opetuksessa toiminnallisia opetustapoja, sillä niiden avulla oppilaan ajatellaan ymmärtävän musiikinteoriaa syvällisemmin. Toiminallisuutta kohtaan voidaan esittää kritiikkiä siksi, että pelkkä toimin-

onkin, miten musiikillisissa käsitteissä käsitetasot saataisiin lähentymään toisiaan.

Keskeisenä ongelmana oppimisympäristössä (sekä soitto- että teoriatuntiympäristössä) voidaan pitää liian varhaista nuottikuvan käyttöä. Mielenkiintoista on se, että matematiikan didaktisissa tutkimuksissa on havaittu varhaisen symboliikan (numeromerkkien) käytön haittaavan lukujonon hallinnan kehitystä (ks. esim. Karvonen 2001, 27–28). Musiikissa nuottikuvan (sävelkorkeussymboliikan) liian varhaisella käyttämisellä näyttäisi olevan täsmälleen samankaltainen vaikutus. Nuottikuvan (S) käyttö näyttää haittaavan ensinnäkin sävelnimijonon (käsitetason A) hallinnan kehitystä ja toiseksi käsiteintegraation (E–A ja A–S) kehitystä; tällöin toisaalta soiva säveljono (E) jää erilleen sävelnimijonosta (A) ja toisaalta myös sävelnimijono (A) jää erilleen sävelkorkeussymboliikasta (S).

Säveljonon hallinnan edistämiseksi sekä teorian- että soitonopetuksessa olisikin mahdollisesti luovuttava symbolitasosta, sävelkorkeussymboliikasta, hallitsevana lähtökohtana. Sen sijaan tulisi harjoittaa yksittäisiä jonoja erillisinä rakenteina ja korkeuskäsitteitä suhteessa näihin sekä lisäksi käsitetasoparien E–A- ja A–S-integraatiota. Vasta näiden harjoittamisen jälkeen tulisi edetä kokonaisintegraatiota (E–A–S) vaativiin tehtäviin.[14]

Sävelkorkeussymboliikan valta-asemasta luopuminen edistäisi myös sävelnimijonon (A) hallinnan kehittymistä, joka nuottikuvaa käytettäessä jää symboliikan varjoon. Sävelnimijonon hallintaa tulisi harjoittaa sekä soitto- että teoriatunneilla myös erillisenä rakenteena siten, että saavutettaisiin mahdollisimman korkea sävelnimijonon rakenteen hallinnan taso. Tämä näyttäisi olevan tutkimustulosteni valossa erityisen tärkeää, sillä sävelnimijono on aivan ilmeisesti olennaisen tärkeä linkki, yhdistävä tekijä, säveljonon kokonaisintegraatiossa. Sävelnimijonotaitojen avulla olisi myös helppo ottaa eri nuottiavainten viivastosymboliikka haltuun.[15] Sävelnimijono on edellisten

---

nallisuus itsessään ei musiikin saralla todellakaan näyttäisi johtavan käsitteiden syvälliseen hallintaan. Mikäli käsitteiden ymmärtämistä halutaan syventää, tulisi toiminnan olla sellaista, että se edistää käsiteintegraation syntyä. Millainen tahansa toiminta musiikin parissa ei tähän johda.

[14] Matematiikan didaktisissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, etteivät oppilaat automaattisesti osaa yhdistää käsitetasoja toisiinsa, vaan yhdistämistä on tuettava opetuksella (Haapasalo 1998, 200–220). Musiikissa tämä on vieläkin tärkeämpää, sillä säveljonon hallinnan kehittyminen tapahtuu itsestään vain äärimmäisen harvoin.

[15] Tekemäni tutkimuksen valossa näyttäisikin, että avain käsitetasoparin A–S hallintaan on mahdollisesti sävelnimijonon rakenteen ja sen suuntien hallinnassa.

ohella tärkeä siksi, että se on työkalu monien musiikin teoreettisten käsitteiden määrittelyssä.

Soivan ja teorian yhdistäminen – tai ainakin niiden lähentäminen toisiinsa – on mahdollista musiikinteorian didaktiikkaa kehittämällä. Matematiikan didaktiikassa on jo ymmärretty, että monien oppilaiden vaikeudet oppia matematiikkaa ovat peräisin ensimmäisiltä luokilta ja sitä edeltävältä ajalta. Matematiikan tutkijat ja opettajat yrittävät tuoda alkuopetuksen merkitystä Suomessakin julkisuuteen. Helsingin Sanomien mielipidepalstalla julkaistiinkin äskettäin (HS 19.9.2004) eräiden tutkijoiden ja opettajien yhteinen kirjoitus (”Alkuopetuksessa luodaan pohja matemaattiselle ajattelulle”), jossa korostettiin peruskäsitteiden hallinnan merkitystä matematiikan oppimiselle: ”Peruskäsitteiden ymmärtäminen on tärkeää, alkuopetuksessa opiskeltavat käsitteet luovat pohjan matemaattiselle ajattelulle”. Musiikinteoria-aineissa soivan ja teorian erillisyyden ongelmaa ratkottaessa huomio tulisi kiinnittää niin ikään peruskäsitejärjestelmään säveljonoon ja sen oppimisen ongelmiin. Säveljonon käsiterakennetta ja sen hallintaa tulisi tutkia edelleen siksi, että säveljonon käsitteenmuodostuksen ymmärtäminen antaa mahdollisuuden musiikin uudenlaisen didaktiikan kehittämiseen.

LÄHTEET

Anghileri, J. 2000. *Teaching Number Sense*. London: Continuum

Asikainen, K. 2004. *Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet.* Sibelius-Akatemia. Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Tutkielma.

Aunio, P. 2001. *The acquisition of number sense – Comparative cross-national study of 4–7 years old children in Beijing and Helsinki.* University of Helsinki. Faculty of Education. Department of Teacher Education. Lisensiate thesis.

Dehaene, S. 1997. *The Number Sense. How the mind creates mathematics.* New York: Oxford University Press.

Haapasalo, L. *1991.* Konstruktivismi matemaattisen käsitteenmuodostuksen ohjaamisessa ja analysoimisessa. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 43.*

Haapasalo, L. 1998. *Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu.* Joensuu: Medusa-Software.

Hellsten, E. L., Saari, H., Tienhaara, M. ja Uus-Leponiemi, T. 2002. *Esiopetuksen laskutaito.* Opettajan kirja. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY

Kalchmann, M., Moss, J. & Case, R. 2001. Psychological Models for Development of Mathematical Understanding: Rational Numbers and Functions. Teoksessa Carver, M. S. & Klahr, D. (toim.) 2001. *Cognition and instruction. Twenty-Five Years of Progress*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1–38.

Karvonen, M. 2001. *Utrechtin lukukäsitetestin kokeileminen päiväkoti-ikäisillä lapsilla Helsingissä keväällä 1997.* Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Putkonen, H., Koskinen, K., Okkonen-Sotka, P., Sinnemäki, J. ja Wäre, M. 1998. *Matematiikka 2000. Ensimmäinen luokka. Opettajankirja.* Porvoo: WSOY.

Rikala, S., Sintonen, A.-M. ja Uus-Leponiemi, T. 2002. *Laskutaito 1. Syysosa. Opettajankirja.* Porvoo: WS Bookwell Oy.

Saariluoma, P. 1995. *Taitavan ajattelun psykologia*. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.

Tolvanen, T. 2002. *Concept D/D käsitekaavion analyysi eri tieteenalojen näkökulmista.* Tampereen Yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavana www-muodossa <URL: http://www.cs.uta.fi/research/theses/masters/Tolvanen Tomi.pdf>.

Turunen, K. E. 1995. *Tieto ja tiede*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet.* Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Säveltapailu ja käytännön taitavuus: miten päästä syvään ja sovelluskelpoiseen oppimiseen?

LOTTA ILOMÄKI

Syvä- ja pintaoppiminen ovat käsitteitä, joita on usein käytetty tekstimuotoisen tiedon oppimisesta. Syvällisiksi on kutsuttu opiskelutapoja, joissa pyritään ymmärtämään ja kehittelemään annettua tietoa, pinnallisiksi taas toistamiseen ja ulkoa oppimiseen tähtäävää työtä.[1] Opiskelijoiden lähestymistavat heijastavat sitä, mitä he tulkitsevat tilanteen vaativan ja esimerkiksi opettajien heiltä odottavan. On siis oleellista, millaisia tehtäviä opetuksessa käytetään - sekä opetustilanteissa tapahtuvan oppimisen että opiskelijoille kehittyvien opiskelun taitojen kannalta.

Myös musiikissa näyttää usein syntyvän joustavinta ja sovelluskelpoisinta oppimista silloin kun kun kehitetään ja muunnellaan ratkaisuja erilaisiin musiikillisiin tilanteisiin – sen sijaan että ratkottaisiin tehtäviä, joihin on olemassa yksi oikea vastaus. Ajatus näyttää saavan tukea myös viimeaikaisesta tutkimuksesta, joka koskee tarkkaavuutta ja taitojen oppimista. Tässä kirjoituksessa tarkastelen kysymystä säveltapailuopetuksen kohdalla. Erityisen kiinnostukseni kohde on säveltapailun suhde siihen moninaiseen oppimiseen, mitä kaiken aikaa tapahtuu musiikillisessa toiminnassa luokkahuoneiden ulkopuolella.

Viittaan kirjoituksessani esimerkkeihin, joista osa on peräisin opetustyöstäni, osa taas tekeillä olevaan väitöskirjaani kuuluvasta haastattelu- ja päiväkirja-aineistosta. Väitöskirja-aineistossa mielenkiintoni kohdistui pianonsoittajiin, jotka olivat käytännön muusikoina jo varsin kokeneita ja taitavia, mutta joille säveltapailu oli jäänyt vieraaksi. Osa heistä oli kasvanut nuoteistasoiton käytäntöön, osalle selvästi tutumpaa oli soittaminen korva-

[1] Evansin, Kirbyn ja Fabrigarin artikkeli (2003) sisältää yhteenvedon aiheen tutkimuksesta lähes kolmelta vuosikymmeneltä. Pinta- ja syväoppimisen (deep / surface approaches) lisäksi on toisinaan erotettu muitakin kategorioita kuten suorituskeskeinen (achievement) lähestymistapa.

kuulolta. Heidän kokemuksensa ja näkemyksensä ovat haastaneet minut pohtimaan vuorovaikutusta eri tyyppisten musiikillisten käytäntöjen ja säveltapailun välille.[2]

1. SÄVELTAPAILUTAIDON IHANTEET: KOHTI JOUSTAVUUTTA

Säveltapailuopetuksen tehtäväksi mainitaan usein kehittää opiskelijoiden ”sisäistä kuuloa” eli taitoa kokea mielessään, miltä nuotinnettu musiikki kuulostaisi. Toisinaan ilmaistaan, että muusikon tulisi ”kuulla näkemänsä ja nähdä kuulemansa”. Äkkiä ajatellen päämäärä saattaa vaikuttaa melko yksiselitteiseltä: tähtäimessä on mahdollisimman sujuva ja välitön taito toisaalta kuulla mielessä, miten nuotit soisivat, toisaalta visualisoida mielessä, miltä kuultu musiikki näyttäisi kirjoitettuna. Näin on ainakin silloin, kun ajatellaan yksiäänisiä melodioita ja suhteellisen lyhyitä musiikillisia kokonaisuuksia. Asia näyttäytyy kuitenkin heti monitasoisempana, kun on kyse laajemmista kokonaisuuksista tai monipuolisemmasta musiikillisesta materiaalista. Tuskin kovin moni taitavakaan muusikko välittömästi näkee edessään monikerroksista partituuria kuullessaan sinfoniaorkesterin soittavan tai uutta partituuria avatessaan kokee heti musiikin mielessään selkeästi kaikkine kerroksineen. Tällaisia taitoja on ainakaan kovin vaikea pitää yksiselitteisinä.[3] Pikemminkin muusikoiden kokemuksia nuottien

---

[2] Tutkimusaineistossani on mukana kymmenen opiskelijaa, ja opetustyöstäni peräisin olevat esimerkit koskevat nekin aina yksittäisiä ihmisiä. Näihin havaintoihin on siis suhtauduttava kuten laadullisiin tutkimusaineistoihin yleensäkin: niiden perusteella ei voi tehdä päätelmiä ilmiöiden yleisyydestä eikä yleensä myöskään päätellä syy- ja seurausuhteita muuten kuin hypoteesinomaisesti. Sen sijaan ne voivat toimia esimerkkeinä ja tuoda esille ilmiöiden välisiä mahdollisia vuorovaikutussuhteita, jotka suurempia ihmismääriä käsiteltäessä helposti jäävät huomiotta. Esittämäni tulkinnat opiskelijoiden musiikillisten hahmotustapojen mahdollisista syistä ovat tässä kirjoituksessa siis omia kannanottojani ja hypoteesejani, jotka opetustyöni näkökulmasta vaikuttavat uskottavilta mutta jotka on mahdollista ottaa kriittisen keskustelun ja jatkotutkimuksen kohteiksi.

[3] Kuten Butler ja Lochstampfor (1993) ovat huomauttaneet, säveltapailulle on leimallista, että menetelmiä on pohdittu runsaasti mutta päämääriä paljon harvemmin. Esittämäni ajatus kuullun ja kirjoitetun välisestä yksiselitteisestä suhteesta on joka tapauksessa kärjistävä: alan kirjallisuudessa kyllä yleisesti tunnustetaan, että näissä taidoissa samalla on kyse monenlaisesta musiikin ymmärtämisestä. ”Kuulla näkemänsä ja nähdä kuulemansa” esiintyy Zoltán Kodályn (1954/1974) kirjoituksessa hyvän muusikon ominaisuuksista, missä tämä puolestaan viittaa Schumannin ajatuksiin. Kodály myös esittää, että taitavan

käytöstä tuntuu leimaavan samanlainen tarkempien ja utuisempien alueiden vaihtelu, joka on yleensäkin ominaista havainnoillemme, mielikuvillemme ja muistamisellemme. Musiikillisessa kudoksessa voi nostaa tarkan tiedostamisen kohteeksi vuorollaan erilaisia yksityiskohtia. Samaan aikaan kokemuksessa on mukana monia muita ulottuvuuksia sellaisella suurpiirteisellä tasolla, jonka koko olemassaolon huomaa kenties vasta silloin kun musiikin eteneminen poikkeaakin odotetusta.[4]

Musiikin kokemisen monitasoisuus ei toki poista erilaisten ihmisten taitoeroja. Sen sijaan se mielestäni antaa aihetta pohtia hiukan tarkemmin, mitä oikeastaan pidetään taitavana tai millaisten välivaiheiden kautta taitavuutta olisi mielekästä tavoitella. Nopeus, tarkkuus ja yksityiskohtaisuus ovat hyödyksi monissa tilanteissa. Taitavuus voi kuitenkin ilmetä myös musiikin etenemistä ja rakenteita koskevana hahmotus- ja ennakointikykynä, jossa yksityiskohdat välillä voivat jäädä täsmentymättömiksikin. Tällaisen taitavuuden tunnistaminen vaikuttaa arvokkaalta sekä silloin kun pohditaan opetuksen päämääriä että silloin kun on kyse opiskelijoiden aiemman kokemuksen hyödyntämisestä ja opetusmenetelmien valinnasta. Tehtävänasettelut, jotka jättävät tilaa suurpiirteiselle musiikin muistamiselle ja havaitsemiselle, tuovat toisinaan esiin osaamista, jonka olemassaoloa opiskelija itse ei edes tiedostanut. Joskus opiskelija saattaa esimerkiksi kokea sointujen kuulonvaraisen tunnistustehtävän ylitsepääsemättömäksi, mutta tuottaa ensiyrityksellä aivan vastaavan soinnutuksen, kun pyytää häntä soittimen ääressä ”keksimään” tai ”arvaamaan” ratkaisun.

Yksityiskohtaisuus ei myöskään vaikuta itseisarvoiselta ihanteelta kaikissa oppimisen vaiheissa, jos ajatellaan tapaa, jolla monet bändisoittoa tai korvakuulosoittoa harrastaneet opiskelijat selvästi ovat hankkineet

---

muusikon tulisi kyetä visualisoimaan eteensä myös partituuri, ottamatta kuitenkaan tarkemmin kantaa kokemuksen tarkkuuteen. Laajempi asiayhteys eli kyseinen teksti samoin kuin Kodályn koko opetusfilosofia sen sijaan kyllä tekevät selviksi, että hänkin näkee asian kokonaisvaltaisena musiikillisen ymmärryksen kehittymisenä. Etenkin amerikkalaisessa kirjallisuudessa on hyvin tavallista esittää säveltapailun päämääräksi opiskelijoiden ”sävelastetietoisuuden” (scale degree function) kehittäminen, mikä siis soveltuu tonaaliseen musiikkiin (ks. esim. Larson 1993). Aivan viime vuosina on myös ilmestynyt useita lähteitä, joissa tarkastellaan kriittisesti perinteisiksi muodostuneita tehtävätyyppejä ja tämän kirjoituksen tapaan ehdotetaan tilalle soveltavampia ja käytännön toimintatilanteita jäljitteleviä tehtävänasetteluja (Butler & Lochstampfor 1993; Covington & Lord 1994; Covington 1997; Buehrer 2000, ks. myös Kaiser 2003, XI-XVII).

[4] Cook (1990) on varsin oivaltavasti kuvannut ja pohtinut esimerkkejä musiikillisista mielikuvista ja niiden tarkkuuden ja suurpiirteisyyden vaihteluista erilaisista tilanteissa.

vahvan harmonioiden tunnistustaidon. Tavallisesti kyse on musiikkityyleistä, joissa harvoin pidetään edes normina tuottaa nuotilleen samanlaista tulosta kuin soiva esimerkki. Pikemminkin kuulonvaraisen musiikin omaksumiseen yleensä liittyy myös oletus jonkin asteisesta improvisoinnista ja varioinnista: esittäjän oletetaan ainakin soveltavan tekstuurillisia ratkaisuja esitystilaan ja -kokoonpanoon ja yleensä muutenkin varioivan musiikkia. Toki kuuntelemalla voidaan omaksua tarkkojakin yksityiskohtia, mutta aloittelija pääsee tarvittaessa liikkeelle melko suurpiirteisenkin havainnoinnin varassa. Usein kuulonvarainen omaksuminen yhdistyy jonkinlaisen sointumerkkinotaation käyttöön, jolloin kuunnellen omaksutaan esimerkiksi vaihtoehtoisia soinnutuksia, basson ja väliäänten lyhyitä melodisia kulkuja ja vähitellen myös vaativampaa materiaalia kuten sooloja. Kuulonvaraiselle erittelykyvylle jää aikaa kehittyä samalla kun soittotaito ja musiikkityylin tuntemus muutenkin kasvavat.[5]

Toisaalta taitavuus voi merkitä kykyä muokata omaa kokemusta musiikista. Yhteismusisoinnissa syntyy usein tilanteita, joissa oma osuus onkin osattava äkkiä jäsentää mielessä uudella tavalla. Musiikki saatetaan johtaa totutusta poikkeavalla tavalla, tai mukaan tulee vastaääniä, joiden tuloksena omakin stemma hahmottuu rytmisesti uudelleen tai asettuu uudenlaiseen harmoniseen yhteyteen. Ei kuitenkaan tarvitse välttämättä ajatella tällaisia yllätystilanteita. Jo taito lukea nuotteja hiljaisesti ilman soitinta samoin kuin vähänkään monimutkaisempien musiikkiesimerkkien kuulonvarainen nuotintaminen edellyttävät nekin oman kokemuksen muokkaamista, esimerkiksi tarkkaavuuden suuntaamista vuoroin erilaisiin linjoihin tai sointujen ja sävelten vertailua keskenään.

Jos säveltapailun taitavuudelle pitäisi etsiä kattavaa luonnehdintaa, puhuisin mielelläni kokemusten joustavuudesta ja muunneltavuudesta. Niiden turvin muusikko pystyy tarvittaessa käsittelemään tarkkojakin yksityiskohtia, tarvittaessa taas muistamaan ja ennakoimaan laajoja kokonaisuuksia ja hahmottamaan toistuvuuksia yksityiskohtien takaa. Nopeutta taas voisi oikeastaan pitää jonkinlaisina vastapoolina muuntautumiskyvylle; näiden kahden ihanteen välillä liikutaan tehtävä tuttuuden mukaan. Mitä rajatummin muusikko keskittyy samoihin musiikkityyleihin, kokoonpanoihin ja nuottikirjoituksen tyyppeihin, sitä enemmän on mahdollisuuksia nopeaan ja välittömään taitoon ”kuulla nähty ja nähdä kuultu”. Mitä laa-

[5] Kuten luvuissa 7-8 esitän, yhä lisääntyvä fyysisten soittoliikkeiden valikoima todennäköisesti toimii suurena apuna kuulemisen tarkentumisessa.

jemmin muusikon tehtäväkenttä toisaalta vaihtelee esimerkiksi erilaisten yhtyeiden, eri aikakausille tyypillisten nuottikirjoitusten ja erilaisten musiikkityylien välillä, sitä enemmän taitavuus näyttäytyy joustavana muuntautumiskykynä.

Säveltapailun opetusperinteessä on keskitytty kehittämään nopeutta ja sujuvuutta – aivan viime vuosina virinneitä kriittisiä virtauksia lukuun ottamatta (ks. alaviite 3). Sivuutan tämän opetusperinteen kirjoituksessani varsin lyhyesti; pyrkimykseni on lähinnä esittää sitä täydentäviä huomioita ja kehittämisehdotuksia. Joka tapauksessa pidän edelleen kiinni siitä, että säveltapailussa tähdätään taitoon yhdistää nuotit, sointumerkinnät tai muut symbolit ja soiva kokemus ensimmäistä kertaa, ilman että teosta olisi kuultu aiemmin. Moni pelkästään nuoteistasoittoon tottunut muusikko kykenee kylläkin elävästi kuvittelemaan tuttujen, aiemmin kuulemiensa teosten kulkua nuotteja lukiessaan, mutta nuotit eivät herää hänen mielessään musiikiksi ilman soitinta tai äänitettä. Nuottikuvan ja soivan kokemuksen yhteys on luonteeltaan passiivinen, tunnistava: muusikko kykenee lukemaan nuotteja toimintaohjeena ja liittämään sitten teoskohtaisesti soivan kokemuksen nuottien kulkuun. Säveltapailuksi kutsun vain taitoa, jossa symbolien ja kokemuksen yhteys on yleistynyt.[6]

Kehittämisehdotukseni voisi tiivistää kahteen periaatteeseen. Ensinnäkin näkisin mielekkäänä korvata ja täydentää yhteen oikeaan ratkaisuun tähtääviä tehtävänasetteluja kehittämis- ja soveltamistehtävillä. Toinen, edellistä perusteleva ehdotukseni on, ettei musiikin havaitsemista mielestäni kannata harjoittaa itsetarkoituksena. Sen sijaan se olisi järkevä nähdä aina palvelemassa jotakin, toivottavasti opiskelijalle mielekkäänä hahmottuvaa päämäärää: jonkinlaista musiikin tuottamista tai vaihtoehtoisesti musiikin ja musiikillisten kokemusten kuvaamista. Tällaisessa opetuksessa voidaan sitten tähdätä joustavuuteen, muuntautumiskykyyn ja tarvittaessa toki nopeuteen ja tarkkuuteenkin tilanteen vaatimusten mukaan.

”Sisäistä kuuloa” pidän hiukan ongelmallisena määritelmänä säveltapailun tehtävälle. Ensinnäkin se helposti houkuttelee pitämään musiikillista osaamista hyvin yksilökeskeisenä. Toisaalta se vaikenee siitä moniaistisuudesta, mikä nähdäkseni erottamattomasti leimaa säveltapailussa harjoitettavaa ”kuulemista”. Kuten seuraavissa luvuissa perustelen, sävel-

---

6 Symboli on termi, jolle on lukuisia määritelmiä erilaisissa teoreettisissa traditioissa. Kutsun tässä symboleiksi yhteisöllisesti käytettyjä merkkejä, joilla on yksiselitteinen ulkoinen edustaja kuten nuotti tai sointumerkki. Kokemuksella taas viittaan sekä havaittuun että kuviteltuun mielen sisältöön.

tapailussa olisi nähdäkseni mielekästä pyrkiä näkemään musiikin kokemisen yhteisöllisesti välittyvää ja moniaistista luonnetta. Nimenomaan silloin kun nuotit eivät vielä soi mielessä tai kuultu musiikki ei vielä näyttäydy nuotteina, opiskelijalle on hyödyllistä suunnata huomio siihen yhteisölliseen, keholliseen ja moniaistiseen toimintaan, minkä kautta soivan ja kirjoitetun yhteys pääsee kehittymään. Yritys ”kuulla tarkemmin” ei välttämättä auta oivaltamaan, miten taitoa voisi kehittää.

Toisaalta ”sisäisellä kuulolla” viitataan myös säveltapailun harjoitusmenetelmiin, ja siinä käytössä se mielestäni vaikuttaa havainnolliselta ilmaukselta. Sillä voidaan viitata erilaisin konkreettisiin harjoitusmuotoihin, joissa opiskelija pyrkii laulamaan tai soittamaan musiikkia mielessään ja ”kuulemaan etukäteen” musiikkia joko nuottikuvan varassa tai ilman.[7]

Kirjoituksessa käyttämäni esimerkkitilanteet ovat peräisin ammattimuusikoiden opetuksesta, mutta esittämäni näkökohdat ovat siinä määrin yleisiä, että ne ovat yhtä lailla sovellettavissa harrastajien opetukseen ja oppimiseen. ”Muusikko” ja ”muusikon taidot” viittaavat tässä siis kehen hyvänsä, joka osallistuu musiikin esittämiseen, säveltämiseen tai improvisoimiseen eli jossakin muodossa tuottaa soivaa musiikkia, joko välillisesti tai välittömästi.

2. KULTTUURINEN OPPIMISKÄSITYS: IHMINEN YMPÄRISTÖSSÄÄN

Koska kiinnostukseni kohdistuu käytännön toimintaympäristöissä hankittuun ja niissä tarvittavaan osaamiseen, olen nähnyt mielekkääksi lähestyä säveltapailua näkökulmasta, joka on saanut yhä kasvavan jalansijan viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa ja jota tässä kutsun kulttuuriseksi

[7] Kyse on siis mielikuvaharjoittelusta, jota koskevaa tutkimusta on koonnut mm. Kurkela (2000). Hänen työnsä perustuu kognitiivisten representaatioiden ja skeemojen käsitteisiin eli mielen sisäisiksi oletettuihin rakenteisiin. Kuten seuraavista luvuista käy ilmi, tämä näkökulma poikkeaa tästä kirjoituksesta, jonka teoreettisessa lähestymistavassa korostetaan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Silloin mielikuvien ajatellaan pohjimmiltaan perustuvan toiminnan ennakointiin. Ihmisellä on yleisestikin taipumus kokea ympäristönsä staattisina objekteina, vaikka kokemuksen perustana on hänen toiminnallinen suhteensa maailmaan (ks. Määttänen 1993, 82). ”Sisäisen kuulon” harjoituksissa ihminen opettelee toimimaan ilman ulkoista palautetta kuten oman lauluäänen kuulemista, eli hän oppii ennakoimaan omasta toiminnasta seuraavaa soivaa palautetta.

oppimiskäsitykseksi. Siinä inhimillisen osaamisen ajatellaan koskevan pikemminkin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta kuin pelkästään ihmisyksilöiden mieltä. Suuntauksen piirissä on tähdennetty, kuinka tieteiden ja teknologian saavutuksia viimeisinä vuosisatoina on vaikea selittää ihmisaivojen kehittymisellä: aivot eivät juurikaan ole ennättäneet muuttua tässä ajassa. Sen sijaan ihminen on oppinut pukemaan tietämystään yhä monimutkaistuviksi teknisiksi laitteiksi, käsitejärjestelmiksi, kirjallisiksi teksteiksi ja viestintämalleiksi. (Säljö 2001, 17-18.) Ihmiset tarvitsevat tätä ”ulkoistettua tietoa” saadakseen ajattelunsa täydet mahdollisuudet käyttöön. Osaamisen, oppimisen ja jopa älykkyyden voidaan siis ajatella koskevan ihmisten ja heidän toimintaympäristöjensä muodostamaa kokonaisuutta, ei vain yksilöä. Voidaan ajatella, että koko yhteisö kuten työpaikka tai tiede- tai taideyhteisö oppii, mikä on enemmän kuin yksittäisten ihmisten oppimisen summa. Oppimiseen kuuluu myös toimintaympäristöjen rakentamista: kaikki opittu ei taltioidu vain ihmisten mieliin vaan myös ulkoiseen ympäristöön.

Ajattelutapa ei toisaalta ole täysin uusi. Jo John Dewey, lapsen kielen kehitystä tutkimalla tunnetuksi tullut Lev Vygotsky ja useat fenomenologisen filosofian edustajat näkivät aikanaan ihmismielen ilmiönä, jossa ihmisen ja ympäristön välille ei toiminnan kannalta ole helppo vetää selvää rajaa. Ihminen käyttää työkaluja ikään kuin fyysisen kehonsa jatkeena, on toiminnassaan riippuvainen kehonsa ulkopuolisista työkaluista ja merkeistä, ja toisaalta taas itsekseenkin ajatellessaan tukeutuu yhteisöltä omaksumiinsa symboleihin ja käsitteisiin.

Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta korostavat kirjoittajat tavallisesti myös ajattelevat, että samat välineet ja merkit, joilla ihminen viestii ja muokkaa ympäristöään, palvelevat hänen omaakin ajatteluaan. Ihminen omaksuu yhteisöllisen kielen ja muita symbolijärjestelmiä ja jäsentää näiden avulla omaakin kokemustaan. Pystymme havaitsemaan ja ajattelemaan tarkimmin sellaisia ilmiöitä, joihin kulttuurimme tarjoaa rikkaan valikoiman toimintamalleja ja käsitteitä. Eriytyneisyys, jolla eskimot kuvaavat erilaisia lumen tyyppejä, on usein käytetty esimerkki. Viestiminen ja toimiminen ovat tapoja ymmärtää, eivät jonkin valmiiksi ja mielen sisäiseksi oletetun ymmärryksen ilmaisemista. Kulttuurisen näkökulman edustajat ajattelevatkin, ettei inhimillisen ajattelun tuntemusta välttämättä tarvitse aina etsiä aivoista tai mielen sisäisiksi oletetuista tapahtumista. Tutkimalla ihmisten välistä toimintaa ja viestintää voidaan saada tietoa siitä, miten ihmiset tuottavat merkityksiä, miten he ymmärtävät ympäristöään ja itseään.

Ihmiskehon ja fyysisen ympäristön välinen konkreettinen vuorovaikutus kuului erottamattomasti Deweyn kuten useiden muidenkin pragmatistisen filosofian edustajien ajatteluun, ja myös useat fenomenologisen filosofian edustajat korostivat ihmisen välitöntä, toiminnallista suhdetta maailmaan. Fyysisten työkalujen roolista kirjoittivat sekä Dewey, Vygotsky että fenomenologit Martin Heidegger ja Maurice Merleau-Ponty. Oppimisen tutkimuksessa ihmisen kehollisuus on kuitenkin ollut pitkään taka-alalla kognitiivisen psykologian noustua valtasuunnaksi. Kun tietokoneista oli saatu uusi, lupaava malli lähestyä ihmismieltä, tutkimusta hallitsivat pitkään sen kaltaiset kysymykset, jotka suuntasivat tutkijoita pikemminkin kielellisten aineistojen ja loogisten päättelytehtävien pariin. Parina viime vuosikymmenenä kehollisuus on kuitenkin noussut kognitiivisessa tutkimuksessa uudenlaisen kiinnostuksen kohteeksi, ja samalla ovat ”löydetty uudelleen” klassikkokirjoittajia kuten Dewey, Vygotsky ja Merleau-Ponty.

Tarkastelen seuraavissa luvuissa lähemmin muutamia säveltapailun kannalta oleellisilta vaikuttavia kysymyksiä ihmisen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa: ihmisen kykyä oppia tunnistamaan tyypillisiä tilanteita, tarkkaavuuden monitasoista luonnetta sekä symbolien toimintaperiaatteita. Käsittelen näitä kysymyksiä ensin yleisesti tukeutuen valikoimaan inhimillistä oppimista ja havaitsemista koskevaa kirjallisuutta. Jatkan erityisesti musiikkia ja säveltapailua koskevilla kysymyksiä, ja päädyn lopuksi muutamiin opetusta koskeviin pohdintoihin ja ehdotuksiin.

3. TAITAVA TILANTEIDEN TUNNISTUS: TOIMINNALLINEN LUOKITTELU JA HAVAITSEMINEN

Kun on tutkittu inhimillistä taitavuutta eri aloilla, taitavalle toiminnalle näyttäisi leimalliselta kyky tunnistaa ja ennakoida nopeasti tyypillisiä tilanteita. Olipa sitten kyse liikenteessä toimimisesta, shakinpeluusta tai nuotinluvusta, taitajat eivät niinkään ole riippuvaisia kirjaimellisesti tarjolla olevasta informaatiosta vaan osaavat tulkita tilanteita täydentäen ja ennakoiden.[8] Tilannetuntemus on myös leimallisesti sellaista, että sitä on vaikeaa tai

[8] Tyypillisten tilanteiden tunnistamista taitavuuden tunnusmerkkinä painottavat eniten tutkijat, jotka lähestyvät taitavuutta ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tässä kirjoituksessa tukeudun Dreyfusiin (2002a, 2002b). Katsauksen taitavuutta koskevan tutkimuksen erilaisiin suuntiin viime vuosikymmeninä tarjoaa Gobet (2003).

mahdotonta pukea sanoiksi tai säännöiksi: puhutaan sanattomasta tiedosta (tacit knowledge, ks. Polanyi 1958/1998). Tämä tulkintataito näyttää siirtyvän eräänlaisena perimätietona, jota omaksutaan toimimalla yhdessä kokeneempien kanssa ja näkemällä, miten he hahmottavat tilanteita (ks. myös Schön 1983; 1987). Samalla vaikuttaa, että taito nähdä oleellinen on vahvasti sidoksissa ihmisten tunnemaailmaan, itseluottamukseen ja motivaatioon: taitava tilannetunnistus toimii silloin, kun ihminen on tietoinen tehtävästään, kokee sen tärkeäksi ja luottaa taitoonsa (Dreyfus 2002a, 370; Ennen 2003, 316).

Taitavaa toimintaa ja siihen kuuluvaa hahmontunnistusta on pyritty selittämään useistakin erilaisista teoreettisista näkökulmista. Keskeinen keskustelunaihe on koskenut sitä, onko ajateltava ihmisen aina ”representoivan” eli luovan mieleensä malleja tyypillisistä toimintatilanteista. Tässä nojaan kirjallisuuteen, jota aivan viime vuosina on syntynyt fenomenologisen filosofian ja kognitiivisen tutkimuksen välille virinneessä vuoropuhelussa ja jossa ihmisen kehollisuus näyttäytyy keskeisenä hahmontunnistustaitojen perustana. Fenomenologinen filosofia on suuntautunut kuvaamaan inhimillistä kokemusta. Kognitiivinen tutkimusperinne taas lähestyy ihmistä ”ulkoa päin” eli tutkii suorituksia ja pyrkii luomaan niiden perusteella teoreettisia malleja inhimillisestä tiedonkäsittelystä.[9] Monet periaatteet, joita fenomenologit aikanaan esittivät ihmisen tavoista hahmottaa ympäristöään ja säädellä tarkkaavuuttaan, ovat viime aikoina osoittautuneet hyvin yhteensopiviksi sekä kognitiivisen tutkimuksen että ihmisen aivotoimintoja tutkivan neuropsykologian kanssa (esim. Arvidson 2003, Dreyfus 2002a, Ennen 2003, Neisser 2003, 48-50).

Fenomenologi Heidegger ja hänen seuraajansa ovat vastustaneet yrityksiä luoda malleja tai sääntöjä, joilla voitaisiin kulloisestakin toimintatilanteesta irrallaan esittää, millaista tietämystä ihminen käyttää erilaisista tehtävistä selvitäkseen (Neisser 2003, 32). Tämä liittyy heidän käsitykseensä kokemuksen monitasoisuudesta ja kontekstuaalisuudesta. Heidän mukaansa ihminen hahmottaa maailmaa aina jostakin tilanteesta ja näkökulmasta eli situaatiosta käsin - jo siitä yksinkertaisesta syystä, että hän on kehollinen olento, ja keho sijaitsee aina konkreettisesti jossakin ja antaa rajoitetun ja

[9] Keskeinen rooli fenomenologiassa on tutkijan oman kokemuksen tutkimisella; niin kusutussa fenomenologisessa reduktiossa tutkija pyrkii tulemaan tietoiseksi tavasta, jolla maailma ilmenee hänelle (ks. esim. Merleau-Ponty 1962, xii-xv).

suuntautuneen tarkastelukulman maailmaan.[10] Ihmisen kokemus on siksi aina polarisoitunut ja suuntautunut: siinä on tarkasti määrittyneen alueen ympärillä aina epämääräisemmäksi jäävä tausta, joka vaikuttaa tapaan kokea määrittynyt alue. Tausta on periaatteessa rajaton, ja tästä syystä inhimillistä kokemusta tai tietämystä ei koskaan voida tyhjentävästi selittää tai mallintaa tilanteesta irrotettuna. (Neisser 2003, 28; 32-33, ks. myös Ennen 2003, 317.)

Fenomenologiaan tukeutuva Dreyfus on tullut kuuluisaksi mallistaan, jolla hän kuvaa erilaisia vaiheita inhimillisten taitojen kehityksessä. Oli sitten kyse shakinpeluusta tai autolla ajosta, aloittelijaa tavallisesti neuvotaan muotoilemalla erilaisia sääntöjä ja ohjeita, joissa viitataan erilaisiin piirteisiin, joihin tilanteissa olisi kiinnitettävä huomiota. Sääntöjen ja ohjeiden varassa toimivan aloittelijan toiminta on kuitenkin joustamatonta ja vaivalloista kunnes hänelle vähitellen kertyy omakohtaista kokemusta siitä, miltä tilanteet näyttävät ja tuntuvat. Taitavalle toiminnalle on ominaista, että ihminen sopeuttaa toimintaansa kokonaisvaltaiseen havaintoonsa koko tilanteesta, ei pelkästään piirteisiin, jotka voitaisiin määritellä olematta itse tilanteessa. Tyypillistä on, ettei taitava ihminen enää pysty tarkasti määrittelemään, mitkä kaikki piirteet tilanteessa olivat oleellisia, eikä myöskään tarkasti kuvaamaan omaa toimintaansa. Hän oppii löytämään intuitiivisesti sopivan toimintatavan yhtä useammanlaisiin tilanteisiin. (Dreyfus 2002a; 2002b, ks. myös Ennen 2003, 315-319.) Aloittelijaa voidaan neuvoa sellaisilla säännöillä, jotka auttavat häntä pääsemään liikkeelle, mutta ne palvelevat taidon kehittymistä vain, mikäli aloittelija niiden turviin pääsee hankkimaan omaa kokemusta aidoista tilanteista. Dreyfus (2002b) tähdentää, ettei ole tarpeen olettaa, että aloittelijan käyttämät säännöt kuvaisivat sitä, mitä taitaja tekee: niiden turvin vain päästään alkuun ja hankkiman omia kokemuksia, joiden varaan taitavuus vähitellen rakentuu.

Toisaalta on varsin ilmeistä arkikokemuksenkin perusteella, että ihminen voi oppia ennakoimaan säännönmukaisuuksia tai reagoimaan taitavasti ympäristön tilanteisiin ilman tietoisten sääntöjen vaihetta: ihmiset selvästi pystyvät omaksumaan sännönmukaisuuksia tulematta niistä tietoisiksi. Asiaa on tutkittu myös erilaisilla kokeilla. Esimerkiksi tehtävänä on ollut reagoida mahdollisimman nopeasti kuvioon, joka ilmestyy eri kohtiin kuvaruutua. Jos eri sijaintien vaihtelu noudattaa jotakin säännönmukaista sarjaa, reagointi nopeutuu, vaikkei ihminen itse olisi säännönmukaisuudesta

[10] Tarkkaan ottaen Heidegger kirjoitti situationaalisuudesta, ja nimenomaan Merleau-Ponty antoi sille tulkinnan, missä ihmisen kehollisuus sai keskeisen ja tarkasti kuvatun roolin ihmisen situationaalisuuden perustana (Neisser 2003, 32-33).

tietoinen. (Ennen 2003, 307.) Toisissa kokeissa taas ihmisten oli ”arvattava” tai ”ennustettava”, seuraako heille esitetyistä kuvioyhdistelmistä sadetta vai auringonpaistetta. Erilaiset kuviot ja oikea vastaus olivat yhteydessä hyvin monimutkaisten todennäköisyyssääntöjen avulla, joista ihmiset eivät missään nimessä tulleet tietoisiksi. Heidän suorituksensa parani silti vähitellen: säännönmukaisuudet omaksuttiin tiedostamattomasti. (Ennen 2003, 311-312.)[11] Arkielämän esimerkkinä taas voisi ajatella pyörälläajoa, missä ihmisen olisi melko mahdotonta kuvata esimerkiksi niitä jatkuvia pieniä korjausliikkeitä, joiden avulla hän pitää itseään ja pyöräänsä suunnassa ja tasapainossa. Liikkeet tuskin tulevat kovin tietoisiksi missään vaiheessa oppimisprosessia. Pyöräilijän ei myöskään ole tarpeen kyetä täsmentämään niiden havaintojen sisältöä, joita hän koko ajan tekee tiestä, sen reunoista ja oman kehonsa asennoista. Tärkeää on tiedostaa, minne on menossa.

Näissä esimerkeissä ihminen siis kaiken aikaa tekee havaintoja ilman että hän kykenisi ainakaan tyhjentävästi kuvaamaan niiden sisältöjä. Samoin hän ilman erityistä tiedostamista jatkuvasti luokittelee havaitsemaansa eli oppii reagoimaan valikoivasti kokonaisvaltaisiin tilanteisiin.[12] Havaitseminen ja luokittelu ovat siis heti mukana ihmisen käytännöllisessä toiminnassa, eikä niitä suinkaan voi rajoittaa tiedostettuihin kokemuksiin. Tässä käyttämissäni esimerkeissä ympäristön tarjoamalla suoralla palautteella oli määräävä rooli: pyöräilijä tietää, milloin pysyy pystyssä ja pääsee eteenpäin eli milloin toiminta täyttää vaatimukset. Monissa taidoissa on kuitenkin oleellista oppia myös yhteisölliset, pitkälle sanattomat kriteerit sille, millaista tulosta pidetään arvokkaana ja erilaisiin tilanteisiin sopivana. Silloin mahdollisuus päästä tulkitsemaan tilanteita yhdessä kokeneemman toimijan kanssa on ratkaisevan tärkeä (ks. tarkemmin luku 12).

---

[11] Nämä kaksi Elisabeth Ennenin (2003) selostamaa esimerkkiä edustavat kahdenlaista erilaista muistamisen tyyppiä eli tapahtumasarjojen muistamista (sequence memory) ja ympäristön todennäköisyyksiä koskevaa tapamuistia (habit memory). Ennen katsoo ihmisen taitomuistin (skill memory) koostuvan näistä kahdesta muistamisen tyypistä.

[12] Lakoff ja Johnson (1999, 17-19) korostavat, että luokittelu on ylipäätään eliöiden perusominaisuus: jo ameeba tulee luokitelleeksi kohtaamansa objektit syötäviin ja syömäkelvottomiin. Eliöt, joilla on hermosto, luokittelevat väistämättä kaiken aikaa, koska informaatiota vastaanottavia soluja aina on enemmän kuin eteenpäin vieviä.

4. TARKKAAVUUDEN MONITASOISUUS

Taitavaan toimintaan kuuluu siis paljon osaamista, jota on vaikea kuvata ja josta toimija itsekään ei tule kovin tietoiseksi. Tämän tietämyksen monikerroksisuutta voi lähestyä esimerkiksi tarkkaavuuden käsitteen kautta kuten Arvidson (2003) on tehnyt. Hän kokoaa ja vertaa fenomenologian ja kognitiivisen tutkimuksen kirjallisuutta eräänlaiseksi ”tarkkaavuuden sanakirjaksi”. Käytän tässä kirjoituksessa tarkkaavuuden käsitettä hänen esimerkkinsä mukaisesti eli kattokäsitteenä sekä tarkasti tiedostetulle että sitä ympäröivälle ja sen kanssa yhtäaikaiselle kokemuksen sisällölle.

Arvidson käyttää lähtökohtana Gurwitschin jakoa kolmenlaiseen tarkkaavuuden alueeseen.[13] Olipa sitten kyse havainnoista tai mielikuvista ja ennakoiduista ilmiöistä, kokemuksessa on aina tarkimmin tiedostettu alue, ”teema”, sen ympärillä periaatteessa rajoittamattomasti jatkuva ”temaattinen konteksti”, sekä ”marginaali” eli erilaista yhtä aikaa läsnäolevaa kokemuksen sisältöä, joka ei sisällöllisesti liity teemaan. Teema on jäsentynyt hahmolakien mukaan (ks. esim. Arvidson 2000) eli yhteinäiseksi kokonaisuudeksi. Temaattinen konteksti liittyy sisällöllisesti teemaan eli sisältää asiaan liittyvää havaintoaineista tai tietoa. Katsoessamme huoneessa olevaa esinettä tajuamme esimerkiksi, että huone jatkuu myös senhetkisen havaintokenttämme ulkopuolelle, ja sen ominaisuudet säilyvät, vaikka tarkkaavuutemme keskus suuntautuukin uusiin kohteisiin. Marginaaliin taas kuuluvat esimerkiksi tuntuma oman kehon asennosta sekä teemaan liittymätön taustahäly. Käytän näitä Arvidsonin termejä selvyyden vuoksi – termi ”teema” ei siis tässä kirjoituksessa esiinny musiikillisessa merkityksessään. Sen synonyymeiksi Arvidson tosin ehdottaa termejä ”kuvio” (figure) ja fokus. (Arvidson 2003, 100-104.)

Tarkkaavuus on jatkuvassa muutostilassa. Marginaalissa on aina potentiaalisia teemoja: esimerkiksi oman kehomme tuntemukset voivat toki myös nousta tarkkaavuuden teemoiksi. Uusi teema saa samalla uuden kontekstin ja marginaalin, eli koko tarkkaavuuden kenttä jäsentyy uudelleen. Toiset tarkkaavuuden muutokset edustavat toisia suurempaa uudelleenjäsentymistä: tarkkaavuuden siirto viereiseen esineeseen sujuu helposti, kun taas vaativampaa on sellainen, missä äsken teemana ollut yksityiskohta hahmotetaankin osana laajempaa kuvioa (ibid, 112-113).

---

[13] Aron Gurwitsch (1901-1973) oli fenomenologian perustajan Edmund Husserlin oppilas.

Usein tarkkaavuuden jäsentyminen tapahtuu ulkoa ohjatusti: jokin ääni tai visuaalinen kohde vangitsee tarkkaavuuden ja muodostuu teemaksi. Ihminen toki säätelee tarkkaavuuttaan, mutta hänen mahdollisuutensa ovat kuitenkin rajalliset: tarkkaavuus on aina jo jollakin tavalla jäsentynyt teemaan, kontekstiin ja marginaaliin, ja asiaan vaikuttavat monet ulkoiset tekijät, joita ihminen ei kykene muuttamaan. Tahdonalainen säätely rajoittuu siihen, että hän voi ennakoida tietyn kohteen muodostumista teemaksi ja siten ”antaa sille mahdollisuuden näyttäytyä” (ibid. 2003, 108). Kokemuksella ja oppimisella on kuitenkin osansa, ja juuri tämä liikkumavara on tietysti opetuksen kannalta kiinnostava: missä rajoissa ihminen voi oppia esimerkiksi kiinnittämään huomiota eri osiin musiikillisessa kudoksessa.

5. MAHDOLLISEN ENNAKOIMINEN

Inhimillisiä taitoja tutkiville on ollut haasteellinen kysymys, miten selittää taitavalle toiminnalle tyypillistä joustavuutta: kun taito on sujuvaa, ihmiset selvästi kykenevät tunnistamaan tyypillisiä tilanteita melko epätarkankin tiedon varassa. Samoin he kykenevät ennakoimaan toimintansa seurauksia silloinkin kun tilanne ei ole täysin hallittavissa tai ennustettavissa, olipa sitten kyse liikenteessä toimimisesta tai tai yhteismusisoinnista. Ennakoinnin on siis oltava riittävän väljää käsittämään monenlaista epävarmuutta ja yllättävyyttä.[14]

Fenomenologit ovat pohtineet seikkaperäisesti tapoja, joilla inhimillisessä kokemuksessa on kaiken aikaa monella tavalla läsnä tietoisuutta siitä, mikä olisi mahdollista ja todennäköistä. Voisi sanoa, että tarkkaavuuden sisältöinä niin kuviossa, kontekstissa kuin marginaalissakin voi yhtä hyvin olla mahdollista eli ennakoitua ja kuviteltua kuin sellaista informaatiota, minkä ulkopuolinen tarkastelija voisi tilanteessa havaita. Jopa tarkkaa-

[14] Taitoja pyrittiin kognitiivisen tutkimuksen piirissä pitkään mallintamaan muotoilemalla ”jos, niin” -tyyppisiä sääntöjä, joilla ihminen voitaisiin ”ohjelmoida” taitaviin suorituksiin. Taitojen ymmärtäminen sääntönäkökulmasta näytti johtaneen tietokonemallintamisen umpikujaan silloin kun piti ymmärtää inhimillistä hahmontunnistusta tai motorisia taitoja: oli löydettävä uudenlaiset välineet kuvata nimenomaan toiminnan joustavuutta ja mahdollisuutta yleisluontoiseen ennakointiin. Tämä johti siirtymiseen sääntöpohjaisesta tietokonemallintamisesta nk. hermoverkkomallintamiseen. (Ks. esim. Dreyfus 1993; vrt. Toiviainen 2001.)

vuuden teema voi Arvidsonin (2003, 102; 105) mukaan olla myös kuviteltu tai ennakoitu, eikä sen tarvitse olla tarkka ja määrittynyt .[15]

Ihmisen kehollisuus on viime aikoina saanut osakseen kasvaa huomiota kognitiivisessa tutkimuksessa. Tämä on tuonut kehollisuutta erityisesti pohtineen fenomenologi Merleau-Pontyn kirjoitukset uuden mielenkiinnon kohteiksi. Merleau-Ponty on kuvannut, kuinka ihminen kehollinen toiminta muovaa hänen kokemustaan ympäristöstä. Jokainen havaittu esine ja tapahtuma saa oman luonteenomaisen sijaintinsa ja sävynsä sen perusteella, että osaamme ennakoida, mitä sen takana ja ympärillä olisi. Tämä tietoisuus tai pikemminkin tuntuma perustuu Merleau-Pontyn mukaan juuri siihen, että voisimme halutessamme todeta esineiden etäisyydet ja muut fyysisen ympäristömme ominaisuudet kulkemalla tai koskettamalla. (Merleau-Ponty 1962, 77-83; 112-122; 158-163.) Kehollinen kokemus on useimmiten tarkkaavuuden marginaalissa lähes huomaamattomana, mutta se voidaan myös tiedostaa. Saatan esimerkiksi katsoa edessäni olevaa kadunpätkää ja todeta, että se on tietyn mittainen ja näyttää sateen jäljiltä liukkaalta. ”Näkemiseeni” sisältyy tarkemmin ajateltuna myös tietämystä siitä, miltä kadunpätkän pituus tai kadun liukkaus tuntuisivat liikkuessani.

Monet fyysisen ympäristömme säännönmukaisuudet on toki opittu jo pikkulapsena, mutta sama prosessi kohtaa aikuista silloin, kun tämä tutustuu uudenlaiseen toimintaympäristöön: Merleau-Ponty (1962, 167) käyttää esimerkkinä konekirjoittajan tutustumista näppäimistöön. Samaa voi soveltaa soittimiin. Keho oppii luomaan yksittäisille havainnoille taustan, hahmottamaan kunkinhetkiset kohteet suhteessa erilaisiin mahdollisiin liikkeisiin ja palautteisiin.

Oleellista Merleau-Pontyn ajattelussa on, että fyysisen toiminnan kautta rakentuva tuntuma esineympäristön säännönmukaisuuksista kehittää ihmisen havaitsemista ja tiedostamista kokonaisvaltaisesti eriytyneemmäksi: kukin havaittu esine ja yksityiskohta saa sitä syvemmän ja eriytyneemmän luonteen, mitä eriytyneemmin tunnemme erilaisia toimintamahdollisuuksia sen ympärillä. Uusien säännönmukaisuuksien haltuunotto ei siis ole vain

---

[15] Näitä kysymyksiä ei ole aivan helppo kääntää kognitiivisen tutkimuksen vaatimukset täyttäviksi tutkimusasetelmiksi, mutta yhtymäkohtia fenomenologialla ja kognitivismilla on tässäkin asiassa. Tietoisen ennakoinnin on esimerkiksi todettu nopeuttavan objektien havaitsemista: jos ihmistä pyydetään kuvittelemaan esine tiettyyn kohtaan havaintokenttää ja sitten reagoimaan esineiden sijainteihin, suoritus nopeutuu jos jäljessä seuraava tilanne vastaa kuviteltua. (Arvidson 1003, 129.) Ennakoinnin ja havaitsemisen välistä vuorovaikutusta on tutkittu myös neuropsykologian metodein (Driver & Frith 2000).

tiedon lisääntymistä, vaan aiemmin osattu rikastuu, syvenee ja asettuu uudenlaisiin asiayhteyksiin opittaessa uutta.

Arvidsonin tarkkaavuuskäsitteistöä käyttäen ihmisen tuntuma omasta kehollisesta läsnäolostaan tilanteessa on tavallisesti osa marginaalia, ellei siitä erityisesti tule tiedostamisen kohdetta. Tämä marginaali kuitenkin fenomenologien mukaan vaikuttaa tietoisiin kokemuksiin. Niinpä ihmisen oppiessa uusia taitoja myös hänen havaitsemisensa eriytyy (ks. myös Dreyfus 2002a, 370-372; Ennen 2003, 316).

Merleau-Ponty täydentää kuitenkin myös, ettei kaikki toiminnan kautta omaksuttu ympäristön tuntemus ja ennakointitaito ole ilman muuta joka hetkellä käytettävissä. Oleellista on ihmisen kokonaisvaltainen hahmotus tilanteesta: tilanteet yleensä ilman muuta mieltyvät tietynlaista toimintaa mahdollistaviksi, jolloin myös ihmisen tarkkaavuus ohjautuu toiminnan kannalta oleelliseen. (Merleau-Ponty 1962, 21-24.) Ensimmäinen, kokonaisvaltainen tulkinta kohdatuista tilanteista ja on samalla myös värittynyt tunnepitoisesti: tilanteet hahmottuvat esimerkiksi mahdollisuuksia avaaviksi, kiinnostaviksi, yllättäviksi tai uhkaaviksi (ibid. 28). Samoin ihmisen tunne vastuusta, kiinnostus ja sitoutuminen kietoutuvat tilannetulkintaan: Dreyfusin (2002a, 370-371) kuvauksessa taitajan kyky intuitiivisesti vastata tilanteiden vaatimuksiin kehittyy juuri sen myötä, kuinka tilanteilla ja toiminnalla on hänelle merkitys, hän siis hahmottaa tilanteet tietynlaisina toimintamahdollisuuksina. Tässä tilannetulkinnassa on siis mukana ihmisen oletus omasta kykenevyydestään, tehtävästään ja vastuustaan.

6. TYÖKALUT, MERKIT JA TIEDOSTAMINEN

Ihmisellä toki on on kyky kuvata tilanteita ja omaa toimintaansa ja luoda niistä malleja. Useat kirjoittajista, jotka korostavat ihmisen fyysistä toimintasuhdetta maailmaan, näkevät tämän kuitenkin siirtymisenä periaatteellisella tavalla toisenlaiseen kokemisen tapaan verrattuna suoraan vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Uudenlainen suhde tulee mahdolliseksi symbolien avulla, joiden myötä ihmiset voivat viestiä toiminnastaan muille. Kuten kulttuurisen oppimisnäkemyksen periaatteisiin kuuluu, samojen viestinnän välineiden avulla ihmiset myös itse voivat tietoisesti tarkastella ja jäsentää omaa kokemustaan.

Fyysiset työkalut ovat olleet tärkeä aihe useillekin kirjoittajille, kuten Heideggerille, Merleau-Pontylle, Vygotskylle ja Deweylle. Työkalu voidaan

nähdä välimuotona suoran kehollisen vuorovaikutuksen ja symbolien välillä. Siinä ovat yhtä aikaa läsnä fyysiselle toiminnalle ominainen konkreettinen palaute ja kuitenkin myös symboleille ominainen kyky tuoda havaintoja ja luokitteluja ulkoisesti tarkasteltaviksi sekä toisia että ihmistä itseään varten. (Ks. Määttänen 1993, 15; 120-142.) Näkyviin tulee kuitenkin aina vain jokin valikoiva tapa luokitella ilmiöitä.

Fyysiset työkalut ja välineet myös aina muuntavat aina kokemusta. Fenomenologi Ihde (1979, 21) puhuu niiden taipumuksesta vahvistaa toisia kokemuksen ulottuvuuksia ja vaimentaa toisia (amplification / reduction). Jo niinkin yksinkertainen väline kuin hammaslääkärin tikku toisaalta vahvistaa kokemusta hampaan pinnan yksityiskohdista, toisaalta vaimentaa tai pikemminkin rajaa havaitsemista verrattuna paljaaseen käteen (ibid. 18-21). Välineiden vahvistava ja vaimentava ominaisuus näyttää hyvin merkittävältä musiikissa: sen avulla voi kuvata soitinten roolia kokemuksessa.

7. TOIMINNALLINEN SÄVELKORKEUDEN LUOKITTELU MUSIIKIN TUOTTAMISEN YHTEISÖSSÄ

Kulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan siis ajatellaan, että yhteisöllinen toiminta muovaa ihmisten tapoja kokea, havaita ja ymmärtää kohtaamaansa maailmaa. Edellisten lukujen sisällön voisi tiivistää toteamalla, että inhimillisessä oppimisessa voidaan ajatella kaksi erilaista periaatetta tai vaihetta, joiden kautta kulttuurien vaikutus pääsee toteutumaan. Toisaalta on toiminnallinen oppiminen, jossa ihminen oppii kokemuksen myötä reagoimaan valikoivasti erilaisiin tyypillisiin toimintatilanteisiin - tulematta välttämättä tietoiseksi tekemistään havainnoista ja luokitteluista. Toisaalta on mahdollisuus käyttää symboleja ja samalla saattaa omaa kokemusta tarkasteltavaksi, jäsennettäväksi ja muovattavaksi myös itseä varten. Kulttuurin vaikutuksesta on ollut tapana puhua nimenomaan symbolien ja viestinnän kohdalla: on tutkittu paljon, miten erilaisissa yhteisöissä käytetään kieltä ja välitetään näin kollektiivisia kokemisen tapoja (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; 1999). Kulttuuri muovaa kuitenkin ihmisten kokemista ja havaitsemista myös konkreettisen toiminnan ja kehollisten kokemusten kautta: ympäristömme ja tapamme toimia niissä ovat monin tavoin kulttuurin muovaamia. Tämä on erityisen merkittävää musiikissa, jonka perinnettä

välittyy sekä soitinten rakenteessa että niissä tarkasti vaalituissa tavoissa, joilla ihmisiä ohjataan soittamiaan ja laulamaan.[16]

Kuulonvarainen matkiminen lienee tavallisin ja perustavin tapa oppia tuottamaan musiikkia, jos ajatellaan erilaisia musiikkikulttuureita ja ammattilaisten ohella harrastajien oppimista. Eräänlaisena perusoppimisprosessina musiikissa voitaisiin siis pitää tapahtumaa, jossa kuullaan musiikkia ja opitaan löytämään liikkeet, joilla saadaan tuotetuksi vastaava soiva tulos (Downey 2002). Laulamaan opitaan yleensä alun perin kuulemalla ja matkimalla toisten laulua - ilman tarvetta eritellä ja tiedostaa, mitä kehossa tapahtui tai millaisia havaintoja soivasta esimerkistä oikeastaan tuli tehdyksi. Samalla tavoin monet oppivat soittamaan korvakuulolta tuttuja sävelmiä. Soitin tuo kuitenkin osan soittajan tekemistä erotteluista ja luokitteluista näkyviin oman kehon ulkopuolella. Erityisesti soittimen otejärjestelmä tarjoaa ulkoisen kuvauksen sävelkorkeussuhteille.[17] Näin otejärjestelmän spatiaaliset suhteet alkavat nopeasti ”merkitä” soivia tapahtumia: muusikko kykenee esimerkiksi soitinten otteita mielessään sormeilemalla tai jopa vain katsomalla kuvittelemaan soivan lopputuloksen. Samalla hän on saavuttanut keinoja, joilla voi halutessaan muokata omia musiikillisia mielikuviaan: otteet eivät ole pelkkä keino saada aikaan ulkoista soivaa tulosta, vaan myös väline muovata omaa ajattelua. Monien soittajien nuoteistalaulutaitokin näyttää perustuvan soittoliikkeisiin: nuotit tuovat mieleen soittoliikkeet, jotka puolestaan saavat musiikin soimaan mielessä.

Nuotit voidaan toki oppia kokemaan soivina ilman soittamista – kuten perinteisesti on tapahtunut säveltapailuopetuksessa. Koska nuottien valitseminen ei tuota ääntä siten kuin soittimen otteiden valitseminen, tämä oppimisprosessi vaatii palautetta toisilta ihmisiltä. Etenkin nuorten

---

16 Sivuutan tässä kirjoituksesssa tanssimisen, joka periaatteelliselta kannalta kuitenkin olisi tärkeä vaihtoehto puhuttaessa tavoista, joilla kulttuurinen fyysinen toiminta muovaa ihmisten tapoja hahmottaa musiikkia. Toisaalta se muistuttaa soittamista ja laulamista yhdistäessään ääneen tietynlaisen, yhteisöllisesti periytyvän liikekielen. Toisaalta tanssijan liikkeet eivät saa merkitystä esimerkiksi sävelsuhteiden tuottajina samaan tapaan kuin soittajien liikkeet.

17 Tämä toteutuu eri soittimissa eri määrin ja eri tavalla, ja asialla näyttäisi opetuskokemukseni valossa olevan paljon tekemistä säveltapailutaitojen kanssa: eri soitinten soittajien hahmotustavoissa ja tyypillisissä vahvuuksissa ja vaikeuksissa on paljon säännönmukaisuutta. Kaisu Asikaisen valaisevat havainnot aiheesta ovat olleet työssäni avuksi.

oppilaiden säveltapailuopetuksessa käytetäänkin paljon harjoituksia, joissa he toistavat motiiveja nuotinnimin tai solmisaationimin. Motiivien säveltasoja on tavallista eritellä myös näyttämällä niiden sävelet käsimerkein, osoittamalla pylvääksi kirjoitettuja nuotinnimiä ja normaalisti nuotintamalla.[18] Yhteistä näille harjoitustavoille on kuitenkin nopea palaute. Tällaisissa kokeilemiseen ja välittömään palautteeseen perustuvassa harjoitusmenetelmissä on silloin paljon yhteistä korvakuulosoiton kanssa: kuullusta voidaan edetä kirjoitettuun tiedostamatta tai verbalisoimatta, millainen erottelu ja analyysi johti oikeaan vastaukseen. Samoin voidaan oppia tunnistamaan sointuja kokeilemisen ja välittömän palautteen kautta - joko tapailemalla niitä soittimella tai ilmaisemalla niitä symbolein, jos vain vastauksista on saatavissa välitöntä palautetta.

On toki esitetty periaatteita ja sääntöjä sille, millä perusteilla ihmiset havaitsevat tonaliteettia musiikissa eli kokevat erilaiset sävellajin sävelet eri sävyisiksi tai luoteisiksi.[19] Musiikintutkijoiden esittämät periaatteet eivät kuitenkaan ole sellaisia, joita toimijoiden itsensä olisi tarpeen tiedostaa oppiakseen nuotintamaan tai tunnistamaan sointuja kuulonvaraisesti, saati sitten soittamaan korvakuulolta. Vaikka kuultua nimetään ja nuotinnetaankin, ei tarvitse osata perustella, miksi tietty sävel kuulostaa D-duurin viidenneltä säveleltä, solmisaationimeltä ”so” tai A:lta - käytetyn terminologian mukaan. Myös säveltapailuopetuksessa turvaudutaan toki usein erilaisin tietoisiin periaatteisiin: opiskelijoita voidaan esimerkiksi harjoittaa tunnistamaan perussäveliä tai ”mittaamaan” sävelten etäisyyksiä erilaisten apusävelten avulla. Edellä esittämäni oppimisnäkemyksen mukaan ei kuitenkaan ole välttämätöntä olettaa, että taitava nuotintaminen tai korvakuulosoitto enää tapahtuisi näiden periaatteiden varassa. Pikemminkin aloittelijoille annetut ohjeet toimivat samoin kuin ne ohjeet, joiden turvin päästään pyörän selkään, ja varsinainen taitajalle ominainen tilannetunnistus kehittyy sitten kokemuksen myötä.

---

[18] Täsmällisintä olisi puhua sävelsuhteiden erittelystä; jollei opiskelijalla oli ns. absoluuttista kuuloa, hän nimeää sävelet kuuntelemalla suhteita eikä absoluuttista säveltasoa.

[19] Ks. esim. Huron & Parncutt (1993), tutkimusasetelmien kritiikistä myös Bamberger (2003). Käytän tässä yksinkertaisuuden vuoksi esimerkkinä tonaalista musiikkia. Nähdäkseni oppimisprosessi ei kuitenkaan periaatteellisella tavalla eroa muissakaan säveljärjestelmissä.

8. LIIKE KUULEMISEN SÄÄTELIJÄNÄ

Kun ihmiset oppivat jäljittelemään kuulemaansa laulaen tai soittaen, soivaan kokemukseen tulee mukaan kinesteettisiä ja visuaalisia ulottuvuuksia. Välillä ihminen toki suuntaa tarkkaavuuttaan myös omiin liikkeisiinsä, mutta suuren osan aikaa liikekokemusten voisi sanoa olevan tarkkaavuuden marginaalissa. Näillä marginaalisiksi jäävillä kehollisilla kokemuksilla näyttäisi olevan suuri merkitys ihmisen kyvyssä kohdistaa tarkkaavuutta valikoivasti erilaisiin yksiköihin ja ulottuvuuksiin musiikillisessa kudoksessa.

Fenomenologi Ihden (1979, ks. luku 6) puhe välineiden tavasta vaimentaa ja toisaalta vahvistaa eri ulottuvuuksia kokemuksessa soveltuu hyvin musiikillisten kokemusten vertailuun eri soitinten ja laulamisen välillä. Sävelkorkeuteenhan liittyy eri soittimissa erilaisia fyysisiä kokemuksia (ks. myös Cook 1990, 95-105). Esimerkiksi intervallien laajuudet ja fraasien melodiset kaarrokset tulevat aivan eri tavalla koetuiksi laulettuina verrattuna pianonsoittoon – minkä vuoksi monet pianistit käyttävätkin laulamista keinona hakea muotoa melodioille. Toisaalta pianonsoitossa vastakohtana melodiasoittimille on mahdollisuus kokea soinnut yhtenäisiä liikeyksiköinä. Näillä fyysisillä eroilla näyttää olevan paljon merkitystä kuulemisen jäsentäjinä: ne voivat tuoda eri ulottuvuuksia esiin ja johtaa yksiköimään kuultua eri tavoin.

Useissa käytännön tilanteissa musiikin ”kuuleminen” on selvästi eriytyneintä sellaisilla alueilla, joihin on opittu liittämään eriytyneitä fyysisiä liikkeitä. Moni soittaja on huomannut, kuinka laulamisen myötä heidän kykynsä muistaa ja eritellä melodioiden yksityiskohtia paranee.[20] Tällainen fyysisen kokemuksen käyttö kuulohavainnon terävöittämiseen ei kuitenkaan näytä vaativan tietoista fyysisen kokemuksen tarkastelua tai tunnustelua. Tarkkaavuuden keskuksessa on useimmiten soiva kokemus. Fyysinen kokemus jää marginaaliin, ja sen rooli ilmenee vain eriytyneempänä kuulemisena.

---

[20] Liike esiintyy kuulemisen terävöittäjänä myös Sudnow’n (1978, 44-45) esimerkissä pianonvirityksen oppimisesta. Pianonvirittäjien koulutuksessa fyysinen taito käyttää viritysavainta äärimmäisen herkällä tavalla on osa ”kuulemisen” koulutusta. Sudnow kuvaa omia viritysyrityksiään, joissa viritysavaimen kömpelö hallinta selvästi jätti hänet vaille niitä eriytyneitä fyysisiä liikekokemuksia, joita pianonvirittäjillä on käytössään kuulemista terävöittämään. Sama asiahan koskee kaikkien soitinten virittämistä: jousisoittajatkin harjaantuvat käsittelemään taitavasti viritystappeja. Virittämisessä kuitenkin vasta valmistaudutaan musiikin tuottamiseen, joten liikkeet eivät ole jäsentämässä varsinaisesti musiikillisia kokemuksia.

Sen lisäksi, että eri soittimissa liikekokemukset tuovat eri ulottuvuuksia eriytyneesti koettaviksi, niissä kokemus myös jakautuu eri tavalla yksiköiksi ja yksiköiden suhteet havainnollistuvat eri tavoin. Vain osassa soittimia oktaavin etäisyydellä sijaitsevien sävelten ”sukulaisuus” ilmenee liikkeissä ja vain osassa sävelkorkeussuhteet ilmenevät portaittaisesti. Myös sävelten korkeusulottuvuus ilmenee toisissa soittimissa toisia selkeämmin, esimerkiksi pianossa ja jousisoittimissa paljon konkreettisemmin kuin monissa puupuhaltimissa. Vaikka soiva putki yksiselitteisesti lyheneekin ylöspäin mentäessä, fagotistin kokemina erilaiset otteet eivät välttämättä kovin havainnollisesti tunnu toinen toistaan korkeammilta.

Marginaaliin jäävät fyysiset kokemukset näyttävät myös mielekkäältä selitykseltä sille, miksi eri soitinten soittajat näyttävät hyvin säännönmukaisilla tavoilla hahmottavan musiikillista tekstuuria eri tavoin. Asiaan toki vaikuttavat yleisinhimilliset havaitsemisen periaatteet ja itse musiikin rakenne: ylä-äänen seuraaminen on tavallisesti helppoa kaikille, ja polyfoniset ja homofoniset tekstuurit jäsentyvät toki keskimäärin eri tavoin. Opetuksen kannalta on kuitenkin kiinnostavaa, kuinka paljon asiassa näyttää olevan yksilöeroja samankin musiikkiesimerkin kohdalla ja kuinka nämä erot vaikuttaavat soittimittain hyvinkin systemaattisilta. Ei liene sattuma, että matalien melodiasoitinten soittajat yleensä erottuvat muista sävel-tapailun opiskelijoista kyvyssään seurata kuulonvaraisesti bassolinjoja. Samoin uudenlaiset fyysisen toiminnan taidot usein tuovat mukanaan uudenlaisia mahdollisuuksia suunnata tarkkaavuutta musiikissa silloin kun itse soittaa tai laulaa. Esimerkiksi opiskelijat, joilla on vaikeuksia hallita äänenkäyttöään, valittavat usein myös vaikeuksia kuulla mitä itse laulavat osana moniäänistä laulua. Kun fyysinen äänen hallinta kehittyy, ongelma helpottuu. Kun oppii ennakoimaan, millainen soiva tulos syntyisi tietyistä kehollisista kokemuksista, kehollinen tuntuma auttaa myös oman stemman ”kuulemista”. Sama ilmiö on havaittu aloittelevien käyrätorvensoittajien yhteissoitossa: kun soittoliikkeiden ja soivan tuloksen vuorovaikutus on vielä epävarmasti hallussa, soittaja helposti ”kadottaa stemmansa”.[21]

Lisää esimerkkejä liikkeiden voimasta säädellä musiikin kuulemista tarjoavat muusikot, jotka opettelevat nuotintamaan tai soittamaan ohjelmistoa äänitteiden perusteella. Moni opiskelijoistani on kertonut huomanneensa, kuinka uusien liikemallien oppiminen on tehokkain keino oppia

[21]Esimerkki perustuu keskusteluun Sibelius-Akatemian käyrätorvensoiton lehtorin Erja Joukamo-Ampujan kanssa.

jäsentämään tekstuuria uudella tavalla ja kiinnittämään huomiota sellaisiin linjoihin ja yksityiskohtiin, joita aiemmin oli vaikea erottaa. Yksi tällainen hahmottumisen muutosprosessi on kuvattu pianisti Sudnow'n omakohtaisessa kertomuksessa jazzimprovisoinnin oppimisprosessista. Hän kuvaa erilaisia tilanteita, joissa hän koki vaikeuksia kohdistaa tarkkaavuuttaan siten kuin olisi vaadittu. Hänen oli esimerkiksi vaikea havaita melodian yksityiskohtia siten, että olisi pystynyt tarkasti toistamaan ne, tai kuulla omaa soittoaan osana yhtyettä. Yritykset keskittyä ja pakottaa omaa kuulemista olivat tuloksettomia. Sen sijaan uudenlaiset yksiköt ja ulottuvuudet alkoivat muuttua havaittaviksi kehon vähitellen omaksuessa uudenlaisia liikemalleja. Samalla hän alkoi myös nähdä pianon koskettimiston uudenlaisina mahdollisina yksiköinä ja tilanteina. (Sudnow 1978.)

Kyky tiedostaa melodian ja harmonian yksityiskohtia yksittäisten säveltasojen tarkkuudella näyttäisi mielekkäältä ymmärtää valikoivaksi tarkastelutavaksi, jonka taitava muusikko kykenee tarvittaessa ottamaan käyttöön ja jossa usein on tärkeä rooli fyysisillä toimintamalleilla.[22] Tämä ilmenee esimerkiksi korvakuulosoittoon tottuneen soittajan yrittäessä tapailla oudon tyylistä musiikkia. Oma, bändisoittoon tottunut opiskelijani kommentoi huvittuneena tilannetta, jossa hänen yritti tapailla katkelmaa Mozartin kvartetosta. Kädet etsiytyivät tahattomasti nelisointuihin, jotka soittaja kyllä tunnisti heti tyylille vieraiksi, mutta joille hänen oppimansa liikemallien valikoima ei tarjonnut valmiina vaihtoehtoja. Poikkeuksellinen tilanne antaa viitettä siitä, miten soittaja tutussa tyylissä pystyy tapailemaan musiikkia. Hän todennäköisesti tunnistaa tuttuja sointuja ja sointukulkuja, ja koska yksittäiset säveltasot sisältyvät hänen oppimiinsa liikemalleihin, hän kykenee tarvittaessa tiedostamaan niitä ajattelemalla pianon koskettimia. Vastaavasti opiskelijat, joilla on paljon kokemusta säveltämisestä, sovittamisesta tai satsiaineiden opinnoista, kirjoittavat säveltapailutuntien kuuntelutehtäviäkin aivan eri tavalla kuin kirjoittamiseen tottumattomammat opiskelijat. Tottuneet kirjoittajat etenevät säveltapailutehtävissäkään harvoin

[22] Kokeneen muusikon taito tuottaa yksittäisiä säveltasoja myöten tarkkoja nuotinnoksia tai toteutuksia kuullusta musiikista toki usein myös nojaa musiikinteoreettiseen tietämykseen. Välineinä voivat toimia esimerkiksi sointuastemerkinnät ja tiedostetut äänenkuljetusperiaatteet. Sivuutan ne tässä, mutta kuten kirjoituksen lopussa tähdennän, näen erilaiset analyyttiset ja satsilliset taidot hyvin arvokkaina nimenomaan musiikin kuulonvaraisen jäsentämisen kehittämisessä. Musiikinteorian erilaisten oppimateriaalit ja pedagogisen kirjallisuuden voi mielestäni hyvällä syyllä nähdä säveltapailunkin kannalta hyvin keskeisiksi lähteiksi.

nuotti nuotilta kuten kokemattomammat kirjoittajat usein. Sen sijaan he näyttävät tunnistavan tyypillisiä harmonisia ja kontrapunktisia tilanteita, joiden osiksi yksittäiset nuotitkin sitten asettuvat.

9. SYMBOLIT: MAHDOLLISUUS YLEISTÄMISEEN

Nuottien ja sointumerkintöjen kaltaisten symbolien opettelua perustellaan usein niiden tuomalla mahdollisuudella tuottaa yleistettävää tietoa, joka pätee erilaisiin konkreettisiin tilanteisiin. Taito käyttää nuotteja tai sointumerkintöjä ei kuitenkaan ilman muuta merkitse etääntymistä konkreettisista toimimisen tavoista. Pikemminkin tavat, jolla erilaiset muusikot ovat oppineet käyttämään nuottikirjoitusta, näyttävät edelleen värittävän ja rajaavan heidän tapojaan ymmärtää nuotteja – myös silloin, kun niitä luetaan tai kirjoitetaan näennäisesti ilman fyysistä toimintaa. Moni soittaja saa nuottikuvan soimaan mielessään tapailemalla soittoliikkeitä. Toisaalta moni opiskelija, joka on oppinut sujuvan nuoteistalaulutaidon, näyttää hahmottavan lukemaansakin laulamisen välittämänä: melodiset linjat on helppo saada soimaan mielessä, mutta toisinaan ilmenee vaikeuksia muodostaa pelkästään nuotteja lukemalla kuvaa harmonioista tai laajempien musiikillisten yksiköiden jäsentymisestä.

Mahdollisuus yleistämiseen on tarjolla symboleissa, mutta sen saa käyttöön vasta toimimalla eli soveltamalla samoja symboleja erilaisiin tarkoituksiin ja musiikillisiin tilanteisiin. Käyttämällä solmisaatiotavuja tai astenumeroita voidaan tuoda näkyviin sävelasteiden samuutta, joka helposti hukkuu sävelnimien moninaisuuteen. Samat sävelsuhteet voidaan toteuttaa laulaen tai eri soittimilla soittaen, eri sävellajeissa ja osana erilaisia tekstuureja. Sointuaste- tai funktiomerkintä taas ohjaavat huomaamaan, kuinka hyvinkin eri näköiset ja tuntuiset tekstuurityypit voidaan ymmärtää samoiksi harmonioiksi. Moni opiskelija yllättyykin huomatessaan, kuinka sointuanalyysin oppiminen paljastaa tekstuurien ja sävelnimien moninaisuuden alta hyvinkin monissa tilanteissa toistuvia harmonisia malleja. Tämä tapahtuu jälleen siinä tapauksessa että opiskelijalla on tilaisuus käyttää symboleja erilaisissa tilanteissa ja toimintamuodoissa.

Symboleissa tai soitinten kaltaisissa fyysisissä välineissä on tavallisesti ilmeisimpänä näkyvissä tietynlainen tapa jäsentää kokemusta eli jakaa sitä yksiköiksi ja hahmottaa samuuksia ja eroavaisuuksia. Kun pianisti tapailee musiikkia kuulonvaraisesti, koskettimisto tuo näkyviin rajallisen määrän

toistuvia säveliä musiikin rakennusaineksina. Monet muut ulottuvuudet kuten sointivärin vivahteet taas jäävät näkymättömiin. Solmisaatio- ja sointuastemerkinnät ovat esimerkkejä siitä, kuinka opettelemalla käyttämään uudenlaisia, vähemmän ilmeisiä merkkijärjestelmiä voi omaksua uudenlaisia tapoja luokitella ilmiöitä, hahmottaa samuuksia ja eroavaisuuksia.

Oli symbolijärjestelmä mikä tahansa, sen tarjoamat yksiköt ja jäsennystavat ovat aina kuitenkin hyvin rajoittuneita ja jäykkiä verrattuna siihen monitasoisuuteen ja jatkuvaan muuttuvuuteen, mikä on ominaista inhimilliselle kokemukselle. Nuottikirjoituksessa tai sointumerkein merkityssä kappaleessa on läsnä näennäisen tasa-arvoinen sarja keskenään yhtä tarkasti rajattuja merkkejä, kun taas kokemuksessa jotkut osat musiikista tulevat tarkasti tiedostetuiksi, toiset jäävät utuisempina kontekstiin, ja näiden suhde muuttuu jatkuvasti. Samoin kokemuksessa on yhtä aikaa läsnä mahdollisuuksia monenlaisiin luokitteluihin, joista vain osa tulee tiedostetuksi ja kuvatuksi symbolein. Palaan asian pedagogisiin mahdollisuuksiin käyttöön luvussa 12.

Voi siis sanoa, että missä tahansa symbolijärjestelmässä merkkien taakse tai väleihin jää aina ratkaisevan tärkeitä ulottuvuuksia kokemuksessa. Kun musiikkia merkitään nuotein tai sointumerkein, nämä symbolit voivat kohdistua vai tiedostetuimpaan osan kokemusta, kun taas ratkaisevan tärkeitä ulottuvuuksia jää kontekstiin ja marginaaliin. Vastaavasti ihmisen tulkitessa nuotteja tai sointumerkintöjä uudelleen musiikiksi niihin liitetään jälleen konteksti ja marginaali: musiikille mieltyy jonkinlainen tyyli tai karakteri, ja ihminen lähestyy musiikkia jossakin tilanteessa jonkinlaisen toiminnan kannalta: esimerkiksi soittaakseen, laulaakseen, tutkiakseen tai keskustellakseen.

10 SYMBOLIT MUSIIKIN TUOTTAMISESSA JA KUVAAMISESSA

Kun edellä olen antanut runsaasti huomiota kehollisuudelle ja konkreettiselle toiminnalle, on tuotava esiin sointumerkintöjen ja nuottikirjoituksen mahdollisuus kahtalaisiin käyttötapoihin. Ne palvelevat soivan musiikin tuottamista, mutta yhtä lailla niitä käytetään viestintään eli musiikillisten kokemusten kuvaamiseen. Nuottien avulla voidaan soittaa ja laulaa, mutta myös analysoida musiikkia ja puhua sen rakenteesta ja jäsentymisestä. Periaatteessa erilaisiin sointumerkintöihinkin sisältyvät nämä kahtalaiset mahdollisuudet, vaikkakin käytännössä tuottamista ja viestimistä palvelevat

merkintätavat ovat kehittyneet jonkin verran erilaisiksi. Reaalisointumerkintä ja kenraalibassomerkintä palvelevat ensisijaisesti esittämistä, sointuaste- ja funktiomerkintä taas analyysia.[23]

Symboleillakin on siis usein sama kaksoisfunktio, josta ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta korostavat kirjoittajat ovat puhuneet fyysisten välineiden kohdalla (ks. luku 6): niitä voidaan käyttää joko ulkoisen ympäristön muokkaamiseen tai vaihtoehtoisesti viestintään ja samalla oman kokemuksen tarkasteluun ja jäsentämiseen. Musiikista puhuttaessa voidaan siis joko tuottaa ääntä tai kuvata musiikillisia kokemuksia. Nämä kaksi käyttötapaa ovat kuitenkin periaatteellisella tavalla erilaisia. Konkreettisissa käyttötavoissa välineet ja symbolit sulautuvat ikään kuin yhdeksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi niitä käyttävän ihmisen kanssa; mitä sujuvampaa toiminta on, sitä vähemmän väline tai symboli vaatii itsessään huomiota. Viestintäkäytössä puolestaan välineet tai symbolit otetaan tietoisiksi kohteiksi.[24] Kuvaaminen synnyttää siis uudenlaisen tavan kokea musiikki: kun musiikista puhutaan nuottien välityksellä, musiikki ikään kuin irrotetaan objektiksi, jonka mittasuhteita ja materiaaleja voidaan tarkastella näennäisen erillään kokevasta ja toimivasta ihmisestä.[25]

Nuottien ja sointumerkintöjen tuottamis- ja viestintäkäyttöjen välillä vallitsee toki monenlaista vuorovaikutusta, ja usein nämä kahdenlaiset käyttötavat yhdistyvät ja limittyvät. Muusikolle, joka omaksuu uutta ohjelmistoa ensisijaisesti nuoteista, on luontevaa käyttää nuotteja myös teosten jäsentämiseen ja analysoimiseen; nuoteistasoitto ja länsimaiseen taidemusiikkiin vakiintunut tapa ajatella ja analysoida musiikkia teoksina liittyvät toisiinsa. Säveltapailun kannalta merkittävää on, että taito kokea ennen näkemätön nuottikuva soivana näyttäisi joka tapauksessa edellyttävän kokemusta nuottien käytöstä musiikin tuottamiseen. Vaikka soiva kokemus myöhemmin palvelisikin analyysia, saadakseen nuotit soimaan mielessä ihminen

---

[23] Nojaan tässä Deweyn ajattelutapaan, jonka mukaan ihminen muodostaa merkityksiä toimimalla, ja toiminta voi olla joko konkreettista ympäristön muokkaamista tai symbolien välityksellä tapahtuvaa viestimistä ja samalla oman ajattelun muokkaamista. (Dewey 1916/1997,15; 1929/1958, 184-188.) Arho (2004, 182-217) on kuvannut seikkaperäisesti, kuinka monenlaisilla eri tavoilla muusikot saattavat käyttää partituureja.

[24] Nämä välineiden kahtalaiset käyttötavat ovat saaneet osakseen runsaasti pohdintaa fenomenologien ja muidenkin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta tutkineiden teoreetikkojen keskuudessa (ks. esim. Ihde 1979, 6-13; Määttänen 1993, 120-131).

[25] Tätä nuottikuvan ominaisuutta on pohdittu musiikin estetiikassa (ks. esim. Lippman 1992, 437-469).

tarvitsee ensin kokemusta siitä, miten ne voi saada soimaan ääneen. Jos on tottunut käyttämään nuottikuvaa ainoastaan partituurien seuraamiseen musiikkia kuunnellessa, tuskin oppii kokemaan uuden teoksen nuottikuvaa soivana.[26]

11. KONTEKSTIN LUKUTAITO: AVAIN JOUSTAVUUTEEN

Aloitin tämän kirjoituksen säveltapailuopetuksen tavoitteenasetteluista. Edeltävä katsaus tarkkaavuuden ja taitavuuden tutkimukseen ja periaatteiden sovellusmahdollisuuksiin musiikissa antaa mahdollisuuden pohtia tarkemmin, millaista osaamista musiikissa ja säveltapailussa voisi pitää taitavana ja syvällisenä. Samoin niiden avulla voi arvioida, millaisten tehtävänasettelujen voi odottaa tuottavan syvää oppimista. Jos sovelletaan pragmatistisen filosofian periaatetta, jonka mukaan symbolin merkitys on sen käyttö, voisi sanoa, että mitä rikkaammin ja syvällisemmin tiettyyn symboliin tai ilmiöön opitaan liittämään erilaisia käyttötapoja, sitä rikkaammin ja syvällisemmin symboli tai ilmiö tulee ymmärretyksi. Asia kokee yhtä hyvin musiikin tuottamista kuin viestintääkin.

Olen pyrkinyt tuomaan esiin sellaisen tietämyksen tärkeyttä, mikä sijoittuu musiikillisissa kokemuksissa kontekstiin ja marginaaliin eli tarkimmin tiedostetun alueen ulkopuolelle. Jos syvällisyytenä pidetään sovelluskelpoisuutta ja joustavuutta, voisi ainakin suositella sellaisia tehtävänasetteluja, jotka mahdollisimman monipuolisesti houkuttelevat käyttämään hyväksi kontekstiin sijoittuvia havaintoja, olettamuksia ja ennakointeja. Tähän johdattavat tehtävät, joissa oppilaan on reagoitava kokonaisvaltaiseen tilanteeseen ja koko ilmiön esiintymisympäristöön tarkasti määriteltyjen piirteiden sijaan. Samoin voi opetella kokeilemaan, millaisissa asiayhteyksissä kukin ilmiö voi esiintyä. Jos päämääränä on taito kuvata ja analysoida

---

26 Yleensäkin voi sanoa, että musiikin tuottamisessa hankitut kokemukset syventävät merkkien merkitystä kun niitä käytetään viestintään, mutta päinvastainen vuorovaikutus on mutkikkaampaa. Musiikin analysoiminen, kuvaaminen ja jäsentäminen symbolien avulla voi kyllä tuoda näkökulmia konkreettisen toimintaan ja auttaa suunnittelemaan sitä. Käytännön taitavuuden kehittyminen merkitsee kuitenkin, että merkit sulautetaan osaksi toimintamalleja eli käydään läpi Dreyfusin (2002a, ks. luku 3) kuvaama prosessi tietoisesti ohjatusta toiminnasta intuitiiviseen. Näiden prosessien erilaisuus saa tukea myös neuropsykologisesta tutkimuksesta: on eri asia havaita objekti tarttuakseen ja käsitelläkseen kuin kuvatakseen sitä (ks. luku 14).

musiikkia, näitä kokemuksia voi myös opetella tiedostamaan ja käsitteellistämään kysymällä ”missä” ja ”mitä varten”.

Esimerkki kontekstien tulkintaa vaativista tehtävistä käytännön musisoinnissa on sointumerkintöjen käyttö; olipa kyse kenraalibassonsoitosta tai pop- ja jazzmusiikin eri tyyleistä, sointumerkkinotaatio ei taitavan soittajan käyttämänä kirjaimellisesti määritä soitettavia säveltasoja. Sen sijaan soittajan oletetaan lukevan merkintöjä täydentäen eli lisäävän säveliä tai tarvittaessa jopa korvaavan sointuja verrattuna nuottikuvaan. Sointumerkki ei heille merkitse kirjaimellista ohjetta toteuttaa tietyt säveltasot, vaan pikemminkin erilaisten merkintöjen muodostama tilanne avaa heille mahdollisten toteutustapojen kentän. Taitavan soittajan kykyä tuottaa erilaisten sointumerkkinotaatioiden perusteella eri tyyleihin ja tilanteisiin sopivia ratkaisuja voisikin pitää malliesimerkkinä Dreyfusin (2002a, ks. luku 3) kuvaamasta taitajan kokonaisvaltaisesta tilannetulkinnasta. Soittaja tuskin pystyy verbalisoimaan, mikä nuottikuvassa ohjaa hänen ratkaisujaan lisätä säveliä tai korvata sointuja. Tällaisiin käytäntöihin tottuneet opiskelijat näyttävät kuitenkin hyvin nopeasti omaksuvan musiikin tietoisessa analyysissakin lähestymistavan, jossa he pyrkivät lukemaan nuotteja ja tunnistamaan sointuja kokonaisvaltaisina musiikillisina tilanteina.[27]

Taito reagoida kokonaisiin tilanteisiin ilmenee toisinaan hahmottamisen joustavuutena. Tämä on oleellista säveltapailussa, jossa oppilas usein kokee, ettei ”kuule” tai ”erota” musiikissa sellaisia yksiköitä tai ulottuvuuksia kuin opetuksessa oletetaan. Säveltapailua ja musiikkianalyysia opettaville lienee tuttua, kuinka moni oppilas ensin käsittelee sointuja yksittäisten sävelten kokoelmina, kunnes soinnut vähitellen muuttuvat välittömiksi hahmotusyksiköiksi. Niin kauan kuin sointu merkitsee sävelkokoelmaa, opiskelija kokee vaikeuksia aina kun musiikillisen kudoksen sävelet eivät äänitteellä erotu selvästi toisistaan tai kun soinnusta nuottikuvassa näyttää ”puuttuvan säveliä”. Myös hajasävelet ja kuvioinnit sekoittavat häntä helposti. Vähitellen soinnut kuitenkin opitaan ymmärtämään merkkeinä tietynlaisille musiikillisille tilanteille, joihin liittyy tunnistettava sävy ja joilla on taipumus edetä ja liittyä toisiinsa melko säännönmukaisilla tavoilla. Soinnut ovat siis saaneet uudenlaisen merkityksen, uudenlaisen käytön: ne eivät enää viittaa ensisijaisesti sävelkokoelmiin vaan musiikin etenemiseen. Sävelten mekaanisen kokoamisen on korvannut taitavalle toiminnalle ominainen

[27] Esimerkkejä kokonaisvaltaisesti tulkituista tilanteista voisivat olla ”sävellajin vakiinnuttaminen” tai ”kadenssin välttäminen”. Hahmottamistaito ei toki edellytä, että tilanteille olisi kielellinen vastine.

hahmontunnistus ja siihen kuuluva sanaton tieto. Kokemus soinnusta on ensisijainen, eikä edes ole kynnyskysymys, vaikka osa sävelistä puuttuisi.

Puhuttaessa oppimisen syvyydestä ja sovelluskelpoisuudesta suositellaan usein eräänlaisena perusohjeena mahdollisimman autenttisia tehtäviä. Jos musiikkiesimerkit ja toimintamuodot ovat mahdollisimman aitoja ja edustavia sen kannalta, mitä opiskelija todennäköisesti tulee luokkahuoneen ulkopuolella kohtaamaan, opiskelijalle jää tilaisuus oppia tunnistamaan myös sellaisia tilanteiden piirteitä, joita ei ole mahdollista pelkistää säännöiksi tai symboleiksi. Tämä on nähdäkseni vahva argumentti mahdollisimman aitojen ja monipuolisten musiikkiesimerkkien puolesta. Aitouden ei myöskään tarvitse merkitä toisten säveltämää, jos opiskelijoiden omalle improvisoinnille, säveltämiselle ja sovittamiselle saadaan luoduksi mielekkäät musiikilliset lähtökohdat.

Niin säveltapailu- kun instrumenttiopetuksessakin on toisaalta varsin yleistä ajatella, että musiikilliset taidot kuitenkin vaativat myös tyypillisten ongelmien pelkistämistä ja työstämistä erillisillä harjoituksilla. Säveltapailussa erilaisia teknisiä harjoituksia on perinteisesti käytetty paljon: on erotettu vuoroin sointuja, melodioita ja rytmikuvioita erikseen harjoiteltaviksi. Tällaisissa tehtävissä tapahtuu helposti niin, että samakin esimerkki saattaa toisesta opiskelijasta olla aivan riittävän havainnollinen ja käytännön tilanteita kuvaava, toisen mielestä taas täysin tunnistamaton abstraktio. Tilanteiden tunnistamista tutuiksi ei niinkään määrä kirjaimellisesti läsnä oleva informaatio kuin se, millaiseen asiayhteyteen ihminen kohtaamansa tilanteen ymmärtää ja millaisia mahdollisuuksia siinä osaa nähdä. Koska konteksti muodostuu myös olettamuksista ja ennakoiduista mahdollisuuksista, opiskelijan musiikillisella kokemuksella on suuri merkitys. Hän kykenee mieltämään pelkistetyn sointukulun mallina musiikillisista tilanteista vain mikäli hänellä on riittävästi kokemusta musiikillisista tilanteista, joissa hän on tullut käsitelleeksi ja tiedostaneeksi sointuja. Toisaalta merkitystä on sillä, miten hän opetustilanteessa onnistuu aktivoimaan kokemustaan. Yksi ratkaisu on suosia mahdollisimman aitoja musiikkiesimerkkejä lähtökohtana, ja antaa opiskelijoille itselleen tehtäväksi pelkistää niistä tarvittavia teknisiä harjoituksia silloin kun tämä on tarpeen: esimerkiksi poimia sävellyksistä sointukulkuja erikseen harjoitettaviksi. Näin opiskelija on päässyt luomaan intuitiivisen tuntuman musiikin tyylistä, karakterista ja erilaisista teknisistä yksityiskohdista ja pystyy mieltämään pelkistetyt harjoituksetkin tätä kontekstia vasten.

12. YKSI VAI MONTA RATKAISUA?

Kokonaisvaltaisen tilannetulkinnan kehittäminen ei välttämättä edellytä tehtäviä, joissa olisi useita mahdollisia ratkaisuja tai joissa pitäisi keksiä tai kehittää jotakin. Luvussa 3 selostamani koeasetelma, jossa tehtävänä oli oppia ennustamaan sadetta tai aurinkoa (Ennen 2003, 311-312) on esimerkki tilanteesta, jossa lähtökohtainformaatio oli monimutkaista mutta vastaus joko/tai -tyyppinen. Musiikissa vastaava esimerkki voisi olla tietyn kaksinnustavan valinta sovitustehtävässä. Vaikka aloittelijaa usein neuvotaankin pelkistetyillä kaksinnussäännöillä, taitava sovittaja todennäköisesti tekee useimmat ratkaisunsa musiikillisen asiayhteyden ja sovituksen käyttötarkoituksen perusteella pystymättä välttämättä verbalisoimaan kaikkia ratkaisunsa perusteita. Itse ratkaisu valitaan tavallisesti kuitenkin vain muutamasta mahdollisesta vaihtoehdosta.

Näen kuitenkin useita mielekkäitä syitä suosia tehtävätyyppejä, joihin ei ole yhtä mahdollista ratkaisua. Säveltapailussa tällaisia olisivat esimerkiksi erilaiset tuottamistehtävät kuten omien melodioiden keksiminen sovitulla säveliköllä tai sovitun harmonisen rungon pohjalta, melodioiden soinnuttaminen, ylä- tai alaäänten säveltäminen sovittuun melodia- tai bassokulkuun sekä erilaiset sointukulkujen ja suppeiden muotorakenteiden kuviointi- ja variointitehtävät. Kaikkien näiden tehtävien yhteydessä on mahdollista edelleen harjoittaa kuullun nuotintamista ja kuulonvaraista harmonia-analyysia, samoin laulaa nuoteista tai harjoitella soivan tuloksen ennakointia mielessä esimerkiksi soittamisen yhteydessä. Kaikissa voidaan myös käyttää lähtökohtana valmiista sävellyksestä poimittua materiaalia, jolloin ne ovat yhdistettävissä musiikkiohjelmiston analyysiin - joko kuulonvaraisesti tai nuottien perusteella. Toisaalta valmiin ohjelmiston analyysiin on kehitettävissä lukemattomia tehtävänasetteluja, joissa opiskelija joutuu soveltamaan, vertaamaan, etsimään vaihtoehtoja tai kuvailemaan. Musiikkianalyysin opetusperinne tarjoaa paljon esimerkkejä, joissa on paljon soveltamismahdollisuuksia säveltapailuun.

Yksi syy suosia tehtävänasetteluja, joissa on keksittävä ja kehiteltävä omia musiikillisia ratkaisuja, on niiden tarjoama mahdollisuus pohtia ja arvioida ratkaisuja yhdessä kokeneemman toimijan kanssa. Silloin kun tehtävään voidaan kehittää monelaisia mielekkäitä vastauksia, ne haastavat opettajan ja opiskelijan arvioimaan tuloksia ja niiden soveltuvuutta kuhunkin tilanteeseen ja tarkoitukseen. Erilaisissa sävellys- improvisointi- soinnutus- ja sovitustehtävissä on tilaisuus opetella arvioimaan, mikä on sopivaa,

todennäköistä ja tarkoituksenmukaista ajatellen esimerkiksi tyyliä, tilannetta ja kokoonpanoa. Juuri tällaisessa monipuolisessa tilannetulkinnassa taitavat muusikot eroavat aloittelijoista, ja niinpä tehtävät samalla tarjoavat arvokkaan tilaisuuden kehittää ja välittää tulkintataitoa kokeneemmalta kokemattomammalle. Kokeneen toimijan rooli lankeaa tavallisesti opettajalle, mutta ryhmäopetuksessa myös opiskelijoiden keskinäinen kokemuksen jakaminen on arvokas tilaisuus, etenkin silloin kun heidän kokemustaustansa poikkeavat paljon toisistaan.

Yhteisöllisen ”näkemisen taidon” välittymistä ovat käsitelleet useat kirjoittajat, joista klassikon aseman ovat saaneet ’tacit knowledge’-käsitteen luoja Michael Polanyi (1958), ammattitaidon oppimista ja välittämistä tutkinut Donald Schön (1983, 1987) sekä käytännön toimintayhteisöissä tapahtuvasta oppimisesta kirjoittaneet Jean Lave ja Etienne Wenger (1991). He korostavat sanattoman tilannetulkinnan tärkeyttä yhteisöllisessa osaamisessa ja kuvaavat, kuinka kokeneempi toimija pystyy välittämään osaamistaan kokemattomammalle nimenomaan tulkitsemaan tilanteita ja ratkaisuja yhdessä tämän kanssa. Kuten aiemmin kuvasin, itse tilanteiden tulkinta tapahtuu pitkälti verbalisoimattomasti. Usein onkin helpompaa arvioida yhdessä ratkaisuja, joiden tarkoituksenmukaisuus samalla kuitenkin heijastaa tapaa, jolla tilanne on hahmotettu. Tällaisia tilaisuuksia syntyy luontevasti käytännön toiminnassa, joissa on mukana kokeneempia ja aloittelevampia ihmisiä, kuten erilaisissa yhteismusisointitilanteissa. Kuitenkin opetustilanteissakin voidaan hyvin mallintaa vastaavaa yhteistä ongelmanratkaisua. Musiikista puhuttaessa ratkaisujen arviointia ei myöskään tarvitse käsittää pelkästään verbaaliseksi, vaan osa siitä voi tapahtua kehittelemällä ja kokeilemalla musiikillisia vaihtoehtoja yhdessä.

Omien musiikillisten ratkaisujen tuottamista voi perustella myös sillä, että niiden kautta oppilasta voidaan saattaa tiedostamaan omaa, toistaiseksi käsitteellistämätöntä osaamistaan. Kaikkien ihmisten luokittelu- ja ennakointitaito kattaa aina enemmän kuin heidän tietoiset käsitteensä. Oppilaiden kyky intuitiivisesti ennakoida erilaisia musiikillisia mahdollisuuksia ja säännönmukaisuuksia onkin parhaimmillaan valtava resurssi käytettäväksi opetuksessa. Oppilaan intuitiivinen musiikin tuntemus tulee esiin tavassa, jolla hän tuottaa ratkaisuja, ja niitä jälkeenpäin tarkastelemalla hän voi tehdä osaamista tietoisemmaksi. Jo niinkin yksinkertainen tehtävänasettelu kun musiikillisten fraasien jatkaminen soittaen ja laulaen antaa mahdollisuuden monenlaiseen pohdintaan. Miksi jotkut fraasit selvästi houkuttelevat tietyn kestoiseen ”vastaukseen”? Miksi tietyistä soinnuista tuntui aivan välttämättömältä edetä nimenomaan tietyllä tavalla? Miksi seuraavaksi melodian

säveleksi ei tunnu sopivan mikä tahansa? Tällaiset tehtävänasettelut tietysti edellyttävät jonkin verran toteuttamisen taitoa, eli on osattava soittaa, laulaa tai kirjoittaa ratkaisut, jotka soivat mielessä. Kun kyse on säveltapailusta, jossa nimenomaisesti tähdätäänkin tällaisten valmiuksien kehittämiseen, tämä haaste on lähinnä etu: musiikillinen keksintä voidaan yhdistää esimerkiksi kuulonvaraisen nuotinnustaidon opiskeluun.

Parhaimmillaan omien musiikillisten ratkaisujen keksiminen ja kokeileminen syventää ymmärrystä myös toisten säveltämästä musiikista. Musiikkianalyyttisia tekstejä lukiessa ilmenee nopeasti, kuinka taito tehdä analyysia nimenomaan nojaa tietämykseen siitä, millaisia muita ratkaisuja olisi voinut olla tilalla: esimerkiksi William Rothstein (1989) käyttää paljon ”uudelleen sävellettyjä” muunnoksia (recompositions) analysoitavista teoskatkelmista havainnollistaakseen, miten musiikki olisi saattanut edetä. Erilaisten mahdollisten ratkaisujen kokeileminen vähintään omassa mielessä on siis analyyttinen työkalu, jota ilman analysoiminen helposti latistuu pelkäksi yksiköiden nimeämiseksi. Ajatus ei toki ole uusi vaan nimenomaan peruste omien sävellystehtävien käyttöön esimerkiksi satsiaineissa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että oman kokeilun ja musiikkianalyysin yhdistäminen tarjoaisi säveltapailutaitojenkin kehittämiseen paljon enemmän mahdollisuuksia kuin mitä tähän asti yleensä on hyödynnetty.[28]

13. TUOKO TOIMINNAN MONIPUOLISUUS AINA SYVYYTTÄ?

Kun kirjoitukseni tarkoitus on pohtia oppimisen syvyyttä, lienee aiheellista kysyä, voiko symboleille tai ilmiöille annettujen erilaisten käyttöjen ja merkitysten monipuolisuutta ilman muuta pitää tienä oppimisen syvyyteen. Onko perusteltua ajatella, että muusikon ymmärrys syvenee käyttämällä mahdollisimman monipuolisia toimintamuotoja? Nykyisessä erikoisosaamista arvostavassa kulttuurissa musiikin teoreettisten aineiden opettaja joutuu helposti vastaamaan tällaisiin kysymyksiin. Osittain asia liittyy kysymykseen siitä, millä ehdoilla ihminen voi saada aiempaa osaamistaan käyttöön uudessa tilanteessa. Osittain taas on kyse arvovalinnoista: arvos-

[28]Ajatukseen on vaikuttanut myös pianisti David Dolanin Sibelius-Akatemiassa 14.-15.3. 2003 pitämä kurssi, joka mielestäni edusti esimerkillistä tapaa opettaa pianonsoittajille musiikkianalyysia erilaisten tyyli-improvisointitehtävien kautta.

tetaanko enemmän taitoa toimia sujuvasti, luotettavasti ja varmasti ennakoitavissa tilanteissa vai taitoa erilaisiin mahdollisiin ratkaisuihin.

Merleau-Pontyn (1962) erilaisissa esimerkeissä toiminnan ja havaitsemisen suhteista on toistuvana periaatteena, että ihmisen omaksuessa uudenlaisia toimintamahdollisuuksia koko havaintokenttä samalla eriytyy: kokemus yksittäisestäkin objektista syvenee, kun ihminen on saavuttanut eriytyneemmän käsityksen sen erilaisista vaihtoehdoista ja mahdollisista asiayhteyksistä. Kokemus sävel- tai sointuasteista sopii nähdäkseni hyvin esimerkkitilanteeksi. Voidaan ajatella oppilasta, joka ensin tarvitsee erilaisia apusäveliä löytääkseen duurin kuudennen sävelen: sillä ei ole hänen kokemuksessaan eriytynyttä luonnetta, jonka turvin se olisi suoraan löydettävissä. Vähitellen hän oppii löytämään sävelen suoraan lukiessaan ja kirjoittaessaan melodioita – osana laajempaa oppimistapahtumaa, missä muutkin asteikon sävelet alkavat saada eriytyneen luonteen. Kokemuksessa kustakin sävelestä on mukana tuntumaa siitä, mitä olisi sen ylä- ja alapuolella ja kuinka pitkä matka on muihin tunnettuihin säveliin. Taitojen kehittyessä edelleen oppilas oppii myös, että duurin kuuden sävel voisi olla neljännen asteen soinnun terssi. Kun hän samalla on tutustunut erilaisten sointuasteiden käyttötapoihin, neljännen asteen sointukin saa luonteensa sen mukaan, millaisissa musiikillisissa tilanteissa se voisi esiintyä, mitä voisi olla sen ympärillä tai tilalla. Voi siis sanoa, että oppilaan kokemus tietyllä hetkellä läsnä olevasta sävelestä on saanut lisää merkityksiä kaikista niistä uusista kokemuksista, mitä hän on hankkinut koko sointuihin ja sävelasteisiin liittyvästä ilmiökentästä.[29]

Toisaalta vaikuttaa selvältä, etteivät kaikki kokemukset uudenlaisista toimintamahdollisuuksista aina rikasta tai syvennä kokemusta: aina ihminen ei saa aiemmin oppimaansa käyttöön uudessa tilanteessa. Nimenomaan silloin kun on kyse sanattomasta tilanteiden tulkinnasta, ratkaisevaa on

[29] Koska kyse on pitkälti nonverbaalisesta oppimisesta, kirjallinen kuvaus latistaa asian turhan yksioikoiseksi. Oppilaalla toki voi olla monenlaista kokemusta sävelasteiden ja sointuasteiden sävyistä, eroista ja suhteista ennen kuin hän on oppinut nimeämään niitä. Kokemus joka tapauksessa muuttaa ja jäsentyy uudella tavalla myös nimeämisen myötä. Pelkkä nimeäminen tuskin kuitenkaan veisi pitkälle tässä tapauksessa, vaan oleellista on, että oppilas on tullut kokeilleeksi ja todenneeksi erilaisia käyttömahdollisuuksia. Kuvaukseni on myös liian yksioikoinen kokonaisuuksien ja yksityiskohtien keskinäisessä suhteessa: eri ihmisten oppimisessa esimerkiksi sointujen ja sävelasteiden tuntemus etenee vaihtelevassa järjestyksessä, ja yksityiskohtien ja laajempien kokonaisuuksien tuntemus täydentävät ihanteellisessa tapauksessa vuoroin toisiaan. Asiaan vaikuttavat myös opiskelu- ja opetusmenetelmät.

Merleau-Pontyn mukaan ihmisen intuitiivinen tulkinta tilanteesta ja asiayhteydestä: uusi tilanne on miellettävä siten, että aiempi voi tulla käyttöön (Ibid. 20-24). Tämä käy varsin ymmärrettäväksi jos ajatellaan, että taitavan toimijan tilannetunnistus on paitsi havaintojen tekemistä paljolti myös mahdollisuuksien huomaamista erilaisissa tilanteissa. Niinpä esimerkiksi kovin suorituskeskeinen ilmapiiri tai kiireen tuntu voivat estää opiskelijaa saamasta käyttöön musiikillisia näkökulmia, joihin hänellä aiemman kokemuksensa perusteella hyvin olisi mahdollisuus – olipa sitten kyse säveltapailutunnista tai esimerkiksi soittoharjoittelusta. Toisinaan opiskelijat ovat esimerkiksi todenneet, kuinka säveltapailun laulutehtävissä helposti jää käyttämättä sellaista laajempaa tuntumaa harmonioista, johon opiskelijalla muun musiikillisen kokemuksensa perusteella hyvin olisi mahdollisuus. Heidän on erikseen pidänyt oivaltaa, kuinka laulaessa voi opetella ennakoimaan melodioita kannattelevia harmonioita ja samalla sellaisia sävyjä ja jännitteitä, joiden käsittely esimerkiksi soittotilanteissa on heille tuttua ja luontevaa. On siis hyvin paljon merkitystä sillä, millaisista ajatuksista käsin kutakin ainutkertaista tilannetta lähestytään, ja taitavat opettajat osaavat myös johdattaa opiskelijoitaan näkökulmaa avaaviin kokemisen tapoihin – vaikkapa erilaisin esimerkein ja metaforin.[30]

Kokemuksen monipuolisuuden hyödyllisyys on lopulta myös arvokysymys: pidetäänkö arvostettavana sitä, että muusikko käyttää aikaa työhön, joka kenties ei joka hetki vie lähemmäs lopputulosta, jos ajatellaan esimerkiksi tietyllä hetkellä toteutuvaa esitystä. Ammattiopiskelijoideni puheissa asia nousee tuon tuosta esiin jonkinlaisena ristiriitatilanteena: tuntuisi arvokkaalta monipuolistaa omia harjoittelutottumuksia ja esimerkiksi ottaa haltuun omaa soitinta transponoimalla tai suhtautua ohjelmistoon välillä myös kokeillen ja leikkien. Jos kuitenkin on kiire saada valmistetuksi esitys,

[30] Korostettuani kulttuurisen viestinnän roolia lienee paikallaan mainita, että musiikillisilla yhteisöillä toki on perinteensä ja välineensä välittää myös sellaista taitoa, joka koskee tietyn tunnelman tai sävyn tavoittamista erilaisissa tilanteissa. Olipa sitten kyse opettajan ja oppilaan tai kahden muusikkokollegan viestinnästä, muusikot voivat ohjata sekä toistensa mielikuvitusta että omaansa tavoittamaan erilaisia vaikeasti verbalisoitavia sävyjä – esimerkiksi viittaamalla tiettyihin yhdessä koettuihin konsertteihin tai levytyksiin. Kuten yhteisöllistä oppimista tutkineet Lave ja Wenger (1991, 105-109) toteavat, kielellisen viestinnänkin keinot ovat toki monipuolisemmat kuin pelkkien sääntöjen ja ohjeiden antaminen, joiden rajoituksia tässä kirjoituksessa olen korostanut: perinne välittyy usein juuri esimerkkien ja niitä kommentoivien anekdoottien välityksellä. Metaforista ja niiden suhteesta keholliseen kokemukseen ks. myös Neisser (2003).

jonka on sujuttava varmasti ja rikkeettömästi, nopeinta ja varminta on yleensä valita tie, jonka on ennekin kulkenut eli harjoitella siten kuin on tottunut.

Erilaisten opiskelijoiden motivaatio kehittää sellaisia muusikon taitoja, joiden hallinta ei välttämättä ilmene yksittäisessä esityksessä, ohjautuu tietysti pitkälti sen mukaan, millaisista muusikon toimenkuvista heille on kertynyt kokemusta. Joustavuus on suurempi arvo silloin, kun muusikon on osattava tuottaa musiikillisia ratkaisuja ilman pitkää valmistautumisaikaa, kuten improvisointia sisältävissä musiikkityyleissä, monissa yhteismusisointitilanteissa ja usein myös opetustyössä. Länsimaisen taidemusiikin tyypilliseen esittäjän toimenkuvaan ei sen sijaan nykyään sisälly välttämättä tilanteita, joissa tulisi ilmi hänen kykynsä luoda erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja tai muukaan hänen yleisempi oppimisen valmiutensa. Kysymys on nähdäkseni kuitenkin hyvin oleellinen säveltapailun kaltaisten aineiden mielekkyydelle, jotka tähtäävät juuri ainutkertaista esitystä yleisempiin musiikillisiin valmiuksiin.

14. TOIMINNASTA YMMÄRRYKSEEN, YMMÄRRYKSESTÄ KUULEMISEEN

Olen tarkoituksella käyttänyt paljon esimerkkejä, jotka perinteisten oppiainejakojen kannalta kuuluisivat säveltapailun ulkopuolelle, joko muihin musiikinteoreettisiin aineisiin tai käytännön musisointitilanteisiin oppilaitoksissa ja niiden ulkopuolella. Pyrkimykseni on korostaa, että säveltapailun perinteiseen tehtäväkenttään kuuluva ”luku- ja kirjoitustaito” on mielekästä nähdä osana laajempaa musiikin tuntemusta ja ymmärtämistä. Säveltapailuopetuksessa hyvinkin tavalliset vaikeudet ”kuulla” tai ”erottaa” erilaisia linjoja, sointuja tai melodian yksityiskohtia ovat nähdäkseni tyyppiesimerkki siitä, kuinka ”teknistä säveltapailutaitoa” ei ole mielekästä erottaa yleisestä musiikin tuntemuksesta. Kokemukseni mukaan esimerkiksi vaikeudet ”kuulla sointuja” hälvenevät parhaiten sellaisten toimintamuotojen kautta, joissa opiskelijat tutustuvat satsillisiin ja sointujen etenemistä koskeviin säännönmukaisuuksiin itse kokeillen. Tarkkaavuutta ja hahmontunnistusta koskeva kirjallisuus tarjoaa ilmiölle ainakin mahdollisen selitystavan.

Esittämäni näkökulma taitojen oppimiseen asettaa siis kriittiseen valoon pyrkimyksen kehittää oppilaiden havaitsemista, esimerkiksi ”kuulemisen taitoja”, irrotettuina muusta toiminnasta. Havaitseminen ei selostamani kirjallisuuden valossa koskaan ole itsenäisenä esiintyvä tapahtuma,

vaan se palvelee aina jotakin tarkoitusta: ihminen havaitsee jotakin varten. Jos opiskelija pyydetään ”kuuntelemaan sointuja”, havaitseminen palvelee oman kokemuksen kuvaamista. Taito kuvata kokemusta voidaan toki ottaa opetuksen tavoitteeksi. Se ei kuitenkaan ole edellytys toimintaa palvelevalle havaitsemiselle eikä siis esimerkiksi esittävän muusikon kyvylle reagoida harmonioihin tulkinnassaan.[31] Oman kokemuksen tietoinen kuvaaminen nähdään tässä pikemminkin konkreettisen toimintasuhteen varaan rakentuneeksi uudeksi tiedostamisen tasoksi, joka ei missään nimessä ole neutraali tapahtuma vaan tuottaa uudenlaisen tavan kokea musiikkia.

Vaikka säveltapailuopintojen tuloksena onnistuneessa tapauksessa onkin havaitsemisen paranemista, näkisin että opiskelija pystyy parhaiten kehittämään havaitsemisen taitojaan, jos hänen huomionsa suunnataan toimimiseen: joko soivan musiikin ja musiikillisten ratkaisujen tuottamiseen tai musiikillisten kokemusten kuvaamiseen. Oleellista on, että opiskelija löytää toimintaan mielekkään näkökulman: kiinnostuu tehtäväksi asetetuista musiikillisista valinnoista ja pystyy näkemään myös musiikin analysoimisen aitona tutkimisena, oleellisten kysymysten esittämisenä ja vastauksien etsimisenä. Kun tämä onnistuu, sekä opettaja että oppilas voivat mielestäni hyvällä syyllä luottaa siihen, että havaitsemisen kehitys pitää itse huolen itsestään.

LÄHTEET

Arho, A. 2004. Tiellä teokseen. Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa. Studia Musica 21, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Edita Prima Oy.

Arvidson, P. S. 2003. A lexicon of attention: From cognitive science to phenomenology. Phenomenology and the Cognitive Sciences 2, 99-132.

Arvidson, P. S. 2000. Seven Attentional Transformations. Available from gopher: http://drarvidson.home.mindspring.com/transformations/.

Bamberger, J. 2003. The development of intuitive musical understanding: a natural experiment. Psychology of Music 31 (1), 7-36.

[31] Myös neuropsykologinen tutkimus on antanut tukea ajatukselle, että toisaalta toimintaa ja toisaalta kuvaamista palveleva havaitseminen ovat eri ilmiöitä: ne näyttäisivät nojaavan erilaiseen aivotoimintaan (Ennen 2003).

Bamberger, J. 1994. Coming to Hear in a New Way. In Aiello, R. & Sloboda, J.(eds.) Musical Perceptions. Oxford: Oxford University Press, 131–151.

Buehrer, T. E. 2000. An Alternative Pedagogical Paradigm for Aural Skills: An Examination of Constructivist Learning Theory and its Potential for Implementation into Aural Skills Curricula. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

Butler, D. 1997. Why the Gulf Between Music Perception Research and Aural Training? Bulletin of the Council for Research in Music Education 132, 138–148.

Butler, D. & Lochstampfor, M. 1993. Bridges Unbuilt: Comparing the Literatures of Music Cognition and Aural Training. Indiana Theory Review 14 (2), 1–18.

Cook, N. 1990. Music, Imagination, and Culture. Oxford: Clarendon Press.

Covington, K. 1997. Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative. College Music Symposium 37, 49-64.

Covington, K. & Lord, C. H. 1994. Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications. Music Theory Spectrum 16 (2), 159–170.

Dewey, J. 1929 / 1958. Experience and Nature. New York: Dover.

Dewey, J. 1916 / 1997. Democracy and Education. New York: Free Press.

Downey, G. 2002. Listening to Capoeira: Phenomenology, Embodiment, and the Materiality of Music. Ethnomusicology 46 (3), 487-509.

Dreyfus, H. 2002a. Intelligence without representation - Merleau-Ponty's critique of mental representation. The relevance of phenomenology to scientific explanation. Phenomenology and the Cognitive Sciences 1, 367-383.

Dreyfus, H. 2002b. Refocusing the question: Can there be skillful coping without propositional representations or brain representations? Phenomenology and the Cognitive Sciences 1, 413-425.

Dreyfus, H. 1993. What Computers Still Can't do: a critique of artificial reason. Cambridge (MA): MIT Press.

Driver, J. & Frith, C. 2000. Shifting baselines in attention research. Nature Reviews 1, 147-148.

Ennen, E. 2003. Phenomenological coping skills and the striatal memory system. Phenomenology and the Cognitive Sciences 2, 299-325.

Evans, C. J.; Kirby, J. R. & Fabrigar, L. R 2003. Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibilty among university students. British Journal of Educational Psychology 73, 507-528.

Gobet, F. 2003. Roles of pattern recognition and search in expert problem solving. (Tech. Rep. No. 42). University of Nottingham (UK): Department of Psychology, ESRC Centre for Research in Development, Instruction and Training.

Huron, D. & Parncutt, R. 1993. An Improved Model of Tonality Perception Incorporating Pitch Salience and Echoic Memory. Psychomusicology 12,154-171.

Ihde, D. 1979. Technics and Praxis. Dordrecht: Reidel.

Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Kaiser, U. 2003. Gegörbildung. Grundkurs. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen. 3. Auflage. Bärenreiter Studienbücher Musik, band 10. Kassel: Bärenreiter.

Kodàly, Z. 1954 / 1974. Who Is a Good Musician? Selected Writings of Zoltán Kodály. Translated by Halápy, L. & Macnicol, F. London: Boosey & Hawkes, 185-200.

Kurkela, O. 2000. Mentaaliharjoittelu ja sen mahdollisuudet soiton opiskelussa. Lisensiaatintutkimus, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Larson, S. 1993. Scale-Degree Function: A Theory of Expressive Meaning and Its Application to Aural-Skills Pedagogy. Journal of Music Theory Pedagogy 7, 69–84.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge (US): Cambridge University Press.

Lippman, E. 1992. A History of Western Musical Aesthetics. Lincoln: University of Nebraska Press.

Merleau-Ponty, M. 1962. Phenomenology of Perception. [Phénomènologie de la perception 1945.] Translated by Colin Smith. London: Routledge & Kegan Paul.

Määttänen, P. 1993. Action and Experience. A Naturalistic Approach to Cognition. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Neisser, J. U. 2003. The swaying form: Imagination, metaphor, embodiment. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 2, 27-53.

Polanyi, M. 1958 / 1998. *Personal Knowledge*. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge.

Rothstein, W. 1989. *Phrase rhythm in tonal music.* New York : Schirmer.

Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Sudnow, D. 1978. Ways of the Hand: The Organization of Improvised Conduct. Cambridge (MA): MIT Press.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Toiviainen, P. (2001). Symbolic AI versus connectionism in music research. In E. Miranda (Ed.), Readings in Music and Artificial Intelligence. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

RAPORTTEJA

Listen to Scandinavia -vierailu

Marraskuussa 2003 osastollamme vierailivat lehtori **Brita Bremberg** Tukholman kuninkaalisesta musiikkikorkeakoulusta ja dosentti **Mette Stig Nielsen** Det Fynske Musikkonservatoriumista Odensesta. He esittelivät opetusmenetelmiään ja -materiaaliaan ja keskustelivat osastomme opettajien kanssa.

Britan ja Metten opetusmenetelmä on kolmitasoinen kuulonvarainen analyysi. Ensimmäisellä tasolla teosta tai sen katkelmaa (yleensä kaikkien näytteiden kesto on n. 4 minuuttia) kuunnellaan monta kertaa ja tehdään yleisiä huomioita, sellaisia, joiden havaitsemiseen ja raportoimiseen ei tarvita nuottikirjoituksen tuntemista. Tällaiset huomiot koskevat teoksen yleistä muotoa (esimerkiksi teema ja variaatiot), keskeisiä instrumentteja tai instrumenttiryhmiä, instrumenttien tyypillisiä soittotapoja, rekisteriä tai tooppeja (esimerkiksi pianon preparointi tai vaskisoittimien keskirekisterissä soittama koraali), dynamiikan vaihteluita sekä sävellyksen tunnelmia. Selvästi kuuluvasta melodiasta voidaan laskea säkeiden määrä, ja se voidaan kuvata graafisesti, jolloin saadaan yleiskuva melodian kaarroksesta. Tällä tasolla keskustellaan, lisäksi opettaja pyrkii kysymyksillään ohjaamaan oppilaiden huomion johonkin tiettyyn yksityiskohtaan musiikissa.

Toisella tasolla analyysi tarkentuu. Voidaan laulaa mukana tietyn instrumentin stemmaa teoksen soidessa, jokin melodia voidaan toistaa laulamalla tai kirjoittaa se nuoteiksi. Rytmin analysoiminen aloitetaan tahtilajista (tai -lajeista), ja joidenkin kohtien rytmi voidaan kirjoittaa muistiin. Erilaisille tavallisuudesta poikkeaville soittotavoille voidaan keksiä omia merkintätapoja, ja näiden avulla voidaan kirjoittaa kuultu katkelma kokonaisuudessaan jonkinlaiseksi graafiseksi partituuriksi.

Kolmas taso on omaa tuottamista; luetaan rytmejä tai lauletaan valikoituja kohtia partituurista, yritetään improvisoida omalla instrumentilla jotain kuullun kaltaista samalla kun kuunnellaan sävellystä. Demonstraatio-

tunneilla kaikista kuulluista katkelmista tehtiin harjoituksia kaikilla tasoilla; vaikeusaste vaihteli teoksen ja ryhmän tason mukaan.

Brita ja Mette pitivät yhteensä neljä opetusdemonstraatiota. Maanantaiaamun tunnilla oppilaina oli SäTen opiskelijoita, päivällä säveltapailu A -ryhmä. Tiistaina näytetunnit pidettiin kahdessa analyysi I -ryhmässä. Opiskelijoiden taustaopinnot poikkesivat siis ryhmittäin, mutta opetus tuntui silti toimivan hyvin; tarjosihan menetelmä jokaiselle jotain. Kielimuuri murtui myös nopeasti. Voimme SibAssa olla ylpeitä opiskelijoidemme valmiuksista ilmaista ajatuksiaan englanniksi. Vain kerran putosin itse jokseenkin täysin kärryiltä: tiistaiaamun ruotsinkieliselle ryhmälle Mette puhui tanskanvoittoista ruotsiaan, mutta oppilaat onneksi ymmärsivät.

Näiden neljän demonstraation aikana analyysin kohteena oli neljä erilaista teosta: katkelma Ingvar Lidholmin teoksesta *Greetings from an old world*, katkelma Karl-Birger Blomdahlin 3. sinfonian 4. osasta, osa *Different kinds* Pelle Gudmundsen-Holmgreenin teoksesta *Territorial sang* bassoklarinetille, pianolle ja sellolle, sekä osa Carl Nielsenin 6. sinfoniasta.

Vierailu liittyi Listen to Scandinavia -projektiin. Tämän projektin idea on kerätä pohjoismaista 1900-luvun musiikkia kuulonvaraisen analyysin materiaaliksi. Projektin kuluessa on tarkoitus tehdä kaksi n. 4 minuutin mittaisia musiikkikatkelmia sisältävää CD-levyä sekä kirja, joka sisältää tehtäviä kustakin musiikkikatkelmasta. Päämääränä on paitsi opetusmateriaalin tekeminen myös pohjoismaisen musiikin levittäminen.

Suomalaisesta musiikista projektiin tulee valitettavasti vain neljä teosta; valtaosa teoksista tulee Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta. Syynä tähän epäsuhtaan on se, että projektin alkuperäiset osallistujat olivat nuo mainitut maat. Vasta se, että EU-rahoituksen edellytys oli myös Suomen ja Islannin ottaminen projektiin mukaan, avasi oven meillekin – mutta samalla jouduimme tyytymään pieneen osuuteen. No, parempi tämä kuin ei mitään, vaikka runsaudenpula kyllä vaivasi, kun pohdimme edustavia ja käyttökelpoisia teoksia.

Suomessa kuulonvaraista analyysia ei Britan ja Metten esittämässä muodossa taida olla opetusohjelmassa misään. Aika ajoin tämänkaltaisia tehtäviä voisi kuitenkin käyttää niin säveltapailu- kuin analyysitunneillakin. Lisäksi ensimmäisen tason tehtävät sopisivat paremmin kuin hyvin Yleisen musiikkitiedon opetukseen, toisen ja kolmannen tason tehtävätkin joiltain osin.

Tuire Kuusi

Gentin kuulumisia

Osallistuin viime keväänä kansainväliseen musiikinteoriaseminaariin (*International Orpheus Academy for Music Theory 2004*), joka pidettiin 14.–18. huhtikuuta Gentissä Belgiassa. Seminaarin englanninkielinen otsik-ko oli ”*Historical Theory, Performance, and Meaning in Baroque Music*”.

Osallistujamäärä oli suhteellisen pieni, noin 35 henkeä, minkä vuoksi ehdinkin vaihtaa muutaman sanan lähes jokaisen osallistujan kanssa. Luennoitsijoita oli kahdeksan, joista kolme USA:sta: professorit **Thomas Christensen**, **Susan McClary** ja **Joel Lester**. Ranskasta oli kutsuttu professori **Gerárd Geay**, Sveitsistä professori **Markus Jans**, Iso-Britanniasta **Peneloupe Gouk** sekä Belgiasta **Sigiswald Kuijken** ja **Marc Vanscheeuwijck**. Osallistujia seminaarissa oli tämän lisäksi myös Hollannista, Italiasta, Saksasta ja Suomesta.

Thomas Christensen on tunnettu musiikinteorian historian asiantuntija ja on mm. 2002 ilmestyneen *The Cambridge History of Western Music Theory*-teoksen toimittaja ja johdannon kirjoittaja. Christensen piti Gentissä kaksi luentoa, joista ensimmäinen käsitteli barokin ajan musiikinteorian rajoja ja toimi samalla seminaarin avausluentona.

Antiikissa muusikolla tarkoitettiin Christensenin mukaan henkilöä, joka ymmärsi musiikista myös sen matemaattiset ja teoreettiset kehikot. Musiikin teoria ei ollut käytännönläheistä vaan abstraktia, ideaalia pohdintaa (*musica theorica*) musiikin olemuksesta. Tämä traditio jatkui aina renessanssiin ja barokkiin asti uudemman *musica practica* -tradition rinnalla. Vuosien 1650–1750 välinen ajanjakso on musiikinteoreettisten julkaisujen kannalta mielenkiintoinen, sillä aikakauden teksteissä heijastuivat uudet teoreettiset mallit, joita tonaalisuus toi tullessaan. Myös julkaisujen määrä kasvoi huomattavasti tuon ajanjakson aikana. Musiikissa tapahtuviin muutoksiin liittyivät läheisesti myös filosofiassa ja luonnontieteissä tapahtuneet tieteellisen maailmankuvan muutokset sekä empiirisen tutkimuksen synty. Kirjoittajien lähtökohdat musiikkiin olivat aiempaa käytännönläheisempiä, vaikka kirjoitusten pohjalla vaikuttikin edelleen *musica theorica*n traditio. Aiheet painottuivat mm. esityskäytäntöihin ja soittotapoihin ja ne oli tarkoitettu yhä useammin käsikirjoiksi esiintyville muusikoille. Kitka *musica practica*n ja *musica theorica*n välillä loikin barokin ajan musiikkikirjoituksiin poikkeuksellisen dynaamista energiaa.

Gérard Geay kertoi 1600-luvun ranskalaisen musiikin editoinnin ongelmista nykypäivänä. Tietyt moodit, esimerkiksi doorinen ja aiolinen moodi, saattoivat Geayn mukaan sekoittua keskenään 1600-luvulla. Tämä tietenkin johtaa kysymykseen, esiintyikö tiettyjä moodeja ylipäänsä musiikissa ”puhtaasti". Myös tilapäiset etumerkit ovat toisinaan pulmallisia editoinnissa ja Geay näytti meille joitakin tapauksia, joissa esimerkiksi laulustemmaan ei ollut merkitty korotuksia, vaikka ne oli merkitty luuttutabulatuuriin. Editoinnissa laulustemmaan siis lisättiin tarvittavat korotukset. Aihe oli sinänsä kiinnostava, vaikken itse olekaan asiaan perehtynyt.

Christensenin ja Geayn luentojen jälkeen seurasi paneelikeskustelu, jonka aiheena oli ”Music Theory and its Disciplinary Boundaries” eli minkälaisia rajoja ja jakoja musiikin teorialla on tai on ollut. Keskustelua syntyi esimerkiksi Carl Dahlhausin musiikinteorian kolmijaosta; vaikka se ei ole ainoa jako, käytännössä useimpien mielestä teoriaan tarvitaan jonkinlaisia rajauksia.[1] Myös spekulatiivinen, abstrakti teoria on edelleen tärkeää Christensenin mukaan. Penelope Gouk huomautti, että ennen 1400-lukua ei ajateltu, miten musiikki vaikuttaa ihmiseen fyysisesti. Vasta kun ilmaisu musiikissa tuli tärkeäksi 1600-luvulla, myös lääketieteessä ruvettiin kirjoittamaan musiikin terveydellisistä vaikutuksista ihmisiin. Goukin mielestä nämä kirjoitukset voisivat myös kuulua musiikinteorian historian piiriin (Goukin omasta luennosta tuonnempana).

Joel Lester puolestaan muistutti paneelikeskustelun osallistujia käsitteiden merkitysten muuttumisesta: kenraalibasso, kontrapunkti tai harmonia eivät enää merkitse täysin samaa kuin barokissa. Tästä hyvänä esimerkkinä on Rameaun 1722 ilmestyneen teoksen *Traite d’harmonié* otsikko – onko kysymys harmoniasta meidän ajattelemallamme tavalla? Rameauhan ei käytännössä kirjoittanut harmonian lineaarisuudesta tai jatkuvuudesta, jotka harmoniaoppiin nykyään sisällytettäisiin. Lesterin mukaan Rameau tosin ymmärsi itsekin, että liikkeen kuvaamista varten tarvittaisiin jokin muu

[1] Christensenin luennon ja *Cambridgen* johdannon mukaan Dahlhaus (1928–1989) jakoi musiikinteorian kolmeen osaan: spekulatiiviseen, regulatiiviseen ja analyyttiseen teoriaan. Näillä teorioilla on omat traditionsa, jotka olisi hyvä pitää erossa toisistaan. Ensimmäinen traditio on jo aikaisemmin tekstissä mainittua matemaattista, abstraktia kirjoitusta musiikista, ja on lähtöisin antiikista. Myöhemmin esim. renessanssiajan kirjoitukset viritysjärjestelmistä olivat usein puhtaasti spekulatiivisia. Regulatiivisen teorian juuret ovat keskiajalta, jolloin mm. *Guido d’Arezzo* (n.995–1033) kehitti nuottikirjoituksen ja solmisoinnin esiasteen omiin käytännön tarpeisiinsa kirkkokuoron johtajana. Analyyttinen teoria on traditioista nuorin, 1800-luvulta, ja sen lähtökohtana on yksittäisten musiikkiteosten tutkiminen suhteutettuna laajempiin musiikillisiin normeihin.

keino. Harmonialla ja kontrapunktilla ei puolestaan ollut niin suurta eroa kuin nykypäivänä, ja toisaalta kontrapunktilla tarkoitettiin myös sävellystä. Mielenkiintoista on, että vaikka Lesterin mukaan esimerkiksi Schenkerille kontrapunkti ja kenraalibasso olivat lähellä toisiaan, 1700-luvulla Fuxin mielestä ne olivat toisistaan erossa olevia asioita. Puhumattakaan siitä, C.P.E. Bach jopa kritisoi kirjassaan *Versuch über die wahre Art das Clavier zu Spielen* (1753) omalla ajallaan esiintyvää ylenmääräistä kontrapunktia!

Onko sellaista nykyajan musiikintutkijoita kiinnostavaa aihetta, josta ei löytyisi kirjoituksia 1600-luvulta? Vaikka tonaalisuus tuli terminä käyttöön vasta myöhemmin, tonaalisuudesta (ja modaalisuudesta) oltiin tietoisia. Mutta esimerkiksi Rameaulla toonika – ja tonaalisuus – määriteltiin dissonanssin kautta (täytyy tietää dominantti, jotta voidaan määrittää toonika [V–I]), vaikka myöhemmin ajateltiin painon olevan enemmän toonikassa (I–V–I). Christensen muistuttikin, ettei ajan kirjoja tehty vastaamaan meidän, vaan oman aikansa kysymyksiin. Ja vaikka nykyaikana tutkija analysoisi musiikkia tutkimuskohteen aikakauden musiikinteorian näkökulmasta, hänen olisi muistettava olla varovainen liian suorien johtopäätösten suhteen ja pyrkiä aina tasapainoiseen, dialektiseen lähestymistapaan musiikissa.

Torstaiaamun aloitti Susan McClary otsikolla ”The Music Itself: Theorizing from Historical Repertories I”. Yksi luennon keskeisistä ajatuksista oli, että 1600-luvun tonaalisuus oli periaatteessa vain yksi tapa muiden joukossa koota musiikkia yhteen; säveltäjät eivät yrittäneet tulla tonaalisiksi 1600-luvulla, eikä musiikilla ollut mitään syytä muuttua modaalista ”paremmaksi”.[2] Modaalisessa musiikissa pystyttiin McClaryn mielestä ilmaisemaan samat asiat kuin tonaalisessakin musiikissa, joskus jopa paremmin. Vaikka musiikkityyli muuttuikin 1600-luvulla, se näytti tapahtuvan ekspressiivisten tarpeiden ja kulttuurissa vallitsevien uusien prioriteettien vuoksi. Yksi tällaisista muutoksista oli ihmisen aikakäsityksen muuttuminen. Kadenssi on musiikissa päättävä ajallinen ele, ja barokissa yritettiinkin löytää keinoja, joilla pidetään ajallista jännitettä yllä. Tästä valaisevana esimerkkinä McClary näytti joitakin Monteverdin *Orfeus ja Euridice*-oopperan päähenkilöiden sävelkielien eroja; Orfeuksen kaikkivoipaisuus Euridiceen (ja koko maailmaan) ilmenee muun muassa sillä, miten hän pystyy hallitsemaan aikaa: eräässäkin resitatiivissa Orfeus laulaa niin, että harmonia pysyy paikallaan ja aika tuntuu pysähtyvän. Aina kun näyttäisi siltä, että

[2] Modaalisessa musiikissa oli useita erilaisia strukruureja, kun taas tonaalisuus oli syvimmällä tasollaan aina struktuuriltaan (toonika–dominantti) samanlainen McClaryn mukaan.

purkaudutaan toonikalle, se kierretään jollain tavalla. Vasta kun Orfeus on sanonut kaiken sanottavansa lukuisine koristeluineen, seuraa lopulta sulkeva kadenssi. Euridicella ei tällaisia hallitsevia eleitä ole, ja hänen aarioissaan harmoniset liikkeet ovat usein epäjohdonmukaisia, jopa outoja. Kaiken kaikkiaan monet säveltäjät risteilivät 1600-luvulla eri ”genreissä” ja sävelsivät välillä tonaalista, välillä modaalista musiikkia aina tarpeen mukaan. Modaalisessa musiikissa ei näin ollen voi olla mielekästä etsiä ainoastaan tonaalisia kohtia. Se, ettei meillä ole analyysitraditiota modaalisen musiikin tutkimiseen, ei tarkoita, etteikö modaalinen musiikki voisi avautua nykyajan teoreetikoille.

Päivän kaksi muuta luennoitsijaa olivat Markus Jans ja Joel Lester. Jans opettaa historiallista satsia Baselin konservatoriossa ja on myös erikoistunut vanhan musiikin esittämiseen. Luennollaan hän käsitteli nk. *rule of the octave*n erilaisia ilmenemismuotoja musiikista ja kirjoituksista käsin.[3] Jansin mukaan oktaavisääntö on (primitiivisessä muodossaan) peräisin jo 1300-luvulta, jossa konsonansseiksi määriteltiin vain priimi, kvintti ja oktaavi. Ne olivat kuin luuranko, jonka epätäydelliset konsonanssit (terssi ja seksti) täyttivät lihalla. Luennollaan Jans soitti pianolla esimerkkejä erilaisista bassoliikkeistä, joihin hän oli tehnyt tyylin- ja ajanmukaiset continuosäestykset. Jans korostikin, että konservatoriotradition kyllästämillä kenraalibassotunneilla saadut opit sitovat muusikkoa liikaa, mikäli tarkoitus on pyrkiä elävään, rikkaaseen continuosoittoon.

Kuten Lesterin luennon otsikosta ”Thoroughbass as a Path to Composition” voi päätellä, kenraalibasso antoi – ainakin barokin ajan muusikoille – suuren osan tarvittavasta informaatiosta ja useat sävellykset tehtiin nimenomaan kenraalibassokulun pohjalta. Bachilla on joitakin sävellyksiä, jotka ovat Lesterin mukaan selviä esimerkkejä ns. improvisaatiotyyliin sävelletystä musiikista.[4] Näitä ovat esimerkiksi DWK I:n preludit C,

---

[3] Ransk. *la règle de l’octave* tarkoitti säestys- ja improvisointitapaa, jossa jokaisella sointuasteella on asteikkokulussa oma, tunnistettava sointumuotonsa. Ainoastaan I ja V aste olivat perusmuotoisia, muut olivat sekstisoinnun erilaisia muotoja. *Règle*n keksijänä pidettiin aikanaan luutisti ja kitaristi *Francois Campion*a (*Traité d’Accompagnement et de Composition selon la règle des octaves de musique* [Pariisi 1716]), vaikka todennäköisesti vastaavia sääntöjä oli erilaisissa käsikirjoissa aina 1600-luvulta asti. Campion sai jo omana aikanaan paljon kritiikkiä *règle*stä, vaikka sen hallitsemista pidettiinkin useimmiten hyödyllisenä taitona, etenkin kosketin- ja näppäilysoittimien opiskelujen alkuvaiheessa. Esimerkiksi C.P.E. Bach näytti vastalauseena Campionin *règle*lle kymmenen muuta tapaa, miten oktaavikulku voidaan myös soinnuttaa.

[4] 1700-luvulla improvisontia kutsuttiin kuvaavasti termillä *preluding* (engl.).

c, D ja e, joista kaikista on olemassa myös varhaisemmat versiot (ne löytyvät Bachin kokoelmasta *Clavierbüchlein vor Wilhelm Friedemann Bach* n. vuodelta 1720).[5] Preludeissa on ensin johdanto, joka esittelee toonikan, sen jälkeen asteittainen bassokulku yli oktaavin, joka johtaa toisinaan pitkällekin dominanttijaksolle. Lopuksi seuraa vielä sulkeva jakso toonikalla. Bassokulkujen samankaltaisuuden lisäksi Lester esitti, että preludit muuttuvat monimutkaisemmiksi: C-duuri-preludi edustaa improvisaatiotyylin yksinkertaisinta esimerkkiä e-molli-preludin ollessa kompleksisin (se on myös preludeista ainoa, johon Bach lisäsi DWK:ssa Clavierbüchleinin varhaisversion säestyskuvion päälle melodian). Seuraavaksi katkelma Lesterin artikkelista ”J.S. Bach Teaches us to Compose: Four Pattern Preludes of the *Well-Tempered Clavier*”:

> I believe that Bach created this compositional lesson quite purposely when he inserted these preludes into the the first volume--- Probably, when Johann Sebastian first wrote these pieces for Wilhelm Friedemann to copy into his *Clavierbüchlein*, Johann was merely content to demonstrate to his young son the variety of textures that one could create to enliven very similar basses---[6]

Näiden preludien sävellystapaan kuului Lesterin mielestä myös pyrkimys kasvavaan kompleksisuuteen (engl. ”principle of heightening complexity”) ja samoin se, että materiaali kertautuu komplisoidummassa muodossa.

Penelope Goukin perjantaiaamun luento erosi selvimmin muista seminaarin luennoista. Gouk on tutkinut, miten lääketieteelliset käsitykset musiikin vaikutuksesta ihmiseen muuttuivat Euroopassa 1400–1700-lukujen aikana ja kuinka pitkälle nämä käsitykset vaikuttivat itse musisointiin. Eräs ongelma musiikinteorian historiassa Goukin mielestä on, että kaikki musiikista kirjoitettu aineisto niputetaan suoraan musiikin teoriaksi ottamatta huomioon kirjoittajan sosiaalista asemaa tai mahdollisia syitä kirjoittamiseen. Toisaalta Goukin tutkimaa lääketieteellistä kirjallisuutta ei perinteisesti ole pidetty musiikinteorian historiaan kuuluvana, sillä sitä eivät kirjoittaneet henkilöt, jotka saivat toimeentulonsa musiikista, vaan oppineet ylemmän

---

[5] DWK I:ssä on yhteensä 11 preludia, jotka löytyvät myös Wilhelm Friedemannin Clavierbüchleinista, mutta ainoastaan em. neljä preludia muuttuivat ratkaisevasti Lesterin mukaan.

[6] College Music Symposium 38 (1998), s.37

sosiaaliluokan henkilöt; lääkärit, luonnontieteilijät tai matemaatikot. Goukin tutkima materiaali näytti, mitä ylempi sivistyneistö ajatteli musiikista tuona aikana, ja olisi todella mielenkiintoista tietää, mihin tutkimustuloksiin hän päätyy aikanaan.

Goukin jälkeen seurasi Christensenin toinen luento, joka käsitteli Rameauta otsikolla ”Rameau as Synthesizer”. *Traité d’harmonié* (1722) oli vasta Rameaun ensimmäinen julkaisu aiheesta, ja esimerkiksi *Génération harmonique* vuodelta 1737 on niin ikään tärkeä teos musiikin harmonian historiassa. Rameau halusi kirjoissaan kanonisoida vanhan teoriatradition uudempaan harmoniaoppiin; *Traité* onkin Christensenin mielestä puhtaasti kartesiolainen teos, jossa yritettiin luoda synteesiä laajemmista intellektuelleista elementeistä ja jossa musiikki on tiede omine (matemaattisine) sääntöineen. Kolmisoinnut ja septimisoinnut olivat Rameaulla harmonian perusta, sillä Rameaun mukaan (ensimmäistä kertaa) jokainen harmonia on joko perus- tai inversiomuotoinen kolmi- tai nelisointu. Konsonanssi (toonika) ja dissonanssi (dominanttisepitimisointu) olivat ensimmäistä kertaa kontrastoivia elementtejä, eivät ainoastaan intervalleja, kuten Fuxilla. Eräs Rameaun tärkeimmistä teoreettisista keksinnöistä, *basse fondamentale,* joka käytännössä tarkoitti soinnun pohjamuotoista bassoa (Rameaun sanoin sointujen inversioissa "impilokoituneena"), on Christensenin mukaan hyvä esimerkki spekulatiivisen teorian yhdistämisestä kanoniseen traditioon. Myös italialainen (pedagoginen) kenraalibassokäytäntö sekä uusimmat mekaniikan lait olivat perustana *basse fondamentale*lle. Aikalaiset kritisoivat Rameauta siitä, että hän käytti tieteellisiä todistuksia ymmärtämättä niitä itse kokonaan. Silti Christensenin mukaan on erittäin merkittävää, että Rameaulta löytyi väittämilleen filosofis-tieteellinen perusta, jolloin musiikillisille tapahtumille annettiin tarkoitus, vaikka tulokset olivat joskus vääristä hypoteeseista johdettuja.

Edellä mainittujen kirjojen julkaisuvuosien välillä tieteellinen ajattelutapa muuttui kartesiolaisesta newtonilaiseksi, ja siksi gravitaatiolaki oli Rameaulla uutena perusteluna harmonisille periaatteille vuonna 1737: kaiken keskus on toonika, jota kiertävät dominantti ja subdominantti (tonaalisuuden planetaariset ulottuvuudet!). Tähän on kuitenkin lisättävä, ettei Rameau ajatellut subdominantin kuuluvan dominantin, vaan toonikan alapuolelle, jolloin subdominantin katsotaan olevan toonikan alapuolinen kvintti. Kaiken kaikkiaan Rameaun rooli barokin ajan musiikinteoriassa on Christensenin mukaan vähintään yhtä ongelmallinen kuin ylipäänsä ranskalaisen musiikin vaikutus barokkimusiikissa, mikä tekee asian tutkimisesta edelleen haastellisen nykyajan teoreetikoille.

Perjantain viimeinen luennoitsija oli MarcVanscheeuwijck, joka on tutkinut nk. Bolognan koulun aikaista barokkimusiikkia esityskäytännön näkökulmasta.[7] Erityisenä tutkimusaiheena Vanscheeuwijckilla on ollut säveltäjä Giovanni Paolo Colonnan hengellinen musiikki.[8] Vanscheeuwijck on tutkinut Colonnan ja tämän vähemmän tunnetun säveltäjäkollegan Petronio Franceschinin Bolognan San Petronion basilikakirkkoon sävellettyä hengellistä musiikkia 1670–1700. Kyseisessä kirkossa on poikkeuksellisen pitkä kaiku, 10–12 sekuntia, jonka on täytynyt vaikuttaa myös säveltämiseen. Ääni kulkee kirkossa niin, että jonkin soitinryhmän soittaessa muut soittimet kuulevat sen kaiun vasta noin sekunnin kuluttua, jolloin jälkikaiku soi yhtä aikaa uudemman sävelen kanssa. Tämän johdosta kirkossa soitetulla musiikilla on hieman utuinen, tunnelimainen sointi (Vanscheeuwijck soitti meille omia äänityksiään kirkosta). Sekä Colonnan että Franceschinin sävellyksissä on huomattava määrä matalia soittimia, mikä viittaisi siihen, että säveltäjät pyrkivät selkeään balanssiin kirkon hankalasta akustiikasta huolimatta. Säveltäjien sävellystyyli oli silti myös erilaista; Colonnan musiikki on kontrapunktisempaa silläkin uhalla, että linjat eivät kuuluisi kovin selvästi, kun taas Franceschini, joka oli ilmeisesti myös San Petronion kirkon sellisti, vaikuttaa käyttäneen enemmän hyödykseen kirkon akustisia ominaisuuksia. Esimerkiksi Franceschinilla duurisointu, joka soi kirkossa erittäin hyvin, on korostetusti käytössä, ja duurisoinnulla saatetaan pysyä hyvinkin pitkään. Vanscheeuwijckin loppupäätelmä luennolla oli, että vaikka epäilemättä voidaan tunnistaa tietty bolognalainen tai jopa san petroniolainen sävellystyyli, näillä säveltäjillä oli omat persoonalliset keinonsa lähestyä sitä.

Seminaarin toinen paneelikeskustelu järjestettiin perjantai-iltapäivän päätteeksi aiheella ”Music Theory and Performance”. Paneelissa oltiin yhtä mieltä siitä, että niin esitys kuin analyysikin ovat tulkintoja. Nämä voivat ja saavat muuttua etsittäessä uusia ideoita ja asioita, joita halutaan korostaa toisten jäädessä vähemmälle huomiolle. Erot teoreetikolla ja esittäjällä ilmenevät usein asioiden esittämisessä: esittäjä näyttää asian soittamalla,

---

[7] Bolognan musiikillisena kulta-aikana pidetään 1600-lukua, jolloin se oli Venetsian ja Rooman rinnalla Italian tärkeimpiä musiikkikeskuksia.

[8] Vanscheeuwijckin kirja *The Cappella Musicale of San Petronio in Bologna under Giovanni Paolo Colonna 1674–96. History – Organization – Repertoire* julkaistiin vuonna 2003 Roomassa; julkaisijana Belgian historiallinen instituutti.

teoreetikko puhumalla ja kirjoittamalla. Etenkin Lesterin mielestä esittäjät ja teoreetikot puhuvat liian usein eri kielillä: teorian opiskelija ajattelee helposti musiikin olevan pelkästään nuoteissa, esittäjälle musiikki konkretisoituu vasta soitettaessa. Tärkeintä olisi, että musiikin opiskelijat saisivat teorian opiskelusta työvälineet itsenäiseen työskentelyyn ja oppisivat ajattelemaan asioita itse.

Lauantaiaamupäivä oli vapaata, joten valitsin opastetun kaupunkikierroksen sijaan omin päin kuljeskelun. Gent on todella ”söpö” reilun 200000 asukkaan kaupunki, jossa on paljon nähtävää; kirkkoja, kanaaleja, pieniä ravintoloita ja putiikkeja. Gent on Belgian flaaminkielisen alueen toiseksi suurin kaupunki, joten kaupoissa asioidessani minulle puhuttiin useimmiten englantia, kun en näyttänyt heistä tarpeeksi flaamilaiselta. Brysselissä viettämäni päivän aikana minulle puhuttiin toisaalta aina ranskaa, ja kuulinkin seminaarin belgialaisilta osallistujilta, että Bryssel on ainoa selkeästi kaksikielinen kaupunki Belgiassa. Torstai- ja perjantai-iltoina meillä ei ollut varsinaista seminaariohjelmaa ja niinpä useat seminaarilaiset keskittyivät kaupungin ravitsemus- ja juomaliikkeiden spekulatiivis-empiiriseen analysointiin. Itse rakastuin jo Liszt-Akatemiassa viettämäni opiskeluvuoden aikana belgialaisiin oluisiin (kyllä, Budapestissa on erittäin hyviä belgialaisia ravintoloita) ja odotinkin innolla, millaista tarjontaa satojen ja tuhansien vaaleiden, tummien, Kriek-, Trappist- jne. oluiden synnyinmaassa on. Ja olihan sitä! Muutamalla eurolla sai maistaa niin alueen erikoisia kuin kuuluisampiakin belgialaisia oluita hyvässä kansainvälisessä seurassa!

Olin muuten niitä harvoja, jotka jakoivat huoneen toisen seminaarilaisen kanssa, ja huonetoverikseni sain italialaisen, Roomassa musiikinteoriaa opiskelevan tytön. Hän kertoi, että musiikinteorian osasto on Rooman Santa Cecilia(!)-konservatoriossa erittäin pieni, alle kymmenen henkeä, mutta sain käsityksen, että heillä on siellä aktiivinen professori, joka tuntee hyvin angloamerikkalaista musiikin teoriaa.

Susan McClary oli eksynyt jonnekin päin Gentiä lauantaina klo 13, jolloin hänen luentonsa olisi pitänyt alkaa, joten Joel Lester ystävällisesti vaihtoi luentoaikansa McClaryn kanssa. McClary saapuikin Orpheus-akatemian luentosaliin hieman hämmentyneenä ja huvittuneena ennen kello kahta mutta aloitti siis luentonsa vasta Lesterin jälkeen.

Lesterin luennon otsikko oli ”An Alternative to ’Musical Form’ in Bach’s Music”. Musiikillinen muoto on Lesterin mukaan terminä anakronistinen, sillä 1700-luvun musiikin teoriassa keskityttiin siihen, miten *sävelletään* erilaisia musiikin genrejä, eikä siihen, miten tietty sävellys

itsessään *toimii*.[9] Bachin musiikissa muoto jaetaan usein liian helposti vain kaksitaitteiseen muotoon tai ritornellomuotoon, jolloin monet preludit, toccatat ja fantasiat jäävät todellisuudessa määrittelemättä – tai sitten ne määritellään muodoltaan vapaiksi. Lester huomauttikin, että jos sävellys määritellään esimerkiksi kaksitaitteiseksi repriisimuodoksi, miten voidaan selittää tähän kategoriaan kuuluvien kappaleiden välillä ilmenevät harmoniset erilaisuudet? Bach saattaa esimerkiksi kadensoida heti ensimmäisen repriisin alussa dominanttiin tai pysyä toonikalla alusta loppuun. Bachin musiikki tarvitsee Lesterin mielestä tämän vuoksi muitakin jakotapoja, ja vastaukset löytyvät usein itse musiikista.

Lesterillä on kolme periaatetta, joiden mukaan Bachin musiikki toimii varsin erilaisissakin genreissä: 1) Teoksen ensisijainen temaattinen materiaali esitetään heti kappaleen alussa. 2) Materiaalin esiintyessä uudestaan intensiteetti kasvaa joka kerralla yhden tai useamman elementin suhteen; dissonanssien, rytmisen tihentymisen, inversioiden jne. Myös jokaisen jakson sisällä intensiteetti kasvaa. 3) Bach jakaa musiikin usein karkeasti ns. *paralleelijaksoihin*.[10] Kadenssit eivät välttämättä merkitse Lesterille uuden jakson alkamista/edellisen päättymistä, vaan sävellykselliset "blokit" voivat myös olla musiikillisia jakajia.[11] Lester lopetti luentonsa retorisiin kysymyksiin; mitkä ovat ne hyödyt, joita teoreetikko saa analyysiinsa tutkimalla musiikinteorian historiaa? Kuinka paljon se lopulta antaa uusia näkemyksiä ja toisaalta miten suuria ovat anakronismin vaarat käyttäessämme aikakauden teoriaa vastaamaan nykyajan kysymyksiin Bachin sävellysten struktuurista?

---

[9] 1700-luvun teoriakirjat olivat nimenomaan sävellysoppaita, esimerkiksi Kochin *Versuch einer Anleitung zur Composition I–III* (1782–93).

[10] Lesterin käyttämä termi, "parallel sections", ilmenee mielestäni selvimmillään inventioissa; Peräkkäiset jaksot alkavat niin, että satsillisesti musiikki etenee samalla tavalla (teemojen tulo eri äänissä), vaikka jälkimmäinen jakso onkin usein intensiivisempi.

[11] Blokeilla Lester tarkoitti sitä, että jokin kokonaisuus koostuu esimerkiksi polyfonisesta jaksosta, jonka aikana kaikki äänet tulevat vuorollaan mukaan. Usein em. blokkien vaihtuminen ja kadenssit ovat samassa kohdassa, muttei aina: Lester esittää artikkelissaan "Heightening Levels of Activity and J.S. Bach's Parallel-Structure Constructions" (Journal of the American Musicological Society 54 [2001]: 49–96) , että esimerkiksi a-molli-inventio jakaantuu kolmeen osaan eli tahteihin 1–6, ja 61/2 – l3 ja 14–25. Lester ei siis ota huomioon paluuta a-molliin tahdissa 18, vaan näkee kolmannen jakson vapaampana ja kompleksisempana, kun sitä verrataan ensimmäseen kahteen, jotka ovat keskenään paralleelisia.

McClaryn toisella luennolla pureuduttiin syihin, jotka johtivat musiikin asteittaiseen muuttumiseen tonaalisesta modaaliseksi sekä eräisiin piirteisiin ranskalaisessa 1600-luvun modaalisessa musiikissa.

1600-luvun ranskalaiseen musiikkiin vaikuttivat suuresti Ranskan hovin ja Ludvig XIV:n, "Aurinkokuninkaan", arvostama mystisismi; ideaalina oli, että aika pysähtyisi ja jokainen hetki olisi täynnä nautintoa, ilman ajatusta tai huolta seuraavasta hetkestä. Ajasta piti voida "astua ulos" ja unohtaa minuutensa. Tämä voisi osaltaan selittää sen hetkellisyyden tunnun, joka joskus liitetään ranskalaiseen 1600-luvun hovimusiikkiin.

Vaikka doorista ja aiolista asteikkoa näytettiin käyttävän modaalisessa musiikissa sekaisin, ne operoivat strukturaalisella tasolla eri tavoin: koska aioliseen asteikkoon ei kuulunut duurimuotoista dominanttisointua, usein IV asteen soinnulla oli tärkeä strukturaalinen merkitys musiikissa. Doorisessa asteikossa usein puolestaan kuudes sävel muuttui kromaattisesti esimerkiksi IV tai V asteelle johtavissa kuluissa. Musiikilliset struktuurit olivat kaiken kaikkiaan hyvin vaihtelevia ja anteliaita modaalisessa musiikissa, eikä kadenssilla sinällään ollut yhtä suurta merkitystä kuin myöhemmässä tonaalisessa musiikissa. Matka/suunta oli vapaa ja musiikin esittäjä ratkaisevassa asemassa jäsentämisen suhteen.

> Not that they [compositions] are planned, you are not in the plan. (McClary)

McClary tarjosi useita syitä siihen, miksi tonaalinen musiikki jäi elämään: 1650-luvun kaupallisen oopperan synty Italiassa johti osaltaan musiikin standardoimiseen. On myös muistettava, että säveltäjä palkattiin usein viimeisenä oopperaproduktioihin, jolloin säveltämiseen tonaalisesti oli puhtaasti pragmaattinen syy; tonaalisella musiikilla oli oma, selvä kielensä, jota pystyi nopeasti tuottamaan. Kansainväliset markkinat kasvoivat huomattavasti 1600-luvun puolivälistä eteenpäin; Corellin julkaistut nuotit, jotka niin hyvin näyttivät tonaalisen musiikin standardoituneet prosessit, levisivät laajalti ympäri Eurooppaa ja herättivät suurta suosiota. Kulttuurin maallistuminen, järkiperäisyys ja periaatteet siitä, miten musiikista piti ajatella, veivät osaltaan pohjaa musiikin mystisemmästä ulottuvuudesta. "Villille" ja hallitsemattomalle musiikille haluttiin antaa suitset, kuten monelle muullekin aikaisemmin ei-järkiperäiselle asialle. Siitäkin huolimatta tonaalinen musiikki ei McClaryn mielestä ollut mikään ilmeinen kehitys tai suunta, johon modaalinen musiikki väistämättä johti, vaan se oli useampien kehityssuuntien summa 1600-luvun kulttuurisessa ja sosiologisessa historiassa.

Launtaipäivän kruunasi Orpheus-akatemian järjestämä illallinen, jossa tunnelma oli korkealla ja ruoka maistuvaa, vaikka alku- ja jälkiruokien tarjoilujen välillä menikin aikaa yli neljä tuntia (ehkä olen tottunut Suomessa liian nopeaan "fast food"-kulttuuriin?)! Erityisesti keskusteluni Christensenin ja McClaryn kanssa olivat antoisia, ja he tuntuivat olevan aidosti kiinnostuneista myös seminaarin opiskelijaosallistujista.

Sunnuntaina olivat jäljellä enää Jansin ja Geayn kakkosluennot sekä "Conclusions and Perspectives" -sessio, jossa pohdittiin seminaarin onnistumista yleisesti.

Jans jatkoi ensimmäisellä luennollaan käsittelemänsä *règle*n valaisemista uusin soittoesimerkein. Geay kertoi luennollaan muun muassa, että 1600-luvulla sävellysten täydellinen julkaiseminen (kaikki stemmat, myös väliäänet) oli harvinaista ja ainoastaan todella menestyneet teokset, kuten Lullyn *Atys* tai *Armide*-oopperat, saivat osakseen tällaisen kunnian. Jos musiikissa oli enemmän kuin neljä ääntä, partituurit redusoitiin vain tärkeimpiin basso- ja sopraanostemmoihin. Mikäli kyseistä musiikkia halutaan esittää nykyaikana, on välttämätöntä, että myös väliäänet pyritään säveltämään tyylinmukaisesti. Geay näytti partituureja, joihon hän oli useiden vuosien kokemuksensa perusteella lisännyt puuttuvat äänet. Siis puhdasta satsityöskentelyä!

Kaiken kaikkiaan teoriaseminaari Gentissä oli osaltani varsin inspiroiva ja valaiseva kokemus. Sävellyksen ja musiikinteorian osastollahan ei ole esimerkiksi erillistä luentosarjaa 1650–1750 välisen ajan musiikin teoriasta, vaikka esimerkiksi C.P.E. Bachin tai Rameaun kirjat ovat tietenkin vapaasti jokaisen luettavissa Sibelius-Akatemian kirjastossa. Itseäni kiehtoi suuresti tämä viiden päivän hyppäys barokkiin ja varhaisklassismiin, varsinkin kun saimme luennoitsijoiksi näin valloittavia persoonia ja huippuasiantuntijoita. Se, mitä muualla Euroopassa ja Amerikassa tällä hetkellä tapahtuu musiikinteorian ja musiikkitieteen saralla, oli myös varsin mielenkiintoista kuultavaa ja herätti spontaaneja keskusteluja usean seminaarilaisen kesken. Kun keskustelutovereina oli aiheeseen perehtyneitä innostuneita muusikoita, kansalliset erot jäivät lopulta hyvin pieniksi, ja uskon jokaisen osallistujan saaneen Gentissä viettämistään päivistä myöhempääkin pohdittavaa itselleen.

Cecilia Oinas