

02 2012

Vol.15

Musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME



Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

02 2012 Vol. 15

Julkaisijat / Publishers

Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto / Sibelius Academy,
Department of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja / Managing editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tämän numeron vastaavat päätoimittajat / Managing editors of this issue

Heidi Westerlund & Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Ulkoasu ja taitto / Design and layout

Lauri Toivio

Kannet / Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset / Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia / Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy / Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

Tilauhinnat / Subscription rates

Ulkomailla / Abroad: 35 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 30 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 15 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 15 Eur (+ postituskulut / shipping)

(sis. alv / inc. vat)

Painopaikka ja -aika / Printed by

Hakapaino, Helsinki, 2012

ISSN 1239-3908 (painettu / printed)

ISSN 2342-1150 (verkkójulkaisu / online media)

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

02 2012 Vol. 15

Heidi Westerlund & Marja Heimonen

Lukijalle / Editorial . . . 4–5

■ Artikkelit / Articles

Ulla Pohjannoro

Kuvittelusta kokeiluun, säännöistä rajoitteisiin.

Tapaustutkimus säveltäjän intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun dynamiikasta . . . 7–37

Marjaana Virtanen

Suomalaiset laulunopiskelijat Nicolaus Rothmühlin luokalla Sternin konservatoriossa Berliinissä 1905–14. Tutkimus oopperakoulun opiskelijoista ja opintojen jälkeisistä työurista . . . 38–52

Teresa Mateiro, Joan Russell & Maria Westvall

Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries . . . 53–64

■ Symposium

Future prospects for Finnish music education: Finnish Keynote Symposium at NNMPF Conference, Reykjavik, 23 February, 2012

Lauri Väkevä

Introduction . . . 65–66

Leena Unkari-Virtanen

Instrumental pedagogy between change and tradition . . . 67–68

Tuulikki Laes

The new possibilities of special music education—towards inclusion? . . . 69–70

■ Katsaukset / Reports

Thomas A. Regelski

Why teach music? Part 2 . . . 71–75

Satu Kiuru

Kuinka voin tehdä kuvaksi sellaista mitä en tiedä?
Taiteellinen toiminta ajattelun aukaisijana . . . 76–83

■ Lectio praecursoria

Heidi Partti . . . 84–89

Inga Rikandi . . . 90–94

■ Ajankohtaista / Actual

Eeva Siljamäki & Minja Koskela

Voimaantumista, vuorovaikutusta ja marginaalien ääniä
– neljäs kansainvälinen musiikkikasvatuksen narratiivisen
tutkimuksen konferenssi Helsingissä . . . 95–97

■ Kirja-arvio / Review

Tuulia Tuovinen

Susan Hallam and Helena Gaunt:
Preparing for success. A practical guide for young musicians . . . 98–100

■ Ohjeita kirjoittajille / Instructions to contributors . . . 101

■ Kirjoittajat / Contributors . . . 102

■ Toimituskunnan lausunnonantajat /
Review readers for the editorial board . . . 103

■ Toimitus / Editorial office . . . 104

Lukijalle / Editorial

Tämän Musiikkikasvatus-lehden artikkelit poikkeavat toisistaan niin aiheidensa kuin tutkimuksessa käytettyjen menetelmien puolesta. Niiden voidaan katsoa ponnistavan myös erilaisista tieteenaloista siitä huolimatta että kukin kirjoittaja tuo oman näkökulmansa nimenomaan musiikkikasvatukseen, musiikin oppimiseen tai opettamiseen. Erot kuvaavat tämän päivän musiikkikasvatuksen tutkimusta, jossa jo tutkijoiden taustat usein eroavat: taustalla voi olla kasvatustiede tai psykologia, jollain musiikkitiede tai jokin muu tieteenala kuten sosiologia. Artikkelit kuvaavat tätä päivää myös siinä, että musiikkikasvatuksen tutkimus ei kohdistu vain muodollisiin ja institutionaalisiin musiikin opettamisen ja oppimisen prosesseihin, vaan se on viime aikoina enenevässä määrin kohdistunut missä tahansa ympäristössä tapahtuvaan musiikilliseen toimintaan ja oppimisen kontekstiin, eli niin sanottuun informaaliin musiikilliseen oppimiseen. Artikkelit kuvastavat myös tällä hetkellä kansainvälisessä tutkimuksessa lisääntyvää kiinnostusta musiikin korkeakouluopetukseen, alueeseen joka on aiemmin jäänyt alamme tutkimuksessa katveeseen.

Lehti sisältää kolme vertaisarvioitua artikkelia joista ensimmäinen, Ulla Pohjannonon artikkeli ”Kuvittelusta kokeiluun, säännöistä rajoitteisiin”, tarkastelee yhden länsimaisen taidemusiikin parissa työskentelevän säveltäjän luovaa prosessia. Tutkimustehtävänä tässä laajempaan tapaustutkimukseen perustuvassa artikkelissa on tarkastella säveltäjän ajattelua sävellystyön aikana seuraamalla sävellyksen valmistumista. Pohjannoro toteaa, että tutkimuksen kohteena olevan säveltäjän sävellysprosessin kuluessa intuitiivisen ja rationaalisen prosessoinnin luonne muuttui kuvittelevasta kokeilevaksi ja sääntöpohjaisesta vaihtoehtojen tarkasteluksi. Prosessin edetessä myös metakognitiiviset sävellystoiminnot eriytyivät. Kirjoittaja luonnehtiikin säveltämistä monimuotoiseksi oppimisprosessiksi, jonka seurauksena säveltäjälle kehittyi toimintatapa, jossa hän luo ja ylläpitää sävellyksen sisäistä esteettistä koherenssia tarkoituksellisen intuition avulla. Rakentaessaan uusia merkityksiä tarkoituksellisen intuition avulla säveltäjä toteuttaa rationaliteetin keskeistä funktiota, joka tutkijan mukaan on kontrolloitua tarkoituksellisuutta. Säveltämistä koskevaa kirjallisuutta on Suomessa ja kansainvälisesti vähän, joten Pohjannonon tutkimus lienee myös kansainvälisesti kiinnostava. Työ täydentää myös suomalaisten musiikkikasvattajien parhaillaan tekeillä olevia lasten ja nuorten parissa tapahtuvaa säveltämisen opettamista koskevia tutkimuksia ja didaktista kirjallisuutta.

Toinen lehden vertaisarvioituista kolmesta artikkelista perustuu Turun yliopistossa työskentelevän Marjaana Virtasen tutkimukseen. Artikkelissaan Virtanen kertoo Berliinissä sijaitsevasta Sternin konservatoriosta, jossa useat suomalaiset muusikot opiskelivat 1900-luvun alussa. Virtasen kiinnostuksen kohteena on erityisesti Nicolaus Rothmühlin oopperaluokka ajanjaksona, jolloin luokalla opiskeli erityisen monia suomalaisia opiskelijoita (1905–14) kuten esimerkiksi Aino Calonius ja Wäinö Sola. Artikkelissa kerrotaan Rothmühlistä opettajana sekä oopperaluokan opiskelun luonteesta, esiintymisten merkityksestä osana opetusta, oopperaluokasta ryhmänä ja opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään opintojen päätyttyä. Kirjoittaja valottaa perinteistä vuosisadan alun konservatorio-opetuksen luonnetta ja mieltää sen yksilöopetuksesta huolimatta koululuokkaa muistuttavana kokonaisuutena, joka vaikuttaa jäseniinsä ja johon myös jäsenet vaikuttavat. Rothmühlin luokassa suomalaiset oppilaat saivat yhtäältä vaikutteita luokkatovereiltaan ja toisaalta antoivat oman panoksensa luokalle ja sen hyväälle maineelle. Tätä luonnehdintaa ja huomiota sadan vuoden takaisesta koulutuksesta voisi verrata tämän päivän vilkkaaseen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa käytävään keskusteluun musiikin oppimisen sosiaalisesta luonteesta sekä vertaistuen, -arvioinnin ja yhteisöllisyyden merkityksestä oppimisessa myös musiikin korkeakoulutuksessa.

Kansainvälisesti ottaen musiikkikasvatuksessa on toistaiseksi tehty vain vähän eri maiden välisiä vertailevia tutkimuksia tai kansainvälisten tutkijoiden yhteistutkimuksia. Tässä suhteessa ala on kuitenkin muuttumassa, ja hyvänä esimerkkinä tästä on nyt julkaistava kolmen eri maan tutkijan yhteisprojekti. Tutkimuksessaan brasilialainen Teresa Mateiro, kanadalainen Joan Russell ja ruotsalainen Maria Westvall ovat selvittäneet yliopistossa musiikin opettajaksi opiskelevien näkemyksiä pedagogisesta sisältötiedosta omissa kotimaissaan. Tutkimus osoitti, että opettajan pedagoginen lähestymistapa, lasten osallistuminen ja heidän musiikilliset kykynsä painoutuivat ja että opettajaksi opiskelevien havainnot olivat samansuuntaisia. Kirjoittajat päättelivät, että huolimatta maantieteellisistä ja kulttuurisista eroista eri maihin vakiintuneessa länsimaisessa koulutusjärjestelmässä vallitsee samantyyppinen käsitys ammattimaisen musiikin opettamisen sisältötiedosta.

Tässä lehdessä julkaisemme myös suomalaisten puheenvuorot pohjoismaisessa musiikkikasvatuksen tutkijoiden ja jatko-opiskelijoiden seminaarissa Islannissa keväällä 2012. Puheenvuoroissa professori Lauri Väkevä, tohtori Leena Unkari-Virtanen ja jatko-opiskelija Tuulikki Laes käsittelevät muutoksen haasteita alallamme. Lehden katsaus-osasto sisältää jälleen kerran Suomessa asuvan amerikkalaisprofessorin, Tom Regelskin kirjoituksen, joka jatkaa hänen lehden edellisessä numerossa aloittamaansa musiikkikasvatuksen tarkoituksien kriittistä pohtimista. "Miksi musiikkia pitää opettaa?" on sarja, jolle on luvassa jatkoa myös lehden seuraavissa numeroissa. Lisäksi julkaisemme kuvataiteilija Satu Kiurun Sibelius-Akatemian syksyllä 2011 järjestämässä taidekasvatuksen tutkimuksen Hollo-symposiumissa pitämän esitelmän perusteella laaditun katsauksen Kuinka voin tehdä kuvaksi sellaista mitä en tiedä?. Lisäksi julkaisemme Heidi Partin ja Inga Rikandin elokuussa järjestettyjen väitöstilaisuuksien lektiot. Väitöstyöt tehtiin Sibelius-Akatemiaan, musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin tohtorikouluun.

Toivotamme sinulle inspiroivia ja ajatuksia herättäviä lukuhetkiä tämän Musiikkikasvatustiedonlehden viidennentoista vuosikerran jälkiosan parissa! ■

Call for papers 2013

**Musiikkikasvatustiedonlehti toivottaa tervetulleeksi artikkeleita
musiikin perusteiden, -teorian, säveltapailun sekä musiikin historian
opettamisen ja oppimisen sekä näihin liittyvien oppiaineiden kehittämisen alueelta.
Käsikirjoitukset pyydetään lähettämään vertaisarviointia varten toimitussihteerille**

15. kesäkuuta 2013 mennessä.

Teeamanumeron toimittaa **Juha Ojala** Oulun yliopistosta, juha.ojala@oulu.fi



SIBELIUS-AKATEMIA
SIBELIUS-AKADEMIN
SIBELIUS ACADEMY

Kuvittelusta kokeiluun, säännöistä rajoitteisiin

Tapaustutkimus säveltäjän intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun dynamiikasta

Johdanto

Säveltäminen on suurimmaksi osaksi ulospäin näkymätöntä ja yksinäistä toimintaa – huolimatta siitä, että säveltäjät usein tekevät yhteistyötä muusikkojen ja muiden alan toimijoiden kanssa. Säveltäjät itse kuvaavat työtään sekä erilaisiksi mystisluonteisiksi kokemuksiksi että tietoiseksi musiikilliseksi ajatteluksi näitä puolia eri lailla painottaen (ks. esim. Hako 2002; Torvinen & Tuovinen 2002). Säveltämistä voidaan siten tarkastella sekä intuitiivisena että rationaalisenä toimintana. Tutkimustietoa säveltäjän työstä on tuotettu musiikkianalyysin perusteella, säveltäjien luonnosten, käsikirjoitusten ja muiden historiallisten dokumenttien avulla sekä haastatteluin. Säveltäjien jälkikäteen antamat selonteot omasta työstään ovat mielenkiintoisia kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneita kertomuksia, joissa faktuaalisten tapahtumien kulku kuitenkin altistuu erityyppisille vääristymille. Näitä ovat erityisesti puheen kommunikatiivinen funktio (ks. Kvale 1996; Moisala 2011) – eli puhujan tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi – sekä pitkiin prosesseihin tyypillisesti liittyvä unohtaminen (Ericsson & Simon 1993[1984]; Perkins 1981, 13–18).

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu säveltäjän säveltämisen aikaiseen ajatteluun (Schön 1983: *reflection in action*) ja erityisesti sen intuitiiviseen ja rationaaliseen luonteeseen, erotuksena retrospektiivisistä tulkitsevista ja selittävästä lausumista (emt.: *reflection on action*). Kysymyksen “miten sävellyksesi ovat syntyneet” sijaan kysyn: “Mitä ajattelit kun kirjoitit tällä tavoin?” Paneudun säveltäjän ajattelun ja toiminnan intuitiiviseen ja rationaaliseen puoleen ja erityisesti näiden väliseen vuorotteluun sekä tarkastelen sitä, miten ajattelun eri muodot ilmenevät¹ erilaisissa sävellystoiminnoissa. Mielenkiintoni kohdentuu erityisesti ajattelun eri muotojen ajalliseen ulottuvuuteen sävellysprosessin eri vaiheissa: tavoitteeni on tehdä selkoa siitä, kuinka säveltäjän intuitiiviset, rationaaliset ja metakognitiiviset sävellystoiminnot vaihtelevat sävellystyön edetessä.

Tutkimus on tyypiltään tapaustutkimus (ks. Stake 1998). Se edustaa laadullista tutkimusparadigmaa, jossa aineiston laajuus ja koodaustapa mahdollistavat rajoitetusti myös määrällisen tarkastelun (Lincoln & Guba 1985, 250). Tutkimuksen epistemologinen eetos noudattaa siten naturalistista lähestymistapaa, jossa kohteena on tutkittavalle ilmiölle luontainen kokonaisuus ja jossa aineisto kerätään ilmiön luontaisessa ympäristössä (Lincoln & Guba 1985, 36–38, 189–192; Denzin & Lincoln 2011, 3–4).² Tässä tutkimuksessa kontekstina on säveltäjän työhuone ja yhden sävellyksen synty. Vähälukuinen ammattisäveltäjien empiirinen tutkimus (ks. yhteenvedot Collins 2005, 2007; Hickey 2002; Wiggins 2007) on muutamaa aivokuvantamiseen perustuvaa tutkimusta lukuun ottamatta (Bhattacharya & Petsche 2001; Petsche 1996) pohjautunut informaatioteorian sävyttämään kokeelliseen viitekehykseen (Collins 2005; Collins 2007; Reitman 1965; Sloboda 1985) tai säveltämistä yleisesti käsitteleviin haastatteluihin (Bennett 1976; Holtz 2009). Tällöin sävellystyö useimmiten erotetaan sille tyypillisestä kontekstista. Aiemmat tulokseni ovat kuitenkin osoittaneet, että tutkitun sävellysprosessin keskeinen determinantti oli yksittäisen sävellyksen identiteettiä määrittävä sumea representaatio (Goel 1995, xii; Reyna 2012), jota säveltäjä itse kutsui identiteetti-ideaksi (Pohjan-

noro 2008). Tutkimuksen säveltäjän työskentelyn yleinen tarkasteleminen ilman ymmärrystä, joka kohdistuu juuri tekeillä olevan sävellyksen identiteetin rakentumista keskeisesti määrittävään elementtiin, identiteetti-ideaan, olisi siten jättänyt sekä koko prosessin että sen yksityiskohtien kuvauksen oleellisesti vaillinaiseksi ja näiden ymmärtämisen jopa vääristyneeksi.

Artikkelini liittyy tutkimusprojektiin, jota varten keräämäni haastattelu- ja käsikirjoitusaineisto on osoittautunut rikkaaksi mahdollistaen erilaisia tutkimuksellisia kysymyksenasetteluita. Projektin ensimmäisessä julkaisussa (Pohjannoro 2008) kartoitin sävellysprosessin vaiheet sekä säveltäjän alkuperäiset ideat ja selvitin niiden merkityksen prosessissa. Toisessa julkaisussa esittelin ja eksplikoin aineiston keruuseen käyttämäni *stimulated recall* -menetelmän sekä analysoin sen tuottaman aineiston luonnetta ja rajoitteita (Pohjannoro 2012). Käsillä oleva artikkeli on toinen kahdesta säveltäjän intuitiivista ja rationaalista ajattelua käsittelevästä kokonaisuudesta. Tarkastelen tässä aineistoani teoriaohjaavasti, toisin sanoen abduktiivista päättelyloogiikkaa käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 1994, 110–117). Analyysi on pääosin määrällistä – tarkastelutavan ollessa toisessa artikkelissa (Pohjannoro painossa a) yksinomaan laadullinen.³ Esittelen ensin intuition ja rationaliteettiin liittyvää tutkimusta tarkoituksenani ymmärtää sävellysjatattelua kognitiivisen psykologian duaaliprosessiteoreettisessa viitekehityksessä (Evans 2011; Stanovich, West & Toplak 2011; Thompson, Prowse Turner & Pennycook 2011), johon suhteutan aineistosta esiin nousseet keskeiset käsitteet. Tämän jälkeen esittelen tutkimustulokseni säveltäjän ajattelun intuitiivis-rationaalista dynamiikasta. Tarkastelen säveltämistä monimuotoisena oppimisprosessina, jonka seurauksena säveltäjälle kehittyy sävellysspesifi *tarkoituksellisen intuition taito*. Sen avulla säveltäjä ylläpitää sävellyksen esteettistä koherenssia kompleksisessa tilanteessa, jonka käsittelyyn rationaalisen ajattelun kapasiteetti ei riitä.

Intuitiosta, rationaliteetista ja niiden vuorottelusta

Kognitiivisen psykologian duaaliprosessiteoreettisen käsityksen mukaan ihminen käsittelee informaatiota kahdella eri tavalla. Ensimmäinen näistä on nopea, assosiativis-automaattinen ja ei-tietoinen; nimitän tätä prosessointitapaa intuitiiviseksi. Toinen prosessointitapa, jota kutsun rationaaliseksi, on hidas, sarjallis-tarkoituksellinen ja tietoinen. (Epstein 2008; Evans 2008; Sloman 1996; Stanovich & West 2000.) Nykyisin ollaan kohtalaisen yksimielisiä siitä, että kumpikin prosessointitapa koostuu vähintään kahdesta erilaisesta prosessityypistä (Evans 2009; Stanovich & Toplak 2012).⁴

Ajattelun ja päätöksenteon tutkimuksessa käydään jatkuvaa debattia inhimillisen rationaliteetin luonteesta ja intuition merkityksestä inhimillisessä ajattelussa, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa (ks. esim. Betsch 2008; Hammond 2007; Kruglanski & Gigerenzer 2011; Stanovich & West 2000 kommenttiartikkeleinen). Osa tutkijoista katsoo intuition olevan sekä laiska että helposti virheitä tuottava ja pitää rationaalista prosessointitapaa ylivertaisena (ks. esim. Kahneman 2003; Stanovich & West 2000). Toiset taas pitävät assosiativis-intuitiivista prosessointitapaa analyttis-rationaalista ajattelua tehokkaampana ja parempana (ks. esim. Dijksterhuis, Bos, Nordgren & van Baaren 2006; Klein 2003; Reyna 2012). Yhä enemmän etsitään näyttöä myös sille, että erityisesti eksperttitasoon osaajat käyttävät tarkoituksenmukaisesti sekä intuitiivista että rationaalis-analyttistä prosessointitapaa aina tilanteeseen ja tehtävään sopivalla tavalla, sitä tehokkaammin mitä monimutkaisemmasta tehtävästä on kyse (Acker 2008; Betsch 2008; Burke & Miller 1999; Epstein 2008; Klein 2003).

Ajattelun prosessointitapojen roolin ja merkityksen lisäksi tutkijoiden käsitykset eroavat myös siinä, miten prosessointitavat integroituvat toisiinsa (Dane & Pratt 2009; Kahneman & Klein 2011). Osa duaaliprosessiteoreetikoista esittää prosessointitapojen olevan rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia (Epstein 2008; Sloman 1996; Smith & DeCoster 2000; Reyna 2012). Toiset olettavat prosessien vuorottelevan siten, että tietyin edellytyksin rationaaliset prosessit voivat kontrolloida ja korjata intuitiivisten prosessien tuottamia virheitä (Evans 2008; Kahneman 2003). Empiirinen tutkimus prosessien valikoitumisesta sekä niiden välisestä vuorovaiku-

tuksesta on alkanut vasta viime vuosina (ks. Thompson ym. 2011). Tässä tutkimuksessa oletan Evansin (2009), Stanovichin (2009) ja Thompsonin (2009) tavoin, että intuitiivisia ja rationaalisia prosesseja ohjaa ja säätelee välittävä mekanismi, jota kutsun Thompsonin (emt.) lailla metakognitioksi. Nimitän tätä perinteistä duaaliprosessiteoreettista viitekehystä metakognitiivisella elementillä laajentavaa mallia Evansin (2009) tavoin hybridiseksi duaalimalliksi (ks. myös Pohjannoro 2013). Käsitukset välittävän mekanismin intuitiivisesta tai rationaalisesta luonteesta vaihtelevat suuresti; ilmiötä myös nimitetään eri tavoin. Palaan kysymyksen metakognition luonteesta tutkimuksen keskeisten käsitteiden määrittelyn yhteydessä.

Intuitiota on tutkittu mitä erilaisimmissa yhteyksissä sosiaalisesta kognitiosta shakkipeli-ongelmiin. Tämä on johtanut siihen, että ei voida tarkasti ottaen olla varmoja, että samoja-kaan käsitteitä käyttävät erilaisiin konteksteihin ankkuroituvat tutkimukset ovat kohdistuneet samoihin ilmiöihin (Dane & Pratt 2009; Gigerenzer & Regier 1996; Glöckner & Witteman 2010a). Myös intuition määrittely ja operationalisointikäytänteet ovat kirjavia.⁵ Esittelen seuraavassa ensin keskeiset intuition liitetyt ominaisuudet, joista tutkimuskirjallisuudessa ollaan jokseenkin yksimielisiä ja joihin sitoudun tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen suhteutan intuition sen tämän tutkimuksen kannalta keskeisiin lähikäsitteisiin ja määrittelen, miten ymmärtän intuition tässä tutkimuksessa. Lopuksi pohdin inhimillisen rationaliteetin olemusta ja sen erilaisia tulkintoja.

Intuitio perustuu pitkäkestoisen muistin syvään juurtuneisiin kokemuksiin, ja se toimii ilman tietoista yrittämistä ja tarkoituksellista pohtimista (Chassy & Gobet 2011; Stanovich & Toplak 2012). Intuitiossa asioita käsitellään holististen assosiaatioiden avulla (Epstein 2008). Siihen liittyy usein tietämisen kokemus tai tunne (Dorfman, Shames & Kihlstrom 1996; Litman & Reber 2005, 445–446); intuitiota kuvataan usein näppituntumaksi, tunteeeksi tai vaistoksi, joka ilmenee myös fyysisinä muutoksina (Damasio 1996). Intuitiolla on luonteenomaista nopeus (Bolte & Goschke 2005; Glöckner & Witteman 2010b; Simon 1995). Plessner ym. (2008, vii) listaavat intuition lähikäsitteitä muun muassa seuraavasti: tiedostamaton havainnointi, sokeanäkö, hahmontunnistus, vaisto, automaattinen prosessointi, kokemuksellinen tieto, hiljainen tieto, tunneäly, nonverbaali kommunikaatio, alustusmuisti, implisiittiset asenteet, ekspertiisi ja luovuus. Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä ovat intuition yhteydet implisiittisen tai hiljaisen tiedon käsitteeseen, oppimisen erilaisiin prosesseihin sekä hahmopsykologiasta peräisin olevaan oivalluksen ja uudelleenahmottamisen ilmiöihin.

Intuitio liitetään implisiittisen kognition ja nykyisin yhä useammin myös oppimisen käsitteisiin (Dorfman ym. 1996; Glöckner & Witteman 2010a, 2010b; Lieberman 2009; Sadler-Smith 2008, 136–143). Oppimista, joka tapahtuu ilman tietoista pyrkimystä, kutsutaan *implisiittiseksi oppimiseksi*. Näin kehittyvää rikasta ja kompleksista tietoa, jonka alkuperästä tai episteemisestä sisällöstä subjekti ei itse ole tietoinen, nimitetään hiljaiseksi (implisiittiseksi) tiedoksi, jota intuitio hyödyntää (Atkinson & Claxton 2000; Epstein 2008; Hogarth 2001; Klein 2003; Smith & DeCoster 2000.) On ilmeistä, että erityisesti eksperteillä myös eksplisiittisen muistin kapasiteetti kasvaa normaalia suuremmaksi (Kalakoski 2001, 2006, 65–76). Eksplisiittisen tiedon intuitiivisen hyödyntämisen edellytyksenä on opitun automatisoituminen (Chassy & Gobet 2011; Bargh & Chartrand 1999; Lieberman 2009; Sadler-Smith 2008). Automatisaatio syntyy harjoittelun tuloksena, ja se perustuu assosiativisiin neuuraaleihin yhteyksiin. Automaattisuus intuition määreenä ei siten viittaa ensisijaisesti siihen, kuinka informaatio on opittu, vaan informaation muistamisen tapaan, joka intuitiossa on implisiittinen ja tiedostamaton (Evans 2008). Eri tavoin syntynyttä implisiittistä tietoa voidaan sitten käyttää päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa, jolloin prosessia kutsutaan intuitioksi. (Betsch 2008; Chassy & Gobet 2011; Dagenbach, Horst & Carr 1990; Dorfman ym. 1996; Hogarth 2001; Lieberman 2009; Sadler-Smith 2008, 129–144; Sinclair 2010, 12–13; Underwood & Bright 1996, 1–40.)

Inkubaation⁶ ja hahmopsykologisen uudelleenahmottamisen ilmiöihin perustuvat tiedostamattomat prosessit liittävät intuitiotutkimuksen luovan ongelmanratkaisun ja oivalluksen

tutkimukseen (Dorfman ym. 1996; Litman & Reber 2005, 445; Sawyer 2011). Yhtäkkinen oivallus on tärkeä käsite luovuuden ja ongelmanratkaisun tutkimuksessa (ks. esim. Sternberg, Lubart, Kaufman & Pretz 2005; Vartanian & Goel 2007; Öllinger & Goel 2010). Käsitteellisestä epäyhtenäisyydestä johtuen en erittele tässä tutkimuksessa intuitiota oivalluksesta. Puhuessani intuitiosta korostan kuitenkin ajattelun prosessiluonnetta. Oivallus-termiä käytän kuvaamaan tämän prosessin lopputulosta, etenkin kun se sisältää uudelleenahmottamisen aspektin.

Määrittelen intuition tässä tutkimuksessa Betschiä (2008, 4; ks. myös Evans 2010) mukailen ajattelun prosessiksi, jonka taustalla on pitkäkestoisen muistin informaatio. Tämä informaatio on hankittu pääosin assosiativisen (implisiittisen) oppimisen avulla, mutta se voi perustua myös eksplisiittisesti opittuun automatisoituneeseen tieto-taitoon. Intuitiivinen prosessointi on ei-tietoista, eikä sitä tai sen perustana olevaa informaation lähdettä kyetä verbali-soimaan (Bowden, Jung-Beeman, Fleck, & Kounios 2005; Simon 1995). En pidä intuitiona sellaisia lajinkehitykseen perustuvia nopeita reaktioita kuten refleksit ja vaistotoiminnot, joiden pohjana ei ole pitkäkestoinen muisti vaan evoluution kuluessa syntyneet aivorakenteet (Betsch 2008, 4). Myös yksinkertaiset muistijälkiin liittyvät affektiiviset assosiaatiot tai ehdollistumisen kaltainen yksinkertainen oppiminen eivät tässä tutkimuksessa edusta intuitiota (vrt. Glöcknerin ja Wittemanin 2010b assosiativinen intuitio). Tein rajauksen, koska katson, että valitsemallani menetelmällä näitä ilmiöitä ei voi tavoittaa.

Seuraavaksi paneudun inhimillisen rationaliteetin kiistanalaiseen ilmiöön. Simonin (1990) käsite ”rajoitettu rationaalisuus” (*bounded rationality*) loi pohjan yleisesti hyväksytylle käsitykselle työmuistin rajoituksiin perustuvasta inhimillisen rationaliteetin rajallisuudesta. Käsite mahdollistaa rationaliteetin tulkinnan joko normatiiviseksi tai instrumentaaliseksi (ks. esim. Gigerenzer & Goldstein 1996; Stanovich & West 2000). Rationaliteettikäsitys on normatiivinen, kun toimintaa ja tehtävän suorittamista verrataan tutkijan esimerkiksi tilastollisten tai loogisten periaatteiden mukaan määrittämään normisuoritukseen. Toiminnan tuloksen tulee siten vastata eksplisiittisesti oikeaksi määritellyä, normatiivista mallitulosta. (Hammond 2007, 77–100.) Suuri osa normatiivisen rationaliteettikäsitäksen omaavasta duaaliprosessiteoreettisesta tutkimuksesta katsoo rationaliteetin rajoitteiden johtuvan joko yksilöllisestä kognitiivisesta kapasiteetista tai tilannetekijöistä. (Stanovich & West 2000.)

Luovat ja erityisesti esteettiset prosessit, joihin säveltäminenkin eittämättä kuuluu, ovat kuitenkin lähtökohtaisesti ennalta määrittelemättömiä (Sparshott 1981), eikä niitä voida mallintaa etukäteen normatiivisen rationaliteetin edellyttämällä tavalla (Öllinger & Goel 2010). Tässä tutkimuksessa tulkitsenkin rationaliteetin instrumentaaliseksi Epsteinin (2008), Kleinin (2003) ja Hammondin (2007) tavoin. Instrumentaalisen rationaliteettikäsitäksen mukaan toimintaa ja sen oikeellisuutta arvioidaan suhteessa reaali maailman olosuhteisiin, sen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja tilannekohtaisiin päämääriin. Yksilö voi päätyä tavoitteidensa kannalta tarkoituksenmukaiseen, ja siten välineellisesti rationaaliseen lopputulokseen, eri tavoin ja perustein: taustalla voi olla joko intuitiivinen tai rationaalisanalyttinen ajattelu. Vastaavasti molemmat päättelyn tavat voivat olla virheellisiä, siis instrumentaalisesti ei-rationaalisia. (Hammond 2007, 29–54.)⁷

Tässä tutkimuksessa tarkoitan rationaalisella prosessointitavalla kontrolloitua, työmuistiin perustuvaa tiettyyn eksplisiittisesti ilmaistuun tietoon tai havaintoon perustuvaa tilanteen käsittelyä. Kootusti totean, että jos ja kun inhimillinen rationaliteetti on aina rajallinen, on se erityisen suuressa määrin sitä luovissa prosesseissa. Rationaliteettia ei ole tällöin järkevää määrittää tiukoin normatiivisin kriteerein. Seurauksena tästä olisi joko tutkimuskentän rajoittaminen kokeellisesti tutkittavissa olevaan, toisin sanoen riittävän yksinkertaiseen ja määritettävissä olevaan rationaliteettiin – tai sitten rationaliteetin hylkääminen kokonaan luovissa prosesseissa. Tämä puolestaan olisi vastoin sekä arkikokemuksta että raportoimiani toimia, joissa säveltäjä operoi täysin tarkoituksellisesti ja tietoisesti ja tilanteeseen nähden myös systemaattisesti, sanalla sanoen järkevästi (Pohjannoro 2008).

Tutkimuksen toteuttaminen ja keskeiset käsitteet

Tutkimuksen informanttina oli alalla yli 10 vuotta toiminut suomalainen länsimaisen taidemusiikin ammattisäveltäjä. Säveltäjä edustaa korkeasti koulutettua suomalaisten nykysäveltäjien joukkoa, jolle modernin projekti⁸ on ollut itsestään selvä lähtökohta. Tutkimusprosessin aikana syntynyt sävellys on noin 15 minuuttia kestävä kvartetto lyömäsoittajille ilman perinteistä melodista tai harmonista elementtiä. Se sisältää kolme ilman osataukoa esitettävää osaa. Sävellyksen materiaali koostuu tahtiviivoin kirjoitetusta “tahtimusiikista”,⁹ sekuntinotaatiolla kirjoitetusta “sekuntimusiikista” sekä sekuntimusiikkiin perustuvasta “melodiasta”. Kullakin materiaalityypillä on oma soinnillinen karakterinsa. Sävellyksen perusideana on tutkia tahti- ja sekuntimusiikin ilmentämiä erilaisia musiikillisia aikakäsityksiä. Sen dynaamisen ytimen muodostaa keskiosa. Siinä säveltäjä käsittelee ensimmäisessä osassa esittelemiänsä materiaaleja, tahti- ja sekuntimusiikkia, muunnellen ja yhdistellen niitä teemojen tavoin ja rakennellen niiden välille erilaisia siirtymiä. Tavoitteena on saavuttaa materiaalien välille saumaton jatkumo: kuulija ei enää huomaa, milloin tahtimusiikki muuttuu sekuntimusiikiksi ja päinvastoin. Kolmas osa on eräänlainen laajennettu kooda. Ensimmäisessä osassa hallinnut tahtimusiikki pilkistää siinä esiin sekuntimusiikin seasta enää fragmentaarisiin väliintuloin. Osa huipentuu temppele- ja savikellojen esittämään “melodiaan”, jota eri soittajat soittavat vuorotellen keskiaikaisen *hoquetus*-tekniikan¹⁰ omaisesti.

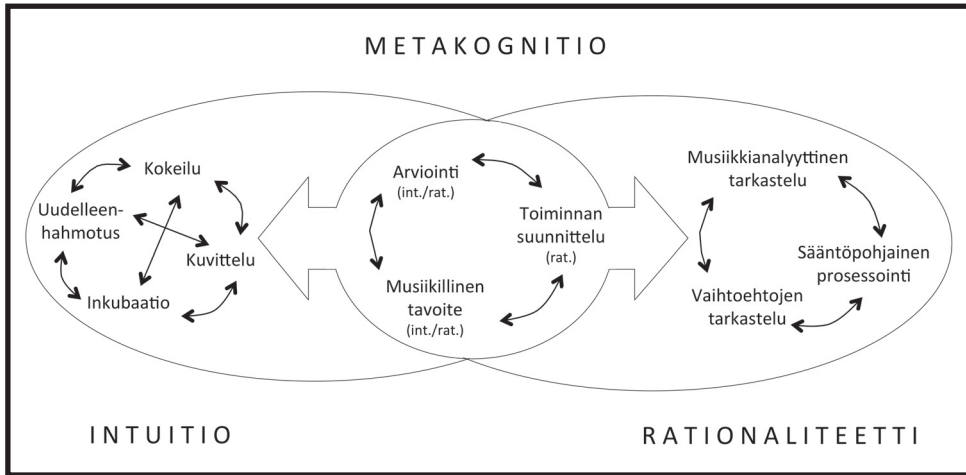
Keräsin tutkimuksen aineiston säveltäjän työhuoneella 2004–2005 edellä kuvaamani sävellyksen valmistamisen aikana joulukuusta tammikuuhun. Aineisto koostuu *stimulated recall*-menetelmällä kerätystä sanatarkasti litteroidusta haastattelupuheesta sekä sävellysprosessiin liittyvistä luonnoksista ja partituuriversioista. Str-menetelmän avulla voidaan tietyin rajoituksin jäljittää tehtävän aikana tapahtuvaa ajattelua ilman, että tehtävän suorittaminen häiriytyy. Haastatteluissa ajattelu palautetaan mahdollisimman pian jälkikäteen mieleen ulkoisten virikkeiden, tässä tapauksessa sävellyskäsikirjoitusten avulla. (Ericsson & Simon 1993[1984]; Gass & Mackey 2000; Lyle 2003; Patrikainen & Toom 2004; Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010.)¹¹

Haastatteluja oli orientaatio- ja täydennyshaastattelu (eivät str-haastatteluja) mukaan luki- en kaikkiaan 12, pituudeltaan keskimäärin noin 40 ja yhteensä 409 minuuttia. Litteroitu haastatteluaineisto on laajuudeltaan 81 sivua ja noin 29 000 sanaa, joista orientaatio- ja täydennyshaastatteluiden osuus on 2 700 sanaa. Aineiston käsikirjoitusmateriaali on peräisin varsinaisten str-haastattelujen ajalta, lukuun ottamatta viimeisiä säveltäjän tulostamia lähes valmiita partituuriversioita, joita ei enää käsitelty haastatteluissa. Käsikirjoitusaineisto muodostuu 11 käsin kirjoitetusta luonnoksesta, neljästä materiaalituloksesta ja 17 tietokoneelta tulostetusta monesti käsin kirjoitettuja täydennyksiä sisältävästä partituuriversiosta. Käsikirjoitusten luokittelussa noudatin säveltäjän omaa kielenkäyttöä. Koko tutkimusaineisto (käsikirjoituksista valokopiot) on kirjoittajan hallussa.¹²

Tutkimuskirjallisuus ei tuota yhtenäistä käsitteellistä määritelmää intuitiivisille ja rationaalisille prosessointitavoille tai niitä säätelevälle metakognitiolle. Ilmiöt operationalisoidaan dekontekstualisoitujen tehtävien avulla, joissa ajattelu erotetaan luonnollisesta yhteydestään. Tutkija joko manipuloi koearjestelyin koehenkilön käyttämään tiettyä prosessointitapaa tai päättlee vastauksen perusteella jälkikäteen, kumpaa ajattelun muotoa on käytetty. Yleensä oletetaan rationaalisen ajattelun olevan parempi, jolloin koasetelma joko edellyttää tai ainakin edistää rationaaliteetin esiintymistä. Seurauksena tästä intuition parhaat puolet eivät pääse tutkimustuloksissa esiin. (Betsch 2008, 17–18.) Loppujen lopuksi voidaan perustellusti kyseenalaistaa, onko koehenkilö todellakin käyttänyt tutkijan haluamaa tai vastauksesta päättel-mää prosessointitapaa (Dane & Pratt 2009; Gigerenzer & Regier 1996). Joka tapauksessa ajattelun monimuotoisuus ja prosessointitapojen vuorottelun osuus jäävät useimmiten kokonaan tutkimusasetelmien ulkopuolelle (ks. kuitenkin Alter, Oppenheimer, Epley & Eyre 2007; Simmons & Nelson 2006; Thompson ym. 2011).

Ajattelun, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon tutkimus tarjosi siten varsin vähän tukeaa eri prosessointitapojen ja metakognition tunnistamiseksi laadullisesta naturalistisesta aineistosta. Rakensin analyysikehikon lopulta teoriaohjaavasti siten, että etsin haastattelupuheesta sävellystoimintoja kuvaavia ajatuskokonaisuuksia ensin aineistolähtöisesti. Tämän jälkeen tyyppittelin koodaukset ja nimesin alustavasti näin syntyneet luokat. Seuraavassa vaiheessa analysoin aineiston uudestaan. Jäsensin nimeämiäni sävellystoimintojen luokkia hybridisen duaalimallin, toisin sanoen metakognitiolla laajennetun duaalimallin, perusteella siten, että voin liittää ne intuitiivisiin, rationaalsiin tai näitä sääteleviin ja ohjaaviin metakognitiivisiin prosesseihin (ks. Evans 2008, 2009; Stanovich 2009; Pohjannoro 2013; Thompson 2009; Thompson ym. 2011).

Seuraavassa esittelen tutkimuksen keskeiset empiiriset käsitteet: intuitiiviset, rationaaliset ja metakognitiiviset sävellystoiminnot sekä niihin liittyvät koodit ja näistä muodostuvan analyysikehikon (ks. kuvio 1).¹³



Kuvio 1. Tulkinnan keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet.

Edellä esittämiäni määritelmien perusteella intuitiiviset sävellystoiminnot erottaa rationaalista sävellystoiminnoista se, että säveltäjä ei kyennyt eksplikoimaan ajattelunsa perusteita tai lähtökohtia. Intuitiivisen ajattelun olen koodannut kolmeksi erilaiseksi sävellystoiminnoiksi: Ensimmäinen intuitio voi ilmetä mentaalisenä *kuvitteluna* ja toiseksi konkreettisenä *kokeiluna*, jossa nuotteja luonnostellaan paperille tyyliin “lisään tänne yhden jutun ja katson mitä se vaikuttaa” (P2/69/S/IV¹⁴). Kolmanneksi intuitiivinen ajattelu voi manifestoitua hahmopsykologiasta tuttuina *uudelleenahmottamisen* ilmiönä, jossa ajatusrakenteet muuttuvat yhtäkkiä ja yllättäen siten, että vanha ilmiö nähdään uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta.¹⁵ Neljänneksi intuitiiviseen toimintaan liittyy myös *inkubaatioksi* kutsuttu ilmiö, jossa ongelmaa käsitellään tiedostamattomasti (ks. viite 6).

Rationaalinen sävellystoiminto perustuu johonkin jo olemassa olevaan ja tiedostettuun lähtökohtaan. Rationaalisen prosessointitavan katsomalla olevan käytössä silloin, kun säveltäjä ilmaisee tai muutoin osoittaa (1) käyttävänsä ennalta päätettyä eksplikoitua sääntöä tai kriteeriä luodessaan, pohtiessaan, muokatessaan tai järjestellessään uudestaan jo olevassa olevaa materiaalia tai pohtiessaan, miten joku asia seuraa toista – *sääntöpohjainen prosessointi*; (2) etsivänsä tai tarkastelevansa vaihtoehtoisia ratkaisumalleja – *vaihtoehtojen tarkastelu* tai (3) kiinnittäväänsä tietoisesti huomion sävellyksen tiettyyn kohtaan ja eksplikoit tämän huomion musiikkianalyttisellä kuvailulla – *musiikkianalyttinen tarkastelu*. Vaihtoehtojen tarkastelu ja sääntöpohjainen prosessointi voivat olla loogis-analyttisiä, mutta usein ne eivät kuitenkaan noudata näitä sääntöjä täydellisesti ja esimerkiksi tarkastele kaikkia mahdollisia vaihtoehtoja. Myös itse

luotu tai intuition antama sääntö tai kriteeri tekee näkemykseni mukaan sitä noudattavan toiminnan rationaaliseksi (ks. Sloman 1996; Smith & DeCoster 2000). Sääntöpohjaiseen prosessointiin ja vaihtoehtojen tarkasteluun liittyy usein ulkoisten representaatioiden käyttö, toisin sanoen luonnostelu (Goel 1995, 193–195), mutta ne voivat tapahtua myös pelkästään mentaalisesti. Kuvittelusta ja kokeilusta kaikki kolme rationaalista sävellystoimintatapaa eroavat sen perusteella, että ne perustuvat jo olemassa oleviin representaatioihin (ulkoisiin tai sisäisiin); sen sijaan kuvittelu ja kokeilu tuottavat kokonaan uusia representaatioita. Haastattelupuheessa säveltäjä ei tällöin ilmaise selvästi, mistä tietty ajatus on peräisin.

Metakognitiivisten toimintatapojen tehtävä on säännellä ja ohjata rationaalisen ja intuitiivisen prosessointitapojen vuorottelua (Thompson 2009). Säveltäjän metakognitiiviseksi sävellykselliseksi toiminnoksi määrittelen *musiikkilisten tavoitteiden asettamisen, arvioinnin ja toiminnan suunnittelun*. Vallitseva käsitys on pitkään liittynyt metakognition ja sitä lähellä olevan kognitiivisen kontrollin ilmiön tarkoituksellisten ja tietoisien ilmiöiden, toisin sanoen rationaliteetin piiriin (Flavell 1976, 232; Hommel 2007). Tämän tutkimuksen kannalta on huomionarvoista, että viime aikoina on kuitenkin ryhdytty ajattelemaan osan metakognitiivisista (Koriat, Ma'ayan & Nussinson 2006; McGuire & Botvinick 2010; Sun & Mathews 2012) ja kognitiivisen kontrollin (Blais 2010; Blais, Harris, Guerrero & Bunge 2012; Bruya 2010; Deroost, Vandenbossche, Zeischka, Coomans & Soetens 2012) prosesseista olevan implisiittisiä.¹⁶ Metakognition suhde rationaliteettiin ja intuitioon on alan tutkimuksessa ajankohtainen ja kiisteltykin kysymys, jota olen käsitellyt toisaalla (Pohjannoro 2013). Päädyin aineistoni tukemana erittelemään musiikkilisten tavoitteen asettamisen ja arvioinnin toiminnoista niiden intuitiiviset ja rationaaliset ilmentymät. Metakognitiivisen toiminnan rationaliteetin aste perustuu rationaliteettimäärittelmäni mukaan siihen, kuinka selkeästi säveltäjä eksplikoi toiminnan taustalla olevan ajattelun lähtökohdat. Tämän perusteella aineiston toiminnan suunnittelua kuvaavat lausumat määrittäivät pelkästään rationaalisiksi.

Sävellystoimintojen rinnalla olen koodannut lausumat myös sen perusteella, ilmaisevatko ne varmuuden tai epävarmuuden kokemuksia.¹⁷ Lisäksi olen koodannut kaikki säveltäjän huokaukset. Huokauksien tulkitsen ilmentävän säveltäjän ahdistuneisuutta ja osin myös kyllästymistä. Yhdessä epävarmojen ja varmojen ilmausten kanssa ne muodostavat *sävellyskokemusten* kokonaisuuden. Näitä olen toistaiseksi käyttänyt toistaiseksi ainoastaan sävellysjaksojen konstruoinnissa.

Aineiston lopulliseksi koodausten määräksi tuli 1168, joista 553 liittyi sävellysjatteluun ja 615 sävellyskokemuksiin. Toinen luokittelija teki rinnakkaisen koodauksen koodiluettelon ja koodien kirjallisten kuvausten perusteella. Rinnakkaisluokittelu tehtiin ositetulla materiaalilla kolmessa vaiheessa, jonka jälkeen oli saavutettu riittäväksi katsomani konsensus yhteisistä koodausperiaatteista.

Seuraavassa kolmessa tuloksia esittelevässä haastattelusitaatein nimetyssä luvussa tarkastelen intuitiivisten, rationaalisten ja metakognitiivisten toimintojen osuutta sävellysprosessin eri vaiheissa. Ajatuksena on etsiä selitystä ajattelun ja toiminnan tapojen sisäiseen dynamiikkaan ja niiden väliseen vuorotteluun prosessin eri vaiheissa. Tästä eteenpäin käytän menneitä aikamuotoa, kun katson haastattelupuheen kuvastavan säveltäjän faktuaalisia, esimerkiksi luonnosmateriaalin perusteella validoitavissa olevia toimintoja. Preensisiä käytän silloin, kun korostan kyseessä olevan oma tulkintani.

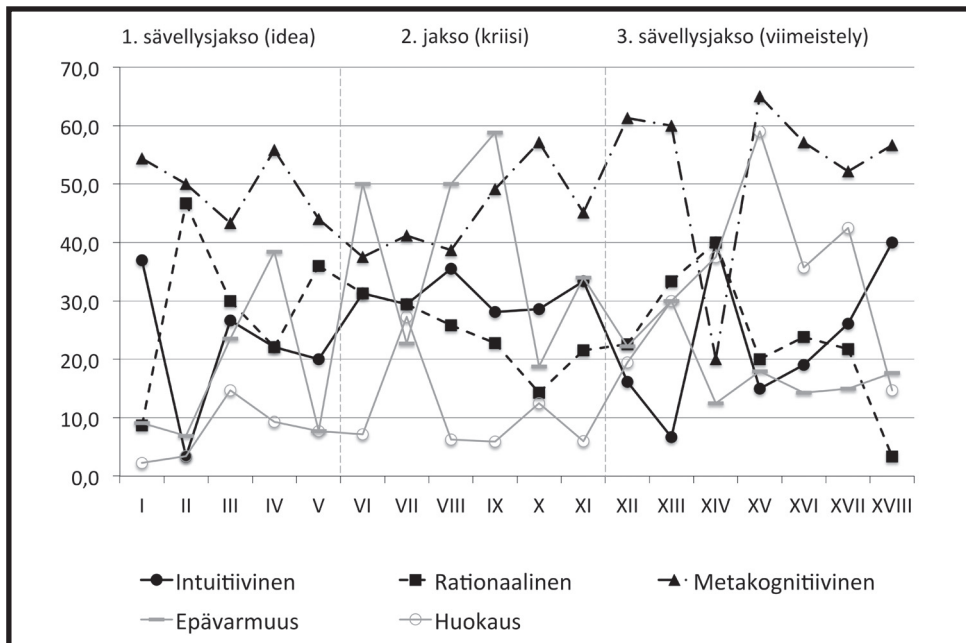
Innostuksesta kriisin kautta kyllästymiseen: "Mitä enemmän on, sitä enemmän avautuu uusia ongelmia."

Intuitiivista prosessointia oli kaikista koodauksista (n=553, ks. taulukko) reilu neljännes (25,9 %) rationaalisten lausumien osuuden ollessa hieman pienempi (23,5 %). Metakognitiivisen toiminnan osuus oli melko tarkalleen puolet (50,6 %) kaikista aineiston lausumista. Sävellyskokemuksellisista koodauksista epävarmuuden ilmauksia oli runsas neljännes (26,9 %). Huokauksien osuus oli vajaa viidennes (17,5 %) ja varmojen ilmausten osuus reilu puolet (55,6 %) kaikista kokemuksellisista lausumista.

Koodi/Sävellysvaihe	1. sävellysjakso (idea)					2. sävellysjakso (kriisi)						3. sävellysjakso (viimeistely)								Yht.	%
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII			
INTUITIIVINEN	17	1	8	19	5	5	5	11	16	4	17	5	1	4	3	4	6	12	143	25,9%	
Kuvittelu	13	0	4	2	1	2	1	8	7	2	10	2	1	1	1	1	4	0	60	10,8%	
Kokeilu	2	1	4	16	3	3	2	2	5	2	4	2	0	3	2	1	2	11	65	11,8%	
Inkubaatio	2	0	0	1	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8	1,4%	
Uudelleenahmotus	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	2	1	0	0	0	2	0	1	10	1,8%	
RATIONAALINEN	4	14	9	19	9	5	5	8	13	2	11	7	5	4	4	5	5	1	130	23,5%	
Musiikianalyttinen tarkastelu	4	2	1	12	6	2	3	3	5	0	3	3	3	2	2	4	1	0	56	10,1%	
Vaihtoehtojen tarkastelu	0	0	1	3	0	0	2	3	4	2	3	1	1	1	1	0	1	0	23	4,2%	
Sääntöpohjainen prosessointi	0	12	7	4	3	3	0	2	4	0	5	3	1	1	1	1	3	1	51	9,2%	
METAKOGNITIIVINEN	25	15	13	48	11	6	7	12	28	8	23	19	9	2	13	12	12	17	280	50,6%	
Arviointi	5	8	6	24	6	3	2	1	8	4	11	3	3	2	5	3	2	8	104	18,8%	
Arviointi (I)	4	6	5	17	4	2	0	1	3	1	2	1	0	0	3	1	2	5	57	10,3%	
Arviointi (R)	1	2	1	7	2	1	2	0	5	3	9	2	3	2	2	2	0	3	47	8,5%	
Musiikillinen tavoite	13	4	2	19	4	2	2	9	9	4	8	12	5	0	1	6	6	5	111	20,1%	
Musiikillinen tavoite (I)	12	1	1	16	3	1	1	6	7	2	8	6	0	0	0	5	1	4	74	13,4%	
Musiikillinen tavoite (R)	1	3	1	3	1	1	1	3	2	2	0	6	5	0	1	1	5	1	37	6,7%	
Toiminnan suunnittelu	7	3	5	5	1	1	3	2	11	0	4	4	1	0	7	3	4	4	65	11,8%	
Yhteensä	46	30	30	86	25	16	17	31	57	14	51	31	15	10	20	21	23	30	553	100,0%	
KOKEMUKSELLEISET KOODIT	44	29	34	86	26	14	22	32	51	16	50	36	20	16	39	28	40	34	617	100,0%	
Varmuus	39	26	21	45	22	6	11	14	18	11	30	21	8	8	9	14	17	23	343	55,6%	
Epävarmuus	4	2	8	33	2	7	5	16	30	3	17	8	6	2	7	4	6	6	166	26,9%	
Huokaus	1	1	5	8	2	1	6	2	3	2	3	7	6	6	23	10	17	5	108	17,5%	

Taulukko. Koodaukset sävellysvaiheittain ja -jaksottain.

Seuraavassa tarkennan huomion sävellystoimintojen esiintymiseen sävellysprosessin eri vaiheissa ja niistä konstruoiduissa kolmessa sävellysjaksossa. Tarkastelua varten vakioin sävellystoimintoja kuvaavien lausumien vaiheittaiset lukumäärät siten, että kussakin vaiheessa on yhtä paljon eri toimintoja kuvaavia lausumia yhteensä, samalla kun vaiheiden sävellystoimintolausumien sisäiset suhteet säilyvät ennallaan. Vastaavan vakioinnin tein erikseen sävellysjaksottaisessa tarkastelussa. Näin mahdollistuvat eri sävellystoimintojen osuuksien vaiheittaiset ja jaksottaiset vertailut.¹⁸ Muunnos oli tarpeellinen, koska eri sävellysvaiheita ei ollut haastatelussa käsitelty yhtä paljon, mistä johtuen vaiheittaiset yhteenlasketut sävellystoimintoja kuvaavien lausumien kokonaismäärät vaihtelevat.



Kuvio 2. Intuitiivisia, rationaalisia ja metakognitiivisia sävellystoimintoja kuvaavien lausumien suhteelliset osuudet (%) sävellysvaiheittain (roomalaiset numerot kuvion alalaidassa). Epävarmoiksi tulkittujen lausumien ja huokausen suhteelliset osuudet (%) on laskettu erikseen suhteessa kaikkiin vaiheittaisiin kokemuksellisiin lausumiin.

Intuitiivisten ja rationaalisten sävellystoimintojen sekä kokemuksellisten ilmausten vaihtelun perusteella jäsenin sävellysprosessin kolmeksi sävellysjaksoksi (kuvio 2). Ensimmäisessä ja viimeisessä sävellysjaksossa rationaliteetti oli kokonaisuudessaan intuitiota vahvempi – siitä huolimatta, että sävellysprosessi sekä alkoi että loppui symmetrisesti intuitiivisen prosessoinnin huippuvaiheisiin. Keskijakso oli selkeästi intuitiopainotteinen. Sävellysjaksojen konstruointiin vaikuttivat myös niiden tunnelmaa ilmentävien kokemuksellisten lausumien jakaumat. Keskimmäinen sävellysjakso erottui laittimmaisista jaksoista suuren epävarmuutensa perusteella. Viimeisessä jaksossa taas ahdistuneisuutta ja kyllästymistä ilmentävien huokausten määrä nousi merkittävästi.

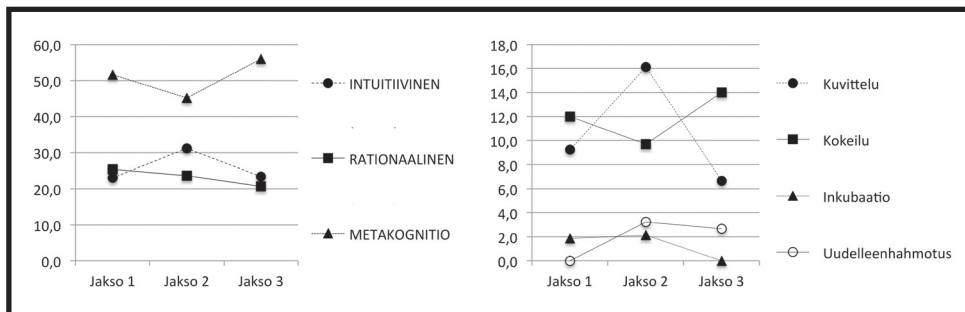
Ensimmäinen sävellysjakso (I–V vaiheet) käsitti ajallisesti kolmisen viikkoa, lukuun ottamatta orientaatiohaastattelua kolme kuukautta ja alkuideoiden kirjaamista 11 kuukautta ennen varsinaista sävellystyön alkamista. Jaksoon sisältyivät sävellyksen identiteetti-idean kirkastuminen, perusmateriaalien¹⁹ luominen ja niiden ensimmäiset kirjaukset partituuriin. Intuitiivinen ideatyöskentely ensimmäisessä sävellysjaksossa oli prosessin keskeinen käynnistävä ja energisoiva alkuvoima. Tästä huolimatta rationaalisten lausumien osuus oli jakson aikana intuitiivisia lausumia suhteellisesti suurempi. Tämä johtuu ensimmäisen sävellysvaiheen jälkeisestä systemaattisesta materiaalityöstöstä. Ideat syntyvät kohtalaisen nopeasti – tässä on kuitenkin huomattava se, että perusidea oli syntynyt kuukausia ennen varsinaista sävellysprosessin alkua sekä se, että inkubaatiovaiheen pituutta ei ole aineistoni perusteella mahdollista määrittää. Sen sijaan materiaalityöskentely oli aikaa vievää ahkerointia työpöydän ääressä. Työskentely on määrätietoista ja säveltäjä vaikuttaa sekä innostuneelta että luottavaiselta. Kuitenkin selkeä epävarmuuden kasvu oli huomattavissa jakson loppua kohden, mikä ennakoி seuraavan jakson ongelmia.

Keskimmäinen sävellysjakso (VI–XI) kesti vajaat kaksi viikkoa ja on prosessin kriisijakso. Sen aikana ratkaisemattomat ongelmat kasaantuivat yksi toisena jälkeen ratketakseen lopulta ketjumaisesti ja nopeasti peräjälkeen (XI). Kriisijakson luonteen kannalta oli merkittävää, että sen aikana intuitio oli rationaliteettia vahvempi, toisin kuin ensimmäisessä ja viimeisessä jaksossa, lukuun ottamatta ensimmäisen ja viimeisen vaiheen intuitiohuippuja. Alkujakson sujuvuus ja luottavainen ilmapiiri katoavat kriisijaksossa epävarmuuden lisääntyessä merkittävästi. Ongelmia kertyi toinen toisensa perään, alkaen kysymyksellä ensimmäisen osan kahden tahtimusiikkitaitteen etenemisen ”logiikasta”. Siirtyminen sävellyksessä eteenpäin tärkeitä kysymyksiä ratkaisematta jätti partituuriin suuria aukkoja. Ongelmien kasautuminen johti lopulta kriisiin säveltäjän huomattaessa niiden keskinäisen riippuvuuden (ks. Pohjannoro painossa a, kuvio 3). Kriisi ratkeaa säveltäjän konstruoidessa tahti- ja sekuntimusiikin välisiä siirtymiä. Hän keksii materiaalien fragmentoitumisen idean ja hahmottaa toisen osan koko sävellyksen dramaturgiseksi keskiöksi. Kriisin ratkaisemisessa säveltäjä käytti kaikkia itselleen tyypillisiä työskentelyn ja ongelmanratkaisun tapoja (ks. Pohjannoro 2008, 251). Prosessoinnin ja työtapojen toiminnallinen moninaisuus näkyi sävellystoimintojen jakauman tasaisuutena vaiheissa IX–XI.

Kolmas sävellysjakso (XII–XVIII) käsitti useampia viikkoja; jakson loppupuolella työskentely oli viimeistelevää ja tarkentavaa ja vuorotteli uuden sävellyksen projektin kanssa. Jakso alkoi, kun kriisin (X–XI) jälkeen rationaliteetin suhteellinen osuus nousi selkeästi intuition yläpuolelle säveltäjän palatessa materiaalin tutkimisen pariin. Kolmas sävellysjakso poikkesi aiemmista jaksoista siinä mielessä, että sen aikana metakognitiivinen toiminta oli suurimmillaan ylittävän useasti jopa intuitiiviset ja rationaaliset sävellystoiminnot. Metakognitiivisen toiminnan ja huokausten – toisin sanoen ahdistuneisuuden ja kyllästymisen ilmausten – lisääntyminen kuvastaa loppujakson kriisivaihetakin puuduttavampaa luonnetta, jossa ”ei tässä nyt enää mitään innovaatioita tarvita, pitää vaan tehdä tää loppuun” (P10/153/M/XVII). Jakson loppua kohden intuitiivisten lausumien osuus kasvoi, ja loppujakso olikin sitten intuitiivisen ajattelun suhteellista kasvua kohti suurinta huippuaan. Intuition luonne on kuitenkin nyt muuttunut alkuvaiheeseen verrattuna, mitä tarkastelen seuraavaksi.

Intuitio ja rationaliteetti sävellysprosessin eri vaiheissa: "Lisään tänne yhden jutun ja katson miten se vaikuttaa."

Sävellysjaksottaissa tarkastelussa intuitiivisia sävellystoimintoja kuvaavien lausumien osuus muodostaa ylösalaisen loivan U-käyrän, jossa intuitio suurin suhteellinen esiintymä on kriisijaksossa (kuvio 3). Intuitiiviset sävellystoiminnot erittelevä tarkastelu osoittaa intuition luonteeseen muuttuneen prosessin aikana: Ensimmäisessä, ideoiden ja materiaalien luomisen ja kehittelyn sisältävässä sävellysjaksossa, intuitiivinen toiminta sisälsi lähes yhtä paljon kokeilua ja kuvittelua (kuvio 4). Jakson sisäisessä vaiheittaisessa tarkastelussa (kuvio 5) tulee ilmi, että *kuvittelulausumia* esiintyi eniten ideoiden luomisen yhteydessä (I) ja silloin, kun säveltäjä kirjasi aineksen suoraan partituuriin kuten sekuntimusiikkimateriaalin syntyessä (III).



Kuvio 3. Intuitiota, rationaliteettia ja metakognitiota ilmentävien lausumien suhteelliset (%) osuudet eri sävellysjaksoissa.

Kuvio 4. Intuitiivisia sävellystoimintoja kuvaavien lausumien suhteelliset osuudet (%) eri sävellysjaksoissa.

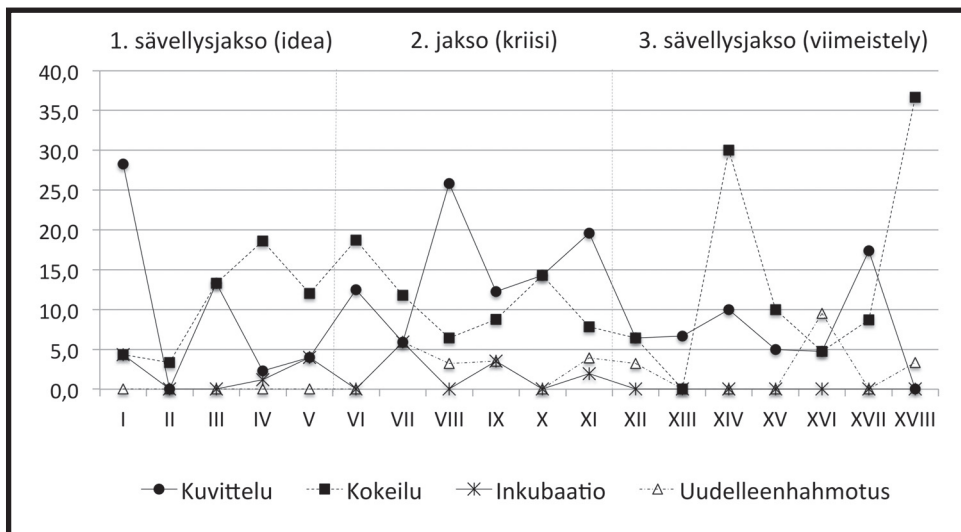
Kokeilua ja kuvittelua yhdistelevä toimintastrategia, jossa tehdään ensin jakson alku ja sen loppu ja mietitään sitten, miten sinne päästään (ks. Pohjannoro 2008), on yksi säveltäjälle tyypillinen keino fasilitoida keksivää toimintaa, toisin sanoen järjestää intuitiolle mahdollisuus työskennellä. Säveltäjän omin sanoin ilmaistuna:

No tää on siis ihan tyypillistä silleen, että tuota tavallaan se kun mä kirjoitan tämmöisen käsinkirjoitetun jutun koneelle, niin se ALKU pysyy suht samanlaisena.

Joo, nää kolme elettä.

Ja sit se loppupuoli rupee muuttumaan. Se johtuu joko siitä, että siinä vaiheessa kun mä rupean kirjottamaan koneelle, niin mä niinku ajattelen sen vielä uudestaan. Toisaalta mä en niinku haluaisi kirjoittaa sitä kauhean moneen kertaan uudelleen. Et se on tavallaan myös niin kuin työekonomiakysymys. (P5/138–140/S/IV)

Säveltäjän intuitiivisten toimintojen repertuaari oli monipuolisimmillaan kriisijaksossa. Kuvittelu oli vielä tällöin säveltäjän keskeisin intuitiivinen toiminto. Kolmannessa sävellysjaksossa intuitiivisen toiminnan painopiste muuttui kuitenkin kuvittelusta kokeilevaksi. Nuotit piirtyvät suoraan ajatuksista partituuriin, mutta toisin kuin kuvittelussa niillä on nyt referenssi aiemmin syntyneessä aineksessa. Säveltäjä toimii kokeillen erityisesti silloin, kun ei tarvitse keksiä mitään aivan uutta, vaan pikemminkin täydentää partituuria jo olemassa olevan aineksen lomaan ja siihen tukeutuen. Näin on esimerkiksi ensimmäisen ja toisen sävellysjakson vaihteessa, kun säveltäjä operoi perusteellisesti tutkitun tahtimusiikkimateriaalinsa parissa soveltaen ja sijoittaen sitä osaksi ensimmäistä taitetta. Viimeisessä jaksossa, kun myös sekuntimusiikin materiaalia oli käytetty ja muokattu intensiivisesti siirtymien rakentelun yhteydessä, kokeilu oli tärkein intuitiivinen sävellystoiminto.



Kuvio 5. Intuiivisten sävellystoimintojen suhteellinen (%) esiintyminen eri sävellysvaiheissa ja -jaksoissa.

Kuvittelu painottui prosessin ensimmäiseen vaiheeseen ja kriisiytyvään keskijaksoon. Tämä on luonnollista epävarmassa tilanteessa, jossa valmista nuottitekstiä, johon uudet ideat pitäisi suhteuttaa, on vähän tai ei ollenkaan: säveltäjän on korvattava ei-vielä-olemassa-oleva referenssi (nuottiteksti) kuvittelemalla. Vastaavasti *kokeilua* oli aluksi vähän. Se lisääntyi kuitenkin välittömästi sen jälkeen, kun säveltäjä oli saanut systemaattisesti kehitellyn perusmateriaalinsa siihen kuntoon, että voi ryhtyä soveltamaan sitä käytännössä, toisin sanoen asemoida materiaalia partituurin tiettyyn kohtaan (III; materiaalin systemaattinen konstruointi on luonnollista nähdä säveltäjän strategiana päästä alkuun, kuten myöhempi lainaus [P4/17–20/T/II] tässä luvussa osoittaa). Keksinnän, eli sävellysprosessin kontekstin sisäisen uuden luomisen, on loogista olettaa olevan huipussaan sävellysprosessin alkupuolella ja kriisivaiheessa. Tarvemmin ilmaisten uutuuden paikka säveltäjän ajattelussa muuttuu: Uuden keksintä kohdistuu prosessin alussa enemmän sävellyksen rakenteen kannalta perustavanlaatuisempiin, sävellyksen syvärakenteeseen liittyviin seikkoihin. Prosessin loppupuolella uuden luominen suuntautuu väistämättä enemmän sävellyksen pintaan. Uutuuden paikan lisäksi myös sen luonne muuttuu. Loppujaksossa kahden viimeisen vaiheen merkittävimmät uudet keksinnöt tapahtuvat nimittäin uudelleenahmotuksen kautta; sävellysprosessin alussa uudelleenahmotuksia esiintyy vain vähän. VII vaiheessa säveltäjä yhtäkkiä hahmotti sävellyksen kolmessa osassa yhden osan sijasta. Myös siirtymätaitteen fragmentoitumisen säveltäjä keksi hahmottamalla jo tehtyä uudella tavalla:

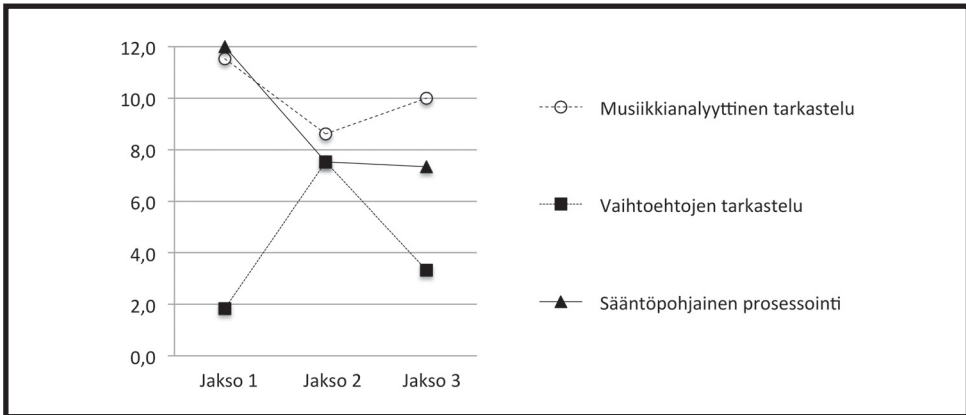
Mut et sitten kun mä rupesin miettimään niinku sitä musiikillista tapahtumaa sillä lailla, että mitä näitten kahden pisteen välillä nyt voisi tapahtua... Ja idea oli se... [-] Että siinä olis semmoinen fragmentoituminen. (P7/27–29/F/VII.)

Onkin johdonmukaista ajatella, että prosessin edetessä ja valinnanmahdollisuuksien koko ajan kavetessa todennäköisin ja ehkä jopa ainoakin mahdollisuus laajaa käsittelyä vaativien, esimerkiksi muotoon liittyvien syvätason ongelmien, ratkaisuun on juuri asioiden oivaltavassa uudelleenahmotuksessa. Prosessin alkuvaiheessa sen sijaan uudelleenahmottamisen tarvetta ei vielä ole: mitä voisi hahmottaa uudestaan, kun tahdit ovat suureksi osin tyhjiä ja mahdollisuuksia täynnä?

Sävellystyön edetessä säveltäjän valinnanmahdollisuudet kaventuvat jokaisen uuden valinnan ja keksinnän seurauksena: Käsikirjoitukseen pikku hiljaa kiinnitetyt ajattelun tulokset

muodostavat prosessin kuluessa kumuloituvan referenssin, johon säveltäjä perustaa ja suhteuttaa uudet ajatuksensa, konstruoivan estetiikkansa mukaisesti. Tämän seurauksena prosessin edetessä on yhä enemmän sellaista, josta säveltäjä voi konkreettisesti lähteä liikkeelle, sellaista, johon kaikki uusi suhteutuu ja vertautuu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita intuitiivisen toiminnan merkityksen vähentymistä, vaan sen luonteen muuttumista. Viimeisen jakson kokeilevaa intuitiota voidaanakin kokonaisuudessa tulkita toiminnan automatisoitumisena. Ajattelu etenee sujuvasti, ja säveltäjän ilmoituksen mukaisesti ”intuitiivisesti”, toisin sanoen automatisoituneesti, aiempien ratkaisujen ja luotujen periaatteiden sekä kokemusten mukaisesti ja pohjalta, uutta luovan, kuvittelevan ja keksivän intuition sijasta.

Rationaalisia sävellystoimintoja kuvaavien lausumien määrä pysyi läpi prosessin kohtalaisen tasaisena laskien kuitenkin hieman loppua kohden (kuvio 3). Intuition tavoin myös rationaliteetti muuttaa toiminnallista muotoaan työn edetessä. Sävellysjaksoista rationaalisin, ensimmäinen jakso, oli toimintoprofiililtaan erityinen: se sisälsi vain vähän *valintojen tarkastelua*, mutta vastaavasti erittäin paljon *sääntöpohjaista prosessointia* ja kasvavassa määrin *musiikkianalyttistä tarkastelua* (kuvio 6). Keskijaksossa eri rationaaliset toiminnot esiintyivät tasavahvoina; myös valintojen tarkastelun rooli oli nyt merkittävä. Viimeisessä jaksossa valintojen tarkastelua kuvaavien lausumien osuus pieneni jälleen ja rationaliteetti painottui nyt musiikkianalyttiseen tarkasteluun. Tämä on ymmärrettävää: partituuria oli paljon ja jo taakse jääneisiin kohtiin palaaminen ja niiden uudelleentyöstäminen edellyttävät nuotteihin kirjoitetun lukemista ja muistiin palauttamista.



Kuvio 6. Rationaliteettia ilmentävien lausumien suhteelliset (%) osuudet eri sävellysjaksoissa.

Ensimmäisen sävellysjakson toisessa vaiheessa säveltäjä ryhtyi luomaan ja kehittelemään systemaattisesti musiikillista materiaaliaan alkuideoittensa pohjalta (kuvio 7). Säveltäjä konstruoi sekuntimusiikin materiaalin sääntöpohjaisesti ja ei-kontekstuaalisesti, toisin sanoen siten, että sille ei vielä ollut olemassa varsinaista paikkaa sävellyksessä; toki säveltäjä laatimansa rakenneluonnoksen perusteella oli jo päättännyt aloittaa koko sävellyksen tällä materiaalilla.

Onk' se vaan kivaa vai toivot' sä et joku huomaa tai onk' se vain tapa tehdä jotain? [Viittaus puheen kohteena olevaan materiaalitaulukkoon, jossa säveltäjä laatii systemaattisesti perusrhythmeistään erilaisia muunnoksia.]

Se on tapa päästä alkuun.

Eiks' olis helpompaakin tapaa, joka kuitenkin olis kuultuna yhtä mielekäs?

Niin no yksityiskohtien tasolla tietysti. Mutta toisaalta tässä tulee samalla pohtineeksi noitten rytmimallien soveltuvuutta laajemmille tasoille kuin yksittäisten nuottien – nuottien kohdalle. (P4/17–20/T/II)

Sääntöpohjainen prosessointi oli kyseessä myös silloin, kun säveltäjä toimi tieteen tahtoen kontrastoiden tai muunnellen jo olemassa olevia elementtejään. Prosessissa esiintyi muitakin tilanteita, joissa on mahdollista puhua musiikillisten elementtien tai niiden ominaisuuksien 'johtumisesta' tai 'seuraamisesta' toisistaan.

Materiaalin systemaattinen luominen ja kehittäminen eivät olleet ainoa rationaalisen ajattelun vallitsema tilanne. Kun on olemassa jo luonnoksia tai valmista partituuriksi asti kirjoitettua musiikkia, sitä on mahdollista tarkastella musiikkianalyttisesti. Musiikkianalyttistä tarkastelua esiintyi suhteellisesti eniten ensimmäisessä sävellysjaksoissa, mutta sen osuus oli merkittävä läpi koko prosessin. Se olikin säveltäjän rationaalisen toiminnan yleisin toiminto edustaen siten säveltäjälle tyyppillisintä rationaliteettia. Musiikkianalyttistä tarkastelua ilmentävät lausumat sisälsivät säveltäjän kuvailevaa kommentointia tai tietoista huomion kiinnittämistä ideoihin, luonnoksiin tai partituuriversioon jo kirjoitettujen musiikillisten elementtien tiettyyn parametriin tai kokonaisuuteen. Analyttinen huomio voi luonnollisesti kohdistua kaikkiin musiikillisen ilmaisun tasoihin musiikillisesta materiaalista ja pienistä motiivinkaltaisista eleistä aina kokonaisuuteen asti.

Mutta ajatus on se, että – että pulssi säilyy koko ajan. Toisaalla se on sellainen tiheä 16-osapulssi. Se ei nyt tarkoita ihan jatkuvaa 16-osaliikettä, mutta että kaikki rytmit on ikään kuin poimittu tommoisesta tasaisesta 16-osajatkumosta. (P5/25/T/V)

No nyt mä yritän hahmotella tätä loppupuolta vähän jäsentyneemmin. Se on sellaista pötkylää vaan. Et jos tässä olisin kolme tämmöistä isompaa osaa. (P3/46/T,S,F&M/VII)

Vaihtoehtojen tarkastelua ilmaisevia lausumia esiintyi haastattelupuheessa rationaalista toimintoista vähiten. Se ja sääntöpohjainen prosessointi muodostavat samankaltaisen toisilleen vaihtoehtoisen tai korvaavan prosessointitavan kuin kokeilu ja kuvittelu ovat intuition piirissä (kuten myös inkubaatio ja uudelleenahmotus): vaihtoehtojen tarkastelu ja kokeilu (uudelleenahmotus) toimivat parhaiten tilanteissa, joissa toiminnalle on jo olemassa taustaa tai referenssiä, johon se voidaan suhteuttaa. Sääntöpohjainen prosessointi ja kuvittelu (inkubaatio) puolestaan ovat hyödylliset silloin, kun säveltäjä lähtee tyhjästä tai muutoin epäselvästä tilanteesta. Eniten säveltäjä konstruoi erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja kriisijaksossa. Säveltäjä mietti erilaisia tahti- ja sekuntimusiikin etenemisen tapoja sekä näiden keskinäisiä suhteita, tutkailli toisen osan tahti- ja sekuntimusiikin välisten siirtymien eri keinoja ja järjestyksiä sekä pohti vaihtoehtoja sävellyksen kokonaisuutoratkaisuille ja sekuntimusiikin sisäiselle dramaturgialle.

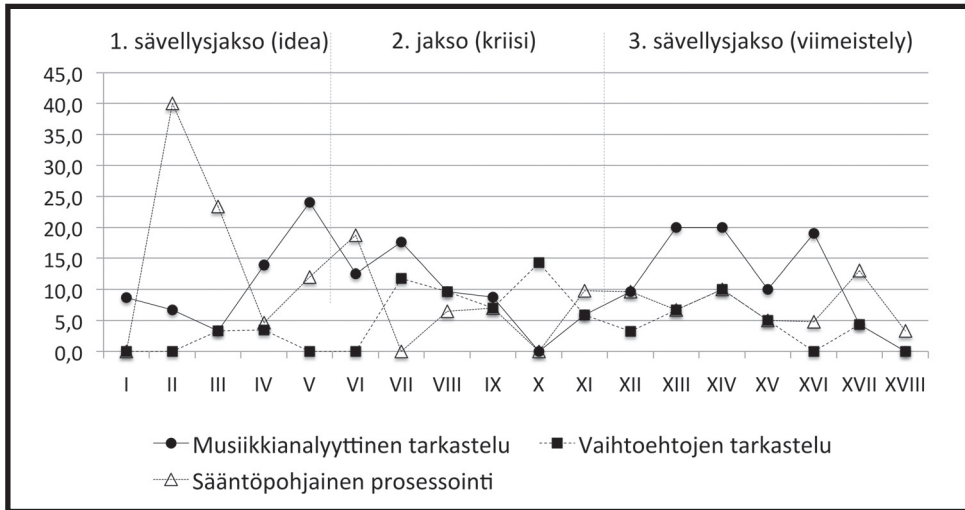
Vaihtoehtojen tarkastelun dynamiikka tulee ymmärrettäväksi, kun huomioidaan sävellystyön alun ongelmat vaihtoehtojen mittavasta määrästä (ks. myös Policastro 1995, 100, 1999; Sloboda 1985, 123). Ensimmäisessä sävellysjaksoissa vaihtoehtojen vertailu oli mahdotonta, koska niitä oli yksinkertaisesti liikaa ja niitä rajoittavat ehdot vielä liian epämääräisiä:

Onks' tässä nyt kaikki mitä tähän mennessä on?

Suunnilleen. Emmä edes tiedä kuinka paljon tähän mennessä on. Mitä enemmän mietti sitä enemmän on. Niin ja toisaalta sitä enemmän avautuu uusia ongelmia ratkaistavaksi. Ja sen takia mä en jaksa sitä vielä käydä miettimään. Nää on oikeastaan sillä tasolla nämä pohdiskelut, että näin voisi tehdä. Ja että tästä mä aion aloittaa. Jos ei jotakin muuta parempaa ilmaannu näköpiiriin. Mutta että se mitä lopulliseen kappaleeseen päätyy niin on vielä ihan toinen juttu. (P1/55–56/T&S/I)

Sen sijaan toisessa jaksossa säveltäjän oli mahdollista ikään kuin teoretisoida eri vaihtoehtoja, jotta hän voisi rajoittaa niiden määrää. Säveltäjän taktiikka onkin ryhtyä etsimään perusteita ja keinoja rajausten tekemiselle, toisin sanoen "kokoava ajatus" (P6/9/S/IX) tahti- ja se-

kuntimusiikkien prosesseille – sen sijaan, että hän laatisi suoraan vaihtoehtoja ja tutkisi sitten konkreettisesti niiden toteuttamiskelpoisuutta. Tosin kyllä tehdessään yhden tuloksettomaksi osoittautuneen syrjäpolun kriittisessä X vaiheessa hän toimi näinkin: säveltäjä suunnitteli siirtymätaitteesta erillisten jaksojen laajaa kokonaisuutta päätyen kuitenkin lopulta yhtenäiseen muotoratkaisuun, jonka intuitio oli tuottanut jo aiemmin, mutta johon säveltäjä ei ollut tyytynyt. Palaan tähän rationaalisen prosessoinnin ajattelua tukkeuttavaan vaikutukseen seuraavassa luvussa arviointiin liittyen sekä johtopäätösten yhteydessä.



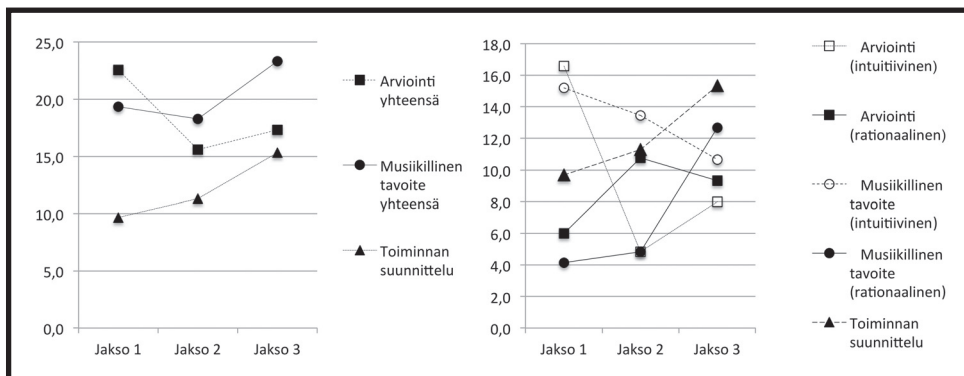
Kuvio 7. Rationaalisten sävellystoimintojen suhteellinen (%) esiintyminen eri sävellysvaiheissa ja -jaksoissa.

Metakognitiiviset sävellystoiminnot:

“Että on joku lähtökohta, josta voi lähteä liikkeelle.”

Yhden sävellyksen valmistaminen on pitkä prosessi, jonka hallitseminen niin sisällöllisesti kuin ajallisen edistymisenkään kannalta ei ole itsestäänselvyys. Jo pelkästään muistettavan aineksen määrä kasvaa suureksi. Tutkimuksen säveltäjän työskentelyssä oman toiminnan säätely ja ohjaaminen muodostivatkin tärkeän osan. Metakognitiivisia lausumia oli aineistossa yhteensä reilu puolet (n=280) kaikista lausumista. Näistä *toiminnan suunnittelua* kuvaavia lausumia oli runsas viidennes (23,2 %). *Musiikillisten tavoitteiden* asettamista kuvaavia lausumia oli kaksi viidestä (39,6 %) *arviointilausumien* osuuden ollessa vain vähän pienempi (37,1 %). Kaikista metakognitiivisista lausumista olen tulkinnut intuitiivisiksi alle puolet (46,8 %). Arvioivista lausumista yli puolet ja musiikillisista tavoitteista jopa kaksi kolmesta oli intuitiivisia; toiminnan suunnittelu oli aineiston perusteella aina rationaalista, kuten olen jo todennut.

Metakognitiivisten sävellystoimintojen kehityskaaresta voidaan sanoa yleisesti, että musiikillisten tavoitteiden asettamisen ja toiminnan suunnittelun suhteelliset osuudet kasvoivat prosessin kuluessa, kun taas arvioinnin osuus väheni (ks. kuvio 8). Toimintojen sisäinen dynamiikka paljastuu kuitenkin vasta, kun tarkastelu eriytetään metakognitiivisen prosessoinnin intuitiivisiin ja rationaalisiin sävellystoimintoihin (kuviot 9 ja 10).



Kuvio 8. Metakognitiota ilmentävien lausumien suhteelliset (%) osuudet eri sävellysjaksoissa.

Kuvio 9. Metakognitiivisten sävellystoimintojen intuitiiviset ja rationaaliset muodot erittelevät suhteelliset (%) jakaumat eri sävellysjaksoissa.

Intuitiivisia musiikillisia tavoitteita säveltäjä asetti vaihtelevan säännöllisesti koko prosessin ajan, kuitenkin loppua kohden hieman väheten. Sen sijaan rationaalisten tavoitteiden osuus oli selkeästi suurin viimeisessä sävellysjaksoissa. Selitän tätä ilmiöllä, jossa ei-tietoisilla asioilla on taipumus tulla tietoisuuden piiriin (Perkins 1977), kun intuition antamia ajatuksia kirjataan ylös ja niiden prosessointia jatketaan: Musiikilliset tavoitteet, alkaen ideoiden intuitiivisista ja abstrakteista esiintymistä, konkretisoituvat prosessin kuluessa. Samalla ne nousevat yhä enemmän tietoisiksi tavoitteiksi, jotka liittyvät tiettyyn spesifin sävellyksen kohtaan. Musiikillisten tavoitteiden tietoisuuden tason nousun lisäksi tietoisuuden ala kasvaa, kun säveltäjä voi suhteuttaa tavoitteet ja myös niiden implikaatiot yhä enenevässä määrin sävellyksen kokonaisuuteen. Esimerkiksi kriisivaiheessa XI säveltäjä ei kyennyt asettamaan tavoitteita rationaalisesti, vaan toimintaa ohjasi intuitiivinen tavoitteenasettelu (ks. kuvio 10). Sen sijaan XIII vaiheessa kriisin lauettua säveltäjän tavoitteet tahti–sekuntimusiikkisiirtymien rakentelussa olivat puhtaasti rationaaliset: tahti- ja sekuntimusiikin materiaaleja ja niiden välisiä siirtymiä oli tässä vaiheessa käsitelty ja tutkittu jo niin monin tavoin, että säveltäjän tunsu niiden tavan käytettyä erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. Tämä tietämys mahdollisti tietoisien ja täsmällisen tavoitteenasettelun. Intuitiivisten musiikillisten tavoitteiden nouseminen tietoisuuden piiriin on sävellysprosessin kokonaisuuden tasoinen ilmiö, mutta sama ilmiö esiintyy myös mikro-tasolla prosessin eri jaksoissa ja episodeissa (ks. Pohjannoro painossa a; esimerkkiepisodi 2 keskimmaisesta sävellysjaksoista).

Myös seuraavat lainaukset tahti- ja sekuntimusiikin soinnillisen ja karakterieron kehittelystä ilmentävät tiedostamisen tason nousua musiikillisen tavoitteen asettamisessa. Ensimmäisessä, intuitiivisessa tavoitelausemassa, kummankin materialityypin soinnillinen luonne on vielä mielikuvien tasolla: säveltäjä ei eksplikoivasti tavoitettaan muutoin kuin kertomalla sointien olevan erilaiset. Jälkimmäinen lainaus edustaa rationaalista tavoitelausemaa sekuntimusiikin sointi-ideasta. Säveltäjä eksplikoivasti tavoitteensa, kun hän kuvailee sekuntimusiikin karakterin luonnetta ja liittää sen identiteetti-ideoihin (sekuntimusiikki-)ajan luonteesta sekä eri aikakäsitteiden välisestä dialogista.

Tämän pulssiin sidotun ajan ja ei pulssiin sidotun ajan välinen täytyy olla jotenkin niin, että niiden täytyy olla eriluonteisia. Että se tukee sitä pulssillisuutta tai pulssittomuutta. (P1/50/T&S/I)

Mutta se ei toistaiseksi oo nyt tavoitekaan tässä, tässä kohdassa. Vaan samalla että näissä on kaksi erilaista lähestymistapaa AJAN jäsentämiseen, sitä ikään kuin TUKEE, sen tavalla on jollain kanssa saman suuntainen ajatus, tai siis tää tempo- ja karakterimaailma. Et sem-

moinen tietty hidas leijuvuus, mikä tässä sekuntimusiikissa ainakin TOISTAISEKSI on. Niin ehkä se viitottaa sitten kuulijallekin... Siis kuulijahan ei loppujen lopuksi voi tietää, että onko tää kirjoitettu tahtena vai sekunteina vai miten. Mutta että, että myös se niinku rytminen ja ajallinen kokemus, mikä tästä syntyisi, niin olisi sen suuntainen, että tässä on ikään kuin kaksi eri maailmaa, jotka kohtaa eri tavoin eri paikoissa. -- (P6/46/S/IX)

Arviointia esiintyi suhteellisesti eniten ensimmäisessä sävellysjaksoissa. Ensimmäisen jakson arviointi oli valtaosaltaan intuitiivista. Keskimmaisessa kriisijaksossa arviointi muuttui rationaaliseksi ja saavutti huipun kriisivaiheessa X–XI. Loppujaksossa molempia arvioinnin tapoja oli lähes yhtä paljon. Trendit kuvastavat musiikillisten tavoitteiden asettamisen tavoin prosessin etenemistä sumeasta ja esitiedostetusta kohti tiedostamista ja jäsentymistä. Seuraavista lainauksista ensimmäinen edustaa intuitiivista arviointia. Jälkimmäisessä lainauksessa arviointi on rationaalista, sillä se sisältää perustelun.

Mutta nämä, mitä täällä on aikaisemmin, niin ne on vaan jotain sinnepäin. Että siinä se ei ole vielä, vielä niin kuin kiinteitynyt. (P9/17/F/XV)

Mutta se voi riittää, että siihen lisää jonkun elementin, että se rikastaa mahdollisia tapoja hahmottaa sitä. Että niinku yksinkertainenkin rakenne voi muuttua mielenkiintoisemmaksi sen mukaan, että ei olekaan selvä mistä se alkaa. Että jos on jokin palikka, ja sen jälkeen sama palikka uudestaan. Mutta että jos sen toisen palikan alku saadaan jollakin tavalla hämmärrettyä, että luodaan sellainen tilanne, että ei ole yksiselitteistä tapaa hahmottaa sitä. Se on tällainen asetelmakysymys. (P2/49/S/IV)

Arvioinnissa voidaan sen intuitiivisuus–rationaalisuus-dimension lisäksi tunnistaa toinenkin ulottuvuus. Arvottava arviointi kohdistuu esimerkiksi kohteen esteettiseen arvoon, kun taas *kriittinen arviointi* etsii kohteestaan virheitä ja puutteita ja on omiaan ehkäisemään luovia prosesseja (Runco 2010, 423). Jälkimmäinen, itsekritiikiksi kutsuttu arvioinnin moodi puuttui tästä aineistosta lähes kokonaan. Arviointi oli alusta saakka lähes koko prosessin ajan luonteeltaan myönteistä toimintaa kohti säveltäjän ”kiinnostavana” pitämää lopputulosta. Arvioinnin esiintyminen jo prosessin alkuvaiheessa olisikin ollut yllättävää, mikäli se olisi ollut kovin kriittistä. Ainoat merkittävät itsekritiikin ilmaisu liittyivät keskimäisen sävellysjakson kriisinvaiheen jälkeiseen tilanteeseen, jossa säveltäjä pohti alkuperäisten ideoidensa kantavuutta: tahti- ja sekuntimusiikin eroavuutta pikemminkin karakterinsa kuin niiden taustalla olevien aikakäsitystensä perusteella (XII). Toisin sanoen säveltäjä epäili koko asettamansa projektin onnistumista. Itsekriittisyys näyttäisi vaikuttaneen prosessin luonteeseen, mutta ei kuitenkaan sitä tukkivasti. Palaan tähän kriittiseksi kääntyvän arvioinnin kysymykseen vielä johtopäätösluvussa.

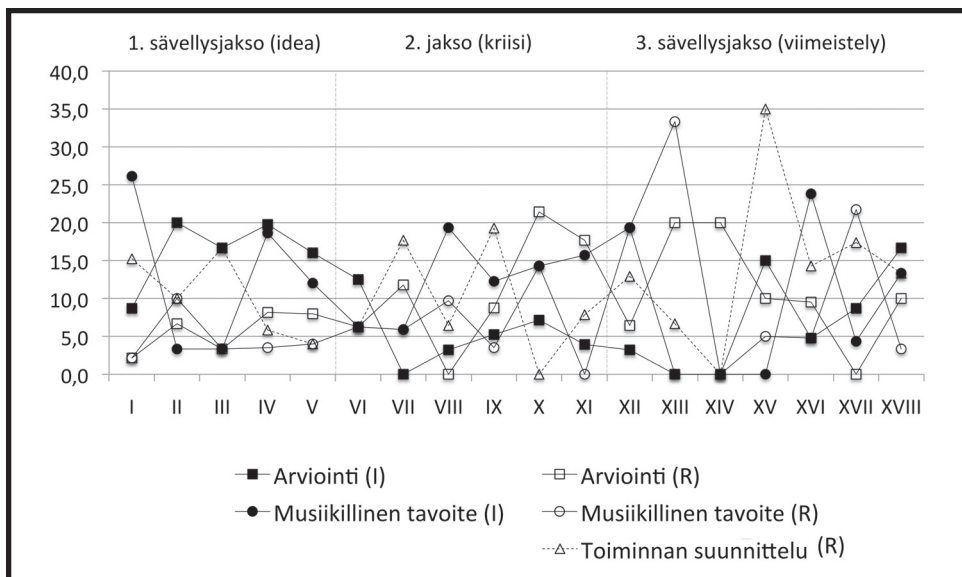
Toiminnan suunnittelu esiintyi aineistossa ainoastaan rationaalisen moodin puitteissa. Sitä kuvaavat lausumat esiintyvät aineistossa kohtalaisen tasaisesti läpi koko prosessin. Kuitenkin kriittisessä X vaiheessa toiminnan suunnittelun korvasi muiden metakognitiivisten toimintojen runsaus. Sen puutteesta huolimatta säveltäjä näytti kuitenkin tietävän, miten kriisitilanteessa tulee toimia. Toiminnan suunnittelun kannalta merkittävin jakso oli kolmas sävellysjakso: sen XV vaiheessa suunnittelun osuus oli vähintään kaksinkertainen muihin yksittäisiin sävellystoimintoihin verrattuna. Säveltäjä uurasti tahti- ja sekuntimusiikin välisten siirtymien konstruoinnin parissa ja sukkeloi sävellyksen kaikissa osissa puuttuvia tahteja täytellen. Hän keskittyy ikään kuin laatimaan itselleen ohjelman, jotta saisi puuduttavan prosessin päätökseen aikataulussa. Seuraavassa lainauksessa säveltäjä tuo ilmi yhden keinoistaan hahmottaa sävellyksen kokonaisuutta ja erityisesti niitä kohtia, joita on vielä työstehtävä.

Eli tota miks sulla on nää kaikki paperit tässä levällään?

Sen takia, että mä haluan nähdä kokonaisuuden. Ja sen, että miten nää paikat eroaa toisistaan, ja eroaako ne. Ja jotenkin mun on helpompi hahmottaa se koko kokonaisuus kun mä näen sen. Vaikka tietenkään tältä tarkastelutäisyydeltä kun istuu tässä pöydän ääressä, niin ei voi nähdä tarkkaan noita jos ei kurkottele. Mutta pystyy palauttamaan mieleen. Ja toisaalta näkee myös sen, että mitä tästä vielä puuttuu.

Niinku ne pätkät ihan fyysisesti?

Niin ne pätkät, ne näkyy valkoisina. (P9/24–27/F/XV)



Kuvio 10. Metakognitiivisten lausumien intuitiiviset ja rationaaliset muodot erittelevä suhteellinen (%) jakauma eri sävellysvaiheissa ja -jaksoissa.

Yhteenvetona totean, että metakognition rationaalisen puolen lisääntyminen työn edetessä liittyy identiteetti-idean toimintoja ohjaavaan luonteeseen ja ylipäättänsä ideoiden vähittäiseen konkretisoitumiseen. *Yhtiäältä* säveltäjä konkretisoi alkuperäisten ideoiden kimppeä muokkamalla niistä *musiikillisia tavoitteita*. Tavoitteet voivat aluksi olla hyvinkin abstrakteja tai epämääräisiä, mikä pakottaa niiden jatkokehittelyyn. Tämä voi tapahtua intuitiivisesti tai rationaalisesti. Monimuotoisen intuitiivis-rationaalisen työstön tuloksena musiikillinen tavoite pikku hiljaa selkiytyy ja saa konkreettisen musiikillisen ilmaisun. Toisin sanoen intuitiivinen aines on tullut tietoisena rationaalisen käsittelyn piiriin. *Toisaalta* identiteetti-ideakimppu toimii myös *arvioinnin* referenssinä ja kriteerinä: säveltäjä pohtii toistuvasti, miten valinta tukee identiteetti-idean toteutumista, “kuuluuko tämä tähän kappaleeseen?” (P2/189/T,S&F/I; P3/18,42/T,S&F/I; P6/21/S/II; P9/135/M/XVI.) Koska ideat ovat aluksi abstrakteja, on niiden ohjausvaikutuskin määritelmän mukaan enemmän intuitiivista kuin rationaalista.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Keräämäni monimuotoinen naturalistinen aineisto (Lincoln & Guba 1985, 39) sisältää näemykseni mukaan tutkimani säveltäjän tyyppilliset säveltämiseen liittyvät ajattelevan toiminnan muodot. Aineistokato erityisesti kokemuksellisten tai muutoin vaikeasti verbalisoitavissa olevien, oletettavasti pääasiassa intuitiivisten seikkojen osalta on kuitenkin todennäköinen (Pohjannoro 2008, 2012; Perkins 1977). Haastatteluissa stimulanttina käytetyt käsikirjoitukset toimivat verbaalaineiston tulkin referenssinä ja päinvastoin haastattelupuhe puolestaan tuki käsikirjoitusten ymmärtämistä (Dennett 2003; Ericsson 2003). Tämän seurauksena ver-

baalidatan kriittisenä pidetty validointi on ollut mahdollista, tiettyyn rajaan asti (ks. tarkemmin Pohjannoro 2012). Seuraavassa tarkastelen kolmea aineistoon ja sen käsittelyyn liittyvää validiteettikysymystä.

Ensimmäinen haaste liittyy kommunikatiiviseksi aspektiksi nimettyyn ilmiöön, jossa haastattelun informantilla on taipumus sopeuttaa puheensa kuulijalle sopivaksi ja ymmärrettäväksi (Kvale 1996). Tätä olen pyrkinyt minimoimaan muun muassa sillä, että informantti ei ole ollut tietoinen tutkimukseni kysymyksenasettelusta. Käsitteykseni mukaan ilmapiiri haastatelluissa oli avoin ja luottavainen, mitä tuki tutkimusprosessia edeltänyt tuttavuus informantin kanssa. Informantin reaktiivista reflektiota, toisin sanoen oman toiminnan selittämistä ja tulkintaa, (Ericsson 2003; Yinger 1986) olen pyrkinyt hallitsemaan sekä kysymysten asettelun tavoilla (ei: miksi? vaan: miten?) että ankkuroimalla puheen tiettyihin sävellyksen konkreettisiin aspekteihin tai kohtiin (Gass & Mackey 2000; Lyle 2003; Pohjannoro 2008, 2012).

Toiseksi ihmisen kyky muistaa pitkiä prosesseja on rajallinen (Ericsson & Simon 1993[1984]; Hoffman, Crandall & Shadbolt 1998). Unohtamisen vaikutuksen vähentämiseksi tein haastattelut yleensä korkeintaan muutamia päiviä tapahtumien jälkeen (Gass & Mackey 2000). Sävellysprosessin intensiivinen luonne ja vierailuni työhuoneella työpäivän aikana tapahtumien keskipisteessä mahdollistivat sen, että tutkimani asiat olivat säveltäjän ajattelussa ”pinnalla”.

Kolmanneksi pohdin sävellysprosessin jakamista vaiheisiin ja jaksoihin, joista erityisesti ensin mainittu oli tarpeen määrällisen tarkastelun suorittamiseksi. Määritin sävellysvaiheet siten, että samaa sävellyksen kohtaa käsitteleviin perättäisiin luonnoksiin liittyvä haastattelu-puhe muodosti yhden vaiheen; joissakin tapauksissa oli vaikea erottaa kahden eri jakson sävellysjärjestystä, jolloin niistä rakentui vain yksi vaihe. Katson, että vaiheiden määrittely on ollut säveltäjän prosessin luonnollista kulkua myötäilevää. Sävellysjaksojen määrittely perustui erityisesti intuitiivisen ja rationaalisen prosessoinnin esiintymisjakaumaan. Rationaalispainotteiset äärijaksot erottuivat keskimmäisestä sävellysjaksosta, jossa intuitio esiintyi rationaalista prosessointitapaa useammin. Viimeinen sävellysjakso sisälsi merkittävästi muita jaksoja enemmän metakognitiivista toimintaa. Kukin jakso profiloitui myös lausumien kokemuksellisten aspektien jakaumien suhteen. Sävellysjaksojen määrittäminen on mahdollista tehdä monin erilaisin kriteerein. Kokeilin toisenlaista kolmijaksoista ratkaisua, mutta se ei tuonut muutoksia sävellystoimintojen jaksoittaisiin trendilinjoihin. Pitäydyin valitsemani sävellysjaksojen konstruktion, koska se perustui tutkimuksen keskeisten ilmiöiden väliseen keskinäiseen vaihteluun sekä muodosti eri sävellystoiminnon riittävästi erittelevän ja selkeästi ymmärrettävän kokonaisuuden. Sävellysjaksojen määrittelyn tulkinnallisuus on luonnollisesti huomioitava tuloksia luettaessa ja arvioitaessa. Tällöin on hyvä huomata, että keskeisiä johtopäätöksiä en ole tehnyt sävellysjaksottaisten tarkastelujen perusteella; vaikka olen puhunut eri sävellysjaksoista, tulkintani esimerkiksi sävellystoimintojen painopisteiden muuttumisesta ei ole perustunut näiden jaksojen ehdottomaan selvärajaisuuteen, vaan prosessin ajallisuuden karkeampaan käsittelyyn, prosessin alussa, keskellä ja lopussa.

Tutkimusprosessini päätteeksi olen antanut sitä raportoivan artikkelitekstin informantin luettavaksi (member check; Creswell & Miller 2000; Lincoln & Guba 1985, 314). Säveltäjä on hyväksynyt tekstini julkaistavaksi, eikä hänellä ollut siitä huomautettavaa pieniä tarkennuksia lukuun ottamatta.

Johtopäätökset

Tutkimuksen säveltäjän säveltäjäetoksen keskeinen piirre on vaatimus muodon ja materiaalin keskinäisestä suhteesta ja esteettisestä koherenssista (Pohjannoro 2008; painossa a; ks. koherenssin luomisesta myös Schön 1983, 40, 135, 141, 164). Esteettistä yhtenäisyyttä luodessaan ja ylläpitäessään säveltäjä joutuu valitsemaan sekä valitsemisen että valitsematta jättämisen (vrt. Tiensuu 1982, 244). Pohdin lopuksi säveltäjän intuitiivis-rationaalisen ajattelun dyna-

miikkaa oppimisen ja implisiittisen tiedon näkökulmasta. Motivoituneen ja intensiivisen oppimisprosessin tuloksena tutkimuksen säveltäjälle kehittyi *tarkoituksellisen intuition* kyky. Sen avulla säveltäjä kykeni luomaan ja ylläpitämään sävellyksen sisäistä koherenssia kompleksisissa tilanteissa, joissa tämä kompleksisuus rajoitti rationaalisen ajattelun käyttöä.²⁰

Säveltäjän ongelma on kahtalainen: Yhtäältä esteettisen koherenssin ideaalin toteuttaminen näyttäisi vaativan reflektiivistä ja analyttistä asennetta. Toisaalta eteen aukeavat luovan työskentelyn lukemattomat mahdollisuudet. Rationaalisen ajattelun kapasiteetti asettaa kuitenkin rajat operoinnille tässä valintojen kompleksisessa verkostossa (ks. esim. De Neys & Goel 2011; Dijksterhuis & Meurs 2006). Monimutkainen ja epävarma tilanne edellyttää siten intuition käyttöä. Intuitiivinen prosessointitapa kyllä toimii assosiativista koherenssia luoden, mutta se perustuu syvään juurtuneeseen implisiittiseen tai automatisoituneeseen tietoon, joka tyypillisesti on kasautunut pitkän ajan kuluessa koko elämän aikana ja on varastoitunut pitkäkestoiseen muistiin (Betsch 2008; ks. myös Epstein 2008; Klein 2003; Stanovich & Toplak 2012). Säveltäjän käsittelyn kohteena ovat kuitenkin täysin uudet musiikilliset elementit, hänen luomansa musiikillinen materiaali. Miten toimia intuitiivisesti ja vastikään keksityn aineksen avulla, mutta kuitenkin tarkoituksellisesti esteettistä koherenssia luoden? Miten toimia järkevästi epävarmassa ja kompleksisessa tilanteessa? Säveltäjän vastaus näyttäisi olevan kyvyssä kehittää eräänlainen älykkään intuition toimintatapa, jossa intuitio toimii rationaliteetin tavoin tarkoituksellisesti uudessa tilanteessa. Tällöin säveltäjä voi toimia assosiativisesti, mutta kuitenkin tarkoituksellisesti.

Säveltäjän strategiana tarkoituksellisen intuition käyttöönotossa on yhdistää intuitiivisen ja rationaalisen prosessointitapojen parhaat puolet ja vaihdella niitä joustavasti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että säveltäjä ajattelee rationaalisesti silloin, kun intuitio on luonut sen käytön edellyttämät lähtökohdat: kun hän tarkastelee analyttisesti luomiaan elementtejä, kehittää edelleen intuition antamia ideoita (sääntöpohjainen prosessointi) tai kun mahdollisuuksien määrälle on luotu riittävät rajat (vaihtoehtojen tarkastelu). Intuitiota säveltäjä käyttää erityisesti silloin, kun tilanne on epävarma tai vailla referenssipintaa. Säveltäjä työstää sinnikkäästi ja monimuotoisesti luomaansa musiikillista ainesta ja konstruoi sitä uudestaan ja uudestaan mentaaleiksi ja ulkoisiksi representaatioiksi. Tässä prosessissa sävellystoimintojen intuition ja rationaliteetin muodot muuttuvat: Kuvitteleva intuitio kääntyy kokeilevaksi ja 'tyhjistä' keksivä inkubaation luovuus kääntyy uudelleenahmotuksen luovuudeksi. Edelleen sääntöpohjainen rationaliteetti muuttuu vaihtoehtojen tarkasteluksi ja premisseistä etenevä analyttinen rationaliteetti rajoitteita asettavaksi rationaliteetiksi. Molemmat kehityslinjat rakentuvat kehkeytyvän sävellyksen informaation kumuloitumisen ja implisiittisen ymmärryksen syventymisen varaan. Samalla alun perin sumeat alkuperäiset ideat saavat konkreettisia muotoja ja tulevat tietoisuuden käsiteltäviksi.

Intuitiivis-rationaalisten prosessien avulla säveltäjä kokeilee ja assosioi sekä teoretisoi, soveltaa ja vertailee luomaansa materiaalia aiempaan kokemus- ja tietovarantonsa. Korkealla intensiteetillä ja motivaatiotasolla tehtyinä nämä toiminnot johtavat monimuotoiseen ja tehokkaaseen oppimisprosessiin: sekä *merkityksellisen oppimisen* (ks. Biggs 1999, 67) automatisoitumiseen että *implisiittiseen oppimiseen*. Säveltäjä ottaa yhä paremmin haltuun luomansa musiikillisen aineksen sekä sen erilaiset mahdollisuudet, ja tämä oppi varastoituu pitkäkestoisen muistin implisiittiseksi varannoksi. Tätä tietämystä hän voi hyödyntää intuition avulla assosiativisesti siten, että sävellyksen musiikillinen koherenssi säilyy ja koherenssia ylläpitävä ongelmanratkaisu mahdollistuu, vaikka tilanne on monimutkainen ja materiaali tuoretta. Säveltäjän intuitiivinen ajattelu toimii siten paitsi uutta luovana työtapana myös rationaalista prosessointia korvaavana ajattelun muotona kompleksisissa ja uutta informaatiota soveltavissa tilanteissa, joissa vaaditaan rationaaliseen prosessointiin yleensä liitettäviä ominaisuuksia, kuten kontrollointia sekä tarkoituksellisuutta.

Rationaalisten ja tietoisien prosessien yksinoikeus tarkoitukselliseen ajatteluun on kyseenalaistettu (Sinclair 2010, 4), ja Dijksterhuisin tutkimusryhmä kuvaileekin aktiivista päämäärä-

tietoista tiedostamatonta intuitiivista prosessointia määrein 'tarkoituksellinen mutta ei-tietoinen' (Dijksterhuis & Aarts 2010; Dijksterhuis & Nordgren 2006; Dijksterhuis ym. 2006; Strick ym. 2011 757; ks. myös Klein 2003; Betsch 2008). Myös Kalakoski (2006, 78–79) on esittänyt, että eri alojen ekspertit, muun muassa ammattimuusikot, kykenevät mielikuvien konstruoinnin tasolla voittamaan työmuistin rajoitukset hyödyntämällä pitkäkestoista muistia. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoituksellisen intuition ilmiö ja sen kognitiivisen prosessin eteneminen kyettiin kuvaamaan kokonaiseen taiteelliseen prosessiin liittyen käsitykseni mukaan ensimmäistä kertaa.

Sävellysprosessin tarkastelu automatisoituneen ja implisiittisen oppimisen prosessina selittää aiemmin raportoimaani ristiriitaista huomiota, jonka mukaan sävellysprosessin lopun intuitiivinen toiminta vaikutti musiikkianalyttisesti tarkasteltuna mielestäni suorastaan loogiselta päättelyltä: valinnat näyttivät seuraavan lähes deduktiivisesti aiemmasta aineksesta. Tästä huolimatta säveltäjä koko ajan ilmaisi toimivansa intuitiivisesti, ja säveltäjän ilmoituksen mukaan tämä intuitiivisuus oli lisääntynyt prosessin loppuvaiheessa (Pohjannoro 2008). Selitän tätä ristiriitaa edellä kuvatun monimuotoisen oppimisen seurauksena syntyneen tarkoituksellisen intuition ilmiön avulla. Sen tuloksena säveltäjä käyttää vastikään luomaansa informaatiota intuitiivisen prosessoinnin lähtökohtana. Säveltäjä ei tiedä tietävänsä, eli toimii intuitiivisesti, mutta silti älykkäästi ja tarkoituksellisesti.

Näkemys uuteen informaatioon perustuvan tarkoituksellisen intuition erityislaatuisuudesta selittää osaltaan myös säveltäjän valintaa olla valitsematta: säveltäjä lykkäsi tietoisesti alkuvaiheen päätöksentekoa monien kriittisten valintojen osalta (ks. Pohjannoro 2008, painossa a). Lykkäysten seurauksena säveltäjälle avautui avoin kenttä (ongelma-avaruus), jossa oli tilaa kehittää, soveltaa ja tutkia materiaalejaan aina uusissa tilanteissa ja eri näkökulmista. Säveltäjä mahdollisti näin itselleen riittävästi vapausasteita sisältäviä tilanteita ja kokemuksia, joiden sisällä ja puitteissa hän vähä vähältä työstävän oppimisen avulla kuroi umpeen säveltäjän dilemmaa kaiken vaikuttamisesta kaikkeen:

(Et aina aika-ajoin joutuu KUITENKIN jotain verraten pientäkin yksityiskohtaa – tää nyt on kuitenkin kahden minuutin pala – niin tehdessä joutuu jatkuvasti vertaamaan toisaalta JO tehtyyn, mut ennen kaikkea – mikä on kaikkein hankalinta – niin vertaamaan sitä siihen, mitä ei vielä OLE, jota yrittää kuvitella olevaksi.) (P6/25/S/IX.)

Säveltäjä uskaltaa lykätä alkuvaiheen monia päätöksiä myöhemmäksi, sillä hän on oppinut luottamaan sävellysprosessin aikana pikku hiljaa kehittyvään tarkoituksellisen intuition kykyyn, jossa hän voi todeta: "Tiedän tavallaan tarpeeksi."

Sä kerroit tehneesi eilen illalla myöhään yöhön työtä. Niin mikä, mitä eilen tapahtui, kun se sujui niin hyvin, mikä pani sen sujumaan hyvin, ja mitä tapahtui sitten kun se sujui niin hyvin?

En mä oikein osaa sanoa. Jotenkin se vaan – – tuli niinku sellaiseen pisteeseen, et nyt vaan jotenkin pitää päästä eteenpäin. Et mä tavallaan niinku tiedän tarpeeksi siitä, niin kuin näistä eri vaihtoehdoista, mitä tässä on käsillä. (P7/75–76/F/XI)

Vaihtoehtoinen tai täydentävä tulkinta päätöksiä lykkäävälle toiminnalle on ajatella säveltäjän alkuvaiheen kyvyttömyyden intuitiivisiin päätöksiin johtuvan säveltäjän analyttisestä kognitiivisesta tyylistä (ks. Allinson & Hayes 1996; Pacini & Epstein 1999) ja hänen omaksumastaan modernistisesta esteettisestä viitekehuksesta (Pohjannoro painossa a, 2013). Säveltäjällä on näkemykseni mukaan taipumus suosia analyttis-rationaalista ajattelua. Haastattelupuheen perusteella hän itsekin tiedostaa jatkuvan pyrkimyksensä etsiä syitä ja perusteita päätösten teon pohjaksi ja pitää tätä jonkin verran ongelmallisena: vaikka hän näki, että rationali-teetti ei voinut tietyssä vaiheessa tuottaa tulosta, hän ei ikään kuin uskaltanut tehdä intuitiivi-

sia ratkaisuja. Sen sijaan hän siirtyi eteenpäin ja siirsi eteen tulevia ongelmia, kunnes päätyi lopulta tilanteeseen, jossa ratkaisu voi tai sen oli pakko syntyä, kun rationaliteetti antoi päätökselle riittävät perustelut.

Että silloin alkuvaiheessa, kun tätä MUUTA ei ole vielä ollut olemassa muuta kuin ihan tällaisina ohjeellisina ajatuksina, niin on tuntunut [Huokaus] tuntunut niinku kauhean vaikealta tavallaan PÄÄTTÄÄ sitä, että mitä tonne nyt oikeasti tulee, kun ei ole nähnyt vielä sitä koko, koko kokonaisuutta. Tavallaan, että KUINKA alussa ne on loppujen lopuksi noi paikat, jotka tuolta puuttuu.

Tarkoitatko että kuinka alkutekijöissään vai kuinka alussa tätä kappaletta?

Kuinka alussa tätä kappaletta. Koska [Huokaus] – Että ne on niinku ensimmäisen minuutin asioita suurin osa niistä, jotka puuttuu.

Nyt vielä?

Siis noilta ensilehdiltä niin. Tosta kolmosesta puuttuu kanssa. Mutta toi kolmonen on tiettyllä tavalla ton ykkösen modifikaatiota. Kun se ykkönen on nyt sitten tulee olevaksi, niin mä uskoisin, että toi kolmonen löytyy aika helposti. – – – (P9/87–87/F/XV)

Olisivatko heti alkuvaiheessa tehdyt intuitiiviset ratkaisut tyydyttäneet säveltäjää myöhemmin – varsinkin kun ne silloinkin yleensä tehtiin tulkintani mukaan lopulta intuitiivisesti? Osa näistä ensin lykätystä ja myöhemmin tehdyistä ratkaisuista oli ollut ilmassa tai vähintäänkin orastamassa jo kauan ennen kuin säveltäjä kykeni tekemään lopulliset päätökset. Esimerkiksi sävellyksen yksiosaisuus (säveltäjän tarkoittamassa osien jatkuvuutta korostavassa merkityksessä) ja toisen osan yhtenäinen muotoratkaisu ilman erillisiä siirtymätaitteita olivat alusta asti olemassa olevia heikosti jäsentyneitä ja tiedostettuja ideoita muodonnan kysymyksiin, jotka säveltäjä kuitenkin hyväksyi vasta pitkän pohdinnan ja prosessoinnin jälkeen. Osa ratkaisuista oli puolestaan aidosti uusia. Näitä olivat esimerkiksi toisen osan fragmentoitumisajatus ja osan dramaturginen uudelleenjäsentyminen. Joka tapauksessa sävellyksen perusideat ovat paitsi täysin intuitiivisia myös kokemuksellisesti kirkkaita ja pysyviä, kriittisestikin koeltuja mutta silti kestäviä voimallatuksia. Ne ylläpitävät riittävän energiatason läpi koko pitkän prosessin sen loppuun saakka. Tosin sävellysprosessin loppupuolella säveltäjä totesi onnistuneensa käsittelemään vain vaillinaisesti sävellyksen ydinkysymystä musiikillisen ajan hahmottamisesta (P8/109/F/XII). Tämä ei kuitenkaan saanut säveltäjää luopumaan alkuideoistaan ja niihin perustuvasta jatkokehittelystä, sillä kyseessä olisi tällöin ollut toinen sävellys (ks. Pohjannoro 2008). Näin ollen katson uuvuttavan rationaalisen intuitiivisen työstön olevan edellytys sille, että säveltäjä kykenee tekemään tarvittavat ratkaisut kriisijakson lopussa itseään tyydyttävällä sävellyksen koherenssin säilyttävällä tavalla.

Intuition roolin tärkeys ei sulje pois sitä tosiseikkaa, että rationaliteetilla on tärkeä osansa säveltäjän työssä, ainakin modernistisen estetiikan kontekstissa. Prosessin alun systemaattinen materiaalikartoitus ylittää eräänlaisen tyhjän paperin tuottaman kynnyksen, jota säveltäjä kuvaa tavaksi ”päästä alkuun” (P4/18/T/II). Rationaliteettia pidetään kuitenkin joskus pulmallisena erityisesti luovan ongelmanratkaisun tietyissä vaiheissa, koska se voi johtaa ajattelun tukkeutumiseen (Elster 2000; Smith 1995). Miksi tutkimuksen säveltäjän rationaalinen arviointi kasvoi juuri kriisivaiheissa (X–XI)? Siinä säveltäjä pohti itsekriittisesti lähtökohtiensa oikeutusta ja pyrkimystensä onnistumista. Tätä itsekriittistä ruotimista seurasi vielä rationaalisen arvioinnin uusi huippu (XIII–XIV). Johtiko rationaalinen arviointi kriisiin vai kriisi arviointiin? Pysyn tulkinnassani, jonka mukaan kriisi oli seurausta sitä edeltäneiden avoimeksi jätettyjen kysymysten kasaantumisesta. Itsekriittikki ei tukkinut prosessia, säveltäjä ei hylännyt alkuperäisiä ideoitaan. (Sen sijaan se tuotti kylläkin tulkintani mukaan kyllästymistä ja tietynlaista resignaatiota.) Päinvastoin säveltäjä eteni määrätietoisesti ja sinnikkäästi ja käytti moninaisia keinoja ratkaistessaan kasaantuneet ongelmat (ks. Pohjannoro 2008, 251). Lisäksi välittömästi tämän itsekriittisen rationaalisen arviointivaiheen jälkeen hän otti käyttöön edellä kuvaamani

tarkoituksellisen intuition ‘automaattivaihteen’: vankan ja rankan arviointivaiheen seurauksena säveltäjän epävarmuus väheni merkittävästi ja lopullisesti, ja hän ryhtyi massiiviseen kokeilevaan toimintaan. Kuvitteleva intuitio vaihtui kokeilevaksi, ja sävellystyö perustui yhä enemmän automatisoituneeseen toimintaan, jossa säveltäjä hyödynsi prosessin aikana saavuttamansa kokonaisvaltaista näkemystä siitä, mikä kehkeytyvän sävellyksen idea on – ja mikä se *ei ole*. Rationaalinenkin ajattelu on paikallaan, tiettyyn rajaan asti. On nimittäin myös niin, että pelkkä intuitio voi johtaa päämäärättömään ja sekavaan lukemattomien aloituksenkaltaisten tilanteiden sekamelskaan (Elster 2000, 181–220). Tutkimuksen säveltäjän taipumuksessa etsiä toiminnalleen järkiperaisii rajoitteita ja perusteita on näkemykseni mukaan taustalla sekä modernistinen esteettinen eetos että sitä tukeva analyttinen kognitiivinen tyyli.

Lopuksi

Tutkimuksen sävellyksy syntyi kahtalaisen tapahtumaketjun tuloksena: yhtäältä kiinnittämällä mentaalaisia prosesseja nuottikuvaksi ja toisaalta ei-tietoisien aineksen tulemisessa tietoisien tarkastelun kohteeksi (ks. Pohjannoro painossa a). Sävellystyötä voidaan ymmärtää intuitiivisten alkuideoiden monimuotoisena ja muuntuvana metakognitiivisten toimintojen säätelemänä intuitiivis-rationaalisen prosessointina. Sävellysprosessin aikana rationaliteetin luonne muuttuu sääntöjä noudattavasta systematiikasta kohti rajoitteiden asettamisen mahdollistamaa heuristista päättelyä. Intuitio puolestaan kehittyy kuvittelevasta uuden keksinnästä soveltavaksi kokeiluksi, uudelleenlahmotuksen mahdollisuudeksi ja sävellystoimintojen automatisoitumiseksi.

Säveltäjä vuorotteli joustavasti intuitiivisten ja rationaalisten työtapojen välillä työsten luomaansa materiaalia uudelleen ja uudelleen. Tämä motivoitunut ja intensiivinen musiikillisilla materiaaleilla ‘harjoittelu’ johti luodun aineksen ja sen tarjoamien mahdollisuuksien syvälliseen implisiittiseen haltuunottoon monimuotoisen oppimisen keinoin. Seurauksena säveltäjä kykeni saavuttaman kokonaisuuden esteettisen koherenssin – vaikka tilanteen kompleksisuus ja epävarmuus rajoittivat merkittävästi kognitiivista kapasiteettia ja näin ollen rationaalista ajattelua.

Implisiittisen tiedon merkitystä intuitiiviselle päätöksenteolle ovat korostaneet muiden muassa Chassy & Gobet (2011), Dane & Pratt (2009), Hogarth (2005) ja Klein (2003). Yleensä on viitattu koko työuran aikana hankittuun pitkään kokemukseen perustuvaan tietämykseen, jonka perusteella tilannetekijät hahmotetaan intuitiivisesti ja päätös tehdään nopeasti. Sama ilmiö esiintyi myös tämän tutkimuksen säveltäjän tapauksessa. Intuition hyötyjä korostetaan edellisen kaltaisten tuttuuteen ja stereotyyppiseen ajatteluun perustuvien tilanteiden lisäksi myös ei-strukturoiduissa, toisin sanoen luovuutta vaativissa tehtävissä (McMackin & Slovic, 2000). Tässä näyttäisi olevan ristiriita: toisaalta intuitio tuottaa stereotyyppisiä ratkaisuja, toisaalta taas aivan uusia keksintöjä. Vastakkaisuus juontuu intuition liittämiseen yhtäältä implisiittisen muistin pitkän ajan kuluessa kerättyyn tietovarantoon ja toisaalta sen assosiativiseen prosessointitapaan. Taiteellisen prosessin tekee erityisen mielenkiintoiseksi se, että suuri osa säveltäjän käyttämästä implisiittisestä tiedosta – toisin sanoen intuition hyödyntämästä informaatiosta – näyttäisi olevan peräisin intensiivisen ja nopeutetun oppimisprosessin avulla omaksutusta sävellysspesifistä ja vastikään luodusta uudesta aineksesta (ks. myös Bereiter & Scardamalia 2003; Seitamaa-Hakkarainen 2009; vrt. Smith & DeCoster 2000, 103). Muistin merkitys säveltäjän työskentelyssä on mielenkiintoinen kysymys, jonka selvittäminen tarjoaa yhden mahdollisen polun jatkotutkimukselle: työmuistin toiminnan tarkempi erittelevä analyysi kognitiivisen kapasiteetin laajentumista selittävänä mallina (ks. esim. Baddeley 2012), esimerkiksi niin kutsutun *pitkäkestoisen työmuistin* teoria (Ericsson & Kintsch 1995), voisi tarjota täydentävän selitysmallin eksperttitason osaajien ylivertaiseen suoriutumiseen. ■

Lähteet

- Acker, F.** 2008. New findings on unconscious versus conscious thought in decision making: additional empirical data and meta-analysis. *Judgment and Decision Making* 3, 4, 292–303.
- Alasuutari, P.** 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allinson, C. W. & Hayes, J.** 1996. The Cognitive Style Index: A measure of intuition-analysis for organizational research. *Journal of Management Studies* 33, 1, 19–135.
- Alter, A., Oppenheimer, D., Epley, N. & Eyre, R.** 2007. Overcoming intuition: Metacognitive difficulty activates analytic reasoning. *Journal of Experimental Psychology* 136, 4, 569–576.
- Atkinson, T. & Claxton, G.** 2000. The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing. Buckingham: Open University Press.
- Baddeley, A.** 2012. Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology* 63, 1–29.
- Bargh, J. A. & Chartrand, T. L.** 1999. The unbearable automaticity of being. *American Psychologist* 54, 7, 462–479.
- Bennett, S.** 1976. The process of musical creation: Interviews with eight composers. *Journal of Research in Music Education* 24, 1, 3–13.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.** 2003. Learning to work creatively with knowledge. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.), *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions*. Advances in Learning and Instruction Series. Oxford, UK: Elsevier Science, 55–68.
- Betsch, T.** 2008. The nature of intuition and its neglect in research on judgment and decision making. Teoksessa H. Plessner, C. Betsch & T. Betsch 2008 (toim.) *Intuition in Judgment and Decision Making*. London, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 3–22.
- Bhattacharya, J. & Petsche, H.** 2001. Musicians and the gamma band: A secret affair? *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology* 12, 2, 371–374.
- Biggs, J.** 1999. What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development* 18, 1, 57–75.
- Blais, C.** 2010. Implicit versus deliberate control and its implications for awareness. Teoksessa B. Bruya (toim.) *Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 141–157.
- Blais, C., Harris, M. B., Guerrero, J. V. & Bunge, S. A.** 2012. Rethinking the role of automaticity in cognitive control. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 65, 2, 268–276.
- Bohte, A. & Goschke, T.** 2005. On the speed of intuition: Intuitive judgments of semantic coherence under different response deadlines. *Memory & Cognition* 33, 7, 1248–1255.
- Bowden, E. M., Jung-Beeman, M., Fleck, J. & Kounios, J.** 2005. New approaches to demystifying insight. *Trends in Cognitive Science* 9, 7, 322–328.
- Bruya, B.** 2010. Introduction: Toward a theory of attention that includes effortless attention and action. Teoksessa B. Bruya (toim.) *Effortless attention. A new perspective in the cognitive science of attention and action*. Cambridge: MIT Press, 1–28.
- Burke, L. A. & Miller, M. K.** 1999. Taking the mystery out of intuitive decision making. *Academy of Management Executive* 13, 4, 91–99.
- Carruthers, P.** 2009. An architecture for dual reasoning. Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) *In two minds. Dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 109–128.
- Chassy, P. & Gobet, P.** 2011. A hypothesis about the biological basis of expert intuition. *Review of General Psychology* 15, 3, 198–212.
- Collins, D.** 2005. A synthesis process model of creative thinking in music composition. *Psychology of Music* 33, 2, 193–216.
- Collins, D.** 2007. Real-time tracking of the creative music composition process. *Digital Creativity* 18, 4, 239–256.

- Creswell, J. W. & Miller, D. L.** 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* 39, 3, 124–130.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L.** 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Dagenbach, D., Horst, S. & Carr, T. H.** 1990. Adding new information to semantic memory: How much learning is enough to produce automatic priming? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16, 4, 581–591.
- Damasio, A. R.** 1996. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences* 351, 1346, 1413–1420.
- Dane, E. & Pratt, M. G.** 2009. Conceptualizing and measuring intuition: A review of recent trends. Teoksessa G. P. Hodgkinson, J. & K. Ford (toim.) *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 24. West Sussex; UK: Wiley-Blackwell, 1–40.
- De Neys, W. & Goel, V.** 2011. Heuristics and biases in the brain: Dual neural pathways for decision making. Teoksessa O. Vartanian & D. Madel (toim.) *Neuroscience in decision making. Contemporary topics in cognitive neuroscience series*. New York: Psychology Press, 125–142.
- Dennett, D. C.** 2003. Who's on first? Heterophenomenology explained. *Journal of Consciousness Studies* 10, 9–10, 53–71.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** 2011. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. 4. p. Thousand Oaks: Sage, 1–20.
- Deroost, N., Vandenbossche, J., Zeischka, P., Coomans, D. & Soetens, E.** 2012. Cognitive control: A role for implicit learning? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 38, 5, 1243–1258.
- Dijksterhuis, A. & Aarts, H.** 2010. Goals, attention, and (un)consciousness. *Annual Review of Psychology* 16, 467–490.
- Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F. & van Baaren, R. B.** 2006. On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science* 311, 5763, 1005–1007.
- Dijksterhuis, A. & Meurs, T.** 2006. Where creativity resides: the generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition* 15, 1, 135–146.
- Dijksterhuis, A. & Nordgren, L. F.** 2006. A theory of unconscious thought. *Perspectives on Psychological Science* 1, 2, 95–109.
- Dorfman, J., Shames, V. A. & Kihlstrom, J. F.** 1996. Intuition, incubation and insight: Implicit cognition in problem solving. Teoksessa G. Underwood (toim.) *Implicit cognition*. Oxford: Oxford University Press, 257–296.
- Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M. & Christoff, K.** 2012. Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage* 59, 2, 1783–1794.
- Elster, J.** 2000. *Ulysses unbound. Studies in rationality, precommitment, and constraints*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, S.** 2008. Intuition from the perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory. Teoksessa H. Plessner, C. Betsch & T. Betsch 2008 (toim.) *Intuition in judgment and decision making*. London, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 23–38.
- Ericsson, K. A.** 2003. Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks. *Journal of Consciousness Studies* 10, 9–10, 1–18.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W.** 1995. Long-term working memory. *Psychological Review* 102, 2, 21–245.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A.** 1993[1984]. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Evans, J. St. B. T.** 2008. Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology* 59, 1, 255–278.
- Evans, J. St. B. T.** 2009. How many dual-process theories do we need? One, two, or many? Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) *In two minds. Dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 33–54.

- Evans, J. St. B. T.** 2010. Intuition and reasoning: A dual-process perspective. *Psychological Inquiry* 21, 4, 313–326.
- Evans, J. St. B. T.** 2011. Dual-process theories of reasoning: Contemporary issues and developmental applications. *Developmental Review* 31, 2–3, 86–102.
- Flavell, J. H.** 1976. Metacognitive aspects of problem solving. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 231–235.
- Gass, S. M. & Mackey, A.** 2000. Stimulated recall methodology in second language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gigerenzer, G. & Goldstein, D. G.** 1996 Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review* 103 (4) 650–69.
- Gigerenzer, G. & Regier, T.** 1996. How do we tell an association from a rule? Comment on Sloman. *Psychological Bulletin* 119, 1, 23–26.
- Glöckner, A. & Witteman, C.** 2010a. Beyond dual-process models: A categorisation of processes underlying intuitive judgement and decision making. *Thinking & Reasoning* 16, 1, 1–25.
- Glöckner, A. & Witteman, C.** 2010b. Foundations for tracing intuition: Models, findings, categorizations. Teoksessa A. Glöckner & C. Witteman (toim.) *Foundations for tracing intuition: Challenges and methods*. Hove and New York: Psychology Press, 1–23.
- Gobet, F. & Simon, H. A.** 2000. Five seconds or sixty? Presentation time in expert memory. *Cognitive Science* 24, 4, 651–682.
- Goel, V.** 1995. *Sketches of thought*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Goel, V.** 2007. Anatomy of deductive reasoning. *Trends in Cognitive Sciences* 11, 10, 435–441.
- Hako, P.** (toim.) 2002. *Minä, säveltäjä 1*. Helsinki: Summa.
- Hammond, K. R.** 2007. *Beyond rationality: The search for wisdom in a troubled time*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, M.** 2002. Creativity research in music, visual art, theatre, and dance. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford, NY: Oxford University Press, 398–415.
- Hodgkinson, G. P., Langan-Fox, J. & Sadler-Smith, E.** 2008. Intuition: A fundamental bridging construct in the behavioural sciences. *British Journal of Psychology* 99, 1, 1–27.
- Hoffman, R. R., Crandall, B. & Shadbolt, N.** 1998. Use of the critical decision method to elicit expert knowledge: A case study in the methodology of cognitive task analysis. *Human Factors* 40, 2, 254–76.
- Hogarth, R. M.** 2001. *Educating intuition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holtz, P.** 2009. What's your music? Subjective theories of music-creating artists. *Musicae Scientiæ* 13, 2, 207–230.
- Hommel, B.** 2007. Consciousness and control. Not identical twins. *Journal of Consciousness Studies* 14, 1–2, 155–175.
- Kahneman, D.** 2003. A perspective on judgment and choice – Mapping bounded rationality. *American Psychologist* 58, 9, 697–720.
- Kahneman, D. & Klein, G. A.** 2011. Conditions for intuitive expertise. A failure to disagree. *American Psychologist* 64, 6, 515–526.
- Kalakoski, V.** 2001. Musical imagery and working memory. Teoksessa R.I. Godøy & H. Jørgensen (toim.) *Musical imagery*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 43–55.
- Kalakoski, V.** 2006. *Constructing skilled images*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Klein, G.** 2003. *Intuition at work*. New York: Doubleday.
- Koriat, A.** 2008. Subjective confidence in one's answers: The consensuality principle. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34, 4, 945–959.

- Koriat, A., Ma'ayan, H. & Nussinson, R.** 2006. The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General* 135, 1, 36–69.
- Kozhenikov, M.** 2007. Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin* 133, 3, 464–481.
- Kruglanski, A.W. & Gigerenzer, G.** 2011. Intuitive and deliberate judgments are based on common principles. *Psychological Review* 118, 1, 97–109.
- Kvale, S.** 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieberman, M. D.** 2009. What zombies can't do: A social cognitive neuroscience approach to the irreducibility of reflective consciousness. Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) *In two minds: Dual process and beyond*. New York, NY: Oxford University Press, 219–316.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.** 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Litman, L. & Reber, A. S.** 2005. Implicit cognition and thought. Teoksessa K.J. Holyoak & R.G. Morrison (toim.) *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 431–453.
- Lubart, T. I.** 2000–2001. Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*. 13, 3 & 4, 295–308.
- Lyle, J.** 2003. Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29, 6, 861–878.
- McGuire, J. T. & Botvinick, M. M.** 2010. The impact of anticipated cognitive demand on attention and behavioral choice. Teoksessa B. Bruya (toim.) *Effortless attention. A new perspective in the cognitive science of attention and action*. Cambridge: MIT Press, 103–120.
- McMackin, J. & Slovic, P.** 2000. When does explicit justification impair decision making? *Applied Cognitive Psychology* 14, 6, 527–541.
- Messick, S.** 1976. Personality consistencies in cognition and creativity. Teoksessa S. Messick (toim.), *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 4–23.
- Miller, G. A.** 1956. The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, 2, 81–97.
- Moisala, P.** 2011. Reflections on an ethnomusicological study of a contemporary western art music composer. *Ethnomusicology Forum* 20, 3, 443–451.
- Pacini, R. & Epstein, S.** 1999. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 6, 972–987.
- Patrikainen, S. & Toom, A.** 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.
- Perkins, D. J.** 1977. The limits of intuition. *Leonardo* 10, 2, 119–125.
- Perkins, D. J.** 1981. *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petsche, H.** 1996. Approaches to verbal, visual and musical creativity by EEG coherence analysis. *International Journal of Psychophysiology* 24, 1–2, 145–159.
- Plessner, H., Betsch, C. & Betsch, T.** 2008. *Intuition in judgment and decision making*. London & New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pohjannoro, U.** 2008. Paikkoja polun varrelta. Empiirisä huomioita sävellysprosessista. *Musiikki* 38, 3–4, 218–274.
- Pohjannoro, U.** 2012. *Stimulated recall* -menetelmä säveltämisen aikaisen ajattelun jäljittämässä. Mahdollisuuksia, haasteita ja metodologista rajankäyntiä. *Musiikkikasvatus* 15, 1, 24–38.
- Pohjannoro, U.** painossa a. "Se tieto tässä tehdessä kirkastuu." Tapaustutkimus säveltäjän ajattelusta. *Musiikki* 42, 2, 7–39.

- Pohjannoro, U.** 2013. Sävellyksen synty. Tapaustutkimus säveltäjän ajattelusta. Väitöskirja, Sibelius-Akatemia. Studia Musica 53. Helsinki : Unigrafia.
- Poincaré, H.** 2012[1913]. The foundations of science. Garsington: Benediction Classics.
- Policastro, E.** 1995. Creative intuition: An integrative review. *Creativity Research Journal* 8, 2, 99–113.
- Policastro, E.** 1999. Intuition. Teoksessa M. A. Runco & S. R. Pritzker (toim.) *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2. San Diego: Academic Press, 89–93.
- Pretz, J. E.** 2011. Types of intuition: Inferential and holistic. Teoksessa M. Sinclair (toim.) *Handbook of intuition research*. Massachusetts: Edwar Elgar Publishing, 17–27.
- Reitman, W. R.** 1965. *Cognition and thought*. New York: Wiley.
- Reyna, V. F.** 2012. A new intuitionism: Meaning, memory, and development in Fuzzy-Trace Theory. *Judgment and Decision Making* 7, 3, 332–359.
- Ricoeur, P.** 1981. *Hermeneutics & the human sciences*. Toim. ja kääntänyt J. B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risko, E. F. & Stolz, J.** 2010. The proportion valid effect in covert orienting: Strategic control or implicit learning? *Consciousness and Cognition* 19, 1, 432–442.
- Runco, M. A.** 2010. Divergent thinking, creativity, and ideation. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.) *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 413–446.
- Sadler-Smith, E.** 2008. *Inside intuition*. London, New York: Routledge.
- Sawyer, K.** 2011. The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal* 23, 2, 137–154.
- Schlaghecken, F., Refaat, M. & Maylor, E. A.** 2011. Multiple systems for cognitive control: Evidence from a hybrid Prime-Simon Task. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 37, 5, 1542–1553.
- Schwandt, T. A.** 2007. *Naturalistic inquiry*. The Sage dictionary of qualitative inquiry. Thousand Oaks: Sage, 207.
- Schön, D. A.** 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Seitamaa-Hakkarainen, P.** 2009. Craft design processes in virtual design studio. Teoksessa L. Kaukinen (toim.) *Proceedings of the crafticulation & education conference. Research in sloyd education and crafts science A:14/2009*. Helsinki: NordFo Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design, 213–225.
- Silverman, D.** 2006. *Interpreting qualitative data*. 3. p. London: Sage.
- Simmons, J. P. & Nelson, L. D.** 2006. Intuitive confidence: Choosing between intuitive and nonintuitive alternatives. *Journal of Experimental Psychology: General* 135, 3, 409–428.
- Simon, H. A.** 1990. Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology* 41, 1, 1–19.
- Simon, H. A.** 1995. Explaining the ineffable: AI on the topics of intuition, insight and inspiration. Teoksessa *Proceedings of the 14th international joint conference on artificial intelligence*, Vol. 1. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 939–948.
- Sinclair, M.** 2010. Misconceptions about intuition. *Psychological Inquiry* 21, 4, 378–386.
- Sio, U. N. & Ormerod, T. C.** 2009. Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 135, 1, 94–120.
- Sloboda, J. A.** 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Claredon Press.
- Sloman, S. A.** 1996. The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin* 119, 1, 3–22.
- Smith, S. M.** 1995. Getting into and out of mental guts: A theory of fixation, incubation, and insight. Teoksessa R. J. Sternberg ja J. E. Davidson (toim.) *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press, 229–251.
- Smith E. & DeCoster, J.** 2000. Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review* 4, 2, 108–31.

- Sparshott, F. E.** 1981. Every horse has a mouth: A personal poetics. Teoksessa D. Dutton & M. Krausz, (toim.) The concept of creativity in science and art. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 47–73.
- Stake, R. E.** 1998. Case studies. Teoksessa K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage, 86–109.
- Stanovich, K. E.** 2009. Distinguishing the reflective, algorithmic, and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory? Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) In two minds. Dual processes and beyond. Oxford: Oxford University Press, 55–88.
- Stanovich, K. E. & Toplak, M. E.** 2012. Defining features versus incidental correlates of type 1 and type 2 processing. *Mind & society* 11, 1, 3–13.
- Stanovich, K. E. & West R. F.** 2000. Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences* 23, 5, 645–726.
- Stanovich, K. E., West R. F. & Toplak, M.** 2011. The complexity of developmental predictions from dual process models. *Cognitive Psychology* 63, 3, 107–140.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E.** 2005. Creativity. Teoksessa K. J. Holyoak & R. G. Morrison (toim.) The Cambridge handbook of thinking and reasoning. New York: Cambridge University Press, 351–369.
- Strick, M., Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Sjoerdsma, A., van Baaren, R. B. & Nordgren, L. F.** 2011. A meta-analysis on unconscious thought effects. *Social Cognition* 29, 6, 738–762.
- Sun, R. & Mathews, R. C.** 2012. Implicit cognition, emotion, and meta-cognitive control. *Mind & Society* 11, 1, 107–119.
- Thompson, V. A.** 2009. Dual-process theories: A metacognitive perspective. Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) In two minds. Dual processes and beyond. Oxford: Oxford University Press, 171–196.
- Thompson, V. A., Prowse Turner, J. A. & Pennycook, G.** 2011. Intuition, reason, and metacognition. *Cognitive Psychology* 63, 3, 107–140.
- Tiensuu, J.** 1982. Valinnan valinnasta akustisessa taiteessa. Teoksessa E. Tarasti (toim.) Musiikin soivat muodot. Musiikintutkimuksen teorioita ja menetelmiä. Jyväskylän yliopiston musiikiteieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 2, 243–279.
- Torvinen, J. & Tuovinen, P.** (toim.) 2002. Minä, säveltäjä 2. Nykysäveltäjät kirjoittavat työstään. Helsinki: Summa.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 1994. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Underwood, G. & Bright, J. E. H.** 1996. Cognition with and without awareness. Teoksessa G. Underwood (toim.) Implicit Cognition. Oxford University Press: Oxford, 1–40.
- Vartanian, O. & Goel, V.** 2007. Neural correlates of creative cognition. Teoksessa C. Martindale, P. Locher & V. M. Petrov (toim.) Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity, and the arts. Amityville, New York: Baywood Publishing Company, 195–207.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Patrikainen, S.** 2010. The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education* 33, 2, 183–197.
- Volz, K. & von Cramon, D. Y.** 2008. Can neuroscience tell a story about intuition? Teoksessa H. Plessner, C. Betsch & T. Betsch (toim.) Intuition and judgment in decision making. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, 71–87.
- Wallas, G.** 1926. The art of thought. London: Jonathan Cape.
- Wiggins, J.** 2007. Compositional process in music. Teoksessa L. Bresler (toim.) International handbook of research in arts education, Vol. 16. Dordrecht: Springer Verlag, 453–476.
- Yinger, R.** 1986. Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teacher & Teacher Education* 2, 3, 263–28.
- Zabelina, D. I. & Robinson, M. D.** 2010. Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 4, 3, 136–143.

Zakay, D., Brauner, R., Weyers, M., Russo, Z., Usher, M. 2011. The impact of the mode of thought in complex decisions: Intuitive decisions are better. *Frontiers in Psychology*, 2, 37. Online http://www.frontiersin.org/cognitive_science. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00037.

Viitteet

[1] Tulokulma on siten tapahtumisessa ennen valmistusta partituuria, toisin sanoen siinä, millä tavalla musiikilliset struktuurit ja merkitykset luodaan. Musiikin sisäiset merkityskonstruktiot, joita musiikkianalyttisessä diskurssissa tarkastellaan valmiin sävellyksen lähtökohdista, jäävät pohdinnan ulkopuolelle.

[2] Ks. naturalistisesta tutkimusotteesta tai paradigmasta ja termin sekoittumisesta naturalismiin esim. Schwandt (2007, 207). Filosofisen naturalismin mukaan ihmistieteille ja filosofialle annetaan luonnontieteellinen tulkinta.

[3] Ks. tutkimusprojektini laadullista ja määrällistä analyysiä yhdistävästä *mixed method*-tyyppisestä otteesta esim. Cresswell & Plano Clark (2007). Ks. ymmärtävän ja selittävän otteen yhdistämisestä esim. Alasuutari (1993, 80–94), Silverman (2006, 48–50) ja Ricœur (1981; ks. myös Pohjannoro 2012, 2013).

[4] Erilaisia intuitiivisia prosesseja ovat tyypitelleet mm. Dane & Pratt (2009), Evans (2008, 2009), Glöckner & Witteman (2010a, 2010b) sekä Pretz (2011). Rationaalisia prosesseja ovat eritelleet esim. Carruthers (2009), Evans (2009) ja Stanovich (2009). Olen esitellyt ja problematisoinut duaaliprosessiteoreettista viitekehystä, perustellut sen valintaa tutkimukseni taustateoriaksi sekä esittänyt vaihtoehtoisia lähestymistapoja julkaisussa Pohjannoro (2013).

[5] Intuition erilaisia määritelmiä ovat koonneet ja arvioineet mm. Dane & Pratt (2009), Hodgkinson, Langan-Fox & Sadler-Smith (2008), Hogarth (2001) sekä Plessner, Betsch ja Betsch (2008, viii).

[6] Termin otti käyttöön Wallas (1926) formuloidessaan Poincarén (2012[1913], 383–394) vuodelta 1908 peräisin olevan luovuuden nelivaihe-teorian (Lubart 2000–2001). Siinä inkubaatio seuraa valmistavaa ja tiedonhankinnan vaihetta (*preparation*); sen jälkeen seuraavat oivaltamisen hetki (*illumination*) sekä todentamisen, jalostamisen, viimeistelyn ja arvioinnin vaihe (*verification*). Inkubaatio liittyy määritelmällisesti ai-

Öllinger, M. & Goel, V. 2010. Problem solving. Teoksessa B. Blatzeder, V. Goel & A. von Müller (toim.) Towards a theory of thinking. Building blocs for a conceptual framework. Berlin & Heidelberg: Springer-Verlag, 3–22.

kaan, jolloin yksilö ei toimi asianomaisen ongelman parissa vaan tekee jotain muuta, mukaan lukien samaan työhön liittyvät toiset ongelmat. Sio ja Ormerod (2009) osoittivat 37 artikkelin sisältämän 117 erillisen tutkimuksen meta-analyysin perusteella, että inkubaatio edistää divergenttiä ajattelua edellyttävää ongelmanratkaisua. Lingvistisissä tai visuaalisissa tehtävissä sen sijaan inkubaatio ei edistä ongelmanratkaisua. Valmisteluvaiheen pituuden kasvattaminen lisää ja vaativa kognitiivinen toiminta heikentää inkubaatiovaikutusta (emt.). Vaikka inkubaation hyödyllisyydestä ei kiistellä, sen selittämisestä ei olla yksimielisiä; hypoteeseina on esitetty mentaalista relaksaatiota, valikoivaa unohtamista, sattumaan perustuvaa alitajuista assosiaatiota ja aktiiviatason leviämistä (Sawyer 2011).

[7] Heuristista päättelyä voidaan pitää eräänlaisena intuition ja rationaliteetin välimuotona, tai pikemminkin näitä ajattelun muotoja yhdistävänä ilmiönä. Normatiivisen rationaliteettikäsityksen kannattajat laskevat heuristisen päättelyn kuuluvan intuition piiriin (ks. esim. Kahneman 2003). Instrumentaalisen rationaliteettikäsityksen kannattajat pitävät sen sijaan heuristista päättelyä rationaalisena (Betsch 2008, 811; Hammond 2007, 207–208, 218). Totuus lienee tässä välissä: heuristinen päättely perustuu intuitiiviseen vaihtoehtojen määrän rajoittamiseen. Intuitiivisen rajoitteen perusteella tilannetta on mahdollista tarkastella analyyttisesti ja systemaattisesti.

[8] Tarkoitan tässä modernin projektilla esteettistä eetosta, jossa uutuuden, originaalisuuden ja hierarkisen konstruktivisuuden ideat toteutuvat tarkoituksellisen rationaliteetin kontekstissa ja jossa jokainen sävellys luo tiettyyn pisteeseen asti oman sisäisen maailmansa ja etenemisen ”logiikkansa”. Säveltäjät, ja usein myös musiikkianalyttikot, puhuvat mielellään musiikin ja musiikillisten rakenteiden ”logiikasta”. Termi on mielestäni ymmärrettävä metaforana, joka ilmentää esimerkiksi kokemuksellista vakuuttavuutta, eikä sillä useimmiten ole mitään tekemistä matemaattis-filosofisen logiikan kanssa. Tämän vuoksi

käytän lainausmerkkejä silloin, kun termi esiintyy metaforisena.

[9] Käytän tästä eteenpäin kaksinkertaisia sitaattimerkkejä vain silloin, kun on kyseessä säveltäjän käytämä termi. Muulloin käytän yksinkertaisia lainausmerkkejä.

[10] *Hoquetus* on 1200–1400-luvuilla käytetty sananmukaisesti ”nikotteleva” sävellystekniikka ja -tyyppi, jossa laulun linja katkaistaan toistuvasti tauoilla. Tutkimuksen säveltäjä jakaa ”melodian” eri soittajien esitettäväksi. Sävellyksen seikkaperäisemmän esittelyn ja sen rakenteen kuvauksen nuottiesimerkkeineen olen esittänyt toisaalla (Pohjannoro 2008).

[11] Ks. tarkemmin menetelmästä ja sen käytöstä sävellysprosessin ja -ajattelun tutkimuksessa Pohjannoro (2008, 2012).

[12] Ks. aineistoluettelo Pohjannoro (2008, 2013).

[13] Aineistoesimerkkejä löytyy julkaisusta Pohjannoro (2013).

[14] Säveltäjän haastattelupuheeseen perustuvien sitaattiviitteiden ensimmäisen paikan P-alkuinen indeksi kertoo haastattelun järjestysnumeron, sen jälkeiset indeksinumerot sitaatin tarkan kohdan. Kirjainsymbolilla on ilmoitettu lainauksessa käsitelty musiikillinen kohde (S= I osan sekuntimusiikki, T= I osan tahtimusiikki, F= II osan siirtymät, M= III osan melodinen aines; ks. Pohjannoro 2008). Viimeisenä viitteen jäsenenä on roomalaisella luvulla osoitettu sävellysprosessin vaiheet (I–XVIII; ks. emt). Koodi P6/9–48/S/IX tarkoittaa siten kuudennen haastattelun sekuntimusiik-

kia käsitellyttä kohtaa 9–48 sävellysprosessin yhdeksännessä vaiheessa. Erityisen hiljaa puhutut kohdat olen merkinnyt sulkein ja kovemmalla äänellä puhutut kohdat versaali-kirjaimin; ajatusviivojen lukumäärä yhdestä kolmeen viittaa puheessa olevien taukojen pituuteen (alle 5 sek., n. 5–10 sek., yli 10 sek.).

[15] Uudelleenahmottamista voi edeltää pitkällinenkin analyttinen tai arvioiva toiminta. Uudelleenahmottuksen yhteydessä säveltäjä ei kuitenkaan tajua, tai ilmaise tajuavansa, mistä se on peräisin.

[16] Kognitiivisen kontrollin yhteys implisiittiseen oppimiseen (Deroost ym. 2012; Risko & Stolz 2010; Schlaghecken, Refaat & Maylor 2012) liittyy sen välillisesti myös intuition käsitteeseen.

[17] Koska selkeitä varmuuden ilmauksia oli aineistossa kovin vähän, olen koodannut ”varmoiksi” kaikki ne lausumat, jotka eivät sisällä epävarmuutta osoittavia ilmauksia. Tietämisen tai oikeassa olemisen kokemukset ovat aivotutkimuksen perusteella osoittautuneet lupaaviksi intuition käytön indikaattoreiksi (ks. esim. Koriat 2008; Thompson ym. 2011; Vartanian & Goel 2007; Volz & von Cramon 2008). Aineistoni intuitiivisten ja rationaalisten lausumien uudelleentulkinta varmuuskokemusten perusteella voisi tuottaa tarkentavan näkökulman esimerkiksi intuitiivisten ja rationaalisten lausumien empiirisen erottumisen problematiikkaan (ks. Pohjannoro 2013).

[18] Eri sävellystoimintoja ja sävellyskokemuksia kuvaavien lausumien yhteenlasketut kokonaissummat jokaisessa vaikoidussa sävellysvaiheessa tai -jaksossa ovat siten (erikseen laskettuina) molemmat yhteensä 100 %.

Abstract

The aim of my case study was to explore composer's thinking during his composing process (reflection in action), in contrast to composer's retrospective accounts on his creative work (reflection on action). The composer-informant in the study was an academic professional composer within western classical music and modernistic aesthetics. The research data included stimulated recall -interviews conducted at the composer's studio during the composing process, as well as all the sketches, and the score versions of the respected piece.

The key concepts and the codig scheme were constructed data-oriented, then re-organized according to notions of intuition, reflection (rationality), and metacognition, according to hybrid dual-process model of reasoning. Intuitive processing was defined as actions of imagination, experimentation, incubation and restructuring. Further, reflective processing comprised acts of rule-based processing, viewing different alternatives, and music analytic contemplating. Finally, metacognitive processing included the acts of setting a musical goal, evaluation, and executive control.

The results show the composer's prolific intuitive and reflective acts upon the newly invented musical materials. The composing process resulted into emergent know-how of the materials' full potential. In other words, the composer's appropriate and frugal interchange of intuitive and reflective actions ended up into *hastened* process of bottom-up learning and automatizing of practices, usually characterized as a slow to evolve. This consolidated learning enabled the composer to work intuitively (associatively, and thus, by definition, with long-term memory) *with newly created musical items*. Thus he could *deliberately, albeit intuitively*, create and control aesthetic coherence in a highly complex situation, where reflective processing runs out of capacity. As a consequence of this procedure, the composer's compositional focus gradually converted from imaginative processes into automatized acts of experimentation, as well as from rule-based acts into viewing potential alternatives. ■

Keywords: Intuition, reflection, rationality, metacognition, composing.

Marjaana Virtanen

Suomalaiset laulunopiskelijat Nicolaus Rothmühlin luokalla Sternin konservatoriossa Berliinissä 1905–14

Tutkimus oopperakoulun opiskelijoista ja opintojen jälkeisistä työurista

Taustaa

Monet suomalaisen esittävän säveltaiteen keskeiset hahmot opiskelivat maineikkaassa Sternin konservatoriossa Berliinissä 1900-luvun alussa. Heihin kuuluivat muun muassa oopperalaulajat Wäinö Sola ja Eino Rautavaara sekä pianisti-säveltäjä Ernst Linko. Tarkastelen artikkelissani suomalaisia laulunopiskelijoita opettaneen Nicolaus Rothmühlin oopperaluokkaa ajanjaksona, jolloin luokalla oli erityisen monia suomalaisia opiskelijoita (1905–14).

Konservatorio-opinnot tapahtuvat tunnetusti tietyn opettajan soitto- tai laululuokalla. Koska kyseessä on opiskelun kannalta hyvin tärkeä tekijä, tarkastelen suomalaisia opiskelijoita ja heidän toimintaansa oopperaluokan viitekehyksessä. Opettajien opetusmenetelmissä on eroavaisuuksia ja maineikkaan opettajan – kuten Rothmühlin – luokalla opiskelu saattaa tarjota erityisen hyviä etenemismahdollisuuksia. Lisäksi niin opetusmenetelmien kuin taidemuusiikkitradition yleisemminkin katsotaan siirtyvän opettajalta oppilaalle. Oman opettajan opettajia saatetaan jäljittää historiallisesti taaksepäin, kunnes päästään kuuluisiin huippumuusikoihin (“piano-opettajani oli Ernst Linko, jonka opettaja oli Martin Krause, jonka opettaja oli Liszt, jonka opettaja oli Czerny, jonka opettaja oli Beethoven”). (Ks. esim. Kingsbury 1988, 46.)

Sternin konservatorio (*Stern'sche Konservatorium der Musik zu Berlin*) oli yksityinen, vuonna 1850 perustettu oppilaitos, joka tuli tunnetuksi kuuluisista opettajistaan ja oppilaistaan. Konservatoriota johti artikkelissa tarkasteltuna ajanjaksona professori Gustav Hollaender. Kansallissosialistien tultua valtaan oppilaitoksesta tuli *Konservatorium der Reichshauptstadt Berlin*, jolloin Berliinin Charlottenburgiin perustettiin lyhytaikaiseksi jäänyt (1936–1942), yksityinen *Jüdische private Musikschule Hollaender*. Sitä johtaneet Susanne Landsberg ja Kurt Hollaender – Gustav Hollaenderin lapset – menehtyivät vainoissa. Vuonna 1966 konservatorio, joka oli sodan jälkeen saanut nimen *Städtisches Konservatorium*, sulautui osaksi julkista taidekorkeakoulua (*Hochschule der Künste*), joka tunnetaan nykyään Berliinin taideyliopistona (*Universität der Künste*, UdK). (Schenk 2000, 75–6; Zahn 1991, 406–8.)

Kamarilaulaja Nicolaus Rothmühl (Varsova 24.3.1857 – Berliini 24.6.1926) oli Sternin konservatorion oopperakoulun pitkäaikainen johtaja, joka oli opiskellut Wienin konservatori-

ossa ja toiminut sankaritenorina Berliinin (1882–1893) ja Stuttgartin (1893–1901) hovioopperoissa. (Frank & Altmann 1978; *Lexikon der Juden in der Musik* 1943.) Sternin konservatorion oopperakoulua hän johti vuodesta 1902 kuolemaansa saakka.

Rothmühlin oopperaluokan suomalaisiin opiskelijoihin tarkasteltuna aikavälinä 1905–14 kuuluivat Aino Calonius, Aino Halonen, Elisabeth Helenius, Taneli Hurri, Bruno Jorma, Johann Koskelo, Constance Neumann, Eino Rautavaara, Wäinö Sola ja Sylvi Weikkola. Ensimmäisinä Rothmühlin oppiin pääsivät Halonen, Hurri ja Koskelo, jotka aloittivat opintonsa syksyllä 1905. Myöhäisin oopperakoululainen oli Aino Calonius, joka päätti opintonsa keväällä 1914. (Sternin konservatorion vuosikertomukset 1905–14.)

Tarkasteltava luokka opettajineen ei ollut merkittävä vain suomalaisten opiskelijoiden koulutuksen vaan myös Sternin konservatorion maineen kannalta. Nicolaus Rothmühlin johtama oopperakoulu kuului konservatorion ylpeyksiin: koulun produktiot, joita esitettiin berliiniläisissä oopperoissa ja teattereissa, toivat konservatoriolle elintärkeää julkisuutta. Oopperakoulun produktioita, niiden saamaa julkisuutta ja näyttämöllisiä ansioita muistettiinkin korostaa konservatorion juhla- ja muistokirjoituksissa (ks. esim. Klatte & Misch 1925). Näyttämötaide oli konservatoriossa muutenkin hyvin edustettuna, koska siellä toimi oopperakoulun lisäksi teatterikoulu.

Tutkimusaineisto ja -kysymykset

Olin vuosina 2004–6 projektitutkijana Suomen Akatemian LYAS-tutkimushankkeessa (*Luvan yksilön ammatillisten toimintojen vakiintuminen itsenäisyyden ajan Suomessa*), jota johti professori Tomi Mäkelä (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) ja jossa työskentelivät lisäksi tutkijat Leena Heikkilä ja Silke Bruns. Tutkijat perehtyivät projektiin kuluessa Berliinin ja Wienin korkeakoulujen arkistoihin ja keräsivät tietoa suomalaisten muusikoiden opiskelusta. Keskeisenä tutkimusmenetelmänä toimi arkistotutkimus. Tein vuonna 2006 kaksi kuukauden mittaista tutkimusmatkaa Berliinin taideyliopiston arkistoon ja tarkastelin Sternin konservatoriosta säilynyttä aineistoa.

Kysyn aineistoltani, ketkä opiskelivat Rothmühlin luokalla mainittuna ajanjaksona. Jo tätä tietoa voi pitää sellaisena tutkimustuloksena, jolla on oma kontribuutionsa suomalaisen taide-musiikin historiaan; esimerkiksi Eino Rautavaaran Berliinin-opinnoista ja hänen opiskelutovereistaan tiedetään entuudestaan melko vähän.¹ Tutkimukseni selvittää toiseksi konservatorio-opintojen luonnetta: sitä, millaista opiskelu oli oopperakoulun opetussuunnitelman valossa, millainen merkitys esiintymisillä ja tutkinnoilla oli opintojen osana, millainen Rothmühl oli opettajana ja millainen oopperaluokan ryhmäluonne oli. Kolmanneksi keskityn kuvaamaan sitä, millaisia työuria sekä suomalaiset oopperakoululaiset että heidän opiskelutoverinsa loivat opintojensa jälkeen, tarkoituksenaan kartoittaa opintojen tarjoamia uramahdollisuuksia.

Kävin arkistotutkimuksen alussa läpi Sternin konservatorion vuosikertomusten oppilasnimilistoja ja keräsin ylös suomalaisten opiskelijoiden nimet. Tämän jälkeen perehdyin tarkemmin Rothmühlin luokkaan. Keskeisen aineiston senkin tutkimiselle muodostivat juuri vuosikertomukset, joista kävi ilmi oppilasnimilistojen (oopperakoulun suomalaiset opiskelijat ja heidän luokkatoverinsa) ohella opiskelijoiden pää- ja sivuaineet, opettajat, esiintymiset, tunnukset sekä palkintojen saajat. Samaa, Berliinin taideyliopistossa sijaitsevaa aineistoa on aikaisemmin tarkastellut Elina Sajakorpi (1989) Ernst Lingon elämäkertaa varten. Sajakorpi kuvaa Berliiniä koskevassa alaluvussa (1989, 32–40) muun muassa Lingon esiintymisiä Sternin konservatoriossa. Lingon opintoja Martin Krausen maineikkaalla pianoluokalla ovat valottaneet myös Heikkilä (2011) ja Virtanen (2011).

Opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään opintojen jälkeen löytyi tietoa monesta lähteestä. Vuosikertomusten lopussa olevissa nimityslistoissa mainittiin koulun oppilaiden kiinnitykset instituutioihin heidän itsenäisten uriansa alussa. Apuna olivat myös 1920- ja 1930-lukujen ”muusikkokalenterit”, jotka sisälsivät aikalaismuusikoiden yhteystietoja, sekä muusikkohakuteokset (esimerkiksi Erich Müllerin toimittama *Deutsches Musiker-Lexikon* vuodelta 1929 ja

Max Hesses *Deutscher Musiker-Kalender* 1921). Poikkeuksellisen merkittävän muusikonuran luoneista henkilöistä löytyi uratietoja myös myöhäisemmistä hakuteoksista. Parhaimmillaan Rothmühlin oopperaluokalla opiskelleesta henkilöstä oli löydettävissä melko kattava urakuvaus. Tiedot saattoivat kuitenkin jäädä kokonaan löytymättä, tai sitten samasta henkilöstä löytyi sirpaletietoja eri lähteistä, joihin kuuluivat edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi Sternin konservatorion juhlaKirjoitukset ja Arnold Ebelin toimittama vuosikirja *Berliner Musikjahrbuch* (1926), jonka nimiluettelossa oli tietoja konservatoriossa aikavälillä 1905–14 opiskelleiden, Berliiniin jääneiden henkilöiden myöhemmästä toiminnasta. Hain suomalaisten opiskelijoiden uratietoja myös kotimaisesta tutkimuskirjallisuudesta ja taiteilijoiden muistelmateoksista (esimerkiksi Rothmühlin luokalla opiskelleen Wäinö Solan kaksiosainen muistelmateos, ks. Sola 1951 & 1952).

Törmäsin tutkimusta tehdessäni hyvin kyseenalaiseen hakuteokseen *Lexikon der Juden in der Musik* (1943), joka on syntynyt natsihallinnon aikana. Teoksesta löytyy uratietoja juutalaistaustaisista muusikoista – joita Sternin konservatoriossa oli paljon niin opiskelija- kuin opettajakunnassa – mutta se on syntynyt eettisesti tuomittavaan tarkoitukseen: sen kartoittamiseen, miten “puhdistunutta” saksalainen musiikkielämä on juutalaisvaikutteista. Mietin, tulisiko teosta käyttää olleenkaan sen tarkoituksiperien tuomittavuuden vuoksi. Olen kuitenkin toisinaan viitannut löytyneisiin uratietoihin.

Opetussuunnitelmista ja opiskelun luonteesta yleisemmin oli kuvauksia konservatorion esittelylehtisissä (*Prospekte*), samoin Richard Sternin toimittamassa musiikinopiskelijan oppaassa (*Was muss der Musikstudierende von Berlin wissen*, painokset vuosilta 1909 ja 1914).

Esiintymiset kuuluivat tärkeänä osana opiskeluun Sternin konservatoriossa, ja kävin läpi valikoiduilla lukuvuosilla esimerkiksi kaikki oopperakoulun produktiot ohjelmisto- ja esittäjä-tietoineen. Opintojen luonteen ja opetussuunnitelmien kartoittaminen tarjoaa joitakin mahdollisuuksia spekuloida sillä, millainen yhteys opintojen sisällöllä oli oopperaluokkalaisten myöhempään uraan. Tärkeää taustatietoa tarjoavat Sternin konservatorion historiaan perehtyneen Dietmar Schenkin tutkimukset (2000, 2005).

Tutkimukseni haasteena oli löytyneiden tietojen usein fragmentaarinen luonne, samoin kuin eri lähteistä löytyneiden tietojen väliset ajoittaiset ristiriitaisuudet. Molemmat ovat arkistotutkimuksen yleisiä ongelmia. Lisäksi osasta oppilaita ei löytynyt uratietoja lainkaan. Moni ulkomaalaisista opiskelijoista palasi oletettavasti kotimaahansa Sternin konservatoriossa opiskeltuaan. Tutkimuksen puitteissa ei ollut kuitenkaan mahdollista ryhtyä kartoittamaan lukuisista eri maista tulleiden opiskelijoiden uria heidän kotimaissaan sijaitsevista lähteistä käsin. Tietojen puutteellisuuden vuoksi en voi esittää tarkkoja arvioita siitä, kuinka suuri osa Rothmühlin oppilaita loi uran missäkin ammatissa (esimerkiksi oopperalaulajana tai konservatorion opettajana) tai edes musiikkialalla. Pystyn kuitenkin esittelemään erilaisia toteutuneita urapolkuja tutkimustulosteni pohjalta.

Haasteena oli myös se, että Sternin konservatoriosta on säilynyt vain hyvin pieni määrä aineistoa. Sen luettavuuskin oli paikoitellen heikkoa huonon kunnan vuoksi. Kävin aineiston lävitse muistiinpanoja tehden, sillä valokopiointi oli pääsääntöisesti kiellettyä. Arkiston henkilöunta kuitenkin skannasi kaksi opinto-opasta tutkimusprojektin käyttöön.

Aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta

Tutkimus pohjautuu suurimmaksi osaksi arkistoaineistoon ja soveltaa arkistotutkimuksen menetelmiä (ks. esim. Muxender 2004, 32–42). Aineiston analyysin työläys on tehnyt tutkimuksesta sangen aineistolähtöisen. Luokan käsitettä koskeva kasvatustieteellinen kirjallisuus auttaa kuitenkin syventämään tutkimuksen näkökulmaa (esim. Schmuck & Schmuck 1992 ja Kumpulainen & Wray 2002).

Luokan ryhmäluonne (“groupness”) vaihtelee Richard ja Patricia Schmuckin (1992, 25) mukaan tapauskohtaisesti: joissakin ryhmissä kukin oppilas etenee omaan tahtiinsa ja toisissa

opiskelutavat, kuten pienryhmätyöskentely, integroivat ryhmän jäseniä. Opetuksessa saatetaan vastaavasti panostaa joko yksilölliseen tai luonteeltaan kollektiivisempaan oppimiseen. Konservatorion luokalla oppilaat etenevät yleensä omaan tahtiinsa, sillä valtaosa opetuksesta on opettajan ja oppilaan kahdenkeskistä kontaktiopetusta. Yksilön oppimiseen panostamisesta huolimatta konservatorioon sijoittuva luokka voidaan koululuokan tavoin ajatella systeeminä, joka vaikuttaa jäseniinsä ja johon jäsenet jatkuvasti vaikuttavat – ja joka on enemmän kuin yksilöidensä kokoelma (vrt. Schmuk & Schmuk 1992, 29–30). Rothmühlin luokan suomalaiset oppilaat saivat epäilemättä vaikutteita luokkatovereiltaan ja toisaalta antoivat oman panoksensa luokalle ja sen maineelle.

Rothmühlin oopperaluokan erityispiirteenä oli se, että se koostui paitsi eri maalaisista myös hyvin eri-ikäisistä oppilaista. Tämä ei tarkoita sitä, ettei oopperaluokalla olisi ollut omaa profiilia. Luokat voivat saavuttaa oman vakaan olemassaolonsa ja tunnistettavan kulttuurinsa jopa yksilöiden vaihtuessa (emt., 40). Jotkut oopperakoulun opiskelijat – myös osa suomalaisista – opiskelivat kuitenkin vuosien ajan saman opettajan luokalla.

Hyödynnän myös tutkimuksia, jotka käsittelevät konservatoriota oppimisen ympäristönä. Kimmo Lehtosen (2004) konservatorio-opintojen luonnetta käsittelevä tutkimus pureutuu muun muassa jatkuvan näytön periaatteeseen, joka oli arkipäivää myös Sternin konservatoriossa. Henry Kingsbury (1988) taas käsittelee konservatoriota kulttuurisena systeeminä. Kingsbury – itsekin konservatoriossa opiskellut pianisti, musiikkikasvattaja ja sittemmin antropologi – tarkastelee esimerkiksi lahjakkuuden käsitettä konservatoriojärjestelmässä. Aihe on työni kannalta kiinnostava, sillä lahjakkaina pidettyjä oppilaita nostettiin korostuneesti esille Sternin konservatorion tilaisuuksissa.

Opiskelu oopperakoulussa

Rothmühl oopperakoulun johtohahmona

Oopperakoulu oli Sternin konservatoriossa tärkeässä asemassa jo koulun konservatoriolle tuoman julkisuuden vuoksi. Tästä kertovat konservatoriossa ylläpidettyyn leikekirjaan vuosien mittaan kerätyt lukuisat lehtijulkaisut (esimerkiksi kritiikit ja konserttiesittelyt), joissa käsiteltiin usein oopperakoulun produktioita. Oopperakoulu kuuluiikin konservatorion yllpeyksiin. Professori Ernst Eduard Taubertin kirjoittamassa oppilaitoksen 60-vuotisjuhlakirjoituksessa (1910) kuvaillaan laajasti oopperakoulun saavutuksia ja julkisia produktioita berliiniläisissä teattereissa. Oopperakoulun jälkeen oppilaitoksessa aloitti toimintansa myös teatterikoulu (ks. Taubert 1910), jonka johtajiin kuuluivat vuosien varrella esimerkiksi Max Reinhardt (Deutsches Theater) ja Hans Tuerschmann (Neues Schauspielhaus).



Kuva 1. Kamarilaulaja Nicolaus Rothmühl. Universitat der Kunste Berlin, Universitatsarchiv, Bestand 101, Nr. 6.

Wäinö Sola, joka oli Rothmühlin oppilaana lukuvuonna 1909–1910, kuvailee muistelmissaan opettajaansa ja tämän opetustapaa (1951, 134–5):

Laulunopettajakseni tuli kamarilaulaja Nicolaus Rothmühl, aikanaan hyvä tenori ja operaulaja, jolla oli suuri näyttämökokemus takanaan. Hän oli erinomaisen innostunut ja taitava opettaja näyttämöllisissä asioissa, mutta vähemmän onnistunut äänen muokkaajana. Hänen perin saksalainen äänenmuodostuksensa ei ollut vaikuttamatta minuun, ja uskon että tältä matkalta palattuani osasin paljon, mutta äänellisesti olin menettänyt. Minun luonnostaan avonaiselle äänelleni ei Rothmühlin saksalaiseen tapaan umpinainen, raskaspaineinen tukkoisuus sopinut. Kun en silloin ymmärtänyt oikein sovelluttaa tätä metodia, olin siitä omaksunut vain huonomman puolen ja lauloin sen mukaan liian paksusti ja tukkoisesti, ja temperamenttini kiihtyessä hukkasin voimaa turhaan saamatta suurempaa aikaan. Mutta näyttämöllisenä ohjaajana ja neuvojana Rothmühl oli mainio, ja saan häntä kiittää monesta hyvästä ohjeesta.

Muistelmiinsa liittämässään kirjeessä Jalmari Finnelle 29.11.1909 Sola toteaa, että vaikka Rothmühl tuntui hänestä enemmän “treenarilta kuin opettajalta”, hänen metodissaan on paljon hyvää ja hän lienee “paras opettaja [--] tässä opistossa”. (Sola 1951, 135–6.)

Oppilaita Rothmühllillä oli konservatorion vuosikertomusten perusteella uskomattoman suuri joukko: heitä oli pelkästään tarkastellulla aikavälillä 323, joista kymmenen oli suomalaisia.² Osalla oppilaista oli erillinen laulunopettaja siitä huolimatta, että he opiskelivat Rothmühlin oopperaluokalla. Osa taas oli sekä Rothmühlin laulunoppilaita että oopperakoululaisia ja jotkut pelkästään hänen laulunoppilaitaan. Oppilasmäärän vuoksi lienee mahdollista, että Rothmühl keskittyi “treenaamaan” ennen kaikkea produktioiden näyttämöllistä puolta, joka oli hänen vastuualueensa oopperakoulussa (ks. opetussuunnitelmaa käsittelevä alaluku). Oppilaiden määrällä ja lukuisilla esityksillä oli varmasti vaikutusta siihen, että Rothmühl oli – kuten Sola asian ilmaisee – “suurpiirteinen eikä takertunut turhaan näpertelyyn”, ammattitaitoinen ja aina “asian ytimeen” pääsevä opettaja (Sola 1951, 135). Voidaan olettaa, että etenkin ne oppilaat, joilla oli erillinen laulunopettaja, keskittyivät oopperakoulussa näyttämöpuoleen. Esimerkiksi suomalainen Elisabeth Helenius opiskeli oopperakoulussa, mutta hänellä oli laulunopettajanaan Selma Nicklass-Kempner (1850–1928). Johann Koskelo ja Eino Rautavaara taas opiskelivat sekä oopperakoulussa että Rothmühlin laulunoppilaitaan.

Sola nostaa muistelmissaan esille oppilaiden suuren määrän. Hänen mukaansa oppilaita oli “paljon ja monenlaisia, huonoja eniten”, naislaulajien joukossa enemmän eteviä kuin mieslaulajien, ja “hyvin paljon on nuoria vasta-alkajia ja useita vanhempia epäonnistuneita, väärinkäsitettyjä sieluja, monet jossain oopperassakin olleita, jotka parantavat ja harjoittelevat rooleja joita eivät kuitenkaan opi” (Sola 1951, 135–6: kopio Solan kirjeestä Jalmari Finnelle 29.11.1909). Kun oppilaita oli oopperakoulussa niin paljon, kaikkien tavoitteet tuskin edes olivat yhtä korkealla kuin Solan.

Opetussuunnitelma

Rothmühl ei suinkaan vastannut yksin oopperakoulun kaikesta opetuksesta. Merkittävän kontribuutionsa koulun toimintaan antoivat toiset oopperakoululaisia opettaneet laulunopettajat. Yksi näistä oli edellä mainittu Selma Nicklass-Kempner, joka oli luonut uraa ooppera- ja konserttilaulajattarena (ks. esim. Frank & Altmann 1978, *Lexikon der Juden in der Musik* 1943). Taubert (1910) mainitseeikin oopperakoulun vaikuttajahahmoiksi Rothmühlin lisäksi joukon laulunopettajia: Wladyslaw Seidemannin, kamarilaulaja Karl Mayerin, laulajaparis-kunta Eugen ja Margarethe Briegerin ja kamarilaulaja Mathilde Mallingerin. Monella heistä oli vuosien varrella suomalaisia laulunoppilaita.³

Opetussuunnitelmia kuvataan Sternin konservatorion esittelylehtisissä, Richard Sternin toimittamassa musiikinopiskelijan oppaassa (1909; 1914) sekä Berliinin musiikkivuosikirjassa (Ebel 1926). Vuoden 1914 oppaasta löytyy oopperakoulun opetussuunnitelma oppiaineineen ja opettajineen (Stern 1914, 161). Johtajana toimi tuolloin Rothmühl, joka opetti paitsi laulua myös ”käytännön näyttämöharjoituksia”. Opetussuunnitelmassa mainitaan seuraavat opiskeltavat aineet ja opettajat:

Oppiaine	Opettaja
Äänenmuodostus, soololaulu	esim. Margarethe Brieger-Palm, Charlotte Huhn, prof. Mathilde Mallinger, prof. Selma Nicklass-Kempner, Eugen Brieger, kamarilaulaja Alexander Heinemann, kamarilaulaja Karl Mayer, Nicolaus Rothmühl ja Wladyslaw Seidemann
Osien opiskelu (Partienstudium), yhtyelaulu	kapellimestarit Alexander von Fielitz ⁴ , Felix Pinner, Carl Gercke ja Heinrich Weiner
Lausunta, dialogin opiskelu, mimiikka, plastiikka	Dr. Hans l'Arronge
Käytännön näyttämöharjoitukset	Nicolaus Rothmühl

Taulukko 1. Oopperakoulun opetussuunnitelma: oppiaineet ja opettajat (Stern 1914, 161).

Sternin konservatoriossa saattoi lisäksi osallistua musiikin teorian opetukseen. Konservatorion ulkomaisten opiskelijoiden määrä oli useina lukuvuosina niin suuri, että teoriaa opetettiin myös englannin tai venäjän kielellä (Schenk 2000, 69). Kaiken kaikkiaan oopperakoulun opetusohjelmaan kuului paljon muutakin kuin yksinlaulun opiskelua, sillä oppilaat saivat koulutusta monessa näyttämötyöhön yleisemmin harjaannuttavassa aineessa. Musiikinopiskelijan oppaassa (Stern 1914, 161) mainitaankin oopperakoulun opetuksen tavoitteeksi niin laulamisen kuin näyttämöllisen kypsyiden saavuttaminen.

Panostus Rothmühlin ohjaamiin käytännön näyttämöharjoituksiin oli merkittävää, koska luvassa oli lukuvuosittain useita sekä koulun sisäisiä että berliiniläisissä teattereissa ja oopperoissa järjestettäviä esityksiä (ks. emt.). Konservatorion esittelylehtisissä korostettiin oopperakoulutuksen käytännönläheisyyttä ja suuntautumista tulevaan ammattiin: ”oppilaat saavat perusteellisen käytännöllisen koulutuksen ammattiinsa ja samaan aikaan mahdollisuuden esitellä kykyjään yleisölle, kriitikoille ja teatteriangenteille jo ennen uransa alkamista” (Prospekt 1900, 5).

Näyttämöllisen koulutuksen vahvaan asemaan on varmasti vaikuttanut myös yhteistyö teatterikoulun ja oopperakoulun välillä, opettivathan teatterikoulun opettajat myös oopperakoululaisia. Hans l'Arronge, joka opetti oopperakoululaisille lausuntaa, dialogia, mimiikkaa ja plastiikkaa, toimi teatterikoulun johtajana (ks. Stern 1914).

Esiintymiset ja tutkinnot opintojen osana

Julkiset konsertit tarjosivat Sternin konservatoriolle mahdollisuuden koulun korkean tason osoittamiseen, joten konsertteihin pääsivät esiintymään vain parhaimpina, kypsimpinä ja lahjakkaimpina pidetyt oppilaat (Klatte & Misch 1925, 34). ”Hedelmistään puu tunnetaan” -tyyppisen, konservatorioissa yleisen ajattelutavan mukaisesti oppilaan suoritus vaikkapa konsertissa on tärkeää koulun ja opettajan maineelle (ks. Lehtonen 2004, 62). Musiikkioppilaitos-

ten konserttiohjelmiin onkin aina ollut tapana merkitä näkyviin paitsi esiintyvien oppilaiden myös heidän opettajiensa nimet (ks. Kingsbury 1988, 44).

Oopperakoululaisilla oli vuosittain monia esityksiä. He esiintyivät paitsi konservatorion omissa tilaisuuksissa myös berliiniläisissä teattereissa ja oopperoissa, joissa esitettiin näytöksiä oopperoista. Esimerkiksi lukuvuonna 1911–12 paikkana oli koominen ooppera (Komische Oper), jossa järjestettiin kuusi esitystä. (Vuosikertomus 1911–12.) Yhdessä niistä – Verdin *Naamiohuveissa* – esiintyi helsinkiläinen Constance Neumann (ks. taulukko 2).

Opiskelija	Päivämäärä	Ooppera	Rooli
Johann Koskelo	11.5.1906	Étienne Méhul: <i>Joseph</i>	Yksi Jaakobin pojista (Levi)
Johann Koskelo	23.5.1906	Mozart: <i>Don Giovanni</i> (I näytös)	Don Ottavio
Wäinö Sola	19.2.1910	Mascagni: <i>Cavalleria Rusticana</i> (kohtauksia)	Turiddu
Elisabeth Helenius	20.5.1911	Mozart: <i>Don Giovanni</i> (II näytös)	Donna Elvira
Constance Neumann	26.4.1912	Verdi: <i>Naamiohuvit</i> (III näytös)	Amelia
Aino Calonius	3.5.1913	Verdi: <i>Trubaduuri</i>	Azucena

Taulukko 2. Suomalaisen opiskelijoiden esiintymiset Sternin konservatorion oopperaproduktioissa 1905–14 (Sternin konservatorion vuosikertomukset 1905–14).

Oopperakoululaiset esiintyivät oopperaproduktioiden ohella konservatorion muissa tilaisuuksissa. Esimerkiksi Eino Rautavaara esitti Sternin konservatorion julkisessa konsertissa 10.2.1907 kaksi laulua Wagnerin *Tannhäuserista* ja Wäinö Sola aarian Weberin *Oberonista* 14.11.1909. Sooloesiintymisten lisäksi laulajat konsertoivat erilaisissa kokoonpanoissa. Julkisiin esiintymisiin valmistauduttiin huolella: kaavailtua konserttiohjelmistoa esitettiin ensin koulun omalle välle oppilaitoksen sisäisissä harjoitusesiintymisissä ja oppilasilloissa (Sternin konservatorion vuosikertomukset; ks. myös Sajakorpi 1989, 36).

Myös tutkinnot olivat tärkeä osa opintoja, edellyttihän todistuksen saaminen niiden suorittamista. Lukuvuoden päättävissä loppututkinnoissa esiintyivät muun muassa Aino Calonius ja Constance Neumann. Calonius esitti tutkintokonsertissaan aarian Bruchin teoksesta *Achilleus* 3.6.1913 ja Neumann omassaan Lisztin lauluja 26.6.1913. Tutkinnot liittyvät jatkuvan näytön periaatteeseen: oppimista seurataan pisteytettävänä tutkintoina, joihin liittyy valikoiva funktio. (Lehtonen 2004, 57, 128.) Arviointeja oppilaiden tutkintosuorituksista Sternin konservatoriossa ei ole säilynyt, joten arvioinnin tarkempi luonne jäi tutkimuksessani avoimeksi. Kuten Sajakorpi toteaa, “on mahdollista, että loppututkinnoissa vain todettiin kunkin saavutettava taso ja edistyminen” (1989, 36). Oppilaiden tavoitteet saattoivat vaihdella paljonkin: monen niin koti- kuin ulkomaisen opiskelijan tarkoituksena oli opiskella lyhyen aikaa – vaikkapa vain vuosi – yksityisessä oppilaitoksessa ilman tutkinnonsuorituspainetta, ja tämän jälkeen joko lopettaa opinnot tai siirtyä toiseen konservatorioon opiskelemaan.

Suomalaisen monia julkisia esiintymisiä voidaan pitää merkinä heidän menestymisestään opinnoissaan: heidät laskettiin mitä ilmeisimmin “lahjakkaiden” opiskelijoiden joukkoon, jonka osaamisen taso katsottiin korkeaksi.⁵ Sternin konservatoriossa parhaiksi katsotut opiskelijat esiintyivät lukuvuoden aikana yhä uudelleen, kun taas suurin osa opiskelijamassasta valikoitui julkisten näytteiden ulkopuolelle. Näin oli asian laita myös Rothmühlin oopperaluokan kohdalla.

Oppilaiden huomattavan lukumäärän vuoksi voidaan olettaa, että opettajat – myös Rothmühl – antoivat enemmän opetusaikaansa näytteissä esiintyneille oppilaille kuin muille oppilaille. Mikäli tämä pitää paikkansa, paljon esiintymistilaisuuksia saaneiden oppilaiden suhde opettajaansa muodostui todennäköisesti tiiviimmäksi kuin tilaisuuksien ulkopuolelle jääneiden. Ei ole tavatonta, että musiikkioppilaitosten opettajat panostavat oppilaisiinsa eri tavoin (ks. Lehtonen 2004, 59), mutta ”lahjakkaaseen” ja ”keskiverto-oppilaaseen” panostamisen välinen kuilu lienee ollut nykyaikaan verrattuna melkoinen oppilaiden suuren lukumäärän vuoksi.

Parhaiksi katsotut oppilaat saivat paitsi esiintymismahdollisuuksia myös palkintoja. Merkittävimmät näistä olivat vuosittain jaetut IBach- ja Gustav-Hollaender -palkinnot, joiden saajat luettiin konservatorion vuosikertomuksissa. Suomalaiset oopperakoululaiset eivät tulleet palkituiksi, mutta suomalaiselle pianistille Konstantin von Schoultzille myönnettiin Gustav-Hollaender-palkinto vuonna 1927 (vuosikertomus 1926–27). Schoultz opiskeli Fritz Masbachin pianoluokalla.

Suomalaiset opiskelijat

Helsingiläisen tenorin Waino Solan (1883–1961) ensimmäinen laulunopettaja oli Pietarista kotoisin ollut Sophie (Sofia) Roiha (Sola 1951, 157, 36), joka kuului Aino Halosen opiskelutovereihin ja Rothmühlin ooppera- ja laulunoppilaisiin Sternin konservatoriossa lukuvuonna 1905–6 (vk. 1905–6). Sola aloitti laulutunnit Roihan oppilaana ryhtyttyään näyttelijäksi Viipurin Maaseututeatterissa vuonna 1903 (Kivitie 1958, 439), kuusi vuotta ennen Solan ja kaksi ennen Roihan opintomatkaa Sternin konservatorioon. Sola aloitti laulunopinnot kaiken kaikkiaan myöhään; hän oli toiminut alun perin muun muassa harrastelijanäyttelijänä ja liikemiehenä (Huttunen 2002, 375). Roihasta Sola (1951, 36) kertoo:

Vasta äskettäin olin aloittanut lauluopinnotni Sofia Roihan johdolla. Hän oli harvinaisen hyvä-ääninen koloratuurisopraano, ja hänen teknillinen taitonsa oli korkea luokkaa. Jouduttuaan naimisiin lehtori Pekka Roihan kanssa hän jätti taiteen antautuakseen kokonaan perheelleen. Hänellä oli myös harvinaiset opettajan lahjat. Viipurissa ollessani sain makсутta nauttia hänen opetustaan, joka olikin minulle erinomaisena pohjana. Silloin sain äänelleni oikean sijoituksen, jota minun ei ole tarvinnut muuttaa.

Oopperan *Kaarle-kuninkaan metsästys* esitykseen Viipurin Maaseututeatterissa (ensiesitys 17.3.1905) osallistui Solan lisäksi monia Rothmühlin tulevia oppilaita kuten Bruno Jorma, Aino Halonen-Haverinen ja Sofia Roiha. (Sola 1951, 41–43.) Osin samat muusikot olivat mukana Sortavalassa Friedrich von Flotowin oopperan *Martha* esityksissä 14. –16.11.1907: muun muassa Aino Halonen-Haverinen ja Sofia Roiha, jotka olivat jo palanneet Sternin konservatoriosta Rothmühlin opista (Sola 1951, 79–81).

Sola oli tehnyt kuuden viikon mittaisen tutustumismatkan Berliiniin jo elo-syyskuussa 1907. Ohjelmaan kuului teatteri- ja oopperaesityksissä käyminen, ja aikomuksena oli ollut yksityisten laulutuntien ottaminen Rothmühliltä. Tämä ei kuitenkaan ollut Berliinissä Solan matkan hetkellä, joten laulutunnit eivät toteutuneet ja matka jäi muutenkin ”tiedusteluretkeksi”. (Sola 1951, 58–62.) Vuosi 1908 oli käänteentekevä Solan varhaiselle uralle: hän kantoesitti Oskar Merikannon oopperan *Pohjan neiti*, joka oli sävelletty jo 1899 mutta jonka esitys oli ilmeisesti viivästynyt riittävän kyvykkään kotimaisen tenorin puuttuessa (Tolonen 1947, 531). Seuraava, pidempi matka Berliiniin sijoittui lukuvuoteen 1909–10, jolloin Sola opiskeli Sternin konservatoriossa Rothmühlin laulunoppilaana ja oopperakoululaisena. Sola kertoo muistelmissaan rahoittaneensa Berliinin opintojaan valtiolta saamallaan stipendillä ja tätinsä lahjoituksella, joten hän saattoi ”huolettomasti viipyä” matkallaan (1951, 134).

Opiskelunsa aikana Sola oppi joukon saksankielisiä oopperaosia ja esitti oopperaluokan

oppilasnäytteessä *Cavalleria Rusticana*n Turiddun osan. Opinnot Sternin konservatoriossa olivat menestyksekkäät: Rothmühl kannusti Solaa luomaan uraa saksalaisilla näyttämöillä Solan Turiddu-esiintymisen innoittamana, ja työtarjoiksiakin ilmeisesti tuli. Tenorille oli kuitenkin jälleen kysyntää tekeillä olleissa kotimaisissa produktioissa (esimerkiksi Melartinin *Aino*, Merikannon *Elinan surma* ja Palmgrenin *Daniel Hjort*), mikä vaikutti Solan päätökseen hylätä tarjoukset. Lisäksi Berliinissä vierailut vaimo halusi pikaisesti takaisin kotimaahan tulevan perheenlisäyksen takia. (Sola 1951, 134–8.)

Suomessa Sola jäi historiaan muun muassa yhtenä Kotimaisen Oopperan perustajista vuonna 1911. Vaikka hän loi uran lopulta Suomessa, hän teki useita konserttikiertueita ulkomaille, esimerkiksi Yhdysvaltoihin (Kivitie 1958, 438). Solan tapaus herättää kysymyksen siitä, miten usein ulkomaalaiset opiskelijat palasivat kotimaahansa Sternin konservatorion opintojensa jälkeen, ja kuinka moni taas jäi Saksaan tai ylipäänsä ulkomaille töihin. Ainakin osa Sternin konservatorion ulkomaalaisista opiskelijoista sai kiinnityksen saksalaisiin teattereihin tai oopperoihin heti opintojensa jälkeen (ks. seuraava alaluku).

Sola työskenteli Kotimaisen Oopperan tenorina aina vuoteen 1949 saakka. 1920-luvulla hän toimi myös opettajana Helsingin konservatoriossa (nykyisessä Sibelius-Akatemiassa). (Huttunen 2002, 375.) Hän ohjasi oopperoita, suomensi librettoja, lauloi yli sata roolia, levytti ahkerasti ja esiintyi jopa yli tuhannessa soolokonsertissa. (YLE Kansallinen äänigalleria; ks. myös Huttunen 2002, 375.) Solan uraa pohjustivat opinnot paitsi Berliinissä myös Milanossa ja Ranskassa (Kivitie 1958, 437; Huttunen 2002, 375).

Aino Halonen Sortavalasta opiskeli Rothmühlin laulunoppilaana lukuvuonna 1905–6. Oopperaproduktioihin hän ei osallistunut. Hänen ainoa esiintymisensä Sternin konservatoriossa oli oppilasiltana 7.12.1905, jolloin hän lauloi Sophie Roihan kanssa dueton Wagnerin oopperasta *Lohengrin*. Halonen toimi oopperalaulajana Viipurin Maaseututeatterissa sekä juuri ennen Sternin konservatorion opintojaan että niiden jälkeen.

Viipurista kotoisin ollut Aino Calonius taas opiskeli laulua Selma Nicklass-Kempnerin oppilaana lukuvuosina 1912–14. Hän oli mukana myös oopperakoulun toiminnassa osallistumalla oopperakoulun produktioon lukuvuonna 1912–13 (*Trubaduuri*). Calonius osallistui molempina lukuvuosinaan myös julkisiin tutkintoesiintymisiin. (Vkt: 1912–14.) Hänen opiskelutovereihinsa kuului helsinkiläinen Constance Neumann, joka oli Rothmühlin laulunoppilas ja oopperakoululainen lukuvuosina 1911–13. Neumann esiintyi ensimmäisenä opiskeluvuotenaan oopperakoulun produktiossa (*Naamiohuvit*) ja toisena julkisessa tutkintonäytteessä. En ole toistaiseksi löytänyt tietoja Caloniuksen ja Neumannin urasta. Molemmat ovat tehneet levytyksiä: Neumann Helsingissä vuonna 1909 eli ennen matkaansa Berliiniin (esimerkiksi Sibeliuksen, Paciuksen, Melartinin, Merikannon ja Järnefeltin lauluja) ja Calonius Helsingissä vuonna 1929 (esimerkiksi Merikannon, Järnefeltin ja Kilpisen lauluja) (Yleisradion äänilevystö).

Sylvi Weikkola Helsingistä opiskeli Rothmühlin laulunoppilaana yhden lukuvuoden ajan (1909–10). Hän ei esiintynyt opintojensa aikana konservatorion tilaisuuksissa, eikä tietoja mahdollisista levytyksistä löytynyt. Weikkola toimi ilmeisesti laulajattarena Sternin konservatoriossa opiskeltuaan. Esimerkiksi Oskar Merikannon *Elinan surman* ensiesityksessä 17.11.1910 Kansallisteatterissa Weikkola esitti Elinan ja Sola Uolevin roolin (Sola 1951, 152). Weikkolan kanssa samaan aikaan Sternin konservatoriossa opiskeli kirkkonummelainen Elisabeth Helenius, joka oli Selma Nicklass-Kempnerin laulunoppilas lukuvuonna 1909–10 ja oopperakoululainen lukuvuonna 1910–11. Helenius esiintyi muun muassa oopperakoulun Don Giovanni -produktiossa toukokuussa 1911.

Baritoni Eino Rautavaara (1876–1939) opiskeli yhden lukuvuoden (1906–7) Sternin konservatoriossa sekä Rothmühlin laulu- että oopperaluokalla. Tänä aikana hän esiintyi kerran julkisessa konsertissa. Rautavaaran ura oli menestyksekkäs: hän oli mukana Kotimaisen Oopperan perustamisryhmässä, sai kiinnityksen oopperaan, esiintyi huomattavissa rooleissa ja ansioitui myös lied-esiintyjänä. Rautavaara lähti oopperasta vuonna 1922 ja aloitti työn kirkkomu-

siikki- ja opetustehtävien parissa; hänet oli valittu Helsingin Kallion kirkon kanttoriksi jo vuonna 1912. (Huttunen 2002, 375; Rautavaara 1958, 382–387.) Sternin konservatorion suomalaisista opiskelijoista Kotimaiseen Oopperaan kiinnityksen sai myös Rautalammilta ko-toisin ollut Bruno Jorma (ent. Jäderholm), joka oli opiskellut lukuvuonna 1909–10 Rothmühlin ooppera- ja laululuokalla. Hän loi sittemmin uran oopperalaulajana.

Kuopiolainen Johann Koskelo opiskeli Rothmühlin laulu- ja oopperaluokan oppilaana lukuvuosina 1905–6 ja 1906–7. Hän esiintyi toukokuussa 1906 kaksi kertaa oopperakoulun produktioissa. Koskelosta ei löytynyt uratietoja. Sen sijaan niitä löytyi kuopiolaisesta, Berliinissä samoihin aikoihin työskennelleestä ja sittemmin Yhdysvaltoihin muuttaneesta laulaja-sellisti Juh Koskelosta (1870–1942). Voidaankin spekuloida, oliko kyseessä jopa sama henkilö. Ylen Kansallisen äänigallerian tietojen mukaan Juh Koskelo oli sellisti ja laulaja – alun perin sotilasmuusikko – joka oli vuosisadan alussa vuosikausia töissä sellistinä Berliinin filharmonikoissa. Hän muutti Yhdysvaltoihin vuonna 1910 ja loi uran suomalaisten siirtolaisten keskuudessa suosittuna laulajana, joka teki konserttikiertueita ja jatkoi samalla työskentelyään sellistinä. Koskelo levytti ahkerasti neljälle levy-yhtiölle (muun muassa suomalaisten säveltäjien kuten Merikannon lauluja) vuodesta 1910 vuoteen 1923 saakka, jolloin ura katkesi sairau-teen. Koskelon uraa musiikkialalla voi luonnehtia vaihtelevaksi ja muusikkoidentiteettiä jous-tavaksi.

Taneli Hurri Mikkelistä opiskeli Rothmühlin laulunoppilaana lukuvuonna 1905–6. Merkintöjä esiintymisistä Sternin konservatorion oppilasnäytteissä ei ole. Hurri toimi opintojensa jälkeen oopperalaulajana – Solan mukaan hän oli ”erittäin voimakas- ja hyvä-ääninen” tenori (1951, 95) – ja teki konserttimatkoja ainakin Yhdysvaltoihin, muun muassa Minnesotaan ensimmäisen maailmansodan kynnyksellä (Wasastjerna 1957). Hurri esiintyi Palmgrenin *Daniel Hjort*-oopperassa Turun teatterissa Juhana Flemingin osassa vuonna 1910 (Sola 1951, 154; Palmgren 1948, 97). Hän toimi myös kanttori-urkurina ja perusti Joensuun Mieslaulajien kuoron vuonna 1911 (ks. Joensuun mieslaulajien kuoron www-sivut).

Erilaisia urapolkuja



Kuva 2. Rothmühlin luokka 24.3.1925. Oppilaiden opettajalleen antama kuva tämän 68-vuotissyntymäpäivänä. Rothmühl itse ei ole kuvassa. Universität der Künste Berlin, Universitätsarchiv, Bestand 101, Nr. 6.

Vuosina 1905–13 Rothmühlin oppilaat tulivat eri puolilta maailmaa, esimerkiksi Euroopan maista, Chilestä, Intiasta, Venäjältä ja Yhdysvalloista. Luokka siis oli hyvin kansainvälinen, vaikka eniten olikin saksalaisia opiskelijoita. Uratietoja löytyi enemmän saksalaisista kuin ulkomaisista opiskelijoista ja enemmän miehistä kuin naisista. Naismuusikoiden uratietojen löytämistä vaikeuttivat sukunimen muutokset. Vuosikertomusten liitteinä olleet tiedot entisten oppilaiden kiinnityksistä julkisiin instituutioihin kertoivat oopperakoululaisten urien alkutaipaleesta. Tietoja soittajien nimityksistä oli paljon harvemmassa. Kienties kiinnitykset oopperoihin ja teattereihin katsottiin toisella tavalla mainitsemisen arvoiseksi kuin vaikkapa orkesterimuusikon paikan saaminen. Oppilaiden kiinnityksistä kapellimestariksi oli sen sijaan toisinaan mainintoja.

Kaupunginteatterit, joissa esitettiin myös oopperaa, olivat Rothmühlin luokalla opiskelleiden oopperakoululaisten yleisiä työllistäjiä (ks. vuosikertomusten nimitystiedot). Esimerkiksi vuosikertomuksen 1910–11 yhdestätoista nimityksestä yhdeksän on kaupunginteattereihin. Listat koostuvat pääosin saksalaisten opiskelijoiden kiinnityksistä saksalasiin kaupunginteattereihin. Myös hoviteatterit ja opiskelukaupunki Berliinin teatterit ja oopperat (esimerkiksi Hebbel-Theater ja Kurfürsten-Oper Berlin⁶) työllistivät Rothmühlin luokan oppilaita pian valmistumisen jälkeen. Osa saksalaisista opiskelijoista hakeutui opintojensa jälkeen töihin entisen kotiseutunsa teattereihin tai oopperoihin.

Saksalasiin teattereihin kiinnitettiin jonkin verran myös oopperakoulussa opiskelleita ulkomaalaisia muusikoita. Esimerkiksi tukholmalainen Sigrid Bakman kiinnitettiin Elberfeldin kaupunginteatteriin (vk. 1910–11).⁷ Ulkomaalainen opiskelija saattoi toimia opintojensa jälkeen paitsi oopperalaulajana myös opettajana tai samanaikaisesti molemmissa rooleissa, kuten unkarilainen, oopperakoulussa opiskellut Béla Fenyves (s. 1890), joka ilmeisesti asettui opintojensa jälkeen Berliiniin (ks. Ebel 1926 ja *Lexikon der Juden in der Musik*, 1943). Osa ulkomaisista muusikoista siis asettui Saksaan ainakin joksikin aikaa opinnot Sternin konservatoriossa päätettyään. Rothmühlin oppilaina tarkasteltuna ajanjaksona opiskelleiden suomalaisten kohdalla näin ei kuitenkaan näytä käyneen.

Vuosikertomusten nimityslistoissa on mainintoja opiskelijoiden kiinnityksistä myös ulkomaisiin teattereihin ja oopperoihin. Kyse on useammin ulkomaalaisten kuin saksalaisten opiskelijoiden kiinnityksistä. Osa ulkomaisiin teattereihin tai oopperoihin Sternin opintojensa jälkeen suunnanneista opiskelijoista palasi itse asiassa takaisin kotimaahansa. Sama pätee suomalaisiin opiskelijoihin, joista jotkut kiinnitettiin Kotimaiseen Oopperaan.

Luokalla opiskelleiden myöhempiä urakuvauksia tutkittaessa ei ollut epätavanomaista, että henkilön uraan mahtui työskentelyä laulajana oopperoissa sekä teattereissa ja toimimista samanaikaisesti yksityisopettajana tai konservatorion opettajana. Esimerkiksi Rostockista kotoisin ollut oopperakoululainen Max Begemann (s. 21.3.1877) työllistyi opintojensa jälkeen oopperalaulajana Berliiniin Komische Operissa, jossa hän työskenteli vuosina 1906–11. Vuodet 1911–14 hänen mainitaan toimineen konserttilaulajana ja 1914–16 oopperalaulajana toisessa oopperatalossa (Deutsche Opernhaus Charlottenburg). Hänen uransa jatkui 1916–23 Baselin kaupunginteatterissa ja 1923–27 Danzigin kaupunginteatterissa. Vuodesta 1927 lähti hän toimi laulunopettajana Danzigin konservatoriossa. (Müller 1929.)

Jotkut Rothmühlin luokan oppilaita loivat merkittävän uran oopperalaulajana. Esimerkiksi Remscheidistä kotoisin ollut sankaritenori Adolf Löltgen (1881–1968), joka laskettiin Sternin konservatorion menestyneimpien oppilaiden joukkoon (ks. Taubert 1910 ja Klatte & Misch 1925), loi uransa oopperalaulajana Barmenissa (1908–11), Dresdenissä (1911–15), Breslaussa (1915–21), Düsseldorfissa (1921–3), Berliinissä (1923–25) ja vuodesta 1926 eteenpäin Mannheimissa. (Müller 1929.) Aikalaisnäkökulmasta menestyksekkään uran luonneet osallistuivat usein myös ulkomaisiin produktioihin ja festivaaleihin. Työnkuvaan saattoi kuulua myös oopperan johdossa toimimista.

Muitakin työmahdollisuuksia toki oli. Musiikin opiskelijan oppaassa vuodelta 1914 kuvataan Sternin konservatorion opettajaseminaaria. Oppaan mukaan seminaari tarjosi mahdollisuuden kouluttautua pianon-, urkujen- ja viulunsoitonopettajaksi sekä laulunopettajaksi. Lau-

lunopettajaseminaaria johti laulun aineenopettaja Walter Kühn, ja seminaarin tarkoituksena oli valmistautuminen valtiolliseen koulun laulunopettajan tutkintoon (staatliche Prüfung für Schulgesanglehrer). (Stern 1914, 162.) Sternin konservatoriossa opiskelleet saattoivat siis luoda uraa paitsi konservatorion myös koulun opettajana. Opettajaseminaarista valmistuneita oli vuosittain melko vähän, ja heidän nimensä lueteltiin vuosikertomuksissa.⁸ Näyttää tosin siltä, etteivät oopperakoululaiset juuri osallistuneet seminaarin. Heidän ammatilliset tavoitteensa liittyivät ilmeisesti näyttämötyöhön.

Rothmühlin luokan oppilaat loivat ooppera- ja teatteriurien lisäksi monenlaisia karriärejä musiikkialalla esimerkiksi konserttilaulajina, viihdemuusikkoina, säveltäjinä sekä laulun, puhetekniikan, äänenmuodostuksen ja oopperalaulun opettajina. Erityisen moni tuli toimimaan yksityisopettajana. *Berliner Musikjahrbuchin* (Ebel 1926) sisältämistä musiikkialan toimijoiden nimilistoista löytyy monia Rothmühlin luokalla opiskelleita henkilöitä ja tietoja heidän tarjoamastaan yksityisopetuksesta.

Hakuteoksista ja muista lähteistä uratietoja löytyi ennen muuta aikalaisnäkökulmasta menestyksekkäistä muusikoista. Kyse on usein samoista henkilöistä, joiden lupaavaa uraa kuvataan Sternin konservatorion 75-vuotisjuhlakirjoituksessa (Klatte & Misch 1925). Monista aikalaikirjoituksissa menestyksekkäiksi povatuista muusikoista ei kuitenkaan löytynyt myöhempiä uratietoja lainkaan. Mahdollisia syitä ovat uran katkeaminen (naismuusikoilla esimerkiksi perheen perustamisen takia) ja ylipäänsä vaikeus löytää tietoja historiallisista esittäivistä säveltaiteilijoista. Juutalaisten muusikoiden kohdalla (joita oli osa itsekkin juutalaisen Rothmühlin oppilaista; ks. *Lexikon der Juden in der Musik*, 1943) elämä saattoi katketa vainoihin.

Lopuksi

Rothmühlin johtamassa oopperakoulussa opinnot olivat ammatillisesti painottuneita: solistisen laulun lisäksi opiskeltiin monia muita oopperalaulajan ja näyttämötaiteilijan ammatin kannalta tärkeitä aineita, joilla kullakin oli oma opettajansa. Opiskelu ei siis keskittynyt pelkästään Rothmühlin persoonan ympärille, vaikka hän koordinoikin oopperakoulutusta kokonaisuutena.

Itsenäinen työskentely yhdistyi saumattomasti pienryhmissä työskentelyyn. Opetusohjelma sisälsi useita ryhmäaineita (muun muassa näyttämöharjoitukset, yhtyelaulu, dialogin opiskelu), ja esiintymisetkin olivat yhteisiä produktioita, joiden valmistelu vaati tiimityöskentelyä. Tämänkaltaisen pienryhmissä tai erilaisissa tiimeissä työskentely, jossa tarjoutuu mahdollisuus itsenäiseen rinnakkaiseen työskentelyyn ryhmätyöskentelyn viitekehityksessä, on omiaan voimistamaan luokan ryhmäluonnetta (Schmuck & Schmuck 1992, 26–7). Oopperaluokkalaisten yhteisten produktioiden valmistelu ja opettaja-oppilas-vuorovaikutus poikkeaaakin sellaisesta mestari-kisälli-vuorovaikutusmallista, jossa auktoriteetti-opettaja kontrolloi voimakkaasti luokkaa ja opetus-tilannetta (ks. Kumpulainen & Wray 2002, 14): oopperaproduktioissa opiskelijoiden keskinäinen interaktio nousee tärkeään asemaan, ja yhden auktoriteetti-opettajan sijaan paikalla on useita produktion eri osa-alueista vastaavia tahoja (kapellimestari, laulunopettajat, dramaturgi).

Luokan ryhmäluonteeseen lienee kuitenkin vaikuttanut myös se, että sama pieni opiskelijajoukko – johon suomalaisetkin kuuluivat – esiintyi lukuvuoden mittaan toistuvasti koulun tilaisuuksissa, kun taas suurin osa opiskelijoista ei saanut juuri lainkaan esiintymismahdollisuuksia ainakaan konservatorion tarjoamissa puitteissa. Esiintymisten ulkopuolelle jääneiden opiskelijoiden suhde opettajaan ja luokkaan yhteisönä (etenkin tiheästi esiintyneeseen ”ydinjoukkoon”) on saattanut jäädä etäiseksi, sillä julkisilla esiintymisillä ja niihin valmistautumisella oli merkittävä rooli opintojen osana. Seikka koskee Sternin konservatoriota yleisesti eikä ainoastaan Rothmühlin oopperaluokkaa.

Oopperakoululaisten toteutuneet urapolut musiikkialalla olivat sangen monipuolisia. Moni tuli myöhemmin toimimaan näyttämötaiteen tehtävissä, mikä on linjassa opintojen luonteen kanssa: ammattimainen näyttämöllinen koulutus oli Rothmühlin opetustyön keskiössä. Hänen oppilaansa tulivat työskentelemään myös yksityisopettajina, konservatorioiden

opettajina, viihdemuusikkoina ja säveltäjinä. Saattaa olla, että oopperakoulun monipuolinen opetustarjonta antoi valmiuksia toimia monenlaisissa tehtävissä. On tosin muistettava, että ajalle tavanomaiseen tapaan opiskelijat – suomalaiset mukaan lukien – opiskelivat usein lyhyitä jaksoja myös muissa konservatorioissa tai muiden opettajien yksityisoppilaitoksissa, mikä antoi heille ammatillisia valmiuksia Sternin konservatorion opintojen ohella.

Suuri osa Rothmühlin luokalla opiskelleista suomalaisista kykeni opintojensa jälkeen luomaan uraa musiikkialalla. Jotkut – kuten Eino Rautavaara ja Wäinö Sola – ovat jääneet suomalaisen esittävän säveltaiteen historiaan merkittävinä oopperalaulajina. Monia artikkelissa käsiteltyjä suomalaisia opiskelijoita pidettiin ilmeisesti kyvykkäinä ja lupaavina jo heidän opiskeluaikanaan, sillä he pääsivät esiintymään Sternin konservatorion oppilasnäytteissä, julkisissa tutkintokonserteissa ja oopperaproduktioissa.

Historiallisten esittävien säveltaiteilijoiden uratietojen löytäminen on ja tulee väistämättä olemaan haasteellista. Arkistoaineistoon pohjautuva katsaukseni jää vääjäämättä keskeneräiseksi: aineisto jättää täyttämistä vaativia aukkoja, jotka johdattelevat yhä uusien lähteiden äärelle. Työtä voisi jatkaa eteenpäin etsimällä tietoa niistä suomalaisista muusikoista, joiden opintojen jälkeisestä toiminnasta ei tämän, pääasiassa Berliinissä toteutetun tutkimuksen viitekehyksessä ole toistaiseksi löytynyt lähteitä. Samoin olisi kiinnostavaa selvittää, mitä tapahtui sellaisille oppilaille, joita ei kirjattu musiikin historian sivuille tähtinä tai taiteilijakarriäärin luojoina. Toinen suunta, johon tutkimus voisi lähteä, olisi Sternin konservatorion – tai ylipäänsä berliiniläisten musiikkioppilaitosten – opetuskäytäntöjen ja opetussuunnitelmien vertailu suomalaisiin musiikkioppilaitoksiin, joiden opetussuunnitelmiin on aikoinaan saatu vaikutteita Saksasta. ■

Lähteet

Arkistolähteet

Mainitut lähteet sijaitsevat Berliinin taideyliopiston arkistossa.

Ebel, A. (toim.) 1926. Berliner Musikjahrbuch 1926. Verlagsanstalt Deutscher Tonkünstler A.-G. Berlin & Leipzig.

Klatte, W. & Misch, L. (toim.) 1925. Das Sternsche Konservatorium der Musik zu Berlin 1850–1925. Festschrift zum 75-jährigen Jubiläum. Berlin: Julius Sittenfeld.

Sternin konservatorion vuosikertomukset ja esitteilylehtiset oppilaitoksen historian ajalta.

Stern, R. 1909. Was muss der Musikstudierende von Berlin wissen? Nach authentischem Material herausgegeben von Dr. Richard Stern. 1. Jahrgang 1909. Berlin: Dr. Richard Stern Musikverlag.

Stern, R. 1914. Was muss der Musikstudierende von Berlin wissen? Nach authentischem Material herausgegeben von Dr. Richard Stern. 6. Jahrgang 1914. Berlin: Dr. Richard Stern Musikverlag.

Taubert, E. 1910. Festschrift zum sechzigjährigen Bestehen des Sternschen Konservatoriums der Musik in Berlin am 6. und 7. November 1910. Berlin: Rosenthal.

Hakuteokset

Frank, P. & Altmann, W. 1974. Kurzgefasstes Tonkünstler-Lexikon. Fortgeführt von Burchard Bulling, Florian Noetzel, Helmut Rösner. Zweiter Teil: Ergänzungen und Erweiterungen seit 1937. Band 1: A-K. 15. Auflage. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

Frank, P. & Altmann, W. 1978. Kurzgefasstes Tonkünstler-Lexikon. Fortgeführt von Burchard Bulling, Florian Noetzel, Helmut Rösner. Zweiter Teil: Ergänzungen und Erweiterungen seit 1937. Band 2: L-Z. 15. Auflage. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

Lexikon der Juden in der Musik. Zusammengestellt im Auftrag der Reichsleitung der NSDAP. auf Grund behördlicher, parteiamtlich geprüfter Unterlagen. Bearbeitet von Dr. Theo Stengel. Berlin: Bernhard Hahnfeld Verlag. 1943.

Max Hesses Deutscher Musiker-Kalender für das Jahr 1921. 36. Jahrgang. Zweiter Teil. Adresskalender A-J. Berlin: Max Hesses Verlag. 1921.

Max Hesses Deutscher Musiker-Kalender für das Jahr 1921. 36. Jahrgang. Dritter Teil. Adresskalender K-Schluss. Berlin: Max Hesses Verlag.

Müller, E. (toim.) 1929. Deutsches Musiker-Lexikon. Dresden: Wilhelm Limpert-Verlag.

Kirjallisuus

Heikkilä, L. 2011. Ernst Linko ja uussaksalainen pianokoulu. Finaali 2, 60–71.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Huttunen, M. 2002. Suomalaisen esittävän säveltäiteen historia. Teoksessa M. Haapakoski, A. Heino, M. Huttunen, H. Lampila & K. Maasalo, Suomen musiikin historia. Esittävä säveltaide. Porvoo: WSOY, 305–435.

Kingsbury, H. 1988. Music, talent and performance: a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press.

Kivitie, V. 1958. Wäinö Sola. Teoksessa M. Pulkkinen (toim.) Suomalaisia musiikin taitajia. Esittävien säveltäiteilijöiden elämäkertoja. Helsinki: Oy Fazerin musiikkikauppa, 432–439.

Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. Classroom interaction, learning and teaching. Teoksessa K. Kumpulainen & D. Wray (toim.) Classroom interaction and social learning: from theory to practice. London: Routledge, 9–16.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...: johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopisto.

Muxender, T. 2004. Archival etiquette. Teoksessa P. Hall & F. Sallis (toim.) Handbook to Twentieth-Century Musical Sketches. Cambridge: Cambridge University Press, 32–43.

Mäkelä, T. 2007. Sibelius, me ja muut. Helsinki: Teos.

Palmgren, S. 1948. Minusta tuli muusikko eli opus 111. Porvoo: WSOY.

Rautavaara, E. 1958. Eino Rautavaara. Teoksessa M. Pulkkinen (toim.) Suomalaisia musiikin taitajia. Esittävien säveltäiteilijöiden elämäkertoja. Helsinki: Oy Fazerin musiikkikauppa, 382–388.

Sajakorpi, E. 1989. Ernst Linko. Taiteilijaprofiili. Tampere: Viestipaino.

Schenk, D. 2000. Das Stern'sche Konservatorium der Musik. Teoksessa J. Wetzel (toim.) Berlin in Geschichte und Gegenwart. Jahrbuch des Landesarchivs Berlin 2000. Berlin: Gebr. Mann Verlag, 57–79.

Schenk, D. 2005. Das Stern'sche Konservatorium der Musik. Ein Privatkonservatorium in Berlin 1850–1915. Teoksessa M. Fend & M. Noiray (toim.) Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Challenges. Volume 2. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 275–299.

Schmuck, R. & Schmuck, P. 1992. Group Processes in the Classroom. 6. painos. Dubuque, IA: Wm. C. Publishers.

Sola, W. 1951. Wäinö Sola kertoo. Porvoo: WSOY.

Sola, W. 1952. Wäinö Sola kertoo II. Porvoo: WSOY.

Tolonen, J. 1947. Wäinö Sola. Teoksessa S. Ranta (toim.) Sävelten taitureita. Esittäviä taiteilijoita kahden ja puolen vuosisadan ajalta. Porvoo: WSOY.

Virtanen, M. 2011. Martin Krausen pianoluokka Sternin konservatoriossa 1910–14. Finaali 2, 48–59.

Wasastjerna, H. 1957. Minnesotan suomalaisten historia. Duluth, Minn.: Minnesotan suomalais-amerikkalainen historiallinen seura.

Zahn, C. 1991. Das Sternsche Konservatorium der Musik. Bernburger Strasse 22a/23. Teoksessa Berliner Geschichtswerkstatt (toim.) Juden in Kreuzberg. Fundstücke, Fragmente, Erinnerungen. Berlin: Berliner Geschichtswerkstatt, 398–416.

Viitteet

[1] Berliinin merkitys suomalaisten säveltäjien ja muusikoiden professionalisoitumisen kannalta on sen sijaan yleisesti tunnustettu seikka musiikin tutkimuksessa; opiskelihan esimerkiksi Jean Sibelius Berliinissä säveltäjä Albert Beckerin johdolla (ks. Mäkelä 2007, 43).

[2] Tiedot oppilaiden lukumäärästä pohjautuvat Sternin konservatorion vuosikertomusten oppilasluetteloihin.

[3] Seidemannin oppilaita: Armas Laurikainen 1905–6 ja Jalmari Lahdensuo 1908–9; Mayerin oppilaita: Kaarlo Aarnio 1907–8 ja Richard Rosander 1907–9; Nicklass-Kempnerin oppilaita: Ellen Relander 1907–8, Elisabeth Helenius 1909–11, Aino Calonius 1912–4 ja Greta Lang 1913–14.

[4] Kapellimestari Alexander von Fielitzin oppilaana oli suomalaisista opiskelijoista tamperelainen Kyösti Teljo lukuvuonna 1912–13. Teljo opiskeli myös pianonsoittoa Sternin konservatoriossa.

[5] Lahjakkuuden tunnistamisen ja määrittämisen ongelmallisuudesta konservatoriossa ks. Kingsbury 1988, 63 ja Lehtonen 2004, 17.

[6] Berliinissä on toiminut lukuisia näyttämöitä, joiden profiilia tarkasteltuna ajanjaksona on vaikea saada selville. Kysymyksessä olisi kuitenkin kiinnostava jatkok tutkimuksen aihe.

[7] Pelkät kiinnitykset eivät tosin kerro sitä, tulivatko kyseiset henkilöt todella työskentelemään mainituissa teattereissa tai oopperoissa.

[8] Opettajaseminaarissa opiskelleiden työuria ei karotettu tässä tutkimuksessa. Tämä näkökulma olisi vaatinut toisenlaisen tutkimusaineiston – nyt käytetyt aineistot ja hakuteokset eivät tuoneet esiin koulujen opettajien uria.

Abstract

Finnish singing students in Nicolaus Rothmühl's class at Stern Conservatory, Berlin, 1905–14. A study of opera school students and their post-study careers.

The article discusses Nicolaus Rothmühl's opera class at Stern Conservatory in the years 1905–14, when several Finnish singers studied there. The investigation is based on archive material (e.g. annual reports of the conservatory) found at the Berlin University of the Arts. The goal is to answer the following questions: Who studied in Rothmühl's class? What was the nature of the studies (e.g. the content of the curriculum)? What kind of careers did the students pursue after their studies?

The study revealed that ten Finnish students studied at the opera school during the investigated time frame. The curriculum included several subjects besides solo singing, for example studies of dialogue, the art of mime and stage rehearsing. Public performances were an essential part of studies at the opera school.

The students' post-study working careers were as diverse as the curriculum: they became, for example, stage artists, teachers of various subjects, popular musicians and composers. Some of the Finnish students, such as Eino Rautavaara and Wäinö Sola, became famous opera singers. ■

Key words: Nicolaus Rothmühl, Stern Conservatory, archive study, opera school, Finnish singing students

Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries

Introduction

This article addresses the issue of Pedagogical Content Knowledge (PCK) in music teacher education. The inquiry that this article refers to was carried out among student music teachers in three countries: Brazil, Canada and Sweden. All of the participants were enrolled in programs of teacher certification. Our key interest, as professors in music teacher education programs, was to investigate the responses of the participants to a video of a grade one music class and their music teacher. The purpose of carrying out a cross-cultural study was to examine whether a general understanding of PCK in music education could be identified.

Teachers' professional knowledge

The knowledge base that underpins teaching has been the subject of numerous studies in the areas of teacher education and the teaching profession. According to Tardif (2002) the term 'knowledge base' can be understood in two ways: in a narrower sense it refers to the knowledge mobilized during teachers' actions in the classroom; in a broader sense it refers to the sets of knowledge underlying the act of teaching in the school environment. This diversity of knowledge has been analyzed by several authors using different classifications or typologies. Tardif's (2002) review showed that cognitive or theoretical criteria change from typology to typology, as some of them are based on epistemological principles (Shulman 1986; Martineau 1997), others on research lines (Martin 1993; Raymond 1993; Gauthier et al. 1997), others on social phenomena (Bourdoncle 1994) or on ideal models (Paguy 1993).

The types of knowledge needed for teaching were classified by Shulman (1987) in seven categories that define the knowledge base for teaching: content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational contexts and knowledge of educational ends. He introduced the term Pedagogical Content Knowledge (PCK) to refer to "the distinctive bodies of knowledge for teaching" (Shulman 1987, 8). According to Shulman, these are the bodies of knowledge that distinguish the teaching profession from other professions. PCK is defined as that part of teachers' professional knowledge that "goes beyond knowledge of subject matter *per se* to the dimension of subject matter knowledge *for teaching*" (Shulman 1986, 9). Shulman makes a distinction between content and pedagogy, content being related to three

kinds of knowledge: content knowledge, curricular knowledge and pedagogical content knowledge, and pedagogy as the set of procedures employed by teachers to achieve their goals within their educational interactions with pupils.

Content knowledge refers to the breadth and depth of subject matter information the teacher has accumulated as a resource and to his/her understanding of “why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral” (Shulman 1986, 9); curricular knowledge refers to the teacher’s ability to develop programs on a given topic according to the level of the pupils and the instructional materials available; pedagogical content knowledge refers to the transformation of content knowledge in a manner understandable to pupils.

There are some examples of research in music education that examined PCK: Ballantyne and Packer (2004) identified the knowledge and skills that early-career secondary music teachers perceived to be necessary to function effectively in the classroom. In the second stage of the study Ballantyne (2006) explored early-career music teachers’ perceptions of the effectiveness of their preservice programs. The findings revealed that pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills “are the areas that are seen to be directly contextualized to their experiences as music teachers” (Ballantyne 2006, 46).

Jorquera (2008) investigated four Spanish teachers’ views of professional knowledge. Analysis of the interview transcripts yielded insight into the teachers’ views on subject matter, music learning theories, curriculum and relations among educational and social systems. Campbell and Burdell (1996) compared the conceptions of knowledge and teaching practice between students in music education and elementary education. Their analysis revealed an interesting difference: while the music education students emphasized the development of students’ musicianship, the education students emphasized the importance of being a role model for their students. The analysis suggested that these differences were manifested in the participants’ conceptions of teacher identity, teacher function, and teacher role.

The present article focuses on PCK as defined by Shulman (1987), particularly as it relates to the teacher’s pedagogical approach, the children’s engagement, and the children’s musical abilities, as identified by student music teachers in three countries who watched a video of a complete music lesson with a grade one class. Thus, the overarching objective of this study was to discover which components of PCK the participating student music teachers would identify, as well as to consider whether there might be a general understanding of PCK among the participants regardless of linguistic, cultural and educational contexts.

Teachers in classrooms

Generally speaking, pedagogy is made concrete through teaching, and teaching through human interaction. Tardif (2002) lists some features of this interaction: a) teaching and learning processes do not exist without pedagogy; b) materials and teaching strategies are part of education, but are not its entirety; c) the role of the teacher is to present the subject matter in such a way that it is adapted and understood; d) the teacher must have the ability to create something new from his/her previous knowledge; e) the teacher’s work is guided by the human-relations environment as well as the purposes and values that guide the teaching. The work at school and in classrooms can thus be analyzed in various ways, but for the purposes of this article only the dimension of the action of teachers in classrooms will be addressed.

In the field of music education Barrett (1996) discusses a model of learning by drawing a parallel between music and language. The author defines six stages: immersion, demonstration, engagement, expectations, responsibility, approximation and response—that are related to musical learning experiences in the classroom. Hallam (2001) highlights the diversity and complexity of learning in music, stressing aspects such as characteristics of pupils, learning environment, relationship and teacher-pupil interaction, educational goals

and processes to learn music. Finally, Merrion (1996) and Russell (2000; 2005) emphasize important factors about class management to be considered by music teachers, including content choices, sequence of presentation, transitions, and pace of instruction.

Drawing a parallel between what Shulman (1987) and Tardif (2002) state—about the subject being taught, and teaching and human interactions—and the music education authors' discussions mentioned above, it is apparent that many concepts, ideas and conceptions about the actions of teachers in classrooms, irrespective of subject matter, are very similar.

The research context

The research reported in this article explored the perceptions of student music teachers from Brazil, Canada and Sweden concerning the pedagogical content knowledge of a specialist music teacher as a phenomenon understood across these three countries.

We three researchers, experienced as musicians, music educators, and music teacher educators, conducted this study. Together we have extensive classroom experiences from our three countries, as well as international teaching experience, which guided us in the interpretation of the teacher-child interaction shown in the video presented to the participants, as well as in our first-hand interaction with the participants before, during—and after—their viewing of the video. Thus, we were familiar with the educational and cultural contexts of our participants.

The study took as a point of departure Russell's (2000; 2005) case study of a 30-minute grade one music lesson. The lesson, captured on videotape, was given by a Canadian music teacher who was highly appreciated for her expertise by the student music teachers who had worked with her during their field experiences. Russell's investigation examined music classroom management from the perspectives of structure, content, and pace of teaching as contextual factors. Russell's findings suggested that the subject matter, the pupils' characteristics, the teacher's instructional choices and socio-cultural factors are fundamental to an effective classroom management strategy.

For several years Russell (2000; 2005) had used the video with preservice teachers as a pedagogical tool for discussions around teachers' professional knowledge-in-action (Schön 1983), and had already collected student teachers' written responses to the video. The primary objective in the present study was to show the video to student music teachers from Brazil, Canada and Sweden and obtain their responses to find out if there might be a general understanding of PCK among the participants regardless of linguistic, cultural and educational contexts.

Method

In this phase of the study we began with a broad look at the student music teachers' responses to the classroom interactions between a professional music teacher and her grade one students. It was not our original intent to focus on differences or similarities in the responses between or within the three countries but rather to see what insights the exercise would yield. (Comparisons attributable to cultural, social, institutional differences would be a different type of study.) The focus of the inquiry became more clearly defined as we studied the transcribed comments more closely, conferenced online and furthered our discussions in person in Montréal. We sought an organizing framework that responded to the data we were examining. In this recursive process it became clear that what the participants were identifying was pedagogical content knowledge as defined by Shulman. PCK was a good 'fit'. Ultimately, the analysis revealed that the responses to the teacher's actions appeared to be similar, regardless of the country of origin.

The participants

82 Brazilian, Canadian and Swedish student music teachers took part in the study. All were registered in programs leading to music teacher certification in their respective countries. While female and male students participated we did not separate the responses according to gender as gender difference was not part of our research purpose.

In Brazil 23 student music teachers between the ages of 20 and 24 participated. They were registered in Didactic of Music, a course which was offered to students in the second year of the Music Teaching Program and focused on the delivery of lessons and the teaching process.

In Canada 19 student music teachers between the ages of 20 and 29 participated. They were registered in a professional seminar, which was a required course in the Bachelor of Education in Music, and they were enrolled concurrently in a 10-day field experience with a professional music teacher in an elementary classroom. The professional seminar addressed a range of pedagogical issues arising from their field experiences.

In Sweden 40 student music teachers between the ages of 20 and 30 participated. They were enrolled in an elective music pedagogy course which was part of their Music Teacher Education Program.

The number of participants from each country reflects the relative size of the classes to which we had access. It should be noted here that in our three contexts the size of music teacher education classes is constrained by a range of social policies. A summary of information about the country, number of participating students, the contexts of the courses in which the video responses were gathered, and the year in which the responses were collected is presented in Table 1.

Country	No. of participants	Course context	Year of collection
Brazil (B)	23	Didactics of Music	2006
Canada (C)	19	Professional Seminar	2006
Sweden (S)	40	Music Pedagogy	2008

Table 1. Country, number of participants, course context, and year of data collection

Methodological procedures

The same procedures were applied in all three teaching contexts. The student music teachers watched an uninterrupted 30-minute video of a complete music lesson in a Canadian grade one class which was held near the end of the children's school year. 22 children, six and seven years of age, participated in 13 distinct, but related musical activities. The lesson was organized around thematic links and it was clear from the children's level of participation that most of the materials and activities were familiar to them. Some new materials, activities and configurations were introduced, which expanded upon the familiar materials.

The principal activities in the lesson were singing, gesturing, clapping and dancing, which reinforced musical concepts. The teacher introduced notation of patterns previously experienced through the use of icons and symbols which the children clapped and manipulated physically, and she encouraged the children's aural memory through pitch matching. The teacher used a variety of spatial configurations, such as moving physically from sitting in a circle with the children, to the piano, to the blackboard and then again to the children sitting or standing in a cluster. Fuller details of this lesson are related in Russell (2000; 2005). Russell's analysis of the content of the lesson is displayed in Appendix A, Table 1: Details of Betty-Jo's Grade One Lesson (Russell, p. 11). Categories are: materials used, task description, participants, purpose of the task and the conceptual/thematic links from task to task.

The participants in the present study watched the video once, as a class, and wrote their observations freely during the viewing. Our aim was to capture their immediate responses to the teacher's approaches, and so the students were asked to jot down their observations of the music class as the lesson unfolded. They were asked to do this in a descriptive and reflective way and were advised that the purpose of the exercise was not to evaluate the teacher's work, but rather to provide an opportunity to observe a professional teacher giving a lesson in an authentic classroom.

After watching the video, they were given time, in class, to finish their writing. Class discussion ensued only after the written responses were handed in, however we did not record or collect the contents of these discussions. The participants were encouraged to give themselves pseudonyms, which guaranteed them anonymity. They were informed that their participation was voluntary and their responses were not subject to assessment and grading. This exercise generated the student music teachers' initial responses, conceptualized as typical of the experience of the teaching professional's reflection-in-action, at the moment of its occurrence. The responses obtained in this way were stream-of-consciousness, raw, and unedited; the authors translated the responses into English, being careful to preserve authenticity. English-language responses are presented verbatim.

Analysis of data

The data were analyzed around three pillars of music teachers' professional content knowledge: the teacher's pedagogical approach, the children's engagement, and the children's musical abilities. These categories are derived from Shulman's (1986) and Tardif's (2002) conceptions of knowledge in teaching and Russell's (2000; 2005), Ballantyne and Packer's (2004) and Ballantyne's (2006) previous research in the area of music education. A description of these categories and their application as an interpretive tool follows.

The teacher's pedagogical approach: Shulman (1986) conceptualizes the teaching approach as "the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others" (Shulman 1986, 9). This is what he refers to as pedagogical knowledge, which is partner to the knowledge of subject matter—the knowledge needed for teaching. Pedagogical knowledge refers to a teacher's ability to make use of a variety of instructional strategies, and includes the ways in which the grade one teacher conveys lesson content in response to the different learning styles and abilities of her students.

The children's engagement refers to the ways in which children participate. Focus is on the teacher-student relationship, especially how the teacher engages the children in the various classroom activities. In this category we include the teacher's classroom management techniques and strategies, including her timing, her choices of repertoire, activities and tasks as well as how she uses her energy and skill to move through the lesson.

The children's musical abilities: this category refers to the teacher's approach towards the development of her student's musical abilities during the lesson, and includes the ways in which she responds to their actions and efforts with direction and feedback during and after the performance of activities in the classroom.

Findings

The student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge are presented here in their 'voices' by means of selected data excerpts. These excerpts are core elements in a narrative of the student music teachers' responses, which are framed with observations, questions, reflections, alternative explanations, and references to relevant literature.

Key: (B) = Brazil; (S) = Sweden; (C) = Canada

The teacher's pedagogical approach

We found that the responses of the student music teachers of all three countries were similar. They noted especially the variety of activities developed during the 30-minute music lesson and how the teacher addressed various musical concepts. The data excerpts presented below were selected to illustrate the student music teachers responses to the didactic approaches and instructional materials the teacher used to explain and/or demonstrate musical concepts.

The method of the teacher also seems very effective and with great incorporation of the children, approaching the same topic in different ways, creating a very consistent energy, working with the blackboard, with sticks, with body expression (B).

Mixes all forms of learning together: singing, building patterns, dancing. Ties everything into one big piece [unity] (C).

Good ideas from the teacher to illustrate high and low notes with hands, singing and imitating the length of notes, etc. The teacher incorporates music theory and ear training in games. Dance, hand claps, small sticks are transformed to notes, singing and movements. Well constructed and organized lesson. The teacher finishes the lesson by including all the various parts they have been practising during class (S).

The student music teachers noted the importance of adapting the content knowledge to the children's level, organizing the children to use it, and modifying and/or creating appropriate materials attendant to its use. Through observing the teacher's and children's behaviours during the lesson the student music teachers perceived how the teacher connected theory and practice and how she contextualized the content of teaching for her students.

The teacher uses multiple ways of explaining to children (S).

Many ways to see if they [children] understood the concept (C).

In one activity the children sing and dance to music, beating the rhythm and accompanying with choreography (B).

The importance of choosing adequate materials for every specific group (S).

The teaching skills mentioned by the student music teachers are associated with various knowledge domains focusing, primarily, on pedagogical knowledge—which may be understood as 'action in the classroom', and content knowledge—which may be understood as 'theoretical knowledge'. These two bodies of knowledge are considered to be acquired and accessible during student music teachers' higher education. As Borger and Tillema (1993) point out, student teachers who have acquired the requisite theoretical knowledge for teaching do not necessarily use such knowledge in their practice. The early-career music teachers who participated in Ballantyne's (2006) study expressed "disillusionment" with the "compartmentalisation or separation of the education and music subjects in the preservice degree" (Ballantyne 2006, 41); they believed that content and pedagogy should be linked. This issue was highlighted by the student music teachers who watched the video of the Canadian teacher.

To my understanding this lesson was very comprehensive, involving theory and practice in a dynamic set. It seemed to make total sense to the children (B).

[The teacher] was able to teach very complex music theory to young kids (C).
Active music learning (body vs mind) (C).

The teacher incorporates music theory and ear training in the games. Dance, hand claps, small sticks are transformed to notes, singing and movements (S).

These student music teachers demonstrated a certain joy and surprise in seeing the possibility of teaching musical concepts through practice. They found that the children could learn music theory—for example, symbolic representation of rhythm patterns—by making music. Perhaps their surprise was due to the fact that they themselves had learned music theory in a different way, or perhaps due to a belief that young children could not grasp the relations between notation and sound. Or perhaps their learning of musical concepts may have been separated from practice. These possible interpretations are questions for future research and have implications for music education practices.

The children's engagement

Concepts of discipline and behaviour, authority and attendant activities are generally understood and practiced in relation to children's level of engagement in the classroom. Fairness builds trust and consequently a good relationship between teacher and children, and a certain sense of security within the classroom. Hallam (2001) confirms that "the nature of the interactions between pupils and teachers is particularly influenced by the extent to which pupils are successful in their learning" (ibid., 69). Some of these professional concepts are echoed in the following response:

Kids very well behaved. She [the teacher] must have instilled a very disciplined classroom atmosphere from the start. The children all seem like they want to be there and to learn. The teacher makes it a fun activity and very educational, but the kids feel like they're having fun (C).

Often, the concept of authority is confused with authoritarianism, that is, one must be authoritarian to achieve order and discipline or, to use Merrion's (1996) metaphor, "come into the classroom with an iron fist" (Merrion 1996, 189). Current educational thinking deplors authoritarianism, and few would defend it. Rather, democratic and educative attitudes are typically encouraged. The student music teachers carefully observed the attitude of the Canadian teacher pointing out that:

The teacher had total control of the class with no effort, exercised by development and security and not by pressure (B).

The students enjoy themselves. Playful atmosphere (S).

Another way to ensure the discipline of the group is to provide varied and significant activities in order to keep the students engaged. Many of the student music teachers observed that the music lesson was fast-paced, and dynamic and they noted that the children seemed to enjoy the activities and repertoire. From the many interesting responses we chose those we consider most representative:

The class is very dynamic. The activities are flowing without interruption hindering the disruption of the attention of children. The method is very consistent, relating the music content with children's daily life elements. The class is really a lesson in music (B).

Classroom management is approached almost musically. There is little time in between activities/tasks for kids to be distracted. The pace was used as a management tool (C).

Both teacher and students seem to be participating with a sense of engagement and energy. The teacher gives the impression that she is experienced and used to the situation. The teacher is skilful and does not get distracted. Without any problem [she] keeps a fast tempo with lots of instructions (S).

On the face of it, it is feasible to say that the music class was entirely directed by the teacher. She seems to have followed a strict plan without giving much space for children, as pointed out by some Swedish student music teachers: "Students seem to want to go beyond activities"; "No time for breaks. Teacher acts like a 'steamroller'. Feels like you are holding your breath during the class;" "there was action all the time". Some questioned whether it might be too much action, expressing concern that the children were not given any time to think or to express themselves spontaneously.

When the student music teachers wrote about the children's participation in music class they noted the importance of involving children in attractive and challenging musical experiences, mentioning specifically: how the teacher leads the class, changing activities with frequency and maintaining a great level of interaction with the children; the positive role of the teacher in the classroom; and the teacher's apparent knowledge about each child in the group. In the Ballantyne & Packer study (2004) the task of engaging students with music in a meaningful way was one of the items the teachers identified as 'very important' in the category of PCK and skills, and central to the teaching and learning process.

The children's musical abilities

In the course of the activities in the music classroom it is important that children receive feedback from the teacher concerning their actions and efforts. This feedback can be in the form of comments or praise, an invitation to repeat a particular action, positive and negative reinforcements related to the activities performed, to mention a few. Barrett (1996) stresses that "children need to perceive that the skills and understandings that they are trying to master are valuable, relevant, functional and useful" (Barrett 1996, 68).

The participating student music teachers observed that the Canadian teacher used various resources to respond to the children's performances during the music lesson. She frequently used the expression "good for you" to encourage the children's efforts. Other positive expressions were also used. One Swedish student music teacher noticed for instance that: "[the] teacher gives direct comments like 'good', or 'nearly right'." The student music teachers noticed that the teacher interacted with the children to help them to improve their musical skills and understandings:

Standing activity: quick organization. All students participate. Everyone waits for their turn. Students easily copy what's on the board. The teacher helps the students with difficulties (B).

When students could not match pitch exactly the teacher raised or lowered her own pitch, and if they followed the direction she considered it a success (C).

All children are encouraged by the teacher even though some children are 'better' in these activities than the others (S).

A fundamental issue during the learning and teaching processes in the classroom is the teacher's ability to identify problems, and to find appropriate strategies to solve problems

(Tardif 2002; Shulman 1987). The participating student music teachers noticed that the Canadian teacher handled the problem of pitch-matching by working with the children at the children's level. A Brazilian student music teacher wrote: "the teacher seemed to detect the problems of the students and worked with them. Like the girl who sang the interval of a third in a too high key".

The student music teachers considered this attitude of responsibility for the development of children's musical skills to be clearly recognizable in the actions of the Canadian teacher: "the teacher is always conscious of what the students are doing. This is very noticeable on the video", as stated by a Canadian student music teacher.

Many factors influence the learning processes of children in classroom situations. The three fundamental and intrinsic, although not exclusive, aspects of PCK—the teacher's pedagogical approach, the children's engagement, and the children's musical abilities—were identified, described and analyzed by the student music teachers from a professional perspective, explaining the teacher's effectiveness by the fact that she is a professional, experienced teacher:

The teacher shows that she has enough experience to present the information in a practical context (B).

The teacher is a good pedagogue and one notices that she has a lot of teaching experience (S).

These observations suggest that the student music teachers believed in classroom experience as a major success factor in teaching. That no student mentioned academic training as a factor may suggest that the number of years of work experience seem to be understood of paramount importance. In these responses the teacher's competence was attributable solely to her professional experience.

Discussion and reflections

This inquiry sought first of all to explore student music teachers' perceptions of a Canadian music teacher's pedagogical content knowledge in action. Through an analysis of 82 written responses to a video of a Grade One music class the study aimed to discover which components of PCK the participating student music teachers would identify, as well as to consider whether there might be a general understanding of PCK among the participants regardless of linguistic, cultural and educational contexts.

Though the student music teachers are in three different countries, they responded to the video in a similar manner. It was not our chief objective in this article to focus on the comparative aspects of the study. Rather, we chose to analyze the responses of the three groups of students in order to find out if a general understanding of pedagogical and musical content knowledge would emerge.

In addition, although we specifically explained to the participating student music teachers that we were not asking them to evaluate the teacher's behaviours many of them attributed a value to the teacher's competence. The consensus was that they had watched a "good" music class. They pointed out the quality of the lesson from various perspectives, including aspects of what could be defined as the teacher's PCK, which is the central theme of this article. The student music teachers identified, described and analyzed aspects of the teacher's pedagogical approach, the children's engagement, and the children's musical abilities.

Regarding the teaching approach, the student music teachers lauded the Canadian music teacher's use of a variety of ways to present the same musical concepts, using different instructional materials and a variety of practical applications and, in the process, creating an

enjoyable, safe learning environment. These aspects of PCK can also be found in both Shulman's (1987) and Tardif's (2002) works, for instance.

The relationship between theory and practice was identified as a vital part of the lesson wherein the children experienced musical concepts through making music. The student music teachers pointed out that a music class for six- and seven-year-old children can include theoretical aspects when it is based on multiple, practical, engaging activities.

Regarding the children's engagement, the student music teachers were unanimous in agreeing that the teacher had effective control of the class. On the one hand, they pointed out that the children were 'well behaved', attributing their behaviour to the teacher's use of various strategies to maintain discipline. They maintained that the teacher's positive attitude towards the children provided safety and a sense of well-being in the classroom. They also noted the sequence of a large number of activities presented in a short time-frame, a strategy which encouraged engagement. On the other hand, on this last point we found some differences in the responses of the three student music teacher groups. Only Swedish student music teachers—a few—felt that the children had no time to act on their own or to process what they were doing. The class, they felt, was entirely directed by the teacher. We speculate as to whether this response may be attributable to differences in educational culture. We also point out that the method we used to collect the data precluded the possibility of obtaining a more nuanced, thought-full view of the teacher's actions through class discussion, provision of the lesson's contextual factors, alternative explanations and so on.

Another important aspect of PCK is the feedback that teachers give to children during the performance of the activities. The student music teachers identified a number of moments during the class when the teacher praised the performance of the children and at the same time helped the children with difficulties in some tasks. Likewise, the student music teachers discovered that the teacher identified problems and worked with the children to find solutions. They pointed out that the teacher was constantly attentive to the performance of her students during the class.

Conclusions

The present study addressed selected elements of Shulman's (1987) construct of pedagogical content knowledge in the context of teaching-in-action. The findings revealed commonalities in the responses of 82 pre-service student music teachers' perceptions of PCK in terms of their ability to identify and interpret aspects of PCK in a music classroom regardless of language, culture and country of origin. The findings support Shulman's argument that PCK is definable, identifiable professional knowledge that is specific to the teaching profession and yields to systematic observation and analysis.

Teachers' professional knowledge is of fundamental importance in teacher education whether the teachers are pre-service, initial, continuing or specialists. Hitherto, music teachers' professional knowledge has not been well explored; further research, particularly cross-cultural research has much to contribute to music teacher education and professional development. In spite of the importance of PCK in music classrooms, which the present study has addressed, relatively few studies have been published. The use of videos of actual teachers in natural situations has the potential to be an invaluable tool for drawing student teachers' attention to the subtle aspects of teachers' professional knowledge as it unfolds.

The Canadian teacher in this study was identified by student music teachers enrolled in a Canadian music education program as an outstanding professional practitioner; for this reason Russell (2000; 2005) recorded her teaching on video, analyzed the teacher's grade one lesson and published her findings. Most of the 82 participants in this study also adjudged the teacher to possess admirable expertise in the three categories described above, and praised her as an excellent educator.

Appendix A, Table 1. Details of Betty-Jo's Grade One Lesson (Russell 2000, 11)

Musical Materials Topical Feature	Tasks	Who is taking part? What is the configuration?	Purpose	Conceptual or thematic links
"Hello boys & girls" Minor 3rd	Sing	Everyone, ensemble Seated in a circle	Get Acquainted Warm up voices Pitch matching	
"Yoo hoo Laurie" Minor third (+ extended melody)	Sing, match pitches through changes of tonality	Everyone, ensemble Seated in a circle	Get Acquainted Warm up voices	Extension of previous activity. Link: sol-mi
"Cuckoo what are you?" Minor third	Sing, match pitches through changes of tonality	1) Individuals; 2) Pairs 3) Trios; 4) Larger groups Seated in a circle	Develop individuals' pitch-matching abilities	Further extension of previous 2 activities. Link: sol-mi
"Sometimes I'm very tall" (a). High, Middle, Low Pitch	Sing & show HML pitch with whole body	Everyone, ensemble Clustered, standing or crouching.	Discriminate between high-middle-low pitch	Brand new material, new activity. Link: pitch
"Sometimes I'm very tall" (b). High, Middle, Low Pitch	Listen, show HML pitch with arms	Everyone, ensemble Standing in a circle.	Discriminate between high-middle-low pitch	Extension of previous activity. Change configuration, change actions
"Rain, rain go away" (a) Minor 3rd + Rhythm	Sing	Everyone, ensemble Seated on floor in circle	Recognize a melody sung without text.	Extension of earlier activities. Link: sol-mi.
"Rain, rain go away" (b) Show interval, Notate rhythm	Chant Ta Ta Titi Ta	Teacher asks class: What should I do? Seated in circle	Make connection between higher-lower pitch & written symbol	Extension of previous activity. Link: higher/lower pitch. Rhythm
"BINGO" Rhythm	Sing clap	Everyone, ensemble	Experience rhythm. Develop inner hearing. Clap in place of letters	Link to previous activity: rhythm pattern
"Clap, clap, clap your hands" (a). Rhythm	Sing Clap	Everyone, ensemble	Experience rhythm patterns	Link: rhythm pattern.
"Clap, clap, clap your hands" (b). Phrasing, Form	Dance	Everyone, partner work Two parallel lines, facing a partner	Experience beat & phrase of song through movement	Extend previous song Link: rhythm pattern
"Clap, clap, clap your hands" (c). Rhythm	Write notation	Individual work, children scattered about, seated on floor	Written symbolization of rhythm patterns	Extend previous song Link: Rhythm pattern
"I know a little pussy" Scale: Ascending & Descending; Rhythm: Diminution	Sing Show scale degrees with body	Everyone, ensemble	Sheer joy Begin closure	No particular links
"Candles burning bright" song	Sing, & hold imaginary candle	Everyone, ensemble	Restoration of calm Closure & Exit	No, particular links

Abstrakti

Musiikinopettajiksi opiskelevien näkemyksiä toiminnallisesta pedagogisesta sisältötiedosta: kolmen maan tutkimus

Tutkimuksessa selvitettiin musiikin opettajiksi opiskelevien näkemyksiä pedagogisesta sisältötiedosta (PCK) Brasiliassa, Kanadassa ja Ruotsissa. Osallistujien kirjoittamat havainnot 30 minuutin pituisesta videoidusta ensimmäisen luokan musiikkitunnista Kanadassa tulkittiin PCK:n näkökulmasta. Aineiston analysointi paljasti, miten opettajan pedagoginen lähestymistapa, lasten osallistuminen ja lasten musiikilliset kyvyt painottuivat ja että havainnot olivat samanlaiset maasta riippumatta. Tästä kirjoittajat päättelivät, että koulutusjärjestelmissä, joihin länsimaiset ajatukset ovat vaikuttaneet, on yleinen käsitys ammattimaisesta opettamisen PCK:sta. ■

Asiasanat: professionaalinen tieto, musiikinopetus, korkea-asteen koulutus

Lauri Väkevä

Future prospects for Finnish music education: Finnish Keynote Symposium at NNMPF Conference, Reykjavik, 23 February, 2012

S
Y
M
P
O
S
I
U
M

Introduction

The following two articles began their lives as part of the Finnish contribution to the NNMPF conference held in Reykjavik, February 23, 2012.¹ The idea behind organizing such “domestic” keynote symposia at the conference was to increase discussion about the similarities and differences in the cultures and social systems of music education in Norden. The title of the conference was “The future of music education in the Nordic countries”, indicating an interest in forecasting what kinds of challenges music educators and music education researchers working in these countries see themselves encountering.

A wide variety of scenarios were offered for consideration in the ensuing discussions. While it seemed to be generally agreed that Nordic music educators can continue to recognize the different musical-educational needs of all people, thus contributing to truly inclusive music education, concerns were also expressed over the fact that in some Nordic countries the amount of music lessons in schools and the volume of music teacher training have diminished. Whether this development will become a pan-Nordic one, and whether it will have a detrimental effect on the realization of the pan-Nordic values of democracy and equality in music education in near future, remains to be seen.

In retrospect, two general themes seemed to have emerged from the national symposia: firstly, the need to pay attention to how the traditional discourse on specialization vs generalization in music education might be shifting to a new one that emphasizes diversification as an important value goal of all music education; and the need to re-interpret the democratic values of music education in terms of “equality through diversity”—meaning, among other things, that mono-cultural and neo-nationalist cultural and educational programs cannot do justice to the concept of democracy as a constant process of negotiation that also forms the basis of music education in Finland. These two themes suggest that the music educator’s tasks cannot be separated from those of cultural politicians: in a way, we all contribute to how music education can build the future, for better or worse, and acknowledging this responsibility means a re-interpretation of the profession of music education—and music education research—as a political activity.

In the Finnish symposium, the goal was to shed light on some topical areas of interest that are likely to influence how music education will be understood in the near future in our country. In my short introduction, I painted a sketch of the present Finnish system of music education, examining how its characteristics appear to be the result of a two-sided concentration on music

education in schools and music education in music institutions. While the system has been described in Finnish policy documents as a tree with several interleaving branches, all growing from the same root of early music education, I argued for a scenario in which the two rather distinct branches of general and specialized music education will grow together to form a third branch of “music education for all” that recognizes no limits on how music education can make its contribution to the well-being of every citizen. While this vision is apparently idealistic, there are signs that it is not implausible: the two articles represented here indicate two ways in which this unification can be conceptualized. ■

Note

[1] The Finnish symposium also included a short closing paper on the possibilities and challenges that informal learning and digital music culture represent for the ways in which the profession understands musicianship and musicality. This paper, delivered by myself, was formulated as a narrative that described the possible conditions of learning music of one’s own liking in two dissimilar contexts—downtown Helsinki

and North Lapland—and made a case that informal learning environments and digital communication can greatly enhance the democratic potential of music education in remote areas, even despite the fact that Finnish institutions of music education are (and probably will be even more) heavily centralized, especially as concerns opportunities for studying popular music, jazz, and folk music.

Leena Unkari-Virtanen

Instrumental pedagogy between change and tradition

In Finland, Higher Music Education (HME) rests on two columns. The first of these is Sibelius Academy, the only Music University in the country, which is responsible for providing the highest level of music education in Finland. Sibelius Academy trains artists skilled in independent artistic work, instrumental and school teachers, as well as other music professionals and researchers.

The second column is represented by the Polytechnics or Universities of Applied Sciences, all together ten in different regions of Finland, which have working-life-oriented goals for their Bachelor's and Master's Degree Programmes. A key part of their approach is collaboration with regional music and cultural life through innovative "research and development" and "working life" oriented projects.

All of these degree programmes will provide the student with the necessary knowledge and skills to work in classical, pop- or jazz-music-related jobs and developmental posts, as an educator, artist, or specialist. This presentation discussed the ways to enhance the transformation of music pedagogy in Higher Music Education towards a more democratic and learner-oriented sensitive pedagogy.¹

In my presentation I emphasized the need for collaboration between communal music schools, Higher Music Education institutes, and the Finnish National Board of Education. Although the role of academic research is fundamental to music pedagogy, it was not discussed in this presentation. The working life-based pedagogy, based on tacit knowledge and cultural tradition, is a "double-edged sword"². The importance of instrumental expertise and high-level skills in musical performances is one of the canonical goals for music education. However, socio-cultural demands, theories, and practices are under constant change, and so, in turn, we have to create something new with our traditional, even canonical musical practices. This "new" is an inspiring challenge for music pedagogy in Higher Music Education. What are the "knowledge and skills" that students will need in the future, in the light of this perspective?

To discuss this question, I opened up a perspective on future changes in the Finnish national regulation for music education. During the years 2012–2014, all Finnish music schools are running a pedagogical self-evaluation called "Virvatuli"³, guided by the Finnish National Board of Education (FNBE). This evaluation will generate real-time information for the reform of the national curriculum, to be carried out by FNBE in the years 2015–2016. According to the public discussion on this process, there will be some basic structural changes in the regulation of music education in music schools. These changes will in turn affect the "knowledge and skills" seen as "necessary" for future music educators: generic competences related to different collaborative development tasks, learner-centered pedagogy, and in general a broader view of music education, might be among those aspects emphasized as future demands for all the music teaching professions.

The conclusion of this presentation was that without this collaboration between research, working life, and Finnish National Board of Education—or national regulation and its reforms—the perspective on the "knowledge and skills" needed in music education professions is limited. Although there are many aspects that will influence the future of music education in Finland, much depends on the success of this collaboration. ■

Notes

[1] Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuden rakentumisen polkuja. [Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator.] Jyväskylä Studies in humanities 180. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

[2] See Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikin historia. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta. [Music History as Polyphony. A Heuristic Study of Teaching and Learning Music History.] *Studia Musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

[3] <http://www.artsedu.fi/fi/virvatuli>

The new possibilities of special music education—towards inclusion?

Music teacher education in Finland today encourages future music educators to see the learning potential in every student, and to openly meet different learners in diverse learning situations, providing them with the varying skills that form the basis for music learning. This perspective has its roots in the socio-cultural educational theories that are prevalent in our educational thinking. However, as John Portelli has stated, inclusive education has become “a popular catch phrase¹ in education. It is crucial to clarify what inclusive education entails; otherwise, as educators, we may blindly act in ways that are contrary to our own beliefs.”

This presentation offered some real-life examples² of music education carried out with people on the margins, in other words people who do not fit the profile of the average student that we are accustomed to meeting in music schools. The aim was to challenge the audience of the NNMPF 2012 conference to consider whether there is something in these cases that we could use in order to reassess our views about what should be considered as democratic and inclusive music education.

Less than 15 years ago, special education was not mentioned in any of the regulations or strategies pertaining to the Finnish educational policy on the implementation of basic art education. It was thus impossible for private schools that provide art education for students with special needs to apply for any governmental support. Now the situation has changed: in 1999, special education in arts was added to the National Curriculum of Basic Education in Arts, and made it possible for these specialized institutions to have an official status and apply for governmental funding. Resonaari is a pioneering example of this change: having nowadays the official status of a music school, it provides goal-oriented music tuition in various instruments for over 200 children and adolescents with cognitive or physical disabilities, or other special needs that prevent them from learning music in traditional music institutions or through conventional methods. Furthermore, Resonaari has started developing a new practice that provides music education³ for senior citizens in the music school context, termed *later adulthood music education*.

Educational institutions in Finland are obliged by the Ministry of Education to develop education on a democratic basis. In this light, it is interesting that at the same time that the number of children applying to traditional⁴ music institutions is dangerously decreasing, the interest in special music education and later adulthood music education is increasing. However, it can be argued that one distinctive feature that prevents music education from becoming more inclusive is the musicality testing that is generally used in Finnish music institutions. The popularity of testing children has its roots deep in Western culture, and, for example, testing regimes based on somewhat narrow notions of literacy are still widely used in North America. Portelli has argued that these kinds of narrow views of education should not be in use anymore. Similarly, I agree that it is unfortunate that such constrained conceptions as musicality testing still exist in Finnish music education. Thus, it is pedagogically and ethically significant to argue for the importance of inclusive education, not only in Finland, but worldwide.

Furthermore, each music school follows a curriculum which sets out the content and goals of the instruction. However, while the curricula are specific to each school, they are based on national guidelines issued by the National Board of Education, which outlines general grading and course completion criteria. A certain flexibility in these policies would be necessary in order to promote more possibilities for all people to access qualified music education.

So, what next? As I suggested in the presentation, we need to establish and act on new policies, ones that set forth inclusive education and a more diverse and democratically

institutionalized system of music education for all people, enabling access to music institutions, private schools, and non-governmental organizations, as well as more possibilities for engaging in informal learning practices. We also need a political and cultural reform in the values of professionals, policy makers, and stakeholders of how music matters in human life. At its best, this could lead to social and cultural inclusion and diversity, and improved music education for all. ■

Notes

[1] E.g. Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The 'method' of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6, 4, 96–108.

[2] Portelli, J. 2011. Inclusive education and democratic values. In C. Rolheiser, M. Evans & M. Gambhir (eds) *Inquiry into practice: Reaching every student through curriculum*, 8–10.

[3] More information: www.resonaari.fi

[4] Education and research 2011–2016. A development plan. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland, 2012:3.

Thomas A. Regelski

Why Teach Music?

Part 2

Music teachers, like teachers of other subjects, can take for granted the ‘what’ and ‘why’ of their teaching, but students and others do not necessarily accept those values. What follows is the second in a series that addresses some key implications of the question for music teachers.

Music

In Part 1, music was described as *a social practice*, not as an “imaginary museum of musical works” (Goehr 1992), a collection contemplated only on rare occasions of leisure time. Its importance to most people thus comes not from its rarity but from its very abundant daily contributions to the quality of their lives. “Musicking” (Small 1998) of all kinds is, then, a central *resource* “that can be harnessed in and for imagination, awareness, consciousness, action, for all manner of social formation” (DeNora 2000, 24); a means by which individuals “produce their social situations and themselves *as selves* (6; italics original). The result is a abundance of “musics,” each of which arises in connection with different socio-personal conditions or needs. Any music, and the musicking characteristic of it, remains tied to those originating sources and continues to serve current practices and to promote its own evolution.

Regardless of the society, music is such a ‘natural’ part of human life and so central in people’s everyday lives that we might wonder what purposes are served by teaching it in schools? In that regard, it is somewhat like language. By the time children begin school, both the language and music of their environment have profoundly educated them. Schooling aspires to build on this largely informal learning in order to promote even greater facility and to offer more outlets for personal and social agency.

School music

The inclusion of formal music instruction in schools has been rationalized on many different grounds and has attempted to serve a variety of often noble-sounding and non-musical ideological purposes. While the history of music education reads differently in each country, several variables are constant.

First, the 18th century Enlightenment resulted in the systematic study of music that would lead to “a more highly cultivated society” (Gramit 2002, 94; see also 121–22). Secondly, the Enlightenment’s scientific ideal was to analyze an object of study into its parts and label them: ‘to name was to know’. Thus was music transformed from a social practice to a *discipline*¹ of study that became the ‘music appreciation movement’ in schools (McCarthy 1997) and elsewhere (e.g., music journalism), and that was tied to the “sacralization” of culture by aesthetic theorizing (Levine 1988, 85–168; Shiner 2001, 187–224) and to the creation of a hierarchy of ‘high’ and ‘low’ art (Gramit 2002, 27–62). Teaching music ‘concepts’ and terminology from music history and theory as ‘background knowledge’ for the cultivation of good musical taste (Gramit 2002, 104) was the consequence—a practice that continues in many classrooms today. Third, initial efforts often focused on teaching singing (96). Then, as instrumental music—‘pure’ music without words, with its ideology of aesthetic formalism—gained supremacy in the musical hierarchy (Gramit 2002, 121–22), being educated musically “required a cultivation that inevitably excluded by far the greater portion of the people (124)”

despite the efforts by schools and concert associations at ‘audience development’ (Levine 1988, 178–198). This, too, remains a problem in many societies, with audiences for the classics greying and dwindling. Finally, *school music is one musical practice* in the wider music-world, but exists as an island of its own, often with little direct connection to the vibrant musicking going on outside the school day.

Music as a social practice is itself constrained by various aspects of formal *schooling* as a social practice. Traditional functionalist social theory sees schools as *transmitting* ‘approved culture’ and *reproducing* the socioeconomic and political status quo. In contrast, *transformation* models (e.g., critical theory, symbolic interactionism) see schools as places where learning is *constructed* (not reproduced) and, thus, as places where meaning is *made* (not passed-on, ready-made). Many of the practices associated with schooling thus have often profound social implications. For example, students are trained (or tamed) to follow authority: headmasters and teachers, of course, but also the organization of the school day into ‘subjects’, periods, moving from class to class according to the demands of the clock, and so on. Many social critics worry that such results lead more to obedient workers and compliant citizens than to educating minds and promoting social progress.²

In particular, the organization of schooling according to formal disciplines has had a profound impact. To begin with, what *is* included has the imprimatur of scholars, education ministries, and leaders of society (etc.). It is the ‘approved’ knowledge mentioned earlier. However, students nonetheless ‘learn’ that what is *not* included is *not approved*. This so-called *hidden curriculum* thus ‘teaches’ what society does not value (along with learning the various routines, mentioned earlier, that are not the direct focus of instruction but that students learn to obey). Furthermore, these ‘subjects’ are taught as ‘introductions’ to the disciplines as though for their own sake, rather than for their pragmatic usefulness to students and society. This leads, of course, to the complaints of many students that school is “merely academic”³ and pragmatically irrelevant. Finally, with *mandatory universal schooling*, a rivalry arises as to which ‘subjects’ get included. Given the knowledge explosion associated with computers and technology, this competition has resulted in some important changes in schooling, often at the expense of certain traditions. There is an increasing danger, then, that the inclusion of music in schools is at risk from the rapid expansion of the range of school studies. Recognition of this threat is seen where school music is reduced greatly, where musically un- (or under-)trained teachers are hired, and where music studies are increasingly relegated to the sidelines as elective rather than required study.

General (classroom) music

“General” music, as it is widely known, stems from the concept of being “generally well-educated”—the implicit goal of universal schooling in most countries. Thus, it is predicated on *required* music study in the *general education* of *all* students. Unfortunately, this concept is not well-understood by music teachers who often mistake it as “music in general”—a little of this, an introduction to that, a superficial sampling of ‘activities’ for ‘experiencing’ concepts about the traditional ‘elements of music’ (etc.).⁴

This is perhaps all the more a problem where it is known as “classroom” music. In that tradition, as mentioned earlier, elementary school instruction in singing was widely introduced in the first two decades of the nineteenth century. In many places today, it is still the primary focus of general music classes. However, singing involves three interdependent skills: vocal production, pitch matching, and music reading.⁵ When the beginner (of any age) is confronted with all three at once, the last two frequently conflict: reading music vocally is difficult when the student cannot match pitch well. And each skill requires a good deal of individual attention that is often difficult to provide in classroom instruction. In Japan, the two skills are separated: before entering school, children learn to match pitch and a repertory

of over 200 action songs on the playgrounds of their apartment houses. Thus the emphasis in school is on music reading, which is taught by learning to play recorders and by learning new songs.⁶ Various solfeggio practices are employed with varying degrees of success around the world, yet all depend on pitch-matching as a key step.⁷

With the rise of the disciplines of musicology and music theory during the Enlightenment, and their orientation to aesthetics and intellectual history, came a reevaluation of instrumental music “which reversed the long-standing hierarchy that figured vocal music, both in sacred genres and in opera, as superior to instrumental” (Gramit 2002, 121). While singing continued as a primary focus in general music classes—and probably remains so today in most places—listening became a new curricular goal, particularly with the rise of the public concert, the invention of recording, and the arrival of recording technologies in schools. Thus cultivating listening comprehension and ‘good taste’ served as the basis for the ‘music appreciation’ and ‘music education as aesthetic education’ trends in many countries.

It is not unusual, then, to see singing along with listening, moving, and creative activities in general music classes. The latter seem to be more oriented toward educating listening than to promoting musical creativity, however. Or at least, any criteria of musical accomplishment are decidedly secondary, if involved at all; and composing as a personal musical pastime often seems not to be at stake. Any and all musical ‘activities’ are seen as automatically educative on the assumption that they are inevitably aesthetic and thus (somehow, someday) advance students’ aesthetic responsiveness as listeners.

Yet there is a kind of superficiality to much that goes on in classes under the rationale of ‘aesthetic education’; so much so that in many places around the world, anyone who can ‘lead’ musical activities is seen as qualified to teach music. And often curriculum requirements for music are fulfilled simply by occasionally including musical activities in the school day. The “Arts in General Education” banner, then, rationalizes the main value of music and art as for teaching *other subjects*, thereby sacrificing what art and music have to offer in themselves. And, in many countries, music educators try to legitimate general music activities as influencing the development of the brain’s cognitive functioning—the supposed “Mozart Effect” claim that music makes you smarter—and they seem to have lost sight of the reasons that music exists to begin with: as a vital *social practice*, carried out via an expanding array of media, by people from all walks of life. That is the answer to “Why teach music?”!

School music

If school music is to be relevant to the life well-lived, it needs to build bridges to the music-world outside of school. Lecture-demonstrations claiming to ‘inform’ appreciative listening do not appear to have this impact; graduates’ musical choices remain largely unaffected. The alternative of teaching popular musics comes to mind. However, if such music is already popular, what is gained or improved?—especially if teaching mainly has students ‘covering’ classical rock pieces, or if rock history and theory are taught via the music appreciation paradigm as though ‘background’ to ‘proper’ listening.⁸ Rock and ‘pop’ musics are also social practices and, divorced from their praxial conditions, superficiality is risked.

Studying musical practices common in a society or nation is an option. Despite their ubiquity, understanding the pivotal role of music in common social practices can advance more meaningful participation and appreciation. For example, religious music⁹ takes many ‘forms’ according to different religions. Religious practices can be studied for the ways in which music is a determining factor, and as a basis for multicultural music education.¹⁰ Music journalism, collecting recordings, dancing (of ‘practiced’ kinds), creating ‘functional’¹¹ playlists (etc.), can also profit from curricular attention. Performance that holds forth possibilities for a life of amateur musicking can be stressed (see Regelski 2007). ‘Recreational’ and ethnic instruments typical for a region or country can be introduced at an entry level—

everything from guitars, to electronic keyboards, to *kantele* and *jouhikko*,¹² to hand drums (e.g., Sami drums, but also those common for ‘drumming circles’) to recorder, and MIDI-instruments (etc.). The current revival of folk music in Finland (including its influences on popular musics) offers rich possibilities and outlets (e.g., for clubs, collecting CDs, etc.).

However, perhaps there is no greater source of resources than the music applications (apps) for smart phones, pads, and notebooks. These are already widely used and offer an unimaginable range of musicking for performing, listening, and composing. “Everyone can make music,” inventor and entrepreneur Ge Wang believes, “and everyone should” (quoted in Walker 2011). For example, his app “Ocarina” converts the iPhone into a flutelike instrument. It also has “a representation of the globe, with dots that lit up to show where in the world someone was playing the app at that moment. With a tap, you can listen. It is also possible to arrange a duet with an Ocarina user thousands of miles away” (Walker 2011). Other apps let you compose music (in whatever style), upload it to an Internet site where others also ‘work’ with the material, with the original composer taking inspiration from these contributions in finalizing the composition. Still other composition software exists for creating, say, soundtracks for videos, or for free-standing compositions. Others provide a multi-media experience where the user creates and organizes sounds, and accompanying abstract visuals ‘move’ delightfully with the music. And you can play the guitar on your cellphone. The possibilities are limitless and growing exponentially by the day.

Some students, of course, are already involved with this technology, but can be ‘turned on’ to new apps in class, perhaps by cross-peer coaching, as interest and ability in an app spreads through a class. And many students already own these ‘instruments’ and, after experiencing their pleasures, others will want to acquire them. As our understanding of “music” expands from the imaginary *museum* of ‘works’ to a *living art* that enhances everyday life, so do the countless possibilities for meaningful musicking. The technologies of the past (instruments and recordings) certainly remain relevant, but the musical future is happening today and general music classes are ideally suited to tapping into this future. Failure to do so may well risk the continued existence of general music in schools (see Gouzouasis & Bakan 2011). ■

References

- DeNora, T.** 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gramit, D.** 2002. *Cultivating music*. Berkeley: University of California Press.
- Goehr, L.** 1992. *The imaginary museum of musical works*. Oxford: Clarendon Press.
- Gouzouasis, P. & Bakan, D.** 2011. The future of music making and music education in a transformative digital world. UNESCO Observatory. Faculty of Architecture, Building, and Planning, The University of Melbourne 2, 2 (Dec. 2011), 1–21
- Levine, L. W.** 1988. *Highbrow/Lowbrow*. Cambridge: Harvard University Press.
- McCarthy, M.** 1997. The foundations of sociology in American music education (1900–1935). In R. Rideout (ed.) *On the sociology of music education*. Norman: University of Oklahoma School of Music, 71–80.
- Regelski, T. A.** 2004. *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. A.** 2007. Amateuring in music and its rituals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6, 3, 22–50: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf
- Shiner, L.** 2001. *The invention of art: A cultural history*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walker, R.** 2011. The machine that makes you musical. *New York Times Magazine*, November 23, 2011.

Notes

[1] Both in the sense of a discipline of study, and a discipline of the mind and body as described by Foucault (see, e.g., Gramit 2002, 106–07).

[2] Perhaps it is not coincidental that, with the exception of Canada, countries traditionally at the top of the PISA score lists are monocultural Asian countries, and Finland.

[3] The Academy in ancient Athens was where Plato taught that Ideal Forms—ideas or concepts—were more ‘real’ than their physical counterparts in the empirical world. Complaints that schooling is “merely academic” reflect the continuation of this Idealist tradition, as well as the rationale that studying the various subjects ‘exercises’ and ‘disciplines’ the mind, even if what is studied is not otherwise very useful in itself. This latter rationale stems from medieval Neo-Scholasticism that was influenced by Aristotle’s deductive logic and his conception of the “rational” life of contemplation as the source of happiness.

[4] E.g., melody, harmony, form, rhythm, timbre, etc.—despite the fact that when music is analyzed into such labeled ‘elements’, their complex, holistic interaction is ignored and over-simplified. The prevailing belief is that learning these concepts/labels (somehow, someday) is educative in preparing students as listeners, even though identifying such distinctions means that students already tacitly ‘know’ the concept-in-action and learn only the labels.

[5] Viz., first ‘hearing’ the pitch in the ‘inner ear’, and then vocally reproducing it instantaneously and accurately.

[6] The ‘official’ school backpack has a slot for the recorder in the expectation that students will practice at home.

[7] Where there is plenty of singing in the home, church, and community, the skill is easily learned and reinforced. Where it is not (e.g., the U.S.), many neither learn to match pitch nor to read music, despite usually 7 years of school singing. This is sad; we always have our vocal instrument with us and singing is one of the most rewarding of all performance media, as is shown in countries with strong choir traditions (e.g., Estonia) and where karaoke is popular (e.g., Japan). On singing in general music classes, see Regelski 2004, 190–212.

[8] For an alternative that develops progressive musicianship skills via a combo-class pedagogy, see: http://www.vanierpendaalschool.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=19:muziek&catid=3:vakken&Itemid=6.

[9] I.e., music as prayer, not just music ‘in’ churches as though a divertissement.

[10] E.g., common practices, such music for weddings and other religious events, celebrations (holidays), ethnic identification, socializing (parties, dinners, sing-alongs), etc. Which musical traits are suitable for certain uses? Why? What do differences between musics that serve similar functions (e.g., weddings) tell us about differences in those functions and who practices them, and why? What events are traditionally marked by certain kinds of music? Which kinds of musics are suitable to their uses, and why or how-so?

[11] E.g., playlists where the music is carefully planned for use in, for example, aerobics (DeNora 2000, 89–102) or to energize sports performance (i.e., “music as a prosthetic technology of the body . . . that extends what the body can do” [DeNora 2000, 102–03]; e.g., for use during jogging, cross-country skiing), even to enhance work (DeNora 2000, 103–08) and for social agency (e.g., parties, dinners, caroling).

[12] These compare to instruments in the Anglo-American tradition (e.g., lap dulcimer, autoharp, hammered dulcimer, ocarina, ukulele, bowed instruments, etc.) that are taught in American general music classes. In effect, a class becomes an ensemble with each student learning to play an instrument at an entry level. Classes practice to record a piece for a class CD (that also includes singing). For a method of teaching multiple instruments in the general music classroom that is easily adaptable to other instruments, see Regelski (2004), 213–34.

Kuinka voin tehdä kuvaksi sellaista mitä en tiedä?

– Taiteellinen toiminta ajattelun aukaisijana

Johdanto

Kaikista tietoisinkin ajattelu pitää sisällään tiedostamattoman elementtejä. Vaikka tiedostamaton usein mystifioidaan piilossa väijyväksi viettitoiminnaksi, se on kuitenkin vain osa arkista elämää ja vaikuttaa jopa järkevaksi perusteltuihin päätöksiimme. Varhaislapsuudessamme, jo ennen kielellistä kehitystä, syntyneet kokemukset ovat tallentuneet kehomme muistiin ja ovat näin ollen osa tiedostamatonta (Vuorinen 1998). Tiedostamattoman suhde kuvataiteeseen on kiinnostanut tutkijoita ja kriitikoita psykoanalyysin syntymisestä lähtien, ja filosofian alueella se on nostettu jälleen tämän päivän keskusteluun Leevi Haapalan Helsingin yliopistolle tekemän väitöstutkimuksen myötä (Haapala 2011).

Haapala tuo esille väitöstutkimuksessaan muun muassa sen, kuinka tiedostamaton ei avaudu pelkästään katseen kautta, vaan vaatii myös muita aisteja (Haapala 2011, 28). Taiteesta, kehollisuudesta ja tiedostamattomasta kirjoittava arkkitehti Juhani Pallasmaa (2004) puhuu myös tästä taiteen äärellä tapahtuvasta, kaikkiin aisteihin liittyvästä, kehollisesta kokemuksesta. Jos taiteen katseleminen onkin vahvasti sidoksissa keholliseen kokemukseen, on kehollisuus vielä enemmän läsnä taiteellisessa toiminnassa. Näin ollen voisi päätellä, että moniaistisen kuvan teko prosessin aikana on mahdollista jäsentää tietoisien ja tiedostamattoman toimintana kuvataiteessa jo sen alkulähteellä.

Tarkastelen tässä katsauksessa erityisesti taiteellisen toiminnan merkitystä ajattelun aukaisijana, ja kuinka tämä lisääntynyt ymmärrys voi toimia henkilökohtaisen voimaantumisen lähteenä. Perustan näkemykseni pääosin chileläisen Ignacio Matte-Blancon (2010) teoriaan tiedostamattomasta ja tutkimuksessani käyttämään Jack Mezirowin (1995) kriittisen reflektion teoriaan. Katsaus perustuu työn alla olevaan taiteelliseen väitöstutkimukseeni Tiedostamattoman ilmeneminen ja merkitys kuvataiteellisessa prosessissa, jota teen Aalto-yliopistoon, sekä syksyllä 2011 pitämäni esitelmään Hollo-instituutin 2. tutkijasymposiumissa.

Lähestyn tätä monimuotoista aihettani tutkivan ja taidetta opettavan kuvataiteilijan fenomenologisesta näkökulmasta. Avaan aluksi lyhyesti väitöstutkimukseni taustaa ja teoreettista pohjaa. Toisessa osassa rinnastan esittelemiäni teorioita käytännön taiteelliseen työskentelyyn ja pohdin moniaistisen työskentelyn merkitystä tiedostamattoman esiin tuojana ja ajattelun avaajana. Lopuksi tuon vielä esille muutamia näkökulmia kehollisuuden välisestä arvomaailmasta ja annan oman ehdotukseni siitä mitä taidekasvatuksen – ja mieluummin kaiken kasvatuksen – pitäisi ottaa huomioon, jotta se toimisi entistä paremmin inhimillisen voimaantumisen lähteenä.

Tutkimuksen taustaa

Olen aina ollut viehtynyt siitä, kuinka voimme tehdä kuvaksi jotain sellaista mitä emme vielä tiedä tai ole aikaisemmin nähneet. Tiedostamattoman merkitys taiteellisessa toiminnassa alkoi kiinnostaa minua jo taideopintojeni alkuvuosina. Tutkimustehtäväni onkin kehittynyt oma-

kohtaisesta kokemuksesta ja taiteellisen työskentelyn aikana syntyneistä havainnoista, joiden mukaan tieto ei kulje yksisuuntaisesti ajattelevasta päästä piirtävään käteen, vaan että moniaistisen työskentelyn aikana ja avulla on mahdollista oivaltaa ja ymmärtää asioita, joita tietoinen mieli ei vielä käsitä – tai sulkee pois. Väitänkin, että kehon muisti aktivoituu taiteellisen toiminnan avulla ja avaa ajattelua tullen näkyväksi sekä prosessissa että teoksessa.

Vaikka tiedostamattoman ja taiteen kohtaamista on tutkittu psykologian ja filosofian keinoin, ei kuvataiteen ammattilaisten tuottamaa empiiristä tutkimusta aiheesta kuitenkaan juuri ole. Kulttuuripsykologian dosentti Juhani Ihanus pohtii kirjassaan tätä puutetta, kuinka “psykologia on ollut kiinnostunut taiteen tutkimisesta, mutta taide ei ole osannut hyödyntää omaa psykologiaansa”. Ihanus lisää, että olisikin syytä joskus kääntää asetelmia. (Ihanus 1995, 29) Kuvataiteilijan näkökulmasta harvinaista aihetta aikaisemmin on sivunnut Tarja Pitkänen-Walterin väitöstutkimus *Liian haurasta kuvaksi – maalauksen aistisuudesta* (2006). Pitkänen-Walter käsittelee psykoanalyttisen teorian avulla sekä mielikuvaa taiteellisen työskentelyn välineenä että kehon ja tietoisuuden liukumakohtia.

Tarkastelun teoreettinen kehys

Koska tarkkailen väitöstutkimusaiheittani ensisijaisesti kuvataiteilijan näkökulmasta, on luontevaa, että tutkimusasetteeni on fenomenologinen. Fenomenologinen näkökulmani perustuu sekä ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn (2010) kehollisen maailmassa olon ajatukseen että saksalaisen Edmund Husserlin fenomenologiseen reduktioon, eli uudelleen johtamisen menetelmään, jossa totuttu ajatusmalli hylätään ja avaudutaan ilmiölle itselleen (Husserl 1950, 61). Suomalaisen fenomenologi Jaana Parviaisen mukaan “reduktiossa on kysymys filosofiasta itsestään eikä jostakin yksittäisestä tekniikasta tai operaatiosta filosofian sisällä”. Hän tähdentää myös, ettei fenomenologi voi lyödä reduktiota lukkoon etukäteen, vaan joutuu vastakkain ennakoimattoman kanssa. (Parviainen 2006, 58) Taiteellisen toiminnan työvaiheet ovat kuin alituista fenomenologista reduktiota, joka pakottaa taiteilijan aina uuden ongelman ja ratkaisun äärelle, hylkäämään totutun kaavan ja kohtaamaan ennakoimattoman.

Koska tiedostamattomasta ei voi tietoisessa olotilassa saada kuin välähdyksenomaista kokemusta, vertaan taiteellisesta työskentelystä ilmenevää aineistoa psykoanalyttikko Ignacio Matte-Blancin kehittämään Bi-logiikan teoriaan, tiedostamattoman toiminnan tunnistamiseksi. Tämä Matte-Blancin ajatus siitä, että tiedostamaton ja tietoinen eivät ole toisistaan irrallisia tai vastakkaisia vaan pikemminkin samanaikaisia tai kerroksellisesti tapahtuvia (Matte-Blanco 2010, 47–69), on myös tämän katsaukseni peruslähtökohta. Matte-Blancin mukaan ihmisen tietoinen mieli kulkee rajallisuudessa, kolmiulotteisuudessa, mistä johtuen ihmisen on vaikea käsittää tiedostamattoman toimintatapaa – kuten esimerkiksi ajattomuutta (Rasilainen 2004). Taide itsessään on vahvasti kytköksissä ajattomuuteen, tai pikemminkin moniaikaisuuteen. Taiteellisessa prosessissa monet aikakerrokset ovat tekijällään läsnä yhtäaikaan tai ikään kuin toisiaan läpäisevinä lay-outteina, jolloin kulkeminen näiden kerrosten välillä muistuttaa välillä jopa regression kaltaista tilaa. Taiteen tohtori ja kuvataiteilija Tarja Pitkänen-Walter puhuu siitä, kuinka kuvilla on tapana toteutua. Hän sanoo, että tiedämme enemmän kuin tiedämme, koska meillä on toinen ajantaju kehossa (Pitkänen-Walter 2010). Taiteellisen työskentelyn aikana syntyvä ymmärrys ei ole valmiiseen formaattiin puettua kaavamaista tietoa, vaan kehollista ajattelua ja alituista uudelleenkytkentää.

Tätä toisenlaisen olemisen lainalaisuutta on mahdollista todentaa Matte-Blancin määrittämiseen joukko-oppiin perustuvan symmetriaperiaatteen avulla. Matte-Blancin bi-logiikan teoriassa termit symmetrinen ja asymmetrinen ovat keinoja jäsentää tiedostamattoman ja tietoisien ajattelun toimintaa. Symmetriaperiaate käsittelee mitä tahansa vastakkaista tai käänteistä suhdetta identtisenä alkuperäisen suhteen kanssa, toisin sanoen symmetrinen on aina myös asymmetristä. Vaikka sinällään tämä on aristoteelisen logiikan pohjalta järjetöntä, on se tiedostamattoman ja näin ollen myös taiteen maailmassa täysin mahdollista. (Rasilainen 2004, 4–9)

Matte-Blanco perustaa teorian sa Freudin tiedostamattoman viiteen peruskäsitteeseen: siirtymä (transition), vastakkainasettelun puuttuminen (contradiction), aikakäsityksen puuttuminen (time), tiivistymä (condensation) ja ulkoisen todellisuuden korvaaminen psyykkisellä todellisuudella (displacement) (Matte-Blanco 2010, 60–62). Nämä kaikki viisi lähtökohtaa ovat jollain tapaa läsnä myös jokapäiväisessä elämässä, mutta taiteellisessa työskentelyssä ne ovat selvemmin tunnistettavissa.

Koska taiteelliseen toimintaan kuuluu aina pakostakin sattumia ja virhetekoja, on mielestäni luontevaa tarkkailla ja pohtia tiedostamattoman ilmenemistä taiteellisessa prosessissa myös parapraksiksen, eli freudilaisen lipsahduksen teorian kautta. Tiedostamaton kohdistaa halun johonkin suuntaan, näin myös teoksen synnyssä (Haapala 2011, 32). Vaikka tietoisuus kuinka yrittää toimia oman rajallisen kykynsä mukaan, tiedostamaton tuo itseään esille ja näkyväksi pieninä sattumina, tekoina tai unohduksina. Parapraksiksen ilmenemiseen liittyy ihmeellinen tyyneyden tuntu, jonka Freud tunnisti tutkiessaan virhetekojen toimintaa. Freud totesi, että vaikka asia voi olla todella kiusallinen ja hetkellisesti tuntua miltei maailmanlopulta, niin virhetekoon suhtautuu aivan kuin se olisi ollut odotettavissa (Freud 2005, 149). Usein nämä tiedostamattoman suomat lipsahdukset osoittautuvat kuvataiteellisessa prosessissa tilaisuuksiksi kääntää työskentelyn suuntaa hedelmällisemmäksi ja viedä omaa taiteellista ajattelua ja teosta eteenpäin.

Freud tutki virhetekojen, sattumatoimintojen, erehdysten ja yhdistyneiden virhesuoritusten toimintaa ensisijaisesti oman itsensä kautta vapaan assosiaation menetelmällä pyrkien välttämään potilailtaan saamaa materiaalia (Freud 2005, 15–20). Olen tullut taiteellisessa tutkimuksessani siihen tulokseen, että Freudin käyttämä ja kuvailema vapaan assosiaation menetelmä on hyvin lähellä Mezirowin (1995, 8) kriittistä reflektiota, jolla Mezirow tarkoittaa omien oletusten taustalla olevien ennako-odotusten pätevyuden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Freud puhuukin siitä, kuinka vapaan assosiaation suorittaminen tietoiseen tarkkailuun yhdistyneenä vaati suurta itseauria. Itsetutkiskelussa täytyy pitää kiinni mieleenjohtumasta ja pohtia sitä edelleen tyytymättä ensimmäiseen näennäisesti oikeaan (Freud 1995, 8). Olen havainnut Mezirowin reflektio-teorian (1995, 17–35) erittäin hyödylliseksi metodiksi tarkkaillessani tiedostamattoman merkitystä taiteellisessa toiminnassa, koska vaikka Matte-Blancin teoria nostaa tiedostamattoman tarkkailtavaksi, se ei kuitenkaan anna välineitä sen käsittelemiseksi käytännössä samalla tavalla kuten Mezirowin kriittinen reflektio.

Tiedollisten prosessien luontainen suuntautuneisuus aiemmin tutuille ajatusurille häiritsee kriittistä reflektiota, vaikka se pyrkii nimenomaan purkamaan tätä luontaisesti arkista ajattelua kyseenalaistamalla ajatteluamme, tunteitamme ja toimintaamme (Mälkki 2011, 149). Freudin mainitsemaa “näennäisesti ensimmäistä oikeaa” vertaisin Mezirowin merkitysperspektiiviin, joka koostuu aikaisemmista oletuksista, kokemuksista ja tulkinnan viitekehuksesta (Mezirow 1995, 8). Kaisu Mälkki puhuu kriittiseen reflektioon liittyvän merkitysperspektiivin kyseenalaistamisen yhteydessä heräävistä epämuikavuuden tunteista ja nimeää nämä reunatunteuksiksi, koska ne ilmenevät mukavuusalueen reunalla (Mälkki 2011, 152–153). Ihmisellä on pyrkimys välttää epämuikavien asioiden käsittelyä tai tulkita asioita sellaisiksi, etteivät ne vaikuta oletuksiamme tai itsestään selvinä pitämiämme asioita kyseenalaistavilta (Mälkki 151–152).

Taiteellisessa toiminnassa ja tutkimuksessa olen huomannut, että työskenteleminen, tai sanoisinko pikemminkin leikkely, vapaan assosiaation keinoin, joka usein on myös assosiointia piirtämällä, maalaamalla tai editoimalla, auttaa mukavuusalueelta poistumista ja mahdollistaa reunatunteuksien sietämisen. Käytän taiteellisessa toiminnassani ja tutkimuksessani paljon myös vapaan kirjoittamisen tekniikkaa, päiväkirjoja ja miellekarttoja. Joseph Lukinsky (1995, 233) kutsuu tätä reflektiiviseksi vetäytymiseksi. Hän kirjoittaa, että päiväkirja on keino ajatusten, tunteiden ja toiminnan kytkeä toisiinsa, mikä toimii kahdensuuntaisesti; sekä sisältä ulos että ulkoa sisälle. Reflektio on hänen mukaansa yhdistettävä toimintaan, jotta psykologiset prosessit ja toiminta voidaan nähdä uudessa valossa ja pääsemme hyödyntämään omia voimavarojamme. (Lukinsky 1995, 237)

Aineisto, eli tutkimusmateriaalina taiteellinen toiminta

Koska tutkimukseni perustana on oma kuvataiteellinen työskentelyni ja siitä kokemuspiiristä nousseet oivallukset ja kysymykset, on aiheellista aukaista tapaan työskennellä ja rinnastaa teoreettista kehystä käytännön toimintaan. Kuvataiteilijana saatan työskennellä usein pitkiäkin aikoja samojen aiheiden tai teemojen parissa, vaikkakin eri tekniikoilla; valokuva ja video ovat olleet minulle tasaveroisia välineitä käsitellä samoja aiheita, joita myös piirrän tai maalaan. Tämä työskentelytapa antaa mahdollisuuden lähestyä samaa aihetta aina uudesta näkökulmasta. Moniaistisessa työskentelyprosessissa kuva avautuu loputtomiin antaen mahdollisuuden muodostaa uusia totuuksia, merkityksiä ja mielleyhtymiä. Myös aika, sattuma ja virhe työskentelevät kaiken aikaa antaen tiedostamattomalle tilaa toimia ja synnyttäen uusia oivalluksia.

Kuvien outous

Esittelen nyt lyhyesti kaksi omaa projektiani, joissa kehollisuus on vahvasti läsnä ennen kaikkea muistojen kautta. Myös virheteko, unohdus, oire- ja sattumatoiminnot ovat selvästi havaittavissa ja ne ovat muuttaneet sekä teoksen ilmaisu- että työskentelyn kulkua. Yhteistä kummallekin tapaukselle on se, että suhtautumiseni ”vahinkoon” on ollut tyynen toteava, josta olen tunnistanut sen kuuluvan parapraksiksen eli freudilaisen lipsahduksen piiriin. Olen tapahtumien kehittyessä tarkkaillut tilannetta ja usein jatkanut prosessia Mezirowin kriittisen reflektion avulla. Ensin avaan Luontoni-valokuvasarjan työskentelyprosessia, joka on samalla esimerkki siitä, että myös valokuvan kanssa työskentely voi olla hyvin moniaistista.

Olin kerännyt vanhoja karvalakkeja, vaikka en tiennyt mikä niissä oikeastaan viehätti. Jokin kummallinen outous ja kehollinen muisto sisältyi näihin kuolleesta eläimestä tehtyihin lakkeihin, jotka olivat peräisin lapsuudestani – jotkut jopa vanhempia. Hattujen tuoksu, jossa sekoittui painunut hien, komeron ja kuivuvan nahan tuoksu, herätti muistoja. Samoin niiden lämpö ja pehmeys toivat mieleen lapsuuden näytelmäleikit pelottavalla ullakolla. Vanhat turkkiset ikään kuin kutsuivat minut reuna-alueelle, miellyttävän ja epämiellyttävän välimaastoon.

Myös valmiin taideteoksen tai arkkitehtuurin äärellä voi syntyä vahva ruumiillinen kokemus tai kehollinen muisto, mistä esimerkiksi Juhani Pallasmaa puhuu kirjassaan *Maailmassa olon taide* (1996). Haapala puolestaan kirjoittaa, kuinka teoksien tiedostamaton on joihin niihin olennaisesti liittyvää, joka voi ilmetä ruumiillisina tuntemuksina ja muistoina (Haapala 2012, 14). Turkiksissa minua kiinnosti myös jokin sellainen eettinen ristiriita, joka syntyi vallitsevasta trendistä, joka ei hyväksy aidon turkiksen käyttöä, mutta joka suosii kertakäyttökulutustavaraa. Toisaalta kiinnostukseni muodostui siitä tietoisuudesta, että aikoinaan eläimestä oli käytetty kaikki osat hyväksi, eikä mitään haaskattu. Lisää outoutta loi ristiriita, mikä liittyi myös omaan omittuun jakautuneeseen eläinrakkauteen; haluan pitää lemmikkieläimiä sisällä ja toisaalta hääntää toisia eläimiä ulos.

Olin suunnitellut karvalakkien käyttöä valokuvassa jo pitkään; olin luonnostellut kuvia ja kuvauspaikkoja, saamatta kuitenkaan lopullista ideaa teoksen luonteesta. Yhteisnäyttely läheni ja olin jo valmistautunut lähettämään sinne toiset teokset, joita kohtaan en kuitenkaan tuntenut minkäänlaista intohimoa. Epäroin viimeiseen saakka teosvalintaa, mutta ajanpuutteen vuoksi päädyin siirtämään kuvauksia edelleen tyytyn aikaisemmin kuvattuihin teoksiin. Siirsin vanhat kuvat tikulle, jossa toin ne mukani Suomeen printattavaksi ja pohjustettavaksi. Suomessa avasin posti-vuorta heitellen tyhjiä kirjekuoria kakluuniin ja puhuen samalla puhelimeen. Samalla heitin kakluuniin myös kirjekuoren, johon olin pehmustuksien kanssa pakannut tikun. Tajuusin tekoni vasta puhelun päätyttyä, mutta vaikka minun olisi kuulunut olla kauhuissani, suhtrauduin asiaan aivan kuin olisin tehnyt sen tarkoituksella. Pysähdyin hetkeksi miettimään, miten saisin korvaavat kuvat Vilnasta, missä silloin asuin ja työskentelin. Tarkkailtuani tilannetta tajusin virheteon luonteen ja päätin järjestää uudet kuvaukset vielä samana iltana. Sain mallin, ja kaikki sujui kivuttomasti. Vielä tänä päivänäkin silloinen luonnokseksi tarkoitettu kuva on ehdoton suosikkini.



Kuva 1. The Fox – Kettu, photo, 2012.

Toisena tapauksena esittelen videoteoksen The Music-box työskentelyprosessin.

Olin löytänyt kirpputorilta soittorasian edellisen vuoden syksynä. En osannut sanoa, mikä siinä kiehtoi. Kaiken lisäksi soittorasia oli rikki, mutta ostin sen kuitenkin. Soittorasia oli pitkään työpaikallani kaapissa ja sen jälkeen milloin missäkin. Katsellessani rikkonaista ballerinaani se yhdistyi työn alla olevaan teokseeni, eli kuvausideaani tehdä uusiksi Leonardo da Vincin Nainen ja kärppä -maalaus videomuotokuvana. Tässä teoksessa olin kuvannut tavallisella kameralla ympäri naista niin, että animoidusta kuvasarjasta muodostui kolmiulotteinen ja veistosmainen vaikutelma.

Halusin videoon myös pikkutyön, jolla olisi tummat hiukset kuten ballerinalla ja kärppänkauluksissa olevalla nuorella naisella. Soitin ystävättärelleeni, jolla on 7-vuotias tytär, ja hän suostui kuvattavaksi. Minulla oli kuitenkin vain päivä aikaa tehdä Suomessa teokseen still-kuvien story boardia ennen paluutani Vilnaan. Saimme rauhoitettua kiireestä huolimatta mukavan kuvaustilanteen, vaikka tyttö olikin kovin ujo. Kaikki tuntui menneen oikein mukavasti, ja kuvat näyttivät kamerasäädöillä erittäin hyviltä. Lensin Vilnaan, ja purin kuvat kameranalta. Yllätyin suurennettuani kuvat; tytön naama heijastui peilistä, ja tyttö oli miltei kaikissa otoksissa kovin totinen. Ainoastaan viimeisessä kuvassa hän hymyili, siinä missä nukke oli rikki – ja missä hänen vasta olisi kuulunut olla surullinen tai edes totinen!

Samassa mieleeni muistui lapsuudestani naapurin tyttöjen soittorasia, jossa ballerina tanssi lasisen kupolin alla vetonupista väännettäessä ympyrää “Oi sä cavaliero” -musiikin tahdissa. Lapsena olisin jaksanut katsella sitä loputtomiin, mutta kellon vetäminen oli ylpeiden omistajiensa toimesta säädeltyä. Jättäydyin tietoisesti tähän muistikuvan tuomaan tunnetilaan, vaikka se tuntui epämukavalta. Tarkkailin kriittisen reflektion kautta tuntemuksiani, jotka palautuivat kaukaa lapsuudesta ja jotka olivat hyvin kehollisia kokemuksia. Haapala (2011) kirjoittaa taiteen kautta saadusta kokemuksesta yhdistyneenä muistoihin, tapahtumiin ja niiden psyykkiseen uudelleen järjestelyyn. Hänen teostarkasteluissaan on kyse erilaisista identifikaatioyhteyksistä ja peilautumispyrkimyksistä, jolloin kokemukseen liittyy “toisuus ja samuus” (Haapala 2011, 14). Vaikka Haapala puhuu taiteen kokemisesta teoksen äärellä, ovat samat asiat läsnä, tosin eri suunnasta ja lähtökohdista, myös taiteen tekijällä.



Kuva 2. Still-kuvaluonnos videoon *The Music-Box*, 2012.

The Music-Box teosta työstäessäni koin uudelleen lapsen vilpittöntyä pistävää kateutta, jota näin aikuisena ei enää voi edes myöntää tuntevansa. Tajusin yhteyden, syntyneen kuvausvirheen ansiosta, mutta olennaista on se, että pystyin käsittelemään “kuvausvirhettä” kriittisen reflektion avulla niin, että siitä tuli hedelmällinen muutos teokseen. Vaikka teoksen sisältö muuttui kehollisen prosessin kautta, en varmasti ikinä pysty sanallisesti tyhjentämään kaikkia teoksessa olevia tasoja. Karkeasti yksinkertaistaen voisi kuitenkin tapahtumien kulusta sanoa, että merkittäviä käännekohtia työskentelyprosessissa olivat sattuma, virheteko, assosiaatio, kriittinen reflektio ja merkitysperspektiivin laajentaminen, jonka avulla sekä teoksen sisältö että formaatti muokkautuivat.

Haapala puhuu väitöstutkimuksessaan siitä, kuinka taide toimii toisella tavalla kuin psykoanalyysi: Taide ei tuo meitä takaisin itsemme, vaan tekee meistä kykeneviä katsomaan maailmaa sieltä mikä ei ole omaa (Haapala 2011, 16). Myös taiteelliseen toimintaan sisältyy mahdollisuus uuteen näkökulmaan, mutta sen lisäksi se antaa mahdollisuuden myös uuden näkökulman ottamiseen omaan itseen. Väitänkin, että taiteellinen toiminta on samanaikaista etäisyyden ottoa ja omaan itseen menoa, koska taiteellinen työskentely on jatkuvaa rajanvetoa yksityisen ja yleisen välillä. Tästä rajanvedosta oman itsen ja maailman välillä on itse asiassa koko ihmisenä olemisessa on kyse. Emme elä umpiossa vaan alituudessa vuorovaikutuksessa koko maailman kanssa. Kehollinen taiteellinen toiminta on myös jatkuvaa näkökulman uudistamista sekä omaan itseen että maailmaan, ja tämän vuorovaikutussuhteen ilmaisua.

Älyllisen ja ruumiillisen vastakkainasettelusta

Maurice Merleau-Ponty kirjoittaa aistisesta ajattelemisesta: “tämä filosofia, jota ei vielä ole kirjoitettu on samaa filosofiaa, joka ohjaa taidemaalarin toimintaa, ei suinkaan silloin, kun hän ilmaisee mielipiteitään maailmasta, vaan sinä hetkenä, kun hänen näkönsä muuttuu eleeksi, sinä hetkenä kun hän ‘ajattelee maalaamalla,’” (Merleau-Ponty 2006, 49).

Pallasmaa tuo kirjassaan *Maailmassaolon taide* esille, kuinka länsimainen ajattelu ja sen myötä myös opetus on perustunut 1700-luvulta lähtien siihen, että korkeamman ajattelun

tason käsitteitä voidaan muodostaa vain sanojen ja numeroiden avulla. “Havainnon, kielen ja ajattelun suhteissa kohtaamme oman kulttuurimme piirissä kaksi toisistaan eroavaa osakulttuuria, kielellisen ja visuaalisen, tai laajemmin ilmaistuna kielellisen ja aistillisen” (Pallasmaa 1993, 39). Lihallisten aistihavaintojen ja visuaalisuuden syrjinnän seurauksena opetus länsimaissa painottaa sanojen ja numeroiden merkitystä. Nykypäivänä ainoastaan lastentarhoissa ja ala-asteella opetus perustuu ihmisen kokonaisvaltaiselle keholliselle yhteistoiminnalle, minkä jälkeen tämä luonnollinen asenne hylätään. Jopa taidemaailma ihannoit tällä hetkellä käsitteellistämistä, tieteellistämistä ja teoretisointia aistisen ajattelun sijaan. Luova prosessi koostuu kuitenkin hyvin suurelta osin tiedostamattomista prosesseista, jotka ovat täysin ylivoimaisia tietoisien ajattelun loogiseen rakenteeseen verrattuna (Pallasmaa 1993).

Johtaako aistihavaintojen väheksyminen ja keskittyminen älylliseen käsitteellistämiseen aistilliseen lukutaidottomuuteen? Pallasmaan mielestä aistit eivät ole vain älyn apuvälineitä, vaan pikemminkin visuaalinen ajatteluoperaatio sinänsä – väkevä ja perustavaa laatua oleva tietämisen ja päättelyn väline omassa lajissaan (Pallasmaa 1993, 40). Esimerkkinä kehollisesta ja visuaalisesta ajattelusta Pallasmaa lainaa Albert Einsteinin kirjeestä kohdan, jossa Einstein kirjoittaa Jacques Hadmrlille, ettei sanoilla tai kielellä sellaisenaan näytä olevan mitään osuutta hänen ajatusmekanismeissaan, vaan että hänen ajattelunsa alkutekijöinä toimivat pikemminkin psyykkiset kokonaisuudet, jotka koostuvat erilaisista mielikuvista ja assosiaatioista. Einstein lisää, että nämä yhdisteltävät mielikuvat ovat hänellä visuaalista tai lihaksiin liittyvää laatua. Tavanomaiset sanat ja merkit hänen on etsittävä vaivalloisesti vasta toisessa vaiheessa. (Pallasmaa 1993, 63)

Luovuus vaatii hyvää itseluottamusta, joustavaa persoonallisuutta ja spontaanisuutta, joita perinteinen koulujärjestelmä ei kuitenkaan tue, vaan pikemminkin muodostuu luovuuden esteeksi tarjotessaan valmista hyväksytyä tietoa (Pallasmaa 1993, 40). Pallasmaa kirjoittaakin, että jos koulutus tähtää tietoiseen pintatajunnan kontrollin lisäämiseen, se saattaa suoranaisesti ehkäistä luovuutta vahvistaessaan älyllisen säätelyn jäykistävää vaikutusta.

Lopuksi

Olen opettanut kuvataiteita viidentoista vuoden ajan eri koulutusasteilla ja olen huomannut, että suomalaisen taidekasvatukseen on hiipinyt välineellisyys ja teoretisointi niin, että keholliselle toiminnalle jää entistään vähemmän aikaa. Perinteistä kipsijäljennösten piirtämistä havainnosta pidetään vanhanaikaisena ja hivenen ehkä myös huvittavana; onhan tärkeämpää osata lukea muiden tekemiä kuvia ja analysoida niitä hienoin sanoin. Vaikka on tärkeää oppia lukemaan kuvaa, ei taideteorioiden tai taidehistorian opiskelu voi korvata moniaistisen työskentelyprosessin suoma mahdollisuutta kokonaisvaltaiseen keholliseen oivaltamiseen ja sen myötä aistisen ajattelun kehittymiseen.

Taiteellisen työskentelyn eri vaiheet pakottavat näkökulman muutoksiin ja avautumaan odottamalle, koska kehollinen työskentely on jatkuvaa luovaa ajattelua. Taiteellinen ajattelu ja taiteellinen toiminta eivät myöskään seuraa toisiaan tiettyssä järjestyksessä, vaan ne limittyvät sekä ajassa että toiminnassa koko prosessin ajan. Oikeastaan voisi mieluummin puhua taiteellisesta asenteesta. Luova ajattelu edellyttääkin jonkinlaista epävarmuutta sekä halua harjoittaa itsessään kykyä tähän epämääräiseen hämäryyteen (Pallasmaa, 1993, 43). Rinnastaisin tätä kyvyn harjoittamista aikaisemmin mainittuun mukavuusalueelta poispsyyttelemisen epämielilyttäviin reunatuntemuksiin. Kehollinen työskentely auttaa sietämään näitä epämielilyttäviä reunatuntemuksia ja laajentamaan henkilökohtaista merkitysperspektiiviä onpa kyse sitten taiteellisesta toiminnasta tai muusta oppimisesta.

Vaikka tiedostamaton on läsnä kaikessa toiminnassamme, olisi kapeakatseista kuitenkin väitettävä, että taiteellinen toiminta nojaa pelkästään tiedostamattoman voimaan. Taiteellinen toiminta perustuu myös tietoisesti luotuun tarkkailuasenteeseen, prosessiin, jossa tiedostamatomasta nousee psyykkistä sisältöä tietoisuuteen vihjeinä ja mieleenjohtumina, joita ei voida

verrata tietoisuuden hitaisiin prosesseihin. Koska ihmisen tiedostamaton koostuu monista kerroksista, kuten esimerkiksi varhaislapsuuden kokemuksista, jotka ovat syntyneet ennen kielellistä kehitystä, voi taiteellinen, moniaistinen työskentely vapauttaa näitä muistoja tai avata näkymiä tiedostamattoman tapaan toimia. Tämä ymmärrys, joka nousee omasta kehosta, voi parhaimmillaan olla myös inhimillisesti voimauttavaa. Ihmiset, jotka pystyvät kyseenalaistamaan ja etsimään uusia ratkaisuja, ovat myös se voimavara, jota tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. ■

Lähteet

- Freud, S.** 2005. Arkielämämme psykopatologiaa. Helsinki; Otava.
- Haapala, L.** 2011. Tiedostumaton nykytaiteessa. Helsinki: Kuvataiteen keskusarkisto.
- Husserl, E.** 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Ihanus, J.** 1995. Toinen, kirjoituksia psyykestä, halusta ja taiteesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Jung, C. G.** 1998. Unia, ajatuksia ja muistikuvia. Juva: WSOY.
- Jung, C. G.** 1964. Symbolit Piilotajunnan kieli. Helsinki: Otava.
- Lukinsky, J.** 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Mezieow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Painotalo Miktor.
- Matte-Blanco, I.** 2012. The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-logic. Lontoo: Karnac Books.
- Merleau-Ponty, M.** 2010. Perception of Phenomenology. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M.** 2006. Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.
- Mezirow, J.** 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor.
- Mälkki, K.** 2011. Reflektio ja emootiot: teorioiden yhdistämisen ongelmia ja ratkaisuja. Teoksessa K. Holma ja K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla Helsinki: Hakapaino.
- Pallasmaa, J.** 1993. Maailmassa olon taide. Helsinki: Kustannus oy Taide.
- Parviainen, J.** 2006. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Pitkänen-Walter, T.** 2006. Liian haurasta kuvaksi. Helsinki: Like.
- Rasilainen, A.** 2004. Bi-logiikkaa ja ryhmäanalyysia. Ignacio Matte-Blancon käsitteiden soveltuvuus ryhmäanalyttisen teorian pohjaksi. Psykoterapia 23, 2, 92–100.
- Vuorinen, R.** 1998. Minän synty ja kehitys. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Julkaisemattomat lähteet

Tarja Pitkänen-Walterin vierailuluento Taideteollisessa korkeakoulussa 11.3.2010.

Heidi Partti

Lectio praecursoria

August 28, 2012

Madam Chairman, Opponent, Ladies and Gentlemen.

A couple of weeks after the Academic Council of Sibelius Academy had granted me the permission to publish this thesis, I travelled to Greece to participate in the largest conference of music education. During one of the social gatherings at the conference, I was introduced to the editor of a distinguished journal. It quickly came out that I had just finished my dissertation, and the editor seemed duly interested to hear more. Having learned from previous mistakes, this time I had memorised the title of my work, so as to be prepared. After listening to me successfully recite the whole 19-word-long title, the editor asked me: “So, how do you define musicianship?”

If there is a black hole, I must have been sucked into it. For a moment, it seemed cicadas stopped their singing and the chatter in the room ceased. In my head, however, there was a merry-go-round of names, words, half sentences, and shreds of quotes. Round and round they went, not affording me the slightest chance to link them together to construct a coherent answer. Feeling like Charlie Brown in his Christmas play, the only sentence I could hear loud and clear was: “You SHOULD be able to answer this. ‘Musicianship’ is in your TITLE, for goodness’ sake!”

The editor must have realised that I was in serious turmoil, and did what every good pedagogue would do: she reached out her hand and helped me out of the hole. By casually “reminiscing” on different definitions of musicianship that she had lately heard, she graciously gave me time to recover and get my act together.

Although embarrassing, my black hole experience was not *entirely* surprising. “How do you define musicianship?” is not really a question you can casually address with a few words during a wine reception, yet unfortunately that is exactly how I set out to respond. Indeed, there is a reason why ‘musicianship’ is in my title: this entire project is very much an examination of the notion of musicianship—a quest to view how musicianship has been conceptualised and how those conceptualisations are and have been challenged in the face of wide cultural changes in the field of music making and learning.

After recovering from the worst of the humiliation, I reflected on the editor’s question again. What was the editor *actually asking* by posing the question? Was she interested to hear whether I consider musical skills to be innate or learned, or how I view the role of perceptual and cognitive processes in producing sonic phenomena? Or perhaps she was enquiring about my stance on the aspects of gesture and movement in constituting embodied musical knowledge? These are all important themes that have been covered in writings on musicianship. But surely, viewing musicianship exclusively as a personal ability would provide a rather limited definition of it. Also, leaving out sociocultural aspects would make this dissertation futile—for if musicianship is understood as a phenomenon independent of cultural circumstances, who cares about cultural changes in music?

If, however, our starting point is in understanding music as a cultural construction, it becomes clear that musicianship should be understood to refer to a *situated* and *rich* form of musical understanding, as music education philosopher David Elliott suggested in his prominent book “Music Matters” already in 1995. Musicianship encompasses various creative practices of music making, such as performing, improvising, composing and conducting, as

well as listening to music. Furthermore, to quote a recent writing by Andrew Brown (2012) on the issue of regarding musicianship as being dependent on “circumstances specific to particular cultures, musical genres, and technological opportunities” (p. 19), the question arises whether we can even talk about *one* musicianship. Instead of focusing on personal and local musicianship, we are challenged to take into account the music making practices within which musicianship takes place; in other words, the *interplay* between the local and the global.

One soon realises that this kind of approach to the question of musicianship brings forth a whole bunch of beliefs about music, music making, musical learning, the development of musical identity and so on. I call these beliefs *myths*. As any myth, these, too, are traditional stories, often almost sacred narratives that have been circulating around for years, decades, and even centuries. They are commonly held and accepted, and definitely well grounded. But as absolute and indisputable as they might seem they, too, must be contested. Just because something appears to be true does not rule out misconception, idealisation, exaggeration or downright fallacy.

One of the popular myths about musicianship concerns *musical expertise*. Regardless of its prevalence in both academic literature and our everyday language, musical expertise is rarely defined and has therefore remained a somewhat blurry concept, thus providing a favourable seedbed for powerful myths to grow. Often, a shared, tacit understanding about musical expertise seems to refer to deep theoretical knowledge and aural abilities within a specific corner in the field of music. The expert or master of this corner is then assumed to be the most qualified person to conserve and transfer the musical tradition to novices of the next generation. Elliott’s (1995) “reflective musical practicum” exemplifies this idea of musical expertise comprised by more or less separated sections of musical practices. According to this understanding of expertise, attempts to master too many of these sections may endanger a deep and “authentic” understanding of a given musical practice. Indeed, steering a student toward a deep and chosen “musical belonging” (Elliott 1995; 1996) has for long been one of the fortes of Western music education—particularly within the conservatoire tradition.

The values and practices of digital musicians challenge the myth concerning the nature and development of musical expertise. As the three case studies of my dissertation reveal, today’s musicians work in a landscape that entails new kinds of requirements for musical expertise. Rather than self-sufficient problem-solvers who skilfully apply “practice-specific knowledge” (Elliott 1995, 55) and aim for musical authenticity or a loyalty to traditions, musicians increasingly need to be able to navigate in rapidly changing settings, draw upon “different sets of expertise”, collaborate in problem-solving, and break traditions (Jenkins et al. 2006, 22; see also Paavola & Hakkarainen 2005; Wenger 2006; Collins & Halverson 2009; Davidson & Goldberg 2010; Tolvanen & Pesonen 2010). As remarked by various writers, the changes brought by globalisation and new media, for example, and the consequent “softening of boundaries” (e.g. Detels 2000) between different musical styles, genres, and various roles of music makers has produced new requirements for musical versatility and flexibility in the ever more competitive labour market. The myth of musical expertise always being highly specialised, local and compartmentalised, and transmitted through the master/apprenticeship model of teaching is now challenged by the requirement of a kind of musicianship that includes, in Brown’s (2012) words, “awareness of historical and contemporary practices and fluency with appropriate tools and representation systems” (p. 20). It seems highly unlikely that music education in which the teacher’s role is seen as the sole initiator and verifier of activities would be able to provide beneficial conditions for the development of this kind of multifaceted musicianship. One could ask what are the ways we could construct learning settings in which our students would be equipped to face the world outside school? Are we as teachers ready to let go of our firm belief in the superiority of our authority and knowledge as the starting point of successful educational practice, and view the advancement of musical knowledge as a participatory, mutual and exploratory effort?

Another myth about musicianship has to do with *musical creativity*. Pamela Burnard has recently struck at the heart of established and stereotypical notions of musical creativity, such as the X-Factor type of belief according to which one magically either has it or doesn't. "We have been offered a static and singular view of musical creativity in terms of the Western world's celebration of the Great Composer's individual accomplishments, a view that privileges a type of creativity that valorizes the individual as genius", Burnard (2012, 9) states in her book "Musical creativities in practice".

Burnard's criticism brings to mind my own experiences, or rather, the *lack* of them during the countless years spent in studying music. It never ceases to puzzle me that while all my peers and I were assumed to be fully capable to write stories from the moment we came to know the basics of reading and writing, I cannot remember anyone showing any such encouragement towards our abilities to musical inventing. This is particularly ironic, as I never deliberately pursued to gain skills and knowledge in the art of writing, but I did begin formal music education at the age of four. I went to my instrumental lessons, music theory lessons, music history lessons, school music lessons, orchestra, and choir for day after day, week after week, year after year. No one ever asked me to produce anything on my own or with my peers. We were never expected, encouraged or taught how to express ourselves through music in any other way than by reproducing pieces written by someone else who was probably also deceased for hundreds of years already. All this seemed very self-evident, and neither my peers nor I—nor the teachers, I suppose—ever questioned the practice. I am actually quite confident that had we asked to compose our own music we would have found it very difficult and not considered ourselves at all capable to do it. Indeed, we only knew the mere basics of music theory and as far as we could see none of us was a Mozart!

Times have changed since the days I attended music lessons, and music teachers are now increasingly encouraging and equipping young students to compose their own music. However, according to a Finnish report (Juntunen 2011) published only last year, nearly half of the students in lower secondary schools stated that they had *never* experienced making their own music in a school classroom. Also, studies around Europe (e.g. Fautley 2005; Clennon 2009; Sætre 2011) reveal that music teacher graduates find themselves unequipped to teach musical composing, particularly to groups of students, and just like me, they claim to have little personal experience to draw on.

One could ask, whether the limited and individualistic view of musical creativity, based on the nineteenth century's Romantic ideal of the "innate nature of creative genius" (Burnard 2012, 10) and an over-emphasis on notated compositions have prevented the music education profession from considering musical creativity as a collective and collaborative activity, and from developing practices and pedagogical models of collaborative and group composing, improvised real time performing and sound-based forms of musical creativity?

The three case studies of this thesis exemplify how new technology enabled cultural phenomena provide possibilities for a considerably wider range of music makers to also experience and learn composing—composing understood in its widest meaning including traditional ways of notation-based composing to songwriting to various practices of digital music making such as remixing, DJing/turntablism and so on. Investigations reviewing the use of new media have maintained for some time already that people are decreasingly interested in consuming ready-made cultural products, and will increasingly engage in creating the contents of their culture by themselves. My thesis reveals that within this so-called 'participatory culture' (Jenkins et al. 2006) composing is regarded as an inherent part of musicianship. The celebration of unrestricted musical breadth, cultural flexibility, multi-faceted technology-related knowledge and skills, collaboration and the idea of shared ownership challenges the traditional view of musical creativity as the solo endeavour of a 'lone genius' producing authentic musical ideas.

While "the Western conception of musical creativity increasingly underpins the values and norms for measuring and standardizing the assessment of composition" (Burnard 2012, 10),

in online music communities, in particular, composing is increasingly understood as a field of open-ended collaboration, a process of public audio experimentation and a primary means of musical self-expression. How would such music education look like that would acknowledge “the complexity of production, circulation, reception, and generation among consumers, producers, and creators of music” (ibid., 38)? Rather than maintaining the hierarchy of a composer, performer and listener how could music teachers particularly within general music education recognize and endorse the development of *multiple* musical creativities in young students’ lives? Instead of passing on the myth of musical creativity manifested only in the form of an individual composer as the sole maker of artwork-originals and the owner of the moral copyright, how could we as educators teach social rules that entail creative collaboration and support the students’ growth towards democratic artistic sharing and the related negotiations this necessitates?

Rather than providing a clearly articulated definition, my pondering on the question asked by the editor during the wine reception in Greece has resulted in more questions, and challenged me to contest some of the long-standing beliefs regarding musicianship. Understanding musicianship in terms wider than those consisting of theoretical knowledge, aural abilities, and maybe some kind of artistic sensitivity in playing an instrument has both practical and ethical implications at all levels of education from the school to institutions of further and higher music education.

Firstly, we might need to ask *what kind* of a portrait of musicianship are we promoting in our local music education institutions, and how is that depiction related to ones our students face within the global participatory culture of new media, for instance? Is the gap between music learning environments outside and inside school growing so wide that our students will regard the values and practices of school-based music education as increasingly alien and meaningless? And even more importantly, how is the school *preparing* the students to participate and contribute to those rapidly changing global settings of music making and learning? Alarmingly, the Core Contents for music as stated in the Finnish National Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Board of Education 2004), contains hardly any mention of larger technology-driven cultural changes and how digital media related issues or tools should be taken into consideration in school. In the core contents for visual arts, however, wide cultural changes have been taken into account by describing various objectives of instruction in terms of media and visual communication, for instance. If we believe, as argued by John Dewey already decades ago, that the school should not only reflect “the life of the larger society” (Dewey MW 1, 19), but also guide the students to participation in society as mature moral agents, it is clear that the school music classroom could and should be a place in which young students could grow into a musicianship that welcomes and embraces cultural pluralism and rests on the abilities to listen, respond and work with people who think and live differently from oneself.

As for institutions of further and higher music education, I suggest that endorsing the construction of a compartmentalised musicianship that is firmly rooted in particular genres, styles and communities, and conforming to a reactive role in the midst of the changing cultural landscapes seems not only unsustainable as a way forward for the 21st century conservatoire, but an utterly irresponsible one at that. Limiting musicianship to refer to highly specialized musical expertise and a hierarchical and individualistic view on singular musical creativity, and instructing students to master a specific corner in the field of music might have been highly relevant in preparing musicians to work in 19th century Vienna, as Huib Schippers (2011) sarcastically remarks, but seems a hopelessly inadequate way to prepare music graduates for the present and future musical life. As suggested by Helena Gaunt and Heidi Westerlund (forthcoming), musicianship is increasingly about “professional flexibility, of being able to meet new situations imaginatively and with empathy, understanding social contexts and their needs, or of co-operating with new communities and

extending beyond familiar geographical boundaries.” In this thesis, musicianship that is based on values that esteem extraterritorial musical flexibility and simultaneous participation in multiple communities of musical practice along with mobility between those practices has been referred to as *cosmopolitan musicianship*.

Secondly, having our starting point in the conception of music as a cultural construction and consequently musicianship as a situated and rich form of musical understanding leads us to face an unavoidable question of “who is musicianship *for*”? Are our institutions based on a magnanimous motto of “Music is for all” with a less generous footnote: “Musicianship is for a few”?

A lesson that can be learned from the cosmopolitan digital musicians who participated in this study is that music making, and the learning that takes place alongside it, is part of the process through which people can create a personal relationship to music *here and now*, in their current circumstances. They pursue it in order to make sense of their preferred music, to be better able to express their music, to make it public, and even to improve their music-making skills. This kind of meaningful musical participation is related to people’s need for artistic expression and to their very construction of musical identity.

How is this need addressed in our institutions of culture and education? Are we maintaining the traditional three-step hierarchy of a composer, musician and audience by focusing on training a new generation of concert audiences to appreciate, study and consume cultural products created by “true musicians”? Or are we actively seeking to construct culture in which everyone from young children to students with special educational needs to older adults have the right to experience musical creativity and participate in constructing musical expertise?

The three case studies of this thesis not only demonstrate technology’s impact in changing the culture, but also challenge us to consider the meanings of these changes in terms of formal music education and cultural policies.

I now call upon the Opponent appointed by the Academic Council of Sibelius Academy to present her comments on my doctoral dissertation. ■

References

- Brown, A.** 2012. Musicianship in a globalised world. In A. Brown (Ed.), *Sound musicianship: Understanding the crafts of music*, 14–23. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Burnard, P.** 2012. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Clennon, O.D.** 2009. Facilitating musical composition as ‘contract learning’ in the classroom: the development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education* 27, 4, 300–313.
- Collins, A. & Halverson, R.** 2009. *Rethinking education in the age of technology. The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Davidson, C. N. & Goldberg, D. T.** 2010. *The future of thinking. Learning institutions in a digital age*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Detels, C.** 2000. Softening the boundaries of music in general education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 1, 1. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Detels1_1.pdf
- Dewey, J.** MW 1 = *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901, Essays, The school and society, The educational situation*. In J.A. Boydston (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882–1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Electronic edition. Available from <http://lib.siba.fi/information-retrieval/databases>.
- Elliott, D.J.** 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland: A new philosophical view. *Finnish Journal of Music Education* 1, 1, 6–22.

Fautley, M. 2005. A new model of the group composing process of lower secondary school students. *Music Education Research* 7, 1, 39–57.

Finnish National Board of Education. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Starting points for the national core curriculum for basic education]. Retrieved from http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc

Gaunt, H. & Westerlund, H. Prelude: The case for collaborative learning in higher music education. In H. Gaunt & H. Westerlund (Eds.), *Collaborative learning in music education: Why, what and how?* London: Ashgate, forthcoming.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J., & Weigel, M. 2006. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Retrieved from http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Juntunen, M-L. 2011. Musiikki [Music]. In S. Laitinen, A. Hilmola & M-L. Juntunen (Eds), *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla* [Assessed learning outcomes in music, visual arts and crafts in the 9th grade of basic education], 36–94. Helsinki: The Finnish National Board of Education.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning. *Science and Education* 14, 535–57.

Schippers, H. 2011. Introduction to the Pentacon Network. A paper at the Pentacon Seminar, Sibelius Academy, Helsinki, 15.11.2011.

Sætre, J. H. 2011. Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research* 13, 1, 29–50.

Tolvanen, H. & Pesonen, M. 2010. 'Monipuolisuus on valttia': Rytmimusiikin kentän muutos ja osaamistarpeet ['Diversity rules': The changes and skill requirements in the field of popular music]. Retrieved from http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Monipuolisuus_on_valttia.pdf

Wenger, E. 2006. Learning for a small planet: A research agenda. Retrieved from <http://www.ewenger.com>

Inga Rikandi

Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community

A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education

Lectio Praecursoria, Sibelius-Akatemia 29.8.2012

I was in the process of writing my dissertation when, one evening, just as I was ready to leave work, I recalled an excellent quote that I wanted to use in my methodology section. Thinking that the quote most likely came from Aristotle or Plato, I googled the phrase: “With great power, comes great responsibility.” It turned out that the great thinker I was after was, in fact, Spiderman. Being a child of the movies I am clearly drawn to the one-liners of action heroes. Therefore, in this lecture I will try to find the essence of my dissertation by condensing it into a series of one-liners and catch phrases.

Question the taken for granted

The key characteristic of my dissertation is that it is situated between different musical and pedagogical traditions. It combines various aspects of the unexpected, and thus both raises new questions and makes the self-evident visible. Sir Ken Robinson (2010), who is famous for his work on education and creativity, has said that “It is very hard to know what it is you are taking for granted, and the reason is that you take it for granted.” It seems that many times we only see the taken-for-granted when it stops functioning, and this often happens when the surrounding conditions change sufficiently.

The problematics of this inquiry arose from my own experiences as a teacher in a situation where the taken-for-granted did not suffice anymore. It simply did not work. My inquiry is situated in the context of teaching piano, yet not in the familiar one-on-one setting, but in a group and in a piano laboratory, where each student has his or her own keyboard with headphones. Instead of one student in the classroom, I suddenly had eight.

Eight is different from one

The vapaa säestys group course that was the focus of this study aims at teaching skills such as accompanying from chords and by ear in different styles, improvising and arranging, and developing collaborative music making skills to meet the needs of future music teachers. However, at the start of the inquiry, very little collaborative music making was in fact going on in the course. Instead, the students were mostly practicing in solitude, using their headphones. The teaching resembled—or more precisely, mimicked—the traditional one-on-one tuition (Rikandi 2010a, 2010b). It seems that we are not used to thinking about teaching piano in terms of learning communities, even when teaching in groups. However, if we accept

Creative community endures uncertainty

I love music. Music is remarkable in that it has the potential to tap into, provoke, and guide our feelings, as is much researched, for example, in the sociology of music. Music can bring us joy or move us into tears. It can also make us really uncomfortable.

When teaching music, this means that revealing ourselves by and in music makes us vulnerable. Working in a learning community means that we have to be able to endure and face this vulnerability. In this inquiry, in order for the learning community to start creating its own set of tools and practices in a Wengerian sense, it was especially important for its members to accept and endure uncertainty, both ones own and also, and perhaps more importantly, that of others. The question remains: so why should we, then?

A community is both the goal and the tool

I claim that we should strive towards learning communities, because eventually a learning community becomes both the goal and the tool. It takes conscious effort and work to facilitate a learning environment that encourages working in learning communities, and a learning community, once formed, still has to be continuously upheld and nurtured. However, a learning community holds potential for creating knowledge collaboratively, and this type of knowledge, that can take, for example, the form of shared practices, cannot be traced back to any one of the community's individual members.

For instance, there were two learning communities of students engaged in this inquiry. The first learning community reconstructed the assessment strategies of the course from an individual to a group exam. This process initially started from a fairly innocent question from one student: "Why do we have an individual exam in a group course, why can't we do it together?" Following this question, the process of redesigning the assessment strategies developed so that the learning community collaborated with the department, and together they eventually reassessed and reconstructed the existing assessment practices. The community then tried out the new collaborative assessment practices, and reflected on their experience of the new group exam.

The second learning community continued to develop the assessment practices, adding their own sections to it, and continuing to work on issues that the first learning community deemed problematic. The use of a group exam as a means of assessment has since spread, and at present is used in all group vapaa säestys courses in Sibelius Academy.

Community is more than the sum of its parts

The development of these collaborative assessment strategies is just one example, but it captures the essence, the idea behind creative communities and creative collaboration: the outcome of the work of the communities exceeds the contribution of any of its individual members. Any small idea can snowball into a bigger movement and change. Because the work is collaborative it cannot be predicted, and subsequently it cannot be controlled. Accepting the risk of failure, in other words, enduring uncertainty, is one of the preconditions of this type of work. Working in an atmosphere of trust is, therefore, of crucial importance.

There is a lot of talk today about how fast the world is changing and how we have to constantly adapt to circumstances that we cannot predict, and especially how, as teachers, we have to prepare our students for life in a future world we can know nothing about. Music teachers in Finland have to be able to teach groups and individuals, develop and adapt curriculums, work with students from different age groups and skills, and master new technologies and new ways of teaching and learning. Learning to work in and as creative communities gives us tools to cope with these changes. We cannot predict the future, hence

we have to learn to adapt, cope, and work with it, as we encounter and are in the process of creating it.

I have the opportunity today to end my lecture with one of the things that grew out of the peer teaching sessions that the second learning community started exploring as part of the course curriculum. It is the collaborative re-arrangement of a traditional hymn *Suvivirsi*, “The Hymn of Summer.” For decades, *Suvivirsi* has been sung at the end of every school year in Finnish schools to celebrate the ending of the school year and the beginning of summer. As such, it has been one of the taken-for-granted rituals in the culture of Finnish schools.

Question the taken-for-granted

Suvivirsi is still widely sung today, but at the same time its use in schools has become controversial and much debated, due to its Christian lyrics being used in the increasingly multicultural schools of Finland. Stirring up heated conversations in newspapers and web forums on a yearly basis, it is an example of how questioning the taken-for-granted is far from easy.

To different people, this hymn holds different meanings: of nature, of religion, of a ritual. It can induce the feeling of togetherness or the experience of being left out. To most students singing it, it is most likely just another song sang in school. Coming from a secular background, my own relationship with *Suvivirsi* is far from straightforward. However, the student who chose *Suvivirsi* as the topic for her peer teaching session explained her choice of repertoire as follows:

People tend to have strong feelings related to spiritual music. For me it has come to mean nice things, something that can be fun to play and arrange, and I wanted to give a piece of that feeling to others.

Lead by this student, we as a learning community explored the hymn collaboratively, and the students got excited about having the opportunity to make a new arrangement of a piece that was familiar to all. As we all came from fairly similar cultural backgrounds, *Suvivirsi* offered this particular learning community a positive sense of togetherness, an acknowledgment of shared experience. *Suvivirsi* also came to mark the final moments of their journey in that particular course, as the students included *Suvivirsi* in their group exam as a final, extra piece to be played.

Today these students have agreed to come here and share their interpretation of *Suvivirsi* with us. As you may have noticed, we do not have eight pianos here like we did in the exam. However, the students have agreed to make do with only one piano. They actually also did the same right after the exam, two and a half years ago, when they gave a spontaneous performance of *Suvivirsi* in the school cafeteria with only one piano. ■

[A performance of Suvivirsi by the students]

References:

Dewey, J. 1910/1997. *How We Think*. New York: Dover Publications Inc.

Dewey, J. 1916/2007. *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Rikandi, I. 2010a. Revolution or Reconstruction. Considering Change in Finnish Piano Pedagogy. In I. Rikandi (ed.) *Mapping The Common Ground. Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*. Helsinki: BTJ, 160–177.

Rikandi, I. 2010b. A learning community as more than the sum of its parts—Reconstructing assessment strategies in a group vapaa säestys course. *Finnish Journal of Music Education* 13, 2, 30–36.

Robinson, K. 2010. Bring on the learning revolution! Retrieved June 1st 2010 from: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html

Sawyer, R. K. 2007. *Group Genius*. New York: Basic Books.

Sawyer, R. K. 2011. What makes good teachers great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In R. K. Sawyer (ed.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1–26.

Wenger, E. 1998/2003. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. USA: Cambridge University Press.

Eeva Siljamäki & Minja Koskela

Voimaantumista, vuorovaikutusta ja marginaalien ääniä

– neljäs kansainvälinen musiikkikasvatuksen narratiivisen tutkimuksen konferenssi Helsingissä

4 *th International Conference on Narrative Inquiry in Music Education (NIME4)* järjestettiin Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston isännöimänä Helsingissä 29.8.–1.9.2012. Konferenssin presentaatioiden tutkimusaiheiden monialaisuutta yhdisti narratiivisuus sekä tutkijuuden ja tutkimuksen henkilökohtainen sekä yhteisöllinen merkitys. Ennen varsinaista konferenssia järjestetyssä prekonferenssissa Sibelius-Akatemian Kallio-Kuninkalan kurssikeskuksessa narratiivisen tutkimuksen konferenssin perustajajäsenet Sandra Stauffer (Arizona State University) ja Margaret S. Barret (University of Queensland, Brisbane) opastivat tohtoriopiskelijoita ja tutkijoita syventymään narratiivisen tutkimuksen moninaisiin esitysmuotoihin ja prosesseihin. Opastusta annettiin myös artikkeleiden vertaisarvioinnin kohtaamisessa ja narratiivisen tutkimuksen esiletuomisessa luotettavana tieteellisenä tutkimusmuotona. Roberta Lambin (Queens University) workshopissa etsittiin omaa sisäistä salsa-tanssijaa, fyysistä tutkijuudesta irtauttavaa elementtiä, joka luo henkeä ja cheyttä omaan jaksamiseemme tutkijoina ja kirjoittajina. “Get down and dirty”, kuten puutarhanhoitoon erikoistunut tutkijajäsen sloganikseen ilmoitti.

NIME4 konferenssin ohjelmasuunnitelmassa oli huomioitu suomalaiskansallinen narratiivisuus tuomalla tutkijoille saamelaista joikua Wimme Saaren esittämänä, kansanmusiikkia Petri Praudan vetämän reilun 20-henkisen Folk Big Bandin voimin sekä improvisoitua musiikkia teatteri-improvisaation keinoin musiikkiryhtye Impronauttien luomana. Konferenssin aluksi oli myös mahdollista seurata kahden Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen tohtoriopiskelijan, Heidi Partin ja Inga Rikandin, väitöstilaisuuksia. Rikandin väitös sekä väitöstilaisuuden interaktiivinen ja persoonallinen muoto tiivistivät myös konferenssista välittyneen tunnelman Rikandin lauseeseen: “Community is more than the sum of its parts”.

Konferenssin ensimmäisenä pääpuhujana oli professori Margaret S. Barrett Australiasta. Hänen esitelmänsä otsikko oli “Narratives of relational being: perspectives from ‘culture in the small’”. Puheessaan Barrett avasi tapaustutkimustaan, jossa 18 perheen pienen lapsen musiikillista toimintaa seurattiin kolmen vuoden ajan. Lasten musiikillisen toiminnan dokumentointi tapahtui vanhempien käyttämien videokameroiden avulla. Videoidusta aineistosta muodostuivat tutkimukseen osallistuneiden lasten musiikilliset narratiivit. Barrettin mukaan lapset ovat tietoisia musiikillisen toiminnan performatiivisista elementeistä, mikä mahdollistaa itsen ulkoisen tarkastelun: lapset voivat musiikillisen toiminnan keskellä nähdä itsensä “yleisöstä”, toisen silmin. Barrettin mukaan kaikki tekemme ovatkin vuorovaikutuksessa johonkin, jopa ollessamme näennäisesti yksin. Barrett kuvaili, kuinka yksi näkökulma lasten musiikkisuhteeseen ja musiikin tekemiseen liittyy identiteettityöhön ja maailman selittämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös lasten musiikillisen ymmärryksen olevan vuorovaikutuksessa ympäröivään musiikkikulttuuriin. Barrett korosti, kuinka lasten musiikin tekeminen tulisi nähdä: “Rich resource for the narrative of the self”, kuului kiteytys.

“Every story has a place; every place has a story” aloitti professori Sandra Stauffer (University of Arizona, USA) keynote-esitelmänsä “Sounds of places: Questions in narratives of transformation in music education”. Stauffer kuvaili kahden opettajan narratiiveja: opettajat olivat muuttaneet perinteisen opetusmallinsa opiskelemalla uusia taitoja, joiden he kokivat vastaavan paremmin paikallisen väestön ja koulun oppilasjakauman musiikillisia tarpeita ja niiden tuomia haasteita. Opettajien uusi, paikkatietoinen näkökulma vaikutti myös heidän identiteetteihinsä. Staufferin esitelmä kannusti mukautumaan nykyajan muuttuviin olosuhteisiin, jotta pystyisimme sitouttamaan lapsia ja nuoria musiikilliseen toimintaan. Irtautumista rutiinotuneista perinteistä ja asenteista peräänkuulutti myös Barret, joka haastoi perinteisiä tutkimuksen teon muotoja ja korosti, että lapsi tulisi nähdä itsenäisenä musiikillisena toimijana.

Keynote-puheiden ohella NIME4 konferenssissa oli mahdollista kuulla myös muita narratiivista tutkimusta ksitteleviä esitelmää. Katherine Robbinsin (University of Manitoba) presentaatio ”Fresh questions: Revealing and representing complex texts through the process of collaborative self-study” toi esiin ryhmäkeskustelussa tapahtuvan tarinoiden uudelleen kertomisen ja yhdessä uuden tietämyksen luomisen merkittävyyttä tutkimukselle. Tuomalla ryhmäkeskusteluihin toisensa riitauttavia artefakteja, esimerkiksi konfliktoivia tekstejä persoonallisen kokemuksen eri perspektiiveistä, voidaan luoda pohja uudelle merkitysten luomiselle ja reitti syvempään tietoisuuteen omien kokemusten kertomisessa: tarinoiden synty lähteille.

Suomalaisedustusta konferenssin keynote-puheisiin toivat Oulun yliopiston kasvatustieteen professorit Leena Syrjälä ja Elina Estola. Tutkijakaksikko korosti narratiivisen tutkimusmuodon voimaannuttavaa vaikutusta: narratiivisuus antaa äänen niille, jotka eivät ole tulleet kuulluiksi. Syrjälä ja Estola korostivat tutkimusmuodon ainutlaatuisuutta, sillä heidän mukaansa ainoastaan narratiivisen tutkimusmuodon avulla on mahdollista välittää kokemuksia kertomusten kautta. Syrjälä ja Estola siteerasivat sosioantropologi Mary Douglasia: “Se että on ollut marginaalissa, tarkoittaa sitä, että on ollut vaaran kanssa tekemisissä. Voiman lähteillä.” Syrjälän ja Estolan puheesta kuului alusta loppuun narratiivisen metodin voimallisuus sekä sen emansipatoriset ulottuvuudet. Samoja teemoja sisälsi myös jatko-opiskelija Tuulikki Laeksen (Sibelius-Akatemia, Helsinki) presentaatio, jossa käsiteltiin kolmanteen ikään ehtineiden naisten rock-yhtyeen jäsenilleen tuomia kokemuksia. Laes kuvaili, kuinka rock-yhtyeessä soittaminen oli ollut naisille voimaannuttava sekä toimijuutta laajentava kokemus. Narratiivien avulla nuo kokemukset välittyivät myös kuulijoille.

Sibelius-Akatemian jatko-opiskelija Alexis Kallio toi esiin musiikinopettajien työnkuvan haasteen musiikkikulttuurien moninaisuuden näkökulmasta ja kysyi, kenen musiikki jätetään opettamatta? Opettajan on paitsi rajattava ohjelmisto konkreettisesti, myös perusteltava valintansa. Kaikkea ei ehdi opettaa, mutta opettajan on muistettava, että myös opettamatta jättäminen on valinta. Kallion esittelemät oppilas- ja opettajanarratiivit jättivät kuulijan pohtimaan, oppiiko musiikinopiskelija peruskoulun yläasteella lopulta musiikki- vai koulukulttuurin? Ja kenen ääni kuuluu ylitse muiden? Kallio on kerännyt tutkimusmateriaalinsa eri puolilta Suomea ja mieleen nouseekin, voisiko paikkatietoisuus vaikuttaa näiden opettajien ohjelmistovalintoihin samoin kuten Staufferin tutkimuksen opettajilla?

Suuria teemoja käsitelleessä konferenssissa professori Liora Breslerin (University of Illinois, Champaign, USA) keynote-puhe selkeytti kuulijan ajatuksia konkreettiallaan. Bresler kehotti puheessaan tutkijoita ottamaan etäisyyttä tutkimusaineistoon, jotta pystymme aistit kirkkain näkemään syvemmälle sen sisälle – tarinan kertomusten takana. Hän vertasi tutkijan työtä taiteellisen esityksen prosessiin, jossa sulaudumme osaksi teosta, mutta pidämme itsemme eheinä, emmekä antaudu täysin musiikin herättämien tunteiden valtaan. Bresler toi esille käyttämänsä läsnäoloharjoituksen, jossa on mahdollista aistia ympäröivää uudella tavalla pyhäytyneisyyden tilassa keskittymällä tilan aistimiseen ja tuntemiseen. Harjoitus auttaa nostamaan aiemmin huomaamattomia yksityiskohtia esille. Tällöin havaintomme tilasta, ympäristöstä sekä yksityiskohdista saattavat osoittautua erilaisiksi, kuin aiemmin oletimme: “Making the strange familiar and the familiar strange.” Bresler kiteytti puheessaan tutkimisen ytimen,

jota voi helposti soveltaa kaikkiin kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksiin: itsensä etäännyttämällä on mahdollista nähdä syvemmälle tutkimusaineistoon ja tehdä uusia oivalluksia.

Konferenssin viimeisenä päivänä keskusteltiin tutkimisen olemuksen lisäksi tutkijoiden yhteisöllisyydestä symposiumissa “Living in narratives, weaving webs of interaction”. Symposiumin esittelijät loivat kollaasin omista vuorovaikutusverkoistaan ja niiden paradokseista. Omia tutkijuuden ja henkilökohtaisen elämän välisiä paradokseja jakamalla voisi esittelijöiden mukaan olla mahdollista luoda tutkijoiden välisiä yhteisöjä, joissa kohtaamisesta muodostuisi molempia elämän osapuolia tukeva kokonaisuus. Symposiumissa käytettiin erilaisia kommunikointimuotoja ja -tasoja musiikista, videosta ja vuoropuhelusta facebook-ryhmään, joista viimeisen jäseniksi kaikilla konferenssiin osallistuneilla oli mahdollisuus liittyä ja jatkaa keskustelua omien paradoksiemme hallinnasta.

Tutkijayhteisön uusina jäseninä motivoiduinme yhteisöllisestä konferenssista, jossa korostettiin, ettei tutkimuksen tekijä ole yksin. Kuulemamme presentaatiot yhdistettynä pre-konferenssin lämpimään tunnelmaan herättivät meidät myös tietoisiksi taustalla olevasta laajasta sekä omistautuneesta musiikkikasvatuksen tutkijoiden joukosta, joka jakaa kanssamme yhte-neväiset haasteet sekä päämäärät. Tutkimusmaailmaan soveltaen lainaamme vielä Barrettia: vaikka olemmekin kirjoittaessamme näennäisesti yksin, vuorovaikutus tutkijakentällä on jatkuva. Seuraava tilaisuus aistia narratiivisen tutkimuksen vuorovaikutuksellisuutta, kuulla marginaalien ääniä ja kokea tutkijoiden välistä yhteisöllisyyttä on Torontossa 2014. ■

Kirja-arvio

Preparing for success. A practical guide for young musicians.

Susan Hallam and Helena Gaunt.

Institute of Education Publications, 2012

285 sivua

ISBN-10: 0854739033

Polut muusikon ammattiin ovat useasti olleet aleatorisia. Instrumenttipedagogiikka on pitkään pohjautunut hiljaisen tradition transmission kautta tapahtuvaan vuorovaikutukseen, eivätkä musiikkikorkeakoulujen opetuskäytänteet ole saaneet osakseen paljon huomiota tutkimuskirjallisuudessa. Klassisessa traditiossa viimeisen päälle hiotun soittotekniikan lisäksi orkesterikirjallisuuden harjoittamisen on nähty riittävän helpottamaan opiskelijan siirtymistä työelämään – parhaimmillaankin siis ensisijaisesti pärjäämään koesoitoissa. Ammatit esiintyvänä taiteilijana, kamarimuusikkona tai orkesterimuusikkona ovat olleet oletuksena työtavoitteiden kärkipäässä, ja nämä tavoitteet ohjaavat opintojen sisältöjä. Toimeentulon liiallinen miettiminen ei ylipäätään ole tuntunut kuuluvan muusikoksi valmistuvan elämään – korkeatasoinen opetus ja opiskeluaikana solmitut kontaktit ovat olleet muusikolle riittävä varmistus tulevaisuuden haasteita varten. Susan Hallamin ja Helena Gauntin kirja *Preparing for success. A practical guide for musicians* (IOE Press 2012) pyrkii antamaan tulevaisuuden muusikoille parempia välineitä heidän musiikillisten työuriensa rakentamiseen. Susan Hallam ja Helena Gaunt ovat musiikkikasvatuksesta laajalti kirjoittaneita professoreja: Susan Hallam toimii Lontoon yliopiston tutkijana ja Helena Gaunt Lontoon Guildhall School of Music and Drama -korkeakoulun tutkijana ja tutkijakoulun apulaisrehtorina. Pitkän opettajauran oboistina tehnyt Gaunt on pyrkinyt kehittämään instrumenttiopetusta monin tavoin. *Preparing for success* -kirjan voi nähdä jatkumona tälle työlle: se pyrkii tarttumaan tulevaisuuden haasteisiin antamalla oppilaille konkreettisia apuvälineitä heidän tulevaa ammattiaan varten.

Kirja tarjoakin kattavan oppaan musiikin alalle haluaville opiskelijoille ja alasta kiinnostuneille musiikkikasvattajille. Koska tällaisia oppaita opiskelijoille on vähän, välineet opiskelijan itsereflektointiin, omien voimavarojen kartoittamiseen ja opintojen pitkäjänteiseen suunnitteluun ovat tervetulleita. Kirja on jaettu yhteentoista kappaleeseen, joiden lopussa on viitteitä myös lisäkirjallisuuteen, johon lukija voi halutessaan perehtyä. Nojaten viimeaikaisiin tutkimuksiin kirja käsittelee monenlaisia aiheita: valintaa muusikoksi ryhtymisestä, erilaisia harjoittelumenetelmiä, motivaatiota ja luovuuden vaalimista muusikkoudessa. Kirja pohtii myös opiskeluohjelman ja opettajan valinnan merkitystä ja soittotuntien hyödyntämistä monin eri tavoin. Erilaisten opiskelijoiden ja opettajien tapaukselliset havainnollistavat muusikon haasteita ja mahdollisuuksia eri vaiheissa opintoja ja työelämää. Kapea-alaisen osaamisen sijaan Hallam ja Gaunt kannustavat oppilaita "portfolio-uriiin", joissa muusikot ovat itsetyöllistyviä, monen alan osaajia. Viimeaikaiset tutkimukset musiikkikorkeakouluista valmistuneista oppilaita vahvistavat tämän alalla tapahtuneen muutoksen: opiskelijat työllistyvät alati muotoaan muuttaville työmarkkinoille, ja ovat itse aktiivisia suunnittelijoita työmahdollisuuksiensa vahvistamisessa. Esimerkiksi vuoden 2010 ISME-konferenssissa portfolio-muusikkous oli presentaatioiden polttava aihe: tulevaisuuden muusikon yhtenä haasteena nähtiin hänen kykynsä mukautua muuttuviin työtilanteisiin ja tarttua erilaisiin työtehtäviin. Ajatus muusikon kuukausipalkkaisesta työurasta yhdellä työnantajalla korvataan monimuotoisen muusikon profiililla, sillä tulevaisuuden työmahdollisuuksien vähyyttä koetaan haasteena, johon vain osaamisen moninaisuus voi vastata.

Muun muassa Englannissa ja Yhdysvalloissa hallitusten oppilaitoksille myöntämiin määrärahoihin on sidottu velvoitteita opiskelijoiden työllistymisen takaamiseen: oppilaitokset ovatkin määritelleet kurssien sisältöjä uudelleen näiden tavoitteiden täyttymiseksi (Carey & Lebler 2012). Ajattelu esiintyvien taiteilijoiden kouluttamisesta on nähty kapea-alaisena. Perinteisiin opetussuunnitelmiin on näin ollen kohdistunut uusia vaatimuksia – ja laajennuksia – silloin, kun konservatorio on tullut osaksi yliopistoa esimerkiksi hallituksen taloudellisten säästötoimien vuoksi (Brown 2008). Myös Suomessa instrumenttipedagogien koulutuksen siirtyminen konservatorioista monialaisiin ammattikorkeakouluihin on asettanut opettajille uusia ammatillisia vaatimuksia, mm. heidän osaamisensa jatkuvaa kehittämistä ja monipuolista asiantuntijuutta heidän oman substanssinsa rinnalla. Vaikka opetussuunnitelmien laajentamisen tarve on havaittu ja opetussuunnitelmia on kehitetty vastaamaan paremmin tulevaisuuden oppilaiden tarpeisiin, ongelma on muodostunut se, kuinka saada oppilaat innostumaan näistä monenlaisista oppimismahdollisuuksista. Usein oppilaiden on nähty arvottavan kaikki muu kuin esiintyminen ja harjoittelu ajanhukaksi (Allen 1992; Kogan 2002). Tällainen ajattelu on iskostunut sitkeästi musiikinopiskelijoihin: keskittyminen soittotaidon hiomiseen on nähty tärkeämpänä tavoitteena kuin laajempien akateemisten tai pedagogisten taitojen tavoittelu.

Preparing for success -kirjan asetelmassa heijastuu englantilaisen musiikkikulttuurin näkökulma: suomalaiselle muusikolle kirjassa mainittujen erilaisten työtehtävien tarjonta on vielä kapeampi ja yhden musiikkiyliopiston maassa opiskeluohjelmien ja opettajien valinta rajatumpi. Käytännön tasolla Englannissa esimerkiksi myös resitaalikulttuuri on erillinen ja mm. musiikkiteatteritarjonta on laajempi. Kirjan loppuluvuissa käydään läpi erilaisia valmiuksia verkostoitumiseen, oikeanlaiseen ”orkesterietikettiin”, koesoittoihin ja haastatteluihin sekä projektien hallintaan ja rahoitukseen. Koska ajatus itsensä systemaattisesta markkinoinnista ja tarjoamisesta on monelle suomalaiselle muusikolle vieras, kirjan loppuluvut antavatkin juuri tällaiseen ajatteluun tottumattomalle muusikolle käytännön neuvoja ja valmiuksia mm. erilaisten promootiomateriaalien laatimiseen ja suunnitteluun. Teknologian käyttö nähdäänkin lähinnä oppimisen välineenä ja apuna, eikä sen merkitystä oppimisprosessessa ja musiikin käsitteitä muovaavana välineenä ja ilmiönä kirjassa käsitellä.

Kirja painottaa vahvasti esiintyvän muusikon ammattia. Opetus nähdään vain mahdollisena lisätulona muusikolle, ei päätoimentulona. Tämä näkökulma vahvistaa jo vallalla olevaa ajattelua soittotaidon kehittämisen ja esiintymisen merkityksestä konservatorioiden ja musiikkikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa suhteessa pedagogisiin valmiuksiin. Tämä *performance above all* -ajattelu asettaa haasteita opiskelijoiden taiteilija- ja opettajaroolien muodostumiseen, varsinkin silloin kun koulutus antaa vaillinaiset pedagogiset valmiudet tai ei valmiuksia ollenkaan – kuitenkin suurin osa muusikoista toimii opettajina elämänsä aikana (Donald 2012). Kirja ei ehkä pyrikään purkamaan muusikkouden ja opettajuuden välisiä asetelmia, vaikka kannanotto pedagogisten valmiuksien nostamisesta arvokkaampaan asemaan olisikin ehkä kirjan puitteissa ollut mahdollista. Instrumenttiopetuksen käytänteet ovat toki Englannissa hyvin erilaiset Suomeen verrattuna: Suomen koko maan ulottuva musiikkioppilaitosverkosto ja 15 konservatoriota antavat suomalaiselle muusikolle erilaisen pedagogisen työkentän kuin Englannin hajanainen, osin yksityisiin palveluntarjoajiin ja yksityisopetukseen painottuva soitonopetus, jossa työtehtäviin voi usein kuulua mm. monen eri soittimen opetusta.

Painottaessaan esiintyvää muusikkoutta, kirja jättää keskustelun muusikon identiteetistä vähemmälle huomiolle – menestyvälle portfoliomuusikolle nähdään rakentuneen vahvan muusikon identiteetin jo varhaisessa vaiheessa muusikon taivalta. Vaikka muusikkoidentiteettiä ei nähdä staattisena, identiteetin rakentumisen haasteita ei kirjassa käsitellä. Tutkimuksissakin kapea-alaisen muusikkouden määritelmän on havaittu edelleen hallitsevan musiikinopiskelijoiden ajattelua. Määritelmässä muusikot nähdään ainoastaan esiintyvänä taiteilijoina. Näiden kapea-alaisen määritelmien on huomattu estävän opiskelijoiden kokonaisvaltaisten muusikkoidentiteettien kehitystä: opiskelijoiden narratiiveissa muusikkoudesta ei ole tilaa edes heidän omille kehittyville ammatillisille narratiiveilleen (Bennett & Freer 2012). Jos kehittyvän

muusikon työkuvaan ei kuulu esiintymistä, monen opiskelijan on todettu hylkäävän muusikoidentiteettinsä ja katselevan muusikkoutta ikäänkuin ulkopuolisena tarkkailijana. Tämä aiheuttaa hämmennystä, sillä valmiuksia uuden identiteetin rakentamiseen ei välttämättä ole. Opiskelijoiden muusikkokäsityksen laajentaminen onkin ollut opetussuunnitelmauudistusten yksi tavoite: monipuolisen muusikon korkeatasoiseen taiteelliseen toimintaan voisi yhtäläisillä sisältyä teknologisia valmiuksia, säveltämistä, improvisaatiota kuin monien eri musiikinlajien tuntemusta ja kykyä toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näitä ajatuksia Hallam ja Gaunt pyrkivät myös kirjalla tuomaan esiin, vaikka se käsittelee näitä teemoja ensisijaisesti esiintyvän muusikon näkökulmasta. ■

Lähteet

Allen, J. S. 1992. Educating performers. *American Scholar* 61, 2, 197–212.

Bennett, D. & Freer, P.K. 2012. Possible selves and the messy business of identifying with career. In J. Weller (ed.) *Educating Professional Musicians in a Global Context*. Draft proceedings of the 19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM). International Society for Music Education, 14–19.

Brown, J. 2008. Challenging the old paradigms: using the dimensions of learning to enhance the training of professional musicians within tertiary music institutions. In D. Bennett and M. Hannan (eds.) *Inside, Outside, Downside Up*. Australia: Perth Swan Press, 122–136.

Carey, G. & Lebler, D. 2012. Quality, accountability, change. In J. Weller (ed.) *Educating Professional Musicians in a Global Context*. Draft proceedings of the 19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM). International Society for Music Education, 31–36.

Donald, E. 2012. Music Performance Students as Future Studio Teachers: Are They Prepared To Teach? In J. Weller (ed.) *Educating Professional Musicians in a Global Context*. Draft proceedings of the 19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM). International Society for Music Education, 49–53.

Hallam, S. & Gaunt, H. 2012. *Preparing for success. A practical guide for young musicians*. London: Institute of Education Publications.

Kogan, N. 2002. Careers in the performing arts: A psychological perspective. *Creativity Research Journal* 14, 1, 1–16.

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Ohjeita kirjoittajille

Käsitteelliset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitösluentoja. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsitteelliset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsitteelliset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsitteellisyssä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 1–2, 9–17.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 516–529.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkiteorian laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Kirjoittajat / Contributors

Satu Kiuru

Kuvataiteilija, jatko-opiskelija
Aalto-yliopisto
satu.kiuru@aalto.fi

Minja Koskela

MuM, jatko-opiskelija, Sibelius-Akatemia
minja.koskela@siba.fi

Tuulikki Laes

MuM, assistentti, Sibelius-Akatemia
tuulikki.laes@siba.fi

Teresa Mateiro

Associate Lecturer,
State University of Santa Catarina, Brazil
Associate Senior Lecturer, Örebro University, Sweden
teresamateiro@gmail.com

Heidi Partti

MuT, MA, Sibelius-Akatemia
heidi.partti@siba.fi

Ulla Pohjannoro

MuL, FM
Assistentti, Sibelius-Akatemia
ulla.pohjannoro@siba.fi

Thomas A. Regelski

Professor emeritus, SUNY Fredonia, U.S.A
tom.regelski@helsinki.fi

Inga Rikandi

MuT, KM, leht. Sibelius-Akatemia
inga.rikandi@siba.fi

Joan Russell

Associate professor, McGill University, Canada
joan.russell@mcgill.ca

Eeva Siljamäki

MuM, jatko-opiskelija, Sibelius-Akatemia
e.siljamaki@gmail.com

Tuulia Tuovinen

MMus, jatko-opiskelija, Sibelius-Akatemia
tuulia.tuovinen@gmail.com

Leena Unkari-Virtanen

MuT, lehtori, Metropolia Ammattikorkeakoulu
lunkari@siba.fi

Marjaana Virtanen

FT, Suomen Akatemian tutkijatohtori
Turun yliopisto / Musiikkitiede
maorvi@utu.fi

Lauri Väkevä

FT, Professori
Sibelius-Akatemia
lauri.vakeva@siba.fi

Maria Westvall

PhD, Senior lecturer, Örebro University, Sweden
maria.westvall@oru.se

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review readers for the editorial board

Randall Allsup, Columbia University, New York, U.S.A.

Eeva Anttila, Teatterikorkeakoulu / Theatre Academy

Cathy Benedict, Florida International University, U.S.A.

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen,

Suomen Akatemia / Academy of Finland &

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Andrew Brown, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Gemma Carey, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Ritva Engeström,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Marja Ervasti, Oulun yliopisto / University of Oulu

Ulla Hairo-Lax, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Liisamaija Hautsalo,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

David Hebert,

Grieg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Matti Huttunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto / University of Oulu

Leena Hyvönen, Oulun yliopisto / University of Oulu

Geir Johansen, Norges Musikkhogskole

Marja-Leena Juntunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Alexis Kallio, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

& Sibelius Academy

Alexandra Kertz-Welzel, Institut für Musikpädagogik

an der Ludwig-Maximilians-Universität,

München/Munich, Germany

Mikko Ketovuori, Turun yliopisto / University of Turku

Kari Kurkela, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Vesa Kurkela, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tuulikki Laes, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Roberta Lamb,

Queen's University School of Music, Canada

Don Lebler, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Jukka Louhivuori,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Jan-Erik Mansikka,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Markus Mantere,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Marie McCarthy, University of Michigan, U.S.A.

Minna Muukkonen,

Itä-Suomen yliopisto / University of Eastern Finland

Ava Numminen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Juha Ojala, Oulun yliopisto / University of Oulu

Pirkko Paananen,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Reijo Pajamo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Heidi Partti,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Thomas A. Regelski,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Heikki Ruismäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi, Korkeakoulujen arviointi-

neuvosto / Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Patrick Schmidt, Florida International University, U.S.A.

Heikki Silvennoinen,

Turun yliopisto / University of Turku

Sara Sintonen,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Henna Suomi,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Tanja Vilén, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Susanna Välimäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki &

Turun yliopisto / University of Turku

Toimitus / Editorial office

Päätoimittaja / Managing Editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Toimitussihteeri / Editorial Assistant

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Osoite

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 86, 00251 Helsinki

Address

Sibelius Academy
Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail

fjme@siba.fi

Toimituskunta / Editorial Board

Maija Fredrikson, Oulun yliopisto / University of Oulu
Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Musiikkikasvatus

02 2012 vol. 15

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Ulla Pohjannoro

Kuvittelusta kokeiluun, säännöistä rajoitteisiin.

Tapaustutkimus säveltäjän intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun dynamiikasta

Marjaana Virtanen

Suomalaiset laulunopiskelijat Nicolaus Rothmühlin luokalla Sternin konservatoriossa Berliinissä 1905–14. Tutkimus oopperakoulun opiskelijoista ja opintojen jälkeisistä työurista

Teresa Mateiro, Joan Russell & Maria Westvall

Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries