

**MENDELSSOHNIN KARAKTERIKAPPALEIDEN NARRATIIVISUUS
MYÖTÄTUNNON VÄLITTÄJÄNÄ PIANOTUNNEILLA**

Seminaarityö
Kevät 2020

Opettajan pedagogiset opinnot
Tampereen yliopisto

Miikkael Halonen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia /
Pianon, harmonikan, kitaran ja
kanteleen aineryhmä /
Kirjallinen työ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Mendelssohnin karakterikappaleiden narratiivisuus myötätunnon välittäjänä pianotunneilla	66
Tekijän nimi	Lukukausi
Miikkael Halonen	Kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Tässä työssä tutkittiin Mendelssohnin karakterikappaleita ja niiden kerronnallisuuden myötävaikutusta oppijan itsetuntemukseen, arvoihin ja elämän merkityksellisyyden syvenemiseen sosiaalisessa kanssakäymisessä. Selvitettiin myös, miten tunnekasvatus, rakkaus ja empatia voivat ilmetä pianotunnilla.</p> <p>Työ toteutettiin pääasiassa teoreettisena kirjallisuuskatsauksena, jossa eriteltiin Mendelssohnin klaveerikirjallisuuden estetiikkaa, musiikin semiotiikkaa ja kasvatustilafilosofisia näkökulmia. Teoriaa täydennettiin kokeellisella osiolla, joka käsitti ryhmätuntimuotoisen Mendelssohn-työpajan ja ryhmähaastattelun.</p> <p>Tuloksista selvisi, että sävellyksillä koettiin olevan kerronnallisia ulottuvuuksia, joita saatettiin liittää omaan kokemusmaailmaan. Dialoginen tarinoista keskusteleminen ja toisen persoonan kokemus nousivat keskeisiksi tunteiden tunnistamisen, luovuuden ja hyvinvoinnin edistäjiksi. Tämän toteutumisen työssä päädyttiin trilogisen tilan ja polyfonisen empatian käsitteisiin.</p> <p>Tutkimustuloksien voidaan ajatella inspiroivan pianonsoitonopettajia myötätuntoiseen ja narratiiviseen pedagogiikkaan.</p>	
Hakusanat	
musiikkipedagogiikka, narratiivisuus, tunnekasvatus, myötätunto, Felix Mendelssohn Bartholdy, klaveerisoittimet	
Tutkielma on tarkistettu plagiointitarkastusjärjestelmällä	
–	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TUTKIMUSASETELMA	6
	2.1 Tutkimuskysymykset.....	6
	2.2 Tutkimusmenetelmät	6
3	FELIX MENDELSSOHN JA SIEBEN CHARACTERSTÜCKE OP. 7.....	9
	3.1 Felix Mendelssohn Bartholdy.....	9
	3.2 Mendelssohnin klaveerikirjallisuuden estetiikka ja esittämiskäytännöt.....	11
	3.2.1 Retorinen traditio inspiraation lähteenä.....	11
	3.2.2 Riemannilainen traditio modernin reseption suotimena.....	13
	3.2.3 Karakterikappaleiden tulkintamalleja.....	15
4	MUSIIKIN KERRONNALLISUUS	18
	4.1 Narratiivisuus musiikissa.....	18
	4.2 Hermeneuttisia tulkintamalleja.....	21
5	KASVATUSFILOSOFISIA NÄKÖKULMIA	23
	5.1 Vuorovaikutus pianotunnilla	23
	5.1.1 Narratiivinen identiteetti pedagogiikan työvälineenä.....	23
	5.1.2 Dialogisuus	26
	5.1.3 Myötätunto ja empatia	27
	5.1.4 Musiikillinen fronesis ja 4E-kognitio	29
	5.2 Musiikki, tunteet ja arvot.....	31
	5.2.1 Musiikin affektiivisuus ja emootiot.....	31
	5.2.2 Arvotietoisuus ja eettinen tahto	33
	5.3 Musiikki, hyvinvointi ja kasvatustieteet.....	35
	5.3.1 Rakkaus tunne- ja arvokasvatuksen ytimessä.....	35
	5.3.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi.....	36
6	PEDAGOGINEN KOKEILU	41
	6.1 Mendelssohn-workshop.....	41
	6.2 Ryhmähaastattelu.....	43
7	YHTEENVETO.....	46

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

"Niin kuin kasvot kuvastuvat vedessä, niin ihmisen sydän toisessa ihmisessä" (Snl. 27:19, suom. 1933/38). Kyseinen Vanhan testamentin sananlasku on minusta kiinnostava. Näen siinä analogian eli verrattavuuden nykyisen aivotutkimuksen yhteen tuoreimmista löydöistä, peilineuroniteoriaan, joka selittää yhdestä näkökulmasta ihmisen käyttäytymisen ja sisäisten skeemojen eli toimintamallien perustuvan mallioppimiseen ja jäljittelyyn. Sananlasku puhuu mielestäni juuri siitä, miten ihmisen minuus voidaan nähdä elävässä suhteessa toiseen persoonaan, mitä myös Buberin (1923/1993) Minä-Sinä-dialogisuuden periaate ja Bahtinin (1991) näkemykset moniäänisyydestä tukevat. Vaikuttava kohtaaminen tapahtuu, kun ihmiset voivat jakaa ruumiin ja sielun syvimpiä tunnekokemuksia tietoisesti ja kasvoista kasvoihin ja samastua niihin vastavuoroisesti. Affektien eli mielenliikutusten jäljittelemisen luonnollisuus ja eläytymisen puhdistava vaikutus tunnettiin myös antiikin Kreikan filosofisessa perinteessä, erityisesti Aristoteleen runousopissa (*mimesis* ja *katharsis*).

Kauneuden, hyvyyden ja rakkauden arvoja heijastava musiikki ja kasvatus kantavat hyvää hedelmää. Olen itse kokenut usein, että säveltaide toimii rauhan välittäjänä sekä kosmoksen suuren kertomuksen käännekohtissa että arjen aherruksen keskellä. Juutalais-kristillisessä perinteessä on Daavidista Bachiin tunnistettu, miten musiikkia on käytetty emansipaation välineenä eli vapauttamaan ihmisiä kärsimyksestä iloon: ”Aina kun Jumalan lähettämä paha henki yllätti Saulin, Daavid tarttui harppuunsa ja soitti. Silloin Saulin ahdistus helpotti, hänen tuli parempi olla ja paha henki jätti hänet rauhaan” (1. Sam. 16:23, suom. 1992; Leaver 1985, 88). Tutkimuskohteenani tässä seminaarityössä onkin musiikin kerronnallisuuden ilmeneminen ja mahdollinen myötävaikutus itsetuntemukseen, arvoihin ja elämän merkityksellisyyden syvenemiseen sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Kerronnallisuus on tutkimukseni keskeinen juonne. Kertomusten läsnäolo on ollut minunkin elämässäni tärkeää lapsuudesta alkaen, ja vielä nykyäänkin löydän itseni joskus kertomasta tarinaa laulavasta nallesta ja leikkivästä oravanpojasta kihlatulleni. Monet akateemiset löydöt tukevat myös narratiivien merkitystä elämälle, empatialle ja taiteelle. Merkittävä inspiraatio ja myötävaikutus koronaviruskriisin keskellä valmistuneelle tutkimukselleni on ollut niin ikään Jobin kertomuksesta ammentava Eleonore Stumpin (2010) kirja *Wandering in Darkness – Narrative and the Problem of Suffering*.

Rajaan työni pianotuntikontekstiin ja Mendelssohnin karakterikappaleisiin, mutta sosiaalipsykologiset, esteettiset ja eettiset näkökulmat voivat olla sovellettavissa myös laajemmin taiteelliseen työskentelyyn ja pedagogiikkaan. Tulen lisäämään

dialogisuuteen erityisesti *trilogisen tilan* ja *polyfonisen empatian* käsitteet, joita selvitän luvussa 5. Ajattelen, että itse sävellyskin eli oppimateriaali on kunnioitettava kolmannen persoonan sielunmaisema ja puheenvuoro, jolla on vaikutusta opetukseen ja oppimiseen. Mendelssohnin valinta säveltäjäksi perustuu puolestaan siihen oletukseeni, että monen muusikon olisi mahdollisimman helppo samastua Mendelssohnin musiikkiin, koska hänen tuotantonsa käsittää niin laajan kohderyhmän eri instrumenteista laulajiin ja koska hänen tyyliinsään yhdistyvät sekä klassis-romanttisen dramaturgian että barokin retoriikan eepiset ihanteet. Käsittelen tutkimusasetelmaa tarkemmin seuraavassa luvussa.

Tutkimusalue on kiinnostava myös siksi, että musiikilla on arkielämän kokemukseni perusteella suuri vaikutus ihmisten emootioihin ja sitä kautta itsensä tuntevaan ja toista kuuntelemaan vuorovaikutukseen, reaktiiviseen empatiaan. Eheeä minäkuva sekä sensitiivinen kommunikaatio eli herkäät kuuntelu- ja ilmaisutaidot ovat nähdäkseni mitä arvokkaimpia aarteita humanille taidekasvatukselle ja hyvinvoivalle yhteisölle myös esimerkiksi musiikkiopistoissa. Martha C. Nussbaum (2011) kirjoittaa kirjassaan *Taloukasvua tärkeämpää*, että ihmisläheinen sivistys on yksi demokraattisen yhteiskunnan perustavista oikeuksista. Musiikkikasvatuksen ja klaveerikirjallisuuden positiiviset vaikutukset mielen hyvinvointiin saavat minut jatkuvasti oivaltamaan uutta, ihmettelemään ja iloitsemaan. Toivon, että työni voi innostaa lukijaakin syventymään tunnekasvatuksen rikkauteen säveltaiteen avulla.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimuskysymykset

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimukseni tavoitteena on selvittää Mendelssohnin musiikin kerronnallisuuden vaikutuksia myötätunnon ilmenemiseen pianotunneilla. Asetin kirjalliselle työlleni lähtökohdaksi seuraavat tutkimuskysymykset:

- Mitä kirjallisuudessa on löydettävissä kertovan klaveerimusiikin estetiikasta?
- Millä tavoin opettaja voi käyttää Mendelssohnin karakterikappaleita opetuksessaan, ja miten ne voivat tukea oppijan sosioemotionaalista kompetenssia?
- Miten pianonsoittaja voi jäsentää omaa elämäntarinaansa musiikin kerronnallisuuden kautta, ja miten arvot, myötätunto ja empatia ilmenevät pianotunnilla?

2.2 Tutkimusmenetelmät

Hyödynnän työssäni triangulaatiota (lat. 'kolmiomittaus') eli useamman tutkimusmetodin eli -menetelmän tapaa (Eskola & Suoranta 1999, 69–74). Toteutan työni pääasiassa teoreettisena tutkimuksena, jota tukee suppea pedagoginen kokeilu pienen ryhmän kanssa. Teoriaosuudessa pyrin erittelemään erilaisia teorioita ja käyttämään laajaa lähdeaineistoa, jotta voin edistää tutkimuksen argumentaatiota ja vakuuttavuutta työn suppeudesta huolimatta. Empiirisen osion tutkimusaineiston keräsin havainnoimalla pianonsoiton ryhmätunteja ja ryhmän vuorovaikutusta sekä haastatteleamalla ryhmätunneille osallistuneita pianisteja heidän kokemuksistaan.

Kirjallisuuskatsauksen päälähteinä käytän Mendelssohnin osalta Larry R. Toddin (1983; 2001; 2004; 2008) kirjoituksia sekä Douglass Seatonin (2001) toimittamaa kirjaa *The Mendelssohn Companion*. Koska Mendelssohnin siteet urkumusiikkiin osoittautuivat tutkimuksen kuluessa hyvin vahvoiksi, näin relevantiksi ottaa mukaan lähdemateriaalin joukkoon myös muutamia kansainvälisesti arvostettujen urkureiden artikkeleita.

Musiikin narratiivisuuden teorian esityksessä nojaan lähinnä Eero Tarastin (1994; 2002) ja Byron Alménin (2008) näkemyksiin. Kasvatustieteissä keskiössä ovat Brunerin (2003) käsitykset narratiivisesta persoonallisuudesta, Buberin ja Bahtinin (1923/1993) dialogisuuden periaatteet, Stumpin (2010) niin sanottu toisen persoonan kokemus sekä Schelerin (1916) käsite *ordo amoris* eli rakkauden järjestys kasvatustyössä.

Kokeellisessa osiossa havainnointi tapahtui ryhmätunneilla, jotka pidin osana opettajan pedagogisten opintojeni praktikum-opintojaksoa. Järjestin ryhmätunnit kahtena lauantaina helmi- ja maaliskuussa 2020 Sibelius-Akatemian Pohjoisen Rautatiekadun pianoluokassa. Tuntien yhtenä tavoitteena oli demonstroida opetustilannetta, jossa jokainen oppilas soittaa vuorollaan kappaleen ja kaikki saavat antaa soitosta palautetta toisilleen. Tuntien kuluessa opettaja ohjaa kappaleiden tutkimista ja tulkinnallisia vaihtoehtoja soittamalla yhdessä ja keskustelemalla koko ryhmän kanssa. Äänitin ja videoin ryhmätunnit. Suomea, Eurooppaa ja koko maailmaa kohdanneen koronaviruskriisin takia jouduin muuttamaan hieman tutkimussuunnitelmaani ja pidin kolmannen tapaamisen poikkeuksellisesti etäyhteyden kautta, Zoom-ryhmävideoneuvottelun avulla. Äänitin kyseisen suljetun videoneuvottelun, joka sisälsi workshopin päättäneen ryhmähaastattelun. Teknisten syiden takia myös yksi ryhmätunneista on analysoitu vain äänitallenteen avulla. Empiirisen aineiston materiaali on kuitenkin tallella ja vain kirjallisen työn tekijän hallussa.

Havainnoinnilla (*observatio*) on pitkä historia tieteissä, erityisesti antropologiassa ja ihmistieteissä, kuten kasvatustieteissä ja yhteiskunnallisessa tutkimuksessa. Se on aikaa vievää mutta tarjoaa välitöntä tietoa ympäristöstä. Havainnoimalla voi tutkia, vastaavtko ihmisten puheet ja arvostukset sitä, miten he arkielämässään toimivat ja käyttäytyvät. Havainnointi voi olla systemaattista, jolloin havainnoija on tilanteen ulkopuolinen ja jäsentele havaintoja tarkasti, tai se voi olla osallistuvaa, jolloin havainnoija on yksi tarkkailtavan ryhmän jäsenistä, mukautuu joustavasti yhteistoimintaan ja voi esittää kysymyksiäkin tarkkailtaville. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 201–206.) Tässä tutkimuksessa havainnointi pääsee toteutumaan monimuotoisesti, koska opetustilanteessa olin osallistuva havainnoija, kun taas videotallenteita tarkkailllessani kykenin olemaan systemaattisen havainnoijan asemassa ja tekemään havaintoja ja tarkentavia huomioita myös jälkikäteen koko ryhmästä sekä tarkkailija että tarkkailtavat mukaan lukien.

Praktikumini ja tutkimusryhmäni jäsenet valikoituivat sähköpostikutsujen kautta. Sain kutsuttujen valitsemiseen asiantuntija-apua Sibelius-Akatemiasta. Lähetin viisitoista kutsua, joista kymmeneen vastattiin ja kolmeen myöntävästi. Yksi tutkimukseen osallistuneista joutui jäämään pois ennen ryhmähaastattelua, joten ryhmähaastattelussa oli lopulta mukana hieman suunniteltua pienempi joukko eli kaksi pianistia. Nimesin tutkimuksen praktisen osion Mendelssohn-workshopiksi, jotta projekti innostaisi pianisteja. Informoin kaikkia tutkimukseen osallistuvia pianisteja etukäteen tutkimussuunnitelmastani, yksityisyydensuojasta ja hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK). Kutsun tässä työssäni, litteroinnin ja aineiston analyysin yhteydessä ryhmän jäseniä anonymisti nimillä As ja Fis ja itseäni nimellä C erotukseksi haastateltavista.

Todettakoon, että kummallakin tutkimuksen haastatteluosuuteen osallistuneella pianistilla oli vahva ja motivoitunut musiikkitausta, vaikka heidän koulusivistyksensä olivat hieman eri vaiheissa. Toinen heistä oli lukiolainen ja toinen korkeakouluopintonsa juuri aloittanut musiikin ylioppilas. En ollut itse opettanut heitä aiemmin, vaikka tunsin heidät omien opintojeni kautta. Puhuessani opettajasta tarkoitan ryhmähaastattelussa ketä tahansa haastateltavien opettajaa, joko kyseisessä workshopissa tai heidän nykyisissä tai aiemmissa musiikinopinnoissaan ollutta opettajaa.

Toteutin haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (ks. liite 1). Tarkoitus oli, että haastattelusta saadaan mahdollisimman hyvin aitoa arkielämää arvioivaa ja kuvaavaa tietoa inhimillisestä vuorovaikutuksesta pianonsoiton opiskelun yhteydessä. Halusin valita haastattelun aineistonkeräämisen menetelmäksi siksi, että jokaisen omat ajatukset voisivat tulla lausutuiksi ja yhdessä käsitellyiksi. Täsmäryhmähaastattelu (*focus group interview*) valikoitui haastattelumuodoksi puolestaan siksi, että koen ryhmäopetuksella ja yhteistyötaidoilla olevan merkitystä myös tutkimuskysymysteni ja arkielämän inhimillisten työskentelytapojen kannalta. Myös Snäll (1997) on todennut omassa tutkimuksessaan menetelmästä seuraavasti: ”Se jäljittelee todellista elämää sikäli, että ihmiset elävät muutenkin arkeaan ryhmissä, joissa toisten ihmisten mielipiteet vaikuttavat omiin ja ryhmän yhteinen näkemys muodostuu vuorovaikutuksessa” (Snäll 1997 Hirsjärvi & Hurmeen 2006, 62 mukaan).

Ryhmähaastattelua voidaan pitää verrattain vapaamuotoisena keskusteluna, jossa spontaanisuus ja näkökulmien moninaisuus ovat tavallisia piirteitä. Täsmäryhmähaastattelua on käytetty muun muassa monissa pedagogisissa hankkeissa rajatulle kohderyhmälle ennalta määriteltyä tavoitetta varten. Haastattelijan (*moderator*) tehtävä on esittää kysymyksiä koko ryhmälle ja välillä yksittäisille ryhmän jäsenille. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 61.) Ryhmähaastattelun haasteina voivat olla kuitenkin valtahierarkia ja ryhmädynamiikka. Tasapuolisen keskustelun ja puheenvuorojen käytön toteutumista haastattelijaa voi tarvittaessa auttaa ohjaamalla kysymyksiä jokaiselle ryhmän jäsenelle vuorotellen ja vaikuttamalla siten haastateltavien positiointiin eli asemoitumiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 63.) Haastateltavien tuttuus toisilleen takasi nähdäkseni kuitenkin avoimen ja varauksettoman keskustelun mahdollisuuden kyseisessä tutkimuksessa. Haastateltavat antoivat monisanaisia vastauksia ja reagoivat toistensa ajatuksiin, joten keskustelu eteni sujuvasti eikä haastattelijan tarvinnut vaikuttaa erityisesti sen kulkuun haastattelukysymysten esittämisen lisäksi.

Haastattelussa ja empirian analysoinnissa pyrin selkeään ilmaisuun. Määrittelen teoreettiset termit ja annan niille ymmärrettävän ja havainnollistavan ilmiön, jotta myös haastattelussa käsitteiden ja ilmiöiden yksiselitteisyys vahvistuisi ja tulkinnanvaraisuus vähenisi (Eskola & Suoranta 1999, 75–80). Litteroin haastattelun, ja litteroitua tekstiä tuli 11 sivua 51 minuuttia ja 34 sekuntia kestäneestä haastattelusta. Analysoin sisältöä erittelemällä tekstiä aineistolähtöisesti ja yksityiskohtaisesti. Täydennän hieman analyysia diskurssianalyysin eli kielenkäytön näkökulmasta ja

havainnoimalla myös praktikumin videoita ja äänitteitä narratiivisen analyysin kautta. (Eskola & Suoranta 1999, 22, 186–198.)

Liitteiden nuottiesimerkeissä on käytetty Breitkopfin ja Härtelin Leipzigissa julkaisemia Bachin ja Mendelssohnin teosten ensimmäisiä kokonaisantologioita: Felix Mendelssohn Bartholdys Werke (1874–1882) ja Bach-Gesellschaft Ausgabe (1895). Uuteen tutkimukseen perustuvia *urtext*-editioita olisi ollut myös saatavilla, mutta tyydyin esittämään vanhat julkaisut liitteissä, koska ne ovat tekijänoikeusvapaita, palvelevat havainnollistavaa tehtäväänsä historiallisesta näkökulmasta ja ovat itse asiassa ainakin karakterikappaleiden osalta lähes yhtäläisiä esimerkiksi Bärenreiterin (2009) edition BA 9083 kanssa. Lisäksi koraaliesimerkit on otettu Carl Gottfried Heringin (1825) Leipzigissa toimittamasta ja koulukäyttöön tarkoitettusta virsikirjasta *Allgemeines Choralbuch*.

3 FELIX MENDELSSOHN JA SIEBEN CHARACTERSTÜCKE OP. 7

3.1 Felix Mendelssohn Bartholdy

Felix Mendelssohn Bartholdy (1809–1847) tunnetaan yleisesti siitä, että hän johti Bachin *Matteus-passion* esityksen vajaan sadan vuoden tauon jälkeen Berliinin Singakademiassa 11. ja 21. maaliskuuta vuonna 1829 (Todd 2004, 172). Merkittävä yleisöteko oli osoitus kapellimestarin klassisista arvoista ja ihanteista, jotka eivät rajoittuneet ainoastaan kyseiseen tapahtumaan vaan tulivat ilmi myös Mendelssohnin lähipiirin perinnössä sekä hänen omassa harrastuneisuudessaan, humanistisessa koulusivistyksessään (*Bildung*) ja sävellystyössään. Mendelssohnin isotäti, pianisti Sara Levy oli Berliinissä yhteyksissä Bachin poikien Carl Philip Emmanuelin ja Wilhelm Friedemannin kanssa, sai fortepianotunteja Wilhelm Friedemannilta ja omisti laajan kokoelman Bachin käsikirjoituksia, kun taas Mendelssohnin Lea-äiti osasi kreikkaa ja luki sujuvasti ääneen Homeroksen *Odyseiaa*. (Kimber 2001, 30–31; Davidsson 2014, 142.) Klassisen kirjallisuuden ja retoriikan innoitus näkyi myös siinä, että 17-vuotias Felix käänsi latinasta saksaksi Terentiuksen *Andria*-komedian (Botstein 2001, 5).

Musiikkitieteilijä Eric Chafen (2014, 4) mukaan musiikillisessa tutkimustyössä on tärkeää olla tekemisissä historiallisten ideoiden kanssa – niin säveltäjän kuin tämän ympäristön musiikillisten ja kulttuuristen ideoiden kanssa (Chafe 2014, 4).

Mendelssohnin sävellysten estetiikkaan vaikutti vahvasti Johann Sebastian Bachin musiikillinen perintö. Tämä tulee esille muun muassa vertailemalla Mendelssohnin sävellyksiä, esimerkiksi oratorioita, preludeita ja fuugia eli opuksia 35, 36, 37 ja 70, Bachin sävellyksiin, sekä lukemalla aikalaisdokumenteja 1830-luvulta Mendelssohnin improvisaatioista. Esimerkiksi Schumann kuvasi mestarilliseksi Mendelssohnin improvisaatiota koraalista ”*O Haupt voll Blut und Wunden*”, jonka yhteyteen tämä kietoi B-A-C-H-ristimotiiviteemaisen fuugan (Mintz 2001, 112). Karl Friedrich Zelter (1758–1832) opetti Mendelssohnille säveltämistä, koraalisoinnutusta ja kontrapunktia ja perehdytti hänet niin ikään Bachin oppilaan ja oman opettajansa Johann Philipp Kirnbergerin (1721–1783) arvostettuun satsioppikirjaan *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik* (Mann 2001, 628; Dirst 2012, 51). Mendelssohn teki jo nuorena lukuisia monitasoisen polyfonisia teoksia, kuten Bachin Matteus-passion resitatiivin (nro 15) alkua mukailevan Es-duurifuugan pianolle ja vuonna 1826 kaksi *Te Deum* -sävellystä kuorolle ja klaveerinsoittajalle. Pianotunteja Felix sai puolestaan berliiniläiseltä pianistilta, Clementin oppilaalta, Ludwig Bergeriltä (Todd 2001, 582).

Mendelssohnien sävellyksenopettaja Zelter johdatti nuoren Felixin myös vierailulle Johann Wolfgang von Goethen (1749–1832) luokse, joka oli hämmästynyt kaksitoistavuotiaan säveltäjän taidoista (Fagius 1995, 335). Maailmaa syleilevä kaunokirjallisuus ja toisaalta viihdyttävä galantti tyyli loivat leimansa myös musiikkielämään Mendelssohnin kulttuurisessa kontekstissa, ja subjektiivinen kokemus tuli ajan eettisyyden ja esteettisyyden vahvaksi ohjenuoraksi. Valistuksen vaikutus oli Mendelssohnille tuttua osaltaan sen takia, että hänen isoisänsä oli merkittävä vapausaatteen filosofi Moses Mendelssohn, jonka ajatuksia sovelsi edelleen muun muassa teologi ja filosofi Friedrich Schleiermacher (1768–1834). (Botstein 2001, 4–5.) Felix syntyi itse juutalaiseen perheeseen, mutta hänet ja hänen sisaruksensa kastettiin kristityiksi vuonna 1816; vähän myöhemmin myös vanhemmat kääntyivät kristityiksi (Fagius 1995, 335; Kimber 2001, 31). Työni kannalta olennainen tieto on myös, että Mendelssohn suosi itse luokkamutoista ryhmäopetusta Leipzigin konservatoriossa (Mintz 2001, 121).

3.2 Mendelssohnin klaveerikirjallisuuden estetiikka ja esittämiskäytännöt

Mendelssohnin musiikissa kosketinsoittimille yhdistyvät havaintojeni mukaan sekä barokin ja klassismin että romantiikan ihanteet. Analysoin näitä ihanteita seuraavaksi sekä retorisesta että riemannilaisesta traditiosta käsin. Tarkoitan tässä tutkielmassa riemannilaisella traditiolla saksalaista, myöhäisromantiikan aikana vallalle nousutta dynaamista fraseerauskäsitystä, jota selvitan tarkemmin jäljempänä, ja retorisella 1600- ja 1700-luvuilla vallinnutta sanan ja sävelkuvioiden yhteyttä korostavaa musiikin teoriaa ja säveltämisen ja esittämisen estetiikkaa (*musica poetica*) (Listenius 1533 ja Burmeister 1606 Bartelin 1997, 19 mukaan). Päädyin näihin käsitteisiin sen takia, että ne kuvaavat mielestäni parhaiten sitä esteettistä paradigman eli ajatusmallien kahtiajakoa, jonka Nikolaus Harnoncourt (1986, 53) on muotoillut yksinkertaistaen väitteeseensä, että vuoteen 1800 saakka musiikki puhuu ja sen jälkeen maalaa (Harnoncourt 1986, 53).

3.2.1 Retorinen traditio inspiraation lähteenä

Rajaan retorisen käsittelyn edelleen esittämisen kannalta olennaisiin parametreihin: artikulaatioon ja affekteihin. Ne ovat keskeisiä tekijöitä mielestäni sen takia, että ne yhdistyvät analogisesti kielelliseen ilmaisuun ja prosodiaan. Kuten kielitieteessä puhutaan prosodiasta eli sanarytmistä, intonaatiosta, jaksotuksista, kestoista ja painotuksista, voidaan musiikillisia ilmiöitä kuvata vastaavilla käsitteillä (ks. Ojutkangas, Larjavaara, Miestamo & Ylikoski 2018, 100). Selkeään ilmaisuun tarvitaan yhtäältä musiikissa artikulaatiota ja fyysistä liikettä ja toisaalta puheessa artikulaattoreiden eli ääntöväylän eri orgaanisten elinten luontevaa yhteistoimintaa. Retorisessa esittämisessä (*pronuntiatio*) tavujen, sanojen, lauseiden ja lausumien tuottaminen antaa ilmaisulle sisällön (*logos*), kun retorisilla keinoilla rakennetaan samalla uskottavuutta (*ethos*) ja affekteilla tunnetilojen vaikuttavuutta (*pathos*) (Aristoteles). Artikulaatiolla on merkitystä, miten puhunta eli musiikillisessa mielessä sävelkuviot – esimerkiksi *suspiratio*, *figura corta*, *figura suspirans*, *tirata* ja *khiasmus* – hahmotetaan ja miten ne luovat osaltaan affektin (Forsblom 1994; Bartel 1997).

Wolfgang Caspar Printz (1641–1717) käytti vuonna 1668 ensimmäisen kerran puheenomaisen ilmaisun kannalta olennaisia käsitteitä *quantitas extrinseca* ja *quantitas intrinseca* (Printz 1668 Rosen 2019, 195 mukaan). Myös säveltäjä ja pedagogi Johann Joachim Quantz (1697–1773) puhui vastaavista käsitteistä huilunsoiton tutkielmassaan

(Lohmann 1982, 43–45). Edellinen termi tarkoittaa nuottimerkin absoluuttista aika-arvoa ja jälkimmäinen soitetun nuotin kestoa. Nämä käsitteet ilmaisevat teoreettisesti ja fenomenologisesti musiikin primitiivisen ja perimmäisen ilmiön, jota kutsutaan pragmaattisesta näkökulmasta artikulaatioksi. Oman näkemykseni mukaan on mielekästä käyttää kyseisiä käsitteitä artikulaation käsitteen ohessa, koska ne ovat portaattomia ilmaisemaan ja havainnollistamaan sitä ääretöntä rikkautta, joka muusikolla on esittämisen yhteydessä. Legato, non legato ja staccato ovat melko karkeita ja epämääräisiä termejä kuvaamaan esteettisesti tyydyttävällä tarkkuudella ja rikkauksella musiikin soivaa hahmoa.

Ludger Lohmannin (1982, 352–353) mukaan 1500–1700-lukujen klaveerimusiikin käytäntöjen yhteydessä puhutaan hyvistä ja huonoista tahdinosisista, eräänlaisesta tahtihierarkiasta. Hyvien (*thesis*) tahdinosien erottamiseen huonoista (*arsis*) on Lohmannin mukaan viisi keinoa: (1) rytmisen inegalisaatio; (2) dynaaminen erottelu (painava–kevyt); (3) artikulaatio; (4) agoginen viivytys; ja (5) tempo rubato (tärkeän nuotin pidentäminen). (Lohmann 1982, 352–353.) Viimeisintä eli viidettä väitettä ja sen relevanttiutta tukee myös Printzin (1668) kirjoitus, jossa hän toteaa, että olennaista on nuotin esittämisen keston lyhentäminen tai pidentäminen riippumatta ulkoisesta notaatiosta¹ (Printz 1668 Rosen 2019, 195 mukaan).

Artikulaation ohessa toinen retorille klaveerikirjallisuuden estetiikalle tärkeä käsite on affekti eli mielenliikutus (lat. *affectus*), kaikille yhteinen tunne, jonka erityisesti barokkimusiikki halusi sekä esittää että saada aikaan (Harnoncourt 1986, 172; Bartel 1997, 31–32). Retorisen musiikin liikuttava funktio mukailee siten klassisen retorisen puheen kolmea tehtävää (*tria officia dicendi*): opettaa (*docere*), liikuttaa (*movere*) ja ilahduttaa (*delectare*) (Mirka 2014). Merkillepantavaa on käsitteiden yhteys, josta myös norjalainen pianonsoiton professori Liv Glaser (2017) muistuttaa, että liike ja tunne ovat indoeurooppalaisissa kielissä, kuten latinassa ja englannissa, semanttisesti hyvin lähellä toisiaan (Glaser 2017). Cicerolta periytynyt ajatus on, että kaikilla mielen liikkeillä on luonnostaan omat kasvonsa, äänensä ja eleensä² (Forkel 1788, 3). Myös Carl Philipp Emanuel Bach (1753/1982, 206–207) kuvaa Horatiuksen runousoppia mukaillen, kuinka soittajan tulee olla sävellyksen tunteen vallassa esittäessään kyseistä musiikkia (Bach 1753/1982, 206–207). Näen, että Ciceron ja Bachin väitteet inspiroivat muusikkoa myös nykypedagogiikan ja 4E-kognition korostamaan keholliseen ajatteluun, jota käsittelen tarkemmin luvussa 5.

Sävellyksen affekti vaikuttaa olevan vanhassa musiikissa varsin yksiselitteinen. Mendelssohn arvosti itsekkin totuudenmukaisuuden ja vilpittömyyden tuntoa (Feder 2001, 257). Hänelle oli tärkeää, että sävellystyötä ylläpiti tietty barokkimusiikin kaltainen affekti tai moodi, toisin sanoen tunnetila tai mieliala, joka antoi vaikuttavan ja uskottavan ilmaisun sekä ainutkertaisen persoonallisuuden että universaalien ja

¹ *Quantitas intrinseca est quantitas temporalis adparens, qua nota alia longa videtur, brevis alia, licet sine similibus quantitates extrinsecae* (Printz 1668 Rosen 2019, 195 mukaan).

² *Omnis enim motus animi suum quendam a natura habet vultum, at sonum, at gestum* (Forkel 1788, 3).

ulkomusiikillisten elementtien kuten laulun sanojen läsnäololle. Hän kirjoittaa kirjeessään heinäkuussa 1831 säveltämästään kantaatista *Christe du Lamm Gottes*:

”Olen kirjoittanut sen mielialaani mukaillen, ja jos sanat herättivät minussa saman mielialan kuin vanhalle Bachille, niin paljon parempi. Et varmastikaan tule uskomaan minun kopioivani hänen muotojaan ilman sisältöä, sillä tyhjyys ja yhteensopimattomuus estäisivät minua säveltämästä kappaletta loppuun.” (Mendelssohn 1831/1861, 211)

3.2.2 Riemannilainen traditio modernin reseption suotimena

Puheenomaiselle lähestymistavalle vastakkaista näkemystä edusti Hugo Riemann (1849–1919). Hän oli saksalainen Leipzigissa vaikuttanut musiikkitieteilijä, opettaja ja säveltäjä, joka vei vuosien 1884–1903 välisillä julkaisuillaan mannereurooppalaisen musiikkitieteen diskurssin kohti uudenlaista fraseerauskäsitystä. Hänen tavoitteenaan oli irtaantua aikalaisiaan Mathis Lussy ja Moritz Hauptmannia selkeämmin vanhoista esityskäytännöistä ja kaavoista kuten poeettisesta metriikasta ja runojaloista musiikillisessa ilmaisussa. (Lohmann 1995, 252–259.) Riemannin keskeinen väite oli, että kaikki musiikki on kohotahtista (*Auftaktigkeit*) (Laukvik 2000, 261). Hänen näkemyksensä saivat aikaan opettamisen ja esittämisen estetiikan, joka painotti horisontaalista eteenpäin suuntautuvuutta ja heikon tahdinosan *crescendoa* kohti seuraavan tahdin ensimmäistä iskuja. Riemannin mukaan melodisen motiivin tavanomaisin fraseeraustapa oli ”*inbetont*”, joka sisälsi sekä dynaamisen nousun (”*abbetont*”) että laskun (”*anbetont*”). (Riemann 1884 Lehtolan 2009, 102 mukaan.) Tämä vaikutti merkittävästi jälkipolvien esittämiskäytäntöihin ja 1900-luvun fraseeraustraditioon, mikä näkyy lukuisina dynamiikkamerkintöinä ja kaarina monissa nuottijulkaisuissa, kuten Strauben editioissa, joita tehtiin Riemannin periaatteiden hengessä (Lohmann 1995, 277). Myöhemmin myös musiikkitieteilijä Ernst Kurth on puhunut samansuuntaisesti energisyyden ja liikettä korostavan jatkuvuuden puolesta musiikissa (Kurth 1922 Tarastin 2002, 52 mukaan). Oman aikansa musiikkiin tämä onkin nähdäkseen sovellettavissa hyvin.

On huomattava, että riemannilainen musiikkitiede ei ollut muotoutunut vielä Felix Mendelssohnin elinaikana. Klassinen polyfoninen traditio sai puolestaan vahvan jalansijan Mendelssohnin musiikissa, kuten olen edellä osoittanut. Lisäksi Felixin ensimmäinen urkujensoiton opettaja August Wilhelm Bach (1706–1869), Berliinin *Marienkirchen* urkuri, oli tunnettu Johann Sebastian Bachin musiikin puolesta puhuja ja resitoija (Mann 2001, 628–629). Mendelssohn panosti itsekin Bachin musiikin esillä pitämiseen ja levittämiseen Euroopassa; hän resitoi useaan otteeseen Englannissa, mm

Birminghamin musiikkijuhlilla (Little 2011, 187). Hän soitti myös kokonaisen konsertin 6. kesäkuuta 1840 Leipzigin Tuomaskirkossa Bachin musiikkia tämän muistopatsaan rahakeräyksen hyväksi ja editoi Bachin urkukoraaleita, preludeita ja fuugia (Davidsson 2014, 143–144). Matkustellessaan Euroopassa hän hakeutui mielellään urkujen ääreen kokeilemaan yksilöllisiä soittimia, muun muassa lapsuusperheen lomamatkoilta tutuiksi tulleissa Sveitsin alppikylissä (Fagius 1995, 342; Mendelssohn Bartholdy 1842/1863, 288). Lehtola (2009, 74) toteaa, että pitkälle 1800-luvulla esimerkiksi urkurit esittivät musiikkia klassisilla eli barokkimusiikin esityskäytännöillä (Lehtola 2009, 74). Fagiuksen (1995, 334) mukaan Mendelssohn ei innostunut uusista soittimista, vaan vanhat soittimet olivat hänen suosiossaan, Sveitsin kyläkirkkojen soittimien lisäksi erityisesti Röthan *St. Georgskirchen* Silbermann-urut (Fagius 1995, 334). Tulkitsen, että tämä puoltaa myös Mendelssohnin muun klaveerituotannon, kuten karakterikappaleiden soittamista periodisoittimilla, esimerkiksi Graf-fortepianoilla.

Mendelssohnin säveltaiteessa oleellisessa osassa on eräänlainen helminauhmainen hienovaraisuus (*Kurzgliedrigkeit*) (Laukvik 2000, 255). Meille on säilynyt aikalaiskuvaus pianisti Otto Goldschmidtiltä (1829–1907) itse Mendelssohnin soiton kosketuksesta: ”Vaikka kosketuksen keveys ja äänten herkkä helmeilevyys olivat hänen soittonsa ominaisia piirteitä, hänen voimansa oli silti fortessakin valtava” (Davidsson 2014, 175). Mendelssohnin ensimmäisen elämäkerran kirjoittaja W. A. Lampadius (1865) toteaa myös: ”Hänen soittonsa erityisiä luonteenpiirteitä olivat elastinen kosketus, ihana trilli, eleganssi, pyöreys, vakaus, täydellinen artikulaatio, voima ja herkkyyys, jokainen omalla paikallaan” (Lampadius 1865 Toddin 2001, 579 mukaan). Mendelssohn on erikseen kirjoittanut ilman kaaritusta alkavien fuugien, esimerkiksi op. 7 nro 5 ja op. 65 nro 6, alkuun *sempre legato* silloin, kun hän on halunnut esitystavan olevan täydellinen legato koko ajan. Tulkitsen tämän niin, että klassisen klaveerimusiikin alukkeellinen, erotteleva ja klusiileilla eli ääntöväylän sulkevilla konsonanteilla (kuten *p, t, k, d*) artikuloiva *ordentliches fortgehen* oli myös Mendelssohnin mielestä peruskosketustapa, ellei erityistä kaaritusta tai esityserkintää ollut (vrt. Lohmann 1982). Runojalkamainen helmeilevyys ja pienyksiköt periytyvät niin ikään barokkimusiikin ihanteista, joissa esimerkiksi pisteellistä nuottia ei myöskään soitettu täyteen mittaansa, vaan sen soivaa kestoa saatettiin käsitykseni mukaan lyhentää ja taukoa puolestaan pidentää korostaen retorista tehokeinoa, kuten *mesistä* eli äänetetöntä hetkeä.

3.2.3 Karakterikappaleiden tulkintamalleja

Seuraavaksi vertaan Mendelssohnin karakterikappaleita historialliseen viitekehykseen ja muihin sävellyksiin. Päälähteinäni ovat R. Larry Toddin (2001) kirjoitukset Mendelssohnin pianomusiikista. Liitän oheen omia havaintojani ja kokemuksiani.

Mendelssohn sävelsi *Seitsemän karakterikappalettansa* op. 7 vuosina 1826 ja 1827 (julk. 1827). Samoihin aikoihin hän oli työstänyt pianolle muun muassa fis-molli-capricciota op. 5, suurenmoista sonaattiansa op. 6 sekä fantasiaansa ”*The Last Rose of Summer*” op. 15. Karakterikappaleissa Mendelssohn yhdistää mielestäni barokkimusiikin ja romantiikan ideaalit. Ensimmäisen osan (*Sanft und mit Empfindung*) alku muistuttaa Bachin kaksiaänistä inventiota e-mollissa BWV 778 (ks. liite 2a). Tämä tulkinta mahdollistaa nähdäkseni osaltaan retoristen työkalujen hyödyntämisen esittämisessä. Vaikka esikuva on barokissa, toinen tulkintamalli kappaleeseen olisi agogisesti vapaampi ote ja enimmäkseen ylilegatoa palmikoiva *quantitas intrinseca*. Osa sisältää otsikointinsa puolesta myös esiromantiikan *Empfindsamkeit*-ideaalia ja säveltäjän *Sanattomien laulujen* elementtejä, ja teoksen alku tuo mieleeni myös Mendelssohnin muutama vuosi myöhemmin julkaistun kantaatin *Jesu, meine Freude* e-mollissa, samassa sävellajissa. Laulava legato on siksi mielestäni luonteva vaihtoehto peruskosketukseksi, ja riemannilainen näkökulma tarjoaa varteenotettavaa pohdintaa erityisesti dynamiikan ja agogiikan kannalta. Hengittävän hiljaisuuden, vaihtelevien kaarimerkintöjen ja agogisten aksenttien kanssa klaveerinsoittaja voi leikitellä välillä mielikuvituksellisesti.

Koska en tule käsittelemään tutkimukseni empiirisen osuuden ryhmätunneilla opuksen toista ja neljättä osaa, tyydyn luonnehtimaan niitä vain lyhyesti. Kumpikin osa vaatii pianistisesti erityisesti sujuvaa sormitekniikkaa ja motoriikkaa. Toinen osa (*Mit heftiger Bewegung*) h-mollissa tuo mieleeni Scarlatin sonaatit ja italialaisen barokkimusiikin eloisuuden ja melismoinnin eli sävelmaalailun värikyyden. Neljäs kappale (*Schnell und beweglich*) A-duurissa on saanut puolestaan kuin vaikutteita wieniläisklassisten sonaattien kepeistä osista.

Toddin (2001, 591) mukaan kolmannessa kappaleessa (*Kräftig und feurig*) on piirteitä Händelin oratorioiden orkestraatiosta (Todd 2001, 591). Mielestäni fuugassa on kuultavissa myös Bachin *Brandenburgin konserttojen* cembalistista tyyliä. Juhlavan fuugan teema rakentuu *Nun danket alle Gott* -koraalimelodian sävelten pohjalta (ks. liite 2b). *Te Deum* -hymnistä inspiroitunut *Nun danket alle Gott* on musiikillisteologisessa mielessä doksologia eli ylistys, jossa yhdytään Luukkaan evankeliumin mukaan jouluyönä enkelten laulamaan tunnustukseen Jumalan pyhän kolminaisuuden kunniasta ja läsnäolosta (Kleinig 2000; Springer 1996). Mendelssohn liitti doksologian myös toisen sinfoniansa op. 52 ”*Lobgesang*” (”*Ylistyslaulu*”) loppuun ja jokaisen motettinsa op. 69 päätökseksi. Mendelssohnille (1844) fuugiin esikuva on Bachin polyfonisissa sävellyksissä, ja hänen mukaansa *cantus firmukseen* pohjautuva koraalimaisuus oli

puolestaan Bachin musiikin ydin (Mendelssohn Bartholdy 1844 Toddin 1983, 27 mukaan). Mendelssohn kirjoittaa myös Venetsiasta lokakuussa 1830 lähettämässään kirjeessä ihastuksestaan Lutherin koraaleihin ja halustaan tehdä niiden pohjalta paljon musiikkia (Mendelssohn Bartholdy 1830/1861, 41). Hän käytti koraalimelodioita lopulta niin kantaateissa ja sinfoniaissa kuin muissakin instrumenttisävellyksissä, kuten esimerkiksi pianofuugassa op. 35 nro 1, urkusonaateissa op. 65 ja c-mollipianotrion op. 66 finaalissa. Ei ole siis tavatonta esittää tulkinta, että tämäkin fuuga op. 7 nro 3 olisi koraalisidonnainen sävellys.

Toinen opuksen fuuga, nro 5 (*Ernst und mit steigender Lebhaftigkeit*) rakentuu suurilta osin myös klassisten periaatteiden varaan, jotka yhdistyvät varhais- ja täysromanttisiin vaikutteisiin. Muodossa on samankaltaista massiivisuutta kuin Beethovenin myöhäisissä pianosonaateissa, esimerkiksi opuksen 110 viimeisessä osassa, jossa tapahtuu vastaava agoginen kiihtyminen (Todd 2001, 591). Mendelssohnin fuugan vokaalipolyfonia, vakavuus ja juhlavuus muistuttavat säveltäjän muussa tuotannossa *Te Deum* -hymniä A-duurissa ja vielä enemmän mielestäni *Paulus*-oratorion alkusoittoa. Sekä oratorion alkusoitto että fuugan teema yhdistyvät *Wachet auf, ruft uns die Stimme* -koraalimelodiaan (ks. liite 2c). Kyseisen koraalin teksti liittyy narratiivisesti Matteuksen evankeliumin luvun 25 vertaukseen kymmenestä morsiusneidosta ja kertoo myös morsiusmystiikan tradition mukaisesti ehtoollisen eskatologisesta esimausta eli tulevasta taivaan häätöjuhlasta (van Elferen 2009, 167).

Kuudes karakterikappale (*Sehnsüchtig*) on luonteeltaan sarabande (Todd 2001, 591). Sarabande on rauhallinen tanssi, jonka toinen isku korostuu hieman muita enemmän (Little & Jenne 2001, 95–97). Kappale on nähdäkseni hyvin samankaltainen kuin Bachin englantilaisen sarjan (e-molli, BWV 810) ja ranskalaisen sarjan (d-molli, BWV 812) sarabande-osat (ks. liite 2d).

Viimeinen eli seitsemäs karakterikappale (*Leicht und luftig*) on nimensäkin mukaisesti ilmaisultaan keveä ja ilmava. Kontrastoiva sävellajimaailma ja satsi muistuttavat Toddin (2001, 591) mukaan Mendelssohnin säveltämää alkusoittoa Shakespearen *Kesäyön uni* -näytelmään (ks. Liite 2e). Felix työsti alkusoittoa samoihin aikoihin kuin karakterikappaleita, vuonna 1826, joten yhteyden voi ajatella olevan ilmeinen. (Todd 2001, 591.) Mielenkiintoista on, että E-duurikappaleen päätös on yllättäen e-mollissa. Herää kysymys, heijasteleeko tämä jotain tarinan sävyä, sääliä herättävän epäonnista loppua vai haetaanko mollilla erityistä pehmeyttä (vrt. lat. *durus* – kova, säälimätön; *mollis* – pehmeä, hellä; ks. myös luku 5.1.3). Karakterikappaleiden sävellajiratkaisujen voidaan olettaa kertovan jotain narratiivin kokonaiskuvasta (vrt. luku 4.1). Todd (2001, 591–593) on esittänyt myös näkemyksen, että päätös olisi siirtymä tarunomaiseen Oberonin keijukaismaailmaan. Mendelssohnin aikalainen ja tämän musiikkia arvostanut Robert Schumann piti kappaletta niin ikään näytelmämusiikin alkusoiton enteenä. (Todd 2001, 591–593.)

Edellä on päädytty riemannilaiselle traditiolle osin antiteettiseen tulkintahorisonttiin, joka on avoin runollisille tehokeinoille ja samalla uskollinen esteettisille arvoille, joihin

Mendelssohn ja hänen saamansa sivistys perustavat. Tiivistetysti voidaan nähdäkseni todeta, että erottelevuus on Mendelssohnin musiikin estetiikassa ensisijaisen keskeistä. Saumaton legato tulee kysymykseen galanteissa ja laulullisissa kohdissa. Laulullinen melodisuus ei kuitenkaan poissulje retoriikkaa, niin kuin argumentoi omana aikanaan myös Johann Georg Sulzer teoksessaan *Allgemeine Theorie der schönen Künste* (1792), jonka ajatuksia sovelsi edelleen Mendelssohnin aikalainen Heinrich Christoph Koch (Christensen 1995). Klaveerimusiikin avaimina ovat nähdäkseni hiljaisuus kirjoitettujen nuottiarvojen välissä tai päinvastoin ylipitkä sointi eli *quantitas extrinsecan* ja *quantitas intrinsecan* erottelu, joka tuo klassisen ihanteen mukaista ilmaisuvoimaa ja tekee oikeutta myös musiikillisille, hienovaraisille pienyksiköille, runojaloille. Yksityiskohtat ja sensitiiviset sävelten kvantitatiiviset erot voivat olla tärkeitä emotion ja sävyjen välittäjiä, ilman että kokonaisuudon jännite katkeilee. Persoonallinen kaaritus voi näyttää olevan paikoitellen ristiriidassa sekä barokin konventioiden että romanttisen ja riemannilaisen fraseerausihanteen kanssa mutta tuo siksi myös mielikuvituksen osaksi esittäjän työkalupakkia.

C. P. E. Bach (1788) ja H. C. Koch (1802) puhuivat musiikista tunteiden kielenä (*Sprache der Empfindung*) (Kramer 2008, 134; Day-O'Connell 2014). Mendelssohnin karakterikappaleiden yksi tavoite onkin varmasti galantin tyylin, varhaisromantiikan ja goethelaisen maailmankirjallisuuden ihanne, *Empfindsamkeit* (tunteellisuus), joka on ilmaistu romantiikan karakterin eli luonteen käsitteellä (*Character*). Mendelssohnin aikalaisestetiikolle, C. G. Körnerille karakteri merkitsi ihmisyyden syvintä ydintä, ylevää ja pysyvää eetosta (Murtomäki 2010). Tunteet eivät tosin kuulu ainoastaan klassismin tai romantiikan aikakauden käsitteistöön ja käytäntöihin vaan ovat ajattomia, niin kuin esimerkiksi Matthias Weckmannin Hampurissa vuonna 1663 riehuneen ruton uhreille säveltämät *Neljä hengellistä konserttoa*, Bachin *Goldberg*-variaatiot 13 ja 25 sekä Mendelssohnin *Sanattomat laulut* yhdessä osoittavat (Silbiger 1984, xi).

Empfindung on saanut erilaisia ilmaisumuotoja ja narratiiveja läpi ihmiskunnan historian esihistorialliselta ajalta antiikkiin, Jerusalemissa Ateenaan ja Roomaan ja italialaisesta renessanssista Leipzigiin ja nykyisyyteen. Mendelssohnin sävellykset ja niiden tulkinta voivat hyvin olla kokonaisuudessaan osa jotain suurempaa kertomusta, joka ottaa huomioon historian poeettiset ihanteet ja heijastaa ihmisyyden syvimpiä affektuaalisia kaikuja, mielenliikutuksia, hyvyyden, myötätunnon ja rakkauden kaipausta ja täytymystä.

4 MUSIIKIN KERRONNALLISUUS

4.1 Narratiivisuus musiikissa

Retorinen ja poeettinen lähestymistapa avaa oven eepiseen eli kertovaan taiteeseen. Ihmiskunta on aina kertonut tarinoita, ensin suullisesti, sitten myös kirjallisesti. Tarinoilla on ollut oletettavasti aina sosiaalista identiteettiä muovaavia vaikutuksia ja didaktisia eli jälkeläisiä kasvattavia tarkoituksia. Tarkoitan tässä tutkimuksessa identiteetillä ihmisen omaa käsitystä minuudesta, joka Stuart Hallin (1999) mukaan rakentuu narratiivisissa prosesseissa sosiaalisen ympäristön keskellä eli suhteessa muihin ihmisiin ja kansakuntiin (Hall 1999, 39–47). Säveltaiteen kerronnallisuus voidaan myös käsittää kielitieteellisen semiotiikan ja semantiikan avulla, sikäli kuin taiteella ajatellaan olevan yhteisöllisenä vuorovaikutuksen välineenä semioottista ja semanttista sisältöä eli merkkejä, merkityksiä ja merkityssuhteita.

Keskityn tarkastelemaan musiikin kerronnallisuutta ja semioottisia ulottuvuuksia musiikkitieteilijöiden, Eero Tarastin ja Byron Alménin, tutkimusten pohjalta. Myös muita ja yksityiskohtaisesti rajattuja tutkimuksia on tehty musiikin kerronnallisuudesta, kuten esimerkiksi Albert Clement (1999/2017) Bachin Clavierübung III -julkaisun musiikillisesta symboliikasta, Robert Hatten (2004) wieniläisklassisten säveltäjien teosten topoksista ja Márta Grabócz (1986) Lisztin musiikin merkityssuhteista ja kerronnan tyyllilajeista eli isotopioista. Nostan kuitenkin Tarastin ja Alménin tutkimukset esille sen takia, että ne lähestyvät musiikin semioottisia ulottuvuuksia universaalilla ja diakronisella tasolla. Otan esille myös kommentin Martha C. Nussbaumilta, koska hän yhdistää kirjallisuustieteen termejä sävellyksen tulkintaan.

Tarastin (2002, 27) mukaan musiikin semiotiikka tulee nähdä diakronisena jatkumona, mikä tarkoittaa sitä, että edeltävät käytännöt ovat vaikuttaneet kunakin aikana uuden musiikin ymmärtämiseen (Tarasti 2002, 27). Esimerkiksi Monteverdin madrigalismista siirryttiin vähitellen tekstilähtöiseen kuvio-oppiin ja barokin polyfoniasta klassismin homofoniaa suosivaan galanttiin tyyliin. Tiivistetysti Tarastin (2002, 9–16) mukaan nykyinen musiikillinen semantiikka nojaa kahteen koulukuntaan, joko amerikkalaisen Charles S. Piercen työhön tai eurooppalaisen Algirdas J. Greimasin kirjoituksiin. Piercen perusajatuksena on mieltää merkkijärjestelmän prosessi kolmen kategorian kautta, ja Pierce havainnollistaa eri tasoja Marcel Proustin romaanilla *A la recherche du temps perdu*; ensiksi esimerkiksi melodia synnyttää primäärin impression eli tunneperäisen vaikutelman (*First*); toiseksi se saatetaan tunnistaa esimerkiksi jonkin säveltäjän musiikiksi (*Second*); ja kolmanneksi se voidaan yhdistää esimerkiksi rakkaustarinan symboliksi (*Third*). Tavanomaisimmin Piercen musiikkiin

sovellettavassa semiotiikassa voidaan erottaa edelleen kolme merkkiä, jotka perustuvat sen ja objektin suhteeseen: ikoni, indeksi ja symboli. Ikoni perustuu objektin samanlaisuuteen, kun taas symboli on täysin arbitraarinen ja konventionaalinen eli ei sisällä välttämättä yksiselitteistä viittausta tiettyyn objektiin. Indeksiksi on puolestaan merkki, jonka suhde tarkoitteeseen selviää samanaikaisuuden ja läheisyyden nojalla; esimerkiksi savu on merkki tulesta ja ovenkoputus ihmisestä. (Tarasti 2002, 9–16.)

Toinen näkökulma pohjautuu Greimasin semiotiikkaan, joka keskittyy seemianalyysiin eli kaikkein pienimpien merkitystä kantavien yksikköjen tutkimukseen ja kultivoituu Noam Chomskyn kielitieteen inspiroimaan ja Heinrich Schenkerin analyysia muistuttavaan generatiiviseen eli matemaattista säännönmukaisuutta edustavaan linjaan. Merkitysyksiköistä muodostuu isotopia, joka on syvätasoinen ja yhtenäinen semanttinen kenttä. Isotopiat voivat olla kompleksisia, jolloin niissä on esimerkiksi enharmonisia ulottuvuuksia, eli yksittäiset sävelet voidaan tulkita uudelleen. Tekstistä voi löytää akronisen eli ajattoman semioottisen kentän, jossa seemien vastinparit, kuten kuolema ja elämä, vasen ja oikea, sekä niiden mahdolliset negaatiot voivat ilmetä. Aktanttimallin (*actantial model*) mukaisesti musiikillinen kertomus voidaan käsitellä loogisten konnektiivien kautta musiikillisten aktanttien eli tekijöiden poissulkemisena tai yhdistämisenä. Lisäksi Greimasin teoriassa puhutaan modaliteetista, jota voidaan soveltaa musiikkiin, sikäli kuin musiikki ilmentää seuraavien verbien ilmaisevia tiloja: olla, tehdä, täytyä, tietää, voida, tulla tekemään ja uskoa. (Tarasti 2002, 9–16.) Tarasti (2002, 61) sanoo itse soveltavansa Greimasin seemianalyysia musiikin myyttisiin merkityksiin (luonnonmytologinen, sankarillinen, maaginen, sadunomainen, balladimainen, legendaarinen, sakraali, demoninen, fantastinen, mystinen, eksoottinen, primitiivinen, kansallinen, pastoraali, gesturaalinen, ylevä ja traaginen). Hän nojaa pääasiassa Greimasin generatiivisen linjan neljään kohtaan: (1) isotopiat; (2) spatiaalinen, temporaalinen ja aktoraalinen kategoria sekä niiden yhteys/erillisuus; (3) modaliteetti (ks. Tarasti 1994); (4) seemit ja feemit. (Tarasti 2002, 61.) Tarastin (1994, 304) mukaan musiikin modaliteetin käsite on keskeinen, ja modaliteetilla hän tarkoittaa emotionaalisten tilojen sarjaa, jonka perusteella kuulija yhdistää musiikillisen tekstin inhimillisiin arvoihin (Tarasti 1994, 304).

Mendelssohnin sävellyksistä puhuttaessa yksi tärkeä raja-alue on musiikin funktionaalinen tonaalisuus. Tonaalisuuden voi Tarastin (2002, 31–32) mukaan nähdä eräänlaisena narratiivisuuden ilmentymänä, siten että esimerkiksi toonika ja dominantti edustavat erilaisia näytelmän naamioituneita henkilöitä (*dramatis personae*). Tarina muodostuu muutoksessa näiden aktanttien, subjektin ja objektin, esiintymisen välillä. (Tarasti 2002, 31–32.) Toisaalta myös itse harmonian, sävellajialueiden ja erilaisten sointujen voi ajatella ilmaisevan merkityksiä – samoin intervallirakenteiden ja johtosävelten (Tarasti 2002, 35–38). Ekstramusikilliset seikat, kuten metsästys saivat musiikillisen hahmonsäilyksen klassismin topos-ajattelussa. Esimerkiksi paimenidylli kuvattiin sonaatin siciliano-rytmillä ja barokkitanssisarjan musetessa puolestaan pitkällä avokvinteillä (Tarasti 2002, 33). Läpi teoksen kantava ja mahdollisesti transformoitava teema voi kuvata kertomuksen päähenkilöä, kuten Lisztin teoksessa *Vallee d'Obermann*, ja saa näin ollen

narratiivisia ulottuvuuksia (Tarasti 2002, 39; 1994, 48). Samankaltainen imitoiva henkilökuvaus voi ilmetä nähdäkseni myös fuugissa. Orkestroiva ajattelu, ääntenvärit, dynaamiset muutokset ja soittajilta edellytetyt eleet voivat indikoida niin ikään tarinallista variaatiota ja muutosta sävellyksen sisällä (Tarasti 2002, 39–42).

Almén (2008, 93–94) on metodologisen eklektismin kannalla ja yhdistää kirjoituksissaan Liszkan mallin kolmesta analyttisestä tasosta – agenttinen, aktanttinen ja narratiivinen – Tarastin ja Micznikin teorioihin (Almén 2008, 93–94). Musiikilliset motiivit voi nähdä hänen mukaansa musiikillisina agenteina, antropomorfisina karaktereina, jotka toimivat syntaktisina yksikköinä narratiivin ajallisen kaaren (*narrative trajectory*) puitteissa (Almén 2008, 5). Narratiivin juonen perusluonteina ovat Alménin teoriassa Fryen mallin neljä kirjallisuuden arkkityyppiä (*mythoi*): romanssi, tragedia, ironia ja komedia. Hän korostaa, että keskeistä musiikillisessa narratiivissa on hierarkkisten tasojen jännitteinen konflikti sekä sitä seuraava transvaluaatio eli uudelleen arvioiminen ja resoluutio eli ratkaisun mahdollisuuden löytyminen. (Almén 2008, 51–54, 65.) Musiikin kerronnallisuudella on siten kulttuurisesti merkittäviä sosiaalisia ja psykologisia ulottuvuuksia. Narratiivisuus on Alménin mukaan myös dynaaminen ilmiö, joka edellyttää jatkuvaa aktiivisuutta, kun taas topos on staattinen tila, joka tarjoaa kuin miljöön musiikillisen narratiivin aktanteille (Almén 2008, 41, 75; Tarasti 1994).

Humanistinen ja ihmisläheinen kertomuksellisuus ilmenee sävellyksissä myös filosofi Martha Nussbaumin (2001) mukaan. Nussbaum viittaa Wayne Boothin (1983; 1988) esittelemiin käsitteisiin ”sisäinen tekijä” ja ”sisäinen lukija”, joilla erotetaan tekstin intentiota ja emootiota kantavat elementit tosiasiallisesta kirjailijasta ja lukijasta. Analogisesti myös sävellyksellä voi ajatella olevan kertojan ja henkilöiden lisäksi sisäinen säveltäjä ja sisäinen kuulija, mutta Nussbaumin mukaan sisäinen säveltäjä on tyypillisesti ainakin joiltain osin sama kuin todellinen säveltäjä. (Nussbaum 2001, 253; vrt. Ridley 1995; Tarasti 2002, 75.) Tällä on hermeneuttista merkitystä, kuten tulen osoittamaan seuraavassa alaluvussa. Lisäksi esitän oletuksen, että Wolfgang Iserin *Der Akt des Lesens – Theorie Ästhetischer Wirkung* -kirjan käsitettä avoimista kohdista (*Leerstellen*), jotka aktivoivat tulkitsijan mielikuvitusta, voitaisiin soveltaa myös sävellykseen (Iser 1976 Pyrhösen 2019 mukaan).

Ranskalainen Gerard Genette (1997) on myös puhunut taiteesta kirjallisuustieteilijän näkökulmasta. Hän jaottelee taiteen ensinnäkin intentionaalsiin esteettisiin objekteihin, esteettisesti funktionaalsiin artefakteihin ja nämä kategoriat leikkaaviin taideteoksiin. Hänen mukaansa taideteoksen olemassaolo on sekä immanenttia – eli inhimilliseen omaan elämäämme kietoutunutta joko autografisessa mielessä (esim. fyysinen veistos) tai allografisessa mielessä (esim. kaunokirjallinen teksti tai sävellys, joilla on fyysinen ilmiö, kuten kirja tai esitys) – että transsendenttia eli yksiselitteisen käsityskykymme ja immanenssin yläpuolella ja voi identifioitua eri tavoin ajan, paikan ja tulkitsijan mukaan. (Genette 1997.)

Genette (1997, 5) ei ota omien sanojensa mukaan huomioon teologista teleologiaa eli jumaluusopillista tarkoituspäästä, kun hän kuvailee estetiikkaa ja taiteen olemassaoloa (Genette 1997, 5). Kirjallisuuden professori George Steiner (1991, 216–229) on puolestaan sitä mieltä, että taiteen luovuus ja kauneus menettävät olennaisen ulottuvuuden ja merkityksen maailmankaikkeudessa, jos ei oteta huomioon teologiaa, Jumalan olemassaoloa ja perimmäisiä kysymyksiä. Hänen mukaansa taiteellisessa luomisessa tapahtuu perustavanlaatuinen kohtaaminen tuonpuoleisuuden kanssa. (Steiner 1991, 216–229.)

Steinerin edustama näkökulma on tulkintani mukaan relevantti tämän tutkielman aiheen kannalta. Rosen (2019, 16–23) mukaan Mendelssohnia edeltävien säveltäjien oli tapana mieltää musiikin tekijyys, säveltäminen ja luovuus taivaasta annettujen lahjojen vastaanottamiseksi ja käyttämiseksi. Säveltäjät ja muusikot kokivat työnsä lahjaksi ja kutsumukseksi (*Beruf*), minkä uskonpuhdistus oli vaikuttanut jokaisella elämän osalla ja mikä näkyi sävellyksissä esimerkiksi Bachin kirjainyhdistelmänä J.J. (”*Jesu Juva*”) ja edellä mainittujen Weckmannin konserttokäsikirjoitusten päätöslauseena ”*Deo Soli Gloria Sempiterna*”. (Rose 2019, 16–23.) Mendelssohnin kohdalla on huomattavaa, että hän jatkoi tätä perinnettä, joka ilmeni edeltävinä vuosisatoina pohjoissaksalaisten säveltäjien käsikirjoituksissa. Hän käytti opiskeluaikanaan erityisesti lyhennettä L.e.g.G. (*Lass es gelingen, Gott*) mutta yhdessä karakterikappaleessa ja varsinkin 1830-luvulta eteenpäin myös lyhennettä H.D.m. (*Hilf Du mir*; Biblia Germanica 1545, Jer. 17:14) (Todd 2008, 267; Stüwe 2009, xv). Näen, että tällä on merkitystä työni kannalta sikäli, että tulkintoja tehdessä on hyvä yhä nykyään ottaa huomioon itse säveltäjän inspiraation lähteet ja maailmankatsomuksellinen tarkoituksenmukaisuus, jotta mahdolliset tarinalliset tulkintamme voivat pysyä kontekstisesti eli tekstien verkostossa johdonmukaisina.

4.2 Hermeneuttisia tulkintamalleja

Postmodernille ajalle on ollut tyypillistä irtaantua kertomusten yleispätevyydestä ja objektiivisuudesta ja siirtyä myyttiseen kulttuuriin (Lyotard 1985, 7). Myytit ovat asioiden, tarinoiden tai ilmiöiden mielikuvia, jotka liitetään jungilaisessa psykologiassa ihmisen piilotajunnan arkkityypeiksi, joiden totuusarvo riippuu tulkitsijan omasta kokemuksesta (Vitz 2001). Postmodernistisissa ja myyttisissä tulkintamalleissa on ollut vaikuttimina erilaisia ideologisia näkemyksiä, kuten Nietzschen (1882/1989), Sartren (1943) ja Foucaultin (1980) filosofiat (Taylor 1998, 88–89). 1900-luvun filosofeista esimerkiksi Hans-Georg Gadamer ja Charles Taylor ovat puolestaan puhuneet kulttuurisen ilmiön tai esimerkiksi taideteoksen merkityksen ja totuusarvon löytymisen

mahdollisuudesta. Avaan mainittujen filosofien näkemyksiä hieman seuraavaksi, koska ne antavat nähdäkseni periaatteita vastuullisen tulkinnan arviointiin. Mendelssohn (1842/1863, 299) on itse todennut eräässä kirjeessään näin: ”Rakastamani musiikki ilmaisee minulle sellaisia ajatuksia, jotka eivät ole liian epätasällisiä sanoitettaviksi vaan liian täsmällisiä” (Mendelssohn 1842/1863, 299). Lainausta osoittaa, että Mendelssohnin karakterikappaleiden äärellä voi kohdata ainakin säveltäjän mukaan suuren ja selkeän totuuden.

Gadamerin (2004; 2005) hermeneutiikkaa voi kutsua maltillisesti hermeneuttiseksi realismiksi, joka pyrkii asioiden alkuperäiseen ymmärtämiseen ja totuuden etsintään, toisin kuin nietscheläinen traditio. Gadamer puhuu historiallisista horisonteista ja näiden fuusiosta eli yhdistymisestä, jossa kohtaavat tekijän alkuperäinen ajatus ja kulttuurinen konteksti sekä tulkitsijan omat lähtökohdat, kuten ennakkokäsitykset ja traditio. Hermeneuttisen kehän kautta ihminen laajentaa näin tietoisuuttaan ja ymmärrystään yhdistämällä asioita eri kulttuurisista ajatusmalleista eikä ajallinen etäisyys ole tämän esteenä. (Gadamer 2004, 300–306; 2005, 36–39.) Gadamerin (2004, 114) mukaan ihminen kokee taiteellisessa elämyksessä tunteita eikä voi välttää niitä, koska hän kohtaa niissä todellisuuden (Gadamer 2004, 114). Tämä korostaa välittömän aistihavainnon ja kokemustiedon merkitystä ja tekee samalla oikeutta niin taideteokselle kuin sen tekijälle. Gadamer (1986, 103) yhdistää taideteoksen estetiikassaan kolme käsitettä, jäljittelyn (*imitation*), ilmaisun (*expression*) ja merkin (*sign*) ja tiivistää ne universaalin kauneuden ja harmonian mimeettiseksi kategoriaksi, *järjestyksen esittämiseksi* (Gadamer 1986, 103). Toisaalta, esimerkiksi Alménin (2008, 42) mukaan, musiikillisen merkin interpretantti eli tulkitsija reflektoi aina myös kulttuurista konsensusta ja yhteisöissä tuotettuja näkemyksiä (Almén 2008, 42). Gadamerin (2004, 115) mukaan moderni nominalistinen tiede on kuitenkin menettänyt mimeettisen tulkinnan estetiikan aitouden voiman (Gadamer 2004, 115).

Taylor (1998, 88–98) viittaa kirjassaan *Autenttisuuden etiikka* taiteenfilosofiseen realismiin myönteisesti. Hänen mukaansa taiteen estetiikassa tapahtui muutos 1800-luvulla. Taide oli ollut luonnon kuvailua ja jäljittelyä vielä 1700-luvulla, kun taas 1800-luvulla taide määriteltiin luomiseksi (*poiesis*). Taylorin mukaan muutos estetiikassa on yhteydessä muutokseen ihmisen ajattelutavoissa. 1800-luvun taiteilija alettiin mieltää sankariksi, jonka tehtävä oli valaista ihmisyyttä ja luoda kulttuurisia arvoja sekä itsensä löytämisen esikuvia. Valtaa ja voimaa ihannoitiin. Autenttisuuden eli alkuperäisyyden ja itsemääräämisen periaatteen vääristymiseen antroposentrismiksi liittyy kuitenkin radikaalimmillaan merkitysnäkökenttien menettäminen, jolloin koko ihmisyyden luomiselta, minuudelta ja sitä kautta taiteilijan itsensä etsimiseltä ja määrittämiseltä katoaa merkityksellinen perusta. (Taylor 1998, 88–98.) Edellä olen esittänyt oletuksen, että karakterikappaleet olisi hyvä tulkita maltillisesti jäljittelevän realistisena taiteena – myös sen takia, että niille voi löytää musiikillisia ja maailmankatsomuksellisia esikuvia 1700-luvun puoliväliä edeltävästä musiikkikulttuurista.

Taylorin (1989, 419) mukaan taide-elämys voi lisäksi avata uuden arvonäkökulman. Tästä ylevän ja merkityksellisen asian tai ilmiön manifestaatiosta eli ilmentymisestä hän

käyttää nimitystä ”epifani”. (Taylor 1989, 419.) Guadalope López-Íñiguez (2019) puhuu puolestaan säveltaiteen kontekstissa kokemuksen tarinallisesta realisoitumisesta käsitteellä ”epifoni” (López-Íñiguez 2019). Epifonien todellisuus edellyttää mielestäni avoimuutta ja havainnoinnin (*aisthesis*) sensitiivisyyttä eli herkkyyttä, joka on myös kuuntelu- ja tunnekasvatuksen tavoitteena ja jota tarkastelen lisää luvussa 5.

Nykyisessä pedagogisessa diskurssissa on painotettu myös filosofi Jacques Ranciéren (1991) ideaa ”tietämättömästä oppimestarista” (Lindberg 2010). Sitä on sovellettu dialogisen ajattelun yhdeksi esikuvaksi. Silti esimerkiksi Dysthe (1996, 78) on puolustanut dialogisuuden puitteissa ajatusta, jonka mukaan opettaja ja oppija ovat keskenään tasa-arvoisia mutta heidän tietämisen tasoissaan voi olla silti eroja (Dysthe 1996, 78). Näin ollen opettajan on mahdollista myös pianotunneilla antaa perusteltuja virikkeitä ja tiedonjyväsiä oppijan pohdittavaksi ja sovellettavaksi tämän taiteelliseen työskentelyyn ja oppia itsekin jatkuvasti uutta. En ryhdy nyt analysoimaan epistemologista problematiikkaa, mutta Ranciéren vertaus antaa joka tapauksessa nähdäkseni esikuvan vaatimattomuudesta ja yhteistyöstä opettajan käytännön työssä. Mielestäni itse sävellyksellä on myös totuuden paljastumisessa suuri myötävaikutus, ja alleviivaisin siksi pianistisessa ja pedagogisessa työskentelyssä joka tapauksessa nöyrää sävellyksen puolesta puhumista sellaisena, kuin se on (vrt. Gadamer 2004).

5 KASVATUSFILOSOFISIA NÄKÖKULMIA

5.1 Vuorovaikutus pianotunnilla

5.1.1 Narratiivinen identiteetti pedagogiikan työvälineenä

Ihmisen identiteetti rakentuu narratiivien kautta; toisin sanoen ihminen muodostaa käsityksen omasta persoonastaan kertomusten avulla (Fivush & Neisser 1994; McAdams 2003; Freeman 2013). Käsittelen tässä tutkimuksessa identiteetin ja persoonan käsitteitä osin päällekkäin, koska ne sivuavat kumpikin ihmisen sisintä minuutta, luovuttamatonta ydintä ja sen tulkintaa (Martin & Bichard 2013).

Kehityopsykologi Dan P. McAdams (1996) kutsuu esinarratiiviseksi ajaksi sitä, jolloin lapsi elää läpi merkityksellisiä episodeja muttei vielä muodosta niistä yhtenäistä ja itsenäistä kertomusta. Narratiiviseksi ajaksi hän kutsuu puolestaan aikaa esipuberteetista ja varhaisaikuisuudesta eteenpäin, jolloin ihminen tulkitsee ja kertoo omaa tarinaansa osana identiteetin muokkaamista. (McAdams 1996.)

Identiteetin jäsentymisen mahdollisuuksista ja ehdoista on ollut historiassa erilaisia käsityksiä. Broad (1985, 104) on puhunut mahdollisimman yhtenäisen persoonan rakentumisen puolesta (Broad 1985, 104). Derrida (1978, 292) on puhunut puolestaan diskurssien mukaan muuttuvan ja monisäikeisen identiteetin puolesta (Derrida 1978, 292). Taylor (1998, 89) näkee, että Derridan edustama postmoderni ajatusmalli voi johtaa antroposentrismiin eli ihmiskeskeisyyden voimistumiseen ja ihmissuhteiden mieltämiseen välinearvon kautta, jolloin myös koko minuuden rakenne menettää merkityksensä (Taylor 1998, 89). Deleuzen (1992, 75–85) mukaan eheän identiteetin käsite edellyttää teististä kulttuuriperintöä (Deleuze 1992, 75–85). Identiteettikysymys liittyy näin mielestäni vahvasti myös maailmankatsomukselliseen kehykseen.

Oppiminen voidaan nähdä syvimmitään joka tapauksessa minuuden rakentumiseksi (Puolimatka 2002, 171). Erityisesti 1900-luvun keskeinen narratiivisen ajattelun kehittäjä ja psykologian professori Jerome Bruner (2003, 212–223) on puhunut kertomusten tärkeydestä ihmistyössä ja välttämättömyydestä ihmisluonteen kehittymiselle. Hänen mukaansa luonne rakentuu kertomusten varaan ja identiteetin rakentaminen on autobiografista eli omaelämäkerrallista kerrontaa. Brunerin mielestä oman itsen (*self*) jalostamisella eli luonteen rakentumisella on ollut aina yhteisöllinen ulottuvuutensa. Koska yhteisö asettaa tiettyjä vaikutteita ja oletuksia, identiteetin rakentaminen on tasapainottelua ympäristön ja omien valintojen välillä. Persoonallisen narratiivin tulee reflektoida päättymätöntä dialektia eli olla yhtä aikaa itsenäinen ja toisaalta elää suhteessa toisiin ihmisiin ja instituutioihin. (Bruner 2003, 212–223.) Hänninen (1999, 51, 94) ja Kekäle (2007, 90) näkevät, että kulttuurinen tarinavaranto tarjoaa niin sanottuja mallitarinoita, joiden kaltaisesti ihminen suuntaa oman identiteettinsä juonellista kerrontaa (Hänninen 1999, 51, 94; Kekäle 2007, 90). Samaan aikaan voitaisiin nähdäkseni puhua myös kirjallisuustieteen termiä lainaten niin sanotusta *fokalisaatiosta*, perspektiivin kaltaisesta suodattimesta tai pisteestä, jonka kautta tarinaa kerrotaan (vrt. Jahn 2007, 94).

Yrjänäisen ja Ropon (2013, 24) mukaan oppimista voidaan tarkastella myös kognitiivis-narratiivisena prosessina (Yrjänäinen & Ropo 2013, 24). Narratiivisesta pedagogiikasta on toistaiseksi verrattain vähän kirjallisuutta, lähinnä hoitoalalta, mutta narratiivista pedagogiikkaa eritellään muun muassa Diekelmannien (2009) sekä Goodsonin ja Gillin (2011) kirjoissa (Ropo & Huttunen 2013, 11). Goodson & Gillin (2011, 123) narratiivinen pedagogiikka perustuu neljään periaatteeseen kasvatussuhteesta: elämäntarinan jakaminen opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välillä, syvälinen toisesta välittäminen, toisen kunnioitus ja toiseen kohdistuva rakkaus. Kaiken perustana on itsetuntemuksen eli oman itsen ja elämäntarinan parempi ymmärtäminen ja merkitysten rakentaminen. (Goodson & Gill 2011, 123.) Diekelmann ja Diekelmann (2009, xxviii)

ajattelevat narratiivista pedagogiikkaa puolestaan hermeneuttisen fenomenologian kautta, jonka mukaan historiallisesti orientoitunut jonkin tärkeäksi koetun asian tai ilmiön tarkastelu johtaa kehollisten ja dialogisten kokemusten jäsentämiseen uudelleen persoonallisiksi kertomuksiksi (Diekelmann & Diekelmann 2009, xxviii).

Narratiivisen opetuksen käytännön sovellutuksia on tutkinut Suomessa muun muassa Kyllikki Rantala. Rantala (2014, 140) kertoo esimerkin tunnenarratiivin kasvattavasta tehtävästä musiikkileikkikoulussa. Lapset kuulivat kerran luokassa tähden nyyhkyttävän ja kysyivät siltä, mikä itkettää. Tähti kertoi yksinäisyyden surettavan sitä taivaalla, ja niin lapset alkoivat lohduttaa sitä *Tuiki tuiki, tähtönen* -laulun sanoin. Tähden mieli huojentui, ja lapsetkin kokivat silminnähtävää iloa yksinäisyyden tunteen karkottavasta, ilahduttavasta laulusta ja yhteisestä avunannosta. (Rantala 2014, 140.) Ropon (2010, 6) mukaan tarinan kautta tarjoutuu mahdollisuus eläytymiseen, elämyksiin ja sijaiskokemuksiin (Ropo 2010, 6).

Opetustyötä tekevien yhteiskunnallisten instituutioiden ja opettajien rooliin ja näkökulmaan on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota identiteetidikurssissa. Eija Kauppinen (2010) on tutkinut peruskoulun aineenopettajien tunnenarratiiveja (Kauppinen 2010). Instrumenttiopettajan narratiivisen identiteetin ja ammatillisen kasvun keskeisiksi tekijöiksi on nähty puolestaan itsetuntemus, elinikäinen sitoutuminen ja autonomian tunnon kypsyminen (Pisto, Jääskeläinen, Ruokonen & Ruismäki 2016). Tärkeän pohjan tulevaisuudelle ja ihmisten narratiiviselle identiteetille antaa silti kotien kasvatusta. Antiikin *Cornelia*-esimerkin (*exemplum*) mukaisesti äidinkielen ja äidin kielenkäytön on nähty olevan lapselle esikuvia (Roller 2018, 203). Roomalainen retoriikan opettaja, noin vuonna 35 jKr. syntynyt Quintilianus käsittelee myös kirjassaan *Puhujan kasvatusta* (95/2014) sitä, että pedagogin kielenkäytön mallilla on merkitystä, samoin kasvatuksen leikinomaisuudella sekä kysymysten ja tunnustuksen esittämisellä (Quintilianus 95/2014 Luhtalan 2020 mukaan). Myös nykytutkimuksessa leikin on todettu lisäävän yhteisymmärrystä opettajan ja lapsen välillä (Pursi 2019). Lyytisen ja Lyytisen (2003, 104) mukaan vanhempien tarkentavilla kuka-, mitä- ja miksi-kysymyksillä ja syy-seurausyhteyksiä pohtivalla kielenkäytöllä on yhteyttä lasten kertomukselliseen hahmottamiseen. Myös esimerkiksi vanhempien lukemilla saduilla on ollut vaikutusta lapsen tarinankerrontataitojen vahvistumiseen. (Lyytinen & Lyytinen 2003, 104–105.) Tulkitsen tämän niin, että tukemalla kotien, sekä äitien että isien kasvatusta myös taidekasvatuksen kontekstissa, voidaan välillisesti edistää siis myös oppijan narratiivisen identiteetin kehittymistä.

5.1.2 Dialogisuus

Ihmisen perustarve on tulla nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi. On tärkeää, että kasvatuksessa huomioidaan kohtaamisen välttämättömyys ja sen tavat ja vaikutukset. Jotta ihminen voi sanallistaa omia kokemuksiaan, ymmärtää ja tarkastella niitä, hän tarvitsee avoimen keskusteluyhteyden toisen ihmisen kanssa. Eric Auerbach (1946/1992, 29–33) on ilmaissut teoksessaan *Mimesis – todellisuudenkuvaus länsimaisessa kirjallisuudessa*, että ihmisyyden luonne, kokemus ja sosiaaliset suhteet ovat syvätaustaisia ja monikerroksisia ja vaativat siksi reflektointia eli erittelyä, syväluotaavaa pohtimista ja tulkintaa (Auerbach 1946/1992, 29–33).

Buberin (1923/1993, 25–27) mukaan dialogisuus eli vuoropuhelun tunnistaminen on toteutuessaan ilmaus kaksisuuntaisesta ja kunnioittavasta keskustelusta. Hän kutsuu välttämätöntä dialogia Minä-Sinä-suhteeksi ja vääristynyttä suhdetta Minä-Se-suhteeksi. (Buber 1923/1993, 25–27.) Myös Mihail Bahtin (1991, 93–95) korostaa dialogin merkitystä puhuessaan, kuinka vain aidon dialogin kautta ihmisen syvin olemus voidaan oppia tuntemaan. Tämä edellyttää jokaiselta omaäänisyyttä, mikä on ennalta valmiille käsityksien ja käsitteiden kehykselle päinvastainen lähtökohta. Omaäänisyys perustuu jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuteen, itsenäisyyteen ja vapauteen. (Bahtin 1991, 93–95.) Esimerkiksi pianotunnilla dialogin on mielestäni tärkeää toteutua opettajan ja oppilaan välillä niin, että kumpikin voivat ilmaista avoimesti ajatuksiaan, esittää kysymyksiä ja vastata niihin. Kathryn Marsh (2019) on korostanut, että musiikki tarjoaa dialogisen tilan, joka edistää rauhaa, empatiaa ja sosiaalista inklusiota eli osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta (Marsh 2019).

Kimmo Lehtonen (2004, 19) on puolestaan puhunut empatian sillasta, joka rakentuu ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessa säveltäjän, muusikon ja kuulijan välillä musiikkikokemuksessa (Lehtonen 2004, 19; vrt. Gadamerin horisonttensulautumisteoria, ks. luku 4.2). Laajentaisin itse dialogisuuden käsitettä tässä työssä niin, että esimerkiksi pianotunnilla vuoropuhelua käydään paitsi opettajan ja oppijan välillä myös sävellyksen kautta säveltäjän kanssa. Keskustelusta tulee kolmiulotteinen, mitä nimitän käsitteellä *triloginen tila*. Tällä on merkitystä silloin, jos oletetaan, että musiikki voi toimia terapeuttisena peilikuvana ja heijastaa jonkun toisen ja kolmannen ihmisen kokemusmaailmaa ja elämäntarinaa. Triologista oppimista on kommentoitu aiemmin laaja-alaisesta näkökulmasta muttei pianonsoiton opetuksen yhteydessä (Hakkarainen & Paavola 2009).

5.1.3 Myötätunto ja empatia

Jos ihminen voi ymmärtää tai samastua johonkin persoonalliseen kokemukseen tai tunnetilaan, hänellä voidaan arkikokemukseni mukaan sanoa olevan myötätuntoa ja empatiaa. Myötätunnon, sympatian ja empatian käsitteet ovat toistensa lähikäsitteitä sikäli, että ne sisältävät kaikki tunteiden tunnistamisen ja niihin eläytymisen ulottuvuuden. Myötätunto käsittää lisäksi toiminnallisen ulottuvuuden esimerkiksi työyhteisöissä (Lilius, Worline, Dutton, Kanov & Maitlis 2011). Tarkastelen tarkemmin tunteiden tunnistamisen, itsetuntemuksen ja empaattisen vuorovaikutuksen kysymyksenasettelua viidennen luvun alaluvussa 5.3.2 sosioemotionaalinen kompetenssi. Tässä vaiheessa tyydyn esittämään muutaman kirjallisuudessa esiintyvän määritelmän ja tutkimukseni kannalta olennaisen sovellutuksen myötätunnolle ja empatialle.

Myötätuntoa on 2020-luvun kynnyksellä tutkinut Suomessa erityisesti Anne Birgitta Pessin johtama Helsingin yliopiston *CoPassion*-tutkijaryhmä. Pessin ja Martelan (2017) mukaan ihminen kykenee aidosti hyvään ja aidosti pahaan, mutta hyväntahtoinen ja myötätuntoinen ihmisyyttä pääsee kehittymään vahvaksi hyvissä ja turvallisissa kasvatolosuhteissa (Pessi & Martela 2017). Myötätunnon tulisi kannustaa toimintaan ja edistää hyvää universalistisesti eli kaikkien parasta puolueettomasti, kuten Raamatun laupiaan samarialaisen kertomus osoittaa (Seppänen, Pessi, Grönlund & Paakkanen 2017). Vainion (2017) mukaan liiallinen myötätunto saattaa kuitenkin myös heikentää kriittistä ajattelua siten, että paheesta tulee hyväksytyä hyveitä etsivän kultaisen keskitien asemesta (Vainio 2017).

Kehityopsykologiaa ja empatiaa tutkinut Martin Hoffman (2000, 4) tiivistää empatian käsitteen tunteelliseksi vastaukseksi, joka sopii enemmänkin toisen tilaan kuin omaan (Hoffman 2000, 4). Suomessa Mirja Kalliopuska (1985) on puhunut holistisen empatian käsitteestä, joka sisältää prosessimaisen ilmiön eri osa-alueita: elimistön reagointiin liittyviä (kinesteettisiä, fysiologisia), tunteiden kokemiseen liittyviä (affektiivisiä), tietoon ja kokemukseen liittyviä (kognitiivisiä) ja motivationaalisia, yhteisvastuullisia komponentteja (Kalliopuska 1985 Ruokosen 1997, 5 mukaan). Singer ja Klimecki (2014) puhuvat samansuuntaisesti affektiivisestä ja kognitiivisestä empatian osa-alueesta (Singer & Klimecki 2014). Elliott ja Silverman (2015, 156) lähestyvät empatiaa musiikkikasvatuksessa myös holistisesta eli kokonaisvaltaisesta ihmisyydestä, ruumiillisuudesta ja toisen ihmisen tunnemaailman näkökulman omaksumisesta käsin, jonka häiriintyminen voi johtaa pahimmillaan psykopatologisiin ongelmiin (Elliott & Silverman 2015, 156). Musiikkikasvatuksen kannalta merkityksellistä on, että ihminen on kehollinen (tai ruumiillinen) olento ja elää musiikkia fysiologisen liikkeen ja ergonomian kautta (Rabinowitch, Cross & Burnard 2012, 113).

Eleonore Stump (2010) on puolestaan tarkastellut negatiivisten tunteiden, kuten vastoinkäymisten, häpeän ja kärsimyksen tunnistamisen oikeutusta ja todellisuutta.

Keskeinen teesi hänen kirjoituksissaan on toisen persoonan kokemus (*second-person experience*), joka antaa tyydyttävän vastauksen ja rakastavan persoonan läsnäolon kaiken inhimillisen kokemusmaailman keskellä. Esimerkiksi Vanhassa testamentissa kaiken omansa menettänyt Job tiesi sydämessään tuskan ja häpeän keskellä Jumalan rakastavan häntä, katsovan häntä kasvoista kasvoihin ja tarkoittavan kaikella lopulta hyvää. (Stump 2010, 192.) Kielteisten tunteiden tunteminen oli Nussbaumin (2001, 530) mukaan osin antiikin filosofisessa kulttuurissa, erityisesti stoalaisuudessa, paheellista. Apatia eli tunteettomuus jopa kuoleman edessä oli suoranainen hyve stoalaisille, kuten myös Sokrateelle. Jeesus Nasaretilaisen kärsimyshistoria, Rooman valtakunnassa levinnyt kristillinen oppi ja augustinolainen ajattelumalli oikeuttivat päinvastoin kaikki tunteet, myös kaikkein kielteisimmät kuten kuolemantuskan, vihan, pelon, surun ja kaipauksen tunteet ja niiden aidon ilmaisemisen, myötätunnon ja itkemisen. (Nussbaum 2001, 530; Augustinus XII:16; Hepr. 2:18; Kleinig 2017, 142–143.) Isabella van Elferenin (2007) mukaan tunteellinen ja yhteinen itku ilmeni erityisen hyveellisenä (lat. *virtus* – hyve, voima) myös musiikkikulttuurissa 1600-luvun luterilaisen teologian vaikutuksesta aina esiromanttiseen *Empfindsamkeit*-tyyliin saakka (van Elferen 2007). Syvälliset ja synkkyden sävyttämät tunteet tulevat ilmi myös Mendelssohnin musiikin affekteissa, kuten edellä on todettu (ks. luku 3.2.3).

Stumpin näkemys toisen persoonan kokemuksen merkityksestä on mielestäni olennainen myös pianotunnin yhdessä jaetun ympäristön näkökulmasta. Sekä opettaja että oppimateriaali voivat tarjota oppijalle toisen persoonan kokemuksia, joiden kautta oppilas voi tulla tietoiseksi elämänsä kertomuksen episodeista eli tapahtumista, joilla voi olla ihmisen sisimmässä joko negatiivisia tai positiivisia kaikuja ja sävyjä. Myötätunto voi herätä, ja tunne yhteenkuuluvuudesta ja empatian sillasta voi vahvistua. Kanssani samansuuntaisesti näkevät myös Elliott & Silverman (2015, 190) ja Levinson (2006, 20), joiden mukaan ihmisestä voi musiikin äärellä tuntua siltä, kuin läsnä olisi myös jokin määrittelemätön toimija tai toinen persoona (Levinson 2006, 20; Elliott & Silverman 2015, 190). Ajatusta on kehittänyt edelleen Hatten (2018) puhuessaan siitä, miten ihminen sisällyttää musiikkikokemukseensa moninaisia ja näennäisiä inhimillisiä subjektiivisuuksia (*human virtual agencies*) (Hatten 2018, 79). Tässä on nähdäkseni yhtymäkohta Stumpin esittelemään toisen persoonan kokemukseen myötätuntoa kaipaavan elämäntarinan ja inhimillisten tuntemusten keskellä.

Yhdistämällä Bahtinin dialoginäkemystä, musiikin ilmaisun persoonallisuutta, Stumpin toisen persoonan kokemusta ja narratiivisen klaveerikirjallisuuden henkilöitä eli melodisia motiiveja ja sävelkulkuja, päädyn esittämään *polyfonisen empatian* käsitteen. Yhtäältä moniäänisen eli polyfonisen sävellyksen ja toisaalta ihmisjoukon eri itsenäiset äänet muodostavat yhdessä ryhmän. Ryhmädynamiikka vaatii Bahtinin (1991, 93–95) mukaan sen, että jokainen ääni tulee kuulluksi ja että muut reagoivat toisen ääneen empaattisesti luontevalla tavalla, esimerkiksi kehollisesti tai verbaalisesti yllä käsitellyillä prosodisilla keinoilla ja yksilöllisillä affekteilla (ks. luvut 3.2.1 ja 5.1.3) (Bahtin 1991, 93–95). Mielestäni tämä polyfonian ja homofonian paradoksaalinen symbioosi eli yhteenkietoutuma tarkoittaa sensitiivistä eli herkkää eläytymistä ja

kunnioittavaa kertomuksen kuuntelemista sekä opettajalta että oppijoilta niin toisiaan kuin itseä sekä säveltäjää ja tämän työtä kohtaan. Ymmärrys ja tietoisuus syvenevät, ja saavutetaan harmoninen tarinoita tarkasteleva läsnäolotila, mikä on myös kontemplatiivista käytäntöä soveltavan narratiivisen opetuksen eli kertomuksellisuutta mietiskelevän pedagogiikan yksi tavoite (Olan & Mishra 2018, 68).

5.1.4 Musiikillinen fronesis ja 4E-kognitio

Jo 1600-luvulla Johan Amos Comenius esitti, että kaikille opetettaisiin kaikkea monipuolisesti (Comenius 1657/1928). Comeniuksen ajatus on tasapuolinen ja kokonaisvaltainen. 1900-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla kasvatustieteissä on korostunut paitsi kuuntelevan dialoginen myös osallistava pedagogiikka. Jerome Brunerin (1996, 87) mukaan neljä opetuksen ja oppimisen ydinkohtaa ovat: aktiivisuus, reflektio, yhteistyö ja kulttuuri (Bruner 1996, 87). Bartels (2019) puhuu myös fronesiksen (*phronesis*) uudenaikaisesta tulkintavasta, johon kuuluu intersubjektiiivinen eli oppimisympäristön ryhmän yhteistoiminnallinen arviointi siitä, mikä on hyvää ja tavoiteltavaa tilannekohtaisesti, niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti kaikkien kannalta. Musiikkikasvattajan tehtävänä on hänen mukaansa mahdollistaa oppijoiden kasvaminen eettiseksi ja esteettiseksi käytännön harjoittajiksi. Yhteisöllistä fronesista ohjaa näin ollen eettisyys, joka ilmenee reaalisoidussa ja kontekstualisoidussa praksiksessa (*praxis*) eli tekemisessä esimerkiksi kuoroharjoituksessa. Fronesiksella on nähdäkseni aiemmin ajateltu olevan lähinnä ammatillinen ja paradigmaattinen ulottuvuutensa, mutta Bartels haluaa liittää sen arkisten yhteistyötaitojen ja musiikin harjoittamiseen. (Bartels 2019.)

Nykytutkimuksessa puhutaan myös oppimisen laaja-alaisuudesta, joka koskee koko ihmisen olemassaoloa ja jossa opettaja nähdään prosessin välittävänä kannustajana (*attractor*) ja oppijat autonomisina, kehollisina, sosiaalisina ja luovina subjekteina; tätä voidaan kutsua myös *ontologis-enaktivistiseksi lähestymistavaksi* (van der Schyff, Schiavio & Elliott 2016). Paradigmaattinen muutos ilmenee niin ikään valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa, kuten taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017). Tarkastelen seuraavaksi, miten tähän ovat vaikuttaneet Suomessa muun muassa Lauri Rauhalan ihmiskäsitys, sosiaalisen konstruktionismin oppimiskäsitys ja uuden sukupolven kognitiotiede (*4E Cognition Science, 4ECS*).

Psykologi Lauri Rauhalan (2005) mukaan hän on ottanut huomioon ihmiskäsityksessään kaikki vallalla olevat suuntaukset (monistinen, dualistinen, pluralistinen ja monopluralistinen) ja muodostanut niiden pohjalta parhaimman perusteltavissa olevan, *holistisen ihmiskäsityksen*, jonka mukaan ihminen on *ykseys erilaisuudessa*. Hän

mieltää ihmisen kolmen alueen kautta, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus (*Leiblichkeit*) ja situationaalisuus. (Rauhala 2005, 32, 54; Anttila 2017.)

Huomionarvoista taidekasvatuksen kannalta on, kuinka Rauhala (2005, 36, 61) korostaa itsetietoisuuden ja tilannekohtaisuuden merkitystä. Kaikkia kehollisia, aineellis-organaisia prosesseja ei voida kokea tietoisesti, mutta ihminen voi tulla tietoiseksi tajuisuutensa reflektiivisten prosessien ohessa esireflektiivisistä eli tiedostamattomissa prosesseissa rakentuvista merkityssuhteista ja situationaalisesta säätöpiiristään (ks. seuraava kappale). Jos merkityssuhteet jäävät ihmiselle epäselviksi, mielenterveyden horjuminen on mahdollista. (Rauhala 2005, 36, 61; ks. Anttila 2017.)

Situationaalisuudella Rauhala (2005, 34) tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan situaationsa eli elämäntilanteensa kautta (Rauhala 2005, 34).

Situationaaliseen säätöpiiriin kuuluu yhteisiä ja yksilöllisiä rakennetekijöitä, kuten perhe, työ ja kulttuuri, kehollisiin prosesseihin liittyviä konkreettisia komponentteja, kuten ilmasto ja ravinto, ja tajunnallisuuteen kuuluvia ideaalisia komponentteja, kuten arvot, normit ja taide (Anttila 2017). Taidekasvatuksessa tärkeitä situationin komponentteja oppijalle ovat kasvattaja ja ryhmän vertaistuki. (Rauhala 2005, 189). Rauhala (2005, 82) näkee myös intialaiset *uskonto-filosofia-psykologiat* mahdollisiksi vaikuttimiksi ja väyliksi ehjään ihmisyyteen ja henkiseen kasvuun nykyisessä länsimaisessa diskurssissa (Rauhala 2005, 82). Tässä kohdin Evan Thompson (2007; 2020) ajattelee hänen kanssaan samansuuntaisesti ja kutsuu ilmiötä kuitenkin kosmopoliittiseksi eli yleisinhimillisen sekulaariksi tieteeeksi ja nojaa niin ikään konstruktivistiseen tietokäsitykseen, jonka mukaan todellisuus muodostuu ihmisen omista rakennuspalikoista ja kokemuksista käsin (Thompson 2007, 2020; vrt. Gergen 1999; Tynjälä 1999). Sosiaalisen konstruktionismin pääajatus on, että ihminen oppii rakentamalla tietonsa itse yhdessä muiden kanssa, ja kyseisessä oppimiskäsityksessä korostuvat ryhmätyön ja neuvottelun merkitys sekä diskurssin eli kielenkäytön erilaiset mahdollisuudet (Löytönen 2017).

Suomalainen kasvatuksen teorian ja tradition professori Tapio Puolimatka (2011, 182–188) kritisoi länsimaisten postmodernien ihmistieteiden ihannoimaa itämaista hengen viisautta ja buddhalaistaustaista ajatusta siitä, että se jättää ihmiskunnan lopulta yksin toimettomuuteen haavoittuvuuden eli kärsimyksen, tappion ja epäoikeudenmukaisuuden aiheuttamien elämäkokemusten todellisuuden keskellä ja kieltää siten negatiivisten tunteiden merkityksen. Hänen mukaansa kasvatuksen tärkeä tehtävä on antaa välineitä haavoittuvuuden kohtaamiseen, ja tässä hänen mukaansa keskiössä ovat puolestaan arvot ja tunteet sekä niiden tunnistaminen ja arvioiminen. (Puolimatka 2011, 30, 182–188.) Lev Šestov (2009, 144–145) kuvaa haavoittuvuuden ja moraalisten konfliktien ratkaisuksi armahtamisen ja uuden alun mahdollisuuden siten, kuin hän näkee sen maailmankirjailija Dostojevskin romaanissa *Rikos ja rangaistus*: ”Aivan samoin kuin Raskolnikov etsii tukea ja turvaa ainoastaan Lasaruksen kuolleista herättämisestä, Dostojevski itsekään ei nähnyt Evankeliumissa tämän tai tuon moraalin saarnaa, vaan takeen uudesta elämästä” (Šestov 2009, 145). Ajattelen, että tämä on sovellettavissa myös pedagogiikkaan siten, että ilman itseen kohdistuvaa armeliasta ilmapiiriä ja

toiveikasta tulevaisuuteen katsomista myös musiikin harrastamisen, opiskelun ja opettamisen epäonnistumisen kokemukset voivat jäädä painamaan herkün oppijan mieltä ja kaventamaan vuorovaikutuksen rehellisyyttä ja autenttisuutta eli aitoutta.

Globaalissa tutkimusdiskurssissa on puhuttu viime vuosikymmeninä myös 4E-kognitiosta (4ECS). Kyseessä on uuden sukupolven kognitiotieteen käsitys, joka ottaa huomioon ihmisen kehollisesti ja ekologisesti laajasta perspektiivistä; ihmisen kognitiivinen mieli käsitetään ruumiillistuneeksi (*embodied*), monitahoiseksi (*embedded*), laaja-alaiseksi (*extended*) ja toiminnalliseksi (*enactive*) ilmiöksi (Schiavio & van der Schyff 2018). Sosiaalipsykologiassa näkemys juontaa juurensa tutkimuksiin, joissa ihmisten vuorovaikutuksellisen ja emotionaalisen kognition eli käsityskyvyn on nähty perustuvan ruumiillisiin tiloihin ja ilmenevän interaktiivisesti ja monitasoisesti, kuten nonverbaalisilla eli ei-kielellisillä tavoilla (Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber & Ric 2005; Niedenthal 2007).

Merkittävää uudessa kognitiotieteessä on soitinpedagogiikan mielessä se, kuinka esimerkiksi vuorovaikutuksessa ilmenevä kineettinen empatia ja intersubjektiivisuus ovat olennaisia osia elävää muusikkoutta ja hyvää opettajuutta. Intersubjektiivisuudella tarkoitan yhteistoimijuutta ja kineettisellä empatialla esimerkiksi tanssin tai instrumentin käsittelyn yhteydessä ilmenevää dialogia, ruumiillista reagoitua, eläytymistä ja jäljittelyä, kehittelyä, variointia ja vastaamista toisen ihmisen liikkeisiin, kehonkieleen, eleisiin ja ilmeisiin (vrt. Rabinowitch, Cross & Burnard 2012; Anttila 2003). Väitän, että esimerkiksi ruumiinfenomenologiset dimensiot kuten ilmeen värähdykset, käsien tai kulmakarvojen liikehdintä voivat olla ihmiselle ikkuna toiseen todellisuuteen ja jakaa myös kokemuksen toisesta persoonasta ja todentuntuisesta mallitarinasta (vrt. Buber 1993; Stump 2010). 4E-kognitio onkin yhdessä mielessä juuri omaa itseä organisoivan, biologis-orgaanisen ja monitasoisen tarinankerronnan (*autopoiesis*) kriittistä tarkastelua, merkityksenantoa ja avoimuutta uusille kokemustavoille (Thompson 2004; Schiavio & van der Schyff 2018).

5.2 Musiikki, tunteet ja arvot

5.2.1 Musiikin affektiivisuus ja emootiot

Puhuttaessa emootioista on hyvä määritellä ensin emootion käsite. Daviesin (2011, 22) mukaan emootioiden määrittely ei ole yksiselitteistä, koska ne eivät muodosta homogeenista joukkoa (Davies 2011, 22). Tuon määrittelyyn yhden näkökulman lisää

luvussa 5.3.2 ja nojaan tässä vaiheessa lähinnä elämänläheisen taidenäkökulmamme kannalta relevantteihin filosofi Martha Nussbaumin (2001) kirjoituksiin. Hän puhuu emootioista arvojen arvioina, arvioina meille tärkeistä asioista, jotka asetamme keskeisiksi hyvinvointimme ja tarpeidemme kannalta, epätäydellisyytemme keskellä. Hänen mukaansa emootio voi olla kiivas, ylitsepursuava ja hallita toimintaamme ja ajatuksiamme, mutta perimmäisen liikuttajan voi ajatella olevan rakkaus. (Nussbaum 2001, 19–22.) Sosiaalipsykologian professori Vilma Hänninen (1999, 69–70) katsoo, että emootiot juontuvat tilanteiden tai tapahtumien tarinallisesta tulkinnasta (Hänninen 1999, 69–70). Tulkitseen nämä niin, että emootiot eivät esiinny tyhjiössä vaan ovat sosiologinen ja relationaalinen eli ihmissuhteissa ja yhteisöissä tai niiden puutteissa sekä elämäntarinan juonenkäänteissä tavattava ilmiö. On siten ratkaisevan merkityksellistä, millaisen ympäristön opettaja ja oppimateriaali tarjoavat oppijalle ja emootioiden ilmenemiselle.

Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) näkevät, että oppijan vahvuuksien tunnustamisella, myönteisillä tunteilla ja myönteisellä sisäisellä puheella on vaikutusta ihmisen hyvinvointiin, koska ne auttavat näkemään asioiden merkityksellisyyttä, katsomaan kannustetusti tulevaan ja vahvistamaan resilienssiä eli toipumiskykyä kielteisistä kokemuksista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2006). Amerikkalaisen psykologian professori Barbara Fredricksonin (2011) mukaan positiiviset emootiot, kuten ilo ja ihmetys, kiinnostus ja kiitollisuus, laajentavat ja rakentavat yksilön elämän näköaloja (Fredrickson 2011). Positiivisen psykologian puolesta on Suomessa puhunut myös professori Markku Ojanen (2014).

Musiikki toimii myös itsessään affektiivisesti eli vaikuttavasti. Meyerin (1956, 14) klassisen määritelmän mukaan emootio herää, kun vastausta kaipaava tendenssi eli pyrkimys toteutuu tai vältetään (Meyer 1956, 14). Kyse on siis musiikin luonnollisten taipumusten, kuten tonaalisten sointufunktioiden ja kuulijan odotusten täyttymisestä tai niiden viivyttämisestä tai suoranaista välttymisestä. Joel Krueger (2019, 65–66) näkee myös, että musiikillinen maailma muovaa vahvasti emotionaalista mieltä. Tämä tunnemaailman rakennusteline (*affective scaffolding*) on läsnä jokapäiväisessä elämässämme monissa muodoissa, ei vain eikä vähiten musiikin tietoisessa harjoittamisessa ja opettamisessa vaan kaikilla ihmiselämän ja arjen osa-alueilla uuden 4E-kognitiotieteen mukaisesti. (Krueger 2019, 65–66.) Krueger on myös puhunut ”*me-tilasta*”, joka avaa uuden ja laajan ulottuvuuden (*embedded*) musiikin myötävaikutuksille (Krueger 2011). Musiikki tarjoaa paitsi välineen myös ympäristön empatialle, jonka puitteissa intersubjektiivisiä eli toimijoiden välisiä, jaettuja inhimillisiä kokemuksia voidaan tutkia, kokea ja ilmaista (Clarke 2019, 71).

Lehtosen (2007, 73) mukaan muusikon tehtävä on kertoa suuri kertomus, jonka seurauksena voi syntyä myyttisiä mielikuvia sujuvuudesta, ristiriita ratketa ja ahdistus hellittää (Lehtonen 2007, 73). Esimerkiksi surullisen ja entuudestaan tuntemattoman musiikin kuuntelussa on havaittu korrelaatiota empaattisesti orientoituneen luonteen ja välittömien miimisten reaktioiden sekä nautinnon välillä (Eerola, Vuoskoski & Kautiainen 2016). Tämä tutkimustulos on havaintoni mukaan hyvin samansuuntainen

myös aristotelisen runousopin periaatteen kanssa, jonka mukaan taide voi antaa ihmiselle katarttisen eli puhdistavan kokemuksen. Kari Kurkela (1993) on lähestynyt aihetta psykodynaamisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa musiikki voi palvella egon regressiota eli palautumista alkutilaan siten, että torjuttujen tunneimpulssien intensiteetti purkautuu, mikä ilmenee liikutuksena, itkuna ja lopulta helpottumisen tunteena. (Kurkela 1993, 450.) Pedagoginen keskustelutilanne on hyvä pitää erillään ammatillisen terapeutisesta hoitomuodosta, mutta myös arkisessa tilanteessa voi tapahtua hyvinvointia edistävä välitön transferenssi eli tunnesiirto, jossa eletään läpi jokin mennyt tunnesuhde tai tunnekokemus ja energiaa vapautuu uusille alueille (Suoninen, Lahikainen & Pirttilä-Backman 2011, 312–313). Opettajan rooli on kasvatussuhteessa siten erityinen, mutta hypoteettisen tulkintani mukaan myös oppimateriaali voi tukea transferenssin ilmenemistä.

5.2.2 Arvotietoisuus ja eettinen tahto

Pedagogiikka on moraalista, eettistä toimintaa, ja hyvä opetus etsii aina tapoja tukea parhaiten oppijan moraalista, psykologista ja fyysistä hyvinvointia ja välttää vaurioiden aiheuttamista (Carr 2000, 9). Helkaman (2003, 123–125) mukaan moraalissa on kolme puolta: tunteet, tieto (arvostelukyky) ja toiminta, ja moraalin kannalta keskeinen tunne on empatia (Helkama 2003, 123–125). Voidaan siis sanoa, että empatia on kasvattajan merkittävimpiä ominaisuuksia, koska sen perusteella voidaan toimia moraalisesti ja siten edistää esikuvien myös kasvatettavan moraalin vahvistumista. Ihmisen moraalinen kehitys jatkuu aina aikuisuuteen ja keski-ikään saakka (Helkama 2003, 124). Mielestäni on siksi myös oleellista, että arvostelukykyä kehitetään jatkuvasti. Esimerkiksi epäonnistunut palautteenanto ja arvioinnin vääristyminen voivat evätä oppijalta kaikkien musiikkikasvatuksen tarjoamien arvonäkökulmien saavuttamisen (Elliott, Silverman & McPherson 2019).

Taylorin (1989; 1998) mukaan ihminen pyrkii asettamaan itsensä ja elämäntarinansa laajempaan kontekstiin ja merkitysnäkökenttään eli suhteeseen siihen, mikä on merkityksellistä, oikeaa ja hyvää, ja tekee jatkuvaa arviointia, mitkä episodit eli elämäntarinan tapahtumat hän kokee tuhoaviksi ja mitkä rakentaviksi (Taylor 1989; 1998). Puolimatkan (2011, 179) mukaan kasvattajan on kaikin tavoin vältettävä syyllistämistä ja pyrittävä siihen, että moite kohdistuu tehtyyn tekoon eikä suoraan kasvatettavan motiiveihin, koska motiivit ovat ihmiselle henkilökohtaisia (Puolimatka 2011, 179). Tämä on tärkeää soveltaa mielestäni myös pianopedagogiikassa siten, että rakentava palaute kohdistuu oppijan soittoon eikä taiteilijan persoonallisiin motiiveihin. Puolimatkan (2011, 49, 310) mukaan rakkauteen perustuva välitön tunnesuhde, jossa

tunteisiin vastataan tunteilla ja toista kohdellaan persoonana eikä päämääränä, tukee parhaiten yksilön kasvua. Hän puhuu myös arvotietoisien ihmisen sivistysihanteesta, mikä ei onnistu, elleivät kasvattajan arvot pohjautu johonkin yleispätevään merkitysnäkökenttään. (Puolimatka 2011, 49, 310; vrt. Taylor 1989; 1998.)

Julia Kristeva (1992; 2016) on suhtautunut varauksellisesti realistisiin ajatuksiin ja kritisoinut yleispäteviä arvoja ja ideaaleja siitä, että ne aiheuttavat kriisin ihmisen yksilöllisyydelle ja määrittelevät ihmisen vain yhdeksi muista (Kristeva 1992; 2016). Tampereen yliopiston kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri (2014) puhuu Taylorin merkitysnäkökentästä kuitenkin länsimaisen yhteiskunnan kasvatustieteen kehittymisen ytimenä (Värri 2014). Myös Savolainen (2006) kuvaa hegeliläis-snellmanilaisen arvotuntoisen sivistyksen voiman suomalaisen yhteiskunnan historialliseksi selkärangaksi (Savolainen 2006). Värri (2014) ehdottaa itse niin ikään uutta keskitien ratkaisua, joka tähtää ekologiseen moraalisubjektin halun kultivointiin. Hänen mukaansa se tapahtuu moraalisen mielikuvituksen, empatian ja omantunnon ja arvotajunnan kautta ilman tiukan kommunitaarista eli yhteisöllistä arvoperspektiiviä ja toisaalta ilman konsumeristisen eli kuluttavan vapausaatteen yksilökeskeisyyttä. (Värri 2014.)

Arvokasvatuksen ytimessä on omatunto, yhteinen tietoisuus hyveistä, oikeasta ja väärästä (vrt. saks. *Gewissen*). Omallatunnolla on kaksi tasoa, joista toinen on syväntaso, *synderesis*, ja toinen pintataso, *conscientia*, joka työstää ja tulkitsee moraalisia kysymyksiä (MacIntyre 2006, 48; Budziszewski 2011, 130). Budziszewskin (2011, 131) mukaan itsepetoksen takia ihmisellä on kyky kieltää tietävänsä toimineensa väärin eikä näin kuunnella omantunnon syväntasoa (Budziszewski 2011, 131). Solomon (1993, 20–22) sanoo, että niin sanottu viattomuuden myytti eli mielikuva siitä, että tiettyjen tunteiden haitallisuutta ei voida arvioida, voi ajaa ihmisen vastuuttomuuteen (Solomon 1993, 20–22). Siksi refleктоiva arviointikyky on elintärkeää.

Frankfurt (1971) onkin tarjonnut ratkaisevan näkökulman puhuessaan toisen asteen haluista. Mitä tulee eettiseen toimintaan, ihminen voi tahtoa tahtovansa jotain. (Frankfurt 1971.) Frankfurtin (1999, 129, 139) mukaan epäitsekäs rakkaus on olemukseltaan tahdonalainen asia ja sen välttämättömyys linkittyy siten myös oman tahdon kunnioittamiseen (Frankfurt 1999, 129, 139). Näen, että tämä on myös inhimillisen itsearvioinnin perusta ja itsearviointiin on tärkeä kannustaa oppijaa myös musiikkikasvatuksessa, koska taiteelliset opinnot ovat osa ihmisen kokonaisvaltaista kasvua. Muutos ihmisen minuuden tarinassa on näin ollen mahdollista, jopa niin, että ihminen voi arvioida syvempiä haluja, rajallisesti mutta de facto. Samalla on tärkeää muistaa ystävällisyys itseä kohtaan, koska itsemyötätunto ja vertailevasta suoriutumuksesta vapaa omanarvontunne ja ihmisarvon muistaminen mahdollistavat myötätunnon ja lempeyden myös muita kohtaan (Neff 2003; 2008; Ahlvik & Paakkanen 2017; Ojanen 2019, 182). Ihmisarvosta riippumattomalla reflektiolla on siis hyvinvointia edistäviä vaikutuksia musiikkikasvatuksessa, mitä käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa. Jotta opettaja ja oppija voivat kuitenkin ymmärtää toisiaan

eettisessä, välittävässä hengessä, edellytetään autenttista ilmapiiriä eli aitoutta, avoimuutta ja tietoisuutta opettajan ja oppijan tarinoista (Burns & Rathbone 2010).

5.3 Musiikki, hyvinvointi ja kasvatustieteet

Musiikkikasvatuksen professorit Heidi Partti ja Marja-Leena Juntunen nostavat esiin taidekasvatuksen merkityksen Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessa (HS 9.3.2020). He toteavat, että osaavan opettajan johdolla tapahtuva taidekasvatustieteet tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia elämäntaitojen vahvistamiselle kokonaisvaltaisen kasvun edistämiseksi. Heidän mukaansa taiteellinen toiminta kehittää muun muassa taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista ja yhteisten sävellysten tekemisen on puolestaan osoitettu avaavan arvokkaita mahdollisuuksia yhteistyötaitojen ja päätöksenteon harjoitteluun. *ArtsEqual*-hankkeessa on raportoitu, että yhdessä laulamisen on vaikuttanut oppijoiden mielialaan myönteisesti, vahvistanut ryhmähenkeä ja innostanut opiskelua. (Juntunen & Partti 2020.) Musiikkikasvatustieteet voi siis antaa parhaimmillaan ainutlaatuisia ja dynaamisia työkaluja elämään, kun niitä tarkastellaan oppijan elämäkokemusten kautta (Väkevä & Westerlund 2009). Kansainvälinen terveysjärjestö WHO (2019) on julkaissut myös merkittävän, yli 900 referenssiä käsittävän kirjallisuuskatsauksen taiteen vaikutuksesta hyvinvointiin (WHO HEN 2019). Pianotuntien kohdalla tiedeyhteisö ei tunne vastaavia interventioita, mutta esittää oletuksen, että musiikkikasvatustieteiden välittömiä vaikutuksia voidaan soveltaa myös pianotuntikontekstiin.

5.3.1 Rakkaus tunne- ja arvokasvatustieteiden ytimessä

Kansallisfilosofimme Snellmanin keskeisiä väitteitä oli vanhempainrakkaus siveellisen omantunnon ja isänmaan tapaan kasvattavan perherakkauden perustana (Savolainen 2006). Määttä & Uusiautti (2013, 99–100) ovat puhuneet viimeisimmässä diskurssissa paitsi vanhempain- ja isänmaanrakkaudesta myös pedagogisen rakkauden puolesta. Heidän mukaansa hyvä opettaja osoittaa lujaa luottamusta oppilaan kykyihin ja haluun oppia ja näkee vaivaa tämän hyväksi monipuolisilla opetustavoilla (Määttä & Uusiautti 2013, 99–100). Suomessa pedagogisen rakkauden puolesta ovat puhuneet jo aiemmin

myös Uno Cygnaeus (1910) ja Martti Haavio (1948). Haavio (1948, 7) korostaa, että pedagoginen rakkaus on opetustapa eikä tule riippuvaiseksi oppijan vastauksista siihen (Haavio 1948, 7).

Kansainvälisesti merkittävä rakkauden ja arvojen puolestapuhuja on ollut jo 1900-luvun alussa saksalainen filosofi ja fenomenologi Max Scheler. Scheler (1916) lanseerasi hyvän kasvatustyön kannalta olennaisen käsitteen *ordo amoris* eli rakkauden järjestys. Hänen ajattelussaan rakkaus ja arvot muodostavat ihmisyyden *eetoksen* ytimen (Solasaari 2003, 107). Ne ovat järjestyneet hierarkkisesti, ja niitä ohjaa rakkaus. Scheler nostaa esiin neljä kategorialla, joissa alimpana ovat arkiset välittömät aistihavainnot ja korkeimpina henkiset arvot ja rakastettavien pyhyiden arvo (Scheler 1913–1916/1980; Solasaari 2003, 80):

1. Aistikokemuksiin perustuvat arvot
2. Vitaalit arvot
3. Henkiset arvot (esteettiset, eettiset, totuusarvot)
4. Pyhyiden arvot (erityisesti absoluuttinen persoona-arvo)

Arvojärjestys on Schelerille ideaalinen eli objektiivinen ja itsessään oleva, mutta sen ilmenemistä voidaan tarkastella faktisesti ihmisen käytännön elämässä identiteetin muodostumisen kannalta sekä sosiologisesti että pedagogisesti (Sander 1996 Solasaaren 2003, 109 mukaan). Jos järjestys vinoutuu, voidaan Schelerin sanoin puhua hullaantumisesta (*Vergaffung*) (Solasaari 2003, 108). Rakkauskin voi tosin tulla sokeaksi eettiselle arvioinnille, minkä myös kirjallisuuden professori C. S. Lewis (1982, 53) toteaa puhuessaan esimerkiksi toisilleen tuttujen ihmisten suhteesta: ”Hetkinä, joihin emme ole varuillamme, saatamme ottaa vapauksia, joita pidettäisiin huonona käytöksenä, jos kohtelisimme niin vieraita” (Lewis 1982, 53). Siksi arvot tunnistava rakkauden reflektointi on sitä tärkeämpää myös pedagogin työssä, mitä tutummaksi oppija tulee. Rakastava kasvatusta rakentaa, rohkaisee ja saa aikaan myös rakkautta oppijan elämässä sekä ihmissuhteiden ja tunteiden rikkautta, mitä tarkastellen seuraavaksi sosioemotionaalisten valmiuksien näkökulmasta.

5.3.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Kompetenssin käsite voidaan määritellä pätevyydeksi, pystyvyydeksi tai kyvykkyydeksi (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 3). Emootioiden määrittely on kirjallisuudessa puolestaan huomattavan monitahoinen, mutta nojaan tässä yhteydessä Levensoniin (1994, 126; 1999, 481), jonka mukaan tunteet ovat lyhytkestoisia psykofyysisiä ilmiöitä, jotka ilmentävät toimivia sopeutumistapoja ympäristön

muuttuviin vaatimuksiin. Ne säätelevät psykologisesti tarkkaavaisuutta, vaikuttavat käyttäytymismallien todennäköisyyteen ja ottavat käyttöön oleellisia muistinvaraisia skeemoja ohjaten motiivien kautta yksilön toimintaa ja saavat aikaan fysiologisia reaktioita, kuten kasvojen ilmeiden, äänensävyn ja autonomisen hermoston, esimerkiksi sydämen sykkeen vaihtelua. (Levenson 1994, 126; Levenson 1999, 481.)

Jaan seuraavaksi sosioemotionaalisen kompetenssin käsittelyn kahteen erilliseen osa-alueeseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kompetenssiin, koska muun muassa englanninkielisessä tutkimusdiskurssissa näitä käsitellään erillisin termein – silti kiinteästi toisiinsa linkittyvinä käsitteinä (ks. Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; Rautanen 2016; Hirvensalo 2018). Arkikokemukseni perusteella on usein niin, että sosiaalinen ympäristö vaikuttaa emotioihin ja päinvastoin.

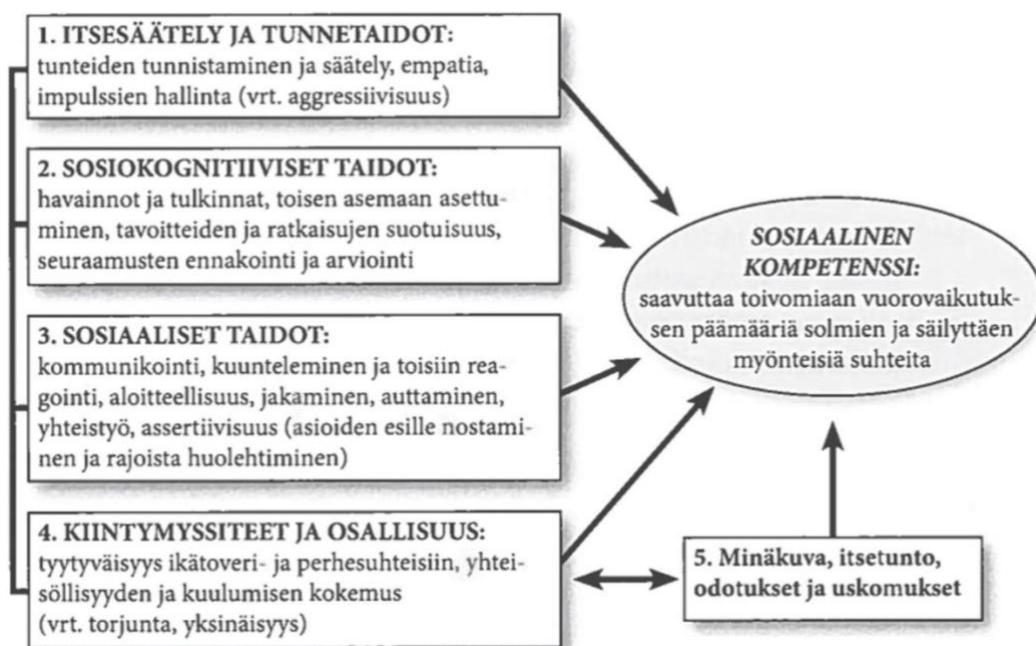
Emotionaalinen kompetenssi voidaan jakaa Garnerin (2010) mukaan tunteisiin liittyvään tietämykseen ja tunteiden säätelyyn. Hänen mukaansa emotionaaliseen kompetenssiin on nähty liittyvän kyky käyttää ja ymmärtää tunteellista ja kerronnallisesti monipuolista sanastoa. (Garner 2010.) Emotionaaliseen kompetenssiin on sisällytetty myös tieto kasvojen ilmeistä ja niiden tilannesidonnaisuudesta sekä taito hallita tunneilmaisun voimakkuutta tilanteeseen ja kulttuuriin sopivalla tavalla (Cole, Martin & Dennis 2004). Emotionaalista kompetenssia voidaan määritellä myös tunneilyn käsitteen lähtökohdista, kuten Mayerin ja kollegoiden (2011) mallin mukaan, joka erottaa tunneilyssä neljä komponenttia: tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunteiden käyttäminen ajattelun tukemiseksi, tunnetiedon ymmärtäminen ja analysointi sekä refleктоiva tunteiden säätely (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy 2011). Golemanin, Boyatzisin ja McKeenin (2013) mallin käyttäminen on myös perusteltua pedagogisessa kontekstissa, koska se käsittää tunneilyn opittuna kyvykkyytenä, jota voi kehittää vielä aikuisuudessakin (Goleman et al. 2013; Rautanen 2016, 9; Boyatzis 2008, 10). Se jäsentää tunneilyn neljään kompetenssialueeseen, jotka itsessään jakautuvat edelleen kahdeksaantoista tunneilytaitoon: itsetietoisuus (*self-awareness*), itsehallinta (*self management*), sosiaalinen tietoisuus (*social awareness*) ja ihmissuhteiden hallinta (*relationship management*) (Cherniss 2004). Saarni (1999, 6–7) jakaa taas emotionaalisen kompetenssin kahdeksaan taitoon:

1. Tietoisuus omista tunnetiloista
 2. Kyky havaita toisen tunteita
 3. Kyky verbalisoida eli sanallistaa tunteita
 4. Empatia- ja sympatiakyvyn kapasiteetti
 5. Kyky erottaa sisäinen tunnekokemus ulkoisesta tunteiden ilmaisusta
 6. Taito käsitellä epämiellyttäviä tunnekokemuksia ja tilanteita itsesäätelyn avulla
 7. Tietoisuus tunteiden roolista ja vaikutuksesta ihmissuhteisiin
 8. Kyky emotionaaliseen minäpystyvyyteen.
- (Saarni 1999, 6–7.)

Sosiaalisen kompetenssi voidaan määritellä puolestaan taitavaksi käyttäytymiseksi, joka on tuloksellista ja tilanteeseen sopivaa sanallista tai sanatonta toimintaa, joka optimoi

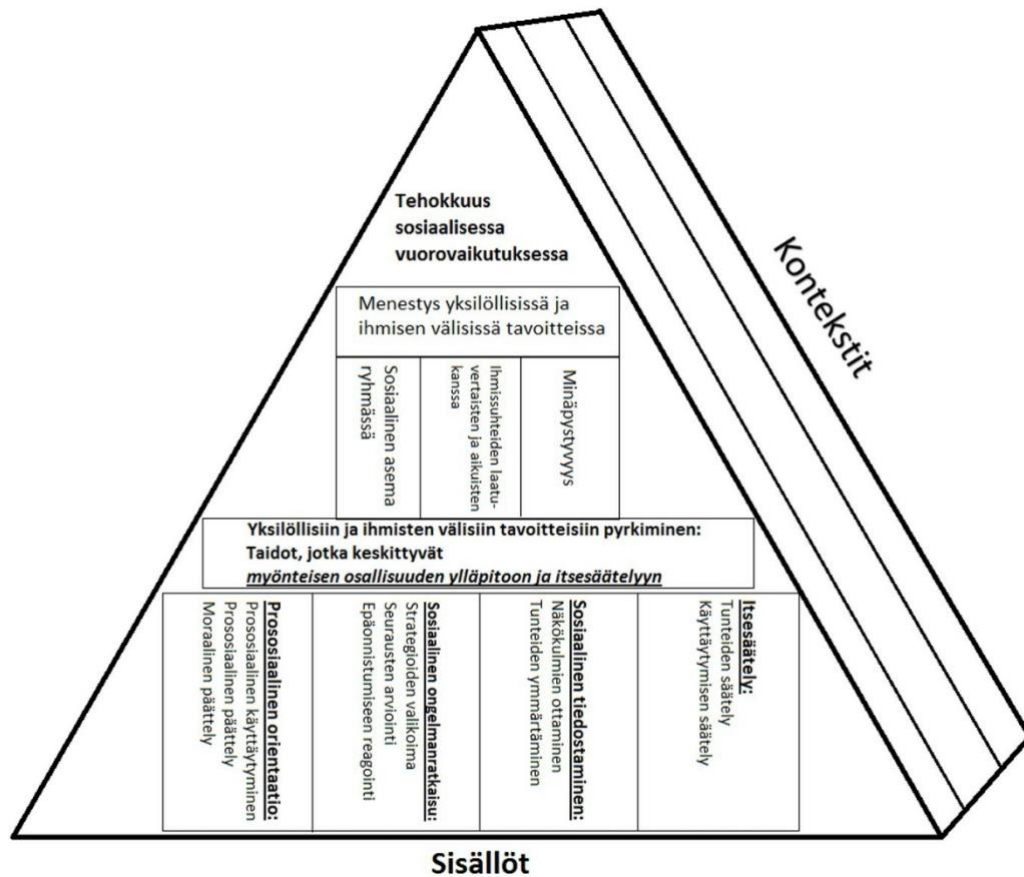
sosiaalisen vahvistamisen (Salmivalli 2008, 79). Sen erittelemiseksi on esitetty lukuisia malleja, esimerkiksi Poikkeuksen (2011), Rose-Krasnor & Denhamin (2009) sekä Reschly & Greshamin (1981) mallit. Rautasen (2016, 10–12) mukaan Poikkeuksen mallin voi nähdä kuvaavan koko sosioemotionaalista kompetenssia, kun taas Rose-Krasnor & Denhamin malli havainnollistaa paremmin sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueiden suhteita eri konteksteissa (Rautanen 2016, 10–12). Myös Hirvensalo (2018, 31) näkee, että Rose-Krasnor & Denhamin prismamallin käyttäminen on perusteltua pedagogisessa kontekstissa (Hirvensalo 2018, 31). Tyydyn käsittelemään tässä yhteydessä lyhyesti Poikkeuksen (kuvio 1) ja Rose-Krasnor & Denhamin (kuvio 2) malleja.

Poikkeus (2011, 86) jakaa sosiaalisen kompetenssin viiteen eri tekijään: itsesäätely ja tunnetaidot; sosiokognitiiviset taidot; sosiaaliset taidot; kiintymyssiteet ja osallisuus; sekä minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Hänen mukaansa nämä muodostavat sosiaalisen kompetenssin toivottujen vuorovaikutuksen päämäärien saavuttamiseksi sekä myönteisten suhteiden solmimiseksi ja säilyttämiseksi. (Poikkeus 2011, 86; ks. kuvio 1.)



Kuvio 1. Sosiaalinen kompetenssi ja sen osa-alueet Poikkeuksen (2011, 86) mukaan.

Rose-Krasnor & Denhamin (2009) mallissa limittyvät eri kontekstit, joiden sisältö rakentuu myönteisen osallisuuden ylläpitoon sekä sisäisten ja ulkoisten vuorovaikutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen keskittyvistä taidoista: itsesäätely, sosiaalinen tiedostaminen, sosiaalinen ongelmanratkaisu ja prososiaalinen orientaatio. (Rose-Krasnor & Denham 2009 Rautasen 2016, 12 mukaan; Hirvensalo 2018, 32; ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Sosiaalisen kompetenssin prismamalli (Rose-Krasnor & Denham 2009, 172; kuvio suom. Rautanen 2016, 12; vrt. Hirvensalo 2018, 32).

Sosioemotionaalisen toiminnan arvioinnissa keskeistä on myös attribuutioteoria ja sen soveltaminen (Weiner 1992 Helkama & Myllyniemi & Liebkindin 2001, 147–163 mukaan). Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti toiminnanohjausta ulkoisten ja sisäisten vaikuttimien eli ihmisen opitun sosioemotionaalisen käyttäytymismallin ja synnyntäisen temperamentin diskurssin rajoissa.

Temperamentin käsite tuli sosiaalipsykologiaan, kun Thomas ja Chess liittivät sen lasten käytökseen tutkiessaan näiden reaktiivista ja kaksisuuntaista vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa 1950-1980-luvuilla. Heidän tutkimuksissaan temperamentti jaettiin helppoon, hitaasti lämpiävään ja vaikeaan temperamenttiin riippuen lapsen säännönmukaisesta suhtautumisesta uuteen ja epäsäännölliseen toimintaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 47–68.) Liisa Keltikangas-Järvinen pitää systemaattisimpana ja metodologisesti parhaimmin perusteltuna temperamenttiteorian puolestaan Bussin ja Plominin teoriaa, jossa temperamentti jaetaan kolmeen osaluueeseen: emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus (Keltikangas-Järvinen 2004, 71).

Keltikangas-Järvisen (2004, 86) mukaan sosiaaliset taidot (ts. sosiaalinen kompetenssi) eivät ole perinnöllisiä eivätkä kuulu temperamentin piirteisiin vaan voivat kehittyä myöhemmässäkin vaiheessa oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Keltikangas-Järvinen 2004, 86). Tasapainoista mielen terveyttä häiritsee puolestaan

kokemus puutteellisista kiintymyssuhteista eli pyyteettömän hoivan, kunnioituksen ja huomion puutteesta varhaislapsuudessa (Kalland & Sinkkonen 2003, 7–11). Sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaalinen ympäristö ovatkin avainasemassa, kun puhutaan sosiaalisen kompetenssin tukemisesta varhaislapsuutta myöhemmissä ikävaiheissa. Lacanin (1966) imaginääristä peiliteoriaa soveltaen ihminen näkee itsensä, kuin olisi toinen (Lacan 1966 Lilja-Viherlammen 2007, 90 mukaan). Myös 2000-luvun aivotutkimus tukee näkökulmaa, että sosiaaliset kognitiot ja reagoivat toimintamallit ovat yhteydessä aivojen peilisolujärjestelmään ja kasvojen ilmeiden jäljittelyyn (Hari 2003). Siksi on mielestäni merkityksellistä, miten sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu mahdollisimman positiiviseksi ja hedelmälliseksi.

Musiikkiterapeuttisista lähtökohdista on tehty tutkimusta runsaasti varsinkin vuosituhaten vaihteessa. Musiikin on nähty vaikuttavan ihmisen kykyyn monitoroida omaa fysiologista tilaansa ja itsetuntemustaan (*music and biofeedback*) (Standley 1995 Northin & Hargreavesin 2008, 301–305 mukaan). Pelletierin meta-analyysin tuloksista (Pelletier 2004 Northin & Hargreavesin 2008, 307–309 mukaan) on nähty musiikin vähentävän stressiä ja jopa vahvistavan siten immunitettijärjestelmää. Amerikkalaisissa interventioissa on myös saatu hyviä tuloksia CASEL-hankkeen niin sanottujen SEL-ohjelmien (*social and emotional learning*) kontribuutioista koululaisten sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamiseen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins 2004). Rautasen (2016, 14) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin katsotaan puolestaan SEL-ohjelmien kontekstissa mahdollistavan onnistumisen elämäntehtävissä, joita ovat oppiminen, ihmissuhteiden muodostaminen ja ylläpito, ongelmanratkaisu ja elämän haastaviin tilanteisiin sopeutuminen (Rautanen 2016, 14; ks. Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997). Kasvattavien tahojen, kuten läheisten ihmisten ja koulun, yhteistyö johti hyvään tulokseen näissä interventioissa (Catalano et al. 2004).

Tunnekasvatus voi olla myös psykodynaamista musiikkiterapiaa, jossa nykyisyys nähdään historian kautta ja jossa on keskeistä luoda niin turvallinen tila kahden ihmisen välillä, että yksilö voi eläytyä omaan tarinaansa, ilmaista tunteita ja kokea turvattomuudenkin tunteita (Pavlicevic 1997, 141–143; Kuusinen 2011). On kyse dialogisesta eli empaattisesta, keskusteleavasta ja kuuntelevasta vuorovaikutuksesta musiikin keinoin. Ahonen-Eerikäisen (1998, 82) mukaan esimerkiksi kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian hyöty on juuri vastavuoroisuuteen ja keskustelunomaisuuteen kasvaminen (Ahonen-Eerikäinen 1998, 82). Tällä on vaikutusta siten sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Kimmo Lehtonen (2004, 19) kirjoittaa, että musisointi on kuin tarinan kertomista (Lehtonen 2004, 19). Hännisen (2000, 70) mukaan sisäisen tarinan muokkaamista ja selittämistä voi pitää puolestaan keskeisenä emotionaalisen itsesäätelyn välineenä, koska emotiot juontuvat tilanteille ja tapahtumille annetusta tarinallisesta tulkinnasta (Hänninen 1999, 70).

Musiikkikasvatuksella voi parhaimmillaan ruokkia oppijan tietoisuutta itsestä ja siitä, miten musiikki saa meidät reagoimaan (*to arouse*), lohduttautumaan (*to comfort*),

sitoutumaan (*to bond*) ja luomaan (*to create*) käsitystä itsestämme ja toisistamme sosiaalisina ihmisinä (Elliott & Silverman 2015, 331). Tätä voidaan minun nähdäkseni syvimmiltään kutsua tunnekasvatukseksi, joka käsittää tunnetaitojen, kuten itsetuntemuksen ja tunteiden säätelyn, ja prososiaalisten taitojen eli empatian ja yhteistyötaitojen kehittämisen (YSA; Ruokonen 1997; Cross, Laurence & Rabinowitch 2012; Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006). Suuri sosiaalinen pääoma, jonka ytimessä ovat intersosiaalinen toiminta eli välittämisen etiikka, kuten äidin kehtolaulu tai häämarssin soittajan ilo, ilmenee musiikillis-emotionaalisessa jaetussa toiminnassa (Elliott & Silverman 2015, 382–387). Miten se käytännössä voi toteutua pianonsoiton opetuksessa? Sitä tutkin seuraavassa empiirisessä osiossa, joka käsittelee eräänlaista interventiota ryhmätuntikontekstissa Mendelssohnin pianokirjallisuuden karakterikappaleiden avulla.

6 PEDAGOGINEN KOKEILU

Kokeellisessa osiossa keskityn limittäin pianonsoittajien narratiivisiin oppimiskokemuksiin, pedagogiseen vuorovaikutukseen ja sävellyksen sekä musisointitilanteen osapuolten persoonallisiin suhteisiin. Teemoittelin tutkimusaineistoni ja kategorisoin analyysin näin, koska ryhmähaastattelun diskursiivinen sisältö asettui mielestäni kyseisiin osa-alueisiin. Kommentoin ensin lyhyesti Mendelssohn-workshopin ryhmätunteja ja lopuksi esittelen haastattelun tulokset.

6.1 Mendelssohn-workshop

Ensimmäinen tapaamiskerta aloitettiin ryhmäytymisen vuoksi yhteisellä harjoitteella, jossa piirrettiin sormi sormeja vasten kaverin käden ääriviivat ylös ja alas ja hengitettiin samaan tahtiin. Samalla C kertoi tarinaa Mendelssohnin matkasta Sveitsin Alpeilla. C:n tavoitteena oli aktivoida harjoitteella ryhmän jäsenten välistä kineettistä empatiaa ja

tarjota tarinan kautta positiivisia samastumisen kokemuksia. Tunnin lopuksi improvisoitiin kahdella pianolla Fannyn ja Felixin F-lyydisessä moodissa. C päätyi improvisointiin uusien taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ihanteiden sekä omilta opettajiltaan saamiensa tuntikokemusten inspiroimana. Ryhmätunnin osallistujat nauttivat C:n havainnon mukaan silminnähdyn improvisointituokiosta. Siinä saatiin tehdä luovaa yhteistyötä, jakaa kaunista taidetta ja tuntea yhteistä pulssia ja liikettä.

Jokaisen ryhmätunnin alussa tutustuttiin myös hieman säveltäjään. Tunnin kuluessa pohdittiin yhdessä lisäksi harjoiteltavan kappaleen tarinallistamisen ja personifioimisen eli inhimillistämisen mahdollisuuksia. Fuugan äänet ”saivat kavereita toisistaan”, ja sarabande-tyylisen kuudennen osan D-duurijakso toi yhdellä tunnilla mieleen muistot onnellisen sunnuntaipäivän auringonpilkahduksista. Toisella tunnilla puolestaan A-duurifuugan jyrkävä lopetus mollimuotoisine plagaaleine lopukkeineen herätti tunteita äkkivääryydessään ja toi As:n ja Fis:n mieleen pikardin terssin käänteisen efektin, teennäisen ilmeen ja nenän edestä sulkeutuvan oven. C:n mielestä siinä oli nähtävissä myös synkän yön ja aamun kirkastumisen kontrasti, niin kuin usein esimerkiksi Bachin teosten codissa on tavallista, kuten G-duurikoraalipreludissa BWV 663. Vastakohtien ja sävellyksellisten ratkaisuvaihtoehtojen etsiminen oli siten tavallista ryhmätunnin kululle, mikä taas kuvastaa Alménin käsitystä hierarkkisten tasojen konfliktista ja transvaluaatiosta musiikin narratiivissa (vrt. luku 4.1).

Dialogisuus kantoi eteenpäin ryhmätunneilla. Kaikki kuuntelivat toisiaan havaintoni mukaan esimerkillisesti, ja katsekontakti säilyi kasvoista kasvoihin. As, C ja Fis esittivät kaikki monia kysymyksiä toisilleen kappaleiden tulkintamahdollisuuksista, ja jokainen sai antaa palautetta toistensa soitosta ryhmätunneilla. Palaute oli C:n mielestä rakentavaa, myönteistä ja myös omaan reflektointiin rohkaisevaa. Vahvuuksia etsittiin, kuten on positiiviselle pedagogiikalle ja pedagogiselle rakkaudelle oleellista, ja itsemyötätuntoon kannustettiin (vrt. luku 5.2). Jokainen soittaja toi esiin omia näkemyksiään monin sanoin ja keskusteli sekä sävellyksen että muiden ryhmäläisten kanssa (vrt. *triloginen tila*; luku 5.1.2). C piti ideoita ilahduttavina ja rohkaisi etsimään uusia näkökulmia esimerkiksi harjoittellessa. Rauhallinen ilmaisu lisäsi kuuntelevaa ja herkkää vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallista ilmapiiriä.

Työpaja sisälsi myös ekstramusiikillista toimintaa. Viimeisellä tapaamiskerralla yhteinen välipalatauko vahvisti yhteishenkeä, ja tunnin jälkeen kerrottiin tarinoita muun muassa lapsuuden ja nuoruuden konserttikokemuksista. Kaikilla oli lopuksi hymy huulilla, eikä kenelläkään ollut kiire minnekään. Työpaja lisäsi C:n havainnon mukaan positiivisten tunteiden ilmenemistä ja siten ryhmäläisten hyvinvointia (vrt. luku 5.2).

6.2 Ryhmähaastattelu

Yhteistä haastateltavien näkemyksille oppimistavoista oli sisäinen motivaatio, niin että uuteen kappaleeseen haluttiin tutustua. Mielitymykset lähestymistavoissa erosivat kuitenkin heidän välillään. As lähtisi ensin kuuntelemaan harjoitettavaa sävellystä muutaman kerran nuotin kera ja pyrki tutkimaan, millaisia kappaleen rakenne ja tyylipiirteet ovat ja mitä asioita kannattaisi lähteä opettelemaan. Fis aloittaisi puolestaan perehtymällä itse säveltäjään ja pohtisi sen jälkeen, miten sävellystä voisi lähestyä. Hän hahmottelisi myös kappaleen rakennuspaloja, etsisi esimerkiksi toistuvia kaavoja ja opettelisi kappaleen ulkoa melko pian.

Harjoitteluprosessi herätti itsessään myös tunteita haastateltavissa. Esimerkiksi Fis koki ensimmäisen karakterikappaleen äärellä rauhaa ja rauhoittavuutta, vaikka hän sanoi sen kuvastavan kaipuuta ja olevan kaihoisa. Kolmannen kappaleen teknisessä työstämisessä hän kohtasi haastavuuden tunteita:

”Siinä koki ehkä semmosta vähän mount everest -tyyppistä (– –) et okei tän eteen joutuu tekeen paljon töitä (– –), et ehkä laidasta laitaan et semmosta turvallisuutta ja sitte taas toisaalta tuli semmonen vähän nuorallatanssimisolo”. (Fis)

As kuvaili, että ”kivaa kaoottisuutta” oli myös harjoiteltaessa toista fuugaa, jossa ”neljä ääntä eteni vääjäämättömästi, välillä yhdessä ja välillä erikseen”: ”Siinä oli niinku rauhallisuuden ja kaoottisuuden kontrasti mun mielestä.” (As)

Pianonsoitto koettiin eräänlaiseksi tarinankerronnaksi. Fis totesi: ”Aina kun soittaa jotain, niin siinä haluaa kertoa jotakin (– –) ite haluan ainakin ajatella, et niissä [sävellyksissä] on joku draaman kaari.” (Fis)

As ajatteli draaman kaaresta samoin, että niin kirjallisuudessa kuin myös musiikissa esiintyy vastaavaa intensiteetin nousua ja laskua. Hän vertasi sävellyksiä kirjailijan tuotoksiin, ja näki niissä selkeää yhteyttä, vaikkakaan ei yhtäläisyyttä. As:n mukaan musiikin esittäminen on siinä mielessä abstraktimpaa ja monitulkintaisempaa tarinankerrontaa kuin esimerkiksi kirjan resitoiminen eli lukeminen ääneen, että kirjan tarina on aina sama, mutta ”kaksi eri soittajaa voi tehdä kyllä samasta sävellyksestä sitten täysin eri jutut”. Tämä on tulkintani mukaan samansuuntainen kuin Alménin näkemys musiikin narratiivisuudesta.

Musiikin esittämiseen vaikuttavat molempien haastateltavien mielestä esityskäytännöt. Fis vertasi säveltäjän merkintätapoja kirjailijan sanavalintoihin, ja hänen mielestään kaikkea ei välttämättä tarvitse merkitä nuottiin, vaan säveltäjä olettaa, että osa luetaan kuin rivien välistä. Toisaalta Fis sanoo, että on sopivaa miettiä, onko säveltäjä kuin kirjailija, joka ei kerro ihan kaikkea sen takia, että lukijan tulkinnan varaan jäisi jotain. Näen tässä yhteyden Iserin avoimiin kohtiin (*Leerstellen*) (ks. luku 3.1). As ehdotti myös, että tulkintojen moninaisuus on aikakauteen sidottua, sillä hänen olisi helpompi

nähdä useampia erilaisia tulkintoja jostain romantiikan kappaleesta kuin barokin. Ajatus mukailee nähdäkseni käsitystä barokkityylinen musiikin retorisesta ja realistisesta estetiikasta (vrt. luvut 3.2 ja 4.2).

Vuorovaikutus musisointitilanteessa opettajan ja sävellyksen kanssa riippui haastateltavien mielestä kappaleen vaikeustasosta. Henkisesti haastava kappale toi Fis:n mieleen oman elämän kovina aikoina koettuja tunnetiloja. Tämä korreloi tosin haastateltavien mukaan harjoittelun vähäiseen määrään, turhautumiseen ja soittotuntitilanteen epäonnistumisen kokemuksiin. Opettajan reaktioilla ja tämän antamalla harjoitteluohjeilla nähtiin kuitenkin olevan ratkaiseva rooli ahdistuksen tunteista sekä epäonnistuneesta soittokokemuksesta selviytymiseksi ja tilanteen normalisoitumiseksi. As totesi seuraavaa:

”Paras tapa mun mielestä, jolla opettaja on usein reagoinut, on se, et ei mitenkään erityisen vahvasti ilmaise sitä itsestänselvyttä, et se menee heikosti, vaan työskentelee vaan niillä resursseilla mitä on, jolloin tulee tavallaan normalisoituminen siihen tilanteeseen.” (As)

Fis oli samaa mieltä. Hänen mielestään elämäkokemus on opettanut, että tunneilla kritiikki ei lopulta kohdistu omaan itseen: ”kyse ei oo musta vaan (—) mun soitosta, et ne kaks asiaa osaa erottaa”.

Ajan kulumisen ja kypsymisen koettiin myös vaikuttavan soiton laatuun ja mielihyvän tunteeseen, jos kappaleeseen on palattu esimerkiksi muutaman vuoden päästä. Fis:n kokemuksen mukaan siinä ajassa elämässä on saattanut tapahtua paljon asioita ja jokin vanha kappale on avautunut sen jälkeen täysin uudella tavalla. Hänen mielestään ihmisenä kasvaminen tuo mukaan aina uusia tunnekokemuksia: ”Sit niitä osaa taas jotenkin ehkä heijastella niihin kappaleisiin.” Fis pohtii myös, miten ihminen, joka ei ole koskaan kokenut esimerkiksi suurta surua, osaa lähestyä kappaletta:

”Joka ei oo koskaan kokenu jotain vaikka suurta surua, niin mä en tiää, miten hän ehkä osais sitä. Jos on joku kappale, joka vaatii semmosta jotain oikeesti suurta, riipivää tuskaa, niin miten hän lähestyis sitä. Mä en ehkä osaa ajatella; se täytyy vähän ehkä kokea muuallakin elämässä, jotta sitä voi sitte hyödyntää musiikissa.” (Fis)

As:n mielestä konkreettisten elämäntapahtumien sijaan musiikki on samastuttavaa yksittäistä tapahtumaa laajemmalla alueella ja tunnetasolla. Tulkitsen, ettei elämän yksittäisen episodin anamneesin eli jonkin muiston tai tarinan mieleen palauttamisen tiedostamattomuuden kokemus sulje kuitenkaan pois tunnesiirtoa, transferenssiä, joka voi tapahtua sävellyksen vaikutuksesta ainakin yleisellä tasolla, eikä ole välttämättä luonnollista puhua sellaisesta ryhmähaastattelussa tai kyetä edes sanoittamaan sitä.

Kommunikaatiolla, välittömällä tunnesuhteella ja ymmärryksellä koettiin olevan suuri merkitys pianotuntikontekstissa. Fis kertoi vuorovaikutuksesta näin:

”Mulla on yleensä ollu aika tavallaan läheiset välit mun opettajiin, et mä oon pystyny kertoon mun omasta elämästä muutenkin. Ja sitte se on auttanu paljon sitä, et on turvallinen ja rauhallinen olo siellä tunneilla, ja sitte ehkä uskaltaa myös heittäytyä eri tavalla, eikä tuu semmonen olo, että tässä mua arvostellaan. Ja pystyy niinku ideoita heitteleen ihan vapaasti, ja opettaja joko ymmärtää ne tai sitte ei, mut et siel on semmonen joku vapaa tila ideoida kaikkea.” (Fis)

As sanoi, että hänellä on suhteesta omaan opettajaan samanlaisia kokemuksia kuin Fis:llä. Fis lisäsi, että niin kuin kaikissa ihmissuhteissa ja eri ihmisten kanssa työskennellessä, soitonopettajallakin on myötävaikutusta siihen, että oppii uusia asioita itsestä. Hänen mukaansa opettajien rohkaisu ja toivon jakaminen ovat olleet tärkeitä eväitä elämään: ”Et kyl sä selviit – semmonen kyllä kaikki järjesty -asenne on kyllä opettajilta tarttunu mukaan enemmän ja enemmän.” As näkee, että pianonsoitonopettaja on ollut myös esikuva siitä, miten on hyvä käyttäytyä esimerkiksi muodollisissa tilaisuuksissa sekä musiikkitapahtumissa ja miten mallikäyttäytyminen vaikuttaa myös oman käyttäytymisen reflektointiin (vrt. luku 5.3.2):

”Kaikenlaisesta vuorovaikutuksesta koko ajan kyllä oppii; voi napata toiselta asioita ja sit samaan aikaan huomata omassa käyttäytymisessään jotakin.” (As)

Keskustelussa nousi esille myös ajatus, että suhde kappaleeseen voi heijastella joitain persoonien välisten suhteiden luonteenpiirteitä. Fis sanoi:

”Voi kuvitella, että se ois joku semmonen parempiki ystävä se kappale. Kyl sen joskus huomaa et tulee ihan semmonen olo kuin joittenkin tiettyjen ihmisten kaa, et hei joo, tosi luontevaa (–) sä kuuntelet (–) sä välität, niin joskus tulee joistain kappaleistakin semmonen olo.” (Fis)

As:n mukaan tunne siitä, että tuntee kappaleen, tekee sen tulkinnasta luontevaa. Hän viittaa myös sävellyksen sielun löytymiseen ja vertaa sitä onnistuneen uuden kokkaasidean tuomaan mielihyvään:

”Sitten kun mä soitan sitä enemmän ja kuuntelen muutaman kerran, niin siitä saattaa löytyä (–) sielu siitä biisistä (–) ydin. Mä saan semmosen vastaavanlaisen fiiliksen, kun jos mä oon ollu laittamassa ruokaa ja mä oon kokeillu jotaki uutta ruoanlaitossa ja se on onnistunu erityisen hyvin, niin siitä tulee tosi mukava fiilis.” (As)

Ryhmähaastattelussa oli havaittavissa avointa ja välitöntä vuorovaikutusta sekä kannustavaa ja keskustelevaa ilmapiiriä – välillä hieman huumoria ja naurahduksiakin. Haastateltavat reagoivat toistensa ajatuksiin ja sanoivat ”komppaavansa” toista. Samastuminen toisen ihmisen kokemukseen välittyi ryhmähaastattelussa. Toisaalta narratiivisuuden ja persoonallisten kokemusten aihepiiri osoittautui tulkintani mukaan hieman haastavaksi ja epävarmuutta herättäväksi, mikä näkyi monissa modaali-ilmauksissa, kuten ’ehkä’ ja ’jotenki’ sekä pitkissä lauserakenteissa.

Fis:n kertomuksessa tuli ilmi lopuksi, kuinka pianistit ovat usein varsin yksinäisiä harjoittelutyössään ja arvostavat tasavertaisen yhteismusisoinnin iloa.

”Joskus oon soittanu harrastelijana orkesterissa, niin se on ehkä parasta mitä niinku tyyliin keksii, et siinä on semmonen yhteisöllisyys ja yhdessä tekemisen fiilis.” (Fis)

Vertaistuen ja sosiaalisen aspektin merkitystä korosti myös As, joka kertoi, että on jakanut ajatuksia hyvän kaverin kanssa, kun kumpikin on harjoitellut samaa kappaletta.

7 YHTEENVETO

Tulkitsen, että harjoitteluprosessin ja elämäntilanteen mahdollisten epämiellyttävien ja turhautumisen tunteiden tunnustamisen jälkeen soitettava sävellys ja ryhmätuntiopetus voivat antaa samastumisen kokemuksia, jotka aikaansaavat yhteistä mielihyvää. Tärkeiksi muodostuvat nähdäkseni oppimisprosessin aikana ilmaistut positiiviset tunteet ja luottamus tulevaisuuteen. Narratiiviset ulottuvuudet ovat välttämättömiä, jotta ihminen voi työstää aktiivisesti psykologisia ja sosiaalisia ilmiöitä, todentuntuksia tarinoita ja niiden eri malleja (vrt. Bruner 2003; Hänninen 1999).

Välitön tunnesuhde osoittautui ryhmähaastattelun perusteella nähdäkseni kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi hyvään kasvatukseen ja myötätuntoiseen muusikkouteen. Tulkitsen välittömän tunnesuhteen käsittävän sen, että empatia, kuunteleminen ja ihmisen kohteleminen arvokkaana persoonana luovat turvallisen ja rauhallisen mielen opettajalle ja oppijalle ja laajentavat sitä kautta tunteiden, kokemisen ja luovuuden mahdollisuuksia.

Yksinäisyys arkisessa työskentelyssä osoittautui esiintyvän pianistin yhdeksi haasteeksi. Sen vastavoima on toisen persoonan kokemus, joka voi toteutua esimerkiksi pianotunnilla opettajan, muusikon ja säveltäjän välillä (vrt. Stump 2010). Ajattelen, että edellytyksenä toisen persoonan kokemukseen kasvatustyössä on kuitenkin aito kohtaaminen kokonaisvaltaisesti (4ECS). Siihen kuuluu yhä syvenevä, historiallisesti inspiroitunut ja arvotietoinen tutustuminen niin opettajaan, oppijaan kuin säveltäjään ja tämän sävellyksiin sekä kulttuuriseen traditioon. Esimerkiksi Mendelssohnin musiikin yhteydet kristilliseen maailmankatsomukseen ja retoriseen traditioon osoittautuivat kirjallisuuden pohjalta vahvoiksi.

Tämän tutkielman keskeinen anti oli mielestäni se, että pianoluokan välittävä ja kokonaisvaltaisesti ihmiselämää jakava ilmapiiri luo myötätuntoa, rauhaa ja toivoa

oppimisympäristöön. Tärkeä päämäärä on siten dialoginen vuorovaikutus, kuten Buber (1923/1993) ja Bahtin (1991) sen kuvaavat. Sävellyskin voi olla näkemykseni mukaan osa trilogista tilaa, jossa polyfoninen empatia tulee tunnetuksi. Sitä kautta oppija voi tarkastella omaa elämäntarinaansa ja ymmärtää paremmin myös muiden tarinoita. Mielestäni sävellys voi tarjota avartavia näkökulmia kunnioittaviin ja kertomuksellisiin keskusteluhetkiin pianotunnilla. Ajattelen, että jokainen meistä kaipaa osallisuutta suureen kertomukseen. Opettaja voi juuri sävellyksen kautta haastaa oppijan näkemään myös toisenlaisen todellisuuden, joka on yhtä todellinen kuin Mendelssohnin (1861/1863) kirjeiden kuvaus tämän musiikki-ihanteiden sanomattomasta aitoudesta. Improvisointi eli oman musiikin tekeminen tarjoaa puolestaan mahdollisuuden ideoida ja toteuttaa luovuutta.

Jos kasvatuksen arvoperustana on rakkaus, koko nietzscheläinen ja postmoderni kritiikki kasvatuksesta vallantahtona menettää mielestäni merkityksensä Taylorin (1989; 1998) merkitysnäkökentän nojalla. Rakkauden nimissä ei voida tietenkään sallia kaikkea. Siksi Schlererin (1913–16/1980) kuvaama rakkauden järjestys (*ordo amoris*) on nähdäkseni välttämätöntä, jotta pyhyys ja kunnioitus ohjaavat kaikkia muita rakkauden muotoja. Onneksi kasvaminen on elinikäistä ja myötätuntoa saa opetella jakamaan läpi elämän (Pessi et al. 2017).

Tässä tutkielmassa on tarkasteltu muutaman oppijan ja vain yhden opettajan näkökulmaa. Aiheita jatkotutkimukseen voisivat olla esimerkiksi useampien opettajien kokemukset sävellysten narratiivisuuden myötävaikutuksesta soitonopetukseen, oppijoiden kokemukset muiden säveltäjien välittämästä mielihyvästä ja itsetuntemuksen syvenemisestä sekä 4E-kognition tätä tutkielmaa laajemmat sovellutukset klaveerisoitinten opetuksessa.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Ahlvik, C. & Paakkanen, M. 2017. Itsemyötätuntoa työelämään. Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 151–165.

Ahonen-Eerikäinen H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Almén, B. 2008. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.

Anttila, E. 2003. *A Dream Journey to the Unknown: Searching for Dialogue in Dance Education*. Acta Scenica 14. Helsinki: Theatre Academy.

Aristoteles. 1997. *Retoriikka*. Runousoppi. (Suom. Paavo Hohti, Päivi Myllykoski). Helsinki: Gaudeamus.

Auerbach, E. 1946/1992. *Mimesis*. Todellisuudenkuvaus länsimaisessa kirjallisuudessa. Tampere: SKS.

Augustinus, A. 2003. *Tunnustukset: Confessiones*. (Suom. Otto Lakka). Helsinki: Sleykirjat.

Bach, C. P. E. 1753/1982. *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria*. (Suom. Paavo Soinne). Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.

Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. (Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine). Helsinki: Orient Express.

Bartel, D. 1997. *Musica poetica: musical-rhetorical figures in German baroque music*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

Bartels, D. 2019. Regarding young musicians as ethical and aesthetic practitioners: A new reading of phronēsis. *Philosophy of Music Education Review* 27(1), 37–50.

Biblia Germanica 1545. Die Bibel in der deutschen Übersetzung Martin Luthers Ausgabe letzter Hand. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Botstein, L. 2001. *Neoclassicism, Romanticism, and Emancipation: The Origins of Felix Mendelssohn's Aesthetic Outlook*. Teoksessa D. Seaton (toim.) *The Mendelssohn Companion*. London: Greenwood Press.

- Boyatzis, R. E. 2008. Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development* 27(1), 5–12.
- Broad, C. D. 1985. *Ethics*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2003. *Self-Making Narratives*. Teoksessa R. Fivush & C. A. Haden (toim.) *Autobiographical Memory and The Construction of a Narrative Self*. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Buber, M. 1923/1993. *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY.
- Budziszewski, J. 2011. *Tätä emme voi olla tietämättä*. (Suom. Tapio Puolimatka). Helsinki: Uusi Tie.
- Burns, D. P. & Rathbone, A. 2010. The Relationship of Narrative, Virtue Education, and an Ethic of Care in Teaching Practice. *Education* 16(2), 123–135.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. 2004. Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Julkaisussa Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 98–202.
- Chafe, E. 2014. *J. S. Bach's Johannine Theology: The St. John Passion and the Cantatas for Spring 1725*. Oxford: Oxford University Press.
- Cherniss, C. 2004. Intelligence, Emotional. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. New York: Elsevier. 315–328.
- Christensen, T. 1995. Introduction. Teoksessa N. Baker & T. Christensen (ed.) *Aesthetics and the Art of Musical Composition in the German Enlightenment: Selected Writings of Johann Georg Sulzer and Heinrich Christoph Koch*. Cambridge: Cambridge University Press. 3–24.
- Clarke, E. 2019. Empathy and the ecology of musical consciousness. Teoksessa R. Herbert, D. Clarke & E. Clarke (toim.) *Music and Consciousness 2. Worlds, Practices, Modalities*. Oxford: Oxford University Press. 71–92.
- Clement, A. 1999/2017. *Der dritte Teil der Clavierübung von Johann Sebastian Bach: Music – Text – Theologie*. Bonn: Musikverlag Dr. J. Butz.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. 2004. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development* 75(2), 317–333.
- Comenius, J. A. 1928/1957. *Suuri opetusoppi*. Porvoo: WSOY.

- Cross, I., Laurence, F. & Rabinowitch, T-C. 2012. Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2. Oxford: Oxford University Press.
- Cygnæus, U. 1910. Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Davidsson, H. 2014. Mendelssohn's Sonatas, Op. 65, and the Craighead-Saunders Organ at the Eastman School of Music: Aspects of Performance Practice and Context. Teoksessa T. Jürgen (toim.) *Mendelssohn, the organ, and the music of the past: constructing historical legacies*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Davies, S. 2010. Emotions expressed and aroused by music: philosophical perspectives. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Slopoda (toim.) *Handbook of Music and Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Day-O'Connell, S. 2014. The Singing Style. Teoksessa D. Mirka (toim.) *The Oxford Handbook of Topic Theory*. New York: Oxford University Press. 238–258.
- Deleuze, G. 1992. *Autioma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Derrida, J. 1978. *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diekelmann, N. & Diekelmann, J. 2009. *Schooling learning teaching: Toward narrative pedagogy*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Dirst, M. 2012. *Engaging Bach: The Keyboard Legacy from Marpurg to Mendelssohn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. *Child Development* 82(1), 405–428.
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klasrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eerola, T., Vuoskoski, J. K. & Kautiainen, H. 2016. Being Moved by Unfamiliar Sad Music is Associated with High Empathy. *Frontiers in Psychology* 7, 1176.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. 2015. *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & McPherson, G. E. 2019. Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: Introduction, Aims, and Overview. Teoksessa D. J. Elliott, M. Silverman & G. E. McPherson (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education*. New York: Oxford University Press. 3–26.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fagius, H. 1995. The organ works of Mendelssohn and Schumann and their links to the classical tradition. Teoksessa S. Jullander & H. Davidsson (toim.) Proceedings of the Göteborg International Organ Academy: 1994. Göteborg: University of Göteborg.
- Feder, G. 2001. On Felix Mendelssohn Bartholdy's Sacred Music. Teoksessa D. Seaton (toim.) The Mendelssohn Companion. London: Greenwood Press.
- Fivush, R. & Neisser, U. 1994. The Remembering Self. Construction and Accuracy in the Self-Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forkel, J. N. 1788. Allgemeine Geschichte der Musik. Vol. 1. Leipzig: Schwickert.
- Frankfurt, H. G. 1971. Freedom of the Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy* 68. 5–20.
- Frankfurt, H. G. 1999. Necessity, Volition, and Love. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fredrickson, B. 2011. Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive. Oxford: Oneworld.
- Freeman, M. 2013. Storied persons: the double triad of narrative identity. Teoksessa J. Martin & M.H. Bickhard (toim.) *The Psychology of Personhood*. 223–241.
- Gadamer H. 2005. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 1986. *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H-G. 2004. *Truth and Method*. London: Continuum.
- Garner, P. W. 2010. Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review* 22(3), 297–321.
- Genette, G. 1997. *The Work of Art. Immanence and Transcendence*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gergen, K. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2013. *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Brighton: Harvard Business Review Press.
- Goodson, I. F. & Gill, S. R. 2011. *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Lang.
- Grabócz, M. 1986. *Morphologie des oeuvres pour piano de Liszt*. Budapest: MTA Zenetudományi Intézet.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2009. Toward a dialogical approach to learning. Teoksessa B. Schwarz., T. Dreyfus. & R. Hershkowitz (toim.) *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction*. New York: Routledge. 65–80.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hari, R. 2003. Sosiaalisen kognition hermostollinen perusta. *Duodecim* 119(15), 1465–1470.
- Harnoncourt, N. 1986. *Puhuva musiikki*. Helsinki: Otava.
- Hatten, R. S. 2004. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hatten, R. S. 2018. *A Theory of Virtual Agency for Western Art Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Helkama, K. 2002. Lapsen moraalinen kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY. 121–135.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001: *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hering, C. G. (toim.) 1825. *Allgemeines Choralbuch*. Leipzig: Gerhard Fleischer.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirvensalo, S. 2018. Enempää en mielestäni voisi ymmärtää: luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. *Väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis C* 462. Turku: Turun yliopisto.
- Hoffman, M. L. 2000. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HTK 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tampereensis* 696. Tampere: Tampere University Press.
- Jahn, M. 2007. *Focalisation*. Teoksessa D. Herman (toim.) *The Cambridge Companion of Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational & Psychological Measurement* 66(5), 874–895.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R., & Vauras, M. 2005. *MASK – monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista*. Turku: Turun yliopisto.

- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi – musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämänkulku. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1522. Tampere: Tampere University Press.
- Kekäle, J. 2007. Postmoderni isyys ja uskonnollisuus – tarinallinen näkökulma. Väitöskirja. Joensuun yliopiston teologisia julkaisuja nro 19. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003: Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kimber, Marian Wilson. 2001. "For art has the same place in your heart as mine": Family, Friendship, and Community in the Life of Felix Mendelssohn. Teoksessa D. Seaton (toim.) *The Mendelssohn Companion*. London: Greenwood Press.
- Kleinig, J. W. 2000. The Mystery of Doxology. Teoksessa P. T. McCain & J. R. Stephenson (toim.) *Mysteria Dei: Essays in Honor of Kurt Marquart*. Fort Wayne: Concordia Theological Seminary Press. 129–147.
- Kleinig, J. W. 2017. Hebrews. Concordia Commentary Series. Saint Louis: Concordia Publishing House.
- Kramer, R. 2008. *Unfinished Music*. New York: Oxford University Press.
- Kristeva, J. 1992. *Muukalaisia itsellemme*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kristeva, J. 2016. New Humanism and the Need to Believe. Teoksessa R. Kearney & J. Zimmermann (toim.) *Reimagining the Sacred*. New York: Columbia University Press.
- Krueger, J. 2011. Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition* 20(3), 643-657.
- Krueger, J. 2019. Music as affective scaffolding. Teoksessa D. Clarke, R. Herbert & E. Clarke (toim.) *Music and Consciousness II*. Oxford: Oxford University Press. 55–70.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja nro 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kuusinen, K-L. 2011. Terapeuttinen vuorovaikutus. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila, & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Hämeenlinna: Duodecim. 39–49.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.
- Laukvik, J. 2000. *Orgelschule zur historischen Aufführungspraxis : Grundzüge des Orgelspiels unter Berücksichtigung zeitgenössischer Quellen in 3 Teilen. 2, Orgel und*

Orgelspiel in der Romantik von Mendelssohn bis Reger und Widor. Stuttgart: Carus-Verlag.

Leaver, R. A. 1985. J. S. Bach and Scripture: Glosses from the Calov Bible Commentary. Saint Louis: Concordia Publishing House.

Lehtola, J. 2009. Oskar Merikannon perintö suomalaiselle urkutaiteelle. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

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

Lehtonen, K. 2007. Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen musiikkiterapiayhdistys.

Levenson, R. W. 1994. Human emotion: A functional view. Teoksessa P. Ekman & R. J. Davidson (toim.) The nature of emotion: Fundamental questions. New York, NY: Oxford University Press. 123–126.

Levenson, R. W. 1999. The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion* 13, 481–504.

Levinson, J. 2006. Philosophical Aesthetics: An Overview. Teoksessa J. Levinson (toim.) The Oxford Handbook of Aesthetics. Oxford: Oxford University Press. 3–20.

Lewis, C. S. 1982. Neljä rakkautta. Helsinki: Kirjaneliö.

Lilius, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Kanov, J. M. & Maitlis, S. 2011. Understanding Compassion Capability. *Human Relations* 64(7), 873–899.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007: "Minunkin sisällä soi!" - musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Lindberg, S. 2010. Tietämättömän opettajan oppitunti. *Tiede & edistys* 35(4), 277–284.

Little, M. & Jenne, N. 2001. Dance and the Music of J. S. Bach. Expanded edition. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Little, Wm. A. 2011. Mendelssohn in Birmingham 1837 und 1840 – der Komponist als Organist. Teoksessa A. Hartinger, C. Wolff & P. Wollny (toim.) "Diess herrliche, imponirende Instrument". Die Orgel im Zeitalter Felix Mendelssohn Bartholdys. Göttingen: Breitkopf & Härtel.

Lohmann, L. 1982. Studien zu Artikulationsproblemen bei den Tasteninstrumenten des 16–18. Jahrhunderts. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

Lohmann, L. 1995. Hugo Riemann and the Development of Musical Performance Practice. Teoksessa S. Jullander & H. Davidsson (toim.) Proceedings of the Göteborg International Organ Academy: 1994. Göteborg: University of Göteborg.

- López-Íñiguez, G. 2019. Epiphonies of Motivation and Emotion Throughout the Life of a Cellist. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18(2), 157–189.
- Lyotard, J-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. 2002. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY. 87–120.
- MacIntyre, A. C. 2006. *Ethics and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, R. C. 2001. *The Organ Music*. Teoksessa D. Seaton (toim.) *The Mendelssohn companion*. London: Greenwood Press.
- Marsh, K. 2019. Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. *International Journal of Community Music* 12(3), 301–316.
- Martin, J. & Bickhard, M. H. Introducing persons and the psychology of personhood. Teoksessa J. Martin & M. H. Bickhard (toim.) *The Psychology of Personhood*. 223–241.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. & Cherkasskiy, L. 2011. Emotional intelligence. Teoksessa S. B. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.) *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. 1996. Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry* 7(4), 295–321.
- Mendelssohn Bartholdy, F. 1861. *Letters of Felix Mendelssohn Bartholdy from Italy and Switzerland*. Boston: Oliver Ditson – Co. New York: C. H. Ditson – Co.
- Mendelssohn Bartholdy, F. 1863. *Letters of Felix Mendelssohn-Bartholdy from 1833 to 1847*. London: Longman, Green, Longman, Roberts, & Green.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mintz, D. 2001. Mendelssohn as Performer and Teacher. Teoksessa D. Seaton (toim.) *The Mendelssohn Companion*. London: Greenwood Press.
- Mirka, D. 2014. Introduction. Teoksessa D. Mirka (toim.) *The Oxford Handbook of Topic Theory*. New York: Oxford University Press. 1–57.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. *Many Faces of Love*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Neff, K. 2003. Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity* 2(3), 223–250.
- Neff, K. 2008. Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept. Teoksessa H. A. Wayment & J. Bauer (toim.) *Transcending self-interest. Psychological explorations of the quiet ego*. Washington DC: APA. 95–105.

- Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. 2005. Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion. *Personality and Social Psychology Review* 9(3), 184–211.
- Niedenthal, P. M. 2007. Embodying emotion. *Science* 316(5827), 1002–1005.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. 2008: *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. 2001. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää*. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. 2019. *Voiko persoonallisuus muuttua?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojutkangas, K., Larjavaara, M., Miestamo, M. & Ylikoski J. 2018. *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Olan, E. L. & Mishra, R. 2018. Narrative Pedagogy as a Mindful Contemplative Practice: Discovering Preservice Teachers' Mindful Presence. Teoksessa Byrnes, Dalton & Dorman (toim.) *Impacting Teaching and Learning: Contemplative Practices, Pedagogy, and Research in Education*. Maryland, NY: Rowman and Littlefield Publishers. 67–77.
- Pavlicevic, M. 1997. *Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pessi, A. B. & Martela, F. 2017. Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä. Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–34.
- Pisto, T., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2016. Instrument teacher's narrative identity and professional growth. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 217, 443–451.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perusta. Teoksessa T. Aro, & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 80–104.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: aikuisen roolit ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. *Väitöskirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuosina 1933 ja 1938 sekä vuonna 1992 käyttöön ottamat suomennokset. Helsinki: Suomen Piipiseura.
- Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. 2012. Musical Group Interaction, Intersubjectivity and Merged Subjectivity. Teoksessa D. Reynolds & M. Reason (toim.) *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices*. Bristol: Intellect Press. 109–120.
- Rantala, K. 2014. Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustudkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1913. Tampere: Tampere University Press.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ridley, A. 1995. *Music, Value, and the Passions*. Ithaca: Cornell University Press.
- Roller, M. B. 2018. *Models from the Past in Roman Culture: A World of Exempla*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ropo, E. & Huttunen M. 2013. Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Rose, S. 2019. *Musical Authorship from Schütz to Bach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.) *Social, Emotional, and Personality Development in Context. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: The Guilford Press. 162–179.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, R. 2006. *Sivistyksen voimalla: J. V. Snellmanin elämä*. Helsinki: Edita.
- Scheler, M. 1913–1916/1980. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werthetik. Ges. Werke Bd. II*. Bern–München.
- Schiavio, A & van der Schyff, D. 2018. 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization. *Behav Sci (Basel)* 8(8), 72.
- Seppänen, A. M., Pessi, A. B., Grönlund, H. & Paakkanen, M. 2017. Myötätunto – ihmisyyteen vastaaminen. Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–53.
- Silbiger, A. 1984. *Esipuhe*. Teoksessa M. Weckmann: *Four Sacred Concertos*. Madison: A-R Editions, Inc.
- Singer, T. & Klimecki, O. M. 2014. Empathy and Compassion. *Current Biology* 22(18), 875–878.

- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2003. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä ja turvaa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland, Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY. 7–11.
- Smith, G. D. & Silverman, M. 2020. Eudaimonia: Flourishing through Music Learning. Teoksessa G. D. Smith & M. Silverman. Eudaimonia: Perspectives for Music Learning. New York: Routledge.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187. Helsinki: Yliopistopaino.
- Solomon, R. 1993. *The Passions. Emotions and the Meaning of Life*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Springer, C. P. E. 1996. Reflections on Lutheran Worship, Classics, and the Te Deum. *Logia Journal of Lutheran Theology* 5(4), 29–42.
- Steiner, G. 1991. *Real Presences. Is there anything in what we say?* London: Faber and Faber.
- Stump, E. 2010. *Wandering in Darkness: Narrative and the Problem of Suffering*. Oxford: Oxford University Press.
- Stüwe, H. M. 2008. Preface. Teoksessa F. Mendelssohn Bartholdy. *Sieben Characterstücke op. 7. Sechs Kinderstücke op. 72*. Kassel: Bärenreiter.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M. & Lahikainen, A-R. 2011. *Arjen sosiaalipsykologiaa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Tarasti, E. 1994. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Tarasti, E. 2002. *Signs of Music. A Guide to Musical Semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1998. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thompson, E. 2004. Life and Mind: From Autopoiesis to Neurophenomenology. A Tribute to Francisco Varela. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 3(4), 381–398.
- Thompson, E. 2007. *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of the Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Thompson, E. 2020. *Why I Am Not a Buddhist*. London: Yale University Press.
- Todd, R. L. 1983. *Mendelssohn's Musical Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todd, R. L. 2001. *Piano Music Reformed: The Case of Felix Mendelssohn Bartholdy*. Teoksessa D. Seaton (toim.) *The Mendelssohn companion*. London: Greenwood Press.

- Todd, R. L. 2004. On Mendelssohn's sacred music, real and imaginary. Teoksessa P. Mercer-Taylor (toim.) *The Cambridge Companion to Mendelssohn*. Cambridge: Cambridge University Press. 111–134.
- Todd, R. L. 2008. *Mendelssohn Essays*. New York: Routledge.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. *Huomaa hyvä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vainio, O-P. 2017. Onko myötätunto aina hyve? Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 202–203.
- van der Schyff, D., Schiavio, A. & Elliott, D. J. 2016. Critical Ontology for an Enactive Music Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(5), 81–121.
- van Elferen, I. 2007. 'Ihr Augen weint!': Intersubjective Tears in the Sentimental Concert Hall. *Understanding Bach* 2, 77–94.
- van Elferen, I. 2009. *Mystical Love in the German Baroque: Theology, Poetry, Music*. Plymouth: The Rowman & Littlefield.
- Vitz, P. 2001. Narrative and theological aspects of Freudian and Jungian psychology. Teoksessa Yandell, K. E. *Faith and narrative*. Oxford: Oxford University Press. 155–166.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. *Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FISME ry. 93–106.
- Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-P. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press. 87–122.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.

Painamattomat lähteet

Anttila, E. 2017. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Saatavilla www-muodossa: <https://disco.teak.fi/anttila/>. Luettu 29.3.2020.

Glaser, L. 2017. Dance – movement – phrasing. Saatavilla www-muodossa: https://nmh.no/en/about_nmh/staff/liv-glaser/dance-movement-phrasing. Luettu 3.4.2020.

Juntunen, M-L. & Partti, 2020. Taidekasvatus kehittää tunnetaitoja ja empatiaa. Mieliopidekirjoitus. Helsingin Sanomat. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006432388.html>. Luettu 9.3.2020.

Luhtala, A. 2020. Luento Helsingin yliopiston Porthanian luentosalissa PII. 11.2.2020.

Löytönen, T. 2017. Sosiaalinen konstruktionismi. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. <https://disco.teak.fi/anttila/>. Luettu 29.3.2020.

Murtomäki, V. 2010. Klassismin käsitteestä, ilmaisusta ja taustavoimista. Muhi – Musiikinhistoriaa verkossa, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavilla www-muodossa: https://muhi.uniarts.fi/klas_klassismi1/. Luettu 24.4.2020.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TPOPS). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. Luettu 16.4.2020.

Pyrhönen, H. 2019. Luento Helsingin yliopiston Metsätalon luentosalissa 2. 4.9.2019.

Rautanen, P. 2016. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaiseseen tutkimukseen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Ropo, E. 2010. Narratiivinen opetus. Luento Kasvatustieteen päivillä Lapin yliopistossa 24.11.2010. Saatavilla www-muodossa: <http://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/01/narratiivinen-opetus.pdf>. Luettu 29.3.2020.

Ruokonen, I. 1997. Eräiden kuusivuotiaiden lasten empaattisuus ja prososiaalisuus sekä eheyttävään taidekasvatusohjelmaan liitetyn musiikin yhteydet lasten empaattisuuteen ja prososiaalisuuteen. Licensiaatintyö. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Saarni, C. 1999. A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM, April 15-18, 1999. Saatavilla www-muodossa: <https://eric.ed.gov/?id=ED430678>. Luettu 15.4.2020.

World Health Organization (WHO) 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Saatavilla www-muodossa: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>. Luettu 14.3.2020.

YSA. Yleinen suomalainen asiasanasto. Saatavissa www-muodossa: <https://finto.fi/ysa/fi/>. Luettu 17.4.2020.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelukysymykset

1. Millä tavalla Mendelssohnin kappaleita olisi mielestäsi kiva lähestyä? Miten opit itse parhaiten?
2. Koitko karakterikappaleiden äärellä jotain erityisiä tunteita? Mitä oma kappaleesi merkitsi sinulle?
3. Onko pianonsoitolla, sävellyksillä ja tarinankerronnalla mielestäsi jotain yhteyttä? Jos on, niin millaista?
4. Toiko karakterikappale mieleen jonkin hetken omasta elämästäsi? Tai onko jokin soittamasi kappale tuonut joskus mieleen jonkin aiemmin kokemasi elämäntapahtuman?
5. Oletko kokenut elämässäsi tulleeesi ymmärretyksi pianotunneilla?
 - a. Oletko kokenut joskus ahdistuksen tai helpotuksen tunteita pianotunneilla? Jos olet kokenut ahdistusta, niin mikä on auttanut?
 - b. Onko opettaja tai kappale auttanut näkemään uusia puolia elämästä tai itsestäsi?
6. Oletko ollut joskus yksinäinen pianon ääressä, vai koetko mielessäsi ystävyyttä ja yhteyden tunnetta johonkin soittaessasi soolopianokappaletta?

Liite 2 Nuottiesimerkit

Liite 2a

1.
Sanft und mit Empfindung.

Andante.

p

cantabile

poco rit.

F. Mendelssohn: Op. 7 nro 1, tahdit 1–12.

Inventio 7.

J. S. Bach: Inventio in e BWV 778, tahdit 1–7.

Liite 2b

3.
Kräftig und feurig.

Allegro vivace.

F. Mendelssohn: Op. 7 nro 3, tahdit 1–8.

162. Nun danket alle Gott etc.

Nun danket al = le Gott, mit Herzen, Mund und Hän =
der große Dinge thut an uns und al = len En =
den,
den, der uns von Mutter = leib und Kin = des
Weinen an un = zählig viel zu gut und noch jegund gethan.

Nun danket alle Gott (Hering 1825).

Liite 2c

5.
Ernst und mit steigender Lebhaftigkeit.

FUGA.

mf sempre legato

F. Mendelssohn: Op. 7 nro 5, tahdit 1–17.

Violoncello.

Basso.

Andante.

F. Mendelssohn: Paulus-oratorio op. 36, tahdit 1–6a (sellon ja kontrabasson stemmat).

326. Wachet auf; ruft uns die Stimme 1c.

Wachet auf; ruft einst die Stimme des Sohnes
Wachet auf, er ist die Sünde! versammelt

Gottes Allmächtsstimme, verlaßt, ihr Todten,
euch ihr Gottes Kinde! der Welt Herr ist's,

eure Gruft! Des Todes stille Nacht ist nun vor
der euch ruft. bey. Erwacht! Gelobt sey Gott! macht euch bereit

zur Ewigkeit! Sein Tag, sein großer Tag ist da.

Wachet auf, ruft uns die Stimme (Hering 1825).

Liite 2d

6.
Sehnsüchtig.

Andante.

sempre p e legatissimo

cresc.

F. Mendelssohn: Op. 7 nro 6, tahdit 1–12.

Sarabande.

J. S. Bach: Ranskalainen sarja d-molli BWV 812, Sarabande, tahdit 1–12.

Sarabande.

J. S. Bach: Englantilainen sarja e-molli BWV 810, Sarabande, tahdit 1–9.

Liite 2e

Presto. **Leicht und luftig.**

sempre staccato e pp

F. Mendelssohn: Op. 7 nro 7, tahdit 1–9.

Violino I.
divisi

Violino II.
divisi

sempre stacc.

F. Mendelssohn: Kesäyön uni -alkusoitto op. 21, tahdit 1–12a (viulustemmat).