

TULKINNAN POLUILLA

Näkökulmia musiikillisen tulkinnan muodostamiseen ja opettamiseen

Seminaarityö

Kevät 2022

Opettajan pedagogiset opinnot

Milla-Maria Johanna Hulkko

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

TIIVISTELMÄ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Tulkinnan poluilla, näkökulmia musiikillisen tulkinnan muodostamiseen ja opettamiseen	36 + 2 (liitteet)
Tekijän nimi	Lukukausi
Milla-Maria Johanna Hulkko	Kevät 2022
Aineryhmän nimi	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Tämä seminaarityö käsittelee musiikillisen tulkinnan muodostamista ja sen opettamista kirjallisuuskatsauksen muodossa. Oma asemani tutkimuksen kirjoittajana on taiteellispedagoginen. Keskeisimpänä viitekehystenä toimii musiikin sosiokulttuurista luonnetta, musiikillista ilmaisua, musiikillista tulkintaa sekä dialogista pedagogiikkaa koskeva lähdekirjallisuus. Työn rakenne etenee tulkintaan vaikuttavista, musiikkiin liittyvistä kirjallisista ja suullisista traditioista, musiikillisen ilmaisun työkalujen kautta tulkinnan rakentamisen henkilökohtaiselle tasolle.</p> <p>Lähdekirjallisuus osoittaa, että tulkinnan muodostaminen on hyvin moniulotteinen prosessi, jossa esiintyjän omiin ilmaisullisiin pyrkimyksiin sekoittuvat ulkopuolelta tulevat esitystraditioista ja partituurista kumpuavat rajoitteet. Tulkinnan vaikeasti tartuttava luonne aiheuttaa ongelmia myös sen opettamisessa. Tämä seminaarityö ehdottaa tulkinnan opetuksen ongelmiin ratkaisuksi dialogista pedagogiikkaa, jossa vuorovaikutteisuus ja oppilaan aktiivinen rooli edistävät oppilaan oman musiikillisen toimijuuden ja henkilökohtaisen ilmaisun kehittymistä.</p>	
Hakusanat	
musiikillinen tulkinta, tulkinnan opettaminen, ilmaisuvoimaisuus, ilmaisun opettaminen, dialoginen pedagogiikka, esitystraditiot	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
Tarkistettu	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	SOSIOKULTTUURISTEN RAJOITTEIDEN VAIKUTUS TULKINTAAN.....	5
	2.1 Rajoitteet luovat musiikin yhteisen kielen.....	6
	2.2 Musiikilliseen tulkintaan vaikuttavat suulliset ja kirjalliset traditiot.....	8
	2.3 Esitystraditiot soitonopetuksessa.....	10
3	MUSIIKILLINEN ILMAISU TULKINNAN VÄLITTÄJÄNÄ.....	11
	3.1 Musiikillisen ilmaisun käsitteestä ja opetuksen implisiittisestä luonteesta	12
	3.2 Mitä musiikki ilmaisee? – GERMS-malli	14
	3.3 Musiikin rakenteen ilmaiseminen.....	15
	3.4 Tunteiden ilmaiseminen	17
	3.4.1 Tunteiden kommunikoiminen kuulijalle musiikin kautta	17
	3.4.2 Teoria perustunteista musiikillisessa ilmaisussa	18
	3.4.3 Vaihtoehtoisia tapoja tarkastella musiikillisiä tunteita.....	19
4	VUOROVAIKUTTEINEN TULKINNAN MUODOSTUS	21
	4.1 Dialoginen pedagogiikka soitonopetuksessa	21
	4.2 Taiteellinen mielikuva tulkinnan lähtökohtana	23
	4.3 Tulkinnan muodostuksen prosessi.....	25
	4.4 Tulkinnan monet keinot.....	27
	4.4.1 Musiikin rakenteen ilmaiseminen	28
	4.4.2 Emootioiden ilmaiseminen.....	30
	4.5 Esiintymisestä.....	32
5	POHDINTA	33
	LÄHTEET.....	35
	LIITE.....	37

1 JOHDANTO

Muusikon työn ytimessä on ilmaisuvoimaisten tulkintojen välittäminen yleisölle. Onnistuneessa konsertissa esiintyjä johdattaa kuulijat musiikilliseen tarinaan, soittaa sydämestään ja herättää tunteita. Mutta miten muusikot oikeastaan rakentavat tulkinnan, ja miten opettaja voi olla oppilaan tukena tässä hyvin henkilökohtaiselta vaikuttavassa prosessissa? Näihin tutkimuskysymyksiin lähdin etsimään seminaarityössäni vastausta kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tutkimukseni viitekehyksenä toimii musiikkipsykologian, esitystutkimuksen ja musiikkikasvatuksen lähdekirjallisuus. Oma asemani tutkimuksen kirjoittajana on taiteellispedagoginen. Olen itse välillä pohtinut, mitä muusikon niin sanottu taiteellinen työskentely oikeastaan on? Missä määrin olemme vapaita rakentamaan omaa tulkintaamme kappaleista, kun joudumme painimaan teknisten haasteiden kanssa pyrkimyksissämme toteuttaa nuottikuvassa näkyvät asiat, ja toiselta suuntaa törmätessämme esitystraditioihin?

Tulkinnan muodostamisen reitti kulkee osin tiedostamattoman mielen sumuisia polkuja pitkin. Muusikolla on vapaus tehdä taiteellisia valintoja, mutta toisaalta monet tiet ovat suljettuja, sillä kulttuuriset traditiot asettavat rajoitteita sille, mihin suuntaan voidaan kulkea. Näitä traditioiden asettamia rajoitteita käsittelem seminaarityön toisessa luvussa, joka tarkastelee musiikillista tulkintaa sen sosiokulttuurisessa kontekstissa. Viitekehyksenä toimii erityisesti pianisti Charise Y. Hastingsin musiikin suullisia ja kirjallisia traditioita, sekä narratiivisuutta käsittelevä väitöskirja. Kolmannessa luvussa käsittelem musiikillista ilmaisua painottuen kappaleen rakenteen ja siihen liittyvien tunteiden ilmaisuun. Lisäksi käsittelem ilmaisun käsitteen epämääräisyyteen ja ilmaisun opetukseen liittyviä ongelmia. Tämän luvun keskeisimpänä lähdekirjallisuutena toimii Uppsalan yliopiston tutkijan Patrik N. Juslinin tutkimukset musiikillisesta ilmaisusta. Hieman laajemman alalukunsa kolmannessa luvussa saa tunteiden ilmaiseminen, sillä se on yksi musiikin keskeisempiä ja vaikuttavampia ominaisuuksia, niin esiintyjän kuin kuulijankin näkökulmasta. Lisäksi se on yksi implisiittisimmistä tulkinnan

ominaisuuksista ja sen tiedostaminen saattaisi auttaa niin taiteilijoita kuin pedagogejakin tulkinnallisissa kysymyksissä ja opetustyössä.

Tutkielman kaksi ensimmäistä lukua toimivat teoreettisena taustana tulkinnan monimutkaisen prosessin ymmärtämiselle. Pedagoginen näkökulma kulkee teorian rinnalla kautta koko työn ja kiteytyy tulkinnan muodostamisen prosessia ja sen opettamista käsittelevässä neljännessä luvussa. Tärkeimpänä pedagogisena viitekehyksenä kautta koko työn toimii Sheffieldin yliopiston tutkijan Henrique Meissnerin kumppaneineen kirjoittamat tutkimusartikkelit dialogisesta pedagogiikasta instrumenttiopetuksessa. Lisäksi nykyisen vallalla olevan pedagogiikan haasteita esittelee Jessika Karlssonin ja Patrik N. Juslinin tutkimus musiikin instrumenttiopetuksen käytänteistä. Tulkinnan muodostamista koskevan prosessin viitekehyksenä neljännessä luvussa puolestaan toimii Connecticutin yliopiston professorin ja tutkijan Roger Chaffinin käsitys tulkintaan vaikuttavasta taiteellisesta mielikuvasta, Jyväskylän yliopistosta väitelleen Anemone G. W. Van Zijlin tutkimukset tulkinnan muodostamiseen liittyvistä tunnekokemuksista, sekä Maria Männikön musiikin narratiivisuutta koskeva taiteellisen tohtorintutkimuksen tutkielma Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta.

Työni taiteellispedagoginen rakenne ilmentää ajatustani siitä, miten pedagoginen näkökulma nivoutuu kiinteästi esittäjän näkökulmaan: opetamme asioita niin kuin ne ymmärrämme. Mitä paremmin ymmärrämme, sitä paremmin pystymme myös välittämään ymmärrystämme oppilaillemme. Toivon työni lisäävän musiikilliseen tulkintaan liittyvää ymmärrystä, purkamaan ilmaisuun liittyvää implisiittisyyttä ja tarjoamaan opettajalle uusia näkökulmia tulkinnan opettamiseen.

2 SOSIOKULTTUURISTEN RAJOITTEIDEN VAIKUTUS TULKINTAAN

Musiikillisen tulkinnan rakentaminen ei ole ainoastaan muusikon pään sisällä tapahtuva yksilöllinen prosessi, vaan siihen vaikuttaa paljon ulkopuolisia tekijöitä, jotka eivät heijastele esiintyjän henkilökohtaisia ajatuksia tai tulkintoja kappaleesta vaan pikemminkin opittuja sääntöjä. Juslin mainitsee ulkoisiksi tekijöiksi esimerkiksi

musiikillisen tyylin, kappaleen rakenteen ja säveltäjän aikomukset (Juslin 2003, 276). Hastings puolestaan jakaa ulkoiset tekijät partituuriin liittyvään kirjalliseen traditioon ja partituurin tulkintaan liittyvään suulliseen traditioon (Hastings 2006, 180). Juslinin sekä Hastingsin luokittelussa näkyy se, että partituurilla ja esitystraditioilla on tärkeä merkitys ilmaisuvoimaisen tulkinnan taustalla. Partituurin ja traditioiden asettamien rajojen ja velvoitteiden tiedostaminen näyttää meille, minne rajautuu oma tilamme muodostaa tulkintaa. Ne toisaalta sulkevat pois tiettyjä tulkinnallisia vaihtoehtoja, mutta myös ylläpitävät esittävän musiikin kulttuurin yhtenäisyyttä.

2.1 Rajoitteet luovat musiikin yhteisen kielen

Luova toiminta tapahtuu aina rajoitteiden sisällä ja luovaksi toimijaksi kasvetaan hankkimalla erityisosaamista jollakin toimialalla. Voidakseen toteuttaa itseään vapaasti luovan toimijan tulee ottaa haltuunsa riittävä tekniikka ja tyylien tuntemus. Jokaisella toimialalla on omat toimintaa ja lopputulosta ohjaavat suorituskriteerinsä, jotka omaksutaan noviisivaiheen aikana. Näitä voidaan kutsua toimialan rajoitteiksi ja niitä on kolmenlaisia: päämäärän, tehtävän ja kohteen rajoitteet. Päämäärän rajoitteet ohjaavat toimintaa kaikkein vahvimmin, sillä ne määrittävät hyväksyttävän lopputuloksen. Tehtävän ja kohteen rajoitteet koskevat sisältöä, materiaaleja ja tekniikoita, joilla saavutetaan haluttu päämäärä. (Stokes 2006, 8.) Kun puhutaan musiikin tulkittamisesta, määrittävät päämäärän rajoitteet sen, onko soiva lopputulos ”hyvä” vai ”huono”. Päämäärän rajoitteet ovat vahvasti sidoksissa erilaisiin tyyliuuntiin ja esitystraditioihin (Stokes 2006, 8). Esimerkiksi klassismin ajan sonaatilta odotetaan erilaista tulkintaa kuin romanttiselta konsertolta. Tekniikkaan ja tyyliin liittyvät rajoitteet puolestaan koskevat keskeisenä tulkinnan materiaalina toimivaa partituuria ja sen toteuttamiseksi vaadittavia esityskäytänteitä, sekä instrumentin ja tekniikan asettamia rajoja. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset fraseerauksen, artikulaation ja pedaalin käytön ihanteet.

Vaikka tulkinnallinen vapaus vaatiikin taustalleen vankan tietotaitopohjan ja ymmärryksen toimialan periaatteista, tämä ei tarkoita, että luovaa tulkinnallista työtä tulisi alkaa opettaa vasta myöhemmässä vaiheessa. Henkilökohtaisen suhteen muodostaminen omaan ohjelmistoon voi, ja sen tulisi alkaa jo ensimmäisistä

soittotunneista lähtien. Opettajan tulisikin siis auttaa oppilasta kehittämään kaikkia toimialalla tarvittavia taitoja. Nuotinluvun, tekniikan ja tyylien tuntemuksen lisäksi musiikillisen ilmaisun keinojen ja luovan työskentelyn peruseriaatteiden opettaminen on myös osa keskeistä musiikin toimialan osaamista, jotka opettajan tulisi kasvavalle muusikolle opettaa.

Sen lisäksi, että rajoitteet auttavat meitä tulkitsemaan musiikkia vapaasti, mutta laadukkaasti, ne myös helpottavat kommunikointia yleisön ja laajemmin musiikkiyhteisön välillä. Musiikkiesitys on sosiaalinen tilanne, jossa esiintyjä kommunikoi yleisön kanssa. Kommunikoinnin tulee olla sellaisessa yhteisiä sääntöjä noudattavassa muodossa, että se on ymmärrettävää. Traditioiden määrittämät rajat tavanomaisen, luovan tai omaperäisyydessään ymmärryksen ylittävän esityksen välillä ovat jatkuvassa muutoksen tilassa (Clarke 2005, 164). Hyvän, huonon ja luovan tulkinnan standardeja neuvotellaan jatkuvasti uudelleen (Hastings 2006, 42). Jos kuuntelemme puhujaa, joka yhdistää sanoja sattumanvaraisesti vapaassa rytmisessä, emme pysty täysin ymmärtämään hänen sanomaansa, vaikka äänenpaineista ja eleistä voisimmekin päätellä jotain. Myös kuunnellessamme musiikkia pyrimme ymmärtämään ja jäsentelemään kuulemaamme sen perusteella, mihin olemme tottuneet ja oppineet. Musiikin kielen symbolinen koodi aukeaa vain, mikäli se on jaettu.

Pelkästään sääntöjen mukaan toimiminen ja traditioiden seuraaminen synnyttää kyllä taidokkaan esityksen, mutta siitä puuttuu se jokin vaikeasti määriteltävä tekijä, joka tekee esityksestä persoonallisen ja saa yleisön tulemaan konsertteihin ja ostamaan levyjä. Clarken (2005, 158) mukaan se, että odotamme esiintyjiltä persoonallisia ja luovia tulkintoja ei ole itsestään selvästi musiikin esittämiseen liittyvä vaade, vaan yhteydessä länsimaiseen taidemusiikkiin liittyvään estetiikkaan ja kaupallisiin paineisiin. Koska suuri osa soitettavasta ja äänitettävästä musiikista on samaa perusohjelmistoa, tarvitaan jotakin erityistä joukosta erottautumiseksi (Clarke 2005, 159). Toisaalta voi olla, että persoonalliset tulkinnat kiehtovat yleisöä, koska ne ovat ilmaisullisesti rikkaita. Van Zijlin tutkimuksen mukaan yleisö pitää enemmän ilmaisuvoimaisista, kuin teknistä taidokkuutta esittelevistä musiikkiesityksistä (Van Zijl 2014, 55). Lisäksi persoonallisuutta tulkintoihin syntyy luonnostaan muusikon tulkittaessa partituuria. Pyrkimyksessä hyvän tulkinnan kriteerit täyttävään lopputulokseen muusikko käyttää teknisiä ja musiikillisia taitojaan muovatessaan edessään olevasta nuottikuvasta

esitystraditioiden mukaisen soivan lopputuloksen. Tässä tulkinnassa yhteisiin jaettuihin käytänteisiin yhdistyvät henkilöiden omat kiinnostuksen kohteet, henkilökohtaiset kokemukset ja erityisosaaminen, synnyttäen yksilöllisiä näkökulmia soitettavaan kappaleeseen.

2.2 Musiikilliseen tulkintaan vaikuttavat suulliset ja kirjalliset traditiot

Musiikin esittäminen on kiehtova prosessi, jossa paperille kirjoitetut nuotit muuttuvat luettavasta nuottikirjoituksesta kuultavaksi musiikiksi. Vaikka partituuri eri muusikoiden edessä on jokseenkin sama ajasta ja paikasta riippumatta, sitä voidaan lukea ja tulkita eri tavoin. Se, miten partituuria luetaan ja miten sitä tulkitaan ei ole täysin yksilöllistä tai sattumanvaraista, vaan sitä ohjaa pitkät ja voimakkaat kulttuuriset traditiot. Hastings (2006, 180) jakaa nämä traditiot suulliseksi ja kirjalliseksi traditioksi. Kirjallista traditiota edustaa partituuri ja sen kautta välittyvä säveltäjän alkuperäinen idea kappaleesta. Hastings (2006, 21) toteaa, että kirjalliset traditiot ovat suhteellisen muuttumattomia ja objektiivisesti tarkasteltavissa ja analysoitavissa. Suulliset traditiot puolestaan koskevat partituurin tulkintaa ja välittyvät ihmisten välisissä sosiaalisissa ja pedagogisissa konteksteissa. Ne ovat voimakkaasti historiaan ja kulttuuriin sidoksissa (Hastings 2006, 180). Suullisten traditioiden vaikutus musiikin tulkintaan on hyvin voimakas, mutta implisiittinen, sillä ne opitaan usein kuulonvaraisesti ja ne jäävät vaikuttamaan tiedostamattomasti muusikoiden mieleen (Hastings 2006, 2).

esitystraditioiden funktio on sitoa yksittäiset tulkinnat musiikilliseen yhteisöön ja liittää ne osaksi jatkuvaa dialogia. Näin ollen esiintyjä rakentaa oman tulkintansa suhteessa edellisiin, mutta toimii myös katalysaattorina tuleville. (Hastings 2006, 42.) Tämä tarkoittaa sitä, että yksikään esitys ei ole olemassa itsenäisenä ja irrallisena, vaan se on aina suhteessa toisiin esityksiin, sitä ennen olleisiin ja sen jälkeen tuleviin. Dialogissa keskustelevat samankaltaisuus ja erilaisuus, persoonallisuus ja traditiot, jotka yhdistyvät esityksissä yksilöllisellä tavalla. Opettajana meidän on tärkeää tiedostaa, kuinka syvällisellä tavalla pitkät kulttuuriset traditiot vaikuttavat toimintaamme. Vaikka traditiot ovat välttämättömiä, niiden tiedostamattoman luonteen vuoksi ne saattavat saada meidät huomaamattamme toimimaan juurtuneiden ja periytyneiden ajatusmallien mukaan, jotka

eivät heijastele todellisia ajatuksiamme opettamisesta. Traditioiden vaikutuksen tiedostaminen antaa meille mahdollisuuden valita ja kehittää toimintaamme.

Muusikon työ perustuu kirjoitettujen sävellysten esittämiseen. On siis luontevaa, että esittävän muusikon suhde partituuriin on hyvin läheinen. Se on toisaalta tulkinnan välttämätön materiaali, mutta myös voimakkaasti ohjaava rajoite. Payne rinnastaa esittävän muusikon käsityöläiseen, joka taidokkaasti ja materiaaliaan kunnioittaen työstää siitä musiikillisen tulkinnan (Payne 2016, 329). Hän näkee esittävän muusikon luovuuden kumpuavan juuri partituurista ja sen tulkinnassa tehdyistä luovista valinnoista (Payne 2016, 328). Nuottikuva on muusikolle kuin kangas ompelijalle tai puumateriaali puusepälle, josta syntyy jotakin uutta käsityöläisen taidokkaissa käsissä. Paperille kirjattuja nuotteja ei kukaan voi kuunnella, ennen kuin joku ne soittaa, aivan kuten puuseppäkin antaa merkityksen materiaalilleen luomalla siitä esimerkiksi kauniin huonekalun. On kuitenkin ongelmallista, jos nuottikuvasta tulee materiaalin sijaan soiton itse tarkoitus. Valitettavasti tämä näkyi Karlssonin ja Juslinin tutkimuksessa, jossa paljastui, että partituuria ei käytetty musiikin instrumenttiopetuksessa inspiraationa luoviin ratkaisuihin, vaan keskityttiin enimmäkseen kappaleiden jäljentämiseen kirjoitetusta notaatiosta opettajan antamien ohjeiden mukaisesti (Karlsson & Juslin 2008, 321).

Yksi syy partituurin kunnioitukseen ja sitä kautta sen aseman korostumiseen saattaa olla ajatus, että sen kautta välittyy säveltäjän alkuperäinen idea kappaleesta (Hastings 2006, 48). Hastingsin mukaan itseasiassa suurin osa musiikin esittämistä koskevista esitystraditioista tähtää juuri pyrkimykseen seurata partituurin kautta oletetusti välittyvää säveltäjän alkuperäistä ajatusta (Hastings 2006, 2). Jotta tämä alkuperäinen ajatus voitaisiin toteuttaa, pyritään nuottikuvaa noudattamaan mahdollisimman tarkasti. Sen puitteissa rakennetaan tulkinta, perustellaan ilmaisulliset valinnat ja siitä poiketaan vain erityisen vahvoihin perustein. Toisaalta muusikot toki eroavat jossakin määrin toisistaan tässä suhteessa. Toiset pyrkivät ensisijaisesti toteuttamaan tarkasti nuottikuvaa ja toiset seuraavat enemmän omia ideoitaan (Héroux 2018, 12). Säveltäjän alkuperäisiä ideoita on kuitenkin erittäin vaikeaa tavoittaa, sillä suullisten traditioiden vaikutuksesta niihin sekoittuu joukko toisiinsa kietoutuneita esityskäytäntöjä (Hastings 2006, 51). Suullisiin traditioihin liittyy niiden alkuperän epämääräisyys ja muovautuminen eri toimijoiden kautta. Näin ollen, jos opettaja tarjoaa vakiintuneita malleja siitä, miten nuottikuvaa tulisi

tulkita, ei kyseessä välttämättä ole säveltäjän alkuperäisten ideoiden noudattaminen vaan yhdistelmä kaikkea mitä matkan varrelta mukaan on tarttunut, sisältäen opettajan omat näkemykset. (Hastings 2006, 48.)

Hastingsin mukaan säveltäjän auktoriteetin korostaminen saattaa myös liittyä siihen, että muusikot kaipaavat itsevarmuutta ja vahvistusta tulkinnalleen vetoamalla ulkopuolisiin auktoriteetteihin. Partituuriin nojautumiseen sisältyy velvoitus pyrkiä toteuttamaan säveltäjän toiveet, mutta toisaalta näin toimiessaan esittäjä saa tuekseen partituurin kautta välittyvän säveltäjän vahvan auktoriteetin. (Hastings 2006, 52.) Velvoituksesta toteuttaa säveltäjän ajatukset, syntyy myös virheettömyyden ihanne, johon pyritään jo soitonopetuksen alkumetreiltä lähtien. Vaikka virheettömyyden ihannetta perusteltaisiinkin pyrkimyksenä toteuttaa kaikki säveltäjän toiveet, on se myös vahvasti yhteydessä pärjäämiseen musiikkimaailmassa. Virheettömyyden ihanteen huomataan hallitsevan esimerkiksi kilpailujen tuloksissa, tutkintojen arvioinneissa ja konserttimahdollisuuksien jakamisessa. (Hastings 2006, 48.) Toisin kuin useimmiten säveltäjään, musiikkiyhteisöön esiintyjällä on elävä suhde, josta riippuu hänen menestymisensä ja toimeentulonsa. Siksi sen sijaan, että esiintyjä syventyisi selvittämään säveltäjän intentioita, hän pyrkiikin itse asiassa täyttämään musiikkiyhteisön odotukset. (Hastings 2006, 51.) Kuten Hastings (2006, 48) toteaa: Pianisti ei harjoittele tuntikausia osuakseen oikeisiin ääniin rakkaudesta ja kunnioituksesta säveltäjään, vaan siksi että hänen henkilökohtainen menestyksensä riippuu siitä.

2.3 Esitystraditiot soitonopetuksessa

Valitettavasti nuottikuvan korostuminen ja virheettömyyden ihanne johtavat nuotinluvun ja tekniikan korostumiseen soitonopetuksessa ilmaisullisten asioiden kustannuksella (Karlsson & Juslin 2008, 309). Opettajien olisi hyvä tiedostaa, että oppituntien sisällöt vaikuttavat oppilaiden käsitykseen musiikista ja musiikin harrastamisesta. On virheellistä ajatella, että kun tunneilla annetaan riittävät tekniset ja nuotinluvulliset valmiudet, ilmaisu seuraa itsestään. Jos tunneilla painottuvat tekniikka ja partituurin tarkastelu, keskittyvät oppilaat näihin myös kotona harjoitellessaan. He eivät välttämättä osaa yhdistää uinuvia ilmaisun taitojaan soittamiseen, sillä he ovat tottuneet kappaleita

eräänlaisena koodina, joka heidän täytyy purkaa ja soittaa käyttäen teknisiä työkaluja (Meissner 2017, 131). Oppilaat eivät siis luonnostaan ajattele musiikin karakteria ja sen kommunikointia (Meissner & Timmers 2019, 33). Huomion kiinnittäminen musiikin karakterin ilmaisemiseen voi olla oppilaille silmiä avaava kokemus. Meissnerin ja kumppaneiden tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat sen auttaneen heitä ajattelemaan musiikin merkitystä ja tulkintaa, sekä soittamaan tunteella ilmaisun keinoja käyttäen. Aikaisemmin he olivat nähneet kappaleet ”vain nuotteina” ja keskittyneet niiden soittamiseen vaadittavaan tekniikkaan. (Meissner et al. 2020, 459.)

Opettajat saattavat myös ajatella, että tekniset ongelmat tulee korjata ensin, koska ne ovat este ilmaisulle. Meissnerin tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että vaikka tekniset ongelmat voivat vaikuttaa ilmaisuun negatiivisesti, eivät toisaalta tekniset taidot yksistään johda ilmaisuvoimaisuuteen. (Meissner 2017, 127.) Ilmaisun taitoja voidaan opettaa jo varhaisessa vaiheessa, sillä tekninen sujuvuus voi kehittyä, vaikka painotus olisikin ilmaisussa (Meissner & Timmers 2019, 33). Vaikka lapsen toiminta musiikin parissa olisikin alkuun leikkiä, jossa onnistumisen kautta saatu positiivinen palaute ja huomio motivoi lasta eteenpäin, tulee tietyssä vaiheessa kehitystä luonnostaan vastaan vaihe, jossa lapsi alkaa kiinnostua tekniikasta ja oikeasta tavasta toteuttaa asiat (Stokes 2006, 123). Näin saavutetaan vähitellen perustyökalut toimia toimialalla taidokkaasti yhteiskunnan ja kulttuurin asettamien vaatimusten ja odotusten mukaisesti. Jos musiikin opetus kuitenkin painottuu yksinomaan näihin tavoitteisiin ja suhtaudumme ilmaisulliseen puoleen epämääräisesti, emme anna oppilaille mahdollisuutta kohdata soittamaansa musiikkia henkilökohtaisella tasolla ja nauttia sen antamista itseilmaisun mahdollisuuksista.

3 MUSIIKILLINEN ILMAISU TULKINNAN VÄLITTÄJÄNÄ

Musiikin ilmaisuvoimaisuus ja kyky välittää tunteita on usein keskeisin syy hakeutumiseen musiikilliseen toimintaan, sekä kuulijana, että muusikkona (Juslin & Persson 2002, 219). Musiikillisen ilmaisun kautta esiintyjä välittää kuulijalle oman ainutlaatuisen tulkintansa teoksesta. Kuten Männikkö väitöskirjassaan toteaa: ”Ilmaisun

tietyn säveltäjän säveltämää musiikkia, mutta välillisesti myös oma sieluni puhuu musiikin säveliä. Kerron musiikin kautta sen, kuka olen.” (Männikkö 2018, 20). Männikön lause kertoo siitä, kuinka merkittävä itseilmaisun kanava musiikki voi olla. Se ei kuitenkaan ole sitä automaattisesti, vaan voidakseen ilmaista musiikin kautta ”sen kuka on” tulee ensiksi oppia musiikillisen ilmaisun keinoja. Esimerkiksi musiikkiin liittyvien tunteiden tunteminen ei vielä tarkoita, että ne siirtyisivät luonnostaan sopivaan musiikilliseen muotoon (Juslin & Persson 2002, 229). Tässä luvussa pyrin avaamaan näitä musiikillisen kommunikoinnin ja tunteiden välittämisen mahdollistavia ilmaisun keinoja. Lisäksi käsitelen ilmaisun opetukseen liittyviä ongelmia, joiden ratkaisuihin puututaan syvemmin viimeisessä luvussa.

3.1 Musiikillisen ilmaisun käsitteestä ja opetuksen implisiittisestä luonteesta

Musiikillisen ilmaisun merkityksellisyydestä huolimatta sitä koskeva keskustelu ja tutkimus on ollut valitettavan epämääräistä (Juslin 2003, 279). Musiikillista ilmaisua Uppsalan yliopistossa pitkään tutkinut Patrik Juslin toteaa, että ilmaisun käsitteellä voidaan tarkoittaa ainakin a) musiikillisia keinoja, joilla esiintyjä muotoilee ainutlaatuisen tulkintansa, b) kuulijoiden havaitsemia musiikin välittämiä tunteita tai c) ylipäätään esiintyjän musiikillista sensitiivisyyttä soitossa (Juslin et al. 2001, 64). Juslinin mainitsemassa kahdessa ensimmäisessä ilmaisun käsitteessä näkyy erilaiset määritelmät riippuen siitä, tarkastellaanko ilmaisua esittäjän vai kuulijan näkökulmasta. Kolmas tapa on näistä kaikista epämääräisin ja voi johtaa yksioikoisiin tapoihin arvioida esityksen ja sen kautta esiintyjän ilmaisuvoimaisuutta. Kuten Juslin (2003, 279) toteaa, on ongelmallista, jos esityksen ilmaisuvoimaisuutta arvioidaan vain sen määrän tai puutteen mukaan, tai käytetään ilmaisuvoimaisuutta synonyyminä ylimalkaisesti niistä piirteistä, jotka esityksessä koettiin hyvänä. Juslin toteaa, että esitys ei voi olla yleispiirteisesti ilmaisuvoimainen, vaan ilmaisuvoimaisuus johtuu aina joistakin tietyistä määriteltävissä olevista tekijöistä ja käytetyistä ilmaisun keinoista. (Juslin 2003, 279.)

Ilmaisuun liittyvän puheen epämääräisyys näkyy myös soitonopetuksessa. Karlssonin ja Juslinin tutkimuksessa (2008, 328) opettajat tarjosivat oppilaalle epämääräisillä lauseilla enemmänkin rohkaisua uskaltautua soittamaan ilmaisuvoimaisesti kuin selkeitä neuvoja

ilmaisun toteuttamiseen. Samalla he siirsivät oppilaalle yleisluontoisen intuitiivisen tavan ajatella ilmaisua (Karlsson & Juslin 2008, 321). Musiikilliseen ilmaisuun liittyy läheisesti musiikin luonne suullisena traditiona. Koska ilmaisuun liittyy paljon hiljaista tietoa, joka siirtyy kuulonvaraisesti sukupolvelta toiselle, opettajien voi olla vaikeaa sanoittaa sitä opetuksessaan (Juslin 2003, 275). Niinpä sen eteenpäin välittämiseen käytetään edelleen implisiittisiä menetelmiä, kuten mallisoittoa (Karlsson & Juslin 2008, 321). Muita ilmaisun opetuksessa perinteisesti käytettyjä menetelmiä mallisoiton lisäksi ovat: metaforat, partituurin ilmaisullisten aspektien sanallinen selittäminen ja koettuun tunteeseen keskittyminen (Woody 2006, 22–23).

Implisiittisten opetusmenetelmien ongelma on niiden monitulkintaisuudessa ja riittämättömässä palautteen määrässä (Juslin & Persson 2002, 229). Esimerkiksi mallisoitosta oppilaan voi olla vaikeaa hahmottaa, mihin hänen tulisi kiinnittää huomionsa, tai miten toistaa kuulemansa (Juslin & Persson 2002, 228). Mallisoitto myös ohjaa oppilasta matkimaan opettajan soittoa oman tulkinnan kehittämisen sijaan (Woody 2006, 32). Metaforien ymmärtäminen puolestaan riippuu jokaisen henkilökohtaisista kokemuksista ja siksi ne saattavat jäädä ymmärtämättä (Juslin & Persson 2002, 228). Yksityiskohtaisimman ja selkeimmän ilmaisun opetuksen keinon näyttäisi tarjoavan kappaleen esityserkintöjen selittäminen mallisoittoon yhdistettynä. Se on kuitenkin menetelmänä aikaa vievä ja kuormittaa oppilasta (Woody 2006, 33.) Lisäksi ilmaisun toteuttaminen pelkästään nuotissa lukevien esityserkintöjen perusteella kiinnittää oppilasta entisestään nuottikuvan lukuun.

Vaillinainen tieto ja monitulkintaisuudessaan tehottomat opetusmenetelmät ylläpitävät ilmaisuun liittyviä myyttejä vasten empiiristä tutkimustietoa. Myyttien mukaisesti ilmaisun taitoja voidaan pitää synnynnäisenä lahjakkuutena, ja ilmaisua luonteeltaan niin subjektiivisena, että sen opettaminen tai tieteellinen selittäminen on mahdotonta. (Juslin 2003, 290.) Ihmisillä voi kyllä olla eroja ilmaisullisen herkkyyden suhteen, mutta se ei tarkoita, etteikö ilmaisua voisi kehittää (Juslin & Persson 2002, 227). Implisiittisiä opetusmenetelmiä käyttämällä opetus on kuitenkin eräänlaista hakuammuntaa, jossa oppilaalle välittyvä informaatio riippuu monista sattumista. Näin ollen opetus tavallaan ylläpitää yksilöllisiä eroja ilmaisuvoimaisuuden määrässä, sillä sen toimivuus riippuu monista tekijöistä, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä lahjakkuuden kanssa. Opettajien tulisi pelkän puheen sijaan auttaa oppilaita löytämään kunkin kappaleen

tulkintaan sopivat ilmaisulliset keinot ja tarjota oppilaille tasapuolisesti mahdollisuudet ilmaisun kehittämiseen. Ilman konkreettisia ohjeita ja ilmaisullisten ongelmien ratkaisun tietoista harjoittelemista, oppilas jää opettajastaan riippuvaiseksi, eikä opi muodostamaan tulkintaa itsenäisesti (Broomhead 2005, 64).

3.2 Mitä musiikki ilmaisee? – GERMS-malli

Jotta voimme paremmin ymmärtää ja opettaa tulkintaan tarvittavaa musiikillista ilmaisua ja purkaa opetuksen implisiittisyyden kierrettä, on hyvä tiedostaa mistä ilmaisu oikein koostuu. Juslin tutkijaryhmineen on luonut musiikillista ilmaisua selittävän GERMS-mallin, joka jakautuu viiteen osatekijään: 1) Musiikin rakennetta selkeyttävät säännöt (*Generative rules* = G), 2) emotionaalinen ilmaisu (*Emotional expression* = E), 3) sattumanvaraiset heilahdukset esimerkiksi pulssissa, jotka heijastava inhimillisiä rajoitteita (*Random variations* = R), 4) liikkeet, jotka noudattelevat biologisia liikkeen kaavoja (*Motion principles* = M) ja viimeiseksi 5) tyyllilliset odottamattomuudet, joihin kuuluu paikallisia poikkeamia esityskäytännöistä (*Stylistic unexpectedness* = S). (Juslin 2003, 273.)

GERMS-mallissa ilmaisu on pyritty jakamaan sellaisiin osatekijöihin, jotka pystytään koodaamaan ilmaisuvoimaisia esityksiä tuottavaan tietokoneohjelmaan. Malli pyrkii selittämään kaikki esityksessä kuultavat poikkeamat partituurista, jotka voidaan tulkita ilmaisullisiksi. Osa näistä ei kuitenkaan ole esiintyjän käytössä olevia tietoisia tulkinnan muodostuksen keinoja. Esimerkiksi R- ja osittain M-komponentti kuvaavat ihmisen motorisen järjestelmän rajoitteista johtuvia heilahduksia pulssissa ja tempossa. R-komponentti on kokonaan tahdonalaisen kontrollin ulottumattomissa. M-komponenttiin sen sijaan liittyy myös esiintyjän tarkoituksella luomia musiikillisen liikkeen kaavoja, joilla on yhteys ihmisten biologiseen liikkeeseen. M-komponentin liikkeet ovat kiinteästi yhteydessä musiikin rakenteeseen ja fraasien ilmaisuun erityisesti tempon vaihteluiden kautta. Esimerkiksi kappaleen lopussa tapahtuva hidastus noudattaa kaavakuvassa samaa matemaattista mallia kuin juoksijoiden hidastus maaliin saapuessa. (Juslin 2003, 282–283.)

Tässä seminaarityössä käsittelen GERMS-mallin kahta ensimmäistä ilmaisun osatekijää: kappaleen rakenteen ilmaisemista ja tunteiden ilmaisemista, sillä ne ovat tulkinnan muodostamisen kannalta kaikkein oleellisimpia (Juslin et al. 2001, 66). Ensimmäistä ohjaa kiinteästi edellisen luvun traditioihin yhteydessä olevat koulutuksessa opitut säännöt, ja sen voidaan sanoa liittyvän tulkinnan ulkoiseen puoleen. Jälkimmäinen puolestaan liittyy tulkinnan sisäiseen puoleen ja esittäjän musiikissa kokemiin tai havaitsemiin tunteisiin. Meissnerin mukaan tulkinnan sisäisen puolen ilmaisusta voidaan puhua myös kappaleen karakterin ilmaisuna. Musiikin karakteri voi tarkoittaa emootioita, tunnelmaa, ideoita, mielikuvitusta tai liikkeitä, jotka voidaan assosoida teokseen. (Meissner 2021, 2.) Partituurin suuri merkitys näkyy siinä, että itse asiassa myös sisäisen puolen ilmaisu tapahtuu suurilta osin muodon artikuloinnin kautta (Juslin 2003, 276).

3.3 Musiikin rakenteen ilmaiseminen

Musiikin rakenteen ilmaiseminen on yksi musiikin kahdesta tärkeimmästä ilmaisullisesta osatekijästä ja se tuo tulkintaan selkeyttä ja kauneutta (Juslin 2003, 285). Kappaleen muodon ja rakenteen analysoiminen ja ilmaiseminen tulkinnassa on kognitiivinen prosessi, joka tapahtuu vasemmalla aivopuoliskolla (Juslin et al. 2001, 88). Se tapahtuu yhdistämällä yksittäiset nuotit fraaseiksi ja edelleen pidemmiksi kokonaisuuksiksi, ja toisaalta erottamalla ne toisistaan tärkeissä musiikillisissa rajakohdissa. Tämä yhdistelyn ja erottelun toiminta johtaa juurensa yleisemmin ihmisten informaation prosessointiin. Esimerkiksi fraasit erotellaan tyypillisesti toisistaan pienellä hidastuksella fraasin lopussa. Niiden merkitys kappaleen yhtenäisessä hierarkiassa puolestaan määrittää sen kuinka suuri tehty hidastus on. Fraaseihin liittyvien tempojen vaihteluiden lisäksi muodon artikuloimisessa käytetään erilaisia muita akustisia keinoja, kuten ajoitusta, dynamiikkaa, artikulaatiota, metrisiä aksentteja ja harmonian rakennetta. (Juslin et al. 2001, 68.)

Koska muodon rakenteen ilmaisemisessa on keskeisessä roolissa nuottikuvan analysointi, sillä on vahva yhteys sekä kirjalliseen traditioon, että nuottikuvan tulkittamiseen vaikuttavaan suulliseen traditioon. Männikön (2018, 32) mukaan notaatiota ja esityskäytänteitä noudattava tulkinnan puoli ilmentää toista ihmisten kahdesta ajattelun muodosta: paradigmaattista ajattelua. Paradigmaattinen ajattelu on loogistieteellistä ja

pyrkii selittämään todellisuutta universaalien lakien kautta, kun taas toinen ajattelun muoto, narratiivinen ajattelu pyrkii selittämään maailmaa luoden ymmärrystä tapahtumista ja liittäen ne yhteen uskottavaksi tarinaksi (Männikkö 2018, 31).

Muodon tulkinnan taustalla vaikuttaa musiikin teorian ja analyysin tiedot ja siksi musiikin koulutus tarjoaa siihen hyvät valmiudet. Tämän formaalin oppimisen sekä akateemisen arvostuksen myötä muodon ilmaisun puoli on yleensä myös hyvin muusikoilla hallussa (Héroux 2018, 11). Myös Karlssonin ja Juslinin tutkimuksessa soittotuntien vähäinen ilmaisun opetus painottui juuri rakenteen ilmaisuun (Karlsson & Juslin 2008, 329). Opettajien tulisi olla tarkkana, että muodon analysoiminen ei jää tunneilla ainoaksi ilmaisun muodoksi. Männikön mukaan sekä paradigmaattista, että narratiivista ajattelua tarvitaan tasapainoisen tulkinnan rakentamiseksi (Männikkö 2018, 32). Lisäämällä paradigmaattisen analyttisen ajattelun rinnalle narratiivista ajattelua, esiintyjä voi tuoda tulkinnassaan esille myös omia persoonallisia ajatuksiaan ja tunteitaan musiikista.

Muodon ilmaisuun liittyy välillisesti myös GERMS-mallin viimeinen osatekijä, joka koskee tyylillisiä poikkeamia kappaleen rakenteen muotoilussa. Sillä on kiinteä yhteys esitystraditioihin, joita rikkomalla esittäjä synnyttää psykologisen jännitteen, joka purkautuu esiintyjän palatessa jälleen odotettuun soittoon. Tyylillisten poikkeamien toteuttamiseen tarvitaan korkealla tasolla olevia musiikillisia tietoja ja taitoja. (Juslin 2003, 283.) Juslinin mukaan S-komponentti, saattaa olla juuri se tekijä, joka tekee esityksestä erityisen, ja sen tuoman omaperäisyyden lisääminen tulkintaan tulisi olla taiteellisen prosessin päämääränä (Juslin 2003, 287). Myös Stokesin mukaan, kun kaikki toimialaan kuuluvat tekniikat, tyylit ja traditiot on opittu, vaatii luova toiminta jollain tapaa murtautumista opituista säännöistä tuoden esitykseen jotakin odottamatonta (Stokes 2006, 8). Esiintyjät tuskin suunnittelevat tyylillisiä poikkeamia itse tarkoituksella, vaan kenties näissä kohdissa esiintyjän omat näkemykset kappaleesta ovat vahvemmat kuin velvollisuudentunto toteuttaa nuottikuvaa tai säveltäjän ideoita.

3.4 Tunteiden ilmaiseminen

Kun puhutaan tulkinnan sisäisestä puolesta ja esiintyjän henkilökohtaisesta tulkinnasta musiikkikappaleesta, on tunteiden ilmaisu merkittävässä roolissa. Juslinin (2003, 274) mukaan, sitä voidaan pitää kaikkein keskeisimpänä ilmaisun osatekijänä. Juslinin ja tutkijakumppaneiden teoria musiikin herättämistä tunteista johtaa alkuperältään ilmaisun vokaaliseen koodiin, eli tunteiden ilmaisuun äänen kautta (Juslin et al. 2001, 71). Tämä tarkoittaa sitä, että musiikillisessa ilmaisussa tunteita kommunikoidaan samojen akustisten ominaisuuksien perusteella kuin ihmisten välisessä kommunikoinnissa. Tämän yhteyden vuoksi voimme ylipäättään tunnistaa musiikillisia tunteita tai käyttää erilaisia mielikuvia ja assosiaatioita tosielämän tilanteisiin keinona tuottaa musiikillisia tunteita. (Juslin 2003, 294.)

Yhteys musiikillisen tunneilmaisun ja arkielämän tunneilmaisun välillä on kiehtova ja voisi tarjota yksinkertaisen lähestymistavan musiikillisten tunteiden ilmaisun opettamiseen. Musiikki saattaa olla opintojaan aloittavalle lapselle abstrakti asia, mutta sen sijaan heillä on jo runsaasti kokemuksia ihmisten välisestä tunteiden ilmaisusta ja omista tunnekokemuksistaan. Karlssonin ja Juslinin tutkimuksessa, opettajat eivät juurikaan pyrkineet yhdistämään soitettua musiikkia oppilaiden henkilökohtaiseen elämään tai tunteisiin (Karlsson & Juslin 2008, 330). Opettajan tarjoamat valmiit paketit, eivät kuitenkaan palvele oppilasta, jos pyrimme kasvattamaan ilmaisuvoimaisia ja luovia muusikoita. Jos voimme käyttää oppilaiden omia arkielämän tunnekokemuksia opetuksen tukena, toimimme konstruktivistisesti lapsen omasta maailmasta lähtien ja vahvistamme oppilaiden kykyä käyttää musiikkia itseilmaisun kanavana.

3.4.1 Tunteiden kommunikoiminen kuulijalle musiikin kautta

Koska Juslinin teorian mukaan tunteiden ilmaisu kumpuaa tunteiden ilmaisusta ihmisten välisessä kommunikoinnissa, on muusikon vuorovaikutus yleisön kanssa puolestaan tärkeässä roolissa tunteiden kommunikoinnissa musiikin kautta. Tunteiden kommunikoinnin tarkkuus musiikissa voi yltää ihanneolosuhteissa jopa samalle tasolle kuin ilmeillä ja äänellä (Juslin & Persson 2002, 222). Tunteiden välittämiseen käytetään koodia, johon kuuluu laaja joukko akustisia keinoja (*acoustic cues*). Näitä ovat: tempo, äänen voimakkuus, ajoitus, intonaatio, artikulaatio, sävy, vibrato, äänen aluke ja lopuke,

sekä tauot. (Juslin et al. 2001, 71.) Koska tunteiden ilmaisemiseen käytettyjen informaation osasten määrä on niin laaja, esiintyjän pyrkimykset ilmaista tunteita vaikuttavat melkein kaikkiin esityksen musiikillisiin aspekteihin (Juslin & Persson 2002, 222). Esimerkiksi kun olemme surullisia, puhumme hitaasti, hiljaa ja äänen intensiteetti pysyy suurin piirtein samalla tasolla. Vastaavasti musiikillisesti ilmaisemme surua hitaalla tempolla, hiljaisella dynamiikalla, hitaalla äänen alukkeella, *legato*-kosketuksella, vähäisellä artikulaation vaihtelulla ja pehmeällä äänen värillä (Juslin & Persson 2002, 223).

Ilmaisuun käytettävät akustiset keinot toimivat summautuvasti: yksittäiset keinot eivät riitä luotettavaan ilmaisen kommunikointiin, mutta toisaalta kaikki käytetyistä keinoista eivät ole välttämättömiä ja sisältävät päällekkäistä viestintää (Juslin & Persson 2002, 225). Näin ollen erilaisilla yhdistelmillä oikein valittuja akustisia keinoja voidaan päästä samaan päämäärään, eli onnistuneeseen tunteen kommunikointiin (Juslin & Persson, 2002, 227). Akustisten keinojen summautuva ominaisuus mahdollistaa yksilöllisen ilmaisen musiikillisen tulkinnan välittämässä. Tämä olisi myös opettajan hyvä ottaa huomioon, sillä oppilaan keinojen käyttö saattaa erota hänen omasta ilmaisen tavastaan. Tietenkin mitä suuremman työkalupakin ilmaisullisia keinoja opettaja oppilaalleen opettaa, sitä paremmat mahdollisuudet oppilaalla on löytää niistä kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopiva yhdistelmä.

3.4.2 Teoria perustunteista musiikillisessa ilmaisussa

Siitä mitä tunteita ja miten tarkasti musiikin kautta voidaan välittää, on erilaisia näkemyksiä. Juslinin teoria on voimakkaasti kytkeytynyt ihmisten biologisiin ja sosiaalisesti opittuihin perustunteisiin, joiksi Juslin määrittelee pelon, vihan, surun, onnellisuuden ja hellyyden (Juslin & Persson 2002, 225). Juslinin tutkijaryhmän mukaan näiden tunteiden kommunikointi musiikin kautta onnistuu kaikkein varmimmin, sillä niillä on yhteys selviytymisen kannalta tärkeisiin tilanteisiin: vaara (pelko), kilpailu (viha), menetys (suru), yhteistyö (onnellisuus) ja huolenpito (hellyys). Tästä yhteydestä johtuen näiden tunteiden ilmaisemiseen käytettävä akustinen koodi puretaan ja ymmärretään nopeasti ja tehokkaasti. (Juslin et al. 2001, 74.)¹

¹ Ks. taulukko perustunteista ja niiden ilmaisuun käytettävistä musiikillisista keinoista seminaarityön liite.

Kuulija voi reagoida musiikin välittämiin tunteisiin kahdella tapaa: havaiten (*perception*) tai kokien (*induction*). Tunteiden havaitseminen merkitsee niiden tunnistamista, eli havaintoa siitä, että kappale on esimerkiksi surullinen. Kokeminen puolestaan merkitsee surullisuuden tunteen heräämistä kuulijassa. (Gabrielsson 2002, 124.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että jo 3–7 vuotiaat lapset tunnistavat musiikista iloisuuden ja surullisuuden tunteet ilman musiikillista taustaa, ja kyky tunnistaa useampia perustunteita kasvaa edelleen iän myötä (Stachó et al. 2013, 501). Perustunteiden erottaminen toisistaan ei kuitenkaan ole ongelmattonta aikuistenkaan kohdalla. Stachón ja kumppaneiden tutkimuksessa esiintyi toistuvia sekaannuksia tiettyjen tunneparien välillä niin lasten kuin aikuistenkin havainnoissa. Nämä sekaannukset tapahtuivat erityisesti vihan sekoittamisessa iloisuuteen, sekä pelon sekoittamisessa suruun. Tämä voi johtua perustunteiden teorian mukaisesti siitä, että näiden tunneparien ilmaisussa käytetään samankaltaisia akustisia keinoja. Ilon ja vihan ilmaisemisessa käytetään samanlaista perustempoa, dynamiikkaa ja äänen aluketta, ja pelko ja suru taas ovat suhteellisen samanlaisia dynamiikan, äänen alukkeen ja äänen värin suhteen. (Stachó et al. 2013, 507.)

Vaikeus tunnistaa vihan ja pelon tunnetta musiikissa voi liittyä myös siihen, että sellaiset tunteet, joita musiikki helposti kuulijassa synnyttää, on myös helpompi tunnistaa (Stachó et al. 2013, 509). Musiikki harvoin synnyttää pelon ja vihan kaltaisia negatiivisia tunteita kuulijassa, mutta ne voidaan silti kokea vaikuttavina ilmaisullisina elementteinä. Esityksen ei siis tarvitse välttämättä herättää tunteita, jotta se koettaisiin ilmaisuvoimaiseksi (Juslin 2003, 276). Yleensä kuulija on jossakin tunteiden kokemisen ja tunteiden havaitsemisen kahden ääripään välillä, mutta nämä kaksi reaktiota eivät yleensä tapahdu samanaikaisesti. On myös todettu, että musiikillisesti koulutetut ihmiset reagoivat tavallisesti musiikkiin havaiten, eli analyttisesti kun taas kouluttamattomat koettujen tunteiden kautta. (Gabrielsson 2002, 124.) Tunteiden heräämiseen kuulijassa vaikuttaa todennäköisesti myös kontekstuaaliset, henkilökohtaiset ja kulttuuriset tekijät. (Cepedes-Guevara & Eerola 2018, 15.)

3.4.3 Vaihtoehtoisia tapoja tarkastella musiikillisia tunteita

Juslinin määrittämien perustunteiden tunnistettavuus musiikissa vaikuttaisi siis onnistuvan vaihtelevasti. Cepedes-Guevara ja Eerola (2018, 14) kritisoivat perustunteille perustuvaa emotionaalisen ilmaisun teoriaa ja toteavat, että oletuksella musiikillisen ilmaisun perustumisesta rajatulle joukolle perustunteita, ei ole riittävää

teoreettista ja empiiristä pohjaa lähtien jo yksimielisyydestä siitä, mitkä tunteet luokitellaan perustunteiksi (Cespedes-Guevara & Eerola 2018, 5). He ehdottavat musiikin herättämien tunteiden tulkintaan konstruktivistista lähestymistapaa, jossa kuulijan aiemmat kokemukset ja tietämys, tilanne, jossa musiikki kuullaan, sekä sen hetkinen mielentila vaikuttavat tunteen havaitsemiseen. Heidän mukaansa musiikin akustiset vihjeet kuvaavat itse asiassa perustunteiden sijaan ydintunteen vaihteluja, aktivaatiota ja valenssia, joista assosiativiset mekanismit muodostavat selkeitä havaintoja ja merkityksiä. (Cespedes-Guevara & Eerola 2018, 14.) Tämä tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että tunnistaisimme musiikin olevan surullista tai iloista tunnistamme tunteen aktiivisuuden tason ja valenssin, eli positiivisuuden tai negatiivisuuden. Näistä informaatioista konstruoinne omista lähtökohdistamme ja tilanteesta riippuen havaittuja tai koettuja tunteita.

Mielestäni musiikin ilmaisemia tunteita ei tarvitse pakottaa perustunteiden rajoihin. Kuten Meissner toteaa, on tunteista puhuminen pedagogisessa kontekstissa musiikillisen ilmaisun yhteydessä kuitenkin lapsille ja nuorille selkeämpi käsite kuin monimutkaisemmat musiikillisen ilmaisun teorit. Vaikka musiikki ei aina välttämättä kommunikoikaan tunteita, voi olla avuksi kuvailla musiikin ilmaisullista luonnetta metaforilla, jotka viittaavat emootioihin, tunteisiin, mielikuvitukseen tai ideoihin oppimisprosessin aikana. (Meissner 2021, 5.) Musiikilliset tunteet voivat olla mitä vain tunteita, joita oppilaan kanssa musiikista löydetään. Siitä huolimatta voidaan hyödyntää perustunteiden teoriaan liittyvää tunteiden ilmaisun yhteyttä arkielämän kommunikointiin ja tapaan, jolla oppilas ilmaisee tunteitaan arjessa. Näin tavallaan yhdistyvät Juslinin yleisinhimillisestä alkuperästä kumpuava tunteiden ilmaisun koodi ja Cespedes-Guevaran sekä Eerolan ajatus musiikin herättämien tunteiden konstruktivisesta luonteesta. Opettajalta vaaditaan avoimuutta ja kiinnostusta hyväksyä myös tulkinnat sellaisista tunteista, jotka eivät vastaa hänen omia kokemuksiaan musiikista, jos oppilas perustelee ne omien tuntemustensa ja kokemustensa kautta. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin, miten opettaja voi olla oppilaan omien yksilöllisten tulkintojen tukena.

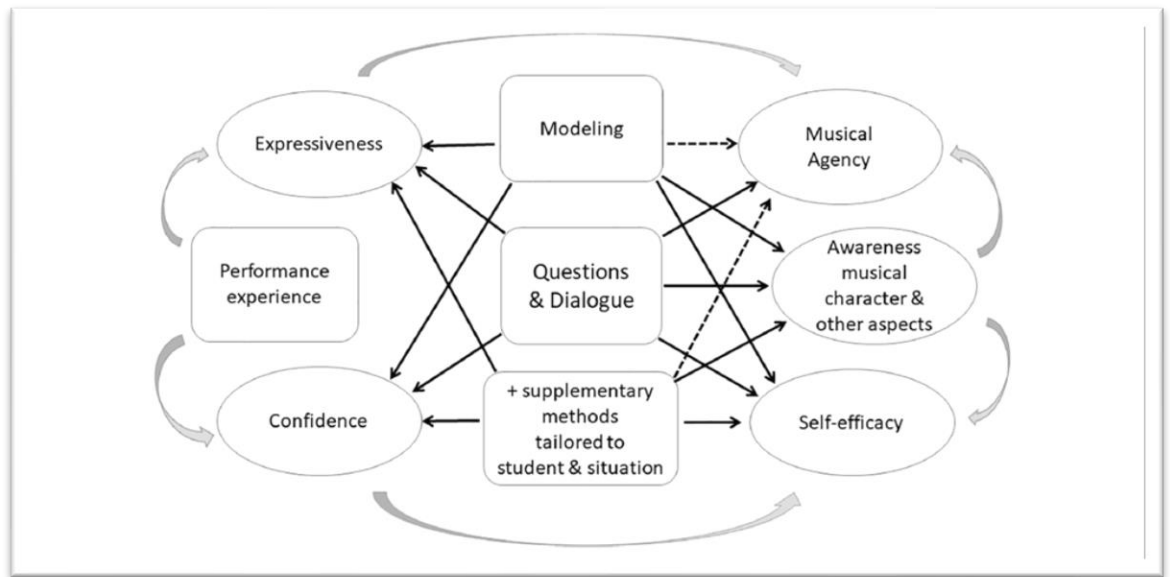
4 VUOROVAIKUTTEINEN TULKINNAN MUODOSTUS

Kuten edeltävissä luvuissa todettiin tulkinnan muodostamisen prosessissa vaaditaan tietoa esitystraditioista, sekä teknisten taitojen lisäksi myös ilmaisun keinojen hallintaa. Lisäksi todettiin, että tämänhetkinen opetustyyli ei pysty täysin vastaamaan näihin tarpeisiin: tuntien sisällöissä painottuu tekniikka ja nuotinluku ilmaisun kustannuksella, ja ilmaisua koskevasta tiedosta, sekä toimivista opetusmenetelmistä on puutetta. Soitonopetukselle on tyypillistä reaktiivisuus ja improvisatorisuus, jossa opettaja kommentoi spontaanisti oppilaan soittoa, erityisesti oppilaan tehdessä virheitä tai esittäessä kysymyksiä (Karlsson & Juslin 2008, 321). Tämä saattaa johtua siitä, että opetus nojaa enemmän traditioon, kuin empiirisesti todettuihin opetusmalleihin (Juslin & Persson 2002, 227). Lisäksi vuorovaikutus tunneilla ei ole riittävää ja se on yksipuolista (Karlsson & Juslin 2008, 316). Opetuksessa näkyy edelleen perinteinen mestari-kisällimalli, ja siihen liittyvä vastavuoroisuuden ja dialogisuuden puute (Karlsson & Juslin 2008, 321). Ratkaisu ongelmiin saattaa löytyä dialogisesta pedagogiikasta, joka perustuu keskusteluun ja opettajan esittämiin avoimiin kysymyksiin, parantaen näin vuorovaikutusta, sekä ehkäisten implisiittisyyttä.

4.1 Dialoginen pedagogiikka soitonopetuksessa

Dialoginen pedagogiikasta on osoittautunut toimivaksi menetelmäksi ilmaisun opetuksessa (Meissner 2017; Meissner & Timmers, 2019, 2020; Meissner et al. 2020; Meissner 2021). Dialoginen pedagogiikka ilmaisun opetuksessa perustuu opettajan esittämiin avoimiin kysymyksiin, sekä oppilaan kanssa käytävään keskusteluun musiikin karakterista ja rakenteesta, sekä ilmaisun keinojen käytöstä. Keskustelun lisäksi opetusta havainnollistetaan mallisoihtolla ja jokaisen oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti räätälöidyillä täydentävillä metodeilla. (Meissner 2021, 12.) Mallisoihtoa täydentävinä metodeina voidaan käyttää esimerkiksi: analyysiä, improvisaatiota, mielikuvia, liikkeitä tai eleitä, kuviteltua tai tunnettua tunnetta, laulamista, esityksen projisoimista, sekä oman soiton äänittämistä ja kuuntelemista (Meissner 2021, 13).

Dialogista pedagogiikkaa voidaan kuvata seuraavanlaisella kaaviolla (kuva 1):



Kuva 1: Dialogisen pedagogiikan vaikutukset soitonopetukseen (Meissner 2021, 14).

Kaaviossa näkyy kuinka monella tapaa dialoginen pedagogiikka voi tukea oppilaan oppimista ja kuinka ”ilmaisuvoimaisen musiikkiesityksen oppiminen ja opettaminen on monipuolinen vuorovaikutteinen prosessi, jossa kaikki liittyy kaikkeen.” (Meissner 2021, 12). Kaavion keskimmaisessä sarakkeessa näkyy dialogisen pedagogiikan kolme peruspilaria: mallisoitto, kysymykset ja dialogi, sekä oppilaan ja tilanteen mukaan räätälöidyt täydentävät menetöt. Mallisoittoon liittyvä implisiittisyyden ongelma katoaa opettajan auttaessa dialogisesti oppilasta reflektoimaan kuulemaansa suhteessa tulkintaansa (Meissner & Timmers 2020, 17). Yksilöllisesti valittavat täydentävät menetöt antavat opetukselle oppilaslähtöisen ja konstruktivistisen luonteen.

Tulkinnasta ja sen ilmaisusta keskusteleminen ja opettajan asettamat kysymykset ehkäisevät opetuksen implisiittisyyttä ja lisäävät oppilaan tietoisuutta musiikin karakterista ja muista aspekteista. Samalla se myös lisää oppilaan minäpystyvyyden ja musiikillisen toimijuuden tunnetta. Dialogisessa pedagogiikassa oppilas on tulkinnan muodostamisen keskiössä aktiivisena toimijana ja oivaltaa, että hän voi itse suunnitella oman tulkintansa (Meissner & Timmers 2020, 16–17). Aktiivinen ja itsenäinen ilmaisullisten ongelmien etsiminen ja ratkaiseminen, sekä vastuun antaminen

ilmaisullisissa päätöksissä edistää konstruktivistista pedagogiikkaa. Näin oppilas oppii taidot toimia itsenäisesti ilmaisullisten kysymysten parissa. (Broomhead 2005, 66.)

Keskusteleva opetustyyli parantaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja mahdollistaa paremman palautteen annon. Kysymysten kysyminen tulkinnan, soittamisen ja harjoittelun eri aspekteista ja oppilaiden ideoiden hyväksyminen, sekä tilan salliminen tulkintojen ja harjoitustapojen tutkimiseen lisää oppilaan itsevarmuutta. Myös riittävät mahdollisuudet harjoitella esiintymistä vaikuttavat positiivisesti oppilaan itsevarmuuteen ja ilmaisuvoimaisuuteen. (Meissner & Timmers 2020, 16–17.) Kaiken kaikkiaan dialoginen pedagogiikka tarjoaa joustavan ja vuorovaikutteisen kehyksen opetukselle, johon voidaan lisätä oppilaan tarpeiden mukaisesti yksilöllisiä painotuksia.

Seuraavaksi pyrin hahmottelemaan, kuinka opettajana voimme tukea oppilasta tulkinnan muodostamisessa dialogisen pedagogiikan keinoin. Käyn läpi tulkinnan muodostuksen prosessin kulkua ja ilmaisun keinoja ja pohdin, miten opettaja kussakin vaiheessa voisi parhaiten olla oppilaan apuna. Pyrin käsittelemään sekä lasten ja nuorten opetusta, että myös ammattiopiskelijoiden opetusta.

4.2 Taiteellinen mielikuva tulkinnan lähtökohtana

Kun kuuntelemme musiikkia se herättää meissä tunteita ja mielikuvia. Näiden hyvin nopeasti ja intuitiivisesti syntyvien assosiaatioiden ympärille kehittyy muusikon taiteellinen mielikuva kappaleesta. Erityisesti musiikin alkuvaiheessa herättämät tunteet ohjaavat sitä, miltä muusikot haluavat tulkinnan kuulostavan (Van Zijl & Sloboda 2010, 207). Taiteellinen mielikuva ohjaa ammattimuusikoiden tulkinnan muodostamista ja harjoitusprosessin organisointia. Muodostaessaan tulkintaa kappaleesta muusikon huomio jakaantuu moneen eri musiikin osa-alueeseen. Chaffin jakaa musiikkiteoksen neljään ulottuvuuteen: tekniseen, ilmaisulliseen, kappaleen muotoon liittyvään ja esitykselliseen tasoon. Harjoitellessaan kappaletta muusikon huomio siirtyy tasolta toiselle tarpeen mukaan: esimerkiksi teknisesti haastavissa kohdissa tekniselle tasolle ja ilmaisullisesti merkityksellisissä kohdissa ilmaisulliselle tasolle. Taiteellinen mielikuva muodostaa partituurista eräänlaisen mentaalisen kartan, joka ohjaa muusikkoa

kiinnittämään huomion oleelliseen tulevaa esitystilannetta ajatellen. Näin muodostuu ”esittämisen vihjeitä” (*performance cues*), jotka voivat liittyä tekniikkaan, muistamiseen, tulkintaan tai ilmaisuun. (Chaffin et al. 2003, 487–488.)

Taiteellisen mielikuvan muodostamista voidaan harjoitella jo soitonopetuksen alkumetreiltä asti. Lasten ja nuorten kohdalla oppilaan ensimmäinen kuulokuva kappaleesta on usein opettajan soittama malliesimerkki. Tässä yhteydessä voidaan heti keskustella oppilaan kanssa kappaleen herättämistä mielikuvista tai tunnetiloista. Voidaan myös keskustella siitä, mikä musiikissa sai sen tuntumaan vaikkapa surulliselta tai aiheutti mielikuvan aurinkoisesta kesäpäivästä. Nämä mielikuvat kannattaa kirjata ylös, jotta ne eivät unohdu, kun kappaletta aletaan opettelemaan. Seuraavaksi voidaan käydä kappale rauhassa läpi ja muodostaa mentaalinen kartta tutuista elementeistä (esim. asteikot, säestyskuvot) ja toisaalta vaikeista paikoista, joihin tulee kiinnittää huomiota. Huomion ja arvon antaminen oppilaan omille kokemuksille ja näkemyksille rohkaisee oppilasta tekemään tulkintoja kappaleen eri elementeistä, ja uskon sen myös tekevän opiskelusta mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa antamalla itseilmaisun mahdollisuuksia.

Taiteellisen mielikuvan kaltaisen kokonaiskuvan muodostaminen ennen ryhtymistä yksityiskohtaiseen työskentelyyn erottaa huippuosaajat noviiseista kaikilla aloilla (Chaffin et al. 2003, 467). Kuitenkin vain osa yliopistotasonkaan opiskelijoista osaa todella toimia näin (Barros et al. 2017, 20). Taiteellisesta mielikuvasta ja tehokkaista harjoittelutaidoista puhuminen on siis tarpeen myös ammattiopiskelijoiden kanssa. Kun opettaja kysyy, miten opiskelija kappaleen kokee ja mitä hän haluaa tulkinnallaan ilmaista, hänen on helpompi auttaa opiskelijaa saavuttamaan omat yksilölliset tulkinnalliset tavoitteensa. Samalla myös varmistuu, että opiskelija todella tulee pohtineeksi kappaleen tulkinnallisia kysymyksiä. Dialogisuus ja tila omille näkemyksille tukee opiskelijan kasvua itsenäiseksi taiteilijaksi.

4.3 Tulkinnan muodostamisen prosessi

Tulkinnan muodostamisen prosessi on jaettavissa vaiheisiin, joissa muusikon huomio kohdistuu eri musiikin osa-alueisiin. Chaffin mallissa vaiheita on neljä: 1) tutkimusvaihe, jossa muusikko käy kappaleen läpi ja muodostaa siitä yleiskuvan, 2) osio kerrallaan-vaihe, jossa muusikko harjoittelee kappaleen teknisiä ja ilmaisullisia elementtejä, 3) harmaa vaihe, jossa hän soittaa kappaletta pidemmissä jaksoissa ja keskittyy ulkoa opetteluun, 4) ylläpidon vaihe, jossa valmistutaan esitykseen. (Chaffin et al. 2003, 475.) Héroux ja Fortier hahmottavat lisäksi taiteellisen mielikuvan työstämisen erillisenä viidentenä ”taiteellisen omistamisen” vaiheena (Héroux 2018, 3). Prosessin vaiheet eivät etene lineaarisesti, vaan pikemminkin kehämäisesti, eli kaikki vaiheet ovat jossain määrin läsnä koko tulkinnanmuodostuksen prosessin aikana (Héroux 2018, 9; Van Zijl & Sloboda, 213).

Kun ryhdytään toteuttamaan taiteellista mielikuvaa, kohdataan haasteita ja rajoitteita. Alkeisoppilaalle ensimmäinen rajoite on jo nuottien lukeminen. Lisäksi tiellä ovat tekniset ja ilmaisulliset haasteet, sekä velvoitus sovittaa tulkinta esitystraditioiden raameihin. Vaativat pyrkimykset taiteellisen mielikuvan toteuttamiseen aiheuttavat muusikossa tunteita. Van Zijlin ja Slobodan tutkimuksessa todettiin, että muusikon soittotapahtuman aikana kokemat tunteet jakautuvatkin musiikkiin liittyviin tunteisiin ja näihin soittotapahtumaan liittyviin tunteisiin. Soittotapahtumaan liittyvät tunteet voivat olla positiivisia, negatiivisia tai neutraaleja. Onnistumiset aiheuttavat positiivisia tunteita, vaikeudet toteuttaa haluamaansa aiheuttavat vastavuoroisesti turhautumista ja negatiivisia tunteita. Neutraalit tunteet taas ilmenevät esimerkiksi itsensä rauhoitteluna. Musiikin herättämät tunteet puolestaan voivat olla samoja kuin musiikin ilmaisemat tai musiikin aiheuttamia, mutta eri tunteita. (Van Zijl & Sloboda 2010, 206.)

Luonnollisesti harjoitusprosessiin kuuluvat tunteet häiritsevät musiikillisten tunteiden kokemista. Näin tapahtuu varsinkin prosessin toisessa vaiheessa, kun kokonaiskuvan muodostamisesta edetään yksityiskohtaisempaan työskentelyyn. Tällöin alkuvaiheessa tunnetut musiikin herättämät tunteet peittyvät teknisten ja ilmaisullisten haasteiden kanssa painimisen aiheuttamien, usein negatiivisten tunteiden alle. (Van Zijl & Sloboda 2010, 208.) Kun nämä ongelmat on ratkaistu, keskittyy kolmas vaihe tulkinnallisiin kysymyksiin, sekä sopivien ilmaisunkeinojen etsimiseen alkuvaiheessa heränneiden

tunteiden ja musiikin karakterin ilmaisuun. Samalla musiikillisten tunteiden kokemisesta siirrytään vähitellen niiden tietämiseen. Neljännessä vaiheessa muusikot valmistautuvat esiintymiseen. Esitystilanteessa muusikot saattavat lisätä tulkintaan hieman koettua tunnetta, mutta kuitenkin vain sen veran, että he pystyvät säilyttämään esityksen hallinnan. (Van Zijl & Sloboda 2010, 212.)

Opettaja voi olla tulkinnan muodostuksen prosessissa monella tapaa apuna ja tukena. Hänen tehtävänsä on olla nuotinluvun tukena, auttaa ratkomaan tulkinnan tiellä olevat tekniset haasteet ja tarjota sopivat ilmaisulliset keinot tulkinnan toteuttamiseksi. Ilmaisullisten kysymysten lisäksi myös tekniikan ja nuotinluvun työstämisessä voidaan käyttää dialogista pedagogiikkaa (Meissner & Timmers 2020, 17). Lisäksi opettajan tulee ohjata oppilasta tyylinmukaisuuteen. Tämä on pitkä ja jatkuva prosessi, jossa opettaja auttaa oppilasta ottamaan haltuun niin kutsutut toimialan rajoitteet, eli sen tekniikoiden, tyylien ja traditioiden kaanonin, joka luo pohjan sosiaalisesti hyväksytylle soitolle. Myös ohjelmistovalinnat vaikuttavat oppilaan mahdollisuuksiin toteuttaa alun taiteellinen mielikuva. Jos kappale on täynnä teknisiä haasteita tai nuotinluvullisesti liian vaikea, menee oppilaan huomio ongelmien kanssa painimiseen.

Tulkinnan muodostamisen prosessille on tyypillistä mielen aaltoliike, jossa muusikko vertaa työstettävänä olevan musiikin, oman mentaalisen representaationsa ja soivan lopputuloksen vastaavuutta. (Héroux 2018, 13.) Tämän vuoksi opettajan olisi myös tärkeää ohjata oppilasta tarkoituksenmukaiseen kuunteluun, jotta hän vähitellen itse oppii ohjaamaan omaa työskentelyään sen mukaisesti kuulostaako soiva lopputulos hänen alkuperäisen ideansa mukaiselta. Tässä voidaan käyttää apuna esimerkiksi oman soiton äänittämistä ja kuuntelemista. Kuuntelu on vahvasti läsnä myös lavalla. Männikkö puhuu soittajan ensisijaisesta kuulijasuhteesta. Hän näkee soittajan tarinankertojana, jonka yleisöäkin tärkeämpi kuuntelija on hän itse. Soittaja liikkuu jatkuvasti ja joustavasti tarinankertojan ja kuuntelijan roolissa. Soitettaessa kuuntelu ja kertominen keskustelevat ja vaikuttavat toisiinsa. (Männikkö 2018, 28.)

4.4 Tulkinnan monet keinot

Tulkinnan muodostamisen prosessin aikana opettajan tulee tarjota oppilaalle riittävästi ilmaisun työkaluja oman taiteellisen mielikuvansa toteuttamiseksi. Koska edellä kuvattu prosessi on kehämäinen, ei opettajan suinkaan tarvitse odottaa, että kaikki tekniset ongelmat tulevat ratkaistuiksi ennen ilmaisullisista kysymyksistä keskustelua. Koska ilmaisullisten valintojen on todettu vaikuttavan melkein kaikkiin teoksen aspekteihin, ne on tarkoituksenmukaista ottaa heti osaksi opetusta.

Ammattimuusikot käyttävät lukuisia eri keinoja löytääkseen merkitystä musiikille ja luodakseen siihen henkilökohtaisen suhteen. Kappaleen muodon ilmaisemiseen käytetyt tulkinnan keinot yleensä opitaan formaaleissa opetuskonteksteissa, mutta karakterin ilmaisemiseen käytetyt sisäiset keinot vaihtelevat eri muusikoiden välillä. Näiden keinojen valintaan vaikuttavat muusikon henkilökohtainen tausta, arvot ja tiedot, teokseen liittyvät tyylilliset ja tekniset aspektit ja ulkoiset rajoitteet kuten deadlinet ja yleisön odotukset. (Héroux 2018, 1.) Van Zijlin ja Slobodan toteuttamaan tutkimukseen osallistuneet muusikot käyttivät jopa 12 sisäistä keinoa, joista kaikkein käytetyimmät olivat 1) mielikuvitus, eli metaforat, narratiivin visualisointi, henkilöahmot, 2) huomion kiinnittäminen ääneen/äänen väriin, eli pyrkimys luoda tietyn kuuloinen ääni ja 3) kehon liikkeitä, eli musiikin mukaan liikkuminen. (Van Zijl & Sloboda 2010, 214.) Hérouxin tutkimukseen osallistuneet muusikot puolestaan käyttivät seuraavia strategioita: fyysisten tuntemusten etsiminen (eleet, rentous), emootioiden herättäminen muistojen kautta, avainsanojen tai kuvien kirjaaminen, musiikillisen materiaalin ja ulkomusiikillisten konseptien väliset analogiat, kertomuksen tekeminen, sekä värien assosioiminen kappaleen harmoniaan. (Héroux 2018, 10.)

Sekä Van Zijlin ja Slobodan, että Hérouxin tutkimuksissa muusikoiden käyttämissä metodeissa näkyy assosiatiivisten menetelmien lisäksi liikkeiden käyttäminen osana ilmaisua. Hastings kuvaa tulkinnan muodostusta dynaamisena suhteena partituurin, esitystraditioiden, soittajan kehon ja musiikin kertoman tarinan välillä (Hastings 2006, 92–93). Partituuri tuo soittajan eteen fyysisiä liikkeen kaavoja ja teknisiä haasteita, toisaalta tietyt fyysiset soittotavat luovat automaattisesti tietynlaisen tavan soittaa partituurin nuotit. Kun esiintyjä on fyysisen kapasiteettinsa rajoilla, kehon rooli hallitsee yli partituurin ja tradition. Käytännössä tällöin ei ole varaa valita miten nuotit haluaa

soittaa, vaan ne soitetaan niin kuin pystytään. Kun taas voidaan kokea vapautta soiton suhteen, astuu tarina etusijalle. (Hastings 2006, 84–85.) Hastings sisällyttääkin tarinaan myös soiton fyysiset aspektit antaen näin soittotapahtuman fyysistä luonnetta ilmentäville liikkeille oman merkityksensä tarinassa. Toisaalta liikkeen ja tarinan välinen yhteys on vastavuoroinen ja tarina vaikuttaa myös fyysisiin liikkeisiin. (Hastings 2006, 91.) Musiikin tarinallisesta luonteesta kerron lisää seuraavassa alaluvussa.

4.4.1 Musiikin rakenteen ilmaiseminen

Musiikin rakenteen ilmaiseminen näkyy erityisesti fraaseissa ja tempon vaihteluissa. Siinä voi toimia apuna nuottikuvan tarkastelu ja esimerkiksi fraasien laulaminen tai soittaminen opettajan mallin mukaisesti. Hieman enemmän panostusta vaativa, mutta kiehtova tekniikka on kappaleen muuttaminen kertomukseksi. Lapset elävät luonnostaan satujen ja tarinoiden maailmassa. Heillä riittää mielikuvitusta ja hassuja oivalluksia. Ennen loogisen paradigmaattisen ajattelun kehittymistä, lapset itse asiassa ymmärtävät ja selittävät maailmaa juuri narratiivisesti (Männikkö 2018, 30; viitaten Bruner 1996, 121).

Narratiivin rakentaminen perustuu kappaleen herättämien mielikuvien yhdistämiseen juonen avulla yhdeksi kertomukseksi. Kertomuksen aihe voi olla periaatteessa mitä vain, kunhan se sopii yhteen musiikin karakterin, esitysmerkintöjen ja mahdollisesti kappaleen nimen kanssa. Tarkoitus on löytää mielikuvia, jotka toimivat metaforina musiikin tapahtumille, kuten esitysmerkeille, sävelkuluille ja harmonian rakenteille (Männikkö 2018, 51). Musiikillisessa narratiivissa kaikki on metaforallista: juoni toimii metaforana sävellyksen musiikilliselle linjalle ja yksittäinen mielikuva taas metaforana tietylle musiikilliselle hetkelle (Männikkö 2018, 50).

Kertomuksen rakentaminen ei ole vain lapsen saduttamista, vaan sillä on paljon pedagogisia päämääriä. Hastings toteaa, että kun kappaleen rakenne on yhtenäinen sen esteettinen ja emotionaalinen sisältö välittyy yleisölle kaikkein tehokkaimmin. Aikaan sidotut taidemuodot kuten musiikki tai tarinat saavat yhtenäisyytensä merkityksellisistä syy-seuraussuhteista. (Hastings 2006, 93.) Mielikuvien ja tarinoiden kehittäminen saa lapsen kiinnittämään huomiota musiikin esitysmerkintöihin ja karakteriin syvällisellä tasolla. Kun nuotissa näkyvillä dynamiikan tai artikulaation merkinnöillä on tarinan kannalta jokin merkitys, ne ilmaisevat muutakin kuin, että tietty nuotti pitää soittaa esimerkiksi voimakkaasti ja terävästi. Koko tarinaa ei tarvitse keksiä itse, sillä esitysmerkinnät

muodostuvat eräänlaisiksi vihjeiksi siitä, mitä tarinassa seuraavaksi voisi tapahtua. Kertomus voi myös auttaa lasta muistamaan kappaleen paremmin. Yksittäiset nuotit ovat osa fraasia, joka kertoo jotakin ja edelleen osana koko kappaleen tarinaa.

Kaikki lapset eivät tietenkään välttämättä innostu kertomusten tekemisestä. Esimerkiksi ujolle lapselle tai teiniahdistusta potevalle nuorelle voi olla ahdistavaa tai epämukavaa sepittää tarinoita tunnilla. Oppilas saattaa myös turhautua, kun mitään ei tule mieleen. Opettajan olisikin tärkeää olla herkkänä ja kuunnella oppilastaan. Narratiivissa ei aina tarvitse olla henkilöihahmoja, jos tämä ei tunnu luontevalta. Mielikuvina voidaan käyttää esimerkiksi: suuntia, perspektiivejä, etäisyyksiä, valoja, varjoja, muotoja, kuvioita, keskustelua, äänenpainoja, sävyjä, tanssiaskeleita ja koreografioita (Männikkö 2018, 60–63). Tärkeintä on saada musiikki jotenkin yhdistettyä lapsen omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Mielikuvat voivat kummuta, mistä vain lapsen mielenkiinnon kohteista. Yhtä hyvin tanssijalapsen kanssa voidaan miettiä musiikkiin koreografiaa tai kuvataiteesta kiinnostuneen lapsen representaatio voi olla kappaleesta tehty maalaus. Oleellista on keskittyä metaforien osuvuuteen, jotta ne todella kuvaavat sitä, mitä kappaleessa tapahtuu.

Narratiivisuus on oiva tulkinnan muodostamisen muoto myös ammattimuusikoiden kanssa, vaikka se vaatiikin hieman aikaa ja panostusta. Musiikkiin liittyvät mielikuvat saattavat nimittäin syntyä spontaanisti, mutta niiden tarkoituksenmukainen yhdistäminen juonen avulla vaatii tietoista ponnistelua. Narratiivin rakentaminen perustuu hermeneuttiselle prosessille, jossa muusikko vuorottelee sävellyksen eri osien ja kokonaisuuden välillä pyrkien liittämään ne yhteen ymmärrettävästi. Osat vaikuttavat kokonaisuuteen ja kokonaisuus taas vaikuttaa osiinsa. (Männikkö 2018, 53.) Narratiivin rakentamisessa voidaan käyttää myös tarinoille tyypillisiä narratiivisia tekniikoita, kuten kronologisen tapahtumajärjestyksen muuttamista: narratiivi voi sisältää takaumia, muistoja, tai vihjata loppuratkaisuun etukäteen (Hastings 2006, 3). Myös perspektiivin valinta on keskeinen narratiivin elementti: tapahtumat voidaan kertoa kertojan tai roolihahmon näkökulmasta (Hastings 2006, 104). Tarinallisuus auttaa luomaan kappaleeseen voimakkaan henkilökohtaisen suhteen ja muodostamaan vahvasti yksilöllisen, sekä kappaleen muotoa johdonmukaisesti kommunikoivan tulkinnan. Männikkö kuvaa tätä ”palavana haluna kertoa jotain, joka vie mukanaan” (Männikkö 2018, 28).

4.4.2 Emootioiden ilmaiseminen

Kappaleen rakenteen ilmaisemisen lisäksi tulkinnan tulisi ilmaista myös kappaleen karakteria ja siihen liittyviä tunteita. Kuten aiemmin todettiin lapset osaavat tunnistaa musiikillisia tunteita jo varhaisessa vaiheessa (Stachó et al. 2013, 501). Suurin osa musiikkia opiskelevista lapsista osaa myös ilmaista improvisoiden musiikin kautta perustunteita, erityisesti iloa ja surua. Tunteiden välittämiseen he kuitenkin käyttävät enemmän musiikillisia kuin ilmaisullisia keinoja. (Meissner & Timmers 2019, 32.) Musiikillisia keinoja ovat esimerkiksi: duuri- ja mollisävellaji, asteittainen tai hyppivä melodia, kromatiikka, matala tai korkea rekisteri ja rytmi. Ilmaisullisia keinoja puolestaan ovat artikulaation, dynamiikan, tempon ja äänen värin käyttö. (Meissner & Timmers 2019, 25.) Ikä ja soittotaso eivät korreloi ilmaisullisten keinojen käytön suhteen, eli ne vaikuttaisivat tulevan suhteellisen luonnostaan. Kuitenkaan tunteiden ilmaiseminen kappaleissa ei välttämättä onnistu yhtä hyvin kuin improvisoiden. Tämä voi johtua siitä, että nuotinlukuun keskittyminen haittaa ilmaisuvoimaisuutta tai siitä, että oppilaat eivät ajattele ilmaisullisia asioita nuotista soittaessaan. Oppilaat kuitenkin alkavat käyttää ilmaisullisia taitojaan myös kappaleita soitettaessa, jos opettaja kiinnittää heidän huomionsa niihin keskustelemalla ja esittämällä kysymyksiä. (Meissner & Timmers 2019, 32–33.)

Ensimmäinen askel tunteiden ilmaisuun on ilmaistavan tunteen valitseminen. Tämä voi esimerkiksi perustua lapsen kokemaan tunteeseen tai partituurin esitysmerkintöihin. Jos lapsi ei osaa nimetä musiikkiin liittyviä tunteita, voidaan edetä esimerkiksi poissulkumenetelmällä. Yleensä on suhteellisen helppo sanoa kuulostaako kappale esimerkiksi iloiselta vai surulliselta. Jos lapsi ei vaikuta kovin vakuuttuneelta valitusta tunnetilasta, voidaan lapsen kanssa miettiä jokin muisto tai mielikuva tunteesta ja pyrkiä sitä kautta lähestymään tunnetta. Jos kappaleesta ollaan rakentamassa narratiivista tulkintaa, asettuvat tunteet luontevasti kuvaamaan roolihahmoille tapahtuvien asioiden heissä aiheuttamia tunteita (Männikkö 2018, 60).

Seuraavaksi opettajan on tärkeää keskustella oppilaan kanssa siitä, millä musiikillisilla keinoilla valittu tunnetila voidaan ilmaista. Joskus vastaus löytyy partituurin esitysmerkinnöistä, mutta läheskään kaikki tunnetta välittävät aspektit eivät lue partituurissa. Juslin ehdottaa, että opettajat voivat opettaa suoraan oppilaalle tutkimusten tuloksena syntyneen emootioiden välittämiseen tarvittavan koodin (kts. liite). Sen

pohjalta voidaan kokeilla erilaisia tulkintoja ja reflektoida niiden ominaisuuksia. (Juslin & Persson 2002, 229.) Musiikillisen ilmaisun ja vokaalisen ilmaisun välisestä oletetusta yhteydestä keskusteleminen lapsen ikään sopivalla tavalla voisikin tuoda ilmaisun koodin lapselle helpommin lähestyväksi. Jokaisella lapsella on jo paljon kokemuksia, siitä miten ihmisten tunteet näkyvät arkipäiväisessä ilmaisussa kotona, päiväkodissa, koulussa. Minkälaisella äänenpainolla äiti laulaa tuutulaulun? Entä miltä kuulostat, kun sinua kiukuttaa? Vaikka aluksi tunteen ja sen ilmaisemisen välinen yhteys saattaisikin vaatia kognitiivista toimintaa, sisäistyvät assosiaatiot lopulta, eivätkä vaadi enää tietoista ponnistelua (Juslin & Persson 2002, 227).

Opettajan tulisi huolehtia siitä, että oppilaan ohjelmisto tarjoaa riittävästi mahdollisuuksia eri tunnetilojen ilmaisun harjoitteluun. Aivan soitonopiskelun alkuvaiheessa, kun oppilaan nuotinlukutaito mahdollistaa vain hyvin yksinkertaisten kappaleiden soittamisen olisi syytä varmistaa, että ilmaisun kehittämisen mahdollisuudet toteutuvat jotakin muuta kautta. Tässä voidaan käyttää esimerkiksi juuri improvisointia, soitettuja tarinoita tai korvakuulolta soittamista. Samalla lapsi myös saa hengähtää kognitiivisesti kuormittavasta nuotinluvusta.

Brittiläisten ja espanjalaisten yliopistotason musiikin opiskelijoiden parissa toteutettu tutkimus selvitti, että opiskelijat pitivät ilmaisun teknistä selittämistä kaikkein parhaimpana opetuskeinona. Sitä seurasivat metaforat ja emotiot, kun taas mallisoihtoa pidettiin kaikkein huonoimpana metodina. (Bonastre & Timmers 2021, 118.) Vaikuttaisi siltä, että yliopisto-opiskelijat kaipaavat eksplisiittistä ilmaisun opetusta. Valitettavasti puolestaan yliopistotason opettajilla ajatus siitä, että ilmaisulliset taidot ovat synnynnäistä lahjakkuutta oli yleisempi kuin opiskelijoiden keskuudessa (Bonastre & Timmers 2021, 109). Saattaa olla, että opettajat odottavat opiskelijoilla olevan jo riittävät ilmaisulliset taidot heidän aloittaessaan opiskelun yliopistossa. Tämä kuitenkin saattaa riippua täysin opiskelijan taustasta ja siitä ovatko ilmaisulliset aspektit saaneet riittävästi huomiota opetuksessa. Tutkimusten valossa saattaa hyvinkin olla, että eivät ole. Voi myös olla, että oppilas on oppinut toteuttamaan taidokkaita musiikkiesityksiä opettajan ilmaisullista mallia seuraamalla, mutta oma musiikillinen toimijuus tulkinnan rakentamisessa ei ole saanut mahdollisuutta kehittyä. Dialoginen pedagogiikka ja tunteiden ilmaisusta eksplisiittisesti keskusteleminen auttaa opiskelijoita kehittämään näitä taitoja ja niiden tulisi joka tapauksessa olla osa oppituntien sisältöjä. Musiikin kyky välittää ja herättää

emootioita on yksi sen hienoimmista ominaisuuksista ja varmasti osaltaan yksi syy siihen, että opiskelijassa on herännyt palo hakeutua ammattiopintoihin. Kun opettaja uskoo siihen, että opiskelijalla on opintojen kuluessa kasvanut valtava ilmaisullinen potentiaali ja arvokasta sanottavaa musiikin kautta, hänen tulee vain auttaa opiskelijaa löytämään oikeat ilmaisun keinot ja opettaa ne tavalla, joka antaa valmiuden itsenäiseen työskentelyyn.

4.5 Esiintymisestä

Pyrkimyksessä ilmaisuvoimaiseen esitykseen tulee muistaa, että ilmaisuvoimainen ei tarkoita samaa kuin emotionaalinen. Se keskittyykö oppilas soiton aikana ilmaisuvoimaisuuteen, koettuun tunteeseen vai kappaleen teknisiin aspekteihin vaikuttaa sekä esiintyjän liikehdintään, ilmaisun akustisten keinojen käyttöön, että yleisön kokemukseen esityksestä. Ilmaisuvoimaiseen esitykseen liittyy tietoisuus esitystilanteesta. Tällöin muusikko ei antaudu tunteiden vietäväksi vaan käyttää tulkinnan muodostamisen prosessin aikana valitsemiaan ja harjoittelemiaan musiikillisia keinoja tunteen ilmaisemiseen. Vaikka tunteeseen keskittyminen välittää sen kaikkein voimakkaimmin yleisöön, pitää yleisö enemmän ilmaisuvoimaisista esityksistä, jotka ovat ekstrovertimpiä ja ulospäin projisoidumpia. Ilmaisuvoimaiset esitykset myös koetaan kaikkein taidokkaimmiksi. (Van Zijl 2014, 55.)

Opettajan on tärkeää tarjota oppilaille riittävästi esiintymismahdollisuuksia, sillä säännöllinen esiintyminen vähentää ilmaisuvoimaisuuteen negatiivisesti vaikuttavaa esiintymisjännitystä (Meissner & Timmer 2020, 17). Esiintyessä valmiiksi mietitty tarina voi olla oppilaan tukena ja vie huomiota jännityksen aiheuttamista epämiellyttävistä tuntemuksista. Se ei kuitenkaan sido tulkintaa yhteen muottiin sillä saman tarinan voi kertoa monella eri tavalla. (Männikkö 2018, 70.) Lisäksi riittävät tekniset valmiudet ja tulkinta, jonka muodostamisessa oppilas on itse ollut aktiivisesti osallisena tuovat varmuutta ja motivaatiota esiintymistilanteeseen. On palkitsevampaa nousta lavalle kertomaan yleisölle jotakin henkilökohtaista, kuin pyrkiä soittamaan kaikki nuotit oikein niin, että opettaja ja vanhemmat olisivat tyytyväisiä. Myös opettajan asenne esiintymisiin on tärkeä. Esitykset voidaan kokea hetkinä, joissa oppilas jakaa yhden version jatkuvasti

elävästä tulkinnastaan yleisön kanssa, pikemminkin kuin prosessin päättävänä näytön paikkana.

5 POHDINTA

Tämän seminaarityön tarkoituksena oli tarkastella musiikillisen tulkinnan muodostamista ja opettamista. Lähdekirjallisuus osoitti, että tulkinnan rakentaminen on moniulotteinen prosessi, jossa tapahtuu jatkuvaa neuvottelua muusikon itsensä ja häntä ympäröivän sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön välillä. Ei ole ihme, jos muusikko ajoittain kokee tulkinnallisia paineita tai rajoitteita taiteelliselle toiminnalleen, sillä hänen sisäistämänsä vahvat musiikin esittämistä koskevat traditiot ohjaavat hänen toimintaansa osin tiedostamattomasti sisältä käsin. Vapaus muodostaa taiteellisia tulkintoja vaatii taustalleen materiaalin, sekä esitystraditioiden ja ilmaisun keinojen tuntemusta, ja riittävät tekniset taidot tulkinnan toteuttamiseen.

Partituurin merkittävä rooli vaikuttaa tulkinnan rakentamiseen voimakkaasti. Sitä ei tule edes välttämättä ajatelleeksi, koska nuottikuvan mahdollisimman tarkka noudattaminen tuntuu itsestäänselvyydeltä. Ajatus siitä, että partituuri on itseasiassa vain materiaali tulkinnalle, joka herää soittotapahtumassa eloon ja voi saada monenlaisia muotoja tulkitsijastaan riippuen, saattaa antaa soittajalle vapauden tunnetta. Kuitenkin jos on viisas, ymmärtää traditioiden merkityksen. Vaikka joutuukin huomaamaan joidenkin suoraan musiikin ytimestä kumpuaviksi luulemiensa vaatimusten paljastuvan itseasiaksi kulttuuriin rakennetuiksi järjestystä ja yhdenmukaisuutta ylläpitäviksi, kirjoittamattomiksi säännöiksi, ei niitä voi silti jättää noudattamatta. Sääntöjä tulee edelleen noudattaa, jos haluaa menestyä ja saada yleistä hyväksyntää, mutta sen voi tehdä tiedostaen, mistä nämä odotukset tulevat ja mitä niiden taustalla saattaa vaikuttaa. Jos esimerkiksi haluamme antaa oppilaillemme mahdollisuuden pärjätä muusikkoina, emme voi sanoa, ettei nuotteja tarvitse pyrkiä soittamaan tarkasti ja oikein, koska nuottikuva ei ole koko totuus musiikista. Sen sijaan voimme osoittaa kuinka paljon on silti mahdollista vaikuttaa tulkintaan, vaikka niin tekisikin.

Tärkeäksi huomioksi voidaan todeta musiikillisen ilmaisun ja musiikkiin liittyvien tunteiden implisiittinen luonne, joka heijastuu nykyiseen soitonopetukseen. Muusikon suhde musiikillisiin tunteisiin osoittautui monimutkaisemmaksi kuin ehkä olisi voinut kuvitella. Ymmärrys tulkinnan prosessin eri vaiheista ja niihin luonnostaan liittyvistä tunteista voi tuoda muusikolle helpotuksen siitä, että koko ajan ei tarvitse kokea voimakkaita tunteita, vaan prosessiin kuuluu paljon muutakin. Voimakkaiden tunteiden kokeminen ei luo ilmaisuvoimaista tulkintaa, vaan avainsanana on niiden muuttaminen musiikilliseen muotoon.

Ilmaisun opettamiseen jouduttiin valitettavasti toteamaan liittyvän monia haasteita. Lähdekirjallisuudessa kuvatut opetuksen menetelmät ja niiden ongelmat tuntuivat liiankin tutuilta sekä oppilaan, että opettajan roolissa. Pitkän soitonopetuksen tradition katkaiseminen on vaikeaa, jos ei kiinnitä huomiota siihen, mitä tekee ja opettaa niin kuin itseä on opetettu. Se, että nykyään valmistuvilla soitonopettajilla on taustallaan pedagoginen koulutus ei auta, jos instrumenttipedagogiikassa itsessään ei omaksuta uutta traditiot kyseenalaistavaa ja uusia tutkimustietoon perustuvia opetusmenetelmiä kokeilevaa otetta. Jos haluamme kehittää instrumenttipedagogiikkaa ja ponnistaa vanhojen opetusdiskurssien yläpuolelle, tarvitsemme musiikin tutkimuksen tuomaa uutta tietoa. Musiikin tutkimus puolestaan tarvitsee tiedon soveltamista käytännön opetustyöhön, jotta teoriat eivät jää irrallisiksi vaan toimivat elävässä vuorovaikutuksessa käytännön kanssa.

Koska tämä seminaarityö on kirjoitettu kirjallisuuskatsauksen muotoon, se lähinnä pyrkii välittämään eteenpäin lähdekirjallisuuden tietoja reflektiivisellä otteella. Jatkotutkimusten kannalta tarvittaisiin ehdotettujen opetusmenetelmien empiiristä testaamista. Vähentääkö dialogisen pedagogiikan vuorovaikutteinen keskusteleva tyyli mahdollisesti musisointia tunneilla vai toimiiko keskustelu tunnin rakennetta kannattelevana joustavana kehyksenä? Lisäksi tässä seminaarityössä en syventynyt tarkemmin musiikilliseen tulkintaan läheisesti liittyvään luovuuden käsitteeseen, vaikka todettiin, että sitä odotetaan muusikoilta. Lähdekirjallisuuden perusteella vaikuttaisi siltä, että luovuuteen musiikin esittämisessä vaaditaan asiantuntijuutta, ymmärrystä säännöistä, sekä niistä käsin niiden venyttämistä tai rikkomista hallitulla tavalla. Tarkempia luovuuden määritelmiä ja luovuuden osuutta tulkinnassa tulisi kuitenkin tutkia lisää.

Mahdolliset tulkinnan polut saattavat muodostaa varsinaisen labyrintin. Opettajina meidän tulisi aivan ensiksi herättää oppilaan kiinnostus sukeltaa labyrinttiin, mutta myös tarjota kartta siellä navigointiin. Ilmaisun keinojen kartan avulla oppilaat voivat oppia löytämään itselleen sopivimmat polut musiikillisen tulkinnan rakentamiseen, opettajan varjon seuraamisen sijaan. Kenties opettajat myös voivat itse nauttia enemmän opetuksesta kohdatessaan oppilaan tämän koko sisäisen maailman ja ainutlaatuisten näkemysten kautta.

LÄHTEET

- Barros, L. C., Carvalho, A. R., & Borges, D. 2017. The “artistic image” concept applied to a fugue at the early stage of piano practice: an observational study. *Opus* 23, 9–22.
- Bonastre, C. & Timmers, R. 2019. Comparison of beliefs about teaching and learning of emotional expression in music performance between Spanish and English HE students of music. *Psychology of Music* 2021, Vol. 49(1) s. 108–123.
- Broomhead, P. 2005. Shaping expressive performance: a problem-solving approach. *Music Educ. J.* 91:63.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. 2003. “Seeing the big picture”: piano practice as expert problem solving. *Music Percept.* 20, 465–490.
- Cespedes-Guevara, J. & Eerola, T. 2018. Music Communicates Affects, Not Basic Emotions – A Constructionist Account of Attribution of Emotional Meanings to Music. *Front. Psychol.* 9:215.
- Clarke, Eric F. 2005. Creativity in performance. *Musicae scientiae* 2005-03, Vol.9 (1), p.157-182
- Gabrielsson, A. 2002. Emotion perceived and emotion felt: same or different? *Musicae Scientiae Special issue* 2001 ·2002, 123-147.
- Hastings, C. Y. 2006. The performer’s Role: Storytelling in Ballades of Chopin and Brahms. Dissertation, University of Michigan.
- Héroux, I. 2018. Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians. *Front. Psychol.* 9:665.
- Juslin, P. N. 2003. Five facets of musical expression: a psychologist’s perspective on music performance. *Psychol. Music* 31, 273–302.

- Juslin, P. N., & Persson, R. S. 2002. Emotional Communication. In *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 220–236.
- Karlsson, J., & Juslin, P. N. 2008. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychol. Music* 36, 309–334.
- Meissner, H. 2017. Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: an exploratory study. *Int. J. Music Educ.* 35, 118–135.
- Meissner, H. 2021. Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians' Learning of Expressive Performance. *Front. Psychol.* 11:584171.
- Meissner, H., & Timmers, R. 2019. Teaching young musicians expressive performance: an experimental study. *Music Educ. Res.* 21, 20–39.
- Meissner, H., & Timmers, R. 2020. Young musicians' learning of expressive performance: the importance of dialogic teaching and modeling. *Front. Psychol.* 5:11.
- Meissner, H., Timmers, R., & Pitts, S. 2020. "Just notes": young musicians' perspectives on learning expressive performance. *Res. Stud. Music Educ.* 11, 652–680.
- Männikkö, M. 2018 *Kerronnan voima. Narratiivi sävellyksen tulkinnassa. Taiteellisen tohtorintutkimuksen tutkielma. EST-julkaisusarja 40. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia*
- Stachó, L., Saarikallio, S., Van Zijl, A., Huotilainen, M. & Toiviainen, P. 2013. Perception of emotional content in musical performances by 3–7-year old children. *Musicae scientiae* 17(4) s. 495–512.
- Stokes, P. 2006 *Creativity from constraints, the psychology of breakthrough*. Springer publishing company. New York.
- Van Zijl, A. G. W. 2014 *Performers' Emotions in Expressive Performance: Sound, Movement, and Perception. Jyväskylä studies in humanities 222. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.*
- Van Zijl, A. G. W. & Sloboda, J. 2011. Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: an exploratory investigation. *J. Sagepub. Com.* 39, 196–219.
- Woody, R. H. 2006a. The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *J. Res. Music Educ.* 54, 21–36.

LIITE

Perustunteiden kommunikointiin käytettävät keinot (*acoustic cues*) (Juslin & Persson 2002, 223).

TUNNE	MUSIIKILLISET VIHJEET	AKTIIVISUUS/VALENSSI
Ilo	nopea tempo, vähäinen tempon vaihtelu, staccato artikulaatio, suuri artikulaation vaihtelevuus, korkea äänenvoimakkuus, kirkas äänenväri, nopeat äänen alukkeet, vähäinen ajoituksen variaatio, lisääntynyt kontrasti pitkien ja lyhyiden nuottien keston välillä, nouseva mikrointonaatio, pieni vibraton laajuus	korkea/positiivinen
suru	hyvin hidas tempo, <i>legato</i> -artikulaatio, vähäinen artikulaation vaihtelevuus, matala äänen voimakkuus, mattainen äänenväri, suuri ajoituksen variaatio, vähentynyt kontrasti pitkien ja lyhyiden nuottien keston välillä, tasainen tai laskeva mikrointonaatio, hidas vibrato, loppu- <i>ritartandot</i> , fraasien <i>decelerando</i>	matala/negatiivinen
viha	korkea äänen voimakkuus, terävä äänenväri, spektrikohina (<i>spectral noise</i>), nopea tempo, staccato artikulaatio, äkilliset äänen alukkeet, lisääntynyt kontrasti pitkien ja lyhyiden nuottien keston välillä, ei <i>ritartandoa</i> , äkilliset aksentit, aksentit tonaalisesti epävakailta nuoteilla, <i>crescendo</i> , fraasin <i>accelerando</i> , suuri vibraton laajuus	korkea/negatiivinen

hellyys	hidas tempo, hitaat äänen alukkeet, matala äänen voimakkuus, vähäinen äänenvoimakkuuden vaihtelu, <i>legato</i> -artikulaatio, pehmeä äänenväri, kohtuullinen ajoituksen variaatio, intensiivinen <i>vibrato</i> , vähentynyt kontrasti pitkien ja lyhyiden nuottien keston välillä, loppu- <i>ritartando</i> , aksentit vakailla nuoteilla	matala/positiivinen
pelko	<i>staccato</i> -artikulaatio, hyvin matala äänenvoimakkuus, suuri äänen voimakkuuden vaihtelu, nopea tempo, suuri tempon vaihtelu, hyvin suuri ajoituksen vaihtelu, epäsäännöllinen <i>vibrato</i> , tauot fraasien välillä, äkilliset synkopaatio	kohtalainen/negatiivinen