



jamk.fi

**Teksti tulkinnan pohjana
pop/jazz-laulunopetuksessa**

Elina Hokkanen
Opinnäytetyö
Kesäkuu 2020
Kulttuuriala
Musiikkipedagogi (AMK)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu
JAMK University of Applied Sciences

Tekijä(t) Hokkanen, Elina	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä 5.6.2020
	Sivumäärä 61	Julkaisun kieli suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Teksti tulkinnan pohjana pop/jazz-laulunopetuksessa		
Tutkinto-ohjelma Musiikkipedagogi (AMK)		
Työn ohjaaja(t) Virolainen-Kalpio, Päivi		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Teksti on laulunopiskelussa läsnä muihin instrumentteihin verrattuna ainutlaatuisella tavalla. Yksi tapa lähestyä tulkinnan opetusta laulutunnilla on käsitellä tekstiä eli laulun sanoja. Tekstiä analysoimalla teos voi aueta uudella tavalla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten tekstilähtöisyyttä voisi hyödyntää tulkinnan opetuksessa pop/jazz-laulunopiskelijalle. Koska pop/jazz-laulussa tulkinta korostuu erityisesti musikaaliohjelmistossa, musiikkiteatterin näkökulmaa on painotettu.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tutkimus, ja aineisto kerättiin haastattelemalla musiikkiteatterin ja tulkinnan parissa työskenteleviä laulupedagogeja. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja teemoittelulla.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että tekstilähtöinen tulkinnan opetus tapahtuu keskustelemalla oppilaan kanssa ja teettämällä tekstiin pohjautuvia harjoituksia. Keskustelu tapahtuu pääasiassa kysymyksiä esittämällä tai pyytämällä oppilasta tiivistämään tekstin sanoma. Keskustelun aikana pohditaan laulun tarkoitusta, laulajan roolihenkilöä, laulun kohdetta, muuta alatekstiä ja tekstin taustatietoja. Tekstityöskentelyharjoitusten tavoitteena on usein tekstin irrottaminen melodiasta, ja ne sisältävät tekstin puhumista ääneen ja tekstin kirjoittamista. Haastateltavien vastauksissa korostuivat oppilaslähtöisyys ja tulkinnan oma-kohtaisuus, sekä tekstilähtöisyyden moninaiset hyödyt.</p> <p>Tulosten perusteella tekstilähtöisyys vaikutti luontevalta, joustavalta ja vaivattomalta tavalla opettaa tulkintaa. Tekstilähtöisyyden tavoitteena voisi pitää tulkinnallisten vaihtoehtojen tarjoamista oppilaalle, jolloin tulkinta pysyy mielenkiintoisena sekä laulajalle että yleisölle. Haastateltavien kuvaama tekstilähtöinen opetustapa sopii konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.</p>		
<p>Avainsanat (asiasanat)</p> <p>tulkinta, tunnelmaisuus, teksti, tekstilähtöisyys, tekstityöskentely, tekstianalyysi, alateksti, musiikkiteatteri, pop/jazz-laulu, laulupedagogia</p>		
<p>Muut tiedot (Salassa pidettävät liitteet)</p>		

Author(s) Hokkanen, Elina	Type of publication Bachelor's thesis	Date 5th of June 2020 Language of publication: Finnish
	Number of pages 61	Permission for web publication: x
Title of publication Lyrics as a basis for song interpretation in pop/jazz singing pedagogy		
Degree programme Degree Programme in Music Pedagogy		
Supervisor(s) Virolainen-Kalpio, Päivi		
Assigned by		
Abstract <p>Lyrics are uniquely connected to singing in comparison to other musical instruments. One possible teaching approach to song interpretation is to work with the text. Analysis of the text may reveal new aspects of the song. The aim of the study was to investigate how to use the text as a basis for song interpretation in vocal pedagogy with pop/jazz singers. In pop/jazz singing, song interpretation is important especially in musicals and, therefore, special emphasis was given to music theatre.</p> <p>The study has a qualitative research approach, and the data was collected by interviewing pop/jazz singing teachers who worked in the field of music theatre or interpretation in general. The data was analysed using content analysis and by categorizing the data.</p> <p>The results indicated that working with the text in order to improve song interpretation included discussions with the student and text-based exercises. In the discussion session, the vocal teacher may ask a variety of questions about the text or ask the student to summarize it. The questions may concern the aim of the song, the character of the singer, the object of the song, the subtext or the background of the song. The exercises included reading the text out loud and writing it down. The purpose of the exercises was to separate the text from the music. Student orientation and subjectivity were clearly seen in the results. In addition, the interviewees described many benefits of working with the text.</p> <p>In conclusion, focusing on the text seemed to be an easy and flexible way to teach song interpretation. With text analysis, the singing student can understand the different perspectives of the song, which results in an interesting singing experience for both the singer and the audience. The text-based teaching approach described by the respondents is suitable for a constructivist view on learning.</p>		
Keywords/tags (subjects) interpretation, text, text analysis, subtext, music theatre, pop/jazz singing, vocal pedagogy		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite	4
3	Pop/jazz-laulunopetus Suomessa.....	5
4	Tekstilähtöisen tulkinnan käsitteet	6
4.1	Tulkinta	6
4.2	Teksti ja tekstilähtöinen tulkinta	6
4.3	Alateksti.....	7
4.4	Tekstityöskentely ja tekstianalyysi	7
4.5	Annetut olosuhteet	8
4.6	Tarinankerronta ja draaman kaari.....	8
5	Tekstilähtöisen tulkinnan opetus	8
5.1	Tekstianalyysi	10
5.1.1	Tekstillisten elementtien analysointi.....	11
5.1.2	Annetut olosuhteet ja taustatiedot.....	14
5.1.3	Kysymykset tekstianalyysin apuna	14
5.2	Tekstityöskentelyharjoituksia.....	17
5.3	Tekstilähtöisen tulkinnan haasteet	20
6	Tutkimuksen toteuttaminen	21
6.1	Tutkimusmenetelmä	21
6.1.1	Teemahaastattelut	21
6.1.2	Aineiston analysointi	22
6.2	Tutkimuksen eteneminen	23
6.3	Haastateltavien taustatiedot.....	25
7	Tutkimustulokset.....	26
7.1	Tulkinnan ja tekstin merkitys laulunopiskelussa	26
7.1.1	Tulkinnan merkitys	26
7.1.2	Tekstin merkitys.....	27
7.2	Tekstilähtöisyys tulkinnan opetuksessa	29

	2
7.2.1 Konkreettiset työskentelytavat	29
7.2.2 Kappaleen tiivistäminen, tarkoitus ja alateksti	30
7.2.3 Dynaamisuus, kontrasti ja variointi	31
7.2.4 Oppilaslähtöisyys ja omakohtainen tulkinta	33
7.2.5 Roolihahmo.....	33
7.2.6 Fokus laulun kohteessa	34
7.2.7 Tekstin taustatiedot.....	35
7.2.8 Tekstityöskentely eritasoisten laulunopiskelijoiden kanssa	36
7.2.9 Tekstin vaikutus kappalevalintoihin	37
7.3 Tekstityöskentelyn vaikutukset laulamiseen ja laulunopetukseen.....	38
8 Pohdinta.....	40
8.1 Tutkimuksen toteutuksen arviointi	40
8.2 Tutkimustulosten pohdinta ja niiden vertailu tietoperustaan	43
8.3 Tutkimustulosten vertailu aiempiin opinnäytetöihin.....	48
8.4 Tutkimustulokset suhteessa näyttelijäntyön menetelmiin.....	51
8.5 Tutkimustulokset suhteessa pedagogisiin malleihin.....	52
8.6 Eettisyys ja luotettavuus	53
8.7 Lopuksi.....	55
Lähteet	57
Liitteet.....	61
Liite 1. Haastattelurunko	61

1 Johdanto

Miksi opiskelen laulua? Puhdas oppimisen ilo voi olla motivaation lähteenä monelle, mutta henkilökohtaisesti koen löytäneeni innon musiikinopiskeluun ja lauluopintoihin tulkinnan ja tunneilmaisun kautta.

Tulkinnan merkittävä rooli laulamissa on ilmeinen. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän pop/jazz-laulunopettajat pitivät ilmaisua laulamisen tärkeimpänä osa-alueena ja siksi myös sen opetusta keskeisenä (Sillanpää 2013, 33). Tulkinta ja ilmaisu painottuvat myös opetushallituksen vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa: Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman musiikinopiskelun tavoitteiksi määritellään muun muassa oppilaan ohjaaminen elävään musiikilliseen ilmaisuun ja omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottamiseen sekä tutustuminen toiseen taiteenalaan ja sen ilmaisukeinoihin (Opetushallitus 2017:11a, 42–43). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa tavoitteena pidetään lisäksi muiden taiteenalojen ilmaisukeinojen soveltamista musiikillisessa ilmaisussa (Opetushallitus 2017:12a, 48–49). Tällainen toinen taiteenala voisi olla musiikkiteatteri, jonka kirjallisuuteen olen opinnäytetyötäni varten perehtynyt.

Musiikinopiskeluun tai teatteritaiteisiin kouluttautumaton henkilö saattaa kuvitella, että hyvä tunneilmaisuus on vain ominaisuus, joka laulajalla joko on tai ei ole. Oma taustani Lahden ammattikorkeakoulun musiikkiteatterilinjalla on antanut minulle omakohtaista kokemusta tulkinnan opettelusta, ja olen saanut seurata myös luokkalaisten kehitystä. Opiskellessani pop/jazz-laulua ja laulopedagogiikkaa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa en kuitenkaan ole saanut kattavaa opastusta tulkinnan opettamiseen, vaikka laulutekniikan ja tyylinmukaisuuden opettamiseen on ollut tarjolla runsaasti työvälineitä. Näin ollen minulla on kokemusta tulkinnan osalta vain tavoista ja tekniikoista, joita kohtaamani opettajat ovat käyttäneet kanssani, ja koen osaamiseni tulkinnan opettamiseen olevan riittämättömällä tasolla. Voisiko olla, että tulkinnan opettamisen lähestymiseen ei ole selkeitä malleja, ja se jää sen vuoksi pedagogisissa opinnoissa vähälle huomiolle?

Yksi lähestymiskeino tulkinnan opettamiseen voisi olla teksti, joka on muuhun musii-kin opiskeluun verrattuna laulunopiskelussa läsnä ainutlaatuisella tavalla. Kappaleen taustat ja tarina määritellään sanoituksissa välillä tarkemmin ja välillä jättäen enem-män tilaa laulajan omalle mielikuvitukselle, joten voidaan siis ajatella, että kaikki sa-noitetut kappaleet kertovat tarinaa tai toimivat tilannekuvana. Kokemukseni mukaan muusikot ovat yleensä kiinni musiikissa – tekstiin keskittymällä tulkinnasta voisi olla hahmotettavissa sellaista, joka usein jää musiikin jalkoihin, mutta josta voi ammen-taa myös omaan musiikilliseen tulkintaan.

Myös kirjallisuus tukee tekstin merkityksellisyyttä tulkinnan osana: Hallin ja Hender-sonin (2014, 121) mukaan tekstin käsittelyn tulee olla tulkinnan lähtökohta, koska teksti sisältää usein musiikin elementeistä eniten tunnepitoista ja älyllistä kontekstia ja sisältöä. Streeton ja Raymond (2014, 68) pitävät tekstiin tutustumista ensiarvoisen tärkeänä, mikäli laulajan tavoitteena on esittää todentuntuista ja yksityiskohtaista esitystä, joka sisältää myös tunneilmaisua. Moore ja Bergman (2008, 65) pitävät tari-nankerrontaa esiintymisen ensisijaisena päämääränä. De Youngin (2017, 224) mu-kaan hyvään tulkintaan päästäkseen täytyy ymmärtää täysin mitä laulaessasi sanot. Ostwald (2005, 145) kiteyttää, että tekstin tiedostaminen on perusta, jolle esitys ra-kennetaan.

2 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite

Opinnäytetyön tarkoitus on kerätä tietoa tekstin käytöstä tulkinnan opetuksen työvä-lineenä ja kartoittaa keinoja tekstilähtöisyyden hyödyntämiseen pop/jazz-laulunope-tuksessa. Opinnäytetyössäni pyrin selvittämään, miten tekstilähtöisyyttä voi hyödyn-tää pop/jazz-laulunopetuksessa, miten tulkintaa voi kehittää tekstianalyysin avulla ja miten tekstiä kannattaa lähestyä oppilaan kanssa laulunopettajan näkökulmasta. Op-pilaan kannalta opinnäytetyöni tavoitteena on edesauttaa tulkinnan ja ilmaisun kautta motivaation, esiintymistaitojen ja elämänmittaisen musiikkisuhteen kehitty-mistä.

Pop/jazz-laulussa tulkinta korostuu erityisesti musikaaliohjelmistossa, jossa puolestaan laulun sanat painottuvat erityisen paljon (Deer & Dal Vera 2016, 68). Tekstilähtöisyys antaa mahdollisuuden tutustua teatteritaiteen näkökulmaan laulunopiskelussa, ja sen hyödyntämiseen ja soveltamiseen esitystilanteisiin valmistautuessa. Vaikka näitä samoja keinoja voi käyttää myös muissa musiikin tyylilajeissa, en käsittele erikseen esimerkiksi jazz-balladeja, laulelmiä tai lied-laulua, joissa teksti on myös omalla tavallaan suuressa roolissa. Lisäksi vaikka musiikki ja tulkinta voivat toimia kanavana purkaa tunteita, rajaan myös musiikkiterapian opinnäytetyöni ulkopuolelle.

Opinnäytetyöni keskiössä ovat pop/jazz-laulajat ja laulunopettajat, mutta tekstilähtöisyys voi tuottaa uutta myös muiden instrumenttien kautta ilmaisemiseen. Omaan ammatilliseen osaamiseen toivon opinnäytetyön tuovan uutta näkökulmaa ja konkreettisia työvälineitä.

Vaikka tulkinnan opetusta laulajille käsittelevissä opinnäytetöissä (Kinnunen 2015; Korhonen 2016; Manninen 2017; Tajakka 2017) on mainittu teksti tai tekstianalyysi, tekstilähtöisyyteen syventyvää työtä ei Suomessa tehtyjä opinnäytetöitä julkaisevasta Theseus-verkkokirjastosta löydy. Opinnäytetyöni täydentää näin ollen aiempia tulkinnan opettamista käsitteleviä opinnäytetöitä tekstilähtöisyyteen tarkennetulla näkökulmalla.

3 Pop/jazz-laulunopetus Suomessa

Suomessa perustason pop/jazz-laulunopetusta järjestävät useat musiikkiopistot, konservatoriot, työväen- ja kansalaisopistot, musiikkikoulut, yksityiset yhdistykset ja yrittäjät (Luoma 2020, 9–10; Musiikinopetus Suomessa 2020). Opetus voi olla sekä yksilö- että ryhmäopetusta, ja eri tahot järjestävät myös kurssimuotoista laulunopetusta ja laulutyoöpajoja. Oppilaitokset voivat tarjota opetusta taiteen perusopetuksen musiikin yleisen tai laajan oppimäärän mukaan. Musiikkiopistotasolla ja ammattiotunnoissa opetukseen sisältyy laulutuntien lisäksi yleensä yhtymusiiikkia ja musiikin teoriaopintoja. Pop/jazz-laulun ammattiopintoja voi suorittaa toisella asteella, ammattikorkeakouluissa ja Sibelius-Akatemiassa.

Laulupedagogi on laulun opetuksen ammattilainen, jolla on instrumenttiopettajan pätevyys. Pedagogiset opinnot sisältävät perehtymisen äänifysiologiaan, ääntöelimistön anatomiaan, hyvään laulutekniikkaan ja laulajan rooliin eri musiikkityyleissä ja erilaisissa kokoonpanoissa. Suomessa laulupedagogiksi voi valmistua ammattikorkeakouluista ja Sibelius-Akatemiasta.

Tässä opinnäytetyösuunnitelmassa käytän laulajasta välillä käsitettä esiintyjä tai roolihenkilö, mutta pedagogiikkaan liittyen käytän käsitteitä oppilas ja opettaja.

4 Tekstilähtöisen tulkinnan käsitteet

4.1 Tulkinta

Laulajan tulkinta koostuu monesta osa-alueesta. Se sisältää laulajan äänen ja ilmaisen suhteen laulun sanoihin, melodiaan, laajempiin kulttuurisiin seikkoihin, sekä erilaisiin kuuntelemisen tapoihin. Yleisö tulkitsee laulajaa omasta kuuntelukokemuksestaan käsin, joten tulkinta on aina osittain myös kuuntelijan tekemää tulkintaa. (Tartvainen 2010, 21–22.)

4.2 Teksti ja tekstilähtöinen tulkinta

Tekstilähtöisessä tulkinnassa laulun sanoituksia voi ajatella ikään kuin näytelmän monologina tai dialogina - näin ollen kappaleen sanat syntyvät tarpeesta kertoa jokin ajatus, idea tai tunne toiselle henkilölle (esimerkiksi toinen roolihenkilö), yleisölle tai itselle (Moore & Bergman, 2008, 51). Vaikka englanninkielisellä termillä *text* voidaan tarkoittaa myös kaikkea kappaleen valmiiksi päätettyä materiaalia, kuten säveltäjän ratkaisuja, ohjausta ja koreografiaa (Deer & Dal Vera 2016, 18, 37), rajaan tekstin tarkoittamaan vain sanallista informaatiota, eli laulun sanoja ja musikaalin käsikirjoitusta. Laulun sanojen sijaan voin käyttää myös termiä sanoitukset tai lyriikat. Termiä tekstilähtöinen tulkinta käytän kuvaamaan laulun tulkintaa, jota on rakennettu tekstiä työstämällä.

4.3 Alateksti

Alateksti tarkoittaa sitä, mitä tapahtuu tai mitä tietoja on laulajasta tai laulajan tilanteesta, jota ei ole kirjoitettu tekstiin tai käsikirjoitukseen. Esimerkiksi tätä voivat olla laulajan ajatukset, tarpeet, ihmissuhteet, tunteet, historia ja fyysiset valinnat. Laulettu musiikissa suuri osa alatekstiin kuuluvista päätöksistä (esimerkiksi puheen rytmi, tauot, rytmitys ja painotukset) on jo osittain tehty säveltäjän toimesta. (Moore & Bergman 2008, 31.)

Alateksti on ikään kuin kappaleen emotionaalinen taso (Ostwald 2005, 142). Alatekstiä kuvataan myös niiksi abstrakteiksi asioiksi, joista kappaleen tekijä vihjaa, mutta joita ei mainita tekstissä selvästi (Deer & Dal Vera 2016, 19).

4.4 Tekstityöskentely ja tekstianalyysi

Tekstityöskentely-termillä tarkoitan tässä opinnäytetyössä työskentelytapoja ja -tekniikoita, joilla tutkitaan ja työstetään tekstiä, ja joilla tähdätään tulkinnan syvenemiseen. Osassa lähteistäni on tekstityöskentelyn sijaan käytetty käsitettä tekstianalyysi, mutta koska käsittelen opinnäytetyössäni myös aktiivisia harjoituksia tekstin työstämisessä, käytän näiden yläkäsitteenä termiä tekstityöskentely. Tekstianalyysillä tarkoitan tekstin tutkimista yksin tai opettajan kanssa keskustellen ja kappaleen taustatietoihin peilaten. Näitä tekstityöskentelyn eri osa-alueita erittelen alaluvuissa 5.1 ja 5.2.

Tekstityöskentelyn avulla esiintyjän tavoitteena on tarjota alateksti: syyt, motivaatio ja selitykset henkilöhahmonsa kertomille asioille ja tekemisille (Moore & Bergman 2008, 31). Oleellista on, että nämä tiedot määritellään, vaikka annetut lähtökohdat olisivatkin hyvin vähäiset (mts. 147). Laulua tulkittaessa alatekstin yksityiskohdat heijastelevat ääneen (Streeton & Raymond 2014, 71) ja näin ollen syventävät tulkintaa.

4.5 Annetut olosuhteet

Annetut olosuhteet tarkoittavat kaikkea sitä materiaalia ja tietoa, jotka laulajan roolihenkilöstä ja hänen suhteistaan muihin henkilöihin on annettu laulajalle valmiiksi, ja joiden varaan tulkinta tulisi rakentaa. Musikaalin käsikirjoituksessa saatetaan mainita roolihenkilön ominaisuuksia, tietoja juonesta ja tapahtumien sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä, joista osa on oleellisempia kuin toiset tulkinnan rakentamisen kannalta. Annetut olosuhteet tulisikin selvittää ennen tulkinnan muuta työstämistä. (Deer & Dal Vera 2016, 19–20.)

4.6 Tarinankerronta ja draaman kaari

Musikaali- ja teatterilaulut sekä osa rock-kappaleista ja laulelmista voivat sisältää selkeitä tarinoita. Näissä kappaleissa esiintyjän tärkein tehtävä on ohjata yleisö tekstissä kerrotun tarinan läpi (Moore & Bergman 2008, 30). Näyttelijätyön peruseriaatteiden mukaisesti tarinalla on aina alku, keskikohta ja loppu, ja tätä voidaan kutsua draaman kaareksi (mts. 29). Tämä kaari voidaan nähdä niin roolihenkilön kehityksessä (mts. 153), yksittäisen laulun aikana (mts. 88) kuin suuremmassa kokonaisuudessaakin, esimerkiksi musikaalissa tai konserttikokonaisuudessa.

5 Tekstilähtöisen tulkinnan opetus

Moore ja Bergman (2008) kuvaavat esityksen syntymistä yhteistyön ketjuksi, jossa kappaleen tekijät, säveltäjä ja sanoittaja, ovat ensin tehneet omat ratkaisunsa kappaleen suhteen. Sen jälkeen esiintyjä opettelee tekijöiden tuottaman materiaalin ja lisää siihen oman luovan panoksensa: hän valjastaa oman mielikuvituksensa ja elämäkokemuksensa tulkinnan käyttöön (mts. 48). Tekstilähtöisessä tulkinnassa ammennetaan siis ensisijaisesti sanoittajan tuottamasta tekstistä, mutta myös siitä, miten säveltäjä on ratkaissut sanojen sijoittamisen melodiaan ja rytmiiin. Näitä asioita tarkastellaan laulajan omasta sisäisestä maailmasta ja kokemuspohjasta käsin. Myös

Ostwald (2005) kuvaa yhteistyön ketjua: usein kappale alkaa sanoittajan työskentelyllä, ja säveltäjä jatkaa, ja laulajan tulisi aloittaa tulkinnan rakentaminen säveltäjän lailla tekstiä tutkimalla (mts. 75).

Koska opettajan tulisi kannustaa oppilasta omakohtaisuuteen ja tekemään oman näköisensä tulkinnan (Deer & Dal Vera 2016, 184; Moore & Bergman 2008, 43), olisi oppilaan aktiivisuus työskentelyvaiheessa ensiarvoisen tärkeää. Periaatteessa tämä tarkoittaa sitä, että tekstianalyysin voisi tehdä puhtaasti yhdessä oppilaan kanssa, mutta itse ajattelisin, että opettajan olisi kuitenkin suositeltavaa tutustua ennalta laulun taustatietoihin. Streeton ja Raymond (2014) kannustavat mielikuvituksen käyttöön kuulijoiden ymmärryksen syventämiseksi siten, että esitystä työstäessä tekstiä tulee kunnioittaa, mutta se täytyy tehdä olemalla oma itsensä. Näin ollen esiintyjän tulkintaan tulee henkilökohtaisuutta (mts. 69). Moore ja Bergman (2008, 52) painottavat oppilaan omaan tulkintaan luottamista, minkä ymmärrän itse siten, että vaikka opettajan näkökulma olisi eri, mutta oppilaan näkökulma on myös perusteltavissa, kannattaa suosia oppilaan näkökulmaa. Tarkennuksia tai näitä perusteluja saa varmasti silti pyytää.

Mooren ja Bergmanin mukaan tarinan alku, keskikohta ja loppu tulee huomioida esitystä valmisteltaessa: Yleisö ei halua tietää tarinan loppua alussa, joten esiintyjän tulee luoda illuusio siitä, että he luovat tarinaa ja kokevat asioita ensimmäistä kertaa sillä hetkellä yleisön edessä. Jotta tämä tapahtuisi, tulee tarina kertoa pala palalta, niin että jokainen osio tutkitaan ja käsitellään erikseen. (Moore & Bergman 2008, 29.) Esiintyjän tehtävä on siis ajatella läpi säveltäjän ja sanoittajan tarjoama informaatio ja tehdä oikeutus laulun tapahtumille (mts. 30) ja tunteille.

Mooren ja Bergmanin (2008, 48) mukaan jo kappalevalinnat tulisi tehdä tekstilähtöisesti. He suosittelevat, että opettajan tulisi antaa kappaleesta lauluoppilaalle ensin luettavaksi pelkkä teksti. Mikäli se aikaansaa positiivisen vasteen, oppilas haluaa myös kuulla kappaleen. Tätä he pitivät tärkeänä erityisesti aloittelijoiden kohdalla (mts. 48), minkä voin helposti ymmärtää: on helpompi kehittää tulkinta sellaiseen kappaleeseen, jonka tekstiin saa jo ensimmäisellä lukukerralla jonkinlaisen yhteyden,

kuin kappaleeseen, johon tunneyhteys täytyy kaivaa alusta lähtien. Streeptonin ja Raymondin (2014, 70) mukaan opettajan ei tulisi kannustaa oppilasta opettelemaan kappaletta liian aikaisin ulkoa, sillä heidän mukaansa tämä voi olla esteenä tekstin nyanssien ja ymmärtämisen toteutumiseksi.

Kirjallisuudessa annetaan runsaasti ohjeita tulkinnan opetukseen tekstilähtöisesti. Karkeasti nämä voidaan jakaa tekstianalyysiin ja erilaisiin harjoitteisiin, joita käsittelem seuraavissa alaluvuissa. Sekä tekstin analysointia että erilaisia harjoitteita oppilas voi tehdä niin opettajan ohjaamana kuin itsenäisesti.

5.1 Tekstianalyysi

Tekstianalyysin tavoitteena on selvittää, millaisia olosuhteita teksti tarjoaa jo itsessään lähtökohdaksi tulkinnalle (Sillanpää 2013, 49). Oman kokemukseni mukaan tekstianalyysi laulutunneilla tapahtuu usein kysymyksiä esittämällä, ja näin oli myös Sibelius-Akatemiassa, jossa musiikkikasvatuksen aineryhmän pop/jazz-laulunopetuksessa tekstianalyysi oli läsnä kaikkien opettajien opetuksessa (mts. 49). Moore ja Bergman (2008, 43) pitävät runsasta kysymysten esittämistä tehokkaimpana keinona oppia. Itse näkisin, että kysymysten kautta opettaja ei ohjaa liikaa, vaan kannustaa oppilasta itsenäiseen työskentelyyn ja oman mielikuvituksen käyttöön. Mooren ja Bergmanin (2008, 43) mukaan kysymyksillä herätetäänkin mielikuvitusta, taiteellisia impulsseja ja reaktioita. Kysymyksillä voi myös varmistaa, että oppilas on ymmärtänyt tekstin. (Mts. 52). Novelly ja Firth (2004, 110) suosittelevat panostamaan ajallisesti tähän keskusteluun, jotta tulee varmistettua ymmärtääkö oppilas sanat ja ilmaisut, ja opettaja ehtii tarvittaessa selittää. Esimerkkikysymyksiä käsittelem alaluvun alaluvussa 5.1.3.

Tekstiä analysoidessa ensimmäisenä kannattaa varmistaa, että oppilas ymmärtää mitä kappaleessa sanotaan (Hall & Henderson 2014, 122). Oudot sanat ja ilmaisut tulee tarkistaa ja selventää niiden merkitys (Ostwald 2005, 130). Myös sanojen sisäiset merkityssuhteet tulee tiedostaa (De Young 2017, 224). Pop/jazz-lauluopinnoissa läpikäytävät kappaleet ovat pääasiassa suomen- tai englanninkielisiä, mutta myös muilla ulkomaisilla tai toisella kotimaisella kielellä laulamiseen kannustetaan – hyvä laulaja

tietää mitä ja mistä laulaa, vaikka laulukieli olisikin vieraampi. Eerola (2013, 14) painottaakin vieraskielisten tekstien sanatarkkaa kääntämistä ja vivahde-erojen selvittämistä syvemmän ilmaisun saavuttamiseksi. Ostwald (2005, 129) huomauttaa, että laulun muotoon käännetyt sanoitukset eivät ole luotettavia, koska niissä on jouduttu tekemään kompromisseja riimien ja fraasien pituuden suhteen.

Deer ja Dal Vera (2016) suosittelevat jakamaan tekstin pääajatuksiksi ja sivuajatuksiksi (mts. 79). Myös Ostwaldin (2005) mukaan alatekstiä tulisi miettiä fraasi fraasilta, eikä sana kerrallaan (mts. 218). Laulajan ajatusta tulisi hänen mukaansa kuvata lyhyinä, puhekielisinä lausahduksina, eikä adverbeina joita esimerkiksi ohjaaja voi käyttää. Lausahdus voisi olla esimerkiksi ”Fantastista!”, eikä sen tarvitse olla oikeita sanoja, vaan se voi olla esimerkiksi ”Grrrr!”. Alatekstiin tulisi miettiä useampi vaihtoehto, ja näistä vaihtoehtoista valita se, joka sopii kohdan musiikillisiin elementteihin (mts. 131). Jos sana, fraasi tai kappaleen osa toistetaan samassa teoksessa, jokaiselle kerralle tulisi antaa erilainen alateksti (mts. 218). Deer ja Dal Vera (2016, 71) vinkkaavat, että mitä yksinkertaisempi teksti on, sitä kompleksisempi on taustalla oleva emotio.

5.1.1 Tekstillisten elementtien analysointi

Kirjallisuudessa kuvataan tekstin analysointia erittelemällä sen tekstillisiä elementtejä eli esimerkiksi yksittäisiä sanoja ja sanaluokkia, tavuja, vokaaleja, konsonantteja, välimerkkejä, riimejä ja allitteraatioita yksityiskohtaisesti. Tiedot lyriikasta tulisi suhteuttaa tekstin draamalliseen sisältöön (Hall & Henderson 2014, 122). Oman käsitykseni mukaan niitä tulisi siis tulkita sen valossa, vievätkö ne tekstin tunnetilaa tai tulkintaa tietynlaiseen suuntaan.

Mooren ja Bergmanin (2008, 96) mukaan lyriikoista voi tutkia, sisältääkö teksti paljon verbejä tai kuvailevia sanoja, onko puhe sivistyneen oloista, vai käytetäänkö yksinkertaisia sanoja, tai ovatko sanat jollain tapaa paikka- tai kulttuurisidonnaisia. Myös Deer ja Dal Vera (2016) kehottavat pohtimaan sanoituksista ja sanavalinnoista, voiko niistä päätellä jotain roolihenkilön koulutuksesta, älykkyydestä, arvoista, murrealu-

eesta, aikakaudesta tai yhteiskuntaluokasta (mts. 107). Sanoja voi myös listata sanaluokittain: Ovatko kaikki verbit tai substantiivit tietynnyppisiä? Mitä ne kertovat roolihenkilöstä (Moore & Bergman 2008, 96)? Lauseista voi eritellä myös subjektit, predikaatit ja objektit, ja tutkia näitä erikseen listattuina (Deer & Dal Vera 2016, 78).

Tavanomaisesta poikkeavat ja erityisen mehukkaat, tunnepitoiset ja energiset sanat kannattaa huomioida (Moore & Bergman 2008, 96, 135), samoin mikäli joitain sanoja toistetaan sanoituksissa toistuvasti (Moore & Bergman 2008, 96). Saman asian voi toistaa sanoituksissa myös eri sanoin, ja myös tämä tulisi huomioida (Deer ja Dal Vera 2016, 79). Mikäli laulun sanat ovat ikään kuin pitkä lista, tulisi listaa ajatella ikään kuin tikapuina, jotka vievät johonkin maailmaan (mts. 82), ja usein sen kaltaiset kappaleet ovatkin omasta mielestäni tunnelman kuvauksia. Deer ja Dal Vera (2016) painottavat, että sanat eivät ole vain rationaalisia, vaan niillä on myös emotionaalinen taso: esimerkiksi englanninkieliset sanat *rock* ja *stone* ovat toistensa synonyymit, mutta lausuttuina ne herättävät meissä hyvin erilaisia tunteita (mts. 76). Myös vertaukset ja metaforat voi eritellä, ja tarkastella, ovatko ne toistuvasti tietynlaisia, ja mitä ne tuovat tulkintaan (mts. 81).

Myös sanojen yksi- tai useampitavuisuutta voi arvioida (Moore & Bergman 2008, 96), mutta omasta mielestäni suomeksi esiinnyttäessä tavujen määrää ei mielestäni kannata huomioida, kun sanat pääosin ovat monitavuisia. Mielekkäämpää tavujen analysointia olisi mielestäni pohtia Deerin ja Dal Veran (2016) kuvaamalla tavalla tavujen määrää lauseissa ja määrän vaihtelua sen kannalta, kuinka pitkiä lauseet ovat ja miten ne vaikuttavat tekstin painotuksiin ja tulkintaan (mts. 72).

Sanojen vokaali- ja konsonanttipainotteisuutta (Moore & Bergman 2008, 135) ja sointia (Hall & Henderson 2014, 122) voi pohtia. Deer ja Dal Vera (2016) kuvailevat, että erilaisissa vokaaleissa laulajan kasvot ovat erilaisissa asennoissa, ja kehottavat pohtimaan, mihin sanoittaja on pyrkinyt valitessaan esimerkiksi vain kirkkaita vokaaleja (mts. 74). Konsonanttien osalta he kirjoittavat, että erityisesti allitteraatioissa toistuviin konsonantteihin kannattaa kiinnittää huomiota: esimerkkeinä konsonanttien

eroista (englanninkielessä) ovat perkussiiviset p, t ja k, täyteläiset b, d ja g, värähtelevät v, hz ja z ja sihisevät f, sh ja s. Erityyppiset konsonantit aiheuttavat meissä erilaisia tunteita (mts. 75).

Hall ja Henderson kehottavat analysoimaan lyriikasta sanojen rytmiä, riimien tyyliä ja mahdollisia säkeen sisäisiä riimejä (Hall & Henderson 2014, 122). Deer ja Dal Vera (2016) kehottavat merkitsemään riimit tekstiin siten, että jokainen riimi merkitään omalla kirjaimellaan, analysoimaan riimien kaavan, ja tunnustelemaan, millaisia tunteita ja mielikuvia pelkät riimit herättävät (mts. 74).

Luettaessa tulee huomioida välimerkit (Deer & Dal Vera 2016, 70; Moore & Bergman 2008, 96; Streeton & Raymond 2014, 70) ja isot kirjaimet (Deer & Dal Vera 2016, 70). Tätä hankaloittaa mielestäni nykyinen tapa katsoa laulun sanoja tabletilta tai puhelimesta: kun lyriikat katsotaan sivustoilta, jonne kuka tahansa ne voi ladata, on todennäköistä, että välimerkit ja isot kirjaimet eivät ole sanoittajan tarkoittamalla tavalla tai voi olla ettei niitä ole merkitty lainkaan. Tässä oppilaalle tulisikin mielestäni opettaa lähdekriittisyyttä. Toisaalta voi ehkä pitää harjoituksena sitä, että tekstiin mietitään ja merkitään loogiselta tuntuvat lauseiden alut ja välimerkit.

Myös säveltäjän tekemä työ kannattaa huomioida tekstiä analysoitaessa, koska hän on tulkinnut tekstiä jo omalla tavallaan musiikkiin, ellei sävellystä ole tehty ennen tekstiä. Säveltäjän ratkaisuja voi tarkastella siten, että huomioi, mitkä sanat on sävelletty lyhyille ja mitkä pitkille sävelille, mitkä matalille ja mitkä korkeille sävelille, mitä sanoja on painotettu ja miten tauot on sävelletty tekstiin verrattuna. Tarkastelun jälkeen on tärkeää pohtia miksi näin on tehty ja mitä näillä ratkaisuilla halutaan kertoa. (Moore & Bergman 2008, 93.) Eerolan (2013, 15) mukaan on hyvä tutkia, kuinka musiikilliset painotuskohdat yhdistyvät tekstin kohokohtien kanssa, ja millä keinoin ja millaisia lisäpainotuksia säveltäjä on mahdollisesti antanut. Myös Deer ja Dal Vera (2016) kehottavat tarkastelemaan tavujen ja sanojen sävellettyä pituutta ja sitä, vaikuttaako lyhyt tai pitkä sävel sanan emotionaaliseen laatuun (mts. 71).

5.1.2 Annetut olosuhteet ja taustatiedot

Tekstin tulkinnan kannalta tarkempi ja laajempi perehtyminen laulun kontekstiin nähdään usein hyödyllisenä. Mikäli kyseessä on musikaali tai teatteriteos, olisi hyödyllistä lukea koko käsikirjoitus tai libretto tai mahdollisesti aiheeseen liittyvä kirja ja tutustua teoksen ja tekijöiden historialliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen taustaan sekä tekijöiden muihin töihin (Streeton & Raymond 2014, 70). Ostwald (2005, 74) kannustaa selvittämään, mitkä olivat sanoittajan ja säveltäjän aikakausien tärkeimmät historialliset tapahtumat ja sosiopoliittinen konteksti. Eerola (2014, 16) painottaa tutustumista runoilijan ja tekstin suhteeseen: mikä on ollut runoilijan tausta, hänen elämäntilanteensa ja muut kulttuurihistorialliset vaikutteet tekstin syntyhetkellä. Myös Hallin ja Hendersonin (2014, 112–113) mukaan pitää tietää, missä historiallisessa kontekstissa laulu tapahtuu ja keitä sanoittaja ja säveltäjä ovat, ja opettajan tulee ohjata oppilasta tähän selvitystyöhön. Itse pitäisin tätä erityisen tärkeänä nuorten oppilaiden kanssa, joiden yleissivistys ei todennäköisemmin riitä kontekstin hahmottamiseen verrattuna aikuisoppilaisiin.

Tarkastelun kohteeksi voi asettaa tekijöiden ja taustatapahtumien lisäksi myös kappaleen alkuperäisesittäjän tai roolihenkilön. Laulajan tai roolihenkilön maailmaan voi tutustua vanhoja valokuvia, piirroksuvia, sanomalehtiä, haastatteluita tai historiankirjoja tutkimalla (Moore & Bergman 2008, 145–146). Mikäli laulaja tai roolihenkilö on ulkomaalainen, olisi hyödyllistä tutustua myös kyseenomaisen maan musiikkiin, kuvataiteeseen ja arkkitehtuuriin (Moore & Bergman 2008, 150). Myös Ostwald (2005) kannustaa lukemaan roolihenkilön hahmon aikakauden ja maan historiaa kirjallisuutta, katselemaan roolihenkilön aikakauden kuvataidetta ja valokuvia, ja selvittämään, miten roolihenkilön kanssa samassa yhteiskuntaluokassa ja iässä olevat elivät roolihenkilön aikakaudella (mts. 191). Itse voisin käyttää lähteenä myös elämänkertakirjallisuutta ja minulle tuntemattomaan maahan tutustuessa sähköisiä karttapalveluja.

5.1.3 Kysymykset tekstianalyysin apuna

Kuten aiemmin kuvasin, tekstianalyysi on pitkälti opettajan kysymyksiin pohjautuvaa keskustelua. Useissa lähteissä esitettiin kysymyslistoja, joihin vastauksia etsimällä voi

löytää syvyyttä tulkintaan. Kysymykset voivat koskea esimerkiksi laulua yleisellä tasolla, laulajan roolihenkilöä, muita lauluun liittyviä henkilöitä, laulun tapahtumapaikkaa ja -aikaa tai laulajan motivaatiota. Koska osassa tietoperustassa käyttämistäni kirjallisuuslähteissä käsiteltiin tulkinnan opettamisen sijaan laulajan oman tulkinnan kehittämistä, osa kysymyksistä oli niissä minä-muotoisia, esimerkiksi ”Kuka minä olen?”. Oman näkökulmani ollessa pedagoginen olen tarvittaessa muuttanut ne roolihenkilöä koskeviksi kysymyksiksi, jotta ne sopisivat opettajan kysymiksi, mutta niiden sisällön olen luonnollisesti pitänyt samana.

Yleisiä kysymyksiä laulusta olivat muun muassa mitä laulussa tapahtuu (Moore & Bergman 2008, 64; Novelly & Firth 2004, 99) ja mistä laulu kertoo (Ostwald 2005, 218). Laulajan roolihenkilöstä voitiin kysyä monin eri tavoin: Kuka laulaja tai roolihenkilö on (Moore & Bergman 2008, 143; Streeton & Raymond 2014, 70; Ostwald 2005, 115; Deer & Dal Vera 2016, 19)? Mainitaanko roolihenkilön sukulaisuussuhteita, taloudellista tilannetta, asuinpaikkaa tai -maata, aikakautta tai ammattia (Moore & Bergman 2008, 144)? Onko roolihenkilön ikä, sosiaalinen asema, koulutus tai työtehtävä tiedossa, tai se millainen hän on fyysisiltä ominaisuuksiltaan (Deer & Dal Vera 2016, 19)? Mikä on roolihenkilön taustatarina (Deer & Dal Vera 2016, 107)?

Myös roolihenkilössä tapahtuvat muutokset tulisi huomioida: Onko henkilö jotenkin erilainen kappaleen alussa verrattuna kappaleen loppuun (Moore & Bergman 2008, 153; Novelly & Firth 2004, 111) ja millainen henkilön energiataso on kappaleen alussa ja lopussa (Streeton & Raymond 2014, 70)? Millainen on roolihenkilön kehityskaari laulun aikana (Deer & Dal Vera 2016, 107)? Jos teksti toistuu samanlaisena, mikä on se taustalla oleva asia, jota laulaja ei ole vielä saanut sanottua (Ostwald 2005, 18)?

Kysymykset koskivat myös muita henkilöitä kuin laulajaa tai laulajan roolihenkilöä: Kenelle laulaja tai roolihenkilö laulaa (Ostwald 2005, 115; Deer & Dal Vera 2016, 188) tai puhuu laulun kautta; toiselle henkilölle, yleisölle vai itselle (Moore & Bergman 2008, 66–70)? Keitä muita henkilöitä on laulun tapahtuessa paikalla (Novelly & Firth 2004, 99)? Keitä muita roolihenkilöitä musikaalissa on, mitä heistä tiedetään, ja mikä on laulajan roolihenkilön suhde heihin (Deer & Dal Vera 2016, 19)? Mitä roolihenkilö

ajattelee muista laulun tai tapahtuman henkilöistä ja vaikuttaako se häneen (Novelly & Firth 2004, 111)? Millainen merkitys muilla roolihenkilöillä on laulajan roolihenkilölle ja mitä haluan heiltä (Deer & Dal Vera 2016, 188)?

Laulun tapahtumapaikkaa ja -aikaa voi selvittää seuraavin kysymyksin: Mikä on laulun tapahtumapaikka (Deer & Dal Vera 2016, 19; Novelly & Firth 2004, 111; Ostwald 2005, 217) ja mitä tapahtumapaikasta mainitaan (Moore & Bergman 2008, 144)? Missä maassa laulu tapahtuu (Ostwald 2005, 218)? Milloin laulun tapahtumat tapahtuvat; millä aikakaudella ja missä vaiheessa roolihenkilön elämää (Ostwald 2005, 217)? Mikä vuosi, vuodenaika ja vuorokaudenaika tai millainen sää laulun aikana on (Deer & Dal Vera 2016, 19)? Mikä on laulun aikajänne (Deer & Dal Vera 2016, 108)?

Myös motivaatio tulee selvittää: Mikä on laulajan tai roolihenkilön tavoite tässä laulussa (Moore & Bergman 2008, 70–71), mitä hän tarvitsee (Streeton & Raymond 2014, 70), mitä hän haluaa (Deer & Dal Vera 2016, 188; Ostwald 2005, 115) ja mitä hän suunnittelee tai aikoo (Novelly & Firth 2004, 111)? Miksi henkilö on valinnut juuri sen asian sanottavaksi, josta laulaa, ja mitä hän ajattelee siitä (Hall & Henderson 2014, 122)? Miksi hän haluaa sitä mitä hän haluaa (Ostwald 2005, 122)? Mitä hänen tavoitteensa saa hänessä aikaan (mts. 119) ja minkälaisia strategioita hän käyttää tavoitteensa saavuttamiseksi (Deer & Dal Vera 2016, 188; Ostwald 2005, 122)? Mitä henkilöllä on pelissä; kuinka paljon hän haluaa sitä mitä tavoittelee ja mitä tapahtuu jos hän ei saavuta sitä (Moore & Bergman 2008, 103; Deer & Dal Vera 2016, 29)? Mitä tapahtuu jos hän saavuttaa sen mitä haluaa (Deer & Dal Vera 2016, 29)? Mikä estää häntä saavuttamasta sen mitä haluaa (Deer & Dal Vera 2016, 188)? Motivaatiota selvitetään myös fraasi kerrallaan: Mitä roolihenkilö haluaa näissä säkeissä ja mitä tunteita roolihenkilö haluaa näillä säkeillä ilmaista (Ostwald 2005, 130)?

Hallin ja Hendersonin (2014, 122–123) mukaan tekstianalyysin tulee jopa painottua sen selvittämiseen, mitkä ovat roolihenkilön motivaation lähteet, jotta syntyisi illuusio esityshetkellä syntyneestä laulusta, jonka sisäinen impulssi on aikaansaanut. Myös Ostwaldin (2005) mukaan tulisi pyrkiä illuusion improvisoinnista (mts. 19) ja luoda impulssit ja ärsykkeet omalle toiminnalle (mts. 15). Hän kuvaa, että laulajan tu-

lisi miettiä koko kappaleelle päätavoite, jota kohti laulajan roolihenkilö pyrkii, ja laulun osille ja säkeille osatavoitteet (mts. 117). Myös Deer ja Dal Vera (2016) suosittelevat pohtimaan laulajalle päätavoitteen, joka on ikään kuin vastaus kysymykseen ”minkä vuoksi” (mts. 29).

Ostwaldin (2005) mukaan tulkinnallisissa valinnoissa ei ole oikeaa ja väärää, vaan enemmän tai vähemmän selviä ja hyödyllisiä ratkaisuja (mts. 73). Tätä voinee soveltaa myös kysymyksiin, mikäli ne eivät koske valmiiksi annettuja olosuhteita. Mikäli vastauksia ei ole löydettävissä laulun sanoista tai esimerkiksi musikaalin käsikirjoituksesta, ne voitaneen keksiä. Toisaalta, vaikka ne olisivatkin löydettävissä, niitä voi halutessaan vaihtaa, ellei ole kyse suuremmasta kokonaisuudesta, jolloin annettujen olosuhteiden muuttamisesta päättää ohjaaja.

5.2 Tekstityöskentelyharjoituksia

Tekstin työstämiseen opettajan näkökulmasta on olemassa useita harjoitteita. Ensin lähdetään usein ohjaamaan joko tekstin kirjoittamisesta erilliselle paperille ilman musiikkia (Moore & Bergman 2008, 51; Streeton & Raymond 2014, 70; Ostwald 2005, 217) tai sanoitusten ääneen lukemisesta runona tai monologina joko muille (Moore & Bergman 2008, 44; Streeton & Raymond 2014, 72–73) tai itselle (Hall & Henderson 2014, 113; Streeton & Raymond 2014, 70). Deer ja Dal Vera (2016, 70) korostavat, että sanoja ääneen puhuessa tulee ensimmäisillä kerroilla tunnustella, mitä sanoittaja on tarkoittanut, ja antaa tekstin vaikuttaa itseän, eikä toisin päin. Moore ja Bergman (2008, 49) suosittelevat muistiinpanojen tekemistä reaktioista, joita ensimmäinen lukukerta saa aikaan. Deer ja Dal Vera (2016) kuvailevat, että koska yleensä kappaleeseen tutustuttaessa tutkitaan yhtä aikaa tekstiä ja musiikkia, voi teksti jäädä musiikin jalkoihin, jolloin tutustuminen ensin tekstiin voi olla kiinnostava, uusi tapa aloittaa uuden kappaleen harjoittelu (mts. 68).

Tekstin voi pyrkiä tiivistämään: Ostwald (2005) esittelee harjoituksen, jossa tekstin perusteella täydennetään lause ”Tässä kohtauksessa minä (*roolihenkilön nimi*) pyrin (*päätavoite*) käyttäen apunani (*toiminta*)”. Samaa lausetta voi käyttää myös pienemmissä yksiköissä, kuten fraaseissa ja säkeissä. (mts. 123.)

Kirjallisuudessa kuvaillaan useita harjoitteita, joissa kirjoitettua tekstiä työstetään. Ostwald (2005, 218) esittelee työskentelytavan, jossa kirjoitetun tekstin alle kirjoitetaan sanatarkka käänös, ja sen alle alateksti. Oppilasta voi myös pyytää kirjoittamaan teksti läpi omin sanoin sana sanalta (Moore & Bergman 2008, 96). Deer ja Dal Vera (2016) suosittelevat kappaleen kirjoittamista runomuodon sijaan paragraafiksi käyttäen tarvittavia välimerkkejä (mts. 187) tai yksi lause tai ajatus yhdelle riville (mts. 188). Tekstin voi jakaa pääajatuksiin ja sivuajatuksiin, ja merkitä sivuajatuksat sulkuihin. Tämän jälkeen voi kirjoittaa pääajatuksat omaksi listaksi ja tarkastella, miten pelkät pääajatuksat vaikuttaa tulkintaan verrattuna pääajatuksiin sivuajatuksien kanssa (mts. 79–80). Tekstistä voi myös ympyröidä itselle merkitykselliset sanat (mts. 190).

Myös tekstin ääneen puhumista voi varioida. Oppilasta voi pyytää puhumaan sanoituksen läpi omin sanoin (Moore & Bergman 2008, 156; Streeton & Raymond 2014, 70). Mooren ja Bergmanin (2008, 156) mukaan tämä voi auttaa löytämään informaatiota, esimerkiksi energiatason tai tunnetilan, joka on voinut piiloutua säestykseen, melodiaan tai runomuotoon. He suosittelevat kokeilemaan oppilaan kanssa laulamista siihen suuntaan, että nuotinnettu rytmi unohdetaan, ja laulu lauletaan omalla, ajatuksien ja välimerkkien määrittämällä rytmillä tai liioitellen merkityksellisten sanojen pituutta (mts. 100), mutta omasta mielestäni tämä onnistunee vasta pitkälle edistyneiden opiskelijoiden kanssa, ja lienee järkevää käyttää vain satunnaisena harjoitusmuotona. Deer ja Dal Vera (2016) ohjaavat lukemaan aiemmin mainitut kirjoitukset, eli paragraafin muotoon kirjoitetut lyriikat (mts. 188), pääajatuksiin pelkistetyn tekstin (mts. 79–80) tai pelkät riimit (mts. 72) ääneen, ja pohtimaan, herättävätkö ne jotain tulkinnallisesti. He esittelevät myös harjoituksen, jossa tekstiin on ympyröity itselle tärkeitä sanat, ja laulaessa ne sanat puhutaan, tai puhuessa ne sanat lauletaan, jonka jälkeen pohditaan, muuttiko se sanojen merkitystä tai tulkintaa (mts. 190). Tämäkin harjoitus sopii mielestäni vasta pidemmällä oleville laulajille.

Harjoituksissa hyödynnettiin myös muuntelua. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän pop/jazz-laulunopetuksessa opettajat teettivät harjoituksia, joissa tekstiä puhuttiin läpi lause lauseelta painottaen eri sanoja muuttaen siten lauseen merkitystä, ja lopuksi opettaja ja oppilas keskustelivat eri merkityksistä (Sillanpää

2013, 50). Ostwald (2005) kehottaa lukemaan tekstiä erilaisista motivaatioista käsin ja pohtimaan, miten se muuttaa tekstin tulkintaa (mts. 77) ja varioimaan roolihenkilön taktiikoita saavuttaa tavoitteensa, kun teksti toistuu samanlaisena (mts. 123). Tekstin perusteella voi myös improvisoida: Mikäli laulu on jostain kokonaisuudesta, laulun sanoja voi puhua tai laulaa kuin olisi joku muu henkilö jossain erilaisessa, määritellyssä tilanteessa. Vaihtoehtoisesti myös sanoitusta voi vaihtaa (Ostwald 2005, 57).

Esiintyessä artikulaatio on tärkeässä osa tekstilähtöisyyttä – on luonnollista, että mikäli laulun sanoja ei ymmärrä, jää sanoituksen sisältö kuulijalle epäselväksi. Opettajan tulee varmistaa, että sanarytmit ovat luonnollisia (Hall & Henderson 2014, 113) ja sanoista saa selvää. Opettajan tulee myös ohjata siihen, että fraseeraus on sanojen ja ajatusten, ei melodian, mukainen (Moore & Bergman 2008, 52). Deerin ja Dal Veran (2016, 184) mukaan laulun sanat tulisi lausua laulaessa kuin puhuisi niitä, ja hengityksen paikkaa voi miettiä ajatusten väliin, kuten puhuessakin tehdään (mts. 191). Hallin ja Hendersonin (2014, 122) mukaan tekstin tulee olla ymmärrettävää kuulijalle, mikäli tekijät ovat niin tarkoittaneet. He muistuttavat, että erityisesti korkeissa äänissä sanojen selkeys voi hälventyä, ja että huomioita tulisi kiinnittää sekä vokaalisävyihin että konsonantteihin (mts. 122). Samaan kannustaa pyrkimään myös De Young (2017, 222): selkeästi lausuttujen konsonanttien ja puhtaiden vokaalisävyjen lisäksi hän suosittelee kiinnittämään erityistä huomiota kaksoiskonsonantteihin ja sanojen loppuun.

Hallin ja Hendersonin (2014, 122) mukaan konsonantteja tulee usein yliartikuloida sanojen selkeyttämiseksi, mistä olen eri mieltä: yliartikuloinnin sijaan selkeä artikulointi useimmiten riittää, mutta konsonanttien painottaminen on tilanne- ja kielikohtaista. Toki aloittelevilla laulajilla on eri asia, koska he saattavat kokea yliartikuloivansa, vaikka artikulaatio ei ole vielä edes riittävällä tasolla. Myös Moore pitää sanojen yliartikulointia ongelmana, koska sanoja voi painottaa myös liikaa (Moore & Bergman 2008, 97). Omasta mielestäni konsonanttien artikulaation määrän variointia voi sen sijaan ohjeistaa käyttämään tulkinnan tehokeinona; painottammehan konsonantteja eri tavalla laulaessamme kehtolaulua tai vihaa täynnä olevaa rock-revittelyä. De

Young (2017, 222) kehottaakin muuttamaan konsonanttien painetta päällä olevan tunnetilan mukaan.

5.3 Tekstilähtöisen tulkinnan haasteet

Tekstianalyysin jälkeen vaarana voi olla, että oppilas uppoutuu tekstianalyysiin ja unohtaa tulkinnan. Opettajan tulisikin muistuttaa oppilasta siitä, että tekstin käsittely tulee näkyväksi ikään kuin itsestään, ja esiintyessä keskittymisen tulisi olla tulkinnassa ja vuorovaikutuksessa – ei sanoissa itsessään. Mikäli näin on kuitenkin päässyt jo käymään, opettaja voi korjata tilannetta kiinnittämällä kysymyksiä huomiota tärkeisiin seikkoihin, esimerkiksi mitä laulaja haluaa laululla sanoa tai kenelle hän puhuu. (Moore & Bergman 2008, 97.)

Tulkinnassa ongelmana ovat usein stereotyyppit ja mustavalkoisuus. Mooren ja Bergmanin mukaan laulaja oikaisee usein tulkinnassa liikaa: jos laulaja tulkitsee tekstin olevan surullinen, hän näyttää vain surullisen puolen itsestään, vaikka itse asiassa laulajan tulisi näyttää syyt tähän suruun (Moore & Bergman 2008, 31–32), mikä tekisi kappaleen tulkinnasta huomattavasti mielenkiintoisemman. Myöskään esimerkiksi tarinan roisto ei ole vain stereotyyppisesti niin kutsuttu ”pahis”, vaan hänelläkin on henkilöhistoria ja syyt ja motivaatio toimia, elää ja reagoida niin kuin tarinaan on kirjoitettu (mts. 36). Opettajan tulisi olla tarkkana, että oppilas ei sorru mustavalkoisuuteen, vaan joko etsisi yhdessä oppilaan kanssa nämä taustatekijät ja -tiedot, tai kannustaisi oppilasta kyselemällä keksimään ne itse.

Joskus ongelmana voi olla liiallinen pyrkimys luonnollisuuteen. Erityisesti musiikallaisissa olosuhteet voivat poiketa tosielämästä paljonkin: tapahtumapaikka voi olla fantasiamaailma tai ylikuonnollisia ilmiöitä, esimerkiksi kuolleiden roolihenkilöiden ilmestymistä, voi tapahtua. Esiintyjän esittämän roolihenkilön reaktio epätavalliseen tapahtumaan tulisi olla suhteutettuna tapahtuman laatuun: esiintyjän tulisi etsiä todennukaista reaktiota liioiteltuihin tai ylikuonnollisiin olosuhteisiin, eikä liioiteltua reaktiota tavanomaiseen olosuhteeseen. (Moore & Bergman 2008, 32.)

Mooren ja Bergmanin (2008) mukaan tekstilähtöisen tulkinnan vaarana voi olla myös merkityksellisten sanojen korostaminen liiaksi, eli esiintyjä painottaa merkityksellisesti kokemaansa sanaa lisää, vaikka se olisi jo musiikillisten elementtien avulla painotettuna (Moore & Bergman 2008, 97). Tämä voi mielestäni viedä yleisöltä oivaltamisen ilon ja pahimmillaan vaikuttaa yleisön aliarvioimiselta. Esiintyessä keskittymisen ei tulisi olla tehdyssä tekstianalyyssissa vaan roolihenkilön tarpeissa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (mts. 97).

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen, koska tavoitteenani oli saada tekstilähtöisyyden opettamisesta ja sen merkityksistä syvälinen ja kokonaisvaltainen kuva. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu pyrkimys kuvata ilmiötä laajasti ja ymmärtää toimintaa (Sarajärvi & Tuomi 2018, 74) sekä syvälinisyys ja runsaus (Hakala 2008, 18). Aineistoa keräsin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, ja aineiston analysointiin käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja teemoittelua.

6.1.1 Teemahaastattelut

Primäärisenä tietolähteenäni käytin yksilöhaastatteluja, joita pyysin tekstityöskentelyn ja tulkinnan parissa laulajien kanssa työskennelleiltä pedagogeilta. Haastattelut valikoituivat aineistonkeruumenetelmäksi, koska niissä pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä, ja ne ovat sikäli joustavia muihin aineistonkeruumenetelmiin verrattuna (Sarajärvi & Tuomi 2018, 63). Lisäksi keskittymällä asiantuntijoiden haastatteluihin pyrin syventämään ymmärrystä aiheestani opettajan näkökulmasta.

Haastattelumenetelmistä päädyin teemahaastatteluun sen perusteella, että aihetta oli kuvattu kirjallisuudessa jo laajasti, mutta halusin lisätä käytännön kokemusten osuutta tutkimukseeni. Haastattelujen keskeiset teemat ja aiheet päätin siis etukä-

teen ja pohdin sekä etukäteen että haastatellessani myös tarkentavia, avoimia kysymyksiä, joita käytin tarvittaessa, vaikka pääasiassa etenin haastateltavan ehdoilla. Haastateltavien taustatiedot kartoitin puoliavoimilla kysymyksillä, koska näin tehden minun oli mahdollista saada syvempää ymmärrystä vastauksiin analysointivaiheessa (Kananen 2017, 94).

Haastatteluja varten tein teemahaastatteluun sopivan kirjallisen rungon (Liite 1), johon kirjasin haastattelun toteutustiedot ja käytin lyhyiden muistiinpanojen pohjana, joita tein heränneistä ajatuksistani jo haastattelun aikana. Lähetin haastattelurungon haastateltaville etukäteen, koska antamalla haastateltaville aikaa pohtia aiheita on mahdollista saada tietoa tutkittavasta aiheesta enemmän kuin haastatteleamalla ilman etukäteisvalmistelua (Sarajärvi & Tuomi 2018, 63). Suunnitteluvaiheessa ajatukseni oli pyrkiä tekemään haastattelut kasvotusten, mutta koronaviruspandemiasta johtuvien poikkeusolojen vuoksi kaikki haastattelut toteutettiin Zoom-viestintäohjelman välityksellä. Kysyin ja sain kaikilta haastateltavilta luvan nauhoittaa haastattelut, ja litteroin ne tekstimuotoon. Koska laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimuskohteena olevan ilmiön ymmärtämiseen tarvittavan aineiston määrää ei voi lyödä ennalta lukkoon (Kananen 2017, 88), aloitin analysoinnin jo kesken aineistonkeruun, ja arvioin niiden laajuuden perusteella tarvettani lisähaastatteluihin. Eettisyyden takaamiseksi käsittelem haastateltaviani opinnäytetyössäni anonymisti käyttämällä heidän nimiensä tilalla kirjaimia A, B ja C, ja esittelen heidän taustatietonsa mainitsematta tarkkoja opiskelu- tai työpaikkojen nimiä.

6.1.2 Aineiston analysointi

Keräämäni aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja teemoittelua, joiden avulla tarkastelin aineistoissa esiin nousevia aihealueita. Ensisijaisesti olen etsinyt aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiini ja samankaltaisuuksia opetustoiminnasta, josta olisi hyötyä käytännön opetustyössä, mutta näiden lisäksi olen huomionnut myös muut ilmi nousseet tutkimukseen liittyvät aiheet. Valitsin teemoittelun analysointimenetelmäksi saattaakseni tulokset muotoon, jota on helppo soveltaa käytäntöön, vaikka tiedostan oman taustani vaikuttavan tulosten ryhmitte-

lyyn ja voivan siten heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Aineistolähtöisyyteen päädyin sen perusteella, että aiempia opinnäytetöitä tekstilähtöisyydestä ei ole, ja pyrkimyksenäni oli saada tutkimusaiheestani mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva.

Käytännössä etenin siten, että litteroituani aineiston pelkistin tekstiä alleviivaamalla mielestäni oleellisia ja merkityksellisiä sanoja tai lyhyitä lauseita. Analyysiyksikkönä käytin ajatuskokonaisuutta. Tämän jälkeen ryhmittelin näitä käsitteitä ja lauseita etsien samankaltaisuuksia tai saman ilmiön kuvaajia. Tämän jälkeen yhdistin ilmi nousseet aiheet laajemmiksi asiakokonaisuuksiksi, joille pyrin luomaan teoreettisia käsitteitä. Kirjoitettuani ensimmäisen version tutkimuksen tuloksista kävin vielä litteroidun aineiston läpi tarkistaen, että olen poiminut oleelliset asiat tuloksiini.

Lopuksi vertasin haastatteluja kirjallisuuslähteisiin ja aiheeseen liittyviin korkeakoulutason tutkimustöihin. Selvitin, olivatko tulokset linjassa aiheesta kirjoitetun kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon kanssa vai onko näiden välillä ristiriitaa, ja nousiko keräämästäni aineistosta ilmi käsitteitä tai näkökulmia, joita teoriaosuudessa en ollut ottanut huomioon.

6.2 Tutkimuksen eteneminen

Tekstilähtöisyys tulkinnan opetuksessa valikoitui tutkimusaiheekseni keväällä 2019 Jyväskylän ammattikorkeakoulun Opinnäytetyö 1 -kurssilla. Olin oman musiikkiteatteritaustani vuoksi kiinnostunut tulkinnasta, mutta en kokenut saaneeni sen opettamiseen juurikaan tarttumapintaa didaktiikkaopinnoissani. Kun tarkastelin tulkinnasta ja tunneilmaisusta laulussa aiemmin tehtyjä tutkimustöitä, selvisi, että ammattikorkeakoulutasolla tulkinnasta oli jo tehty kirjallisuuskatsaus ja kyselytutkimus (Manninen 2017), haastattelututkimus (Tajakka 2017), haastattelututkimuspohjainen toiminnallinen kehittämistyö (Korhonen 2016) ja taiteellinen opinnäytetyö (Kinnunen 2015), joten päätin syventyä omassa opinnäytetyössäni johonkin tulkinnan osa-alueeseen. Koin, että teksti, joka on tärkeässä osassa laulunopiskelua, oli jäänyt muissa opinnäytetyöissä tulkinnan muun opetuksen jalkoihin, joten päätin nostaa sen opinnäytetyöni keskiöön.

Tietoperustaa varten tein kirjallisuushakuja maalisi- ja huhtikuussa 2019 muun muassa Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkikampuksen kirjastossa, Jyväskylän kaupunginkirjastossa ja Helsingin ja Tampereen kaupunginkirjastojen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun tarjoamissa verkkotietokannoissa. Koska teksti ja laulunopiskelu ovat hyvin tiiviisti linkittyneinä toisiinsa, hakujen tulokset olivat laajoja, ja kävi nopeasti selväksi, että minun täytyy rajata aihettani entisestään. Päädyin painottamaan käyttämässäni lähteissä musikaalikirjallisuutta, koska pop/jazz-laulussa tulkinta korostuu erityisesti musikaaliohjelmistossa, ja koen musiikkiteatterin olevan myös oma vahvuuteni laulajana.

Suunnittelin opinnäytetyötäni huhti- ja toukokuussa 2019 ja kirjoitin opinnäytetyösuunnitelman toukokuussa 2019, mitä varten kävin läpi kirjallisuushauista löytyneitä lähteitä. Suunnitteluvaiheessa olin ajatellut haastattelevani muun muassa musiikkiteatteriammattilaisia, mutta tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella totesin saavani pedagogista näkökulmaa esiin haastattelemalla pop/jazz-laulupedagogeina työskenteleviä henkilöitä, joilla on kokemusta myös tulkinnan opettamisesta. Haastattelut löytyivät sekä omista kontakteistani että oman laulunopettajani Kaija Kiviojan suosituksista. Pyysin haastattelua yhteensä kuudelta laulupedagogilta, joista kaksi kieltäytyi ja yksi ei vastannut.

Teemahaastattelurungon suunnittelin tammikuussa 2020. Haastattelut toteutettiin maalisi- ja huhtikuussa 2020, ja litteroin tehdyt haastattelut viikon sisällä kustakin haastattelusta. Opinnäytetyöni kirjoittamisen aloitin huhtikuussa 2020 tehtyäni ensimmäisen haastattelun. Aineiston analysoinnin aloitin kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen huhtikuussa 2020. Asiakokonaisuuksien hahmottaminen ja ilmiöiden käsitteellistäminen jatkui läpi tulosten kirjoittamisprosessin, kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu (Takala 2018, 20). Tulosten kirjoittamisen jälkeen tarkistin tietopohjaani, lisäsin sinne puuttuvat oleelliset käsitteet, ja kirjoitin pohdinnan.

6.3 Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava A

Haastateltava A on tehnyt teatteritaiteen maisteriopinnot ja erikoistunut musiikkiteatteriin, valmistunut konservatoriosta laulun ja pianonsoiton opettajaksi, sekä tehnyt klassisen laulun jatkotutkinnon ja ammattikorkeakoulussa pop/jazz-erikoistumisopinnot. Hän opiskelee lisäksi Estill-äänenkäyttömallia.

Hän on työskennellyt näyttelijänä useiden Suomen suurten teattereiden musiikalleissa. Laulunopettajana hän on työskennellyt vuodesta 1991 alkaen. Hän opetti 14 vuoden ajan pääasiassa musiikkiteatterilinjan opiskelijoita ammattikorkeakoulussa, jossa hän toimi laulun lehtorina. Lisäksi hän on pitänyt äänenkäytön lyhytkursseja ammattiteatterissa ja yliopiston näyttelijäntyyön opiskelijoita. Tällä hetkellä hän opettaa useammassa musiikkiopistossa sekä näyttelijöitä että laulunopiskelijoita. Hänen nykyiset oppilaansa ovat iältään 7-77-vuotiaita.

Haastateltava B

Haastateltava B on valmistunut muusikoksi toiselta asteelta, laulunopettajaksi ammattikorkeakoulusta ja valtuutetuksi Complete Vocal Technique (CVT)-opettajaksi ulkomailta. Tulkintaan liittyen hän on opiskellut muun muassa David Brunettin kehittämää laulunopiskelun prosessia, jossa hyödynnetään näyttelijäntyyön tekniikoita (Brunetti 2020). Brunetti on kirjoittanut menetelmästäan kirjan Acting Songs, joten viitataan siihen jatkossa Acting Songs -menetelmänä.

Haastateltava B on työskennellyt laulajana 90-luvulta lähtien, toiminut siitä lähtien freelancer-muusikkona erinäisissä kokoonpanoissa ja työskennellyt laulunopettajana vuodesta 1998 alkaen. Hän on opettanut laulua useiden eri korkeakoulujen näyttelijäntyyön ja musiikkiteatterilinjan opiskelijoille, ja lisäksi musiikkiopinnoissa yliopistotasolla, musiikkilukiossa ja musiikkiopistoissa, ja pitänyt yksityistunteja muun muassa useille näyttelijöille ja näyttelijäopiskelijoille. Hän on myös toiminut teatterilauluvalmentajana useissa pääkaupunkiseudun isojen teattereiden musikaaliproduktioissa.

Haastateltava C

Haastateltava C on valmistunut muusikoksi toiselta asteelta ja ammattikorkeakoulusta ja tehnyt ulkomailla sekä improvisaation maisteriopinnot että maisterinjälkeiset jazz-sävellysoopinnot. Hän valmistuu ammattikorkeakoulusta laulopedagogiksi toukuussa 2020.

Hän on opettanut laulua vuodesta 2011 lähtien sekä yksityisissä musiikkioppilaitoksissa että yksityisille oppilaille, ja tällä hetkellä hän opettaa julkisen puolen musiikkiopistossa lauluharrastajia ja toisella asteella ammattiopiskelijoita. Hänen oppilaansa ovat olleet iältään noin 15-vuotiaista kuusikymmentävuotiaisiin saakka. Lisäksi hän on toiminut muun muassa teatterisäveltäjänä, ja säveltää useimmiten tekstilähteisesti.

7 Tutkimustulokset

7.1 Tulkinnan ja tekstin merkitys laulunopiskelussa

7.1.1 Tulkinnan merkitys

Kaikki haastateltavat pitivät tulkinnan merkitystä sekä laulamissa että laulunopetuksessa suurena. Haastateltava A kuvasi tulkintaa laulamisen lopulliseksi päämääräksi. Haastateltava B piti itseilmaisua kaikkien taidemuotojen, mukaan lukien laulamisen, tarkoituksena, ja koki tulkinnan olevan laulunopetustyössä läsnä koko ajan, myös tekniikkaharjoitusten lopullisena päämääränä. Haastateltava C kuvaili, että laulunopiskelussa kaikki alkaa ja tähtää tulkintaan. Hän kertoi painottavansa myös oppilailleen, että tulkinta on se osa-alue, mikä laulamisesta ja esiintymisestä ei koskaan häviä.

Laulutekniikan ja tulkinnan suhde oli haastateltavien mukaan kaksisuuntainen: hyvä tekniikka edesauttaa hyvää tulkintaa, mutta tulkinnan työstäminen vaikuttaa myös tekniikkaan. Kaikki haastateltavat pitivät laulutekniikkaa alisteisena tulkinnalle sikäli,

että hyvä laulutekniikka tarjoaa tulkintaan enemmän vaihtoehtoja ja joustaa tulkinnan mukaan. Haastateltava B korosti, että tulkinta on läsnä laulunopetuksessa aina, vaikka sitä ei erikseen mainittaisi, koska itseilmaisusta kumpuaa syy myös tekniikka-harjoittelulle. Haastateltava C kuvaili, että kun oppilas laulaa keskittyen tulkintaan, hän pystyy parhaimpaansa niin musiikillisesti kuin teknisestikin. Samoin haastateltava B mainitsi, että kun laulamiseen löytyy sisäinen perustelu, saattaa teknisesti haastavien kohtien laulaminen helpottua. Lisäksi haastateltava C kertoi, että joskus jos oppilas näyttelee tekstiä ulkokohtaisesti, tekniset ongelmat saattavat myös kasvaa.

7.1.2 Tekstin merkitys

Myös tekstiä haastateltavat pitivät merkittävänä laulunopetuksen kannalta. Haastateltava A koki, että teksti on tasavertainen komponentti melodian ja laulutekniikan kanssa, ja piti ihanteellisena tilannetta, jossa lauluoppilas lähtee uutta kappaletta opetellessaan tutustumaan sekä tekstiin että melodiaan yhtä aikaa, jotta teksti ei jää melodian jalkoihin. Hänen mukaansa esiintymisen suuntana tulisi olla teksti ja tekstin maailma, ja laulaminen on osa ihmiselle myötäsyttyistä tarinan kertomisen traditiota. Haastateltava C kuvasi, että laulaminen on aina lähtökohtaisesti tekstin tulkitsemista, ja hänen mielestään tulkintaan tutustuminen on luontevinta tekstin kautta. Hänen mukaansa teksti on yhdessä soittamisen kanssa tunteen välittämistä ja sen äärellä olemista, ja tekstityöskentely on hänen tunneillaan aina läsnä. Hän kiteytti, että laulaja on se, joka ensisijaisesti välittää tekstiä, koska soittajat eivät siihen pysty.

Sekä haastateltava B että haastateltava C toivat ilmi, että teksti liittyy musiikillisiin valintoihin: Haastateltava B:n mukaan teksti liittyy äänialaan, eri volyymeihin, eri laulusoundeihin ja soundiväreihin, vibraton ja särön määrään, tukeen ja energian määrään. Haastateltava C:n mukaan teksti antaa alkusysäyksen sille, kuinka melodiaa haluaa muunnella, mitä kohtia haluaa painottaa, miten fraseeraa, miten käsittelee rytmisiä ja miten artikuloi, ja hän kokee tekstin antavan työkaluja myös kappaleen soittamiseen joko tekstiä mukaillen tai kontrastiksi.

Tekstin merkityksellisyys oli haastateltavien vastausten perusteella kuitenkin enemmän kappale- ja musiikkityylikohtaista, kuin tulkinnan. Haastateltava A kuvaili, että

tekstin merkityksen skaalan toisessa ääripäässä on valmis runo, teksti joka on olemassa itsenäisenä teoksena, ja toisessa ääripäässä teksti, joka on täysin alisteinen musiikille, tai ei tarkoita mitään. Hän mainitsi, että opettajan yksi tehtävä on toimia eri musiikkityylien asiantuntijana, joka tietää mikä missäkin tyyliässä on tärkeää. Hänen mukaansa myös yksittäisillä sanoilla voi olla erilainen merkitys kappaleesta riippuen: esimerkiksi Sondheimin musikaalisävellyksissä jokainen sana on tärkeä, kun taas tunnelmaa kuvailevissa kappaleissa yksittäisillä sanoilla ei ole niin suurta painoarvoa. Jazz-standardeissa on hänen mukaansa tärkeät asiat usein alatekstinä. Myös haastateltava B mainitsi kappaleet, joissa on jotain keksittyä kieltä, ja sanattoman laulamisen. Hän piti tekstin merkityksellisyyden kannalta erityisenä musiikkityylinä musikaaleja ja musiikkiteatteria, koska niissä kappaleiden suunnat ovat valmiiksi annettuja ja liittyvät suurempaan kokonaisuuteen, ohjaukseen ja tarinaan. Haastateltava C piti tekstilähtöisyyttä toimivana tapana lähestyä tulkintaa tyyllilajista riippumatta, ja haastateltava B kertoi Acting Songs -menetelmän toimivan kaikissa kappaleissa.

Haastateltavat tunnustivat sekä itsensä että oppilaiden antaman painoarvon tekstile vaihtelevan. Haastateltava C kuvasi, että varsinkin laulunopiskelun alussa voi olla sisäsyntyinen tarve laulaa tietynlaisia tekstejä, mutta toisaalta kappalevalintaan voi vaikuttaa myös kappaleen yleinen tunnelma, vaikka ei olisi käsitystä siitä, mistä kappale kertoo. Haastateltava A on huomannut, että tekstin alkuperä, myös käännöstekstien, on muuttunut merkityksellisemmäksi kokemuksen karttuessa. Hän kokee, että henkilöillä, jotka ovat aikuisiällä aloittaneet lauluharrastuksen, on useammin kiinnostusta tekstiä kohtaan ja mieltymyksiä sen suhteen kuin nuoremmilla laulajilla. Haastateltava B korosti, että sekä tulkinnan että tekstin painottaminen laulunopetuksessa riippuu aina oppilaan omasta toiveesta ja tarpeista. Hän on huomannut joskus oppilaidensa tuoneen tunnille kappaleita, joita läpikäydessä on ilmennyt, että teksti ei olekaan mieluisa, jonka jälkeen kappaletta on vaihdettu. Myös, kun hän etsii kappaletta itselle laulettavaksi, valinta ei juuri koskaan perustu tekstiin.

7.2 Tekstilähtöisyys tulkinnan opetuksessa

7.2.1 Konkreettiset työskentelytavat

Kaikki haastateltavat pitivät tekstityöskentelyn kiinteänä osana keskustelua oppilaan kanssa. Keskustelemalla voidaan aloittaa tulkinnan opetus, ja siihen voidaan palata myöhemmissä vaiheissa opetusta. Keskustelun päätavoitteina olivat tekstin ymmärtäminen ja alatekstin luominen. Keskustelu sisälsi kaikilla haastateltavilla tekstianalyysiä ja paljon kysymyksiä, ja mikäli kappale ei ollut äidinkielellä, teksti käännettiin. Keskusteluun ja kysymyksiin liittyviä asioita erittelen alaluvun alaluvuissa 7.2.2-7.2.7.

Kaikki haastateltavat teettävät harjoitteita, joissa teksti irrotetaan musiikista ja melodiasta. Sekä haastateltava A että B mainitsivat tekstin puhumisen monologinomaisesti, haastateltava C kertoi lähtevänsä käsittelemään tekstiä kuin se olisi puhuttu runo ja lukemalla sitä ajatuksella läpi, ja haastateltava A ja C pyytävät oppilaita kirjoittamaan tekstiä. Haastateltava A saattaa pyytää oppilaita kirjoittamaan tekstin omin sanoin, ja haastateltava B puhumaan tekstiä omin sanoin. Haastateltava C kertoi, että joskus kirjoitetun tekstin sivuun tehdään intensiteetti- tai tunnekartta, tai tekstistä voidaan alleviivata merkittäviä lauseita tai sanoja, joita voidaan painottaa laulaessa. Hänen mukaansa myös taukojen merkitystä voidaan pohtia tekstiä puhuessa.

Haastateltava B saattaa pyytää myös Acting Songs -menetelmään liittyen oppilaita puhumaan tekstiä läpi kirjoitetussa rytmissä mutta ilman melodiaa. Kun tekstiä puhutaan välillä hitaammin ja välillä nopeammin, se saa uusia merkityksiä. Samalla tavalla tekstiä tutkitaan melodian kautta: kun laulun melodia menee korkealle, pohditaan, mikä tunnetila korkealle vie, onko se esimerkiksi viha, rakkaus tai kiihtymys. Haastateltava B kertoi pohtivansa oppilaan kanssa tekstiä myös muihin musiikillisiin elementteihin kuin melodiaan, esimerkiksi eri volyymeihin, liittyen. Haastateltava C puolestaan painottaa kappaleen ulkoa opettelua, jotta oppilas pääsisi syventymään tekstiin paremmin.

Ajankäyttö tekstityöskentelyyn vaihteli. Haastateltava B kuvaili, että mikäli he työstävät laulutunnilla Acting Songs -menetelmän kaikki vaiheet läpi, tunnista kolme neljäsosaa kuluu tekstin käsittelyyn. Hän tarkensi, että joka tunnilla tekstiä ei kuitenkaan käsitellä, vaan tunnin sisältö riippuu aina oppilaan toiveista. Haastateltava C kertoi toimivansa yleensä siten, että tunnin ensimmäinen kolmannes on lämmittelyä; tekniikkaharjoittelua tai äänenavausta, mutta joskus sen sijaan tekstin työstämistä. Vaikka tekstin tulkinta on hänen opetuksessaan aina läsnä, hän piti tärkeänä, ettei siihen uppouduta kuitenkaan liikaa, vaan että tunnilla päästään myös musiikillisesti palkitsevaan lopputulokseen.

7.2.2 Kappaleen tiivistäminen, tarkoitus ja alateksti

Keskustellessaan oppilaan kanssa kaikki haastateltavat saattavat pyytää oppilasta tiivistämään kappaleen sanoman kysyen suoraan mistä laulu tai kappale kertoo. Haastateltava A käyttää myös kysymystä ”mikä olisi laulun otsikko” tai voi pyytää oppilasta antamaan laulusta yhden adjektiivin. Lisäksi hän saattaa pohtia oppilaan kanssa sitä, käykö kappaleessa hyvin vai huonosti. Haastateltava B saattaa pyytää oppilasta kuvailemaan yhdellä sanalla tai yhdellä lauseella, mistä laulu kertoo. Hän voi taustoittaa tehtävää sanomalla, että jos kappale olisi musikaalissa ja ohjaaja sanoisi että kappale leikataan pois, mutta kappaleesta täytyisi jättää yksi lause, jotta ymmärretään mihin seuraava kohta on menossa, niin mikä se lause olisi.

Haastateltavat keskustelivat oppilaidensa kanssa kappaleen tarkoituksesta ja alatekstistä. Haastateltava A kertoi esimerkiksi kysyvänsä, miksi laulu on tehty tai mikä laulun funktio on eli onko se esimerkiksi kehtolaulu tai hyvästi jättö. Haastateltava B ja C pyysivät oppilasta kiteyttämään kappaleen tarkoituksen kysymällä miksi sitä lauletaan, ja haastateltava B kertoi kysyvänsä myös mikä kappaleen ydin on. Haastateltava C saattoi pyytää oppilasta kertomaan, mitä kappaleella yritetään saavuttaa tai mikä ydinsanoma tekstin takana on. Haastateltava B käyttää myös Acting Songs -menetelmässä käytettyä *aktiivista verbiä*: Kappaleen tarkoitus tiivistetään lauseeseen ”tämä kappale kertoo henkilöstä, joka...”, johon lisätään verbi, joka on eteenpäin vievää ja vallitsevan tilanteen muuttavaa tekemistä, jolla on tähtäin ja tavoite.

Sekä haastateltava A että haastateltava C kuvasivat tekstityöskentelyä vaihtoehtojen tarjoajana: tekstiin tutustumalla oppii, mitä eri tasoja kappaleessa on, ja näistä eri tasoista voi valita tulkintaansa ne, joita haluaa käyttää. Haastateltava B muotoili, että koska emme voi rajattomasti muuttaa mitä on kirjoitettu, voimme hyödyntää sitä ja pohtia tekstin tarjoamia vaihtoehtoja. Hän selvensi, ettei Acting Songs -menetelmäsäkään tarvitse lopputulosta tehdä heti vaan voidaan harjoitella askelia sitä kohti. Myös haastateltava A painotti, että yhtä oikeaa ratkaisua ei ole eikä sen etsimiseen kannata jumiutua. Haastateltava C täsmensi, että myös se, että oppilas ei halua kontaktipintaa tai tunnetta laulamiseen, on tulkinnallinen valinta.

Alatekstiä voidaan pohtia koko kappaleen lisäksi jakaen sitä pienempiin yksiköihin: osiin, lauseisiin ja sanoihin. Haastateltava C voi pyytää oppilasta tiivistämään kappaleen eri osia kysymällä erikseen mistä osat kertovat, ja kertoi käyvänsä kappaletta läpi oppilaan kanssa fraasi fraasilta. Hän kertoi pohtivansa oppilaan kanssa myös sitä, mikä tunnetila laulajalla on missäkin kohdassa. Haastateltava A voi analysoida ajatuksia yksitellen kysymällä oppilaalta mitä tuo ajatus tarkoittaa. Haastateltava B pohtii oppilaan kanssa, mitä tietty lause oppilaan mielestä tarkoittaa, miksi johonkin lauseeseen on päädytty tai mitä tietyn lauseen jälkeen kappaleessa tapahtuu. Haastateltava A käsitteli myös yksittäisiä sanoja keskustelemalla oppilaan kanssa siitä, voiko jonkun sanan korvata tai tietylle sanalle antaa synonyymien. Haastateltava B ja C eivät käsitelleet tekstiä sana kerrallaan.

7.2.3 Dynaamisuus, kontrasti ja variointi

Kaikki haastateltavat peräänkuuluttivat tekstin tulkintaan dynaamisuutta. Haastateltava A kuvaili, että esimerkiksi musiikkiteatterikappaleet ovat äänensävyiltään ja sisällöltään koko ajan liikkeessä. Hän saattaa pohtia oppilaiden kanssa, missä on kappaleen huippukohta, miksi ja miten se rakentuu ja miten sen rakentumista voi tekstin ja tulkinnan keinoin auttaa. Haastateltava C voi etsiä oppilaan kanssa tekstin tunnetilasta ja merkityksellisyydestä muutoksia dynamiikkaan, piirtää intensiteetti- tai dynamiikkakaarta tekstin sivuun ja pohtia oppilaan kanssa, muuttuuko tunnetila tulkinnan pohjalla kappaleen aikana. Hän käytti sanaparia ”lipuvat tunnetilat” kuvaamaan eri

tunnetilojen päällekkäisyyttä niiden vaihtuessa, ja painotti, että dynamiikkakaarella, fraseerauksella ja äänenväreillä tulisi olla kohde ja suunta.

Haastateltava B kuvaili tulkinnan dynaamisuutta aiemmin mainitun *aktiivisen verbin* kautta, eli laulajan roolihenkilöllä on halu muuttaa vallitseva tilanne. Tämän muutoksen tai viestin tiellä on kuitenkin jokin este, joka sinne voidaan keksiä, ja se este täytyy jotenkin ratkaista laulun aikana. Jo nämä ratkaisuyritykset tuottavat elävää tulkintaa, ja haastateltava B piti tärkeänä sitä, että myös tavoiteltu muutos pääsee laulun lopussa tapahtumaan.

Haastateltava A toi esiin, että tekstin tulkinnan pitäisi sisältää kontrasteja, jotta tulee illuusio ”kokonaisesta maailmasta”, josta käsin laulaja laulaa. Hän kuvaili sitä niin, että esimerkiksi surullisessa kappaleessa pitää olla yksi kirkas kohta, jotta yleisö näkee sen toivon ja valon joka laulajalla olisi ilman hänellä olevaa suurta surua.

Kaikki haastateltavat puhuivat myös tulkinnallisten ratkaisujen varioinnista. Haastateltava B:n mukaan Acting Songs -menetelmän kehittänyt David Brunetti kehottaa varioimaan tulkintaa joka laulukerralla, jotta laulaminen pysyy itsellekin mielenkiintoisena. Haastateltava C kuvasi tulkinnan hetkellisyyttä niin, että vaikka olisi tehnyt tunne- ja dynamiikkakartat valmiiksi, niin jos laulaessa teksti puhuttelee toisin, niin pitäisi uskaltaa antaa sen viedä. Hän korosti armollisuutta itseä kohtaan siinä, että uskaltaa tulkita tekstiä sen verran kuin itselle sillä hetkellä sopii. Myös haastateltava A kuvasi variointia: Hänen mukaansa tulkinnassa tehtyjen valintojen ei tarvitse olla mikään lopullinen totuus vaan tulkinta voi elää. Variointimahdollisuutta selventääkseen ja harjoituttaakseen eri näkökulmien hakemista hän voi esimerkiksi pyytää oppilasta tekemään tunnilla viisi erilaista versiota samasta kappaleesta niin että tulkinta on joka kerralla erilainen. Hän tarkensi, että jos kappaleen on tarkoitus olla osa laajempaa kokonaisuutta, johon on tehty draaman kaari, variointimahdollisuuksia on vähemmän, mutta kuitenkin niitä on ”plus-miinus yksi astetta suuntaan tai toiseen”.

7.2.4 Oppilaslähtöisyys ja omakohtainen tulkinta

Kaikki haastateltavat kuvasivat oppilaslähtöistä lähestymistapaa tekstityöskentelyssä. Oppilaslähtöisyys korostui ensisijaisesti siinä, että keskustelu on opettajan kannalta pääosin kysymysten esittämistä, eikä valmiiden vastausten antamista. Haastateltava C painotti, että jokainen laulaja määrittää itse, mistä kappale kertoo, ja miksi haluaa sitä laulaa. Haastateltava B:n opetuksessa oppilaslähtöisyys on CVT-pedagogiikkaan liittyen läsnä jo siinä, että tulkinta- ja tekstiasioita käsitellään ainoastaan, mikäli oppilas niitä pyytää tai toivoo. ”Ihmisiltä saa kauhean hienoja vastauksia kun osaa kysyä”, kiteytti haastateltava A.

Erityisesti oppilaslähtöisyyttä pidettiin lähtökohtana tekstin omakohtaiselle tulkinnalle. Haastateltava B kuvasi, että kun edetään oppilaan ehdoilla, he eivät mene tulkinnallisesti ”vain A:sta B:hen vaan myös syvyyssuunnassa”. Haastateltava A kertoi, että hän saattaa lisätä omakohtaisuutta kysymällä oppilaalta mitä mielikuvia kappaleen kielikuvat hänessä synnyttävät, mitä tietty ajatus tarkoittaa hänelle, tai ”tuleeko mieleen omakohtaisessa elämässä jotain mitä voisi tähän liittää”. Pitkällä olevan laulajan kanssa hän saattaa kysyä, että onko oppilas tyytyväinen siihen, mitä tulee laulussa kertoneeksi vai haluaako hän muuttaa tulkintaa. Haastateltava A mainitsi myös, että jostain kokonaisuudesta oleva kappale voidaan irrottaa kokonaan siitä kontekstista ja tehdä se omista lähtökohdista. Haastateltava C saattaa kysyä, mitä tämä kappale sinulle merkitsee tai mikä sinun asenteesi tai tulokulmasi kappaleeseen on. Haastateltava B puolestaan kuvaili omakohtaisuuden pohdintaa niin, että tekstistä pyritään löytämään jotain, jonka oppilas kokisi omakseen, ja jos sellaista ei löydy, sellaisen voi keksiä. Tarkoituksena on, että oppilaalla olisi jotain mihin hän voisi sitoutua, vaikka kappaleen sisältö olisi kaukana oppilaan kokemusmaailmasta.

7.2.5 Roolihahmo

Yksi tapa lähteä käsittelemään tekstiä oli haastateltavien mukaan myös miettiä kappaletta laulajan roolihahmosta käsin, jonka ominaisuudet eivät välttämättä ole oppilaasta itsestään lähtöisiä. Haastateltava A korosti roolihahmon merkitystä, mikäli kappale on roolilaulu, mutta piti roolihahmon kautta työskentelyä myös muissa kuin draamallisissa kappaleissa hyödyllisenä. Myös haastateltava C kuvasi roolihahmon

merkityksen nousevan näyttämömusiikissa. Vaikka roolihahmo ei välttämättä liity pelkästään tekstiin, myös haastateltava B kuvaili roolihahmoa työvälineenä tulkinnan kehittämisessä. Sekä haastateltava A että haastateltava C kuvasivat roolihahmoa haasteena, ja kaikki haastateltavat mainitsivat, että roolihenkilön kautta tulkinnan rakentaminen on erilaista kuin tekstin työstäminen puhtaasti omakohtaisuudesta käsin.

Roolihahmon suhteen haastateltava A:n mukaan pyrkimyksenä oli selvittää henkilön funktio suuremmassa kokonaisuudessa. Hän kertoi kysyvänsä esimerkiksi, minkäikäinen roolihenkilö on, mitä roolihenkilölle on tapahtunut ennen kappaletta, miksi henkilö laulua laulaa ja mitä hänelle tapahtuu laulun aikana ja sen jälkeen. Hän saattaa kysyä myös roolihenkilön elämäntilanteesta eli mistä käsin henkilö kappaletta laulaa. Myös haastateltava B kertoi pohtivansa lauluoppilaan kanssa, mitä tapahtuu ennen kuin kappale alkaa, eli mikä on se ärsyke, johon laulaja reagoi. Sekä haastateltava B että haastateltava C saattavat kysyä oppilaalta, kuka kappaletta laulaa. Haastateltava C saattaa lisäksi kysyä, minkälainen roolihahmo on, tai millä asenteella ja intensiteetillä roolihahmo laulaa.

7.2.6 Fokus laulun kohteessa

Vaikka tekstin työstämisessä pohdittiin omakohtaisuutta ja mahdollista roolihahmoa, haastateltavat kertoivat keskustelewansa oppilaidensa kanssa myös laulun kohteesta. Haastateltava B saattaa kysyä oppilaalta, kenelle laulu on tarkoitettu.

Sekä haastateltava B:n että haastateltava C:n mukaan olisi hyvä, jos laulajan kiinnostuksen suunta olisi laulun kohteeseen päin. Haastateltava C puhui laulamista ikään kuin katsoisi silmiin sitä jolle kappale ja teksti on osoitettu. Hän kertoi, että laulaja on ensisijaisesti ihminen, joka juttelee jollekin, ja että häntä koskettava laulaja laulaa tekstiä ”ihminen ihmiselle”. Haastateltava A kuvaili laulamista tarinankerrontana. Haastateltava B:n mukaan laulajan pitäisi pyrkiä olemaan kiinnostunut, ei kiinnostava. Laulajan tulisi siis pitää huoli kohteesta, ja tehdä kaikkensa, että aiemmin mainittu *aktiivinen verbi* ja sen myötä muutos toteutuisivat. Hän kuvaili ajatusketjua

myös siltä kantilta, mitä laulun kohteelle tapahtuu, mikäli muutos ei toteudukaan. Silloinkin fokus on pois itsestä.

7.2.7 Tekstin taustatiedot

Kappaleiden taustatietoihin perehtymistä haastateltavat painottivat vaihtelevasti ja useimmiten musiikin tyylilajista riippuen. Haastateltava C kuvasi tarkistavansa, että esimerkiksi musikaalikappaleissa oppilas tietää mistä musikaalista kappale on ja mitä musikaalissa tapahtuu. Samoin haastateltava A sanoi, että mikäli käsiteltävä kappale on jostain kokonaisuudesta, kannattaa tietää, mistä teoksesta kappale on ja mitä koko teoksessa, esimerkiksi koko musikaalissa, tapahtuu. Tämä tulisi tietää, vaikka kappaleen merkitystä muuttaisi tai kappaletta sovittaisi uudella tavalla. Haastateltava A koki tekstin alkuperän tärkeäksi myös kielelliseltä kannalta, eli onko teksti esimerkiksi käännetty jo valmiiksi toisesta kielestä ja onko merkitys muuttunut. Sekä haastateltava A että haastateltava C pitivät tärkeänä, että oppilas ymmärtää tekstissä olevat referenssit, viittaukset ja lainaukset, joita myös pop-genressä voi olla.

Historiallinen konteksti ja aikakausinäkökulma olivat tärkeitä sekä haastateltava A:n että haastateltava C:n mielestä. Haastateltava A käytti esimerkkinä Hamilton-musikaalia, joka on uutta musiikkiteatteria, mutta käsittelee 1700-luvun tapahtumia. Haastateltava C kuvasi, että esimerkiksi rytmimusiikin tyylilajien, kuten bluesin, kohdalla alkeita ei pysty opettamaan ilman historiallista kontekstia, koska sitä kautta voi ymmärtää tekstin sosiaalisen funktion ja tarpeen esittää tietynlaisia tekstejä ja kappaleita.

Haastateltava B kertoi, että he tarkastelevat oppilaan kanssa kappaleiden taustatietoja, mikäli oppilas itse niin haluaa tai asiasta nousee keskustelua. Toisaalta hän koki, että joskus, esimerkiksi nuorempien oppilaiden kanssa hän on saattanut selventää oppilaalle, mikä kappaleen alkuperäinen versio on ollut, jos oppilas on kuullut vain uusimman version, mutta ei pidä sitä välttämättömänä.

7.2.8 Tekstityöskentely eritasoisten laulunopiskelijoiden kanssa

Oppilaslähtöisyys näkyi omakohtaisuuden hakemisen lisäksi myös haastateltavien tavoissa opettaa eritasoisia laulunopiskelijoita. Toisaalta kaikki haastateltavat täsmensivät, että aloitteleva laulunopiskelija ei välttämättä ole aloitteleva tulkitsija. Haastateltava C kuvasi, että joillekin aloitteleville oppilaillekin voi olla itsestään selvää, että kappaletta lauletaan jostain tunteesta käsin, ja taas teknisesti taitaville tulkintaan keskittyminen voi olla suuri haaste. Myös haastateltava B kertoi, että aloittelijakin voi olla valmis käymään syvällistä tekstianalyysia ja rohkea omien tunteidensa kanssa. Haastateltava C:n mukaan aloittelevilla laulunopiskelijoilla ei välttämättä ole ymmärrystä tekstin omakohtaiseen tulkitsemiseen eli siihen, että voisi hyödyntää oman elämänsä tapahtumia ja tunnetiloja laulaessaan. Haastateltava A kuvaili, että tekstityöskentelyn taso riippuu laulajan kapasiteetista asian ymmärtämiseen ja toteuttamiseen, ja haastateltava C kuvaili sen riippuvan oppilaan keskittymiskyvystä ja pitkäjänteisyydestä. Haastateltava B painotti, että laulajan valmius tekstityöskentelyyn selviää kysymällä.

Haastateltava A kertoi miettivänsä pitkällä olevan oppilaan kanssa heti alusta pitäen tulkintaa, ja mikäli oppilas taas on vasta-alkaja, tulee oppilaan ensin hallita kappaletta jonkin verran. Hänen mukaansa aloittelijan ja pidemmällä olevan laulunopiskelijan erona on erottelukyky: aloittelijalle voi olla elämys huomata, että teksti on olemassa ihan itsenäisenä irrallaan melodiasta, kun taas kokeneemman laulajan kanssa pystytään työstämään esimerkiksi melodiaa, tekstiä ja laulutekniikkaa erillisinä yksiköinä. Aloittelijoiden osalta hän toisaalta kuvasi myös, että esimerkiksi näyttelijät voivat takertua tekstiin liikaa, jolloin vokaalinen suoritus kärsii, ja työskentelyn suunta on erilainen.

Haastateltava C toi esiin tunnin pituuden vaikutuksen tekstityöskentelyyn aloittelijoiden ja pidemmällä olevien laulajien kohdalla. Aloittelevien kohdalla, joiden tunnit voivat ensin olla puolen tunnin mittaisia, tekstityöskentelyyn käytettävää aikaa on usein huomattavasti vähemmän kuin pidemmällä olevien, joiden tunnit voivat kestää esimerkiksi kuusikymmentä minuuttia.

Myös oppilaan ikä voi vaikuttaa tekstityöskentelyyn. Haastateltava A kuvasi, että esimerkiksi lapset eivät sanojen ja melodian erotteluun pysty, eikä siihen hänen mukaansa ehkä pidä pyrkiäkään. Aikuisilla ihmisillä tuntuu hänen mukaansa olevan enemmän annettavaa tulkinnallisesti johtuen mahdollisesti elämäkokemuksesta, ja että he ymmärtävät tekstin ja tulkinnan eri tasoja luontevammin, kun taas nuoret opiskelijat voivat tarvita enemmän ohjausta. Toisaalta haastateltava B mainitsi, että voi olla myös kokenut keski-ikäinen laulunopiskelija, joka on niin kääntynyt sisäänpäin että tulkintaan ryhtyminen on hankalaa.

Ensimmäisiä asioita, joita haastateltavat tekisivät aloittelevan laulunopiskelijan kanssa tekstin parissa, olisivat tekstin irrotus melodiasta ja tekstin tai alatekstin tiivistäminen. Haastateltava A kuvaili, että ensimmäiset kysymykset tekstistä ovat ”mistä tämä teksti kertoo” ja ”mistä tässä on kysymys”. Ensimmäisenä hän pyrki myös osoittamaan oppilaalle, että teksti on itsenäinen, ja että sillä on omat rytmit ja sanapainot. Haastateltava B lähtisi liikkeelle kysymyksillä ”kuka tässä laulaa”, ”kenelle hän laulaa” ja ”minkä takia”. Sen lisäksi hän voisi pyytää oppilasta nimeämään *aktiivisen verbin*, minkä hän kokee toimivan monen kohdalla, puhumaan tekstiä ajatuksella läpi ja tiivistämään tekstin yhteen lauseeseen. Hän kokee, että jo ”kuka, kenelle, miksi” -pika-analyysi voi avata uutta suuntaa, johon laulaja voi perehtyä itse lisää ja saattaa inspiroitua niin että haluaa jatkaa siitä seuraavalla tunnilla. Haastateltava C kertoi aloittavansa kysymyksillä ”mistä kappale kertoo” ja ”mitä se sinulle merkitsee”, ja jatkavansa keskustelua siitä. Hän mainitsi itsellään toimineen alkuvaiheissa myös tärkeiden sanojen alleviivaamisen tekstistä.

7.2.9 Tekstin vaikutus kappalevalintoihin

Laulunopetuksessa teksti voi vaikuttaa myös kappalevalintoihin. Haastateltavat kuvasivat, että tekstillä on merkitystä erityisesti oppilaan valitessa kappaletta, mikä voi edesauttaa tulkinnan omakohtaisuutta. Haastateltava A kertoi, että hän pyrkii siihen, että oppilas valitsee itse noin puolet harjoiteltavista kappaleista, jotta oppilas saa valita sellaisia kappaleita jotka häntä kiinnostavat esimerkiksi tekstin vuoksi. Toisaalta hän voi antaa oppilaalle kappaleen, jossa teksti luo tulkinnallista haastetta, mikäli hän ja oppilas kokevat sen tarpeelliseksi. Lapsia opettaessaan hän huolehtii erityisesti

siitä, että kappaleet ovat ikätasolle sopivia, ja nuorille hän pyrkii valitsemaan kappaleita, jotka tulevat tulkinnan kannalta ilmiselvästi jostain suunnasta.

CVT-pedagogiikkaan kuuluen haastateltava B ei ehdota oppilailleen kappaleita, vaan oppilaat tuovat ne itse. Hän kokee, että oppilaalla on usein joku syy siihen, miksi hän on valinnut laulaa tietynlaisen kappaleen, ja se syy voi löytyä esimerkiksi tekstistä. Mikäli oppilas itse niin toivoo, hän voi ehdottaa joitakin kappaleita, mutta ei pohdi niitä tekstin kannalta. Hänen mukaansa lauluoppilas saattaa jättää valitsematta jonkun ehdotetun kappaleen, jos teksti ei resonoi.

Myös haastateltava C koki, että oppilaiden kappalevalinnat ohjautuvat usein sen perusteella, mistä kappaleesta löytyy teksti, josta he löytävät samaistumispintaa. Hänkin ehdottaa oppilailleen kappaleita ikätasoisesti, ja esimerkiksi teini-ikäisille hän ei ehdottaisi lastenlauluja, vaan yrittäisi löytää heille sopivia tekstejä. Hän tunnisti itsessään, että joskus hänellä on kappaletta ehdottaessaan saattanut olla taustalla ajatus siitä, että kappaleen teksti voisi sopia erityisen hyvin kyseiselle oppilaalle tai oppilaan tilanteeseen, mutta ei välttämättä kertoisi sitä oppilaalle.

7.3 Tekstityöskentelyn vaikutukset laulamiseen ja laulunopetukseen

Kaikkien haastateltavien mukaan tekstityöskentely kehittää tulkintaa. Haastateltava A kuvaili, että teksti antaa suunnan mitä ajatella, ja sen maailman, jossa esiintyjä tai laulaja elää sillä hetkellä. Haastateltava B kertoi, että tekstityöskentely kehittää itseilmaisua antamalla suuntien lisäksi työvälineitä tulkintaan, elävöittää tulkintaa omakohtaisuuden kautta ja voi tunteiden välityksellä antaa energiaa tulkinnallisiin suunnanvaihdoksiin. Hän painotti, että tähän päästäkseen oppilaan täytyy itse olla siihen valmis. Haastateltava C koki, että kun tulkinta pohjautuu tekstin omakohtaiseen tulkitsemiseen ja ymmärtää mitä on laulamassa, ilmaisu rikastuu. Hänen mukaansa teksti tuo mahdollisuuden olla läsnä, ja tekstin tulkitseminen tuo laulamiseen mielenkiintoista rytmiikkaa, äänenvärejä ja dynamiikkaa. Hän koki, että tekstiin keskittymällä laulajasta tulee vakuuttavampi ja laulusta kiinnostavampi, puoleensavetävämpi ja koskettavampi kuulijalle. Mikäli oppilas tulkitsee tekstiä yksipuolisesti ja laulaen kovalla äänenvoimakkuudella jatkuvasti, voi tätä helpottaa haastateltava

C:n mukaan etsimällä tekstistä eri tasoja ja merkityksiä. Myös haastateltava A kuvasi, että tekstianalyysin avulla tietää, mitä erilaisia tasoja kappaleesta löytyy.

Tulkinnan kehittymisen ohella myös muut esiintymistaidot voivat kohentua. Haastateltava C:n mukaan tekstityöskentely vaikuttaa lavalla olemiseen ja lisää kontaktia niin yleisön kuin soittajienkin kanssa. Haastateltava B kuvasi, että tekstityöskentelyn avulla laulaja voi löytää esiintyjä-, laulaja- ja artistiroolin, ja laulamisen tulla kiinnostavaa niin itselle kuin yleisöllekin. Tekstityöskentely helpottaa kaikkien haastateltavien mielestä myös ulkoa oppimista.

Tekstityöskentelyn myötä myös esiintymisjännitys voi helpottaa. Haastateltava C kuvasi esiintymisjännityksen helpottumista tekstin avulla niin, että kun ennen esitystä jännittää ja päässä pyörii monta asiaa yhtä aikaa, niin laulajan on helppo tarttua tekstiin, johon keskittymällä tilanne kantaa eri lailla. Samoin hän kuvaili, että tekstin avulla voi myös vähentää eräänlaista laulajan statusta; että ei tarvitse näyttellä laulajaa, vaan voi ikään kuin olla vain ihminen joka kertoo asiaansa toiselle ihmiselle, mikä sekin vähentää jännitystä. Myös haastateltava B kertoi, että kun fokus ei ole itsessä vaan siinä, jolle tekstiä lauletaan, esiintymisjännitys helpottaa. Hän kertoi, että roolihahmon kautta asian miettiminen voi helpottaa erityisesti introvertin laulajan esiintymisjännitystä – roolihahmolle voi keksiä juuri ne ominaisuudet, joita haluaisi itsellään olevan esiintymistilanteessa.

Tekstityöskentely vaikuttaa kaikkien haastateltavien mukaan positiivisesti laulutekniikkaan. Haastateltava B kertoi, että hänen oppilaansa ovat laulaneet ”ihan mielettömiä ääniä”, kun niille on löytynyt sisäisiä perusteluja ja luontainen energia on löytynyt. Hän kuvasi, että oppilas saattaa esimerkiksi pelätä korkeita ääniä, jolloin tuki lukkiutuu, mutta tämän voi estää siirtämällä fokuksen tekstiin ja tulkintaan. Samansuuntaisia vaikutuksia kuvasi haastateltava C: Tekstiin keskittymällä teknisesti haastavat paikat saattavat unohtua, jolloin niitä kohtia ei ehdi jännittää etukäteen, eikä pelko pääse vaikuttamaan laulamiseen. Kun laulaja ikään kuin puhuu tekstiä suoraan sille henkilölle, jolle hän asiaa kertoo, kaulan ja kasvojen liika jännittäminen vähenee, ilmanpaine tasaantuu ja ääni pääsee soimaan luonnollisesti. Haastateltava A mainitsi, että laulaja hyötyy teknisesti tekstin foneettisesta tutkimisesta.

Tekstityöskentelyllä voi olla myös muita positiivisia vaikutuksia. Haastateltava C kuvasi tekstityöskentelyn vaikutuksia henkiseen hyvinvointiin: Kun tekstiä työstäessä kysellään paljon oppilailta ja he saavat kertoa omia mielipiteitään, oppilaat tulevat kuulluiksi ja saattavat saada lisää itsevarmuutta. Hänen mukaansa tekstin tulkitseminen voi olla oppilaalle antoisaa myös siinä mielessä, että silloin laulaja voi irtautua ”arkiminästä” eli näyttää ja sanoa enemmän kuin ehkä omassa arjessaan uskaltaisi, ja laulaminen voi toimia myös tapana käsitellä jotain asiaa, vaikka se ei ole musiikkiterapiaa. Hän kertoi, että jollekin oppilaalle, jolla on ollut huonoja kokemuksia tekniikkaan keskittyvästä laulunopetuksesta, erilaisen laulutekniikan pohtiminen tekstin eri tasojen kautta ilman että mainitaan teknisiä seikkoja voi tehdä hyvää. Haastateltava B mainitsi, että tekstin käsittely voi olla paitsi syvällistä keskustelua, myös hauskaa ja kepeää työskentelyä.

Teemahaastatteluissa kysyin haastateltavilta myös tekstilähtöisyyden mahdollisista haitoista, mutta vastauksissaan haastateltavat pohtivat lähinnä sitä, mitä hyötyä tekstianalyysistä voi olla, jos tulkinnassa on haasteita. Haastateltava A kuvaili, että esimerkiksi laulua opiskelevat näyttelijät voivat olla liikaa kiinni tekstissä, jolloin vokaalinen ilmaisu ja melodian kuljettaminen eivät onnistu, mutta se ei ole tekstilähtöisyyden vika. Hän kuvasi myös ongelmana sitä, jos laulaja kokee tekstianalyysin tavoitteeksi yhden ainoan ”oikean” tulkinnallisen ratkaisun löytyminen, mutta tarkensi, että tekstianalyysi nimenomaan auttaa löytämään eri tasoja, joita kappaleessa on. Haastateltava C pohti, että mikäli opettaja keskittyisi pelkästään tekstianalyysiin, ja laulamisen muut osa-alueet unohdettaisiin, ei laulutaito kehittyisi tuntien aikana lainkaan, mutta hän täsmensi, että kyseessä on täysin hypoteettinen tilanne.

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen toteutuksen arviointi

Opinnäytetyöni on sikäli erilainen musiikin alan opinnäytetyö, että sen keskiössä ei ole puhtaasti musiikillinen elementti, vaan tekstityöskentely, jossa teksti pyritään

jopa irrottamaan musiikista. Tekstityöskentelyn pohja onkin enemmän kirjallisuustieteissä ja myös teatteritaiteessa. Tutkimuksessani käsittelen kuitenkin sen soveltamista pop/jazz-lauluun ja hyödyntämistä laulunopetuksessa, joten aiheen valinta on mielestäni perusteltu.

Koska tavoitteenani oli kerätä tietoa tekstin käytöstä tulkinnan opetuksen työvälineenä ja kartoittaa keinoja tekstilähtöisyyden hyödyntämiseen pop/jazz-laulunopetuksessa, oli mielestäni selvää, että painotan tutkimuksessani erilaisia työskentelytapoja. Haastatteluissa tekstityöskentelyn osuus painottui niin ajallisesti kuin määrällisestikin, ja koin, että asiaa tuli tarkasteltua monitahoisesti. Halusin opinnäytetyössäni käsitellä myös tekstilähtöisen tulkinnan hyötyjä ja haittoja, sillä mielestäni niiden kautta pääsin vastaamaan tutkimuskysymyksiini ”miten tulkintaa voi kehittää tekstianalyysin avulla” ja ”miten tekstiä kannattaa lähestyä oppilaan kanssa laulunopettajan näkökulmasta”: Jotta voi ymmärtää, mitä tekstityöskentelyllä voi ja on mahdollista tavoitella, tulee tietää tekstityöskentelyn vaikutukset laulunopiskeluun. Kartoitin myös haastateltavien näkemyksiä tulkinnan ja tekstin merkityksistä, koska halusin selvittää, millaisen painoarvon haastattelemani asiantuntijat aiheelle antavat, ja samalla luoda kontekstia haastateltavien vastauksille.

Tutkimukseni haasteeksi nousi aiheen rajaaminen, jonka koin haastavaksi jo tutkimusta suunnitellessani. Laulunopiskelu on hyvin kokonaisvaltaista, ja yhden osa-alueen kehittäminen tukee toista: ei ole hyödyllistä kehittää esimerkiksi hengitystekniikkaa huippuunsa ja siirtyä sen jälkeen artikulaatioon, vaan eri osa-alueita kehitetään yhtä aikaisesti. Samalla tavalla tulkinnan muun opettamisen erottaminen tekstilähtöisestä tulkinnan opettamisesta on hankalaa, ja tekstityöskentelyn ja muun tulkinnan opettamisen keinoissa ja hyödyissä onkin paljon päällekkäisyyttä. Myös tekstin muu kuin tulkinnallinen työstäminen, kuten fonetiikka ja fraseeraus, linkittyvät tulkintaan. Lisäksi esimerkiksi alatekstiä voi pohtia sekä tekstilähtöisesti että lähtien muista musiikillisista elementeistä, kuten harmoniasta tai melodian kulusta, ja tekstilähtöisesti luotua alatekstiäkin peilataan musiikkiin. Pyrin helpottamaan rajaamista valitsemalla musiikkiteatterinäkökulman.

Rajaamisen vaikeus näkyi aineistossani. Koska teemat olivat laajoja, nousi haastattelussa ilmi myös asioita, jotka eivät liittyneet tekstilähtöiseen tulkinnan opetukseen vaan tulkintaan tai laulamiseen yleisesti. Tämä riippuu toki myös haastateltavien innostumisen asteesta ja erittelykyvystä, mutta kertoo mielestäni samalla aiheen sanallistamisen tarpeesta. On myös selvää, että haastateltavat eivät maininneet kaikkia kysymyksiä, keskustelun aiheita tai harjoitteita, joita käyttävät, mutta teemahaastattelun puitteissa ei ole järkevää kysyä jokaisesta yksityiskohdasta. Osa kysymyksistä noussee myös suoraan tekstistä, joten niiden erittely ei ole yleisellä tasolla keskustellessa mahdollista. Näistä syistä johtuen olen kirjannut tuloksiin erikseen ne vastaukset, joissa haastateltava on tarkemmin kysyttäessä todennut, että he eivät jotakin opetustapaa käytä. Olen kuitenkin itse tyytyväinen teemahaastatteluihin aineistonkeruumenetelmänä, sillä tavoitteenani ei ollut selvittää eri metodien yleisyyttä vaan tutkia tutkimusaihetta syvällisemmin.

Alkuperäisenä suunnitelmanani oli haastatella musiikkiteatterin parissa työskennelleitä laulunopettajia, mutta haastatteluun suostuneista asiantuntijoista kaksi kolmesta oli selvästi musiikkiteatteripainotteisia laulunopettajia. Kaikilla haastateltavilla oli kuitenkin paljon annettavaa tulkinnan opettamiseen, ja erilaiset taustat näkyivät erilaisina lähestymistapoina, mitä pidin rikkautena. Vaikka kaikki haastateltavani pitivät sekä tulkinnan että tekstin merkitystä laulamissa ja laulunopiskelussa suurena, se ei ole yleistettävissä kaikkeen laulupedagogiikkaan, sillä otoskoko oli yleisen kannan selvittämiseen liian pieni ja olin nimenomaan pyrkinyt haastattelemaan tulkinnan parissa työskennelleitä laulunopettajia.

Tutkimuskysymyksiini koen saaneeni vastauksia. Tarkoitukseni oli kerätä käytännön kokemusta, ja sain sitä konkreettisten kysymysten ja työskentelytapojen muodossa. Erityisinä esimerkkeinä käytännönläheisyydestä voisin mainita haastateltava C:n kuvaaman tuntien kestojen peilaamisen tekstityöskentelyyn, ja haastateltava B:n kiteyttämän pika-analyysin ”kuka, kenelle, miksi”. Erilaisten oppilaiden opettamisen kuvaukset haastateltavien vastauksissa antoivat minulle vinkkejä varsinkin tekstin lähestymiseen aloittelevan lauluoppilaan kanssa, ja tekstityöskentelyn teemoissa on runsaasti vaihtoehtoja tulkinnan kehittämiseen tekstin pohjalta ja tekstilähtöisyyden hyödyntämiseen laulunopetuksessa pidemmällä olevien oppilaiden kanssa.

8.2 Tutkimustulosten pohdinta ja niiden vertailu tietoperustaan

Tutkimustulosten perusteella tekstilähtöisyys vaikuttaa luontevalta, joustavalta ja vaivattomalta tavalta opettaa tulkintaa. Teksti on usein konkreettisesti esillä nuotin sanoitusten muodossa, ja fyysisinä välineinä tarvitaan vain muistiinpanovälineet, jos niitäkään. Kysymysten esittäminen tekstistä ei vaadi opettajalta välttämättä juuri-kaan alkuvalmisteluja, ja tekstiä voi lähteä pohtimaan tunnilla oppilaan kanssa yhdessä. Tekstin analysoinnissa pääsee pitkälle vain olemalla utelias, ja tekstityöskentelyyn voi käyttää aikaa sen verran kuin on resursseja tai halua. Kuten haastateltava B kuvasi, tulkintaa ei välttämättä tarvitse mainita sanallakaan, vaikka työskentely johtaisikin ilmaisukeinojen kehittymiseen, ja toisaalta tekstilähtöinen tulkinta voi olla jollekin tiukan tekniikkakoulun käyneelle virkistävä ja uusia ajatuksia antava polku laulunopiskeluun.

Tekstilähtöisen tulkinnan opetus kuvautui osittain samanlaisena tutkimustuloksissa verrattuna kirjallisuuslähteisiin. Kirjallisuudessa kuvattua yhteistyön ketjua (Moore & Bergman 2008, 48; Ostwald 2005, 75) kuvattiin kaikkien haastateltavien toimesta, ja ehkä erityisesti se toteutui haastateltava B:n kuvaamassa Acting Songs -menetelmässä. Haastateltavat kuvailivat myös tekstin vaikutusta musiikillisiin ratkaisuihin, kuten melodian muunteluun, mutta tämä ei korostunut kirjallisuuslähteissä johtuen mahdollisesti siitä, että lähdemateriaalini koskivat pääosin musikaalilaulua, joissa variaation varaa on vähemmän. Puolestaan taustatietoja musikaaleissa on käsikirjoituksen kautta enemmän, joten annettuja olosuhteita pohdittiin kirjallisuudessa monipuolisemmin kuin haastateltavien vastauksissa.

Suurin ero tekstityöskentelyssä kirjallisuuslähteiden ja haastateltavien näkemysten välillä oli tekstillisten elementtien, kuten sanojen, äänteiden ja riimien analysointi, joka puuttui haastateltavien vastauksista lähes kokonaan. Vain haastateltava A kertoi analysoivansa sanoja siltä kantilta, voidaanko niitä korvata. Kirjallisuuslähteeni olivat pääasiassa englanninkielisiä, mikä voi vaikuttaa tähän eroavaisuuteen, mutta kielen sijaan arvelen kulttuurin vaikuttaneen asiaan enemmän: musikaalikirjallisuudessa panostetaan viimeiseen asti hiottuun tulkintaan, kun taas laulopedagogit näkevät asian

kokonaisvaltaisemmin. Haastateltavien vastaukset painottuivatkin enemmän alatekstin pohdintaan, ja niiden osalta ne olivat samassa linjassa kirjallisuuden kanssa siinä, että alatekstiä pohditaan fraasi fraasilta (Ostwald 2005, 218) tai ajatus kerrallaan (Deer & Dal Vera 2016, 79). Lisäksi en painottanut artikulointia teemahaastattelussani, joten myös sen osuus haastateltavien vastauksissa jäi pieneksi.

Käytännön opetustyössä muuten oli vain vähän eroja. Kysymykset olivat olennainen osa opettamista sekä haastateltavilla, musikaalikirjallisuudessa, että Sillanpään (2013, 49) tulosten perusteella Sibelius-Akatemiassa. Sekä kirjallisuuden että haastateltavien vastauksissa ilmenivät tekstin ymmärtämisen tärkeys, vieraskielisten tekstien kääntäminen ja tekstin tiivistäminen. Oppilaita pyydettiin puhumaan tekstiä ääneen ja kirjoittamaan sitä, ja tekemään tekstiin muistiinpanoja sekä kirjallisuudessa että haastateltavien vastauksissa. Tekstilähtöisiä improvisaatioharjoituksia haastateltavat eivät maininneet, mutta haastateltava B toi ilmi improvisaation käytön hahmon työstämisessä.

Kysymysten teemat olivat hyvin pitkälti samoja kirjallisuudessa ja haastateltavien vastauksissa: Kysymykset molemmissa koskivat tekstiä yleisesti, roolihenkilöä ja laulun kohdetta, laulajan roolihenkilön motivaatiota tai tavoitetta, sekä tapahtumapaikkaa ja -aikaa. Mielenkiintoista on, että haastateltava B mainitsi pohtivansa oppilaan kanssa, mitä laulun kohteelle tapahtuu, mikäli *aktiivinen verbi* ei toteudu, kun taas kirjallisuudessa kehoitettiin miettimään, mitä laulajan roolihenkilölle tapahtuu, mikäli hän ei saavuta tavoitettaan (Deer & Dal Vera 2016, 29; Moore & Bergman 2008, 103). Kumpi näkökulma on toimivampi, lienee tapauskohtausta.

Ymmärrettävästi musikaalikirjallisuudessa kuvattuja harjoituksia ja kysymyksiä oli enemmän, mutta en usko että pop/jazz-laulutunnilla on mielekästä käydä läpi laajaa kysymyspatteria ainakaan usein, kuten musikaalirooliin valmistautuessa, vaan edetä muutamalla täsmäkysymyksellä tai -harjoituksella. Oletan, että haastateltavien vastauksissa korostuivat ne tavat, jotka toimivat pop/jazz-laulunopetuksen puitteissa yleisellä tasolla.

Kappalevalinnoissa haastateltavat antoivat oppilaiden valita usein kappaleita itse, ja kuvasivat tekstin joskus vaikuttavan oppilaiden kappalevalintaan, kun taas Mooren ja Bergmanin (2008, 48) mukaan kappalevalinnat tulisi tehdä tarjoamalla oppilaalle pelkkä teksti. Voin kuvitella, että jälkimmäinen tapa voi olla virkistävää joskus, mutta pidemmän päälle tuntuu musiikin aliarvostamiselta. Uuteen kappaleeseen tutustumisesta Deer ja Dal Vera (2016, 68) kuvasivat, että tekstiin tulisi lähteä tutustumaan ensin, kun taas haastateltava A piti ihanteellisena yhtäaikaista tutustumista tekstiin ja melodiaan. Käytännössä he lienevät tarkoittaneen samaa asiaa, sitä, että tekstiin tulisi tutustua myös erillisenä, irrotettuna musiikista, jottei se jää musiikin jalkoihin. Kirjallisuudessa (Moore & Bergman 2008, 48) korostui tekstin merkitys aloittelijoiden kohdalla, ja myös haastateltavat kertoivat valitsevansa kappaleita sekä ikätasoisesti että aloittelijoille tulkinnallisesti selkeitä tekstejä.

Ulkoa opetteluun oikea-aikaisuutta pohdittiin sekä kirjallisuudessa että tutkimustuloksissa. Streeton ja Raymond (2014, 70) kehottivat pidättäytymään ulkoa opettelusta liian varhain, ja haastateltava C kehotti oppilaitaan harjoittelemaan kappaleet ulkoa jos ne aiotaan esittää, jotta laulaja voisi syventyä tekstiin. Koska lisäksi kaikki haastateltavat kertoivat tekstityöskentelyn edistävän ulkoa oppimista, voisi ajatella, että ulkoa opettelu kannattaa aloittaa vasta tekstityöskentelyn jälkeen. Silloin se lienee helpompaa, ellei jopa automaattista, ja laulaja pystyy keskittymään keholliseen ja hetkessä tapahtuvaan tulkintaan.

Tekstilähtöisen tulkinnan yhtenä tavoitteena voisi pitää kiinnostuksen herättämistä niin laulajassa kuin kuulijassakin. Koska ihmisen aivot voivat sivuuttaa samankaltaisena pysyvät havainnot ja noteeraavat herkimmin muutokset (Soinila 2006, 62), on mielestäni ymmärrettävää, että tekstin tulkinnassa haetaan dynaamisuutta ja kontrasteja. Sekä haastateltava A että Moore ja Bergman (2008, 31–32) käyttivät kontrastin käyttämisestä tulkinnassa esimerkkinä surua, joten tämä lienee erityisen oleellista surua kuvaavissa kappaleissa. Itse koen kontrastien käyttämisen tulkinnassa erityisen hyödylliseksi kohdissa, joissa sama säe, fraasi tai säkeistö toistuu. Myös draaman kaari (Moore 2008, 29) kuvautui haastateltava B:n kuvaamassa *aktiivisen verbin* toteutumisessa kappaleen lopussa.

Haastateltavien mainitsema tulkinnan riippuminen hetkestä on mielestäni rikkaus ja auttaa eri tasojen löytämiseen tulkinnassa: Kun eri päivinä oma tunne tila on erilainen, voi tekstistä löytyä uusia näkökulmia, jolloin tulkinta kypsyy ajan kanssa. Vaihtoehdot auttavat myös Hallin ja Hendersonin (2014, 122–123) ja Ostwaldin (2005, 19) peräänkuuluttamassa improvisaation illuusion syntymisessä siten, että juuri siinä hetkessä voi päättää, mistä tulokulmasta tulkintaan esiintyessä lähtee. Sekä haastateltava A että C olivat myös samoilla linjoilla Ostwaldin (1005, 73) kanssa siinä, että tulkinnallisissa ratkaisuissa ei ole oikeaa ja väärää, mutta Ostwald antoi kuitenkin ymmärtää, että jotkut ratkaisut ovat toimivampia (mts. 73). Se kai selviää kuitenkin kokeilemalla, jolloin palataan jälleen siihen, ettei vääriä vastauksia ole.

Omakohtaisuuden merkitys korostui mielestäni haastateltavien vastauksissa ja kirjallisuudessa (Moore & Bergman 2008, 43; Streeton & Raymond 2014, 69) odotetulla tavalla, ja minua kiehtoo se, miten myös rakennettuihin, omasta olemuksesta kaukanakin oleviin roolihahmoihin voi hakea omakohtaisuutta. Millaisia pedagogisia haasteita omakohtaisuuden hakeminen tulkinnan opettamisessa aiheuttaa, on omalla vähäisellä kokemuksellani laulunopettajana hankala arvuutella, mutta voisin kuvitella haasteiden korostuvan nuorempien oppilaiden kanssa. Laulunopiskelijana olen onneksi kokenut, että ne laulunopettajat, jotka ovat kysyneet, mitä teksti tarkoittaa juuri minulle, ovat olleet myös niitä, joille on ollut helpompaa puhua omista henkilökohtaisista asioista kuin ne jotka omakohtaisista kokemuksista eivät ole kysyneet. Joka tapauksessa ajattelen, että opettaessa varsinkin nuorempia oppilaita hienotunteisuus ja oppilaan kohtaaminen yksilönä ovat avainasemassa muussakin kanssakäymisessä kuin tekstityöskentelyssä.

Yhtä aikaa sen kanssa, että tekstilähtöisessä tulkinnassa laulajan tulisi pohtia tarkkaan, kuka on ja miksi laulaa sen mitä laulaa, tulisi tulkinnassa keskittyä laulun kohteeseen. Tämän näennäisen ristiriidan ajattelen liittyvän vahvasti alatekstiin, ja siihen, että kun laulajan ominaisuuksia ja hänen tarkoituseriään sekä kimmoketta laululle on pohdittu, se Streetonin ja Raymondin (2014, 71) mukaisesti heijastelee äänen. Tämä puolestaan saa aikaan illuusion kokonaisesta maailmasta ja suuremmasta tarkoituksesta laulun taustalla, mikä edesauttaa kosketuspinnan ja samaistettavuuden syntymistä.

Haastateltavien taustat olivat erilaiset, ja he olivat työskennelleet hyvin eritasoisten oppilaiden kanssa, mikä rikastutti näkökulmia koskien eritasoisten oppilaiden kanssa työskentelyä. Pidin tätä osuutta tutkimuksestani hyvin antoisana erityisesti laulopedagogisesta näkökulmasta. Vaikka itselleni on ilmiselvää, että teksti on olemassa ilman melodiaa, ymmärrän, että aloittelevilla laulunopiskelijoilla näin ei välttämättä ole. Tällöin oppilaan kanssa voisi olla hyödyllistä tutkia esimerkinomaisesti jotakin kappaletta, jossa teksti ja musiikilliset elementit ovat erilaisia, ja verrata tekstistä nousevaa adjektiivia tai tunnetilaa melodian ja harmonian luomaan tunnelmaan. Haastateltava A peräänkuuluttikin sen osoittamista oppilaille, että teksti on olemassa itsenäisenä ilman musiikkia.

Tekstilähtöisyyttä eritasoisilla laulajilla voi kuvata myös väriasteikon kautta. Kun kyseessä on nuori, aloitteleva lauluoppilas, haastateltavien vastauksissa korostui tietynlainen mustavalkoisuus: nuoret oppilaat tarvitsevat enemmän ohjausta, ja aloittelevalle laulajalle saatetaan valita jo lähtökohtaisesti ilmiselvästä tulokulmasta tulkittava kappale. Taitojen karttuessa tähdätään kuitenkin nimenomaan pois mustavalkoisuudesta, kuten myös Moore ja Bergman kuvaavat (2008, 31–32), ja päästään erilaisiin harmaan sävyihin ja yksityiskohtiin. Täytyy kuitenkin muistaa oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset taidot tulkita tekstejä, eikä lokeroida heitä esimerkiksi iän perusteella. Uskoisin, että laulajien erilaiset valmiudet tekstianalyysiin ilmenevät melko nopeasti tekstistä keskustellessa, eikä sitä tarvitse tai ole hyödyllistäkään erikseen tiedustella.

Haastateltavien vastausten perusteella tekstilähtöisyydellä vaikuttaisi olevan monenlaisia hyötyjä. Kuten jo aiemmin mainitsin, tulkinnan ja tekstityöskentelyn hyödyissä lienee kuitenkin runsaasti päällekkäisyyttä: Omasta mielestäni tulkinnan kehittyminen, ulkoa oppimisen nopeutuminen ja oppilaslähtöisyyden tuomat psykososiaaliset hyödyt voidaan ajatella olevan tekstilähtöisen lähestymistavan aikaansaannosta, mutta ainakin omalla kohdallani tekniikan paraneminen tekstianalyysin jälkeen joutuu ennemmin kehittyneestä tulkinnasta kuin suoraan tekstilähtöisyydestä. Myös Moore ja Bergman (2008, 66) kuvaavat tekniikan kehittymistä tulkintaan keskittymisen aikaansaannokseksi. Itse luotan tekstilähtöisyyteen kappaleiden ulkoa opettelussa: Tekstin puhuminen ja kirjoittaminen, omin sanoin puhuminen ja kirjoittaminen ja ärsykkeiden, muutosten ja suuntien pohtiminen nopeuttavat kappaleiden ulkoa

opettelu huomattavasti, ja muutosten ja suuntien pohtiminen tekee siitä mielestäni myös varmempaa. Haastateltava B kuvasikin, että toistoilla tekstiä saa ikään kuin lihasmuistiin ja tekstiä työstämällä laulun sanat saa ”syvemmälle” kuin vain lähimuis-tiin.

Vaikutukset esiintymisjännitykseen olivat haasteltavien mukaan selvät, ja myös tästä minulla on omakohtaista kokemusta: On helpompaa esiintyä jossakin roolissa tai tulkita tunnetilan kautta, kuin puhtaasti omana itsenään, koska silloin käsittää paremmin, että yleisö arvioi suoritustani eikä minua ihmisenä. Parasta siinä mielestäni on, kuten haastateltava B:kin kuvaili, että yleisön ei kuitenkaan tarvitse tietää, mitä esiin-tyjän sisällä tapahtuu eli milloin rooli on päällä ja milloin sitä ei ole. Teksti onkin siis laulajien oma jännityksen lieventäjä.

8.3 Tutkimustulosten vertailu aiempiin opinnäytetöihin

Theseus-verkkokirjastosta löytyy neljä ammattikorkeakoulutason opinnäytetyötä, jotka käsittelevät tulkinnan opettamista osana laulunopetusta. Vertaan tässä kappa-leessa opinnäytetyöni tutkimustuloksia näiden tutkimusten tekstiä käsitteleviin tulok-siin. Yleisesti voin sanoa, että ymmärrettävästi aiemmissä opinnäytetöissä tekstin osuus oli suppeampi, koska ne käsittelivät tulkintaa laajemmin. Joitain uusia näkökul-mia tekstityöskentelyyn kuitenkin nousi. Vaikka tekstilähtöisyydestä ei löytynyt am-mattikorkeakoulutasoisia opinnäytetöitä, tekstityöskentelystä on tehty kandidaatin-tutkielma (Alanko 2016), joka pohjaa oman tutkimukseni lailla musiikkiteatteriin. Ver-taan omaa opinnäytetyötäni kyseiseen tutkielmaan tämän alaluvun lopussa.

Hanna Kinnusen (2015) opinnäytetyö oli taiteellinen opinnäytetyö, jossa hän peilasi omia kokemuksiaan klassisena laulajana kirjallisuuslähteisiin. Opinnäytetyön keski-össä olivat toiminnallisuus ja kehollisuus, joten tekstin osuus oli hyvin pieni. Tekstiä käsiteltiinkin pääasiassa suhteessa musiikkiin ja lisäksi pohdittiin omakohtaista tulkin-taa. Opinnäytetyössä kuvattiin yksi tekstiä ja toiminnallisuutta yhdistävä jaksotushar-joitus, jossa kappaletta lauletaan purkaen samalla kirjakassia, eli laulaja nostaa ensin yhden kirjan ja laulaa sen jälkeen yhden fraasin, nostaa sen jälkeen toisen kirjan ja

vasta sen jälkeen laulaa seuraavan fraasin. Kinnunen oli havainnut, että kyseisen harjoituksen aikana hän ehtii pohtia, mitä laulun tekstissä sanotaan, ja miten sen tulisi jäsentyä. Tähän en omaa opinnäytetyötä tehdessäni ollut törmännyt. (Kinnunen 2015.)

Susanna Korhonen (2016) teki tulkinnan ja tunneilmaisun opetuksesta pop/jazz-laulussa haastattelututkimuspohjaisen toiminnallisen kehittämistyön. Kuten omassa opinnäytetyössäni, myös Korhonen haastatteli laulupedagogeja. Tutkimuksen tuloksena hän kuvasi harjoitteita, joita voi käyttää tulkinnan opettamiseen, ja näistä osa oli tekstilähtöisiä. Tekstilähtöiset harjoitteet olivat muuten samoja, joita olen kuvannut oman opinnäytetyöni tietoperustassa tai tutkimustuloksissa, mutta Korhosen harjoitteissa oli myös ”Väritetään tekstiä” -harjoitus, jonka kaltaista harjoitusta omassa opinnäytetyössäni ei käsitellä. Kyseinen harjoitus perustuu Korhosen mukaan tekstilähtöiseen improvisaatioon, jossa herätellään näyttelijää ajattelemaan, mitä roolihenkilölle on tapahtunut juuri ennen näytelmää ja tulisi tapahtumaan sen jälkeen. (Korhonen 2016.)

Julia Manninen (2017) tutki tulkinnan opettamista laulunopetuksessa kirjallisuuskatsauksen ja kyselytutkimuksen kautta. Hän tutki tekstianalyysiä yhtenä tapana lähestyä laulutulkintaa, ja myös hän keräsi aineistonsa pop/jazz-laulunopettajilta. Verkko-kyselyn tuloksissa oli paljon yhtenevää oman opinnäytetyöni tulosten kanssa: Kyseeseen vastanneiden laulunopettajien perusteella tulkinnan opetuksessa pääpaino on laulutekstin käsittelyssä, joka koostuu tekstianalyysistä, oman tarinan luomisesta laulun sanoitusten rivien väliin eli oman näkemykseni mukaan alatekstistä, ja tekstin puhumisesta ääneen. Lisäksi pohdittiin taustatietoja, fraseerausta, tekstin tiivistämistä, omakohtaisuutta ja tekstin eri osien tunnetiloja. Mannisen opinnäytetyössä mainittiin myös muutama seikka, joihin en omaa opinnäytetyötä tehdessäni havainnut: Manninen käyttää itse tulkinnan opettamisessa tekstin puhumista musiikin päälle, ja saattaa myös itse puhua tekstiä ääneen oppilaalle. Lisäksi hän kuvailee, että mikäli teksti on laulajalle liian henkilökohtainen, voi laulaja kuvitella olevansa päähenkilön sijaan tarinan kertoja. Tekstin puhumisen musiikin päälle ymmärrän osana Mooren ja Bergmanin (2008, 48) kuvaamaa yhteistyön ketjua, mutta tekstin läpikäymistä opet-

tajan puheen kautta en pitäisi hyödyllisenä, erityisesti, koska tekstianalyysin tavoitteena on omakohtainen eikä opettajan valitsema tulkinta. Tätä Manninenkin työssään pohtii. (Manninen 2017.)

Edellä mainittujen opinnäytetöiden lisäksi Kaisu Tajakka (2017) on tehnyt haastattelututkimuksen tulkinnan opettamisesta klassisessa laulussa. Myös hän haastatteli laulupedagogeja, ja vastauksissa oli jälleen paljon yhtäläisyyksiä on opinnäytetyöni tulosten kanssa: Tekstiä ja sen ymmärtämistä pidettiin tulkinnassa tärkeänä, ja laulutunneilla keskusteltiin tekstistä muun muassa kysymysten kautta, pyrittiin omakohtaisuuteen ja puhuttiin tekstiä läpi omin sanoin. Oppilaslähtöisyys näkyi myös ohjelmistovalinnassa. Eroavaisuutena omaan opinnäytetyöhöni yksi Tajakan haastattelema laulupedagogi kertoi opettavansa oppilaalle ensin melodian ja siihen liittyvät laulutekniset seikat, ja ottavansa vasta sen jälkeen mukaan tekstin, mutta kaksi muuta haastateltavaa eivät toimineet näin. (Tajakka 2017.)

Tekstilähtöisyyttä koskeva kandidaatintutkielma oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkittiin laulunopetuksen mahdollisuuksia musiikkiteatterissa tekstityöskentelyn näkökulmasta. Aineisto oli kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla Sibelius-Akatemian ja Teatterikorkeakoulun laulunopettajilta. Tutkimuksessa oli siis sama aihe ja aineistonkeruumenetelmä, ja asiantuntijoina laulunopettajia, mutta konteksti oli pop/jazz-laulunopetuksen sijaan musiikkiteatterikoulutuksessa. Mikäli sovellutusta musiikkiteatterin lauluvalmennukseen ei huomioi, tulokset olivat hyvin yhtenevät oman tutkimukseni kanssa: Kyseisen kandidaatintutkielman mukaan laulunopetuksessa tekstityöskentelyä opetetaan pohtimalla tekstin taustaa, tasoja ja kontekstia, perehtymällä tekstin painotuksiin ja suhteeseen musiikillisten elementtien kanssa ja puhumalla tekstiä. Oman opinnäytetyöni ohella myös kyseisessä tutkimuksessa painotettiin oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Alanko keskittyi kuitenkin alatekstin lisäksi artikulaatioon ja tekstin ja laulutekniikan yhteyteen, joita omassa opinnäytetyössäni en korostanut. (Alanko 2016.)

8.4 Tutkimustulokset suhteessa näyttelijäntyyön menetelmiin

Haastateltava B viittasi usein Acting Songs -menetelmään, ja kertoi sen perustuvan Stanislavskin järjestelmään, metodinäyttelemiseen ja Meisner-tekniikkaan, mutta muuten haastateltavien kanssa ei ollut puhetta eri näyttelijäntyyön tekniikoista. Haastateltavien vastausten perusteella tekstilähtöinen tulkinta vaikuttaisi pohjaavan kuitenkin useampaan näyttelijäntyyön menetelmään.

Haastateltavien antamissa esimerkkikysymyksissä esiintyi ainakin välillisesti kaikki Stanislavskin järjestelmän mukaiset kuusi peruskysymystä: Kuka roolihenkilö on? Mihin roolihenkilö sijoittuu ajallisesti? Missä hän on? Miksi hän on siinä tilanteessa, johon on päätytty? Mitä varten hän tekee asioita, joita näytelmä vaatii? Miten hän tekee nämä vaadittavat asiat? (Stanislavski 1989 & 1990, 126–131). Omakohtaisuus ja henkilökohtaisen kontaktipinnan hakeminen vastaavat Stanislavskin *jos*-käsitettä, jonka mukaan näyttelijän tulisi näytellä, miten hän toimisi *jos* hän olisi itse samassa tilanteessa (Stanislavski 1989 & 1990, 89–92). Erityisesti haastateltava C puhui laulamisesta tietynlaisesta tunteesta käsin ja oman kokemusmaailman sekoittamisesta laulun maailmaan, mikä mielestäni vastaa Stanislavskin mukaista näyttelijän toiminnan pohjautumista emotionaaliseen muistiin (Pätsi 2010, 33).

Stanislavskin järjestelmän lisäksi yhtäläisyyksiä löytyy myös Cohenin (1998) näyttelijäntyyön teoriaan. Sen peruseriaatteista (*goal*, *other/obstacle*, *tactics* ja *expectation*) osaa tutkitaan tekstilähtöisesti: *Päämäärä* (*goal*) näkyy tarkastellessa kappaleen tarkoitusta, roolihenkilön tavoitetta tai *aktiivista verbiä*, ja *muuta henkilöitä* (*other*) pohditaan suhteessa laulajaan tai roolihenkilöön. Haastateltava B kuvailee myös *estettä* (*obstacle*) roolihenkilön *aktiivisen verbin* toteutumisen tiellä, ja *taktiikat* (*tactics*) näkyivät haastateltava B:n kuvailemassa keinojen etsimisessä *aktiivisen verbin* toteutukseksi. (Cohen 1998, 54–55.)

Haastateltavien kuvausten mukaan laulajan tai roolihenkilön ja muiden ihmisten suhteet on hyvä määrittää ja fokuksen tulisi olla laulun kohteessa. Tällä lienee pohjansa Meisner-tekniikassa, joka painottaa sosiaalisia suhteita: roolihenkilön toiminta syntyy ihmissuhteista näytelmän sisällä (Krasner 2000, 146). Lisäksi haastateltavat pitivät

tärkeänä läsnäoloa, ja tulkintaa jota saa varioida sen hetken tuntemusten mukaan, joka on tärkeässä roolissa myös Marcus Grothin hahmometodissa, jonka mukaan oman tunne-elämän vaihdellessa myös näytelmän tunteellisessa sisällössä tapahtuu vaihtelua esitysten välillä, eikä esityksen toistettavuus ole itseisarvo (Reunanen 2007, 9–13).

8.5 Tutkimustulokset suhteessa pedagogisiin malleihin

Tekstilähtöinen opettaminen liittyy haastateltavien kuvauksien perusteella vahvasti konstruktivismiin pedagogisiin periaatteisiin, jossa opettajan toiminnassa oleellista on opiskeltavan asian kannalta tärkeiden kysymysten esittäminen ja opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttaminen (Rauste-von Wright 1997, 19). Kaikki haastateltavat pyrkivät ottamaan huomioon laulajan taustan ja valmiudet tekstityöskentelyyn, painottavat sosiaalista vuorovaikutusta ylläpitämällä keskustelua kysymyksin ja pyrkivät aktivoimaan oppilasta tähtäämällä omakohtaisuuteen. Tekstin ja melodian eriyttäminen ja tulkinnallisten yksityiskohtien erittelemineen edistää oppilaan syvällisempää ymmärtämistä. Haastateltavat huomioivat myös kulttuurillista kontekstia: He kuvailivat tekstilähtöisyyttä musiikkityylisidonnaiseksi, ja haastateltava A täsmensi, että opettajaa tarvitaan eri musiikkityylien asiantuntijana.

Koska tekstilähtöinen tulkinnan opetus on pääasiassa keskustelua, näkisin että opettaja avaa siinä kysymysten kautta omaa ajatteluaan ja työstämisen tapaansa, jolloin opetusmenetelmän pohjana voisi olla myös kognitiivinen oppipoikamalli (Collins, Brown & Holum 1991). Tätä tukee se, että sekä haastateltava B että C kuvailivat joitakin yksittäisiä tekniikoita tai näkökulmia, jotka ovat saaneet heissä itsessään aikaan oivalluksia. Pyrkimys omakohtaisuuteen aiheuttanee kuitenkin, että tekstilähtöisessä työskentelyssä opettaja ei varsinaisesti näytä mallia – muuta kuin ehkä uudenlaisen harjoitteen esittelemiseksi lyhyesti tai erilaisten tulkintojen varioimisen demonstroimisessa aloittelijalle.

Monet tekstilähtöiset harjoitukset, kuten tekstin puhuminen, pohjaavat mielestäni puolestaan Kolbin ympyrään (engl. experiential learning cycle) (Kolb 1984, 40–43) ja

kokemukselliseen oppimiseen: Kun tekstiä puhuu ääneen ja kokeilee esimerkiksi painottaa yksittäisiä sanoja, saa kokemuksen siitä, mihin suuntaan eri vaihtoehdot tulkintaa vievät. Itsereflektion avulla voi tunnustella, onko tulkinnan suunta mieluinen, vai haluaako kokeilla vaihtaa painotusta. Kokeilemista voi jatkaa, kunnes itselle mieluinen suunta löytyy. Tämä suunta voidaan mahdollisesti nimetä, ja sitä voidaan työstää sen jälkeen muilla menetelmillä, kuten esimerkiksi haastateltava B:n kuvailemassa Acting Songs -menetelmässä toimitaan. Myös metodinäyttelemisen pohjaa aiempiin tunnekokemuksiin, jotka liitetään kappaleen kontekstiin. Samoin tekstityöskentely laajemmin voidaan nähdä kokemuksellisena oppimisena: Kun lauluoppilas on työstänyt jonkin kappaleen kanssa tekstiä, hän on saanut jo yhdenlaisen kokemuksen tekstityöskentelystä ja voi havainnoida sen vaikutuksia omaan laulamiseen.

8.6 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisyyden takaamiseksi olen pyrkinyt toimimaan opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Pyytäessäni haastatteluita olen informoinut haastateltavia sähköpostin tai Facebook-viestintäkanavan välityksellä tutkimusaiheestani, tutkimuksen tavoitteista ja käyttämästäni menetelmästä muun muassa lähettämällä opinnäytetyöni tutkimussuunnitelman, ja he ovat saaneet samalla yhteystietoni. Toteutin haastattelut yksin lukuun ottamatta yhden haastattelun loppua, jolloin vauvani oli haastateltavan luvalla mukana haastattelussa. Yksi haastateltavista toimii tämän opinnäytetyön kirjoittamisen jälkeen tutkintokonserttini lautakunnassa, mutta tätä en tiennyt haastattelua pyytäessäni, ja ennemmin tämä yhteys voisi mielestäni vaikuttaa tutkintokonsertin valmisteluun kuin opinnäytetyön tekemiseen. Käsittelin ja säilytin keräämiäni aineistoja luottamuksellisesti ja tietoturvallisesti. Haastateltaviin, kirjallisuuslähteisiin ja aiempiin tutkimuksiin suhtaudun asiallisesti ja kunnioittavasti. Musiikintutkimukseen liittyviä sidonnaisuuksia minulla ei ole, enkä ole saanut tämän tutkimuksen tekemiseen rahoitusta.

Koska tutkimusmenetelmäni on laadullinen, on tutkimuksen luotettavuusarviointi haasteellista (Kananen 2017, 173). Validiteetin takaamiseksi olen perustellut tekemäni valinnat tutkimusaiheen, -ongelman ja käytettävän tutkimusmenetelmän osalta

avoimesti ja läpinäkyvästi, ja kertonut omasta taustastani tutkimusaiheeseen liittyen. Olen pyrkinyt huomioimaan omat ennako-oletukseni ja niiden vaikutuksen tutkimusta tehdessä esimerkiksi omien oppimiskokemuksieni osalta, vaikka samalla ymmärrän, että nämä ovat voineet vaikuttaa tekemääni tutkimustyöhön myös tiedostamatta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset ovatkin riippuvaisia käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä (Sarajarvi & Tuomi 2018, 20), mutta tämä oli tiedossa tutkimusmenetelmää valitessa.

Validiteettiin olen pyrkinyt myös muin keinoin. Olen suunnitellut tutkimukseni huolellisesti ja käyttänyt tietoperustassa tuoreita ja mielestäni aiheen kannalta keskeisiä lähteitä. Haastateltavia harkitsin tarkasti ja pyrin valinnoissani puolueettomuuteen muun muassa siten, että en haastatellut entisiä tai nykyisiä pitkäaikaisia opettajiani. Mielestäni haastateltavat ovat tutkimusaiheeni kannalta sopivia ja relevantteja, vaikka rajaaminen musiikkiteatterin kanssa työskennelleisiin laulupedagogeihin ei toteutunutkaan. Keräämässäni aineistossa olen pyrkinyt tarkkuuteen, ja nauhoittamalla haastattelut ja litteroimalla kerätyn aineiston viikon sisällä haastatteluista voin arvioida onnistuneeni siinä kohtuullisen hyvin. Vaikka etähaastatteluissa saattaa osa elekielistä jäädä havainnoimatta (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 30), nauhoittamalla myös videopuhelun kuvamateriaalin pääsin mielestäni lähes yhtä hyvään lopputulokseen kuin kasvotusten haastattellessa. Aineistoa analysoidessani olen pyrkinyt objektiivisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen. Koska oma tulkintani on kuitenkin voinut erota haastateltavan näkemyksestä, olen pyytänyt haastateltavia lukemaan tulkintani kerätystä aineistosta kirjoitusprosessin loppuvaiheessa ja kommentoimaan sitä, ja olen tehnyt tarkennuksia tutkimuksen tuloksiin heidän tarkennustensa perusteella. Lisäksi olen verrannut omasta aineistostani saatavaa tietoa kirjallisuuslähteisiin ja aiempiin tutkimuksiin. Opinnäytetyöni julkaistaan Theseus-verkkokirjastossa, jossa se on kaikkien saatavilla.

Mikäli luotettavuutta haluaisi lisätä, tulisi tutkimusta laajentaa monella parametrilla tarkasteltuna: Tutkijoita tulisi olla enemmän kuin yksi, jotta kollegat voisivat arvioida tutkimusprosessin etenemistä. Erityisen tärkeää tämä olisi aineiston analysointivaiheessa, joka on erityisen altis tulkintaeroille, ja tämä voitaisiin korjata siten että kaksi

tutkijaa analysoisi aineiston toisistaan irrallisina (Sarajärvi & Tuomi 2018, 125). Tiedonantajien määrää pitäisi lisätä, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä tulisi laajentaa ja tutkijan haastattelukokemusta lisätä. Haastateltaviksi tai tiedonantajiksi tulisi valikoida opettajien lisäksi myös muita ryhmiä, kuten opiskelijoita, musiikkiteatteriammattilaisia, teatteriohjaajia ja kapellimestareita. Tämän tutkimuksen otannalla ei voida vetää yleistyksiä tai johtopäätöksiä, eikä tutkimus näin ollen ole toistettavissa, mutta se ei ole laadullisen tutkimuksen tavoitekaan (Sarajärvi & Tuomi 2018, 74).

8.7 Lopuksi

Teksti ja sen työstäminen ovat arkipäivää monille laulajille. Koska tekstin merkitystä saatetaan sen vuoksi pitää itsestäänselvyytenä, koen että aiheen sanoittaminen opin- näytetyön muotoon on ollut tarpeellista. Soittajat saattavat uppoutua musiikillisiin elementteihin, ja vaikka ne kuuluvat laulamiseenkin, on laulaja vastuussa tekstistä. Runoilijoilla ja kappaleiden sanoittajilla on ollut jokin idea, tunnelma tai tarina, jonka he ovat halunneet pukea sanoituksen muotoon, joten olisi harmillista, jos se jäisi välittymättä kuulijalle – onhan kommunikaatio oleellinen osa ihmisyyttä.

Tulkinnan opettamisessa riittää jatkotutkimusaiheita. Musikaalien suosio näyttäisi kasvavan Suomessa (Koivuranta 2019), joten musiikkiteatterin osuutta suomalaisessa laulunopetuksessa olisi mielestäni perusteltua kasvattaa, ja näkisinkin teatteritaiteen ja laulunopiskelun yhdistämisen ja musiikkiteatterin tutkimista jatkossakin tarpeellisenä. Koska kaikki tulkinnan opetuksesta tehdyt opin- näytetyöt huomioivat vain laulopedagogien näkökulman, olisi mielestäni tärkeää kuulla myös laulunopiskelijoita tai tutkia yleisönkin näkökulmaa. Tekstilähtöisyyden osalta haastateltavien laajentaminen muun muassa musiikkiteatteriammattilaisiin olisi antoisaa – monelle opiskelijalle voisi olla hyödyllistä kuulla, mitä ammattilaiset ovat kokeneet kaikkein merkityksellisimpinä oivalluksina omalla taipaleellaan. Toisaalta tekstilähtöisyyttä olisi kiinnostavaa tutkia myös esimerkiksi jazz-balladeihin liittyen, joissa tekstin fraseeraaminen on erilaista kuin musiikkiteatterikappaleissa.

Henkilökohtaisesti koen olevani melko tekstilähtöinen laulaja, ja tämä opin- näytetyö on sekä vahvistanut että laajentanut näkemyksiäni tekstityöskentelystä sekä omassa

laulamissani että oppilaiden kanssa. Olen oppinut uusia tekniikoita ja saanut pohdinnan aiheita erilaisten laulunopiskelijoiden kanssa työskentelyyn. Pidän arvokkaana sitä, että laulunopettaja voi tekstilähtöisyydellä ikään kuin avata laulajalle oven tekstien maailmaan ja näyttää miten paljon annettavaa tekstillä voi meille olla. Sitä kautta oppilas voi saada sekä lisää näkökulmia ja samaistumiskohteita että keinoja itsensä ilmaisuun. Kuten haastateltava C kuvasi, laulaminen ”aina ensiksi ja lopuksi on sitä tekstin tulkitsemista”.

Lähteet

Alanko, N-M. 2016. Tekstiä tavoittelemassa. Laulunopetuksen mahdollisuudet musiikkiteatterissa tekstityöskentelyn näkökulmasta. Kandidaatintutkielma. Taideyliopisto, Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen aineryhmä. Viitattu 14.5.2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235126/kandi_13.4.pdf?sequence=1

Brunetti, D. 2020. Acting Songs. Book. Acting Songs –kirjassa kuvatun menetelmän tiivistelmä David Brunettin verkkosivuilla. Viitattu 8.5.2020. <http://www.acting-songs.com/book/>

Cohen, R. 1998. Acting one. California: Mayfield Publishing Company.

Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. 1991. Cognitive apprenticeship : Making thinking visible. American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers, 15(3), 6–11, 38–46.

De Young, R. 2017a. The art of performance : Song interpretation (Concluded). Journal of Singing, 74, 2, 221–224.

Deer, J. & Dal Vera, R. 2016. Acting in musical theatre : A comprehensive course (Second edition.). London: Routledge.

Eerola, R. 2014. Tekstilähtöinen tulkintatapa laulutaiteessa. Artikkelijulkaisussa Laulupedagogi 2013-2014, 14-16. Helsinki: Laulupedagogit ry. Viitattu 25.4.2019. http://www.laulupedagogit.fi/wp-content/uploads/2014/01/Laulupedagogi_2014.pdf.

Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Artikkelijulkaisussa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu, 11–23. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hall, K. & Henderson, A., 2014. So you want to sing music theater : A guide for professionals. Lanham: Rowman & Littlefield.

Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu : lyhyt selviytymisopas. Artikkelijulkaisussa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu, 24–46. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kinnunen, H. 2015. Laulajan ilmaisharjoituksia – toiminnallisuus laulajan ilmaisun vapauttajana. Opinnäytetyö, AMK. Turun ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Viitattu 22.4.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015061113212>.

Kolb, D. A. 1984. Experimental learning – Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Koivuranta, R. Teatterit kisaavat siitä, kenen musikaali on suurin ja näyttävin, ja yleisöä houkuttelevat uusilla tarinoilla - Suomeen on tulossa monta maailman luokan musikaalia. Artikkelijulkaisussa Helsingin sanomat-verkkolehdestä. Helsinki: Sanoma Media Finland Oy. Viitattu 10.5.2020. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006117409.html>

Korhonen, S. 2016. Tunneilmaisun ja tulkinnan opetus pop/jazz-laulunopetuksessa. Opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Viitattu 22.4.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016122121403>.

Krasner, D. 2000. Strasberg, Adler and Meisner: Method acting. Artikkelijulkaisussa Twentieth century actor training. Abingdon: Routledge, 129–150.

Luoma, T. 2020. Taiteen perusopetus 2020 : Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019-2020. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:4. Viitattu 20.5.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf

Manninen, J. 2017. Tulkinnan opettaminen laulunopetuksessa. Opinnäytetyö, AMK. Karelia-ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Viitattu 22.4.2019.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201703022855>.

Moore, T. & Bergman, A. 2008. Acting the song : Performance skills for the musical theatre. New York: Allworth Press.

Musiikinopetus Suomessa. 2020. Verkkosivut Suomen musiikkioppilaitosten liiton sivustolla. Viitattu 20.5.2020. <http://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/>.

Novelly, M. C. & Firth, A. 2004. Staging Musicals for Young Performers : how to produce a show in 36 sessions or less. Colorado Springs, Colorado: Meriwether Publishing LTD.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:11a. Viitattu 11.4.2019.
https://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Viitattu 11.4.2019.
https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf.

Ostwald, D. 2005. Acting for Singers : Creating Believable Singing Characters. New York: Oxford University Press, USA.

Pätsi, M. 2010. Näyttelijän tekniikoita. Helsinki: Avain.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa : konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Reunanen, K. 2007. Läsnaolo Marcus Grothin hahmoterapeuttisessa teatterinäkemyksessä. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto, taideaineiden laitos, teatterin ja draaman tutkimus.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Sillanpää, S. 2013. Ilmaisun opetus Sibelius-Akatemian pop/jazz-laulunopetuksessa. Pro Gradu. Taideyliopisto.

Soinila, S. 2006. Hermoston toiminta. Artikkelijulkaisussa *Neurologia*, 51–64. Helsinki: Duodecim.

Streeton, J. & Raymond, P. 2014. *Singing On Stage : An Actor's Guide*. London: Bloomsbury Methuen Drama.

Tajakka, K. 2017. Käsityksiä tulkinnasta. Tulkinnan opettaminen klassisessa laulussa. Opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Viitattu 17.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017121922098>.

Tarvainen, A. 2012. Laulajan ääni ja ilmaisu - Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Työnkuva/Työkokemus

Koulutus

Tulkinnan merkitys laulunopetuksessa

Tekstin merkitys laulunopetuksessa

Vaikuttaako teksti kappalevalintoihin oppilaalle?

Tekstin lähestyminen laulutunnilla tulkinnan kannalta

Kysymykset tekstistä

Harjoitteet tekstin työstämiseen

Aloittelevan oppilaan opettaminen verrattuna pidemmällä olevaan

Tekstityöskentelyn hyödyt

Tekstin käsittelyn mahdolliset haitat