

# **KEHOLLISUUS JA HILJAINEN TIETO VIULUNSOITONOPETUKSESSA**

Reetta Pitkä

Maisterintutkielma

Musiikkitiede

Kevät 2016

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Reetta Pitkä	
Työn nimi – Title Kehollisuus ja hiljainen tieto viulunsoitonopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 93
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä maisterintutkielmassa tarkastellaan viulunsoiton kehollisuutta opettamisen näkökulmasta. Tehtävänäni on selvittää, minkälaista viulunsoiton kehollisuus on luonteeltaan, ja mitä kaikkea sen opettaminen pitää sisällään. Työn teoreettinen tietopohja perustui kehollisuutta koskevaan kirjallisuuteen, ja lisäksi haastatteluaineiston esiin nostamaan hiljaista tietoa koskevaan kirjallisuuteen.</p> <p>Tutkimustulokset on koottu haastattelemalla neljää pitkään alalla toiminutta viulunsoitonopettajaa. Kehollisuuden opettamisen nähtiin olevan usein tiedostamatonta ja sanallisesti vaikeasti lähestyttävää. Tiedostamattoman luonteensa takia aihetta lähestyttiin kuvailevien esimerkkien (mielikuvien ja tarinoiden) ja malliksi soittamisen kautta. Persoonallisuuden ja itsetunnon nähtiin myös vaikuttavan soittajan kehollisuuteen. Kehollisuudessa ajateltiin yhdistyvän sekä fyysinen (tekniinen) suorittaminen sekä henkinen (musikaalinen) puoli. Tämän vuoksi soittaminen on kokonaisvaltaista toimintaa.</p> <p>Kehollisuutta koskevaa kirjallisuutta musiikinopettamisen näkökulmasta on melko vähän, joten aihe on sen takia mielenkiintoinen. Uskon, että tutkielmani tuloksista on hyötyä erityisesti niille soitonopettajille, jotka kokevat kehollisuuden opetusaiheena vieraaksi, sillä haastateltavat antoivat hyviä näkökulmia aiheen lähestymiseen. Lisäksi tämä rohkaisee varmasti soitonopettajia pohtimaan omaa osaamistaan ja henkilökohtaisen hiljaisen tiedon merkitystä työssään.</p>	
Asiasanat – Keywords Kehollisuus, hiljainen tieto, viulu, soitonopetus, liike, kokemus, elämys, persoonallisuus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 KEHOLLISUUS .....	4
2.1 Näkökulmia kehollisuuteen .....	4
2.2 Kehollisuus musiikin näkökulmasta .....	6
2.2.1 Äänen tuottamisen kehollisuus .....	8
2.2.2 Musisoimisen kehollisuus.....	9
2.2.3 Rahaim ja musisoiva keho .....	12
2.3 Kehollinen mallioppiminen .....	14
2.4 Kehollisuuden opettamisen suhde kulttuuriin.....	17
3 HILJAINEN TIETO .....	20
3.1 Hiljainen tieto käsitteenä .....	20
3.2 Musiikin kulttuurinen hiljainen tieto .....	23
3.3 Musiikin esittämisen sanallistumaton tieto.....	24
3.3.1 Huomion kohdentaminen.....	26
3.4 Taito, (hiljainen) tieto ja oppiminen .....	27
3.4.1 Hiljainen tieto instrumenttiopetuksessa.....	29
3.4.2 Implisiittinen oppiminen.....	31
4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TOTEUTTAMISTAPA .....	35
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet .....	35
4.2 Tutkimuksen aineistot ja menetelmät .....	36
4.3 Haastateltavien valinta ja taustatietoja.....	38
4.4 Aineiston analyysi.....	38
4.5 Luotettavuuden arviointi.....	39
5 SANALLISTETTU HILJAINEN TIETO KEHOLLISUUDESTA VIULUNSOITON OPETUKSESSA.....	42
5.1 Kehollisuuden sanallinen yleiskuvaus .....	42
5.2 Sanallistettu kehollisuus soittotunneilla.....	44
5.3 Mielikuvat hiljaisen tiedon välittäjinä .....	57
5.4 Sanallistamisen kautta automaatioksi .....	59
6 SANALLISTUMATON HILJAINEN TIETO KEHOLLISUUDESTA VIULUNSOITON OPETUKSESSA.....	62
6.1 Kehollisuuden sanaton informaatio soittotunneilla .....	62

6.2 Kehollisuus toissijaisena opetuksen huomionkohteena.....	63
6.2.1 Luonnollisten reaktioiden käyttö .....	64
6.2.2 Kehollisuuden oppiminen muiden suoritusta seuraamalla .....	66
6.3 Sanattomat keholliset ihanteet .....	68
6.4 Persoonallisuuden ja itsetunnon vaikutus kehollisuuteen.....	73
7 YHTEENVETO JA PÄÄTÄNTÖ.....	80
7.1. Tulosten yhteenveto.....	80
7.2. Tutkielman tulosten tarkastelu teoreettisessa viitekehyksessä .....	84
7.3 Päätäntö.....	86
8 LÄHDELUETTELO .....	88
9 LIITTEET .....	93

# 1 JOHDANTO

Kehollisuus on tärkeä osa laulu- tai soittotapahtumaa. Laulamissa kehon käyttö korostuu, sillä instrumenttina on oma keho, samoin kuin puhallinsoittimissa soittajan keholla on hengityksen kautta tärkeä tehtävä äänenmuodostuksessa. Jousisoitinten kohdalla keho kuitenkin vain tuottaa äänen muodostamiseen tarvittavat liikkeet ja ääni syntyy kehosta erillisessä instrumentissa. Vaikka soittajan keho myös resonoi, ääni ei kuitenkaan lähde suoraan kehosta, kuten aiemmin mainituissa instrumenteissa.

Kehollisuus on musiikin kautta ollut koko ajan mukana elämässäni, vaikka kehollisuuden merkitys ei ole aina ollut tiedostettua. Kinesteettinen puoli musiikissa on itselleni henkilökohtaisesti tärkeää, koska teknisiä ja musiikillisia asioita opetellessa minulle on tärkeää tiedostaa, miltä liike kehossani tuntuu. Uutta taitoa opetellessani katson mieluummin opettajalta malliesimerkin, josta voin luoda itselleni mielikuvan siitä, miten kehon pitäisi toimia liikkeen aikana. Tämän malliesimerkin avulla voin muokata omaa suoritustani haluttuun lopputulokseen, mutta toisaalta koen myös, että oma sisäinen maailmani vaikuttaa siihen, miltä lopputulos kuulostaa. Lähdenkin siitä oletuksesta, että psyykkinen puoli ihmisessä aiheuttaa kehollisia reaktioita. Tutkielmassani tulee toistumaan useaan otteeseen sana *kokonaisvaltaisuus*, koska ajattelen musiikin kehollisuuden ytimen sisältävän monia elementtejä eikä vain yhtä asiaa.

Tutkielmassani en aio keskittyä kuvaamaan kehollisuutta oppilaan näkökulmasta vaan valitsen opettamisen tiedonhankinnan välineeksi. Kiinnostuksen kohteeni on keskittyä siihen, miten hyvin monimuotoisia ja laajoja kehollisuuteen liittyviä asioita saadaan välitettyä toiselle. Tästä syystä valitsin näkökulmaksi opettajuuden, koska minua kiinnostaa, kuinka oppilaalle voi opettaa näin monimuotoisia taitoja. Kehollisuuden pohtiminen musiikin näkökulmasta tuo mieleeni vahvasti itsetunnon ja persoonallisuuden käsitteet sekä soittajan ulkoisen olemuksen. Koen musiikin kehollisuuden olevan paljon liitoksissa henkisyteen, joten minua kiinnostaa, kuinka tätä voidaan opettaa. Kuulija, tai tässä tapauksessa opettaja, näkee vain tarkkailijana ulkoisen suorituksen, mutta hän ei tiedä, mitä

soittajan mielessä liikkuu ja miten hän saa esityksen luonteen sellaiseksi, miksi tahtoo. Ajattelen soittajan ulkoiseen olemukseen liittyvän ennemminkin sen, minkälaisen vaikutelman esittäjä antaa itsestään ulospäin ja miten toisaalta kuulijakunta siihen suhtautuu. Soittotapahtuma on myös aina vuorovaikutustilanne, oli sitten kuulijana ystävä, opettaja tai suuri konserttiyleisö. Kuulijakunta yleensä jakautuu niihin, jotka kuuntelevat korvillaan, ja niihin, jotka kuuntelevat silmillään. Toki on niitäkin, jotka käyttävät molempia aisteja kuuntelutilanteessa. Sen takia mielestäni onkin tärkeää miettiä, miltä soitto ulospäin näyttää ja minua kiinnostaa, miten tällaisiin asioihin soittotunneilla puututaan.

Käytän opettajuutta tiedonhankinnan keinona. Haastatteleamalla neljää pitkään alalla toiminutta viulupedagogia hankin vastauksia tähän aiheeseen. Soitonopetuksessa tieto ei keskity pelkästään tiettyihin faktoihin ja sääntöihin oppikirjojen tietojen tapaan, vaan opettajien omaama tieto on henkilökohtaista, ja jokaisella opettajalla on oma persoonallinen tapansa opettaa jokin tietty asia, eivätkä kaikki opeta samalla tavalla. Jokainen opettajana toimiva on ollut lisäksi jonkun muun opettajan oppilaana ja ottanut vaikutteita tältä ja myös samalla muotoillut jotakin omaa opetukseensa (Pöyhönen 2011, 37). Opetuksen traditioon on kertynyt kokemusta siitä, miten esittämisen taitoa ja kehollisuutta lähestytään, mutta oman kokemukseni perusteella se tieto jää usein tietoisien huomion ulkopuolelle, niin sanotusti hiljaiseksi tiedoksi.

Alun perin aikeenani oli keskittyä kuvaamaan, kuinka kehollisuutta soittotunneilla lähestytään opetuksen näkökulmasta, ja tutkimuksessani koota ns. välineitä siihen, miten näitä asioita opetetaan. Kaikissa haastatteluissa kuitenkin nousi esiin tärkeänä lähtökohdiana esiin se, että kukaan ei oikein osannut sanoa tiettyjä varmoja tapoja opettaa kehollisuutta. Haastateltavat korostivat sitä, kuinka opettavat omista lähtökohdistaan, eikä opettamiseen ole mitään patenttiratkaisuja. Haastatteluissa myös tuli ilmi, että soittotunneilla ei varsinaisesti juuri keskitytä kehollisuuteen ja sen opettamiseen, vaan se tulee muiden harjoitteiden kautta. Sen takia halusinkin tutkimuksessani ottaa hiljaisen tiedon eräänlaiseksi punaiseksi langaksi, joka kulkee koko tutkimuksen läpi, vaikka kokoan lähestymistapoja

kehollisuuden opettamiseen. Minua kiinnostaa, kuinka hiljaista tietoa voidaan opettaa toiselle.

Viime aikoina kehollisuuteen musiikin alueella on kiinnitetty melko paljon huomiota ja siitä on tullut ikään kuin muoti-ilmiö kuten soittamisen hyvinvoinnista ja terveydestä ylipäättäänkin. Monet tutkijat ovat pohtineet kehollisuuskysymyksiä viime vuosina. Esimerkiksi Matthew Rahaim on kirjoittanut kirjassaan *Musicking Bodies: Gesture and Voice in Hindustani Music* (2012) kehollisuudesta pohjoisintialaisen (hindustanilaisen) musiikin näkökulmasta. Kehollisuuden on varsinkin mielletty liittyvän laulumusiikkiin, luultavasti siksi, että laulu on heti suoraan kehosta lähtöisin. Anne Tarvainen (2012) on kirjoittanut väitöskirjan kehollisesta lähestymistavasta laulajan kuuntelemiseen, jossa esimerkkinä hän käytti Björkin *Vespertine*-levyä. Markku Pöyhönen (2011) on myös sivunnut väitöskirjassaan muusikon tietämisen tavoista kehollisuutta ja hiljaista tietoa, jotka muodostavat tutkielmani punaisen langan. Rista Tuura (2011) ja Siru-Lina Ollula (2015) ovat kertoneet pro gradu - tutkielmissaan kehollisuudesta viulunsoiton näkökulmasta.

Olen viulistina kiinnostunut kehollisuudesta ja ollut mielenkiinnolla kehittämässä sitä puolta itsessäni soittajana. Itse viulunsoiton opettajaksi opiskelevana aihe kiinnostaa minua myös opettamisen kannalta. Halusin kuitenkin musiikkitieteilijän näkökulmasta ryhtyä tarkastelemaan opettamista. Tutkielmassani pyrin yhdistämään näkemyksiä kaikilta näiltä aloilta: muusikkoudesta, opettajuudesta ja musiikkitieteilijän näkökulmasta.

## 2 KEHOLLISUUS

### 2.1 Näkökulmia kehollisuuteen

”Keholle” rinnakkainen sanavalinta olisi ”ruumis”. Sanoja ”ruumis” ja ”keho” ei ole onnistuttu suomen kielessä erottamaan toisistaan, joten tämä tarjoaa Niemi-Pynttärin (1996) mielestä hedelmälliset lähtökohdat kehosta ja ruumista käytävälle keskustelulle. Hänen mukaansa jokainen tutkija määrittää itse, minkälaisia eroja käsitteillä näkee olevan (Niemi-Pynttäre 1996, 73–74).

Tutkielmassani valitsen mieluummin käyttöön sanan ”keho”, koska ”ruumis” sanana vaikuttaa hieman kovalta ratkaisulta. Mielestäni Niemi-Pynttärin määritelmä näiden sanojen erosta on tähän tutkimukseen sopiva: sanalla ”ruumis” tarkoitetaan konkreettista lihallisuutta, se on materiaalista, kun taas keho on hahmo ja mielikuva, keho on maailmaan suuntautunut, orientoitunut ja toimii ruumiin diskurssina (Niemi-Pynttäre 1996, 73–75). Itse miellän sanan ”ruumis” liittyvän hyvin vahvasti kuolemaan, joten siksi käytän tässä tutkielmassani mieluummin sanaa ”keho”. Sana ”keho” myös liittyy mielestäni paremmin kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen, jotka ovat tässä tutkielmassa tärkeässä osassa.

Laine (1996) on esitellyt artikkelissaan sanan ”kehollisuus” määritelmään on erilaisia lähestymistapoja, joten käytän hänen näkökulmiaan kehollisuuden määrittämiseen tässä ensisijaisesti. Näistä tunnetuimmat ovat dualistinen ja fenomenologinen lähestymistapa. Descartes’*n* dualistisessa ajattelumallissa keho ja mieli erotetaan toisistaan, jolloin keho merkitsee vain ihmisen materialistista, fyysistä puolta. Nämä kaksi ihmisen puoliskoa – materiaallinen ja henkinen – sulkevat toisensa ulkopuolelleen. Keho mielletään tässä mallissa objektiiviseksi esineeksi, johon voidaan asennoitua ja sitä voidaan tarkastella eri tavoin. Tämä näkökulma painottaa kehoa nimenomaan fyysisenä olomuotona. Toinen tunnettu näkökulma on fenomenologinen, jossa kokemuksen merkitys painottuu. Tässä näkökulmassa myös kokonaisvaltaisuus on tärkeässä osassa, eikä sen mukaan ihmisellä ole erikseen henkistä ja fyysistä suhdetta maailmaan, vaan nämä



molemmat aspektit yhdistyvät kehollisuudessa. Keho nähdään kokonaisvaltaisesti kokevana. Keho ei ole fyysinen uloke, jota tietoisuus liikuttaa, vaan se on täysin erottamaton osa itseä. Ihmisen ajatellaan suuntautuvan maailmaan kehona. (Laine 1996, 158–161.)

Kehollisuudesta puhuttaessa ei kuitenkaan ole jääty kuvaamaan ilmiötä pelkästään näistä kahdesta näkökulmasta, vaan niitä on myös pyritty yhdistämään, ja joissakin näkökulmissa nähdään keho samanaikaisesti sekä subjektina että objektina. Laine esittelee artikkelissaan (1996) edellä mainittujen dualistisen ja fenomenologisen lähestymistavan lisäksi Plessnerin ja Plüggen lähestymistavat kehollisuuteen. Plessner on korostanut kahdenlaista suhdetta ihmisen omaan kehoon. Tässä subjektiivisen näkökulman tarjoaa se, että ihmisellä on kehon kautta välitön suhde maailmaan (”minä olen keho”), mutta toisaalta hänen mukaansa on myös mahdollista kohdata keho objektina silloin, kun ihminen ottaa etäisyyttä asioihin ja tekee niistä kohteen (”minulla on keho”). (Laine 1996, 162.)

Plügge on kehitellyt tätä teemaa vielä eteenpäin, ja hänen mukaansa kaksinainen suhde omaan kehoon kuuluukin luonnollisena osana ihmisen elämään. Kun ihmisellä ”on hyvä olo”, eli kaikki on normaalisti, on keho välittömästi mukana asioissa mutta jää kokemuksen laidalle. Tällöin on kyse keho-subjektista. Kehon kohteeksi ottaminen kuitenkin tapahtuu ”huonon olon” tai sairauden tullessa osaksi elämää, koska tällöin kehoon kiinnitetään erityisesti huomiota ja käännymme kohti omaa kehoamme. Silloin kun jokin asia, joka oli aiemmin itsestäänselvyys ja luonnollinen puoli ihmistä, nousee esiin vieraana, ulkoisena ja ehkä outonakin osana, tapahtuu objektointi. (Laine 1996, 162.) Esimerkiksi jos soittajalla on käsi kipeä, soittaminen vaikeutuu eikä harjoittelu suju normaalisti, tulee kädestä epämiellyttävä seuralainen ja osa henkilöä, mutta kuitenkin vieras osa häntä (vrt. Laine 1996, 162). Kehon osan objektivoituminen muuttaa elämän merkityshorisonttia. Tämän ajatusmallin ero descartesilaiseen ”fyysiseen kehoon” on kuitenkin se, että ”objektivoitu keho” on kokemuksellinen ilmiö, kehoa ei siis tarkastella kuitenkaan luonnontieteellisen toiminnan näkökulmasta. (Laine 1996, 162–163.)

Plüggen ajatusmallissa keho voidaan objektina jakaa osiin, mutta subjektina se on kokonaisuus. Tähän kehon puoleen voidaan myös luokitella kuuluvaksi ilmiöt, joita Plessner on nimittänyt kehon instrumentalisoinniksi. Ilmiöihin liittyy jonkin kehollisen taidon opettelu. Esimerkiksi ennen kuin soittaja oppii hallitsemaan soittimensa niin hyvin, ettei hänen tarvitse kiinnittää mitään huomiota tekniikkaan, on hänen täytynyt käydä läpi prosessi, jossa on olennaista huomion kiinnittäminen omaan kehoon. Tämänkaltaisten kehollisten taitojen opettelussa kehon objektivointi onkin välttämätöntä, ja näissä yhteyksissä oman kehon tuntemus ja kokemusten erittely kehittyvät. (Laine 1996, 164.) Tämän ajatuksen takia jaottelenkin myöhemmin kehollisuuden musiikin näkökulmasta äänen tuottamisen kehollisuuteen ja musisoinnin kehollisuuteen, vaikka ajattelen samalla niiden olevan toisistaan erottamattomissa.

## 2.2 Kehollisuus musiikin näkökulmasta

Musiikin esittämisessä on aina mukana liikettä. Sitä tarvitaan jo pelkästään äänen tuottamiseksi, mutta tämän lisäksi on olemassa melodian linjaa tekeviä liikkeitä, jotka eivät ole periaatteessa äänen tuottamisen kannalta ihan niin olennaisia, mutta jotka kuitenkin ovat välttämättömiä *musisoinnin* kannalta. Laineen mukaan ihmisen kehollisuus rakentuu muille ilmeille, eleille, liikkeille, puheelle jne. Keho onkin siis ihmisen elämän ilmaisu. (Laine 1996, 165.) Instrumenttia soittaessa ilmaisu on yleensä sanatonta, mutta kaikilla muilla edellä mainituilla ilmaissuorituksilla viestitään kehon kautta musiikin sisältämiä merkityksiä. Pohjoisintialaista (hindustanilaista) laulutapaa tutkinut Matthew Rahaim kertoo esimerkin laulajasta, joka laulaa sanan ”yksi” – ja samalla näyttää yhtä sormea konkretisoidakseen kuulijalle sanan merkityksen (Rahaim 2012, 6). Tämä ilmiö liittyy toki muidenkin kuin vain intialaisen musiikin esittämiseen, esimerkiksi laulajat usein elehtivät laulun sanojen mukaan myös länsimaista musiikkia esittäessään.

Soittimen soittaja ei tietenkään pysty konkretisoimaan musiikin sisältöä kuulijalle samalla tavoin kuin laulaja, koska kehon osat ovat yleensä ”sidotut” soittimen soittamiseen. Soittaja pystyy kuitenkin kehollaan ja kasvojen ilmeillään

kertomaan paljon musiikin sisällöstä ja esimerkiksi korostamaan fraseerausta ja nyansseja. Arhon (2004) mukaan musiikilliset eleet muotoutuvat siis fyysisinä eleinä ja kehon liikkeinä. Muusikko artikuloi musiikkia ja toisaalta musiikki artikuloi muusikon toimintaa. (Arho 2004, 171–172.) Kutsun tässä musiikin ”soinnillisiksi liikkeiksi” niitä liikkeitä, jotka eivät ole oleellisia soittamisen tekniikan kannalta, vaan juuri soinnin kannalta.

Soittaessaan muusikko on samassa tilassa musiikin kanssa, eikä näitä voida erotella toisistaan. Soittaja elää konkreettisesti musiikkia. Hän voi harjoitellessaan soittaa kappaletta hitaammin tai nopeammin, katkelmia ja kokonaisuuksia, minkä kautta muusikko ja musiikki vähitellen mukautuvat toisiinsa, paremmin tai huonommin. Etenkin soitto-opintojen alkuvaiheessa opettaja ohjaa tätä mukautumista. Vuosien soittoharjoittelun eri osa-alueisiin (kuten asteikkokulkuihin, soituihin, musiikillisiin fraaseihin ja eri musiikkityyleihin) paneutuminen luo muusikkouden perustan ja henkilökohtaiset musiikilliset puitteet, jossa soittaminen tapahtuu. Suhde soittimeen on kokonaisvaltainen, kehollinen. (Arho 2004, 171–172.)

Myös muusikon henkilökohtaiset elämykset ja tunteet kuuluvat tähän kokonaisvaltaisuuteen. Instrumentti on ikään kuin soittajan kumppani, jonka kanssa hän tekee yhteistyötä. Soitin toimii kaikupohjana sille, mitä soittajan sisimmässä elää, ja musisoinnin kautta pyritään välittämään tämä myös muille kuulijoille. Toisaalta suhde soittimeen voi olla välillä myös päinvastainen ja instrumentti voi herättää soittajassa negatiivisia tunteita. (Grunwald 1996, 167.) Siru-Lina Ollula (2015, 40) on pro gradu -tutkielmassaan pohtinut soittajan suhdetta viuluun ja sitä, kuinka soittaja personalisoi soittimensa sekä kuinka soittimeen kohdistuu monenlaisia tunteita. Hän tiivistää monelle muusikolle tutuiksi tulleet tunteet siitä, kuinka joinakin päivinä soittaminen tuntuu helpolta ja viulu haluaa ”tehdä yhteistyötä sormien kanssa”, kun taas välillä soittoharjoittelussa on päiviä, jolloin ”viulussa ei ole mitään niin sanottua vikaa vaan viulu ja jousi eivät halua tehdä yhteistyötä keskenään” (Ollula 2015, 40). Tämä soittimen personalisointi saa ajattelemaan, pitäisikö soitin nähdä soittajasta erillisenä vai ikään kuin soittajan kehoon kuuluvana. Näen itse asian niin, että

soitin on soittotilanteessa osa kehoa ja kehollisuutta, vaikka se sinällään fyysisesti onkin kehosta erillään. Samaan tapaan, kun laulajilla oma keho on instrumentti, ajattelen, että vaikka soitin on fyysisesti erillään ja lopetettuaan harjoittelun soittaja panee soittimen koteloon, on se soittotilanteessa osa kehoa ja sen kautta välitetään kaikki se, mitä soittajan sisällä tapahtuu.

Kehollisuuden tarkastelemiseen musiikin näkökulmasta on monia eri lähestymistapoja, jotka pyrin työssäni ottamaan huomioon monesta eri näkökulmasta. Lähtökohtana pidän Rahaimin (2012) ajatuksia kehollisuuden luonteesta, sillä hän käsittelee aihetta monipuolisesti sekä fyysiseltä että psyykkiseltä kannalta. Rahaim (2012, 8) määrittää kirjassaan kolme erilaista tapaa tarkastella kehollisuutta. Hänen näkökulmassaan kehoa ja mieltä ei eroteta toisistaan, vaan ne ovat yhtä. Rahaimin kaksi ensimmäistä tapaa nähdä keho ovat ”musicking body” ja ”paramparic body”. Edellinen termi tarkoittaa siis kehoa, joka herää musiikkiesityksessä, ja jälkimmäinen on vuosien harjoittelusta muovautunut, yksilöllinen tapa käyttää kehoa musisoitaessa. Näiden lisäksi on vielä ”flesh-body”, joka nimensä mukaisesti viittaa ruumiillisuuteen. Tämä on enemmänkin biologinen näkökulma, eli ihminen nähdään koostuvan lihaksista, luista, jännitteistä lihaskalvojen välillä jne. (emt. 8). Ajattelen itse, vaikkapa musiikkiesitystä katsoessani, että nämä kaikki aspektit yhdistyvät eikä niitä voi erotella toisistaan. Olisi mahdotonta edes nähdä esimerkiksi laulajan kurkunpään lihaksia tai suuta liikuttavien lihasten toimintaa. Fysiologisella perustalla ei siis ole mitään näkyvää roolia lauluesitystä seurattaessa, vaan keskittymiseni menee kokonaisuuden tarkkailuun. On kuitenkin totta, että ilman suun lihasten liikkumista ääntä ei voisi syntyä tai ilman viulistin käsien liikkeitä ääntä ei pystyttäisi instrumentista tuottamaan (vrt. Laine, 1996, 165).

### **2.2.1 Äänen tuottamisen kehollisuus**

Soittamisessa ja laulamissa keho on koko ajan mukana ja siinä musiikki syntyy. Soivien ilmiöiden toteuttamiseksi tarvitaan oman kehon ja instrumentin hallintaa. Muusikon pitääkin hallita hyvin liikkeensä ja instrumenttinsa, joten oman kehon hallinta ja instrumentin taitava käsittely on tärkeää musisoinnin kannalta. Oman

instrumentin hallinta onkin suuressa määrin kehollista toimintaa, soittimesta otettuja otteita, käden teitä, kehonliikkeitä, hengitystä ja siinä samalla musiikin soivaksi saattamista (Arho 2004, 163). Musiikissa ihmisen kehollis-kinesteettinen älykkyys onkin tärkeässä roolissa.

Soittaminen ja laulaminen vaativat lihasten monipuolista työskentelyä. Jousisoittajilla lähes kaikki keholliset liikkeet näkyvät ulospäin, toisin kuin esimerkiksi laulajilla ja puhaltajilla kielen ja kurkunpään liikkeitä ei juuri voida ulkoapäin tarkastella muuta kuin kehittyneillä laitteilla. Kaikki kehon hallinta ei kuitenkaan ole pelkästään lihasten hallintaa, vaan kaikkien instrumenttien soittaminen vaatii monen asian tekemistä yhtä aikaa. Esimerkiksi viulunsoittaja lukee nuotteja ja rytmejä samalla, kun hän tekee kehollaan äänen tuottamiseen tarvittavia viulu- ja jousikäden hienomotorisia liikkeitä. Soittaja tarvitsee kuitenkin näiden molempien käsien eriytyneen toiminnan lisäksi myös hyvää vartalon hallintaa ja käsitystä siitä, miten kädet ja koko kehon muut osat toimivat saumattomassa yhteistyössä. Instrumentin hallintaan liittyvät liikkeet pitää saada kuulumaan osaksi kehon kaavaa, jotta huomio voitaisiin kiinnittää pääasiassa soivaan lopputulokseen ja musisoimiseen (vrt. Pöyhönen 2011, 161). Kehonhallintaan kuuluvat paitsi liikkeiden hallinta (lihasjännitys, tasapaino), mutta myös koko kehon olemus ja toiminta, johon luetaan mukaan ihmisen identiteetti ja kokemukset kehollisena olentona (Gardner 1983/1993, 230–231; Pöyhönen 2011, 64).

Taito hallita omaa instrumenttia opetellaan heti opintojen alkuvaiheessa. Muusikon pitää oppia hallitsemaan kehoaan ja oppia tietämään, millainen yhteys kehon toiminnalla on tiettyyn sointiin ja musiikillisiin ominaisuuksiin. Kehollis-kinesteettiseen älykkyyteen liittyy myös ilmaisullinen ja kommunikoiva aspekti (Pöyhönen 2011, 65), jonka jaan tässä omaan alalukuunsa. Käsittelen seuraavaksi asiaa musisoinnin kehollisuuden näkökulmasta.

### **2.2.2 Musisoimisen kehollisuus**

Soittaja voi pelkästään toteuttaa edellä mainitut soittamiseen vaadittavat liikkeet,

jotta ääni syntyy, mutta jotta pelkästä äänestä syntyisi musiikkia, tarvitaan musikaalista kehonkäyttöä. Siihen kuuluvat mm. hengittäminen ja sen kautta tuleva fraseeraus, sekä musiikin ja omien tunteiden ja persoonallisuuden ilmaiseminen kehollisesti. Jokainen ihminen liikkuu eri lailla ja jokainen liikkuu musisoidessaan omalla yksilöllisellä tavallaan (Rahaim, 2012, 11). Rahaim tiivistää tämän ajatuksen opiskelutoverinsa sanoin: laulaja voi istua paikoillaan kuin pylväs ja laulaa, mutta kun hän ottaa esimerkiksi käsien liikkeen tähän mukaan (koska tämä liike tulee musisoidessa luonnostaan), liike vapauttaa kehon ja musisoiminen vapautuu (Rahaim 2012, 10). Liike siis samanaikaisesti rentouttaa ja tuo linjaa musiikille. Toiset käyttävät liikettä enemmän ja toiset vähemmän. Muusikkoa voi verrata pantomiimitaiteilijaan, joka pystyy kertomaan pelkästään ilmeillään ja eleillään hauskoja ja koskettavia tarinoita (Gardner 1983/1993, 206; Pöyhönen 2011, 65).

Hengittäminen on yksi tärkeimmistä asioista laulussa ja soitossa, koska se vapauttaa kehoa musisoimiseen. Laulaessa hengittäminen on itsestäänselvyys, ja laulua säädellään hengityksen avulla. Kokemukseni mukaan viulunsoitossa hengitykseen ei kiinnitetä samalla tavalla huomiota eikä se kuulu välttämättä osaksi soitonopetusta. Instrumenttia soittaessa kuitenkin hengityksen tulisi kulkea koko ajan eikä sitä tulisi pidättää, koska se jähmettää kehoa. Vapaa ja rento hengitys helpottaa kehollisia liikkeitä, jotka ovat musisoimisessa tärkeitä.

Liikkuminen ja hengittäminen ovat ihmisen ilmaisutapoja, ja ne ovat yhteydessä tunteisiin (Sundberg 1987, 147). Varsinkin laulajat pystyvät käyttämään hengitystä tunteiden ja muiden kehollisten tilojen välittämiseen (Tarvainen, 2012, 80). Myös soitonopettamisessa joillakin soitonopettajilla on ollut käytössään termi nimeltä ”tunnehengittäminen” (Pulakka 2013, 5). Tämä tarkoittaa sitä, että ”hengitys herättää kehossa tulevan fraasin sisältämät tunteet ja kannattelee fraasia” (Pulakka 2013, 6). Musiikin vaatima tunne ja ilmaisu ovat mukana siis jo hengityksessä, josta ne välittyvät laulettavaan fraasiin. Näin fraasista muodostuu yksi kokonainen ajatus ja fraseeraus on luonteva. Jousisoittajilla, toisin kuin laulajilla ja puhallinsoitinten soittajilla, fraasin mitta ei ole kuitenkaan sidottu hengitykseen. Soitin mahdollistaa sen, että fraasi on pidempi kuin hengitys.

Jousisoitinten soittajat voivat kontrolloida fraasien mittaa helpommin kuin laulajat tai puhallinsoittajat, joilla fraasin mitta on riippuvainen hengityksestä. Hengitykseen ja fraseeraamiseen ei soitonopetuksessa ole erikseen olemassa ohjeita, vaan nämä ohjeet kulkevat suullisena tietona opettajalta oppilaalle.

Mielensisäiset toiminnot, mukaan lukien persoonallisuus ja itsetunto, ohjaavat musisoivaa liikettä hyvin paljon, koska musisoimisen liike ei ole pelkästään äänen tuottamiseen vaadittavaa liikettä, vaan se tulee ihmisestä niin sanotusti sisältäpäin, halusta soittaa niin kuin mielessä soi. Le Guin mainitseekin siitä, miten laulajalla, mutta myös instrumentin soittajalla, on jokaisella instrumentista tuotetulla äänellä oma leimansa ja jokaisella soittajalla on oma ”äänensä”: kokenut viulunsoittaja luo instrumentistaan soinnin, joka on samalla tavalla omaleimainen ja tunnistettava kuin hänen oma laulu- tai puheäänensä. Hyvä soittaja pystyy myös muuntelemaan soittimesta tulevaa ääntä helposti. (Le Guin 2006, 23.)

Laulaja käyttää viestinnässään verbaalista ja nonverbaalista kieltä. Laulajalla on laulussa valmiina sanoittajan tekemä tarina, ja laulaja välittää sen oman kehonsa ja tunteidensa kautta yleisölle. Tekstin ymmärtäminen on äärimmäisen tärkeää laulamissa. Soittajalta sen sijaan puuttuu kokonaan verbaalisuus soittotapahtumassa, eikä soittajalla välttämättä aina ole syvällistä tietoa kappaleen viestistä. Toisaalta soittaja saa vapaammin päättää omista lähtökohdistaan, mitä hän haluaa viestittää teoksella. Esitystilanteena soittaminen on vuorovaikutustilanne, ja soittaja kertoo soinnillaan ja viestii myös kehollaan sen, mitä hän haluaa ilmaista musiikilla. Hänen on kehonsa kautta ilmaistava se, miten hän itse kokee musiikin ja mitä hän haluaa sen viestittävän. Liikkeidensä, ilmeidensä ja asentojensa kautta ihminen ilmaisee myös omaa persoonallisuuttaan, ja kehonkielen voidaankin sanoa olevan ensimmäinen kieleemme, alitajuntamme, ja tunteiden kieli (Enäkoski 2001, 102). Myös jokaisella tunteella ja asenteella on todennäköisesti omanlainen liikkeen muoto, joka näkyy kehossa (Sundberg 1987, 154–155).

Kehollisuus on esittäjän osalta sisältäpäin kumpuavaa, ja laulaja/soittaja rakentaa teoksen tunnemaailmaa kehonsa välityksellä pelkän äänen tuottamisen lisäksi.

Katsoja ei tietenkään millään pääse musiikin esittäjän pään/kehon sisälle eikä tiedä, mitä tämän sisällä musiikista liikkuu, joten hänelle tämä on visuaalinen kokemus. Katsoja voi vain näkemänsä kautta arvioida, sitä mitä soittaja tai laulaja tuntee sisäisesti. Esiintyjää, joka saa soittimestaan vaikuttavan äänen mutta ei tarjoa visuaalisesti kehollaan suurta elehdintää, saatetaan pitää kylmänä tai epäinhimillisenä, vaikka hänen sointinsa olisi miten intohimoista: tästä esimerkkinä viulisti Jascha Heifetz (Le Guin 2006, 65). Heifetz kuuluu niihin soittajiin, joiden soittotyylillä on lähes staattinen. Hänen opetustyyliinsä myös kuului karsia oppilailtaan niin sanotusti turha elehtiminen. Erään Heifetzin oppilaan mukaan Heifetzin mielestä koko ajan musiikista liikuttunut soittaja vaikuttaa huijarilta, sillä ei voi olla mahdollista, että ihminen olisi soittaessaan koko ajan liikuttuneessa mielentilassa (Applebaum & Roth 1978, 11). Soittajan suuriliikkeinen elehdintä ja ilmehdintä saattaa joissakin tapauksissa häiritä yleisöä. Tästä Rahaim mainitseekin esimerkin, kuinka intialainen laulaja voi saada helposti kritiikkiä siitä, että liike häiritsee yleisön keskittymistä hänen ääneensä (Rahaim 2012, 88).

### 2.2.3 Rahaim ja musisoiva keho

Kehollisuuteen liittyvässä sanastossa musiikin alalla käytän Rahaimin (2012) kirjassaan määrittelemää englanninkielistä termiä *musicking body* (suom. musisoiva keho). Rahaim on teoksessaan keskittynyt tutkimaan ja tulkitsemaan pohjoisintialaista hindustanilaista vokaalimusiikkia, joka on intialaista klassista musiikkia. Rahaimin yhtenä näkökulmana kirjassa on myös opettaminen/oppiminen, joten tämänkin takia haluan pohjata tietojani kyseiseen teokseen.

Kehollisuuteen keskittyminen hindustanilaisessa musiikissa onkin hyvin oleellista, koska laulun avuksi ja sen tehostamiseksi käytetään paljon käsien ja muun kehon liikkeitä. Länsimaisessa kulttuurissa kehonliikkeitä ei niinkään korosteta soittamisen apuna. Valitsen silti tämän saman näkökulman lähtökohdakseni omaan tutkielmaani, sillä koen, että samoja elementtejä on olemassa myös länsimaisessa musiikissa, vaikkei kehollisuutta korostetakaan.



Rahaim määrittelee termin Musicking body tarkoittavan musisointitilanteessa ilmenevää kehonliikettä (Rahaim 2012, 158). Tarkemmin hän määrittelee näin: ”The term Musicking body, as I use it in this book, refers to just a trained body in action, engaged mindfully in singing and/or playing an instrument”<sup>1</sup> (emt. 2). Rahaimin mukaan kehollisuuden ei voi siis pelkistää liittyvän mihinkään lihakseen tai luuhun, vaan kehollisuus on muodostunut vuosien kurinalaisuuden ja harjoittelun myötä. Musisoiva keho liittyykin ainoastaan musisointitilanteeseen, eikä sitä ole huomattavissa kehonliikkeissä kun ihminen tekee jotakin musiikkiin liittymätöntä, esimerkiksi keskustellessa tai pyörällä ajaessa, mutta se herää henkiin konserttitilanteessa, harjoittelemisessa ja laulu-/soittotuntitilanteessa. (Emt. 2.)

Musisoivaan kehoon liittyy myös mielen ulottuvuus, ja sen vuoksi Rahaim sanookin, että termi ”musicking body” voisi yhtä hyvin olla ”musicking body-mind” (suom. musisoiva keho-mieli) (Rahaim 2012, 9). Rahaim tarkasteleekin musisoivaa kehoa lähinnä vokaalimusiikin näkökulmasta, eikä hänen mielestään musiikillisia eleitä ja ääntä voida erottaa toisistaan. Kuitenkin tästä väitteestä voi herätä vastakysymyksiä: kuinka kehon liike ja ihmisäänen liike voivat toteuttaa samaa asiaa? Eivätkö keho ja ääni muodostu täysin eri materiasta? (Emt. 88). Tässä kahtiajaossa on hän erottaa toisistaan ruumiin ja äänen. Tästä konkreettisena esimerkkinä Rahaim kuvaa sitä, kun kuulija tulee katsomaan laulajaa ensimmäistä kertaa. Tällöin laulajan ääntäminen voidaan kuulla (ei nähdä, esim. kurkunpään ja nielun liikkeet) ja eleet taas voidaan nähdä (mutta ei kuulla, esim. käden nosto). Nämä tapahtumat voivat kuitenkin tapahtua ilman toisiaan, esimerkiksi laulaja voi varta vasten liikuttaa esimerkiksi käsiään ilman ääntämistä tai päästää ääntä ilman käsien liikettä. Äänellä ei ole näkyvää aineellista olomuotoa, kun taas keho on aineellinen. (Emt. 88–89.)

Tätä jaottelua on käytetty pitkään, mutta se ei ole musisoivan kehon näkökulmasta toimiva. Rahaim toteaa, että loppujen lopuksi musisoiva keho on paljon muutakin kuin pelkkää kehoa/lihasta. Ääni syntyy kyllä aineellisessa olomuodossa, kehossa,

<sup>1</sup> Suomennokseni: Termi musisoiva keho, kuten käytän tässä kirjassa, viittaa harjoiteltuun kehonliikkeeseen, (se) on sidoksissa mielen kautta laulamiseen ja/tai soittimen soittamiseen.

jossa äänen materiaaliseen puoleen kuuluvat esimerkiksi keuhkot, kurkunpää ja kieli. Lopulta äänellä on myös aineeton puoli: kun ääni vapautuu kehosta, niin ilma kantaa sitä. (Rahaim 2012, 89.) Keho tarjoaa välineen melodialle, eikä musiikillisen kehoa voida liittää konkreettisesti mihinkään ruumiilliseen asiaan (emt. 107–108). ”Musisoiva keho” herää musiikillisesta tilanteesta (emt. 8).

Soittaja ei varsinaisesti ole omasta kehosta lähtevän äänen kanssa tekemisissä samalla tavoin kuin laulaja, koska ääni lopulta tulee ulos soittimesta. Puhallinsoittajat toki enemmän kuin jousisoittajat, koska heidän tuottamallaan äänellä on suora yhteys kehoon hengityksen kautta. Soittajalla on kuitenkin aina instrumentti oman äänen ja lopputuloksen välissä. Soittajan äänen tuottamisen hallinta on jopa hankalampaa kuin laulajan. Usein viulutunneilla käytetäänkin laulua apuna, koska silloin saadaan soiva mielikuva siitä, miltä soiton pitäisi kuulostaa. Musiikin täytyy soida soittajan mielessä laulun tavoin, jotta toteutus olisi jollain tavalla sellainen, miltä hän haluaa soittonsa kuulostavan. Usein myös opettaja saattaa soittotunnilla antaa oppilaalle malliesimerkin siitä, miltä oppilaan soitto voisi hänen mielestään kuulostaa. Mallioppiminen onkin myös kehollisuudessa tärkeässä osassa, sillä Rahaimin mukaan kehollinen liike tarttuu kehosta kehoon, eli se on opittua (Rahaim 2012, 3).

### **2.3 Kehollinen mallioppiminen**

Keholla voidaan nähdä olevan henkilökohtainen ulottuvuutensa, mutta toisaalta sillä on myös kulttuurillinen ja sosiaalinen puolensa. Burkitt (1999, 62) on luonnehtinut kehoa identiteetin keskuksiksi; aistimme, koemme, tunnemme ja näemme itsemme yksilöinä kehon kautta. Myös muusikon identiteetti rakentuu kehon kautta, ja jatkuva liikeratojen toistaminen ja hiominen luo käsitystämme soittajana ja myös yksilönä. Burkitt painottaa, että keho ja identiteetti ovat toisistaan erottamattomat (emt. 62). Keho kuitenkin muokkautuu ja rakentuu myös ulkoisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Burkitt toteaa, että sosiaalisessa tilassa jokainen henkilö tuo tilaan oman yksilöllisyytensä, jolloin identiteetti ja olemus muuttuu suhteessa toisten henkilöiden ja tilassa olevien objektien kanssa (Burkitt 1999, 12). Identiteetti ja keho ovatkin siis jatkuvassa muutoksessa. Stelter

(2008) on selittänyt asiaa laajemmasta näkökulmasta, jossa hän näkee kulttuurin, ympärillä olevien ihmisten (yhteisön) ja historian muokkaavan kehoamme (Stelter 2008, 45–47). Musiikissa kehollisuuden mallioppimista voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Tässä haluan ensisijaisesti keskittyä opettajalta oppilaalle tapahtuvaan mallioppimiseen, mutta lopuksi haluan nostaa esille lyhyesti myös muita mallioppimisen muotoja.

Kehollisen mallioppimisen kannalta on tärkeä ymmärtää, mikä kaikki muokkaa kehollista ymmärrystämme ja oppimistamme. Jo lapsesta lähtien opimme jäljittelyn kautta vaikkapa kielen ja liikkumisen. Aebli (1991) kuitenkin huomauttaa, että instrumentin soittamista on melko vaikeaa oppia omatoimisesti, käyttäen niin sanottua ”yrityksen ja erehdyksen” kautta oppimista. Oppimisen kannalta oppijan oma toiminta on toki erittäin tärkeää, mutta yhtä merkittävä rooli on pätevällä opettajalla ja hänen antamallaan ohjauksella soittimen soitossa. Musiikinopiskelussa malliksi näyttäminen, joka on opettamisen suurin muoto, kuuluu soitonopetuksen rutiiniin. (Aebli 1991, 69–72.)

Malliksi näyttämisessä tieto välittyy suoraan havainnon ja jäljittelyn kautta, jolloin toimintaa ei välttämättä tietoisesti ajatella eikä kielellisesti muotoilla (Aebli 1991, 71). Tästä syystä mallioppimisen haittana on se, että tieto ei välity oppijalle kielellisesti, jolloin se ei myöskään yhtä hyvin jäsenny hänen mieleensä. Tästä syystä mutkikkaita liikesarjoja opetellessa opettajan on hyvä jakaa suoritus osiin ja näyttää hitaasti, mistä osaliikkeistä suoritus koostuu (esimerkiksi jousenkuljetus). Lisäksi liikettä on hyvä ohjeistaa myös sanallisesti, jotta huomio voidaan kiinnittää oleellisiin seikkoihin. Oppilas pystyy helpommin painamaan mieleensä kielelliset selitykset kuin mielensisäisesti jäljittelemänsä liikkeet (Aebli 1991, 78–79.) Tässä luvussa en halua vielä käsitellä tätä laajemmin taidon oppimisen tiedostamatonta ja sanatonta luonnetta, vaan kerron siitä seuraavassa luvussa lisää.

Mallioppimisessa oppilas siis tekee opettajan liikkeistä havaintoja ja hän jäljittelee opettajaa sisäisesti (Aebli 1991, 73). Kun oppilas tarkkailee opettajaa tämän näyttäessä esimerkiksi jonkin liikkeen luonteen tai soittaessa tietyn sävelkulun,

hän jäljittelee opettajaa sisäisesti. Musiikissa voisi ajatella oppilaan toimivan niin sanotun sisäisen kuulokuvan kautta (vrt. Aebli 1991, 73). Sisäinen toiminta voi näkyä jonkin verran myös ulospäin. Tästä Aebli (1991) käyttää esimerkkinä sitä, kun luokkatoveri tai opettaja näyttää esimerkkiä, miten hypätään korkeutta; usein käy niin, että ponnistushetkellä myös katsoja liikauttaa jalkaansa, ikään kuin hän yrittäisi ponkaista riman yli. Saman voi huomata myös musiikkiesitystä katsottaessa: varsinkin silloin kun kappale on kuuntelijalle tuttu, saattaa hän laulaa mielessään mukana ja elää musiikkia. Tätä ilmiötä kutsutaan sisäisen jäljittelyn teoriaksi (siitä on käytetty myös nimityksiä eläytymisteoria ja empaattisuusteoria) (Aebli 1991, 73). Olen itse huomannut konserteissa käydessäni erään toisen empaattisuusteoriaan perustuvan huomion: jos huomaan, että esiintyjä soittaa tavalla, jossa näkyy merkkejä kehon jännitystiloista, käy usein niin, että saatan eläytyä soittajan keholliseen tilaan jännittämällä jotakin osaa kehostani (tavallisinta on nostaa hartioita tai puristaa tiedostamattomasti käsiä yhteen). Tällä tavoin katsoja voi kokea kehossaan jännitystiloja pelkän visuaalisen kuvan perusteella.

Yleensä soittotunnilla opettaja pyrkii kuitenkin näyttämään mahdollisimman rennon ja luontevan tavan soittaa, joten tällä on myönteinen vaikutus myös oppilaan omaan soittoon, kun hän myöhemmin ryhtyy itse soittamaan. Kun oppilas on sisäisesti jäljitellyt jonkin toiminnan eläytymällä, alkaessaan suorittaa kyseistä toimintaa hän ei ole enää vasta-alkaja, vaan jo kertaalleen sisäisesti suoritettu toiminto on vienyt hänen osaamistaan eteenpäin. Oppilas ei tietenkään pysty toteuttamaan kaikkea katsottuaan mallisuorituksen kerran, mutta mielikuva lopputuloksesta (vaikkapa kuulokuva tietyn fraasin muotoilusta) antaa hänelle kuitenkin suurta hyötyä harjoitus- ja soveltamisvaiheessa (Aebli 1991, 75.) Mallioppimisella onkin siis tärkeä rooli soitonopiskelussa.

Musiikinopiskelussa kehollista mallioppimista tapahtuu myös muualla kuin luokkahuoneessa, esimerkiksi konserteissa, orkesterissa ja opiskeluyhteisöissä. Meillä on kulttuurinen keho, jota ympäristö muokkaa ja jonka kautta kuulumme johonkin yhteisöön. Tietyissä ammatillisessa tai opiskeluyhteisössä jäsenille muodostuu samankaltaiset, omaleimaiset tavat puhua ja käyttäytyä (Hasse 2008,

196–198). Edellä mainitsinkin jo konsertissa koetusta kehollisesta elämyksestä, mutta kehollinen oppiminen voi olla myös kuvaamalleni esimerkille vastakkainen ja konserteista voi oppia myös positiivisesti. Kun ihailee jonkun solistin soittoa, yrittää myös jälkikäteen itse kehollisesti jäljitellä häntä.

Myös ympärillämme oleva yhteisö muokkaa meitä kehollisesti. Esimerkiksi orkesterin jäsenille saattaa muodostua samankaltaista kehollisuutta (Tuura 2011, 44–45). Tuuran (2011) tutkimuksessa (viulisti-) orkesterimuusikoiden kehollisuudesta orkesterimuusikot kertoivat omaksuvansa uusia taitoja kansasoittajilta ja olevansa jatkuvassa vuorovaikutuksessa vierustoverin ja hänen olemuksensa, musiikillisen liikehtimisensä ja elehtimisensä kanssa (emt. 44–48). Näin siis mallioppimista musiikissa voi tapahtua monilla eri soiton osa-alueilla.

## **2.4 Kehollisuuden opettamisen suhde kulttuuriin**

Koska intialaisen ja länsimaisen musiikin tarkoitukset kulttuurissa ovat hyvin erilaisia, ajattelen sen vaikuttavan kehollisuuden opettamiseen perustavanlaatuisesti. Intiassa musiikki on liitoksissa uskontoon ja mytologiaan, toisin kuin Euroopassa, missä musiikki on liitetty ainakin kieleen, matematiikkaan, tanssiin, runouteen, moraaliin (Pöyhönen 2011, 29) ja toki länsimaista musiikkia on sävelletty myös uskonnollisia tarkoituksia varten. Musiikin päätavoite on kuitenkin lähinnä ollut esteettisyys, ja länsimainen taidemusiikki on alkuajoistaan lähtien romantiikan aikakauteen asti ollut käyttömusiikkia. Länsimaiseen taidemusiikkiin liitetään tanssillisuus tärkeänä osana (vrt. Pöyhönen 2011, 64, 165). Hyvin suuri osa länsimaisesta taidemusiikista sisältää tanssillisia elementtejä tai perustuu tanssillisiin rytmeihin. Rytmin kautta tanssi on ilmeinen osoitus musiikin ja kehollisen liikkeen yhteydestä, sillä kehon kautta kappaleen rytmi ja syke havainnollistuvat. (Pöyhönen 2011, 72–73, 189.) Romantiikan aikakaudella konserttikäytänteet muotoutuivat lähes nykyisen kaltaisiksi, joissa korostuu musiikin esteettisyys ja sen sivistävä tehtävä (Dahlhaus 1980, 93–94; Leppänen 2000, 33). Toisin kuin intialainen ja monien muiden kulttuurien musiikki, pitää länsimainen taidemusiikki kuulijansa etäällä lavalla soitettavasta musiikista, ja heidän

tehtävänsä on lähinnä keskittyä musiikin kuuntelemiseen (Leppänen 2000, 34).

Musiikin käyttötarkoitusten erilaisuuden takia myös kasvatukselliset periaatteet eroavat toisistaan kulttuurien välillä, koska henkinen sitoutuminen musiikkiin on erilaista. Pohjoisintialaisen musiikin opiskelu perinteisesti perustuu *guru–shishya*-traditioon eli mestarin ja oppipojan väliseen monivuotiseen oppimissuhteeseen. Intialaisen musiikin kaavat eivät välity nuottien kautta, kuten usein länsimaisessa musiikissa, vaan soittajalta/laulajalta toiselle. Hindustanilaisen musiikin oppimisessa gurun ja oppilaan suhde on paljon tiiviimpi, kuin mihin yleensä on totuttu länsimaisessa kulttuurissa, sillä siinä muodostetaan ikään kuin musiikilliset sukujuuret opettajalta oppilaalle. Guru välittää oppilaalleen tietoja, joita ei ole mahdollista oppia kirjoja lukemalla tai musiikkikouluissa. Musiikin opetukseen kuuluu termi *parampara*. Se tarkoittaa opetuslinjaa, jossa opettaja ja oppilas muodostavat opetusketjun, jossa tieto siirtyy tuhansia vuosia sukupolvelta toiselle keskeytymättä. (Rahaim 2012, 111–112.) Aiemmin mainitsemani *paramparic body* muodostuu juuri opettaja-oppilassuhteessa, jossa oppilas ikään kuin perii opettajaltaan tapoja käyttää kehoa (emt. 9). Länsimaisen musiikin opetuksessa opettaja-oppilassuhde ei ole välttämättä näin syvä, mutta siinä on periaatteessa samoja aineksia. Länsimaisessa musiikin opettamisen traditiossakin yleensä opettaja-oppilassuhteet ovat useita vuosia kestäviä. On tyypillistä, että soittoharrastus aloitetaan suhteellisen nuorena iässä (esimerkiksi Suzuki-menetelmässä on jo nelivuotiaita oppilaita), joten sama soitonopettaja saattaa säilyä oppilaalla aikuistumiseen asti.

Hindustanilaisessa musiikissa on melko tarkat kaavat siitä, miten musiikin mukana elehditään, ja opettaja antaa tarkkoja ohjeita näiden toteutukseen, mutta kuitenkin siten, että oppilaan tulisi löytää itselleen sopiva tapa eikä kopioida opettajan eleitä (emt. 114). Tämän tutkielman kautta intialaiseen musiikkiin pienessä määrin perehtyneenä arvelen, että hindustanilaisen musiikin oppijalle tulee opettajalta välittömämmät ohjeet kehon käyttöön ja oppilas päätyy helpommin kopiomaan opettajansa tyylin (vrt. Rahaim 2012, 120). Länsimaisessa musiikinopetuksessa ei ole niin tarkkaa perinnettä välittää tiettyjä kaavoja opettajalta oppilaalle. Musiikinopetus ei juuri ulotu muille elämän osa-alueille

eikä opettaja-oppilassuhde ole niin tiivis, joten sen perusteella oppilaasta ei tule niin tarkasti opettajansa kaltaista. Uskoisin, että on hyvin harvinaista, että oppilaat esimerkiksi asuisivat opettajansa luona ja omistautuisivat kokonaan opettajalleen, kuten vanhassa intialaisessa musiikin oppimistraditiossa on tapana.

Länsimaisessa traditiossa opettaja ei anna suoria ohjeita kehon käyttöön eikä siitä välttämättä suoranaisesti soitto-/laulutunneilla puhutakaan. Yleensä jokaiselle oppilaalle tulisi muodostua oma tapa käyttää kehoaan, vaikkakin kokemukseni perusteella oppilas saattaa paljolti kopioida opettajan kehonkieltä ja hänelle voi muodostua helposti sama tyyli käyttää kehoa. Voin esimerkiksi itse erottaa jonkun oppilaan soitosta, kuka hänen opettajansa on ollut, koska opettajan tekniset ja musiikilliset ajatukset ovat vuosien varrella tarttuneet näkyvästi oppilaaseen. Musiikin esteettisen luonteen vuoksi musiikkikasvatuksessa yleensä keskitytään niin sanottuihin esteettisiin ominaisuuksiin eli musiikin elementteihin, joihin kuuluvat melodia, harmonia, rytmi, sointi jne. sekä rakenteellisiin ominaisuuksiin (Elliott 1995, 23.) Kokemukseni mukaan kehollisuus opitaan lähinnä näiden elementtien kautta.

### 3 HILJAINEN TIETO

#### 3.1 Hiljainen tieto käsitteenä

Tietoa voi ajatella olevan olemassa kahdenlaista: eksplisiittistä ja implisiittistä. ”Eksplisiittinen”<sup>2</sup> tarkoittaa sanakirjamääritelmän mukaan suoraa, yksitulkintaista, helppoymmärteistä ja selvästi ilmaistua. Tämä käsitteellinen tieto on muodollista, tarkkaan määriteltyä ja sitä voidaan prosessoida ja tallentaa suhteellisen helposti. Sanakirjamääritelmänä ”implisiittinen”<sup>3</sup> tarkoittaa epäsuoraa, vihjattua, olennaisena osana kuuluvaa. Se on siis tietoa, joka on tosiasiallista ja usein myös pääteltävissä olevaa, mutta ei näkyvää. Implisiittisen tiedon ohella käytetään usein Michael Polanyin käsitettä *hiljainen tieto* (engl. *tacit knowledge*). Sanan ”tacit” suomennettuja sanakirjamerkityksiä ovat ”epäsuora”, ”äänetön” ja ”hiljainen”. Hiljaista tietoa on vaikeaa sanallistaa sen käytännöllisyyden takia, eli se on tietoisuutta, joka näkyy ihmisten toiminnassa erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina (Polanyi 1983, 4).

Ihminen ei siis ole aina tietoinen kaikesta, mitä hän tietää eikä hän välttämättä osaa sanallistaa tietämiään asioita, vaikka ne ovat läsnä hänen toiminnassaan. Ne ovat alitajuista tietämistä. Tiedon käyttäjä ei vain ole tunnistanut tietouttaan eikä täten pysty sanallistamaan sitä. Polanyin mukaan hiljaisen tiedon olemus voidaan kiteyttää sanomalla, että tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan (emt. 4). Polanyin (1983) tunnetuin esimerkki tilanteesta, jossa hiljainen tieto aktivoituu, on se, että voimme tunnistaa tutut kasvot ihmisjoukosta, mutta emme osaa kertoa, miten tunnistimme nämä kasvot. Hänen mukaansa suurin osa siitä tiedosta, joka ilmenee kasvojen tunnistamisessa, on tietoa, jota emme kykene kertomaan sanallisesti. Pystymme siis yhdistämään tunnistetuista kasvoista saadun tiedon muistamiimme ominaisuuksiin henkilöstä, mutta emme pysty kertomaan, *miten tämän teemme* (Polanyi 1983, 4–5).

Michael Polanyi esitteli siis tutkijoista ensimmäisenä hiljaisen tiedon käsitteen,

<sup>2</sup> MOT-verkkosanakirja englanti-suomi, hakusana *explicit* (haettu 2.9.2015)

<sup>3</sup> MOT-verkkosanakirja englanti-suomi, hakusana *implicit* (haettu 2.9.2015)



mutta sen jälkeen monet tutkijat ovat määritelleet ja lisänneet omia näkökulmiaan siihen. Hiljaisen tiedon käsite on hyvin moniulotteinen, ja eri kirjoittajat käyttävät sitä eri merkityksissä. Toiset puhuvat hiljaisesta tiedosta äänettömyytenä tai vaikenemisena, toiset taas kulttuurisesti välittyvästä, kokemuksen kautta hankitusta tai käytännön osaajien taidoista. Käsite on siis hyvin monitulkintainen, mutta tutkimuksessani keskityn niihin määritelmiin, jotka musiikin ja kehollisuuden näkökulmasta ovat mielestäni merkittäviä.

Monet tutkijat ovat tarkastelleet hiljaisen tiedon käsitettä Polanyin filosofian kautta. Bengt Molander on kehittänyt teoriaansa ”hiljaisesta” tiedosta kolme eri ulottuvuutta, jotka ovat *kehollinen*, *kulttuurinen* (yhteisöllinen) ja *toiminnallinen*. Molander summaa alkuun, kuinka länsimaisessa kulttuurissa kirjoitetulla ja luetulla tiedolla on ollut tärkeä asema (Molander 1993, 47). Ihmisen toiminnan monipuolinen ymmärtäminen kuitenkin vaatii sitä, että tunnetaan tiedon muitakin lajeja sekä pystytään miettimään tiedon ja taidon suhdetta.

Hiljaisen tiedon ensimmäisen ulottuvuuden, kehollisuuden ulottuvuuden, Molander perustaa Polanyin ja erityisesti Dreyfusin veljesten malliin, jossa taito on jaettu viiteen eri tasoon. Keho on tiedon keskus, se on kokemuksellista tietoa. Dreyfusien mallista Molander keskittyy viidenteen tasoon, joka on eksperttitaso, jolloin ihminen toimii automaattisesti tilanteen tai tavan vaatimalla tavalla. Dreyfusien mallin mukaan asiantuntijatieto kehittyy siten, että teoreettista tietoa sovelletaan käytännön tehtävien ongelmanratkaisuun. Noviiisista ylimmälle, ekspertin tasolle kehittynyt henkilö toimii vaistomaisesti, eikä hänen tarvitse ajatella tai analysoida tekemäänsä, vaan asiat tulevat hänelle rutiininomaisiksi, ja näin häneltä vapautuu valppautta uusien ja erilaisten seikkojen havainnointiin. Hän pystyy toimimaan kokonaisvaltaisesti (holistisesti) eri tilanteissa. Molander näkee Dreyfusien eksperttitasolla olevan sen ongelman, että se kääntyy vasten yleistä käsitystä siitä, että ekspertti ei enää omaksu tai sisäistä uusia säännönmukaisuuksia tai kehittä teoriaansa siinä todellisuudessa, jossa hän toimii. Molander taas näkee asian niin, että hänen mukaansa eksperttitasolla oleva voi vielä oppia uusia asioita ja kehittää toimintaansa. Hän ajattelee, että ekspertti muokkaa toimintaa edelleen, vaikka tiedot ovat automatisoituneet. Ekspertin

toimiminen on siis älykästä toimintaa, ja hän pystyy oppimaan lisää. (Molander 1993, 47–49.)

Toinen hiljaisen tiedon ulottuvuus Molanderin mallissa on kulttuurinen/yhteisöllinen, ja se valottaa hiljaisen tiedon sosiaalista yhteyttä. Pääajatuksena hän käyttää Thomas Kuhnin paradigma-teoriaa teoksessa ”Tieteellisten vallankumousten rakenne”. Teoksessaan Kuhn (1994) esittää, että tieto ei kasva tasaisesti, vaan sen kehityksessä on äkillisiä murroksia, ja juuri murrokseen liittyy hänen käsitteensä *paradigma*. Paradigma tarkoittaa siis jotakin tutkimuksen aluetta itsestäänselvästi hallitsevaa perusnäkemystä. Tieteellinen kumous siis tarkoittaa, että nämä paradigmat vaihtuvat. Tiedemies tarkastelee tutkimuskohdetta aina jonkun tietyn paradigman kautta. (Kuhn 1994, 67–64.)

Kulttuurissakin voidaan nähdä olevan tiettyjä paradigmoja. Molanderin mukaan kulttuuri on siis kollektiivinen ilmiö. Hän perustelee kulttuurin paradigmaa sillä, että Kuhn on teoksessaan kertonut tutkijoiden tavoista toimia aikaisempien esimerkkien pohjalta tietyllä tavalla, jonka voidaan sanoa olevan intuitiivistakin. Nämä tavat toimia ovat muodostuneet yhteisöissä. Tällöin intuitio ei ole enää yksilöllinen, vaan se on jaettu. Molander on kehittänyt ajatusta siten, että hänen mielestään tässä kulttuuriperspektiivissä on sanallistettava ja sanoin kuvailematon (hiljainen) puoli. (Molander 1993, 51.) Esimerkkinä tästä siis voisi olla, että ihminen seuraa toisen henkilön vakiintunutta tai muuten hyväksi havaittua toimintatapaa kyseenalaistamatta; se on ikään kuin implisiittistä ymmärtämistä. Tavat toimia välittyvät kulttuuriin osallistumisen ja keskustelun kautta. Muusikon tapauksessa nuotit osallistavat soittajan musiikkitraditioon. Kuten Arho (2004) mainitsee, ne eivät ole pelkkiä ”merkityksettömiä täpliä paperilla”, vaan muusikko ymmärtää soitettavan kappaleen nuotit musiikin kulttuuristen käytäntöjen mukaisesti. Soittamisen tavat otetaan suurelta osin annettuina ja ne omaksutaan musiikillisessa maailmassa toimien ja eläen. (Arho 2004, 168.) Soittaminen on osallisuutta ja tradition tarttumista. Musiikki on usein yhteisöllisesti jaettua konkreettisissa musiikillisissa tilanteissa kuten konserteissa. Jokainen soittaja on osana musiikillista traditiota, mutta jokainen myös tuo siihen lisänä jotakin henkilökohtaista. (vrt. Arho 2004, 164.)

Molanderin kolmas perspektiivi hiljaiseen tietoon on toiminnallinen, jota voidaan hänen mukaansa kutsua myös ”käytännölliseksi näkökulmaksi” (Molander 1993, 51). Hän perustaa teoriansa pragmatismiin ajatukseen, jossa ihmisten käsitykset ja teorit todellisuudesta ohjaavat käytännön toimintaa. Toiminnallisen ulottuvuuden Molander nojaa pragmatismiin tärkeiden nimien, Peircen ja Jamesin ajatuksiin. Peircen mukaan ihmisen uskomukset ovat ”toimintaohjeita”, joiden kautta toimitaan niin kuin toimitaan. Molander nostaa Jamesin ajatuksista esille maailman kokemisen luonteen. Hänen mukaansa todet käsitykset voidaan perustella, oikeuttaa ja todistaa oikeaksi. Emme siis voi pitää mitään teoriaa totena, ellei sen toimivuutta ja hyödyllisyyttä todisteta. Jamesin teorian mukaan totuuden täytyy siis olla käyttökelpoinen. (Molander 1993, 52–53.) Esimerkkinä tästä voisi olla, että musiikissa tiedämme teoriassa jonkin esityserkin tai soittotavan määritelmän (vaikkapa col legno) sanakirjasta katsomalla, mutta todeksi ja käyttökelpoiseksi määritelmä tulee vasta siinä kohtaa, kun osaamme soveltaa termin tarkoittaman soittotavan käytäntöön ja näin ollen toiminnalliseen tietoon.

Molanderin määritelmät hiljaisen tiedon luonteesta ovat mielestäni musiikin alaan ja varsinkin soitonopetuksen piiriin hyvin sopivia. Myöhemmin haastatteluaineistoa tulkitessani peilaan haastateltavien näkemyksiä Molanderin ajatuksiin hiljaisesta tiedosta.

### **3.2 Musiikin kulttuurinen hiljainen tieto**

Polanyin lisäksi monet ovat tutkineet hiljaista tietoa, ja sitä on tutkittu myös musiikin näkökulmasta. Varsinkin musiikin tulkinta sisältää paljon hiljaista tietoa. Musiikissa on monia ulottuvuuksia, joita ei pystytä suoraan sanallisesti kuvaamaan. Nuoteissa olevat tempomerkinnät, nyanssimerkinnät ja muut esityserkit antavat viitteitä siihen, kuinka musiikkia tulisi tulkita, mutta näiden noudattaminen tai noudattamatta jättäminen on kuitenkin loppujen lopuksi soittajan vallassa. Jokainen soittaja tulkitsee kappaleen omista lähtökohdistaan, siten kuin hän sen itse haluaa. Ei ole olemassa kahta samanlaista tulkintaa. Jos vaikkapa yhden opettajan kaksi oppilasta soittaa molemmat samaa kappaletta,

poikkeavat tulkinnat toisistaan, vaikka vaikutteita kappaleen tulkintaan saadaankin samalta opettajalta.

Sen lisäksi, että kukin opettaja opettaa tyylillään, ihanteisiinsa pohjautuvaa tietynlaista tulkintaa, on musiikin tulkintaan myös olemassa jotain yleisiä, historiaan perustuvia ohjeita, esimerkiksi ”Bachia on ollut tapana soittaa näin”. Tämäkin on siis hiljaista tietoa, jossa aikakaudet ovat läsnä tulkinnassa. Tunnettu viulupedagogi Ivan Galamian (1990) on sitä mieltä, että viulunsoitossa ollaan tekemisissä kahden eri arvoluokan kanssa, absoluuttisten (muuttumattomien) ja relativististen (muuttuvien). Ensimmäiseen arvoluokkaan sisältyy soittoon liittyvän tekniikan hallitseminen sekä soitettavan teoksen sointu- ja muotorakenteen tunteminen. Tulkinta, sen subjektiivisuus ja persoonallisuus kuuluvat relativistisiin, muuttuviin arvoihin. Hän käyttää Bachin musiikkia esimerkkinä. Useilla pedagogeilla ja soittajilla on vahvat mielipiteet siitä, miten Bachia kuuluisi soittaa tyylinmukaisesti. Galamian kuitenkin kyseenalaistaa sen, pitäisikö tyyli soveltaa vastaamaan moderneja ideoita, keinoja ja ympäristöä. Muun muassa spiccaton käytöstä Bachin teoksissa on väitelty paljon. Jotkut suuntaukset torjuvat sen käytön, koska kyseinen jousitus oli Bachin elinaikana tuntematon. Toiset suuntaukset taas puolustavat spiccaton käyttöä jousilajina sillä perusteella, että ”jos Bach olisi tuntenut tämän jousituksen, hän olisi varmastikin hyväksynyt sen käytön” (Galamian 1990, 16).

Tämä osoittaaakin, että saman teoksen yksilölliset tulkinnat voivat erota suurestikin toisistaan. Tulkinta voi siis perustua historialliseen tietoon tai toisaalta moderniin näkökulmaan, jossa kuitenkin tiedostetaan historiallinen tausta ja oman tulkinnan ristiriita siihen nähden. Hiljaisen tiedon näkökulmasta tämän voisi ajatella sisältyvän Molanderin käsitykseen kulttuurisen hiljaisen tiedon ulottuvuudesta.

### **3.3 Musiikin esittämisen sanallistumaton tieto**

Diana Raffman (1993) on tutkinut musiikkialan hiljaista tietoa. Raffman tarkastelee kolmea musiikillista ilmiötä, joita on vaikea kuvata sanoin, vaikka ne

olisivatkin tunnistettavissa. Tällaisia ilmiöitä liittyy esimerkiksi musiikin rakenteen hahmottamiseen (*structural ineffability*), musiikin aistihavaintoihin (*feeling ineffability*) ja nyansseihin (*nuance ineffability*). Pelkästään yhden musiikkiteoksen sisällä on paljon hiljaista tietoa, jota soittaja toteuttaa.

Rakenteen hahmottamiseen liittyy lähtökohtaisesti se, että kuulija on kokenut musiikinkuuntelija, ja jäsentää musiikkia sen perusteella, mitä on tottunut tiettyssä musiikkityylissä kuulemaan (Raffman 1993, 18). Tyylin tuntemisen kautta kuulijalla on intuitiivinen ymmärrys siitä, miten musiikki voi tai miten se ei voi edetä. Kuulija hahmottaa rakennetta näiden säännösten kautta ja asettaa odotuksia kuulemalleen. Näitä kyseisiä säännöksiä hän ei välttämättä osaa edes nimetä tietoisesti. Toisaalta Raffman tuo esiin myös toisen, esittäjään liittyvän esimerkin, jossa esittäjä saattaa tuntea tarvetta soittaa jonkin kappaleen kohdan tietyllä tavalla (hidastaen, ääntä voimistaen, vibratoa lisäten jne.) oman soittotuntumansa mukaan, eikä osaa selittää minkä takia tekee näin. (Raffman 1993, 31–32)

Raffmanin mukaan musiikin aiheuttamaa omakohtaista aistihavaintoa on vaikea sanallistaa (*feeling ineffability*). Omakohtaisella kokemuksella on tärkeä asema musiikin tuntemisessa. Sen myötä siis sanallinen musiikin kuvaus ei voi korvata välitöntä kontaktia musiikkiin. Tässä näkökulmassa ei keskitytä pelkästään tuntemiseen vaan kyse on tiedon ja tuntemisen erosta – ihminen tietää asioista, joista hänelle on kerrottu, mutta jotta ne voisi tuntea, täytyy niihin olla omakohtainen kosketus. Sen takia tuntea-verbi kääntyy tässä aistihavainnoksi. (Raffman 1993, 37–40.) Myöskään nyansseja ei voi aina pukea sanoiksi (*nuance ineffability*). Sävelkorkeuksissa ja soinnissa voi olla niin hienovaraisia eroja, että sanallisista kategorioista ei löydy niitä vastaavia käsitteitä (Raffman 1993, 84). Raffman kuitenkin käyttää lähtökohtana sävelkorkeuksista puhuessaan tasavireistä järjestelmää. Sävelkorkeuksien erot tulevat esiin hyvin eitasaviereisissä jousisoittimissa: soittaja soittaa tietynnimiset sävelet erikorkuisina riippuen siitä, missä sävellajissa tai millä soinnulla ollaan. Moniäänisessä musiikissa on myös otettava vielä huomioon samaan aikaan soivien äänien keskinäiset suhteet.

Omilla soittotunneillani vuosien varrella olen huomannut, että Raffmanin mainitsemat kolme vaikeasti sanallistettavaa ilmiötyyppiä tulevat hyvin usein esiin mielikuvien kautta. Niitä kuvaamaan on usein vaikea löytää oikeita sanoja, joten kuvaavat esimerkit saadaankin mielikuvien avulla paremmin. Soittotaito onkin taito, jota ei pysty oppimaan kirjoista lukemalla, vaan ainoastaan soitinta käyttämällä.

### 3.3.1 Huomion kohdentaminen

Viulistilla tieto on kokemuksena hänen käsissään. Molemmat kädet suorittavat eri toimintoja ja nämä toiminnot on ensin opeteltava erikseen ja sitten yhdistettävä kun molemmat kädet osaavat tehtävänsä. Kun tieto on saavutettu sille asteelle, että kädet tekevät automaattisesti omat tehtävänsä, voi soittaja käyttää sitä soittotapahtumassa välittömästi. Esimerkiksi soitossa suoritus onnistuu, kun emme keskity yksityiskohtiin. Yleensä tieto soittimen hallinnasta on hiljaista tietoa, koska kun sen on hankkinut, siihen ei tarvitse erikseen kiinnittää huomiota. Käytämme soittaessamme siis paljon tietoa, joka meillä on, mutta josta emme koko ajan ole tietoisia. (Vrt. Pöyhönen 2011, 67.)

Tietoa käyttäessä huomion kohdentaminen on tärkeää. Polanyi (1998) on määrittänyt olemassa olevan kaksi erilaista tietoisuutta. Kun suuntaamme huomion johonkin tiettyyn asiaan, se on huomiomme keskiössä, fokaalisena (*focal awareness*). Silloin asiat ympärillä jäävät tarkastelun ulkopuolelle, toissijaisiksi (*subsidiary awareness*). Polanyiin mukaan nämä kaksi tietoisuuden tapaa sulkevat toisensa pois. Hän käyttää esimerkkinä pianistia, joka vaihtaa huomion keskipisteen pois kappaleesta jota hän soittaa, sormiin, jotka soittavat, jolloin hänen keskittymisensä häiriintyy niin pahasti, että hän saattaa joutua lopettamaan soiton kesken. Vaativan tehtävän, kuten soiton, suorittamisessa ei siis ole yhdentekevää, mihin huomio kiinnitetään, sillä suoritus saattaa epäonnistua jos tekijä suuntaa huomionsa sellaisella tavalla, mihin ei ole harjoitellessaan tottunut. (Polanyi 1998, 55–56.) Huomio on kuitenkin mahdollista kohdentaa vain rajalliseen määrään kohteita, joten aina jotakin jää huomion ulkopuolelle. Toisaalta soittaja pystyy kyllä kohdentamaan huomionsa johonkin soittoon

kuuluvaan pieneen yksityiskohtaan, josta hänellä on tieto valmiina, miten sen kuuluisi toimia. (Pöyhönen 2011, 67.)

Edellä mainitut, tekijää koskevat tarkastelut voidaan lisäksi ulottaa myös kokijaan tai kuuntelijaan. Musiikin kuulija voi päättää, mihin musiikin elementteihin hän keskittyy. Huomion voi kohdistaa melodian linjaan, äänenkuljetukseen, vibraton käyttöön tai vaikka visuaaliseen ilmeeseen (kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin, miten tunteiden tulkinta välittyy). Soivaa kuulokuvaa hahmottaessamme voimme siis tarkentaa jonkin ominaisuuden soitossa huomion kohteeksi ja toisella kertaa jättää tämän taka-alalle ja keskittyä johonkin muuhun. Esimerkiksi pitkään alalla toiminut viulunsoitonopettaja on kehittynyt ekspertiksi alallaan ja hänen on helppo kiinnittää huomionsa kulloisessakin tilanteessa oleellisiin piirteisiin ja jättää muut piirteet taka-alalle (Anttila 2007, 91; Pöyhönen 2011, 99).

### **3.4 Taito, (hiljainen) tieto ja oppiminen**

Taito on laaja käsite, jonka voidaan katsoa kuuluvan olennaisena osana jokaisen ihmisen elämään sekä arjessa että työssä. Yksi taitoa kuvaava määritelmä on esimerkiksi se, että sillä on aina jokin kohde. Jotakin sellaista täytyy tehdä, johon taitoa tarvitaan. Toinen hyvä näkökulma siihen on, että tietty toiminta on seurausta jostakin havainnosta, joka herättää taitoa edellyttävän reaktion. (Anttila 2007, 77–79.)

Taitoa on luonnehdittu ja pyritty jäsentämään eri tavoin. Kojonkoski-Rännäli (1998) jakaa taidot henkisiin (abstrakteihin) ja konkreettisiin taitoihin lopputulemana eri tutkijoiden ja filosofien ajatuksista (emt. 54–61). Konkreettisten taitojen lopputuloksena on konkreettinen, fyysinen tuotos, esimerkiksi jokin esine. Sen sijaan henkisten taitojen (joiden vastakohta on ruumiillinen työ) lopputuloksena syntyy oivalluksia, päätöksiä ja suunnitelmia. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 54–61.) Musiikkiesitys voitaisiin mielestäni sijoittaa kumpaankin näistä. Toisaalta lopputuloksena on konkreettinen tuotos – konsertti, mutta konsertin aikaansaaminen vaatii henkisiä taitoja kuten vaikkapa koordinaatiokykyä, nuotinlukutaitoa ja sävelkorvaa. Taitoa voidaan siis jäsentää

monella eri tavalla. Anttila (2007) on listannut taidon luonnehdintoja, joissa mainitaan taidon syntyvän omasta kokemuksesta: tehtävät täytyy itse suorittaa, mutta siinä esimerkkiä näyttää yleensä osaaja/ekspertti. Taidon oppiminen edellyttää keskittymistä, harjoittelua ja motivaatiota parantaa suoritusta kerta kerralta. Taitoa tai sen puutetta arvioidaan havainnoimalla joko itse suoritusta tai sen tulosta. (Anttila 2007, 79.)

Taidon hallitseminen edellyttää yleensä tietoa. Taidon voidaan siis sanoa olevan kykyä soveltaa tietoa käytäntöön, tehtävien suorittamiseen ja ongelmanratkaisuun. Tiedon soveltamista taitoon voidaan tarkastella Gilbert Rylen (2009) tiedon kahden ulottuvuuden kautta. Ryle erotteli tiedon toimintatietoon (*knowing how*) ja käsitteelliseen tietoon (*knowing that*). Toimintatietoa on myös kutsuttu taitotiedoksi tai tekijän tiedoksi. Tämän tiedon lajin avulla ihmiset osaavat toimia hyvin tietyllä toiminnan alueella. Toimintatiedossa ei ole kyse erikseen ajattelusta ja sen perusteella tapahtuvasta toiminnasta, vaan ajattelu ja toiminta kietoutuvat yhteen. Tämä on osaamista, jota ei pystytä kielellisesti ilmaisemaan, eli se on juuri hiljaista tietoa. (Ryle 2009, 28–30; Anttila 2007, 80) Yksinkertaistettu johtopäätös voisi siis olla, että ensin opetellaan teoria ja faktat, joita aletaan sitten soveltamaan käytäntöön. Musiikin alalla tämä yksinkertaistus ei kuitenkaan ole toimiva, sillä usein menee jopa niinpäin, että ensin tulee käytäntö, jonka jälkeen myöhemmin vasta aletaan opetella teoriaa. Musiikin teorian tietämys ei siis riitä muusiikon tiedoksi eikä taito ole periaatteessa musiikissa faktatiedon ja teorian soveltamista. (Kurkela 1994, 24–25; Pöyhönen 2011, 26.)

Polanyi on lähestynyt hiljaisen tietotaidon näkökulmaa pyörällä ajamaan oppimisen esimerkin kautta. Tämä osoittaa, että hiljaisessa tiedossa on siis toiminnallinen aspekti; pyörällä ajamisen taito ilmenee silloin, kun pyörällä ajetaan, mutta ilman polkupyörää pyörällä ajamista on vaikeaa sanallistaa toiselle ihmiselle. (Polanyi 1998, 49–50.)

Taitoa ei voi oppia pelkästään oivaltamalla, pääättelemällä tai muistisääntöjä noudattamalla, vaan Anttilan (2007) mukaan taidon oppimiseksi on ”aktivoitava erilaiset kykyalueet” (Anttila 2007, 89). Näissä kykyalueissa yhdistyvät



psikomotoriset tekijät, havainnon tekijät, muodonannon tekijät, informaation käsittelytekijät sekä myös persoonallisuuden tekijöillä ja työasenteella on vahva merkitys taidon harjaantumisessa. Taidon harjaannuttamisessa lähdetään ensin yksinkertaisemmista taitosuorituksista ja edetään vaativampiin suorituksiin. Taidon oppiminen vaatii aikaa, ja taitoa edellyttävää toimintaa on harjoitettava usein ennen kuin se tulee sujuvaksi ja hyvin koordinoituksi. (Anttila 2007, 89.)

Soitonopiskelussa käytännön kautta oppiminen eli niin sanottu mestari–oppipoika-malli on yleisin oppimisen muoto. Tällaisessa koulutuksessa ”oppipoika” oppii mestarin opastamana tarvittavia taitoja. Mestari ohjaa oppipoikaa aluksi ikään kuin kädestä pitäen, mutta vähitellen vastuu siirtyy oppilaalle yhä enemmän. (Salakari 2007, 79.) Mestarin, eli tässä tapauksessa soitonopettajan, tieto ei rajoitu faktoihin tai sääntöihin oppikirjatiedon tapaan, vaan se sisältää henkilökohtaista hiljaista tietoa (*personal knowledge*), taitotietoa ja tietoa (Polanyi 1998, 49). Soitonopetuksessa opettaja välittää oppilaalle kokemuksellista tietoa. Vadén (2001) on maininnut olevan mahdotonta siirtää kokemuksellisen tietoa toiselle sellaisenaan, mutta sitä voidaan yhdessä pohtia ja luoda sen kautta merkitys toiminnalle (Vadén 2001, 101). Tässä piilee yksi soitonopettamisen haasteista. Perinteisestä, esimerkiksi sepän pajassa tapahtuvasta mestari–oppipoika-asetelmasta soittotunti kuitenkin eroaa siinä mielessä, että ”oppipoika” ei seuraa mestarin työskentelyä, vaan tämä menee juuri toisinpäin, eli mestari (soitonopettaja) tarkkailee oppilaan suoritusta ja antaa hänelle parannusehdotuksia ja ikään kuin toimii oppilaan ”valmentajana” (Pöyhönen 2011, 34).

### **3.4.1 Hiljainen tieto instrumenttiopetuksessa**

Soitonopettajan toiminnassa on paljon hiljaista tietoa. Hiljainen tieto on tietoa, jota työntekijä käyttää, mutta ei puhu siitä. Musiikin alalla tieto välittyy siis yleensä mestari-oppipoika-suhteen kautta eikä kirjoja lukemalla. Elävä opettaja–oppilas-suhde on tärkeä osa soitonopiskelua, ja Galamian (1990, 11) toteaaakin, että ”parasta, mitä opettaja voi oppilaalleen antaa on yksilöllinen, ainutlaatuinen kontakti, joka on liian persoonallinen asia, jotta sen voisi mitenkään panna

paperille”. Musiikin instrumenttiopetuksessa on ollut siis tyypillistä, että tunnit ovat yksilötunteja, joilla mestari valmentaa oppipoikaansa kohti parempaa suoritusta.

Aiemmin mainittiin Raffmanin jaotelleen musiikillisia ilmiöitä kolmeen vaikeasti verbalisoitavaan kategoriaan, jotka olivat rakenteen hahmottaminen (*structural ineffability*), musiikin aistihavainnot (*feeling ineffability*) ja nyanssit (*nuance ineffability*). Mielestäni nämä kolme luokitusta soveltuvat myös opettajan työskentelyyn, ja niiden kautta opettaja voi tarkastella instrumenttitunneilla oppilaan suoritusta. Oppilas tuo valmistelemansa materiaalin soittotunnille ja esittää teoksen tai osan siitä, ja tämän jälkeen opettaja ja oppilas alkavat yhdessä käsitellä soittotunnilla esitettyä materiaalia. Käsittelyn aihe sekä käsittely- ja työskentelytavat riippuvat opettajan tekemästä tilanearviosta (vrt. Pöyhönen 2011, 34).

Kokemukseni mukaan yksi tyypillinen työskentelytapa soittotunneilla on se, että opettaja soittaa oppilaalle malliksi oman tulkintansa jostain tietyistä kohdasta sekä kommentoi oppilaan soittoa sanallisesti, jonka jälkeen oppilas parhaalla mahdollisella tavalla soittaa mallin ja neuvojen mukaisesti. Polanyin (1983) mukaan hiljaista tietoa välitetään ja omaksutaan juuri jäljittelyn, identifiikaation ja tekemällä oppimisen kautta. Pöyhönen on puhunut eri tutkijoiden valossa siitä, kuinka musiikissa sanallistaminen painottuu siis lähinnä opetustilanteisiin, koska soittaessa samanaikaisesti puhuminen on haastavaa ja harjoitellessa sitä ei juuri tarvitse itselleen tehdä (Pöyhönen 2011, 115). Suurin osa kommunikaatiosta tapahtuu soittamalla, mutta kehittyäkseen muusikon on opittava sanallistamaan tekemisiään (Kurkela 1994, 19). Varsinkin kehollisia tunteuksia soittotunneilla selitettäessä on kokemuksellista tietoa yleensä vaikea kuvata sanallisesti ja pelkkä sanallinen kommunikaatio saattaa johtaa oppilaan harhaisiin tulkintoihin (Pöyhönen 2011, 168–169). Kehollisten kokemusten sanallistamisessa ja kuvaamisessa on tärkeää, että molemmilla on kokemuksen kautta keskenään samanlainen kuva siitä, mitä kullakin kokemuksen sanallistamisella tarkoitetaan eikä kommunikaation onnistumisesta voi kuitenkaan olla ihan varma.

Soittajan ei sinänsä ole tarpeellista tiedostaa ja pohtia käsien ja sormien toimintaa soittotilanteessa, mutta tiedon eksplikointi jää opettajan tehtäväksi (Pöyhönen 2011, 115). Soittotunnilla tarkastelu painottuu sellaisiin asioihin, joita oppilas ei vielä osaa tai kokee hankalaksi oppia. Tällöin opettajan tehtävänä on rakentaa oppilaan ymmärrystä asiasta, jolloin tiedon sanallistaminen ja malliksi näyttäminen on tärkeää.

Soittotunneilla ei kuitenkaan ole tarpeellista sanallistaa kaikkea tai näyttää oppilaalle valmista malliesimerkkiä. Galamianin (1990) mukaan tulkinta on yksi niistä asioista, joista opettajan ei pitäisi antaa liian paljon tietoa oppilaalle, koska tulkinnan pitäisi olla oppilaasta itsestään lähtevää. Hänen mukaansa ”tulkintaa ei voi suoraan opettaa” (Galamian 1990, 17). Opettajalta matkittu tulkinta ei voi muodostua aidoksi luovaksi taiteeksi, eikä toisaalta jokin etukäteen harjoiteltu ilmaisukaan; esimerkiksi jokaisen vibratoliikkeen suunnitelmallisuus, jokaisen nyanssin tai tarkan aikataulunmukaisen rubaton laskelmointi ei tee esityksestä mielenkiintoista eikä varsinkaan tunteikasta. Galamianin mukaan jokaiseen esitykseen tulisi kuulua tietynlainen improvisatorinen vapaus ja soittajan pitäisi pystyä käyttämään luovaa mielikuvitusta sekä persoonallista että tunteenomaista lähestymistapaa teoksen esittämisessä. Esityksen pitäisi pystyä nousemaan kuivan ja pedanttisen yläpuolelle. (Galamian 1990, 17.)

Liika sanallistaminen soittotunnilla voi siis häiritä ainakin tulkinnan muodostumista omakohtaiseksi. Opettajan pitäisi pystyä antamaan tilaa oppilaan pyrkimykselle löytää omaa sanottavaa musiikista. Galamian toteaa: ”Opettajan on aina pidettävä mielessään, että hänen korkein päämääränsä on kasvattaa oppilas itsenäiseksi” (Galamian 1990, 17).

### **3.4.2 Implisiittinen oppiminen**

Ihminen oppii monenlaisissa tilanteissa ja monenlaisen toiminnan yhteydessä ja sen seurauksena. Tiedon oppiminen luokitellaan eksplisiittiseen ja implisiittiseen oppimiseen, joiden sanakirjamääritelmät esiteltiin jo tämän luvun alussa. Eksplisiittisen oppimisen voisi yhdistää erityisesti koulussa tapahtuvaan

oppimiseen. Oppiminen tapahtuu pääasiassa kielen kautta, tieto on tarkkaan määriteltyä ja sitä voidaan prosessoida ja tallentaa suhteellisen helposti. Tiedon hankkiminen ja tallentaminen vaatii siis tietoisia ponnistuksia ja oppimisella on selkeä tavoite. Implisiittinen tieto ja sen oppiminen ei vaadi erityisesti ponnisteluja, vaan ihminen oppii jonkin taidon ikään kuin toiminnan sivutuotteena. Implisiittistä oppimista tapahtuu kaiken aikaa arjen epämuodollisissa tilanteissa, mutta implisiittisesti opitaan myös kouluopiskelun yhteydessä. Osa implisiittisesti opitusta tiedosta on tiedostettua ja osa taas jää tiedostamattomaksi. (Tirosh 1994, xix–xx.)

Taito- ja taideaineissa implisiittinen oppiminen on tärkeässä asemassa. Jussila (1994) on tutkinut kuvataiteen opetusta ja toteaa, että yleisen käsityksen mukaan taiteen tekemisen katsotaan olevan luovaa toimintaa, jonka vaiheita ei voida kuvata täsmällisesti eikä niin muodoin myöskään opettaa muuten kuin antamalla esikuvia taiteellisen toiminnan tuotoksista tai esittämällä joitakin malleja taiteilijan työskentelytavoista. (Jussila 1994, 61.) Myöskään moni musiikinoppimiseen liittyvä ilmiö ei vaadi tarkkaa eksplikointia, vaan opeteltava asia tulee niin sanotusti sivutuotteena. Kuuntelemalla opettajan soittaman mallin oppilas havainnoi ilmaisutavan ilman, että hänen tarvitsee tietoisesti kiinnittää huomiota oppimaansa sanallisen jäsentelyn kautta. Eksplisiittistä oppimista ei tule kuitenkaan musiikin alalla jättää huomiotta, sillä tullakseen taitavaksi soittajaksi on muusikon opiskeltava tietyt asiat tietoisesti, koska ne eivät siirry hänen musisointiinsa implisiittisesti (esimerkiksi nuotinlukutaito).

Implisiittinen oppiminen on tärkeä osa musiikinoppimista, koska se edistää oppilasta monin tavoin. Pelkän musiikin kuuntelemisen kautta opimme paljon ja korvamme harjaantuu erottelemaan musiikin rakennetta tiedostamattomasti (*structural ineffability*) (Raffman 1993, 18). Tällöin tyylin tuntemisen kautta kuulijalle on kehittynyt aiemman tuntemuksen perusteella intuitiivinen ymmärrys siitä, miten musiikki voi tai miten se ei voi edetä. Musiikin kuuntelu voi auttaa soittajaa myös oman tulkinnan muodostamiseen kappaleissa. Myös nuottikuvan hahmottamisen oppiminen tapahtuu implisiittisesti. Kun oppilas on harjoitellut pitkään erikseen asteikko- ja sointusoittoa, ne jäsentyvät hänelle. Näistä mieleen

jäsentyneen nuottikuvan avulla hän voi kompleksisemmasta soitettavasta materiaalista tunnistaa tietyn asteikko-, kolmisointu- tai nelisointukulun. (Pöyhönen 2011, 105.)

Pitkään musiikin kanssa tekemisissä olleelle soittajalle on kertynyt hänen tiedostamattaan valtava määrä tietoa ja taitoa musiikkiin liittyen. Kaikkea tätä tietomäärää ei ole tarpeen määritellä sanallisesti, vaikka se näkyy hänen toiminnassaan. Implisiittinen oppiminen musiikissa liittyy paljon kuuntelemalla oppimiseen. Tämä tapa oppia ei ole lainkaan uusi, vaan jo 1750-luvulla Carl Philipp Emanuel Bach huomioi kirjansa (1995) esipuheessa kuuntelemalla oppimisen merkityksen. Bachin mielestä moni musiikillinen asia on omaksuttavissa vain kuuntelemalla, sillä hänen mukaansa siinä ”kohtaa monia asioita, joita tuskin voi näyttää, saati panna paperille” (Bach 1995, 11). Tämä sitaatti osoittaa myös sen, kuinka jo tuohon aikaan on ymmärretty implisiittisen oppimisen merkitys. Kuuntelemalla voidaan ottaa toiselta mallia tulkintatapoihin. Bach huomauttaakin kuuntelemalla oppimisen olevan ”eräänlainen varkauden suvaittu laji” (Bach 1995, 11). Oppilaan siis ei tarvitse niin sanotusti tyhjästä kehittää musiikin tulkintaa, vaan sitä opitaan kuuntelemalla muiden soittajien korkeatasoisia esityksiä. Näin implisiittinen oppiminen ulottuu moniin musiikin tiedollisiin ja tulkinnallisiin elementteihin.

Implisiittinen oppiminen voidaan kuitenkin ulottaa myös motoriseen oppimiseen. Pöyhönen (2011) on väitöskirjassaan tuonut esille luonnollisten reaktioiden käyttöä musisoinnissa. Soitonopiskelussa voidaan siis käyttää jo ennestään vakiintuneita toimintatapoja ja luonnollisia reaktioita kuten vaikkapa motorisia eleitä. Keho reagoi eri tekemisiin ja tunteisiin tietyillä tavoilla, joita voidaan soveltaa soittimen ääressä työskentelyyn. Joskus luonnollisten reaktioiden käytössä ongelmaksi nousee se, että kun niihin kiinnittää soittaessa erikseen huomiota, ne eivät välttämättä toimikaan. Esimerkiksi viulunsoitossa käden ja sormien pehmeydelle jousikäden opetuksessa voidaan käyttää mielikuvaa siitä, kuinka pehmeällä ja notkealla kädellä silitetään kissan turkkia, ja saman pehmeuden ja notkeuden voisi tavoittaa jouta pidellessä. Mielikuvan soveltaminen käytäntöön ei välttämättä aina täysin onnistu, mutta sillä voidaan

silti saavuttaa oikeansuuntainen olotila jousikäteen. Joskus tällainen huomion kiinnittäminen saattaa kuitenkin aiheuttaa sen, etteivät oppilaan luonnolliset reaktiot toimikaan huomion kohteena ollessaan. (vrt. Pöyhönen 2011, 103.) Soittoa tai laulua opiskellessa tulisi siis ottaa huomioon oppilaan luonnolliset reaktiot ja toimintatavat. Edellä mainittujen lisäksi myös emootiot heräävät luonnostaan, ja niitä reagointitapoja voidaan käyttää musisoimiseen samalla tavalla. (Pöyhönen 2011, 103.)

Edellä mainitut esimerkit on siis opittu implisiittisesti, eli jonkin muun asian kautta. Usein implisiittisesti opitut asiat voivat jäädä tunnistamatta, mutta usein tällä tavoin opittu asia nousee myöhemmin tarkkailun kohteeksi esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa asia pitää opettaa toiselle. (Pöyhönen 2011, 109.) Opettamisessa implisiittisyys ei ole luonteeltaan pelkästään tiedostamatonta. Opettaessaan esimerkiksi mallia näyttämällä opettaja tiedostaa pyrkivänsä opetustapansa kautta edistämään oppilaan oppimista. (Vrt. Clement 1994, 231).

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTTAMISTAPA

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää viulunsoiton opetuksen näkökulmasta sitä, miten kehollisuutta opetetaan. Kysymykseen etsin vastausta haastattelemalla viulunsoitonopettajia. Pääkysymystä lähdettiin haastatteluvaiheessa hahmottamaan aluksi käsitteen määrittelyn kautta, jonka jälkeen käsiteltiin soittajan tunteen ja mielentilan vaikutusta eläytymiseen ja lopuksi persoonallisuuden ja itsetunnon merkitystä kehollisuudessa (liite 1). Haastatteluissa jokainen opettaja puhui kokemuksistaan ominaan ja korosti sitä, että annettu tieto on hänen henkilökohtainen näkemyksensä, eikä kysymyksiin voitu antaa täsmällisiä yleispäteviä vastauksia. Soitonopettajien haastattelujen esiin nostamia ilmiöitä tuntui tästä syystä mielekkäältä käsitteellistää hiljaisena tietona, joten aiheesta muotoutui tutkielman toinen teema, jonka kautta aineistoa analyysivaiheessa käsiteltiin. Hiljaisesta tiedosta ei siis puhuttu haastattelutilanteissa ollenkaan, vaan käsite nousi esiin vasta aineiston analyysivaiheessa. Aineisto jaoteltiin siis sanallistettuun ja sanallistumattomaan hiljaiseen tietoon kehollisuudesta viulunsoiton opetuksessa. Tästä johtuen tutkielman tutkimuskysymykset muotoutuivat analyysivaiheessa hiljaisen tiedon näkökulmasta seuraaviksi:

- Mitä kaikkea viulunsoiton kehollisuuteen luetaan kuuluvaksi?
- Miten viulunsoiton kehollisuuden tietoa välitetään sanallisesti ja sanattomasti soittotunnilla?

Näiden pääaiheiden lisäksi selvitetään

- Minkälaisia kehollisuusihanteita opettajat työssään kannattavat?
- Miten persoonallisuus ja itsetunto vaikuttavat viulunsoiton kehollisuuteen?

Haastattelujen kautta on tarkoitus nähdä, missä määrin kehollisuudesta osataan puhua viulunsoiton opettamisessa ja miten tietoa välitetään. Teoreettinen viitekehys liittyy siis kehollisuuteen ja hiljaiseen tietoon, jonka jälkeen

analyysissa on tarkoitus peilata haastatteluaineistoa teoreettisen viitekehyksen näkökulmiin. Koska jokainen ihminen on oma persoonansa, haluan selvittää opettajien ajatuksia siitä, kuinka oppilaan persoonallisuus ja itsetunto vaikuttavat heidän mielestään oppilaan kehonkäyttöön. Minua kiinnostaa myös se, minkälaisen kehonkäytön he kokevat omassa opetuksessaan ihanteelliseksi.

## 4.2 Tutkimuksen aineistot ja menetelmät

Tutkimuksessani sovellettiin laadullista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajarvi, 2003, 67.) Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (emt. 73). Valitsin tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastateltavina oli neljä viulupedagogia. Heitä pyydettiin määrittelemään kehollisuuden käsitettä omasta (opettamisen) näkökulmastaan, menetelmiä sen opettamiseen ja näkökulmia oppilaan persoonallisuuden ja itsetunnon merkityksestä kehonkäyttöön. Haastattelun etuja esimerkiksi kyselylomakkeeseen verrattuna on joustavuus, koska tällöin kysymysten järjestystä voidaan säädellä ja aihetta voidaan täsmentää esittämällä lisäkysymyksiä. Haastattelun haittana on esimerkiksi se, että vapaamuotoisen haastatteluaineiston analyysi, tulkinta ja raportointi ovat usein ongelmallisia, koska valmiita ”malleja” ei ole tarjolla.

Mielestäni haastattelu kuitenkin toimi hyvin aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkielmassa, koska haastattelutilanteessa on mahdollista saada kuvaavia esimerkkejä. Kuten aiemmin on jo todettu, kehollisuuden opettamiseen sisältyy hiljaista tietoa, joten haastattelun kautta tietoa on helpompi ilmaista kertomalla ja jopa näyttämällä konkreettisia esimerkkejä, kuin pyrkiä sanallisesti selittämään paperilla siihen liittyviä seikkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36.) Erilaisia haastattelutyyppjeä on useita ja samoin nimityksiä eri haastattelutyypeille. Yksi jaotteluperuste saadaan, kun huomioidaan, kuinka tiukasti kysymykset on muotoiltu etukäteen ja miten paljon haastattelija ohjaa haastattelutilannetta (Eskola & Suoranta 2008, 86).



Tutkielmani haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa kysymykset tehtiin teemarungon pohjalta (liite 1). Tässä haastattelumenetelmässä haastattelun teemat ja aihepiirit olivat etukäteen määrätty, mutta haastateltavalle ei annettu valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan hän sai vapaasti kertoa näkemyksistään ja mielipiteistään. Haastattelussa käytiin läpi kaikki teema-alueet, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat haastattelusta toiseen. (Vrt. Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelun kysymysrunko perustui lähinnä omaan kokemukseeni kehollisuuden luonteesta ja siihen liittyvistä asioista sekä aiheesta olemassa olevaan kirjallisuuteen. Kysymysten teemana oli kolme aihekokonaisuutta, jotka käsittelivät kehollisuuden roolia viulunsoitossa ja sen opettamisessa, tunnetilan opettamista sekä persoonallisuuden ja itsetunnon merkitystä kehollisuuteen. Aineiston punaisen langan analyysivaiheessa muodosti sanallistettu ja sanallistamaton hiljainen tieto kehollisuudesta viulunsoitonopetuksessa, jonka valossa haastatteluaineiston eri teemoja tarkasteltiin.

Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin yksi koehaastattelu, jonka tarkoituksena oli testata kysymysten soveltuvuus ja riittävyys halutun aineiston saamiseksi sekä harjoitella haastattelutilannetta ja tekniikkaa. Koehaastattelu koodattiin ja otettiin tutkielmaan mukaan, koska siitä saatiin paljon hyvää aineistoa. Haastateltaville pedagogeille lähetettiin haastattelun teemarunko noin viikkoa ennen haastattelua. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Suhtautuminen haastatteluihin oli hyvin myönteinen, ja sain kaikki haastatteluun suunnittelemani pedagogit osallistumaan tutkimukseeni. Haastattelut tein ajanjaksolla 12.11.2013–28.5.2014. Jokainen haastattelu nauhoitettiin käyttäen Zoom H2 -digitallenninta. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Haastatteluista kolme tehtiin kulloisenkin opettajan omassa opetusluokassa ja yksi haastattelu tehtiin kahvilassa. Haastattelut oli helppo toteuttaa, ja pystyimme käsittelemään kutakin teemaa syvällisesti, koska aihe oli loppujen lopuksi jokaiselle opettajalle hyvin tuttu ja mielenkiintoinen. Haastatteluissa ei-kielellinen ilmaisu tuki puhetta käsien liikkeillä sekä viulun kanssa näytetyillä esimerkeillä. Pedagogit olivat hyvin motivoituneet haastattelun tekemiseen ja kertoivat luottamuksellisesti ja avoimesti opetusmetodeistaan sekä omista kokemuksistaan.

### **4.3 Haastateltavien valinta ja taustatietoja**

Haastateltavien viulunsoitonopettajien tärkeimpänä valintakriteerinä oli se, että heillä oli paljon kokemusta opettajuudesta. Myös yksi valintaan vaikuttava tekijä oli se, että halusin heidän opettavan jo pidemmällä olevia opiskelijoita, koska koen, että sillä tasolla kehollisuuteen pystytään soittotunneilla perehtymään syvällisemmin kuin vasta-alkajien kanssa. Valitsin joukkoon myös vanhaan musiikkiin perehtyneen viulunsoitonopettajan, koska oli kiinnostavaa saada joukkoon tietoa myös barokkimusiikin tyylinmukaisesta soitosta.

Haastateltavien taustatiedoista kerron tässä hyvin lyhyesti sen takia, että jotkut haastateltavat kokivat taustatietojen kertomisen epämukavaksi, koska he olisivat sitä kautta helposti tunnistettavissa. Loppujen lopuksi viulunsoitonopettajien ammattikunta on Suomessa melko pieni. Tätä ajatusta kunnioittaen haluankin pitää heidät tunnistamattomissa ja kertoa vain pintapuolisesti heidän taustoistaan. En analyysivaiheessakaan erittele vastauksia haastateltavien taustoihin peilaten. Neljästä haastateltavasta kaksi oli naisia ja kaksi miehiä, ja he olivat iältään noin 40–60-vuotiaita. Haastateltavista opettajista jokaisella on taustalla opintoja Sibelius-Akatemiassa ja musiikin maisterin tutkinto, lisäksi osa heistä on tehnyt lisäopintoja ulkomailla. Haastateltavat toimivat viulunsoitonopettajina eri puolilla Suomea musiikkiopistoissa, konservatorioissa ja ammattikorkeakouluissa sekä Sibelius-Akatemiassa. Kaikilla osallistuneista oli jo kymmenien vuosien kokemus opettajana toimimisesta. Jokainen heistä on jossain vaiheessa toiminut opettamisen lisäksi muusikkona, joko solistina, kamarimusiikkikokoonpanossa tai orkesterissa.

### **4.4 Aineiston analyysi**

Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Kunkin haastattelun jälkeen litterointi tehtiin heti, koska tällöin haastattelu oli vielä tuoreessa muistissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Haastatteluista hankittu aineisto luettiin läpi moneen kertaan. Aineiston purkamisvaiheessa haasteena oli kuitenkin oleellisten aiheiden esille tuominen. Vaikka jo teemarunkoon oli määritelty omat teema-

alueet, joihin löytyi samankaltaisia vastauksia jokaisesta haastattelusta, olisi voinut kuvitella olevan helppoa järjestää aineisto kyseisten teemojen mukaan. Raportointivaiheessa aineistoa ei kuitenkaan pystytty ulottamaan näiden haastatteluvaiheen teemojen alle, koska koen, että analyysistä olisi tullut vaillinainen, sillä teemoista ei voitu antaa mitään yleispäteviä sanallisia kokonaisuuksia. Haastateltavat painottivat puhuvansa omasta kokemuksestaan ja välttivät antamasta yleispäteviä kehollisuutta koskevia argumentteja, joten tuntui mielekkäältä ottaa haastattelut tarkasteltaviksi hiljaisen tiedon näkökulmasta.

Koska haastatteluissa ilmeni, että kehollisuutta voidaan lähestyä sanallisesti, mutta myös sanallistamatta, oli luontevinta jaotella aineisto näiden teemojen alle. Aineiston järjestelmissä edettiin teemoittelusta tyyppittelyyn, jolloin asiat pyritään tiivistämään informatiivisesti, mutta aineistoa pystytään tarkastelemaan kokonaisuutena laajemmin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastatteluaineistosta järjesteltiin näiden aiheiden alle ne asiat, jotka liittyivät kyseiseen teemaan ja nämä taas järjesteltiin omaksi kokonaisuudekseen. Aineistosta etsittiin yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, haastatteluaineistoa tulkittiin tutkijan näkökulmasta ja aineistosta lainattiin sitaatein ”näytepaloja”. Ne antavat havainnollistavia esimerkkejä aineistosta sekä todistavat, että tulkittavana on ollut todellinen aineisto, johon analyysi perustuu, ja aineisto on antanut viitteitä juuri näiden aiheiden yhdistämiseen (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Mielenkiintoista oli, kuinka monipuolista aineistoa haastatteluista oli saatu, ja kuinka ne pystyttiin järjestämään ja näkemään uudessa valossa hiljaisen tiedon näkökulmasta.

#### **4.5 Luotettavuuden arviointi**

Haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa, että saatua aineistoa käytetään vain tähän tutkielmaan, eivätkä haastateltavat esiinny omilla nimillään tutkimuksessa. Haastateltavat koodattiin analyysivaiheessa haastattelujärjestyksen mukaan koodeihin H1, H2, H3 ja H4. Haastatteluista saatu aineisto muokattiin tunnistamattomaan muotoon ja aineistosta poimittiin vain yksittäisiä asioita, jotka antavat vastauksen tutkimuskysymyksiin. Haastattelutilanteissa kysymyksiä ei

yleensä tarvinnut tarkentaa lisäkysymyksillä, vaan haastateltavat antoivat kattavat vastaukset kysymyksiin. Haastateltavat käyttivät sanallisen ilmaisun lisäksi paljon ei-kielellistä ilmaisua, eli he saattoivat näyttää elein, mitä tarkoittivat. Ei-kielellinen ilmaisu vaikeutti hieman aineiston analyysia, koska kaikkia haastatteluissa näytettyjä esimerkkejä ei voinut muistaa litterointi- ja analysointivaiheessa. Tästä syystä aivan kaikkia haastatteluissa tulleita asioita ei saatu kirjalliseen muotoon ja jotkin asiat jäivät tutkimuksesta pois. Haastattelut kuitenkin pyrittiin litteroimaan niin nopeasti, että ne olivat vielä hyvin muistissa.

Haastattelut ovat helposti toistettavissa. Jos tutkimus toistettaisiin eri tutkimushenkilöillä, ei luultavasti saataisi samanlaista aineistoa, koska jokainen puhui omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan. Jokaisen opettajan opetustyyli on kuitenkin omanlaisensa, joten tulokset saattaisivat vaihdella. Kaikissa haastatteluissa alkoi jo tällä otannalla nousta esille samoja asioita eri sanoin puettuna. Koska haastatteluissa tuli niinkin paljon samankaltaisia vastauksia, aineisto kyllääntyi, eikä ollut tarpeen tehdä enää enempää haastatteluja. Tutkimusten tulosten raportoinnissa kuitenkin pyrittiin paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Haastatteluaineistoihin perustuvassa tutkimuksessa pyritään päätyämään onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa haastattelutekstiä voi tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.) Tutkielmassani olen pyrkinyt saamaan haastateltujen näkökulmat esille heidän esittäminään. On selvää, että tässä tulkintavaiheessa heijastan haastatelluilta saatuja vastauksia omiin kokemuksiini kehollisuuden luonteesta. Myös kysymysten jaotteluun vaikutti oma kokemukseni aiheesta. Kysymyksilläni halusin samalla testata myös sitä, onko opettajilla ollut oppilaita, joilla kehollisuus on noussut erityisesti soittotunnin aiheeksi. Vastaukset ovat kuitenkin opettajien näkökulmasta esitettyjä ja heidän kokemuksiaan oppilaiden kehollisuuden luonteesta, eivätkä ne ole oppilaiden itse esittämiä näkemyksiä. Tutkittavaan asiaan perehtyminen edeltäkäs on tutkijalle etu, koska hän tuntee aihepiirin ja osaa siksi keskustella asiasta. Näin hän pystyy määrittelemään, onko aineistoa saatu riittävästi ja onko se laadukasta. Toisaalta

tässä tapauksessa tutkijan oma kokemus aiheesta voi hieman häiritä ja johdatella tulkintaa analyysivaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 68.)

## **5 SANALLISTETTU HILJAINEN TIETO KEHOLLISUUDESTA VIULUNSOITON OPETUKSESSA**

### **5.1 Kehollisuuden sanallinen yleiskuvaus**

Viulunsoiton kehollisuus koettiin aiheena sellaiseksi, jota ei yleensä tule opettaessa tai soittotunneilla käsiteltyä tietoisesti. Aiheen sanallistaminen koettiin haastattelussa hankalaksi lähinnä sen tiedostamattoman luonteen takia (H1, H2, H3, H4). Ainoastaan yhdessä haastattelussa viulunsoiton opettaja sanoi opettavansa kehollisuutta välillä tietoisesti (H3).

Jokaisessa haastattelussa tuli myös vähintään kertaalleen esille se, että kehollisuuteen liittyviä asioita on vaikea verbalisoida. Lopulta jokainen haastateltavista päätteli käyttävänsä kehollisuuteen liittyviä asioita soittotunneilla, ja se koettiin jopa oleellisimmaksi osaksi viulunsoittoa. Kaikki haastateltavat lähtivät aluksi määrittämään kehollisuutta soittoasentojen ja liikkeiden kautta. Eräs haastateltava (H2) määrittä kehollisuutta ja sen merkitystä viulunsoitossa näin:

Ajattelin ensin että kehollisuus [...], miten mä ymmärrän sen sanan, että mitä se on. Ensin mä ajattelin, että enhän mä nyt tämmöiseen osaa vastata lainkaan, mutta tosiasiassa kehollisuus, kehon käyttö, kehonhallinta on itse asiassa ihan oleellinen osa, oleellisin osa soittotapahtumaa. (H2)

Haastateltavat kokivat termin vaikeasti määriteltäväksi lähinnä sen takia, että ”sitä ei sellaisenaan erikseen pohtinut” (H4). Kehollisuutta ei pystytty tiivistämään ainoastaan yhteen sanaan, vaan se ajateltiin isommaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää hyvin monia elementtejä, ja koettiin myös vaikeaksi pilkkoa soitonoppimisen kokonaisuudesta, mitkä osat ovat pelkästään kehollisuuden opettamista (H2, H3). Pelkkä kehollisuuden opettaminen koettiin vaikeaksi, luultavasti osaksi sen vuoksi, kuten eräs haastateltava mainitsikin, että hänen opiskeluaikoina soitonopettajat eivät juuri käsitelleet soittotunneilla kyseistä aihetta.

[...] ei mulle ihan tällai näistä asioista kukaan koskaan puhunu vaikka kuuluisien professoreitten kanssa olen ollut tekemisissä [...] (H2)

Kehollisuudella ajateltiin olevan monenlaisia sisältöjä. Jokaisessa haastattelussa kuitenkin mainittiin lähes samat asiat, mitä siihen ainakin ajateltiin kuuluviksi: soittajan kehonosat (H1, H2), niiden rentous tai jännittyneisyys (H1, H2, H3, H4), soittoasento ja hengittäminen (H1, H2, H3, H4) sekä kaikki instrumentin kanssa harjoiteltavat, soivaan lopputulokseen sisältyvät seikat, lähtien pelkästä äänen tuottamisesta fyysisesti ja esimerkiksi jousen liikuttamisesta kielellä (H1, H2, H3, H4). Fyysisyyden lisäksi haastateltavat mainitsivat kehollisuuteen liittyvän myös soittajan henkisen puolen: ”henkisen valppauden” (H2), mielen ja kehon sisällä tapahtuvat asiat (H1, H2, H3, H4) kuten mielentila, tunteet ja jopa persoonallisuus ja itsetunto (H1, H2, H3, H4). Eräässä haastattelussa todettiin, että kehollisuus on ”psykomotorinen kokonaisuus” (H4). Kehollisuuden henkiseen puoleen liittyi oleellisena osana sanat ”kanavoiminen” (H1), ”jonkin välittäminen” (H4), ”ilmaisu” (H2, H4) ja ”eläytyminen” (H2, H3). Aiheen sanallistaminen tuleeekin siis paljon muualta kun musiikkiin liittyvistä termeistä kehollisuuden moniulotteisen luonteen takia. Haastatelussa aluksi painopiste oli soittoon liittyvässä fyysisyydessä ja kehollisuuden määrittelyssä sen kautta.

Jos aattelee, et olis nautittu jotenki vaan että kädet liikkuis, niin tota mitä siitä sitten tulis. (H3)

Vähitellen jokaisessa haastattelussa kuitenkin siirryttiin pohtimaan kehollisuutta soiton henkisen puolen kautta. Haastateltavat kokivat kehollisuuden olevan toisaalta soiton tekniikan opettamista (soittoasento, jousitekniikka), mutta toisaalta siihen liittyy myös musisoinnin elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden opettaminen (ilmaisu). Eräs opettaja määritteli kehollisuutta näin:

[...] sun pitäis sillä fysiikan käytöllä ja sillä sun oman kehon käytöllä pystyä ilmaisemaan sitä, mitä sun sisällä soi [...]. Se kroppa on se väline, jolla pitäisi [...] pystyä siit instrumentista [saamaan ulos] se, mikä sun sisällä soi. (H4)

Kehollisuudessa on siis sekä fyysinen että psyykinen puolensa, kuten aiemmin teoriaosuudessa mainitsin. Seuraavaksi esittelen haastatelussa esiin nousseita,

sanallistettuja tuntitilanteissa tulevia neuvoja viulunsoiton kehollisuuteen. Kerron aluksi näiden niin sanotusti teknisten asioiden sanallistamisesta ja sen jälkeen keskityn muuhun kuin tekniikkaan sisältyvien sanallistettujen asioiden käsittelyyn. Soittotunneilla tapahtuvan sanallistamisen ja ”asioihin puuttumisen” päämääränä on, että asiat, joihin tunnilla on kiinnitetty huomiota, muuttuvat oppilaan toiminnassa automaatioiksi, eikä soittajan tarvitse kiinnittää niihin huomiota enää esiintymistilanteessa.

## 5.2 Sanallistettu kehollisuus soittotunneilla

Kehollisuuden opettamiseen, kuten viulunsoiton opettamiseen ylipäätään, ei koettu olevan mitään tiettyä lähestymistapaa, joka olisi kaikilla opettajilla samankaltaisena käytössä. Haastateltavista jokainen ajatteli oman opetustyylinsä olevan henkilökohtainen, peräisin omista opettamiseen liittyvistä havainnoista (vaikka toki aiempien omien opettajien merkitys huomioitiin myös). Jokainen heistä mainitsi opetuksen tärkeimmäksi lähtökohdaksi oppilaslähtöisyyden.

[...] ei ole kahta samanlaista [ihmistä], ei oo kloonattuja ihmisiä [...]. Meki istutaan tässä, fyysisesti kaksi täysin erilaista ja molemmat soittaa viulua, molemmat voi soittaa viulua. Mutta opettajan lähestymistapa pitäis olla meidän molempien tapauksessa olla erilainen. (H2)

Sen lisäksi, että jokaisessa haastattelussa oppilaslähtöisyys tuli kaikissa haastatteluissa jollakin tavalla ilmi, olivat myös lähestymistavat kehollisuuteen hyvin samankaltaiset. Tavat opettaa kehollisuutta ”mielikuvien” (H1, H2, H3, H4) ja ”malliksi näyttämisen” (H1, H2, H3, H4) kautta toistui jokaisessa haastattelussa, vaikka kukin opettaja ajatteli opetustapansa olevan henkilökohtainen. Opetustapojen samankaltaisuus kuitenkin osoittaa, että kehollisuuden opetus on jossain määrin sosiaalisen yhteisön keskuudessa jaettua osaamista ja tietoa. Sitä ei kuitenkaan ole varsinaisesti opeteltu, tunnistettu tai verbalisoitu, joten tämä tekeekin siitä hiljaista tietoa. Eräs haastateltava (H4) mainitsi, kuinka varsinkin alkeisopetuksessa on tärkeää, että opettaja tietää tarkasti, mikä on hänen oma tavoitteensa oppilaan kanssa esimerkiksi soittoasentojen opettamisessa.

No sillan, ihan ku alussa pienten oppilaitten kanssahan se on ihan [...] fysiologiasta jo



lähtösin oleva, että haetaan ne, miten sä pidät sitä instrumenttia ja miten ne kädet liikkuu ja toimii et sehän lähtee ihan niinku semmosesta tavallaan ihan rautalankamallintamisesta se. Ja sitte tota siin on mun mielestä se haaste ja se iso kysymys, että kun sen oppilaan sisään ei voi nähdä ja siihen tavallaan, että miltä hänestä tuntuu, et siinä täytyy pelata niinku sen kanssa et opettajalla pitäis olla niistä ikään kuin knoppiasioista, et mitkä siin on ne ratkaisevat asiat, et esimerkiksi miten jousen kuljettamiseen se liikerata opitaan ja opettajalla pitäis olla itellään siitä oma selkee ajatus et mikä se on [...]. (H4)

Haastatteluista voisi tiivistetysti kertoa, että suurin osa sanallistetusta, kehollisuutta koskevasta tiedosta on fyysisyyteen liittyvää. Monet soiton henkiseen puoleen liittyvät kokemukselliset ja elämykselliset asiat tulevat soittotunneilla lähinnä mielikuvien kautta sanallistettuna, joskus toki soittamisen kehollisuuden taustalla oleviin henkisiin seikkoihin pureudutaan konkreettisin sanallisilla neuvoin. Opettajat ovat tottuneet puuttumaan fyysiseen puoleen kuten soittoasentoihin ja soitto tekniikkaan, joten näihin liittyvät sanalliset neuvot ovat helpommin annettavissa, kun taas henkisen puolen, ajatellaan olevan enemmän sisäsyntyistä, oppilaan omasta ”emootiodynamiasta” (H4) kumpuavaa. Oppilaan ilmaisua ja tulkintaa voidaan helpommin opettaa sanattoman kommunikaation keinoin, esimerkiksi malliksi näyttämällä, kuin pelkällä sanallistamisella.

Opettajan soittotunnilla tekemä fyysinen opastus (esimerkiksi soittoasennon kohentaminen) ja sanallistaminen on tärkeää, jotta oppilas voi harjoitellessaan tietoisesti, sanallisen ohjeen saatuaan, kiinnittää huomiota opettajan pyytämiin seikkoihin.

[...] ja sit se toinen harjoittelu on sitä et sä soittaessas kiinnität todellakin huomiota niihin seikkoihin, mitä opettaja on sanonut. Jos sä opetat pientä, ni et säkään sille sano et purista tästä niin [kova] ku jaksat vaan yrität muovata sen sormia ja sit sä opettajana pidät siitä niin tiukasti kiinni et lopulta se sen tekee. Ja selität sen eri sanankääntein [...] siis mun mielestä kehollisuus on sitäkin että täällä [mentaalipuolella] on asiat kunnossa. Et se ei oo välttämättä niin kun varpaista tähän [kaulaan] asti. Voi opettaa vasta-alkajiakin. (H2)

Haastateltavien mielestä ei ole olemassa mitään oikeita tai vääriä tapoja käyttää kehoa soittaessa, vaan jokaiselle soittajalle pitäisi muotoutua oma, persoonallinen tapansa käyttää kehoa soittaessa. Kokemuksellisuutta onkin mahdotonta mitata millään matemaattisella mittarilla, minkä takia siitä on vaikea määritellä oikeaa ja väärää. Sen sijaan kokemusten reflektointi synnyttää uuden tulkinnan, joka ohjaa myöhempää ymmärrystä ja toimintaa. (Vrt. Aaltonen, 2007, 119.) Jokaisen haastateltavan opettajan ohjenuora kehollisuuteen oli luonnollisuus ja rentous.

Ei ole varmaan mitään, mikä on [...] oikein ja joku on väärin, vaan että mikä tuntuis paremmalta. Että mä puhuisin enemmän semmoisesta, että onko vapaata, tai jännittyntä, mutta se on jokaiselle ihmiselle sen hetkinen tapa käyttää kehoa on se oikea hänelle. [...] Vaan [ajatellaan], että mikä voisi olla mukavampaa tai helpompaa tai jos ajatellaan soittoa, niin mikä voisi sitten soittamisessa auttaa. (H1)

Jokaisen soittajan siis tulisi löytää oma tapansa käyttää kehoa musisoidessaan, eikä siihen ole olemassa mitään erityisiä ohjeita. Haastateltavat korostivat, että sanallisissa ohjeissa ”älä” -sanaa tulisi välttää, koska ”Niinku sanotaan pedagogiikan opetuksesta, ni älä koskaan aloita sanomalla ”älä”, koska sieltä ne jumit tulee” (H2). He kokivat myös ettei ole tarpeellista määrittää, onko kehon käyttöön olemassa ”oikeaa” tai ”väärää” tapaa. Eräs haastateltava perusteli asiaa sillä, että ”jos sanotaan, että toi on väärin, niin siinähan nitistetään aikalailla” (H1). ”Älä”- ja ”väärin” -sanojen herättämät kielteiset mielleyhtymät saavat oppilaan varovaiseksi, koska hän pelkää soittavansa ”väärin”, ja näin ollen hänen soittonsa jää estyneeksi sekä hänen kehityksensä saattaa pysähtyä (vrt. Grunwald 1996, 177). Epäonnistumisen pelko on muusikoiden keskuudessa tuttu ja pahamaineinen käsite. Soittaminen, itsensä ilmentäminen ja ilmaisu sisältävät paljon uusia, tuntemattomia alueita ja tehtäviä, joissa liian vahvat ilmaukset saattavat nostaa pelot esille (vrt. Grunwald 1996, 183).

Kehollisuuden sanallistaminen liittyi pitkälti oman kehon tuntemiseen ja rentouden opettamiseen sanallisin neuvoin. Musiikin tulkintaa koskien annettiin monia esimerkkejä siitä, kuinka sitä voi lähestyä sanallisin ohjein ja myös teoksen läpikotainen tunteminen koettiin tärkeäksi osaksi kehollisuuden opettamista.

### *Oman kehon tunteminen*

Oman kehon tunteminen ja kehonhallinta mainittiin tärkeiksi asioiksi kehollisuuden opettamisessa. Voidakseen toteuttaa haluamansa soittoon vaadittavat liikkeet, on soittajan tunnistettava ja pystyttävä käyttämään liikkeeseen vaadittavia kehonosia oikein. Sanallisesti aihetta lähestytään soittotunneilla muun muassa sellaisten harjoitteiden kautta, joissa opettaja pyytää oppilasta kiinnittämään soittaessaan huomiota johonkin tiettyyn kehonosaan.

Siis ihan jousenkäytöstä lähtien et se on helppo mun mielestä todeta siten et jos oppilas soittaa ettei tartte mitään muuta kun pyytää sitä kiinnittämään huomion siihen, mistä se liike lähtee, mistä saakka se kuljettaa sitä jouta että onks se sormista, ranteesta, kyynärpäästä, olkapäästä, selästä, lapojen välistä, mistä se sitä liikuttaa, ni se vaikuttaa ihan suoraan siihen, minkälainen ääni siitä soittimesta lähtee. Ja usein on niin, että opiskelijakin ja oppija sen sitten ite niinku vast siinä yhtäkkiä niin kun hoksaa tai havainnoi itsekin et ”niin kerta kaikkiaan tää”. Et sit ku siltä kysyy et no mitä sä teit erilailla ni sen ei edes oo ihan helppo sitä niinku verbalisoida. (H4)

Kuten aikaisemmin Raffmanin (1993) jaottelussa huomattiin, aistihavaintoa voi olla vaikea sanallistaa, kuten edellinen esimerkki antaa myös ymmärtää. Tässä tapauksessa opettajan tehtävänä on kuitenkin sanallistaa oppilaalle parhaansa mukaan se, miten käden eri osat työskentelevät soitossa ja kuinka niiden toiminta vaikuttaa sointiin. Usein varsinkin nuori oppilas on kykenemätön sanallistamaan ja analysoimaan kehollisia tuntemuksia sen takia, että aiheeseen ei ole juurikaan syvennytty.

Jos sä haastattelet pientä lasta, ni se ei pysty sitä verbalisoimaan ja ehkä usein vielä tossakin ni nuoret aikuisetkin, ketä tässä mun tunneilla paljon kulkee [...] ni kun mä esitän niille kysymyksiä, et miltä niistä tuntuu tai mitä ne ajatteli, ni usein ei pystytä vastaamaan, koska siihen ei oo ollenkaan syvennetty. Lähetään soittamaan sillai että ”okei käsi toimii ja mitäs nuotteja täällä on”. Ja sit ollaan yhtäkkiä kahen tunnin päästä ihmeissään kun joka paikkaan koskee. (H2)

Kehon tuntemiseen ja sen hallintaan liittyy myös se, että soittaja tuntee, milloin hän puristaa tai jännittää jotain osaa kehostaan. Yksi haastateltavista analysoikin erästä usein esitystilanteisiin liittyvää, jännityksestä aiheutuvaa reaktiota, joka aiheuttaa soittajalle ongelmaa.

No joku viisas sanoi, että viulusoittajan suurin vihollinen on vasemman käden peukalo ja toisiks suurin vihollinen oikean käden peukalo, että se ei nyt näy sivullisille mut soittaja tuntee sen ite ihan että hän puristaa ihan hirveesti mut ei voi sille mitään. (H2)

Näiden reaktioiden välttämiseksi soittajan pitää harjoitellessaan välillä kiinnittää tietoisesti huomiota peukalon olotilaan, ja opettajan tulisi usein sanallisesti muistuttaa peukalon rentoudesta. Kehon hallintaan ja rentouden tuntemiseen opettajan tulee ohjata oppilasta lähes ”kädestä pitäen”, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Lähinnä se et mä neuvon konkreettisin esimerkein ja [...] mä oon niinkun oppilaitten käsissä koko ajan kiinni ja sillai ni hypistelen sormia ja peukaloa ja tuota ni se on ihan semmoinen fyysinen kontakti siinä mielessä, koska tuota ni mä haluan muistuttaa niille,

et jos mä sanon täältä nurkasta vaan, ni ei oo mitään taetta siitä, et se tapahtuu tai että oppilas edes huomaa sen, niiku et [opettaja sanoo:] ”oot sä rento?” - [oppilas vastaa:] ”Joo” – ja tästä [kauempaa] näkee, että ei oo yhtään [rento]. Eliikkä siis konkreettiset toimet. Kosketa, katso, kuuntele [...] siis kehollisuuden opinto kasvaa huomattavasti sillä kun pystyt muutamalla esimerkillä opettamaan sen, että samalla hetkellä kun sä löysäät lihasjännitystä, sopivalle tasolle, semmoisesta krampin omaisesta, ni saundi paranee. (H2)

Opettajan tulee löytää soittotunneilla jokaiselle oppilaalle parhaat työskentelytavat. Kosketus on myös yksi sanattoman kommunikaation keinoista, ja soittotunnilla sillä on suuri merkitys. Sen kautta opettaja pystyy muun muassa tunnistamaan ja osoittamaan oppilaalle kehon jännitystiloja.

### *Rentous*

Oman kehon tunteminen ja hallinta sekä rentous ja luonnollisuus kehonkäytössä olivat haastateltavien mukaan tärkeitä soittoon liittyviä tekijöitä, jotka nousivat jokaisessa haastattelussa kehollisuuden ohjenuoriksi. Eräs opettaja kertoi oman opetuksensa yhden lähtökohdan olevan juuri rentoudessa.

Mun opetuksen lähtökohdat sellaisena kun mä oppilaat ja opiskelijat kohtaan ni yks sellanen tärkeä lähtökohta on rentoutumisen palauttaminen, fyysisen ja sitä kautta henkisen puolen vapauttaminen ja siinä mä oon kyllä aika sitkeä. (H2)

Haastateltava mainitsikin, kuinka tärkeä rentous on viulunsoiton äänenmuodostuksessa. Soinnin ja instrumentin käsittelyn välillä on selkeä yhteys. Opettajilla on kehittynyt kyky kuunnella oppilaan soinnista, millä tavalla ääni on tuotettu. Näin siis pelkän kuulokuvan perusteella opettaja voi tunnistaa oppilaan soitosta mahdollisia jännitystiloja. Soittimen kanssa työskennellessä täytyy pyrkiä olemaan rennosti, jotta kehoon ei sattuisi ja soitto sujuisi paremmin.

[...] jos sul on nivelet ja lihaksen jumissa ni sun on, ni se äänen tuottaminen ei oo vapaan kuulosta. Se [sointi] on sen kuulosta kun miten se keho toimii, aika pitkällekin [...] (H2)

Aiemmin mainitusta esimerkistä, jossa opettaja pyysi oppilasta kiinnittämään huomiota jousikäden eri kohtiin, huomattiin, kuinka tärkeässä asemassa kehon hallinta ja rentous ovat äänen tuottamisessa. Haastateltavat (H1, H2, H3) kertoivat hengittämisen kuuluvan oleellisena osana rentouteen ja äänen tuottamiseen. Hengitystä käytetään keinona ohjailta soittamista, ja sitä on tärkeää myös erikseen

harjoitella (H1 ja H2).

Hengitys vaikuttaa siihen äänen tuottamiseen myöskin jousisoittajalla. Et jos ei hengitä ennen kuin rupee soittamaan niin [...] tulee sieltä huonompi ääni, tai pienempi ääni. [...] Hengitys on aika olennainen asia kehon käytössä. Et miten sitä voi käyttää josset sä hengitä, niin sun on vaikee tehdä mitään liikkeitä silleen niinku suuremmin. (H1)

Hengittämisen lisäksi mainittiin, kuinka myös liike vapauttaa ja rentouttaa kehoa (H1, H3). Haastateltavat sanoivat käyttävänsä opetustilanteissa monenlaisia erilaisia liikeharjoituksia.

Mä saatan harjoittaa kehollisuutta sillä lailla, et jos me ollaan ryhmässä, ni lähetään vaikka kävelemään rinkiä, ringissä soitetaan vaikka jotain asteikkoa. Että tavallaan siinä kävellessään sitten unohtaa sen, unohtaa ne tekniset esteet ja sitte se sen liikkeen kautta ehkä sen rentoutumisen kautta ku se liikehän on rentoutumista monesti. (H3)

Edellä mainittu keino rentouden hakemiseen on opettajalle tietoinen ja konkreettinen tapa opettaa kehollisuutta. Oppilaalle sen sijaan ei välttämättä mainita sitä, että ”asteikkokävelyn” tarkoituksena on rentouttaa kehoa, vaan rentoutuminen tapahtuu automaattisesti liikkeen kautta. Tämänkaltaisissa harjoituksissa onkin siis sanallinen ja sanallistumaton puolensa.

### *Musiikin tulkintaa koskeva sanallistaminen*

Aiemmin onkin jo mainittu, kuinka musiikin tulkinta ja eläytyminen ovat vaikeita sanallistaa viulunsoitonopetuksessa, koska korkeimpana päämääränä on se, että ne kumpuaisivat oppilaasta itsestään sisäisesti. Soiton tulkintaan ei siis pelkästään riitä se, että oppilas osaa lukea nuotteja ja toteuttaa säveltäjän merkitsemät esitysmarkit. Soitinmusiikissa, jossa ei ole tekstin perusteella mahdollista päätellä, mistä kappale kertoo tai mikä sen vallitseva tunnetila on, täytyy kappaleen luonne päätellä musiikillisista seikoista. Jotta oppilas oppisi omatoimiseksi tässä asiassa, on opettajan kuitenkin sanallistettava jossain määrin tulkintaan liittyviä näkökulmia ja mietittävä asioita yhdessä oppilaan kanssa. Monia haastateltavia itseäänkin mietitytti, kuinka oppilasta tulisi ohjata niin, että soitto kuulostaa oppilaan omalta soitolta eikä siltä, että tämä vain toteuttaisi nuotissa lukevia esitysmarkkeja tai kopioisi pelkästään opettajan mallitulkintaa.

Kuinka tunnetila saadaan aidosti itsestä kumpuavaksi? Niin sepä se onki, et yleensä se jää siihen, että sä pyrit toteuttaa opettajan neuvot et ”tos hiljempaa, hidasta, tos vähän accelerandoa ja enemmän vibratoa, vähemmän vibratoa, nolla vibratoa” – ja, joo-o tietysti jos sekin menee ni on seki ihan hyvä. Mut se ei oo viel se niinku joka paiskaa ihmiset semmoiseen hurmioon siel salissa. [...] Et jos oot vähän tuolla [esitystilanteessa] niinku oppilasmaisesti hermostunut, ni parhaassa tapauksessa pääset läpi ne opettajan neuvot. Tai suunnilleen, vähän kämmää jossakin ja seki on ihan okei. Mut siin pitää koko ajan kasvaa eteenpäin. (H2)

Kuten esimerkistä voi huomata, on tietysti tärkeää, että opettaja sanallistaa ja katsoo oppilaan kanssa soittotunnilla kappaleen tulkintaan liittyviä asioita tiettyyn pisteeseen asti, mutta tulkitsen sitaatista rivien välistä sen, että tarkoituksena on ajan myötä oppilaan ilmaisun kehittyminen persoonalliseen suuntaan. Tässä esimerkistä huomaa, että esityserkkien ymmärtäminen liittyy Molanderin luokittelun mukaan hiljaisen tiedon kolmanteen, toiminnalliseen ulottuvuuteen. Oppilaan ymmärrettyä nuoteissa esiintyvän esityserkin sanallisen määritelmän voi tämä muuttaa sanan merkityksen toiminnallaan ääneksi.

Eräs toinen haastateltava sanoi opetuksessaan lähestyvänsä aihetta siten, että hän ei anna oppilaalle valmiiksi mallia, vaan oppilas saa itse miettiä kappaleen tai jonkin kappaleen kohdan tunnetilan, ja sen jälkeen tämä voi hakea soittimesta tätä tunnetilaa vastaavaa sointia. Se, millaiseksi kappaleen luonne lopulta muotoutuu, riippuu paljon esittäjästä itsestään. Seuraava esimerkki osoittaa, kuinka tulkintaa voidaan rakentaa niin, että se sopii kullekin soittajalle. Musiikki on usein soittajalle sointien tuottamista nuottikuvan informaation pohjalta (esimerkiksi tahtilaji, esityserkinnät), mutta asian voidaan ajatella toimivan myös toisinpäin, että soittajan omat tunteet ja ilmaisuhalu tuottavat liikettä ja sointia.

Mun mielestä sitä vois hakea sillä tavalla, että kun oppilas miettisi itse, että mikä se tunnetila on. Ja sitten lähtisi hakemaan semmoista saundia ja esimerkiksi, että millä tavalla mä soittaisin silloin, kun siellä on [...] [esityserkki], että kiihkeä tai sitten jos se on surullinen, millä tavalla mä silloin soitan, minkälaisia ne mun liikkeet on, miten mä käytän sitä [kehoa], tai mitä kaikkia näitä mielikuvia, [...] minkälaisilla väreillä voi soittaa, kaikkia tällaisia. Tavallaan [...] että paneutuu siihen tunnetilaan ja oikeasti niin kun miettii sitä, että se ei oo vaan että ”mä nyt vaan soitan ääniä ja se on jotain tuolla lukee forte ja tuolla lukee agitato” tai jotain tällaista [...]. Et vaan, mitä se oikeasti on, miltä se tuntuu, miltä se tuntuu kehossa kun mä oon surullinen. Ja miten mä [soittaisin], minkälaiselta se kuulostaisi. (H1)

Tulkinnan muodostamisessa tietty määrä sanallistamista on tarpeen, mutta kuten Galamian (1990) kirjassaan toteaa tunnetun viulistin Kreislerin sanoin: ”Liian

paljon opetusta voi olla pahempi kuin liian vähän” (Galamin 1990, 18). Liiallinen tulkinnan sanallistaminen vähentää oppilaan omatoimisuutta ja toisaalta myös äylylistää liikaa asioita, joiden pitäisi nousta oppilaan mielikuvituksesta (Galamin 1990, 18). Tämän takia onkin hyvä jättää oppilaan omalle vastuulle rakentaa esityksen luonne sellaiseksi, kuin hän itse haluaa. Muusikon tärkeimpänä tavoitteena on toki toteuttaa säveltäjän tahto (Leppänen 2000, 34), joten hänen on pystyttävä sopeuttamaan oma sisäinen maailmansa säveltäjän ajatuksiin.

Aiemmin kehollisuuden teoriaosuudessa muusikkoa verrattiin pantomiimitaiteilijaan, joka pystyy kertomaan pelkästään ilmeillä ja eleillä hauskoja ja koskettavia tarinoita (Gardner 1983/1993, 205; Pöyhönen 2011, 65). Tunteiden tulkintaan liittyy pantomiimitaiteilijan taitoja. Kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi, on soittajan pystyttävä ilmaisemaan soitollaan tunteita, joita tämä ei välttämättä soittohetkellä koe, mutta jotka musiikkiteos vaatii tulkittaviksi.

Kyllä varmasti kaikilla on jotain surun kokemuksia [...]. Se, että [...] jos on kovin iloinen ihminen, niin kyllä hänelläkin varmaan on kokemuksia jostain surullisuudesta, tai sitten semmoinen, joka on toiseen päähän, niin kyllähän hänelläkin varmaan on jotain ilon ja riemun tunteita varmasti ollut. Tai että pitää vaan tunnustella ja hakea mielikuvia siitä.  
(H1)

Edellä oleva haastateltavan antama esimerkki vastaa hyvin Molanderin hiljaisen tiedon kolmatta ulottuvuutta, joka on toiminnallinen ulottuvuus. Soittaja tietää, mitä ”surullisuus” merkitsee, ja hän muuttaa käsitteen/tunteen ääneksi toiminnassaan. Soittaja muuttaa musisoidessaan tunteet kokemukseksi, joten hänen täytyy pystyä suhteuttamaan tekemisensä tuntemuksiinsa. Jokaisen oppilaan, omasta luonteestaan ja sen hetkisestä olotilastaan riippumatta, pitäisi siis pystyä tulkitsemaan erilaisia tunteita. Vaikka kehon tuntemukset muuttuvat päivittäin (soittajasta voi tuntua väsyneeltä, pirteältä, rennolta tai jäykältä, etäiseltä tai läheiseltä) ja soittajan onkin käytävä läpi soiton tavoitteiden ja kehon kokemusten ja tuntemusten välinen vuoropuhelu päivittäin, on hänen pyrittävä silti jokaisessa soittotilanteessa toimimaan aina soitettavan teoksen tavoitteen johdattelemana (vrt. Rouhiainen 1999, 117).

Oman toiminnan syiden tiedostaminen onkin tärkeä osa tulkintaa, vaikka

Galamian (1990) onkin puhunut siitä, kuinka paras esitys muistuttaa improvisaatiota (mts. 17). Oman tulkinnan pohtimisen kannalta on kuitenkin hyvä tiedostaa, mitä musiikilla haluaa henkilökohtaisesti ja tiedostetusti kertoa.

Sitten kun ne opiskelijat on pidemmällä, ni sitten mun mielestä siihen pitäis yrittää tuoda se just se musiikin lähtökohdasta, et miten saadaan toteutettua se soittosuoritus niin, et se parhaiten palvelee sitä musiikin fraseeraamista ja musiikin tekemistä. Et sit siin alkaa yhdistyy niinku se, se ei oo pelkästään sitä et vaan ne raajat heiluu jotenkin, vaa se et miksi kannattaa tehdä [...] mitä haetaan et miten se vaikuttaa siihen lopputulokseen. (H4)

Tulkinnassa tärkeässä osassa on se, että oppilas pystyy toteuttamaan nuottikuvan ja sitä kautta ymmärtää, mistä musiikissa on kyse. Sen jälkeen hän muodostaa itselleen sopivan tulkinnan kappaleesta. Esittäjän omien ideoiden pitää olla kuitenkin sopusoinnussa sen kanssa, mitä nuoteissa lukee. Omaa tulkintaa onkin tärkeä pohtia etukäteen tietyssä määrin tiedostetusti ja soittotunneilla yhdessä opettajan kanssa. Opettajan kanssa yhdessä mietitystä tulkinnasta ei ole kuitenkaan tarkoitus kopioida kaikkea, koska muuten tulkinta ei ole oppilaan oma.

Sehän on kuitenkin hänen [tulkintansa], että eihän opettaja voi oppilaan puolesta soittaa ja sehän on silloin jos tota yrittää, tai että se on semmoista päälle liimattua, että voi niinku tietenkin kertoa ”no joo tää tehdään niin ja näin” mutta sit se on just sitä että oppilas soittaa just niin kun opettaja käskää. Tai ohjaa, vaan jokainen voisi löytää sitä omaa sanottavaansa. (H1)

Oppilas toki ottaa jo tiedostamattaankin vaikutteita opettajansa soitosta, mutta koko tulkinnan ei pitäisi perustua kopioimiseen. Klassisen musiikin luonteeseen kuuluu tulkinnan perusteellinen työstäminen, ja soittajan pitää pohtia etukäteen, kuinka saa mielenkiintoisella tavalla toteutettua musiikillisesti tärkeät asiat soitossa. Yksi haastateltava (H2) kertoi, kuinka jokaisessa kappaleessa on jokin tunnetila.

[...] kaikissa kappaleissa on joku tunnetila et jos sä soitat jotain virtuoottista kappaletta jossa on vaan 16-osia tai 32-osia niin sen tunnetila on toisenlainen. Sun pitää niinku hoitaa se niin, et sä pystyt sen virtuoosielementin tuomaan esille siis rentouden ja sorminäppäryyden kautta. Siin ei oo mitään, ihmiskunnalle tärkeätä filosofista sisältöä, et se on niin kun tempu. Näytöskappaleesta puhutaan [...]. Joku Paganinin Ikiliikkuja tai semmonen, sä vaan kilkutat niitä 16-osia jonku sivun ja sit se loppuu [...]. Mut sitä eläytymistä niinku, se on toisenlainen, se on semmonen mekaaninen. (H2)

Teknisesti vaativien taiturikappaleiden lähestymiskulmana voidaan pitää sitä, että kappaleen oikeanlainen tunnelma saavutetaan jo teknisen virtuoosisuuden esille tuomisen kautta. Tunnelmallinen ja laulava kappale taas ei välttämättä sisällä



ilmeisiä virtuoosisia elementtejä, mutta haaste piilee intensiivisen tunnelman luomisessa. Soitonopetuksen monipuolisuus ilmenee juuri siinä, että oppilas kykenee yhdistämään soitossaan sekä teknistä osaamista että tunnetaitoja. Musiikkikasvatuksen voisi siis nähdä ikään kuin tunnekasvatuksena ja koulutuksena. Opettajien pitäisi pystyä edistämään oppilaidensa kykyä tiedostaa tunteitaan ja heijastaa niitä musiikin kautta.

*Persoonallisuuden ja itsetunnon sanallistunut tieto*

Edellä on esitelty kehollisuuden fyysistä ja kokemuksellista ulottuvuutta. Omana lähtöajatukseni oli se, että myös persoonallisuus ja itsetunto vaikuttavat soittajan tapaan käyttää kehoa. Ajattelen soittajan liikkeiden kumpuavan juuri näistä tekijöistä. Soittajan liikkeet eivät ole loppujen lopuksi laskelmoituja tai ohjelmoituja, vaan ne tulevat niin sanotusti ”selkärangasta”, eikä sen takia persoonallisuutta ja itsetuntoa ole mahdollista jättää huomiotta kehollisuuden kokonaisuudesta. Haastateltavia pyydettiin kertomaan ajatuksiaan persoonallisuuden ja itsetunnon vaikutuksesta siihen, kuinka soittaja käyttää kehoaan ja siitä, voiko opettaja vaikuttaa tähän soittajan henkilökohtaiseen ominaisuuteen soittotunneilla.

Kaikissa haastatteluissa mainittiin soittajan persoonallisuuden olevan kytköksissä siihen, kuinka hän käyttää kehoa soittaessaan, ja oppilaan persoonallisuus ilmenee luonnollisesti myös hänen käyttäytymisessään. Persoonallisuuden ja itsetunnon ajateltiin ilmenevän muun muassa siinä, miten oppilas tulkitsee kehollaan musiikissa esiintyviä tunteita. Haastatteluissa vaihteli se, kuinka suuresti opettajan koettiin olevan kykeneväinen niin sanotusti muuttamaan oppilaan persoonaa soittotunneilla.

Että kyllä kyky käyttää kehoa on sidoksissa persoonallisuuteen, mutta toki, niin kun on tässä koko ajan sanottu, ni kaikkea voi treenata että niinku mä en haluu sanoa mitään semmoista, mikä ois ehdotonta. [...] Opettajasta riippuu, paljonko se pystyy muokkaamaan [persoonallisuutta ja itsetuntoa]. [...] siis se on se opettajan tehtävä. (H2)

Ei tietenkään loppuun asti. Että se oppilashan sitten itse joko vapautuu tai onko se sitten ollu alun perinkään siitä kiinni, että olis lukossa tai jotain vai onko se niin kiinni siinä perusluonteessa. (H3)

Eihän siihen ole tietenkään mitään suoraa vastausta, mutta se kysymys [miksi kukin soittaa, niin kuin soittaa] mun mielestä pitäisi kuulua siinä soitossa, ja se on, siinä ollaan mun mielestä aika lähellä sitä asiaa, mitä mun mielestä ei voi täysin opettaa, et jonkun soitosta tulee semmonen olo et se niinku välittyy siinä, se ihminen on ikään kuin läsnä tai avaa oman persoonansa, kuka mitenkun sen, paljastaa itsensä, ni se on musta se musiikin tekemisen se kysymys [...]. Mut sitten on se kysymys, et tarvitseeko, pitääkö ajatella niin, että kaikkien ihmisten pitäisi olla sellaisia että ne haluavat paljastaa sen itsensä? Ei minun mielestä, mut sitten on eri asia et onko se oma homma sitten esiintyvän taiteilijan homma. Et mun mielestä siinä tapauksessa sitten ei. (H4)

Näistä sitaateista käy ilmi, kuinka tulkinnan opettaminen on hankalaa juuri sen takia, että jokaisen soittajan pitäisi ”itse löytää sitä omaa sanottavaansa” (H1). Kuten jo aiemmin teoriaosuudessa todettiin, on kokemuksellista tietoa vaikea opettaa ja siirtää oppilaalle sellaisenaan. Kuitenkin toiminnalle on mahdollista saada merkitys lähestymällä tulkinnan keinoja jäsentämällä ja pohtimalla asioita opettajan kanssa yhdessä. (Vrt. Vadén 2001, 101.) Koska oppilaat ovat persoonallisuuksiltaan erilaisia, on opettajan lähtökohdan oltava tässäkin oppilaan henkilökohtainen huomioiminen.

On yksi sellanen opiskelija, jonka kanssa on jouduttu, tai mä oon joutunu miettimään hyvin monelta kantilta. Et ollaan mietitty asiaa älyllisesti, koska se toimii hänellä kaikista parhaiten ja hän ymmärtää musiikin aivan täydellisesti ja hän ymmärtää ne musiikin karaktäärit, mutta sitten [...] se osuus joka hänellä on esittäjänä, saaha se ulospäin kuuluman siltä, miltä hän sen musiikin ajattelee. Että olla ikään kuin se näyttelijä ni siinä kohtaa tullaan sitte siihen missä hänellä on paljon tekemistä. Koska hän kuulee ja näkee ja tuntee sen musiikin sillä lailla hyvin vahvasti ja selkeesti itsessään ni hän ei välttämättä niin ymmärrä sitä, että se ei näy ulospäin. (H3)

Sama haastateltava kertoi, kuinka soittotunnilla voidaan sanallisesti pureutua persoonallisuuden ja itsetunnon kysymyksiin, ja löytää niihin sopivia harjoitteita kehittääkseen itseään esiintyjänä. Usein soittaja ei tiedä, miltä hänen oma esiintymisensä näyttää ulkoapäin katsottuna. Nauhoitusta katsoessaan hän saattaa keskittyä subjektiivisesti seuraamaan omaa esitystään eikä välttämättä pysty näkemään laajemmassa kuvassa, miten hänen kannattaisi lähestyä kehollisuutta. Tällöin opettajan neuvot antavat objektiivista näkökulmaa asiaan.

[...] ollaan lähestytty tällälaiilla sitä, että kokeillaan sellasia ihan teknisiä keinoja. Vähän niin kun näyttelijätkin, et ne hakee erilaisia ilmeitä et miten, minkälainen äänenkäyttö tain minkälainen puheen tempo esimerkiksi antaa sen vaikutelman, et tässä on nyt viha kyseessä esimerkiksi. Että haetaan niitä teknisiä konsteja. Elikkä silloin täytyy ikään kuin unohtaa se, että miten hyvin sen itse ymmärtää, vaan täytyy etsiä ne välineet miten saa sen niin kun välittymään myös ulospäin. Ja tavallaan silloin tarvitaan paljon peiliä, sitä niinku ulkopuolista ihmistä joka sanoo että ”jes nyt, vieä vähän lisää” ja se että se peili on myös semmonen joka ei lannista vaan rohkaisee. Ja monta kertaa se on just opettaja. (H3)

Opettaja toimii oppilaan peilinä, koska hän ei usein pysty näkemään itseään objektiivisesti. Soittajan olisi hyvä lähteä siitä ajatuksesta, kuinka musiikkiesitys on soittajan ja yleisön vuorovaikutustapahtuma.

[...] mitenkä ihan niin kun puheessa jos haluaa painottaa jotain, niin ennen sitä haluaa ottaa enemmän aikaa niin sama juttu musiikissa. Se, että jos se itsestä tuntuu selkeeltä, yksiselitteiseltä ja näin mutta se, että kun ruvetaan painottamaan jotain asiaa niin silloin myöskin se kuulija ymmärtää sen mahdollisesti paremmin ja toivottavasti paremmin. Et vähän niinku miten näyttelijät tekee teattereissa, ne harjoittelee juuri näitä teknisiä keinoja. (H3)

Toinenkin haastateltava (H4) pohti samaan tapaan sitä, kuinka soittaja voisi saada tukea esiintymiseen liittyvissä asioissa jonkun muun alan ammattilaiselta.

[...] pitäisikö soitonoppimisessa olla jotain mannekiinikoulutuksen osa-alueita tai jotain semmosta just, että miten sä niinkun oikeesti presentteeraat itsesi [...] se on ihan totta et se voi vaikuttaa siihen [...] persoonaan sillä tavalla [...] et mitä sä siitä soitosta ite saat irti. (H4)

Persoonallisuutta ja itsetuntoa koskeviin asioihin puututaan soittotunnilla edellä mainittujen keinojen kautta. Opettajalla tulee siis olla hyvää psykologista silmää, jotta hän osaa ottaa kaiken huomioon rakentaessaan oppilaan teknistä ja tulkinnallista puolta. Kuten eräs haastateltava totesikin, soitonopetus sisältää ”miljoonia fasetteja”(H2), mutta hän totesi myös juuri tämän tekevän työstä mielekäästä.

### *Teoksen tyylin ja historian tunteminen*

Kahdessa haastattelussa (H2 ja H3) kehollisuuden yhteydessä esiin nousi myös se seikka, kuinka tärkeää soittajan olisi tietää teoksen tyylistä ja historiasta. Soitossa tarvittun tiedon voi yksinkertaisimmillaan tiivistää siihen, että muusikolla täytyy olla tieto siitä, miltä sävelkorkeudelta, millä hetkellä ja millä äänenvoimakkuudella nuottiviivastolla olevat sävelet soitetaan. Tämän lisäksi hänellä täytyy kuitenkin olla suuri määrä muutakin tietoa. Eräässä haastattelussa (H2) mainittiin tyylin ja historian tuntemisen olevan pohjana sille, että soittaja hallitsee tyylinmukaiset musiikin ilmaisutavat. Ilmaisutavan kehittämistä tukee myös historiallisiin tekijöihin perehtyminen. Aiemmin oli esimerkkinä Bachin musiikki ja kaksi eri ”leiriä” siitä, kuinka Bachin musiikkia tulisi tulkita – eli

historiallinen näkökulma, joka painottaa sitä, miten säveltäjän elinaikana teos olisi soitettu sekä toinen näkökulma, joka tulkitsee Bachin musiikkia modernien ideoiden pohjalta.

Tyylinmukaisuus on myös hiljaista tietoa, joka voi perustua moniin lähteisiin. Tietoa on voitu saada esimerkiksi kirjoja lukemalla tai traditio on välittynyt suullisen tiedon kautta soitonopettajalta. Teoksen historiallisten lähtökohtien ja tyylipiirteiden tutkiminen kuuluisi erään haastateltavan (H2) mukaan jokaisen soittajan tehtäviin. Eri aikakausien musiikista tietoa voi saada esimerkiksi aikakauden nuotteja tutkimalla, ja joissakin ohjelmallisissa teoksissa nuotteihin on jo valmiiksi merkitty, mitä musiikki milläkin hetkellä ilmentää. Haastateltava otti esimerkiksi Vivaldin vuodenajat, jonka nuoteissa on sonettien kautta ”rivi riviltä määrätty, mitä se [musiikki] kuvaa” (H2).

Haastateltavan mukaan on tärkeä ottaa selvää myös kappaleen taustasta, säveltäjän elämästä ja teoksen säveltämiseen sekä käyttötarkoitukseen liittyvästä taustasta. Myös muut historialliset tapahtumat musiikin säveltämisen ajalta on tärkeä ottaa huomioon. Soittajan pitää muodostaa itselleen ajatus siitä, mikä säveltäjän idea kunkin teoksen kohdalla on ollut.

[...] kyl sun täytyy tutustua siihen taustaan. Tai sitten, eläytymistä sillai et sä tiedät ne historialliset taustat, missä joku sävelsi jonkun kappaleen. Ja vähän katot aikajanoja, ja että silloin kun joku sävelsi jotain, niin missä sodittiin, kuka tappoi, oliko rutto, hävitys, kauhistus ja talvi rienas varmaa. Siis, koska taide heijastaa aina aikansa kuvaa, niin kirjallisuudessa, maalauksessa, teatterissa kuin musiikissakin, ja tuota niin, mun mielestä se eläytymisen opettaminen niin on myös sitä, että sä saat sitä oheistietoa siitä. (H2)

Soittajan on siis suhtauduttava syvällisemmällä asenteella kappaleisiin ja tutkia toisen ihmisen, säveltäjän, mielenvireyttä ja tarkoitusperiä (vrt. Grunwald 1996, 70). Saman haastateltavan mukaan on tärkeää, että jokainen soittaja olisi tietoinen omaan instrumenttiinsa liittyvästä historiasta ja eri aikakausilla vaikuttaneista tunnetuista muusikoista, jotka ovat tulkinneet jo säveltäjän elinaikana hänen teoksiaan.

Pitäis sanotaan nyt vaatimattomasti viimeiset sata vuotta tietää tai ainakin viisikymmentä pääpiirteissään, mitä omassa instrumentissa tapahtuu. [...] tuolla on YouTube täynnä, tietäis vaan minkä nimen kirjoittaa ni sielt tulee kuule 40–50 -luvultakin ja tulee vielä 100 vuoden takaa ni kuule saat Sarasatenkin kuulumaan sieltä. (H2)

Haastateltavan mukaan historiallisten tekijöiden ymmärtäminen auttaa musiikkiin perehtymisessä, ja parhaassa tapauksessa soittaja ammentaa itselleen tulkintaa jopa historian tuntemisen lähtökohdista. Toinen haastateltava (H3) mainitsi, kuinka kehollisuuteen liittyen on tärkeä tietää barokin tanssien tyylipiirteet, sillä niiden kautta tietoisuus jousitekniikan muutoksista ja mielikuvista on vaihdeltavissa: ”Bourree, joka on todella nopea ja sellainen hypähtelevä, niin siinä haetaan sitä hypähtelevää joustaa, tai sitten jos on joku Largo, siinä tarvitaan ihan toisenlaista, leveää, hidasta joustaa”. Oppilaan ymmärrys kappaleen luonteesta on tulkinnan perusta, varsinkin siinä tapauksessa, että hänellä on omissa jäsenissään kokemus siitä, minkälainen tanssi on kyseessä (vrt. Pöyhönen 2011, 165).

### 5.3 Mielikuvat hiljaisen tiedon välittäjinä

Kehollisuuden opettamiseen ja sen määrittelyyn sisältyy paljon mielikuvia. Verbalisointi pelkästään viulunsoittoon liittyvillä termeillä koettiin hankalaksi ja epätarkoituksenmukaiseksi opetustilanteessa. Kaikki haastateltavat sanoivat opettavansa kehollisuutta juuri mielikuvien kautta.

[...] hirmuisen hyvä työväline, mielikuva, koska kaikilla on se kokemus. (H3)

Oma päätelmäni haastattelujen myötä on se, että mielikuvien kautta kehollisuuden opettaminen on helpompaa, koska siinä pystytään yhdistämään fyysisuus (esimerkiksi liikerata) ja henkisyys (liikkeen luonne). Mielikuvien kautta saa havainnollistettua, miltä soiton pitäisi kuulostaa ja näyttää. Mielikuvat helpottavat myös sitä, että opettajan ei tarvitse koukeroisen musiikkialan termistön kautta selittää teknisesti oppilaalle, mitä kulloisessakin tehtävässä haetaan, varsinkin kun kaikille asioille ei välttämättä löydy nimitystä. Pelkän ammattisanaston käyttö saattaa sitä paitsi jäädä oppilaalle hieman irralliseksi ja ymmärryksen ulkopuolelle konkretisoitumatta soitossa mitenkään. Ottamalla mielikuvaksi esimerkiksi jonkin tavallisessa arkielämässä esiintyvän asian, havainnollistuu opettettava asia oppilaalle varmasti paremmin. Mielikuvat toimivat näin hiljaisen tiedon indikaattoreina.

Eräs opettaja kertoi käyttävänsä jousitekniikan opettamiseen usein mielikuvaa

tanssijasta, joka tekee erilaisia koreografioita (H3).

Mä oonkin viime aikoina puhunu opiskelijoitten kanssa just tästä ikään kuin jousikäden koreografiasta, että ei oo kysymys jousituksista, veto- ja työntöjousista pelkästään, vaan siis että se on vähän syvemmin ajateltu asia se, että miten se jousi liikkuu kun meillä on vain ne kaksi suuntaa, veto- ja työntöjousi. [...] että sen sais tavallaan resonoimaan sen musiikin kanssa. Että puhuttaiskin jousikäden koreografiasta. Koska siis eri tanssithan tanssitaan erilaisilla askeleilla ja erilaisilla koreografioilla, että me joskus hypätään maasta ylös ja joskus mennään lattiaa pitkin. Ni vähän sama juttu sen jousen kanssa, että joskus sen jousen täytyy ikään kuin hypähdellä. (H3)

Oikeanlaisen jousikäden asennon löytämiseen haastateltavat mainitsivat käyttävänsä ”mielikuvia” (H1, H2, H3, H4), missä yhteydessä he mainitsivat esimerkiksi mielikuvan ”pupun korvista” (H2) ja ajatuksesta, että kädellä on ”perhonen” (H2), joten käsi on pidettävä mahdollisimman pehmeänä. Kehon fyysisen rentouden opetteluun haastateltava (H2) jatkoi mielikuvaa ”pupusta”, ja että jousikättä ei saa jäykistää liikaa ja puristaa, ettei ”pupu” tukehdu. Lisäksi rentouteen mainittiin auttavan mielikuva siitä, kuinka rento juuri ”uneen vaipuva henkilö” on (H2). Haastateltava (H2) mainitsi, että nämä ovat juuri lasten opetuksessa hyviä mielikuvia.

Eräs toinen haastateltava (H3) mainitsi käyttävänsä lasten kanssa tehdyissä musiikkiprojekteissa, joissa lähtökohta on ”jokseenkin kulmikas” soitto, mielikuvaa siitä, kun hypätään maasta polvet suorina, joustamatta, osoittaakseen sen, että soiton ei pitäisi kuulostaa tai tuntua tältä. Tästä kulmikkaasta lähtökohdasta lähdetään kohti ”joustavampaa” lopputulosta.

Edellä mainitut mielikuvat liittyivät lähinnä soiton tekniseen toteutukseen ja siihen, miltä soittimen käsittely pitäisi tuntua. Kappaleen tunnelmaan pääsemiseksi haettiin mielikuvia siitä, minkälaisilla väreillä voi soittaa (mikä väri kuvaa mitään tunnetta/tunnelmaa), (H1, H3), ja myös miettimällä, minkälainen tarina, elokuva, kuva, tunnelma tai luontokuvaus (H3) kappaleeseen voisi sisältyä. Nämä mielikuvat tuovat kappaleen tunnelmaa oppilaalle helpommin lähestyttäväksi. Kehittämällä musiikkiin tarinan saadaan eläytymistä helpommaksi.

[...] voidaan ruveta keksimään sitä tarinaa vaikka yhdessä. Ja [...] sen tarinan kautta ikään kuin elää sitä ja sitä kautta siis eläytyä. Että se eläytyminen eihän se ole mikään ulkoinen

asia vaan se on kiinni siinä, sidoksissa siihen musiikkiin. Eikä kukaan voi sanoa, että nyt sun täytyy eläytyä tähän tällä tavalla, mutta voi tehdä tällaisia esimerkkitarinoita ja sitte vaihtaa sen tarinan tai sitte se voisi olla tällainen että se tavallaan houkuttaa sitä ihmistä, lasta taikka nuorta, taikka aikuista kuka siinä milloinkin on, niinku houkuttaa häntä eläytymään, antaa tavallaan lupa sille. (H3)

Haastatteluissa tuli ilmi, että yleensä jos soittajalla on huono itsetunto, niin hänen ryhtinsä on myös huono. Eräässä haastattelussa pohdittiin myös sitä, miten henkistä vahvuutta voitaisiin soitossa edistää. Haastateltava (H4) olikin sitä mieltä, että soiton oppimisessa voisi olla ”mannekiinikoulutuksen osa-alueita” ja sieltä voitaisiin hakea mielikuvia siihen, kuinka ”presentteeraat itsesi”.

Mielikuvat ovat siis suuressa roolissa kehollisuuden opettamisessa. Haastateltavat käyttivät mielikuvia kaikenikäisten opetuksessa. Vasta-alkajien opetuksessa tärkeänä pidettiin ensin kunnollisen soittoasennon rakentamista, ja näin tekniikan ja soittoasentojen luomiseen käytettävät mielikuvat ”pupusta” sopivat hyvin lapsille (H2). Toinen haastateltava sanoi lähtevänsä vasta-alkajien kanssa liikkeelle mallintamisesta ja siirtyvänsä myöhemmin mielikuvien kautta oppimiseen:

Alkuun on se mallintaminen sit myöhemmin mun mielestä se on enemmän se että enemmän sen mielikuvan kautta rakentaa sitä silleen opiskelijalle itselleen [...] niin kun mielikuvaoppimista sillä tavalla et miltä se voisi tuntua ja miten se korreloi siihen soivaan lopputulokseen. (H4)

Mielikuvien kautta saadaan siis käsiteltyä sekä tekniikkaan että tulkintaan liittyviä asioita. Mielikuvat eivät myöskään tee soitonopiskelusta termeihin sidonnaista, jolloin soittotunneilla käytetty kieli ei ole liian monimutkaista aloittelijallekaan.

## **5.4 Sanallistamisen kautta automaatioksi**

Soittotunnilla kehollisuuteen liittyvien asioiden sanallistaminen on tärkeää sen kannalta, että oppilas voi harjoittelussaan paneutua opettajan antamiin neuvoihin fokaalisesti (keskiössä) ja vähitellen, tarpeeksi monen keskittyneen harjoituskerran jälkeen, hänen ei enää tarvitse kiinnittää huomiota tiettyyn keholliseen asiaan vaan se muuttuu hänellä automaatioksi, toissijaiseksi. Eräs haastateltava totesikin, että kun rentoutta on harjoitellut tarpeeksi, niin se

“muuttuu toiseksi luonnoksi” (H2). Samoin tapahtuu luullakseni muidenkin edellä esitettyjen musiikin esittämiseen liittyvien aihealueiden kohdalla. Ainoastaan teoksen historiasta ja taustasta joutuu ottamaan erikseen kulloisenkin esitettävän teoksen kohdalla uudestaan selvää.

Varsinkin esitystilannetta ajatellen on tärkeää, ettei tarvitsisi enää kiinnittää huomiota harjoitteluvaiheessa työstettyihin asioihin, vaan voidaan täysin keskittyä musisointiin. Huolellinen valmistautuminen koettiin tärkeäksi osaksi harjoittelua, koska sen kautta voidaan edistää sitä, että esitystilanteessa soittaja pystyy sopeutumaan esityksen tuomiin olosuhteisiin (kuten esimerkiksi jännittämiseen, käsien hikoiluun ja tärinäan).

[...] kaikki pitää tehdä etukäteen. Se, mitä sä teet etukäteen niin se on se ratkaiseva. Se, että ”kotona se meni” ni se ei oo mikään kriteeri. (H2)

Haastateltavan (H2) mukaan soiton kaikkien vaiheiden (kotiharjoittelu, soittotunti ja konserttitilanne) pitäisi ”olla esiintymistä” ja tähdätä esiintymistilanteeseen (H2). Se, että asioita on käyty sanallisesti tarpeeksi läpi, tekee soittajalle varmemman olon esiintyä. Myös se, että soittaja on harjoitellut asioita mielessään etukäteen, on hyvin ratkaiseva tekijä konserttitilannetta ajatellen. Oman kehon ja mielen tarkkailu harjoitustilanteessa on haastateltavan (H2) mukaan äärimmäisen tärkeää. Harjoitteluvaiheessa huomion siirtäminen soiton onnistumisen kannalta kriittisiin kohtiin edesauttaa sitä, että esitystilanteessa soitosta suoriudutaan toivotulla tavalla.

Me tunnetaan täs kehollisuudessa se, että sit ku rupee tapahtumaan jotain häikkää soitossa ni ensimmäinen reaktio on se, et jos siihen mennessä ei ois vielä, silloin viimeistään, ni tarttuu niistä laitteista kiinni liian voimakkaasti ja siihen se päättyy se varsinainen sujuva soittaminen [...]. Siis luonnollinen reaktio ihmisellä on se et se nappaa tiukemmin kiinni. [...] Sillä hetkellä pitäis olla sitä positiivista informaatiota, sitä sanotaan nyt positiivista dataa täällä aivojen kovalevyllä, niin paljon sitä oikeanlaista harjoittelua, silloin sä pelastut siltä. Nyt jos ei sitä oo harjoitella koskaan ajateltu, että mikä [tilanne] voi olla siel esityksessä, minkälainen tilanne se [esitys] on, ei oo stimuloitu mielessä sitä tilannetta ja kuinka mä kävelen ja kuinka mä kumarran ollakseni itsevarma ja rohkean tuntuinen niin siin käy just sillai niinku ne väärät elementit pukkaa esille. Nyt jos siellä aivoissa on sitä oikeaa tietoa, me ollaan [esimerkiksi] harjoiteltu pehmeästi asemanvaihtoja niin kyllä sulla silloin on suuri mahdollisuus saada se silloin onnistuun lavallakin. (H2)

Esiintyminen vaatii tietynlaista rohkeutta ja paineensietokykyä esittäjältä. Se, että soitto sujuu soittajan haluamalla tavalla, vaatii siis sitä, että pienimpiinkin



soittoon liittyviin yksityiskohtiin on kiinnitetty huomiota ja niitä on harjoiteltu tarpeeksi monta kertaa erikseen. Esitystilanteessa soittaja ei voi jäädä korjaamaan pieleen menneitä kohtia, vaan ratkaisevaa on se, että niihin on varauduttu etukäteen. Soittaja tarvitsee siis esityksessä niin hyvää kehon, mielen ja instrumentin hallintaa, että hän voi sulkea mielestään kaikki häiriötekijät ja keskittyä vain soivaan lopputulokseen. Opettajan pitäisi pystyä ohjaamaan oppilasta näissä soiton osa-alueissa ja olla herkkä tunnistamaan, millä tavalla kukin oppilas parhaiten asiat oppii. Loppujen lopuksi jää oppilaan omaksi tehtäväksi pyrkiä sisäistämään opettajan antamat neuvot mahdollisimman hyvin ja harjoitella, kuten opettaja on häntä ohjannut harjoittelemaan. Hänen pitäisi pystyä hallitsemaan moniulotteinen kokonaisuus, jossa huomion voi kohdentaa kullakin hetkellä rajattuun määrään asioita.

Ellei oppilas omatoimisesti sanallista soittoon liittyviä tekijöitä, jää se opettajan tehtäväksi. Sama haastateltava (H2) puhui siitä, kuinka tärkeää on se, että opettaja voi opettaa oman kokemuksen pohjalta. Haastateltava mainitsi, että koska tarkoituksena on saada oppilaat esiintymään oppilaskonserteissa, täytyy opettajan itsekin tietää esiintymisestä ja pystyä välittämään siihen liittyvää tietoa oppilaille.

[...] esiintyminen kuuluu meidän työhön. Ja se kuuluu siinä määrin jokaisen viuluopenkin työhön vaikkei konsertteja pitäiskään, ni pitää pystyä välittämään se tieto. Ja sen verran pitää olla kokeillut sitä ettei niinkun kerro vaan semmoisista, mistä on jo ammattikorkeassa tai yliopistolla kuullut. (H2)

Opettajan tärkeänä tehtävänä on pystyä selvittämään oppilaille, mitä esiintymistilanteessa tapahtuu ja täsmentää, mitkä ovat tavoitteet. Omakohtaisen kokemuksen välittäminen on varsinkin kehollisuuden opettamisessa tärkeää, koska asian teoretisoiminen ja sanallistaminen on hankalaa. Opettajan kuuluu tietää ja näyttää oppilaille, mitä muusikon elämään ja työhön kuuluu.

## 6 SANALLISTUMATON HILJAINEN TIETO KEHOLLISUUDESTA VIULUNSOITON OPETUKSESSA

### 6.1 Kehollisuuden sanaton informaatio soittotunneilla

Musiikki koostuu asioista, joita ei voi täysin ilmaista käsitteellisellä ajattelulla. Ihminen jäsentää maailmaa muutenkin kuin kielellisten kokemusten avulla, joten kehon kokemus ei vaadi sanoja ollakseen merkityksellinen (vrt. Tarvainen 2012, 189). Tässä tutkielmassa en kuitenkaan näe kieltä ja kehollista kokemusta toisilleen vastakkaisina tai toisiaan poissulkevinä, vaan ajattelen niiden tukevan toisiaan. Musiikkia ja kehollisuutta on helpompi lähestyä kuvailevalla kielellä, mielikuvien ja mielikuvituksen avulla, koska ne tuovat kokemuksen ja kielen lähemmäs toisiaan (Parviainen 1999, 95). Soitonopiskelussa sanat eivät silti riitä kertomaan kaikkea informaatiota, minkä vuoksi sanaton tiedon välittäminen on välttämätöntä. Soittotunneilla kommunikaatio perustuu suurelta osin ilmeisiin ja eleisiin, jopa enemmän kuin muissa opetustilanteissa.

Soittotunneilla tulee paljon sanatonta informaatiota kehollisuuteen liittyen: malliksi soittaminen; opettajan ja oppilaan yhteissoitto unisonossa; opettajan ohjaaminen oppilasta kädestä pitäen, jolloin oppilas tuntoaistia käyttäen yrittää saada kehoonsa ”oikean tuntuman”. Instrumentin hallitsemiseen liittyvien seikkojen lisäksi musiikin luonteiden karakterisoinnissa, fraasien rakentamisessa sekä rytmiin ja tempoon liittyvissä asioissa on usein luontevaa kommunikoida elekielen avulla. Kehollinen elekieli on esimerkiksi oleellisin osa kapellimestarin työtä, kuten eräs haastateltava kertoi omasta kokemuksestaan.

Mä oon miettiny sitä [kehollisuutta] paljon enemmän sen osalta kun johtaa itse. Koska siinä on viel se että, et miten sä kroppaasi käytät, ei siitä suoranaisesti kuulu mitään ääntä, eikä siit pitäiskään kuulua ääntä. Mutta silti sillä pitäis soittaa sitä instrumenttia, [...] sitä orkesteria. [...] sun pitäis sillä fysiikan käytöllä ja sillä sun oman kehon käytöllä pystyä ilmaisemaan sitä, mitä sun sisällä soi. (H4)

Myös hengittäminen voi toimia sanattomana kommunikaation välineenä, kuten eräs haastateltava mainitsi. Hengityksen avulla on helppo saada kanssasoittajat yhtäaikaaisesti samaan tahtiin.

Kun barokkimusiikkia soitetaan niin siinä ei välttämättä ole sellasta kapellimestarityyppistä henkilöä, vaan se lähtee hengittämään tavallaan niinku itsellään. Et siinä on niinku joku joka ohjaa sitä hengitystä, on se liideri tai kuka se milloinkin missäkin kohtaa kappaletta on sitte se henkilö, joka tavallaan niinku näyttää niitä lähtöjä ja muuta. Se justiin tommissessa yhteissoitossa on ihanaa, että sit se lähtee hengittämään ikään kuin vapaasti yhdessä. (H3)

Sanaton kommunikaatio korostuu soitonopiskelun yhteydessä enemmän kuin millään muulla alalla. Sitä on olemassa monissa eri muodoissa. Edellisten esimerkkien lisäksi jonkun toisen soittosuoritusta seuraamalla voidaan oppia kehollisuutta ilman minkäänlaista verbalisointia. En kuitenkaan tässä keskity pelkkään nonverbaaliseen informaatioon. Mielestäni sanattomaan informaatioon sisältyvän myös sellaiset harjoitukset, joissa kehollisuus on toissijaisena huomionkohteena, kuten harjoitteet, joissa kehitetään jotakin muuta soiton osaluuetta ja kehollisuus kulkee sen rinnalla.

Kehollisuuden ajatellaan siis sisältävän soittoteknisiä asioita, mutta myös ilmaisuun ja tulkintaan liittyy henkilökohtainen kokemus. Kulttuurissamme ei yleensä puhuta kokemuksen syvemmästä alueesta, eikä suomen kielen sanavarasto ole niin kehittynyt, että sieltä välttämättä löytyisi sanoja kuvaamaan kokemuksen eri vivahteita. Kaikkia tuntemuksia ei tietenkään ole edes välttämätön sanallistaa, vaan kokemus tulee kehontietoisuudessa esille (vrt. Tarvainen 2012, 124).

## 6.2 Kehollisuus toissijaisena opetuksen huomionkohteena

Keskittyessämme johonkin yhteen tiettyyn soiton osa-alueeseen, muut asiat jäävät tarkastelun ulkopuolelle, toissijaisiksi (*subsidiary awareness*) (Polanyi 1998, 55–56). Jo haastateltavan (H4) lausahdus kehollisuudesta, ”aihe, mitä sellaisenaan kauheasti oo erikseen pohtinut”, kertoo sen tiedostamattomasta luonteesta. Kehollisuuden piiriin luetut opetettavat asiat tulevat yleensä johonkin muuhun asiaan keskittyneen harjoittelun yhteydessä, toissijaisina.

Ja miten konkreettisesti opetetaan, mitä siihen kehollisuuden opettamiseen kuuluu? No tuota ni, tos on nyt monta tuollasta jotka sillä samalla viulutuntialueella pyörii ni mä teen mielelläni hengitysharjoituksia soittaessa, jos on niinku, näyttää että uus oppilas on jotenkin jumissa, niin soitetaan yksioktaavista D-duuria esimerkiksi, vanha harjoitus,

vetojousella uloshengitys, työntöjousella sisäänhengitys, siinä tempossa kun se kulloisenkin oppilaan sen hetkinen pulssi ja hengityksenrytmi on. Et ne huomaa, et ne hengittää soittaessa. (H2)

Edellä esitetystä esimerkissä opettajan tarkoituksena on keskittää oppilaan huomio hengittämiseen. Sanattomasti tehtävään kuuluu kuitenkin toissijaisina muita kehollisuuteen liittyviä asioita kuten rentous, joka tulee hengittämisen myötä ja sujuvoittaa soittoa. Oppilaan hengitys myös rytmittää tempoa ja luo asteikosta yhtenäisen kokonaisuuden. Muutkin haastateltavat käyttivät kehollisuuden opettamiseen tämänkaltaisia harjoituksia, joissa kehollisuus jätetään taka-alalle.

Me saatetaan tehdä esimerkiksi tämmösissä isoissa lapsiryhmissä näitä jousiharjoitteita, jotka liittyy siihen kappaleeseen ja sen kappaleen poljentoon. Me poimitaan sieltä kappaleesta joitakin perusrytmejä esimerkiksi ja me toistetaan niitä vapailta kielillä, et siitä saa niinku sen liikkeen [...] kroppaan. Että ei tarte miettiä sitten aivoilla taas niitä sormia tai muuta et ihan vapailta kielillä tai ihan mikä ääni vaan, tai sitten otetaan vaikka kappaleen ensimmäinen sointu tai sitte otetaan kappaleen viidennen tahdin kolmas isku ja soitetaan sillä soinnulla [...], samalla voidaan treenata vaikka sitä et siin on niinku korvakin mukana. Niinku tommosia konsteja. Et siel on niitä erilaisia rytmejä ja erilaisia poljentoja. Et jos on kyseessä joku vaikka bourree, joka on tosi nopee ja semmonen hypähtelevä, ni siinähan haetaan sit sitä hypähtelevää jouta ja taikka sitte jos on joku largo, jossa tarvitaan taas ihan toisenlaista, levee hidas jousi, ni sitte treenataan sitä. Elikkä, että mahdollisimman niin kun yksinkertaisilla harjoitteilla ikään kuin tehään semmosia pieniä etydejä ja sitte voidaan yhdistää niitä sillä lailla että bassot soittaa jotakin rytmiä ja sit noi [toiset] soittaa jotain ja sitte taas vaihellaan ja että siihen tulee taas semmonen niinkun moniulotteisuus siihen tilanteeseen, että se ei mee puisevaksi. Tää flow-ajatus täs on niinku koko ajan että se tavallaan niinkun leikin varjolla opitaan. (H3)

Haastateltava mainitsee, että tarkoituksena ei ole tietoisesti keskittää huomiota johonkin keholliseen yksityiskohtaan, vaan se tulee automaattisesti tehtävän kautta, leikin varjolla. Hyvä puoli tämänkaltaisissa harjoitteissa on se, että kun tehtävä on mahdollisimman yksinkertainen, jää ilman tiedostamistakin aikaa havainnoida muita asioita soitossa ja huomion kohdetta voidaan vaihtaa. Helppoissa harjoituksissa oppilaan epäonnistumisen pelko on pienempi, jolloin hän pystyy myös heittäytymään helpommin.

### 6.2.1 Luonnollisten reaktioiden käyttö

Aiemmin teoriaosuudessa mainittiin luonnollisten reaktioiden käytöstä soitonopetuksessa. Tällöin käytetään esimerkiksi vaikkapa arkipäivästä tuttuja

motorisia eleitä sovellettuna soitonopetukseen. Monet haastateltavat sanoivat käyttävänsä juuri tämänkaltaisia harjoitteita soittotunneilla kehollisuuden opettamisessa.

Mä oon ruvennut käyttämään aika paljon semmoisia kaikenlaisia valmistavia liikkeitä. Tai semmoista, että saa sitä kehoa vapaammaksi ja saa käsiä liikkumaan vapaammin, rennommin, että semmoista että tekee kaikenlaisia liikkeitä, mitä voi olla arkielämässä tai sitten jotka avaa kehoa tai ylipäättään vaan saada sitä liikkeelle. Tehdä jotain, heilutella itseään tai liikutella että saa avoimeksi tai että ei olla jähmettyneitä. (H1)

Arkielämästä tuttuja liikkeitä, joita viulutunnilla voidaan soveltaa esimerkiksi jousikäden rentouttamiseen, ovat vaikkapa jo soiton alkeismateriaaleistakin tutut ”puurokauhalla hämmentäminen” tai ”hampaiden harjaaminen” (Usma 1988, 7). Edellä mainittu haastateltava perusteli luonnollisten reaktioiden käyttöä sillä, että kuten arkielämän asioita tehdessä, toiminnassa on yleensä mukana koko keho, ei siis pelkästään yksi sormi tai kämmen, vaan kehoa käytetään kokonaisvaltaisemmin, vaikka kyseessä olisikin pienempi liike.

Liikutellaan itseä. Tai liikutellaan käsiä, useimmiten me myöskin pyritään ottamaan se keho mukaan. Elikkä se ei ole vaan että nostetaan käsi ylös vain myöskin, että se tulee se ponnistus jaloista asti. Et siinä on koko keho mukana. (H1)

Toinen haastateltava (H3) kertoi myös käyttävänsä luonnollisia reaktioita, jotta oppilaat voivat havainnoida itse, miltä soiton pitäisi kuulostaa.

Tulee mieleen tämmöset niinku musiikkiopistoproggikset, joissa tehään lasten kanssa ja monta kertaahan se alkulähtökohta on jokseenkin kulmikas. Ja sitten kun lähetään tekemään semmosta joustavampaa [...]. Mä saatan sanoa, että [...] koittakaa hypätä lattiasta irti niin, että polvet on suorina, se on semmonen yksinkertainen havainnollistamiskeino, [...] sitä kautta tavallaan niinkun [yritän] siirtää sen ajatuksen [...] siihen jousikäteen [...]. Ja se [tulee] pikku hiljaa sieltä, ihan omakohtaisesti, omakohtaisesta kokemuksesta käsin et mä annan tämmösiä pieniä mielikuvatehtäviä. (H3)

Soittotunnilla luonnollisten reaktioiden kautta pyritään konkretisoimaan oppilaalle yksinkertaisten kehollisten esimerkkien kautta, mitä soitossa tai soittoliikkeessä pitäisi tapahtua, eikä kokemuksen välittämiseen välttämättä tarvita sanoja. Luonnollisten reaktioiden kautta välitetään oppilaalle kehollisuutta myös toissijaisesti. Eräs haastateltava puhui, kuinka jotkut luonnolliset reaktiot voivat olla myös haitallisia soiton kannalta.

Me tunnetaan täs kehollisuudessa se, että sit ku rupee tapahtumaan jotain häikkää

soitossa, ni ensimmäinen reaktio on se, et jos siihen mennessä ei ois vielä, ni silloin viimeistään [...] tartutaan niistä laitteista kiinni liian voimakkaasti ja siihen se päättyy se varsinainen sujuva soittaminen. Ja vaikka selviäis [kappaleen] läpikin, ni se ei oo kiva kuuloista, eikä kivan tuntuista. Siis luonnollinen reaktio ihmisellä on se et se nappaa tiukemmin kiinni, niin kun sä tiedät, et kun heität hukkuvalle pelasturenkaan tai hyppäät auttamaan jotain, joka on niinku hädässä siellä, ni kerrotaan niistä tapauksista, että se vetää sutkin sinne syvyyksiin mennessään pelkällä krampilla tai tarttuu pelastusrenkaaseen niinku krampinomaisesti. Pienessä muodossa tää tapahtuu meillä soittaessa. Silloin kun tulee tiukka paikka, niin otetaan lujempaa kiinni viulun kaulasta, peukalopuristus, oikean käden puristus peukaloon, pikkusormi, kaikki nivelet lakkaa liikkumasta ja lopputulos on valmis, sit siinä ja nyt nimenomaan on, mielentilaa pitäis hoitaa niin, että näitä tilanteita ei syntyis. (H2)

Joskus luonnolliset reaktiot eivät toimi odotetulla tavalla, vaan käsi, joka luonnostaan tarttuu vapaasti ja rennosti vaikkapa kynään, saattaa tarttua viulun jouseen jäykällä ja puristavalla otteella. Vaikka soittotunnilla olisi harjoiteltu pehmeää ja joustavaa jousen käsittelyä, saattaa varsinkin esiintymistilanteen mukana tuoma jännitys aiheuttaa vastakkaisen reaktion ja soittimen käsittelystä tulee puristeista. Haitallisten luonnollisten reaktioiden välttämiseksi on tärkeä sanallistaa ja käydä läpi jo musiikin valmisteluvaiheessa soittotunnilla sitä, mikä tilanne esityksessä voi jännityksen takia oppilasta kohdata.

### **6.2.2 Kehollisuuden oppiminen muiden suoritusta seuraamalla**

Ihmiset ottavat muista vaikutteita jatkuvasti, joko tietoisesti tai tiedostamatta (vrt. Grunwald 1996, 179). Toisen soittosuoritusta havainnoimalla usein imetään itseensä vaikutteita. Yksinkertaisimmillaan tämä tapahtuu soittotunnilla silloin, kun opettaja soittaa oppilaalle malliksi. Eräs haastateltavista mainitsi, että opettajan mallin lisäksi myös ryhmätilanteet ovat erittäin tärkeitä mallioppimisen kannalta. Muut oppilaat poikkeavat opettajan ja ammattimuusikon esimerkistä siinä, että he eivät vielä ole ammattimaisia, minkä vuoksi oppilaan on usein helpompi samaistua heihin.

No monta kertaa näin tollee ryhmässä ku ollaan niin se tilanne on hyvin sellanen vapaa, että siinä kun tarkkaillaan ympäristöä ja otetaan vähän mallia kaverista ja kukaan ei tavallaan ole siinä tarkkailun kohteena vaan koko ryhmä on tarkkailun kohteena ikään kuin. Ni siinä on sit jotenkin, tunnelma saattaa olla niin vapautunut [että] pääsee ne tunteet sitten tulemaan. (H3)

Eräs toinen haastateltava piti yhtenä tärkeänä keinona sitä, että oppilaat käyvät konserteissa havainnoimassa muiden soittoa.

Ja se ei riitä et mä sanon et mee Sibba-talolle tai musiikkitalolle Helsinkiin, et kato siellä ku joku solisti soittaa, mitä sä ihaillet siinä? Se näyttää kun se [soitto] ei ois yhtään vaikeeta, vaik se on ihan hurjan vaikeeta, ja tuota ni, ku ne ei tee turhia liikkeitä. Ja ne on miettiny nää jutut, niille on opetettu sitä ja ne psyykkaa ittensä johonkin tiettyyn tilaan sitä esitystä varten. Ja sitä pitää niin paljon opetella, ja sen pitää olla niin keskeinen elementti, että oikeesti myös oppilas, soittaja, sanotaan niin kun perustasonkin oppilas pystyy pääsemään vähän syvemmälle siinä, ja sieltä kautta ammentaa uutta intoa. (H2)

Havainnoimalla ”solistin” soittoa ja kehon käyttöä oppilas imee itseensä vaikutteita ja sitä myötä hän voi kehittää myös omaa kehollisuuttaan. Kehollisuuden oppiminen tapahtuu tässä tapauksessa muilta mallia ottaen ja sen jälkeen itse yrittäen. Kehollisuudessa kuitenkin, kuten haastateltava mainitsee, on tärkeä ymmärtää, kuinka suuren psyykkisen työskentelyn takana on se, että soitto näyttää siltä ”kun se ei ois yhtään vaikeeta” (H2). Nämä virtuoosit toimivat oppilaan esikuvina. Konserttien lisäksi levytyksien kuunteleminen on hyödyllistä, kuten eräs haastateltava kertoi omasta kuuntelukokemuksestaan. Vaikka kyseessä olisikin jokin muu kuin oma instrumentti, voi siitä silti ottaa mallia omaan soittamiseen ja tunneilmaisun kehittämiseen.

Mä oon kuunnellu muutaman kerran Savonlinnan vanhan Finlandia Recordsin taltioinnin, missä Martti Talvela laulaa sen Paavon [Joonas Kokkosen oopperassa *Viimeiset kiusaukset*] roolin ja minulle tulee koko ajan semmonen olo ku mä kuuntelen Talvelan laulua siinä, paitsi että se instrumentti soi upeesti ja se on teknisesti hienoo ja saundi on komee, ni silti se, mikä minulle tulee siit niin ku eniten, on se, et siin on koko ajan se ihminen läsnä. Se tekee minusta siitä jotenki ihan poikkeuksellisen koskettavan siitä esityksestä. Minulle se henkilökohtaisesti on tärkein asia jos mä kuuntelen, et mä oon oikeen niinku hämmästyin sit koko ajan et miten hieno se on. (H4)

*Empaattisen kuuntelemisen* (Tarvainen 2012, 75) kautta kuulijan on mahdollista myötäelää levyllä esiintyvän muusikon kehollisia laatuja, jotka resonoivat kuulijan kehossa. Jotta kuuntelukokemuksesta voi liikuttua, siinä täytyy olla jotakin erityistä ja henkilökohtaisesti koskettavaa. Kuuntelija voi aistia levynkin välityksellä toisen soittajan tai laulajan ilmaiseman tunteen laadun ja tuntea sen kehollisella ulottuvuudella. Tunteissa on olemassa erilaisia nyansseja, joten niitä on vaikea sanallistaa, mutta levyä kuunteleva muusikko voi kuitenkin saada kehoonsa sen ajatuksen, miten hän pystyisi tuottamaan samankaltaisen äänen. (Vrt. Tarvainen 2012, 150)

Mallioppimisella on musiikissa tärkeä rooli. Eri ikäisten oppilaiden opettamisessa

opetuksen painopiste muuttuu, kuten haastatteluista kävi ilmi.

Alkuun on se mallintaminen sit myöhemmin mun mielestä se on enemmän se, että enemmän sen mielikuvan kautta rakentaa sitä silleen opiskelijalle itselleen [...] niin kun mielikuvaoppimista sillä tavalla, et miltä se vois tuntua ja miten se korreloi siihen soivaan lopputulokseen. (H4)

Kyseisen haastateltavan mukaan siis soittoharrastuksen alkuvaiheessa mallioppiminen korostuu, koska painopiste on soittoasennon ja soitto tekniikan luomisessa. Vähitellen, kun soittoasento vakiintuu ja oppilaan harjoitusohjelmisto monipuolistuu ja vaikeutuu, aletaan kiinnittämään enemmän huomiota musiikillisiin asioihin. Muusikkouden kehittyminen tapahtuu myös ihmisen iän ja elämäkokemuksen tuoman kypsymisen kautta. Tällöin konserttien ja levytysten kuuntelu on oleellinen osa mallioppimista.

### **6.3 Sanattomat keholliset ihanteet**

Sanallistetun kehollisuuden osiossa kävi ilmi, kuinka haastateltavat olivat sitä mieltä, että ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa käyttää kehoa. Heidän mukaansa jokaisen soittajan tulee löytää itselleen luonnollisin tapa ilmentää musiikkia kehollaan sekä eleillään ja ilmeillään. Kuitenkin, vaikka haastateltavat suhtautuvat näin avoimin mielin kehollisuuteen, tulkitsin heidän puheistaan sen, että heillä jokaisella on omat ihanteensa aiheeseen liittyen. Haastatteluissa näitä luonnehdintoja ei siis sanallistettu ihanteiksi, vaan nämä olivat lähinnä vastauksia haastattelukysymykseen, joka käsitteli sitä, onko olemassa oikeaa tai väärää tapaa käyttää kehoa (liite 1). Ajattelen ihanteiden olevan sanattomia (kuitenkin niiden sanallisen luonteen huomioiden) sen takia, että niitä ei käsitellä soitto tunteilla eikä opettajat opeta kehollisuutta välttämättä ihanteidensa mukaisesti vaan korostivat jokaisen oppilaan henkilökohtaisen soitto tyylin löytämistä. Haluan kuitenkin tuoda näitä ”ihanteita” ilmi siitä syystä, että nämä vastaavat hyvin sitä ristiriitaa joka syntyy siitä, että jokaisen pitäisi löytää oma tapansa käyttää kehoa, mutta haastateltavien antamat esimerkit kuitenkin vastaavat sitä kehollista soitto tapaa, jota kokemukseni mukaan suurin osa soitto opettajista kannattaa.

Ensimmäisessä haastattelussa rentous ja luonnollisuus painottuivat opettajan



ihanteina. Ilmeiden ja eleiden tulisi hänen mukaansa ”palvella musiikkia” ja liialliset jännitykset voivat haitata soittajaa sekä yleisöä.

Niin no se, on just, että mikä on luontevaa. Että jos se on semmoista, mikä ei tavallaan palvele sitä musiikkia yhtään, tai enää, että se menee sillai överiksi, että näyttää siltä, että onko tässä enää mitään mieltä, mutta harvoin semmoista näkee. Mutta sitten myöskin [...] [näkee] sitä toisenlaistakin kehonkäyttöä, että sieltä tulee kaikenlaisia semmoisia juttuja, mitkä vähän häiritsee visuaalisesti. Että ihmiset tekee niin jännittyneesti jotain asioita, että se jännittyneisyys kehossa on, se on yhdenlaista kehoillisuutta, että kun jännityksen kautta tehdään asioita. Ja kaikkea mikä sitten häiritsee ihan siinä konserttitilanteessa, että jos kovasti irvistellään, tai väännellään naamaa tai liikkeitä on semmoisia hirveän jännittyneitä. Tai sitten, että jos on niin hirveän vahvaa liikkumista semmoista, että se syö itse asiassa sitä soittamista, tai siis syö sitä musiikkia, että tavallaan se ihminen voi liikkua kauheasti, ikään kuin hän saisi sillä aikaan sieltä jotain, että sieltä soittimesta tulisi enemmän, kuin mitä sieltä loppujen lopuksi tulee. (H1)

Haastateltava (H1) kertoi puuttuvansa oppilaiden soitossa juuri edellä mainitun kaltaisiin ”turhiin liikkeisiin”, koska hänen mukaansa liika liikehdintä ”pätkii musiikkia” (H1). Haastateltavan mukaan oppilas ei yleensä itse tiedosta tekevänsä turhia liikkeitä soittaessaan, joten opettajan tehtävänä on puuttua, jos näkee oppilaan soitossa jotakin visuaalisesti häiritsevää tai fraaseja katkovaa liikettä. Lopuksi haastateltava kuitenkin mainitsi, että harvemmin Suomessa näkee sellaista soittoa, jossa liikehdintää olisi liikaa vaan yleensä asia on päinvastoin.

Mutta että harvemmin näkee sitä, että joku liikkuisi aivan hirveästi, että sitä liikettä on aivan älyttömästi, ihan ei näillä leveysasteilla, enkä mä tiedä välttämättä muuallakaan. (H1)

Toinen haastateltava painotti rentouden ja ergonomisuuden merkitystä kehoillisuudessa. Hän mainitsi pitävänsä sellaisten soittajien kehoillisuudesta, jotka liioittelevat liikkeitä.

Mä tykkään niistä viulisteista ja [...] ylipäättään soittajista, joilla vähän tukka heilahtaa kun ne soittaa. Mä tykkään siitä oikein paljon. (H2)

Haastateltava kuitenkin mainitsi heti perään, kuinka liioittelussakin on rajansa, ja mikä on niin sanotusti hyvän maun puitteissa. Hän mainitsi esimerkkinä glissando-soiton, jonka toteutustapa on erityisen herkkä siinä suhteen, mikä on hyvän maun puolella.

Mutta totta kai voi vetää shown puolelle minkä tahansa. Et siis, mulla on tapana glissandosoitosta sanoa, että glissando on makee kun sen teet hyvin, mut se on niin ku nuorallatanssintaa, et se hieno [versio] on tossa ja se pelle-versio on tossa ihan lähellä. Et

ku vähänkin väärin teet, ni kuullostaa ihan törkeeltä ja sitte toinen versio kuulostaa saa sit soittajan tai kuulijan et ”ah, ku ihana”. Eliikkä siis sitä voi käyttää liioitellusti, ja siin pitää niinku varoo siinäki, että paljonko se letti heiluu. (H2)

Kehon liikkeiden liioittelusta ei ole mitään selviä kirjoitettuja tai ääneen lausuttuja sääntöjä siitä, mikä on sallittua ja mikä ei, vaan tämän kaltaiset asiat liittyvät lähinnä traditioon. Se, mikä on sallittua, on yleensä sen puitteissa mihin on totuttu ja normaalista poikkeavat esitykset joko ihastuttavat tai vihastuttavat katsojaa.

Kolmas haastateltava puhui siitä, kuinka haluaa soittaa itse ”sääteliäästi”. Myös hänen mielestään on tärkeää, että kehon liikkeet ”palvelevat musiikkia”.

[...] toisaalta taas sitte mä aina tykkään olla jotenkin sääteliäs että jaksaa soittaa pitempään ni tota että tavallaan sitte se [...] semmonen tarkoituksellinen kohkaaminen, ni se on semmosta niinku [karsittavaa], et se [miehellään] ois hyvin tarkoituksenmukaista se liikekieli ikään kuin, joka palvelee sit sitä musiikkia. [...] et joskus käy sillä lailla, että se liike tavallaan vie pois siitä intensiteetistä, siitä musiikin intensiteetistä taikka harmonisesta intensiteetistä tai fraasien intensiteetistä. (H3)

Haastateltavan ajatuksen sääteliäisyydestä miellän itse siten, että ”sääteliäisyys” ei ole yhtä kuin pienet liikkeet vaan liikettä saa kyllä olla, mutta kaikki niin sanotusti ylimääräinen liikehdintä tai elehdintä on karsittu. Sääteliäällä soittotyylillä soittaja voi toteuttaa samat asiat, joita usein pyritään tehostamaan suurilla liikkeillä ja eleillä. Haastateltava kuitenkin mainitsi, että joskus on tarpeen näyttää suuremmilla eleillä musiikin sisältöä.

Se, mikä milloinkin on niinku tarkoituksenmukaista. Joskus on tarkoituksenmukaista näyttää sillä liikkeellä tavallaan vähän niinku euroviisutyypisesti. (H3)

Neljäs haastateltava mainitsi paljon samankaltaisia asioita kuin edelliset haastateltavat. Hän sanoi soittamisen ja esiintymisen olevan paitsi ”audio-informatiivista” mutta myös ”visuaalista”, joten hänen mielestään sillä on ”paljon merkitystä, miltä se soitto näyttää” (H4). Haastateltava kuitenkin painotti, että päähuomion pitäisi kuitenkin olla siinä, ”miltä soitto kuulostaa” (H4). Hänen mukaansa kaikki soittoa haittaavat ”turhat ja ylimääräiset liikkeet, joilla ei ole merkitystä soiton kannalta” ovat opettajan näkökulmasta sellaisia, joihin on hyvä puuttua, koska oppilas saattaa tehdä niitä tiedostamattaan. Turhiksi liikkeiksi koettiin ”kumartelut” ja ”niiaailut” soiton yhteydessä, joilla ei ole musiikin kannalta edesauttavaa tekemistä. Haastateltava kuitenkin mainitsi, että nämäkään

liikkeet soitossa eivät ole ”väärin”, mutta ”se vie sen fokuksen niinku pois siitä, mihin pitäis kiinnittää huomiota motorisesti” (H4). Haastattelussa mainittiin joitakin tapauksia, joissa kehollisuus viedään äärimmilleen ja musiikista tulee toissijainen asia.

Mun mielestä semmonen, että jos siin soitto-suorituksessa, tai silloin ku esiintyy, [niin] jos siin on fyysisesti ja visuaalisesti jotain semmosta, joka häiritsee ja vie sen huomion pois siitä, mitä sä sillä soivalla lopputuloksella yrität välittää, ja mitä sillä halutaan tuoda esiin, ni semmosta pitäis mun mielestä karsia. Mutta mikä on aina se [häiritsevä], viime kädessä se on makuasia, et musta äärimmilleen vietynä se on vaikka se kun Linda [Lampenius] veti viulua kyykyssä. Siin oli viety semmonen ilmiö tai asia, nostettu pintaan ensisijaiseksi, ja haluttu tehdä siitä joka normaalisti soittamisessa olis ihan naurettavaa. Jos sinä tai minä mennää tonne soittamaan Bachia haarat levällään niin siit tulee hyvin erikoinen palaute. (H4)

Haastateltavan mukaan Linda Lampenius vei tiedostetusti kehollisuuden musiikin edelle, jolloin tästä tuli ”tietoinen ristiriita”. Tällöin musiikista tuli toissijainen ja kehollisuudesta ensisijainen asia. Ristiriita täytyy tiedostaa, jotta se on sallittu, mutta esimerkiksi opiskelijoiden kohdalla, ”jos ei se oo tietoisesti rakennettu siihen niin silloin semmosia kannattais yrittää karsia ja suosia niitä, jotka edesauttais kuulijaa pääsemään siihen mielentilaan ja ottamaan sen mitä kuulevat, ottamaan vastaan sillä tavalla välitettynä kun se välittäjä toivoisi sen viestin lähtevän” (H4).

Näkökulmana siis on, että esitys pitäisi muodostaa kuulijalähtöisesti. Asiaa voisi verrata Raffmanin ajatukseen musiikin rakenteen hahmottamisesta, mutta tässä tapauksessa on kyse musiikin kehollisuuden hahmottamisesta. Useimmiten konserttiin tullessaan kuuntelija ajattelee pääsevänsä ensisijaisesti kuuntelemaan musiikkia, mutta jos esiintyjä kuitenkin tekee jotain visuaalisesti poikkeavaa, ei huomio ole enää pelkästään musiikissa, jota ensisijaisesti tultiin kuuntelemaan. Musiikin tahtiin liikkuminen on merkki musikaalisuudesta ja niin sanotusti vapaasta soitosta, mutta liika elehtiminen tai ilmeily on häiritsevää niin esiintyjälle kuin yleisöllekin.

Kulttuurissamme vallitsee sanaton sopimus siitä, mikä on niin sanotusti hyvän maun puitteissa toteutettua kehollisuutta. Traditiosta sallitaan joitakin poikkeamia (kuten Linda Lampenius), mutta jos kaikki alkaisivat toteuttamaan samaa, ei sitä

välttämättä katsottaisi enää hyvällä. Vaikka soiton kehollisuutta pidetään makuasiana, on kuitenkin olemassa jokin vallitseva, yhteinen mielipide siitä, mikä on ”oikein”. Klassinen musiikki ja sen esitystraditio on satoja vuosia vanha taidemuoto, ja jo alusta lähtien päähuomio on musiikissa. Esimerkiksi barokin ajalla korostui musiikin käyttötarkoitus ja, lukuun ottamatta joitakin soitinvirtuoseja (esimerkiksi Tartini ja Vivaldi), huomio ei ollut juuri musiikin esittäjässä tai säveltäjässäkään: heidän tehtävänsä oli olla työnantajansa (hovin) nöyriä palvelijoita. Klassismin ja romantiikan myötä säveltäjä kuitenkin nousi yhä enemmän keskiöön lähes yhdenvertaisena musiikin kanssa, ja syntyi uudenlainen muusikkotyyppi, palvottu virtuoosi (muun muassa Paganini ja Liszt). Kuitenkin pääpaino on ollut musiikin sisällössä ja instrumenttiosaamisessa, eikä esimerkiksi ulkomusiikillisissa asioissa. Soittajan täytyy pyrkiä mahdollisimman hyvin välittämään se, mitä säveltäjä on musiikillaan halunnut tuoda ilmi. Edellä mainitun haastateltavan (H4) ihanteena kuitenkin oli, että esityksestä tulisi välittyä se, mitä musiikki merkitsee soittajalle.

Mun mielestä sellaista musiikkia tai taidetta missä se tunne ei oo mukana, ni ei ole olemassakaan. Mä aattelen oikeestaan, että sitä ei pidä olla olemassa, koska se, että jos sä soitat musiikkia tai laulat tai sulla on taideteos, maalaus tai mikä tahansa niin mun mielestä siitä pitäis jotenkin välittyä se, no sydän tietysti mut siitä pitäis välittyä se, että miksi sä teet sen asian niinkuin sä teet. Et joku, et se musiikkikin on minun mielestä, se on kuitenkin välikappale jonkun välittämiseen, semmoseen, mitä ei sanoiksi pysty edes pukemaan ja kyl mun mielestä yksi ajatus niinkun kuvata sitä on, et se on tunnetila, se ei ehkä ole kokonaan se mut että kyl se tunne on ihan mä sanoisin, että kaikki kaikessa siinä.  
(H4)

Haastateltavan mukaan musiikin tehtävänä on välittää tunteita, toisaalta musiikki on kuitenkin myös hetkeen sidottu. Musiikki on ikään kuin ”aikataidetta”, joka virtaa ajassa eikä sitä pystytä kyseisellä hetkellä vangitsemaan, ja samalla musiikki liikuttaa ihmisten (sekä soittajien että kuulijoiden) psyykeä (vrt. Ahonen 1993, 57). Haastateltava kiteytti ajatuksensa Leif Segerstamin sanomiin sanoihin: ”Musiikki ei ole se mikä soi, vaan se, miksi se mikä soi, soi niin kuin se soi.” (H4). Tämä on haastateltavan mukaan ajatus, jonka pitäisi olla soittamisen lähtökohtana.

## 6.4 Persoonallisuuden ja itsetunnon vaikutus kehollisuuteen

Sanallistuneen kehollisen tiedon yhteydessä kävi jo ilmi, kuinka persoonallisuus ja itsetunto olivat haastateltavien mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat kehon käyttöön soitettaessa. Persoonallisuuteen ja itsetuntoon liittyviin asioihin voi olla soittotunnin puitteissa hankala pureutua niiden hyvin henkilökohtaisen luonteen takia, eivätkä niihin liittyvät asiat välttämättä sanallistu tunneilla. Jokaisella opettajalla on varmasti edellisen kappaleen ilmi tuomia kehollisia ihanteita, ja niistä on helppo puhua, sillä niitä ei tarvitse osoittaa kenenkään soitosta erikseen, vaan ne ovat henkilökohtaisia mieltymyksiä ja ideaaleja. Pidän ihanteita sanattomina lähinnä sen vuoksi, että niistä kokemukseni mukaan harvemmin keskustellaan soittotunneilla, eivätkä haastavatkaan maininneet tuoneensa niitä soittotunneilla oppilailleen ilmi. Persoonallisuutta ja itsetuntoa käsiteltiin jo sanallistetun hiljaisen tiedon yhteydessä, mutta tässä palaan joihinkin jo edellä mainitussa luvussa käsittelemiini asioihin sanallistumattoman tiedon näkökulmasta, ja lisäksi otan esille myös muita haastatteluissa nousseita asiaan liittyviä sanallistumattoman tiedon elementtejä. Tieto on opettajalla usein itsellään, mutta tiedon välittäminen ja asiaan puuttuminen koetaan usein vaikeaksi eikä se sen takia sanallistu tunneilla. Herkkävaistoinen soitonopettaja voi tietyistä soittotunneilla toistuvista kehonasunnoista ja asenteesta soittoa kohtaan päätellä monia asioita oppilaan persoonallisuudesta ja itsetunnosta.

No ehkä semmoinen [avoin] ihminen on vähän vapaampi liikuttamaan sitä omaa kehoaan, käyttämään sitä kehoa [...] kuin enemmän estynyt ihminen, et onko se nyt persoonallisuutta vai jotain kasvatuksen tai ympäristön tulosta, et mikä on se persoona siellä, en osaa [sanoa], on vähän vaikee määritellä sitä. Mutta että jos on semmoinen [...] et jos sä hyväksyt itsesi semmoisena kun sä olet, niin sit sä voit käyttää myöskin sitä sun kehoa vapaasti. Mut jos et pysty hyväksymään omaa kehoas jostain syystä, hyväksy sitä, millainen sä olet niin ei sitä [kehoa] varmaan samalla tavalla edes käytä. Tai sitten tämmöisillä, et jos on masentunut, niin ihminen on käpertynyt sisäänpäin ja on, kaikki liikkuminen on paljon rajoittuneempaa ja kaikki semmoiset vaikuttaa kyllä. Tai huonolla itsetunnolla, no huono itsetuntoinenkin käpertyy vähän sisäänpäin tai semmoinen, että ei uskalla olla avoin ulospäin. (H1)

Kyllä siis, se [kehollisuus] on aika paljonkin sidoksissa persoonallisuuteen, minusta. Toiset on valmiiks jumissa ja toiset on valmiiks rentoja, yleensä ne jumissa olevat, fyysisesti jumissa olevat, ensiksi, toki näihin liittyy se henkinenkin puoli, mutta niin fyysisesti jumissa oleva on yleensä semmoinen, jonka sanotaan olevan perfektionisti ja sit se fyysisesti rento on semmonen et ”hei annas se viulu mulle ni mä soitan sillä” ja sit se menee niinku suunnilleen, mutta rennosti, et siis se ei, tää on hyvin sillein niin kun yleisesti, ei mitenkään ehdottomasti sanottu. [...] On itsetunnolla vaikutusta. Huono itsetunto – keikka huono, hyvä itsetunto – keikka hyvä. Tää on melkeen yks yhteen. [...]

hyvään esitykseen kuuluu kehonhallinta. Ja se, et sä pystyt liikkumaan ja oot sillai näyttämöllä ettet sä vaikuta olevan niin kun elämäni toteemipaalu. (H2)

Oppilas käy yleensä useita vuosia saman opettajan tunneilla, joten opettaja oppii usein tuntemaan oppilaansa melko hyvin ja pystyy tunnistamaan myös oppilaan kehon käytöstä tälle tunnusomaisia piirteitä. Haastateltavat kuitenkin korostivat, että eivät halua sanoa mitään ehdotonta ja yleispätevää persoonallisuutta ja itsetuntoa koskien, koska ne ovat jokaisen henkilökohtaisia asioita ja ulkopuolinen, tässä tapauksessa soitonopettaja, ei voi kun tehdä päätelmiä oppilaan kehon käytöstä. Ulkopuolisella tarkkailijalla ei ole suoraa pääsyä toisen ihmisen psykologiseen tilaan (vrt. esim. Pohjola 2007, 167).

Kehon käytöltään oppilaat jakautuvat edellisten luonnehdintojen mukaan niihin, jotka käyttävät kehoaan ”vapaasti” ja niihin, jotka ovat ”rajoittuneempia”. Edellistä ryhmää kuvataan sanoilla ”avoin” ja ”vapaa” (H1) sekä ”fyysisesti rento” ja ”hyvä itsetunto” (H2). Jälkimmäiseen kategoriaan kuuluvilla on piirteitä, joita kuvataan sanoilla ”estynyt”, ”ei hyväksy itseä”, ”masentunut” (H1), ”huono itsetunto” (H1, H2) sekä ”fyysisesti jumissa oleva” (H2). Haastateltavat välttivät käyttämästä sanaa ”persoonallisuus”, koska soittoharrastus on vain yksi osa oppilaan elämää, joten hänen kehollisuudestaan on vaikea määrittellä, mikä koetaan persoonaan liittyväksi ja mikä nousee henkilöstä esiin soittotunti- tai esiintymistilanteessa. Soittotilanteessa esiin nouseva ”estyneisyys” ei välttämättä näy elämän muilla osa-alueilla. Tietyssä määrin opettaja kuitenkin oppii tunnistamaan oppilaansa luonteenpiirteitä, kuten jälkimmäisessä sitaatissa todettiin perfektionismin vaikuttavan kehon käyttöön yleensä rajoittavasti. Perfektionistit usein pelkäävät epäonnistumista, mikä voi rajoittaa oppilaan kehollista ilmaisua. Haastateltavien mielestä oppilaan itsetunnon voi kuitenkin huomata vaikuttavan kehon käyttöön soittaessa.

Mun mielestä se ensinnäkin a.) on sidoksissa aika paljonkin ja sillä tavalla vielä että musta se, niinku puhuttiin et se voi vaikuttaa kahteen suuntaan oma itsetunto ja oma käsitys, niinku se oma henkinen fiilis vaikuttaa siihen fyysiseen suoritukseen mut sitten myös toisinpäin se fyysinen suoritus voi joko kahlita tai tukea sitä oman persoonallisuuden vapaata vapautumista tai sen ilmaisun vapautumista. (H4)

Haastateltava puhui myös siitä, kuinka oma olemus voi myös vaikuttaa psyykeen.

Hänen mielestään on mahdollista, että ottamalla itsevarman soittoasennon voi vaikuttaa mentaalisesti siihen, että itselle tulee varmempi olo soittaessa. Ihminen onkin usein hyvin pitkälle sitä, mitä luulee olevansa, ottaessaan itselleen tietynlaisen roolin, huomaa pystyvänsä käyttäytymään kuin todella olisi roolin kaltainen ja alkaa näin muokkaamaan itseään. Erikseen opettelemalla ja ottamalla tietoisesti erilaisen roolin ihminen pystyy muuttamaan minäkuvaansa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 226.)

Nämä edellä mainitut asiat eivät välttämättä sanallistu soittotunneilla, koska ne ovat luonteeltaan niin henkilökohtaisia. Opettajan oikeudet puuttua oppilaan persoonallisuutta ja itsetuntoa koskeviin asioihin ovat hyvin rajalliset. Oppilaan rajoitteet tiedostaen voi opettaja vahvistaa oppilaan heikkoja kohtia ja tukea terveen itsetunnon muodostumista. Tärkeintä varsinkin esitystilanteeseen valmistautuessa on se, että oppilas kokee musiikilliset ja keholliset ratkaisut itselleen parhaiksi.

[...] on ihan välttämätöntä saada se ihminen uskomaan siihen, sen pitää uskoa ja tuntee se tarve, että ni näin täytyy menetellä. (H2)

Esityksen vakuuttavuus riippuu siis suurelta osin siitä, että soittaja tuntee sisäisesti tarpeen soittaa sillä tavalla kun soittaa. Musiikin esittäminen vaatii kykyä ja halua tulkita musiikkia ja ennen kaikkea halua jakaa tämä kokemus muiden ihmisten kanssa.

#### *Persoonallisuuden ja itsetunnon vaikutus soittajaan opettajan näkökulmasta*

Opettajan empatiakyky on äärimmäisen tärkeä ominaisuus, koska siten hän voi nähdä oppilaan persoonallisuuteen ja itsetuntoon liittyvät vahvuudet ja heikkoudet. Soittaminen ja varsinkin laulaminen ovat luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Muusikko asettaa tulkinnessaan oman persoonallisuutensa yleisön nähtäväksi ja arvioitavaksi.

[...] jonkun soitosta tulee semmonen olo, et se [oman tunne] välittyy siinä, se ihminen on ikään kuin läsnä tai avaa oman persoonansa, kuka mitenkään sen paljastaa [...], ni se on musta se musiikin tekemisen [...] kysymys. Mut sitten on se kysymys et tarvitseeko tai pitääkö ajatella niin, että kaikkien ihmisten pitäisi olla sellaisia, että ne haluavat paljastaa

sen itsensä? Ei minun mielestä, mut sitten on eri asia, et onko se oma homma sitten esiintyvän taiteilijan homma. Et mun mielestä siinä tapauksessa sitten ei [...]. (H4)

Kulttuurissamme musiikin ajatellaan ilmentävän tunteita (”musiikki on tunteiden tulkki”) ja esiintyjällä pitää olla tietynlaista lavasäteilyä. Varsinaisia soittajan omia tunteita on toki vaikea eritellä soitosta yksityiskohtaisesti, mutta näistä tunteista voidaan kuulla ja nähdä häivähdyksiä soittajan tulkinnassa. (vrt. Tarvainen 2012, 111–112.) Haastateltava eritteli, kuinka on olemassa soittajia, joilta tunteiden näyttäminen soitossa puuttuu lähes kokonaan, kun taas toisista soittajista huomaa, ”kuinka se koko ihminen on [täynnä] tunnelatinkia” (H4). Esittävän musiikin näkökulmasta tunteiden tulkintaan pystyminen onkin hyvin tärkeää. Paitsi että musisointi vaatii soittajalta kokonaisvaltaisuutta, myös opettajan on aistittava koko kehollaan oppilaan soittoa. Soitonopettajat käyttävät kuulokuvaansa ja omaa kokemustaan opetustilanteissa selvittäessään kehollisuuden fysiologisia seikkoja.

Kun soitetaan vaikka kamarimusiikkia, ni jonku pitäis näyttää se et nyt lähetään liikkeelle, [...] joillekin se on luontevampaa, jotkut on ihan sormi suussa, niinku et mitä. Ja sit se on niin, et sit ku niille neuvoo jonku tavan tehdä jotain, ni se todella näyttää ihan kirveellä veistetyltä, et sit ite ajattelee et ”ei herranjestas” – [oppilas kysyy:] no joo mut miten? No jotenkin sun se pitää tehdä. Sitte kun mennää sinne ammattielämään ni se on kyllä niin et, sen mä tiedän että esimerkiks orkestereissa äänenjohtajan työt on semmosia, että [...] joidenki soitto on semmosta, että sun on helppo nähdä siit et miten se soittaa, joidenki soitosta ei nää mitään ja se ei oo kiinni siitä, miltä se kuulostaa se lopputulos suoranaisesti ja tota sen takia must esimerkiksi niinku äänenjohtajan tehtäviin ni siihen on hyvin vaikee kouluttaa ihmisiä että se, kyl mun mielestä se, siin on aika paljon myös myötäsentyistä siin, et miten sitä omaa kroppaansa käyttää siellä. Mutta kyllä mä siihen uskon, että kyllä ihan mallioppimisella, niinku se, miten se opettaja sen soittaa, niin sillä sitä voi niitä keinoja, niinku ikään kuin sitä sanavarastoa taikka kielioppia sille opiskelijalle välittää, niitä mahdollisuuksia. Se on sitten siitä ihmisestä sitten kiinni et miten hän niitä käyttää tai käyttääkö. (H4)

Musiikin kehollisen ilmeen löytyminen ei ole kaikille oppilaille yhtä luontevaa. Jos itselle luontevaa tapaa ei löydy, voi opettaja antaa oppilaalle yksityiskohtaisiakin malliesimerkkejä, mutta loppujen lopuksi olisi kuitenkin tärkeää, että jokainen löytäisi itselleen henkilökohtaisesti sopivan tavan toteuttaa asiat. Haastateltavat kokivat, että soittotunneilla oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten persoonallisuuteen ja itsetuntoon, on vaikea puuttua. Opettaja voi tunneilla antaa oppilaalle erilaisia työkaluja, joilla hän voi työstää kyseisiä asioita (kuten harjoitteita, jotka mainittiin persoonallisuutta koskevan sanallisen tiedon osuudessa). Kaikki haastateltavat antoivat esimerkkejä siitä,



miten oppilaan persoonallisuutta ja itsetuntoa koskevia asioita voidaan tunneilla lähestyä. Ainoastaan yksi heistä sanoi suoraan kehollisuuden henkilökohtaisimpien asioiden opettamisesta, että ”tossa ollaan kyl sen alueen kanssa myöskin tekemisissä, että kaikkea ei voi opettaa” (H4). Oppilaan omalle vastuulle kuitenkin jää se, kokeeko hän tarvetta ”muokata” persoonasta tai itsetunnosta lähtöisin olevaa kehollisuuttaan.

Mehän ollaan erilaisia kaikki, omat karaktäärimme ovat erilaisia. Et jos [on kyse] semmoisesta verkkaisesta henkilöstä, jota jossain määrin määritellään flegmaattiseksi henkilöksi jollain määrittelytavalla, nii että jos häneen pitäis saada tämmöstä sangviinisuutta ikäänkuin, niin sitten pureudutaan kehollisuuteen. (H3)

Haastateltava mainitsi, kuinka karaktääriin vaikutukset ulottuvat myös kappaleiden soittamiseen. Soitonopettajan pitää pystyä tunnistamaan ja ottamaan huomioon opetuksessaan opiskelijan persoonalle sopivat toiminta- ja tulkintatavat. Kappaleiden tulkinnan yksi päämäärä on se, että tulkinta heijastelee sitä, millainen soittaja on luonteeltaan. Usein soittaja tunnistaa omalle luonteelleen sopivat kappaleet ja on yleensä taipuvainen soittamaan sellaisia kappaleita, jotka kokee itselle luonteen puolesta helpoiksi. Itselle vieraampien tunteiden pohjalta työskentely vähentää turvallisuuden tunnetta ja sen takia sitä yleensä vältellään. Jos kuitenkin omalle luonteelle vastakkaisia karaktäärejä sisältäviin kappaleisiin ei koskaan tartuta, ei soitto välttämättä edisty. Haastateltava mainitsi myös sen, kuinka omalle persoonalle vastakkaisten kappaleiden soittaminen voi toisaalta vapauttaa.

Se voi olla vapauttavaa semmoselle henkilölle, joka sanoo että mä soitan, mä tykkään näistä hitaista lauluista ja sitten kun se vähän niinkun väkisin tarttuu vähän semmossiin hypähteleviin ja tanssahtelevampiin kappaleisiin, se voi olla hyvin vapauttavaa kun se saa sen musiikin kautta sen uuden karaktääriin ittellensä kroppaan. (H3)

Haastateltavista kaikki olivat sitä mieltä, että opettajan pitäisi pystyä viemään oppilaan persoonallisuutta soittajana eteenpäin, mutta arvelen, että moni opettaja myös kokee henkilökohtaisiin asioihin puuttumisen itselleen vieraana. Soitonopettaja ei kuitenkaan ole terapeutti, eikä hän ole saanut kyseisiin asioihin koulutusta, joten persoonallisuuteen ja itsetuntoon liittyviin asioihin hän ei välttämättä pysty paneutumaan asiantuntevasti ja joustavasti. (Vrt. Grunwald 1996, 64–65.) Usein henkilökohtaisiin asioihin on myös vaikea puuttua, ellei

oppilas itse nosta niitä puheenaiheeksi. Opettajan on helpompi tukeutua informaation antamiseen ja pedagogiikkaan sen sijaan, että vaikuttaisi oppilaaseen psykologisesti tai tekisi niin sanotusti diagnoosin oppilaan tilanteesta. Kuitenkin, jotta oppilas kehittyisi muusikkona, on myös soittajan henkiset ominaisuudet otettava huomioon. Esimerkiksi soittoa rajoittaviin henkilökohtaisiin vaikeuksiin on hyvä puuttua jotta soitossa voitaisiin kehittyä ja opettaja voisi tukea oppilaan henkistä kasvua. Oppilaan henkilökohtaisiin asioihin puuttumisen ajatukseen tukea antaa Eeva-Liisa Kolosen pro-gradu -tutkielma (2015), jossa käsitellään oppilaan ja opettajan näkökulmasta sitä, mistä hyvä laulutunti koostuu ja onko laulunopetuksessa terapeuttisia piirteitä ja kuinka ne ilmenevät. Hänen tulostensa mukaan molemmat osapuolet kokivat tärkeäksi huomioida psyykkiset laulunopiskeluun liittyvät tekijät instrumenttitunneilla. Opettaja–oppilassuhteessa ei nykyisin enää korostu autoritäärinen asenne, vaan jokainen oppilas otetaan yksilönä huomioon (Kolonen 2015, 59). Haastattelemani opettajat edustivat sukupolvea, jotka ottavat oppilaat erikseen huomioon.

Toinen tärkeä lähtökohta on, joka niinkun tavallaan liittyy siihen [aiemmin puhuttuun henkisen puolen vapauttamiseen] niin on se mentaalipuolen korostaminen. Et ei se, paljonko sä teet sitä työtä vaan miten sä teet. Miten sä muovaat, siis opettaja muoaa sun persoonallisuutta hyvässä tapauksessa taiteelliseen ilmaisuun sopivaksi. (H2)

Soiton henkistä puolta onkin olennaista kehittää soittotunneilla. On tärkeää, että musiikkia lähestytään pelkän teknisen ja mekaanisen lähestymistavan lisäksi myös kokemusmaailman kautta. Usein oppilaat ovat kiitollisia sellaiselle opettajalle, jolla on suuri vaikutus hänen elämäänsä myös henkisellä tasolla (Grunwald 1996, 119).

[...] mä oon ikuinen optimisti ja suhtaudun elämään äärimmäisen positiivisesti, koska et omistakaan vaikeuksista selviä jos jäät sinne kiemurtelemaan ni sit toinen juttu on se, että jos mä en pysty antamaan, tää on nyt niitä opetuksen lähtökohtia, jos en mä pysty antamaan positiivista signaalia jollekkin sun ikäselälle ihmiselle soittamisen merkityksestä ja sen suorittamisesta ni eihän täs oo mitään järkeä koko touhussa [...]. (H2)

Opettajalla onkin vastuu oppilaan jatkuvasta kehittämisestä. Hänen monipuolisuutensa ja pedagoginen kyvykkyytensä luovat oppilaalle soittointoa ja tuovat myös samalla hänelle itselleenkin työhön mielekkyyttä, kuten sitaatista käy ilmi. Opettajan tietoisuus pelkistä soittoon liittyvistä teknisistä ja tulkinnallisista asioista ei riitä soiton kehollisuuden näkökulmasta, vaan hänen olisi pystyttävä

tukemaan oppilaan kasvua soittajana mahdollisimman monessa soiton ulottuvuudessa.

## 7 YHTEENVETO JA PÄÄTÄNTÖ

### 7.1. Tulosten yhteenveto

Työni tarkoituksena oli tutkia kehollisuutta soitonopetuksen näkökulmasta. Halusin selvittää viulunsoitonopettajia haastatteleamalla, miten kehollisuutta opetetaan. Halusin myös tietää, onko kehollisuus todella aihe, jota ei soittotunneilla erityisen paljoa käsitellä (vrt. Hyytiäinen 2012, 59; Tuura 2011, 63). Olin kiinnostunut kuulemaan, kuinka pitkään soitonopettajina toimineet mieltävät kehollisuuden olemuksen ja minkälaisia asioita he nostavat esille aiheeseen liittyen.

Haastatteluista kävi heti alkuun ilmi, että opettajien oli vaikea määritellä kehollisuutta, vaikka he kokivat opettavansa sitä ja sanallistavansa siihen liittyviä havaintoja soittotunneilla. Haastateltavat eivät kuitenkaan usein tietoisesti ajatelleet opettavansa kehollisuutta, mikä tekeekin siitä hiljaista tietoa. Sitä koettiin myös vaikeaksi määritellä sanallisesti, mutta helpommin lähestyttäväksi kuvailevien esimerkkien kautta.

Usein soittoon liittyviä teknisiä asioita sanallistetaan soittotunneilla paljon ja opettajien neuvot rajoittuvat muun muassa käsivarren rentouttamiseen, nuottien lukemiseen ja rohkeammin tai vapautuneemmin soittamiseen (Grunwald 1996, 77). Kaikki haastattelemani soitonopettajat lähtivät myös määrittämään kehollisuutta alkuun ensisijaisesti fyysisyyteen liittyvien asioiden kautta. Soittoasentoa ja -tekniikkaa on helpompi lähestyä konkreettisin sanallisin neuvoin, kun taas monet soiton ilmaisuun liittyvät kokemukselliset asiat taas voivat olla vaikeasti sanallistettavissa (esimerkiksi miten soitto saadaan ”vapaan kuuloiseksi”). Tällöin aihetta on helpompi lähestyä kuvailevien esimerkkien, mielikuvien, tarinoiden ja malliesimerkkien kautta. Mielestäni oli kiinnostava saada opettajilta konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka nämä soittotunneilla lähestyvät esimerkiksi tulkinnan opettamista, koska monilla opettajilla välineet lähestyä aihetta saattavat olla hieman puutteelliset. Ymmärrykseni mukaan, ja kuten haastateltavatkin kertoivat, aihetta on vaikea lähestyä sen takia, että

jokaisen soittajan pitäisi löytää niin sanotusti ”omaa sanottavaa” kappaleiden tulkinnassa, eli ei riitä pelkästään se, että oppilas osaa lukea nuotteja ja toteuttaa säveltäjän merkitsemät esitysmerkit. Jotta tulkinnasta muodostuisi henkilökohtainen, ei opettaja pysty eikä välttämättä haluakaan vaikuttaa oppilaan tulkinnan muodostumiseen liikaa, koska muuten oppilaan kappaleen tulkinta olisi pelkästään oppilaan toteuttama opettajan tulkinta kappaleesta. Haastateltavat kuitenkin antoivat kiinnostavia työkaluja aiheen lähestymiseen soittotunneilla ja huomioivat sen, kuinka monia eri asioita oman tulkinnan muodostamisessa on hyvä ottaa huomioon (kuten säveltäjän ja teoksen sekä säveltäjän elinajan historiaan tutustuminen).

Haastatteluissa pyrittiin selvittämään, onko keholliseen musiikin elämiseen ja ilmentämiseen olemassa oikeaa tai väärää tapaa. Haastateltavat olivat lähtökohtaisesti sitä mieltä, että kehon käyttöön ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa, vaan musiikin keholliseen ilmentämiseen pitäisi löytyä jokaiselle soittajalle oma luonnollinen tapansa. Vaikka haastateltavat olivat tätä mieltä, heiltä jokaiselta kuitenkin löytyi omia mielipiteitä siitä, minkälaista kehon käyttöä he suosivat. Uskoisin, että kulttuuri ja traditio osaltaan määrittävät sitä, minkälaista kehollisuutta ehkä jopa tiedostamattomasti kannatetaan. Kehollisuuden tulkinnallinen puoli on juuri tämän ristiriidan takia hyvin mielenkiintoinen aihe, koska vaikka sanotaan, että ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa, mutta silti on olemassa sanattomat säännöt, jotka määrittävät sitä, minkälainen musiikin mukana elehtiminen ja ilmeily on sallittua. Tämän saman asian pystyi huomaamaan esimerkiksi vuoden 2015 Jean Sibelius -viulukilpailuissa. Monen katsojan ennakkosuosikki Kerson Leong tippui viulukilpailun finaalista, koska hän jakoi tuomariston mielipiteitä persoonallisella tulkinnallaan. Tässä on mielestäni hyvä esimerkki siitä ristiriidasta, kuinka jokaisen soittajan tulisi pystyä omalla persoonallisella tavallaan esittämään teos mielenkiintoisesti, mutta soittajan teoksen tuoma ”omaa sanottavaa” rajoitetaan kuitenkin jollain sanattomalla tasolla. Leongin tulkinnasta on sanottu muun muassa, että hän otti ”liialliset vapaudet”, mikä tarkoitti sitä, ettei hän noudattanut tarkalleen säveltäjän merkitsemiä esitysmerkkejä ja nuotteihin merkattuja nyansseja (Sirén 2015). Lisäksi hänen vahva kehollinen musiikintulkintansa sai kritiikkiä, ja

lehtihaastattelussa pitkän linjan musiikkipedagogi arvio sen olleen yksi syy kilpailusta tippumiseen: ”Vaikea sanoa, ellei sitten varsin voimakas ilmehtiminen ole häirinnyt [...]” (Sirén 2015). Tulkinnasta pitäminen on siis ulkopuolisten katsojien ja kuuntelijoiden mielipiteestä riippuvaista, mikä tekeekin aiheesta haasteellisen. Erityisesti musiikkikilpailutasolla erilaisten tulkintojen merkitys korostuu. Soittajan pitäisi keksiä musisointiin jotain, mikä erottaa hänet positiivisella tavalla kansakilpailijoista. Joskus siis niin sanottu ”skandaalitulkinta” voi olla onnistunut, mutta sillä voi olla myös päinvastaiset vaikutukset. Välttääkseen erottumasta joukosta liiaksi soittajat varmasti sortuvat siihen, että he soittavat ”varman päälle” – toteuttamalla tarkkaan säveltäjän merkit ja pyrkien toteuttamaan niiden puitteissa omia mieltymyksiään.

Tulkinnan opettamiseen tai muodostamiseen ei ole olemassa mitään lopullista vastausta. Haastattelujenkin jälkeen edellä mainittu ristiriita jätti aukon siihen, millaista kehollisuutta opetuksessa siis loppujen lopuksi suositaan. Opettajat kertoivat kyllä omista ”ihanteistaan” kehollisuudessa – vaikkakaan tätä ei sanana haastatteluissa käytetty – ja painottivatkin tämän olevan heidän henkilökohtainen näkemyksensä. Jokaisen soittajan on kuitenkin itse henkilökohtaisesti luotava merkitys soittamalleen musiikille ja pyrittävä kohti omaa kehollista ihannettaan. Tämän takia aiheen opettamiseenkaan ei voida antaa mitään yleispätevää ratkaisua.

Vaikka aluksi kehollisuutta lähdettiin loogisesti määrittämään fyysisen näkökulman kautta, päästiin haastattelujen edetessä myös kehollisuuden elämykselliseen, kokemukselliseen ja henkilökohtaiseen puoleen. Mielestäni on erityisen hienoa, että kaikkien haastateltavien opetuksen lähtökohtiin kuului myös oppilaan psyykkisen puolen huomioiminen. Aiheen huomioiminen on mielestäni yksi tärkeimmistä opetuksen lähtökohdista, eivätkä vielä kaikki nykypäivänä soitonopettajina toimivat kykene työssään välttämättä ottamaan tätä huomioon tarpeeksi. Usein koetaan, että opettajan tehtävä ei ole puuttua oppilaan henkilökohtaisiin asioihin (Grunwald 1996, 119). Erään haastateltavan kertomuksesta kävi ilmi, että soiton henkisyys ei juurikaan kiinnitetty soittotunneilla huomiota siihen aikaan, kun hän itse oli ollut soitto-oppilaana.

Kyseinen haastateltava sanoikin itse opettavansa aivan eri tavalla ja huomioivansa jokaisen oppilaan henkilökohtaisesti. Olisi kiinnostavaa myöhemmin aiheeseen liittyen tarkastella sitä, kuinka soitonopetuksen painopisteet ovat muuttuneet aikaisemmasta ja kuinka soitto-oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet huomioidaan soitonopetuksessa.

Nykyään soittamisen psyykkisen puolen huomioiminen on varmasti korostunut haastateltavien edustaman opettajasukupolven myötä, ja tämä tulee varmasti tulevaisuudessa olemaan yksi tärkeimmistä soitonopettamisen lähtökohdista niin sanotun soitonopiskelun terapeuttisuuden ohella (vrt. Kolonen 2015). Soittaminen kun ei ole pelkkää teknistä suorittamista, vaan soittajan psyykkiset ominaisuudet vaikuttavat ratkaisevasti soitossa kehittymiseen. Onkin tärkeää huomioida, jos oppilaalla on jokin henkinen este soitossa, koska sitä käsittelemällä päästään soitossa eteenpäin. Grunwald (1996) nimittää tätä lähestymistapaa emotionaalis-tunnustelevaksi vastakkaisena teknis-mekaaniselle lähestymistavalle (mts. 64–65). Emotionaalis-tunnusteleva opetustyyli kuvaa mielestäni kehollisuuden opettamista parhaimmillaan.

Opettajan emotionaalis-tunnusteleva lähestymistapa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulee toimia oppilaansa ”terapeuttina” vaan sitä, että henkilökohtaisten, persoonallisuuden ja itsetuntoon liittyvien asioiden huomioiminen opetuksessa edistää oppilaan kasvua muusikkona (Grunwald 1996, 117–118). Mielestäni Grunwald (1996, 126) tiivistää opettajan tehtävän hyvin: ”musiikinopettaja ei ole mikään psykodiagnostikko tai terapeutti. Hän voi kuitenkin olla viisas, herkkävaistoinen ihminen, joka valaa ruostumaan päässeeseen ja pinttyneeseen persoonallisuuden öljyä, palsamia ja intoa”. Omasta kokemuksestani ainakin voin sanoa, että olen hyvin kiitollinen niille soitonopettajilleni, jotka ovat soittotuntien lomassa kiinnittäneet henkilökohtaisiin asioihin huomiota ja pyrkineet myös viemään persoonallisuuttani ja itsetuntoani eteenpäin soittajana.

## 7.2. Tutkielman tulosten tarkastelu teoreettisessa viitekehyksessä

*Kehollisuutta* koskevan teoreettisen tietopohjan keskeisimpänä teoksena oli Matthew Rahaimin (2012) *Musicking body: Gesture and voice in Hindustani music*, joka käsitteli pohjoisintialaisen (hindustanilaisen) musiikin kehollisuutta. Vaikka musiikin kehollisuutta koskevaa kirjallisuutta olisi ollut tarjolla jonkin verran muustakin kuin pelkästään intialaisen musiikin näkökulmasta, päädyin valitsemaan teoksen tutkielmani kehollisuus-aiheen perustaksi siitä syystä, että koin siinä olevan monia samoja elementtejä kuin länsimaisen musiikin kehollisuudessa, mutta säännöt kehon oikeanlaiseen käyttöön olivat hyvin konkreettisesti määriteltyjä.

Rahaim määritteli kirjassaan olevan kolme erilaista tapaa lähestyä kehollisuutta: ”musicking body”, ”paramparic body” ja ”flesh-body” (Rahaim, 2012, 8). Haastatteluissa näistä oikeastaan korostui ensimmäinen ja viimeinen näkökulma. Toisaalta biologinen näkökulma on otettava huomioon (soittajan fyysinen rakenne) ja se suhteessa soittimeen; rajoitukset ja edellytykset soittaa soitinta, ja toisaalta haastatteluissa mainittu lause ”se, mitä soittajan sisällä soi” (H4) välittyä Rahaimin määrittämän musisoivan kehon kautta. Haastatteluissa ei tullut esille näkemyksiä, jotka olisivat vastanneet Rahaimin ”paramparic body” -näkökulmaa. *Paramparic body* viittaa siis tapaan käyttää kehoa, jonka oppilas ikään kuin perii opettajalta. Vaikka haastateltavat opettajat puhuivat paljon malliksi näyttämisestä, eivät he silti ajatelleet välittävänsä oppilailleen suoraan kehollisia tapoja, vaan haastatteluissa korostui se, että jokaisen pitäisi löytää itselleen paras tapa käyttää kehoaan musisointitilanteessa. Olen kuitenkin aivan varma, että paramparic body -näkökulma on olemassa länsimaisessa musiikinopiskelun traditiossa ainakin tiedostamattomana elementtinä. Sitä ei kuitenkaan korosteta, vaan ennemminkin soittajan oletetaan kehittävän omaa henkilökohtaista luovuuttaan ja itsenäisyyttään ainakin näennäisesti. Toisaalta, mikäli soittaja menee ”liian pitkälle” tulkinnassaan, törmätään sanomattomiin sääntöihin siitä, minkälaista kehollisuutta suositaan: tämän ilmiön voi huomata esimerkiksi edellä mainitsemaani viulukilpailuun liittyvästä esimerkistä.



*Hiljainen tieto*, joka nousi esiin haastattelujen myötä, muodosti tutkielman toisen johtoajatuksen. Hiljainen tieto on tietysti vain yksi tapa ymmärtää aineiston analyysivaiheessa esiin noussutta ilmiötä, jossa kehollisuutta koskevaa olennaista tietoa on vaikea täsmällisesti sanallistaa, mutta koen sen sopivimmaksi tavaksi ymmärtää asian. Hiljaisen tiedon tietoperustan keskeisen osuuden muodostivat Michael Polanyin ja Bengt Molanderin näkökulmat hiljaisesta tiedosta sekä Diana Raffmanin ajatukset kolmesta musiikillisesta ilmiöstä, joita on vaikea kuvata sanoin. Tässä työssä hiljaista tietoa ei käsitetty vaiettuna, sanattomana tietona, vaan sillä ajateltiin olevan myös sanallinen ulottuvuus. Aineiston analyysissa tieto jaettiin tästä syystä sanallistettuun ja sanallistumattomaan hiljaiseen tietoon kehollisuudesta viulunsoitonopetuksessa.

Näen muusikon, tai tässä tapauksessa soitonopettajan, kokemusperäisen tiedon hiljaisena tietona. Opettajan tieto eri asioista perustuu käsiteltävän materiaalin tuntemiseen (esimerkiksi tuntee oppilaiden soittamat teokset), mutta myös henkilökohtaiseen kokemukseen soittamisesta (tietää, miten jokin asia suoritetaan soittimen kanssa teknisesti) ja tilanteista (esiintymiskokemukset). Kaiken tämän kokemusperäisen tiedon pohjalta hän voi tehdä opetustilanteissa materiaalin opettamista ja tulkintaa koskevia ratkaisuja. Kuitenkaan nämä ratkaisut eivät ole välttämättä opettajan tietoisuudessa, vaan ne tulevat intuition kautta. Tieto on siis käytännönläheistä eikä välttämättä tiedostettua, ja sen olemassaolo näkyy toiminnassa erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina, mikä Polanyin mukaan onkin hiljaisen tiedon ydin (Polanyi 1983, 4).

Molanderin näkemykset hiljaisesta tiedosta olivat mielestäni hyvin sovellettavissa näkökulmiin musiikin hiljaisesta tiedosta, kuten myös Raffmanin ajatukset olivat nähtävissä myös opettamisen näkökulmasta. Edellä oleva esimerkki opettajan kokemusperäisestä tiedosta vastaa kokonaisuudessaan Molanderin hiljaisen tiedon ensimmäistä, *kehollista* ulottuvuutta. En kuitenkaan osoittanut sitä erikseen haastatteluaineiston analyysissa, vaan ajattelen olevan melkein pä itsestään selvää, että tämän kaltainen tieto asettuu Molanderin määrittelemään keholliseen ulottuvuuteen. Molanderin *kulttuurista/yhteisöllistä* ja *toiminnallista* hiljaisen tiedon ulottuvuutta sekä Raffmanin ajatuksia kolmesta musiikillisesta ilmiöstä

(*structural ineffability, feeling ineffability ja nuance ineffability*) pystyi osoittamaan haastatteluaineistosta vähemmän, mutta niitäkin vastaavia tapauksia kuitenkin löytyi.

Koska aineistossa oli sekä kehollisuuden että hiljaisen tiedon elementtejä, oli analyysiosa luontevinta jakaa siten, että molemmat aiheet pystyttäisiin käsittelemään mahdollisimman informatiivisesti. Koin, että jaottelu sanallistettuun ja sanallistumattomaan hiljaiseen tietoon viulunsoiton kehollisuudesta olisi toimivin ratkaisu. Kehollisuudesta kun pystyttiin kertomaan paljonkin asioita sanallisesti ja opettajat antoivat esimerkkejä siitä, miten oppilaita voidaan soittotuntitilanteessa ohjata oman kehollisuuden tiedostamiseen. Toisaalta kehollisuudella kuitenkin vaikutti olevan sanallistumaton puolensa, joka liittyi joko työtapoihin (malliksi näyttämiseen, toisten kuuntelemiseen) tai aiheisiin, joihin koettiin olevan vaikea puuttua (persoonallisuus ja itsetunto) niiden henkilökohtaisen luonteen vuoksi.

### **7.3 Päätäntö**

Haastatteluaineisto oli melko runsas ja monipuolinen, ja neljä haastateltavaa tarjosivat haastattelurungon puitteissa hyvin erilaisia näkökulmia aiheeseen. Työssä esitetyt haastattelusitaatit kertoivat opettajien omista kehollisista kokemuksista soittajana, opettajana ja yleisestikin musiikkialan toimijoina. Hienointa haastattelujen kohdalla oli se, kuinka jokaisesta haastattelusta muodostui persoonallinen kokonaisuutensa ja jokainen haastateltava otti asian käsittelyyn saman haastattelurungon puitteissa hieman eri näkökulmasta.

Haastattelurunko kylläkin johdatteli haastateltavat tarkastelemaan samoja teemoja, kuten kertomaan, millaista kehollisuutta he itse kannattavat sekä persoonallisuuden ja itsetunnon vaikutuksista kehollisuuteen. Saattaisi olla, että ilman valmiiksi valittuja aihealueita haastatteluista olisi saattanut kertyä vieläkin monipuolisempaa aineistoa. Toisaalta vierasta aihetta lähestyttäessä oli hyvä, että keskustelulla oli jokin rakenne ja haastattelija sai itseään kiinnostaviin aiheisiin näkökulmia haastateltavilta. Aiheesta olisi voinut saada laajemman kuvan

seuraamalla vielä lisäksi haastateltavien pitämiä soittotunteja. Haastateltavat antoivat kyllä haastatteluissaan paljon esimerkkejä siitä, miten kehollisuutta voidaan lähestyä soittotunneilla, mutta kiinnostavaa olisi myös ollut nähdä asian käytännöllinen puoli, josta olisi voinut saada lisää erilaisia näkökulmia ja esimerkkejä kehollisuus-aiheen lähestymiseen. Aiheen hankalasti sanallistettavan luonteen takia opettajat eivät haastattelutilanteessa välttämättä pysty muistamaan tai edes tiedostamaan ”parhaita tapojaan” lähestyä aihetta, vaan ne tulevat intuitioina tilanteessa.

Mielestäni sain työssäni selvitettyä itselleni kiinnostavia asioita ja perehdyttyä aiheeseen opettajan näkökulmasta hyvin. Toivonkin, että haastatteluista saatu aineisto hyödyttää muita alalla toimivia soitonopettajia ja kannustaa heitä huomioimaan opetuksessaan kaikki soitonopetukseen kuuluvat näkökulmat mahdollisimman monipuolisesti. Kuten aiemmin onkin jo moneen kertaan mainittu, soittaminen ei ole vain teknistä suorittamista, vaan siihen liittyy henkilökohtainen, jokaisen persoonallinen kokemuksellinen ja elämyksellinen puolensa, mikä opettajan on työssään otettava huomioon edistääkseen oppilaan soittoharrastuksen tai ammattiin kasvun kehittymistä. Kehollisuus on mielestäni myös asia, jota opettaja voisi opetuksessaan erikseen pohtia ja kehittää samalla oppilaan valmiuksia kohdata aihe, sillä kaikille oppilaille ei välttämättä muodostu luontevaa tapaa käyttää kehoaan, ja opettajan pitäisi pystyä antamaan hänelle neuvoja myös tässä soiton ulottuvuudessa. Tällainen soittotuntien vuorovaikutus herkistää myös opettajan ymmärtämään soittamisen olevan paljon muutakin nuoteista soittamista tai teknistä suorittamista.

## 8 LÄHDELUETTELO

- Aaltonen, M. (2007). Kokemuksista syntyvä tieto kuvataiteilijan työssä<sup>1</sup>. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (s. 113–120). Helsinki: Edita.
- Aebli, H. (1991). *Opetuksen perusmuodot* (Suom. U. Sinkkonen). Porvoo: WSOY. Alkuperäisteos *Zwölf Grundformen des Lehrens*, 1963.
- Ahonen, H. (1993). *Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet* (2., korj. p. 1997). Turku: Finn Lectura.
- Anttila, P. (2007). Taidon taitaminen. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (s. 77–95). Helsinki: Edita.
- Applebaum, S. & Roth H. (1978). *The Way They Play, Book 5: Illustrated Discussions With Famous Artists and Teachers*. Neptune City, N.J. : Paganiniana Publications, Inc.
- Arho, A. (2004). *Tiellä teokseen: fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa* (Studia musica 21). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Bach, C. Ph. E. (1995). *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria* (Suom. P. Soenne). Helsinki: Sibelius-Akatemia. Alkuperäisteos *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, 1753.
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of Thought. Embodiment, Identity & Modernity*. London: Sage.
- Clement, J. (1994). Use of Physical Intuition and Imagistic Simulation in Expert Problem Solving. Teoksessa Tirosh, D. (toim), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach, Human development* (Volume 6) (s. 204–244). Norwood N.J.: Ablex.
- Dahlhaus, C. (1980). *Musiikin estetiikka* (Suom. I. Oramo). Musiikkitieteen kirjasto 1. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Enäkoski, R. (2001). *Pistä persoonasi peliin*. Helsinki: WSOY.
- Eskola J. & Suoranta J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. p., uud. p.). Tampere: Vastapaino.

- Eskola J. & Vastamäki J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 26–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Galamian, I. (1990). *Galamianin viulumetodi* (Suom. S. Salmiala). Helsinki: Sibelius-Akatemia. Alkuperäisteos *Principles of Violin Playing & Teaching*, 1985.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (kahdennkymmenennen juhlavuoden painos). New York: Basic Books.
- Grunwald, D. (1996). *Anna persoonallisuutesi puhua: esiintymisen ja esittämisen psykologiaa* (Suom. A. Helasvuo). Helsinki: Sibelius-Akatemia. Alkuperäisteos *De muziek van de speler*, 1989.
- Hasse, C. (2008). Cultural body learning – the social designation of code-curricula. Teoksessa Juelskjær M., Schilhab, T. & Moser, T. (toim.), *Learning bodies* (s. 193–214). Santa Barbara: Aarhus University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyytiäinen, E. (2012). Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro gradu.
- Jussila, J. (1994) Kuvataiteen opetus tutkimuskohteena. Teoksessa M. Tuominen (toim.), *William Blake, Pekka Puupää ja hän eli keskusteluja intuitiosta, oivalluksesta ja analyysistä*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Keskusteluja ja puheenvuoroja 2 (s. 61–69). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1998). *Ajatus käsistämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi* (2. muuttamaton painos). Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoululaitos. Alkuperäisjulkaisu 1995.
- Kolonen, E-L. (2015). Laulunopetuksen psyykkisistä vaikutuksista: Opetuksen kriittisiä tekijöitä ja terapeuttisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kuhn, T. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (Suom. K. Pietiläinen).

- Helsinki: Art House. Alkuperäisteos *The Structure of Scientific Revolutions*, 1969.
- Kurkela, K. (1994). Tiedot, taidot ja periaatteet musiikinopiskelussa. Teoksessa M. Tuominen (toim.), *William Blake, Pekka Puupää ja hän eli keskusteluja intuitiosta, oivalluksesta ja analyysistä*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Keskusteluja ja puheenvuoroja 2 (s. 15–40). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, T. (1996). Eri puolilla kehoa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) *Ruumiita!: ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta*, Julkaisusarja 39 (s. 157–168). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Le Guin, E. (2006). *Boccherini's Body: An Essay in Carnal Musicology*. Berkeley: University of California Press.
- Leppänen, T. (2000). *Viulisti, musiikki ja identiteetti: Sibeliuksen viulukilpailu suomalaisessa mediassa 1995*. Vaasa: Suomen etnomusikologinen seura. Väitöskirja.
- Niemi-Pynttari R. (1996). Rakastetun ruumis ja keho sen korvaajana. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) *Ruumiita!: ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta*, Julkaisusarja 39 (s. 73–84). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Ollula, S-L. (2015). Milloin riitän itselleni?: Viulistin työn vaikutus minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Parviainen, J. (1999). Fenomenologinen tanssianalyysi. Teoksessa P. K. Pakkanen, J. Parviainen & A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3 (s. 83–97). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Pohjola, P. (2007). Taito, toiminta ja taustatieto. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto* (s. 164–179). Helsinki: Edita.
- Polanyi, M. (1998). *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1958.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester (Mass): Peter Smith. Alkuperäisjulkaisu 1966.

- Pulakka M. (2013). Hengittäminen ja fraseeraus viulunsoitossa. Laulaminen viuluopetuksen tukena. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Pöyhönen, M. (2011). *Musiikin tietämisen tavat: moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 164. Väitöskirja.
- Raffman, D. (1993). *Language, music, and mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Rahaim, M. (2012). *Musicking Bodies: Gesture and Voice in Hindustani Music*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- Rouhiainen, J. (1999) Liike, yhdentymisen ja mielihyvä? Erään tanssimisen kokemuksen fenomenologista hahmotusta. Teoksessa P. K. Pakkanen, J. Parviainen & A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3 (s. 98–123). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Ryle, G. (2009). *Concept of mind*. Uusi laitos. London: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1949.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 1.10.2015. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)
- Salakari, H. (2007). *Taitojen opetus*. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Siren, V. (2015). Liian vapaa voittajaksi – Kerson Leong kertoo, miksi putosi Sibelius-finaalista. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu 2.12.2015. Kulttuuri. Viitattu 14.1.2016. <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1449036511620>
- Stelter, R. (2008) Learning in the light of the first-person approach. Teoksessa Juelskjær M., Schilhab, T. & Moser, T. (toim.), *Learning bodies* (s. 45–65). Santa Barbara: Aarhus University Press.
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.
- Tarvainen, A. (2012) *Laulajan ääni ja ilmaisu: Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk*. Tampereen yliopisto. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 20. Väitöskirja.

- Tirosh, D. (1994). Introduction. Teoksessa Tirosh, D. (toim), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach, Human development* (Volume 6) (s. ix–xxi). Norwood N.J. : Ablex.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuura, R. (2011). ”Totta kai pyrin koko ajan tuntemaan oman kroppani siellä” Kolmen orkesteriviulistin kokemuksia ruumiillisuudesta. Helsingin yliopisto. Filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos. Pro gradu.
- Vadén, T. 2001. Väännetäänkö rautalangasta. Huomioita kokemukselliseen käytäntöön perustuvan tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa S. Kiljunen & M. Hannula (toim.) *Taiteellinen tutkimus* (91–112). Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Usma, A.-M. 1988. *Iloinen viuluniekka 1*. Helsinki: Fazer.



## 9 LIITTEET

### LIITE 1 - HAASTATTELURUNKO

#### KEHOLLISUUS VIULUNSOITOSSA

- Onko kehollisuus osa soittotekniikkaa vai onko se erillään tekniikasta?
- Mitä kaikkea kehollisuuden opettamiseen kuuluu viulunsoitossa?
  - Kuinka suuri merkitys kehollisuudella on viulunsoitossa?
- Vaikuttaako kehon (muun kuin käsien) käyttö siihen, miltä soitto kuulostaa?
- Onko oikeata tai väärää tapaa käyttää kehoa?
- Miten kehollisuutta opetellaan viulutunneilla?
- Miten oppilasta ohjataan oman kehontuntemiseen ja vartalonhallinnan oppimiseen?
- Voiko kehollisuutta harjoitella? Jos voi niin, miten sitä voi harjoitella?
- Voiko kehollisuutta opettaa vasta-alkajille?

#### TUNNE/MIELENTILA/ELÄYTYMINEN

- Kuinka paljon soittajan kehollisuus on sidoksissa tunteeseen ja mielentilaan?
  - Kuinka tämä näkyy soittajan kehossa?
- Miten kappaleisiin eläytymistä voidaan opettaa?
  - Miten tunnetila haetaan kappaletta vastaavaksi?
- Kuinka tunnetila saadaan oppilaasta aidosti itsestä kumpuavaksi, ettei oppilas pelkästään toteuta opettajan antamia ohjeita tai pelkkää nuotissa olevan esiintymismerkinnän noudattamista?

#### OPPILAAN PERSONALLISUUDEN JA ITSETUNNON MERKITYS

- Kuinka kehollisuus näkyy eri persoonallisuuksilla?
- Onko hyvällä tai huonolla itsetunnolla vaikutusta siihen, miten kehoa käytetään soittaessa?
- Jos oppilaan oman kehontuntemus on huono, eikä hän uskalla käyttää kehoaan soittaessa, miten hänet saadaan vapautumaan?
- Voiko kehollisuutta käyttää liioitellusti? Jos voi, niin miten opettaja voi karsia ”väärät” tavat?