

# MUSIIKKI, LIIKE JA KEHOLLINEN KOKEMUS

---

## *Marja-Leena Juntunen*

Tässä artikkelissa tarkastellaan kehon liikkeen ja kehollisten kokemusten merkitystä musiikkikasvatuksessa Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) kehollisuuden filosofian näkökulmasta. Tavoitteena on ymmärtää, mihin liikkeen ja musiikin yhdistävä toiminta kiinnittyy musiikillisessa oppimisessa. Dalcroze-rytmiikkaa käytetään esimerkkinä musiikkikasvatuksen käytännöstä, jossa musiikin oppimisessa hyödynnetään kehon liikettä ja kehollisia kokemuksia ja jossa kehollinen osallistuminen pyrkii edesauttamaan musiikillisen tietämisen useiden eri osa-alueiden kehittymistä.

## Kehollisuus ja Dalcroze-rytmiikka

Merleau-Pontyn filosofiassa ihmisen kehollisuus viittaa maailman subjektiiviseen tuntemiseen elettyjen kehollisten kokemusten kautta. Merleau-Ponty (1962, xvi–vii) argumentoi, että ”maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän”. Aistiminen on merkityksiä luovaa toimintaa ja kehollisen tietämisen muoto. Kehon liikkuvuus mahdollistaa maailman aistimisen ja kokemisen uudella tavalla luoden yhä uusia merkityksiä. Myös teoreettisella ajattelulla on juuret kehollisissa kokemuksissa, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Merleau-Pontyn (1962, 1968) kirjoitukset ovat yksi tulos fenomenologian kriitistä mielen ja kehon erottelua kohtaan. Kehollisuuden näkökulma selittää sen, kuinka ihminen ajattelee ja toimii kokonaisvaltaisesti. Maailman välittömässä kehollisessa tutkimisessa yksilön aistimukset ja havainnot sulautuvat yksilön esireflektiiviseen kokemusmaailmaan, jossa emme koe psykofyysisiä kausaalisuhteita mielen ja kehon toimintojen välillä.

Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) musiikkikasvatukselliset ideat tarjoavat esimerkin kehollisuutta korostavasta musiikin opetuksesta. Jaques-Dalcroze näyttää kampaalleen käytännössä samojen haasteiden kanssa musiikkikasvatuksen kontekstissa kuin Merleau-Ponty teorian tasolla filosofiassa. Merleau-Pontyn työ voidaan tulkita yritykseksi yhdistää maailma ja kokemuksemme siitä ja suunnata huomiomme kehollisen, esireflektiivisen kokemuksen merkitykseen. Jaques-Dalcroze (1921/1980) halusi älyyn perustuvan musiikinopetuksen tilalle tarjota opetusta, joka pyrkii oppilaan aistihavaintojen herättämiseen ja hyödyntämiseen oppimisessa. Merleau-Pontyn

filosofian näkökulmasta tulkittuna Dalcroze-rytmiikan keskeisenä ajatuksena on, että voimme oppia ymmärtämään musiikillista maailmaa, itseämme ja toisia musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan sekä liikkeen, tunteet, ajattelun ja aistimisen yhdistävien kokemusten kautta (Juntunen 2004).

Dalcroze-rytmiikka, josta voidaan käyttää myös nimitystä Dalcroze-pedagogiikka (englanniksi Dalcroze Eurhythmics) ja jolle suomalainen musiikkikasvatuksellinen musiikkiliikunta perustuu, yhdistää rytmisen liikkeen, säveltapailun ja improvisoinnin ja pyrkii kehittämään muusikkoutta laaja-alaisesti (Juntunen 1999). Se tarjoaa pohjan musiikin laadulliselle kokemiselle ja sen yhdistämiselle musiikilliseen tietämykseen sekä suuntaa huomiomme ja kiinnostuksemme oppilaan koettuun kokemukseen musiikin käytännöissä. Dalcroze-rytmiikka mahdollistaa eri taidemuotojen integroinnin saman oppimisprosessin sisällä ja pyrkii kehittämään myös ns. ulkomusiikillisia valmiuksia kuten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, ilmaisua, mielikuvitusta, luovuutta, itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista kehonhallintaa sekä tukee yksilön oppimista laaja-alaisesti. Sitä voidaan soveltaa omana, muita musiikkiopintoja tukeva oppiaineena tai työtapana eri ikäisten ja tasoisten oppilaiden musiikkikasvatuksessa, tanssi- ja teatterikoulutuksessa sekä musiikkiterapiassa (Juntunen 2002b). Dalcroze-rytmiikan sovelluksia löytyy eri yliopistojen, korkeakoulujen, musiikkiopistojen ja muiden taiteita opettavien koulujen opetustarjonnasta ympäri maailmaa (ks. [www.fier.com](http://www.fier.com)).

Hyvin usein Dalcroze-rytmiikan harjoituksissa oppilaat liikkuvat soivaan musiikkiin. Oppilaan liikkeellisessä ilmaisussa on tavoitteena, että liike peilaa musiikin kuuntelua ja että liikkeiden laatu ja luonne (tyyli, nopeus, voima, intensiteetti, suunta, jne.) vastaavat mahdollisimman tarkasti musiikin havaittuja laatuja (Juntunen 2002b). Liikkeen tarkoituksena voi olla tietyn musiikin ilmiön konkretisointi (esim. tahtilaji) tai tarkoituksena voi olla liikkua musiikin mukaan vapaasti improvisoiden. Ei ole vain yhtä oikeaa tapaa liikkua, vaan liikkeet ovat yksilöllisiä heijastaen kuitenkin myös kulttuurisia piirteitä. Musiikin ja liikkeen välillä ei ole kysymys stimulus-responssi-suhteesta, vaan kehollinen reflektio, aikaisemmat kokemukset sekä itse tilanne vaikuttavat liikkeelliseen tapaan reagoida musiikkiin. Liike peilaa sekä kehollista että musiikillista ajattelua, tietämistä ja kokemista, mutta se myös muuttaa niitä johtuen uudenlaiseen kokemiseen, ajatteluun ja ymmärrykseen (Juntunen & Westerlund 2001). Oppimisprosessissa toiminnan laatu ja sen seurauksena kokemuksen laatu on keskeistä.

Eri harjoitukset muodostavat yhtenäisen prosessin, jonka lähtökohtana on oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot ja joka rakentuu helposta vaikeampaan. Tyypillistä on, että useiden eri harjoitusten ja eri osa-alueiden (säveltapailu, improvisointi ja rytmisen liike) integroinnin kautta tutkitaan tiettyä musiikillista ilmiötä. Usein prosessin lopussa tutustutaan johonkin musiikkikappaleeseen tai teokseen, jossa kyseisen ilmiön esiintyy.

Dalcroze-rytmiikka pyrkii huomioimaan oppilaan kokonaisvaltaisesti ja vahvistamaan mielen ja kehon yhteyttä musiikillisessa toiminnassa. Mielellis-kehollista kokemusta

pidetään merkityksiä rakentavana ja mielekkäänä prosessina. Keskeisenä ajatuksena on, että mielellis-kehollinen toiminta yhdistyneenä musiikkiin muuttaa toiminnassa ajattelua ja johtaa parempaan kokemukseen (Westerlund & Juntunen 2005).

## Kokeva ja tietävä keho

Dalcroze-rytmiikassa keho on kokeva, maailmalle avoin ja aktiivisesti muuttuva; keho on väylä myös musiikilliseen ymmärtämiseen ja suoriin tie tunteisiin ja tunteiden ja ajatusten yhdistämiseen musiikillisessa kokemuksessa. Keho oppii sekä tiedostetun että tiedostamattoman toiminnan kautta.

Merleau-Pontyille (1962, 27–29, 82, 144, 206, 430) keho on maailmassa olemisen keino sekä maailman ymmärtämisen edellytys. Tähän voidaan lisätä, että maailman kehollinen ymmärtäminen tapahtuu ensisijaisesti liikkeen kautta: olemme kineettis-taktis-kinesteettisiä, maailmassa liikkuvia olentoja (Sheets-Johnstone 1999, 148, 253). Liikkeen ja kosketuksen kautta muodostamme käsitykseemme maailmasta; liike on äidinkielemme. Maailman ymmärtäminen tarkoittaa siihen tarttumista, sen tutkimista, havaitsemista ja löytämistä liikkeessä ja liikkeen kautta. Jokaisessa inhimillisessä kulttuurissa liike on tässä mielessä epistemologisesti keskeinen. (emt. 226.)

Saamme tietoa liikkeistämme kinesteettisen aistin avulla. Kinestesia viittaa kehon kykyyn aistia, havaita, tuntea, tiedostaa ja ohjata kehon asentoja ja liikkeitä (Parviainen 2006, 27; Smyth 1984, 122; Bloom & Anderson 1988, 90). Kinesteettinen aisti säätelee liikkeen moninaisia ominaisuuksia ja on keskeisin aistielin tilan, ajan ja energian havainnoinnissa. Se viittaa kehon välittömään kykyyn viedä liike päätöksensä ilman minkäänlaista intention ja toiminnan yhdistävää prosessointia (Langer 1989, 38). Kinestesialla on keskeinen jäsentävä rooli kehon havainnoissa kokonaisuudessaan (Sheet-Johnstone 1999, 131).

Liikkeen havaitseminen liikkeessämme edellyttää omien liikkeidemme tiedostamista ja kuuntelua (Parviainen 2006). Liikkeiden laatuja, niiden nopeuden, voiman, jännitteen, suunnan, jne. kuuntelun kautta saamme tietoa myös ympäristöstä. Täten kehon ja kehon liikkeen kautta saavutettava tieto on myös tietoa maailmasta ja syntyy vuorovaikutuksessa sen kanssa (Parviainen 2000). Kinesteettinen kehollisuuden kokeminen tapahtuu aina ensimmäinen persoonan näkökulmasta. Kehollisuuteni ja fyysisyyteni mahdollistaa kokemukseni maailmasta ja käsitykseni itsestäni.

Jos opetuksessa halutaan hyödyntää oppilaiden kinesteettisiä kokemuksia, on tärkeää ohjata oppilaita keskittymään ja kohdistamaan huomionsa oman kehonsa tuntemuksiin ja kokemuksiin, saattaa heidät kinesteettisesti tietoisiksi. Tätä voidaan harjoittaa eri tavoin. Oppitunti voidaan aloittaa ”lämmittelyharjoituksella”, jossa liikkeen avulla saadaan aikaan koettu muutos kehossa (esim. syvempi hengitys, rentous, parempi asento, lihasten aktivoituminen). Oppitunnin aikana oppilaita pyydetään ajattelemaan, muistamaan, toistamaan ja/tai kuvittelemaan liikkeitä ja ilmaisemaan sanoin kehollis-

sia kokemuksiin. Usein oppilaita pyydetään tekemään joku asia toisella tavalla tai niin kuin joku toinen oppilas tekee, mikä edellyttää oman aikaisemman tai toisen oppilaan liikesuorituksen tiedostamista. Tyypillistä on myös aktiivisten harjoitusten ja niiden reflektoinnin välinen jatkuva vuorottelu. Liikkeiden laadun tiedostaminen on puolestaan tärkeää, jotta musiikki ja liikkeet kohtaisivat laadullisesti ja jotta liikekokemukset olisivat oppilaille henkilökohtaisesti mielekkäitä. (Juntunen 2002b.)

Oppilaan kinesteettisen mielikuvituksen herättäminen ja harjoittaminen on kinesteettisessä oppimisessa keskeistä. Liike voidaan kuvitella mielessä joko ennen sen suorittamista tai sen jälkeen liikekokemuksen uudelleen aktivoimiseksi. Monet tutkijat ovat viime vuosina tarkastelleet kehon mielikuvituksellisen aktivoitumisen merkitystä oppimisessa. Jonathan Matthews (1994, 130) jopa väittää, että ilman ainakin mielikuvituksen tasolla tapahtuvaa kehon aktivoitumista oppimisprosessissa, oppimista ei yksinkertaisesti tapahdu. Kehollisten kokemusten jälkeensä muistaminen, uudelleen tuottaminen ja soveltaminen toisessa tilanteessa rakentavat puolestaan siltaa liikeharjoituksista muuhun musisointiin. Mielikuvien<sup>1</sup> avulla liikekokemus voidaan aktivoida esimerkiksi musiikin kirjoittamisen, lukemisen, esittämisen tai improvi-soinnin yhteydessä. On kuitenkin huomioitava, että vaikka puhumme mielessä tuottamisesta, kysymyksessä on kehollisesti kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa liikkeen kuvittelun kautta hermojärjestelmä ja lihaksisto aktivoituvat ikään kuin keho todella liikkuisi (Damasio 2000, 80; Jansson 1990). Kuinka tarkasti ja täydellisesti liikesuoritus voidaan mielessä kuvitella tai kokemus siitä jälkeensä saavuttaa, on suuressa määrin harjoittelukysymys. Vaikka mielikuvat ensisijaisesti yhdistyvät tiettyyn aistialueeseen, ne usein sisältävät myös toisella aistialueella muodostuneita havaintoja. Mielikuvat yhdistyvät toisiin mielikuviiin muodostaen eräänlaisen mielikuvakartan. Mahdollisimman erilaiset ja moninaiset toimintatavat yhdistyneenä yhteen musiikilliseen ilmiöön rikastuttavat ja monipuolistavat siihen liittyvien mielikuvien varastoa.

## Kehollinen tieto

Dalcroze-rytmiikassa harjoitetaan kehon taitoja ja kehollista tietoa sekä ohjataan oppilaita tiedostamaan keholliset totumuksensa ja tarvittaessa muuttamaan niitä. Kehollisen tiedostamisen ja taidon kehittämisessä on ensisijaisena tavoitteena rakentaa kehosta musiikillista ilmaisua palveleva, hienovarainen ja herkkä instrumentti. Ajatuksena on, että oppilaan kyky hallita koko kehon liikkeiden ajan, tilan ja voiman elementtejä suhteessa musiikkiin johtaa kehollisesti hallittuun ja sulavaan musisointiin (soittaen, laulaen, musiikkia johtaen, jne.).

---

1 Mielikuva tarkoittaa millä tahansa aistialueella syntyvää mentaalista hahmoa (mental pattern), esimerkkinä soiva mielikuva, kinesteettinen mielikuva tai hyvän olon mielikuva (Damasio 2000, 9).

Merleau-Ponty viittaa kehon taitavaan toimintaa käsitteellä *habit*, joka tarkoittaa kehon kykyä ymmärtää uusia motorisia merkityksiä kinesteettisesti tiedostetun kehollisen toiminnan kautta (Merleau-Ponty 1962, 139–144). Liikkuvalla keholla on myös kyky reflektoida sen omia liikkeitä sen sijaan, että se reagoisi ympäristöönsä automaattisesti. Tästä voidaan mainita esimerkkinä urkuri, joka soittaessaan osaa vaihtaa uuden rekisterin musiikillisen ilmaisun kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla keskittymättä erikseen rekisterin vaihtavaan käden liikkeisiin. Taitavassa toiminannassa tiedostetun ja tiedostamattoman toiminnan tasot ovat tasapainossa keskenään. Jaques-Dalcrozen mukaan liiallinen älyllinen ajattelu, epätasapaino ajattelun ja aistimisen tai fyysisten liikkeiden välillä johtaa arytmiaan – kyvyttömyyteen hallita rytmisiä liikkeitä (Jaques-Dalcroze 1910, 1921/1980, 52). Musiikin esittämisessä tämä ilmenee esteinä kehon sulavalle toiminnalle. Epätasapaino vahvasti kehittyneen älyllisen toiminnan ja luonnollisten kehollisten toimintojen välillä on yhteydessä moniin niistä fyysisistä ja mentaalisista sairauksista, joista ihmiset tänä päivänä kärsivät (Shusterman 1994, 137). Niiden välinen tasapaino, Jaques-Dalcrozen (1930/1985, 6) mukaan, puolestaan edistää mielikuvituksen ja tunteen vapautumista ja sitä kautta hyvää oloa.

Opetuksessa voidaan kiinnittää huomio myös kulttuurisesti opittuihin ja ylläpidettyihin kehollisiin tapoihin ja tottumuksiin ja niiden tarkoituksenmukaisuuteen. Tavoitteena on kehon asennon ja toiminnan taloudellisuuden ja tasapainon löytäminen. Liikkeiden tiedostaminen mahdollistaa opittujen epäedullisten toimintatapojen muuttamisen. Tämä somaattisen tiedostamisen tavoite on yhteinen sellaisten menetelmien kuin Alexander-teknikka (ks. mm. Alexander 1932/1985) ja Feldenkrais (ks. mm. Feldenkrais 1990) kanssa. Näissä jokapäiväisten hyvien kehollisten tottumusten uskotaan olevan vahvasti yhteydessä myös ajatteluun ja tuntemiseen yleensä. Toimintatapojen muuttamisessa keskeisenä harjoitusmuotona on tietoisesti kieltäytyä seuraamasta opittuja toimintatapoja.

Kinesteettisesti tiedostettu kehon harjoittaminen kehittää myös kehollista tietoa. Kehollinen tieto viittaa kykyyn tietää kehossa ja kehon kautta, ja se syntyy vuorovaikutuksessa ympäristöön oman kehon liikkeitä ja kinesteettisiä aistimuksia kuunnellen (O'Donovan-Anderson 1997; Parviainen 2006, 2000). Se on yhteydessä kehon tietoisuuteen ja taitoihin. Siinä on yhtä paljon kysymys liikkeen ymmärtämisestä kuin kyvystä suorittaa se. Shustermanin (2000a, 138–141) mukaan sillä on myös suora yhteys kokonaisvaltaiseen mielihyvään. Kehollinen tieto sisältää tunnon, jonka kautta tunnemme itsemme holistisesti; se on kaiken tietämisen ja minuuden kokemisen perusta (Stubbley 1999). Oma kehollinen tieto auttaa myös ymmärtämään toisen ihmisen liikkeitä, mikä puolestaan ruokkii uusien taitojen oppimisen sisäistä motivaatiota. Toisen ihmisen liikkeille herkistyminen ja kehollinen aistiminen on tärkeä apuväline mm. soiton tai laulun opiskelussa ja/tai opettamisessa.

## Musiikillinen ymmärtäminen ja ajattelu

Dalcroze-pedagogiikkaa soveltavien opettajien keskuudessa on vahva usko siihen, että musiikin ja liikkeen yhdistävät keholliset kokemukset syventävät musiikillista ymmärtämistä (Juntunen 2002a). Kuitenkin on yllättävän vähän keskustelua ja tutkimusta siitä, mikä on kehon liikkeen todellinen yhteys musiikilliseen ajatteluun ja musiikin ymmärtämiseen.

Kehon liikkeen ja musiikillisen ymmärtämisen suhdetta voidaan avata soveltamalla jo edellä tarkasteltua Merleau-Pontyn käsitettä *habit*. *Habit* viittaa siihen, että kehollinen toiminta ruumiillistaa tietyn ilmiön merkityksen. Musiikin ymmärtämiseen sovelletuna se tarkoittaa tietyn musiikillisen ilmiön (esim. muodon) kehollista ymmärtämistä ja kykyä toteuttaa tämä ilmiö käytännön toiminnassa. Tällöin musiikillinen toiminta (sisältäen liikkeellisen ilmaisun) tarkoittaa musiikin kehollista ymmärtämistä. Tässä mielessä Dalcroze-rytmiikka opettaa ennen kaikkea musiikillista käyttäytymistä (ks. myös Caldwell 1995, 136), eikä vain muodosta perustaa musiikin (käsitteelliselle) ymmärtämiselle niin kuin usein Dalcroze-rytmiikasta puhuttaessa mainitaan.

Yksi tapa selittää kehon liikkeen yhteyttä musiikilliseen ymmärtämiseen on analysoida liikettä fyysisenä metaforana soveltaen George Lakoffin ja Mark Johnsonin (1980) tulkintaa metaforasta. Heidän mukaansa metafora on silta konkreettisen kehollisen tietotason ja abstraktin käsitteellisen tason välillä. Se mahdollistaa yhdenlaisen asian kokemisen ja ymmärtämisen toisenlaisen kautta. Dalcroze-rytmiikassa jokapäiväisestä elämästä tuttu kehon liike yhdistettynä musiikkiin voidaan tulkita toimivan fyysisenä metaforana yhdistäen konkreettisen toiminnan musiikin käsitteelliseen tai uudella tavalla ymmärtämiseen (Juntunen & Hyvönen 2004).

Musiikillisen ilmiön kehollinen tutkiminen voi tarkoittaa useampia asioita: opettaja voi johdattaa oppilaat tiettyjen musiikkia ruumiillistavien liikeharjoitusten (fyysisten metaforien) kautta kohti tietyn musiikillisen ilmiön tai osa-alueen ymmärtämistä (esim. synkooppi) tai tarjota musiikin ilmiön alttiiksi keholliselle tutkimiselle tavoitteena oppilaan henkilökohtainen ymmärrys siitä. Ensimmäisessä tapauksessa prosessin ensisijaisena tavoitteena on opettaa oppilaita ymmärtämään, nimeämään, tunnistamaan, lukemaan ja/tai kirjoittamaan nuotein tietty musiikin ilmiö. Tällainen prosessi etenkin lasten kanssa alkaa usein harjoituksella, jossa pyritään luomaan yhteys päivittäisten liikekokemusten, mielikuvien ja äänien sekä tietyn musiikillisen ilmiön välille. Tämän jälkeen oppilaita johdatetaan kiinnittämään huomio liikkeiden ja musiikin laatuun välisiin suhteisiin. Lopulta tutustutaan ilmiön nimeen ja mahdollisesti sen nuotintettuun muotoon. Tässä esimerkissä fyysinen metafora, joka on abstrahoitu konkreettisesta kehon liikkeestä, toimii siltana konkreetin ja abstraktin välillä.

Toisessa tapauksessa opettaja tarjoilee musiikillisen ilmiön metaforana keholliselle tutkimiselle tavoitteenaan kyseisen ilmiön monenlaiset toteuttamismahdollisuudet ja uudenlainen ymmärrys. Tutkittavaksi ilmiöksi voitaisiin valita vaikka musiikin säkeet. Oppilaita ohjataan kokeilemaan eri tapoja ilmentää tietyn musiikin säkeet liikkeiden avulla, etsimään eri tapoja ilmaista, miten he kuulevat, hahmottavat ja ymmärtävät

musiikin säikeiden muodostumisen. Ilmaistessaan liikkein, mitä he kuulevat musiikissa, oppilaat aistivat omat liikkeensä, ja tämä puolestaan ohjaa vastavuoroisesti musiikin kuuntelua ja ymmärtämistä. Aistiminen, liikkuminen, kuuntelu ja ymmärtäminen myötäilevät toisiaan; ne ovat samanaikaisesti erillisiä ja toisiinsa vaikuttavia, synergisiä. Liikkuminen on ensin spontaania ja esireflektiivistä, mutta muuttuu vähitellen prosessin edetessä tiedostetummaksi.

Keholliseen toimintaan ja havaintoihin perustuva tieto ei ole objektiivista, universaalia, vaan situationaalista ja ensimmäisen persoonan näkökulmasta sidoksissa ihmisen omaan ymmärtämiseen. Kolmannen persoonan näkökulma toteutuu oppilaan tiedostaessa ja sanallisesti kuvatessa kokemuksiaan. Reflektion tuloksena sanat kiinnittävät huomion kokemukseen ”olla liikkunut”. Tässä mielessä sanat saavat alkunsa kehosta ja niiden merkitysten ymmärtäminen viittaa kehollisiin kokemuksiimme. Merleau-Pontyn ajatusta seuraten sanat ovat ruumiillisen reflektiivisyyden kielellinen ilmaisu. Tällöin keholliseen, niin sanottuun hiljaiseen tietoon, ”minä osaan”, yhdistyy tiedostava ”minä ajattelen”. Kielellisessä analyysiprosessissa tapahtuu idealisointia: monitahoisesti rikas havaintokokemus selkiintyy, kohdistuu, tarkentuu ja kategorisoituu. Välittömän kokemuksen kategorisoinnin jälkeen alkuperäiseen havaintokokemukseen palaaminen on mahdotonta. Reflektion kautta kokemukset myös yhdistyvät aikaisempiin kokemuksiin ja aikaisempaan ymmärrykseen, ja tämä johtaa yhä kirkkaimpiin mielikuviin (Damasio 2000). Oppilaat oppivat myös toisiltaan kokemusten jakamisen kautta. Vaikka kukaan ei koskaan koe ja ymmärrä asioita samoin kuin toinen, toisen kokemusta kuvaavat sanat voivat auttaa reflektoimaan ja ymmärtämään omaa kokemusta uudella tavalla.

Toisaalta voidaan kyseenalaistaa sanojen kyky tavoittaa, paljastaa ja välittää alkuperäinen, välitön kokemus (Merleau-Ponty 1962, xx). On täysin eri asia kokea liike kinesteettisesti tai aistia ja havainnoida musiikin ja liikkeen laatuja kuin yrittää pukea (kinesteettinen) kokemus sanoiksi. Sanallisessa ilmauksessa haasteena ei ole pelkästään löytää oikeita sanoja vaan myös välttää ei-toivottuja assosiaatioita (Sheets-Johnstone 1999, 147). Toisaalta sanojen avulla on mahdollista ajatella ja järjestää musiikillisia ja/tai liikkeellisiä kokemuksia. On myös oleellista huomata, että reflektion tehtävä on päättämätön. Uusissa tilanteissa syntyy uusia merkityksiä kehon ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Dalcroze-rytmiikassa tämä merkitsee, että myös musiikissa pitkälle edistyneet voivat hyötyä musiikin ja liikkeen yhdistävistä kokemuksista, jotka mahdollisesti rikastuttavat tai muuttavat musiikillista ajattelua tai ovat kokemuksellisesti antoisia.

## Kuuntelu ja ilmaisu

Dalcroze-rytmiikan yhtenä keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaan kuuntelukykä. Kehon liikkeen tehtävänä musiikin kuuntelun yhteydessä on ensisijaisesti suunnata ja konkretisoida kuuntelua sekä vahvistaa kuuntelukokemusta, mutta liike toimii myös ilmaisuna oppilaan kyvystä kuulla. Seuraavassa pari käytännön esimerkkejä

kuulohavaintoa konkretisoivista harjoituksista. Näissä esimerkeissä opettaja valitsee ja tarjoaa liikemuodon, joka pyrkii suuntaamaan ja selkeyttämään kuuntelua.

*Esimerkki 1:*

*Opettaja soittaa neljä peräkkäistä säveltä. Oppilaat toistavat sävelet laulaen ja korkeimman (ja/tai matalimman) sävelen kohdalla heittävät pallon ilmaan (pompauttavat pallon lattiaan).*

*Esimerkki 2:*

*Opettaja soittaa duuri- ja mollikolmisointuja. Duurikolmisoinnun kuullessaan oppilaat avaavat käsivartensa sivuille ja mollikolmisoinnun kuullessaan he ristivät käsivartensa rinnan päälle.*

Kun oppilaat vastaavat musiikin kuunteluun liikkeellisesti, toiminta auttaa keskittymään kuuntelutehtävään ja kaikki oppilaat osallistuvat toimintaan samanaikaisesti. Opettajan on mahdollista nähdä kaikkien oppilaiden vastaukset yhtä aikaa eikä kukaan oppilaista tule leimatuksi väärästä vastauksesta. Oppilaat myös saavat välittömän palautteen osaamisestaan seuraamalla muiden oppilaiden reaktiota ja täten myös mahdollisesti oppivat toisiltaan.

Oppilaita voidaan myös ohjata liikkumaan vapaasti kuulemaansa musiikkiin ja ilmaisemaan liikkuen, mitä he kuulevat musiikissa. Voidaan esimerkiksi seurata tasajakointa musiikkia liikkuen yksin ja kolmijakoista musiikkia liikkuen yhdessä parin kanssa. Liikkeellinen reagointi antaa mahdollisuuden kuunnella, tuntea ja ilmaista musiikkia spontaanisti, mutta myös analyttisesti, oman kehon kautta, tässä ja nyt. Jos sovelamme Merleau-Pontyn käsitettä *gesture* (Merleau-Ponty 1968, 154–155) kuullun musiikin ja sen liikkeellisen ilmaisun väliseen suhteeseen, voimme todeta, että ne ovat toisistaan erottamattomia, saman asian eri puolia: kuuntelu ohjaa liikettä ja päinvastoin, samanaikaisesti. Voidaan myös sanoa, että kuuntelu ja ajattelu ovat toisistaan erottamattomia: musiikin kuuntelu on ajattelua (Sheet-Johnstone 1981). Musiikillinen toiminta ei ilmaise musiikillista ajattelua vaan on loppuunsaatettu ajatus tai tunne. Tässä hetkessä läsnäolo, spontaani reaktio ja ilmaisu sekä saumaton vuorovaikutus kuuntelun, toiminnan ja ajattelun välillä ovat keskeisiä tekijöitä etenkin improvisoinnissa, joko laulaen, soitten, liikkuen tai näytellen.

Musiikilliset äänet värähtelevät luontaisesti koko kehossa (Burrows 1990; Clifton 1983) ja kuuleminen itsessään on hyvin fyysinen ilmiö, joka saa alkunsa kinesteettisenä aistimuksena. Keho vastaanottaa ääniä taktisina värähtelyinä, jotka resonoivat koko kehossa (Stubley 1999). Musiikillista esitystä kuunnellessamme emme vain kuuntele ja ajattele, vaan osallistumme kuunteluun koko keholla: tunnemme musiikin yhtä vahvasti kehossa kuin prosessoimme sitä aivoissa (Bowman 2000). Oppilaiden herkistyessä kuuntelemaan kehonsa kinesteettisiä aistimuksia, he pystyvät paremmin tunnistamaan myös musiikin kuunteluun liittyviä kehollisia tuntemuksia. Kuuntelukokemusten kokonaisvaltaisuus selittyy myös sillä, että eri aistinalueiden toiminnot risteytyvät luonnostaan koko ajan (Sternin 1985, 47–51). Toisaalta musiikki itsessään aktivoi eri aistinalueita. Dalcroze-rytmiikassa musiikkiin yhdistetyn liikkeen usko-



taan edelleen vahvistavan eri aistimusten risteytymistä. Samalla pyritään eri aistimusten vuorovaikutukseen liikkumisen, tuntemisen ja ajattelun kanssa.

Musiikki ei vain liikuta meitä fyysisesti vaan myös tunteen tasolla, se vaikuttaa meihin. Musiikista liikuttuminen merkitsee, että on löytänyt jotain uutta musiikin ja kehon välisestä vuorovaikutuksesta, jotain, mikä muuttaa tapaa tuntea itsemme suhteessa musiikkiin. Erityisesti spontaani reaktio musiikkiin mahdollistaa musiikin kokemisen ja ymmärtämisen kokonaisvaltaisesti kuuntelevan kehon kautta (Levin 1989). Eleanor Stublely (1998) käyttää ilmaisua *being in the sound* kuvatessaan, kuinka muusikko voi sulautua yhdeksi musiikin kanssa kuuntelu- tai soitto/laulutilanteessa. Levin (1989) käyttää ilmaisua ”esikäsitteellinen kuuntelu” viitattaessaan koko kehon kokemuksen kattavaan kuunteluun. Tällaista kuuntelua ei niinkään ohjaa käsitteellinen ymmärtäminen vaan tunteen tasolla virittyneisyys, jota voidaan kehittää harjoittamalla kehoa resonoimaan musiikkiin. Kuuntelu, joka on keskittynyt ja virittäytynyt kokevan kehon kautta, voi myös kehittää kykyämme ajatella – ei vain järkeilevää ja reflektioivaa ajattelua vaan kuuntelevaa ja pohdiskelevaa ajattelua. (Levin 1989, 17, 245.)

## Minä ja toiset

Yksi Dalcroze-rytmiikan keskeisistä tavoitteista opetuksessa on vahvistaa oppilaan minuuden kokemusta ja itsetuntemusta. Kun opettaja pyytää kuuntelutilanteessa oppilasta käyttämään mielikuviutusta, löytämään oman tapansa ilmaista musiikkia liikkein ja kiinnittämään huomion oman kehonsa reaktioihin ja tuntemuksiin, oppilaan on mahdollista luoda yhteys ei vain musiikkiin vaan myös itseensä. Myös monet ensisijaisesti vuorovaikutusta harjoittavat tehtävät edistävät oppilaan itseyden kokemista ja itsetuntemusta. Liikkeen ja kinesteettisen tiedostamisen kautta on mahdollista kehittää tuntemusta itsestä liikkuvana olentona (Sheets-Johnstone 1999, 253). Oman itseyden kokeminen avaa puolestaan ovia uusille havainnoille saaden asiat tuntumaan ja näyttämään erilaisilta, missä on kysymys eräänlaisesta transformaatiosta (Levin 1989). Tätä kautta myös musiikin opiskelusta ja musisoinnista tulee oletettavasti henkilökohtaisempaa.

Vaikka Dalcroze-rytmiikassa oppilas oppii ensisijaisten oman osallistumisen ja kokemusten kautta, oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Oppilaita rohkaistaan tiedostamaan toisten oppilaiden toimintaa ja tapoja ilmaista musiikkia sekä kokeilemaan ja soveltamaan heidän ideoitaan. Toisen oppilaan toiminnan ymmärtäminen tapahtuu aina vuoropuhelussa oman itsen kanssa (Merleau-Ponty 1964/1982, 168–169, 1973/1991, 139), ja se voi muuttaa omaa ajattelua ja toimintaa. Tästä hyvänä esimerkkinä on toisen/toisten mukana soittaminen tai liikkuminen, mikä ei tarkoita pelkästään matkimista vaan sisältää toiminnan kehollisen ja siten myös laadullisen ymmärtämisen.

Myös yhdessä ryhmänä toimiminen edellyttää virittäytymistä toisten kuunteleminen. Harjoituksena voisi olla vaikka tehdä ryhmässä liikuntasommitelma annettuun musiikkiin liikkuen, keskustelematta. Tällainen ryhmän jäsenten välinen kehollinen virittäytyminen tuo esiin yhteistoiminnan merkityksen. Voidaan jopa väittää, että jaettu kehollinen yhteistoiminta voi muuttaa ja muotoilla ryhmän jäsenten ajattelua ja heidän välisiä suhteitaan paljon tehokkaammin kuin asioiden reflektiivinen tarkastelu kielen avulla.

Vaikka oppilaat ovat liikkeellisesti virittyneitä toisiinsa, se ei tarkoita, että heidän liikkeensä olisivat samanlaisia. Jokaisen liikekieli on samankaltaisuudesta huolimatta ainutlaatuisia. Saman ilmiön voidaan nähdä tapahtuvan mm. jazzimprovisoinnissa, jossa soitossa on yhteinen perusta, mutta jokaisen yksilön improvisointi on ainutkertaista ja ainutlaatuisia, mikä puolestaan tekee musiikista mielenkiintoista. Tässä vuoropuhelussa yksilöiden väliset eroavuudet auttavat yksilöä myös oman ainutkeraisuutensa löytämisessä.

## Haasteita

Vaikka liikkeen avulla voidaan harjoittaa monia musiikillisia taitoja ja kykyjä, sen soveltaminen musiikin opetuksen eri konteksteissa ei ole aina ongelmaton. Liikkuessamme altistamme ja paljastamme itsemme, mikä saattaa olla ahdistavaa. Jotkut oppilaat tuntevat olonsa vaivautuneeksi liikkueensa musiikin mukaan. Tämä epämuakavuus, jopa häpeä, voi olla esteenä positiivisille kokemuksille ja täten myös oppimiselle. Lisäksi liikekokemuksille herkistyminen sekä aistimisen, ajattelun, tuntemisen ja toiminnan välisten yhteyksien muodostuminen vie aikaa, ja tarvittavaa aikaa ei aina ole käytettävissä.

Kouluissa musiikkikasvatus on monien haasteiden edessä: Musiikkia opetetaan usein isoille ryhmille ahtaissa luokissa pienten tuntimäärien puitteissa. Liikkumisen soveltaminen opetuksessa on altista työrauhaongelmille ja edellyttää yleensä erikoisjärjestelyjä, suunnittelua ja valmistelua. Toisaalta musiikin ja liikkeen yhdistämisen tarjoamat kokemukset voivat olla niitä harvoja hetkiä, jolloin oppilas voi tuntea, kokea ja ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti, oppia kehonsa ja kehollisten kokemusten kautta sekä olla kontaktissa musiikin, itsensä ja muiden oppilaiden kanssa.

Kehollisuus, sekä mielen ja kehon suhde yleensä, on noussut varsin keskeiseksi puheenaiheeksi sekä kasvatusta että ihmisen yleistä hyvinvointia koskevassa keskustelussa. Taideaineet perustuvat keholliseen toimintaan ja persoonalliseen ilmaisuun ja täten luonnollisella tavalla edesauttavat ihmistä löytämään yhteyden omaan itseensä. Musiikin opetuksen ja taide-aineiden opetuksen yleensä tulisikin pitää esillä tätä näkökulmaa eikä sopeuttaa opetusmenetelmiään ja tavoitteitaan tietoaoneille tyypilliseen kehykseen.

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa on tarkastelu kehollista tietoa sekä kehon liikkeen ja kehollisen kokemuksen yhteyttä musiikilliseen tietämiseen. Yhteenvedona voidaan todeta, että kehon liikkeen ja kehollisten kokemuksen kautta ihminen voi oppia tuntemaan ympäröivää (musiikillista) maailmaa, itseään ja toisia. Keho oppii sekä tiedostetun että tiedostamattoman toiminnan kautta. Musiikin opetuksessa kehon liikkeen kautta voidaan harjoittaa (1) kehollisia taitoja ja kehollista tietoa (2) musiikillista ymmärtämistä ja ajattelua, (3) kuuntelua ja ilmaisua sekä (4) itseyden ja toiseuden kokemista. Näiden osa-alueiden kehittämisessä kinesteettinen herkkyys ja tiedostaminen on keskeistä.

## Keskeiset lähteet

- Jaques-Dalcroze, É. (1921/1980). *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society. Koostuu Jaques-Dalcrozen kirjoituksista vuosilta 1889–1919.
- Kirjassa Jaques-Dalcroze esittää keskeiset (musiikki)kasvatukselliset ajatuksensa ja perustelee niitä.
- Mead, V. H. 1994. *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Dalcroze-rytmiikan mahdollisia käytännön sovelluksia koulun musiikinopetuksessa esittelevä oppikirja.
- Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. Trans. Smith, C. London: Routledge.
- Merleau-Pontyn fenomenologisen filosofian pääteos, jonka keskeisenä teemana on havainto ja sen yhteys kehonliikkeeseen. Teoksessa keskustellaan mm. fenomenologisen tutkimuksen luonteesta, filosofisen tutkimuksen mahdollisuuksista sekä suhteesta kielen ja tieteen perinteisiin.
- Parviainen, J. (2000). Kehollinen tieto ja taito. Teoksessa S. Pihlström (toim.) *Ajatus* 57. The yearbook of the Finnish Philosophical Association, 147–166.
- Artikkelissa tarkastellaan kehollisen tiedon ja taidon luonnetta ja kehittymistä fenomenologian näkökulmasta.
- Sheets-Johnstone, M. (1999) *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fenomenologisen teoksen pääteemana on liike. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti taktis-kinesteettisen kehon epistemologinen merkitys sekä liikkeen suhde tietoon, tietoisuuteen ja kognitioon. Kirjassa esitetään kriittinen näkökulma niitä filosofien (etenkin Merleau-Pontyn) ja tiedemiesten kirjoituksia kohtaan, joissa keho on keskeisessä roolissa mutta joissa kehon liikkeen ensisijaisuutta ei ole tunnustettu ja ymmärretty.

## Muut lähteet

- Alexander, F. M. (1932/1985) *The use of self*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Bloom, F. E. & Lazerson, A. (1988) *Brain, mind, and behavior*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bowman, W. D. (2000) A somatic, “here and now” semantic: music, body, and self. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 144, 45–60.
- Burrows, D. (1990) *Sound, speech, and music*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Caldwell, J. T. (1995) *Expressive Singing. Dalcroze Eurhythmics for Voice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Clifton, T. (1983). *Music as heard. A study in applied phenomenology*. New Haven: Yale University Press.
- Damasio, A. R. (2000) *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. London: Vintage.
- Feldenkrais, M. (1990) *Awareness Through Movement: Easy-to-Do Health Exercises to Improve Your Posture, Vision, Imagination, and Personal Awareness*. NY: HarperCollins.
- Jansson, L. (1990) *Urheilijan psyykkinen valmennus*. Helsinki: Otava.
- Jagues-Dalcroze, É. (1910) *L’éducation par le rythme et pour le rythme. Le Rythme* 2/3: 18–31.
- Jagues-Dalcroze, É. (1921/1980) *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society.
- Jagues-Dalcroze, É. (1930/1985) *Eurhythmics, art and education*. New York: Arno Press.
- Juntunen, M.-L. (1999) *Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen kähestymistapa*. Lisensiaatityö. Oulun yliopisto.
- Juntunen, M.-L. (2002a) From the bodily experience towards internalized musical understanding – How the Dalcroze master teachers articulate their pedagogical content knowledge of the approach. 25<sup>th</sup> Biennial World Conference and Music Festival. ISME 2002. Proceedings.
- Juntunen, M.-L. (2002b) The practical applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 6, 75–92.
- Juntunen, M.-L. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E73. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514274024/>.
- Juntunen, M.-L. & Hyvönen, L. (2004) Embodiment in musical knowing - How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21(2): 1–6.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. (2001) Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research* 3(2), 203–214.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chigaco, IL: The University

- of Chigaco Press.
- Langer, M. (1989) Merleau-Ponty's phenomenology of perception. A guide and commentary. London: Macmillan Press.
- Levin, D. M. (1989) The listening self. Personal growth, social change and the closure of metaphysics. New York & London: Routledge.
- Matthews, J. C. (1994) Mindful body, embodied mind: somatic knowing and education. Ph.D. dissertation. Standford University, CA.
- Merleau-Ponty, M. (1962) Phenomenology of perception. New York & London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964/1982) Signs. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968) The visible and the invisible. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1973/1991) The prose of the world. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- O'Donovan-Anderson, M. (1997) Content and comportment. On embodiment and the epistemic availability of the world. Lanham & London: Rowman & Littlefield.
- Parviainen, J. (2000) Kehollinen tieto ja taito. Teoksessa S. Pihlström (toim.) Ajatus 57. The yearbook of the Finnish Philosophical Association, 147–166.
- Parviainen, J. (2006) Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Sheets-Johnstone, M. (1999) The primacy of movement. Amsterdam: John Benjamins.
- Shusterman, R. (1994) Dewey on experience: foundation or reconstruction? Philosophical forum XXVI(2): 127–148.
- Shusterman, R. (2000) Performing live. Aesthetic alternatives for the ends of art. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Smyth, M. M. (1984) Perception and action. Teoksessa Smyth MM & Wing AM (toim.) The psychology of human movement. London: Academic Press, 83–118.
- Stern, D. N. 1985. The interpersonal world of the infant. The view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Stubley, E. (1998) Being in the body; being in the sound: a tale of modulating identities. Journal of Aesthetic Education 32(4): 93–106.
- Stubley, E. (1999) Musical listening as bodily experience. Canadian Journal of Research in Music Education 40(4): 5–7.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. (2005) Music and knowledge in bodily experience: Dalcroze's challenge to David Elliott. Teoksessa D. Elliott (toim.) Praxial music education: Reflections and dialogues. Oxford: Oxford University Press, 112–122.