

Liikun, siis olen

**Laadullinen tutkimus musiikkiliikunnan
opettamisesta Sibelius-Akatemiassa**

Tutkielma (Maisteri)

10.4.2024

Ulriikka Heikinheimo

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Liikun, siis olen. Laadullinen tutkimus musiikkiliikunnan opettamisesta Sibelius-Akatemiassa	63+1
Tekijän nimi	Lukukausi
Ulriikka Elina Heikinheimo	Kevät 2024
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten musiikkiliikuntaa on opetettu Sibelius-Akatemiassa sekä miten musiikkiliikunnan kontekstissa on käsitelty kehollisuutta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: Miten musiikkiliikuntaa opetetaan ja on opetettu Sibelius-Akatemiassa kolmen musiikkipedagogin näkökulmasta? Miten musiikkiliikunnan kontekstissa on käsitelty kehollisuutta?</p> <p>Johdannossa avaan lukijalle tutkimukseni taustaa niin henkilökohtaisesta kuin musiikkikasvatuksen alan näkökulmasta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta erillisestä luvusta. Ensimmäisessä luvussa tarkastelen kehollisuutta, kosketusta sekä kartesiolaista dualismia Merleau-Pontyn kehollisneettisen näkökulman kautta. Nostan esiin myös Suomessa vahvasti musiikkiliikunnassa käytetyn Dalcroze-pedagogiikan. Toisessa luvussa käsitelen musiikkiliikuntaa sekä musiikkikasvatuksen näkökulmasta että korkeakoulukontekstissa.</p> <p>Toteutin tutkimukseni kolmella teemahaastattelulla. Valitsin haastateltavani sen perusteella, että he ovat kaikki opettaneet Sibelius-Akatemiassa ja opiskelleet musiikkiliikuntaa eri aikakausina. Vanhimman haastateltavan kokemukset ulottuvat yli kahdeksankymmenen vuoden päähän.</p> <p>Haastatellut musiikkipedagogit hyödynsivät musiikkiliikuntaa ja kehollisuutta opetuksessaan eri tavoin. Kehollisuuden koettiin olevan musiikkiliikunnan ydin, koska oppiaineen tarkoitus on opiskella musiikkia kehollisen kokemuksen kautta. Musiikkiliikuntaan kuuluu vuorovaikutus muiden kanssa musiikin lisäksi myös kehollisesti. Haastatteluiden perusteella on oleellista miettiä, mitä kosketus merkitsee ja millaista on turvallinen kosketus. Haastateltavien omat kokemukset ja näkemykset kosketuksesta pedagogiikassa ovat aikansa kuvia ja sidottu suomalaiseen kulttuuriin.</p>	
Hakusanat	
Musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, kehollisuus, kosketus, Dalcroze-pedagogiikka, Merleau-Ponty	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
11.4.2024	

Kiitokset

Tämä tutkimus on omistettu mummulleni Seija-Sisko Raitiolle, jonka sanat, teot, säveltapailukirjat ja vankka usko ovat luoneet vahvan perustan lasten, lastenlasten sekä lastenlasten lasten musiikillisille urille ja elämään.

Sisällys

Sisällys	4
1 Johdanto	7
2 Kehollisuus	12
2.1 Kehollinen oppiminen.....	12
2.2 Kosketus.....	13
2.3 Kartesiolainen dualismi.....	15
2.4 Dalcroze-pedagogiikka	16
3 Musiikkiliikunta.....	18
3.1 Musiikkiliikunta musiikkikasvatuksen näkökulmasta	18
3.2 Musiikkiliikunnan taustaa	26
3.3 Musiikkiliikunta Sibelius-Akatemiassa	27
4 Tutkimusasetelma	31
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	31
4.2 Metodologiset lähtökohdat.....	31
4.3 Menetelmä.....	32
4.4 Aineiston keruu	33
4.5 Analyysi	34
4.6 Tutkimusetiikka	35
5 Tulokset	37
5.1 Haastateltavien esittely	37
5.2 Ensikosketukset musiikkiliikuntaan.....	38
5.3 Musiikkiliikunnan opetus Sibelius-Akatemiassa	40
5.4 Musiikin hahmottaminen musiikkiliikunnan avulla	44
5.5 Kehollisuus musiikkiliikunnassa.....	46
5.6 Kosketus musiikkiliikunnassa.....	49

6 Pohdinta	51
6.1 Johtopäätökset.....	51
6.2 Luotettavuustarkastelu	56
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	57
Lähteet	59
Liite.....	65

Kuvioluettelo

Kuvio 1 Musiikin ja liikkeen merkitys oppimisessa.....	17
Kuvio 2 Suhde taiteeseen.....	19
Kuvio 3 Fyysisen lukutaidon elementit.....	20
Kuvio 4 Kommunikaatio.....	21
Kuvio 5 Musikaalinen kehitys.....	22
Kuvio 6 Psykososiaalinen hyvinvointi osana koulua ja kasvatusta.....	23
Kuvio 7 Oppilaiden sosiaalinen ympäristö.....	24
Kuvio 8 Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan lehtorit.....	29

1 Johdanto

Liike on minulle tapa olla maailmassa. Koen maailmaa, ihmisiä ja tunteita kehoni kautta, joka kertoo totuuksia jo ennen kuin ne ehtivät älylliselle tasolle. Minulle on joskus sanottu, että keho on aina elämän puolella, ja sen takia sitä tulee kuunnella niin tarkkaan. Olen kasvanut muusikkoperheessä ja saanut sitä kautta varhaisen kosketuksen musiikkiin ja liikkeeseen. Pienestä asti olen saanut nähdä balettiesityksiä äitini soittaessa oopperan orkesterissa ja laulaessani lapsikuorossa. Erityisesti miesoletettujen tanssijoiden hypyt ja akrobatia tekivät minuun suuren vaikutuksen, ja ”kinusin” sirkuskouluharrastuksen päätyttyä telinevoimistelun pariin. Sain haastaa kehoani kilpavoimistelun parissa seitsemän vuotta, minkä jälkeen laji vaihtui tanssiin ja myöhemmin tanssin opettamiseen. Lukion jälkeen olen tehnyt kohta kaksitoista vuotta töitä ammattiteattereissa ympäri Suomea musikaaliartistina, muusikkona, näyttelijänä ja koreografina. Tällä hetkellä opetan opiskelijien ohessa tanssia ja akrobatiaa, ja olen laajentanut osaamistani fyysisen teatterin puolelle sekä erilaisiin kontakti-improvisaatio- ja sosiaalitalanssi-lajeihin.

Kiinnostukseni musiikkiliikunnan eri aikakausiin heräsi, kun sain tietää 92-vuotiaan mummini, Seija-Sisko Raition, opiskelleen lapsena Maggie Gripenbergin johdolla silloisessa Helsingin musiikkiopistossa. Gripenberg opetti lapsille musiikkiliikuntaa ja mummini äiti, hänkin musiikinopettaja, kirjasi ajatuksiaan tunneista päiväkirjoihinsa. Ajattelin, että voisi olla mielenkiintoista haastatella mummuani, sillä kyseessä on myös pala omaa historiaani ja jo lapsena alkanutta musiikkikasvatusta.

Kaksi muuta haastateltavaani ovat olleet opettajiani. Musiikkiliikunnan peruskurssilla minua opetti Soili Perkiö ja musiikkiliikunnan syventävissä opinnoissa Elisa Seppänen. Niin kuin minkä tahansa muun oppiaineen opetuksessa, myös musiikkiliikunnassa opettajan oma visio ja näkökulma ohjaavat sitä *millä* tavalla ainetta opetetaan. Kolmella haastateltavallani on jokaisella ”omanlaisensa polku”, jota pitkin he ovat musiikkiliikunnan pariin päätyneet, sekä henkilökohtainen näkökulma, josta käsin he sitä ovat opettaneet tai opettavat. Näin ollen ajan ja ilmiöiden muuttuessa sekä ihmisten vaihtuessa muutos on väistämätön osa myös musiikkiliikuntaa, vaikka oppiaineen ydin pysyisikin samana.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten musiikkiliikuntaa on opetettu musiikkikorkeakoulukontekstissa eri aikakausina kolmen musiikkipedagogin näkökulmista. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus (Vuori), jossa en pyri laajoihin yleistyksiin vaan siihen, että tarkka ja havainnollinen kuvaus musiikkiliikunnasta, kehollisuudesta ja niiden

opettamisesta Sibelius-Akatemiassa tarjoaa mahdollisuuden soveltaa tietoa muissa yhteyksissä ja oppia ilmiöstä uutta. Korkeakouluksi valikoitui Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, koska kaikilla haastateltavillani on kokemus oppilaitoksessa toimimisesta musiikkiliikunnan parissa. Lisäksi olen itse viimeisen vuoden musiikkikasvatusopiskelija ja valitsin viime vuonna (2022–2023) pedagogiseksi syventymiskohteekseni musiikkiliikunnan. Tuntui selkeämmältä rajata tutkimuskohde yhteen oppilaitokseen, kuin ottaa mukaan esimerkiksi Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatusosasto, jossa musiikkiliikuntaa myös opetetaan.

Musiikkiliikunta syntyi sveitsiläisen muusikko, säveltäjä, pedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) tarpeesta tarjota älyyn pohjautuvan musiikinopetuksen sijaan opetusta, joka hyödyntää koko kehoa (Juntunen 2009). Dalcrozen lisäksi muita musiikkiliikunnan parissa työskennelleitä keskeisiä henkilöitä ovat muun muassa Carl Orff ja Rudolf Laban. Elisa Seppänen ja Soili Perkiö ovat opiskelleet Orff-pedagogiikkaa ja käyttävät sitä aktiivisesti opetuksessaan. Lisäksi molemmat hyödyntävät Labanin lähestymistapoja liikkeeseen ja sen dokumentointiin.

Musiikkiliikunnan ytimessä on aina ollut kehollisuus, jokaisen oma keho ja sen soittaminen. Kehollisuudella tarkoitetaan sitä, miltä liike ja musiikki tuntuu kehossa. Musiikkiliikunnassa kehollisuus on musiikkianalyysin ja musiikin jäsentämisen perusta. Kehollisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu ihmisen koko kehossa sekä ihmisten välisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa, sekä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Anttila 2013, 31; Juntunen 2009, 245.) Kehollis-kineettinen oppiminen vaikuttaa positiivisesti myös muistijälkien syntymiseen ja parantaa tiedon tallentamista pitkäaikaiseen muistiin (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014, 5). Jokapäiväiset koordinaatiotaitomme ja liikkeen dynamiikat toteutetaan kinesteettisen muistimme avulla. Oppiessamme uuden taidon tai tavan saavuttaa jotain, luomme uusia suuntaviivoja aiempien taitojemme kanssa ja yhdistämme ne ruumiillisiksi konsepteiksi. Normaalitytanteessa meidän ei tarvitse joka päivä esimerkiksi oppia uudestaan pesemään hampaita tai nousemaan sängystä. (Sheets-Johnstone 2013, 2–3.)

Nykyisten tutkimusten (Anttila ym. 2019) valossa liikkuminen esimerkiksi koulukontekstissa vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja oppitunteihin osallistumiseen. Liikkuminen edistää tiedollista toimintaa, työmuistia, tarkkaavaisuutta, keskittymistä ja kognitiivista joustavuutta. Liikkeellä voidaan lisäksi aktivoida toiminnanohjausta, kuten reaktioiden ja

käyttäytymisen säätelyä. Tiedollista toimintaa edistävät parhaiten haastavat, motorisia taitoja ja koordinaatiota kehittävät lajit, kuten tanssi. (Anttila ym. 2019.) On tärkeää ottaa huomioon, että liikkeellä ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan tarkoiteta välttämättä tanssia tai suuria liikeratoja, ja kehosta puhuttaessa ei oleteta kaikkien ihmisten kehojen olevan samanlaisia. Liike pienimmässäkin muodossaan, sormen liike, silmien liike, toisen ihmisen kosketus liikkeenä omalla otsalla, on liikettä ja vuorovaikutusta. Liike on inhimillinen tapa ymmärtää ja havainnoida maailmaa kehon kautta. (Sheets-Johnstone 2013, 2.)

Vaikka tutkimukset osoittavat liikkeen positiiviset vaikutukset oppimiseen, Anttilan (2013) mukaan kartesiolainen dualismi, jossa ajattelu ja tajunta nähdään kehosta riippumattomana toimintana, on vahvasti länsimaisen koulutussysteemin perusta. Oppiminen mielletään tällöin yksilön aivoissa tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi, joissa painotuu ulkopuolelta tuleva, ulkoa opeteltu informaatio, joka siirtyy sellaisenaan oppijan aivoihin. (Anttila 2013, 32.)

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta musiikkiliikunta osana koulujen musiikinopetusta on tärkeä psykososiaalisen hyvinvoinnin tekijä. Musiikilliset ja liikkeelliset harjoitteet, sekä niiden yhdistäminen voidaan nähdä henkistä pahoinvointia ennaltaehkäisevänä toimintana. Musiikin kautta lapsi voi kokea vahvoja tunnekokemuksia sekä yhteyttä itseensä ja muihin non-verbaalisen kommunikoinnin avulla. Liike auttaa hahmottamaan, missä omat ja muiden ääriviivat sekä rajat kulkevat. Koulu ei ole ainoastaan paikka, jossa pyritään saamaan hyviä arvosanoja. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisön sekä ajattelevan ja tuntevan puolen kehittämisen lisäksi lapsi tarvitsee mahdollisuuden liikkua. (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014.) Korona-aikana koulua käyneillä lapsilla mahdollisuus edellä mainittuihin on ollut koulukontekstissa suppea, lähes olematon. Koronalla viitataan maailmanlaajuiseen pandemiaan.¹ Tutkimusten mukaan koronasuluilla sekä etäopiskelulla on ollut merkittäviä negatiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten hyvinvointiin ja oppimiseen. Toimintaympäristön muutoksilla on ollut vaikutusta etenkin sosiaalisiin ja pedagogisiin vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin ja tapoihin. Koronasulut ja etäopiskelu

¹ Pandemia aiheutti koulujen ja julkisten tilojen sekä esimerkiksi teattereiden sulkemisen. Lisäksi tartuntoja koetettiin vähentää valtioneuvoston säädellyin kokoontumisrajoituksin. (Aluehallintavirasto.) Koronavirus (COVID-19) tarttuu pisaratartuntana ilmanteitse, kosketuksen kautta esimerkiksi altistuneen ihmisen aivastaessa käsiin ja kätellen sitten jotakuta toista sekä pinnoilta ja ovenkahvoista (THL).

ovat lisänneet nuorten masennusta, ahdistuneisuutta ja stressiä, sekä erillisyyden ja yksinäisyyden kokemuksia. Myös opiskelumotivaation heikentyminen ja hidastuminen sekä opintoihin liittyvät huolet ja keskeyttämisriski niin perusasteen, toisen asteen kuin korkeakouluopiskelijoilla on kasvanut (Kekkonen, Gissler, Känkänen & Isola 2022, 108).

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään kehollisuuden lisäksi, miten kosketus on ollut ja on läsnä musiikkiliikunnan opetuksessa Sibelius-Akatemiassa. Koronan ja #metoon jälkeen kosketuksesta alettiin puhua eri tavalla. #MeToo on sosiaalisen median ilmiö ja tietoisuuskampanja seksuaalista hyväksikäyttöä, seksuaalista häirintää ja raiskauskulttuuria vastaan, jossa ihmiset julkaisevat omia kokemuksiaan seksuaalisesta hyväksikäytöstä sosiaalisessa mediassa käyttäen merkintää #MeToo.² Seksuaalisesta häirinnästä Sibelius-Akatemiassa on kirjoittanut Sonja Saarikoski (2020). Artikkelini herätti laajaa keskustelua opettajan ja oppilaan suhteesta klassisen musiikin opetuksessa, sekä laajemmin koko Taideyliopistossa. Sibelius-Akatemian syventävän musiikkiliikunnan opiskelijana koin muutoksen opiskelijaperspektiivistä. Samalla kun kosketuksesta puhuminen on äärimmäisen tärkeää, on oleellista erottaa ilmiö ja häirintä arkipäiväisestä ja inhimillisestä kanssakäymisestä. Huomasin, että turvallisen ja terveen kosketuksen ja koskettamisen liika varominen ja problematisointi lukitsi kehoni. Luonnollisesta tuli yhtäkkiä luonnontonta ja varovainen hipaisu tuntui paljon epämukavammalta kuin varma kosketus. Liikkeen näkökulmasta koen turvallisempaa varman ja hallitun kosketuksen kuin varovaisuuden. Havaintoni herätti halun käsitellä tutkimuksessani kehollisuuden lisäksi kosketusta, ja pyrin selvittämään, minkälaisia muutoksia kehollisuuden ja kosketuksen konteksteissa on aikojen saatossa tapahtunut suhteessa pedagogiikkaan. Ero siihen, miten kosketusta on käsitelty tai toisaalta jätetty käsittelemättä vuosikymmenten saatossa pedagogiikassa, kuuluu myös haastatteluissa.

Opinnäytetöitä musiikkiliikunnasta on tehty kohtuullisesti. Käsiteltäviä aihealueita ovat olleet esimerkiksi musiikkiliikunta osana yläkoulun musiikinopetusta (Paasonen 2022) sekä musiikkiliikuntatuntien sisältöjen ja tavoitteiden muutokset Sibelius-Akatemiassa (Suvanto 2006). Marja-Leena Juntunen on kirjoittanut useita artikkeleita Dalcroze-pedagogiikasta, joissa käsitellään esimerkiksi musiikin kehollista tietämistä (Juntunen 2004)

² Fraasin ”Me Too”, lanseerasi alun perin amerikkalainen aktivisti Tarana Burke, joka halusi voimaannuttaa seksuaalista hyväksikäyttöä kokeneita ihmisiä ja erityisesti nuoria ja haavoittuvassa asemassa olevia POC-naisia. Hashtagin käyttö aloitettiin vuonna 2017, jotta huomio kiinnittyisi ongelman laajuuteen. (Frye 2018; Ohlheiser 2017.)

sekä musiikkia, liikettä ja kehollista kokemusta Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofian näkökulmasta (Juntunen 2009). Lisäksi Juntunen (2004) on kirjoittanut musiikkiliikunnasta väitöskirjan, jossa hän käsittelee kehollisuutta Dalcroze-rytmiikassa. Liikkeestä koulukontekstissa on kirjoittanut Eeva Anttila (2013). Kansainvälisiä artikkeleita kineettisestä muistista ja kehollisesta oppimisesta on kirjoittanut muun muassa amerikkalainen filosofi Maxine Sheets-Johnstone (2012) ja kehollisesta oppimisesta taideopetuksessa Carolien Hermans sekä Melisa Bremmer (2015). Kosketuksesta ja koskettamisesta musiikkiliikunnassa oli erittäin hankalaa löytää tutkimuskirjallisuutta. Kosketusta käsitteleviä väitöskirjoja löytyy kuitenkin esimerkiksi Virve Keräselältä (2022) ja Laura Huhtinen-Hildéniltä (2012).

2 Kehollisuus

Teoreettinen viitekehyseni rakentuu kahdesta erillisestä luvusta. Tässä luvussa käsitte-
len ensin kehollisuutta ja kosketusta, ja sen jälkeen kartesiolaista dualismia.

2.1 Kehollinen oppiminen

Kehollisuudella tarkoitetaan maailman subjektiivista tuntemista elettyjen kehollisten ko-
kemusten kautta. Kehon liikkeiden, tunteiden, tuntemuksien ja aistimusten pohjalta syn-
tyvä kehollinen tieto on yksilön henkilökohtaisiin havaintoihin perustuvaa, subjektiivista
ymmärrystä maailmasta. Tällaista tietoa syntyy myös fysiologisten muutosten ja elettyjen
kokemusten pohjalta. (Anttila 2013; Sheets-Johnstone 2013.)

Subjektiivisuudella tarkoitetaan henkilön omakohtaista, usein puolueellista näkökulmaa
ja kokemusta (Anttila 2013). Esimerkkinä voidaan käyttää esimerkiksi musiikkiteosta,
jonka esityspaikka ja materiaali voi olla kaikille kuulijoille sama, mutta yksittäisen kuu-
lijän subjektiivinen kokemus sävystä, ajasta, tunnelmasta tai sointiväristä on ainutkertai-
nen. Oman kokemuksen huomioiminen auttaa oman identiteetin löytymisessä sekä emo-
tionaalisten, fyysisten ja henkisten tunteiden ilmaisemisessa (Gerlichovàn 2014).

Kehollista oppimista tutkinut Eeva Anttila kirjoittaa kehollisen toiminnan olevan oleelli-
nen osa oppimistapahtumaa. Hän tarkoittaa kehollisella oppimisella oppimista, joka ta-
pahtuu ihmisen koko kehossa sekä ihmisten välisessä fyysisessä ja sosiaalisessa todelli-
suudessa (Anttila 2013, 31). Opimme itsestämme ja ympäröivästä maailmasta liikkues-
samme ja havainnoiden liikkeemme laatuja; nopeutta, jännitettä, virtaavuutta ja suuntaa
(Parviainen 2000, 150). Jaana Parviainen (2000) painottaa, että kehollinen tieto ei rajoitu
ainoastaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, vaan syntyy lisäksi vuorovaikutuksessa
ympäröivän maailman kanssa (Parviainen 2000, 151). Esimerkiksi lapsi tutustuu ke-
hoonsa ja sen liikkeisiin pikkuhiljaa kokeilemalla. Ryömiminen, horjuminen, kaatumi-
nen, asioiden rikkominen, huutaminen avuksi tai lohduksi on lapsen tapa tutustua maail-
maan ja sen mahdollisuuksiin. (Sheets-Johnstone 2013, 1–2.)

Arkipäiväisessä tilanteessa pieni lapsi ei esimerkiksi osaa arvioida, kuinka paljon vesi-
kannu tai flyygeli painaa, koska hänellä ei ole siitä kehollista kokemusta tai kinesteettistä

muistoa. Jos vesikannu kaatuu, lasta saatetaan moittia tai kutsua kömpelöksi, vaikka kyseessä on kehollinen oppimisprosessi. Kehossa ei voi olla muistijälkiä asioista, joita se ei ole koskaan tehnyt.

Anttila (2013) käyttää tutkimuksessaan termiä *kehotietoisuus*, josta puhuttaessa viitataan ihmisen kykyyn suunnata huomio kehon välittämiin viesteihin. Kehotietoisuus on tapa havainnoida maailmaa kehon kautta. Kehon välittämää informaatiota voidaan pitää tärkeänä, koska se viestii suoraan ja teeskentelemättä. Kokemus kulkee kahteen suuntaan, kun kokija havainnoi sisään tulevia impulsseja ulospäin suuntautuvana. Tietoisuus on hyvin subjektiivista ja henkilökohtaisten kokemustemme värittämää ja siksi esimerkiksi saman taideteoksen analysoiminen yhdessä muiden kanssa laajentaa käsitystämme maailmasta, kun huomaamme, ettei tapamme ajatella ole se ainoa oikea. (Anttila 2013, 31–33.)

2.2 Kosketus

Kosketus on kommunikoinnin keino ihmisten välillä (Keränen 2022, 20). Se on pienen lapsen elinehto, mutta myös tärkeä osa aikuisen henkistä ja fyysistä hyvinvointia (Field 2001). Kosketus välittää tietoa esimerkiksi lämpötilasta ja kivusta sekä toimii viestinvälittäjänä ihmisten ja maailman välillä. Näin ollen kosketus on myös fysiologisesta näkökulmasta elämän elinehto. Keränen (2022) toteaa väitöskirjassaan kosketuksen olevan ensimmäinen aisti, joka vauvalla syttyy syntyessään, ja viimeinen, joka aikanaan sammuu. Keränen tutkimuksen teoreettinen lähtökohta on ruumiillinen tieto pohjautuen Merleau-Pontyn filosofiaan. Koska kosketuksesta musiikkiliikunnassa ei löytynyt tutkimuskirjallisuutta, Keränen tutkimus tuntui oleelliselta osalta tämän tutkimuksen kehollista lähestymistapaa musiikkiliikuntaan.

Vaikka tutkimuksissa (esim. Classen 2005, Field 2001 & Howes 2005) on todettu kosketuksella olevan voimaa ja merkitystä ihmisyydelle, kosketuksesta tehty tutkimus on Keränen (2022) mukaan jäänyt yllättävän vähälle huomiolle (Keränen 2022, 18). Tätä tutkimusta tehdessä oli haastavaa löytää musiikinopetukseen ja musiikkiliikuntaan liittyvää kosketusta käsittelevää tutkimustietoa. Kosketustutkimuksen vähäistä määrää on selitetty sillä, että kosketus on luonteeltaan henkilökohtainen ja yksityinen ja täten vaikeasti todennettavissa ja mitattavissa oleva ilmiö (Keränen 2022). Toisaalta Kinnusen (2013) mukaan kosketusaistin väheksyminen on liitetty myös Aristoteleen aistijärjestykseen, jossa

kuulo, näkö ja haju ovat ihmisen ensisijaisia aisteja – miehisiä ja älyllisiä. Aristoteleen aistijärjestyksessä naisellisia ja primitiivisiä, jopa toissijaisina pidettyjä aisteja taas ovat tunto (eli kosketus) ja maku. (Kinnunen 2013.)

Tässä tutkimuksessa kosketusta käsitellään suhteessa musiikkiliikuntaan Sibelius-Akatemiassa. Tällöin tulee ottaa huomioon myös se kulttuuri, jonka sisällä kosketus tapahtuu. Keränen (2013) kuvaa suomalaista kosketuskulttuuri jännitteiseksi ja historialtaan jopa väkivaltaiseksi. Väkivaltainen kosketus on ollut myös osa suomalaisten koulujen pedagogiikkaa. Vaikka näistä ajoista on otettu monta askelta eteenpäin kohti kunnioittavampaa kosketusta, Suomessa ihannoidaan edelleen yksinpärjäämisen kulttuuria. Toisaalta länsimaiseen kulttuuriin on laajemmin liitetty ns. moraalinen paniikki, jossa kosketusta vältetään ja vältellään väärin koskettamisen pelossa. (Keränen 2022, 62.)

Kosketusta ja kosketetuksi tulemista tapahtuu kuitenkin myös muutoin kuin fyysisesti. Musiikilla voi olla parhaimmillaan ihmistä koskettava ja hyvää elämää tukeva vaikutus (Huhtinen-Hildén 2012, 16). Sen lisäksi kaikki taidetyöskentely valjastaa ihmisen kokonaisuutena ja kokonaisvaltaisesti prosessiin. Huhtinen-Hildén (2012) käyttää esimerkkinä lasten ryhmää, jossa sivusta katsottuna voi näyttää, että musiikin teoriaa opiskellaan liikkettuna apuna käyttäen, mutta tosiasiaa kokemus on lapselle kokonainen, koko persoonallisuutta ja minuutta koskettava kokemus. (Huhtinen-Hildén 2012, 62.)

Musiikin oppimistilanne pitää sisällään aina ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, ja sen takia musiikin pedagogiikassa tulee ottaa huomioon, millä tavalla opettaja oppijansa kohtaa. Opettajan vastuu on suuri riippumatta siitä, tiedostaako hän sen vai ei. (Huhtinen-Hildén 2012, 38.) Soitonopettajan ja oppilaan vuorovaikutusta on verrattu intensiivisyydessään jopa psykoterapiasuhteeseen: ”Kaksi ihmistä tapaa toisensa säännöllisesti kerran tai kahdesti viikossa. Tapaamisen aiheena ovat tunteet ja niiden mahdollisimman monipuolinen ilmaiseminen, vieläpä siten, että ne välittyvät kolmannelle osapuolelle eli kuulijalle.” (Sinkkonen 1997, 51.)

2.3 Kartesiolainen dualismi

Kehollisen tiedon puolesta puhuvan tutkimustiedon vastakohtana voidaan nähdä kartesiolainen dualismi. Länsimaisen koulutusjärjestelmän on nähty perustuvan Anttilan (2013) mukaan ideologialle, jossa ajattelu ja tajunta nähdään kehosta riippumattomana toimintana. Oppiminen mielletään tällöin yksilön aivoissa tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi, joissa painottuu ulkopuolelta tuleva, ulkoa opeteltu informaatio, joka siirtyy sellaisenaan oppijan aivoihin. (Anttila 2013, 32.)

Kartesiolainen dualismi on käsite, jonka lanseerasi ranskalainen filosofi René Descartes (1596–1650), joka ajatteli sielun ja ruumiin olevan erillisiä toisistaan (Cohen 1986, 295). Länsimaisessa peruskoulutuksessa suositaan älyyn pohjaavia opintoja, jotka eivät aktivoi kehollista oppimista yhtä lailla kuin vähemmän tärkeinä pidetyt taito- ja taideaineet, jotka nojaavat keholliseen tietoon ja oppimiseen. Se, että konseptuaalista tietoa arvostetaan enemmän kuin kehollista tietoa ja kokemuksellista oppimista, reflektoi uskoa kartesiolaiseen dualismiin, mielen ja kehon erillisyyteen. (Juntunen & Hyvönen 2004, 199–200.) Descartesin lauseista kenties tunnetuin onkin ”Cogito, ergo sum”, joka on suomennettu: Ajattelen, siis olen (Cohen 1986, 295).

Muutama sata vuotta myöhemmin toinen ranskalainen filosofi, Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), esitti vastaväitteen Descartesin cogitolle. Merleau-Pontyn filosofiset ideat pohjautuivat siihen, että ihminen kokee ympäröivän maailman kehonsa kautta; ’knowing the world through the body’. Se, mitä voimme tietää kehollisen kokemuksen kautta, on syvempää tietoa, vaikka sitä voisi olla vaikea sanoittaa. Merleau-Ponty muistuttaa kirjoituksissaan, että kehoa ei voi koskaan nähdä objektina, koska ihminen ei kykene irrottautumaan siitä; tämän kehon kanssa eletyt kokemukset kumoavat ajatuksen subjektin ja objektin, mielen ja kehon, erillisyydestä. (Juntunen & Hyvönen 2004, 200.) Merleau-Pontyn kriittisyydestä mielen ja kehon erillisyyteen viittaa myös argumentti siitä, että ”maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän” (Juntunen 2009, 245).

Toisaalta Immosen (2007) väitöskirjassa, joka käsittelee muusikon mentaaliharjoittelua, todetaan, että hyvän tekniikan peruseriaate esimerkiksi pianonsoitossa ei ole lihasten voima vaan niiden reagointi aivojen käskyihin. Michelangelon sanoin: *la mano che ubbidisce all’intelletto* (käsi tottelee älyä). (Immonen 2007, 73.) Tietoinen mieli ohjaa alitajuista, koska tekniikka on alkujaan mentaalista (Immonen 2007, 73).

Merleau-Pontyn filosofia mielen ja kehon yhteydestä pitää siis myös edellä mainitussa tutkimuksessa paikkaansa, mutta haastaa ajatuksen siitä, voiko ihminen oppia mentaalisesti harjoittelemalla asioita, joita hän ei ole ensin fyysisesti kokenut. Tieteellisiä julkaisuja Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofiasta löytyy esimerkiksi Marja-Leena Juntunen (2009) artikkelista, jossa hän kirjoittaa Dalcroze-pedagogiikasta Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofian näkökulmasta. Merleau-Pontyn havainnot siitä, että ihminen kokee ensin kehonsa kautta ja sitten vasta älyllisesti, tukevat Dalcrozen kokemusperäisiä löytöjä musiikin kehollisesta oppimisesta. (Juntunen & Hyvönen 2004, 199–200.)

2.4 Dalcroze-pedagogiikka

Musiikkiliikunta syntyi sveitsiläisen muusikko, säveltäjä, pedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) tarpeesta tarjota älyyn pohjautuvan musiikinopetuksen sijaan opetusta, joka hyödyntää koko kehoa (Juntunen 2009). Dalcroze yhdisti rytmin ja liikkeen sekä improvisoinnin ja säveltapailun pyrkien kehittämään oppilaidensa musiikillisia kykyjä ja muusikkoutta kokonaisvaltaisesti. Tarve kehollisuutta korostavasta musiikinopetuksesta syntyi, kun Dalcroze havaitsi puutteita oppilaiden kyvyssä hahmottaa musiikkia. He eivät varsinaisesti kuulleet musiikkia ja harmoniaa kirjoittaessaan niitä. Esiintymislanteet olivat jäykkiä, eikä musiikin rytmi näkynyt opiskelijoiden kehoissa. Ongelmana Dalcroze koki kinesteettisen komponentin puuttumisen. Hän vakuuttui siitä, että kehitetään oppilaidensa rytmillisiä taitoja, hänen oli teetettävä heillä mahdollisimman varhain harjoitteita, jotka hyödyntäisivät koko kehoa. (Juntunen 1999.) Dalcroze halusi tarjota älyyn pohjautuvan musiikinopetuksen tilalle opetusta, jonka tavoitteena on oppilaan aistihavaintojen herättäminen ja hyödyntäminen oppimisessa (Juntunen 2009, 246).

Dalcroze-pedagogiikassa pyritään huomioimaan oppilas kokonaisvaltaisesti ja tutkimaan musiikillisia ilmiöitä liikkeen ja kehollisuuden kautta. Kyseessä voi olla jokin tietty teos, jossa opetettava musiikillinen elementti tai esimerkiksi rytmi esiintyvät. Tavoitteena on vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä musiikillisessa toiminnassa niin, että musiikin syvälinen ymmärtäminen ja hahmottaminen helpottuu. (Juntunen 2009, 247.)

Dalcroze-pedagogiikassa keho on väylä musiikilliseen ymmärtämiseen. Se on maailmalle avoin ja aktiivisesti muuttuva, tunteiden ja ajatusten yhdistämisen väline musiikillisessa kokemuksessa (Juntunen 2009, 247). Juntunen (2009) korostaa, että keho on suorin tie

tunteisiin. Merleau-Pontyn filosofia pohjautuu samankaltaiselle ajattelulle. Keho on maailmassa olemisen keino, liike tapamme havainnoida ja kokea maailmaa, tavallaan äidinkielenme. (Juntunen 2009, 247.) Dalcroze ja Merleau-Ponty ovat siis olleet samojen teemojen äärellä 1900-luvulla. Merleau-Pontyn filosofiassa maailman kehollinen ymmärtäminen ensisijaisesti liikkeen kautta on keskeistä, sillä sen lisäksi että keho on maailmassa olemisen keino, se on maailman ymmärtämisen edellytys (Juntunen 2009, 247).

Dalcrozen lisäksi muita musiikkiliikunnan parissa työskennelleitä keskeisiä pedagogeja ovat muun muassa Carl Orff ja Rudolf Laban. Saksalainen Carl Orff (1895–1982) koki rytmiiikan yhdeksi keskeisimmistä musiikillisista ilmiöistä. Orff-pedagogiikan musiikkikasvatuksellisenä lähtökohtana on vuorovaikutteinen, kokonaisvaltainen ja oppilaslähtöinen opetus, joka on sovellettavissa kaikenlaisille oppijoille (Perkiö 2010, 28). Unkarilaisen tanssija, koreografi, tanssiteoreetikko Rudolf Labanin (1879–1958) länsimaissa kenties tunnetuin perintö on Labanotation. Hänen patentoitu systeeminsä kirjoittaa ylös ja dokumentoida liikettä erilaisin merkein ja symbolein mahdollistaa ihmisten fyysisten liikkeiden ja toimintojen tallentamisen tarkasti. Laban vaikutti merkittävästi keskieurooppalaisen modernin tanssin kehitykseen. (Hodgson 2001.)

Dalcrozen harjoituksissa musiikin liikkeellisen ilmaisun tavoitteena on musiikin peilaaminen. Peilaamisella tarkoitetaan sitä, että liikkeen laatu ja luonne vastaa mahdollisimman tarkasti musiikin vastaavia laatuja. (Juntunen 2009.) Liikkeen tarkoituksena voi olla myös jonkin ilmiön, kuten tahtilajin konkretisointi tai vapaa improvisointi. Oleellista on, että musiikkiliikunnassa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa liikkua, vaan liike on yksilöllistä ja heijastaa myös kulttuurisia piirteitä. (Juntunen 2009, 256.)

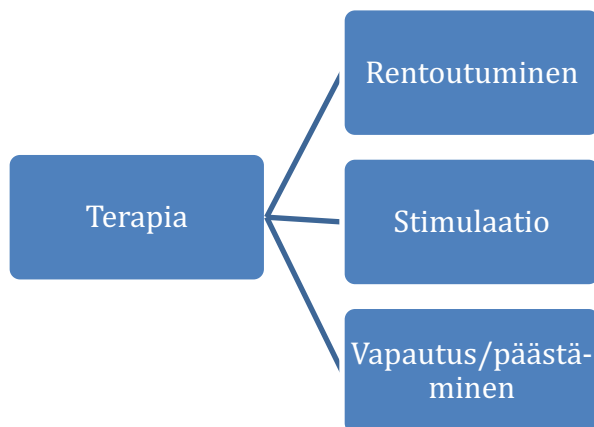
3 Musiikkiliikunta

Tässä luvussa kerron musiikkiliikunnan taustasta, musiikkiliikunnasta musiikkikasvatukseen näkökulmasta sekä musiikkiliikunnasta musiikkikorkeakoulussa. Korkeakoulu on tässä kontekstissa Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

3.1 Musiikkiliikunta musiikkikasvatuksen näkökulmasta

Kehon liikkeellä on merkittävä vaikutus ajattelemisen prosesseihin varhaislapsuudesta saakka. Kun ennen ajateltiin intellektuellin toiminnan tapahtuvan lähinnä aivoissa, viimeisen vuosikymmenen aikana tehtyjen neuropsykologisten tutkimusten mukaan oppiminen ei tapahdu ainoastaan ”päässä”. (Gruhn 2019; Kołodziejski, Králová & Hudáková 2014.) Fyysisellä toiminnalla on suora ja merkittävä vaikutus lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiseen, koska fyysinen toiminta tukee aivojen aktiivisuutta, välittää glukoosia, happea ja lisää hermoyhteyksiä. Liikkeen integroiminen oppimisprosesseihin vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja tekee uusien asioiden opettelemisesta tehokkaampaa. Lisäksi keholliskineesteettinen oppiminen parantaa tiedon tallentamista pitkäaikaiseen muistiin ja syventää sen säilyttämistä. (Kołodziejski, Králová & Hudáková 2014, 5.)

Seuraavaksi tarkastelen musiikin ja liikkeen merkitystä oppimisessa Kołodziejskin, Králován ja Hudákován (2014) artikkelin pohjalta kuvioiden 1–5 avulla. Sen jälkeen esittelen Konun (2002) mallin psykologisesta hyvinvoinnista koulussa ja tarkastelen sitä kuvioiden 6–7 avulla. Olen suomentanut kuviot vapaasti Kołodziejskin, Králován ja Hudákován (2014) artikkelin pohjalta.

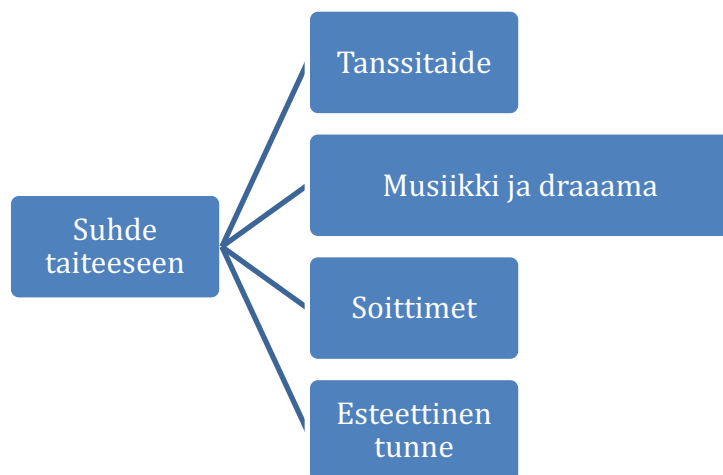


Kuvio 1. Musiikin ja liikkeen merkitys oppimisessa Kolodziejskia, Kralovaa ja Hudakovaa (2014, 6) mukaillen.

Kuviossa 1 musiikin ja liikkeen merkitystä oppimisessa kuvataan terapeuttisesta näkökulmasta. Gerlichovàn (2014) mukaan musiikin integroiminen oppimisprosesseihin mahdollistaa syvien tunteiden kokemisen ja emotionaalisten, fyysisten sekä henkisten tunteiden ilmaisemisen. Kokemukset musiikin parissa voivat antaa oppilaille rauhaa, iloa, toivoa ja inspiraatiota niin koulussa kuin sen ulkopuolella. (Gerlichovàn 2014.) Ilmaisemalla musiikin tunnelmaa, karaktääriä ja muotoa sekä refleктоimalla eri elementtejä (sävelkorkeus, melodian kulku, rytmit) oppilas saa mahdollisuuden tutustua omiin tunteisiinsa, mieltymyksiinsä ja luovuuteensa. Tämä kaikki yhdessä auttaa oppilaita vahvistamaan omaa identiteettiään ja tunnistamaan keitä he ovat. (Gerlichovàn 2014.) Koska musiikilla voidaan vaikuttaa tunteisiin ja lisätä luovuutta, sillä on myös terapeuttisia vaikutuksia. Rauhoittava musiikki esimerkiksi oppitunnin keskellä vaikuttaa positiivisesti ja kokonaisvaltaisesti oppilaan henkiseen, fyysiseen ja intellektuelliin tilaan. Lapsen holistisen kehityksen mahdollistamiseksi on tärkeää, että opettajat antavat oppilaille mahdollisuuden kommunikoida myös nonverbaalisesti. Tällaisia tapoja voivat olla esimerkiksi maalaaminen, säveltäminen, musiikin kuuntelu sekä esitysten katsominen. Taitoja voi harjoittaa samalla tavalla kuin kirjoittamista tai laskemista. (Kołodziejski, Králová & Hudáková 2014, 3.) Nonverbaalinen taiteellinen kommunikaatio on pohja lapsen dialogisuudelle humanistisen kulttuuriperinnön ja taiteen kanssa, sekä tapa rikastuttaa ja löytää omaa identiteettiään (Wojciechowska 2010, 16–17).

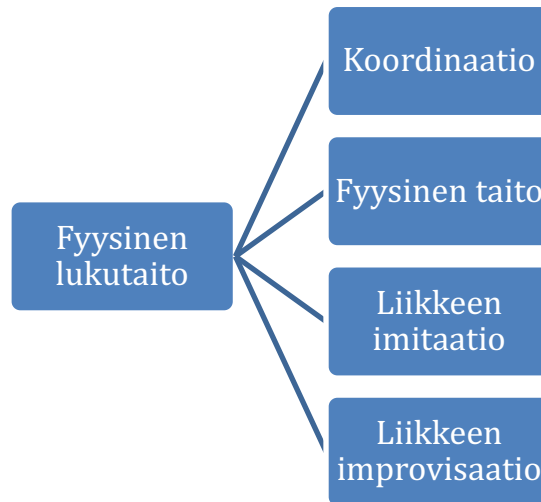
Nykykäsityksen mukaan ihmisellä on monta muuttuvaa identiteettiä, joita yksilö rakentaa omien kokemustensa ja niiden jatkuvan tulkinnan avulla tilannekohtaisesti (Huhtinen-Hildén 2012, 53). Wojciechowskan (2010) artikkelissa käytetään termejä ”rikastuttaa” ja ”löytää” oma identiteetti, kun taas Huhtinen-Hildén väitöskirjassa puhutaan identiteetin ”rakentumisesta”. Keskeistä on kuitenkin se, kuka yksilö kokee olevansa suhteessa kokemuksiinsa (Huhtinen-Hildén 2012, 53). Wojciechowskan tapaan myös Huhtinen-Hildén nostaa esiin nonverbaalisten kokemusten merkityksen identiteettiin. Kaikki kokemukset eivät käänny kielellisen narratiivin muotoon, koska olemme kokemuksissamme läsnä keuhollisina olentoina, mutta kokemamme on silti nonverbaalina narratiivina läsnä ”kertomassa itseämme itsellemme”. Huhtinen-Hildén pitää erittäin tärkeänä tietoista huomiointia siitä, että mikäli nonverbaaliset kokemukset tai tulkinnat jäävät huomiotta, saatamme tahtomattamme antaa paremmin kielellistyville kokemuksen ilmauksille suuremman

merkityksen tarkasteluissamme. Ihminen pyrkii kokonaiskäsitteeseen itsestään, elämästään ja maailmastaan, joihin kuuluvat myös nonverbaaliset kokemukset. Kokonaiskäsitteeseen jäsentyy erilaisten itseilmausten välityksellä. Tällaisia itseilmauksen keinoja voivat olla esimerkiksi tarinat, taiteelliset ilmaisut kuten maalaaminen, musisointi tai tanssi. Toinen taas ilmaisee itseään työn, opettamisen tai esimerkiksi talon rakentamisen avulla. (Huhtinen-Hildén 2013.)



Kuvio 2. Suhde taiteeseen Kolodziejskia, Kralovaa ja Hudakovaa (2014, 6) mukailleen.

Ihmisellä on luontainen kyky koota kokemuksistaan kertomuksia ja palauttaa kokemukset mieleen kertomuksina (Huhtinen-Hildén 2013). Luovan musiikillisen draaman hyödyntäminen musiikintunneilla mahdollistaa monta luovaa ja improvisaatioon pohjautuvaa aktiviteettia, jotka toteutetaan musiikin ja liikkeen keinoin. Oppilaat voivat muun muassa ilmaista asennettaan, tunnettaan ja mielialaansa soittaen, laulaen tai liikkuen. Samalla he muodostavat suhteen taiteeseen, kuten kuviossa 2 kuvataan. Lisäksi he voivat oppia tunnistamaan ja luomaan tietynlaisen ilmapiirin, alleviivata hetkiä ilman sanoja ja viihdyttää. Kun oppilas katsoo muiden tekemistä, hän voi oppia ymmärtämään kulttuurin viestintätapaa, tiedon hankkimista ja arvioimista sekä vahvistaa opettajan ohjauksella omaa suhdettaan taiteisiin. (Kolodziejski, Králová & Hudáková 2014, 5.) Alimpana kuviossa on esteettinen tunne. Esteettinen tunne suhteessa taiteeseen voi muodostua esimerkiksi musisoimalla improvisoiden tai osallistumalla teatteriesitykseen. Estetiikalla tarkoitetaan kauneuden ja harmonian kokemuksia. Esteettinen kokemus on esikäsitteellistä ja intuitiivista ymmärrystä. Erona käsitteellisen ja käytännöllisen tiedon muotoihin, esteettinen kokemus on mielikuvituksen ja vapaan leikin tulos. (Tieteen termipankki.)

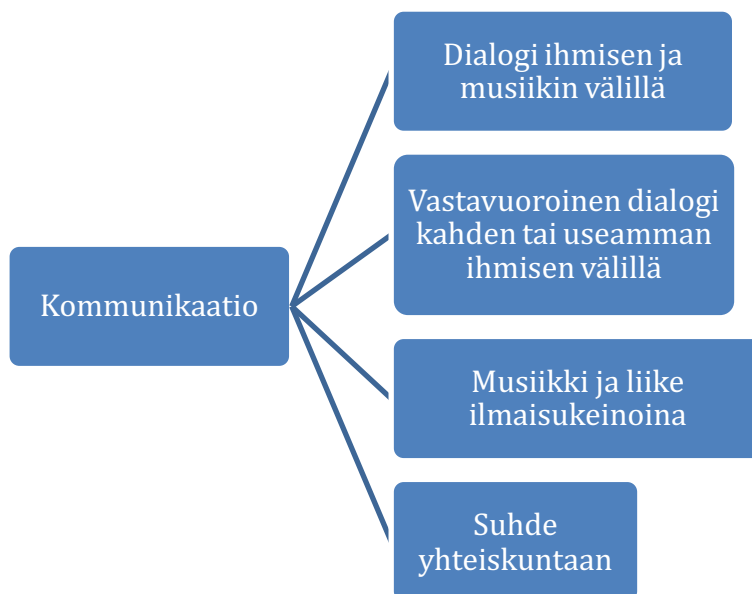


Kuvio 3. Fyysisen lukutaidon elementit Kolodziejskia, Kralovaa ja Hudakovaa (2014, 6) mukailten.

Musiikkiliikunta musiikin ja liikkeen oppimisen välineenä tukee lasten yleistä henkistä ja fyysistä kehitystä. Lisäksi musiikki yhdistettynä liikkeeseen vähentää stressiä ja hermostuneisuutta. (Przychodzińska, 1987, 174.) Merkittävin musiikkikasvatuksen muoto viidestä tässä kaaviossa mainitusta elementistä onkin liike yhdistettynä musiikkiin. Sitä voi kuvailla myös liikeilmaisuksi tai tanssin elementeiksi. Liikkeellistä ilmaisu tulisi painottaa ja käyttää erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina, koska lapsen luonnollinen tapa tutustua ympäröivään maailmaan tapahtuu liikkeen ja leikin avulla. (Kołodziejski, Králová & Hudáková 2014; Sheets-Johnstone 2013.) Kuviossa 3 kuvataan fyysistä lukutaitoa, jota voi vahvistaa erilaisilla koordinaatio- ja tasapainoharjoituksilla, fyysisten taitojen opettelulla sekä liikettä imitoimalla ja liikeimprovisaatiolla. Liikkeellistä imitaatiota ja improvisaatiota voi kehittää esimerkiksi peiliharjoituksella, jossa toinen parista improvisoi liikkeitä ja toinen pyrkii toistamaan liikkeen samanaikaisesti ja samalla tavalla mahdollisimman tarkasti.

Liikkeellinen ilmaisu yhdistettynä rytmiin ja musiikkiin antaa mahdollisuuden ihmisen ilmaisulle liikkeen avulla. Liikkeen tarkoitus on vapauttaa lapsen oma aloitekyky ja jälleenrakentaa luonnollinen tarve itseilmaisuun ja luovuuteen. Tavoitteena on antaa täydellinen oivaltamisen vapaus ja mahdollisuus oman kehon löytämiseen sekä siihen, miten liikkeellä voi reagoida ääneen, toiseen ihmiseen ja ryhmään. Liikkeellinen ilmaisu musiikin kanssa mahdollistaa henkisen ja fyysisen keskittymisen kehittymisen, stressin ja rentoutumisen tiedostamisen sekä liikkeen koordinaation toisen henkilön kanssa. Lisäksi ajan ja paikan hahmottaminen kehittyvät. Liike on ihmisen keino ilmaista musiikin herättämiä tunteita. Ilmaisulla voidaan myös havainnollistaa musiikillisia elementtejä, kuten

tempoa ja dynamiikkaa, muutosta, tunnelmaa, melodian kulkua, artikulaatiota sekä kapaleen muotoa. (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014; Przychodzińska 1987.)

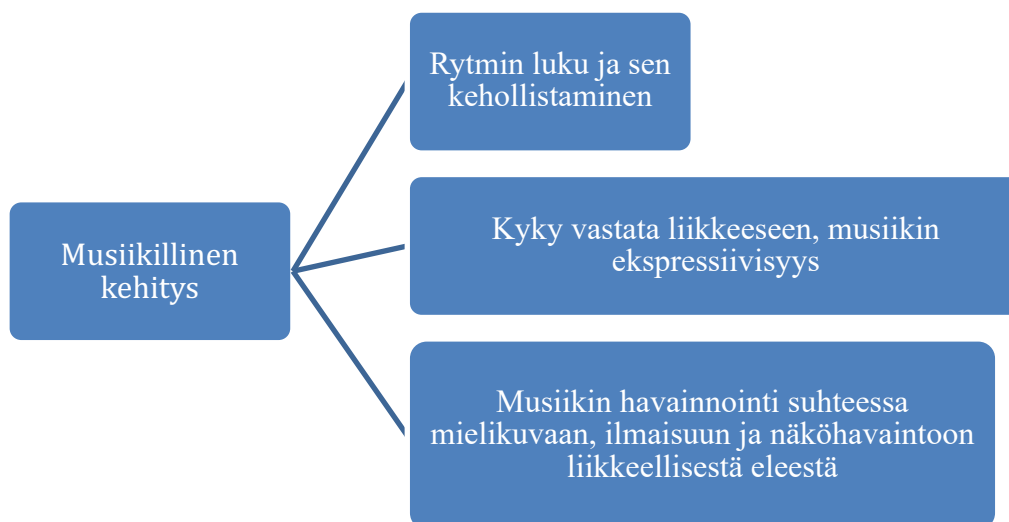


Kuvio 4. Kommunikaatio Kolodziejckia, Kralovaa ja Hudakovaa (2014, 6) mukaillen.

Musiikilla on kyky herättää olemassaolon ja elossa olemisen kokemus, josta minuuden ydin muodostuu (Huhtinen-Hildén 2013, 53). Musiikin merkitystä lapsen kehityksessä tutkinut Sinkkonen (1997) kirjoittaa vanhemman ja lapsen välisen kommunikaation sisältävän luonnostaan taiteellisia elementtejä ja varhaisia musiikillisia kokemuksia; ”Paljon ennen kuin sanat merkitsevät hänelle (lapselle) mitään, hän tajuaa puheen musiikin” (Sinkkonen 1997, 43). Vanhemman sanojen viesti välittyy lapselle siinä, *miten* hän sanoo, ei siinä *mitä* hän sanoo (Huhtinen-Hildén 2013, 53). Kuviossa 4 kuvataan erilaisia kommunikaation muotoja musiikin avulla. Vuorovaikutus voi tapahtua suhteessa musiikkiin (dialogi ihmisen ja musiikin välillä) tai musiikin avulla (suhde yhteiskuntaan). Musiikki ja liike ilmaisukeinona mahdollistavat vastavuoroisen dialogin kahden tai useamman ihmisen välillä nonverbaalisesti. Tällöin esimerkiksi eri kieltä puhuvat tai eri kulttuureista tulevat ihmiset voivat ymmärtää toisiaan taiteen välityksellä.

Musiikin vuorovaikutukselliset mahdollisuudet näkyvät myös koulumaailmassa. Musiikin ja liikkeen havainnollistaminen sekä niiden kautta saavutettavat taidot antavat oppilaille tavan kommunikoida musiikin avulla. Musiikin keinoin oppilas saavuttaa kyvyn ilmaista emootioita, suhdettaan ja tunteitaan musiikin esittämiseen ja ilmaisuun sekä tarkoitukseen. Liikkeen avulla musiikin kautta tulleet tunteet voidaan ilmaista käytännössä

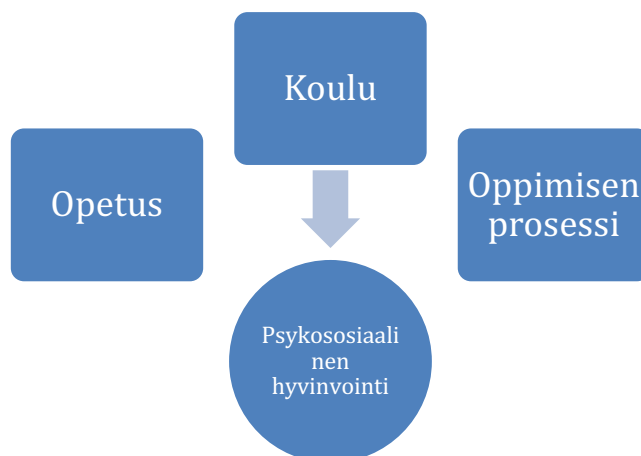
ja tehdä näkyväksi. Opettajan tulisikin kultivoida oppimista monipuolisesti ja holistisesti, ei ainoastaan tietoa, laulua, soittoa, draaman hahmotusta ja taitoja, mutta myös musiikkiliikuntaa. Musiikkiliikunta pedagogisena työvälineenä antaa oppilaille ja opettajalle mahdollisuuden itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen toisen ihmisen tai ryhmän kanssa. Musiikkiliikunnassa oppilas voi havainnoida musiikkia suhteessa mielikuvaan, ilmaisuun sekä näköhavaintoon liikkeellisestä eleestä. (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014, 4.)



Kuvio 5. Musikaalinen kehitys Kolodziejckia, Kralovaa ja Hudakovaa (2014, 6) mukailleen.

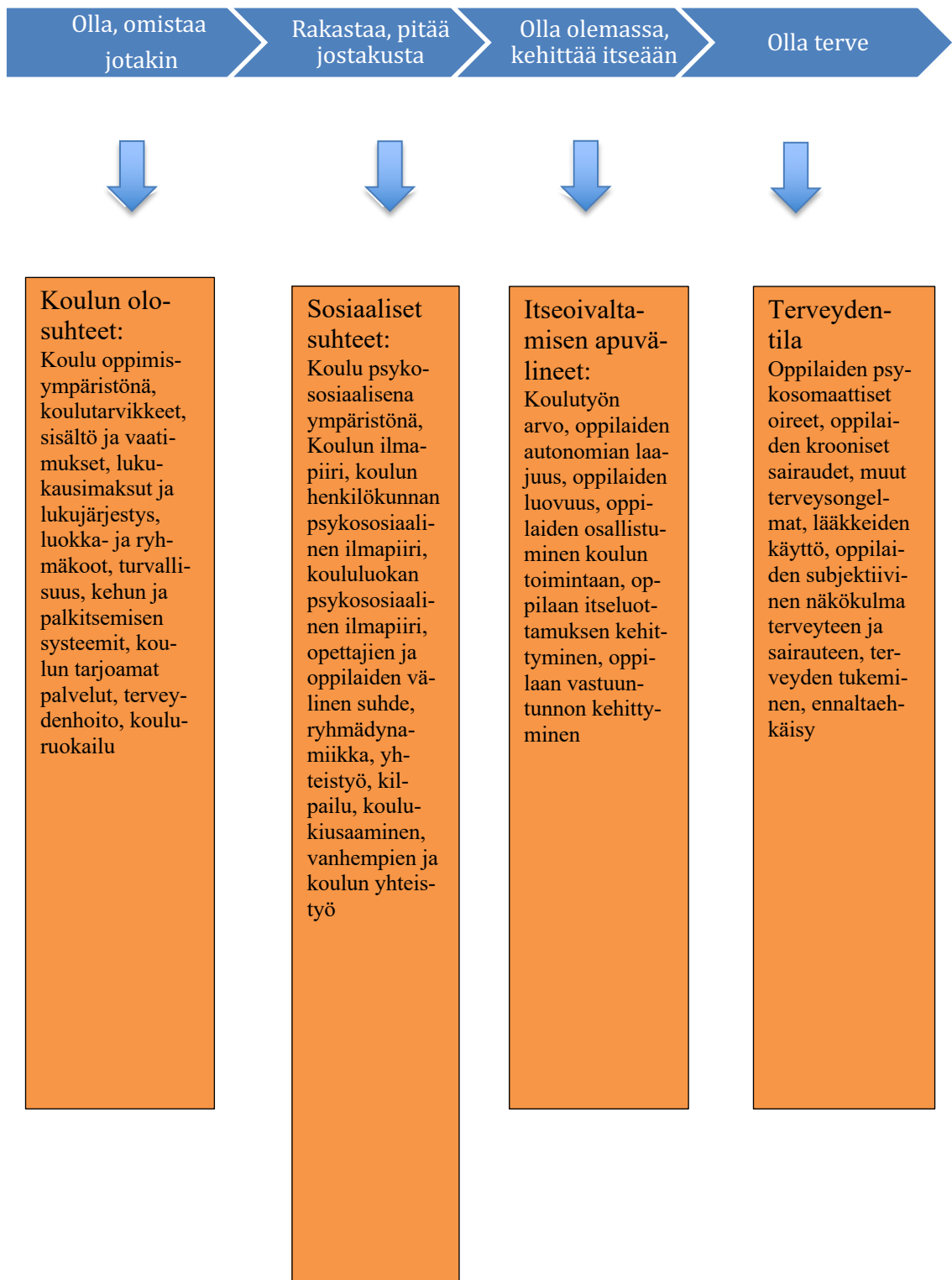
Kuviossa 5 kuvataan ihmisen musiikillista kehitystä, joka alkaa rytmistä ja rytmin kehollistamisesta. Näin ollen yksinkertaiset perusrytmien harjoitukset ovat yksi musiikkikasvatuksen peruselementeistä. Ne on kehitetty ilmaisemaan rytmiä, tempoa, dynamiikkaa ja yleistä ilmaisua motorisesti sopivien harjoitteiden avulla. Musiikki tarjoaa myös mahdollisuuden ekspressiivisyyteen ja tunteiden ilmaisuun. Ilman musiikkia näkisimme vain ohjeiden mukaan tehtyjä fyysisiä harjoitteita. Tanssin maailmassa liike on kuitenkin suhteessa musiikin rytmiin ja musiikin maailmassa sävelet ja tempo suhteessa musiikin kautta tehtyyn liikkeeseen. Integraation kokemus on tärkeää lapsen esteettisen maailman luomiselle ja kokemukselle kauneudesta (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014, 5). Pääasia ei ole se, minkälaista musiikkia käytetään, vaan se, millaisessa harmoniassa musiikki ja liike ovat suhteessa toisiinsa. Täydellisessä harmoniassa eli silloin kun musiikki ja liike sulautuvat saumattomasti yhteen, ihminen voi kokea syvän esteettisen kokemuksen ja tunteen. (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014, 5.) Tulee ottaa huomioon, että

tässä kontekstissa myös kauneudella tarkoitetaan kokijan subjektiivista ja sisäistä kokemusta. Toinen voi nähdä jonkun asian epämiellyttävänä ja toinen puolestaan kauniina. Subjektiivisesta kokemuksesta kerrotaan tässä tutkimuksessa luvussa 2.1.



Kuvio 6. Psykososiaalinen hyvinvointi osana koulua ja kasvatusta Konua (2002, 157) mukaillen.

Kołodziejzskin, Králován ja Hudákován (2014) mukaan koulussa ei tulisi keskittyä ainoastaan suorittamiseen ja akateemisten taitojen opettamiseen. Kuten kuviossa 6 näkyy, koulun tulisi tarjota opetuksen ja oppimisprosessien lisäksi tarpeeksi nautintoa, tilaa ja palautumista koulutehtävistä ja kognitiivisesta ylikuormituksesta. Terveys voidaan määritellä fyysisenä, henkisenä ja sosiaalisena hyvinvointina, joka rakentuu monista palasista. Tästä näkökulmasta musiikki ja liike sekä liikunta voidaan nähdä henkistä pahoinvointia ennaltaehkäisevänä toimintana. Esikoulussa ja alakoulussa työskentelevät opettajat kasvattavat lasta kokonaisuutena, johon sisältyy ajattelevan ja tuntevan puolen lisäksi myös lapsen liike. Musiikki ja liike ovat fundamentaalinen osa lapsen luonnollista leikkiä. Musiikin kautta koetut tunnekokemukset motivoivat liikettä, joka on lapsen keino kommunikoida. Koulussa sopivia musiikkiliikunnan aktiviteetteja voivat olla esimerkiksi liikkeelliset pelit, motoriset rentoutusharjoitukset ja musiikkiin uppoutuminen. Musiikki ja liikeharjoitteet muodostavat tärkeän kinesteettisen komponentin osana oppimisprosessia ja toimivat myös tehokkaana ja tuloksia tuottavana musiikkiterapian muotona. (Kołodziejzski, Králová & Hudáková 2014.)



Kuvio 7. Oppilaiden sosiaalinen ympäristö Konua (2002, 157) mukailten.

Konun (2002) kuviossa kuvataan oppilaan psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä kouluympäristössä. Sosiaalisilla suhteilla on merkittävä vaikutus koulussa viihtymisen ja oppimisen kannalta. Lisäksi nostaisin esiin itseoivaltamisen apuvälineet, joihin kuuluu merkityksellisyden tunne ja toimijuus: oppilas ei ole se, jolle tehdään, vaan se,

joka tekee. Juntusen ja Hyvösen (2004) mukaan ihminen ei ole objekti vaan subjekti (Juntunen & Hyvönen 2004, 200). Oman subjektiivisuuden, identiteetin ja arvon kokeminen mahdollistaa empatian myös muita ihmisiä kohtaan.

Kinesteettinen komponentti osana musiikinopetusta niin peruskouluissa kuin korkeakouluissa on esireflektiivinen ja inhimillinen tapa olla vuorovaikutuksessa ympäristön, itsen ja muiden ihmisten kanssa (Juntunen 2009, 245). Parhaimmillaan liike ja musiikki tarjoavat kokemuksen läsnäolosta, jakamisesta ja myötätunnosta. Siksi musiikkiliikunta sekä musiikki ja liike -aktiviteeteilla on äärettömän tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden terveille ja harmoniselle kehitykselle myös kouluympäristössä. Se ei ole ainoastaan terapiaa, vaan kognitiivista ja ei-kognitiivista kasvatusta ja koulutusta. Musiikin ja liikkeen symbioosista voimme löytää spontaaniutemme ja luonnollisuutemme juuret. Sen kautta voimme liikkua läpi erilaisten musiikkityylien ja saavuttaa korkeampia tavoitteita, kuten syvä tunne, taide ja kokemus esteettisyydestä. Musiikin ja liikkeen integraatio mahdollistaa lisäksi musikaalisuuden kehittämisen ja kommunikoinnin ihmisten välillä. Musiikki-terapeuttisista elementeistä ehkä tärkein on lepo jokapäiväisistä ponnistuksista ja henkisestä stressistä. Musiikki ja liike voivat auttaa löytämään kehon ja mielen harmonian terapian ja terveellisten elintapojen kautta. Tämän vuoksi musiikin ja liikkeen pitäisi olla modernin musiikkipedagogiikan pääasiallinen (joskaan ei ainoa) suuntaus kouluissamme. (Kołodziejcki, Králová & Hudáková 2014, 9.)

3.2 Musiikkiliikunnan taustaa

Musiikkiliikunta syntyi Jaques-Dalcrozen tarpeesta tarjota älyyn pohjautuvan musiikinopetuksen sijaan opetusta, joka hyödyntää koko kehoa (Juntunen 2009). Muita musiikkiliikunnan parissa työskennelleitä merkkihenkilöitä ovat muun muassa Carl Orff ja Rudolf Laban. Orffille (1895–1982) rytmi ja rytmikka oli musiikissa keskeistä. On vaikea löytää musiikkia, jossa ei ainakin välillisesti esiinny jonkin asteista rytmikkaa. Rytmi jakaa ja organisoii musiikkia johdonmukaisiksi ja ymmärrettäviksi kaavoiksi ja hahmotelmiksi, jotka johdattavat kuulijan ja esiintyjän musiikillisesti tärkeiden hetkien ääreen. Toisaalta se rakentaa odotusta, jännitettä ja oletettavuutta kuulijoille ja esiintyjille (Hermans & Bremmer 2015, 14.)

Orffin mukaan rytmia on vaikea opettaa, sen voi vain vapauttaa (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 30). Orffin pedagogisena ydinajatuksena oli alkuun se, että rytmi

yhdistää musiikkia, liikettä, puhetta ja tanssia (Perkiö 2010, 32–33). Sittenkin, huomattaessaan lauluäänen potentiaalin, Orff otti opetukseensa mukaan myös loruja, lauluja ja lallatuksia (Orff & Keetman 1963). Orff-pedagogiikan musiikkikasvatuksellisenä lähtökohtana on vuorovaikutteinen, kokonaisvaltainen ja oppilaslähtöinen opetus, joka on sovellettavissa kaikenlaisille oppijoille. Orff kuvaili itse pedagogista lähestymistapaansa ”villikukaksi”: *kun kukkaa hoidetaan huolella, se pääsee täyteen kukoistukseensa säilyttäen samalla oman identiteettinsä läpi koko elämän*”. Orffin ajatukset rytmikan tärkeydestä käyvät järkeen, sillä lapsi kuulee ja tuntee kohdussa ensimmäisenä äidin sydämen sykkeen. Elämä alkaa rytmistä. (Perkiö 2010, 28.)

Unkarilaisen tanssija, koreografi, tanssiteoreetikko Rudolf Labanin (1879–1958) pedagoginen näkökulma liikkeen opetukseen on lapsen luontaisen liikkumisen rohkaiseminen ja huomioiminen ilman opettajan liiallista arvostelemista. Lisäksi tärkeitä ovat ilmaisuus ja luonnollisen liikkeen ylläpito aikuisikään saakka. Pienen lapsen liikkeellinen ilmaisuus potkien ja äännellen oli Labanin mukaan sidoksissa eri kulttuurien tanssiin ja lauluun. (Laban 1975, 11–13.) Labanin länsimaissa kenties tunnetuimmasta perinnöstä, Labanotationista, olen kertonut enemmän luvussa 2.4.

Erilaisia notaatio-, havainnointi- ja analyysimenetelmiä, kuten Labanotationia, tarkastellessa tulee ottaa huomioon paitsi se, että tanssi ja musiikki ovat hetken taidetta, niin myös menetelmien suhde omaan aikaansa, historialliseen kontekstiin, arvomaailmaan ja kulttuuriin. Tämä tekee ongelmalliseksi väitteet menetelmien universaalista käytettävyydestä. (Lehikoinen 2014, 82.) Kaikkia kolmea, Dalcrozea, Orffia ja Labania, näyttää yhdistävän musiikin, liikkeen ja pedagogiikan lisäksi maailman aika, jossa he elivät ennen sotia, sotien aikaan ja sotien jälkeen. Voidaan pohtia, syntyikö kolmen musiikkiliikunnan suurmiehen tarve liikkeellisen ilmaisun vapauteen, oppilaslähtöisyyteen ja leikkiin pedagogiikassa vastalauseena sota-ajan armeijamaiselle kurille, hierarkialle ja selviytymiskulttuurille.

3.3 Musiikkiliikunta Sibelius-Akatemiassa

Suomalainen musiikkikasvatuksellinen musiikkiliikunta perustuu osittain rytmisen liikkeen, improvisoinnin ja säveltapailun yhdistävälle ja muusikkoutta laaja-alaisesti kehittäväälle Dalcroze-pedagogiikalle. Èmile Jaques-Dalcroze halusi tarjota älyyn pohjautuvan

musiikinopetuksen tilalle opetusta, jonka tavoitteena on oppilaan aistihavaintojen herättäminen ja hyödyntäminen oppimisessa. (Juntunen 2009, 246.) Marja-Leena Juntunen on tehnyt useita tutkimuksia Dalcroze-pedagogiikasta (Juntunen 2004; Juntunen 2009). Hänen artikkelissaan ”Musiikki, liike ja kehollinen kokemus” tutkitaan kehon liikkeen ja kehollisten kokemusten merkitystä musiikkikasvatuksessa Maurice Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofian näkökulmasta (Juntunen 2009). Juntunen (2004) on kirjoittanut myös väitöskirjan Oulun yliopistoon samasta aiheesta nimellä ”Embodiment in Dalcroze Eurhythmics”.

Suomen ensimmäisiä musiikkiliikuntatunteja piti jo 1930-luvulla Dalcrozen oppilaana opiskellut Maggie Gripenberg. Margarita ”Maggie” Gripenberg (1881–1976) oli paitsi Suomen modernin tanssin edelläkävijä, myös taitava koreografi, pianisti, taidemaalari ja pedagogi. Liikkeestä ja liikkeen pedagogiikasta kiinnostunut Gripenberg tapasi Dalcrozen kesäkurssilla Saksan Helleraussa 1910 ja jatkoi siellä syntyneellä innostuksella Dalcrozen oppilaana koko seuraavan vuoden. Kolme vuotta myöhemmin hän alkoi opettaa musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemiaa edeltäneessä Helsingin Musiikkiopistossa. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 38–39.)

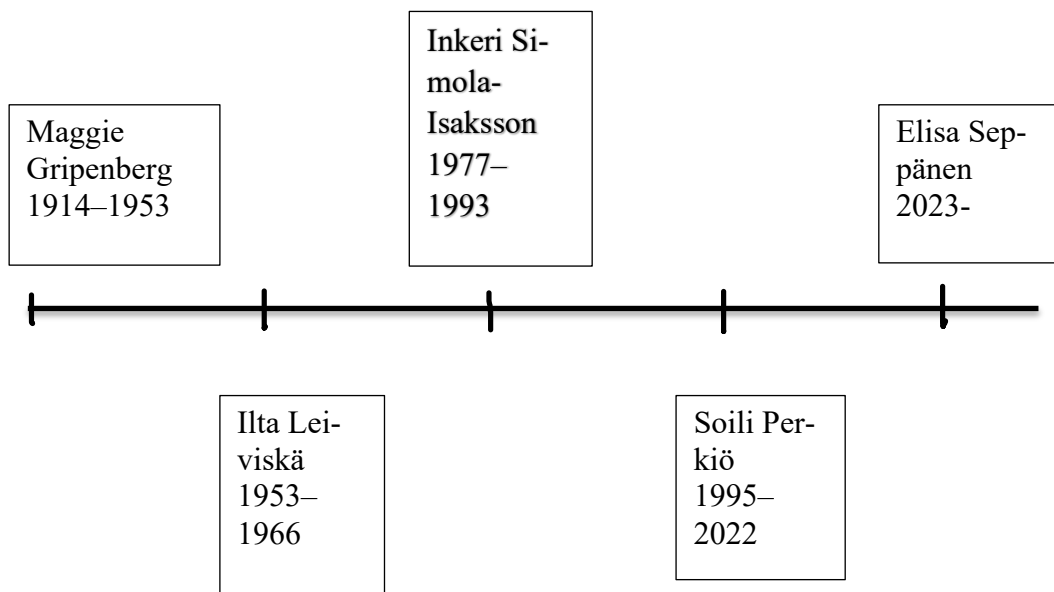
Helsingin musiikkiopisto muutettiin Helsingin konservatorioksi 1924 ja vuonna 1939 otettiin käyttöön nimi Sibelius-Akatemia (Taideyliopisto 2020). Vuonna 1957 perustettiin koulumusiikin osasto, jonka tarkoitus oli kouluttaa musiikinopettajia. Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnasta tuli pakollinen oppiaine musiikinopettajan koulutuksen opiskelijoille vuonna 1958. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 43.) Oppiaine kulki tuolloin vielä nimellä liikuntataide ja plastiikka ja sen tarkoitus oli kehittää opiskelijan omia liikunnallisia taitoja. Inkeri Simola-Isakssonin aikaan 1970-luvulla oppiaineen nimi muuttui musiikkiliikunnaksi ja opetus suunnattiin tukemaan entistä enemmän tulevien musiikinopettajien tarpeita (Suvanto 2006). Simola-Isakssonia voidaan pitää musiikkiliikunnan uranuurtajana Suomessa. Hän toimi Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan lehtorin virassa kuusitoista vuotta ja vaikutti merkittävästi musiikkiliikunnan jalkauttamisessa korkeakoulutuksen lisäksi peruskouluihin. Simola-Isakssonin henkilöhistoriaa ja ajatuksia musiikista, pedagogiikasta ja musiikkiliikunnasta on tarkastellut Marja-Leena Juntunen, Hanna-Maija Aarnio ja Soili Perkiö (2015) Sibelius-Akatemian julkaisussa ”Ikkunoita Inkerin elämään”. Simola-Isaksson sai paljon vaikutteita kahdelta häntä edeltäneeltä musiikkiliikunnan pedagogilta Maggie Gripenbergiltä ja Ilta Leiviskältä. Leiviskä

oli Gripenbergin oppilas ja kuului lisäksi opettajansa menestyvään tanssiryhmään. Vuosina 1935 ja 1950 Leiviskä toimi Gripenbergin viransijaisena liikuntataiteen opettajana Helsingin Konservatoriossa. Kaksi seuraavaa vuotta hän jatkoi Sibelius-Akatemian tuntiopettajana. Maggie Gripenbergin jäädessä pois virastaan Leiviskä jatkoi opettajansa työtä ansiokkaasti vuodesta 1952 vuoteen 1966 saakka yhdistäen opetuksessaan musiikin, liikkeen ja rytmin elementit. Tämän jälkeen hän toimi Sibelius-Akatemiassa vielä tuntiopettajana vuosina 1966–1971. (Suvanto 2006, 45; Rinta-Runsala 1995, 35.)

Erona Gripenbergiin, Leiviskä ei säästänyt tunneillaan itse, vaan käytti aina improvisointitaitoista pianistia. Yksi heistä oli Inkeri Simola-Isaksson (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 40). Simola-Isaksson mainitsee Sibelius-Akatemian julkaisussa, että Gripenbergin ja Leiviskän aikaan kaikilla oppilailla oli yhtenäiset asut ja opetus pohjautui vahvasti ballettiin ja Dalcroze-pedagogiikkaan (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 41–43). Voimistelu ja tanssia harrastanut Inkeri mainitsee pitäneensä liikuntaopinnoista paljon. Harjoituksissa kehoa käytettiin instrumenttina samoin kuin nykyään. Lisäksi käytettiin kankaita ja soittimia, kuten kehärumpua, symbaalia ja klavesia. Pääasia oli, että soittimen kanssa pääsi liikkumaan. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 41–43.) Ainoana puutteena Simola-Isaksson näki Leiviskän opetuksessa sen, että harjoitteet eivät olleet kouluun vietäviä. Ne oli suunnattu musiikin ammattiopiskelijoille ja oppiaineen tarkoituksena oli kehittää opiskelijan omia liikunnallisia taitoja. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 9.)

Inkeri Simola-Isakssonin tie Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan lehtoriksi kulki siis Leiviskän ja Gripenbergin jalan jäljissä. Hän ammensi heiltä paljon omaan musiikkiliikunnanpedagogiikkaansa, jota hän käytti ja hyödynsi omina opetusvuosinaan Sibelius-Akatemiassa 1977–1993. Hänen aikanaan musiikkiliikunnan ja liikunnan opetustarjonta Sibelius-Akatemiassa lisääntyi ja monipuolistui huomattavasti. Inkeri muistetaan lämpimänä, valoisana ja viisaana opettajana, joka huomioi kaikki positiivisesti. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 9.) Simola-Isakssonin jälkeen musiikkiliikunnan lehtoriksi valittiin Soili Perkiö. Perkiö jatkaa tällä hetkellä edelleen tuntiopettajana, ja musiikkiliikunnan lehtorin virassa toimii vuodesta 2023 alkaen Elisa Seppänen. Koska Perkiö ja Seppänen ovat tutkimushaastateltaviani, esittelen heidät kattavammin luvussa viisi.

Alla on selvennykseksi kuvio, jossa on lueteltu kaikki Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan lehtoraatin työssä toimineet ja toimivat pedagogit. Vuosiluvut indikoivat aikaa lehtorin virassa. Niihin ei ole sisällytetty aikaa tuntiopettajana tai apuopettajana.



Kuvio 8. Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan lehtorit

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esitän tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Sen jälkeen kerron menetelmästä ja miten aineisto on kerätty. Kuvailen lisäksi analyysiani ja haastateltavien valintaa. Lopuksi tarkastelen tutkimuseettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella, miten musiikkiliikuntaa on opetettu eri aikakausina musiikkikorkeakoulukontekstissa kolmen eri-ikäisen haastateltavan näkökulmista. Kolme haastateltavaa ovat kaikki opettaneet Sibelius-Akatemiassa, ja heillä on kokemusta musiikkiliikunnasta myös oppilaan positiosta käsin. Vanhimman haastateltavan kokemukset ulottuvat 1930-luvulle, jolloin Sibelius-Akatemia nimi oli vielä Helsingin Konservatorio (Pajamo 2007) ja opettajana toimi jo aiemmin tutkimuksessani esitelty Margareta ”Maggie” Gripenberg. Lisäksi tutkin miten musiikkiliikunnan kontekstissa on käsitelty kehollisuutta ja kosketusta.

Tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:

1. Miten musiikkiliikuntaa opetetaan ja on opetettu Sibelius-Akatemiassa kolmen musiikkipedagogin näkökulmasta?
2. Miten musiikkiliikunnan kontekstissa on käsitelty kehollisuutta?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus. Laadulliseen tutkimukseen liitetään perinteisesti subjektiivisuuden, näkökulmaisuuuden ja toimijuuden arvostaminen. Haastateltavilla on persoonallinen subjektiivisuus, eli henkilökohtaisia kokemuksia ja tavoitteita, sekä kykyä tuottaa merkityksiä. (Juhila.) Tutkijana tehtäväni on hyväksyä ja tunnistaa oma subjektiivinen suhteessa aiheeseen sekä arvostaa sitä. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa asioita ei oteta itsestäänselvytenä, vaan niitä tarkastellaan ikään kuin vierain silmin ulkopuolelta, tutkijan ei tarvitse ottaa itselleen ulkopuolisen analysoijan tai tarkkailijan roolia, vaan pikemminkin eriteltävä ja tiedostettava oma toimintansa suhteessa tutkimusprosessiin (Juhila).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei muokata numeeriseen muotoon, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kun kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä ottaa tutkimukseen ulkopuolisen, etäisen ja puolueettoman näkökulman, laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla voi olla henkilökohtaista kokemusta valitsemastaan aiheesta, ja hän pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdettaan syvällisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23–24.)

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on saada mahdollisimman monipuolinen ja kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta tapauksesta. Tutkimuksen kohteiksi kannattaa valita jo asetelmaa rakentaessa kohteita, jotka eroavat toisistaan jonkin oleellisen tekijän suhteen. (Vuori.) Tässä tutkielmassa haastateltavia erottaa ikä ja aikakausi, jolloin he ovat musiikkiliikuntaa opiskelleet ja opettaneet. Toisena erottavana tekijänä on oma suhteeni haastateltaviin. Ensimmäinen haastateltava on mummini, toinen opettajani, ja kolmas kollegiaalinen kaveri, josta sittemmin tuli opettajani. Roolini vaihtelevat siis lapsenlapsesta oppilaaseen ja kaveriin.

Valitsin laadullisen näkökulman, koska kvantitatiivinen tutkimus olisi sotinut sitä henkilökohtaista sidettä vasten, joka minulla aiheeseeni on. Lisäksi koen, että laadullinen tapaustutkimus antaa minulle tutkijana mahdollisuuden syventyä haastateltavien ajatuksiin empaattisemmin ja henkilökohtaisemmin. Tiedostan oman subjektiivisuuteni suhteessa haastateltaviin. Tärkeää on lisäksi tunnistaa suhteeni musiikkiliikuntaan oppiaineena, kuten myös käsiteltävään musiikkikorkeakouluun, joka tässä tutkimuksessa on Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

4.3 Menetelmä

Tutkielmani menetelmänä on teemahaastattelu. Teemahaastattelussa haastattelu etenee ennalta määriteltyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Valitsin teemahaastattelun, koska se mahdollistaa joustavuudessaan luontevan vuorovaikutuksen haastattelutilanteessa. Vaikka kysymykset on mietitty etukäteen ja ovat kaikille haastateltaville samat, haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä, muunnella kysymyksen sisäistä sanajärjestystä ja haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tällaista haastattelua voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haas-

tatteluksi. Tällöin voidaan esittää tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta kysymykset voivat vaihdella haastateltavien mukaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haastatteluiden teemat ovat muotoutuneet kirjallisuuden ja tutkimuskysymysten pohjalta. Haastattelin kolmea musiikkipedagogia ja teemoiksi muodostuivat musiikkiliikunta, kehollisuus ja kosketus musiikkiliikunnassa eri aikakausina sekä Dalcroze-pedagogiikka. Kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavaa on myös jokaisen haastateltavan oma henkilökohtainen suhde ja kokemus musiikkiliikunnasta sekä kehollisuuden merkitys ja yhteys oman muusikkouden kehittymiseen. Pysin haastatteluissa ottamaan huomioon myös haastateltavien eri iät ja tarpeet, sillä vanhin haastateltavani, oma mummuni Seija-Sisko Raitio, oli haastatteluja tehtäessä 91-vuotias. Hänen musiikkiliikuntakokemuksensa sijoittuvat lapsuuteen 1930-luvulle, sekä nuoruuteen ja aikuisuuteen. Haastatteluissa käytin Raition lapsuuden aikaisia valokuvia sekä hänen äitinsä kirjaamia päiväkirjamuistiinpanoja musiikkiliikunnasta muistin virkistämiseksi.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksessani haastattelin kolmea eri aikakaudella musiikkiliikuntaa opiskellutta henkilöä. Haastateltavia yhdistää paitsi musiikkiliikunnan opiskelu, myös musiikkipedagogina toimiminen Sibelius-Akatemiassa eri aikakausina. Haastattelun toteuttamisessa olennaista on käytännön asioiden suunnittelu, kuten haastateltavien valinta, haastattelujen tallentaminen ja siihen tarvittavat välineet, sekä ajankohdasta ja paikasta sopiminen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65–66). Tapasin kaikki haastateltavat henkilökohtaisesti ja kysyin heiltä lupaa ja kiinnostusta haastatteluun. Rajasin haastateltavani suomalaisiin musiikkipedagogeihin, joilla oli kokemusta musiikkiliikunnasta Sibelius-Akatemiassa. Laadin selkeän haastattelurungon ennen haastatteluja ja pyrin ottamaan huomioon haastateltavien eri taustat ja iät pysyen kuitenkin avoinna tilanteessa syntyvälle keskustelulle ja kysymyksille.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin haastateltavien toiveiden mukaisesti joko paikan päällä tai etänä zoomissa toukokuun 2023 aikana. Käytännön asioista sovittiin sähköpostitse ja lähetin jokaiselle haastateltavalle haastattelukysymykset etukäteen, mikäli he sitä pyysivät. Haastattelujen tallentaminen kuuluu olennaisena osana teemahaastattelun luonteeseen ja tavoitteena on mahdollisimman luontevan, vapautuneen ja läsnä olevan

ilmapiirin luominen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92). Tätä tutkimusta varten tehdyt haastattelut olivat noin 60 minuuttia pitkiä. Ajankohdasta sovittiin tutkijan ja haastateltavan välillä. Haastattelut käytiin suomen kielellä ja apuna tallentamisessa käytin Wordin sane-lua ja puhelimen äänitystä. Sanelun käytössä oli teknisiä ongelmia, mutta litterointi oli mahdollista toteuttaa myös äänitallenteen pohjalta. Jokaiselle haastateltavalle annettiin ennen haastattelun alkamista tietosuojalomake, jossa varmistettiin tässä tutkimuksessa erityisesti se, että haastateltavat edelleen halusivat esiintyä omilla nimillään ilman pseu-donymisointia. Pseudonymoisinnilla tarkoitetaan aineiston tunnistellisten tietojen pois-tamista tai korvaamista koodeilla tai peitetiedoilla. Tällöin tutkimuksessa esiintyvät yk-sittäiset havainnot tai tiedot eivät paljasta esimerkiksi haastateltavien henkilöllisyyttä. (Tietoarkisto.) Lupasin myös lähettää valmiin työn haastateltaville tarkistettavaksi ennen julkaisua.

Tutkimuksen pohdintaosiossa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini haastatteluissa kerätyn aineiston ja tutkimuskirjallisuuden perusteella. Haastattelukysymykset ovat tä-män tutkimuksen liitteissä.

4.5 Analyysi

Tämän tutkimuksen analyysiä varten tutustuin tutkimuskirjallisuuteen, joka käsittelee laadullista tutkimusta ja teemahaastatteluja. Aineiston analyysitapaa on hyvä miettiä jo aineistoa kerätessä, jotta tutkija voi käyttää sitä ohjenuorana haastatteluiden laatimi-nessa ja niiden litteroimisessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135). Laadullisessa analyysissä tutkija voi tehdä jo haastatteluvaiheessa havaintoja ilmiöistä niiden toistuvuuden ja ja-kautumisen perusteella. Tällöin analyysi alkaa jo haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136.) Ennen haastatteluja olin yhteydessä haastateltaviin ja selvitin mah-dolliset aikatauluhaasteet sekä suostumuksen osallistua haastatteluun omalla nimellä. Tä-män jälkeen vuorossa oli haastattelukysymysten laatiminen sekä haastattelujen sopimi-nen. Suunnittelin nauhoittavani haastattelut haastateltavien luvalla, jolloin Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan teemojen valikointi olisi helpompaa litterointivaiheessa (Hirs-järvi & Hurme 2001, 138). Tein merkintöjä jo haastatteluvaiheessa, ja pyrin luomaan sel-keitä teemoja ja kokonaisuuksia sekä organisoimaan aineiston aihepiireittäin jo haastat-teluvaiheessa, jotta yhteneväisyydet ja eriävyydet haastateltavien välillä olisi helpompi tunnistaa. Tutkijana huomasin eroavaisuuksia vastausten lisäksi myös ensimmäisen ja

viimeisen haastattelun välillä. Laadullisen tutkimuksen teemahaastatteluun kuuluu tietynlainen joustavuus haastattelutilanteessa ja käytin tätä koettaessani muodostaa yhteyksiä haastateltavien vastausten välillä. Viimeisessä haastattelussa oli helpompaa rajata ja ohjata keskustelua sekä tarpeen tullen muuttaa kysymysten järjestystä. Viimeisessä haastattelussa koin tutkijana kykeneväni paremmin pysymään asiassa ja välttämään turhaa jutustelua. Jokaisen haastattelun kohdalla pyrin kuitenkin teemoittelulla ja haastattelukysymyksillä vastaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksiini.

Haastattelujen jälkeen oli vuorossa litterointi, jonka avulla pyrin saamaan aineistomassan hallittavampaan muotoon. Litteroinnin jälkeen loin vuoropuhelua aineiston ja teorian välille ja pyrin luomaan yhteyksiä eri haastateltavien vastausten välillä. Käytin apuna Wordin yliviivausvärejä ja valitsin jokaiselle haastateltavalle oman tunnistettavan värin. Tämän jälkeen yliviivasin jokaisen haastattelun kohdat, jotka vastasivat jollain tavalla tutkimuskysymyksiini tai tuottivat uutta tietoa, ja laitoin eri väreillä merkityt vastaukset erilliseen tiedostoon. Tällöin vastauksia oli helpompi verrata toisiinsa ja tutkia niitä tutkimuskirjallisuuden valossa. Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiä.

Ruusuvuoren ja Nikanderin (2013) mukaan aineisto ei itsessään vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta voi ehdottaa, mitä siltä tulisi kysyä. Aineistoon tutustuminen ilman ennakko-oletuksia antaa tutkijalle mahdollisuuden löytää jotain uutta (Ruusuvuori & Nikander 2010, 16). Aineiston rajaamisessa pyritään siihen, että rajausta on perusteltu. Tutkijan tietoisesti tekemät rajaukset ja valinnat muokkaavat tutkimusongelmaa, joten on tärkeää tarkentaa, mitä juuri tässä näkökulmassa on otettu huomioon, ja mitkä kenties yhtä tärkeät aspektit jäävät tarkastelun ulkopuolelle. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 15.)

4.6 Tutkimusetiikka

Eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tieteellinen tutkimus voi olla uskottava ainoastaan, mikäli tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK 2023). Hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimusetiikan periaatteiden tunteminen ja niiden mukaan toimiminen sekä soveltaminen on ensisijaisesti tutkijan vastuulla, mutta vastuu kuuluu myös koko tiedeyhteisölle. Noudatin tutkielmassani hyvää tutkimusetiikkaa, johon kuuluu tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen. Sen keskeiset periaatteet ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus tutkimustyössä, tulosten esittämisessä, tallentamisessa sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (TENK 2023).

Kysyin ja sain kaikilta kolmelta luvat haastatteluun ja haastateltavat esiintyvät tutkimuksessani omilla nimillään. Haastateltavat työskentelevät ja ovat työskennelleet hyvin merkittävässä tehtävässä musiikkiliikunnan saralla pitkään. Alan pienuuden ja marginaalisuuden takia haastateltavat eivät kokeneet tarvetta pseudonymisoinnille, koska heidät tunnistettaisiin joka tapauksessa.

Pyrin kunnioittavaan, ystävälliseen ja empaattiseen suhtautumiseen kerätessäni aineistoa. Kuula (2006) varoittaa kuitenkin liiallisesta empaattisuudesta, sillä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen sekä informoituun suostumukseen liittyvät kysymykset voivat hämärtyä, jos tutkijalla on hyvin läheinen suhde tutkittaviinsa (Kuula 2006; Mahlamäki 2006).

Kuten muutkin ihmissuhteet, myös tutkijan ja tutkittavan välinen suhde vaatii herkkyyttä ja reflektointia (Mahlamäki 2006). Pyrin tiedostamaan omat näkökulmani ja henkilökohtaisen suhteeni aihepiiriä ja haastateltaviani kohtaan. Lisäksi kunnioitan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja pyrin viittaamaan heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antamaan heidän saavutuksilleen niille kuuluvan merkityksen ja arvon omassa tutkimuksessani ja sen tulosten julkaisussa (ks. TENK 2023).

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensin esittelen haastateltavat lyhyesti musiikkiliikunnan näkökulmasta. Tämän jälkeen jaottelen aineiston neljään alalukuun teemahaastattelujen analyysin pohjalta. Alaluvuissa käsittelen kolmen eri ikäisen musiikkipedagogin kokemuksia musiikkiliikunnasta eri aikakausina sekä musiikkiliikunnan hyödyntämistä musiikin opiskelussa Sibelius-Akatemiassa. Lisäksi käsittelen kehollisuutta ja kosketusta eri aikakausina. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin aineistosta nousevien asioiden pohjalta sekä yhdistämään tutkimuskirjallisuutta saamiini tuloksiin.

5.1 Haastateltavien esittely

Tutkielmani aineistona on kolmen Sibelius-Akatemiassa opettaneen musiikkipedagogin haastattelut. Kriteerinä haastateltavien valinnalle oli kokemus musiikkiliikunnasta korkeakoulukontekstissa. Pedagogit ovat eri ikäisiä ja heistä jokainen on joko opiskellut tai opettanut musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemiassa eri aikakausina. Lisäksi Seija-Sisko Raitio ja Soili Perkiö ovat tehneet oppikirjoja, jotka ovat edelleen käytössä, ja molemmat ovat olleet mukana kouluttamassa satoja musiikin- ja musiikkipedagogiikan ammattilaisia. Elisa Seppänen on aloittanut työssään musiikkikasvatuksen lehtorina vuonna 2023 ja pyrkii edistämään tervettä ja globaalia musiikkikasvatusta (Eskola 2023). Hänen kauttaan tulevat todennäköisesti kulkemaan myös tulevaisuuden musiikkikasvattajat. Soili Perkiö ja Elisa Seppänen jatkavat merkittävää työtään musiikkiliikunnan saralla edelleen. Vuonna 1931 syntyneen Seija-Sisko Raition äidin päiväkirjat Maggie Gripenbergin opetuksesta ovat jo itsessään tärkeä perintö ja Raition haastatteleminen ainutlaatuinen katsaus musiikkikasvatukseen ja musiikkiliikuntaan Suomessa yli 80 vuoden ajalta. Mummuni haastattelu on lisäksi matka omaan historiaani ja näin ollen henkilökohtaisesti merkittävää pian valmistuvana musiikin maisterina ja musiikkiliikunnan syventämisopintoja käyneenä opiskelijana.

Seija-Sisko Raitio (1931-) aloitti musiikkiliikunnan 4-vuotiaana Maggie Gripenbergin johdolla Helsingin musiikkiopistossa, josta sittemmin tuli Sibelius-Akatemia. Raition äiti kirjoitti oppitunneista päiväkirjamerkintöjä, joita Raitio reflektoi haastattelussa myöhempien kokemustensa valossa. Ne toimivat myös muistin virkistykseenä haastatteluita teh-

dessä 91-vuotiaalle Raitiolle sekä ponnahtauslautana tälle tutkielmalle. Opiskeluaikoinaan Raitio kävi Ilta Leiviskän musiikkiliikuntatunneilla ja ystävystyi Inkeri Simola-Isakssonin kanssa, joka toimi tunneilla myös säestäjänä. Sitten Raitiosta tuli nuorisosaston johtaja ja säveltapailun lehtori Sibelius-Akatemiaan, ja näin ollen Inkeri Simola-Isakssonin kollega. Hän jatkoi Simola-Isakssonin musiikkiliikuntatunneille osallistumista myös toimiessaan opettajana Sibelius-Akatemiassa.

Soili Perkiö (1958-) on toiminut Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan lehtorina vuodesta 1995. Syksyllä 2022 hän jäi pois virastaan, mutta toimii edelleen tuntiopettajana. Perkiö on opiskellut musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemian lisäksi muun muassa Dalcroze-instituutissa, Orff- instituutissa ja Kodály-instituutissa Unkarissa. Hän on kysytty muusikko ja pedagogi ympäri maailmaa. Perkiö on tehnyt paljon oppikirjamateriaalia ja kirjoittanut yhdessä Marja-Leena Juntusen ja Inkeri Simola-Isakssonin kanssa musiikkiliikunnan käsikirjat 1 ja 2. Perkiö on lisäksi yksi Ikkunoita Inkerin elämään -kirjan kirjoittajista. Kirjassa käsitellään musiikkiliikunnan uranuurtajan, Inkeri Simola-Isakssonin lisäksi suomalaisen musiikkiliikunnan kehittymistä ja sen vaikutuksia musiikkikasvatukseen.

Elisa Seppänen (1983-) toimii syksystä 2023 alkaen musiikkiliikunnan lehtorin virassa Sibelius-Akatemiassa. Seppänen on opiskellut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa varhaiskasvatusta, jossa toimi Orff-pedagogiikkaan ja Dalcroze-pedagogiikkaan erikoistunut opettaja. Lisäksi hän opiskeli Metropolissa musiikkipedagogiikkaa, Orff-instituutissa tanssi- ja musiikkipedagogiikkaa sekä Helsingin yliopistossa kasvatustieteiden maisteriksi. Seppänen on kahdenkymmenen vuoden ajan opettanut eri ikäryhmiä vauvoista senioreihin. Hän on opettanut myös erityisryhmiä ja kertoo olevansa kiinnostunut opettamaan ihan kaikkia, sekä laajentamaan opetuskokemustaan aina uusiin ympäristöihin.

5.2 Ensikosketukset musiikkiliikuntaan

Tässä aluvuossa kerron, miten haastateltavat ovat ohjautuneet musiikin ja musiikkiliikunnan pariin sekä avaan heidän näkemyksiään musiikkiliikunnan opetuksesta Sibelius-Akatemiassa. Sen jälkeen tarkastelen haastateltavien näkemyksiä musiikin hahmottamisesta musiikkiliikunnan avulla, sekä kehollisuudesta ja kosketuksesta musiikkiliikunnassa.

Juvosen (2006) mukaan olosuhteet, jotka tukevat aktiivisen musiikillisen orientaation syntymistä voivat olla perheenjäsenten tai kavereiden suhtautuminen musiikkiin, kannustava opettaja tai esimerkiksi saatavilla oleva musiikkitarjonta (Juvonen 2006, 195). Seija-Sisko Raition molemmat vanhemmat olivat muusikkoja, ja musiikinopettajana toiminut äiti ohjasi tyttärensä musiikkiliikunnan pariin jo nelivuotiaana. Ensimmäiset musiikkiliikuntakokemukset ulottuvat 1930-luvulle Maggie Gripenbergin musiikkiliikuntatunneille. Raitio jatkoi musiikkiliikunnan opintojaan opiskellessaan musiikinopettajaksi ja kirkkomuusikoksi Sibelius-Akatemiassa viisitoista vuotta myöhemmin. Tällöin hän tutustui myös merkittävän uran musiikkiliikunnan parissa tehneeseen Inkeri Simola-Isakssoniin. Musiikkiliikunnan harrastaminen jatkui myös Raition jo toimiessa opettajana Sibelius-Akatemiassa. Hänen kuvauksissaan nousi esille sisäsyntyinen motivaatio osallistua tunneille vapaaehtoisesti sekä hyvän ryhmähengen merkitys niin työ- kuin opiskeluympäristöön.

Seija-Sisko Raitio: Voi mehän valmistuttiin Inkeri Simola-Isakssonin kanssa samana vuonna musiikinopettajaksi, että meillä oli hyvin pitkä tuttavuus ja se oli kyllä tosi mielenkiintoista, että minä jopa aamulla kello 8.00 aina menin sinne tunnille, joka osoittaa suurta innostusta, että lähtee sinne ja meitä oli hyvin mukava ryhmä tällaisia joko Sibelius-Akatemiassa työntekijöinä tai sitten opettajina olevia. Et se oli aivan tämmöstä ylimääräistä, joka ei kuulunut mihinkään.

Soili Perkiö sai kouluvuosinaan kannustusta omilta musiikinopettajiltaan, jotka osasivat ohjata innokasta oppilasta eteenpäin musiikin opiskelussa. Päästyään Sibelius-Akatemiaan Perkiö oivalsi, että musiikkiliikunta on se tapa, jolla hän ymmärtää musiikkia ja kokee sen kaikista vahvimmin. Musiikkiliikunnan myötä myös innostus ja ymmärrys musiikkia sekä musiikkikasvatuksen pedagogiikkaa kohtaan kasvoivat. Erityisen inspiroivana opettajana Perkiö koki Inkeri Simola-Isakssonin. Hän kuvaili edeltäjänsä lämpimmin sanankääntein myös haastatteluissa.

Soili Perkiö: no Inkeri oli sellanen, joka räjäytti ymmärrykseni ja tietoisuuden, miten koen musiikin kaikkein voimakkaimmin. Kun hän käytti monenlaisia musiikkeja opetuksessaan, koin vahvasti, että keskiaikainen musiikki tuntuu tältä. Ja tältä tuntuu klassinen ja tältä tuntuu moderni ja tältä tuntuu viihdemusiikki ja se suora tunnesuhde musiikkeihin tulee liikkeen kautta. Ja sitten se Inkerin tapa kohdata ihmiset, olla läsnä ja nostaa

se ihminen tai ryhmä kenen kanssa hän on, nostaa se loistoon. Se oli ällistyttävä kyky.

Musiikki tavoittaa ihmisen fyysisesti ilman elämystasoa ja voi tällöin asettaa ihmisen välittömään maailmansuhteeseen ilman tajunnan tulkitsevuutta (Huhtinen-Hildèn 2012, 26). Tätä musiikin erikoisluonnetta tuntuu kuvaavan myös Perkiö mainitessaan suoran tunnesuhteen musiikkiliikuntatunneilla käytettäviin musiikkeihin fyysisen toiminnan kautta. Perkiö nostaa Simola-Isakssonin lisäksi esiin myös muita häneen vaikutuksen tehneitä pedagogeja. Heille kaikille yhteistä on ollut kyky valikoida tunneilla käytetyt musiikit niin, että ne kehollistuvat ja luovat uusia tunne- ja muistijälkiä. Musiikki ja liike ovat myös suhteessa siihen kulttuuriin ja maahan, jossa toiminta tapahtuu.

Elisa Seppänen: Meidän perhe oli tanssiperhe. Mun vanhemmat sisarukset myöskin harrastivat tanssimista ja Tampereella oli silloin vielä aika voimissaan kansantanssi, niinku nuorisoseurojen kansantanssiryhmät, ja siellä mä oon aloittanut kaksivuotiaana tanssimisen. Kansantanssi on siitä hieno asia, että musisoimista ja liike on siinä niinku luonnollisesti yhtä suomalaisen kansanperinteen kanssa.

Haastateltavien kertomuksien perusteella jokaisella heistä on ollut vahva musiikillinen pohja ennen ammattiopintoja. Heitä yhdistää into liikkeeseen ja musiikin tahdissa liikkumiseen. Lisäksi haastateltavilla on ollut vanhemmista tai opettajista koostuva tukiverkosto, joka on joko kannustanut tai ohjannut haastateltavaa musiikin ja liikkeen pariin lapsesta saakka. Haastattelussa nousee lisäksi esiin musiikkiliikunnan merkitys yhteenkuuluvuuden kokemukselle niin ryhmän, maailman, kulttuurin kuin oman itsen kanssa. Sosiologisen identiteettikäsitteen mukaan määritämme itseämme ryhmään kuulumisen kautta suhteessa tuttuun ja tuntemattomaan (Huhtinen-Hildèn 2012, 52). Näin ollen musiikkiliikunta voi tarjota mahdollisuuden tutustua omaan ja muihin kulttuureihin leikin, liikkeen ja musisoinnin avulla ja laajentaa käsitystämme ympäröivästä maailmasta.

5.3 Musiikkiliikunnan opetus Sibelius-Akatemiassa

Soili Perkiö on opettanut musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemiassa 27 vuotta. Sen takia jo ajallisestikin hänen panoksensa Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan opetukseen on

merkittävä. Hänen musiikkiliikuntatuntiansa kautta on kulkenut satoja muusikkoja ja musiikinopettajia, jotka hyödyntävät tunneilla tehtyjä harjoitteita sekä sitä merkittävää materiaalin määrää, jonka Perkiö on tehnyt oppimateriaalien, laulujen, kirjojen, levyjen, esiintymisten ja koulutusten muodossa. Haastattelun perusteella Soilille yhteinen innostuminen, tekeminen, ryhmä ja sen dynamiikka ovat olennainen osa opetustapahtumaa. Perkiö mainitsee oman pitkän opetusuransa motivaatioksi opiskelijat ja kollegat. Myös tapahtumat ja liikehdintä musiikissa, musiikkielämässä, pedagogisessa tutkimuksessa ja yleisesti ympäristössä on hänelle merkittävä.

Soili Perkiö: Kyllä se ydin on aina se porukka, jonka kanssa saa työskennellä. Kukin opiskelijaryhmä. Esimerkiksi ihanat ykkösvuosisuorittajat, joiden kanssa mennään Kallio-Kuninkalaan tutustumaan ja musiikkiliikuttamaan. Heti vuonna 1995 kun tulin opettajaksi, niin ajattelin että aloitusperiodi on olennainen osa tutustumista, turvaa alkaa tehdä luovia, kokeilevia hommia yhdessä.

Perkiön tavoitetta yhteenkuulumisen ja tunnesiteen muodostamisesta ryhmään tukee ajatus siitä, että musiikilla on kyky herättää nonverbaalisia olemassaolon ja elossa olon kokemuksia (Huhtinen-Hildén 2012, 55). On mielenkiintoista pohtia, kuinka paljon merkitystä tällaisilla kokemuksilla heti opiskeluiden alkuvaiheessa on opiskelijoiden motivaatioon ja yhteisöllisyyden kokemiseen. Perkiön haastattelussa nousee tärkeänä esiin myös taiteidenvälisyys osana musiikkiliikunnan pedagogiikkaa, johon osaltaan ovat vaikuttaneet opiskelut ulkomailla Dalcroze-, Orff- sekä Kodaly-pedagogiikan parissa. Hän koki itselleen omimmaksi Orff-pedagogiikan.

Soili Perkiö: Kun opiskelin Orff-Instituutissa, se tekeminen tuntui luontavalta osalta minua. Se tapa, miten siellä musisoitiin, improvisoitiin ja kehoitettiin ilmaisua draaman ja mielikuvittelun keinoin, tuntui omalta. Oltiin taiteiden virrassa. Kodaly ja Dalcroze-Instituutin koulutuksissa musiikki ja musiikillisten taitojen kehittyminen oli vahvasti fokuksessa. Orff-instituutissa koin että ihminen oli fokuksessa.

Kun musiikkiliikuntaa alettiin opettaa Suomessa ja sittemmin Sibelius-Akatemiassa, opetus pohjautui vahvasti Dalcroze-pedagogiikkaan. Maggie Gripenberg opiskeli Saksan Helleraussa Dalcrozen johdolla ja toi pedagogisen suuntauksen Suomeen (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 38–39). Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvasta musiikinopetuksesta

kertovat myös Raition musiikkiliikuntamuistot hänen äitinsä kirjoittamien päiväkirjojen pohjalta.

Seija-Sisko Raitio: Gripenbergille rytmi ja tempo oli erittäin tärkeitä ja siksi varmaan sain jo sieltä hyvän rytmikoulutuksen.

Perkiö nostaa Dalcroze-pedagogiikan ja Orff-pedagogiikan merkittävimmäksi eroksi sen, että hänen kokemuksensa mukaan useilla Dalcroze-opettajilla fokus on musiikissa ja harjoitteissa, jotka kehittävät kehollista tietoa musiikista ja kehittävät muusikkoutta laajalaisesti. Orff-prosesseissa taas usein keskiössä on jokin isompi teema ja syvälinen kokemus sekä taiteellinen elämys.

Tutkimukseeni musiikkiliikunnan opettamisesta Sibelius-Akatemiassa liittyy olennaisena osana se, minkälaisia muutoksia haastateltavat havaitsivat musiikkiliikunnan opetuksessa tapahtuneen. Perkiö mainitsee muun muassa musiikin saatavuuden ja sen mahdollistaman spontaanin valinnan sekä joustavuuden opetustilanteessa.

Soili Perkiö: Musiikkien spontaani valinta on nykyään mahdollista, ennen piti jo kotona valita levyt kassiin, raahata niitä mukana ja sitten valinta tapahtui niistä. Mutta nyt on kaikki omat soittolistat on käytettävissä, eli jos tunnin aikana tulee mieleen, että tähän hetkeen sopii sähkösoitto ja David Darling, niin sen saa soitettua. Vastaava joustavuus on ollut, jos itse soittaa tilanteeseen sopivat musiikit - käyttää pianoa, omaa ääntä tai vaikka perkusssiosoitimia.

Juuri lehtorin virkaan valittu Elisa Seppänen ottaa esiin muutoksesta puhuttaessa kehitysjäätellun. Hänen mukaansa sisällölliset asiat ovat muuttuneet paljon, koska musiikkikasvatusosastolla on tullut tietoisemmaksi opetettavasta ja käsiteltävästä materiaalista ja niiden kulttuuripoliittisista vaikutuksista. Seppäsen mukaan opetus onkin menossa kohti kestäväää ajattelua, kun kyseessä on esimerkiksi interkulttuurinen kompetenssi.

Elisa Seppänen: Kun aikaisemmin käsiteltiin vaikka ilmiöitä vähän silleen, ei sellaiselta maailmanpoliittisen kannalta, vaan sellaiselta että nyt on tosi tärkeää että kaikki osaavat laulaa Afrikkalaisen laulun, niin nyt tiedetään että meidän täytyy tietää siitä laulusta paljon ja opettaa sitä suhteessa siihen kulttuuriin myös. Että miten niinku interkulttuurinen tämä meidän maailma

on, eikä vaan että me kurkataan jonnekin, vaan että meillä on syvemmät yhteydet. Eli se on tosi paljon muuttunut.

Seppänen nostaa esiin maailmanpoliittisen näkökulman integroimisen musiikkiliikunnan opetukseen Sibelius-Akatemiassa myös tulevaisuudessa.

Elisa Seppänen: Eli nyt kun meillä vaihtuu tässä kapula ja Soili ja minä oon tässä niin mä luulen että se on yks isoin vaikuttavin asia tässä muutoksessa, että mä tuon tonne sellaista maailmanpelastus soihtua niinku sisään mitä Soili on varmasti aina syvällä kokenut ja valtavan paljon matkustanut ja tehnyt sitä, mutta se ei ole ollut yhtä alleviivattua kuin mitä se on mulle niin kun tässä tekemisessä nyt.

Vaikka musiikkiliikunnan peruspalikat ovat vuosikymmenten mittaan pysyneet suhteellisen samoina, jokainen pedagogi tuo opetukseen oman näkökulmansa, tulkintansa ja painopisteensä. Seppänen ja Perkiö mainitsevat myös musiikkiliikunnan opettajuudesta puhuttaessa opettajan oman innostuksen ja tunnesiteen musiikkiin vastustamattomana tapana jakaa kokemusta, joka levittäytyy ympäristöön. Voidaan ajatella, että musiikkiliikunta oppiaineena Sibelius-Akatemiassa on jatkuvassa muutoksessa ja peilaa, ei ainoastaan maailman aikaa, vaan myös opettajan omaa arvo- ja kokemusmaailmaa.

Musiikkiliikunta on Sibelius-Akatemiassa suunnattu musiikkikasvatusopiskelijoille, joilla on valmistuttuaan musiikinopettajan pätevyys. Musiikinopettajan ammatti-identiteettiin liittyy voimakkaita arvolatauksia, kuten se, onko musiikinopettaja ensisijaisesti muusikko vai opettaja (Huhtinen-Hildèn 2012, 46). Sama kysymys liittyy musiikkiliikunnan opiskeluun: onko opiskelija ensisijaisesti oppimassa opettamista vai kehittämässä omaa taiteilijuuttaan?

Elisa Seppänen: Jos ajatellaan niinku ihmisen hyvän elämän edellytyksiä niin siellä tullaan sellaiseen ajatteluun, kun että luovat taidot, tulevaisuuk-sien kuvittelu ja mielikuvittelu ja kohtaaminen, empatia, tämmöiset asiat mikä on sen koko opetussuunnitelman ydintä niin sitä voidaan tulkita. Mä tulkitsen sitä niin että taiteilijuus, jokaisen oma taiteilijuus on niinku hyvän elämän lähtökohta. Sen oivaltaminen. Ja nyt meidän opettajina on tarkoitus siis niin kun löytää sitä ja jos ajatellaan mikä sitten on se pedagoginen, mitä ne (opiskelijat) saa pedagogisesti siitä taiteilijuudesta, niin sehän on sitten

tavallaan analyysiä myöskin siitä taiteilijuudesta ja sekin on tosi merkityksellistä.

Seppäsen vastauksen perusteella voidaan ajatella, että nykypäivänä Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan opiskelussa taiteilijuus ja pedagoginen ote pyritään yhdistämään toisiinsa.

Musiikkiliikunnan opiskelu Sibelius-Akatemiassa ei ole ainoastaan tekninen työkalu musiikinopettamiselle tai omalle taiteilijuudelle, vaan myös sosiaalinen tapahtuma, jossa opiskelija tulee osaksi ryhmää ja yhteisöä, keho-orkesteria. Haastatteluissa nouseekin esiin musiikkiliikunnan merkitys juuri yhteenkuuluvuuden kokemukselle niin ryhmän, maailman kuin oman itsen kanssa. Haastateltavien puheessa toistuvat sanat yhteisöllisyys, kohtaaminen ja kokonaisvaltainen oppiminen, sekä se, että musiikki ei ole vain korvin kuultavaa vaan koskee koko kehoa. Liike koettiin myös elämän energiaksi ja mielihyvää tuottavaksi asiaksi iästä riippumatta.

Elisa Seppänen: Aikuisten musiikkiliikunnassa on niin kun samat tavoitteet, kun lastenkin, miksi sitä opetetaan. Ihan täydellisen samat, eli kohtaaminen ja empatiakyvyn käynnistäminen ja ylläpitäminen ja sen niinku sellainen herätys. Siis aikuiset tarvitsevat kohtaamista ihan yhtä lailla kuin pienet lapset.

Haastatteluissa nousee vahvasti esiin, että musiikin lähestyminen liikkeen kautta auttaa saamaan yhteyden omiin tunteisiin. Lisäksi ajatus siitä, että ihminen kokee ensin kehonsa kautta ei poistu aikuisuuden myötä vaan ihan jokaisen tulisi saada tulla musiikin liikuttamaksi iästä ja kehosta riippumatta.

5.4 Musiikin hahmottaminen musiikkiliikunnan avulla

Seuraavaksi tarkastelen, millaisina haastateltavat ovat kokeneet musiikkiliikunnan tarjoamat työkalut suhteessa omaan taiteilijuuteensa ja pedagogiikkaansa.

Dalcrozen tavoitteena oli harjoitteillaan ja pedagogiikallaan vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä musiikillisessa toiminnassa niin, että musiikin syvällinen ymmärtäminen ja hahmottaminen helpottuu (Juntunen 2009, 247). Haastateltavat kokivat musiikin hahmottamisen liikkeen kautta merkittäväksi työkaluksi. Raitio on ammatiltaan säveltapailuopettaja ja urkuri. Hän kuvaa jo lapsuudessa alkaneen musiikkiliikunnan rakentaneen sitä,

mikä tuli myöhemmin ilmi soitossa. Kehollinen musikaalisuus sai kehittyä rauhassa, vaikka instrumentaaliset taidot eivät vielä olleet tulkinnan tasolla.

Seija-Sisko Raitio: Mä olen aina ihmetellyt sitä että minkä takia jos mä soitan vaikka urkuja niin hyvin paljon ihmiset tulevat kiittämään sitä että kuinka iloista ja ja semmoista menevää se on, että ja siihen siinä on just se että mä en soittanut niinku hirveen legatoa, vaan melkein kuin tanssien ja nyt mä oon vasta perästä päin huomannut että nähtävästi kun tää musiikkiliikunta, jota on pitkin matkaa tullut harjotetuks, on vaikuttanut siihen.

Perkiön mukaan musiikkiliikunta auttaa nimenomaanmonipuolisesti musiikin elementtien hahmottamisessa. Suurten muotojen hahmottaminen musiikissa voi olla haastavaa, koska taiteenlajille ominaista on esimerkiksi virtaavuus eivätkä taitteet osien välillä ole aina selkeitä.

Soili Perkiö: Muodon hahmottaminen liikkuen tekee muodon näkyväksi. Ensin on ääni ja hiljaisuus eli liike ja pysähdys. (...) Dalcroze harjoitteissa pystyy harjoittamaan kehollista reagoitua esimerkiksi sointujen kuuntelemaan. Opettaja näkee ryhmästä heti, kuinka monelle asia on selvä. Omassa opetuksessa käytän Dalcroze-harjoitteita johdantona musiikkiin, mielikuviin ja kulttuuriin. Esimerkiksi kävellään melodiarytmiä ja siitä syntyykin tanssi. Että terveisiä viinirypäleiden kerääjiltä, tallotaan rypäleistä mehut irti.

Vaikka Perkiölle Orff-pedagogiikka on tuntunut omimmalta, hän mainitsee Dalcrozen selkeät harjoitteet hyvänä pedagogisena työkaluna, joiden avulla voi nähdä, mitä vielä olisi hyvä harjoitella ja mikä toisaalta on opiskelijoille selkeää.

Seppäselle liike jäsentää harmoniaa ja rytmiä. Hänen mukaansa musiikin analyysiä tapahtuu liikkeessä, vaikka liike itsessään ei olisi aina uutta ja taiteellista. Hän koki myös liikemateriaalin mielikuvittelun hyödylliseksi työkaluksi musiikin hahmottamisessa.

Elisa Seppänen: Mä en kuuntele musiikkia ilman että mä niinku liikun sitä, joko ihan mieluiten fyysisesti liikun sitä, tai sitten koitan hillitä itseni.

Keholliset harjoitteet ovat vaikuttaneet haastateltavien omaan musiikilliseen hahmottamiseen, analyysiin ja taiteelliseen tulkintaan. Lisäksi ne ovat antaneet pedagogisia työkaluja holistiseen musiikin opettamiseen, jossa aivot ja keho nähdään yhdessä toimivana

kokonaisuutena. Musiikkiliikunta tukee pedagogista muutosta, jossa opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita, eivätkä vain istu hiljaa paikoillaan. Anttilan (2013) mukaan kehollinen oppiminen synnyttää ääntä ja liikettä. Se ”näkyä ja kuuluu”. (Anttila 2013, 43.)

5.5 Kehollisuus musiikkiliikunnassa

Ajatus maailman kokemisesta kehollisuuden kautta pohjautuu Merleau-Pontyn holistiseen ihmiskäsitykseen (Juntunen 2009, 245). Merleau-Pontyn filosofinen näkemys on, että kehoa ei voi koskaan nähdä objektina, koska ihminen ei kykene irrottautumaan siitä. Kuten mainitsin luvussa 2.3, tämän kehon kanssa eletyt kokemukset kumoavat ajatuksen subjektin ja objektin, mielen ja kehon, erillisyydestä (Juntunen & Hyvönen 2004, 200). Perkiön mukaan kehollisuus musiikkiliikunnan kontekstissa kiteytyy aistimiseen sekä kohtaamisiin ihmisten, ympäristön ja musiikin kanssa, jotka kohdataan kehollisesti. Hänen mukaansa kehollisuutta on se, miltä liike ja musiikki kehossa tuntuu.

Soili Perkiö: Niin, elikkä, sinä olet instrumentti, sun koko keho on soitin. Jos olet muusikkona sinfoniaorkesterissa, kaikkien täytyy olla taitavia muusikoita, että yhteistulos on nautittava. Mutta koen, että silloin kun liikutaan yhdessä, niin mukana voi olla hyvin eritasoisia ja erilaisia soittajia kukin omassa kehossaan. Ja liikkeellinen yhteismusisointi tämän ryhmän kanssa on hyvä juuri näin.

Perkiö mainitsi monia pedagogeja Dalcroze-, Orff- sekä Kodály-instituuteista, jotka opettivat häntä kuuntelemaan ja tunnistamaan miten liike ja musiikki soi juuri hänen kehossaan.

Soili Perkiö: Ei me olla olemassa ilman meidän kehoa. Keho osaa, muistaa, käsittää. Suomen kieli on hyvin kehollista, käsittäminen lähtee sanasta käsi. Siitä että käsi koskee ja tuntee ja sitten ymmärtää. Ymmärrät, ympyröit sen asian sun kropalla. Oot kokenut sen koko keholla. Tämä on minulle tapa oppia. Kehollista tietoisuutta ja kokemista ja vuorovaikutusta.

Rechardt (1991) on pohtinut musiikin minuutta koskettavaa elementtiä, joka pystyy heittäämään olemassaolon ja elossa olon kokemuksen, josta minuuden ydin muodostuu (Rechardt 1991, 19–20). Haastatteluiden perustella myös läsnäolon, hyväksymisen ja suvaitsevuu den taidot kehittyvät kehollisessa toiminnassa.

Soili Perkiö: Olen olemassa juuri tässä maailmassa, juuri tässä hetkessä, juuri näiden ihmisten kanssa, juuri tässä kehossa, eikä minun tarvitse olla missään muualla.

Rechardt (1991) mukaan, varhaisvaiheissa itsen kokeminen suhteessa ympäristöön ja siihen jo syntymässä valmiina olevat kyvyt sisältävät musiikin kokemisen elementtejä (Rechardt 1991, 19–20).

Elisa Seppänen: Muskaripuolella on ihan päivänselvä asia, että liike ja musiikkiliikunta on se työtapa millä niinku pelataan (...) Tää lähtee sellaisesta ajattelusta, että lapsi on liikkuva ja oppii liikkuen ja oppii liikkumista ja liikkeen kautta ja kehollisesti.

Raitio aloitti musiikkiliikuntaopintonsa muskari-ikäisenä Maggie Gripenbergin johdolla. Hän muistelee tunteja äitinsä päiväkirjojen pohjalta seuraavasti:

Seija-Sisko Raitio: Aloitin musiikkiliikuntani keväällä 1936 ollessani 4-vuotias. Hymyä oli kuulemma kasvoillani koko ajan, kun liikehdittiin milloin kääpiönä, milloin jättiläisenä, milloin taas kumarruttiin pikku lintuna nokkaisemaan vettä suuhun ja sen jälkeen pää pystyyn, että sai nielaistuksi sen vesitipan. Suurta iloa tuotti myös, kun juostiin, käveltiin ja hypittiin musiikin tahdissa.

Leikki on siis ollut vahvasti mukana myös Maggie Gripenbergin opetuksessa. Vaikka musiikkileikkikouluissa on ollut vuosikymmeniä selvää, että oppimista lähestytään liikkeen, leikin ja musiikin avulla, Elisa Seppäsen haastattelussa nousi esiin myös kehollisuuden ja liikkeen ikärajattomuus. Seppäsen mukaan aikuinen tarvitsee yhtä lailla liikettä, kontaktia ja vuorovaikutusta kuin lapsi, eikä kehollisuus näin ollen ole iästä riippuvainen. Seppäsen mukaan kehollisuus on läsnäoloa, empatiaa ja kykyä ymmärtää toista. Se on voima ja moottori, hyvinvoinnin keskus, joka reagoi ensimmäisenä sisäisiin ja ulkoisiin

ongelmiin. Seppäsen mukaan yhteiskunta voisi huomattavasti paremmin, jos jokaisen yksilöllistä kehoa arvostettaisiin ja kehollisuudesta pidettäisiin huolta. Musiikkiliikunnan kontekstissa Seppänen kommentoi kehollisuutta seuraavasti.

Elisa Seppänen: Jos ajatellaan Dalcrozen ajatuksena, niin se (kehollisuus) on niinku musiikkianalyysin perusta. Se on niinku jäsentämisen perusta. Kehollisuus on leikkikenttä, missä voidaan sitä kohtaamista niinku valtavan monipuolisesti harjoitella. Kehollisuus mahdollistaa syvemmät tunnekokemukset ja ehdottomasti niinku oman tunnekentän itsesäätelyn niinku ja johtajuuden taitojen opetteluun ja vaikka mitä. Ei musiikkiliikuntaa ole ilman kehollisia harjoitteita. Niinku paikallaan oleminenkin musiikkiliikunnassa on jo kehollinen treeni, mutta fokus tietenkin sitten siinä *kuinka* olet paikallasi kehossasi on se ydin.

Seppänen ja Perkiö korostivat kehollisuuden tärkeyttä myös muistijälkien muodostumisessa ja vahvistamisessa. Perkiö mainitsi, että joskus jokin kappale palaa mieleen paremmin, jos aloittaa muistelemisen kappaleeseen tehdyllä liikkeellä. Hänen mukaansa musiikkiin liittyy vahvempi tunneside, kun se on ensin liikuttu. Seppänen mainitsi kehollisen oppimisen läpäisyteemana korkeakoulutuksessa ja erityisesti Sibelius-Akatemiassa, mutta koki siinä valtavia näkemuseroja yliopistojen välillä. Raition mukaan kehollisuus auttaa ”luonnollisen tempon” löytämisessä sekä rytmisissä, joka viittaa myös Dalcrozen tarpeeseen kehittää musiikkiliikuntaa oppilailleen avuksi musiikin syvälliseen kokemiseen ja ymmärtämiseen. Haastattellessa 91-vuotias Raitio käytti myös itse kehollisia liikkeitä demonstroidessaan laululla musiikillisia näytteitä kertoessaan luonnollisesta temposta. Vaikka Raitio ei ole opettanut musiikkiliikuntaa, haastattelusta käy ilmi, että liike on silti ollut läsnä hänen omassa opetuksessaan.

Seija-Sisko Raitio: En ole opettanut musiikkiliikuntaa, mutta olen käyttänyt opetuksessani liikettä sillä tavalla että koska mä hyvin paljon panin painoa rytmien opetukselle, niin me jokainen säveltapailutunti alettiin rytmiliikunnalla. Sillä tavalla että tehtiin erilaisia rytmikuvioita ja sitten liikuttiin sen mukaan.

Haastateltavat eivät kokeneet kehollisuuden kontekstin muuttuneen vuosien saatossa, koska se on aina ollut musiikkiliikunnan ydin.

5.6 Kosketus musiikkiliikunnassa

Kosketukseen liittyvät asiat ovat olleet viime vuosina pinnalla monien ilmiöiden, kuten #me too ja COVID-19 takia. Lienee luonnollista, että kosketukseen on alettu kiinnittää huomiota myös korkeakoulukontekstissa tapahtuvassa opetuksessa. Myös musiikkiliikunnassa, jossa opetukseen kuuluu kosketusta, asiaan on kiinnitetty huomiota. Ero siihen, miten kosketusta on käsitelty tai toisaalta jätetty käsittelemättä vuosikymmenten saatossa pedagogiassa, kuuluu myös haastatteluissa. Raitio kommentoi, ettei muista Sibelius-Akatemiassa tapahtuneessa musiikkiliikunnassa tapahtuneen minkäänlaista kontaktia tai kosketusta muihin oppilaisiin tai opettajaan. Maggie Gripenbergin tunneilta hän mainitsee hippaleikit. Kysyttäessä, pyysikö opettaja lupaa koskea oppilaisiin, hän kommentoi seuraavasti:

Seija-Sisko Raitio: (nauraa) Ei tämmöisiä, tämmöisiä lupia ennen ollut, oli hyvin vapaata kaikki. Ja täytyy sanoa että huomattavasti mukavampaa miten taitaa olla nykyään, on sääntöjä ja määräyksiä niin mahdottomasti, ei sillan mitään ollu.

Perkiö mainitsee koskettamisen ja kosketetuksi tulemisen tärkeäksi osaksi lapsen hermoston kehitystä ja muistelee, että kymmenen halausta päivässä olisi hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Musiikkiliikunnassa halaukset on helppo järjestää, mutta tärkeää on turvallisen tilan luominen, luottamus ja se, että ihmiset itse haluavat koskea ja tulla kosketetuiksi. Tärkeää on myös mahdollisuus tarpeen tullen jättäytyä sivuun harjoitteista, joissa ei tunne oloaan mukavaksi. Perkiö puhuu edeltäjästään, Inkeri Simola-Isakssonista, ihailevaan ja kunnioittavaan sävyyn ja mainitsee hänen olleen todella tarkka fyysisestä koskemisesta toiseen ja sen sanoittamisesta.

Soili Perkiö: Inkeri oli todella tarkka koskettamisen suhteen. Hän kysyi aina luvan ”voinko koskettaa sinua, voinko siirtää sinun kättäsi, voitko olla malina?”

Perkiö kertoo käyttäneensä samaa tapaa omassa opetuksessaan ja kokee tärkeäksi rajojen sanoittamisen pedagogina, jos kyseessä on harjoitus, jossa kosketaan toista.

Seppäsen kokemukset kosketukseen liittyvästä keskustelusta ovat ”uunituoreita”. Hänen mukaansa kosketusviestintää ja haptiikkaa harjoitetaan päivittäin esimerkiksi peruskoulussa, jossa voi oppia tunnistamaan, miltä ystävän käsi omassa kädessä tuntuu, tai jos luokassa tapahtuu kiusaamista ja kosketusta esimerkiksi tönimisen muodossa. Seppäsen mukaan turvallisen koskettamisen harjoittelemista tapahtuu kuitenkin liian vähän, jos lapset istuvat koko päivän pulpetissa ja opettaja kieltää esimerkiksi nojaamisen luokkatoveeriin. On otettava huomioon myös kulttuurillinen konteksti. Suomessa päivittäistä koskettamista tai silmiin katsomista ei tapahdu yhtä usein kuin esimerkiksi Ranskassa tai USA:ssa.

Elisa Seppänen: Me ollaan koulussa yhteisöämme varten, eikä sitä akateemista suoritetta, mikä toki sekin sieltä syntyy, kun se yhteisö on turvallinen. Ja sen yhteisön turvallisuuden saattamiseksi kosketus on ihan todella tärkeä juttu ja omakohtaisesti ihan me kyllä nopeasti opitaan ne paikat, missä ei saa ja miten saa koskettaa ja niitä voi oppia vain sillä, että niitä käsitellään niitä asioita.

Seppäsen mukaan keskustelu kosketuksesta on muuttunut Sibelius-Akatemiassa viimeisen 5–7 vuoden aikana huomattavasti. Hän mainitsee koronan jälkeen tulleen erityistilanteita, mutta kokee sen olevan huono tekosyy jättää keskustelu kosketuksesta siihen. Seppäsen mukaan musiikkiliikunnan peruskurssilla esiintyy kahta eri mielipidettä kosketukseen liittyvästä keskustelusta. Yhtäältä koetaan, että jos koskettamiseen kiinnitetään valtavasti huomiota, niin koko koskettamisesta tulee haastavaa, ja toisaalta, jos siihen taas ei kiinnitetä huomiota, niin sekin on huono asia. Seppänen ei kuitenkaan näe vaihtoehtona jättää koskettamista kokonaan pois musiikinopetuksesta tai musiikkiliikunnasta, vaan pitää tärkeänä sitä, miten opettaja johdattelee turvalliseen kosketukseen ja harjoitteisiin.

Elisa Seppänen: Se riippuu niistä harjoitteista, miten niitä (opiskelijoita) niinku sinne johdattaa. Ja että muistaa niissä harjoitteissa todeta myös edelleen sen, että: ”muistakaapa, että esimerkiksi ennemminkin turvallinen ote koskea on niinku vakaa ja varma, kuin että se olisi niinku hips tai hipsuttava tai jotenkin sellainen varovainen. Niistä puhutaan kyllä tän kurssin aikana, mutta se on uusi haaste.

Haastatteluiden perusteella haastateltavien kokemukset kosketuksesta ja kosketuksen pedagogiikasta eroavat selvästi toisistaan. Eri ikäiset haastateltavat heijastavat oman aikansa kosketuskulttuuria Suomessa ja Sibelius-Akatemiassa. Kuten luvussa 2.3 kerroin, myös Kinnunen (2013) ja Keränen (2022) ovat havainneet kulttuurin ja ajankuvan vaikutuksen kosketukseen ja kosketuksen pedagogiikkaan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa kertaan ensin tutkimuskysymykset ja sen, missä ja miten olen niihin vastannut. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten musiikkiliikuntaa opetetaan ja on opetettu Sibelius-Akatemiassa kolmen musiikkipedagogin näkökulmasta?
2. Miten musiikkiliikunnan kontekstissa on käsitelty kehollisuutta?

Vastasin kysymyksiin luvussa viisi siten, että alaluvut 5.1, 5.2 ja 5.3 käsittelivät kysymystä yksi ja alaluvut 5.4, 5.5 ja 5.6 kysymystä kaksi. Tässä luvussa reflektoin lisäksi tutkimuksesta saatuja tuloksia tutkimukseni teoreettiseen osaan ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Luvun lopussa kartoitan jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni perusteella liike ja musiikki vaikuttavat ihmisen perustunteiden lisäksi syvempiin kerroksiin, joita voi joskus olla vaikea selittää. Rechartin (1991) mukaan musiikilla ja kehollisella toiminnalla on kyky herättää olemassaolon ja elossa olon kokemuksia, joista minuuden ydin muodostuu (Rechart 1991, 19–20). Kaikki haastateltavat kokivat musiikkiliikunnan opiskelun vaikuttaneen positiivisesti heidän taiteelliseen työskentelyynsä ja pedagogiikkaansa. Haastatteluista käy ilmi, että kehollisuus on pysynyt musiikkiliikunnan keskiössä 1930-luvulta lähtien, jolloin musiikkiliikuntaa alettiin ensimmäisen kerran virallisesti opettamaan Suomessa. Musiikkiliikunnan opetus Sibelius-Akatemiassa nojaa Merleau-Pontyn filosofiaan pohjautuvalle holistiselle ihmiskäsitykselle, jonka mukaan mieli ja keho eivät ole toisistaan erillään, vaan ihminen kokee maailman kehonsa kautta. Näin ollen kehoa ei voi nähdä objektina, koska ihminen ei kykene irrottautumaan siitä, vaan kulkee tämän kehon ja sen kokemusten kanssa koko elämän

läpi. Perkiö nosti haastattelussa esiin suomen kielen sanan ”käsittää”, joka pohjaa Merleau-Pontyn filosofiseen ajatukseen, jossa ihminen kokee maailman ensin kehonsa kautta. Käsi koskettaa, jonka jälkeen opimme ja ymmärrämme, mitä se koskettaa. Perkiön haastattelusta nousi muutenkin kehollisia teemoja suhteessa pedagogiikkaan, kuten kehollinen tietoisuus, kokeminen ja vuorovaikutus sekä syvälinen musiikin tunteminen musiikkiliikunnan avulla.

Tutkimuksen aikana oli mielenkiintoista havainnoida, millaisia asioita ja teemoja eri ikäiset ja eri aikakausilla toimineet musiikkipedagogit nostivat suhteessa musiikkiliikuntaan Sibelius-Akatemiassa. Koulumusiikkiosasto perustettiin Sibelius-Akatemiaan vuonna 1957 ja liikunnasta tuli pakollinen oppiaine musiikkiopettajan koulutuksen opiskelijoille vuonna 1958 (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 43). Inkeri Simola-Isakssonin opettajan uran alkuvuosina 1970-luvulla liikuntataiteen ja plastiikan nimellä kulkeneesta oppiaineesta tuli musiikkiliikunta. Kun aiemmin oppiaineen tarkoituksena oli kehittää opiskelijan omia liikunnallisia taitoja, Simola-Isakssonin aikaan musiikkiliikunnan opetus suunnattiin tukemaan tulevien musiikinopettajien tarpeita (Suvanto 2006). Nimen lisäksi opetuksen painotus muuttui näin ollen oman liikkeen kehittämisestä musiikin oppimisen ja opettamisen työkaluksi. Myös musiikkiliikunnan opetus kehittyi opettajajohtoisesta toiminnasta kohti omaa keksintää painottavaa toimintakulttuuria. (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 42–43.)

Raition musiikkiliikuntakokemukset olivat selkeästi henkilökohtaisia ja sosiaalisia. Hänen toimiessaan lehtorina Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikuntaa järjestettiin vapaaehtoisesti aamuisin opiskelijoiden lisäksi myös opettajille Raition hyvän ystävän, Inkeri Simola-Isakssonin, johdolla. Raitio osallistui tunneille aamuisin ennen oman opetuksen alkamista. Musiikkiliikunnan ryhmäyttävä ja positiivinen vaikutus hyvinvointiin ja yhteishenkeen on siis huomioitu 1960-luvulla jopa opettajien keskuudessa. Tällaista opettajien vapaaehtoistoimintaa ei noussut esiin Seppäsen tai Perkiön haastatteluissa tämän päivän Sibelius-Akatemiassa. Sama tematiikka on kuitenkin säilynyt, sillä Perkiön haastattelusta nousi tärkeänä esiin ryhmän sisäinen dynamiikka, jossa jokainen on hyväksytty juuri siinä taitotasossa ja kehossa, jossa kukin kulloinkin on. Musiikkiliikunta mahdollistaa hyvinkin eritasoisten musiikin oppijoiden yhteisen tekemisen, koska oppiaineessa keho on instrumentti. Perkiön musiikkiliikunnallinen pedagogiikka on siis lähtenyt vahvasti kehollisuudesta ja Orff-pedagogiikasta tulleesta ilmiö- ja elämysoppimisesta, jossa keskiössä on usein jokin isompi teema, musiikin syvälinen kokeminen tai taiteellinen elämys. Dal-

croze-pedagogiikkaa Perkiö on käyttänyt rytmien, asteikkojen ja sointufunktioiden opettelussa, sekä johdantona erilaisiin kappaleisiin ja tunnelmiin.

Tutkimukseni perusteella musiikkiliikunnan opetus Sibelius-Akatemiassa on kallistunut Dalcroze-pedagogiikasta kohti Orffilaista pedagogiikkaa. Seppäsen mukaan musiikkiliikunnan opettaminen ei kuitenkaan ole nykypäivänä niin mustavalkoista tai tiettyyn pedagogiseen suuntaukseen orientoitunutta, vaan erilaisia harjoitteita ja tyyliuuntia käytetään opetuksessa tarpeen mukaan sekaisin. Kaikkien haastateltavien mukaan musiikkiliikunnan ”peruspalikat” ovat vuosien mittaan säilyneet samanlaisina. Kehollisuuden ajatus musiikkiliikunnan opetuksessa ei ole vuosien saatossa muuttunut, koska oma keho instrumenttina ja kehollinen näkökulma opetukseen on oppiaineen ydin.

Tutkimukseni perusteella musiikkiliikunnan opetuksen painotus Sibelius-Akatemiassa on muuttunut vahvasti kohti muutakin kuin musiikin opettamista ja opettelua. Nykypäivänä musiikkiliikuntaa opetetaan myös maailmanpoliittisesta näkökulmasta. Lehtorin virkaan 2023 valittu Elisa Seppänen piti tärkeänä globaalia kasvatusta ja kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, että hänellä on maailmanlaajuisesti tasa-arvoinen soittolista, jossa on diversiteettiä. Tärkeäksi hän koki myös kulttuurisen pääoman arvostamisen ja perehtymisen eri kulttuureihin syvemmin kuin yksittäisen laulun opettelemisen muodossa. Teknologisten mullistusten myötä juuri musiikin saatavuus on muuttunut merkittävästi. Raitio mainitsi Maggie Gripenbergin tunneilta kehärummun ja Inkeri Simola-Isakksonin tunneilta pianolla liikkeen säestämisen ja musiikkiin reagoimisen. Perkiö ja Seppänen käyttävät opetuksessaan lähinnä nauhalta tulevaa musiikkia, vaikka soittavat tunneilla toki itsekin. Muutosta on tapahtunut myös ulkomusiikillisissa asioissa, kuten vaatetuksessa. Ilta Leiviskän aikaan asiaan kuului yhtenäinen asustus ja toiveena oli paljaat jalat (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 41). Nykyään vaatetusta ei ole ennalta määrätty ja suurin osa opiskelijoista on tanssisalissa sukkasiltan tai sisäkengissä.

Vaikka kehollisuuden käsitys musiikkiliikunnassa on ollut keskeinen osa pedagogiikkaa sen syntyajoista lähtien, kosketuksessa ja tavasta puhua tai ottaa kosketus puheeksi opetustilanteessa on tapahtunut suuria muutoksia. On ollut hämmentävää huomata, miten vähän kosketusta on käsitelty musiikkiliikuntaa tai musiikkipedagogiaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa, jos ajatellaan, että kehollisuus on musiikkiliikunnan ydin ja kosketus ensimmäinen aistimme, joka aktivoituu, ja viimeinen, joka sammuu (Keränen 2022). Olin myös yllättynyt, miten keskeiseksi teemaksi kosketus asettui tässä tutkimuksessa.

Haastatteluista ja tutkimuskirjallisuudesta käy ilmi, että kosketuksella on merkittävä vaikutus terveydelle ja yleiselle hyvinvoinnille, sekä yhteenkuuluvuuden tunteelle. Koskettaa voi myös väärin, josta kertoo esimerkiksi #metoo -ilmiö. Ilmiö mainitaan tämän tutkimuksen luvuissa 1 ja 5.6.

Vaikka kosketus on henkilökohtainen ja haavoittuvaisuudessaan herkkä ja yksilöllinen, rikkoutuessaan jopa traumaattinen asia, tutkimuksestani käy ilmi, että turvallista päivittäistä kosketusta ei pitäisi dehumanisoida. Turvallisesta kosketuksesta puhutaan selvästi aivan liian vähän ja epäonnistumisen pelossa länsimaissa ihmiset kääntyvät mieluummin pois kuin kohti toisiaan (Keränen 2022, 62). Kosketus on siis myös kulttuurisidonnaista. Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofian näkökulmasta pohdinkin, voiko ihminen, joka ei ole kokenut turvallista kosketusta, koskettaa turvallisesti. Entä voisiko musiikkiliikunnan avulla harjoitella musiikin lisäksi turvallista kosketusta ja tunnistaa ja oppia myös muille kulttuureille ominaista kosketusta?

Haastateltavien suhtautuminen kosketukseen oli hyvin erilaista toisiinsa verrattuna. 1930-luvulla syntyneen Raition lapsuudessa ja nuoruudessa ei juurikaan puhuttu kosketuksesta eikä siihen kiinnitetty huomiota. Tällöin Suomessa vallitsi myös kurittamisen kulttuuri, jossa kosketus saattoi olla pedagogiikassakin väkivaltaista esimerkiksi rankaisemisen muodossa (Keränen 2022, 62). Seppänen taas edustaa tätä päivää, jolloin kosketuksesta puhutaan ehkä enemmän kuin koskaan ja epäsovivaan kosketukseen pyritään puuttumaan. Perkiö ja Seppänen kokivat turvallisen kosketuksen elintärkeäksi kaikenikäisille ihmisille. Samaan aikaan he painottivat, miten tärkeää on oppia, miten ja mihin kosketaan, sekä miten toiselta on aina hyvä pyytää lupaa koskettamiseen. Seppänen painottaa, että varma kosketus on myös turvallisuusasia musiikkiliikunnassa, jossa saatetaan tehdä fyysisiä liikeharjoitteita parin kanssa. Luottamus toiseen ihmiseen ja siihen, että tämä tarpeen tullen ottaa kiinni esimerkiksi toisen horjahtaessa, on pohja turvalliselle tekemiselle. Kosketus on myös tilannekohtaista ja riippuu paljon siitä, millainen luottamus oppilaan ja opettajan, opettajan ja opettajan, tai oppilaan ja oppilaan välille on muodostunut. Sen lisäksi, että pyrimme koskettamaan asiallisesti ja turvallisesti, koen tärkeäksi nostaa esiin, että myös kosketuksessa voi ja saa epäonnistua. Emme aina osaa lukea toista ihmistä tai hänen tarpeitaan täydellisesti. Tällöin on hyvä ensin kysyä, ”saanko koskea?”. Mikäli kosketamme ja toinen reagoi siihen negatiivisesti, on tärkeää osata pyytää anteeksi ja tehdä jatkossa toisin. Tässä kontekstissa ei puhuta seksuaalisesta häirinnästä vaan esimerkiksi

olkapäälle koskettamisesta tai halaamisesta. Aikuisia ihmisiä opetettaessa koen myös, että vastuu omista rajoista on myös opiskelijoilla. Opettajien vastuulla on turvallisen ilmapiirin luominen, jossa opiskelija tietää, että hän voi tarpeen tullen mennä sivuun harjoitteesta ja opiskelijan vastuulla sanoa rohkeasti ei, mikäli jokin asia ei tunnu hänestä hyvältä.

Kävin itse musiikkiliikunnan syventävän kurssin ja kävimme monta keskustelua kosketuksesta. Välillä tuntui, että problematisoimme ryhmän sisällä jo hyvin toimivan asian ja pyörimme ympyrää kietoutuen yhä syvemmälle omiin mielipiteisiimme ja kokemusmaailmaamme. Tällöin oli ajoittain epäselvää, käymmekö keskustelua ryhmän sisäisestä kosketuksesta vai kosketuksesta pedagogiikassa. Jälkiviisaana voi todeta, että olisimme varmasti voineet hyödyntää Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen tai pedagogiikan opiskelijoiden tietopankkia tässä asiassa.

Tutkimuksestani käy ilmi, että myös opettajan positio musiikkiliikunnan opetuksessa Sibelius-Akatemiassa on muuttunut. Ennen opettaja oli auktoriteetti, jota oppilaat kuuntelivat ja Inkeri Simola-Isakssonin sanoin ”tekivät mitä opettaja sanoo” mestarikisällimentaliteetilla. Nykyään musiikkiliikunnan opetuksessa opettaja on fasilitoija ja jopa kollegiaalinen osa ryhmää. Häntä voi luonnehtia suunnannäyttäjäksi ja näkökulman tuojaksi.

Tutkimusta tehdessäni on ollut mielenkiintoista huomioida, ketkä ovat opettaneet musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemiassa ja mistä syistä. Huomasin, että kaikki lehtorit ovat oletettavasti naisia ja lehtorin viran vaihtuessa pedagogit ovat olleet tiiviisti tekemisissä edeltäjiensä kanssa. Ilta Leiviskä oli ensin Maggie Gripenbergin oppilas, ja heistä tuli sittemmin kollegoita. Sittemmin Maggie Gripenbergin jäätyä pois Sibelius-Akatemiasta vuonna 1952, Ilta Leiviskä tuli hänen tilalleen liikuntataiteen/plastiikan ja rytmiikan opettajaksi. Inkeri Simola-Isaksson taas oli Iltan oppilas ja toimi ennen musiikkiliikunnan lehtorin virkaa Iltan tunneilla pianistina (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015, 39–41). Soili Perkiö oli Inkerin oppilas ja toimi tämän sijaisena ja kollegana täydennyskoulutuskursseilla. Elisa Seppänen puolestaan on toiminut Perkiön kollegana monien vuosien ajan. Lisäksi hän on käynyt Perkiön Orff-kursseilla ja ollut tämän mentoroitavana. On mielenkiintoista pohtia, onko sisäpiirissä tapahtuva vallanvaihto hyvä asia musiikkiliikunnan pedagogikalle, vai onko kyse enemmän siitä, että musiikkiliikuntaan vihkiytyneitä pedagogeja on Suomessa suhteellisen vähän. Onko musiikkiliikunnan pedagogiikan jatkuvuudelle

eduksi se, että virkaan otetaan mieluiten jo sisään ajettu opettaja, joka tuntee oppilaitoksen ja edeltäjänsä toimintaperiaatteet?

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden näkökulmasta olennaista on tutkimusprosessin tarkka kuvaus sekä avoimuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on mahdollista toteuttaa ja suunnitella tutkimus joustavasti, aineiston, eli haastattelujen olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti.

Hirsjärven ym. mukaan aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnoissa pyritään läpinäkyvyyteen. Luotettavuuden saavuttamiseksi henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvausten on oltava yhteensopivia ja uskottavia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227–228.) Pyrin tuloksia tulkitessa kertomaan, millä perusteella esitän tulkintoja ja mihin perustan päätelmäni. Lisäksi kerron, mitä ja miten olen tutkimukseni tehnyt ja päätyntä saatuihin tuloksiin.

Siitä huolimatta, että tieteessä pyritään tekemään mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tutkimusta, inhimillisiä yrityksiä ja erehdyksiä mahtuu myös joukkoon. Laadullinen tutkimus ei tarjoa täysin objektiivista tai absoluuttista tietoa, sillä vaikka tutkijan saamista tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, tulokset ovat aina sidoksissa muun muassa aikaan, paikkaan ja tutkijaan. Näin ollen laadullinen tutkimus on aina yhdenlainen tulkinta tutkittavasta aiheesta, ei absoluuttinen totuus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta voi kuitenkin parantaa kriittisellä ja arvioivalla otteella työhön. Omassa työssäni olen pyrkinyt kysymään miksi-kysymyksiä ja suhtautumaan alusta asti uteliaalla, joskin terveen kriittisellä mielellä valitsemaani kirjallisuuteen ja aineistoon. Tutkimusprosessia on tärkeä reflektoida pitkin matkaa ja pohtia, onko valittu reitti ollut sopiva halutun päämäärän saavuttamiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää yksityiskohtainen ja avoin raportointi, jossa olen todenmukaisesti kertonut tutkimusprosessin eri vaiheista, valinnoista ja etenemisestä.

Koin tärkeäksi, että annan tilaa aineistosta nouseville asioille. En ollut ajatellut kosketuksen nousevan niin merkittäväksi osaksi tutkimustani, kuin se lopulta nousi. Laaja tutkimuskirjallisuus ja aineisto vaati perusteellista rajausta, joten tutkimuksen ulkopuolelle jäi mahdollisesti yhtä tärkeitä aspekteja. Yksi näistä aspekteista voisi olla esimerkiksi musiikkiliikunnan pedagogiikan sukupuolittuneisuus. Toinen taas voisi olla Dalcrozen, Labanin ja Orffin nimeä kantavat metodit ja niiden alkuperä. Kuka tai ketkä ovat olleet kehittämässä pedagogisia suuntauksia ja tehneet niistä muistiinpanoja? Kolmas rajausta jättää ulkopuolelle musiikkiliikunnan maantieteellisyyden ja inklusiivisuuden: missä voi opiskella musiikkiliikuntaa? Ja ketkä musiikkiliikuntaa saavat opiskella?

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkielmassa tarkastelin, miten musiikkiliikuntaa on opetettu Sibelius-Akatemiassa eri aikakausina kolmen musiikkipedagogin näkökulmasta. Lisäksi tutkin kehollisuutta musiikkiliikunnassa. Tutkielmani toteuttamiseen ja aineiston keräämiseen käytin teema-haastattelua. Haastateltavat olivat eri-ikäisiä.

Tutkimukseni perusteella totesin, että musiikkiliikuntaa on opetettu Sibelius-Akatemiassa aina kehollisista lähtökohdista. Keho on oppiaineessa maailmaan ja musiikkiin tutustumisen väline ja instrumentti. Lähes satavuotisen historiansa aikana, musiikkiliikunta Sibelius-Akatemiassa on muuttunut musiikkiin ja pedagogiikkaan keskittyneestä oppiaineesta kohti globaalia kasvatusta, interkulttuurisuutta, sekä maailmaa ja eri kulttuurisia ilmiöitä musiikin ja liikkeen avulla tarkastelevaksi kokonaisuudeksi.

Vaikka kehollisuutta on käsitelty musiikkiliikunnan kontekstissa paljon, kosketuksesta musiikkiliikunnassa on tehty tutkimusta hyvin vähän, jos ollenkaan. Aineistoa oli yllättävän vaikeaa löytää suhteessa siihen, kuinka suurella roolilla kosketus on musiikkiliikunnassa. Tulevaisuudessa tutkimusaiheet, jotka käsittelevät kosketusta ja koskettamisen merkityksiä, voisivat kiinnostaa minua. Uskon, että kosketukseen liittyvät käytännöt ovat myös vahvasti kulttuurisidonnaisia, joten musiikkiliikunnan tutkiminen kansainvälisessä kontekstissa voisi olla tästäkin näkökulmasta mielenkiintoista. Miten esimerkiksi Amerikassa tai muualla Euroopassa opetettu musiikkiliikunta eroaa Sibelius-Akatemiassa ja Suomessa opetettavasta musiikkiliikunnasta? Miten opettajaksi opiskeleville opetetaan

musiikkiliikuntaa osana musiikinopetusta muissa maissa, vai opetetaanko? Tulevaisuudessa voisi olla lisäksi mielekästä tutkia musiikkiliikuntaa myös musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta. Millaisia vaikutuksia musiikkiliikunnalla on mielenterveyteen ja voiko sen avulla lievittää esimerkiksi vanhusten ahdistuneisuutta tai masennusta, lisätä nuorten yhteisöllisyyttä tai lieventää eri ikäisten ihmisten yksinäisyyden ja erillisyyden tunnetta? Millainen rooli kosketuksella ja kehollisuudella on tässä kaikessa yhä teknologisoituvamassa yhteiskunnassamme?

Toivon, että tunnistaisimme musiikin, musiikkiliikunnan sekä kehollisuuden lisäksi kosketuksen merkityksen pedagogiikassa ja laajemmin ihmisyydessä ja suomalaisessa kulttuurissa. Tarvitsemme selkeästi uusia toimintatapoja ja sanoittamista kunnioittavan kosketuksen toteuttamiseen sekä inhimillistä tilannetajua tilanteissa, joissa kosketuksen voima on suurempi kuin sanojen. Kosketusta ei voi eriyttää kehollisuudesta, koska olemme jatkuvasti kosketuksissa kehollamme maailmaan, jossa elämme. Toivon myös, että pelko ja häpeä väärinymmärtämisestä länsimaisessa kulttuurissa saisi väistyä inhimillisyyden ja hyvinvoinnin tieltä ja sallisimme itsellemme ja muille myös epäonnistumiset sekä ei-tietämisen tilan. Ehkä juuri siitä musiikkiliikunnassa on kyse. Kun olemme yhteydessä omaan kehoomme ja tutkimme sen mahdollisuuksia armollisesti, katselemme samoin myös muita ja saatamme huomata, kuinka meissä on paljon enemmän yhteistä kuin eroa.

Lähteet

Aluehallintavirasto <https://avi.fi/korona/kokoontumisrajoitukset-paikkakunnittain> Luettu

22.12.2023

Anttila, Eeva. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Cohen, Lesley. 1986. Human nature and natural knowledge. Boston Studies in the Philosophy of Science. Volume 89, 295.

Eskola, Kare. 2023. YLE. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/a/20-10005453> luettu 22.9.2023

Field, Tiffany. 2001. Touch. Cambridge, MA: The MIT press.

Frye, Jocelyn. 2018. Center for American progress.

Saatavilla <https://www.americanprogress.org/article/politics-policy-turning-corner-sexual-harassment/>, luettu 23.11.2023

Gerlichová, Markéta. 2014. Muzikoterapie v praxi. Příběhy muzikoterapeutických cest (Music Therapy in Practice. The Stories of Music Therapy Paths). Praha: Grada.

Gissler, Mika, Kekkonen Marjatta, Känkänen Päivi & Isola Anna-Maria. 2022.

Poikkeuksellinen nuoruus korona-aikaan. Nuorten elinolot vuosikirja 2022. THL.

Gruhn, Wilfried. 2019. No mind without body; Reflections on embodied learning of young children. Musikhochschule (University of Music) Freiburg, Saksa.

<https://www.wgruhn.de/No%20mind%20without%20body.pdf>

Hermans, Carolien & Bremmer, Melisa. 2015. Embodiment in Arts Education:

Teaching and learning with the body in the arts. Amsterdamse Hogeschool

voor de Kunsten. https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/fileadmin/download/conservatorium/lectoraat_Muziek/Embodiment/embodiment_in_arts_education.pdf Luettu 21.9.2023.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi.

Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikinopettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Hodgson, John. 2001. Mastering movement: The life and work of Rudolf Laban. Routledge Taylor & Francis Group. New York.

Immonen, Outi. 2007. Muusikon mentaaliharjoittelu: Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Juhila, Kirsi. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 4.11.2023]

Juntunen, Marja-Leena. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurythmics. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Juntunen, Marja-Leena. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori ym. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. FiSME, 245–257.

Juntunen, Marja-Leena & Hyvönen, Leena. 2004. Embodiment in musical knowing - How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythms. British Journal of Music Education 21(2), 199–214.
<https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>

- Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Majja & Perkiö, Soili. 2015. Ikkunoita Inkerin elämään. Sibelius-Akatemian julkaisuja 14.
- Juvonen, Janna. 2006. Sense of belonging, Social Bonds and School Functioning. American psychological association. Teoksessa P.A. Alexander & P.H. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 655-674.
- Karhumäki, Aune. 2016. Tämä on hyvän itsetuntemuksen perusta. Terve.fi. Saatavilla <https://www.terve.fi/artikkelit/tama-on-hyvan-itsetuntemuksen-perusta>, luettu 23.11. 2023
- Kekkonen, Marjatta, Gissler, Mika, Känkänen, Päivi & Isola, Anna-Maria. 2022. Poikkeuksellinen nuoruus korona-aikaan: Nuorten elinolot vuosikirja 2022. Julkaisusarja TEMA 34.
- Keränen, Virve. 2022. Moniulotteinen kosketus päiväkodin suhteissa – kertomuksia varhaiskasvatuksen arjesta. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kinnunen, Taina. 2013. Vahvat yksin, heikot silityksin: Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista. Helsinki: Kirjapaja.
- Kołodziejwski, Maciej, Králová, Eva & Hudáková, Jana. 2014. Music and movement activities and their impact on musicality and healthy development of a child. *Journal of Educational Review* Vol 7, no 4, 659–669.
- Konu, A.T., Lintonen, T.P. & Rimpela, M.K. 2002. Factors Associated with Schoolchildren's General Subjective Well-Being. *Health Education Research* Vol. 17, issue 2, April 2002, 155–165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lehikoinen, Kai. 2014. Tanssi sanoiksi: tanssianalyysin perusteita. Taideyliopiston

teatterikorkeakoulu, Tanssin koulutusohjelma.

Mahlamäki, Tiina. 2006. Kirja-arvio: käsikirja ihmisiä tutkiville ihmisille. Elore Vol. 13. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.

Ohlheider, Abby. 2017. The woman behind ‘Me Too’ knew the power of the phrase when she created it – 10 years ago. The Washington Post. Saatavilla: ["The woman behind 'Me Too' knew the power of the phrase when she created it – 10 years ago"](#). Luettu 1.12.2023.

Orff, Carl & Keetman, Gunild. 1963. Music for children. Schott music.

Paasonen, Josefiina. 2022. ”Minä olen kokenut, minä olen tuntenut, minä olen tehnyt”: Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä musiikkiliikunnasta yläkoulussa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma.

Pajamo, Reijo. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi: Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Sibelius-Akatemia.

Parviainen, Jaana. 2000. Kehollinen tieto ja taito. Ajatus: Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja vol. 57, 147–166.

Perkiö, Soili. 2010. Orff-pedagogiikka. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja. WSOY.

Pikała, Anna. 2002. Selected directions of optimization of music education in the early classes of elementary school in the opinion of students. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika. 203–2013.

Przychodzińska, Maria. 1987. Polish concepts of universal music education. Wydawn. Szkolne i Pedagogiczne,

Rechart, Eero. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. Musiikki 2, 19–20.

Rinta-Runsala, Päivi. 1995. Keho instrumenttina: liikuntatiede ja musiikkiliikunta

Sibelius-Akatemiassa haastattelujen näkökulmasta. Sibelius-Akatemia.
Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vasta
paino

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006.

KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkajulkaisu].

Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. (Vii-
tattu 1.1.2024)

Saarikoski, Sonja. 2020. Artikkelit. Saatavilla:

<https://www.apu.fi/artikkelit/noyryytysta-seksuaalista-hairintaa-oppilaiden-ja-opettajien-valisia-suhteita-klassisen-musiikin-me-toolla-on-pitka-historia>,

Luettu 1.12.2023

Sheets-Johnstone, Maxine. 2013. Movement as a way of knowing. Scholarpedia.

Sinkkonen, Jari. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Markku Kaik
konen & Sari Mattila (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet.

Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja, 41–53.

Suvanto, Maiju. 2006. Liikuntataiteesta musiikkiliikuntaan: Sibelius-Akatemian
opiskelijoiden ja asiantuntijoiden näkemyksiä musiikkiliikuntatuntien
sisältöjen ja tavoitteiden muutoksista vuosina 1914–2006 sekä
musiikkiliikunnan tulevaisuudesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuk-
sen maisterintutkielma.

Taideyliopisto. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/historiamme/> ,

Luettu 2.10.2023

TENK. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet.

Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu
3.9.2023.

Tieteen termipankki. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:tunneteoriat>

Tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>

Vuori, Jaana. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 1.12.2023.]

Wojciechowska, Katarina. 2010. Dialog w edukacji dziecka. Przez muzykę, z muzyką, dla muzyki. In *Życie Szkoły*. No. 3

Liite

Haastattelukysymykset

Haastateltavan taustat:

1. Kiinnostus musiikkiliikuntaan

Kerro itsestäsi? Mitä olet opiskellut? Missä olet opiskellut?

Mitä opetat, mitä opetit? Onko kuvia, joita voi katsella ja muistella?

2. Musiikkiliikunta eri aikakausina?

- Miten sinä olet opiskellut musiikkiliikuntaa? Miten sinua on opetettu?

- Miten sinä olet opettanut musiikkiliikuntaa?

- Miten sinä opetat musiikkiliikuntaa?

3. Kehollisuus musiikkiliikunnassa eri aikakausina

- Mitä on kehollisuus?

- Mitä kehollisuus tarkoittaa musiikkiliikunnan kontekstissa sinulle?

- Miltä liike tuntuu?

- Millä tavoin liike auttaa/auttoi muusikin hahmottamista, vai auttoiko?

- Kun opiskelit musiikkiliikuntaa, miten opettaja oli kontaktissa oppilaisiin?

Fyysinen kontakti? Vai sanallinen ohjeistaminen? Mallista oppiminen?

Mielikuvien käyttö? Oma improvisaatio?

- Mitä musiikkia musiikkiliikuntatunneilla käytettiin?

- Miten se mahdollisesti oli yhteydessä omaan muusikkouteesi/soittamiseen?

- Mitä musiikkia itse käytät?

- Oletko havainnut muutoksia musiikkiliikunnan opiskelussa eri aikakausina? Jos, niin minkälaisia? Mistä ajattelet niiden johtuvan?

- Onko suhteesi kehollisuuteen muuttunut musiikkiliikunnan myötä? Jos, niin miksi ja miten?

- Oletko havainnut muutoksia kehollisuudessa tehdessäsi musiikkiliikuntaa eri aikakausina? Oppilaan suhteessa opettajaan? Opettajan suhteessa oppilaaseen? Oppilaiden suhteessa keskenään? Miten, miksi?

- Millä tavalla kosketuksesta puhutaan musiikkiliikunnassa? Onko se muuttunut?

4. Dalcroze-pedagogiikka musiikkiliikunnassa

- Mitä sinun mielestäsi on Dalcroze-pedagogiikka?

- Mitä sinulle tulee mieleen Dalcroze-pedagogiikasta?

- Miten musiikkiliikunta Suomessa liittyy Dalcroze-pedagogiikkaan?

- Minkä takia suomalainen musiikkiliikunta pohjautuu Dalcroze-pedagogiikalle?

- Mistä tarpeesta musiikkiliikunta ja Dalcroze-pedagogiikka on tullut suomalaiseen oppijärjestelmään korkeakouluissa, muualla?

- Miten sinun opetuksessasi näkyy/näkyi Dalcroze-pedagogiikka, vai näkyikö/näkyikö?

- Miten silloin kun sinua on opetettu, opetuksessa on näkynyt Dalcroze-pedagogiikka? Näkyikö Dalcroze-pedagogiikka oman opiskelusi aikana, jos niin miten?

- Jos ei, tai jos joo, niin mitä muita pedagogisia suuntauksia olet käyttänyt/käytät opetuksessasi? (Orff, Laban)

- Oletko opiskellut Dalcroze-pedagogiikkaa?

Vapaa sana