

SAVONIA

ammattikorkeakoulu

OPINNÄYTETYÖ - YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
KULTTUURIALA

KOHTI UUTTA VIULUPEDAGOGIIKKA

Kehokumppanuus viulunsoiton taidepedagogisena työvälineenä

TEKIJÄ Sakari Tervo

Koulutusala Kulttuuriala			
Tutkinto-ohjelma Master's Degree Programme in Art Pedagogy			
Työn tekijä Sakari Tervo			
Työn nimi Kohti uutta viulupedagogiikkaa Kehokumppanuus viulunsoiton taidepedagogisena työvälineenä			
Päiväys	15.5.2023	Sivumäärä/Liitteet	105
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani Savonia-ammattikorkeakoulu			
<p>Opinnäytetyössä tarkastellaan, kuinka uutta taidepedagogiikkaa voidaan hyödyntää perinteisen viulupedagogiikan kehittämässä. Tavoitteena oli muotoilla taidepedagogisen viuluopettajuuden malli. Motiivina oli tutkijan työelämässä karttuneen hiljaisen tiedon muotoileminen pedagogiseksi työvälineeksi. Lisäksi motiivina oli alan kehittäminen mekanistista ihmiskäsitystä edustavasta opetuksesta filosofisen tarkastelun avulla kohti hollistista ihmiskäsitystä.</p> <p>Työ on laadullinen tutkimus, joka sisältää taiteellisen taidepedagogiikan tutkimuksen ja autoetnografisen pedagogisen kehittämistyön elementtejä. Lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Työssä tutkittiin hiljaisen tiedon ja kirjallisuuden valossa ilmeneviä viulupedagogiikan perinteen ja uuden taidepedagogiikan näkökulmia. Niiden välisen dialogin pohjalta tulkittiin keinoja ja suuntia viulupedagogiikan kehittämiseksi. Tarkasteltavat teemat jakautuivat ajattomiin ja ajasta nouseviin. Ajattomia olivat musiikki, tieto, ihmisyyden ja oppiminen. Ajasta nousevia olivat kehollisuus, kokemuksellisuus, tiedonalaperustaisuus, dialogisuus ja toiseus. Menetelmänä käytettiin taiteellisen tutkimuksen mixt-kirjoittamista. Siinä tutkijan hiljainen tieto toi runojen ja luovien kirjoitusten keinoin dialogiin intersubjektiveisen jännitteen. Luovaa kirjoittamista käytettiin myös uuden tiedon luomiseen.</p> <p>Työn tuloksena syntyi taidepedagogisen viuluopettajuuden malli, jonka keskeiseksi käsitteeksi määrittyi kehokumppanuus. Tutkijan oma osaaminen kehittyi ja sai konkreettisen esityksen. Syntynyt malli perustuu hollistiselle ihmiskäsitykselle, ja toteuttaa sen filosofiaa käytännössä. Työ on urauurtava tutkimusaiheen ja menetelmän näkökulmasta. Tulkinnan ja kehollisuuden opettamisessa kehokumppanuuden käsite osoittautui käytökelpoiseksi. Lisäksi työ kehitti viulu-, instrumentti- ja yleisesti opettajuuden käytäntöä ja filosofista paradigmaa. Jatkotutkimustarpeita ovat esimerkiksi mallin käytännöntutkimus ja kehokumppanuuden filosofian jatkokehittäminen.</p>			
Avainsanat Taidepedagogiikka, musiikki, viulupedagogiikka, kehokumppanuus, mixt-kirjoittaminen, filosofia			

Field of Study Culture	
Degree Programme Master's Degree Programme in Art Pedagogy	
Author Sakari Tervo	
Title of Thesis Towards new violin pedagogy Body-partnership as an art pedagogic tool in violin playing	
Date 15.5.2023	Pages/Appendices 105
Client Organisation /Partner Savonia university of applied sciences	
<p>The thesis examines how the new art pedagogy can be used on the development of traditional violin pedagogy. The aim was to design a model for an art pedagogic violin teacher. The motive was to shape the researcher's accumulated professional tacit knowledge for a pedagogic tool. In addition the motive was to develop the field's teaching representing the mechanistic idea of man towards the holistic idea of man through a philosophical view.</p> <p>The thesis is a qualitative study, which includes elements of artistic art pedagogy research and autoethnographic pedagogic developmental research. The approach is phenomenologic-hermeneutical. The thesis examined the viewpoints of violin pedagogy tradition and the new art pedagogy appearing in a light of tacit knowledge and the literature. The dialogue between them informed the interpretation of the ways and directions in which to develop the violin pedagogy. The examined themes were divided to timeless and themes arising from a certain time. The timeless themes were music, information, humanity and learning. The themes arising from a certain time were embodiment, experientiality, being knowledge-based, dialogicity and otherness. The used method was the mixt-writing of an artistic research. There the researcher's tacit knowledge brought to the dialogue an intersubjective tension by the means of poems and creative writing. The creative writing was also used for creating new knowledge.</p> <p>As a result, there emerged a model of art pedagogic violin teacher. Body-partnership was defined as an essential concept for it. The researcher's own skills developed and formed into a concrete presentation. The resulting model is based on a holistic idea of man and implements its philosophy in practice. The thesis was groundbreaking in both its subject and methodological approach. The concept of body-partnership was proven useful in teaching interpretation and embodiment. In addition, the thesis developed the praxis and the philosophical paradigm of violin - and instrument pedagogy, as well as pedagogy in general. The future research subjects are, for example, the empirical research of the model and the future development of the philosophy of body-partnership.</p>	
Keywords Art pedagogy, music, violin pedagogy, body-partnership, mixt-writing, philosophy	

SISÄLTÖ

1	KOHTI UUTTA VIULUPEDAGOGIIKKA	6
2	VALOA IKKUNASSA	9
2.1	Viulupedagogiikan patinaa ja pohjanmuotoja	9
2.1.1	Hiljainen tieto kauneuden lähteenä ja kohteena	9
2.1.2	Suomalaisen musiikkiopisto-opetuksen piirteitä	9
2.1.3	Viulupedagogiikka kirjallisuuden valossa suomalaisin silmin	13
2.1.4	Viulupedagogiikan suuntaviikkuja 1900-luvulla	15
2.1.5	Minua valaisseita	16
2.2	Taidepedagogiikkaa antiikista aikaamme	17
2.2.1	Taidetta ja aristoteelista aurinkoa	17
2.2.2	Uusi taidepedagogiikka	18
3	TASKULAMPPU	21
3.1	Iltä ennen lähtöä	21
3.2	Varustus kuntoon	22
3.2.1	Laadulliset varusteet	22
3.2.2	Fenomenologis-hermeneuttinen kartta	22
3.2.3	Dialogisilla kengillä kuunnellen ja kirjoittaen poikki mystisen yön	24
3.3	Tarkoin askelin aamunkoittoon	26
4	PEDAGOGINEN DIALOGI MYSTISESSÄ YÖSSÄ	28
4.1	Ajan takana	29
4.1.1	Mitä on musiikki?	29
4.1.2	Mitä on tieto?	34
4.1.3	Mitä on ihmisuus?	42
4.1.4	Mitä on oppiminen?	48
4.2	Ajassa	54
4.2.1	Mitä on kehollisuus?	54
4.2.2	Mitä on kokemuksellisuus?	61
4.2.3	Mitä on tiedonalaperustaisuus?	66
4.2.4	Mitä on dialogisuus?	73
4.2.5	Mitä on toiseus?	78
5	VIULUPEDAGOGIIKAN UUSI AAMU	82

5.1	Askeettisen matka valossa, paikassa ja ajassa	82
5.2	Nähtyä ja koettua	82
5.2.1	Katse oppilaassa	82
5.2.2	Taidepedagoginen viuluopettaja	83
5.2.3	Taidepedagogisen viuluopettajan työvälineitä	84
5.2.4	Taidepedagoginen viuluopettajuus.....	85
5.3	Kannattiko?	86
5.3.1	Kirkastuneet etiäiset	86
5.3.2	Eettistä valoa, luotettavuuden kajoa, tutkimuksen heijastetta	86
6	VIIPYILYÄ.....	89
6.1	Maistelua.....	89
6.2	Pysyvää arvoa	91
	LÄHTEET	93

1 KOHTI UUTTA VIULUPEDAGOGIIKKA

Tämän työn tarkoituksena on tutkia uuden taidepedagogiikan ja traditionaalisen viulupedagogiikan välisiä yhteyksiä sekä sitä, millaisia käsitteitä, määrittelyjä, merkityksiä ja työtapoja uusi taidepedagoginen lähestymistapa voi tuoda viulupedagogiikan perinteelle rakentuvaan opetustyöhön. Analysoin taide- ja viulupedagogista kirjallisuutta omaan kokemukseeni peilaten ja hahmottelen taidepedagogisen viuluopettajuuden mallia. Tavoitteena on, että taidepedagoginen tulokulma nivooi yhteen viulistisen, pedagogisen ja henkilökohtaisen kehityshistorian pedagogiseksi työvälineeksi.

Viulunsoittoa pidetään yleisesti vaikeasti opittavana taitona, josta jokaisen soittoa kuulevan on helppo olla jotain mieltä. Kuten muissakin instrumenteissa, kannanotoissa nousee esiin selkeästi kaksi soittosuoritusta määrittävää tekijää – tekninen suorittaminen ja tulkinta. Usein epähuomiossa niin auktoriteetin omaavat opettajat, soiton ammattilaiset, kuin yleisökin tulevat asetelleeksi tekniikan ja tulkinnan vastakkain, vaikka ne tosiasiallisesti ovat toistensa elinehtoja. Tällöin motoriseen suorittamiseen keskittyvää soittoa voidaan pitää tulkinnallisesti köyhänä, kun taas tekniikan kustannuksella ääripäitä tavoittelevassa tulkinnassa teknisen fokuksen katsotaan olevan hukassa.

Viimekädessä sekä tulkinta että tekniikka määrittyvät yksilöllisesti. Käsiteparista tekniikka on helpommin määritettävissä. Määrittelen tekniikan sarjana harjoiteltuja taiteellisesti tarkoituksenmukaisia soitollisia ratkaisuja, joiden onnistunut suorittaminen vaatii oikeanlaista orientaatiota. Vältän tietoisesti motoriikkakäsitettä sen sisältämän mekanistisen latauksen vuoksi. Tulkintaa puolestaan voisi olla esimerkiksi persoonallinen läsnäolo suorituksessa, suorituksella leikkittely ajassa, tai taiteellinen ilmaisu perusteltuine esteettisine valintoineen.

Suomalaisen musiikkikoulutuspolun läpikäyneenä minulle on muodostunut käsitys, jonka mukaan viulunsoiton pedagoginen traditio on perustunut muutamalle perusolettamalle. Ensinnäkin soittaminen aloitetaan nuorena. Toiseksi mahdollisimman tarkoituksenmukaiset suoritukset iskostetaan miehen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa mahdollisimman suurella toistomäärällä. Kolmanneksi alusta asti vähitellen vaikeutuvien tehtävien parissa huolehditaan jatkuvasti tempon, sävelpuhtauden, dynamiikan, fraseerauksen, artikulaation ja sointiväriin hallinnan kehittymisestä. Neljänneksi ollaan jatkuvasti kosketuksissa soittamiseen, jolloin kulttuuriin sosiaalistumisen oletetaan tapahtuvan itsestään. Herää kysymys, katoaako ilo suoraviivaisen tehokkuuseetoksen keskellä?

Pedagoginen traditio korostaa kasvavassa määrin soiton teknistä puolta nähdäkseni juuri määritettävyyden vuoksi. Syyt tekniikan korostamiseen löytynevät laitteiden hintojen halpenemisestä ja saatavuuden paranemisesta johtuvasta musiikin taltioinnin yleistymisestä. Äänitteellä moitteeton suoritus-tarkkuus on elintärkeää, koska siinä suorituksen dokumenttiin voidaan palata yhä uudestaan, ja visuaalisuuden puute korostaa soivan kuvan piirteitä. Myös musiikkikilpailuissa korostuvat soiton mittavat osa-alueet, kuten sävelpuhtaus, äänenmuodostus ja rytmikka. Tulkinnassa helpointa on mitata sellaisia esteettisiä valintoja, kuin dynamiikka, fraseeraus ja artikulaatio, jotka perustuvat selkeästi tekniselle pohjalle.

Soiton objektiivisesti tarkasteltavia ominaisuuksia korostamalla voidaan kuulokuva saada laadukkaaksi. Kuitenkin sivuuttamalla persoonalliset ominaisuudet soitosta jää puuttumaan syvyys, mikä

ilmenee esimerkiksi sointivärien, ajan ja sävelpuhtauden vivahteiden käytössä. Subjektivisen ulottuvuuden merkittävydestä huolimatta pedagogiikan traditiossa soittajan orientaation ja persoonallisuuden kehittymisen ajatellaan olevan soitonopetuksen suotuisia sivuvaikutuksia, jotka joidenkin pedagogien työn tuloksena vain kehittyvät paremmin. Näillä pedagogeilla epäilemättä on pedagoginen ote, joka poikkeaa alan perinteistä. Kun taidepedagogiikka on viulupedagogiikan perinteessä tarkoittanut enimmäkseen viulupedagogiikan käytännöstä nousevaa ja käytännössä asuvaa sulkeutunutta ammattitaitoa, on se johdattanut alan hitaan kehityksen tilaan, jossa pedagogien enemmistö edustaa teknisen paradigman kaanonina. Jotta viulunsoitonopetus voisi kehittyä laajasti, tulee mielestäni tähtyä taidepedagogiikan uusimpien virtausten suuntaan, joissa oppijuutta tarkastellaan huomattavasti traditionaalista viulupedagogiikkaa kokonaisvaltaisemmin. Musiikin pedagogiikkaa koskevia uudesta taidepedagogiikasta nousevia keskustelunavauksia on vielä toistaiseksi aika niukalti.

Taidepedagogiikka koostuu käsitteistä taide ja pedagogiikka. Eeva Anttilan toimittamassa kirjassa *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* taide määritellään seuraavasti:

Taide on avoin ja monimerkityksinen inhimillisen elämän ilmiö. Se avaa vaihtoehtoisia näkökulmia maailman ja inhimillisen kokemuksen tulkintaan. Se täydentää, haastaa ja kyseenalaistaa olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä todellisuudesta. (Anttila E. ym. 2011, 5.)

Edellä mainitun kirjan mukaan pedagogiikan traditionaalinen määritelmä on hallittua ohjaamista kohti ennalta määrättyjä tavoitteita, minkä vuoksi taiteen ja pedagogiikan välillä on ristiriita (mts., 5). Mielestäni viulupedagogiikan traditiolla on taipumusta törmätä tähän ongelmaan.

Taidepedagogiikka määritellään *Taiteen jälki*-kirjassa ”oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä on avoin ja jonka sisältö on pohjimmiltaan avoin ja täsmentyy toiminnassa, tapahtumisessa” (mts., 5). Taidepedagogiikkaan sisältyvästä taiteen kasvattavasta voimasta huolimatta pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intention (mts., 6). Perinteisesti viulupedagogiikka on luottanut taidetta käsittelevän didaktiikan kasvattavaan voimaan ohittaen vuorovaikutuksen merkityksen.

Työni näkökulma viulupedagogiikkaan nousee myös omasta viulustisesta ja pedagogisesta kehityshistoriastani. Lapsuuteni oli laulun ja musiikin täyttämä, ja aloitin viulunsoiton kuusivuotiaana, mikä on melko tavallinen aloitusikä. Koska olin suurperheen vanhin lapsi, vanhemmillani ei ollut aina mahdollisuutta ohjata harjoittelua. Täydentääkseni taitopohjaani harjoittelin useissa periodeissa eri ikäisenä tekniikkaa tarkemmaksi ja paremmaksi. Kehityshistoriani omalla tavallaan todistaa kohdallani myytiksi sen, että herkkyykskausien hyödyntäminen olisi välttämätön edellytys soittajaksi kasvamiselle. Päivittäisen harjoittelun aloitin verraten myöhään – vasta yläkouluiäkisenä, ja vasta lukiossa siihen tuli asiaankuuluvaa määrätietoisuutta. Minulla oli uskonnollinen lapsuus, jossa estetiikka ja tunteet olivat vahvasti läsnä jokapäiväisessä elämässä kehollisuuden jäädessä sivuun. Siksi esimerkiksi melodia ja harmonia olivat minulle helppoja, luonnollisia ja tärkeitä, mutta rytmistä hahmottamista piti myöhemmin vahvistaa. Vaikka urheilu oli lapsuudessani suuressa roolissa, ensimmäinen kehon liike tanssiakseni tapahtui vasta yläkoulun liikuntatunneilla. Toinen vanhemmistani oli musiikin ammattilainen ja toinen kouluttautumassa lääkärin taustasta psykoterapeutiksi, mistä oli myös minulle suurta hyötyä muovatessani soittajan identiteettiäni. Soittoni kehollinen kivijalka on rakentunut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa vasta vuonna 2003 ollessani 22-23-vuotias. Uskon, että hiukan

epäkonventionaalinen taustani auttaa minua osaltani rakentamaan uutta näkökulmaa viulunsoiton-opetuksen kentälle.

Kokemukseni viulunsoittotaidon kehittämistä pohjautuu taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman 2017 (Opetushallitus 2017, TPO) mukaiseen musiikin opiskeluun suomalaisessa musiikkiopistossa, musiikkipedagogin opintoihin ammattikorkeakoulussa sekä opetuskokemukseen musiikkiopistokontekstissa eri musiikkioppilaitoksissa. Myös lukuisat musiikkikurssit, konsertit kuulijana ja esiintyjänä, taltioinnit, kirjallisuus sekä pedagogiset ja ammatilliset kohtaamiset muusikon työssä ovat kartuttaneet *hiljaista tietoa*. Termillä voidaan viitata esimerkiksi kulttuurin kautta välittyvään tai kokemuksen kautta hankittuun tietoon, tai käytännön sanattomaan taitoon (Pöyhönen 2011, 87). Tässä työssä käytän hiljaisen tiedon käsitettä viittaamaan kuvaamallani tavalla kertyneeseen Pöyhösen (2011, 87) määritelmän mukaiseen tietoon.

2 VALOA IKKUNASSA

2.1 Viulupedagogiikan patinaa ja pohjanmuotoja

2.1.1 Hiljainen tieto kauneuden lähteenä ja kohteena

Perustan määritelmäni viulusta ja sen soittamisesta lähes neljän vuosikymmenen alakohtaisen kokemuksen myötä karttuneeseen hiljaiseen tietoon. Tieto on alalle tyypillisesti luonteeltaan pääasiassa suullista ja kokemuksellista, ja siirtyy esimerkiksi mestari-kisälli-perinteen kautta. Se on peräisin soitonopettajilta, viulunrakentajilta, muusikkokollegoilta, opetus- ja soittokokemuksesta sekä kirjallisuudesta, ja on myös yksilöllisesti tulkittua ja rakentunutta.

Viulun muotokielessä voi nähdä ihmismäisiä piirteitä, mikä näkyy myös siihen liittyvissä käsitteissä. Esimerkiksi suippoa kaikukoppaan kiinnittyvää osaa, jonka päälle otelauta on liimattu, nimitetään viulun kaulaksi. Mittasuhteet noudattavat monin tavoin luonnossa ja myös ihmisen kehossa esiintyviä kultaisen leikkauksen suhteita. Klassinen taide on monin tavoin hyödyntänyt suhdetta ilmaisuun ja pitänyt jopa ihanteenaan (Kappraff 2001, 25-26). Kaulan jatkeena oleva viulun pää on suomenkielistä nimeään muistuttaen simpukka. Geometriassa muotoa kutsutaan Fibonaccin spiraaliksi ja se muodostuu matemaattisesti kultaisen leikkauksen suhteessa toisiinsa olevien kokonaislukujen mukaan piirretystä kuvaajasta (Allen 2019, 45-48). Koska muoto on olennainen osa viulistin situatiota, on sillä merkitystä myös soittajan kokemusta määrittävänä tekijänä.

Perusasetelmassa viulua yleensä kannatellaan sitä soitettaessa kolmen tukipisteen varassa, joita ovat vasemman käden peukalon ja etusormen väli, vasemman solisluun yläpään taakse muodostuva kuoppa ja leuan alapuoli. Useimmiten kannattelutapa on tämä riippumatta siitä, kumpi käsi soittajalla on dominoiva. Sävelkorkeutta säädellään lyhentämällä tai pidentämällä kielen värähtelevän osuuden pituutta painamalla sitä vasemman käden sormenpäillä otelautaa vasten. Kuitenkin jokaisen soittotapa on yksilöllinen johtuen yksilöllisestä olemassaolon kokonaisuudesta sekä viulun ja jousen yksilöllisistä ominaisuuksista. Viulussa ääni syntyy oikealla kädellä käytettävän jousen hangatessa kieliä, jolloin ne siis alkavat värähdellä. Jousi on ohutta puuta, jossa kärjen ja kannan väliin on pingotettu hevosenhäntäjouhia. Jousen kanta on kärkeä painavampi ja painopiste asettuu kantapuolelle pituusakselilla suunnilleen kultaisen leikkauksen kohtaan. Jouhiin on hangattu hartsia tuottamaan kitkaa, joka tehostaa kielen värähtelyä jouta liikuttaessa. Tässä työssä soiton tiedollinen ja sanoitettu puoli toimii viitekehyksenä soittajan kokemukselle, mutta faktoista nousevilla metaforilla on myös pedagogista arvoa. Soiton teknisistä perusteista kiinnostuneelle havainnollistava teos on esimerkiksi Yehudi Menuhinin kirja *6 viulutuntia* (Menuhin 1971/1987).

2.1.2 Suomalaisen musiikkiopisto-opetuksen piirteitä

Kuvaan tässä luvussa suomalaisen musiikkiopisto-opetuksen piirteitä viulunsoitonopettajan näkökulmasta työtä pohjustaakseni tiedostaen, että suurelta osin kuvaus pätee myös yleisesti instrumenttipedagogiikkaan. Ensin kuitenkin määrittelen pedagogiikan käsitettä sekä sen suhdetta viulu- ja taidepedagogiikkaan. Pauli Siljanderin (2014, 22) mukaan sana *pedagogiikka* on alkuisin kreikan kielestä, ja tarkoittaa kirjaimellisesti käännettynä poikien ohjaajaa ja kasvattajaa. Nytemmin sillä viita-

taan kasvatusta koskevaan oppiin, kasvatusajatteluun tai käytännön kasvatustoimintaan ilman sukupuolista latausta (mts., 22). Tieteen termipankin (2023c) mukaan pedagogiikka on suppeasti opetus- tai kasvatustaitoa, ja yleisessä merkityksessä viittaa siihen, miten kasvatusta tai opetusta tulisi järjestää. Pedagogiikalla voidaan viitata myös kasvatuksellisiin suuntauksiin kuten Steiner-pedagogiikka tai kasvatuksen osa-alueisiin kuten erityispedagogiikka (mts.). Määritelmän mukaan pedagogiikka tarkoittaa siis ohjaajan näkökulmaa, mutta keskeistä on suhde oppijaan. Tämän vuoksi myös oppija ja oppiminen ilmiönä ovat tarkastelun kohteena käsittäen luonnollisesti opetuksen käytäntöjen, oppilaan ja ohjaajan välisen dialogin sekä oppimisympäristön vaikutukset oppijaan ja oppimiseen. Pedagogiikkaa koskettavia inhimilliseen olemiseen ja oppimiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat esimerkiksi ihmiskäsitys, oppimiskäsitys sekä käsitykset tiedosta ja taidosta (Anttila E. 2022a). Tämän työn kohdalla listaan on lisättävä myös käsitys taiteesta. Pedagogiikan peruskysymyksiksi voisi siis tiivistää esimerkiksi sellaisia asetteluja, kuin mitä on oppiminen ja mitä on hyvä opettajuus, ja niiden tutkiminen johtaa väistämättä edelleen ontologisten taustakäsitysten pohdintaan. Tässä työssä tarkastelun kohteena ovat taidepedagogiikka ja viulupedagogiikka, joka sijoittuu taidekasvatukseen yhden taiteenlajin – musiikin pedagogiseksi erityisalueeksi. Traditionaalisesta pedagogiikan määritelmästä johtuen taiteen ja pedagogiikan välillä on siis ristiriita (Anttila E. ym. 2011, 5.) Nähdäkseni tämän vuoksi taiteen ja pedagogiikan liitto synnyttää jännitteen, joka värittää koko taidepedagogiikan tieteenalan olemusta tehden siitä vaikeasti määritettävän. Jännitteinen on myös itse pedagogiikan käsite. Mannermaisessa kasvatustilfilosofiassa puhutaan pedagogisesta paradoksista, joka kuvaa kasvatustoimintaan liittyvää vapauden ja pakon välistä ristiriitaa (Leiviskä 2018). Sivistys on edellä mainitun filosofian mukaan kasvatuksella tavoiteltava ominaisuus, eikä yksilö kykene potentiaalistaan huolimatta saavuttamaan sitä ilman eräänlaista pakkoa, joka taas on vastakohta kasvatuksen perimmäiselle päämäärälle – sivistyksen mahdollistamalle itsenäisyydelle ja vapaudelle (mts. 2018). Esimerkiksi viulutaitelijoiden ja opiskelijoiden piirissä kuulee puhuttavan sisäisestä pakosta, jonka voisi tästä näkökulmasta tulkita ulkoisesta kasvatustilfilosofiasta kehittyneeksi sisäiseksi kasvustilfilosofiaksi. Taiteen ja pedagogiikan liiton sekä pedagogisen paradoksin synnyttämää voimakasta dynamiikkaa sisältyy siis myös viulupedagogiikan käsitteeseen. Selvännän vielä kappaleen lopuksi viulu- ja taidepedagogiikkaan liittyviä pedagogiikkakäsitteitä. Instrumenttipedagogiikka on taidepedagogiikan alakäsite ja viulupedagogiikan yläkäsite, ja viittaa laulun tai soiton pedagogiikkaan. Lähi-käsite *musiikkipedagogiikka* on myös alakäsite taidepedagogiikalle, mutta yläkäsite instrumenttipedagogiikalle.

Viulunsoiton pedagogiikkaa harjoitetaan Suomessa pääasiassa oppilaitoskontekstissa alkeistasolta korkeakoulutukseen saakka, ja sen tavoitteet riippuvat koulutuksen asteesta. Musiikin perusopetus noudattaa joko taiteen perusopetuksen yleisen tai laajan oppimäärän perusteita riippuen oppilaitoksesta (TPO ry 2019). Musiikin ammattikoulutus tapahtuu perustutkinto- tai toisella asteella konservatoriossa (Suomen konservatorioliitto ry). Musiikkipedagogin tutkintoon johtavaa korkeakoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut (Keystone Education Group) ja Suomen ylintä viulunsoiton koulutusta antavana laitoksena Sibelius-Akatemia (Taideyliopisto a; Taideyliopisto b). Musisoiminen on keuhollista toimintaa, minkä vuoksi se on useimpien saavutettavissa. Tavoitteellinen toiminta voi puolestaan johtaa laadukkaaseen soittamiseen koulutuksen asteesta riippumatta, mutta yksilöllisenä sen laadun mittarit voivat vaihdella suuresti tilanteen mukaan. Tässä työssä soittosuhteella ja laadun

mittareilla on kytkös. Koska suuri osa kuulemastamme musiikista on ammattimaisesti tuotettua, meillä on taipumus arvottaa kaikkea musisoimista ammatilaiskriteereillä, mikä näkyy myös suomalaisessa viulupedagogiikassa. Laadukkaaseen soittamiseen liittyy ammatillisuuden mahdollisuus, vaikkei laadukas tekeminen sitä edellytäkään. Myös siksi ammatillisuuden mittarit heijastuvat viulupedagogiikkaan. Soittotaidossa pätevytyymiseen puolestaan liittyy yleiseen ammatilliseen pätevytyymiseen verrattuna poikkeava piirre: Muusikkona työllistyminen ei edellytä tutkintoa, vaan työllistyminen tapahtuu yleensä koesoiton kautta. Koesoittoon voi ilmoittautua periaatteessa kuka tahansa, minkä vuoksi esimerkiksi soittajan iällä, koulutuksella tai muilla ominaisuuksilla ei ole merkitystä, vaan ainoastaan soitto ratkaisee (Virkkala 2011, 19). Koska tarkastelen viulupedagogiikan tradition suhdetta taidepedagogiikkaan kaikessa kirjavuudessaan, ja soiton laadun mittaa stereotyyppisesti ja kärjistäen ainoastaan soittosuoritus, viitekehystenä voisi olla mikä tahansa viulunsoitonopetusta järjestävä musiikkioppilaitos. Koska työn tärkeänä tavoitteena on oman näkemykseni kehittyminen ja suuri osa kokemuksestani on syntynyt tässä kontekstissa ensin oppilaana ja kouluttautumisen jälkeen opettajana, rajaan tarkastelun taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen. Lisäperusteena tälle on, että valtaosa musiikkioppilaitoksista on edellä mainittuja, joten ne ovat merkittäviä tradition ylläpitäjiä.

Opetussuunnitelma on yleisesti oppilaitoksen tärkein opetuksen kehittämisen väline (Tikka 2017, 27), ja siksi sen tarkastelu rajaa myös tämän työn viitekehystä. Taiteen perusopetusta Suomessa määrittää opetushallituksen vuonna 2017 julkaisema Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TPO 2017), jossa on määritelty taiteen perusopetuksen perustaa, tehtäviä ja tavoitteita. Perusteiden mukaan opetuksen tehtävänä on esimerkiksi edistää taidesuhteen kehittymistä, taiteen elinikäistä harrastamista ja antaa valmiuksia hakeutua jatko-opintoihin. Tehtävänä on myös ”vahvistaa oppilaan omaehtoisen ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitoja” (mts., 10). Lisäksi tehtävänä on kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin, ja ”opetus perustuu moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnölle” (mts., 10). Oppimiskäsityksessä korostuvat kokemukset ja vuorovaikutus, sekä aistien käyttö ja kehollisuus oppimisen kannalta olennaisina tekijöinä (mts., 11). Perusteissa nähdään pedagogiikka ja taiteenalan osaaminen olennaisina toimintakulttuurin kehittämisen kohteina (mts., 14; Joensuun konservatorio 2021, 6). Perusteiden musiikkia käsittelevässä alakohtaisessa luvussa kuvataan opetuksen kehittävän sekä musiikillisia, että henkisiä taitoja (TPO 2017, 47-51). Perusteiden (2017, 47) mukaan ”Musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle.” Perusopetuksen tavoitteena on musiikillista osaamistaan kehittävä ja oppimisestaan iloitseva oppilas. Musiikin perusopetus antaaakin valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen ja jatko-opintoihin. (Mts., 47.) Henkisten taitojen kehittyminen ilmenee esimerkiksi siten, että ”oppilasta rohkaistaan opinnoissaan esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen kehittämiseen” (mts., 47). Opetuksen sisältönä ”on monipuolinen perehtyminen oppilaan valitseman instrumentin perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin” (mts., 49). Musiikin laajan oppimäärän mukainen opetus jakaantuu perusopintoihin ja syventäviin opintoihin. Molempien tavoitealueet on jaoteltu seuraavasti: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu,

kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen, sekä säveltäminen ja improvisointi. Opetuksessa tavoitellaan esimerkiksi monitaiteellisuutta, ergonomiaa, kuuntelu- ja hahmotustaitoja, ja valmiuksia säveltämiseen ja improvisoimiseen. (Mts., 48-50.)

Perusteet (2017) sisältävät siis runsaasti suuntaviivoja laadukkaalle opetukselle. Tämä taannee ainakin jossain määrin määritteiden nousemisen esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluihin. Käytäntö kuitenkin saattaa olla usein toinen. Musiikkioppilaitoksen todellisuuteen kuuluu myös opetussuunnitelman ulkopuolisten piilo-opetussuunnitelmien olemassaolo. Tällöin tyypillisesti varsinaisen opetussuunnitelman jäädessä tyhjäksi, soitonopetuksen ensisijaiseksi tehtäväksi muodostuu ammattiin valmistaminen. (Anttila M. 2004, 205.) Muita oppilaitoksen sisäisiä piilo-opetussuunnitelmia voivat olla esimerkiksi opettajan käsityksistä riippuva opetus, sosiaalinen vertailu, ulkoinen motivaatio, oppilaiden keskinäinen kilpailu, opettajan autoritaarinen asema, sekä oppilaan opettajaa kannatteleva asema, joka näkyy esimerkiksi oppilaan näkökulman ja tavoitteiden sivuuttamisena (Anttila M. 2004, 205; Tikka 2017, 29). Riippuen oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista, opettajan ambitioista ja työtaivoista, sekä oppilaan perheen kulttuurista, soittoharrastuksen intensiteetti musiikkiopistossa vaihtelee mukavasta leikinomaisesta tekemisestä varhaiseen erikoistumiseen. Voimakas keskittyminen lajiin tuo mukanaan ihmelapsikulttuuria, kilpailuja sekä Viuluakatemian tyyppisiä yksityisiä lahjakkuuskouluja (YLE 2023). Oppilaan sitoutuminen vaikuttaa opetukseen esimerkiksi sopivien oppimateriaalien muodossa. Opettajalla on myös oma roolinsa oppilaan sitouttajana.

Viulupedagogiikan viitekehys määrittyy myös opetusmuodon ja oppimisympäristön kautta. Yksilöopetuksen rinnalle 1900-luvulla on tullut erityisesti varhaiskasvatukseen painottuvia ryhmätoimintaa sisältäviä opetusmetodeja, kuten suzuki-menetelmä (Louhivuori 1998, 53-54). Kuitenkin rajaamalla tarkastelun nimenomaan yksilöopetukseen, koska keskityn ensisijaisesti oppilaan sisäisiin prosesseihin ja opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Niin pedagogin kuin oppilaankin näkökulmasta opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys oppimisen kannalta (David Camp 2011, 144). Oppilaan oppimisympäristöjä, joihin opettajalla on suora tai välillinen yhteys ovat soitto-tunti, yksityinen harjoittelu, esiintymistilanne, sekä orkesteri- ja yhteissoitto. Tässä työssä pedagogiikan kehittämisen kannalta kiinnostavia ja olennaisia ovat kolme ensin lueteltua.

Koska musisoiminen on iästä riippumatta useimpien saavutettavissa, opetukseen osallistuvan soittajan ikä on periaatteessa merkityksetön. Viulunsoittoharrastus aloitetaan eri kulttuureissa aika laajalla ikäskaalalla – nuorimmillaan idän kulttuureissa jopa alle kolmevuotiaana ja Suomessa tyypillisesti noin 4-10-vuotiaana. Nykyisin taiteen perusopetuksessa ja ammattiopetuksessa voi olla yksittäistapauksina myös aikuisia käytännössä ilman ikärajoituksia. Siksi rajaamalla ikätarkastelun tämän työn ulkopuolelle keskityen pelkästään oppilaan sisäisen prosessin tukemiseen. Pedagogisten sovellusten tehtävänä on sanoittaa opetusta oppilaan iän mukaiseksi.

Viulupedagogiikan perinnettä on määrittänyt suuresti suhtautuminen oppilaan henkilökohtaisiin ja synnynnäisiin ominaisuuksiin. Pedagogiikan kenttä on karkeasti historian saatossa jakautunut kahteen leiriin: niihin, jotka edellyttävät oppilaalta tiettyjä valmiuksia, ja niihin, jotka ovat valmiita työskentelemään oppilaan kanssa hänen valmiuksistaan riippumatta. Musiikin perusopetusjärjestelmää luotaessa lakiin kirjattiin, että opetuksen piirissä olisi noin yksi prosentti väestöstä (Perälä 1993,

114). Koska oppilaspaikkoja ei riitä koko väestölle, valintakokeilla on pyritty seulomaan lähtötasoltaan parhaat. Tällä hetkellä suomalainen musiikin perusopetus on murroksessa, jossa hakijamäärät musiikkiopistoihin vähenevät johtuen ikäluokkien pienenemisestä ja viriketarjonnan räjähdyksmäisestä kasvusta, ja siksi monet musiikkiopistot ovat päätyneet luopumaan hakijoiden seulonnasta. Moderni lahjakuustutkimus näkee kasvuympäristön ja oman halun olennaisina tekijöinä luovaksi lahjakuudeksi kehittämisessä (Uusikylä 2012, 66). Myöskään siitä näkökulmasta oppilaan lähtötason ei pitäisi estää harrastuksen aloittamista. Vaikka oppilaat eroavat suuresti musikaalisuudeltaan sekä motorisilta, kognitiivisilta, henkisiltä ja ilmaisullisilta valmiuksiltaan, johtuen edellä mainituista kehityssuunnista rajaan valmiudet tämän työn ulkopuolelle ja keskityn aiemmin esille tulleisiin sisäisiin prosesseihin ja vuorovaikutukseen.

Lähestyn viulupedagogiikkaa suomalaisen musiikkikoulutuksen polun kulkeneena etupäässä suomalaisen musiikkioppilaitoksen opettajan perspektiivistä. Vaikka monet opetussisällöt ovat vanhempia, rajaan pedagogiikan kehityksen tarkastelun 1900-luvun jälkeiseen aikaan, koska tässä työssä sisältöjä olennaisempaa on suhde sisältöihin. Syy näin pitkälle tarkastelujaksolle löytyy suomalaisen koulutusjärjestelmän traditiota ylläpitävästä rakenteesta. Paitsi soitonopetuksessa, oppipoikajärjestelmä on vallinnut Suomessa myös soitonopettajien koulutuksessa, joka on perinteisesti hyvin käytäntöpainotteista, keskittyy normatiiviseen didaktiikkaan, sekä soittotekniikan ja musiikin tulkinnan opettamiseen (Tikka 2017, 30). Tällöin koulutuksessa ei jää aikaa vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja henkilökohtaisen opetusfilosofian rakentamiseen (mts., 30). Vaikka vuosisadan vaihteessa tapahtuneen ammattikorkeakoulujärjestelmän käyttöönoton myötä viimeksi mainittuja ominaisuuksia on alettu ottaa opettajien koulutuksessa huomioon (mts., 31), mielestäni muutos opetuksen kentällä on silti hidaskuohjuvan vanhanmuotoisen koulutuksen saaneiden opettajien runsaasta määrästä työelämässä. Musiikkioppilaitoksissa heidän ikänsä ja pitkä kokemuksensa tuovat myös valta-aseman, jonka turvin heidän omaa ammatti-identiteettiään tukevaa paradigmat on mahdollista ylläpitää. Nuorten opettajien on siis ollut vaikeaa saada ääntään kuuluville, ja siksi uusien tietojen siirtyminen käytäntöön pahimmillaan vasta nuorten päästessä työelämäänsä vanhimpien eläköitymisen myötä. Luonnollisesti alalla toimii myös autonomisesti itseään kehittäviä pitkän uran tehneitä pedagogeja. Heidän roolinsa soitinpedagogiikan kehitysohjelmaan kutsujina on nuorille erittäin merkityksellinen.

2.1.3 Viulupedagogiikka kirjallisuuden valossa suomalaisin silmin

Nykyisin viulupedagogiikka on levinnyt globaaliksi ilmiöksi, ja sen historiaa on selvitetty varsin kattavasti. Alan kansainvälisyyttä alleviivaten nojaan taustoituksekseni kahden merkittävän Suomessa vaikuttaneen ulkomaalaistaustaisen viulupedagogin kirjalliseen tuotantoon, jonka pohjustukseksi nostan ensin viitteenä kaksi ansiokasta suomalaista tutkimusta. Suomessa viulupedagogiikasta on kirjoittanut ansiokkaasti esimerkiksi Sini Louhivuori. Louhivuoren väitöstutkimus *Viulupedagogiikan vaiheet – Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle* käsittelee viulupedagogiikkaa monien länsimaisen taidemusiikin historiassa keskeisten pedagogien kirjallisen ajattelun kautta, ja siten tarjoaa laajan perspektiivin viulupedagogiikan perinteeseen ja sen kehitykseen (tarkemmin ks. Louhivuori 1998). Suomalaisen pedagogiikan juuria ja kehitystä puolestaan on maamme ainoan musiikkiyliopiston historian kautta tarkastellut Fabian Dahlström,

jonka mukaan ensimmäinen suomalainen musiikkioppilaitos perustettiin vuonna 1882 (Dahlström 1982).

Suomalaisen viulupedagogiikan perinteeseen antaa mielenkiintoisen näkökulman unkarilaissyntyisen pitkäaikaisen Sibelius-Akatemian viulunsoitonopettajan ja tutkijan Lajos Garamin suomalaisittain poikkeuksellisen laaja ja monipuolinen pedagoginen tuotanto, joka käsittää kuusi teosta. Koska Garamin teokset ovat syntyneet vuosien 1972 ja 2000 välisenä aikana, niistä on kattavasti havaittavissa Garamin ajattelun kehittyminen ja viulupedagogiikan alan kehitys. Vanhin kirja *Viulunsoiton peruskysymyksiä* tarkastelee viulunsoiton teknisiä, pedagogisia ja psykologisia kysymyksiä siten, että hieman yli puolet kirjasta käsittelee tekniikkaa opetuksen näkökulmasta, ja loput pedagogisia ja psykologisia kysymyksiä (Garam 1972, 4). Teoksesta huokuu rakkaus kauneutta kohtaan, mutta erityisesti nuoren opettajan halu ottaa haltuun kentän mekanistiset ulottuvuudet. Toinen kirja *Viulunsoiton opetus* käsittelee opetustaitoa, käytännön viulupedagogiikkaa ja intonaatiota viulunsoitossa, ja on askel ilmiöiden suuntaan viulupedagogiikassa (Garam 1984, 3-4). Teoksessa korostuu tiedollinen puoli, mutta mukana on myös esimerkiksi hengitysharjoituksia ja joogaa, jotka luovat soitolle pohjaa. Kolmas kirja *Viulun mestareita* käsittelee katalogin omaisesti historiallisten, maantieteellisen ja henkilöperusteisten koulukuntien edustajia heidän biografioidensa kautta ja hahmottelee eräiden suomalaisten viulistien sijoittumista tähän kansainväliseen viulistien ja pedagogien historialliseen jatkumoon (Garam 1985, 5). Teos on kuvaus ajan hengestä ja laajemmasta suomalaisesta kansainvälisestä ja eurooppalaisesta yhdentymispyrkimyksestä. Kolmannen teoksen lähtökohta ilmaisee tulkintani mukaan pyrkimystä alan kokonaiskuvan luomiseen ja oman työn asemoimiseen osaksi viulunsoiton perinnettä. Neljäs teos, Garamin väitöskirja vuodelta 1990 *The influence of the spatial-temporal structure of movement on intonation during changes of position in violin playing* porautuu syvälle soiton tekniseen hallintaan liikkeen, teknisten lainalaisuuksien, intonaation ja viulupedagogiikan historian näkökulmasta (Garam 1990, 1-3). Teos tarkastelee myös liikkeen psykologisia tekijöitä, mutta erityisesti se on äärimmäisyyteen viety esitys viulunsoitosta teknisenä ilmiönä – Garamin kontribuutio viulutekniikalle. Viides kirja *Jousen taikaa* käsittelee viulunsoittoa pedagogisesta ja teknisestä näkökulmasta (Garam 1995, 9-10). Teos käsittelee kyllä käytännön pedagogiikkaa tekniikan näkökulmasta, mutta mukana on myös oppilaslähtöisyyttä ja esiintymisjännityksen hallintaa. Viides teos tarjoaa edellisiä kehittyneempää ja luovempaa ajattelua esimerkiksi metodiikan tarkastelun muodossa. Kuudes kirja *Lahjakkaan viulistin kasvatus* käsittelee viulutaiteilijaksi kasvamisen edellytyksiä, liikkeiden taidetta, viulistin kehityksen esteitä ja motivaatiota (Garam 2000, 1-3). Teoksessa on mukana sosiaalisen oppimisympäristön tarkastelua, kasvatustarkastelua, psykologiaa, taidekäsitystä ja oppilaan innostuksen tarkastelua. Tyyli on polveilevaa ja narratiivista, ja siksi aiempia teoksia helpompaa luettavaa. Kuudennessa teoksessa on kokemuksen tuomaa syvyyttä. Tosin lähtökohdan voi tulkita rajaavan viulunsoiton oppimisen edellytykset vain lahjakkaille. Kaikenkaikkiaan Garamin teoksista välittyy hänen sukupolvelleen ominainen kurinalainen ja ohjelmallinen suhtautuminen kasvatukseen, sekä intohimo ja korkea vastuuntunto. Nykyhetkestä nousevana kritiikkinä voisi mainita Garamin ajattelun sallivan opettajien kahtiajaon hyviin ja huonoihin oppilaiden perusteella.

Suomalaisen viulupedagogiikan traditioon huomattavan jäljen on jättänyt myös venäläistä koulukuntaa edustanut Tatjana Pogoževa (Louhivuori 2021, 9). Tikka (2017, 20) viittaa väitöskirjassaan Pertti

Sutisen (2014) esitelmään Suomen jousisoitinopettajat ry:n vuorovaikutuspäivillä, jonka mukaan Pogoževa tuli Suomeen vuonna 1967 kouluttamaan Oulun orkesterin jousisoittajia, ja aloitti tuolloin myös vasta-alkajien opettamisen. Pogoževan vuonna 1966 ilmestynyt hiljattain suomennettu venäjänkielinen teoksensa *Viulunsoiton opettamisen metodiikka* lähestyy soitonopetusta seitsemään luokkaan jaettuna vaihe vaiheelta etenevänä tavoitteellisen prosessina, jossa jokaisen luokan oppimateriaalit ja käsiteltävät tekniset asiat on esimerkin omaisesti tarkkaan määritelty (Pogoževa, 1966/2021 5-6, 26). Kirjansa johdannossa Pogoževa käsittelee viulunsoiton opettamisen metodiikkaa oppiaineena, opettajan roolia kasvattajana, fysiologisia ja anatomisia ominaisuuksia ja niiden kehittymistä, sekä oppilaan yksilöllisyyttä (mts., 5). Garamin kohdalla lausutut määreet (ks. edellisen kappaleen loppu) pätevät myös Pogoževaan. Lisäksi tämän työn kannalta kiinnostava yhteys on myös molempien pedagogien analyttinen ja fysiologinen suhtautuminen soiton tekniikkaan. Molemmat näkevät myös opetuksen lopullisen päämäärän olevan itsenäinen taiteellinen ilmaisu.

Tämän työn kannalta keskeisenä nostona viulupedagogiikan kirjallisuudesta mainitsen vielä Carl Fleschin (1930) teoksen *The Art of Violin Playing*, jossa hän mainitsee taidepedagogi-käsitteen (art-teacher) kuvatessaan oppilaan ideaalia kehityspolkua hänen uransa kannalta. Hänen mukaansa ensimmäisen pedagogin tulisi olla taitava osaaja, joka loisi teknisen pohjan soittajana kehittymiselle ja osaisi motivoida jatkamaan. Toinen pedagogi olisi erityisesti monipuolinen kasvattaja, joka ohjaisi oppilasta kohti itsenäistä soittajuutta. Kolmas pedagogi olisi Fleschin mukaan taidepedagogi, joka opettaisi oppilaille tulkintataitoja. (Flesch 1930, 133.) Fleschin ajattelussa taidepedagogi on viulunsoiton mestari, joka haluaa jakaa tietotaitoaan eteenpäin oppilailleen.

2.1.4 Viulupedagogiikan suuntaviilkuja 1900-luvulla

Louhivuori (1998, 269) havaitsi viulupedagogisessa kirjallisuudessa erityisesti jousikäden tekniikan osuuden lisääntymisen tulkinnan osuuden vähetessä tultaessa 1900-luvulle. Tutkimuksesta käy myös ilmi viime vuosisadan pedagogiikan kehitys ja monitieteinen vuorovaikutus lääketieteen, fysiologian, fysiikan ja psykologian kanssa estetiikan jäädessä vähemmälle (mts., 255, 271). Kolmas Louhivuoren (mts., 271) esiin nostama muutos tultaessa nykyaikaan on kokijan roolin nousu keskiöön musiikin arvomäärityksessä. Kaikille näille trendeille on jäljitettävissä yhteys laajempiin yleismaailmallisiin muutoksiin (mts., 272).

Kansainvälinen trendi tekniikan korostumisesta soitonopetuksessa on siis siirtynyt 1900-luvulla tehokkaasti myös suomalaiseen soitonopettajakoulutukseen. Syytä trendille voi hakea samaan aikaan kehittyneestä äänitieteellisyydestä ja sen myötä kehittyneestä teknisen puhtauden vaatimuksen korostumisesta (mts., 255). Toinen mahdollinen syy voisi olla laajempi musiikkiesteettisen ajattelun muutos rationalistisempaan suuntaan, mikä heijasteli 1900-luvun filosofista murrosta ja analyttisen filosofian, empirismin ja positivismin yleistymistä (mts., 255). Lääketieteen mekanistinen ihmiskäsitys (Hyytiäinen 2012, 7) ja klassisen musiikin kulttuurissa vallitseva kartesiolainen mieli-ruumis-dikotomia (mts., 28) ovat muita mahdollisia tekijöitä.

Sen sijaan monitieteellisen ajattelun tarjoama syvyydulottuvuus on siirtynyt suomalaiseen soitonopetukseen varsin hitaasti. Monitieteellinen lähestymistapa edellyttää kykyä ja halua tarkastella soiton-

opetuksen problematiikkaa useista eri lähtökohdista. Näiden lähtökohtien hahmottaminen vaatii monen eri tiedonalan haltuunottoa, mikä puolestaan vaatii vaivannäköä ja viitseliäisyyttä. Myös tähän syynä on mitä todennäköisimmin Tikan (2017, 30) mainitsema opettajankoulutuksen sisällön riippuvuus kouluttajan henkilökohtaisesta perehtyneisyydestä. Tehokkaimmin monitieteelliset näkökulmat ovat levinneet opetukseen erilaisten metodien kautta. Tällainen on esimerkiksi kielen oppimisen prosesseihin nojaava Suzuki-menetelmä (ISA). Esimerkkeinä moniaistillisuutta hyödyntävistä viulukouluista toimivat kauniiden värikkäiden kuvien sekä metaforien johdosta *Viuluni soi – Viulukoulu 1* (Lannes-Tukiainen, Kiiski & Manninen 2003), sekä unkarilaislähtöisen Geza Szilvayn kehittämä värejä ja sävelkorkeutta yhdistävä *Colourstrings* (Colourstrings 2021). Sen sijaan yhä edelleen käytössä oleva *Iloinen viuluniekka 2* (Usma 1988) jää sisällöltään lähinnä tiedonjyvillä rydytetyksi kappalekoelmaksi kauniista kuvista huolimatta.

Musiikin kokijan nousulla sen arvon määrittäjäksi on ollut luultavasti seurauksia esiintyjälle ja koko alalle. Pidän sitä todennäköisenä syynä lisääntyneelle paineelle esiintyjää kohtaan, minkä puolestaan voi nähdä yhdeksi tekijäksi psykologisen tiedon tarpeen lisääntymiseen osana soitonopettajan ammattitaitoa. Esiintymisjännitystä on tutkinut Suomessa erityisesti Päivi Arjas, jonka väitöskirja *Musiikoiden esiintymisjännitys – Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista* käsittelee seikkaperäisesti jännittämiseen liittyviä psykologisia ilmiöitä (Arjas 2002). Esiintymis- ja oppimisvalmennus koettiin niin tärkeäksi, että Sibelius-Akatemiaan perustettiin sitä varten lehtorin virka, johon Arjas valittiin. Hän on kirjoittanut kaksi esiintyjille suunnattua kirjaa *Iloa esiintymiseen* ja *Varmasti lavalle* (Arjas, 1997; Arjas, 2014). Arjaksen työ opiskelijoiden oppimis- ja esiintymisvalmennuksen parissa tulee vaikuttamaan tulevaisuudessa osaamisen kehittämiseen myös pedagogiikan kentällä. Myös minulla on henkilökohtaisia kokemuksia hänen ohjauksestaan. Aloitin musiikkipedagogiopinnot Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa vuonna 2001, jolloin Arjas ohjasi oppilaitoksen Johdatus instrumenttipedagogiikkaan – opintojaksoa. Tuolta ajalta saadut impulssit rohkaisivat osaltaan minua itsetuntemuksen kasvattamisen polulle, joka on tuonut ajatteluni tähän hetkeen.

2.1.5 Minua valaisseita

Työn subjektiivisen luonteen vuoksi olennaista on taustoittaa myös viulutaiteellinen positioni. Siksi nostan lukuisista minua kasvun tielläni valaisseista aikajärjestyksessä kolme eniten viulupedagogiseen ajatteluuni vaikuttanutta henkilöä. Näiden esittely ei poista kaikkia muita minua auttaneita henkilöitä kohtaan tuntemaani kiitollisuutta.

Minna Tuhkala oli opettajani Kainuun musiikkiopistossa Kajaanissa vuosina 1995-2000. Hän on monipuolinen ja aktiivinen muusikko (Oittinen 2012), sekä intohimoinen, vaativa ja kannustava pedagogi. Hänen laaja-alaisuutensa käsittää esimerkiksi kansanmusiikin, viihdemusiikin ja klassisen. Hän on erikoistunut barokkimusiikkiin ja esittää säännöllisesti myös romantiikan virtuoositeoksia. Hän myös säveltää omia lauluja. Hän korosti viulunsoitossa erityisesti hengittävyttä, pulssia, dynaamisuutta, elävyyttä ja intohimoa. Häneltä opin innostumisen merkitystä, ammattimaista asennetta ja ennakkoluulottomuutta. Tärkein häneltä saamani oppi oli kyky luottaa omaan intuitioon, ja vaatia oppilailta parasta.

Anatoli Melnikov opetti minua Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa vuodesta 2001 vuoteen 2008 ensin musiikkipedagogilinjalta ja sen jälkeen ammatillisissa erikoistumisopinnoissa. Melnikov on useissa kansainvälisissä kilpailuissa menestynyt ja ahkerasti konsertoinut viulisti, sekä kokenut ja meritoitunut viulopedagogi (Saastamoinen 2017, 14-15). Melnikov on kertonut minulle saaneensa paljon vaikutteita opettajaltaan J.I.Jankelevitšilta, jonka äänenmuodostusmenetelmää avaa Stanislav Procházkan (1998) pro gradu -tutkielma. Mari Saastamoinen (2017) on tehnyt Melnikovin musiikkifilosofiasta oppinäytetyönsä, josta voi lukea tarkemmin hänen vaiheistaan ja opettajistaan. Hän korosti viulunsoitossa erityisesti ekonomiaa, rakkautta, vapautta, soiton pohjaa, omaa ääntä ja säveltäjän ymmärtämistä. Melnikovilta opin kansainvälistä ajattelua, ammattietiikkaa, musiikin tulkintaa, elämänfilosofiaa ja -asennetta, sekä rakensin ammattimaisen tekniikan. Opin ajattelemaan sydämelläni, löysin oman ääneni ja vakuutuin siitä, että voin tarttua mihin tahansa teokseen menestyksellä. Opettajuukseni hänen vaikutustaan on askeettisuuden eetos, sisäistynyt yksityiskohtainen näkemys soiton rakentumisesta, taiteellinen pääoma, sekä filosofian ja musiikin yhteyden ymmärtäminen.

Viimeisin ajatteluuni merkittävästi vaikuttanut viulopedagogi on Sakari Tepponen, jonka tunneilla kävin Tanskassa A-tutkintoon valmistautuessani vuonna 2013. Tepponen opiskeli Sibelius-Akatemiassa professori Anja Ignatiuksen ja Nachum Erlichin johdolla. Hän toimi Sinfonia Lahden ensimmäisenä konserttimestarina orkesterin levyttäessä Sibeliuksen sinfoniatuotannon, sekä yli kaksikymmentä vuotta tanskalaisen kamarimusiikkiryhmä Esbjerg Ensemblen konserttimestarina. Hänet on myös palkittu Sibelius-mitalilla. (Tepponen 2021.) Hän korosti soitossa erityisesti äänellistä identiteettiä, luovuttamatonta yhteyttä musiikkiin, ja asioiden loppuun viemistä. Tepposelta opin mielenhallinnan ja keskittymisen merkityksen, sekä sain sisäisen mandaatin viulutaitellijuuteen. Keskustelut hänen kanssaan johdattivat minut kehityksen tielle, jonka myötä opettajuuteni on Joensuun konservatoriossa lopulta rakentunut.

2.2 Taidepedagogiikkaa antiikista aikaamme

2.2.1 Taidetta ja aristoteelista aurinkoa

Työn tarkoituksen (ks. luku 1, 1. kappale) vuoksi uuden taidepedagogiikan näkökulma määrittyy viulopedagogiikan kontekstissa työn tuloksena, ja samalla uuden taidepedagogiikan näkökulma määrittyy aiheen vaatimalla tavalla. Siksi rajaan tietoperustan taidepedagogiikkaa käsittelevän alaluvun keskittymään taidepedagogiikan ja uuden taidepedagogiikan yleisluontoiseen kuvailuun. *Taiteen jälki*-kirjan kirjoittajien (Anttila E. ym. 2011, 5) muotoilemassa taiteen määritelmässä painottuvat kokemus ja tulkinta. Kokemuksen ensiarvoisuutta ja tulkintaa painottaa myös Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitran verkkosivusto *Näkökulmia taiteen ja kulttuurin vaikutuksiin*, jonka mukaan uusimmissa tutkimuksissa taiteen merkittävimmät vaikutukset syntyvät henkilökohtaisista ja jaetuista elämyksistä, niiden merkityksenannosta, sekä taiteen mahdollistamasta vuorovaikutuksesta (Honkala & Laitinen 2017). Vaikka taiteella on vahvojakin yhteiskunnallisia vaikutuksia, rajaan ne tarkastelun ulkopuolelle keskittyen taiteen subjektiivisuutta ja dialogisuutta korostavaan määritelmään. Puhekielessä taide viittaa usein kuvataiteeseen siten, että esimerkiksi taidekokoelman merkitys käsitetään taidemaalauksista koostuvaksi kokoelmaksi. Tiedonalana taide on kuitenkin laajempi. Taiteen järjestäytyneisyyttä alana kuvaa hyvin se, että esimerkiksi Yhdysvalloissa taiteen koulutuksessa useat taiteet, kuten visuaaliset taiteet, musiikki, tanssi ja teatteri on sijoitettu saman instituution alaisuuteen

(Bresler 2017, xvii). Myös Suomessa Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia ja Teatterikorkeakoulu yhdistyivät Taideyliopistoksi vuonna 2013 (Taideyliopisto a). Puhekielessä taiteella voidaan viitata myös siihen, että jokin alun perin taiteeksi tarkoitamaton on taidokkaasti tehty ja on siksi taidetta. Taito tekemisenä ja ominaisuutena onkin taiteelle leimallista (Pöyhönen 2011, 21). Sanan etymologia on taiteen kohdalla erityisen kiehtova sen läheisen suhteen vuoksi taitoon ja musiikkiin. Tämän työn toinen keskeinen sana – musiikki (kreikaksi lausuttuna *mousiki*) tarkoittaa kirjaimellisesti muusain taitoa viitaten antiikin mytologian muusiin, jotka vastasivat eri taiteen aloista (Kuisma 2005, 27). Kreikan kielen taidetta tarkoittava sana *téchni* (Sanakirja.org) näyttäisi suomeksi viittaavan tekniikkaan, jonka puolestaan voisi määritellä taidon rakenteeksi. Etymologiset viittaukset antiikin kreikkaan vihjaavat taiteen filosofisista ulottuvuuksista, ja pohjavire on läsnä myös tässä työssä. Koska tarkastelen taidepedagogiikkaa viulupedagogiikan kontekstissa, taitavuusaspekti on relevantti.

Vanhan sanonnan mukaan kaikki tiet vievät Roomaan. Sen sijaan ajattelun polut niin taiteessa, kuin länsimaisessa paradigmassa ylipäätään löytävät juurensa antiikin Kreikasta. Anniina Leiviskä (2018) viittaa Filosofia.fi -sivuston *Kasvatusfilosofia* -artikkelissa David Carrin (2010) kirjaan *The Philosophy of Education and Educational Theory*, jonka mukaan pedagogiikan alku paikantuu antiikin Kreikkaan, jolloin kasvatustieteet olivat luonteeltaan filosofisia. Myöhemmin lukuisat muun muassa kasvatusfilosofian alueella vaikuttaneet ajattelijat, kuten esimerkiksi Tuomas Akvinolainen, Immanuel Kant ja John Dewey ovat aikanaan jättäneet alaansa laajemman ja vahvan yhteiskunnallisen jäljen muuttaen vallitsevaa paradigmaa (mts.). Taidekasvatuksen tiedonala puolestaan ”on syntynyt pohdintoista, joiden kohteina ovat olleet ilmiöt, joissa käytännön taidekasvatustyö tapahtuu” (Varto 2011, 24). Toisin sanoen taidekasvatus on siis historiallisesti noussut taiteen käytännöistä, taiteen oppimisesta ja opettamisen problematiikasta. Tosin taidekaan ei koskaan ole ollut muusta yhteiskunnasta erillinen umpinainen saareke (Louhivuori 1998, 272). 1700-luvulla englantilainen filosofi Charles Avison (1709-1770) kirjoitti innokkaasti ajatuksia musiikin estetiikasta mainiten myös viulunsoitonopettajansa Francesco Geminianin (mts., 59). On hyvin todennäköistä, että Avison ja Geminiani ovat käyneet laaja-alaisempaa vuoropuhelua. Louhivuoren mukaan myös monet muut viulukoulujen kirjoittajat vuorovaikuttivat aikansa tunnettujen musiikkifilosofien kanssa (mts., 271). Tunnettua on myös valtiollisten päämiesten vaikutus taiteeseen. Tästä Louhivuori (1998, 35) mainitsee esimerkkinä Ranskan ”Aurinkokuninkaan” Ludwig XIV:n pitkän hallintoajan voimakkaan vaikutuksen sikkäläiseen kulttuurielämään 1700-luvulla. Niin taide, pedagogiikka, kuin taidepedagogiikkakin heijastelevat aikaansa, ja muuttuvat sen mukana, mutta filosofisen luonteensa vuoksi pyrkivät kritiikkinsä kautta myös proaktiivisesti muuttamaan sitä. Myös muutoksen nopeus on ajankuvan mukainen, ja opettajan on oltava valmis vastaamaan kulloinkin vallalla olevaan yhteiskunnan rytmiin.

2.2.2 Uusi taidepedagogiikka

Käytän tässä työssä tarkastelemastani taidepedagogisesta näkökulmasta termiä *uusi taidepedagogiikka*, joka on määrittynyt viimeisten vuosikymmenten monitieteellisten keskustelujen ja neurotieteiden löydösten pohjalta (Anttila E., 2022j). Anttila (2022h) viittaa edellisellä erityisesti termiin *kehollinen käänne*, jolla tarkoitetaan laajaa yhä uusille aloille leviävää tietoteoreettista murrosta (ks. esim. Pfeifer & Bongard 2007, 34, embodied turn). Tästä eteenpäin käsitellessäni taidepedagogiikkaa tarkoitan *uutta taidepedagogiikkaa*. Vanha-uusi-jaottelua on käyttänyt oppimiskäsityksiä koskien

Inkeri Sava (1993, 18). Vanhalla hän viittaa behavioristiseen oppimisajatteluun ja siitä johdettuihin didaktisiin periaatteisiin ja käytäntöihin. Uusi ajattelu puolestaan viittaa useisiin ihmisen sisäisiä prosesseja korostaviin suuntauksiin. (Sava 1993, 18.)

Taiteen jälki -teoksessa taidepedagogiikkaa luonnehditaan esimerkiksi:

1. kasvatus- tai oppimistilanteiksi ja tapahtumiksi, joissa taide on mukana,
2. oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä sekä sisältö ovat avoimia ja täsmentyvät tapahtumisessa,
3. osallistavaksi toiminnaksi, ”joka ottaa kantaa, muuttaa ja luo uutta todellisuutta” (Anttila E. ym. 2011, 5,10).

Taidepedagogiikkaan liitetään tilannesidonnaisuus, osallistavuus ja vuorovaikutteinen tapahtuminen oppimisen kontekstissa, ja siihen liittyy ennalta-arvaamattomuudesta nouseva filosofinen eetos. Hollo-instituutin määritelmä on puolestaan yleinen ja eksakti. Sen mukaan taidepedagogiikka taas ”on monialainen tiedonala, joka tutkii taiteellisen tiedon muodostumista ja sen soveltamista toimintaan” (Hollo-instituutti 2019). Määrittelyjen moninaisuus kuvaa hyvin taidepedagogiikkaa, ja tätä moninaisuutta kuvaa myös taiteen rooli taidepedagogiikassa. Taide voi olla taidepedagogiikassa oppimisen kohteena tai tukena ja samalla tarkastelun kohteena, ja taiteen kasvattavasta voimasta huolimatta ”pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intention” (Anttila E. ym. 2011, 5-6). Tässä työssä käsittelen oppimista taiteen oppimisen sekä taiteen kautta oppimisen näkökulmasta.

Taiteen jälki -teoksen johdannossa kirjoittajat kuvaavat taidepedagogiikkaa:

Taidepedagogiikka puolestaan on sekä käytännön toimintaa että tiedon- ja tieteenala, joka tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä. Akateemisena tieteenalana taidepedagogiikka tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta ja inhimillistä kokemusta ja merkityksenantoa erilaisissa opetus- ja oppimistilanteissa, joissa taide on tavalla tai toisella läsnä. Se tutkii myös näiden kokemusten ja merkitysten filosofisia ja teoreettisia taustoja ja rakentaa niitä edelleen. Taidepedagogiikka läpäisee ikäraajat, koulutusasteet, yhteiskunnalliset ja institutionaaliset järjestelmät. Se kokoaa tietoa käytännöstä ja pyrkii kehittämään parempia käytäntöjä. Se pyrkii itsereflektion avulla ymmärtämään itseään sekä välittämään tätä ymmärrystä myös muille tiedonaloille. (Anttila E. ym. 2011, 7.)

Kuvauksesta ilmenee perinteikkään tiedonalan vahva identiteetti, korkea eettisyys ja vakava pyrkimys itsenäisen omasta yhteiskunnallisesta ja inhimillisestä kontribuutiosta ponnistavan nuoren tieteenalan artikulointiin. Varto (2011, 31) huomauttaa taidepedagogiikan positiosta useiden tieteiden risteyskohdassa olematta mitään niistä ja pitää siksi itsenäisen tieteenalan kuvaamista uskottavasti ja ymmärrettävästi vaativana urakkana.

Käsitteet taidepedagogiikka ja taidekasvatus ymmärretään usein synonyymeina, vaikka yleisesti pedagogiikkaa pidetään kasvatuksen ja opetuksen yläkäsitteenä. Selvennykseksi *Taiteen jälki* -kirjan tekijät asemoivat ”taidepedagogiikan yläkäsitteeksi, jolle taidekasvatus, taideopetus ja taidekoulutus ovat tavallaan alisteisia” (Anttila E. ym. 2011, 7). Heidän mukaansa ”taidekasvatus, -opetus ja -kou-

lutus ovat yhteiskunnallisia järjestelmiä ja käytäntöjä, jotka toteutuvat erilaisissa muodoissa riippumatta ammattikunnan sisäisestä itsereflektiosta, yliopistollisesta koulutuksesta ja tutkimuksesta” (mts., 7). Tässä työssä viitataan taidepedagogiikkaan nimenomaan instituutioista vapaana itsereflektiivisenä ja dialogisena käytäntönä, jonka tavoitteena on kehittää taidetta sekä opetustilannetta, saattaa oppilasta muuttumaan, ja edesauttaa sekä monitieteistä, että -taiteellista vuorovaikutusta. Taidekasvatus, -opetus ja -koulutus taas ovat institutionaalisia eivätkä automaattisesti sisällä itse-reflektiopyrkimystä.

Samansuuntaisesti taidepedagogiikkaa määrittelee myös Varto (2011, 24), jonka mukaan taidekasvatuksen tiedonalaan kuuluvat:

1. ihmisen erityispiirteet, joiden tutkiminen sivuaa filosofian ja psykologian aluetta,
2. sosiaalisen toiminnan ymmärtäminen, joka sivuaa sosiologian aluetta,
3. muuttavien interventioiden alue, joka lähenee kasvatustiedettä,
4. luovan toiminnan alue, joka kuuluu taiteen tutkimukseen.

Taidekasvatuksen kehittämisessä taidepedagogiikaksi Varto (mts., 25) pitää keskeisenä tieteenalojen ja taidekasvatuksen välisessä kosketuskohdassa tapahtuvaa rajankäyntiä. Hänen mukaansa tästä ponnistava taidepedagogiikka ”on tietoinen omasta tiedostaan, sen suhteesta käytäntöihin ja muihin tiedonaloihin” (mts., 25). Myöskään Varton lähtökohdasta siis kehittymisen eetos ei välttämättä kuuluisi taidekasvatukseen, mutta taidepedagogiikkaan se on sisäänrakennettu. Tässä työssä taidepedagoginen viittaa edellä kuvatun kaltaiseen kehittämispyrkimykseen, joka ei viulupedagogiikankaan traditiossa välttämättä ole itsestäänselvyys. Näen sekä monitieteellisuuden, että -taiteellisuuden viulupedagogiikan kehittymisen kannalta olennaisina suuntina. Ne molemmat edellyttävät Varton peräänkuuluttamaa luovuutta.

Taidepedagogisten tutkimusten valossa esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen, tiedonalaperustaisen taidekasvatuksen, kehollisuuden ja toiseuden lähtökohdat sopivat tutkimuskysymysten pohjalla olevien ilmiöiden kuvaamiseen. Näitä käytetäänkin musiikin, tanssin, teatterin ja kuvan taidepedagogisessa puheessa. (Mts., 29.) Varto (mts., 30) kuvaa taidepedagogisen tutkimuksen merkityssuhteita:

Vaikka taidekasvatuksen käytännöt pysyisivät erillisinä (siis musiikkikasvatuksena, tanssikasvatuksena, teatterikasvatuksena ja kuvataidekasvatuksena), niitä yhdistää yhteinen merkitysyhteys (konteksti), jossa tutkiminen ja alan teorian muodostaminen ovat mahdollisia.

Koska taidepedagogista tutkimusta ei viulupedagogiikan kontekstissa Suomessa ole vielä tehty, on tarkastelu paikallaan.

3 TASKULAMPPU

3.1 Ilta ennen lähtöä

Tämä opinnäytetyö on työelämälähtöinen, mikä näkyy hiljaisen tiedon hyödyntämisenä. Hiljaisen tiedon käsite ilmenee tässä luvussa useissa yhteyksissä sen työtäni koskevan keskeisyyden vuoksi. Muista perusteista työelämälähtöisyydelle ovat opetussuunnitelman perusteista (2017) nousseet viulunsoiton opetuksen perustaa, tehtäviä ja tavoitteita määrittävät viittaukset (ks. 2.1.2.) sekä viulupedagogiikan nykytilan ymmärtämis- ja kehittämisspyrkimys. Viulupedagogiikalla tarkoitetaan perinteisesti viulutaiteen tekemisestä sekä sen oppimisesta ja opettamisesta syntyviä käytäntöjä. Varton (2011, 24) mukaan käytännön taidekasvatustyötä voi tehdä sen itsensä kannattelemana ilman käytäntöjen pohtimista. Kuitenkin viulupedagogiikan kehitys on historian saatossa tapahtunut erityisesti monitieteellisessä dialogissa (Louhivuori 1998, 271). Törmäytettäessä kaksi toisiinsa sidoksissa olevaa oman itsenäisen identiteetin omaavaa tiedonala – viulupedagogiikka ja taidepedagogiikka, oletettavasti molemmat kehittyvät, tosin suuntaan, jota etukäteen on vaikea ennustaa.

Esitän tässä kappaleessa tiiviisti työn tutkimuksellisen perustan ja tarkennan sitä seuraavissa alaluvuissa. Työn teoreettisena viitekehysenä toimivat viulupedagogiikan ja taidepedagogiikan tiedonalat. Tämän työn keskeiset käsitteet, joita ovat musiikki, tieto, ihmisyyden oppiminen, kehollisuus, kokemuksellisuus, tiedonalaperustaisuus, dialogisuus ja toiseus (Huovinen & Kuitunen 2008, 9; Varto 2011, 29-30; Anttila E. 2022a; Anttila E. 2022b; Anttila E. 2022g), nousevat filosofian ja taidepedagogiikan teemoista. Työn aineistona toimii hiljainen tietoni ja sen innoittamat luovat tuotokset, monialaisen kirjallisuuden sisältämä tutkimustieto, alakohtainen ja monialainen keskustelu, erityisesti viulupedagogisessa kirjallisuudessa esiintyvät kokemukset ja filosofiset näkökulmat. Analyysimenetelmänä yhdistän analyttistä tutkimuksellista dialogia ja luovaa kirjoittamista.

Tutkimusaihetta voisi tutkia teoreettisesti esimerkiksi kirjallisuuskatsauksena, tai taidepedagogiikan teemoihin liittyvänä viuluopettajien haastattelu- tai kyselytutkimuksena. Päätökseni lähestyä aihetta kuvaamalla menetelmällä perustuu opettamisen ja taiteen jakamiin yhteisiin ilmiöihin – hetkessä elämiseen, nopeaan intuitiiviseen päätöksentekoon ja heikkojen signaalien lukemiseen. Olen vakuutunut, että taiteessa syntyvällä tiedolla on myös pedagogista arvoa.

Tämän työn monitieteisten kytkösten vuoksi on tärkeää täsmentää monitieteisyyden (*syn. monitieteellisyys*) määritelmää ja määrittää tämän työn kannalta osuva merkitys. Puheessa se saatetaan sekoittaa poikkitieteisyyteen (*syn. poikkitieteellisyys*) ja tieteidenvälisyyteen, eikä niiden merkityksestä olla tieteen kentässä yksimielisiä (Rubin). Anita Rubin näkee monitieteisyyden usean tieteenalan alueelle ulottuvan ongelman selittämisenä tieteenalojen omista näkökulmista silloin, kun yksittäisen alan rajallisuus tulee tunnustetuksi. Tällöin tieteenalojen välinen vuorovaikutus jää vähäiseksi. Tieteidenvälisyydessä puolestaan alojen välisen vuorovaikutuksen tavoitteena on yhteinen ymmärrys ongelmasta. Poikkitieteisyyden tavoitteena taas on selittää ongelmaa sen omista piirteistä lähtien mahdollisimman laajasti ja kattavasti, jolloin saattaa jopa muodostua uusi tieteenala. (Rubin.) Viulupedagogiikan ja taidepedagogiikan välisten yhteyksien ollessa mielenkiinnon kohteena alojen välille syntyy tässä työssä dialogi, jolloin yllä olevalla määrittelyllä (Rubin) merkitysskaala asettuu tieteiden-

välisyyden ja poikkitieteisyyden väliin. Käytän jatkossa erityisesti käsitettä *poikkitieteisyys* työn otsikon vuoksi (ks. kansilehti) tiedostaen kuitenkin, että voimakkuusasteeltaan jyrkin merkitys uudesta tieteenalasta olisi luultavimmin haihattelua. Mielestäni poikkitieteisyys kuvaa parhaiten uuden taidepedagogiikan ekspansiivista eetosta ja minulle luonteenomaista tapaa ajatella.

3.2 Varustus kuntoon

3.2.1 Laadulliset varusteet

Tämä työ on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat esimerkiksi epäily itsestään selvästi tiedettyä kohtaan, sitoutuminen lähelle menevään tarkasteluun, subjektiuden arvostaminen, asianosaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen, tutkijan paikan reflektointi, monimutkaisuuden sietokyky ja analyysivetoisuus (Juhila; Eskola & Suoranta 1998, 13; Niikko 2018, 88). Tässä työssä itsestään selvyden epäilyä edustaa vakiintuneiden käytäntöjen kriittinen tarkastelu. Tarkastelu kohdentuu paitsi tekstien kautta viulu- ja taidepedagogiikkaan, myös hiljaiseen tietooni viulupedagogiikan ammattilaisena ja taiteilijana. Työssäni subjektiivisuus on kantava teema, ja muotoilen viulupedagogiikkaa koskien ennen kaikkea omaa tulkintaani ja merkityksiäni. Koska olen kaksoisroolissa, oman paikkani reflektointi on myös työssäni läsnä. Pitkäjänteinen tutkimustyöni on vaatinut useista syistä monimutkaisuuden sietokykyä. Pyrkimykseni kuitenkin on, että teksti säilyisi selkeänä. Kvalitatiivisuus ilmenee työssäni myös siinä, että pyrkimykseni on kautta linjan mahdollisimman pitkälle pohjata ajatteluani tutkimustietoon ja teorioihin. Kaiken kaikkiaan kvalitatiivisuus näkyy tarkoituksessa tarkastella taide- ja viulupedagogiikan laadullisia ominaispiirteitä ja muotoilla niiden pohjalta reformistisesti uutta viuluopettajuutta.

Kvalitatiivista tutkimusta voi tyypitellä tutkimuksellisen mielenkiinnon kohdistumisen mukaan, joka voi kohdentua kielen piirteisiin, säännönmukaisuuksien etsimiseen, tekstin tai toiminnan merkitysten ymmärtämiseen tai reflektioon (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes 2009, 166). Vaikka tässä työssä kategorisesti ei mitään edellisistä suljeta pois, pääasiallisena mielenkiinnon kohteena on tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtäminen. Tällöin mahdollisia tutkimustyyppejä voivat olla tilanteesta riippuen esimerkiksi fenomenologinen ja hermeneuttinen (mts., 166). Kokemuksen tutkimuksessa näitä tyyppejä hyödynnetään säännöllisesti (Toikkanen & Virtanen 2018, 18).

3.2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen kartta

Työn tutkimuksellinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologia tarkoittaa etymologialtaan ilmenevän jäsentämistä. Fenomenologinen filosofia on saanut alkusysäyksensä filosofi Edmund Husserlin (1859-1938) työn pohjalta. (Backman & Himanka 2014.) Se ei edusta mitään yhtenäistä suuntausta, vaan tarjoaa tutkimukselliseen tarkasteluun näkökulmia, joita voi soveltaa eri tavoin (Tökkäri 2018, 65). Fenomenologia on siis kiinnostunut yksilön kokemuksista ja niiden merkityksistä, jotka fenomenologisen tietokäsityksen mukaan rakentuvat yhteisöllisesti (Laine 2018, 25). Fenomenologisen tutkimuksen kaksi tasoa ovat tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuva tutkijan kohdentama tutkimuksellinen mielenkiinto tähän esiymmärrykseen, jonka käsitteellistämistä tutkimuksessa tavoitellaan (mts., 29). Fenomenologiassa tutkijaa ja tutkittavaa yhdistää sama inhimillinen kokemiskyky (mts., 29-30), ja tutkija onkin väistämättä osa tarkastelmaansa kohdetta (Tökkäri 2018, 65). Vaikka saavutettava tieto koskee yksittäistapauksia, kokoavia

johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä (mts., 66). Ruumiin fenomenologia painottaa ruumiillisuutta ja aistisuutta tiedon muodostuksessa (Smith 2013; Rintamäki 2023, 40). Koska viulunsoitto on kehoollista toimintaa, työssäni myös ruumiinfenomenologinen näkökulma on perusteltu. Koska työssä tutkijan ja tutkittavan asema sekä menetelmät ja aineisto jakavat osittain saman käsitteellisen tilan, myös menetelmällinen lähestyminen on monimutkaista, mikä edellyttää tarkkuutta.

Monimutkaisuutta lisää entisestään se, että huolimatta pääasiallisen mielenkiinnon kohdistumisesta viulupedagogiikan kehittämiseen, kohdentuu se väistämättä myös hiljaisen tietoni kehittymiseen sekä taidepedagogiikan tiedonalaan.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine 2018, 28). Sen merkittävimpänä kehittäjänä pidetään Hans-Georg Gadameria (1900-2002), joka jatkoi opettajansa Martin Heideggerin filosofista työtä (Tieteen termipankki 2023b). Fenomenologia ja hermeneutiikka liittyvät ja limittyvät toisiinsa ainakin käsitteellisesti, historiallisesti, ominaisuuksiltaan, käytännöiltään ja tietokäsitykseltään. Tikan (2017, 94) mukaan ”fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi.” Laineen (2018, 28) mukaan ”fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan tarpeen myötä.” Hermeneutiikalla ja fenomenologialla on siis kausaalisuhde. Historiallisesti teoriat linkittyvät toisiinsa esimerkiksi Heideggerin työn syntymisestä suhteessa Husserlin ajatteluun (Backman & Luoto 2014). Fenomenologian lailla myöskään hermeneutiikka ei muodosta yhtenäistä suuntausta (Tökkäri 2018, 65). Yhtymäkohtia ovat myös, että fenomenologian tavoin hermeneuttisessa tutkimuksessa on myös kaksitasoinen rakenne ja tiedon subjektiivisuudesta huolimatta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä (mts., 66).

Hermeneutiikan keskeinen käsite on hermeneuttinen kehä, jossa ymmärtäminen etenee kaiken aiemmin ymmärretyn varaan rakentuvan esiyymmärryksen ja tulkinnan myötä muodostuvien uusien merkitysten ymmärtämisen jatkuvana kehänä, joka ei koskaan ala alusta, eikä myöskään koskaan pääty (Laine 2018, 29, 32-33). Tulkintaa puolestaan käytetään laadullisen tutkimuksen menetelmänä tutkittaessa yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa (Varto 2005, 109). Hermeneuttinen tieto taas ”on yhä uudelleen tulkittavaa, alati muuntuvaa todellisuuksien kuvausta ja analysointia” (Ylönen 2004, 25). Edeltävä kuvaus luonnehtii syntyvää tietoa myös tässä työssä. Merkittävä osa hermeneuttisesta kehityksestä on työssäni tapahtunut jo tutkimuksellisissa valinnoissa, ja suhde näihin valintoihin muuttuu työn edetessä hermeneuttisen kehityksen mukaisesti.

Hermeneutiikassa tutkijan aiemmat kokemukset ja ennako-oletukset vaikuttavatkin työhön, minkä vuoksi ne tulee tiedostaa ja niitä tulee hyödyntää (Tökkäri 2018, 65). Tässä työssä viulupedagogiikan ja taidepedagogiikan dialogi nousee juuri aiemmista kokemuksistani ja ennako-oletuksistani. Kokeminen puolestaan ”on intersubjektiivisesti jaetun yhteisen todellisuuden kohtautamista ja omien käsitysten testaamista suhteessa siihen” (Backman 2018, 27). Työssäni dialogin rakentaminen on myös intersubjektiivinen kokemus, mutta persoonallisten subjektien sijaan hiljainen tietoni käy dialogia subjekteina toimivien viulupedagogiikan ja taidepedagogiikan yhteisöllisesti ja kulttuurisesti rakentuneiden paradigmojen kanssa.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemus syvenee tiedon perusteeksi ja menetelmälliseksi lähestymistavaksi:

Tulkinnan yksinkertaisena ajatuksena kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaailmassa mutta muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämislle suoraan. Niinpä tutkijan on rajattava tämä kokonainen maailma siten, että hänellä on tulkittava aineisto ja tulkinnan avaimet tai periaatteet, joista hän yhdessä mutta menetelmällisesti nämä erillään pitäen pystyy saamaan esille sellaisen laadullisen yleisen, joka käy käsitteellistettäväksi ja siis ymmärrettäväksi. (Varto 2005, 110).

Hermeneuttisten sääntöjen – tutkimuskohteen omalakisyyden, merkityksen hallinnan ja aina uudelleen ymmärtämisen avulla pyritään arvottamaan tulkintojen totuus pohjaa. Ne myös ovat pohjana jokaista tutkimusta varten erikseen laadittavalle tulkinnan menetelmälle. (Varto 2005, 109-113; Tikka 2017, 95.) Tässä työssä edellä kuvattu hermeneuttinen prosessi on siis pohja syntyvälle tiedolle ja muotoiltavalle menetelmälle.

3.2.3 Dialogisilla kengillä kuunnellen ja kirjoittaen poikki mystisen yön

Työni dialogin lähtökohtana on pyrkimys yhteisymmärrykseen. Dialogimuodon juuret ulottuvat ainakin antiikin Kreikkaan. Esimerkiksi Platonin dialogit ovat merkittävimpiä varhaisia länsimaisen filosofian kirjoituksia, ja niissä hänen oppi-isänsä ”Sokrates saa toiset pohtimaan moraalista ja hyvää elämää sekä tietoa ja taitoa koskevia kysymyksiä” (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 8). Musiikkipedagogisena sovelluksena muoto löytyy esimerkiksi Johann Joseph Fuxin (1725) kirjoittamasta sävellyksen oppikirjasta (Fux 1725/1966). Teos on kirjoitettu mestarin ja oppipojan dialogin varaan, joten muoto korostaa myös sen pedagogista luonnetta (Talvitie). Dialogisen keskustelun osallistujat ovat tasa-arvoisia, se rakentuu toisten näkökulmien aktiiviselle ja empaattiselle kuuntelulle, ja sen osallistujien tulee olla valmiita taustaoletustensa tarkasteluun ja kyseenalaistamiseen (Holm, Poutanen & Ståhle 2018). Työni dialogimuoto kuvastaa sekä viuluopettajuuden dialogisuutta, että filosofiseen perinteeseen nojaavaa vakuuttavan tiedon esittämisen dialogista prosessia. Käsitteellisen aineistoa analyttisellä ja reflektiivisellä otteella, ja argumentoin nousevia löydöksiä Aristoteleen retorisiin keinoin *logos* (suom. järki), *ethos* (suom. etiikka) ja *pathos* (suom. tunne) (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 11), joita työssäni edustavat looginen tarkastelu, eettinen pohdinta ja taiteellinen kirjoittaminen. Kähkönen (2018, 133) esittelee Varelan, Thompsonin ja Roschin (1991) reflektiota koskevan ehdotuksen, jossa abstraktia ja teoreettista reflektointia syvennettäisiin seuraavasti: Myös reflektio nähtäisiin kehollisen tajunnan kokemuksena, jolloin se kehittäisi selkeämmin ennalta määrittelemättömyyttä. Tällöin reflektio artikuloituisi selvemmin myös ajallisesti ja tilallisesti, ja siksi tarkastelen myös reflektiota kokemuksellisenä aineistona. Analyysi puolestaan on yleinen argumentaation väline ja tapa saavuttaa ymmärrys filosofiassa ja esimerkiksi fenomenologisessa tutkimuksessa (Tieteen termipankki 2023a). Erotteleva analyysi ja yhdistävä synteesi ovat toistensa menetelmällisiä vastapareja ja tutkimuksessa lomittuvat keskenään (mts.). Esimerkiksi filosofisen analyysin vaiheet ovat problematisointi, eksplikointi ja argumentointi (Koivumäki 2022, 126). Työni tutkimuksellisen dialogin jäsenyykselliset ratkaisut esittelin aiemmin (ks. 3.1).

Oma ammatillinen kokemukseni on taiteen lisäksi ennen kaikkea pedagogiikan kentältä, ja siksi työssäni on elementtinä läsnä myös asetelma ”opettaja työnsä tutkijana”. Esimerkiksi Minja Koskela on tutkinut väitöskirjassaan omaa populaarimusiikkikasvatuksen kontekstia (Koskela 2022). Eeva Raunela on tarkastellut väitöskirjassaan autoetnografisesti, kuinka itseltään voi oppia oppimaan

(Raunela 2018). Tuija Anttila puolestaan on väitöskirjassaan tutkinut lukio-oppilaidensa opiskelukokemuksilleen antamia merkityksiä (Anttila T. 2013). Vaikka työni menetelmä ei olekaan stereotyyppinen autoetnografia, Rintamäen (2023) tapaan käsittelytavassani on autoetnografisia vaikutteita, kuten oman hiljaisen tietoni käyttäminen aineistona ja menetelmänä, pyrkimys aikasidonnaisuuden ilmaisemiseen ja empaattisen yhteyden rakentaminen lukijan ja tutkijan välille. Näiden keinojen tavoitteena on autoetnografian tavoin saavuttaa tieteellinen vakuuttavuus ainutkertaisesta kokemusten kirjosta yleiseen ja yleistettävään (Uotinen).

Koska tutkin taiteen pedagogiikkaa, katson hedelmälliseksi soveltaa pedagogiikan tutkimuksen menetelmälliseen ohjaukseen myös kehityksen alla olevien taiteellisen tutkimisen kaltaisia tieteellisen raportoinnin perinteestä poikkeavia elementtejä. Siksi artikuloin hiljaista tietoa taustani auki kirjoittamisen lisäksi myös taiteellisen tutkimisen keinoin. Varton (2017, 12) mukaan taiteellisen tutkimuksen tavoitteena on minkä tahansa akateemisen tutkimuksen tavoin ”tuottaa tietoa, kehittää taitoa ja lisätä ymmärrystä maailmasta ja ihmisestä sen osana”. Taiteellisen tutkimuksen edellytyksiä ovat kokeileva ja tutkiva asenne, sekä tiedon, taiteen ja tutkimuksen arvoperustan kritiikin huomioiminen (mts., 12). Taiteellisessa tutkimuksessa taiteilijan oma toiminta ja kehollinen kokemus ovat tutkimusmenetelmiä (Rintamäki 2023, 27). Käytän taiteellista kirjoittamista ja kriittistä analyttistä otetta yhdistelevää mixt-kirjoittamista, jota myös Rintamäki (2023, 40) on väitöskirjassaan käyttänyt. Sen keinoin pyrin paljastamaan oman hiljaisen tietoni kehollisen alkuperän, ja sen myötä autoetnografinen nyt – hetki on siis luovien tekstien ja reflektion hetki. Mixt-kirjoittaminen on Rintamäen (2023) kehittämä taiteellisen tutkimisen menetelmä, joka on saanut innoituksensa Jan Baetensin artikkelista ”Writing cannot tell everything” (Baetens 2019). Aistisuus, kehollisuus ja kokemuksellisuus ovat viime aikoina nousseet erityisesti taiteellisessa tutkimisessa tutkijan kysymyksen, lähestymistavat ja ratkaisut paljastavan intersubjektiivisen yhteyden todentajiksi (Tuovinen & Mäkikoskela 2018, 234-235). Hiljainen tieto toimii paitsi aineistona, myös aineiston metodologisena lähestymistapana, jolloin muun aineiston käsittelytapa artikuloi myös hiljaista tietoa. Lähestyn aineistoa erityisesti filosofian ja taidepedagogiikan teemojen näkökulmasta (ks. 3.1). Aineiston valinnassa perusteena on myös tutkimuksellinen mielekkyys, jota rajaavat resurssit, aihe ja eettinen tarkastelu.

Taiteellisessa tutkimuksessa tekijän tieto ja taito ovat keskeisiä tekijöitä taiteellisen toiminnan ymmärtämisessä (Varto 2017, 13). Siksi tekijän taitoa on voitava arvioida. Toiminnan on oltava ammatillaisen erinomaista voidakseen toimia tutkimuksen perustana ja tapahtumapaikkana. (Mts., 15.) Tutkimuksen luovien kirjoitusten pohjustukseksi avaan kirjoittajan taustani, jotta lukijan olisi helppompaa ymmärtää ja arvioida tehtävää tutkimista. Vaikka julkaisuni ovat tapahtuneet lähinnä julkisesti esitettyjen laulujen, ja aiempien opinnäytetyöraporttien muodossa muodossa, olen kirjoittanut itsenäisesti ja tavoitteellisesti jo kymmenen vuotta. Kirjoittajuuteni taustalla on otollinen kasvuympäristö. Ilman televisiota kasvaneena lapsuuteeni kuuluivat esimerkiksi radion kuuntelu ja uskonnollisten tekstien käsittelytilaisuudet, joissa myös laulettiin paljon. Laulujen sisältämän runouden lisäksi lapsuuteni kodissa luettiin paljon klassikkosatuja. Runotaustani ovat rikastuttaneet kansallisrunoilijamme Eino Leinin lapsuuteni kotipaikkakunnalleni Paltamolle antama henkinen perintö sekä isäni aktiivinen runonlausunta. Sisälläni kytevä kirjoittamisen tarve kanavoitui jo lapsena runoihin. Paltamon viestintälukion rehtorina toimi siellä opiskellessani äidinkielenopettaja kouluneuvos Raili Kemp-

painen, jonka voimakas rohkaisu oli ratkaisevassa roolissa kirjoittajaidentiteettini myöhemmälle kehitykselle. Koettuani filosofisen herätyksen kymmenisen vuotta sitten runous muotoutui tavakseni tavoitteellisesti tutkia ja prosessoida todellisuutta esimerkiksi ihmisyyden, elämän ja todellisuussuhteiden teemoissa. Siitä näkökulmasta tämä tutkimus on alkanut paljon ennen päätöstä työhön ryhtymisestä.

Tähän työhön liittyy myös poikkitieteisiä ja filosofisia juonteita, koska kapea-alaisesta viulopedagogiikan käytännöstä nousevaa laajempi uudistunut näkemys edellyttää opettamiseen liittyvien ilmiöiden syvällistä tarkastelua ja reunaehtojen tunnistamista. ”Filosofia ei ole varsinainen empiirinen tiede”, vaan käsittelee todellisuussuhdetta koskevia kysymyksiä ”kuten olemista, hyvyyttä, tietämistä, totuutta, toimintaa, merkitystä, aikaa tai kokemusta (– –) käsitteellisesti ja argumentatiivisesti” (Jyväskylän yliopisto). Poikkitieteisyys ilmenee työssäni tutkimusmenetelmien valinnassa sisältäen filosofian, taiteellisen tutkimisen ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen piirteitä (ks. myös 3.1).

3.3 Tarkoin askelin aamunkoittoon

Laadullisen tutkimuksen menetelmien kirjo on laaja ja moninainen, ja niiden soveltaminen edellyttää harkintaa tutkimustarkoituksen ja tavoitellun ymmärryksen lähtökohdista. Jälkimmäisen kohdalla kyse on tulevan ennakkoinnista. Vaihtoehtojen runsauden ja tulevaisuusulottuvuuden vuoksi tutkimusasetelmaan sopivan menetelmän muotoilu vaatii rohkeutta ja ammattitaitoon perustuvaa herkkää tunnustelua. Koska pätevyyteni ja kokemukseni on ennen kaikkea taiteen ja pedagogiikan alalta, tämän työn kohdalla ammattitaito tarkoittaa harkintaa näiden käytäntöjen näkökulmasta. Lisäksi se tarkoittaa riittävää perehtymistä laadullisen tutkimuksen menetelmien kirjoon tutkimuksellisen ammattitaidon varmistamiseksi. Haastekerrointa lisää myös se, että tarkasteltaessa viulunsoittamista ja soittamista ylipäättään, ollaan tekemisissä paitsi tiedonalaperustaisuuden, myös kokemuksellisen ja dialogisen ilmiön kanssa. Tästä näkökulmasta eri tieteenfilosofioiden välillä esiintyy myös kilpailua (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 14), eikä esimerkiksi hermeneutiikkaan sisällä olla yksimielisiä tutkimusmenetelmien filosofisista perusteista (ks. Gadamer-Habermas -debatti: Huttunen 2014). Erityisesti kokemuksen tutkimuksellinen lähestyminen on kilpailevien tieteenfilosofioiden ristitulella vaativaa. Tässä työssä se edellyttääkin ennakkoluulotonta ja luovaa menetelmällistä otetta, jonka soveltuvuutta tulee jälkikäteen kriittisesti arvioida. Työn tarpeellisuus nojaa aikaisemman ajankohtaisen tarkastelun niukkuuteen. Tieteen, kulttuurin ja filosofian kehitys synnyttää jatkuvan syklisen tarpeen tarkastella toiminnan perusteita myös tiedonalakohtaisesti. Tarkastelen viulopedagogiikkaa myös taidepedagogisen etiikan valossa ja hahmottelen filosofisia perusteita kehittelemälleni uudelle viuluopettajuudelle.

Tässä työssä tutkimuseettinen tarkastelu kohdentuu kaksoisrooliini tutkijana ja tiedonlähteenä, kokemuksen tiedollisesta luonteesta juontuviin rajoituksiin, näistä koituviin seurauksiin syntyvälle tiedolle ja tutkimusmetodologian kehitykselliseen tarkasteluun. Hiljainen tieto ei ole dokumentti, vaan elävä ja muuttuva merkityssuhteiden kenttä, joka näyttäytyy analyysissä teemojen, näkökulmien ja materiaalien valinnoissa sekä syntyvissä päätelmissä. Tulokset edustavat väistämättä subjektiivisesti määrittynyttä synteettistä kerrontaa, jonka yleistettävyyсарvo on ennen muuta tutkimuksen tuotta-

massa kielessä, sekä osanotossa keskusteluun, jonka päämääränä on viulupedagogiikan kehittyminen. Päätelmien yleistettävyys nojaa niiden reunaehtojen kuvailuun ja empaattisen yhteyden rakentamiseen. Näiden seikkaperäinen varmistaminen ei ole ongelmattonta, minkä vuoksi yleistettävyyden arvioinnissa on oltava harkitsevainen.

4 PEDAGOGINEN DIALOGI MYSTISESSÄ YÖSSÄ

Aristoteles

*Niin lausui Aristoteles,
viisas mies,
mestari minulle, lapsellen:
Meissä merkitys soi – ja jokaiselle,
joka kuuntelee.*

*Näet yksin täällä ei olla kukaan,
vaan kaksi istuu iltaa,
kolmantena taivaan kuu
luo tarkoituksen siltaa.
Hiljaisuuden alla kuuluu
kauneuden laulu.
Uteliaan ateljeessa
kaikkeuden taulu.*

*Siks' kysy, mitä on ihmisyyys?
Kysy, kunnes tiedät!
Kysy, mitä tieto on,
kunnes opittusi siedät.
Aamuyöstä ihmettele
oppimisen taikaa.
Mistä laulu syntyy?
Onko siinä aikaa?*

*Niin kuuntelin, ja kuuntelen -
katselin, ja katselen –
kyselin, ja kyselen –
ihmettelen olemista...
Kiitos
Aristoteles.*

Joensuussa 27.3.2023

Filosofia tarkastelee ihmisen olemista, hyvyyttä, tietämistä, totuutta, toimintaa, merkitystä, aikaa tai kokemusta (Jyväskylän yliopisto). Tämän työn motiivi on uuden taidepedagogiikan pyrkimys palauttaa filosofia kasvatuksen lähtökohdaksi myös viulupedagogiikan alalla. Dialogi jakautuu kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä tarkastelen ajattomia kysymyksiä, kuten mitä ovat musiikki, tieto, ihmisyyys ja oppiminen. Viittaan ajattomuudella filosofeja ainakin antiikin ajoista saakka haastaneisiin pohdintoihin, jotka koskevat oppimiseen liittyviä taustakäsityksiä. Toinen luku puolestaan keskittyy ajankohtaisempiin uudesta taidepedagogiikasta nouseviin kysymyksiin, kuten mitä ovat kehollisuus, kokemuksellisuus, tiedonalaperustaisuus, dialogisuus ja toiseus. Teemat ovat keskeisiä musiikin pedagogiikkaan liittyviä ilmiöitä, joiden rajaaminen on synteettistä, koska autenttiset ilmiöt eivät ole toisistaan irrallisia. Siksi analyysissä erottelupyrkimyksestä huolimatta sisällöt risteävät ja limittyvät toistensa kanssa. Jokainen kysymys noudattaa samaa käsittelyjärjestystä: Alustan teeman kirjoittamallani runolla ja sen reflektoinnilla, jota seuraa viulupedagogiikan tradition ja uuden taidepedagogiikan puheenvuorot. Ennen teemojen analysointia avaan minulle ilmenevää runon ja reflektion välistä jännitettä. Jokaisen luvun päätteeksi tulkiten, mitä taidepedagogiikan näkökulma voi tuoda viulupedagogiikkaan, mitä se tarkoittaa oppilaan kannalta ja mitä keinoja taidepedagogiikan pohjalta nousevassa opetuksessa voisi käyttää.

4.1 Ajan takana

4.1.1 Mitä on musiikki?

Calling

What is the string?

What is the board?

What is bow?

The body knows.

What is sound?

What have you found?

Such beauty

of the trinity so bound?

So flows time

in flowers of life.

Silence is round

behind all wise guides –

Here is my home

in the heart of all;

in that endless flow

of one 's beautiful call.

Joensuussa 26.1.2023

Reflektio:

Tämä runo syntyi keskellä talven kiireitä tutkimustyön ja opetuksellisten velvoitteiden ristitulessa. Jostain syystä runo puhutteli minua englanniksi, mitä ihmettelin jo silloin. Opiskelin viulua kahdeksan vuotta Jyväskylän ammattikorkeakoulussa Anatoli Melnikovin oppilaana pääasiassa englannin kielellä ja siksi ajattelenkin englanniksi usein, mutta tämän runon synnyssä minua yllätti toimituksen vastaanottamisen kristallinkirkas selkeys. Ensimmäinen säkeistö lähti kyselemisestä – siis tarpeesta päästä syvemmälle soiton rakenteiden ytimeen, ja halusta välittää oppilaille ajatusta kehon viisaudesta ja vahvasta kyvystä kuunnella tai aistia herkän intuitiivisesti kaiken olevaisen välillä vallitsevaa yhteyttä, sekä mukauttaa omaa olemistaan sitä ympäröivään tilanteeseen. Toinen säkeistö kertoo toiminnasta rakenteen sisällä ja musiikillisen kokemuksen löytämisestä kehon, tajunnan ja tilanteen välisessä dialogissa. Kolmas säkeistö syventää kokemuksen käsittelyä ajallisuuden, virtaavuuden, kasvun ja muodon teemoilla. Ajan virta kuvaa ajan horisontaalisuutta, josta elämän kukat löytävät paikkansa. Hauskasti kukan englannin flower kääntyy kirjaimellisesti suomeksi myös subjektiliseksi virtaajaksi. Viisaat oppaat kuvastavat sisäisiä ja ulkoisia dialogisia prosesseja, joille eettisen perustan antaa kehon (hiljainen) tajuton tarkoituksellisuus. Viulussa, kuten myös kehossa, suurin osa muodoista on jollain tavalla pyöreitä. Myös nuotit kirjoitetaan pyöreinä, ja pyöreitä ovat myös ymmärtämisen etymologia, ihmisen sisäinen kokonaisuus ja tietoisuuden myötä laajeneva tilanne – kuin metafora laajenevalle kaikkeudelle. Viimeinen säkeistö kuvaa kokijan paikkaa musiikissa; musiikki on ikään kuin rakennus – koti, jonka sisällä asioita koetaan. Musiikin kutsussa tai kutsumuksessa on läsnä samaan aikaan ajattomuus ja hetken tuskalliseen katoavaisuuteen asettuva keskittyneisyys.

Joensuussa 27.3.2023

Runon ja reflektion välinen jännite muodostuu runon syntyvän ja reflektiossa runon varaan rakentuvien merkitysten välille. Runo siis syntyi osittain nimeämättömien merkitysten keskellä siitä itsestään lähtien. Kun jälkikäteen kuvaten sommittelin sanoja ja merkityksiä, en runoa kirjoittaessani tietoisesti tuntenut askartelevani niiden parissa, vaan runo ikään kuin kirjoitti itsensä. Toisin sanoen sanat löysivät toisensa ja tietoinen subjektini seurasi taustalla. Töissä olivat hiljainen tietoni, taiteilijuuteni ja tutkijuuteni.

Viulupedagogiikan perinteen puheenvuoro:

Dialogin pyrkimys on siis osapuolten välinen ymmärrys. Koska musiikki on viulupedagogiikan suuri rakkaus, on dialogin hengessä syytä aloittaa siitä.

Viulupedagogiikan perinteessä musiikki on jumala. Se on intohimo. Se on rakkaus. Se on portti maailmaan, joka aukenee vain musiikissa. Musiikki on kieli. Se on viihdyttäjä. Se on sivistäjä. Se on samalla kirous ja siunaus. Elämäntyö, ja elämä itse. Niin vakavasti viulistit ottavat musiikin, että kuoleman menettää merkityksensä. Joensuussa 27.3.2023.

Suomalaisen asiasanasto- ja ontologiapalvelun (FINTO) musiikin asiasanaston mukaan musiikilla tarkoitetaan säveltaidetta, tai ääneen perustuvaa taiteen muotoa vastaavassa merkityksessä kuin muita taiteen lajeja, kuten kuvataidetta tai kaunokirjallisuutta (MUSA/CILLA 2017). Vaikka musiikin asiasanasto on poistunut käytöstä itsenäisenä sanastona, on määritelmä tämän työn kannalta varteenotettava, koska työ käsittelee viulupedagogiikkaa, joka Suomessa taiteen perusopetuksessa lähes yksinomaan keskittyy edelleen klassisen musiikin – perinteikkään musiikin tyyllilajin opetukseen. Klassisen musiikin (taidemusiikki, säveltaide) sisällä on myös toisistaan eroavia esteettisiä suuntauksia (Louhivuori 1998, 8), kuten barokkimusiikki, wieniläisklassinen musiikki, romanttinen musiikki tai nykymusiikki.

Traditiossa viulupedagogiikka asettautuu taiteeseen sen alalajin – musiikin yhden instrumentin – viulutaiteen pedagogisena osa-alueena, jolloin tradition suhde musiikkiin on edellä kuvatun intohimon filosofian lisäksi viulutaiteen käytännöstä nouseva. Tästä näkökulmasta musiikin peruselementtejä ovat rytmi, tempo, muoto, dynamiikka, sointiväri ja harmonia. Viulun äänellistä estetiikkaa määrittää sen ominainen sointiväri, joka syntyy instrumentin materiaalisista ja akustisista ominaisuuksista sekä ambituksesta eli matalimman ja korkeimman soivan äänen välimatkasta. Käytäntöön liittyneisyys viulupedagogiikan suhteessa musiikkiin on myös kulttuurihistoriallinen ilmiö. Tämä ilmenee esimerkiksi pyrkimyksenä perustella soiton esteettisiä ratkaisuja historialla (mts., 15), mikä nähdäkseen ylläpitää tradition kanonisaatiota. Viulunsoiton kannalta tässä työssä on merkityksellistä, että opetus perustuu pääasiassa tonaaliseen musiikkiin. Viulunsoitossa sävelpuhtauden kehittymisellä on erityinen asema, koska sävelkorkeus määritetään sormella ilman ulkoisia otelautaan merkittyjä apukeinoja. Viulu siis poikkeaa esimerkiksi pianosta, jossa sävelkorkeus on määritetty soittimen mekaniikassa tai kitarasta, jossa otelautaan on merkitty sormien paikat haluttujen sävelten tuottamiseksi. Viulun otelaudalla vierekkäiset sormet sijaitsevat puolisävelaskeleen päässä toisistaan, mutta esimerkiksi perinteinen tapa hahmottaa käden sijainti otelaudalla sävelkorkeussuunnassa (asemat) perustuu tonaaliseen sävelasteikkoon, eikä puolisävelaskeliin. (ks. myös 2.1.1.)

Viulupedagogiikka nousee viulunsoiton kysymyksistä. Siihen vaikuttaa soitettavan musiikin sisältämä filosofia ja estetiikka, joka pitkälti perinteessä tarkoittaa barokin, klassismin ja romantiikan tyylikausia. Viulupedagogiikassa heijastuvat myös yhteiskunnalliset ja kulttuurielämän muutokset, sekä valitsevat musiikkiesteettiset käsitykset (mts., 272). Musiikkiesteettistä ajattelua on perinteessä vahvistanut vuorovaikutus tunnettujen musiikkifilosofien kanssa. 1950-luvulta lähtien mukaan on tullut poikkitieteisiä virtauksia, kuten psykologia, lääketiede, fysiologia, fysiikka, ja kasvatustiede (mts., 271.)

Nostan tässä yhteydessä esille vielä estetiikkaan liittyen ääni-ihannekysymyksen, vaikka sillä on musiikin fyysisen ilmenemisen lisäksi ainakin myös kokemuksellinen ja käytäntöihin liittyvä puoli. Eri aikakausien viulupedagogien lähestymistavoissa soittamiseen yhteisenä tavoitteena on ollut mahdollisimman toimiva kokonaisuus, jonka päämääränä on kaikissa tilanteissa kaunis ääni. Kauniille äänelle on määritetty osittain yhdensuuntaisia ja osittain ristiriitaisia ominaisuuksia. Kaunis ääni voi olla pehmeä, pyöreä, lämmin tai täyteläinen (Mozart, 1787/1988, 114; Heikkilä 1998, 18), mutta se voi olla myös kirkas tai helmeilevä (Garam 1972, 30, 32). Myös voiman osalta tavoitteet vaihtelevat. Esimerkiksi Kato Havasin mukaan tulee hyväksyä, että viulu on herkkä- ja hentoääninen soitin, eikä lähteä kilpailemaan voimalla (Heikkilä 1998, 35-36). Leopold Auer taas korostaa, että tietynlaista lujutta ja voimankäyttöä tarvitaan (Kansanen 1921, 15).

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro:

Uuden taidepedagogiikan näkökulma musiikkiin on poikkitieteinen, monitaiteellinen ja filosofinen (ks. 2.2.2). Musiikki asettautuu taiteeseen ensinnäkin yhtenä sen tiedonaloista, jolloin voidaan puhua tiedonalaperustaisesta näkökulmasta (ks. 4.2.3). Esimerkiksi taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa musiikki on listattu yhdeksi valtion tukea saavana taide- ja kulttuurimuodoksi arkkitehtuurin, kuvataiteen, käsityön, mediataiteiden, sanataiteen, sirkustaiteen, tanssin ja teatteritaiteen ohella (TPO 2017, 5-7). Musiikkia voi tarkastella myös sen kytköksillä esimerkiksi edellä mainittuihin taiteenlajeihin. Nostan muutamia esimerkkejä monitaiteellisesta ulottuvuudesta. Arkkitehtuuria ja musiikkia yhdistää rakenne (esim. Bachin musiikki). Kuvataidetta ja musiikkia puolestaan värit ja horisontaalisuus, sekä käsityötä ja musiikkia muoto ja käden taidot. Musiikki liittyy erottamattomasti mediataiteisiin. Myös tanssin ja musiikin suhde on lähes erottamaton. Musiikki ja sanataide jakavat saman semioottisen perustan, josta molemmat jalostuvat lajilleen ominaiseksi kieleksi. Sirkustaidetta ja musiikkia yhdistää painovoiman hyödyntäminen, illuusoiden luominen ja taitavuus. Teatteritaiteessakin käytetään musiikkia. Edellä kuvatussa voi nähdä myös takaisinkytkentöjä, ja musiikin suhde muiden taiteiden kanssa onkin molempia hyödyttävä ja dialoginen.

Musiikkia on kaikkialla, missä ihminen vaikuttaa. Poikkitieteisesti tarkasteltuna myös musiikin määritelmä laajenee kaikille ihmiselämän osa-alueille ulottuvaksi rihmastoksi, jonka kokonaisuutta on vaikea hahmottaa ja sanoittaa. Eikä musiikin piiri rajoitu pelkästään tunnettuun, vaan se luo poikkitieteisellä rajankäynnillään kartoittamattomien alueiden kanssa myös uutta tietoisuutta. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa tehdystä tutkimuksesta todettiin ammattimuusikoiden esiintymisen aktivoivan dopamiiniaineenvaihduntaan, oppimiseen ja muistiin vaikuttavia, sekä linnunlaulun geenejä (Kanduri ym. 2015). Argeologisessa vuonna 2009 julkaistussa tutkimuksessa vanhin

löydetty soitin on 35000 vuotta vanha huilu (YLE 2009). Aiemmin todetusti Sirkku Rintamäki on tutkinut taiteellisen tutkimuksen keinoin virren kokemuksellisuutta (Rintamäki 2023). Näistä esimerkeistä käy ilmi musiikin moniulotteinen rooli uuden tiedon luomisessa.

Musiikin määritelmä on monimerkityksellinen, ja aidosti filosofinen (Huovinen & Kuitunen 2008, 9-13). Tähän viittaa musiikin etymologinenkin sisältö (ks. 2.2.1). Musiikin filosofiaa ja musiikin estetiikkaa käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta filosofian näkökulmasta tarkasteltuna estetiikka asettuu oikeammin yhdeksi filosofian osa-alueeksi (Huovinen & Kuitunen 2008, 16-19). Estetiikkaa käytetään myös kauneuskäsitystä määrittävänä terminä. Esimerkiksi musiikin tyyli laji sisältää sille ominaisen estetiikan, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa käsitystä kauneudesta (Padilla & Torvinen 2005, 9-10). Filosofisesti tarkasteltuna viulupedagogiikan yläkäsitteenä musiikki saa myös estetiikkaa laajempia ontologisia merkityksiä, kuten aika, arvo ja suhde todellisuuteen (mts., 7-8).

Taiteenlajina musiikkia koskettavat käsitteet tulkinta ja ilmaisu (ks. luku 1). Puhekielessä ne sekoittuvat joskus siten, että puhuttaessa tulkinnasta tarkoitetaankin ilmaisua. Syvemmän johdannossa esittelemääni tulkinnan määritelmää, ja määrittelen tulkinnan tiedosta ja kokemuksista syntyvien subjektiivisten merkitysten rakentamiseksi. Ilmaisua on puolestaan näiden merkitysten julkisaattamista. Tulkintaa ja ilmaisua käsittelen kokemuksellisuus- ja tiedonalaperustaisuus -alaluissa.

Tulkinta:

Uuden taidepedagogiikan näkökulma musiikkiin on siis poikkitieteinen, monitaiteellinen ja filosofisena myös moniarvoinen. Viulupedagogiikan traditiossa rakkaus musiikkia kohtaan on kiistämätöntä, mutta ongelmalliseksi suhteessa voi muodostua kritiikin sokeutuminen siitä koituville pedagogisille seurauksille. Opettaja voi intohimonsa pauloissa edellyttää itseään vastaavia uhrauksia myös oppilaalta, millä kriittömästi toteutettuna voi olla negatiivisia seurauksia oppilaan elämään. Edelleen intohimonsa pauloissa opettaja voi myös sokaistua omalle esteettiselle käsitykselleen perustellen sen paremmuutta paneutuneisuudellaan ja siihen uhraamillaan resursseilla, mikä on oppilaslähtöisyyden näkökulmasta ongelmallista. Filosofisen näkökulman laajentaminen moniarvoisemmaksi ensinnäkin voi auttaa ottamaan opetuksessa huomioon yksilöllisesti oppilaiden väliset kulttuurierot ja sovittamaan pedagogiikkaa tapauskohtaisesti. Toiseksi se myöskin voi sallia oppilaalle opettajan estetiittisistä mieltymyksistä poikkeavia toteutustapoja, millä on positiivisia seurauksia oppilaan autonomian kehittymiselle. Kolmanneksi filosofinen tarkastelu voi herättää myös oppilaassa pyrkimyksen henkilökohtaisten merkitysten rakentamiseen musiikkia kohtaan. Filosofisella tarkastelulla on tällöin merkitystä oppilaan soittosuhteen metaforisena katalyyttina. Mikrobiologiassa katalyytti on yhdiste, joka nopeuttaa kemiallista reaktiota (Tieteen termipankki 2014a).

Viulupedagogiikan yhteydessä tarkoitan katalyytti-käsitteellä filosofiaa aiheena, jonka käsittely syventää soiton ja soittajan välistä suhdetta ilman, että filosofia olisi opetuksen pääasiallisena kohteena. Parhaimmillaan filosofisen otteen herättelyllä voidaan saavuttaa sisäistetty mandaatti viulutaiteilijuuteen. Filosofian yksi keskeisiä tavoitteita on pyrkiä määrittelemään syitä ja reunaehtoja ajattelulle ja toiminnalle, sekä hahmottelemaan mahdollisia tulevaisuuden kuvia. Oppilaan kokemus osallisuudesta ääni-ihanteen määrittelyyn voi motivoida häntä myös laajentamaan näkemyksiään ja leikittelemään niillä, millä puolestaan voi olla positiivisia vaikutuksia tulkintaan lavalla.

Viulupedagogiikka voisi opettajuuden kehittämiseksi pyrkiä poikkitieteisyyteen myös tähyämällä fyysiikan, fysiologian, lääketieteen ja psykologian lisäksi entistä enemmän kasvatustieteen suuntaan, koska muuttuva aika ja muuttuvat sukupolvet muuttavat myös kasvatustiedettä. Myös luonnontieteellinen näkökulma dynamiikan, akustiikan, geometrian ja matematiikan muodossa on tärkeä. Se vaikuttaa soiton tekniseen toteutukseen, mutta sillä on myös esteettinen ulottuvuus. Antiikin kreikkassa syntyneen ja maailmanlaajuisiksi liikkeeksi laajentuneen musiikin juuret taidemuotona ovat kokonaislukuteoriassa ja maailmankaikkeuden metafysisen luonteen kuvaamisessa (Kuisma 2005, 34). Ajan kuluessa musiikin funktio ihmisen henkisessä ja kulttuurisessa elämässä on paradigman kehittymisen myötä muuttunut, mutta musiikin henkinen ulottuvuus ei ole hävinnyt mihinkään. Paradigman muutoksesta huolimatta estetiikan näkökulmasta tarkasteltuna antiikin juurilta ponnistava metafysisen eetos on yhä osa musiikin viehätystä. Vaikka musiikin syvällisille vaikutuksille ihmismielessä ja kehossa ei ole löytynyt modernin tieteen hyväksymää yleispätevää mekanismia, on silti inspiroivaa ja esteettisesti tyydyttävää kokea olevansa osa kaikkeuden kauneutta. Luonnontieteiden, ihmistieteiden ja filosofian poikkitieteinen fantasiaseikkailu musiikin mysteerin äärellä on päättymätön. Opettajan kannalta se tarkoittaa tiedonhakua, loputonta uteliaisuutta ja itsestään selvyysien tarkastelemista yhä uudelleen ja uudelleen uusista näkökulmista.

Poikkitaiteellista ja poikkitieteistä näkökulmaa edustaa kultaisen leikkauksen esiintyminen musiikissa. Esimerkiksi kuvataiteesta tuttua tapaa sijoittaa keskeinen elementti maalauksessa kultaisen leikkauksen kohtaan ovat monet säveltäjät soveltaneet sijoittamalla draaman kannalta tärkeän musiikillisen tapahtuman ajallisesti kultaisen leikkauksen tienoille. NUOTTIESIMERKKI 1. Bach, Johann Sebastian: Chaconne Partitasta n:o 2 BWV 1004, tahti 161 (Bach 1971, 41). Kultainen leikkaus esiintyy myös sävelsuhteissa. Tietoisesti sitä on hyödyntänyt esimerkiksi Bela Bartok (Kappraff 2001, 97). Oppilaalle voi olla kiehtovaa kuulla, että musiikissa on sama rakenne, kuin hänen omassa kehossaan ja luonnossa lukuisin eri tavoin. Tällainen tutkiva työtapo on omiaan herättämään oppilaan kiinnostusta omaan tutkimiseen. Poikkitaiteellisten pedagogisten sovellusten kehittämisessä vain mielikuvitus on rajana. Sävellystä voi tarkastella esimerkiksi maalauksellisena, sävelten tanssina, näytelmänä, tai voi kuunnella, mitä sävellyks kertoo.

4.1.2 Mitä on tieto?

Soitan sinulle aamulla

*Tuhat miljardia tähteä Linnunradalla,
ei kahta samanlaista,
lumihiutaletta, lehteä, kukkaa
kaikkeudessa toista.*

*Joka hetki, jokainen olento
mannerlaatta, atomi
ainutlaatuinen:
kuin
Sinä!*

*Olit ajatus ensin,
sait tunteiden voimaa,
tiesi tänne taistelit
luonnonlakien alle,*

*jossa ainoa asia,
jolla todella väliä,
ovat rakkauden teot.*

*Sellainen olet,
vertaamaton,
elämänilmaus
syvä,
pyhä.*

Kuopiossa 17.1.2016

Reflektio:

Tämä runo on vanhempi ja syntyi vuonna 2016 alun perin kastelahjaksi. Olin saanut tuolloin filosofisen herätyksen ja ymmärtänyt kaiken olevaisen yhteyden ja yhtäaikaisen ainutlaatuisuuden, ja halusin viestittää siitä tulevalle polvelle. Minulle oli syntynyt todellinen tunne siitä, että runoni ovat viestini maailmalle – että tämä tieto täytyy välittää. Ensimmäinen säkeistö kuvaa yhtä aikaa maailmankaikkeuden valtavuutta ja toisaalta sen loputonta monimuotoisuutta. Toisessa säkeistössä ajan, materian, suuruuden ja pienuuden määrittää sen todistaja – yksilöllinen subjekti, minkä vuoksi kaikki ilmenevä on havaintojen ja merkitysten kautta osa tätä subjektia. Kolmas säkeistö kuvaa sitä, että jokainen nykyinen subjekti on joskus sankarillisesti taistellut ajan ja avaruuden kausaalisuhteiden alle ensin toisten ihmisten subjektiivisen innoituksen vauhdittamana jaettuna ajatuksena ja hetki sen jälkeen tajuttoman tarkoituksellisen tarinan ensiriveinä. Neljäs säkeistö kertoo kehityskululle syyn ja merkityksen. Viides säkeistö määrittää ihmisen tietoisuudeltaan rajattoman kolmiulotteisesti laajentuvaksi kaikkea yhdistävän elämänvoiman ainutlaatuiseksi tulkinnaksi ja sellaisenaan pyhäksi.

Joensuussa 28.3.2023

Tämän runon ja reflektion välinen jännite syntyy henkilökohtaisuudesta, aikaperspektiivistä ja liittymäkohdasta tietokäsitykseen. Henkilökohtaisuus ilmenee kahdella tavalla. Ensinnäkin teksti on osoitettu tulevaisuuden rakentajapolvea edustavalle vastasyntyneelle ja toiseksi teksti on syntynyt subjektiivisesta syvällisestä totuuskokemuksesta. Seitsemän vuoden aikaperspektiivi ilmaisee sitä, että filosofiani on rakentunut pitkällä aikavälillä. Aivan olennainen osa jännitteestä ilmenee kysymällä, miten runo liittyy tietokäsitykseen.

Viulupedagogiikan perinteen puheenvuoro:

Mene harjoittelemaan! Montako tuntia sinä harjoittelet päivässä? Mitä konserttoja olet soittanut? Miten sinusta tulisi soittaa barokkimusiikkia? Entä wieniläisklassista? Kuka on lempisäveltäjäsi? Miksi pidät hänen musiikistaan? Tiedätkö, miten Kurt Masur liittyy maailmanhistoriaan?

Joensuussa 29.3.2023

Viulupedagogiikan perinteessä tietoa luonnehtivat kulttuurisuus, intuitiivisuus ja harjoittelun merkityksen korostaminen tiedon muodostamisessa. Kulttuurisuus perustuu sille, että instrumenttiopettaja edustaa traditiotaan (Pöyhönen 2011, 108). Traditioon liittymällä sitoudutaan sen arvoihin ja ihanteisiin (Polanyi, 1958 / 1974, 160, 380; Pöyhönen 2011, 107). Tulkitsen tähän kuuluviksi esimerkiksi kulttuurille ominaiset tietämisen tavat, kuten tiedon ja vallan hierarkiat. Kuitenkin myös näiden kritiikki on osa traditiota, ja riippuu henkilökohtaisesta suhteesta perinteen uskomuksiin ja lainalaisuuksiin, missä määrin ne siirtyvät eteenpäin (Polanyi, 1958 / 1974, 312; Pöyhönen 2011, 107). Ääritapauksissa säveltäjän tahtoa ja vakiintuneita esteettisiä normeja saatetaan kunnioittaa kritiikittä. Eräs havaitsemani esimerkki kritiikittömyyden seurauksista ovat Mozartin viulukonserttojen soittotavat. Konserttojen fraseerausta ja artikulaatiota saatetaan perustella tyylinmukaisuudella, jonka määritelmä vaihtelee yksilöstä ja kulttuurista riippuen. Tällainen yksilöllisesti tulkittu yhteisöllinen maku-traditio on esimerkki alan hiljaisesta tiedosta (Pöyhönen 2011, 107). Samaan kategoriaan voidaan asettaa myös aiemmin käsittelemäni ääni-ihannekysymys. Stereotyyppisesti tarkasteltuna opettajalla saattaa olla taipumusta yleistää oma yksityinen tulkintansa oppilaille jaettavaksi salaisuudeksi, jonka opettaja on vihkiytymisen myötä omaksunut. Tällöin traditio siirtyy sukupolvien ketjussa tehokkaasti eteenpäin. Opettajalla on vastuu tradition ylläpitämisestä, mutta myös valta-asema siihen, kuinka traditio siirtyy uusille polville. Alan tieto elää ja siirtyy soiton lisäksi värikkäissä anekdooteissa ja metaforissa, mikä on omiaan luomaan alalle oppilaan silmissä mystisen hohdokasta vetovoimaa.

Metaforat ja Mozart-tyyli ovat esimerkkejä viulutaiteen kielestä ja käsitteistä, jotka puolestaan laajemminkin edustavat kulttuurista tietoa. Musiikin kieltä ja käsitteellistymistä on semiotiikan valossa Suomessa tutkinut varsin perusteellisesti Eero Tarasti (Tarasti 2012). Voisi arvella, että semiotiikan ymmärrys syventäisi viuluopettajien suhdetta ammatinharjoittamisensa keskiössä olevaan ilmiöön. Silti tieto ei vaikuta siirtyneen osaksi opettajien ammattitaitoa. Semioottisessa filosofiassa keskeinen käsitteen muodostusta kuvaava malli on semioottinen kolmio, joka koostuu tyypistetysti kokemuksista, merkeistä ja merkityksistä (Peirce 1908/2001, Pöyhösen 2011, 51 mukaan). Lähestymistapaa voi soveltaa hiljaiseen ja sanalliseen tietoon.

Taiteelle ominaisesti viulupedagogiikan tietokäsityksessä intuitiolla on myös suuri rooli. Pöyhösen (2011, 20) esittelemässä Gardnerin (1990/2008) kehityspsykologiaan perustuvassa mallissa intuitiivinen tieto käsittää lapsen ympäristöstään kokemuksensa ja havaintojensa kautta hankkimansa tiedon, ja intuitiivisuutta voi hyödyntää myöhemmin esimerkiksi musiikissa soivan todellisuuden tiedonhallinnassa. Soitonopettaja tarvitsee herkkää vaistoa ja hetkessä elämistä sekä tarkan diagnoosin tekemiseen oppilaan soitosta, että itse soittaessa (Garam 1984, 9,14). Opetustilanteessa intuitiivisesti tehdyt päätökset ovat nopeita, tapahtuvat yllättäen ja perustelut nousevat tekijän tietoisuuteen jälkikäteen (Toom 2008a, 52; 2008b, 167; Pöyhönen 2011, 89). Intuitiivinen tieto ei automaattisesti

siirry sanalliseen muotoon, vaan saattaa jäädä sanattomaksi. Sanattoman ja hiljaisen tiedon merkitys onkin alalla suuri. (Pöyhönen 2011, 87, 89.)

Viulupedagogiikassa korostuu voimakkaasti harjoittelun merkitys tiedon muodostuksessa. Sitä ei voidaan väheksyä. Ajatuksen taakse tähtyen voi kuitenkin huomata tausta-ajatuksena käsityksen kehollisen tiedon katoavaisuudesta. Tähän voi olla syynä klassisen musiikin käsitys kehon ja mielen erillisyydestä ja kehon häivyttämisen perinne (Hyytiäinen 2012, 28). Mieli-ruumis-dikotomian voi nähdä aiheuttavan luottamusvajeen kehoyhteyteen, jota harjoittelulla tulee jatkuvasti ylläpitää. Pahimmillaan toiminta voi saada pakko-oireisia piirteitä. Toisaalta keho on jatkuvassa muutoksessa, ja siksi myös yhteyttä on päivittäin uudistettava. Viulupedagogiikan perinteessä harjoittelun tuloksena syntyvän taidon merkitys on itsestäänselvyys, mutta perustelut sille jäävät hiljaiseksi tiedoksi.

Tradition, tiedon ja vallan suhde on määrittänyt suomalaista instrumenttiopetusta. Tikka (2017, 19) nostaa esiin kahden suomalaisen musiikkikoulutuksen syntyyn vaikuttaneen merkkihenkilön Wegeliuksen ja Kajanuksen välillä vallinneen suoranaisten asemasodan, ja vihjaa sen perinnön vaikeuttavan soitonopettajien välistä yhteistyötä vielä tänäkin päivänä valtataistelujen muodossa. Toinen Tikkan (mts., 27) nostama pedagogisen työn ja vallan suhteeseen liittyvä ilmiö on opetuksen käytännön riippuvuus opettajan henkilökohtaisista käsityksistä ihmisestä, tiedosta, musiikista, opettamisesta ja oppimisesta. Opetusta ohjaavassa opetussuunnitelman perusteissa osa edellä mainituista käsityksistä on määritelty (TPO 2017, 10-12, 47). Vaikka opetussuunnitelma on opetuksen kehittämisen tärkein väline, sen toteutumista ei käytännössä juuri seurata (Kurkela & Tawaststjerna 1999, Tikkan 2017, 27 mukaan). Opettaja onkin merkittävässä valta-asemassa oppilaaseen nähden (Tikka 2017, 27).

Vallan perinne on nähtävissä myös pedagogisen kirjallisuuden historiassa. Kirjat ovat usein merkittävien pedagogien kirjoittamia. Niiden sisältö koostuu tyypillisesti omien ratkaisujen esittelemisestä ja niiden pätevyyden perustelemisesta. Lisäksi usein ratkaisuja on verrattu siihen mennessä vallalla olleisiin käytäntöihin, ja niiden paremmuuden puolesta on pyritty argumentoimaan (esim. Galamian 1985/1990, 11). Mielestäni valtaperinteelle on ainakin kolme syytä, joista ensimmäinen on selkeä ja helpoiten nähtävissä. Yksilöopetuksen perinne, jossa opettaja on aina oppilasta kokeneempi ja lähes poikkeuksetta iäkkäämpi, nostaa hänet luonnolliseen valta-asemaan. Opettaja-oppilassuhde jatkuu tyypillisesti vuosikausia – jopa vuosikymmeniä, ja tänä aikana opettaja saattaa sokaistua omalle positiolleen. Jos oppilas ei omasta positiostaan käsin koe voivansa kritisoida tai kyseenalaistaa opettajan työtä, merkittävänä ihmissuhteena opettaja-oppilassuhde voi antaa opettajalle todellisuuteen perustumattoman kuvan siitä, että hänellä on sama valta-asema myös muihin ihmissuhteisiin tunteilanteen ulkopuolella. Tällainen asiantuntijuuden harha on viulupedagogiikan perinteessä mielestäni havaittavissa.

Toinen syy opettajan vahvistuneen valtaposition kokemukselle liittyy taidepedagogisen tiedon luonteeseen. Soitossa syntyvä tieto on luonteeltaan kehollista, ja sanallistettaessa osa alkuperäisestä merkityksestä jää piiloon (Pöyhönen 2011, 91). Tämä tarkoittaa, että pedagogilla on aina lopulta yksinoikeus hänen kehossaan asuvaan tiedon kokonaisuuteen, eikä näin ollen oppilas ei voi sitä sellaisenaan koskaan oppia. Siksi metodiikkaa käsittelevässä viulupedagogisessa kirjallisuudessa on läsnä aina tietynlainen epäreilisuus, jonka myötä ainoastaan ne oppilaat, jotka onnistuvat pääsemään

halutun opettajan soittotunneille, pääsevät käsiksi instrumentilliseen ja viime kädessä keholliseen tietoon mahdollisimman autenttisesti. Tästä asetelmasta nousee myös alalla vallitseva yksilökultti, mikä on johtanut kehämäiseen kehityskulkuun, jossa oppilaat ensin nostavat opettajiaan jalustalle pyrkien myöhemmin itse opettajiensa mainetta hyödyntäen rakentamaan vastaavanlaisia valtapositiota.

Myös Tikka (2017, 29) nostaa esiin myös monessa työyhteisössä ja soitonopettajien keskuudessa elävän periaatteen, jonka mukaan oppilas on opettajansa käyntikortti. Hänen mukaansa tämä kielii toisaalta siitä, että opettajat tuntevat vastuuta oppilaiden edistymisestä, mutta kertoo myös kulttuurista, jossa opettajia arvioidaan oppilaiden perusteella. Kun oppilaiden näytöistä tulkitaan opettajan työn onnistumista, ohjaa se opettajia keskittymään oppitunneilla näkyviin tuloksiin, jolloin oppilas välineellistyy palvelemaan opettajan kompetenssia oppimisprosessin kustannuksella. (Mts., 29.) Vallankäytön näkökulmasta tämä voi johtaa määräpäivien paineessa opettajan epäeettisiin valintoihin, sekä esimerkiksi tekniikan korostuneeseen rooliin opetuksessa, mikä voi ilmetä sääntökeskeisyytenä. Sääntöjen ja oppilaiden suhdetta määritteli kirjassaan Galamian (1990, 13), jonka mukaan sääntöjen pitäisi palvella oppilaita, eikä oppilaita pitäisi käyttää sääntöjen ylistämiseen. Toisaalta oppilasta tarkasteleva opetuksen arviointitapa sälyttää valtaa myös oppilaalle suhteessa opettajaan. Myös tällä voi olla negatiivisia seurauksia sekä oppimistuloksiin että kehitysvaiheesta riippumatta yleisemminkin oppilaan persoonan kehitykselle.

Kolmas vallan perinteeseen vaikuttava syy liittyy yleisemmin tiedon luonteeseen. Se avautuu tutkimalla tarkemmin englantilaisen filosofi Sir Francis Baconin vuonna 1597 esittämää kuuluisaksi tullutta julistusta, tieto on valtaa (García 2001, 109). Baconin muotoilema induktiomenetelmä loi metodologisen pohjan modernille tieteelle (Klein 2012). Garcían (1997, 174) mukaan hänen tieteenfilosofiansa on kuitenkin johtanut jäykkään hierarkiaan, joka jakaa ihmiset oppimisen tuottajiin ja kuluttajiin. Modernin tieteen ideaalina pidetään eräänlaista objektiivisen abstraktion eetosta, ja yleisesti Baconin fraasi ymmärretään juuri argumentaationa tieteellisen tiedon arvon puolesta, mutta tiedon ja vallan suhteella on myös ihmisen kehityksellinen funktio, joka hahmottuu tarkastelemalla tiedon kehollista luonnetta. Taidepedagogiikan tietokäsityksen mukaan tieto syntyy ihmisen kehossa esirefleksiivisten havaintojen symbolisoituessa tajunnan käsitteiksi, ja siksi tiedon luonne on subjektiivinen (Rauhala 2014, 38-41; Anttila E. 2022h). Merkityksellistymisessä olennaista on ihmisen subjektiivinen olemus – siis tilaatio, keho ja tajunta sisältäen koko hänen kehityshistoriansa (Rauhala 2014, 34-47). Tarkasteltaessa ihmisen varhaislapsuuden kehitystä käy ilmi, että lapsella syntyy ensin yhteyden kaipuu, joka varhaisissa vuorovaikutuskokemuksissa johtaa kehon ja tajunnan välisten yhteyksien syntymiseen, joista kehittyy subjektiivisuus (Friedman 2002, 69). Tästä seuraa, että tiedon muodostumisella on ihmisen persoonalle erityisiä ulottuvuuksia. Ensinnäkin piilevästi tietoa muodostamalla ihminen toteuttaa jatkuvasti varhaislapsuuden hyödylliseksi havaittua toimintaa – yhteyden kaipuuta, joka toteutumalla tukee hänen persoonansa rakenteita. Toiseksi abstraktio on seurausta kehollisesta prosessista, tarkemmin kehon ja tajunnan välisen yhteyden toiminnasta, minkä vuoksi se kehosuhteen tuotteena on kehosuhteen tavoin luonteeltaan intiimi ja haavoittuva, ja näin altis myös häpeän kokemuksille. Häpeä voimakkaana tunteena asettaa ihmisen alistaiseen positioon suhteessa ympäristöönsä, mikä tekee hänet haavoittuvaksi ja vallankäytölle alttiiksi. Kuten ihminen voi tarkastella kehoaan objektina, yhtä lailla hän voi tarkastella myös

abstraktioitaan objekteina, jolloin tieteellisen prosessin kautta tiedon rakentamisella on kaksi ulottuvuutta. Ensinnäkin se voi olla tieteellisen yhteisön hyväksymänä objektiivista ja siten henkilökohtaista kontribuutiota maailman palvelemiseksi. Silti samaan aikaan tiedon rakennus on äärimmäisen herkkää ja häpeälle altista subjektiivista yhteyden kaipuuta toisiin ihmisiin. Tiedolla on siis yhtäaikaaisesti objektiivinen ja subjektiivinen luonne – objektisubjekti. Rouhiainen (2011, 75) esittää Merleau-Pontyn (1962/1995; 1968/1987) näkemyksen, jonka mukaan keho on tällainen objektisubjekti, mutta ei ilmene sanaparin molempina puolina samaan aikaan. Edellä esitettyyn viitaten tietoon sovellettuna tulkitsem tiedon olevan objektiivisesti tarkasteltuna yhtäaikaaisesti objektiivista ja subjektiivista, mutta subjektiivisesti tarkasteltuna se on sitä kehon tavoin vuorotellen. Esimerkiksi palautteen saaminen omasta osaamisesta on herkkä tilanne, koska on mahdotonta havaita samanaikaisesti osaamisen objektiivinen ja subjektiivinen puoli. Tästä tiedon ominaisuudesta syntyvää valtapositiota on niin pedagogiikan parissa kuin laajemminkin tieteen kentässä käytetty epäeettisesti astinlautana oman aseman nostamiselle toisten kustannuksella. Oppimisen kuluttajan liikkumatila on tässä asetelmassa tuottajaa huomattavasti kapeampi.

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro:

Taidepedagogiikalle olennaisista taustakäsityksistä tietokäsitys on dramaattinen; Se nimittäin haastaa traditionaalisen pyrkimyksen universaaliin abstraktioon. Erityisesti kognitiotieteen alalla yleistyvä termi *embodied turn* paljastaa käynnissä olevan epistemologisen vallankumouksen, jossa tieto on sitoutunut paikkaan, aikaan ja keholliseen perspektiiviin (Anttila E. 2011, 156). Nykyinen kognitiotiede on luopunut mielen ja kehon, järjen ja tunteen erillisyydestä (mts., 161; Anttila E. 2022h). Kehotietoisuuden ja ajattelun harjoittamisen yhteys on ollut aasialaisissa viisaustraditioissa läsnä jo tuhansia vuosia (Klemola 2004, 275), mutta nyt siitä on siis tullut olennainen osa tietämistä myös tieteen kontekstissa. Anttila nostaa esiin kehollisuuden merkityksen kasvamisessa, oppimisessa ja tutkimuksessa. Hänen mukaansa ihmiskeho tuottaa ja asuttaa subjektiiviset kokemukset, joista ihmisen tietoisuus herää itsestään (Anttila E. 2011, 161).

Uuden taidepedagogiikan näkökulmasta tieto on subjektiivista ja tilannesidonnaista, koska ilman tietäjää ja kehollista ulottuvuutta ei olisi tiedon muodostusta. Tieto myös rakentuu mielen ja kehon välisessä yhteydessä. (Rauhala 2014, 34-47; Anttila E. 2022h.) Tietokäsityksen muuttumiseen on johtanut erityisesti ihmisen aivopuoliskojen välisen vuorovaikutuksen selvittäminen, joka on vähentänyt mieli-ruumis-dikotomiaa (Räsänen 2011, 124). Tällä on ollut seurauksia esimerkiksi tieteelliseen tutkimukseen. Räsänen (mts., 124) mukaan tutkimuksellinen mielenkiinto on kohdistunut ”sannattoman tiedon, tietämisen ja taitamisen, ajattelun ja toiminnan yhteyksien tarkasteluun sekä kehollisuuden ja aistimellisuuden paikan ymmärtämiseen tiedonkäsittelyssä.”

Räsänen (2011, 125) kuvaa kognitiotieteen oppimiskäsityksen kokonaisvaltaista suhdetta tietoon:

Kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Niihin kuuluvat muun muassa havaitseminen, muisti ja ajattelu. Tällaisen oppimiskäsityksen mukaan tieto muodostuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa.

Edellä kuvattu lähestymistapa on taidepedagogiikan ytimessä ja siihen liittyy myös voimakas syvyyssuullottuvuus. Räsänen (mts., 132) esittää Danversin (2006) toteamuksen: ”Taiteen avulla käytävä pohdinta siitä, mitä on olla tietty henkilö tiettyssä kulttuurissa, sivuaa tietämisen psykologisia, henkisiä ja eksistentiaalisia alueita.”

Musiikkipedagogiikan näkökulmasta tiedon ja taidon suhdetta sekä hiljaista tietoa on tarkastellut väitöskirjassaan Markku O. Pöyhönen (2011). Hän määrittelee hiljaista tietoa sanattomuuden lisäksi sellaiseksi, jota tiedon käyttäjä ei ole itse välttämättä tunnistanut (mts., 19). Pöyhönen (mts., 18) viittaa David J. Elliottin teokseen *Music Matters* (1995), jossa Elliott näkee käsitteen olevan ”minkä tahansa abstraktiotason ajatus tai idea, jonka avulla tietoisuus erottaa ilmiöt”. Opetuksessa esimerkiksi mallisuoritukset ovat toimintakäsitteitä (Elliott 1995, Pöyhösen 2011, 18 mukaan). Tulkitseen tällaisen toimintatiedon osaksi taitoa. Taitava tietää, mitä tekee, ja taito on taiteessa välttämättömyys. Kuitenkaan kaikki taitava ei ole taidetta (mts., 22). Semioottisessa taidefilosofiassa taiteen tiedollisuus näyttäytyy ihmisen kokemuksen kautta (Vuorinen 1997, Pöyhösen 2011, 23 mukaan). Tällainen käsitys kuvaa hyvin taiteen ja taitavuuden merkitystä ihmisen kokevan olemuspuolen elinvoimatekijänä.

Taiteen kieli, sen käsitteet ja fantasianomainen omalaatuisuus ovat taiteen tietokäsityksen erityispiirteitä. Räsänen (2011, 133) mukaan ”taide tarjoaa muiden symbolisista muodoista poikkeavan kielen, joka on nonlinearista, nonverbaalia ja metaforista.” Pedagogisesta lähtökohdasta onkin kiinnostavaa, kuinka löytää oppimistilanteessa dialoginen ymmärryksen tila, kun sanat eivät tavoita tekemisen kohteena olevaa käsitteistöä. Räsänen (mts., 135) mukaan ”taiteellinen käsitteellistäminen etenee intuitiivisesta, tunteille ja ympäröivästä maailmasta tehdyille havainnoille (sosiaalisille, materiaalisille jne.) perustuvasta ajattelusta toimintaan”. Taiteellinen käsitteellistäminen liittyy nimenomaan tekemiseen, ja prosessin sanallistamisen päämääränä on laadukkaampi taiteellinen käsitteellistäminen. Tämä poikkeaa useimpien tiedonalojen oppimiskulttuureista, joissa lähdetään käytännön esimerkeistä tähdäten abstraktiin kuvailuun. (Mts., 135.)

Taiteessa metaforaankin liittyy kognitiona erityispiirteitä. Räsänen (mts., 136) mukaan ”taiteelliset metaforat eroavat olennaisesti kulttuurisesti sovitusta symboleista, koska ne ovat taiteilijan luomia.” Metafora on siis subjektiivinen, eikä voi olettaa, että opetustilanteessa se automaattisesti johtaa yhteisymmärrykseen. Räsänen (mts., 136) huomauttaakin niiden olevan kulttuurisia, ja edelleen niille syntyvän kohtaamisissa uusia kulttuurisia merkityksiä. Räsänen (mts., 136) kuvaa metaforan, analogian, mielikuvituksen ja luovuuden keskinäisiä suhteita:

Metafora syntyy analogisessa ajattelussa siten, että asioita verrataan keskenään ja jotain jo tunnettua käytetään lähtökohtana uuden ymmärtämisessä. Metafora ei kuitenkaan perustu samankaltaisuuteen, vaan se haastaa mielen käsitteellistämään ilmiön uudelleen ja näkemään sen aiemmasta poiketen. Syntynyt riitasointu sysää mielen uusien analogioiden pariin ja sovittaa käsitteet uuteen muodostelmaan. Taiteellisessa metaforassa oppimisen ydin, jonakin näkeminen, liittyy läheisesti toisiin näkemiseen. Ilmiöiden liittämisenä toisiinsa on kyse abstraktiosta, käsitteestä. Käsitteitä muodostetaan ja paljastetaan luomalla yhteyksiä. Mielen luomien yhteyksien pohjalta mielikuvitus luo ideoita ja rakentaa uusia suhteita. Mielikuvitus onkin keskeinen oppimisen ja luovuuden välinen linkki.

Tulkinta:

Uuden taidepedagogiikan muuttunut tietokäsitys on johtanut taidekasvatuksen tehtävien uudelleen määrittelyyn (mts., 124). Myös viulupedagogiikan traditio on tehtävien uudelleen määrittelyn edessä, mutta sitä ennen on hahmotettava muuttuneen tietokäsityksen seuraukset. Konstruktivismi piti sensomotorista tietoa kaikista alimpana tiedon luokkana (Pöyhönen 2011, 13), mikä kätki suuren inhimillisen tietopotentiaalin sanallistetun empiirisen tiedon katveeseen. Taidepedagogiikan kokonaisvaltainen kaikki tietämisen tavat huomioiva tietokäsitys nostaa myös viulupedagogiikassa keskeiset kehollisuuden, aistisuuden, kokemuksellisuuden, intuitiivisen ja hiljaisen tietämisen tavat, sekä taitamisen ja ajatuksen ja toiminnan välisen yhteyden hallintaan liittyvän tietämisen täysivaltaisiksi tietämisen tavoiksi, joilla on myös pedagogista, tieteellistä ja todellisuutta hahmottavaa arvoa. Opettajalle erityisen tärkeää tämän tiedostaminen on yhteiskunnassa, jossa koulujärjestelmällä on taipumus sivuuttaa erilaisten tietämisen tapojen merkitys. Viulunsoitto ei ole "vain" leikkiä, vaan olennainen tapa käsitellä olemassaolon suuria kysymyksiä, tutkia ihmisyyden olemuspuolia, oivaltaa elämää ja iloita siitä. Taidon merkityksiä oppilaalle ihmisenä olisi hedelmällistä sanoittaa. Sama koskee hiljaisen tiedon ja intuition käyttämisen taidon kehittymisen merkitystä. Tällöin oppilaalla on suuremmat mahdollisuudet kasvaa itseensä uskovaksi ja herkkävaistoiseksi yksilöksi.

Kehollisen tiedon tunnustamisesta ja sen tulkitsemisesta on tultava osa viulupedagogiikkaa. Kun traditiossa taidolliseen tietoon on suhtauduttu mekanistisesti (ks. 4.1.3) tai metaforisesti, uuden viulupedagogiikan tieto on yksilöllisesti rakennettua ja tulkittua, ja jäsentyy aistien ja kehon tuntemusten vuorovaikutuksessa. Näiden prosessien sanoittaminen tai osoittaminen esimerkiksi ohjaavilla kysymyksillä tai huomioilla auttaa myös oppilasta havaitsemaan aiemmin havaitsematonta. Metaforilla on silti myös uudessa viulupedagogiikassa suuri pedagoginen arvo. Nähdäkseni metaforien pedagoginen anti liittyy juuri mielikuvituksen sekä sen seurauksena tapahtuvan luovan potentiaalin aktivoitumiseen, minkä puolestaan voi nähdä yhtenä taideopetuksen keskeisistä päämääristä.

Taiteen pedagogiikassa Räsäsen (2011, 133) mainitsemat tiedon nonlineaarisuus, nonverbaalisuus ja metaforisuus tekevät haastavaksi tilannesidonnaisuudesta yleiseen pyrkimisen, mikä vaatii pedagogilta aiemmin mainittua monialaisuutta. Uudessa viulupedagogiikassa voisi pyrkiä siihen, että kuormittavan tietorakenteiden mukana raahaamisen aiheuttaman pinnistelyn sijaan kognitiivista prosessia tarkasteltaisiin spontaanina ilmiönä, joka tajuttomaan tarkoituksellisuuteen nojaten pulpahtaa mieleen hetken lapsena kerta toisensa jälkeen. (ks. 3.2.3, taidon filosofia.) Eli olisi luottamus siihen, että samankaltaisissa olosuhteissa prosessi toistuu samankaltaisena – hetken ainutkertaisuudesta johtuen ei täysin samanlaisena, mutta riittävän samanlaisena, jotta yleistettävyyys on mahdollista. Näin ollen tiedolla on ainutlaatuisuuden taso ja yleinen taso – tietty viitekehys, johon ainutlaatuiset ilmiöt asettuvat. Tämä vähentäisi harjoitteluun liittyvää tarpeetonta ja kuormittavaa velvollisuuden taakkaa, ja harjoittelun kokonaisvaltaisuuteen ja kehollisen olemuspuolen tiedostamiseen yhdistettynä syntyisi asetelma, jossa jokainen harjoituskerta voisi olla tutkimusmatka ihmisenä olemisen hienouteen. Asetelma ei poista harjoittelun tarvetta, joka on välttämätöntä taidon automatisoitumisessa (Pöyhönen 2011, 103).

Uuden viulupedagogiikan tulisi nähdäkseni uudistua myös suhteessa traditioon. Sääntöjen, velvoitteiden ja vallan sävyttämän kanonisoinnin sijaan suhde voisi sisältää moniarvoisempia tapoja hahmottaa pätevää soittamista. Oppimisen eri vaiheissa tietoa tulkitaan eri tavoin, ja siksi tilaa tulisi antaa oppilaan omalle tutkimiselle. Oman oppimisen omistajuus lisäisi oppilaan motivaatiota ja samalla todennäköisyyttä myöhemmin kasvaa vastuulliseksi tradition jatkajaksi, joka tiedostaa juurensa, ja jolla on viisautta uudistaa niitä. Traditiota vaalivan opettajan sinänsä eettinen pyrkimys perinteen jatkamisesta kääntyy itseään vastaan, mikäli hän ei ole valmis kriittisesti tarkastelemaan ja mahdollisesti laajentamaan omaa katsantokantaansa. Esimerkiksi semioottinen filosofia antaa mahdollisuuden suhtautua musiikkiin filosofiana (Tarasti 2012, 3). Tällainen näkökulma voisi auttaa oppilasta lähemmäs musiikkia, kuin sääntöjen alle asettaminen. Kulttuurista kieltä ja käsitteitä voi rakastaa ja vaalia samaan aikaan, kun tarkastelee niitä kriittisesti eettisestä näkökulmasta. Kestämään tarkoitettu kestää myös kyseenalaistamisen. Tämä koskee myös opettajan omia esteettisiä mieltymyksiä.

Tiedon ja vallan suhteen tiedostaminen on opettajalle fundamentaalisen tärkeää useista syistä. Ensimmäiseksi se auttaa opettajaa pysymään nöyränä ja kunnioittavana kanssaihmissä kohtaan. Toiseksi se auttaa hahmottamaan positiota suhteessa oppilaaseen ja käsiteltävään aiheeseen, minkä vuoksi sillä on positiivisia vaikutuksia opettaja-oppilassuhteen eettiseen ominaislaatuun. Esimerkiksi kun tiedostamaton vallankäyttö ei ole suhteen tiellä, opettajan on selkeämpi rakentaa pedagogista turvallisuutta asettamalla vaatimustasoltaan sopivia tehtäviä oppilaalle. Kolmanneksi oppimiseen ja tietoon liittyvien negatiivisten tunteiden kuten häpeän tiedostaminen ja eettinen huomioonottaminen auttaa opettajaa tukemaan oppilasta henkisesti ja emotionaalisesti vaativalla musiikillisen kasvun tiellä.

4.1.3 Mitä on ihmisyy?

Kumppanit kuiskivat hiljaa

*Kaunis
kumpujen yö;
alla muotojen
syy sanojen iäti virtaa.*

*Nukkuvan hymy -
säihke tähtien vyön;
aika tanssii, vaan
lumpeen sointi ei lakkaa.*

*Siellä on totta
sadun luomistyö;
syntynyt sinivalkoinen
salaisuus.*

*Heissä asuu rakkaus;
kuunnellaan...
(kun kumppanit
kuiskivat hiljaa.)
Joensuussa 1.3.2023*

Reflektio:

Kumppanit kuiskivat hiljaa on kuvaus ihmisestä Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta. Ensimmäinen säkeistö kuvaa tajuttoman tarkoituksellisuuden kaunista hiljaisuutta ja siellä sijaitsevaa ajatonta esimerkityksellistä virtaa. Toisen säkeistön syntyprosessi on hyvä esimerkki siitä, että taiteellinen merkityksenanto on intuitiivista. Lumme – sana oli aluksi onni. Sanajärjestykset ja muodot olivat myös toisenlaisia. Vähitellen runo muuttui ja lopulta tuntui, että onni täytyy vaihtaa lumpeeksi. Vasta sen jälkeen tajusin, että lumme ikään kuin tyynymäisesti lepää virran pinnalla ja soi virran vaikutuksesta. Ajan tanssiminen merkityksellistyi ihmisen huomion kohteen alituiseksi vaihteluksi menneisyyden ja nykyisyyden välillä ja lisäksi unen ominaisuudeksi, jossa ajalla ei ole määräävää merkitystä. Alitajunnassa kun on olemassa ajan konsepti, mutta ei varsinaista aikaa. Kolmannen säkeistön sinivalkoisuuden merkitys on moninainen. Sinivalkoinen liitetään esimerkiksi valheeseen. Rakkaus on luonteeltaan ehdotonta, eikä sen perusteita ole helppo eikä välttämättä tarpeellistakaan sanoittaa. Psykologiassa rakastumista on luonnehdittu psykoosin kaltaiseksi tilaksi, jossa rationaalisuus katoaa tilapäisesti, ja ihminen on intentionsa toteuttamiseksi valmis lähes mihin vain, jopa valehtelemaan, mikä voi johtaa sisäisiin moraalisiin keskusteluihin. Silti rakkaus on eniten totta. Sinivalkoinen voi tarkoittaa myös sitä, mikä on ja tapahtuu maan ja taivaan välillä. Lisäksi se voi tarkoittaa suomalaisuutta, ja sitä, että koulutusjärjestelmämme kohdalla on puhuttu suomalaisesta ihmisestä, joka on herättänyt maailmanlaajuisia kiinnostusta. Neljäs säkeistö kuvaa kehon ja tajunnan välisen suhteen luonnetta sekä käyttöliittymää, jonka kautta se avautuu – kuuntelua.

Joensuussa 29.3.2023

Runon ja analyysin välinen jännite rakentuu ensimmäisen runon tapaan intuitiivisen syntyprosessin ja reflektiossa sille syntyneiden merkitysten välille. Runo sisältää myös yhden esityksen siitä, millainen on ihmisen konstituutio.

Viulupedagogiikan perinteen puheenvuoro:

Iltakellon lumo

*Kaunis on kulkea tähtien teitä,
hivellä huntuja hälvenneitä;
kurkotella kuiden luokse,
ennen kuin tullut on tummuva ilta.*

*On armasta aukoa solmuja paulan.
Elon kultaisen langan joka säikeellä laulan.
Tahdon soittaa sonaatin suloisimman,
ennen kuin hiipii hämärän häive.*

*Tahdon antaa suurella sydämellä;
ruusun lehdet kauneimmat kämmenellä
hetken syleillä luomakuntaa,
kun vielä loistaa lämmin.*

*Kun viimein koittaa mun aikani ilta,
tahdon silloin sijoilta vaipuvilta
käyden valkeiden väreiden valtakuntaan
vielä lempeimmän lauluni laulaa.*

Kuopiossa 3.4.2015

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa määritellään ihmiskäsitystä seuraavasti: ”Taiteen perusopetus perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä” (TPO 2017, 10). Tässä työssä aiemmin on todettu, että kirjoitetun opetussuunnitelman rinnalla on tyypillisesti piilo-opetussuunnitelmia, ja käytäntöihin suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa vaikuttavatkin virallisen opetussuunnitelman lisäksi monet muutkin tekijät (ks. 2.1.2).

Viulupedagogiikan perinteessä törmää usein vanhaan sanontaan: ”Taide pitkä, elämä lyhyt.” Lati-nankielinen alkuperäisilmaus ”Ars longa, vita brevis” on peräisin antiikin filosofi Hippokrateen ensimmäisen aforismin alusta, ja viittaa lääketieteeseen (Wikipedia 2022). Viulupedagogiikan ihmiskäsitystä voisikin lähestyä lääketieteen kautta. Lääketieteessä elämän alkaminen ja päättyminen ovat jokapäiväisiä asioita. Toisaalta yksi ihmiselämä on toivottoman lyhyt aika kaikesta perille pääsemiseen varsinkin, kun aika tuo mukanaan päättymättömästi uusia uhkia terveydelle ja elämälle sitä mukaa, kun vanhoihin on kehitetty hoitoja. Lääketiede on vaikuttanut viulupedagogiikan perinteeseen erityisesti 1900-luvulla (Louhivuori 1998, 258). Sen ihmiskäsitys on perinteisesti mekanistinen (Hyytiäinen 2012, 7), mikä mahdollisesti on yksi syy tekniikan korostumiselle viulupedagogiikassa 1900-luvulla. Lisätodiste viulupedagogiikan ja lääketieteen yhtymäkohdista on aiemmin mainitsemani diagnoosi-käsite (ks. 4.1.2). Mekanistisessa naturalismissa ”Maailma on kone, jota hallitsevat kaiken tapahtumisen ennalta määräävät eli deterministiset luonnonlait” (Niiniluoto 2015, 33), ja ihminen on osa tätä tapahtumista.

Tällainen luonnollisten kehityskulkujen koneessa pyristelevä ihminen on altis arvonmääritykselle henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaan. Viulupedagogiikassa tämä näkyy esimerkiksi lahjakkuuden arvostamisena (Hyytiäinen 2012, 36). Kärjistetysti lahjakkuutta arvostetaan korkealle lahjatto-

mien jäädessä seinäruusuiksi, ja yksilöllisiä valmiuksia onkin painotettu oppilaiden seulonnassa. Musiikkikilpailut, kuten esimerkiksi Sibelius-viulukilpailu nauttivat suurta huomiota (Leppänen 2000, 199-227), missä voi myös nähdä viitteitä lahjakkuusperusteisesta arvonnittamisen perinteestä.

Kilpailu yhdistää viulutaidetta ja urheilua. Urheilussa moderni ihmiskäsityspohdinta on musiikkia pidemmällä. Esimerkiksi Tero Viljanen (2005, 3) on tehnyt Pro gradu tutkielmansa *Itsensä kehittämisen kilpaurheilussa* vuonna 2005, ja määrittelee työssään urheilun ihmiskäsitystä Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Hän tarkastelee urheilua esimerkiksi leikkinä, ja nostaa Schmitzin (1998) osoittamat kolme uhkakuvaa urheilun humaaneille mahdollisuuksille: *voiton tärkeyden lioittelun, tekniikan ylirationalisoinnin ja ihannoinnin sekä kaupallisen urheilun ja kaupallistumisen* (mts., 98). Urheilussa kehollisuus on tunnustetumpaa ja avoimempaa kuin musiikissa. Voisiko se olla syynä musiikillisen ihmiskuvan hitaalle nykyaikaistumiselle?

Viulupedagogiikan kontekstissa ihmiskäsitystä on tarkastellut esimerkiksi maisterintutkielmassaan Siru-Lina Ollula (2015) ja AMK – opinnäytetyössään sivunnut Mari Saastamoinen (2017). Ollula tarkastelee tutkielmassaan viulistin työn vaikutusta minäkäsitykseen Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Työn nimi *Milloin riitän itselleni* kuvaa erinomaisesti ihmisen armotonta osaa suhteessa musiikkiin. (Ollula 2015.) Saastamoisen (2017) työ käsittelee Viulutaiteilija Anatoli Melnikovin musiikkifilosofiaa ja sen kuvastumista hänen soitonopetuksessaan. Työ antaa kuvan viulistisen ihmiskuvan moniulotteisuudesta. Työssä käy ilmi myös musiikki- ja ihmiskäsityksen välinen yhteys (mts., 4).

Autonominen musiikkikäsitys on määrittänyt länsimaista taidemusiikkikulttuuria 1700-luvun lopulta saakka. Käsityksen mukaan musiikki ei ole sidoksissa sitä ympäröivään maailmaan vaan muotoutuu itsestään omien periaatteidensa mukaisesti. (Leppänen 2000, 10.) Palaan hetkeksi vielä Hippokrateen aforismiin. Viulupedagogiikan kontekstissa Hippokrateen fraasia voisi tulkita niin, että musiikkia on niin paljon, ettei yksi ihminen ehdi kaikkea soittaa elämänsä aikana, joten siitä ei kannata murehtia. Toisaalta sen voi tulkita myös lähetyskäskynä, joka asettaa ihmisen suhteeseen taiteen kanssa. Kärjistäen taide on jumala ja auktoriteetti, ja ihminen on lyhyen elämänsä aikana mitättömän rypistelijä, jonka kuitenkin tulee yrittää kaikkensa taidetta palvellakseen. Viulupedagogiikan perinteessä ihminen on siis musiikin palvelija. Ne, jotka eivät palvele tai ymmärrä musiikkia saatikka sitten edes yritä ymmärtää sitä, eivät ehkä ole ihmisiä lainkaan. Heillä kuitenkin on toivoa, mutta vain, mikäli alkavat yrittää. Nähdäkseni tämä on autonomisen musiikkikäsityksen seuraus ihmiskäsitykselle.

Eräällä tapaa viulistin elämä on siis viulutaiteen perinteen kirjoittamattomien sääntöjen alaista eettistä kilpailua tai kilvoittelua, jossa arvostettavia ominaisuuksia ovat itsekuri, jalous ja nöyryys, ja epätoivottavia ominaisuuksia näiden vastakohtina laiskuus, rahvaanomaisuus ja törkeys. Musiikin suorituskulttuurissa on vallinnutkin kristillisen dualismin perinne (Hyttiäinen 2012, 33, mikä on näytettytutkintojärjestelmän varmistamana kaiken taitamisena ja ruumiin taivuttamisena sielun palvelukseen (Lehtonen 2004, 120). Koska ihmiskuva ottaa perusteissaan selkeästi kantaa kuolemaan, on käsityksessä yhtymäkohtia laajemminkin uskonnolliseen ihmiskäsitykseen. Uskonnollisessa ihmiskäsityksessä tuonpuoleinen vaikuttaa ihmiseen, ja suhde jumalaan tai jumaluuteen auttaa ihmistä

kehittymään (Vienola, Takkunen, Pyry & Kolho 2022). Uskonnollisen ihmiskuvan kanssa on yhtymäkohtana myös tietynlainen luottamus uskomisen kohteen kykyyn kannatella. Soittajan elämän suunnan ratkaisee, uskaltaako hän antaa koko elämänsä musiikille sydänjuuriaan myöten ja syntyä uudestaan sen kautta. Mikäli hän onnistuu tässä, hänellä on mahdollinen tulevaisuus musiikissa, mutta mikäli ei, elämästä tulee taatusti vaikeaa, ellei hän jatka jollain alalla, jossa ei vaadita yhtä suurta sitoutumista. Nähdäkseni syynä vaikeudelle on, että kilpailu näkyvyydestä ja paremmuudesta on niin kovaa, että tulevaisuuttaan luovan soittajan on taisteltava arvonsa puolesta päivittäin. Soittajan leipä on pitkä mutta kapea. Viulopedagogiikan ihminen onkin resurssien niukkuudesta johtuen jatkuvassa hälytystilassa, jota ainoastaan musiikissa voi päästä hetkeksi pakoon. Tosin musiikissakin ollaan hälytystilassa, mutta asetelma on toisenlainen.

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro:

Taidepedagogiikan filosofinen ydin - ihmiskäsitys rakentuu tällä hetkellä pitkälti Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen varaan. Se perustuu Edmund Husserlin fenomenologiaan ja Martin Heideggerin eksistenssifilosofiaan (Kauppila 2022). Rauhala muodosti näiden pohjalta oman teoriansa, jonka lähtökohtana oli ihmisen ontologisen kokonaisuuden ymmärtäminen. Mallin mukaan ihmisen kokonaisuus on kolmijakoinen. Olemispuolet – kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus kietoutuvat toisiinsa peruuttamattomasti, ja ovat syy ihmisen ainutlaatuisuuteen. Olemispuolet yhdessä – eli ihmisen kompleksinen kokonaisuus, on Rauhalan mukaan enemmän kuin osiensa summa – eräänlainen ykseys erilaisuudessa. (Rauhala 2014, 17, 54.) Ihminen ja maailma ovat keskinäisessä dialogissa, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa ja kumpaakaan ei ole ilman toista. Ihmisen ymmärtäminen lähtee hänen yksilöllisestä maailmasuhteestaan. (Mts., 160-161.)

Kehollisuus on Rauhalalle mielekäs aineellis-orgaaninen tapahtuminen, jossa olennaista on kosketusvaikutus (mts., 38). Kehon tajuton tarkoituksellisuus on Rauhalan ilmaus esiyymmärtäneisyyden keholliselle tilalle (Kauppila 2022). Tulkitsen tämän luottamukseen perustuvana syy-seuraus – suhteena seuraavasti: Koska keho toimii niin kuin toimii, ihminen voi luottavaisin mielin tarkastella myös maailmaa ja olettaa sen toimivan jotenkin mielellisesti.

Tajunnallisuus on Rauhalalle psyykkis-henkistä olemassaoloa ja sen perusrakenne mielellisyyttä. Mieli toimii merkityksen antajana elämyksellisissä tiloissa, joita ovat esimerkiksi havainto- ja tunne-elämykset. Tajunnallisen tapahtumisen perusyksikköjä ovat elämys ja mieli. Ihmisen maailmankuva ja käsitys itsestä muodostuvat merkityssuhteista, joita syntyy mielen asettuessa tajunnassa suhteeseen asian, ilmiön tai objektin kanssa. (Rauhala, 2014, 34-35, 63.) Yksilön historiallisen tapahtumisen myötä rakentunut merkitysverkko toimii ymmärtämissuhteidenä uusille tapahtumisille (mts., 37).

Situationaalisuus tarkoittaa olemassaolon suhdetta elämäntilanteeseen. Osa tekijöistä on kohtalonomaisia ja osaan ihminen voi itse vaikuttaa. Ihmisen identiteetti jäsentyy usein hänen situationsa kautta, joka on aina ainutkertainen. (Mts., 41-44.) Holistisen ihmiskäsityksen keskeinen käsite situationaalinen säätöpiiri tarkoittaa maailman mielekkyyden subjektiivista jäsentymistä säätelevää ja määrittävää hermeneuttista tulkintahorisonttia (Kauppila 2022).

Taidepedagogiikan ihmiskäsitykseen nousee aineksia myös taiteesta itsestään. Varton (2011, 26-27) mukaan taidolla on erityinen merkitys ihmistymisessä ja yksittäisen ihmisen kehittämisessä. Taidepedagogiikassa ainoastaan tietoisella taitamisen ja taiteen välineiden oppimisella ihminen oppii jokapäiväisen elämän ja myös millä tahansa alalla ammatillisen kehittymisen kannalta tarvittavia kykyjä (mts., 26-27). Taidepedagogiikan ihmiskäsityksessä oppiminen tapahtuu suhteessa mieleen ja suhteessa kehoon (mts., 26-27). Pöyhönen (2011, 23) esittää Varton (2005) korostavan musiikin mahdollisuuksia toimia välittäjänä abstraktien matemaattisten ilmiöiden ja suoran aistihavainnon välillä, minkä vuoksi musiikki toimii hyvin ihmisen maailmasuhteen jäsentäjänä. Pöyhönen (mts., 23) esittää myös Vuorisen (1997) näkemyksen, jonka mukaan taideteokset kertovat ajastamme ja menneistä ajoista kertoen samalla myös jotain meistä itsestämme. Backmanin (2018, 37) mukaan Gadamer (1990) ehdottaa, että kokemukseen tulisi suhtautua subjektina – toisena tuntemattomana. Tästä lähtökohdasta taide kokemuksellisena ilmiönä omaa itseisarvon ihmisen tapaan.

Tulkinta:

Kehon suhde tajuntaan ja ympäristöön

Eilen oli liukas keli pyöräillä ja tuiskutti lunta. Pikkupakkanen ja kova tuuli. Ylämäkeen pyöräillessä totesin lopulta, että on parempi taluttaa pyörää. Heilautin oikean jalan takakautta ja kops, liike ei onnistunutkaan. En muistanut, että olin liikkeellä vaimoni pyörällä, jossa tarakalla oli lasten istuin, joka taas esti jalkani vapaan liikkeen. Huomasin vilkuilevani ympärilleni, ettei kukaan vaan huomannut noloa tilannettani. Tunsin siis häpeää siitä, etten hallinnut omaa välitöntä ympäristöäni ja toimintaani siinä. Tuossa hetkessä oivalsin, kuinka sidoksissa olemme ympäristömme kanssa. Kehon ja ympäristön normaalia jaettava aluetta kutsutaan arkikielessä subjektiivisesti omaksi tilaksi. Itämaissa filosofiassa puhutaan aurasta, joka yleensä mielletään subjektista lähteväksi säteilyksi ympäristöön, mutta jolla on myös dialogisempi merkitys. Tietoisuus oman tilan tapahtumista on kytköksissä turvallisuuden tunteeseen ja intimizeettiin. Suhde ympäristömme kanssa määrittää paitsi omia toimintamahdollisuuksiamme, myös ympäristömme toimintaa monin tavoin.

Joensuussa 29.1.2023

Uuden viulupedagogiikan tulisi taidepedagogiikan tavoin luopua kehon ja mielen erillisyydestä ja mieltää ihmisen kokonaisuus holistisen ihmiskäsityksen mukaan keholliseksi, tajunnalliseksi ja situationaaliseksi. Soittamisen ja musiikin ymmärtäminen ensisijaisesti kehollisena ja vasta sen jälkeen tajunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä auttaisi kohdentamaan opetusta soittoa eniten kehittäviin asioihin. Käsittelen kehollisuutta ja kehon ja tajunnan välistä yhteyttä tarkemmin kehollisuuden ja dialogisuuden kohdalla. Situaatio voisi tarkoittaa viulupedagogiikan kohdalla sekä kulttuurista viitekehystä, että musiikkia tai soittoa paikkana – ympäristönä, jossa oleminen tapahtuu. Tällöin harjoittelu hahmottuisi velvollisuuden sijaan kulttuuriseksi kodiksi – situaatioksi, johon ihminen on väistämättä suhteessa. Toisin sanoen harjoittelu on situationaalisen esiyymmärryksen kautta tällöin osa ihmistä. Laajemmin myös taide voisi olla uudessa viulupedagogiikassa osa ihmistä – maailmasuhde.

Urani alkuaikoina minua pyydettiin pitämään viuluopetuksen ohella yksi muskaritunti sijaisena. Esitelin 5-6-vuotiaiden ryhmälle viulua, kunnes yksi ryhmän lapsista keskeytti lauseeni todeten: "Niin, viulu on eräänlainen ihmisyden symboli". Joensuussa 14.5.2023.

Taidon ja taitavuuden merkitys ihmisydessä voisi näyttäytyä osoituksena tajuttoman tarkoituksellisuuden toiminnasta. Koska joku soittaa noin taitavasti, ja kehoni toimii tajuttoman tarkoituksellisesti, minunkin on mahdollista kehittää soittoani. Taitoa voisi lähestyä myös subjektina – näkymättömänä mutta koettuna kumppanina, jota ei koskaan voi täysin tuntea. Subjektius voisi koskea myös taiteen ja ihmisen välistä liittoa laajemminkin. Ihminen voisi edelleen tavoitella musiikissa korkeita standardeja, mutta hän ei enää pyristelisi autonomisen musiikkikäsityksen monumentaalisten kivipatsaiden kanssa, vaan suuretkin teokset voi tältä pohjalta mieltää dialogiseksi osaksi itseä – yhteydeksi erillisyydessä ja erillisyydeksi yhteydessä. Tällöin taiteella olisi myös itseisarvo ihmisen tapaan. Tämä rakentaisi uudenlaista toiseuteen perustuvaa tasavertaisen kunnioittavaa nöyryyttä alisteisen position sijaan.

Koska jokainen meistä on holistisen ihmiskäsityksen valossa ainutlaatuinen kokonaisuus, vertailun toteuttaminen on käytännössä mahdotonta. Siksi jokaisen panos musiikin puolesta on yhtä arvokas. Tällöin ratkeaa ongelma ihmisarvon määräytymisestä soiton perusteella. Toisaalta soitosta on luetta- vissa kehon ja tajunnan välisen yhteyden sen hetkinen tila, ja keskittymällä yhteyden kehittämiseen myös soitto kehittyy.

Fysiikan ilmiöillä leikkittely ja niiden pohtiminen johtaa väistämättä kysymyksiin rajallisuudesta, elämästä ja kuolemasta. Rajallisuuden hyväksyminen ja kuoleman kohtaaminen ovat tärkeitä virstan- pylviäit henkiseksi aikuiseksi kasvamisen polulla. Ne vapauttavat *mitä sitten* - kysymyksen kautta toimimaan universaalien lakien alaisuudessa. Ne ovat omiaan kasvattamaan itsetuntemusta ja suhteellisuudentajua, jotka puolestaan ovat menestyksen tärkeitä tukipilareita. Suhde kuolemaan on musiikin perinteessä ja myös viulupedagogiikassa läsnä. Toisaalta rajallisuuden kohtaaminen auttaa ymmärtämään hetken ainutkertaisuuden ja voi siten lisätä motivaatiota kehittyä, mutta hyväksymätön kuoleman mahdollisuus voi olla raskas taakka kannettavaksi. Hyväksyminen puolestaan vapauttaa iloitsemaan musiikin ja soittajana olemisen hienoudesta. Eksistentiaalisten kysymysten rohkea käsittely soiton kautta opetuksessa tuo oppilaan lähemmäksi soittamista. Jo pieni lapsi käsittelee rajallisuuden ja olemassaolon kysymyksiä omalla tavallaan. Kokemukseni on, että näiden asioiden esiin ottaminen ei luo pelkoa, vaan voimaannuttaa ja lisää siten soittosuhteen intensiteettiä. Elämän päätyminen on kiistämätön meitä kaikkia yhdistävä tosiasia, ja sen totuudellisuus luo puitteet elämänilolle. Tältä pohjalta uuden viulupedagogiikan ihminen on iloitseva ihminen.

4.1.4 Mitä on oppiminen?

Herätyskello

*Sinä alku maailmankaikkeudessa;
kappale jumalaa;
laatua, voimaa valtavaa;
aitoja vaihtoehtoja:*

*Epäiletkö mahdollisuuksia?
Ei ole luoja?
Et tunne luomisvoimaa?
Et synnytä tekoja?*

*Sait kaiken alussa,
tietoisuuden kodissa
tuntemattomassa,
potentiaalina;*

*jotta voisit kasvaa,
yltää, venyä, löytää,
tehtäväsi täyttää,
todellisuutesi luojana;*

*jotta voisit pitää hauskaa!
"Hauskaa?"
Niin, hauskaa!
Kasvaessa.*

*Olet ajatus ajassa,
olon tiiviste avaruudessa,
valinta vallan kahvassa,
fyysinen toteutuma.*

*Luoja luojien joukossa,
alati laajenevassa,
ikuisuudessa,
kulkija luonnossa.*

Kuopiossa 9.4.2015

Reflektio:

Tämä runo syntyi filosofisen avautumisen jälkeisissä tunnelmissa herätyskellisin aikein. Runo puhuu jokaiselle oman oppimisensa omistajuudesta. Ensimmäinen säkeistö kuvaa ihmisen alullisuutta, ominaisuuksia ja valintojen mahdollisuuksia. Toinen säkeistö kuvaa ihmisen skeptistä suhdetta epävarmaan. Kolmas säkeistö kuvaa kaiken aktuaalisen tuntematonta potentiaalista alkuperää, ja että potentiaali kaikkeen lepää tajuttoman tarkoituksellisuuden hiljaisessa virrassa. Neljäs säkeistö on lähetyskäsky, jonka mukaan ihmisen elämän tarkoitus on oman todellisuutensa rakentaminen. Elämän luonne on kasvu ja ihminen kasvaa oppimalla. Oppimisen alkuunpanija on kokemuksen jano. Viides säkeistö kuvaa oppimisen iloa – sitä, että suurin hauskuus piilee janon syntymisen ja palkinnon välissä tapahtuvassa vaivannäön aktissa. Kuuden säkeistö määrittää ihmistä Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaisten ihmisen olemuspuolten - tajunnallisuuden, kehoisuuden ja situationaalisuuden kautta. Seitsemäs säkeistö kuvaa ihmisen vertaisuutta aikaansaajana pysähtymättömästi muuttuvassa todellisuudessa. Sisäisen ja ulkoisen välissä on ikuisuus, koska aika on sisäisellemme

mahdoton konsepti käsittää, ja samalla käyskentelemme huolettomasti ulkosalla luonnon rytmiin mukautuen.

Joensuussa 31.3.2023

Runon ja reflektion välinen jännite rakentuu syntyhetkien väliselle aikaperspektiiville. Tutkimustyön tässä vaiheessa tulkitseen runoa hermeneuttisen spiraalin eri tasolla, kuin runoa kirjoittaessani, mikä luo tilan, johon dialogi asettuu.

Viulupedagogiikan perinteen puheenvuoro

Soittoa opitaan soittamalla - soittamalla itseään parempien johdolla.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen, ja oppii tavoitteiden asettelun ja niiden suuntaisen toiminnan itsenäisesti ja ryhmässä. Oppimista edistävät positiiviset emotionaaliset kokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Ne myös innostavat osaamisen kehittämiseen. Kokemuksellisuus, vuorovaikutuksellisuus, aistisuus ja kehollisuus ovat olennaisia oppimisessa. Oppiminen vahvistaa kulttuurista osallisuutta ja hyvinvointia. Oppiminen on kokonaisvaltaista, vuorovaikutteista, sekä monipuolisesti tietoja ja taitoja kehittävää. Se on myös osa ihmisenä kasvua ja hyvän elämän rakentamista. Opetuksen tarkoitus on ohjata oppimasta ymmärtämään kokemuksiaan, tiedostamaan oppimistapansa ja kehittämään niiden avulla oppimistaan. Harjoittelu ja sen oppiminen ovat tärkeitä taitojen kehittämisessä. Rohkaiseva ja kannustava ohjaus ja palaute vahvistavat oppilaan luottamusta mahdollisuuksiinsa. Monipuolinen, myönteinen ja realistinen palaute edistää vuorovaikutusta oppimistilanteessa. (TPO 2017.) Suunnitelmatasolla oppimiskäsitys on hyvinkin uutta aikaa, mutta kuunnellaanpa, mitä perinteellä on kerrottavanaan.

Mestari-kisälli-asetelmassa vanhemman polven traditionaalinen tieto välittyy henkilökohtaisesti nuoremalle polvelle. Asetelmassa oppilaan tehtävä on lukea opettajan näytöistä tai selityksistä opittavat asiat, ja opettaja puolestaan pyrkii ammattitaidollaan edistämään oppilaan oppimista. Instrumentitunnilla oppilas vastaa materiaalin tuottamisesta. Mallin moderni sovellus on kognitiivinen oppipoikaopetus, jossa opettaja pyrkii yksityiskohtaisesti kuvaamaan omia prosessejaan, jotta oppilaan olisi helpompi tulkita opittavaa asiaa. (Pöyhönen 2011, 34-36.) Oppipoikajärjestelmän traditionaalisenä tavoitteena on ammattilaisuuden kehittyminen (Pöyhönen 2011, 34; Tikka 2017, 50). Opettajan näyttöihin perustuvaa perinteistä oppimista hahmottaa mallioppimiseen perustuva oppimiskäsitys. Mallioppiminen perustuu jäljittelyyn, ja sen avulla oppimista tapahtuu ihmiselämän alusta saakka. Käsitys liitetään motoristen taitojen oppimiseen, mutta mallioppimista tapahtuu myös sisäisten valmiuksien ja tietojen omaksumisessa. Mestari-kisälli-asetelmaa voidaan hahmottaa mallioppimisen tietoisena muotona. (Anttila E. 2022c.)

Mallioppimisen rinnalla instrumenttiopetuksen perinteessä on 1900-luvulla elänyt behavioristinen oppimiskäsitys. Siinä huomio kiinnittyy oppilaan motorisiin taitoihin, ja sillä on ollut vahva asema taideopetuksessa (Sava 1993, 20; Ahonen 2004, 22). Tämän voi nähdä olevan linjassa Louhivuoren (1998, 269) havaitsemalle tekniikan korostuneelle roolille soitonopetuksessa. Opettaja on behavioristisessa käsityksessä oppimisen järjestäjä, kontrolloija ja aikaansaaja, kun taas oppilasta voi pitää

passiivisena tiedon ja taidon vastaanottajana (Vintturi 2022, 21-22). Pahimmillaan behavioristinen mallioppimisen malli voi muuttua mekanistiseksi kulttuuritehtaaksi, jossa oppilaat taitoineen ovat tuotteita, ja opettajan tehtaan työläisiä, joiden työtä hiljaiset standardit määrittävät.

Mikään läpeensä kauhea ei kestä aikaa. Koska viulupedagoginen traditio on elänyt ajassa vuosisatoja, on perinteen suhtautumisessa oppimiseen oltava suotuisiakin puolia. Mestari-kisälli-mallissa opetus rakentuu luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen varaan (Pöyhönen 2011, 34).

Perinteessäkin parhaimmillaan luottamuksen varaan rakentuu kestävä molempia osapuolia ruokkiva suhde, jossa oppilas saa tukea ja tilaa kehittyä, ja opettaja uusia näkökulmia. Paljon kritisoituun behavioristiseenkin oppimiskäsitykseen yhdistettynä siinä on dialogisia juonteita. Siljanderin (2014, 63) näkemyksen mukaan behaviorismissa oppijan rooli on aktiivinen. Yhdyn näkemykseen sillä varauksella, että oppimiskäsityksen suhtautuminen oppilaan aktiivisuuteen jää epäselväksi.

Siljanderin (mts., 63-64) mukaan Benjamin Bloomin tutkimusryhmän 1970-luvulla kehittämässä mallittilista behaviorismia edustavassa tavoiteoppimisessä tärkeää on ”oppimisprosessin tavoitteenasettelu, opittavan sisältöaineksen mielekäs rajaaminen, oppimisprosessin jatkuva arviointi, oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä oppimiseen käytettävän ajan ja tukitoimien sopeuttaminen kunkin oppilaan erityistarpeisiin”. Kokemukseni mukaan tämäntyyppistä opetusta suomalaisessa perinteessä arvostetaan korkealle. Hyvää siinä on nähdäkseni ainakin pedagogisen turvallisuuden rakentuminen ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen.

1950-luvulta alkaen vähitellen instrumenttiopetuksen piiriin virranneita käsityksiä on monia, eikä yksittäisen opettajan kohdalla puhtaasti mikään stereotypia ole varmastikaan koskaan toteutunut. Konstruktivismi, kognitiivinen oppimiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen, Vygotskin lähikehityksen vyöhyke sekä itseohjautuvuusteoria ovat ainakin vaikuttaneet instrumenttiopetuksen käytäntöihin (Vygotsky, 1982; Martela 2014; Siljander 2014, 215-219; Anttila E. 2022d). Perinne kuitenkin muuttuu hitaasti johtuen aiemmin mainitusta aiemman suomalaisen musiikkikoulutuksen rakenteesta (ks. 2.1.2), mutta uuden koulutuspolun läpikäyneiden opettajien työelämään siirtymisen myötä muutos lienee kiihtyvää.

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro

Pedagogiikkaan vaikuttavista taustakäsityksistä taidepedagogiikan oppimiskäsitys on lähimpänä pedagogiikan käytäntöä. Lisäksi se on erittäin syvällinen ja moniulotteinen. Uuden taidepedagogiikan oppimista määrittävät toisiinsa kytkeytyvästi kokemuksellisuus, situationaalisuus, dialogisuus ja kehollisuus.

Koska taide ilmaisee itsensä toimintana, taiteen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kokemuksen kanssa. Kokemukseen perustuvassa oppimisessä 1900-luvun merkittävimpiä yksittäisiä vaikuttajia on ollut John Dewey (1859-1952). Dewey kehitti Yhdysvalloista lähtenyt pragmatismia – filosofista ja pedagogista suuntausta, jossa keskeistä oli tiedon ja toiminnan yhteys. (Siljander 2014, 172-173.) Deweylle tärkeää kokemuksen käsitettä oppimisessä on edelleen kehittänyt David Kolb, joka muotoili kokemuksellisen oppimisen syklin – Kolbin mallin (Anttila E. 2022d). Eeva Anttilan (2022f) mukaan kokemuksellisen oppimisen soveltamista taiteeseen on muotoillut Inkeri Sava. Savan (1993,

28, 38-40) taiteellisen oppimisen mallissa taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokeemus-, sekä mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä, kokeilua ja valintaa, jossa keskeisiä ovat oppijan henkiset prosessit.

Eeva Anttila (2022e) esittelee Savan mallia kokonaisvaltaisemman ja filosofiaan nojaavan Maija Lehtovaaran (1996, 79-108) määrittelemän situationaalisen oppimiskäsityksen, jonka pohjana on Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Siinä oppimisen peruskysymys kuuluu, *mitä oppiminen on*, sekä korostuu oppijan elämäntilanteen (situaatio) rooli oppimisessa (mts., 79-80). Käsite ottaa huomioon myös tunteet, intuition ja tahdon (mts., 92-94). Kulttuuri välittyy ihmiselle kokemuksen tajunnallisen ilmenemisen kautta, jolloin oppimisessa on kyse merkitysten ymmärtämisestä ja muuttumisesta – eräänlaisesta maailmassa olemisen kokemusten kehkeytymisen prosessista (Rauhala 1995, 94; Lehtovaara 1996, 84). Situationaalisessa oppimiskäsityksessä keho on oppimisen mahdollistaja tietoisuuden kotina ja esiymmärryksen lähteenä (mts., 94-96). Situationaalisessa oppimiskäsityksessä situaatio on holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti osa ihmistä – ajasta ja paikasta riippumaton ihmisen olemista perustava maailmasuhde (mts., 98). Opetuksen kannalta keskeinen on myös toiseuden ongelma, jossa toisen ihmisen kokemusta ei voi kokea, eikä ihminen voi koskaan täysin ymmärtää toista (mts., 102). Toiseus tuo opettaja-oppilassuhteeseen aidon dialogisuuden elementin (mts., 104).

Dialogisuutta ja toiseutta käsittelee myös dialoginen lähestymistapa, jonka taustalla olevan dialogisen filosofian kehitti Martin Buber (Anttila E. 2022g). Buberin (1923) mukaan yhteyden kaipuu on ihmisessä ennen erillisyyden tiedostamista, minkä vuoksi ihminen kasvaa persoonaksi vain yhteydessä toisiin ihmisiin. Tätä kutsutaan Minä-Sinä-suhteeksi, joka on luonteeltaan pyyteetön. Erillisyydessä kasvaa puolestaan Minä-Se-suhde, jonka luonne on esineellistävä. (Buber 1923/1993, 26, 34, 48-52; Buber 1923, Friedmanin 2002, 65, 69 mukaan.) Dialogisen filosofian lisäksi dialoginen lähestymistapa kasvatukseen perustuu Paolo Freiren kriittiseen pedagogiikkaan, sekä feministiseen pedagogiikkaan. Kriittisen pedagogiikan taustalla olevassa kriittisessä sosiaalisessa teoriassa päämäärinä ovat oikeudenmukaisuus ja ihmisarvo (Freire 1974/2016, 43-45; Freire 1990, Aronowitzin 2004, 12-13 mukaan), ja pedagogiikkaan sovellettuna opetuksen lähtökohdaksi nousevat oppilaan kokemukset, oma ääni sekä maailmasuhde (Freire 1974/2016, 87-90; Freire 1970; 1971, Shorin 2004, 24-25 mukaan). Opetuksen tavoitteena on oppilaiden vahventaminen, jotta he voisivat toimia eräänlaisina muutosagentteina (Freire 1974/2016, 79-80; Freire 1973, Shorin 2004, 26 mukaan). Feministisen pedagogiikan lähtökohta on irrottautuminen sukupuolirooleista ja ennakkoluuloista kasvatuksessa. Sen käsitteitä ovat vahventaminen, vapauttaminen, yhteisö ja johtajuus. Valta on feministisessä pedagogiikassa luovuuden lähde. (Anttila E. 2022g.) Yhteiset tavoitteet, kuten vapautuminen ennakkoluuloista sekä vahventaminen ja vapauttaminen tekevät feministisestä pedagogiikasta Freiren kriittisen pedagogiikan sovelluksen. Eeva Anttila (2022g) tulkitsee dialogisen lähestymistavan kasvatukseen pyrkivän mahdollisimman lähelle vallasta vapaata dialogia, joka tapahtuu omilla ehdoillaan, ja jota kasvattaja kuuntelee. Tällöin opettaja on liikkeellepanija, tukija, kannustaja ja ohjaaja, ja muuttuu dialogissa myös itse uutta oppien (ks. Freire 1974/2016, 85). Dialogi on keino saada selville kasvatettavan tarpeet, mutta samalla se on myös kasvatuksen olennainen päämäärä. Dialoginen kasvatustapa on kehollista ja konkreettista, ja keskeistä siinä on avoimuus kokemukselle. (Eeva Anttila 2022g.)

Eeva Anttila (2022h) kertoo kehollisesta käänteestä. Kehollisuus on taidepedagogiikan peruslähtökohta, minkä vuoksi se on olennaista myös oppimisessa. Kehollinen oppiminen on kansainvälisesti uusi asia. Se tapahtuu kehossa, ihmisessä ja vuorovaikutteisessa todellisuudessa, mikä tekee kehollisesta toiminnasta oppimistapahtuman olennaisen osan. Oppimiskäsityksenä kehollinen oppiminen on perinteisiä käsityksiä laajempi. Sen juuret ovat kehollisessa käänteessä – vähitellen tieteenaloille leviävässä epistemologisessa muutoksessa, joka puolestaan pohjautuu taiteeseen ja ruumiinfenomenologiaan. (Anttila E. 2022h.; ks. myös Pfeifer & Bongard 2007, 34-55.) Ruumiinfenomenologiassa keho on mielen ja tajunnan perusta, ja olemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus (Merleau-Ponty 1942;1945, Morrisin 2008, 111 mukaan; Merleau-Ponty 1962/2012, 60, 63; Rouhiainen 2011, 75-94). Kehollinen tieto synnyttää ajattelua, luo käsitteitä ja kieltä, ja on monitasoista sekä moniselitteistä. Moniulotteisuuden ymmärtäminen lisää empatiaa toisia ihmisiä kohtaan. (Anttila E. 2022h.)

Anttila (2022k) määrittelee kehollista oppimista Brunerin (1996) näkemysten pohjalta:

Kehollinen oppiminen on kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä. Kehollinen tieto on kehosta nousevan, ei-symbolisessa muodossa olevan informaation käsittelyä tietoisuudessa, jolloin se voi muuntua myös symboliseen muotoon. Kehollinen oppiminen perustuu kehossa syntyviin liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin. Se tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja kolmiulotteisessa, dynaamisesti muuttuvassa maailmassa. Toiminnassa ihminen kohtaa fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden oman kehollisuutensa kautta. Aktiivinen fyysinen toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus kietoutuvat ajatteluun, kuvitteluun ja merkitysten luomiseen. Kehollinen oppiminen ei ole kieleen sidottua, mutta se tuottaa kieltä, merkityksiä ja oivalluksia. Kehollisen oppimisen yhteydessä syntyvä kieli on usein poeettista, metaforista tai narratiivista. Jokaisen ihmisen kokemukset, tulkinnat ja merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta yhteinen toiminta jaetussa sosiaalisessa todellisuudessa avaa mahdollisuuden myös merkitysten rakentamiseen yhteisesti. Näin toteutuu myös kulttuurinen näkökulma oppimiseen.

Esikielellisen ja kielellisen tietoisuuden kietoutuminen on kehollisen oppimisen idea, ja sen oppimisympäristö voi olla mikä tahansa. Keskeistä siinä ovat huomion kiinnittäminen kehollisiin kokemuksiin, toiminnallisuus ja refleksiivisyys. Kokemusten sanallistaminen, jakaminen ja monitasoinen tulkitseminen tukee oppimista. (Anttila E. 2022k.) Thompson (2007, 16) näkee kehollisuuden filosofiassa eletyn kehon käsitteen, joka tarkoittaa kokemuksellista kehosuhdetta.

Tulkinta

Uuden taidepedagogiikan tavoin myös tulevaisuuden viulupedagogiikan oppimiskäsityksessä keskeisiä elementtejä ovat kehollisuus, dialogisuus, situationaalisuus ja kokemuksellisuus, joita käsittelem myös myöhemmin tässä työssä. Motoriikan ja tiedon korostamisen sijaan oppimisessa keskeistä on oppilaan suhtautuminen edellä mainittuihin oppimiseen liittyviin elementteihin ja niiden välisiin suhteisiin. Tällainen käsitys asettaa oppilaan roolin keskeiseksi oman oppimisensa rakentajana, jolloin oppilaalla on oikeus oman oppimisensa omistajuuteen ja sen subjektiiviseen ilmaisemiseen. Käsityksen muutoksesta seuraa minäpystyvyyden myönteistä kehitystä ja sen seurauksena oppimismotivaation kasvua. Oppilas tunnistaa kehollisuuden roolin oppimisen merkityksellistymisessä ja tiedon alustana, sekä kehollisen tiedon täysipainoisuuden. Hän hahmottaa paikkaansa ja rooliansa maailmassa ja kokee olevansa vertainen todellisuuden rakentaja – luoja luojien joukossa. Oppilas rakentaa oman

oppimisensa kokemuksellista tarinaa ja uskaltaa jakaa sitä heittäytyen dialogiseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Tällaisella oppilaan kokonaisvaltaisella tunnustamisella voisi olla myös seurauksena myönteisesti kehittynyt suhteellisuuden taju. Vahvan kehosuhteen myötä kehittynyt empatia yhdistettynä koettuun oikeuteen rakentaa suhdetta todellisuuteen todennäköisesti vahvistaa kykyä hahmottaa omaa paikkaansa maailmassa sekä eettisesti tunnistaa ja tunnustaa toisten rooli siinä.

Verrattuna mestari-kisälli-asetelmaan yhteistä on, että luottamuksellinen opettaja-oppilassuhde on edelleen tärkeä. Olennaista on myös opettajan asiantuntijuus. Eriävää uudessa käsityksessä verrattuna perinteeseen on muuttunut valtdynamiikka, joka uudessa on tasavertaisempi. Dialogisen suhteen sisältämä toiseuden kunnioittaminen on uuden käsityksen vaatimus opettajalle. Opettajan tulee tunnistaa oma osaamisensa ja suhteensa todellisuuteen, jotta hän voi niihin nojaten sanoittaa havaintojaan oppilaan auttamiseksi ja esittää osuvia kysymyksiä. Opettajan selkänöjä rakentuu hänen hiljaisen tietonsa ja vuorovaikutustaitojensa eettisyyden varaan. Kokemuksellisuutta voi korostaa opetuksessa monitaiteellisten metaforien, monitieteellisten analogioiden, tarinoiden ja anekdoottien avulla, sekä kohdentamalla huomio oppilaan kokemiseen.

4.2 Ajassa

4.2.1 Mitä on kehollisuus?

Laiva

*Kansi kiittää – laivaa valkeaa
työntää tuuli lailla pilvien;
Nuotit muotojen, tila viileyden –
vakuuttava, tarkoituksellinen.*

*Kallioinen keula
halkoo tyyntä hiljaa.
Silmäpari siinä viivähtää.
Kun luoja oli töissä,
korjata sai viljaa;
nyt luottavaisena hymähtää.*

*Kumppaninansa vettä kuuntelee;
kaiku kielii koetun ja kutsuu.
Virta vasten kylkiänsä hivelee.
Aura kahden kauneudesta taipuu.*

*Vain kapteeni sen tietää:
vain laivan vuoksi on.
Siinä lähde on
luovan onnelan.
Joensuu 31.3.2023*

Reflektio:

Tämä runo syntyi kehollisuusteeman ympärille rakentuville käsitteille. Ensimmäinen säkeistö kuvaa sitä, että keho on olemassaolon ilmaus; vakuuttava filosofinen väite ja samalla kysymys. Toinen säkeistö kuvaa kehon luottamusta, hiljaisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Kolmas säkeistö kuvaa kehoa kaiuttimena, joka kuuntelee kumppaniaan situaatiota ja kertoo tajunnalle kutsuen samalla luottamukselliseen leikkiin, jonka tarkoituksena on esteettinen kokemus yhteydestä erillisyydessä ja erillisyydestä yhteydessä. Neljäs säkeistö kuvaa tajuntaa tai tietoisuutta, jota ei ilman kehoa olisi. Keho on tajunnalle loputon luovuuden lähde. Runon muoto tuntuu kehollisen monimuotoiselta. Rytmii kirjoittaa kehon kaavaa ja sanoissa soi klassinen keho, niin kuin se soida voi.

Joensuussa 1.4.2023

Runon metaforien ja reflektion taustoitukseen varaan rakentuva synteesi osoittaa tilan, josta kaikki merkityksellistyminen alkaa. Jännite tämän teeman kohdalla syntyy teeman olennaisuudesta nousevan runsauden oletuksen ja todellisen kuvailun kurinalaisen niukkuuden välille. Vastus on kehollisuusteeman kohdalla voimallinen.

Viulupedagogiikan perinteen puheenvuoro:

Hetkellä, jolloin kuolin musiikkiin, oivalsin kehoni selvemmin kuin koskaan. Kehoni, jonka onnistuin kieltämään, vapautui tuolloin kahleistaan. Silloin ymmärsin myös, kuinka suuri ilo on saada elää ja vaikuttaa ajassa. Mieleni valtasi kiitollisuus ja kokemuksen jano. Tunsin valtavaa myötätuntoa kaikkea olevaista kohtaan.

Viulupedagogiikan perinteen suhde kehollisuuteen on ristiriitainen. Yhtäältä ymmärretään soittamisen olevan itsestään selvästi kehollista toimintaa. Toisaalta klassisen musiikin kulttuurissa vallitsee ruumiin häivyttämisen perinne. Reetta Pitkä (2016) nostaa esiin vuoden 2015 Sibelius-viulukilpailussa sattuneen skandaalin, jossa monen seuraajan suosikki Kerson Leong ei yltänyt finaaliin persoonallisella tulkinnallaan. Häntä kritisoitiin vahvasta kehollisesta musiikintulkinnasta. (Pitkä 2016, 81.) Taru Leppänen (1998) huomauttaa tutkimuksessaan, että syy Sibeliuksen huonoon menestykseen viulistin uralla oli yhteisön suhtautuminen hänen kyvyttömyyteensä hallita ruumistaan, jonka hänen tekemänsä virheet paljastivat (Leppänen 2000, 74).

Vain säyseä on huomaamaton. Kehon kuritus ja suorittamisen eetos on osa klassisen musiikin traditiota, eikä kehon tuntemuksiin aina reagoida ennen vammautumista (Hyytiäinen 2012, 32, 34). Myös kuuliijoilta odotetaan konserteissa hillittyä käyttäytymistä ja liikkumattomuutta, jotta kehollisuus ei häiritsisi musiikkiin syventymistä (mts., 30). Taustalla vaikuttaa Foucaultin ajatus kehon tekemisestä kurin avulla säyseäksi (Parviainen 1998, 25-26). Michel Foucault hylkäsi ajatuksen ihmisluonnosta ja tutki "sen sijaan subjektien historiallista rakentumista tiedon, vallan ja etiikan käytäntöjen yhteenliittymissä" (Tiisala 2014).

Perinteen suhde kehollisuuteen näkyy myös tultaessa tähän hetkeen. Useissa soiton kehollisuutta käsittelevissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kehontietoisuus on heikkoa, kehollisuudesta ei puhuta, ja sitä ei olla totuttu havainnoimaan. Pitkän (2016) tutkimuksessa ilmeni soitonopettajien vaikeudet määritellä kehollisuutta (Pitkä 2016, 80). Länsimaisessa traditiossa kehollisuudesta ei puhuta (mts., 19). Myös Helin (2021, 59) toteaa vaikeuden kehollisuuden tunnistamisessa ja sanoittamisessa. Länsimaissa kehontietoisuus on heikkoa, eikä kehon kuunteluun ole totuttu (mts., 61; Klemola 2005, 91).

Oma kokemukseni viulupedagogiikan perinteen parissa on edellä kuvatun suuntainen. Keho pyritään häivyttämään monin tavoin. Siitä pyritään tekemään niin huomaamaton, että kokemuksen vapaa virtaus on mahdollinen. Toisaalta kehoa kuritetaan ankaralla harjoittelulla, jolloin kestävyys on koetuksella. Levolle saatetaan antaa liian vähän aikaa, ja kehon huoltoa laiminlyödään. Kehon kestävyys on osoitus siitä, että henki voittaa materian, jolloin kuolemattomuuden unelma saa tuulta siipiensä alle.

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro:

Kuten elämässä, myös tässä työssä matka ajassa alkaa kehollistumisena. Uusi taidepedagogiikka lähtee ajatuksesta, että kaikki taide on pohjimmiltaan kehollista. Nostan muutamia esimerkkejä. Ilmeisintä kehollisuus on tanssissa, jossa keho on ilmaisukanava, mutta se on läsnä kaikissa taiteissa. Näyttämötaiteessa kehollisuus on yhdessä puheen kanssa ilmaisussa läsnä voimakkaasti ja olennainen osa tarinankerrontaa ja ilmaisua. Soittamisessa kehon tila, tuntemukset ja viimekädessä liike tuottavat äänen, joka on ensisijainen ilmaisukeino. Kehon liikkeet kuitenkin luovat äänelle tavallaan kehykset, ja johdattavat katsojan soittajan sisäisten prosessien maailmaan tehden hetkestä intensiivisen intiimin. Runoudessa sanojen keinoin luodaan moniaistillisiä vaikutelmia ja kehollisuus on keskeinen osa koskettavuutta. Maalustaiteessa taulua katsova ihminen voi kokea omissa kehossaan

taiteilijan prosessin ja lopputuloksen välittämän sanoman. Keho on ruumiinfenomenologian kehittäjän Maurice Merleau-Pontyn filosofian sydämessä (Merleau-Ponty 1942;1945, Morrisin 2008, 111 mukaan). Hänen mukaansa keho on maailmassa olemisen tapa – ensimmäinen filosofinen kysymys: *Kuka minä olen?* (mts., 111, 117). Merleau-Pontyn filosofiasta taiteen kontekstissa on Suomessa kirjoittanut esimerkiksi Leena Rouhiainen (2011, 75-93). Hänen mukaansa Merleau-Ponty ehdottaa, että ”ruumiin kyky olla aistiva ja aistittu, sen kaksipuolisuus, sallii meidän lähentyä maailmaa ja uppoutua siihen” (mts., 87).

Kehollisuutta suomalaisen taidepedagogiikan kontekstissa on tarkastellut Eeva Anttila, jonka kirjoitusten kautta taidepedagogiikan suhde kehollisuuteen tiivistyy pähkinänkuoressa. Hänen mukaansa tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä, eikä sitä ole olemassa ilman tietäjää. Siksi jokaisen kehollinen tieto on uutta ja ainutkertaista. (Anttila E. 2022h.) Tämä perustelee vahvasti taidon merkitystä ihmiselle. Kehollisen tiedon muodostumisessa keskeinen tekijä on kehontietoisuus, joka viittaa ihmisen mahdollisuuteen kiinnittää huomio omaan keholliseen tilaansa ja sen muutoksiin (mts.). Huomion kiinnittäminen on siis edellytys kehontietoisuudelle (Klemola 2005, 87). Kehontietoisuus tarkoittaa kehollista läsnäoloa, eli kehon kuuntelua, joka puolestaan on huomion suuntaamista kehoon, sen tuntemuksiin, niiden muutoksiin ja kokemuksista nouseviin merkityksiin (Anttila E. 2022h).

Anttilan mukaan nykyinen filosofia, kognitio- ja neurotiede pitää kehollisuutta tietoisuuden perustana (Anttila E. 2022j; ks. myös Thompson 2007, 13-15). Klassisen musiikinkin perinteessä olevan kartesiolaisen ruumis-mieli-dikotomian filosofi Evan Thompson (2007, 28-29) korvaa Merleau-Pontya mukaillen erottelulla elävään ja elettyyn kehoon. Elävä keho on biologinen ja tuottaa taustan tietoisuudelle, kun taas eletty keho on kokemuksellinen. Eletty ja elävä keho sisältyvät toisiinsa, ja niiden rajamaa piilee orgaanisten ei-symbolisten prosessien ja tajuntaan ulottuvien esirefleksiivisten kokemusten yhteydessä. (Anttila E. 2022j; ks. myös esim. Klemola 2005, 77-81.)

Kehontietoisuus on sosiaalisten taitojen ja myötätunnon perusta. Peilineuronit aktivoituvat ihmisen liikkussa, kuvitellessa liikkuvansa tai katsoessa toisen liikkumista. (Anttila E. 2022j.) Rossi ja Lundvall (2018, 200) nostavat esiin Damasion (2000) samansuuntaisen esityksen kehojen resonoinnista empatian perustana. Sosiaalinen tietoisuus kehittyy kiinnittämällä huomio toisen ihmisen eleisiin ja liikkeisiin (Anttila E. 2022j). Oppimisen neuraalinen perusta on siis kasvokkain kohtaamisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kokemuksellisuudessa ja liikkumisessa (Sajaniemi & Krause 2012, 9-18).

Eeva Anttila (2022i) kuvaa myös kehollisuutta kokemuksen näkökulmasta. Keholliset kokemukset rakentavat neuraalista perustaa, joille käsitteellinen ja abstrakti ajattelu kehittyy (Lakoff & Johnson 1999, 16; Anttila, E. 2022i). Anttila (mts.) kuvaa Damasion (2000) ajattelun kautta, kuinka tietoisuus koostuu ei-kielellisten tapahtumien havaitsemisesta, sekä kehollisista kokemuksista ja aistimuksista. Niiden jatkumolle perustuu oivaltaminen, ja siihen virtaan ihminen sijoittaa myös ulkopuolisen informaation (mts.).

Ihmisen varhainen kokemusmaailma on ei-kielellistä. Sen representaatiot rakentavat minuutta ja elämäntarinaa - sanattomia kertomuksia, joista myös kieli nousee. (Damasio 2000, Anttila E.:n 2022i

mukaan.) Ihmisen elämäkuva on dualistisesti moniaistinen: se on yhtä aikaa kuvia ihmisen ja maailman vuorovaikutuksesta, sekä aivojen ja ulkoisen todellisuuden tuotetta (Damasio 2000, Anttila E.:n 2022i mukaan). Tässä neurotiede ja taidefilosofian käsitys ihmisen ja maailman luovasta, tulkitsevasta vuorovaikutuksesta lähenevät toisiaan (Anttila E, 2022i).

Kognition lähtökohta on vuorovaikutus ennustamattoman ja epäselvän todellisuuden kanssa, ja tästä kokemuksesta nousee abstrakti ajattelu (mts.; Johnson 2008, 20). Kokemus on yhtä aikaa henkistä ja kehollista, ja kokemuksessa subjekti ja objekti kehkeytyvät tuottaen toisensa (Johnson 2008, 20). Oppiminen on inhimillisten ja ei-inhimillisten toimintojen kietoutunut – rihmastollinen prosessi. Tieto, tietäjä ja tiedetty kehkeytyvät monimutkaisten ilmiöiden välisissä kytkennöissä rinnakkain arvaamattomasti. (Anttila E. 2022i.)

Kehollisuutta on viime vuosikymmeninä käsitelty useissa tanssin alan väitöskirjoissa (esim. Parviainen 1998; Anttila E. 2003; Ylönen 2004). Musiikin puolella aiheita ovat tarkastelleet väitöskirjatasolla esimerkiksi Kristiina Junttu (2010) ja Anne Tarvainen (2012). Tanssin alan väitöskirjoissa kehollisuuden käsittelyä yhdistävät dialogisuuden, kommunikatiivisuuden tai sosiaalisuuden aspektit. Musiikin väitöskirjoissa ilmenee ero pianistin ja laulajan tavassa jäsentää kehollisuutta. Juntun (2010) väitöskirjassa kehollisuutta käsitellään motorisena tai eräällä tapaa teknisenä ilmiönä, vaikka kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulma tuodaan esiin. Teknisellä viittaa asentokontrolli – käsitteeseen. Tarvaisen (2012) väitöskirjassa kehollisuus on pääteema, ja sitä käsitellään syvällisesti ja kattavasti kehon ja laulajan kuuntelun näkökulmasta.

Tähdellisen näkökulman kehollisuudesta musiikissa antaa Susanna Välimäen (2005) filosofinen ja musiikkianalyttinen vuoropuhelu *Musiikki, ruumis, ääni – ja k.d. lang*, jossa hän tarkastelee vokaalisen ilmaisun ruumiillisuutta musiikkisemiotiikan näkökulmasta psykoanalyttisen subjektifilosofian ja musiikkianalyysin vuoropuheluna (Välimäki 2005, 359-394). Välimäki hahmottaa k.d. langin musisointia muun muassa Roland Barthesin (1985) *genolaulun* käsitteellä (mts., 360). Genolaulu on Barthesin musiikillinen sovellus Julia Kristevan (1993) *fenogentekstistä*, ja tarkoittaa äänen ruumiillisessa ulottuvuudessa synnyttämiä аспектеjä. Sen vastakohta - fenolaulu tarkoittaa laulun tavanomaisia kommunikaation ja symbolisen ilmaisun palveluksessa olevia аспектеjä. Barthesin mukaan genolaulu sijaitsee ennen merkitystä ja toimii tilana merkityksen kehkeytymiselle. (mts., 366-367.) Genolaulun määritelmässä voi nähdä analogian Merleau-Pontyn ja Rauhalan esikeholliseen tasoon, josta symbolituotanto saa alkunsa. Fenolaulun merkitykset nousevat Genolaulusta. Kiinnostavaa on, että Välimäen mukaan määritettäessä genolaulua siitä tulee fenoa (mts., 384). Toisin sanoen genolaulun tietoinen tuottaminen muuttuukin fenolauluksi, jolloin genolaulun alkuperäisestä olemuksesta jotain häviää samoin, kuin sanallistettaessa kokemuksia ne eivät siirry käsitteisiin täydessä autenttisessa merkityksessään. Taidepedagogiikan käsitteistössä genolaulun voi nähdä laulun kehollisena olemuspuolena ja fenolaulun olemus puolen tiedonalaperustainen.

Tulkinta:

Kehon merkitys viulupedagogiikan perinteessä on ristiriitainen. Kehollisuuden rooli estetiikassa on vaihdellut paljonkin, mutta kuten aiemmin todettua, tekniikan korostunut rooli on muokannut soittajan kehosuhdetta mekanistisempaan suuntaan. Myös mieli-ruumisdikotomian perinne on muokannut suhdetta mielelle alistaiseen suuntaan. Kehon häivyttämisellä voi nähdä myös toisenlaisen ulottuvuuden. Jo 1850-luvulla alettiin viulupedagogiikassa huolestua alan vaatimusten epäinhimillistymisestä (Louhivuori 1998, 48-49). Soiton absoluuttiseen rentouteen pyrkimisen kehoa häivyttämällä voi nähdä myös eettisenä maksimaaliseen ergonomiaan pyrkimisenä esteettisen ajattelun keinoin.

Seuraavaksi analysoin viulunsoittoa kehollisena ilmiönä. Viulunsoitossa ääni syntyy liikkeen vaikutuksesta. Ääni on liikettä ohjaavien kehollisten kokemusten reflektio, mutta samalla ohjaa kehollisia kokemuksia ja siten liikettä. Näkemykselle löytyy yhtymäkohta Välimäen analyysissa esiteltyyn Guy Rosolaton (1978) akustisen peilin käsitteeseen, joka kuvaa subjektin suhdetta ääneen äänen ruumiillisena kuvana (Välimäki 2005, 360, 369). Harjaantuneessa soitossa ääni ja liike ovat holistisen ihmiskäsityksen mukaan kietoutuneet toisiinsa erottamattomasti. Keholliset kokemukset voi jakaa tilallisiin muotoihin (asennot) ja tila-ajallisiin liikkeisiin. Ääni on värähtelyä, joka on voimakkainta vapaissa, rentojen lihaksien tuottamassa liikkeessä, ja siksi soitossa tärkein liikkeeseen vaikuttava voima on painovoima. Soittajan kannalta olennaista on oppia käyttämään omaa huomiokykyä ja tahdonvoimaa painovoimalla leikkittelyyn. Rytmii jäsentää musiikin aikaa. Liikkeen ja rytmin keskeisyyden vuoksi soittoa voidaan tarkastella myös tanssillisena tapahtumana. Tanssista soittamisen erottaa kuitenkin liikkeen suhde ääneen. Tanssissa liikkeellä ei ensisijaisesti ole soittamisen funktion kaltaisia akustisia seurauksia. Soittamisessa olennaista on tiedostaa liikkeen vaikutukset ääneen, järjestää ne ensisijaisuuden mukaan, ja muodostaa syntyneistä kokemuksista kehollista tietoa. Kaikilla soittajan liikkeillä ja asennoilla on äänellisiä seurauksia, mutta on taiteellinen valinta, missä määrin priorisoi liikkeitä vaikutusten mukaan. Ääriekonomisesta soitosta kaikki toissijaiset liikkeet on karsittu pois (feno). Tällöin soiton voisi ajatella olevan tiedollista ja analyttistä, mutta välttämättä tilanne ei näin ole. Soiton luonteen kannalta olennaista on soittajan kokemus ja se, miten hän sen esittää, eli miten geno kuuluu hänen soitossaan. Toisaalta taas joskus äänenmuodostuksen kannalta vähemmän tärkeät liikkeet saattavat kehollisina kokemuksina ruokkia soittajan musiikillista integraatiota ja mielikuvitusta, mikä taas voi vaikuttaa positiivisesti musiikilliseen ulosantiin. Koska viulunsoittaminen on ergonomisesti haastavaa, soiton ekonomiaan pyrkiminen on eettinen teko. Taiteessa kuitenkin ratkaisevia ovat soiton kontekstuaaliset merkitykset, eikä siksi ekonomista soittoa voi automaattisesti pitää arvokkaampana.

Taidepedagogiikan näkökulmasta kehollisuuden periaatteen mukaan soittajan keho on soiton alku ja juuri – sekä syy sen olemassaololle. Kehon ja mielen yhteyden vahvistamisesta viulunsoitossa somaattisten menetelmien avulla on kirjoittanut esimerkiksi Yehudi Menuhin, jonka kirjassa *6 viulutuntia* esitellään muun muassa joogaharjoituksia (Menuhin 1987, 27-29). Kehollisuuden voisi nähdä edellytyksenä ykseydelle, jossa soittaja, soitin ja musiikki ovat yhtä. Ykseys viittaa varhaislapsuuden subjektittomaan tilaan – outouteen, jota toisintamalla maailma saa jatkuvasti uusia merkityksiä, ja toisaalta äärimmäiseen tuttuuteen, jossa olemuspuolten välisessä yhteydessä ei ole toistensa tunnis-

tamisen tarvetta. Dialogisen filosofian kehittäjän Martin Buberin mukaan subjekti syntyy yhteydessä toisiin (Friedman 2002, 69-70). Outous on tila, jossa tuo yhteys on hetkeksi kadonnut, mutta pelkoa ei nouse. Esimerkiksi Eino Leino viittaa outouteen runossaan *Kalamajalla* (Leino 1914, Rautalammin museon 2019 mukaan). Subjektittomuuden ja subjektiuden välisessä rajankäynnissä voi nähdä yhteyden Anttilan esittämään kehon ei-symbolisten prosessien ja tajuntaan ulottuvien esirefleksiivisten kokemusten rajankäyntiin. Subjektittomuus ja subjektiuus ovat molemmat taiteen tärkeitä ominaisuuksia, joten taidepedagogiikassa ne on otettava huomioon.

Määrittelen kehon ja tajunnan välistä suhdetta dialogisuuden kautta. Dialogisessa filosofiassa Buber määrittelee vuorovaikutusta kahden tasaveroisen subjektin välisenä suhteena (Friedman 2002, 69). Kehon ja tajunnan välinen dialogisuus on arkiajattelussa itsestäänselvyys, mutta filosofisesti vaativa konsepti. Merleau-Pontyn mukaan keho pakenee objekti-subjekti määrittelyä (Morris 2008, 113). Aiemmin mainitusti Thompson on ehdottanut tilalle elävän kehon ja eletyn kehon käsitteitä. Rouhaisen mukaan aistiva ja aistittu ovat saman ruumiin kaksi puolta, mutta ainoastaan vuorotellen (Rouhiainen 2011, 78). Merleau-Pontyn ajattelussa nämä kehon olemuspuolet tulevat esiin kehon toiminnan häiriintyessä esimerkiksi sairastaessa, jolloin kehoon suhtaudutaan selkeämmin objektina (Morris 2008, 113). Merleau-Pontylle eletty keho on kompleksi (Morris 2008, 113). Elettyä kehoa voidaan tarkastella myös kokemuksen kautta koettuna kehona. Gadamer näkee hermeneuttisen kokemuksen muistuttavan kahden subjektin dialogisessa suhteessa tapahtuvana aitona kohtaamisena (Backman 2018, 37). Kehon ja tajunnan välisessä dialogissa tämä on Rauhalan määrittelemää ykseyttä erilaisuudessa ja erilaisuutta ykseydessä (Rauhala 2014, 54). Musiikissa sisäinen dialogi ilmenee soiton ja kuuntelemisen välillä. Barthesin mukaan laulaja (tai soittaja) on toinen ja kuuntelija minä, jolloin suhde on intersubjektiivinen (Välimäki 2005, 368). Kannamme kehossamme koko kehityshistoriaamme, ja kehittyvän subjektin leikkikalun tavoin ääni voi toimia transitionaaliobjektina, johon projisoimme yhteyden tarveitamme (Kurkela 1997, 459). Leikin luonteeseen kuuluu, että se toteutuu vain todeksi koettuna, jolloin näissä reunaehdoissa kehon kohtaaminen toisena subjektina on perusteltua. Tosin todellistuneella leikillä on seurauksia myös reaali maailmassa. Tällainen dialogisen filosofian kaltainen näkökulma auttaa hahmottamaan kehon ja tajunnan välistä suhdetta.

Esitän seuraavaksi sisäisen kehokumppanuuden käsitteen kuvaamaan kehollisuutta seikkaperäisemmin soittajan sisäisiä prosesseja. Tarkastelen myöhemmissä luvuissa kehokumppanuuden ilmene mistä taidepedagogiikan eri näkökulmat yhdistävänä käsitteenä. Sisäinen kehokumppanuus on holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala 2014, 31-62) ja edellä kuvattuun dialogiseen näkökulmaan perustuva taidepedagogiikan käsite, joka kuvaa ihmisen kehon, tajunnan ja situationaalisuuden suhdetta. Kehokumppanuus eroaa kartesiolaisesta mieli-ruumis-dikotomiasta, jossa mieli on sielullisen ja aktiivinen initiaattori ja ruumis maallinen passiivinen objekti. Kehokumppanuudessa kehon ja tajunnan suhde on erilainen. Keho on ihmisen maailmassa olemisen tapa. Kehon toiminnot ovat mielekkäitä ja tajuttomia, ja esirefleksiivisten prosessien kautta osa kehon aistimuksista symbolisoituu tiedoksi tajunnassa. Kehokumppanuudessa kehon ja tajunnan välillä on luottamuksellinen liitto, jossa luottamus symbolisoituu painovoiman kehollisissa aistimuksissa. Painovoima edustaa holistisen ihmiskäsityksen situationaalisuutta. Luottamus onkin ykseyttä erillisyydessä ja erillisyyttä ykseydessä. Ihmissyyden osapuolet ovat kietoutuneita toisiinsa erottamattomasti. Kumppanuus on vuorotellen kahden

subjektin ja kahden objektin toiminnallinen liitto, jossa sekä keho että tajunta ovat objektisubjekteja. Luottamuksen myötä syntyy leikillinen tila, jossa ihmisen olemisen tavoilla on mahdollisuus unohtaa olemassaolonsa. Tätä kutsutaan flow-kokemukseksi (ks. 3.2.2, tulkinta/flow). Tilassa ihminen voi nähdäkseni löytää transsendentaalista tietoa maailmasuhteensa tiedostamattomista kerroksista. Näin kehokumppanuus kuvaa orientaatiota soittamisen aikana. Kehokumppanuus on subjektiivista tietoisuutta kehon ja mielen autonomisista alueista ja symbioottisesta suhteesta. Se on luottamuksellinen yhteistyösuhde, jossa tarkkailijana toimii tajunnan ja kehon kautta *transsendentaali tietoinen joku*, ja luottamus syntyy kehon ja tajunnan vuorovaikutuksessa painovoiman vaikutuksesta kehoon. Eettisyys on kehokumppanuuden olemus.

Pitkän (2016) tutkimuksissa todettuja kehollisuuteen liittyviä työtapoja ovat mielikuvat, malliksi näyttäminen, huomion kiinnittäminen kehon tuntemuksiin esimerkiksi kosketuksella ja kysymyksillä, kehollisten tuntemusten sanallistaminen, sekä rentoutus- ja hengitysharjoitukset (Pitkä 2016, 44-48). Helinin (2021 58, 60) tutkimuksessa myös nousi esille metaforat, sanallistaminen ja kehon tuntemusten tiedostaminen. Kokemukseni mukaan näistä on myös hyötyä. Sekä sisältä kehon tuntemuksilla tarkastelu, että ulkoa asentojen kautta havainnointi antavat tietoa, joista taidon rakentuminen kehkeytyy. Vahva vaikutus on myös perustelluilla metaforilla. Käsitellen kehokumppanuuden pedagogista soveltamista tarkemmin dialogisuuden kohdalla. Kehokumppanuus-käsitteen käyttö sisäisen orientaation kuvaajana voisi olla oppilaalle avuksi soiton sanallistamisen alustana.

4.2.2 Mitä on kokemuksellisuus?

Kannel pöydällä

*Kantele pöydällä lepää;
pöydällä pölyisen pirtin –
puhtaat juovansa kuusen,
kuin elämän ehtoollinen.*

*Janoiset sormensa herää;
tuntee helkkyvin sormin,
kuinka puhtaat juovansa kuusen
viini elämän ehtoollisen.*

*Aika on aralle auki;
herkälle kielensä herkin –
huomassa kanteleen hengen
rukous elämän ehtoollinen.*
Joensuussa 30.3.2020

Reflektio:

*Tämä runo syntyi halusta kuvata soiton kokemuksen etenemistä ajatuksesta soittotapahtumaan sel-
laisena, kuin se minulle ilmenee. Kantele on Eino Leinoa mukaillen metafora subjektiiviselle kontri-
buutiolle, joka soittimesta riippumatta on erottamaton osa ehjää soittokokemusta. Ensimmäinen sä-
keistö kuvaa alkuasetelmaa hiljaisena, neitseellisenä ja kutsuvana. Kyse on jonkin vanhan, pyhän ja
voimakkaan kohtaamisesta. Toinen säkeistö kuvaa kokemuksen janosta syttyvää soiton aktia, aktista
syntyvää kehon aistien tuottamaa mielihyvää sekä soiton kokemuksen kokonaisvaltaisuutta ja moni-
aistillisuutta. Kolmas säkeistö kuvaa herkkyyden roolia soittotapahtumassa. Kun kokemukseen suh-
tautuu aidosti toisena ja tuntemattomana kerta toisensa jälkeen, syntyy muutosvoimainen dialogi,
jossa voi syntyä uusia näköaloja itseyteen, maailmaan ja niiden väliseen sisäiseen ja ulkoiseen todel-
lisuuteen. Tällainen kokemus on pyhä ja kauneuden sävyttämä.*

Joensuussa 2.4.2023

Runon ja reflektion välinen jännite rakentuu syntyhetkien väliselle aikajanelle, sekä runon sisältä-
mälle metaforiselle sisällölle, ja reflektiossa niiden saamille merkityksille.

Viulupedagogiikan perinteen näkökulma:

*Sanaton soitto vuosikymmenten ketjussa, lukemattomia tarinoita, uskomattomia kokemuksia, oival-
luksia, kohtaamisia, kohtaloita – miltä kuulostaa niistä kudottu hiljaisuus?*

Viulutaiteen perinteessä kokemus on soittajan maailmankuvan ytimessä. Samalla se on hyvin yksityi-
nen hiljaisuuden sävyttämä soittajan salaisuus. Kokemusten verkkoa rakentavat esimerkiksi kamari-
musiikilliset kohtaamiset toisten soittajien kanssa, musiikilliset kokemukset sekä kokemukset erilai-
sista yleisöistä, soittopaikoista, kaupungeista ja maista, ja erilaisista soittimista. Kokemuksellisuuden
rakentamiseksi pedagogisesta näkökulmasta opetuksen päämääränä pitäisi olla tällaisten kokemus-
ten reunaehtojen kehittymisen edellytysten luominen.

Traditiolla on ollut taipumusta opettajakeskeisyyteen, jolloin oppilaan kokemus on jäänyt vähemmälle huomiolle. Mikäli opettaja sortuu käyttämään oppilasta kohteena omien kokemustensa kanonisoitipyrkimyksissä, sokeutuu hän oppilaan oikeudelle omien kokemusten rakentamiseen. Oppilas on voinut toimia tällöin välineenä opettajan uramahdollisuuksien parantamiseen. Oppilaan kokemusta on myös voitu pyrkiä kontrolloimaan positiivisin ja negatiivisin motiivein. Negatiivista motiivia edustavat valtapyrkimykset, joissa opettaja pyrkii dominoimaan ja kontrolloimaan oppilaan kokemuksia ja määrittelemään, mitä hänen tulee kokea. Positiivisessa mielessä tämä on voinut olla huolenpitoa oppilaan kehityksestä, joka on voinut näyttäytyä pedagogisena pyrkimyksenä rakentaa kehitykselle otollisia kokemuksia oikea-aikaisesti suhteutettuna oppilaan kehitysprosessiin.

Kokemuksellisesta näkökulmasta oppilaan horisontti rakentuu soittotunti-, harjoittelu-, ja esiintymiskokemusten varaan. Soittotunnilla voidaan kiinnittää huomiota tiedollisiin, tai tulkintaan liittyviin kokemuksiin. Kokemusten rakentamisessa apuvälineinä on käytetty perinteisesti metaforia, tarinoita tai anekdootteja. Kokemuksen reunaehtojen rakentumisessa on perinteisesti luotettu kulttuuriin sosiaalustumisen kasvattavaan voimaan. Keskeisenä tässä prosessissa on ollut esimerkiksi orkesterit ja osallistuminen erilaisille musiikkileireille, joissa kohtaamiset samassa vaiheessa olevien soittajien sekä huippuammattilaisten kanssa ovat olleet mahdollisia.

Kokemuksellisuutta on instrumenttipedagogiikassa tutkittu viime vuosina kolmessa AMK-opinnäytetyössä teemoina elämyksellinen oppiminen, voimaantumisen rakentuminen ja flow-kokemus (Holma 2009; Piippo 2011; Hauta-aho & Ronsi 2021). Viilupedagogiikan kentällä edellä mainittuihin ilmiöihin suhtaudutaan kokemukseni mukaan uteliaisuudella ja kokemuksellisuuden näkökulmalla on selvästi tilausta.

Uuden taidepedagogiikan näkökulma:

Uuden taidepedagogiikan näkökulma kokemuksellisuuteen porautuu syvälle ihmisen olemisen perusteisiin. Näkökulma on fenomenologis-hermeneuttinen ja holistinen, sekä korostaa kokemuksen subjektiivisuutta ja subjektiutta. Kokemuksen käsitteestä ollaan useilla tieteenaloilla epävarmoja (Toikkanen & Virtanen 2018, 7). Ehkä sen vuoksi varsinaista tutkimusta löytyy uuden taidepedagogiikankin alalla kokemuksellisuuden näkökulmasta on vaikea löytää. Kokemuksen käsitteen käytön tutkimusta käsittelevässä artikkelissa Jani Kukkola (2018, 41) luonnehtii kokemuksen käsitteen määrittelyä: ”Kokemus on yksi hankalimmista ja monimerkityksellisimmistä käsitteistä”. Hän on muotoillut Pentti Saariluoman (1997) psykologiatieteen fundamentaalisten lähtökohtien ja oletusten tarkastelun pohjalta erityistä kokemuksen metatiedettä, joka tarkastelee sellaisia kysymyksiä, kuin mitä ja miksi kokemus on, mitä kokemus on perusrakenteeltaan, jos sillä sellainen on, ja mitkä ovat kokemuksen ehdot (Kukkola 2018, 43). Hänen mukaansa kokemuksella viitataan kokemuksen sisältöön, ja kokemuksellisuudella ”kykyyn kokea – siihen, minkä varassa kokeminen on mahdollista” (mts., 44). Jussi Backman määrittelee kokemusta toisaalta ”faktoista erillisenä subjektiivisena tuntumana tai oletuksena, jota strukturoivat omat ennakkokäsitykset ja ennakkoluulot”. Toisaalta se on intersubjektiivisesti jaetun todellisuuden kohtaamista ja ”omien käsityksten testaamista suhteessa siihen.” (Backman, 2018, 26-27.) Jotta kokemuksellisuus taidepedagogiikan valossa määrittäisi, täytyy kokemuksen määrittelyn olla selkeä.

Backmanin ja Himangan (2014) mukaan G. W. F. Hegel (1807) kutsui teoksessaan Hengen fenomenologia (Phänomenologie des Geistes) fenomenologiaa esitykseksi tietoisuuden kokemuksesta. Toisin sanoen hän tarkoitti ”läpikäyvää tutkimusta niistä eri tasoista, joilla henki voi ilmetä itselleen matkallaan yksinkertaisesta aistivarmuudesta itsetietoisuuteen ja absoluuttiseen tietoon” (Backman & Himanka 2014). Määrittelyssään Hegel tuli samalla määritelleeksi kokemuksen aistien ja tiedon väliseksi sillaksi, joka määritelmässä näyttäytyy yksisuuntaisena. Hermeneuttisesti ymmärretty kokemus puolestaan on kaksisuuntainen ja ”muodostuu äärellisten ihmisten ainutkertaisista kohtaamisista todellisuuden muuttuvan ja ehtymättömän mielekkyyden kanssa – omalle ymmärrykselle vieraan toiseuden ja samalla oman ymmärryksen äärellisyyden ja inhimillisen äärellisyyden kohtaamisesta” (Backman 2018, 25). Kokemus kytkeytyy ”matkantekoon, läpikulkuun tai läpikäyntiin, joka sisältää vaivannäköä ja riskinottoa ja onnistuessaan johtaa asioiden uudelleen tuntemiseen, selvän saamiseen ja tietämiseen” (mts., 28).

Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa hermeneuttinen kokemus näyttäytyy ihmisen olemuspuolten kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden välisenä dialogisena kohtaamisena, joka ei avaudu ilman intentionaalista pyrkimistä ja aitoa subjektiivista riskinottoa. Kuten edellisessä luvussa nostin esiin, hermeneutiikan keskeinen kehittäjä Gadamer esitti kokemuksen muistuttavan ”aidossa keskustelussa tapahtuvaa toisen osapuolen eettistä kohtaamista aidosti toisena (– –) jonka näkökulma eroaa omastamme, ja jolta voimme oppia jotakin” (mts., 37). Tällaisen kokemuksen määritelmän valossa taidepedagogiikan kokemuksellisuus tarkoittaa reunaehtoja, joissa tällainen kokeminen on mahdollista.

Taidepedagogisen puheenvuoron lopuksi nostan kaksi kiinnostavaa näkökulmaa kokemukseen. Paula Rossi ja Päivi Lundvall (2018, 191-208) käsittelevät artikkelissaan kehollisen kokemuksen prosessia sanallistetuiksi kokemuksiksi tutkien hevosia reflektoinnin mahdollistajina johtajuuden kehittymisen näkökulmasta. He tarkastelevat muun muassa kokemusta kehollisena ilmiönä, sekä tunteita ja kehojen resonointia (mts., 198-199). Hevonen-ihminen-vuorovaikutus tuo esiin keskittymisen ja läsnäolon vaatimuksen kehollisessa viestinnässä. Heidän mukaansa voidaan ajatella hevonen-ihminen -vuorovaikutuksen ja kehollisen kokemuksen tapahtuvan intuitiivisesti ja tiedostamatta nopean ajattelun systeemissä. (mts., 204-205.) Tämä voi antaa hedelmällisen näkökulman myös opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen ja kehollisen kokemuksen luonteen ymmärtämiseen. Taneli Tuovinen ja Riikka Mäkikoskela (2018, 227-247) puolestaan käsittelevät taiteellista toimintaa kokemuksen koettelu paikkana. He jäsentävät taiteellista kokemusta kiinnostavasti kokemuksellisen demokratian, aistisen kehollisuuden ja vastuksen teemoilla (mts., 227-247). Tulkitsen kokemuksellisen demokratian taidepedagogiikan näkökulmasta kokemuksen toiseuden kunnioittamiseksi. Aistinen kehollisuus kuvaa puolestaan kokemuksen kehollista luonnetta. Vastuun käsite on osuva käsite kuvaamaan sitä abstraktiota, jonka varaan taiteellinen kokeminen rakentuu, minkä vuoksi se voisi olla kokemuksellisuuden yksi ominaisuus.

Tulkinta:

Uudessa viulupedagogiikassa taidepedagogiikan näkökulmasta kokemuksellisuus tarkoittaa reunaehtoja, joissa kokemus voi kehittyä. Tarkastelen ensin kehokomppanuuden ja vastuun käsitteitä taiteellisen kokemuksen ehtoina käyttäen flow-kokemusta esimerkkinä, minkä jälkeen luonnostelen

muita kokemuksellisuuden ilmenemismuotoja. Taidesuhteen luomisessa kokemuksellisten käsitteiden merkitys on olennainen. Soittotaidon oppimisen edellyttämä holistisuus vaatii syväluotteista pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon oppijan yksilölliset fyysiset, emotionaaliset sekä henkiset ominaisuudet ja tarpeet. Tekniikan ja tulkinnan takana toimii soittaessaan kaiken taitonsa, tahtonsa ja tarmonsaa keskittävä inhimillinen olento tarjotakseen kuulijoilleen kauneutta ja elämäniloa. Tämän rakentumisessa kehokumppanuuden käsite voi nähdäkseni toimia alustana, koska se luo puitteet sisäiselle dialogiselle vuorovaikutukselle, joka mahdollistaa kokemisen.

Vastus on Tuovisen ja Mäkikoskelan tutkimuksessa esiin noussut taiteellisen tutkimisen ilmiö, joka ilmenee kehon suhteessa taiteen tekemisessä käytettävään materiaaliin. Esimerkiksi taito kehittyy suhteessa vastukseen, ja siksi ammattitaito on vastuksen väline. Vastuksen vastaanpanevuus on osoitus todellisuudesta. Esimerkiksi muusikko tunnistaa soittimen yksilöllisen kokemisen tavan ainutlaatuisen kehollisena. (Tuovinen & Mäkikoskela 2018, 240.) Tulkitsen vastuksen kokemisen tavoin tuntemattomaksi, jota vasten jokainen kurotus kohti taiteellista kokemista on ainutlaatuinen.

Flow on Mihály Csikszentmihayin luoma käsite, joka kuvaa ihmisen uppoutunutta orientaatiota tekemiseensä (Matikka 2013, 11-12). Sen yhdeksän huippu-urheilijoiden haastatteluissa esiin tullutta komponenttia ovat ”haasteiden ja taitojen tasapaino, toimintatietoisuuden esiin nouseminen, selkeät päämäärät, yksiselitteinen palaute, keskittyminen käsillä olevaan tehtävään, kontrollin tunne, itsetietoisuuden kadottaminen, aikakokemuksen muuttuminen ja autotelinen kokemus” (mts., 32). Autotelisyyden käsite juontuu kreikan kielen sanasta autotelos, joka tarkoittaa itseään täydentävää (Tieteen termipankki 2014b). Flow-tilaan pääsy on todennäköisintä, kun kaikki edellä mainitut komponentit toteutuvat (Matikka 2013, 32).

Vastus kuvaa haastetta, jonka tulkitsen kehokumppanuuden sisäiseksi dynamiikaksi, keholliseksi suhteeksi tilanteeseen. Taito asuu kehokumppanuudessa, ja myös toimintatietoisuus sisältyy kehokumppanuuteen. Selkeät päämäärät voivat määrittää joko tekemisen kautta kehokumppanuuden tuotteina tai ulkoa asetettuina, jolloin ne ensin täytyy sisäistää. Yksiselitteinen palaute voi soittajalle olla soiton luoma soiva kuva, joka kehokumppanuudessa koetaan. Lisäksi se voi olla myös muunlaista kokemuksellista tai kehollista palautetta siitä, että toiminta tuottaa toivottua tulosta. Kolmanneksi se voi olla toiselta henkilöltä tulevaa palautetta, minkä myös voi lukea tilanteen piiriin. Keskittyminen käsillä olevaan tehtävään tapahtuu kehokumppanuudessa, ja myös kontrollin tunne asettuu kehokumppanuuteen. Itsetietoisuuden kadottaminen on mahdollista nähdäkseni turvallisuuden kokemuksen myötä, jolloin leikistä ikään kuin tulee totta. Kehokumppanuuteen sisäänkirjoitettu luottamus mahdollistaa tämän, jolloin myös aikakokemuksen muutos ja toiminnan itseään täydentävyys ovat mahdollisia. Itsetietoisuuden kadottamista ja aikakokemuksen muuttumista lukuunottamatta edellä mainitut komponentit asettuvat suhteeseen myös vastuksen kanssa.

Tarkastelen muita mahdollisia kokemuksellisuuden vaikuttavia pedagogisia keinoja viulopedagogiikan parissa. Tarinallistaminen voisi olla tehokas keino oppilaan kokemusten alustana ja myös ruokkijana. Esimerkiksi se voisi tarkoittaa oppilaan todellisten kokemusten varaan rakentuvia kehityshistoriallisia kuvauksia ja visioita mahdollisista tulevaisuuksista. Tarinallistamisen toinen käyttökelpoinen merkitys ilmenee Piipon tutkimuksesta, jossa sillä tarkoitetaan kappaleiden lähestymistä mielikuvien

varaann muodostuvan tarinan kautta (Piippo 2011, 24-25). Piippo nostaa myös musiikkiliikunnan elämyksellisenä opetusmenetelmänä (mts., 25-26). Sen käyttämisestä minullakin on hyviä kokemuksia. Muita Piipon mainitsemissa opetusmenetelmissä ovat improvisointi, laulaminen ja kuunteleminen (mts., 26-28). Laulaminen ja kuunteleminen ovat opettajan itsestään selviä työkaluja, mutta improvisointi monen kohdalla vaatii harjoittelua, ja kokemukseni mukaan ei välttämättä aukene jokaiselle senkään myötä. Kehollisen kokemisen vahvistaminen voisi parantaa myös edellytyksiä improvisoinnin kaltaiseen sävelillä leikittelyyn.

Kokemuksellisen demokratian näkökulma opetukseen sovellettuna saa työssäni kaksi tulkintaa. Toisaalta se on opettaja-oppilassuhteessa välittyvää avoimen uteliasta asennetta taiteen tarjoamia merkityksiä kohtaan, jolloin opettaja voi omalla suhtautumisellaan ja viestimisellään toimittaa asenteellista kasvatustehtävänsä. Toisaalta se voi tarkoittaa molemminpuolista kokemusten kunnioittamista ja uteliaan avointa suhtautumista toisen kokemuksiin. Esimerkkinä tästä toimii aiemmin mainittu ääni-ihannekysymys.

Kehollinen kokeminen voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että soittaessa soittimen ja soittotilan lisäksi myös soittajan keho resonoi. Kehon resonanssin havainnointi herkistää dynamiikan, mekaniikan ja akustiikan välisille syy-seuraussuhteille. Havainnoidessaan soittaja aistii kuulo-, näkö-, tunto- ja liikeaistilla. Fysiikan ilmiöiden, aistien, musiikin, tunteiden, ajatusten ja kuulijan läsnäolon tuottaman vasteen kiivaassa vuorovaikutuksessa soittajan kokemus sekoittuu synesteettiseksi taiteelliseksi visioiksi, jota hän soitollaan välittää ympäristöön.

Hiljaisuuden käsite kokemuksellisuuden kohdalla on kiinnostava. Hiljaisuus on aistinen tila, koska sitä kuunnellaan. Se todetaan käänteisesti kohdentamalla huomio siihen, että ei kuulu mitään, ja sen seurauksena ihminen havaitsee oman sisäisen tilansa. Oma kokemukseni on, että hyvin intensiivinenkin toiminta voi synnyttää hiljaisuuden kokemuksen sillä edellytyksellä, että toiminta on hallittua ja yksiselitteistä. Oppilaan ohjaaminen omiin olemuspuoliinsa tutustumiseen auttaa oppilasta kehittämään omaa kehokumppanuuttaan, johon hiljaisuus voi tehdä majansa. Kokemusten karttuminen kasvattaa läsnäolevan hiljaisuuden intensiteettiä. Hiljaisuuden voima piilee ääneen sanomattomissa merkityksissä. Hevonen-ihminen-vuorovaikutuksen kohdalla kävi ilmi, että läsnäolon ja keskittymisen vaatimus oli suurempi verrattuna kahden ihmisen väliseen vuorovaikutukseen. Kasvattajan vastus on eräänlainen hiljaisuus – tapa kuunnella asioita, jotka eivät käy ilmi pintatasolla. Tämä hiljaisuus on se taso, jota vasten kasvattaja työskentelee, ja jolle kokemuksellinen opetus voi perustua. Tällä tasolla me intuitiivisesti ymmärrämme toisiamme.

4.2.3 Mitä on tiedonalaperustaisuus?

Arvon Flesch,

Tekisitkö toisin, jos aloittaisit tänään?

Kuinka auttaisit kaikkia niitä, jotka malttamattomana odottavat vihjettä, kuinka edetä nopeasti ja viisaasti? Kuuntelisitko, mitä aika sanoo... mitä sanoo filosofia tänään, mitä ihminen tarvitsisi edetäkseen eettisesti, poliittisesti, henkisesti ja inhimillisesti? Mitä sanoo kasvatustiede, psykologia, neurotiede, tekniikka? Tulevaisuus heittää kysymyksiä, joihin on vaikea vastata tänään. Silti pitäisi yrittää. Soittaminen ei muutu, mutta se, miten suhtaudumme soittamiseen, mitä se meille merkitsee, millaisia rooleja ja funktioita sillä on meille, sitä pitäisi sanoittaa... Mitä sanoisit, arvon Flesch, mitä sanoisit tänään? Joensuussa 3.4.2023

Reflektio:

Kehollisuus on ihmisen etiikan perusta. Koska viulunsoitto on kehollista toimintaa, olen vakuuttunut siitä, että pedagogit, kuten Flesch ja moni muu kautta aikojen ovat korkein eettisin standardein pohjineet, kuinka voisivat parhaiten edistää taiteen alaa ja oppilaitaan. Tämä ala on vanha, ja sen ydin – viulunsoitto muuttuu hitaasti. Pohjimmiltaan pyrkimys ihmisen olemassaolon kysymysten ilmaise- misesta ja ratkaisemisesta viulunsoiton keinoin ei ole muuttunut syntyhetkestä tähän päivään. Viulu- pedagogiikan perusongelmat kanonisoituminen ja dogmaattisuus ovat nähdäkseni seurausta siitä, etteivät oppilaat ole tehneet omaa osuuttaan. Useamman vanhan oppimestarin suusta olen kuullut lauseen: "A teacher should die in his students." Tähän kätkeytyy suuri viisaus. Oppilaan tulisi pyrkiä itsenäistymään ajattelussaan niin, että opettaja muuttuisi tarpeettomaksi. Opettajan päätehtävä olisi taas luoda tälle edellytyksiä. Tulevaisuuden viulopedagogiikassa nämä edellytykset löytyvät kaikkialta inhimillisen toiminnan alueelta, mikä vaatii opetukselta räjähdysmäistä tiedostamisen laajenta- mista. Kehitys ei ole kivutonta, mutta viulopedagogiikan vuoksi siihen on ryhdyttävä.

Joensuussa 3.4.2023

Tämän runon ja reflektion välinen jännite rakentuu runon lähtökohdan, historiallisen henkilön roh- kean puhuttelun, ja reflektion viulopedagogiikan kehittämispohdiskelun välille.

Viulopedagogiikan perinteen puheenvuoro

Tiedonalaperustaisuus pedagogiikassa (*syn. tiedonalaperusteisuus*) pyrkii kehittämään oppijoiden kriittistä ajattelua ja tiedonalakohtaisia taitoja (Seixas 2000, Marti, Norppa & Taivalantin 2020, 77 mukaan). Viulopedagogiikan perinteen näkökulma tiedonalaperustaisuuteen tarkoittaa itse viulupe- dagogiikkaa. Se on siis konstituutio, jolle taiteenlajin parissa tapahtuva tavoitteellinen kasvatus ra- kentuu. Sen sijaan, että perinteessä opettaja pyrki tietoisesti ohjaamaan oppilaita aidon kriittiseen ajatteluun, hän ennemminkin pyrkii argumentoimaan omien toteutustapojensa paremmuuden puo- lesta.

Viulopedagogiikan konstituutio sisältää viulutaiteen tiedonalana, alan tuntemista tavoittelevan oppi- laan, ja tässä pyrkimyksessä häntä auttavan opettajan. Näistä lähtökohdista viulutaiteen tieto on instrumentillista, esteettistä ja kulttuurista tietoa. Oppilaan näkökulma käsittää tiedon, kokeilun ja harjoittelun kautta rakentuvan tulkinnan sekä sen mahdollistavan tekniikka- ja taitopohjan rakenta- misen ja toteuttamisen. Opettajan näkökulma käsittää puolestaan kaikki ne esittämisen ja vaikutta- misen tavat, joilla hän artikuloi ammattitaitoaan tavoitteena auttaa oppilasta pyrkimyksissään eteen- päin.

Viulutaiteen instrumentillinen tieto määrittyy kehon, soittimen, musiikin ja maailman vuorovaikutuksessa. Tyypillisesti kehon yksilöllisyys on realiteetti, joka todentuu nopeasti käytännön kokemuksen myötä. Koska erityisesti behavioristisessa perinteessä huomio kiinnittyy soiton ulkoihin tekijöihin, on vaarana jumittua oikealta näyttäviin asentoihin, sormituksiin ja jousituksiin yksilöllisten ratkaisujen sijaan. Tavallisimpia soittotapaan vaikuttavia kehon ominaisuuksia ovat kehon ja raajojen pituus, sekä nivelten liikkuvuus. Soittotekniikkaa rakennetaan materiaalin parissa, joka mahdollistaa keskittymisen kehon ja soittimen väliseen toimintaan maailmassa. Tällaista tekninen materiaali kattaa koottuja harjoituksia, jotka laaja-alaisesti ja monipuolisesti tukevat soittimen äänellisen rekisterin hallinnan harjaantumista. Tekniikan ja musiikin vuorovaikutuksessa määryytyy puolestaan maailmassa soiva lopputulos. Viulunsoiton perustekniikka tiivistetysti käsittää soittoasennot, vasemman käden – ja oikean käden tekniikan. Vasemman käden (viulukäsi) tehtäviä ovat äänen korkeuden määrittäminen sormien vasaraliikkeillä (isku ja nosto) eli artikulaatio, asemanvaihdot, sormien kielenvaihdot ja vibrato. Oikean käden (jousikäsi) tehtävänä on äänenmuodostus, joka kattaa, jousiartikulaation, jousenvaihdot ja kielenvaihdot. Tehtävät ovat kietoutuneita toisiinsa, kuten myös tiedonlajit. Soittimeen liittyvää esteettistä tietoa ovat äänen ominaisuuksiin ja asentoihin liittyvä tieto. Kulttuurista tietoa on esimerkiksi tekniikoiden historiallinen alkuperä ja käyttötapa, sekä vaihtoehtoiset toteutustavat. Enimmäkseen esteettistä tietoa on esimerkiksi soitettavan musiikin sisältämä informaatio, ja kulttuurista puolestaan viulustien, pedagogien ja säveltäjien henkilöhistoriat.

Tiedonalaperustaisesta näkökulmasta tässä työssä oppilaan kannalta olennaisia teemoja ovat harjoittelu, taidon oppiminen ja tulkinta. Viulunsoiton harjoitteluun on YAMK-opinnäytetyössään paneutunut Emilia Komu (2018). Hänen mukaansa hyvä harjoittelu on tavoitteellista, monipuolista ja suunnitelmallista (mts. 50-52). Tavoitteet jakautuvat lähitavoitteisiin, kaukasiin tavoitteisiin, tapauskohtaisiin tavoitteisiin sekä tulevaisuustavoitteisiin (mts., 12). Monipuolisuus voi tarkoittaa esimerkiksi vaihtelevia menetelmiä, levon ja kehon huollon huomioon ottamista sekä kuormituksen rytmittämistä (mts. 58-59). Menetelmiä voi vaihdella sattumanvaraisestikin, mutta tavoitteellisuus ja monipuolisuus yleisesti edellyttävät myös suunnittelua, joka luo harjoitteluun rakentavaa otetta. Tarvittavia metataitoja ovat itseluottamus, keskittyminen, motivaatio, sitoutuminen, mielikuvituksen voima ja kärsivällisyys (Garam 1995, 156-157; Komu 2018, 47-49). Asioiden kertaaminen ja toistaminen ovat taidon oppimisen kannalta tärkeitä (Garam 1995, 156-157; Komu 2018, 47-49). Olennaista on myös kyky arvioida omaa tekemistään (Peippo 2016, 24). Perinteessä stereotyyppinen toivoton tapaus on laiska oppilas, joka harjoittelee liian vähän ja tehottomasti. Suuri harjoittelumäärä on puolestaan soittajalle kunniaksi. Soittotaidon oppimisessa harjoittelutaitojen merkitys on aivan olennainen. Itsestään selvästi vaaditaan myös innostusta ja kykyä iloita soittamisesta. Esimerkiksi viulun kieliä valmistavan Pirastron (2009) slogan on ”I’m so happy I can’t stop playing!” Lisäksi oppilaalta vaaditaan kykyä saada oppitunneista paras hyöty irti. Muistan Iiro Rantalán (2019) todenneen, että jo pienestä soittajasta voi paistaa itseohjautuvuus, joka ennustaa tulevaa korkeaa taitotasoa.

Viulupedagogiikan perinteessä tulkinnan ajatellaan olevan musiikkiin liittyvässä luovuudessa alin taso säveltämisen ollessa korkeimmalla (Pohjola 2011, 16). Pohjasen (2011, 8) mukaan tulkinta on ”musiikin ilmaisemien tunteiden, vaikutelmien ja mielikuvien välittämistä esittäjältä tai säveltäjältä kuulijalle.” Menuhin näkee samoin monen muun lailla tunteen, sekä myös leikkittelyn vapauden ja

kurin välillä tärkeänä osana tulkintaa (Menuhin & Primrose 1997, 104-106). Pohjola (2011, 16) määrittelee työni johdannon tavoin tulkinnan ominaisuuksiksi leikkittelyn ja oman äänen. Tulkinnan kohdalla usein puhutaan myös traditiosta ja historiasta (Pohjanen 2011, 12-13). Musiikin tulkitseminen on usein nähty taidoksi, jota ei voi opettaa (Louhivuori 1998, 247).

Suomalainen viulunsoitonopetus on 1900-luvun loppupuolelta lähtien alkanut uudistumaan erilaisten monitaiteellisten metodien myötä. Aiemmin mainittuihin Colourstrings ja Suzuki-metodeihin perehtyneitä opettajia löytyy arviolta lähes joka oppilaitoksesta. Näiden lisäksi Suomessa hyödynnetään Orff-, Näppäri-, Dalcroze- ja Steinerpedagogiikkaa (Kuosmanen 2016, 24-30). Emma Kuosmanen (2016, 31-34) löysi YAMK-opinnäytetyössään edellä mainituista menetelmistä viulunsoitonopetusta vahvistamaan esimerkiksi musiikkiliikunnan, kehollisuuden ja narratiivisuuden näkökulmat. Näyttääkin siltä, että taidepedagogiikan näkökulmat asuvat ja elävät vahvasti nimenomaan musiikkikasvatusmenetelmiä hyödyntävän opetuksen parissa.

Uuden taidepedagogiikan puheenvuoro

Uuden taidepedagogiikan näkökulma tiedonalaperustaisuuteen kattaa peruslogiikkansa mukaisesti paitsi itse tiedonalan, myös sen reunaehdot, ja liitokset muiden tiedonalojen kanssa. Tiedonala laajenee ja syvenee sekä omien lähtökohtiensa ja olemassaolonsa ehtojen tunnistamisesta, että rajankäynnillään muiden tiedonalojen kanssa. Koska olen poikkitieteisyyttä ja -taiteellisuutta sivunnut jo aiemmin, ja taidepedagogisen käsityksen perusteita on tarkasteltu jo monipuolisesti, rajaan ne tämän luvun ulkopuolelle. Tässä luvussa tiedonalaperustaisuus tarkoittaa ennen kaikkea soittamiseen kytkeytyvää tietoa, vaikka yleisemmin sen voi katsoa koskettavan myös musiikkia. Taidepedagogiikan kohdalla tulkitse sen tarkoittavan taidon filosofiaa. Lisäksi tiedonalaperustaisuutta on myös pedagoginen metodiikka ja sen filosofiset perusteet.

Tätä lukua hahmotellessani huomasin tarvitsevani tietoa taidon filosofiasta. Ensimmäinen vastaan tullut kirja oli Timo Klemolan kirja taidon filosofiasta. Lukiessani huomasin tulleeni kotiin. Minulla on kokemusta buddhalaisen meditaation harjoittamisesta, sekä monesta eri metodista vaikutteita saaneesta itse kehittämästäni uushenkiseksi luonnehtimastani meditaatiosta. Hiljaisuus, tyhjyys, kuoleman kohtaaminen, ykseys, kehosubjekti... Kaikki nämä ilmiöt asuivat sisälläni ja lukiessa kirjaa kohtasin ne myös sanoitettuna. Ymmärsin, että en ymmärrä yksin. Joensuussa 10.4.2023.

”Kokemus [kontemplatiivinen] on sisäisestä kosketuksesta, jossa sekä koskettaja että kosketettava paljastuvat saman mysteerin erottamattomiksi elementeiksi” (Klemola 2004, 293). Lähdin uuden taidepedagogiikan peruslogiikasta, jossa taidepedagogiikka katsoo ilmiöiden taakse. Hahmottaakseni taitoa taidepedagogiikan näkökulmasta lähdin etsimään tietoa taidon filosofiasta. Nostamani sitaatti on Timo Klemolan (2004) teoksesta *Taidon filosofia – Filosofin taito*, sen viimeinen virke, jonka uskon paljastavan avaruuden, josta taito voi syntyä. Klemolan ajattelussa taidon takana on siis kokemus. Hänen tavoin yhdistän taidon ensisijaisesti kokemuksellisuuteen, jota käsittelem edellisessä luvussa. Avaan silti hiukan Klemolan ajattelua.

Klemola (2004, 37-38) nostaa esiin Richard Shustermanin (1997) soomaestetiikan käsitteen, jolla hän viittaa sekä kehon ulkoiseen estetiikkaan, että kehon sisäisen kokemuksen esteettiseen ulottu-

vuuteen. Soomaestetiikassa taito ja kokemus ovat dialogissa keskenään. Enaktivistista teoriaa taiteessa pohtinut filosofi Alva Noe on tarkastellut ”erityisesti taitojen ja kokemussisältöjen toisiaan tutkivasta luonteesta.” Hänen mukaansa taitaminen paljastaa harjoittajalleen taitamisen situationaalisuuteen kuuluvien ihmiselle merkityksellisten asioiden aistittavan puolen. ”Taidot, tekniikat ja taiteet toimivat kehollisesti kohdattujen merkitysten esityksinä ja havainnollistajina.” (Noe 2009, 2012, 2015, Tuovisen & Mäkikoskelan 2018, 230 mukaan.)

Klemola (2004, 179) kuvaa Yuasaan (1987) viitaten todellista taitoa, jonka kokemus on hänelle väri-sevää läsnäoloa elämän virrassa:

”Samalla kuin kokemuksen subjektiivisuuden ja objektiivisuuden ero katoaa, keho ja mieli yhtyvät. Samalla kun itse subjektina vastapäätä kehoa objektina katoaa, se sulautuu itse tähän objektikehoon; keho objektina kadottaa objektiivisuutensa ja siitä tulee kehosubjekti.”

Hän tulkitsee edellistä: ”Tämä subjektina olemisen tapa ei ole itsetietoisuutta, joka perustuu olioiden paikkaan, vaan se on itsetietoisuutta, joka perustuu tyhjään paikkaan.” (Klemola 2004, 179.) Tällainen taitotaso vaatii paljon harjoittelua (mts., 180). Oma kokemukseni puoltaa tätä näkemystä.

Klemola tarkastelee estetiikan lisäksi rakennetta ja liiketietoisuutta vastuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa liikkeen avulla voi tiedostaa maailman vastuksen, määritellä uudelleen subjektin ja objektin väliset aikomukset ja rakentaa niiden välille aikomusten siltaa kulkien sitä edestakaisin, kunnes se on läpikotaisin tuttu (mts., 200). Kuvaus on harjoittelun sanallistettu sisäinen prosessi. Korkean taidon oppiminen on vaativa, mutta saavutettavissa oleva tavoite. Alusta sille syntyy Klemolan mukaan Heideggerin usein toistamalla ”salaisuudella”; ”ajattelemalla ei-ajattelua” ja odottamalla, että ilmenevästä todellisuudesta jäljelle jää vain se, mikä on selittämätöntä (mts., 290). Kun mysteeri on kohdattu, harjoittelu tuottaa tulosta. Korkeaa taitotasoa ei nähdäkseen saavuta ilman näiden asioiden tietoista tai tiedostamatonta omaksumista. Siksi Klemolan mukaan opettaja onkin oppilaalle ”esimerkki koko persoonallaan” (mts., 126).

Taidepedagogiikan logiikan mukaisesti on tarpeen tarkastella kasvatustietofilosofiaa virtauksia Suomessa ja maailmalla. Leiviskän (2018) mukaan niiden tila on Suomessa ja maailmalla sirpaleinen ja moniääninen. Viime vuosikymmeninä on tutkittu mannermaista kasvatustietofilosofiaa ja sivistysteoriaa, kriittistä pedagogiikkaa, hermeneuttista ja fenomenologista kasvatustietofilosofiaa, analyttistä kasvatustietofilosofiaa, pragmatistista kasvatustietofilosofiaa, antiikin kasvatustietofilosofiaa ja Rousseauin kasvatustietofilosofiaa (Leiviskä 2018). Näistä uutta taidepedagogiikkaa erityisesti koskettavat aiemmin käsitellyn kriittisen pedagogiikan aatteet ja fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma.

Siljanderin (2014) mukaan lähellä hermeneuttista perinnettä suomalaisista kasvatustietofilosofiaajista on ollut J.A. Hollon, vaikka häntä ei suoraan voi pitää hermeneuttisen pedagogiikan edustajana (Siljander 2014, 75-76). Esitän kuitenkin muutamia nostoja fenomenologis-hermeneuttisesta näkemyksestä J.A. Hollon ajatusten pohjalta. Hollon sivistyskasvatustietofilosofiaa on tutkinut Matti Taneli (Taneli 2012). Hollolle kasvatustietofilosofia on kasvamaan saattamista, ja siinä aina tärkeimmällä sijalla on kasvatettava (Taneli 2012, 43). Hollon näkökulma on siis oppilaslähtöinen. Hänen ajattelussaan toistuu esteettisyyden käsite, joka viittaa kokemukseen. Esimerkiksi kasvatustietofilosofiaa tärkeänä hän pitää mielikuvitusta, jonka hän näkee luovana esteettisenä kykynä (mts., 143). Hän myös näkee esteettisyyden kasvattajana kutsuen sitä ”oppisaliin auringonpaisteeksi” (mts., 172). Opettaja

Hollo määrittelee taiteilijana, eettisenä kasvattajana, totuudessa vaeltavana eetikkona, monipuolisena sivistäjänä ja eheän elämän pohjan rakentajana (mts., 73-83). Vaeltaja-metaforassa voi nähdä analogian niin Klemolan (2004, 200) ajatteluun taidon oppimisen prosessista, kuin Backmanin (2018, 28) esittämään kokemuksen sanahistorialliseen merkitykseen matkantekona. Hermeneuttinen kasvatustiede on kulttuurisidonnaista – kasvatustodellisuuden suuntautuvaa (Siljander 2014, 82, 85). Kasvatuksella on taidepedagogiikan tapaan jännitteinen kaksoisfunktio. Toisaalta se määrittyy suhteessa sivistykseen ja toisaalta suhteessa kulttuuriin. (Mts., 88.) Pedagogiikassa keskeistä on dialoginen opettaja-oppilassuhde (mts., 89, 93). Käytäntö edeltää teoriaa, joka puolestaan on tiedostettua käytäntöä (mts., 98, 102).

Tulkinta

Uudessa viulupedagogiikassa monitaiteellisten musiikkikasvatusmenetelmien tunteminen ja hyödyntäminen on keskeisessä osassa esimerkiksi kehollisuuden ja narratiivisuuden näkökulmien vuoksi. Nämä menetelmät ovat esimerkkejä silloista, joissa viulupedagogiikan käytännöistä noussut luova ja uudistava pedagoginen ajattelu kohtaa taidepedagogisen teorianmuodostuksen. Uuden taidepedagogiikan lähestymistapa kehittää näitä menetelmiä edelleen, luo niiden pohjalta uusia tapoja toimia, sekä määrittelee niille vahvempia tieteellisiä ja filosofisia perusteita.

Oppilaan kannalta tavoiteltava taidepedagoginen suhde tiedonalaperustaisuuteen tarkoittaisi Freiren (1973, Shorin 2004, 26 mukaan) ideaalia kriittisestä ja vahventuneesta muutosagenttiudesta. Käytännössä tämä viulupedagogiikan kontekstissa tarkoittaisi kriittistä suhdetta perinteeseen ja kaikkien itsestään selvään, sekä kyvyn vahvistumista itsenäiseen mielipiteen muodostamiseen. Opetukselta tämä vaatii luopumista päämäärien määrittelystä perinteestä käsin ja sen sijaan siirtymistä oppilaslähtöiseen ja dialogiseen päämäärien asettamiseen. Lisäksi se edellyttää opettajalta omien ratkaisujen ja niiden perusteiden tuntemista ja asettamista moniarvoiseen ratkaisujen kenttään. Se vaatii myös opettajalta taidepedagogiikan logiikan tavoin kykyä lukea ja sanoittaa kulttuurisia konventioita ja niiden perusteita ja määrittellä toiminnan perusteita filosofisesti.

Hermeneuttisessa lähestymistavassa viulunpedagogiikkaan on monia hyödyllisiä puolia. Ensinnäkin oppilaslähtöisyys ja dialogisuus luovat turvallista ja motivoivaa kasvuympäristöä. Kasvamaan saattaminen asettaa oppilaan oman oppimisensa omistajaksi. Hermeneutiikan mukaan oppiminen on elinikäistä ja se on prosessi, joka ei ala mistään eikä pääty koskaan. Tämä vapauttaa onnistumisen pakosta taidosta iloittamiseen. Esteettisen elämäkatsomuksen voi nähdä merkityksellisen elämän olennaisena osana. Viimeisenä ajatus taidon oppimisesta matkana, jonka kertomusta oppilas luo joka päivä, auttaa oppilasta hahmottamaan omaa tekemistään, paikkaansa ja rooliaan elämässä.

Taidon filosofian näkökulma on kiehtonut lukuisia viulisteja kautta historian. Tietoisuustaitojen harjoittamiseen perehtyminen edellyttää oppilaalta ennakkoluulotonta kokeilumieltä ja uteliaisuutta. Opettajalta se edellyttää omaehtoista perehtyneisyyttä asiaan. Kokemukseni mukaan monet oppilaat ovat olleet kiinnostuneita kokeilemaan kontemplatiivisia menetelmiä, ja joillekin niistä on muodostunut kehittävä tapa. Syy kiinnostukselle löytyy varmasti kontemplatiivisen menetelmän fenomenologis-tutkimuksellisesta asenteesta kokemukseen ja pyrkimyksestä kokemuksen ja taidon toisiaan jalostavaan dialogiin. Tällä on keskeinen merkitys tulkinnan ja ilmaisun kehittämisessä.

Nähdäkseni tärkein oppi taiteen, taidon ja tekniikan tuntemisessa on suhde niihin. Taide sanana asosioituu ilmaisuun, inhimillisyyteen, kokemuksellisuuteen ja kehollisuuteen ja on aiemmin todetusti lähellä taidon käsitettä. Taidepedagogiikan ihmiskäsitys ottaa huomioon taidon erityisen merkityksen ihmisyydelle. Taidolla ja tekniikalla on hyvin läheinen sidos: Taidon voisi määritellä suorastaan teknisenä taitavuutena siten, että taidon osatekijöitä ovat tekninen tietäminen ja toteuttamiskyky. Holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta tekniikkaa määrittää situaatio (joka tässä tapauksessa tarkoittaa ihmiselle näyttäytyvää maailmaa sen lainalaisuuksineen) ja kehon yksilöllinen ominaisrakenne. Tekninen tieto on näistä lähtökohdista rakentuneiden säännönmukaisuuksien tajunnallista tiedostamista. Viulunsoitossa situaatioon kuuluu myös soittimen (viulu ja jousi) ominaisuudet. Tekniikka, taito ja ilmaisu ovat holistisen ihmiskäsityksen mukaan kietoutuneet toisiinsa erottamattomasti.

Soittajan suhde tekniikkaan määrittyy paljolti hänen tavoitteidensa mukaan. Karkeasti soittamista voi lähestyä ammattilaisuuden ja harrastajan käsitteillä, vaikka raja näiden kahden suhtautumistavan välillä on häilyvä. Jos lähtökohtana on soiton ammattilaisuus, absoluuttinen ekonomia on terveyden kannalta ainoa eettisesti kestävä lähestymistapa, ja siitä poikkeaminen on jokaisen yksilön henkilökohtainen neuvottelu. Harrastajan lähtökohdat voivat olla huomattavasti moninaisemmat ja ammatilaisesta olennaisempi merkitys hänelle on kokemuksellisella puolella. Ainoastaan lainalaisuuksien pohjalle rakentuva ekonomia voisi olla absoluuttista ekonomiaa, kun taas myös ilmaisun lähtökohdat huomioon ottava ekonomia voisi olla taiteellista ekonomiaa, tai suhteellista ekonomiaa. Opetuksen kannalta tämä vaatii tavoitteiden tunnistamista ja muuttuvan luonteen huomioonottamista

Soittajan näkökulmasta puhtaasti tekniikan kehittäminen on teknisen tiedon ja sen perusteiden omaksumista, tarvittavien fysiologisten ominaisuuksien kehittämistä ja toteuttamiskyvyn kehittämistä kokemusten avulla. Tiedon muodostaminen edellyttää kehon objektiivista tarkastelua, mutta ilman kokemusten käsittelyä – eletyn kehon kautta koettua symbolisointia, ei tietoa muodostu. Koska kokemuksellisuus on olennainen osa tekniikan opiskelua, kliininen ja tiedollinen lähestymistapa sivuuttaa keskeisen ihmisyyden osa-alueen, jolloin myös tiedon symbolisointi jää vajaaksi. Tiedon muodostamisen kokemuksellisuus puolestaan mahdollistaa kokemusta rikastuttavat taidepedagogiset interventiot, kuten metaforat, poeettisen kielen, narratiivisuuden jne., tekniikan opettamisessa. Nämä syventävät teknisen tiedon merkitystä oppilaalle.

Kehon kaksoisluonne objektina ja subjektina on kehollisessa tiedossa kiinnostava. Matka osaamattomuudesta osaamiseen lähtee osaamisvajeen tunnistamisesta, joka synnyttää vajeen koettuun kehon ja tajunnan väliseen merkitysyhteyteen. Kun maailmasta tunnistetaan taitoa, jota ei vielä ole omassa kehokumppanuudessa koettu, syntyy motiivi saattaa taito osaksi omaa koettua kokonaisuutta. Tällöin keho samoin kuin sairauden kohdalla todentuu objektina (Merleau-Ponty, Morrisin 2008, 113 mukaan), joka tilanteen korjaamiseksi ensin pyritään mallintamaan omakohtaiseksi suunnitelmaksi kohti taitoa. Vastaukseksi taidon saavuttamiseen ei kuitenkaan riitä objektivoinnin pohjalta rakentunut suunnitelma, vaan taito todentuu kehosubjektiviisen viisauden tunnistamisen kautta, ja sen avulla navigoiden kohti hämmöttävää määränpäättä. Keskeistä on siis kehokumppanuudessa koetun subjektiivisten olemuspuolten välinen dialoginen yhteistyö, jossa objektiivinen toisen koskettaminen tapahtuu kunnioittavasti neuvotellen. Keho kuuntelee tajuntaa ja tajunta kuuntelee kehoa. Taidon

oppiminen on tästä näkökulmasta objektiivisesti toimivien suunnitelmien laatimista ja kehosubjektii-
visen viisauden kehittämistä. Hermeneutiikan mukaisesti se on elinikäisen oppimisen prosessi.

Teknisellä lähestymistavalla voi olla psykologisessa ulottuvuudessa kaksi juonetta. Voimakas kiin-
nostus tekniikkaa kohtaan tai tekniikan korostaminen voi olla defensiivistä ihmisen kokemuksellisen
luonteen välttelyä. Toisaalta se voi olla myös iloa kehon ja tajunnan vahvasta yhteydestä. Tällaiselle
minäpystyvyydelle rakentuva rauha (turva häpeältä) on hyvin voimaannuttava kokemus. Taidon ke-
hittämisen voi tästä näkökulmasta mieltää myös somaattisten tai kontemplatiivisten menetelmien
kaltaiseksi itsensä kehittämisen välineeksi, jossa taitavuudella on erityinen iloa ja tarkoituksen tun-
netta tuottava merkitys. Opetuksen näkökulmasta tilanteen tunnistaminen ja kokemuksellisen ole-
muspuolen äärelle saattaminen vaatii psykologista herkkyyttä.

4.2.4 Mitä on dialogisuus?

Vuo

*Vaik´ tiedot on mulla –
elon oppini kaikki,
en voisi mä tulla
sinun polkusi poikki.*

*Tuo äänesi uusi
ainutkertaisen taidon;
joko soi runopuusi?
Nyt kuunnella tahdon!*

*Sointisi toinen;
kuin omani sulle...
Lyö laulumme laineet
toisiamme vasten;*

*niistä kasvaa vuo,
jota kuunnellessa
joku kauneutta luo
ikikirkkaudessa.*
Joensuussa 4.4.2023

Reflektio:

Vuo oli viimeinen runo, jonka kirjoitin tätä analyysia varten. Halusin kuvata teeman mukaisesti dialogista opettaja-oppilassuhdetta. Eilen illalla pitkän työpäivän jälkeen kirjoitin yhdenlaisen runon, mutta se ei tuntunut istuvan, joten päätin tänään aamulla yrittää uudestaan. Ensimmäinen säkeistö kuvaa asetelmaa, jossa opettaja tiedoistaan, taidoistaan, osaamisestaan ja kokemuksestaan huolimatta ei voi ohittaa oppilaan oikeutta oman polkunsu rakentamiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö muuttavia interventioita voisi toteuttaa vaan, että niiden lähtökohtana täytyy olla nöyryys, eettisyys ja kunnioitus. Toinen säkeistö kuvaa sitä, kuinka opettajalle on tärkeää kuunnella ja kunnioittaa oppilaan omaa ainutkertaista ääntä, persoonallisuutta, olemisen tapaa ja potentiaalia, ja olla dialogissa valmis itse muuttumaan ja oppimaan. Kolmas säkeistö kuvaa dialogisessa suhteessa asuvaa toiseutta. Toisen säkeistön ominaisuuksista kasvava taito on ainutkertaista ja taatusti erilaista opettajan omaan taitoon verrattuna. Yhdenvertaisista subjektiivista äänistä rakentuva jännite on itse dialogi – opetuksen päämäärä. Neljäs säkeistö kuvaa dialogin toiseutta, jonka kuunteleminen aktivoi piilevän dialogisen muutosvoiman.

Joensuussa 4.4.2023

Tämän runon ja reflektion välinen jännite rakentuu niiden ajalliselle yhteen liittyvyydelle, sekä sille, mitä runo jättää sanomatta, mutta reflektio sisältää. Lyhyen runon pronominiin muutos dialogin edetessä vahvistaa dialogiin liittyville sisäisille tiloille rakentuvaa tarinaa eettisyydestä uteliaisuuden kautta havainnointiin ja tiivistyvän kohtaamisen kautta muuttavaan synteisiin. Tässä tarinassa on dialogisuuden ydin.

Viulopedagogiikan perinteen näkökulma:

Tarkastelen viulopedagogiikan perinteessä elävää asetelmaa, jossa opettajan ja oppilaan dialogi määrittäytyy, ja pyrin sitä kautta ymmärtämään syvemmin asetelman sisältämää dynamiikkaa. Opettaja

on mestari-oppipoika-mallissa asiantuntija ja valmentaja, joka kantaa kokonaisvastuun oppilaan oppimisesta. Hän suunnittelee asiantuntemukseensa ja kokemukseensa perustuen oppimisprosessin kaikkine vaiheineen. Hän on omaan metodologiseen ajatteluunsa perustuen laatinut systemaattisen polun alusta loppuun ja normatiiviseen didaktiikkaan perustuen toteuttaa systeemiä kuhunkin yksilöön soveltaen. Hän myös järjestää ympäristön oppimista tukevaksi. Vuorovaikutus sisältää vaatimista ja johdattelevia kysymyksiä. Opettajalla on yksinoikeus omaan tiedon kokonaisuuteensa. Hän tietää, kuinka aistit yhdistyvät hyvässä soitossa. Hänellä on omakohtainen kokemus tunteiden dynamiikasta sekä kehon roolista soittotapahtumassa. Hänen omaan soiton kehityshistoriaan on liittynyt monialaisia oivalluksia, joita hän pyrkii siirtämään oppilaalleen. Tiedot ja taidot kattavan osaamisen, kokemuksen ja iän vuoksi hänellä on siis valta-asema oppilaaseen. Merkittävä tekijä opetuksen määrittäjänä on opettajan oma persoona ja ratkaisut, joita hänen persoonastaan nousee. Tämä tarkoittaa kaikkia niitä synnynnäisiä tai kehittyneitä subjektiivisia ominaisuuksia, jotka hänen persoonaansa konstituivat. Esimerkiksi temperamentti ja vuorovaikutustyyli, mutta myös kehityshistorialliset tapahtumat ja motiivit opettajan tehtävään vaikuttavat ratkaisevasti pedagogisiin valintoihin. Tiedostamattomina vaikutus on ennustamattomampi tiedostettuihin verrattuna. Solistin urasta haaveillut ja haaveissaan kaatumisen seurauksena pedagogin tehtävään päätenyt opettaja voi kokea joutuneensa tilanteeseen epäonnistumisen seurauksena, mikäli hänen ihmiskuvansa rakentuu soittouralla menestymisen mukaan määrittyvien voittajien ja häviäjien perusteella. Tämä voi värittää hyvinkin voimakkaasti opettaja-oppilas-suhdetta. Tunne-ilmapiiri voi vaihdella steriiliin asiantuntemuksen ja pedagogisen rakkauden välimaastossa.

Oppilaan rooli on siis lukea opettajan opetusta ja tehdä konkreettisia tekoja oman oppimisensa eteen opettajan antamien ohjeiden mukaan, mutta oppilas tuo myös oman persoonansa opetuksen sisältämään dynamiikkaan. Hän on myös yksilö temperamentteineen ja vuorovaikutustyyleineen, ja myös hän on historiallinen. Oppilaan kokemukset voivat määrittää vaihtoehtoja, joita opettajalla on käytettävissään. Pitkässä pedagogisessa suhteessa historian mukaan tulo on vääjäämätöntä. Oppilaalla on myös yksilölliset motiivit soittamiseen. Hänellä voi olla yhtä lailla mestariuden tai lopettamisen haaveita. Oppilaan asema ei ole helppo. Muistan omalta polultani jokaisella tunnilla potentiaalisesta osaamisvajeesta nousseen epävarmuuden ja tsemppaamisen ratkaisuna sisäiseen hätään. Oppilaat ovat yksilöitä ja perinteessä dialogisuus on punnittu niillä hetkillä, kun kaikki ei menekään opettajan toiveiden mukaan. Mitä jos oppilas ei innostu? Mitä jos häntä ärsyttää? Mitä jos hänellä ilmenee opetuksessa henkilökohtaisia fyysisiä tai henkisiä ongelmia?

Uuden taidepedagogiikan näkökulma:

Lähestyn tässä luvussa dialogisuutta Buberin kasvatustajatuksilla, jonka ihmiskäsityksen Buber itse kiteyttää: "Ihmisen kutsumuksena on vastata olemisen kutsuun: Hän on sekä vastaaja että vastaanottaja, dialoginen olento." Dialogi on Buberin ihmiselle maailmassa olemisen keino ja samalla sen päämäärä. Dialogin suhteen etiikkaan Buber määrittelee siten, että "etiikka ja arvot voivat olla ainoastaan siellä, missä ihminen on konkreettisesti vastuussa kohdatessaan Toisen. (Värri 2004, 73.) Etiikan todellistuma – vastuu ei ole Buberille pakkoa, vaan dialogisesta luottamuksesta nousevaa eettisyyttä (mts., 78). Pakon vastakohtana Buber näkeekin jaetun todellisuuden – yhteisyyden (mts., 81).

Pedagogista rakkautta Buber kuvailee askeettiseksi, jonka vaatimus nousee kasvattajan peruuttamattomasta vastuusta, joka kannettuna toteutuu maailman olennaisten aspektien valikoimisena ja välittämisenä (mts., 81). Peter Collinsin kiteyttämät kolme Buberin kasvatusetiikan edellystä ovat kuuntelu, tietoiseksi tuleminen ja kasvatettavan hyväksyminen (mts., 81). Buberille lapsi on ainutlaatuinen yksilö, joka ei kuitenkaan voi kasvaa ja saavuttaa itsetietoisuuttaan ilman osallisuutta kanssaolemiseen (mts., 81). Lapsi voi saavuttaa yhteyden arvoihin kasvattajan opastuksen, kannustuksen ja kritiikin ansiosta, minkä vuoksi mestari on edelleen kasvattajan malli, mutta ilman autoritaarista merkitystä. Sen sijaan vaatimuksena on askeettisuus kapealla rajalla, jossa etäisyys ja läheisyys tasapainottelevat (mts., 88).

Mestarius on vaativan erkoistuneen taidon ikaikainen opettamisen toimintamalli. Siinä pyrkimys on auttaa ohjattavaa löytämään "oma sisäinen opettajansa" (Vehviläinen 2020, 54). Vehviläinen (2020, 54-55) rinnastaa ohjaajan mestariuteen, ja näkee sille yhtymäkohtia myös psykoanalyysin analyytikon ja potilaan väliselle suhteelle. Opetuksen tavoitteena on, että "oppilas oppii luottamaan kokemuksiinsa, havaintoihinsa ja oman mielensä sekä kehonsa ainutlaatuisuuteen ja etenee niiden varassa kohti parempaa itsetuntemusta ja kokemusta itsestä maailmassa" (mts., 54-55). Buberin mainitsema etäisyyden ja läheisyyden rajankäynti nostattaa huolta myös Vehviläisen mielestä. Hänen mukaansa tiiviissä suhteessa yhden ihmisen sanat saavat hyvin suuren painoarvon ja auktoriteetin, jolloin ohjaajia saatetaan mystifioida (mts., 54, 56).

Nykyaikaisena mestari-kisälli-mallina voidaan pitää myös mentori-aktori-mallia, jonka suosio on kasvanut viime vuosina asiantuntijuuden ohjaamisessa (Kanniainen, Nylund & Kupias 2017, 3). Mentoroinnin perusta rakentuu luottamukselle ja luottamuksellisuudelle, ja se edellyttää tavoitteellisuutta (mts., 7). Parimentoroinnissa kokeneempi mentori tarjoaa tietonsa, taitonsa, kokemuksensa ja näkemyksensä kokemattomamman aktorin käyttöön (mts., 9). Mentori voi myös toimia kuuntelijana ja kysymysten esittäjänä aktivoidakseen aktorin oppimisprosessia (mts., 10). Hyvä mentori on luotettava tukija ja hyvä aktori taas aktiivinen kehittyjä (mts., 10-11).

Dialogisuutta viulunsoitonopetuksessa ovat töissään tarkastelleet Senja Salo (Salo 2016), ja Taru Piira (Piira 2019). Salon tutkimus antoi viitteitä siitä, että dialogisuus toteutuu soitonopetuksessa nykyisin melko hyvin (Salo 2016, 30). Piiran työ tarkasteli puolestaan oppilaan henkisen turvallisuuden tukemista dialogin keinoin. Hänen keräämistään opettajien kertomuksista henkisen turvallisuuden tukemisesta nousi keinoja oppilaan pedagogisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden tukemiseen (Piira 2019, 3).

Tulkinta:

Dialoginen viuluopettajuus muuttaa perinteisen mestari-kisälli-mallin dynamiikkaa, koska aito dialogi on sekä keino, että päämäärä. Taidepedagogiikan lähtökohta viuluopettajuuteen on oppilaslähtöinen. Kun oppilas tulee viulutunnille, hän kohtaa sekä valmentajan, asiantuntijan että ihmisen. Edellä kuvatussa poiketen taidepedagoginen viuluopettaja näkee oppilaan aktiivisena oman osaamisensa rakentajana kohti omaa sisäistä opettajuuttaan. Hän asettuu demokraattisempaan suhteeseen oppilaan kohtaan ja pyrkii rakentamaan hänen kanssaan aitoa dialogia, joka perustuu toiseuden tun-

nustamisesta syntyvään yhdenvertaisuutta kohti kulkevaan minä-sinä-kohtaamiseen. Hän ottaa oppilaan huomioon ainutkertaisena yksilönä persoonallisine ominaisuuksineen, tunteineen ja tietoineen. Hän tarjoaa vuorovaikutuksen peilin, jonka varassa oppilas voi taitoaan ja ihmisyytään kehittää. Tarvittaessa taidepedagoginen viuluopettaja on empaattinen kannattelijä. Hän luo turvallisen tunneilmapiirin, jossa oppilas uskaltaa haastaa itseään ja kohdata tiedon- ja taidon rakentamiseen väistämättä kuuluvat häpeän tunteet. Silti hän hallitsee etäisyyden ja läheisyyden kapealla rajalla tasapainoilun. Hänen pedagoginen rakkautensa kestää senkin, että opettaja itse voi kokea epäonnistuvansa oppilaan epäonnistuessa. Opettaja ei säilytä vastuuta omasta epäonnistumisen kokemuksesta oppilaalle, vaan ymmärtää että myös hän on oppimassa, ja pyrkii kasvattamaan tietoisuuttaan itsestään ja oppilaastaan. Yhteisyydestä eettisyyden myötä nouseva vastuu ruokkii oppilaan motivaatiota ja ohjaa opettajaa askeesin tielle. Opettaja opastaa, kannustaa ja antaa perusteltua kritiikkiä kasvatustarkoituksessa. Tällaisessa aitoon dialogiin pyrkivässä opetuksessa oppitunnilla on siksi tilaa molempien oivalluksille. Sen sijaan, että opettaja olisi vaativa dominanssin kautta, hän filosofisella otteellaan herättelee oppilasta haastamaan itseään. Filosofinen opettaja on laaja-alainen ajattelija, jonka koko olemus virittää tarkastelemaan ilmiöiden juuria. Dialogin kautta oppilas oppii luotamaan kokemustensa ja havaintojensa ainutlaatuisuuteen vahvistaen hänen itsetuntemustaan ja kokemustaan maailmasta.

Esittelen seuraavaksi kehokumppanuuden pedagogisen sovelluksen – pedagogisen kehokumppanuuden käsitteen, joka tarkastelee oppilaan ja opettajan dialogia perinteisestä ja taidepedagogisesta näkökulmasta. Pedagoginen kehokumppanuus on orientaatio ja työtapo, jonka avulla opettaja voi tukea oppilaan kehokumppanuutta ja kehollisen tiedon muodostamista. Pedagogista kehokumppanuutta voi hahmottaa heikon – ja vahvan kehokumppanuuden kautta. Heikossa kehokumppanuudessa toiminta on ulkoapäin ohjattua ja teknistä. Kehoa tarkastellaan objektina ja kehollisuus on häivytetty. Oppilas on passiivinen vastaanottaja. Ihmiskäsitys on naturalistinen ja mekanistinen. Opettaja ei pyri toiminnallaan luomaan leikillistä tilaa vaan olettaa sen olevan olemassa. Opetus perustuu sanallistamiseen ja mallioppimiseen. Vahvassa kehokumppanuudessa opettaja suuntaa sekä omaa, että oppilaan huomiota sisäiseen toiminnanohjaukseen. Hänen oma maailmasuhteensa perustuu sisäiseen kehokumppanuuteen ja hän peilaa sitä oppilaaseensa. Kehokumppanuuden piirteet luottamus, toiminnallisuus ja liittoutuneisuus rakentavat näitä ominaisuuksia myös hänen ja oppilaansa välille, jolloin molemmat ovat objektisubjekteja. Opetus perustuu esirefleksiivisiä prosesseja ruokkiviin menetelmiin, kuten poeettisuuteen, narratiivisuuteen, metaforiin ja adjektiivien käyttöön kielessä, sekä keholliseen toimintaan. Tavoitteena on edesauttaa symbolien syntymistä ja tunnistamista ja ruokkia näin oppilaan symbolituotantoa.

Syvennän pedagogisen kehokumppanuuden käsitettä liikkeellisen peilaamisen, kinesteettisen empatian ja ruumiin muistin näkökulmilla. Liikkeellinen peilaaminen on vuorovaikutusta, jossa toisen tunnetilan jakamista viestitään liikkeiden, eleiden ja kehon asentojen kautta (Mäntynen 2015, 35). Elämällä oppilaan soitossa mukana opettaja voi rakentaa pedagogista kehokumppanuutta, jonka myötä myös sanattoman viestinnän kautta opettaja voi ohjata oppilasta. Ohjausta voi tehostaa pedagogisen turvallisuuden huomioiden myös kosketuksella. Kosketuksen kautta välittyy tietoa omasta kehosta ja olemassaolosta (mts., 30). Viulunsoiton liikkeet voidaan mekaniikan sijaan nähdä luovana ja tutkivana liikkeenä. Tällä on positiivisia vaikutuksia yksilön psyykkiseen, fyysiseen ja

sosiaaliseen hyvinvointiin. Liikkeen kautta saatu kontakti auttaa tavoittamaan sanatonta viestintää syvemmän tason. (mts., 11.) Luovan liikkeen menetelmät hengitys, kehon juurrutus ja kehon keskusta (mts., 13) ovat hyödyllisiä työkaluja myös viulunsoitonopettajalle. Luovan liikkeen kehon ja liikkeen kautta tapahtuva oppiminen kehittää itseilmaisua (mts., 17). Tämä on oiva keino tehostaa tulkinnan opettamista.

Omaa kehoa ymmärtämällä ymmärtää paremmin myös muiden kokemuksia (Salmela 2022, 14). Kehokumppanuuden vahvistaminen kehittää opettajan kykyä lukea oppilasta ja toisinpäin. Opettajan kannalta tämä on erityisen tärkeää, koska kehon muistiin on varastoitunut myös hankalia tunteita ja kokemuksia pitkältä ajalta. Kehon muisti on kokonaisvaltainen tapa muistaa, jossa muistot koetaan yhtä aikaa kehossa ja mielessä, eikä niitä välttämättä tiedosteta (Mäntynen 2015, 33). "Kehon muistoissa lineaarinen aika menettää merkityksensä, ja ihminen on ikään kuin yhtä menneisyytensä kanssa" (mts., 33). Thomas Fuchsin mukaan kehon muisti ei kuitenkaan vie meitä menneisyyteen vaan tuo sen vaikutuksen nykyhetkeen (Fuchs 2019, 17). Oman kehon tunteminen ja myös tunnekehon hyväksyminen kokonaisuudessaan vahvistaa kehokumppanuutta ja luo tilaa symbolityöskentelylle. Symbolityöskentely on voimakkaiden tunteiden ilmaisua luovan liikkeen osana, jolloin niitä voidaan hallita ja ilmaista myös symbolisella tasolla (Mäntynen 2015, 27). Siinä yksilö regressoituu projisoimaan tiedostamattomia tunteita terapeuttiin, mitä kutsutaan transferenssiksi (mts., 27). Viulupedagogiikassa yksilö on oppilas ja terapeutti opettaja.

4.2.5 Mitä on toiseus?

Tuomen kukkiessa

*Tyttö polkee tuomituoksuun,
kultalaineet selkää kutittaa.
Ajanpyörä kiittää juoksuun,
uutta tietä rakkaus kurottaa.*

*Häntä katsoo haikamoiden
pihan puut lapsuusmuistojen;
luona vanhain vartijoiden
ikiviisaus sävelsolmujen.*

*Niin tuoksuu tuomi toivojen,
taipuu aika kaunis yhteen.
Tänään tanssii veljeys valojen
lupauksensa huomenlyhteen.
Joensuussa 5.6.2022*

Reflektio:

Tämä runo syntyi ylioppilaslahjaksi. Oli lämmin alkukesän ilta. Tuomet kukkivat. Ilmassa leijui tuomenkukkien tuoksun lisäksi koulun päättäjäisten ja kesäloman alkamisen tunnelma. Oli satanut hiukan ja ajoin autolla kaupasta kohti kotia, kun näin auton ikkunasta vaaleahiuksisen nuoren tytön polkemassa pyörällään kevyenliikenteenväylällä ensin minua kohti, sen jälkeen peräpeilistä loittonevan, ja häviten lopulta horisonttiin. Kohtaaminen liikutti minua syvästi. Se herätti muistoja juuri tähän vuodenaikaan liittyvästä nuoruuden kohtalonomaisesta toivosta ja luottavaisuudesta elämän katettuihin lupauksiin. Olin tavoittavinani kiihkon, jolla tuo minut ohittanut nuori janosi häntä odottava ihanaa tuntematonta, joka oli kaikessa hurmaavuudessaan tapahtuva juuri tuona kyseisenä iltana, tai ainakin viimeistään seuraavana, ja yhtäaikaisen pelon ja epävarmuuden siitä, että entä jos se ei hänen kohdalleen sattuisikaan. Tunsin surua siitä, että en hänen kokemuksistaan koskaan täysin voisi varmistua. Tunnistin myös valtavan perspektiivieron, joka näkökulmiemme välillä vallitsi. Tuossa hetkessä minulle paljastui kaikessa totuudellisuudessaan, että ihminen on ihmiselle toinen. Pysäytin auton tien reunaan ja kirjoitin puhelimeeni muistiin tämän runon, joka syntyi orgaanisesti virraten seuraavien kymmenen minuutin aikana, ja seuraavana päivänä sävelsin sen. Ensimmäinen säkeistö kuvaa nuoruuden kiihkoa, elämänjanoa ja sitä, kuinka nopeasti aika kulkee jälkikäteen tarkastellen. Pyörämetaforassa näyttäytyy myös ihmisen olemuspuolten välinen limittäisyys. Toinen säkeistö kuvaa lapsuuden ja nuoruuden välistä aikaperspektiiviä ja nuoruutta kummallisena ja latautuneena taitekohtana. Kotipihallani kasvaa valtavia terijoensalavia, joiden loputtomasti haarautuvissa lehvistöissä voi kuulla vanhan pallomme ikaikaisen laulun. Myös lapsuuden kotini pihalla puut edustivat pysyvää viisautta, jonka oksille lapsuuteni kokemukset ripustautuivat elämänrikkaudeksi. Sävelsolmut edustavat esikehollisen tiedon ja tilanteen välisen kommunikaation symbolisoitumista tajunnan merkityksiksi. Ensimmäisen ja toisen säkeistön välillä näyttäytyy toiseus sekä sisäisen lapsen ja nyt-hetkessä elävän nuoren, että tytön ja kertojasubjektin välillä. Kolmas säkeistö kuvaa nyt-hetken kohtalonomaisuutta. Menneisyys ja tulevaisuus taipuvat yhteen aktuaaliseksi nyt-hetkeksi, jossa ympäristön tuoksut, nuoren sisäiset toiveet sekä kertojasubjektin kokemuksen tuoma perspektiivi pounoutuvat elämänmakuisiksi kimpuksi – huomenlyhteeiksi. Valojen veljeys on toiveiden spektrissä näyttäytyvää luottamusta siihen, että huomina on hyvä. Lisäksi se on kuvaus uskollisuudesta omille

unelmilleen kehon, tajunnan ja tilanteen välisessä tanssissa. Lopuksi se on myös kaukaa tarkasteltua orgaanisuutta kehityskuluissa, joilla yksittäisten ihmisten kohtalot kaikissa olemuspuolissaan luovat todellisuuden päättämättömää tarinaa limittyen ja risteytyen toistensa kanssa toisina - välähdyksenomaisina kohtaamisina ennustamattomissa hetkissä, joilla on myös ennustamattomia seurauksia.

Joensuussa 2.4.2023

Tämän runon ja reflektion välinen jännite rakentuu runon tiiviin ilmaisun ja reflektiossa aukeavien runsaiden merkitysten välille.

Viulupedagogiikan perinteen näkökulma:

Viulupedagogiikan perinteessä toiseus näyttäytyy monin tavoin suhteessa tietoon, taitoon ja kulttuuriin. Ensinnäkin aiemmin kuvatuksi toiseus voi näyttäytyä vallan kautta epäsymmetrisenä asetelmana opettaja-oppilassuhteessa, jolloin suhde on opettajalähtöinen.

Muistan kuulleen tarinan merkittävästä opettajasta, joka järjesti uransa huipennukseksi konsertin. Opettajan entiset oppilaat hikoilivat esitysten parissa hänen itsensä poltellessa lavalle kannetussa nojatuolissa sikaria. Jokaisen esityksen jälkeen opettaja kumarsi yleisölle.

Se voi näyttäytyä myös eron tekemisenä esimerkiksi suhteessa makuun, taitoon, näkemykseen, tunnustukseen tai koulukuntaan. Lajos Garamin kirja *Viulun mestareita* (1985) sisältää valikoiman historian merkittäviä viulisteja ja pedagogeja, ja johdannossa tekijä itse toteaa, ettei valikoima ole kattava (Garam 1985, 10). Silti kirja voi näyttäytyä erotteluna sen perusteella, keitä kirjaan on valittu esiteltäväksi, ja keitä jätetty pois. Pauliina Rahialan tutkielmasta selviää viulupedagogien haastatteluissa ilmenevä eronteko edistyksellisesti ajattelevien pedagogien vähemmistön ja perinteeseen nojaavien pedagogien enemmistön välillä suhteessa improvisaatioon (Rahiala 2021, 70). Taitoon liittyvästä erottelusta tulee mieleeni omakohtainen kokemus lapsuudesta, kun osallistuin ensimmäiseen viulukatselmukseeni:

Oman soittovuoroni jälkeen kävelin konserttisalin tyhjässä aulaan odottelin tapahtuman päättymistä. Kuulin sattumalta kulman takaa, kun kaksi vanhempaa rouvaa keskustelivat kriittiseen sävyyn edellisestä suorituksesta ja kohdatessamme äkillisesti vaihtoivat sävyn soittoni kiittelyyn. Tajusin vasta hieman myöhemmin, että he olivat kritisoineet nimenomaan minun soittoani ja samalla tunnistin heidän minun tunnistamisestaan johtuneen hätänsä kohdatessamme.

Uuden taidepedagogiikan näkökulma:

Toiseus on käsitteenä moniselitteinen. Se voidaan ymmärtää esimerkiksi kokemuksena ulkopuolisuudesta. Anna-Leena Riitaoja (2013, 36) käsittelee väitöskirjassaan toiseutta alakoulun kontekstissa epistemologisena epäsymmetriana, jolla hän tarkoittaa yhden tiedonkäsityksen dominanssia suhteessa muihin kieltäen ne. Toiseus eroa ilmaisemalla voi olla myös positiivista. Mira Kallio ja Tiina Pusa (2009) näkevät, että toiseuden kautta erottautuminen voi olla pyrkimystä erilaisuuden ja erityisyyden hyväksymiseen ja arvostamiseen (Kallio & Pusa 2009, 12). Turun yliopiston tutkija Olli Löytyn (2023) mukaan psykoanalyysissä taas toiseus isolla alkukirjaimella kirjoitettuna kuvaa Toista, jonka katseesta subjekti saa identiteettinsä. Kaksi viimeisintä esimerkkiä yhdistettynä kuvaavat

dialogista suhdetta, joka todellistuu molemminpuolisena Toisen autonomisuuden tunnistamisena ja tunnustamisena – kohtaamisena.

Uudessa taidepedagogiikassa toiseutta tarkastellaan sekä negatiivisena että positiivisena ilmiönä. Aiemmin esitelty taidepedagogiikan tietokäsitys on erinomainen esimerkki toiseuden liittymisestä taidepedagogiikkaan. Tiedonkäsityksen murroksesta on väistämättä seurannut lieveilmiöitä, kuten tiedemaailman sisäistä segregatiota ja siihen kuuluvaa debattia. Toisaalta tiedon kehollisuuden ja myös siihen liittyvän häpeän tunnistaminen luovat edellytyksiä kunnioitukselle ja Toiseuden tunnustamiselle. Tarja Pääjoki (2004) käsittelee taidetta kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Hänen mukaansa taiteessa kulttuurirajat voidaan ylittää kohtaamisen tilan syntyminen myötä (mts., 112). Tällöin erilaisuudesta huolimatta ihmiset kohtaavat toisensa ihmisinä.

Tulkinta

Uudessa viulupedagogiikassa soittotunti on tilanne, jossa opettaja ja oppilas kohtaavat toisina positionsa tunnistaen ja tunnustaen. Oppilaan oikeus on hänen olemassaolonsa, potentiaalinsa ja osaamisensa tunnustaminen, ja opettajan eettinen tehtävä on luoda turvallinen tila, jossa tämä on mahdollista. Tässä taiteella on keskeinen tehtävä. Opettaja voi myös opetuksellaan rakentaa oppilaan suhtautumista taitoonsa ja ympäristöönsä sellaiseksi, jossa oppilas on tietoinen taidoistaan, juuristaan ja ympäristön moniäänisyydestä. Tällöin ympäristöllä ei ole suhteetonta valtaa oppilaan kokemukseen omasta osaamisestaan. Oppilaan realistinen suhde omaan osaamiseen ja kriittisestä otteesta syntyvä oikeutus omiin johtopäätöksiin ovat ominaisuuksia, jotka auttavat kohtaamaan maailman tervehenkisesti. Pedagogisia keinoja tähän voisivat olla esimerkiksi oikeantasoinen ohjelmisto, selkeiden fysiikasta tai taiteesta nousevien perustelujen esillä olo opetuksessa ja moniäänisyyden tulkinta ja sanoittaminen pyrkien suureen eettisyyteen. Myös monipuoliset kohtaamiset toisten soittajien ja opettajien kanssa ovat tärkeitä moniäänisyyden todellistajina.

Toiseudella voi olla rooli myös ihmisen olemisen kokonaisuudessa. Uuden taidepedagogiikan näkökulmasta nähdäkseni puuttuu selkeä esitys toiseudesta ihmisen sisäisessä tilassa. Siispä hahmottelen sitä seuraavaksi. Pääjoen (2004, 79) mukaan Gadamer pitää taidetta leikin luontoisena. Edelleen hänen mukaansa kasvatus edellyttää hahmottelua ihmissubjektia koskevasta käsityksestä, joka eri teorioissa näyttäytyy ristiriitaisena esimerkiksi symbolisen muotoutumisen tai sisäinen-ulkoinen-jaottelun muodossa (mts., 107). Leikin luonteisesti hahmottelen ihmisen olemuspuolia subjekteina – toisina toisilleen, jotka ovat dialogisessa suhteessa keskenään ja samalla integroituvat ihmisen kokonaisuudessa. Näen tällaisen ihmiskäsityksen kuvaavan uuden taidepedagogiikan ihmistä. Subjektihahmottelun kautta olemuspuolet tunnistautuvat ja kehittyvät kehittäen sen seurauksena myös toisiaan, jolloin myös ihminen kehittyy kokonaisuutena.

Millainen subjekti on keho? Keho on subjektina mielekäs. Hän pyrkii toimimaan niin kuin on tarkoitettu. Hänen eettisyytensä on korkea. Hän viestii tajunnallisina mielihyvän kokemuksina tai epämiellyttävinä tuntemuksina. Hän pitää luottavaisesta huomiosta ja esteettisestä kokemisesta, eikä pelkää kovaakaan työtä. Hän vastaa ymmärryspyrkimykseen opettamalla jotain olennaista persoonan kehollisesta ulottuvuudesta.

Millainen subjekti on tajunta? Tajunta on subjektina herkkä. Hänen positionsa tanssii jatkuvasti ajanalla edestakaisin menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden välillä pysähtyen ainoastaan syvässä keskittyneisyyden tilassa. Hän pyrkii alati laajentumaan rakentamalla uusia merkityksiä. Hän on kuulosteleva ja pohjimmiltaan hyvin eettinen.

Millainen subjekti on situaatio? Situaatio on subjektina alati muuttuva ja ennustamaton. Hän kokee siis oikeudekseen minä hetkenä tahansa muuttaa toimintaansa antaen saman oikeuden myös hänen seuralaisilleen keholle ja tajunnalle, ja tuo ihmisen kokonaisuuteen haavoittuvuuden elementin. Koska haavoittuvuus kuuluu elimellisesti rakkauteen, hän on ihmisen kokonaisuutta konstituoivan rakkauden – ihmisen elämysuhteen mahdollistaja.

5 VIULUPEDAGOGIIKAN UUSI AAMU

5.1 Askeettisen matka valossa, paikassa ja ajassa

On kuljettu pitkä matka. Se on kuljettu valossa. Pyrkimys, joka alkoi hämärinä tunnusteluina – perinteiden pöyhimisenä, kokemusten kaivelemisena, etiäisinä ja uuden asian pyörittelynä, on matkan edetessä vähitellen paljastunut alati muuttuvassa valossa kehkeytyen. Valon muutoksen kokemusta oli ennen matkaa mahdotonta ennustaa.

Matka on taittunut myös paikassa. On matkattu vanhasta paikasta uuteen paikkaan. Oma opettajuuteni on siirtynyt valovuosia eteen ja ylös lähtötilanteesta, mutta on samalla määrittynyt jotain muillekin – jotain yleistä, josta yhteisö voi jatkaa askeettisen päättymätöntä rakentamista. Opettajuuden lisäksi matkan myötä on kasvanut myös kirjailija, tutkija ja filosofi. Filosofin syntymän ansiosta runoilija on löytänyt kasvonsa.

Matkustettu on myös ajassa. Lineaarisesti matka on kestänyt kolme vuotta sisältäen lukuisia valintoja, päätöksiä, kokeiluja, virheitä, uusia yrityksiä ja sinnikästä vaivannäköä vähitellen omistautuen tutkimustyölle. Tutkimustyön ja opetustyön jatkuva dialogi on rohkaissut eteenpäin välillä tuntemattomalta näyttävällä tiellä. Pimeimmillä hetkillä on tarvittu merirosvolauluja.

Tässä työssä on matkustettu ajassa myös hermeneuttinen kierros nykyhetkestä antiikin Kreikkaan ja takaisin. Tuolla matkalla on keskusteltu ajan takana – filosofian syvässä ytimessä aiheista kuten ihmisyyden, tieto, oppiminen ja musiikki. Mystisessä yössä asuu jotain, jolle ei vielä ole sanoja. Uskon ja toivon, että jokainen työn lukemalla yön läpi vaeltanut tuottaa omat sanansa, joilla on mahdollisuus rikastuttaa myös kaikkien kansakulkijoiden pedagogista ajattelua. Metaforien käyttö otsikoinnissa on ollut tietoista ja perustunut työn taustakäsityksille. Valo- ja matkametaforien limittäisyys ja häilyvyys kuvaa merkityksen matkaa ei-symbolisesta esiyymmärryksen kautta tajunnan merkityksiksi.

Joensuussa 14.5.2023.

5.2 Nähtyä ja koettua

5.2.1 Katse oppilaassa

Taidepedagoginen viuluopettajuus näkee oppilaan alati uusia näkökulmia musiikista etsivänä uteli-aana tutkijana. Oppilas ymmärtää hiljaisen tiedon ja intuition käyttämisen taidon kehittymisen olevan soiton oppimisessa tärkeää, mikä auttaa häntä kasvamaan itseensä uskovaksi ja herkkävai-toiseksi yksilöksi. Oppimisen omistajuus ja oma tutkiminen rakentavat hänen motivaatiotaan matkalla kohti juurensa tunnistavaa viisasta ja vastuullista tradition jatkajaa ja uudistajaa. Perustelut motivaation rakentumiselle löytyvät Rauhalan (2014) holistisesta ihmiskäsityksestä ja Buberin (1923/1993) dialogisesta filosofiasta. Koska jokaisen keho on tajuttoman tarkoituksellinen (Kauppila 2022), pohja omien merkitysten syntyemiselle on olemassa. Dialogisuudesta nousee vastuu ja halu kehittyä (Värri 2004, 73).

Koska taito on osoitus tajuttoman tarkoituksellisuuden toiminnasta, hän ymmärtää toisten osaami-sen kertovan siitä, että myös hänellä on mahdollisuus oppia. Hän näkee suuretkin teokset tilaation kautta osana itseä, jolloin niihin tutustuminen on itseen tutustumista ja ihmisenä kasvamista. Koska

taidepedagogiikan ihmiskäsityksen mukaisesti tieto on subjektiivista, hän ei koe osaamisensa vertailla toisiin mahdolliseksi, minkä vuoksi hän iloitsee omasta ja toisten osaamisesta. Kuoleman kohtaamisen ja elämän rajallisuuden tiedostaminen auttavat häntä oivaltamaan hetken ainutkertaisuuden, josta nousee todellinen motivaatio. Elämän päättymisen mahdollisuuden hyväksyminen auttaa häntä iloitsemaan taidostaan tässä ja nyt. Se lisää myös hänen itsetuntemustaan ja suhteellisuudentajuun.

Oppilas kokee oikeutta oppimisensa omistajuuteen ja subjektiiviseen ilmaisuun, ja rakentaa oppimisensa kokemuksellista tarinaa minäpystyvyyden tunteen varassa. Hänellä on myös koettu oikeus todellisuussuhteen rakentamiseen, mikä johtaa vahvistuneeseen kykyyn tiedostaa oma paikkansa ja roolinsa maailmassa. Siksi hän on vertainen todellisuuden rakentaja – luoja luojien joukossa. Yhdistettynä vahvasta kehosuhteesta nousevaan empatiaan hänelle on kehittynyt kyky eettisesti tunnistaa ja tunnustaa toisten rooli todellisuudessa. Hänen kehosuhteensa perustuu olemuspuolten yhdenvertaiselle kumppanuudelle – kehokumppanuudelle, jonka varassa hän uskaltaa aktiivisesti hakea flow-kokemuksia niihin tilaisuuden tullen heittäytyen.

Oppilaalla on kriittinen suhde perinteeseen, ja hän kykenee itsenäiseen mielipiteenmuodostukseen (ks. Freire 1974/2016, 87-90). Hän ymmärtää tietoisuustaitojen kehittymisen olevan avain soittajana ja ihmisenä kehittymiseen, ja tutkii sitä puolta itsestään uteliaasti. Hän ymmärtää oppimisen olevan aluton ja loputon prosessi, mikä vapauttaa iloitsemaan siitä. Esteettinen ja kokeva elämäntutkimus tarkoittaa hänelle merkityksellistä elämää. Hän iloitsee taidon välittämästä kehon ja tajunnan vahvasta yhteydestä. Hän tiedostaa olevansa dialoginen olento, ja olemuspuoliensa dialogissa hän rakentaa osaamistaan kohti sisäistä opettajuutta. Hänen vastuuntuntonsa nousee yhteisyydestä opettaja-oppilassuhteessa. Hän on tietoinen taidoistaan ja juuristaan, sekä havainnoi itseään ja ympäristöään realistisella ja kriittisellä otteella. Hän kokee oikeutta omiin johtopäätöksiin, minkä vuoksi hän ei ole altis ympäristön moniäänisyydestä nousevalle epävarmuudelle.

5.2.2 Taidepedagoginen viuluopettaja

Taidepedagoginen viuluopettaja on utelias. Hän hakee lakkaamatta tietoa löytääkseen mahdollisuuksia uusiin näkökulmiin, mikä edellyttää häneltä luovuutta ja sinnikkyyttä. Sinnikkyyttä tarvitaan myös itsestäänselvyyksien ja perinteiden kyseenalaistamisessa, mikä edellyttää epävarmuuden sietokykyä. Taidepedagogisen viuluopettajan suhde tietoon on monialainen. Hän näkee tiedon syntymisen spontaanina kokemuksellisena prosessina, joka kuitenkin edellyttää vaivannäköä (vrt. Backman 2018, 28). Keskeistä taidepedagogiselle viuluopettajalle on kehollisen tiedon tunnustaminen ja tulkitseminen. Hän on tietoinen tiedon ja vallan suhteesta, sekä tiedon ja häpeän kytköksestä (ks. 4.1.2). Hän tiedostaa oman positionsa suhteessa näihin, sekä suhtautuu eettisen kunnioittavasti ja nöyrästi tietoon rakentavaan oppilaaseen. Hän hahmottaa ihmisen olemuspuolet holistisen ihmiskäsityksen mukaan ja tunnustaa kehollisen olemuspuolen merkityksen (Rauhala 2014, 31-46).

Taidepedagoginen viuluopettaja tunnistaa oman osaamisensa ja todellisuussuhteensa (4.2.3), sekä rakentaa opettaja-oppilassuhdetta dialogisuuden ja toiseuden kunnioittamisen varaan (4.2.4; 4.2.5). Tälle rakentuu myös hänen vuorovaikutuksensa eettisyys (Värri 2004, 78). Hän tiedostaa hiljaisen tiedon luonteen ja merkityksen soitonoppimisessa, ja hahmottaa kehokumppanuuden ja vastuksen

olennaisiksi alansa ilmiöiksi (4.2.1; 4.2.2). Hän on kokemuksellisen olemuspuolen äärelle saattaja, ja myös kasvamaan saattaja (4.2.2; 4.2.3). Hän luo turvallista kasvu ympäristöä hyödyntämällä psykologista herkkyyttä, antamalla tilaa oppilaalle ja muodostamalla kasvatuksellisia päämääriä oppilaslähtöisesti ja dialogisesti (4.2.4). Tässä häntä auttaa omien ratkaisujen ja niiden perusteiden tuntemus.

Hän on oppilaalle valmentaja ja asiantuntija, mutta myös ihminen ja opettaja. Hän on oppilaalle peili ja empaattinen kannattelijana taidon rakentamiseen väistämättä kuuluvilla häpeän hetkillä. Dialogisuuden periaatteiden mukaisesti hän on opettaessaan myös oppimassa ja taiteilee suhteessaan oppilaaseen askeettisuuden kapealla rajalla. Turvallisen tilan luominen oppilaalle ja oppimiselle on hänen eettinen tehtävänsä opettajana.

5.2.3 Taidepedagogisen viuluopettajan työvälineitä

Musiikkikasvatusmenetelmiin tutustuminen ja niiden hyödyntäminen on monelle opettajalle tuttu keino toteuttaa taidepedagogista viuluopettajuutta. Luettelen esimerkin omaisesti muita tutkimustyön pohjalta nousseita taidepedagogisen viuluopettajan työvälineitä. Fysiikan ja estetiikan suhteen käsittely on hedelmällistä soiton kehittämisessä. Se voi tarkoittaa esimerkiksi painovoimaisen luottamuksen kokemuksen rakentamista tekniikan perustana tai musiikin fraasien kokemisessa. Tässä kehokumppanuuden käsite voi olla avuksi. Se voi tarkoittaa myös kultaisen leikkauksen käsittelyä soiton, kehon, tilanteen ja musiikin yhdistävänä tekijänä. Päättymättömänä Fibonaccin lukujono on symboli kauneudelle, jota voi loputtomasti lähestyä, mutta ei täysin koskaan tavoittaa. Hermeneuttisen filosofian (Tieteen termipankki 2023b) valossa tämä on täysin ymmärrettävää ja sopii elinikäisen oppimisen prosessiin. Toisten taiteiden ja soitinten näkökulmista ammentaminen on myöskin taidepedagogiselle viuluopettajalle ehtymätön työvälinevarasto. Opettajalta vaaditaan tällöin luovuutta, uteliaisuutta ja mielikuvitusta.

Taidepedagogisen viuluopettajan tiedonkäsittelyssä keskeisiä työvälineitä ovat metaforat, mielikuvat, tarinat ja tarinallistaminen, poeettisuus, sanoittaminen, huomiot sekä ohjaavat ja osuvat kysymykset, jotka auttavat hahmottamaan ja käsitteellistämään musiikin, taidon tai oppilaan soiton ja oppimisen merkityksiä. Viulunsoitto voi olla oppilaalle väline olemassaolon suurten kysymysten käsitteilyyn, ihmisen olemuspuolten tutkimiseen, sekä elämän oivaltamiseen ja siitä iloitsemiseen. Harjoittelu voi siis olla tutkimusmatka ihmisenä olemisen hienouteen. Filosofinen ote on sääntöjä tehokkaampi työtapana, koska se sallii oppilaan oman merkityksenannon lopullisten oikeiden vastausten puuttuessa.

Moni mieltää filosofian päämäärättömäksi käytännöstä vieraantuneeksi käsitteiden pyörittelyksi, mutta holistinen ihmiskäsitys voi olla taidepedagogiselle viuluopettajalle myös käytännön työväline. Olemuspuolten välisen dynamiikan uudelleen järjestäminen voi olla oppilaan kannalta käänteentekevä, koska tajuntaan kohdistuvien kohtuuttomien odotusten sijaan kehollisuuden kautta avautuva soiton todellisuus on konkreettista ja koskettaa siksi oppilasta ytimiä myöten. Kehollisuutta voi edistää edellisessä kappaleessa esitellyillä keinoilla ja niiden lisäksi malliksi näyttämällä, kosketuksilla sekä huomion kiinnittämällä tuntemusten ja tapahtumien tiedostamiseen (Pitkä 2016, 44-48; Helin 2021 58, 60). Koska tila on osa ihmistä (Rauhala 2014, 41-46), myös harjoittelu voi hahmottaa kulttuurisena kotina – paikkana, jossa olemisen saa tapahtua. Kehokumppanuus ja vastus auttavat

opettajaa sekä omien kokemusten hahmottamisessa ja kehittämisessä että toimivat käsitteinä, joilla oppilas voi konkretisoida omaa oppimisen prosessiaan. Kokemuksellisuutta edistäviä välineitä ovat myöskin kuunteleminen, laulaminen ja improvisointi. Samaan tapaan soittoa voi hahmottaa myös esimerkiksi tanssimalla, maalaamalla tai näyttelemällä.

Filosofista lähestymistä vaatii myös väistämättä soiton oppimista koskettava subjekti-objekti-ilmiö. Kehon kaksoisluonteen vuoksi soiton oppiminen tapahtuu objektiivisia suunnitelmia luomalla sekä kehosubjektiivista viisautta käyttämällä. Monimutkaisen prosessin ajallista merkityksellistymistä edesauttaa tarinallinen matkametafora, jonka kautta oppilaan paikka ja rooli soiton rakentajana hahmottuu. Sisäisen dialogin hahmottamisen lisäksi myös opettajan ja oppilaan välinen dialogi on olennainen. Taidepedagoginen viuluopettaja opastaa, kannustaa ja kritisoi perustellusti, sekä hyödyntää pedagogista kehokumppanuutta liikkeellisen peilaamisen, kinesteettisen empatian ja ruumiin muistin työtaivoilla. Opetustilanteessa hän kohtaa oppilaan toisena, mikä konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi vaivannäköä perusteluissa, oikean tasoisia ohjelmistovalintoja sekä moniäänisyyden eettistä tulkintaa ja sanoittamista.

5.2.4 Taidepedagoginen viuluopettajuus

Taidepedagoginen viuluopettajuus on poikkitieteistä ja -taiteellista asennetta, sekä alati ja rajoituksetta tapahtuvaa uusien näkökulmien etsimistä ja luomista. Se tarkoittaa musiikin merkitysten tutkimista esimerkiksi filosofian, psykologian, kasvatustieteen, lääketieteen, fysiologian, fysiikan tai jopa kvanttifysiikan näkökulmista. Se voi olla myös rohkeutta ounastella tieteitä, joita ei vielä ole. Lisäksi se tarkoittaa jatkuvaa ammentamista toisten taiteiden aloilta sekä niiden pedagogiikasta.

Taidepedagogisessa viuluopettajuudessa tieto ymmärretään yksilöllisesti tulkituttavana, sekä aistien ja kehon tuntemusten vuorovaikutuksessa jäsentyvänä (esim. Rauhala 2014, 34-47; Anttila E. 2022h; Räsänen 2011, 133). Ihminen on taidepedagogisessa viuluopettajuudessa holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen. Taidolla on ihmiselle erityinen merkitys osoituksena tajuttoman tarkoituksellisuuden toiminnasta. (Rauhala 2014, 31-46.) Taito on myös tuntematon subjekti – näkymätön koettu kumppani, johon tutustuminen on ihmistymistä (3.1.3).

Taidepedagoginen viuluopettajuus näkee oppimisessa keskeisenä suhteen luomisen kehollisuuteen, kokemuksellisuuteen, dialogisuuteen ja situationaalisuuteen (Anttila E. 2022d-e, g, h-k). Taidepedagoginen viuluopettajuus tunnistaa kehollisuuden roolin oppimisen merkityksellistymisessä ja tiedon alustana, sekä tunnustaa kehollisen tiedon täysipainoisuuden. Soittaminen nähdään taidepedagogisessa viuluopettajuudessa kehollisena, joka on alusta ykseydelle. Ykseys voi olla holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ykseyttä erillisyydessä ja erillisyyttä ykseydessä, jolloin se on subjektiivisten olemuspuolten välistä dialogia (Rauhala 2014, 54-62). Se voi olla myös taiteessa keskeistä outoutta – subjektin tilapäistä katoamista, jonka myötä maailma saa uusia merkityksiä (4.2.1).

Taidepedagogisessa viuluopettajuudessa vallitsee kokemuksellinen demokratia. Kokemuksellisuus tarkoittaa hiljaisuutta, johon kehollinen kokeminen voi tehdä majansa. (4.2.2.) Taidepedagoginen tiedonalaperustaisuus on kokemuksellisuutta, joka rakentuu suhteista taitoon, taiteeseen ja tekniikkaan (4.2.3). Taidepedagogisen viuluopettajuuden dialogisuus on oppilaslähtöisyyttä, yksilöllisyyden

huomioonottamista ja yhteisyyttä (4.2.4). Toiseus puolestaan on kohtaamista, joka tarkoittaa toisen tunnistamista Toisena, sekä hänen olemassaolonsa, potentiaalinsa ja osaamisensa tunnustamista (4.2.5).

5.3 Kannattiko?

5.3.1 Kirkastuneet etiäiset

Työn tarkoituksena oli tutkia uuden taidepedagogiikan ja traditionaalisen viulupedagogiikan välisiä yhteyksiä ja sitä, millaisia käsitteitä, määrittelyjä, merkityksiä ja työtapoja uusi taidepedagoginen lähestymistapa voi tuoda viulupedagogiikan perinteelle rakentuvaan opetustyöhön. Tavoitteena oli analysoida taide- ja viulupedagogista kirjallisuutta omaan kokemukseen peilaten ja hahmotella taidepedagogisen viuluopettajuuden mallia. Tavoitteena oli myös, että taidepedagoginen tulokulma nivoisi yhteen viulustisen, pedagogisen ja henkilökohtaisen kehityshistoriani pedagogiseksi työvälineeksi. Tutkimuskysymyksenä oli, kuinka uuden taidepedagogiikan näkökulma voi auttaa viulupedagogiikan kehittymisessä perinteisestä lähestymistavasta kohti uutta aikaa.

Tutkimuskysymykseen vastasi luku 5.2., jossa hahmottui taidepedagogisen viuluopettajuuden malli. Malli sisälsi käsitteitä, määrittelyjä, merkityksiä ja työtapoja, joita uusi taidepedagoginen lähestymistapa voi tuoda viulupedagogiikan perinteelle rakentuvaan opetustyöhön. Kattava perehtyminen monialaiseen sekä taide- ja viulupedagogiseen kirjallisuuteen tutkimusten, opinnäytteiden ja oppaiden muodossa sisältäen myös kansainvälistä materiaalia antoi syvällisen kuvan viulupedagogiikasta monitieteisenä ja -taiteellisena tiedonalana, jonka kehittyminen suuressa määrin tapahtuu juuri tiedenvälisessä rajankäynnissä muiden alojen kanssa. Syntynyt malli vastaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmaan (ks. 2.1.1). Hiljainen tietoni ja dialogin teemojen määrittelyyn pyrkinyt näkökulmani ohjasi tiedonhankintaani ja määrittäi työhön valikoitunutta materiaalia. Niiden kautta viulustinen, pedagoginen ja henkilökohtainen kehityshistoriani vaikutti mitä suurimmassa määrin saatuihin tuloksiin. Taidepedagogisen viuluopettajuuden malli on siksi ennen muuta kuvaus omasta työn tuloksena kehittyneestä opettajuudestani, joka nousee henkilökohtaisesta kehityshistoriastani, mutta yhtä lailla työn aikana perehtymästäni kirjallisuudesta. Yleisyyttä siihen tuovat tutkimustiedon, keskustelujen ja filosofian näkökulmat, sekä ihmisen dialogisuudesta ja intersubjektiivisesta tilasta syntyvä tulkittavuus.

5.3.2 Eettistä valoa, luotettavuuden kajoa, tutkimuksen heijastetta

Tämä työ on syntynyt halusta ymmärtää ja kehittää, ja vuorovaikutuksessa ihmisten sekä työelämän kanssa. YAMK-opintoihin hakiessa minulla oli jo ajatus siitä, että haluan hyödyntää kokemustani opinnäytetyössäni ennen kokeilemattomalla tavalla. Minulla oli tunne, että viulupedagogiikan katsantokanta kaipaisi kehittämistä, ja että voisin vastata siihen jotenkin. Kuitenkin kunnioitin perinnettä ja halusin pitää sen ehdottomasti mukana työni näkökulmassa. Kun opintojen alussa luin *Taiteen jälki*-teoksen, mieleni mullistui. Sen esittelemä taidepedagogiikan näkökulma iski tajuntaani niin voimakkaasti, että koin velvollisuudekseni raportoida siitä jossain muodossa viulupedagogiikan kentälle. Sanoittamattomana sisäinen ristiriitani käsitteellistyi aluksi suorastaan vallankumouksellisenä tradition haastamisena, sekä hyvän ja pahan pedagogiikan dikotomiana. Perehtymisen edetessä perinteen

ymmärrykseni lisääntyi, ja sallivuuteni lähtökohtien moninaisuutta kohtaan kasvoi. Tässä auttoi dialogimuotoinen analyysitapa, joka jo itsessään sisältää ymmärryspyrkimyksen. Eettinen pyrkimykseni on ollut ymmärryksen avulla kartoittaa sitä, mikä perinteessä on arvokasta ja siksi säilyttämisen arvoista, ja miten taidepedagoginen lähestymistapa voisi sitä kehittää. Eettinen valinta oli myös työelämälähtöisyys, mikä näkyi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmana, sekä hiljaisen tiedon hyödyntämisenä ja näkyväksi tekemisenä. Prosessin aikana olen käynyt lukuisia hedelmällisiä keskusteluita kollegoiden ja eri aloja edustavien ystäväni kanssa. Ne ovat auttaneet minua pohdinnoissani eteenpäin korjaten välillä kurssiani. Jatkuva opetustyö prosessin aikana on toiminut vuorovaikutuksellisenä peilinä, jonka myötä löydökseni ovat saaneet vahvistusta olemassaololleen.

Työ valmistuu suunnitellusta aikataulusta vuoden myöhässä. Tähän on vaikuttanut ennen kaikkea se, että sydämeni valitsemaa aihetta ei ollut aikaisemmin tutkittu. Siksi etenemisreittejä piti harkita useaan otteeseen uusiksi. Myös kokemukseni tutkimustyöstä ovat viidentoista vuoden takaa, joten olin liian kaukana sen maailmasta hahmottaakseni, mikä oli resurssien puitteissa mahdollista. Lisäksi näin laajasta työstä minulla ei ollut aiempaa kokemusta. Prosessin aikana maailma on mullistunut ennustamattomalla tavalla. Kansainväliset poliittiset myllerrykset ja pandemia-aika ovat vaikuttaneet päivittäiseen työelämään tehden suunnittelusta ja aikaresursoinnista aiempaa vaikeampaa. Olen noudattanut raportoinnissa eettisyyttä kunnioittamalla tekijänoikeuksia, huomioimalla tunnistettavuuden sekä kohteliaalla ja kunnioittavalla toisia henkilöitä käsittelevällä puheella.

Luotettavuuden arviointi kohdistuu menetelmällisiin valintoihin ja niiden toteutumiseen. Koska olin tutkimuksessa kaksoisroolissa tutkijana ja tiedonlähteenä, painiskelin jatkuvasti luotettavuuspohdintojen kanssa. Hermeneutiikassa tutkijan ennakko-oletusten tulee näkyä tutkimuksessa, mikä toteutui sen ansiosta, että johdanto on pääosin kirjoitettu puolitoista vuotta sitten. Myös tutkimuspäiväkirja on auttanut hahmottamaan hermeneuttista kehää. Kokemuksen tutkimuksessa fenomenologinen ote näkyi esiyymmärryksen tutkimisen myötä syntyneestä käsitteellistymisestä, ja ruumiinfenomenologinen näkökulma ilmeni soittamisen kehollisuudessa. Tutkimus asettui laadullisen sateenvarjon alle tradition tarkastelun, läheltä tutkimisen, subjektiivisuuden ja aineiston valossa. Vaikka läpikäydyn kirjallisuuden määrän vuoksi määrällisen tutkimuksen mittarit olivat lähellä täyttymistään, teki aineiston valikoituminen omien merkitysten ja tulkintojen mukaan siitä laadullista. Laadullisuutta edusti myös analyysi sekä työhön väistämättä kuulunut monitutkaisisuuden sietäminen. Autoetnografiset vaikutteet ilmenivät oman ajattelun ja kokemuksen tutkimisena sekä ajan ja paikan ilmaisemisena. Taiteellisen tutkimisen mixt-kirjoittaminen artikuloi hiljaista tietoa ja toi työhön taiteen ja tutkijan välistä intersubjektiivisuutta, jonka kapealla rajalla koin tasapainoilevani. Koin tässä onnistuneeni, koska ihminen on dialoginen olento. Lähteiden käytössä olen pyrkinyt kriittisyyteen ja relevanttisuuteen. Kokemuksessa on olemassa yksityinen ja yleinen taso. Yksityinen hahmottuu lukijalle oman tutkijan paikkani auki kirjoittamisena, jonka myötä laadullinen yleinen on tutkimuksesta hahmotettavissa.

Aiempaa vastaavaa viulopedagogiikkaa käsittelevää tutkimusta ei ole. Aiemmasta tutkimuksesta käy ilmi instrumenttiopettajien kokemukset ja ajatukset kehollisuuden ja tulkinnan opettamisen vaikeu-

desta (Louhivuori 1998, 247; Pitkä 2016, 80; Helin 2021, 59). Niihin tämä tutkimus tuo yhden perustellun ja syvällisen vastauksen. Omat kokemukseni antavat vahvoja viitteitä mallin toimivuudesta. Taidepedagogisen viuluopettajuuden kuva oppilaasta ja opettajasta, sekä määritellyt työvälineet pohjautuvat taidepedagogiikan taustakäsityksiin, joita ovat muotoilleet esimerkiksi Sava (1993), Lehtovaara (1996), Anttila (2011; 2022a-k), Rouhiainen (2011), Räsänen (2011) ja Varto (2011), sekä Freiren (1974/2016) kriittiseen pedagogiikkaan, Buberin (1923/1993) dialogiseen filosofiaan, Gadamerin (ks. Tieteen termipankki 2023b) hermeneutiikkaan, Merleau-Pontyn (esim. Morris, 2008) ruumiinfenomenologiaan, Foucaultin (esim. Rodríguez García 2001) vallan filosofiaan, Rauhalan (2014) holistiseen ihmiskäsitykseen, sekä omaan ajatteluuni, jonka pohjana on hiljainen tietoni. Työni yleiseksi kontribuutioksi katson erityisesti kehokumppanuuden filosofisen määrittelyn edellä mainittujen filosofioiden pohjalta, tiedon ja vallan välisen suhteen analyysin, sekä synteesin taidepedagogiikan ja viulopedagogiikan tiedonaloista.

Myös menetelmällisesti tutkimus edustaa uutta lähestymistapaa, joka nähdäkseni taidepedagogisen näkökulman valossa puoltaa paikkaansa. Rintamäen (2023) väitöskirjaa mukaillen työssäni syntyi intersubjektiivinen tila, johon dialogi asettui ja josta tiedon oli mahdollista nousta. Työ hyödynsi viulunsoiton yksilöopetuksen ja taiteen tekemisen yhtäläisyyksiä menetelmällisissä ratkaisuissa viulopedagogiikan kehittämiseksi.

Olen käsitellyt soittamisen kysymyksiä kolmessa aikaisemmassa tutkimusraportissa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagoginen opinnäytetyöni käsitteli instrumenttiopettajan roolia nuoren kasvun tukijana (Tervo, 2008a). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö puolestaan käsitteli musiikin ja viulunsoiton takana piilevien matemaattisten lainalaisuuksien estetiikkaa. Työn nimi on ”Kultainen leikkaus musiikissa – kamarimusiikkikonsertti” (Tervo, 2008b). Musiikin ammatillisten erikoistumisopin-tojen lopputyöni raportin otsikko oli ”Solistikonsertti muusikkouden kehittäjänä”. Siinä tarkastelin konserton valmistamisprosessia kahden eri solistiprojektin valossa, joissa molemmissa toimin solistina (Tervo, 2009). Näen tämän tutkimuksen organisaationa jatkumona edellisille ja se nivoo työn tavoitteen mukaisesti pedagogisen, viulistisen ja henkilökohtaisen kehityshistoriani pedagogiseksi työvälineeksi.

6 VIIPYILYÄ

6.1 Maistelua

Oma työskentelyni on kehittynyt hermeneuttisesti työn edetessä. Alkujaan tarkoitukseni oli hyödyntää työssäni Anatoli Melnikovin ohjauksessa kirjoittamaani metodologista päiväkirjaa (Tervo 2003). Ajatukseni oli tehdä dialoginen opetusvideo viulunsoiton perustekniikasta, joka olisi perustunut ajatukselle viulunsoiton filosofisuudesta ja tekniikan esteettisyydestä. Määrittelytyön käynnistyessä huomasin, että minun tulee keskittyä nimenomaan taidepedagogisen näkökulman määrittelyyn sen niukuudesta johtuen. Suuntasin mielenkiintoani päiväkirjan analysointiin mainitsemistani lähtökohdista, mutta kehokumppanuuden määrittely vaivasi mieltä jatkuvasti. Luettuani Procházkan (1998) gradun ymmärsin sen näkökulman olevan sen verran lähellä Melnikovin ohjauksessa rakentunutta näkemystäni, että arvo omalle kehitykselleni jäisi edessä näyttäytyvällä polulla vähäiseksi. Koska uuden taidepedagogiikan näkökulmaa ei selkeästi ollut sanoitettu viulupedagogiikan kontekstissa, ymmärsin sen olevan alan kannalta keskeistä. Koska koen määrittelyn ja perustelemisen vahvuudekseni, tunsin olevani oikealla tiellä, minkä myötä lopullinen suunta alkoi selkiytyä.

Raportti on laaja YAMK-työksi, mikä kuvaa aiheen rajaamisen vaikeutta. Syitä rajaamisen vaikeudelle olivat uuden taidepedagogiikan ekspansiivinen luonne, viulupedagogiikan pitkä kerrostunut perinne sekä työni tavoite pitkällä ajalla karttuneen hiljaisen tietoni jalostamisesta pedagogiseksi työvälineeksi. Oman tietämykseni jäsentymättömyys tutkimuksen alussa teki myös rajaamisesta vaikeaa. Jos nyt aloittaisin uudestaan, olisi rajaaminen nykyisellä tiedolla huomattavasti helpompaa. Jälkikäteen voi todeta, että olisi ollut yksinkertaisempaa valita teemoista yksi tai muutama ja keskittyä niihin. Motiivini kuitenkin oli mahdollisimman kokonaisvaltaisen yleiskuvan selvittäminen tutkimusaiheesta, minkä vuoksi päädyin valittuun ratkaisuun. Teemojen useudesta johtuen käsittely näyttäytyy osittain pintapuolisena, mutta tämä on väistämätöntä yleiskuvan selvittämiseen pyrkivässä työssä.

Motivaationi muuttui työn edetessä ja oli yhteydessä ymmärrykseen tarvittavasta elämän rajaamisesta. Lähtötilanteessa hoidin päätyönäni viulunsoiton lehtorin virkaa Joensuun konservatoriossa, tein soittokeikkaa Joensuun kaupunginorkesterissa, soitin Taiga-kvartetissa, tein muita keikkoja ja sen lisäksi opiskelin. Muutaman ohjaukserän jälkeen, jossa työ todettiin hitaasti tai ei lainkaan edenneeksi, vähitellen aloin ymmärtää, että pelkkä innostus ja asiasta puhuminen ei riitä, vaan tarvittiin aikaa tiedonhakuun, syventymiseen ja perehtymiseen. Siksi tilanteelle oli tehtävä jotain. Havaitsin, kuinka vaikeaa oli aluksi sanoa ei, ja vielä vaikeampaa oli peruuttaa jo kerran luvattuja sitoumuksia. Pian huomasin myös, kuinka se helpottui nopeasti. Ympäristölle viestimisen ja kieltäytymisen myötä myös ympäristön mielenkiinto työtäni kohtaan kasvoi, minkä myötä ympäristö alkoi kannatella ja ruokkia sitoutumistani. Työn edetessä ymmärsin velvollisuuteni saattaa se loppuun. Suurin rooli tukijana oli pääohjaajallani Jenni Urposella, jonka loputon tutkimuksellinen uteliaisuus auttoi minua kohdentamaan huomioni olennaisiin asioihin. Käänteentekeviä olivat toisen ohjaajani Eeri Pihlajakarin huomiot, joiden myötä päädyin runojeni tutkimukselliseen hyödyntämiseen ja dialogimuotoiseen opinnäytetyöhön, jonka myötä Urponen puolestaan antoi vihjeen Rintamäen (2023) väitöskirjasta.

Tiedonhaun taitoni ovat työn edetessä kehittyneet ja nykyisellään mahdollistavat jatkotutkimuksen väitöskirjatasolla. Aluksi vähänkään aihetta sivuavien julkaisujen löytäminen oli hidasta ja tuntui to-della vaikealta. Työn perustan hahmottuessa tiedonhaku helpottui ja lopulta tuntui, että uusia ete-nemissuuntia löytyi aina vain lisää. Perehtymisen edetessä vähitellen tein havainnon, että olin valmis kirjoittamaan ja tiesin, mitä tulisin tekemään. Tietyt teemat nousivat mieleeni yhä useammin ja suunta selkiytyi. Lopulta pääsin kiinni kirjoittamiseen. Aluksi kirjoittamisen tyrehtyminen tuntui tur-hauttavalta, mutta vähitellen havaitsin, kuinka tutkimuksen tekemisessä tutkiminen ja kirjoittaminen ruokkivat toisiaan, ja opin kuuntelemaan tutkimistani ja sitä, mitä se milloinkin vaati.

Menetelmällisesti runojen käyttö vaatii muutamia huomioita. On huomattava, että runot eivät välttä-mättä paljasta mitään tutkimusprosessin lähtötilanteesta tai merkitysten syntyjärjestyksestä, koska osa tutkimuksen runoista on syntynyt ennen raportin kirjoitusprosessia (ks. 3.2.3), osa opetuskon-tekstissa ja osa tätä raporttia varten. Sen sijaan runot antavat välähdyksiä teemoihin liittyvistä mer-kityksistä ja latauksista, mikä parantaa raportin kriittistä luettavuutta. Runot *Calling, Soitan sinulle aamulla, Herätyskello, Kannel pöydällä* ja *Tuomen kukkiessa* syntyvät sisäisestä välttämättömyy-destä ennen tietoa niiden tutkimuksellisesta hyödyntämisestä, minkä voi tulkita lisäävän niiden au-tenttisuutta. Tällöin tutkimuksellisessa tarkoituksessa keskeiseksi nousi valinnan perusteiden ilmene-minen reflektiossa. Tutkimuksellisessa tarkoituksessa kirjoitetut runot *Kumppanit kuiskivat hiljaa, Laiva, Arvon Flesch* ja *Vuo* eivät syntyneet mitenkään muista runoistani poikkeavalla tavalla, mutta niiden syntymistä helpotti niiden tarkoituksellisuus.

Tieto on rakentunut tässä työssä useista komponenteista. On tarvittu kaiken aikaista tiedon etsi-mistä ja tutkimista, sekä teemojen määrittelyä ja rajaamista. Tutkimuksen osapuolten väliseen dialo-giin eläytyminen – keskusteluun tempautuminen on määrittänyt käsittelytapaa. Silti perusteet synty-neelle tiedolle eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne käyvät raportista ilmi. Tiedonjyväset asuvat viulu-ja taidepedagogiikan näkökulmissa, hiljaisessa tiedossa, runoissa, niiden synnyssä, reflektioissa, ru-nojen ja reflektioiden välisessä tilassa, sekä niiden suhteessa dialogiin.

Taidon ja ammattimaisuuden suhde ei ole suoraviivainen. On selvää, että ammattimaisuus edellyttää taitoa, mutta ammattilainenkaan ei aina onnistu, eikä onnistumisen edellytyksiä ja onnistumista voi välttämättä voi tekohetkellä tunnistaa. Esimerkiksi taidokas ammattilaisjäähkiekkoilija voi ammattia harjoittaessaan hakeutua menestyksekkäästi lukuisia kertoja pelin aikana maalipaikoille vaihtelevilla tuloksilla. Joskus kaikki onnistuu, joskus ei. Niin jääkiekossa, kuin taiteellisessa tutkimuksessakin pie-net marginaalit ratkaisevat ja onnistumisessa on kyse monen asian summasta. Onnistuminen on matka konfliktista koheesioon ja siihen vaikuttaa tilanteen kautta myös sattuma. Tämä tutkimus olisi toisissa olosuhteissa ollut toisenlainen. Tutkimuksen aikana kerran kävi myös niin, että jo kirjoj-tettu kolmen päivän työ katosi teknisten ongelmien vuoksi, ja jouduin tekemään työn uusiksi. Osit-tain uudelleen kirjoitettu on kadonnutta onnistuneempi ja osittain puutteellisempi, mutta samanlai-nen se ei ole. Varsinaisesti en koe minkään luovan tekstin kohdalla epäonnistuneeni, koska tutki-mukselliset perustelut kaikille niille löytyivät. Tekstit herättävät monenlaisia tunteita, joiden analy-sointi ei kuulu tähän raporttiin. Erityisesti runo *Vuo* on kuitenkin muodostunut arvokkaaksi, koska se kiteyttää opettaja-oppilassuhteen dialogisen luonteen ytimekkäästi. Ymmärrän syntyneen menetel-män matkana, joka on vasta alussa. Fenomenologi ei ole koskaan valmis.

Prosessin aikaista vuorovaikutusta olen jo sivunnut, mutta eräs huomio on tarpeen vielä nostaa. Ohjaajieni, kollegoideni, ystäväni ja läheisten kanssa käymieni keskustelujen lisäksi suuri merkitys on ollut myös kannustavalla opiskeluryhmällä. Joka kerta työtäni käsiteltäessä on tullut tunne, että tämä työ on kirjoitettava. He ovat tuoneet tutkimukseen oman merkittävän intersubjektiivisen lisänsä.

6.2 Pysyvää arvoa

Tämä työ on katsaus siihen, mitä on viulupedagogiikan perinne, mitä on uusi taidepedagogiikka, mitä yhteistä niillä on, ja miten uusi taidepedagogiikka voi kehittää viulupedagogiikkaa. Työn viime metreillä tunsin löytäneeni niiden lähteiden äärelle, joille työni oikeasti olisi pitänyt perustua. Muistan lukeneeni Kimmo Lehtosen (2004) kirjan *Maan korvessa kulkevi...* sen ilmestymisvuonna. Kun työn loppuvaiheessa sain kirjan käsiini, huomasin kirjassa monia yhtymäkohtia tapaani hahmottaa viulupedagogiikan perinnettä. Myös musiikkipedagogiopintojeni aikana lukemani Anttilan ja Juvosen (2002) kirja *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta* olisi ollut taustakäsitysten määrittelyssä hyödyllinen. Kolmas viime vaiheen löytö oli Jordan-Kilkin, Kauppisen ja Korolainen-Viitalon (2013, 3-4) toimittama *Musiikkipedagogin käsikirja*, jossa on käsitelty esimerkiksi dialogista työtettä, kokemuksellisuutta, oppilaslähtöisyyttä, musiikin oppimisen erityisyyttä, esiintymisvireen tutkimista, kehollisuutta ja herkkää opetusotetta. Olisikin ollut mielenkiintoista rakentaa työtäni näiden lähteiden varaan, mutta aikaresurssien puitteissa se ei onnistunut. Nyt työni viulupedagogiikan perinne rakentui osittain auki kirjoitetun hiljaisen tietoni varaan, mikä toisaalta työn luonne huomioon ottaen oli myös perusteltu valinta. Toisaalta näiden kirjojen löytyminen oli merkki siitä, että vaativa määrittelytyö on tuonut tuloksia, ja olen kehittynyt hermeneuttisesti pedagogisena ajattelijana ja tutkijana.

Työn eetos on filosofinen, mikä näkyy muodossa, menetelmässä ja teemoissa. Tämä työ on urauurtava menetelmällisesti. Se on osoitus siitä, kuinka kokemuksen tutkimuksessa menetelmän muotoilu on tutkimuksen tärkein vaihe. Menetelmä on taskulamppu, jonka avulla etenemissuunta kysymysten pimeydessä hahmottuu, ja polkua on helpompi kulkea.

Tämä työ on urauurtava myös tutkimuksellisen annin puolesta. Se osoittaa uuden taidepedagogiikan teemojen merkityksen viulupedagogiikan kehittämisessä. Se myös määrittelee uutta taidepedagogiikkaa tuoden siihen myös uusia käsitteitä ja kehittäen sen filosofista paradigmat. Työ hahmottaa viulupedagogiikan monialaisuutta ja luo uusia suuntia tutkimukselle. Syntynyt taidepedagogisen viuluopettajuuden malli on sovellettavissa minkä tahansa instrumentin pedagogiikkaan ja monilta osin yleisesti opettajuuteen.

Oma ammatillinen kasvuni on aiemmin todetusti ollut työn myötä nopeaa. Työn alkaessa en tuntenut kehollisuuden käsitettä enkä ollut kuullut tiedonkäsityksen murroksesta – kehollisesta käänteestä. Olin hiljaisesti ja tiedostamattani itse vakuuttunut näistä asioista, ja luettuani nopeasti ymmärsin, kuinka merkittävästä asiasta oli kyse. Siitä lähtien olen teemoja hyödyntänyt myös opetuksessa lupaavin tuloksin. Työn myötä opettajuuden monimutkaisuus on avautunut koko laajuudessaan, mutta myös jäsentynyt, mikä on auttanut kohtaamaan oppilaita muuttuneesta näkökulmasta. Opettajan identiteettini on vahvistunut ja autonomisoitunut. Työn myötä on syntynyt jotain pysyvää

ja silti alati kehittyvää. Olen ymmärtänyt hiljaisen tietoni arvon. Opettajasubjekti, jonka olen oppinut tuntemaan, tulee olemaan kanssakulkijani koko elämäni ajan. Työn myötä olen myös itse ymmärtänyt taidon merkityksen monimuotoisuudessaan. Tehtävä ja sen perusteet ovat jäsentyneet, mikä helpottaa käytännön työn tekemistä. On syntynyt asetti, johon voi poimia eteen ilmaantuvia siihen sopivia välineitä. Oman soittamisen ilon lisäksi olen oppinut selkeämmin puhumaan alastani ja taiteesta, mikä tuo uusia työmahdollisuuksia. Yksi tulevaisuuden skenaario onkin luennointi ja kouluttaminen työni aiheiden tiimoilta. Työn myötä olen oppinut ymmärtämään opettajuuden moninaisia lähtökohtia ja tunnistamaan omiani. Olen saanut välineitä oppilaiden kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Työn myötä minulle on entisestään vahvistunut käsitys, jonka mukaan opetuksen päämäärä on opettajan tarpeettomuus.

Työn myötä olen kehittynyt tutkijana ja saanut kipinän jatkaa sillä tiellä. Olen myös ymmärtänyt kirjoittamisen merkityksen opettajuudelleni, ja tiedostanut mahdollisuuteni julkaisutoimintaan. Olen myös löytänyt identiteettini runoilijana, ja tiedostan taitoni monipuoliset käyttömahdollisuuden tutkimuksessa, opetuksessa, kirjoittamisessa ja taiteen tekemisessä. Taidepedagogisen viuluopettajuuden myötä tietoni on toista, kuin se oli ennen työtä.

Toimenpide-ehdotuksina viulopedagogiikan kentälle pidän kehokumppanuuden käsitteen ja taidepedagogisen lähestymistavan mukaan ottamista opetussuunnitelmatason ja käytännön tason opetustyöhön. Ehdotan myös taidepedagogisen viuluopettajuuden mallin käytännön kokeiluja alan kehittämiseksi. Lisäksi ehdotan näiden näkökulmien mukaan ottamista uusien opettajien koulutukseen sekä ammattilaisten täydennyskoulutukseen. Jatkotutkimusaiheina pidän mallin toimivuuden seuraamista empiirisesti sekä kehokumppanuusfilosofian jatkokehittelyä. Mahdollisia tutkimussuuntia ovat myös kaikkien yhdeksän taidepedagogisen teeman syventäminen viulopedagogiikan kontekstissa sekä näkökulmien laajentaminen koskien instrumenttipedagogiikkaa ja yleisesti opettajuutta.

LÄHTEET

Ahonen, Kari. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA

Allen, Shelley. 2019. Master Fibonacci. The Man Who Changed Math. Fibonacci.com. <https://fibonacci.com/wp-content/uploads/2019/02/master-fibonacci-allen.pdf>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education. Doctoral dissertation. Department of Dance and Theatre Pedagogy. Theatre Academy. ACTA SCENICA 14. Helsinki: Yliopistopaino. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6046/Acta_Scena_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima. 151-174.

Anttila, Eeva. 2022a. Johdanto. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/luku-1/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022b. Johdanto. Ihmiskäsitys ja ihmiskuva. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/ihmiskasitys-ja-ihmiskuva/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022c. 2 Ulkoinen muutos. Mallioppiminen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/mallioppiminen/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022d. 4 Kohti kokonaisvaltaisuutta. Kokemuksellinen oppiminen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/kokemuksellinen-oppiminen/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022e. 4 Kohti kokonaisvaltaisuutta. Situationaalinen oppimiskäsitys. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/situationaalinen-oppimiskasitys/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022f. 4 Kohti kokonaisvaltaisuutta. Taiteellinen oppiminen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/taiteellinen-oppiminen/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022g. 5 Yhteisön merkitys. Dialogisuus. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/dialogisuus/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022h. 6 Kehollinen oppiminen. Kehollinen käänne. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/kehollinen-kaanne/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022i. 6 Kehollinen oppiminen. Kehollinen tieto. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun <https://disco.teak.fi/anttila/kehollinen-tieto/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022j. 6 Kehollinen oppiminen. Kehontietoisuus ja sosiaalinen tietoisuus. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun <https://disco.teak.fi/anttila/kehontietoisuus-ja-sosiaalinen-tietoisuus/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva. 2022k. 6 Kehollinen oppiminen. Oppimisteoreettinen ja pedagoginen murros. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun <https://disco.teak.fi/anttila/kehollinen-oppiminen-oppimisteoreettinen-ja-pedagoginen-murros/>. Viitattu 8.5.2023.

Anttila, Eeva, Bresler, Liora, Juntunen, Marja-Leena, Löytönen, Teija, Rouhiainen, Leena, Räsänen, Marjo, Saastamoinen, Riku, Sava, Inkeri, Varto, Juha, Väkevä, Lauri & Westerlund, Heidi. 2011. Johdanto. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima. 5-12.

Anttila, Mikko & Juvonen, Antti. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Anttila, Mikko. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. N:o. 39. Joensuu: University of Joensuu.

Anttila, Tuija. 2013. ”Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut” – lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 118. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61675/anttila_actaE_118pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Viitattu 10.5.2023.

Arjas, Päivi. 1997. Iloa esiintymiseen – Musiikon psyykinen valmennus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Arjas, Päivi. 2002. Musiikoiden esiintymisjännitys. Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 82. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13476/951391352X.pdf>. Viitattu 9.5.2023.

Arjas, Päivi. 2014. Varmasti lavalle. Musiikoiden esiintymisvalmennus. Jyväskylä: Atena.

Aronowitz, Stanley. 1993/2004. Paulo Freire’s radical democratic humanism. Teoksessa Peter McLaren & Peter Leonard (toim.), Paulo Freire – A Critical Encounter. London: Routledge. 8-23.

Bach, Johann Sebastian. 1971. Ciaccona Partitasta sooloviululle No. 2 d-molli, S.1004. Teoksessa Ivan Galamian (toim.) 6 Sonatas and Partitas for violin solo. S1001-S1006. New York: International Music Company. 33-45.

Backman, Jussi. 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 25-40.

Backman, Jussi & Himanka, Juha. 2007. Fenomenologia. Artikkelit portaalissa: Filosofia.fi. Tampere: Filosofia.fi. Muokattu 13.9.2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/fenomenologia>. Viitattu 9.5.2023.

Backman, Jussi & Luoto, Miika. 2007. Heidegger: ajattelu ja teokset. Artikkelit portaalissa: Filosofia.fi. Tampere: Filosofia.fi. Muokattu 16.9.2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/heidegger-ajattelu-ja-teokset>. Viitattu 9.5.2023.

- Baetens, Jan. 2019. Writing cannot tell everything. Teoksessa Corina Caduff & Tan Wälchli (toim.) *Artistic Research and Literature*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. 13-22.
- Bresler, Liora. 2007. Introduction. Teoksessa Liora Bresler (toim.) *International Handbook of Research in Arts education Part 1*. Vol. 16. Illinois, USA: Springer.
- Buber, Martin. 1923/1993. *Sinä ja minä*. Porvoo: WSOY.
- Colourstrings. 2021. Colourstrings. Colourstrings-metodin verkkosivusto. <https://colourstrings.org/>. Viitattu 9.5.2023.
- Dahlström, Fabian. 1982. *Sibelius-Akademin 1882-1982*. Helsingfors: Sibelius-Akademin publikationer 1. <http://urn.fi/URN:ISBN978-952-329-181-2>. Viitattu 9.5.2023.
- David Camp, Michael. 2011. *THE POWER OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS IN DETERMINING STUDENT SUCCESS*. Dissertation. Education. University of Missouri-Kansas City. Kansas City, Missouri: University of Missouri-Kansas City. <https://core.ac.uk/download/pdf/62770657.pdf>. Viitattu 9.5.2023.
- Eskola, Jani & Suoranta, Juha. 1998.. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flesch, Carl. 1930. *THE ART OF VIOLIN PLAYING*. Book 2. *Artistic Realization and Introduction*. New York: Carl Fischer.
- Freire, Paulo. 1974/2016. *Sorrettujen pedagogiikka*. 2. painos. Suom. käännöksen toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Friedman, Maurice S. 1955/2002. *Martin Buber: The life of dialogue*. 4th edition. London: Routledge.
- Fuchs, Thomas. 2019. *Ruumiin muisti ja tiedostamaton*. Niin & Näin. 4/2019. Tampere: Niin & näin. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn194-04.pdf>
- Fux, Johann Joseph. 1725/1966. *Gradus ad Parnassum*. Vienna: Johann Peter van Ghelen.
- Galamian, Ivan. 1985/1990. *Galamianin viulumetodi*. 2.painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Garam, Lajos. 1972. *Viulunsoiton peruskysymyksiä*. Helsinki: Fazer.
- Garam, Lajos 1984. *Viulunsoiton opetus*. Helsinki: Fazer.
- Garam, Lajos 1985. *Viulun mestareita*. Helsinki: Hellas.
- Garam, Lajos. 1990. *The influence of the spatial-temporal structure of movement on intonation during changes of position in violin playing*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Garam, Lajos. 1995. *Jousen taikaa*. Solistinen osasto, Esittävän säveltaiteen tutkimusyksikkö, Sibelius-Akatemia. *EST-Julkaisusarja, Pedagogisia julkaisuja* 1. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Garam, Lajos. 2000. *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hauta-aho, Senni, Roms, Emma. 2021. *Voimaannuttava instrumenttiopetus*. Opinnäytetyö. Kulttuuriala. Musiikkipedagogin tutkinto-ohjelma. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Heikkilä, Juhani. 1998. *Viulunsoittoa helpottavia ergonomisia ohjeita ja harjoitteita*. Tampere.
- Helin, Saana. 2021. *Kokemus kehollisista oppimismenetelmistä pianonsoitonopetuksessa*. Opinnäytetyö. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Musiikkitiede. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76303/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202106083517.pdf>. Viitattu 9.5.2023.

- Hirsjärvi, Sirkka, Sajavaara, Pirkko & Remes, Paula. 1997/2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hollo-instituutti. 2019. Taide yhteiskunnassa. Taidepedagogiikan määrittely Hollo-instituutin verkkosivustolla. <https://www.hollo-instituutti.fi/>. Viitattu 19.1.2023.
- Holm, Ruurik, Poutanen, Petro & Ståhle, Pirjo. 2018. Mikä tekee dialogin: Dialogisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteet ja edellytykset. Artikkelitieto päätöksenteossa -projektin Dialogi tietoon perehtyvässä päätöksenteossa - artikkelisarjassa Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitran verkkosivustolla. Julkaistu 26.11.2018. <https://www.sitra.fi/artikkelit/mika-tekee-dialogin-dialogisen-vuorovaikutuksen-tunnuspiirteet-ja-edellytykset/>. Viitattu 9.5.2023.
- Holma, Hanna. 2009. Flow-kokemus viulistin näkökulmasta. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi. Metropolia ammattikorkeakoulu. Helsinki. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4038/flow-kok.pdf?sequence=1>. Viitattu 9.5.2023.
- Honkala, Nina & Laitinen, Liisa. 2017. Näkökulmia taiteen ja kulttuurin vaikutuksista. Artikkelit Suomen itsenäisyyden juhlarahaston (SITRA) verkkosivustolla. Julkaistu. 21.11.2017. <https://www.sitra.fi/artikkelit/nakokulmia-taiteen-ja-kulttuurin-vaikutuksiin/>. Viitattu 9.5.2023.
- Huovinen, Erkki & Kuitunen, Jarmo. 2008. Johdanto. Teoksessa Erkki Huovinen & Jarmo Kuitunen (toim.), Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino. 9-31.
- Huttunen, Rauno. 2014. Gadamer-Habermas - debatti. Artikkelit Filosofia.fi -verkkosivustolla. Julkaistu 26.9.2007. Muokattu 13.9.2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/gadamer-habermas-debatti>. Viitattu 9.5.2023.
- Hyytiäinen, Eeva. 2012. Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Opinnäytetyö. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Sosiaalitieteiden koulutusohjelma. Musiikintutkimuksen laitos. Tampereen yliopisto. Tampere. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/84206/gradu06399.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 9.5.2023.
- International Suzuki Association (ISA). The Suzuki Method. Esittely kansainvälisen Suzuki-yhdistyksen verkkosivustolla. <https://internationalsuzuki.org/method>. Viitattu 29.6.2022.
- Joensuun konservatorio. 2021. Taiteen perusopetus. Musiikki laaja oppimäärä. Opetussuunnitelma 2021. Joensuun kaupunki. <https://www.joensuu.fi/documents/144181/4090794/Musiikki%2C+ops2021.pdf/bfa34dd3-16f2-9e96-59b8-ec0947965875>. Viitattu 30.6.2022.
- Johnson, Mark. 2008. The Meaning of the Body. Teoksessa Willis F. Overton, Ulrich Müller & Judith L. Newman (toim.) Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness. New York: L. Erlbaum, 19-43.
- Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, Eeva (toim.). 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Juhila, Kirsi. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Mitä on laadullinen tutkimus? Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>. Viitattu 9.5.2023.
- Junttu, Kristiina. 2010. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla – György Kurtágin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen. Väitöskirja. DocMus. Kehittäjäkoulutus. Sibelius-Akatemia. Helsinki.

Jyväskylän yliopisto. Filosofia. Filosofian opintojen esittely Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan verkkosivustolla. Jyväskylän yliopisto, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Laitokset ja yksiköt, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/yfi/oppiaineet/filosofia>. Viitattu 9.5.2023.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa & Heinlahti, Kaisa. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Kallio, Mira & Pusa, Tiina. 2009. Kuvasta sanaan, toiseudesta moninaisuuteen. Synnyt / Origins. 2/2009. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792366/kalliopusa.pdf?version=1&modificationDate=1348589875000&api=v2>. Viitattu 9.5.2023.

Kanduri, Chakravarthi, Kuusi, Tuire, Ahvenainen, Minna, Philips, Anju K. Lähdesmäki, Harri & Järvelä, Irma. 2015. The effect of music performance on the transcriptome of professional musicians. Springer Nature.

Kanniainen, Minna-Rosa, Nylund, Jaana & Kupias, Päivi. 2017. Mentoroinnin työkirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf. Viitattu 9.5.2023.

Kansanen, Heikki. 1921. Viulutekniikan ohjeita prof. Leopold Auerin koulun mukaan. Helsinki: Weilin & Göös.

Kapraff, Jan. 1990/2001. Connections - The geometric bridge between art and science. 2. edition. Singapore: World Scientific.

Kauppila, Heli. 2022. 4 Kohti kokonaisvaltaisuutta. Holistinen ihmiskäsitys. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868. <https://disco.teak.fi/anttila/holistinen-ihmiskasitys/>. Viitattu 9.5.2023.

Keystone Education Group. Musiikki. Musiikkialan koulutusohjelmien esittely ammattikorkeakouluopinnot.fi -verkkosivustolla. <https://www.ammattikorkeakouluopinnot.fi/koulutushaku/musiikki>. Viitattu 9.5.2023.

Klein, Jürgen & Giglioni, Guido. 2012. Francis Bacon. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Fall 2020 Edition. <https://plato.stanford.edu/entries/francis-bacon/>. Viitattu 10.5.2023.

Klemola, Timo 2004. Taidon Filosofia - Filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.

Koivumäki, Piia. 2022. Eletty elämäntilanne päihdesosiaalityössä: Filosofinen analyysi Rauhalan ihmiskäsityksen tilanteesta. Janus. vol. 30. 2/2022. 124-139. <https://journal.fi/janus/article/view/107625/71150>. Viitattu 9.5.2023.

Komu, Emilia. 2018. Harjoittelulla mestariksi - Viulunsoiton harjoitteluprosessi. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi YAMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/156176/Komu_Emilija.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Koskela, Minja. 2022. Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools. Dissertation. Faculty of Music Education. Jazz and Folk Music Doctoral School. University of the Arts. Studia Musica 90. Helsinki: Sibelius Academy. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7580/Koskela%20Minja_Democracy%20through%20pop.%20Thinking%20with%20intersectionality%20in%20Popular%20Music%20Education%20in%20Finnish%20schools_Sibelius%20Academy_2022_Studia%20Musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

- Kuisma, Oiva. 2005. Musiikin kolme muotoa antiikin platonismissa. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjotuksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino. 25-44.
- Kukkola, Jani. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 41-63.
- Kuosmanen, Emma. 2016. Musiikin perusteita viulusta ja viivastolta. Toiminnallisen viulunsoiton alkeisopetusmateriaalin testaaminen Musiikkikoulu Maija Salossa. Opinnäytetyö, YAMK Musiikki. Musiikkipedagogi. Tampereen Ammattikorkeakoulu. Tampere. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/119363/Kuosmanen_Emma.pdf;jsessionid=A026568496A84F03FE3AA3F8BBFA0D1F?sequence=2. Viitattu 9.5.2023.
- Kurkela, Kari. 1993/1997. Mielen maisemat ja musiikki. 3. painos. EST-julkaisusarja, n:o 1. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kähkönen, Lotta. 2018. Kehollinen kokemus, muutos ja sukupuolen moninaisuus. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 130-148.
- Laine, Timo. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25-42.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1999. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.
- Lannes-Tukiainen, Sirpa, Kiiski, Leena & Manninen, Tarja. 2003. Viuluni soi. Viulukoulu 1. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lehtonen, Kimmo. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73. Turku: Painosalama Oy.
- Lehtovaara, Maija. 1996. Situationaalinen oppiminen. Epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) Dialogissa Osa 2. Ihminenä ihmisyyhteisössä. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto. 79-108.
- Leiviskä, Anniina. 2018. Kasvatusfilosofia. Artikkelit portaalissa: Filosofia.fi. Tampere: Filosofia.fi. Julkaistu 26.4.2018. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/kasvatusfilosofia>. Viitattu 9.5.2023
- Leppänen, Taru. 2000. Viulisti, musiikki ja identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa 1995. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 6. Vaasa.
- Louhivuori, S. 1998. Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 65. Jyväskylä.
- Louhivuori, Sini. 2021. Tatjana Pogozevan viulunsoiton opetus 2000-luvun näkökulmasta. Teoksessa Tatjana Pogozeva: Viulunsoiton opettamisen metodiikka. Sibelius-Akatemian julkaisuja 20. Helsinki: Hansaprint Oy. 9-24.
- Löytty, Olli. 2012. Toiseus. Artikkelit verkkosivustossa Kulttuuria kaikille. https://www.kulttuuria-kaikille.fi/moninaisuus_puheenvuorot_toiseus. Viitattu 14.4.2023.
- Martela, Frank. 2014. Itseohjautuvuusteoria – Eli onnellisen elämän kolme keskeisintä tekijää. Artikkelit blogissa frankmartela.fi. Julkaistu 4.4.2014. <https://frankmartela.fi/2014/04/04/itseohjautuvuusteoria-eli-kolme-vastausta-siihen-mika-tekee-ihmisen-onnelliseksi/>. Viitattu 9.5.2023.

Marti, Aleks, Norppa, Johanna & Taivalantti, Tanja. 2020. Läntinen identiteetti, tiedonalakohtaiset taidot vai historian käytön ymmärtäminen? : Opetussuunnitelmat historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 75-98. <https://doi.org/10.33350/ka.87835>. Viitattu 14.5.2023.

Matikka, Leena. 2013. *FLOW - Anna mennä ja onnistu*. Jyväskylä: Docendo.

Menuhin, Yehudi. 1971/1987. *Kuusi viulutuntia*. Leena Siukonen-Penttilä (suom.) Porvoo: WSOY. Englanninkielinen alkuteos: *VIOLIN, Six Lessons with Yehudi Menuhin*. London: Faber Music Limited.

Menuhin Yehudi & Primrose William. 1976. *Violin and Viola*. Yehudi Menuhin Music Guides. London: Macdonald.

Merleau-Ponty, Maurice. 1962/2012. Maurice Merleau-Pontyn julkaisematon kirjoitus – Filosofin katse tuotantoonsa. Teoksessa Miika Luoto & Tarja Roinila (toim.) *Filosofisia kirjoituksia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo. 59-78.

Morris, David. 2008. *Body*. Teoksessa Rosalyn Diprose & Jack Reynolds (toim.) Merleau-Ponty. *Key Concepts*. London: Routledge. 111-120.

Mozart, Leopold. 1787/1988. *Viulunsoiton perusteet*. Leena Siukonen-Penttilä (suom.). Sibelius-Akatemia. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Alkuperäisteos: *Gründliche Violinschule*. Augsburg.

MUSA/CILLA - Musiikin asiasanasto. 1996. *Musiikki*. Musiikin määritelmä finto-asiasanaston musiikin asiasanastossa. Muokattu 21. 9 2017. <https://finto.fi/musa/fi/page/p403>. Viitattu 9.5.2023.

Mäntynen, Mari. 2015. *Hengitän ja tunnen kehoni*. Luova liike psykofyysisessä fysioterapiassa. Kehittämistehtävä. Psykofyysisen fysioterapian erikoistumisopinnot. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/103427/Mantynen_Mari.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Niikko, Anneli. 2018. *Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: Piilomerkitysten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa*. Teoksessa Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 75-89.

Niiniluoto, Ilkka. 2015. *Hyvän elämän filosofiaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Oittinen, Katja. 2012. *Kulttuuripalkinto monipuoliselle muusikolle*. Artikkelin viulunsoiton opettaja ja muusikko Minna Tuhkalasta Yle Uutiset -verkkosivustolla. Julkaistu 6.12.2012. Päivitetty 7.12.2012. <https://yle.fi/a/3-6404935>. Viitattu 9.5.2023.

Ollula, Siru-Lina. 2015. *Milloin riitän itselleni? Viulistin työn vaikutus minäkäsitykseen*. Maisterintutkimus. Musiikkitiede. Musiikin laitos. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48070/URN_NBN_fi_jyu-201512133999.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Opetushallitus. 2017. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TPO) 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:12a*. Julkaistu 20.9.2017. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaan_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf. Viitattu 30.6.2022.

Padilla, Alfonso.& Torvinen, Juha. 2005. *Johdanto*. Teoksessa Alfonso Padilla & Juha Torvinen (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino. 9-22.

Parviainen, Jaana. 1998. *Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art.* Dissertation. The Department of Mathematics, Statistics and Philosophy. University of Tampere. Tampere studies in philosophy. Tampere: Tampere University Press.

Peippo, Jenni-Sofia. 2016. *Oppilas oman soittonsa asiantuntijana. Itsearviointitaitojen kehittyminen itseohjautuvassa soitonopiskelussa.* YAMK Musiikki. Musiikkipedagogi. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/111172/peippo_jenni-sofia.pdf?sequence=1. Viitattu 9.5.2023.

Perälä, Hannu. 1993. *Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950 - 1990 -luvulla.* Opinnäytetyö. Musiikkitieteen laitos. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh. 2007. *How the Body Shapes the Way we Think: A New View of Intelligence.* Cambridge: MIT Press.

Piippo, Riikka. 2011. *Elämyksellinen soitonopetus.* Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/33513/piippo_riikka.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Piira, Taru. 2019. *Kohti hyvää musiikkisuhdetta. Viulunsoitonopettajien kertomuksia oppijan henkisen turvallisuuden tukemisesta dialogin keinoin.* Maisterintutkielma. Musiikkikasvatuksen aineryhmä. Sibelius-Akatemia. Helsinki. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6806/Piira_Taru_Tutkielma.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Pirastro GmbH. 2009. *Pirastro Newsletter - Winter 2009/2010.* Kausiesite Pirastron verkkosivuilla. https://www.pirastro.com/public_pirastro/pages/de/Pirastro-Newsletter---Winter-2009-2010/. Viitattu 9.5.2023.

Pitkä, Reetta. 2016. *Kehollisuus ja hiljainen tieto viulunsoitonopetuksessa.* Maisterintutkielma. Musiikkitiede. Musiikin laitos. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49373/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201604192247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 9.5.2023.

Pogoževa, Tatjana. 1966/2021. *Viulunsoiton opettamisen metodiikka.* Sibelius-Akatemian julkaisuja 20. Helsinki: Hansaprint Oy. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7280/Vedos_Pogozeva_Viulunsoiton_opettamisen_metodiikka_Sibelius-Akatemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pohjanen, Aino. 2011. *NUOTEISTA MUSIIKIKSI.* Musiikin tulkinta osana viulunsoiton opetusta. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/36392/Pohjanen_Aino.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Pohjola, Anna. 2011. *"Rakas harjoittelupäiväkirja".* Viulunsoitonopettajan herääminen muusikkouuteen. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi YAMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/33698/Rakas_harjoittelupaivakirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Polanyi, Michael. 1958 / 1974. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* Chicago: University of Chicago Press.

Procházka, Stanislav. 1998. *Äänenmuodostusmenetelmä J.I.Jankelevitšin viulupedagogiikassa.* Opinnäytetyö. Musiikkitieteen laitos. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Pääjoki, Tarja. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa.* Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 28. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13418/9513919978.pdf>. Viitattu 9.5.2023.

Pöyhönen, Markku O. 2011. Muusikon tietämisen tavat. Moniälykkyyks, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 164. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36973/9789513945169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 9.5.2023.

Rantala, Iiro. 2019. Luentokonsertti Joensuun konservatorion konserttitalissa 12.9.2019. Joensuu.

Rauhala, Lauri. 2014. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

Raunela, Eeva. 2018. "OPIN OPPIMAAN ITSELTÄNI". Autoetnografinen toimintatutkimus kielitieteen kehittymisestä sokraattista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology* No 131. Joensuu. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/20664/urn_isbn_978-952-61-2926-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Rautalammin museo. 2019. Eino Leino ja Koskenpappilan rapujuhlat. Kuva "Kalamajalla" -runon käsikirjoituksesta artikkelissa runoilija Eino Leinon vierailuista Rautalammille. Julkaistu 2.5.2019. Rautalamppi. <https://explori.es/en/Article/9586/eino-leino-ja-koskenpappilan-rapujuhlat>. Viitattu 9.5.2023.

Riitaoja, Anna-Leena. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 346. Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequ. Viitattu 9.5.2023.

Rintamäki, Sirkku. 2023. VILLIVIRRESTÄ VIRSILEIKKIIN. Virren luomisesta luovaan virteen. Väitöskirja. DocMus-tohtorikoulu. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. EST 71. Helsinki. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7740/Rintam%a4ki_VILLIVIRREST%a4%20VIRSILEIKKIIN_Sibelius-Akatemia_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Rodríguez García, José María. 1997. Francis Bacon and Jacobean Legitimation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 10. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Inglesa. 163-181.

Rodríguez García, José María. 2001. Scientia Potestas est – Knowledge is power: Francis Bacon to Michel Foucault. *Neohelicon* 28. 109-121. <https://doi.org/10.1023/A:1011901104984>. Viitattu 10.5.2023.

Rossi, Paula & Lundvall, Päivi. 2018. Kehollisesta kokemisesta kohti sanallistettuja kokemuksia: hevoset reflektoinnin mahdollistajina. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 191-208.

Rouhiainen, Leena. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima. 75-94.

Rubin, Anita. Monitieteisyys, poikkitieteisyys, tieteidenvälisyys. Artikkeliverkkosivustolla Topi – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi/filosofiset-perusteet/monitieteisyys-poikkitieteisyys-tieteidenvälisyys/>. Viitattu 9.5.2023.

Räsänen, Marjo. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima. 121-150.

- Saastamoinen, Mari. 2017. Viulutaiteilija Anatoli Melnikovin musiikkifilosofia ja sen kuvastuminen hänen soitonopetuksessaan. Opinnäytetyö. Kulttuuriala. Musiikin tutkinto-ohjelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/152386/Opinnaytetyo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 30.6.2022.
- Sajaniemi, Nina & Krause, Christina M. 2012. Oppimisen palapeli. Teoksessa Kari Nyyslä (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Muistiot 2012:1. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_ivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf. Viitattu 11.5.2023. 8-21.
- Salmela, Janina. 2022. Älykäs keho tuntee itsensä ja ympäristönsä – Kehotietoisuuden harjoittaminen tanssissa. Opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Tanssinopettajan erikoistumisala. Turun ammattikorkeakoulu. Turku. Turku AMK. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/747160/Salmela_Janina.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.
- Salo, Senja. 2016. Dialogisuus soitonopetuksessa. Opinnäytetyö. Musiikki. Musiikkipedagogi (AMK). Metropolia Ammattikorkeakoulu. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. <https://core.ac.uk/download/pdf/80991671.pdf>. Viitattu 9.5.2023.
- Sanakirja.org. Taide. Taide -sanan käänös suomen kieleltä kreikan kielelle Sanakirja.org verkkosivustolla. Sanakirja.org Solutions Oy. <https://www.sanakirja.org/search.php?q=taide&l=17&l2=7>. Viitattu 19.4.2023.
- Sava, Inkeri. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 15-43.
- Shor, Ira. 1993/2004. Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. Teoksessa Peter McLaren & Peter Leonard (edit.) Paulo Freire. A Critical Encounter. London: Routledge. <https://files.libcom.org/files/peter-mclaren-paulo-freire-a-critical-encounter-1.pdf>. 24-35. Viitattu 9.5.2023.
- Siljander, Pauli. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Smith, David Woodruff. 2003. Phenomenology. Artikkeliverkkosivustolla Stanford Encyclopedia of Philosophy. Muokattu 16.12.2013. <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>. Viitattu 9.5.2023.
- Suomen konservatorioliitto ry. Musiikki ammattina. Musiikkialan ammattilaisuuden esittely Suomen konservatorioliiton verkkosivustolla. <https://konservatorioliitto.fi/musiikki-ammattina/>. Viitattu 9.5.2023.
- Taideyliopisto a. Oppilaitoksen esittely Taideyliopiston verkkosivustolla. Helsinki. <https://www.uniarts.fi/>. Viitattu 9.5.2023.
- Taideyliopisto b. Sibelius-Akatemia. Yksikön esittely Taideyliopiston verkkosivustolla. Helsinki. <https://www.uniarts.fi/yksikot/sibelius-akatemia/>. Viitattu 9.5.2023.
- Taiteen perusopetusliitto TPO ry. 2019. Näin opetusta järjestetään. Tietoa taiteen perusopetuksesta Taiteen perusopetusliiton verkkosivustolla. Helsinki. <https://artsedu.fi/taiteen-perusopetus/>. Viitattu 9.5.2023.
- Talvitie, Riikka. Sävellyspedagogiikan historiaa notaation keksimisestä nykypäivään. Artikkeliverkkosivustolla Opus 1 sävellyspedagogiikan aineistopankki. <https://www.opus1.fi/savellyspedagogiikan-historiaa-notaation-keksimisesta-nykypaivaan/>. Viitattu 9.5.2023.
- Taneli, Matti. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun

- yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja – Sarja C Osa - Tom 351. Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5192-5>. Viitattu 9.5.2023.
- Tarasti, Eero. 2012. *Semiotics of Classical Music – How Mozart, Brahms and Wagner Talk to Us*. Paul Cobley & Kalevi Kull (toim.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Tarvainen, Anne. 2012. *Laulajan ääni ja ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk*. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 20. Tampere: Tampere University Press.
- Tepponen, Sakari. 2021. *Sakari Tepponen*. Biografia. Joensuu.
- Tervo, Sakari. 2003. *Viulutekniikka*. Oppimispäiväkirja Anatoli Melnikovin viulutunneilta Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Joensuu.
- Tervo, Sakari. 2008a. *Instrumenttiopettaja nuoren kasvun tukijana*. Pedagoginen opinnäytetyö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20108/jamk_1203073077_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 30.6.2022.
- Tervo, Sakari. 2008b. *Kultainen leikkaus musiikissa - kamarimusiikkikonsertti*. Opinnäytetyö. Kulttuuri / Musiikki. Musiikkipedagogi (AMK). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Tervo, Sakari. 2009. *Solistikonsertti muusikkouden kehittäjänä*. Kehittämishankkeen loppuraportti. Musiikin ammatilliset erikoistumisopinnot No. 66. Kulttuuri / Musiikki. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Thompson, Evan. 2007. *Mind in Life. Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tieteen termipankki. 2014a. *Nimitys:katalyytti*. Muokattu 5.12.2014. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:katalyytti>. Viitattu 9.5.2023.
- Tieteen termipankki. 2014b. *Kirjallisuudentutkimus:autotelinen*. Muokattu 27.5.2014. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:autotelinen>. Viitattu 9.5.2023.
- Tieteen termipankki. 2023a. *Filosofia:analyysi*. Muokattu 9.6.2016. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:analyysi>. Viitattu 9.5.2023.
- Tieteen termipankki. 2023b. *Filosofia: hermeneutiikka*. Muokattu 15.8.2016. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>. Viitattu 15.5.2023.
- Tieteen termipankki. 2023c. *Kasvatustieteet:pedagogiikka*. Muokattu 25.2.2015. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka>. Viitattu 9.5.2023.
- Tiisala, Tuomo. 2010. *Foucault, Michel*. Artikkelit Filosofia.fi -portaalissa. Tampere. Muokattu 13.9.2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/foucault-michel>. Viitattu 9.5.2023.
- Tikka, Soile. 2017. *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla*. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 308. Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vaitos29042017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.
- Toikkanen, Jarkko & Virtanen, Ira A. 2018. *Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä*. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 7-24.

Toom, Auli. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 33-58.

Toom, Auli. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: Tietämistä, toimivuutta, taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163-186.

Tuovinen, Taneli & Mäkikoskela, Riikka. 2018. Taiteellinen toiminta kokemuksen koetteluun paikkana. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 227-247.

Tökkäri, Virpi. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 64-84.

Uotinen, Johanna. Autoetnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettis-metodologiset-viitekehyykset/autoetnografia/>. Viitattu 10.5.2023.

Usma, Anna-Maija. 1988. Iloinen viuluniekka 2. Helsinki: MusiikkiFazer.

Uusikylä, Kari. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varto, Juha. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Juha Varto.

Varto, Juha. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus historian juoneen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima. 17-34.

Varto, Juha. 2017. Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi? Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide+Muotoilu+Arkkitehtuuri 1/2017. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Vehviläinen, Sanna. 2020. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. 4. painos. Jyväskylä: Gaudemus.

Vienola, Kirsi, Takkunen Pyry & Kolho, Piia. 2022. Uskonnollinen ihmiskäsitys. Artikkelinä portaalissa HAMK Unlimited Journal / Ammatillinen osaaminen ja opetus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaistu 23.5.2022. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/uskonnollinen-ihmiskasitys/#.ZDD1qHvP23A>. Viitattu 9.5.2023.

Viljanen, Tero. 2005. Itsensä kehittäminen kilpaurheilussa. Opinnäytetyö. Informaatitieteiden tiedekunta. Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Tampereen yliopisto. Tampere. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/92943/gradu00705.pdf?sequence=1>. Viitattu 9.5.2023.

Vintturi, Miika. 2022. Opettajan oma praktinen teoria pianonsoiton opetuksessa. Autoetnografisen tutkimus instrumenttiopetuksen kontekstissa. Maisterintutkielma. Musiikkikasvatuksen aineryhmä. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Taideyliopisto. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7672/VINTTURI_GRADU_11.9.2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.

Virkkala, Anita. 2011. Koesoitto - Muusikon portti orkesterityöhön. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogi (AMK). Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/35967/Virkkala%20Anita.pdf?sequence=1>. Viitattu 9.5.2023.

- Vygotsky, Lev. Semjonovitš. 1931/1982. Ajattelu ja kieli. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin&Göös.
- Välimäki, Susanna. 2005. Musiikki, ruumis, ääni – ja k.d. lang. Filosofinen ja musiikkianalyttinen vuoropuhelu. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino. 359-394.
- Värri, Veli-Matti. 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampereen yliopisto. 5. painos. Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101122/varri_hyva_kasvatus_kasvatus_hyvaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.5.2023.
- Wikipedia. 2.4.2022. Ars longa, vita brevis. Wikipedia. Vapaa tietosanakirja. https://fi.wikipedia.org/wiki/Ars_longa,_vita_brevis. Viitattu 9.5.2023.
- YLE. 24.6.2009. Kivikauden eurooppalainen soitin huilua jo 35 000 vuotta sitten. Uutisartikkeli YLE – Kulttuuri verkkosivustossa. <https://yle.fi/uutiset/3-5272018>. Viitattu 23.9.2022.
- YLE. 17.4.2023. Viuluvirtuoosi Lilja Haatainen, 12, esiintyi eturivin poliitikoille - pedagogi: "Tuntuu, että varsinkin erityislahjakkaat on unohdettu". Uutisartikkeli Yle – Uutiset verkkosivustossa. <https://yle.fi/a/74-20027338>. Viitattu 9.5.2023.
- Ylönen, Maarit E. 2004. Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona. Väitöskirja. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport physical education and health 96. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37836/951391772X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 10.5.2023.