

Eeva Hyytiäinen

**Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrument-  
tiopetuksessa**

Tampereen yliopisto  
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö  
Sosiaalitieteiden koulutusohjelma  
Musiikintutkimuksen Pro gradu -tutkielma  
Lokakuu 2012



Tampereen yliopisto  
Musiikintutkimuksen laitos

HYytiäinen, Eeva Päivikki: MUUSIKON KEHOLLISUUS KLASSISEN MUSIIKIN INSTRUMENTTIOPETUKSESSA

Pro gradu -tutkielma, 92 sivua + 23 liitesivua

Etnomusikologia

Lokakuu 2012

---

Pro gradu -tutkielmani aiheena on soittajan kehollisuus klassisen musiikin kulttuurissa ja erityisesti soitonopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kehollisuus ja soittajan fyysinen terveys sijoittuvat osaksi klassisen musiikin ontologista ja esteettistä perinnettä, millaista muusikon terveystutkimusta järjestetään tämän päivän musiikkioppilaitoksissa ja mitkä ovat soitonopettajien käsitykset soittamisen kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä hyvinvoinnista. Tarkastelen työssä myös erilaisia näkökulmia, joiden kautta kehollisuutta voi opetuksessa painottaa enemmän.

Tutkielman lähtökohta on poikkitieteellinen. Siinä yhdistellään kulttuuriantropologian, uuden musiikkitieteen, musiikkikasvatuksen ja musiikkilääketieteen näkökulmia. Tutkimusmenetelminä käytän teoreettisen ja metodologisen kirjallisuuden kriittistä tarkastelua ja internet-kyselyä.

Klassisen musiikin kulttuurissa soittajan kehollisuutta on tyypillisesti pyritty häivyttämään. Selvimmin tämä näkyy klassisen musiikin säveltäjä- ja teoskeskeisyydessä sekä konserttitraditiossa. Käytännöt ovat peräisin 1800-luvulta ja perustuvat sitäkin vanhempaan kartesiolaiseen mielumis-dikotomiaan.

Kyselyn mukaan musiikkioppilaitoksissa soitonopettajien oletetaan ohjaavan oppilaitaan soittotunneilla hyvään soittoergonomiaan ja kehon huoltamiseen. Myös opettajat pitävät näitä omana tehtävänä. Toisaalta vain puolet vastanneista pitää asiantuntemustaan riittävänä tällä alueella. Opettajat kaipaavatkin lisäkoulutusta soittajan terveysasioissa. Nyt noin puolessa vastanneista oppilaitoksista järjestetään opettajille koulutusta soittamisen ergonomiasta.

Soittaminen konstruoituu kyselyssä kokonaisvaltaisena asiana, johon vaikuttavat soittajan elintavat. Rasitusvammojen ehkäisykeinoina suositellaan terveellisiä elintapoja sekä harjoittelun tauottamista. Lihasten lämmittelyä ennen soittoharjoittelua eivät vastaajat pidä yhtä tärkeänä. Kipu näyttäytyy kyselyssä ristiriitaisena asiana. Ergonomian opetusta pidetään tärkeänä kaikille soittajille, mutta varsinkin soittoharrastuksen alussa sekä ammattiopinnoissa.

Soittamisen kehollisuutta voi soitonopetuksessa lähestyä esimerkiksi rasitusvammojen ehkäisyyn, kehotietoisuuden ja mielen ja ruumiin ykseyden tai kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen näkökulmista.

Avainsanat: kehollisuus, soittaminen, soitonopetus, klassinen musiikki, musiikkilääketiede, somaatiikka



# Sisällys

<b>1 Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>Tutkimusongelmat ja menetelmät</b>	<b>9</b>
<b>Aiempi tutkimus</b>	<b>10</b>
<b>Ruumis vai keho, klassinen vai taidemusiikki?</b>	<b>12</b>
<b>2 Poikkitieteellisyys tutkimuksen lähtökohtana</b>	<b>13</b>
<b>Oman kulttuurin tutkimisen problematiikkaa</b>	<b>14</b>
<b>3 Soitonopetus klassisessa musiikissa</b>	<b>15</b>
<b>Musiikkioppilaitosjärjestelmän synty</b>	<b>15</b>
<b>Klassinen musiikki kulttuurina</b>	<b>19</b>
<b>Musiikkioppilaitosten toimintakulttuurit</b>	<b>21</b>
<b>Opettaja kulttuurin ylläpitäjänä ja uudistajana</b>	<b>25</b>
<b>4 Kehollisuus klassisen musiikin kulttuurissa</b>	<b>27</b>
<b>Ruumiin häivyttämisen traditiot: säveltäjä- ja teoskeskeisyys</b>	<b>28</b>
<b>Suorittaminen ja kehon kuritus</b>	<b>32</b>
<b>Luovuuden ja lahjakkuuden ristiriidat</b>	<b>34</b>
<b>5 Kysely</b>	<b>37</b>
<b>Lomaketutkimuksesta</b>	<b>37</b>
<b>Tavoitteet</b>	<b>38</b>
<b>Käsitteitä</b>	<b>38</b>
<b>Toteutus</b>	<b>39</b>
<b>Tulokset</b>	<b>40</b>
Terveyskoulutus musiikkioppilaitoksissa	40
Opettajien ajatuksia soittamisen kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä terveydestä	44
Yhteenvetoa	60
<b>Kyselyn arviointia</b>	<b>61</b>
<b>6 Pohdintaa</b>	<b>62</b>
<b>Näkökulmia instrumenttiopetuksen kehollisuuteen</b>	<b>62</b>
Musiikkilääketiede: soittoperäisten vammojen ennaltaehkäisyä ja ohjausta terveelliseen soittamiseen	63
Somaattiset menetelmät: kehotietoisuutta ja kehonhallintaa	66

Kokonaisvaltaiset ja keholähtöiset musiikkikasvatusmenetelmät	73
<b>Yhteistyötä eri toimijoiden välillä</b>	<b>79</b>
<b>7 Lopuksi</b>	<b>82</b>
<b>Lähteet</b>	<b>84</b>
<b>Liitteet</b>	<b>93</b>
<b>Liite 1: Kysely musiikkiopistojen rehtoreille</b>	<b>93</b>
<b>Liite 2: Kysely konservatorioiden rehtoreille</b>	<b>96</b>
<b>Liite 3: Kysely ammattikorkeakoulujen koulutuspäälliköille tai koulutussuunnittelijoille</b>	<b>99</b>
<b>Liite 4: Kysely Sibelius-Akatemian osastonjohtajille</b>	<b>103</b>
<b>Liite 5: Kysely musiikin instrumenttiopettajille</b>	<b>107</b>

# 1 Johdanto

Viime vuosina on soittajien terveydestä keskusteltu enemmän kuin koskaan. Laajemmin yhteiskunnassa pinnalla ollut työhyvinvointikeskustelu on ulottunut koskemaan myös esimerkiksi sinfoniaorkestereita.<sup>1</sup> Valtakunnallisissa päivälehdissä on esitelty orkesterimuusikon fyysisesti haastavaa arkea, ja musiikkilääketiede nuorena tieteenalana tulee aina vain tunnetummaksi.

Tieteellinen keskustelu on yhtäältä koskenut rasitusvammojen ehkäisemistä (musiikkilääketiede) ja toisaalta käsitellyt muusikon kehollisia kokemuksia ja olemisen tapoja esitystilanteessa (uusi musiikkitiede, psykoanalyttinen musiikintutkimus). Musiikkilääketieteen näkökulma on usein puhtaasti mekanistinen, ja musiikkitieteen puhtaasti kulttuurifilosofinen. Halusinkin pro gradu-tutkielmassani yhdistää nämä näkökulmat, ja tarkastella, miten klassisen musiikin kulttuurissa, erityisesti sen opetusinstituutiossa, suhtaudutaan soittamisen kehollisuuteen ja muusikon fyysiseen hyvinvointiin. Halusin siis koota yksiin kansiin kattavasti keskustelun eri puolet: mistä puhutaan, kun puhutaan klassista musiikkia soittavan muusikon fyysisestä hyvinvoinnista ja soiton kehollisuudesta?

Keskityn työssäni lähinnä soitonopetukseen, koska opettajat ovat avainasemassa tulevien muusikkosukupolvien kasvattamisessa kohti terveellistä soittamista. Alun perin halusin pitää työn konkreettisella tasolla ja pohtia käytännön työtapoja joiden avulla eri-ikäiset soittajat saisi oppimaan terveelliset harjoittelutavat ja ergonomian. Työn edetessä kulttuurinen pohdinta kuitenkin vei mukanaan, ja perspektiivi laajeni. Syynä tähän oli myös se, että opin työn edetessä, kuinka tärkeää opettajalle on ymmärtää klassisen musiikin kulttuuria teoreettisella tasolla ja peilata omaa toimintaansa sitä vasten. Käytännön opetusta voi ja pitääkin opettaa omalle persoonalleen sopivalla tavalla, mutta on hyvä olla tietoinen toiminnan takana vaikuttavista arvoista ja asenteista, joita väistämättä välittää oppilaille jokaisella soittotunnilla.

Myös alkuperäinen ajatukseni keskittyä erityisesti viulunsoiton ergonomiaan ja opetukseen piti jättää tuleviin projekteihin, jotta työ pysyisi järkevissä rajoissa. Käsittelen työssä siis instrumenttiopetusta yleensä. Oma taustani viulunsoiton opettajana vaikuttaa kuitenkin siihen, että esimerkkeinä käytän usein viulunsoitosta kumpuavia asioita. Myös kyselyaineistosta poimin erityisesti viulunsoiton opettajien ajatuksia soiton kehollisuudesta.

---

<sup>1</sup> Mirka Pesosen ja Ulla Pohjannonon (2011) selvityksessä tulevaisuuden orkesterimuusikon osaamistarpeista todetaan muun muassa, että henkilöstön kehittymiseen ja hyvinvointiin liittyvä huoli nousee esiin orkesterien tulevaisuusnäkymissä. Soitonopetuksessa ja muusikoiden koulutuksessa ergonominen ohjaus olisi oleellisessa osassa jo aikaisessa vaiheessa – hyvät soittoasennot estävät tuki- ja liikuntaelinten rasittumista ja tukevat fyysistä jaksamista. (Pesonen & Pohjannoro 2011, 58.)

Oma motivaationi tutkimusaiheeseen on tullut kahta reittiä. Keväällä 2007 haastattelin pianonsoitonopettaja Kristiina Junttua proseminaaritutkielmaani varten, jonka aiheena oli improvisaation käyttö klassisen musiikin opetuksessa. Haastattelussa Junttu kertoi liittävänsä improvisaation kokonaisvaltaiseen muusikkouteen, johon kuului myös oppilaan taito käyttää käsiään ja koko kehoaan luontevasti ja vapaasti. Opetuksessani kokeilinkin seuraavina vuosina paitsi erilaisia improvisaatioharjoituksia myös kehonhallintaa ja rentoutta lisääviä harjoituksia, joiden totesin todella parantavan oppilaiden soittamisen laatua. Tulin siihen tulokseen, että yhteys omaan kehoon ei ole kaikilla itsestään selvä asia, vaan sitä täytyy erikseen harjoitella. Äänen kuunteleminen on tärkeää, mutta myös taito kuunnella kehoaan on hyvän soittamisen edellytys.

Toinen tie tutkimusaiheeseen on kulkenut omien fyysisten vaivojeni kautta. Kandidityötä seuraavana vuonna tein erikoistumisopinnot Jyväskylän ammattikorkeakouluun ja onnistuin saamaan tulehduksen viuluolkapäähäni. Näin jälkiviisaasti voi todeta, että tulehdus johtui äkillisestä harjoittelumäärän kasvusta sekä omatoimisesta olkatuen vaihdosta, jonka tavoitteena oli ollut vähentää räsitystä niskassa – minulla oli vuosia aiemmin ollut ongelmia juuri niskan kanssa. Tuki kuitenkin lisäsi räsitystä olkapäässä, mistä oli tuloksena tulehdus ja raju harjoittelumäärän vähentäminen vain kuukausi ennen päätöskonserttia. Tästä kaikesta huolimatta konsertti onnistui hyvin – ehkä vammautumisen poisti paineita, enkä toisaalta voinut yliharjoitellakaan. Kesällä aloin käydä viulistiystävänä vinkistä Helsingissä useita ammattimuusikoita hoitaneen OMT-fysioterapeutti Satu Palon vastaanotolla. Häneltä kuulin, että jopa huippusoittajat ovat olleet eksesissä erilaisten olka- ja leuatukien viidakossa, ja kaipaavat selkeitä ohjeita soittoergonomiaan ja kehonhallintaan.

Näiden kokemusten kautta aloin pohtia, miksi soittotunneilla ei minun opiskeluaikanani ole läpikotaisin käyty läpi terveellistä soittoasentoa ja sopivien tukien valintaa (edes ammattiopinnoissa) eikä tehty kehonhallintaharjoituksia ilman soitinta (onhan selvää, että jos ihminen ei osaa rentouttaa käsiään ilman soitinta, ei se onnistu myöskään soittimen kanssa!). Ei myöskään puhuttu alkulämmittelystä, joka kuitenkin kuuluu itsestään selvästi esimerkiksi laulajien ja puhallinsoittajien rutiineihin joka tunnin alussa.

Vakioivitsi viulistien keskuudessa on, että jos viulunsoitto olisi keksitty vasta 2000-luvulla, se kiellettäisiin epäergonomisuutensa vuoksi. Viulunsoitossa soittajan keho joutuu siis koville silloinkin, kun soittoasento ja lihasten toiminta ovat optimaaliset. Luulisi siis, että viulunsoiton opetuksessa kiinnitettäisiin erityisen paljon huomiota siihen, että soittajalle kehittyisi mahdollisimman syvä ymmärrys oman kehonsa toiminnasta ja huoltamisesta, jotta hänen tuleva soittouransa olisi mahdollisimman pitkä ja terve. Näin ei kuitenkaan ole ollut, vaan soittotunneilla on perinteisesti keskitytty lähinnä musiikin muotoiluun ja pinnallisen soittotekniikan kehittämiseen.



Lähdin hakemaan syitä tähän välinpitämättömyyden perinteeseen historiasta: siitä, kuinka instrumenttiopetuksessa on perinteisesti vähätelty kehoa ja soittamista fyysisenä toimintana. Muusikkojen ja opettajien parissa on ehkä tyydytty ajatukseen, että soittaminen nyt vain on epäergonomia, eikä sille mahda mitään, siitakin huolimatta, että musiikkilääketiede on yli sata vuotta pohtinut soittamista myös fysiikan näkökulmasta. Fysioterapeuttien kanta asiaan on, että opettajilla ei yksinkertaisesti ole sellaista tieto-taitoa, jolla he voisivat ergonomiaa ja kehonhallintaa opettaa, vaikka pitäisivätkin sitä tärkeänä. Kyse ei heidän mukaansa ole siis filosofisesta kysymyksestä koskien musiikin ja fyysisen kehon suhdetta, vaan käytännön tiedon ja taidon puutteesta. Jäin kuitenkin ihmettelemään, miksi lääketieteen parissa saatua tietoa ihmiskehon toiminnasta ei ole systemaattisemmin hyödynnetty soitonopettajien koulutuksessa, jos halua siihen on ollut. Miksi musiikin alalla ei ole lääketieteellistä tutkimusta otettu jo aikoja sitten avosylin vastaan turvaamaan muusikoiden hyvinvointia? Miksi musiikkilääketieteen suositukset hyväksytään vasta nyt?

Ongelman jäljille voi päästä pohtimalla kirjallisuudessa jatkuvasti esille tulevaa muusikoiden haluttomuutta puhua fyysisistä ongelmistaan. Fyysisten vaivojen olemassaolo on perinteisesti muusikoiden keskuudessa kielletty. Omista vammoista ei ole puhuttu, sillä on pelätty muiden tuomitsemista tai jopa työpaikan menetystä. Klassisen musiikin kulttuurissa on siis joku tai joitakin tekijöitä, jotka ovat ristiriidassa musiikkilääketieteen pyrkimysten kanssa. Tässä työssä pyrin selvittämään, mitkä nuo tekijät ovat.

Meneillään on jonkinlainen murros asenteissa, ja soittamisen vaaroista ja fyysisistä haasteista on alettu puhua avoimemmin. Tähän on varmasti ollut osansa musiikkilääketieteen kehityksellä viime vuosikymmenten aikana ympäri maailmaa, kuten myös itämaisten olemisen kokonaisvaltaisuutta ja mielen ja kehon yhteyttä korostavien filosofioiden suosion kasvulla.

Olikin paikallaan toteuttaa kysely maamme musiikkioppilaitoksiin, ja kysyä, miten niiden arkipäivässä muusikon terveystarkastukset ovat esillä, ja miten opettajat tänä päivänä käsittelevät soittamisen kehollisuutta opetuksessaan.

## ***Tutkimusongelmat ja menetelmät***

Tutkimusongelmina tarkastelen tässä työssä:

1. miten kehollisuus ja muusikon terveystarkastukset sijoittuvat osaksi klassisen musiikin ontologista ja esteettistä perinnettä
2. millaista muusikon terveyttä edistävää koulutusta ja ohjausta annetaan Suomen musiikkioppilaitoksissa

3. mitkä ovat soitonopettajien käsitykset kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä hyvinvoinnista.

Tutkimusmenetelminä ensimmäisen kysymyksen osalta on teoreettisen ja metodologisen kirjallisuuden tarkastelu, ja kahden jälkimmäisen tutkimuskysymyksen osalta internet-kysely. Lisäksi pohdin työni loppupuolella musiikkilääketieteen ja erilaisten muusikon kehollisuutta korostavien metodien mahdollisuuksia osana holistisempaa lähestymistapaa soitonopetukseen.

### ***Aiempi tutkimus***

Muusikon fyysistä hyvinvointia on Suomessa tutkinut klassisen musiikin kulttuurin ja instrumenttiopetuksen näkökulmasta ainoastaan Marjatta Teirilä (1998). Hänen väitöskirjansa *Physiology of Wind-Instrument Playing and the Implications for Pedagogy* rajoittuu kuitenkin käsittelemään puhallinsoiton fysiologiaa ja pedagogiikkaa. Muusikon terveyttä ja soittamisen ergonomiaa eri soitinten tai somaattisten menetelmien näkökulmasta ovat myös lukuisat Sibelius-Akatemian ja ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opiskelijat tarkastelleet omissa opinnäytetöissään 2000-luvulla. Laajempaa näkökulmaa edustaa rasisvammojen merkitystä soittajan identiteetille tutkinut Elina Kangas (2005) pro gradu-tutkielmassaan.

Keho, kehollisuus ja sukupuoli on 1990-luvulta lähtien otettu mukaan musiikin tutkimuksen asialistalle (Aho 2007, 248). Esimerkiksi uuden musiikkitieteen parissa Taina Riikonen (2005) ja Milla Tiainen (2005 ja 2012) ovat tarkastelleet länsimaisen klassisen musiikin kulttuuria muusikon ruumiillisuuden kautta. Myös Taru Leppäsen (2000) väitöskirja *Viulisti, musiikki ja identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa* käsittelee klassisen musiikin ruumiillisia käytäntöjä ja arvostuksia viulukilpailujen uutisoinnin kautta. Näitä kolmea yhdistää myös feministinen näkökulma, joka musiikin ruumiillisuuden tutkimuksessa näyttäisi olevan tavallinen. Suzanne Cusick (1994, 1999) sekä Elisabeth Grosz (1994) edustavat omissa tutkimuksissaan juuri feminististä musiikintutkimusta. Katariina Nummi-Kuisma (2010) on väitöskirjassaan pianistin virtuoosietyidin soittamisen tarkastelun kautta tutkinut esiintymisessä tarvittavan kehollis-mielellisen vireen muodostumista. Viulistien ruumiillisia kokemuksia soittamisesta on puolestaan tarkastellut Rista Tuura (2012) omassa pro gradu-tutkielmassaan.

Soittopedagogiikan näkökulmasta muusikon ruumiillisuuden tutkimusta on vähemmän. Tekeillä oleva Johanna Tiensuun (2012) väitöskirja pianonsoiton ruumiillisuudesta soitonopetuskontekstissa liittyy lähinnä esittävän säveltaiteen tutkimusta ja feministisiä teorioita yhdistävään kirjallisuuteen. Varsinaisesti musiikkipedagoginen Tiensuun tarkastelu ei ole. Kristiina Junttu (2009) sen

sijaan on omassa väitöskirjatutkimuksessaan tarkastellut György Kurtagin *Jatekok*-kokoelmaa ja sen mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen ja keholliseen pianonsoitonopetukseen.

Klassisen musiikin oppilaitoskulttuuria ovat käsitelleet etnomusikologit Henry Kingsbury (1988) ja Bruno Nettl (1995). Terhi Heino ja Maija-Liisa Ojala ovat arvioineet suomalaisten musiikkioppilaitosten perusopetusta (1999) sekä taiteen perusopetusta (2006). Suomen musiikin opetuskulttuuria puolestaan ovat kriittisesti tarkastelleet Kimmo Lehtonen (2004), Mikko Anttila (2004) sekä Annu Tuovila (2003). Musiikin opetuksen psykodynamiikkaa käsittelee kirjassaan Kari Kurkela (1993) ja klassisen musiikin opettajan praktisen ja teoreettisen tiedon karttumista Eeva Kaisa Hyry (2007). Muusikoiden identiteetin kehittymistä ovat tutkineet Airi Hirvonen (2003) ja Pirre Pauliina Maijala (2003). Erja Kosonen (2001) puolestaan tutki soitto-oppilaiden käsityksiä omasta soittoharrastuksestaan. Kaija Huhtanen (2004) teki samankaltaisen tutkimuksen piano-opettajien kokemuksista. Markus Mantere (1996) on tarkastellut kurssitutkintojen merkitystä klassisessa musiikissa.

Fysiatri Heikki Levónin mukaan kotimaista musiikkilääketieteellistä tutkimusta on tehty hyvin vähän, sillä tieteenala on vielä nuori, ja tutkimusrakenteiden perustaminen vaatii resursseja. Joitakin haastattelututkimuksia on kuitenkin tehty suomalaistenkin orkestereiden parissa. (Levón 2010.) Marjatta Teirilän ja Yrjö Salorinteen (1988) vuonna 1987 tekemä kysely suomalaisten orkesterimuusikoiden haitallisista oireista oli käsittääkseni tienraivaaja kotimaisessa musiikkilääketieteellisessä tutkimuksessa. Myös Outi Koveron (1997) hammaslääketieteen väitöskirja viulunsoiton vaikutuksista nuorten soittajien kasvoluihin ja purentaan on harvinaisuus.

Musiikkilääketiede on tutkinut muusikoiden soittoperäisiä vaivoja, niiden yleisyyttä, muotoa, syntyä ja hoitoa sekä viime vuosina yhä enemmän myös niiden ennaltaehkäisykeinoja. Martin Fishbeinin, Susan E. Middlestadin, Victor Ottatin, Susan Straussin ja Alan Ellisin (1988) tekemään, 4025 ICSOM:n (International Conference of Symphony and Opera Musicians) muusikkoa kattavaan kyselytutkimukseen muusikoiden vaivoista on usein viitattu musiikkilääketieteellisessä kirjallisuudessa. Tuoreempi, australialaisten Sonia Ranellin, Leon Strakerin ja Anne Smithin (2011) musiikkiopistoikäisten soittajien vaivoista tekemä tutkimus osoittaa, että aikuisten ammattimuusikoiden ja tavoitteellisesti soittoa harrastavien nuorten välillä ei ole juurikaan eroa, kun tarkastellaan soittoperäisten vaivojen yleisyyttä.

Australialainen kirurgian tohtori Hunter Fry (2000) on perehtynyt etenkin muusikoiden ylipirasitusoireyhtymään eli overuse syndromeen, sen oireisiin, riskitekijöihin ja hoitoon sekä ennaltaehkäisykeinoihin. Alice Brandfonbrener (2000) puolestaan on eritellyt etenkin vaivoihin altistavia riskitekijöitä.

Musiikkilääketieteellisessä kirjallisuudessa yleisiä ovat myös muusikoita hoitaneiden lääkäreiden vastaanottokokemukseen perustuvat oppaat, kuten Richard Norrisin (1997) *The Musician's Survival Manual: A Guide to Preventing and Treating Injuries in Instrumentalists* sekä William J. Dawsonin (2008) *Fit as a Fiddle. The Musician's Guide to Playing Healthy*. Myös sellisti Janet Horvathin (2010) *Playing (less) hurt. An Injury Prevention Guide for Musicians* on muusikoiden parissa tunnettu opas.

### ***Ruumis vai keho, klassinen vai taidemusiikki?***

Käytän tässä työssä käsitteitä ruumiillisuus ja kehollisuus toistensa synonyymeinä, vaikka tiedostan, että ratkaisu ei ole ongelmaton.<sup>2</sup> Esimerkiksi feministisen musiikintutkimuksen piirissä suositaan yksiselitteisesti sanaa ruumiillisuus, sillä kehollisuutta pidetään kliinisenä uudissanana, joka siirtää ruumiillisuuden itsen ulkopuolelle. Myös Petri Hoppu (1999) toteaa tanssiantropologisessa väitöskirjassaan, että keho sanana edustaa eufemismia ja sellaisena kuvaa ruumiista vieraantumista: elävä ja kuollut ruumis on haluttu erottaa toisistaan, ja samalla ne on saatettu ulkopuolisen tarkastelun kohteiksi (Hoppu 1999, 22). Toisaalta keho-sanaa käyttämällä vältetään kristillinen dualistinen jako ruumiiseen ja sieluun (Parviainen 1994, 21; siteerannut Hoppu 1999, 22). Hopun mukaan kehon steriili käsite johtaa kuitenkin helposti idealistisesta dualismista materialistiseen monismiin (emt., 22). Musiikkilääketieteen suomenkielisissä lähteissä käytetään poikkeuksetta sanaa keho. Työni poikkitieteellisestä näkökulmasta johtuen käytän tekstissä aina alkuperäisen lähteen mukaista käsitettä.

Toinen problemaattinen käsitepari on taidemusiikki ja klassinen musiikki. Musiikintutkijat ovat olleet viime aikoina halukkaita luopumaan taidemusiikin käsitteestä puhuttaessa yhdestä tietystä musiikinlajista, sillä voidaanhan ajatella, että kaikki musiikinlajit ovat taidetta tietyllä tavalla käytettynä tai toteutettuna. Toisaalta klassisen musiikin käsite ei myöskään ole ongelmaton, kun halutaan erottaa musiikinlaji 1700-luvun klassismin ajalla sävelletystä musiikista tai vaikkapa intialaisesta klassisesta musiikista. Arkikielessä kuitenkin klassinen musiikki, ”klasari”, on hyvin ymmärretty ja käytetty käsite. Käytänkin tässä työssä käsitettä länsimainen klassinen musiikki, tai lyhyemmin klassinen musiikki, tarkoittaessani tutkimuksen kohteena olevaa musiikinlajia ja kulttuuria.

---

<sup>2</sup> Suomenkielen sana ruumis on aiemmin tarkoittanut sekä elävää että kuollutta ruumista. Myöhempi uudissana keho kehitettiin erottamaan elävä ja kuollut ruumis toisistaan. (Hoppu 1999, 22). Ilkka Koiviston mukaan sanan keho keksi Niilo Pesonen 1940-luvulla (Koivisto 2010, 143).

## 2 Poikkitieteellisyys tutkimuksen lähtökohtana

Poikkitieteellisyys on Tiensuun (2012) mukaan esittämisen tutkimuksen yhteydessä enemmän sääntö kuin poikkeus (Tiensuu 2012, 106). Myös oma tutkimusnäkökulmani tässä tutkielmassa on poikkitieteellinen. Olen tietoisesti pyrkinyt avoimin mielin tarttumaan kaikkeen aiheeseen liittyvään materiaaliin, riippumatta taustalla vaikuttavista tieteenteorioista. Pyrkimyksenäni on ollut tutkimusnäkökulman laaja-alaisuus ja kattavuus.

Esittämisen tutkimusta on tehty etenkin uuden musiikkitieteen ja etnomusikologian saralla. Uusi musiikkitiede korostaa muusikon subjektiivutta, tekijyyttä ja ruumiillisuutta (Tiainen 2005, Virtanen 2005, Riikonen 2005) verrattuna perinteisen musiikkitieteen teos- ja säveltäjäkeskeisyyteen. Etnomusikologinen nykytutkimus puolestaan on kiinnostunut tavoista, joilla musiikki, samoin kuin kulttuuri, rakentuu ruumiiseen (Moisala 2009, 248).<sup>3</sup>

Kriittisen ja feministisen musiikkitieteen sukupuolinäkökulmat jäävät tässä työssä vähemmälle huomiolle, vaikka näidenkin tieteenalojen edustajien kirjoituksia käytän lähteinä klassisen musiikin ruumiillisuutta käsittelevässä luvussa. Klassisen musiikin ruumiillisuusnäkemysten taustalla viittaa myös länsimaisen filosofian ruumiillisuusnäkemysiin. Kasvatustieteellistä kirjallisuutta olen käyttänyt etenkin taidemusiikkikulttuurin opetusinstituution kuvauksessa.

Musiikkilääketieteen näkökulma tulee esille muusikon terveystieteitä käsitellessä. Tämä näkökulma on mielestäni tärkeä, sillä se tuntuu olevan pinnalla klassisen musiikin opetuskentällä. Musiikkilääketieteelliseen aineistoon pohjautuu myös Suomen musiikkioppilaitoksiin keväällä 2010 tekemäni kysely, jonka tuloksia tarkastelen työn loppupuolella.

Lähtökohtaisesti tutkimuksen näkökulma on etnomusikologinen, sillä tarkastelen klassista musiikkia kulttuurina, joka vaikuttaa soitonopetusinstituution taustalla. Laajasti ottaen etnomusikologia tutkii kaikkia musiikin tutkimuksen alueita: musiikin historiallista ja nykypäivän harjoittamista, uskomuksia, tarkoituksia, funktioita, traditioita, muotoja, lajeja ja rakenteita, eri kulttuureita ja musiikin ja aivojen suhdetta, ja kaikkia näitä sekä tietyn kulttuurin sisällä että universaalissa merkityksessä (Koen 2008, 5).

Etnomusikologia on kuitenkin syntynyt siitä historiallisesta todellisuudesta, jossa musiikin tutkimus oli keskittynyt länsimaisen klassisen musiikin tutkimiseen, ja kaikkia muita musiikkikult-

---

<sup>3</sup> Moisala (2009) kirjoittaa, että nykyisenä monikulttuurisuuden ja -arvoisuuden aikana tuskin kukaan voi olla tunnistamatta ja tunnustamatta musiikin kulttuurisidonnaisuutta. Tässä mielessä nykymusiikkitiedekin on lähentynyt etnomusikologian lähtökohtia. Useissa tutkimuksissa ero musiikkitieteen, etnomusikologian ja kulttuurisen musiikintutkimuksen välillä on havaittavissa enää lähdeluettelosta eli niissä teoksissa, joihin kirjoittaja haluaa viitata. Tutkimuskohteen, metodin tai teorian perusteella eroa ei välttämättä pysty tekemään. (Moisala 2009, 254.)

tuureja verrattiin länsimaiseen ”ideaaliin” (Koen 2008, 6). Pirkko Moisalan mukaan etnomusikologia syntyi musiikin, kolonialismin, nationalismin ja antropologian yhteisvaikutuksesta aikana, jolloin musiikista kiinnostuneet siirtomaa-asukkaat kirjoittivat kuvauksia eksoottisista esityksistä ja soittimista, ja toisaalta monissa Euroopan maissa kansakuntaa rakennettiin kotoperäisen ”kansan” parista kerätyn musiikin avulla (Moisala 2009, 241). Etnomusikologian tavoitteena oli joka tapauksessa tutkia jokaista musiikkikulttuuria siitä itsestään käsin. Kulttuurinen konteksti (arvot, uskomukset, ajatukset, käyttäytyminen ja käytännöt) on yksi etnomusikologian keskeisimpiä tarkastelun kohteita (Koen 2008, 6).

Kansanmusiikintutkimus-painotteisuudesta huolimatta etnomusikologian piirissä on myöhemmin tutkittu myös klassista musiikkia kulttuurina ja kulttuurisesta näkökulmasta (ks. esim. Nettl 1995, Kingsbury 1988, Mantere 1996).

Myös etnomusikologian tuoreempi kiinnostuksen kohde, musiikin ruumiillisuus ja esiintyvän muusikon kehollisuus liittyy olennaisesti tutkimuskohteeseeni. Musiikillinen ruumis on kulttuurinen, opittu. Soitto- ja laulutunneilla opettaja kertoo musiikinopiskelijalle paljon sellaista ruumiin hallintaan ja käyttöön liittyvää tietoa, joka on vain suullisena perinteenä siirtyvää ja siten etnografisin menetelmin tavoitettavissa. (Moisala 2009, 248.) Sen sijaan lääketieteellinen etnomusikologia (ks. Koen 2008), ei liity aiheeseeni, sillä siinä näkökulma on musiikin terveyttä parantavissa ominaisuuksissa. Samoin musiikin kuuntelemisen kehollisuus (ks. esim. Tarvainen 2012) jää tutkimusalueeni ulkopuolelle.

### ***Oman kulttuurin tutkimisen problematiikkaa***

Se, että olen itse kasvanut klassisen musiikin kulttuurissa, on tutkimuksen kannalta sekä etu että haaste. Etuna on, että minun ei ole tarvinnut alusta alkaen perehtyä vieraaseen kulttuuriin, vaan kaikkeen lukemaani on löytynyt kaikupohjaa myös omista kokemuksistani.

Haasteena taas on tieteellisen tutkimusotteen vaatima omista kokemuksista irrottautuminen. Soiton tai laulun kautta omaksi ruumiiksi tulleesta kulttuurista voi Moisalan (2009) mukaan olla vaikea etäännyä niin, että sitä pystyisi tieteellisesti eli problematisoiden ja kyseenalaistaen käsittelemään (Moisala 2009, 249). Musiikinlajeihin sisältyy oma musiikista puhumisen tapansa, tietenkin koko kulttuuri kaikkine musiikkiin liittyvine konventioineen, josta kulttuurin sisäpuolisen muusikotutkijan voi olla vaikea irrottautua. Omaan ruumiiseen rakentunut kulttuuri pitäisi pystyä tekemään itselle vieraaksi samalla tavalla kuin omaa ympäristöään tutkiva kulttuurintutkija työstää oman kulttuurinsa. (Moisala 2009, 250.)

Koen kuitenkin, että olen tavallaan siirtynyt katsomaan klassisen musiikin kulttuuria etäämmältä jo silloin, kun päätin lähteä opiskelemaan etnomusikologiaa vuonna 2005. Kaipasin laajempaa perspektiiviä musiikin tekemiseen, ja sitä olenkin opintojen kuluessa kiitettävästi saanut. Monessa lukemassani tutkimuksessa on kuitenkin sorruttu ylenpalttiseen kriittisyyteen klassisen musiikin kulttuuria kohtaan, ja tämän olen halunnut omassa työssäni välttää. Olen pyrkinyt kuvailemaan klassista musiikkia aiemman kirjallisuuden ja tekemäni kyselyn pohjalta, ilman arvostelua tai pyrkimystä kriittisyyteen. Klassisen musiikin kulttuurissa on paljon hyviä asioita, joita arvostan, ja jotka toivottavasti tässäkin tutkimuksessa tulevat esille.

Omat kokemukseni musiikkiopisto-opetuksesta rajoittuvat omiin oppilasvuosiini 1986–2001 ja lyhyeen tuntiopettajan sijaisuuteen syksyllä 2004. Myös sitten opettajaopintovuosiini (2001–2005) musiikinopetusinstituution rakenteet ja opetustavat ovat jo paljon muuttuneet. Tutkimuksessa onkin ollut tärkeää pitää mieli avoimena, eikä jumiutua omiin vanhoihin käsityksiin ja kokemuksiin. Kartoitettava kysely oppilaitoksiin oli tässäkin mielessä tärkeä: sen kautta sain ajankohtaista tietoa oppilaitosten toiminnasta ja opettajien ajatuksista.

Moisalan mukaan oman musiikkikulttuurin vieraaksi tekemisessä auttaa parhaiten tiukka kytkeytyminen valittuun teoriaan ja oman position vaikutusten tiedostaminen. Vasta tieteellisen teorian avulla omasta musiikkikulttuurisesta ruumiista etäännyttäessä voi havaita sen niin, että tutkimuksen tulokset kommunikoivat myös tieteelliselle yhteisölle. Tutkimuksen tulee myös kytkeytyä tutkimusalansa perinteeseen ollakseen tiedettä. (Moisala 2009, 250.) Tämä tutkimus, kuten edellä jo mainitsin, kytkeytyy moniin eri tieteenaloihin ja niiden perinteisiin.

### **3 Soitonopetus klassisessa musiikissa**

#### ***Musiikkioppilaitosjärjestelmän synty***

Ensimmäiset konservatorio-nimeä kantavat musiikkioppilaitokset perustettiin Venetsiaan ja Napoliin 1770-luvulla. Ne toimivat yksityisellä pohjalla, ja opiskelijat rahoittivat toimintaa esiintymällä mm. kirkoissa ja teatteritilaisuuksissa. Myös Pariisiin perustettiin konservatorio jo 1780-luvulla. (Louhivuori 1998, 37.) Systemaattinen konservatorio-opetus vakiintui Ranskaan 1800-luvun alussa ja levisi vähitellen muihinkin Euroopan maihin (emt., 44). 1800-luvun kuluessa ns. vakava soitonopetus vakiintui konservatorioihin ja irtaantui yhä selvemmin kouluopetuksen yhteydessä, vapaissa musiikkikouluissa tai yksityisesti tapahtuvasta harrastelijoiden musiikinopiskelusta (emt., 46). Sak-

san ensimmäisen musiikkikorkeakoulun (Conservatorium der Musik) perusti Felix Mendelssohn-Bartholdy Leipzigiin vuonna 1843 (Geschichte der Hochschule 2012).

Suomen ensimmäinen musiikkioppilaitos oli 1882 perustettu Helsingin musiikkiopisto, josta myöhemmin tuli Sibelius-Akatemia<sup>4</sup>. Toiseen maailmansotaan mennessä Suomeen oli perustettu vain viisi muuta musiikkikoulua, mm. Viipurin musiikkiopisto vuonna 1918 (Palonen 1993, 21) ja Tampereen musiikkiopisto vuonna 1931 (Hako 2011). Jyväskylään musiikkiopisto perustettiin kansaisyhdistyspohjalle vuonna 1948 (Laurila 1998, 35), Ouluun vuonna 1952 (Oulun konservatorio – historia 2012) ja Turkuun vuonna 1962 (Turun konservatorio 2012).

Helsingin musiikkiopisto toimi alusta lähtien eräänlaisena esikuvana ja laadun mittarina muille Suomen musiikkikouluille (Palonen 1993, 21; Laurila 1998, 10–11, 48). Muun muassa kurssitutkintojärjestelmä, joka nyt on käytössä kaikissa Suomen musiikkiopistoissa, on alkujaan peräisin Helsingin musiikkiopistosta (Laurila 1998, 54). Helsingin musiikkiopiston ensimmäinen rehtori Martin Wegelius otti musiikkikoulutuksen mallit Saksasta, missä hän oli suorittanut omat musiikkiopintonsa (Palonen 1993, 28; ks. myös Laurila 1998, 54).

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmää on alusta asti leimannut pyrkimys yhtenäisiin opetuksen standardeihin ja yhtenäiseen musiikkikoulutuskulttuuriin. Keskieurooppalainen klassisen musiikin koulutusmalli suodattui Sibelius-Akatemian kautta koko Suomen musiikkikoulutuksen pohjaksi, ja syntyi yhtenäinen ja standardisoitu koulutussysteemi. (Palonen 1993, 28.) Tätä yhtenäisyyttä tuettiin vielä oppilaitosten toimintaa valvovan Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) perustamisella 1956. SML:n kurssitutkintovaatimusten perustalta oppilaitokset myös yhtenäistivät tutkintojärjestelmänsä 1968. (Tuovila 2003, 16.) Oppilaitosverkosto sinänsä ei ole valtakunnallisen suunnitelman tulos, vaan musiikkioppilaitoksia on syntynyt sinne, missä on ollut paikallista harrastusta ja kiinnostusta sekä resursseja toimintaan (Heino & Ojala 1999, 11).

Valtion rahoitus on ollut merkittävä tekijä Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehityksessä. Vuonna 1968 laadittiin laki musiikkioppilaitosten valtionavusta, mikä tuki järjestelmän kasvua. Kun 1960-luvulle tultaessa musiikkikouluja oli ollut kaksikymmentä, 1970-luvulla perustettiin jo kymmenen uutta musiikkiopistoa joka vuosi (Palonen 1993, 21–22; Tuovila 2003, 16). Vuoden 1968 musiikkiopistolain turvin musiikkioppilaitosten roolia keskeisenä musiikkikouluttajana voitiin selkiyttää ja vahvistaa. Yhtenäisen tutkintojärjestelmän ja valtionrahoituksen kautta yhä useampi

---

<sup>4</sup> Helsingin musiikkiopiston toiminta laajeni 1900-luvun alussa, ja se muutti nimensä Helsingin Konservatorioksi vuonna 1924, ja lopulta Sibelius-Akatemiaksi vuonna 1939. Valtion laitos Akatemiasta tuli vuonna 1980 ja yliopisto 1998. (Sibelius-Akatemia 2012.)



oppilaitos saattoi vakiinnuttaa toimintansa taloudellisesti ja antaa oppilaille käypiä tutkintotodistuksia. (Tuovila 2003, 16.)

Pari vuosikymmentä myöhemmin päätöksentekoa alettiin siirtää paikallistasolle, ja musiikkioppilaitoksista tuli osa muuta suomalaista koulutusjärjestelmää (Tuovila 2003, 16). Vuonna 1992 laadittiin uusi laki taiteen perusopetuksesta, ja 1999 musiikkioppilaitokset liitettiin lain piiriin. Erillisistä musiikkioppilaitoksista koskevista säädöksistä luovuttiin (Hirvonen 2003, 41). Vaikkakin musiikkioppilaitokset voivat nykyisin entistä itsenäisemmin päättää omasta opetussuunnitelmastaan, ne ovat menettäneet lailla turvatun erityisasemansa ja joutuvat neuvottelemaan toimintaedellytyksistään kuntien eräinä kulttuuripalvelujen tuottajina (Tuovila 2003, 16). Vuonna 1968 laaditun lain mukaan valtionavustus oli nimittäin niin sanotusti korvamerkitty alun perin määrättyyn tarkoitukseen, mutta uusi laki ohjasi avustuksen kunnille, jotka voivat käyttää sen harkintansa mukaan kaikkien taiteen perusopetukseen. Laki taiteen perusopetuksesta ei enää mainitse musiikinopetusta valtion tuen pääasialliseksi kohteeksi. (Hirvonen 2003, 41.) Musiikkioppilaitokset joutuvat käytännössä siis kilpailemaan muiden taiteenalojen kanssa valtion avustuksista.

Ensimmäiset ammattiopetusta antavat konservatoriot perustettiin Suomeen 1970-luvulla (Palonen 1993, 24). Konservatorioiden opettajankoulutuslinjat luotiin 1970-luvulla tyydyttämään lähinnä nopeasti lisääntyvien musiikkioppilaitosten opettajatarvetta (Pöyhönen 2004, II/11). Sibelius-Akatemiassa ammatillista koulutusta oli annettu jo vuodesta 1924 lähtien. Vuodesta 1987 alkaen konservatorioiden ammatillisella opistoasteella järjestettiin valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaista ylioppilaspohjaista viisivuotista musiikkioppilaitosten opettajien koulutusta, sekä kolmessa konservatoriossa järjestettiin ylioppilaspohjaista, nelivuotista musiikkileikkikoulunopettajankoulutusta. Peruskoulupohjaisia koulutuslinjoja olivat muusikon, kirkkomuusikon ja musiikinohjaajan koulutuslinjat. Musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnon suorittaneet saattoivat jatkaa opintojaan konservatorion jatkotutkintoon, joka vaatimuksiltaan vastasi Sibelius-Akatemian solistista diplomitutkintoa, III-kurssia. (Emt., II/27.) Nykyisin musiikin alan opettajankoulutusta<sup>5</sup> annetaan ainoastaan ammattikorkeakouluissa ja Sibelius-Akatemiassa.

Soitonopetus Suomessa on järjestelty jatkumoksi (Anttila 2004, 133). Musiikin perusopetusta annetaan musiikkikouluissa, musiikkiopistoissa, konservatorioissa, Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, kuten työväen- tai kansalaisopistoissa. Opetus voi olla laajan tai yleisen oppimäärän mukaista. Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvia,

---

<sup>5</sup> Tähän ei kuulu peruskoulun tai lukion musiikin opettajakoulutus, jota Suomessa tarjoavat ainoastaan Sibelius-Akatemian sekä Jyväskylän ja Oulun yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat (Musiikinopetus Suomessa 2012).

valtionosuutta nauttivia jäsenoppilaitoksia on tällä hetkellä kaikkiaan 100. Niistä 90 on musiikkiopistoja ja 10 konservatorioita. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2012.)

Lisäksi ammattiopistot ja konservatoriot antavat toisen asteen ammatillista koulutusta, johon oppilaiden on mahdollista hakea suoritettuaan musiikkiopiston laajan oppimäärän, tai hankittuaan sitä vastaavat taidot. Toisen asteen koulutuksen (ammattikoulun tai lukion oppimäärän) suorittamisen jälkeen on mahdollista jatkaa ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmaan tai Sibelius-Akatemiaan, joissa voi opiskella myös alan opettajaksi. Musiikin koulutusohjelmia on kymmenessä ammattikorkeakoulussa. Sibelius-Akatemia on Suomen ainoa musiikkikorkeakoulu.

Tällä hetkellä Suomen musiikkioppilaitokset ovat joko valtion ja kuntien tukemia tai vapaa-rahoitteisia. Valtionosuutta saavat musiikkioppilaitokset muodostavat taiteen perusopetusta antavan musiikkioppilaitosjärjestelmän, jonka pääasiallisena kohderyhmänä ovat tavoitteelliseen musiikinopiskeluun kykenevät lapset ja nuoret. Oppilaat valitaan opistoihin yleensä pääsykokeilla. (Tuovila 2003, 15.) Vapaa-rahoitteisissa oppilaitoksissa opetus on usein samankaltaista kuin valtionkin tukemissa oppilaitoksissa, mutta niiden rahoituspohja ja status on erilainen (ks. Tuovila 2003, 15).

Myös ammattikorkeakouluilla ja Sibelius-Akatemialla on valtion osuuksiin pohjautuva rahoitusjärjestelmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä rahoitus ammattikorkeakouluille koostuu perusrahoituksesta, hanke- ja tuloksellisuusrahoituksesta sekä ammattikorkeakoulujen yhteisten menojen rahoituksesta (Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus 2012). Yliopistojen, kuten Sibelius-Akatemian, kokonaisrahoitus muodostuu valtion talousarviossa yliopistoille osoitetuista määrärahoista ja niitä täydentävästä rahoituksesta (maksullinen toiminta, lahjoitukset, sponsorirahoitus). Valtion suora rahoitus yliopistoille on noin 64 prosenttia kokonaisrahoituksesta. (Yliopistojen hallinto, ohjaus ja rahoitus 2012.)

Valtionrahoitteisia, musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluvien opistojen toimintaa ohjaavat Opetushallituksen vuonna 2002 laatimat Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään taiteen perusopetuksen tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet (Opetushallitus 2002, 6). Musiikin toisen asteen ammattiopintojen tavoitteet säädetään musiikkialan perustutkinnon perusteissa (Opetushallitus 2010). Näiden pohjalta oppilaitokset laativat omat oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmansa.

Korkeakouluopetusta ohjataan valtakunnallisesti siten, että valtioneuvosto hyväksyy joka neljäs vuosi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, joka sisältää lähivuosien koulutus- ja tutkimuspoliittiset linjaukset. Hallitusohjelman, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman ja lainsäädännön lisäksi ammattikorkeakouluja ja yliopistoja ohjataan ministeriön, ammattikorkeakoulujen ylläpitäjien ja ammattikorkeakoulujen, tai ministeriön ja yliopistojen välisillä sopimuksilla. Sopimukset tehdään kolmeksi vuodeksi ja niissä sovitaan ammattikorkeakoulujen ja

yliopistojen toiminnalle asetettavista keskeisistä tavoitteista, niiden seurannasta, arvioinnista sekä toiminnan kehittämisestä. (Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus 2012; Yliopistojen hallinto, ohjaus ja rahoitus 2012.) Korkeakouluilla on suuri vapaus päättää yksiköidensä toiminnasta ja sisäisestä rahoituksesta sekä opetussuunnitelmista.

Erilaisista kohderyhmistä ja lyhyen aikavälin tavoitteista huolimatta tarkastelen klassisen musiikin eri tasojen oppilaitoksia kokonaisuutena. Koska klassisen musiikin opetus perusopetuksesta korkeakouluopintoihin on muodostunut (tai muodostettu) jatkumoksi, voi mielestäni olettaa, että opetusinstituution kaikilla tasoilla pyritään kasvattamaan soittajia klassisen musiikin kulttuurissa yhteisesti jaettujen ihanteiden, arvojen, musiikki- ja ihmiskäsityksen mukaisesti. Tietysti jokaisen oppilaitoksen sisällä on myös oma oppilaitoksen toimintakulttuurinsa,<sup>6</sup> ja kukin opettaja opettaa omien arvojensa ja kokemustensa pohjalta. Uskon kuitenkin, että tasosuoritusjärjestelmä, opetussuunnitelman perusteet sekä musiikin alan koulutuksen yli satavuotiset perinteet antavat vähintäänkin karkean suunnan kaikelle oppilaitosjärjestelmän sisällä tapahtuvalle opetukselle, yksilöllisistä ja tapauskohtaisista eroista huolimatta.

### ***Klassinen musiikki kulttuurina***

Kulttuurin käsitettä käytetään arkipuheessa usein synonyyminä taiteelle. Etenkin kun asetetaan vastakkain urheilu ja ”kulttuuri”. Tällöin puhutaankin usein ”korkeakulttuurista”, eräänlaisesta sivistyksen manifestaatiosta. Antropologisen määritelmän mukaan kulttuurilla ei kuitenkaan tarkoiteta sosiaalista sivistystä tai itsensä kehittämistä taiteissa, vaan sillä viitataan opittuun, karttuneeseen kokemukseen. Kulttuuri on tietylle ihmisryhmälle tyypillisiä, sosiaalisessa kanssakäymisessä välittyneitä käyttäytymistapoja. (Keesing 1987, 68.)

Antropologiassa kulttuurin käsite on määritelty kaksijakoisesti *materiaalisena ja mentaalisenä* kulttuurina. Materiaalisessa mielessä kulttuuri on havaittavia ilmiöitä kuten yhteisön elintapoja – toistuvaa toimintaa ja materiaalisia ja sosiaalisia järjestelyitä sekä informaatiota (myös esineitä ja tekstejä) jota sen jäsenet tuottavat. Mentaalisessa ja kognitiivisessa mielessä kulttuuri on se mekanismi, jolla tuota informaatiota tuotetaan, vastaanotetaan ja tulkitaan, eli ne tieto- ja uskomusjärjestelmät, joiden pohjalta ihmiset rakentavat kokemuksensa ja tulkintansa, toimivat ja tekevät valintoja. (Pekkilä 1988, 57–58; Keesing 1987, 68.) Kulttuuria ovat silloin siis sekä kulttuurin tuotteet että tuottamisen tavat ja periaatteet.

---

<sup>6</sup> Ks. kulttuurin määritelmä seuraavasta alaluvusta Klassinen musiikki kulttuurina ja toimintakulttuurin määritelmä alaluvusta Musiikkioppilaitosten toimintakulttuuri.

Klassisen musiikin kulttuuria määritellessäni nojaudun kuitenkin lähinnä Roger M. Keesingin (1987) määritelmään, jossa hän rajoittaa kulttuurin käsitteen koskemaan vain käsitemaailmaa, jolloin se viittaa *jaettuihin käsityksiin, sääntöihin ja merkityksiin, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymisen taustalla ja ilmenevät käyttäytymisessä* (Keesing 1987, 68). Materiaalisen kulttuurin katson liittyvän enemmän oppilaitoksen toimintakulttuuriin<sup>7</sup> (ks. seuraava alaluku).

Ihmisen ja todellisuuden välisenä mentaalisenä mekanismina kulttuuri on eräänlainen generaattori, joka tuottaa informaatiota tiettyjen kulttuuristen periaatteiden mukaan. Samalla se on myös suodatin, joka vaikuttaa siihen, miten ihminen ottaa vastaan ulkopuolisesta todellisuudesta tulevan informaation. (Pekkilä 1988, 58.) Keesing vertaa samaan tapaan kulttuuria tietynlaisiin silmälaseihin, joiden läpi maailmaa tarkastellaan. Kun muiden, omasta kulttuurista poikkeavien ihmisten toiminta katsotaan omien kulttuuristen lasien läpi, on kyse etnosentrismistä. Oman toiminnan takana vallitsevien kulttuuristen koodien tunnistaminen vaatii erityistä mentaalista ponnistelua. (Keesing 1987, 69.)

Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että ihmisen kulttuurinen tietoisuus muodostuu siitä *miten asiat ovat normaalisti, tavallisesti ja tyypillisesti* tietyssä yhteisössä (Karttunen 1992, 30–31). Kulttuuri on siis jotakin, jota ei välttämättä huomata, saati sitten kyseenalaisteta, mutta joka ohjaa toimintaamme arkipäivän elämässä.<sup>8</sup>

Musiikkikulttuurin tuotteita ovat paitsi itse musiikki – sävellykset, soiva ääni ja esitystilanteet – myös musiikin verbalisoinnin muodot: musiikista puhuminen ja kirjoittaminen. Musiikkikulttuuria on sen jäseniin sisäänrakennettu tapa tuottaa, havainnoida, tulkita ja arvottaa sekä kulttuurin omaa musiikkia että muita musiikkejä. Myös yhteisön valtarakenteet, eli se miten yksilön status yhteisössä muodostuu, kuuluu mielestäni kulttuurin käsitteen alle. Tutkimalla kulttuurin tuotteita voidaan päästä käsiksi myös tuotteita generoivan kulttuurin piirteisiin (Pekkilä 1988, 58).

Klassisen musiikin kulttuurin voi nähdä valtavana kulttuurisena koneistona, johon kuuluvat klassisen musiikin opetus, konsertti-instituutio ja levytysmarkkinat (Mantere 1996, 140). Opetuksella on kuitenkin erityinen rooli klassisen musiikin kulttuurissa. Länsimainen klassinen musiikki pohjaa pitkälti koulutukseen ja sen suomaan legitimizeettiin perinteen ylläpitäjänä (emt., 126). Opetuksessa siis ilmenee käytännössä klassisen musiikin kulttuurin sisältämät arvot sekä musiikki- ja ihmiskäsitys.

---

<sup>7</sup> Materiaalista kulttuuria ovat tietysti myös konsertti-instituutio ja ääniteteollisuus, mutta niitä en käsittele tämän työn puitteissa.

<sup>8</sup> Kimmo Lehtosen (2004) ajattelun taustalla olevan psykoanalyttisen kulttuurikäsitteen mukaan kulttuuria voi pitää ihmisen yliminän laajentumana, joka yksilön kasvun kuluessa sisäistämien normien kautta jatkuvasti valvoo tämän toimintaa. Klassisen musiikin kulttuuri sekä sitä edustava institutionaalinen musiikkikasvatus sisältää musiikin harjoittamisen moraaliset koodit, normit ja säännöt. (Lehtonen 2004, 33.)

Puhuttaessa klassisen musiikin kulttuurista oletetaan, että kaikki klassisen musiikin parissa toimivat ihmiset jakavat yhteiset käsitykset ja arvostukset musiikista ja käytännön toiminnasta. Näin ollen myös käsitystä kehollisuudesta voi pitää kulttuurisesti jaettuna ilmiönä. Täytyy tietysti muistaa, että kulttuuri on aina yksinkertaistettu abstraktio, ja yksilöiden tai alaryhmien näkemykset yhteisestä jaetusta kulttuurista poikkeavat usein merkittävästikin toisistaan. Silti he jakavat yhteisen – usein alitajuisen – kulttuurisen kompetenssin, jonka avulla he ymmärtävät toisiaan ja pystyvät kommunikoimaan ja toimimaan yhdessä, huolimatta yksilöllisistä tulkintaeroistaan. Kulttuurin käsitteellä pyritäänkin tavoittamaan jaetut säännöt ja yhteiset merkitykset. (Keesing 1987, 72.) Samoin tässä työssä, kun puhun länsimaisen klassisen musiikin kulttuurista, viitataan tuohon yhteiseen ja yleisesti hyväksytyyn, klassisen musiikin toimintaa esteettisesti ja historiallisesti määrittävään kulttuuriseen kehykseen.

### ***Musiikkioppilaitosten toimintakulttuurit***

Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti välittynyt, opittu tapa ajatella ja toimia. Se näyttyy rakennettuna ja uudelleen rakentuvana rakenteena, joka säätelee toimijoiden toimintoja, mutta jota myös toimijat voivat kehittää ja muuttaa edellyttäen että heillä on toimintavalmiutta. (Kunnari 2008, 115.) Toimintakulttuurin virallinen ja näkyvä osa sisältää ääneen lausutun kulttuurin ja toimintaohjeet. Se vastaa kysymykseen, mitä pitää tehdä. Epävirallinen osa muodostuu hiljaisesta ja epämuodollisesta tiedosta, toisin sanoen se on opittuja toimintatapoja ja lausumattomia sääntöjä. (Kunnari 2008, 112.)

Koulun materiaalsen kulttuurin voi ajatella muodostuvan kolmesta toisiinsa kietoutuneesta kerrostumasta, joita ovat *virallinen koulu*, *informaali koulu* ja *fyysinen koulu*. Virallinen koulu käsittää opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät, oppituntien opetusmenetelmät ja oppituntien opetus- ja oppimistehtäviin liittyvän vuorovaikutuksen, säännöt ja viralliset hierarkiat. Informaalilla koululla viitataan opetukseen kuulumattoman vuorovaikutukseen, epävirallisiin hierarkioihin ja sääntöihin sekä niiden tulkintaan ja sovellutuksiin. Fyysinen koulu käsittää tilan ja ruumiillisuuden. (Gordon 1999, 100–101.)

Musiikinopetukseen vaikuttavat sekä virallinen opetussuunnitelma (edellä mainittu virallinen koulu) että kulttuurin epäviralliset, vakiintuneet käytännöt ja ajattelumallit (informaali koulu). Olssonin (1997) mukaan institutionaalinen voima on suuri: oppilaitoksessa vallalla olevat traditiot voivat vaikuttaa koulutuksen käytäntöön enemmän kuin opetussuunnitelma (Olsson 1997, 302). Käytännössä oppilaitoksissa vallitsevassa toimintakulttuurissa painottuvat siis niissä toimivien ihmisten henkilökohtaiset uskomukset, ajatukset, käyttäytyminen, keskinäiset suhteet sekä asioiden

normaali tila, jotka voivat poiketa Opetushallituksen suosituksista merkittävästikin. Lisäksi oppilaitosten sisällä voi olla soitinryhmä- tai jopa opettajakohtaisesti erilaisia käytäntöjä ja toimintakulttuureja. Myös oppilaat vaikuttavat toimintakulttuurin muodostumiseen. Heikinheimon (2009) mukaan sekä opettajat että oppilaat kantavat soittotuntitilanteessa kulttuurisesti ja historiallisesti kehittyneitä musiikillisia ja pedagogisia traditioita (Heikinheimo 2009, 19).

Musiikkioppilaitoksen toimintakulttuuria ovat siis ajattelu- ja toimintatavat sekä säännöt, mutta myös fyysiseen toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Klassisen musiikin kulttuuri ja musiikkioppilaitosten toimintakulttuurit ovat mielestäni hierarkkisessa suhteessa toisiinsa nähden siten, että oppilaitoksen materiaalisen toimintakulttuurin taustalla vaikuttaa klassisen musiikin mentaalinen kulttuuri. Toisaalta muuttamalla pysyvästi oppilaitosten toimintakulttuuria, myös klassisen musiikin kulttuuria voidaan laajemmin muuttaa. Voidaan myös ajatella, että muuttuvat oppilaitosten käytänteet kertovat muuttuneesta arvopohjasta klassisen musiikin kulttuurissa.

Musiikkioppilaitoksen toiminta perustuu tyypillisesti, oppimateriaalien ja henkilökunnan ammatillisen taustan kautta sekä synty- ja kehityshistoriansa vuoksi, laajempaan klassisen musiikin kulttuuriin ja sen arvoihin ja arvostuksiin.<sup>9</sup> Koulutuksella on tärkeä tehtävä klassisen musiikin kulttuurin ylläpitämisessä. Soitonopetus tapahtuu klassisen musiikkikulttuurin sanelemien esteettisten normien rajoissa. Siten se luo kulttuuriin jatkuvuutta ja mahdollistaa länsimaisen klassisen musiikkikäsitteiden säilymisen. (Mantere 1996, 117–118.) Klassisessa musiikissa tärkeinä pidetyt arvot ja esteettiset ideaalit kirkastuvat – ja niiden realisoitumista kontrolloidaan – etenkin tasosuorituksissa (emt. 120).

Oppilaitoksen toimintakulttuurin taustalla vaikuttavat siis klassisen musiikin yhteisössä yleisesti hyväksytyt arvot. Omaksuessaan oppilaitoksen toimintakulttuurin, uudet tulokkaat sosiaalistuvat myös klassisen musiikin kulttuuriin sen taustalla. Kun uusia sukupolvia sosiaalistetaan musiikkikulttuuriin, heille välitetään tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta myös yhteisön ja musiikkikulttuurin keskeisiä arvoja ja normeja, jotka muodostavat musiikkikulttuurin ideologian. Myös maailmankatsomus ja tietynlainen ihmisihanne välittyvät sosiaalistamisprosessissa. (Lehtonen 2004, 31.) Musiikkikasvatuksen ideologiset ainekset omaksutaan usein tiedostamatta piilo-opetussuunnitelmien kautta (emt., 32).

Oppilaat, tullessaan musiikkioppilaitokseen opiskelemaan, oppivat vähitellen ”talon tavoille”. He siis oppivat paitsi soittamaan soitintaan myös sen, miten soittotunneilla, konserteissa ja oppilaitoksen käytävillä käyttäydytään ja toimitaan. Samalla he oppivat myös miten soittamisesta ja

---

<sup>9</sup> Vaikka musiikkioppilaitoksissa opetetaan nykyisin monia musiikkityylejä, ne ovat syntyneet alun perin juuri klassisen musiikin opetukseen. Klassisella musiikilla on musiikkioppilaitoksissa edelleen erityinen asema, ja enemmistö opettajista on saanut nimenomaan klassisen musiikin koulutuksen. Tällä hetkellä esimerkiksi musiikkiopistojen opetus-  
tarjonnasta klassista musiikkia on lähes 90 %, rytmimusiikkia 8 % ja kansanmusiikkia noin 3 % (Pohjannoro 2011, 12).

musiikista puhutaan sekä millaista soittamista tai toimintaa kuuluu arvostaa ja ihannoida. Opettajat ovat sosiaalistamisprosessissa avainasemassa, sillä he paitsi kontrolloivat ja ohjaavat kaikkia tärkeimpiä opetus-oppimistilanteen fyysisiä tapahtumia, he ovat myös tärkeitä vaikuttajia oppilaitoksen toimintakulttuurin ja koko koulutuksen kehittämisessä (Anttila 2004, 129).

Vaikka kulttuuri muodostuukin sosiaalisessa kanssakäymisessä, oppilaitoksella voi olla oma, sen opettajista riippumaton toimintakulttuuri. Lehtonen (2004) kuvaa instituution jäykkiä historiallisia perinteitä kollegansa lausahduksella: ”Sibelius-Akatemia on Sibelius-Akatemia, vaikka koko henkilökunta vaihdettaisiin” (Lehtonen 2004, 54). Lehtosen mukaan uusien opettajien on taloon tullessaan opittava talon tavat ja sosiaalinen hierarkia. Pätevyyden todistamisen taakka voi vaivata sekä opettajia että opiskelijoita: instituutio ja opettajat on vakuutettava omasta kompetensista. (Lehtonen 2004, 76–77.) Myös Hirvonen (2003) kirjoittaa samasta asiasta todetessaan, että jos opiskelija ei pysty osoittamaan kyvykkyyttään kulttuurissa arvostetulla tavalla, seurauksena on riittämättömyyden tunteita, ja opiskelijan oma itsearvostus kyseenalaistuu (Hirvonen 2003, 112).

Oppilaan, opiskelijan tai uuden opettajan voi siis olla helpompaa omaksua vallitseva kulttuuri kuin aktiivisesti pyrkiä muuttamaan sitä omiin arvoihinsa sopivaksi. Toisaalta yhä useammat musiikkioppilaitokset pyrkivät jatkuvasti kehittämään toimintaansa ja tavoitteitaan paremmin ympäröivää yhteiskuntaa ja oppilaittensa tavoitteita ja kokemusmaailmaa vastaavaksi. Tämä voi tietysti olla helpompi tehtävä nuoremmassa, lyhyemmän tradition taakkaa kantavassa oppilaitoksessa, kuin sellaisessa organisaatiossa, jolla on vaikkapa satavuotinen historia takana.

Vaikka korkeakulttuurin näkökulmasta on ollut tavallista, että klassinen musiikki ymmärretään individualistisena luomisena, jolle on ominaista innovatiivisuus ja musiikkitradition jatkuva tietoinen uudistaminen<sup>10</sup> (Karttunen 1992, 123), on musiikkioppilaitoksia kuitenkin kritisoitu menneeseen jämähtämisestä ja pyrkimyksestä ylläpitää vanhoja traditioita. Karttunen (1992) mukaan musiikkikulttuurin arvovakenteet näyttävät elävän pisimpään juuri instituutioiden, kuten opetuslaitoksen ja konserttilaitoksen sisällä, vaikka ne muuten olisivatkin jo väistymässä (Karttunen 1993, 118–119).

Muun muassa Opetushallituksen laatimissa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yleisiksi tavoitteiksi kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen (Opetushallitus 2002). Klassisen musiikin opetukseen painottunut musiikkioppilaitosjärjestelmä on kuitenkin lähtökohtaisesti rakentunut paremmin kulttuuria ylläpitäväksi, kuin sitä uudistavaksi. Anttila kärjistääkin, että lapset värvätään musiikkiopistoon pitämään yllä klassisen musiikin kulttuuria (Anttila 2004, 219).

---

<sup>10</sup> Vastakohtana kansanmusiikille, joka on nähty yhteisöllisenä musiikkina, jolle on ominaista staattisuus ja tradition ylläpitäminen (Karttunen 1992, 123).

Lehtonen määrittelee kolme muuttumattomuutta ylläpitävää tekijää. *Tutkintojärjestelmä* ylläpitää muuttumattomuutta, sillä se asettaa Lehtosen mukaan toiminnan tavoitteet ja arvottaa tulokset (Lehtonen 2004, 32). Myös Mantere toteaa, että oppilaitokset ja niiden kurssitutkinnot sisäisenä kvalifikaatio-prosessina ovat huomattava tekijä koko länsimaisen klassisen musiikin kulttuurin säilymisen kannalta (Mantere 1996, 118). Klassisen musiikin legitiimia repertoaria, soittotapoja ja sointi-ihannetta kontrolloidaan kurssitutkinnoissa, jossa tärkeinä pidetyt esteettiset ideaalit kristallisoituvat (Mantere 1996, 120).

*Opettajien toimiminen yksinään ja keskittyminen vain oman instrumenttinsa opetukseen* sulkee uudet kehittämismahdollisuudet ulkopuolelleen (Lehtonen 2004, 32). Tyypillisesti opettajat ovat opettaneet yksin omia oppilaitaan omassa luokassaan. Tärkeää on ollut, että toisen opettajan työhön ei puututa. Opettajien välinen yhteistyö, ajatusten vaihto ja yhteinen keskustelu oppilaitoksen pedagogisesta ja didaktisesta ideologiasta koituisi kuitenkin kaikkien oppilaiden yleiseksi hyväksi.<sup>11</sup>

Toimintatapojen uudistaminen organisaation sisällä voi olla vaikeaa myös siksi, että työyhteisö ei ole erityisesti asennoitunut ja sitoutunut jatkuvaan yhteistoiminnalliseen kehittämiseen. Näkymättömät sisäistetyt valtarakenteet sanelevat sen, mikä on normaalia, ja tästä poikkeaminen voi muodostua uhkaksi niin uudistusmieliselle opettajalle kuin organisaatiollekin (Lehtonen 2004, 149).

*Opettajaopintojen yksiulotteisuus ja epäteoreettinen käsityömyisyys* saa aikaan opetuksen perustumisen suppeisiin käyttöteorioihin, joiden avulla on mahdotonta hahmottaa toiminnan kokonaisuutta tai synnyttää motivaatiota sen muuttamiseen (Lehtonen 2004, 32). Musiikkioppilaitosten kehittäminen vaatii pohjakeseen tutkimusta sekä opettajien omakohtaisia kokemuksia tiedon tuottamisesta (Lehtonen 2004, 151). Toinen lähtökohta voisi olla ilmapiirin ja yhteisöllisyyden kehittäminen (emt., 152).

Kun toimintakulttuuri on klassisen musiikin kulttuuria säilyttävä eikä uudistava, musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet siirtyvät enkulturaatioprosessien ja mallioppimisen kautta opettajasukupolvelta toiselle. Musiikki-instituutiossa jaksavat opiskella riittävän kauan etupäässä vain opiskelijat, jotka pystyvät sopeutumaan järjestelmään. (Lehtonen 2004, 113–114.) Ongelmia syntyy, jos soitto-oppilas ei halua sisäistää kulttuurin normeja. Silloin joko kulttuurin dissipliinit muuttuvat ulkoisiksi, ja oppilas suorittaa soittamista opettajan ja kulttuurin odotusten mukaan, tai hän hylkää koko kulttuurin ja lopettaa opintonsa oppilaitoksessa. Lehtonen (2004) ky-

---

<sup>11</sup> Ajatus, että oppilaat ovat ”meidän” oppilaitamme, eivät ”minun” tai ”sinun”, voisi auttaa myös sellaisissa tilanteissa, kun opettajan ja oppilaan yhteistyö ei toimi, vaan oppilas vaihtaa opettajaa.



syykin kiinnostavasti, valikoiko klassisen musiikin opetusjärjestelmä musiikillisesti kyvykkäimmät, vai yksinkertaisesti järjestelmään parhaiten sopeutuneet (Lehtonen 2004, 61).

Viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomen musiikkioppilaitoskulttuuri on kuitenkin jo merkittävästi muuttunut, ja muutos jatkuu edelleen. Esimerkiksi klassisen musiikin lisäksi muiden musiikinlajien opetus on lisääntynyt. Taustalla vaikuttavat yhteiskunnan moniarvoistuminen sekä klassisen musiikin aseman marginalisoituminen musiikkikentässä.

### ***Opettaja kulttuurin ylläpitäjänä ja uudistajana***

Klassisen musiikin kulttuurissa opettajalla ja opetuksella on suuri merkitys: klassisen musiikin piirissä muusikoksi ei tulla pelkällä informaalisella opetuksella. Kingsburyn mukaan formaali opetus on yhteydessä painetun nuottitekstin käyttöön.<sup>12</sup> (Kingsbury 1988, 167–168). Opettajan keskeinen rooli klassisen musiikin kulttuurissa ilmenee esimerkiksi siinä, millaisen statuksen soittajalle antaa opiskelu tietyn opettajan johdolla. Opettaja - oppilassuhteet muodostavat eräänlaisen pedagogisen sukupuun, jonka haaroja voi lukea esimerkiksi konserttien käsiohjelmateksteistä (Kingsbury 1988, 44–45).

Instrumenttiopetus kahdenkeskisenä toimintana luo aivan erityisen suhteen opettajan ja oppilaan välille. Opettaja kontrolloi kaikkia opetus-oppimistilanteen tapahtumia omien arvojensa, intressiensä ja ominaisuuksiensa kautta. (Anttila 2004, 129.) Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteet ja oppilaitoksen opetussuunnitelma jättävät opettajalle merkittävästi vapautta toteuttaa oppitunnit omalla tavallaan. Instrumenttiopetuksen mestariopettaja-tradition onkin nähty olevan yhteydessä länsimaisen kulttuurin individualismiin (Heikinheimo 2009, 39). Opettajien taiteellinen individualismi, eli vapaus toteuttaa opetustaan yksilöllisellä tavalla, on klassisen musiikin kulttuurissa itseisarvo, josta ei olla valmiita tinkimään (Kingsbury 1988, 38–40).

Toisaalta Lehtonen kirjoittaa, että todellinen individualismi on varattu vain juhlituille neroille. Klassisen musiikin tiukkoihin normeihin sitova kontrolli ei koske vain opiskelijoita, vaan kaikkia kentällä toimivia. Erityisesti oppilaitosten rehtoreiden ja noviisiopettajien tulee Lehtosen mukaan johtavan asemansa tai etsikkoaikansa vuoksi osoittaa vallitsevalle järjestelmälle lojaalisuutta. (Lehtonen 2004, 92–93.) Klassisen musiikin kulttuurin säilyttämisen perinne on oppilaitoksissa erittäin vahva.

---

<sup>12</sup> Esimerkiksi jazz-musiikissa sekä formaali opetus että nuottien käyttö ei ole yhtä tavallista kuin korvakuulolta soittaminen ja opettajan ja oppilaan yhdessä musisoiminen informaalisissa oppimistilanteissa (Kingsbury 1988, 168).

Opettajan tehtävänä on yhtäältä klassisen musiikin kulttuurin ylläpitäminen, mutta myös sen kehittäminen ja uudistaminen. Opettajuuden merkitystä ovat lisänneet koulun uudistuksista saadut kokemukset, joiden mukaan opettaja on avainasemassa muutosprosessissa – uudistusten onnistumisessa ratkaisevaa on opettajan kyky uudistua (Hargreaves 1994, ix; siteerannut Hyry 2007, 31). Soitonopettajat vaikuttavat jokaisella pitämällään soittotunnillaan siihen, millaista klassisen musiikin kulttuuria he oppilaidensa kanssa luovat tai pitävät yllä.

Eräs syy opettajien taipumukseen toimia enemmän kulttuuria säilyttävinä kuin uudistavina tekijöinä liittyy opettamisen käsityömäisyyteen. Louhivuoren mukaan Suomen koulutusjärjestelmässä pedagogisen koulutuksen saaneet eivät perinteisesti ole käyttäneet tieteellistä tutkimusta hyväkseen. Soitinpedagoginen koulutus on kohdistettu pääasiassa musiikin käytäntöä palvelemaan. (Louhivuori 1998, 15.) Myös Kristiina Juntun (2010) mukaan olemassa olevaa tutkimustietoa oppimisesta ja soittamisesta käytetään instrumenttiopetuksessa valitettavan vähän. Esimerkiksi soitonopettajan didaktinen peruskoulutus ei sisällä edes perusasioita kehityspsykologiasta, fysiologiasta, taidepedagogiikasta tai taide- ja opetusfilosofiasta. (Junttu 2010, 85.)

Junttu (2010) toteaaakin, että soitonopettajien keskuudessa vallalla olevat käsitykset eivät yleensä perustu tutkimustietoon vaan lähinnä yhteisöllisesti jaettuun kokemustietoon, opettajan praktiseen tietoon (Junttu 2010, 28–29; Hyry 2007). Yhteisöllisesti jaettu kokemustieto perustuu usein omilta opettajilta saatuun oppiin. Tieto opettamisesta karttuu enimmäkseen yrittämisen ja erehdyksen kautta, jolloin se on kokeneen toimijan tietoa ja myös toistoa vaativien yksityiskohtaisten taitojen rutinoitumista (Hyry 2007, 29).

Musiikkioppilaitosten pedagogiset käytännöt pohjautuvat siis vahvasti epäteoreettiseen ja käsityömäiseen käytäntöön, joka välitetään opettajalta opiskelijoille mallioppimisen kautta. Omien opettajien toimintatavat (hyvät tai huonot) siirtyvät huomaamatta sukupolvelta toiselle. Tällaisessa järjestelmässä traditiot säilyvät, koska itsereflektio tai uusi pedagoginen tieto eivät pääse niitä tuulettamaan. (Lehtonen 2004, 120; ks. myös Junttu 2010, 84.)

Opetuksen uudistamispaaineet tulevatkin usein oppilailta. Länsimaisen klassisen musiikin soittotunnit ovat kuitenkin perinteisesti olleet hyvin opettajajohtoisia: opettaja tyypillisesti päättää soitettavat kappaleet ja etenemistahdin (ks. Tuovila 2003, 61). Opettajan johdolla soitonopetuksessa on keskitytty teoreettisen tiedon ja tekniikoiden tarjoamiseen ja virheettömän suorituksen tavoittelemiseen (Anttila 2004, 19). Opettajakeskeisessä pedagogiikassa esteettisen laadun ja standardien oletetaan siirtyvän tehokkaasti opettajalta oppilaalle (Heikinheimo 2009, 40).

Klassisen musiikin soitonopetus on yleensä kuvattu mestari-kisälli-suhteeseen perustuvana käsityöläisperinteen jatkumona, jossa behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaisesti oppija nähdään tiedon (passiivisena) vastaanottajana, kuuntelijana ja suorittajana ja jossa oppimisen tuloksena

on tiedon ja taidon akkumuloituminen (Hyry 2007, 29). Juntun kokemuksen mukaan tasaveroinen vuorovaikutus ei ole perinteisesti kuulunut suomalaiseseen soitonopetukseen, vaan sitä on leimannut auktoriteettien kunnioitus ja arkuus omien mielipiteiden esittämiseen (Junttu 2010, 95).

Perinteisestä mestari-kisälli -perinteestä ollaan kuitenkin siirtymässä kohti opetusta, jossa pyritään auttamaan oppijaa kehittymään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena, tietyssä kulttuurissa elävänä kokonaisuutena persoonallisuuksineen ja arvoineen (Anttila 2004, 19–20). Musiikkipedagogisessa kirjallisuudessa aiheesta on puhuttu jo toistakymmentä vuotta (Kurkela 1993, Tuovila 2004, Anttila 2004, Lehtonen 2004). Myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002) korostetaan oppilaan henkisen kasvun tukemista, persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Dialogisuus on tässä opetustavassa olennainen tekijä. Se mahdollistaa myös oppilaan kehollisuuden huomioimisen.

## **4 Kehollisuus klassisen musiikin kulttuurissa**

Kulttuuri ohjaa kehon tapaa olla ja toimia. Johanna Tiensuun (2012) mukaan klassisen musiikin diskurssit – sosiaaliset, historialliset ja institutionaaliset puhe- ja toimintatavat – rajaavat ja määrittävät soittamista ja soittavaa ruumista monella tavalla. Soittajan ruumis yhdistettynä soivaan instrumenttiin kantaa mukanaan pidempää klassisen musiikin esittämiseen ja harjoitteluun liittyvää traditiota ja musiikkiteokseen liittyviä diskursseja. (Tiensuu 2012, 109.)

Johanna Tiensuu tarkastelee pianonsoittoa diskursiivisena ilmiönä joka muokkaa soittajan ruumista vuosien ajan. Institutionalistunut pianonsoitonopetus muokkaa erilaisia, erilaisilla kyvyillä, potentiaaleilla ja rajoituksilla varustettuja kehoja pianonsoittotarkoitukseen. Soittotilanteisiin liittyy monenlaisia diskursiivis-materiaalisia käytäntöjä, jotka muokkaavat soittajan ruumiillisuutta nimenomaan soittajaruumiillisuudeksi. (Tiensuu 2012, 104.)

Klassisen musiikin esteettiset ihanteet siis muokkautuvat opetuksen kautta soittajan ruumiiseen. Moisala kirjoittaa, että opettajan neuvoja harjoittelussa toteuttava oppilas omaksuu kyseiseen musiikkiperinteeseen ja -kulttuuriin kuuluvat asennot ja liikkeet, oikeanlaisen jousikäden asennon tai sormien kosketuksen pianon koskettimiin. Harjoittelun kautta musiikista – ja samalla kyseisen musiikkikulttuurin estetiikasta – tulee osa minän kokemusta ruumiissa. (Moisala 2009, 248.)

Michel Foucault'n normalisaation käsite selittää hyvin ilmiötä, jossa soittaja reagoi klassisen musiikin kulttuurin normeihin sopeutuen niihin tai pyrkien muuttamaan niitä. Milla Tiaisen (2005) mukaan normalisaatiossa on kyse siitä, mikä on kullakin kulttuurin alueella normaalia ja hyväksyttävää. Diskursiivinen (esim. tiedollinen ja käsitteellinen) ja ruumiillinen lomittuvat normalisaatios-

sa, kun ruumiit reagoivat normeihin, tulevat arvioituiksi niiden läpi ja mahdollisesti muuttavat niitä. Klassisen musiikin äänen- ja ruumiintuotantonormeja voi luonnehtia perusääriivoiltaan varsin tiukoiksi, ja tietoisuus tästä voi olla yksi tekijä esimerkiksi esiintymisjännityksessä.<sup>13</sup> (Tiainen 2005, 185: viite 16.)

Myös Foucault'n Panoptikon-käsite kuvaa kulttuurin tapaa ohjata ihmistä toimimaan tietyllä tavalla. Panoptikon viittaa 1800-luvun alkupuolella luotuun valvontainstituutioiden arkkitehtoniiseen ihannemalliin, jossa keskellä sijaitsevasta tornista pystyy seuraamaan rakennuksen muita, tornin ympärille ryhmiteltyjä tiloja. Valvottavista yksiköistä ei näe torniin (Foucault 2005, 200–202; siteerannut Tiainen 2005, 159). Foucault käyttää käsitettä kuitenkin laajemmassa merkityksessä kuvaamaan moderneja disiplinääriteknologioita, joissa valta ei palaudu yksittäisille henkilöille, vaan elää sisään rakentuneena sosiaalisiin käytänteisiin ja paikkoihin (Tiainen 2005, 159). Samalla tavalla klassisen musiikin kulttuuria ei määrittele kukaan tietty henkilö tai ryhmä, vaan se muodostuu kulttuurin sisällä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja toiminnassa, ja silti se muokkaa ja määrittää kaikkien jäsentensä kehollista olemista.

Etnomusikologisen näkemyksen mukaan musiikissa<sup>14</sup> heijastuu sitä ympäröivä kulttuuri. Kun siis pohditaan klassisen musiikkikulttuurin suhdetta kehollisuuteen, tarkastellaan itse asiassa koko länsimaisen kulttuurin ja kehollisuuden välistä suhdetta. Seuraavassa tarkastelen joitakin klassisen musiikin kulttuurille tyypillisinä pidettyjä piirteitä, joiden juuret voi ainakin osin jäljittää myös länsimaiseen filosofiaan.

### ***Ruumiin häivyttämisen traditiot: säveltäjä- ja teoskeskeisyys***

Kirjallisuus osoittaa, että klassisen musiikin kulttuurissa vallitsevat perinteisesti ruumiin häivyttämisen traditiot. Taustalla vaikuttaa kartesiolainen mieli-ruumis-dikotomia.<sup>15</sup> Esimerkiksi Johanna

---

<sup>13</sup> Toisaalta Tiainen muistuttaa, että valta, joka tuottaa klassisen musiikin taitajia ei ole lähtökohtaisesti hyvää tai pahaa, vaan se on myös kulttuurin olemassaolon ehto ja mahdollisuus. Disipliinit aiheuttavat esiintymisjännitystä, mutta myös ovat edellytys uuden oppimiselle. Ne orientoivat ruumiinkuriin, mutta myös tuottavat rikkaan kirjon haluja, tietoa, ruumiillisia kokemuksia ja muistoja. (Tiainen 2005, 177–178.) Nuo muistot ovat onnellisia tietysti sillä edellytyksellä, että kykenee klassisen musiikin disipliiniin hyväksymään.

<sup>14</sup> Käytän käsitettä musiikki tässä kulttuurisen musiikkikäsitteen mukaisessa merkityksessä, eli sana sisältää paitsi soivan äänen, myös kaiken musiikkiin liittyvän toiminnan, kuten soittamisen, kuuntelemisen, opettamisen, konserttikäyttäytymisen, säveltämisen, tutkimuksen jne. (ks. Karttunen 1997)

<sup>15</sup> Vaikka mieli-ruumis-jako liitetään yleisesti René Descartes'n ajatteluun, länsimaisessa filosofiassa mieli ja ruumis erotettiin toisistaan jo antiikin Kreikassa. Platonin (427–347 eaa.) filosofiassa materia oli Idean epätäydellinen versio, ja ruumis sielun, järjen tai mielen vankila. Kristillisen tradition myötä mielen ja ruumiin eroon rinnastettiin myös jako kuolemattomaan (sielu) ja kuolevaiseen (ruumis). Elävän sielun katsottiin kuitenkin olevan osa maailmaa ja luontoa. Esimerkiksi fyysisten sairauksien takana ajateltiin usein olevan moraalisia syitä, ja sielua palkittiin tai rangaistiin ruumiillisen mielihyvän tai kurituksen kautta. (Grosz 1994, 5.)

Tiensuun (2012) mukaan pianopedagogiikan ideaalina on kartesiolainen itseään kontrolloiva subjekti, jonka mieli hallitsee ruumista (Tiensuu 2012, 103). Ajattelu ilmenee myös erään viulupedagogin oppilaalleen antamassa ohjeessa: ”harjoitellessa pään pitää tulla kipeäksi, ei käsien”.

Kartesiolainen perinne<sup>16</sup> näkyy klassisen musiikin kulttuurissa erityisesti perinteisen musiikkitieteen saralla. Suzanne Cusick (1994) kirjoittaa, että klassisesta musiikista on puhuttu tyypillisesti mielten välisenä toimintana: säveltäjän näkemys ja valinnat välittyvät soivan äänen mukana kuulijalle, joka mielessään antaa sille omat merkityksensä ja toimii näin eräänlaisena kanssasäveltäjänä. Musiikin mahdollistava, ääntä tuottava ruumiillinen ja lihallinen ihminen, esiintyvä muusikko, on perinteisesti unohdettu tutkimuskaaviosta.<sup>17</sup> (Cusick 1994, 16.) Musiikkiteosta on tarkasteltu partituuriin kirjoitettuna sävellystyön lopputuloksena pikemminkin kuin jatkuvana prosessina ja samalla on haluttu korostaa sen korkeakulttuurista asemaa (Tiensuu 2012, 105). Lisäksi, vaikka soittaminen onkin kiistatta kehollista toimintaa, on äänen ja musiikin lähteeksi totuttu ajattelemaan pikemmin soittajan instrumentti kuin hänen ruumiillisuutensa (Tiainen 2005, 155).<sup>18</sup>

Kartesiolainen ajatusmaailma ilmenee myös klassisen musiikin kulttuurille tyypillisessä autonomisessa musiikkikäsitelyssä. Autonomisen musiikkikäsitelyn mukaisesti musiikki muotoutuu itsenäisten, abstraktien periaatteiden mukaisesti, jotka eivät ole sidoksissa niitä ympäröivään sosiaaliseen maailmaan (Leppänen 2000, 10). Musiikki on siis absoluuttista siinä mielessä, että se ei ole kytköksissä tiettyyn aikaan tai paikkaan. Kuulijalta odotetaan esteettistä kontemplaatiota eli syventymistä teokseen itseensä eikä sen alistamista muihin käyttötarkoituksiin (Heiniö 1995, 16).

---

René Descartes (1596–1650) erotti toisistaan ajattelevan substanssin (mieli) ja jatkuvan substanssin (ruumis), mutta vain jälkimmäinen oli hänen mukaansa osa luontoa ja noudatti fysiikan lakeja. Erottamalla sielun luonnosta ja tietoisuuden luonnollisesta maailmasta Descartes loi perustan tieteelle, joka sulkee ulkopuolelleen subjektiivisuuden. Tieteessä pyritään edelleenkin persoonattomuuteen, jota pidetään synonyyminä objektiivisuudelle. Descartes linkitti siis mieli-ruumis-dikotomian tiedon perustaan siten, että mieli sijoittuu hierarkiassa luonnon ja ruumiin yläpuolelle. (Grosz 1994, 6.) Kognitiivisuuden ylikorostaminen on johtanut siihen, että lähes kaikki sen ulkopuolelle jäävä on patologisoitu: ruumista pidetään tiedostamattomien voimien temmellyskenttänä, jota ”varsinaisen minän” tulisi pyrkiä hallitsemaan (Hoppu 1999, 23).

<sup>16</sup> Descartes’n filosofialla on ollut merkittävä vaikutus myöhempään länsimaiseen ajatteluun, mutta kartesiolaisen perinteen mieli-ruumis-jaottelu elää osin omaa elämäänsä, eikä se ole enää täysin palautettavissa Descartes’n alkuperäisiin ajatuksiin (ks. Tuura 2012, 6; Koivuniemi 2003).

<sup>17</sup> Cusick esittää, että ruumiillinen musiikin teoria (embodied music theory) voisi tuoda musiikin tutkimukseen uuden, kiinnostavan ulottuvuuden. Esimerkkinä hän kertoo Bachin koraalipreludin ”Aus tiefer Not” (Clavierbung, Part III, BWV 686) sisältävän urkurille fyysisesti haastavan katkelman soittamisesta. Hän arvelee Bachin sisällyttäneen kuulijoilta piiloon jäävän viestin soittajalle säveltämällä katkelman ”Send me the grace my spirit needs” siten, että soittajan on vaikea hallita tasapainonsa soittaessaan tanssivaa bassolinjaa jalkiolla, ja heti sanan ”grace” jälkeen tuo armo koittaa soittajalle, kun tekstuuri muuttuu fyysisesti helpommaksi soittaa. (Cusick 1994, 18–20.)

<sup>18</sup> Käsitely soittamisen ei-ruumiillisuudesta kiteytyy mielestäni hyvin t-paidoissakin usein näkyvään tekstiin ”Musiikki pelasti minut urheilulta”. Ruumiin häivyttämisen traditio liittyy kiinteästi taidemusiikissa vallitsevaan autonomiseen musiikkikäsitelyyn ja sen säveltäjä- ja teoskeskeisyyteen. Esimerkiksi praksialaisen musiikkifilosofian kannattaja, musiikkikasvatuksen tutkija Thomas A. Regelski toteaa, että perinteinen musiikkiesteettinen käsitys musiikista sen itsensä vuoksi on kartesiolaisen mieli-ruumis-erottelun manifestaatio (Juntunen 2004, 43).

Klassista musiikkia on pidetty ennen kaikkea älyllisenä ja mielten välisenä musiikkina, ei sellaisena, jonka tarkoitus on puhutella ja liikuttaa ruumista.

Autonomisen estetiikan näkemystä edusti mm. saksalainen musiikkiestetikko Eduard Hanslick (1825–1904), joka kirjassaan *Vom Musikalisch-Schönen* (1891) asettaa vastakkain patologisen ja kontemplatiivisen (mietiskelevän) musiikin kuuntelun. Patologinen kuuntelija on hänen mukaansa sivistymätön ja antaa musiikin vain pinnallisesti herättää tunnekokemuksia. Kontemplatiivinen, sivistynyt kuuntelija seuraa säveltäjän taiten luomaa harmonia- ja kontrapunktiverkkoa ja saa nautintonsa älyllistä kautta. (Hanslick 1986, 63–65.)

Leppäsen (2000) mukaan käsitys autonomisesta musiikista tuotettiin erityisesti Saksassa 1800-luvun alkupuolella. Autonomisen musiikin ajateltiin ylittävän arkipäivään liittyvät asiat ja muutokset muita taidemuotoja paremmin. Musiikilla ajateltiin olevan kyky viedä tekijänsä ja kuulijansa ajattomaan ja paikattomaan, puhtaan esteettisen kontemplaation tilaan. Tuon tietyllä tavalla yliluonnollisen tilan tavoittelussa mieli ja ruumis erotettiin (kartesiolaisen ajattelun mukaan) selkeästi toisistaan. Ruumis ja siihen liittyvät asiat eivät sopineet romantikkojen ihannoimaan absoluuttiseen musiikkiin. (Leppänen 2000, 139–140.)

Ruumiin häivyttämisen perinteet näkyvätkin erinomaisesti konserttitraditiossa. Eräs konsertin perusajatuksista on 1800-luvulta lähtien ollut poistuminen arkipäivästä toiseen tilaan, musiikin omaan äänimaailmaan (Dyrssen 1995, 127; siteerannut myös Leppänen 2000, 27). Konserttisali on keskittyneen kuuntelemisen paikka, jossa käyttäytyään hillitysti. Kuulijat kuuntelevat musiikkia sen ulkopuolelta käsin osallistumatta musiikin tekemiseen. (Leppänen 2000, 34.) Koska ruumis on luonnollisesti sidottu sekä aikaan että paikkaan, kuulijoiden liikehdintä rikkoisi musiikin absoluuttisuuden illuusion, eikä ole siksi suotavaa.

Myös muusikon ruumiillisuus pyritään häivyttämään konserttitilanteessa. Koska muusikon tehtävä on toimia säveltäjän ideoiden välikappaleena, on hänen ruumiillisuutensa piilotettava. Toisin sanoen muusikon on kontrolloitava kehoaan niin, että se ei häiritse muusikon ja kuulijan keskittymistä ”itse musiikkiin” (Leppänen 2000, 73). Soittajan ylimääräinen liikehdintä tai hallitsemattomat kasvon ilmeet tuovat kehollisuuden musiikin edelle, ja ovat tuomittavia piirteitä.<sup>19</sup> Ruumis pyritään kontrolloimaan esitystilanteessa suunnittelemalla ja harjoittelemalla esitys mahdollisimman tarkasti etukäteen. (Emt., 75.)

Musiikin ja urheilun ruumiillisuus on samankaltaista siinä, että sekä urheilija että muusikko hallitsevat ruumiinsa. Niiden merkittävin ero on kuitenkin siinä, että kipu ja hiki tulee musiikkiesityksessä piilottaa. (Leppänen 2000, 83.) Soittamisen tulee näyttää kevyeltä ja helpolta. Leppäsen

---

<sup>19</sup> Tämä on tietysti myös esteettinen makukysymys, josta on monia näkemyksiä. Lisäksi suurille solisteille suodaan usein persoonallisempi liike ja kehollinen presenssi lavalla.

mukaan kevyen soittamisen ihanteen mukaisesti muusikkojen työergonomia onkin viime aikoihin asti ollut vaiettu asia siitä huolimatta, että soittaminen on epämukavissa asennoissa tehtävää melko raskasta ruumiillista toimintaa (emt., 73).<sup>20</sup>

Leppäsen mukaan myös konserttipukeutuminen liittyy ruumiin häivyttämisen traditioon. Tässä hän näkee kuitenkin eron sukupuolten välillä. Miesten yhtenevä pukeutuminen (frakki tai tumma puku) piilottaa miehen ruumiin ja rakentaa miesmuusikoiden identiteetin heidän mielensä eikä ruumiinsa varaan. Sen sijaan naismuusikoiden ulkonäköön kiinnitetään enemmän huomiota, naissolistin asun pitää olla erilainen kuin muiden naisten vaatteet. Toisaalta länsimaisen taidemusiikin ehkä arvostetuimmassa ammatissa, kapellimestarina toimiessaan naiset pukeutuvat yleensä hyvin maskuliinisella tavalla. Ruumiin näkymättömyys on Leppäsen mukaan nimenomaan miehinen piirre. (Leppänen 2000, 70.) Soittamisen ruumiillisuus häivytetään hänen mukaansa nimenomaan miessoittajista, kun naismuusikko taas sidotaan vahvasti ruumiiseensa (emt., 72).

Naistutkimuksen piirissä on todettu, että ruumiillisuus yleisemminkin liitetään naissukupuoleen. Länsimaisessa taidekulttuurissa feminiinisyyttä arvostetaan, mutta naiseutta ei. Suuri taiteilija on romantiikan ajalta periytyvän käsityksen mukaisesti feminiininen mies. (Battersby 1989, 7; siteerannut Leppänen 2000, 83.) Musiikin valtaa on pelätty, kuten on pelätty naisruumiin eroottista valtaa miehen ruumiiseen nähden. Länsimaisen musiikkikulttuurin perinteessä musiikin kontrolloiminen yhdistyykin naisten kontrolloimiseen. (Cusick 1999, 477–478; Leppänen 2000, 73.)

Klassisen musiikin kulttuurin säveltäjakeskeisyys asettaa säveltäjän hierarkiassa muusikon yläpuolelle. Toisaalta kartesiolaisen perinteen hengessä älyllisyyttä on taidemusiikissa arvostettu ruumiillisuutta korkeammalle myös säveltäjien keskinäisessä vertailussa. Taru Leppänen (2000) kirjoittaa, että tarkastelemassaan Sibelius-viulukilpailussa Paganinin heikompi arvostus muihin kilpailussa soitettujen teosten säveltäjiin verrattuna johtunee siitä, että häneen liitetään virtuoottisen muusikkoutensa vuoksi enemmän ruumiillisia merkityksiä (Leppänen 2000, 39). Samoin elävien säveltäjien teoksia oli tutkimuksen mukaan hyväksyttävämpää kritisoida kuin jo edesmenneiden. Leppänen arvioikin, että ruumis kyseenalaistaa säveltäjän transendenttaalin (yliluonnollisen) subjektiivuden ja kiinnittää hänet arkipäivään, aikaan ja paikkaan. (Emt., 40.)<sup>21</sup> Myös Louhivuori havaitsi,

---

<sup>20</sup> Soittajan ruumiin häivyttäminen ilmenee konserttitilanteessa siinäkin, että muusikot ovat tyypillisesti varautuneita käyttämään soittimissaan ergonomiiaa parantavia apuvälineitä, kuten vaikka huilun taivutettua suukappaletta. Muunneltu soitin huutaa: ”Olen vammautunut muusikko!” (Horvath 2010, 161). Ergonomian vuoksi toisesta ”hartiasta” kavennettujen alttoviulujen hyljeksimisen taustalla on lisäksi klassisen musiikkikulttuurin esteettiset normit, sillä soittimen erillinen rakenne tuottaa totutusta poikkeavan äänenväriin.

<sup>21</sup> Erityisesti W. A. Mozartiin liitetään usein ajatus hänen musiikkinsa yhteydestä tuonpuoleiseen ja yliluonnolliseen (ks. Saari-Lammi 2007, 82). Mielestäni Mozart lukeutuu myös säveltäjiin, joiden musiikkia ”kuuluu” klassisen musiikin kulttuurissa arvostaa ja rakastaa. Hänen sävellyksensä edustavat kiistatonta ”hyvää” klassisessa musiikissa.

että viulupedagogisessa materiaalissa modernin musiikin soittamisen erityiskysymykset ovat jääneet marginaalisiksi (Louhivuori 1998, 54–55), mikä kertoo uuden musiikin alemmasta arvostuksesta vanhemman, vakiintuneen perusohjelmiston soittamiseen nähden. Tässäkin voi nähdä syynä uudemman musiikin ruumiillisuuden verrattuna vanhempaan.

Ruumiin häivyttämisen perinne on viime vuosikymmeninä haastettu, kun musiikkilääketieteen kehityksen myötä on alettu aiempaa enemmän kiinnittää huomiota esiintyvän muusikon fyysiseen terveyteen ja hyvinvointiin. Konserttikäytäntö ja musiikin esittämisen ihanteet ovat silti säilyneet lähes muuttumattomina, mikä voi aiheuttaa jännitteitä muusikon elämään ja toimintaan klassisen musiikin kulttuurissa.<sup>22</sup>

### ***Suorittaminen ja kehon kuritus***

Klassisen musiikin harjoittaminen mielletään tyypillisesti erittäin kurinalaiseksi toiminnaksi, jota kulttuurin traditiot määrittävät. Soittamisen voi nähdä ruumiin kontrolloimisena ajassa ja tilassa. Tiainen (2005) kirjoittaa artikkelissaan, että laulajat tulevat taidemusiikkikulttuurissa toimijoiksi vokaalis-ruumiillisten tuotantotapojen sekä niitä koskevien ohjeiden, odotusten ja arvioiden verkostossa (Tiainen 2005, 155). Michel Foucault'n (1926–1984) genealogisten tekstien pohjalta Tiainen hahmottaa kontrollia ja laulajien subjektiviteettia kurinpidollisen tai disiplinaarisen vallan käsitteen avulla (emt., 156). Foucault'n mukaan kuri (tai disiplinaari) on vallan muoto, joka toimii ruumiin kautta. Se koostuu useista eri tekniikoista, joiden tarkoituksena on tehdä ruumis säyseäksi ja käytännölliseksi. (Oksala 2002, 158.)

Klassisen musiikin kulttuuri asettaa tietyt normit, joiden puitteissa muusikko on ja toimii ruumissaan. Kurinalaisuus on pysyttelyä noiden normien rajoissa, ruumiin muokkaamista kulttuurille soveliaaksi. Opetustilanteissa ja muusikon arviointitilanteissa, kuten tutkinnoissa ja pääsykokeissa, kulttuurinen subjektin muokkaus ja kehon tapojen kontrolli ja erottelu konkretisoituu. Foucault'n mukaan modernit disiplinaarit eivät määrää subjekteja ulkoapäin, vaan ne toimivat heidän ruumiillisesti sisäistämisenä energioina ja olemisen tapoina: soveliaina liikeratoina ja rytmeinä, aikatauluina ja ajankäyttöllisinä jäsennyksinä. Tyypillistä on, että toimijat eivät vain noudata ylhäältä annettuja disiplinaaritekniikoita, vaan he sisäistävät ne omiksi tavoitteikseen. (Tiainen 2005, 158.) Tämä on tärkeää siksikin, että vain sisäistettyjen disiplinaarien myötä kulttuurin on mahdollista olla olemassa ja säilyä.

---

<sup>22</sup> Toisaalta viime aikoina on esittävän muusikon ruumiin eristävä konserttitraditio haastettu myös klassisessa musiikissa. Esimerkiksi *Rondo Classic* -lehdessä (9/2012) esiteltiin konserttimuotoja, joissa yleisö ja esiintyjät ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään (Särkiö 2012, 10-11; Vehviläinen 2012, 36-37).



Suorittamisen kulttuuri on alusta lähtien leimannut klassisen musiikin opetusta. Opiskelua rytmittävät tasosuoritukset ja tutkinnot. Aika soittotunneilla ja kotiharjoittelussa kuluu tyypillisesti lähes kokonaan tutkinto-ohjelman valmistamiseen (Kosonen 2001, 99; Tiensuu 2012, 107). Tuovilan (2003) mukaan suorituskeskeisyys johtuu siitä, että musiikkioppilaitokset ovat joutuneet koko olemassaolonsa ajan perustelemaan kouluttajan rooliaan. Tavoitteellisen musiikkikoulutuksen laadun todisteena ovat toimineet kansainvälisen tason huippuosajat. Tästä syystä Suomen musiikkioppilaitokset ovat nojanneet vahvasti länsimaiseen klassiseen musiikkiin, kurssitutkintojärjestelmään sekä musiikin ammattilaisten koulutukseen. Esitykset ja tutkinnot ovat olleet se mittari, jolla musiikkioppilaitosten opetustuloksia on totuttu arvioimaan. (Tuovila 2003, 16.) Valtion rahoituksen ehtona on ollut näkyvät tulokset – tutkinnot ja menestys kilpailuissa ja estradeilla, eivät opiskelijoiden musiikkielämykset (Lehtonen 2004, 82).<sup>23</sup>

Lehtonen (2004) näkee suorituskulttuurin taustalla kristillisen dualismin perinteen. Tutkinnot ja niistä saatavat arvosanat merkitsevät kurinalaisuutta; kaiken taitamista ja ruumiin taivuttamista sielun palvelukseen (Lehtonen 2004, 120). Suorituskeskeisessä kulttuurissa vain lopputulos ratkaisee. Tasosuoritus-, tutkinto-, pääsykoe- tai konserttitilanteessa soittajan tulee olla aina parhaimmillaan. Klassisen musiikin kulttuuriin liittyy tietty virheettömyyden ihannointi, joka mielestäni juontaa juurensa edellä mainittuun autonomiseen musiikkikäsitukseen. Musiikkiarvojen katsotaan määräytyvän musiikin sisäisistä ominaisuuksista käsin, sisältyvän musiikkiin itseensä ”esteettisinä kvaliteetteina” (Karttunen 1992, 113). Tällöin musiikin ulkopuolelle jätetään esityshetken inhimillinen luonne: soittajan tehtävä on esittää musiikki aina ”täydellisenä”.

Kuukausien hieno harjoittelu- tai oppimisprosessi ei paina vaakakupissa yhtä paljon kuin onnistunut esityshetki. Äärimmilleen vietyinä klassisen musiikin esittäjä saattaa siis pyrkiä keinoja kaihtamatta täydelliseen soivaan lopputulokseen, itseään säästelemättä. Lehtonen kärjistää, että klassisen musiikin kulttuurissa itse uhrataan korkealle ja voimakkaalle aatteelle (Lehtonen 2004, 93).

Myös Rista Tuuran (2011) haastattelemat orkesteriviulistit korostivat harjoittelutyön kurinalaisuutta ja kertoivat erilaisista tavoista, joilla he jatkuvasti tarkkailevat ja valvovat kehojaan, esimerkiksi syödessään, harrastaessaan liikuntaa ja vaikkapa vain istuessaan paikallaan (Tuura 2011, 33–35).

---

<sup>23</sup> Lehtonen (2004) huomauttaa, että missään muualla, eikä millään muulla alalla, koeteta tehdä yhteismitallisiksi kaikkia opintosuorituksia ympäri Suomen. Tilanne on paradoksaalinen siinäkin suhteessa, että kaikkiin jatko-opintoihin pääsemiseksi vaaditaan kuitenkin erillinen näyttökoe. Kaavamainen kurssitutkintomenettely edustaa siis ainoastaan laitoksen sisäistä kuria ja järjestystä. (Lehtonen 2004, 119–120.)

Muusikoita pidetäänkin lääketieteen ammattilaisten parissa ihanteellisina potilaina sen vuoksi, että he ovat yleensä määrätietoisia ja tottuneet työskentelemään tavoitteidensa eteen. Toisaalta, juuri uhrautuva suorittaminen ja sokea määrätietoisuus ovat usein osatekijöinä siinä, että muusikko alun perin joutuu työperäisen vamman vuoksi lääkärin vastaanotolle. Musiikkilääketieteellisessä kirjallisuudessa kritisoidaan usein muusikoilta poimittua lausahdusta ”No pain, no gain” lisäämällä sen perään ”no brain”.

Soittajan on kuitenkin voitava hyvin soittaakseen hyvin. Klassisen musiikin suorittamiskulttuuri ja suomalainen työmoraali (”levätään sitten haudassa” -mentaliteetti) voivat johtaa ylläritukseen ja heikkoon esityssuoritukseen, mihin valitettavasti moni soittaja reagoi levon ja huolellisen harjoitteluanalyysin sijaan harjoittelemalla entiseen tapaan, mutta enemmän. Liiallinen suorittamisen painottaminen tai salliminen voi johtaa siihen, että soittaja ei pidä omia emotionaalisia tai fyysisiä kokemuksiaan tärkeinä tai voi ajatella kivun ja epämukavuuden kuuluvan ahkeraan harjoittelu-prosessiin.

Yksi merkittävä rasitusvammoja aiheuttava tekijä on se, että soittaja ei ole reagoinut kiputunteuksiin heti ensimmäisten oireiden ilmettyä, vaan on soittanut kivusta huolimatta. Yleensä taustalla ovat ulkoiset paineet, kuten tuleva konsertti, tutkinto tai pääsykoe: silloin tyypillisesti soittojakso pitenevät ja niiden väliset tauot lyhenevät, jolloin myös vammat usein syntyvät (Fry 2000, 253).

Lopputulokseen keskittymisen sijaan soitonopetuksessa voisikin olla hedelmällisempää tarkastella harjoitteluprosessia, ja soittajan omia kokemuksia ja kehittymistä prosessin aikana. Tämä voisi – paradoksaalista kyllä – tuottaa myös laadukkaamman soivan lopputuloksen tutkinnossa tai tärkeässä esiintymisessä.

### ***Luovuuden ja lahjakkuuden ristiriidat***

Luovuudella ja lahjakkuudella on klassisen musiikin kulttuurissa suuri merkitys. Poikkeuksellisen luovat ja lahjakkaat yksilöt nauttivat erityistä arvostusta kulttuurin sisällä. Autonomisen musiikkikäsitteen ja kulttuurin säveltäjäkeskeisyyden vuoksi niihin sisältyy kuitenkin ristiriitoja esiintyvän muusikon kokonaisvaltaisen ilmaisuuden kannalta. Luovuus on klassisessa musiikissa ennen kaikkea säveltäjien etuoikeus. Esiintyjien luovuus on rajatumpaa. Leppänen (1996) mukaan länsimaisen klassisen musiikin kulttuurin kenttä jaetaan luovaan (säveltäminen) ja esittävään (soittaminen) säveltaiteeseen, ja nimenomaan luovalla taiteilijalla eli säveltäjällä on klassisen musiikin kulttuurissa valtaa (Leppänen 1996, 61).

Sävellykset ovat kärjistetyksi kuin pyhiä kirjoituksia, joiden jokaisen nuotin on piirtänyt yli-luonnollista lahjakkuutta omaava säveltäjänero eikä pilkkuakaan niistä saa muuttaa. Sävellys on kuin testamentti: improvisaatio sen kustannuksella olisi epäkunnioittavaa ja siksi kiellettyä (Kingsbury 1988, 167). Länsimaisen klassisen musiikin kontekstissa esittämisen luovuus on alisteisessa asemassa teokseen nähden ja prosessi lopputulokseen nähden (Kingsbury 1988,160; Tiensuu 2012, 105). Muusikon tehtäväksi jää säveltäjän tahdon ja alkuperäisen ajatuksen toteuttaminen (Leppänen 2000, 34).<sup>24</sup>

Esiintyvä muusikko voi käyttää luovuuttaan siis vain tiettyjen parametrien rajoissa. Leppänen (1996) pyrki artikkelissaan purkamaan luovan ja esittävän taiteen dikotomiaa määrittelemällä säveltäjän ja esittäjän luovuuden osa-alueita esitetyssä musiikkiteoksessa. Esimerkiksi dynamiikka, sointiväri, agogiikka ja intonaatio ovat esityksellisiä parametreja, kun taas säveltasot sekä ajan organisointi rytmillä ovat säveltäjän hallitsevat parametrit (Leppänen 1996; 64–65, 70, 77–78, 83). Länsimaisessa klassisen musiikin kulttuurissa vallitsevan parametrien hierarkian vuoksi säveltäjällä on enemmän valtaa teoksen määrittelemisessä (emt., 88). Säveltasot ja rytmit ovat parametreja, jotka antavat sävellykselle sen olemuksen ja muodon, kun muita parametreja pidetään tulkinnallisina, esityksestä toiseen muuttuvina. Esiintyjän luovuutta nuottikuvan jättämällä vapauden alueella rajoittavat lisäksi ennalta määräytyneet, perinteen sanelemat esteettiset ihanteet (Mantere 1996, 117).

Esiintyvän muusikon luovuus on siis klassisen musiikin kontekstissa melko tarkkaan rajattu, ja tämän voi ajatella rajoittavan myös soittajan kehollista ilmaisua. Staattiset musiikki-ihanteet rajoittavat musiikin mahdollisuutta heijastaa ihmisen koko kuvaa ja estävät näin muusikoita toteuttamasta taiteessaan itseään kokonaisina ihmisinä<sup>25</sup> (ks. Kurkela 1993; Lehtonen 2004, 28). Klassisen musiikin esittäminen on kulttuurin vahvojen esteettisten ihanteiden vuoksi siis lopulta melko ei-luovaa.

Luovan ja ei-luovan kulttuurin yhteydessä voidaan puhua myös symmetrisestä ja asymmetrisestä logiikasta. Kun symmetrinen logiikka sulauttaa toisiinsa teorian ja käytännön, innovaation ja tradition sekä erilaiset musiikkikulttuurit kunnioittaen niitä ja antaen tilaa luovalle ilmaisulle,

---

<sup>24</sup> Soittajan tehtävä musiikin välittäjänä juontaa juurensa Marja-Liisa Saarilammen (2007) mukaan romantiikan ajan tapaan nähdä länsimainen taidemusiikki autenttisenä hyveenä, häivähdyksenä jostakin korkeammasta. Taiteilija toimii ikään kuin välittäjänä tuonpuoleisen ja arkimaailman välillä. (Saarilampi 2007, 81.) Ollakseen arvostettu taiteilija, soittaja ei saa tyytyä ainoastaan suorittamaan teosta, vaan hänen täytyy myös käyttää omaa luovuuttaan, joka ei kuitenkaan nouse hänen omasta persoonastaan, vaan on ylhäältä annettu (emt. 81).

<sup>25</sup> Etenkin klassisen musiikin opetus kontekstissa luovuuden ristiriita on, että ollakseen kulttuurissa arvostettua, soitto kaipaa säveltäjän laatiman nuottikuvan toteuttamisen lisäksi ”jotain määrittelemättömissä olevaa, luovaa persoonallista panosta”, mutta toisaalta luovuus on piirre, jonka katsotaan tulevaksi vasta perusteellisen koulutuksen ja kokemuksen jälkeen. Luovuuden katsotaan kuuluvan legitimoituille taiteilijoille, ei uran alkuvaiheessa oleville noviiseille. (Mantere 1996, 137.)

asymmetrinen logiikka ilmenee arkipäivän ajattelussamme: ristiriidoissa, erotteluissa ja normeissa. Asymmetrinen logiikka erottelee ajan ja paikan, osat ja kokonaisuuden sekä menneen ja tulevan, sisäisen ja ulkoisen sekä itsen ja ei-itsen. (Lehtonen 2004, 28–29.) Lehtosen mukaan klassisessa musiikissa on asymmetrinen ajattelutapa tyypillinen.

Tästä muodostuukin ristiriita kulttuuristen konventioiden ja luovuuden välillä. Asymmetri-  
sessä ajattelussa ihmisruumis alistetaan säännöille ja kontrollipyrkimyksille ja musiikista lohkotaan ilo, leikki ja aistillisuus (Lehtonen 2004, 111–112), jotka ovat olennaisia luovuudessa. Symmetrisen ajattelun voisi aiemman perusteella katsoa olevan kuitenkin sallittua muusikoille, jotka ovat klassisen musiikin kulttuurin hierarkiassa riittävän korkealla, sekä klassisen musiikin säveltäjille, joilla perinteisesti on soittajia suurempi vapaus – ja jopa velvollisuus – uuden luomiseen eli luovuuteen.

Myös musiikillinen lahjakkuus on ristiriitainen käsite. Lahjakkuus liitetään tyypillisesti juuri länsimaisessa ajattelussa musikaalisuuden käsitteeseen (Kingsbury 1988, 60). Ideologisesti se nähdään asiana, joka yksilöllä myötäsyntyisesti joko on tai ei ole (emt., 64). Toisaalta lahjakkuuden on todettu olevan yhteisön ja nimenomaan auktoriteettien arvonannon muoto (Mantere 1996, 130). Mantere toteaa myös, että lahjakkuudessa näyttäisi olevan kysymys kulttuurisen pääoman omaksumisesta: lahjakkaan soitonopiskelijan musikaalinen, sisäistynyt soitto on suuressa määrin esitystradition estetiikan omaksumista (emt., 130–131). Lahjakkuutta tämän mukaan olisi siis nopea klassisen musiikin kulttuurin tyylipiirteiden ja arvojen omaksuminen, ei niinkään persoonallinen tai uutta luova tapa soittaa.

Lahjakkuutta on klassisen musiikin kulttuurissa myös soiton helppous. Jennifer Johnson kirjoittaa Body mapping -oppaansa esipuheessa, että maailmassa on kahdenlaisia viulisteja, luonnollisia viulisteja (natural violinists) ja sellaisia, jotka joutuvat tekemään enemmän töitä soiton luonnollisuuden eteen (Johnson 2009, 1). Onko niin, että klassisen musiikin kulttuurissa arvostetaan ”luonnolahjakkuuksia” enemmän kuin soittajia, jotka harjoittelevat ja tekevät töitä onnistumisten eteen?

Lahjakkuuden toinen ristiriita kiteytyykin lentävään lausahdukseen ”lahjattomat harjoittelee”. Jos ajatellaan, että lahjakkuus on jotakin, jota soittajalla joko itsestään on tai ei ole, ei kiinnitetä riittävästi huomiota laadukkaaseen harjoitteluun. Fyysisten ongelmien ilmaantuessa soittaja saattaa syyllistää itseään vääränlaisesta harjoittelusta, mutta silti ajatella, että jos hän olisi riittävän lahjakas, hän osaisi luonnostaan soittaa kehoystävällisesti. Tai että lahjakkaana hänen ei tarvitsisi mekaanisesti harjoitella niin paljon, että keho rasittuu. Lahjakkuuden yliarvostus voi pahimmillaan johtaa siis fyysisten ongelmien kätkemiseen tai kieltämiseen. Voisiko lahjakkuutta olla myös taito tarkoituksenmukaiseen harjoitteluun ja itsensä kehittämiseen?

## 5 Kysely

### *Lomaketutkimuksesta*

Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitetään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä. Tällainen tutkimus edellyttää riittävän suurta ja edustavaa otosta. Aineiston keruussa käytetään standardoituja tutkimuslomakkeita valmiine vastausvaihtoehtoineen, asioita kuvataan numeeristen suureiden avulla ja tuloksia voidaan havainnollistaa taulukoin tai kuvioin. Usein selvitetään asioiden välisiä riippuvuuksia. Tuloksia pyritään yleistämään tutkittuja havaintoyksiköitä laajempaan joukkoon tilastollisen päättelyn keinoin. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla saadaan yleensä kartoitettua olemassa oleva tilanne, mutta ei pystytä selvittämään asioiden syitä. (Heikkilä 2010, 16.)

Kartoittavasta tutkimuksesta on kyse, kun tutkimus on vapaamuotoisempi, ja sen avulla pyritään löytämään tutkittavaa ilmiötä selittäviä tekijöitä tai sopivia vastausvaihtoehtoja ja luokituksia esimerkiksi tutkimuslomakkeen kysymyksiin (Heikkilä 2010, 14). Tässä tutkimuksessa pyrin kartoittamaan musiikinopetus kentällä vallitsevia asenteita ja käytänteitä. Koska en käyttänyt hyväksi tilastollista päättelyä, tämä tutkimus sijoittuu johonkin varsinaisen kvantitatiivisen tutkimuksen ja kartoittavan tutkimuksen välimaastoon.

Päätin toteuttaa kyselyn internet-kyselynä. Sen ongelmana on, että nuoremmat henkilöt vastaavat todennäköisemmin kuin vanhemmat, jotka mahdollisesti eivät käytä sähköpostia ja tietokoneita niin sujuvasti kuin nuoremmat. Ylipäätään vastausprosentti jää usein alhaisemmaksi kuin postikyselyssä. (Valli 2007, 111.) Kuten posti- ja kirjekyselyissä, ei internet-kyselyssä voi kontrolloida kuka todellisuudessa lomakkeeseen vastaa (emt., 106). On selvää myös, että kukin vastaaja saattaa ymmärtää kysymykset omalla tavallaan. Osa vastaajista saattaa vastata kysymyksiin tosisaan ja asiaan paneutuen, ja osa huolimattomasti. Tätäkään ei voi internet-kyselyssä kontrolloida.

Toteutin lomaketutkimukseni kokonaistutkimuksena, eli lähetin kyselyn kaikille tutkittavan joukon edustajille. Kokonaistutkimuksessa koko perusjoukko tutkitaan, kun otantatutkimuksessa tutkitaan vain tietty perusjoukon osajoukko eli otos (Heikkilä 2010, 14). Tähän päädyin, koska perusjoukko oli verrattain pieni. Heikkilän mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan kokonaistutkimusta, jos yksiköiden määrä on alle sata, mutta kyselytutkimuksessa 200–300 suuruisesta perusjoukosta (Heikkilä 2010, 33).

Kvantitatiivista tutkimusta arvioidaan sen validiteetin ja reliabiliteetin perusteella. Validius tarkoittaa, että tutkimuksessa on mitattu oikeita asioita: lomakkeen kysymykset ovat yksiselitteisiä, ja käsitteet ja muuttujat on tarkoin määritelty. Tutkimus on puolestaan reliaabeli, eli luotettava, jos

se on ei-sattumanvarainen ja toistettavissa vaikkapa toisen tutkijan toimesta. (Heikkilä 2010, 29 - 30.)

## ***Tavoitteet***

Toteutin valtakunnallisen lomakekyselyn, jonka tarkoitus oli selvittää millaista muusikon terveyttä edistävää koulutusta ja ohjausta järjestetään Suomen musiikkioppilaitoksissa sekä kartoittaa opettajien ja opetuksen suunnittelijoiden asenteita koskien soittamisen kehollisuutta sekä muusikon terveyskysymyksiä.

Alakysymyksinä pyrin selvittämään, kuinka merkittävänä ongelmana muusikoiden rasitusvammoja pidetään, miten niitä voisi välttää ja kenen tehtävä opettajien mielestä muusikoiden terveyskoulutus on. Kehollisuuden osalta kysymykset käsittelivät soittotekniikan ja kehonhallinnan suhdetta sekä kehontuntemuksen merkitystä soittajalle. Kysymyksissä pyrittiin sekä kartoittamaan klassisen musiikin kulttuurin suhdetta kehollisuuteen että opettajien tietämystä musiikkilääketieteen suosituksista rasitusvammojen ehkäisemiseksi.

## ***Käsitteitä***

Erottaakseni soittamisen kehollisuuden eri osa-alueet toisistaan käytin kyselyssä käsitteitä soittoergonomia, kehonhallinta, kehonhuolto ja kehotietoisuus.

**Soittoergonomialla** tarkoitan kehon ja raajojen asentoja ja kulmia suhteessa soittimeen. Käytännössä soittoergonomiaa on esimerkiksi pianotuolin korkeus ja etäisyys pianoon nähden sekä viulun leuka- ja olkatukien korkeuksia, malleja ja asettumista viulun ja kehon väliin.

**Kehonhallintaa** puolestaan on kehon optimaalinen toiminta, eli perusryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen.

**Kehonhuollolla** tarkoitan fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimista, esimerkiksi lihahuollon, venyttelyn, lämmittelyn sekä voima- ja kestävyysharjoittelun muodossa.

**Kehotietoisuutta** tarvitaan tietyssä määrin kaikissa edellämainituissa. Sillä tarkoitan taitoa kuunnella omaa kehoa paitsi soittaessa, myös sen ulkopuolella. Se ilmenee yksinkertaisissa mutta harjoitusta vaativissa asioissa: onko käsi rento vai jännittynyt, onko kosketus pehmeä vai kova, missä asennossa on lantio tai lavat ja niin edelleen.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Toinen samaa asiaa tarkoittava termi on *kehontuntemus* (ks. Junttu 2010, 129).

## *Toteutus*

Kyselyt lähetettiin sähköpostitse Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton jäsenmusiikkiopistoihin (90) ja -konservatorioihin (10), ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmiin (9) sekä Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen osastoihin (8), eli yhteensä 117 oppilaitokseen. Tein yhteensä viisi kyselylomaketta. Musiikkiopistojen rehtoreille, konservatorioiden rehtoreille, ammattikorkeakoulujen musiikin koulutuspäälliköille sekä Sibelius-Akatemian osastonjohtajille osoitetut lomakkeet sisälsivät sekä kyllä - ei -kysymyksiä että niitä täydentäviä avoimia kysymyksiä. Viides lomake – opettajien asenteita selvittävä kysely – sisälsi väittämiä, joita pyydettiin arvioimaan Likertin asteikolla<sup>27</sup> (1 = täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä). Sen lisäksi lomake sisälsi rasti ruutuun kysymyksiä ja täydentäviä avoimia kysymyksiä. Tarkoitus oli, että lomakkeet olisivat tarvittaessa mahdollisimman nopeat täyttää, mutta antaisivat myös mahdollisuuden ottaa laajemminkin kantaa aiheeseen.

Asennekyselyssä oli ongelmallista operationalisoida käsitteitä yksiselitteisiksi väittämiksi. Tämän vuoksi kysely antaa suuntaa antavasti vastauksia yksittäisiin kysymyksiin, mutta siitä ei voi yksiselitteisesti vetää johtopäätöksiä vastaajien asenteista tutkittavia ilmiöitä kohtaan laajemmin.

Kyselylomakkeet laadin googledocs-ohjelmalla, ja internet-osoitteet lomakkeisiin lähetettiin saateviestin mukana kohdeoppilaitosten rehtoreille, koulutussuunnittelijoille, koulutuspäälliköille tai osastonjohtajille.<sup>28</sup> Kullekin vastaanottajalle välitettiin linkit sekä oppilaitosta koskevaan kyselyyn että opettajien asenteita mittaavaan kyselyyn. Molempiin pyydettiin viestin vastaanottajia vastaamaan itse oman oppilaitoksensa kohdalta ja lisäksi välittämään linkki toiseen kyselyyn myös oppilaitoksensa opetushenkilökunnalle. Konservatorioiden rehtoreita pyydettiin vastaamaan oppilaitoskyselyyn sekä perusopetuksen että ammattiin johtavan toisen asteen koulutuksen osalta.

Kyselyt musiikkiopistoihin ja konservatorioihin lähetettiin Suomen musiikkioppilaitosten liiton järjestösihteerin Minna Stenroosin kautta torstaina 14.4.2011. Samana päivänä lähetin yksitellen myös kyselyt ammattikorkeakouluihin. Sibelius-Akatemian osastoihin kyselyt lähetin 29.4.2011. Ensimmäisten viestien perusteella vastauksia tuli musiikkiopistoista 19, konservatorioista 1, ammattikorkeakouluista 2, ja Sibelius-Akatemiasta ei yhtään. Opettajien asennekyselyyn tuli 56 vastausta.

---

<sup>27</sup> Likertin asteikko on 4- tai 5-portainen järjestysasteikon tasoinen asteikko, jossa toisena ääripäänä on *täysin samaa mieltä* ja toisena ääripäänä *täysin eri mieltä*. Vastaaja valitsee asteikolta parhaiten omaa käsitystään vastaavan vaihtoehdon. (Heikkilä 2008, 53.) Tässä kyselyssä käytin 5-portaista asteikkoa, jonka keskimäinen vaihtoehto (3) oli *ei samaa mieltä eikä eri mieltä*.

<sup>28</sup> Testasin opettajien asennelomaketta muutamilla tutuilla soitonopettajilla. Heidän palautteensa perusteella muokkasin kysymyksiä vielä ennen lopullisten lomakkeiden lähetystä oppilaitoksiin.

Liitin linkin opettajien asennekyselylomakkeeseen myös Facebookissa Soittotuntien kootut selitykset -ryhmän seinälle saateviestin kera. 10.5. – 12.5. lähetin oppilaitoksiin muistutusviestit, joissa vastaukset pyydettiin 31.5.2011 mennessä. Lisäksi kolmeen ammattikorkeakouluun lähetin kirjallisen tutkimuslupa-anomuksen. Konservatorioiden rehtoreille lähetin vielä erikseen muistutusviestit viikkoa ennen ilmoitettua vastausajan loppumista. Määräaikaan mennessä vastauksia tuli musiikkiopistoista 36/90 (vastausprosentti 40), konservatorioista 2/10 (vastausprosentti 20)<sup>29</sup>, ammattikorkeakouluista 4/9 (vastausprosentti 44), Sibelius-Akatemiasta 4/8 (vastausprosentti 50) ja asennekyselyyn opettajilta 124 kappaletta. Suomen musiikinopettajien liiton jäseniä, joista suurin osa toimii opettajina ja rehtoreina musiikkiopistoissa ja konservatorioissa sekä ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa, oli 2700 vuonna 2010 (SMOL Historia 2012). Asennekyselyn vastausprosentti tuohon lukuun verrattuna olisi 4,6 %.

## ***Tulokset***

### **Terveyskoulutus musiikkioppilaitoksissa**

*”Olen koettanut luottaa että opettajat saavat opekkoulutuksessaan jo opetusta kehon huollollisissa asioissa ja edelleen sitten siirtävät tietonsa oppilaille. On kai aika utopistinen odotus...”* (Eräs musiikkiopiston rehtori)

### **Muusikon terveyskoulutusta ja -palveluja opettajille**

Kyselyyn vastanneista musiikkiopistoista yli puolessa (22 opistoa 36:sta, eli 61 %) oli järjestetty opettajille soittamisen ergonomian, kehonhuollon, kehonhallinnan tai muusikon terveyteen liittyvää koulutusta. Soitto- tai työergonomia oli yleisimmin mainittu koulutuksen sisältö.

Kouluttajina oli kaikissa tapauksissa toiminut ulkopuolinen asiantuntija. Kymmenessä opistossa koulutuksen oli pitänyt musiikkifysioterapeutti (seitsemässä Katarina Porander ja kahdessa Markku Riihinen, yhdessä ei nimeä mainittu). Yleisemmin fysioterapeutiksi tai työfysioterapeutiksi kouluttaja nimettiin kahdessa vastauksessa, ja kolmessa opistossa oli käynyt äänenkäytön tai puheilmiasun kouluttaja. Yhdessä opistossa kehonhuoltoa ohjaavat jatkuvasti liikunnan ja tanssin

---

<sup>29</sup> Konservatoriokyselyn tuloksista ei voi alhaisen vastausprosentin vuoksi vetää yleispäteviä johtopäätöksiä. Nämä kaksi konservatoriota tuntuvat kuitenkin edustavan tutkittavan aiheen osalta ääripäitä, ja oletan että muut konservatoriot sijoittuvat johonkin näiden tapausten välille. Osa musiikkiopistoista toimii yhdessä toisen asteen ammattiopiston kanssa, ja osa tällaisten oppilaitosten rehtoreista vastasi ainoastaan musiikkiopistokyselyyn.



opettajat. Muissa vastauksissa kouluttajaa tai koulutusta kuvailtiin yleisemmällä tasolla. Kaupungin järjestämän työergonomia- tai veso-koulutuksen mainitsi kolme vastaajaa. Yhdessä vastauksessa kerrottiin Kelan Aslak-kuntoutuksen yhtenä osa-alueena olleen työergonomian. Kaiken kaikkiaan nimenomaan soittajan ergonomiaa käsittelevää koulutusta alan asiantuntijan johdolla oli kyselyn mukaan järjestetty kahdessatoista musiikkiopistossa (33 %).

Vain kahdesta musiikkiopistojen vastauksesta on tulkittavissa, että ergonomiakoulutusta järjestetään opistossa säännöllisesti. Toisessa koulutus järjestetään ensisijaisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijoille, mutta koulutukseen on myös opettajien mahdollista osallistua. Oppilaitoksissa, joiden edellisen yksittäisen koulutuksen ajankohta oli mainittu, oli ergonomiakoulutusta järjestetty keskimäärin 2,5 vuotta sitten. Pisimmillään koulutuksesta oli kulunut kymmenen vuotta, ja kolmessa opistossa koulutusta oli järjestetty kuluvana vuonna. Kuusi vastaajaa kertoi koulutuksia olevan tulevaisuudessakin suunnitteilla. Vain kahdessa opistossa ei vastaajien mukaan ole ergonomiakoulutusta suunnitteilla tulevaisuudessa.

Kehonhuolto- tai fysioterapiapalveluja oli opettajille tarjolla 56 %:ssa musiikkiopistoista, lähinnä työterveyshuollon kautta. Vain yhdessä vastauksessa mainittiin, että palveluja tarjoaa musiikkifysioterapeutti. Muuten vastauksissa puhuttiin työfysioterapiasta sekä niska-hartiaseudun tai selkäkipujen hoidosta. Kyselystä ei siis käy ilmi, kuinka monessa musiikkiopistossa opettajat käyttävät erityisesti soittajien vaivoihin erikoistuneen fysioterapeutin tai fysiatriin palveluja. Neljässä vastauksessa mainittiin myös säännöllisesti toimivat liikuntaryhmät, joiden lajeiksi kerrottiin tanssi, Pilates, jääkiekko, muut pallolajit, jumppa sekä kehonhuolto.

Konservatorioista sain vain kaksi vastausta. Vastauksen lähettäneet konservatoriot näyttäisivät edustavan ääripäitä terveystieteiden suhteen. Ensimmäisessä vastauksen lähettäneessä konservatoriossa, pop-jazz-konservatoriossa, on opettajille pyritty järjestämään musiikkifysioterapeutin koulutusta vähintään joka toinen vuosi, minkä lisäksi opettajille on tarjolla fysioterapiaohjausta ja hierontapalveluja. Toisessa vastanneessa konservatoriossa on opettajille järjestetty harvakseltaan kehittämispäivinä ergonomian, kehonhallinnan tai kehonhuollon luentoja.

Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmista kahdessa neljästä vastanneesta (50 %) oli opettajilla mahdollisuus saada muusikon terveyteen liittyvää koulutusta. Yhdessä neljästä vastauksen lähettäneestä oppilaitoksesta oli opettajille järjestetty muusikon terveystieteiden koulutusta satunnaisesti täydennyskoulutuksen lyhytkursseina. Toisessa vastauksessa kerrottiin opettajilla olevan ainakin teoreettinen mahdollisuus osallistua Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistyksen seminaareihin. Kahdessa koulutusohjelmassa (50 %) opettajilla oli mahdollista saada fysioterapia- tai kehonhuoltopalveluja.

Sibelius-Akatemian vastanneista neljästä osastosta kolmessa (75 %) järjestetään opettajille muusikon terveyteen liittyvää koulutusta. Niin ikään kolmessa osastossa (75 %) ilmoitettiin opettajilla olevan mahdollisuus saada fysioterapia- tai kehonhuoltopalveluja. Kyselyn mukaan muusikon terveystieteistä ja fysioterapiapalveluja on tarjolla kaikilla koulutusasteilla vain noin joka toisessa vastanneessa oppilaitoksessa.

### **Koulutusta ja ohjausta oppilaille/opiskelijoille**

*”Useimmat opettajat antavat nykyään oppilailleen myös kehonhallintaan liittyviä neuvoja. Kehonhallintaan ja kuuloonhuoltoon liittyvistä asioista kertominen nähdään luonnolliseksi osaksi opetusta.”* (Eräs musiikkiopiston rehtori)

Kehonhuollon tai -hallinnan kursseja oli järjestetty oppilaille vain kolmessa vastanneessa musiikkiopistossa (8 %). Kaikissa tapauksissa kyse oli lyhytkurssista (pilates, kehonhallinta, musiikkifysioterapia) joka oli järjestetty kolmen vuoden sisällä. Kolme muuta vastaajaa kertoi, että oppilaitoksessa on oppilaille jatkuvasti tarjolla fysikaalista/kehonhuollon neuvontaa tai hoitoa (8 %). Näistä vain yhdessä neuvontaa antaa fysioterapeutti. Toisessa vastaaja kertoi itse neuvovansa omia oppilaitaan kehon huoltamisessa, ja kolmannen vastaus (työterveys) herättää kysymyksen, onko hän luullut kysymyksen tarkoittavan palveluja opettajille.

Liikunta-, tanssi- tai kehollisen ilmaisun kursseja sen sijaan oli tarjottu oppilaille kymmenessä musiikkiopistossa, eli yli neljänneksessä (27 %). Tulosta selittää se, että useat musiikkiopistot toimivat konservatorion yhteydessä, jossa on myös tanssin laajan oppimäärän opetusta, ja tanssikurssit ovat ainakin osin myös soitto-oppilaiden valittavissa. Joissakin oppilaitoksissa liikunta- ja kehonilmaisu liittyy laulun opetukseen, musiikkiteatteriin, oopperaluokan toimintaan tai esiintymiskoulutukseen. Vaikka tanssi onkin erinomaista kehonhuoltoa, soittamisen ergonomiaan tanssimisestä ei välttämättä ole apua.

Brandfonbrenerin (2000) mukaan tuoret musiikin ammattiopiskelijat ovat erityisen riskialttiita vammoille, sillä heidän harjoittelumääränsä usein äkillisesti kasvaa opintojen alussa, ja harjoittelu myös muuttuu tavoitteellisemmaksi. Sekä harjoittelun määrä että intensiteetti vaikuttaa vammojen syntymiseen. (Brandfonbrener 2000, 173.) Tämän vuoksi kysyinkin Sibelius-Akatemian, ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien ja konservatorioiden opintosuunnittelijoilta, kuinka niissä uuden ammattiopiskelijan rasitusvammariskialttius otetaan huomioon.

Pop-jazz-konservatoriossa oli hyvinkin järjestelmällistä fysioterapiakoulutusta ja ohjausta myös opiskelijoille. Ammattiopintojen alun äkillinen harjoittelumäärän kasvu ja sen mukanaan tuomat riskit rasitusvammoihin otetaan huomioon tarjoamalla ensimmäisenä opiskeluvuonna instrumentin ryhmätunnin lisäksi vain yksi viikoittainen soittotunti sekä seuraamalla opiskelijoiden

harjoittelua ja rasituksen määrää. Ilmeisesti oppilaitoksessa on myös opettajien kesken sovittu, että ensimmäisen vuoden tavoitteena on oikean soittoasennon sekä turvallisten harjoittelukäytäntöjen oppiminen. Fysioterapeutin ohjausta on jatkuvasti tarjolla opiskelijoille koko heidän opiskeluaikansa. Opetussuunnitelman perusteissa vaadittu työergonomian opintojakso opiskelijoille kestää tässä konservatoriossa koko opiskeluajan eli kolme vuotta. Opintojakson vastuuhenkilönä on musiikkifysioterapeutti. Myös Alexander-tekniikkaa on tarjolla sitä haluaville.

Toisessa vastauksen lähettäneessä konservatoriossa järjestetään myös opetussuunnitelman perusteissa vaadittu työergonomian opintojakso, mutta muuten ergonomian ja harjoittelun ohjauksesta vastaavat instrumenttiopettajat osana soitto-opetusta. Mitä ilmeisimmin aiheeseen ei ole oppilaitoksessa kovin paljon kiinnitetty huomiota.

Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa on monenlaisia käytäntöjä. Pääasiassa niissäkin vastuu opiskelijoiden terveystieteistä lepää instrumenttiopettajien harteilla. Tämän lisäksi on opiskelijoiden itsensä vastuulla osata valita omaa fyysistä hyvinvointiaan edistäviä vapaavalintaisia opintojaksoja.

Ammattikorkeakouluissa opintojen alun harjoittelumäärän kasvu huomioidaan koulutuspäälliköiden mukaan kahdessa koulutusohjelmassa. Toisessa opiskelijoille tarjotaan liikuntaa, pilatasta ja joogaa, toisessa asia on instrumenttiopettajien vastuulla. ”Mielestäni kuuluu olennaisena osana oman pääaineen opetukseen ja pääaineen opettajan vastuualueeseen”, koulutuspäällikkö kirjoittaa.

Kahdessa neljästä vastauksen lähettäneestä ammattikorkeakoulun koulutusohjelmasta (50 %) järjestetään kaikille opiskelijoille Työergonomia- tai Muusikon ergonomia -opintojakso, joka sijoittuu aloitusvuoden syksyyn. Kolmannessa koulutusohjelmassa ergonomiaa opetetaan vain instrumenttiopintojen sisällä sekä vapaavalintaisilla Alexander-tekniikan sekä rentoutumis- ja kehonhallintatekniikan opintojaksoilla. Neljännessä vastauksessa kerrottiin, että opiskelijat ovat osallistuneet Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistyksen järjestämiin aiheita käsitteleviin seminaareihin, minkä lisäksi oppilaitoksessa on pidetty aiheita käsittelevä yleisdidaktiikan luento ja opiskelijoille on järjestetty myös kehonhuollon opetusta. Vastauksesta ei käy ilmi, onko viimeksi mainitut opiskelijoille pakollista vai valinnaista opetusta.

Vain yhdessä ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa on opiskelijoille jatkuva mahdollisuus saada fysiatriin henkilökohtaista ohjausta. Muissa koulutusohjelmissa on tarjolla erilaisia vapaavalintaisia opintojaksoja ergonomiasta, Alexander-tekniikasta ja/tai kehonhallinnasta.

Kahdessa koulutusohjelmassa opettajalinjalla opiskeleville on tarjolla opintojaksoja, joilla tutustutaan ergonomian, kehonhuollon tai kehonhallinnan opettamiseen. Ensimmäisessä näistä järjestetään aiheesta usein luentoja yhdessä Sibelius-Akatemian kanssa, toisessa on yksi aiheeseen liittyvä, yhden opintopisteen laajuinen kehonhuollon opintojakso.

Sibelius-Akatemian kolmessa vastanneista osastoista järjestetään opiskelijoille erillinen ergonomiakurssi ensimmäisen vuoden johdantoperiodilla. Lisäksi ainakin pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen osastolla opiskelijoille pyritään vuosittain järjestämään fysiopäivät Kallio-Kuninkaalassa, ja uutena opintojaksona osastolla järjestetään vuoden kestävä Tekniikkapaja, jossa kokoontumisia on kuukausittain.

Edellä mainitulla uusien opiskelijoiden johdantoperiodin avulla pyritään Sibelius-Akatemian osastoilla ennaltaehkäisemään soittoperäisiä vammoja ja edistämään hyvää ja kehoystävällistä tekniikkaa. Opiskelijat kuitenkin suunnittelevat itse opinto-ohjelmansa, jolloin vastuu sopivasta opiskelutahdistista on heillä itsellään. Erään osastonjohtajan mukaan on lähinnä opiskelijoiden työssäkäynti opiskelun ohessa, jolloin heille tulee liian aikaisin liian haastavia soittotehtäviä, joita oppilaitos ei pysty kontrolloimaan.

Oppilaitoskyselyistä kävi ilmi, että muusikon terveyteen liittyvää koulutusta järjestetään jonkin verran opettajille, mutta melko vähän oppilaille tai opiskelijoille. Opettajien koulutus on pääosin lyhytkurssiluonteista. Opettajien oletetaan saaneen koulutuksen kehonhuollollisiin asioihin jo opettajakoulutuksensa yhteydessä. Opettajien koulutuksessa muusikon terveyteen ja sen ohjaamiseen paneudutaan kuitenkin lähinnä lyhytkurssien muodossa, instrumenttididaktiikan oppiaineen sisällä tai oman instrumenttiopettajan johdolla soittotuntien yhteydessä, jolloin instrumenttiopettajien terveysosaamiseen muodostuu väistämättä oppilaitoskohtaisia ja opettajakohtaisia eroja.

Instrumenttiopettajien oletetaan huolehtivan oppilaidensa ergonomia- ja kehonhuoltokasvatuksesta kaikilla koulutusasteilla. Ainoastaan Sibelius-Akatemiassa ja Pop-jazz-konservatoriossa tuntui olevan järjestelmällisesti tarjolla sekä ergonomiaopetusta että musiikkifysioterapeutin ohjausta opiskelijoille niin opintojen alussa kuin myöhemmissäkin vaiheissa.

Sibelius-Akatemian ja Pop-jazz-konservatorion edistyskellisyys johtunee siitä, että Suomen viidestä musiikkifysioterapeutista kolme toimii Helsingissä, ja tekee läheisesti yhteistyötä kyseisten oppilaitosten kanssa. Myös Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistyksen seminaareja sekä musiikkilääketieteen täydennyskoulutusta järjestetään Sibelius-Akatemialla.

## **Opettajien ajatuksia soittamisen kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä terveydestä**

Viulunsoiton opettajia oli asennekyselyyn vastanneista 31/124 eli joka neljäs (25 %). Lähes yhtä paljon vastaajista oli pianisteja (30/124). Puhaltimien opettajia oli 26, sellistejä 6 ja alttoviulisteja 3. Lauluopettajia oli 5 ja kitaran, kanteleen ja haitarin opettajia yhteensä 11. Kolme vastaajaa ei kertonut soitintaan.

Pyrin kyselyssä selvittämään opettajien näkemyksiä soiton kehollisuudesta, kehonhallinnan ja ergonomian merkityksestä, sekä siitä, kenen vastuulla heidän mielestään näiden taitojen opetus on. Oppilaitoksissahan vastuu oli edellisen kyselyn mukaan enimmäkseen jätetty instrumenttiopettajien harteille. Esittelen seuraavaksi kyselyn tulokset, jotka edustavat 124 soiton- tai laulunopettajan ajatuksia ja asenteita. (Suluissa asennekyselylomakkeen kysymysnumero, johon kulloinkin viitataan.)

### **Soittamisen kehollisuus**

Keskustellessani soittoa harrastaneiden ystävien ja tuttavien kanssa, monet ovat valittaneet, ettei heille soittotunneilla ole puhuttu mitään kehonhallinnasta, käsien rentoudesta, vapaudesta, tai voiman käytöstä, vaikka monenlaista soittotekniikkaa harjoiteltiin. Halusinkin selvittää, miten soittonopettajat yleensä näkevät kehonhallinnan merkityksen suhteessa soittamiseen ja soittotekniikkaan.

Kyselystä käy ilmi, että opettajat kyllä mieltävät kehonhallinnan olennaiseksi osaksi soittamista. 93 % vastaajista on sitä mieltä, että *yksi soittajan tärkeimmistä taidoista on osata kuunnella kehoaan, sekä aistia jännityksiä ja rentoutta siinä* (3.). Kehonhallintaa ja soittotekniikkaa ei opettajien mielestä voi erottaa toisistaan (tämä ilmenee muun muassa neutraalin vastausvaihtoehdon korkeassa prosentissa 35 % väitteen no:4 kohdalla). 81 % vastaajista on myös sitä mieltä, että *kehotietoisuuden ja soiton laadun välillä on suora yhteys: kun soittaminen tuntuu soittajan kehossa hyvältä, soitto myös kuulostaa hyvältä* (11.). 50 % vastanneista ei *arvota soiton kuulokuvaa soittajan subjektiivisten tunteuksien edelle*. Tässäkin kysymyksen asettelu saa lähes joka kolmannen vastaajan valitsemaan neutraalin vastausvaihtoehdon (6.). Kehonhallinta nähdään niin tärkeänä asiana, että 87 % opettajista on sitä mieltä, että *soittajan tulisi harjoitella kehonhallintataitoja myös ilman instrumenttiaan* (18.).

Taito rentouttaa lihaksia vaatii hyvää kehotietoisuutta. Bejjani ja Halpern (1986/1987) tutkivat eri musiikkikasvatusmetodeja ergonomian näkökulmasta ja tulivat siihen tulokseen, että musiikkikasvatuksessa tulisi kiinnittää alusta alkaen huomiota kehotietoisuuteen aistipalautteen avulla, koko kehon toiminnan kautta ja käyttämällä pienintä mahdollista voimaa, välttämällä staattisuutta, ja hyödyntämällä hengitys- ja rentoutustekniikoita (Bejjani 2000, 234).

Kaikkien muusikoiden, ei vain laulajien ja puhaltajien tulisikin asiantuntijoiden mukaan oppia hengittämään oikein. Hyvä hengitysrytmi liittyy rentoutumiseen, ja auttaa ennaltaehkäisemään vammoja. (Green ym. 2000, 544). Valitettavasti en kyselyssä kysynyt opettajien ajatuksia hengityksen merkityksestä. Olisi ollut kiinnostavaa tietää, minkä verran muut kuin puhallin- tai lauluopettajat kiinnittävät huomiota hengittämiseen ja ohjaavat oppilaitaan sen osalta.

## Lepo ja harjoittelu

Muistan kun opettajani sanoi minulle ollessani n. kymmenvuotias, että jos on päivän soittamatta, vie kaksi päivää saavuttaa uudelleen soittotaso jolla oli ennen taukoa. Hän oli siis sitä mieltä, että olisi soitettava päivittäin pitääkseen soittotaitoa yllä. Kyselyyn vastanneiden opettajien enemmistö (62 %, joista 41 % jokseenkin samaa mieltä ja 21 % täysin samaa mieltä) oli myös sitä mieltä, että *tullakseen hyväksi soittajaksi on harjoiteltava päivittäin* (5.), mutta samalla 90 % (joista 64 % täysin samaa mieltä) totesi, että *joskus lepo parantaa soittotaitoa enemmän kuin harjoittelu* (7.). Kyselyyn vastanneet soitonopettajat siis ymmärtävät taannoista opettajaani paremmin levon (niin fyysisen kuin psyykkisenkin) merkityksen soittotaitoa edistävänä tekijänä. Samalla he kuitenkin yhtyvät tämän näkemykseen siitä, että tavoitteelliseen soittoharjoitteluun kuuluu säännöllisyys ja monet toistot.

## Kipu

Ensiarvoisen tärkeää rasitusvammojen ehkäisemiseksi on, että soittaja ei ala pitää epämukavuutta tai kipua normaalina olotilana. Teirilän (1998) mukaan opettajien tulisikin huolehtia siitä, että oppilas saa riittävästi aikaa adaptoitua käsillä olevan tehtävän aiheuttamaan rasitukseen. Soittaminen, kuten kaikki fyysinen työ, aiheuttaa väsymistä. Opettaja, joka antaa oppilaidensa ymmärtää, että kipu on luonnollinen soittamiseen liittyvä asia, toimii Teirilän mielestä vastuuttomasti. Hän ei anna oppilaalle mahdollisuutta kehittää itselleen sopivinta ja ergonomisinta tapaa soittaa. (Teirilä 1998, 104.)

Voimakas kipu on myöhäinen varoitus, joka kertoo, että vaurioita on jo tapahtunut, ja soittamista on vältettävä. (Fry 2000, 266.) Muusikoiden ylirasitusoireisiin perehtyneen Fryn mukaan tilapäinenkin epämukavuuden tunne on merkki siitä, että on aika pitää tauko harjoittelussa (Fry 2000, 265–266). Tämä on ristiriidassa joidenkin muusikoiden käsityksen kanssa, jonka mukaan epämukavuus tuottaa rikkaampaa ilmaisu.<sup>30</sup>

Tärkeintä on, että soittamisesta aiheutuvaan kipuun reagoidaan heti. Vastamäen ym. mukaan pitkään jatkuva kipu voi nimittäin johtaa lihaksen varomiseen, kompensoivien lihasten ylikuormi-

---

<sup>30</sup>Esimerkiksi Paavali Jumppanen oli Leena Lämsän (2004) haastattelussa sitä mieltä, että soiton helppouteen, sujuvuuteen ja rentouteen ei pitäisi liikaa kiinnittää huomiota: soittaminen on aina raskasta ja keho on rakennettava kestävästi soiton aiheuttamaa rasitusta ja epämukavuutta. Kehon hallinnassa oleellista on kehittää kehon vapautta niin, ettei keho tule vastaan, kun haluaa ilmaista jotakin soittamalla. Keho tulee hallita niin, että pystyy soittamaan miten haluaa. (Lämsä 2004, 27.) Tampereen ammattikorkeakoulun pianopedagogiikan yliopettaja Heini Kärkkäinen puolestaan toteaa *Rondon* huhtikuun numerossa, että vaikka soittajan fyysiset tai psyykkiset lukot voivat johtaa kehon kuormittamiseen ja rasitusvammoihin, kramppeja jopa tarvitaan, jos niiden avulla musiikin karaktääri tai sointi löytyy (Mäntyranta 2012, 70).

tukseen, uusiin kipupisteisiin, liikerajoituksiin, lihasheikkouksiin sekä lopulta tekniikka- ja soittovirheisiin (Vastamäki ym. 2002, 1597). Vääränlainen sankaruus, ja soittaminen kivusta huolimatta heikentää siis lopulta myös itse soittosuoritusta. Pitkittyessään vaivat myös monimutkaistuvat ja niitä on vaikeampi hoitaa kuntoon. Muusikoiden vaivoihin erikoistuneita lääkäreitä, fysiatreja ja fysioterapeutteja on Suomessa. Ammattitaitoista apua on siis saatavilla, jos vain sitä osaa etsiä.<sup>31</sup>

Ongelmien ilmettyä on myös varattava riittävästi aikaa toipumiseen. Jos vamma hoidetaan tai siitä toivutaan vain sen verran, että pystytään taas soittamaan, se todennäköisesti palaa pahempaan. Hoitoa olisi jatkettava aina niin kauan, kunnes soittaja on täysin kivuton ja hänelle on palautunut täysi liikelaajuus, kestävyys, voima ja koordinaatio. (Norris 1997, 4.)

Klassisen musiikin soittajalle kipu tuntuu olevan ristiriitainen asia. Yhtäältä soiton ei pitäisi missään nimessä sattua, mutta toisaalta ammattisoittajan työolosuhteet, soittomäärät ja työn fyysiset vaatimukset ovat välillä sellaiset, että ajoittainen kipu saattaa valitettavasti olla osa työn kuvaa. Tämä on nähtävissä opettajakyselyn tuloksista. *Hyvän tekniikan uskottiin estävän fyysistä kipua soittaessa*: 82 % vastaajista oli jokseenkin tai täysin tätä mieltä (10.). Toisaalta väitteen ”*kun soittaa ja harjoittelee ammattimaisesti, kipua ei voi täysin välttää*” (12.) kanssa oli samaa mieltä 41 % ja eri mieltä niin ikään 41 %, enemmistön ollessa jokseenkin samaa mieltä (32 %).

Voi tietysti olla, että vastausten hajonta jälkimmäisessä kysymyksessä johtuu kimurantista kysymyksen asettelusta (kaikki eivät ole ehkä ymmärtäneet kysymystä samalla tavalla), mutta toisaalta olen valmis uskomaan, että moni opettaja voi todella olla sitä mieltä, että kipu tavallaan on muusikon ammatin varjopuolia. Muusikon työ on fyysisessä haastavuudessaan samankaltainen kuin urheilijoidenkin, joilla tunnetusti on usein erilaisia työperäisiä vammoja ja vaivoja, jotka eivät taatusti ole aivan kivuttomia. Ehkä ihanneolosuhteissa muusikko voi työskennellä kivutta, mutta esimerkiksi orkesterimuusikko ei aina itse pysty vaikuttamaan soittomääriinsä, vaan harjoitusten tauot ja työrupeamat sovitaan enemmistön hyvinvointia ja orkesterin taiteellisia tavoitteita palvelleen. Ne vastaajat, jotka olivat eri mieltä väitteen (12.) kanssa, uskonevat hyvän soittotekniikan, ergonomian ja yleensä hyvinvoinnistaan huolehtimisen voimaan kivun ehkäisemisessä.

### **Ergonomia, kehonhallinta ja kehonhuolto soitonopetuksessa**

Opettajat ovat *kiinnostuneita soittamisen ergonomiasta, kehonhallinnasta ja/tai kehonhuollosta*: 66 % kertoi olevansa erittäin kiinnostunut ja 26 % jokseenkin kiinnostunut edellä mainituista teemoista (37.). Ei-kiinnostunut ei kertonut yksikään vastaaja olevansa. Tulos on odotettu, jos ajatellaan, että ergonomia ja kehonhallinta ovat erottamaton osa soittotaitoa. Kiinnostus soittamisen terveysty-

---

<sup>31</sup> Tosin tämä ammattitaito tuntuu muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olevan keskittynyt Etelä-Suomeen, mikä hankaloittaa muualla Suomessa toimivien muusikoiden avun saantia.

myksiin on kuitenkin monilla syntynyt itse tai jonkun lähipiirissä kohtaamien fyysisten soittamiseen liittyvien ongelmien kautta (39.)

Musiikkilääketieteen asiantuntijat korostavat, että muusikoiden ja opettajien tulisi olla perillä ihmiskehon toiminnan lainalaisuuksista ja rakenteesta. Green ym. väittävät, että muusikoiden puutteellinen tietämys normaalista fysiologiasta on pääasiallinen syy heidän soittoperäisissä fyysisissä ongelmissaan (Green ym. 2000, 536). Myös Tubianan mukaan muusikoiden ja varsinkin heidän opettajiensa tulisi tuntea esimerkiksi käden fyysinen perusrakenne ja toiminta, sillä ilman anatomian ja fysiologian peruskäsitteiden tuntemusta ei sormien liikkeitä ole mahdollista ymmärtää (Tubiana 2000, 1). Opettajilla tulisi olla perustiedot anatomiasta ja fysiologiasta, jotta he osaisivat korjata oppilaittensa huonon ryhdin ja siten luoda puitteet tehokkaalle vammojen ennaltaehkäisylle (Green ym. 2000, 536).

Itse olen sitä mieltä, että fysiologinen käsitteistö ei sinänsä ole tarpeellinen, mutta kehon toiminnan perustuntemus on. Moni taitava soittopedagogi opettaa varmasti fysiologisesti hyvin ja oikein tuntematta lääketieteellistä terminologiaa. Ihmiskehon rakenteen ja toiminnan tunteminen on edellytys esimerkiksi siihen, että opettaja osaa opastaa oppilaansa hyvään soittoergonomiaan.<sup>32</sup> Soittoergonomiassa yhdistyvät kehon optimaalinen asento ja toiminta sekä soittimen asettuminen suhteessa soittajan kehoon. Myös anatomisten poikkeamien tunnistaminen edellyttää ihmisen normaalin fysiologian tuntemusta. Tällaisia poikkeamia ovat esimerkiksi TOS-syndrooma<sup>33</sup>, löysät nivelet tai epänormaalit jännemuodostumat<sup>34</sup>, jotka yhdistettynä fyysisesti rasittavaan soittamiseen voivat aiheuttaa etenkin jousisoittajille ongelmia (Norris 1997, 5).<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Esimerkiksi viulunsoiton ergonomiasta on musiikkifysioterapeutti Katarina Porander tehnyt selkeän opetusvideon (Porander 2012a).

<sup>33</sup> Thoracic Outlet Syndrome: Syndroomassa hartiapunkoksen puristus ja venyminen aiheuttaa käsien puutumista, pistelyä, särkyä ja väsymistä. Tyypillisesti pitkät, hoikat ja raskasta instrumenttia kannattelevat soittajat saavat oireita. (Vastamäki ym. 2002, 1598.) Puristuksen aiheuttaman verenkierron häiriön vuoksi kädet myös voivat tulla kylmiksi ja kalpeiksi (Norris 1997, 29). TOS:lle altistavat esimerkiksi edessä roikkuvat hartiat, kireät rintalihakset sekä painunut rinta-kehä soittoasennossa (Norris 1997, 29). Myös raskaiden laukkujen kantaminen voi aiheuttaa alassuuntaista vetoa hartiarenkaaseen joka taas voi aiheuttaa puristusta hartian verisuoniin tai hermoihin (Norris 1997, 29).

<sup>34</sup> Noin 40 prosentilla väestöstä on anatominen poikkeama, jossa nimettömän ja pikkusormen koukistajajänteet ovat paikoin kiinnittyneet yhteen ranteen ja/tai kyynärvarren alueella. Joskus myös keskisormen koukistajajänne voi olla kiinnittynyt nimettömän jänteeseen (Norris 1997, 87). Tämä voi aiheuttaa vaikeuksia esimerkiksi viulistin vasemmassa kädessä, kun sormien tulisi pystyä toimimaan itsenäisesti, varsinkin pariäänioitteissa tai nelossormen liu'uissa. Toisisaans kiinni olevat jänteet estävät sormien erisuuntaisen liikkeen, ja nimetön yrittää aina liikkua pikkusormen mukana. Jos sormet pakotetaan erilleen, syntyy mekaanista ärsytystä ja kipua kyynärvarren ulkosyrjälle (Norris 1997, 87 – 88.)

<sup>35</sup> Myös pitkät, hoikat soittajat ovat alttiimpia asentoon liittyville niska- ja selkäkivuille. Erittäin pitkät viulistit ovat alttiita hartia- ja niskakivuille, erityisesti jos he eivät ole onnistuneet löytämään leuka- tai olkatukia jotka estävät heitä painumasta kumaraan soittaessa. (Wynn Parry 2000, 203.) Pitkillä ja hoikilla soittajilla on myös yleisemmin yliliikkuvat nivelet, joka on yksi vammoille altistava riskitekijä (emt. 206). Myös yliliikkuvuuden lisäksi pienikäisyys on riskitekijä, joka tulisi huomioida ohjelmiston valinnassa (Fry 2000 266).



Soittoergonomia on tyypillisesti hiljaista pedagogista tietoa, joka perustuu opettajan omiin kokemuksiin ja siihen, mitä hän on omilta opettajiltaan oppinut. Rasitusvammojen kanssa painivat muusikot kokevat usein saaneensa fysioterapeutilta enemmän apua hyvään soittoergonomiaan kuin omilta soitonopettajiltaan koskaan. Tämä kertoo mielestäni siitä, että opettajilta on ainakin näissä tapauksissa puuttunut fysiologiaan perustuva tietämys ergonomiasta.

Alle puolet kyselyn vastaajista, 43 %, piti *nykyistä asiantuntemustaan riittävänä erimallisten oppilaittensa ohjaamiseen hyvään soittoergonomiaan ja kehoystävälliseen soittamiseen* (28.). Lähes yhtä moni, 37 %, piti tietämystään riittämättömänä, ja 19 % otti neutraalin kannan. Vastauksissa näkyy kentän hajanaisuus.

Kehontuntemus koettiin kyselyssä kuitenkin tärkeäksi opetusalueeksi. 88 %:n mielestä *jo pienille soitto-oppilaille tulisi opettaa miten heidän kehonsa toimii ja miten kuunnella omaa kehoaan* (23.). Vähän vähemmän, 73 % (joista 41 % jokseenkin samaa mieltä) piti *fysiologian ja anatomian tietämystä tärkeänä soittajalle* (24.).

Opettajien mielestä (91 %) *soittamisen ergonomiaan tulisi opetuksessa kiinnittää nykyistä enemmän huomiota*. Kontrollikysymys (2.) antaa toisaalta ymmärtää, että ergonomiaa opetetaan soittoetunneilla kuitenkin jo tietyssä määrin riittävästi (vain puolet vastaajista on sitä mieltä, että *soittamisen ergonomiaan ei kiinnitetä riittävän paljon huomiota*). 71 % opettajista ajattelee, että *soitonopetuksessa kiinnitetään yleensä liikaa huomiota sormitekniikkaan koko kehon toiminnan tarkastelun kustannuksella*.

Opettajat kertoivat opettavansa soittoetunneilla *soittoergonomiaa* (88 %) ja *kehonhallintaa* (87 %). *Kehonhuolto ja kehotietoisuus* jäävät käytännön opetustyössä selvästi vähemmälle (48 % ja 53 %). Kehonhuollon oli enemmistö (61 %) valinnut alueeksi, *johon haluaisi opetuksessaan kiinnittää enemmän huomiota*. Seuraavina tulivat kehonhallinta (59 %) ja kehotietoisuus (57 %).

Soittoetunneilla vastaajat kertoivat *käyttävänsä kehonhallinnan ja ergonomian opetukseen saman verran* (50 % vastaajista) *tai hieman vähemmän* (38 %) *aikaa* kuin muihin opetettaviin asioihin (38.). He pitivät ergonomian ja kehonhallinnan opetusta olennaisena ja itsestään selvänä osana soittoetunnetusta.

*Ergonomian, kehonhallinnan yms. opetus liittyy saumattomasti soittoetukseen. Tapahtuu koko ajan opetuksen lomassa, ilman näitä asioita ei voi opettaa soittoa. Opetus tapahtuu myös sanattomasti ohjaamalla oppilasta soiton aikana sekä erilaisilla harjoitteilla. (pianonsoiton opettaja)*

### **Kenen vastuulla soittajan terveys on?**

Musiikkilääketieteellisessä kirjallisuudessa korostetaan soittoetettajan mahdollisuuksia vaikuttaa soittajien terveyteen. William J. Dawson kirjoittaa, että opettajalla tulisi olla maallikon tietämys

lääketieteellisten vaivojen syistä ja myötävaikuttavista tekijöistä, diagnostiikasta sekä hoidon ja kuntoutuksen ei-lääketieteellisistä periaatteista (Dawson 2008, 24). Hän jatkaa, että opettaja voi vaikuttaa suuresti nuoren musiikilliseen elämään opettamalla oppilaansa terveelliseen soittamiseen kahdella tavalla: panostamalla ennaltaehkäisyyn huolehtimalla oppilaiden hyvästä perusasennosta ja soittoergonomiasta sekä opettamalla heille oikeanlaista lihastyötä, ja kehittämällä itselleen kyvyn tunnistaa soittajan fyysiset ongelmat nopeasti (emt., 24–26).

Soitonopettajilla ei kuitenkaan tavallisesti ole riittävää koulutusta aiheeseen, ja musiikkifysioterapeutit usein korostavatkin lääketieteen ja musiikinopettajien yhteistyön merkitystä soittope-  
räisten ongelmien ennaltaehkäisyssä ja hoidossa.

Halusin kyselyssä selvittää, kenen vastuulla opettajien itsensä mielestä ergonomian, kehonhallinnan ja kehonhuollon opettaminen on, tai kenen vastuulla sen pitäisi olla. Vastauksista käy ilmi, että opettajat eivät halua säilyttää vastuuta hyvinvoinnista ainakaan täysin soittajan omille har-  
teille: lähes puolet, 49 %, vastaajista oli eri mieltä väitteen ”*Vastuu soittajan hyvinvoinnista ei ole kenelläkään muulla kuin soittajalla itsellään*” kanssa, eli sitä mieltä, että myös muiden tahojen tulee kantaa vastuunsa (13.). Neljännes (24 %) vastaajista oli toisaalta jokseenkin tai täysin sitä mieltä, että *vastuu soittajan hyvinvoinnista ei ole kenelläkään muulla kuin soittajalla itsellään*. Enemmistö oli kuitenkin väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä (35 %). Neljännes vastaajista (25 %) vastasi kysymykseen neutraalisti. Soittajan henkilökohtainen vastuu siis tunnustetaan, mutta opettajat tuntuvat ajattelevan, että heillä itsellään ja oppilaitoksella on myös merkittävä rooli soittajan hyvinvoinnin edistäjänä.

87 % vastaajista oli sitä mieltä, että *kehonhallintataitojen opetus kuuluu musiikkioppilaitok-  
sen tehtäviin* (15.). Tämä on luonnollista, jos ajatellaan, että kehonhallinta ja soitto-  
tekniikka ovat toistensa synonyymejä soitto kontekstissa. *Soitonopettajan tehtäväksi kehonhallinnan ja kehonhuol-  
lon* tunnusti myös lähes jokainen vastaaja, 88 % (14.). *Soitonopettajan tulee opettaa oppilaitaan  
pitämään huolta fyysisestä terveydestään* (16.) 81 %:n mielestä (41 % jokseenkin samaa mieltä ja  
40 % täysin samaa mieltä). Myös *kehontuntemuksen opetus* koettiin nimenomaan *soitonopettajan  
tehtäväksi*: 81 % vastaajista oli tätä mieltä (21.).

Vaikka kysymyksissä oli niputettu yhteen joitakin käsitteitä, kuten kehonhallinta ja kehon-  
huolto väitteessä numero 14, mikä vaikeuttaa vastausten tulkintaa, vaikuttaisi vahvasti siltä, että  
opettajat kokevat terveellisen soittamisen opetuksen omaksi vastuualueekseen. Soittajien terveys-  
kasvatus nähdään siis olennaisena osana soittonopetusta. Opettajat haluavat pitää oppilaistaan huolta  
kokonaisvaltaisesti.

Väite ”*Soitonopettajalla ei ole aikaa soitto-tunnilla perehdyttää oppilasta kehonhuoltoon  
ja/tai kehonhallintaan*” aiheutti hajontaa vastauksissa (25.). Enemmistö valitsi neutraalin kannan

(27 %). Jokseenkin eri mieltä oli 26 % ja jokseenkin samaa mieltä 23 %. Kaikkiaan hieman useampi oli sitä mieltä että opettajalla on tunnilla aikaa näihin asioihin (37 %). Kolmannes (34 %) oli kuitenkin väitteen kanssa samaa mieltä. Vastausten hajonnan saattoi aiheuttaa kehonhallinnan ja kehonhuollon niputtaminen yhteen: Kun ajatellaan, että kehonhallinta on yhtä kuin soittotekniikka, se on luonnollisesti tärkeä osa opetusta joka tunnilla. Sen sijaan kehonhuollolle (venyttely, jumppa, näiden ohjeistaminen osaksi kotiharjoittelua) ei välttämättä samalla tavalla löydy aikaa. Voidaan myös ajatella, että ajan riittäminen tunneilla ko. asioihin on oppilas- ja opettajakohtainen asia. Ajan puutteen toi esille kuusi vastaajaa vapaissa kommentteissaan (39.).

*Ulkopuolisen asiantuntijan ohjausta oppilaille, opiskelijoille ja opettajille tarvitaan* opettajien mielestä enemmän fysioterapian tai kehonhuollon ammattilaisen, kuin kehonhallinnan (Alexander-tekniikan, Feldenkraisin) asiantuntijan taholta (26. ja 27.). Ero on kuitenkin hyvin pieni: fysioterapian asiantuntijoiden opastusta kaipasi 82 % vastaajista, kehonhallinnan opastusta 77 %. Kysyttäessä, *missä teemoissa tulisi oppilaille järjestää erillisiä kursseja oppilaitoksessa*, 76 % toivoisi kursseja kehonhallinnasta, 66 % kehonhuollosta. Soittoergonomia ja kehotietoisuus saivat molemmat 62 %:n kannatuksen (32.). Opettajien mielestä olisi kuitenkin hyvä, että kaikki musiikin alan toimijat oppilaista opettajiin saisivat ohjausta niin fysioterapian kuin kehonhuollon ammattilaisten taholta. Muissa kommentteissa mainittiin lisäksi joogan, osteopatian ja Body Mappingin hyödyt (39.).

## **Rasitusvammat**

Rasitusvamman syntyessä opettajien halu vastuun kantamiseen hieman heikkenee: 65 % vastaajista oli kyselyssä sitä mieltä, että *opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus oppilaan soitosta aiheutuvien rasitusvammojen syntymiseen* (19.). Kysymyksen asettelu oli toki melko provosoiva, mihin 30 % vastaajista reagoi vastaamalla neutraalisti. Enemmistö (38 %) kuitenkin vastasi olevansa väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Opettajat olivat kaiken kaikkiaan huolestuneita tämän päivän muusikoiden rasitusvammojen määrästä: 87 % piti *huolestuttavana, kuinka paljon soittamisesta aiheutuvia rasitusvammoja soittajilla on* (8).

Opettajan tietämättömyys soittamisen fysiologiasta voi aiheuttaa oppilaille rasitusoireita tai ainakin pitkittää niitä. Soittajan fysiikkaan sopimaton tekniikka, kuormittavat harjoittelutottumukset tai liian raskas soitto-ohjelmisto voivat edesauttaa fyysisten ongelmien syntymistä, ja nämä ovat asioita, joihin opettaja suuresti vaikuttaa. Fry (2000) kirjoittaa, että opettajan vaihtuminen, jos hän opettaa oppilaille uudenlaista tekniikkaa, voi altistaa rasitusvammoille, etenkin, jos oppilas on asialleen omistautunut ja tekee paljon työtä uuden tekniikan oppimiseksi. Hänen mukaansa rasitus-

vammoja ilmenee tällaisissa tapauksissa etenkin nuorilla lahjakkailta työillä. Sekä uuden opettajan että oppilaan innostus voi toimia rasitusvammojen katalyyttinä. (Fry 2000, 254.)

Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella voi olla vaikutusta myös soittamisen aiheuttaman stressin määrään. Uusi opettaja tai kapellimestari, joka asettaa soittajalle uudenlaisia vaatimuksia, aiheuttavat stressiä (Bejjani 2000, 220; kts. myös Vastamäki ym. 2002, 1600 ja Norris 1997, 3–4.) Henkinen stressi lisää osaltaan rasitusvammariskiä. Wynn Parry (2000) kertoo lukuisia esimerkkejä vastaanotoltaan siitä, kuinka fyysiset oireet ovat aiheutuneet stressaavasta elämäntilanteesta, esimerkiksi suhteesta opettajaan tai vanhempisiin, ja kun nuo ongelmat on ratkaistu, myös fyysiset oireet ovat hävinneet, ja soittaja on voinut jatkaa soittamista normaalisti. (Wynn Parry 2000, 215–216). Psykkinen stressi on myös Vastamäen ja muiden mukaan yksi merkittävimpiä soittoperäisten vaivojen edesauttajia. Esimerkiksi muusikon käsivaivojen ja henkisen jännittyneisyyden ja ahdistuksen välillä on todettu selvä korrelaatio (Vastamäki ym. 2002, 1599). Yksi kyselyn vastaajista toi kommentissaan esille fyysisten oireiden henkiset taustat (39.).

*Rasitusvammojen estämiseksi soittotuntien ulkopuolista koulutusta ja ohjausta oppilaille* kaipasi 66 % kyselyyn vastanneista opettajista (20.). Huomattavaa on tämänkin kysymyksen kohdalla 31 %:n kannatus neutraalissa vastausvaihtoehdossa. Opettajat siis kokevat oppilaan ohjauksen soittoergonomian, kehonhallinnan, ja -huollon osalta ennen kaikkea omaksi työalueekseen, mutta mahdollisesti kaipaavat siihen myös oppilaitokselta tukea. *Soitonopettajille lisäkoulutusta* muusikon terveysasioissa toivoivatkin lähes kaikki, 91 % vastaajista (22.).

Rasitusvammoista keskustelu herättää ilmeisesti ristiriitaisia tunteita. 46 % vastaajista *ei koe että rasitusvammat olisivat muusikoiden keskuudessa tabu*, mutta lähes neljännes (23 %) vastaajista olivat sitä mieltä, että *rasitusvammoja jossain määrin yhä vähätellään tai niistä ei mielellään puhuta* (29.). 31 % opettajista vastasi jälleen neutraalisti. Musiikkilääketieteen kehityksen myötä tietoisuus soittamisen vaaroista ja rasitusvammoista on lisääntynyt, mutta täysin avointa ei keskustelu aiheesta ilmeisesti vielä kuitenkaan ole. Käynnissä onkin varmaan tietynlainen murros soittamisen kehollisuuden ja fyysisen hyvinvoinnin tiedostamisessa.

### **Rasitusvammojen ennalta ehkäisy**

Harjoittelutavoilla on suuri merkitys rasitusvammojen syntymisessä. Fryn (2000) mukaan vaivoja aiheuttaa usein yksi tietty soittotoiminto, kun muut toiminnot eivät aiheuta mitään ongelmia. Valittavasti tuo toiminto onkin sellainen, jota soittaja harjoittelee eniten, aiheuttaen lisää vaurioita. Tärkeää olisikin harjoitella uutta tai vaikeaa tekniikkaa vähissä erissä, hiljalleen vaikeuttaen. Myös kappaleen nopeutta tulee lisätä vain vähän kerrallaan, antaen jälkiprosessoinnille tilaa harjoittelujaksojen välissä. Prosessin nopeuttaminen (tempon ja voiman liian nopea lisääminen) aiheuttaa hel-

posti rasitusoireita. Fryn mukaan liian nopea eteneminen harjoittelussa johtuu omistautuneisuudesta, kärsimättömyydestä ja valitettavasti joskus myös vääristä ohjeista (Fry 2000, 254). Viisas opettaja ottaakin uutta tekniikkaa mukaan opiskeluun pikkuhiljaa vähissä erissä, jolloin oppilaan soittava keho ehtii sopeutua uudennlaisiin vaatimuksiin.

Lihasten lämmittely ennen soittoa on musiikkilääketieteen näkökulmasta tärkeä asia rasitusvammojen ehkäisyssä. Norris toteaa, että soittaminen on fyysistä, koko keholla tapahtuvaa toimintaa, ja että pelkkä asteikkosoitto tai hitaiden kappaleiden soittaminen harjoittelun aluksi ei ole riittävää lämmittelyä.<sup>36</sup> Kunnan lämmittely, joka kattaa niskan, käsivarsien, hartioiden ja ylä- ja alaselän, olisi tärkeää ylirasitusvammojen ehkäisyssä. (Norris 1997, 2.) Lämmittely lisää veren- ja lymfakiertoa, nopeuttaa kuona-aineiden poistumista, lisää solujen metabolismia ja entsyymituotantoa, vapauttaa faskiaa<sup>37</sup> ja jänteitä sekä auttaa niveliä liikkumaan helpommin (Horvath 2010, 95).

Soittoharjoittelua tulee myös tauottaa riittävästi. Riippuen lähteestä, harjoittelujaksojen suosituskesto on 30–45 minuuttia ja soittojaksoiden välisten taukojen kesto 5–15 minuuttia (Norris 1997, 2; Fry 2000, 265; Green ym. 2000, 544). Fry suosittelee, että tauon aikana ei olla soittimen äärellä (Fry 2000, 265).

Mitä vaikeampi kappale, sitä useammin taukoja tulisi pitää, jotta lihakset pääsevät rentoutumaan välillä (Green ym. 2000, 544). Vaikeita jaksoja tai hankalia sormituksia tulisi harjoitella aivan lyhyissä, viiden minuutin pätkissä (Norris 1997, 2.). Soittojaksojen tulee lisäksi olla keskenään erilaisia harjoiteltavan materiaalin ja harjoittelun intensiteetin osalta. Harjoittelussa tulee välttää sekä satunnaisuutta että ”pänttäämistä”. (Fry 2000, 265.) Harjoittelu on hyvä suunnitella huolellisesti ja pitää esimerkiksi harjoittelupäiväkirjaa.

Lomien ja pidempien soittotaukojen jälkeen harjoittelu tulee aloittaa vähitellen, kevyemmillä ja lyhyemmillä jaksoilla. Ennen tutkintoja ja konsertteja, kun täytyy harjoitella enemmän, tulee lisätä harjoittelujaksoja, ei pidentää niitä. Tempoa tai vaikeutta ei tule lisätä liian nopeasti. (Fry 2000, 265.) Greenin ym. mukaan päivittäistä harjoitteluaikaa tulisi ennen konsertteja lisätä vain 10–20 minuuttia kerrallaan (Green ym. 2000, 544).<sup>38</sup> Harjoittelumäärä on parasta siis pitää suhteellisen

---

<sup>36</sup> Green ja muut suosittelevat, että soittaja myös tarkistaa ennen soittoa lepoasennossa jalat, rangan ja pään asennot, minkä jälkeen lihakset tulee rentouttaa hengittämällä syvään ja keskittymällä hetken. Itse soittoharjoittelu tulee sitten aloittaa asteikoilla tai helpommalla tekniikalla. (Green ym. 2000, 544.)

<sup>37</sup> Faskia = sidekudoskalvo, ihon alla ja lihasten välissä sijaitseva kalvo. Uudempien lääketieteellisten tutkimusten mukaan faskia muodostaa oman itsenäisen elimensä, joka jatkuu yhtenäisenä kehon ääripäästä toiseen. Sen vuoksi kireys esimerkiksi reisilihaksissa voi johtaa särkyihin hartioissa. Usein yhteys on ristikkäinen, eli vasemmasta alaraajasta on yhteys oikeaan yläraajaan, ja vastaavasti oikeasta alaraajasta vasempaan yläraajaan.

<sup>38</sup> Musiikkifysiatri Heikki Levónin (2012) harjoitteluohjeet: 5 min. lämmittelyä (hyppelyä, käsien pyörittelyä), 5 min. helppoa soittoa lähellä keskiasentoa, normaalia harjoittelua 30 min. jaksoissa (välissä 5 min. tauko) tai 60 min. jaksoissa, välissä 10 min. tauko. Lopuksi 5 min. jäähdyttelyä (lämmittelyn kaltaista liikkumista) ja kevyttä venyttelyä 5-10

tasaisena, sillä elimistö tottuu tiettyyn kuormitukseen. Nopeat ja suuret poikkeamat normaalista voivat aiheuttaa ongelmia.<sup>39</sup>

Kyselyssä rasitusvammojen estämisen keinoiksi (35.) suurin osa opettajista valitsi *harjoittelun tauottamisen* (93 %). Muut musiikkilääketieteen asiantuntijoiden suosittelemat terveelliseen harjoitteluun liittyvät asiat, kuten *harjoittelun säännöllisyys* (52 %), *harjoittelun aloittaminen kevyemmin ja edeten sitten vasta vaikeampiin harjoituksiin* (63 %) ja *harjoittelun tehokkuus verrattuna läpisoittamiseen*<sup>40</sup> (31 %) saivat selvästi vähemmän kannatusta. Eräs vastaaja viittasi jälkimmäiseen keinoon kirjoittamalla, että soittamalla harjoittelun lisäksi tulisi analysoida teokset huolella sekä ymmärtää eri ilmaisuvaihtoehdot harjoittaakseen oikeita asioita.

*Lihasten lämmittely ennen soittamista* sai yllättävän vähän kannatusta, vain noin puolet, 54 %, kaikista vastaajista valitsi tämän tärkeäksi rasitusvammojen ehkäisemiskeinoksi.

Muina harjoitteluun liittyvinä vammojen ennaltaehkäisykeinoina mainittiin mentaaliharjoittelu (2 vastaajaa), oppimispäiväkirjan pitäminen (1) sekä sopivan tasoisen ohjelmiston harjoittelemisen (1).

Edellä mainituista keinoista mielessään soittaminen eli mentaaliharjoittelu auttaa rasitusvammojen ehkäisyssä, kun kappaletta voi harjoitella ilman soitinta. Itse soittimen kanssa harjoittelu on sen ansiosta tarkoituksenmukaisempaa ja tehokkaampaa. Opettajan tulisi lääkäreiden mielestä opettaa näitäkin harjoittelun muotoja jo alkeisopetuksessa. Kuitenkin tärkein kohderyhmä tälle on Fryn mukaan ammattiopiskelijat, jotta he selviäisivät opinnoistaan kunnossa. (Fry 2000, 267; kts. myös Green ym. 2000, 544.)

Kyselyssä suosittuja vammojen ehkäisykeinoja kehollisten taitojen osalta opettajien keskuudessa olivat hyvän keuhonhallinnan omaksuminen (90 %), liikunnan harrastaminen (89 %), hyvän kehotietoisuuden omaksuminen (84 %) sekä kehon huoltaminen (82 %). Muina keinoina mainittiin

---

min. Ohjelmistoa tulee vaihdella harjoittelujaksoilla. Harjoitusmäärien lisääminen tulisi tehdä 10 min. päivässä tai 30 min. kolmen päivän aikana. Näin siis harjoitusmäärän lisääminen päivittäisestä 60 minuutista esimerkiksi kolmeen tuntiin päivässä kestäisi 12 päivää. (Levón 2012.)

<sup>39</sup> Erityisen altista aikaa vammautumiselle on Brandfonbrenerin (2000) mukaan valmistautuminen tutkintoon, konserttiin tai pääsykokeeseen, kun sekä harjoittelumäärä että näihin tilanteisiin liittyvä stressi lisääntyy (Brandfonbrener 2000, 174). Usein tapahtuu niin, että soittojaksot pitenevät ja niiden väliset tauot lyhenevät, jolloin myös vammat usein syntyvät (Fry 2000, 253). Myös Vastamäki ym. (2002) kertovat olevan melko tavallista, että käsivaivat ilmaantuvat nuorelle soiton opiskelijalle juuri ennen tutkintoa tai konserttia (Vastamäki ym. 2002, 1599).

<sup>40</sup> Vaihtoehto olisi ollut parempi muotoilla ”Harjoitella harkitusti”, sillä sana *tehokkaasti* aiheuttaa helposti assosiaation voiman käyttöön tai harjoittelun nopeuteen. Harkittu harjoittelu on Pirre Pauliina Majjalan (2003) väitöskirjassaan *Muusikon matka huipulle – soittajan eksperttisyys huippusoittajan itsensä kokemana* käyttämä termi jolla hän tarkoittaa harjoittelun suunnitelmallista ja tavoitteellista luonnetta (Majjala 2003, 140). Tarkoitukseni oli viitata ns. täsmäharjoitteluun, jossa soittaja pyrkii ratkaisemaan tiettyjä soittoon liittyviä ongelmia, eikä vain soita kappaletta alusta loppuun tai pitkissä jaksoissa. Majjalan tutkimuksessa haastateltavat liittyivät harkittuun harjoitteluun myös mentaaliharjoitteluun, kuten nuottien lukemisen ja musiikin ajattelemisen (Majjala 2003, 142).

itsensä/kehonsa kuuntelu (1), lihasparien liikeratojen harjoittelu (1) sekä koordinaatiota edistävien liikuntalajien harrastaminen (1).

Hyvässä kehonhallinnassa on kyse myös hyvästä soittotekniikasta. Terveellisessä soittotekniikassa käytetään vähintään mahdollista voimaa ja vähäisintään lihastyötä (Dawson 2008, 25). Jo 50–60-luvulla on musiikkilääketieteessä tultu siihen tulokseen, että vastalihasten (antagonistien) riittävä rentoutus on taitoa vaativien toistuvien liikkeiden perusominaisuus ja että harjoittelu vähentää lihaksen EMG-aktiivisuutta<sup>41</sup> sen supistusten välillä (Bejjani 2000, 228). Kokeneemmat (ja vähemmän vamma-alttiit) soittajat käyttävät lihaksiaan tehokkaammin eivätkä supista lihaksiaan ylenmääräisesti (Bejjani 2000, 229). Tämä osoittaa sen, että suurin mahdollinen rentous soittaessa on paitsi hyvän, vapaan äänen tuottamisen ja näppärän soiton edellytys, myös tärkeä tekijä rasitusvammojen ehkäisyssä.

Kehonhuolto on kokemukseni mukaan usein laiminlyöty alue soitonopetuksessa, vaikka se kyselyssä saikin laajaa kannatusta rasitusvammojen ehkäisykeinona. Muusikon, aivan kuten urheilijan, tuleekin Greenin ja muiden mukaan harjoittaa koko lihaksistoaan. Tietysti sopiva laji tulee valita niin, ettei muusikon tärkeintä työvälinettä, kättä, vaaranneta turhanpäiväisesti. Esimerkiksi kävely ja uinti ovat hyviä lajeja. Fysioterapiasta muusikoiden vaivoihin erikoistuneen fysioterapeutin johdolla voi olla hyötyä lihastonuksen eli jänteyden sekä koordinaation kehittämisessä. (Green ym. 2000, 545.) Opettajien tulisi toimia roolimalleina ja kannustaa oppilaitaan tulemaan fyysisesti hyvään kuntoon (Zaza 1993; Robson & Gitev 1993; siteerannut Smith ym. 2000, 163).

Koska soittaja, kuten muutkin ihmiset, on psykofyysinen kokonaisuus, on kaikilla elämäntilanteilla oma vaikutuksensa soittamiseen ja rasitusvammojen syntymiseen. Siksi vammoja ennaltaehkäiseviä keinoja ovat Greenin ja muiden mukaan myös normaalit, terveelliset elämäntavat, kuten säännöllinen ja riittävä uni sekä hyvä ruokavalio. Soiton lisäksi tulee olla muita fyysisiä ja henkisiä harrastuksia fyysisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. (Green ym. 2000, 545.)

Kokonaisvaltainen elämän tarkastelu on tärkeää myös jo syntyneiden vaivojen syitä kartoittaessa. Joskus vaivoja ei aiheutakaan muusikon pääinstrumentti, vaan ne voivat johtua virheistä sivuinstrumentin soittoasennossa, -tekniikassa tai harjoittelutottumuksissa. Esimerkiksi on tyypillistä, että viulisteille vaivoja aiheuttaa pianonsoitto. (Blum 2003, 224.) Lisäksi kaikenlaiset fyysisesti rasittavat askareet vapaa-ajalla voivat aiheuttaa jännetulehduksen kaltaisia rasitusvammoja. Myös näitä tehdessä tulisi muistaa tauot ja vähittäinen tekemisen intensiteetin ja keston lisääminen. (Norris 1997, 4–5.)

---

<sup>41</sup> EMG = elektromyography. EMG-tutkimuksessa mitataan lihasten sähköistä aktiivisuutta.

Opettajat tiedostivat kyselyssä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkityksen rasitusvammojen ennaltaehkäisyssä. Niin lepo (84 %) kuin riittävä unikin (83 %) saivat paljon kannatusta ehkäisykeinoina. Myös terveellinen ruokavalio koettiin tärkeäksi rasitusvammoja ehkäiseväksi keinoksi (74 %). Muina ennaltaehkäisykeinoina mainittiin alkoholin välttäminen (1), vapaa-ajan keikkojen vähentäminen (1) sekä itsensä rakastaminen (1). *Vain 17 vastaajaa eli 14 % piti kaikkia kysymyksessä ehdotettuja keinoja tärkeinä rasitusvammojen estämiseksi.*

Opettajat ohjaavat oppilaitaan toteuttamaan edellä mainitsemiaan asioita keskustelemalla oppilaan ja/tai tämän vanhempien kanssa, ohjeistamalla, teettämällä erilaisia harjoituksia ja toimimalla itse esimerkkinä (36.). Oikeanlaisen soittoasennon etsiminen ja sen jatkuva kontrollointi tunnilla, kehon kokonaisvaltainen ja tasapainoinen käyttö, oikeiden lihasryhmien taloudellinen käyttö, rentous ja elastisuus, huomion kiinnittäminen kehon tuntemuksiin, kannustaminen muihin harrastuksiin, järkevän harjoittelun ohjaaminen (jaksotus, tauotus ja suunnittelu), lämmittely, voimistelu ja venyttely, soittoergonomiasta huolehtiminen, improvisointi ja terveet elämäntavat mainittiin teemoina, joita opettajat pyrkivät soittotunneilla jatkuvasti käsittelemään.

### **Ergonomian ja kehonhallinnan opetuksen tärkeimmät kohderyhmät**

Musiikkilääketieteen ammattilaisten teksteissä toistuu ajatus, että terveellisen soittamisen taitoja tulisi opettaa soittajille jo aivan harrastuksen alusta alkaen. Toisaalta ollaan huolissaan ennen kaikkea nuorten ammattiopiskelijoiden hyvinvoinnista.

Kysyttäessä kenelle soittoergonomiaa ja kehonhallintaa on tärkeintä opettaa, vastaajat saivat valita vaihtoehtoisista ryhmistä yhden tai useamman, tai määritellä itse jonkin ryhmän. Suurin osa, 64 % vastaajista oli sitä mieltä, että *soittoergonomiaa ja kehonhallintaa on tärkeää opettaa ihan kaikille soittajille kaikilla tasoilla*. Näin vastanneet olivat vahvasti tätä mieltä, sillä valmiissa vastausvaihtoehdoissa ei ollut valittavissa vaihtoehtoa ”kaikille”, vaan vastaajien oli joko valittava kaikki annetut vaihtoehdot tai kirjoitettava mielipiteensä kohtaan ”joku muu ryhmä”. Enemmistön näkemys kiteytyy tähän vastaukseen: ”Ikä- ja kehitysaste huomioiden jatkuvasti kaikille. Hyvä soittotekniikka on hyvää soittoergonomiaa”.

Yksittäisistä vastausvaihtoehdoista (kts. Liite 5) eniten kannatusta saivat ammattiopiskelijat konservatorioissa (85 % vastaajista oli valinnut ainakin tämän ryhmän) ja ammattikorkeakouluissa (83 %) sekä musiikkiopistotason oppilaat (81 %). Tämä on ymmärrettävää, sillä musiikkiopistotalla ja sen jälkeen ammattiopintojen alussa soittomäärät kasvavat ja harjoittelu muuttuu tavoitteellisemmaksi, mutta lapsille tyypillinen luonnollinen liikkuminen vähenee. Myös soittajan pituuskasvu on yleensä D-kurssia suoritettaessa jo päättynyt, jolloin kehonhallinnan kysymykset tulevat ajankohtaisemmiksi. Myös vasta-alkajien ryhmä nähtiin tärkeäksi ergonomian ja kehonhallinnan



opetuksen kohteeksi, 74 % kaikista vastaajista oli valinnut tämän vaihtoehdon. Muut perusopetuksen ryhmät saivat vähän vähemmän kannatusta.

Niistä vastaajista jotka olivat valinneet vaihtoehdoista vain yhden ryhmän (11 vastaajaa eli 9 %), neljä oli valinnut vasta-alkajat (3 %) ja kolme perustaso 2:n oppilaat (2,5 %), yksi perustaso 1:n oppilaat, yksi musiikkiopistotason oppilaat, yksi ammattikorkeakouluopiskelijat ja yksi ryhmän ”vain sellaiset oppilaat, jotka suhtautuvat soittamiseen tosissaan ja haluavat soittamisesta ammatin”.

Vastaajat, jotka olivat valinneet useampia, mutta eivät kaikkia vaihtoehtoja, voi jakaa pääasiassa kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ergonomiaopetus nähtiin tärkeäksi yhtäältä soittoharrastuksen alussa ja toisaalta harrastuksen muuttuessa vakavammaksi ja viedessä enemmän aikaa: tärkeimmiksi kohderyhmiksi valittiin vasta-alkajat, musiikkiopistotason oppilaat sekä ammattiopiskelijat (5 vastaajaa eli 4 %), tai vain vasta-alkajat ja ammattiopiskelijat (3 vastaajaa, 2,5 %). Toisen ryhmän vastaajat valitsivat opetuksen ensisijaisiksi kohteiksi harrastuksen myöhemmässä vaiheessa olevat oppilaat ja/tai sitä edistyneemmät, eli perustaso 2:n oppilaista ammattiopiskelijoihin (5 vastaajaa / 4 %), perustaso 3:n oppilaista ammattiopiskelijoihin (3 vastaajaa, 2,5 %) tai musiikkiopistotason oppilaista ammattiopiskelijoihin (4 vastaajaa / 3 %). Neljä vastaajaa valitsi pelkät ammattiopiskelijat ergonomia- ja kehonhallintakoulutuksen tärkeimmäksi kohderyhmäksi (3 %). Kolmannen ryhmän vastaajat olivat valinneet erilaisia yhdistelmiä kahdesta tai useammasta vaihtoehdosta ilman yhdistävää tekijää (11 vastaajaa, eli 9 %).

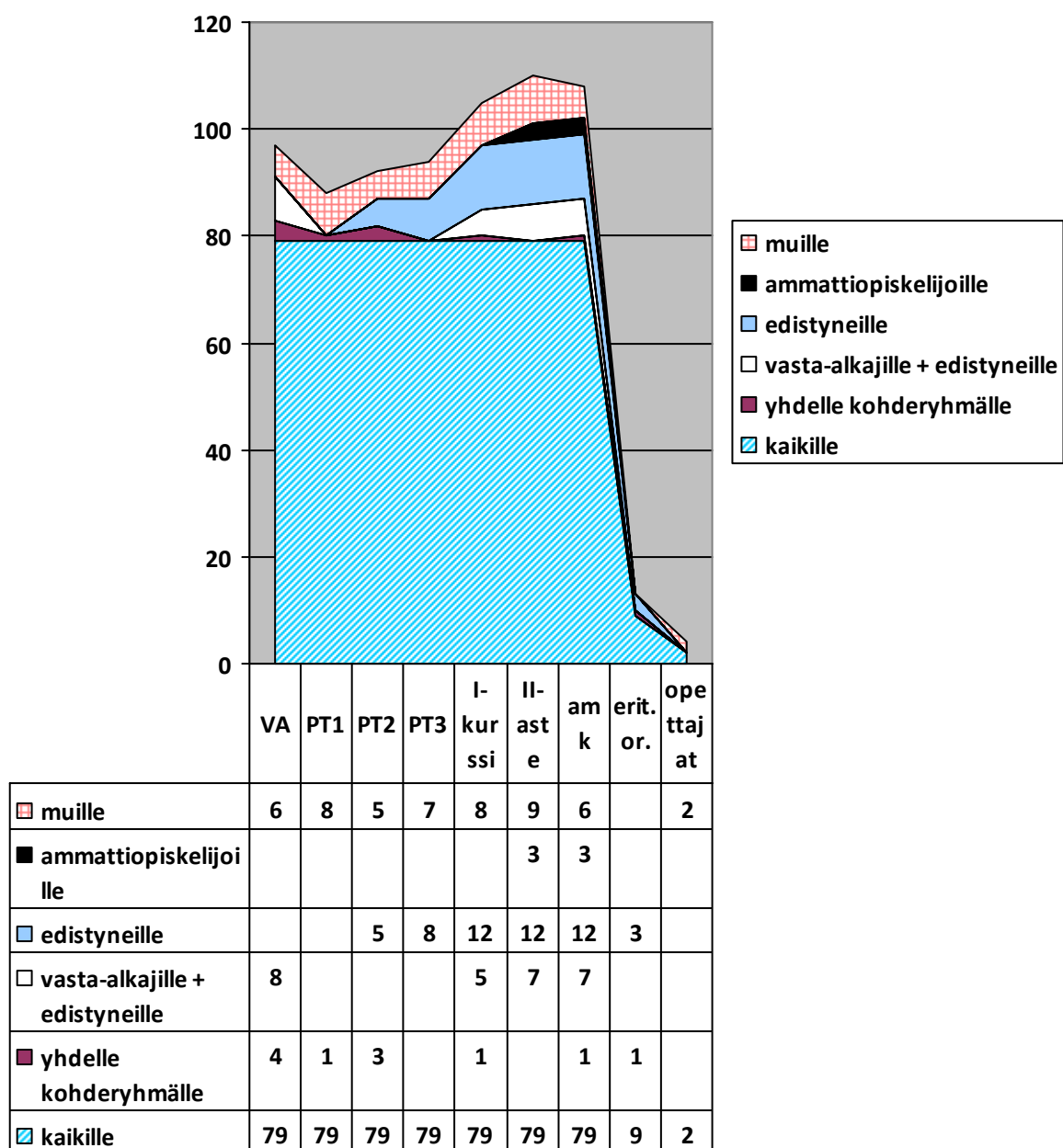
Muiksi kohderyhmiksi mainittiin lisäksi opettajat (4 vastausta) ja Sibelius-Akatemian opiskelijat ja opettajat (2 vastausta), jotka olivat jääneet kysymyksen vaihtoehdoista pois.

Ergonomian ja kehonhallinnan opetuksen tärkeimmiksi koetut kohderyhmät voi havainnollistaa kaaviona seuraavasti<sup>42</sup> (ks. Kuvio 1 seuraavalla sivulla):

---

<sup>42</sup> Lyhenteiden selitykset: VA: vasta-alkajat; PT1-PT3: perustaso 1-3:n oppilaat; I-kurssi: I-kurssia tekevät; II-aste: ammatilliset perustutkinto-opiskelijat; amk: ammattikorkeakouluopiskelijat; erit.or.: erityisorientoituneet eli ”vain sellaiset oppilaat, jotka suhtautuvat soittamiseen tosissaan ja haluavat soittamisesta ammatin”; opettajat: opettajat kaikilla tasoilla

Kuvio 1: Kenelle ergonomiaopetus on tärkeintä?



Kuviosta näkee, kuinka vastaajien preferenssit nostavat käyrää ammattiopiskelijoiden ja vasta-alkajien ryhmien kohdalla, mutta enemmistön mielipiteen mukaisesti kaikkien ryhmien yhtäläinen tärkeys on koko kaavion luja perustus. Lähes jokainen vastaaja mainitsi vastauksessaan ammattiopiskelijat tärkeimmäksi ryhmäksi. Alue ”muut” sisältää erilaisia yhdistelmiä kahdesta tai useammasta kohderyhmästä. Ergonomiaopetusta opettajille huomasi korostaa vain muutama vastaaja.

Kuvio kuvastaa opettajien asenteita, ei siis välttämättä sitä, kenelle ergonomiaa todellisuudessa eniten opetetaan. Jos kuitenkin myös todellisuudessa ergonomiaa ja kehonhallintaa ope-

tetaan eniten vasta-alkajille ja ammattiopiskelijoille, selittää tulos sitä, miksi monille ennen ammat-  
tiopintoja harrastuksensa lopettaneille soittajille on jäänyt kuva, että ergonomiia ei ole soittotun-  
neilla opetettu. Syynä voi olla juuri se, että sitä ei ole riittävästi verbalisoitu, selitetty ja käsitteellis-  
tetty perustasojen 1-3 ja musiikkiopistoasteen (I) aikana<sup>43</sup>.

### **Viulistien vastaukset**

Viulistina olin luonnollisesti kiinnostunut kyselyyn vastanneiden viulunsoitonopettajien ajatuksista,  
ja tuon tässä esille joitakin eroja koko vastaajajoukon vastauksiin nähden.

Pääasiassa viulunsoiton opettajien vastaukset noudattavat kaikkien opettajien yleisiä mieli-  
piiteitä. Kyselyyn vastanneet viulistit tuntuivat kuitenkin olevan erityisen hyvin perillä soittamisen  
kokonaisvaltaisuudesta ja kehollisuudesta. Esimerkiksi jokainen viulisti oli sitä mieltä, että joskus  
lepo parantaa soittotaitoa enemmän kuin harjoittelu (29 % jokseenkin samaa mieltä, 71 % täysin  
samaa mieltä). Kehotietoisuuden ja soiton laadun yhteyteen uskoi 90 % viulisteista (57 % täysin  
samaa mieltä). Kaikkiaan viulunsoiton opettajat olivat koko opettajajoukkoa kiinnostuneempia soit-  
tamisen ergonomiasta, kehonhallinnasta ja/tai kehonhuollosta: 76 % viulisteista oli erittäin kiinnos-  
tuneita, 21 % melko kiinnostuneita.

Viulistien ajatukset soittamisen kokonaisvaltaisuudesta käy ilmi kysymyksessä, mitä soitta-  
jan tulee tehdä säästyäkseen rasitusvammoilta. Yleiseen hyvinvointiin liittyvät vaihtoehdot saivat  
vieläkin selvästi korkeammat kannatusluvut viulisteilta kuin koko vastaajajoukolta (jotka jo olivat  
melko korkeat): riittävä uni 90 %, lepo 94 %, terveellinen ruokavalio 81 % ja liikunnan harrastami-  
nen 94 %. Myös harjoittelun säännöllisyys (65 %) ja hyvä kehotietoisuus (94 %) olivat viulisteille  
selvästi tärkeämmät keinot kuin koko vastaajajoukolle. Suurin ero oli kuitenkin kehon huoltamises-  
sa: jopa 97 % viulunsoiton opettajista piti tätä tärkeänä rasitusvammoja ehkäisevänä tekijänä (15  
prosenttiyksikköä suurempi osuus kuin koko vastaajajoukon tuloksessa).

Viulistit olivatkin aavistuksen koko vastaajajoukkoa optimistisempia sen suhteen, voiko  
ammattisoittaja välttää kipua: 39 % piti kivun välttämistä mahdollisena, 36 % ei. Tosin jopa neljän-  
nes (26 %) otti neutraalin kannan tässä kysymyksessä.

Viulunsoiton opettajat olivat myös innokkaampia kantamaan vastuun soitto-oppilaiden hy-  
vinvoinnista. Tämä selittyy ainakin sillä että heillä on keskimäärin nuorempia oppilaita kuin esi-  
merkiksi laulu- tai puhallinopettajilla. 66 % viulisteista oli sitä mieltä, että vastuu kuuluu muillekin  
kuin soittajalle itselleen. Soitonopettajan tehtäväksi kehonhuollon ja kehonhallinnan ohjauksen laski

---

<sup>43</sup> Vasta-alkajat ovat usein pieniä lapsia, joille asioita ei ole tarpeellista selittää sanoin. Opettaja usein ohjaa lapsen hy-  
vään soittoasentoon fyysisesti. Myöhemmin asioiden syiden ja seurausten selittäminen on mielekkäämpää ja tärkeäm-  
pää.

96 % viulisteista (yhtä lukuun ottamatta kaikki vastanneet). Kehonhallinta ja kehontuntemus kuuluivat soittotunneilla opetettaviin asioihin 91 % mielestä.

Viulistit olivat myös koko vastaajajoukkoa kiinnostuneempia Alexander-tekniikan ja Feldenkraisin ohjauksesta: 90 % koki nämä tarpeellisiksi oppilaille ja opettajille (kaikkista opettajista 77 % oli tätä mieltä). Fysioterapiaohjaus sai 80 % kannatuksen (koko joukolla se oli 82 %, eli lähes sama).

Viulistit olivat hieman epävarmempia omasta asiantuntemuksestaan ergonomiohjauksessa: viulunsoiton opettajien enemmistö koki tietämyksensä riittämättömäksi (45 %), kun koko opettajajoukolla tilanne oli päinvastainen. Kuitenkin lisäkoulutusta kaipaavien osuus jäi hieman koko vastaajajoukkoa pienemmäksi (87 %).

Viulunsoiton opettajista suuri enemmistö (71 %) piti kaikkia ryhmiä yhtä tärkeinä ergonomia- ja kehonhallintaohjauksen kohteina. Vasta-alkajat ja ammattiopiskelijat oli 16 % viulunsoiton opettajista valinnut tärkeimmiksi kohderyhmiksi.

## **Yhteenvetoa**

Oppilaitoskyselyistä käy ilmi, että oppilaiden ja opiskelijoiden ergonomia-, kehonhallinta- ja -huoltokasvatus on pääasiassa instrumenttiopettajien vastuulla. Varsinkin musiikkiopistoissa oppilaat saavat ergonomia- ja hyvinvointiohjausta yleensä vain omilla soittotunneillaan, jolloin sen laatu ja määrä riippuu kunkin soitonopettajan harrastuneisuudesta ja omasta perehtymisestä aiheeseen. Kyselyyn vastanneista musiikkiopistoista vain 61 %:ssa järjestetään opettajille aiheeseen liittyvää koulutusta. Opettajien oletetaan saaneen ergonomia- ja muusikon terveystieteiden koulutusta jo omissa opettajaopinnoissaan. Oppilaille soittotuntien ulkopuolista terveystieteiden koulutusta ei musiikkiopistoissa juurikaan järjestetä, mutta tanssinopetusta oli tarjolla 27 %:ssa vastanneita musiikkiopistoja.

Ammattikoulutuksessa opiskelijat suorittavat yleensä erillisen työergonomian opintojakson ensimmäisenä vuonna, mutta vain pop-jazz-konservatoriossa kerrottiin koulutuksen jatkuvan koko opiskeluajan. Myös Sibelius-Akatemiassa on opiskelijoille tarjolla musiikkifysioterapeutin ohjausta koko opiskeluajan. Muuten ammattiopiskelijoiden tulee osata itse valita sopivia valinnaiskursseja opetustarjonnasta.

Soittaminen nähtiin opettajien keskuudessa kokonaisvaltaisena asiana, johon vaikuttaa soittajan yleinen hyvinvointi ja elämäntavat. Levon, liikunnan ja ruokavalion merkitykset tunnistettiin hyvin. Harjoittelutavoista harjoittelun tauottaminen nähtiin tärkeäksi, mutta harjoittelun säännöllisyyttä, tehokkuutta, harjoittelurupeaman sisällön järjestämistä harjoiteltavan aineksen vaativuuden mukaan, sekä lihasten lämmittelyä ennen soittamista ei koettu niin tärkeäksi.

Kehonhallinta nähtiin olennaisena osana soittamista ja jopa synonyyminä soittotekniikalle. Myös ergonomia ja kehonhallinta koettiin samaksi asiaksi. Opettajat kokivat näiden asioiden opetuksen omaksi tehtäväkseen, mutta kaipasivat siihen tukea oppilaitokselta lähinnä täydennyskoulutuksen muodossa. Erillisiin kursseihin oppilaille suhtauduttiin varauksellisemmin.

Kipu ilmeni kyselyssä ristiriitaisena asiana. Yhtäältä sitä tulee hyvän soittotekniikan avulla estää, mutta toisaalta se nähtiin asiana, jota ei ammattimaisessa soittamisessa voi täysin välttää. Ammattimaista soittoa pidetään klassisen musiikin kulttuurissa siis fyysisesti rasittavana työnä, jonka vaatimukset joskus menevät soittajan henkilökohtaisen hyvinvoinnin edelle.

Ergonomian ja kehonhuollon ohjaus koettiin tärkeäksi jokaisessa soittoharrastuksen vaiheessa. Yksittäisistä kohderyhmistä kannatusta saivat eniten vasta-alkajat sekä ammattiopiskelijat. Tulos voi osaltaan selittää sitä, miksi monille ennen ammattiopintoja soittoharrastuksensa keskeyttäneille on jäänyt tunne, että näitä asioita ei ole soittotunneilla juurikaan opetettu. Kyselyyn osallistuneet opettajat olivat yleisesti ottaen hyvin kiinnostuneita soittamisen kehollisuudesta ja soittajan hyvinvoinnista. Muusikon terveys näyttäisi olevan aihe, johon on viime vuosina alettu kiinnittää enemmän huomiota musiikkioppilaitoksissa, mutta prosessi on selvästi yhä kesken.

### ***Kyselyn arviointia***

Tämäntyyppisiin kyselyihin vastaavat todennäköisemmin aihepiiristä ennestään kiinnostuneet opettajat, mikä varmasti vaikuttaa tuloksiin. Sen vuoksi kyselyn tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia Suomen musiikkioppilaitoksia tai kaikkien soitonopettajien mielipiteitä. Kuitenkin kysely toi tälläkin otoksella esille mielenkiintoisia ristiriitoja ja mielipiteiden hajontaa, mikä kertoo mielestäni kentän hajanaisuudesta. Toisaalta joidenkin kysytyjen teemojen suhteen vastaajat olivat hyvin yksimielisiä, ja näiden mielipiteiden tulkitsenkin vallitsevan melko vahvana klassisen musiikin kulttuurissa.

Yksittäisiä tulkintaongelmia aiheuttaneita virheitä kyselyn laatimisessa oli esimerkiksi käsitteiden niputtaminen yhteen asennekyselyn kysymyksissä 14., 21. ja 22. joka heikentää tulkintojen luotettavuutta ja kyselyn validiutta.

Lisäksi kysymyksen 35. rasisvammojen ehkäisykeinoista oli jäänyt pois ”hyvästä soittoergonomiasta huolehtiminen”, jonka toisaalta voi ajatella sisältyvän vaihtoehtoon ”hyvän kehonhallinnan omaksuminen”. Kukaan vastaajistakaan ei ottanut ergonomiaa esille avoimissa vastauksissaan rasisvammojen ennaltaehkäisyn yhteydessä.

Laajaa tutkimusaihetta rajatakseni jätin psyykkisten tekijöiden merkityksen pois myös kyselystä. Psyyykinen stressi on toisaalta merkittävä tekijä rasisvammojen syntymisessä, joten se olisi

ollut kiinnostava lisä tutkimukseen. Nyt kysely valitettavasti välitti dualistista ihmiskuvaa, mikä ei ollut tarkoitukseni.

## 6 Pohdintaa

Kysely osoitti, että edelleen oppilaitoksissa luotetaan siihen, että opettajilla on jo ammattiopinnoista saatu ergonomian ja kehonhuollon tietämys, jonka avulla he pystyvät ohjaamaan omat oppilaansa terveellisiin soittoasentoihin, -tapoihin ja harjoittelutekniikoihin. Opettajat itsekin kokivat, että edellä mainittujen asioiden ohjaaminen on nimenomaan heidän tehtävänsä. Heistä kuitenkin vain puolet piti tietojaan ja taitojaan riittävinä tähän työhön.

Tässä luvussa pohdin perinteisen soitonopetuksen kehollisuutta sekä esittelen erilaisia ideologioita ja menetelmiä, joiden avulla klassisen musiikin opetukseen saadaan (ja joissakin tapauksissa on jo saatu) lisää näkökulmia ja työvälineitä soittajan kehon tuntemuksen ja kehotietoisuuden parantamiseen. Jotkut menetelmät sopivat paremmin erillisille kursseille kuin integroitavaksi soitonopetukseen, mutta toiset ovat ajattelutapoja, joita opettajien on halutessaan helppoa soveltaa nopeastikin käytäntöön. Lopuksi pohdin, miten eri toimijoiden yhteistyö voisi edesauttaa muusikoiden fyysisen hyvinvoinnin parantamista.

### *Näkökulmia instrumenttiopetuksen kehollisuuteen*

Soittaminen on ruumiillista toimintaa, sen tietää jokainen soittaja. Kun opettaja opettaa soittamista, hän opettaa tarkoituksenmukaista kehon toimintaa, liikettä, otteita ja asentoja. Mutta miten *kehollista* opetus itsessään on?

Tyypillisesti soitonopettaja opettaa näkö- ja kuuloaistiin perustuen: neuvomalla verbaalisesti sekä näyttämällä malliksi. Erilaisten verbaalisten metaforien ja adjektiivien avulla pyritään luomaan soivia mielikuvia ja mahdollisuutta eläytyä siihen, miltä soittaminen kuulostaa sekä millainen soitettava asia on ruumiillisena kokemuksena eli miltä se tuntuu (Tiensuu 2012, 108). Usein juuri soittamisen audittiivinen puoli korostuu, kun halutaan keskittyä musiikkiin ja sen toteutumiseen. Mitä enemmän opettaja kiinnittää oppilaan huomiota kehollisiin kokemuksiin, liikkeen ja kosketuksen aistimiseen, sitä kehollisemmaksi oppilaan kokemus soittamisesta voi muodostua. Soittajan täytyy oppia hallitsemaan sekä musiikki että sen tuottamisen mekaniikka liikkeenä ja kehon prosesseina.

Soiton kehollisuutta ei opetuksessa ole kuitenkaan haluttu korostaa. Marjatta Teirilän (1998) tutkimuksessaan haastattelemat opettajat käyttivät mieluummin musiikillisia mielikuvia opettaes-

saan fyysistä soittosuoritusta, vaikka sekä soiton ergonomia että fyysinen suorittaminen voidaan selittää fysiologisilla termeillä (Teirilä 1998; 23, 48). Teirilä arvelee, että muusikkouteen olennaisesti kuuluva fyysinen työ usein unohdetaan juuri muusikkouden hengellisten, älyllisten ja emotionaalisten ulottuvuuksien vuoksi (Teirilä 1998, 22).

Opetustilanteessa ruumiillinen tieto voi siirtyä myös kosketuksen kautta (Tuura 2011, 48). Tästä on kyse, kun opettaja fyysisesti ohjaa esimerkiksi oppilaan jousikättä kuljettamaan jousta tiettyllä tavalla (tiettyyn suuntaan tai tietynlaisella liikkeen laadulla), tai kun hän ohjaa tätä rentouttamaan hartian koskettamalla sitä. Tuuran haastattelemat orkesterisoittajat kertoivat ruumiillisen eläytymisen kokemuksista, joissa he olivat katsomalla tehneet havaintoja toisen soittajan soitosta ja omaan ruumiilliseen kokemukseen nojautuen lukeneet toisen ruumiinliikkeitä (emt., 46–47). Tuura arvelee, että ammattimuusikoiden kyky tehdä katseella fyysisiin tunteuksiin liittyviä havaintoja palautuu ainakin osittain opetustilanteisiin, joihin liittyy koskettamalla ja kosketettuna olemisen kautta saatuja oivalluksia (emt., 48). Huolestuttavaa onkin kehitys USA:n soitonopetuksessa, jossa opettaja ei saa koskea oppilaisiinsa lainkaan (Szilvay 2010).

Seuraavaksi tarkastelen erilaisia metodeja ja ideologioita, jotka ovat tuoneet klassisen musiikin opetukseen lisää näkökulmia ja työvälineitä kehon tunteuksen ja kehotietoisuuden parantamiseen.

### **Musiikkilääketiede: soittoperäisten vammojen ennaltaehkäisyä ja ohjausta terveelliseen soittamiseen**

Musiikkilääketiede on tuonut klassisen musiikin kulttuuriin näkökulman muusikoiden kehollisuudesta vertaamalla muusikoita urheilijoihin. Sekä muusikot että urheilijat harjoittavat kehonsa äärimmilleen suorittaakseen nopeita ja monimutkaisia liikesarjoja. Erona on, että muusikot treenaavat yleensä vain tiettyjä lihaksia, kun urheilijat taas harjoittavat kokonaisvaltaisesti koko kehoaan.<sup>44</sup> Muusikoiden kehoihin syntyykin siten epätasapaino, joka aiheuttaa ongelmia. Muusikot ovat kehon huoltamisen suhteen usein oman onnensa nojassa, kun urheilijoilla on ympärillään valmentajat, hierojat ja fysioterapeutit. (Tubiana 2000, 1.) Nykyään ammattimuusikoillakin alkaa olla enemmän kehonhuollon ammattilaisia apunaan, vaikka ei vielääkään yhtä systemaattisesti kuin ammattiurheilijoilla.

---

<sup>44</sup> Toisaalta keväällä 2012 on uutisoitu myös jääkiekk junioreiden yksipuolisesta harjoittelusta ja puutteellisesta kehotasapainosta, joka on aiheuttanut nuorille urheilijoille mm. lantio- ja selkävaurioita (*Aamulehti* /Asiat -liite 6.5.2012). Tietoa kehon kokonaisvaltaisesta käytöstä ja syy-seuraussuhteista tarvitaan lisää siis myös urheilun parissa.

Musiikkilääketiede on tieteenalana kehittynyt järjestelmällisesti vasta muutaman viimeisen vuosikymmenen aikana: Performing Artists Medical Association (PAMA) perustettiin Yhdysvalloissa vuonna 1988 (PAMA history 2012). Suomessa lääkäreiden laajempi kiinnostus musiikkilääketieteeseen heräsi 1990-luvun alussa (Peltomaa 2007). Vuosina 1997–2009 Savonlinnan Oopperajuhlien yhteydessä järjestettiin kesäisin musiikkilääketieteen symposiumia (Peltomaa 2012). Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistys perustettiin vuonna 2000. (Peltomaa 2007). Yhdistys on tehnyt järjestelmällistä yhteistyötä Sibelius-Akatemian kanssa, ja perustanut myös Helsingin musiikkitalossa kuukausittain pidettävän musiikkipoliklinikan, jossa kahdeksan eri alojen erikoislääkäriä ja fysioterapeuttia kokoontuvat pohtimaan hankalimpia muusikoiden vaivatapauksia (Peltomaa 2012). Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistyksellä on myös paikallisjaos Oulussa (Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistys 2012).

Muusikon terveyttä ja ammattitauteja on käsitelty kirjallisuudessa kuitenkin jo paljon kauemmin. Jo 1713 Bernardino Ramazzini liitti muusikoiden vammat ammattitautien joukkoon (diseases of tradesmen), mitä pidetään arts medicine -tieteenalan syntyhetkenä (Bejjani ym. 1996, 406). Ensimmäisen selkeän kirjallisen viittauksen soittajan yllirasitusvaivoihin on tehnyt Guillaume Benjamin Duchenne de Boulogne vuonna 1861 kirjassaan *De l'électrisation localisée et de son application à la pathologie et à la thérapeutique*. Siinä hän kertoo kuinka intensiivinen harjoittelu oli aiheuttanut kipua ja kontrollin vähenemistä naispianistin käteen. (Fry 2000, 248.) Ensimmäinen kokonainen musiikkilääketiedettä käsittelevä kirja, Kurt Singerin *Diseases of the musical profession: a systematic presentation of their causes, symptoms and methods of treatment* kirjoitettiin kuitenkin vasta vuonna 1932 (Bejjani ym. 1996, 406).

Tämän jälkeen tieteenalan kehitys ei ole ollut suoraviivaista. Ennen 1900-luvun lopun kehitystä on väliin mahtunut pitkiäkin taukoja kirjallisuudessa (ks. Fry 2000, 250). Välissä ehdittiin unohtaa kaikki, mitä aiemmin oli jo saatu aiheesta selville. Esimerkiksi jo 1800-luvulla suositeltiin rasisitusvammojen hoidoksi lepoa kipua aiheuttavista toiminnoista. 1900-luvulla kesti Fryn mukaan yllättävän kauan hyväksyä tämä suositus. (Fry 2000, 250.)

Luonnontieteiden kehitys on näkynyt myös soittopedagogiikassa: 1800-luvun kuluessa laulun opetuksessa alettiin hyödyntää luonnontieteisiin ja fysiologiaan perustuvaa äänentuotantoa. 1890-luvulle tultaessa tärkeimmät laulutekniikan selvitykset olivat luonnontieteilijöiden ja fyysikoiden laatimia. (Tiainen 2005, 156–157.)

Instrumenttipedagogiikassa kehitys on Louhivuoren mukaan nähtävissä selvemmin vasta 1900-luvun puolella (Louhivuori 1998, 48–49). Esimerkiksi lääkäri-viulisti Friedrich A. Steinhausen (1859–1910) kirjoitti viulun- ja pianonsoittajan fysiologiasta teoksissaan *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten* ja *Die physiologischen Fehler und die Umgestaltung*



*der Klaviertechnik* (Louhivuori 1998, 49). Myös Otto Ortmannin *The Physiological Mechanics of Piano Technique* (New York 1929) on merkittävä teos tällä saralla.

Myös 1900-luvun alun viulupedagogisessa kirjallisuudessa alettiin tuoda esiin erilaisia keinoja viulistin psyykkisen ja fyysisen terveyden ylläpitämiseksi. Jo tuolloin painotettiin harjoittelun laatua, ei määrää, sekä taukojen merkitystä harjoitteluajataulussa. 1920–1930-luvuilla liikunnan ja lihasvoimistelun merkityksestä ilmestyi useita teoksia. (Louhivuori 1998, 51.)

Musiikkilääketiede keskittyi aluksi tutkimaan ja määrittelemään muusikoiden vaivoja ja kehittämään sopivia hoitomenetelmiä. Tiedon lisääntyminen ja soittoperäisten vaivojen yleisyyden tiedostus on johtanut siihen, että musiikkilääketieteen painopiste on siirtynyt vaivojen hoidosta ja kuntoutuksesta ongelmien ennaltaehkäisyyn (Green, Chamagne ja Tubiana 2000, 532).

Asiantuntijat ovat yhtä mieltä siitä, että muusikon vammojen ennaltaehkäisy on aloitettava jo soittoharrastuksen alussa (ks. esim. Szilvay 2012). Tämä siksi, että esimerkiksi ammattiopiskelija on saattanut kehittää jo monia haitallisia tapoja ja toimintamalleja, jotka ovat vaikeammin purettavissa (Dawson 2008, 27). Lisäksi viimeisten tutkimusten mukaan soittoperäisiä rasitusvaivoja on jo lapsilla yhtä paljon kuin aikuisilla soittajilla: jopa 20–70%:lla tutkituista soitto-oppilaista oli soittoperäisiä tuki- ja liikuntaelinongelmia ja 30 %:lla ne olivat edenneet vamma-asteelle (Ranelli, Straker & Smith 2011, 123–124, 133).

Ennaltaehkäisyn haasteena on soittajien yksilöllisyys. On mahdotonta arvioida, mikä paikka kenelläkin on kehon heikoin lenkki ja altis rasitusvammalle. Jotkut pystyvät harjoittelemaan tunteja ilman ongelmia, kun toiset taas vähemmälläkin harjoittelulla ja yhtä hyvällä tekniikalla kärsivät rasitusvammoista. Haavoittuvaisempia yksilöitä ei pystytä tunnistamaan millään testillä. (Fry 2000, 265.)

Vaivojen ennaltaehkäisy on – osana instrumenttiopetusta – tyypillisesti soitonopettajan vastuulla. Horvath (2010) kirjoittaa, että alle 50 % amerikkalaisista opettajista oli saanut koulutusta vammojen ehkäisystrategioista, ja 76 % heistä kaipaisi lisää koulutusta ennen kaikkea voiman kehittämisen, kuntouttamisen sekä ohjeistuksessa turvalliseen harjoitteluun (Horvath 2010, 87). Samankaltaisia tuloksia sain omassa opettajakyselyssäni (ks. luku Opettajien ajatuksia soittamisen kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä terveydestä).

### **Musiikkilääketiede klassisen musiikin kulttuurissa**

Klassisen musiikin kulttuurin suorituskeskeisyys on, kuten aiemmin todettu, sekä hyvä että huono asia muusikon rasitusvammojen kannalta. Fryn (2000) mukaan vammojen ennaltaehkäisy on monimutkainen asia, sillä vaikka ennaltaehkäisykeinot ovat melko hyvin tiedossa, muusikot eivät välttämättä ole hyväksyneet niitä. Vastakkain tuntuvat olevan turvallisuus ja erinomaisen suorituksen

vaatimukset. (Fry 2000, 248.) Vammojen ennaltaehkäisy siis vaikeutuu, kun muusikot kivusta huolimatta jatkavat soittoa jatkuvan suorituspaineen alla. Toisaalta suoritusorientaatio näkyy usein pitkäjänteisenä työskentelynä myös vaivojen hoidossa.

Myös mieli-ruumis-dikotomia, joka länsimaista lääketiedettä ja musiikkikulttuuria yhdistää, voi aiheuttaa ongelmia muusikon terveyden säilyttämiselle. Jos kehoon suhtaudutaan kuin koneeseen, joka suorittaa mielen mukaista toimintaa, on vaarana, että sinänsä hyvät kehonhuolto- ja jumppaohjeet, joita fysioterapeutti muusikolle antaa, tulevat vain mekaanisesti suoritetuksi kehoa kuuntelematta. Tällöin sen sijaan, että soittaja hoitaisi itseään kuntoon, hän saattaa ainoastaan pahentaa vaivoja innokkaalla jumppaamisella. Pelkkä hyvä lihaskunto ei riitä – tarvitaan myös kykyä kuunnella kehoa ja tunnistaa liika rasitus ja stressi sekä opetella omalle keholle toimivat tavat soittaa ja harjoitella. Onneksi fysioterapiankin saralla on aiempaa enemmän alettu hyödyntää kontemplatiivisia menetelmiä, kuten esimerkiksi Alexander-tekniikkaa, Pilatesta ja Feldenkrais-metodia, jotka tavoittelevat enemmän kokonaisvaltaista mieli-keho-ykseyttä.

Kolmas ongelma musiikkilääketieteen hyödyntämisessä soittopedagogiikassa on asiantuntijoiden vähyys Suomessa. Opettajat soveltavat omalta fysioterapeutiltaan omiin vaivoihinsa saamiin ohjeita opetuksessaan, mutta usein puutteellisin taustatiedoin. Fysioterapeutin antamat jumppaohjeet tulevat siis osaksi opettajan käyttöteoriaa ilman taustalla vaikuttavien fyysikaalisten lainalaisuuksien ymmärtämistä. Tällöin on vaara aiheuttaa enemmän harmia kuin hyötyä. Myös Kari Kriikku viittaa tähän ongelmaan puhuessaan Marjo Kisanlahden opinnäytetyössä ergonomiaherätyksen saaneiden opettajien vaarallisuudesta (Kisanlahti 2007, 22). Helsingissä opettajien on helppoa lähettää oppilaansa musiikkifysioterapeutin vastaanotolle, mutta yhtä hyvä tilanne ei ole muualla Suomessa, jossa taidetaan toimia enemmän opettajien täydennyskoulutuksen varassa.

## **Somaattiset menetelmät: kehotietoisuutta ja kehonhallintaa**

Musiikkilääketieteen parissa suositellaan, että muusikot hankkisivat kehonhallinta- ja kehotietoisuustaitoja somaattisten menetelmien avulla. Esimerkiksi Alexander-tekniikkaa, Feldenkrais-metodia ja Body Mappingia käytetäänkin maailmalla jo laajasti ammattimaisen musiikin opiskelun tukena. Ne auttavat etenkin soittoergonomian ja taloudellisen liikkumisen omaksumisessa sekä lihasrentouden ja -jännityksen tunnistamisessa. Eri menetelmillä on omanlaisensa taustat ja lähtökohdat, ja ne painottavat hieman eri asioita. Menetelmiin voi olla hyvä tutustua tarkasti ja pohtia, mikä metodi sopii kenellekin kussakin elämäntilanteessa. Esimerkiksi yhdelle voi olla hedelmällisempää pyrkiä ohjaamaan kehoa ns. oikeanlaiseen liikkumiseen ja toimintaan ajatuksen avulla, kun toinen tarvitsee keholähtöisempää ja orgaanisempaa liikkeen avulla oppimista.

Sanan somatiikka loi vuonna 1976 filosofi ja somatiikan uranuurtaja Thomas Hanna (1928–1990), joka halusi nimetä mielen ja ruumiin yhdistävät lähestymistavat (Jussilainen 2007, 58). Termi pohjautuu kreikankielen sanaan *soma*, joka tarkoittaa ihmisruumista sisältäpäin omakohtaisesti koettuna. Kun ihmistä tarkastellaan ulkoapäin kolmannen persoonan näkökulmasta, puhutaan ruumiista, ja kun ihminen havainnoi itse itseään sisältä käsin, puhutaan somasta. (Hanna 1995, 341.) Somatiikka käsittelee somaattisia ilmiöitä, eli tarkastelee ihmistä niin kuin hän itse itsensä sisäisesti kokee. (Hanna 1995, 343.) Lääketieteen parissa muusikon ryhtiä ja liikkumista tarkastellaan usein puhtaasti biomekaanisesta näkökulmasta (Dommerholt 2000, 400). Somaattiset lähestymistavat taas tarkastelevat muusikkoa sisältä käsin, muusikoiden kokemusten ja aikomusten tarkastelun kautta (ks. Hanna 1995, 342).

Sandra Noll Hammondin (2006) mukaan termi ”somaattinen” kuvaa holistista ajatusmallia, jossa painotetaan ruumiin, mielen ja hengen yhteyttä toisiinsa ja ympäristöönsä. Hänen mukaansa somaattisten menetelmien kautta päästään kosketuksiin ruumiin luontaisen älykkyyden kanssa. (Hammond 2006, 137.) Somatiikka näkee mielen ja ruumiin eriytymättömänä toiminnallisena kokonaisuutena (Hanna 1995, 346).

Somaattisissa tekniikoissa pyritään kasvattamaan tietoisuutta ja sitä kautta saamaan liikettä tiedostamattomille ruumiin alueille (Jussilainen 2007, 58; Hanna 1995, 350). Taustalla on ajatus sensomotorisesta amnesiasta. Hannan mukaan stressaavan ympäristön tilanteet stimuloivat jatkuvasti ihmisen syviä selviytymisrefleksejä, mikä tekee niihin liittyvistä motorisista toiminnoista tahattomia ja vähentää mahdollisuuksia tietoisesti aistia ja kontrolloida niitä. Esimerkiksi lantion lihakset ovat usein sensomotorisesta amnesiasta kärsivien ihmisten tietoisesti kontrollin ulottumattomissa. Somaattisessa oppimisessa kohdistetaan tietoisuutta tiedostamattomille soman alueille. Kun alueelle saa jonkinlaisen tuntemuksen, on mahdollista saada sinne myös pientä liikettä, joka puolestaan antaa uuden aistipalautteen alueesta, joka taas selkeyttää liikettä ja niin edelleen. (Hanna 1995, 349–350.)

Maksimaalisen vapaa soma on sellainen, joka on saavuttanut suurimman mahdollisen tahdonalaisen kontrollin ja muokkaantuu tahattomasti mahdollisimman vähän. Toisin sanoen ihmisellä on laaja repertoaari erilaisia reaktiomahdollisuuksia ympäristön ärsykkeisiin. Kolmannen persoonan näkökulmasta somaattinen vapaus on maksimaalista tehokkuutta ja minimaalista etropiaa (epäjärjestystä) sekä optimaalista henkistä ja fyysistä terveyttä. (Hanna 1995, 351.)

Ajatuksena somatiikka kehittyi jo sata vuotta sitten monien toisistaan riippumattomien henkilöiden toimesta, omiksi erillisiksi menetelmikseen. Niitä kaikkia yhdistää halu kehittää optimaalista fyysistä toimintaa, jossa ihmiskehon muoto ja liikkuminen ovat linjassa toisiinsa nähden.

(Johnson 2009, 12.) Muusikot ovat Jan Dommerholtin (2000) mukaan olleet jo pitkään tietoisia somaattisten lähestymistapojen eduista (Dommerholt 2000, 401).

### **Alexander-tekniikka ja Body Mapping**

Alexander-tekniikka on australialaisen näyttelijän, Frederick Matthias Alexanderin (1869–1955) kehittämä menetelmä, joka tähtää kehon luontaisen tasapainon löytämiseen. Alexanderin ongelmana oli esiintyessä käheytyvä ääni, johon hän alkoi etsiä parannusta oman kehonkäyttönsä tarkastelun avulla, kun lääkäreiden neuvoma äänen säästäminen ei auttanut. Alexander opetti ensin Australiassa ja vuodesta 1904 lähtien Lontoossa ja Yhdysvalloissa. Tekniikkaa on opetettu jo yli 50 vuotta musiikin ja esiintyvän taiteen oppilaitoksissa ympäri maailmaa. Menetelmä on nykyisin erityisen suosittu Englannissa, missä toimii suurin osa maailman Alexander-tekniikan opettajista. (Finstat ry. 2012a.)

Alexander-tekniikan juuret ovat äänenkäyttökoulutuksessa, mistä johtuen se on erityisesti laulajien ja näyttelijöiden suosiossa. Kuitenkin myös instrumentaalimuusikot ja tanssijat ovat saaneet apua tekniikasta omassa työssään. Tekniikan opetus tapahtuu ensisijaisesti yksilötunneilla, mutta myös ryhmäopetuksena.

Somaattiset menetelmät haastavat perinteisen mieli-ruumis-dikotomian. Myös F. M. Alexander kyseenalaisti tutkimustensa edetessä aikansa käsityksen sielun ja ruumiin erillisyydestä, ja tuli siihen tulokseen, että mitään ihmisen toimintaa, sairautta tai vaivaa ei voi määrittellä pelkästään fyysiseksi tai pelkästään henkiseksi, vaikka niiden painopiste voikin olla joko fyysisellä tai henkiselä puolella. Kaikessa on kyse koko ihmisestä. (Finstat ry. 2012a) Alexander-tekniikassa vartaloa ja sen liikkeitä tarkastellaankin psykofyysisen kokonaisuuden osina. Tekniikan avulla opitaan tiedostamaan ja ymmärtämään kehon ja mielen välistä vuorovaikutusta. (Finstat ry. 2012b.)

Alexander-tekniikan lähtökohtana on pään, niskan ja selän välinen yhteys ja tasapaino (Finstat ry. 2012a). Jos niskan, pään ja selän suhde ei ole tasapainossa, kehoon kasaantuu ylimääräistä jännitystä. Hyvä tasapainosuhte taas vapauttaa koko kehon ja liikkuminen kevenee. (Finstat ry. 2012b.) Musiikkilääketieteellinen selitys pään ja niskan suhteen tasapainon merkitykseen on se, että niskassa on suurin edustus asentoa aistivia lihaksia (Porander 2012).<sup>45</sup> Alexander-tekniikassa pyritään hyvään ”ensisijaiseen ohjaukseen” (primary control), eli dynaamiseen ja sujuvaan refleksinomaiseen lihasaktivaatioon joka tukee ja koordinoi tahdonalaista liikkumista (Conable 1998, 94).

---

<sup>45</sup> Niskan ja pään hallinnan tärkeydestä kertoo myös se, että ensimmäisen elinvuoden aikana vauvan asentokontollin kehityksessä niskan lihasten hallinta ja sen myötä pään liikkeiden hallinta kehittyvät ensimmäisinä, ja kehittyminen etenee sitten keskivartalon kautta kehon ääriosiin (Junttu 2009, 119; Aholainen&Viholainen 2006, 271).

Tekniikassa pyritään ensisijaisesti tiedostamaan automaattisiksi muodostuneita haitallisia tottumuksia ja oppimaan pois niistä. Samalla opitaan uusi, tietoinen ja tasapainoinen tapa käyttää itseään. (Finstat ry. 2012b.) Tähän pyritään inhibition ja suuntaamisen avulla: inhibitiolla tarkoitetaan pysähtymistä ennen totuttua reaktiota ja suuntaamisella pyritään tietoisesti toimimaan uudella, paremmalla tavalla, kuitenkin ilman pakottamista tai yrittämistä (Mihajlovic 2012).

Alexander-tekniikassa opettaja ohjaa käsillään oppilasta ja antaa tälle sillä tavalla kinesteettisen tuntemuksen sanallisen ohjauksen lisäksi (Jones 1979, 2). Alexander-tekniikalle on tyypillistä oma sanastonsa, joka avautuu kunnolla vasta käytännön harjoittelun ja kehollisen oivalluksen kautta. Alexander-tekniikkaa onkin kritisoitu vaikeasti omaksuttavaksi ja intuitiiviseksi (Bastman 2003, 29). Sovellettavuus soitonopetukseen edellyttää soitonopettajalta Alexander-tekniikan koulututusta tai perusteellista perehtyneisyyttä siihen itse oppilaana. Alexander-tekniikka toimiikin parhaiten soitonopetuksen oheistunteina, mikäli soitonopettaja ei itse ole Alexander-tekniikan ohjaaja.

Body Mapping kehittyi tavallaan tarpeeseen tehdä Alexander-tekniikan ajatuksista yleistajuisempia ja luoda niiden taustalle selkeät perusteet. Body mapping on amerikkalaisen sello-opettajan ja Alexander-tekniikan opettajan, William Conablen 1970-luvulla keksimä menetelmä, jossa muusikoille pyritään muodostamaan mahdollisimman totuudenmukainen kuva omasta fyysisestä rakenteestaan. Paikkansapitävä kehon kartta mahdollistaa tehokkaan, elegantin, suoran ja voimakkaan liikkumisen, virheellinen kartta taas tekee liikkeistä tehottomia ja vammoja tuottavia. (Conable 1998, 5). Body map on siis sisäinen, aivoissa oleva hermostollinen representaatio itsesämme, joka määrää sen, miten liikumme (Johnson 2009, 13).

Body mapping syntyi, kun William Conable huomasi että hänen sello-opiskelijoidensa liikkuminen oli suoraan yhteydessä heidän käsityksiinsä omasta rakenteestaan. Opiskelijat liikkuivat sen mukaan, millaiseksi he luulivat oman rakenteensa, eivätkä sen mukaan, millainen heidän rakenteensa oikeasti oli. Conablen ajatusta tukivat myös neuropsykologian löydöt kehonkarttojen lokatioista, funktioista ja koordinaatioista liikkeen tuottamisessa. (Conable 1998, 5.)

Yhdessä toisen Alexander-tekniikan opettajan, Barbara Conablen kanssa Willian Conable kehitti menetelmää edelleen, ja näin syntyi Barbara Conablen kirjoittama Body mapping-opas *What every musician needs to know about the body* (1998). Lisäksi pianisteille, huilisteille ja viulisteille on julkaistu omat soitinkohtaiset Body Mapping-oppaansa, eri kirjoittajien toimesta. Suomessa Body mappingia on systemaattisesti opettanut ja käyttänyt ainakin Sibelius-Akatemiassa opettava huijlisti Liisa Ruoho.

Erona Alexander-tekniikkaan Body mapping on kehitetty nimenomaan muusikoiden ohjaukseen sillä ajatuksella, että sitä voi opetuksessaan hyödyntää kuka tahansa soitonopettaja. Opettaja ei välttämättä käytä kosketusta apunaan opetuksessa, ellei ole myös Alexander-tekniikan koulutuksen

saanut tai muuten tottunut ohjaamaan oppilaitaan manuaalisesti. Body mappingin taustalla vaikuttavat Alexander-tekniikan lisäksi myös anatominen ja neuropsykologinen tieto. Tästä johtuen siihen on mahdollista perehtyä myös itsenäisesti kirjoitetun oppaan avulla. (Johnson 2009, 2.) Monet Alexander-tekniikan opettajat käyttävät Body mappingia tehostaakseen opiskelijoidensa oppimista Alexander-tekniikassa (emt., 3).

Body mappingin perustana on tarkka anatominen tieto kehon osista ja niiden toiminnasta. Sen sijaan, että soitonopettaja käskisi oppilastaan esimerkiksi pitämään hartiat alhaalla, hän kertoo tarkkaa tietoa siitä, miten keho on suunniteltu, ja näin tukee oppilaan oikeanlaisen kehonkartan muodostumista. Body mappingin taustalla on myös ajatus, että musiikin opettamisessa käytetään tavallisesti liikaa pelkkää kuuloaistia. Metodissa käytetäänkin hyväksi ja pyritään kehittämään useita aisteja kuuloaistin lisäksi, kuten kinesteettistä, visuaalista ja taktiilista aistia. (Johnson 2009, 13.) Body mappingissa otetaan myös huomioon ongelma, jossa keskittyminen tiettyyn asiaan sulkee muut asiat pois huomion piiristä. Body mappingissa painotetaankin keskittymisen sijasta fokusointia ja kaiken kattavaa huomiota (inclusive attention). (Emt., 13.)

Body mappingin tarkoitus on opettaa muusikoita muuttamaan tietoisesti virheellisiä kehon karttojaan. Kyse on proaktiivisesta tekniikasta, jossa yksilö tarkastelee omaa kehon karttaansa ja vertaa sitä todelliseen ihmiskehon mekaniikkaan oppiakseen liikkumaan tasapainoisesti, sujuvasti ja luonnollisesti. (Johnson 2009, 16.)

### **Itämaisiet filosofiat ja Feldenkrais**

Itämaisissa filosofioissa ruumista pidetään olennaisena osana ihmisen kokonaisuutta ja niiden henkisyysisissä harjoituksissa (esimerkiksi taijissa ja joogassa) ihminen nähdään kokonaisena (Jussilainen 2003, 51). Etenkin joogasta on tullut myös muusikoiden apuväline esimerkiksi esiintymisjännityksen vähentämisessä, keskittymiskyvyn harjoittamisessa ja kehon vahvistamisessa.

Länsimaissa esiintyvän muusikon kokemien flow-hetkien, joissa muusikko kokee tulevansa yhdeksi musiikin kanssa, usein ajatellaan olevan onnen kantamoisia. Idän henkisissä traditioissa, joista joogakin kumpuaa, tiedetään ihmisen voivan systemaattisesti harjoitella mielen ja kehon tekniikoita, jotka johtavat voimakkaampaan ja kestävämpään läsnäoloon esityksessä (Liuksiala 2011, 68).

Joogan suosio kasvoi länsimaissa 1900-luvun puolivälin jälkeen. (Jussilainen 2003, 51.) Klassisen musiikin kulttuurissa jooga tuli suosituksi ennen kaikkea Igor Stravinskin, Herbert von Karajanin ja Yehudi Menuhinin myötä (Louhivuori 1998, 51).

Joogan lähtökohtana on keskittyminen ja mielen rauhoittaminen. Näitä ei voi saavuttaa, jos ruumis on väsynyt ja huonossa asennossa tai hengitys ei kulje tasaisesti. Siksi joogan tekniikoihin

kuuluu monenlaisia fyysisiä harjoitteita ja henkisiä harjoituksia. (Jussilainen 2003, 52; Eliade 47–48.)

Itämaisten filosofioiden pohjalta on kehitetty muitakin somaattisia menetelmiä, esimerkiksi Mindfulness, jossa pyritään hyväksyvään, tietoiseen läsnäoloon, kehon kuunteluun ja tunteiden tunnistamiseen (Koljonen 2012).

Itse olen kokeillut oppilaiden kanssa joogatuntien pohjalta soittorentouden etsimistä hengityksen avulla siten, että olemme soittaneet kokojousella hengitysrytmissä (vetojousi-uloshengitys, työntöjousi-sisäänhengitys, sekä päinvastoin). Pyrkimyksenäni on ollut sitoa soittaminen paremmin rentoon kehossa olemiseen ulkoisen asentojen tarkkailun sijaan.

Feldenkrais-metodi on Venäjällä syntyneen, myöhemmin Palestiinaan muuttaneen insinöörin ja fyysikon Moshe Feldenkraisin (1904–1984) kehittäämä somaattinen oppimismenetelmä. Feldenkrais oli innokas urheilija ja muun muassa vuonna 1936 myös ensimmäinen eurooppalainen mustan vyön judoka. Hän opetti myöhemmin judoa Euroopassa ja kirjoitti siitä myös useita kirjoja. Feldenkrais loukkasi polvensa jalkapallo-ottelussa 1929, mutta koska ei luottanut aikansa leikkausmenetelmiin, hän alkoi kehittää sellaista kehonkäyttömenetelmää, jonka avulla hän voisi toimia vammansa kanssa ongelmitta. (Suomen Feldenkraisyhdistys 2012.)

Feldenkrais-menetelmä on kokonaisvaltainen menetelmä, jonka avulla ihminen lisää tietoisuuttaan, syventää kehontuntemustaan ja lisää kehonsa hallintaa yksinkertaisten, vaikkakin epätaivannaisten liikkeiden avulla. Tällaista oppimista on myös nimitetty orgaaniseksi oppimiseksi ja verrattu siihen, miten pieni lapsi oppii liikkumaan. (Suomen Feldenkraisyhdistys 2012.) Feldenkrais-metodi on systemaattisesti käytössä esimerkiksi Saksan musiikkikorkeakouluissa.

Feldenkrais-tunnilla tutkitaan arkipäivän liikkumiseen sisältyviä suhteita, eri kehonosien välisiä suhteita, liikekoordinaation ajallisia suhteita sekä voimankäytön suhteita. Feldenkrais-tunnilla tarkoituksena on mahdollistaa oppiminen omasta itsestä ja uusien valintojen löytyminen entisten rinnalle, ei niinkään työskennellä kohti tiettyä ennalta määritettyä päämäärää tai ratkaisua. Ohjaaja vie tuntia eteenpäin toiminnallisen teeman puitteissa yhteistyössä oppilaansa kanssa, oppilaasta tekemiensä havaintojen pohjalta. (Suomen Feldenkraisyhdistys 2012.) Tässä Feldenkrais eroaa esimerkiksi Alexander-tekniikasta, jossa on selkeät, ennalta määritellyt tavoitteet, joihin tähdätään ajatuksen avulla.

Itämaisten taistelulajien filosofia näkyy Feldenkrais-ohjaajan ja oppilaan vuorovaikutuksen demokraattisuutena ja ajatuksena, että ohjaaja ja oppilas kulkevat yhdessä tietä joka muodostuu tekemisen aikana. Feldenkraisin keskiössä on liike, joka Feldenkraisin mukaan on helpoin väylä oppia havainnoimaan omaa itseä. Liike kuvaa hänen mukaansa ihmisen mielentilaa, ajattelua, moti-

vaatiota ja käsitystä omasta itsestä. Menetelmä perustuu ajatukselle *awareness through movement*. (Jussilainen 2003, 62; Feldenkrais 1990, 3.)

Feldenkrais-opetuksen muodot ovat ryhmätuntina toteutettu ”tietoisuutta liikkeen kautta” sekä yksilöohjattu ”toiminnallinen eheyttäminen”. Ryhmätunnilla ohjaaja ohjaa liikesarjoja sanallisesti, kysymyksin ja ehdotuksin, ja oppilas havainnoi ja oppii itseohjautuvasti omista lähtökohdistaan käsin. Työskentelyn prosessi on kokeilla, vertailla ja varioida. Liikkeitä toistetaan useita kertoja rauhallisella tempolla turhaa yritystä ja ponnistelua vähentäen. Oppilasta ohjataan aistimaan hienovaraisemmin, tunnistamaan liikkeensä laatuja sekä luottamaan omaan kokemukseensa ja havaintoonsa. Parhaimmillaan Feldenkrais-työskentely voi siis vahvistaa itsetuntoa. (Suomen Feldenkraisyhdistys 2012).

Yksilöohjauksessa työskennellään ohjaavan kosketuksen kautta: Feldenkrais-ohjaaja ohjaaja tekee kysymykset lähinnä käsillään, mutta välillä myös sanallisena ohjauksena. Oppilas saa kosketuksen avulla tarkemman tuntemuksen omasta liikkeestään, sekä ehdotuksia uusiksi mahdollisuuksiksi toimia. (Feldenkraisyhdistys 2012.)

Kuten Alexander-tekniikka, myös Feldenkrais-metodi on menetelmä, jonka syväallinen omaksuminen vaatii koulutetun ohjaajan ohjausta.

### **Mensendieck ja Pilates**

Mensendieck-metodi kehitettiin nivelten ja lihasten toimintahäiriöiden ehkäisemiseksi tai parantamiseksi. Menetelmän kehittäjä, amerikkalais-hollantilainen lääkäri ja liikunnanopettaja Bess Mensendieck (1864–1957), painotti ruumiin ja hengen yhteyttä ja pyrki siihen, että hänen potilaansa tuntisivat ja ymmärtäisivät omat liikkeensä. (Samama 2001, 13.) Mensendieck-metodi liittyy siksi somaattisten menetelmien joukkoon. Metodin näkökulma on kuitenkin musiikkilääketieteellinen, sillä se korostaa nimenomaan vaivojen ennaltaehkäisyä tai parantamista.

Muusikoiden hoitoon Mensendieck-metodia on soveltanut hollantilainen Ans Samama (2001), joka on koontanut kokemuksensa kirjaksi *Vireästi musisoimaan! Soita ja laula ilman kipua ja särkyä*. Samama toteaa, että muusikko kuten urheilijakin käyttää koko kehoaan. Silti monet muusikot ovat oppineet pelkästään soittamisen taidon, kun urheilijoiden valmentautumiseen kuuluu itseltään selvästi myös tiettyjen lihasten tarkoituksenmukainen käyttö yhdistettynä sellaisten lihasten rentouttamiseen, jotka kyseisessä suorituksessa toimivat vastakkaiseen suuntaan tai ovat siinä tarpeettomia. (Samama 2001, 12.) Kun muusikko tyytyy harjoittamaan vain muutamia lihaksia, joita uskoo välittömästi tarvitsevansa soittimen hallitsemiseksi, hänen fyysinen ja musikaalinen suoritus- tasonsa on matalampi kuin se voisi olla, ja hän on myös alttiimpi vammautumiselle (emt. 19).



Esiintyvien muusikoiden harjoitusterapeutina Samama on huomannut, että kehon huono asento ja lihasten vääränlainen käyttö aiheuttavat moninaisia ruumiillisia vaivoja, jotka kuitenkin on ehkäistävissä tai parannettavissa ruumiinharjoituksilla. (Samama 2001, 12.) Samama toteaa, että rentoutus- ja jännitysharjoitusten tulisi olla alusta pitäen osana opetusta. Vaivat on vältettävissä kehotietoisuuden, tarpeellisten lihasten taloudellisen käytön ja muiden lihasten rentoina pitämisen tekniikan avulla. (Emt. 13)

Samama esittelee kirjassaan yleisiä ja instrumenttikohtaisia harjoituksia. Yleiset harjoitukset jakautuvat perusharjoituksiin, lihaksia vahvistaviin harjoituksiin, tasapainoharjoituksiin, rentoutusharjoituksiin sekä venytys- ja hengitysharjoituksiin (Samama 2001, 28–73). Jotkut Samaman näkemykset (esim. apina-asento: ks. Samama 2001, 24–25) on sittemmin kumottu musiikkifysioterapeuttien taholta, joten teokseen on suhtauduttava varauksella.

Pilateksen keksi fysioterapeutti Joseph Pilates (1880–1967) 1920-luvulla kuntoutusmenetelmäksi. Ensimmäiset menetelmällä hoidetut olivat sodasta palanneita sotilaita. (Weil 2012.) Pilateksessa keskitytään syvien lihasten aktivointiin ajatuksen avulla.

Pilates-metodi on mielen ja ruumiin muokkausohjelma, jossa tavoitellaan virtaavaa, tasapainoista ja vaivatonta liikkumista. Mieli-keho-yhteyteen pyritään kymmenen perusperiaatteen avulla. Nämä Pilateksen kulmakivet ovat kontrolli, voimakeskus, keskittyminen, tarkkuus, virtaavat liikkeet, hengitys, kohdistaminen, koordinaatio, kestävyys ja pidentyminen. Voimakeskukseen, eli syvien tukilihasten aktivaation avulla voidaan tehostaa muun kehon liikettä. Liikkeissä pyritään virtaavuuteen ja sujuvuuteen, ja liikkeet tehdään keskittyneesti, tarkasti ja kontrolloidusti eristäen rajojen liike muusta kehosta. Oikeanlainen hengitys lisää tietoisuutta ja vartalon kontrollia sekä yhteyttä lantionpohjan lihasten ja pallean välillä. Liikkeet opetellaan tekemään oikein kohdistuen liike ja työ oikeisiin lihaksiin. Harjoitusten toiston avulla kehitetään lihaskestävyyttä ja joustavuutta. (Massey 2009, 8–11.)

Pilateksen käyttöä soitonopetuksessa on tutkittu vain vähän, mutta olen tavannut soitonopettajia, joille itselleen pilateksesta on ollut apua, ja jotka käyttävät menetelmän oppeja myös opetuksessaan. Mahdollisuuksia viulunsoiton opetukseen ovat omissa opinnäytetöissään tarkastelleet ainakin Saara Bastman (2003) Helsingin Metropolia-ammattikorkeakoulussa sekä Hanna Suoniemi (2011) Tampereen ammattikorkeakoulussa. Pilateksen hyöty soitonopetuksessa on mielestäni hyvän keskiasennon etsiminen, syvien tukilihasten aktivointi sekä hengityksen tehostaminen.

## **Kokonaisvaltaiset ja keholähtöiset musiikkikasvatusmenetelmät**

Kokonaisvaltaisia ja keholähtöisiä musiikkikasvatusmenetelmiä on käytetty jo pitkään varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Usein on kuitenkin niin, että soittotunneilla kaikki kehon harjoittaminen liittyy suoraan instrumentin soittamiseen. Näin ollen lapsi, joka aiemmin on viikoittain muskaritunnilla liikkunut musiikin tahdissa, soittanut monia soittimia, laulanut ja tanssinut vapaasti improvisoiden, asetetaan kouluikäiseksi tultuaan soittotunnilla aloilleen tuottamaan musiikkia kurinalaisesti yhdellä valitulla soittimella nuottikirjoituksen mukaan. Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painopiste on selvästi tiedoissa ja taidoissa, kun varhaisiän musiikkikasvatuksen alueella korostetaan vielä hyvän musiikkisuhteen pohjan luomista, musiikillisia elämyksiä ja musiikin kokemista (Lilja-Viherlampi 2007, 288).

Musiikkileikkikoululle tyypilliset monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus olisivat kuitenkin tärkeitä piirteitä myös instrumenttiopetuksessa (Niemeläinen 2008, 15). Ongelmana ovat usein asenteet: soittotunnilla ei voi piirtää, kuunnella musiikkia tai tanssia, vaan tunnilla kuuluu soittaa, ja kaikki muu on soittoajasta pois. Niemeläinen muistuttaa, että jo viidessä minuutissa ehtii paljon. (Emt. 15–16.) Monet lapset, nuoret ja jopa ammattiopiskelijat hyötyvät ilman soitinta tehtävistä harjoituksista ja keskusteluista, joissa keskitytään pelkkään kehonhallintaan tai musiikin hahmottamiseen. Tällaiset harjoitukset tukevat instrumentin soittotaidon ja musiikillisen ilmaisun kehittymistä, eivät heikennä niitä.

Seuraavassa esittelen näkökulmia keholliseen ja kokonaisvaltaiseen instrumenttiopetukseen, joiden avulla kehon monipuolinen musiikillinen kehittäminen voi luontevasti jatkua myös soittotunneilla.

### **Kehollisuus kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta**

Erja Kosonen (2001) kirjoittaa, että tunnetuimpien musiikkikasvatusfilosofien ajatukset pohjautuvat pitkälti luonnontieteelliseen ihmiskäsitykseen, missä ydinkysymys on musiikkiin liittyvä tieto ja tietäminen (Kosonen 2001, 129; Honkanen 2001, 135; ks. myös Lilja-Viherlampi 2007, 204).

Holistinen ihmiskäsitys puolestaan näkee ihmisen olemassaolon kokonaisuuden kolmijakoisena: *tajunnallisena* (psykykkis-henkisenä), *kehollisena* (orgaanisena tapahtumisena) sekä *situatio-naalisena* (suhteessa todellisuuteen) (Rauhala 2005, 32). Pyrkimys nähdä ihminen kokonaisuutena tarkoittaa, että mitään olemispuolen asiaa ei voi nähdä erillisenä, vaan aina suhteessa toisiin ja kokonaisuuteen ja toisten kanssa tapahtuvana (Junttu 2009, 26). Holistisen ihmiskäsityksen omaava opettaja näkee oppilaansa kokonaisena, psykykkis-fyysis-kulttuurisena ihmisenä, ja ottaa huomioon, että nuo kaikki ulottuvuudet ovat opetustilanteessa läsnä ja vaikuttavat toisiinsa.

### **Dalcroze-pedagogiikka**

Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) musiikkikasvatukselliset ideat ovat esimerkki kehollisuutta korostavasta musiikin opetuksesta (Juntunen 2009, 245). Dalcroze-rytmiikka (engl. Dalcroze Eurhythmics) yhdistää rytmisen liikkeen, säveltapailun ja improvisoinnin ja pyrkii kehittämään muusikkoutta laaja-alaisesti. Suomalainen musiikkikasvatuksellinen musiikkiliikunta perustuu juuri Dalcroze-pedagogiikkaan. Dalcroze-rytmiikka pyrkii huomioimaan oppilaan kokonaisvaltaisesti ja vahvistamaan mielen ja kehon yhteyttä musiikillisessa toiminnassa. (Juntunen 2009, 246.)

Marja-Leena Juntunen yhdistää Dalcroze-pedagogiikan Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) kehollisuuden filosofiaan (Juntunen 2004, 2009)<sup>46</sup>. Merleau-Pontylle keho on maailmassa olemisen keino sekä maailman ymmärtämisen edellytys. Maailman kehollinen ymmärtäminen tapahtuu ensisijaisesti liikkeen kautta: olemme kineettis-taktis-kinesteettisiä olentoja. (Juntunen 2009, 247.) Kinesteettisen aistin avulla saamme tietoa liikkeistämme. Kinestesia viittaa kehon kykyyn aistia, havaita, tuntea, tiedostaa ja ohjata kehon asentoja ja liikkeitä. Kinesteettinen aisti säätelee liikkeen moninaisia ominaisuuksia ja on keskeisin aistielin tilan, ajan ja energian havainnoinnissa. (Emt., 247.)

Kun opetuksessa halutaan hyödyntää oppilaiden kinesteettisiä kokemuksia, on Juntusen mukaan tärkeää ohjata oppilaita keskittymään ja kohdistamaan huomionsa oman kehonsa tuntemuksiin ja kokemuksiin, eli saattaa heidät kinesteettisesti tietoisiksi. Tätä voidaan harjoittaa monella tavalla. Esimerkiksi oppitunti voidaan aloittaa lämmittelyharjoituksella, jossa liikkeen avulla saadaan aikaan koettu muutos kehossa: syvempi hengitys, rentous, parempi asento tai vaikka lihasten aktivoituminen. (Juntunen 2009, 247.) Oma kehollinen tieto auttaa myös ymmärtämään toisen ihmisen liikkeitä, mikä ruokkii uusien taitojen oppimisen sisäistä motivaatiota (Juntunen 2009, 248). Oppilaita voidaan myös pyytää tekemään joku asia toisella tavalla, tai sillä tavalla kuin toinen oppilas tekee, mikä edellyttää oman aiemman tai toisen oppilaan liikesuorituksen tiedostamista. Tyypillistä on myös aktiivisten harjoitusten ja niiden reflektoinnin välinen vuorottelu. (Juntunen 2009, 248.) Soiton lomassa voi pienin kysymyksin, kuten ”miltä tuo tuntui käsissä” tai ”soititko kevyesti vai raskaasti” johdatella oppilasta herättelemään omaa kehollista kuunteluaan ja näin tulemaan tietoisemmaksi omasta kehostaan (Juntunen 2009, 131).

Eräs Dalcroze-pedagogiikan työtapana on musiikillisten ilmiöiden kehollinen tutkiminen johdattamalla oppilaat tiettyjen musiikkia ruumiillistavien liikeharjoitusten kautta kohti tietyn musiikin ilmiön, esim. synkoopin, käsitteellistä ymmärtämistä tai tarjota musiikin ilmiön alttiiksi keholliselle

---

<sup>46</sup> Merleau-Pontyn kirjoitukset ovat yksi tulos fenomenologian kritiikistä mielen ja kehon erottelua kohtaan. Merleau-Pontyn työn voi tulkita yritykseksi yhdistää maailma ja kokemuksemme siitä ja suunnata huomiomme kehollisen, esireflektiivisen kokemuksen merkitykseen (Juntunen 2009, 245.)

tutkimiselle tavoitteena oppilaan henkilökohtainen ymmärrys siitä. (Juntunen 2009, 250.) Liikkumisen avulla on myös mahdollista kehittää oppilaan kuuntelukykyä. Kehon liike konkretisoi, suuntaa ja vahvistaa kuuntelukokemusta, mutta myös toimii ilmaisuna oppilaan kyvystä kuulla. (Juntunen 2009, 2515.) Myös liikkuminen vapaasti musiikkiin ja kuulemansa ilmaiseminen liikkuen on tyypillinen Dalcroze-pedagogiikan työtapa (Juntunen 2009, 252).

Myös Kristiina Junttu (2009) on huomannut musiikin ja liikkeen tiiviin yhteyden. Hänen mukaansa liike ja ilmaisu sulautuvat toisiinsa: kun lapset uskaltavat osallistua soittamiseen koko kehollaan, soittava keho rohkaisee heitä ilmaisuun (Junttu 2009, 23). Esimerkiksi ei-perinteisillä soittotavoilla György Kurtagin *Jatekok*-kokoelmassa on kehon hallintaa ja käsien liikkeitä vapauttava vaikutus. Hänen mukaansa ne voivat vahvistaa ajattelun, aistimisen, tuntemisen ja toiminnan välistä kommunikaatiota. (Junttu 2009, 23.) Yksi Dalcroze-rytmiikan tavoite on vahvistaa oppilaan minuuden kokemusta ja itsetuntemusta. Oppilas voi harjoitusten kautta luoda yhteyden paitsi musiikkiin, myös itseensä. (Juntunen 2009, 253.)

Dalcroze-rytmiikka jakaa Alexander-tekniikan ja Feldenkrais-metodin somaattisen tiedostamisen tavoitteen: myös Dalcroze-rytmiikassa harjoitetaan kehon taitoja ja kehollista tietoa sekä ohjataan oppilaita tiedostamaan keholliset tottumuksensa ja tarvittaessa muuttamaan niitä (Juntunen 2009, 249). Dalcroze-pedagogiikan tavoitteena on kuitenkin rakentaa kehosta erityisesti musiikillista ilmaisua palveleva, hienovarainen ja herkkä instrumentti (Juntunen 2009, 248).

Liikkeen soveltaminen musiikin opetuksen eri konteksteissa sisältää joitakin ongelmia. Liikkuessa ihminen altistaa ja paljastaa itsensä, mikä saattaa joillekin oppilaille olla ahdistavaa. Liikekokemuksille herkistyminen sekä aistimisen, ajattelun, tuntemisen ja toiminnan välisten yhteyksien muodostuminen vie myös aikaa, jota ei opetustilanteessa aina ole riittävästi käytettävissä. (Juntunen 2009, 254.)

Dalcroze-pedagogiikkaa soveltavat opettajat ovat vakuuttuneita siitä, että musiikin ja liikkeen yhdistävät keholliset kokemukset syventävät musiikillista ymmärtämistä. Kuitenkin on yllättävän vähän keskustelua ja tutkimusta siitä, mikä on kehon liikkeen todellinen yhteys musiikilliseen ajatteluun ja musiikin ymmärtämiseen. (Juntunen 2009, 250.)

## **Terapeuttisuus**

Virve Niemeläinen (2008) esittelee työssään soitonopetuksen monipuolisia työtapoja heijastellen omaa taustaansa musiikkiterapeuttina. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksella ja musiikkiterapialla on useita yhteisiä tavoitteita: oppilaan/asiakkaan itseluottamuksen, myönteisen minäkuvan, itseilmaisun ja kokonaispersoonallisuuden kehittyminen, tunteiden ilmaisu, omien vahvuuksien löytäminen, sosiaalisten valmiuksien kehittyminen, oma-aloitteisuus, omatoimisuus, aistihavainnot,

kehon hahmotus sekä vartalon hallinta. (Niemeläinen 2008, 8). Kehollisuuden ja fyysisen hyvinvoinnin, mutta myös motorisen soittotaidon karttumisen kannalta kaksi viimeksi mainittua ovat olennaisia. Niemeläisen mukaan myös soittotaidon kehittyminen ja omakohtaisen musiikkisuhteen syveneminen ovat yhteisiä tavoitteita (emt., 5).

Erona musiikkiterapian ja musiikin opetuksen välillä on tietysti se, että hoitotyössä musiikki on väline eikä toiminnan itsetarkoitus. Soitonopetus ei siis ole terapiaa, mutta se voi silti olla terapeutista oppilaan kannalta. (Niemeläinen 2008, 7.) Musiikillinen työskentely aktivoi koko ihmistä kehollisesti ja ajattelun sekä tunteiden tasolla (Lilja-Viherlampi 2007, 298). Musiikilla on myös aivan fyysisiä vaikutuksia kehoon, sillä keho vastaanottaa äänen värähtelytaajuuksia. Luusto ja kehon sisältämä vesi kuljettavat värähtelyä. (Niemeläinen 2008, 13.)

Liisa-Maria Lilja-Viherlampi (2007) painottaa, että musiikkikasvattaja ei ole terapeutti, eikä hänen pidä lähteä oppilaansa tunteita ja mielen maisemia ”kaivelemaan”. Mutta on huomattava, että oppilas on musiikkikasvatustilanteessa läsnä kokonaisena ihmisenä. Oppimisen kannalta on tärkeää esimerkiksi musiikkiin liittyvien tunteiden, mielikuvien ja ajatusten jakaminen. Se on kognitiivista prosessointia, jonka kautta keholliset ja emotionaaliset kokemukset jäsentyvät. (Lilja-Viherlampi 2007, 299.)

Väitöskirjassaan terapeutisuuden mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa tarkastellut Lilja-Viherlampi toteaa, että terapeutin kasvatus onkin ennen kaikkea asenne ja lähestymistapa, jossa pedagogista asennetta laajennetaan ja syvennetään terapeuttiseen, hoitavaan ja auttavaan suuntaan. Käytännössä tämä tarkoittaa nuoren kasvun tukemista, oppimaan auttamista, musiikkisuhteen hoitamista sekä kasvun ja oppimisen esteiden poistamista. (Lilja-Viherlampi 2007, 278.)

Terapeutisesti toimiva opettaja ei siis opeta soittamista, vaan oppilasta, lasta ja nuorta, jolla on erilaisia oppimisen ja ihmisenä kasvamisen tarpeita ja haasteita. Opettaminen on kasvattamista.<sup>47</sup> (Lilja-Viherlampi 2007, 179.) Lapsikeskeisessä musiikkikasvatuksessa painottuu itseilmaisu, luovuus ja tunne. Lapsi ei ole kulttuuriperinnön vastaanottaja vaan yksilö, joka voi musiikin parissa iloita, tutkia ja keksiä. Työtapoina voidaan käyttää esimerkiksi improvisointia ja sävellystä. (Lilja-Viherlampi 2007, 217.) Nämä ovatkin tyypillisiä musiikkiterapian työtapoja, kuten myös laulaminen, musiikkimaalaus sekä musiikin mukaan liikkuminen (Niemeläinen 2008, 5).

Kuten Dalcroze-pedagogiikassa, myös musiikkiterapiassa musiikki ja liike yhdistetään. Niemeläisen mukaan musiikki on liikettä, ja liikkeen avulla on mahdollista saada kontakti omaan

<sup>47</sup> Musiikkioppilaitoksissa työskentelyä sanelevat tutkintovaatimukset, aikataulut sekä tietynlainen musiikkiopisto-opiskelun perinne. Musiikkioppilaitoksissa ei ole mielletty annettavan musiikkikasvatusta, vaan soiton- ja laulunopetusta. Lilja-Viherlampi korostaa, että soitonopetus on aina myös kasvatusta. Vastuullinen lapsen ja nuoren kokonaispersoonan kasvatus edellyttää opettajalta kuitenkin omien kasvatusnäkemysten tiedostamista ja asenteen tarkistamista. Lilja-Viherlampi kysyykin, paljonko oppilaitoksissa on tähän fyysistä ja henkistä tilaa. (Lilja-Viherlampi 2007, 195–196.)

kehoon. Liike vapauttaa ja auttaa purkamaan jännitystä. (Niemeläinen 2008, 31.) Niemeläinen toteaa myös, että kehontuntemus ja kehonhallinta ovat tärkeitä soittajalle. Kehoon tutustuminen kuitenkin vie aikansa: on opittava esimerkiksi miten eri jäsenet toimivat, mitä tarkoittaa painon tasainen jakautuminen jaloille, tai se, että hartiat pysyvät alhaalla. (Niemeläinen 2008, 31.)

Musiikkiterapian menetelmistä on hyötyä opettajalle hänen yrittäessään lukea oppilastaan ja auttaa tätä kehittymään soittamisessa ”sisältöpäin”. Opettaja voi tarkkailla oppilaan hengitystä, ja tuntuuko oppilasta miellyttävältä, onko hän rento vai jännittynyt, onko hänen huomionsa ulos vai sisäänpäin kääntynyt, ja mitä oppilaan kehonkieli ja puheääni kertoo hänen fyysisestä ja henkisestä tilastaan. Myös opettajan oma hengitysrytmi tai jännittyneisyys heijastuu oppilaaseen. (Niemeläinen 2008, 10–11.)

Terapeuttisen näkökulman hyöty soitonopetuksessa ilmenee konkreettisesti myös sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on motorisia kehityshäiriöitä. Silloin on ehkä hedelmällisempää lähteä liikkeelle motoristen taitojen harjoittamisesta, ja antaa ohjelmiston opetteluun hieman odottaa. Kristiina Junttu (2009) on omassa väitöstutkimuksessaan esitellyt ansiokkaasti erilaisia motorisia harjoitteita soittoharjoittelun tueksi ([junttu.net/pianojumppa](http://junttu.net/pianojumppa)). Kehollisuuden ja kehotietoisuuden kannalta terapeuttisella näkökulmalla on paljon yhteistä somaattisten menetelmien kanssa.

Opettajan terapeuttinen valinta on antaa riittävästi tilaa ja aikaa musiikkitoiminnon yksilölliselle syvenemisprosessille. Kiire voi estää oppimisen syvenemisvaiheen kokonaan.<sup>48</sup> (Lilja-Viherlampi 2007, 290–292.) Soitonopiskelussa pitäisikin Niemeläisen mukaan painottaa prosessia lopputulosta enemmän ja keskittyä musiikkisuhteen syvenemiseen sekä siihen, mitä tapahtuu tässä ja nyt (Niemeläinen 2008, 17).

### **Kehollisuus instrumenttipedagogisessa kirjallisuudessa**

Musiikkipedagogiikan historiassa on useita taitavia soiton helppoutta ja luonnollisuutta korostavia pedagogeja jotka ovat usein itseoppineita eivätkä ole kehitelleet varsinaisesti uutta metodologiaa. Esimerkiksi unkarilainen viulupedagogi Kato Havas (s. 1920) kehitti erilaisia opetustapoja ja -aatteita kärsittyään pienikäisenä soittajana käsivaivoista. Hän löysi keinon yhdistää vasemman käden fysiologisesti oikean käytön sekä mustalaisten vapaan ja helpon, mutta teknisesti loisteliaan soittotavan. Havas myös huomasi psyykkisen epävarmuuden ja pelkojen ja fyysisten ongelmien yhteyden. Kato Havas löysi viulunsoitolle tyypilliset ja keskeiset liikkeet, soitossa mukana olevat lihakset, niiden

---

<sup>48</sup> Lilja-Viherlampi esittelee kolmivaiheisen oppimisprosessin: kognitiivisessa vaiheessa tapahtuu kehollinen ja emotionaalinen virittyminen, assosiativisessa vaiheessa työskentely ja aikaan saaminen, ja kolmannessa autonomisessa vaiheessa oppiminen syvenee kokemukseksi sekä keholliseksi ja emotionaaliseksi elämyksiksi ja oivalluksiksi (Lilja-Viherlampi 2007, 291).

toimintatavat, toimintojen seuraukset ja yhteisvaikutukset. Havaksen oppien mukaan luontevien liikkeiden aikaansaamiseksi on soittotoiminta ja musiikki sisäistettävä jo ennen kuin ääntäkään soitetään: musiikkiin tutustutaan aina aluksi laulamalla. (Heikkilä 1998, johdanto.) Vastaavia esimerkkejä löytyy varmasti jokaisen instrumentin kohdalta.

### ***Yhteistyötä eri toimijoiden välille***

Muusikon terveystekijät eivät ole uusi ilmiö, vaan niistä on puhuttu jo yli sata vuotta. Klassisen musiikin kulttuurin kehon häivyttämisen perinne lienee johtanut siihen, että muusikon ruumiillisuus ja fyysinen kunto ovat pysyneet marginaalisina kiinnostuksen kohteina. Yleinen kiinnostus työhyvinvointiin, itämaisten mielen ja kehon yhdistävien lajien sekä somaattisten tekniikoiden suosion kasvu sekä musiikkilääketieteellisen tiedon lisääntyminen ja leviäminen ovat mahdollisesti luoneet vihdoinkin otollisen ajan aiheen perusteellisempaan käsittelyyn klassisessa musiikissa.

Perinteisesti solistisia muusikoita on arvostettu klassisessa musiikissa pedagogieja korkeammalle. Opettajaksi ikään kuin ”joudutaan” jos taidot eivät riitä solistiselle uralle (ks. esim. Huhtanen 2004, 102). Opettajan työn arvostus kuitenkin kasvaa, jos ajatellaan, että hänen pitäisi hallita instrumenttinsa ja musiikillisten konventioiden sekä oman soittavan kehonsa lisäksi monet erilaiset oppimistavat, erilaiset ruumiinrakenteet, soittavat kehot ja niiden vaikutukset soittoergonomiaan ja musiikkiin.

Klassisen musiikin opetuskenttä on kuitenkin edelleen hajanainen: toisilla tietämystä muusikon terveydestä on paljon, toisilla ei ollenkaan. Opetustyön käsityömäisyys ja mestari-kisällijatkumo ovat varmasti syinä siihen, että eroja käsityksissä on niin paljon. Opettajan toimintaa ohjaavat paitsi ammattikoulutuksessa saadut eväät, myös hänen oma historiansa soitto-oppilaana. Opettajiin on sisäänrakennettuna se malli, mitä soittotunnilla tehdään, ja millaisia ohjeita opettajana tulisi oppilaille antaa. Pelko siitä, että opetus ei täytä yleisiä laadun standardeja, saattaa lannistaa opettajaa kokeilemasta erilaisia tapoja. Oman mestariopettajan auktoriteetti voi vaikuttaa edelleen vahvana, vaikka opettaja toimisi jo itsenäisesti omien oppilaidensa kanssa. Esimerkiksi hyvästä soittoergonomiasta vallitsee opettajien keskuudessa käsityksiä, jotka eivät perustu ihmisen fysiologiaan, vaan omilta opettajilta tai kollegoilta peräisin olevaan perimätietoon.

Voikin kysyä, onko opettajan ammattiopintojen ensimmäisen vuoden ergonomiakurssi riittävästi? Keho elää ja muuttuu jatkuvasti, jolloin myös ergonomiassa pitäisi olla alati valmiina muutoksiin. Pop-jazz-konservatorion läpi opintojen jatkuva ergonomiohjaus on hyvä malli muillekin oppilaitoksille. Tämän lisäksi erityisesti opettajaopiskelijoiden olisi opiskeluaikana hyvä saada kokemusta erilaisista soittajakehoista ja -persoonista, jotta työelämässä heillä olisi riittävästi eväitä

erimuotoisten oppilaittensa ohjaamiseen. Nyt paineet tuntuvat olevan musiikkiopistoilla opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisessä.

Opettajien ammatilliseen koulutukseen tarvittaisiin mielestäni myös enemmän teoreettista ja metodologista opetusta, eli Kristiina Juntun (ks. Edellä) peräänkuuluttamia perusasioita kehityspsykologiasta, fysiologiasta, taidepedagogiikasta ja taide- ja opetusfilosofiasta. Musiikkilääketieteen parissa tehdyt selvitykset esimerkiksi rasitusvammoille altistavista riskitekijöistä tulisi nykyistä paremmin ottaa esille opettajien koulutuksessa, jotta opettajat osaisivat ajoissa reagoida ongelmiin oikealla tavalla ja ohjata oppilaitaankin samaan.

Myös fysioterapeuttien peräänkuuluttamaa yhteistyötä musiikkilääketieteen ammattilaisten ja oppilaitosten välillä olisi syytä kehittää. Opettajat ja oppilaitokset pitävät ergonomian ja kehonhallinta- ja kehonhuoltotaitojen ohjausta instrumenttiopettajien tehtävinä. Monella opettajalla ei kuitenkaan ole fysioterapeutin ammattitaitoa, jonka avulla hän osaisi lukea kunkin oppilaan kehon rakenteen ja muokata soittoergonomiaa sen mukaisesti. Eikä liene tarkoituksenmukaista, että jokainen soitonopettaja hankkisi tuplapätevyyden ja opiskelisi myös fysioterapeutiksi! Yhteistyötä eri alojen ammattilaisten kesken siis tarvitaan. Helsingissä soitonopettajien on helppo lähettää oppilaansa musiikkifysioterapeutin vastaanotolle, mutta yhtä hyvä tilanne ei taida olla kaikissa muissa kaupungeissa. Ammattitaitoosia musiikkifysioterapeutteja ja -fysiatreja tarvittaisiin enemmän ympäri maata.

Ammattiopintoihin riittävän osaamistason saavuttaminen musiikkiopistojen laajan oppimäärän opetustuntien puitteissa voi olla vaikeaa joka tapauksessa (ks. Pohjannoro 2011, 13). Voisiko instrumenttiopettajien työmäärää helpottaa järjestämällä erillisiä kurseja yleisestä kehonhallinnasta ja -huollosta, jotta opettajat saisivat tunnilla keskittyä enemmän instrumenttispesifin kehonhallinnan ja musiikin käsittelyn ohjaamiseen? Paras ratkaisu olisi musiikkioppilaitoksen palkkalistoilla oleva oma musiikkifysioterapeutti, jonka työnkuvaan kuuluisi opettajien koulutus, erilliset kurssit oppilaille ja viikoittainen vastaanottoaika. Tämä on tietysti kustannuskysymys, johon ei liene helppoja vastauksia.

Tärkeää olisi myös, että mahdolliset erilliskurssit olisivat sisällöllisesti yhteneväiset instrumenttiopettajien näkemyksien kanssa soittamisen kehollisuudesta ja ergonomiasta. Tällöin oppilas tai opiskelija ei joudu valitsemaan erilaisten suositusten tai odotusten välillä, vaan eri neuvot täydentävät toisiaan. Soitonopettajilla tulisi siis olla perustiedot ihmiskehon rakenteesta ja toiminnasta.

Vaikka ammattisoittajien ergonomiakoulutuksen alkaminen jo varhaisissa alkeisopinnoissa onkin tärkeä näkökulma, mielestäni olisi muistettava, että elinikäinen harrastaminen on opetuksen tavoitteena myös tärkeä, eikä vähennä ergonomian tai kehonhallinnan/-huollon taitojen merkitystä. Niistä oppilas voi hyötyä muussakin elämässään. Mielestäni soittoharrastus voisi edistää yleistä



fyysistä hyvinvointia siinä missä liikuntaharrastuskin. Tässä voisi Lilja-Viherlammen ja Niemeläisen ajatusta soitonopetuksen terapeuttisuudesta käyttää hyväksi.

Erialaisten vaihtoehtoisten harjoittelumenetelmien suosio on kasvanut. Mutta, kuten Mikko Gustafsson kirjoitti *Rondossa* 11/2010, ongelmana on tiedon pirstaleisuus. Tietoa jakavat milloin fysioterapeutit, Alexander-opettajat, milloin yksittäiset aiheeseen vihkiytyneet muusikot. Järjestelmällisesti käytettynä niistä voisi Gustafssonin mielestä löytyä ”vastavoima musiikkioppilaitosten luutuneisiin opetusohjelmiin”. (Gustafsson 2010, 68.) Oppilaitoksen tehtävänä voisi olla yhteisten tavoitteiden ja toimintalinjojen asettaminen, jotta kaikki oppilaitoksen oppilaat tai opiskelijat saisivat korkeatasoista opetusta ja ohjausta myös ergonomian ja kehonhuollon osalta.

Opettajalla tuntuu edelleen olevan kuitenkin suurin vastuu terveellisten soitto- ja harjoittelutekniikoiden opettamisesta. Jossa ohjaus ei jäisi ulkokohtaiseksi, opetuksessa täytyy löytää keinoja saada opiskelija itseohjautuvasti pitämään huolta itsestään. Vaikka oppilaslähtöisyydestä ja oppimisen aktiivisesta prosessista on keskusteltu jo pitkään, 2000-luvun taitteessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutus soittotunneilla on vielä viime vuosinakin ollut opettajajohtoista ja siten epäsymmetristä (Heikinheimo 2009, 40).<sup>49</sup>

Heikinheimo kyseenalaistaa tutkimuksessaan klassisen musiikin opetuksessa vallinneen tehokkuuden paradigman, jossa tehokkuus on suhteessa korkeaan opettajan intensiteettiin ja tehottoisuus suhteessa matalaan opettajan intensiteettiin (Heikinheimo 2009, 5). Jos pyritään musiikillisen laadun omaksumiseen, taiteelliseen voimaantumiseen<sup>50</sup> ja oppilaan musiikilliseen kasvuun, on löydettävä demokraattisia kommunikaatiotapoja, avoimuutta sekä jaettava muusikkoutta (Heikinheimo 2009, 19). Vastavuoroinen ja tasavertainen työskentelyote soitonopetuksessa on tapa olla vuorovaikutuksessa, luoda dialogia, jossa molemmat osapuolet voivat ilmaista itseään vapaasti (Junttu 2010, 95).

Opettajalta pyrkimys dialogisuuteen vaatii itsereflektiota, tietoiseksi tulemista omista kokemuksistaan oppilaana, sekä hyvistä että huonoista. Toimintamalleja, ajatuksia ja motiiveita voi ja tulee kyseenalaistaa yhä uudelleen. Tärkeää on pyrkimys lähestyä oppilasta aina uusin silmin. (Junttu 2010, 97.) Antamalla soittotunnilla oppilaalle tilaa ilmaista itseään, opettaja voi kuitenkin paremmin tutustua tähän kokonaisuutena ihmisenä, ja näin oppia itsekin uutta. Oppilas pääsee myös kehittämään itsetuntemustaan, niin henkistä kuin fyysistäkin, sekä voi intoutua rohkeampaan ilmai-

---

<sup>49</sup> Heikinheimo kertoo, että noin sata tutkimusprojektia ympäri maailmaa todensi tutkimustuloksissaan asymmetrisen opettaja-oppilassuhteen Lontoon Guildhall School of Music:ssa pidetyssä konferenssissa (Conference of Reflective Consevatoire) (Heikinheimo 2009, 40).

<sup>50</sup> Voimaantumisen tarkoitetaan pyrkimystä opetella itsensä ja asioiden kontrollia ja hallintaa. Onnistuneen voimaantumiprosessin tuloksena ihminen kehittyy itsenäiseksi ja riippumattomaksi. (Heikkilä & Heikkilä 2007, 29.) Taiteellinen voimaantuminen tarkoittaa siis taiteellista riippumattomuutta, itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta.

suun soittaessaan. Kipua edeltävät epämukavuuden tuntemukset tullevat aiemmin esille, jos oppilas uskaltaa ilmaista itseään soittotunneilla vapaasti.

Heikinheimo kertoo ruotsalaisesta tutkimuksesta (Rostvall & West, 2001), jonka mukaan soittotuntien vuorovaikutuksen ja aktiivisuuden kehittäminen on suhteessa instituution organisaatioon ja kansalliseen musiikkikoulutuksen opetussuunnitelmaan. Toisin sanoen tunnin vuorovaikutus on suhteessa musiikkikoulutuksen rakenteisiin. (Heikinheimo 2009, 40.) Jos siis soittotunnin vuorovaikutusta halutaan kehittää oppilaslähtöisemmäksi tai demokraattisemmaksi, tulisi sen edistämiseksi tehdä oppilaitoksen tai jopa valtakunnan tasolla toimenpiteitä ja linjauksia. Sama pätee varmasti myös soittajan keuhonhallintataitojen kehittämiseen ja soittoperäisten vammojen ehkäisemiseen, joista ei tällä hetkellä esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa mainita mitään.

Opettajat ovat avainasemassa tulevien musiikin ammattilaisten kasvattamisessa, mutta myös koko klassisen musiikin kulttuurin ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Opettajien olisikin hyvä tulla tietoisiksi omasta soitto- ja opiskeluhistoriastaan, ja pohtia, millaisia toimintamalleja ja klassisen musiikin kulttuuria he haluavat välittää opetuksessaan oppilailleen – tai luoda oppilaiden kanssa.

## 7 Lopuksi

Tutkimuksessa tarkasteltiin klassisen musiikin kulttuuria kehollisuuden näkökulmasta, ja pohdittiin, miten kulttuuri vaikuttaa opetuksessa välittyvään kuvaan soittajan ruumiista ja hyvinvoinnista. Klassisen musiikin kulttuurin säveltäjä- ja teoskeskeisyyden, autonomiaestetiikan, suorittamisen ja kehon kurittamisen perinteiden sekä ristiriitaisten luovuuden ja lahjakkuuden käsitteiden todettiin mahdollisesti vaikuttavan siihen, että soittajan kehollisuutta on vähätelty tai pyritty häivyttämään. Väitän, että tästä syystä muusikon fyysisen terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmat ovat jääneet vähälle huomiolle muusikkojen koulutuksessa viime vuosiin saakka.

Musiikkilääketieteen ja somaattisten menetelmien sekä kehollisuutta korostavien musiikkikasvatusmenetelmien näkökulmat ovat tuoneet klassisen musiikin opetukseen välineitä soittavan kehon toiminnan optimoimiseen sekä soittajan fyysisen hyvinvoinnin turvaamiseen. Näitä voisi vielä systemaattisemminkin hyödyntää opetuksessa. Etenkin kaksi viimemainittua ovat kyseenalaistaneet länsimaisen keho-ruumis-dikotomian ja luoneet kuvaa kokonaisvaltaisesta ihmisestä, jossa mieli ja keho toimivat yhdessä.

Musiikkioppilaitoksissa tekemäni kyselyn mukaan oppilaiden ja opiskelijoiden ergonomia-, keuhonhallinta- ja -huoltokasvatus on pääasiassa instrumenttiopettajien vastuulla kaikilla koulutus-tasoilla. Oppilaitoksista eniten opettajien täydennyskoulutusta soiton ergonomia-asioissa järjeste-

tään musiikkiopistoissa. Oppilaille soittotuntien ulkopuolista terveystutusta ei musiikkiopistoissa juurikaan järjestetä. Ammattiopiskelijoille ergonomiaa opetetaan pääasiassa opintojen ensimmäisenä vuonna ja vapaavalintaisilla opintojaksoilla.

Kyselyyn vastanneet opettajat näkivät soittamisen kehollisena ja kokonaisvaltaisena asiana, johon vaikuttaa koko soittajan hyvinvointi ja elämäntavat. Kehonhallinta nähtiin olennaisena osana soittamista ja jopa synonyyminä soittotekniikalle. Levon, liikunnan ja ruokavalion merkitykset terveydelle tunnustettiin hyvin. Harjoittelutavoista harjoittelun tauottaminen nähtiin tärkeäksi, mutta harjoittelun säännöllisyyttä, tehokkuutta, harjoittelurupeaman sisällön järjestämistä harjoiteltavan aineksen vaativuuden mukaan sekä lihasten lämmittelyä ennen soittamista ei koettu yhtä tärkeäksi.

Ergonomian ja kehonhuollon ohjausta pidettiin tärkeänä jokaisessa soittoharrastuksen vaiheessa, mutta varsinkin aivan soittoharrastuksen alussa sekä toisaalta ammattiopinnoissa. Kyselyyn osallistuneet opettajat olivat yleisesti ottaen hyvin kiinnostuneita soittamisen kehollisuudesta ja soittajan fyysisestä hyvinvoinnista. Muusikon terveys näyttäisi olevan aihe, johon on viime vuosina alettu kiinnittää enemmän huomiota musiikkioppilaitoksissa, mutta prosessi on selvästi yhä kesken.

Soitonopettajana itsekkin monenlaisia oppilaita kohdattuani olen pohtinut eri tavalla myös omaa oppilashistoriaani. Olisi väärin syyttää opettajiani siitä, että he eivät ole opettaneet minulle hyvää kehonhallintaa ajoissa, vaan jouduin pistämään koko soittotekniikkani ja -asenteeni remonttiin vielä ammattiopinnoissa. Olin nimittäin erittäin laiska harjoittelemaan lapsena, ja näin jälkikäteen ajattelenkin, että opettajani ei missään nimessä kuvitellut että soittamisesta tulisi minulle ammatti! Kehonhallinta, käsien rentouttaminen, hyvä ryhti – nämä ovat asioita, joihin lapsi ei jaksakaan keskittyä. Soittaminen ja musiikki motivoivat, ei jumppa. Opettajani varmasti halusi ennen kaikkea saada minut harjoittelemaan ja innostumaan soittamisesta, ja oli valmis katsomaan joitakin teknisiä ja kehonhallinnallisia asioita läpi sormien vaaliakseen sitä tärkeintä: soittomotivaatiota.

Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia käytännön opetustyötä ja kartoittaa keinoja, joilla voisi opettaa eri-ikäisille oppilaille soittoergonomiaa ja kehonhuoltoa ja -hallintaa motivoivasti ja innostavasti soittamisen lomassa. Myös hyvää instrumenttikohtaista soittoergonomiaa esitteleviä selvityksiä olisi tärkeä tehdä suomen kielellä. Opettajien roolia klassisen musiikin kulttuurin ylläpitäjinä ja kehittäjinä voisi myös tutkia tarkemmin esimerkiksi haastattelu- tai havainnointitutkimuksen kautta.

## Lähteet

### Kirjallisuus

- Aho, M. 2007. Populaarimusiikki ja kehon nautinnot. Teoksessa M. Aho ja A.-V. Kärjä (toim.) *Populaarimusiikin tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 242–267.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, N:o 39.
- Bastman, S. 2003. *Pilates-menetelmä: käytännön apukeinoja kehonhallintaan viulisteille*. Opinäytetyö. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Bejjani, J., Kaye & G.M., Benham, M. 1996. Musculoskeletal and neuromuscular conditions of instrumental musicians. *Arch Phys Med Rehabil* 77 (4), 406–413.
- Blum, J. 2003. Examination and interface with the musician. *Hand Clin* 19(2), 223–230.
- Brandfonbrener, A.G. 2000. Epidemiology and risk factors. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd. 171–194.
- Conable, Barbara 1998. *What every musician needs to know about the body. The practical application of body mapping to making music*. Portland: Andover Press.
- Cusick, S. G. 1994. Feminist Theory, Musical Theory and the Mind/Body Problem. *Perspectives of New Music*. 32 (1), 8–27.
- Cusick, S. G. 1999. Gender, Musicology, and Feminism. Teoksessa N. Cook & M. Everist (toim.) *Rethinking Music*. Oxford University Press, 471–498.
- Dawson, W. J. 2008. *Fit as a fiddle. The musician's guide to playing healthy*. MENC: The National Association of Music Education.
- Dommerholt, J. 2000. Posture. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 399–419.
- Duchenne de Boulogne, G.-B. 1861. *De l'électrisation localisée et de son application à la pathologie et à la thérapeutique*. Paris: Chez J.-B. Baillière.
- Dyrssen, C. 1995. *Musikens rum. Metaforer, ritualer, institutioner. En kulturanalytisk studie av arkitektur i och omkring music*. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Eliade, M. 1969. *Yoga. Immortality and freedom*. Toinen painos. (1958). Princeton university press.
- Fishbein M., Middlestadt S. E., Ottati V., Strauss S. & Ellis A. 1988. Medical problems among IC-SOM musicians: overview of a national survey. *Med Probl Perform Artists* 3 (1), 1–8.
- Foucault, M. 2005. *Tarkkailla ja rangaista*. (1977). Suom. E. Nivanka. Helsinki: Otava.

- Fry, H. J. H. 2000. Overuse syndrome. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 245–271.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Green, J. A., Chamagne, P. & Tubiana, R. 2000. Prevention. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 531–557.
- Grosz, E. 1994. *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gustafsson, M. 2010. Keho vapaaksi ja soitto luistamaan. *Rondo Classic* 11, 68–69.
- Hammond, S. 2006. *Piruetti: baletin perusteet*. Suom. M. Nikkilä & T. Tunkkari. Helsinki: Art House.
- Hanna, T. 1995. What Is Somatics? Teoksessa D. H. Johnson (toim.) *Bone, Breath, & Gesture. Practices of Embodiment*. Berkeley: North Atlantic Books & San Francisco: California Institute of Integral Studies, 341–352.
- Hanslick, E. 1981. *On the Musically Beautiful*. G. Payzant (käännös ja toim.) kirjasta 1891 *Vom Musicalisch-Schönen*. Indiana: Hackett Publishing.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Heikinheimo, T. 2009. *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Väitöskirja. *Studia musica* 40. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heikkilä, J. 1998. *Viulunsoittoa helpottavia ergonomisia ohjeita ja harjoitteita*. Omakustanne.
- Heikkilä, T. 2010. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima.
- Heino, T & Ojala, M.-L. 1999. (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Väitöskirja. *Acta universitatis ouluensis. Scientiarum socialium*, N:o E 61. Oulu: Yliopistopaino.
- Hoppu, P. 1999. *Symbolien ja sanattomuuden tanssi. Menuetti Suomessa 1700-luvulta nykyaikaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia N:o 767. Helsinki: SKS.
- Horvath, J. 2010. *Playing (less) hurt. An Injury Prevention Guide for Musicians*. New York: Hal Leonard Books.
- James, I. 2000. Survey of orchestras. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 195–201.

- Johnson, J. 2009. *What every violinist needs to know about the body*. Chicago: GIA Publications.
- Jones, F. P. 1979. *Body awareness in action. A study of the Alexander technique*. (1976). New York: Schocken books.
- Juntunen, M.-L. 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerun Socialium, N:o E 73. Oulu: Yliopistopaino.
- Juntunen, M.-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L.Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME. 245–258.
- Kaisanlahti, M. 2007. *Ergonomiaa klarinetinsoittajalle ja muille muusikoille*. Sibelius-Akatemia. Kirjallinen työ.
- Karttunen, S. 1992. *Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa*. Jyväskylä: nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja.
- Keesing, R. M. 1987. *Cultural Anthropology. A Contemporary Perspective*. Toinen painos. (1981). Hong Kong: CPS College Publishing.
- Kingsbury, 1988. *Music, talent, and performance. A Conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Koen, B. D. (toim.) 2008. *The Oxford Handbook of Medical Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Koivisto, I. 2010. *Elämänmittainen luontoretki. Mitä luonto ja eläimet ovat minulle opettaneet?* Helsinki: Minerva-kustannus.
- Koivuniemi, Milla. 2003. Mielen ja ruumiin kokonaisuus. Teoksessa S. Heinämaa, M. Reuter & M. Yrjönsuuri (toim.) *Spiritus animalis: kirjoituksia filosofian historiasta*. Tampere: Gaudeamus, 157–179.
- Kovero, O. 1997. *The effect of violin playing on the bony facial structures in adolescents*. Espoo: Yliopistopaino.
- Kurkela, K. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Leppänen, T. 1996. Kuka teki suvisoiton? Teoksessa P. Moisala (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 8*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 60–89.
- Leppänen, T. 2000. *Viulisti, musiikki ja identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa 1995*. Väitöskirja. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.

- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!”. *Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Väitöskirja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Liuksiala, K. 2011. Joogasta harmoniaa, voimaa ja inspiraatiota. *Rondo Classic* 1, 68–69.
- Louhivuori, S. 1998. *Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts, N:o 65. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Lämsä, K.-L. 2004. *Pianistin keho ja mieli – ajatuksia kehonhallinnasta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Opinnäytetyö.
- Maijala, P. P. 2003. *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Mantere, M. 1996. Musiikki kurssitutkinnossa. Teoksessa P. Moisala (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 8*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 117–141.
- Mark, T. 2003. *What every pianist needs to know about the body*. Chicago: GIA Publications
- Massey, P. 2009. *The Anatomy of Pilates*. Chinchester: Lotus Publishing.
- Moisala, P. 2009. Musiikin kulttuurisuus tänään – nykyetnomusikologian linjausta. Teoksessa M. Aho, J. Brusila & T. Skaniakos (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja vol 21*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 239–257.
- Mäntyranta, E. 2012. Tekniikka tulee pianopedagogiikkaan. *Rondo Classic* 4, 70–71.
- Nettl, B. 1995. *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois.
- Niemeläinen, V. 2008. *Vapaus soittaa! Monipuoliset työtavat soitonopetuksessa*. Jyväskylä: yliopistopaino.
- Norris, R. 1997. *The Musician's Survival Manual: A Guide to Preventing and Treating Injuries in Instrumentalists*. 3. painos. San Antonio: Crumrine Printers.
- Nummi-Kuisma, K. 2010. *Pianistin vire. Intersubjektiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosietydin soittamiseen*. Väitöskirja. *Studia Musica* 43. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Oksala, J. 2002. *Freedom in the Philosophy of Michel Foucault*. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta.
- Olsson, B. 1997. The social psychology of music education. Teoksessa D. J. Hartgreaves & A.C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. Oxford university press, 290–305.
- Palonen, O. 1993. *Aspects of Musical Life and Music Education in Finland*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Parviainen, J. 1994. *Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pekkilä, E. 1988. *Musiikki tekstinä. Kuulonvaraisen musiikkikulttuurin analyysiteoria ja -metodi*. Väitöskirja. Acta Musicologica Fennica 17. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Ranelli, S.; Straker, L. & Smith, A. 2011. Playing-related Musculoskeletal Problems in Children Learning Instrumental Music: The Association Between Problem Location and Gender, Age, and Music Exposure Factors. *Medical Problems of Performing Artists* 26(3), 123–139.
- Riikonen, T. 2005. Muusikon tekijyys ja teosanalyysi. Teoksessa T. Riikonen, M. Tiainen & M. Virtanen (toim.) *Musiikin ja teatterin tekijöitä*. Acta Musicologica Fennica 25. Helsinki: SKS, 29–53.
- Samama, Ans. 2001. *Vireästi musisoimaan! Soita ja laula ilman kipua ja särkyä*. Suom. A. Helasvuo. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Singer, K. 1932. *Diseases of the Musical Profession: A Systematic Presentation of their Causes, Symptoms and Methods of Treatment*. W. Lakond (käännös). New York: Greenberg.
- Steinhausen, F. A. 1903. *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Steinhausen, F. A. 1905. *Die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Szilvay, R. 2012. Viulistin keho – Kipuja, kuuntelua ja kuntoutusta. *Ostinato nuottiluettelo* syksy 2011– kevät 2012, 42–43.
- Särkiö, A. 2012. Ihmisten festivaali ei tunne rajoja. *Rondo Classic* 9, 10–11.
- Tarvainen, A. 2012. *Laulajan ääni ja ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk*. Väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino.
- Teirilä, M. 1998. *Physiology of Wind-Instrument Playing and the Implications for Pedagogy*. Väitöskirja. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Teirilä, M. & Salorinne, Y. 1988. Soittoon liittyvät haitalliset oireet. Teoksessa K. Kurkela (toim.) *Näkökulmia musiikkiin*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 127–141.
- Tiainen, M. 2005. Ääni, ruumiillisuus, sukupuoli. Teoksessa T. Riikonen, M. Tiainen & M. Virtanen (toim.) *Musiikin ja teatterin tekijöitä*. Acta Musicologica Fennica 25. Helsinki: SKS. 151–186.
- Tiainen, M. 2012. *Laulajaksi-tulemisia: Kartografioita laulamisesta, musiikinteosta ja oopperasta*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Musiikkitiede. Painossa.
- Tubiana, R. 2000. Functional anatomy. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 1–4.



- Valli, Raine. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: PS-kustannus, 102–125.
- Vastamäki, M., Pohjolainen, T. & Juntunen, J. 2002. Soittajan tuki- ja liikuntaelinvaivat. *Duodecim* 118(15), 1596–1602.
- Vehviläinen, A. 2012. Konsertti tarvitsee vuorovaikutusta. *Rondo Classic* 9, 36–37.
- Virtanen, M. 2005. Muusikoiden, säveltäjän ja partituurin välisiä suhteita Einojuhani Rautavaaran pianokonsertoissa. Teoksessa T. Riikonen, M. Tiainen & M. Virtanen (toim.) *Musiikin ja teatterin tekijöitä*. Acta Musicologica Fennica 25. Helsinki: SKS.
- Wynn Parry, C. 2000. Clinical approaches. Teoksessa R. Tubiana & P. C. Amadio (toim.) *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz Ltd, 203–218.

## Sähköiset lähteet

- Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi). (Viitattu 2.6.2012).
- Finstat ry. 2012a. Suomen Alexander-tekniikan opettajat. Historiaa.  
<http://www.finstat.fi/historia.html>. (Viitattu 9.7.2012).
- Finstat ry 2012b. Suomen Alexander-tekniikan opettajat. Alexander-tekniikka.  
<http://www.finstat.fi/alex.html>. (Viitattu 9.7.2012).
- Geschichte der Hochschule. Das Königliche Konservatorium der Musik - Gründung und Entwicklung im 19. Jahrhundert. <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?geschichte>. (Viitattu 30.5.2012).
- Hako, Pekka. Juhlaesitelmä Tampereen konservatorion 80-vuotisjuhlassa 2.4. 2011.  
<http://www.tampereenkonservatorio.fi/index.php?main=482>. (Viitattu 1.6.2012).
- Heino, T. ja Ojala, M.-L. 2006. Opetustuntikohtaisen valtionosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004–2005. Opetushallitus
- Huhtanen, K. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Väitöskirja. Studia Musica 22. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö.  
<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9525531111.pdf>. (Viitattu 22.9.2012).
- Hyry, E. K. 2007. *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana*. Acta Universitatis Ouluensis, N:o E 95. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514286353/isbn9789514286353.pdf>. (Viitattu 22.9.2012).

- Junttu, K. 2010. *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtágin Játékokokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, DocMus, Kehittäjäkoulutus.  
[http://www.junttu.net/raportti\\_files/Vauhdin\\_hurmaa\\_ja%20liikkeen\\_hiljaisuutta\\_koskettimilla.pdf](http://www.junttu.net/raportti_files/Vauhdin_hurmaa_ja%20liikkeen_hiljaisuutta_koskettimilla.pdf). (Viitattu 22.9.2012)
- Junttu.net/pianojumppa. <http://www.junttu.net/d/pianojumppa/jumppaa.html>. (Viitattu 20.7.2012).
- Jussilainen, A. 2007. *Uuden tanssin uskontokulttuuriset ulottuvuudet*. Turun yliopisto. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Uskontotieteen pro-gradu-tutkielma.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/35974/gradu2007jussilainen.pdf?sequence=1>. (Viitattu 22.9.2012).
- Kosonen, Erja. 2001. *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts N:o 79.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1>. (Viitattu 22.9.2012).
- Kunnari, E. 2008. *Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia N:o 289.
- Laurila, J. 1998. *Jyväskylän musiikkiopisto ja konservatorio 1948–1969*. Musiikkitieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1998764930>. (Viitattu 22.9.2012).
- Musiikinopetus Suomessa. [www.musiikinopetus.fi](http://www.musiikinopetus.fi). (Viitattu 2.6.2012).
- Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf). (Viitattu 7.5.2012).
- Opetushallitus 2010. *Musiikin ammatillisen perustutkinnon perusteet*.  
[http://www.oph.fi/download/124455\\_Musiikki.pdf](http://www.oph.fi/download/124455_Musiikki.pdf). (Viitattu 1.6.2012).
- Ortmann, O. 1929. *The Physiological Mechanics of Piano Technique*.  
<http://www.scribd.com/doc/78826778/Otto-Ortmann-The-Physiological-Mechanics-of-Piano-Technique-1929>
- Oulun konservatorio. Historia. <http://www.oulunkonservatorio.fi/index.php?11>. (Viitattu 1.6.2012).
- PAMA history. <http://www.artsmed.org/about.html>. (Viitattu 25.6.2012)
- Peltomaa, Miikka. 2007. Musiikkilääkäri – muusikon ja harrastajan oma lääkäri.  
<http://www.mehilainen.fi/musiikkil%C3%A4%C3%A4k%C3%A4ri-%E2%80%93-muusikon-ja-musiikin-harrastajan-oma-l%C3%A4%C3%A4k%C3%A4ri>. (Viitattu 21.6.2012)

- Pesonen, M. ja Pohjannoro, U. 2011. Tulevaisuuden orkesterimuusikon osaamistarpeet. Raportissa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – TOIVE, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 51–62. [http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive\\_loppuraportti\\_2011.pdf](http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive_loppuraportti_2011.pdf). (Viitattu 10.8.2012)
- Pohjannoro, U. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Raportissa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – TOIVE, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 10–25. [http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive\\_loppuraportti\\_2011.pdf](http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive_loppuraportti_2011.pdf). (Viitattu 10.8.2012)
- Porander, K. 2012a. Viulunsoiton ergonomia -opetusvideo. Julkaisematon.
- Pöyhönen, M. O. 2004. *Ajattelen – siis soitan. Musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia*. Lisensiaatin opinnäyte. Jyväskylän yliopisto, musikin laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9940/G0000559.pdf?sequence=1>. (Viitattu 2.6. 2012).
- Reese, M. *A Biography of Moshe Feldenkrais*. [http://www.feldenkrais.com/method/a\\_biography\\_of\\_moshe\\_feldenkrais](http://www.feldenkrais.com/method/a_biography_of_moshe_feldenkrais). (Viitattu 11.7.2012).
- Saarilampi, M.-L. 2007. *Meediataiteilijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinat musiikkialan erikoislehdessä*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 31. <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife200808121829.pdf>. (Viitattu 22.9.2012).
- Sibelius-Akatemia. Historia. <http://www.siba.fi/sibelius-academy/about-sibelius-academy/history>. (Viitattu 2.6.2012).
- SMOL. Historia. [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=475,478758&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=475,478758&_dad=portal&_schema=PORTAL). (Viitattu 28.7.2012).
- Suomen Feldenkraisyhdistys. [www.feldenkrais.fi](http://www.feldenkrais.fi). (Viitattu 11.7.2012).
- Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistys 2012. [www.musiikkilaaketiede.fi](http://www.musiikkilaaketiede.fi) (Viitattu 31.8.2012).
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. <http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=42> (Viitattu 18.1.2012).
- Tiensuu, J. 2012. *Pianonsoiton diskursiivis-materiaalisia kytkentöjä rakentamassa*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201203201467> (Viitattu 5.6.2012).
- Tuovila, A. 2003. *Mä soitan ihan omasta ilosta! Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Annu\\_Tuovila.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Annu_Tuovila.pdf). (Viitattu 22.9.2012).

Tuura, R. 2011. ”Totta kai pyrin tuntemaan oman kroppani siellä”. *Kolmen orkesteriviulistin kokemuksia ruumiillisuudestaan*. Helsingin Yliopisto. Filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos. Musiikkitiede. Pro Gradu-tutkielma.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28507/tottakai.pdf?sequence=1>. (Viitattu 22.9.2012).

Turun konservatorio. Turun konservatoriolla 50-vuotisjuhlat.  
<http://www.turunkonservatorio.fi/?id=2&uid=1135&st=past>. (Viitattu 1.6. 2012).

Weil, R. 2012. Pilates. <http://www.medicinenet.com/pilates/article.htm#origin>. (Viitattu 11.7.2012).

Yliopistojen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi). (Viitattu 2.6.2012).

## **Suulliset lähteet**

Koljonen, Susanna. 2012. Mindfulness – hyväksyvä, tietoinen läsnäolo rentoutumisessa ja stressinhallinnassa. Esitelmä Soitonopetuksen fysiologia -seminaarissa Imatran musiikkiopistossa 16.2.2012.

Levón, Heikki. 2010. Suullinen tiedonanto Sibelius-Akatemian musiikkilääketieteen seminaarissa 9.12. 2010.

Levón, Heikki. 2012. Esitelmä Musiikkilääketiedesymposiumissa Turussa 18.8.2012.

Mihajlovic, Daniel. 2012. Alexander-tekniikka. Esitelmä Soitonopetuksen fysiologia -seminaarissa Imatran musiikkiopistossa 16.2.2012.

Peltomaa, Miikka. 2012. Esitelmä Musiikkilääketiedesymposiumissa Turussa 18.8.2012.

Porander, Katarina. 2011. Keskustelu Espoossa 11.8.2011.

Porander, Katarina 2012b. Soittoasento – toimiva keho soittaessa. Esitelmä Soitonopetuksen fysiologia -seminaarissa Imatran musiikkiopistossa 16.2.2012.

Szilvay, Réka. 2010. Suullinen tiedonanto Sibelius-Akatemiolla musiikkilääketieteen seminaarissa 9.12.2012.

Voipio, Anja. 2012. Soittoasento – kahle vai ponnahtuslauta musisoinnin vapauteen. Esitelmä Soitonopetuksen fysiologia -seminaarissa Imatran musiikkiopistossa 17.2.2012.

# Liitteet

## *Liite 1: Kysely musiikkiopistojen rehtoreille*

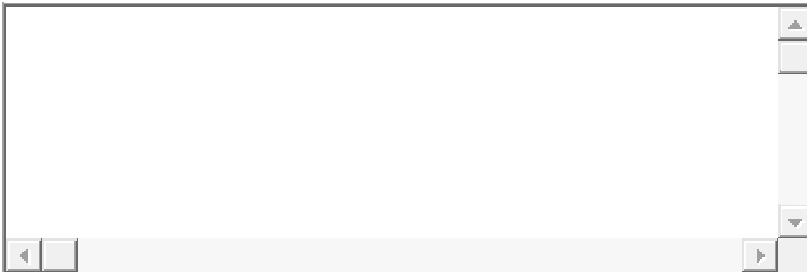
### Muusikon terveyttä edistävä koulutus musiikkiopistoissa

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää, millaista muusikon terveyttä edistävää ohjausta ja koulutusta järjestetään musiikkiopistoissa Suomessa. Kysymykset koskevat musiikin perusopetuksen laajaa ja yleistä oppimäärää. Jos katsotte tarpeelliseksi, voitte avovastauksissa erotella nämä linjat toisistaan. Vastaa alla oleviin kysymyksiin oman oppilaitoksenne kohdalta. Vastaaminen vie n. 5 minuuttia. Vastausten siteeraus tutkimusraportissa tapahtuu nimettömänä. Suuri kiitos avustasi! Terveisin, Eeva Hyytiäinen, musiikkipedagogi (amk) [eeva.hyytiainen@uta.fi](mailto:eeva.hyytiainen@uta.fi)

1. Onko oppilaitoksessanne järjestetty soittamisen ergonomian, kehonhuollon, kehonhallinnan tai yleensä muusikon terveyttä koskevaa koulutusta opettajille?

- Kyllä
- Ei

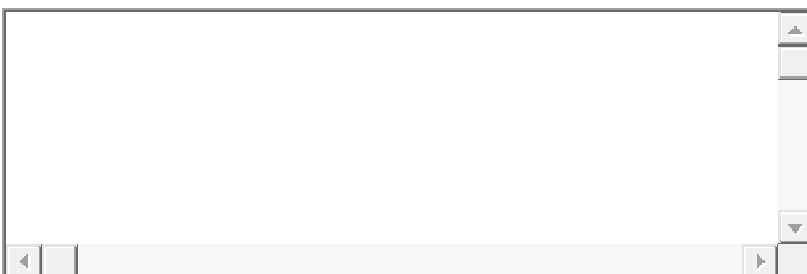
Jos kyllä, kerro koulutuksesta tarkemmin. Koulutuksen aihe ja sisällöt? Kuka koulutti? Koska viimeksi koulutusta järjestettiin? Onko tällaista koulutusta suunnitteilla tulevaisuudessa?



2. Onko oppilaitoksessanne opettajille tarjolla fysioterapia- tai kehonhuoltopalveluja? Onko opettajilla esimerkiksi mahdollisuus saada fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. hoitopalveluja?

- Kyllä
- Ei

Jos kyllä, mitä tai millaisia?



3. Onko oppilaitoksessanne järjestetty koulutusta opettajille soittamisen kokonaisvaltaisuudesta tai kehollisuudesta? Aihepiirinä esimerkiksi kehotietoisuus, mielen ja kehon yhteys tai musiikin kehollinen kokemus

- Kyllä
- Ei

Jos kyllä, millaista? Kuka koulutti, koulutuksen aihe, sisällöt ja kesto



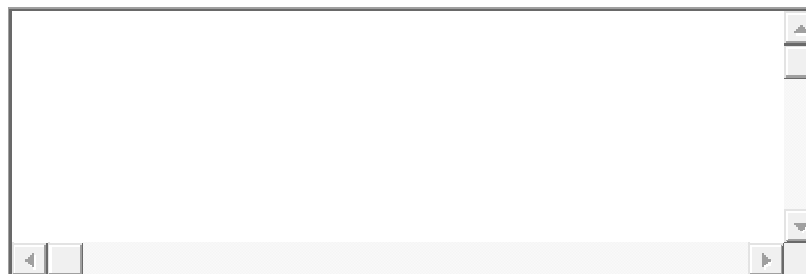
4. Onko oppilaitoksessanne erityisesti soittamisen kehollisuuteen, kehonhuoltoon tai kehonhallintaan perehtyneitä opettajia? Mitä soitinta opettaa? Onko erillinen koulutus aiheeseen?



5. Onko oppilaitoksessanne tarjolla kursseja OPPILAILLE kehonhuollosta tai kehonhallinnasta

- Kyllä
- Ei


Jos kyllä, millaisia Kurssin/kurssien aiheet ja sisällöt, kuka ohjaa (Soitonopettaja, fysioterapeutti, kehonhuollon ohjaaja, Alexander-tekniikan opettaja?); Onko kyse lyhytkurssista vai jatkuvasta toiminnasta?



6. Onko oppilaitoksessanne tarjolla oppilaille fysikaalista/kehonhuollon neuvontaa tai hoitoa?

- Kyllä
- Ei

Jos kyllä, millaista? Kuka neuvontaa antaa (fysioterapeutti, fysiatri, Alexander-tekniikan ohjaaja, Feldenkrais-ohjaaja) Onko palvelut saatavilla jatkuvasti vai kausiluontoisesti?



7. Onko oppilaitoksenne oppilaille tarjolla liikunta-, tanssi- tai kehollisen ilmaisun kursseja?

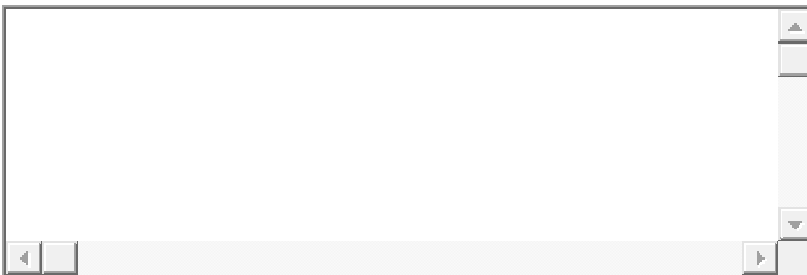
- Kyllä
- Ei

Jos kyllä, millaisia? Kurssien nimet ja sisällöt? Onko kurssit kohdennettu tietylle oppilasryhmälle? Onko opetus jatkuvaa vai kausiluontoista?



8. Yhteystiedot (vapaaehtoinen) Jos sinulle saa esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimusaiheesta, kirjoita yhteystietosi tähän.

9. Muita kommentteja Tuleeko mieleen muita kommentteja tai terveisiä tutkijalle?

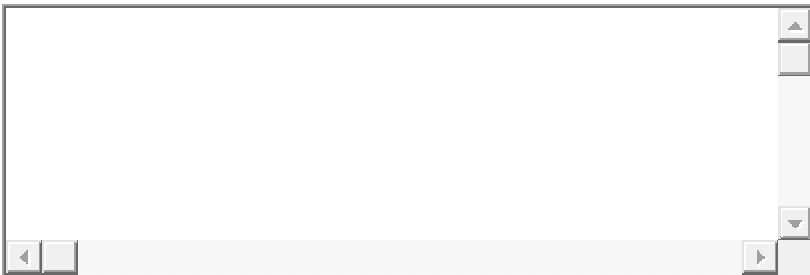


## ***Liite 2: Kysely konservatorioiden rehtoreille***

### **Muusikon terveyttä edistävä koulutus konservatoriossa**

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää, millaista muusikon terveyttä edistävää ohjausta ja koulutusta järjestetään konservatorioissa Suomessa. Tämä kysely koskee Musiikkialan perustutkintoon johtavaa, 2. asteen ammatillista koulutusta. Vastaa alla oleviin kysymyksiin oman oppilaitoksesi kohdalta. Vastaaminen vie n. 5 minuuttia. Vastausten siteeraus tutkimusraportissa tapahtuu nimettömänä. Suuri kiitos avustasi! Terveisin, Eeva Hyytiäinen, musiikkipedagogi (amk) [eeva.hyytiainen@uta.fi](mailto:eeva.hyytiainen@uta.fi)

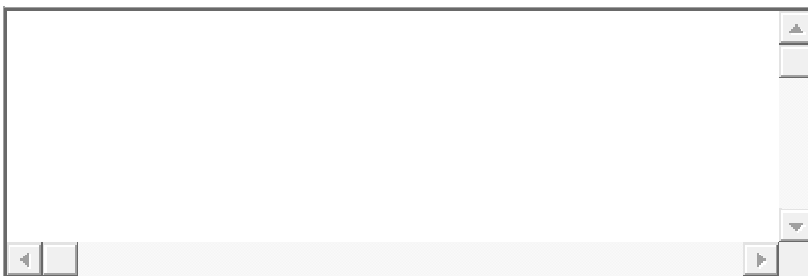
1. Musiikkialan perusvalmiudet -kokonaisuus (10ov) sisältää opintojakson Työergonomia (1 ov). Miten opintojakso toteutetaan oppilaitoksesi? Opintojakson vastuhenkilö, vastuuhenkilön koulutus, työskentelymuodot, opintojakson ajoittuminen lukuvuodelle, kontaktiopetuksen kesto, opintojakson kohderyhmä



2. Onko em. opintojakson lisäksi opiskelijoille tarjolla ergonomiaan tai kehonhuoltoon liittyvää neuvontaa tai hoitoa oppilaitoksen puolesta? Esimerksi fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tai vastaavan palveluja?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Millaisia ja keneltä?



3. Ammattiopintoihin siirtyessään soittajan harjoittelumäärä usein kasvaa äkillisesti, mikä lisää riskiä rasisvammojen syntymiseen. Huomioidaanko tämä opetusohjelmassa jotenkin?

- Kyllä
- Ei

Jos on huomioitu: Millä tavoin?



Jos ei ole huomioitu: Onko asia ollut esillä oppilaitoksessanne, estääkö jokin tekijä asian huomioimisen opetusohjelmassa, onko asian huomioimiseen mielestänne ylipäättään tarvetta?

4. Onko oppilaitoksessanne järjestetty opettajille koulutusta soittamisen ergonomiasta, soittajan keuhonhuollosta tai keuhonhallinnasta?

- Kyllä
- Ei

Jos kyllä: Millaista koulutusta? Kuinka usein? Kuka koulutti? Järjestetäänkö tällaista koulutusta säännöllisesti? Koska viimeksi?

5. Onko oppilaitoksenne opettajille tarjolla fysioterapia- tai keuhonhuoltopalveluja? Esimerkiksi fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. palveluja?

- Kyllä
- Ei

Jos kyllä: Millaisia ja keneltä?

6. Onko oppilaitoksessanne erityisesti soittamisen kehollisuuteen, soittajan kehonhuoltoon tai soittamisen terveellisyyteen perehtyneitä opettajia?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Minkä soittimen opettaja/opettajia? Onko heillä erillinen koulutus aiheeseen?

7. Muita kommentteja Tuleeko mieleen muuta aiheeseen liittyvää tai terveisiä tutkijalle?

8. Yhteystiedot (vapaaehtoinen) Jos sinulle saa esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimusaiheesta, kirjoita yhteystietosi tähän.

**Kiitos vastauksista!**

Klikkaa vielä lopuksi allaolevaa "Submit" tai "Lähetä" -näppäintä, niin vastaukset tallentuvat tietokantaan. Vastaukset käsitellään ja niitä siteerataan nimettöminä.

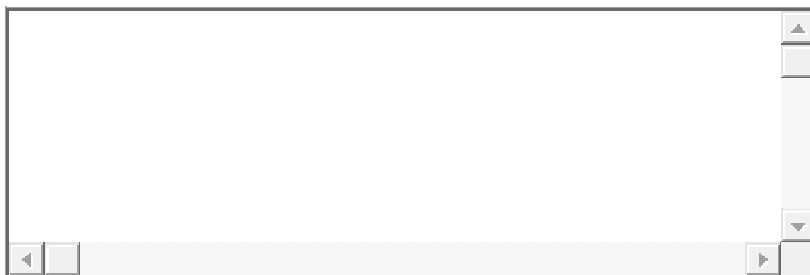
---

### ***Liite 3: Kysely ammattikorkeakoulujen koulutuspäälliköille tai koulutussuunnittelijoille***

#### **Muusikon terveyttä edistävä koulutus ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa**

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää, millaista muusikon terveyttä edistävää ohjausta ja koulutusta järjestetään ammattikorkeakouluissa Suomessa. Vastatkaa alla oleviin kysymyksiin oman oppilaitoksenne kohdalta. Vastaaminen vie n. 5 minuuttia. Vastausten siteeraus tutkimusraportissa tapahtuu nimettömänä. Suuri kiitos avustasi! Terveisin, Eeva Hyytiäinen, musiikkipedagogi (amk) [eeva.hyytiainen@uta.fi](mailto:eeva.hyytiainen@uta.fi)

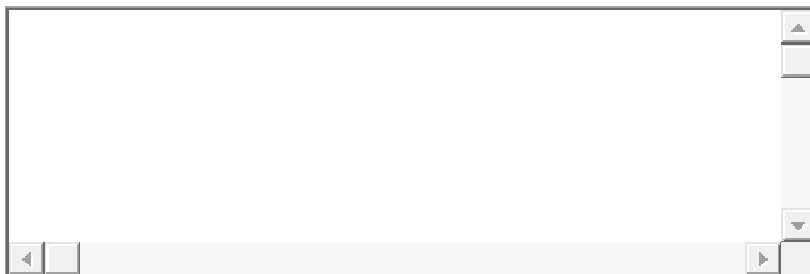
1. Miten oppilaitoksessanne on toteutettu Muusikon ergonomia (3op) / Työ- ja toimintakyky (5op) - opintojakso (tai vastaava)? Kertokaa opintojakson työskentelymuodoista, opintojakson ajoittumisesta lukuvuodelle, kontaktiopetuksen kestosta, opintojakson kohderyhmästä sekä opintojakson vastuuhenkilöstä ja vastuuhenkilön koulutuksesta.



2. Onko em. opintojakson lisäksi opiskelijoille tarjolla ergonomiaan tai kehonhuoltoon liittyvää neuvontaa tai hoitoa oppilaitoksen puolesta? Esimerkiksi fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. pitämiä kursseja tai vastaanottoa?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Mitä, millaista, minkä verran?



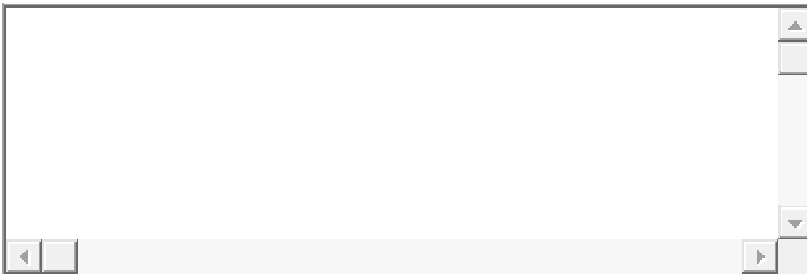
3. Ammattiopintoihin siirtyessään soittajan harjoittelumäärä usein kasvaa äkillisesti, mikä lisää riskiä rasitusvammojen syntymiseen. Huomioidaanko tämä opetusohjelmassa jotenkin?

- Kyllä
- Ei

Jos on huomioitu: Miten?



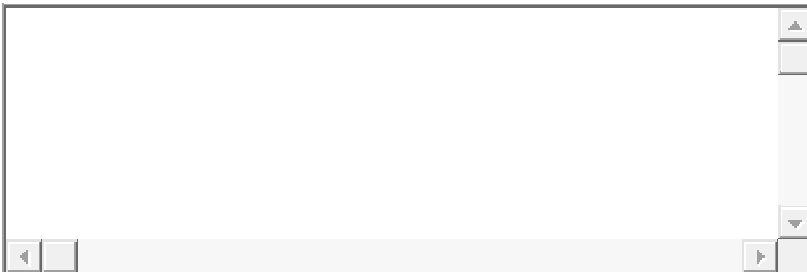
Jos ei ole huomioitu: Onko asia ollut esillä oppilaitoksessanne, estääkö jokin tekijä asian huomioimisen ope-  
tusohjelmassa, onko asian huomioimiseen mielestänne ylipäätään tarvetta?



4. Onko oppilaitoksessanne pedagogi-opiskelijoille tarjolla erillistä opintojaksoa ergonomian, kehonhuollon  
tai kehonhallinnan OPETTAMISESTA?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Opintojakson laajuus, vastuuhenkilön koulutus, työskentelymuodot



5. Onko oppilaitoksessanne järjestetty OPETTAJILLE koulutusta soittamisen ergonomiasta, soittajan kehon-  
huollosta tai muusikon terveydestä?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Millaista koulutusta? Kuka koulutti? Järjestetäänkö tällaista koulutusta säännöllisesti? Koska viimek-  
si?

6. Onko oppilaitoksenne opettajille tarjolla fysioterapia- tai kehonhuoltopalveluja? Esimerkiksi fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. palveluja?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Millaisia ja keneltä?

7. Onko oppilaitoksessanne erityisesti soittamisen kehollisuuteen, soittajan kehonhuoltoon tai soittamisen terveellisyyteen perehtyneitä opettajia?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Minkä soittimen opettaja/opettajia? Onko heillä erillinen koulutus aiheeseen?

8. Muita kommentteja Tuleeko mieleen muuta aiheeseen liittyvää tai terveisiä tutkijalle?

9. Yhteystiedot (vapaaehtoinen) Jos sinulle saa esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen, kirjoita yhteystietosi tähän.

**Kiitos vastauksista!**

Klikkaa vielä lopuksi allaolevaa "Submit" tai "Lähetä"-näppäintä, niin vastaukset tallentuvat tietokantaan. Vastaukset käsitellään ja niitä siteerataan nimettöminä.

---

## ***Liite 4: Kysely Sibelius-Akatemian osastonjohtajille***

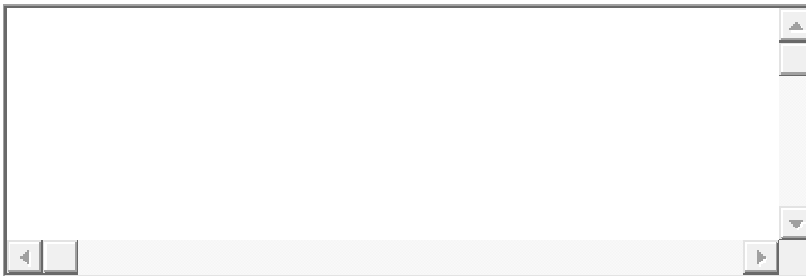
### **Muusikon terveyttä edistävä koulutus Suomessa: Sibelius-Akatemia**

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää, millaista muusikon terveyttä edistävää ohjausta ja koulutusta järjestetään Sibelius-Akatemiassa. Kysely on osa koko Suomen musiikkikoulutusta koskevaa kyselytutkimusta, jossa vastaavat kyselyt on lähetetty Suomen musiikkiopistoihin, konservatorioihin sekä ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmiin. Vastaa alla oleviin kysymyksiin oman osastonne kohdalta. Vastaaminen vie n. 5 minuuttia. Vastausten siteeraus tutkimusraportissa tapahtuu nimettömänä. Suuri kiitos avustasi! Terveisin, Eeva Hyytiäinen, musiikkipedagogi (amk) [eeva.hyytiainen@uta.fi](mailto:eeva.hyytiainen@uta.fi)

1. Onko osastollanne tarjolla opiskelijoille erillinen kurssi/kursseja ergonomiasta tai työhyvinvoinnista?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Kertokaa kurssien työskentelymuodoista, opintojakson ajoittumisesta lukuvuodelle, kontaktiopetuksen kestosta, opintojakson kohderyhmästä sekä opintojakson vastuuhenkilöstä ja vastuuhenkilön koulutuksesta.



2. Onko opiskelijoille tarjolla muuta ergonomiaan tai kehonhuoltoon liittyvää neuvontaa tai hoitoa oppilaitoksen puolesta? Esimerkiksi fysioterapeutin, fysiatriin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. pitämiä kursseja tai vastaanottoa?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Mitä, millaista, minkä verran?



3. Ammattiopintoihin siirtyessään soittajan harjoittelumäärä saattaa kasvaa äkillisesti, mikä lisää riskiä rasitusvammojen syntymiseen. Huomioidaanko tämä opetusohjelmassa jotenkin?

- Kyllä
- Ei

Jos on huomioitu: Miten?

Jos ei ole huomioitu: Onko asia ollut esillä oppilaitoksessanne, estääkö jokin tekijä asian huomioimisen ope-  
tusohjelmassa, onko asian huomioimiseen mielestänne ylipäättään tarvetta?

4. Onko osastossanne pedagogi-opiskelijoille tarjolla erillistä opintojaksoa ergonomian, kehonhuollon tai  
kehonhallinnan OPETTAMISESTA? Jos yksikössänne ei kouluteta opettajia, jätä tämä kysymys väliin.

- Kyllä
- Ei

Jos on: Opintojakson laajuus, vastuuhenkilön koulutus, työskentelymuodot

5. Onko osastossanne järjestetty OPETTAJILLE koulutusta soittamisen ergonomiasta, soittajan kehonhuol-  
lostasta tai muusikon terveydestä?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Millaista koulutusta? Kuka koulutti? Järjestetäänkö tällaista koulutusta säännöllisesti? Koska viimek-  
si?



6. Onko osastonne opettajille tarjolla fysioterapia- tai kehonhuoltopalveluja? Esimerkiksi fysioterapeutin, fysiatrin, Alexander-tekniikan ohjaajan, Feldenkrais-ohjaajan tms. palveluja?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Millaisia ja keneltä?

7. Onko osastossanne erityisesti soittamisen kehollisuuteen, soittajan kehonhuoltoon tai soittamisen terveellisyyteen perehtyneitä opettajia?

- Kyllä
- Ei

Jos on: Minkä soittimen opettaja/opettajia? Onko heillä erillinen koulutus aiheeseen?

8. Muita kommentteja Tuleeko mieleen muuta aiheeseen liittyvää tai terveisiä tutkijalle?

9. Yhteystiedot (vapaaehtoinen) Jos sinulle saa esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen, kirjoita yhteystietosi tähän.

**Kiitos vastauksista!**

Klikkaa vielä lopuksi allaolevaa "Submit" tai "Lähetä"-näppäintä, niin vastaukset tallentuvat tietokantaan. Vastaukset käsitellään ja niitä siteerataan nimettöminä.

## ***Liite 5: Kysely musiikin instrumenttiopettajille***

### **Soittamisen kehollisuus ja muusikon terveys**

Hyvä vastaaja, Teen gradua Tampereen yliopiston musiikintutkimuksen laitokselle aiheesta Terveellinen/kokonaisvaltainen viulunsoiton opetus. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää instrumenttiopettajien ja muiden soitonopetuksen parissa toimivien henkilöiden ajatuksia soittamisen kehollisuudesta ja muusikon terveystieteistä. Kyselyyn vastaaminen vie, vastauksista riippuen, 5-10 minuuttia. Pyri vastaamaan intuitiivisesti, liikaa analysoimatta. Lomakkeen lopussa on tilaa kommentoida aiempia vastauksia. Vastausten siteeraus tutkimusraportissa tapahtuu nimettömänä, eikä yksittäistä vastaajaa pysty identifioimaan tutkimustuloksista. Suuri kiitos avustasi! Terveisin, Eeva Hyytiäinen, musiikkipedagogi (amk) [eeva.hyytiainen@uta.fi](mailto:eeva.hyytiainen@uta.fi)

**Alla on esitetty väittämiä. Kerro, mitä mieltä olet väittämistä.**

Asteikko: 1 = Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

1. Soittamisen ergonomiaan tulisi kiinnittää soitonopetuksessa nykyistä enemmän huomiota

1    2    3    4    5

Täysin eri mieltä      Täysin samaa mieltä

2. Soittamisen ergonomiaan kiinnitetään mielestäni jo nyt riittävän paljon huomiota soitonopetuksessa

1    2    3    4    5

Täysin eri mieltä      Täysin samaa mieltä

3. Yksi soittajan tärkeimmistä taidoista on osata kuunnella omaa kehoaan ja aistia jännityksiä ja rentoutusta siinä

1    2    3    4    5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

4. Musiikilliset ja soittotekniset taidot ovat soittajalle tärkeämmät kuin kehonhallintataidot.

1    2    3    4    5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

5. Jos haluaa tulla hyväksi soittajaksi, on harjoiteltava joka päivä

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

6. Soittamisessa tärkeämpää on se, miltä soitto kuulostaa, kuin se, miltä soittaminen soittajasta tuntuu

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

7. Joskus lepo parantaa soittotaitoa enemmän kuin harjoittelu.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

8. Mielestäni on huolestuttavaa, kuinka paljon soittamisesta aiheutuvia rasitusvammoja soittajilla on.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

9. Yleisesti soitonopetuksessa kiinnitetään liikaa huomiota pelkkään sormitekniikkaan koko kehon optimaalisen toiminnan tarkastelun kustannuksella

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

10. Jos soittaa hyvällä tekniikalla, soittamisen ei pitäisi aiheuttaa fyysistä kipua.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

11. Kehotietoisuuden ja soiton laadun välillä on suora yhteys: kun soittaminen tuntuu kehossa hyvältä, soitto myös kuulostaa hyvältä

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

12. Kun soittaa ja harjoittelee ammattimaisesti, kipua ei voi täysin välttää

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

13. Vastuu soittajan hyvinvoinnista ei ole kenelläkään muulla kuin soittajalla itsellään

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

14. Soitonopettajan tulee opettaa lähinnä soittotekniikkaan ja musiikilliseen ilmaisuun liittyviä asioita. Kehonhuollon ja kehonhallinnan ohjaus ei kuulu soitonopettajan tehtäviin.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

15. Kehonhallintataitojen opetus ei kuulu ylipäätään musiikkioppilaitosten tehtäviin. Opiskelijoiden ja oppilaiden tulee saada sellaista ohjausta muualta.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

16. Soitonopettajan tulee opettaa oppilaitaan pitämään huolta fyysisestä terveydestään.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

17. Soittajan tulee harjoitella kehonhallintataitoja vain instrumenttinsa kanssa.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

18. Soittajan tulee harjoitella kehonhallintataitoja myös ilman instrumenttiaan.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

19. Opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus oppilaan soitosta aiheutuvien rasitusvammojen syntymiseen

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

20. Rasitusvammojen estämiseksi tarvitaan soittotuntien ulkopuolista koulutusta ja ohjausta oppilaille

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

21. Soitonopettajan tehtävä on opettaa oppilaille soittotunnilla myös kehonhallintaa ja kehontuntemusta

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

22. Soitonopettajat tarvitsevat lisäkoulutusta soittoergonomian, kehonhuollon, kehonhallinnan asioissa

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

23. Jo pienille soitto-oppilaille tulisi opettaa miten heidän kehonsa toimii ja miten kuunnella omaa kehoaan

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

24. Soittaja tarvitsee tietoa kehonsa rakenteesta, nivelistä, luista ja lihaksista, ja hänen tulee oppia, miten ne liittyvät toisiinsa ja mitä tehtäviä niillä kullakin on

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

25. Soitonopettajalla ei ole aikaa soittotunnilla perehdyttää oppilasta kehonhuoltoon ja/tai kehonhallintaan

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

26. Musiikkioppilaitosten jokaisen oppilaan, opiskelijan ja opettajan tulisi saada fysioterapian tai kehonhuollon asiantuntijan opastusta kehon kunnossa pitämiseen.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

27. Musiikkioppilaitosten oppilaitten, opiskelijoiden ja opettajien tulisi saada kehonhallinnan asiantuntijan (esim. Alexander-tekniikan, Feldenkraisin) ohjausta optimaaliseen kehon käyttöön soittaessa

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

28. Koen että minulla on riittävästi tietoa, jonka avulla osaan ohjata erimallisia oppilaitani hyvään soittoergonomiaan ja kehoystävälliseen soittamiseen.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

29. Rasitusvammat ovat muusikoiden keskuudessa tabu. Niitä vähätellään tai niistä ei mielellään puhuta.

1 2 3 4 5

täysin eri mieltä      täysin samaa mieltä

### Valitse vaihtoehdoista

30. Kenelle soittoergonomiaa ja kehonhallintaa on mielestäsi tärkeintä opettaa? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Vasta-alkajille perusopetuksessa
- Perustaso 1:n oppilaille
- Perustaso 2:n oppilaille
- Perustaso 3:n oppilaille
- Oppilaille musiikkiopistotasolla
- Opiskelijoille ammatillisessa 2.asteen koulutuksessa
- Opiskelijoille ammattikorkeakouluissa
- Vain sellaisille oppilaille, jotka suhtautuvat soittamiseen tosissaan ja haluavat soittamisesta ammatin
- Joku muu ryhmä

Jos vastasit edelliseen kysymykseen (30.) "Joku muu ryhmä": Mikä?

31. Mitä seuraavista on tämän lukuvuoden aikana opetettu ERILLISINÄ KURSSEINA oppilaitoksessasi?

- Soittoergonomia (Kehon ja raajojen asennot ja kulmat suhteessa soittimeen, sopivien apuvälineiden käyttö)
- Kehonhallinta (optimaalinen ryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen)
- Kehonhuolto (fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen, esim. lihashuolto, venyttely, lämmittely, kestävyysharjoittelu)
- Kehotietoisuus (Oman kehon kuunteleminen soittaessa ja soittamisen ulkopuolella)
- Ilmaisutaito ja/tai esiintyminen
- Improvisaatio
- En osaa sanoa

32. Missä näistä teemoista tulisi mielestäsi järjestää enemmän ERILLISIÄ KURSSEJA oppilaille oppilaitoksessasi?

- Soittoergonomia (Kehon ja raajojen asennot ja kulmat suhteessa soittimeen, sopivien apuvälineiden käyttö)
- Kehonhallinta (optimaalinen ryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen)
- Kehonhuolto (fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen, esim. lihashuolto, venyttely, lämmittely, kestävyysharjoittelu)
- Kehotietoisuus (Oman kehon kuunteleminen soittaessa ja soittamisen ulkopuolella)
- Ilmaisutaito ja/tai esiintyminen
- Improvisaatio

33. Mitä seuraavista opetat itse SOITTOTUNNEILLA?

- Soittoergonomia (Kehon ja raajojen asennot ja kulmat suhteessa soittimeen)
- Kehonhallinta (optimaalinen ryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen)
- Kehonhuolto (fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen, esim. lihashuolto, venyttely, lämmittely, kestävyysharjoittelu)
- Kehotietoisuus (Oman kehon kuunteleminen soittaessa ja soittamisen ulkopuolella)
- Ilmaisutaito ja/tai esiintyminen
- Improvisaatio

34. Mihin seuraavista asioista haluaisit kiinnittää enemmän huomiota optuksessasi:

- Soittoergonomia (Kehon ja raajojen asennot ja kulmat suhteessa soittimeen)



- Kehonhallinta (optimaalinen ryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen)
- Kehonhuolto (fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen, esim. lihashuolto, venyttely, lämmittely, kestävyysharjoittelu)
- Kehotietoisuus (Oman kehon kuunteleminen soittaessa ja soittamisen ulkopuolella)
- Ilmaisutaito ja/tai esiintyminen
- Improvisaatio
- Joku muu asia

Jos vastasit edelliseen kysymykseen (34.) "Joku muu asia", kerro mikä.

35. Mitä soittajan tulee mielestäsi tehdä säästyäkseen rasitusvammoilta?

- Harjoitella säännöllisesti
- Tauottaa harjoittelua
- Aloittaa harjoittelu kevyemmällä soitolla ja edetä vasta sitten raskaampiin/vaikeampiin harjoituksiin
- Harjoitella tehokkaasti (vrt. läpisoitto)
- Lämmitellä lihakset ilman soitinta ennen soittamista
- Omaksua hyvä kehonhallinta (optimaalinen ryhti, asento ja liikkuminen sekä ylimääräisen lihasjännityksen välttäminen)
- Omaksua hyvä kehotietoisuus (oman kehon kuunteleminen soittaessa ja soittamisen ulkopuolella)
- Huoltaa kehoaan (esim. lihashuolto, venyttely, lämmittely, kestävyys- ja voimaharjoittelu)
- Levätä
- Syödä terveellisesti
- Harrastaa liikuntaa
- Nukkua riittävästi
- Jotain muuta

Jos vastasit edelliseen kysymykseen (35.) "Jotain muuta", kerro mitä.



36. Kuinka ohjaat oppilaitasi toteuttamaan edellisessä kysymyksessä (35.) valitsemiasi tekijöitä omassa soittoharrastuksessaan/soiton opiskelussaan?



37. Kiinnostuksesi soittamisen ergonomiaan, kehonhallintaan ja/tai kehonhuoltoon: valitse kiinnostuksesi tasoa parhaiten kuvaava ilmaisu (1= En ole lainkaan kiinnostunut, 2=En ole erityisen kiinnostunut, 3=Neutraali, 4=Olen jonkin verran kiinnostunut, 5= Olen erittäin kiinnostunut)

1   2   3   4   5

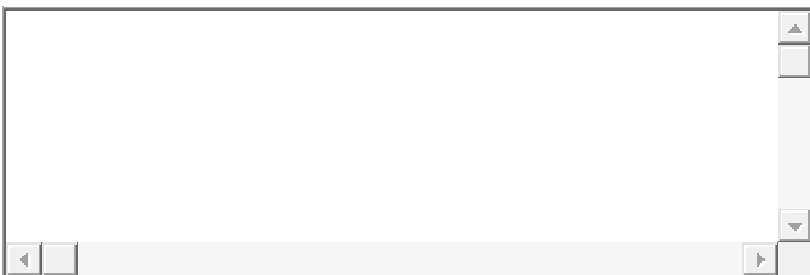
En ole lainkaan kiinnostunut      Olen erittäin kiinnostunut

38. Kun opetat oppilaitasi, soittotunneilla käytät ergonomiaan, kehonhallintaan tai kehonhuoltoon liittyviin asioihin keskimäärin (verrattuna muihin opetettaviin asioihin) (1 =Tuskin yhtään aikaa, 2 = Vain vähän aikaa, 3 = Yhtä paljon aikaa kuin muihinkin asioihin, 4= Hieman enemmän aikaa, 5= Selvästi enemmän aikaa)

1   2   3   4   5

Tuskin yhtään aikaa      Selvästi enemmän aikaa

39. Muita kommentteja Tuleeko mieleesi muuta aiheeseen liittyvää tai terveisiä tutkijalle? Voit myös halutessasi tarkentaa aiempia vastauksiasi tähän.



40. Instrumenttisi

41. Haastattelu Kyselyn lisäksi toteutan muutaman haastattelun. Jos sinuun saa ottaa yhteyttä tutkimuksen tiimoilta ja pyytää haastatteluun, kirjoita yhteystietosi tähän. Aiemmat vastauksesi käsitellään silti nimettömänä muiden vastausten joukossa.

**Kiitos vastauksista!**

Klikkaa vielä lopuksi allaolevaa "Submit" tai "Lähetä" -näppäintä, niin vastaukset tallentuvat tietokantaan. Vastaukset käsitellään ja niitä siteerataan nimettöminä.