

”Olla yhtä sen roolihahmon kanssa...”

Oopperalaulajien kouluttajien käsityksiä kehollisuudesta oopperaroolin rakentamisessa

Tutkielma (Maisteri)

23.4.2018

Maiju Kopra

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Olla yhtä sen roolihahmon kanssa...” Oopperalaulajien kouluttajien käsityksiä kehollisuudesta oopperaroolin rakentamisessa	89
Tekijän nimi	Lukukausi
Maiju Kopra	Kevät 2018
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Maisterin tutkielmassani tutkin oopperalaulajien kouluttajien käsityksiä kehollisuudesta oopperaroolin rakentamisessa. Tulkitsen kouluttajien puhetta ja käsityksiä Émile Jaques-Dalcrozen ja Konstantin Stanislavskin menetelmien näkökulmista.</p> <p>Teoreettinen viitekehýkseni keskittyy kehollisuuteen ja keholliseen oppimiseen. Lähestyn asiaa Maurice Merleau-Pontyn fenomenologisen filosofian pohjalta. Tarkastelen kehollisuutta yleisesti, musiikinoppimisen ja näyttelijäntýön kannalta sekä oopperalaulajan työssä. Tarkastelen myös, miten se näyttäytyy Taideyliopiston Sibelius-Akatemian ja Teatterikorkeakoulun laulutaitteen, oopperalaulun ja näyttelijäntaitteen opetus suunnitelmissa. Teoreettisessa viitekehýksessäni perehdyn myös Émile Jaques-Dalcrozeen ja hänen musiikkikasvatukselliseen lähestymistapaansa sekä Konstantin Stanislavskiin ja hänen kehittämänsä metodinäyttelemiseen.</p> <p>Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkimusaineiston muodostaa kahdella teemahaastattelulla kerätty litteroitu aineisto. Teemahaastatteluissani perehdyin kahden oopperakouluttajan näkemyksiin kehollisuudesta osana oopperalaulajan roolinrakentamista. Tuloksissa analysoin heidän puheitaan kehollisuudesta Dalcroze-pedagogiikan ja Stanislavskin metodinäyttelemisen kautta.</p> <p>Kokonaisvaltainen ja kehollinen näkökulma yhdistää näitä menetelmiä sekä haastateltavieni puheita.</p>	
Hakusanat	
musiikkikasvatus, oopperalaulajien koulutus, kehollisuus, Émile Jaques-Dalcroze, Konstantin Stanislavski, Dalcroze-pedagogiikka, metodinäytteleminen	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
23.4.2018	

Sisällys

Sisällys.....	3
1 Johdanto.....	5
2 Teoreettinen viitekehys.....	10
2.1. Kehollisuus käsitteenä.....	10
2.2 Kehollisuus Maurice Merleau-Pontyn (1908-1961) filosofiassa.....	11
2.3 Kehollisuus oppimisessa	13
2.4 Kehollisuus muusikon koulutuksessa	17
2.5 Dalcroze-pedagogiikka.....	20
2.5.1 Dalcroze-pedagogiikan lähtökohtia	22
2.5.2 Musiikkikasvatuksen uusia tuulia.....	24
2.5.3 Taiteiden integraatiota Helleraussa	25
2.5.4 Dalcroze-pedagogiikan osa-alueita.....	27
2.6 Kehollisuus näyttelijän koulutuksessa	31
2.7 Stanislavskin metodinäyttelemisen.....	32
2.7.1 Historiaa ja menetelmän lähtökohtia	34
2.7.2 Metodinäyttelemisen periaatteita.....	41
2.8 Kehollisuus ja näyttelijäntyö oopperalaulajan työssä	46
3 Tutkimusasetelma.....	49
3.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus.....	49
3.2 Tapaustutkimus.....	50
3.2.1 Aineistonkeruu	51
3.2.2 Aineiston analyysi	53
3.3 Tutkimuksen kulku	54
3.4 Eettinen tarkastelu.....	56
4 Tulosluku	58

4.1 Työskentelyn aloitus	58
4.2 Musiikin kehollinen kokeminen	61
4.3 Harjoitusvaihe.....	64
4.4 Esitysvaihe.....	67
4.5 Yhteenveto.....	69
5 Pohdinta	72
5.1 Johtopäätökset.....	77
5.2 Luotettavuustarkastelu	79
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	81
Lähteet	83

1 Johdanto

Ooppera on aina kiehtonut minua. Kolmevuotiaana julistin maailmalle, että minusta tulee isona oopperalaulaja. Seitsemänvuotiaana olin tarkentanut tavoitettani ja kerroin, että minusta tulee Yönkuningatar. Asiaan saattoi vaikuttaa se, että olin juuri nähnyt Mozartin *Taikauihin* esitettävän Tampereen Työväen Teatterissa. Tuossa esityksessä Yönkuningatar ilmestyi lavalle, tai oikeastaan lapsen perspektiivistä katsottuna lähes katonrajaan, ja potkaisi kuun taivaalta aloittaen samalla oopperan ensimmäisen aariaan. Olin myyty. Menin kotiin ja aloin opettelemaan tuota kuuluisaa aariaa. Isona minusta tulisi Yönkuningatar.

Matkani Yönkuningattareksi ei ole kulkenut aivan suoraa tietä. Sitä voisi ehkä luonnehtia ennemminkin kiemurtelevaksi metsäpoluksi, jossa jokaisella sivupolulla on oma, tärkeä merkityksensä kokonaisuudelle. Oma taustani muusikkona on multi-instrumentalistinen. Olen soittanut pianoa neljävuotiaasta lähtien, valmistunut trumpeinsoitonopettajaksi ammattikorkeakoulusta ja suorittanut klassisen laulun B-kurssin Sibelius-Akatemiaan. Klassisten instrumenttiopintojen lisäksi olen opiskellut rytmimusiikkia pääinstrumenteissani. Toki opintoihin ovat kuuluneet myös bändisoittimien perusteet ja muistan kansanmusiikkikursseilla soittaneeni myös viulua ja tutustuneeni tuohipuhaltimiin.

Vaihtaessani pääinstrumenttini trumpetista klassiseen lauluun koin, että oma muusikkoidentiteettini oli ristiriitainen, sillä trumpetistin identiteetti on hyvin kaukana klassisen laulajan identiteetistä. Muuttuminen trumpetistista laulajaksi tuntui epätodelliselta ja hetkellisesti jopa mahdottomalta. Dalcroze-pedagogiikan opiskelu avasi tuolloin ajatuksia kehollisuudesta ja musiikin kokonaisvaltaisuudesta. Nämä ajatukset ovat auttaneet minua rakentamaan ja hyväksymään multi-instrumentalistisen ja genererajat ylittävän muusikkoidentiteetin jossa kaikki hallitsemani soittimet ovat tasa-arvoisia ja kehoni itsessään on yksi instrumenteistani.

Tässä maisterintutkielmassani tutkin oopperalaulajien kouluttajien käsityksiä kehollisuudesta oopperaroolin rakentamisessa. Tulkitsen kouluttajien puhetta ja käsityksiä Émile Jaques-Dalcrozen ja Konstantin Stanilavskin menetelmien näkökulmista. Rajaan laulutekniikan ja siihen liittyvän kehollisuuden tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Dalcroze-pedagogiikka (myöhemmin myös Dalcroze-menetelmä ja Dalcroze-rytmiikka) on Émile-Jaques Dalcrozen kehittämä musiikkikasvatuksen menetelmä, joka lähestyy musiikinoppimista kehollisesti keskittyen sisäisen kuuntelemisen ja tuntemisen tärkeyteen. Dalcroze-menetelmä perustuu kehon ja liikkeen kautta oppimiseen ja ilmaisuun, jotka ovat tärkeitä työkaluja kokonaisvaltaisen uskottavan roolihahmon rakentamiseksi.

Oopperaroolia opeteltaessa laulajan täytyy sisäistää oopperan juoni ja tapahtumat, oppia musiikki sekä pystyä tulkitsemaan roolihahmonsa kokemat tunteet ja tapahtumat. Tämän lisäksi laulajan täytyy hahmottaa, minkälaisissa vuorovaikutussuhteissa hänen roolinsa on muiden roolien kanssa

Näyttelijät käyttävät useita eri metodeja rakentaessaan uutta roolihahmoa. Stanislavskin metodinäytteleminen on menetelmä, jonka sanotaan mullistaneen näyttelijäntyön 1800-luvun lopussa. Stanislavski keskittyi uransa loppuvaiheessa oopperalaulajien näyttelijäntyön kehittämiseen omassa oopperastudiossaan. Stanislavskin menetelmä tähtää luonnollisiin toimintoihin, joita määrittää sisäinen ja ulkoinen tempo-rytmi. Roolin rakentaminen ja näyttelijäntaitojen kartuttaminen jäävät usein vähäisemmälle huomiolle, sillä oopperalaulajan työtä ohjaa musiikki ja sen teknisiin haasteisiin sekä laatuun keskittyminen. Stanislavskia kiehtoivat laulajilta vaadittava rytmisen kompleksisuuden ymmärtäminen ja sen hyödyntäminen näyttelijäntyössä.

Olen opiskellut Dalcroze-pedagogiikkaa Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan kursseilla käytyjen osuuksien lisäksi Tukholman Kuninkaallisessa musiikkikorkeakoulussa ollessani siellä opiskelijavaihdossa lukuvuoden 2013–2014. Keskityin maisterivaiheen opinnoissani klassiseen lauluun, pianonsoittoon sekä Dalcroze-rytmiikkaan. Lisäksi opiskelin generajattiläytävää pianoimprovisaatiota sekä tanssin säestystä. Vaihtoopiskeluvuoden aikana perehdyin Dalcroze-pedagogiikan eri aspekteihin usean eri opettajan johdolla ja huomasin, kuinka kehollinen lähestyminen musiikinoppimiseen hyödytti omia taitojani monipuolisena muusikkona sekä erityisesti laulajana.

Dalcroze-pedagogiikan opinnoissa havaitsin, että Stanislavskin metodinäyttelemisessä ja Dalcroze-menetelmässä on samankaltaisia elementtejä. Aloinkin pohtimaan näiden kahden menetelmän välistä suhdetta ja sitä olisiko mahdollista löytää jokin keino, jolla omaa muusikkoutta ja ilmaisua pystyisi syventämään musiikkia kehollisesti hyödyntäen. Ooppera taidemuotona antaa tällaisen ajatuksen pohtimiselle erinomaisen ken-

tän, sillä siinä laulajan täytyy hallita sekä näyttelijäntyö että musiikin esittäminen teknisine haasteineen ja tulkinnallisine elementteineen.

Oopperalaulajien roolityöskentelyyn metodinäyttelemisen näkökulmasta keskittyviä tutkimuksia ei ole löydettävissä kovin montaa. Aihetta on lähestytty Suomessa lähinnä kandidaatin tutkielmien tasolla. Jenni Lättilä (2016) kirjoittaa tohtorinväitöksessään oopperalaulajan tunnetyöstä. Hän lähestyy aihetta Wagner-sopraanon näkökulmasta ja käyttää laulamistaan osana näyttelijäntyötä. Lättilän (2016) mukaan hyvä ohjaaja vie laulajan näyttämötyöskentelyn kunkin laulajan yksilölliselle rajalle, jolloin rasitus ei vielä kuulu äänessä. Hän pitää oman tunne-elämyksensä ja liikituksensa roolityöskentelyssään niissä rajoissa, että se tuo hänen ääneensä mukaan tunnetta, mutta ei vaikuta negatiivisesti hänen laulutekniikkaansa. (Lättilä 2016, 20-21)

Amerikan Yhdysvalloista löytyy kandidaatin ja maisterin tutkielman laajuisia tutkimuksia sekä jonkin verran tieteellistä kirjallisuutta. Suurin osa tätä aihetta lähestyvää kirjallisuutta on kirjoitettu ainakin osittain oppikirjamuotoon, jolloin ne eivät ole valideja tieteellisen tutkimuksen lähteiksi. Uudessa-Seelannissa June Dams (2017) on tehnyt tohtorinväitöksen, jossa yhdistetään Stanislavskin metodinäyttelemistä ja oopperaa. Puheatterin piiriin sijoittuvasta näyttelijäntyöstä löytyy paljon eri koulutusasteille tehtyjä tutkimuksia sekä kotimaasta että ulkomailta. Näistä tutkimuksista olen pyrkinyt löytämään ne, jotka ovat omalle tutkimukselleni tarpeellisia.

Kehollisuutta on tähän päivään mennessä tutkittu jo verrattain paljon, johtuen keholliisuuden ja kehollisen oppimisen sekä holistisen ihmiskäsityksen tietoisuuteen noususta. Kehollisuutta fenomenologian näkökulmasta katsottuna on erityisesti tutkinut Jaana Parviainen (2000; 2006; 2016) sekä Eeva Anttila (2007; 2009; 2011; 2013) He lähestyvät aihetta tanssin filosofian, tanssitaiteen ja -pedagogiikan puolelta. Kehollisuutta musiikinoppimisessa ovat käsitelleet Juntunen (1999; 2004; 2016; 2017) sekä Juntunen & Hyvönen (2004). Näiden lisäksi tutkimusta löytyy ulkomailta muun muassa Greenhead (2015) sekä Greenhead, Habron & Mathieu (2016). Nämä neljä yhdistävät keholliisuuden musiikinoppimisessa myös Dalcroze-pedagogiikan kanssa.

Kehollisuutta kuuntelukokemuksessa on tutkinut Tampereen yliopistosta Anne Tarvainen (2012). Maxine Sheets-Johnstone (1999; 2009) on yksi urauurtavista tanssintutkijoista, joka on nostanut keholliisuutta ja sen tutkimista laajemmin ihmisten tietouteen. Kehollisuuden tutkijoista mainittakoon myös Lauri Rauhala (1989; 1993; 2005) sekä

Timo Klemola (2005), joiden vaikutus näkyy Parviaisen (2000; 2006; 2016), Anttilan (2007; 2009; 2011; 2013) ja Juntusen (1999; 2004; 2016; 2017) tutkimuksissa.

Maurice Merleau-Ponty (1945) nosti fenomenologisen filosofian tutkimuksen piiriin. Fenomenologiaa musiikintutkimuksessa on tuonut esille Juha Torvinen (2007) väitöskirjassaan Tampereen yliopistoon. Sekä Parviaisen (2000; 2006; 2016), Juntusen (2004; 2016; 2017), Juntusen ja Hyvösen (2004), Tarvaisen (2012) että Maxine Sheets-Johnstonen (1999) tutkimuksissa tutkittavaa aihetta lähestytään fenomenologisesti.

Kehollisen tiedon luonnetta käsitellään sosiologisessa liikuntakasvatuksessa, tanssintutkimuksessa (Anttila 2009) ja filosofisessa tietoteoriassa (Parviainen 2000). Kehollisen tiedon edellytyksenä pidetään liikkujan kykyä tunnistaa taktis-kinesteettistä aistimusinformaatiota suorituksen aikana ja kykyä analysoida sen seurauksia ja vaikutuksia jälkikäteen (Parviainen 2016, 12).

Mainintoja Dalcroze-pedagogiikasta löytyy kotimaisen tutkimuksen kentällä liikuntatieteiden, kasvatustieteiden, musiikkitieteiden, etnomusikologian sekä musiikkikasvatuksen tutkimuksissa. Suurin osa näistä tutkimuksista on kandidaatin tai maisterin tutkielmia. Dalcroze mainitaan usein suomalaisen musiikkiliikunnan yhteydessä, sillä voidaan sanoa, että suomalainen musiikkiliikuntaperinne pohjautuu pitkälti Jaques-Dalcrozen ajatuksiin (Juntunen 2009). Dalcroze-pedagogiikkaa syvällisimmin ja laajimmin on tutkinut Marja-Leena Juntunen, joka on väitellyt kehollisuudesta Dalcroze-menetelmässä vuonna 2004. Hän peilaa Dalcroze-pedagogiikan käytänteitä Maurice Merleau-Pontyn (1945) fenomenologiseen filosofiaan.

Maisterintutkielmaani varten olen haastatellut kahta musiikin ammattilaista: pitkän uran tehnyttä oopperalaulajaopettajaa sekä oopperaohjaajaa, jolla on myös klassisen laulajan koulutus. Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina.

Tutkimusongelmani on:

1. Minkälaisia käsityksiä oopperalaulajien kouluttajilla on kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa, kun heidän puheitaan tulkitaan Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmista?

Tutkielmani tarkoituksena on peilata teemahaastatteluista keräämääni aineistoa Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmiin. Haastateltavillani ei ole erillistä koulutusta Dalcroze-pedagogiikkaan tai Stanislavskin metodinäyttelemiseen. Tällöin tutkijana tehtävänäni on peilata aineistoani näiden menetelmien läpi omaan asiantuntijuuteeni nojaten. Lähestyn aiheitani fenomenologiaan pohjautuvan kehollisuuden näkökulmasta.

2 Teoreettinen viitekehys

Teoreettinen viitekehykseni jakautuu kahdeksaan osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään kehollisuutta käsitteenä, josta siirryn käsittelemään kehollisuutta Maurice Merleau-Pontyn fenomenologisessa filosofiassa. Kolmas osa keskittyy kehollisuuteen oppimisessa ja neljäs osa kehollisuuteen muusikon koulutuksessa. Viidennessä osassa teen katsauksen Émile Jaques-Dalcrozeen sekä hänen kehittämänsä musiikkikasvatukselliseen menetelmään. Kuudes osa käsittelee kehollisuutta näyttelijäntyössä ja -koulutuksessa. Seitsemännessä osassa tutustutaan Konstantin Stanislavskiin ja hänen kehittämänsä metodinäyttelemiseen. Kahdeksas osa keskittyy kehollisuuteen ja näyttelijäntyöhön oopperan kontekstissa.

2.1. Kehollisuus käsitteenä

Kehollisuuden käsitys on noussut esiin fenomenologisen filosofian myötä. Fenomenologisessa filosofiassa korostetaan kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena. Fenomenologit toivat esiin filosofiassaan holistisen ihmiskäsityksen ja kehollisen tiedonkäsityksen. Näin ollen ihmisten kokemuksen tutkiminen tuli merkittäväksi. (Merleau-Ponty 1962, xvi-xvii, 27-29, 57-59, 82; Juntunen 2004, 33.)

Kehollisuudella tarkoitetaan eri asioita eri kontekstissa. Sillä voidaan esimerkiksi viitata mielen ja kehon yhteyteen tai sillä voidaan viitata myös ihmisen biologiaan. Kehollisuus eri tieteenaloilla linkittyy eri asioihin ja näin ollen tarkoittaa eri asioita. Tänä päivänä kehollisuudesta on tullut johtava ajatusmalli kasvattajien, musikologien, neurotieteilijöiden, filosofien ja psykologien keskuudessa. Kehollisuuden konsepti on Schiavion mukaan saanut alkunsa fenomenologiasta (Merleau-Ponty 1945), ekologisesta psykologiasta (Gibson 1977), linguistiikasta sekä teoreettisesta biologiasta. (Juntunen 2017, 117-126.)

Oppiminen mielletään nykyään laajaksi ilmiöksi, johon kuuluvat persoonallisuus, aistit, havainnot ja tunteet sekä ruumiilliset, sosiaaliset että kulttuuriset prosessit. Ruumiillisuuden näkökulmasta tutkimiaan ilmiöitä lähestyvät yhä vahvemmin sosiologia, feministinen tutkimus sekä antropologia. Neurotieteiden ja kognitiivisen psykologian alueel-

la tarkennetaan jatkuvasti näkemystä ruumiillisten toimien ja prosessien merkityksestä tietoisuudellemme. Rouhaisen (2011) mukaan näillä kehityksillä on ollut vaikutusta myös taidepedagogiikkaan ja ne aktiivisesti edistävät ymmärrystä ruumiillisen tiedon merkityksestä opetus- ja oppimistilanteissa. (Anttila 2009, 84-92; Rouhiainen 2011, 75-94.)

2.2 Kehollisuus Maurice Merleau-Pontyn (1908-1961)

filosofiassa

Merleau-Pontyn (1945) tuotannossa yhtenä keskeisenä osana on kokemuksellisen ruumiin tarkastelu, jonka hän ymmärsi koostuvan luonteeltaan erilaisista puolista. Ranskan kielen käytännöstä johtuen hänen alkuperäisissä kirjoituksissa sana ruumis toimii kantakäsitteenä, johon eri etuliitteitä lisäämällä voidaan ilmentää ruumiin eri ulottuvuuksia. Rouhaisen (2011) mukaan Merleau-Pontyn kirjoituksista voidaan tulkita hänen pitäneen ruumista sen eri ulottuvuuksia yhteen kietovana ja eroavaisuuksia kantavana yhtenäisyytenä. Merleau-Pontyille ruumis ei ole tiedon kohde, vaan se minkä välityksellä meillä voi olla tietoa. Ruumista ei voi pitää ensisijaisesti objektina, vaan se on maailmaan kietoutunut, toisten kanssa kommunikoiva, moniulotteinen subjekti. (Hotanen 2010, 138-139,142; Rouhiainen 2011, 78.)

Juntunen (1999) mukaan Maurice Merleau-Pontyn fenomenologisessa filosofiassa kehollisuudella viitataan ihmisen elävään ruumiiseen. Tämän elävän ruumiin kautta tapahtuu aisti-, ja havaintokokemusten yhdistyminen eli maailman subjektiivinen kokeminen. Merleau-Ponty asettaa koetun maailman perustaksi filosofialle ja tieteelle. Meidän tulisi herättää kokemuksemme maailmasta uudelleen siten, että olemme maailmassa kehona ja havaitsemme maailman kehollamme (Merleau-Ponty 1945, 239). Merleau-Pontyn mukaan ihmisen elämismaailman kokemuksissa yhdistyy ihmisen psykofyysinen kokonaisuus. Tällöin kokemuksen perspektiivistä katsottuna tieteen käsitteelliset erottelut, kuten materia, henki, fyysinen ja psyykkinen eivät ole todenmukaisia. (Juntunen 1999, 20.)

Merleau-Ponty kritisoi psykologian ja fysiologian tutkimusta sen pyrkimyksistä kuvata ihmisen havaintoja aistiärsytysten ja hermореaktioiden synnyttämänä peilikuvana todellisuudesta, irrottaen kehossa tapahtuvan havainnon ympäristöstä ihmisen sisäisestä minästä ja tehden elävästä kehosta ulkoisen, konemaisen objektikehon. Hänen kehollisuus-

den filosofiastaan voidaan huomata siinä korostuvan sen, että keho on suhteessa maailmaan liikkeissään ja havainnoissaan. (Merleau-Ponty 1945, 64-71; Juntunen 1999, 20; 2004, 33-34.)

Merleau-Pontyn fenomenologiset käsitykset tarjoavat Rouhaisen (2011) mukaan otollisen maaperän taiteellisen toiminnan jäsentämiselle kokemuksellisenä, ruumiillisena ja situationaalisenä oppimisprosessina. Taitelija kehittää näin tehdessään ymmärrystään ympäristön, tapahtumien ja asioiden aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman ruumiinsa tuntemuksista ja mahdollisuuksista liikkumiseen tai ilmaisuun. Taiteilijuuden laatu piirtyy hänen eteensä valmiista töistä, jotka ovat suhteessa aikaisempiin töihin ja muiden niille antamiin merkityksiin. Taiteellisen oppimisen tai taiteen tekemisellä oppiminen voidaan näin ollen nähdä väylänä yksilön esiymmärryksen edistämiseen. Kehityksen kohteena ovat tuolloin sekä ruumiilliset että sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot, mutta myös itsetuntemus ja taiteellinen identiteetti. (Merleau-Ponty 1993a, 51,57; 1993b, 40; Parviainen 2006, 74-75; Rouhiainen 2011, 76-78.)

Merleau-Ponty (1962) antaa kritiikkiä psykologiselle mallille. Siinä mallissa subjekteja kohdellaan täysin määräävinä tekijöinä, jotka sitten reagoivat heitä ympäröiviin asioihin. Merleau-Pontylle subjektien määrittely tapahtuu olemalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Langer muotoilee asian niin, että subjektia ei voida pitää neutraalina tarkkailijana, vaan ennemminkin sijoitettuna osallistujana menossa olevassa, vapaan lopun omaavassa sosio-historiallisessa draamassa. Tämän vuoksi tietoa ei voida irrottaa kulttuurista, kielestä eikä historiasta, sillä se tulee olemassa olevaksi konkreettisesta rinnakkain olostaan toisten ja maailman kanssa. Merleau-Pontylle kulttuurinen maailma on aina valmiiksi läsnä. Se voidaan tuntea ja todentaa tarkkailun sekä ihmistoimien ymmärryksellä. Tähän kuuluu myös toisten tarkkailu. Toisten kautta voimme oppia ja ottaa omaksi kulttuurisia käytösmalleja. Tämän vuoksi asioiden välisyys ja kulttuuri ovat tiukassa kytköksessä toisiinsa. (Merleau-Ponty, 1962, 348; Juntunen 2004, 34.)

Havainto tarkoittaa Merleau-Pontyn mukaan avoimuutta maailmalle, johon myös subjekti kuuluu. Hän määrittelee sen valmiudeksi huomata asioita, saada niihin tuntumaa jopa silloin, kun emme niitä tiedosta kirrkaasti. Havainto on kulttuurista olemisen tulokintaa ja se on ruumiillisista taidoistamme riippuvainen. Havainto on motoristen, affektiivisten ja aististen toimintojen yhteisnimittäjä eikä eletyssä havainnossa maailma ole tarkkarajainen, vaan se on muodostuva ja hahmottuva. Havaitsemisen kenttää voi-

daan pitää kokonaisuutena, jossa emme tulkitse aistitiedon yksityiskohtia. Sen sijaan kohtaamme dynaamisen tilanteen, joka on oman elämämme suuntaama ja ympäristön mahdollistama. (Merleau-Ponty 1962, 108, 209-210, 234; Rouhiainen 2011, 78-79.)

Rouhiainen (2011) tulkitsee niin, että Merley-Pontyn ajattelussa merkittävää on ruumiin sisältämä, maailmaan suuntautunut ja siihen toiminnallisen asenteensa välityksellä yhteydessä oleva anonyymi tai persoonaton elementti. Emme tarvitse persoonallisia voimia havaintojen synnyttämiseen. Olemme alun perin olleet näihin maailmaan kutoutuviin tapahtumiin uppoutuneina ruumin toimintojen välityksellä ymmärtäen niiden toteutumisen vain hiljaisesti. Operatiivista intentionaalisuutta voidaan pitää juuri tällaisena ruumiin havainnollistamisena ja liikkeellisenä suuntautumisena maailmaan. Se on kyky olla yhteydessä siihen ja toimia siinä ennen tavoitteiden tunnistamista. Operatiivinen intentionaalisuus on olemuksemme syvyyteen kätkeyty maailman avoimen tutkimisen ja tunnustelun salliva taito, joka on ajattelua perustavampi. Se voidaan ymmärtää myös toiminnallisen ja situationaalisen oppimisen perustana. (Merleau-Ponty 1962, 60, 105, 137, 429; Rouhiainen 2011, 77-78, 82.)

2.3 Kehollisuus oppimisessa

Kehollinen oppiminen on uudenlainen, muotoutumassa oleva oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu kehollisuuden mahdollistamana ja rajoittamana (Anttila 2009). Ajatus ihmisen kokonaisvaltaisuudesta toimii kehollisen oppimisen perustana. Se ottaa lähtökohdaksi holistisen käsityksen eri olemassaolon muotojen keskinäisestä riippuvuudesta hyläten näin kartesiolaisen dualismin ihmisen olemassaoloa selittävänä perusrakenteena. Näitä lähtökohtia voidaan pitää kehollisen oppimisen teoreettis-filosofisina perusteina. (Rauhala 2005a; Rouhiainen 2011, 75-94; Anttila 2013, 27.)

Kehollisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Kehollinen toiminta on oleellisena osana oppimistapahtumaa. Kehollisella toiminnalla viitataan sekä liikkeeseen että kehossa tapahtuviin kokemuksiin, aistimuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. Tämä perinteistä oppimiskäsitystä laajempi näkemys on yhteydessä tietoteoreettiseen murrokseen, jota kutsutaan keholliseksi tai ruumiilliseksi käänneeksi. (Sheets-Johnstone 2009; Rouhiainen, 2011, 75-94; Anttila 2013, 31.)

Anttilan (2013) mukaan tämä kehollinen käänne on laajenemassa asteittain yhä useammalle tiedonalalle. Sen alkuperä on löydettävissä taiteesta ja filosofiasta, erityisesti ruumiinfenomenologiasta ja pragmatismista. Ruumiinfenomenologiassa ihminen nähdään kokonaisuutena. Tässä kokonaisuudessa keho on ihmisen maailmassa olemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus ja siitä johtuen myös mielen tai tajunnan perusta. (Merleau-Ponty 1945, 239; 1962; Juntunen 1999, 20; Anttila 2013, 31.)

Sheets-Johnstonen (2009) mukaan kehollisessa tai ruumiillisessa käänneessä on kyse kartesiolaisen dualismin seurauksena syntyneiden virheellisten tulkintojen korjaamisesta ruumiillisuuteen liittyen. Kartesiolaisessa dualismissa ajattelua ja tajuntaa pidetään kehosta riippumattomana. Kasvatustieteissä ja oppimisen tutkimuksessa tämä näkemys on johtanut siihen, että oppiminen on mielletty yksilön aivoissa tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi, joissa painottuu symbolein ilmennetty informaatio. Tällaista informaatiota ovat muun muassa sanat, kuvat ja numerot. Tämä informaatio sijaitsee usein oppijan ulkopuolella. Taito on mahdollista oppia jäljittelemällä ulkoista mallia ja luomalla sen pohjalta kognitiivisia skeemoja aivoissa. (Anttila 2013, 32.)

Kehollisen käänteen lähtökohtana on tiedon syntyminen ihmisessä ja ihmisten välillä. Tämä puolestaan mullistaa käsityksiä tietoisuudesta, tiedosta, tietämisestä ja oppimisesta. Näin ollen suuri osa ihmiselle merkityksellisestä tiedosta on tavallaan uutta ja ainutkertaista eikä sitä ole olemassa ilman tietävää ihmistä. Anttila (2013) määrittää kehollisen tiedon henkilökohtaiseksi ja kokemukselliseksi. Se syntyy ihmisessä aistimusten, havaintojen, tuntemusten, tunteiden ja elämysten pohjalta. Se syntyy yhteydessä fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa ja on alkuperältään ei-symbolista ja orgaanista. Vuorovaikutuksessa rakennetulla tiedolla on mahdollista tukea ihmisten välistä ymmärrystä yli kielellisten merkitysten. Kehollinen tieto synnyttää ajattelua ja se on myös käsitteitä ja kieltä luovaa. Aistimiseen tarvitaan koko kehoa ja tiedon syntymiseen osallistuu kaikkialle kehoon ulottuva hermojärjestelmä. Tässä tapahtumassa muodostuu tietoa sekä ulkoisesta maailmasta että organismin sisäisestä tilasta. (Anttila 2013, 32-33; Juntunen 2017, 117.)

Tällainen ei-symbolinen informaatio on raaka-ainetta reflektiiviselle, symboliselle, tulkitulle ja kielelliseen muotoon puettulle tiedolle. Sen ensitehtävänä on synnyttää havainto tai kokemus eli tunnistettava muutos kehollisessa tilassa. Tämä tieto on muunnettavissa symboliseen muotoon, kuten vaikkapa kuvaksi, sanoiksi tai keholliseksi ilmaisuk-

si. Suurin osa kehollisista kokemuksista jää kokonaan huomiotta jättäen potentiaalisen tiedon raaka-aineen käyttämättä. Nämä kokemukset kuitenkin luovat olemisellemme ja maailmasuhteellemme taustan. Tähän taustaan kiinnittyvät tietoinen toiminta sekä ajattelu. Sen varassa merkityssuhteemme rakentuvat. Kun taustasta ei nouse mitään tavallisuudesta poikkeavaa, ei ihminen ole kehollisista kokemuksistaan välttämättä tietoinen. Vasta arkista elämää häiritsevä konkreettinen toiminta, kuten sairastuminen, nostaa kehollisuutemme tietoisuuteemme, sillä olemme pakotettuja suuntaamaan huomiotamme toimintamme muuttamiseen. (Anttila 2013, 32-33; Parviainen 2016, 12-13.)

Kehontietoisuudella Anttila (2013) tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta tarkastella omaa kehollista tilaansa ja siinä tapahtuvia hienovaraisia muutoksia. Kun keholliset aistimukset ja tuntemukset tuodaan tietoisien tarkastelun piiriin muuttuvat ne tiedoksi eli tajunnan sisällöksi. Tällainen näkökulma kehontietoisuuteen painottaa kehollista läsnäoloa eli niin kutsuttua kehon kuuntelua, jossa huomio suunnataan omaan kehoon ja kehollisiin tuntemuksiin, niissä tapahtuviin muutoksiin ja kokemuksista nouseviin merkityksiin. Kehontietoisuuteen liitetään myös monia muita аспекteja. Tällaisia ovat kehon kuva, kehon kaava, keholliset tottumukset, kehon muistot, taidot ja kehollinen kommunikaatio. (Klemola 2005, 79-85; Anttila 2007, 77-99; 2013, 33.)

Rauhalan (1993) mukaan humanistinen psykologia nojautuu lähinnä eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Tässä keskeisenä tarkastelun kohteena on ihminen psyykkis-henkisenä olentona. Humanistisen psykologian tarkastelussa ihminen on avoimena järjestelmänä. Tämä voidaan tulkita niin, että ihmistä voi pitää etsivänä, tutkivana, vaihtoehtoja punnitsevana, muutoksiin ja yllätyksiin valmiina. Tällöin ihminen on parhaiten ymmärrettävissä ainutkertaisista omista olemassaolonsa ehdoista käsin. (Rauhala 1993, 50; Juntunen 1999, 19.)

Humanistista psykologiaa Rauhalan mukaan korostaa sen tutkimusohjelmissa esiintyvät teemat. Näitä teemoja ovat muun muassa itsensä toteuttaminen, luovuus, yksilöllisyys, ihmisen sisäisyys, henkinen kasvu, muutos, persoonallinen eheys ja psyykkis-henkinen hyvinvointi. Holistisuutta korostetaan pyrittäessä ihmisen ymmärtämiseen. Erittäin tärkeänä periaatteena pidetään sitä, että inhimillinen kokemus kaikkine muunnelmineen otetaan huomioon. (Rauhala 1993, 51-58; Juntunen 1999, 19.)

Taulukko 1. Ihmisen ontologinen kolmijakoinen perusmuotoisuus holistisessa ihmiskäsityksessä Juntusen (1999, 19) mukaan Rauhalan (1989, 27) pohjalta.

tajunnallisuus	psykykkis–henkinen olemassaolo
kehollisuus	olemassaolo orgaanisena tapahtumisena
situationaalisuus	olemassaolo suhteina todellisuuteen

Nämä kolme termiä: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus muodostavat kokonaisuuden, joiden perusmuodoissa Rauhalan (1989) mukaan tulee reaalistua sen olennon, jota kutsumme ihmiseksi. Ontologialla tarkoitetaan tietoa todellisuudesta ja sitä voidaan ajatella olemassaolon oppina. Sana ontologia juontuu kreikankielen sanoista *ontos*, joka tarkoittaa olemassa olevaa ja *logos*, joka tarkoittaa oppia, puhetta ja diskursia. (Rauhala 1989, 27; Juntunen 1999, 19; Anttila, P. 2007.)

Elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä. Näiden avulla tajunnassa on mahdollista tapahtua ymmärtämistä eli esineiden, asioiden ja ilmiöiden merkityssuhteiden syntymistä. Puhuttaessa inhimillisestä kokemuksesta voidaan tajunnan rinnalla tai sen sijaan käyttää myös termejä psyykinen tai henkinen. Kehollisuudella puolestaan viitataan ihmiskehon konkreettisiin, aineellisiin–orgaanisiin tapahtumiin. Rauhalan (1989) mukaan situationaalisuus tarkoittaa ihmisen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti todellisuuteen kietoutuneisuutta. (Rauhala 1989, 29-35; Juntunen 1999, 19.)

Juntusen (1999) mukaan jokaisen ihmisen keho on erittäin omakohtainen ja persoonallinen. Sama koskee kehon kokemusta. Rauhala (1993) kuvailee kehon fyysisiltä ulottuvuuksiltaan ja konkreettisten aineellisten toimintojen vuoksi antavan merkityssuhteille erityisen inhimillisyyden ja minäkohtaisuuden. Keho toimii jokaisen persoonan maailmankuvan muodostuksessa koordinaatistona, jossa fyysiset ulottuvuudet auttavat hahmottamaan ja jäsentämään avaruudellisia suhteita joissa elintoimintojen rytmi ja toistuminen helpottavat aikaan suhtautumista. (Rauhala 1993, 89-90; Juntunen 1999, 20.)

Rouhiainen (2011) kertoo suomalaisen fenomenologisen terminologian olevan kirjavaa. Hänen mukaansa seuraamme tutkijoiden erilaisia tutkimusintressejä ja tulkintoja uraauurtavien fenomenologioiden, kuten Edmund Husserlin ja Maurice Merleau-Pontyn näkemuksista. Lauri Rauhala (1995; 2005) määrittelee tajunnan käsitteen elämyksellisen kokemuksen kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään tietoisuuden asteiltaan erilaatuisia kokemussisältöjä, joiden piiriin kuuluvat esireflektiiviset ja esikielelliset affektiiviset ja psyykkiset kokemukset. (Rauhala 1995, 86-87; 2005b, 29, 33, 37; Anttila 2011, 159; Rouhiainen 2011, 76.)

Timo Klemola määrittelee Rouhaisen (2011) mukaan eletyn kehon tarkoittamaan kokemuksellista ja tietoisuutta, joka avautuu erityisesti sisäaistien ja ulkoisten aistien välityksellä. Sisäaisteja ovat tasapaino-, liike- ja asentoaistit. Ulkoisia aisteja ovat näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaistit. Hän viittaa objektikehoon tieteen näkökulmasta määrittäen sen ulkoapäin esinemäisesti tarkastelluksi kehoksi. (Klemola 2005, 77-80.)

Parviaisen määritelmässä ruumis viittaa orgaaniseen, biologiseen, fysiologiseen tai somaattiseen tahdosta riippumattomasti toimivaan, kokemuksemme ulottumattomissa olevaan ulottuvuuteen. Rouhiainen (2011) näkee tämän jaottelun olevan lähtöisin Edmund Husserlin ja Max Schelerin käyttämälle erottelulle ruumiin ja kehon välillä. (Rauhala 2005b, 36; Parviainen 2006, 70-71; Rouhiainen 2011, 76.)

2.4 Kehollisuus muusikon koulutuksessa

Musiikintutkimuksen ja opetuksen saralla kehollisuudelle on annettu viime aikoina enemmän huomiota. Käsite on perustana usealle musiikin tutkimussuuntaukselle. Näitä tutkimussuuntauksia ovat musiikkikasvatuksen filosofia, musiikin ja tunteiden tutkimus, musiikin ja eleiden tutkimus sekä empiiriset tutkimukset esittävän säveltaiteen ja musiikillisen kommunikaation kentällä. Edellä mainitut tutkimussuuntaukset ovat kehittyneet rinnakkain musiikin sosiaalisen tulkinnan kanssa. Kehollinen lähestyminen osoittaa miten eleet, keholliset tuntemukset sekä yksilöiden välinen vuorovaikutus pystyvät muokkaamaan suoraan musiikillista kokemustamme. (Greenhead 2015, 12-23; Juntunen 2017, 117.)

Musiikintekeminen itsessään on kehollista ja kehollistettua toimintaa, jossa tunteet, ajatukset ja kehon toiminnat ovat yhtenäistetty. Musiikki saadaan aikaan fyysisellä liikkeellä. Soittamisessa ja laulamissa resonanssi, rytminen tarkkuus, artikulaatio, fraseeraus, ääni ja tulkinta riippuvat kehon ja mielen harmoniasta tai toiminnallisuudesta. Musiikkia kuunnellessa ääniaallot osuvat sekä tärykalvoihin että ihoon, etenevät luihin ja resonoivat koko vartalossa. (Rouhiainen 2011, 78; Greenhead 2015, 12-23; Greenhead, Habron & Mathieu 2016, 211-226; Juntunen 2017, 117-118.)

Musiikinopetus ja oppiminen on perinteisesti ymmärretty kognitiiviseksi toiminnaksi. Keho–mieli–tunteet -yhteyteen tai kehollisiin kokemuksiin ei ole kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota, vaikka viime vuosikymmenten aikana on tapahtunut valtavaa kehitystä holistisen oppimiskäsityksen omaavissa kehollisissa lähestymistavoissa. Kehollisuuden monia näkökulmia musiikin opetuksessa ja oppimisessa voidaan lähestyä erilaisten harjoitteiden, metodien ja tekniikoiden avulla. Tällaisia ovat muun muassa Alexander-tekniikka, Feldenkrais-metodi ja pilates. Näitä kehon kartoitukseen tarkoitettuja somaattisia lähestymistapoja voidaan käyttää esimerkiksi muuttamaan liikkeellisiä tapojamme ja helpottamaan liikkeen vapautta, balanssia, tukea ja koordinaatiota. Hengitys- ja meditaatioharjoitukset voivat auttaa löytämään avointa ja aktiivista hetkessä oloa. (Juntunen 2017, 119.)

Moni musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa käyttää kehon liikkeitä nauttiakseen musiikista, kokeakseen ja ilmaistakseen musiikkia. Kehon liikkeitä voidaan käyttää myös käytännönläheisemmin kehittääkseen musiikillista ymmärrystä, kuuntelua sekä kehollisia ja rytmisiä taitoja. Idean kehon liikkeiden yhdistämisestä musiikin opettamiseen ja oppimiseen on alkuaan Émile Jaques-Dalcrozen kehittämä. Ajatus on myöhemmin siirtynyt myös muihin musiikkikasvatuksellisiin lähestymistapoihin, kuten Orff-Schulwerk-pedagogiikkaan sekä Kodaly-metodiin. (Bowman & Powell 2007, 1087-1106; Juntunen 2017, 119.)

Juntusen (2004) mukaan Jaques-Dalcrozen filosofis-käytännöllinen näkemys on yhtäläisessä linjassa Merleau-Pontyn filosofisten väitteiden kanssa. Juntunen on väitöskirjassaan soveltanut Merleau-Pontyn ideoita tulkitakseen Dalcrozen pedagogiikasta löytyviä kehollisuuden aspekteja. Merleau-Pontyn työ voidaan tulkita yrityksenä yhtenäistää maailmaa ja kokemustamme maailmasta sekä siirtää huomiomme kehollisen, esireflektoivan kokemuksen tärkeyteen. (Juntunen 2017, 119-120.)

Koska musiikki luonnollisesti värähtelee koko kehossa ja aiheuttaa kehollisia reaktioita, on siksikin perusteltua käyttää kehon liikkeitä musiikin opetuksessa. Kokonaisvaltaista keholla kuuntelua tapahtuu luonnostaan pienillä lapsilla. Kuunnellessamme musiikkia, emme ainoastaan kuule tai ajattele, vaan osallistumme koko kehollamme. Bowmanin mukaan tunnemme melodiat kehossamme yhtä paljon kuin prosessoimme niitä aivoissamme. Jaques-Dalcroze muotoilee asian niin, että musiikin oivaltaminen ei riipu ainoastaan kuulemisesta, vaan audittiiviset ärsykkeet täytyy täydentää lihaksiston aistimuksilla. (Juntunen & Hyvönen 2014, 11.)

Merkitykselliset keholliset liikekokemukset on mahdollista integroida musiikin oppimisprosesseihin johdattaaksemme ja vahvistaaksemme musiikillista hahmottamista, kuuntelua, ymmärrystä ja ilmaisua sekä tuodaksemme tietoutta fyysisiin ulottuvuuksiin ja taiteellisen esiintymisen vaatimuksiin. Niiden avulla voidaan kehittää kehollisia taitoja ja vahvistaa omaa minäkuvaa. Juntunen ja Hyvösen (2004) mukaan liikkeiden käyttö kehittää ensisijaisesti kehollistettua, esireflektointia musiikillista tietämystä, joka voidaan tulkita tarkoittamaan myös kehon avulla musiikillisessa maailmassa olemista. (Juntunen & Hyvönen 2004, 3, 6, 13; Juntunen 2017, 120.)

Kehollisuus laulajien koulutuksessa tänä päivänä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on jakautunut useiden opintokokonaisuuksien alle. Kehollisuudella voidaan tarkoittaa sekä laulutekniikkaan että näyttelijäntyöhön liittyvää kehollisuutta. Jenni Lättilä (2016) määrittelee oopperalaulajan työn ulospäin näkyvän esiintymisen lisäksi hyvin henkilökohtaiseksi kognitiiviseksi ja psykologiseksi prosessiksi. (Lättilä 2016, 24-25; SibA 2017.)

Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa laulumusiikin aineryhmän musiikin kandidaatin tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä. Nämä opinnot jakautuvat neljään eri kategoriaan: pääaineopinnot, sivuaineopinnot, kieliopinnot ja valinnaiset opinnot. Olen tarkastellut vuoden 2017-2018 opetussuunnitelmia, sillä ne löytyvät Taideyliopiston Sibelius-Akatemian internet -sivuilta kokonaisuudessaan. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä vuoden 2018 opetussuunnitelmat tulevat olemaan jonkin verran erilaiset verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin. Niiden rakenne on tämän tutkimuksen tekovaiheen aikana löydettävissä, mutta laulumusiikin opintojaksojen tavoitteet sisältökuvauksineen sen sijaan eivät ole vielä yleisesti saatavissa. (SibA 2017; SibA 2018.)

Tarkasteltaessa vuoden 2017-2018 musiikin kandidaatin tutkinnon laulutaiteen pääaineen opintokokonaisuuksia, on sieltä löydettävissä kolme laajempaa opintojaksoa, joissa kehollisuus on läsnä. Kehollisuuden olen rajannut tarkoittamaan muuta kuin laulutekniikkaan liittyviä asioita. Näiden lisäksi yksi pienempi opintojakso voi sisältää draamallisia elementtejä ja yksi opintojakso käsittelee oopperaa monitaiteisena kokonaisuutena. (SibA 2017)

Siirryttäessä maisterin tutkinnon opetussuunnitelmaan laulutaiteen pääaineen opintokokonaisuuksissa, on kehollisuus löydettävissä vain yhdestä produktiosta, jos kehollisuus määritellään tarkoittamaan muita kuin lauluteknisiä asioita. Tämä johtuu siitä, että laulutaide ja oopperalaulu erotetaan kahdeksi eri pääaineeksi opintojen maisterivaiheessa. Laulutaiteen opinnot maisterivaiheessa keskittyvät lied- ja oratoriomusiikkiin sekä pedagogiikkaan. Konserttiproduktio maisterivaiheen opinnoissa laulutaide pääaineena antaa toteuttajalleen paljon mahdollisuuksia luoda ja työstää omaa taiteellista profiiliaan kuvaava konserttikokonaisuus. Sisältökuvauksessa luvattu vapaus mahdollistaa monitaiteellisen ja näyttämöllisen konserttikokonaisuuden valmistamisen. (SibA 2017.)

Oopperalaulu pääaineena maisterivaiheessa keskittyy oopperalaulajana toimimisen edellytysten kehittämiseen. Kehollisuus ja näyttelijäntyö ovat suuressa roolissa pääaineisilla oopperalaulun maisterivaiheen opiskelijoilla pedagogiikan sekä lied- ja oratoriomusiikin sijaan. Opintojen rakenteessa on selkeä suuntaus kohti oman äänityypin töiden hahmottamista ja roolien rakentamisen monipuolista ymmärrystä. Tämä käy ilmi opintojaksojen sisältökuvauksista. Opinnot jakautuvat instrumenttiopintoihin, ilmaisuopintoihin, produktioihin tähtääviin opintoihin sekä produktio-opintoihin. Kehollisuus on läsnä kaikissa lavatyöskentelyyn liittyvissä opinnoissa ja erityisesti kokonaisilmaisun opinnoissa, joissa kehitetään näyttelijäntyön taitoja sekä motoriikan että plastisuuden hallintaa. (SibA 2017.)

2.5 Dalcroze-pedagogiikka

Dalcroze-pedagogiikka (myöhemmin myös Dalcroze-rytmiikka ja Dalcroze-menetelmä) on musiikkikasvatuksellinen menetelmä, joka on kehittynyt Èmile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ideologian pohjalta. Kyse ole metodista, vaan pikemminkin prosessista tai lähestymistavasta (Bachmann 1991), koska kyse ei ole suoraan annetuista noudatettavista ohjeista. Spectorin (1990) mukaan Jaques-Dalcroze itse koki antavansa opettajille

ja oppilaille ohjeita, joita he voivat käyttää haluamallaan tavalla. Lyhyesti Dalcroze-pedagogiikka voidaan kuitenkin määritellä oppimiseksi musiikin kautta ja oppimiseksi musiikille. Pedagogiikka toimii prosessina musikaalisuuden herättämiselle ja muusikouden laaja-alaiselle kehittämiselle. (Spector 1990; Bachmann 1991; Greenhead, Habron & Mathieu 2016, 223-224; Juntunen 2016, 141.)

Pedagogisissa kokeiluissaan Jaques-Dalcroze (1921/1967/1980) keskittyi ratkaisemaan epäbalanssia, joka oli syntynyt musiikillisen tietouden älyllistämisestä sekä taipumuksesta käsitteellistämiseen ilman yhteyttä käytännön juuriin ja oppimismenetelmien kehollisiin yhteyksiin. Tästä johtuen hän etsi musiikilliseen oppimiseen kehollisia tapoja ja ulottuvuuksia asettaen yhdeksi käytännön pääkysymykseksi kehon suhteen musiikilliseen tietämiseen ja ymmärrykseen. Dalcroze-pedagogiikka tarjoaa esimerkin musiikkikasvatuksellisesta menetelmästä, jossa musiikin opetus pohjaa kehollisiin kokemuksiin ja tunnustaa holistisen keho–mieli -kokemusten tärkeyden musiikilliselle tietämykselle sekä henkilökohtaiselle kehitykselle. (Jaques-Dalcroze 1921/1967/1980; Greenhead 2015, 17-20; Juntunen 2016, 3, 15, 29; 2017, 119-120.)

Opetusmenetelmänä Dalcroze-pedagogiikka integroi kehon liikettä, säveltapailua ja improvisaatiota. Juntunen (2017) mukaan Dalcroze-menetelmän ydin on idea toisiinsa liittyvyydestä tai havaintojen yhteydestä somaattisen hermoston ja liikkeen välillä. Tämä voidaan ilmaista Altenmüllerin ja Scholzin (2016) artikkeliin pohjaten nykyaikaisin neurotieteen terminologian keinoin niin, että jotta on mahdollista ohjata tätä multisensoris-motorisen integraation prosessia, on musiikin kaikkia parametrejä työstettävä liikkeessä ja liikkeen kautta. Liikettä käytetään syventämään musiikin ja sen tulkinnan aistitokemusta sekä johtamaan aktiiviseen kuunteluun, jossa auditiivinen havainto muuttuu holistiseksi keholliseksi kokemukseksi. Näin on mahdollista muodostaa linkki liikkeen kautta kokemisen ja musiikin ymmärtämisen välille. (Greenhead 2015, 20-21; Altenmüller & Scholz 2016, 112-115; Greenhead, Habron & Mathieu 2016, 223-224, 228-229; Juntunen 2016, 1, 14-15, 26; 2017, 119.)

Jaques-Dalcrozen mukaan hänen menetelmänsä saa opiskelijat kuuntelemaan, käyttämään koko vartaloon ja olemaan yhtä musiikin kanssa. Tämä puolestaan vahvistaa aistimuksia, säätelee tavallisia toimintoja ja herättää mielikuvitusta. Hän uskoi myös, että mielen ja vartalon rytmien koulutus (rytmiikkakoulutus) vaikuttaa positiivisesti yksilön henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin edistäen koko persoonallisuuden har-

moniaa. Vaikka Dalcroze-rytmiikka on alun perin suunnattu musiikkikasvatukselliseksi menetelmäksi, on sitä mahdollista käyttää myös draaman, liikkeen ja tanssin opetuksessa sekä erityisoppijoiden kanssa. Se sopii myös käytettäväksi esiintyvien taiteilijoiden koreografioiden, draaman ja esiintymisen harjoittelemiseksi. (Spector 1990, 151-152, 154-162, 166-175; Juntunen 2016, 19-20.)

Greenheadin (2015) mukaan Dalcroze-menetelmä on löydettävissä modernin teatterin ja tanssin juurista, erityisesti nykykielessä kutsutuista somaattisista eli kehollisista käytännöistä, musiikkiterapiasta sekä musiikin opetuksesta. Se on löytänyt tiensä visuaalisiin taiteisiin, esiintymiseen sekä instrumenttipedagogiikkaan. Monissa maissa Dalcroze-pedagogiikkaa hyödynnetään koulutusaspekteista katsottuna varhaiskasvatuksesta senioripedagogiikkaan sekä musiikin perusopetuksen että erityisopetuksen tarpeisiin aina korkeakoulutukseen asti. (Greenhead 2015, 13; KMH 2018a, 2018b, 2018c, 2018d; Juntunen 2016, 19-20.)

2.5.1 Dalcroze-pedagogiikan lähtökohtia

Émile-Henri Jaques syntyi Wienissä sveitsiläisille vanhemmille 6.7.1865. Hän osoitti poikkeavaa musiikillista lahjakkuutta jo nuorella iällä aloittaen äitinsä johdolla musiikkiopintonsa kuusivuotiaana. Vuonna 1875 koko perhe muutti Geneveen. Päättettyään kouluopintonsa Genevessä, Émile Jaques opiskeli teatteria ja musiikkia, erityisesti sävellystä, Pariisissa. Hän palasi Geneveen vuonna 1885 opiskellakseen teoreetikko Mathias Lassyn johdolla, jonka vaikutus on nähtävissä hänen ajatuksistaan koskien rytmin ja musiikillisen ilmaisun opettamista. (J-D 1935; Spector 1990, 1-9; Juntunen 2004, 22.)

Opiskellessaan ja työskennellessään musiikillisen johtajan assistenttina Algerian oopperassa vuonna 1886 Émile Jaques tutustui monimutkaiseen rytmiikkaan ja arabimusiikin polyrytmisiin elementteihin. Hän oli vaikuttunut algerialaisten muusikoiden rytmisestä herkkyydestä ja alkoi pohtimaan voisiko länsimaalaiset muusikot saavuttaa saman kapasiteetin, jos he pääsisivät systemaattisen rytmisen koulutuksen piiriin jo varhaisella iällä. (Spector 1990, 12-14.)

Ollessaan Algeriassa hänen pariisilainen kustannusyhtiönsä pyysi häntä muuttamaan nimensä, jotta hän erottuisi paremmin toisesta samannimisestä säveltäjästä. Ystävänsä Raymond Valcrozen kunniaksi hän otti käyttöön nimen Jaques-Dalcroze. Myöhemmin hän jatkoi sävellysopintojaan Wienin konservatoriossa Anton Brucknerin johdolla ja

Pariisissa Mathias Lussyn johdolla. Opintojensa päättyessä Jaques-Dalcroze oli pätevä pianisti, säveltäjä, kapellimestari, laulaja, näyttelijä sekä runoilija. (Spector 1990, 13-16; Juntunen 2004, 22.)

Vuonna 1893 hänestä tuli Geneven konservatorion harmonian ja säveltäjäopin professori. Tuolloin hänelle selvisi opiskelijoidensa musiikillisen tietämyksen taso sekä sen hetken musiikkikasvatuksen puutteet. Hän huomasi, että vaikka opiskelijat olivat teknisesti taitavia instrumenteissaan, heillä oli kuitenkin vaikeuksia kuulemisessa ja musiikillisessa ilmaisussa. Jaques-Dalcroze kritisoi myös konservatorion opintokokonaisuuksia, sillä ne olivat hänen mielestään pirstaleisia ja keskittyivät liialti yksityiskohtiin. Moni käytettävistä opetusmateriaaleista oli kirjoitettu tekniseen tyyliin eikä pyrkinyt kehittämään kuulemaan niitä ominaisuuksia, joita niissä kuvailtiin. Hän ymmärsi, että musiikkien kouluttamiseen käytettävät metodit keskittyivät pelkästään mieleen eikä ne antaneet opiskelijoiden kokea musiikin elementtejä kokonaisvaltaisesti. (J-D 1920/1965, 5-11; Juntunen 2004, 22.)

Opiskelijoiden musiikillisten esitysten puutteet osoittivat rytmisen ymmärtämisen sekä ilmaisun heikkoutta, vaikka Jaques-Dalcroze kritisoikin pääosin heidän kykyään musiikilliseen ilmaisuun. Tämä heikkous paljastui liikkeiden hidastamisessa tai nopeuttamisessa, oikeiden aksenttien puutteesta sekä fraasien epäbalanssissa. Jaques-Dalcroze listasi fyysisten toimintojen osoittamat muusikkouden heikkoudet rytmihäiriö -käsitteen alle. Hänen mukaansa rytmihäiriö eli *arytmia* johtuu mielen ja vartalon toimintojen epäharmoniaasta, joka voidaan selittää liikkeen idean ja toteutuksen välillä vallitsevasta rinnastamisen puutteesta. (J-D 1920/1965, 41, 136-137; Spector 1990, 56-57; Juntunen 1999, 81-83; 2004, 22-23.)

Jaques-Dalcroze piti *arytmiaa* älyllisten toimintojen ylivaltaana hermostollisiin toimintoihin nähden. Tästä johtui kyvyttömyys kontrolloida itseään sekä suorittaa haluamiaan liikkeitä tietyn ajan puitteissa. Jaques-Dalcrozen oppilaissaan huomaamat *arytmian* ilmentymät liittyivät mielen toimintoihin, kehon fyysiseen suoritukseen tai mielen ja kehon väliseen yhteyteen. Jaques-Dalcroze jakoi *arytmian* fyysiset syyt kolmeen kategoriaan ja kehitti niihin erilaisia harjoituksia. Nämä harjoitukset pyrkivät mielen ja kehon välisen yhteyden ja tiedonkulun parantamiseen.

Proessin avainasemassa on vastustuksen vastakkainen voima eli vapaus, johon Spectorin (1990) mukaan tulisi pyrkiä sekä mielen että kehon toiminnassa. (J-D 1920/1965, 41, 136-137; Spector 1990, 56-57; Juntunen 1999, 81-83; 2004, 22-23.)

Taulukko 2. Arytmian syyt ja ongelman tasot (Juntunen 1999, 82-83).

Arytmian syy	Ongelman taso
Aivot eivät kykene välittämään tietoja lihaksille liikkeen suorittamiseen vaativalla nopeudella	Lähettäjä-tasolla
Hermojärjestelmä ei kykene välittämään käskyjä pehmeästi, uskottavasti ja tarkasti eteenpäin oikeaan osoitteeseen	Välittäjä-tasolla
Lihakset eivät kykene toteuttamaan liikkeitä tarkasti	Suorituksen tasolla.

2.5.2 Musiikkikasvatuksen uusia tuulia

Jaques-Dalcroze halusi uudistaa musiikkikasvatuksen. Hän kokeili yhdistämällä säveltapailuharjoituksia vartalon liikkeisiin ja huomasi, että opiskelijat lauloivat musikaalisemmin sisällyttäessään rytmiset eleet tekemiseen. Hän myös laittoi opiskelijansa liikumaan improvisoituun musiikkiin. Konservatorio koki hänen ideansa liian moderneiksi ja ajan hengen mukaisesti kasvattajat vastustivat liikkeen käyttöä opetuksessa. He myös tuomitsivat opiskelijoiden käyttämät löysät vaatteet ja paljaat jalat. Tästä johtuen Jaques-Dalcroze jatkoi kokeilujaan vapaaehtoisten kanssa yksityisissä tiloissa. (Spector 1990, 69; Juntunen 2004, 23.)

Jaques-Dalcroze teki monia tärkeitä havaintoja, joista yksi liittyi rytmisten musiikillisten aistimusten kykyyn aktivoida koko vartalon lihaksia ja hermostoa. Kerran, kävellessään rinnakkain rytmistä tarkkuutta soittoonsa kaipaavan oppilaansa kanssa, hän huomasi, että opiskelija seurasi hänen temponvaihteluaan ja askelpituuksien vaihtoaan

luonnollisesti. Tästä seurasi ymmärrys siitä, että vaikka opiskelija oli kykenemätön esittämään musiikkia rytmisellä tarkkuudella, oli hän kuitenkin kykenevä liikkumaan rytmisesti. (Spector 1990, 56; Juntunen 2004, 23.)

Hän laajensi pian ajatuksiansa varhaiskasvatuksen puolelle, vaikka aloitti kokeilunsa musiikin ammattiopiskelijoiden kanssa. Musiikin varhaiskasvatuksessa lapsille opetettiin ensisijaisesti soitto- ja laulutaitoa kuuntelemisen ja kuuntelun sijaan. Hän huomasi, että samaan aikaan kun vanhempien opiskelijoiden musiikillinen kuuleminen oli esteellistä turhien älyllisten ennakkoluulojen vuoksi, lapset havaitsivat spontaanisti akustisia aistimuksia ja jatkoivat melko luonnollisesti niiden analysointiin. Jaques-Dalcroze päätteli opettaessaan säveltapailua lapsille, että korvan kehittäminen ei ollut tarpeeksi herättääkseen rakkauden musiikkiin. Rakkaus musiikkiin oli tärkeämpää kuin sen ymmärtäminen. Hän oli huolissaan siitä, miksi musiikin teoriaa yleisesti opetettiin erillisenä asiana, irrotettuna opiskelijoiden tunteista, aistimuksista ja kokemuksista ja myös siitä miksi opiskelijat vaikuttivat esiintyvän mekaanisesti ilman ymmärrystä, ilmaisua ja herkkyyttä. (J-D 1920/1965, 12, 51-52; Bachmann 1991, 82-83; Greenhead 2015, 15-16; Juntunen 2016, 1-2, 20-23.)

Jaques-Dalcroze vakuuttui, että opettamisen tulisi ensin rohkaista spontaania, intuitiivista liikkumista musiikkiin ja vasta myöhemmin keskittyä niiden määrittämiseen. Hän ajatteli, että ennen instrumenttiopintojen aloittamista lasten tulisi kokea musiikkia vartalollaan, oppia liikkumaan, laulaa ja kuunnella. Sen avulla he saavuttaisivat rakkauden musiikkiin ja halun ilmaista musiikillisia tunteita. Vuosina 1903–1905 hänen demonstraationsa ideoistansa ympäri Eurooppaa saivat hyvän vastaanoton. Häntä kehoitettiin kirjaamaan ylös ideoitansa ja näin ollen *Méthode Jaques-Dalcroze*-kirja julkaistiin vuonna 1906. Julkinen tunnustus rohkaisi häntä perustamaan koulutuskurssin opettajille. Ensimmäinen kesäkurssi järjestettiin vuonna 1906 ja hiljalleen Jaques-Dalcroze alkoi keskittyä pelkästään opettajien kouluttamiseen. (Spector 1990, 2, 55, 73-76, 80, 115; Juntunen 2004, 23; 2016, 1-2.)

2.5.3 Taiteiden integraatiota Helleraussa

Jaques-Dalcrozen kasvatuksellisista ideoista pidettiin ja hänelle rakennettiin instituutti Saksan Hellerauhin. Siellä hän kehitti näkemystään sisällyttäen siihen elementtejä tanssista ja teatterista. Jaques-Dalcroze teki yhteistyötä sveitsiläisen teatterisuunnittelija ja

arkkitehti Adolphe Appian kanssa, joka oli osallistunut Jaques-Dalcrozen ja hänen oppilaidensa demonstraatioon vuonna 1906 Genevessä. Vuosien 1910 ja 1914 välisenä aikana Hellerausta muodostui kansainvälinen taiteiden keskus. Siellä vierailivat monet kuuluisat muusikot, tanssijat, näyttelijät, kirjailijat, arkkitehdit, runoilijat sekä ohjaajat. Näistä mainittakoon muun muassa Sergei Rahmaninov sekä Konstantin Stanislavski. Helleraussa vierailevat taiteilijat työskentelivät kollaboratiivisesti sekä vaihtoivat ideoita. (Spector 1990, 2; Juntunen 2004, 23; Evans 2009, 51-52.)

Vuonna 1911 Helleraussa vieraili myös venäläinen aristokraatti, teatterin ja tanssin intohimoinen ystävä, prinssi Sergei Wolkonsky, joka kutsui Dalcrozen pitämään demonstraatiokiertueen Venäjällä tammikuussa 1912. Tällä kiertueella Dalcroze tapasi Stanislavskin näyttelijöitä *Moscow Arts Theaterissa* eli Moskovan Taiteellisessa Teatterissa. Dalcroze-rytmiikasta tuli myöhemmin vuonna 1912 osa Moskovan Taiteellisen Teatterin Studion antamaa koulutusta ja se vaikutti Stanislavskin ajatuksiin liikkeestä. Jaques-Dalcrozen näkemys laajeni useisiin taidemuotoihin ja levisi ympäri maailman näiden taiteilijoiden kontribuutiosta ja satojen opiskelijoiden ansiosta. Dalcroze-menetelmää käyttäviä kouluja avattiin ja musiikki-, tanssi- ja teatterikoulut alkoivat soveltaa hänen opetuksellisia ideoitaan (Juntunen 2004, 23-24; Evans 2009, 52.)

Helleraun työskentelyn kohokohta oli Gluck:n *Orfeus*-oopperan esitys vuonna 1913. Kaikki esiintyjät olivat koulutettu Dalcroze-menetelmällä ja musiikki, liike, valaistus sekä tila oli sovitettu ja suunniteltu olemaan täydellisessä harmoniassa. Produktio onnistui ja oli Jaques-Dalcrozen työn kohokohta Helleraussa. Eri taidemuotojen välillä oopperassa vallitsevan täydellisen harmonian ideaa on aiemmin tuonut esille Richard Wagner. Hän pyrki luomaan oopperoissaan kokonaistaideteoksen, *gesamkunstwerk*. Kokonaistaideteos ilmentää täydellistä esteettistä runouden, musiikin, näytelmän ja lavastuksen yhteismuotoa. (Spector 1990, 151-162, 166-175; Waugh 1997, 48; Juntunen 2004, 24.)

Ensimmäisen maailmansodan sytyttyä vuonna 1914, Jaques-Dalcroze palasi Geneveen, jossa hänet otettiin lämpimästi vastaan. Vuonna 1915 hän perusti *Émile Jaques-Dalcroze Institute for Rhythmic Gymnasticsin*, joka myöhemmin sai uuden nimen *Institut Jaques-Dalcroze*. Tänä päivänä instituutti jatkaa hänen työtään kouluttaen opettajia sekä järjestämällä kursseja ja konferensseja.

Instituutin valtuuttamaa Dalcroze-menetelmän koulutusta annetaan siellä kolmella tasolla. Instituutin tarjoaman koulutuksen lisäksi Dalcroze-menetelmän koulutusta järjestetään eri puolilla maailmaa. (Juntunen 2004, 24; Institut Jaques- Dalcroze 2018.)

Émile Jaques-Dalcroze kuoli Genevessä vuonna 1950. Hän omisti suurimman osan elämästään menetelmänsä suunnittelulle, kokeilulle, kehittelylle ja jakamiselle sekä opettajien kouluttamiselle. Hän jätti jälkeensä vakiintuneen lähestymistavan, joka on otettu käyttöön useissa eri muodoissa musiikkikasvatuksen eri alueilla. Opetustyönsä lisäksi hän kirjoitti useita artikkeleita sekä kirjoja metodologiastaan. Näitä on käännetty usealle eri kielelle ja ne ovat edelleen aktiivisessa opetuskäytössä. Hänen sävellystoutantonsa koostuivat näyttämömusiikista, orkesteri- ja kamarimusiikista, vokaalimusiikista sekä lastenlauluista. (Juntunen 2004, 24.)

2.5.4 Dalcroze-pedagogiikan osa-alueita

Dalcroze-pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Osa-alueet ovat rytmikka, säveltapailu ja improvisaatio. Ranskankielestä käännetyt termit varioivat hieman eri kielissä. Nämä kolme osa-aluetta muodostavat kolmion, joissa niitä yhdistää liike. Liikettä voidaan ajatella apuvälineenä ja työskentelymenetelmänä. (J-D 1920/1965, 57; Juntunen 2016.)

Kuvio 1. Osa-alueiden muodostama kolmio



Dalcroze-pedagogiikan käytäntöön liittyy myös *plastique animée*, jota joissain yhteyksissä pidetään myös omana osa-alueena. Termillä tarkoitetaan musiikista tehtävää visuaalista analyysiä, jossa visualisoinnin välineenä käytetään vartaloa ja liikettä. *Plastique*

animéen tarkoituksena on syventää ymmärrystä analysoitavasta musiikista. Dalcroze-rytmiikan eri osa-alueita voidaan opettaa erikseen, mutta opetuksessa yleensä sisällytetään kaikki osa-alueet yhdeksi opetusprosessiksi, jossa eri elementit sekoittuvat ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (J-D 1920/1965, 57; Greenhead 2009; 2015; Juntunen 2016, 12-13.)

Jaques-Dalcroze määritteli muusikkouden alueet neljään ominaisuuteen, joiden kehittämiseen hänen menetelmänsä keskittyi. Nämä ominaisuudet ovat: rytmin tunteminen, kuulemisen taito, kyky spontaaniin ilmaisuun sekä *sensibilité nerveuse*, jonka suora suomennos olisi hermostollinen havaintokyky. Dalcroze-menetelmän osat tähtäävät pääosin aina yhden muusikkouden ominaisuuden kehittämiseen, mutta jokainen osa vaikuttaa jossain määrin kaikkiin ominaisuuksiin. (Juntunen 2004, 24-25.)

Taulukko 3. Muusikkouden alueet Juntunen (2004, 25) mukaan.

Rytmiikka	Säveltapailu	Improvisaatio	Plastique animée
Rytmin tunteminen	Kuulemisen taito	Spontaani ilmaisu	Sensibilité nerveuse

Rytmin tunteminen tarkoittaa kykyä tuntea tai aistia liikkeiden välissä olevaa aikaa. Se on kytköksissä taitoon kontrolloida liikkeessä olevien aika, tila ja energia -elementtien variaatioita. Rytmin tunteminen ilmentyy rytmisissä liikkeissä, jotka vuorostaan vaikuttavat musiikillisen esityksen rytmiseen ilmaisuun. Jaques-Dalcrozen mukaan rytmin alkuperä on luonnollisissa vartalon liikkeissä. Näin ollen se on luonnostaan fyysistä. Tästä syystä olisi luonnollista kehittää rytmin tuntemista liikkeen kautta. Siksi hän kehotti oppilaitaan tulemaan tietoisiksi vartalonsa liikkeiden rytmistä, tunnistamaan musiikin rytmejä ja ymmärtämään niitä liikkeen kautta. Koulutuksen aluksi oli erityisen tärkeää kehittää ajan tajua. Tätä lähestyttiin aluksi sykkeessä kävelemisen kautta, sillä Jaques-Dalcroze uskoi sen olevan luonnollinen pohja rytmin tutkimiselle. Kävelemisen kautta voi löytää sykkeen ja aksentointeja ymmärtämällä voidaan harjoitella eri tahtilajeja. Tempo- ja dynamiikkavaihtelut ovat mukana harjoituksissa alusta pitäen. (J-D 1920/1965, 33-34, 44; Juntunen 2016; 2017.)

Rytmiikkaa sisältävissä harjoituksissa vartalon liikkeet yhdistetään musiikin kuunte-
luun. Musiikki tunnetaan, koetaan ja ilmaistaan koko vartalon liikkeiden kautta. Vasta-
vuoroisesti liikkeet ilmaisevat sitä, mitä kuullaan, tunnetaan, ymmärretään ja tiedetään.
Liikkeillä opiskelijat ilmaisevat omaa yksilöllisyyttään ja persoonallisuuttaan, sillä jo-
kaisella on yksilöllinen tapansa liikkua. Varsinkin koulutuksen alussa liikkeet pidetään
yksinkertaisina ja luonnollisina. Vähitellen liikekieli rikastuu liikkeiden tyyliin ja ilmai-
suvoimaan keskittyessä. (J-D 1920/1965; Juntunen 2016; 2017; Bachmann 1991, 27-
35.)

Liikkeet voidaan jakaa kahteen kategoriaan: liikkeet paikalla ja liikkeet tilassa. Tämän
erotuksen johdosta on mahdollista käyttää monia yhdistelmiä, kun ilmaistaan useita eri
liikkeiden ominaisuuksia. Näitä liikkeitä voidaan varioida lisää vartalon suhteella tilaan
sekä vartalon jäsenten koordinoinnilla ja itsenäisellä käytöllä. Kaikkia liikkeitä käyte-
tään musiikin eri ominaisuuksien tutkimiseen ja ilmaisuun. (J-D 1920/1965, Juntunen
2016; 2017.)

Taulukko 4. Liikkeet paikalla ja liikkeet tilassa Juntunen (2004, 27) pohjalta.

LIIKKEET PAIKALLA	LIIKKEET TILASSA
Taputtaminen	Käveleminen
Heiluminen	Juokseminen
Kääntyminen	Hyppiminen
Johtaminen	Hiipiminen
Taivuttaminen	Ryömiminen
Keinuminen	Loikkaaminen
Puhuminen	Liukuminen
Laulaminen	Laukkaaminen

Jaques-Dalcrozen mukaan vartalon liikkeiden suhteella suhteessa aikaan, paikkaan ja energiaan on vastineet musiikillisessa ilmaisussa. Rytmisissä liikeharjoituksissa opiskelijat kokevat ja tulevat tietoisiksi tiettyjen liikkeiden ajan ja energian tarpeesta tilassa ja ymmärtävät, miten nämä elementit vastaavat niiden musiikillisia vastineita. Jaques-Dalcroze uskoi, että kaikki tempo ja dynamiikkaan liittyvät vivahteet on mahdollista ymmärtää kehon kautta, kokemuksen intensiteetin riippuessa kehollisesta tuntemuksesta. Hän uskoi rytmisten liikeharjoitusten parantavan opiskelijoiden kykyä ajatella ja ilmaista itseään rytmisesti. Täsmällisen rytmien esittämiseen tarvitaan mielen ja kehon kommunikaatiota tiedollisen ymmärtämisen ja toteuttamiseen kykenevän kehon lisäksi.

Jaques-Dalcrozen mukaan mitä paremmin tunnemme ja käytämme kehoamme, sitä enemmän iloa ja mielen vapautta meillä on. (J-D 1920/1965; Bachmann 1991, 78-80; Juntunen 2004, 27; 2016; 2017.)

Sekä kehollinen tuntemus että auditiivinen hahmotus heräävät rytmiiikan opiskelussa, jonka tähtäimenä on rytmien lukeminen, kirjoittaminen ja luominen sisäisesti (*mentally*) ja ulkoisesti (*physically*). Musiikkia ja liikettä yhdistävät rytmiset kokemukset tallentuvat auditiivisina, visuaalisina ja kinesteettisinä mielikuvina, joissa integroituvat havainnot, kokemukset liikkeistä, tunteet ja ajatukset. Näihin kuviin on mahdollista pystyä palaamaan musiikkia lukiessa, kirjoittaessa, esittäessä tai luodessa. (J-D 1920/1965; Bachmann 1991, 82-85, 98-99; Juntunen 2004, 27; Juntunen & Hyvönen: 2004; Juntunen; 2016; 2017.)

2.6 Kehollisuus näyttelijän koulutuksessa

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun valintaoppaassa vuodelle 2015 määriteltiin näyttelemisen perustaltaan keholliseksi toiminnaksi, kehon tekniikoiksi ja vuorovaikutukselliseksi tilanteiksi, joita on mahdollista harjoitella. Opiskelijan oletetaan hahmottavan, että näyttelemisen taiteelliset tavoitteet voivat kehon vuorovaikutuksellisenä toimintana kattaa koko inhimillisen elämän kirjon. Tämä tuo opintojen keskiöön toiminnan ja harjoittelun sekä näyttelijäntyöellisissä että ilmaisuteknisissä aineissa. (Teak 2014.)

Valintaoppaasta vuodelle 2018 ei tällaista määritelmää löydy. Näyttelemisen opiskelun kerrotaan tapahtuvan erilaisten näyttelijäntekniikoiden tai lähestymistapojen avulla. Näyttelemisen itsessään käsitetään taiteelliseksi prosessiksi, jossa toiminta, mielikuvat ja mielikuvitus ruokkivat toisiaan. Liike, äänenkäyttö ja musiikin ilmaisutekniikat, joita opiskellaan erikseen, on lopulta tarkoitus sulauttaa osaksi näyttelemisprosessia. (Teak 2017.)

Näyttelijälle on järkevää harjoitella fyysisten ilmaisujen mekaniikkaa. Sitä kautta on mahdollista saavuttaa ymmärrys ja oppia kontrolloimaan miten elementit, kuten ryhti, eleet ja kasvonilmeet kommunikoivat ja miten saada tahalliset toiminnat näissä elementeissä vaikuttamaan tahattomilta, josta syntyy illuusio spontaaniudesta. Muiden taitojen tapaan tämä vaatii harjoittelua ja omaksumista, jotta taidon mekaniikasta tulee alitajuntaista. Kemp (2010) vertaa tätä pianistien skaalojen harjoitteluun. (Kemp 2010, 34.)

Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvaa rytmiiikkaa on opetettu erillisenä oppiaineena Suomen Teatterikoulussa (nykyinen Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu) vuosina 1943-1946. Tämän jälkeen se on esiintynyt opinnoissa tiettyjen opettajien opetuksen osana tai sisällytettynä voimistelun opetukseen vuoteen 1975 saakka. Kumpulaisen (2011) mukaan rytmiiikkaopetus oli suppeampaa, kuin miksi Jaques-Dalcroze sen oli alun perin määritellyt, sillä se ei opettajien taidoista huolimatta sisältänyt lainkaan esimerkiksi pianoimprovisaation opetusta. Ensimmäinen rytmiiikanopettaja Suomen Teatterikoulussa oli Jaques-Dalcrozen johdolla Dresdenissä ja Genevessä opiskellut Maggie Gripenberg, joka opetti plastiikkaa ja rytmiiikkaa myös omassa liikuntakoulussaan sekä Suomen Kansallisteatterin oppilaskoulussa. (Kumpulainen 2011, 188-191.)

Näyttelijäntaiteen kandidaatinopintojen koko koulutuksen tutkintovaatimusten osaamistavoitteissa lähtökohdaksi määritellään se, että näyttelijäopiskelija oppii hahmottamaan itsensä psykofyysisenä, kokevana ja tuntevana kokonaisuutena. Osaamista syvennetään ja laajennetaan tästä lähtökohdasta näyttelijäntekniikoiden, liikkeen eri osa-alueiden, musiikin, laulun sekä äänenkäytön ja puheen alueilla. Opiskelija tulee tietoiseksi näyttämölle mukanaan tuomista merkityksistä traditioiden ymmärtämisen ja ajattelullisen sivistyksen myötä. Oman ihmiskuvan ja maailmankuvan ajattelu ja avartaminen sisältyvät uteliaisuuteen kannustavaan koulutukseen. (Teak 2018.)

Näyttelijäopintojen opintokokonaisuudessa eri osa-alueiden opinnot yhdistyvät kokonaisvaltaiseksi ilmaisuksi. Näkyväksi osaksi opiskelijan näyttelijäntyötä on tullut ajattelun toiminnallistaminen sekä ajatusten ja tunteiden kanavoiminen. Opintokokonaisuuden tavoitteena on omista lähtökohdistaan ilmaisun erilaisille alueille kurottava näyttelijä, joka lopulta kykenee osana omaa näyttelijäntaidettaan kokonaisvaltaisesti yhdistämään liikettä ja ääntä, puhetta, laulua ja musiikkia. Teatteritaiteen maisterin tutkinnon opinnoissa opiskelijalla on hyvin paljon vapautta rakentaa itselleen haluamansa opintopolku näyttelijäntaiteen valinnaisista opinnoista ja yksilöllisistä opinnoista. Samankaltainen tutkintorakenne ja vapaus on Sibelius-Akatemian oopperalaulun maisteriopinnoissa. (SibA 2017; Teak 2018.)

2.7 Stanislavskin metodinäytteleminen

Konstantin Stanislavski (1863–1938) oli venäläinen näyttelijä, ohjaaja, teatteripedagogi ja -teoreetikko, joka kehitti näyttelijäntyön menetelmän, jota kutsutaan metodinäyttele-

miseksi. Siitä käytetään myös nimityksiä Stanislavskin systeemi, metodi tai järjestelmä. Konstantin Stanislavski ajautui vuonna 1906 syvään taiteelliseen kriisiin, jonka vuoksi hän matkusti vaimonsa kanssa Suomen Hankoniemeen kesälomallaan ja alkoi kirjoittaa järjestelmänsä ensimmäisiä luonnoksia. Stanislavskin kuolemaansa asti kehittämästä järjestelmästä ja sen kehittymisestä saa hyvän kuvan kirjasarjasta, joka on osittain toimitettu hänen kuolemansa jälkeen. Kirjasarjaan kuuluvat seuraavat kirjat: Elämäni taiteen palveluksessa, Näyttelijän työ ja Luonteen kehittäminen. Tässä tutkimuksessa olen pääosin käyttänyt Näyttelijän työstä vuonna 2011 ilmestynyttä Kristiina Revon tekemää uutta suomennosta ja käytän hänen nimestään suomalaista versiota Konstantin Stanislavski. (Stanislavski 2011, 9; Ervasti 2018.)

Stanislavski näki rytmisissä psykofyysisen työkalun, jota esiintyjät voisivat käyttää päätökseen käsiin tunteisiin ja luodakseen kompleksisia hahmoja. Työskennellessään erilaisten rytmisten ominaisuuksien ja liikkumisen tempon kanssa, Stanislavski hyödynsi esiintyjien keskinäisiä suhteita ulkoisten liikkeiden laadun ja sisäisen dynamiikan välillä, sisältäen ajatusten rytmin, tunteet ja aiheet. Hän samaistaa rytmin taiteen kokonaisuuden perustaksi. Rythmi tarjosi hänelle keinoja, joilla hän pystyi lähestymään monimutkaisia suhteita esiintymisen sisäisten ja ulkoisten näkökulmien välillä. Tämä tarjosi käytännöllisen viitekehyksen, jonka kautta hän pystyi tutkimaan sekä yhtenäistä että näiden näkökulmien kontrapunktisuutta. (Stanislavski 1952; Morris 2017, 20, 35, 45-46.)

Systeemissään Stanislavski sijoittaa systeemissään näyttelijän rytmiseen universumiin, jossa rytmin lait johdattavat kaikkea kehon sisäisten rytmien mikrokosmuksesta planeettojen kiertoratojen makrokosmukseen. Tästä perspektiivistä katsottuna rythmi ei pelkästään hallinnoi taiteen ja esiintymisen luomista, vaan myös jokapäiväisten sosiaalisten kanssakäymisten kuviointia sekä luonnollista maailmaa. Näiden lakien alla toimiva esiintyjä tai ohjaaja sai tehtäväkseen herkistää itsensä näille rytmeille. Tämän tietoisuuden tilan avulla oli mahdollista havaita oikea rythmi tai tempo omaan toimintaansa, hahmoonsa tai tuotantoonsa kokonaisuutena. Tässä mielessä rytmin voidaan sanoa olevan avainasemassa holistista teatteria luodessa, jossa liikkeen elementit, musiikki, teksti, valaistus ja lavastus voivat sulautua yhdeksi taidemuodoksi. (Morris 2017, 35.)

2.7.1 Historiaa ja menetelmän lähtökohtia

Konstantin Stanislavski, syntymänimeltään Konstantin Sergejevitš Aleksejev syntyi varakkaaseen, teatteria ja kulttuuria rakastavaan teollisuusmiehen ja tehtailijan perheeseen Moskovassa vuonna 1863. Hänen äitinsä oli ranskalaisen näyttelijättären tytär ja isänsä tehtailla oli kulta- ja hopealankojen tuotannon monopoli koko Venäjän keisarikunnassa. Heidän kotinsa toimi taiteiden sekä teatteriseurueen keskuksena ja perheen lapset saivat toteuttaa taideharrastuksiaan monipuolisesti. Venäläisen kulttuurin eturivin taiteilijat vierailivat jatkuvasti heidän perheessään. Ensimmäiset kysymykset hänen koko elämänsä jatkuneille etsinnöilleen syntyivät, kun hän näytteli 3–4-vuotiaana perheen esityksessä. Hän päätti tikun tuleen sytyttämisen näyttelemisen sijaan tehdä teon oikeasti. Tästä Stanislavski (2011) sanoo oppineensa sen, että näyttämöllä ollessa tulee kaikella olla tarkoitus ja merkitys. Hän aloitti muistiinpanojen tekemisen näkemistään teatteriesityksistä, omista havainnoistaan ja kokemuksistaan 14-vuotiaana jatkaen päiväkirjojen pitämistä kuolemaansa asti. (Stanislavski 2011, 5-7; Merlin 2003, 1-2.)

Samaan aikaan Konstantin Stanislavski debytoi amatöörinäyttelijänä perheensä organisoimassa teatteriseurueessa. Vähitellen hänestä tuli teatteriseurueen keskushenkilö. Konstantin työskenteli myös muissa teatteriseurueissa ja otti itselleen, perhettä suojellakseen, näyttelijäkollegaltaan taiteilijanimen Stanislavski vuonna 1885. Konstantin Stanislavski meni naimisiin vuonna 1889 opettaja Maria Perevoshchikovan kanssa, joka myös toimi näyttelijänä taiteilijanimellä Lilina. (Merlin 2003, 1-9; Stanislavski 2011, 5-7.)

Stanislavskin teatterivallankumous sai alkunsa kesäkuussa vuonna 1897 läpi yön kestäneestä tapaamisesta näytelmäkirjailija ja opettaja Vladimir Nemirovitsh-Dantshenkon kanssa. Hän oli vaikuttunut Stanislavskin näyttelijäntaidoista ja kiinnostunut hänen suunkunsa rahoista. Stanislavski ei ollut valmis uhraamaan perheensä varallisuutta, mutta miehet perustivat kuitenkin yhteistyöallianssin, joka johti Moskovan Taiteellisen Teatterin perustamiseen. Teatteri avattiin vuonna 1898. Konstantin Stanislavski toimi teatterissa sekä näyttelijänä että ohjaajana. Teatteri muistutti jonkinlaista teatterilaboratoriota, sillä harjoituksiin käytettiin erittäin paljon aikaa ja työskentelyn fokus oli uudenlaisen näyttelijäntyön etsimisessä. Teatteri nousi heti Venäjän vapaamielisen älymystö suosikiksi, kohosi maansa johtavaksi teatteriksi saavuttaen myös kuuluisuutta maailmalla. (Merlin 2003, 1-9; Stanislavski 2011, 5-7; Ervasti 2018; Teak 2018.)

Tarkastellessaan ensimmäisiä kokeilujaan rytmin kanssa, Stanislavski huomasi löytäneensä todellisemman ja syvällisemmän sisäisen rytmin, ulospäin suuntautuvan rytmin primitiivisen käytön sijaan. Tämä johti Stanislavskin kiinnostuksen kasvamiseen joka-päiväisen elämän käyttämisestä inspiraationa. On myös nähtävissä muutos, jossa rytmi nähdään osana jatkumoa, joka yhdistää sisäisen kokemuksen ulkoiseksi ilmaisuksi. Morris (2017) näkee Stanislavskin myöhempien aikojen kirjoituksissa tempo–rytmistä ja fyysisistä toiminnoista ajatuksen, jossa musiikista ja ympäristöstä havaitut rytmit vaikuttavat suorasti ja epäsuorasti tunteisiin. Ajatuksen rytmikkyys korreloi mielen kirkkautta ja kapasiteettiä kommunikoida ajatuksiaan toiselle tai yleisölle. (Morris 2017, 48-50.)

Tempo–rytmistä tuli luotettava ja toimiva työkalu näyttelijöille. Sen avulla pystyi lähestymään tunteita ja tunnetiloja, joiden saavutettavuutta esiintymisen aikana pidettiin epäluotettavana ja vaikeana. Perustamalla linkin tempon ja rytmin teknisten elementtien ja inhimillisten tunteiden ja tunnetilojen välille, Stanislavski luo saavutettavat puitteet, joiden avulla näyttelijä voi alkaa tutkia psykofyysisen yhteyden peruseriaatteita harjoittamisen ja esiintymisen keinoin. Stanislavskin käsitykseen sisäisestä ja ulkoisesta rytmistä vaikutti hyvin paljon hänen kiinnostuksensa joogaa kohtaan. Joogan filosofisia oppeja hän yhdisti psykofyysisiin teorioihin. Järjestelmää luodessaan hän käytti omien kokemustensa lisäksi monien taiteilijoiden, tanssijoiden, psykologien ja puhetaiteen tuntijoiden kokemuksia. Ribotin ja Pavlovin teorioiden lisäksi joogasta tulevat periaatteet auttoivat Stanislavskia sijoittamaan esiintyjän biologiset rytmit, emootiot ja mielikuvituksen psykofyysiseen jatkumoon. (Stanislavski 2011, 7-8; Morris 2017, 50-51.)

Jotkut Stanislavskin kuvaukset sisäisestä ja ulkoisesta temposta vaikuttavat vihjaavan rytmin ja tempon mekaaniseen tai määrittelevään suhteeseen, jossa toinen käynnistää toisen. Käytännössä kuitenkin tämä suhde vaikuttaa olevan paljon monimutkaisempi. Näyttelijän sisäinen kokemus ei ole pelkästään tulos mekaanisesta prosessista, jonka ulkoiset rytmit synnyttävät, vaan se pitää sisällään orgaanisemman suhteen, joka kultivoituu esiintyjän herkkyydestä ja mielikuvituksesta. (Morris 2017, 51.)

Stanislavski haki paljon ohjausta Jaques-Dalcrozen pedagogisesta lähestymisestä kehittäessään omaa lähestymistään näyttelemisen rytmiin. Dalcroze-rytmiikka kannusti musiikin ja liikkeen polyrytmisyyteen, mikä oli Euroopassa uutta. Polyrytmiikan soveltamisen ja tehokkaan hahmottamisen kannalta Jaques-Dalcroze näki raajojen rytmisen

itsenäisyyden kehittämisen musiikillisen koulutuksen välttämättömyytenä. Huolimatta Dalcroze-menetelmän musiikkikasvatuksellisista tarkoituksista, monet teatterin ja tanssin ammattilaiset tunnistivat hänen oppinsa arvon ja pyrkivät soveltamaan näitä metodeja omilla substanssialueillaan. (J-D 1912, 28; Morris 2017, 52.)

Jaques-Dalcrozen kanssa Helleraussa työskennellyt teoreetikko, teatterisuunnittelija ja arkkitehti Adolphe Appia näki ensimmäisten joukossa Dalcroze-menetelmän mahdolliset hyödyt näyttelijöille. Hänen mukaansa Dalcroze-rytmiikka antaa keholle luonnollisen harmonian, joka hyödyttää näyttelemisen puhtautta ja joustavuutta ja antaa sille herkkyyden, jollaista tarvitaan jokaisessa tyyliässä. Dalcroze-rytmiikka otettiin osaksi Stanislavskin näyttelijöiden koulutusohjelmaa vuonna 1911 Moskovan Taiteellisessa Teatterissa. Dalcroze-rytmiikan sanotaan muodostaneen perustan Stanislavskin temporytmi-työlle. On myös mahdollista, että Stanislavskin kiinnostus kerrostaa useita rytmejä esityksen sisällä, on toiminut inspiraationa Jaques-Dalcrozen työlle tällä saralla. (Benedetti 1982, 68; Morris 2017, 53.)

Stanislavski kuitenkin näki työskentelyn usein liian mekaanisena. Työskentelystä puuttui sisäiset ja mielikuvitukselliset näkökulmat, joihin hän omissa harjoituksissaan kannusti. Asia huolestutti häntä ja hän ilmaisi tarpeen, että kauttaaltaan rytmin kanssa työskennellessä tarvitaan sisäinen oikeutus ja yksityiskohtainen tietoisuus liikkeestä. Hän vaati, että alkeellisimmassakin teknisissä harjoituksissa mitään ei saa tehdä yleisesti tai vain muodon vuoksi. Sen sijaan näyttelijän tarvitsee ylläpitää jatkuva tietoisuus sisäisen kokemuksen ja ulospäin suuntautuvan ilmaisun suhteesta, ja etsiä aina mielikuvituksellista elämää fyysisissä toiminnoissaan. (Stanislavski & Romyantsev 1975/1998, 7; Morris 2017, 53-54.)

Stanislavskin töistä on vaikeaa identifioida yhtä määritelmää tempolle, rytmille tai tempo-rytmille, joka olisi yhdenmukaisesti sovellettavissa kaikkiin hänen töihinsä. Itsenäisesti käytettynä tempo yleensä yhdistetään termeihin nopeus, vauhti ja tiheys. Nämä termit ovat yhteydessä ajan kvantitatiivisiin aspekteihin ja ovat mitattavissa numeroilla ja yksiköillä. Tempo on usein yhdistetty objektiiviseen tajuun ajasta. Rytmia määriteltäessä käytetään usein termejä kuvio, yksilöllinen, toiminta, intensiteetti, jännitys, pyrkimys ja aksentti. Nämä ovat enemmän äänen tai toiminnan laatua kuvailevia, kuin pelkästään nopeuden mittoja. Toinen usein rytmiin liitetty väite on, että se pitäisi hahmottaa sisältäpäin. (Stanislavski & Romyantsev 1975/1998, 7; Morris 2017, 54-55.)

Stanislavskin oppilaan, Jevgeni Vakhtangovin mukaan hahmon rytmin oivaltamiseen tarvitsee ymmärtää rooli. Draaman rytmin oivaltamiseen tarvitsee löytää avain sen esittämiseen. Hän painotti vapauden tärkeyttä, keveyttä ja spontaaniutta opettaessaan rytmisiä. Hänen mukaansa rytmin sisäisen oikeutuksen pitää olla luonnon jatke ja sen täytyy noudattaa orgaanisia lakeja mekaanisten lakien sijaan. Vakhtangov kritisoi tanssi- ja rytmiiikkakoulutuksen saaneiden näyttelijöiden lavaliikehdintää ei-plastiseksi. Ongelman hän näki juontuvan siitä, että tällaisen koulutuksen saanut esiintyjä yrittää suorittaa rytmejä teknisesti ja mekaanisesti oikein sen sijaan, että käyttäisi niitä rytmin ja plastisuuden ilmentymisen kohtaamiseen. (Vakhtangov 1947, 121-122; Morris 2017, 55-56.)

Sisäisen rytmin tajun ei pidä kuitenkaan sulkea ulkomaailmaa. Vaikka rytmi ymmärretään juurrutetuksi näyttelijän sisäisistä tunteista johtuvaksi, esiintyjän ajoitus ja nopeus liittyvät hänen välittömiin olosuhteisiinsa ja voi muuttua. Morrisin (2017) mukaan voidaan ajatella, että vaikka rytmi yleensä assosioidaan sisäisiin kokemuksiin sekä subjektiivisuuteen ja tempo ulkoisiin ympäristöihin ja objektiivisuuteen, tämä kahtiajako ei missään nimessä ole absoluuttinen. Monissa musiikin muodoissa tempoa voidaan pitää relatiivisesti vakaana elementtinä, kun taas rytmi voi olla sulava ja vaihteleva. On kuitenkin monia tapauksia, joissa rytmi voidaan esittää kiinteänä elementtinä ja tempo varianttina. (Morris 2017, 57- 58.)

Jokainen näyttelijä tuo esitykseen oman fyysisen presensinsä, joka pitää sisällään heidän rytmisen herkkyytensä, ominaisuudet ja tavat, heidän ajatuksensa, tunteensa ja ymmärryksensä, sisäisen dynaamisuutensa, mielikuvituksensa, intensiteettinsä, aikomuksensa ja impulssinsa, elinvoimansa ja sisäisen voimansa. Ulkoisista ärsykkeistä ja ominaisuuksista esiintyjä voi tehdä erilaisia valintoja. Hän voi valita työskenteleekö hän fyysisen tiedostamisen ja liikeohjeiden avulla, käyttääkö hän tekstiä tai koreografiaa vai keskittykö hän tilan ominaisuuksiin. Valinnan voi tehdä kanss näyttelijöiden toimintoihin, ensemblen kokonaisdynamiikkaan vai yleisön läsnäoloon keskittymisen välillä. Esityksen rytmi ja tempo syntyy näiden aspektien vuorovaikutuksesta. (Morris 2017, 58.)

Kiinnostus tempoon ja rytmiin on läsnä koko Stanislavskin uran ajan, mutta tempo-rytmi -käsite näyttelijöiden koulutuksessa vaikuttaa syntyneen vasta hänen uransa loppupuolella. Tämän termin esittely tapahtuu samaan aikaan Stanislavskin menetelmän siirtyessä näyttelijän sisäisestä kokemuksesta harjoituksiin, joiden keskiössä oli fyysiset

toiminnot ja ulkoisen muodon käyttö. Tämän kehityksen takana oli Stanislavskin kokeilut rytmien kanssa oopperoissa ja musiikkituotannoissa. Näihin kokeiluihin toimi pohjana Jaques-Dalcrozen ja Isadora Duncanin työt musiikin ja liikkeen parissa. Ajan kuluessa nämä harjoitteet kehittyivät kokonaisvaltaisemmaksi lähestymiseksi näyttelijöiden koulutukseen, jossa tempo-rytmi ei ole erillään toiminnasta tai apu toiminnalle, vaan yhtä välttämätön toiminnan muoto itsessään. (Benedetti 1998, 80-86; Morris 2017, 59-60.)

Taulukko 5. Stanislavskin tempo-rytmi -harjoitteet Benedettin (1998) mukaan

Ulkoiset tempo-rytmit
Ulkoisten tempo-rytmien vaikutus mielentiloihin (<i>mental states</i>)
Sisäiset tempo-rytmit
Mielentilojen vaikutus ulkoisiin tempo-rytmeihin
Ristiriitaiset sisäiset ja ulkoiset tempo-rytmit
Tempo-rytmien variointi

Ulkoisen tempo-rytmien harjoituksissa Stanislavski hyödynsi suoraan Dalcroze-pedagogiikkaa. Näyttelijöille opetettiin yksinkertaisia musiikillisia elementtejä, kuten nuottien aika-arvoja, tempomerkintöjä, tahtilajeja ja rytmistä fraseerausta. Tämä toimi teknisenä pohjana, jonka kautta näyttelijät alkoivat tutkimaan miten ulkoinen tempo-rytmi voi vaikuttaa tunteiden laatuun, mielikuvitukseen ja karakteriin. (Benedetti 1982, 68; 1998, 80-86; Morris 2017, 60.)

Ulkoista tempo-rytmiä harjoitettiin tasaisena pysyvän pulssin kanssa, jonka sisällä ryhmä sai kokemuksen erilaisista tempoista käyttäen eri aika-arvoja. Tämä voitiin siirtää konkreettisiin toimintoihin, joita näyteltävässä kohtauksessa tarvittiin. Näistä voitiin

tehdä toiminnallisia sekvenssejä määriteltyyn rytmiseen partituuriin. Harjoitusten tarkoituksena oli tarjota näyttelijöille tarkat keinot, joilla he voivat kehittää sekä tietoisuuttaan ja herkkyyttään kohtauksen vauhdille eli tempolle että sekvenssin sisällä olevien tiettyjen toimintojen ajoitusta ja intensiteettiä eli rytmiä. Liikepartituurin avulla näyttelijät pystyivät tunnistamaan ja rikkomaan heille ominaisia tempoja ja rytmejä. Se mahdollisti kokemuksen rytmisten valintojen vaikutuksesta heidän sisäiseen tilaansa, assosiaatioihin ja tunteisiin. Jaetun yhteisen tempon alla, eri rytmien esittämisen kautta, esiintyjät saivat mahdollisuuden löytää monitahoisempia työskentelymahdollisuuksia yhteisenä ensemblena. (Morris 2017, 61-62.)

Ulkoisen tempo-rytmin perusteiden ymmärtämisen jälkeen Stanislavski tutustutti opiskelijansa kehon sisäisiin rytmisiin ilmiöihin. Harjoitukset perustuivat psykofyysiselle olettamukselle, jossa tunteillamme ja ajatuksillamme on tietty tempo-rytmi suhteessa olemassa olevaan tilanteeseen. Sisäisen tempo-rytmin konsepti käsitteli vähemmän konkreettista ja enemmän arvoituksellista ilmiötä kuin ulkoista tempo-rytmiä kuvailevat musiikilliset rakenteet ja termit. Harjoituksia käytettiin näyttelijöiden sisäisen dynamiikan tai energian työstämiseen ja kehittämiseen. Tätä sisäistä dynamiikkaa ja energiaa voi sitten ilmaista tai ohjata ulkoisesti toiselle näyttelijälle tai yleisölle. Tässä merkityksessä sisäinen tempo-rytmi tarjosi Stanislavskille tärkeitä linkkejä ajatuksen ja emotionin välillä sekä tavan yhdistää kehon rytmien fysiologia annetun tilanteen ja emotionaalisen tilan kuvittelemiseen tai kokemiseen ja toisin päin. (Morris 2017, 63-64.)

Avattuaan esiintyjän kapasiteetin ja tietoisuuden sisäisen ja ulkoisen tempo-rytmin suhteesta, Stanislavski jatkoi kokeilua näiden elementtien ymmärrettävyydestä ja keskinäisestä vertailtavuudesta. Hän tutki konfliktin tai monimutkaisuuden tunteen synnyttämistä luomalla vastakkaisia ja kontrapunktisia suhteita eri tempo-rytmitasojen välillä. Tällaisten tekniikoiden nähtiin tuottavan esiintyjässä vaikuttavampaa ja laadukkaampaa läsnäoloa. Kuitenkin esitettävän hahmon tempo tai tempot määräytyvät hahmon ominaisuuksien mukaan. Tämä ajatus ja työtapo avasi sekä esiintyjälle että ohjaajalle mahdollisuuden luoda kerroksellisia rytmisiä suhteita. Näitä suhteita saattoi olla henkilön sisällä tai ensemblen sisällä. Esiintyjät saattoivat kehollistaa rytmejä, jotka toimivat olemassa olevaa tempoa, dominoivaa hahmoa tai ensemblen tempoa vastaan. (Stanislavski & Rumyantsev 1975/1998, 312; Stanislavski 2011, 466-482; Morris 2017, 64-65.)

On tärkeää tiedostaa, että vaikka moni Stanislavskin teorioista vaikuttaa vetävän johtopäätöksensä musiikillisista konsepteista ja ehdoista, joustavampi ja ajoittain runollisempi tulkintojen mahdollisuus nousee esiin tempon ja rytmin käytännöllisten sovellusten ja muistiinpanojen sisältä. Näissä sovelluksissa ja muistiinpanoissa rytmiä käytetään enemmän yleisenä kuin teknisenä merkityksenä. Aika ajoin hän viittasi kohtauksen, ympäristön tai ensemblen rytmiin kuvaillessaan jotain, minkä teknisesti voisi ymmärtää tempoksi tai nopeudeksi. Näitä termejä hän käytti usein rinnakkain, yhteydessä toisiinsa. (Morris 2017, 66-67.)

Stanislavskin mukaan näyttelijän tehtävä on toimia äänirautana (tuning fork), olla avoin ja vastaanottava rytmejä ja tempoja määrittäville produktion elementeille, virittää itsensä niihin löytääkseen sopivat tempot ja rytmit jokaisessa kohtauksessa sekä tietää näytelmän rytmejä määrittelevät kriittiset kohdat. Stanislavski käsittää rytmin myös tekemisen intensiteettinä, joka voi olla päinvastainen esimerkiksi musiikin tempoon verrattuna. (Morris 2017, 67-68.)

Stanislavskin harjoitteita ja havaintoja tutkimalla huomataan kompleksinen teorian ja käytännön suhde, johon hän ei anna valmiita vastaksia. Hänen määritelmänsä tempo-rytmistä havainnollistaa sen, miten vaikeaa on määritellä terminologiaa menetelmässä, joka on jatkuvassa muutoksessa ja joka muuttuu siirrettäessä kontekstista toiseen. Se, miten nämä termit käsitetään, riippuu siitä missä yhteydessä ja miten niitä käytetään. Yksi Stanislavskin aikeista tempo-rytmiä käsittelevän työnsä kehityksessä, oli loitota näkemästään monitulkintaisuudesta ja teknisestä epätarkkuudesta, jolla näyttelijät ja ohjaajat lähestyivät rytmiä ja tempoa. Termien tarkan kirkastumisen sijaan hän onnistui luomaan kokoelman harjoitusvälineitä ja työn rungon, jossa rytmiä ja tempoa sovellettiin tehokkaasti. Nämä prosessit tarjosivat näyttelijöille ja ohjaajille teknisiä keinoja rytmin käyttämiseen välineenä, jonka avulla he pystyvät kommunikoimaan suoraan yleisön kanssa. Ne tarjosivat myös keinoja sisäisen ja ulkoisen dynamiikan muovaamiseen sekä esitysten kokoamiseen. Pohjimmiltaan hänen työnsä ei tarjoa meille suljettua ideoiden menetelmää, vaan avoimen tiedustelun siihen, kuinka sisäiset ja ulkoiset rytmit ja tempot ovat vuorovaikutuksessa ja ruokkivat esiintyjien ja ensemblejen työtä. (Stanislavski & Rumyantsev 1975/1998, 312; Morris 2017, 70-71.)

2.7.2 Metodinäyttelemisen periaatteita

Stanislavskin (2011) mukaan näyttelijän täytyy elää näyttelemänsä hahmon tunteet ikään kuin yleisön paikalla olisi ”neljäs seinä”. Tämä ei tarkoita sitä, että näyttelijän täytyisi elää roolihahmonsa elämää tai että tosielämä siirrettäisiin näyttämölle sellaiseenaan. Metodinäyttelemisessä tunnetilat syntyvät yhtä paljon näyttelijän tietoiseen analyysin pohjautuen ja fyysisten toimintojen tuloksena. Kehon tulee olla näyttelijän ensisijainen ilmaisun työkalu, sillä se on lopulta ainoa työkalumme. (Stanislavski 2011, 210-302.)

Roolia analysoidessa ja harjoitellessa näyttelijän omat tunteet, joiksi tässä ajatellaan tunnemuisti ja eläytyminen, ovat tärkeässä osassa. Niiden avulla näyttelijä voi analyysin kautta tunnistaa hahmonsa liikkeitä, eleitä ja ilmeitä, joita näyteltävä hahmo tietyssä tunnetilassa ja tilanteessa tekee. Lättilän (2016) mukaan näytteleminen on näiden tunteiden, eleiden, liikkeiden ja ilmeiden hyvin harjoiteltua suorittamista, sillä yleisö näkee vain näiden fyysisen ilmentymän, ei näyttelijän ajatuksia tai tunteita. Näyttelijän pitää kontrolloida omia tunteitaan, jotta voi esittää hahmonsa tunteita. (Lättilä 2016, 32-33.)

Vaikka Lättilä (2016) sanoo, että oopperalaulaja ei voi vuodattaa sydänvertaan näyttämölle, sillä tunne ja tulkinta eivät hänen mukaansa synny näyttämöllä, esittää hän kuitenkin vastaväitteen tunneherkyydestä. Tulkintaa rakentaessa tunneherkkyys, empaattisuus ja eläytymiskyky ovat tärkeässä osassa. Taiteen esittäminen ei ole tunneköyhää, vaikka tunneilmaisu olisi syntynyt ankaran harjoittelun ja analyttisen prosessin tuloksena. Lättilä (2016) kuitenkin muistuttaa, että elävässä esityksessä on havainnoitava jatkuvasti vastaanäyttelijöitään, ympäristöään ja toimittavat tilanteiden mukaan ja varautua yllätyksiin. Hän ei pidä tunteiden spontaaniutta tunneilmaisun aitouden välttämättömänä ennakkoehtona, vaikka näyttämöllä tapahtuvien tapahtumiin reagoimisen on näytettävä siltä, kuin se tapahtuisi joka kerralla ensi kertaa. (Lättilä 2016, 33.)

Lättilä (2016) esittää oopperalaulajien tunneyötä käsittelevässä tohtorinväitöksessään hyvän kysymyksen siitä, missä määrin oopperalaulajasta itsessään tulee esittämänsä hahmo ja mitä tällainen muuntuminen laulajalle tekee. Tilanteessa täytyy ottaa huomioon oopperan tunneilmaisun monimutkainen dynamiikka sekä fyysisessä todellisuudessa että fiktiivisellä tasolla tapahtuvan tunneilmaisun ja tunteiden siirtymisen. Kokonaiskuvaan vaikuttaa myös yleisön reagointi esitettävään hahmoon. (Lättilä 2016, 43.)

Stanislavski määrittelee näyttelijän roolianalyysin ja -työn ensisijaisesti kognitiiviseksi eli tietoiseksi prosessiksi. Hän ei pidä prosessia emotionaalisenä. Stanislavskilaisessa analyysissä näyttelijän tulee eritellä hahmon tavoitteita, tiellä olevia esteitä sekä keinoja, joita hän voi käyttää esteiden voittamiseen. Työkaluna näyttelijä voi käyttää esimerkiksi omaa tunnemuistiaan. Tunnemuistilla tarkoitetaan sitä, että näyttelijä hakee omista kokemuksistaan samankaltaisia tai vastaavia kokemuksia, kuin mitä hänen hahmonsa kohtaa. Näihin tunnekokemuksiin liittyviä fyysisiä toimintoja hän käyttää rakennusaineina hahmolleen. Hahmon tiedostamaton eli sisäinen motivaatio löytyy näyttelijän tietoisesta tekemisestä eli näyttelijän taiteellisen luovan ajatuksen tuloksena syntyvät hahmon tunteet. Stanislavski on nimennyt tämän psykotekniikaksi. (Stanislavski 2011, 261-301, 421-450; Lätilä 2016, 44.)

Näyttelijän tunnemuistista puuttuville kokemuksille Stanislavski tarjoaa työkaluksi kysymystä ”mitä jos?”, josta englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä ”*as if*” tai ”*what if*”. Tällä näyttelijän on tarkoitus tietoisesti herättää luova ajattelunsa ja kysyä itseltään, mitä tekisi, tuntisi ja ajattelisi hahmonansa. (Stanislavski 2011, 78-95; Lätilä 2016, 44.)

Stanislavski pitää yhtenä psykotekniikan tärkeänä ja taiteen välttämättömänä osana empatiakykyä. Empatiaan viitattaessa Stanislavski puhuu kahdesta eri asiasta: yleisön empaattisesta reaktiosta hahmojen tunteisiin ja kokemuksiin sekä empatiasta osana kehittämäänsä psykotekniikkaa. Hän pitää mahdollisena sitä, että tunnemuisti voi sisältää muistoja nähdystä ja luetuista, itse kokemattomista tunteista. Empaattista tarkkailua voidaan pitää keinona havainnoida ympärillään tapahtuvaa jokapäiväisen elämän tunnelmaisua. Nämä havainnot varastoidaan myöhempiä roolityötä varten omaan tunnemuistiin. (Stanislavski 2011, 261-301, 421-450; Lätilä 2016, 45.)

Lätilä (2016) määrittelee Stanislavskin psykotekniikan funktionaalisen luonteen omaavaksi. Hän pitää metodin mukaista näyttelemistä fyysisenä työnä, jossa näyttelijän tehtävänä on toteuttaa eleet, ilmeet ja liikkeet, jotka hahmo tiettyssä tilanteessa tekisi. Hän ei pidä näyttelijää itse hahmona, joka tuntisi hahmon tunteet. Yleisölle välittyvä auditiivinen ja visuaalinen näyttelijäntyön tulos välittää katsojalle kokemuksen hahmon tunteista ja ajatuksista. Lätilän (2016) mukaan näyttelijän tekemä repliikkien, eleiden ja ilmeiden mekaanis-fyysinen toistaminen eli hyvin tehty fyysinen mimiikka voi riittää tuottamaan katsojalle kokemuksen hahmon tunteiden ja ajatusten välittämisestä. Työn

merkityksen ymmärtäminen on Damsin (2017) mukaan ainoa tapa saavuttaa jatkuvuutta luonnehdinnassa. Työn täytyy olla sisällytettyä ja aiottua, jos sen tarkoitus on olla onnistuneesti ja spontaanisti hetkessä uudelleenluotavissa tai uudelleenelettävissä (Dams 2017, 9; Lättilä 2016, 58.)

Stanislavskin (2011) metodi erottaa näyttelemisen ja roolin valmistamisen toisistaan. Näytteleminen on työn fyysinen, miiminen vaihe. Tällöin näyttelijän tehtävänä on toistaa hahmon persoonaa, ajatuksia ja tunteita annetuissa olosuhteissa ilmentävät fyysiset eleet ja ilmeet, joita hahmo tekisi tai voisi omassa tilanteessaan tehdä. Roolin valmistamiseen kuuluu näytellessään käyttämien eleiden ja ilmeiden valinta ja harjoittelu. Näihin valintoihin vaikuttaa näyteltävän hahmon analyysi. Näyttelijän tehtävänä on tutkia hahmoaan ja eritellä hahmon tavoitteet, esteet ja keinot, joilla tarkoitetaan hahmon haluja, esteitä haluamansa saamiselle sekä hahmon reagoitua, tunteita ja toimintamalleja. Hahmoon samaistuminen tapahtuu omasta tunnemuististaan tai havainnoistaan hahmon tunteita vastaavan kokemuksen hakemisella, jonka pohjalta rakennetaan psykologisesti realistinen roolihahmo. Tämän konstruktion tehtävänä on ohjata hahmon fyysistä valmistamista, joka sisältää hahmon eleiden ja ilmeiden toistamisen harjoittelun. (Lättilä 2016, 58-59.)

Stanislavski oli kiinnostunut oopperalaulajilta vaadittavasta rytmisen tietoisuuden kompleksisuudesta. Laulutuntiansa aikana hän, opettajansa sekä improvisaatiotaitoinen pianisti tekivät omaa tutkimustaan, joka myöhemmin toimi pohjana Stanislavskin ajatuksille temposta ja rytmistä sekä fyysisistä toiminnoista. Hänen haaveenaan oli toimia laulunopettajansa assistenttina Moskovan konservatoriossa opettaen fyysisistä rytmiä oopperalaulajille ja toimia itsekin oopperalaulajana. Hän ei koskaan toiminut ammatissa, mutta hän löysi kutsumuksensa opettaa oopperalaulajia. Hän keskittyi uransa viimeisen vaiheen aikana lähinnä opettamiseen sekä ooppera- ja musiikkipohjaisiin produktioihin. (Stanislavski & Romyantshev 1975/1998; Stanislavski 2011; Merlin 2003; Morris 2017, 47.)

Vuosina 1918–1938 Bolshoi Teatterin Oopperastudiolla Stanislavski keskittyi koulutamaan laulajia laulussa, lausunnassa, liikkeessä, tanssissa ja näyttelemisessä. Näyttelemisen opetuksessa näyttelijöille tai laulajille ei sisältänyt perustavanlaatua eroa, sillä hän uskoi musiikin ja draaman lakien päällekkäisyyteen. Stanislavski adaptoi systeeminsä kehittämään laulajien dramaattisten taitojen puutetta huomioiden samalla lau-

lamisen erityiset fyysiset tarpeet. Työskennellessään laulajien kanssa hänellä oli kaksi päämäärää. Toinen niistä oli tarkan ja ilmaisuvoimaisen lausunnan saavuttaminen, jotta laulaja on kykeneväinen sanojen tuottamiseen. Toinen oli auttaa laulajaa vapauttamaan kehonsa tarpeettomista jännityksistä. (Stanislavski & Rummyantsev 1975/1998; Latham 2008, xii; Lättilä 2016, 78-79; Dams 2017, 14-15.)

Stanislavski kritisoi oopperalaulajien laulutekniikkaan keskittymistä ja kehotti heitä hankkimaan täydellisen kontrollin luovaan puoleensa sekä pyrkimään ylivoimaiseen esitykseen. Stanislavskin mielestä näyttämöllä olevien laulajien pitäisi keskittyä aina yleisön sijaan lavalla oleviin asioihin tai vastaanäyttelijäänsä. Tästä johtuen hän vakiinnutti kolmen näkökulman käytännön laulajan näyttelemiseen. Ensimmäiseksi laulajan tulee täyttää roolinsa, lavapreesensinsä sekä musiikillinen esiintymisensä rikkaalla sisällöllä esiintyen kokonaisvaltaisesti. Toiseksi täytyy huomioida orkesterin oleellinen merkitys juonenkäsittelylle, sillä musiikki peilaa hahmon sisäisiä tunteita ja toimii laulajalle tunteellisena kuiskaajana. Kolmanneksi Stanislavski korostaa sitä, että laulajan on ajateltava itseään taiteilijana, joka maalaa oman kuvansa kohtauksen asettamaan viitekehukseen. Stanislavski uskoi musiikin toimivan laulajan emotionaalisenä eteenpäin viejänä sekä sisäisenä tunteena. Musiikki kuvastaa tunteita ja siitä tulee laulajan tunne muisti. (Stanislavski & Rummyantsev 1975/1998, Dams 2017, 15-17.)

Toinen suuri ero näyttelijän ja laulajan näyttelijäntyössä koskee tempo-rytmiä. Näyttelijät voivat keskittyä vastaanäyttelijöihin ja muihin hahmoihin, kun taas laulajan täytyy seurata tarkasti määriteltyjä musiikillisia fraaseja, intervaleja, taukoja sekä kapellimestaria, joka puolestaan seuraa partituuria. Stanislavskin mukaan näyttelijäntyö oopperassa on onnistunutta, mikäli laulaja onnistuu rajoituksista huolimatta saavuttamaan vapauden tunteen säilyttäen samalla ehjän linjan esittämänsä hahmon elämässä. (Stanislavski & Rummyantsev 1975/1998; Dams 2017, 16-17.)

Stanislavskin näyttelemisen teoria perustuu jokapäiväiseen elämään. Hän uskoi vakaasti, että yleisö vaikuttuisi eniten näyttelijästä, joka käyttäytyisi eniten kuten oikea ihminen. Hänen analyysinsä ja ajatuksensa näyttelijän työstä vaikuttivat ratkaisevasti 1900-luvun teatteriin. Stanislavskin kiinnostus oli toiminnan syyssä toiminnan tarkoituksen sijaan. Dams (2017) vertaa Stanislavskin ajatusta ihmisen puheeseen. Puheestamme heijastuu persoonallisuutemme. Se ei ole jotain, mitä lisäämme puheeseen, se vaan on olemassa siellä. Mikäli hahmon käytös voi tulla yhtä luonnolliseksi kuin oma käytök-

semme, tulee siitä inhimillistä, jolloin siitä tulee oikeaa ja uskottavaa. Stanislavskille oleellinen tekijä on usko. Mikäli laulaja uskoo sen olevan totta ja seuraa sen uskomuksen luonnollisia seuraamuksia, tulee siitä luonnollisesti totta, antaen yleisölle mahdollisuuden uskoa siihen myös. (Bergström 2000, 12; Dams 2017, 18.)

Taulukko 6. Kuusi peruskysymystä (Stanislavski 2011, 227).

Kuka?
Milloin?
Missä?
Mistä syystä?
Mitä varten?
Miten?

Stanislavski uskoi kuuden peruskysymyksen olevan tarkoitettu herättämään mielikuvitusta sekä auttamaan luomaan laajempaa ja tarkempaa kuvaa kuvitteellisesta elämästämme. Stanislavski tiedosti olevan myös tilanteita, joissa hahmotus tapahtuu täysin intuitiivisesti ilman johdattelevien kysymysten tuomaa tietoisien älyllisen toiminnan apua. (Stanislavski 2011, 219-230.)

Stanislavski painotti niin näyttelijöiden kuin laulajien koulutuksessa psykofyysisen mielen ja kehon yhteyden merkitystä. Tämä Damsin (2017) mukaan viittaa siihen, että laulajan ensisijaisen huomio täytyy olla toiminnassa, ei sisäisissä tunteissa. Tällöin metodinäyttelemisen voidaan tulkita rakennetuksi toiminnalle, joka pohjautuu annetuille olosuhteille sekä mielikuvitukselle, joka sytyttää emotionaalisen vastauksen. Nämä tähtävät kollektiivisesti totuudenmukaisen esityksen luomiseen. (Dams 2017, 15.)

Yksinkertaistettuna voidaan ajatella, että hahmolle annetut olosuhteet voidaan määritellä säveltäjän ja libretistin luomiksi oopperan draamallisiksi olosuhteiksi, jotka laulajan täytyy hyväksyä totena. Tämä todellisuus sisältää myös kaikki produktion yksityiskohdat kuten ohjauksen, lavastuksen ja puvustuksen. Mielikuvitus antaa laulajalle mahdollisuuden täyttää lavalla vallitsevaan todellisuuteen jääneitä aukkoja rikastuttaakseen tunteita tai kannustaakseen toimintoja. (Hemsley 1998; Bergström 2000; Stanislavski 2011; Lättilä 2016, 38; Dams 2017, 18-19.)

2.8 Kehollisuus ja näyttelijäntyö oopperalaulajan työssä

Ooppera on syntynyt 1590-luvun lopussa Italiassa firenzelaisten säveltäjien, runoilijoiden ja taidetta harrastavien aatelismiesten keskuudessa heidän kiinnostuksestaan musiikin ja draaman suhdetta käsitteleviä teorioita kohtaan sekä yrityksestään herättää antiikin Kreikan draama henkiin. On sanottu, että ensimmäisissä oopperoissa musiikki oli lähempänä puhetta kuin laulua. Ensimmäisenä suurena oopperasäveltäjänä pidetään Claudio Monteverdiä, jonka ooppera *L'Orfeo* kantaesitettiin vuonna 1607. Oopperan odotettiin olevan koko kansan viihdettä sen jälkeen, kun Italian Venetsiaan avattiin ensimmäinen julkinen oopperatalo vuonna 1637. (Lazarus 2002, 11.)

Oopperalaulaja esiintyy aina jonakin. Säveltäjä imitoi hahmon puhetapoja tämän laulun linjoissa. Keskeinen ongelma oopperalaulajalle on se, miten hän voi näyttellä sanoiltaan musiikin sisällä. Bergströmin (2000) mukaan oopperalaulaja kehollistaa sanojen ja musiikin merkityksen. Laulajan tehtävä on tulkita partituuria ja löytää toiminta sanoissa ja musiikissa. Oopperassa vuorosanat on puhuttu musiikillisesti eli resitoiden. Tällöin emotionaaliset karaktäärit määritellään musiikillisin keinoin lisäämällä puhuttuihin vuorosanoihin laulettu linja. (Bergström 2000, 4, 12-13, 17, 31.)

Bergströmin (2000) kokemuksen mukaan mielikuvitukselliset oopperalaulajat käyttävät monia eri lähestymistapoja tulkitessaan partituuria. He tutkivat librettoa ja partituuria pikkutarkasti, etsivät rakenteita, huomioivat symbooleja, vertauskuvia ja onomatopoeettisia elementtejä. Tiedostamattaan he käyttävät kielitiedettä, strukturalismia, semiotiikkaa ja hermeneutiikka. Bergström (2000) erottaa puheen ja laulun toisistaan eriävillä sisällöillä vartalon aktiivisuudessa. Metaforisesti ajatellen laulaessa koko vartalo toimii resonanssikoppana roolihahmon tunteille. Lahjakas laulaja ymmärtää kuinka vartalon työskentely sulautetaan äänitoiminnaksi. Bergströmin (2000) mukaan on mahdollista

kuulla laulajan äänestä, mikäli hänen fyysinen prosessinsa on todella yhteydessä tekstiin. (Bergström 2000, 1-2.)

Ooppera on eri taidemuotojen liitto, jossa yhdistyvät musiikki, laulaminen, teatteri, näyttelemisen ja tanssi. Sen taiteelliset haasteet kiinnostivat Stanislavskia. Bryonin mukaan Stanislavskin metodi on erittäin vakiintunut teatteriyhteisössä, mutta hänen työnsä oopperan saralla jää usein huomiotta ja hyödyntämättä. Vahvasta näyttelijäntyöntekniikasta on tulossa välttämättömyys oopperalaulajille, sillä tämän päivän oopperamaailmassa näyttelemisen taito on vaatimus, ei toivomus. Kuten Bergström (2000), myös Bean (2007) toteaa puheteatterin ja oopperan suurimmaksi eroksi sen, että ooppera perustuu tekstin ja musiikin integraatioon, jossa musiikista saatava informaatio itsessään ilmaisee jo hahmon ajatuksia ja tunteita eli tuottaa materiaalia tulkinnalle. (Bean 2007, 172; Bergström 2000; Dams 2017, 4-6.)

Dams (2017) tuo tohtorinväitöksessään esille myös modernin, teoksiin perehtyneen yleisön odotukset näyttelijäntyön tasolle. Tasovaatimusten kasvamiseen on Damsin (2017) mukaan vaikuttanut televisiossa, teatterissa ja elokuvissa nähtävä näyttelijäntyön taso ja tarinoiden kerroksellisuus, joka omalla tavallaan kasvattaa yleisön odotuksia kokonaisvaltaiselle draamalle. Yleisö odottaa muodostavansa välittömän yhteyden esiintyjään. Ilmaisuvoimaiseen ja tunteikkaaseen lauluääneen vaikuttavat monet tekijät. Damsin (2017) mukaan erityisesti nuoret laulajat unohtavat keskittyä äänentuottamisen syyhin kauniin ja pyöreän äänen tuottamisen sijaan. Smith (2000) painottaa, että jokaisen laulajan tulisi omata rohkeus käyttää omaa, autenttista ääntänsä eikä keskittyä vertailuun. Smith (2000) väittääkin, että menestyvät laulajat etsivät jatkuvasti äänensä vapautta tuodakseen sanomansa esille selkeästi, rehellisesti ja kauniisti. (Bryon 2000; Smith 2007, 4, 180; Dams 2017, 6-8.)

Tunteiden välittäminen laulajana on varmaankin yksi kiistanalaisimmista aiheista oopperalaulajien koulutuksessa. Yleisenä väitteenä voidaan pitää laulajan oikeiden tunteiden kokemisen vaikuttamista äänen laatuun ja kauneuteen. Smith (2000) väittää samalla tavalla kuin normaalissa elämässä koettujen tunteiden mahdollisesti tekevän laulajan äänestä kireän. Lättilä (2016) lähestyy aihetta väitöskirjassaan hyvin samasta aspektista. Millerin (2000) mukaan uskoessaan roolinsa tunteisiin, laulaja pysyy hahmonsa ilmaisun välineenä, ei sen henkilökohtaisena ruumiillistumana. Vaihtoehtoisen näkökulman esittävät Mark R. Clark sekä Lynn V. Clark, jotka tuovat esille tunteiden kokemiseen

uskovien laulajien näkökulman ja tämän tyyppisen metodinäyttelemisen mahdollisuuden tuottaa erityisen voimakkaita esityksiä. (Miller 2000, 159; Smith 2000, 178; Clark & Clark 2002, 17; Lättilä 2016; Dams 2017, 8.)

Säveltäjä Jake Heggie (teoksessa Clark & Clark 2002) sanoo monien laulajien esityksestä puuttuvan motivaation ja tarkoituksen tunteen. Hänen mielestä laulajan on tärkeää tuntea se, miksi hän laulaa. Toisin sanoen, tuntea motiivinsa tekstin laulamiseen. Smith (2000) puolestaan ehdottaa, että avainasemassa laulajien näyttelemisessä olisi tarkoittaa sanomaansa samalla, kun sanoo sen. Hänen mielestään sanomaa ei ole tarpeen indikoida ylidramaattisin elein tai ilmein, riittää että tarkoittaa sanomaansa ja antaa äänen, kasvojen ja vartalon kommunikoida vilpittömästi. Damsin (2017) mukaan laulajan näyttelemisestä on löydettävissä tunnetta sisältävä aie, mikäli laulaja laulaessaan tarkoittaa sanomaansa. (Smith 2000, 178; Clark & Clark 2002, 97; Dams 2017 8-9.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa teen tarkemman katsauksen käyttämiini tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiin, aineiston analyysiin sekä tutkimuksen eettisyyteen. Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää kehollisuuden roolia ja merkitystä oopperalaulajan koulutuksessa ja työssä, erityisesti oopperaroolin rakentamisessa.

Tutkimusongelmani on:

1. Minkälaisia käsityksiä oopperalaulajien kouluttajilla on kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa, kun heidän puhettaan tulkitaan Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmista?

3.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuutta ajatellaan tällöin moninaisena, jota ei kuitenkaan voi tutkimuksessa pirstoa osiin mielivaltaisesti. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ennemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita jo olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi ym. 2015, 161, 164.)

Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruun välineenä suositaan ihmistä, sillä tutkija pitää itse tekemiään havaintoja ja keskusteluita tutkittavien kanssa luotettavampina kuin mitausvälineillä hankittua tietoa. Tutkimuksen lähtökohtana on aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu teorian tai hypoteesien testaamisen sijaan. Aineisto voi koostua vaikka yhden henkilön haastattelusta tai yhdestä tapauksesta. Aineistona voi toimia myös joukko yksilöhaastatteluja. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineisto hankitaan metodilla, jonka avulla tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Satunnaisotoksen menetelmää ei käytetä laadullisessa tutkimuksessa vaan kohdejoukko on tarkoituksenmukaisesti valittu. Tutkimuksen edetessä myös tutkimussuunnitelma muotoutuu ja voi muuttua olosuhteiden mukana. Laadullinen tutkimus on jous-

vasti toteutettua, jossa tapauksia käsitellään ja aineistoa tulkitaan ainutlaatuisina. (Metsämuuronen 2007, 203; Hirsjärvi ym. 2015, 164, 181.)

Nykyään monet tutkijat haluaisivat poistaa kvantitatiivisen eli määrällisen ja kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen vastakkainasettelun. Karkeista jaotteluista ei ole paljon apua käytännön tutkimukseen. Niiden avulla hahmotetaan vain yleislinjoja. Tutkimuksessa on yleensä vähän puhtaita kahtiajakoja, joten dikotomian sijaan kyseessä on kahden toisiaan täydentävän tutkimuksellisen ääripään väliin sijoittuvasta jatkumosta. (Hirsjärvi ym. 2015, 135.)

3.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on hankkia intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta, tilanteesta tai tapahtumasta. Sitä voidaan käyttää myös tutkittaessa pientä joukkoa toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Kiinnostuksen kohteena näiden tarkastelussa ovat usein prosessit. Tapaustutkimukselle ominaisesti tutkittavasta tapauksesta pyritään keräämään monella tavalla ja monipuolisesti tietoa. Tapaustutkimuksen eli *case study* tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu. Tässä tutkimuksessa se näyttäytyy kahden oopperakouluttajan käsityksinä kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa, joita tulkitaan Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Metsämuuronen 2007, 210-211; Hirsjärvi ym. 2015, 134-135.)

Tapaustutkimus ei rajoita menetelmävalintoja, vaan siinä voidaan käyttää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tutkimuksen arviointi kuitenkin yleensä painottaa kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin liittyviä seikkoja, poikkeuksena kuitenkin vain kvantitatiivista aineistoa sisältävät tutkimukset. Tapaustutkimus on tutkittavasta tapauksesta oppimista. Tapaustutkimuksen avulla halutaan yleensä yleistämisen sijaan optimoida tapauksen ymmärtäminen. Yksittäisen tapauksen havainnointi pyrkii syväluotaavaan ja intensiiviseen analysointiin moni-ilmeisestä ilmiöstä. Tapaustutkijan tehtävänä on etsiä tutkittavasta tapauksesta toisaalta yhtäläisyyksiä ja toisaalta tapauksen erityisyyksiä ja ainutlaatuisuuksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Metsämuuronen 2007, 211-212.)

Tapaustutkimuksen tarkoitus ei ole yleistäminen, mutta tutkijan on mahdollista löytää yksilöitä yhdistäviä yhtenäisiä piirteitä. Tutkimuksen arvioinnissa on silti hyvä pohtia tuloksia laajemmassa mittakaavassa. Yksittäinen tapaus voi tuoda tutkijoille tietoa tutkimusprosessista, tulosten sovellettavuudesta ja toimia pohjana laajempien tutkimusten suunnittelussa. Olennaista on, että tutkimuksen kohteena oleva tapaus muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

3.2.1 Aineistonkeruu

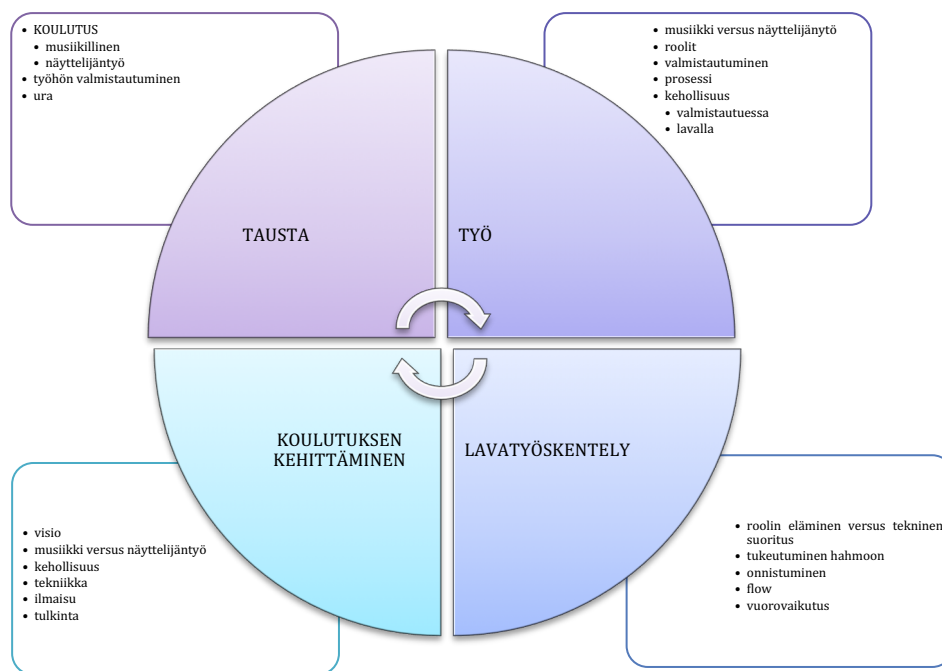
Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu, joka voidaan tarkemmin määritellä puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi. Haastattelussa ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, mikä tekee siitä tutkimusmenetelmänä ainutlaatuisen. Haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta aineistonkeruvaiheessa. Haastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla voidaan korostaa ihmistä tutkimustilanteen subjektina. Haastattelun avulla aineistoa kerätessä on mahdollista sijoittaa puhe laajempaan kontekstiin sekä syventää saatavia tietoja. (Hirsjärvi ym. 2015, 204-205.)

Haastattelua voidaan pitää yhdenlaisena keskusteluna, mutta tutkimustarkoituksiin se tulee ymmärtää systemaattisena tiedonkeruun muotona. Haastattelulla on tavoite ja sen avulla pyritään hankkimaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. Tutkimukseen käytettäviä haastatteluja eli tutkimushaastatteluja erotellaan toisistaan haastattelutilanteen strukturoinnilla. Lomakehaastattelu on täysin strukturoitu haastattelu, jossa etukäteen laaditut kysymykset esitetään tietyssä järjestyksessä. Strukturoimattomassa haastattelussa keskustelu käydään vapaasti rönsyillen haastateltavan mielessä olevan aihepiirin sisällä. Teemahaastattelu asettuu näiden kahden haastattelutyypin väliin ja sitä kutsutaan usein puolistrukturoiduksi haastatteluksi. (Hirsjärvi ym. 2015, 207-208.)

Tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Teemahaastattelut kohdistuivat ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa tai esittämisyjärjestämistä ei ollut tarkasti määritelty. (Hirsjärvi ym. 2015, 208-209.) Teemahaastattelu antoi haastattelutilanteelle mahdollisuuden edetä luonnollisessa vuorovaikutuksessa haastattelijan ja vallitsevan tilanteen kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Molempien haastattelujen pohjana toimi tekemäni ajatuskartta (Kuva 1). Teemahaastattelun ajatuskartta (Kuva 1) jakoi pääaihealueeni

neljään kategoriaan. Nämä kategoriat ovat haastateltavan tausta, työ, lavatyöskentely ja koulutuksen kehittäminen. Kunkin kategorian alla on tarkentavia aiheita, joista keskustelin haastateltavieni kanssa. Kategorioiden painotukset haastattelutilanteessa vaihtelivat haastateltavasta ja hänen näkökulmastaan tutkittavaan aiheeseen.

Kuva 1. Teemahaastattelun ajatuskartta



Haastateltavien valintaan on kysymysten harkitsemisen lisäksi suhtauduttava harkinnalla. Teemahaastattelulla toteutettavaa tutkimusta ei tule toteuttaa satunnaisesti valittujen haastateltavien kanssa. Tutkittaviksi valittujen ihmisten tulisi olla sellaisia, joilta arvelaan saatavan tutkimuksen kohteena olevista asioista parhaiten aineistoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Valitsin teemahaastatteluiden kohteet tuomaan kaksi erilaista lähestymistapaa tutkittavaan aiheeseen (Metsämuuronen 2007, 234-235).

Tunsin molemmat haastateltavani entuudestaan, joten teemahaastattelu oli luonnollinen valinta aineistonkeruumenetelmäksi. Tämä mahdollisti sen, että saatoin kummassakin haastattelussa keskittyä haastattelutilanteessa nouseviin asioihin tarkkojen kysymysten seuraamisen sijaan. Teemahaastatteluissa haastateltavani lähestyivät tutkittavaa aihetta oman asiantuntijuutensa näkökulmasta.

Tutkimustani varten haastattelin kahta ooppera-alalla työskentelevää henkilöä. Toinen heistä (myöhemmin Haastateltava 1) on tehnyt mittavan uran oopperalaulajana ja pedagogina. Valitsin hänet haastateltavakseni, sillä minulla oli tiedossa, että hänen rooli-

työskentelyään pidetään erinomaisena. Tiedossa oli myös hänen pedagogisen työskentelynsä, jota voidaan kuvailla oppijalähtöiseksi ja innostavaksi. Tutkijana minua kiinnostaa tietää, miten tämä kyseinen laulaja rakentaa rooleja ja minkälaisia ajatuksia hänellä on työstä, jota roolin rakentamiseen tarvitaan. Haastateltava 1 toimii musiikin ammattikoulutuksen parissa.

Toinen haastateltavani (myöhemmin Haastateltava 2) toimii oopperaohjaajana sekä näyttämötyön opettajana. Valitsin hänet haastateltavaksi, sillä hänellä on myös laulunopettajan koulutus ja minua kiinnosti tietää, miten tämä vaikuttaa hänen ajatuksiinsa oopperan ohjaamisesta. Hänen työnsä oopperaohjaajana sisältää paljon pedagogista toimintaa, joten ennakko-oletuksenani oli, että hänen lähestymisensä laulajien ohjaamiseen on pedagoginen ja hyvin käytännönläheinen. Haastateltava 2:n kanssa teemahaastattelu keskittyi erityisesti roolinrakentamiseen tarvittavien menetelmien ja työvaiheiden läpikäymiseen. Haastateltava 2 työskentelee musiikin ammattikoulutuksen parissa.

3.2.2 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta tämän prosessin avulla. Empiirisen tutkimuksen yhteydessä analyysillä tarkoitetaan aineistoon perehtymistä, järjestelyä, erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Aineistosta on etsittävä tutkimustehtävään liittyviä asioita, jotta tutkimusongelmaan löytyy näkökulmia. Analyysi on siis näkökulmien ottamista ja aineiston tiivistämistä. Analyysimenetelmillä tarkoitetaan tutkijan työskentelyä valittujen näkökulmien pohjalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi ym. 2015, 221.)

Tutkimusongelman tulee olla lähtökohtana tutkimusotteen valinnalle, aineiston hankinnalle ja analyysille (Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston analyysitavat pyrkivät selittämään tai ymmärtämään aineistoa. Analyysitavaksi valikoituu se, joka tuo parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan. (Hirsjärvi ym. 2015, 224.) Tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitu teemoittelu. Teemoittelu etenee teemojen muodostamisesta ja ryhmittelystä kohti yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Aiheet, jotka toistuvat aineistossa jossain muodossa voidaan luokitella teemoiksi. (Lähdesmäki ym. 2018.) Tutkimuksessani teemoittelun runkona on toiminut teemahaastattelun ajatuskartta (Kuva 1) yhdistettynä tutkimusongelmastani nouseviin käsitteisiin.

Teemahaastattelut olen litteroinut aluksi sanasta sanaan, sisällyttäen myös kaikki äännähdykset ja naurut. Haastattelujen analysointivaiheessa olen muokannut haastatteluista sellaiset versiot, joissa turhat äännähdykset on poistettu. Molemmat haastattelut keskeytyivät muutamaksi minuutiksi haastateltavan puhelimen soidessa tai tuttavan kulkiessa ohi ja jäädessä juttelemaan. Nämä osiot olen jättänyt pois haastattelujen litteroinneista. Olen merkinnyt haastattelujen keskeytyksen syyn ja keston litteroituihin haastatteluihin. (Hirsjärvi ym. 2015, 204-212, 222.)

Teemoittelua tehdessä käytin apunani haastattelutilanteissa ollutta ajatuskarttaa (Kuva 1). Etsin kummastakin haastattelusta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia lähestyttävään aiheeseen. Tämän lisäksi etsin asioita, joita en ollut osannut ennakoida haastatteluissa nousevan esille. Näistä asioista kirjoitin itselleni yhteenvedon, jota olen käyttänyt teemoittelussa ja analyysissa värikoodien avulla. Värikoodit olen itse kehittänyt luomaan visuaalisia yhteyksiä teoreettisen viitekehýkseni ja teemahaastatteluideni välille. Värikoodien avulla pystyin seuraamaan kummastakin haastattelusta löytyviä teemoja. Värikoodattu yhteenveto auttoi minua löytämään litteroiduista haastatteluista etsimäni aihealueet tehokkaasti, sillä jokaisella teemalla oli oma päävärinsä ja siihen liittyvillä asioilla pääväristä murrettu sävy. Teemat oli merkitty useammalla päävärillä, mikäli se liittyi useampaan teemaan.

Haastatteluista teemoittelun kautta nousseita asioita olen tulkinnut Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien läpi. Teemoittelun jälkeen aloin vertailemaan ja etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia haastateltavieni puheiden ja edellä mainittujen menetelmien välillä. Ensín etsin haastatteluiden yhtäläisyyksiä. Jaksotin löydökseni kronologisesti perustuen oopperaroolin rakentamisen prosessille. Tämä toimii pohjana tuloslukuni jaksotukselle. Haastateltavien puheissa esille nousseiden yhtäläisyyksien jälkeen lähdin vertailemaan niitä ristiin Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin metodien kanssa.

3.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimukseni on alkanut mahdolltomalta kuulostaneesta ideasta, jonka olen kirjoittanut tutkimussuunnitelmaksi. Tätä suunnitelmaa olen muokannut tutkimukseni edetessä. Tutkimussuunnitelman tekemisen jälkeen aloitin kirjallisuuteen perehtymisen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehýs on hakenut muotoaan ja fokustaan koko tutkimuksen

tekemisen ajan. Tutkimussuunnitelmani ja -ongelmani ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti muokkaantuneet tutkimusprosessin aikana.

Tutkimussuunnitelmaa tehdessäni minulla oli jo selkeä kuva siitä, mitä halusin tutkimukseeni haastatella. Otin yhteyttä haastateltaviini teoreettisen osion ensimmäistä versiota kirjoittaessani. Haastateltava 1:n tapasin henkilökohtaisesti, kun taas Haastateltava 2:lle lähetin yksityisviestin sosiaalisessa mediassa. Tunsin molemmat haastateltavani entuudestaan. Kommunikaatio näillä tavoin kummankin haastateltavan kanssa oli luontevaa, sillä ne noudattivat aiempia kommunikointitapojamme. Kerroin haastateltaville tekeväni tutkimusta kehollisuudesta oopperalaulajan työssä keskittyen erityisesti roolin rakentamiseen, johon aineistoksi halusin kerätä heidän ajatuksiaan teemahaastattelun muodossa. Pyysin heiltä haastattelulupaa teemahaastattelun järjestämiseen. Molemmat haastateltavat suostuivat.

Kummankin haastattelun ajankohta ja paikka sovittiin haastateltavien kanssa tarkemmin haastattelusuostumuksen saatua. Haastattelin kumpaakin haastateltavaani yhden kerran. Haastattelun aluksi kerroin kummallekin tutkimukseeni osallistuvalla anonymiteettiä säilyttämistä. Pyysin heiltä suostumuksen haastattelun nauhoittamiseen. Kumpikin haastateltavani antoi luvan nauhoitukseen. Ennen nauhoituksen aloitusta kerroin heille hieman tutkimuksestani ja kävimme yhdessä läpi haastattelun pääaihealueet (ks. Kuva 1). Haastattelut ovat keskenään erilaiset, koska aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelujen pohjana käytettyä ajatuskarttaa (Kuva 1) ja sen sisältämiä pääaihealueita on lähestytty kummankin haastateltavan kanssa heidän asiantuntijuutensa lähtökohdista.

Haastateltava 1:n haastattelu on toteutettu toukokuussa 2016 Helsingin Museokadulla sijaitsevassa kahvilassa. Tapaaminen kesti yhteensä 90 minuuttia, josta haastattelun nauhoitettu osuus oli 41 minuuttia. Haastateltava 2:n haastattelu on toteutettu toukokuussa 2016 Helsingin Museokadulla sijaitsevan kahvilan terassilla. Tapaaminen kesti yhteensä 90 minuuttia, josta haastattelun nauhoitettu osuus oli 46 minuuttia. Kumpikin haastattelu eteni syvälle aiheeseen nopeasti eikä haastatteluiden nauhoitukseen tarvittu enempää aikaa. Haastattelutilanne oli hyvin keskustelunomainen, jossa tehtäväni tutkijana oli ohjata haastateltavaa kohti tutkimusongelmaani. Tilanteen vuorovaikutteisuus ja nopeatempoisuus kummankin haastateltavan kanssa juontui varmaankin siitä, että tunsin

molemmat haastateltavani entuudestaan ja avoin keskusteluyhteys minun ja haastateltavieni välille oli luotu jo ennen haastattelutilannetta.

Haastatteluiden jälkeen tallensin molemmat haastattelut kannettavalle tietokoneelleni ja sen varmuuskopioiden kautta myös ulkoiselle kovalevyllä. Tämän jälkeen litteroin kummatkin haastattelut. Haastattelut olen litteroinut aluksi sanasta sanaan, sisällyttäen myös kaikki äännähdykset ja naurut. Haastattelujen analysointivaiheessa olen muokannut litteroiduista haastatteluista myös versiot, joissa turhat äännähdykset on poistettu. Molemmat haastattelut keskeytyivät muutamaksi minuutiksi haastateltavan puhelimen soidessa tai tuttavän kulkiessa ohi ja jäädessä juttelemaan. Nämä osiot olen jättänyt pois haastattelujen litteroinneista. Olen merkinnyt haastattelujen keskeytyksen syyn ja keston litteroituihin haastatteluihin. (Hirsjärvi ym. 2015, 204-212, 222.)

Haastatteluiden litteroinnin jälkeen tein haastatteluista värikoodatun yhteenvedon, jota hyödynsin aineiston teemoittelussa ja tutkimusongelmaani vastaamisessa. Olen ollut vuorovaikutuksessa molempien haastateltavieni kanssa haastatteluiden jälkeen ja samalla tiedottanut heille tutkimukseni etenemisestä. He ovat saaneet tutkimukseni raakaversiion luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tutkimukseni raakaversiota olen muokannut, syventänyt ja tarkentanut pyrkimyksenäni vastata tutkimusongelmaani monipuolisesti ja aineistolähtöisesti teoreettiseen viitekehysteeseeni pohjaten.

3.4 Eettinen tarkastelu

Tiedonhankintojen vapaamuotoisuudesta johtuen laadullisen tutkimuksen tutkimuseettisten kysymysten merkitys korostuu. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on tehnyt yhteistyötä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa uudistaessaan tutkimuseettisen ohjeen vuonna 2012. Uudistettu ohje astui voimaan vuonna 2013. HTK-ohjeen eli hyvän tieteellisen käytännön ohjeen tavoitteena on hyvän tieteellisen käytännön edistäminen, tieteellisen epärehellisyyden ennaltaehkäisyminen ja loukkausepäilyjen asiantuntevan, oikeudenmukaisen ja mahdollisimman nopean käsittelyn varmistaminen. HTK-ohjetta noudattavat Suomessa kaikki tieteenalat. (TENK 2012.)

Tutkimukseni on tehty osana Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opintojani. Oppilaitokseni on sitoutunut noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa hyvän

tieteellisen käytännön ohjetta. Näin ollen myös minun tutkimukseni tulee olla HTK-ohjeen mukainen. Tutkimuksessani on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Olen ollut rehellinen ja huolellinen käyttämiäni lähteitä kohtaan sekä niistä kirjoittaessa että niihin viitattaessa. Teemahaastatteluilta keräämäni aineiston nauhoittamiseen minulla on lupa haastatteluihin osallistuneilta ihmisiltä. He ovat olleet haastatteluun suostuessaan tietoisia siitä, että haastatteluista tullaan käyttämään aineistona minun tekemääni maisterin tutkielmaan. Haastattelunauhoitukset sekä niiden litteroinnit ja yhteenvedot ovat tallennettuina salasana- ja sormenjäljellä suojatussa kannettavassa tietokoneessani sekä ulkoisella kovalevyllä kannettavan tietokoneen varmuuskopioissa. (TENK 2012.)

Tutkijana pidin tärkeänä haastateltavieni anonymiteetin säilyttämisen. Perustan päätökseni tämän tutkittavan musiikillisen genren kansallisella rajallisuudella. Haastateltavani ovat osallistuneet haastatteluihin vapaaehtoisesti ja he ovat olleet tietoisia oikeudestaan poistua tutkimuksestani missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Heillä on myös ollut mahdollisuus tutustua tutkimukseni raakaversioon ja tällä tavoin varmistaa sitaattiansa todenmukainen käyttö. (Hirsjärvi ym. 2015, 26-27; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimukseni aihe on minulle henkilökohtainen, pidän sitä kiinnostavana ja motivoivana tutkimuksen tekemiseen ruokki halu oppia lisää tutkittavasta aiheesta. Tiedostin oman kiinnostukseni tutkimukseni aihetta kohtaan luovan itselleni tulosten ennakkosenteita ja -oletuksia, jotka pyrin siirtämään taka-alalle pois tutkimukseni toteutuksesta. Eettisesti toteutetun tutkimuksen takaamiseksi muotoilin teemahaastattelujeni ajatuskarttaa (Kuva 1) pitkään, jotta se lähestyisi tutkittavaa aihettani mahdollisimman monipuolisesti tuoden haastateltavieni äänen esiin omien ennako-oletusteni vahvistamisen sijaan. Tutkimuksen edetessä oma käsitykseni tutkittavasta aiheesta muuttui ja syventyi muuttaen myös tiettyjä ennakkokäsityksiäni. (TENK 2012.)

Kunnioitan ja otan huomioon muiden tutkijoiden tekemää työtä ja saavutuksia oman tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pohjana sekä substanssitetouteni laajenemisessa että tutkimukseni ytimen löytymisessä. Ilman eri käsitteistä ja menetelmistä löytyvää jo olemassa olevaa tutkimusta ei tämä, niihin peilaava tutkielma olisi ollut mahdollinen tässä mittakaavassa käytettävissä olleilla resursseilla.

4 Tulosluku

Tässä luvussa esittelen maisterin tutkielmani tulokset. Lähestyn tuloksiani oopperaroolin rakentamisen kronologian mukaisesti. Tuloksissa peilaan tutkimusongelmani mukaisesti haastateltavieni eli oopperalaulajien kouluttajien käsityksiä kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa, tulkiten heidän puheitaan Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmista.

Haastateltavat lähestyivät tutkittavaa aihetta hyvin erilaisista näkökulmista. Haastateltava 1 kertoi paljon käytännön esimerkkejä uransa eri vaiheiden roolityöskentelystä sekä konkreettisista toiminnoista, joita valmistautuessaan tekee. Keskustelimme paljon myös kehollisuudesta ja siitä, miten se vaikuttaa esimerkiksi tunteiden kokemiseen ja näyttelemiseen. Haastateltava 2 teki laajan katsauksen omaan koulutushistoriaansa poimien sieltä häneen vaikuttaneita asioita. Haastattelussa keskityttiin myös pitkälti keskustelemaan konkreettisista harjoitteista ja menetelmistä, joita hän käyttää valmistellessaan produktioita.

Molemmat haastateltavat määrittelevät kehollisuuden eri tavoin. Kehollisuuden määritelmä myös muuttuu haastattelujen aikana kulloisenkin keskustelunaiheen mukaisesti. Oopperalaulu sekä roolinrakentaminen ovat hyvin fyysisiä toimintoja, joten lienee luonnollista, että molemmat haastateltavistani omaavat eri tilanteisiin sopeutuvan, joustavan käsitteen kehollisuudesta. Tämä käsite pitää sisällään monia asioita kehonhuollosta kehonmuistiin. Näitä pyrin avaamaan tulososioni ensimmäisessä osassa haastateltavieni kautta.

4.1 Työskentelyn aloitus

Haastateltaviani yhdistää työskentelyn aloittaminen samalla tavalla. Molemmat alkavat tutustua teokseen ja sen sisällään pitämiin hahmoihin käymällä teoksen läpi. Haastateltava 1 keskittyy luonnollisesti eniten omaan hahmoonsa ja Haastateltava 2 kokonaisuuteen. Haastateltava 1 pitää erittäin tärkeänä oman hahmonsa menneisyyden ja mahdollisen tulevaisuuden rakentamista eli näyttämöhetken ulkopuolelle rajautuvan ajan luomista.

H1: ”Ehdottomasti se alkaa siitä partituuriluvusta. Siitä, että mä rupeen niinku lukemalla etsimään sitä tyyppiä. (...) Hirveen tärkeätä siinä rakentamisessa on rakentaa se tavallaan niinku se tilanne ja elämä ennen kuullaan siihen tilanteeseen, että ollaan siinä yleisön edessä laulamassa. (...) Et mulle on hyvin tärkeätä, että miksi on ennen ollut ja sitten on se näyttämöhetki sinä ja siitä mennään sitten eteenpäin. (...) Sitä niinku toista elämää ei sit oo, mut se elämä ennen siihen asti on (...) Se niinku tavallaan määrittelee, et missä ympäristössä se ihminen on ollut ennen kuin se tulee tähän tilanteeseen. (...)”

Haastateltava 2 tutustuu aluksi kokonaisuun teoksiin libreton ja kuuntelun kautta. Tärkeänä hän pitää työryhmän löytymistä, jotta ideoita voi pallotella muiden kanssa. Prosessi vaihtelee aikataulujen ja eri projektien luonteiden mukaan.

H2: ”Se vaihtelee, niinku aikataulusta jonkin verran. Vaikka haluis sanoa, et aina teen näin ja näin, sitä ei välttämättä aina kuitenkaan tee ihan samaa reittiä, ja toisaalta sekin on mielenkiintoista. (...) Silloin, kun ite lähtee tutustumaan siihen teokseen, tietysti ihan lukemalla libreton ja kuuntelemalla, jos siin on soiva versio. (...) Tärkein on se, et heti löytyy se taiteellinen työryhmä (...) Se on ryhmätyötä ja sitä sit niinku sen kanssa ne ideat. (...)”

Haastateltava 2 työskentelee verrattain paljon erilaisissa opiskelijaproduktioissa. Hänen työtänsä siellä voisi pitää eräänlaisena pedagogisena ohjaajana, jossa hän hyödyntää myös omaa laulunopettajataustaansa. Useat opiskelijaproduktiot rakennetaan opiskelijaryhmän ympärille ja heidän tarpeisiinsa pohjautuen. Harvemmin esitetään kokonaisia oopperoita täysin opiskelijaproduktioina, varsinkaan pienemmissä oppilaitoksissa.

H2: ”(...) Opetussessioissa (...), niin taas se on vaan musta lähtös in, niin silloin se on niinku vaan päätettävä (...) Se menee silleen aika tosi luovan impulsiivisesti. (...) Se on vaan sit sen ohjaajan näkemys, mut ihaninta on se, et siinä on se koko tuotantoryhmä mukana, et sitten sitä saa pallotella.”

Kumpikin haastateltavista aloittaa työskentelynsä tutustumalla olosuhteisiin, jotka määrittävät näyttelijäntyötä eli musiikkiin. Mikäli kyseessä ei ole kokonainen ooppera, al-

kaa Haastateltava 2 luoda näitä olosuhteita itse projektiin osallistuvien opiskelijoiden tarpeisiin sopien ja samalla luoden oman kehyskertomuksen esitykselle. Hahmolle annettavien olosuhteiden määriteltävyys säveltäjän ja libretistin luomiksi oopperan draamallisiksi olosuhteiksi ohjasi Stanislavskin työtä oopperalaulajien kanssa. Oopperalaulajien tuli hyväksyä nämä olosuhteet totena, jotta näyttelijäntyö olisi uskottavaa. Molemmat haastateltavat aloittavat työnsä Stanislavskille ominaisesti partituuria tutkimalla, rooleihin ja tarinaan tutustumalla.

Stanislavskin (2011) vakiinnuttama kolmen näkökulman käytäntö laulajan näyttelemiseen pitää ensisijaisen tärkeänä roolin, lavapreesensin sekä musiikillisen esiintymisen täyttämistä rikkaalla sisällöllä. Tätä sisältöä molemmat haastateltavat, ja erityisesti Haastateltava 1 hakevat alusta pitäen partituurista, sen sisältämästä libretosta ja musiikista.

Haastateltava 1 rakentaa itse roolihahmolleen oopperan ulkopuoliseen aikaan sijoittuvan menneisyyden ja tarinan niin salliessa, tulevaisuuden, jotka määrittelevät hänen roolinsa käyttäytymistä. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtia Stanislavskin (2011) kolmen näkökulman käytäntöön, jonka mukaan laulaja voi mielikuvituksensa avulla täyttää musiikin ja tekstin luomaan todellisuuteen jääneitä aukkoja. Jaques-Dalcrozen (1920/1965) mukaan musiikkia tulee lähestyä kokonaisvaltaisesti eikä sitä saa irrottaa tunteista, aistimuksista ja kokemuksista. Musiikin kokonaisvaltainen lähestyminen voi tällä tavoin tarkasteltuna tuottaa laulajalle materiaalia, jota hän voi käyttää täyttämään roolinsa todellisuuteen jääneitä aukkoja.

Haastateltava 2 näkee erityisesti soitinnuksen mahdollistavan musiikista saatavia kehollisia impulsseja, jotka vaikuttavat näyttelijäntyöhön.

H2: ”Sitä varten se partituuri pitää osata ihan älyttömän hyvin. Et se ei riitä, et osaa sen oman melodian. Vaan just sit sen takia myös, et millä soittimella. Mikä ois sun soitin tai sun vastanäyttelijän soitin, niin niistä niinku saada kehollisia impulsseja siihen omaan. Ne on signaaleja (...)”

Haastateltava 1 etsii partituurista oman hahmonsa lisäksi oopperan hahmojen keskinäisiä suhteita ja niiden laatuja.

H1: ”Se on sen partituurin lukemista, moneen kertaan lukemista. Tavallaan se (roolin) valmiiksi tuleminen ja just se, että kaikissa duetoissa ja ensembleissä ylipäättään se mikä on suhde muihin, et millä tavalla. Mitä ne muut ajattelee siitä hänelle. Onks ne oikeesti merkittäviä. (...)”

Molempien haastateltavien ajatuksista kumpuaa vahvasti esille se, että näyttelijäntyön pohjana on musiikki ja libretosta saatava informaatio. Ensemble-kohtauksista Haastateltava 1 etsii roolien välisiä suhteita, joita pystytään määrittelemään musiikin ja tekstin tuoman informaation myötä. Haastateltava 2 näkee musiikin kehollisten impulssien antajana. Tämän pitäisi asettaa partituurin tutkimisen, analysoimisen sekä ymmärtämisen erittäin tärkeäksi roolinrakentamisen lähtökohdaksi. Kehollista näkökulmaa tällaiseen analyysiin voidaan hakea Dalcroze-menetelmän *plastique animé*stä sekä siihen pohjautuvasta liikepartituurien tekemisestä. Jälkimmäistä Stanislavski käytti näyttelijöiden rytmisten valintojen vaikutuksen kokemiseen ja monitahoisten työskentelymahdollisuuksien löytämiseen yhtenäisenä ensemblena.

4.2 Musiikin kehollinen kokeminen

Oopperalaulajan työ ei ole vain pelkkää laulutaidetta, vaan siinä yhdistyy sekä laulaminen että näytteleminen. Partituurissa oleva musiikki asettaa tietyt rajat ja tempot, joiden puitteissa laulajan on toimittava näyttämöllä, kuten Stanislavski (2011) toteaa. Haastateltava 1 tuo asian esille seuraavalla tavalla:

H1: ”Oopperassa on se, että kun se musiikki määrittää sen rytmien verrattuna puheteatteriin. Puheteatterissa sä voit pitää pidempiä taukoja, mutta oopperassa se musiikki määrää sun ja vie sut eteenpäin. (...) Se kyky reagoida ja olla siinä tilanteessa tulee musiikista, kun se pitää taimata eri tavalla.”

Haastateltava 1 määrittelee näyttelijäntyöllisten valintojensa määräytyvän musiikin mukaisesti eri kohtauksissa. Tällaiseen vaaditaan kykyä hahmottaa erilaisia tempoja ihmisten ja toimintojen välillä. Rytmien ymmärtämiseen ja ilmaisuun tarvitaan mielen ja vartalon toimintojen harmoniaa, jossa mielen ja kehon välinen yhteys ja tiedonkulku ovat

balanssissa. Sekä Stanislavski (2011) että Jaques-Dalcroze (1920/1965) ovat nostaneet menetelmiensä keskiöön rytmiset harjoitteet, joiden avulla voi ymmärtää erilaisten rytmien suhteet toisiinsa nähden. Rytmien ymmärtämiseen ja ilmaisuun tarvittavasta mielen ja vartalon toimintojen harmoniasta Jaques-Dalcroze puhui määrittäessään *arytmiaa*.

Haastateltava 2:n kiinnostuksesta säveltäjän näkemystä kohtaan voidaan nähdä yhtymäkohtia sekä Stanislavskin (2011) että Jaques-Dalcrozen (1920/1965) ajatuksiin, sillä hän pohtii musiikillisen ajattelun ja kehon liikekielen yhteyttä analysoidessaan teosta ja sen rooleja.

H2: "(...) ja sit siitä mua rupes kiinnostaan se, et miten säveltäjän musiikissa olevat tapahtumat, et mitä ne sitten siellä pitää sisällään ja miten sen voisi ilmentää. Et jos se on tommosta musiikkikuvioo, niin mitä sen kehon pitäis, millasessa liikkeessä se vois olla. Et onks se vastaan musiikkia vai musiikin kanssa. (...)"

Kiinnostus siihen, mitä musiikissa olevat tapahtumat pitävät sisällään, millaisia ne musiikillisesti ovat ja miten niitä voisi kehollisesti ilmentää vie Haastateltava 2:n Dalcroze-pedagogiikan ytimeen. Musiikkia lähestytään kehollisesti, keho–mieli -yhteys säilyttään. Keho on suhteessa musiikilliseen tietämiseen ja ymmärrykseen. Musiikkia kuunnellaan ja musiikin kanssa ollaan koko vartalolla, joka vahvistaa aistimuksia ja herättää mielikuvitusta. Tätä herännyttä mielikuvitusta ja kehollista musiikin ilmaisua voidaan käyttää roolin rakentamiseen.

Yhtymäkohtia voidaan nähdä myös Stanislavskin (2011) luoman kolmen näkökulman käytäntöön laulajan näyttelemisessä. Yksi näistä näkökulmista kiinnittää huomion musiikin merkitykselle. Laulajan tulee huomioida orkesterin oleellinen merkitys juonenkäsitteilylle, sillä musiikki peilaa hahmon sisäisiä tunteita ja toimii laulajalle taiteellisena kuiskaajana. Musiikki toimii laulajalle emotionaalisenä eteenpäin viejänä sekä sisäisenä tunteena. Stanislavskin (2011; 1975/1998) mukaan musiikista tulee laulajalle tunne muisti, jota hyödynnetään roolin rakentamisessa. Stanislavskille rytmiksi tarkoitti myös tekemisen intensiteettiä, joka voi olla päinvastainen verrattuna esimerkiksi musiikin tempoon. Haastateltava 2 on erityisen kiinnostunut musiikin sisältämisestä elementeistä ja siitä, miten niitä voisi kuvata ja näyttelijäntyöllisesti. Hän hyödyntää musiikkikuvioiden sisältämää informaatiota oleellisena osana kehollista näyttelijäntyötä, jonka tempo ja liikekieli voi olla musiikin kanssa tai musiikkia vastaan.

Haastateltava 2 nostaa esille sen, miten jopa yksittäiset, strategisesti sijoitetut intervallit voivat toimia näyttelijäntyön tunnereaktion pohjana.

H2: ”Parasta on se, kun esisoitto, jälkisoitto, mikä tahansa vaan alku, joku välike, vaikka joku iso tritonus jossain, niin sehän on yhtäkkiä tunnereaktiota kuvaava juttu, mitä sille laulajalle tapahtuu.”

Musiikin analysoiminen on roolin rakentamisen kannalta erittäin tärkeää, sillä puheteatteriin verrattuna laulajilla on vähemmän vapauksia tulkintansa suhteen. Säveltäjä on antanut jo oman tulkintansa partituurissa muun muassa roolihahmojen välisestä emotionaalista vuorovaikutuksesta. Ohjaajan tehtävä on päättää, miten hän haluaa tätä säveltäjän tulkintaa hyödyntää tai ohjaako laulajia tutustumaan sen eri aspekteihin, jolloin hän ohjaa laulajia kohti tiettyntyyppistä tulkintaa roolihahmoista.

H2: ”Ja sit mä tutkiskelin sitä affektioppia, mikä oli siinä barokin aikana tosi tärkeä. Ja sitten se oli Mozartille niinku leipää ja voita, vaik se ei ite kaikkia niinku noudattanu, vaan teki niinku omiakin ratkaisuja. Mut se oli sille tuttua, et se tarkotti sille selkeesti nää kaikki Bachin itkuteemat, niin ne oli itkua. Ja ei sitä tarvi välttämättä päällepäin näytellä sitä itkua, mut se on se sisäinen tunne. (...)”

Haastateltava 2 soveltaa tutkimaansa affektioppia musiikin merkitysten analysointiin. Tällaisen analysoinnin kautta on mahdollista löytää materiaalia, jota laulaja voi käyttää roolinsa sisäisenä tunteena tai sen pohjana. Ajattelutapa on ominainen Stanislavskin metodille ja erityisesti sen hyödyntämiselle oopperalaulajien näyttelijäntyön kehittämisessä.

H2: ”(...) ja on siellä joskus myös sellasia, et säveltäjä on tehnyt sinne jippoja. Et vaik se sanoo jotain, ni sit siel on kuitenkin joku öö vähän niinku vastakkainen. Et ai, tää olikin subtekstiä tää iloinen didudidudii. Et se olikin vähän flirttailua, vaik se sanoo, et en halua mitään. Et se on tosi mielenkiintoista, et ne on jo vitsaillu siellä. Varsinkin just joku Mozart. (...)”

Haastateltava 2 löytää roolin sisäisen maailman ja motivaation rakentamiseen lisää materiaalia partituurin subtekstistä. Jotta materiaalia roolin rakentamiseen osaa löytää, on osattava hyödyntää erilaisia analyysitekniikoita. Subtekstiä ymmärtääkseen täytyy tut-

kia tekstin ja musiikin välisiä suhteita ja jännitteitä. Subtekstin ja todellisten motiivien ymmärtäminen ja balansoiminen vaatii roolin sisäisen maailman yhdistämistä ulkoiseen näyttelijäntyöhön. Tämä on eleiden ja liikekielen tuomista ennalta määrättyyn kontekstiin tietyssä rytmissä, jonka toteuttamiseen vaaditaan kykyä tuntea tai aistia liikkeiden välissä olevaa aikaa. Tässä yhdistyy Jaques-Dalcrozen (1920/1965) ajatukset rytmistä ja sen havainnoimisesta liikkeen kautta, jotka ovat vaikuttaneet myös Stanislavskin (2011) työhön tempo–rytmin määrittämisessä ja sen vaikutuksessa näyttelijäntyöhön.

4.3 Harjoitusvaihe

Harjoitusvaiheessa haastateltavien ajatuksissa kehollisuus on erittäin läsnä. Haastateltava 1 painottaa vuorovaikutuksen tärkeyttä. Rohkeuden ja avonaisen kehollisuuden etsiminen eri menetelmiä käyttäen voi tuottaa näyttelijäntyölle laajempaa ilmaisua.

Haastateltava 1 kuvailee harjoitusvaihetta seuraavasti:

H1: ”(...) Itse asiassa harjoitusvaihehan on juuri se, missä mun pitää saada kokeilla erilaisia versioita siitä, mitä se ihminen saattaisi olla. (...) Tässä ammatissa täytyy olla koko ajan elastinen. (...) Se on vaan tän ammatin rikkautta ja just se, että mitään ei pidä naulata, vaan olla mahdollisimman auki kaikkien asioiden kanssa. (...)”

Harjoitusvaiheessa Haastateltava 1 kokee erityisen tärkeäksi sen, että hän pääsee kokeilemaan roolistansa erilaisia versioita. Hän on rakentanut hahmolleen Stanislavskin metodin mukaisesti menneisyyden ja sisäisen maailman, jotka musiikin kanssa määrittelevät hänen rytmiaan näyttämöllä. Harjoitusvaiheessa hän pääsee kokeilemaan roolinsa tempo–rytmejä vuorovaikutuksessa muiden roolien kanssa. Elastisuudella Haastateltava 1 tarkoittaa sekä henkistä että fyysistä elastisuutta. Henkinen elastisuus viittaa siihen, että laulaja on avoin vuorovaikutukselle. Fyysinen elastisuus viittaa laulutekniikan saumattomuuteen sekä keholliseen liikekieleen. Fyysistä elastisuutta voidaan harjoitella Jaques-Dalcrozen plastique animéen keinoin, jossa musiikista tehdään visuaalinen analyysi kehon ja liikkeen avulla. Tämä olisi erittäin perusteltua, ottaen huomioon sen, että musiikki itsessään määrittää oopperalaulajan näyttelijäntyötä huomattavasti.

Haastateltava 2 nostaa esille lavalla olijoiden vuorovaikutuksen tärkeyden:

H2: ”Tärkeintä olis se ihmisten välinen oleminen. (...) Ja sit ku tommosta harjotellaan, niin silloin se avonainen kehollisuus. Jotenkin semmonen uskallus olla omana itsenään just siinä tilanteessa tekemättä sit taas. (...) Se on tekemistä, mut sit taas toisaalta se ei ole niinku ylitekemistä tai näyttölemisen näyttölemistä. Et sitten ne voiki yhtäkkiä ollakin ihan rauhassa keskenään. Kun niitten ei tartte mitään muuta kuin kopioida. (...)”

Harjoitusvaiheessa Haastateltava 2 painottaa rohkeutta avonaiseen kehollisuuteen, jonka avulla haetaan lavalla olemiseen luonnollisuutta. Hän käyttää ohjatessaan ja opettaessaan peilaustekniikkaa, jonka avulla ohjattavat ovat hänen mielestä päässeet lähemmäksi luonnollista lavalla oloa, ilman ylinäyttelemistä. Peilaustekniikassa näyttämöllä olijat kopioivat toistensa liikkeitä ja eleitä. Tämä vie fokuksen pois omasta itsestään, jolloin tekeminen on rohkeampaa.

H2: ”(...) Se on niinku auttanu hirveen monia opiskelijoita jotenkin niinku uskaltamaan sitten myös kokeilemaan erilaisia, kun se ei oo omaa tekemistä, vaan mähän vaan matkin mitä toi tekee. Et en mä oo niinku huono tai en mä oo tyhmä, en mä näyttele tyhmästi. (...) ja sit just tää, et ne tarkkailiskin sitä toista, vastakumppaniaan.”

Matkimalla vastaanäyttelijänsä fyysisiä liikkeitä ja ilmeitä viedään fokus pois omasta itsestään. Haastateltava 2 on käyttänyt tätä tekniikkaa erityisesti opiskelijoiden kanssa ja on huomannut, että se auttaa heitä vapautumaan sekä henkisesti että kehollisesti. Jacques-Dalcrozen musiikkikasvatuksellisen menetelmän tavoitteena on saada opiskelijat kuuntelemaan, käyttämään koko kehoaan ja olemaan musiikin kanssa. Hänen mielestään opettamisen tuli ensin rohkaista spontaania, intuitiivista liikkumista musiikkiin ja keskittyä vasta myöhemmin niiden määrittämiseen. Tästä samasta asiasta on kyse Haastateltava 2:n liikekielen ja ilmeiden peilaustekniikassa.

Haastateltava 2 jatkaa peilaustekniikasta liikerepertuaarin kartuttajana:

H2: ”(...) joku lähtee hakemaan jotain, ja et se tekee jotain ja toinen lähtee kopioimaan sitä ja sit siitä voi löytyä sille sen hahmolle joku semmonen tapa liikkua mitä se rooli, tai mitä se näyttelijä ei olis itse keksinyt. (...) Koska sit sen omassa liikerepertuaarissa ei olis ollut tota”

Fyysisiä ulkoisia toimintoja käytetään katalysaattorina sisäisen motivaation löytämiseksi. Näitä samoja elementtejä on löydettävissä Haastateltava 2:n ajatuksista ja toimintatavoista, joita hän käyttää ohjatessaan ja opettaessaan. Peilaustekniikkaa käyttämällä roolin sisäinen motivaatio ja ulkoinen liikekieli voivat saada uusia, itselle epätyypillisiä suuntia. Peilaus ja simultaanireagointi ovat työskentelymenetelmiä, joita käytetään Dalcroze-pedagogiikassa. Niiden avulla opitaan kuuntelemaan ja havainnoimaan omaa ympäristöään tehokkaasti sekä reagoimaan nopeasti esimerkiksi musiikin tempon tai äänenkorkeuden vaihteluun. Stanislavskin (2011) menetelmä puolestaan käyttää fyysisiä toimintoja etsimään loogisia ja koherentteja syitä viemään näyttelijää yksinkertaisista ulkoisista aktiviteeteistä kompleksiseen psykologisiin kokemuksiin.

Haastateltava 2 puhuu kehon vapautumisesta läsnäoloon ja ilmaisuun:

H2: ”Silloin sun keho vapautuu olemaan läsnä ja ilmaisemaan sitä asiaa mitä sä haluat kertoa. Vaik se tuntuu, et enhän mä tee mitään. Mut sä oot läsnä sen toisen kanssa ja niille impulsseille, mitä se toinen antaa. Silloin ne reaktiot on aitoja eikä semmosia, et ”minun piti tässä kohdassa, kun olen sanonut tämän sanan, niin minä teen ison eleen.” (...)”

Kehon vapautuminen ilmaisemaan haluttua asiaa on molempien tarkastelun kohteena olevien menetelmien keskiössä, on kyse sitten musiikista tai näyttelästä. Näyttämöllä ollaan läsnä siinä tilanteessa, jota peilataan roolille rakennetun sisäisen maailman kautta. Ollaan vuorovaikutuksessa muiden näyttämöllä olijoiden kanssa. Sen sijaan, että keskittyisi omaan tekemiseen, on mahdollista luottaa rakennettuun roolin sisäiseen maailmaan ja siirtää huomionsa vastaanäyttelijöihin. Lavalla olemiseen vaikuttavat silloin myös kaikkien lavalla olijoiden sisäiset ja ulkoiset tempo-rytmit. Tällöin syntyy aitoa vuorovaikutusta fiktiivisten puitteiden sisään, jotka on ennalta määritetty säveltäjän ja libretistin toimesta.

Harjoitusvaiheessa Stanislavski (2011) painottaa kohtausten eri tempo-rytmien ymmärtämistä ja kokemista. Stanislavskin metodissa kohtausten tempo-rytmiä lähestyttiin ensin ulkoisen tempo-rytmi -harjoitteiden avulla ja vasta sen jälkeen siirryttiin sisäisten tempo-rytmien pariin. Nämä harjoitteet pohjaavat vahvasti Dalcroze-rytmiikkaan, jossa aluksi kehitetään ajan tajua, jota hahmotetaan kävelyn kautta. Dalcroze-rytmiikan harjoitteita käyttämällä saadaan aikaan monipolvista musiikin analyysia, jota lähestytään

kehollisesti ja kokemuksellisesti. Tämä puolestaan tuottaa materiaalia, jota laulaja pystyy hyödyntämään roolin rakentamisessa.

Ulkoista tempo–rytmiä harjoitetaan, jotta näyttelijä saa kehollisen kokemuksen eri tempojen suhteista toisiinsa. Nämä siirretään toimintoihin, joita kohtauksissa tarvitaan. Sisäinen tempo–rytmi harjoittaa näyttelijän tunteiden ja ajatusten suhdetta olemassa olevaan tilanteeseen. Stanislavskin (2011) näkemys voidaan yhdistää kehollisen oppimisen näkemykseen, jota Jaques-Dalcroze (1920/1965) edustaa. Dalcroze-rytmiikan kautta voidaan oppia miten itse ja oma liike on suhteessa muihin ja maailmaan. Kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

4.4 Esitysvaihe

Esitysvaiheeseen saavuttaessa läpikäyty prosessi on jo hyvin monipolvinen. Partituurin kautta on tutustuttu tulevaan hahmoon. Tälle on rakennettu kokonainen elämä ja sisäinen maailma, johon materiaalia on haettu musiikillisista elementeistä ja niitä peilataan omaan tunnemuistiin. Stanislavskin (2011) metodologiaa noudatettaessa musiikista itsessään tulee laulajana tunnemuisti. Harjoitusprosessissa on kokeiltu roolista erilaisia versioita, tutustuttu vastaanäyttelijöiden rooleihin ja haettu luonnollista vuorovaikutusta säveltäjien ja libretistin asettamassa viitekehyksessä.

Esitysvaiheeseen saavuttaessa Haastateltava 2 siirtyy taka-alalle ja Haastateltava 1 keskittyy elämään rooliaan lavalla näytöksestä toiseen.

H1: ”Kehonhuolto on tärkeä. (...) Jalat mä venyttelen. Parin tunnin rauhallisen venytyksen jalkoihin aina ennen näytöstä. Ja tota aloitan myös niin sanotun nestetankkauksen siin samanaikaisesti. Koska nestettä tarvii ja näytöksen aikana ei kerkii juomaan. (...) Mulle taas on kaikista tärkein, että mä saan olla rauhassa ja hyvin hitaasti uin siihen rooliin. Et mulla jo puoli seitsemältä kaavin jo kuin kilpahevonen. Mä oon valmis. (...) Käyn tavallaan sen myös näyttämöllisesti. Myös kävelen sen läpi. (...) Joo, koska se on mulle hyvin tärkeä se, että näyttämötäimä, se miten ne välimatkat on (...) et mä oon sitten osannut toimia, et mä en oo jääny niinku tumput suorana siihen seisomaan ja vaan ollu hyvin niinku kykeneväinen improvisoimaan siinä.”

Kehollisuus muuttuu valmisteluissa rauhalliseksi kehonhuolloksi. Oopperan esittäminen on rankka fyysinen suoritus. Oopperan keskimääräinen kesto on noin kolme tuntia. Richard Wagnerin kokonaistaideteokset ovat kestoaltaan paljon pidempiä. Oopperasta riippuen laulajat ovat vaihtelevasti lavalla. Esimerkiksi Mozartin *Taikahuilussa* Yön kuningatar on lavalla vain kahden aarian verran, kun taas Puccinin *Madama Butterflyssa* päähenkilö Cio-Cio San poistuu lavalta kerran koko oopperan aikana.

Haastateltava 1 valmistautuu jokaiseen näytökseen samalla tavalla. Hän ui kulloiseenkin rooliinsa näytöspäivinä hitaasti. Hän kävelee roolinsa lavasteissa läpi ennen varsinaista näytöstä. Tämä siksi, että hän saa kehoonsa tunteen eri välimatkoista. Hän käy roolinsa fyysisesti lavalla läpi, jotta on levollinen oman näyttämöllisen toimintansa suhteen. Tämä mahdollistaa sen, että hän on kykeneväinen reagoimaan myös mahdollisiin yllätyksiin, joita elävässä esityksessä aina voi tapahtua.

Haastateltava 1 työskentelee esityksissä rooleissaan erittäin kehollisesti.

H1: ”Mä en ajattele tulkintaa. Mä ajattelen, et mä elän sen. Mulle on aina ollut tärkeintä, että mä elän sen. Et mä elän sitä ja mä elän sitä niin, et se toimii mun tekniikan kanssa. Sen pitää olla niissä rajoissa. (...)”

Hänelle lavalla oleminen on esitettävän roolin elämistä. Hän korostaa, että elää lavalla tapahtuvat tapahtumat. Tällainen lähestymistapa on yhteydessä Stanislavskin (2011) metodinäyttelemiseen. Lavalla esitettävät tunteet eivät kuitenkaan synny lavalla, vaan ne ovat tulosta tutustumis- ja harjoitusvaiheen analyysistä ja työnteosta. Oopperaroolia esitettäessä täytyy löytää kehollinen ja henkinen balanssi tunneilmaisun ja laulutekniikan välille.

Haastateltava 1 tuo asian esiin rajojen asettamisena.

H1: ”(...) Sen pitää olla niissä rajoissa. Se ei saa, ne ei koskaan saa tulla ristiriitaan. Sit mä oon ihan pihalla. Ei ei. Tulkinta menee tekniikan mukana.”

Oopperalaulu on erittäin kehollista toimintaa. Tässä työssä en keskity erittelemään sen erityispiirteitä, mutta todettakoon se, että oopperalaulu vaatii lihaskuntoa ja erilaisten lihasryhmien tarkkaa hallintaa. Klassiset laulajat keskittyvät usein joko konsertoivaan toimintaan tai oopperalauluun. Tämä on nähtävissä myös koulutusohjelmien eriyttämi-

sessä. Konsertoivassa toiminnassa näyttelijäntyö ei ole oleellisessa osassa, vaikka esitettävä musiikki itsessään pitää tulkita. Tulkitsemisella tarkoitan tekstin ja musiikin luomien tunnetilojen ja tarinoiden välittämistä lauluäänellään.

Stanislavskin (2011) mukaan oopperassa nähtävä näyttelijäntyö on onnistunutta, mikäli laulaja onnistuu rajoituksista huolimatta saavuttamaan vapauden tunteen säilyttäen samalla rikkoutumattoman linjan esittämänsä hahmon elämässä. Rajoituksilla tarkoitetaan tässä sitä, että laulajan tulee seurata tarkasti määriteltyä musiikillista ilmaisua sekä kapellimestaria, joka seuraa partituuria johtaessaan sekä orkesteria että näyttämöllä olevia laulajia.

Jaques-Dalcroze (1920/1965) kehitti oman musiikkikasvatuksellisen lähestymistapansa, koska huomasi opiskelijoiden ilmaisutaidoissa puutteita, sillä opinnoissa keskityttiin liialti musiikin tekniseen suorittamiseen. Hän peräänkuulutti kehon ja mielen yhteyttä, jonka pitää olla ehyt. Ehjä keho–mieli -yhteys nousee oopperaroolin rakentamisessa erittäin tärkeäksi ominaisuudeksi, kuten haastateltavieni puheista on huomattavissa.

Haastateltava 1 kiteyttää oman ammatillisen filosofiansa seuraavasti:

H1: *”Itse yritän olla vain mahdollisimman auki. Ja rohkea.”*

4.5 Yhteenveto

Kumpikaan haastateltavistani ei omaa erillistä koulutusta Stanislavskin (2011) metodi-
näyttelemiseen tai Dalcroze-pedagogiikkaan (1920/1965), mutta molempien haastateltavien puheista kehollisuudesta on löydettävissä elementtejä näistä menetelmistä. Oopperaroolin rakentaminen on monipolvinen prosessi, jossa vaaditaan musiikillista tietämystä, analyysitaitoja, musiikillisia sekä näyttelijäntyöllisiä taitoja ja kehollista tietämystä ja tuntemista. Kaikkien näiden taitojen täytyy toimia eheänä kokonaisuutena, jossa keho ja mieli toimivat yhdessä. Tästä johtuen molempien menetelmien painottama ehjä keho–mieli -yhteys nousee tärkeäksi ominaisuudeksi oopperaroolia rakentaessa.

Roolinrakentamisen aloitusvaiheessa kumpikin haastateltavistani lähtee tutustumaan rooliin tai rooleihin tutustumalla ensin partituuriin ja musiikkiin. Partituurin tutkiminen ja monisyinen analysointi ovat roolinrakentamisen perustukset, jolle aletaan rakentamaan kokonaiskuvaa. Musiikkia lähestytään kokonaisvaltaisesti ja sieltä haetaan roolien

keskinäisiä vuorovaikutussuhteita sekä kehollisia impulsseja. Roolien väliset keskinäiset vuorovaikutussuhteet voivat näyttäytyä esimerkiksi erilaisina rytmisinä kuvioina, jotka ovat suhteessa toisiinsa. On tärkeää analysoida, miten ne nivoutuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä se paljastaa usein ensemblen keskinäiset status- ja vuorovaikutussuhteet. Kummankin haastateltavan analyysissä sekä tavassa lähestyä roolinrakentamisen aloitusta on havaittavissa elementtejä tutkimuksen keskiöön nostamistani menetelmistä.

Säveltäjä ja libretisti ovat määritelleet oopperan draamalliset olosuhteet, jotka toimivat roolille annettuina olosuhteina. Pohjana roolille toimii siis musiikki ja teksti yhdessä. Musiikin ja tekstin suhteesta löytyy analyysin avulla paljon sellaista, jota voi käyttää roolin sisäisen motivaation tai ulkoisen toiminnan perusteena. Musiikin ja tekstin jännitteistä on mahdollista löytää myös subtekstiä, jonka hyödyntämisen Haastateltava 2 koko erityisen mielenkiintoiseksi. Haastateltava 1 kertoi Stanislavskin (2011) metodin mukaisesti musiikin määrittävän näyttelijäntyötään. Haastateltava 2 etsi musiikista impulsseja keholliseen toimintaan, joka voidaan nähdä Dalcroze-pedagogisena (1920/1965) lähestymisenä. Stanislavskin (2011) mukaan musiikki peilaa roolin sisäisiä tunteita ja siitä voikin muodostua laulajalle roolityöskentelyyn tarvittava tunnemuisti.

Molempien menetelmien keskiössä oleva rytmi on keskiössä myös musiikissa ja näyttelijäntyössä. Roolin sisäisen maailman tempo-rytmi suhteessa roolin ulkoiseen tempo-rytmiin eri kohtauksissa hakee määrittystä musiikista. Lavalla on yhtä aikaa läsnä valtava määrä eri tempoja ja rytmejä ja tempo-rytmejä, sillä lavalla olemiseen vaikuttavat myös kaikkien lavalla olijoiden sisäiset ja ulkoiset tempo-rytmit. Molemmat haastateltavani puhuivat onnistuneelle näyttelijäntyölle tarpeellisesta luonnollisesta vuorovaikutuksesta. Jotta tällaista voi syntyä, on eri rytmeihin ja niiden suhteisiin toisiinsa nähden kiinnitettävä huomiota ja ymmärrettävä niiden vaikutus fiktiivisessä kokonaiskuvassa, jonka säveltäjä ja libretisti ovat ennalta määrittäneet.

Molempien haastateltavien puheista oli löydettävissä Stanislavskin (2011) ja Jaques-Dalcrozen (1920/1965) menetelmille ominaisia ideoita ja toimintatapoja roolinrakentamisessa. Haastateltava 1 puhui paljon harjoitusvaiheessa tehtävän eri versioiden kokeilujen tärkeydestä. Tässä voidaan nähdä vahva yhteys tempo-rytmeihin. Haastateltava 2 puolestaan painotti avoimen kehollisuuden, liikekielen laajentamisen ja peilaustekniikan vaikutusta luonnollisten toimintojen ja vuorovaikutuksen synnyttämiseen. Tämä liittyy

Dalcroze-menetelmän kautta Stanislavskin tempo–rytmien vaikutukseen ja kehon vapautumiseen, joka oli molempien menetelmien yhtenä tavoitteena.

Stanislavski (2011) puhui paljon kohtausten tempo–rytmien tärkeydestä. Harjoitusvaiheessa harjoitellaan ensin ulkoisia tempo–rytmejä ja vasta niiden hahmottamisen jälkeen sisäisiä tempo–rytmejä. Sisäisestä ja ulkoisesta tempo–rytmistä muodostuu kokonaisuus, joka voi olla eri suhteissa muiden kohtauksessa olevien kanssa. Stanislavski harjoitti tätä ominaisuutta teettämällä suoraan Dalcroze-pedagogiikassa olevia rytmiiikaharjoituksia tai ottamalla niistä elementtejä omiin kokeiluihinsa. Erilaisten tempo–rytmien hallitseminen ja niiden suhteiden toisiinsa nähden ymmärtäminen on erittäin kehollista toimintaa ja havainnointia. Fyysisistä toiminnoista voidaan myös hakea alkusysäystä sisäiselle motivaatiolle. Fyysisten toimintojen käyttämistä toiminnan tarkoituksen löytämiseen eli sisäisen motivaation syntyyn on nähtävissä erityisesti Haastateltava 2:n toimintatavoista.

Esitysvaiheessa Haastateltava 1:n kehollisuus voidaan nähdä kehonhuollollisena näkemysenä. Tästä se muuttuu roolin esittämisen valmistautumiseen, jossa hän rauhoittaa itsensä ja valmistautuu roolinsa elämään. Erittäin mielenkiintoinen kehollinen näkökulma nousee esille siitä, että hän kävelee roolinsa läpi lavasteissa ennen jokaista esitystä. Tällä tavoin Haastateltava 1 muistuttaa kehoaan konkreettisista välimatkoista ja saavuttaa tietynlaisen rauhan roolilleen, jota tarvitsee ollakseen avoin reagoimaan mahdollisiin esityksessä sattuviin poikkeustilanteisiin. Tämä muistuttaa Stanislavskin (2011) metodissa käytetyn sisäisen tempo–rytmin etsimistä toiminnan kautta. Siinä on nähtävissä piirteitä myös Dalcroze-menetelmän (1920/1965) kehollisesta lähestymistä musiikkiin ja erityisesti liikkeen suhteuttamisesta käytettävissä olevaan aikaan. Haastateltava 1 ylläpitää kehollista ja henkistä balanssia tunneilmaisun ja tekniikan välillä, jotta roolin eläminen ei häiritse lauluteknistä suoritusta. Astuessaan lavalle hän on yhtä roolihahmonsa kanssa. Hän on auki ja hän on rohkea.

5 Pohdinta

Emme kuuntele musiikkia vain korvillamme, vaan koko kehollamme. Musiikin tekeminen on kehollista. Äänen tuottamiseen tarvitaan kehollisia toimintoja. Monet musiikkikasvatukselliset menetelmät käyttävät kehon liikkeitä musiikista nauttimiseen, mutta niitä voidaan käyttää myös musiikillisen ymmärryksen ja musiikillisten taitojen kehittämiseen. Merkitykselliset liikekokemukset on mahdollista integroida musiikin oppimisprosesseihin. (Juntunen & Hyvönen 2004; Juntunen 2017; 2017.) Niiden avulla voimme vahvistaa musiikillista hahmottamista, kuuntelua, ymmärrystä ja ilmaisua sekä tuoda tietoutta fyysisiin ulottuvuuksiin ja taiteellisen esiintymisen vaatimuksiin. Toisin sanoen voimme oppia musiikkia kokonaisvaltaisesti ehjä keho-mieli-yhteys säilyttäen. (J-D 1920/1965; Greenhead, Habron & Mathieu 2016; Juntunen 2016; 2017.)

Ooppera pitää sisällään paljon kehollisuutta. Musiikin esittämisen lisäksi laulaja liikkuu lavalla ja on vuorovaikutuksessa muiden lavalla olevien ihmisten kanssa. Musiikki ja sen sisältämä teksti määrittelevät pohjan näyttelijäntyölle. (Stanislavski & Romyantshev 1975/1998; Stanislavski 2011; Dams 2017.) Säveltäjä ja libretisti ovat luoneet oopperan draamalliset asetukset, joihin laulajan tulee Stanislavskin (2011) mukaan uskoa. Koska musiikki määrittää näyttelijäntyötä, tulee tämä määrittävä elementti tuntea erittäin hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikki pitää analysoida ja ymmärtää. Jaques-Dalcrozen (1920/1965; 1921/1967/1980) mukaan musiikin oivaltaminen ei riipu ainoastaan kuulemisesta. Oivaltamiseen tarvitaan auditiivisten ärsykkeiden eli musiikin täydentämistä lihaksiston aistimuksilla eli liikkeillä. Tämä kehittää kehollistettua, esireflektointia musiikillista tietämystä, joka voidaan tulkita myös kehon avulla musiikillisessa maailmassa olemiseksi (Juntunen 2017).

Ooppera on musiikillinen maailma, jonka säveltäjä ja libretisti ovat luoneet ja johon oopperalaulajat astuvat oman kehonsa ja sen kapasiteetin kanssa vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisten oopperalaulajien kanssa. Stanislavski (2011) pitää näyttelijäntyön perustana ulkoisten ja sisäisten tempo-rytmien havaitsemista, ymmärtämistä ja hyödyntämistä. Tätä hän harjoitutti ja kehitti Jaques-Dalcrozen kehollisten rytmikkaharjoitusten avulla. (Morris 2017.) Lähestyttäessä asiaa molempien menetelmien kautta, tuntuisi järkevältä, että kehollinen lähestyminen musiikkiin pelkkien tempo-rytmien sijaan voisi

tuoda oopperalaulajalle enemmän ymmärrystä, tietoa ja osaamista roolinsa rakentamiselle ja näyttelijäntyölle.

Kartesiolainen dualismi pitää ajattelua ja tajuntaa kehosta riippumattomana. Tämä on heijastunut oppimiskäsityksiin siten, että oppiminen on mielletty kasvatustieteissä ja oppimisen tutkimuksissa 1960–1990 -luvulla yksilön aivoissa tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2003.) Tutkimuksissa painottuu symbolein mielletty informaatio, joka sijaitsee usein oppijan ulkopuolella ja on opeteltavissa ulkoista mallia jäljittelemällä. Musiikin esittämiseen tarvittava informaatio eli sanat ja nuotit ovat usein tallennettu tällaiseen symboliseen muotoon. Musiikki on ääniaaltoja, mutta musiikillinen toiminta on kuitenkin paljon muuta, kuin vain symbolien toistamista oikeaan aikaan oikean kestoisena oikeasta säveltasosta. Musiikillinen toiminta on tunteiden välittämistä, tarinankerrontaa ja vuorovaikutusta. Musiikintekemisessä tunteet, ajatukset ja kehon toiminnat on yhtä. Oopperassa musiikkiin sisältyy myös näyttelijäntyölle merkittävää informaatiota säveltäjän ja libretistin asettamina (Dams 2017). Näyttelijäntyö puolestaan vaikuttaa musiikin esittämiseen, sen tunneskaalan sisältämien tunteiden laatuun, vahvuuteen ja kohteeseen. Musiikki vaikuttaa näyttelijäntyöhön ja näyttelijäntyö vaikuttaa musiikkiin. Voidaan siis ajatella, että asiat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Kehon kuuntelussa huomio suunnataan omaan kehoon ja kehollisiin tuntemuksiin, niissä tapahtuviin muutoksiin ja kokemuksista nouseviin merkityksiin. Kehon tietoisuuteen liitettävistä asioista oopperalaulajalle erityisen merkityksellisiä ovat kehon kuva, keholliset tottumukset, kehon muistot, taidot ja kehollinen kommunikaatio. (Klemola 2005; Anttila 2007.) Huomion suuntaaminen omaan kehoon ja kehollisiin tuntemuksiin antaa oopperalaulajalle työvälineen, jolla voi konkreettisesti tutkia omia sisäisiä tempo-rytmejään. Tästä kokemuksesta nousevia merkityksiä voi käyttää oman tunnemuistin laajentamiseen. Tunnemuistia tarvitaan roolin sisäisen motivaation rakentamiseen. (Stanislavski 2011; Dams 2017.) Tässä mielessä kehon kuuntelusta tulee myös vuorovaikutuksellista toimintaa, sillä sisäisten tempo-rytmien tutkimisesta nousevia merkityksiä käytetään tunnemuistin laajentamiseen, jota taas tarvitaan roolin sisäisen motivaation rakentamisessa, joka puolestaan vaikuttaa sisäisiin tempo-rytmeihin. Näin ollen kehollisuus vaikuttaa erittäin oleellisesti oopperalaulajan roolinrakentamiseen.

Ihmisen keho on erittäin omakohtainen ja persoonallinen. Samalla tavalla on myös kehon kokemus. Jaques-Dalcroze (1920/1965; 1921/1967/1980) piti jokaista liikkujaa persoonallisena. Onkin tärkeää muistaa, että jokainen ihminen on yksilö, joka kykenee ilmaisemaan liikkeiden kautta omaa yksilöllisyyttään ja persoonallisuuttaan (Juntunen 2016; 2017). Oma liikekieli rikastuu vähitellen, jos keskitytään liikkeiden tyyliin ja ilmaisuvoimaan. Elämyksen ja mielen kautta tajunnassa voi tapahtua ymmärtämistä. Opetuksen ja oppimisen täytyy siis olla elämyksellistä ja vaikuttavaa. Liikettä ja musiikkia yhdistettäessä tapahtuu kehollista, esireflektointia musiikillista tietämystä.

Liike syventää musiikin ja sen tulkinnan aistikokemusta. Se johtaa aktiiviseen kuunteeluun, jossa audittiivinen havainto muuttuu holistiseksi keholliseksi kokemukseksi. Näin muodostuu linkki liikkeen kautta kokemisen ja musiikin ymmärtämisen välille. Oopperaroolin rakentaminen lähtee liikkeelle monipuolisesta ja syvästä partituurin analysoimisesta. Säveltäjän säveltämästä musiikista löytyy paljon tarpeellista informaatiota roolista. Haastateltava 1 tutustui hahmoonsa partituuria lukien ja musiikkia kuunnellen samalla omaa hahmoaan etsien. Haastateltava 2 lisäsi mukaan myös orkestraation sekä musiikillisten motiivien analyysiä. Stanislavskin (2011, ks myös Stanislavski & Rumyantsev 1975/1998) mukaan tarpeellinen informaatio roolityön rakentamiseen löytyy musiikista. Musiikista muodostuu laulajalle tunnemuisti, jota tarvitaan sisäisen motivaation rakentamisessa, joka puolestaan vaikuttaa eri kohtauksissa vaihtuviin sisäisiin tempo-rytmeihin.

Musiikista haetaan perustavanlaatuisia informaatiota ja määrityksiä näyttelijäntyölle. Oopperalaulajien näyttelijäntyön vaatimukset ovat viime vuosien aikana kasvaneet merkittävästi, kuten Dams (2017) toteaa tutkimuksessaan. Enää ei riitä kaunis ääni ja harjoitellut eleet. Yleisö vaatii enemmän ja hyvä, että vaatii, jotta taidemuoto ja sen koulutus kehittyvät. Musiikista on mahdollista löytää kaikki tarvittava, jos menetelmät kaiken tarvittavan löytämiseen ovat tarpeeksi monipuoliset. Lähestymällä musiikkia Dalcroze-pedagogiikan kautta saavutetaan syvällisempää, kehollistettua tietoa ja ymmärrystä. Koska näyttelijäntyö ja laulaminen ovat molemmat kehollisia toimintoja, voisi musiikin analyysissä eli roolin rakentamisen rakennusaineiden hankinnassa myös hyödyntää kehollista näkökulmaa.

Tutustuttaessa musiikkiin, voi kuuntelemisen lisäksi lähteä liikkumaan musiikkiin. Alkuun reagoidaan musiikin impulsseihin omalla keholla. Myöhemmin musiikkia voidaan

analysoida kehollisesti. Kehollinen musiikkianalyysi on mahdollista viedä niin pitkälle, kuin mielikuvitusta riittää, sillä raajojen toimintaa eriyttämällä on mahdollista liikkua jopa kaanonissa itsensä kanssa. Jaques-Dalcroze (1920/1965; 1920/1967/1980) kehottaa tulemaan tietoisiksi vartalonsa liikkeiden rytmistä, tunnistamaan musiikin rytmejä ja ymmärtämään niitä liikkeen kautta.

Liikkumisen kautta musiikki tunnetaan, se koetaan ja sitä ilmaistaan. Vastavuoroisesti liikkeet ilmaisevat sitä, mitä kuullaan, tunnetaan, ymmärretään ja tiedetään. Jaques-Dalcrozen harjoitteissa liikkeet jaetaan kahteen kategoriaan: liikkeet paikalla ja liikkeet tilassa. Variaatiota liikkeisiin saadaan muuttamalla liikkeen suhdetta tilaan sekä vartalon jäsenten koordinaatiolla ja itsenäisellä käytöllä. Musiikkia tutkitaan ja ilmaistaan liikkeen kautta. Kysymyksessä on silloin tietynlainen musiikkianalyysi. Tällaisesta analyysistä saadaan paljon erilaista tietoa. Analyysi kertoo musiikin temposta, käytetyistä rytmeistä ja fraseerauksesta. Moniäänisestä musiikista, kuten ooppera, voidaan myös liikeanalyysin kautta ilmentää eri soitinryhmien välisiä vuorovaikutussuhteita tai vaikkapa laulajien ensemblen rytmisiä suhteita toisiinsa.

Oopperalaulajan työssä mielen ja kehon välinen avonainen yhteys on tärkeää. Laulajan pitää pystyä olemaan vuorovaikutuksessa eri tempojen ja rytmien kanssa, mikä kiinnosti Stanislavskia (2011). Roolilla on sisäinen tempo-rytmi, joka voi olla musiikin kanssa tai musiikkia vastaan. Tämän lisäksi laulajan työskentelyä määrittelee roolin ulkoinen tempo-rytmi, joka myös voi olla musiikin kanssa tai musiikkia vastaan. Taka-alalla vaikuttaa myös laulajan oman persoonan sisäinen ja ulkoinen tempo-rytmi, jotka täytyy tuntea ja osata suhteuttaa näytellyn roolin tempo-rytmeihin. Näiden lisäksi lavalla on kaikkien muiden roolien esittäjien sisäiset ja ulkoiset tempo-rytmit. Kyseessä on siis erilaisten sisäisten ja ulkoisten tempo-rytmien laaja toisiinsa vuorovaikutuksessa oleva verkosto.

Analysoimalla musiikkia kehollisesti saavutetaan syvää ymmärrystä, tuntemusta ja ilmaisua. Tällaisella kokemuksellisella analyysimenetelmällä saadaan hankittua roolin rakentamiseen tarvittavaa materiaalia liikekieleen ja eri tempo-rytmien ymmärtämiseen samalla, kun vasta tutustutaan musiikkiin. Stanislavski (2011) käytti näyttelijäntyön opetuksensa apuna liikepartituureja. Jaques-Dalcrozen (1920/1965; 1921/1967/1980) lähestymistavassa musiikista tehtiin liikkeellistä analyysiä *plastique animé*n avulla. Tällainen työskentelytapa oli siis molemmille menetelmille ominaista ja sen tarkoituk-

sena oli syventää saatavaa ymmärrystä. Stanislavskin liikepartituurien avulla näyttelijät pystyivät tunnistamaan ja rikkomaan heille ominaisia tempoja ja rytmejä. He saivat kokemuksen rytmisten valintojen vaikutuksesta heidän sisäiseen tilaansa, miellelyhtymiin ja tunteisiin. Jaques-Dalcrozen mukaan musiikkia ja liikettä yhdistävät rytmiset kokemukset tallentuvat auditiivisina, visuaalisina ja kinesteettisinä mielikuvina (Juntunen 2004). Näissä mielikuvissa integroituvat havainnot, kokemukset liikkeistä, tunteet ja ajatukset. Näihin kuviin on mahdollista pystyä palaamaan musiikkia lukiessa, kirjoittaessa, esittäessä tai luodessa. Tällaisen työskentelytavan tuottama informaatio, kokemukset ja havainnot ovat hyödynnettävissä yhtä aikaa sekä roolin rakentamisen näyttelijäntyölliseen että musiikilliseen puoleen.

Oopperoissa olevien ensemblekohtauksien lähestyminen tällaisella työskentelytavalla voisi olla erittäin hedelmällistä. Ensemblekohtauksissa on tavallisesti kolmesta kuuteen laulajaa. Tarinallisesti ensemblekohtauksissa laulajat laulavat usein eri tempoissa suhteessa toisiinsa, sillä he kertovat tarinaa eri näkökulmista. Mielenkiintoiseksi ensemblekohtaukset tekevät se, että kaikki laulajat ovat erilaisissa vuorovaikutussuhteissa toistensa kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että tempo–rytmien suhteen lavalla on valtavasti toimintaa, vaikka itse ulkoinen toiminta olisi minimoitu. Jos ensemble olisi harjoitellut kohtaustaan musiikilliseen liikeanalyysin avulla, joka kuvastaisi musiikillisten elementtien lisäksi roolien suhteita toisiinsa nähden, niin voisiko se helpottaa roolien rakentamista ja tuoda syvyyttä sekä luonnollista vuorovaikutuksellista näyttelijäntyötä oopperalavoille?

Stanislavskille (2011) rytmi tarjosi keinoja lähestyä monimutkaisia suhteita esiintymisen sisäisten ja ulkoisten näkökulmien välillä. Rytmi tarjosi hänelle käytännöllisen viitekehyksen, jonka kautta hän pystyi tutkimaan sekä yhtenäistä että eri näkökulmien tuomaa kontrapunktisuutta. Kuten Jaques-Dalcrozen (1920/1965; 1921/1967/1980) ideologiassa, myös Stanislavskin ideologiassa rytmi oli avainasemassa liikkeen, musiikin, tekstin, valaistuksen ja lavastuksen yhteen sulautuneessa taidemuodossa. Rytmien voidaan sanoa olevan perustavanlaatuinen lähtökohta myös oopperaroolin rakentamisessa. Rytmi yksinkertaisimmillaan voidaan käsittää musiikin perussykkeeksi. Tämä määrittää koko työryhmälle viitekehyksen, jonka sisällä toimitaan vuorovaikutteisesti.

Stanislavski (2011) määritteli tempo–rytmin vasta uransa loppupuolella. Hänen työssään on nähtävissä muutos sisäisen kokemuksen harjoitteista fyysisten toimintojen ja

ulkopuolelta asetettujen muotojen harjoitteisiin. Tempo-rytmin määrittelyyn ja menetelmänsä fokuksen muokkaamiseen motivaatio tuli Jaques-Dalcrozen rytmisiä ja liikettä käsittelevistä harjoitteista. (Morris 2017.) Jaques-Dalcroze ja Stanislavski ovat kehittäneet menetelmänsä uutta ilmaisuun etsivässä aikakaudessa. He ovat tahoillaan työskennelleet saman kaltaisten asioiden kanssa. Jaques-Dalcroze on halunnut oppilaidensa musiikilliseen ilmaisuun sisältöä teknisyyden sijaan. Stanislavski peräänkuuluttanut teknisen näyttölemisen sijaan aitoa olemista. Ei ole erikoista, että heidän tiensä ja ajatuksensa ovat risteytyneet tuona aikakautena.

Stanislavskin metodinäytteleminen on ollut pitkään validi näyttelijänkoulutuksellinen menetelmä. Oopperalaulajan työssä tarvitaan kuitenkin laaja-alaisempaa ammattitaitoa ja ymmärrystä, sillä musiikki määrittää näyttelijäntyön rytmiä. Kuten tästä, ja muista tutkimuksista (Bergström 2000; Lättilä 2016; Dams 2017) on käynyt ilmi, on roolinrakentamisen lähtökohtana pidettävä syväluotaavaa analyysiä esitettävästä musiikista. Tällaista analyysiä tehdessä oopperalaulajalle tai laulavalle näyttelijälle on hyödyllistä lähestyä analysoitavaa materiaalia myös kehollisesti. Tällaiseen toimintaan Jaques-Dalcrozen (1920/1965; 1921/1967/1980) kehittämä menetelmä tuo tarvittavaa näkökulmaa ja toimintatapoja. Erityisesti Dalcroze-menetelmän liikeanalyysillä voitaisiin hakea vastauksia Stanislavskin (2011) kuuteen peruskysymykseen, joita tarvitaan roolin rakentamisessa. Uskon näiden kahden menetelmän täydentävän toisiaan ja näin ollen luovan mielenkiintoisen ja tutkimisen arvoisen synergian ja näkökulman oopperaroolien rakentamiseen.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni on johtanut minut osittain sellaisiin johtopäätöksiin, joita osasin ennakoida. Toisaalta tutkimukseni on herättänyt minussa enemmän kysymyksiä. Tutkimustani aloittaessa ennakoisin, että kehollisuus näyttäytyy oleellisena osana roolinrakentamisessa teemahaastatteluin keräämässäni tutkimusaineistossa. En osannut odottaa sitä, miten paljon tutkimusaineistostani löytyy yhtäläisyyksiä Dalcroze-pedagogiikan ja Stanislavskin metodinäyttelemisen välillä. Olen yllätynyt siitä, miten ajankohtaisiksi nämä menetelmät osoittautuivat. Samaan aikaan olen yllätynyt siitä, kuinka verrattain vähälle huomiolle kehollisuus jää musiikinoppimisessa, vaikka sen validius on nähtävissä jo näinkin vanhoissa menetelmissä.

Vanhoissa paljon käytetyissä menetelmissä on merkittävästi hyvää ja ne voivat olla edelleen täysin käyttökelpoisia spesifeihin käyttötarkoituksiin. Ne ovat kuitenkin menetelmiä, jotka on kehitetty toisessa ajassa ja toisenlaisessa yhteiskuntarakenteessa. Näitä menetelmiä on tarkasteltava kriittisesti ja luovasti, etsien jo olemassa olevia unohdettuja yhteyksiä tai uusia näkökulmia luoden, jotta voimme tuoda nyky-yhteiskuntaamme joltain uutta tälle taiteen ja pedagogiikan saralle.

Jaques-Dalcroze (1865–1950) ja Stanislavski (1863–1938) ovat eläneet aikakaudella, jolloin taiteisiin on etsitty uusia ilmaisukeinoja. Jaques-Dalcrozen kehittämä pedagoginen lähestymistapa on osin edelleen jopa vallankumouksellinen. Vähintäänkin se on pedagoginen lähestymistapa, jota pitäisi hyödyntää enemmän musiikin ja taiteen koulutuksessa ja työkentällä. Oman jälkensä se on toki jättänyt suomalaisen musiikkiliikunnan opetukseen, mutta sen kokonaisvaltainen hyödyntäminen musiikki- ja taidekasvatuksen saralla odottaa vielä tulemistaan. Toivon tutkimukseni nostavan tätä menetelmää useamman pedagogin tietoisuuteen, jotta

Stanislavski oli omalta osaltaan mullistamassa 1800-luvun teatteria ja näyttelijäntyötä. Hänen vaikutuksensa näkyy edelleen näyttelijöiden koulutuksessa ympäri maailman. Hänen kehittämästään menetelmästä on monia erilaisia sovelluksia, mutta hänen työnsä oopperalaulajien näyttelijäntyön kehittämiseen ei ole saanut samanlaista huomiota kuin metodinäyttelemisen puheteatterin puolella. Tutkimukseni yhdistää Stanislavskin metodinäyttelemistä Dalcroze-pedagogiikkaan. Nämä menetelmät ovat aikaisemmin olleet vuorovaikutuksessa keskenään. Luova, monilta eri taiteenaloilta menetelmiä hyödyntävä ja yhdistävä pedagogiikka voisi olla avainasemassa kasvattaessamme tulevaisuutemme johtajia, opettajia ja taiteilijoita. Tutkimuksessani pyrin rohkaisemaan tällaiseen luovaan ja monialaiseen pedagogiseen ajatteluun.

Molempien haastateltavieni puheista heijastuu oopperaroolin rakentamiseen liittyviä ihanteita, ideoita ja toimintatapoja, joista on löydettävissä yhteys sekä Dalcroze-pedagogiikkaan että Stanislavskin metodinäyttelemiseen. Dalcroze-pedagoginen lähestymistapa löytyy tietyssä määrin luonnostaan oopperalaulajien menetelmistä, sillä kyseessä on ammatti, jossa kehollisuus on hyvin vahvasti läsnä. Stanislavskin luonnollisuuteen pyrkivä metodinäyttelemisen on itsessään jo sen verran laajasti tunnettu, että pakostakin jotkut sen osat vaikuttavat näyttelijäntyön koulutuksen eri aspekteissa. Stanislavski kehitti ja muutti metodinäyttelemisen systeemiään aina kuolemaansa asti. Me-

netelmässä termien määre vaihtelee kirjoittamisen ajankohdan mukaan. Tästä johtuen metodi on myös monitulkintainen.

Metodinäyttelemisen analysointiin keskittyvä roolin rakentaminen yhdistettynä Jaques-Dalcrozen keholliseen musiikinoppimismenetelmään voi tuoda musiikin kanssa ja musiikissa näytteleville laulajille ja laulaville näyttelijöille työkalun, jossa roolinrakentamisen keskiössä on musiikki. Musiikkia lähestyttäisiin monipuolisesti liikkeen ja kehon avulla, jolloin musiikista saadaan materiaalia liikekieleen, sisäisten ja ulkoisten rytmien käsittelyyn, vuorovaikutukseen ja mielikuvituksen herättämiseen.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimukselle asetetut, pyrkimyksen kohteena olevat arvot ja normit tekevät luotettavuuden arvioinnista tieteellisen tutkimuksen keskeisen osan. Reliabiliteetti ja validiteetti ovat kvantitatiivisen tutkimuksen puolella työkaluja mittauksen luotettavuuden arviointiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Reliabiliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä tehtävänsä tarkoituksenmukaiseen mittaamiseen. Nämä termit ovat saaneet erilaisia tulkintoja kvalitatiivisen tutkimuksen puolella (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Toiset ovat kehittäneet termeille kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivampia sisältöjä. Toiset ovat hylänneet nämä termit ja luoneet arvioinnin avuksi uusia termejä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta pitäisi kuitenkin pystyä arvioimaan. Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat tapahtumien, paikkojen ja henkilöiden kuvaukset. Validius voidaan näin ollen määritellä tarkoittamaan kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuudeksi. Tutkijan tekemä tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2015, 232.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan totuudenmukaisesti tutkimukseni kulkua ja siihen vaikuttaneita asioita tutkimuksen validiuden vaativalla tarkkuudella.

Laadullisen tutkimuksen validiteetti on mahdollista ymmärtää vakuuttavuudeksi ja uskottavuudeksi. Sillä mitataan tutkijan konstruktoiden vastaavuutta tutkittavien tuottamiin ja niiden muiden tietouteen ymmärrettäväksi tuottamisen laatua. Se voidaan määritellä tutkimusmenetelmän kyvyksi selvittää selvitetävänä olevaa asiaa. Kvalitatiivisen

tutkimuksen raportissa kuvattu tutkittava ilmiö ei koskaan esiinny täysin samanlaisena kuin tutkimustilanteessa tai tutkijalle. Täydellistä ymmärrystä asioista ei ole mahdollista tuottaa tutkimuksen avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kriittinen ja arvioiva työasenne voivat parantaa tutkimuksen uskottavuutta ja vakuuttavuutta. Laadullisen tutkimuksen arviointi vaatii kokonaisvaltaista kriittistä tarkkailua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen suhtautunut tutkimukseeni alusta asti kriittisesti ja arvioivasti. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksessani halusin yhdistää käsitteitä ja menetelmiä, joita oli ennestään tutkittu yhdessä ja erikseen, mutta ei koskaan kaikkia yhdistävänä kokonaisuutena. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kehoittavat asennoitumaan tutkimukseen uteliaalla ja terveen skeptisellä mielellä. Uteliaisuus on ominaisuus, jota voisi pitää olennaisena osana minua. Koen uteliaisuuden toimivan tietynlaisena motivaatiota ja mielenkiintoa ylläpitävänä voimavarana, joka ohjaa minua luovan toiminnan ja pedagogiikan parissa. Uteliaisuus on ominaisuus, joka auttaa minua koko ajan kehittymään muusikkona ja pedagogina. Tämän tutkimuksen teossa uteliaisuus on ollut minulle sekä ohjaava että häiritsevä tekijä. Ohjaava siinä mielessä, että tutkimusaiheeni on lähtöisin omista pohdinnoistani ja uteliaisuudesta tutkittavaa aihetta kohtaan. Häiritsevä siinä mielessä, että koin erityisen hankalaksi aiheen rajaamisen ja siinä pysymisen. Jokaisen oivalluksen myötä olisin halunnut laajentaa tutkimusaihetta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä oopperalaulajien kouluttajilla on kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa, kun heidän puheitaan tulkitaan Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmista. Pyrkimyksenäni oli valita tutkimukseni tarkoitukseen mahdollisimman hyvin sopivat tutkimusmenetelmät. Tästä johtuen teemahaastattelu valikoitu aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se mahdollisti joustavan ja luonnollisessa vuorovaikutuksessa etenevän haastattelutilanteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Koska tutkittava aihe on minulle merkityksellinen ja tärkeä, oli minun tutkijana tiedotettava sen voivan vaikuttaa haastattelutilanteisiin ja aineiston purkuun. Pyrin asettamaan omat ennakkokäsitykseni taka-alalle, olemaan avoin ja keskittymään haastattelutilanteessa ajatuskarttani (Kuva 1) seuraamiseen, jotta haastattelussa käsiteltäisiin asioita kokonaisvaltaisesti. Pyrin myös seuraamaan haastateltavieni asiantuntijuuden tuomia

vahvuuksia. Näitä vahvuuksia seuraamalla tutkimukseni aineistosta tuli ennakoitua monipuolisempi.

Teemahaastattelujen tuottama aineisto yhdistettynä keskustelemaan teoreettisen viitekehysten kanssa loi mielestäni puitteet, joiden avulla oli mahdollista vastata tutkimusongelmaan. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, mikä on luonteenomaista tapaututkimukselle. Niistä voidaan kuitenkin löytää yksittäistapauksen ylittävää tietoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tuloksista on havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa oopperakouluttajien puheiden ja Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmien välillä. Pidän kuitenkin Stanislavskin menetelmää erityisen monitulkintaisena, sillä siitä on olemassa eri versioita, jotka ymmärretään globaalisti eri tavoin. Tähän on vaikuttanut Stanislavskin menetelmän jatkuva kehittäminen ja hänen tuotantonsa erilaiset käännökset. Tutkimuksessani olen pääosin käyttänyt uutta suomenkielistä Kristiina Revon tekemään suomennosta, mutta lähteissäni on myös paljon kansainvälistä kirjallisuutta ja tutkimusta. En ole keskittynyt näiden välisiin tulkintaeroihin tutkimuksessani.

Reflektion käsite eli oman toiminnan kriittinen arviointi liittyy tutkimuksen arviointiin. Reflektion pitäisi olla läsnä koko tutkimuksen tekoajan, ei ainoastaan lopuksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen tutkijana koko ajan pyrkinyt toimimaan hyvän tieteellisen käytännön vaatimalla tavalla (TENK 2012). Aiheen henkilökohtaisuus on varmasti vaikuttanut tutkimukseni tekemiseen. Henkilökohtaisen kiinnostuksen koen lisänsä haluani perehtyä tutkittavaan aiheeseen. Perehtyessäni aiheeseen olen samanaikaisesti herätellyt omia ajatuksiani kehollisuuden roolista ja merkityksestä oopperaroolin rakentamisessa ja oppimisessa yleensä, tulkiten näitä ajatuksia Jaques-Dalcrozen ja Stanislavskin menetelmien näkökulmiin. Aineistoa analysoidessa ja tutkimuksen tuloksia kirjoittaessa olen pyrkinyt saamaan haastateltavieni äänet kuuluviin oman ääneni sijaan.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tälle tutkimukselle erittäin luonnollinen jatkumo olisi viedä tämän tutkimuksen havainnot käytäntöön ja tutkia miten käytännön harjoituksiin osallistuvat kokisivat liikettä, musiikkia ja näyttelijäntyötä yhdistävät toimintatavat. Tutkimuksen kohteena olisi ko-

kemukset Jaques-Dalcrozen (1920/1965) ja Stanislavskin (2011) menetelmien kehollisten lähestymistapojen hyödyntämisestä musiikin ja näyttelijäntyön yhdistämisessä.

Toinen mielenkiintoinen aihe tulevalle tutkimukselle voisi olla, Lättilän (2016) tohtorinväitöksestä inspiroituneena, introspektiivinen taiteellinen tutkimus. Tässä tutkimuksessa keskiössä olisi dramatisoidut, yli genererajojen menevää multi-instrumentalistista musiikkia ja liikettä sisältävät konsertit. Näiden konserttien harjoitusprosessi voisi olla Dalcrozen kehollista menetelmää ja Stanislavskin metodinäyttelemistä yhdistävä. Konserttien valmistelussa voisi käyttää joko molempia menetelmiä vuorotellen tai niitä yhdistäen.

Kiinnostava aihe multi-instrumentalismista olisi yhdistää ajankohtaista aivotutkimusta, multi-instrumentalismia ja liikettä. Tutkimuksen kohteena olisi eri instrumenttien soittamisen vaikutus aivoihin. Onko aivojen aktiivialueilla eroa eri instrumentteja soittaessa? Lisäelementin tutkimukseen toisi se, jos musiikin hahmottamiseen ja oppimisprosessiin lisätään liike. Miten liike vaikuttaa musiikin oppimiseen aivoissa? Onko aivojen aktivoituneissa alueissa eroa, jos musiikin oppiminen on tapahtunut liikkeen avulla kehollisesti verrattuna instrumenttikeskeiseen lähestymiseen? Multi-instrumentalismilla tarkoitan pitkälle vietyä eri instrumenttien teknistä ja musiikillista hallintaa.

Muusikkouden määre on muuttumassa yhden instrumentin täydelliseen hallintaan pyrkivästä kapea-alaisesta osaamisesta suuntaan, jossa laaja-alainen osaaminen ja avarakatseisuus nähdään vahvuutena. Kiinnostavaa olisi tietää miten tällainen laaja-alainen osaaminen näkyy aivojen eri alueiden aktivoitumisessa. Tutkimuksessa tutkittaisiin sekä multi-instrumentalismien vaikutusta aivoihin ja niiden aktivaation mahdolliseen muuttumiseen eri instrumenttien kohdalla sekä aivojen aktivaation mahdollista muuttamista lisättäessä liike musiikin hahmottamisen oppimisprosessiin.

Tämän tutkimusaiheen voisi jakaa myös kahteen osaan. Tällöin toinen keskittyisi selvittämään multi-instrumentalismien vaikutusta aivoihin ja eri instrumenttien vaikutusta aivojen aktivaatioon. Toinen tutkimus keskittyisi tutkimaan miten liikkeen lisääminen musiikin hahmottamiseen musiikin oppimisprosessissa vaikuttaa aivojen aktivaatioon ja oppimiseen. Kehollinen lähestyminen musiikkiin ja musiikinopettamiseen ovat alueita, joihin olisi syytä suunnata tutkimuksellista lisähuomiota. Yhdistämällä kehollista musiikin oppimisen tutkimusta ja aivotutkimusta olisi mahdollista saada uudenlaista tietoa oppimisen prosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Lähteet

- Altenmüller, E. & Scholz, D. S., 2016. Émile Jaques-Dalcroze as a visionary pioneer of Neurologic Music Therapy. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy* 8(2), 112-117.
- Anttila, E., 2007. "Mind the Body: Unearthing the Affiliation between the Conscious Body and the Reflective Mind." Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Heimonen, K., Hämäläinen, S., Kauppila, H. & Salosaari, P. (toim.). *Ways of Knowing in Dance and Art*. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 19, 77-99.
- Anttila, E., 2009. "Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana." *Aikuiskasvatus*, 2(2009), 84-92. Saatavilla <http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Eeva%20Anttila.pdf>, luettu 28.3.2018.
- Anttila, E., 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa Anttila, E., (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatteri-korkeakoulu, 151-173.
- Anttila, E., 2013. *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Anttila, P., 1996. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Anttila, P., 2007. *Virtuaaliammattikorkeakoulu, ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen metodifoorumi*, Saatavilla <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193463919223/1193464245599/1193466907761.html>, luettu 28.3.2018.
- Bachmann, M. L., 1991. *Dalcroze today. An education through and into music*. Oxford: Clarendon Press.
- Bean, M., 2007. "Why is Acting in Song so Different?" *Journal of Singing*, 64(2007), 167-73.
- Benedetti, J. 1982. *Stanislavski: An Introduction. Revised*. London: Methuen Drama.
- Benedetti, J. 1998. *Stanislavski and the Actor: The Final Acting Lessons, 1935-38*. London: Methuen Drama.

- Bergström, G., 2000. In search of meaning in opera. Stockholm: Teatervetenskapliga institutionen.
- Bowman, W. & Powell, K., 2007. The body in a state of music. Teoksessa L. Bresler (toim.) International handbook of research in arts education, osa 2. Alankomaat: Springer, 1087-1106.
- Bryon, E., 2000. "Stanislavsky and the Classical Singer: Is It Madness to Apply The Method to Opera?". Classical Singer Magazine, 10(2000). Saatavilla <https://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=784>. Luettu 3.4.2018.
- Clark, M. R. & Clark, L. V., 2002. Singing, Acting and Movement in Opera: A Guide to Singer-geitics. Bloomington: Indiana University Press.
- Dams, J., 2017. Preparing for Operatic Roles by Combining Elements of Stanislavsky's System with Alfreds' Actioning. University of Waikato.
- Ervasti, T. 2018. Teak – Valaistuksen historiaa. Stanislavski ja Moskovan Taiteellinen Teatteri. Saatavilla <http://disco.teak.fi/valo/5-3-stanislavski-ja-moskovan-taiteellinen-teatteri/>, luettu 10.4.2018.
- Evans, M., 2009. Movement Training for the Modern Actor. New York: Routledge.
- Gibson, J. J., 1977. The theory of affordances. Teoksessa Shaw, R. & Bransford, J., (toim.) Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 67-82.
- Greenhead, K., 2009. Plastique animée: Yesterday, Today and Tomorrow...?. Le Rythme, 37-40.
- Greenhead, K. 2015. Drawing threads together. From influences, development and fragmentation to the practice of Dalcroze Eurhythmics today: a personal selection of ideas, applications and intentions. Le Rythme, 12-23.
- Greenhead, K., Habron, J. & Mathieu, L. 2016. Dalcroze Eurhythmics. Teoksessa Haddon, E. & Burnard, P. (toim.) Creative teaching for creative learning in higher music education. E-kirja: London & New York: Routledge, 223- 231.
- Hemsley, T., 1998. Singing and imagination: a human approach to a great musical tradition. Great Britain: MPG Books Group, Bodmin and King's Lynn.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P., 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

- Hotanen, J., 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 134-150.
- Institut Jaques-Dalcroze. 2018. Département musique et mouvement rythmique Jaques-Dalcroze. Saatavilla <https://www.dalcroze.ch/hem-departement-musique-et-mouvement-rythmique-jd/hem-dept-musique-presentation/>, luettu 2.4.2018.
- Jaques-Dalcroze, É., 1912. *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. London: Coustable & Company Ltd.
- Jaques-Dalcroze, É., 1920/1965. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Fœtisch.
- Jaques-Dalcroze, É., 1921/1967/1980. *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society.
- Juntunen, M-L., 1999. *Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa*. Oulu: (M-L. Juntunen).
- Juntunen, M-L., 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.
- Juntunen, M-L., & Hyvönen, L. 2004. Embodiment in musical knowing – How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*. 2(21), 1-16.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (Toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena, 245-257.
- Juntunen, M-L., 2016. *The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration*. Teoksessa Abril, C. R. & Gault, B. (toim.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141-167.
- Juntunen, M-L., 2017. Embodiment in music teaching and learning. *Finnish Journal of Music Education*. 20(1), 117-126.
- Kemp, R., J., 2010. *Embodied acting: Cognitive foundations of performance*. University of Pittsburgh. Saatavilla http://d-scholarship.pitt.edu/8243/1/Kemp_ETD_8_27_2010.pdf, luettu 15.4.2018.

- Klemola, Timo. 2005. Taidon filosofia – Filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.
- KMH - Kungliga Musikhögskolan. 2018a. Utbildningar. Rytmik och instrument 1. Saatavilla <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/fristaendekurser/rytmik-och-instrument-1.html>, luettu 30.3.2018.
- KMH - Kungliga Musikhögskolan. 2018b. Utbildningar. Rytmik och instrument 2. Saatavilla <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/fristaendekurser/rytmik-och-instrument-2.html>, luettu 30.3.2018.
- KMH - Kungliga Musikhögskolan. 2018c. Utbildningar. Rytmik – Musik – Metodik, steg 1. Saatavilla <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/fristaendekurser/rytmik---musik---metodik-steg-1.html>, luettu 30.3.2018.
- KMH - Kungliga Musikhögskolan. 2018d. Utbildningar. Rytmik – Musik – Metodik, steg 2. Saatavilla <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/fristaendekurser/rytmik---musik---metodik-steg-2.html>, luettu 30.3.2018.
- Kumpulainen, S. 2011. Hikeä ja harmoniaa. Liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943-2005. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Latham, E., D., 2008. Tonality as Drama: Closure and Interruption in Four Twentieth-Century American Operas. Texas: University of North Texas Press.
- Lazarus, J., 2002. Oopperan käsikirja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimiskäsitykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. 2008. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Saatavilla <http://www.jyu.fi/mehu>, luettu 21.4.2018.
- Lättilä, J., 2016. Oopperalaulajan tunnettyö. Helsinki: Unigrafia.
- Morris, E., 2017. Rhythm in Acting and Performance. Embodied Approaches and Understandings. E-book: Bloomsbury Publishing.
- Metsämuuronen, J., 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Merleau-Ponty, M., 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M., 1962. *Phenomenology of Perception*. (trans. Smith, C.) London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M., 1993a. *Silmä ja mieli*. (Suom. Kimmo Pasanen) Helsinki: Taide.
- Merleau-Ponty, M., 1993b. *Cézannen epäily*. (Suom. Irmeli Hautamäki) Helsinki: Taide 1, 33-45.
- Merlin, B. 2003. *Konstantin Stanislavsky*. London: Routledge.
- Miller, R., 2000. *Training Soprano Voices*. Oxford: Oxford University Press.
- Parviainen, J., 2000. *Kehollinen tietoa ja taito*. *Ajatus: Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja 57*, 147-166.
- Parviainen, J., 2006. *Meduusan liike: Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Parviainen, J., 2016. *Keho tietää, kertoo ja kehittää itsetuntemusta*. *Liikunta & tiede*. 2-3(2016), 11-15. Saatavilla http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt2-3_16_10-15_lowres.pdf, luettu 28.3.2018.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L., 1993. *Humanistinen psykologia*. Kolmas painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L., 2005a. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L., 2005b. *Ihminen kulttuurissa – Kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, L., 2011. ”Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa” Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75-94. Saatavilla helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf, luettu 28.3.2018.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Saatavilla http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html , luettu 7.3.2018.

- Sheets-Johnstone, Maxine. 2009. *The Corporeal Turn: An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint Academic.
- SibA – Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 2017. Opetussuunnitelma 2017-2018 Laulutaide, oopperalaulu ja korrepetitio. Saatavilla <https://www.uniarts.fi/sites/default/files/Laulutaide%2C%20oopperalaulu%20ja%20korrepetitio.pdf>, luettu 7.3.2018.
- SibA – Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 2018. Opetussuunnitelma 2018, rakenne. Laulutaide. Saatavilla https://www.uniarts.fi/sites/default/files/Laulutaide_1.pdf, luettu 7.4.2018.
- Smith, W.S., 2007. *Naked Voice: A Wholistic Approach to Singing*. Oxford: Oxford University Press.
- Spector, I., 1990. *Rhythm and life. The work of Émile Jaques-Dalcroze*. Stuyvesant: Pendragon Press.
- Stanislavski, K., 1952. *My Life in Art*. London: Routledge.
- Stanislavski, K., 1989/1990(2011). *Näyttelijän työ*. E-kirja: Bonnier-kirjat Oy/Keskisuomen Sivu.
- Stanislavski, C. & Romyantsev, P., 1975/1998. *Stanislavski on Opera*. New York: Routledge.
- Teak – Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. 2014. Näyttelijäntyön koulutusohjelman valintaopas 2015. Saatavilla http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Nayttelijantyo_2015x.pdf, luettu 13.4.2018.
- Teak – Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. 2017. Näyttelijäntyön koulutusohjelman valintaopas 2018. Saatavilla https://www.uniarts.fi/sites/default/files/Nayttelijantaide%202018_1.pdf, luettu 13.4.2018.
- Teak – Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. 2018. Eurooppalaisen teatterin historiaa. 6.9. Konstantin Stanislavski ja Anton Tsêhov. Saatavilla <http://disco.teak.fi/euteatteri/6-9-konstantin-stanislavski-ja-anton-tsehov/>, luettu 8.4.2018.

- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 21.4.2018.
- Vakhtangov, E. 1947. ”Preparing for the Role: From the Diary of E Vakhtangov” in Cole, T., (ed.). Acting: A Handbook of the Stanislavski Method. New York: Crown. 116-124.
- Waugh, A., 1997. Ooppera: Uusi tapa kuunnella. (Suom. Hietanen, S.) Hämeenlinna: Ladonta Karisto Oy.