

KEHORYTMIT SOITINRYTHMIEN OPPIMISEN TUKENA

Musiikkiliikuntaan pohjautuvan oppimateriaalipaketin

toteutus neljäsluokkalaisilla



Heini Huttunen

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Musiikin laitos

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä – Author Huttunen Heini Pilvi Maria	
Työn nimi – Title Kehorytmit soitinrytmien oppimisen tukena. Musiikkiliikuntaan pohjautuvan oppimateriaalipaketin toteutus neljäsluokkalaisilla.	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede ja musiikkikasvatus	Työnlaji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 85 + 5 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kehorytmit auttavat soitinrytmien oppimisessa. Lähtökohdiana on musiikkiliikuntaan pohjautuvan oppimateriaalipaketin toteuttaminen neljäsluokkalaisilla oppilaille.</p> <p>Musiikkiliikuntaa on tutkittu teoreettisista lähtökohdista Suomessa ja kansainvälisesti. Käytännönläheisiä oppimateriaalipaketteja on tehty vähemmän. Aihevalinta kehorytmiikan osa-alueeseen perustuu sen tarjoamaan mahdollisuuteen edetä kehollisen kokemuksen kautta ymmärtämiseen ja oppimiseen.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosassa selvitetään käsitteitä musiikkiliikunta ja rytmiiikka sekä tutustutaan musiikkiliikunnan historiaan ja nykypäivään. Lisäksi teoriaosassa käsitellään kokemuksellista oppimista, jonka näkökulmiin tutkimuksen aineistonkeruu ja -analyysi perustuvat. Aineistonkeruu pohjautuu laatimani opetuskokonaisuuden toteuttamiselle. Menetelminä ovat osallistuva havainnointi, luokanopettajan haastattelut ja oppilaiden kyselyt, jotka kulkevat toimintatutkimuksen ja tutkivan opettajuuden yhteydessä. Aineisto on kerätty syksyllä 2012 ja alkuvuodesta 2013. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan kehorytmeillä on vaikutusta soitinrytmien oppimiseen. Oppilaiden erilaiset musiikilliset lähtökohdat ja harjoiteltavan kehorytmin motorinen haasteellisuus vaikuttavat siihen, miten oppiminen koetaan. Lisäksi oppilaan asenteella, kehitysvaiheella ja motivaatiolla on vaikutus keho- ja soitinrytmien oppimiseen. Tutkimus tarjoaa tulosten lisäksi valmiin oppimateriaalipaketin käytettäväksi.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiliikunta, kehorytmi, soitinrytmi, rytmiiikka, musiikkikasvatus, musiikki, liikunta, kokonaisvaltainen oppiminen, toimintatutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitos, Opettajankoulutuslaitos	
Muita tietoja – Additional information Kansilehden piirros: rytmijuna oppilaan (T2) kuvaamana	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 MUSIIKKILIIKUNTA KÄSITTEENÄ	6
2.1 Musiikkiliikunta.....	6
2.1.1 Musiikin näkökulma	8
2.1.2 Liikunnan näkökulma	8
2.2 Rytmikka.....	10
2.2.1 Rythmi, syke, iskuala, tempo.....	11
2.2.2 Kehorytmit	12
3 MUSIIKKILIIKUNNAN HISTORIAAN JA NYKYPÄIVÄÄ	15
3.1 Musiikkiliikunnan suuret nimet	15
3.1.1 Émile Jaques-Dalcroze ja muut suuret vaikuttajat.....	15
3.1.2 Inkeri Simola-Isaksson	19
3.2 Musiikkiliikunnan kehitys valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa.....	20
3.3 Musiikkiliikuntatunnin periaatteet	23
4 KOKONAISVALTAINEN OPPIMINEN	26
4.1 Holistinen ihmiskäsitys.....	26
4.2 Kokemuksellinen oppiminen	30
5 TUTKIMUSASETELMA	32
5.1 Tutkimusongelma ja aiheen rajaus	32
5.2 Tutkimusryhmän valinta	32
5.3 Taustatietoja tutkimusryhmästä	33
5.4 Tutkimusmenetelmät.....	40
5.4.1 Havainnointi, haastattelu ja kysely	41
5.4.2 Toimintatutkimus.....	44
5.4.3 Tutkivan opettajan rooli.....	45
5.5 Aineiston analyysi.....	46
6 TULOKSET	48
6.1 Oppimateriaalipaketin toteutus	48
6.2 Oppilaiden käsitykset jaksosta.....	50
6.2.1 Harjoitusten oppiminen	51
6.2.2 Motivaatio ja mielenkiinto.....	57
6.2.3 Oppilaiden toiminta ja vuorovaikutus	60
6.2.4 Jakson anti	61
6.2.5 Suhtautuminen opettajan toimintaan	65
6.2.6 Yhteenvedo	66
6.3 Luokanopettajan tausta ja käsitykset jaksosta	68
7 POHDINTA	72
7.1 Tulosten tarkastelu	73
7.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys	76
7.3 Jatkotutkimusaiheita	78
LÄHTEET	80
LIITTEET.....	86
LIITE 1: Tutkimuksen oppimateriaalipaketti	86
LIITE 2: Tutkimuslupakysely.....	94
LIITE 3: Haastattelurunko luokanopettajalle	95
LIITE 4: Oppilaiden kyselylomakkeet	96
LIITE 5: Havainnointikaavake	101

1 JOHDANTO

”Liike, rytmi ja musiikki ovat kanavia, joita käyttäen ihminen liikkuvana instrumenttina löytää ja purkaa luovaa kykyään. Näiden kanavien avaaminen on peruskoulutuksen keskeisimpiä tehtäviä.” (Vilppunen 1974, 7.)

Musiikkiliikuntaa on tutkittu ulkomailla ja Suomessa niin musiikin kuin liikunnan näkökulmista. Tutkimusten tuloksissa toistuu musiikkiliikunnan tuomat laajat vaikutukset ihmiskehoon, sillä se yhdistää fyysisen, psyykkisen ja emotionaalisen ulottuvuuden. Musiikkiliikunnan kokonaisvaltaisuuden tavoitteen kanssa mainitaan usein kokonaisvaltaisen oppimisen -käsite, joka yhdistää, kokoaa ja auttaa ymmärtämään musiikkiliikunnan ja pedagogiikan yhteyttä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kehorytmit auttavat soitinrytmien oppimisessa. Lähtökohtanani on neljäsluokkalaisten oppilaiden oppimisprosessin tutkiminen. Toimin itse tutkivan opettajan roolissa, jossa opettamani opetusjakso antaa mahdollisuuden positiivisten vaikutusten ja eri merkityksien havainnoimiselle. Sekä tutkimukseni aineistonkeruuvaihe että teoriaosuus kietoutuvat musiikkiliikunnan tärkeimmän perusasian, rytmien ympärille. Tarkastelen rytmiä musiikin ja liikunnan opetuksen näkökulmista. Suurena apuna tutkimuksen teossa on ollut ainoa Suomessa julkaistu musiikkiliikunnan käsikirja Musiikkia liikkuen (2010), joka on Suomen tunnetuimpien musiikkiliikunnan kehittäjien M-L Juntusen, S. Perkiön ja I. Simola-Isakssonin käsialaa.

Suurin osa musiikkiliikunnasta tehdyistä aiemmista tutkimuksista keskittyy musiikkiliikunnan teoreettisiin lähtökohtiin. Suomessa on tehty yksi musiikkiliikunta-aiheinen väitöskirja, M-L Juntusen (2004) Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Varsinaisia opetusmateriaalipaketteja on tehty vähemmän, joista tätä tutkimusta lähinnä on Heini Lehmusvaaran (2007) pro gradu -tutkielma Perusrytmistä polyrytmiikkaan kohderyhmänään seitsemäsluokkalaisten. Myös M. Salmelan (2006) Keho käyntiin ja musisoimaan pro gradu -tutkielmassa kohderyhmänä ovat yläkouluikäiset oppilaat. Lisäksi opettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikkiliikunnasta on tutkinut muun muassa T. Forss (2000) pro gradu -tutkielmassaan Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena oppimisprosessina ja opetusmateriaalina sekä.

liikunnan puolella A. Penttinen (2007) lisensiaatintutkimuksessaan Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Kehorytmien tutkiminen on siis melko yleistä, mutta alakouluikäiset oppilaat eivät ole olleet aiemmin kohderyhmänä missään tutkimuksessa. Tulevan luokanopettajantyöni kannalta tutkimuksen toteuttaminen alakouluikäisillä on perustelluinta. Lisäksi tartun samalla Juntusen (2009) toteamukseen, että kehon liikkeen yhteyttä musiikin ymmärtämiseen ja musiikilliseen ajatteluun on tutkittu harvinaisen vähän. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää oppimista kehonliikkeen kautta.

Kiinnostukseni musiikkiliikuntaan on herännyt harrastuneisuuteni pohjalta. Sekä musiikin että liikunnan harrastaminen ovat opettaneet minulle taitosisältöjen lisäksi taitoa tulkita omaa kehoa ja mieltä. Ensimmäisien luokanopettajaopiskeluvuosieni aikana pääsin tutustumaan tarkemmin musiikkiliikunnan pedagogiseen ja teoreettiseen pohjaan musiikin ja liikunnan kursseilla (monialaiset opinnot 60op, Savonlinnan OKL), mikä avasi ymmärrystäni musiikkiliikunnasta. Aihevalinta kandidaatin tutkielmani aiheeksi oli tätä myöten selvä. Keskityin siinä musiikkiliikunnan historiaan, nykypäivään ja opetukseen musiikin ja liikunnan oppiaineiden näkökulmista kirjallisuuskatsauksen muodossa (Huttunen 2010). Halusin tuoda esille musiikkiliikunnan tärkeää roolia kouluopetuksessa, koska yhteiskunnassa käytiin keskustelua suomalaisoppilaiden huonosta kouluviihtyvyydestä ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyvistä ongelmista.

Tutkimusaiheen valinta oli helppo, sillä musiikkiliikuntainnostukseni jatkui musiikin aineopintojen ja liikunnan perusopintojen aikana, aihe tuntui entistä sopivammalta itselleni. Tanssiharrastukseni tuntui myös tukevan havaintojani musiikkiliikunnasta. Tutkimuksen rakennetta ja toteutusta miettiessäni, päädyin oppimateriaalipaketin toteuttamiseen, sillä siinä pääsen sekä opettamaan että havainnoimaan lähietäisyydeltä, opettajan työn kannalta niin olennaista, oppimista. Samalla tutkivan opettajan roolin reflektointi korostui. Lisäksi työstin samalla opetusmateriaalia, jota voin sekä minä että mahdollisesti myös joku toinen opettaja hyödyntää tulevaisuudessa.

2 MUSIIKKILIIKUNTA KÄSITTEENÄ

2.1 Musiikkiliikunta

”Ääni liikkuu ja liike soi” (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006).

Sekä musiikin että liikunnan oppiaineiden alla musiikkiliikunta ymmärretään työtapana, jossa opetellaan musiikin keskeisiä peruselementtejä liikkuen (Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila 1988; Linnankivi, Tenkku & Urho 1994; Penttinen 2007a). Musiikin ja liikunnan yhdistäminen tarjoavat kokonaisvaltaisen oppimiskokemuksen vastaanottajalle. Kyse ei ole pelkästään jonkin teoreettisen asian opettelusta, vaan myös tutustumisesta omaan kehoon, improvisointiin ja luovuuteen. Kaikki vastaukset ja toimintatavat ovat oikeita, mikä antaa rohkeuden kokeilla ja yrittää juuri sitä, mikä itselle tuntuu hyvältä. Musiikkiliikunnan ajatuksena on, että kehollisen kokemuksen kautta saavutettu tietäminen on syvällisempää kuin käsitteellisen ajattelun kautta saavutettu tieto. (Simola-Isaksson ym. 1988; Juntunen 2010d, 11.)

Perkiö (2010a, 12) mainitsee musiikkiliikunnan lähtökohdaksi musiikista oppimisen turvallisessa vuorovaikutuksessa, jossa tavoitteina ja kehittämisen kohteina ovat 1) kontakti- ja kommunikointikyky 2) mielikuvitus ja ilmaisu 3) musiikin elementtien ymmärtäminen 4) koordinaatio ja kehonhallinta 5) keskittyminen, havaintokyky, ajattelu ja muisti 6) aistit 7) kielellinen kehitys. Lisäksi monet harjoitukset ja laulut johdattavat oman ja muiden maiden perinteisiin, kulttuuriin ja historiaan. (Perkiö 2010a, 12; ks. myös Simola-Isaksson ym. 1988; Juntunen 1997; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006; Penttinen 2007a; Pietilä 2013; Kuoppamäki 2013). Omien havaintojeni perusteella kouluympäristössä musiikkiliikunnan tehtävänä voidaan pitää myös vastapainoisuutta teoreettisia oppiaineita kohtaan. Oppilas pääsee toteuttamaan ajatuksiaan ja ideoitaan omaa kehoa käyttäen. Mukaan saadaan usein myös tunteen osa-alue, mikä lisää musiikkiliikunnan tärkeintä tavoitetta, kokonaisvaltaisuutta.

Simola-Isaksson ym. (1988) puolestaan vie musiikkiliikunnan tavoitteet yleisiin kasvatustavoitteisiin asti. Musiikin ja liikunnan yhteyslementtejä on viisi, joiden avulla

opettaja pystyy kohdistamaan musiikin ja liikunnan tavoitteet ensin yhteneviksi ja sitten kohti yleisiä kasvatustavoitteita (Kuvio 1). Yleiset kasvatustavoitteet ovat sosiaalisuus, esteettisyys ja eettisyys, joihin pyritään koko oppilaan oppimis- ja kasvamispolun ajan. (Simola-Isaksson ym. 1988, 9; ks. myös Juntunen 2010d, 11.) Penttinen (2007b, 300) nostaa kyseisen taulukon esille liikuntapedagogista näkökulmaa esittäessään. Nämä yhdistelyt antavat mahdollisuuden osallistua musiikkiin, oli oma lähtötaso mikä hyvänsä.

<i>Musiikki</i>		<i>Liikunta</i>
<i>Rytmi</i>	-----	<i>Rytmi</i>
<i>Melodia</i>	-----	<i>Liikkeiden laatu</i>
<i>Harmonia</i>	-----	<i>Liikkeiden sopusointu</i>
<i>Värisävy</i>	-----	<i>Liikkeiden ilmaisutapa</i>
<i>Muoto</i>	-----	<i>Koreografia</i>

KUVIO 1. Musiikin ja liikunnan yhteydet (Simola-Isaksson ym. 1988).

Simola-Isaksson ym. (1988) muistuttavat, että liikunnan ja musiikin yhteyttä noudatettiin historian saatossa jo Kodaly-menetelmässä, jossa painotetaan tanssin merkitystä unkarilaiseen tapaan. Orff-lähestymistavassa liikunta ilmenee improvisaatiossa. Jaques-Dalcroze puolestaan kiinnitti huomion musiikista saadun elämyksen ilmaisuun ja sen tulkintaan liikunnan avulla. Yksilön ja musiikin välisen yhteyden luominen on avainasemassa, jossa ryhmän merkitys korostuu. Simola-Isakssonin ym. (1988) mukaan jo pienikin musiikkiliikuntatuokio tutussa ryhmässä kehittää yhteistyötaitoja ja oppimista. Musiikkiliikunnan integrointimahdollisuudet ovat myös lähes rajattomat. (Simola-Isaksson ym. 1988; ks. myös Juntunen 2010e, 13.) Juntunen ym. (2010, 222–235) tarjoavat valmiita harjoituksia eri taidemuotojen integrointiin, joiden tavoitteena ovat monipuoliset aistikokemukset ja taiteelliset valmiudet.

2.1.1 Musiikin näkökulma

Musiikkikasvatukselliset tavoitteet musiikkiliikunnassa ovat rytmittäjän, säveltäjän, liiketunnon ja ilmaisun sekä luovuuden kehittäminen. Tarkoituksena on edetä musiikista liikkeeseen. Jokaiselle oppijalle annetaan mahdollisuus vapaaseen kehon käyttöön huolimatta oppijan aiemmasta musiikin harrastuneisuudesta. Opettaja tai ohjaaja rohkaisee jokaista osallistumaan ja tekemään harjoitteita omalla, kekseliäällä tavalla, jossa kaikki ratkaisut ovat oikeita. Tällöin omakohtaiset kokemukset antavat oppijalle parhaimman palautteen. (Simola-Isaksson ym. 1988, 28; ks. myös Juntunen 2010e, 13.)

Soittimien ja oman kehon soittimellinen käyttö kuuluvat osaksi musiikkiliikuntatunteja. Ne motivoivat oppilaita ja houkuttelevat improvisointiin. Valmiita taustoja voi käyttää improvisoinnin tukena, mutta parhaimmillaan improvisointi toteutuu täysin oppilaslähtöisesti. Tavanomaisesti oppilaista saattaa nousta rytmi- ja soittoideoita, jotka kannattaa hyödyntää. Soittimia on mahdollista myös tehdä itse, jolloin toteutuu integrointi useampaan oppiaineeseen. (Juntunen 2010e, 13.) Penttinen (2007b, 309) esittää musiikkiliikuntatunnille sopiviksi soittimiksi perkussio- eli lyömäsoittimet, kuten djembe ja kehärumpu sekä rytmisoittimet, kuten clavesit ja guiro. Koska ne on valmistettu eri materiaaleista, on soiton aikana mahdollista tulkita muun muassa musiikin sävyjä, dynamiikkaa ja fraseerausta. Linnankivi ym. (1994, 197) puolestaan liittävät soittimien käytön osaksi erityisrytmien opettelua, jossa edetään kehorytmeistä rytmisoittimiin.

2.1.2 Liikunnan näkökulma

Vaikka musiikkiliikunnan perimmäinen lähtökohta on musiikkikasvatuksellinen, sen rooli on vahva myös liikuntakasvatuksen rytmisen voimistelun parissa, jossa käydään läpi musiikin elementtejä. Ojanaho, Pekkonen ja Penttinen (2003) määrittelevät musiikkiliikunnan liikunnan näkökulmasta kahdella tavalla. Se voi olla joko yksittäinen laji tai sen voi sisällyttää voimisteluun. Tavoitteena on kehittää oppilaan liikehallintaa, liikunnallista ymmärrystä ja sosiaalisia kykyjä. He muistuttavat lisäksi, että musiikkiliikunnalle on ominaista tyttöjen ja poikien yhteistyö tunneilla. Esimerkiksi kansantanssi, joka on ainut oppisisällöllisesti sekä liikunnan että musiikkiliikunnan osa-alue, kehittää vuorovaikutustaitoja. (Ojanaho ym. 2003;

ks. myös Simola-Isaksson ym. 1988.) Ojanaho ym. (2003) muistuttavat, että musiikkiliikunnan ja tanssin eroa on hyvä mietittävä esimerkiksi vakaumuksellisten asioiden vuoksi: askeleiden harjoittelu luokitellaan musiikkiliikunnaksi, mutta heti kun ne yhdistetään musiikkiin, on kyseessä tanssi.

Liikunnan näkökulmasta katsottuna musiikkiliikunnan tavoitteina on motoristen ja fyysisten ominaisuuksien kehittäminen. Motorisiin tavoitteisiin kuuluvat koordinaatiokyky, tasapaino, reaktionopeus, ketteruus, liikkeiden yhdistelykyky ja nopeus. Fyysisiin tavoitteisiin kuuluvat puolestaan kestävyys (aerobinen), lihasvoima (anaerobinen) ja nivelliikkuvuus. Tavoitteena on edetä liikkeestä musiikkiin ja tarjota musisoimisen mahdollisuus liikunnan kautta. Tärkeimpänä elementtinä on rytmi, joka tukee liikunnan osuutta taustavaikuttajana. (Simola-Isaksson ym. 1988, 20.) Kivelä-Taskinen (2006, 12) mainitsee motoristen taitojen yhteydessä dynaamisen systeemin teorian, joka selittää siirtymistä kehittyneemmälle tasolle, kun edellinen taso on saavutettu. Eteneminen on hierarkkista, kuten esimerkiksi kävelemään oppiminen. Yksilön itseohjautuvuus ja tutkiva toiminta ovat edellytys tälle kehitykselle. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 12, 14; ks. myös Vilppunen 1974, 6–8.)

Kemppi (1983, 63) muistuttaa, että liikuntarytmiikan harjoitteet eivät ole mitään ilman musiikin elementtejä. Rytmien agogiikka, dynamiikka ja ilmaisullisuus antavat elävyyden elementin liikesarjoihin. Alakoulussa liikuntarytmiikassa keskitytään sekä perusliikuntarytmiikkaan, johon kuuluvat musiikin keskeiset elementit että lyömäsoitinrytmiikkaan, jossa soittimet ovat säestäjinä tai liikuntavälineinä. (Kemppi 1983, 6–7, 63.) Vilppunen (1974, 8) mainitsee esimerkkejä rytmivälineiksi, -telineiksi ja -soittimiksi liikuntatunneille: vanteet, keilat, pallot, penkit, hyppyarkut, kehärumpu, tamburiini, kapulat ja ksylofoni, joiden avulla saadaan vaihtelua tavoitteisiin tähtääviin, liikerytmiisiin harjoituksiin.

Simola-Isakssonin kanssa samoilla linjoilla oleva Pietilä (2013) muistuttaa liikkeen ja liikunnan auttavan lasta hahmottamaan opittavia asioita helpommin kuin pelkkä teoreettinen oppiminen. Vilppunen (1974, 6) suorastaan kehottaa ohjaamaan lasta oman kehon tuntemiseen ja hallintaan, jotta hänen on mahdollista olla liikkuen, musisoimisen ja rytmisesti luova. Kivelä-Taskinen (2006, 12) tarkentaa kokonaisoppimista edelleen jaottelemalla liikkeen osa-alueisiin. Liike pitää sisällään kolme toisiinsa vaikuttavaa tekijää: hermosto-lihastoiminnan eli koordinaation, lihaksen voimankäytön ja nivelen liikkuvuuden. Karkeasti

jaoteltuna lihas ja nivel huolehtivat siitä, mitä tapahtuu ja koordinaatio huolehtii miten tapahtuu.

Ojanaho ym. (2003) toteavat, että kinesteettinen muisti yhdistettynä vuorovaikutukseen tukee kokonaisvaltaista oppimista. Juntunen (2010a, 24) tarkentaa kinestesian roolia oppimisessa. Kinestesia, asento- ja liikeasti, kontrolloi ja ohjaa liikkeitä suhteessa aikaan, tilaan, lihasenergiaan sekä saamme tietoa liikkeen oikeellisuudesta sen kautta. Kinestesia toimii usein tiedostamattomalla alueella, mutta sen tuominen tiedostetuksi mahdollistaa liikkeen kautta oppimisen. Esimerkiksi ihminen kävelee usein tasaisessa sykkeessä tiedostamatta sitä, mutta harjoitus, jossa kävelyn syke pitää yhdistää musiikkiin, edellyttää tiedostamista. Jaques-Dalcroze kehitti inhibitiio- ja eksitaatioharjoituksia kinesteettisen prosessin tiedostamiseksi. (Juntunen 2010a, 24; ks. myös Findlay 1971; Ruoppila 1980, 22–25.)

2.2 Rytmiikka

Rytmiikka on esiintynyt sekä omalla nimellään että musiikkiliikunta-termin alla valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Rytmiikan sisällä voimme puhua rytmikasvatuksesta, jonka laaja merkitys pitää sisällään kaikki musiikin muotoon liittyvät ainekset. Pohjalla on oppilaan omat kokemukset arkipäivän rytmillisistä tilanteista ja niiden tietoisuudesta, kuten sydämen sykkeestä tai kävelystä. (Peruskoulun ala-asteen musiikin perusoppiaineksen valintaa koskevat opetussuunnitelmalliset ohjeet 1976, 21.)

Rytmiikkaa pidetään musiikkiliikunnan tärkeimpänä osa-alueena, jossa tavoitteena on erilaisten rytmien oppiminen vaihtelevin työmuodoin sekä monipuolinen musiikillisen osaamisen kehittäminen. (Juntunen ym. 2010, 99; Penttinen 2007b). Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006, 4) määrittelevät rytmiikan osa-alueiksi liikkeen, soiton ja lorun/laulun. Näiden osa-alueiden painotukset vaihtelevat aina opetusryhmän ja tunnin tavoitteen mukaan. Opettajalle jää näin mahdollisuus keskittyä esimerkiksi vain niihin harjoitteisiin, joita hänen opetusryhmänsä tarvitsee. Kasvatuksellisenä tavoitteena on lapsen kehityksen tukeminen kokonaisvaltaisesti monipuolisia harjoitusmenetelmiä käyttäen. Mukana ovat vahvasti myös ilmaisu ja itsetunnon kehittäminen. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 4, 8–11; ks. myös Juntunen ym. 2010, 99). Samaan näkökulmaan yhtyy myös Penttinen (2007b) liittäen rytmiikan vahvaksi osaksi musiikkia, musiikkiliikuntaa, tanssia ja voimistelua. Näiden

alueiden opettaminen vaatii rytmiiikan tuntemusta ja kykyä ohjata ja opettaa sitä muille. (Penttinen 2007b, 299.)

2.2.1 Rythmi, syke, iskuala, tempo

Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006, 54) johtavat rytmin historian antiikin Kreikan ajoilta, jolloin filosofi Platonin tiedetään kuvailleen käsitettä rythmi. Hänen mukaansa rythmi (kreik. ”*rheini*”) tarkoittaa virtaamista, jossa on mukana tietty järjestyneisyys. Rythmi on ollut ja on jokapäiväinen elämänilmiö. Esimerkiksi päivärytmimme perustuu rythmiin. Rythmikyky kehittyy yhtä aikaa hahmotuskyvyn kanssa. Hyvän rythmikyvyn oppiminen vaatii samanaikaisia hahmotuskykyyn pohjautuvia harjoituksia. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 54; ks. myös Findlay 1971, 1–2.) Ojanaho ym. (2003) näkevät 2000-luvun rythmikyvyn kehittämisessä olennaisena hierarkkisen rakentumisen. Lähtökohtana ovat yksinkertaiset tasajakoiset rythmit. Aluksi tutustutaan pienempiin yksiköihin, joita harjoitellaan yksitellen esimerkiksi taputusharjoituksin. Tämän jälkeen yksiköt kootaan isommiksi osiksi kohti tavoitetta. Tarkoituksena on, että lapsi oppii ymmärtämään rytmin musiikin peruselementtinä. (Ojanaho ym. 2003; ks. myös Campbell & Scott-Kassner, 2010.)

Rytmin pääjakona on tasa- ja kolmijakoisuus. Iskuala, pienin musiikillinen rythmiyksikkö, määrittää, onko kyseessä tasa- vai kolmijakoinen rythmi. Kun iskullista ääntä seuraa yksi iskuton ääni, kyseessä on tasajakoisuus: 2/4, 4/4. Kun taas iskullista ääntä seuraa kaksi iskutonta ääntä, muodostuu kolmijakoisuus: 3/4. Nämä kaksi perusjakoisuutta ja niiden yhdistelmät muodostavat kaikki muut rythmit. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55.) Ahonen (2004, 80) viittaa L. B. Meyerin (1989) musiikin primaarisiin ja sekundaarisiin parametreihin. Parametrit määrittävät musiikin rakennetta sen suhteen kuinka hyvin ne pystyvät joko synnyttämään liikettä tai pitämään stabiilisuuden. Rythmi on yksi primaarisista parametreista yhdessä melodian ja harmonian kanssa. Rythmi on siis vahva ja olennainen osa musiikin rakentumista. (Ahonen 2004, 80.)

Rythmistä puhuttaessa mainitaan usein myös syke. Molemmat käsitteet liittyvät musiikissa rythmikudelman, jossa ilmenee toistuvuutta. Tarkemmin sanoen rythmi voi vaihdella tahdin eli metrisen mitan sisällä, kun taas syke säilyy samana tahdistä toiseen. Syke jaksottaa musiikkia säännöllisesti toistuen. Variaationa voidaan pitää polyrythmejä, joissa sykkii päällekkäin kaksi

tai useampi rytmi, jolloin kokonaisuus muodostuu eri tavoin jaetuista sykkeistä. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 57, 147; Campbell & Scott-Kassner 2010, 164.) Linnankiven ym. (1994, 197) sekä Ahosen (2004, 77) mukaan perussyke voi olla joko hidasta tai nopeaa, mikä määrää musiikin tempon. Se on lähtökohtana metriselle rakenteelle ja muille rytmihahmoille. Sykkeen hahmottamisessa olennaista on myös musiikinkuulijan kyky havaita sen piirteet muistakin musiikillisista piirteistä. Esimerkiksi juuri tempon hahmottaminen tukee sykkeen hahmon säilyttämistä mielessä. Näin kuuntelijan on mahdollista säilyttää syke mielessä myös taukojen aikana. (Ahonen 2004, 77.)

Liikunnan näkökulmasta Penttinen (2007a), kuten musiikkiasiantuntijatkin, mainitsee rytmien tärkeimmiksi osatekijöiksi sykkeen ja iskualan. Lisäksi hän liittyy rytmien käsitteen erityisrytmi, jolla hän tarkoittaa tasaisesta sykkeestä poikkeavaa rytmiä. Sykkeen ja erityisrytmien tunnistaminen on edellytys musiikin ja liikkeen yhdistämistaidolle eli kyvyille hahmottaa musiikin peruselementtejä, liikkua musiikin mukaan, rytmittää liikettä ja ohjata ennakkoiden. Rytmittäminen, perussykkeen hokeminen taustalla samanaikaisesti liikkeen kanssa, on oleellista kun liikkeitä harjoitellaan ilman musiikkia. (Penttinen 2007a, 11.) Kivelä-Taskinen (2008, 38) nostaa esille kaiken musiikin kautta liikkeen oppimisen pohjalla olevan asian: vasta kun rytmi on hahmottanut vastaanottajalle avaruudellisesti, se auttaa suorittamaan liikettä.

2.2.2 Kehorytmit

Kehorytmeille on mahdoton löytää historiallista lähtökohtaa, sillä esimerkiksi taputukset ovat olleet kautta aikojen läsnä ihmisten arjessa. Taputusta pidetään yleisimpänä kehorytmien muotona, jonka jälkeen seuraavat tömistys ja napsutus. (Goodkin 2004, 67; ks. myös Campbell & Scott-Kassner 2010, 194–195.) Perkiö (2010b, 15) lisää, että oman liikkeen rytmitys keho-soittimilla on tehnyt ihmisestä jo kauan sitten soittajan ja tanssijan yhtä aikaa kaikkina aikakausina ja kaikissa maailman kolkissa.

Kehorytmit ovat olennainen osa musiikkikasvatusta ja ne kuuluvat monien musiikkikasvatusmenetelmien, kuten Dalcrozen ja Kodaly'n musiikkiharjoituksiin. Laajimmin kehorytmit on käytössä Orff Schulwerk -lähestymistavassa. Orff otti kehorytmit käyttöön voidakseen ensin herkistää kehon rytmien kokemiselle ja vasta tämän jälkeen siirtää samat rytmit

soittimille. Hänen ajatustensa mukaan soitinten soittaminen on helpompaa itseä lähinnä olevan, oman kehon soittamisen jälkeen. Myös liikunnan ja kehorytmien läheisen suhteen takia kehorytmit olivat tärkeä työmuoto Orffille. (Goodkin 2004, 70; ks. myös Kivelä- Taskinen & Setälä 2006, 22, 36.) Forssin (2000) mukaan kehorytmiikan voi määritellä yksilön kehonosilla ja jäsenillä aikaansaaduksi rytmimusiikiksi. Se on musiikkiliikunnan osa-alue, joka kehittää yksilön rytmisiä, ilmaisullisia ja motorisia taitoja. (Forss 2000, 15–16).

Myös Penttinen (2007b) tuo esille kehorytmien merkityksen opetuksessa. Kehorytmit ovat apuna silloin, kun soittimia ei ole saatavilla tai halutaan vaihtelua. Lisäksi keho-soittimien yhdistyminen oppimisprosessiin tuo mukaan uuden aistikanavan, omaan kehoon kohdistuvan liikemuistin. Liian usein opetuksessa korostetaan vain visuaalista ja auditiivista oppimiskanavaa. Eri kehonosista saatavia ääniä ovat muun muassa tömistyksen matala ääni, etu- ja sivureisistä tuleva korkeampi ääni sekä taputuksen erottuva ja hyvin korkea ääni. Näitä ääniä yhdistelemällä ja vaihtelemalla saadaan aikaan monipuolinen kokonaisuus. Huomattavaa on, että taputuksenkin voi tehdä monella tavalla. (Penttinen 2007b, 310; ks. myös Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 37; Perkiö 2010b, 15–16.)

Kehorytmien merkittävä rooli ei pääse aina oikeuksiinsa, sillä niitä pidetään helposti muiden taidemuotojen rikastuttavina tekijöinä. Kehorytmiikkaa on kuitenkin kehitetty hyvin pitkälle, josta esimerkkeinä Elina Kivelän tanssiin ja draamaan painottunut kehorytmiikkaryhmä *Syrjähyppy*, Keith Terryn *Crosspulse*, joka käyttää kehorytmejä perkussio- ja äänimusiikin ohessa sekä englannista lähtöisin oleva *Stomp*-show, jossa lähtökohtana on ei-oikeiden soitinten käyttö rytmeissä. (Goodkin 2004, 67–70, 75; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 35–37.)

Kehorytmit ovat olennainen osa tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketin tuntien rakennetta. Kehorytmien kautta edetään soitinrytmien opetteluun lisäten mukaan dynamiikan ja aksenttien harjoittelua. Perkiö (2010b, 16) käyttää tästä nimitystä soittotekniikan valmisteleminen, joka on yksi kehorytmien pedagogisen käytön kuudesta teemasta. Kehorytmien opetteluun ja havainnollistamiseen apuna oppitunneilla olen käyttänyt Keith Terryn kehittämää kehorytminotaatiota (Kuvio 2).

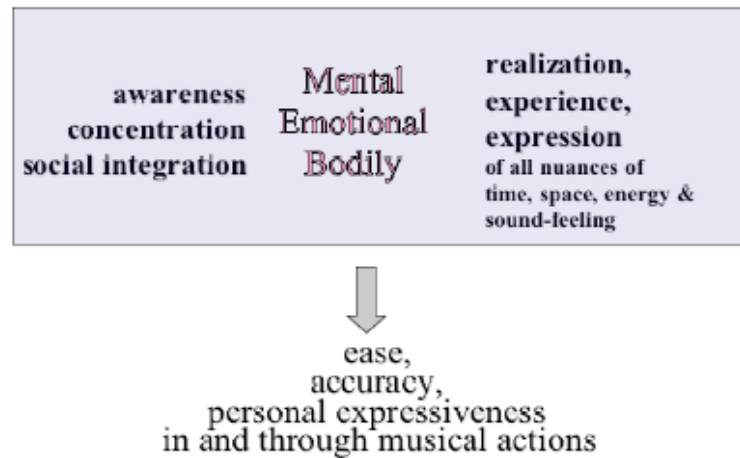
3 MUSIIKKILIIKUNNAN HISTORIAA JA NYKYPÄIVÄÄ

3.1 Musiikkiliikunnan suuret nimet

3.1.1 Émile Jaques-Dalcroze ja muut suuret vaikuttajat

Dalcroze-pedagogiikka (*Dalcroze Eurhythmics*) perustuu opettaja ja säveltäjä Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) oivallukseen siitä, että rytmin ymmärtäminen ja musiikin lainalaisuuksien toteuttaminen perustuvat kehon luonnollisiin liikerytmeihin. Musiikki on siis liikettä. (Linnankivi ym. 1981, 50; Kemppi 1983, 107; Juntunen, 2010a, 18.) Tämän oivalluksen johdosta Jaques-Dalcrozea pidetään musiikkiliikunnan isänä. Dalcroze-pedagogiikka termi vakiintui Suomeen 1920-luvulla ja se tunnetaan myös nimillä Dalcroze-metodi ja Dalcroze-rytmiikka (Juntunen 2009; 2010a, 20, 24). Bachmann (2002) kritisoi rytmiikka-, pedagogiikka- ja metodi -sanojen käyttöä, koska Jaques-Dalcroze ei varsinaisesti anna minkäänlaista ohjeistusta noudatettavaksi. Juntunen (2010a, 20) sekä Juntunen ym. (2010, 99) puolestaan kritisoi termiä Dalcroze-rytmiikka, koska rytmiikka viittaa vain yhteen menetelmän kolmesta osa-alueesta. Omassa tutkimuksessani käytän termiä, Dalcroze-pedagogiikka kuvaamaan hänen musiikkikasvatuksensa saavutuksia.

Dalcroze-pedagogiikka perustuu kokonaisvaltaiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Siinä psyykinen, emotionaalinen ja fyysinen/kehollinen ulottuvuus ovat erottamaton kokonaisuus, mikä oli vastakkainen ajattelutapa aikansa kartesiolaiselle dualistiselle, älyyn ja näköaistiin perustuvaan ajatteluun tietämisessä. Dalcroze-pedagogiikan tavoitteena on kehittää muusikkoutta rytmiikan, säveltapailun ja improvisoinnin osa-alueiden kautta. Niiden avulla edesautetaan viiden tavoitteen kehittymistä, joita ovat tavoitteet parempi tietoisuus, keskittymiskyky, vuorovaikutustaidot, oivaltaminen sekä ajan, tilan, energian ja äänen kokeminen ja ilmaiseminen. Edelleen näihin tavoitteisiin pyrkiminen kehittää omaa persoonallista ja virheettömyyteen pyrkivää muusikkoutta. Koko prosessin ajan musiikki on sekä päämäärän että välineen roolissa. (Linnankivi ym. 1981, 50–51; Juntunen & Westerlund 2001, 211; Juntunen 2010a, 18–19.) Tämä on havainnollistettu kuviossa 3.



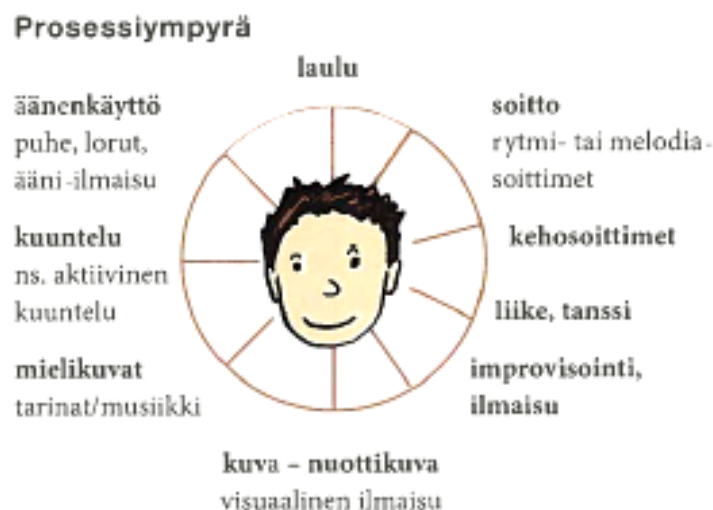
KUVIO 3. Dalcroze-rytmiikan tavoitteet opetuksessa (Juntunen & Westerlund 2001).

Psyykkisen, emotionaalisen ja fyysisen ulottuvuuden opettamisessa tärkeintä on tietoisuus omasta kehollisuudesta. Aktiivinen kuunteleminen tarjoaa mahdollisuuden havainnointiin ja luovaan liikkeeseen. Dalcroze-pedagogiikan hienous onkin sen tapa aktivoida ihmisen ensisijaiset toiminnot. Ensin huomiomme kiinnittyy kuulohavainnon kautta muistiin (mitä kuulin), seuraavaksi älyyn (kuulon tuoman informaation ymmärtäminen), sitten herkkyyteen (musiikillisen tuntemuksen vastaanottaminen ja siihen reagointi) ja lopuksi kehonliikkeeseen (kertoo onko vastaanottaja ollut keskittynyt vastaanottamaan tietoa). Huomion kiinnittäminen musiikkiin tai rytmilliseen kuvioon antaa siis mahdollisuuden oman liikkeen kehittämiseen ja yksilölliseen palautteen havainnointiin seuraamalla ympäristön toimintaa. Dalcroze-pedagogiikan etuna on myös, että sitä voi harjoittaa erilaisissa ympäristöissä, eikä se vaadi esimerkiksi tietynlaista luokkajärjestelyä. (Juntunen 1997, 91; Juntunen 2009; Juntunen & Westerlund 2001, 211; Juntunen 2010a, 23; 2010b, 61.) Lasten opetuksen ideaalitulanteessa edettäisiin lapsen spontaanin reagoinnin tavoin. Toisin sanoen herätettäisiin rakkaus musiikkiin kehollisen kokemuksen kautta, jonka jälkeen mukaan tulisivat vasta musiikillinen ymmärtäminen ja teoreettisuus. (Juntunen 2010a, 18–19; ks. myös Findlay 1971, 58; Campbell & Scott-Kassner 2010.)

Dalcroze-pedagogiikan periaate kehon liikkeen ja musiikin yhdistämisestä kehittää sekä ajattelukykyä että päätöksentekoa ja johtaa tehokkaampaan oppimiseen kokemisen kautta. (Juntunen & Westerlund 2001, 209.) Juntunen (2009) puhuu myös mielikuvakartasta, jossa

opetuksessa jollain aistialueella syntyneet mielikuvat yhdistyvät myös muiden aistialueiden samanaikaisiin mielikuviin ja monipuolistavat musiikillisen kohteen oppimista (Juntunen 2009; ks. myös Juntunen 2010a, 20–21). Samalla korostuu sosiaalisuus, koska toiminta tapahtuu aina ryhmässä. Tietoisuus omasta itsestä kasvaa, kun oppilas tiedostaa oman toimintansa suhteessa toisiin. (Juntunen 2010a, 23.)

Carl Orff (1895–1982), saksalainen musiikkipedagogi ja säveltäjä, jatkoi Jaques-Dalcrozen jalanjäljissä. Hänen tavoitteenaan oli edelleen kokonaisvaltaisen musiikin ja liikunnan kokeminen vuorovaikutteisissa prosessissa. Sen sijaan työtavat ovat moninaisemmat kuin Dalcrozilla. Musiikin elementteihin tutustutaan liikkeen/tanssin, puheen/laulun, soiton, kuuntelun ja improvisoinnin/ilmaisun avulla. Avainsanoja näiden toteuttamiseen ovat kokeileminen, elämyksellisyys ja luovuus. Perkiö (2010c, 29) viittaa tekstissään J. Wilmouthin (1938–2007) prosessipyörään, joka kokoaa Orff-lähestymistavan työtavat. Ympyrän muoto kuvaa mahdollisuutta aloittaa mistä tahansa työtavasta (Kuvio 4). Prosessipyörä mahdollistaa monipuolisten ja vaihtelevien työtapojen käytön sekä huomioi erilaiset oppijat ja oppimistyyliä. Orff painottikin, että jokaisella lapsella on musiikissa osa-alueita, joissa hän voi kehittyä. Lisäksi heterogeenisessä ryhmässä oppilaat pystyvät oppimaan toisiltaan. Opettajan tehtävänä on säilyttää loogisuus prosessimaisessa työskentelyssä. (Perkiö 2010c, 28–29; ks. myös Linnankivi ym. 1981, 55–58; Penttinen 2007a, 20–21; Campbell & Scott-Kassner 2010, 52–53.)



KUVIO 4. Wilmouthin prosessipyörä (Perkiö 2010c, 29).

Orff käytti kehollisesta kokonaisvaltaisesta osallistumisesta musiikkiin termiä elementaarisuus. Siinä olennaista on alkuperäisyys ja luonnollisten liikkeiden, tanssin ja puheen yhdistyminen. (Goodkin 2004, 5,7; Perkiö 2010c, 34.) Voimakkaan kehollisen painotuksen vuoksi Goodkin (2004, 1) mainitsee, että Orff-lähestymistapa (*Orff Schulwerk*) on vaikea määritellä. Sitä pitää itse kokeilla ja tuntea keholla.

Orff oli ensimmäinen perkussiosoitteihin perehtynyt musiikkipedagogi. Hän kehitti myös oman Orff-soittimiston, johon kuuluvat esimerkiksi kellopelejä, ksylofoni ja metallofoni. Kokonaisuudessaan perkussiosoitteilla on mahdollisuus saada aikaan monipuolinen kokonaisuus sekä soinnikas ja hyvälaatuinen lopputulos. Jokaisen soittimen soittotekniikka on yksinkertainen, jonka vuoksi ne sopivat erityisen hyvin lapsiryhmille. Soittimien säilyttäminen ja kuljetus on helppoa, ne ovat edullisia sekä niitä voi tehdä myös itse. (Goodkin 2004, 80–81.) Rytmien oppimisessa käytetään poikkeuksetta tukena puhe- ja sanarytmejä, jotka helpottavat keho- ja soitinrytmien muistamista (Perkiö 2010c, 29; ks. myös Campbell & Scott-Kassner 1995, 77–81). Tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketin harjoitusten eteneminen perustuu pitkälti Orffin periaatteille. Jakson aikana käytetyt soittimet kuuluvat perkussiosoitteisiin.

Unkarilainen musiikkipedagogi ja säveltäjä Zoltán Kodály (1882–1967) on myös yksi musiikkiliikunnan parissa vaikuttanut henkilö. Siinä missä Dalcroze korosti liikettä ja Orff soittoa, Kodály piti keskiössä laulamista ja solmisaatiota. Kodály-menetelmä pyrkii kehittämään sisäistä musiikillista kuulemistä eli kykyä ajatella musiikillisia ääniä mielensisäisesti. Monet menetelmän harjoitukset pohjautuvat unkarilaiseen kansanlaulustoon. Säveltapailussa on poikkeavuutta Dalcroze-pedagogiikan kanssa, sillä Kodály-menetelmässä do-sävel on liikkuva. Muutoin periaatteet ovat samankaltaiset Dalcrozen ja Orffin kanssa musiikin ja liikkeen yhdistämisen sekä kokonaisvaltaisen oppimisen suhteen. (Linnankivi ym. 1981, 59–61; ks. myös Campbell & Scott-Kassner 2010, 49–50.)

Rytmin opettamisen tehokkaimmaksi keinoksi Campbell ja Scott-Kassner (2010) mainitsevat rytmittävät, joilla ei ole erityistä semioottista merkitystä ja ne on liitetty tiettyihin rytmillisiin kestoisiin. Rytmittäviä on erilaisia, joista tutuin on Kodály'n rytmittävät (taa, ti-ti...). Niiden on todettu kehittävän lapsen sisäistä kuulemistä ja johtavan onnistuneeseen nuottien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lisäksi rytmittävät ovat monikäyttöisiä, koska ne sopivat kaikkiin fraaseihin ja rytmimalleihin. Opetuksen avain on, että niitä käytetään ilman

päällekkäisyyksiä muiden systeemien kanssa. (Campbell & Scott-Kassner, 2010, 178–180.) Tämän tutkimuksen oppimateriaalin rytmeissä on pohjalla Kodály'n ajatus rytmittävistä, vaikkakin mukana on samalla kehollinen kokeminen.

3.1.2 Inkeri Simola-Isaksson

”Liikunta on lapsen musisointia” (Simola-Isaksson 1988).

Inkeri Simola-Isakssonin (1930–2012) urauurtava työ suomalaisen musiikkiliikunnan hyväksi perustuu hänen opettajiensa Gripenbergin ja Leiviskän luomaan pohjaan. Maggie Gripenberg (1881–1976) toi Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatusideat Suomeen. Hän innostui rytmikasta käytyään Jaques-Dalcrozen järjestämällä kursseilla. Kurssien anti ja vaikutukset alkoivat näkyä vuodesta 1907 eteenpäin. Monipuolisena taiteilijana tunnettu Gripenberg toimi sekä liikuntataiteen/plastisen tanssin, Dalcroze-rytmiikan että liikuntarytmiikan opettajana uransa aikana. Hän myös perusti Gripenberg-koulun. Erityisesti musiikin ja liikkeen sukulaisuussuhde sekä improvisointi ja vapaa tanssi olivat lähellä hänen sydäntään. Vuodesta 1952 eteenpäin Gripenbergin työtä jatkoi Ilta Leiviskä (1907–1979). Leiviskän 16 vuotta kestäneen opetustyön aikana musiikinopettajien koulutukseen tuli uutena piirteenä musiikkiliikunnan soveltaminen koulun musiikinopetukseen. (Simola-Isaksson, 2010, 37–38; ks. myös Vilppunen 1974, 5; Linnankivi ym. 1981, 51.)

Inkeri Simola-Isaksson jatkoi Gripenbergin ja Leiviskän jalanjäljissä ja opetti musiikkiliikuntaa Sibelius-Akatemiassa vuodesta 1970 alkaen. Samalla musiikkiliikunnan asema vakiintui omana oppiaineena. Aluksi Simola-Isaksson hoiti tehtävää tuntiopettajana, kunnes 1977 perustettiin Suomen ensimmäinen musiikkiliikunnan lehtoraatin virka, johon hänet valittiin. Simola-Isaksson toimi virassaan vuoteen 1993 asti. Tämänkin jälkeen hän vaikutti aktiivisesti suomalaisen musiikkiliikunnan kehittämiseksi esimerkiksi pitämällä kursseja ympäri Suomea ja julkaisemalla musiikkiliikunta-aiheisia kirjoja käytännön opetustyöhön. Nykyään Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan lehtoraatin virka on muutettu nimeltään musiikkikasvatuksen lehtorin viraksi ja siitä vastaa Soili Perkiö. (Simola-Isaksson 2010, 38–39.) Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006, 55) muistuttavat, että Simola-Isaksson kehitti musiikkiliikunta-termin suomalaiseen käyttöön.

3.2 Musiikkiliikunnan kehitys valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa

Musiikin ja liikunnan oppiaineiden yhdistämiseen viitattiin jo Suomen ensimmäisessä vuoden 1970 valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa. Komitea oli antanut musiikin ja liikunnan opetuksen järjestämiseen ohjeeksi, että molempiin oppiaineisiin tulee käyttää saman verran aikaa. Kahdella ensimmäisellä luokalla niillä oli yhteensä kolme tuntia viikossa, mutta yhdistävän järjestelyn katsottiin onnistuvan, koska näitä aineita voitiin opettaa saman oppitunnin aikana. (Simola-Isaksson 2010, 38.) Kolmannelta vuosiluokalta alkaen musiikin oppiaine liitettiin osaksi kuvaamataidon tuntia. Yhteinen viikkotuntimäärä oli neljä, mutta oppiaineita ei ollut tarkoitus opettaa saman tunnin aikana vaan esimerkiksi vuorolukuvuosikausittain. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970, 19–25.) Musiikkiliikunnan osuutta musiikin oppiaineessa perusteltiin motoristen toimintojen näkökulmasta. Tavoitteina oli rytmillisten valmiuksien ja eläytymistaitojen kehittäminen. Rytmien osa-alueen sisällöt ja jaottelu eri vuosiluokille mainittiin tarkasti, jossa mainittiin myös rytmien harjoittelu kehosoittimien ja liikkeiden kautta. (Peruskoulun ala-asteen musiikin perusoppiaineen valintaa koskevat opetussuunnitelmalliset ohjeet 1976, 4–5, 9–11, 21, 34–37.) Ensimmäinen perusopetussuunnitelma sisälsi epävarmuutta siitä, miten opetus tulisi järjestää muun muassa tuntijakojen osalta. Päätökset esitettiin aina perusteltuina, joskin samalla myös kyseenalaistettuna.

Seuraava perusopetussuunnitelman uudistettu painos ilmestyi vuonna 1985. Musiikin oppiaineen sisältö oli yhtenevä vuoden 1970 opetussuunnitelman kanssa. Liikunta oli tärkeänä osana musiikin työtavoissa ja sen perusteltiin kehittävän oppilaan affektiivisia ja psykomotorisia alueita, jotka vaikuttavat muuhunkin oppimiseen ja oppimisvaikeuksien ehkäisemiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191–194.) Vuonna 1987 julkaistiin lisäosa vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelmaan. Syy kattavaan lisäosajulkaisuun pohjautui musiikin tutkimuksessa tapahtuneisiin edistysaskeliin Simola-Isakssonin johdolla. Positiivisena erona tässä parin vuoden jälkeisessä uudistuksessa oli musiikkiliikunnan esittely omana työtapana. Siinä kehoitettiin tarjoamaan lapselle säännöllisen usein mahdollisuus musiikkiliikuntaan. Perusteluissa vedottiin jo aiemmissakin opetussuunnitelmissa esille tulleisiin kehityspsykologisiin asioihin, mutta myös selvennettiin sen sosiaalista vaikutusta. Musiikkiliikunta koettiin osana kaikkea muuta opetusta.

(Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 1–4, 10–11, 32.) Kokonaisuudessaan vuoden 1985 perusopetussuunnitelma ja sen lisäosat olivat ohjeistuksiltaan laajat ja idearikkaat, mutta myös rajaavat. Opettajat oli sidottu tarkkaan siihen mitä opettaa.

Vuoden 1994 perusopetussuunnitelmassa pyrittiin yhä paremmin kiinnittämään huomiota muuttuneisiin käsityksiin oppimisesta, opettamisesta, kasvatuksesta, tiedosta ja lapsen kehityksestä Yleisenä suuntauksena oli pyrkimys antaa vapautta opettajan työhön vähentämällä tarkkoja, opetusta määrittäviä raameja. Verrattuna aiempiin perusopetussuunnitelmiin täysin uutena asiana esiteltiin aihekokonaisuudet, joilla pyrittiin integrointiin. Tämä mahdollisti oppiaineiden laajemman ja yhdistelevän käsittelyalueen opetuksessa. Musiikin osalta oppisisältö oli edelleen sama kuin aiemmissa perusopetussuunnitelmissa. Musiikkiliikunta oli mukana omalla nimellään ja sen mainittiin olevan mukana kehittämässä oppilaan musiikin perustietoja ja -taitoja, tunne-elämää, luovuutta ja minäkäsitystä. Olennaista oli liittää liikunta kuuntelun, laulun ja soiton yhteyteen ja näin eheyttävältä pohjalta oppikokonaisuuksiksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Nykyään voimassa olevan vuoden 2004 perusopetussuunnitelman mukaan perusopetuksen tehtäväksi määritellään oppilaan kasvun, oppimisen ja itsetunnon kehittymisen tukeminen. Koulun ja kodin välinen yhteistyö on nostettu merkittäväksi tekijäksi kokonaisvaltaisen kasvatuksen tukitoimena. Oppimisessa painotetaan niin yksilöllistä konstruktivismia kuin vuorovaikutusta. Lisäksi oppimisympäristön merkitystä korostetaan, jotta monipuoliset, oppilaan luovaan toimintaan ja elämyksiin johtavat työtavat ovat mahdollisia. Opettaja on ohjaajan roolissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 14–22.)

Taito- ja taideaineissa tuodaan esille opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arviointikriteerit. Ne on jaettu kahteen osaan vuosiluokkien 1–4 ja 5–9 mukaan. Musiikin osalta täysin uutena sisältönä on teknologian yhdistyminen opetukseen. Musiikkiliikunta-termi ei enää esiinny teksteissä, mutta sen sisältöihin viitataan luokkien 1–4 kohdalla tavoitteena, jossa oppilas oppii ilmaisemaan itseään liikkuen ryhmässä ja yksin sekä harjoittelee musiikin elementtejä liikunnan ja musiikillisen keksinnän avulla. Hyvässä osaamisessa 4. luokan päättyessä mainitaan, että oppilas osaa käyttää liikettä musiikillisissa ratkaisuisissa esimerkiksi kysymys- ja vastausharjoituksissa sekä osaa ilmaista kuuntelukokemustaan liikkeen avulla. Luokkien 5–9 kohdalla korostetaan improvisaatiota ja

musiikillista keksintää sidottuna muihin musiikin osa-alueisiin. Toteutukseen tarjotaan soittimien, teknologian ja oman kehon monipuolinen käyttö. Päättöarvioinnin kriteereissä ei mainita musiikkiliikuntaa terminä, mutta hyvän osaamisen (arvonsana 8) edellytyksenä on, että oppilas kykenee käyttämään musiikin elementtejä omien ideoidensa toteutuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–234.)

Liikunnanopetuksen kohdalla musiikkiliikunta-termi esiintyy yhdessä ilmaisuliikunnan ja tanssin kanssa. Arviointiin liittyen 4. luokan päättyessä mainitaan, että oppilas osaa ilmaista itseään liikunnan avulla sekä liikkua rytmin tai musiikin mukaan. Vuosiluokkien 5–9 päättöarvioinnin kriteerit hyvään osaamiseen (arvosana 8) ovat, että oppilas osoittaa toiminnallaan ymmärtävän rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa. Liikunnan oppiaineen yleiset tavoitteet ovat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250.) Näitä tavoitteita edistää musiikkiliikunnan kokonaisvaltaisen oppimisen periaate. Liikuntakasvatuksen osalta on huomattavaa, että rytmä nostetaan terminä tanssin ohkeen eli sen merkitys kattaa myös muita liikunnan osa-alueita kuin tanssin. Penttinen (2007a) toteaa, että liikunnan opetussuunnitelmassa musiikkiliikunta-käsite tarkoittaa virheellisesti kaikkea liikuntaa, jossa on mukana musiikki. Hän käyttäisi mieluummin kattavampaa käsitettä rytmä- ja ilmaisuliikunta, joka sisältäisi musiikkiliikunnan. (Penttinen 2007a, 14.)

Musiikin opetuksen tuntimäärät ovat pudonneet verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin. Syynä on äidinkielen ja luonnontieteellisten oppiaineiden painottaminen taitoaineiden sijaan. Tästä esimerkkinä on fysiikan ja kemian hyväksyminen alakoulun opetussuunnitelmaan omana oppiaineena. Musiikin opetuksen vähimmäistuntimäärät ovat luokilla 1–4 neljä vuosiviikkotuntia ja luokilla 5–9 kolme vuosiviikkotuntia kuitenkin niin, että taito- ja taideaineiden yhteismäärä on 56 vuosiviikkotuntia. Puolestaan liikunnan vähimmäistuntimäärät ovat huomattavasti suuremmat: luokilla 1–4 kahdeksan vuosiviikkotuntia ja luokilla 5–9 kymmenen vuosiviikkotuntia. Vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 oppituntia. Opetustuntien määrään vaikuttaa lisäksi kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat painotuksineen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 300.) Uudessa, vuoden 2016, valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa taito- ja taideaineiden opetusta tullaan näillä näkymin vahvistamaan hallitusohjelman mukaisesti. Opetussuunnitelmaa valmisteleva työryhmä on parhaillaan 1.8.2016 käyttöön otettavan perusopetussuunnitelman ääressä. (Perusopetuksen tuntijako 2013.)

3.3 Musiikkiliikuntatunnin periaatteet

Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006) tarjoavat valmiita työtapoja musiikkiliikuntatunneille. He käyttävät termiä rytmikka kuvamaan musiikin ja liikunnan yhdistämistä musiikkiliikunta-termin sijaan. Rytmikkatunnit ovat suunnattu pääasiassa kouluun ja musiikkileikkikouluun, mutta sopivat myös vanhemmille ikäryhmille. Heti tunnin aluksi kannattaa keho herättää liikkumiseen, jotta se vastaanottaa herkemmin uusia asioita. Jokaisen rytmikkatunnin perustaan kuuluvat liike, soitto ja laulu tai loru. Niiden yhteydessä kulkee aina jokin rytmisen aihe, jota harjoitetaan tai kerrataan tunnilla. Rytmien harjoittamisen tärkeyden Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006) perustelevat pohjana kaikelle muulle soittamiselle, liikkeelle ja hahmotuskyvyille. Ehdotettuja työtapoja ovat liikunta, kehorytmit, puhe ja loru, rytmirinki, laulu ja soitto, kuuntelu, integraatio ja monitaiteelliset työtavat. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 8–12.) Rytmiiin sopeutuminen riippuu lapsen yksilöllisestä kehitysvauhdista. Perusrytmiä kannattaa ottaa mukaan lähes joka tunnille. Opettajana on kuitenkin muistettava, että rytmien harjoituksista ei saa tulla tarkkailun ja arvioinnin kohteita, vaan oppiminen tapahtuu omaan tahtiin. Tarvittaessa osa oppilaista eriytetään esimerkiksi erityisrytmien pariin. (Linnankivi ym. 1994, 196–197; Juntunen 2010e, 13.)

Simola-Isaksson ym. (1988) painottavat lasten opetuksessa riittävää toistoa jokaisen liikkeen ja liikesarjan kohdalla. Tarkoituksena on jättää pysyvä muistijälki, engramma, jota edesauttavat toiston lisäksi monipuoliset harjoitteet ja vaihtelevaisuus liikkeiden yhdistämisessä. Hän mainitsee myös rytmiharjoitusten tärkeyden. Kun perusrytmipohja on selvillä, on mahdollista lisätä eläytymistä ja luovuutta harjoitteisiin. (Simola-Isaksson ym. 1988, 20–21; ks. myös Kivelä-Taskinen 2008, 38; Juntunen 2010e, 13). Alimpien luokkien oppilaille on annettava mahdollisuus reagoida musiikin ilmiöihin juuri liikkeillä, koska usein niiden käsittely sanoin on vasta kehittymisen asteella (Linnankivi ym. 1994, 193).

Kehollisuudessa säveltapailuun, improvisointiin ja rytmiseen liikkeeseen pohjautuvat harjoitukset muodostavat kokonaisuuden. Perustana ovat oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset. Opetuksen tavoitteena on integroinnin kautta tutkia musiikin eri ilmiöitä niin, että edetään helposta vaikeampaan. Musiikkiliikuntatunnin viimeisessä harjoituksessa pyritään kokoamaan käsitelty aihe johonkin tuttuun ilmiöön. (Juntunen 2009.) Juntunen (1997, 2010a) ja Juntunen ym. (2010) muistuttavat, että improvisointiharjoituksia kannattaa

sisällyttää jokaiseen tuntiin, koska niillä on suuri vaikutus ilmaisuvalmiuksiin ja oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Juntunen 1997, 89; 2010a, 22; Juntunen ym. 2010, 239). Linnankiven ym. (1994, 199) mielestä tunti tulisi päättää rentoutumisharjoitukseen, jossa oppilas palautuu keskittymistä vaatineiden harjoitusten jälkeen. Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006) perustelevat musiikkiliikunnantunnin kokonaisuus-käsitettä sillä, että jo lapsena aloitetuilla kehonhallinnan, kestävyuden ja koordinaatiokyvyn harjoitteilla on vaikutusta terveyden edistämiseen myöhemmällä iällä. Lisäksi lapsena tarjotut mahdollisuudet kokea monipuolisesti eri lajeja takaa valmiuden itselle sopivan liikuntamuodon tai -lajin tai yhtä hyvin soitinopiskelun kehittämiseen. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 19.)

Myös Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston projektin Internet-sivuilla opiskelijoiden ja opettajien kokoamassa materiaalipankissa annetaan vinkkejä ja pohjatietoa musiikkiliikunnan opettamiseen. Kuoppamäen (2013) mukaan musiikkiliikunta tarjoaa eväät kahdeksan musiikin osa-alueen harjoittamiseen. Näitä ovat syke, rytmi ja tempon käsittely, eri tahtilajien hahmottaminen, kuunteleminen ja musiikin yleinen virtaus ja energia, fraseeraus, melodian hahmottaminen, harmonian hahmottaminen, muodon hahmottaminen ja dynamiikan käyttö. Hän lisää vielä, että oppilaiden on tärkeää itse ymmärtää, että musiikinteoriassa esiin tulevat asiat ovat aina lähtökohdiltaan musiikillisia. Ymmärrys siitä, mitä ja miksi opitaan, on onnistuneen oppimisprosessin kannalta olennaista. (Kuoppamäki 2013.)

Olisi tärkeää, että jokainen musiikin ja liikunnan opettaja haluaisi pitää musiikkiliikuntaa, sillä opettajan innokkuus tarttuu oppilaisiin (Penttinen 2007a, 2007b). Kun opettaja on itse kokenut rytmikan kehollaan, opetus on selkeää ja elinvoimaista (Findlay 1971, 58). Opettajan on myös hyvä osallistua kaikkeen toimintaan iloisin mielin, jotta oppilaat lähtevät reippaammin mukaan. Osallistuva opettaminen luo myös turvaa oppimisilmapiiriin, tuo opettajaa lähemmäksi oppilaita ja vapauttaa luovuuteen (Linnankivi ym. 1994; Ojanaho ym. 2003). Kuoppamäki (2013) pohjaa tietoaan omaan kokemukseen musiikin opettamisesta. Hänkin painottaa opettajan roolia ilmapiirin luojana ja motivoijana. Lisävastuuta tuovat oppilaiden erilaiset musiikilliset taustat ja erityisoppilaat. Opetusta on pyrittävä muokkaamaan elämykselliseen suuntaan, jossa luovuus, havainnollistaminen ja tekeminen tarjoavat oppilaille käytännön kokemuksia. (Kuoppamäki 2013.)

Haastetta musiikkiliikuntatunnille tuo monen asian yhtäaikainen hallinta. Opettajan on hallittava sekä liikesarjat että tunnettava miten liikkeet yhdistetään musiikkiin. Tämä tulee

esille etenkin suurempia kokonaisuuksia tehdessä, sillä musiikki ja rytmi ovat erottamaton osa esimerkiksi tanssia. Lisäksi perussykkeen ylläpitäminen on ehdoton joka tilanteessa, sillä muuten 'pudotaan helposti kärryiltä'. (Kemppi 1983, 88; Penttinen 2007b, 300; Juntunen 2010a, 22.) Musiikin valintaan kannattaa kiinnittää huomiota Ojanahon ym. (2003) mukaan. Selkeärytmyisyys helpottaa hahmottamista. Vaikka monet vanhat kappaleet ovat helppoja valintoja tunneille, kannattaa myös pitää silmällä oppilaiden sen hetkisiä kiinnostuksen kohteita, sillä ne motivoivat. (Ojanaho ym. 2003.) Juntusen ja Westerlundin (2001, 209) mukaan opetus olisi myös hyvä suhteuttaa oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin, sillä pelkkä informaation siirtäminen ei riitä kokonaisvaltaiseen opetukseen tähdittäessä.

Muita musiikkiliikunnan opettamisen haasteita ovat isot ryhmäkoot, jotka vaikeuttavat tunnin organisointia ja hallintaa sekä se, että monet oppilaat saattavat kokea luovan toiminnan ja mielikuvituksen käyttämisen ahdistavana (Juntunen 2009; 2010c, 17). Oppilasaines on myös lähes poikkeuksetta vaihtelevaa. Ryhmän sisäiset erot voivat olla suuriakin, jolloin opettajan eriyttämisen taidot tulevat esille. Lähtökohtana on, että jokainen pääsee osallistumaan. Heikoimpia ja hiljaisia oppilaita ei tule unohtaa, sillä he ovat usein niitä, jotka tarvitsevat eniten motorisia harjoitteita ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemista. (Penttinen 2007a, 31.)

Vaikka osa opettajista kokee musiikkiliikunnan opettamisen epämukavana ja liian haasteellisena sen ilmaisullisuuden vuoksi, on kuitenkin pantava merkille että, musiikkiliikunnasta ollaan kiinnostuneita. Eerolan (2007) tutkimuksen mukaan musiikkikasvattajista noin kolmasosa toivoisi musiikkiliikunnan olevan yksi musiikkikasvatusalan täydennyskoulutusaiheista. Tutkimusjoukkona oli 111 Jyväskylästä valmistunutta musiikkikasvattajaa. Heistä 85 henkilöä ilmoitti haluavansa ylipäätään täydennyskoulutusta ja 30 tunti tarvitsevansa musiikkiliikunnan täydennyskoulutusta. Musiikkiliikunta sijoittui yhdeksännelle tilalle. Eniten täydennyskoulutusta tarvittiin studiolaitteiden ja teknologian käyttöön. Verkkokyselynä toteutetun tutkimuksen tutkimusjoukko koostui sekä musiikkikasvatuksen oppiaineista vuosina 1986–2006 valmistuneista maistereista että luokanopettajankoulutuksen musiikin pitkän sivuaineen suorittaneista. Täydennyskoulutuskyselyn tulokset kertovat koulutuksen puutteellisuudesta työelämässä tulleiden haasteiden kohtaamiseen tai vanhentuneiden tietojen päivittämisestä. Tuloksista voi huomioda myös tulevaisuuden oppiaineyhdistelmien tarpeen. (Eerola 2007, 38, 52.)

4 KOKONAISVALTAINEN OPPIMINEN

Opettajan toiminnan taustalla vaikuttaa hänen käsityksensä ihmisestä ja tiedosta. Nämä käsitykset vaikuttavat tavoitteisiin, joita opettaja asettaa työllensä. Tavoitteiden toteuttaminen tulee suhteuttaa oppilaiden ikäryhmään, jotta kokonaisvaltaiseen oppimiseen ohjaaminen mahdollistuu. Musiikkikasvatuksellinen musiikkiliikunta perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen on kokonaisvaltainen, järjestä, tunteista ja kehosta muodostuva sosiaalinen olento (Juntunen 2010b, 61). Kokemuksellisuus, luovuus, minän kasvu ja itseohjautuvuus korostuvat myös humanistisen oppimisenäkemyksen keskeisessä oppimismallissa, kokemuksellisessa oppimisessa (Kauppila 2007, 30). Avaan seuraavaksi termejä holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen, jotka auttavat ymmärtämään tämän tutkimuksen lähtökohtia ja aineistosta nousevia tekijöitä ja yhteyksiä.

4.1 Holistinen ihmiskäsitys

Filosofian ontologinen suuntaus tutkii mitä on olemassa ja miksi. Kun tutkitaan ontologisesti yhtä haasteellisimmista kysymyksistä, ihmisen olemassaoloa, tavoitetaan ihmiskäsitys. Holistinen (kreik. *holos* = kokonainen) ihmiskäsitys pyrkii selittämään ihmistä kokonaisvaltaisena, jossa ihminen todellistuu kolmessa perusmuodossa: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Nämä ihmisen olemassaolon perusmuodot kietoutuvat ja ovat suhteessa toisiinsa. (Rauhala 2005, 17, 32; ks. myös Perttula 2009.) Patrikaisen (1999) mukaan holistinen ihmiskäsitys ja sen näkökulmat sopivat opettajan ammattiin, sillä uudistuvassa tieto- ja oppimiskäsityksessä korostuu ongelmien käsittely luonnollisissa ja laajoissa yhteyksissä (Patrikainen 1999, 22).

Tajunnallisuus käsitetään ontologisena käsitteenä inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi, jonka perusrakenne on mielellisyys. Tällä tarkoitetaan, että ihmisen olemispuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden organisoitumisessa. Voidaan siis sanoa tajunnan ja sen antamien merkityksien tekevän ihmisen olemassa olonsa tiedostavaksi. Mielen (kreik. *noema*) avulla ihminen pystyy ymmärtämään, tietämään ja tuntemaan asiat joksikin.

Mieli koetaan aina elämyksessä eli tajunnan tilassa, kuten havaintoelämyksessä kohteen väri, koko ja muoto eli mieli. (Rauhala 2005, 34–35.)

Tajunnan alla mielen ja kohteen suhteessa syntyy merkityssuhteita. Ihmisen maailmankuva ja minäkuva muodostuu merkityssuhteiden verkostoista. Vanhan kokemustaustan, horisontin, rooli on tärkeä, sillä siinä uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osaksi maailmankuvaa. Tämä jatkuva merkityssuhteiden jäsentyminen tapahtuu vain ymmärtämisen ja muokkaamisen kautta, koska tajunnasta ei voi ottaa pois tai lisätä mitään. Uusia horisontteja on mahdollista aktivoida, jos halutaan pyrkiä kokemuksen muutoksiin. On myös mahdollista laajentaa kasvatettavan kokemusmaailmaa, kun saatetaan hänet kokemaan jotain uutta. (Rauhala 2005, 34–38.)

Suhteessa kehollisuuteen Rauhala (1999, 25) muistuttaa, että tajunta on elämyksellisesti varsinaisena ymmärtämisenä sitä, mikä orgaanisena, kehollisesti on jo esiymmärretty. Musiikkitutkimusten näkökulmasta tajunnallisuus on kiinnostava olemisen muoto, sillä juuri aistinvaraisesti koettu musiikki tulee tiedostetun ymmärtämisen kohteeksi tajunnallisuuden kautta (Kosonen 2001, 18). Tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketti painottui soittamiseen. Siinä monipuolisin, eri aistikanavia käytettyjen harjoitusten tavoitteena oli edesauttaa ymmärtämistä ja oppimista.

Holistisen ihmiskäsityksen toiseen perusmuotoon, kehollisuuteen kuuluu aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Tällä tarkoitetaan, että elimien ja elinjärjestelmien toiminta ei esitä mitään eivätkä ne symbolisilla viesteillä yhteydessä toisiinsa. Toisin sanoen symboliikka ja/tai käsitteellistäminen eivät liity orgaanisiin tapahtumiin vaan tulkinnan antaa joko itse asianomainen tai ulkopuolinen tutkija. Elolliset olennot toteuttavat yhteistä periaatetta elävän olomassaolonsa aikana samalla itseään uudistaen. Tätä kutsumme elämäksi. (Rauhala 2005, 38–41.) Perttula (2009, 120) yhtyy Rauhalan ajatuksiin korostaen kehon roolia paikkana, jossa ihmisen on mahdollista kokea.

Kososen (2001) mukaan, kehollisuuteen liittyen, myös tajuton orgaaninen elämä on olennaista tajunnallisessa toiminnassa, koska kehossa tapahtuvat prosessit luovat perustan ajattelulle ja muille korkeammille toiminnoille. Musiikin on mahdollista tavoittaa ihminen fyysisesti ilman tajunnan tulkitsevuutta. Esimerkiksi musiikin rytmit vaikuttavat sydämen sykkeeseen ja eri taajuiset värähtelyt rauhoittavat tai kiihdyttävät. Myös soittamisen aikana spontaanit kehon

reaktiot ja mahdollinen koettu mielihyvä voivat olla pyrkimyksiä omassa kehossa koettavaan rentouteen, vireyteen tai aktiivisuuteen. Kaiken kaikkiaan musiikin kokeminen on sekä kehollinen että tajunnallinen prosessi, jossa on näin ollen mukana sekä tulkitsematon että tulkitseva puoli. Tämä selittää musiikin moninaiset vaikutukset kokijaansa ja tekijäänsä. Kosonen (2001, 17–18.) Juntunen (2010b) vie ajatuksen ääriilaitaan mainitessaan, että taitojen opettelussa kehomuisti ei ole ollenkaan riippuvainen älyllisestä analyysistä. Keho oivaltaa, ymmärtää, oppii ja muistaa ilman reflektointia mielen kautta, josta esimerkkinä pianonsoittotaidon oppiminen. (Juntunen 2010b, 62.) Tässä tutkimuksessa Juntunen (2010b) esiintuoma kehomuisti on merkittävässä roolissa, sillä tavoitteena on saada tietoa kehorytmien avulla opitun siirtymisestä soitinrytmeihin. Kuitenkin tässä prosessissa on koko ajan mukana ajattelu ja tajunta, mikä nojaa Perttulan (2009, 120–121) ajatukseen siitä, että kehollisuus nimenomaan tekee ihmisestä elävän ja paikkana mahdollistaa kokemisen tajunnallisuuden kautta.

Kehollisuus nousee tärkeäksi tekijäksi Dalcroze-pedagogiikassa. Juntunen (2004, 2009, 2010a) pohtii Dalcroze-pedagogiikan merkitystä Merleau-Pontyn kehollisuuteen pohjautuvan filosofian kautta. Filosofi Merleau-Pontyn (1908–1961) ajattelee mielen ja kehon erojen ja yhtäläisyyksien näkyvän ihmisen toiminnassa. Kokonaisvaltainen toiminta selittää näin kehollisuutta. Merleau-Pontyn katsoo maailmasta saadun ymmärryksen koostuvan esi-reflektiivisistä, aistien ja kehon kautta koetusta. Samaan ajattelumalliin pohjautuu Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatuksen kehollisuuden periaate. Hän kuitenkin lisää vahvemmin mukaan ajattelun ja älyllisen prosessoinnin kehon kautta koetun jälkeen. Havainnointi, kuuntelu, tunteet ja ajattelu ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Merleau-Pontyn filosofian kautta ajateltuna Dalcroze-pedagogiikan tarkoitus on kyetä ymmärtämään itseä, muita ja koko musiikillista maailmaa jatkuvan aistimisen, emootioiden, ajattelun ja liikkeen ja liikehallinnan avulla. (Juntunen 2004; 2009; 2010a, 23–24; 2010b, 61.) Rauhalan (1999, 2005) ajatuksiin verrattuna Merleau-Pontyn ajatukset poikkeavat ymmärryksen ja tajunnan vähäisyydessä ja ei-merkityksellisyydessä. Puolestaan Dalcroze-pedagogiikasta löytyy enemmän yhtäläisyyksiä Rauhalan ajatuksiin.

Tämän tutkimuksen kannalta kolmas ihmisen todellistumisen perusmuoto, situationaalisuus, on oleellinen. Rauhala (2005) määrittelee tilanteen kaikeksi, mihin ihminen on suhteessa. Hänen mukaansa ihminen kietoutuu todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta, jonka

vuoksi situationaalisuudesta voidaan käyttää myös termiä elämäntilanteisuus. (Rauhala 2005, 33, 41; ks. myös Perttula 2009, 117). Perttula (2009) jatkaa, että vasta kun ihminen asettuu suhteeseen todellisuuden kanssa, todellisuus merkityksellistyy hänelle siinä elämäntilanteessa. Todellisuuden tilanteet, jotka eivät sisälly ihmisen elämäntilanteeseen, ovat hänen ymmärryksensä ulkopuolella. (Perttula 2009, 118–119.)

Situaatio koostuu rakennetekijöistä eli komponenteista, joihin kietoutuessaan ihminen tulee niiden luonteen edellyttämäksi. Osaan situaation rakennetekijöistä ihminen ei voi vaikuttaa, kuten kansallisuus ja kulttuuripiiri. Ihminen syntyy niihin. Puolestaan esimerkiksi ystäviä ja harrastuksia ihminen voi valita ja näin muunnella elämäntilanteisuuttaan. Elämäntilanteisuuden rakennetekijät vaikuttavat identiteetin kehitykseen, koska ne ovat väistämättä ympärillä ja ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Ne näkyvät myös arkikielessä, kun ihmisestä puhutaan esimerkiksi opettajana. Tällöin hänen suhdettaan komponenttiin, ihmisen opettava ja kasvattava suhde toisiin ihmisiin, tarkennetaan. (Rauhala 2005, 42–45.) Musiikin näkökulmasta katsottuna Kosonen (2001, 20) tuo esille, että koska elämyksellisyys kohdataan suoraan, musiikin vaikutukset yltyvät kokemisessa myös käsitteellistä tajuntaa syvemmmälle. Lisäksi soittajalla musiikkikokemuksiin liittyy musiikin tuottaminen itse musiikin kuuntelijaan verrattuna. Rauhala (2005, 193–198) nostaa esille huomion, että taiteen ja myös musiikin merkitsevyys on jokaiselle erilainen, koska kokijan maailmankuva ja tulkitsemis- ja vastaanottovalmiudet ovat jokaisella erilaiset.

Tässä tutkimuksessa situaatio on lapsen kokemusmaailmassa, hänen omanikäistensä kehitysmaailmassa. Lapsen ymmärtämysyhteytenä on keho ja sen hallinta. Jokaisen oppilaan kokemukset aineistonkeruuvaiheen oppitunneista pohjautuvat siihen millainen hänen kokemusmaailmansa on entuudestaan. Siihen miten oppilas ymmärtää tajunnassaan uudet ilmiöt sen hetkessä situatiossa. Jokaisen oppilaan kokemukset ovat myös oikeita. Tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus kietoutuvat toisiinsa. Rauhala (2005, 44) mainitsee situation kautta saadun esiymmärryksen pääsevän vaikuttamaan eri tavoin tajunnassa ja kehossa. Oppimisen kannalta voidaan todeta, että jotta ihminen voi oppia, hänen situatiossaan täytyy olla oppimisen kohde (ks. Rauhala 2005, 43).

4.2 Kokemuksellinen oppiminen

Holistisen ihmiskäsityksen perusmuodoissa kokemus ja kokemuksellisuus ovat keskeisessä asemassa. Ne ovat keskiössä myös humanistiseen psykologiaan perustuvassa humanistisessa oppimiskäsityksessä. Kauppila (2007, 28) mainitsee, että suomalainen kansansivistys on rakentunut humanistisen ihmiskäsityksen perustalle, missä ihmistä pidetään kokonaisvaltaisena, luovana ja henkiseen kasvuun pyrkivänä ainutlaatuisena yksilönä.

Perttula (2009) pohtii, mitä kokemus on. Se on tajunnallisuuteen kuuluva tapa suuntautua oman toiminnan ulkopuolella olevaan asiaa. Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa ja kohde ilmenee ihmiselle jonakin, ihminen kokee elämyksiä. Kokemuksen kohde saattaa joskus jäädä epäselväksi tai hämäräksi, mutta elämys on siitä huolimatta todellinen. Tiedostamattoman ja tietoisien kokemuksen välinen ero on teoreettisesti selvä, sillä kyse on siitä, kuinka selkeän merkityksen tajunnallisten aktien seuraanto on luonut kohteesta. Kokemuksen rakenteeseen kuuluvat sekä merkityksellistyvä elämäntilanne että ymmärtävä tajunnallinen toiminta. (Perttula 2009, 116, 118–119.) Perttulan määritelmät kokemuksesta ja elämäntilanteista ovat yhteydessä Rauhalan (2005) mielellisyyden ja tilanteen määritelmiin.

Kolb (1984) on kehittänyt nelivaiheisen kokemuksellisen oppimisen (*learn by doing*) mallin. Siinä konkreettinen kokemus aloittaa oppimisprosessin edeten reflektion ja abstraktin käsitteellistämisen kautta kokeilevaan käytännön toimintaan. Oppimisessa tieto luodaan kokemuksen muuntamisen kautta, prosessoiden. Tiedon perusluonteeseen kuuluu sen jatkuva muuttuminen ja uusiutuminen, tieto ei siis ole pysyvää. Kokemuksen merkitystä oppimisessa korostavat myös tieteenfilosofi ja sosiaalipsykologi K. Lewin, filosofi ja psykologi J. Dewey ja kehityspsykologi J. Piaget, joihin Kolb haluaa yhdistää mallinsa. (Kolb 1984, 20, 38, 40–43; ks. myös Kauppila 2007, 31.) Prosessimaisuus ja kokemuksellisuus yhdistävät kokemuksellisen oppimisen vahvasti tämän päivän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Kauppila 2007, 30; ks. myös Kolb 1984, 26).

Kauppila (2007) mainitsee luontevan oppimistapahtuman, jossa oppimista ei saa kontrolloida liikaa, olevan humanistisen oppimiskäsityksen ideana. Samalla korostuu opiskelijan reflektointi ja itseohjautuvuus ja pystytään tukemaan oppijan luonteenomaisia mahdollisuuksia. (Kauppila 2007, 28–29.) Kosonen (2001, 19–20) nostaa esiin myös

reflektion ja kokemuksen analysoimisen mainitessaan, että soittaja kykenee refleктоimaan omaa soittamiskokemustaan.

Lehmusvaara (2007) ehdottaa kokemuksellisen oppimisen soveltamista musiikkiliikuntaan seuraavan esimerkin kautta: musiikin konkreettinen kehollinen kokemus on oppimisen ensimmäinen vaihe, jota seuraa kehon kautta koettujen asioiden jäsentäminen ja käsitteellistäminen. Lopuksi oppija voi soveltaa uuden oppimansa asian muuhun toimintaan, joka on alku uudelle oppimissyklille. (Lehmusvaara 2007, 22–23; ks. myös Kauppila 2007, 31.) Tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketin sisältö kulki pitkälti Lehmusvaaran soveltamisesimerkin kautta. Poikkeavuutta hänen esimerkkiinsä ilmeni, kun jouduimme käyttämään suunniteltua enemmän aikaa perusasioiden opetteluun, jolloin viimeiselle vaiheelle, soveltamiselle uuteen, jäi vähemmän aikaa. Jonkin verran uuden soveltamista oli kuitenkin mukana esimerkiksi improvisointiharjoituksissa keho- ja rytmisoitinten kanssa.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimusongelma ja aiheen rajaus

Musiikkiliikuntaa koskevat tutkimukset tuovat esille sen positiiviset vaikutukset oppimiseen. Vaikka musiikkipedagogiikassa käytetään termiä musiikkiliikunta ja liikuntapedagogiikassa puhutaan ennemminkin rytmikasta, on yksi ja sama asia niiden kantavana pohjana – rytmi. Rytmi on myös osa arkipäiväämme, jonka vuoksi sitä on mahdollista lähestyä jokaisen omakohtaisesta näkökulmasta, mikä puolestaan istuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämä on yksi syy minkä takia päätin keskittyä erityisesti rytmin tutkimiseen toimintatutkimuksen ja tutkivan opettajuuden kautta; ja itse asiassa mikä sen parempi vaihtoehto kuin tehdä itseä ja toivottavasti myös muita opettajia hyödyntävä oppimateriaalipaketti. Aiheeni rajautui vielä tarkemmin keho- ja soitinrytmeihin Orff-lähestymistapaan perehtyessäni ja tutkimusryhmälle sopivia ja motivoivia teemoja miettiessäni. Kehorytmiikka kuuluu olennaisena osana afrikkalaiseen soittamiseen. Valintani rajata tutkimus tavallisen alakoulun neljäsluokkalaisiin musiikkiluokkien sijaan selvisi puolestaan tulevaisuuden työnkuvaani miettiessä. Neljäsluokkalaisten musiikkiliikunnallisuudesta ei myöskään ole tuoretta tutkimustietoa. Näillä perusteilla tämän tutkimuksen tutkimusongelmaksi määräytyi:

1. Miten kehorytmit auttavat soitinrytmien oppimisessa?

5.2 Tutkimusryhmän valinta

Tuomen ja Sarajärven (2009, 85–86) mukaan laadullisen tutkimuksen tiedonantajien hankinta on tehtävä tarkoituksenmukaisesti, koska tavoitteena on tutkia tiettyä ilmiötä. Tässä tutkimuksessa tutkittavien valinta sujui mutkattomasti. Itse asiassa minulla oli mielessäni jo hyvissä ajoin alakoulu ja luokanopettaja, joka ehkä innostuisi aiheestani. Helmikuussa 2012 kysyin häneltä halukkuutta osallistua luokkansa kanssa tutkimukseeni. Vastaanotto oli innostuneen myönteinen. Luokanopettaja opettaa samaa luokkaa nyt neljättä vuotta ja pitää

oman luokkansa musiikin tunnit, mikä helpotti esimerkiksi aikataulujen organisointia ja oppilaiden oppimisen arviointia.

Eskola ja Suoranta (2008, 18) käyttävät laadullisen tutkimuksen parissa termiä harkinnanvarainen näyte, kun tutkija rakentaa teoreettiset perustukset pienelle, mutta mahdollisimman tarkasti analysoidulle aineistolle. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) tuovat esille, että aineiston on oltava edustava ja tieteellinen. Minulle tuntui luontevalta rajata tutkimusryhmä yhteen oppilasryhmään, jonka parissa toimin koko aineistonkeruun ajan. Kivelä-Taskisen (2008, 42) mukaan 9–10 -vuotiailla lapsilla on menossa rytmittajun kolmas herkkyykskausi, jolloin karkea- ja hienomotoriikassa on saavutettu otollinen vaihe rytmien oppimiselle. Tämän vuoksi neljäsluokkalaisten oppilaiden valinta tutkimusryhmäksi on mielenkiintoinen heidän oppimistaankin ajatellen.

Aarnos (2010) mainitsee, että 6–12-vuotiaita lapsia tutkiessa on oleellista käydä tutustumassa heihin ennen aineistonkeruuta. Lapselle on annettava mahdollisuus tarkkailla tutkijaa ja samoin tutkija pääsee tutustumaan tutkimuskohteeseensa. Koulussa tehtävässä tutkimuksessa on tärkeää ehdoton yhteistyö luokanopettajan kanssa. (Aarnos 2010, 172–173.) Vierailin koululla kaksi kertaa ennen aineistonkeruun alkua. Toukokuussa 2012 kävin seuraamassa kaksi luokan musiikin tuntia ja tutustuin samalla oppilaisiin. Jälkimmäisellä kerralla pidin heille myös pienen rytmiharjoituksen. Osa oppilaista oli entuudestaan hieman tuttuja, sillä olen ollut heidän englannin opettajan sijaisena. Nyt pääsin seuraamaan oppilaiden musiikillisia taitoja. Syksyllä 2012 olin jälleen yhteydessä luokanopettajan kanssa. Aiheena olivat aineistonkeruun aikataulu, musiikkiluokan tilat ja varustus. Lisäksi kävimme läpi oppilaiden huoltajille tarkoitetun tutkimuslupapyyntö (Liite 1), joka laitettiin koteihin lokakuun 2012 alussa ja sovimme luokanopettajan roolin musiikkiliikuntajakson aikana. Sovimme, että hän saa osallistua harjoituksiin, toimia tarvittaessa apuopettajanani ja puuttua kasvatuksellisiin asioihin.

5.3 Taustatietoja tutkimusryhmästä

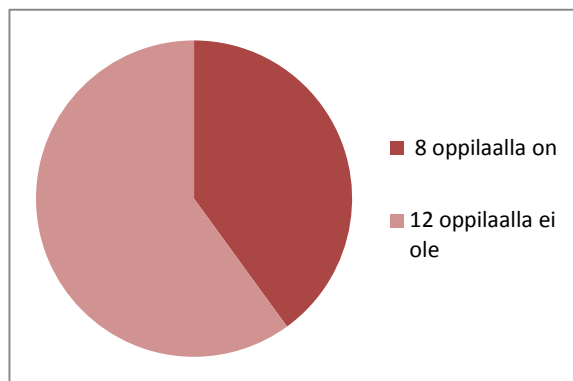
Toteutin aineistonkeruuni n. 500 oppilaan peruskoulussa Jyväskylän seudulla. Tutkimusryhmänäni olevassa 4A-luokassa on 22 oppilasta, 11 tyttöä ja 11 poikaa. Luokan 20 oppilasta sai huoltajilta luvan osallistua tutkimukseeni. Tutkimuslupakysely sisälsi

yhteystietoni, mutta huoltajilta ei tullut yhteydenottoja aiheeseen liittyen. Luokanopettaja oli sen sijaan saanut osakseen joitain kysymyksiä, lähinnä liittyen musiikkiliikunnan määrittelyyn ja siihen, sisältääkö se tanssia. Huomasin, että olisin voinut määrittellä musiikkiliikunnan tarkemmin tutkimuslupapyyntöön. Luokanopettajan toiveesta kaksi oppilasta, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, osallistuivat kuitenkin jokaiselle pitämälleni tunnille ja tekivät samat sisällöt kuin muut oppilaat, mutta videokameralta sivussa ja ilman kyselyihin vastaamista.

Jakson ensimmäisellä tunnilla oppilaat täyttivät alkukyselyn. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden musiikillista taustaa ja suhtautumista koulun musiikintunteihin. Nämä tiedot tukivat toimintaani oppituntien vetäjänä ja tutkivana opettajana. Alkukyselyssä ei siis kerätty varsinaisia tuloksia tutkimustehtävääni liittyen. Alkukyselyn viimeinen kysymys musiikkiliikunnan käsitteen määrittelystä on käsitelty verraten vastauksia loppukyselyn samaan kysymykseen (Ks. luku 6.1.4).

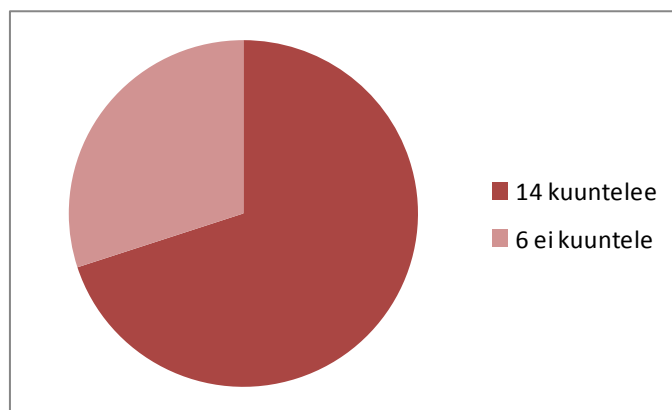
Anonyymiyden vuoksi jokainen oppilas on koodattu omalla kirjain-numero-yhdistelmällä (T1, T2... P10, P11, jossa T = tyttö ja P = poika). Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi nämä koodit kulkevat mukana oppilaiden taustatietoja koskevassa kappaleessa (Luku 5.3) ja tuloksissa (Luku 6). Lukijan on mahdollista seurata halutessaan tiettyjen oppilaiden vastauksia.

Ohjeistin alkukyselyn täyttämisen ennen aloittamista. Aluksi työrauha oli hyvä, mutta kohdan neljä avoin lisäkysymys, jossa oli tehtävänä mainita kuuntelemaaan artisteja ja kappaleita (Liite 4), herätti tarpeen keskustella kaverin kanssa. Oppilaat hakivat toisiltaan apua kirjoitusasussa ja muistelemisessa siitä, mitkä ovatkaan hyviä artisteja ja kappaleita. Myös viimeinen kysymys musiikkiliikunnan määrittelystä mietitytti monia. He hakivat siihen oikeaa vastausta, vaikka painotimme luokanopettajan kanssa, että kirjoita se, mitä tällä hetkellä tiedät tai mitä se voisi olla. Pysäytin työskentelyn ja kerroin tämän vielä yleisesti kaikille, mikä rauhoitti tilannetta. Kaksi oppilasta oli pois ensimmäiseltä kerralta. He täyttivät kyselyn myöhemmin luokanopettajan kanssa.



KUVIO 5. Oppilaat, joilla on musiikkiharrastus (n = 20)

Luokan oppilaista kahdeksalla on soitin- tai lauluharrastus, kuudella tytöllä ja kahdella pojalla (Kuvio 5). Tytöissä yksi (T1) käy säännöllisesti kuorossa, yksi (T2) soittaa poikkihuilua, kolme (T3, T6, T9) soittaa pianoa sekä yksi (T7) soittaa urkuja ja kitaraa. Pojista yksi (P4) soittaa kitaraa ja käy musiikinteoriassa, ja yksi (P8) soittaa rumpuja. Yksi tyttö (T4) ilmoitti harrastaneensa aiemmin kuoroa.

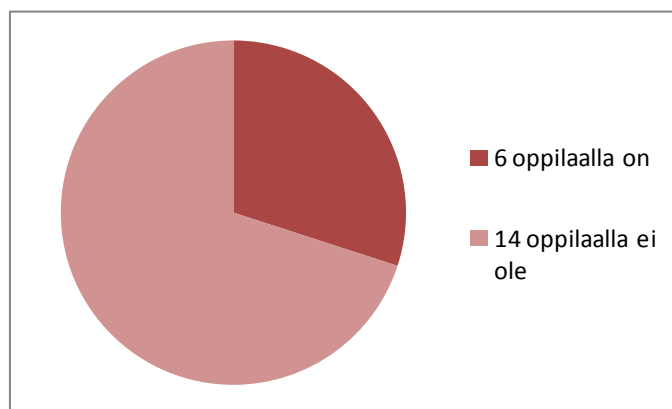


KUVIO 6. Oppilaat, jotka kuuntelevat musiikkia (n = 20)

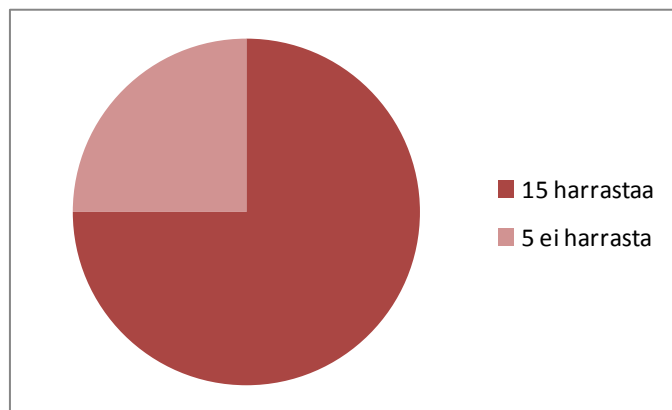
Oppilaista 14 (T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, P2, P4, P7, P8, P9, P10, P11) ilmoitti kuuntelevansa musiikkia vapaa-ajalla (Kuvio 6). Heistä suurin osa mainitsi kuuntelevansa kaikkea musiikkia. Oppilaat olivat myös kirjoittaneet tarkemmin kuuntelemiaan artisteja, bändejä ja kappaleita. Olisi ollut mielenkiintoista havaita ja tutkia edelleen, jos joukosta olisi noussut esiin esimerkiksi klassisia säveltäjiä, mutta kaikki oppilaiden maininnat voidaan sisällyttää kotimaisiin nykypop- ja rockartisteihin sekä soittolistojen kärkikappaleisiin. Itse asiassa tätä kohtaa olisi voinut kysyä tarkemmin esimerkiksi tarjoamalla kyselykaavakkeessa

termiä säveltäjä. Aiheena ”mitä artisteja kuuntelet” rajautuu kuitenkin tämän tutkimuksen tutkimusongelman yli, joten taustatietojen selvittämiseksi riitti tieto siitä, kuunteleeko oppilas ylipäättänsä mitään.

Oppilaiden muita harrastuksia ovat ilmaisutaito, sirkuskoulu, teatteri, läksyt, ratsastus, lenkkeily, koiran ja hevosen koulutus, suunnistus, hiihto, telinevoimistelu, partio, sukellus, jalkapallo, salibandy ja kamerakerho. Yhtä oppilasta (P3) lukuun ottamatta, kaikilla oppilailla on jokin koulun ulkopuoleinen harrastus. Kuudella oppilaalla (T1, T2, T7, T9, P4, P8) on musiikin lisäksi yksi tai useampi harrastus. Koin oleelliseksi kysyä oppilailta muita harrastuksia, sillä monet harrastukset kehittävät musiikin oppimisessa tarvittavia valmiuksia ja ominaisuuksia. Esimerkiksi liikuntalajit kehittävät motorisia taitoja. Etenkin tanssissa ja rytmisessä voimistelussa ollaan kiinteästi tekemisissä rytmin kanssa, mitä tällöin tulee harjoiteltua koko keholla. Kuudella oppilaalla on tanssi- tai voimisteluharrastus (Kuvio 7). Tanssia harrastaa kaksi tyttöä (T7, T8) ja yksi poika (P4). Kolme tyttöä (T1, T4, T9) harrastaa joukkuevoimistelua. Aiemmin tanssia on harrastanut kaksi tyttöä (T1, T2) ja yksi poika (P9). Tanssien tyylilajeista tulivat esille nykytanssi (T8) ja break dance (P4). Yksi oppilas (T7) ei muistanut harrastamaansa tanssityyliä. Kaiken kaikkiaan oppilaista viidellätoista on jokin liikuntaharrastus (Kuvio 8). Laskin partion liikuntaharrastukseksi. Kolmella pojalla (P6, P7, P11) ei ollut muita liikuntaharrastuksia kuin partio. Yksi poika (P5) ilmoitti harrastaneensa aiemmin liikuntaa.

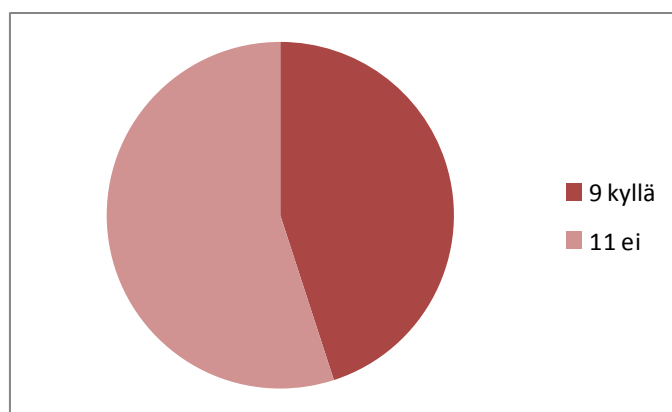


KUVIO 7. Oppilaat joilla on tanssi- tai voimisteluharrastus (n = 20)

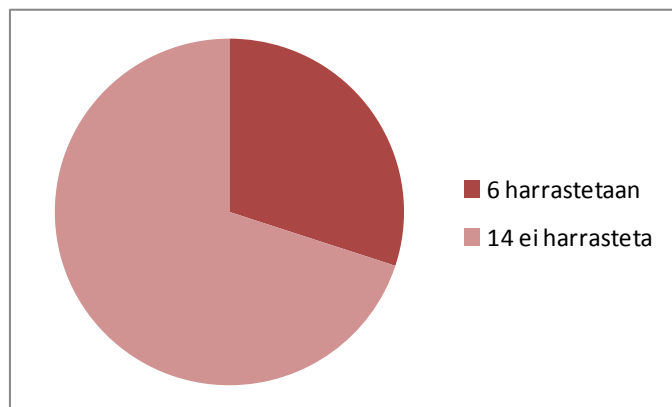


KUVIO 8. Oppilaat, jotka harrastavat liikuntaa (n = 20)

Oppilaiden musiikin harrastuneisuuteen näyttää vaikuttavan vahvasti se, missä roolissa musiikki on kotioloissa (vrt. Kuvio 5). Luokan oppilaista yhdeksän (T1, T2, T4, T7, T9, P4, P5, P7, P8) ilmoitti, että kotona soitetaan ja/tai lauletaan (Kuvio 9). Kuuden oppilaan (T2, T7, T9, P4, P7, P8) perheenjäsenistä yksi tai useampi harrastaa musiikkia (Kuvio 10). Yksi tyttö (T4) ilmoitti, että perheenjäsenet ovat aiemmin harrastaneet musiikkia. Se, että musiikki näkyy jollain tavalla oppilaan kotona, vaikuttaa musiikin harrastamiseen. Ainoastaan yksi poikaoppilas (P7) ilmoitti, että kotona soitetaan ja lauletaan ja harrastetaan musiikkia, mutta hänellä ei ole soitto- tai lauluharrastusta. Tosin hän ilmoitti kiinnostuksensa musiikin harrastamiseen, sillä hän haluaisi aloittaa pianonsoiton.



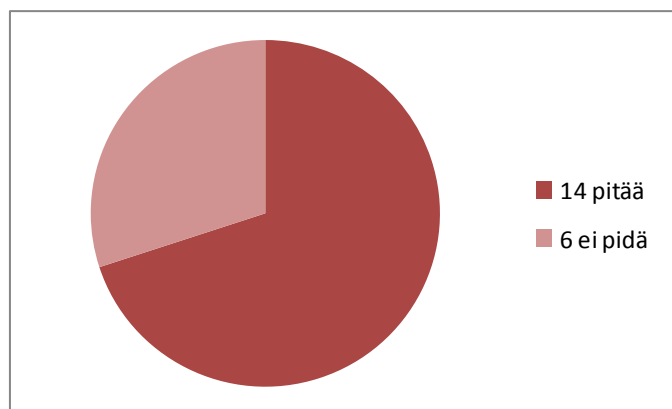
KUVIO 9. Oppilaat, joiden kotona soitetaan ja/tai lauletaan (n = 20)



KUVIO 10. Oppilaat, joiden perheenjäsenistä yksi tai useampi harrastaa musiikkia

(n = 20)

Koulun musiikintunnit ovat kahdentoista oppilaan mielestä mieluisia. Tytöistä vain yksi (T8) mainitsi, ettei hän pidä koulun musiikintunneista. Pojista viisi (P3, P5, P8, P9, P10) ei pidä koulun musiikintunneista. Neljän pojan (P1, P4, P6, P7) mielestä koulun musiikintunnit ovat mieluisia, ja kaksi poikaa (P2, P11) ilmoitti pitävänsä joskus koulun musiikintunneista. He olivat valinneet tehtävän molemmat hymynaamat ja kertoivat palauttaessaan paperin, että se tarkoittaa ”joskus”. Nämä kaksi poikaa olen laittanut musiikintunneista pitävien joukkoon (Kuvio 11).



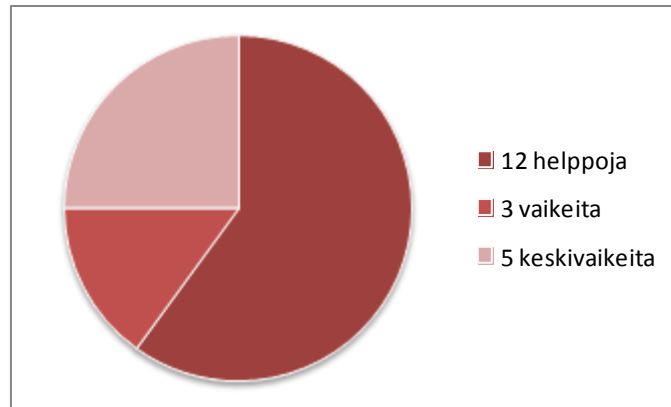
KUVIO 11. Oppilaat, jotka pitävät koulun musiikintunneista (n = 20)

Kysyin oppilailta perusteluita koulun musiikintunneista pitämiseen tai siihen, miksi ne eivät ole mieluisia. Oppilaat perustelivat vastauksiaan seuraavasti:

”Siellä saa laulaa hyviä laulukappaleita”. (T3, P1, P7)

”On siellä kivojakin lauluja mutta ei se niin kivaa ole”. (P2)

Luokan 12 oppilasta (T1, T2, T3, T4, T8, T9, P1, P2, P4, P7, P10, P11) ilmoitti koulun musiikintunneilla opeteltavien asioiden olevan helppoja (Kuvio 12). Viiden oppilaan (T5, T6, T7, P8, P9) mielestä asiat ovat keskivaikeita ja kolmen oppilaan (P3, P5, P6) mielestä vaikeita. Keskivaikeuden oppilaat olivat merkinneet kyselykaavakkeeseen piirtämällä uuden hymynaaman kahden olemassa olevan väliin. Yksi oppilas oli myös kirjoittanut sanan keskivaikea, jonka vuoksi valitsin kyseisen sanan analyysiin.



KUVIO 12. Miten oppilaat kokevat koulussa opeteltavat musiikin asiat (n = 20)

Alkukyselyn viimeinen kohta herätti kysymyksiä oppilaissa. Moni hätääntyi, kun ei tiennyt, mikä on oikea vastaus termin musiikkiliikunta määrittelyyn (Liite 4). Keskeytin työskentelyn ja kerroin yleisesti kaikille, että riittää kun kirjoittaa sen mitä tällä hetkellä tietää tai mitä luulee sen olevan. Luokanopettaja lisäsi ”ei haittaa vaikka ei tiedä, tämän jakson aikana se sitten selviää”. Saatuani alkukyselyn takaisin, huomasin että musiikkiliikunta oli tuttu käsite vain neljälle oppilaalle (T4, T5, T9 ja P11). Muutama oppilas rohkeni kuitenkin arvaamaan, mitä se voisi olla, vaikka he eivät olleet kuulleet musiikkiliikunnasta aiemmin:

”musiikkia jossa liikutaan”. (P4)

”musiikin tahdissa liikkumista”. (P5)

Kaksi tyttöä (T4, T5) olivat kuulleet musiikkiliikunnasta, mutta he eivät osanneet määritellä sitä. Kaksi oppilasta (T9, P11), jotka täyttivät kyselyn jälkikäteen, tiesivät mitä musiikkiliikunta on ja osasivat määritellä sitä jakson tuntien perusteella:

”sitä, että tanssitaan musiikin tahdissa ja tehdään rytmejä”. (T9)

”Liikkumista musiikin tahtiin”. (P11)

5.4 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Aineistonkeruussa käytettyjen kyselyiden voidaan katsoa kuuluvan myös määrällisen tutkimuksen pariin, mutta kokonaisuudessaan käsittelen aineistoa laadullisista lähtökohdista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tavoitteena on tutkia kohdetta kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä saamaan yleismerkityksellistä tietoa. Pienestäkin aineistosta voidaan saada rikasta tietoa. (Hirsjärvi 2013c, 161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Denzin ja Lincoln (2011a, 3) esittävät, että laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on tehdä maailma näkyväksi tulkitsevien käytäntöjen avulla mahdollisimman autenttisissa ympäristöissä.

Eskola ja Suoranta (2008, 16) ja Kiviniemi (2010, 70) mainitsevat, että laadullinen tutkimus on prosessiluontoista, jolloin aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsotaan kehittyvän pikku hiljaa tutkimuksen edetessä. Prosessimaisuus, kehämäisyys kuuluu laadullisen tutkimuksen erityispiirteisiin ja se näkyy siten, että tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi kehittyvät koko ajan tutkimuksen edetessä. Samalla tutkijan oppimisprosessi kehittyy. (Kiviniemi 2010, 70.) Alasuutari (2011, 32–33) kuvaa kokoavasti laadullisen tutkimuksen olevan kuin salapoliisin työtä, jossa arvoituksia ratkaistaan vihjeiden perusteella – mitä enemmän vihjeitä sitä rajatumpi on ratkaisujen joukko. Tässä tutkimuksessa prosessimaisuus ja salapoliisin työ tulivat esille. Vaikka tutkimusongelmani 'Miten kehorytmit auttavat soitinrytmien oppimisessa' oli hahmottunut selkeäksi jo varhaisessa vaiheessa, sisälsi se itsessään näkökulman, jossa tarkoituksena oli ottaa huomioon kaikki mitä aineistosta on vaan mahdollista löytää. Näin ollen esimerkiksi tutkimukseni teoriaosuus muokkautui aineistosta nousevien huomioiden myötä. Vihjeiden etsiminen aineistosta oli puolestaan ainut tapa, jolla tutkimusongelmani arvoituksen pystyi ratkaisemaan.

Yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely ja havainnointi. Menetelmiä voi käyttää yksinään, mutta monesti on hyödyllistä käyttää useampaa yhdessä paremman tutkimustuloksen saavuttamiseksi. Haastattelu ja kysely ovat monesti toimivimpia aineistonkeruumenetelmiä, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71–72.) Myös Eskola ja Suoranta

(2008, 68) sekä Denzin ja Lincoln (2011a, 5) suosittelevat triangulaatiota eli useamman menetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa, koska se antaa syvempää tietoa tutkimuskohteesta ja lisää luotettavuutta. Hirsjärvi (2013b, 183) suosittelevat käyttämään omassa tutkimuksessa niitä metodeja, joiden avulla tutkimusjoukon ”ääni” pääsee mahdollisimman hyvin esille. Näillä perusteiden ja käytännön kannalta katsottuna tämän tutkimuksen empiirisen osuuden metodeiksi valikoituivat havainnointi, haastattelu ja kyselyt.

5.4.1 Havainnointi, haastattelu ja kysely

Haastattelun etuna on joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuus olla vuorovaikutteinen haastattelun aikana. Haastattelukysymykset on myös kohteliasta antaa haastateltavalle etukäteen katsottaviksi ja kertoa mitä haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73.) Tässä tutkimuksessa haastattelin luokanopettajaa kaksi kertaa, koulupäivän ulkopuolisella ajalla, ennen ja jälkeen oppimateriaalijakson. Ennen jaksoa olevan haastattelun aiheena olivat hänen käsityksensä musiikkiliikunnasta ja odotukset pian alkavaa aineistonkeruujaksoa kohtaan. Lisäksi kävimme läpi hänen perustietonsa ja koulutustaustansa. Lähetin kysymykset (Liite 3) luokanopettajalle etukäteen sähköpostilla, jotta hän voi jo alustavasti tarkkailla niitä. Luokanopettajan loppuhaastattelu perustui jokaisen oppitunnin jälkeen täytettyyn havaintokaavakkeeseen (Liite 5). Mainitsin asian oppimateriaalijakson alkaessa, jotta hän säilyttäisi havaintokaavakkeet. Näin ollen loppuhaastattelun aiheet (Liite 3) olivat tiedossa hyvissä ajoin. Tämän tutkimuksen molemmat haastattelut voidaan tyypitellä teemahaastatteluiksi. Hirsjärven (2013d, 204–205) ja Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan teemahaastattelussa aihepiiri on tiedossa etukäteen.

Tämän tutkimuksen oppilaille suunnatut alku- ja loppukyselyt ovat tyypiltään informoituja kyselyitä. Hirsjärven (2013d) mukaan informoidun kyselyn tunnuspiirre on, että tutkija menee henkilökohtaisesti tutkimusjoukon luokse ja kertoo tutkimuksensa tarkoituksesta ja kulusta. Tutkija myös jakaa kyselylomakkeet ja selvittää niiden vastaamiseen liittyviä seikkoja. Informoitu kysely on toinen kontrolloidun kyselyn toisesta muodosta. Kysymysten laadinnassa on ensisijaisen tärkeää spesifit ja lyhyet kysymykset. (Hirsjärvi 2013d, 196–197.) Koska tutkimusryhmänäni olivat 10-vuotiaat oppilaat, pyrin tekemään kyselykaavakkeista motivoivia ja selkeitä. Selasin aiemmista opinnoista kertyneitä itsearviointikaavakkeita, mikä

selkeytti kysymysten asettelua. Muutamat kaavakkeet olivat olleet tutkimusryhmänäni olevan luokan käytössä edellisvuosina. Näin sain mallin siitä millaisiin kysymyksiin oppilaat olivat tottuneet. Monivalintakysymyksiin valitsin hymynaamat motivoinnin vuoksi.

Hirsjärven (2013d, 198–201) mukaan kyselylomakkeen kysymystyypit voidaan jaotella kolmella tavalla: avoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja asteikkoihin perustuvat kysymykset. Tämän tutkimuksen kyselyissä oli mukana avoimet kysymykset ja monivalintakysymykset. Oppilaat täyttivät alkukyselyn (Liite 4) ensimmäisellä aineistonkeruutunnilla. Siinä selvitettiin oppilaiden musiikillista taustaa ja suhtautumista musiikin oppiaineeseen kaksiportaisiin monivalintakysymyksiin, joissa suurimmassa osassa oli lisäksi tarkentava avoin kohta. Kun valmiin vastausvaihtoehdon jälkeen on avoin kysymys, kyseessä on puolistrukturoitu kysymys (Hirsjärvi 2013d, 199). Viimeisenä kysymyksenä oli avoin kysymys koskien musiikkiliikunnan määrittelyä. Kuudennen tunnin lopuksi oppilaat täyttivät koko jaksoa käsittelevän loppukyselyn (Liite 4). Oppilaiden tehtävänä oli arvioida sekä omaa oppimistaan, käyttäytymistään ja motivoituneisuutta aihetta kohtaan, tutkija-opettajan toimintaa jakson aikana sekä ryhmän vuorovaikutusta. Aluksi oli monivalintatehtäviä, sen jälkeen puolistrukturoituja kysymyksiä ja lopuksi avoimia kysymyksiä sekä piirtämistehtävä musiikkiliikuntajakson annista. Loppukyselyn monivalintakysymykset olivat kolmiportaisia.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) katsovat, että haastattelun ja kyselyn lähtökohtana on sama perusajatus, mutta erona on tutkijan rooli tiedonkeruunaikana. Tutkimuksessani päädyin luokanopettajan kohdalla haastatteluun, koska se tuntui antoisammalta ratkaisulta kuin kyselylomake. Hirsjärven (2013d, 205) mukaan haastateltavan subjektiivisuus, tulkinnat ja hänen luomansa merkitykset tulevat esiin vapaimmin haastattelussa. Puolestaan oppilaiden kohdalla kyselylomake oli selkein ja helpoin tapa saada vastaukset kahdeltakymmeneltä oppilaalta jokaisen haastatteleminen sijaan. Molemmilla tavoilla sain arvokkaita vastauksia tutkimustehtäväni selvittämiseksi.

Se, miksi loppukysely oli kuudennella kerralla eikä seitsemännellä, ratkesi asettuessani oppilaan asemaan. Seitsemäs, kertaava oppitunti oli joululoman jälkeen. Jos kyselyn täyttäminen tehty loman jälkeen, oppilaat eivät olisi muistaneet tarkasti, mitä kaikkea olemme tehneet jakson aikana tai mitkä omat mietteet ovat olleet silloin. Lisäksi seitsemäs kerta oli ns. kontrollitunti, joten se ei kuulunut varsinaiseen oppimateriaalijaksoon. Kaksi oppilasta oli

pois kuudennelta kerralta, jonka vuoksi he täyttivät loppukyselyn myöhemmin luokanopettajan kanssa.

Kolmantena tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä tässä tutkimuksessa oli osallistuva havainnointi. Hirsjärvi (2013d, 216), Eskola ja Suoranta (2008, 98) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 82) määrittelevät osallistuvan havainnoinnin siten, että tutkimuksen aikana tutkija ja tutkimuskohde toimivat aktiivisesti vuorovaikutuksessa. Yleisesti havainnoinnin avulla voidaan kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä saatuun tietoon. Vaikka havainnointi on aikaa vievä aineistonkeruumenetelmä, asiat nähdään siinä selkeämmin oikeissa yhteyksissään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81; Grönfors 2010, 157–159.) Hirsjärvi (2013d, 212) jatkaa, että havainnointi paljastaa toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa.

Aarnos (2010, 174–175) ja Grönfors (2010, 164) toteavat, että kattavan tiedon saavuttamiseksi havainnoinnissa kannattaa muistiinpanoja ja käyttää useampia havainnoijia. Tässä tutkimuksessa aineistoina olivat havainnointikaavake ja videointi. Havainnoijia oli kaksi, tutkijan lisäksi luokanopettaja. Laadin tutkimusta varten havainnointikaavakkeen (Liite 5), jonka sekä minä että luokanopettaja täytimme välittömästi jokaisen oppitunnin jälkeen. Havainnointikaavakkeen avoimet kysymykset rajasivat, mihin erityisesti olisi hyvä kiinnittää huomiota, mutta antoivat myös mahdollisuuden tuoda esille kaikki mietteet. Lopuksi oli vielä mahdollisuus kirjoittaa vapaasti ajatuksiaan. Luokanopettaja säilytti täyttämänsä kaavakkeet itsellään, sillä ne käytiin läpi loppuhaastattelussa. Hirsjärvi (2013d, 219–220) mainitsee päiväkirjan eli itseohjatun kyselylomakkeen yhtenä tiedonkeruutapana havainnoinnissa. Tämän tutkimuksen havainnointikaavake toimitti päiväkirjan virkaa. Toinen havainnointia tukeva menetelmä oli videointi. Tallensin videolle jokaisen oppitunnin oppimateriaalijaksolta. Koska opetin tunnit ja olin mukana aktiivisesti vuorovaikutuksessa, oma havainnointimahdollisuuteni pieneni. Asensin videokameran samaan paikkaan, luokan sivulle ennen jokaista tuntia. Myöhemmin tunteja tarkastellessa videolta oli mahdollista huomata asioita, jotka oppituntia pitäessä oli mennyt ohi oman huomioni.

5.4.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen juuret ovat 1900-luvun alun amerikkalaisessa pragmatismissa, jossa John Dewey korosti teorian, käytännön ja reflektiivisen ajattelun yhteyttä. Opettajan työnkuvaan tuotiin siis yhä enemmän reflektiivistä puolta, oman toiminnan ymmärtämistä ja kehittämistä. (Heikkinen 2010, 217–220.)

Toimintatutkimus esitellään hyvin usein metodikirjallisuuden oppaissa. Tuomi ja Sarajärven (2009, 39–42) sekä Heikkisen (2010, 214) mukaan toimintatutkimusta ei voida kuitenkaan luokitella varsinaiseksi tutkimusmenetelmäksi. Eskolan ja Suorannan (2008, 127) mukaan toimintatutkimukselle ei voida myöskään antaa yhtä tiettyä määritelmää. Heikkinen (2010, 214) täsmentää, että toimintatutkimus on tutkimusstrateginen lähestymistapa, jonka sisällä voidaan käyttää muita tutkimusmenetelmiä.

Toimintatutkimuksen ja laadullisen tutkimuksen yhdistäminen ei ole itsestäänselvyys, koska toimintatutkimuksella on kaksoistehtävä. Tällä tarkoitetaan toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuutta tutkimuksen aikana. Näin ollen teoria ja käytäntö ovat saman asian eri puolia ja yhteydessä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 40–41; Heikkinen 2010, 215.) Heikkinen (2010, 220) esittää lisäksi Lewinin (1948) ajatusten mukaan, että toimintatutkimuksen vaiheet: toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja suunnitelman muokkaus etenevät kehämäisesti. Omassa tutkimuksessani toimintatutkimuksen vaiheet näkyivät selvästi. Aineistonkeruun aikana oppituntien suunnittelu eteni aluksi perustuen kevään havaintoihini oppilaiden musiikillisesta osaamisesta ja myöhemmin oppituntien havaintoihin pohjautuen. Lisäksi mietin omaa toimintaani harjoitusten ohjauksessa: mikä onnistui, mitä voisin tehdä toisin seuraavalla oppitunnilla. Tämä kehämäisyys jatkui koko aineistonkeruun ajan. Samalla teoria ja käytäntö olivat jatkuvasti sitoutuneina toisiinsa, mikä näkyi esimerkiksi kehorytmi- ja soitinrytmiharjoitusten kehittämisessä ja muokkaamisessa oppilasryhmälle sopivaksi. Tähän ajatukseen voidaan yhdistää myös Denzinin ja Lincolnin (2011b, 681) mainitsema *bricoleur* tutkijatyyppe, jossa tutkijan toiminnan pohjalla on luovuus ja ongelmanratkaisu perustuen mitä erilaisimpiin metodeihin oman tutkimuskysymyksen selvittämiseksi.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on saada käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta ja kehittää toimintaa samanaikaisesti. Toiminta määritellään nimenomaan sosiaalisesti toiminnaksi.

Pyrkimyksenä on kehittää ihmisten välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Monesti koko prosessi on yhteisöllinen. Tavoitteena on myös nostaa ihmisen toimintaa ohjaava hiljainen tieto esiin eli tehdä siitä tietoista. Tietoisuuden myötä tutkijan on mahdollista kehittää toimintaa eteenpäin ja muokata omaa käyttöteoriaa. Merkittävään asemaan nousee ajatusten jäsentäminen kielen avulla, sillä se mahdollistaa keskustelun ja ajatusten vaihdon toisten ihmisten kanssa. (Heikkinen 2010, 214–215.) Eskola ja Suoranta (2008) puhuvat käytäntöön kohdistuvasta interventtiosta painottaessaan samaa asiaa. He näkevät toimintatutkimuksen jopa hyvin avoimena toimintana, jossa pyritään vaikuttamaan tutkittavaan kohteeseen. (Eskola & Suoranta 2008, 126–127.) Tässä tutkimuksessa oppimateriaalipaketin testaaminen oppilaille oli yhteisöllinen prosessi. Sen lisäksi, että itse tutkijana olin oppituntien aikana jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, myös vuorovaikutus luokanopettajan kanssa korostui. Yhteistyötä hänen kanssaan oli myös ennen ja jälkeen aineistonkeruun.

Eskola ja Suorannan (2008, 126) ja Heikkisen (2010, 223) mukaan tieto, jota toimintatutkija saavuttaa tutkimuksensa aikana, ei ole aina täysin objektiivista. Tällöin kyseessä on muutosinterventio, sillä tutkija on mukana tutkimuksessaan yhteisössä ja pyrkii vaikuttamaan heihin. Toimintatutkimus on usein määriteltykin subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen, 2010, 223.) Tutkijaopettajana toimiessani olin jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimani yhteisön kanssa. Tämä varmasti vaikutti saavuttamaani tietoon jossain määrin, mutta missään vaiheessa en pyrkinyt vaikuttamaan tutkittaviin millään tavalla. Tutkijaopettaja roolini keskittyi ainoastaan opettamiseen, oman toimintani reflektointiin ja oppimisprosessin havainnointiin.

5.4.3 Tutkivan opettajan rooli

Tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa korostui tutkiva opettaja -lähestymistapa. Sekä opettajan että tutkijan roolit olivat olennaisia toiminnassani, jotta sain tutkimustehtävän mahdollisimman hyvin selvitettyä. Niikko (2010, 234) mainitsee, että tutkiva opettaja -lähestymistapa sopii laadulliseen tutkimukseen, koska siinä ilmiö ja sen merkityksien ymmärtäminen on yhteydessä kokemuksiin ja toimintaan. Samat piirteet löytyvät myös toimintatutkimuksen määritelmistä, jonka vuoksi tutkimuksessani oli luontevaa yhdistää toimintatutkimus ja tutkiva opettajuus.

Molemmissa, sekä tutkimuksessa että opetuksessa painottuu reflektointi, itsearviointi, ajattelutaidot ja niiden kehittäminen. Lisäksi opettajan työnkuva sisältää luonnostaan monia tutkimuksen tekoon verrattavia työtapoja, kuten pohtimista, ongelmanratkaisua, oletusten tekemistä ja niiden testaamista. Tutkivalla, syklisesti etenevällä otteella opettaja pystyy tutkimaan opetustyötään niin teorian ja käytännön näkökulmista kuin myös niiden välisenä dialogina. Onnistunut tutkiva opettajuus luo ja muokkaa opettajan käyttöteoriaa. (Niikko 2010, 232, 235–238; ks. myös Korpinen 2003, 4–6.) Patrikaisen (1999) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen edellytys on käyttöteoria ja sen muokkaaminen. Käyttöteoria pohjautuu yksilön ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykselle yhdistyen kulttuuriseen tietoon, teoreettiseen tietoon ja käyttötietoon. (Patrikainen 1999.) (Ks. luku 4). Aineistonkeruun aikana minun senhetkinen kulttuurinen tieto, teoreettinen tieto ja käyttötieto ovat vaikuttaneet toimintaani tutkija-opettajana. Ne ovat myös rikastuneet tutkimukseni aikana. Niikko (2010, 238–239) mainitsee kokoavasti, että kaksoisroolissa toimiva tutkiva opettaja asettaa koetukselle asenteensa, käsityksensä ja ammatillisen tietonsa.

Korpinen (2003) korostaa tutkivan opettajuuden merkitystä oppilaan oppimisen ja kasvun polun tukena. Mikään muu tutkimus ei voi yhtä syvällisesti palvella käytännön tasolla kasvatustyötä kuin tutkimuskohdettaan lähinnä oleva oma opettaja, joka parhaimmillaan nostaa lapsen kokemusmaailman näkyväksi. (Korpinen 2003, 6.) Tähän voidaan yhdistää myös Skinnarin (2004) käsite pedagoginen rakkaus, jossa opettajan ja kasvattajan tärkein tehtävä on toimia oppilaslähtöisesti, ohjata oppilasta kohti oman elämän löytämistä.

Tämän tutkimuksen kuuden oppitunnin mittaisen opetusmateriaalipaketin pitäminen osoitti minulle nämä näkökulmat. Vaikka jakso oli lyhyt, pääsin pureutumaan tutkivan opettajuuden ytimeen. Sain myös eväitä siihen, mitä ja miten voisin kokeilla, kehittää ja tutkia opettajana.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaiheessa tutkijan tehtävänä on valita omaan aineistoon parhaiten sopiva analyysitapa (Hirsjärvi 2013a, 221; Kiviniemi, 2010, 80). Tämän tutkimuksen tutkimustehtävän selvittämiseksi aineistoa kerättiin kolmen menetelmän avulla: oppilaille suunnatuilla kyselyillä, luokanopettajan haastatteluilla ja havainnoimalla. Aineiston

käsittelyyn sopii näin ollen aineistolähtöisyys ja perinpohjaisuus sen analysoinnissa. Sekä Eskola ja Suoranta (2008, 145, 202) että Moilanen ja Rähä (2010, 55) esittävät laadullisen tutkimuksen aineistolähtöiseen analyysiin kaksi lähestymistapaa: tutkija voi joko rakentaa tulkinnat pidättäytyen täysin aineistossa tai hänen asettamansa kysymykset ohjaavat tulkintaa ja merkityksien löytämistä. Molemmat tavat etenevät yleisestä yksittäiseen huomioiden myös poikkeavat tapaukset. (Ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 95; Kiviniemi 2010, 80.) Tämän tutkimuksen analyysissä edetään ensimmäisen vaihtoehdon mukaan, koska aineistonkeruun tavoitteena oli kerätä kaikki mahdolliset huomiot kehorytmien ja soitinrytmien opetuksesta ja etsiä niistä merkityksiä. Eskola ja Suoranta (2008, 148) muistuttavat, että kasvatustieteilijälle on tyypillistä jatkaa ensisijaisista tulkinnoista antaen niille uusia merkityksiä eli tehdä toisen asteen tulkintaa. Tässä tutkimuksessa toisen asteen tulkinta ilmenee hyväksi todettujen musiikkiliikunnan vaikutusten empiirisessä kenttätyössä neljäsluokkalaisten oppilaiden parissa.

Kiviniemi (2010, 80) puhuu aineistoanalyysin analyttisyydestä, kun aineistoa luokitellaan ja jäsennetään systemaattisiin teemoihin. Siinä tutkijan tehtävänä on etsiä ja konstruoida aineistosta keskeisimmät asiat. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 174–175; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113; Moilanen & Rähä 2010, 55.) Tutkimusaineistosta erottui kaksi selkeää ryhmää. Tyttöjen ja poikien väliset vastuserot antoivat vertailtavaa materiaalia, samoin oppilaiden erot musiikillisen taustan ja harrastuneisuuden mukaan. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) mainitsevat, että alustavan ryhmittelyn jälkeen tutkijan tulee etsiä varsinaisia teemoja sen mukaan, hakeeko hän samanlaisuutta vai erilaisuutta. Aineistosta nousi viisi eri teemaa: harjoitusten oppiminen, motivaatio ja mielenkiinto, oppilaiden toiminta ja vuorovaikutus, jakson anti sekä suhtautuminen opettajan toimintaan. Näitä tarkastelen kahden ryhmän kautta (Ks. luku 6. 1). Pyrkimyksenäni on tuoda esille sekä vastauksien erilaisuutta että samankaltaisuutta kattavan käsittelyn toteuttamiseksi.

6 TULOKSET

Tarkastelen tutkimustehtävääni, kehorytmit soitinrytmien oppimisen tukena, oppilaiden kyselylomakkeiden vastausten ja luokanopettajan haastattelujen kautta. Omat havainnot ja reflektointi kulkevat mukana koko tuloksien tulkinnan ajan.

6.1 Oppimateriaalin toteutus

Tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketti on osittain koottu valmiista musiikkiliikunnan materiaaleista ja osittain itse suunnittelemani. Lähdemateriaaleina ovat olleet kirjallisuuden lisäksi opintojeni aikana kerääntyneet materiaalit. Ennen yksittäisten tuntien suunnittelua hahmottelin jakson kokonaisrunkoa ja yleistavoitteita. Sen jälkeen siirryin yksittäisiin tuntisuunnitelmiin (Liite 1) lähinnä yksi kerrallaan, sillä edellisen tunnin kulku vaikutti siihen mitä seuraavalla kerralla käsitellään. Harjoitukset valitsin huomioiden oppilaiden musiikillisen taitotason ja kokemukset kehorytmeistä. Jakson Afrikka-aiheinen teema tuntui luontevalta kehorytmien takia, sillä heidän kulttuurissaan oman kehon käyttö musisoimisessa on kaiken perusta. Myöhemmin toiseksi teemaksi nousi joulu ajankohtaisuutensa vuoksi. Lisäksi oli mielenkiintoista kokeilla, miten afrikkalaiset rytmit sopivat perinteiseen suomalaiseen joululauluun. Tuntisuunnitelmien kohdat ”variaatio” ovat omia sovelluksiani, joiden avulla olen pyrkinyt viemään harjoituksia eteenpäin ja tukemaan mahdollisimman hyvin tämän jakson tavoitteita. Myös keho- ja soitinrytmit on tehty tätä jaksoa varten oppilasryhmän taso huomioiden. Muokkauksia ja sovelluksia tuli sitä enemmän, mitä enemmän oppilaantuntemukseni kasvoi. Oppimateriaalin toteutus ajoittui viikoille 47–50 (2012) ja viikolle 1 (2013). Varsinainen, ennen joululomaa oleva jakso sisälsi kuusi oppituntia. Seitsemäs, kokoava opetuskerta oli joululoman jälkeen.

Jakson rakenne voidaan jakaa kolmeen osaan: tutustuminen, jakson teemaan perehtyminen ja koonti. Kahden ensimmäisen, kaksoistuntina pidetyn oppitunnin tavoitteena oli tutustuminen oppilasryhmään ja hiljalleen jakson aiheeseen. Koska musiikkiliikunta ja kehorytmit olivat kevään seurantatuntien ja luokanopettajan sanojen mukaan oppilaille lähes tuntemattomia,

koin tarpeelliseksi kertoa tuntien aluksi, mitä jakso suurin piirtein sisältää. Lisäksi luokanopettaja toivoi, että kertoisin konkreettisesti oppilaille, mitä odotan heiltä, koska he eivät ole olleet aiemmin vastaavassa tutkimustilanteessa. Kerroin, että oppilaiden tehtävänä on osallistua ihan niin kuin mille oppitunnille tahansa. Lisäksi keskustelimme seinustalla olevasta videokamerasta, joka herätti heti luokkaan astuessaan uteliaisuutta oppilaissa. Keskustelun tulos oli antoisa, sillä tunnit sujuivat tämän osalta rauhallisesti. Ainoastaan joidenkin tuntien aluksi tai lopuksi oppilaat kävivät pelleilemässä kameran luona.

Tutustumistunnit sujuvat hyvin; tavoitteet täyttyivät niin harjoitusten, oppilaiden osallistumisen kannalta. Tämä oli itselle palkitsevaa, sillä valmistauduin eniten juuri näille tunneille, jotka antavat pohjan jakson muiden oppituntien suunnittelemiselle. Seuraaville kerroille huomioitavia asioita oli perussykkeen kertaaminen, keskittävän kuuntelemisen harjoittelu, kolmijakoiset rytmit ja kehorytmien kertaaminen. Ryhmän toiminnan ja ajankäytön kannalta jatkossa on hyvä muistaa luokan vakiojonopaikat. Paikat ovat oppilaille tutut aiemmasta ja jonoa voi muokata nopeastikin piiriksi ja kaareksi. Erityismaininnan oppilaat saivat uutena tulleen O' whene makolee laulun melodian reippaasta oppimisesta.

Syvempi teemaan perehtyminen oli kolmannen, neljännen ja viidennen oppituntin tavoitteena. Tunnit rakentuivat nyt tarkemmin musiikkiliikuntatuntin tyypillisille piirteille, kuten kehon herättely liikkumiseen, kertaaminen, eteneminen haasteellisempiin versioihin ja ilmaisullisuuteen (Ks. luku 3.3). Haasteellisemmat versiot koskivat eri rytmejä, joissa huomio kiinnittyi kolmijakoisuuteen ja polyrytmiikkaan. Oppilaille näkyvä suurin muutos oli soittimien mukaanotto. Ensimmäisten tuntien havainnoiden perusteella lisäsin tunteihin myös eriyttäviä vaihtoehtoja unohtamatta kuitenkin perussykeharjoituksia. Harjoittelimme yhteisesti kehorytmeillä haastavampia vaihtoehtoja, jotka olivat vaihtoehtoina soittimien soitossa. Tyypillisesti koko ryhmä, joka siirtyi kaksi eri soittovaihtoehtoa sisältävälle soittopisteelle, soitti samaa rytmiä, vaikka osa oppilaista olisi pystynyt tekemään haasteellisemman version. Oppilaita olisi voinut rohkaista enemmän yrittämään, mutta oma toimintani tunnin aikana keskittyi sinne, missä tarvittiin eniten apua. Kehorytmipisteillä haasteellisemmat rytmit saivat enemmän suosiota. Soittaminen tarvitsi joka tunti ohjausta, sillä esimerkiksi djembejen kanssa piti pitää huolta, ettei perussyke kiihdy. Perussykkeen kasassa pysyminen on yhteissoiton perusta. Kolmas oppitunti sisälsi muutaman erityisesti ryhmän vuorovaikutukseen ja yhteiseen tekemiseen liittyvän harjoituksen (Ks. liite 1).

Harjoitukset tarvitsivat rohkaisua, mutta onnistuivat lopulta hyvin. Neljännellä tunnilla harjoittelimme Pukki ovella kolkuttaa -laulun ja afrikkalaisten rytmien yhdistämistä. Yhdistelmä oli motivoiva, joten jätin tuntisuunnitelmassani olleen loppuharjoituksen pois, jotta kaikki ryhmät ehtisivät käymään kaikilla pisteillä. Tunnin alussa kokeilimme kehorytmikuviota, jossa oli mukana reisiin lyönti. Se osoittautui kuitenkin liian vaikeaksi myös eriyttävänä harjoituksena ajateltuna. Oli parempi keskittyä kertaaviin kehorytmeihin. Viidennellä oppitunnilla saimme soittoon lisää ilmaisullisuutta. Sitä harjoiteltiin aluksi erillisillä harjoituksilla. Myös instrumentaalisäkeistössä oman soittimen kanssa improvisointi onnistui mukavasti. Erityistä huomiota kiinnitettiin tahdin ykkösten seuraamiseen ja taukoon.

Jakson kuudes kerta painottui kertaamiseen. Suunnittelin tunnille tuttuja harjoituksia, mutta hieman muunneltuina. Muun muassa tuttuja rytmejä kerrattiin eri rytmisoittimien kanssa. Muutaman kerran oppilaat tarvitsivat apua siinä, miten soitinta soitetaan. Tällä kerralla oli ilo huomata, että oppimista oli tapahtunut ja esimerkiksi soittimien ohjausta ei tarvittu enää niin paljoa. Oppilaat selvästi harjaantuivat kuuntelemaan oman soiton lisäksi myös muita soittimia. Varsinaiseen jaksoon kuulumaton seitsemäs oppitunti sisälsi ainoastaan tuttuja harjoituksia edellisiltä tunneilta. Se auttoi havainnoimaan, mitä oppilaille oli jäänyt mieleen joululoman jälkeen.

Tarkemmat tuntisuunnitelmat ovat liitteessä 1.

6.2 Oppilaiden käsitykset jaksosta

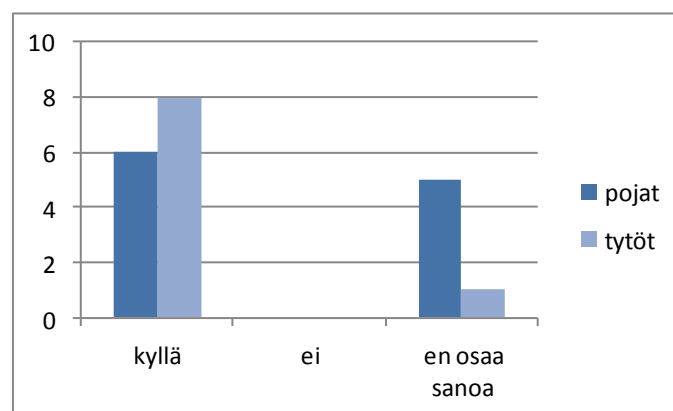
Kuudennen oppitunnin lopuksi oppilaat täyttivät loppukyselykaavakkeen (Liite 4), jonka tarkoituksena oli selvittää jakson aikana opittua. Vastauksista nousi kaksi ryhmää, joiden kautta aineistoa on selkeä käsitellä tutkimustehtävään peilaten. Ensiksi tyttöjen ja poikien vastaukset mahdollistavat vertailun. Toiseksi, koska musiikkia harrastavat oppilaat erottautuivat muista oppilaista jo oppituntien aikana, heidän vastauksien tarkastelu antaa lisänäkökulmaa aiheiden käsittelylle. Molempien ryhmien huomiointi on tärkeää tulevaisuuden opettajan työtä ajatellen. Musiikkia harrastavalla oppilaalla tarkoitan oppilasta, jolla on koulun ulkopuolinen soitin-, laulu-, tanssi- ja/tai voimisteluharrastus. Puolet tutkimusryhmästä kuuluu tähän joukkoon (T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9, P4, P8). Lisäksi

näistä kymmenestä oppilaasta neljällä (T1, T7, T9, P4) on sekä musiikki- että liikuntaharrastus.

Käsittelen molempia ryhmiä viiden teeman alla, jotka samalla kokoavat loppukyselyn kysymykset. Teemoina ovat harjoitusten oppiminen, motivaatio ja mielenkiinto, oppilaiden toiminta ja vuorovaikutus, jakson anti sekä suhtautuminen opettajan toimintaan. Tyttöjen ja poikien vertailu tulee esille kaikissa teemojen alle sisältyvissä kysymyksissä. Puolestaan *musiikkia harrastavien oppilaiden* vastaukset ovat esillä jokaisen teeman lopussa. Viimeisenä on yhteenveto. Vastauksissa on pientä epätarkkuutta, sillä kolmeen kysymykseen (Kuviot 17, 28 ja 30) on vastannut 19 oppilasta 20 sijaan. Vastaamatta jättänyt oppilas on joka kerta eri oppilas (T1, P9 ja P11).

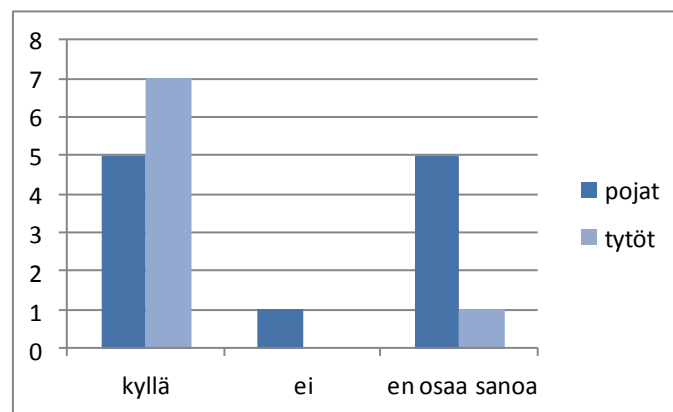
6.2.1 Harjoitusten oppiminen

Ensimmäiset kysymykset kohdistuivat jakson harjoitusten oppimiseen: onnistuinko ja opinko helposti. Tyttöjen ja poikien ero näkyy jo ensimmäisten kysymysten kohdalla (Kuviot 9 ja 10). Tytöt, yhtä lukuun ottamatta (T8) mainitsivat onnistuneensa rytmien soittamisessa jakson aikana. Pojista kuusi mainitsi onnistuneensa ja viisi ei osannut sanoa (P3, P6, P8, P9, P11). Kukaan ei maininnut epäonnistuneensa. Yleisesti koko jakson aikana rytmien soittamisen voidaan katsoa onnistuneen hyvin, sillä 14 oppilasta kahdestakymmenestä mainitsi onnistuneensa (Kuvio 13). Luokanopettajan ja minun havaintojeni mukaan rytmien soittamisen onnistuminen oli nousujohteista.



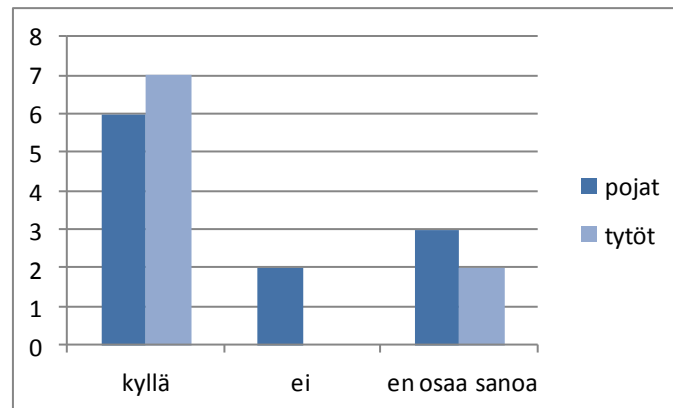
KUVIO 13. Onnistuin mielestäni rytmien soittamisessa (n = 20)

Melko samanlainen jakauma on myös taputusten ja tömistysten oppimisessa (Kuvio 14). Suurin osa oppilaista mainitsi, että he oppivat taputukset ja tömistykset helposti. Yksi poika (P3) mainitsi, että taputukset ja tömistykset ei ollut helppo oppia. Poika (P5) huomasi myös, että keho tottuu helposti vanhaan, kun 8-4-2-1 harjoituksessa (Liite 1) meinaa tehdä helposti tutumpaa pää-olka-polvi-varvas -liikesarjaa. Molempien kysymysten vastauksissa merkittävää on, että pojista lähes puolet ei osaa sanoa, onko oppinut asiaa vai ei ole. Näistä pojista neljä (P6, P8, P9, P11) on samoja molemmissa kysymyksissä. Tyttö (T8), joka ei osaa sanoa, onko oppinut tai onnistunut soittamisessa, on sama molemmissa kysymyksissä.



KUVIO 14. Opin taputukset ja tömistykset helposti (n = 19)

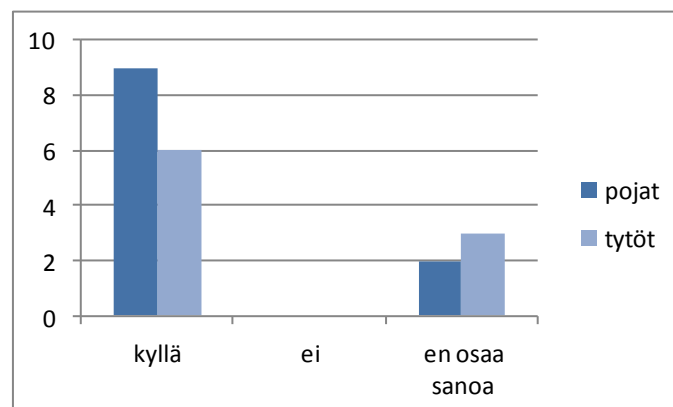
Oppimateriaalipaketti rakentui kahden laulun ympärille. Molempien opettelussa edettiin kehorytmien kautta soitinrytmeihin. Laulujen soitinrytmit opittiin kokonaisuudessaan hyvin. Yli puolet oppilaista mainitsi oppineensa soittamaan rytmit helposti O'whene makolee - laulussa ja kolme neljäsosaa mainitsi oppineensa soittamaan rytmit helposti Pukki ovella kolkuttaa -laulussa. Ensimmäisenä opettelemamme O'whene makolee -laulun rytmien oppiminen oli helpompaa tytöille kuin pojille (Kuvio 15a). Tytöistä seitsemän mainitsi rytmien oppimisen olevan helppoa, ja kaksi ei osannut sanoa (T1, T8). Poikien vastauksissa oli enemmän hajontaa. Kuuden pojan mielestä rytmien oppiminen oli helppoa, kahden mielestä ei (P6, P9) ja kolme poikaa (P2, P5, P11) ei osannut sanoa.



KUVIO 15a. Opin soittamaan rytmit helposti soittimilla O'whene makolee -laulussa

(n = 20)

Pukki ovella kolkuttaa -laulun rytmit opittiin helpommin kuin O'whene makolee -laulun (Kuvio 15b). Kaikki oppilaat valitsivat joko kyllä-kohdan tai en osaa sanoa -kohdan. Nyt pojista suurin osa oppi rytmit helposti ja vain kaksi poikaa (P2, P11) ei osannut sanoa. Tytöistä kaksi kolmasosa vastasi oppineensa rytmit helposti, ja yksi kolmasosa (T1, T7, T8) ei osannut sanoa. Oppimisen helppoutteen saattaa hyvin vaikuttaa se, että soitinrytmit pohjautuivat O'whene makolee -laulussa käytettyihin rytmeihin ja olivat myös osittain samoja. Koska oppilasryhmä tarvitsi kertausta, päätin jatkaa samojen rytmien harjoituttamista.

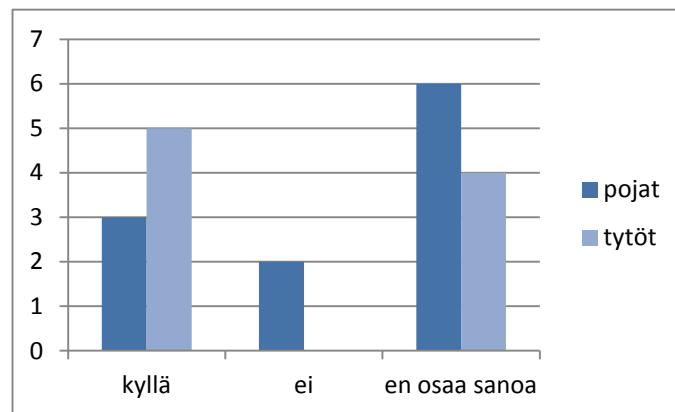


KUVIO 15b. Opin soittamaan rytmit helposti Pukki ovella kolkuttaa -laulussa (n = 20)

Kun katsotaan laulukohtaisia vastauksia, tietyt oppilaat ovat valinneet samoja vastausvaihtoehtoja molemmissa kysymyksissä. 12 oppilasta (T2, T3, T4, T5, T6, T9, P1, P3, P4, P7, P8, P10) ovat oppineet helposti soitinrytmit molemmissa lauluissa. Puolestaan en osaa sanoa -kohdan on valinnut kolme samaa oppilasta molemmissa kysymyksissä (T1, T8, P11).

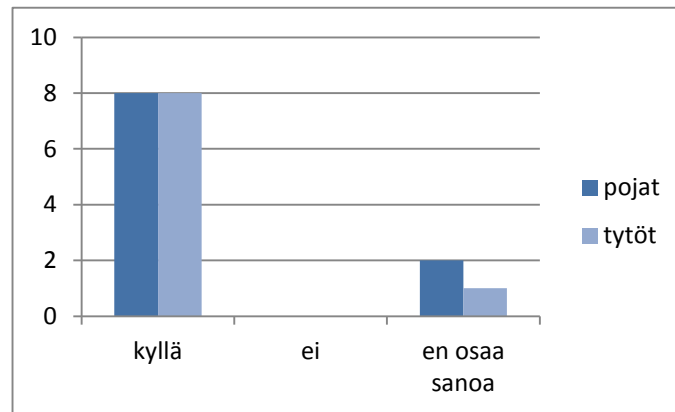
Itse asiassa heistä kaksi (T8, P11) on valinnut en osaa sanoa -kohdan kaikissa neljässä kysymyksessä tähän asti. Laulujen soitinrytmien oppiminen onnistui hyvin jakson aikana. Silloin tällöin laulujen sanarytmi saattoi siirtyä soitinrytmiksi, mutta se korjaantui huomautuksen jälkeen. Laulun sanarytmin soittoon omaksunut oppilas oli joka kerta eri oppilas.

Harjoittelimme tasa- ja kolmijakoisuutta sekä erikseen että yhdistäen jakson aikana. Eri tahtilajien yhdistäminen samassa harjoituksessa oli oppilaille haasteellista ja vaikeaaakin, minkä vuoksi harjoittelimme loppujakson aikana tasa- ja kolmijakoisia rytmejä erikseen. Kysyin oppilailta, miten he omasta mielestään erottivat nämä tahtilajit toisistaan (Kuvio 16). En osaa sanoa -kohta sai eniten vastauksia tässä kysymyksessä, sillä sen mainitsi puolet oppilaista: neljä tyttöä (T1, T6, T7, T8) ja kuusi poikaa (P1, P3, P4, P6, P8, P10). Tytöistä hieman yli puolet (T2, T3, T4, T5, T9) erotti tasa- ja kolmijakoisuuden toisistaan. Pojista kolme (P5, P7, P11) mainitsi erottavansa ne ja kaksi (P2, P9) mainitsi, ettei erottanut tasa- ja kolmijakoisuutta. Näen omassa toiminnassani parannettavaa. Olisin voinut tuoda vielä selkeämmin esille eri tahtilajit tuntien aikana, jolloin asia ei olisi välttämättä jäänyt niin epäselväksi oppilaille.



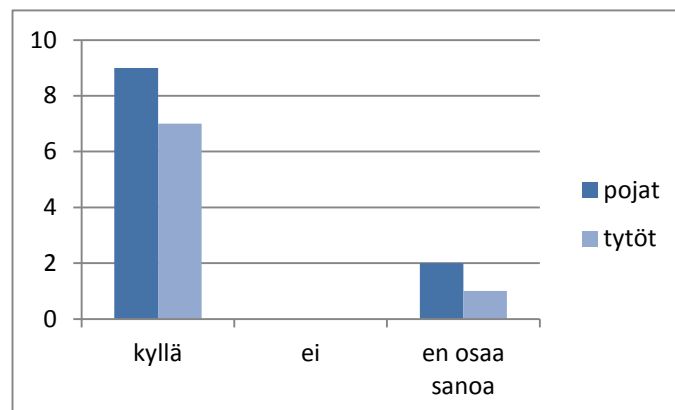
KUVIO 16. Erotin tasa- ja kolmijakoisen rytmin toisistaan (n = 20)

Muotorakenne oli myös yksi jakson aikana harjoiteltava asia. Laulujen A- ja B- osiin sekä eri säkeistöihin oli usein erilaiset rytmit ja vain tietyt soittimet. Oppilaiden tuli näin seurata milloin on oma vuoro soittaa. Tämä oli tuttua oppilaille jo omien havaintojeni perusteella. 16 oppilasta vastasi, että he osasivat seurata omaa soittovuoroa (Kuvio 17). Kolme oppilasta (T8, P6, P11) eivät osanneet sanoa. Heistä kaksi (T8, P6) on samat kuin tasa- ja kolmijakoisuuden erottamisessa.



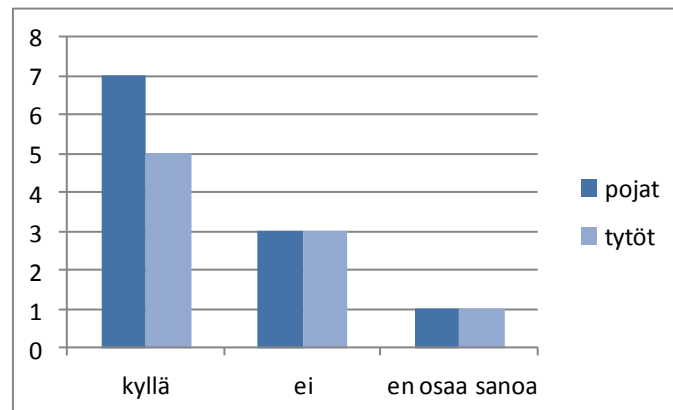
KUVIO 17. Osasin seurata milloin on oma vuoroni soittaa (n = 19)

Keho- ja soitinrytmiharjoituksissa oli mukana tauollisia rytmejä. Käytän termiä tauon soittaminen, jolla tarkoitan tauon normaalia merkitystä musiikissa eli silloin ei soiteta, ei kuulu ääntä. Tauolliset rytmit osoittautuivat aluksi haastaviksi, mutta toiston myötä oppiminen eteni. Tauon hahmottamista helpotti sen aikana tehtävä liike, joka oli käsien aukaiseminen sivuille kehorytmeissä. Samaa pystyi soveltamaan myös soittimien soittamisessa. Kun oppilaat alkoivat oppia tauollisia rytmejä, tauon aikana tehtävä liike pieneni tai jäi kokonaan pois. Tämän varmisti myös luokanopettajan havainto. Suurin osa oppilaista koki tauon soittamisen helpoksi jakson jälkeen (Kuvio 18). Ainoastaan kaksi poikaa (P3, P9) ja yksi tyttö (T8) mainitsivat, etteivät he osaa sanoa. Tyttöjen ja poikien vastausten jakautuminen on lähes yhdenmukainen toisiinsa nähden. Huomattavaa on, että tähän mennessä yksi tyttö (T8) on vastannut oppimista ja harjoituksissa onnistumista liittyviin kysymyksiin joka kerta en osaa sanoa.



KUVIO 18. Tauon soittaminen oli helppoa (n = 20)

Musiikin tahdissa liikkumista oli mukana useimmiten tuntien aloituksissa. Niiden avulla virittäydettiin aiheeseen ja samalla harjoiteltiin ilmaisullisuutta ja eläytymistä, joita tarvittiin myöhemmissä soittoharjoituksissa. 12 oppilasta mainitsi musiikin tahdissa liikkumisen olevan helppoa (Kuvio 19). Kuusi oppilasta, kolme tyttöä ja kolme poikaa (T1, T3, T8, P2, P3, P9) mainitsi, ettei musiikin tahdissa liikkuminen ole helppoa, ja yksi tyttö ja poika (T9, P8) eivät osanneet sanoa.

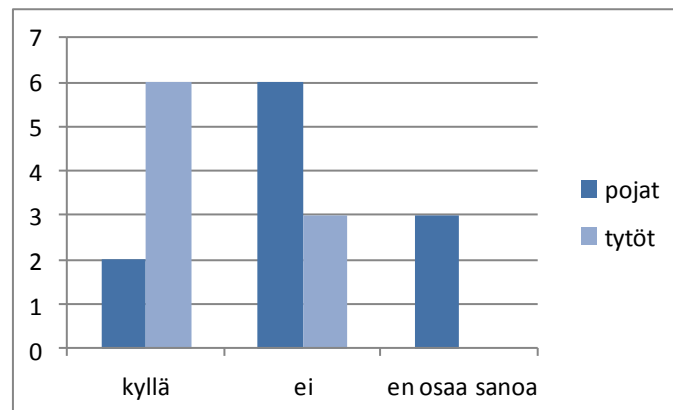


KUVIO 19. Oli helppo liikkua musiikin tahdissa (n = 20)

Musiikkia harrastavat oppilaat vastasivat suurimpaan osaan harjoitusten oppimista koskevista kysymyksistä, että ne oli helppo oppia. He kokivat tauon soittamisen helpoksi ja osasivat seurata milloin on oma vuoro soittaa. Musiikkia harrastavat pojat (P4, P8) vastasivat molempien jakson laulujen rytmien soittamisen oppimisen olleen helppoa. Musiikkia harrastavista tytöistä puolestaan kaksi (T1, T8) ei osannut sanoa kummankaan laulun kohdalla, oliko oppiminen helppoa. Kaksi oppilasta (T8, P8) ei osannut sanoa, oliko oppiminen helppoa taputusten ja tömistysten kohdalla sekä koko jakson sisältämien rytmien soittamisessa. Haastavammaksi koetut harjoitukset olivat tasa- ja kolmijakoisen rytmin erottaminen sekä musiikin tahdissa liikkuminen. Tasa- ja kolmijakoisen rytmin erottamiskysymyksessä en osaa sanoa -kohdan oli valinnut puolet tytöistä (T1, T6, T7, T8) ja molemmat pojat. Huomioitavaa on, että kolme poikaa, jotka ei harrasta musiikkia (P5, P7, P11) mainitsivat erottavansa rytmit toisistaan. Toinen haastavaksi koettu harjoitus oli musiikin tahdissa liikkuminen, johon kolme musiikkia harrastavaa tyttöä (T1, T3, T8) mainitsi, ettei se ollut helppoa. Yksi tyttö ja yksi poika (T9, P8) ei osannut sanoa. Nämä harjoitukset olivat myös muiden oppilaiden mielestä hieman vaativampia verrattuna muihin jakson harjoituksiin.

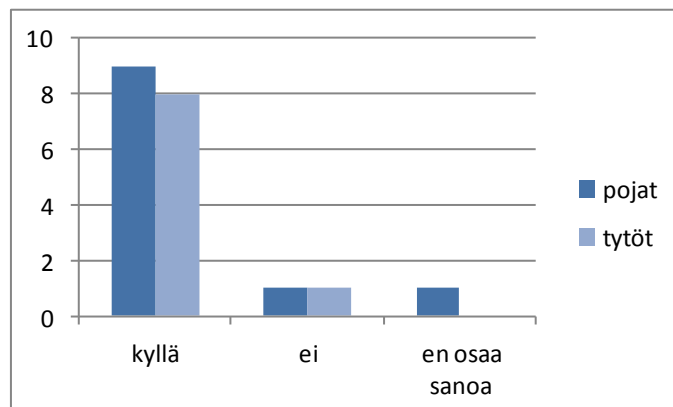
6.2.2 Motivaatio ja mielenkiinto

Seuraavaksi pyrin saamaan tietoa oppilaiden mielenkiinnosta harjoituksia kohtaan eli pitivätkö he soitinten soittamisesta, laulamisesta, kehorytmeistä ja kehorytmeistä uusien laulujen opettelussa. Kysyin myös, toivoisivatko he kehorytmejä käytettävän enemmän koulun musiikintunneilla. Kaksi kolmasosaa tytöistä mainitsi pitävänsä kehorytmeistä ja yksi kolmasosa (T1, T3, T8) ei pitänyt ollenkaan (Kuvio 20). Tytön (T3) vastaus on ristiriitainen siihen nähden, että hänen mielestään kaikki oli kivaa jakson aikana (Ks. kuvio 29). Pojista suurin osa ei pitänyt kehorytmeistä ollenkaan, mikä poikkeaa tyttöjen vastauksista suuresti. Pojista ainoastaan kaksi (P1, P11) mainitsi pitävänsä kehorytmeistä ja kolme (P6, P7, P9) mainitsi, ettei osaa sanoa.



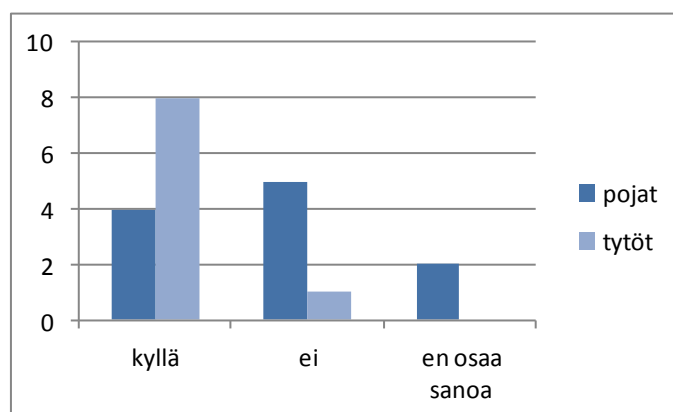
KUVIO 20. Pidin kehorytmeistä (n = 20)

Kehorytmien epäsuosiota saattaa selittää se, että tarjolla oli myös soittimia. Oppilaiden innostuneita kommentteja kuului poikkeuksetta aina, kun soittimet otettiin esille oppituntien aikana. Soitinten suosio näkyi myös kyselyssä. Ylivoimaisesti suurin osa sekä tytöistä että pojista piti soittimien soittamisesta (Kuvio 21). Tässä jaksossa olleet rytmisoittimet ovat myös tutumpia kuin kehorytmit, joissa haastetta tuo esimerkiksi kehon eri puolien hallinta ja keskilinjän ylittäminen (luokanopettajan loppuhaastattelu). Poikkeavuuttakin oli, sillä yksi tyttö ja poika (T8, P5) mainitsi, ettei pitänyt soittimien soittamisesta. Yksi poika (P11) ilmoitti, ettei hän osaa sanoa, pitikö soittimien soittamisesta.



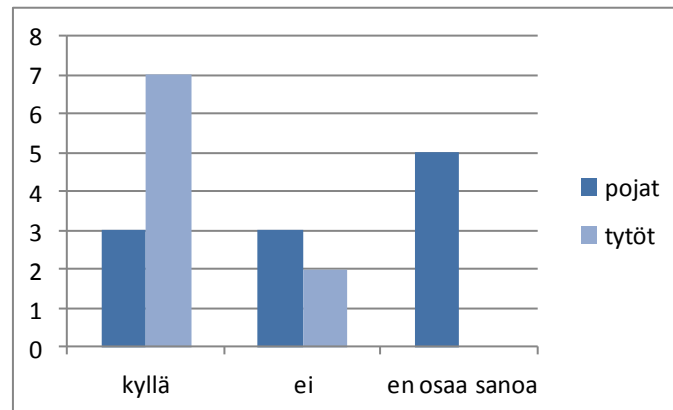
KUVIO 21. Pidín soitinten soittamisesta (n = 20)

Tytöt pitivät laulamisesta yhtä oppilasta lukuun ottamatta (T8), joka mainitsi, ettei pidä ollenkaan (Kuvio 22). Poikien vastauksissa oli enemmän hajontaa. Suurin osa ei pitänyt ollenkaan laulamisesta. Neljä poikaa (P1, P7, P9, P11) mainitsi pitävänsä laulamisesta, ja kaksi (P4, P6) ei osannut sanoa.



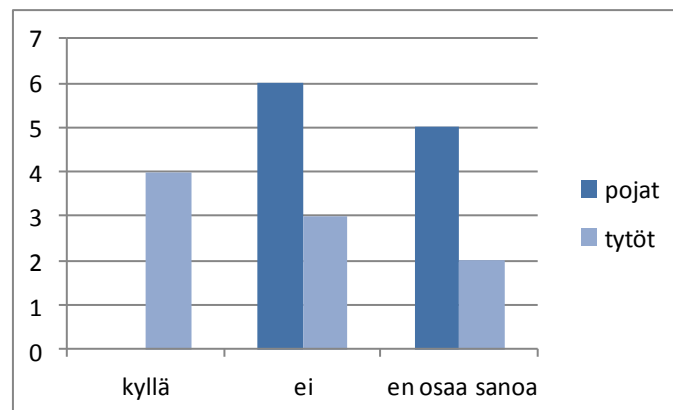
KUVIO 22. Pidín laulamisesta (n = 20)

Tytöt pitivät sekä kehorytmeistä että laulamisesta jakson aikana. Tämä näkyi myös vastauksissa koskien kehorytmien pitämisestä uusien laulujen oppimisessa (Kuvio 23). Seitsemän tyttöä piti kehorytmeistä uusien laulujen oppimisessa, ja kaksi (T1, T8) ei pitänyt. Puolestaan pojista suurin osa vastasi, ettei osaa sanoa, pitikö kehorytmeistä uusien laulujen oppimisessa. Kolme poikaa vastasi pitävänsä kehorytmeistä uusien laulujen oppimisessa (P1, P3, P4), ja kolme valitsi ei-kohdan (P2, P5, P8).



KUVIO 23. Pidin kehorytmien käytöstä uusien laulujen oppimisessa (n = 20)

Kysymys, jossa selvitettiin, olisiko kiinnostusta käyttää kehorytmejä enemmän koulun musiikintunneilla, ei saanut innokasta vastaanottoa (Kuvio 24). Ainoastaan yksi viidesosa oppilaista (T4, T5, T6, T7) toivoi, että kehorytmejä olisi enemmän. Nämä tytöt ovat vastanneet myös muihin pitämistä koskeneisiin kysymyksiin kyllä. Oppilaista jopa yhdeksän mainitsi, ettei toivo kehorytmejä musiikintunneille enempää. Näistä kuusi oppilasta on poikia (P2, P3, P5, P8, P10, P11) ja kolme tyttöä (T1, T3, T8). Seitsemän oppilasta (T2, T9, P1, P4, P6, P7, P9) mainitsi, ettei osaa sanoa, toivoisiko kehorytmejä käytettävän enemmän.



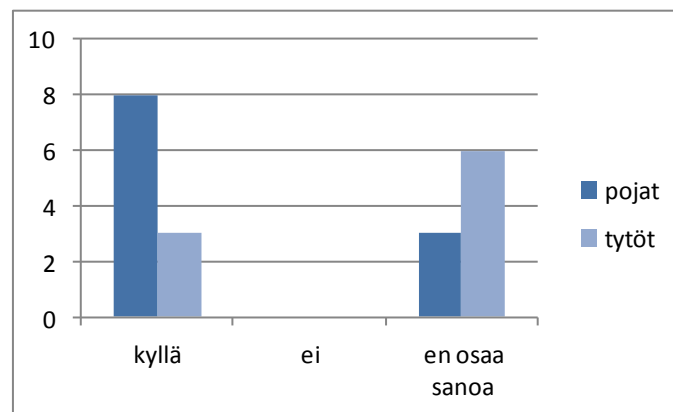
KUVIO 24. Toivon, että kehorytmejä olisi enemmän musiikintunneilla (n = 20)

Musiikkia harrastavista tytöistä neljä (T4, T5, T6, T7) vastasi kaikkiin motivaatiota ja mielenkiintoa koskeviin kysymyksiin myönteisesti. Kehorytmit eivät saaneet kovin innostunutta vastaanottoa musiikkia harrastavien oppilaiden kohdalla, sillä puolet heistä (T1, T3, T8, P4, P8) mainitsi, ettei pitänyt kehorytmeistä. Kuitenkin kaksi heistä (T3, P4) vastasi, että piti kehorytmeistä uusien laulujen oppimisessa. Kehorytmien käyttöä jatkossa musiikin

tunneilla kannatti neljä tyttöä (T4, T5, T6, T7), ja kolme (T2, T9, P4) ei osannut sanoa. Musiikkia harrastavat oppilaat pitivät soittamisesta yhtä oppilasta (T8) lukuun ottamatta. Myös laulaminen oli suosittua musiikkia harrastavien oppilaiden parissa. Ainoastaan kaksi oppilasta (T8, P8) mainitsi, etteivät pitäneet laulamista, ja yksi oppilas (P4) ei osannut sanoa. Musiikkia harrastavat pojat lauloivat hyvin joka tunnilla, joten voi olla, että vastauksiin on vaikuttanut paine siitä, ettei kehtaa myöntää (Ks. luku 7.1). Kaiken kaikkiaan soittaminen oli pidettyä myös muiden oppilaiden parissa, mutta laulamissa suosio oli suurempaa musiikkia harrastavien oppilaiden joukossa.

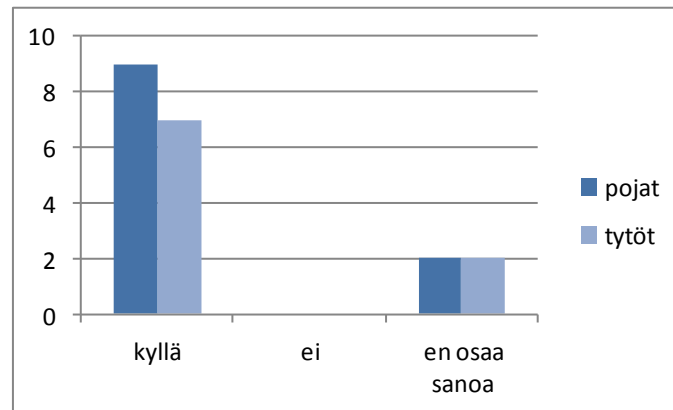
6.2.3 Oppilaiden toiminta ja vuorovaikutus

Oppilaat arvioivat luokan yhteistoimintaa loppukyselyssä (Kuvio 25). Pojista suurimman osan mielestä luokka toimi hyvin. Kolme poikaa (P2, P6, P8) mainitsi, ettei osaa sanoa. Nyt tytöistä jopa kaksi kolmasosa vastasi, ettei osaa sanoa. Kolme tyttöä (T3, T6, T7) mainitsi, että luokka toimi hyvin. Kukaan ei maininnut, ettei luokka olisi toiminut hyvin.



KUVIO 25. Luokkamme toimi hyvin tunneilla (n = 20)

Oppilaiden työskentely oli kiitettävää jakson aikana. Ainut yhteistyöhön negatiivisesti vaikuttava asia oli ajoittainen en kehtaa tehdä -asenne (Ks. luku 7.1). Keskittymiseen tunneilla suurin osa oppilaista mainitsi, että pystyi keskittymään harjoituksiin ja soittamiseen (Kuvio 26). Neljä oppilasta, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa (T6, T8, P6, P8), vastasi, ettei osaa sanoa, pystyivätkö keskittymään harjoituksiin ja soittamiseen. Tytöt ja pojat ovat vastanneet tähän kysymykseen yhdenmukaisesti.



KUVIO 26. Pystyin keskittymään harjoituksiin ja soittamiseen (n =20)

Luokan toiminnan arvioinnissa *musiikkia harrastavien oppilaiden* vastaukset eivät poikkea muiden oppilaiden vastauksista. Sen sijaan keskittymisessä harjoituksiin ja soittamiseen oli jonkin verran poikkeavuutta. Kolme musiikkia harrastavaa oppilasta (T6, T8, P8) mainitsi, ettei osaa sanoa, pystyikö keskittymään harjoituksiin ja soittamiseen. Suurin osa kaikista tutkimusryhmän oppilasta kuitenkin vastasi, että pystyi keskittymään jakson aikana. Tässä olisin voinut kysyä tarkentava kohtana avoimen kysymyksen siitä, mikä vaikutti huonoon keskittymiseen. Näin olisin saanut tietoa, johtuiko se ennemminkin jakson sisällöstä vai oppilaasta itsestään.

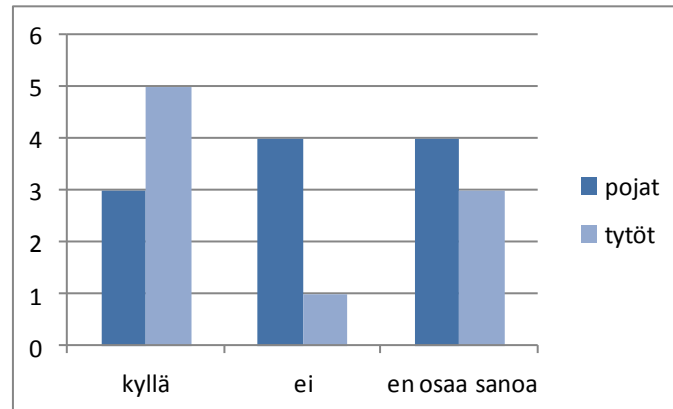
6.2.4 Jakson anti

Opettajan näkökulmasta katsottuna on aina mielenkiintoista tietää, ovatko oppilaat omasta mielestään oppineet uusia asioita. Tämän kysymyksen monivalintakohdan vastaukset olivat laidasta laitaan tytöillä ja pojilla (Kuvio 27). Tytöistä yli puolet vastasi, että oli oppinut uusia asioita, pojista vain alle kolmasosa (P3, P6, P11). Kolme tyttöä (T1, T2, T8) ei osannut sanoa, ja yksi tyttö (T3) mainitsi, ettei oppinut uusia asioita jakson aikana. Pojista puolestaan neljä (P1, P2, P4, P9) mainitsi, ettei oppinut uusia asioita, ja neljä poikaa (P5, P7, P8, P10) ei osannut sanoa. Kysymys sisälsi myös avoimen kohdan, jossa kysyin tarkentavasti, mitä asioita oppilaat olivat oppineet. Kysymykseen vastasivat he, jotka olivat valinneet kyllä kohdan monivalintakohdassa:

”Paljon rytmejä”. (T5, P3)

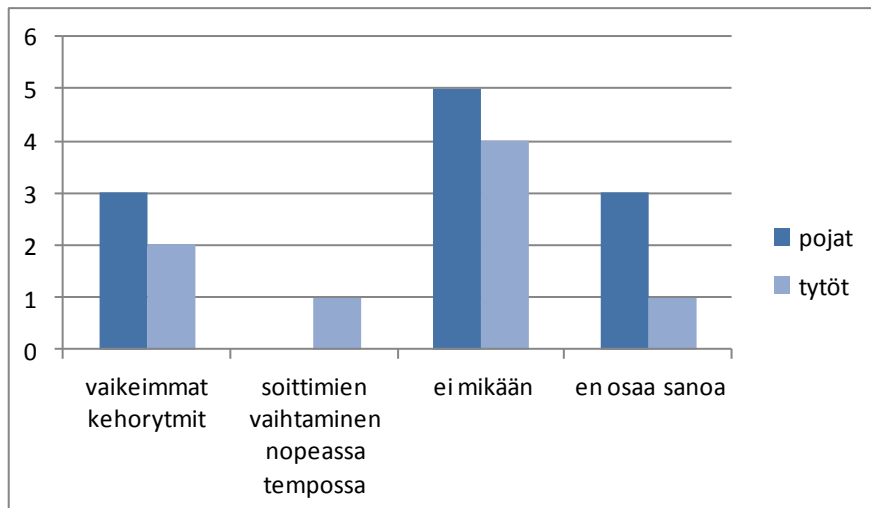
”musiikkia, keholiikkumista”. (T7, P11)

”osasin tehdä erilaisia rytmejä mitä en olisi kuvitellut ikinä että osaan”. (T4)



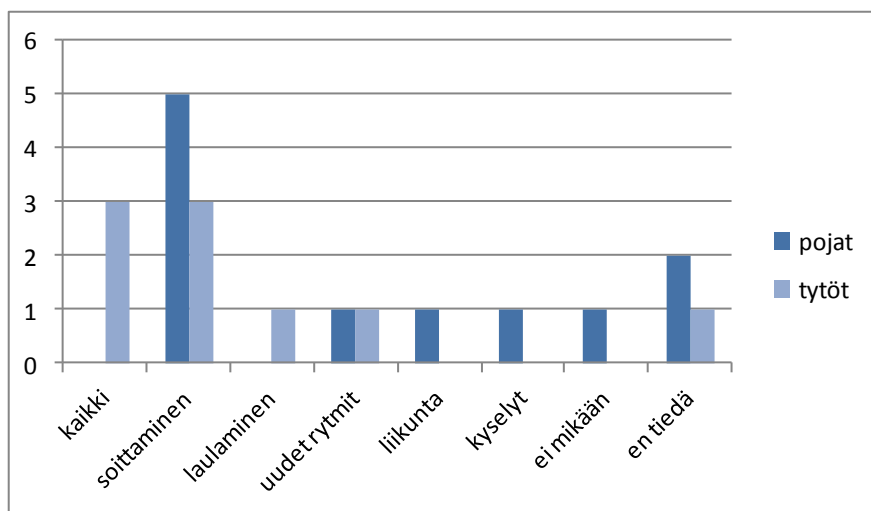
KUVIO 27. Opin uusia asioita jakson aikana (n = 20)

Koska omat havainnointimahdollisuudet oppituntien aikana ovat rajalliset, koin oleelliseksi kysyä oppilailta, oliko jakson aikana jokin harjoitus, joka oli erityisen haastava. Kysymys oli avoin kysymys, mutta sieltä nousi selkeästi neljä luokkaa, joihin oppilaiden vastaukset voi jakaa (Kuvio 28). Jätin yhden vastauksen käsittelemättä, koska yksi oppilas (T4) oli ilmeisesti lukenut kysymyksen väärin ja vastannut ohi kysyttävän asian. Suurin osa sekä tytöistä että pojista ei osannut sanoa tai heistä mikään ei ollut haastavaa. Kehorytmien haastavimmat ja eriyttäviksikin tarkoitetut rytmit koettiin jonkin verran haastaviksi, sillä kolme poikaa (P3, P8, P10) ja kaksi tyttöä (T1, T9) vastasi niiden olleen haasteellisia jakson aikana. Yksi tyttö (T2) mainitsi haastavaksi soittimien vaihtamisen nopeassa tempossa. En osaa sanoa -kohdan valinneet oppilaat (T8, P6, P9, P11) ovat samoja kuin aiemmissakin kysymyksissä sen valinneet. Omien havaintojeni perusteella haasteellista oli myös muiden oppilaiden soiton kuunteleminen. Koetin tuoda esille esimerkiksi improvisaatioharjoitusten kohdalla, että oman soiton yhteydessä on tärkeä kuunnella, mitä ympärillä tapahtuu. Tätä olisi voinut harjoitella oppilaiden kanssa enemmänkin, mutta tuntimäärä oli rajallinen.



KUVIO 28. Oliko joku harjoitus, jossa jouduit erityisesti miettimään ja keskittymään? Mikä oli haastavaa (n = 19)

Oppilaat saivat kertoa avoimesti, mikä oli parasta koko jaksossa (Kuvio 29). Ylivoimaisesti eniten vastauksia sai soittaminen, sekä tytöiltä että pojilta (T1, T2, T6, P1, P2, P8, P9, P10). Kolmen tyttöoppilaan (T3, T4, T7) mielestä kaikki oli parasta. Mainintoja saivat myös laulaminen, uudet rytmit, liikunta, kyselyjen täyttämisen ja ei mikään. Kaksi oppilasta (T8, P11) vastasi, etteivät he tiedä, ja yksi oppilas (P7) kertoi, ettei osaa sanoa, mikä oli parasta jaksossa.



KUVIO 29. Mikä oli parasta koko jaksossa (n = 20)

Pyysin oppilaita määrittelemään rytmin ja musiikkiliikunnan. Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ollut merkittävää eroa, vaan ennemminkin tietyt oppilaat olivat jälleen vastanneet

mieltien ja tietyt oppilaat vastasivat, etteivät tiedä. Puhuimme paljon rytmistä jakson aikana sen lisäksi, että se oli tekemisen muodossa mukana jokaisella tunnilla. Kaikki 20 oppilasta vastasivat kysymykseen. Heistä kolme (T8, P9, P11) vastasi, ettei tiedä ja loput oppilaat vastasivat hyväksytysti muun muassa seuraavasti:

”Melkein kaikessa”. (T2, T3, T6, P2, P7, P10)

”Melkein kaikki on rytmiä. Kun kävelet tulee pientä tömistystä eli rytmiä”. (T9)

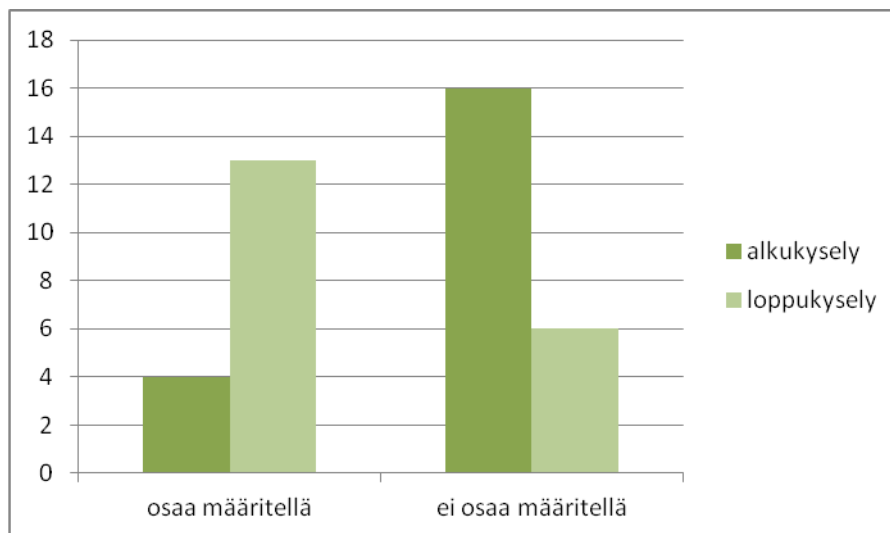
”Rytmi on erilaisia ääniä (taputuksia ja tömistyksiä)”. (P4)

Musiikkiliikunta-termin määrittely on mielenkiintoinen senkin vuoksi, että alkukyselyssä vain neljä oppilasta osasi määritellä sen. Loppukyselyssä määrä nelinkertaistui eli 16 oppilasta osasi määritellä, mitä musiikkiliikunta on (Kuvio 30). Kuitenkin edelleen kuusi oppilasta mainitsi joko, ettei tiedä (T5, T8, P8), tai ettei osaa sanoa (T3, P5, P6). Musiikkiliikunta sai seuraavanlaisia määritelmiä:

”musiikin mukana rytmin tekemistä ryhmässä ja yksin”. (T6)

”Siinä harjoitellaan paljon rytmejä ja liikutaan paljon”. (P3)

”Musiikin rytmissä liikkuminen” (P9)



KUVIO 30. Mitä musiikkiliikunta on?

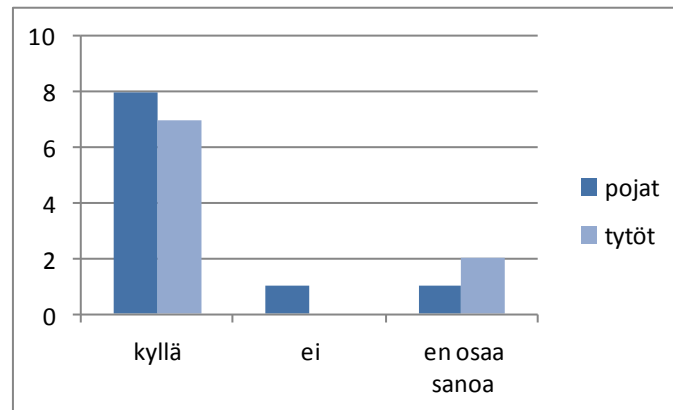
Oppilaiden tietämys ennen ja jälkeen jakson (n = 19)

Musiikkia harrastavista oppilaista suurin osa näytti saavan itselleen jotain jaksosta. Puolet musiikkia harrastavista oppilaista vastasi, että oppi jakson aikana uusia asioita. Yksi tyttö (T3)

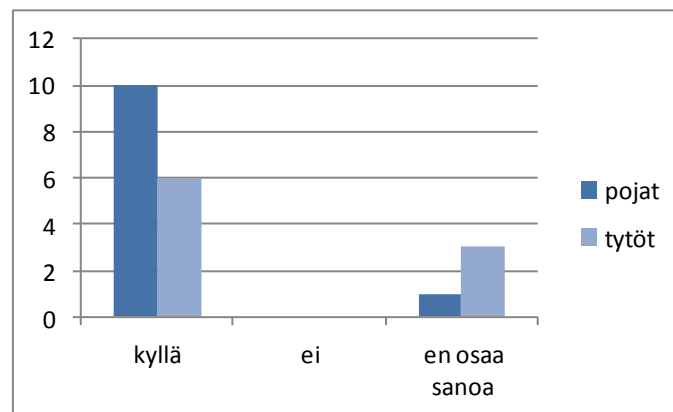
ja yksi poika (P4) mainitsi, ettei oppinut ollenkaan uusia asioita ja kolme tyttöä (T1, T2, T8), ja yksi poika (P8) ei osannut sanoa. Epäselväksi jäi, onko heidän musiikillisella taustallaan vaikutusta siihen, etteivät he kokeneet oppivansa uusia asioita. Tätä olisin voinut kysyä avoimella kysymyksellä. Jakson aikana haastaviksi koetuiksi asioiksi musiikkia harrastavista oppilaista kolme (T1, T9, P8) mainitsivat vaikeammat kehorytmit, ja yksi (T2) mainitsi soittimien nopean vaihtamisen, joka oletettavasti kohdistui yhteen soittimien vaihtamisia sisältävään harjoitukseen. Suurin osa kuitenkin vastasi, ettei mikään ollut haastavaa. Termien määrittelyssä yllättävää oli, että jakson jälkeen tyttö (T3) vastasi, ettei osaa sanoa, mitä musiikkiliikunta on, ja poika (P8) vastasi, ettei tiedä, mitä se on. Rytmin määrittely oli puolestaan luontevampaa ja ainoastaan tyttö (T8) vastasi, ettei tiedä, mitä se on. Kolme tyttöä (T3, T4, T7), jotka mainitsivat jaksossa parasta olleen kaiken, ovat musiikkia harrastavia.

6.2.5 Suhtautuminen opettajan toimintaan

Se, miten oppilaat kokevat ulkopuolisen opettajan pitämät tunnit, voi vaikuttaa motivaatioon ja oppimiseen. Sen vuoksi halusin kysyä oppilailta opettajan toiminnasta kahdella kysymyksellä (Kuviot 31 ja 32). Molempien kysymysten vastaukset ovat melko yhtenevät tyttöjen ja poikien suhteen. Tytöistä ja pojista suurimman osan mielestä opettaja ohjeisti harjoitukset selkeästi ja hänen malliaan oli helppo seurata. Muutamat oppilaat olivat vastanneet, että eivät osaa sanoa, joista kaksi tyttöä (T1, T8) on samoja molemmissa kysymyksissä. Yksi poika (P3) vastasi, että opettajan harjoitusten ohjeistaminen ei ollut selkeää. Huomattavaa on, että tytöt olivat nyt epävarmempia ja valitsivat en osaa sanoa -kohdan poikia useammin. Pyrin olemaan selkeä ohjeistuksissani ja opettamisessa. Pyysin oppilaita kysymään, jos jokin asia jäi epäselväksi, ja varmistin aina ennen soittamisen aloittamista, että jokainen tiesi mitä ja miten piti soittaa. Jos jokin asia oli jäänyt epäselväksi jollekin oppilaalle, on vaikea tietää, minkä takia hän ei kysynyt siitä minulta tunnin aikana. Koko jakson ajan mietin aina tunnin jälkeen, mitä olisin voinut tehdä toisin. Esimerkiksi alkukertojen jälkeen, huomasin, että emme voi käydä kaikkia kehosoitinten kohtia läpi vaan neljä (napsutus, taputus, reisiin lyönti ja tömistys) on riittävä määrä tälle ryhmälle.



KUVIO 31. Opettaja ohjeisti harjoitukset selkeästi (n = 20)



KUVIO 32. Minun oli helppo seurata opettajan mallia (n = 20)

Tässä teemassa *musiikkia harrastavien oppilaiden* vastaukset eivät poikenneet muiden oppilaiden vastauksista.

6.2.6 Yhteenveto

Koko aineistoa katsoessa on huomioitavaa, että monet oppilaat saivat jaksosta jotain itselleen, oli jotain mikä oli parasta (Kuvio 29). Kysymyksiin tuli monipuolisia vastauksia, vaikka tutkimusryhmä oli pieni: yksi luokka ja sen 20 oppilasta. Vaihtelua toki oli, sillä oppilaiden käsitykset musiikkiliikuntajaksosta olivat erilaisia sekä tyttöjen ja poikien että musiikkia harrastavien ja muiden oppilaiden välillä. Silmiin pistävä piirre loppukyselyn vastauksissa oli en osaa sanoa -kohdan suosio. Tämän vaihtoehdon valitseminen toistui erityisesti muutaman oppilaan (T8, P8, P11) kohdalla, mutta sitä valittiin myös muuten melko usein. Kahta kysymystä lukuun ottamatta (Kuviot 31 ja 32) en osaa sanoa -kohtaan ovat vastanneet

enemmän pojat kuin tytöt. Mistä johtuu, että neljäsluokkalainen oppilas ei osaa sanoa? Epävarmuus tuntuu turhalta, koska luokanopettajan ja minun näkökulmista katsottuna oppilaat oppivat hyvin ja ennen kaikkea yrittivät joka tunnilla kiitettävästi. Pohdimmekin muutaman oppilaan kohdalla alkavan murrosiän vaikutusta käyttäytymiseen. Murrosiän tuoman itsekriittisyyden lisäksi epävarmuutta voivat selittää väsymys, keskittymisen ja motivaation puute, (kotoa tuleva) asenne kouluun tai musiikin oppiaineeseen (Ks. Luku 7.1), joista esimerkkinä alku- ja loppukyselyssä esiin tulleita oppilaiden vastauksia:

”En ole musiikki ihminen.” (P3)

”se (= musiikkiliikunta) on inhottavaa koska en tykkää musiikista muutenkaan” (P3)

”En pidä musiikintunneista, koska en tykkää koulusta.” (P5)

Poikien vastauksista näkyy kautta linjan, että he eivät pidä harjoituksista, mutta kuitenkin tekevät ja oppivat. Tytöt suhtautuivat myönteisemmin harjoituksiin ja omaan oppimiseen. Musiikkia harrastavat pojat (P4, P8) suhtautuivat kaikkeen musiikkiin liittyvään avoimemmin kuin muut pojat. Sen lisäksi, että musiikkia harrastavat oppilaat vastasivat tarkemmin avoimiin kysymyksiin, he käyttivät niissä enemmän musiikin termejä verrattuna muihin oppilaisiin.

Tutkivana opettajana toimimisessa olennaista oli jatkuva oman toiminnan reflektointi. Mielestäni reflektointi sekä onnistui että auttoi toimintaani jakson aikana. Se, mitä havaitsin edellistä oppituntia pitäessä, vaikutti seuraavan oppitunnin suunnitteluun. Muun muassa kertaamisen tarve selvisi tunteja pitämällä. Yhdeksi selkeäksi oppimisen tueksi nousi ensimmäisillä tunneilla käytettyjen sanarytmien säilyttäminen mukana loppujakson aikana. Kun oppilas hoki mielessään marakassin rytmiä (o-me-na o-me-na o-me-na nam), soittaminen alkoi sujua. Tämä toimintatapa perustui Orff-lähestymistapaan, jossa käytetään sanarytmejä soitinrytmien oppimisen tukena (Ks. luku 3.1.1).

Aineistosta nousi selkeästi esille yksi oppilas (T8). Hänen vastauksensa olivat jokaisessa kysymyksessä joko ei-kohdassa tai en osaa sanoa -kohdassa. Hän ei myöskään osannut tai viitsinyt määritellä rytmiä tai musiikkiliikuntaa. Luokanopettaja kertoi minulle jo ensimmäisillä kerroilla tavatessamme keväällä 2012, että kyseisellä työllä on vaikeaa koulussa oman asenteensa vuoksi ja hänen kanssaan saattaa syntyä haastavia tilanteita oppituntien aikana. Jakson aikana vältyttiin pahemmilta kohtaauksilta, mutta koulun- ja

aikuisenvastainen asenne näkyi joka oppitunnilla. Tytön asenteen lisäksi varhainen murrosiän alkaminen ja muun muassa itsekriittisyys näkyivät selkeänä hänen toiminnassaan. Luokanopettaja palasi asiaan loppuhaastattelussa ja mainitsi, että ”*niin se ehkä näkyikin semmoisena ettei kehtaa tehdä*”. Minun havaintojeni mukaan tyttö vetäytyi ja passivoitui helposti. Musiikin mukana liikkumiseen hän vastasi, että se ei ollut helppoa. Vastaus on hieman ristiriitainen, sillä tyttö harrastaa tanssia ja on siinä luokanopettajan sanojen mukaan taitava. Harjoituksessa vaadittava heittäytyminen ja rento tekeminen olivat ehkä kuitenkin liikaa hänelle. Luokanopettaja mainitsi myös, että jos tyttö ehtii tulla tietoisiksi itsestään, toiminta on vaikeaa. Välillä tyttö tekee ja osallistuu huomaamattaan. Hieman yllättävää oli, että loppukyselyn piirustus-kohtaan (Ks. liite 4) hän oli piirtänyt iloisin kuvan siitä, mitä jaksosta oli jäänyt mieleen (Kuva 1):



KUVA 1. Oppilaan T8 kuva siitä, mikä jäi mieleen musiikkiliikuntajaksolta.

6.3 Luokanopettajan tausta ja käsitykset jaksosta

Haastattelin luokanopettajaa ennen jaksoa 21.11.2012 ja kuudennen, varsinaiseen jaksoon kuuluvan oppitunnin jälkeen 13.12.2012. Alkuhaastattelu eteni ennen musiikkiliikuntajaksoa olevien haastattelukysymysten pohjalta (Liite 3). Loppuhaastattelukysymykset pohjautuvat havainnointikaavakkeen runkoon ja aiheisiin, joita ovat tuntien ilmapiiri, harjoitusten vaikeustaso ja motivoivuus, ryhmän vuorovaikutus, joidenkin oppilaiden toiminnan nouseminen esille ja muut kommentit (Ks. liite 5).

Aluksi selvitin luokanopettajan taustaa, kokemuksiaan musiikkiliikunnasta ja odotuksia jaksolle. Luokanopettaja on 58-vuotias nainen ja hän ollut luokanopettajana 32 vuotta. Lyhyinä erikoistumisaineina hänellä on matematiikka, liikunta, musiikki ja suullinen esitys. Pyysin luokanopettajaa kuvailemaan musiikkiliikuntaa. Hän lähestyi aihetta tanssin näkökulmasta, koska oma koulutus oli jättänyt tanssillisen liikkumisen leiman musiikkiliikunnalle. Luokanopettaja halusi myös tietää, miten minä määrittelen sen. Mainitsin rytmit ja kehollisuuden, jolloin hän totesi:

”Mie kun ajattelin musiikkiliikunta sanaa, niin en ajatellut ollenkaan kehorytmi sanaa eli tää on se lähtökohta”.

Luokanopettajalla oli tietoa rytmien ja motoristen harjoitteiden vaikutuksista oppimiseen:

”Rytmin löytäminen erilaisista asioista auttaisi oppimisessa ihan varmasti. Oli kyse mistä rytmistä tahansa, on se lukemisen rytmi, tekemisen rytmi... Jos on lapsi, jonka rytmitaju ei toimi tai jonka on vaikea koordinoita kehoaan, sillä on melkein, voi jo sanoa, että lukivaikeus.”

Kysyin myös musiikkiliikunnan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin, itseilmaisuun ja -varmuuteen, joiden hän totesi ehdottomasti kehittyvän kaiken esiintymisen kautta, vaikka välillä vähän jännittäisikin. Hänen mielestään ei ole hyvä, että virheisiin takerrutaan liikaa, sillä joidenkin kanssa on vaikea päästä yli esiintymispelosta. Kerroin, että musiikkiliikuntatunneilla tavoitteena on, että kaikki tekevät ja kaikki vastaukset on oikeita. Hän yhtyi ajatukseen, mutta jatkoi:

”...se on tosi vaikeeta, koska tämä on tällaista arvostelua koko ajan.”

Oikeisiin vastauksiin pyrkiminen näkyi myös tässä tutkimuksessa, kun oppilaat täyttivät kyselyitä.

Oppitunneilla luokanopettaja kertoi käyttävänsä jonkin verran musiikkiliikuntaa, yleensä laulujen yhteydessä. Hän pitää tänä lukuvuonna kahden rinnakkaisluokan musiikintunteja ja tekee molempien ryhmien kanssa samoja asioita. Alkuopetuksessa hän mainitsi käyttävänsä rytmejä enemmän, koska pienet oppilaat tarvitsevat enemmän ”välipaloja” tunneille. Yleisesti rytmiiin liittyvistä harjoituksista luokanopettaja mainitsi, että niitä olisi hyvä olla pienissä erissä ja usein.

Luokanopettajalla ei ole minkäänlaista koulutusta musiikkiliikunnan parissa, joten odotukset jaksolle olivat innostuneet:

”Mie haluan oppia ja toivon, että lapset lähtee siihen hommaan mukaan reippaasti ja rohkeesti ja että ne nauttii siitä... että niille jäisi sellaiset fiilikset että opin vaikka onkin vähän vaikeeta.”

Hän uskoi, että oppilaat tulevat oppimaan jakson aikana, mutta ennakkokäsityksiäkin oli muutamia oppilaita kohtaan

”Ja sen sie tuut huomaamaan, että jotkut menee ihan sekaisin. Jos on liian vaikea niin se helposti menee semmoiseksi pelleilyks, kun ei hallitse, ei pysty yhtään.”

Loppuhaastattelun ensimmäinen aihe oli tuntien ilmapiiri. Luokanopettaja kertoi, että ilmapiiri oli aina kiva, mutta selvästi oli nähtävissä levottomuutta niinä päivinä, kun ohjelmassa oli ollut muutakin normaalista lukujärjestyksestä poikkeavaa. Lapset olivat hänen mukaansa myös väsyneempiä lähempänä joulua.

Harjoitusten vaikeustasoa hän kommentoi seuraavasti:

”Sillo eka kerralla minä ajattelin, että huhhuh.. Siis haasteellista ja sillä tavalla kiva, että se ei ollut ihan liian helppoa, mut se oli muutamille silloin aluks niin tuntu että oppiikohan ne ikinä. Mut se oli siis hyvä aloitus, näki selvästi sitten sen kehittymisen... Semmonen esimerkiksi näkyy, että ne jotka harrastaa liikuntaa: voimistelua, rytmistä voimistelua, tanssia tai muuta.. niin näkyy siinä rytmissä, paitsi T8.”

Oppilaiden oppimiseen hän totesi, että kehitystä tapahtui koko ajan ja kuudennella kerralla hän olikin jo kirjoittanut havaintokaavakkeeseen, että nyt asiat oli selvästi opittu. Harjoitusten motivoivuus oli kohdallaan ja hän mainitsi niiden olleen ”mahottoman” innostavia, motivoivia ja monipuolisia.

Mietimme yhdessä jo jakson aikana yhdistelmän kehorytmi-soitinrytmi toimivuutta. Loppuhaastattelussa luokanopettaja kommentoi:

”Soitin saattoi olla jopa helpompi, mut toisaalta, jos ajattelee sitä että saisi rytmin jotenkin itseensä niin kun sen on oppinut, tai jos sen on oppinut kehorytmisesti, niin sen jälkeen soittaminen on helppoa.”

Molempien meidän mielestä kehorytmit ovat haasteellisia oppilaille, joilla on hahmottamisen ja motoriiikan kanssa ongelmia. Se, että tehdään molemmilla jaloilla ja käsillä sekä viedään niitä keskilinjan yli, on haasteellista, mutta myös tarpeellista harjoitella. Luokanopettaja kannattaa kehorytmien käyttöä, koska loppujen lopuksi kehorytmien käyttäminen palvelee myös soitinten soittamista.

Luokan vuorovaikutus koko jakson aikana oli hänen mielestään hyvää. Hän muisteli, että ensimmäisellä oppitunnilla poikkeava järjestys piirityöskentelyssä synnytti levottomuutta,

varsinkin jos se paras kaveri oli jäänyt vielä viereen. Itse asiassa en ollutkaan tietoinen, että luokalla oli vakiojonopaikat, joihin oppilaat tietävät mennä. Otin sen käyttöön heti toisen tunnin alussa luokanopettajan ehdotuksesta. Jonoa oli helppo liikutella myös piiriksi ja kaareksi sen lisäksi että se rauhoitti ja nopeutti kaikkia siirtymävaiheita. Luokanopettaja mainitsi, että oppilaat, jotka nousivat esiin, johtui heidän persoonistaan. Esimerkiksi yksi poika (P5) vetää helposti muita poikia mukaan. Kuudennella oppitunnilla tämä näkyi niin, että luokan taitava rumpali (P8) lähti mukaan en osaa -asenteeseen. Tällä oppitunnilla väsymystä saattoi aiheuttaa myös huono sisäilma, josta oppilaat mainitsivat monta kertaa. Poikaoppilaille oli hyvänä soitto- ja laulumallina luokanopettajan musikaalinen serkkupoika, joka oli luokassa TET-harjoittelussa ja mukana jakson kolmella ensimmäisellä tunnilla.

Luokanopettajan mukaan oppilaat pitivät musiikkiliikuntatunneista, vaikka mukana oli joitain ”en tykkää”- ja ”ei enää” -asenteita. Hän korosti, että jos lapsi ei oikeasti tykkää jostain, niin se kyllä sitten näkyy. Yrittämisestä oppilaat saivat kehuja:

”Mut huomaat ehkä kun katsot jälkikäteen, niin ne joille on selvästi rytmisesti vaikeeta, yritti koko ajan... esim. (P1), yritti koko ajan... Ja (P3) joka aina huokaa, mutta silti se yritti.

Luokanopettaja halusi antaa myös minulle palautetta jaksosta:

”Sie tosi taitavasti sait harjoitukset niin kun sillei pikkasen vaikeutumaan ja vähän lisää ja pikkasen eri tavalla... Hirveen paljon sinä kuitenkin sait mahtumaan tunteihin, aika on kuitenkin lyhyt. Ne oli tehokkaita ja hyvin jäsenneiltyjä.”

Jaksoa koskevista muista kommentteista luokanopettaja kuvaili jakson antia seuraavasti:

”Voisin ehkä sanoa, että ylitti odotukset... en oikein tiennyt mitä kaikkea sieltä on tulossa ja tietyllä tavalla kuitenkin se, miten ne lapset olivat siinä mukana, niin se oli semmoinen positiivinen kokemus... ja siis olihan tässä hirveesti oppia minullekin eli minusta oli tosi kiva jakso, kiitos siulle siitä!... Oppilaat ovat saaneet sellaisen musiikkipläjäyksen että ymmärtäisivät olla tyytyväisiä!”

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka kehorytmit tukevat soitinrytmien oppimista. Kohderyhmänä oli 20 neljännen luokan oppilasta samalta luokalta. Tavoitteen saavuttamiseksi oppilaat osallistuivat kuusi + yksi -oppituntia sisältävään musiikkiliikuntajaksoon syksyllä 2012. Jakson aikana kävimme läpi oppimateriaalipaketin, josta osa oli valittu musiikkiliikunnan materiaaleista ja osan olin suunnitellut varta vasten tälle ryhmälle.

Tutkimusongelmani oli laaja itsessään, sillä tarkoitukseni oli selvittää kaikki mahdolliset syyt, miten kehorytmit tukevat soitinrytmien oppimista. Jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia, hyödynsin laadulliselle tutkimukselle ominaista triangulaatiota menetelmien käytössä. Aineiston luotettavuutta lisää, kun samaa asiaa tutkitaan eri menetelmillä (Eskola & Suoranta 2008, 68; Denzin & Lincoln 2011a, 5). Tässä tutkimuksessa menetelminä olivat oman havainnointini lisäksi luokanopettajan haastattelut ja oppilaiden kyselyt, joiden yhtäaikainen käyttö oli toisaalta aikaa vievää, mutta oleellista tuloksien tarkkuuden kannalta. Analyysivaiheessa aineistosta nousi myös muita huomioita päätutkimusongelmani lisäksi. Heikkisen (2010, 222) mukaan uusien tutkimusongelmien ilmeneminen on tunnusomaista laadullisen tutkimuksen kehämäisyydelle.

Tutkimuksen luonne on toimintatutkimuksellinen, jonka sisällä oma toimintani perustui tutkivalle opettajuudelle. Toimintatutkimuksen tavoitteena on saavuttaa käytännön hyötyä, mikä näkyi tässä tutkimuksessa oppimateriaalin toteuttamisessa oppilailla ja oman toimintani reflektoinnissa. Tuntien aikana tekemiäni havaintojen perusteella kehitin seuraavien tuntien oppimateriaalia ja pohdin, miten oma toimintani oli onnistunut. Prosessi eteni kehämäisesti. Tutkivan opettajuuden kaksoisrooli: opettajan ja tutkijan toiminnan samanaikaisuus, ilmeni koko aineistonkeruun ajan. Samalla olin jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusryhmäni kanssa. Sosiaalinen toiminta on tyypillistä toimintatutkimukselle ja tutkivalle opettajuudelle kuin myös sen taustalla olevalle konstruktivistiselle oppimisenäkemykselle.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tuloksissa selvisi, että kehorytmeillä on vaikutusta soitinrytmien oppimiseen. Siihen, miten oppiminen koetaan, vaikuttaa oppilaiden erilaiset musiikilliset taustat (Ks. luku 6.1) ja harjoiteltavan kehorytmin motorinen haasteellisuus suhteessa soitinrytmiin. Nämä tulokset perustuvat luokanopettajan ja minun havaintojeni lisäksi oppilaiden vastausten tulkintaan. Oppilaiden loppukysely (Liite 4) ei sisältänyt suoranaista kysymystä tutkimusongelmaani liittyen vaan tutkimusongelman aihe oli pilkottu pienempiin osa-alueisiin. Tällaista kysymysten valintaa ja asettelua perustelen oppilaiden ikätason huomioimisella ja sillä, millaisiin kysymyksiin oppilaat ovat tottuneet itsearviointikaavakkeissa. Pyrin huomioimaan mahdollisimman hyvin oppilaiden tilannetta.

Oppilaiden erilaiset taustat musiikkiharrastuneisuudessa ja asenne selittävät vastausten jakautumista. Kolme musiikkia harrastavaa oppilasta pitivät kaikesta mitä jakso sisälsi. He kokivat oppivansa asiat helposti ja mainitsivat pitävänsä koulun musiikintunneista (Ks. luku 5.3 ja kuvat 5, 11 ja 12). He olivat myös niitä oppilaita, jotka tulivat usein juttelemaan kanssani. Puolestaan negatiivisesti koulun musiikintunteihin asennoituvat oppilaat eivät pitäneet juurikaan jakson harjoituksista lukuun ottamatta soittimilla soittamista (Ks. kuvat 11 ja 21). Monet negatiivisesti asennoituneet oppilaat kokivat kuitenkin oppivansa helposti (Vertaa kuvio 5 ja luku 6.1.1). Oppilaat yrittivät ja oppivat keho- ja soitinrytmejä kiitettävästi koko jakson ajan. Ainoana poikkeuksena koko aineiston tarkastelussa oli oppilas T8. Häntä voidaan tarkastella omana lukunaan asenteensa ja minäpystyvyyden näkökulmista.

Hurme (2008, 149) mainitsee lasten oppivan asenteita ja arvoja vanhempiensa mallista. Ahonen (2004, 142–143) liittyy saman ajatuksen musiikin näkökulmaan toteamalla, että kotoa tuleva suhtautuminen musiikkiin näkyy lapsissa. Tämän tutkimuksen analyysissä selvisi, että kodin perheenjäsenten suhtautuminen musiikkiin, vaikuttaa oppilaan asennoitumiseen musiikin oppiaineeseen ja tunneilla tehtyihin harjoituksiin (Ks. kuvat 8 ja 9 sekä luku 6.1.2). Nurmi, Ahonen, Lyytinen ym. (2007, 104) toteavat lisäksi, että lasten motivaatio koulua kohtaan vähenee monesti koulunkäynnin edetessä, mikä ennustaa lapsen todellista suoriutumista. Tästä esimerkkinä oli oppilas P5, josta luokanopettaja mainitsi, että oppimiseen liittyvät asiat ovat menneet ”*kuin lehmänhäntä*” ensimmäisen luokan jälkeen. Kyseinen oppilas veti mukaansa en tee -asenteeseen monesti myös muita poikaoppilaita.

Kotoa tuleva asenne ja yleinen motivaation väheneminen koulua kohtaan eivät kuitenkaan yksin selitä oppilaiden käyttäytymistä vaan aineistosta nousi esiin myös muita tekijöitä: väsymys, vaikeus keskittyä ja heikko minäpystyvyys. Aineistonkeruujakso ajoittui juuri ennen joululomaa. Oppilaissa alkoikin näkyä tyypillinen, ennen lomaa oleva väsymys. Luokan koulupäivät sisälsivät myös paljon poikkeusaikatauluja aineistonkeruun aikana, mikä rasitti oppilaita.

Lisäksi alkava varhainen murrosikä selittää joidenkin oppilaiden käyttäytymistä. Loppukyselyn kysymyksissä en osaa sanoa -vaihtoehdon valitseminen oli suosittu vastausvaihtoehto (Ks. luku 6.1.6). Monet oppilaat näyttivät siis olevan epävarmoja omasta osaamisestaan, motivaatiostaan ja toiminnastaan. Pojilla tämä oli yleisempää kuin tytöillä. Yksittäisistä oppilaista vahvimmin tämä näkyi tyttöoppilaan T8 kohdalla. Hänen käyttäytymiseen löytyy perusteita sekä E. H Eriksonin psykososiaalisesta kehitysteoriasta että Banduran käsitteestä minäpystyvyys (*self-efficacy*). Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 25) mainitsevat, että Eriksonin teoriassa 6–10 (12) vuoden ikävaihetta kuvaa uutteruuden tai huonouden tunne, joka on usein tulosta koulunkäynnin tuomista mahdollisuuksista. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 25; ks. myös Ruoppila 2008, 158–159). Se, miten yksilö kokee oman minäpystyvyyden, vaikuttaa siihen millaisia tavoitteita yksilö valitsee ja mihin hän kokee pystyvänsä. Jos luottamus omaan pystyvyyteen on vahva, rohkaisee se myös vaativiin ajatteluprosesseihin. (Lehtinen ym. 2007, 193–194.) Oppilas T8 kokee huonouden tunnetta siitä, kun ei osaa, mikä puolestaan vaikuttaa heikentävästi minäpystyvyyteen, mikä puolestaan ruokkii yhä enemmän huonoa itsetuntoa. Lisäksi liittäisin tähän vielä Lehtisen ym. (2007) esiintuoman Maslowin tarpeiden hierarkian ja itsensä toteuttamisen mallin, jossa alempien tarpeiden tulee olla tyydytetty ennen seuraavaan siirtymistä. Yksi tällainen tarve on turvallisuuden tunteen täytyminen ennen kuin on mahdollista tietää, ymmärtää ja oppia. (Lehtinen ym. 2007, 182.) Voi olla, että T8 käyttäytyi vastahakoisesti, koska hän ei tuntenut oloaan turvalliseksi tunneilla.

Kivelä-Taskisen (2008) mukaan 9–11 ikäisillä lapsilla on menossa rytmittäjän kolmas herkkyykskausi. Siihen mennessä karkea- ja hienomotoriikassa on saavutettu vaihe, jossa soittaminen ja liikkuminen onnistuvat eri sykkeillä ja yhdistelykyvyn kehittyminen mahdollistaa käsien ja jalkojen eriaikaisen liikuttamisen rytmin mukaan. Perussykkeen ylläpito onnistuu. Samalla lapset ovat motivoituneita ja oppiminen on nopeaa. (Kivelä-

Taskinen 2008, 42.) Tämä tutkimus ei ole suoraan verrattavissa Kivelä-Taskisen näkökulmiin rytmittäjän kehittymisestä. Ensiksi motivaatio ja oppimisen nopeus vaihtelivat laidasta laitaan eri oppilaiden välillä (Ks. luvut 6.1.1 ja 6.1.2). Toiseksi perussyke, yhdistelykyky ja koordinaatiota vaativat liikkeet sekä eri rytmien mukaan liikkuminen ja soittaminen vaativat harjoittelua joka tunti. Tässä on kuitenkin huomioitava, että tutkimusryhmäni oppilaat sijoittuivat 9–10 -vuotiaina herkkyyskauden alkuosaan, jolloin heillä on tavoitteiden saavuttamiseen ”aikaa” vielä yhdestä kahteen vuotta. Kokonaisvaltaisen oppimisen ja syväoppimisen edellytys on riittävä aika. Simola-Isaksson (1988, 20–21) painottaakin riittävää toistoa lasten opetuksessa. Myös Juntunen (2010e, 13; 2010c, 17) mainitsee, että oppiminen voi tuottaa tulosta vasta vuosien päästä opetukseen osallistumisesta ja että *”liikekokemuksille herkistyminen sekä aistimisen, ajattelun, tuntemisen ja toiminnan välisten yhteyksien muodostuminen vie aikaa”*. Tämän tutkimuksen oppimateriaalipaketin toteutus kesti vain noin kuukauden, jonka aikana oppiminen eteni, mutta mikä ei vielä anna tuloksia syväoppimisesta.

Lehmusvaaran (2007) tutkimuksessa selvitettiin kehorytmiikkapainotteisen musiikkiliikuntaoppimateriaalin soveltuvuutta yläluokkien musiikin opetukseen. Siinä selvisi, että seitsemäsluokkalaiselle tyypillinen varhaisnuoren voimakas tarve kuulua joukkoon näkyi tunneilla. Oppilaat olivat vetäytyneitä ja passiivisenoloisia, mutta myöhemmin videolta tarkasteltuna, he osallistuivat pienin, huomaamattomin elein (Lehmusvaara 2007.) Samantyyppistä käyttäytymistä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Etenkin oppilas T8 passivoitui helposti jo tehtävänannon yhteydessä. Kannustuksen jälkeen hän kuitenkin osallistui, kun vaihtoehtona olisi ollut poistuminen luokasta. Tuntien aikana seurattessani näytti siltä, että T8 jää joissain harjoituksissa paikoilleen, mutta myöhemmin videolta katsottuna hän näytti osallistuvan omalla vaitonaisella tavallaan. Ryhmään kuulumisen tarve tuli esille musiikkia harrastavien poikien vastauksissa liittyen laulamisesta pitämiseen. Videoita jälkikäteen katsoessani huomasin, että he lauloivat hyvin joka tunnilla, mutta vastasivat kuitenkin loppukyselyyn, että eivät pitäneet laulamisesta (Ks. luku 6.1.2). Jakso sisälsi harjoituksia, joissa oppilaiden itsekriittisyys ja en kehtaa tehdä -asenne tuli yleisemminkin ilmi. Yksi tällainen harjoitus oli liikkuminen musiikin mukaan. Simola-Isakssonin ym. (1988) mukaan musiikkiliikunnassa yhteistyötaidot sekä korostuvat että kehittyvät. Jos oppilaat olisivat siis tottuneet tämäntapaisiin harjoituksiin ensimmäisestä luokasta lähtien, yhteistyöhön liittyviä vaikeuksia ei olisi ehkä tullut esille jakson aikana.

Tutkimuksen lähtökohta, kehorytmit soitinrytmien oppimisen tukena, perustui holistisen ihmiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmaan ihmisestä kokonaisuutena. Oppimisprosessissa edettiin kehollisten kokemusten kautta kohti ymmärtämistä ja oppimista, mikä nojaa Perttulan (2009) ajatukseen siitä, että kehollisuus mahdollistaa kokemuksen tajunnallisuuden kautta ja Kososen (2001) näkökulmaan aistinvaraisesti koetun musiikin tiedostamisesta tajunnallisuuden avulla (Ks. luku 4.1). Situationaalisuus korostui, kun tuloksissa haettiin luokanopettajan ja minun havaintojen lisäksi myös oppilaiden kokemuksia jaksosta. Sen hetkinen kokemusmaailma selittää oppilaan toimintaa, kokemuksia ja vastauksia. Koko jakson ajan tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus kietoutuvat toisiinsa. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin perusajatus tiedon prosessoinnista näkyi harjoitusten rakentumisessa jakson aikana. Kehorytmien harjoittelu tarjosi konkreettisen kokemuksen oppilaille, jonka jälkeen seurasi tämän kokemuksen ymmärtäminen ja saman periaatteen siirtäminen soitinrytmeihin. Kokemuksellisuus nousi siis merkittävään asemaan oppimisessa, mitä korostavat myös muun muassa Rauhala (2005) Perttula (2009).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voin todeta asenteiden, oppilaan taustan musiikkiharrastuneisuudessa ja itsevarmuuden olevan merkittävimpiä tekijöitä rytmien oppimisessa. Myös se, mihin oppilaat ovat tottuneet, vaikuttaa oppimiseen. Tuloksista nousseet huomiot ovat tärkeitä, sillä tulen hyvin todennäköisesti kohtaamaan samantapaisia tilanteita myös tulevaisuuden työssäni opettajana. Tilanteet tosin riippuvat aina sen hetkisestä oppilasaineksesta. Tulokset tarjoavat myös muille opetuslalla työskenteleville viitteitä siitä, mitä musiikkiliikuntaa ja kehorytmejä opettaessa voi kohdata.

7.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys

Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että tutkija itse on tutkimuksensa tärkein luotettavuuden mittari. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt sekä kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan aineistoa että olemaan objektiivinen ja avoin tulkinnoissani. Olen pyrkinyt tarkkuuteen aineistoanalyysin lisäksi tutkijaopettajana toimiessani ja teoriaosaa kirjoittaessani.

Aineistonkeruuvaiheessa luotettavuutta lisäsi kolmen aineistonkeruumenetelmän käyttäminen (Ks. luku 7 alkuosa). Oppilaiden kyselylomakkeiden täyttämässä ja luokanopettajan haastatteluissa oli olennaista, että olin itse paikalla, sillä se lisää vastausten oikeellisuutta ja mahdollistaa tutkimusryhmälle tai haastateltavalle kysymisen epäselvissä tilanteissa. Kyselykaavakkeita tehdessäni minulla oli apuna itsearviointikaavakemalleja, joihin oppilaat olivat tottuneet. Näin oli mahdollista tehdä tutunoloinen, motivoiva ja selkeästi täytettävä kaavake. Loppukyselyn ajankohdaksi valikoitui kuudes tunti, sillä seitsemäs ja itse asiassa varsinaiseen jaksoon kuulumaton oppitunti olisi ollut vasta joululoman jälkeen. Oppilaat eivät olisi muistaneet, mitä olemme tehneet tunneilla tai miten on kokenut asiat pitkän tauon jälkeen, jos kysely olisi ollut vasta viimeisellä kerralla. Alkukysely oli kaksi-portainen ja loppukysely kolmi-portainen. Loppukyselyn kohdalla tämä toimi hyvin, mutta alkukyselyssä oppilaat olivat monesti piirtäneet kahden hymynaaman väliin ”joskus” hymynaaman (Ks. luku 5.3), mikä kertoi, että 3-portaisuus olisi voinut olla tarpeen sisältäen kyllä, joskus ja ei - vaihtoehdot. Kaikki kyselylomakkeisiin perustuvat valintani perustuvat oppilaslähtöisyyteen.

Oman toimintani luotettavuutta osallistuvassa havainnoinnissa lisäsi jokaisen oppitunnin videointi. Näin minun oli mahdollista tarkkailla tunteja jälkikäteen, koska opettaessa on mahdoton huomioida kaikkea ympärillä tapahtuvaa. Kukaan ulkopuolinen ei nähnyt videoita vaan ainoastaan minä kävin videoaineistot läpi. Lisäksi täytin havaintokaavakkeen ja reflektoin omaa toimintaani välittömästi jokaisen tunnin jälkeen. Oppituntien aikana huolehdin siitä, että oppilaat, jotka eivät saaneet lupaa osallistua tutkimukseen, olivat aina videokameralta syrjässä. He eivät myöskään täyttäneet kyselyitä. Seuraavaksi kokoon tutkimustulosten aikana esiin nousseita luotettavuuteen liittyviä asioita.

Kyselylomakkeissa oli muutamia selkeitä puutteita. Alkukyselyn kysymys neljä (Liite 4) herätti levottomuutta oppilaissa, sillä he alkoivat miettiä yhdessä mitä artisteja he kuuntelevatkaan ja mikä on niiden kirjoitusasu. Olisin voinut muotoilla kysymyksen erilailla tai jättää avoimen määrittelykohdan, sillä tavoitteena oli selvittää ainoastaan kuunteleeko oppilas vapaa-ajalla musiikkia vai ei. Näin olisi vältytty levottomuudelta, joka vei aikaa oppitunnin muiden asioiden käsittelyltä. Oppilaiden harjoituksiin ja soittamiseen keskittymistä koskeva kysymys 14 (Liite 4) olisi voinut sisältää tarkentavan avoimen kohdan, jotta olisin saanut selvyuden johtuiko neljän oppilaan vastaus, ettei pystynyt keskittymään, jakson sisällöistä vai oppilaasta itsestään (Ks. kuvio 26). Musiikkia harrastavien oppilaiden

kohdalla olisi ollut oleellista selvittää johtuuko se, etteivät he kokenet oppineensa uusia asioita jakson aikana heidän musiikillisesta taustastaan – kaikki oli siis jo tuttua. Näin ollen kysymys 18 olisi voinut sisältää toisen tarkentavan kohdan laajan miksi kysymyksen rinnalle, jossa olisi selvitetty musiikin harrastuneisuuden vaikutusta oppimiseen (Ks. luku 6.1.4). Kokoavasti katsottuna näytti kuitenkin siltä, että vastauksien vaihtelevuuden perusteella kysymyskaavakkeet olivat melko onnistuneita ja luotettavia. Pientä epätarkkuutta tulosten luotettavuutta mietittäessä lisää se, että muutamalta oppilaalta oli jäänyt vastaamatta joihinkin kyselykaavakkeiden kohtiin (Ks. luku 6.1).

Tarkat oppimateriaalin tuntisuunnitelmat ja niissä käytetyt lähteet (Liite 1) mahdollistavat tutkimuksen toistettavuuden mahdollisimman tarkkaan myöhemmin. Toistettavuudessa on kuitenkin huomioitava, että lukija tulkitsee tuntisuunnitelmat omalla tavallaan, ja että jokainen oppilasryhmä ja tutkija-opettaja on erilainen. Täysin samanlainen toistettavuus ei siis käytännössä ole mahdollista, mutta olen pyrkinyt mahdollistamaan sen luottavuuden takaamiseksi.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa selvisi monia keho- ja soitinrytmien oppimiseen liittyviä tekijöitä. Kaikkiin näkökulmiin ei voinut syventyä yhtä tarkasti tutkimuksen aiherajauksen vuoksi, mutta ne nostivat uusia näkökulmia jatkotutkimusaiheina.

Tuloksissa nousi monestakin näkökulmasta esille oppimiseen vaikuttavia kehityspsykologisia perusteita. Kehorytmien tutkiminen soitinrytmien tukena oli riippuvainen tutkimusryhmälle tyypillisestä kehitysvaiheesta. Tulevaisuudessa jatkotutkimusaiheena voisikin olla saman aihealueen toteuttaminen eri ikäryhmille, mikä mahdollistaisi tulosten vertaamisen: oliko kyse liian vaikeista harjoituksista, aiheen ei-motivoivuudesta vai vaikuttiko esimerkiksi varhainen murrosiän alkaminen joka osa-alueen tuloksiin, kuten tässä tutkimuksessa. Myös sosiaalisia suhteita ja ryhmädynamiikkaa musiikkiliikunta tunneilla voisi tutkia enemmän, sillä ilmaisija- ja improvisaatioharjoitukset olivat vaikeita osalle oppilaista.

Oppimateriaalijakso sisälsi kuusi + yksi oppituntia. Se oli kestoaltaan juuri ja juuri sopiva oppimistulosten havainnoimiseksi. Etenkin kun kyseessä oli luokka, joka ei ollut aiemmin

tehnyt kehorytmiharjoituksia. Kertaamista tarvittiin, minkä vuoksi jakso olisi voinut olla pidempi. Samalla musiikkiliikunnan harjoitusten oppimisen olennainen tekijä, toisto, olisi päässyt paremmin esiin. Oppimateriaalijakson pidentämisen lisäksi myös pitkittäistutkimus useamman vuoden ajan verrokkiryhmän kanssa voisi antaa tarpeellista tietoa jatkotutkimusaiheena. Vertailun kohteina voisivat olla iältään erilaiset ryhmät, musiikkiluokka ja tavallinen luokka tai suomalaiset ja Orff-lähestymistavan isäntämaan saksalaiset oppilaat. Jälkimmäisen ehdotuksen myötä päästäisiin lähelle Kivelä-Taskisen (2008, 42) mainintaa kulttuurierojen vaikutuksesta rytmikyvyn kehittymiseen. Hedelmällisimmät tulokset tulisivat oletettavasti kulttuurieroiltaan ääripäissä olevien maiden vertailusta. Nämä näkökulmat antaisivat arvokasta tietoa opettajan työn tueksi ja kehittämiseksi sekä kyseenalaistaisivat musiikkiliikunnan näkemystä yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta niin Suomessa kuin ulkomailla.

LÄHTEET

- Aarnos, Eila. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA OY.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bachmann, M-L. 2002. Dalcroze Today. An Education through and into Music (D. Parlett Käänt.). New York: Oxford University Press. Alkuperäisjulkaisu 1991.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 2010. Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades. USA: Schirmer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011a. Introduction: The discipline and practise of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–19.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011b. The future of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage, 681–684.
- Eerola, P-S. 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta kouluissa. Musiikki 37 (3), 33–63.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Findlay, E. 1971. Rhythm and Movement. Applications of Dalcroze Eurhythmics. New Jersey: Summy Birchard Inc.
- Forss, Tomi. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Goodkin, D. 2004. Play, sing & dance. An Introduction to Orff Schulwerk. 2. edition. USA: SCHOTT.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.

- Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Hirsjärvi, S. 2013a. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 221–230.
- Hirsjärvi, S. 2013b. Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 177–190.
- Hirsjärvi, S. 2013c. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. 2013d. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 191–220.
- Hurme, H. 2008. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 139–156.
- Huttunen, H. 2010. Musiikkiliikunta osana alakoulun musiikkikasvatusta. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna. Kandidaatintutkielma. Käsikirjoitus.
- Juntunen, M.-L. 1997. Dalcroze-rytmiikka ja muusikkous. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 86–93.
- Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. <<http://herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf>>. (Luettu 20.2.2013.)
- Juntunen, M.-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura. Jyväskylä: FISME ry.
- Juntunen, M.-L. 2010a. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 18–27.
- Juntunen, M.-L. 2010b. Kehollisuudesta. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 61–62.
- Juntunen, M.-L. 2010c. Käytäntöä. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 17.

- Juntunen, M.-L. 2010d. Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola- Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 11.
- Juntunen, M.-L. 2010e. Pedagogisia periaatteita. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola- Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 13.
- Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund H. 2001. Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music education research* 3 (2), 201–214.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppi, K. 1983. Liikuntarytmiikan perusteet. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Kivelä-Taskinen, E. 2008. Rytmikylvyn Pikku-kuplat. 3. painos. Espoo: Kultanuotti.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. 2. painos. Espoo: Kultanuotti.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 2003. Mikä ihmeen tutkiva opettaja? E. Korpinen & J. Hyvärinen (toim.) *Journal of Teacher Research*. OKL opettaa, tutkii ja kehittää 3. Jyväskylä: Tuope, 4–6.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Kuoppamäki, A. 2013. Musiikkiliikunta työvälteenä. Sibelius-Akatemian artikkelijulkaisut. <<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=289&la=fi>>. (Luettu 20.2.2013.)
- Kuoppamäki, A. 2013. Luovuudesta ja oppimisesta. Sibelius-Akatemian artikkelijulkaisut. <<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=288&la=fi>>. (Luettu 20.2.2013.)
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Lehmusvaara, H. 2007. Perusrytmistä polyrytmiikkaan. Musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Juva: WSOY.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 230–246.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P. Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Ojanaho, M., Pehkonen, M. & Penttinen, S. 2003. Sportfolio – liikunnan opettamisen aapinen. Päivitetty 2007. <http://ktk.ulapland.fi/sportfolio/kansal/kan_v.htm#muli>. (Luettu 20.2.2013.)
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Penttinen, A. 2007a. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistäittoa kehittävistä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Penttinen, A. 2007b. Rytmikka ja musiikkiliikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 299–309.
- Perkiö, S. 2010a. Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 12.
- Perkiö, S. 2010b. Kehorytmiikkaa. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 15–16.

- Perkiö, S. 2010c. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 28–36.
- Peruskoulun ala-asteen musiikin perusoppiaineuksen valintaa koskevat opetussuunnitelmalliset ohjeet. 1976. (2. painos) Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. 1987. 1.-2. painos. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>](http://www.muodossa.com/download/139848_pops_web.pdf). (Luettu 3.3.2013.)
- Perusopetuksen tuntijako. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön Internet-sivusto. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/index.html>. (Luettu 22.3.2013.)
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Pietilä, E. 2013. Musiikkitaitoa liikkuen. Sibelius-Akatemian artikkelijulkaisut. <<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=251&la=fi>>. (Luettu 20.2.2013.)
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruoppila, I. 1980. Motoristen toimintojen oppimisesta ja ohjaamisesta. Teoksessa I. Simola-Isaksson, L. Jääskeläinen & I. Ruoppila (toim.) Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 9, 22–27.
- Ruoppila, I. 2008. Lapsuudesta nuoruuteen. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–167.
- Simola-Isaksson, I., Jääskeläinen, L. & Ruoppila, I. 1988. Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta. 3. tarkistettu painos. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 9.

- Simola-Isaksson, I. 2010. Suomalainen musiikkiliikunta. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 37–39.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Vilppunen, P.1974. Liikkeestä rytmiin – rytmistä liikkeeseen. Teoksessa I. Simola-Isaksson & P. Vilppunen (toim.) Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Fazer, 5–27.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuksen oppimateriaalipaketti

1. TUNTI 23.11.2012 klo 11.15–12.00

Aihe tutustuminen ja musiikkiliikunnan harjoituksia 4/4 -tahtilajissa

Tavoitteet tutustuminen oppilasryhmään, sen taitoihin ja työskentelyyn. Oppilaille asetettu tavoite on osallistuminen.

Tunnin kulku

- 1) Alkuinfo: esittely ja mitä tullaan tekemään, mitä odotan oppilailta ym. 10min
- 2) Alkukyselyn ohjeistus ja täyttäminen, 10–15min
- 3) Tutustumisleikkinä Nimi-improvisaatio (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010a, 50), 10–15min:

Siirrytään piiriin ja käynnistetään perussyke jalkoihin eli sivuaskel vuoroin oikea-viereen ja takaisin vasen-viereen. Kun astutaan oikealle, jokainen oppilas sanoo oman nimen vuorollaan. Palatessa vasemmalle, muut toistavat nimen. Edetään jatkumona.

Variaatio: harjoitellaan askelkuvio, jossa alku on sama kuin edellä. Seuraava oikea-viereen askel tehdään piirin keskustaan päin ja vasen-viereen palaa takaisin.

Jokainen oppilas vuorollaan sanoo oman nimen lisäksi mitä harrastaa sivuttaiskuvion aikana esim. ”Riikka ratsastaa”. Eteenpäin suuntautuvan liikkeen aikana muut toistavat perässä.

- 4) 4/4 kehorytmiharjoitteita piirissä (Musiikin perus- ja aineopinnot 2009–2011):

Tehdään ensin lorun kanssa. Pikku hiljaa jätetään lorun lausuminen ääneen pois ja tekemisen ohella pyritään kuuntelemaan syntyvien rytmien ääniä. Lopuksi kaanon kolmessa ryhmässä. n. 10min:



syö-dään pul-laa

syö-dään pul-laa ai-na vaan



tai-ki-na-kul-ho

tai-ki-na-kul-ho (toinen versio)

2. TUNTI 23.11.2012 12.15–13.00

Aihe tutustuminen ja erilaisia musiikkiliikunnan harjoituksia, tasa- ja kolmi-jakoisuus
Tavoitteet tutustuminen oppilasryhmään, sen taitoihin ja työskentelyyn. Oppilaille asetettu tavoite on osallistuminen.

Tunnin kulku

1) Kehorytmit tasa- ja kolmijakoisesti, piirissä, 15min:

Opettaja näyttää mallin kehosoitinnuotinnuksen (= napsutus, taputus, taputus reisiin ja tömistys) mukaisesta tasajakoisesta rytmiharjoituksesta (Juntunen ym. 2010a, 15). Rytmit kulkevat ylhäältä alaspäin periaatteella 8-4-2-1. Tehdään aluksi yhtä aikaa ja samalla toistetaan lukuja ääneen. Jossain vaiheessa jätetään ääneen toistaminen pois niin, että vain rytmi kuuluu. Jos perussyke alkaa karata, opettaja voi soittaa sitä claveseilla tueksi.

Variaatio 1: muuten sama, mutta luvuilla 9-6-3-1

Variaatio 2: puolet ryhmästä soittaa tasajakoisesti ja puolet ryhmästä soittaa kolmijakoisesti. Muodostetaan kaksi pikku piiriä, jolloin omalta ryhmältä saa tukea. Huomio: rytmit loppuvat eriaikaan.

2) Kolmijakoisia kehorytmejä, 5min:

Harjoitellaan tahtilajien 3/4 ja 6/8 kehorytmit yhdessä. Huomio tahdin vahvoille osille. Jaetaan oppilaat kahteen ryhmään ja tehdään kaanon. Ryhmien vaihto toisinpäin.



kei-nu-en

kei-nu-en

ta-pu-tus tart-tu-va

3) O'whene makolee -laulu (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010b, 26), piirissä istuen, 15min:

Opetellaan sanat ja melodia kaikumenetelmällä. Opetellaan ainoastaan suomenkielinen toinen säkeistö, josta olen muuttanut sanat tanssi sanaksi rytmi, koska niin se sopii paremmin jakson teemaan.

Variaatio: nouseaan ylös ja lähdetään liikkumaan piirissä laulun mukana niin että askeleet tulevat perussykkeen rytmiin. Suunta vaihtuu, kun A osa muuttuu B osaksi.

Variaatio: liitetään kehorytmi askel-askel-taputus mukaan piirissä etenemiseen.

4) Kuuntelu ja alustus alkavaan teemaan, piirissä istuen, 10min:

Kuunnellaan pätkä kappaleesta Dogumbo Song (Jay 2002). Ennen kuuntelua ohjeistetaan oppilaat kiinnittämään huomiota seuraaviin asioihin: minkälaisia rytmejä kuudit? tunnistitko jonkin soittimen? mihin maahan yhdistäisit tämän laulun? Keskustellaan.

3. TUNTI 28.11.2012 klo 11.15–12.00

Aihe rytmi käsitteenä, tasajakoiset rytmit, soitinrytmit, polyrytmiikka

Tavoitteet oppilas harjoittelee soitinrytmejä kehorytmien kautta, oppilas osallistuu

Tunnin kulku

1) Kehon herättelyravistukset (Musiikin perus- ja aineopinnot 2009–2011), 5min:

Järjestys oikea käsi, vasen käsi, oikea jalka, vasen jalka 8-4-2-1 kaavan mukaan.

Variaatio: päinvastaisessa järjestyksessä sekä kehonosat että rytmi

2) Missä kaikessa on rytmiä (Musiikin perus- ja aineopinnot 2009–2011), 5min:

Opettaja kysyy oppilailta missä kaikissa, esimerkiksi arkipäivän askareissa on rytmiä. Keskustellaan aiheesta. Seuraavaksi etsitään yhteinen hengitysrytmi: jokainen laittaa silmät kiinni ja hengittää normaalisti. Tehtävänä on, että aina kun hengittää sisään nostetaan oikeaa kättä ylös ja kun hengittää ulos kättä lasketaan. Liike jatkuu, mutta avataan silmät. Oppilaiden pitää nyt seurata muita ja etsiä yhteinen käden liike eli hengitysrytmi.

Variaatio: Oppilaat lähtevät kävelemään tilassa ja äänimerkin jälkeen ryhmä etsii yhteisen askelrytmin.

3) Kuuntele & toteuta (Musiikin perus- ja aineopinnot 2009–2011), 5min:

Opettaja soittaa pianolla bassokuviota, jonka oppilaat ottavat askelrytmiksi liikkuen tilassa. Kun se on vakaa, opettaja soittaa lisäksi diskanttikuvion (takapotkuja), jonka oppilaat taputtavat. Rytmit kulkevat siis päällekkäin ja jatkumona.

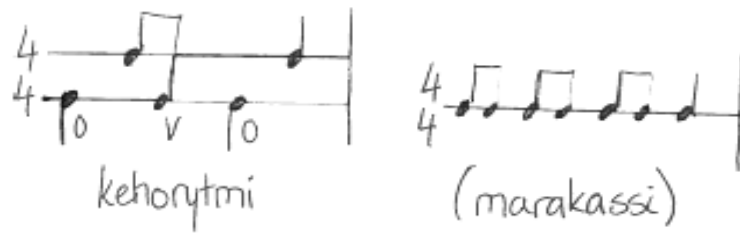


4) O'whene makolee, 20-25min:

Kerrataan edellisellä kerralla opittu säkeistö ja lisätään Afrikan-kielinen säkeistö, istuen piirissä. Noustaan ylös ja lisätään edelliseltä kerralta tuttu kehorytmi askel-askel-taputus. Siirrytään soitinrytmeihin, jotka ovat myös tutut rytmit viime kerran kehorytmiharjoituksista. Kerrataan yhteisesti piirissä. Käydään läpi mikä soitin soittaa mitään rytmiä sekä soittotapa. Jokaisen soittimen rytmi on pahvisilla lapuilla ja laput laitetaan jokaisen ryhmän eteen. Ryhmiä on neljä eli laulu, kehorytmi, djembe ja marakassi/tamburiini. Opettaja soittaa perussykettä claveilla. Vaihdetaan soittajien ja laulajien rooleja. Soitinten palautus paikoilleen.



syö-dään pul-laa



tai-ki-na-kul-ho

syö-dään pul-laa ai-na vaan

5) Rytmirinki (Virkkala 2012), piirissä, 5min:

Nenät myötäpäivään. Opettaja laittaa rytmin liikkeelle taputtamalla edessä olevan selkään, jonka seuraava toistaa hänen edellä olevan selkään. Mennään koko kierros läpi niin että rytmi on palannut opettajalle. Tarkastetaan onko rytmi muuttunut.

4. TUNTI 30.11.2012 klo 11.15–12.00

Aihe suomalainen joululaulu afrikkalaisittain, polyrytmiikka

Tavoitteet oppilas harjoittelee soitinrytmejä (uutena takapotkut ja tauko), oppilas osallistuu

Tunnin kulku

1) Rytmiijuna (Musiikin perus- ja aineopinnot 2009–2011), kaarella istuen, 10min:

Lattialle rakennetaan lapuista kahdeksan pulssia sisältävä ostinato. Yksi lappu per syke. Opettaja laittaa lapulle symboleita eli tällä kertaa rytmisoittimia, joista jokainen kuvaa jotain liikettä. Liikkeet sovitaan yhdessä ennen aloitusta, esimerkiksi taputus, taputus reisiin, tauko ja sano: bum! Käynnistetään syke ja toistetaan rytmiostinatoa.

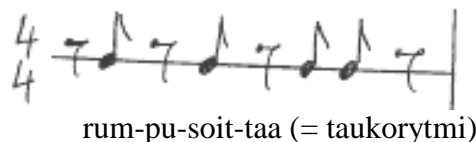
Variaatio: opettaja vaihtaa symbolien paikkaa rytmin ollessa koko ajan käynnissä.

Variaatio: oppilas saa tulla ”kapellimestariksi” eli hänen tulee lappujen siirron lisäksi tarkastaa että muut soittavat hänen laittamaansa rytmiä.

2) Pukki ovella kolkuttaa (Uusitalo 1996, 47), 20min:

Opetellaan/kerrataan Pukki ovella kolkuttaa laulun sanat ja melodia. Oppilaille jaetaan omat nuotit ja opettaja soittaa melodiaa tueksi pianolla. Kerrataan yhdessä tuttuja soitinrytmejä ja opetellaan muutama uusi. Uusista rytmeistä taukoja sisältävä rytmi on kokonaan uusi soitettava. Muut rytmit ovat eriyttäviä vaihtoehtoja edellistuntien rytmeille. Jaetaan oppilaat ryhmiin. Soitetaan ja kuunnellaan ensin soitinten rytmiä. Lisätään laulu mukaan. Myös soittajat voivat laulaa soiton yhteydessä. Vaihdetaan ryhmiä.

Taukorytmi:



3) Keksintä (oma idea), 10min:

Parityönä keksitään oma tasajakoinen kehorytmi. Esitetään ne toisillemme. Opettaja kirjaa niitä ylös, jotta niitä voidaan hyödyntää muilla tunneilla.

Variaatio ja eriyttäminen nopeille: keksikää parin kanssa myös kolmijakoinen rytmikuvio

6. TUNTI 12.12.2012 klo 11.15–12.00

Aihe kerrataan ja kootaan O' Whene makolee laulu ja rytmit sekä Pukki ovella kolkuttaa rytmit

Tavoitteet oppilas osallistuu, oppilas kertaa ja harjoittelee soitinrytmejä (tauko, takapotku, polyrytmiikka) sekä afrikkalaisen tunnelman tuomista soittoon

Tunnin kulku

1) Kuuntelu ja keksintä (oma idea), 5–10 min:

Kuunnellaan edellisen tunnin afrikkalainen musiikinäyte (kappale soi jo kun oppilaat tulevat luokkaan). Ennen kuuntelua ohjeenanto: kuuntele musiikkia ja kun löydät itsellesi sopivan askelrytmin, lähde kävelemään sen mukaan. Opettaja pysäyttää musiikin ja oppilaat jatkavat askeltamista → kuunnellaan syntyvää rytmiä.

Variaatio: sama taputuksilla kehoon

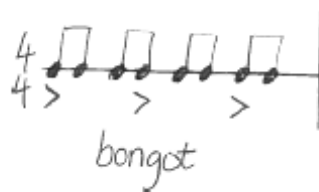
2) O' whene makolee, 10 min:

Kerrataan piirissä samalla askeltaen (askel-askel-taputus) laulun ensimmäisen säkeistön sanat. Sanat on heijastettuna kalvolla. Toisessa säkeistössä pysähdytään kasvot piirin keskusta ja jatketaan sama niin, että nähdään toiset.

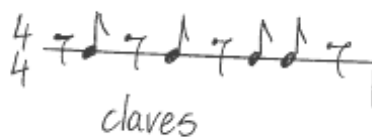
Variaatio: Kaksi kehorytmi ryhmää laulun aikana. Toinen ryhmä tekee äskeistä rytmikuviota ja toinen kehorytmiä naputus-taputus-taputusreisiin-tömistys-kuviota. Harjoitellaan aluksi yhdessä kehorytmisarja ylhäältä alas. Ryhmien vaihto on ensimmäisen ja toisen säkeistön välissä. Kaikki laulaa.

3) Pukki ovella kolkuttaa, rytmipiiri (oma idea), 15min:

Kerrataan yhdessä viisi kehorytmiä, jotka ovat tuttuja edellisiltä tunneilta. Rytmit on nähtävillä kalvolla. Jaetaan oppilaat viiteen osaan pizza slice -periaatteella. Kolme rytmiä siirretään soitinrytmiksi claveseille, bongoilille ja marakasseille. Kaksi rytmiä jää kehosoittimille. Opettaja näyttää vielä soittimien soittotavat. Kaikki ryhmät soittavat yhtä aikaa neljän tahdin ajan. Tämän jälkeen rytmit vaihtuvat järjestyksessä seuraavalle. Välissä on neljä tahtia tyhjää eli aikaa siirtymiseen. Kaikki saavat soittaa jokaisen rytmin. Uudet ja muokatut soitinrytmit, tuttuja harjoituksista:



kah-dek-san, kah-dek-san nol-laa



(tauko) rum- (tauko) pu- (tauko) soit-taa (tauko)



o-me-na, o-me-na, o-me-na, nam!

- 4) Loppukyselyn ohjeistaminen ja täyttäminen, 10min:
Pulpettien laitto paikalleen, rauhoittuminen ohjeistukseen ja kyselyn täyttäminen

7. TUNTI 4.1.2013 klo 11.15–12.00

Aihe jakson koonti

Tavoitteet oppilas osallistuu

Tunnin kulku

- 1) Rytmikaanon, kaarimuodostelma (oma idea), 15min:

Rytmiostinaatossa on koottuna neljä keho- ja soitinrytmiä, joita olemme harjoitelleet jakson aikana. Opetellaan ostinaato yhdessä. Tehdään rytmiä kaanonissa kahdessa ryhmässä niin että molemmat ryhmät saavat aloittaa. Muista tarpeeksi hidas tempo.



- 2) Kerrataan tuttu taukorytmi yhdessä, 5min

- 3) Rytmipiiri (tuttu edelliseltä kerralta), 10min:

Jaetaan oppilaat viiteen osaan. Uutena soittimena tässä harjoituksessa on djembe, joka soittaa perussykettä. Clavesille tulee taukorytmi (taukorytmi oli aiemmin kehorytminä). Rytmit on nähtävillä kalvolla. Kaikki ryhmät soittavat yhtä aikaa neljän tahdin ajan. Tämän jälkeen rytmit vaihtuvat järjestyksessä seuraavalle. Välissä on neljä tahtia tyhjää eli aikaa siirtymiseen. Kaikki saavat soittaa jokaisen rytmin.

- 4) O'whene makolee, 10min:

Valitaan yhdessä oppilaiden kanssa äskeisistä rytmeistä, mikä sopisi tämän laulun A-osaan ja mikä B-osaan. Otetaan rytmit heti mukaan lauluun. Osalla oppilaista on soitin, osa soittaa kehorytmejä. Sanat ovat esillä.

- 5) Kiitokset ja palaute jaksosta. Sana vapaa ☺

TUNTISUUNNITELMIEN LÄHTEET

Jay, S. (äänitt.) 2002. CD: Ghana: ancient ceremonies: Dance, Music & Songs.

Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010a. Musiikkia liikkuen.
Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro.

Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010b. Musiikkia tanssien.
Musiikkiliikunnan käsikirja 2. Helsinki: WSOYpro

Musiikin perus- ja aineopinnot. 2009–2011. Itä-Suomen yliopisto, Savonlinna. Käsikirjoitus.

Sandahl, S. (tuott.) 1996. CD: Music from Tanzania and Zanzibar 1.

Uusitalo, H. (toim.) 1996. Suuri Toivelaulukirja 13. Porvoo: WSOY.

Virkkala, J. 2012. Musiikki ja ilmaisu kurssin materiaali. Jyväskylän yliopisto. Käsikirjoitus.

LIITE 2: Tutkimuslupakysely

Hei 4a-luokan kotiväki!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokan- ja musiikinopettajaksi. Kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani marras-, joulu- ja tammikuun aikana 2012–2013. Tarkoitukseni on tutkia musiikkiliikunnan positiivisia vaikutuksia oppimiseen seitsemän oppituntia (á 45min) kattavan jakson aikana. Tutkimuksen aikana harjoitellaan kehorytmiikkaa ja erilaisia rytmejä laulaen, soittaen ja liikkuen.

Teidän luvallanne lapsenne osallistuu tutkimukseeni, joka sisältää videoitavien oppituntien lisäksi kirjallisen lomakkeen täyttämisen. Kaikki kerättävä tieto käsitellään ehdottoman anonyymisti ja vain ja ainoastaan tätä tutkimusta varten.

Pyydän Teitä palauttamaan tämän lapun allekirjoitettuna lapsenne mukana omalle luokanopettajalle *16.11.2012 mennessä*. Jos aiheesta herää kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni.

Terveisin,

Heini Huttunen

heini.p.m.huttunen@student.jyu.fi

Lapseni saa osallistua tutkimukseen ____

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen ____

Huoltajan allekirjoitus

KIITOS!

LIITE 3: Haastattelurunko luokanopettajalle

ENNEN MUSIIKKILIIKUNTAJAKSOA

1. Ikä, sukupuoli?
2. Koulutustausta ja kuinka kauan olet ollut opettajana?
3. Miten kuvailisit musiikkiliikuntaa?
4. Millä tavoin käytät musiikkiliikuntaa musiikintunneilla? Jos kyllä, miten käytät sitä tämän luokan kanssa?
5. Käytätkö musiikkiliikuntaa myös muiden aineiden oppitunneilla, ”välipalana” tms.?
6. Onko musiikkiliikunta mielestäsi hyödyllistä? Miksi?
7. Mitkä ovat omat odotuksesi ennen musiikkiliikuntajakson alkamista?
8. Miten uskot oppilaiden suhtautuvan musiikkiliikuntajaksoon?

MUSIIKKILIIKUNTAJAKSON JÄLKEEN

Edetään havainnointikaavakkeen kohtien mukaan. Lisäksi täydentävinä kysymyksinä ovat:

1. Miten musiikkiliikuntajakso sujui? Vastasiko se odotuksiasi?
2. Miten oppilaat toimivat tunnilla, normaalista/poikkeavasti? Miksi?
3. Pitivätkö oppilaat mielestäsi musiikkiliikuntatunneista?
4. Huomasitko eroja tyttöjen ja poikien välillä?
5. Huomasitko jotain yllättävää oppilaissa?
6. Auttoivatko kehorytmit soitinrytmien oppimisessa?
7. Olivatko tuntien tehtävät sopivia vaikeustasoltaan/ selkeitä? Auttoivatko ne oppilaita oppimaan?
8. Saitko itsellesi jotain tältä jaksolta?
9. Muuta?

LIITE 4: Oppilaiden kyselylomakkeet

ALKUKYSELY

Nimi: _____

*Vastaa ympyröimällä vastausvaihtoehdoista sinua koskeva vaihtoehto
ja kirjoittamalla viivoille.*

Vastaa kysytyihin asioihin mahdollisimman tarkasti.

KYLLÄ EI

1. Käyn soittotunneilla



Jos käyn, soittimeni on _____

ja olen soittanut sitä _____ vuotta.

2. Minulla on jokin muu musiikkiharrastus, jossa käyn



säännöllisesti (esim. bändi, kuoro, yksinlaulu)

Jos on niin mikä/mitkä? _____

3. Harrastan tanssia



Jos harrastan niin mitä tyyliä _____

4. Kuuntelen musiikkia vapaa-ajalla



Kuuntelen näitä artisteja ja esiintyjä _____

jatkuu

5. Muut harrastukset, joita minulla on:

6. Perheenjäsenistä yksi tai useampi harrastaa musiikkia



7. Kotonani soitetaan ja lauletaan



8. Pidän koulun musiikintunneista



Koska _____

9. Musiikintunneilla opeteltavat asiat ovat minulle helppoja



10. Olen kuullut aiemmin musiikkiliikunnasta



11. Musiikkiliikunta on mielestäni:

KIITOS VASTAUKSESTASI!














































LOPPUKYSELY

Nimi: _____

Vastaa ympyröimällä vastausvaihtoehdoista sinua koskeva vaihtoehto

ja kirjoittamalla viivoille.

Vastaa kysyttyihin asioihin mahdollisimman tarkasti.

	KYLLÄ	EI	EN OSAA SANOA
1. Onnistuin mielestäni rytmien soittamisessa, joita musiikkiliikuntajakso sisälsi			
2. Opini taputukset ja tömistykset helposti			
3. Opini soittamaan rytmit helposti soittimilla			
- O' whene makolee -laulussa			
- Pukki ovella kolkuttaa -laulussa			
4. Erotin tasa- ja kolmijakoisen rytmin toisistaan			
5. Osasin seurata milloin on oma vuoroni soittaa			
6. Pidini kehorytmeistä			
7. Pidini soitinten soittamisesta			
8. Pidini laulamista			
9. Opettaja ohjeisti harjoitukset selkeästi			
10. Minun oli helppo seurata opettajan mallia			
11. Tauon soittaminen oli helppoa			
12. Oli helppoa liikkua musiikin tahdissa			
13. Luokkamme toimi hyvin tunneilla			
14. Pystyin keskittymään harjoituksiin ja soittamiseen			

jatkuu

15. Toivon, että kehorytmejä olisi enemmän

musiikin tunneilla



16. Pidin kehorytmien käytöstä uusien laulujen

opettelemisessa



17. Mitä rytmi on? Missä kaikessa on rytmiä?

18. Opín uusia asioita musiikkiliikunta jaksolla



Mitä? _____

19. Parasta koko musiikkiliikuntajaksossa oli

20. Oliko joku harjoitus, jossa jouduit erityisesti miettimään ja keskittymään? Mikä oli haastavaa?

21. Mitä musiikkiliikunta on?

22. Piirrä kuva siitä mikä jäi mieleen musiikkiliikuntajaksolta. Piirrä myös itsesi kuvaan:

KIITOS VASTAUKSESTASI! MUKAVAA JOULUN ODOTUSTA!

LIITE 5: Havainnointikaavake

PVM _____

TUNTI ____/7

Musiikkiliikuntatunnin ilmapiiri

Havainnot harjoituksista

1) vaikeustaso

2) motivoivuus

3) kehorytmit, soitinrytmi ja muotorakenne

Ryhmän vuorovaikutus ja toiminta (mikä toimii, mikä ei, tyttöjen ja poikien erot)

Nousiko jonkin oppilaan toiminta erityisesti esille (missä harjoituksessa/tunnin vaiheessa, miksi)?

Muita kommentteja