

**KEHORYTMIKKA EMILE JAQUES-DALCROZEN
EURYTMIAN SOVELLUKSENA, OPPIMISPROSESSINA JA
OPETUSMATERIAALINA**

Musiikkikasvatuksen pro gradu- työ
Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteenlaitos
syksy 2000

Tomi Forss

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Musiikkitiede
Tekijä Tomi Forss	
Työn nimi Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu- työ
Aika Syksy 2000	Sivumäärä 61 + liitteet 24
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Kehorytmiikka on musiikkiliikunnan muotona varsin tuntematon alue. Sitä ei ole Suomessa tutkittu aikaisemmin, siitä ei ole valmistettu oppimateriaalia eikä aiheesta ole olemassa lähdekirjallisuutta. Tutkimuksessani tarkastelen kehorytmiikkaa, jota olen toteuttanut vuosina 1996-1999 toimiessani kehorytmiikkaryhmä Syrjähyppyn esiintyjänä, koreografioiden suunnittelijana sekä kehorytmiikkakurssien ohjaajana. Määrittelen tutkimuksessani kehorytmiikan teoreettista taustaa, jonka tuon esiin myös laatimani kehorytmiikkaopetusmateriaalin lomakekyselyssä. Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt survey- tutkimusta, jonka lähtökohtana oli keväällä 1999 ja 2000 pitämäni kehorytmiikkakurssit. Tutkimusjoukko n= 58 koostui Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneista ja musiikkiliikunnankurssin valinneista opiskelijoista sekä musiikkikasvatuksen opiskelijoista. Keräsin tutkimusmateriaalin heti kunkin kurssin jälkeen kontrolloidulla kyselyllä, jossa opiskelijat arvioivat kyselylomakkeilla kehorytmiikkaa ja keräämääni kehorytmiikkaopetusmateriaalia. Tarkastelun kohteena ovat mm. opetusmateriaalin harjoitusten sisältö, laatu, ohjaus ja soveltuvuus kouluympäristöön sekä kehorytmiikan oppiminen ja merkitys. Olen käyttänyt tutkimuksessani rinnakkain sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston analyysiä.</p> <p>Päätutkimustehtävänäni olen tarkastellut kehorytmiikkaa ja tutkimuksen kohderyhmän kokemuksia laatimastani kehorytmiikkaopetusmateriaalista. Osatutkimustehtävässani olen syventänyt näkökulmaani kehorytmiikkaan ja sen oppimiseen tarkastelemalla sitä myös ajattelun kognitiivisista toiminnoista, motorisen information prosessoinnista sekä oppimisprosessista käsin. Toisessa osatutkimustehtävässani olen määritellyt kehorytmiikkaa musiikkikasvatuksen muotona tarkastelemalla sitä Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, koska sillä on selvä yhteys eurytmian liikkeen ja rytmin yhdistämisen periaatteisiin. Kokonaiskuvan muodostamiseksi kiinnitin huomioni yhtenä osatutkimustehtävänäni myös rytmikasvatuksen historiaan ja uranuurtajiin sekä kehorytmiikan emotionaalis-affektiivisuuteen ja sosiaalisuuteen. Tavoitteenani oli saada selkeä kuva opetusmateriaalistani ja tutkia kehorytmiikkaa käytännön tasolla.</p> <p>Kehorytmiikka osoittautui luonteeltaan kokonaisvaltaiseksi oppimistapahtumaksi, jossa ovat mukana yksilön emotionaalis-affektiivisuus, sosiaalisuus ja ajattelun kognitiiviset toiminnot. Emile Jaques-Dalcrozen eurytmiassa yhdistyvät liike ja rytmi ovat selvä yhtymäkohta kehorytmiikan musiikkikasvatusperiaatteisiin. Tutkimukseni osoittaa, että kehorytmiikkaopetusmateriaali soveltuu oppimateriaaliksi kouluympäristöön, jossa sitä voidaan soveltaa eri käyttötarkoituksiin ja käyttää virikemateriaalina ylemmille luokka-asteille ala-asteen neljännessä luokasta lukioon. Merkittävimmäksi kehorytmiikassa osoittautui kuitenkin siihen liitetty emotionaalis-affektiivisuus ja sosiaalisuus. Ryhmän yhdessä tekemät koreografiat ja rytmisarjat koettiin mielekkäimmiksi ja harjoituksissa yhdessä koetut sosiaalisuuden tuntemukset asetettiin tärkeimpään asemaan. Ryhmässä oppiminen koettiin myös vahvasti emotionaaliseksi ja motivoivaksi, koska jokainen pystyi osallistumaan yhdessä tehtyihin harjoituksiin, joissa koettiin yhteisiä osaamisen ja onnistumisen tuntemuksia. Tulokset antavat suuntaviivoja opetusmateriaalin toteuttamiseen opetustyössä. Tutkimus osoittaa myös, että kehorytmiikka on käyttökelpoinen opetusmenetelmä paitsi rytmisten taitojen, myös yksilön motoristen, sosiaalisten sekä emotionaalis-affektiivisten taitojen kehittämisessä.</p>	
Asiasanat Kehorytmiikka, musiikkiliikunta, Emile Jaques-Dalcroze, eurytmia, oppimisprosessi, emotionaalis-affektiivisuus, sosiaalisuus, opetusmateriaali	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto ja Musiikkitieteen laitos	
Muita tietoja Liitteenä kehorytmiikkaopetusmateriaali	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 RYTMIKASVATUKSEN HISTORIAA	3
2.1 Emile Jaques-Dalcroze	3
2.2 Carl Orff ja Zoltan Kodaly	4
2.3 Rytmikasvatus Suomessa	5
3 EMIL JAQUES-DALCROZEN EURYTMIA	7
3.1 Eurytmian perusteet	8
3.2 Rytmikka, säveltapailu ja improvisaatio	9
3.3 Ajan, tilan ja voiman käsitteet	9
3.4 Kognitiiviset perusteet	10
3.5 Liikkeet	11
3.6 Harjoitusten sisällöt ja päämäärät	12
3.7 Säestys	14
3.8 Opettajan ja oppilaan roolit	14
4 KEHORYTMIKKA DALCROZEN EURYTMIAN SOVELLUKSENA	15
4.1 Kehorytmiikan perusteet	16
4.2 Liike ja rytmi	17
4.3 Kognitiiviset perusteet	18
4.4 Päämäärät	19

5	KEHORYTMIIKAN OPPIMISPROSESSI	22
5.1	Oppimisprosessin kognitiiviset perusteet	22
5.1.1	Havaitseminen	23
5.1.2	Muistaminen	26
5.2	Abernethyn (1997) motorisen kontrollin informaation prosessointimalli	27
5.3	Abernethyn malli kehorytmiikan oppimisessa	29
5.4	Olsosen (1998) soiton oppimisprosessin malli	29
5.5	Olsosen malli kehorytmiikan oppimisessa	30
6	EMOTIONAALIS-AFFEKTIIVISUUS JA SOSIAALISUUS KEHORYTMIIKAN OPPIMISESSÄ	32
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	35
7.1	Tutkimusote ja –menetelmät	35
7.2	Tutkimuksen toteutus	36
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	37
7.3.1	Tutkimuksen reliabiliteetti	37
7.3.2	Tutkimuksen validiteetti	38
8	TUTKIMUSTULOKSET	39
8.1	Kokemukset opetusmateriaalista ja sen soveltuvuus koulukäyttöön	39
8.2	Harjoitusten osa-alueet	43
8.3	Harjoitusten sisällöt	44
8.4	Kehorytmiikan ja harjoitusten merkitys	48
8.5	Ohjaajan mallisuoritus	50
8.6	Koetut vaikeudet, mielekkäimmät harjoitukset, puutteet ja kasvatuksellinen merkitys	52
9	PÄÄTÄNTÄ	58

LÄHTEET

LIITTEET

Perustietojen kyselylomake

Kehorytmiikkaopetusmateriaalin kyselylomake

Kehorytmiikkaopetusmateriaali

1 JOHDANTO

Kehorytmiikka on itsenäisenä rytmilmaisuna varsin uusi musiikkikasvatuksen ja ilmaisun muoto. Aikaisemmin sitä on esiintynyt jossain määrin lasten ja nuorten laulu- ja loruleikeissä ostinato- ja säestysrytmeinä. Musiikin rytmiä ja kehonliikkeitä yhdistelevä sekä rytmistä ääntä kehonosilla tuottava kehorytmiikka voidaan käsittää musiikkiliikuntana, jonka tarkoituksena on aktivoida ja kehittää yksilön rytmisiä, motorisia ja ilmaisullisia taitoja. Taidollisten alueiden lisäksi sillä on myös oma merkityksensä muilla kasvatuksen osa-alueilla. Toteuttamani ja tutkimani kehorytmiikka perustuu amerikkalaisen Doug Goodkinin musiikinopetuksessa käyttämään kehorytmiikkamenetelmään, jonka Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuslaitoksen lehtori ja kehorytmiikkaryhmä Syrjähyppyn (1991-1999) ohjaaja Elina Kivelä toi Suomeen 1990 kansainvälisen Orff- instituutin seminaarista Salzburgista (Tiihonen 1998, elektroninen dokumentti). Kivelä kehitti kehorytmiikasta tanssikoreografioita ja juonellisia esityksiä sekä nuotinsi eri kehosta saatavat äänet omaksi notaatiokseen nuottiviivastolle. Olen toiminut vuosina 1996-1999 Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatukselaitoksella toimineessa kehorytmiikkaryhmä Syrjähyppyssä sekä esiintyvänä jäsenenä että kehorytmiikka esitysten tekijänä. Olen pitänyt myös useita kehorytmiikkakursseja peruskoulun ja lukion oppilaille sekä eri alojen kasvattajille. Tuon tässä tutkimuksessa esiin kehorytmiikasta saami-
ani kokemuksia.

Tutkimukseni tarkoituksena on määritellä kehorytmiikkaa, kuvailla kehorytmiikan oppimisprosessia ja valmistamani kehorytmiikkaopetusmateriaalin (liite 3) ominaisuuksia, merkitystä ja käyttökelpoisuutta osana koulujen opetusta ja kasvatusa. Tutkimus rakentuu kahdesta osasta, joista ensimmäi-

sessä luon silmäyksen rytmikasvatuksen historiaan, määrittelen kehorytmiikkaa ja tarkastelen sitä Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena sekä sosiaalisena, emotionaalis- affektiivisenä ja kognitiivisena oppimisprosessina. Toinen osa keskittyy tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opetusmateriaalista ja kehorytmiikasta saamien kokemusten analysointiin. Molemmat tutkimusosat syventävät näkemystä kehorytmiikkaan.

Vertaan tutkimuksessani kehorytmiikkaa Emile Jaques-Dalcrozen eurytmiaan, koska sen metodiikka, musiikin ja liikkeen yhdistäminen, lähestyy periaatteiltaan, sisällöltään ja tarkoituksiltaan kehorytmiikkaa. Opetusmateriaaliin olennaisesti kuuluvaa kehorytmiikan oppimista tarkastelen oppimisen kognitiivisista perusteista käsin sekä Abernethyn (1997) motorisen kontrollin informaation prosessoinnin ja Olsosen (1998) soiton oppimisprosessin mallien avulla. Tarkoitukseni on syventää näkemystä yksilössä tapahtuviin prosesseihin kehorytmiikan oppimisessa ja kehorytmisissä suorituksissa.

Tutkimuksen kohderyhminä toimi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Tutkimusstrategianani oli selvittää kyselylomakkeilla (liite 2) opiskelijoiden kokemuksia valmistamastani kehorytmiikkaopetusmateriaalista sekä kehorytmiikasta. Lähtökohtana opiskelijoiden kokemuksille olivat pitämäni kehorytmiikkakurssit. Opetusmateriaalin arvioinnin kohteina olivat harjoitusten soveltuvuus koulukäyttöön, niiden vaikeustaso, sisältö ja laatu sekä merkitys ja ohjaajan mallisuoritukset.

Kehorytmiikkaa ei ole tutkittu aikaisemmin eikä siitä ole tuotettu valmista oppimateriaalia. Musiikkiliikuntaa käsitteleviä tutkimuksia on valmistunut useampia, joista osaan on liitetty myös oppimateriaalia. Liikuntaa ja musiikkia yhdistelevää oppimateriaalia on saatavissa vielä varsin vähän, mutta omiin kokemuksiini nojaten kasvatusalalla on esitetty tarvetta ja mielenkiintoa sitä kohtaan. Tavoitteenani on ollut kehittää kouluun soveltuvaa kehorytmiikan oppimateriaalia, jonka ominaisuuksia ja käyttökelpoisuutta on tutkittu kasvatuksen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avartaa näkemyksiä musiikkiliikunnan eritysalueille ja samalla laajentaa rytmin ja liikkeen tutkimusta osana musiikkiliikuntaa.

2 RYTMIKASVATUKSEN HISTORIAA

Rytmikasvatuksen perinteet näyttävät selvästi henkilöityvän Emile Jaques-Dalcrozen 1900-luvun alun musiikkikasvatuksen kehitystyöhön. Hänen työnsä vaikutukset ovat havaittavissa kaikkien myöhempien kansainvälisten ja kansallisten musiikkipedagogien kasvatustoiminnassa. Yhteistä niille kaikille näyttää olevan Dalcrozen ajatukset musiikin ja liikkeen yhdistämisestä.

2.1 Emile Jaques-Dalcroze

Sveitsiläinen säveltäjä ja opettaja Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) on vaikuttanut voimakkaasti 1900-luvun musiikkikasvatuksen kehitykseen. Lähtökohdiksi Dalcrozen kehitystyölle Tenkku (1981) mainitsee Dalcrozen Geneven konservatoriossa opettaessa havaitsemat perinteisen musiikin-opetuksen puutteet ja taitavienkin oppilaiden vaikeudet rytmin omaksumisessa. Havaintojensa pohjalta Dalcroze päätyi johtopäätökseen, jonka mukaan musiikin rytmin tuottaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 50.)

Tenkku (1981) esittelee Jaques-Dalcrozen kehittämän musiikkikasvatusmenetelmän, jota alettiin kutsua rytmiseksi kasvatukseksi. Dalcroze käytti siitä itse nimitystä eurytmia. Lähtökohtana oli lihas- ja hermotoimintojen koordinointi siten, että musiikin yhteydessä kyetään rytmiseen liikuntaan ja tätä tietä opitaan musiikin lainalaisuudet sekä koetaan se syvemmin. Menetelmän keskeisiä toimintoja ovat kuulohavaintokyvyn ja keskittymiskyvyn kehittäminen, jotka kohdistetaan sen kolmeen osa-alueeseen: rytmikkaan, säveltapailuun ja improvisointiin. (Tenkku ym. 1981, 50.) Tätä rytmistä kasvatusmenetelmää on sovellettu useissa Dalcrozen mallin mukaisissa kouluissa, joissa

siitä on tullut osa mm. rytmivoimistelua ja säveltapailua (Tammen Musiikkitietosanakirja 1983, 176).

Musiikki ja erityisesti rytmi on liikettä (Dalcroze 1973, 39). Ne voidaan kokea ja toteuttaa sekä oppia liikkeiden yhteydessä, mainitsee Tenkku (1981) Dalcrozen työtä analysoidessaan. Eurytmiassa perehdytään liikkeiden avulla erityisesti rytmiin, dynamiikkaan, agogiikkaan ja muotorakenteisiin. Rytmiiikan opiskelu voidaan kohdistaa siis koko musiikin opiskeluun. Liikeilmaisu tapahtuu kolmessa ulottuvuudessa, jotka ovat tila, aika ja voima. (Tenkku ym. 1981, 50.)

Tenkku (1981) toteaa eurytmian perustuvan yksilön omaan ilmaisuun, johon malli saadaan musiikista. Musiikin lainalaisuudet suhteutetaan ihmiseen niin, että hän kokee ne itsessään. Kuultu musiikki ja liikunnallinen ilmaisu opitaan koordinoimaan tietoisesti, jota ennen on koettava musiikin herättämät tunteet, joiden perusteella löydetään ilmaisuun soveltuvat liikkeet. Kehittämisen kohteena ovat yksilön ominaisuudet kuten muisti, herkkyys, nopeus ja ilmaisukyky. Harjoitusten yksi päätavoite on sisäisen kuuntelukyvyn kehittäminen. Taustalla on Platonin muusinen kasvatus, jonka päämääränä on sisäisesti vapautunut, tasapainoinen ja omia luovia kykyjään käyttävä ihminen. Kasvatus kohdistuu koko ihmiseen, tunne-elämään, ajatteluun, ja hänen fyysiseen olemukseensa. Harjoituksilla opitaan tuntemaan itseä ja osallistumalla niihin kehitetään sosiaalisuutta löytämällä kontakti toiseen ihmiseen. (Tenkku ym. 1981, 51.)

2.2 Carl Orff ja Zoltan Kodaly

Jaques- Dalcrozen merkitys uraauurtavana musiikkikasvatuksen uudistajana voidaan nähdä Carl Orffin ja Zoltan Kodalyn musiikkipedagogisessa kehitystyössä. Tenkku (1981) tuo esiin musiikkikasvatuksen toisen merkittävän uudistajan, säveltäjä Carl Orffin (1895-1982), joka tutustui 1920-luvulla Dalcrozen rytmikasvatusmenetelmään ja kehitti myöhemmin oman liikuntaa ja musiikkia yhdistelevän musiikkikasvatusmenetelmänsä. Orffin opetuksen lähtökohdaksi muotoutui rytmien koulutus, jota toteutetaan liikuntaharjoituksissa, joissa jokaisella osallistujalla on oma rytmi- tai melodiasoitin. Soittaminen voidaan aloittaa ensin pelkillä liikerytmeillä, jotka siirretään myöhemmin soittimiin. Tarkoituksena on kehittyä itsenäiseksi muusikoksi oman soittimen avulla. Orff korosti soittimien rinnalla myös puhuttua kieltä ja sen rytmiä, joista kehittyvät sanarytmit voidaan siirtää kehon osilla tuotetuksi rytmiksi. Myös improvisaatiolla on tärkeä sija pedagogiassa. Mene-

telmän tarkoitus on yhdistää puhe, musiikki, liike ja tanssi yhteiseksi kokonaisuudeksi. (Tenkku ym.1981, 55.)

Tenkku (1981) mainitsee säveltäjä, musiikkitieteilijä ja musiikkipedagogi Zoltan Kodalyn (1882-1967) yhtyvän Jaques- Dalcrozen ja Orffin käsityksiin musiikin ja liikunnan yhteydestä osana kasvatusta. Kodaly kehitti yksityiskohtaisen ja johdonmukaisesti etenevän opetusmenetelmän, jonka opetusmateriaalina on unkarilainen kansanlaulusto ja hänen oma säveltämänsä säveätapailun harjoitusmateriaali. Liike kuuluu olennaisena osana Kodaly- menetelmän alkeisharjoituksiin, joissa laululeikeillä ja myöhemmin kansantansseilla on tärkeä osuus musiikkikasvatuksessa. (Tenkku ym.1981, 59.)

2.3 Rytmikasvatus Suomessa

Dalcrozen ajatuksilla on pitkät perinteet myös suomalaisessa musiikki- ja liikuntakasvatuksessa. Ensimmäisenä menetelmän toi Ojakankaan ja Tynkkysen mukaan (1981) Suomeen 1900- luvun alkupuolella vapaan tanssin uranuurtaja Maggie Gripenberg, joka sovelsi työssään Dalcrozen ajatuksia ja omaa luovuuttaan. Gripenberg toimi koreografina, tanssitaiteilijana ja tanssin- sekä rytmikanopettajana mm. Kansallisteatterissa, silloisessa Helsingin Musiikkiopistossa sekä voimistelulaitoksella. Gripenbergin työn tuloksena rytmikka siirtyi voimistelunopetuksen ja -harrastuksen piiriin, jossa siitä muodostui rytmisen voimistelu. Hänen opetuksensa ei ollut kuitenkaan tavanomaista naisvoimistelua, vaan se painottui taiteellisesti musiikki- ja rytmiliikuntaan. Rytmikanopetuksessa hän korosti tietämisen lisäksi tuntemista ja ilmaisua sekä tuntemusten muuttamista liikkeiksi. Opetus sisälsi usein balettimaaisia liikkeitä ja Gripenbergin omia sovellutuksia, rytmikkaa, joka tuotettiin poljennoin tai lyönnein kehonosista ääntä tuottamalla sekä liikunnallista improvisointia. Tunteja säestettiin usein pianolla tai rytmisoittimella. Gripenbergin lähtökohta ja inspiraation lähde oli musiikki, jota tulkittiin tunteilla. Tanssi oli näiden tunteiden ilmaisun väline. (Ojakangas ja Tynkkynen 1981, 6-21.)

Gripenbergin työtä jatkoi hänen oppilaansa Ilta Leiviskä, joka toimi musiikkiliikunnan- ja rytmikanopettajana Sibeliuksen Akatemiassa sekä liikuntakoulussa vuosina 1950-1971. Tyylillisesti hän toteutti opetuksessaan samoja periaatteita kuin Gripenberg, mutta kehitti ja jalosti niitä eteenpäin.

Opetus piti sisällään rytmiiikkaa, kehon harjoitusta sekä koreografioiden harjoittelua. Säestyksenä käytettiin pianoimprovisaatiota sekä rytmisoittimia. (Ojakangas ja Tynkkynen 1981, 22-23.)

Leiviskän työtä Sibelius-Akatemiassa jatkoi hänen oppilaansa, musiikin- ja kansakoulunopettaja Inkeri Simola-Isaksson vuosina 1970 – 1993 (Sibelius-Akatemia, henkilökohtainen tiedonanto 3.5.1999). Hänen edeltäjiensä opetuksen painottuessa enemmän tanssitaiteen puolelle sovelsi ja kehitti Simola-Isaksson musiikkiliikuntaa kaikille ikäkausille ja ilmaisumuotona kaikkien ulottuville (Otavan Iso Musiikkitietosanakirja 5. osa, 1979, 242). Hänen lähtökohtanaan oli kaikkien oppilaiden osallistuminen musiikkitunnilla ja aktiivisuuden herättäminen, joihin Simola-Isakssonin havaintojen pohjalta musiikkiliikunta oli käyttökelpoinen väline, Ojakangas ja Tynkkynen (1981) toteavat musiikkiliikunnan vaiheita analysoidessaan. Simola-Isaksson korosti myös musiikkiliikunnan tarkoitusta saada jokainen kokemaan musiikin ja liikunnan välinen yhteys musisoimalla omalla liikkuvalla instrumentilla, omalla keholla. Harjoitusten tarkoitus on olla selkeitä ja helposti opittavia, josta ne vaikeutuvat asteittain ja muodostavat sovellutuksia. Simola-Isakssonin tunnit pitivät sisällään edellisten metodien mukaisesti harjoiteltavia kansantansseja, historiallisia tansseja, rytmiharjoituksia, improvisointia, koreografioita, kuntovoimistelua ja hengitysharjoituksia. (Ojakangas ja Tynkkynen 1981, 24-26.)

3 EMILE JAQUES –DALCROZEN EURYTMIA

Tässä luvussa käytän tutkimusmateriaalinani Geneven Jaques-Dalcroze- instituutin johtajan Marie-Laure Bachmannin teosta *Dalcroze Today* (1991), jossa Bachmann siteeraa Dalcrozen alkuperäisiä ranskankielisiä artikkeleita ja tarkastelee perusteellisesti Dalcrozen eurytmian filosofiaa.

Bachmann (1991) toteaa Dalcrozen aloittaneen musiikkikasvatuksen kehittämisen aikalaistensa ajatusten saattelemana. Vähitellen Dalcrozelle syntyi idea musiikkikasvatuksesta, jossa keho toimisi äänen ja ajatuksien välittäjänä ja josta tulisi suora tunteiden tulkitsemisen instrumentti (Bachmann 1991, 15). Teplov (1966) mainitsee Dalcrozen määritelleen ensimmäisten joukossa rytmintunte muksen luontaisen olemuksen alkuaan motoriseksi. Teplov yhtyy myös Dalcrozen käsitykseen rytmin motorisista ja affektiivisista ominaisuuksista, joista affektiivisuus perustuu hänen mukaansa musiikin ilmaisullisen laadun havaitsemiseen. (Teplov 1966 ref. Bachmann 1991, 98).

Dalcroze (1916) korostaa musiikkikasvatuksensa periaatteissa kehon mekanismien asettamista herkäksi erilaisille aistimuksille muuttamalla musiikin rytmi harjoittelun kautta fyysisiksi liikkeiksi (Dalcroze 1916 ref. Bachmann 1991, 99). Harjoittelussa korostuvat auditiviset aistimukset, joilla on tärkeä rooli liikkeiden rinnalla, sillä Dalcrozen ideoima musiikkikasvatus perustuu myös kuuloaistiin tai ainakin musiikillisten ilmiöiden havaitsemiseen, kuten sävelten, tonaliteettien ja sointujen välisten erojen tunnistamiseen. Myös rytmiset, dynaamiset, ja agogiset musiikin nyanssit tulee havaita koko kehon avulla. (Dalcroze 1912 ref. Bachmann 1991, 99.)

3.1 Eurytmian perusteet

Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian lähtökohtana on ihmiskeho, joka on kaikkien musiikillisten ideoiden lähde, toteaa Davidson (1998). Eurytmian perustana ovat käytännön fyysiset kokemukset ennen teorian ja suorituksen muodostamista. Davidson katsoo eurytmia- käsitteen muodostuvan ihmiskehon liikkeiden vaikutuksesta musiikilliseen havaitsemiseen sekä musiikillisten elementtien vaikutuksesta liiketekniikkaan. Ajan, tilan, voiman, painon ja balanssin käsitteiden oppiminen liikkeiden avulla muodostaa rungon, jonka avulla voidaan lähestyä samoja elementtejä myös musiikissa. Kehonliikkeet ovat reitti syvemmälle musiikillisen ymmärryksen tasolle. (Davidson 1998, elektroninen dokumentti.)

Dalcroze (1916) korostaa, että liike tai ele ei ole kuitenkaan mitään vielä itsenäisenä, koska sen merkitys muodostuu tunteesta, joka inspiroi sitä (Dalcroze 1916 ref. Bachmann 1991, 31). Eurytmian pääperiaatteen Bachmann (1991) katsoo Dalcrozen tavoin nojautuvan henkilökohtaisiin kokemuksiin kehonliikkeiden ja musiikin yhdistelemisestä, jossa keholla ilmaistaan tunteita, joita havaittu ääni saa ajatustoiminnassa aikaan. Kehonliikkeet ja musiikki ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Bachmann uskoo, että eurytmisessä harjoittelussa yksilö tulee tietoisiksi liikkeistään ja hallitsee vapaammin toimintaansa. Ennen kaikkea tarkoitus on kehittää yksilön sisäisen kuulemisen taitoa sekä tietoutta musiikin elementeistä ja niiden luonteesta. (Bachmann 1991, 15, 47, 63.)

Dalcroze (1919) eurytmiassa on tyypillistä pyrkimys hahmottaa kehonosien suhteet toisiinsa. Yksilö sisäistää eurytmisen harjoittelun kautta eri jäsenten toiminnan laadun. Tästä esimerkkinä Dalcroze tuo esiin kevyempien kehon jäsenten nopeamman liikkuvuuden kuin raskaampien (Dalcroze 1919 ref. Bachmann 1991, 143). Bachmann (1991) korostaa, että eurytmiaharjoitusten tehtävänä on saavuttaa eri kehonosien itsenäinen toiminta, jolloin luonteeltaan eri tyyppiset liikkeet voidaan koordinoita yhteistyöhön saman rytmisen metrin puitteissa. (Bachmann 1991, 144.) Tähän viittaa Dalcrozen (1973) käsitys yksilön synnyntäisestä polyrytmisyydestä, jonka esiintuomiseksi hän kehitti harjoituksia, joilla tuotetaan eri kehon jäseniä aktivoimalla useita päällekkäisiä rytmejä. Eri raajojen liikkeet asetetaan ilmaisemaan rytmien erilaisia ajallisia kestoja. (Dalcroze 1973, 43.)

3.2 Rytmiiikka, säveltapailu ja improvisaatio

Dalcrozen eurytmia on rakenteeltaan kolmiosainen, kuvailee Davidson (1998). Rytmiiikassa koko keho toimii rytmin, melodian, harmonian, muodon jne. fyysisen tutkimuksen osana. Kehonliikkeet, osana rytmin ilmaisua, ilmenevät liikkumisena tilassa sekä paikallaan tehtyinä eleinä. Liikkuminen musiikin mukana saa aikaan fyysisiä muistijälkiä, joita harjoittamalla voidaan kehittää musiikillisten suoritusten teknistä tarkkuutta ja taiteellista herkkyyttä. Eurytmiassa rytmien kasvatusta tutkii ajan, tilan ja voiman suhdetta musiikissa ja liikkeessä. Se keskittyy rytmisiin perusteisiin, joita ilmenee useiden keskeisten mestariteosten sisällä. Harjoitettu rytmien liiketekniikka palvelee musiikillista ilmaisua. Toisella rakenneosalla, säveltapailulla, pyritään äänenkorkeuksien harjoittamiseen kehittämällä korvan erottelukykä. Davidson tuo sen yhteydessä esiin Dalcrozen rytmin ja tila- käsitteen sisältöjen toisiinsa yhdistelyn, jolla Dalcroze loi rytmisen säveltapailun äänenkorkeuksien kestoista ja välimatkoista toisiinsa nähden. Säveltapailussa keskeisellä sijalla on myös skaalojen oppiminen. Kolmas rakenneosa on improvisaatio. Sen perustana ovat musiikilliset ideat, joita voidaan tuottaa soittimesta tai äänellä, ja jotka toimivat ärsykkeinä, joihin vastataan ääntä vastaavilla kehonliikkeillä tilassa. (Davidson 1998, elektroninen dokumentti.)

3.3 Ajan, tilan ja voiman käsitteet

Lihakset ovat liikettä varten ja rytmi on liikettä, Dalcroze (1973) toteaa. Liikkuakseen kehon liikkeet vaativat tilaa ja aikaa. Liikkeen alku ja loppu määräytyvät sen sisältämän ajan ja tilan määrästä. Molemmat niistä ovat riippuvaisia kehon lihasvoimasta, joustavuudesta sekä painovoimasta, joka ilmenee raajojen suhteesta toisiinsa lihasten asettaessa ne liikkeeseen. Suoritettu liike on yhdistelmä lihasvoimaa sekä liikettä muodostettaessa käytettyä tilaa ja aikaa. (Dalcroze 1973, 39.)

Bachmannin (1991) mukaan kehon liikkeet voidaan havaita visuaalisesti tai omien suoritusten kautta lihaskineettisesti niiden suhteutuessa tilaan. Ne koetaan muutoksina tilassa pitäen sisällään aseman vaihdokset, tilan käytön ja orientaation sekä tavat, joilla liikkeet suoritetaan. Liikkeen keston tuntemukset, järjestys ja rytmi, joilla sitä ilmaistaan ja missä määrin liikkeen osatekijät sujuvat samanaikaisesti tai peräkkäin liitetään ajan- käsitteeseen. (Bachmann 1991, 27.)

3.4 Kognitiiviset perusteet

Dalcroze (1919) olettaa lihasaistimusten yhdistyvän eurytmiassa hetkittäin musiikista saatuihin auditiivisiin aistimuksiin. Ne tuovat vahvistuessaan lisää painoarvoa tuntemusten arviointiin ja eritteilyyn. (Dalcroze 1919 ref. Bachmann 1991, 29.) Tämän perusteella Dalcroze toteaaakin liikkeiden täydellisyyden ajassa vahvistavan tietoutta musiikin rytmistä (Dalcroze 1907 ref. Bachmann 1991, 29).

Dalcroze (1909) erittelee kaksi biologista rakennetta, joiden avulla pystytään ymmärtämään ja kokemaan musiikkia. Ääni koetaan kuulemalla ja rytmi ymmärretään koko keskushermoston toiminnan tuloksena. Kuulon avulla valmistetaan lihaksisto toimimaan musiikin mukaisesti. Suoritettavien liikkeiden väliset kestot asetetaan suhteessa rytmiin tai pulssiin erottelemalla liikkeen ja äänen ero. Liikkeet muutetaan ääniksi ja äänet fyysisiksi eleiksi. (Dalcroze 1909 ref. Bachmann 1991, 104.) Dalcroze ei koe musiikin soinnikkuutta ja harmoniaa yksilölle tyypillisenä olemuksen alkuperänä tai mallina, vaan asettaa sen toisarvoiseen asemaan liikkeiden rinnalla, jotka edustavat hänen mielestään ihmiselle tyypillistä vaistomaisuutta (Dalcroze 1909 ref. Bachmann 1991, 105). Bachmann (1991) toteaa eurytmiaharjoituksissa olevan kyse auditiivisista, visuaalisista ja kineettisistä reaktioista, joista auditiivisuus asettuu tärkeimpään rooliin. Motorinen reaktio syntyy kuullusta ääniärsykkeestä, jota voidaan pitää musiikillisena yllykkeenä. Yllykkeen tarkoitus on aikaansaada yksilön liikesuoritus ennaltamäärättyjen ohjeiden mukaisesti. Yllykkeitä ohjataan usein käskyillä ja ohjeilla. (Bachmann 1991, 115-116.)

Dalcroze (1945) korostaa eurytmiaharjoitusten tarkoitusta yllyttää oppilaat liikkumaan tai liikkumattomuuteen. Keskushermosto asetetaan ohjaajan käskyillä, komennoilla ja ohjeilla valmiustilaan, jossa hermosto valitsee lihasryhmät, joita suoritettava toiminta vaatii. Eurytmian mukaisesti tässä ajatusprosessien ohjauksessa yhdistellään ja vaihdellaan spontaaneja rytmikuvioita. (Dalcroze 1945 ref. Bachmann 1991, 115.)

Neisser (1982) toteaa akkomodaation ja assimilaation käsitteiden muokkaavan havaitsemistoiminnassa tiedonmuodostusprosessia (luku 5.1.1). Hän korostaa sveitsiläisen kehityspsykologin Piaget'n tavoin havaintojen joko muuttavan (akkomodaatio) tai täydentävän (assimilaatio) sisäisiä tiedonrakteitamme. (Neisser 1982, 59.) Bachmann (1991) olettaa, että yksilön kognitiivisissa ajattelutoi-

minnoissa akkomodaation kautta annetaan asioille merkityksiä asioiden yhteyksien kautta toisiinsa ja assimilaatiossa integroidaan uudet kokemukset ja tieto aikaisempaan. Molemmat yhdistyvät silminnähtäviksi ja tietoisiksi prosesseiksi eurytmiassa. Assimilaation kautta kaikki tila-aika-voimahavainnot sekä käsitteellinen kehitys asettuvat niiden sensomotoristen lähteiden yhteyteen, syvimälle tasolle, joka käsittää perustan kaikille tuntemuksille ja tiedolle. Pyrkimys painottaa samanaikaisesti ulkoisen ja jo saavutetun tiedon assimilaatiota sekä ajatusten ja aistikokemusten akkomodaatiota ennalta suunnitelluissa stimuloituissa tilanteissa voidaan pitää eurytmisen kasvatuksen teoreettisena perustana. (Bachmann 1991, 134-135.)

3.5 Liikkeet

Musiikkikasvatus kehonliikkeiden avulla perustuu Dalcrozen eurytmiassa musiikin eri elementtien hahmottamiseen liikkeiden avulla, kuten Davidson (1998) toteaa (luku 3.1). Bachmann (1991) mainitsee Dalcrozen korostaneen kokonaisvaltaista kehonkäyttöä sensijaan, että käytettäisiin vain jäseniä, jotka osallistuvat johonkin erityiseen musiikilliseen suoritukseen, kuten instrumentin soittoon (Bachmann 1991, 85). Dalcroze (1910) perustelee keholla kokonaisvaltaisesti tuotettujen rytmisten liikemallien herättävän oppijoissa mielikuvia laajemmasta dynaamisten ja rytmisten vivahteiden asteikosta (Dalcroze 1910 ref. Bachmann 1991, 85). Tutustuminen perusteellisesti liikkeiden avulla ajan ja tilan dynaamisiin mahdollisuuksiin luo valmiudet useiden kehon erityistarkoitusten sovellyksiin (Dalcroze 1932 ref. Bachmann 1991, 86).

Dalcroze (1920) painottaa eurytmisen harjoittelun pyrkimystä välttää automatisoituneita liikkeitä ja tapoja. Tarkoituksena on myös rikkoa musiikin ja liikkeen yhdistelyssä helposti syntyviä stereotyyppioita. Hän seurasi kasvatuksessaan pääperiaatetta, jonka mukaan kaikki lihasaistimukset rikastuttavat keskushermostoa motorisilla mielikuvilla (Dalcroze 1920 ref. Bachmann 1991, 138). Perinteinen ajalle tyypillinen liikuntakasvatus tarjosi vain rajallisen määrän tiedostettuja lihas-motorisia tuntemuksia ja mielikuvia luoden niistä usein vain automatisoituja reaktioita (Bachmann 1991, 138). Dalcrozelle motorinen toiminta taiteessa oli usein vain lihasmuistiin perustuvia liikkeitä, joista puuttui mielikuvitus varioida vapaasti liike-energian ja kestojen nyansseja (Dalcroze 1922 ref. Bachmann 1991, 138).

Dalcroze korostaa eurytmiassa vaistonvaraisten ja tahdonalaisten liikkeiden yhdistämistä (Dalcroze 1926 ref. Bachmann 1991, 141). Vaistonvaraisiin liikkeisiin voidaan laskea mm. keinuminen, käveleminen, juokseminen, hyppiminen, hengittäminen, puhuminen ym. liikkeet, joilla voidaan ilmaista rytmiä automatisoituneen toiminnan kautta. Tahdonalaisilla liikkeillä Dalcroze tarkoitti liikkeitä, joilla rytmi voidaan tuottaa aistienvaivaisesti ja tarkoituksellisesti kontroloiden eri toimintoja. (Dalcroze 1921 ref. Bachmann 1991, 141). Eurytmiassa pyritään vaistonvaraisten liikkeiden aktivoimiseen, johon yhdistetään tahdonalaiset kontrolloidut liikkeet. Se ei lähesty liiketeoriaa, vaikkakin perustaa metodinsa fyysisten tekniikoiden systeemiin.

3.6 Harjoitusten sisällöt ja päämäärät

Dalcroze (1910) luokittelee eurytmiaharjoitusten sisällön, suhteuttaen ne musiikilliseen suoritukseen, seuraavasti:

- lihasten pakottaminen tarkkoihin keskushermoston käskyihin
- liikesarjojen automatisoiminen useina yhdistelminä
- automaattisten ja kontrolloitujen liikkeiden yhdistäminen
- asiaankuulumattomien hermostollisten reaktioiden poistaminen motorisesta toiminnasta
- lihasaistimusten ja kehontuntemusten yksilöiminen ja erotteleminen

(Dalcroze 1910 ref. Bachmann 1991, 84.)

Dalcrozen (1909) mukaan eurytmian taustalla ovat musiikilliset päämäärät, joihin sillä pyritään. Harjaannutettavia ominaisuuksia ovat kuulemisen puhtaus, hermoston herkkyyden, rytmin tuntemus sekä kyky ilmaista sisäisiä tuntemuksia (Dalcroze 1909 ref. Bachmann 1991, 78). Rytmin tuntemuksen Bachmann määrittelee Dalcrozeen nojaten ajassa ja tilassa tapahtuvien liikkeiden suhteiden tuntemuksiksi (Bachmann 1991, 177).

Dalcroze erittelee eurytmiaharjoitusten tarkoituksista keskittymiskyvyn, liikkeiden fyysisen taloudellisuuden, yksilön persoonallisuuden, herkkyyden ja hallitun henkisen tasapainon kehittämisen (Dalcroze 1910 ref. Bachmann 1991, 85). Bachmann (1991) korostaa, että harjoituksilla pyritään erityisesti myötävaikuttamaan mm. lihastyöskentelyn kehittämiseen ja tarkkoihin kehonliikkeiden arvioihin, ymmärtämisen ja käsitteellistämisen nopeuden kehittämiseen, erilaisten ärsykkeiden reagoimisajan vähentämiseen sekä raajojen hallintaan (Bachmann 1991, 84). Kaikki harjoitusten kehittämisen osa-alueet Dalcroze näkee määränpääksi saavuttaa nopea ja sujuva sisäinen kommunikaatiosysteemi kehon jäsenien ja ajatusten välille (Dalcroze 1909 ref. Bachmann 1991, 84). Bach-

mann (1991) lisää eurytmian tarkoitukseksi myös yksilön taitojen tasapainottamisen, koska yksilön musiikilliset ja fyysiset taidot eivät aina vastaa toisiaan (Bachmann 1991, 188).

Dalcroze (1910) tuo esiin eurytmian opiskelussa pyrkimyksen tiedostaa musiikin, liikkeen ja niitä yhdistävien harjoitusten avulla nopeuden ja hillinnän, voiman ja joustavuuden, liikkuvuuden ja liikkumattomuuden, äänen ja hiljaisuuden sekä työn ja levon suhteita. Niiden perustana hän pitää tasapainon ja vuorottelun lakeja, jotka ovat rytmien olennaisia osia. (Dalcroze 1910 ref. Bachmann 1991, 88.) Bachmann (1991) lisää, että harjoituksilla on tarkoitus auttaa yksilöä sovittamaan toimintaansa lähiympäristöön ja uskoo sen perusteella eurytmian olevan pääosin harjoitusmetodi (Bachmann 1991, 134). Eurytmiasta on havaittavissa sen välineellinen arvo saavuttaa musiikissa tarvittavia ilmaisullisia taitoja.

Musiikkikasvatuksen tehtäväksi Dalcroze määrittelee yksilön musikaalisuuden esiintuomisen (Dalcroze 1912 ref. Bachmann 1991, 79). Bachmann (1991) kuvailee eurytmiaa kasvatukseksi musiikin avulla että kasvatukseksi musiikkiin. Hänen mukaansa eurytmian on todettu sopivan kasvatusmenetelmänä kaikille kouluasteille. Se pystyy vastaamaan erityisiin kasvatuksillisiin tarpeisiin ja sen harjoituksilla voidaan tuoda esiin samaan aikaan kolme inhimillistä osatekijää; kehon mahdollisuudet fyysisten liikkeiden instrumenttina, kyky ajatella ja reagoida sekä kuvitella, joka kytkeytyy esteettisten aistimusten kehitykseen. (Bachmann 1991, 47, 231.) Dalcroze (1909) korostaa kuitenkin eurytmian rytmisen kasvatuksen aloittamista jo varhaisessa vaiheessa, sillä sen merkitys näkyy myöhemmissä musiikillisissa suorituksissa (Dalcroze 1909 ref. Bachmann 1991, 87). Tätä Bachmann (1991) selittää yksilön kehityksellä, jossa yksilön motoriset taidot kehittyvät jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Hän uskoo motoristen taitojen kehittymisen riippuvan yksilön aikaisemmista kasvatuksellisista kokemuksista ja kasvatusympäristöstä, hänen persoonallisesta luonteestaan sekä ”motorisesta tyylistä”, jolla yksilöitä voidaan erotella esim. nopeina ja hitaina. (Bachmann 1991, 86-87).

Eurytmian on nähty musiikillisen ilmaisun lisäksi tukevan myös muita taiteen aloja. Liikkeen ja musiikin yhdistämisessä saavutettava laajentunut ilmaisullisuus voidaan yhdistää myös mm. tanssi- ja teatteritaiteisiin. Eurytmian ideoita on sovellettu ja kehitelty myös musiikkikoulujen käyttöön, oopperaan ja terapisiin tarkoituksiin.

3.7 Säestys

Bachmann (1991) mainitsee pianosäestyksen kuuluvan usein eurytmiaharjoituksiin. Sen tehtävä on tarpeen mukaan tukea rytmiä, metriä, melodiaa, harmoniaa, dynamiikkaa tai agogiikkaa. Tyypillistä sen luonteelle on improvisaatio, jonka tehtävä on erityisesti tuoda esiin ja korostaa musiikkia myötäileviä kehonliikkeitä, stimuloida musiikista syntyviä reaktioita ja lisätä niitä tarpeen mukaan, esitellä variaatioita välttämällä ylimääräistä ilmaisua, tuoda laadullista ilmaisua liikkeisiin ja antaa muodollista sisältöä sekä rakentaa johdonmukaisuutta yksilön sisältä tuleville impulsseille. Säestys on usein yksittäisten motiivien ja rytmisten kuvioiden toistamista, jatkuvaa teeman supistamista nuotti nuotilta, useamman tahdin sekvenssoimista, jossa joka toinen tahti kertaa edeltävän tahdin rytmin kahdesti puolta nopeammin, voimakkuuksien vaihtelua, matemaattista nopeuden kasvattamista tai melodisen ja harmonisen teeman toistamista niitä samalla varioiden. (Bachmann 1991, 93.)

3.8 Opettajan ja oppilaan roolit

Bachmann (1991) toteaa eurytmian opettajan joutuvan luonnollisesti tekemään valintoja käyttämiensä harjoitusten, materiaalin ja strategioiden suhteen sekä opetettavan ryhmän jäsenten kykyjen ja luonteen persoonallisuuden perusteella. Hänen omat aikaisemmat kokemuksensa, koulutus, käytännön tilanteet, henkilökohtaiset mieltymykset ja intuitiot vaikuttavat niihin erityisiin valintoihin, joita hän toteuttaa opetusjärjestelyissään. Usein oppisisältöihin vaikuttaa kuitenkin viimekädessä resursit, kuten ympäristö ja käytettävissä oleva materiaali. (Bachmann 1991, 45-47.)

Bachmann (1991) näkee eurytmian opettajan konsulttina, joskus ohjaajana, joka on luopunut roolistaan tiedon muodostajana. Opettaja rakentaa oppilaskeskeisen oppimateriaalin, jolla herätetään oppilaiden mielenkiinto, ja joka oppilaiden tulisi omaksua. Sen avulla hän tarkkailee myös ryhmän taitoja ja edistymistä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Oppilaan kannalta eurytmiaharjoitusten tarkoituksena on saada oppilas ottamaan vastuuta omista suorituksistaan, niin pitkälle kuin hän kykenee, ja edistää hänen rytmin tuntemustaan, jota hän itselleen vastuullisena ohjaa omilla voimillaan. Määränpäinä on löytää ja saavuttaa hänelle itselleen hyödyllisin ja arvokkain tieto- ja taitoaines. (Bachmann 1991, 129.)

4 KEHORYTMIKKA DALCROZEN EURYTMIAN SOVELLUKSENA

Dalcrozen eurytmiassa kehon liikkeet ilmaisevat musiikin eri elementtejä ja erityisesti sen rytmiä. Liikkeiden laatu määräytyy musiikin erityisien ominaisuuksien mukaan. Hidas, nopea, kiihtyvä, hidastuva jne. musiikin ominaisuus ilmaistaan sitä vastaavalla kehonliikkeellä. Lähtökohtana voivat olla osallistujan omat luovat ideat tai valmiiksi annetut mahdollisesti sovellettavat mallit. (luku 3.1) Toimiessani kehorytmiikan parissa olen selkeästi havainnut, että kehorytmiikassa korostuu Dalcrozen eurytmian tavoin rytmi ja rytmisen musiikkikasvatus. Toisin kuin eurytmiassa, jossa pääosin kehonliikkeillä ilmaistaan musiikin eri elementtejä (luku 3.1), keho toimii itsessään rytmisenä soittimena, jolla tuotetaan kehon eri osin ja niitä liikkein aktivoimalla ääntä ja kehonliikkeitä, joista syntyy rytmimusiikkia. Rytmia ja liikettä yhdistelevä ilmaisutapa kohdistuu melodian ja harmonian sijaan rytmin tuottamiseen ja muodon hahmottamiseen, joihin vaikuttavat myös eurytmiselle ilmaisulle tyypilliset ajan, tilan ja voiman suhteet (luku 3.3).

Kehorytmiikassa kognitiivisesti tiedostetut motoriset liikkeet sekä toteutettava rytmi muodostavat yhdessä kehorytmisen suorituksen, jossa kehon eri osista, käsien ja jalkojen liikkein, tuotetaan auditiivisesti kuultava ja visuaalisesti havaittava ääni- ja liikekokonaisuus. Kehon liikkeet tukevat suorituksessa rytmin hahmottamista ja rytmi taas liikkeiden kontrolloimista. Kehon osilla ja liikkeillä aikaansaatu rytmi muodostetaan tietoisesti ajatustoiminnan organisoimana. Ajan, tilan, voiman, painon ja tasapainon/balanssin käsitteet ovat mukana kehorytmisen kokonaissuorituksessa liikettä ja rytmiä yhdistävinä ja määrittävinä yhteisinä elementteinä (vrt. luku 3.1). Kehonliikkeet ja rytmi yhdistetään tuottamalla ääni yksilön omasta kehosta instrumentinomaisesti. Lähtökohtana voi olla yksilön tai ryhmän oma luova tuotos tai malli, kuten ohjaajan suoritus tai nuotinnus, joka tois-

tetaan auditiivisen ja visuaalisen informaation mukaisesti. Kehorytmiikka voi toimia myös luovana prosessina, jolloin kehorytmin lähtökohtana voi olla yksilön tai ryhmän omat ideat.

Kun eurytmia kohdistuu erityisesti musiikkikasvatukseen kaikkine harjoituksineen, olen toteuttanut kehorytmiikkaa sekä musiikkikasvatusmuotona että omana itsenäisenä liikettä, rytmiä ja draamaa yhdistävänä esittävänä taiteenmuotona. Kasvatusmuotona koen sen tukevan rytmikasvatusta sekä liikekasvatusta, jossa yksilö tulee kehorytmiikan avulla tietoiseksi liikkeistään ja pystyy hallitsemaan kontrolloidusti motorisia suorituksiaan. Kehorytmiikan tavoitteiksi asetan yksilön kognitiivisten ja motoristen taitojen kehittämisen musiikin rytmisissä suorituksissa, joista uskon niiden heijastuvan yksilön muuhunkin ympäristön hallintaan (vrt. luku 3.1). Taitojen kehittäminen kohdistuu omilla kokemuksillani kasvatuksen muihinkin osa-alueisiin, kuten sosiaalisiin taitoihin, itseilmaisuuksiin ja emotionaalis-affektiivisiin tunteisiin.

4.1 Kehorytmiikan perusteet

Määrittelen kehorytmiikan yksilön kehonosilla ja jäsenillä tuotetuksi rytmimusiikiksi. Se on liikkeen ja rytmin kognitiivista ja motorista yhdistelemistä, joidenka olennaisia osia ovat havainto- ja muistamisprosessit sekä käsien ja jalkojen kordinaatioiminnot. Kognitiivisilla ja psykomotorisilla ajatteluprosesseilla rytmi hahmotetaan sisäisesti aistimalla rytmi ja sen pulssi auditiivisesti, visuaalisesti sekä lihaskineettisesti (vrt. luku 3.4). Motorisilla prosesseilla rytmi tuotetaan kehon liikkein ja kehonosin yhdistelemällä kognitiivisia toimintoja suoritukseen.

Rytmin tuottaminen tapahtuu kehorytmiikassa jalkojen poljennoin ja askelluksin sekä käsien iskuilla, jotka kohdistuvat kehorytmisessä systeemissä kehon eri osiin kuten rintaan, etu- ja takareisiin, kämmeniin sekä mahdollisesti myös pohkeisiin tai kyynärvarsiin (liite 3). Käytössä on myös muita erityisäänilähteitä ja -alueita.

Kehorytmiikka perustuu kehorytmiseen systeemiin, joka muodostuu kehonosien ja liikkeiden loogisille suhteille. Käsien lyönnit yhteen ja kehon yläosasta alas jalkojen poljentoon, sekä päinvastoin, on peruseriaate, jonka avulla luodaan kehorytmiset liikesarjat. Harjoittelun kautta voidaan sisäistää eri jäsenten liikkeiden toiminnan laatu (vrt. luku 3.1) sekä kehonosista lähtevien äänien suhteet.

Käsien liike eroaa jalkojen poljennosta kevyempänä ja liikkuvampana (vrt. luku 3.1) ja äänen korkeuden taajuudet muuttuvat eri kehonosia aktivoidessa tai lyödessä. Jalkojen matalat, kämmenten korkeat ja rinnan sekä reisien keskiäänit muodostavat systeemin, jolla voidaan luoda äänialueittain vaihtelevia rytmikudoksia. Erityisosa-alueena on käytössä ollut myös verbaalisen ilmaisun sanata-vut.

Kehorytmiikalle on luonteenomaista ryhmässä tekeminen. Se luo mahdollisuuksia tuottaa päällekkäisiä ja polyfonisia rytmejä, auditiivisesti ja visuaalisesti näyttävää yhtäaikaista sekä soolon ja ryhmän välistä vuorottelevaa rytmiikkaa. Rytmillä voidaan kuvata myös jotain tapahtumaa, tilan-etta tai ilmiötä. Kehorytmiikalla voidaan ilmaista myös draamaa, jolloin rytmi on valjastettu pal-velemaan juonta tai jotain yksittäistä tapahtumaa. Se voi olla myös koreografia, joka muodostuu useista päällekkäisistä ja yhtäaikaista rytmeistä ja mahdollisesti myös tanssillisista osuuksista.

4.2 Liike ja rytmi

Kehorytmiikan fyysisenä lähtökohtana ovat lihakset, jotka saavat aikaan liikkeen (vrt. luku 3.3). Liikkeellä tuotetaan kehon eri raajoilla sen eri osista lyöden, poljennoin, taputuksin, sormien nap-sautuksin jne. eri taajuuksisia ääniä, joista vuorottain ja yhtäaikaaisesti sekä säännöllisesti metrin puitteissa toistuen syntyy rytmi. Rytmi on siis liikettä liikkeen säännöllisesti ajassa toistuvan ha-vaittavan rytmisen ominaisuutensa puolesta. Koska Bachmann (1991, 27) määrittelee eurytmian mukaisesti jokaisen raajan vaativan liikkeen alun ja lopun välille oman aikansa ja tilansa, uskon liikkeistä syntyvän aikavälin, liikkeen keston tuntemusten ja tilassa tapahtuvien muutosten määrit-televän kokemamme rytmin olemusta myös kehorytmiikassa (vrt. luku 3.3).

Eurytmiassa kävely on luonnollinen tapa saavuttaa rytmisen tietoisuus liikkeen avulla. Kävelytoi-mintaa hallitaan tietoisesti, koska se on ulkoinen motorinen suoritus, jolla voidaan tahdittaa aikaa ja tilaa, jossa se on helppo havaita. (Bachmann 1991, 178.) Samoin kehorytmiikassa rytmisen poljento tai askellus luovat rytmisen metrin muilla kehonosilla tuotetun rytmin taustalle. Kehorytmiikalla on tarkoitus aktivoita kehon jäseniä kokonaisvaltaisesti, jota myös Bachmann (1991, 85) korostaa eu-rytmiassa (luku 3.5). Niin kehorytmisessä kasvatuksessa kuin muussakin kehorytmisessä toiminnas-sani pyrkimyksenäni on ollut aikaansaada kokonaissuoritus, jossa on mukana kehon kaikki osat, vuorottaiset ja yhtäaikaiset käsien- ja jalkojenliikkeet sekä liikkuminen tilassa. Olen kokenut keho-

rytmisen ilmaisun keskittyvän enemmän rytmien tuottamiseen keholla kuin musiikin erityisvivahteisiin kuten agogiikkaan ja dynamiikkaan, joiden ilmaiseminen liikkein on keskeistä Dalcrozen eurytmiassa (luku 3). Motoriset liikkeet harjoitetaan automaattisiksi kehorytmisen systeemin mukaisesti, jolla lihasaistimukset ja rytmi pyritään yhdistämään keskushermostossa motorisiksi mielikuviksi (vrt. luku 3.5). Bachmann (1991, 85) korostaa Dalcrozen eurytmiassa tätä vastoin rytmisillä liikemalleilla tuotettuja dynaamisten ja rytmisten vivahteiden mielikuvia. Davidson (1998, elektroninen dokumentti) korostaa eurytmiassa musiikin mukana liikkumisen saavan aikaan fyysisiä muistijälkiä, joilla voidaan kehittää suoritusten teknistä tarkkuutta ja taiteellista herkkyyttä. Kehorytmikassa yksi rytmien harjoittamisen tarkoituksista on saada aikaan instrumentinomaisesti kehonosilla ja -liikkeillä fyysisiä muistijälkiä, joissa kognitiiviset ajatteluprosessit tarkentuvat täsmällisiksi motorisiksi suorituksiksi. Samoin kuin eurytmiassa yhdistyvät automatisoituneet ja tahdonalaiset liikkeet (Bachmann 1991, 141), liittyvät kehorytmikassa automatisoituneista toiminnoista jalkojen metrinen poljento ja askellukset käsien kontrolloituihin liikkeisiin (vrt. luku 3.5). Omissa kokemuksissani kehorytmit vaativat kehonliikkeiden ja -raajojen aistienvaraista tahdonalaista kontrolloimista.

Tarkastellessani kehorytmistä suoritusta olen todennut eri kehonjäsenten liikkeissä itsenäistä toimintaa, joka koordinoidaan yhteistyöhön luonteeltaan erilaisten liikkeiden kanssa. Selvimmin tämä on havaittavissa käsien rytmisessä liikesysteemissä, joka voi toimia itsenäisenä suhteessa jalkojen rytmisesti erilaiseen yhtäaikaiseen poljentoon tai askellukseen. Liikkuminen tilassa tapahtuu rytmisin askelluksin tai paikallaan suoritettavina liikkeinä. Rytmisissä ja liikkeessä yhdistyvät ajan, tilan ja voiman käsitteet näen suhteutuvan rytmien ominaispiirteisiin ja sen metriin. Rytmien ilmaistaan teknisessä motorisessa suorituksessa, jossa keho toimii instrumenttina.

4.3 Kognitiiviset perusteet

Olen havainnut, että kehorytmiikan motorisen suorituksen syntyyn vaikuttavat ärsykkeet, jotka esiintyvät auditiivisinä, visuaalisina ja kineettisinä aistimuksina (vrt. luku 3.4). Bachmann (1991, 66) erottelee eurytmisistä ilmaisusta lihas- ja auditiivisiä aistimuksia, jotka yhdistyessään vahvistavat tuntemusten arviointia ja erittelyä ja sitä myöten tietoutta musiikista. Kehorytmisistä mallisuorituksista tai nuottikuvasta informaatio siirtyy visuaalisesti ja/tai auditiivisesti yksilön tietoisuuteen, jossa Abernethyn (1997, 300) informaation prosessointimallin mukaan käsitellään oman suorituksen lihaskineettinen ja auditiivinen palaute (luku 5.3). Liikesuoritus muodostetaan saadun in-

formaation ja oman suorituksen palautteen pohjalta. Suoritusta voidaan ohjailta myös ennaltamäärätyillä ohjeilla.

Auditiiviset aistimukset siirtyvät yksilön tietoisuuteen ohjaajan mallisuorituksesta tai palautteena yksilön omasta kehorytmisestä suorituksesta, jolloin ne voidaan kokea myös lihasaistimuksina (vrt. luku 3.4). Olen todennut aistimusten olevan ajattelun kognitiivisten toimintojen alaisia, joidenka mukaan yksilö toimii suorituksissaan. Sama asia korostuu myös eurytmiassa, jossa Bachmannin (1991) mukaan korostuu musiikin auditiivinen informaatio, joka on lähtökohta tuntemuksille, joilla yksilö ohjaa lihaksistonsa toimintaa keskushermoston säätelemänä (Bachmann 1991, 66). Kehorytmiikassa havaitsemani auditiivinen, lihaskineettinen ja visuaalinen informaatio käsitellään samalla tavalla keskushermostossa, joka valmistee lihaksiston toimimaan olettamieni kognitiivisten ajatteluprosessien mukaisesti. Hermoston käskyjen mukaisesti lihaksisto asettaa raajat liikkeeseen suoritamaan haluttu rytmi motorisesti metrin mukaisesti. Liikkeen syntyminen on myös havaittavissa Abernethyn (1997) motorisen kontrollin informaationprosessointimallista (luku 5.3).

Olen todennut Bachmannin (1991, 134-135) eurytmiaan liittämällä akkomodaation ja assimilaation käsitteillä selvän yhteyden myös kehorytmiseen ilmaisuun (vrt. luku 3.4). Kehorytmiikassa kehosta saatu ääni ja siihen käytetty liike saavat tarkoituksen niiden yhteyden kautta toisiinsa. Havainnot liikkeen ja äänen yhteyksistä ja niistä muodostettu rytmin tuottamisen käsitteellistäminen yhdistetään niiden sensomotoristen lähteiden yhteyteen. Aikaisemmin saavutetut motoriset ja rytmiset kokemukset, tieto ja taito yhdistetään liikettä ja ääntä yhdisteleväksi systeemiksi. Kehorytmiikan oppimisprosessissa painottuvat samanaikaisesti uuden kehorytmisen informaation assimiloiminen jo opittuun kehorytmiseen systeemiin sekä tietoisien toiminnan ja saatujen kokemusten akkomodaatio. Kehorytmiikka virittää ryhmän/yksilön toimimaan fyysisesti rytmin toteuttamiseksi.

4.4 Päämäärät

Kehon asettaminen liikkeen ja kehonosin rytmiä tuottavaksi instrumentiksi asettaa kehorytmiikalle kasvatuksellisia päämääriä. Harjoitusten tarkoituksiksi olen asettanut yksilön taitojen kehittämisen mm. ajattelun kognitiivisten toimintojen alueella, jonka uskon tietoisesti suunnattuna ohjaavan yksilön fyysisiä ja motorisia suorituksia. Kehorytmisellä harjoittelulla on eurytmian tavoin tarkoitus kehittää nopea ja sujuva kommunikaatiosysteemi kehon jäsenten ja ajatustoiminnan välille. Näen

eurytmisen mallin mukaisesti kognitiivisten ja motoristen taitojen harjaannuttamisen, kehorytmiikan psyykkisinä ja fyysisinä toimintoina, kehittävän yksilön hermoston herkkyyttä, rytmin tunteesta liikkeiden suhteessa aikaan ja tilaan sekä yksilön itseilmaisua, joiden lisäksi uskon myös auditiivisten, visuaalisten ja kineettisten aistimusten erottelukyvyn sekä keskittymiskyvyn kehittämiseen kehorytmiikan avulla. Bachmann (1991, 84) asettaa eurytmisen kasvatuksen päämääräksi myös lihastyöskentelyn kehittämisen ja kehonliikkeiden hallinnan, ymmärtämisen ja käsitteellistämisen nopeuden kehittämisen, ärsykkeiden reagoimisajan vähentämisen ja liikkeiden taloudellisuuden. Kehorytmisen suorituksen kognitiivinen ja motorinen hallinta on näiden samojen harjaannutettavien osa-alueiden tulosta. Kehorytmiikan harjoittelussa on tarkoitus yhdistää liike ja rytmi tasapainoiseksi ja yhtäaikaiseksi ääntä tuottavaksi suoritukseksi. Käytetyn voiman, liikkeiden, nopeuden ja tuotetun äänen suhteet tiedostetaan harjoittelun kautta.

Kehorytmiikassa on selkeitä yhtymäkohtia peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman (POPS 1994) tavoitteisiin. POPS (1994, 97) korostaa musiikkikasvatuksen tehtävää musiikillisen ilmaisun perustietojen ja taitojen, tunne-elämän ja luovuuden sekä yhteistoiminnan ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Kehorytmiikka on rytmikasvatuksen väline, jonka tavoitteena on yksilön rytmisten taitojen kehittäminen. Kehorytmiikka tulisi nähdä myös musiikin ulkopuolisia toimintoja tukevana kasvatustapahtumana johon sen tanssilliset, draamalliset ja terapiset ominaisuudet voidaan myös yhdistää. Uskon, että ryhmässä toteutettu kehorytmiikka palvelee sosiaalisten taitojen kehitystä ympäristössä, jossa yksilön tulisi vaikuttaa näkemyksillään ja osallistumisellaan yhteiseen tuotokseen. Samalla hän ilmaisee itseään omalla kehollaan ja liikkeillään muodostaen kuvan omasta persoonastaan suhteessa muuhun ryhmään ja ympärillä olevaan maailmaan. Uskon myös, että itsensä tiedostaminen kehorytmiikassa on identiteetin kehittämistä. Yhdessä toimiminen on usein myös hyvin emotionaalista toimintaa. Yksin tai yhdessä koetut onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset ovat keskeinen osa kehorytmiikkaa ja mielestäni kasvamista sekä yksilönä että yhtenä ryhmän jäsenenä. Kehorytmiikka voi toimia myös keksimisen ja luovuuden välineenä, silloin kun yksilö tai ryhmä saa itse rakentaa omia kehorytmejä tai kehorytmiikkaesityksiä.

POPS (1994) esittää musiikinopetuksen tavoitteiksi saavuttaa kokemuksia ja elämyksiä, tukea eritasoisten oppilaiden kehittymistä sekä virittää toiminnallisuuteen. Kehorytmiikan opettamisessa olen havainnut oppilaiden usein kokevan rytmin tuottamisen omalla keholla elämykseksi. Yksilönä ja ryhmässä koetun osaamisen tunteen olen aistunut positiivisina ilmaisuina. Ryhmässä toteutettu opetustilanne pitää sisällään usein myös taidoiltaan ja osaamiseltaan erilaisia yksilöitä. Näissä tilanteissa kehorytmiikka on toiminut helposti eriyttävästi. Kehorytmiikan toteutustapa on myös

hyvin käytännönläheinen. Oppiminen tapahtuu tekemisen kautta ja osaaminen on heti kuultavissa ja nähtävissä.

Kehorytmiikkaharjoitusten opetusmetodi perustuu pitkälle opettajajohtoiseen ohjaajan mallisuori-
tuksiin. Oppilaalle kehorytmiikkaharjoituksen tulisi olla haaste, jonka oppiminen sisäisenä omak-
sumisprosessina, rytmihahmottamisena, sekä liikkein tuotettuna motivoi suorittamaan ja tunte-
maan osaamista. Luovuuden tulisi näkyä myös osana oppimisprosesseja, jolloin oppilaiden omat
kehorytmiset ideat tulisi saattaa esiin oppitunneilla. Itse ja ryhmässä tuotetut rytmit ja rytmiyhdis-
telmät sekä niiden esittäminen tukevat oppilaskeskisiä työtapoja, johon kehorytmiikka luo erin-
omaiset puitteet.

5 KEHORYTMIIKAN OPPIMISPROSESSI

Kehorytmiikka tukee omien kokemuksieni mukaan erittäin hyvin kasvatusta. Kasvatukseen liittyy olennaisesti oppiminen, jota tapahtuu usealla osaamisen alueella. Oppimisessa on keskeistä ajattelutoiminnot, jotka yksilö suuntaa toimintaansa. Tarkastelen oppimisprosessia ensin ajatteluprosessin kognitiivisista perusteista käsin. Sovellan kehorytmiikan oppimisprosessiin myös soiton oppimisen mallia sekä kehorytmiikan liikkeiden tuottamiseen soveltuvaa informaation prosessointimallia.

5.1 Oppimisprosessin kognitiiviset perusteet

Termi *kognitio* tarkoittaa laajasti ottaen tietämistä, sitä kuinka ihminen saa, käyttää hyväkseen, muistaa, välittää ja kehittää tietoa (Hautamäki 1988, 11). Kognitiiviset toiminnot ovat ihmisen sisäisiä prosesseja, jotka ohjaavat tiedon käsittelyä ja yksilön käyttäytymistä. Tiedonkäsittely on tietoista toimintaa, jonka kautta yksilön ulkoinen ja sisäinen todellisuus ovat kosketuksissa toisiinsa. Kognitiiviset toiminnot jäsentävät informaatiota muuttamalla vanhoja tietorakenteita tai sulauttamalla uuden tiedon niihin. Niiden kautta ihminen on kanssakäymisessä ympäröivän maailman kanssa, minkä seurauksena ihminen myös muuttuu (Neisser 1982, 18). Havaitseminen ja muistaminen ovat tiedon prosessoinnin peruskäsitteitä.

5.1.1 Havaitseminen

Ihminen prosessoi tietoa havainnoimalla itseään ja ympäristöään aistien välityksellä. Prosessissa ovat mukana myös yksilön aikaisemmat kokemukset ja muistiin tallennettu tietoaaines. Havaitseminen kohdistuu vain rajattuun osaan ympärillämme olevasta informaatiosta. Ärsykkeiden havaitsemiseen vaikuttavat yksilön ulkoiset ja sisäiset tekijät.

Singer (1982) olettaa, että ennen informaation etenemistä keskushermostoon, sille annetaan jokin merkitys. Havaitsemisprosessi voidaan yhdistää merkityksen antamiseen, jossa vastaanotettu ärsyke on ensin havaittu ja tunnistettu. Muistiin tallennetut aikaisemmat samanlaiset kokemukset ja tieto vaikuttavat havaitsemisprosessin toimintaan. (Singer 1982, 138.)

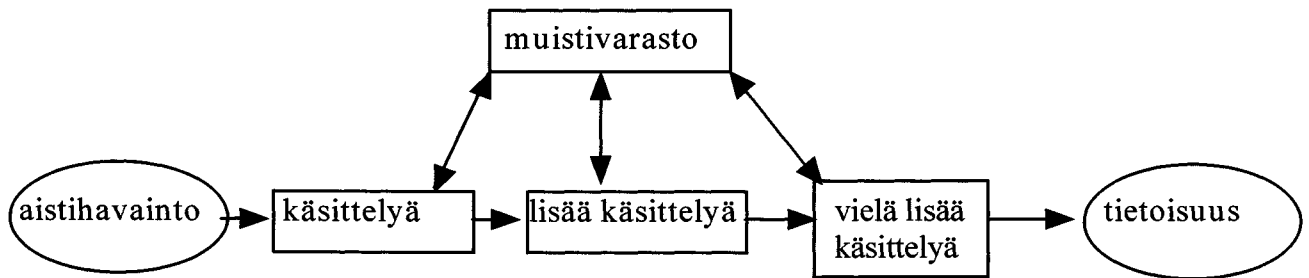
Abernethy (1997) näkee ympärillämme lähes loppumattoman määrän fyysisiä signaaleja, joista pystymme havaitsemaan silmillämme, korvillamme, kineesteettisesti ja muiden aistien kautta vain rajatun osan. Aivot ja selkäydin ottavat vastaan tietoa biljoonilta kehon aistireseptoreilta. Osa saadusta visuaalisesta, auditiiivisesta, kineettisestä ja muusta aisti-informaatiosta on toimintamme kannalta tarpeellista ja osa tarpeetonta. Aivojen ja keskushermoston tärkein tehtävä on havaita ja valita tarpeellinen tieto myöhempää prosessointia varten ja käyttää tätä tietoa sen määrittelyyn, mitä on parhaillaan tapahtumassa tai mitä seuraavaksi tapahtuu. Tähän tehtävään sisältyvät myös havainnot yksilön sisäisistä ja ulkoisista tapahtumista. (Abernethy 1997, 301.)

Abernethy (1997) jatkaa, että havaitessaan yksilö määrittelee, mitä hänen ulkoisessa ympäristössään tapahtuu, mitä hänen kehossaan tapahtuu sekä meneillään olevan ulkoisen ja sisäisen ympäristön suhdetta toisiinsa. Havaitseminen on aistien välittämän tiedon aktiivista, tiedostettua toimintaa, jossa havaittua tietoa tulkitaan ja sille annetaan merkityksiä. Aikaisemmat kokemukset, kerätty tietoaaines, odotukset, ennakkoluulot ja uskomukset vaikuttavat osaltaan havaitsemiseen. (Abernethy 1997, 302.) Singer (1980) määrittelee, että havaitseminen on jatkuva prosessi, joka aiheuttaa toimintaa, joka vuorostaan muuttaa havaintoja. Se sisältää muisti-, ajattelu- ja kuvitteluprosesseja, jotka yhdessä muodostavat kognitiivisen prosessin. (Singer 1980, 230.)

Abernethyn (1997) mukaan havaitseminen koostuu erilaisista alaprosesseista. Huomaaminen on prosessi, jossa määritellään, esiintyykö jotain erityistä huomioitavaa signaalia. Vertaaminen on prosessi, jossa määritellään, ovatko kaksi ärsykettä samanlaisia vai erilaisia. Tunnistaminen on pro-

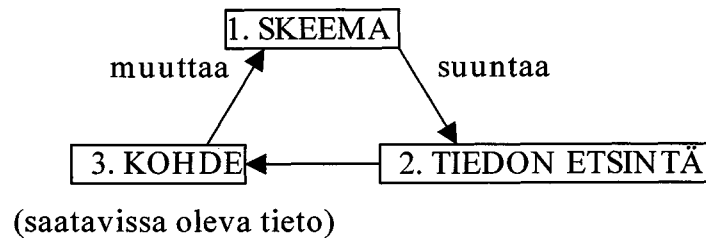
sessi, jossa voidaan tunnistaa ärsyke, kohteet tai kuviot. Valikoiva huomaaminen on prosessi, jossa jokin signaali tai tapahtuma asetetaan etusijalle muihin nähden. (Abernethy 1997, 302-303.) Erdelyin (1974) mukaan ihmisen toiminnassa havaitsemisprosessia on totuttu pitämään aistimuksen jälkeisenä ja ennen toiminnan päätöksen tekoa ennakoivana operaationa, joka on yksi osa ihmisen käyttäytymissysteemiä. Havaitsemista ja valintaa tapahtuu kuitenkin koko informaatioprosessin ajan sen alusta loppuun saakka. (Erdelyi 1974 ref. Singer 1980, 143.)

Neisser (1982) korostaa havaitsijan sisäisiä rakenteita, skeemoja, joiden avulla hän kykenee havaitsemaan ensisijaisesti joitakin tiettyjä ympäristön piirteitä muiden piirteiden sijasta. Sisäiset tietorakenteet, skeemat, suuntaavat havaitsemistoimintaa ja muuttuvat havaitsemisen seurauksena. (Neisser 1982, 16-19). Yksilön havaintojen valintaan vaikuttavat siis hänen omat sisäiset tietorakenteensa. Havainnon syntyä voidaan kuvata seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 1 Sisäisen tiedonkäsittelyn malli havaitsemisesta (Neisser 1982, 22).

Neisserin (1982) mukaan havaitsemisen tiedonkäsittelyssä aistireseptoreista tuleva aistimustieto välittyy aivoihin, jossa tietoa verrataan aikaisemmin varastoituun tietoon. Uusi aistittu tieto yhdistetään aikaisempaan tietoainekseen, kunnes lopulta prosessista syntyy havaintokokemus. Skeemat ennakoivat havaitsemista ja valmistavat havaitsijaa hyväksymään tietynlaista tietoa. Ne ohjaavat erityisesti näkemistoimintaa, jolloin näemme vain sen, mitä osaamme etsiä. Skeemat määräävät yhdessä saatavan tiedon kanssa sen, mitä havaitaan. Havaitsija rakentaa tietynlaiseen tietoon kohdistuvia odotuksia, jotka auttavat häntä ottamaan vastaan tiedon sitten kun sitä on saatavilla. (Neisser 1982, 21, 25.) Neisser kuvaa havaitsemisprosessia seuraavan havaintosyklin avulla.



KUVIO 2 Havaintosykli (Neisser 1982, 25).

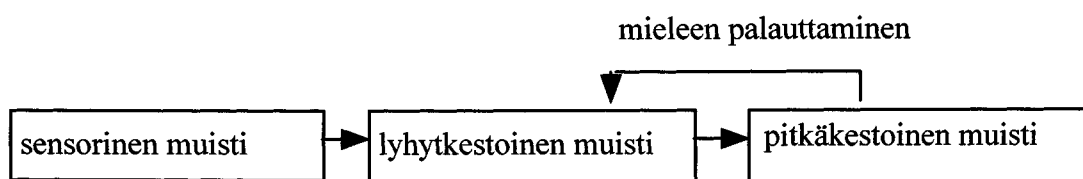
Neisser (1982) esittää, että havaitsemista ohjaa ennakoivat skeemat, jotka ovat sekä havaitsemistoimintaa koskevia suunnitelmia että valmiuksia vastaanottaa tietyillä tavoilla rakentunutta optista tietoa. Skeemat suuntaavat tiedon etsintää, joka kohdistetaan saatavissa olevaan tietoon. Saavutettu uusi tieto muuttaa alkuperäistä skeemaa. Skeema on havaitsejan sisäinen osa havaintosyklistä, osa, jota kokemus voi muuttaa ja joka liittyy erityisesti juuri kyseessä olevaan havaittavaan ainekseen. Skeema hyväksyy tietoa, kun sitä on saatavissa elimistön aistivien pintojen välityksellä ja se muuttuu tämän tiedon vaikutuksesta; se ohjaa liikkeitä ja tutkivia toimintoja, joiden seurauksena saadaan lisää tietoa, jonka vaikutuksesta se taas muuttuu. (Neisser 1982, 25, 50.)

Skeema hyväksyy tiedon vastaanotettavaksi, Neisser (1982) jatkaa. Se toimii myös suunnitelmana, jonka tarkoituksena on päästä selville havaitsemisen kohteista ja tapahtumista saadaksemme enemmän tietoa. Skeemat ohjaavat aistien suuntaamista, mm. pään ja silmien tutkivia liikkeitä sekä kuuntelemista. Ne määräävät, mitä havaitaan. Havaitseminen on siis luonnostaan valikoivaa. Vastaanotettu tieto tulee osaksi tiedonkäsittelyjärjestelmäämme ja määrää kuinka vastaanotetaan lisää tietoa. Skeema on myös suunnitelman malli. Se on sekä toimintamalli että malli toimintaa varten. Havaitseminen on seurausta skeeman ja tarjolla olevan tiedon välisestä vuorovaikutuksesta. (Neisser 1982, 51.)

Neisser (1982) toteaa, että laatimalla ennakoivan skeeman havaitseja antautuu toimintoon, jossa ovat mukana sekä tieto ympäristöstä että hänen omat kognitiiviset mekanisminsa. Hän muuttuu poimimansa tiedon vaikutuksesta. Kyse on sekä havaitsemiseen liittyvän skeeman muuttumisesta ja täten toiminnan muuttumisesta että uuden sisäisen mallin muodostumisesta. Neisser tuo esiin myös Sveitsiläisen kehityspsykologin Piaget'n päätelmät, joiden mukaan havainnot joko muuttavat (akkomodaatio) tai täydentävät (assimilaatio) skeemaa. (Neisser 1982, 52, 59.)

5.1.2 Muistaminen

Muistaminen on havaitsemisen lisäksi merkittävin informaation prosessointimekanismi. Muistilla on rakenneosia, joilla jokaisella on oma eriytynyt tehtävänsä informaation prosessoinnissa. Tiedon varastoinnin lisäksi se yhdistää muistin rakenneosia toisiinsa ja mahdollistaa saadun informaation käsittelyn. Atkinson ja Shiffrin (1968) kuvasivat muistin rakennetta ja toimintaa muistin monivarastomallin avulla (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 297).



KUVIO 3 Atkinsonin muistin monivarastomalli pelkistettynä (Atkinson ym. 1993, 297).

Saariluoma (1988) katsoo, että ihmisen muistin yksinkertaisin järjestelmä ovat ns. sensoriset muistit. Nämä muistit ovat toisistaan riippuvaisia, kapasiteetiltaan hyvin laajoja ja kestoiltaan hyvin lyhyitä. Sensorisia muisteja edustavat mm. näkö ja kuuloalueen sensoriset muistit. Ihmisen hermosto kykenee säilyttämään todellisuudesta kokoamansa informaation lyhyen ajan havaittavana, vaikka fyysikaalinen ärsytys on jo loppunut. (Saariluoma 1988, 73-74.) Schmidt (1991) täsmentää, että muisti on informaation prosessointitoimintojen tulosten varasto. Sensoristen muistien tehtävänä on prosessoida muistiin ärsykkeiden tunnistamisen tuloksia ympäristön aistimustapahtumista. Se prosessoi useaa informaatiota yhtäaikaaisesti ja kaikkia niitä rinnakkain. Sensorinen muisti ilmenee ennen tietoisuutta ja on tarkka muistamisen muoto. Se muistuttaa hyvin paljon itse aisti-informaatiota. Kaikki sensorisen muistin tieto ei saavuta tietoisuutta, koska ihminen on tietoinen vain pienestä määrästä saatavissa olevaa tietoa. Valikoiva havaitsemismekanismi valitsee sensorisesta muistista viimeisimmän tarpeellisen ja olennaisimman informaation seuraavaan muistiprosessiin, työmuistiin. (Schmidt 1991, 41-43.)

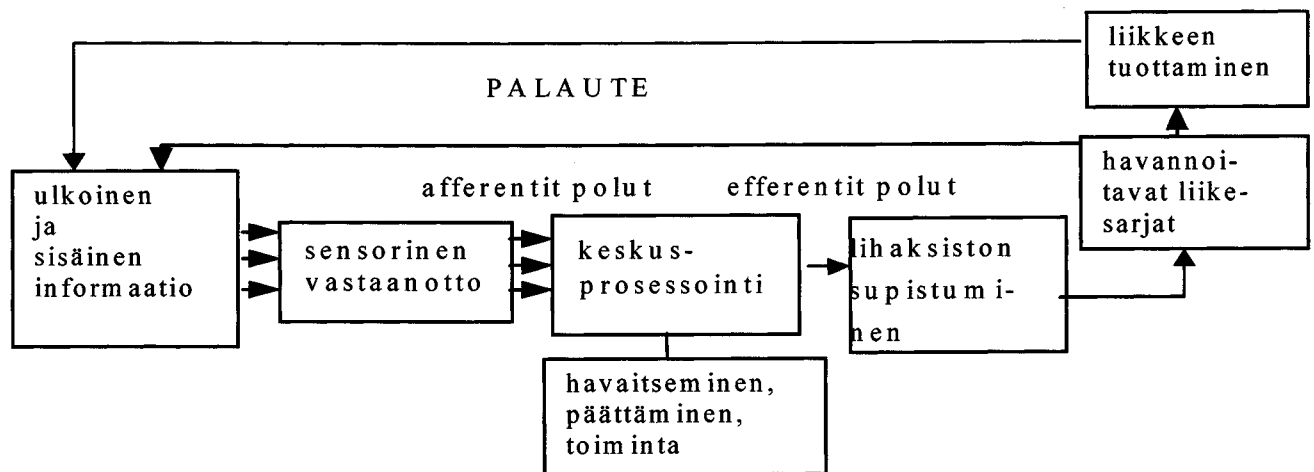
Saariluoma (1988) jakaa muistin primaariseen ja sekundaariseen muistiin, joista edellinen on tietoisuudessa tapahtuvaa muistamista ja jälkimmäinen pysyvää, pitkäaikaista muistamista. Hän korvaa lyhytaikaisen muistin työmuistin käsitteellä, jonka hän määrittelee primaarimuistiksi, joka on vastuussa ihmisen aktiivisen toiminnan aikana tapahtuvasta informaation prosessoinnista. Työmuisti on varasto, johon ihminen tallentaa kulloisessakin tehtävän ratkaisussa tarvittavan tiedon

ja jossa hän voi tilapäisesti pitää aktiivisena pysyvään pitkäkestoiseksi muistiksi kutsuttuun varastoon tallennettavaa tietoa. Muistikapasiteetiltaan työmuisti on rajattu verrattuna pitkäaikaiseen muistiin. (Saariluoma 1988, 78-79.) Schmidt (1991) korostaa, että työmuistissa kontrolloidut informaation prosessointitoiminnot kohdistetaan oleellisen tiedon käsittelyyn. Talletettu tieto on abstraktimmassa muodossa kuin sensorisessa muistissa. Tieto pysyy kuitenkin työmuistissa vain huomion kiinnittymisen ajan. (Schmidt 1991, 41-43.) Singer (1980) tuo esiin työmuistin kolme erillistä tehtävää. Se ylläpitää muistissa sen hetkistä, tärkeää informaatiota. Se on päävastuussa päätösten tekemisestä, ongelmanratkaisusta ja ajattelutoiminnoista. Se yhdistää kaksi edellistä toimintaa määrittelemään, mikä informaatio siirretään pitkäaikaiseen muistiin. (Singer 1980, 149.)

Schmidt (1991) kuvailee pitkäaikaisen muistin sisältävän hyvin opitun informaation, jota on kerätty koko elinajan. Siihen koodattu tieto on hyvin abstraktia ja sen tiedoilla on yhteyksiä toisiinsa. Informaatio prosessoidaan pitkäaikaiseen muistiin kontrolloidusti työmuistista. Oppiminen on tiedon prosessointia työmuistista pitkäaikaiseen muistiin. (Schmidt 1991, 41-43.)

5.2 Abernethyn (1997) motorisen kontrollin informaation prosessointimalli

Ihmisen toiminta muotoutuu ulkoisen ja sisäisen informaation prosessoinnin tuloksena. Tieto ohjautuu erillisten, peräkkäisten tiedonkäsittelytoimintojen kautta, joiden seurauksena muodostuvat yksilön käyttäytymis- ja ajattelutoiminnot. Esittelen seuraavaksi mallin motorisen kontrollin informaation prosessoinnista, jonka liitän myös osaksi kuvaamaan kehorytmiikan oppimista.



KUVIO 4 Motorisen kontrollin informaation prosessointimalli (Abernethy 1997, 300).

Niensted, Hänninen, Arstila ja Björkvist (1999) kuvailevat aistimusten kulkevan sensorisia hermoratoja eli aistiratoja pitkin keskushermostoon. Afferentti on tuova hermorata, joka tuo vastaanotetun aisti-informaation keskushermostoon. Keskushermostosta informaatiota pois päin vievät radat ovat efferenttejä. (Niensted, Hänninen, Arstila, Björkvist 1999, 478). Abernethy painottaa, että keskushermoston käskyt lihaksistoon kulkevat laskevia efferenttipolkuja pitkin (Abernethy 1997, 271).

Abernethy (1997) jatkaa kuvaten liikkeen syntymisprosessia, jossa lukuisten aistireseptorien välittämä, havaittu ja vastaanotettu, ihmisen sisäinen ja ulkoinen informaatio kulkeutuu afferentteja polkuja pitkin keskushermostosysteemiin. Saapunut informaatio saa aikaan keskushermoston prosessit, jotka lopulta tuottavat motoriset käskyt. Efferenttejä polkuja pitkin motoriset käskyt kulkeutuvat lihassäikeisiin, missä ne yksittäin aiheuttavat lihaksen supistumisen ja laajemmin tuotetut, huomioitavat liikesarjat. Liikkeen palautetta tarkkaillaan afferenteista poluista saadun tiedon perusteella, jota voidaan käyttää liikkeiden virheiden korjaukseen tai kehittämään käskyjä tuottaa sama tai samantapainen liike uudestaan. (Abernethy 1997, 298.)

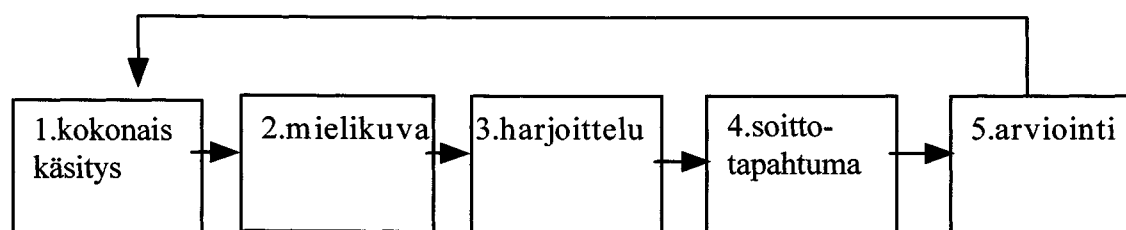
Abernethy (1997) korostaa, että keskusprosessoinnissa on kolme erillistä, perättäistä ja toisiinsa liittyvää vaihetta. Havaitsemisessa huomio kiinnittyy havaintoihin, mitä on tapahtumassa kulloisellakin hetkellä sekä ulkoisessa että sisäisessä ympäristössä. Päättämisessä määritellään, mikä toiminta- tai reaktiostrategia tarvitaan sen hetkessä tai tulevassa tapahtumassa. Toiminta on tarvittavien liikkeiden organisoimista ja karsimista vastaamaan liikesarjaa sekä motoristen käskyjen lihaksistoon lähettämisen ajoittamista. (Abernethy 1997, 298-299.)

5.3 Abernethyn malli kehorytmiikan oppimisessa

Kehorytmisen suorituksen keskeisiä motorisen hallinnan prosesseja voidaan kuvata Abernethyn (1997) motorisen kontrollin informaation prosessointimallilla (kuvio 4). Motorisesta suorituksesta sensorisesti vastaanotettu ulkoinen ja sisäinen informaatio käsitellään keskushermostossa. Kehorytmiikan oppija havainnoi suorituksessa tarvittavan rytmi- ja liikeinformaation. Hän määrittelee tarvittavien kehonliikkeiden ja -osien toiminnan ja organisoii liikkeitä vastaamaan rytmiä ja liikesarjaa. Keskushermosto lähettää suoritusta vastaavan informaation (toimintakäskyn) lihaksistoon, joka saa lihaksiston supistumaan. Lihaksiston supistuminen tuottaa kehorytmisessä suorituksessa liikesarjoja, joita keskushermosto kontrolloi toimintakäskeillä. Kontrolloidut lihasryhmät tuottavat lopulta keskushermoston säätelemät liikkeet.

5.4 Olsosen (1998) soiton oppimisprosessin malli

Tiedon prosessointiin kuuluu olennaisena osana oppiminen. Oppiminen rakentuu osatekijöistä kuten havainnoimisesta, muistamisesta ja tiedonkäsittelystä. Olsonen (1998, 59) esittelee pro gradu -työssään soiton oppimisprosessin mallin, jonka avulla voidaan havainnoida oppimisen kognitiivisia prosesseja.



KUVIO 5 Soiton oppimisprosessin malli (Olsonen 1998, 59).

Olsonen (1998) kuvailee kokonaiskäsitystä sävellyksen nuottikuvasta ja aiempien tulkintojen pohjalta muodostetuksi kokonaishahmotelmaksi sävellyksen muotorakenteesta. Aluksi kokonaiskäsitys voi olla hyvinkin suurpiirteinen, mutta syklin edistyessä se muuttuu yhä jäsentyneemmäksi, sisäistyneemmäksi ja soittajan oman näkemyksen mukaiseksi hahmoksi. Mielikuva on oppimispro-

sessin orientaatioperusta, eräänlainen rakennuskehikko soiton oppimiseksi. Aluksi se on mielen sisäisenä, kuviteltuna hahmona soittajan oppimisen tukena, mutta oppimisprosessin edetessä sen tilalle tulee vähitellen soittajan oma sisäinen selitysmalli. Harjoittelun aikana soittaja soveltaa mielikuvaansa käytännössä soittamisen kautta. Kokonaiskäsitys ja mielikuva suuntaavat harjoittelua. Soittaja suunnittelee tekniikkaansa mielessään soivan mielikuvan kautta. Soittotapahtuma voi olla mikä tahansa koko sävellyksen esittäminen. Se on toisin sanoen kappaleen soittaminen niin, että harjoittelun tuloksia voidaan tarkastella kappaleen kokonaisuutta ajatellen. Arviointi kohdistuu soittotapahtumaan. Arvioida voivat sekä kuuntelijat että soittaja itse. Soittaja vertaa esitystään alkuperäiseen mielikuvaansa, ottaa vastaan palautteen ja jatkaa suoritustaan hiomalla ja syventämällä tulkintaansa. Mielikuvaa voidaan tarkastella jo soiton harjoitteluvaiheessa, jolloin tarkastelu kiinnittyy enemmän soiton yksityiskohtiin ja osakokonaisuuksiin. (Olsonen 1998, 60.)

5.5 Olsosen malli kehorytmiikan oppimisessa

Kuten soiton oppimisessa tulee myös kehorytmiikassa tietää alustavasti perusteet ja systeemi, miten ääni tuotetaan. Kehorytmiikassa tämä tarkoittaa kehon liikkeitä ja kehon eri osista lyöden tai poljennoin aikaansaattua ääntä sekä motorisesti kehossa ylhäältä alaspäin, ja päinvastoin, toteutettua liikkeiden yhdistelyä.

Kehorytmiikan oppimisprosessin lähtökohtana on mallisuoritus tai nuottikuva, joita oppija havainnoi ja muodostaa niistä oman kokonaiskäsityksensä suorituksen rakentamiseksi. Atkinsonin muistin monivarastomallilla (kuvio 3) sekä Neisserin havaintosyklillä (kuvio 2) voidaan selittää kokonaiskäsityksen muotoutumista kehorytmisessä suorituksessa. Nuottikuvasta oppija voi visuaalisesti havainnoida toteutettavan rytmi- ja liikeyhdistelmän. Kehorytmisessä suorituksessa huomio kiinnittyy nuottikuvan visuaaliseen tai mallisuorituksen visuaaliseen (kolmiulotteiseen) ja auditiiviseen informaatioon, jota kehon aistireseptorit ottavat vastaan. Havainnot välittyvät lyhytaikaisesti sensoriseen muistiin, josta ne valikoituvat tietoisuuteen lyhytkestoiseen muistiin. Tässä muistisysteemin osassa informaatiota voidaan käsitellä ja verrata pitkäaikaisen muistin tallennettuihin skeemoihin, joita ovat mm. kehorytmisen systeemin malli, aikaisemmat opitut rytmimallit sekä kehonliikkeet. Pitkäkestoinen muisti sisältää tietorakenteita, joita voidaan palauttaa tietoisuuteen ja verrata uuteen, vastaanotettuun informaatioon. Uusi valikoitu informaatio voidaan tallentaa pitkäkestoiseen muistiin sulauttamalla se aikaisempiin tietorakenteisiin tai korvaamalla vanhat tietorakenteet uusilla,

muuttuneilla rakenteilla. Oppijalle välittyy myös sisäisiä kinesteettisiä havaintoja suorituksesta kehonliikkeiden harjoittelun aikana.

Neisserin havaintosykliä voidaan tarkastella kehorytmin havainnoimisprosessissa seuraavanlaisesti. Kehorytmin mallisuorituksesta tai nuottikuvasta oppija ennakoi saapuvaa informaatiota skeemojen avulla liikkeen ja rytmin kokonaiskäsityksen muotoutumiseksi. Tärkeimpinä skeemoina voidaan pitää kehorytmisen systeemin perusliikkeitä ja aikaisemmin opittuja rytmisiä rakenteita, jotka voidaan valjastaa uuden informaation tarkasteluun. Mallista tai nuottikuvasta saatua informaatiota verrataan ennakoiviin skeemoihin, joiden rakenne voi muuttua tai vahvistua uusien havaintojen kautta. Havainnoista syntyy tiedonkäsittelyssä kehorytmisen toimintamalli.

Mielikuva voi toimia kokonaiskäsityksen tulkintahypoteesina kehorytmiikassa. Kokonaiskuva toteutettavasta rytmistä voi olla oppijan sisäinen visuaalinen mielikuva kehonliikkeistä ja -osista sekä auditiivinen, sisäisesti soiva, mielikuva toteutettavasta rytmistä. Mallisuorituksessa ohjaajan antamat verbaaliset opetusohjeet, kuten sanatavut ja liikesuoritusohjeet, voivat auttaa oppijan mielikuvien syntymistä. Mielikuva toimii pohjana niille operaatioille, joiden avulla oppija pyrkii kohti kehorytmin oppimista. Kehorytmisessä suorituksessa ja harjoittelussa oppija soveltaa mielikuvaansa liikkeiden ja rytmin kautta. Mallista tai nuottikuvasta luodut mielikuvat ja kokonaiskuva suuntaavat harjoittelua. Harjoittelun aikana mielikuvan luomat liikeradat tunnustetaan ja saatetaan toteutettavaksi sekä luodaan niiden avulla kuulokuva rytmistä. Harjoittelun tarkoituksena on oppia tuottamaan teknisesti oikeita liikeratoja ja automatisoida liike ja rytmi kokonaisuudeksi.

Soittotapahtumaa vastaa kehorytmiikan oppimisprosessissa suoritustilanne, jossa harjoittelun avulla luotu mielikuva on tarkasteltavassa muodossa. Oppija ja ohjaaja kohdistavat arvionsa kehorytmin suoritusta ja harjoitusvaiheisiin. Oppija arvioi myös itse kinesteettisesti sekä auditiivisesti välittyvän informaation avulla suoritustaan ja harjoitteluaan. Havaintosykli suuntaa oppimisprosessia alusta loppuun ja korjaa saadun palautteen muodossa suoritusta. Oppimisprosessia ohjaava skeema tarkentuu tai muuttuu suorituksen arvion ja palautteen myötä.

6 EMOTIONAALIS-AFFEKTIIVISUUS JA SOSIAALISUUS KEHORYTMIIKAN OPPIMISESSA

Yksilö tulisi nähdä kokonaisuutena, jonka käyttäytyminen muodostuu kognitiivisista, affektiivisista ja psykomotorisista osa-alueista. Hän sovittaa toimintansa sosiaalisen ympäristönsä mukaisesti heijastaen itseänsä suhteessa muihin. Eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa sekä yksilön kehitykseen ja oppimiseen muovaten yksilön persoonallisuutta.

”Musiikin opetuksen tavoitteena on musiikillisen käyttäytymisen muuttaminen” (Tenkku 1981, 96). Oppimiseen liittyy siis aina jokin muutos, joka kohdistuu ajattelutoimintaan. Kokonaisvaltaisesti toimiva yksilö ei toimi kuitenkaan ainostaan yhden ajattelutoimintaa ohjaavan osa-alueen mukaisesti, sillä hän tekee valintoja kaikkien osa-alueiden vuorovaikutuksen johdattelemana. Kognitiiviset käyttäytymistavat, kuten havaitseminen ja muistaminen, eivät ole itsenäisiä toimintoja, koska niihin liittyy aina affektiiviset tekijät, jotka sävyttävät oppimista positiivisesti tai negatiivisesti (Tenkku 1981, 96).

Affektiivisuus ilmenee yksilön asenteina, jotka ovat yhteydessä oppimistapahtumaan ja sosiaaliseen toimintaan (Tenkku 1981, 96). Kokemuksieni mukaan asenteet voivat ilmetä toiminnan kuluessa, syntyä sen jälkeen tai esiintyä sitä ennen ennakkoasenteina, jolloin yksilön aikaisemmin saadut kokemukset voivat vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Oppimisprosessista saadut onnistumisen ja

epäonnistumisen kokemukset ovat usein syynä asenteiden syntymiseen. Sosiaalinen ympäristö on myös osaltaan muovaamassa asenteiden suuntautumista.

Vaikka opetus kohdistuu usein tiedolliselle ja kognitiiviselle osa-alueelle, se koskettaa myös yksilön tunteiden ja esteettisyyden osa-alueita. Oppimiseen liittyvät harjoitukset aktivoivat usein myös psykomotorisia toimintoja. Opetus ja oppiminen liikkuvat siis yksilön koko persoonallisuuden alueella. Eri osa-alueiden välillä tapahtuu vuorovaikutusta ja osaksi myös fuusioitumista. Musiikissa affektiivinen alue on kokemuksena keskeisin. Opetuksessa ja sitä myöten oppimisessa olennaisinta on affektiivinen reagointi ja kuulohavainnot musiikissa, joidenka kautta yksilö muodostaa itsenäisen suhtautumisen musiikkiin ja kokee samalla itseään. Yksilön henkilökohtainen motivoituminen opetukseen liittyy affektiivisen alueen tunteisiin, asenteisiin ja arviointiin. (Tenkku 1981, 96-97.)

Omiin kokemuksiini nojaten Jaques- Dalcrozen eurytmia eroaa oppimismetodina kehorytmisestä ilmaisusta juuri affektiivisella osa-alueella. Eurytmiassa musiikki ja liikeilmaisuus tulkitaan yksilön henkilökohtaisten tuntemusten kautta, jolloin musiikista saadut kuulohavainnot muutetaan niistä koettua tunnetilaa vastaaviksi liikkeiksi ja eleiksi. Kehorytmiikka ei vaadi tunneilmaisu suorituksen lähtökohdaksi. Kuulo- tai visuaalisesta havainnosta saatu malli tuotetaan keholla motorisesti, prosessissa, jossa yhdistyvät yksilön kognitiiviset ja psykomotoriset ajattelutoiminnot. Tunnetilat välittyvät esittävässä kehorytmiikassa draaman muodossa ja yleisölle välittyvänä suorituksen intensiteettinä. Molemmissa liikeilmaisun tavoissa oppimisen lähtökohta on kuitenkin affektiivinen, joka ilmenee motivaationa oppimiseen.

Sosiaalisella ympäristöllä on oma merkityksensä oppimisessa. Oppimistoimintaa voidaan havaita sosiaalisuuden eri tasoilla. Tynjälä (1999, 150-151) tarkastelee oppimista sosiaalisena toimintana neljästä eri näkökulmasta (ks. Salomon & Perkins, 1998). Tarkastelen kehorytmiikkaa näistä neljästä näkökulmasta sosiaalisen oppimisen eri tasoilla.

- 1) Oppiminen voi olla yksilöllistä välittyessään sosiaalisesti, jolloin oppiminen kohdistuu yksilöön, joka oppii jonkun toisen henkilön ohjauksessa.
- 2) Tieto voidaan konstruoida ja oppia osallistumalla toimintaan, jolloin se välittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta kohdistuu yksilöiden väliseen toimintajärjestelmään. Oppimisen prosessi ja sen tulokset koskevat tällöin koko systeemin toimintaa.
- 3) Kulttuurin tuotteilla tieto välittyy sosiaalisesti oppimisympäristöön. Näitä ovat ihmisen luomat välineet ja tuotteet kuten oppimisen apuvälineet ja informaation lähteet, jotka tukevat op-

pimista ja pitävät sisällään sosiaalisesti jaettuja symbolisysteemejä. Ne muodostavat oppijan kanssa oppimisympäristön, joka määrää, mitä voidaan tehdä ja miten toiminta organisoituu.

4) Koko sosiaalinen yksikkö voi toimia oppijana. Sosiaalisella tasolla oppiminen koskee tällöin kokonaista kollektiiviä, joka toimii oppijana. Kollektiivi kehittyi, hankkii tietoja ja taitoja, jolloin muutokset tapahtuvat kokonaisuuden tasolla.

(Tynjälä 1999, Salomonin & Perkinsin 1998, 1-24 mukaan.)

Kehorytmiikan ohjatussa oppimisprosessissa tieto tai mallisuoritus voi välittyä toisen henkilön kautta, joka voi olla ohjaaja tai luovassa ryhmätilanteessa toinen ryhmän jäsen. Osallistuvassa toiminnassa ja siihen liittyvässä oppimisessa yksilö vaikuttaa kehorytmisellä suorituksellaan koko ryhmän suoritukseen, jolloin ryhmän kokonaissuoritus on oppimisen tulosta. Yhtäaikainen suoritus, päällekkäisten rytmien yhdistäminen usealla ryhmällä ja koreografiat ovat yksilöllisten suoritusten sosiaalisessa oppimiskontekstissa saavutettu summa. Kehorytmisen oppimisprosessi voidaan sosiaalisesti välittää mallisuorituksen lisäksi nuotinnuksena, joka on kulttuurinen tuote. Se pitää sisällään sosiaalisesti jaettuja symboleja ja kulttuurista ymmärrystä. Yksittäiset kehorytmit tai suuremmat koreografiset kokonaisuudet voivat olla nuotinnettuna muistitietona ja lähteenä tiedon välittymiselle ja oppimistapahtumalle. Kollektiivinen oppiminen on koko kehorytmiseen toimintaan osallistuvan ryhmän kehittymistä suorituksissaan. Tämä voidaan havaita koko ryhmän osaamisena ja omaksumisnopeuden kehittymisenä, jota ennen oppiminen on tapahtunut yksilöiden tasolla ja kohdistunut mm. kehorytmisen systeemin hallintaan. Yksilöiden osaamisesta on siirrytty koko ryhmän osaamisen tasolle.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Päättökimustehtävänäni tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia valmistamastani kehorytmiikka-opetusmateriaalista. Olen kohdistanut tarkasteluni kyselylomakkeissa mm. harjoitusten sisältöön, laatuun, ohjaamiseen ja kouluympäristöön soveltuvuuteen. Tulkiten opetusmateriaalia myös osatutkimustehtävässäni, jossa kuvailen kehorytmiikkaa musiikkikasvatuksen muotona. Vertailin jo aiemmin tutkimuksessani teoreettisesti kehorytmiikkaa ja Emile Jaques-Dalcrozen eurytmiaa, jonka sovellukseksi olen asettanut kehorytmiikan. Syvennän näkemystäni kehorytmiikkaan ja opetusmateriaaliin toisessa osatutkimustehtävässäni, jossa tarkastelen kehorytmiikan oppimisprosessia. Kehorytmiikan oppimista lähestyin jo aiemmin tutkimuksessani oppimisen sosiaalisista ja emotionaalis-affektiivisistä lähtökohdista sekä oppimisen kognitiivisista perusteista käsin, jotka seuraavat kehorytmiikan oppimisprosessia tulkitessani liikkeiden ja liikesarjojen sekä kehorytmisen kokonaissuorituksen syntymistä. Tarkastelen oppimiseen liittyviä osatekijöitä myös opiskelijoiden opetusmateriaalista saamien kokemusten perusteella.

7.1 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on tyypiltään survey- tutkimus. Survey- tutkimuksessa kerätään joukolta ihmisiä standardoidussa muodossa olevaa tietoa, josta havaittuja ilmiöitä pyritään kuvailemaan, vertaile-

maan ja selittämään (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 130). Käytin tutkimusaineiston keräämisessä kyselylomakkeita, joilla tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvioivat kehorytmiikkaa ja kehorytmiikkaopetusmateriaalia. Opetusmateriaalista saamani opiskelijoiden arvioita pyrin selittämään kaavioiden avulla. Kuvailen tutkimuksessani kehorytmiikkaa ja kehorytmiikan oppimisprosessia sekä vertailen kehorytmiikkaa ja Dalcrozen eurytmiaa.

Käytän tutkimuksessani rinnakkain sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston analyysiä. Kyselylomakkeissa käyttämästäni Likert-asteikosta laskennallisesti saamaani prosentuaalista ja määrällistä aineistoa sekä niistä muodostamani kaavioita tulkiten kvalitatiivisesti. Avoimissa kysymyksissä olen muuttanut laadullisen aineiston määrälliseen muotoon ja kaavioiksi, jolloin ilmiöiden käsitteleminen kvalitatiivisesti kokonaisuutena helpottui.

7.2 Tutkimuksen toteutus

Kehorytmiikkaopetusmateriaalin testasin keväällä 1999 ja 2000 pitämilläni kehorytmiikkakursseilla. Kohderyhminä olivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin- ja liikuntaan erikoistuneet, musiikkiliikunnan kurssin valinneet sekä musiikkikasvatuksen opiskelijat. Kasvatusalan opiskelijat olivat mielestäni ihanteellisin kohderyhmä tutkimuksen toteuttamiseksi. Uskoin tulevien kasvattajien arvioivan opetusmateriaalia ja kehorytmiikkaa kriittisesti heijastaen sen käytökelpoisuutta ja sisältöä motivoituneesti omaan tulevaan työkenttäänsä ja omiin aikaisempiin kokemuksiinsa oppilaina ja opettajina. Opiskelijaryhmiä oli yhteensä neljä kappaletta, joissa jokaisessa oli 10-20 henkeä. Kaksi kurseista pidettiin yliopiston liikuntasalissa ja yksi yliopiston vanhassa juhlasalissa. Testiympäristö oli molemmissa tapauksissa olosuhteiltaan samanlainen. Opiskelijat oli asetettu riviin puoliympyrään muotoon salin keskelle ja ohjaaja heidän eteensä. Jokaiseen kurssiin käytettiin aikaa neljä tuntia, jossa käytiin läpi opetusmateriaalin kaikki harjoitukset. Ennen kurssin alkamista opiskelijat täyttivät ennakkotietojen kyselylomakkeet (liite 1), joilla tiedustelin heidän musiikin ja liikunnan harrastuneisuutta sekä ennakkotietoutta kehorytmiikasta. Pitämäni kurssin jälkeen he arvioivat opetusmateriaalia kyselylomakkeilla. Kyselyn suoritin kontroloidusti heti kurssin päätyttyä ja siihen käytettiin aikaa noin 15 minuuttia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Opetusmateriaalin ja kehorytmiikan arvioimiseen kyselylomakkeilla osallistui yhteensä 58 opiskelijaa. Kysymyksiin vastattiin heti pitämäni kehorytmiikkakurssin jälkeen ja olin itse läsnä valvomassa tilannetta. Kehorytmiikkakurssi kuului osaksi luokanopettajien liikunta/musiikki opintoja, minkä takia oletin vastaajien olleen motivoituneita ja rehellisiä vastauksissaan. Oma subjektiivinen näkemykseni kehorytmiikasta ja opetusmateriaalin kehorytmiikkaharjoituksista vaikuttaa kysymysten asetteluun. Kyselylomakkeen kysymyksissä 9, 10 ja 11 esittämäni väitteet ovat pitkälle omia oletuksiani kehorytmiikasta ja opetusmateriaalin harjoituksista. On selvää, että tutkijan näkemys johdattelee jossain määrin tutkimuksen kulkua. Vastauksissa käyttämäni viisiportainen Likert-asteikko aiheutti vastausten tulkinnassa jonkin verran sekaannusta. Vastaukset ”jokseenkin eri mieltä” tai ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”melko hyvin” tai ”melko huonosti” olisivat vaatineet joissakin kysymyksissä tai väitteissä selventävän lisäkysymyksen, koska vastauksesta oli tulkittavissa, että vastaaja ei ollut täysin samaa tai eri mieltä kysymyksen tai väitteen kanssa. Avoimet kysymykset selittivät kuitenkin osittain näitä vastauksia. Kolmiportaisella asteikolla olisin voinut yksinkertaistaa ja selkeyttää vastausten jakaumaa.

7.3.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Reliabiliteetillä arvioidaan mittaustulosten pysyvyyttä eli mittauksen kykyä antaa ei –sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi 1983, 160). Tarkasteltuani tutkimuksen kohderyhmien täyttämää ennakkotietojenkyselylomakkeita ennen kehorytmiikkakursseja havaitsin, että tutkimukseen osallistuneet musiikkikasvatuksen, musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneet opiskelijat olivat suuntautuneet monipuolisesti musiikin ja liikunnan harrastuksiin. Vastauksissa ei ollut eroja kummankaan alueen suhteen siinä määrin, että ne olisivat vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Pitämissäni kehorytmiikkakursseissa on luonnollisesti ollut eroja. Jokainen kurssi on ollut ainutlaatuinen, vaikka olen pyrkinyt järjestämään niiden sisällön ja toteutuksen mahdollisimman samanlaisiksi. Ryhmille näyttämiäni mallisuorituksia toisteltiin eri kursseilla eri määriä. Opetustilanteita ja ympäristöä on ollut mahdollon siten saada täysin identtisiksi. Tutkimuksen uudelleenjärjestämisessä samalla tavalla toteutetut harjoitukset ja kurssiympäristö on hankala saavuttaa. Uskon ryhmien erilaisilla opetustilanteilla olevan jonkin verran vaikutusta mittaustulosten pysyvyyteen.

7.3.2 Tutkimuksen validiteetti

Validiteetillä arvioidaan mittauksen pätevyyttä eli mittauksen kykyä mitata niitä ominaisuuksia, käsitteitä, joita mittaaman mittaväline on laadittukin (Hirsjärvi 1983, 200). Karin (1981) mielestä sisäisellä validiteetin käsitteellä tarkoitetaan koeasetelman kelvollisuutta tutkittavan ongelman kannalta. Hän mainitsee sisäisen validiteetin uhkaksi mm. regressioharhan, joka on kysymyksessä silloin kun koeryhmät on muodostettu ääritapauksista. (Kari ja Huttunen 1981, 68.) Tutkimuksessani ei kuitenkaan ole kysymys regressioharhasta, vaikka olin kohdistanut kyselyn ainoastaan kasvatustalan opiskelijoille, jotka tarkastelivat opetusmateriaalia ja kehorytmiikkaa oman alansa näkökulmista. Tutkimus oli tietoisesti suunnattu luokanopettajille ja musiikkikasvattajille, eikä sen yleistettävyydestä voida puhua kvalitatiivisessa tutkimuksessa edes opettajien osalta. Toisaalta luokanopettajien koulutus ja työkenttä on voinut vaikuttaa näkemyksiin mm. kysymyksissä viisi, kuusi ja seitsemän, joissa opiskelijat arvioivat harjoitusten soveltuvuutta kouluympäristöön, ja niiden käyttömahdollisuuksia. Jos tutkimus olisi toteutettu jossain muussa kontekstissa esim. oppilailla, olisivatko tutkimuksen tulokset muuttuneet?

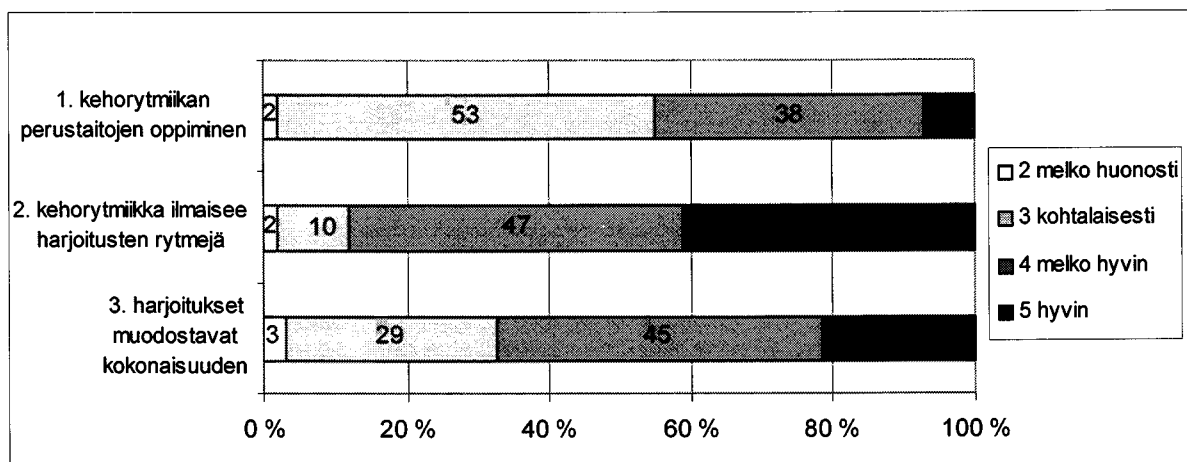
Kysymyslomakkeeni käsitteitä on myös mahdollisesti ymmärretty eri tavoin. Kysymyksessä 1 käytin käsitettä ”kehorytmiikan perustaidot”, joka on voitu määrittellä eri tavoin. Itse määrittelen ne lähinnä käsistä jalkoihin hahmotetuksi kehon osien hallinnaksi. Kysymyksessä 8 mainitsemani käsiharjoitukset on voitu yhdistää käsien ja jalkojen sekä kokokehon harjoituksiin, joissa yhdistetään käsien käyttö johonkin muun kehonosan toimintaan. Kysymyksessä 13 käytin käsitettä ”mielekkäimmät harjoitukset”, joka on voitu käsittää mahdollisesti eniten pidettyinä tai hyödyllisimmiksi koettuina harjoituksina. Kysymyksessä 10a ilmaisin rytmien hahmottamisen käsitteellä ”perusrytmien ymmärtäminen”, joka on voinut tuottaa myös erilaisia tulkintoja kysymyksestä. Tulkitsin itse myös opiskelijoiden kuvauksia harjoituksista kysymyksessä 13, jossa opiskelijat esittivät kokemuksiaan mielekkäimmistä harjoituksista. Lähestyin joissakin epäselvissä vastauksissa harjoitusten kuvailua kysymyksessä 8 erittelemälläni harjoitusosa-alueiden kategoriolla. Käsitteiden väärinymmärtämistä en havainnut kuitenkaan vastauksista, enkä usko niiden juurikaan vaikuttaneen tutkimuksen tuloksiin.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Kokemukset opetusmateriaalista ja sen soveltuvuus koulukäyttöön

Osallistujat arvioivat kyselylomakkeissa (liite 2) ensin tuntemuksiaan kehorytmiikan perustaitojen oppimisesta. Arviointiasteikkona käytän viisiportaista Likert-asteikkoa. Ensimmäisellä kysymyksellä oli tarkoitus arvioida ryhmän osallistujien tuntemuksia opetusmateriaalin merkityksestä omien taitojen kehityksessä ja vastaavatko harjoitukset perustaitojen oppimiseen.

Kysymykset kaksi ja kolme keskittyvät mittaamaan osallistujien kokemuksia kehorytmiikasta ja siitä muodostamastani harjoituskokonaisuudesta. Kohdistin tarkastelun opiskelijoiden tuntemuksiin kehonliikkeiden sekä rytmin yhdistämisestä ja materiaalin muodostamasta kokonaisuudesta, joita arvioin edelleen Likert-asteikon mukaisesti.



KAAVIO 1 Kehorytmiikan perustaitojen oppiminen, rytmin ilmaiseminen kehorytmiikalla ja harjoitusten muodostama kokonaisuus opiskelijoiden arvioimana, %. (n=58)

Vastauksissa ei esiintynyt yhtään 1=huonosti- vaihtoehtoa. Ensimmäisen kysymyksen tulosten tulkintavaiheessa jouduin pohtimaan olivatko vastaajat ymmärtäneet kysymyksen perustaitokäsitteen samalla tavalla. Erilaisilla käsityksillä on saattanut olla vaikutusta opiskelijoiden vastausten muodostamiseen. Vastaajista lähes puolet ilmoitti oppineensa kehorytmiikan perustaidot vähintään melko hyvin ja puolet kohtalaisesti. Yksi vastaajista tunsu oppineensa perustaidot melko huonosti. Tulkitsin näiden vastausten perusteella opiskelijoiden kokeneen kurssilla oppimista ja että kehorytmiikkamateriaalilla voidaan vaikuttaa kehorytmiikan perustaitojen oppimiseen. Vaikka opetusmateriaali mielestäni ylittää pitkälle pelkkien perustaitojen hallinnan, asettui vastausten keskiarvo (3,5) kuitenkin kohtalaisesti ja melko hyvin opitun puoleen väliin. Kertooko tämä siitä, ettei materiaali kaikessa monipuolisuudessaan ja diversiteetissään sekä kehittyneisyydessään kuitenkaan vastaa perustaitojen tehokkaaseen oppimiseen ja hallitsemiseen? Toisaalta olen havainnut opiskelijoiden usein vähättelevän oppimistaan ja osaamistaan, jolloin tulkitseen vastauksista myös selvää vaatimattomuutta. Oppimisen laadun kartoittaminen vaatisi jatkotutkimustyötä.

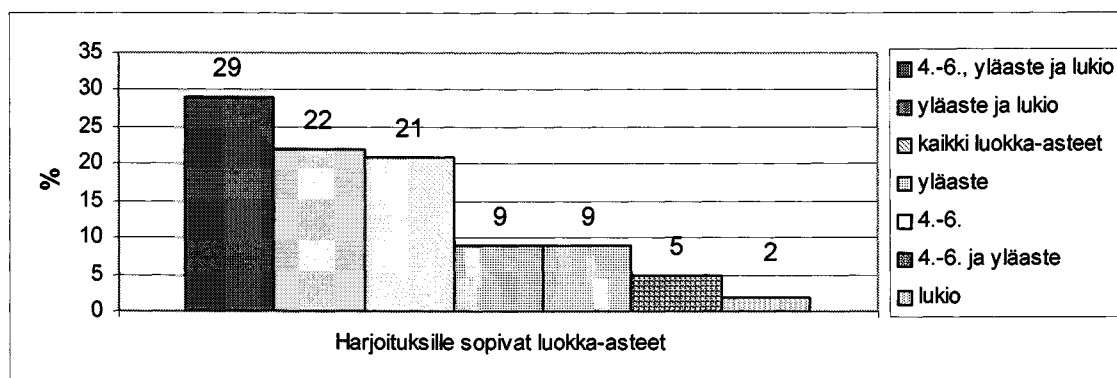
Kysymyksessä 2 yli kolmasosa vastaajista ilmoitti kehorytmiikan ilmaisevan harjoituksissa esiintyviä rytmejä vähintään melko hyvin. Vain yksi opiskelija ilmoitti kehorytmien ilmaisevan rytmejä melko huonosti. Vastausten keskiarvo (4,3) asettui lähes melko hyvän ja hyvän puoleenväliin. Opiskelijoiden tuntemukset liikkeillä ja kehonosilla tuotetun äänen yhteydestä rytmiin osoittautui opiskelijoiden vastauksissa selkeästi. Keräämäni rytmiharjoitukset koettiin osaksi kehorytmistä ilmaisua. Samalla vastauksista vahvistui myös oletamus liikkeen ja rytmin luonnollisesta yhteydestä.

Olin pyrkinyt muodostamaan opetusmateriaalista kokonaisuuden, johon olin kerännyt mahdollisimman monta kehorytmiikan osa-aluetta, joiden sisällön olin suunnitellut helposta vaikeaan. Kysymyksessä 3 opiskelijoista reilusti yli puolet ilmoitti harjoitusten muodostavan kokonaisuuden vähintään melko hyvin. Kaksi vastaajista ilmoitti materiaalin muodostavan melko huonosti kokonaisuuden. Vastaukset painottuivat keskiarvolla 3,8 melko hyväksi koetun kokonaisuuden puolelle. Tämä osoittaa opiskelijoiden kokeneen opetusmateriaalin sisällöltään kokonaisuudeksi. Se minkä takia lähes kolmasosa vastaajista koki eri osa-alueiden harjoitusten muodostavan vain kohtalaisesti kokonaisuuden, olisi vaatinut vielä lisää kysymyksiä ja jatkotutkimusta.

Liikunnan ja rytmin painottumista arvioin kysymyksessä 4 kahdella strukturoidulla vaihtoehdolla. Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että 91% asetti rytmin liikettä vahvempaan rooliin harjoituksissa. Neljä opiskelijaa koki taas liikkeen vahvempaan elementtinä. Omiin kokemuksiini nojaten keho-

rytmiikassa yhdistyvät liike ja rytmi muodostavat omat osa-alueensa kehorytmisessä suorituksessa, jossa ne liitetään kiinteästi toisiinsa. Niiden suhdetta halusin tarkastella opiskelijoiden kokemuksista käsin. Saamani tulos vahvistaa edelleen käsitystäni siitä, että kehorytmiikan tarkoitus, rytmin tuottaminen, on tärkein osa kehorytmiikkaa.

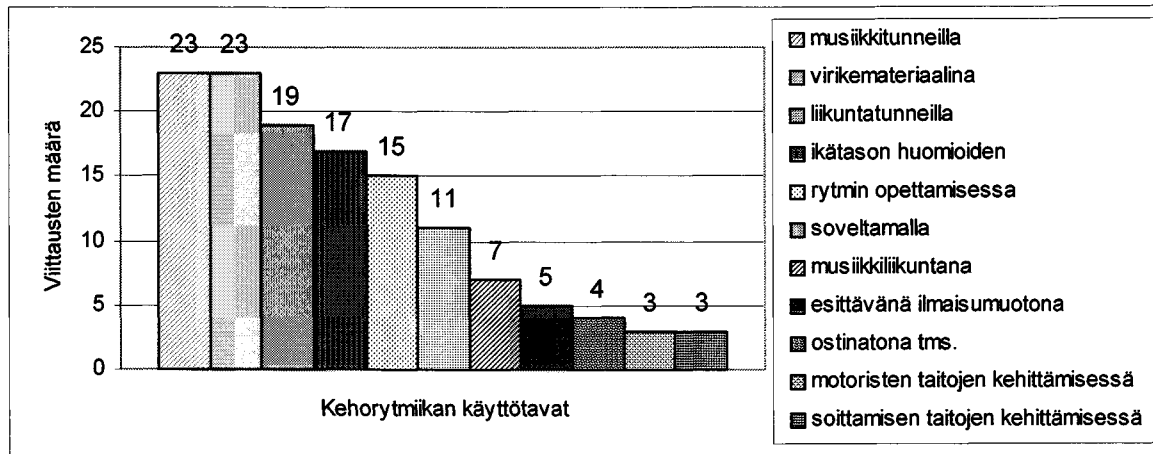
Harjoitusten soveltuvuutta koulukäyttöön mittasin kysymyksessä 5 sekä kysymyksen 6 vaihtoehdoilla, joilla valittiin materiaalille soveltuvat koulun luokka-asteet. Kurssin osallistujat esittivät myös omia käyttöideoitaan opetusmateriaalin harjoituksista kysymyksessä 7. Kysymyksessä 5 vastaajista yli puolet koki harjoitusten sopivan koulukasvatukseen vähintään melko hyvin. Kolmasosa uskoi niiden soveltuvan koulukäyttöön kohtalaisesti, kolmasosa melko hyvin ja neljäsosa hyvin. Neljä opiskelijaa uskoi harjoitusten sopivan melko huonosti kouluympäristöön. Vastausten keskiarvo (3,8) jakaantui melko hyvin soveltuvuuden puolelle ja yli puolet vastaajista kokivat harjoitusten sopivan vähintään melko hyvin koulujen oppimateriaaliksi. Tämä vahvisti käsitystäni kehorytmiikan käyttökelpoisuudesta koulukasvatuksessa. Reilusti yli kolmasosa opiskelijoista uskoi harjoitusten sopivan kuitenkin vain kohtalaisesti koulujen oppimateriaaliksi.



KAAVIO 2 Opiskelijoiden arviot harjoitusten soveltuvuudesta eri luokka-asteille, %.
(n=58, viittauksia yhteensä 56)

Kysymyksessä 6 opiskelijat arvioivat harjoitusten soveltuvuutta eri luokka-asteille. Opiskelijalla oli mahdollisuus viitata yhteen tai useampaan luokka-asteeseen. Vastauksissa luokka-asteet yläaste sekä lukio esiintyivät yhteensä 88%:ssa ja ala-asteen luokat neljästä kuudenteen yhteensä 64%:ssa. Vastausten jakauma painottui selkeästi ylemmille luokka-asteille, josta päätin harjoitusten vaikeustason opiskelijoiden mielestä ylittävän peruskoulun alimpien luokkien tason. Olen todennut saman myös omassa kehorytmisessä toiminnassani opettaessani kouluilla. Kysymyksessä 7. selvisi kuitenkin, että osa opiskelijoista oli valmiina soveltamaan harjoituksia luokka-asteiden mukaan, joka selittää osittain opiskelijoiden joustavuutta luokka-asteiden valinnassa.

Kysymyksellä 7 oli tarkoitus kartoittaa avoimesti, opiskelijoiden opetusmateriaalista saamien kokemusten perusteella harjoitusten mahdollisia käyttötarkoituksia kouluympäristössä. Erittelin vastauksista useimmin toistuneet teemat omaksi ryhmikseen ja asetin saadut vastaukset järjestykseen niiden esiintyneisyyden mukaan. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyi viittauksia yhteen tai mahdollisesti myös useampiin käyttötapoihin.



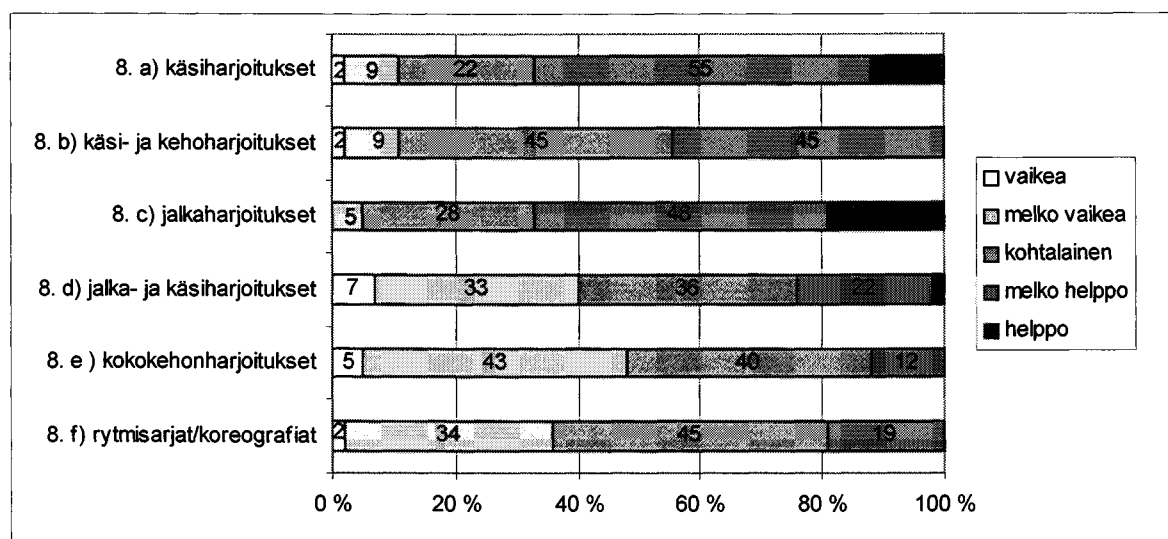
KAAVIO 3 Opiskelijoiden ehdottamat kehorytmiikan käyttötavat. (n=58, viittauksia yhteensä 130)

Kehorytmiikan käyttö yhdistettiin pääasiassa koulun musiikkitunteihin. Se koettiin lähinnä virikemateriaaliksi, jota voidaan toteuttaa koulun kaikilla tunneilla, mutta myös omana opetuskokonaisuutena. Virikkeellisyydellä viitattiin opetusta tukeviin lyhyisiin opetustuokioihin, virkistykseen ja viritysharjoituksiin. Opetuskokonaisuutena opiskelijat toteuttaisivat kehorytmiikkaa kurssina, laulumanani opetusmateriaalikonaisuutena ja koreografioina. Liikuntamuotona se ei saanut musiikin kaltaista asemaa, mutta se liitettiin musiikintuntien ja virikkeellisyyden jälkeen selkeästi liikuntatunteihin. Vastauksista oli selvästi havaittavissa opiskelijoiden kokemukset materiaalin vaikeustasosta ja soveltuvuudesta koulukäyttöön. Kysymysten 5 ja 6 jakaumaa materiaalin soveltuvuudesta koulukäyttöön ja eri luokka-asteille tulkitsin opiskelijoiden viittauksissa ikätason ja luokka-asteen huomioimiseen materiaalin opetuskäytössä. Harjoituksia helpotettaisiin nuoremmille ja vaikeutettaisiin vanhemmille oppilaille. Suhtautuminen opetusmateriaalin harjoituksiin oli hyvin joustavaa, jonka oletan vaikuttaneen myös useiden eri luokka-asteiden valintaan kysymyksessä 6. Oppimisesta nousi selvästi esiin kehorytmiikan mahdollisuudet rytmien opettelemisessa, harjoittelussa ja hahmottamisessa. Opiskelijat olivat valmiita soveltamaan materiaalia eri ikäkausien ja luokkatasojen mukaisesti sekä osana muita ilmaisumuotoja. Soveltamisessa opiskelijat viittasivat oppilaiden omaan luovuuteen ja kekseliäisyyteen kehorytmiikan tuottamisessa. Kehorytmiikkaa ei yhdistetty

suoraan tanssimiseen, vaan se liitettiin osaksi tansseja. Harjoitusten käyttö liitettiin musiikki- ja liikuntatunteihin, mutta musiikkiliikuntakäsitteenä ne saivat vähän huomiota. Kehorytmiikka nähtiin esittävänä ilmaisumuotona, jolloin sen käyttö liitettiin juhliin, jossa sitä toteutettaisiin näytelminä ja esityksinä tai niiden osina. Orff- pedagogiikasta tuttu rytmin tuottaminen keholla ostinatona esiintyi myös vastauksissa, joissa korostui kehorytmin käyttö laulujen säestysrytmeinä ja välisoittona. Motoristen taitojen ja liikeilmaisun kehittämiseen viitattiin huomattavasti vähemmän kuin rytmitaitojen kehittämiseen. Soittamisen taitojen oppimiseen kehorytmiikan käyttö liitettäisiin lähinnä rumpujen ja rumpukomppien harjoitteluun. Vastauksista erottui edellisten usein ilmenneiden vastausten lisäksi käyttömahdollisuudet koko luokan aktivoimiseen sekä musiikillisen ilmaisun kokonaisvaltaistamiseen.

8.2 Harjoitusten osa-alueet

Opetusmateriaali on jaettu kuuteen eri osa-alueeseen yksittäisten ja yhdistettyjen kehonjäsenten aktivoinnin mukaan. Kysymyksessä kahdeksan opiskelijat arvioivat eri osa-alueiden vaikeustasoa. Lähtökohtana oli opiskelijoiden eri osa-alueiden harjoituksista saamien omakohtaisten kokemusten kartoittaminen, jolla pyrin arvioimaan erilaisten kehoharjoitusten laatua.



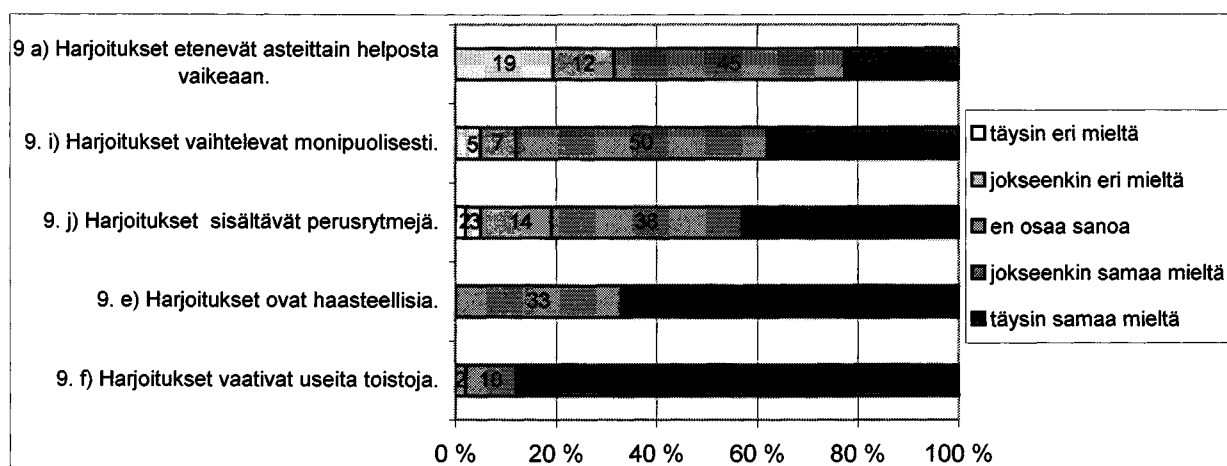
KAAVIO 4 Opiskelijoiden kokemukset opetusmateriaalin harjoitusten vaikeusasteesta, %.
(n=58)

Mikään harjoituksista ei asettunut kokonaisuudessaan vaikeaksi, vaan arviointiasteikon mukaan paremminkin kohtalaiseksi tai melko helpoksi. Vaikeimmaksi harjoituksista koettiin koko kehon-

harjoitukset, joiden jälkeen tulivat järjestyksessä jalka- ja käsiharjoitukset, rytmisarjat ja koreografiat, käsi- ja keuharjoitukset, käsiharjoitukset ja viimeisenä jalkaharjoitukset. Helpoimmiksi harjoituksista koettiin yksittäiset jalkaharjoitukset ja käsiharjoitukset, joissa keskitytään aktivoimaan pääasiassa yhtä kehonosaa ja liikettä kerrallaan. Näiden tulosten perusteella tutkimus kartoitti materiaalin opettamisessa erityisesti huomioitavia osa-alueita, joiden oppimisessa voi esiintyä ongelmia. Selvimmin eri harjoitusosa-alueiden kokemuksista erottuivat vaikeudet harjoituksissa, joissa yhdistettiin käsien ja jalkojen työskentely. Tämän tutkimusten tuloksissa asettuivat rytmisarjat ja koreografiat opiskelijoiden kokemuksissa kolmanneksi vaikeimmaksi harjoitukseksi. Omassa kehorytmiikka toiminnassani olen kokenut työläimmiksi ja vaikeimmiksi juuri koreografiat ja rytmisarjat. Koko kehorytmisen suorituksen hallitsemisen lisäksi ne vaativat erityisesti useiden peräkkäisten rytmien muistamista ja yhdessä suoritettaessa täsmällisyyttä ja yhdenmukaisuutta.

8.3 Harjoitusten sisällöt

9. sekä 10. kysymys keskittyvät harjoitusten sisällölliseen arvioimiseen valmiiksi esittämieni hypoteesien pohjalta. Tavoitteenani oli asettaa kehorytmiikkaan liittämäni oletukset ja käsitykset tarkastelun kohteeksi, joilla tarkensin opetusmateriaalin luonnetta ja ominaisuuksia kasvatusalanopiskelijoiden näkökulmasta.



KAAVIO 5 Opiskelijoiden arviot harjoitusten sisällöstä, vaihtelevuudesta ja laadusta, %.
(n=58)

Kysymyksessä 9a halusin selvittää opiskelijoiden kokemuksia opetusmateriaalin rakenteesta. Neljäsosa vastaajista oli täysin samaa mieltä ja lähes puolet jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa,

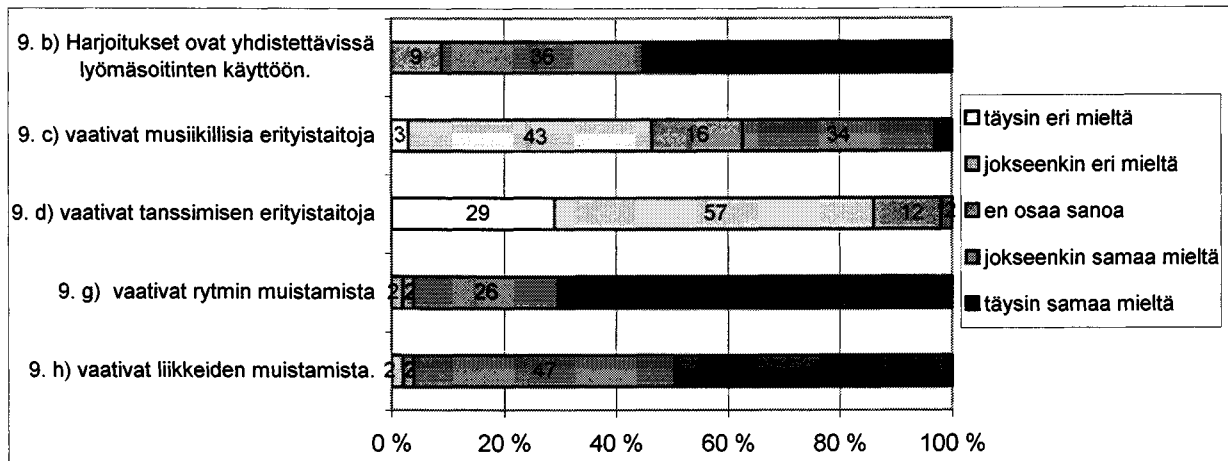
jossa esitin harjoitusten etenevän asteittain helposta vaikeaan. Tulkitsin opiskelijoiden kokeneen materiaalin asteittain vaikeutuvaksi. Kuitenkin lähes kolmasosa vastaajista oli joko eri mieltä tai ei osannut ilmoittaa kantaansa, mikä herätti kysymyksiä. Vaikuttiko kokemuksiin mahdollisesti jokin muu tekijä, kuten oma henkilökohtainen osaaminen ja omaksuminen? Kehorytmiikkakursseja pitäessänni olen huomannut osalla osallistujista olevan vaikeuksia jossain yksittäisessä motorisessa tai koordinaatiivisessa osa-alueessa, kun taas kaikki muut suoritukset ovat sujuvia. Tällaisissa tapauksissa olisi syytä epäillä materiaalin asteittaisen etenemisen jakavan mielipiteitä eri suuntiin. Olin pyrkinyt laatimaan materiaalista kokonaisuuden, jossa kehorytmiikan perusteiden jälkeen edetään vähitellen vaikeampiin harjoituksiin.

Kysymyksessä 9i puolet opiskelijoista olivat jokseenkin samaa mieltä, että harjoitukset vaihtelevat monipuolisesti ja yli kolmasosa täysin samaa mieltä. Opiskelijat kokivat selvästi vaihtelevuutta harjoituksissa. Olin pyrkinyt rakentamaan opetusmateriaalista monipuolisen kokonaisuuden, jossa erilaiset harjoitukset vaihtelevat säännöllisesti.

Kysymyksessä 9j lähes puolet opiskelijoista olivat täysin samaa mieltä ja yli kolmasosa jokseenkin samaa mieltä esittämäni väitteen kanssa, jonka mukaan harjoitukset pitävät sisällään perusrytmejä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että harjoitusten rytmit olivat siis selkeästi tunnistettavissa. Olin pyrkinyt luomaan harjoitusten rytmeistä helposti tunnistettavia, jotta niiden toteuttaminen kehonliikkeen- ja osin ei tuottaisi vaikeuksia.

Kysymyksessä 9e lähes 3/4 vastaajista olivat kokeneet harjoitukset haasteellisiksi ja kolmasosa oli jokseenkin samaa mieltä niiden haasteellisuudesta. Tutkimuksen tulokset ilmaisevat opiskelijoiden kokeneen kehorytmiikkaharjoitukset selvästi haasteellisiksi. Oppimiseen motivoituminen riippuu mielestäni riittävästä haasteellisuudesta.

Väitteessä 9f opiskelijoista yli 3/4 oli täysin samaa mieltä harjoitusten vaatimista toistoista. Kehorytmiikan oppiminen koettiin yksimielisesti haasteelliseksi, jolloin sen voi tulosten perusteella olettaa pitävän sisällään myös runsaasti harjoitusten toistoja. Haasteelliseen harjoitteluun yhdistän harjoitusten toistamisen, jonka uskon liittyvän olennaisesti materiaalin harjoituksiin. Pitämälläni kehorytmiikkakursseilla olen havainnut oppimisen syntyvän useista harjoitusten toistoista, joilla on oma merkityksensä osaamisen ja onnistumisen tuntemusten syntymisessä. Nämä tuntemukset ohjaavat usein harjoittelun motivaatiota, jossa tekemisen haasteellisuus nousee korostuneesti esiin.



KAAVIO 6 Opiskelijoiden kokemukset musiikin, tanssimisen ja muistamisen yhteydestä kehorytmiikkaan, %. (n=58)

Väitteessä 9b tarkastelin kehorytmiikan suhdetta soittamisen kokemuksiin. Yli puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä ja yli neljäsosa jokseenkin samaa mieltä siitä, että kehorytmiikkaharjoitukset ovat yhdistettävissä lyömäsoittinten käyttöön. Lyömäsoittimien soittamisella ja kehorytmiikalla koettiin olevan vastausten perusteella yhteys toisiinsa. Tämä tukee havaintojani, joissa äänen tuottaminen kehosta käsien lyönneillä ja jalkojen poljennolla lähestyy periaatteiltaan rytmisoittimien ja erityisesti rumpusetin soittamista.

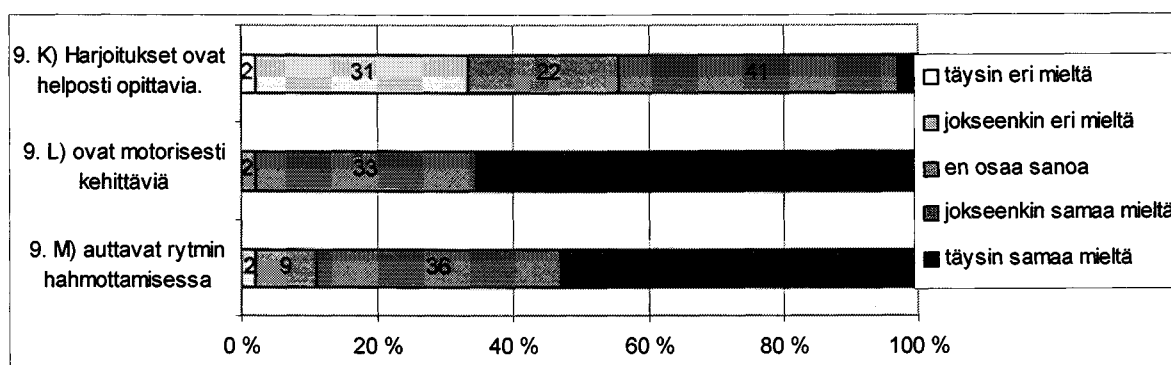
Väitteellä 9c halusin selvittää vaatiiko kehorytmiikka mahdollisesti jotain musiikillisia erityistaitoja. Lähes puolet olivat eri mieltä väitteen kanssa, josta päätin yksilön musiikillisten perustaitojen riittävän harjoitusten toteuttamiseen. Noin kolmasosa vastaajista yhtyi kuitenkin väitteeseen eli he olivat kokeneet harjoitusten vaativan musiikillista erityisosaamista.

Musiikillisten ominaisuuksien lisäksi halusin tarkastella myös kehorytmiikan liikunnallisia tekijöitä. Väitteessä 9d yli puolet vastaajista oli jokseenkin eri mieltä ja lähes kolmasosa täysin eri mieltä siitä, että kehorytmiikkaa vaatisi tanssimisen erityistaitoja. Opiskelijat eivät kokeneet kehorytmiikan vaativan erityisosaamista tanssin alueella. Väitteet vahvistavat edelleen käsitystäni, jonka mukaan yksilön liikunnalliset perustaidot riittävät kehorytmiikan toteuttamiseen.

Ajattelun kognitiivisista toiminnoista tarkastelin muistamista, joka on mukana kehorytmiikan liikkeiden ja rytmin järjestäytymisessä. Rytmä ja liike yhdistyvät kehorytmiikassa yhtenäiseksi toiminnaksi, jossa ne molemmat tukevat toisiaan. Erottelin ne kuitenkin omiksi muistamisprosesseikseen, jotta voisin tarkastella kokivatko opiskelijat mahdollisesti korostuneesti toisen alueen. Väitteessä 9g

lähes 3/4 vastaajista oli täysin samaa mieltä ja neljäsosa jokseenkin samaa mieltä, että harjoitukset vaativat rytmin muistamista. Väitteessä 9h puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä ja lähes puolet jokseenkin samaa mieltä harjoitusten vaatimasta liikkeiden muistamisesta. Tuloksissa korostui harjoitusten rytmin muistaminen, johon viittasi selkeästi suurempi määrä opiskelijoista. Tulosta tukee myös kysymys neljä, jossa totesin vastausten perusteella rytmin korostuvan liikettä vahvempuna tekijänä.

Vastaukset osoittivat, että kehorytmiikan musiikillinen alue koettiin liikunnallista ja erityisesti tanssin aluetta korostuneempaan. Kehorytmiikan ei koettu vaativan kummallakaan alueella erityisosaamista, mutta sen osuus musiikin alueella korostui enemmän vastauksissa. Muistaminen kohdistui enemmän musiikin rytmiin kuin kehon liikkeisiin. Kehorytmiikassa nähtiin yhteys myös lyömäsoittimen käyttöön.



KAAVIO 7 Opiskelijoiden kokemukset kehorytmiikkaharjoitusten opittavuudesta, motorisesta kehittävydestä ja rytmin hahmottavuudesta, %. (n=58)

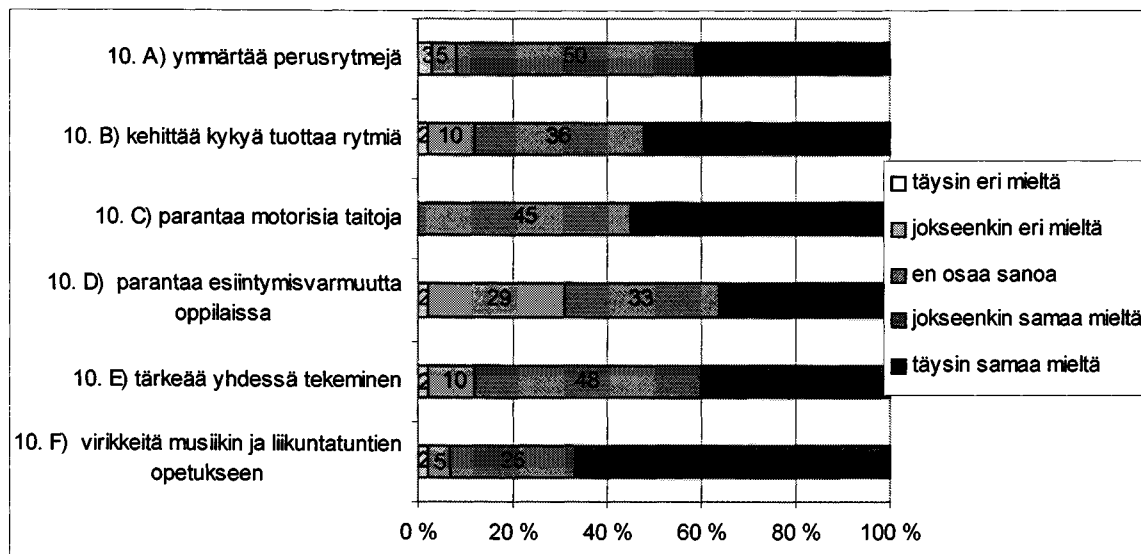
Harjoitusten oppimiskokemuksissa väitteessä 9k oli havaittavissa vastausten hajontaa. Lähes puolet opiskelijoista oli jokseenkin samaa mieltä, että harjoitukset ovat helposti opittavia. Kolmasosa oli kuitenkin eri mieltä ja lähes neljäsosa ei osannut ilmoittaa kantaansa. Osalla opiskelijoista on ilmeisesti ollut jossain määrin ongelmia harjoitusten oppimisessa. Oppimisen ongelmien kartoittaminen olisi vaatinut tarkentavia kysymyksiä ja lisätutkimusta. Kyselykaavakkeen kysymyksillä voidaan kuitenkin hahmottaa joitakin ongelmakohtia, joita tarkastelen kysymyksessä 12.

Väitteessä 9l opiskelijoista reilusti yli puolet oli täysin samaa mieltä ja kolmasosa jokseenkin samaa mieltä harjoitusten motorisesta kehittävydestä. Kehonliikkeet koettiin siis vahvasti motoriikkaa kehittäviksi. Tämä vahvistaa edelleen käsitystäni kehorytmiikan kasvatuksellisista merkityksistä taitojen kehittämisessä. Kehorytmiikan liikkeisiin liittyvän motorisuuden olen kokenut hallitsevaksi elementiksi kehorytmiikan tuottamisessa.

Väitteessä 9m puolet opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja kolmasosa jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa, jossa uskoin harjoitusten auttavan rytmin hahmottamisessa. Opiskelijat kokivat selvästi kehonliikkeillä tuotetun kehorytmiikan tukevan rytmin hahmottamista. Olen kokenut, musiikin parissa toimiessani, rytmin ja liikkeen kuuluvan kiinteästi toistensa yhteyteen. Dalcrozen ajatusten mukaisesti rytmin ilmaiseminen liikkeillä on myös kehorytmiikan perusajatuksena.

Kysymyksessä 8 kehon eri osa-alueiden harjoitukset koettiin pääsääntöisesti kohtalaisiksi tai melko helpoiksi. Tulos tukee väitettä 9k, jonka mukaan puolet opiskelijoista kokivat harjoitusten oppimisen helpoksi. Kolmasosa oli kuitenkin eri mieltä oppimisen helppoudesta, jota selittää väitteessä 9e koettu harjoitusten haastavuus. On selvää, että eri harjoitusten vaikeusasteet ja eri harjoituksissa koetut yksilölliset vaikeudet sekä haastavuuden kokemukset jakoivat oppimiskokemuksia eri suuntiin. Kehonliikkeet koettiin motorisesti kehittäviksi ja liikkeet rytmisiä hahmottaviksi.

8.4 Kehorytmiikan ja harjoitusten merkitys



KAAVIO 8 Opetusmateriaalin harjoitusten merkitys taitojen kehittämisessä, sosiaalisessa kontekstissa ja osana opetusta opiskelijoiden arvioimina, %. (n=58)

Väitteessä 10a vastaajista puolet oli jokseenkin samaa mieltä ja lähes puolet täysin samaa mieltä, että harjoituksilla voidaan kehittää kykyä ymmärtää erilaisia perusrytmejä. Kaksi opiskelijoista oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä ja kolme ei ilmaissut kantaansa. Ajatuksenani oli selvittää kokemuksia liikkeen merkityksestä rytmin hahmottamisessa. Voidaanko kehorytmiikan liikkeillä

edesauttaa rytmin oppimista? Käsitteenä rytmin ymmärtäminen oli kuitenkin hiukan epämääräinen, joten sitä olisi pitänyt tarkentaa. Ymmärsivätkö opiskelijat kysymyksen mahdollisesti samalla tavalla? Vastausten jakauma osoitti opiskelijoiden kokeneen kehorytmiikan selkeästi tukevan rytmin ymmärtämistä. Vastaukset tukivat myös omia kokemuksiani, joissa kehorytmiikka tukee liikkeen kautta rytmin hahmottamista. Opetusmateriaalin tarkoitus on kehittää harjoitusten avulla yksilön taitoja eri osa-alueilla.

Väitteessä 10b lähes kaikki opiskelijat uskoivat, että harjoituksilla voidaan kehittää kykyä tuottaa rytmiä. Tulosten perusteella tulkitsin kehorytmiikan toimivan tehokkaasti rytmisen kasvatuksen alueella. Oma keho on jokaisen yksikön henkilökohtainen instrumentti, jolla voidaan kehorytmisen harjoittelun kautta kehittää rytmisiä taitoja, joiden uskon vaikuttavan myös yksilön muuhun musiikilliseen toimintaan.

Yli puolet opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja lähes puolet jokseenkin samaa mieltä väitteen 10c kanssa. Opiskelijat olivat vahvasti samaa mieltä, että harjoituksilla voidaan parantaa kehorytmiikassa tarvittavia motorisia taitoja. Väitteen taustalla oli ajatus kehorytmiikan motorisesta merkityksestä myös musiikin ulkopuolisessa toiminnassa. Tämä vaatisi kuitenkin jatkotutkimusta. Harjoituksissa koettiin selvä yhteys motoristen taitojen kehittämiseen.

Väitteessä 10d yli kolmasosa opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja kolmasosa jokseenkin samaa mieltä, että harjoituksilla voidaan parantaa esiintymisvarmuutta oppilaissa. Melkein kolmasosa ei kuitenkaan osannut esittää kantaansa ja yksi opiskelija oli jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa. Vastausten jakauma osoitti, että harjoitukset koettiin hyödyllisiksi esiintymisvarmuuden kehittämiseksi. Melko suuri ryhmä, lähes kolmasosa, ei ilmoittanut kuitenkaan kantaansa, joka olisi mielestäni vaatinut selventävän kysymyksen. Minkä vuoksi tämä ryhmä ei kokenut kehorytmiikkaa myönteisenä tai kielteisenä esiintymisvarmuuden kehittämiseksi? Vaikuttiko mahdollisesti vähäinen kokemus kehorytmiikan parissa tai oma epävarmuuden tunne harjoituksissa vastauksen muodostamiseen? Olen havainnut kehorytmiikan vaikuttavan yksilön muuhunkin toimintaan. Osaamisen tuntemukset, draaman tulkitseminen ja tekemällä oppiminen välittyvät kehorytmiikassa yksilön omassa persoonallisessa ilmaisussa. Oletan oman identiteetin tunnistamisen keholla viestimällä kehittävän yksilön esiintymisvarmuutta.

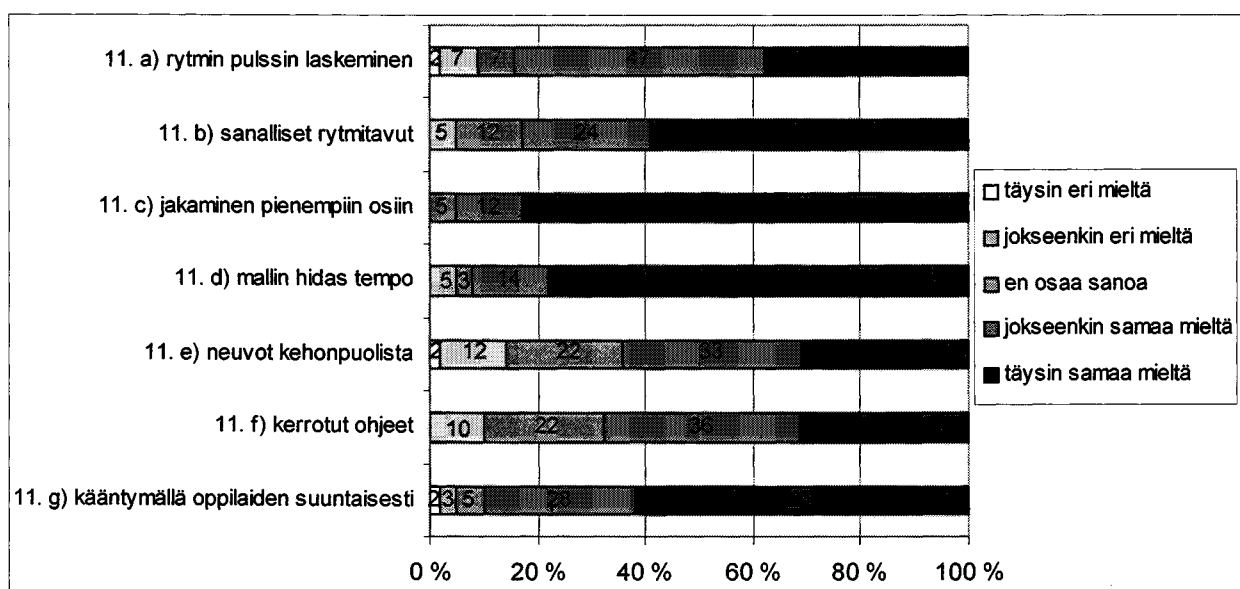
Väitteessä 10e lähes puolet opiskelijoista oli jokseenkin samaa mieltä ja yli kolmasosa täysin samaa mieltä, että kehorytmiikassa on tärkeää yhdessä tekeminen. Opiskelijat kokivat yhdessä tekemisen

kuuluvan oleellisesti kehorytmiikkaan. Omassa toiminnassani kehorytmiikka on useimmiten ollut ryhmässä työskentelemistä. Yksittäisistä suorituksista syntyy koko ryhmän yhteinen tuotos.

Väitteessä 10f lähes 3/4 opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja neljäsosa jokseenkin samaa mieltä, että opetusmateriaalista saa virikkeitä musiikin-/liikuntatuntien opetukseen. Kolme opiskelijaa ei osannut ilmoittaa kantaansa ja yksi oli jokseenkin eri mieltä. Jo aiemmin kysymyksessä 7 useat opiskelijat esittivät käyttävänsä materiaalia virikkeellisesti eri tuntien yhteydessä. He ilmoittivat saaneensa myös virikkeitä opetusmateriaalista musiikin-/liikuntatuntien opetukseen. Materiaalin voi nähdä toimivan virikkeellisesti sekä kasvattajien opetustyössä että oppilaiden oppimistilanteissa. Olen suunnannut materiaalin lähinnä eri alojen kasvattajille, joille annan vapaat kädet toteuttaa materiaalia haluamallaan tavalla.

8.5 Ohjaajan mallisuoritus

11. strukturoitu kysymys liittyy opetuksen järjestäjän eli ohjaajan mallisuorituksen arvioimiseen. Tämä osio liittyy opetusmateriaalin toteutukseen, josta olen esittänyt ohjaajan mallisuoritukseen liittyviä väitteitä. Opiskelijat arvioivat hypoteesit ohjaajan välittämästä mallisuorituksesta, joko yhtymällä tai olemalla eri mieltä väittämän kanssa.



KAAVIO 9 Opiskelijoiden arviot kehorytmisen suorituksen hahmottamista helpottavista tekijöistä, %. (n=58)

Väitteessä 11a vastaajista lähes puolet oli jokseenkin samaa mieltä ja yli kolmasosa täysin samaa mieltä, että ohjaajan suullinen rytmin pulssin laskeminen, ”yk-si, kak-si”, mallisuorituksen aikana helpottaa suorituksen hahmottamista. Neljä opiskelijaa ei ilmaissut mielipidettään, neljä oli jokseenkin eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Väitteessä 11b yli puolet opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja neljäsosa jokseenkin samaa mieltä, että ohjaajan sanalliset rytmittävät helpottavat mallisuorituksen aikana suorituksen hahmottamista. Seitsemän vastaajista ei ilmaissut mielipidettään ja kolme oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä. Tulosten jakauma osoittaa, että sanalliset rytmittävät koettiin suorituksen hahmottamisessa selkeämmiksi kuin pulssin laskeminen (yk-si, kak-si) mallisuorituksen aikana. Molemmat laskutavat koettiin kuitenkin suorituksen hahmottamista helpottaviksi. Omassa kehorytmiikkatoiminnassani olen havainnut rytmittävien seuraavan ja hahmotettavan keholla tuotettua liikettä ja ääntä selvemmin kuin pulssin laskeminen. Pitämilläni kehorytmiikkakursseilla osa osallistujista on kokenut mallisuorituksessa yhtäaikaisen pulssin laskemisen ja keholla liikkeen ja äänen tuottamisen toisistaan irrallisiksi elementeiksi ja usein siksi yhdessä vaikeammin hahmotettaviksi. Kasvattajan rooli ohjaajana korostuu kehorytmiikassa. Toimiessani ohjaajana kehorytmiikkakursseilla ja toteuttaessani opetusmateriaalia olen havainnut oman mallisuoritukseni vaikuttavan olennaisesti oppimisprosesseihin.

Väitteessä 11c suurin osa opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja seitsemän jokseenkin samaa mieltä, että harjoitusten jakaminen mallisuorituksessa pienempiin osiin helpottaa suorituksen hahmottamista. Kolme opiskelijaa ei ilmaissut mielipidettään. Tulokset osoittavat hyvin vahvasti, että harjoituksia tulee jakaa pienempiin osiin, jotta oppiminen konstruoituu pienistä osatekijöistä laajempiin kokonaisuuksiin.

Opiskelijoista suurin osa oli täysin samaa mieltä ja kahdeksan jokseenkin samaa mieltä väitteen 11d kanssa, jossa esitin mallisuorituksen hitaan tempon helpottavan suorituksen hahmottamista. Kaksi opiskelijaa ei ilmoittanut mielipidettään ja kolme oli jokseenkin eri mieltä. Hidas tempo mallisuorituksessa koettiin selvästi suoritusta helpottavana tekijänä.

Väitteessä 11e opiskelijoista lähes kolmasosa oli täysin samaa mieltä ja kolmasosa jokseenkin samaa mieltä, että neuvot kehon vasemman ja oikean puolen aktivoimisesta mallisuorituksessa helpottavat suorituksen hahmottamista. Viidesosa ei kuitenkaan ilmoittanut mielipidettään, seitsemän oli jokseenkin eri mieltä ja yksi opiskelija täysin eri mieltä väittämän kanssa. Tulosten jakauman perusteella neuvot otettiin vastaan positiivisesti, mutta samalla se kertoo myös ryhmästä, joiden suorituksen hahmottamista neuvot eivät ilmeisesti helpottaneet. Monet jättivät myös ilmoittamatta

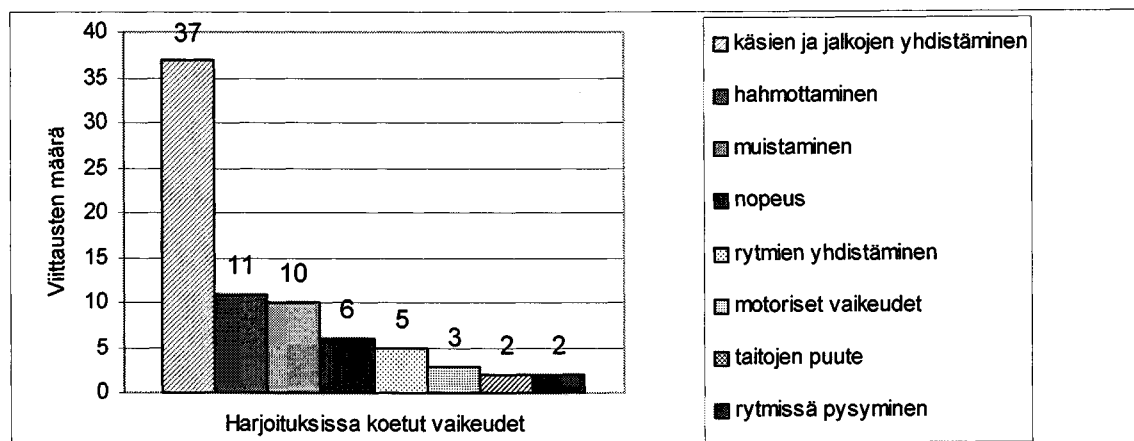
mielipiteensä. Väite olisi vaatinut tarkentavan lisäkysymyksen. Kehorytmiikkakursseillani olen kohdannut opiskelijoita, joille kehon toisen puolen raajojen ja liikkeiden hallitseminen sujuu helpommin kuin toinen puoli. Pyrin antamaan usein neuvoja mielestäni johdonmukaisissa liikesarjoissa.

Väitteessä 11f opiskelijoista 2/3 oli vähintään jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa, jonka mukaan ohjaajan antamat ohjeet suorituksen aikana helpottavat kehorytmisen suorituksen hahmottamista. Viidesosa ei ilmaissut mielipidettään ja kuusi opiskelijaa oli jokseenkin eri mieltä. Suurin osa opiskelijoista koki ohjeet suorituksen hahmottamista helpottaviksi. Melko suuri ryhmä jätti ilmoittamatta mielipidettään ja pieni ryhmä oli eri mieltä ohjeiden merkityksestä. Molempien ryhmien valinnat olisivat kaivanneet lisäselityksiä. Kokivatko he ohjeet mielestään merkityksettömiksi? Häiritkö kerrotut ohjeet keskittymistä suorituksen aikana? Kehorytmiikkaa opettaessani pyrin antamaan samanaikaisesti mallisuorituksen kanssa ohjeita suorituksen oppimiseksi ja sitä helpottavaksi.

Väitteessä 11g opiskelijoista reilusti yli puolet oli täysin samaa mieltä ja lähes kolmasosa jokseenkin samaa mieltä, että mallisuorituksen näyttäminen oppilaiden suuntaisesti helpottaa suorituksen hahmottamista. Kolme opiskelijaa ei ilmaissut mielipidettään, kaksi oli jokseenkin eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Tulokset osoittivat opiskelijoiden kokeneen ohjaajan mallisuorituksen suunnan merkitykselliseksi. Tärkeiksi koettujen auditiivisten ohjeiden rinnalla visuaalinen suoritus koettiin vahvempana. Auditiivisen informaation lisäksi on tärkeää huomioida myös kehorytmiikasta välittyvä visuaalinen informaatio. Omien kokemuksieni mukaan mallisuorituksesta merkittävin osa havaitaan näkemällä. Ohjaajan suoritus on yleensä peilikuva suhteessa opetettavaan ryhmään, jolle kehon eri puolien hahmottaminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Tämän vuoksi ohjaajan tulisi suunnata mallisuorituksensa osallistujien mukaisesti.

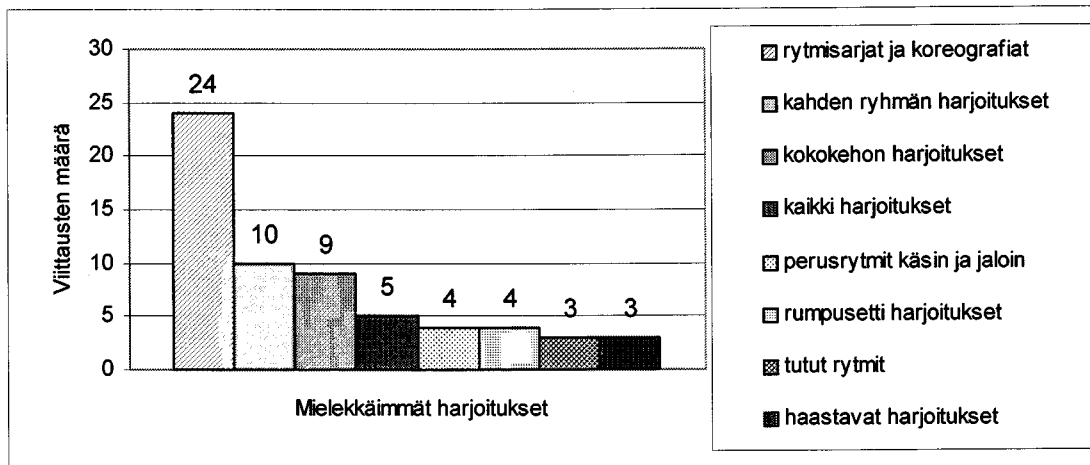
8.6 Koetut vaikeudet, mielekkäimmät harjoitukset, puutteet ja kasvatuksellinen merkitys

Viimeiset kysymykset ovat avoimia, joihin opiskelijat saivat vastata omin sanoin. Ne keskittyvät opiskelijoiden tuntemuksiin heidän kokemista vaikeuksista harjoitusten yhteydessä, harjoitusten hyödyllisyyden arviointiin, opetusmateriaalin puutteisiin ja kehorytmiikan kasvatuksellisiin merkityksiin. Opiskelijoiden saamista kokemuksista olen koonnut yhteenvedon, jolla tulkitseen laadullisesti opetusmateriaalin sisältöä ja ominaisuuksia.



KAAVIO 10 Opiskelijoiden kokemat vaikeudet kehorytmiikkaharjoituksissa.
(n=58, viittauksia 76)

Kysymyksen 12 tarkoitus oli selvittää, miten kehorytmiikkakursseille osallistuneet opiskelijat kokivat opetusmateriaalin harjoitukset. Tarkastelun kohteena ovat ne toiminnan osa-alueet, joissa oppiminen tuottaa eniten ongelmia. Opiskelijoilla oli mahdollisuus viitata yhteen tai useampaan koettuun vaikeuteen. Yleisin ongelma oli laatuaan psykomotorinen ja koordinatiivinen. Peruspulssin ja -rytmien sekä erityisrytmien yhdistäminen käsien ja jalkojen erilaisina toimintoina tuotti opiskelijoille eniten vaikeuksia. Niihin viitattiin vastauksissa 37 kertaa. Mallisuorituksesta havaitun rytmien ja liikkeen sekä kehon puolien hahmottaminen tuotti vaikeuksia 11 kertaa vastauksissa. Hahmottamisen ongelmat ilmenivät siis kognitiivisten ja psykomotoristen toimintojen osa-alueella. Havaittua liikesarjaa ja siitä muodostuvaa rytmiä ei pystytty erottelemaan ja tiedostamaan tai niitä ei kyetty toteuttamaan omassa suorituksessa. Kognitiivisista toiminnoista muistamisen vaikeudet esiintyi kymmenen kertaa. Muistaminen kohdistui lähinnä pidempiin liike- ja rytmisarjoihin sekä koreografioihin. Yksittäisten, erikseen harjoiteltujen rytmien yhdistäminen toisiinsa tuotti opiskelijoille vaikeuksia viidessä tapauksessa. Ongelmat ilmenivät usein rytmien taitekohdissa. Vaikeuttiko yhdistämistä muistaminen vai psykomotorinen liikkeiden hahmottaminen olisi vaatinut ongelman tarkempaa erittelyä ja lisätarkastelua. Opiskelijat viittasivat kuudessa vastauksessa kokeneensa nopeuden tuomia vaikeuksia. Harjoituksen suorittaminen tai kurssin eteneminen koettiin liian nopeaksi. Motoriseen suoritukseen viitattiin kolme kertaa. Opiskelijat olivat kokeneet sormien napsutuksessa vaikeuksia. Omien taitojen puutteellisuuteen viitattiin kaksi kertaa. Näissä vastauksissa opiskelijat kokivat musiikillisen tietämyksen, rytmijajunsa tai motoriikkansa heikoiksi. Rytmissä pysymisessä koettiin vaikeuksia kaksi kertaa, jonka lisäksi esiintyi yksittäisiä viittauksia keskittymisongelmiin, käsiliikkeiden hallintaan, harjoitusten jakamiseen pienempiin osiin sekä niiden liialliseen hidastamiseen.



KAAVIO 11 Opiskelijoiden kokemat mielekkäimmät kehorytmiikkaharjoitukset.
(n=58, viittauksia yhteensä 69).

Kysymyksellä 13 halusin selvittää mitkä opetusmateriaalin harjoitukset opiskelijat kokivat mielekkäimmiksi. Osa opiskelijoista viittasi myös useampaan mielekkäämmäksi koettuun harjoitukseen. Vastauksissa useinten esiintyivät harjoitukset olivat rytmisarjat ja koreografiat, jotka mainittiin yhteensä 24 kertaa. Pienistä osatekijöistä muodostuvat kokonaisuudet miellyttivät siis eniten opiskelijoita. Ne edustavatkin mielestäni yhteenvedoa koko opetusmateriaalin harjoituksista. Harjoitukset joissa kaksi ryhmää suorittavat kumpikin omaa rytmiä, joita toistetaan yhtäaikaista, esiintyi vastauksissa yhteensä kymmenen kertaa. Koko keholla tuotetut rytmiharjoitukset mainittiin yhdeksän kertaa. Opetusmateriaalin harjoitukset koettiin kokonaisuudessaan mielekkäinä viidessä vastauksessa. Neljässä vastauksista asetettiin mielekkäimmiksi harjoitukset, joissa yhdisteltiin perusrytmejä sekä käsien ja jalkojen liikkeitä. Neljä kertaa mainittiin myös rumpusetin soittamista tapaileva harjoitus. Tutut rytmit ja niiden havaittavuus asettui tärkeäksi kolmelle opiskelijalle. Haasteelliset harjoitukset ja rytmit koki mielekkäiksi myös kolme opiskelijaa. Yksittäisesti kuvailtiin mielekkäiksi myös harjoituksia, jotka olivat hidastempoisia, vaikeutuvia, yksinkertaisia, liikkumista vaativia, musiikkikappaleen rytmiä kuvaavia, svengaavia ja näyttäviä sekä helposti opittavia.

Vastauksista on havaittavissa, että ryhmän yhdessä tuottamat harjoitukset, kuten rytmisarjat ja koreografiat, koettiin harjoituksista mielekkäimmiksi. Yhteistä niille on, että niissä yhdistyvät keho-rytmiikan kaikki osatekijät sekä haasteellisuus. Tämän perusteella tulkitsin, että yhdessä koetut sosiaalisuuden tuntemukset asettuivat tärkeämmäksi kuin yksittäinen osaaminen ja oppiminen. Oppiminen oli lähinnä koko ryhmän oppimista, johon tämän tutkimuksen mukaan jokainen osallistuu oman oppimisen välityksellä. Eri osa-alueiden perusharjoitukset asetettiin mielekkyydessään koko-

naisuuksien rinnalla vähemmälle huomiolle. Haasteellisuus näkyy ryhmän toiminnassa yhteisissä päämäärissä, yhteisessä kehorytmisessä tuotoksessa, jossa osaaminen on koko ryhmän jäsenten osaamisen summa.

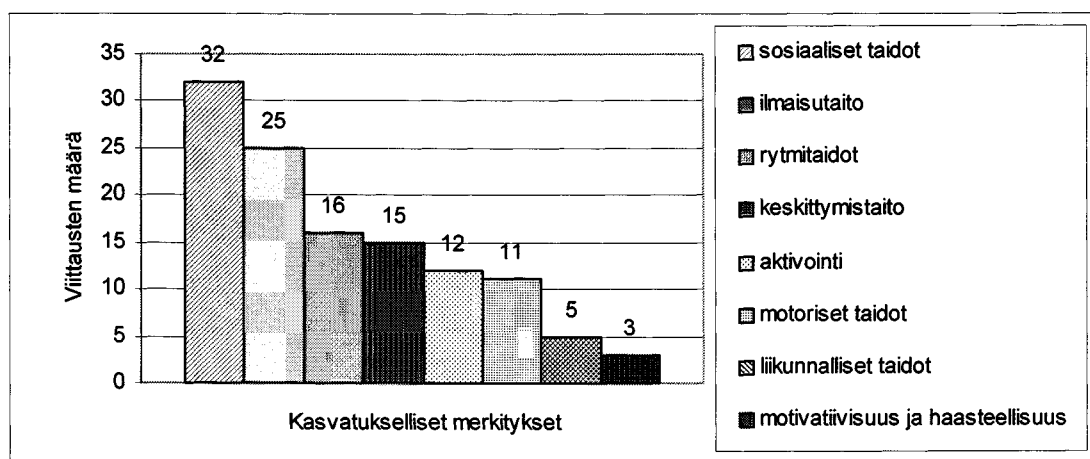
Kysymyksellä 14 pyrin kartoittamaan niitä puutteita, joita opiskelijat kokivat kurssilla harjoitetussa materiaalissa. Yksittäiset opiskelijat viittasivat myös useampaan kokemaansa puutteeseen. Vastauksista erottui omiksi aihealueikseen ehdotukset harjoitussisällöistä, suoritukseen, oppimiseen ja ohjaajan toimintaan liittyvät toiveet sekä kirjallinen materiaali.

Selvästi erottuvin vastausalue oli harjoitusten sisällöt, joihin viitattiin vastauksissa 20 kertaa. Niissä olisi kaivattu lapsille ja ala-aste ikäisille soveltuvia helppoja, yksinkertaisia ja mielikuvituksellisia harjoituksia, rytmisarjoja ja koreografioita, joihin viitattiin viisi kertaa. Harjoitusten sisältöön olisi toivottu neljässä viittauksessa itse ja ryhmässä keksittyjä omia rytmejä ja yhdessä viittauksessa juonnellista koreografiaa. Opetusmateriaalissa toteuttamaani ryhmäjakoja ja rytmien tuottamista eri ryhmillä olisi kaivattu enemmän neljässä vastauksessa. Kaksi näistä opiskelijoista ilmaisi toiveensa kaanonista, jonka tulkitsin materiaalissani toteutetuiksi rytmiryhmiksi. Yksittäisinä toiveina esitettiin sovellusvinkkejä erilaisiin musiikkitilanteisiin sekä esineiden käyttämistä rytmien tuottamisen välineinä. Suorituksiin olisi haluttu viidessä yksittäisessä vastauksessa lisää toimintoja, kuten samanaikaista liikkumista eri suuntiin, sanojen, tavujen ja huutojen liittämistä harjoituksiin, enemmän tuttuja rytmejä ja jalkarytmejä.

Suorituksen oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin viitattiin 13 kertaa. Opiskelijat olisivat tarvinneet viidessä vastauksessa enemmän aikaa suorituksen omaksumiseen. Neljässä vastauksessa kaivattiin hitaampaa tempoa, kahdessa useampia toistoja ja yksittäisinä toiveina lyhyempiä suorituksia ja paria kurssi kertaa lisää. Ohjaajan toimintaan viitattiin kolme kertaa, joissa häneltä kahdessa viittauksessa kaivattiin mallisuorituksen näyttämistä peilikuvana ja yhdessä alkuselityksiä harjoituksille. Kirjallista materiaalia muistin tueksi olisi kaivattu neljässä vastauksessa.

Vastauksissa ei ollut selkeää jakaumaa, vaan ne esiintyivät enemmänkin yksittäisinä mainintoina. Erottelin vastauksista joitakin eniten esiintyneitä sisältöalueita. Opiskelijoiden vastausten perusteella opetusmateriaalista puuttuivat nuoremmille ikäasteille selvästi suunnatut harjoitukset. Edellisistä vastauksista tulkitsin samankaltaisia kokemuksia. Kun kysymyksessä viisi harjoitukset koettiin selvästi koulujen oppimateriaaliksi sopiviksi, ne todettiin kysymyksessä kuusi paremmin soveltuviksi vanhemmille oppilaille. Kysymyksessä seitsemän opiskelijat ilmaisivat helpottavansa harjoi-

tuksia ikätason mukaan ja suhtautuivat niihin joustavasti soveltamalla. Opetusmateriaalia ei koettu sisällöltään luovaksi, joten siihen kaivattiin sekä yksilötasolla että ryhmässä toteutettavaa rytmien keksimistä. Ryhmässä toteutettavia päällekkäisiä rytmejä kaivattiin myös enemmän. Oppimiseen ja omaksumiseen kaivattiin enemmän aikaa ja harjoituskertoja, hitaampia harjoittelusuorituksia ja useampia toistoja. Ohjaajan toiminnassa kiinnitettiin huomio mallisuorituksen suuntaan. Kirjallinen materiaali olisi helpottanut harjoitusten muistamista.



KAAVIO 12 Opiskelijoiden esittämät kehorytmiikan kasvatukselliset merkitykset. (n=58, viittauksia yhteensä 124)

Kysymyksellä 15 halusin tarkastella opiskelijoiden kokemuksia ja uskomuksia kehorytmiikan merkityksistä osana kasvatusta. Yksittäiset opiskelijat viittasivat myös useampiin kasvatuksellisiin merkityksiin. Vastauksista erottui jako taidollisten alueiden kehittämiseen ja niiden ulkopuolelle jäävät kasvatukselliset osa-alueet.

Opiskelijat korostivat eniten, yhteensä 32 kertaa, kehorytmiikan sosiaalisia merkityksiä, jotka koettiin sosiaalisten taitojen oppimisena ja yhteishengen kehittämisenä. Vastauksia väritti positiivisuuden tuntemukset, jota yhdessä tekeminen opiskelijoissa herätti. 25:ssä vastauksessa viitattiin ilmaisukyvyyn ja esiintymistaidon kehittämiseen ja niiden mukana kehon tuntemuksen, itsetunnon ja minäkuvan vahvistumiseen. Selvästi esiin tullut tema oli myös kehorytmiikan aktivoiva rooli. 12 vastausta korostivat jokaisen oppilaan osallistumismahdollisuuksia, jossa esiin tulivat oman suorituksen, ja pystymisen, onnistumisen elämykset, itsensä merkityksellisyyden kokemukset ja eriyttämisen mahdollisuudet. Opiskelijat näkivät 15 kertaa kognitiivisista taidoista keskittymiskyvyn kehittämisen merkitykseltään keskeiseksi osa-alueeksi. Motoristen ja koordinaatiivisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen viitattiin 11 kertaa. Musiikillisten ja erityisesti rytmisten taitojen kehit-

tyminen esiintyivät vastauksissa 16 kertaa ja jäivät liikunnallisten taitojen kehittämisen kanssa vähemmän huomion kohteeksi kuin kasvatuksen muut alueet. Kehorytmiikka nähtiin motivoivana ja haasteellisena musiikkiliikunnan muotona kolmessa vastauksessa. Psykomotorisiin ja kognitiivisiin taitoihin sillä uskottiin vaikutettavan mallista oppimisella, kuuntelemisella sekä muistamisella. Se nähtiin myös luovuuden ja yhdessä tuottamisen välineeksi.

9 PÄÄTÄNTÄ

Tutkimus jakaantui kahteen osaan, joista ensimmäisessä määrittelin kehorytmiikka käsitettä. Havaitsin, että Dalcrozen eurytmiassa yhdistyvät liike ja rytmi oli selvä yhtymäkohta kehorytmiikan musiikkikasvatusperiaatteisiin. Keho toimii kehorytmiikassa rytmi-instrumenttina, jolla tuotetaan kehon eri liikkeillä, käsien lyönneillä ja jalkojen poljennoin sekä askelluksin, kehonosista saatuja eri taajuuksisia ääniä. Rytmisen metrin puitteissa kehon äänistä muodostetaan liikesarja, kehorytmisen systeemi, joka säännöllisesti ajassa ja tilassa toistuessaan käsitetään kehorytminä. Eurytmian idea on myös seurannut rytmikasvatuksen historiassa sekä kansainvälisten että kansallisten musiikkipedagogien toimintaa, josta sen vaikutus ja periaate on yltänyt tutkimaani kehorytmiikkaan asti. Kehorytmiikka on myös luonteeltaan kokonaisvaltainen oppimistapahtuma, jossa ovat mukana yksilön emotionaalisis-affektiivisuus, sosiaalisuus ja ajattelun kognitiiviset toiminnot. Kehorytmien oppimisessa yhdistyvät kognitiiviset ja motoriset prosessit, jotka liittyvät luonnollisesti yhteen ihmisten käyttäytymistä säätelevinä toimintoina. Motorisen suorituksen oppiminen kehorytmiikassa vaatii havaitsemis- ja muistamistoimintoja, joiden perusteella tietoisuudessa muokatut ja valikoituneet uudet liikeradat sulautetaan jo opittuihin malleihin. Vanhat tietorakenteet voivat myös muuttua prosessissa. Kehorytmien oppiminen on rytmien ja liikeratojen sisäistämistä ja opitun rytmien tuottamista. Kehorytmien oppimisprosessissa oppija havaitsee ja valikoi auditiivisena ja/tai visuaalisena välittyvän informaation joko nuottikuvasta tai mallisuorituksesta. Hän muokkaa tietoisuudessaan mieli-

kuvan ja vanhojen opittujen tietorakenteiden pohjalta suoritusmallin, josta hän harjoittelun avulla luo rytmin ja liikeratojen yhdessä muodostaman kehorytmisen suorituksen.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkastelin kyselylomakkeita, joissa opiskelijat arvioivat keräämääni opetusmateriaalia ja kehorytmiikkaa. Tämän empiirisen osan kysymykset eivät kuitenkaan antaneet suoranaisia vastauksia tutkimuksen ensimmäisessä osassa määrittämälleni kehorytmiikan taustateorialle, vaan osoittivat pikemminkin tarvetta jatkotutkimukselle. Jatkotutkimus tulisi kohdistaa kehorytmiikasta saavutetun oppimisen laadun määrittämiseen, jolla tulisi selvittää emotionaalis-affektiivista, sosiaalista ja psykomotorista oppimista kehorytmiikassa.

Kehorytmiikka opetusmateriaalin arvioinnin tulokset osoittivat, että harjoitusmateriaali vastasi kehorytmiikan perustaitojen oppimiseen. Opetusmateriaali todettiin myös eri kehorytmiikan osa-alueista muodostuvaksi kokonaisuudeksi, jossa harjoitukset vaihtelevat monipuolisesti ja vaikeutuvat asteittain. On tietenkin huomioitava, että jotkut osa-alueet olivat osalle osallistujista helpompia tai vaikeampia kuin toisille, jolloin harjoitusten kokonaisuuden muotoutuminen tai niiden vaikeutuminen ei ole kaikille sama asia.

Rytmi asetettiin liikettä vahvempaan asemaan. Harjoitusten rytmit koettiin selkeästi osaksi kehorytmistä ilmaisuksi, joka vahvistaa käsitystä liikkeen ja rytmin yhteydestä. Rytmit tunnistettiin selkeästi ja ne todettiin luonteeltaan perusrytmeiksi. Vastaukset osoittivat, että liikkeellä koettiin olevan vahva merkitys harjoitusten rytmien hahmottamisessa ja ymmärtämisessä, rytmin tuottamistaitojen kehittämisessä sekä kehorytmiikan kuten myös yksilön muussa toiminnassa tarvittavien motoristen taitojen parantamisessa. Kehorytmiikan kasvatuksellinen merkitys taitojen kehittämisessä kohdistuu näkyvimmin motoriselle alueelle. Ajattelun kognitiivisista toiminnoista muistaminen liitettiin selvemmin rytmiin kuin liikkeisiin.

Kehorytmiikka yhdistettiin ominaisuuksiltaan lyömäsoittimiin. Sen rytmin tuottamisen tapa on lähellä lyömäsoittinten soittamista, joten sen liittäminen soittamiseen oli hyvin todennäköistä. Kehorytmiikkaharjoitusten ei koettu kuitenkaan vaativan musiikin tai tanssimisen erityistaitoja, vaikkakin musiikillinen osaaminen korostui enemmän liikunnallisten taitojen rinnalla. Harjoitukset ovat toteutettavissa yksilön normaaleilla musiikillisilla ja liikunnallisilla taidoilla.

Kehon eri osa-alueiden harjoituksista vaikeimmiksi koettiin harjoitukset, joissa yhdisteltiin käsien ja jalkojen toimintoja. Mitään harjoituksista ei pidetty kuitenkaan vaikeana, sillä osa-alueiden harjoitukset arvioitiin pääsääntöisesti kohtalaisiksi tai melko helpoiksi. Arviointiasteikon mukaan vaikeimmiksi harjoituksiksi koettiin kokokehonharjoitukset sekä jalka- ja käsiharjoitukset. Harjoitusten oppimista ei pidetty yksimielisesti helppona. Niihin liittyi selvästi haasteellisuutta ja ne vaativat useita toistoja. Haastavuus tekee kehorytmiikasta motivoivan opetusvälineen samalla kun oppiminen tapahtuu tekemisen kautta. Toistaminen on usein yhteydessä oppimisen motivaatioon onnistumisten ja epäonnistumisten kokemusten kautta.

Ohjaajan mallisuorituksen hahmottamista helpotti yksiselitteisesti eniten harjoituksen jakaminen pienempiin osiin esimerkiksi yhtä tahtia toistamalla. Tämä tukee oletustani, jonka mukaan oppiminen konstruoituu pienistä osatekijöistä laajempiin kokonaisuuksiin. Vastaukset osoittivat selkeästi myös hitaan tempon, mallisuorituksen suunnan ja yhtäaikaaisesti lausuttujen rytmityövälineiden ("kuu-kuu-pa") helpottavan oppimista. Auditiiiviset ohjeet koettiin tärkeinä, mutta mallisuorituksen visuaalisuus asettui kuitenkin niitä tärkeämpään asemaan. Rytmien pulssin laskeminen, ohjaajan antamat ohjeet suorituksen aikana ja neuvot kehon puolista eivät helpottaneet yksimielisesti mallisuorituksen hahmottamista.

Kehorytmiikan nähtiin sopivan koulujen oppimateriaaliksi, mikä vahvisti käsitystäni sen käyttökelpoisuudesta ja soveltuvuudesta kouluympäristöön. Vastaajat eivät olleet kuitenkaan yksimielisiä asiasta. Luokka-asteiden valinnassa painottuivat enemmän ylempät luokka-asteet 4.-6., yläaste ja lukio. Toisaalta opetusmateriaalista jäätettiin kaipaamaan lapsille ja nuoremmille sopivampia harjoituksia. Päätelin tästä, että harjoitukset koettiin vaikeiksi alemmille luokka-asteille, jolloin hyvin todennäköistä on, että niiden sopivuutta koulujen oppimateriaaliksi arvioitiin eri tavoin. Tulokset kuitenkin kertoivat, että harjoituksiin suhtauduttiin hyvin joustavasti, koska niitä oltiin valmiita soveltamaan eri käyttötarkoitusten mukaan. Kehorytmiikka harjoitukset yhdistettiin lähinnä musiikkitunteihin. Niitä käytettäisiin myös koulun kaikkien oppiaineiden yhteydessä virikemateriaalina.

Tutkimuksen merkittävimmät tulokset esiintyivät kehorytmiikan sosiaalisella ja emotionaalissa affektiivisella alueella. Ryhmän yhdessä tekemät harjoitukset, kuten koreografiat ja rytmisarjat sekä rytmiryhmät, koettiin harjoituksista mielekkäimpinä. Tämä osoitti, että yhdessä koetut sosiaalisuuden tuntemukset asettuivat tärkeämpään asemaan kuin yksilön oma osaaminen ja oppiminen. Oppiminen koettiin paremminkin koko ryhmän oppimisena, johon jokainen omalla suorituksellaan

osallistuu. Ryhmän toiminnassa on siis yhteisiä päämääriä, yhteinen kehorytmien tuotos, jossa osaaminen on koko ryhmän jäsenten osaamisen summa. Yhdessä tekemisessä korostettiin sosiaalisten taitojen oppimista ja yhteishengen kehittymistä. Sosiaalinen ympäristö nähtiin keskeisenä yksilön itsetunnon ja minäkuvan kehittämisessä. Sosiaalisuus koettiin myös selvästi positiivisesti ja ryhmässä oppiminen motivoivaksi. Näkemykset kehorytmiikan käytöstä kokonaisen ryhmän aktivoimiseen toi esiin oppimisen emotionaalisuuden. Jokaisen ryhmän jäsenen osallistumismahdollisuudet yhteiseen tuotokseen nähtiin onnistumisen ja osaamisen tuntemusten lähtökohdiksi.

Tutkimus vahvisti oletuksiani kehorytmiikasta ja valmistamastani kehorytmiikka opetusmateriaalista. Se osoitti, että kehorytmiikka on käyttökelpoinen opetusmenetelmä rytmisten taitojen ja lisäksi myös yksilön motoristen ja sosiaalisten sekä emotionaalis-affektiivisten taitojen kehittämiseksi. Tulokset antoivat myös suuntaviivoja opetusmateriaalin toteuttamiseen opetustyössä. Harjoitukset ovat sopivampia koulun ylemmille luokille ja helposti sovellettavissa. Niitä voidaan käyttää koulun kaikilla oppitunneilla virikemateriaalina. Ne ovat haastavia ja oppiminen tapahtuu niiden avulla tekemisen kautta. Tekeminen on samalla hauskaa ja elämyksellistä. Ohjaajan mallisuorituksissa on tärkeää huomioida mahdolliset oppimisen ongelmat. Harjoitusten lyhentäminen, hidastaminen ja mallisuorituksen visuaalinen suuntaaminen suhteessa ryhmään helpottavat eniten niiden hahmottamista. Opettamisessa tulee myös huomata, että vaikeimmat harjoitukset ovat käsien ja jalkojen työskentelyä yhdistävät harjoitukset.

Tämä tutkimus toi esiin uuden tavan toteuttaa musiikkiliikuntaa. Määrittelin tutkimuksessani kehorytmiikkaa ilmaisumuotona ja todistin sen pedagogisen käyttökelpoisuuden. Valmistamani kehorytmiikkaopetusmateriaali on ensimmäinen aiheesta tehty opetusmateriaali. Kehorytmiikan analyysi osoitti, että liikkeellä ja rytmillä on yhteys, jonka kasvatuksellinen merkitys ei liity vain musiikillisten taitojen harjaannuttamiseen, vaan myös yksilön kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Kyselylomakkeiden kysymykset eivät kuitenkaan vastanneet kaikkiin tämän tutkimuksen osa-alueisiin. Kehorytmiikan oppimisprosessin sekä siihen liittyvän emotionaalis-affektiivisuuden ja sosiaalisuuden tarkempi määrittely osana opetusmateriaalia vaatisi jatkotutkimusta. Tulevien tutkimusten kohteena voisivat olla myös kehorytmiikalla saavutettavien musiikillisten ja motoristen taitojen oppiminen, sekä sosiaalisten taitojen määrittely samoin kuin koettujen emotionaalis-affektiivisten kokemusten laatu. Toivoisin, että tulevaisuudessa liikkeen ja musiikin rytmien tutkimuksen lisääntyessä yhdistettäisiin eri tieteenalojen tietämys. Uskon, että liikkeen ja rytmien tutkimuksella saavutettaisiin merkittäviä tuloksia mm. terapiatyössä ja oppimisen ongelmista kärsivien parissa.

LÄHTEET

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem D. J. 1993. Introduction to psychology. Eleventh edition. Orlando: Harcourt Brace.
- Abernethy, B., Kippers, V., Mackinnon, L. T., Neal, R. J. & Hanrahan, S. 1997. The biophysical foundations of human movement. Champaign: Human Kinetics.
- Bachmann, M.-L. 1991. Dalcroze Today: An education through and into music. Oxford: University press.
- Baddeley, A. D. 1990. Human memory.: Theory and practice. Hove: Erlbaum.
- Dalcroze E.-J. 1907. L' Initiation au rythme. Teoksessa Le Rythme, la musique et l'education, 1965, 37-45.
- Dalcroze E.-J. 1909. L' Education par le rythme. Le Rythme, 7, 63-70.
- Dalcroze E.-J. 1910. L' Education par le rythme et pour le rythme. Le Rythme, 2/3, 18-31.
- Dalcroze E.-J. 1912. La Musique et l' enfant. Teoksessa Le Rythme, la musique et l'education, 1965, 46-56.
- Dalcroze E.-J. 1916. Le Rythme et le geste dans le drame musical et devant la critique. Teoksessa Le Rythme, la musique et l'education, 1965, 104-119.
- Dalcroze E.-J. 1919 a. La Rythmique et la plastique animee. Teoksessa Le Rythme, la musique et l'education, 1965, 132-151.
- Dalcroze E.-J. 1919 b. Le Rythme la mesure et le temperament. Teoksessa Le Rythme, la musique et l'education, 1965, 162-178.
- Dalcroze E.-J. 1920. Fragments d'une conference (1910). Le Rythme, 6, 6-8.
- Dalcroze E.-J. 1921. Definition de la "Rythmique". Le Rythme, 7/8, 1-8.
- Dalcroze E.-J. 1922. La Technique de la "plastique vivante". Le Rythme, 9, 4-11.
- Dalcroze E.-J. 1926. La Grammaire de la rythmique (preparation corporelle aux exercices de la methode). Le Rythme, 17, 2-9.
- Dalcroze E.-J. 1945. La Musique et nous. Geneva: Perret-Gentil.
- Dalcroze E.-J. 1973. Rhythm, Music & Education. Aylesbury: Hazell Watson and Viney.

- Davidson A. 1998. Elektroninen dokumentti. Dalcroze council of Australia. What is Dalcroze eurhythmics? 1.2.2000. Viitattu 16.2.2000. <http://www.dalcroze.org.au/what.htm>
- Erdelyi, M.H. 1974. A new look at the new look: Perceptual defence and vigilance. *Psychological Review*, 81, 1-25.
- Hautamäki, A. (toim.) 1988. *Kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kari, J. 1981. *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Keuruu: Otava.
- Neisser, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Suom. Helena Jahnukainen. Espoo: Weiling & Göös.
- Niensted, W., Hänninen, O., Arstila A., Björkqvist, S-E. 1999. *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. Porvoo: WSOY.
- Ojakangas, P., Tynkkynen, E. 1981. *Musiikkiliikunnan opetus Sibelius-Akatemiassa*. Sibelius-Akatemia. *Musiikkikasvatuksen seminaarityö*.
- Olsonen, M. 1998. *Soiton oppimisprosessin malli: Mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana*. Jyväskylän yliopisto. *Musiikkikasvatuksen pro gradu- työ*.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Saariluoma, P. 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 71-91.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. 1998. Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education* 23, 1-24.
- Simola-Isaksson, I., Jääskeläinen, L., Ruoppila, I. 1982. *Lapsi ja musiikki: Musiikkiliikunta*. Toinen painos. Mannerheimin Lastensuojeluliitto: P- julkaisusarja no. 9.
- Schmidt, R. A. 1988. *Motor control and learning*. Second edition. Champaign: Human Kinetics.
- Singer, R. N. 1982. *The learning of motor skills*. New York: Macmillan.
- Singer, R. N. 1980. *Motor learning and human performance: an application to motor skills and movement behaviors*. Third edition. New York: Macmillan
- Tammen *Musiikkitietosanakirja*. 1983. Helsinki: Tammi.
- Teplov, B.M. 1966. *Psychologie des aptitudes musicales*. Trans. Jean Deprun. Paris: Presses Universitaires de France. Original Russian edn. 1947.
- Tiihonen, H. 1998. Elektroninen dokumentti. Kehorytmiikkaryhmä Syrjähyppyn kotisivut. *Historia*. 28.9.1998. Viitattu 16.9.2000. <Http://www.jyu.fi/syrjahyppy/sfindex.htm>

LIITE 1

PERUSTIETOJEN KYSELYLOMAKE

Vastaa kaikkiin kysymyksiin huolellisesti.

1. Nimi _____

2. Ikä _____

Liikuntatottumukset

1. a) Harrastan liikuntaa _____ tuntia viikossa.

b) Jos harrastat, niin mitä urheilulajia? _____

c) Kuinka kauan olet harrastanut kyseistä lajia? _____

d) Millä tasolla? _____

2. a) Harrastan tanssiurheilua. Kyllä/En? (Ympäroï oikea vaihtoehto.)

b) Mitä ja millä tasolla? _____

c) Harjoittelen _____ tuntia viikossa.

Musiikin harrastaminen

1. a) Soitatko jotain instrumenttia? Kyllä/En (Ympyröi oikea vaihtoehto.)

b) Jos soitat, niin mitä instrumenttia? _____

c) Kuinka kauan olet soittanut kyseistä instrumenttia? _____

d) Opiskeletko instrumentin soittoa jossain oppilaitoksessa? (Esim. musiikkiopisto, konservatorio ym.) _____

e) Instrumentin harjoitteluun käytetty aika _____ tuntia viikossa.

f) Musiikilliset tavoitteeni _____

Kehorytmiikka

1. a) Oletko aiemmin kuullut/nähty kehorytmiikkaa? Kyllä/En (Ympäröi oikea vaihtoehto.)

b) Oletko harrastanut aikaisemmin kehorytmiikkaa? Kyllä/En (Ympäröi oikea vaihtoehto.)

c) Jos olet, niin missä? _____

d) Montako kertaa? _____ Montako tuntia? _____

e) Mitä odotat kehorytmiikka kurssilta? _____

f) Uskotko, että kehorytmiikkakurssilla on sinulle merkitystä tulevaisuudessa opettajan ammatissa? Kyllä/En (Ympäröi oikea vaihtoehto.)

g) Jos vastasit kyllä. Niin millaista merkitystä? _____

Tarkasta, että vastasit kaikkiin kysymyksiin. Kiitoksia osallistumisestasi.

LIITE 2

KEHORYTMIKKAOPETUSMATERIAALIN KYSELYLOMAKE

Vastaa kaikkiin kysymyksiin huolellisesti.

Nimi: _____

1 = huonosti, 2 = melko huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = melko hyvin, 5 = hyvin

1. Kuinka tunnet oppineesi kehorytmiikan perustaidot? 1 2 3 4 5
2. Kuinka koet kehorytmiikan ilmaisevan harjoitusten rytmejä? 1 2 3 4 5
3. Miten opetusmateriaalin eri osa-alueiden harjoitukset muodostavat kokonaisuuden? 1 2 3 4 5
4. Kumpi korostuu harjoituksissa vahvempana 1) liike vai 2) rytmi? (Ympäröi.)
5. Kuinka opetusmateriaalin harjoitukset sopivat koulujen oppimateriaaliksi? 1 2 3 4 5
6. Mille luokka-asteille harjoitukset mielestäsi sopivat? (Valitse sopivat vaihtoehdot.)
a) 1.-3. b) 4.-6. c) 7.-9. d) lukio

7. Millä tavalla käyttäisit niitä? _____

8. Millaisiksi koet kehon eri osa-alueiden harjoitukset? (Lue ensin kaikki vaihtoehdot.)

1 = vaikea, 2 = melko vaikea, 3 = kohtalainen, 4 = melko helppo, 5 = helppo

- a) käsiharjoitukset 1 2 3 4 5
- b) käsi- ja kehoharjoitukset 1 2 3 4 5
- c) jalkaharjoitukset 1 2 3 4 5
- d) jalka- ja käsiharjoitukset 1 2 3 4 5
- e) koko kehonharjoitukset 1 2 3 4 5
- f) rytmisarjat/koreografiat 1 2 3 4 5

9. Mielestäni harjoitukset

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä,
3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

- | | |
|--|-----------|
| a) etenevät asteittain helposta vaikeaan. | 1 2 3 4 5 |
| b) ovat yhdistettävissä lyömäsoitinten käyttöön. | 1 2 3 4 5 |
| c) vaativat musiikillisia erityistaitoja. | 1 2 3 4 5 |
| d) vaativat tanssimisen erityistaitoja. | 1 2 3 4 5 |
| e) ovat haastavia. | 1 2 3 4 5 |
| f) vaativat useita toistoja. | 1 2 3 4 5 |
| g) vaativat rytmin muistamista. | 1 2 3 4 5 |
| h) vaativat liikkeiden muistamista. | 1 2 3 4 5 |
| i) vaihtelevat monipuolisesti. | 1 2 3 4 5 |
| j) sisältävät perusrytmejä. | 1 2 3 4 5 |
| k) ovat helposti opittavia. | 1 2 3 4 5 |
| l) ovat motorisesti kehittäviä. | 1 2 3 4 5 |
| m) auttavat rytmin hahmottamisessa. | 1 2 3 4 5 |

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä,
3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

- | | |
|---|-----------|
| 10. a) Opetusmateriaalin harjoituksilla voidaan kehittää kykyä ymmärtää erilaisia perusrytmejä. | 1 2 3 4 5 |
| b) Opetusmateriaalin harjoituksilla voidaan kehittää taitoa tuottaa rytmiä. | 1 2 3 4 5 |
| c) Opetusmateriaalin harjoituksilla voidaan parantaa kehorytmiikassa tarvittavia motorisia taitoja. | 1 2 3 4 5 |
| d) Kehorytmiikalla voidaan parantaa esiintymisvarmuutta oppilaissa. | 1 2 3 4 5 |
| e) Kehorytmiikassa on tärkeää yhdessä tekeminen. | 1 2 3 4 5 |
| f) Opetusmateriaalista saa virikkeitä musiikin-/liikuntatuntien opetukseen. | 1 2 3 4 5 |

11. Mielestäni ohjaajan mallisuorituksessa oman suorituksen hahmottamista helpottaa

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä,
3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

- | | |
|--|-----------|
| a) Ohjaajan suullinen rytmin pulssin pulssin laskeminen.
(Esim. ”yk-si, kak-si...”) | 1 2 3 4 5 |
| b) ohjaajan sanalliset rytmitavut.
(Esim. ”kuu-kuu-pa!”) | 1 2 3 4 5 |
| c) harjoitusten jakaminen pienempiin osiin.
(Esim. tahdeittain) | 1 2 3 4 5 |
| d) mallisuorituksen hidas tempo. | 1 2 3 4 5 |
| e) ohjaajan neuvot koskien oikeaa ja vasenta kehon puolta. | 1 2 3 4 5 |
| f) ohjaajan kertomat ohjeet suorituksen aikana. | 1 2 3 4 5 |
| g) mallisuorituksen näyttäminen kääntymällä oppilaiden suuntaisesti. | 1 2 3 4 5 |

12. Mikä harjoituksissa tuottaa eniten vaikeuksia? _____

13. Minkä/Mitkä harjoitukset koet mielekkäimmiksi? _____

14. Jäitkö kaipaamaan jotain opetusmateriaalista? _____

15. Mitä kasvatuksellisia merkityksiä kehorytmiikalla voisi olla? _____

Tarkasta että vastasit kaikkiin kysymyksiin. Kiitoksia osallistumisestasi.