

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Minna Salmela	
Työn nimi – Title KEHO KÄYNTIIN JA MUSISOIMAAN Tutkimus kehorytmiikan soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Syksy 2006	Sivumäärä – Number of pages 80
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Elämäämme ympäröivät erilaiset rytmit. Omalla kehollamme voimme myös tuottaa erilaisia rytmejä esim. tömistämällä, taputtamalla eri kehonosiin jne. Sitä voidaan kutsua kehorytmiikaksi. Tutustuin kehorytmiikkaan Orff-tasokursseilla ja innostuin sen monipuolisuudesta. Kehorytmiikka on luonnollinen ja helppo tapa musisoida. Soittimet löytyvät läheltä, omasta itsestämme. Kehorytmiikka vahvistaa motoriikan kehittymistä, koordinaatiokykyä, sekä sen avulla voi tuottaa musiikin monia eri elementtejä. Lisäksi kehorytmiikkatuokioiden kehittävät luovuuden kypsymistä omalla tavallaan. Jokainen oppilas voi osallistua musiikin rakentamiseen huolimatta siitä millainen musiikillinen tausta aikaisemmin on ollut. Tämä on mielestäni erittäin tärkeä asia koulun musiikinopetuksen maailmassa.</p> <p>Tutkimusongelmana oli, soveltuuko kehorytmiikka yläluokkien musiikinopetukseen ja miten oppilaat kokevat kehorytmiikan. Tein tutkimuksen Kauhavan yläkoulussa 7-luokkalaisille oppilaille vuonna 2005. Kaikkiaan 109 oppilasta oli mukana pienimuotoisessa tutkimuksessani. Pidin viidelle luokalle kullekin kolme tuntia, mistä kirjoitin päiväkirjaa, sekä videoin tunnit. Tein kyselyn kaikille tutkimukseeni osallistuneille oppilaille ja analysoin tulokset.</p> <p>Sovellan työssäni fenomenologista lähestymistapaa, sillä tämä auttaa kehorytmiikkailmiön ymmärtämisessä. Tarkastelen kehorytmiikkaa erilaisten aineistolähteiden kautta. Yksi tärkeimmistä lähteistäni on Soili Perkiön haastattelu, samoin myös Orff-kursseilta saatu materiaali. Tutkimuksessani olen käyttänyt kyselyssä sekä kvantitatiivista, että kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullista tutkimusta on puolestaan oppimispäiväkirjat ja oman opetuksen reflektointi.</p> <p>Tulosten perusteella ei ole mitään syytä olettaa etteikö kehorytmiikka soveltuisi yläluokkien musiikinopetukseen. Oppilaat olivat innostuneita ja ottivat mielellään haasteen vastaan. Kaikki riippuu siitä, miten asiat tuodaan esille ja millaisiin asioihin ne yhdistetään. Opettajan on tärkeää tietää, mitä tehdään ja mitä hän ryhmältään odottaa. Opettajan tulisi osata myös perustella oppilailleen miksi kehorytmiikka on tärkeää. Tuloksista voi päätellä myös sen, että jo perussykkeen ja sanarytmin hallitseminen on jo osalle oppilaista haasteellista. Usko omiin kykyihin oppilaalla kasvaa jos antaa aikaa kehorytmiikalle ja hitaasti etenee askel askeleelta. Pitkällä aikavälillä asiat kypsyvät ja oppilas on valmiimpi kehorytmiikan uusiin haasteisiin.</p> <p>Kehorytmiikka elävöittää koulun musiikintunteja. Opettajat eivät ehkä kuitenkaan tunne vielä kehorytmiikan käyttömahdollisuuksia. Tällä työlläni haluan rohkaista muita opettajia kokeilemaan kehorytmiikkaa omilla musiikintunneillaan.</p>	
Asiasanat – Keywords Kehorytmiikka, keho, Orff-pedagogiikka, Carl Orff, luovuus, musikaalisuus, murrosikä, musiikin oppiminen, itsetunto, ryhmässä toimiminen ja kokemuksellinen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information -	

KEHO KÄYNTIIN JA MUSISOIMAAN

**Tutkimus kehorytmiikan ja Orff-
pedagogisten lähtökohtien soveltuvuudesta
peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen**

**Minna Salmela
Jyväskylän
yliopisto
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Pro gradu
Syksy 2006**

Puun laulu linnunpojalle

*Linnunpojan untuvaisen hennon kämmenelläin vielä pitäisin. Estää
voisinko sen vapaan lennon? Kauas luotaniko päästäisin?
Silmissäsi lintu näen kaipuun, unelman ja toiveen ikuisen, nousta
pilviin ylös avaruuteen, lentää omin voimin aikaan uuteen. Päästän
irti, lasken lentoon, luotan lintuun pieneen hentoon.*

Runo Maija Baric

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Orff-pedagogiikan peruspiirteitä	9
2.1 Carl Orff	9
2.2 Käytännön Orff-pedagogiikkaa	10
2.3 Schulwerk	13
2.4 Orff-soittimet	15
2.5 Musiikillinen prosessi	16
3 Kehorytmiikka osana yläluokkien musiikkikasvatusta	17
3.1 Keho	17
3.2 Kehorytmiikka	19
3.3 Luovuus	22
3.4 Musikaalisuus	24
4 Kokemukset ja oppiminen	27
4.1 Kokemus	27
4.2 Oppiminen	28
4.3 Kokemuksellinen oppiminen	29
5 Yläluokkien musiikkikasvatus	32
5.1 Opetussuunnitelma musiikin opetukseen yläkoulussa	32
5.2 Orff-pedagogiikkaa yläluokkien musiikinopetukseen	33
5.3 Musiikin oppiminen yläluokilla	35
6 Murrosikäinen nuori	38
6.1 Murrosikä	38
6.2 Itsetunto ja minäkuva	39
6.3 Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutus	42
7 Tutkimusasetelma	45
7.1 Tutkimustehtävät	45
7.2 Menetelmät	45
7.2.1 Fenomenologia	46
7.2.2 Reflektio	48
7.2.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä	48
7.3 Tutkijan rooli ja tutkimuksen luotettavuus	49

7.4 Tuntien suunnittelu ja kokeilun lähtökohdat	50
7.5 Toteutus	51
8 Tutkimuksen tulokset	53
8.1 Kyselyn tulokset	53
8.2 Kyselyn vapaamuotoisen vastauksen tuloksia ja arviointia	63
8.3 DVC-nauhalla poimittuja havaintoja kolmesta satunnaisesta tunnista	66
8.4 Omat havainnot oppimispäiväkirjan pohjalta	68
9 Pohdinta	70
Lähteet	72
Liite 1	76
Liite 2	77
Liite 3	78
Liite 4	79

1 Johdanto

Nuoruus on elämänvaihe jolloin koetaan paljon uusia asioita. Nuori tarvitsee aikuisen läsnäoloa ja tukea elämänpolulle. Puun laulussa linnunpojalle sanat kuvaavat hyvin vanhempien ajatuksia lapsensa kehittymisestä, nuoruudesta ja aikuiseksi kasvamisesta. Nuoren kasvamiseen liittyy kirjo erilaisia tunteita, kuten esimerkiksi identiteetin muuttuminen, hyväksytyksi tuleminen.

Murrosikä on uuden aikaa myös fyysisesti. Ihmiselle tapahtuu monia muutoksia kehossa. Nuoruus on käytävä läpi ja jokainen tekee sen omalla tavallaan. Kaikilla ei nuoruutensa aikana ole samanlaisia identiteettikriisejä. Toiset voivat elää hyvinkin seesteistä elämää kun taas toisilla voi elämä olla räiskyvämpää. Murrosiässä kaikilla tapahtuu kuitenkin kehollisia muutoksia. Oman kehon löytäminen voi olla hankalaa, koska ”uusi ” keho on itsellekin vielä uusi asia.

Keho on elämämme keskipiste. Jokaisen keho on erilainen ja yhtä arvokas. Keho kertoo meille paljon asioita meistä itsestämme ja eletystä elämästä. Ilman sitä meitä ei olisi olemassakaan. Keholla on merkittävä osuus ihmiselle, mutta siltikään emme aina muista pitää siitä huolta. Kehorytmiikan ja luovan toiminnan kehittäminen Orff-pedagogisin keinoin edesauttaa ja tukee nuoren kasvua. Keho kertoo paljon omasta itsestämme. Voimme myös kehon informaatiosta päätellä jotain toisista ihmisistä. Haluan työssäni tutkia kehoa fenomenologian näkökulmia hyödyntäen.

Kehon liikkeeseen yhdistyy *rytmi*. Jo ensimmäisinä elinkuukausinaan ihminen kuulee kohdussa äidin sydämen sykettä. Rytmia on luonto tarjonnut meille jo vuosituhansia. Päivä ja yö, nousuvesi, laskuvesi, vuodenaajat jne. Monissa eri kulttuureissa keho ja kehon liike, sekä rytmi yhdistetään musiikkiin. Tämä perintö on kulkenut sukupolvelta toiselle. Kokonaisvaltainen liike ja musiikki on osa meidänkin perimäämme. Musiikki on tehnyt liikkeen vielä merkittävämmäksi.

Soittimet liitetään varsinkin alkukantaisilla kansoilla tanssien ja kehon vaatetuksen yhdeksi osaksi. Soittimet tehtiin itse saatavilla olevista raaka-aineista esim. kivistä ja puusta. Soittimina käytettiin osaksi myös omaa kehoa. Keholla saatiin aikaan monenlaisia ääniä mm. taputuksia ja tömistyksiä, kuvaamaan erilaisia tunnetiloja.

Tunnetilat välittyivät traditionaalisten tanssien ja soittimien myötä. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 198.)

Nykyään soittimia on saatavilla monipuolisesti, mutta parhaimmat soittimet maksavat paljon. Unohdamme usein, että lähin saatavilla oleva soitin on paras. Tämä soitin on oma kehomme. Kehoa tutkimalla voidaan löytää oikeastaan useita soittimia, vaikkapa suu, kädet, jalat tai takapuoli. Mitä hassumpi ääni, sihistystä, suhistusta, napsuttelua jne. sitä hauskempi lopputulos. Kehorytmiikkaa voi käyttää monipuolisesti musiikin eri työtapoja käytettäessä. Kaikki on ainoastaan kiinni omasta kekseliäisyydestämme.

Sana työtavat tarkoittaa niitä menetelmiä, mitä musiikilliseen prosessiin/opetukseen sisällytetään: liikuntaa, improvisointia, imitaatiota ja jäljittelyä. Oppilas kokeilee itse ja keksii lisää uutta. Musiikillinen muisti ja muodon tuntemus harjaantuvat myös siinä samassa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 198.)

Tutustuin kehorytmiikkaan ensimmäisen kerran opiskellessani musiikkileikkikoulunopettajaksi Jyväskylän konservatoriossa 1996-1998. Kehorytmiikka liitettiin vahvasti osana Orff-pedagogiikkaa. Orff-pedagogiikka oli usein esillä koulutuksen aikana. Kiinnostuksesta kehorytmiikkaan, lähdin opiskelemaan Orff-pedagogiikkaa tasokursseille Orivedelle, sekä myöhemmin Mikkeliin, viimeiselle kolmannelle tasokurssille. Opettajina toimivat monet ulkomaalaiset kouluttajat, sekä Suomesta monia tunnettuja musiikkikasvatuksen opettajia mm. Harri Setälä, Esa Lamponen ja Soili Perkiö. Suoritin kaikki Orff-tasokurssit ja lopputyön. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että olen opiskellut musiikkikasvatusmenetelmää, jolla on helppo lähestyä koulusoittimia, ksylofoneja, metallofoneja, kellopelejä, sekä monenlaisia rytmisoittimia. Orff-koulutuksessa ymmärsin, että musiikkia voi opettaa monella eri tavalla. Loppujen lopuksi Orff-pedagogiikka rakentuu pienistä osista pala palalta ja lopputulos on hyvin kokonaisvaltainen musiikillinen elämys. Kehorytmiikka oli jokaisella kurssilla osa opetusmenetelmää ja koin, että se auttoi minua myös oman musikaalisuuteni ja rytmitajuni kehittämisessä.

Koska varsinaista kehorytmiikkakirjallisuutta ei ole saatavilla, käsittelen kehorytmiikkaa ja Orff-pedagogiikkaa eri aineistolähteiden avulla. Käytän aineistona myös tekemiäni oppilaskyselyjä, videonauhoitteita ja omia opettajakokemuksiani. Yksi tärkeimmistä lähteistäni on Soili Perkiön haastattelu.

Tärkeimpiä aihealueita työssäni on kehorytmiikka, Orff-pedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen, luovuus, perusopetuksen yläluokkien musiikkikasvatus ja murrosikä. Käsittelen opetuskokeiluni lähtökohtia ja toteutumista. Tuon esille myös luovan musiikkikasvatuksen ajatusta, mikä kuuluu kehorytmiikkaan ja Orff-pedagogiikkaan. Tämä siitä syystä, koska pienimuotoinen opetuskokeiluni sisälsi paljon luovuutta tukevia harjoituksia. Lisäksi pohdin sitä millä tavalla musiikin oppiminen tapahtuu yleensä yläluokkien aikana.

Tutkimukseni lähtökohtana on uteliaisuus siitä, voidaanko kehorytmiikkaa käyttää koulun musiikintunneilla yläluokilla. Haluan myös selvittää oppilaiden kehorytmiikka kokemuksia yläopetuksessa. Teen tutkimustani fenomenologista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimuskohteena olivat Kauhavan perusopetuksen seitsemäsluokkalaiset. Tapaustutkimuksen suoritin koulussa musiikintunneillani viidelle eri ryhmälle. Keskeisiä käsitteitä työssäni kehorytmiikan lisäksi on musiikkipedagogiikka ja Orff-pedagogiikka. Lisäksi perehdyn nuoren kasvamiseen ja kehittymiseen fyysisesti, psyykkisesti sekä myös musiikin oppimisen näkökulmasta. Olen rajannut aiheen perusopetuksen yläkouluikäisten oppilaiden mukaan.

Toivoisin, että musiikintunneilla oppilaat eivät pelkästään istuisi pulpeteissaan. Musiikinopettajat voivat hankkia soittimia kouluille, mikäli saavat riittävät määrärahat. Opettajat eivät välttämättä tunne kehorytmiikan käyttömahdollisuuksia, eikä kehorytmiikka osata soveltaa yläkoulussa tai lukion musiikin opetuksessa. Kokemukseni mukaan kehorytmiikka soveltuu käytettäväksi myös yläluokilla ja lukiossa. Kehorytmiikka näkyy nykyään enemmän yläluokkien musiikinkirjoissa, minkä koen erittäin positiivisena asiana. Kehorytmiikan aloittaminen ja toteuttaminen eivät kuitenkaan aina ole ihan helppoa. Kehorytmiikkaa täytyy itsekkin opetella ja löytää oma tyylinsä opettajana. Opettajan uskaltessa laittaa itsensä ”likoon” oppiakseen uutta tulevat oppilaatkin

mukaan. Luulen, että mitä aikaisemmin oppilas sen aloittaa sitä ennakkoluulottomammin hän suhtautuu kehorytmiikkaan.

2 Orff-pedagogiikan peruspilrteit

2.1 Carl Orff

Muncheniss, 10. heinikuuta 1895 syntyi sveltj, musiikkpedagogi Carl Orff. Hnen perheessn oli hyvin musikaaliset vanhemmat ja Carl Orff sai ehtymttmnn innostuksen musiikkiin. Viisivuotiaana hn aloitti soitonopintonsa pianon, urkujen ja sellon parissa. (Fassone 2006.) Varhaislapsuudessaan Orff tutustui mys musiikkiteatterin maailmaan. Hn toimi monella tavoin avustajana teatterissa, mm. lavastajana, laulajana ja kapellimestarina (Vainio 1997, 22.) Luultavasti tst, luovasta innoituksesta alkoi hnen menestyksk, sveltjn uransa.

Ensimmisen svellyksns, Carl Orff teki 1913 kydessn Tolkunstin Akatemiaa. Ensimmnen svellyks Gisei, Das Opfer olikin pitklti draamaa. Orffin musikaalisen lahjakkuus huomattiin varhain, ja hn toimi kapellimestarina Munchenin kamariorkesterissa 1917. Orff tutustui merkittviin musiikissa vaikuttaneisiin henkilöihin, joiden avulla hn p,si etenem,an urallaan. Hnll, oli selke, linja musiikkityyliss, tosin hieman erilainen kuin muilla aikansa sveltjill, . Hnen mielest,an myh,aisromantiikan aikakausi musiikissa oli loppumassa ja tarvittiin uudenlaisia tuulia. Orff tutustui mm. Monteverdin ja Schonbergin svellyksiin ja sai niist, vaikutteita omaan tuotantonsa. (Vainio 1997, 22.) Yksi tunnetuimmista teoksista on Carmina Burana. Carl Orff l,hti sotaan 1917. Hn haavoittui sodassa ja palasi Muncheniin lopulta 1919, omistautuen t,ysin musiikille. (Fassone 2006.)

Carl Orffin el,men k,ännekohta musiikkikasvatusta ajatellen oli tutustuminen Dorothee Gunteriin. Hn oli tanssinopettaja, joka oli etsim,ss, uudenlaista l,hestymistapaa tanssiin. Yhdess, he perustivat Gunterschulen Muncheniin 1924. Koulu oli vahvasti poikkitaiteellinen. Oppiaineina olivat tanssi ja rytmiikka, soitto ja musiikki. Ajatuksena oli musiikin ja liikkeen yhdist,minen. (Dobosiewics 1994, 4-5.) Orff sai vaikutteita liikkeen ja tanssin yhdist,amisest, mys Jaques Dalcrozelta Helleraun koulussa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988).

Carl Orff opetti kuusi vuotta Gunterschulessa ja hänelle tuli tarve saada julkaista omaa filosofiaansa ja musiikkiaan. Orff kirjoittikin ensimmäisen osan Schulwerkiin Rhythmische- Melodische Übung. (Vainio 1997, 25.) Gunterschulen oppilaana vuodesta 1926 ollut Gunild Keetman lähti yhteistyöhön Carl Orffin kanssa. Orff alkoi myös kehittää omaa soittimistoaan. Soittimille ominaista oli helppo soitettavuus ja hyvä ääni, mikä antoi lapsille onnistumisen elämyksiä. (Dobosiewics 1994, 4-5.)

Gunterschule tuhoutui täysin tulipalossa toisessa maailmansodassa 1945. Orffin työ keskeytyi muutamaksi vuodeksi. Tässä vaiheessa myös Orff-pedagogiikka sai vastustusta tuon ajan kansallissosialistisessa valtiossa. (Vainio 1997, 25.) Samoihin aikoihin Carl Orffia pyydettiin Baijerin radioon tekemään musiikkiohjelmaa lapsille. Silloin hän alkoi soveltaa Gunterschulessa aikuisille käytettyä musiikkikasvatusta lasten kanssa. Ohjelma pääsi heti yleisön suosioon ja levisi myös kansainvälisesti. (Dobosiewics 1994, 4-5.)

Yhdessä Gunild Keetmanin kanssa syntyi teos Orff Schulwerk, Musik für Kinder. Sarjan ensimmäinen osa Elementare Musik ilmestyi 1931 ja viimeiset vuosina 1950-54. (Setälä, 2002.) Kirjasarja oli viisiosainen, ja se sisälsi materiaalia radio-ohjelmista, jota oli kertynyt lasten parissa työskennellessä. Nämä kirjat oli kuitenkin tarkoitettu vain ohjeiksi, opettajien oman luovan työn välikappaleiksi. (Vainio 1997, 25.) Orffin tarkoitus oli luoda mahdollisimman monipuolisia elämyksiä eri ikäisille lapsille, omasta musiikillisesta tasosta riippumatta. (Perkiö 2000.)

2.2 Käytännön Orff-pedagogiikkaa

Setälä (2002) painottaa, että Carl Orffin musiikki ei ole pelkästään lahjakkaiden lasten yksinoikeus, vaan musiikin lähteestä pystyy ammentamaan lähes jokainen lahjakkuudesta riippumatta. Usein käy niin, että ”turha painostus” musiikissa hautaa alleen lahjakkuuden. Musiikin avulla lapsi pystyy kasvamaan kokonaiseksi persoonaksi, inhimillisesti, oman luovuuden vapauttamisen ansiosta. Jokaisen lapsen musisointi on yhtä arvokasta ja yksinkertaisten elementtien ansiosta lapsi kykenee musisointiin parhaalla mahdollisella tavalla. Orff painotti erityisesti

soittimiston hyvää laatua ja sointiväriin kuuntelemista. Musisointiin perehdytään leikinomaisesti, silti huolella ja taidokkaasti. Tarkoituksena on saada lapsen musiikillinen kipinä syttymään koko elämän ajaksi. Orffin mielestä lapsen omaa kokeilunhalua olisi tärkeä panostaa ja kehittää. (Setälä, 2002, 24-25.) Koska Carl Orff oli työskennellyt paljon myös aikuisten parissa uskoisin, että hän painottaisi myös kokeilunhalun sytyttämistä nuorten ja aikuisten kanssa. Elämän mittaista kipinää täytyy pitää yllä.

Orff-pedagogiikka on vaikeasti määriteltävä käsite. Orff-pedagogiikkaa voisi luonnehtia työtavaksi. Pienistä elementeistä kasataan kokonaisuus missä joukko musiikillisesti eritasoisia ihmisiä soittavat yhdessä. Ryhmä voi koostua monen ikäisistä ihmisistä. Yhteismusisoinnintapa voi olla soittoa, laulua, liikettä tai laulua ryhmästä riippuen. Kaikki mitä opettaja on kokenut ja oppinut on osa omaa opetustyyliä. Orff-pedagogiikan avain ei ole siinä, että kaikki ammennetaan valmiina lautasella vaan se, että jokainen löytää oman reittinsä. Orff-pedagogiikka on lähestymistapa, jossa opettaja itse miettii etenemisprosessin. Opettajan käsissä on langat millä tavalla hän saa prosessista helpomman tai vaikeamman, hänen täytyy myös tietää mitä haluaa opettaa. Musikaalisten huippujen hiominen ei kuulu Orff-pedagogiikkaan, tärkeintä on yhdessä musisoiminen. (Perkiö 2004.)

Amerikkalainen Orff-kouluttaja Jane Frazee (1987) kertoo, että hänen Orff-luokkaansa tuli kerran eräs seitsemänvuotias tyttö ensimmäistä kertaa. Ihan aluksi tyttö kiersi juosten luokan ja soitti joka ikistä soitinta. Saatuaan soittokierroksen loppuun tyttö palasi takaisin ja sanoi: ”*I have played every single instrument in this whole room and it's like magic*” (Frazee & Kreuter 1987, 7.) Mielestäni sisäisen mielenkiinnon syntyminen ja kokeilunhalu ovat lapsen ja nuoren luonnollinen lähde.

Orff halusi, että musiikki ”ei soi yksinään”. Ryhmäopetuksessa jokainen oppilas pystyy osallistumaan aktiivisesti opetukseen. Musiikki ei ole tarkoitettu pelkästään kuuntelua varten. Musiikki yhdistetään puheeseen, tanssiin ja liikkeeseen. Apuna voi käyttää loruja, runoja ja sanontoja. Kansanperinne on yksi tärkeä lähtökohta Orff-pedagogiikassa. Muiden kulttuurien musiikki on yhtä tärkeää kuin oman maan musiikki. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 97.)

Elementaarisuuden käsite yhdistetään usein Orff-pedagogiikkaan. Elementaarisuus tarkoittaa musiikkia, johon ihminen osallistuu kokonaisvaltaisesti ja tuottaa itse musiikkia. Elementaarisen musiikin muodot ovat pieniä, yksinkertaisia parillisia tai rondomuotoja. Ostinatoja käytetään myös paljon. Elementaarinen musiikki lähtee jokaisen omasta kehosta ja on jokaisen opittavissa. (Perkiö 2000.)

Elementaarisuus on myös kouluihin tervetullut nykypäivänä. Olennaista on myös, että Orff-pedagogiikassa ei käytetä valmiita tuntimalleja. Musiikin päämääriin pääsee niin monella tavoin, ja oikeita ratkaisuja voi olla useita. Orff-pedagoginen tunti onkin ikään kuin improvisoitu esitys, taidemuoto, jota ei voi saada talteen. Opettajat kaipaavat valmiita tuntimalleja. Alussa opettajakin tarvitsee ”selkeät” ohjeet miten toimia, mutta siitä vähitellen pitäisi siirtyä omiin tuntimalleihin. Elementaarisuuden opettaminen vaatii opettajalta sen, että uskaltaa olla erilainen. (Dobosiewics 1994, 4-5.) Kouluissa opetussuunnitelman mukaan elementaarisuuden ideaa voisi toteuttaa täysipainoisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232).

Hyvän prosessin aikaansaamiseksi opettajalla on tärkeä rooli. Opettajalla on hallussaan kartta ja kompassi, mutta oppilaat suunnistavat sen mukaisesti. Tärkeintä on, että prosessin edetessä opettaja häivyttää itsensä ja antaa oppilaiden nauttia ja kokea musiikkimatkinsa itse.

Tällä hetkellä opettajalla on välillä liiankin suuri rooli opetusprosesseissa. Ajatellaan, että luokka ”leviää” tai ”villiintyy”, jos oppilaille annetaan vapaat kädet toimia. Toimintaan tarvitaan kuitenkin aina opettajan läsnäolo, mutta opettajalla itsellään täytyy olla kädessään langat millä pitää prosessin kasassa. Kaikin puolin opetussuunnitelma tukee integraatiota musiikin ja eri aineidenkin välillä (POPS 2004, 230-232).

Perkiö ja Salovaara (2001, 289) viittaavat kirjassaan Martti Lindqvistin 10 hyvään ohjeeseen ajatuksina kasvattajalle, jotka sopivat erinomaisesti Orffilaisuuden ideologiaan ja peruspiirteisiin:

Ajatuksia kasvattajalle:

- 1. Persoonallisuus on kaikkein tärkein työvälineesi.*
- 2. Tee totta katsomuksistasi.*
- 3. Kunnioita aina ihmistä.*
- 4. Tunnusta rajallisuutesi.*
- 5. Ole johdonmukainen ja luotettava.*
- 6. Kehitä herkkyyttä kokea asiat kasvatettavan kannalta.*
- 7. Ole valmis itsekritiikkiin, hylkäämättä silti itseäsi.*
- 8. Jätä kasvatettavalle tilaa, myös virheisiin.*
- 9. Älä petä tekemiäsi lupauksia ja sopimuksia.*
- 10. Vaali omaa sisäistä vapauttasi, joka on kallein pääomasi*

Tärkeä asia Orff-pedagogiikassa on se, että se ei ole säännöllisesti etenevä metodi Orffilainen pedagogiikka on enemmänkin ideologia, erilainen lähestymistapa musiikkiin. Orffilaisen ajatusmaailman ideologian voisi myös kiinteyttää vanhaan Kiinalaiseen aforismiin:” *Jos ihminen haluaa ilmaista itseään, hän käyttää pitkiä sanoja. Kun sanat eivät riitä, hän laulaa. Kun laulu ei riitä ilmaisuun, alkavat jalat liikkua.*” (Siukonen 1991, 25.)

2.3 Schulwerk

Schulwerkiksi luonnehditaan koko Carl Orffin musiikkipedagogista ideologiaa, mutta siihen sisältyy myös varsinainen teos Orff -Schulwerk. Sana Schulwerk tarkoittaa koulutyötä, mutta asiaa tarkastellaan Orffilaisesta näkökulmasta paljon laajemmin. Orff-Schulwerk, Musik für Kinder kirjat ovat laulu-, loru-, runo-, ja musiikkikokoelmia, joiden perustana on saksalainen kansanperinne. Kirjat etenevät vaikeutuen vähitellen. (Dobosiewics 1994, 4-5.)

Schulwerkin ensimmäiset innoittajat olivat Mary Wigman ja Rudolph Laban. Näitä tanssijoita yhdisti ekspressiivinen ja ilmaisullinen tanssi. Myös Gunterschulen maineikas tanssinopettaja Maja Lex onnistui kehittämään elementaalisen tanssin opetustavan Mary Wigmanin opeista. Maja Lexin tanssiryhmä Gunterschulessa sai aikaan huomattavaa kansainvälistä huomiota ja vaikutti näin omalta osaltaan Schulwerkin muokkaantumiseen. 1948 Schulwerkin kansainvälistyminen sai ihmiset ympäri maailman huomaamaan puheen ja äänen yhteistyön merkityksen, jolloin rytmi säilyi kinesteettisenä elementtinä improvisaatiota suorittaessa. (Fassone 2006.)

Schulwerk, Musik für Kinder ensimmäinen osa (Orff 1976) alkaa helpoimmasta mahdollisesta materiaalista. Lähteenä käytetään loruja ja lasten laululeikkejä ja apuna erilaisia elementtejä. Teoksen 20 painos sisältää monien maiden kieliä musiikin lisäksi. Orffin ajatusten mukaan, inspiraation saavuttaminen on tärkeää musiikissa ja kirjallisuudessa, kulttuuriperintöä unohtamatta. (Fassone 2006.)

Schulwerk sisälsi viisi osaa järjestelmällisesti etenevän musiikinopetuksen vaiheita (Orff 1976, 131, 233; Vainio 1997, 25):

1. Pentatoniikka.
2. Duurisävellajit: borduna basso ja kolmisoinnut
3. Duurisävellaji: dominantti ja subdominantti.
4. Mollisävellajit: borduna basso ja kolmisoinnut.
5. Mollisävellaji: dominantti ja subdominantti.

Gunild Keetman (1904-90) vastasi kehosoitimmista, sekä rytmisöitimmista erilaisten nauhoitusten yhteydessä. Carl Orff keskittyi opetusmenetelmiin. Schulwerk saapui Mozarteumiin Saksaan vuonna 1949, minne perustettiin Orff-instituutti 1961. (Fassone 2006.)

Heti Schulwerkin ilmestyttyä sitä ”käytettiin” väärin. Usein luettiin vain nuotti nuotilta, eikä ymmärretty, että sitä käytetään siltana improvisaatioon. (Fassone 2006.) Opiskelemalla Orff-Schulwerkin kaikki viisi osaa, ei välttämättä tarkoita sitä, että on omaksunut Orff-pedagogiikan. Sisäinen luovuus on meissä ihmisissä enemmän tai vähemmän näkyvillä. On tärkeää, että opettajalla on selkeä näkemys siitä, miten musiikkikäsitteet rakentuvat helposta vaikeaan. Schulwerkistä ei saa vastauksia siihen, miten yksityiskohtaisesti edetään, mutta silti siitä saa vastauksen kysymykseen: miksi edetään tietyssä järjestyksessä? Parasta olisi, että musiikki koettaisiin, tehtäisiin yhdessä. (Perkiö 2000.)

Orff-Schulwerk on suunnattu lapsille, mutta sitä voi käyttää myös aikuisten kanssa. Orff johdattelee kirjassaan improvisoinnin kautta säveltämiseen, joten se on myös aikuisille hyvä lähde. (Perkiö 2000.) Omien kappaleiden säveltäminen ja musiikin tuottaminen on esimerkiksi lukiolaisille hyvin tärkeää. Kaikilla oppilailta ei kuitenkaan ole keinoja oman musiikin luomiseen kirjoittaen, joten koen merkittäväksi sen että Orff-pedagogiikka tarjoaa siihen mahdollisuuden toisella

tavalla. Opettaja valitsee oman tiensä, kykyjensä mukaan, painottaen tanssia, liikuntaa tai soittoa (Dobosiewics 1994, 4-5).

2.4 Orff-soittimet

Carl Orff kehitti Schulwerk sarjaan myös oman soittimistonsa: Studio 49:n. Karl Maendler oli kehittämässä soitinsarjaa ennen toista maailmansotaa. Sodan jälkeen sarjaa kehitti Klaus Becker, jota virallisesti pidetään Studio 49:n kehittäjänä. (Fassone 2006). Studio 49:n valmistamat laattasoittimet ovatkin Orff-pedagogiikan tunnusmerkkejä. Carl Orff tutustui ruotsalaisiin siskoksiin, jotka olivat yhteydessä Afrikkaan. Orff sai postissa lähetyksenä afrikkalaisen ksylofonin, joka sisälsi ruotsalaisen viestin: ”Lycka till!” Tästä alkoi todellinen soittimien kehittäminen. Tunnettu soittimien asiantuntija Curt Sachs ei kuitenkaan ilahtunut ksylofonien muokkaamisesta sarjatuotantoon ja niiden muuttamista länsimaiseksi asteikoiltaan. Hän tarjosikin Orffille nokkahuiluja, joita hän sitten tilasi neljän kokoisina. Mutta Orff oli jo niin ihastunut ksylofonien sointiin ja hän halusi soittimen, jolla oli hyvä improvisoida. (Vainio 1997, 26-27.)

Lahjan innoittamana hän kehitteli soittimia eteenpäin ja kutsui niitä jatkossa melodisiksi rytmisoittimiksi. Nämä soittimet pohjautuivat afrikkalaisiin ja indonesialaisiin soittimiin. Laattasoitinperheeseen kuuluvat sopraano-, altto-kellopeli, sopraano-, altto-, bassoksylofoni, sekä sopraano-, altto- ja bassometallofoni. Orffin mielestä oli tärkeää, että kokemuksen kautta lapsi hahmottaa peruseriaatteen: Mitä suurempi soitin, sitä matalampi ääni. Intervallisuhteet on myös helpompi oppia ja kuulla. Laattasoittimissa on aina merkitty soitettavan nuotin nimi. Variointimahdollisuuksia on monia. Ohjauksen avulla on mahdotonta soittaa väärin, joten yhteismusisoinnin ilo ja onnistumisen kokemukset on helppo saavuttaa. (Dobosiewitcs 1994, 4-5.)

Nokkahuilua käytettiin paljon melodiasoitteina, koska sen ääni ja viritys sopivat hyvin yhteen laattasoitinten kanssa. Nokkahuilu oli tuolloin jo melkein museotavaraa, kunnes Orff otti sen käyttöönsä. (Dobosiewitcs 1994, 4-5.) Nokkahuilu sopii yhteen kitaran äänen kanssa. Kitara oli hyvä säestyssoitin, koska se ei peittänyt alleen muiden Orff-soittimien ääniä. (Perkiö 1998.)

Carl Orffin sanojen mukaan ” Alussa oli rumpu”. Rumpu oli olennainen osa tanssin ja musiikin yhdistäjänä. Käsirummuilla säestettiin monin eri tavoin. Myös itse rakennetut helistimet olivat hyviä Orff-soittimia. Helistimet ja rumpu olivat peruja jo aikojen alusta. (Orff 1978, 17-18.) Orff -soittimistoksi voi sanoa myös jokaisen ihmisen omaa kehoa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 198).

2.5 Musiikillinen prosessi

Musiikillisen prosessin rakentamistavat opettaja valikoi ryhmän ja musiikillisen materiaalin mukaan. Voidaan aloittaa joko laulusta tai lorusta, edetä kehosoittimien kautta liikkeeseen ja liikkeen jälkeen edetä soittoon. Viimeisenä voi olla kaikkien tuotosten kuuntelu ja analyysi tai vaikka esitys. Näihin voi liittää mukaan myös draamaa, kuvia ja tarinoita. Musiikillinen kasvu kiteytyy myös improvisaatioon ja jokaisen omaan mielikuvaan. (Setälä 1993; Perkiö 2006.) Tutkimusaineistoa kootessani jokainen oppilas sai ensin idean siitä, millä tavalla kehorytmiikkaa voi toteuttaa lorun avulla. Myöhemmässä vaiheessa oppilaat tekivät ryhmissä omat lorut joiden kautta siirryttiin soittamiseen. Oppilaan oman identiteetin muodostuminen on merkittävä asia uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 230-232). Mielestäni musiikillinen identiteetti muodostuu parhaiten, kun oppilaan antaa rauhassa tutkia ja kokeilla. Koulumaailma saattaa olla usein niin kiireinen, että jokaista oppilasta ei ehdi opastaa perin pohjin. Tärkeää onkin, että sen mitä ehtii oppilaille musiikista ammentaa, olisi mahdollisimman selkeää, mielekästä ja oppilaan omien kykyjen mukaan toteutettua. Näin musiikkiin säilyisi kiinnostus myöhemmässäkin vaiheessa.

3 Kehorytmiikka osana yläluokkien musiikkikasvatusta

3.1 Keho

Juntunen siteeraa väitöskirjassaan Merleau-Pontya ja toteaa, että kehon kautta olemme olemassa ja sen kautta havainnoimme maailmaa. Hänen mielestään keho on kaiken tiedon ja luovuuden perusta. (Juntunen 2004,16, 37; Merleau-Ponty 1962, 237.) Keho on kuitenkin todella vaikea määriteltävä, koska kehoon kuuluu ulkoisen olemuksen lisäksi myös sisäelimet. Yhdyn Sarpavaaran (2004) ajatuksiin siitä, että asioita ei voi tarkastella ihan niin yksiselitteisesti.

Näen kehon kokonaisuutena esimerkiksi jotain soitinta soittaessa. Taitavan soittajan ei tarvitse ajatella kehon liikkeitään. Soittaminen on automaattista. Kysymys on luonnollisesta asenteesta. Klemolan (2004, 86) mukaan kävellessämme emme ole tietoisia automaattisista liikkeistämme. Aloittaessani huilunsoittoa oli vaikeaa hallita kehon liikkeitä ja uutta soitinta yhtä aikaa. Vaikka periaatteessa tiesin mitä pitää soittaa, keho ei ollut vielä tottunut liikeratoihin. En osannut painaa oikeita huilun läppiä. Tällä tavoin osaamista ovat eritelleet myös Merleau-Ponty (1962) ja Klemola (2004).

Kehosta on olemassa erilaisia tulkintoja. Lidellin (1987, 10-14) mukaan olemme sielun ja ruumiin muodostama kokonaisuus.

Biologisen tulkinnan mukaan aivopuoliskot ohjaavat ihmisen kehon vastakkaisia puolia. Vasen ohjaa kehon oikeaa puolta ja oikea puolestaan vasenta puolta. Oikean aivopuoliskon tehtävänä on nähdä kuvia ja kokonaisuuksia, mutta se ei hahmota sanoja. Oikea puolisko toimii kuitenkin rytmin hahmottajana, sekä toimii mielikuvituksen ja luovuuden edesauttajana. Vasen puolisko ohjaa kielen, logiikan, yksityiskohtien, sekä matemaattista ajattelua. Näkötoiminnan keskus sijaitsee aivojen takana, tuntokeskus otsaluun alla ja kuulokeskus ohimolla. Nämä keskuksset eivät kuitenkaan toimi yksin vaan ne tarvitsevat koko kehoa toimiakseen normaalisti. Kaikki oppiminen tarvitsee toistoa, jotta hermosolut vahvistuisivat aivojen toiminnan ja kehon liikkeiden välillä. (Birath 1999, 16-18.) Lidellin mukaan ihmisellä on paljon tunteuksia, mutta harva pystyy määrittelemään tunteuksensa täydellisesti. (Lidell 1987, 10-14.)

Fenomenologiassa elävä keho on tilallisajallinen kokonaisuus, joka sisältää yksilön menneisyyden lisäksi myös kulttuuria (Parviainen 1997, 138). Koko keho toimii

havainnointikeskuksena, Merleau-Pontyn näkemyksen mukaan (1962) keho tuntee ja saattaa muistaa asioita vielä vuosienkin päästä.

Myös neurologi Antonio Damasio tukee Merleau-Pontyn ajatuksia, että kehoa ja aivojen toimintaa ei voida erottaa. Esimerkiksi kuvataan tilannetta missä ihminen joutuu vaaratilanteeseen. Aivot alkavat työskennellä ja koko elimistön aineenvaihdunta vilkastuu. Lihakset supistuvat ja verenkierron kautta kulkeutuu tietoja keskushermostoon. Muutokset tapahtuvat niin aivoissa kuin kehossakin. Vaikka aivot ja keho ymmärretään yleensä erilliseksi, ne toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja myös ympäristön kanssa. Ihmisen olemus muuttuisi, jos yhteys aivojen ja kehon välillä loppuisi. (Damasio 2001, 210-213.)

Suomessa sanaa ”keho” käytetään elävästä, elossa olevasta ihmisestä. Myös sanaa ”ruumis” käytetään, mutta sillä viitataan myös kuolleeseen ruumiiseen. Tästä syystä sitä on hiukan hankala käyttää. Saksalainen filosofi Damasio (2001) puolestaan käyttää sanaa *Der Körper*, kun tarkastellaan ihmisen fyysisiä ruumiinosia ja *Der Leib* sanaa silloin kuin tarkastellaan aistivaa ja toimivaa ruumista. (Damasio 2001, 43-44.)

Keho sanan yhteydessä törmää väistämättä myös kehollisuuteen ja sen synonyyminä käytettävään ruumiillisuuteen, mitä esimerkiksi monet tanssijat tutkivat. Kehollisuuden tutkiminen on monien eri tieteenalojen kiinnostuksen kohde. Tarkastelussa ymmärretään biologinen ruumis, mutta myös kulttuuri. Kehollisuus onkin aina erilaisten uskomusten kohde, sitä koskeva tieto on aina sosiaalisesti rakentunutta historian ja kulttuurin jäsentämää tietoutta. (Sarpavaara 2004, 11, 25.)

Kehollisuus on myös kulttuurisidonnainen asia. Alkuperäiskansat käyttivät ja käyttävät edelleen kehoa vapaammin niin liikkeessä, puheessa, soitossa kuin tanssissakin. Puhuessaan he kertovat asioita enemmän kehollaan ja olemuksellaan. (Lidell 1987, 18.) Sarpavaaran (2004) mukaan Merleau-Ponty näkee kehon intentionaaliseksi säikeeksi, joka yhdistää ihmisen maailmaan. Ilman kehoaan ihminen ei voisi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja ilman aistejaan, liikkuvuuttaan, kieltään tai hajuakaan hän ei voisi ymmärtää erilaisten

objektien merkityksiä ja muotoja. (Sarpavaara 2004, 44.) Tämä tulkinta voidaan nähdä fenomenologisesti.

Pieni lapsi keskittyy totaalisesti omaan kehoonsa ja tunteisiinsa. Tämä luonnollinen kehontuntemus jostakin syystä kuitenkin vähenee ihmisen kehittyessä. Ihminen alkaa verrata itseään toisiin. Hän saattaa tuntea itsensä myös kömpelöksi, vaikka oma keho on ollut kotina ja turvana meille ihan pienestä. Saatamme vieraantua siitä kasvaessa ja kehittyessä. (Lidell 1987,18.)

Juntunen (2004, 16) on tutkimuksessaan löytänyt tätä asiaa tukevan väitteen. Merleau- Pontyn (1962) mukaan ihminen on vieraantunut omasta kehostaan, joka on kulttuuriimme sidottu. Hän myös kertoo, että kehollisuuden merkitys oppimisessa ja kokemuksessa on rajatonta. (Juntunen 2004; Merleau-Ponty 1962, 106-109.)

3.2 Kehorytmiikka

Keho on luonnollinen musisoinnin väline. Ihmisellä on myös tarve ilmaista ja kokea musiikkia omalla kehollaan. Musiikkiin osallistumisen kynnyks on matala ja jokainen pystyy osallistumaan soittamiseen. Yhtenä esimerkkinä on konsertissa taputtaminen.

Kehosoittimia on käytetty eri kulttuureissa eri aikakausina ympäri maailmaa. Usein lasten laululeikit sisältävät kehorytmiikkaa. Jalkojen ja käsien rytmiikkaa tulee esiin esim. tansseissa ja erilaisissa musiikin tyyleissä. Kehorytmit toimivat motorisina harjoituksina mm. kehon tuntemus ja sykkeen hahmottaminen helpottuvat. Kehorytmit tarvitsevat myös paljon toistoa. Oman kehon keskiviivan ylittäminen on erityisoppilaille, sekä kehitysvammaisille oppilaille tärkeä asia hahmottaa. Tällä tavoin koordinaatiokyky paranee. (Perkiö & Salovaara 2001, 7.) Olen huomannut, että rytmi on helpompi sisäistää, jos on tehnyt paljon kehorytmiikkaa. Samalla oma koordinaatiokyky on parantunut. Kehorytmien avulla oppilaan on helppo keksiä omia rytmejä. Se tuo lisää ilmeikkyyttä teoria-asioiden opetuksessa. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan olisikin hyvä rohkaista oppilaita kokonaisvaltaiseen ilmaisuun (POPS 2004, 230-232).

Kehorytmeillä voi myös harjoitella ryhmän soittotarkkuutta ja perussykettä. Soittimien rytmit ja soittotekniikka saattavat sujua helpommin, jos ensin harjoitellaan kehon avulla. Kehorytmien avulla pystyy harjoittelemaan eri dynamiikkoja ja muotorakenteita joita ovat esimerkiksi ostinatot, kaiku ja kaanon. Kehorytmikuvioita monia tasoja käyttämällä voi saada aikaan näyttäviä esityksiä. Liikeratojen ja suuntien avulla voi saada aikaan ”melkein virtuoosimaisia suorituksia.” (Perkiö & Salovaara 2001, 7.) Samalla tavalla mainitsee Kivelä-Taskinen (2006, 9). Kaikkia mahdollisia rytmejä voidaan harjoituttaa kehorytmiikan avulla. Rytmien ja tempojen erot tulevat erinomaisesti esille. Liikkeen nopeus ja rytmi jäävät kinesteettiseen muistiin. Silloin kun liike tehdään monilla eri rytmeillä ja tempoilla voidaan erot havaita helpommin kuin soittamalla jotakin muuta soitinta. Yksinkertainenkin rytmi voidaan saada haasteelliseksi, kun sitä soitetaan kehon eri osiin. Kehon kautta opittu rytmi ohjaa oppilasta soittamaan saman rytmin jollakin toisella soittimella. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 9.)

Toiminnallisuus on tärkeää Orff-pedagogiikassa alkuvaiheessa, eikä niinkään se, millä soittimella soitetaan. Variaatioiden mahdollisuus on rajaton (Setälä 2002). Kehon keskiviivan ylimenevät liikkeet aktivoivat molemmat aivopuoliskot. Kun molemmat aivopuoliskot aktivoidaan tekemällä koordinoituja liikkeitä molemmilla käsillä ja jaloilla, aivopuoliskojen välisiä toimintoja ohjaava aivokurkiainen kehittyy. Tällä tavalla kognitiiviset toiminnot tehostuvat ja yleisesti oppiminen helpottuu. (Perkiö 2006.)

Kehorytmiikka vaikuttaa paljon myös tunto-aistiin. Sillä hetkellä kun käsi kohtaa ihon, ihmisellä on tunto- ja lihasaisti käytössä. (Perkiö 2006.) Fenomenologiassa keho on elävä ja aistiva kokonaisuus (Merleau-Ponty 1962, 106-109). Perkiö (2004) muistuttaa, että myös biologisen käsityksen mukaan aistimme lihaksilla, tunto- ja lihasaistin kautta. Lihasaistista saa heti palautteen, millä voimalla rytmi on tehty. Motoriikka kehittyy vasta siinä vaiheessa, kun aloitetaan harjoittelu. (Perkiö 2004.)

Kehorytmiikka on motorisesti, musiikillisesti ja vielä aivojen kannaltakin hyvä tapa soittaa. Keho on hieno instrumentti. Se on jo meissä valmiina. Kehorytmiikan opettamisessa on kuitenkin tärkeää perustella isommille oppilaille, että mitä tehdään. Nuori kasvaa pituutta paljon ja saattaa olla, että kehorytmiikka tuntuu

epämiellyttävältä. Yleensä ihminen kuitenkin tarvitsee koskettamista, myös kehorytmiikkaa. Etenemisen täytyy olla loogista ja oppilaille on hyvä perustella sykkeen, rytmiikan sekä koordinaation yhdistäminen esimerkiksi rumpusetissä soitettaessa. (Perkiö 2004.) Tunneilla käytettävät kehorytmit voivat omalta osaltaan edistää oppilaita pitämään hyvää huolta omasta kehostaan. Lisäksi kehorytmiikan avulla voidaan välttää yksipuolisia soittoliikkeitä, joista voi mahdollisesti syntyä kiputiloja, sekä tulehduksia. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 13.)

Tietoisuus omasta kehosta rauhoittaa mielen ja aistit. Ihmisen kehitys lapsesta saakka perustuu aistien toimintaan. Ihminen tiedostaa ympäristöönsä näkemällä, kuulemalla, haistamalla ja maistamalla, sekä tuntemalla. Aistihavainnot voivat saada aikaan yhtäkkisen muiston esimerkiksi jostakin äänestä tai tuoksusta. Talvella päivänvalon vähyys saattaa joillekin ihmisille aiheuttaa stressiä. Oppimistilanteessa ympäristöllä on suuri merkitys. Oppiminen vaatii monien eri aistien yhteistyötä. Ihmiset ovat oppijana myös hyvin erilaisia. Toiset oppivat kuulemalla, toiset näkemällä, toiset tarvitsevat liikettä voidakseen oppia erilaisia asioita. Oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle rauhallinen ympäristö on tärkeä. Mitä useampaa aistia käytetään oppimistilanteessa, sitä parempi lopputulos. (Birath 1999, 34.)

Kivelä-Taskinen (2006, 13) toteaa, että kehorytmiikkatunteja voidaan toteuttaa myös hyvin haasteellisesti. Kestävyyttä, eli sydän- ja verenkiertoelimistön hyvinvointia voidaan tukea harjoituksilla jotka kestävät useita minuutteja. Kaikki harjoitukset missä sydämen syketaaso nousee pidemmäksi aikaa, kehittävät kestävyyttä hyvin tehokkaasti. Myös nivelliikkuvuus paranee kehorytmisten tehtävien avulla. Näiden kehorytmiikkatuntien jälkeen olisikin hyvä palauttaa lihakset lepotilaan ja tehdä oppilaiden kanssa ventyksiä. Venytykset toimivat myös ennaltaehkäisevänä tulehduksissa. Aineenvaihduntaa saadaan ylläpidettyä tehokkaasti. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 13.)

3.3 Luovuus

Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS 2004, 230-232) kehottaa rakentamaan oppilaiden kanssa mahdollisimman luovaa suhdetta musiikkiin ja sen moniin ilmaisumahdollisuuksiin. Perkiön mukaan kouluissa ei tueta luovuuden kehittymistä riittävästi. Olisi hyvä hahmottaa koulu kokonaisuutena, missä opettajat ja oppilaat ovat osa tiimiä. Kokonaisuuksia voisi tehdä silloin paljon luovemmin. Oppilaiden musiikillisia ideoita tulisi herätellä. Perkiö (2004) uskoo myös siihen, että jokaisessa ihmisessä on sisäistä luovuutta. Jokaisessa on myös epäonnistumisen pelkoa. Oppilaan on tärkeä saavuttaa positiivisia kokemuksia mahdollisimman paljon. (Perkiö 2004.)

Luovuus on yksilön tapa tuottaa paljon omaperäisiä ja ainutlaatuisia ideoita. Luova ihminen on joustava, eikä muutu kaavamaisen jäykäksi ajattelultaan ja toiminnaltaan. Luova yksilö kehittelee monenlaisia vaihtoehtoja. Hän kykenee rakentamaan ideoistaan laajoja kokonaisuuksia. Luova työ vaatii myös arviointikykyä. On huomattava mitkä ideat on kehittelyn arvoisia. (Perkiö, 2004.)

Luovuuden määritelmiä on monenlaisia. Luovuuden taso vaihtelee kulttuurin kriteerien mukaan. Aikakausien muuttuessa myös käsitykset luovuudesta muuttuvat. Uusikylä ja Piirto (1999, 21, 33-35) korostavat, että jokaisessa on luovuutta. Ihmisellä on aina tarve ilmaista itseään, kehittyä ja tulla monitaitoiseksi persoonaksi. Osalla ihmisistä puolustusmekanismit ja pelot estävät luovuuden esille tulemisen. Kun lapsen luotetaan varhain, on todennäköistä, että hänen luovuutensa kehittyy osana persoonallisuuden kasvua. Luovuudelle on kolme edellytystä: avoimuus, leikkimiskyky ja arvioinnin kohdistaminen vain omiin kokemuksiin

Ihmisen pitäisi oppia vastaanottamaan informaatioita ilman kaavamaisia etukäteisolettamuksia. Hänen tulee tarkastella maailmaa rehellisesti. Se on merkittävää, onko yksilö luonut itselleen jotakin tärkeää ja osaako hän leikkiä ideoillaan ja ajatuksillaan. (Uusikylä & Piirto 1999,21,33-35.)

Luova prosessi vaatii rohkeutta. Luova prosessi lähtee ongelmien löytämisestä. Sisäisen motivaation merkitys korostuu. Luova ympäristö antaa jokaisen rauhassa

toteuttaa itseään, ilman arvosteluja. Pääasia on, että luovuus antaa iloa ja merkityksen elämään. Liian kriittinen arviointi saattaa olla luovuuden tehokkain hävittäjä. Jatkuva formatiivinen palaute ja arviointi on parasta. (Kansanen & Uusikylä 2002, 47-48.) Luovuus on nuoruuden yksi tärkeimpiä tunnusmerkkejä. Voimakas kehitys houkuttelee esiin uusia tuoreita ajatuksia, mistä ei enemmin ollut aavistustakaan. Nuorella on lupa haaveilla ja avartaa mielen maailmaa. Niistä saa energiaa arjen tilanteisiin. (Jarasto & Sinervo 1999. 40.)

Kehorytmiikassa luovuus on hyvin tärkeässä asemassa. Oppilaiden on mahdollista improvisoida ja keksiä yksin tai yhdessä haluttuja kuvioita. Improvisoinnin tuotoksesta tulee ainutkertainen, tässä ja nyt elämys (Ahonen 2004, 171).

On tärkeää, että jokainen oppilas osallistuu musiikilliseen tapahtumaan omilla taidoillaan. Usein oppilaalle tarjotaan valmiita muotoja ja rakenteita joita toistetaan. Sen sijaan tulisi opastaa oppilasta kehittämään persoonallisia ja kehityskelpoisia musiikillisiä ideoita. Näitä ideoita on hyvä työstää useisiin eri musiikin työtapoihin. (Setälä 1995, 1.)

Keksimisen luova prosessi antaa tilaa oppilaan omien tunteiden ilmaisemiselle, mutta samalla tehokkaasti auttaa hahmottamaan musiikillisiä ominaisuuksia, kuten esimerkiksi säveltämistä tai mistä musiikillinen teos syntyy. Luova toiminta vaatii turvallisen ilmapiirin, jossa on helppo luottaa toiseen oppilaaseen. Silti musiikillinen keksintä ja luova toiminta saattaa olla vaikeakin jos aikaisempia kokemuksia ei ole. Tästä syystä oppilaalle tulisi tarjota keinoja, jolla musiikillinen keksintä helpottuu. (Kaikkonen & Kasper 2003.)

Pelkästään taitavia oppilaita korostavalla opetuksella voi olla monenlaista vaikutusta koulun musiikinopetukseen. Lahjakkaita lapsia ja nuoria pyritään tunnistamaan testaamalla jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lahjakkuuden tunnistaminen vaikuttaa vanhempiin, lähipiiriin ja opettajiin. Vanhemmat, jotka saavat tiedon lapsen lahjakkuudesta kannustavat todennäköisesti lastaan lisää musiikin pariin. Tällainen käsitys vahvistaa myös lapsen/ nuoren omaa itseluottamusta ja motivaatiota. Testaamisen varjopuolena kuitenkin on se, että enemmistö määrittellään tällöin epämusikaalisiksi ja vain muutamat loistavat omilla musikaalisilla taidoillaan. Myös musikaalisen lapsen oma tuntemus siitä, onko

hänet ”determinoitu” korvaamattomiin, saattaa estää häntä osallistumasta täysipainoisesti musiikki toimintoihin. Parasta olisikin kohdata lapsi omana itsenään. Jokaisella lapsella on omat heikkoutensa ja vahvuutensa, jotka opetuksessa tulisi huomioida. Pitäisi pohtia sitä mitä musiikki voi antaa lapselle ja nuorelle, kuin sitä, että mitä lapsi tai nuori voi tehdä musiikilla. (Ahonen 2004, 48-49.)

3.4 Musikaalisuus

Luovuuden rinnalla kulkee musikaalisuus. Lajos Garamin (2000, 10) mukaan musikaalisesti lahjakas oppilas heijastelee seuraavanlaisia ominaisuuksia: hyvää musikaalista tulkintaa, ilmeikkyyttä, ilmavaa fraseerausta, intonaation selkeyttä, persoonallisuutta, sisäistä voimaa, selkeää intonaatiota, intensiivistä, rytmisesti tarkkaa, tyylinmukaista puhuttelevaa ja inhimillisen lämpöistä. Tulkinnasta löytyy aina myös magneettisuutta, mikä vetää kuulijan mukaansa. Kyseinen kirjoittaja puhui lahjakkaan soittajan musikaalisuudesta.

Samaan tapaan kertoo myös Ahonen (2004) kirjassaan. Musikaalisuus ymmärretään ominaisuudeksi, jonka avulla henkilöt suoriutuvat tietyistä musiikkikäyttäytymistä vaativista tehtävistä. Musikaalinen ihminen osaa esimerkiksi laulaa tai soittaa paremmin kuin muut. Ahonen mainitsee, että musikaalisuus on periytyvää. Musiikin alalla sitä pidetään itsestäänselvyytenä. Ympäristön vaikutusta ei sovi unohtaa. Monet historiallisesti kuuluisat säveltäjät ovat kasvaneet virikkeisessä ja suotuisassa ympäristössä. Musikaalisuuden syntyyn voi siis yhtäläillä vaikuttaa suotuisa ympäristö ja harjoitus. (Ahonen 2004, 30-31.)

1900-luvulla musikaalisuutta alettiin testata. Mittaamisen ongelmana on musikaalisuuden määrittely. Kohde on hyvin epämääräinen, joten sitä ei voida mitata suoraan. Musikaalisuustestiin laaditaan sellaisia tehtäviä, joissa oletetaan, että musikaalisuus tulee parhaiten ilmi. Musikaalisuuteen ja musiikin oppimiseen vaikuttavat myös monet muutkin seikat kuten motivaatio, motoriikka, opiskelumenetelmät, pitkäjänteisyys ja keskittymiskyky. (Ahonen 2004, 35-36, 42.)

Karman (1986, 43-48) mukaan musikaalisuudesta löytyy yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitäkin. Ahonen (2004, 35-36, 42) tukee Karmaa siinä, että musikaalisuutta on vaikea testata. Musikaalisuus on toisten tutkijoiden mielestä sitä, että ihminen erottaa korkeuksia, rytmiä, tuntee ja eläytyy musiikkiin, sekä hyvää motoriikkaa. Osa tutkijoista on taas sitä mieltä, että musikaalisuus on hyvää hahmottamiskykyä, kykyä huomata kertauksia, painotuksia, hidastuksia sekä värejä tulkitsemisessä. Molemmat tutkijaryhmät puhuvat silti musikaalisuudesta toiset vain puhuvat musiikin atomistisuudesta ja toiset kokonaisvaltaisuudesta. Ihmisiä ei ole myöskään syytä jaotella musiikissa epämusikaalisiin tai musikaalisiin. Toisten mielestä 80% on epämusikaalisia ja loput 20% musikaalisia, kun taas toisten mielestä 20% epämusikaalisia ja 80% musikaalisia. Rajakohtaa ei ole olemassa. (Karma 1986, 43-48.)

Kouluarviointi saattaa tuottaa oppilaille vääränlaisia käsityksiä musikaalisuudestaan. Arviointia voidaan muuttaa sillä tavoin, että keskitytään pelkästään oppilaan omiin suorituksiin, eikä verrata muiden oppilaiden suorituksiin. Asioita tulisi arvioida tehtäväkohtaisesti ja sen kautta antaa tietoa oppilaalle oman toiminnan vaikutuksista lopputulokseen. Tällaisella arvioinnilla tuetaan parhaiten positiivisten uskomusten kehittymistä ja se myös korostaa oppilaan omaa yrittämistä ja oman tekemisen merkitystä. Näin pyritään välttämään lauseita ” *en voi oppia soittamaan, koska olen hyvin epämusikaalinen*” tai ”*musiikki ei vain ole minun lajini, meillä kotonakaan ei musisoida.*” Negatiivisia uskomuksia omasta musikaalisuudesta on vaikea saada muutettua myöhemmin. (Ahonen 2003, 164-165.)

Näitä negatiivisia lauseita kuulee usein yläluokille opettaessa. Esimerkiksi kehorytmiikka on hyvä väylä oman musikaalisuuden löytämisessä. Nuoren musiikkimaailmaan harjoitelmista saa helppoja ja vaikeita aina tilanteen mukaan niin, että jokainen voi kokea onnistumisen tunnetta.

Tutkimusten mukaan jokaisella lapsella on synnynnäisiä taipumuksia ja eri lahjakkuus alueilta. Mitä nopeammin lapsi oppii, sitä enemmän hänellä on taipumuksia. Monet ihmiset kehittävät synnynnäistä potentiaaliaan pitkälle, mutta eivät silti saavuta huippua alallaan. On myös paljon ihmisiä, jotka eivät ymmärrä tai eivät halua käyttää omaa perusaineistoaan. Yksilön lahjakkuuksien kehittymistä

määräävät pitkälle tunteet ja monet muut psyykkiset tekijät, joita ovat esimerkiksi motivaatio, tahdon voima, keskittymiskyky, sekä oma persoonallisuus. Ympäristöllä on ratkaiseva merkitys myös musikaalisuuden kehittämisessä. Merkittävät henkilöt kuten, vanhemmat, toiset sisarukset, opettajat, idolit, harrastusmahdollisuudet ja tapahtumat (esiintymiset, palkinnot, jonkun läheisen kuolema) voivat vaikuttaa suuresti. (Maijala 2003, 56-58.) Kuitenkin sekä Ahonen, Maijala, että Karma ovat sitä mieltä, että harjoittelu on hyvin tärkeä osa lahjakkuuden kehittämisessä. (Maijala 2003, 56; Karma 1986, 53; Ahonen 2004, 32.) Kuitenkaan harjoittelu harjoittelun vuoksi ei ole järkevää, vaan keskittyminen siihen, mitä tekee, on kaiken avainsana (Garam 2000, 43-45).

4 Kokemukset ja oppiminen

4.1 Kokemus

Kokemus perustuu ihmisen omiin havaintoihin sekä elämyksiin, jolla halutaan saavuttaa tietty päämäärä. Ihminen kokee jatkuvasti uusia elämyksiä ja ilman niitä hän ei olisi tajunnallinen ja elävä olento. Kokemukset voivat olla joskus vaikea käsittää. Joskus taas ne ovat hyvin helpostikin todistettavissa. Molemmissa tapauksissa elämys on ihmiselle todellinen. Ihminen kokee eri tavoin esimerkiksi aineellisesti, ideaalisesti, elämänmuodollisesti sekä kehollisesti. Ihmisen sen hetkinen elämäntilanne syntyy suhteessa kaikkeen siihen mitä kuuluu hänen ympäristöönsä. Kokemukset voivat olla henkisiä ja psyykkisiä. Usein psyykkisissä kokemuksissa ihminen ei tiedosta itseään. Henkiset kokemukset taas auttavat ihmistä ymmärtämään omaa elämäntilannettaan paremmin. Henkisessä tajunnallisuudessa ihminen kokee hyvin sosiaalisesti ja sen avulla hän voi myös ymmärtää, miten toiset ihmiset käsittelevät erilaisia tilanteita. (Perttula 2005, 116-119.)

Kokemusta käytetään arkikielessä kahdella erilaisella tavalla. Voidaan puhua jostakin ihmisestä, että hän on kokenut tai että hänellä on kokemusta joistakin tietyistä asioista. Kokemus karttuu vuosien kuluessa. Se on ihmisen näkemystä asioista ja valmiutta hallita tietynlaisia tilanteita. Voidaan puhua yksikössä tai monikossa esimerkiksi joukkueesta. Puhumme pitkästä elämäkokemuksesta ja koemme, että pitkän elämän eläneet ovat viisaita tiedoissaan. Kokemusta ei voida opettaa kenellekään vaan kaikkien täytyy itse saada kokea ja oppia. Kaikki eivät kuitenkaan saa tietyistä asioista samanlaisia kokemuksia eikä kaikilla ole kykyä oppia joitakin tiettyjä kokemuksia. Toisaalta kokemuksesta puhutaan hetkellisten elämysten, voimakkaiden tunteiden ja elämysten kohdalla. Esimerkiksi jokin matka, tapaaminen, esitys jne. Kokemukset voivat vahvistaa kokijaa ja hänen identiteettiään tai sitten sillä voi olla täysin päinvastainen vaikutus, suorastaan vahingoittava. Elämme tässä maailmassa aistivaikutelmien ja muistin varassa, sekä lisäksi myös taidon ja järjen varassa. Muistamisestakin syntyy uusia kokemuksia. (Kotkavirta 2002, 15-16.)

Kehollisuus on vahvasti mukana kokemuksen ymmärtämisessä. Se on elämällisyyden vertauskuva ja tekee henkilöstä sellaisen kun hän on. Keho ei pysty yksinään kokemaan ja tuntemaan, mutta se on elämäntilanteen merkittävin ulottuvuus, missä ihminen kokee. Tarvitaan myös ymmärtämistä. Keho kuljettaa ihmisiä läpi erilaisten elämäntilanteiden ja sen kautta ihminen kokee läsnäolon tunnetta. Kehollinen kokemus tarkentuu tunteeseen ja intuitioon, kun taas ymmärtäminen tietoon ja uskontoon. (Perttula 2005, 120-123.) Perttulan näkemyksen mukaan keho itsessään ei koe vaan siihen tarvitaan tajuntaa.

Myös tunteet ovat kokemuksia. Perustunteita ovat ilo, suru, viha, pelko, onnellisuus jne. Ne ilmoittavat tajunnalliset suhteet niin välittömänä kuin mahdollista. Valtaosa on kehollisia tunteita. Kehittyminen tapahtuu ihmisen psyykkisessä toiminnassa. (Perttula 2005, 126.) Minulle voimakkaimmat kokemukset ovat syntyneet synnytyksissä. Synnytys tuottaa suunnatonta kipua, mutta kuitenkin siihen liittyy ilon ja onnellisuuden tunteita. Kivun tunteen voi ”tavallaan” unohtaa, mutta päällimmäiseksi mieleen kokemuksista jäi onnen tunne.

Empiirisessä filosofiassa ihmismieli rajataan aluksi sanoilla ”tabula rasa” eli tyhjä taulu, johon ideat syntyivät ulkoisten havaintojen kautta. Tämän jälkeen ihminen alkaa käyttää niitä oman sisäisen havaintonsa kohteeksi. Havaintoihin vaikuttavat ihmisten intressit, odotukset, sekä uskomukset elämästä. (Niiniluoto 2002, 62, 71.)

4.2 Oppiminen

Ihminen on luonteeltaan hyvin aktiivinen, tavoitteellinen ja palautehakuinen. Hän etsii tietoja ulkomaailmasta ja omasta sisäisestä itsestään. Elämänvarren alkuhetkistä asti etsimme tietoa, tallennamme ja tulkitsemme sitä. Ihminen rakentaa maailmankuvaansa, sosiaalisen ja fyysisen maailman kautta. Taltioimme tietoja myös itsestämme osana tämän maailman toimintaa. Tätä voidaan kutsua oppimiseksi. Oppimista on kuitenkin hyvin monentasoista: opimme monenlaisia eri kieliä, ajamaan polkupyörää, pelkäämään vihaisia koiria jne. Oppiminen auttaa meitä sopeutumaan maailmaan ja saamaan samalla uusia keinoja oman itsen muuttamiseksi. Tieto ei kuitenkaan suoranaisesti siirry oppijaan vaan oppija konstruoi sen itse. Oppiminen on aina myös sidoksissa kulttuurin toimintaan ja eri

konteksteihin, missä tietoa opitaan ja käytetään. (Rauste- Von Wright & Von Wright & Soini 2003, 50-54.)

Yli-Luoma on tutkinut kirjassaan, että yli 12-vuotiaat elävät formaalisten operaatioiden aikaa. Tällöin ajattelu ei enää vaadi konkreettisia malleja tai kokemuksellista oppimista. Tieto rakentuu aikaisempien tietostruktuurien päälle ja hän pystyy saavuttamaan uutta asiaa jos ennestään asiaa on jo käsitelty. Mutta jos oppilaalla ei ole tietostruktuuria asiasta hän ei pysty etenemään millään tavalla. Tästä syystä opettajan pitäisi aina pyrkiä rakentamaan opetuksensa oppilasta vastaavalle tasolle. On myös arvioitu, että vaiheet eivät kuitenkaan ole pysyviä. (Yli-Luoma 2003, 54.) Tuntuu kummalliselta ajatella, että 12-vuotiailla tapahtuisi jokin merkittävä rajapyykki siinä, että kokemuksellista oppimista ei enää tarvita. Nämä ajat tästä eteenpäin ovat myös merkittäviä kokemuksen kannalta, vaikkakin monissa asioissa nuori osaa jo itse tehdä monia asioita. Kuitenkin Yli-Luoma kertoo kirjassaan (2003, 54):

” Huomattavasti tärkeämpää on oppilaan sisällöllinen kokemus eli kokemuksellinen oppiminen. Jos on paljon kokemuksia asiasta niin pystyy operoimaan käsitteellisesti korkeammalla tasolla.”

4.3 Kokemuksellinen oppiminen

On todettu, että lapsuudesta asti meillä on hyvä olla virikkeellinen kasvuympäristö. Aina, kun opimme jotakin uutta, kokemus tuottaa sellaisia kytkentöjä, että ne ovat välttämättömiä jatkokehitykselle. Pienellä vauvalla on jo yksi kolmasosa aikuisen synapseista (hermosolujen liitoksista). Synapsi syntyy oppimisprosessin yhteydessä. Sen syntymiseen ei auta pelkästään kokemus vaan mukana täytyy olla myös oppiminen. Yhdessä ne muodostavat aivoverkoihin tärkeitä lisäsolmukkeita. Tätä kutsutaan aivoissa mekanismiksi, joka muodostaa ihmiselle jalustan tulevaisuutta varten. Toiminto on käytössä koko eliniän, tosin vanhetessa toiminto hidastuu, mutta mitä enemmän ihminen toimii virikkeiden ympäröimänä, sitä paremmin synapsien kehitys toimii. Kokemuksellinen oppiminen saa aikaan uusien synapsien muodostumista. Tätä voisi kutsua koko elämän mittaiseksi prosessiksi, jota ohjailee kokemus. (Yli-Luoma 2003, 88.)

Kokemuksellisen oppimisen kannalta on tärkeää, että kolme erilaista toimintoa toimivat yhdessä. Työkaluiksi tarvitaan sosiaalista interaktiota, kokemusta ja reflektoivaa oppimista. Ensin aloitetaan jonkun asian pohdiskelu, josta seuraa soveltaminen. Siitä ihminen saa emotionaalisia kokemuksia, joita sitten reflektoidaan. Kokemuksellinen oppiminen voi onnistua yksin tai ryhmässä. Kaikki kolme edellä mainittua toimintoa sopivat myös ryhmätyöskentelyn työkaluiksi. (Yli-Luoma 2003, 75-76.)

Oppiminen ei ole pelkästään tietyllä ihmisen alueella tapahtuva toiminto, vaan se käsittää kokonaisuudessaan ajattelun, tunteet, käyttäytymisen, sekä havaitsemisen. Näitä kokemuksellisen oppimisen malleja ovat monet tutkijat selventäneet, kukin omalla tyylillään.

Kolb (1984) puhuu kirjassaan kuitenkin neljästä mallista, mitkä johtavat kokemukselliseen oppimiseen. Konkreettiset kokemukset, reflektiivinen havaitseminen, abstraktit käsitteelliset kyvyt ja aktiivinen kokemus. Tämä tarkoittaa sitä, että tarvitaan avointa, puolueetonta tarkastelua, monista eri näkökulmista, joita tulisi osata yhdistää muihin teorioihin. Sen lisäksi tulisi osata tehdä päätelmiä ja ratkoa ongelmia. Toiminta on kuitenkin hankalaa, koska ihmisen on vaikea toimia ja heijastella samanaikaisesti. Tästä syystä oppija valitseekin tilanteeseen sopivan oppimistavan. (Kolb 1984, 30-31.)

Dewey (1963) muistuttaa, että kokemuksellinen oppiminen tarvitsee toimiakseen myös laadukasta opetusta. Laadukas ja kokemuksellispainotteinen opetus on opettajan harteilla. Opettajan tehtävänä on valita sellaisia tehtäviä, jotka myöhemmin edistävät hedelmällistä ja luovaa kokemusta myöhemmässä vaiheessa. Tätä kutsutaan myös kokemuksellisuuden jatkumoksi. Kokemuksellinen oppiminen tarvitsee opettajaltaan tietämystä, mitä hän opettaa ja miten. Irrallinen kokemuksellinen kokeilu leijuu ilmassa eikä palvele tarkoitusta. (Dewey 1963, 27-28.)

Havainnointi on tärkeää Deweyn mielestä. Havainnointi sisältää tiedon ympäröivistä olosuhteista, siitä mitä on tapahtunut aikaisemmin samankaltaisissa tilanteissa. Havainnointi sisältää mahdollisesti myös neuvoja ja informaatiota muilta ihmisiltä ja lopuksi päätöksen, tuloksen merkityksen selventämiseksi. (Dewey 1963, 69.) Tässä

tutkimuksessa opin paljon kokemuksen avulla, sekä opettajana, että tutkimuksen tekoa harjoittelevana opiskelijana.

5 Yläluokkien musiikkikasvatus

5.1 Opetussuunnitelma musiikin opetukseen yläkoulussa

Musiikin tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään kiinnostuksen kohteensa musiikin alueelta ja rohkaista musiikilliseen toimintaan. Musiikin opetuksen tulee myös tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Opetuksen tulee saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista siitä syystä, että kulttuurit ovat erilaisia ja jokainen ihminenkin on erilainen. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana on kuuntelun yhteydessä saadut merkittävät kokemukset. Musiikki pyrkii tukemaan oppilaan omaa identiteetin kasvua ja tukee oppilaan uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (POPS 2004, 230-232.)

Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä työskentelyllä. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja esimerkiksi vastuullisuutta, kriittisyyttä kuulemaansa kohtaan, taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä, sekä arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tulee tukea integroimalla musiikkia muihin oppi-aineisiin. Musiikissa sovelletaan myös median ja teknologian antamia mahdollisuuksia. (POPS 2004.)

Vuosiluokille 5-9 opetuksessa tulisi erityisesti jäsentää musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia sekä oppia käyttämään musiikillisia merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. (POPS 2004.)

Tavoitteena opetuksessa on, että oppilas ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisessa ilmaisussa ja ryhmän jäsenenä. Hän oppii tarkastelemaan musiikkia kriittisesti, sekä arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä. Hänen tulisi myös syventää musiikin eri lajien, sekä tyylien tuntemusta. Oppilaan tulisi ymmärtää keskeiset käsitteet rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja musiikillinen muoto, sekä käyttämään niitä ilmaisevia merkintöjä. Hänen tulisi myös rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän avustuksella. (POPS 2004.)

Keskeiset sisällöt tunneilla tulisi olla äänenkäyttöä ja sen harjoituksia, sekä eri tyylejä edustavia yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, sekä yhteissoittotaitoja kehittäviä harjoituksia, monipuolisesti eri tyyleistä ja kulttuureista. Kuuntelu ohjelmiston tulisi olla monipuolista ja jäsennettyä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurillisesti. Lisäksi tulisi harjoittaa omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. Näitä tehtäviä tulisi tehdä myös musiikkiteknologiaa apuna käyttäen. (POPS 2004, 230-232.) Muiden kulttuurien ja oman maankin musiikkeja on helppo opetella kehorytmiikan avulla. Joskus tunneilla olen käyttänyt kehorytmiikkaa silloin, kun olemme harjoitelleet saamelaista musiikkia. Hyvänä puolena koen myös sen, että kaikki voivat osallistua soittamiseen.

5.2 Orff-pedagogiikkaa yläluokkien musiikinopetukseen

Tässä työssäni pohdin, onko Orff-pedagogiikasta ja kehorytmiikasta hyötyä yläluokille. Perkiö (2004) kertoi, että Orff-pedagogiikan alkamista ja loppumista on hankala määritellä. Se on todella vaikea käsite selittää ja sisältää paljon. Opettajalla täytyy olla tiedossaan millä tavalla edetään, jotta saadaan oppilaat innostumaan musiikista. Huippumuusikkoja ei Orff-pedagogiikalla tuoteta. Musiikki kuuluu jokaiselle ikään katsomatta. (Perkiö 2004.) Nämä asiat kertovat osaltaan Orff-pedagogian soveltuvuudesta yläluokille.

Musiikkikasvatus kouluissa on koulujen musiikin opettajien tai luokanopettajien harteilla. Opettajalla on suuri merkitys musiikkikasvattajana. Opettajan omat intressit näkyvät tunneilla. Tilanne eri paikkakunnilla voi vaihdella paljonkin. Opettajatkin voivat vaihtua usein. Jokaisella opettajalla on oma vahva alueensa. Bändityöskentelyä pidetään yleisesti suurimmassa roolissa yläluokilla. Musiikillisia rooleja voi kuitenkin opettaa muillakin tavoilla. Yhdessä musisointi on tärkeää. Opettajalla tulee olla usko siihen, mitä tekee. Tuntimääriä täytyy koulukohtaisesti pohtia. Tunnit eivät saa olla keskipisteenä, vaan musiikin opetusta täytyy tukea. Kun koulussa musiikki voi hyvin, koko koulu voi hyvin. (Perkiö 2004.)

Musiikin arvo ymmärretään useimmiten vasta sitten, kun oppilaat oirehtivat liiallisen teoriapainotteisuuden takia ja tarvitaan taide-aineiden tarjoamaa

terapeuttista apua. Oppilaat vaistoavat myös opettajien tulkinnat musiikin tärkeydestä. (Ahonen 2004, 161.)

Orff-pedagogiikan hyviä puolia musiikkikasvatuksessa on se, että kaikki pääsevät osallistumaan musiikin tekemiseen. Musiikilliset kuviot on helppo siirtää bändisoittimilta laattasoittimille, joiden äänimaailma kertoo myös monikulttuurisesta maailmasta. Musiikki virittää aisteja. Yleensäkin taidekasvatus on sitä, että pyritään hahmottamaan ympäristöä monipuolisesti. Musiikissa on kauniita muotoja, värejä, ääniä. Taidekasvatus herättää musiikilliset aistit, sekä antaa herkkyyttä toisten kuunteluun ja ympäristön huomioimiseen. (Perkiö 2004.)

Musiikin alue on valtava. Koko ajan tulee uutta tietoa ja lisäksi vielä musiikilla on oma historiansa. Orff-pedagogiikka antaa eväitä siihen millä tavalla rytmiset portaavat etenevät, miten menevät melodian ja rytmien ja sointujen hahmotukset. Jokaisella opettajalla on vastuu oman alueensa laajentamisesta. Myös elementaarisuus tulee vahvasti esille Orff-pedagogisessa musiikinopetuksessa. Monikulttuurisuus vahvistaa myös omaa musiikillista pohjaamme. (Perkiö 2004.)

Laulaminen vähenee yläasteella usein äänenmurroksen vaiheilla, mutta laulamista pystyy oppimaan vain laulamalla. Laulavista aikuisista oppilaat saavat parhaimman mallin. On tärkeää, että muutkin kuin vain musiikinopettaja laulavat. Soittaessa musiikintunnilla olisi hyvä olla kunnan välineet, sillä soiton ilo menee muutoin hukkaan. Soittimiston tulisi olla hyvätasoinen. Musiikin opettamisessa täytyy lähteä liikkeelle siitä mitkä ovat omat taidot. Musiikin opetus aloitetaan pienestä vaikka perussykkeestä. Kaikille oppilaille olisi hyvä saada yhteinen syke, mikä pysyy. Pienistä ja yksinkertaisista asioista voidaan sitten koota suurempia kokonaisuuksia. Ihanne olisi jos tunneilla on vapautunut ja hyväksyvä ilmapiiri. (Perkiö 2004.)

Ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä musiikista. Yleisesti ottaen useat ihmiset kokevat, että he eivät ole musikaalisia. Tai, että soittaakseen jotakin soitinta täytyy osata ensin musiikin teoriaa. Säveltämisen rajaakin pidetään valtavan korkealla. Täytyy vähintään olla Mozart, Bach tai Beethoven, että osaa säveltää. Luodaan omavaltaisia käsityksiä monista asioista esimerkiksi siitä, että musiikinopettajat ovat kiinnostuneita vain klassisesta musiikista. Koulussa musiikinopetus onneksi

pääsee valottamaan musiikin positiivisia puolia ja niitä ennakkokäsityksiä mitä musiikista on saattanut olla. Musiikin oppimista tulisi luonnehtia samaan yhteyteen puhumisen, kirjoittamisen ja liikkumisen kanssa. Voidaan sanoa, että ne oppilaat, jotka ovat aktiivisesti musiikin parissa koulussa suhtautuvat kouluun paljon positiivisemmin kuin muut oppilaat. Musiikki auttaa nuorta itsetunnon kehittämisessä, joka puolestaan heijastuu kaikkeen muuhunkin. Musiikki ei ole pelkästään lahja vaan se on kaikkien oikeus. (Mills 2002, 152-153.)

Kokemuksellisen musiikkikasvatuksen puolesta puhuvat monet tärkeät seikat, kuten kyky ajatella ja tuntea, esteettiset elämykset, ilmaisullisuus, musiikin tasa-arvoisuus, kokonaisvaltaisuus, terapeuttilinen merkitys, yleissivistys, oman ja muiden maiden perinteen tuntemus, sosiaaliset taidot, musiikillinen ilo jne.

5.3 Musiikin oppiminen yläluokilla

Musiikkia on jo aikojen alusta käytetty ilojen ja surujen ilmaisemiseen. Musiikki on tunteiden kieli, jonka avulla ilmaistaan eri tunnetiloja. Aivojen oikean puoliskon tehtävänä on pääasiallisesti saada aikaan musiikkikokemuksesta mahdollisimman kokonaisvaltainen kokemus ja vasen puolisko taas järjestää ja analysoi musiikin yksityiskohtia. (Ahonen, 2000, 50.) Musiikin terapeutista merkitystä yläasteella on vaikea kiistää. Mutta musiikin oppimisessa edetään kuitenkin ikäkausille tyypillisen kehitystason mukaan.

9-11-vuotiailla on Swanwickin (1996) mukaan meneillään spekulatiivinen eli pohdiskeleva vaihe. Mielikuvituksellinen tuottaminen rikkoo säännöllisiä toistoja. Rakenteellisesti halutaan kontrasteja, muutoksia, jotain erikoista ja yllättävää. Saattaa kuitenkin olla, että yllätykset eivät ihan sovellu musiikin tyyliin. Fraasit ja pulssi saattavat joutua kärsimään. Esimerkkinä yllätyksestä saattaa olla vaikka kappaleen lopetus, joka halutaankin soittaa täysin uudella tavalla.

Swanwickin spiraalimallin mukaan pohdiskelevan vaiheen jälkeen seuraa 13-14-vuotiailla idiomaattinen vaihe. Yllätykset alkavat paremmin sopia musiikillisiin tyyliin. Musiikin muuttaminen tapahtuu jäljitelyjen mallien ja sovittujen tyylikäytäntöjen puitteissa. Nuoret ovat hyvin innokkaita liittymään sosiaalisiin ryhmiin. Harmonian ja instrumenttien omaperäisyys on tärkeää. Kysymys-vastaus

fraasit ovat tyypillisiä, sekä vastakohtaisten jaksojen käyttäminen. Muuntelua ei enää niinkään hyväksytä vaan se joutuu arvioinnin kohteeksi. Nuoret tarkkailevat ulkoapäin tulevien ohjeiden oikeellisuutta. Vähitellen tekninen taso paranee musiikillisissa suorituksissa, rakenteita ymmärretään paremmin, sekä oman ”taiteellisen” esittämisen taito kasvaa. Kappaleet alkavat olla hyvinkin jo aikuisten tasoista. Esikuvista pidetään kuitenkin tiukasti kiinni. (Paananen, 2002; Swanwick 1996.)

15 ikävuodesta ylöspäin tietynlaiset kappaleet ja fraasit nousevat merkityksellisiksi. Tätä vaihetta kutsutaan symboliseksi vaiheeksi. Musiikin harmonian kuunteleminen koetaan tärkeäksi. Tietoisuus musiikin vaikuttavuudesta kasvaa. Nuori pyrkii tuomaan musiikkiin omia kokemuksiaan ja kommunikoida muiden ihmisten kanssa musiikin välityksellä. Nuoren oma persoonallinen tunne ohjaa jatkamaan musiikin parissa. Nuori pohtii musiikin merkitystä ja musiikillisia kokemuksia, hän pyrkii suhteuttamaan niitä myös ympäröivään maailmaan. Swanwickin mukaan kaikki nuoret eivät kuitenkaan kykene saavuttamaan tätä tasoa. (Paananen 2002.)

Musiikin oppiminen tapahtuu spontaanisti. Oppilaat eivät tietoisesti pyri kehittämään musiikillisia taitojaan vaan kaikki tapahtuu pitkällä aikavälillä. Silti heidän taitonsa kehittyvät. Kaikki taidot ja valmiudet tarvitsevat oppimisprosessia, jonka seurauksena oppilaalle syntyy uusia käsityksiä musiikin rakenteiden järjestymisistä. Myöhemmin aikuisena oppiminen rakentuu lapsuudessa ja nuoruudessa opittujen rakenteiden varaan. (Ahonen 2004, 13-16.)

Asenne musiikkia kohtaa riippuu oppilaiden ikäkaudesta. Yläasteella siinä näkyy merkittäviä sukupuolieroja. Yleisesti ottaen tytöt suhtautuvat musiikin oppimiseen positiivisemmin kuin pojat. Saattaa olla, että pojat ovat nykyään suuntautumassa tietoteknologian tuomiin mahdollisuuksiin musiikin alueella. Kahden erilaisen musiikkimaailman, koulun ja vapaa-ajan kuiluja voitaisiin kaventaa. Törmäys on voimakkainta murrosiässä. (Ahonen 2004, 162.) Yhteentörmäystä voidaan lieventää, esimerkiksi kehorytmiikan ja populaarimusiikin yhdistämisellä. Vaikka kehorytmiikasta syntyvä ääni on pieni, kuitenkin jokainen saa soittaa itse. Kehorytmiikkaa voi käyttää sekä musiikin kanssa, että ilman musiikkia.

Musiikin oppiminen ei kuitenkaan ole pelkästään koulussa tapahtuva asia. Murrosikäisille nuorille on tyypillistä, että soitetaan yhdessä esimerkiksi bändissä. He kuuntelevat paljon musiikkia nauhalta ja yrittävät imitoida idoleitaan mahdollisimman tarkasti. Jon-Roar Bjorkvold toteaa kirjassaan, että tehdyssä tutkimuksessa teini-ikäiset saivat valita listatuista asioista sen asian mikä merkitsee sillä hetkellä kaikkein eniten. Musiikki oli numero ykkönen, muuta asiat tulivat vasta paljon kauempana. Musiikin oppiminen ei rajoitu pelkästään rock musiikkiin vaan murrosikäisen musiikkimaailma koostuu niin pop-musiikista kuin klassisesta musiikistakin. Erilaisia persoonia on yhtä paljon kuin erilaisia soittimiakin. (Bjorkvold 1991, 253-269.)

6 Murrosikäinen nuori

6.1 Murrosikä

Nuoruuteen kuuluu ikävuodet varhaisesta murrosiästä noin 18-20 ikävuoteen. Nuoruus voidaan jakaa tarkemmin kolmeen eri kehitysvaiheeseen varhais-, keski-, ja myöhäisnuoruus. Jokainen kehittyy omaa vauhtiaan. Pituuskasvu on selvin merkki ja pojat kirivät tyttöjen ohi. Tämä on selvä eroavaisuus sukupuolten välillä. Lapsuudessa pojat ja tytöt muistuttavat paljon toisiaan. Ennen pituuskasvun alkamista pojilla pelkät raajat saattavat venyä jo pituutta. Nuori kehittyy niin vartaloltaan kuin sisäisesti. Seksuaalisuus herää. Kehittyminen heijastuu myös nuoren tunne-elämään. Nuori alkaa tarkkailla itseään ja mielialat vaihtelevat usein. Hän kokeilee uusia pukeutumisen ja puhumisen tapoja, joiden tarkoituksena on löytää itselleen sopiva identiteetti. Hän saattaa käyttäytyä töykeästi ja vaatii vapautta. Samaistuminen ystäviin on luonnollista. Murrosikäinen saattaa tuntua suvaitsemattomalta ja hänen voi olla vaikea suostua kompromisseihin. Mitä enemmän vuosia tulee, sitä tyynemmäksi ja tasaisemmaksi nuori tulee. (Fenwick & Smith 1994, 15-33.)

Eriksonin (1983) teorian mukaan lapsi käy ensimmäisten elinvuosiensa aikana läpi kahdeksan erilaista vaihetta. Luottamuksen ja itsenäisyyden vaiheiden jälkeen lapsi siirtyy aloitteellisuudesta ahkeruuteen. Murrosiässä alkaa oman identiteetin etsiminen. Identiteetin kehittyminen on alkanut jo ihmisen syntymävaiheissa, mutta vasta murrosiässä ihminen alkaa kysyä, ”kuka minä olen?” ja ”mikä on minun paikkani maailmassa?”. Identiteetti syntyy monista erilaisista osa-alueista, jotka ovat fyysinen, uskonnollinen, sosiaalinen, sukupuoli-identiteetti, egoidentiteetti, sekä ammatti-identiteetti. Selkeä identiteetti koostuu siitä, että ihminen ymmärtää omat kykynsä ja itsestä tehdyt havaintonsa. Ne ovat jäsentyneet toisiinsa sujuvasti ja sopivat yhteen. Ihmisellä on tällöin edellytyksiä ammatin hahmottamiseen ja paikkaansa yhteiskunnassa. Hän tuntee, että elämä on kokonaisuus ja tuntee itsensä. Ihminen myös ymmärtää, että voi pysyä perusolemukseltaan samana, vaikka toimiikin eri tilanteissa eri tavalla, kasvaa ja kehittyy ihmisenä. Hän osaa jäsentää suhdettaan myös ympäristön kanssa. (Erikson 1983; Jarasto & Sinervo 1999, 16-20.)

Murrosikäiset ovat kuitenkin vasta lapsia. He eivät ole vielä aikuisia. Heidän tarpeensa ovat hyvin samanlaisia kuin lapsillakin, myös tunne-elämän alueella. Nuoren tulisi saada kokea itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Hänen tulisi myös saada tietää, että joku välittää ja pitää huolta.

Moni nuori kokee, että kukaan ei välitä, niinpä useasti he tuntevat itsensä avuttomiksi ja toivottomiksikin. Murrosikäisiä kutsutaan joskus myös apaattisiksi, mutta se on vain pinnallinen ilmiö. Jos nuori ei ole saanut riittävästi tukea ja rakkauden tunnetta, hän saattaa kokeakin itsensä arvottomaksi. Pahimmillaan tästä seuraa kapinointia ja masennusta auktoriteetteja vastaan. Tästä syystä he ovat myös alttiita sellaisille henkilöille, jotka eivät välitä yhteiskunnan säännöistä ja laeista. Murrosikä on yksilöllistä. Tärkeintä on suhde kotiin ja omiin vanhempiin. Nuori myös peilaa vanhempiensa suhdetta. Se on perheen kaikkein tärkein ihmissuhde. Kodin lämmin ja turvallinen ilmapiiri auttaa nuorta rakentamaan omaa suhdettaan ympäröiviin ihmisiin. (Campbell 1994, 15-19.)

6.2 Itsetunto ja minäkuva

Puhuttaessa suomalaisuudesta nousee väite heikosta itsetunnosta esiin, mutta todellisuudessa suomalaisten itsetunto ei ole niin heikkoa kuin luullaan. Pohjaa tälle väitteelle ei ole olemassa (Keltinkangas–Järvinen 2001, 100-102).

Hyvä itsetunto voi tarkoittaa kaikkea hyvää ja positiivista. Yleensä luonnehditaan, että menestyvällä ihmisellä on hyvä itsetunto. Itsetuntoa on kuitenkin vaikea määritellä, koska käsitteellä on selvä sisältö, mutta yleensä siihen sisällytetään melkein mitä tahansa. Arkuus ja ujous ihmisellä ovat perinnöllisiä temperamentteja. Ne vaikuttavat sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta eivät itsetuntoon. Hyvä itsetunto ei takaa sosiaalisuutta, empatiaa tai toisen ihmisen huomioon ottamista. Se ei myöskään vähennä näitä ominaisuuksia. Toisaalta taas hyvin menestyvä ja hyvin pukeutuva ihminen voi omistaa heikon itsetunnon. Eikä heikko itsetunto ole suoraan verrannollinen miellyttävyyteen tai sen puutteeseen. Ulkoinen vaatimattomuus saattaa sisältää järkkymättömän itsetunnon kun taas itsevarmalta vaikuttava voi pohjimmiltaan olla hyvin epävarma ja paikata omaa itsetuntoaan. (Keltinkangas-Järvinen 2001, 100-102.)

Itsetunnon määrittelyssä Yli- Luoma rajaa hieman jyrkemmin itsetunnon käsityksen. Yli- Luoma on sitä mieltä, että itsetunto on yhteensä tavoite ja menestyminen. Riippuen siitä onko tavoite kohdannut menestyksen, ihmiselle muodostuu negatiivinen tai positiivinen kuva itsestään. (Yli- Luoma 2003, 32.)

Minäkuva ilmentää sen mitä käsityksiä ihmisellä on itsestään, millaisia taitoja ja kykyjä, luonteenpiirteitä ja sitä miten hän toimii ja ajattelee. Minäkuva rakentuu paljolti ulkoa saadun palautteen varaan. Toisin kun taas itsetunto on subjektiivinen. Ihminen ajattelee, että olen hyvä koska olen hyvä. Itsetunto on yksi ihmisen perustarpeista, se on tarve olla hyväksytty ja rakastettu. Ihminen pyrkii kompensoimaan heikkoa itsetuntoaan terveellä tavalla, ilman että voidaan puhua itsetunnon vauriosta. (Keltinkangas- Järvinen 2001, 102-103.)

Hyvä itsetunto on luottamusta itseensä. Ihminen uskaltaa ottaa silloin haasteita vastaan, sekä asettaa itselleen päämääriä ja tavoitteita. Hän uskoo, että suoriutuu niistä hyvin loppuun. Se on kykyä rakentaa itselleen realistinen vaatimustaso. Hyvä itsetunto myös kestää eteen tulevia pettymyksiä niin, ettei ensimmäinen ”tuuli” sitä vie. Itsetunto on myös itsensä puolustamista, mutta ei liian radikaalisti. Itsetunnon keskeinen arvo on oman elämän ainutkertaisuuden ja arvokkuuden ymmärtämisessä. Silloin ihminen ei pohdi koko ajan mitä toiset ajattelevat. (Keltinkangas- Järvinen 2001, 103-104.)

Jos kasvatuskäsitys on liian optimistinen, syntyy ilmapiiri missä kielteisille kokemuksille ja tunteille ei anneta tilaa ja ilmaisun mahdollisuutta. Tämä estää itsetunnon kehittymistä, koska kielteisillä tunteilla on paljon voimakkaampi vaikutus torjuttuina kuin tiedostettuina. Ihminen ei saa käsitystä tuolloin omista ennakkoluuloistaan ja niiden vaikutuksista näkemyksiinsä ja käsityksiinsä. Siksi realistinen ihmiskäsitys on edellytys tiedolliselle ja moraaliselle kasvatukselle (Puolimatka 1999, 54), sekä sitä kautta myös itsetunnon kehittymiselle.

Lapsi voi olla rehellinen itselleen ja toisille ainoastaan silloin kun hän elää täydellisen anteeksiantamuksen ympäristössä. Anteeksiantamus tekee lapselle mahdollisuuden kohdata rehellisesti itsensä. Hänen ei tarvitse pelätä kielteisiä tunteitaan vaan luottaen anteeksi antavaan ilmapiiriin hän voi ne kohdata. Lapsen sisäistä minuutta ei voida kasvattaa, vaikka ympäristö olisi millainen tahansa.

Kasvattaja pystyy harjoittamaan lapsen ulkoista käyttäytymistä, mutta ei koskaan lapsen sisäistä minuutta. (Puolimatka 1999, 60.)

Yli-Luoma toteaa, että emotionaalinen ilmapiiri on tärkeä vaikuttaja oppilaiden motivaatioon ja itsetunnon kehitykseen. Emotionaalisuuden täytyy tulla ensin ja vasta sen jälkeen itsetunnon on mahdollista kasvaa vahvaksi. (Yli-Luoma 2003, 35.)

Minäkuva alkaa muodostua kolmesta ikävuodesta eteenpäin. Erityisen merkittäviä ovat ikävuodet 4-6 sekä nuoruusikä. Tosin minäkuvan kehittyminen jatkuu koko elämän ja kehittyä aina sen palautteen mukaan mitä ihminen saa ympäristöstään. Se vaikuttaa ihmisen kaikkiin ratkaisuihin; ammatinvalintaan, aviopuolisoon, elämänarvoihin jne. Jos tämä käsitys ihmisellä itsellään vaihtelee päivittäin ei voida puhua tasapainoisesta ihmisestä. (Giddens 1991, 16.)

Noin 7–8-vuotias alkaa ymmärtää itsetunnon ”globaalimman” merkityksen. Hän ei ajattele sen olevan vain sitä, onko hyvä esimerkiksi musiikissa vai ei. Vanhempien ja kavereiden merkitys itsetunnon kehityksessä on suuri 11-13-vuotiailla. Tutkimuksen tuloksina Yli-Luoma toteaa, että koti ja koulu ovat merkittävimmät itsetunnon muokkaajat. Opettajan merkitys oppilaan itsetunnolle on todella vaikuttava. Toiminnallaan opettaja pystyy kasvattamaan oppilaansa itsetuntoa, sekä myös toisinpäin. Hyvä itsetunto oppilaalla ja hyvä suhde opettajaan edesauttavat oppilaan motivaatiota ja oppimista. (Yli-Luoma 2003, 30-35.)

Itsetuntemus lisääntyy sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa, se ei voi lisääntyä sosiaalisessa tyhjiössä (Giddens 1991, 16). Myös Yli-Luoma (2003) korostaa itsetuntoa elementtinä ihmisten välisissä suhteissa. Tämä harjaantuu kehitysvuosina ensin vuorovaikutuksessa omien vanhempien kanssa. Kotitausta muovailee paljolti ihmisen itsetuntoa ja minäkuvaa. Kiintymyssuhde on hyvin lähellä itsetuntoa, niitä voidaan jopa pitää lähes samoina. Itsetuntoon vaikuttavat kaikki emootiot, eri tunnetilat. Yleensä lapsella, jolla on heikko kotitausta, on myös heikko itsetunto, itsetunto näyttäisi tutkimusten mukaan vahvistuvan lineaarisesti kotisuhteiden muuttuessa parempaan. (Yli-Luoma 2003, 30-35.)

Tämä on mielestäni vähän ristiriidassa Keltinkangas-Järvisen näkemyksiin. Hänen mukaansa kärsivällisyys, tyyneys, aktiivisuus, levottomuus, sopeutuminen ja keskittyminen ovat temperamentti-aihteita. Siihen kuuluvat myös mielialat kuten ärtyisyys taipumus negatiivisiin tunteisiin ja jopa pessimismi. Kasvatuksen tuloksena synnyntäisestä temperamentista muodostuu persoonallisuus. Persoonallisuus ei sinänsä ole perinnöllinen. (Keltinkangas-Järvinen 2001, 71-72.)

Raja itsetuntoon vaikuttavien tekijöiden ja persoonallisuuden piirteiden välillä on niin häilyvä. Mielestäni kotitausta vaikuttaa merkittävästi ihmisen itsetuntoon, mutta huono kotiympäristö ei välttämättä tarkoita sitä, että sellaisista perheistä tulee heikolla itsetunnolla varustettuja lapsia. Ihmiset kokevat asiat niin eri tavalla. Joidenkin lasten on helpompi purkaa tunteitaan jollekin aikuiselle ja toisten ei.

6.3 Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutus

Ryhmä on yksi ihmisen keino edesauttaa tietyn tarkoituksellisen toiminnan syntymistä, vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ryhmää käytetään aina jonkun tavoitteen saavuttamiseen. Yksilön toiminta riippuu paljolti siitä millainen suhde hänellä on ryhmän jäseniin, sekä sitä kautta ryhmänmuodosteisiin. Yksilö tuottaa toiminnallaan ryhmän. Ryhmä on yksilöstö, jonka olemassaolo riippuu persoonista ja heidän toimintapanoksestaan. Johonkin kuuluminen, liittyminen, hyväksytyksi tuleminen, saada osallistua ja vaikuttaa ovat tärkeitä asioita yksilölle ryhmässä. Osallistuessaan ryhmän toimintaan yksilön täytyy suhteuttaa itsensä ympäristöön, ikään kuin vetämään raja itsensä ja ryhmän välille. Osallistumalla ryhmän toimintaan ihminen voi muuttaa itseään ja ympäristöään. (Jauhiainen & Eskola 1994, 9-15, 34, 37.)

Jokaisella ryhmällä tulee olla ohjaaja. Ohjaajan tehtävä on säädellä ryhmän dynamiikkaa niin, että tavoitteet saavutetaan. Tästä syystä ohjaajan tulee tarkkailla ryhmäkokonaisuuden toimintaa. Ryhmän toiminnassa jokaisella ihmisellä on omat kokemukset ja tilanne on kaikille erilainen. Toiminnallaan ryhmässä yksilöt pyrkivät pääsemään toivottuun ratkaisuun. Ryhmää on katsottava yksilön, ympäristön ja ryhmädynamiikan näkökulmasta.

Keskeisin ryhmän tunnusmerkki on päämäärätietoinen toiminta. Se liittää yksilöt yhteen, vaikka tavoitteen saavuttamisen jälkeen ryhmä ei enää toimisikaan yhdessä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 9-15, 34, 37.)

Yli-Luoma (2003, 82) referoi eri tutkijoita ryhmän toiminnasta: Vygotski (1986) kuvailee ryhmän toimintaa sosiaalisena interaktiona, jolloin opiskelija voi muiden avulla omaksua sellaisia asioita mitä ei voi muuten ymmärtää. Kolbergin (1980) tutkimustuloksissa vahvistui, että looginen ajattelutaito ja moraalinen päätöksenteko kehittyvät paremmin virikerikkaassa ympäristössä. Tässä viitattiin reflektointiin muiden opiskelijoiden kanssa. Aivotutkimukset myös osoittavat, että sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla on tärkeä asia oppimisprosessissa. Tutkimus osoittaa myös sen, että ryhmässä toimiminen on selvästi tehokkaampaa kuin yksin oppiminen. (Kolberg 1980.) Kolb (1984) puhuu puolestaan ryhmän tuoman kokemuksen tärkeydestä. Kokemusta myös seuraa reflektio. (Kolb 1984,30-31.)

Reflektointi, eli itsetuntemuksen lisäämisen, on hyvä itsetutkiskelun väline. Itsetutkiskelun avulla yksilö voi tulla tietoiseksi tavoistaan havainnoida ja toimia sillä tavalla mikä on ryhmän sosiaaliselle vuorovaikutukselle eduksi. Ryhmän tuottavuus taas riippuu siitä missä määrin jäsenet ovat tyytyväisiä ryhmän toimintaan ja toimivat sen tarkoituksen saavuttamiseksi (Jauhiainen & Eskola 1994, 21.)

Vuorovaikutus ryhmässä koostuu osallistujien tahattomista ja tahallisista teoista. Teot voivat olla täysin hiljaisia leitä, ilmeitä, puhumattomuutta, vetäytymistä tai somaattisia reaktioita. Hiljaisuus on yhtä vaikuttavaa tekijä siinä missä puhuminenkin. Huomattava osuus on vuorovaikutusta. Sanaton ilmaisu välittää tunnelatauksia, hyväksyntää ja torjuntaa. Vuorovaikutus ryhmässä saattaa aiheuttaa erilaisia pyrkimyksiä ja jännityksiä. Yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi täytyy osata pysähtyä, jakaa omia havaintojaan. Täytyy osata myös tulkita ja muokata niitä yhdessä, sekä sopia yhteisistä pelisäännöistä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 71,77.)

Musiikin opetuksessa samoin kuin muissakin aineissa tyttöjen ja poikien eroavaisuuksia tarkastellaan usein. Ahosen (2004) mukaan tytöillä oli poikia positiivisemmat käsitykset musiikista, kun sen sijaan pojat uskoivat omiin

matemaattisiin ja liikunnallisiin kykyihin enemmän kuin tytöt. Sukupuolierot olivat pysyneet samoina vuodesta toiseen. Koulu ei ollut voinut vaikuttaa sukupuolistereotyyppioihin. Lukemista ja matematiikkaa pidettiin tutkimusten mukaan oppilaiden keskuudessa hyödyllisimpinä aineina kun taas urheilu ja musiikkia saivat vähiten. Musiikki koettiin vähiten tärkeäksi, luultavasti siksi, koska käsitykset musiikin arvosta laskivat paljon jyrkemmin kuin muiden aineiden. (Ahonen 2004, 161.) Oman tutkimukseni edetessä minulla oli oletus, että poikia ei kehorytmiikka kovasti innosta, mutta toisin kävi. Usein yleistetään eikä oteta ryhmiä ainutkertaisina.

7 Tutkimusasetelma

7.1 Tutkimustehtävät

Tässä työssäni tutkin kehorytmiikkaa ja sen soveltuvuutta perusopetuksen musiikkikasvatukseen yläluokilla. Aiheen olen valinnut siksi, koska kehorytmiikka soveltuu mielestäni hyvin alaluokkien lisäksi myös yläluokille. Kehosoittimista jokainen saa äänen ja jokaisella on mahdollisuus toteuttaa itseään. Lisäksi tutkin Orff-pedagogisia lähtökohtia osana perusopetuksen yläluokkien musiikkikasvatusta. Tutkimuksellani haen vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Voiko kehorytmiikkaa käyttää koulun musiikintunneilla yläluokilla?
2. Millaisia kokemuksia oppilaat saavat kehorytmiikkaharjoittelusta.

Haluan tutkia kehorytmiikkaa ilmiönä ja myös sitä, mitä haasteita kehorytmiikka kohtaa musiikinopetuksessa. Lisäksi esitän pohdintoja siitä, millä tavalla sitä voisi tukea. Sovellan tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa. Tämä metodi auttaa kehorytmiikkailmiön ymmärtämisessä ja pyrin olemaan mahdollisimman avoin eteen tulevalle tiedolle.

Ensimmäinen tutkimustehtäväni kohdistuu opetukseen ja toinen keskittyy oppilaiden kokemuksiin. Omat opettajakokemukset tulevat näkyviin poimimistani oppimispäiväkirjan kommentteista.

7.2 Menetelmät

Pienimuotoisen opetuskokeilun olen tehnyt Kauhavan yläasteella 109 seitsemäsluokkalaiselle keväällä 2005. Toteutin kokeiluni Kauhavalla, koska olen ollut kyseisessä koulussa opettajana syksystä 2004 asti.

Tämän opetuskokeilun olen osittain kuvannut ja lisäksi pitänyt päiväkirjaa omista ajatuksista kokeilun edetessä. Kokeilun kuvaaminen kokonaisuudessaan olisi ollut mahdotonta, koska tunteja oli niin monta ja kameraa käyttävät muutkin opettajat. En kokenut sitä tarpeelliseksi, koska tutkittavana kohteena ei ollut pääosin

luokan käyttäytyminen tai opettajan ohjaaminen. Tarkoitus ei ollut myöskään levittää kehorytmiikasta valmiita toimintamalleja. Halusin tallentaa tuntien rakenteen ja tunnelmia.

Opetuskokeilun jälkeen tein kyselyn 109 oppilaalle. Lopussa reflektoin ja esittelen pienimuotoisen kyselyni tuloksia. Ongelmana tutkimuksessani oli mm. se, että tuntien irrottaminen normaalista ohjelmasta oli hankalaa. Pelkästään kehorytmiikalle käytetyt kolme tuntia olikin mielestäni paljon, koska 7-luokkalaisten musiikkitunteja ei ole kovin paljon. Lisäksi jokaisella luokalla on erilaiset jaksot, mikä tarkoittaa sitä, että toisten kolme tuntia oli kahden päivän aikana ja toisten kolmen viikon aikana.

Tutkimukseni voidaan sijoittaa sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen tutkimusympäristöön. Kvantitatiivista tutkimuksessani ovat strukturoitu kyselylomake ja sen määrälliset analysointitavat. Kyselyjen tulokset esitän perinteiseen tapaan vastausten jakaamina ja visuaalisina kuvioina. Laadulliseen tutkimusperinteeseen voidaan sijoittaa puolestaan oppimispäiväkirjani, johon kirjoitin kokemuksiani vapaasti reflektoiden.

Ennen analysointia luin haastattelun ja oppimispäiväkirjani kolmeen kertaan läpi. Sen jälkeen tiivistin kokemuskuvauksista helpommin luettavia kokonaisuuksia. Mielestäni kokemusten tiivistäminen oli helppoa ja mielenkiintoista. Määrällisten tutkimusmenetelmien käyttäminen tuntui vieraalta. Kvantitatiivinen tutkimus sopii huonosti kehorytmiikkokokemusten esille tuomiseen. Kokemuksia on vaikea laittaa kirjalliseen muotoon.

7.2.1 Fenomenologia

Fenomenologia pyrkii tutkimaan ilmiöitä ja niiden merkityksiä. Sen perustajana on Edmund Husserl. Hänen ansiostaan fenomenologiassa tutkitaan sitä, millä tavalla visuaalinen havainto ymmärretään, että sen voi nimetä esim. kukaksi. Tätä tiedostettavan kohteen osaa, joka sijaitsee tietoisuudessa, kutsutaan myös noemaksi. Fenomenologisessa filosofiassa tuodaan esiin havainnoijan näkökulmaa todellisuuteen. (Wikipedia 2006.) Kokemus on aina henkilökohtainen. Minun

kokemukseni kehorytmiikkakokeilusta on erilainen kuin oppilaiden, myös jokaisen oppilaan kokemus on yksilöllinen.

Fenomenologia on menetelmä, joka tarjoaa keinon tiedostaa, hallita ihmisen luontaista tulkinnallisuutta. Se vertailee, erottelee, kytkee, suhteuttaa, hajottaa osiin. Se etenee systemaattisen reduktion avulla kohti tutkittavan ilmiön ymmärtämistä. Fenomenologisen reduktion avulla epäolennaiset asiat sivuutetaan ja keskitytään vain tutkittavan ilmiön ominaisuuksiin. (Lehtomaa 2005, 163-189.) Laine (2001, 28-29) toteaa, että fenomenologiseen tutkimusasenteeseen kuuluu tutkittavan ilmiön sen hetkisen merkitysmailman tarkastelu ja ymmärtäminen. Omassa tutkimuksessani suurempi ilmiö oli kehorytmiikkakokemukset ja niiden soveltuminen koulun musiikinopetukseen.

Fenomenologisen erityistieteen alueella, ilman fenomenologiaa ihminen ei olisi tajunnallinen olento. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Kohde on joskus vaikeaa tunnistaa tai mahdotonta käsittää, mutta silti kaikesta kokemuksesta jää todellinen elämys. Rauhala erottaakin kaksi toimintatapaa, psyykkisen ja henkisen. (Perttula 2005, 116-149.)

Franz Brentano oli moderni empiristi, joka käytti fenomenologia termiä julkaisemattomissa 1900-luvulla artikkeleissaan. Hänen oppilaansa ja seuraajansa kuitenkin ottivat käyttöön fenomenologia-termin, jota Brentano alkoi kehittää edelleen. Brentano tutki fenomenologiaa psykologisesti, koska psykologia kertoi ihmisten sisäisestä elämästä, mikä sisältää suuren määrän sisäisiä havaintoja. Psyykkiset ilmiöt pyrkivät kertomaan, että jotakin rakastetaan, vihataan jne. Tästä hän muodosti psyykkisen aktin käsitteen, jonka avulla ilmiöitä erotetaan toisistaan. Kaikki tietoisuus kohteesta on yhtenäistä ilmiötä, fenomenologiaa. (Niskanen 2005, 98-99.) Fenomenologiaa käytetään monien eri tieteenhaarojen tutkimuksissa.

Fenomenologiassa kaikki kokemukset eivät tule ymmärryksen tasolle. Merleau-Pontyn (1962) mukaan ihmisen aistimelliseen olemiseen kuuluu myös reflektioimattomuus. Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että osa kokemuksista ”vilahtaa” ohi meidän niitä havaitsematta.

7.2.2 Reflektio

Reflektio on jatkuvaa, aktiivista itsearviointia, (Kupias 2002, 18). Reflektion kuvaaminen liittyy työssäni paljon siihen oppimisprosessiin, mitä olen käynyt läpi työni edetessä. Olen reflektoinut omia kokemuksiani oppimispäiväkirjaani. Kirjoitin oppimispäiväkirjaa aina jokaisen tunnin jälkeen, jolloin kokemus oli vielä hyvin muistissa.

Sana reflektio tarkoittaa peilaamista. Reflektiossa peilataan omaa ajattelua ja toimintaa ja osaamista. Reflektiossa tarkastellaan oppimisprosessia eri vaiheissa. Oppija tulee näin tietoiseksi omasta oppimisestaan. Reflektoinnin alussa tarkastellaan ajatuksia ennen prosessia ja lopussa tarkastellaan prosessin onnistumista ja opittuja asioita. Sen kohteena voi olla erilaiset arvot ja asenteet, motivaatio, uskonto, ajattelu, tiedot, taidot, sekä tunteet. Tapahtumassa oppija tuo oman ajattelunsa näkyville, jolloin hän voi tarkastella niitä ja tarvittaessa tehdä muutoksia. Reflektioita voidaan myös tutkia, jos tiedot analysoidaan ja jäsennetään. (Koli 2004.)

Reflektion kautta oppilas oppii myös näkemään itsensä ja hahmottamaan itsensä yksilönä. Sen avulla voimme kehittää itseämme esimerkiksi sosiaaliseen yhteisöön paremmin mukautuvaksi tai omissa ajatuksissaan johdonmukaisiksi. Reflektiivinen ajattelu sisältää usein ristiriitoja. Omat odotuksemme ja todellisuus ovat kaukana toisistaan. Ne ovat meille haasteita. Silloin meidän täytyy rekonstruoida omat odotuksemme perustana olevat käsitykset. Itsereflektio on portti saada uutta tietoa omasta itsestämme. (Rauste-Von Wright & von Wright & Soini 2003, 66-70.)

7.2.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kysely tulee englannin kielen sanasta survey. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija kerää tietoa standardoidusti tietyistä perusjoukosta. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilta vastaajilta kysytään samalla tavalla. Tämä kysely oli informoitu kysely, koska jaoin lomakkeet heti kokeilun jälkeen ja keräsin ne takaisin kun olivat saaneet tehtyä kaavakkeensa valmiiksi. Halusin tutkia heidän mielipiteitään, käsityksiään ja tietojaan kyseisestä aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 180-186.)

Kyselyihin en laittanut informoidun kyselyn tapaan oppilaan perhetaustasta ja aikaisemmista musiikkiharrastuksista tietoja. Arvelin, että jokainen on suurin piirtein samalla lähtöviivalla ala-asteen musiikinopetuksen jälkeen. Ikäkin on kaikilla sama, koska he ovat 7-luokkalaisia. Eikä tiedossani ollut ketään muun ikäistä. Kysymykset olivat monivalintaisia. Pyrin siihen, että vastattavana olisi kaikille vastaajille jotakin. Loppuun laitoin yhden avoimen kysymyksen, johon kaikki saivat vastata vielä omin sanoin. Minua jäi harmittamaan kyselyn 2 kohta. Tähän olisi voinut tehdä selkeämmän asteikko/skaala mallin, vaikka väittämät kyllä ja ei kertovat jo aika paljon. Harmittamaan jäi myös se, että 5 kohta oli huonosti viimeistely. B ja C kohdan olisi voinut yhdistää. Jonkin verran ja vähän tarkoittavat samaa asiaa nyt kun näin jälkepäin ajattelee.

7.3 Tutkijan rooli ja tutkimuksen luotettavuus

Kartoitin oppilaiden kokemuksia kyselyn avulla. Olin koulussa itse opettamassa ja jaoin kyselykaavakkeet kokeiluni päätteeksi. Samalla pystyin kertomaan eri kohdista ja vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Näin pystyin lisäämään tutkimukseni validiutta eli mittarin kykyä mitata sitä, mikä oli tarkoituskin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 213). Mielestäni tällä on tutkimuksen kokonaisluotettavuutta lisäävä vaikutus. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 213) toteavat, että mittausmenetelmän toistettavuus lisää tutkimuksen reliabiliteettiä. Mielestäni kyselylomaketta voidaan käyttää lähes sellaisenaan toisessa kehorytmiikkaan liittyvässä opetuskokeilussa. Tutkittavien ryhmän suuruus oli riittävän suuri (N=109) takaamaan tuloksen luotettavuuden.

Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan tutkija itse on tärkein tutkimusväline ja luotettavuuden mittari. Tutkijan tehtävänä on ottaa selville mahdollisimman tarkasti työnsä pääpiirteet ja kertoa niistä mahdollisimman rehellisesti. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksia tunnollisesti ja raportoimaan asioista. Lisäksi olen pyrkinyt reflektoimaan omia opettajakokemuksiani mahdollisimman avoimesti.

7.4 Tuntien suunnittelu ja kokeilun lähtökohdat

Suunnittelin kokeilun yläasteen 7-luokkalaisille siitä syystä, että minulla ei ollut tuolloin muiden luokkien oppilaita opetettavana. Musiikkia oli jostakin syystä valittu edellisenä vuonna todella vähän. Koko tämä kokeilu tapahtui lukion ja yläopetuksen yhteisessä musiikkiluokassa. Opetuksessa eivät oppilaat olleet koskaan aikaisemmin kuulleetkaan kehorytmiikasta. Rytmisoittimia ei ollut käytetty juuri ollenkaan.

Suunnittelin tästä syystä rytmipohjan alkamaan perussykkeestä ja sanarytmistä, liikettä unohtamatta. Tarkoitus oli, että oppilaat löytävät tuntien alussa perussykkeen ja sanarytmin eron ja oppivat itse rakentamaan kehorytmiikka kokonaisuuden sanarytmien kautta rytmisoitin esityksiin. Pyrkimys oli edetä siihen, että lopussa on kehollinen kokonaisuus missä ei istuta koko aikaa pulpeteissa vaan käytetään koko kehon kaikkia voimavaroja hyödyksi.

Oppilaat olivat ns. tavallisia oppilaita. Joukossa saattoi olla muutamia musiikin harrastajia. Jokainen luokka oli ihan erilainen opetettava. Kaiken kaikkiaan luokkia oli viisi. Jokaiseen näistä oli ehtinyt tulla kuluneen syksyn aikana jo kontakti, joten en ollut heille ensimmäistä kertaa opettamassa siinä vaiheessa. Yleisesti voin luokista sanoa, että suurimmalla osalla tuntui olevan hyvä yhteishenki, joka kantoi selvästi ryhmätöiden läpi. Hyvän yhteishengen omaavissa luokissa innostuneisuutta kokeiluun oli huomattavasti enemmän. Sitten oli taas joitakin luokkia, joilla yhteistyö ei millään sujunut. Luokan yleinen henki saattaa vaikuttaa siihen, että kokeilua vastustetaan jo valmiiksi. Siitä huolimatta näissäkin luokissa on paljon oppilaita, jotka ovat hyvin innokkaita. Saattaa olla, että tietynlaiset ryhmät, kaveriporukat luokassa, vaikuttavat tähän. Tästä syystä perehdyin ryhmätyöskentelyyn teoria-osassani.

7.5 Toteutus

Rakensin tunnit sillä tavalla, että ensimmäisellä tunnilla käytiin läpi perussykettä ja loppupuolella tuntia siirryttiin sanarytmeihin. Tästä seuraavat 2 tuntia oli ryhmätyöskentelyä, jossa oppilaat itse kehittivät muutaman sanarytmilausekkeen ja loppupuolella sanarytmit soitettiin omalla keholla. Kolmannella tunnilla sanarytmit siirrettiin soittimille ja jokainen ryhmä esitti omat kehorytmi/rytmisoitin esityksensä muulle luokalle. Osa teki viimeisen vaiheen jonkun tutun kappaleen säestäessä. Etsin sellaiset ryhmät, joiden esitys oli perussykkeessä kulkevaa ja laitoin musiikin taustalle soimaan esityksen ajaksi. Halusin ottaa kehorytmien lisäksi mukaan rytmisoittimet viimeisellä tunnilla. Koen, että kehorytmiikasta voi olla apua taas ”oikeiden” soittimien soitossa.

Tammikuussa 2005 tein Kauhavan yläasteella 7-luokkalaisille kehorytmiikasta soittoon opetuskokeilun. Kokeilun aluksi kerroin oppilaille, että mitä minä olen kolmen viikon aikana tekemässä. Lisäksi kerroin heille taustaa, miksi olen tällaista kokeilua tekemässä.

Tämä kokeilu kesti kaiken kaikkiaan 3 viikkoa. Oppilaat tulivat säännöllisesti viikoittain tunneilleni, niin kuin yleensä koulussa on tapana. Yhdellä luokalla oli kaksi tuntia viikon aikana, joten heidän kanssaan etenin nopeampaan tahtiin. Tämä luokka oli myös ikään kuin kokeiluryhmä. Oli helpompaa testata yhdellä luokalla etukäteen ja tämän jälkeen tehdä pientä hienosäätöä muiden luokkien kohdalla. Tosin luokkien kanssa sama suunnitelma oli aina erilainen, koska ihmisetkin ovat erilaisia.

Luokkatila oli aika tilava, mutta pulpetit hieman häiritsivät harjoituksia. Olikin alun perin tarkoituksena siirtää ne kokonaan pois, mutta käytännössä tämä olisi ollut liian hankalaa. Luokka tilaa käyttää muutkin opettajat sillä 3 viikon ajalla. Lupa kyllä annettiin ja toisille opettajille järjestyi tilatkin, mutta päätin kuitenkin jättää pöydät siihen. Pulpetteja siirrettiin seinien viereen. Lisäksi videoin tunteja luokan edestä silloin tällöin. Soittimet viimeiselle tunnille järjestyivät minun työhuoneestani/varastosta ihan läheltä. Tarkoitus oli myös alun perin olla kokoajan ilman tuoleja, mutta kokonainen 45 minuuttia oli liian pitkä aika seisomiseen.

Siispä päätin, että istumme tuoleilla osan aikaa. Kehorytmiikka onnistuu erinomaisesti myös istuen tuoleillakin, vaikka kaikista paras olisi seistä.

Ryhmät jaoin niin, että oppilaat eivät itse voineet vaikuttaa siihen. Siitä tuli aluksi nurinaa, mutta he pystyivät ainakin osittain toimimaan ryhmässä siitä huolimatta. Jotkut oppilaat protestoivat sillä tavalla, että eivät sitten osallistuneetkaan kunnolla kun eivät saaneet olla kaverin kanssa. Näitä oppilaita oli onneksi todella vähän. Kaiken kaikkiaan ryhmässä oli 5-6 oppilasta yhdessä. Ryhmän toiminta ja jäsenet vaikuttivat todella paljon kokeilun onnistumiseen kaikkien osalta. Ryhmässä toimiminen taisi olla vielä 7-luokkalaisille aika outoa. Lisäksi tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö jäi usein ujouden jalkoihin. Sukupuoliroolit ja eroavaisuudet näkyvät myös paljon kyselyssäni. Alkuperäinen oletuksenihan oli, että tytöt ovat kiinnostuneita kehorytmiikasta ja pojat eivät koe kehorytmiikkaa omakseen. Tästä syystä olen myös taustatiedossani pohtinut sukupuolirooleja.

8 Tutkimustulokset

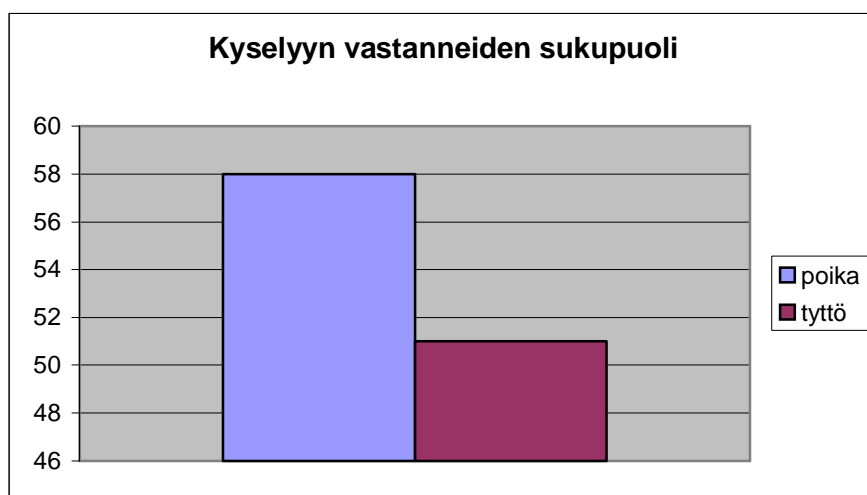
8.1 Kyselyn tulokset

Laadin kyselyn ennen kokeilua. Minulla oli mielessäni muutamia tärkeitä asioita kehorytmiikkaan liittyen, joihin halusin saada oppilailta vastauksia. Halusin tehdä kyselykaavakkeesta hyvin yksinkertaisen ja selkeän. En selittänyt otsikossa mitään minun nimestäni, mihin kysely tulee tai muuta. Minä informoin heitä asiasta ennen tuntien alkua.

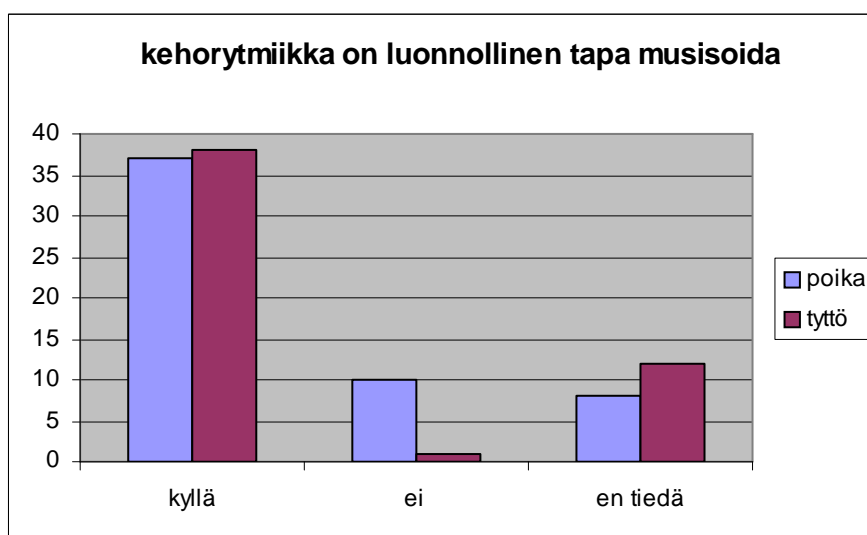
Kyselyn tarkoituksena oli saada tietää, mitä mieltä oppilaat olivat kehorytmiikasta ja siirtymisestä soittimiin kolmella musiikintunnilla, sekä sen, että kokevatko he kehorytmiikan mielekkääksi musiikinopetuksessa. Lisäksi testasin erilaisten väittämien avulla heidän mielipiteitään kehorytmiikan mielestäni tärkeimmissä osatekijöissä.

Poikia oli vastanneista 58 ja tyttöjä 51. Vaikka minulla oli kokeilussa yhteensä 5 luokkaa, joissa jokaisessa noin keskimäärin n. 22-24 oppilasta, eivät kaikki olleet paikalla eivätkä ehtineet osallistua kyselyn vastaamiseen. Koulu on iso ja sitä olisi ollut käytännössä hankala toteuttaa.

Hylkäsin 3 vastauskaavaketta, jotka oli ” sotkettu” (ne on otettu pois kokonaisluvusta). Lisäksi kolme toisen kysymyksen vastausta jouduin jättämään pois, koska jotkut eivät olleet vastanneet ollenkaan. Lisäksi oli muutamia erillisiä kohtia kohdassa 2, mihin jotkut oppilaat eivät olleet vastanneet. Siitä saattaa johtua joidenkin lukujen epätasaisuus.



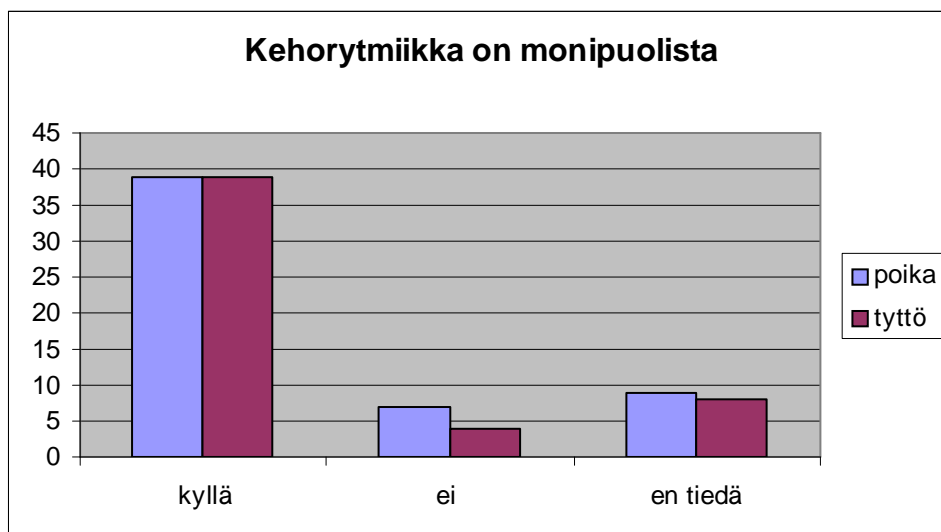
KUVIO 1. Kyselyyn vastanneiden sukupuoli. (N=109)



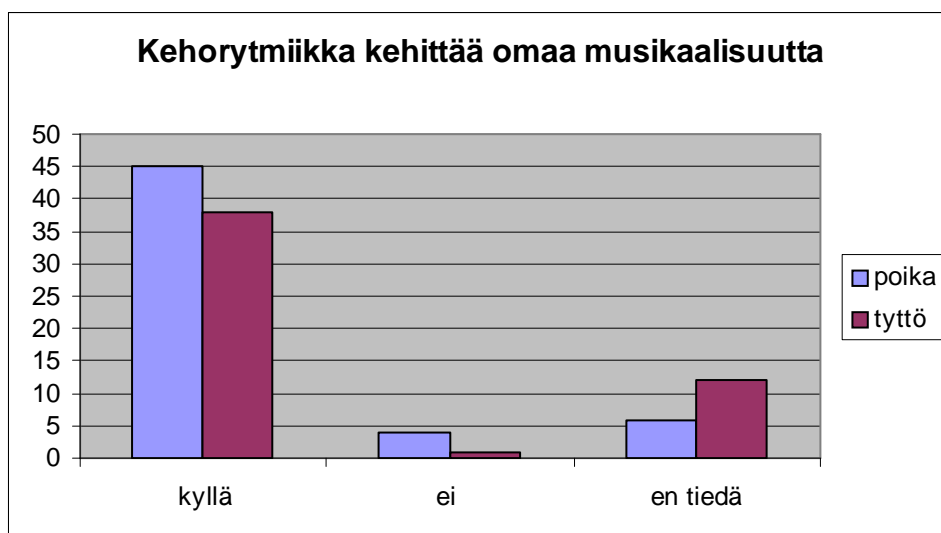
KUVIO 2. Kehorytmiikka on luonnollinen tapa musisoida. (N=106)

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että kehorytmiikka ei vaikuttanut epänormaalilta musiikintunneilla. Muutamit pojat eivät ole ollenkaan pitäneet kehorytmiikkaa luonnollisena. Tytöt puolestaan ovat olleet osaksi epävarmoja vastauksestaan.

Pojat ja tytöt ovat olleet molemmat eniten sitä mieltä, että kehorytmiikka on monipuolinen tapa musisoida (ks. kuvio 3).



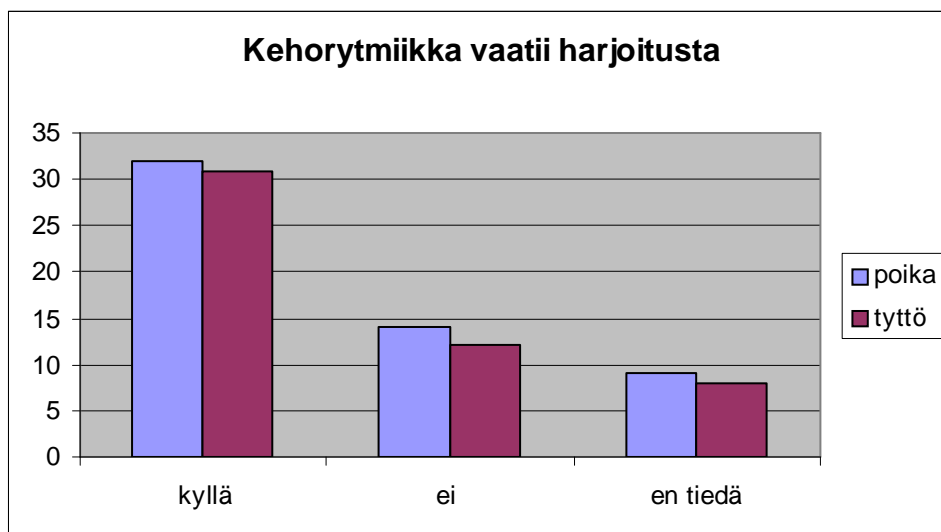
KUVIO 3. Kehorytmiikka on monipuolista. (N=106)



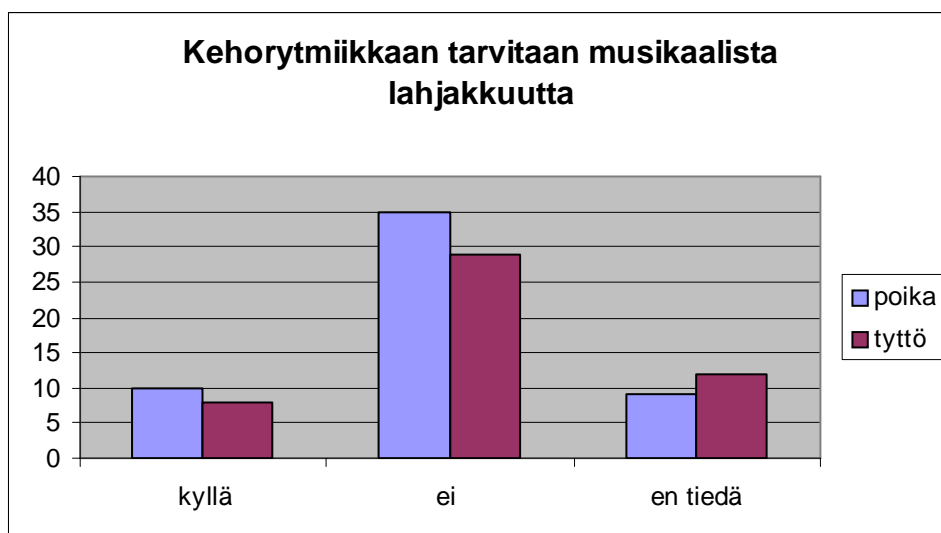
KUVIO 4. Kehorytmiikka kehittää omaa musikaalisuutta. (N=106)

Kehorytmiikka kehittää omaa musikaalisuutta suurimman osan mielestä. Yllättävästi pojat ovat kokeneet tässä kehittymisen enemmän kuin tytöt.

Toiset ovat kokeneet kehorytmiikan kovin helpoksi ja osalla ei ollut kommenttia tähän asiaan. Tytöt ja pojat ovat useimmiten vastanneet, että kehorytmiikkaa täytyy harjoitella vielä enemmän. (ks. kuvio 5)

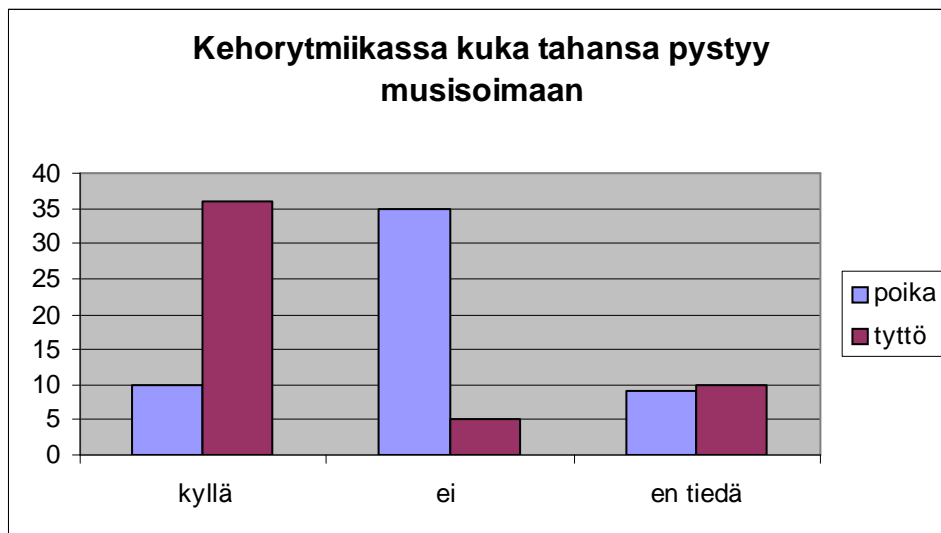


KUVIO 5. Kehorytmiikka vaatii harjoitusta. (N=109) Kolme tyhjää kohta.



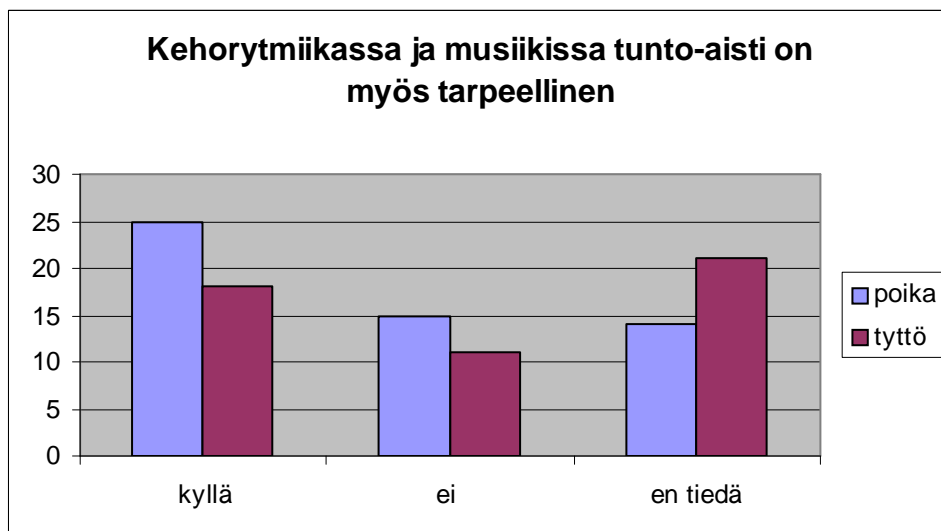
KUVIO 6. Kehorytmiikkaan tarvitaan musikaalista lahjakkuutta. (N=100)

Suurin osa varsinkin pojista on sitä mieltä, että kehorytmiikkaan ei tarvita taitoja ennestään ja silti kehittää musikaalisuutta.



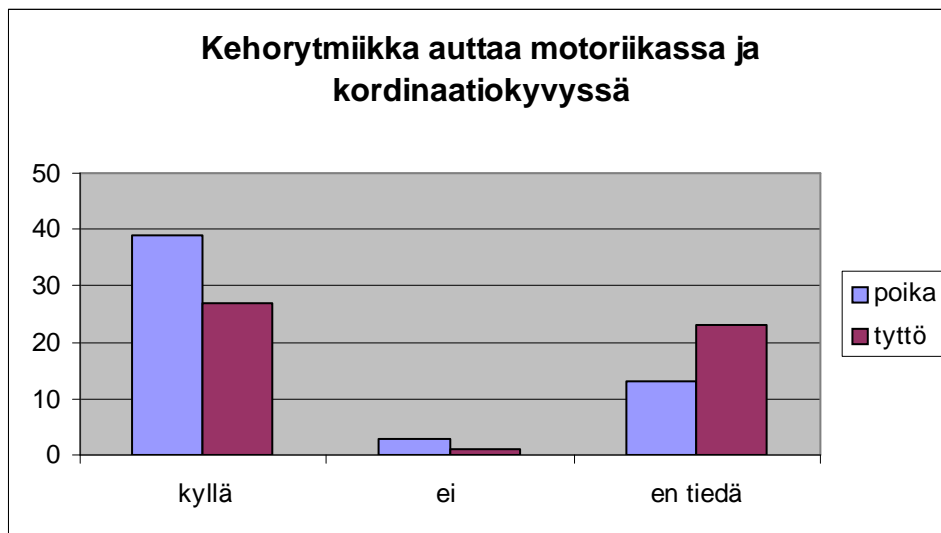
KUVIO 7. Kehorytmiikassa kuka tahansa pystyy musisoimaan. (N=108)

Vähän ristiriitaisesti pojat ovat vastanneet kuitenkin, että ei kuka tahansa pysty musisoimaan kehorytmiikan avulla vaikka äsken olivat sitä mieltä, että siihen ei tarvita musikaalisia taitoja. Tytöt taas ovat hyvin positiivisella kannalla tässä.

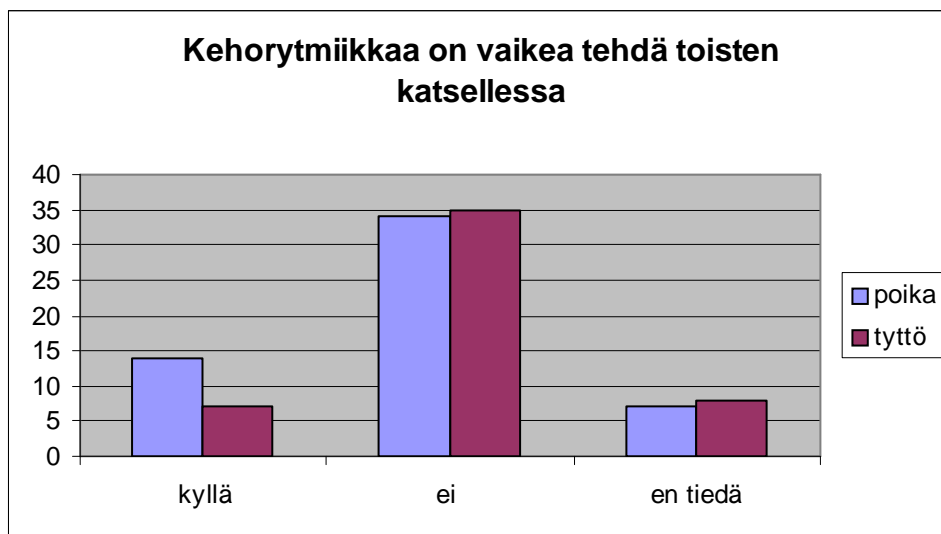


KUVIO 8. Kehorytmiikassa ja musiikissa tuntoaisti on myös tarpeellinen. (N=104)

Tuntoaisti oli käsitteenä oppilaille vieras, joten selitin sitä heille vähän. Luulen, että hajontaa on syntynyt tästä syystä aika paljon.

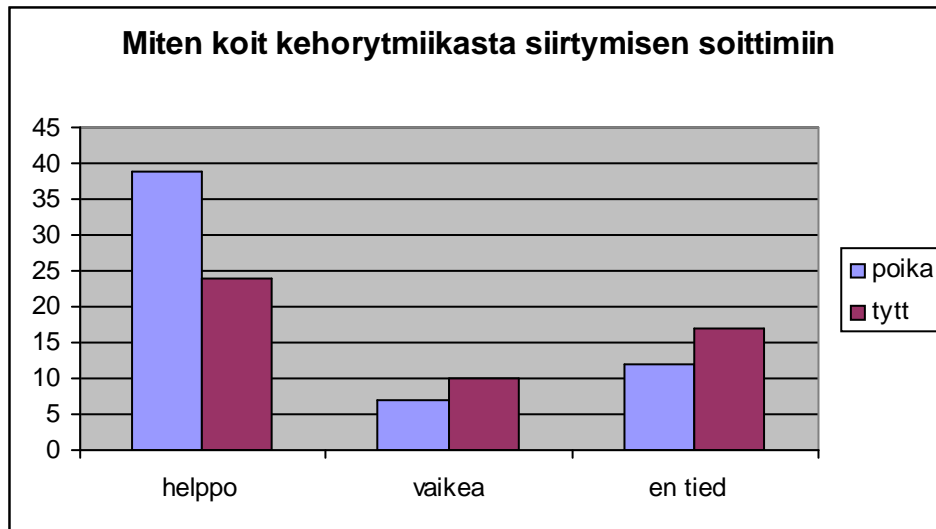


KUVIO 9. Kehorytmiikka auttaa motoriikassa ja koordinaatiokyvyssä. (N=106)
 Kolme tyhjää kohtaa. Epätietoisia oli jälleen, luultavasti he eivät olleet ymmärtäneet selitystäni. Pojat ovat kuitenkin rohkeammin vastanneet kyllä kohtaan.



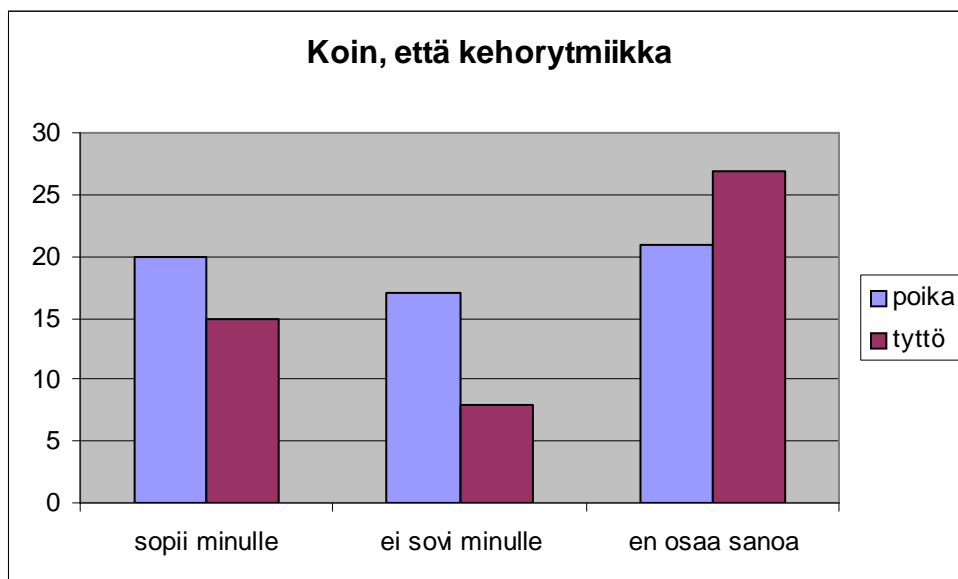
KUVIO 10. Kehorytmiikkaa on vaikea tehdä toisten katsellessa.(N=106)

Ajattelin ensin, että tähän kohtaan tulee kaikilta vastaus ei. Kuitenkin murrosikäiset ainakin jossakin määrin kokevat kehorytmiikan hieman häpeälliseksi jos toiset katsovat.



KUVIO 11. Miten koit kehorytmiikasta siirtymisen soittimiin. (N=109)

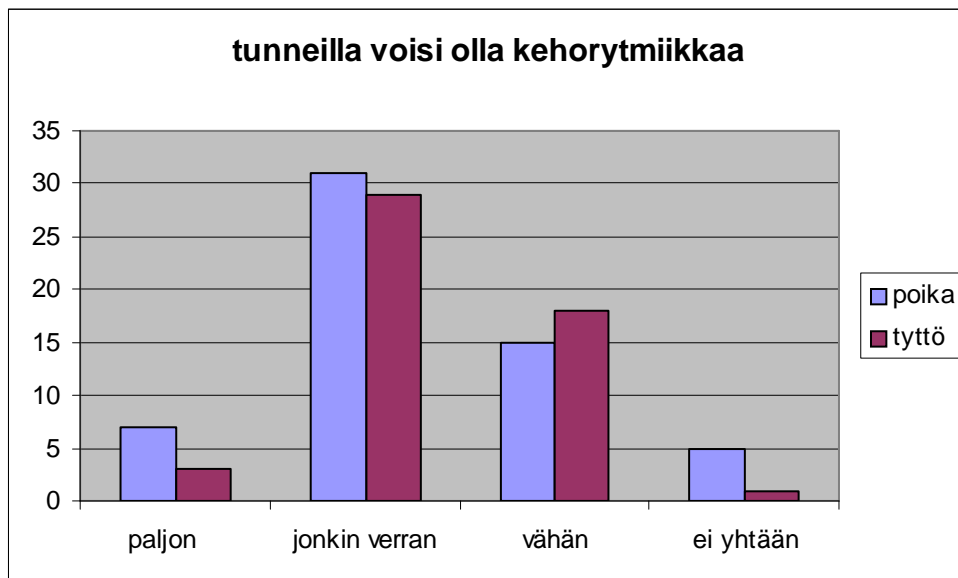
Tässä vastauksessa yllätyin siitä, miten positiivisesti pojat olivat ottaneet vastaan soittimet. Heidän mielestään siirtyminen ei ollut niin hankalaa. Tytöillä vastauksissa oli enemmän hajontaa. Tähän olivat kaikki vastanneet.



KUVIO 12. Kehorytmiikan sopivuus itselle. (N=108)

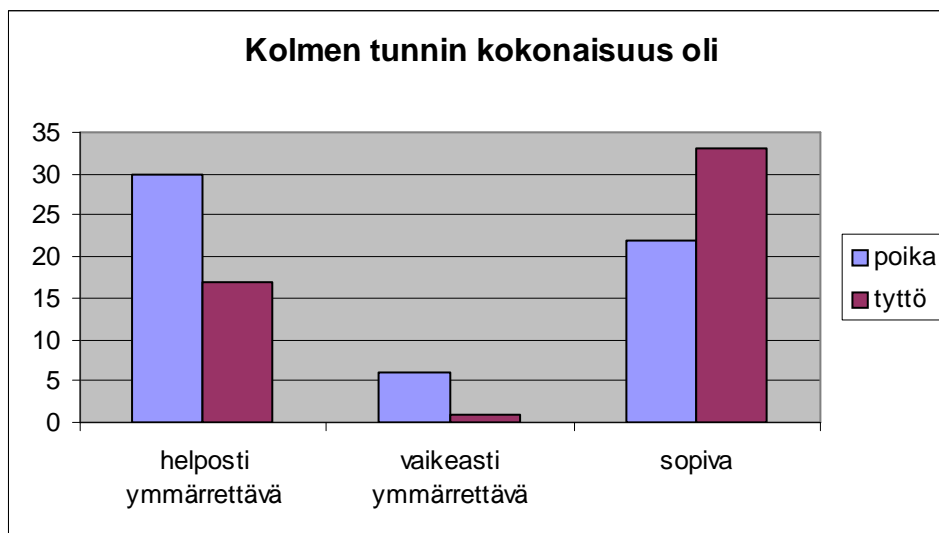
Ehkä tämä kokeilumuotoinen tutkimus oli liian lyhyt, ettei oppilailla ehtinyt muodostua varmaa tuntemusta itselle kehorytmiikasta. Kuitenkin pojat kokivat yllättävästi tyttöjä enemmän, että kehorytmiikka on ok. Tosin vähän vajaa puolet

pojista ovat olleet toista mieltä. Tytöt ovat olleet jälleen epävarmoja suurimmaksi osaksi.



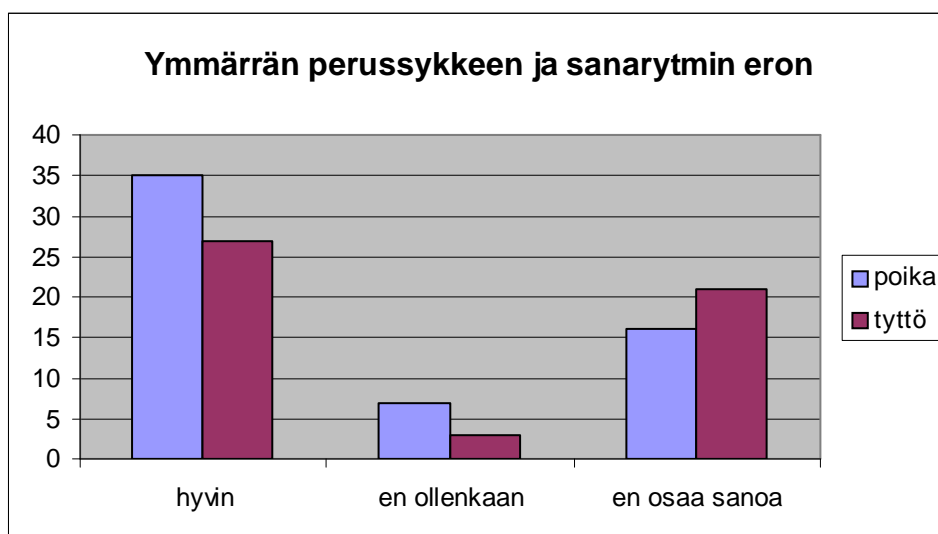
KUVIO 13. Tunneilla voisi olla kehorytmiikkaa. (N=109)

Edellisessä vastauksessa oli osa sitä mieltä, että kehorytmiikka ei ollut ollenkaan sopivaa. Siitä huolimatta sitä voisi tunneilla käyttää jonkin verran suurimman osan mielestä.



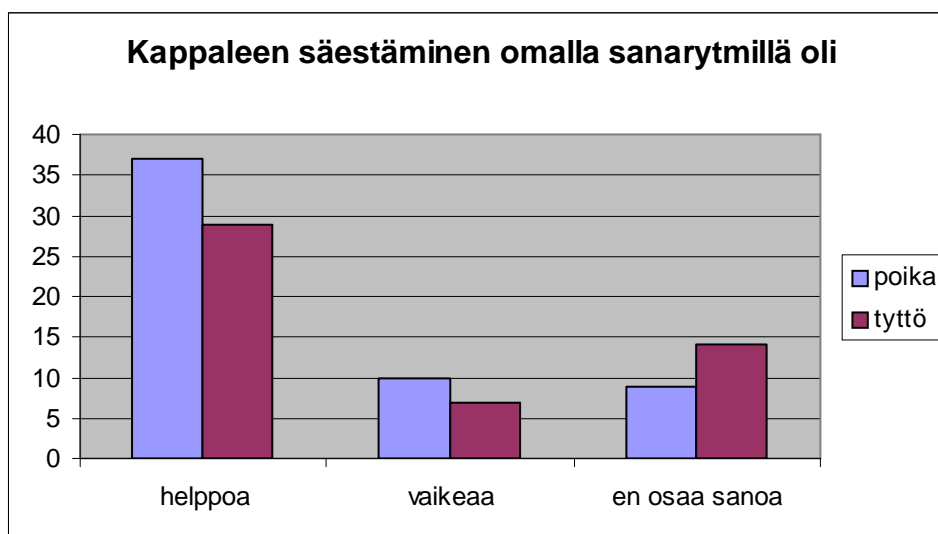
KUVIO 14. Kolmen tunnin kokonaisuus. (N=109)

Kolmen tunnin kokonaisuus oli tyttöjen ja poikien mielestä ollut suhteellisen helppo ja ymmärrettävä. Ilmeisesti joillekin pojille olisi voinut vähän antaa aikaa enemmän sulatella asioita.



KUVIO 14. Ymmärrän perussykkeen ja sanarytmin eron. (N=109)

Tämän vastauksen luulin olevan täysin selvä eli hyvin. Yllättävää oli, että osa ei ollenkaan ymmärrä sanojen merkitystä ollenkaan. Olisin voinut antaa lisää aikaa näiden hahmottamiseen, mutta ajattelin että kyseessä on niin yksinkertainen ja helppo asia.



KUVIO 15. Kappaleen säestäminen omalla sanarytmillä. (N=106)

Kappaleen säestäminen omalla sanarytmillä oli suurimmalle osalle helppoa. Näytti kuitenkin siltä, että varsinkin joillakin tytöillä oli ongelmia tässä vaiheessa. Se näkyy jälleen tyttöjen epävarmuutena asiasta.

Kokonaisuudessa suurin osaa pojista oli sitä mieltä, että 3 tunnin kokonaisuus oli helposti ymmärrettävä ja enemmistö tytöistä oli sitä mieltä, että se oli ollut sopiva. Siitä huolimatta sekä tytöt, että pojat kokivat, että kehorytmiikka on luonnollinen tapa musisoida. Suuri osa oli myös sitä mieltä, että kehorytmiikka on monipuolista ja kehittää omaa musikaalisuutta. Lisäksi he olivat yhtä mieltä siitä, että kehorytmiikka kehittää omaa musikaalisuuttaja eikä vaadi musikaalista lahjakkuutta.

Jostakin syystä tytöt olivat vahvasti sitä mieltä, että kuka tahansa pystyy kehorytmiikan avulla musisoimaan, mutta pojat vastasivat päinvastoin. Vaikka suurin osa pojista oli kokenut, että oli ymmärtänyt hyvin 3 tunnin perussykkeen ja sanarytmien eron, siitä huolimatta he olivat vielä epävarmoja siitä, että kuka tahansa pystyy musisoimaan. Suurin osa pojista oli myös sitä mieltä, että loppuvaiheen säestäminen omalla sanarytmillä oli helppoa. Ajattelin, että ehkä poikia hävetti kehorytmiikka, mutta tulosten mukaan kehorytmiikkaa ei ole vaikea tehdä muiden katsellessa. Kuitenkin enemmistö pojista oli vastannut siihen kyllä. Jäin ihmettelemään mistä johtui poikien jyrkkä ei kohtaan 2.F.

Yleisesti kaikki olivat sitä mieltä, että musiikin tunneilla voisi olla kehorytmiikkaa jonkin verran tai vähän, joten kehorytmiikkaa kannattaa ottaa mukaan tuntiohjelmaan vielä jatkossakin. Kaikki oppilaat olivat myös sitä mieltä, että kehorytmiikka auttaa motoriikan ja koordinaatiokyvyn kehittämisessä.

Minun tuntumani mukaan kehorytmiikasta siirtyminen soittimiin oli ollut hieman hankalaa, mutta oppilaiden ja vielä erityisesti poikien mielestä siirtyminen oli ollut helppoa. Tätä jäin hieman epäilemään. Saattaa olla, että he ovat hieman yliarvioineet oman osaamisensa suhteessa tyttöjen taitoihin.

Yllätyin näistä tuloksista siinä suhteessa, että pojat ottivat sen vastaan todella hyvin. Kaikkein eniten kohdassa `kehorytmiikka sopii minulle` enemmistö pojista oli sitä mieltä, että kehorytmiikka sopii. Tyttöjen kokemukset olivat hieman

negatiivisempia. Tosin vielä monta vastaajaa niin tytöistä kuin pojistakin jäi `en osaa sanoa´ sarakkeeseen. Pojat vastasivat tyttöjä enemmän, että tunneilla voisi olla jonkin verran kehorytmiikkaa.

Vaikein kysymys oli kysymys tuntoaistin tarpeellisuudesta musiikissa. Tämän kysymyksen vastauksissa syntyi suuri hajonta. Tämä kysymys liittyy kehorytmiikkaan. Tytöt olivat hieman epävarmoja, ja suurin osa heistä vastasi `en tiedä´, myös `kyllä´ ja `ei´ sarakkeet jakautuivat melko tasaisesti. Pojat olivat kuitenkin olleet enemmistönä sitä mieltä, että tuntoaisti on tarpeellinen musiikissakin. Tosin heidänkin `ei´ ja `en tiedä´ sarakkeensa olivat aika tasaisia. Tämä vastauskin on mielestäni aika radikaali. Kosketus on edelleen tärkeä asia vaikka oppilaat ovatkin jo yläasteella. Kosketusta käsittelin enemmän keho-osuudessa.

Näiden tulosten perusteella ei ole mitään syytä olettaa, etteikö kehorytmiikka soveltuisi peruskoulun yläopetukseen. Murrosikäisille voi aivan yhtä hyvin opettaa kehorytmiikka, pitää kokonaisvaltaisia musiikkituokiota kuin alaopetuksessakin. Osa oppilaista tarvitsee vain hitaasti etenemistä. Varmuus tulee siitä, että osaa perusasiat eli perussykkeen ja sanarytmin.

8.2 Kyselyn vapaamuotoisen vastauksen tuloksia ja arviointia

Oppilaat saivat kirjoittaa avoimen kysymyksen numero 9 vastauksia vapaasti. Palautetta tuli laidasta laitaan. Pääosin poikien kommentit olivat:

” Tunnit olleet hauskoja oli kivaa ... kivaa on ollut ... musa rules!... musiikki on kivaa ja hyödyllistä..., coo...l, olen oppinut hyvin musiikkia..., kehorytmiikka on helppoa, mutta välillä vaikeaa..., Hauskaa oli!... Rytmitaju kehittyi..., koska tunneilla tehdyissä asioissa oli vaikeitakin juttuja..., oli hauskaa soittaa keholla..., on hauskaa ja monipuolista ja opekin on ihan hauska ja mukava..., kuka tahansa oppii kehorytmin, se on hyvää harjoitusta..., Opetus oli perusteellista ja hyvin järjestetty”.

Positiivisissa kommentteissa oli myös hyvää rakentavaa palautetta, vaikka ajattelee, että kyseessä on todella vasta 7-luokkalaisia. Negatiivisia kommentteja sen sijaan osasin odottaa, varsinkin luokkien koviksilta. Mutta olin tyytyväinen, että vastaajat olivat laittaneet kommentit reilusti niin kuin olivat ajatelleet.

Negatiivista palautetta tuli myös mm.;

”olis kivaa jos olis osamu ... oli rasittavaa keksiä sanarytimiä ja opetella sitä..., Ei enää tota kehorytmiikka!..., tylsää hakata käsiä yhteen aamulla kahdeksalta..., oli tosi tylsää!..., en oikein pidä kehorytmeistä..., huono juttu kun ei ole päässyt näyttämään mitä osaa soittaa..., oli vaikeaa, oli tylsää”.

Pystyin täysin samaistumaan erään oppilaan kommenttiin, että aamu klo 8 oli liian aikaisin. Aikatauluja ja lukujärjestyksiä ei kuitenkaan voi muuttaa. Joillekin aamulla kahdeksalta sopii todella hyvin, mutta suurimmalle osalle 7-luokkalaisista se on liian aikaisin.

Hieman jäi harmittamaan, että olisiko sittenkin pitänyt hidastaa tahtia, jos olin mennyt liian kovaa vauhtia. Liian nopeasti eteneminen saattaa tuoda monella tavalla harmittavan tunteen. Esimerkiksi: En osaa, siis en viitsi yrittää tai en osaa, haluaisin soittaa jotakin muuta mitä jo osaan. Kuitenkin on mahdotonta edetä jokaisen oppilaan kanssa saamaan tahtiin. Voi olla, että kultainen keskitie oli hieman liian vaikea. Oletin, että poikien kommentit olisivat olleet enemmän negatiivisia, mutta positiivisia kommentteja oli huomattavasti enemmän.

Tyttöjen kommentit olivat aika paljon samantyyliä kuin poikienkin. Yllättävän paljon mukaan mahtui myös negatiivista palautetta. Tyttöjen vastauksissa näkyy myös vähän sellaista tyyliä, minkä ajatellaan miellyttävän opettajaa. Hyviä kommentteja on kuitenkin aina mukava lukea. Positiivisia kommentteja oli mm:

*”1. tunti oli hauskin..., kivoja tunteja..., lisää laulamista mukaan..., tunn*i*t olivat ihan kivoja..., kiitokset opettajalle kun jaksat opettaa meitä kun me olemme meluisia..., tunn*i*t oli hauskoja..., tunneilla oli kivaa ja monipuolista..., oli kiva kokeilla kehorytmejä..., pidän musiikintunneista..., Ryhmätyöt olivat tosi hauskoja..., Kehorytmiikka on hauskaa ja siinä oppii paljon rytmityksistä..., tunn*i*t olleet mukavia ja antoisia, minun rytmittäjäni kehittyi paljon..., on ollut kivaa, koska on tehty koko ajan jotakin”.*

Tytöt eivät olleet mielestäni pohtineet ihan niin syvällisesti kuin pojat vastuksiaan. Tyttöjen vastauksista myös näkee sen, että osa oppilaista ei jaksaa kuunnella melua. Eräs kommentti meluisasta luokasta tarkoittaa varmastikin viimeistä kehorytmiikkaosion tuntia missä siirryttiin keho-soittimille. Opettajan oli kyllä

todellakin vaikea kestää melua, mutta lämpimästi ajateltu. Pääasia oli, että ryhmätyöt rytmisoitinten kanssa tuottivat tulosta. Toivoin myös, että tytöt olisivat suunnanneet vastauksensa paremmin kolmeen kehorytmiikka tuntiin. Välillä tuli sellainen tunne, että olivatkoahan olleet ollenkaan kuulolla alkuvaiheessa, missä kävimme kohdat läpi.

Negatiivisia palautteita olivat tytöt laittaneet myös samaan positiivisen kanssa. Ensin positiivista ja perään negatiivista. Tässä muutamia: *”ei valittamista, mutta eipä kovasti kehumistakaan..., laulua paljon enemmän..., opettaja olisi voinut auttaa paljon enemmän ryhmiä tekemään oman rytmin..., olisi ollut vielä helpompaa jos ryhmäni olisi ollut toimivampi..., ärsytti, kun jotkut ryhmässä ei pysynyt yhtään rytmissä ja kiihdytti tahtia..., soitettaisiin enemmän soittimia..., aika tylsää touhua, mutta ihan siedettävää..., en halua soittimilla soittoa...,kehorytmiikka on aika vaikeaa..., en pitänyt kehorytmiikasta..., tehtävät olisivat olleet helpompia jos ryhmät olisivat olleet toimivampia”*.

Tyttöjä harmittaa, koska en paljon laulattanut 3 tunnin aikana. Muutamia lauluja käytiin ohimennen läpi. Ja ilmeisesti olen laulattanut liian vähän koko vuoden aikana. Sitä aina toivotaan enemmän. Tyttöjä harmitti selvästi myös poikia enemmän ryhmän toiminta. Kaikki eivät saaneet ryhmää toimimaan sillä tavalla, että esitys olisi onnistunut kaikkien toivomalla tavalla. Kaikki eivät yltäneet esityksessä samalle tasolle. Tämä on hieman ristiriidassa siihen nähden, että osa pojista oli sitä mieltä, että kehorytmiikka oli luonnollinen tapa musisoida ja sopii minulle. Tarkoitus oli kuitenkin, että tekevät yhdessä sellaisen esityksen, minkä kaikki osaavat. Toisin sanoen lähtevät niin helposta liikkeelle, mutta tuntui, että liian helppo olisi ollut kauhustus. Eihän sitä voi näyttää toisille jos esitys on liian helppo. Lisäksi joissakin ryhmissä oli sellaisia oppilaita joita ei asia kiinnostanut pätkäkään. Silloin on vaikea muidenkaan oppilaiden saada innostusta aikaan. En kuitenkaan ottanut sitä kritiikkinä kehorytmiikkaa kohtaan vaan joillakin oppilailla on monissa muissakin aineissa samanlainen asenne jo valmiiksi. Ymmärrän, että se kuuluu myös ikään. Kokonaisuudessaan oli mielenkiintoista lukea kommentteja. Mielestäni luokat olivat kaikin puolin aivan ihania opetettavia, innostuneisuus musiikkiin ei onneksi ole kadonnut.

8.3 DVC-nauhalla poimittuja havaintoja kolmesta satunnaisesta tunnista

Nauhoitin kolme 45 minuutin mittaista tuntia Kehorytmiikasta soittoon -kokeilusta Kauhavan yläasteella. Nauhan mukaan näytti siltä, että oppilaat olivat innolla mukana kokeilussa. Ensimmäinen tunti oli kaikkein paras. Oppilaat todella innokkaasti harjoittelivat ryhmissä omia esityksiään. Esitys myös toisen tunnin lopussa oli hyvä, koska silloin jokainen ryhmä ainakin koki onnistuneensa jollakin tavalla, jos soittimille siirtäminen tuntui vaikealta. Annoin kuitenkin aivan liikaa aikaa harjoitteluun. Nauhalta huomasin selvästi kuinka osa ryhmistä oli jo aikoja sitten harjoitellut oman esityksensä loppuun ja alkoivat muuttua levottomiksi, koska ei ollut enää mitään tekemistä. Tässä oli ristiriitaa, koska tuloksista päätettiin, että kuitenkin osa olisi tarvinnut aikaa enemmän työstämiseen, ilmeisesti kuitenkin opettajan ohjauksessa.

Alku ja perussyke olivat aika helppoja ja niin oli tarkoituskin. Siltikään osa oppilaista ei pysynyt mukana perussykkeessä. Perussykettä olisi voinut vaikka jatkaa kokonaisen tunnin. ensimmäisen tunnin toinen kohta toimi todella hyvin. Oppilailla oli hauskaa. Tehtävä oli myös vähän jännittävä. Millä tavalla nämä kaikki rytmit muistaa pelkkien muistin perusteella. Tällaista olisi voinut kehittää vielä lisääkin.

Todella onnistunut osio oli Hot Stuff. Kappale sai tuntumaan, että nämä eivät olekaan mitään lasten leikkejä vaan sopivat myös nuorille. Johtaja valittiin lopussa oppilaista ja sillä oli aika suuri merkitys joillekin oppilaille. On aika rohkeaa olla suuren joukon keskellä. Minun olisi pitänyt laittaa ryhmien rajat paremmin esille. Ryhmien rajoilla olevat henkilöt eivät aina oikein itseään tienneet minne ryhmään kuuluivat, eikä johtaja voinut näyttää silloin selkeästi.

Jossakin vaiheessa pyysin heitä ryhmissä miettimään uudet kehorytmi-kuviot, mutta annoin heidän aivan liian vähän niitä kokeilla. Tämä oli suunnitelman ulkopuolelta, mutta toimi hyvin. Pelkäsin vain, että sen vievän liikaa aikaa.

Sanarytmiin siirryttäessä olisi voinut vielä lisää havainnollistaa sanarytmin ja perussykkeen eroa. Olisivat voineet vaikka miettiä yhden sanan jonka olisivat

taputtaneet. Kaikki eivät selvästikään ymmärtäneet tai kyenneet taputtamaan sanoja. Loppupuolella tosin homma onnistui jo näiltä henkilöiltä paljon paremmin. Ryhmätöiden aikana selitin ohjeita, mutta kaikki eivät kuunnelleet, joten huikin ohjeita työskentelyn päälle. Tästä syystä muutamat henkilöt eivät oikein tieneet tehtävän antoa. Kiertelin kuitenkin luokassa koko ajan. Halusin kuitenkin, että oppilaat keksivät itse oman rytmensä, en halunnut antaa valmiita ohjeita. Ohjasin kyllä jos olivat menossa väärään suuntaan. Yksi ryhmä keksi hieman ”epäsopivan” lauseen joilla haluttiin selvästi järkyttää opettajaa ja saada huomiota muilta oppilailta. Ne eivät olleet kuitenkaan liian pahoja sanoja ja annoin heidän pitää sen. Halusin heidän yrittävän tehdä siitä kehorytmin. Lopussahan ei sanoja enää tarvittu. Tärkeämpää oli yhteisen rytmin onnistuminen. Itseäni tarkkaillessa olisin saanut olla vähän jämäkämpi. Annoin liian pitkiä aikoja eri asioille.

Toisella tunnilla oppilaat harjoittelivat hyvin innokkaasti. Oli kuitenkin selvästi havaittavissa, että jotkut ryhmän jäsenet vetivät hommaa eteenpäin ja toiset eivät tehneet juuri mitään. Olisin voinut tähänkin antaa tiukan aikarajan.

Lopussa, kun esityksiä esitettiin, oli selvästi havaittavissa se, että ne jotka olivat harjoitelleet kehorytmin luihin ja ytimiin, osasivat sen niin kuin vettä vaan. Jotkin ryhmät eivät tahtoneet muistaa edes omaa lausettaan. Heillä oli tietenkin vaikeuksia rytmin tuottamisessa. Laitoin esityksen jossakin kohdassa poikki ja mietittiin yhdessä, että mitenäs se oma rytmi menikään. Toisaalta voi olla, että rytmi oli liian vaikea sille ryhmälle.

Tunnin lopussa oli hyvä ottaa laulua välillä. Se tuntui olevan oppilaistakin mieluista. Olisinkin voinut enemmän yhdistää kehorytmiikkaa vaikka lauluihinkin. Täytyy jatkossa tehdä enemmän niin. Näillä kolmella tunnilla oli aika vähän laulua. Tärkeämpää oli nyt perussykkeen ja sanarytmin erottaminen kehorytmiikassa ”lorujen” avulla ja musiikkiin yhdistettynä. ”loru” sanaa varoin käyttämästä. Käytin enemmänkin sanaa sanarytmit. Loru viittaa liika alakouluikäisiin ainakin oppilaiden mielestä. Esitykset olivat hienoja ja taisivat olla itsekin tyytyväisiä.

Viimeisellä tunnilla lämmiteltiin keho ihan aluksi. Jostakin syystä tässä vaiheessa tuntui, että olisi voinut jo lopettaa edellisen tunnin loppuun ja onnistuneisiin

esityksiin. Kaikki eivät enää jaksaneet keskittyä. Lämmittely onnistui kuitenkin hyvin, mutta siitä lähtien, kun ryhmät saivat soittimet, oli liikaa meteliä. Sanoin kyllä moneen otteeseen, että soittakaa vasta silloin kun on teidän vuoronne, mutta se ei tainnut onnistua. Tuntui, että kaikki 24 soittivat yhtä aikaa, täysin sama reaktio kuin musiikkileikkikoulussa. Olisihan se minun pitänyt tietää. Toisaalta kehorytmiikkakuviota ei voinut millään muulla tavalla harjoitella kuin soittamalla. Loppuvaiheessa, kun kaikki olivat harjoitelleet, meteli rauhoittui huomattavasti. Kaikki halusivat kuunnella toisten esityksiä.

Ilahduin siitä, että esityksistä tuli niinkin hyviä. Ensi kerralla täytyy muistaa, että soittimet annetaan vasta suunnittelun jälkeen. Tai sitten suunnittelun ajaksi täytyy olla lisää tilaa minne ryhmät voivat mennä rauhassa soittamaan ja harjoittelemaan omia esityksiään.

8.4 Omat havainnot oppimispäiväkirjan pohjalta

Koko kokeilun onnistumiseen vaikutti mielestäni huomattavasti opettajan oma innostuneisuus asiaan. Tietyillä luokilla tunnit sujuivat todella hyvin, mutta sitten taas oli luokkia missä tuntui suurimman osan ajasta niin kuin kivi rekeä olisi yrittänyt vetää perässä. Todella suuri tekijä on tuntien ajankohta. Yleensä näillä tunneilla kello oli 8 aamulla. Minäkään en ollut kunnolla herännyt eivätkä oppilaat olleet heränneet. Joskus oikein harmitti aamun tunnin jälkeen kun kokeilu meni niin huonosti.

Myös luokkien erot ovat selvästi havaittavissa. Ajattelin etukäteen tyttöjen suoriutuvan tehtävästä hyvin. Tunneilla sain vaikutelman siitä, että ryhmissä tytöt olisivat pitäneet ohjia käsissään. Tosin tutkimuksen tulokset osoittivat, että pojat olivat vähintäänkin yhtä kiinnostuneita kuin tytöt.

Huomasin myös, että perussyke ei ole hallussa läheskään kaikilla, saati sitten sanarytmi. Jos tekisin kokeilun uudelleen, antaisin vielä lisää aikaa pelkälle perussykkeelle sekä sanarytmille.. Jättäisin kokonaan soittimet pois. Viimeinen tunti kaikilla oli aikamoista hälinää, kun jokainen ryhmä harjoitteli omaa rytmiään. Jos olisi ollut enemmän tilaa, olisi ehdottomasti pitänyt siirtää ryhmiä eri paikkoihin koulussa. En ajatellut ollenkaan, että esimerkiksi liikuntasaliin olisi

voinut mennä. Tosin valvominen olisi ollut huomattavasti hankalampaa. Silloin olisi ollut se riski, että osa porukasta lähtee ilman lupaa omille teilleen. Kehorytmiikka on loistava keksintö, siitä ei lähde liikaa meteliä!

Otin tunneille mukaan myös lauluja/musiikkia, joiden mukana oli helppo tehdä kehorytmejä. Tuntuu, että nimenomaan niitä oppilaat kaipasivat kehorytmien kanssa käytettäväksi. Yksittäiset kehorytmiikka kuviot eivät olleet niin mieluisia. Hieman hankalaa oli toimia sellaisten oppilaiden kanssa, jotka olivat esimerkiksi olleet pois ensimmäiseltä tunnilta tai useammalta. Sijoitin heidät johonkin ryhmään, missä tuntui olevan sopivasti tilaa. Tekisi mieleni seuraavalla kerralla sijoittaa jo pidemmälle edistyneet omaan ryhmäänsä ja aloittelevat omaansa. Sillä tavalla säästyttäisiin kommunikaatiovaikeuksilta. Mutta toisaalta se sotii sitä ajatusta vastaan, että kaikilla oppilailla on samat lähtökohdat, yhdessä aloitetaan ja tehdään ryhmän näköinen esitys. Ehkä opettajallakin on vähän liikaa mielessään, että kaikkien esitysten pitäisi olla tasokkaita. Joskus riittää, että kaikki yrittävät parastaan. asiassa on monta puolta.

9 Pohdinta

Carl Orffin kehittelemä Orff-pedagogiikka on täynnä luovuutta ja musiikillisia kokemuksia. Olen saanut kokea parhaita anteja musiikkikasvatuksessa Orff-kurssien sallivassa ilmapiirissä ja ilman näitä kokemuksellisia kursseja ei tätä työtä olisi syntynyt. Olen rakentanut tutkimustani vähitellen pitkällä aikavälillä. Niin kuin jokaiseen tutkimukseen myös tähän tutkimukseen tarvittiin paljon keskittymistä. Keskittyminen ja työ- ja perhe-elämän aikataulut eivät aina kohdanneet toivotulla tavalla. Kuitenkin sanoisin, että työni kehittyi koko ajan, vaikka rakenteelliset seikat olivatkin jo jääneet unohduksiin. Läheiset ihmiset ovat kannustaneet eteenpäin ja auttaneet työhön liittyvissä asioissa, sekä lasten hoidossa. Kiitän heitä kaikkia siitä, että he ovat omalta osalta vaikuttaneet työni edistymiseen.

Toivoisin tämän työn herättelevän kiinnostusta kehorytmiikkaa ja kehollisuutta kohtaan musiikintunneilla sekä ylä- että alaluokilla. Aion käyttää kehorytmiikkaa ja kokonaisvaltaisuutta enemmän musiikintunneillani. Uskon, että sitä vielä nähdään enemmänkin musiikinopetusmateriaaleissakin. Kokonaisvaltaisuus muistuu oppilaille mieleen vielä vuosien päästäkin, toisin kuin tietopohja on saattanut unohtua ajan jalkoihin. Kehorytmiikkaa ottaisin mukaan lähes jokaisella musiikintunnilla jossakin muodossa. Niin että oppilaat tottuvat siihen jo heti opetuksen alusta.

Pohtiessani taaksepäin tutkimustyötäni tulee ajatelleeksi, että minulla on ollut todella hyviä ja aktiivisia oppilaita. Kukaan ei kertaakaan sanonut täysin lopettavansa ja inhoavansa kehorytmiikan tunteja. Ketään ei tarvinnut komennella käytöshäiriöiden takia. Palautteissa oli kyllä monenlaisia kommentteja, mutta jokainen kuitenkin suostui kokeilemaan uusia asioita. Näiden oppilaiden ja tämän koulu yhteisön piirissä oli kiva tehdä tutkimustyötä. Kaikki oli avointa kokeilulle. Se mikä jäi hieman harmittamaan, oli kokeilu ennen varsinaista tutkimusta. Olisi ollut hyvä vaikka yhdellä luokalla testata tunnit ja kyselykaavake ensi läpi. Aina on kuitenkin helppo jossitella oman työn lopussa. Yksinkertaisesti aika ei riittänyt siihen. Osalla ryhmistäni oli täysin eri aikaan tunnit ja he pitivät siinä jaksossa taukoa. Toisaalta nyt ainakin kaikilla oli samanlainen lähtötilanne, niin minulla

kuin oppilaillakin. He eivät esimerkiksi kuulleet etukäteen kavereiltaan toisista luokista sitä mitä musiikintunneilla on tehty. Minä en pystynyt enää muokkaamaan tunteja uuteen malliin.

Tuloksista voidaan päätellä, että kehorytmiikkaa voidaan käyttää yhtenä osana musiikinopetusmenetelmänä perusopetuksen yläluokilla. Oppilaiden kokemukset vaihtelivat tunteista, mutta pääosin kaikki olivat sitä mieltä, että sitä voidaan käyttää jonkin verran. Oma mielipiteeni on myös se, että sitä voidaan käyttää tunneilla yhtenä työtapana. Haittaa siitä ei kenellekään koitunut ja suurin osa oli sitä mieltä, että se kehittää musikaalisuutta vaikka ei ole musiikillista taustaakaan. Poikien positiivinen suhtautuminen varsinkin vapaamuotoisessa vastauksessa sai minut vakuuttuneeksi siitä, että myös pojat suhtautuvat kehorytmiikkaan ymmärtävästi. Toisin kuin olin ajatellut.

Kehorytmiikkaa olen tarkastellut eri lähteiden kautta. Kehorytmiikka, vaikka sanana kuulostaakin hieman pelottavalta (ainakin osan oppilaiden mielestä) on hyvin luonnollista. Luonnollisuutta täytyy tuoda esiin. Kehollisuutta koskevat asiat jätetään liikunnanopettajien harteille, mutta kuitenkin samat asiat edesauttavat myös muissa aineissa. Harjoittelun tulisi edetä vähitellen.

Olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan alaluokkien opetusta musiikin ja kehorytmiikan osalta. Olisi myös kiinnostavaa tietää myös se, että käytetäänkö siellä enemmän kehorytmiikkaa vai onko tämä minun käsitykseni harhaan johtava. Toinen mielenkiintoinen aihe olisi lähestyä opetusmateriaaleja. Onko kehorytmiikkaa näkyvissä musiikin opetusmateriaaleissa? Tämä tutkimuksen kirjallinen osuus oli aika haastavaa. On vaikeaa laittaa kokemuksellisia ja elämysrikkaita tietoja teoreettiselle kentälle. Toinen haasteeni oli aineisto. Aineistoa löytyi paljon, mutta oli vaikeaa erotella kaikista tärkeimmät. Hankalaa oli myös merkitä ne oikein.

Tämä Henry Van Dyken mietelmä kertoo paljon omasta näkemyksestäni musiikkikasvatukseen. Näihin sanoihin on hyvä lopettaa ja ponnistaa eteenpäin uusiin haasteisiin: Metsässä olisi kovin hiljaista, jos vain ne linnut laulaisivat, jotka laulavat parhaiten.

Lähteet

- Ahonen, H. 2000. Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Birath, B. 1999. Aivojumppa. Helsinki: Basam Books Oy.
- Bjorkvold, J.-R. 1991. Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser. Stockholm: Runa.
- Campbell, R. 1994. Rakkaudesta murkkuun. Juva: WSOY.
- Damasio, A. 2001. Descartesin virhe: emootio, järki ja ihmisen aivot. Helsinki: Hakapaino.
- Dewey, J. 1963. Experience & education. NY: Macmillan Publishing Company.
- Dobosiewics, K. 1994. Orff-pedagogiikka. Spektri 6/12, 4-5.
- Erikson, E. H. 1983. Identity; youth and crisis. London: Faber and Faber.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerrus OY, Jyväskylä.
- Fassone, A. 2006. NY: Macmillan Publishers. Saatavana myös www-muodossa <URL:<http://www.grovemusic.com>> 23.8.2006.
- Fenwick, E. & Smith, T. 1994. Murrosiästä aikuisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Fraee, J. & Kreuter, K. 1987. Discovering Orff: Curriculum for music teachers. Mainz: Schott.
- Garam, L. 2000. Lahjakkaan viulistin kasvatus. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Stanford, CAL: Stanford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen A. & Mäkinen, L. 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Rakkaudesta murkkuun. Juva: WSOY.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerrus.
- Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Väitöskirja. Oulu University Press.

- Kaikkonen, M. & Kasper, E. 2003 Amadeus musiikkimaisemia videomateriaali. 15.11.2005. Helsinki: Otava.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita; Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus.Opetus –2000. Jyväskylä: Gummerrus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi suomalainen. Juva: WS Bookwell .
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. Edita Prima Oy. Helsinki 2006.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia-Filosofian taito. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kolb, D. 1984. Experiental Learning; Experience as the source of learning and development. London: Prentise Hall.
- Kolberg, L. 1980. Educating for a Just society. In Brenda Munsey (ed.). Moral development, moral education and Kohlberg. Birmingham: Religious Education Press.
- Koli, H. 2004. Reflektio. Tampereen yliopisto
([Www.uta.fi/hyper/otk/koulutus/koulutus2004kevat/luentomateriaali/koli2.pdf](http://www.uta.fi/hyper/otk/koulutus/koulutus2004kevat/luentomateriaali/koli2.pdf))
. 8.6.2006 klo. 15.44.
- Kotkavirta, J. 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampereen yliopistopaino, 15-36.
- Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa:J. Aaltola & R. valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus, 26-43.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Toimittajat Juha Perttula ja Timo Latomaa. Helsinki: Dialogia 2005.
- Lidell, L. 1987. Iloitse aisteistasi: avaa aistisi-löydä kehon ja mielen sopusointu. Gaia Books Ltd.
- Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle: soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö, 2003 (Pb-Printing).
- Merleau-Ponty, M.1962 Phenomenology of Perception. Rouledge, New York & London.

- Mills, J. 2002. Why teach music in school? *International Journal of Music Education*. 40, 152-153.
- Niiniluoto, I. 2002. Kokemus ja koe. Teoksessa L. Haaparanta ja E. Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampereen yliopistopaino, 62-79.
- Niskanen, S. 2005. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia.
- Orff, Carl. 1976. *Schulwerk- Musik für Kinder. Elementare Musik*. Schott Music Corp. 1. painos vuonna 1931.
- Orff, Carl. 1976. *Schulwerk- Musik für Kinder*. Schott Music Corp.
- Orff, Carl. 1978. *The Schulwerk*. Schott Music Corp.
- Paananen, P. 2002. Luentomuistiinpanot. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen tunnit syksy- ja kevät 2002.
- Parviainen, J. 1997. Taito ja kehomuisti ja kehollinen tieto- Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 133-150.
- Perkiö, S. 1998. Henkilökohtainen tiedonanto. Luentomuistiinpanot. Orff-tasokurssit.
- Perkiö, S. 2000. Henkilökohtainen tiedonanto. Orff-kurssien materiaalit 4-10.6.2000.
- Perkiö, S. & Salovaara, I. 2001. *Musiikin aika*. Opettajan painos. Helsinki: WSOY.
- Perkiö, S. 2004. Henkilökohtainen haastattelu. 17.3.2004.
- Perkiö, S. 2006. Henkilökohtainen tiedonanto. 25.9.2006 klo.14.13.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Opetushallituksen määräys 1-3/011/2003. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala. www.oph.fi. 28.2.06 klo.10.47.
- Puolimatka, . 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Kirjayhtymä 1999. Tampere: Tammer-Paino.
- Rauste-Von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Sarpavaara, H. 2004. *Ruumiillisuus ja mainonta*. Väitöskirja. Tampere University Press, 2004. Myös verkkojulkaisuna (ISBN 951-44-5953-9).

- Setälä, H. 1993. Henkilökohtainen tiedonanto. Orff-tasokurssien materiaalit 4-10.6.2000.
- Setälä, H.1995. Henkilökohtainen tiedonanto. Orff-tasokurssien muistiinpanot 3-9.6.2001.
- Setälä, H. 2002. Henkilökohtainen tiedonanto. Orff-tasokurssien muistiinpanot 2-8.6.2002.
- Siukonen, J.1991. Orffilaisuus on prosessi. Sibelius-Akatemia tiedottaa. 1991-1992 nro.1.
- Swanwick, K. 1996. Music Education: Is there Life beyond School? A Response to David Elliott. Musiikkikasvatus- FJME 1 (1): 41-46.
- Uusikylä K. & Piirto, J. 1999. Luovuus taito löytää, rohkeus toteuttaa. Helsinki: WSOY.
- Vainio, L. 1997. Orffin pedagogisten ajatusten pääpiirteitä. Tutkielma Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle 1997.
- Vygotski, L. 1986. Thought and language. Cambridge, MA:MIT Press.
- Wikipedia 2006. www.wikipedia.org/wiki/fenomenologia 1.3.2006 klo.8.15.
- Yli-Luoma, P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning, 2003.

Liite 1

Kehorytmiikkatunti 1.

1. Perussyke

- A) Kehon perussyke eri kehonosilla. Yhteinen syke.
- B) Yhdessä ja ryhmissä eri aika-arvoja kehorytmeillä
- Kokonuotti
- Puolinuotti
- Neljäsosanuotti
- kahdeksanosanuotti

2. Muistitehtävä

- A) Harjoiteltiin jälleen perussykkeessä kuvien mukaan
 - Tömistys
 - Rintalyönti
 - Taputus
 - Sihistys
- B) Kuvat lattialla, oppilaat seuraavat opettajaa ja vaihtavat sitä mukaa kehonosaa perussykkeessä.
- C) Kuvat pysyvät tietyllä paikalla ja pikkuhiljaa kuvia vähennetään. Perussyke pysyy samoihin kehonosiin vaikka kuvia ei ole
 - Opettaja vaihtaa omavaltaisesti liikkeitään kuvalta toiselle.
- D) Oppilaat saavat tulla ”johtajaksi”
- E) Taustalle musiikkia esim. Hot Stuff

3. Sanarytmi

- A) Selosta sanarytmin ja perussykkeen ero lyhyesti
- B) Oma rytmi: Kummelin mummelin pakoputki repesi
- C) Harjoitellaan puhumaan perässä
- D) Harjoitellaan kehoittimilla pienissä pätkissä
- E) Koko kehorytmi sanoen sanarytmiä samalla
- F) Koko kehorytmi ilman sanarytmiä

4. Ryhmätehtävä

- A) Oppilaat jaetaan ryhmiin
- B) Oppilaat saavat suunnitella oman sanarytmin
- C) Sanarytmi kirjoitetaan taululle

Kehorytmiikkatunti 2.

1. Ryhmätyön aloitus

- A) Muistellaan omat sanarytmit ja ryhmät
- B) Harjoitellaan sanarytmit sujuvaksi

2. Ryhmätyön siirtyminen kehorytmeihin

- A) Ryhmät saavat miettiä kehorytmit sanarytmeille
- B) Kehorytmien harjoittelua, niin, että kaikki osaavat oman rytminsä.

3. Ryhmätöiden esitykset

- A) Valmiit kehorytmiesitykset esitetään toisille oppilaille
- B) Valmiiden esitysten taustalle tasajakoinen kappale. (Riippuen ryhmän rytmistä.)

4. Lopputunnilla Lauletaan (jos aikaa)

- A) Todella kaunis
- B) Odotus
- C) Mietitään kappaleisiin sopivat kehorytmit

Kehorytmiikkatunti 3.

1. Lämmittely

- A) Kehorytmiikkasarjoja
 - 3 isku
 - 5 isku
 - 7 isku
 - 9 isku
 - 11 isku
- B) Käydään sarjat läpi opettajan kanssa
Seuraavalla kierroksella tehdään 2 kertaa aina yhtä sarjaa jne.
- C) Ilman opettajaa
2 kertaa sarja läpi ilman pysähtymistä

2. Ryhmät

- A) Etsitään omat ryhmät ja muistellaan oma kehorytmiikkakuvio
- B) Siirretään rytmikuvio muutamille rytmisoittimille
- C) Ryhmät harjoittelevat saman rytmikuvion soittimilla.
- D) Soittimia: Clavesit, shakerit, kehärummut, djembe, triangeli ja cabasa.
Soittimet jaetaan ryhmiin niin, että kaikilla on joku soitin ja tasan eri soitinryhmiä jokaiseen ryhmään.

3. Rytmisoitin esitykset

- A) Jokainen ryhmä esittää luokan edessä oman esityksensä.
- B) Opettaja soittaa taustalla edellisen tunnin laulettuja kappaleita (jos rytmikuvio sopii taustalle.)
Oppilaat saavat laulaa taustalla.

Palautekaavake jakoon!

Liite 4

Kysely 7-luokkalaisille

Kehorytmiikasta soittamaan, tunneista.

Ympyröi oikea kohta

1. Olen A) Tyttö B) Poika

Ympyröi sopivin vaihtoehto

2.

- A) Kehorytmiikka on luonnollinen tapa musisoida musiikintunneilla
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- B) Kehorytmiikka on monipuolista
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- C) Kehorytmiikka vaatii harjoitusta
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- D) Kehorytmiikka kehittää omaa musikaalisuutta
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- E) Kehorytmiikkaan tarvitaan musikaalista lahjakkuutta
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- F) Kuka tahansa pystyy musisoida kehon avulla
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- G) Kehorytmiikassa ja musiikissa tunto-aisti on tarpeellinen
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- H) Kehorytmiikka auttaa motoriikkaa ja koordinaatiokykyä
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä
- I) Kehorytmiikkaa on vaikea tehdä toisten katsellessa
A) Kyllä B) Ei C) En tiedä

3. Miten koit kehorytmiikasta siirtymisen soittimille?

- A) Helppoa B) Vaikeaa C) En tiedä

4. Koin, että kehorytmiikka A) Sopii minulle B) Ei sovi minulle C) En osaa sanoa

5. Musiikin tunneilla voisi olla kehorytmiikkaa

A) Paljon B) Jonkin verran C) Vähän D) Ei yhtään

6. Kolmen tunnin kokonaisuus oli

A) Helposti ymmärrettävä B) Vaikeasti ymmärrettävä C) Sopiva

7. Ymmärsin perussykkeen ja sanarytmin eron

A) Hyvin B) En ollenkaan C) En osaa sanoa

8. Kappaleen säestäminen omilla sanarytmeillä oli

A) Helppoa B) Vaikeaa C) En osaa sanoa

9. Muita huomioita ja kommentteja tunteihin liittyen

Kiitos palautteestasi!