

**PERUSRYTMISTÄ POLYRYTMIKKAAN.
MUSIIKKILIIKUNTAOPPIMATERIAALI JA SEN TESTAUS
PERUSKOULUN SEITSEMÄNNELLÄ LUOKALLA**

Heini Lehmusvaara
Musiikkikasvatuksen pro gradu
Syksy 2007
Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Heini Lehmusvaara	
Työn nimi – Title Perusrhythmistä polyrytmiikkaan. Musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Syksy 2007	Sivumäärä – Number of page 70 + liitteet 20
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli laatia peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen soveltuva, rytmiikkaan liittyvä musiikkiliikuntaoppimateriaali, kokeilla sen toimivuutta käytännössä sekä selvittää oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntatunneista. Musiikkiliikuntaoppimateriaali muodostaa neljän tunnin mittaisen kokonaisuuden, jossa edetään yksinkertaisista perusrhythmiharjoituksista kohti kehorytmeihin toteutettavaa polyrytmiikkaa. Tutkielman tarpeellisuutta puolsi havainto siitä, että yläluokille sopivaa musiikkiliikuntamateriaalia on olemassa varsin vähän. Musiikkiliikuntaoppimateriaalin laadinnassa lähtökohtana oli soveltaa jo olemassa olevaa materiaalia yläkouluikäisille sopivaksi.</p> <p>Testasin oppimateriaalin peruskoulun seitsemännellä luokalla Rajamäen yläasteella Nurmijärvellä keväällä 2004. Opetin itse oppimateriaalia testaavilla tunneilla, joten tutkielma on tutkivan opettajan näkökulmasta tehty toimintatutkimus. Käytän toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan apuna muita tutkimusmenetelmiä: tuntien havainnointia, kyselyitä, omaa päiväkirjaa sekä osittain kokeiluluokan oman musiikinopettajan suorittamaa observointia. Tutkielman aineisto koostuu oppimateriaalista, videoituista oppitunneista, omista välittömästi tuntien jälkeen kirjoitetuista muistiinpanoista sekä alku- ja loppukyselyistä. Taustateorioiden avulla pyrin saamaan näkökulmia musiikkiliikunnan avulla oppimiseen sekä ymmärtämään seitsemäsluokkalaisista koostuvan musiikkiliikuntaryhmän toimintaa. Keskeisellä sijalla ovat musiikkiliikunnan uranuurtajan Emile Jaques-Dalcrozen ajatukset. Hänen mukaansa musiikista tulisi saada kehollinen kokemus ennen kuin sitä käsitteellistetään ja teoretisoidaan, ja tätä kautta voidaan kehittää kaikkien ihmisten muusikkoutta. Jaques-Dalcroze pitää musiikin elementeistä keskeisenä juuri rytmiä, sillä se on läsnä kehon luonnollisissa rytmeissä, kuten hengityksessä.</p> <p>Tutkielma osoitti, että laadittu musiikkiliikuntaoppimateriaali sopi yläluokkien musiikinopetukseen pääosin hyvin. Tutkielman perusteella voidaan myös todeta, että musiikkiliikunta on kokemuksellista, ihmisen holistisena kokonaisuutena huomioon ottavaa toimintaa. Siinä toteutuu sekä praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian että Jaques-Dalcroze-metodin idea oppilaan muusikkouden kehittämisestä. Musiikkiliikunta soveltuu myös yläluokkien oppilaille, vaikka he ikäkaudestaan johtuen kiinnittävät paljon huomiota ympäröivän ryhmän dynaamiseen kenttään varsinaisen tekemisen kustannuksella.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, Emile Jaques-Dalcroze, oppimateriaali	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

1	Johdanto	1
2	Emile Jaques-Dalcroze – musiikkiliikunnan uranuurtaja	4
2.1	Emile Jaques-Dalcrozen elämänvaiheet ja metodin synty	4
2.2	Jaques-Dalcroze-metodi	5
2.3	Metodin osa-alueet	7
2.3.1	Rytmiikka	8
2.3.2	Säveltapailu	10
2.3.3	Improvisaatio	10
3	Musiikkiliikunnan kehitys Jaques-Dalcrozen jalanjäljissä	12
3.1	Carl Orff ja Zoltán Kodály	12
3.2	Musiikkiliikunta Suomessa	13
3.2.1	Maggie Gripenberg, Ilta Leiviskä ja Inkeri Simola-Isaksson	13
3.2.2	Kehorytmiikka eli body percussion	14
3.2.3	Musiikkiliikunta peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa	15
4	Musiikkiliikunta oppimisen ja filosofian näkökulmasta	18
4.1	Holistinen ihmiskäsitys	18
4.1.1	Kehollisuus	19
4.1.2	Tajunnallisuus	19
4.1.3	Situationaalisuus	20
4.2	Kokemuksellinen oppiminen	22
4.3	Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	23
5	Seitsemäsluokkalainen musiikkiliikkujana	26
5.1	Nuoren kehitys seitsemäsluokkalaisena	26
5.2	Ryhmän merkitys	28
6	Tutkimusasetelma	30
6.1	Tutkimustehtävät	30
6.2	Tutkimusaiheen ja tutkimuskohteen valinta	30
6.3	Taustatietoja tutkimuskohteesta	32
6.4	Tutkimusmenetelmä	33
6.4.1	Toimintatutkimus	33
6.4.2	Tutkiva opettaja – oma toiminta	35
6.4.3	Kyselyt	37
6.5	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	39
7	Tulokset	41
7.1	Oppimateriaalin suunnittelun lähtökohdat ja materiaalin tavoitteet	41
7.2	Musiikkiliikuntajakson toteuttaminen	42
7.3	Tunnelmia ennen jakson alkua	44
7.3.1	Omat ensivaikutelmat ja odotukset	44
7.3.2	Oppilaiden asennoituminen koulun musiikintunteihin	45
7.3.3	Oppilaiden odotukset tulevista musiikkiliikuntatunneista	46

7.4	Oppimateriaalin kokeilu.....	48
7.4.1	Ensimmäinen tunti: perusrytmi, sanarytmi ja kaikurytmi	48
7.4.2	Toinen tunti: aika-arvot – rytmin aakkoset.....	52
7.4.3	Kolmas tunti: salsarytmejä.....	55
7.4.4	Neljäs tunti: sambarytmejä	58
7.5	Oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntajaksosta	61
8	Pohdinta.....	65
	Lähteet	71
	Liitteet.....	74

1 JOHDANTO

Rytmi on liikettä ja lihakset ovat liikettä varten. (Emile Jaques-Dalcroze)

Musiikkiliikunta ei ole mikään uusi keksintö. Ihmiset ovat varmasti historiansa alkuhämäristä asti yhdistäneet musiikkia ja liikettä tanssimalla, liikkumalla eri tavoin musiikin mukaan sekä leikkimällä laululeikkejä. Alussa olevan lausahduksen kirjoittaja, sveitsiläinen musiikkipedagogi Emile Jaques-Dalcroze keksi kuitenkin 1900-luvun alussa ensimmäisenä yhdistää musiikin ja liikkeen palvelemaan pedagogisia tavoitteita. Hänen kehittämänsä menetelmää alettiin kutsua Jaques-Dalcroze-metodiksi. Se kulkeutui Suomeenkin ja sai täällä vaikutteita metodia käyttäneiltä ja soveltaneilta pedagogeilta. Vähitellen syntyi musiikkia liikkeen ja oman kehon kautta lähestyvä musiikkikasvatuksen työtapaa, jota Suomessa kutsumme musiikkiliikunnaksi. Inkeri Simola-Isaksson, yksi suomalaisen musiikkiliikunnan uranuurtajista, on määritellyt musiikkiliikuntaa seuraavasti: ”Musiikki on soivaa liikettä. Musiikkia voidaan ilmentää liikkeillä. Ihminen voi musisoida omalla instrumentillaan, kokea aktiivisesti musiikin kokonaiselämyksenä. (1974, 28.)”

Tämän tutkielman päätavoitteena on laatia peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen soveltuva musiikkiliikuntaoppimateriaali, kokeilla sen toimivuutta käytännössä ja tarkastella musiikkiliikunnan avulla oppimista eri näkökulmista. Musiikkiliikuntaoppimateriaali muodostaa neljän oppitunnin mittaisen, rytmikkaharjoituksista muodostuvan kokonaisuuden. Oppimateriaalin harjoituksissa edetään yksinkertaisista perusrhythmiharjoituksista kohti kehorytmeihin toteutettavaa polyrytmikkaa. Luonteeltaan tutkielma on tutkivan opettajan näkökulmasta tehty toimintatutkimus, jolle tyypilliseen tapaan apuvälineinä käytetään muita tutkimusmenetelmiä: tuntien havainnointia, kyselyitä, omaa päiväkirjaa sekä osittain kokeiluluokan oman musiikinopettajan suorittamaa observointia. Näiden menetelmien avulla pyritään selvittämään oppimateriaalin toimivuutta sekä oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntatunneista. Tutkielman aineisto koostuu materiaalipaketista, videoiduista oppitunneista, päiväkirjasta eli omista välittömästi tuntien jälkeen kirjoitetuista muistiinpanoista sekä alku- ja loppukyselyistä. Tutkielman taustaksi olen tutustunut Jaques-Dalcroze-metodiin sekä musiikkiliikunnan kehitysvaiheisiin hänen jälkeensä. Olen myös

pyrkinyt selittämään musiikkiliikunnan avulla oppimista holistisen ihmiskäsityksen, kokemuksellisen oppimisen sekä praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian kautta. Perehtymällä varhaisnuoruuteen kehitysvaiheena sekä rytmädynamiikkaan pyrin ymmärtämään seitsemäsluokkalaisista koostuvan ryhmän sekä yksittäisen oppilaan toimintaa.

Oppimateriaalin aiheeksi valittu rytmi on yksi musiikin peruselementeistä melodian, harmonian ja sointivärin ohella. Rytmä on yritetty määrittellä antiikin ajoista lähtien. Platonin mukaan rytmi on järjestettyä liikettä, Aristoksen taas määritteli sen järjestetyksi ajaksi. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1979, 96.) Rytmän käsitettä voidaan käyttää vertauskuvallisesti esim. kuvataiteissa, mutta musiikissa se merkitsee musiikin järjestymistä ajan suhteen. Kaikessa soivassa musiikissa on jonkinlainen rytmi, joka tosin voi olla epämääräinenkin. Rytmän käsitettä lähellä ovat käsitteet aika, isku, kesto, aika-arvot, tahti, tahtiosoitus, tempo ja metri. Yleensä puhuttaessa rytmiseksi määrittelystä musiikista, kuten esim. marssi, onkin kyse musiikista, jonka metri on hyvin selkeä. Tällöin painolliset ja painottomat sävelet seuraavat toisiaan antaen musiikille samanlaisen selkeän pulssin kuin vaikkapa sydämenlyönneissä tai kävelyssä. (Suuri musiikkitietosanakirja 1991, 199.) Rytmikka-käsitteellä voidaan tarkoittaa joko oppia rytmistä tai rytmikka- nimistä osa-aluetta Jaques-Dalcroze-metodista (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1979, 99). Tässä työssä käytän rytmikka-sanaa ensin mainitussa merkityksessä ja Jaques-Dalcroze-metodin osa-aluetta tarkoittaessani käytän käsitettä Dalcroze-rytmikka.

Ajatus tämän tutkielman tekemiseen syntyi sekä omasta kiinnostuksestani musiikkiliikuntaan että halusta tehdä jollakin tavalla käytäntöön liittyvä pro gradu-tutkielma. Oppimateriaalin laatimista ja testausta puolsi myös havainto siitä, että musiikkiliikunnan osuus yläluokkien musiikin oppikirjoissa on vähäinen. Lisäksi Suomessa tehty musiikkiliikuntamateriaali on pääosin peräisin 1980-luvulta ja se on suunnattu varhaiskasvatukseen ja alakouluun. Lähtökohtana oppimateriaalin laadinnassa oli etsiä näistä materiaaleista yläkouluun sopivat harjoitukset tai soveltaa harjoituksia sellaisiksi, että ne innostavat yläkouluikäisiäkin oppilaita. Lisäksi harjoitusten valintaan vaikutti oppimateriaalin aiheen rajaaminen rytmikkaan. Musiikkiliikuntaa eri näkökulmista tarkastelevia tutkimuksia, lähinnä pro graduja, on Suomessa tehty jonkin verran, mutta mikään niistä ei liity musiikkiliikuntaan ja sen opettamiseen nimenomaan peruskoulun yläluokilla. Musiikkiliikunta-aiheisista tutkimuksista Jaques-Dalcroze-metodia tai opetusmateriaalin laatimista ja testausta ovat

sivunneet Tomi Forssin (2000) musiikkikasvatuksen pro gradu, jossa hän tarkasteli kehorytmiikkaa Jaques-Dalcroze-metodin sovelluksena, Päivi Näsin ja Elina Rämäkön (1995) musiikkikasvatuksen pro gradu, jossa he valmistivat ja testasivat musiikkiliikuntaoppimateriaalia lukioon sekä Annika Suurosen (2005) liikuntapedagogiikan pro gradu, joka käsitteli Emile Jaques-Dalcrozen rytmivoimistelua ja sen osa-alueiden rytmiiikan ja plastiikan ilmenemistä Suomessa. Eniten omaa tutkielmaani muistuttaa Leea Antilan (2004) kasvatustieteen pro gradu, jossa hän laati ja testasi alkuopetukseen soveltuvaa musiikkiliikuntaoppimateriaalia. Ainoan suomalaisen musiikkiliikunta-aiheisen väitöskirjan, *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*, on tehnyt Marja-Liisa Juntunen vuonna 2004.

2 EMILE JAQUES-DALCROZE – MUSIIKKILIIKUNNAN URANUURTAJA

2.1 Emile Jaques-Dalcrozen elämänvaiheet ja metodin synty

Émile-Henri Jaques syntyi sveitsiläiseen perheeseen Wienissä 6.7.1865. Jaquesin musiikillinen lahjakkuus huomattiin hyvin varhain ja hän aloitti musiikkiopintonsa kuusivuotiaana. Jaquesin perhe palasi vanhempien kotimaahan Sveitsiin hänen ollessaan kymmenvuotias. Jaques kävi koulunsa loppuun Genevessä ja jatkoi sitten opintojaan Pariisissa, Genevessä ja Wienissä opiskellen sävellystä ja näyttämötaiteita. Opiskelun lomassa Jaques vietti myös vuoden Algeriassa toimien Algerian oopperan apulaisjohtajana. Algeriassa ollessaan Émile-Henri Jaques lisäsi sukunimeensä kustantajansa toivomuksesta Dalcroze-nimen erottuakseen toisesta samannimisestä säveltäjästä. Kun Jaques-Dalcroze päätti opintonsa, hän oli saanut tunnustusta niin pianistina, säveltäjänä, kapellimestarina, laulajana, näyttelijänä kuin runoilijakin. (Juntunen 2004, 22.)

Vuonna 1893 Jaques-Dalcrozesta tuli Geneven konservatorion harmonian ja säveltapailun professori. Pian hän huomasi oppilaillaan vaikeuksia musiikin esittämisessä huonosti kehittyneen rytmitajun vuoksi, vaikka he olivat teknisesti taitavia oman instrumenttinsa soittamisessa. Jaques-Dalcrozea huolestutti, kun oppilaat eivät pystyneet sisäisesti kuulemaan teoriatunnilla kirjoittamiaan harmonioita tai kirjoittamaan yksinkertaisia melodioita ja sointukulkuja. Soittamisen tekniikasta oli tullut itsetarkoitus, eivätkä oppilaat itsekään pitäneet musiikillista esitystään itseilmaisun muotona. (Juntunen 1999, 50.)

Jaques-Dalcroze kritisoikin konservatorion opetusta sirpalemaisuudesta ja liiasta erikoistumisesta. Hänen mielestään opetus kehitti vain mieltä ja älyä unohtaen musiikin kokonaisvaltaisen kokemisen. Jaques-Dalcroze kokeili rytmisen liikkeen yhdistämistä säveltapailuharjoituksiin huomaten oppilaidensa tällöin laulavan musikaalisemmin. Hän laittoi myös oppilaansa liikkumaan improvisoidun musiikin tahtiin. Jaques-Dalcrozen uudistuspyrkimyksiä kuitenkin vastustettiin. Erityisesti liikkeen käyttöä arvosteltiin, ja

oppilaiden paljaita jalkoja ja kehon liikkumaan vapauttavaa väljää vaatetusta paheksuttiin. Jaques-Dalcroze jatkoi kokeilujaan konservatorion ulkopuolella ja demonstroi ideoitaan vuosina 1903-05 ympäri Eurooppaa. Yleisön kannustus sai Jaques-Dalcrozen julkaisemaan ajatuksensa kirjana, ja Méthode Jaques-Dalcroze ilmestyi vuonna 1906. (Juntunen 2004, 22-23.)

Veljekset Wolf ja Harald Dhorn innostuivat Jaques-Dalcrozen ajatuksista ja rakensivat hänelle instituutin Hellerauhun Dresdenin lähelle vuonna 1910. Ensimmäinen maailmansota pakotti kuitenkin Jaques-Dalcrozen jättämään Helleraun vuonna 1914. Hän muutti Geneveen, mihin avattiin uusi Jaques-Dalcroze-instituutti vuonna 1915. Emile Jaques-Dalcroze kuoli vuonna 1950, mutta instituutti jatkaa nykyäänkin hänen elämäntyötään kouluttamalla Dalcroze-opettajia sekä järjestämällä kursseja ja konferensseja. (Juntunen 2004, 24.)

2.2 Jaques-Dalcroze-metodi

Jaques-Dalcroze-metodista puhuttaessa on käytössä useita eri termejä. Euroopassa metodista käytetään nimitystä Le Rythme, Aasiassa Dalcroze-rytmiikka, Englannissa ja USA:ssa Eurhythmics. Yleisin nimitys kaikkialla on Jaques-Dalcroze-metodi. (Viitaila-Pulkinen 1993, 195.) Juntunen (1999, 43) käyttää Jaques-Dalcroze-metodista nimitystä Dalcroze-rytmiikka, sillä kyseessä on hänen mukaansa ensisijaisesti musiikin opiskelun lähestymistapa, ei varsinainen metodi, ja rytmi on menetelmän keskeinen kasvatukseen. Jaques-Dalcroze-metodin ei-metodimaista luonnetta kuvaa myös se, että Jaques-Dalcroze itse on sanonut kirjoittamansa kirjallisuuden olevan vain tukena opettajille käytännön kokemuksen lisäksi eikä yksikään niistä sinällään sovi opetuksen ohjenuoraksi. (Juntunen 1999, 111.) Koska Juntunen (1999, 110) toteaa kuitenkin metodi-sanon olevan käytössä alan kirjallisuudessa, käytän käsitettä Jaques-Dalcroze-metodi tarkoittaessani koko menetelmää ja Jaques-Dalcroze-rytmiikka-sanaa tarkoittaessani metodin yhtä osa-aluetta.

Choksy, Abrahamson, Gillespie & Woods (1986, 27) määrittelevät Dalcroze-metodin seuraavasti: se on ”musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa, joka perustuu olettamukselle, että rytmi on musiikin ensisijainen elementti ja että kaikkien musiikillisten rytmien lähde voidaan löytää ihmiskehon luonnollisista rytmeistä.” Kehon luonnollisilla rytmeillä Jaques-

Dalcroze tarkoittaa ihmisen automatisoituneita toimintoja, joissa on ainakin kaksi vaihetta. Tällaisia ovat esimerkiksi hengitys tai kävely. (Juntunen 1999, 44.)

Jaques-Dalcroze-metodissa oppimisen perusta on kehollisuudessa. Perusideana on saada kehollinen kokemus musiikista ennen kuin sitä teoretisoidaan ja käsitteellistetään. Teorian tulisi siis seurata käytäntöä. Jaques-Dalcroze-metodissa musiikkiin reagoidaan liikkein. Kun musiikin rytmiseen ärsykkeeseen reagoidaan samanaikaisesti sekä keholla eli fyysisellä liikkeellä että mielellä, kehittyvät samanaikaisesti musiikkia vastaanottava mieli, musiikkia kuulevaa korva ja musiikkia tuottavaa keho. Eräs päätavoite on myös kehittää sisäistä kuuntelukykyä eli kykyä kuvitella musiikkia mielessään. (Juntunen 1999, 44-46, 113).

Juntunen (1999, 142) on tiivistänyt Jaques-Dalcroze-metodin musiikkikasvatukselliset periaatteet seuraavasti:

Musiikki ja sen rytmi on kaikista vahvin kasvatukseenkeino.

Musiikillinen tietoisuus on fyysisen kokemuksen tulosta.

Musiikin käsitteiden oppiminen tapahtuu kehollisen kokemuksen kautta tiedostaen ja oivaltaen.

Musiikin rytmit voidaan löytää kehon luonnollisista rytmeistä.

Musiikkikasvatuksen päämääränä on muusikkouden kehittäminen.

Musiikin oppimisen edistämisen lisäksi Jaques-Dalcrozella oli mielessään yleiskasvatuksellisia tavoitteita. Hän uskoi, että ihmistä voidaan kehittää musiikin keinoin. Jaques-Dalcrozea viehättivät antiikin Kreikan kasvatukselliset periaatteet sekä Platonin ajatus siitä, että rytmisen kasvatuksen ja rytmisen liikkeen avulla voidaan yhdistää mielen ja kehon toiminnat ja avata tie ihmisen sisimpään. Dalcroze-metodin uskotaankin kehittävän monia arkielämässä tärkeitä ominaisuuksia kuten huomiokykyä, keskittymistä, kuuntelukykyä, muistia, koordinaatiota, itsekontrollia ja herkkyyttä. Jaques-Dalcroze-metodilla on siis myös kasvatuksellista arvoa sinänsä. (Juntunen 1999, 44-46, 109-110).

Pienten lasten toiminta on luonnostaan kokonaisvaltaista, minkä vuoksi Jaques-Dalcroze ulotti opetusideansa koskemaan konservatoriotason opiskelijoiden lisäksi lapsia. Jaques-Dalcrozen mukaan lapsen tulisi ennen soitonopiskelun alkua pystyä kokemaan musiikkia koko kehollaan. (Juntunen 1999, 46.) On todettu, että musiikin toteuttaminen liikkein tukee lapsen psykofyysistä kehitystä, sillä se on jo toimintana sinänsä vapauttavaa ja jännityksiä laukaisevaa. Lisäksi koettujen musiikin ilmiöiden kuvaaminen sanallisesti voi olla lapsille vaikeaa, mutta reagoiminen musiikkiin liikkeellä on vaistomaista jo pienille lapsille. Musiikin lainalaisuuksia voidaan omaksua liikkeiden yhteydessä, ja liikkeen on todettu edistävän myös nuottien lukutaidon kehittymistä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 193.)

2.3 Metodin osa-alueet

Jaques-Dalcroze-metodi sisältää kolme itsenäistä osa-aluetta: rytmiikan, säveltapailun ja improvisoinnin. Käytännössä kaikki sisältöalueet kuitenkin nivoutuvat saman opetusprosessin sisälle eli Jaques-Dalcroze-metodin mukainen oppitunti sisältää kaikkia osa-alueita. Juntunen (2004, 24) erottaa edellä mainittujen kolmen lisäksi myös plastiikan omaksi osa-alueekseen.

Jaques-Dalcroze on määritellyt muusikon tärkeimmiksi ominaisuuksiksi kehittyneen kuulon, hermostollisen herkkyyden ja kyvyn spontaaniin ilmaisuun. Pyrkimys näiden ominaisuuksien kehittämiseen on ohjannut Dalcroze-metodin kehittymistä alusta alkaen. (Juntunen 2004, 25.) Juntunen (1999, 140) näkeekin yhteyden Jaques-Dalcrozen määrittelemien muusikkouden ominaisuuksien ja Jaques-Dalcroze-metodin osa-alueiden välillä: rytmiikka kehittää rytmittäjää, säveltapailu kuuloa, improvisointi spontaania ilmaisuja ja plastiikka hermostollista herkkyyttä. Kaikkien osa-alueiden voidaan myös nähdä kehittävän jonkin verran kaikkia ominaisuuksia (Juntunen 1999, 140). Tämä on varsin ilmeistä, sillä vaikka Jaques-Dalcroze-metodi korostaakin rytmin kehollista kokemista, tarvitaan siihen myös kuuloa. Myös improvisoinnissa, on se sitten liikeimprovisaatiota tai instrumentilla tapahtuvaa, tarvitaan kuuloa.

On huomattavaa, että puhuessaan muusikkouden kehittämisestä Jaques-Dalcroze tarkoittaa jokaisen ihmisen muusikkoutta, ei pelkästään ammattimuusikoita (Juntunen 1999, 149). Juntunen (1999, 150) toteaa myös, että Jaques-Dalcroze-metodi soveltuu muusikon

koulutuksessa ennen kaikkea tukiaineeksi. Se tukee monipuolisesti muusikon työssään tarvitsemia taitoja ja kykyjä, mutta ei pyrikään vastaamaan kaikkiin muusikkouden kehittämisen haasteisiin.

2.3.1 Rytmiiikka

Jaques-Dalcroze valitsi metodinsa peruselementiksi rytmin, sillä vaikka rytmit ja sävelet yhdessä muodostavat musiikin, antaa rytmi merkityksen ja järjestyksen sävelten yhdistämiselle. Lisäksi hän näkee rytmin ja liikkeen olevan erottamattomassa yhteydessä toisiinsa: rytmi on liikettä, ja lihakset ovat liikettä varten. Rytmiiikka on siis olennaisesti fyysistä ja on mahdotonta kuvitella rytmiä mielessä ajattelematta kehoa liikkeessä. (Juntunen 1999, 61-62.)

Dalcroze-rytmiiikassa olennaisia käsitteitä ovat aika, tila ja voima, sillä ne ovat yhteisiä musiikille ja liikkeelle. Loppuunsaatettu liike on yhdistelmä käytettyä aikaa, tilaa ja voimaa. Keho tarvitsee tietyn määrän aikaa ja tilaa liikkuaan. Liikkeen alku- ja loppukohta taas määrittelevät käytetyn ajan ja tilan. Aika ja tila ovat suhteessa voimaan eli siihen energiaan, millä lihakset kehoa liikuttavat. Musiikissa puolestaan aikaa vastaavat tempo ja aika-arvot, voimaa dynamiikka ja tilaa musiikin muut elementit. (Juntunen 1999, 69-70.)

Ymmärrän ajan, tilan ja voiman merkityksen Dalcroze-rytmiiikassa siten, että harjoittamalla lihaksia rytmisten liikuntaharjoitusten avulla ne saadaan suorittamaan liikkeitä siten, että aika, tila ja voima ovat liikkeessä oikeassa suhteessa. Lihasten harjoittaminen näkyy soitossa rytmisenä tarkkuutena ja kykynä toteuttaa musiikillisia ideoita. Harjoituksilla saadaan siis ihmisen motorinen järjestelmä toimimaan musiikillisten tavoitteiden hyväksi ja keholliset valmiudet musiikkiopintoihin. (Juntunen 1999, 85, 98).

Rytmiiikka kehittää Jaques-Dalcrozen mukaan rytmitietoisuutta (*conscience du rythme*). Rytmitietoisuus tarkoittaa lähinnä sitä, mikä yleensä käsitetään rytmittajuna. Jaques-Dalcroze puhuu kuitenkin rytmitietoisuudesta ja rytmittajusta erikseen: rytmitietoisuus on tiedostettua rytmin käsittelyä, rytmittaju enemmän vaistomaista. Rytmitietoisuutta harjoitetaan esimerkiksi siten, että harjoituksen musiikki loppuu kesken ja harjoitusta on jatkettava säilyttämällä musiikin rytmien jatkuvuus mielessä. (Juntunen 1999, 96-97.)

Rytmiikan harjoituksissa yhdistyvät kuulohavainto, kehon liike ja ajattelu musiikkiin. Harjoitukset etenevät siten, että ensin harjoitetaan kaikkia kehon osia erikseen, sitten kaikkia kehon osia samanaikaisesti ja lopuksi koko kehoa. Kun oppilaat ovat saaneet tarpeeksi musiikkia ja liikkeitä yhdistäviä kokemuksia, voidaan liikkeellinen kokemus yhdistää symboleihin. Pyritään siis etenemään musiikin liikunnallisen toteuttamisen tuottamista kokemuksista käsitteellistämiseen. (Juntunen 1999, 95-96.) Mielestäni tämä voisi koulun musiikinopetuksessa tarkoittaa esimerkiksi nuottien aika-arvojen opiskelua ensin liikkeillä, kuten taputtamalla ja kävelemällä, ennen kuin opetellaan aika-arvojen merkitseminen.

Dalcroze-rytmiikassa käytettävät liikkeet voidaan jakaa kahteen ryhmään: liikkeisiin paikalla ja liikkeisiin tilassa.

Liikkeet paikalla:	Liikkeet tilassa:
Taputtaminen	Käveleminen
Heiluttaminen	Juokseminen
Kääntyminen	Ryömiminen
Johtaminen	Loikkaaminen
Taivuttaminen	Liukuminen
Keinuminen	Laukkaaminen
Puhuminen	Hyppiminen
Laulaminen	

Tätä liikeseanastoa yhdistelemällä voidaan luoda lukemattomia tapoja ilmaista rytmejä yksinkertaisista polyrytmisiin sekä ajan ja tilan yhdistelmiä. Liikkeet paikalla ja tilassa voidaan tehdä myös eri tasoissa, korkealla, matalalla tai keskellä, jolloin liikkeellä voidaan ilmaista esimerkiksi melodian linjaa. Vartalon eri osat voivat myös tehdä joko samaa tai eri rytmiä. Dalcroze-rytmiikassa kehoa käytetään siis ikään kuin orkesterina. (Choksy ym. 1986, 37.)

2.3.2 Säveltapailu

Säveltapailu eli solfège kehittää Jaques-Dalcrozen mukaan säveltietoisuutta. Hän tarkoittaa sillä kykyä tuottaa mielessä sävelhahmoja ja harmonioita ilman äänen tai soittimen apua. Tästä voidaan käyttää myös nimitystä sisäinen kuulokyky. Säveltapailu opettaa myös improvisoimaan melodioita ja säveltämään niitä. Mielenkiintoinen erityispiirre Dalcroze-säveltapailussa on ns. absoluuttisen do:n käyttö. Tämä tarkoittaa sitä, että c-sävel on do oltiinpa missä sävellajissa tahansa. Esimerkiksi G-duuri do:sta do:hon laulettuna sisältäisi sävelet c, d, e, fis, g, a, h, c. Tämä harjoittaa tarkkaa intervallien laulamista, sävelkorkeuden absoluuttista tunnistamista ja tutustuttaa korvaa kirkkosävellajeihin. Jaques-Dalcroze pitää muutenkin asteikkojen opiskelua ja hallintaa hyvin keskeisenä, sillä hänen mukaansa sävelten suhteita koskevat musiikin teorian asiat ovat johdettavissa asteikoista. Esimerkiksi intervallit ovat asteikon osia, joista on jätetty säveliä välistä pois ja soinnut ovat päällekkäin asetettuja asteikon säveliä. Jaques-Dalcrozen mukaan lasten tulisi aloittaa säveltapailun opiskelu vuoden kuluttua rytmikan opiskelun aloittamisesta. Opetus ei ala nuoteista, vaan aktiivisesta toiminnasta kuten laulamisesta ja liikkumisesta. Liikkeillä tuetaan musiikillisen käsitteen sisäistämistä, esimerkiksi ylöspäin liikkuvaa melodialinjaa vastaa ylöspäin liikkuva liike. Oppilas voi myös ilmaista kuulohavaintonsa liikkeellä, esimerkiksi mollikolmisointuun reagoidaan laittamalla kädet ristiin rinnan päälle ja duurikolmisointuun avaamalla kädet sivuille. Fyysisen reagoinnin etuna on se, että se pakottaa jokaisen oppilaan aktiiviseen toimintaan. Lisäksi opettaja näkee suoraan oppilaan fyysisestä reagoinnista, miten tämä kuulee ja ymmärtää asiat. (Juntunen 1999, 99-101.)

2.3.3 Improvisaatio

Improvisaatio merkitsi Jaques-Dalcrozelle nopeaa ja spontaania sävellystä. Jaques-Dalcroze-metodissa improvisoidaan liikkuen, laulaen tai soittaen. Hänen mielestään improvisointi on oleellinen osa instrumenttiopintoja, sillä se opettaa oppilaat ilmaisemaan spontaanisti sekä musiikillisia ideoitaan että tunteitaan musiikin ja oman instrumentin kautta. Lisäksi improvisoinnissa on mahdollista soveltaa opittua musiikkiainesta, esimerkiksi rytmiä, muotoja ja harmoniaa. Jaques-Dalcroze itse oli tunnettu improvisointitaidostaan, ja suurimman osan tunteilla käyttämästään musiikista hän improvisoi itse pianolla. Näin toimivat Dalcroze-opettajat nykyäänkin. Se on vaativaa, sillä opettajan täytyy soittamisen

lisäksi seurata oppilaita. Improvisointi tarjoaa opettajalle kuitenkin sävellettyä tai äänitteeltä tulevaa musiikkia paremman mahdollisuuden vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, sillä hän voi soitollaan sekä ohjailta oppilaiden reaktioita että reagoida itse heidän liikkeisiinsä. (Juntunen 2004, 29-30.)

Juntunen (1999, 103) toteaa oman kokemuksensa pohjalta, että Jaques-Dalcroze-metodin liikkeellinen improvisointi voi olla avain musiikilliseen improvisointiin. Juntunen uskoo myös, että improvisointia lisäämällä olisi soitin-, teoria- ja säveltapailuopintoja mahdollista tehdä monipuolisemmiksi ja mielenkiintoisemmiksi. Improvisointitaidon kehittymisen myötä pienenee myös unohtamisen pelko musisointitilanteessa, sillä muusikko tietää pystyvänsä jatkamaan kappaletta mahdollisen unohtamisen kohdatessa. (Juntunen 1999, 103.)

3 MUSIIKKILIIKUNNAN KEHITYS JAQUES-DALCROZEN JALANJÄLJISSÄ

3.1 Carl Orff ja Zoltán Kodály

Saksalainen säveltäjä Carl Orff (1895-1982) tutustui 1920-luvulla Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatukseen Helleraun koulussa. Orff sai vaikutteita mm. musiikin ja tanssin yhdistämisestä ja loi sen pohjalta oman metodinsa. Yhdessä työtoverinsa Gunild Keetmanin kanssa Orff julkaisi kasvatustieteenfilosofiaansa kuvaavat teoksensa Orff Schulwerk – rytmisiä ja melodisia harjoituksia sekä Musik für Kinder. (Nenonen & Viitaila-Pulkkinen 1993, 197.)

Orff yhdistää musiikin liikkeeseen, tanssiin ja puheeseen, sillä hänen mukaansa musiikki ei koskaan toimi yksin. Musiikkia ei myöskään ole tarkoitettu pelkästään kuunneltavaksi, vaan se on tarkoituksenmukaista vain aktiivisen osallistumisen kautta. Orffilaisuuden ydin on rytmin kokeminen fyysisesti ja sen ilmaiseminen tanssien ja soittaen. Orff-prosessissa edetään liikunnan kautta soittoon, lauluun ja tanssiin. Oma puhe- ja lauluääni sekä kehosoitinimet ovat perusta, josta edetään soittoon. Soittoa varten Orff kehitti oman Orff -soittimiston, johon hän sai vaikutteita Afrikan ja Indonesian soittimista. Orff-soittimia ovat esimerkiksi kellopelit, ksylofonit ja metallofonit. Soitossa pyritään alusta alkaen saamaan aikaan soinnikas, hyvälaatuinen ääni, joten soittotekniikan opettelu on tärkeää. Keskeistä orffilaisuudessa on myös improvisointi, joka voidaan toteuttaa liikkuen, puhuen, laulaen ja soittaen. Orff suuntasi musiikilliset ideansa kaikille lapsille: musiikin ja soittamisen kautta jokainen voi kokea onnistumisen elämyksiä. (Nenonen & Viitaila-Pulkkinen 1993, 197-199.)

Unkarilaisen säveltäjän, musiikkitieteilijän ja musiikkipedagogin Zoltán Kodály (1882-1967) mukaan nimetty Kodály-menetelmä eli unkarilainen musiikkikasvatustieteenjärjestelmä on varhaisiästä aikuisuuteen etenevä, Unkarin koululaitoksessa yleisesti käytössä oleva opetusmenetelmä. Nimestään huolimatta Kodály ei yksin luonut opetusmenetelmää, vaan sitä ovat kehittäneet useat unkarilaiset musiikkipedagogit Kodály periaatteiden ja opetusmateriaalin pohjalta. Keskeistä Kodály-menetelmässä on laulaminen. Musiikin ilmiöt

opitaan laulujen yhteydessä, ja keskeistä lauluohjelmistoa ovat unkarilaiset kansanlaulut. Sävelhahmojen oppimisen apuna ovat käsimerkit, rytmittävät sekä solmisaatiotavat. Toisin kuin Jaques-Dalcrozen säveltapailumenetelmässä, Kodályn relatiivisessa säveltapailussa do-sävel on liikkuva. Orffin ja Jaques-Dalcrozen tapaan myös Kodály-menetelmässä liikunta ja musiikki yhdistetään alusta alkaen. Liikettä käytetään laululeikeissä, kansantansseissa sekä rytmien opettamisen yhteydessä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988; 126-133, 184-186.)

3.2 Musiikkiliikunta Suomessa

3.2.1 Maggie Gripenberg, Ilta Leiviskä ja Inkeri Simola-Isaksson

Jaques-Dalcroze-metodin toi Suomeen tanssitaiteilija, näyttämötaiteilija, kuvataiteilija ja improvisoiva pianisti Maggie Gripenberg (1881-1976). Hän oli opiskellut Genevessä Jaques-Dalcrozen oppilaana musiikkiliikuntaa, jota hän sitten opetti Helsingin musiikkiopistossa eli nykyisessä Sibelius-Akatemiassa vuodesta 1914 alkaen. Gripenbergin opettama musiikkiliikunta oli hyvin tanssillista ja baletinomaista. Maggie Gripenberg toi Suomeen myös Jaques-Dalcrozen oppien mukaisen, pianolla improvisoidun musiikin voimistelun säestykseksi. Aikaisemmin voimistelua oltiin säestetty laulamalla, kehärummulla, tömistämällä, taputtamalla sekä valmiilla pianokappaleilla. (Rahkonen 1994; 36-37, 41.)

Maggie Gripenbergin jälkeen hänen työtään Sibelius-Akatemiassa jatkoi Ilta Leiviskä (1907-1977). Hän oli Gripenbergin oppilas ja myös tanssitaiteilija sekä koreografi. Leiviskän aikana musiikkiliikunta tuli pakolliseksi myös pojille, ja opetus muuttui kansanomaisemmaksi. (Rahkonen 1994, 41.)

Kun Ilta Leiviskä joutui huonon kuntonsa vuoksi luopumaan opetustyöstään, sitä jatkoi hänen oppilaansa Inkeri Simola-Isaksson. Hänen aikanaan oppiaineen nimeksi tuli musiikkiliikunta. (Rahkonen 1994, 41-42.) Inkeri Simola-Isaksson on tehnyt mittavan elämäntyön suomalaisen musiikkiliikunnan hyväksi opettamalla ja pitämällä kursseja Sibelius-Akatemian lisäksi eri puolilla Suomea sekä julkaisemalla käytännönläheisiä, musiikkiliikunta-aiheisia kirjoja.

Inkeri Simola-Isaksson on itse määritellyt musiikkiliikuntapedagogiikkaansa seuraavasti (Rahkosen 1994, 42, mukaan): ”Olen kehitellyt tänne meidän olosuhteisiimme sopivan systeemin lisäämällä perusaineisiin mausteen sieltä, toisen täältä.” Simola-Isakssonin musiikkiliikunnallisia johtoajatuksia ovat musiikin kuuluminen kaikille sekä se, että oma keho on instrumentti musikaalisuudesta riippumatta. Simola-Isakssonin pedagogiikan juuret ovat Jaques-Dalcroze-metodissa, jonka ajatukset ovat siirtyneet hänelle Gripenbergin ja Leiviskän opetuksen kautta. Lisäksi Simola-Isaksson on opiskellut kesinä 1963 ja 1964 Salzburgin Orff-instituutissa ja käynyt Laban-metodin¹ kursseja. Simola-Isakssonin opetukselle tyypillisiä piirteitä ovat rekvisiitattomuus, pelkistyneisyys ja oman kehon käyttö. (Rahkonen 1994; 42, 45.)

Kuten Rahkonen (1994, 45-46) toteaa, on Simola-Isaksson vienyt musiikkiliikunnan Suomessa kaikkien ihmisryhmien ulottuville. Hän on opettanut opettajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, sairaalalahenkilökuntaa, voimistelijoita, kansalais- ja työväenopistojen liikuntaryhmiä sekä ensisijaisesti musiikinopettajia ja sellaiseksi opiskelevia. Edelleenkin hän pitää kursseja erilaisille musiikkiliikunnasta kiinnostuneille ryhmille. (Rahkonen 1994, 46.)

3.2.2 Kehorytmiikka eli body percussion

Forss (2000, 16) määrittelee kehorytmiikan yksilön kehonosilla ja jäsenillä tuotetuksi rytmimusiikiksi. Kehorytmiikka on itsenäisenä rytminilmaisuna varsin uusi musiikkikasvatuksen muoto ja voidaan käsittää yksilön rytmisiä, motorisia ja ilmaisullisia taitoja kehittävänä musiikkiliikuntana. Suomeen tämän amerikkalaisen Doug Goodkinin musiikinopetuksessa käyttämään menetelmään perustuvan kehorytmiikan toi vuonna 1990 Salzburgin Orff-instituutin seminaarista Elina Kivelä, joka toimi silloin Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen lehtorina. Kivelä perusti vuosina 1996-1999 toimineen kehorytmiikkaryhmä Syrjähypyn, jota johtaessaan hän kehitti kehorytmiikasta juonellisia esityksiä, tanssikoreografioita sekä nuotinsi kehosta saatavia ääniä omaksi notaatiokseen. (Forss 2000, 1.)

¹ Rudolf Laban (1879-1958) oli unkarilaissyntyinen tanssija, koreografi, opettaja ja tanssiteoreetikko. Hänet tunnetaan keksimänsä tanssin liikemerkintäjärjestelmän eli labanotaation ohella myös luovan liikunnan kehittäjänä. Labanin mukaan jokaisessa ihmisessä piilee tanssija ja hän uskoi, että luova liikunta auttaa ihmisiä parempaan elämään. (Spectrum tietokeskus 1978, 302-303.)

Kehorytmiikka on löytänyt tiensä myös suomalaisiin peruskoulun musiikin oppikirjoihin. Elina Kivelä on ollut tekemässä Musiikin mestarit 3-4-oppikirjaa (Otava 2004), jossa on kokonainen kehorytmiikkajakso sisältäen laululeikkejä ja lauluja, joihin on tehty kehorytmiikkasäestys. Oppilaille opetetaan myös kehorytmiikkanotaation lukemista. Kehorytmiikka on mukana myös Musiikin mestarit –oppikirjasarjan muissa osissa sekä WSOY:n Musiikin aika-oppikirjasarjassa.

3.2.3 Musiikkiliikunta peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat Suomessa opettajan työtä ohjaavia asiakirjoja, sillä opettajan velvollisuus on antaa opetussuunnitelman mukaista opetusta. Seuraavassa tarkastelen uusimpia, tutkimuksen suorittamisajankohtana eli vuonna 2004 voimaan tulleita peruskoulun opetussuunnitelman perusteita musiikin ja erityisesti musiikkiliikunnan osalta. Vertailen opetussuunnitelman perusteita myös aiempiin, vuoden 1985 ja 1994 opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteiden velvoittavan luonteen vuoksi sillä on merkitystä, mainitaanko niissä musiikkiliikuntaa. Karkeasti yleistäen voisi todeta, että jos opetussuunnitelman perusteissa ei musiikkiliikunnasta puhuta, ei opettajalla ole mitään pakottavaa syytä käyttää musiikkiliikuntaa opetuksessaan.

Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisemmin kuin edellisissä, varsin väljissä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Yhtenäiseen peruskouluun siirtymisen myötä opetussuunnitelman perusteissa ei erotella ylä- ja ala-astetta, vaan tavoitteet ja sisällöt on jaettu vuosiluokkien 1–4 ja 5–9 osuuksiin. Utta verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna ovat myös kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen ja yhdeksännen luokan päättyessä. Yhdeksännen luokan kohdalla tämä tarkoittaa selkeitä kriteereitä päättöarvioinnin arvosanalle kahdeksan. Aikaisemmissa opetussuunnitelman perusteissa oli erikseen määritelty sekä peruskoulun musiikkikasvatuksen että musiikinopetuksen tehtävät. Nyt puhutaan pelkästään musiikinopetuksen tehtävästä, joka on kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan ja välineiden antaminen oppilaan omaan musiikilliseen ilmaisuun sekä musiikillisen identiteetin muodostumiselle. Tavoitteena on myös saada oppilas ymmärtämään musiikin aika- ja tilannesidonaisuus eli se, että musiikki on erilaista eri aikakausina ja eri kulttuureissa. Tämän avulla pyritään saamaan aikaan

oppilaassa arvostava ja kiinnostunut suhtautuminen erilaisiin musiikkeihin. Musiikinopetuksen tulisi olla kokemuksellista: musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saatujen merkityksellisten kokemusten kautta pyritään musiikin ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Musiikinopetuksella on myös kasvatuksellisia tavoitteita. Se tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja ilmaisua sekä kehittää yhteismusisoinnin kautta sosiaalisia taitoja. (POPS 2004, 232.)

Vuosiluokkien 1–4 kohdalla musiikkiliikunta on otettu mukaan sekä tavoitteisiin että keskeisiin sisältöihin. Yleisesti todetaan, että musiikinopetuksen tulisi olla leikinomaista ja kokonaisvaltaista ja sitä kautta oppilaiden omaa musiikillista ilmaisua kehittävä. Tavoitteissa on otettu huomioon liike yhtenä mahdollisena musiikillisen ilmaisun muotona laulamisen ja soittamisen lisäksi. Keskeisissä sisällöissä on yhteissoiton kohdalla on mainittu käytettävänä soittimina rytmi-, melodia- ja sointusoittimien lisäksi myös kehosoitimet. Musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon - liittyvien käsitteiden opiskelun tulisi tapahtua musisoinnin, kuuntelun, musiikillisen keksinnän ja liikunnan yhteydessä. Musiikkiliikunta musiikillisen ilmaisun keinona on otettu huomioon myös kuvauksessa oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä, sillä yksi kriteereistä on kuullun musiikin tunnistaminen ja kuuntelukokemuksen ilmaisu, joka voi tapahtua verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla. (POPS 2004, 232-233.)

Vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksessa tavoitteena on musiikillisen maailman ja kokemusten jäsentely sekä musiikin käsitteiden ja merkintöjen oppiminen kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Keskeisiä sisältöjä ovat äänenkäytön ja ääni-ilmaisun kehittäminen, yhteissoittotaidot ja kuuntelu sekä omien musiikillisten ideoiden kokeilu. Musiikkiliikunta, tai liike, mainitaan ainoastaan musiikillisten kokeilujen yhteydessä yhtenä mahdollisena välineenä äänen, laulun, soiton ja musiikkiteknologian lisäksi. (POPS 2004, 233-234.)

Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ymmärtämisen ja käsitteellistämisen pohjana ovat merkitykselliset kokemukset, mikä on musiikkiliikunnan käytön kannalta hyvä lähtökohta. Musiikkiliikunta onkin aiempia opetussuunnitelman perusteita paremmin esillä vuosiluokkien 1–4 kohdalla, se mainitaan monessa yhteydessä ja on siten nostettu yhdeksi työtavaksi laulamisen, soittamisen ja kuuntelun rinnalle. Vuosiluokkien 5–9 osuudessa musiikkiliikunta on kuitenkin edelleen lähinnä mainintana

luettelossa, vaikka sen käyttö hyvin sopisikin opetussuunnitelman perusteiden antamiin tavoitteisiin ja sisältöihin.

4 MUSIIKKILIIKUNTA OPPIMISEN JA FILOSOFIAN NÄKÖKULMASTA

4.1 Holistinen ihmiskäsitys

Ontologia on filosofian suuntaus, joka tutkii sitä, mikä on olemassa ja miksi. Kaikkein vaikeimpia ontologisia kysymyksiä on kysymys siitä, mitä ihminen on. Kun ihmisen ongelmaa analysoidaan ontologisen analyysin keinoin, saadaan tulokseksi ihmiskäsitys. (Rauhala 1986; 9, 12). Ihmiskäsitystä, joka pyrkii erityisesti perustelevaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä, kutsutaan holistiseksi (kreik. holos = kokonainen). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kokonaisuuden äärirajana ei pidetä ihokuorta, vaan ajatellaan, ettei ihmistä voida käsittää ottamatta huomioon maailmaa, jossa hän elää. (Rauhala 1986; 21, 26.)

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen todellistuu Rauhalan (1986, 25) mukaan kolmessa olemisen perusmuodossa, jotka ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuudella viitataan olemassaoloon orgaanisena tapahtumana, tajunnallisuudella psyykkis-henkiseen olemassaoloon ja situationaalisuudella olemassaoloon suhteina todellisuuteen. Holistisen ihmiskäsityksen pätevyyttä voidaan pohtia esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä: Voiko olla olemassa ihmistä, joka on aineeton, läpäisisi siis esimerkiksi seiniä ja olisi vailla orgaanisia prosesseja? Voiko olla olemassa ihmistä, joka ei ole koskaan kokenut, tuntenut tai ajatellut mitään? Voiko olla olemassa ihmistä, jolla ei olisi suhdetta kehenkään eikä siis olisi kenenkään lapsi, eikä tuntisi ketään? Kielteiset vastaukset kysymyksiin osoittavat, että ihminen siis todellistuu ainakin kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden olemismuodoissa. (Rauhala 1986, 25.)

4.1.1 Kehollisuus

Kehollisuudella tarkoitetaan olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena. Kehollisuus kuuluu ihmiseen välttämättömänä perusmuotona, joka muodostaa orgaanisen elämän kokonaisuuden. (Rauhala 1986, 25-26.) Kun puhutaan kehollisuudesta ontologisena käsitteenä, on oleellista, että orgaanisia tapahtumia kuvattaessa kyseessä on aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Orgaanisessa tapahtumassa itsessään ei siis ole mitään symbolista. Elinjärjestelmät ja elimet eivät toiminnassaan esitä mitään. Esimerkiksi jokin elimellinen sairaus pelkässä omassa tapahtumisessaan ei symboloi mitään, vaan merkitykset syntyvät tulkitsevan tajunnan kautta eivätkä siksi kuulu primaarisesti orgaaniseen tapahtumiseen. Orgaanisen olemassaolon perusolemus on elämä. (Rauhala 1986, 30-32.) Kuitenkin, kuten Kosonen (2001, 17) toteaa, on tajuton orgaaninen elämä olennaista myös ihmisen tajunnallisessa toiminnassa, sillä kehossa tapahtuvat prosessit ovat perusta korkeammille toiminnoille, kuten ajattelulle.

Kososen (2001, 17) mukaan musiikki tavoittaa ihmisen myös fyysisesti, ilman tajunnan tulkitsevuutta. Kehollisuus on mukana fyysisenä toimintana niin musiikin vastaanottamisessa kuin soittamisessakin: laulajan instrumentti on oma keho, muut soittimet ovat tavallaan ”kehon jatkeita”. Soiton aikana voi esiintyä hyvinkin spontaaneja kehon reaktioita, ja soittaessa koettu mielihyvä voi olla pyrkimistä omassa kehossa koettavaan fyysiseen rentouteen tai keholliseen vireyteen ja aktiivisuuteen. Lisäksi musiikki välittyy kehoon mm. eri taajuisina värähtelyinä vaikuttaen esimerkiksi kiihdyttäen tai rauhoittaen, ja rytmillä on vaikutusta sydämen sykkeeseen. (Kosonen 2001, 17.) Myös Ahonen (1994, 83) kuvaa rytmien vaikuttavan ”ihmisen kehon rytmisiin systeemeihin, verenkiertoon, hengitykseen ja sydämensykkeeseen, joko stimuloivasti tai depressoivasti.”

4.1.2 Tajunnallisuus

Holistisessa ihmiskäsityksessä tajunta käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Tajunnallisuuden perusrakenne on mielellisyyttä, joka on terminä johdettu sanasta mieli (kreik. noema). Mielellisyys tarkoittaa, että ihmisen olemispuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Tajunta ja sen antamat merkitykset siis tavallaan tekevät ihmisen olemassa olonsa tiedostavaksi. Merkityksen antaja

on mieli eli noema. Sen avulla ymmärrämme, tiedämme ja tunnemme asiat joksikin. Mieli ja elämys eli tajunnan tila ovat aina yhdessä: mieli ilmenee tai koetaan jossakin tajunnan tilassa, siis elämyksessä. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi havaintoelämys ja tunne-elämys. Havaintoelämyksessä tajutaan havaintokohteen mieli, esimerkiksi väri, koko ja muoto. Tunne-elämyksessä taas tajutaan tunteenomainen mieli kuten rakas tai pelottava. (Rauhala 1986, 27.)

Mieliä on suunnattoman paljon. Toisiinsa ne suhtautuvat sisäisen merkitsevyytensä kautta. Merkityssuhde syntyy, kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa niin, että kyseinen objekti, asia tai ilmiö tulee ymmärretyksi tuon mielen avulla joksikin. Maailmankuvamme ja minäkuvamme taas muodostuvat merkityssuhteiden verkostoista. Merkityssuhteet jäsenyvät tajunnallisuudessa jatkuvasti uudelleen. Vanha kokemustausta on ymmärtämissyhteys, johon uusi mieli suhteutuu, organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee puolestaan osaksi maailmankuvaa. Vanhaa kokemustaustaa kutsutaan horisontiksi. Tajunnallinen tapahtuminen on tajunnan omaa historiaa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoimista ja se tapahtuu vain ymmärtämisen kautta – tajunnasta ei voida siis ottaa pois tai lisätä mitään kuten esimerkiksi esineitä johonkin astiaan. Jos halutaan pyrkiä kokemuksen muutoksiin voidaan esimerkiksi aktivoida uusia horisontteja. Niiden yhteydessä asiat näyttäytyvät uudessa valossa. Voidaan myös saattaa kasvatettava tai autettava kokemaan jotakin uutta, sitä kautta laajentaa hänen kokemusmaailmaansa ja rikastaa maailmankuvaa. (Rauhala 1986, 27-30.)

Kosonen (2001, 18) toteaa tajunnallisuuden olevan soittamisen ja musiikkikokemusten tutkimisen kannalta erityisen kiinnostava olemisen muoto, sillä aistinvaraisesti koettu musiikki tulee tajunnallisuuden kautta tiedostetun ymmärtämisen kohteeksi. Musiikin moninaisia vaikutuksia kokijaansa voidaankin selittää sillä, että musiikin kokeminen on sekä kehollinen ja tulkitsematon että tajunnallinen ja tulkitseva prosessi. (Kosonen 2001, 18.)

4.1.3 Situationaalisuus

Kososen (2001, 21) mukaan ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja tästä suhteesta syntyy merkityksiä olemassaolomme. Tämän ihmisen kietoutumisen todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti Rauhala (1986, 33) määrittelee

situationaalisuudeksi eli elämäntilanteisuudeksi. Situaatiolla puolestaan tarkoitetaan kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa (Rauhala 1986, 34).

Situaatio koostuu rakennetekijöistä eli komponenteista. Osa komponenteista on kohtalonomaisia eli sellaisia, joihin ihminen ei ole voinut itse vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi geenit, ihonväri, kansallisuus sekä yhteiskunta ja kulttuuripiiri, johon ihminen sattuu syntymään. Ihminen ei myöskään yleensä aiheuta luonnonmullistuksia, joihin hän saattaa joutua tai ole välttämättä vastuussa kohtaamistaan onnettomuuksista ja katastrofeista. Monia situationaalisuuden komponentteja ihminen taas voi valita ja siten muunnella situationaalisuuttaan. Tällaisia ovat esimerkiksi ystävät, aviopuoliso ja harrastukset. Toisaalta kohtalonomaisuuden vastaisesti ei voi valita: esimerkiksi sokea ei voi valita autonkuljettajan ammattia. (Rauhala 1986, 33.)

Situaatio voidaan jakaa myös konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia komponentteja ovat esimerkiksi maantieteelliset ja ilmastolliset olot, luonto fyysisenä ilmentymänä, monet yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteet tai vaikkapa bakteerit ja virukset. Ideaalisia komponentteja taas ovat esimerkiksi arvot, normit, aatteet, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, taide yleensä tai luonto koettuna ilmiönä. Riippumatta kuitenkin siitä, onko jokin yksittäinen komponentti konkreettinen vai ideaalinen, määrää se ihmisen tilanteeseen kuullessaan jollakin tavalla sitä, mitä ihminen on tajunnassaan ja kehon prosesseissaan. Kun ihminen on suhteessa johonkin komponenttiin, on hän siis ”vaikutuksen alainen”. Jos jokin todellisuuden ilmiö ei millään tavalla muotouta yksilön olemassaoloa ei kyseinen ilmiö myöskään kuulu tuon yksilön tilanteeseen. (Rauhala 1986, 33-34.)

Ihmisen identiteetin muodostuksessa näkyy erittäin selvästi situationaalisuuden merkitys olemismuotona. Olemme esimerkiksi aina osa jonkin yhteiskunnan jäsenyyttä, koska eräs komponenttiryhmä tilanteessamme ovat yhteiskuntarakenteet: Suomessa olemme siis suomalaisia, valtion kannalta taas yhteiskuntaa ylläpitäviä veronmaksajia. Identiteetin toteaminen tilanteen kautta näkyy arkikielestäkin: kun ihmisestä puhutaan äitinä, isänä, veronmaksajana tai opettajana, tarkennetaan hänen suhdettaan johonkin tilanteen komponenttiin. Esimerkiksi opettajuus situationaalisuuden muotona tarkoittaa sitä, että ihminen on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toisiin ihmisiin. (Rauhala 1986, 35-36.)

4.2 Kokemuksellinen oppiminen

Käsite kokemuksellinen oppiminen liittyy ihmisen henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista korostavaan humanistiseen oppimiskäsitykseen, jonka juuret ovat puolestaan humanistisessa psykologiassa. Tunnetuimpia kokemuksellisen oppimisen tutkijoita on David A. Kolb. Hän on kehittänyt nelivaiheisen kokemuksellisen oppimisen mallin, jossa oppiminen alkaa konkreettisesta kokemuksesta edeten refleктоivan havainnoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen kautta aktiiviseen, kokeilevaan toimintaan. Kolb kutsuu oppimisen malliaan kokemukselliseksi kahdesta syystä: korostaakseen kokemuksen keskeistä merkitystä oppimisprosessissa sekä sitoakseen mallinsa Lewinin, Deweyn ja Piaget'n teorioihin, joissa kaikissa kokemuksella nähdään olevan merkitystä oppimiselle (Kolb 1984, 20).

Kolb (1984, 38) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksen muuntamisen kautta. Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan oppimista voidaan parhaiten kuvailla prosessin, ei pelkkien tulosten kautta. Juuri tämä prosessin korostaminen erottaa kokemuksellisen oppimisen behavioristisista ja kognitiivisista oppimiskäsityksistä. Myöskään tietoa ei nähdä pysyvänä ja muuttumattomana, vaan kokemukset muokkaavat ja synnyttävät sitä jatkuvasti. (Kolb 1984, 26.)

Pelkkä kokeminen ei kuitenkaan ole oppimista, vaan kokemukselle täytyy tehdä jotakin (Kolb 1984, 42). Kokemuksia täytyy siis tietoisesti käsitellä. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa kokemus onkin vasta ensimmäinen vaihe. Sitä seuraa refleктоivan havainnoinnin vaihe, jossa saatua kokemusta tarkkaillaan ja havainnoidaan. Kolmannessa, abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa saatujen kokemusten pohjalta pyritään luomaan uutta tietoa. Viimeisessä, aktiivisen toiminnan vaiheessa saatua uutta tietoa kokeillaan käytännössä. (Kolb 1984, 40-43.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan konkreettiset kokemukset käsitteellistetään, muokataan ja sitä sovelletaan taas uuteen toimintaan, mikä voi samalla olla uuden oppimissyklin alkusysäys. Musiikinopetukseen sovellettuna Kolbin malli voisi toteutua esimerkiksi siten, että musiikkiliikunta eli musiikin kehollinen kokeminen on konkreettinen kokemus, oppimisen ensimmäinen vaihe. Nämä kokemukset toimivat pohjana, kun kehon

kautta koettuja asioita käsitteellistetään, esimerkiksi opetellaan jotakin musiikin teoriaan liittyvää asiaa. Näin saamaansa uutta tietoa oppija voi taas soveltaa johonkin muuhun toimintaan, vaikkapa nuoteista soittamiseen. Soittaminen kokemuksellisenä toimintana voi taas olla alku uudelle oppimissyklille.

4.3 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatuksen filosofioissa voidaan erottaa kaksi jossain määrin toisilleen vastakkaista näkökulmaa: esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatus. Koska praksiaalinen musiikkikasvatus on syntynyt osittain vastalauseena esteettisen musiikkikasvatuksen näkemyksille, tarkastelen seuraavassa ensin lyhyesti esteettisen musiikkikasvatuksen syntytaustaa ja periaatteita.

Esteettinen musiikkikasvatus perustuu 1700- ja 1800-luvuilla syntyneeseen estetiikan tutkimusalueeseen. Esteettisten teorioiden mukaan taideteosta, kuten esimerkiksi musiikkikappaletta, tarkastellaan itsenäisenä objektina ja irti kontekstistaan. Tällöin musiikkikappaleen arvo on sen sisäisissä ominaisuuksissa eikä esimerkiksi esitystilanteessa tai esittäjissä. Esteettinen musiikkikasvatus näkeekin musiikin olevan musiikillisia objekteja eli kokoelma teoksia, joita tarkastellaan keskittyen niiden esteettisiin ominaisuuksiin. Näin voidaan saavuttaa ns. esteettinen kokemus. Parhaiten esteettisiä kokemuksia voi saada musiikin kuuntelun kautta, joten esteettisessä musiikkikasvatuksessa kuuntelukasvatus on erittäin tärkeässä asemassa. (Westerlund 1997, 30-33.) Esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa edustavan Bennett Reimerin mukaan musiikintuntien tulisi tarjota tunne-elämyksiä ja parhaiten niitä voi saada juuri kuuntelukokemuksista. Kuunneltavan musiikin tulisi aina edustaa tyyliuuntansa parhaimmista ja musiikinopettajan tulisi sisällyttää opetukseensa mahdollisimman monia eri musiikkityylejä. (Honkanen 2001, 80-87.) Toinen esteettisen musiikkikasvatuksen edustaja, englantilainen Keith Swanwick, on kehittänyt musiikinopetukseen ns. CLASP-mallin, jossa ideana on tutustuttaa oppilaat musiikin parametreihin. Parametrien tunnistamisen kautta on mahdollista saada tavoitteena olevia esteettisiä kokemuksia. CLASP-mallissa opetuksen osa-alueet ovat composition (musiikin tuottaminen), literature studies (musiikin historian ja teorian opiskelu), audition (kuuntelu),

skill acquisition (taitojen karttuminen, tekniikan hiominen) ja performance (esittäminen). Erityisen tärkeänä Swanwick pitää kuuntelua (audition). (Honkanen 2001; 48, 53.) Esteettisen musiikkikasvatuksen huono puoli on Westerlundin (1997, 31) mukaan se, että oppilaan ja musiikin suhde jää lähinnä kokija-teos-suhteeksi.

Westerlundin (1997, 28) mukaan praksiariliseksi musiikkikasvatukseksi kutsutaan filosofista suuntausta, joka syntyi esteettiselle k sritteelle perustuvan musiikkikasvatuksen kritisoinnin ja kyseenalaistamisen kautta. Sana praksiarilinen tulee kreikan kielen sanasta praksis ja Määttäsen (1996) mukaan se tarkoittaa valistunutta, kriittistä ja tilannesidonnaista toimintaa. Hän toteaa myös, että yhtä hyvin voitaisiin puhua pragmatistisesta musiikin filosofiasta etenkin siksi, että praksiarilisen musiikkikasvatusfilosofian isä David J. Elliotti k ytt   hyväksi John Deweyn ajatuksia. (1996, 47.) Nimensä mukaisesti praksiarilisessa musiikkikasvatuksessa korostetaan toiminnan merkitystä ja tiedon sijasta taitoa ja muusikkoutta (Westerlund 1997, 34). Praksiarilisen filosofian mukaan musiikkikasvatuksen p am m r t ovat itsekasvu, itsetuntemus ja optimaaliset kokemukset. Musiikilliset kokemukset ovat arvokkaita, koska ne ovat käytännönläheisiä eli pragmaattisia. (Honkanen 2001; 102, 110.)

Praksiarilinen musiikkikasvatusfilosofian perusteos on vuonna 1995 ilmestynyt David J. Elliottin Music Matters, jossa Elliotti asettaa kyseenalaiseksi esteettisen musiikkikasvatuksen näkemykset. Hän kritisoi esteettistä musiikkikasvatusta liian historiasidonnaisena, jossa musiikkia tarkastellaan nimenomaan teoksina, analysoitavina ja käsiteltävinä objekteina. Kritiikkiä saa myös se, että esteettisessä musiikkikasvatuksessa asioita tarkastellaan usein länsimaisen klassisen tradition näkökulmasta. (Honkanen 2001, 95-96.)

Elliott (1995, 43) m arittelee musiikin monimuotoiseksi inhimilliseksi toiminnaksi. Musiikkiin sis lt   neljä ulottuvuutta: musisoija, musisointi, musiikki sekä konteksti, jossa musiikkia tehd n. Musisoinnin k sritte puolestaan sis lt   esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen. Musisointiin liittyy myös kuuntelu: musisoijat kuuntelevat sekä omaa että kanssamusisoijiensa soittoa tai laulua ja lisäksi kaikkeen musiikin tekemiseen liittyy myös kuuntelijoita, jotka ovat vuorovaikutuksessa musisoijien kanssa. Tätä musiikin tekemisen ja kuuntelun monimuotoista suhdetta Elliotti kutsuu musiikilliseksi käytännöksi (a musical practice). (Elliott 1995, 40-41.)

Millaista sitten on praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukainen musiikinopetus? Elliott (1995, 49) painottaa musisointia ja toteaa, että musiikillista toimintaa oli olemassa jo ennen ensimmäisiä varsinaisia sävellyksiä. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaisessa musiikinopetuksessa kaiken perustana on oppilaiden muusikkouden kehittäminen. Sitä voidaan kehittää toiminnallisella opetuksella ja monipuolisilla työtavoilla: esittämällä musiikkia, improvisoimalla, johtamalla musiikkia ja mahdollisuuksien mukaan myös säveltämällä ja sovittamalla. Musiikinopetuksen tavoitteena on oppilaiden senhetkisen muusikkouden kehittämisen lisäksi myös opettaa, kuinka he voivat kehittää muusikkouttaan tulevaisuudessakin. (Elliott 1995; 259, 261-262.)

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia ottaa huomioon myös monikulttuurisuuden näkökulman: koska musiikki on monikulttuurista, tulisi myös musiikkikasvatuksen olla sitä ja esitellä mahdollisimman monia erilaisia musiikillisia praksiksia eli käytäntöjä (Honkanen 2001, 98). Westerlund (1997; 34, 37) toteaaakin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian irti kontekstista olevien ja länsimaiseen estetiikkaan perustuvien näkökulmien käyneen liian ahtaiksi tämän päivän musiikkikasvatukselle. Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa lähtökohta on kontekstuaalinen: musiikin arvot ja merkitykset eivät ole universaaleja, vaan sidottuja aikaan ja paikkaan (Westerlund 1997, 37).

Toinen praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian edustaja Thomas A. Regelski korostaa myös musiikin tekemisen merkitystä. Musiikilla on kyky ilmaista elämästä olennainen, ja musiikkikasvatuksen päämääränä ovat musiikilliset toiminnot (*musical behaviors*). Verbaalinen tieto unohtuu, mutta käytännön prosessit jäävät mieleen. (Honkanen 2001, 118-119.)

Regelski puhuu monessa eri yhteydessä siitä, miten koulun musiikinopetuksen tulisi antaa välineitä musiikista iloitsemiseen koko loppuelämäksi. Tällaisesta toimintakeskeisestä musiikinopetuksesta Regelski käyttää nimitystä *action learning*. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksen tulisi tarjota esimerkiksi käytännönläheisten soitinten perustason hallintaa, koska se antaisi valmiuksia läpi elämän jatkuvaan ja iloa tuottavaan musiikin harrastamiseen. (Honkanen 2001; 120, 127-129.)

5 SEITSEMÄSLUOKKALAINEN MUSIIKKILIUKKUNA

5.1 Nuoren kehitys seitsemäsluokkalaisena

Nuoruus on lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuva elämänvaihe, joka kattaa suunnilleen ikävuodet 10-20/22. Nuoruusiän katsotaan käynnistyvän silloin, kun murrosiän eli puberteetin fyysiset muutokset tulevat näkyviin. Nuoruus voidaan jakaa neljään kehitysvaiheeseen: esinuoruuteen (10-12 v), varhaisuoruuteen (12-14 v), varsinaiseen nuoruuteen (14-16 v) ja myöhäisnuoruuteen (16-20/22 v). (Vuorinen 1997, 199-203.) Peruskoulun seitsemännellä luokalla ollessaan oppilaat ovat 13-14-vuotiaita ja elävät siis varhaisuoruuttaan.

Kognitiivinen kehitysvaihe mahdollistaa abstraktisen ajattelun noin kolmannellatoista ikävuodella, ja ihminen astuu Piaget'n tunnetun ajattelun kehitystä kuvaavan teorian mukaan formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Hän alkaa toimia käsitteiden maailmasta käsin ja irtautuu käsinkosketeltavasta, konkreettisesta maailmasta. Ihminen oppii tavallaan ajattelemaan sanan varsinaisessa merkityksessä: ei tarvitse koskettaa tai nähdä jotakin esinettä tietääkseen, että se on olemassa. Erilaiset abstraktit ilmiöt tulevat tutuiksi ja pätevät, vaikka niitä ei voikaan nähdä. Neljätoistavuotias pystyy täysin käsitteellisesti ajattelemaan ja käsittelemään sellaisia abstrakteja asioita kuin esimerkiksi bruttokansantuote ja ihmisoikeudet. (Dunderfelt 1997, 95-96.)

Erik H. Eriksonin vaiheteoria kuvaa ihmisen kehitysvaiheita suhteessa sosiaalisen ympäristön muutoksiin. Hänen mukaansa ihminen kohtaa kehityksensä aikana uusia vaatimuksia ympäristön taholta, ja jokainen uusi vaatimus aikaansaa psykososiaalisen kriisin. Sen onnistuneen ratkaisun tuloksena ihmiselle kehittyy uusi psyykinen voima tai itseä koskeva perustunne, joka auttaa kohtaamaan taas uusia sopeutumisvaatimuksia. Nuoruus on kehitysvaiheista viides, ja tässä *psykososiaalisessa kehitysvaiheessa* yksilö nuoruuden fyysisten ja psyykkisten muutosten seurauksena etsii identiteettiään. Vastakkain ovatkin identiteetti ja roolihämmenys: psykososiaalisen kriisin onnistunut ratkaisu tuottaa tulokseksi minäidentiteetin elämyksen, epäonnistunut ratkaisu johtaa roolien sekaantumiseen. Tällainen

nuori voi olla kykenemätön tekemään omaa elämäänsä koskevia valintoja ja tuntee, ettei tiedä miksi haluaisi tulla. Identiteettiongelmainen nuori voi myös hätäratkaisuna samastua valmiisiin roolimalleihin. (Kuusinen & Korkiakangas 1995; 117, 120-121.) Toisaalta erilaisten roolien aktiivinen kokeilu yhdessä ikätoverien kanssa kuuluu Vuorisen (1997, 202) mukaan varhaisnuoruuteen.

Vuorisen (1997, 202) mukaan varhaisnuoruudessa nuoren *sosiaalisten suhteiden kehittyminen* ilmenee siten, että nuori kokeilee vanhemmista etäännyttä ja etsii kodin ulkopuolisia ihmissuhteita. Ajattelun avartumisen ja empatiakyvyn kehittymisen myötä nuori onkin entistä kykenevämpi vastavuoroisiin ja tasaveroisiin ystävyysuhteisiin, joissa pystytään ottamaan huomioon sekä oma että toisen näkökulma ja ymmärtämään, miltä oma toiminta toisesta tuntuu. Nuoren ajattelu on silti vielä mustavalkoista, mikä antaa oman särmänsä nuoren ihmissuhteisiin. (Jarasto & Sinervo 1999, 90.) Varhaisnuoruudessa ystävyys perustuu usein ystävyysten samankaltaisuuteen: ystävykset ovat usein samanikäisiä, samaa sukupuolta, samoista asioista kiinnostuneita sekä jossain määrin samankaltaisia persoonallisuudeltaan ja sosiaaliselta käyttäytymiseltään. Tyypillistä varhaisnuoruudelle on myös ystävyysten pyrkimys yhdenmukaiseen ulkonäköön. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003, 92.)

Varhaisnuoruuden loppupuolella liikkuminen pelkästään parhaan ystävän seurassa ei enää tyydytä, vaan nuoret haluavat kuulua suurempiin ryhmiin. Ryhmältä saatu hyväksyntä ja sen arvot alkavat olla vanhempien näkökantoja tärkeämpiä. (Laine 1997, 175.) Kavereiden hyväksyntä on nuorelle usein tärkein asia elämässä. Nuori haluaa osoittaa olevansa samanlainen kuin muut. Tarpeesta kuulua joukkoon syntyy nuorille tyypillinen ulospäin näyttäminen ja ”brassailu”. Kavereiden edessä on esiinnyttävä kokeneena ja rohkeana, vaikka nuori sisimmässään tuntisikin olevansa haavoittuva ja kovin nuori. (Jarasto & Sinervo 1999, 91.) Tarve kuulua johonkin ryhmään saattaa olla niin voimakas, että nuori alkaa kuvitella sosiaalisia normeja ja mukautua niihin. Sosiaaliset normit ovat odotuksia, joita ryhmä asettaa jäsenilleen ja kuvitellut sosiaaliset normit sellaisia asioita, joista nuori uskoo muiden arvostelevan häntä. Nuori ei esimerkiksi voi käyttää tietynlaisia vaatteita tai kampausta, koska uskoo silloin muiden arvostelevan häntä. Kuvitellut normit voivatkin rajoittaa huomattavasti nuoren käyttäytymistä. (Aaltonen ym. 2003, 87.)

Lapsen ja nuoren *emotionaaliselle kehitykselle* ystävyydellä on kaiken kaikkiaan suuri merkitys. Parhaimmillaan läheisen ystävän avulla itsetuntemus ja itsetunto kasvavat ja ystävykset tukevat toistensa identiteetin kasvua. Omassa ikäryhmässä saadut kokemukset taas kehittävät sosiaalisen todellisuuden tajua. Esimerkiksi luokkatovereilla on ratkaiseva vaikutus minäkäsityksen ja erityisesti sosiaalisen minäkuvan muodostumiseen ja kehittymiseen. Ystävyys- ja toverisuhteet tarjoavat myös tilanteita, joissa nuori voi oppia sosiaalisia taitoja. (Laine 1997, 179.)

5.2 Ryhmän merkitys

Jauhiainen ja Eskola (1993, 14) määrittelevät ryhmän ”yksilöstöksi”, jonka yksilöt tuottavat toiminnallaan. Yksilön toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat keskenään riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1993, 14.)

Ennen kuin voidaan tarkastella ryhmän dynamiikkaa, on tarkasteltava yksilöä, sillä yksilön dynaaminen kenttä ja ryhmätilanteen dynaaminen kenttä ovat suhteessa toisiinsa. Yksilön dynaamisella kentällä eli elämäntilalla tarkoitetaan yksilön hetkellistä, hänen toiminnassaan heijastuvaa psykologista tilaa. Se kertoo, mikä hänelle tällä hetkellä ja tässä tilanteessa on merkityksellistä. Elämäntila on siis yksilön tulkinta omasta senhetkisestä tilanteestaan. (Jauhiainen & Eskola 1993, 29.) Ryhmässä yksilön elämäntilaan vaikuttavat sekä ryhmässä oleva yhteinen tilanne että hänen oma yleinen elämäntilanteensa, eikä niiden vaikutuksia ole aina helppo erotella toisistaan. Ryhmätilanteen perusteella on esimerkiksi tehtävä varsin varovasti yksilöä koskevia tulkintoja. (Jauhiainen & Eskola 1993, 31.)

Ryhmätilanteessa toimii siis samanaikaisesti monta ihmistä, jokainen omalla tavallaan ja omassa elämäntilassaan. Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä sisältää näiden useiden rinnakkaisten, jatkuvasti muuttuvien elämäntilojen tapahtumisen. Kun jäsenten vaihtuvat elämäntilat ja itse tilanteessa tapahtuvat asiat vaikuttavat koko ajan toisiinsa, syntyy ryhmädynamiikka. Ryhmä on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva kokonaisuus: kun jäsenen elämäntilassa tapahtuu muutos, se vaikuttaa hänen toimintaansa, mikä taas muuttaa ryhmätilannetta. Ryhmän jäsen voi myös omien tulkintojensa pohjalta ennakoida toisten toimintaa tilanteen dynaamisessa kentässä. Mitä enemmän toiset ryhmän jäsenet merkitsevät

yksilölle, sitä enemmän heidän toimintansa vaikuttaa yksilön tulkintoihin ja edelleen hänen toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1993, 32.)

Jotta voi ymmärtää ryhmädynamiikkaa, pitää ymmärtää mikä kussakin tilanteessa on erityistä. Oleellista on siis tunnistaa niitä tilanteen erityispiirteitä, jotka vaikuttavat ryhmän sisäiseen tapahtumiseen ja etsiä samanlaisina toistuvien seikkojen sijasta muuttuvia. Toisaalta ryhmädynaaminen tarkastelu ei keskity tilanteen luonteen ymmärtämiseen sinänsä, vaan havainnoidaan yksilöiden toimintaa tilanteessa. Havainnointiyksikkönä on siis ”ihmiset tilanteessa”. (Jauhiainen & Eskola 1993, 33.)

Keskeisin ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä on usean ihmisen vuorovaikutus. Kaikki ryhmässä tapahtuva näkyy sen vuorovaikutuksessa: se on siis ikään kuin näyttämö ryhmässä tapahtuville asioille. Vuorovaikutus koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista. Niitä ovat sanalliset ilmaisut, vaitiolo, eleet, ilmeet, liikkeet, teot ja somaattiset reaktiot. Hiljaisuus on vaikuttava teko siinä missä puhuminenkin, ja itse asiassa suuri osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on sanatonta. Ihmisen vuorovaikutusteko toteuttaa aina jotakin tarkoituksellista toimintaa, joten on tärkeämpää ymmärtää teon motiivi kuin luokitella eri vuorovaikutustekoja. (Jauhiainen & Eskola 1993, 69-71.)

Vuorovaikutusteoista ja –tilanteista rakentuu vaiheita eli episodeja. Ne ovat varsin pieniä kokonaisuuksia, kuten esimerkiksi ryhmän yhdellä kokoontumiskerralla tapahtuva vuorovaikutuksen jakaantuminen orientoitumisvaiheeseen, yhteen tai kahteen työskentelyvaiheeseen ja lopettamisvaiheeseen. (Jauhiainen & Eskola 1993, 72-73.)

Vuorovaikutuksesta voisi tiivistäen todeta seuraavaa: vuorovaikutusprosessi on enemmän kuin yksittäisten tekojen summa: kun useat ihmiset vaikuttavat toisiinsa, saattaa muodostua sellaista mitä kukaan ei ole tarkoittanut. (Jauhiainen & Eskola 1993, 77-78.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimustehtävät

Tutkielman päätarkoituksena on suunnitella ja koota peruskoulun yläluokille soveltuva, musiikkiliikuntaharjoituksista koostuva rytmikka-aiheinen oppimateriaalipaketti. Sen tarkoituksena on perussykkeen etsimisen ja kokemisen sekä nuottien aika-arvoihin tutustumisen kautta edetä kohti kehorytmeillä toteutettavaa salsa- ja sambamusiikin polyrytmikkaa. Oppimateriaalin laadinnassa haastavinta on valita olemassa olevasta musiikkiliikuntamateriaalista yläluokkien oppilaille sopivia harjoituksia tai soveltaa harjoituksia heidän ikätasolleen sopiviksi, sillä suurin osa valmiista musiikkiliikuntamateriaalista on suunnattu alakouluikäisille tai sitä nuoremmille lapsille. Tutkimukseen kuuluu myös oppimateriaalin kokeilu, jolla pyrin selvittämään harjoitusten sopivuutta peruskoulun seitsemännen luokan oppilaille sekä sitä, miten oppilaat kokevat tällaisen työskentelyn. Teoreettisen taustan avulla pyrin löytämään eri näkökulmista perusteluja sille, miten ja miksi musiikkiliikunnan avulla voi oppia sekä ymmärtämään syitä varhaisnuoren ja varhaisnuorista koostuvan ryhmän käyttäytymiseen musiikkiliikuntatunnilla.

6.2 Tutkimusaiheen ja tutkimuskohteen valinta

Oma kiinnostukseni musiikkiliikuntaan on syntynyt opintojen myötä. Musiikkikasvatuksen koulutukseen pakollisena kuuluvalla musiikkiliikunnan kurssilla saatu innostus sai jatkamaan musiikkiliikunnan opiskelua viiden opintoviikon laajuisiin erikoistumisopintoihin asti. Lisäksi olen opiskellut draamakasvatusta ja havainnut, että draama- ja musiikkikasvatuksella on paljon yhteistä kosketuspintaa juuri musiikkiliikunnan alueella: esimerkiksi monia luovan liikunnan harjoituksia olen tehnyt sekä musiikkiliikunnan että draamakasvatuksen opinnoissa. Tällaista taustaa vasten tuntui luontevalta ajatukselta tehdä gradu musiikkiliikuntaan liittyvästä aiheesta.

Halusin myös, että opinnäytteestäni olisi jonkinlaista käytännön hyötyä itselleni ja mahdollisesti myös muille opettajille. Tältä pohjalta syntyi ajatus laatia oppimateriaalipaketti musiikkiliikunnasta ja testata sen toimivuus käytännössä. Tarkoitus ei ollut luoda kokonaan uutta musiikkiliikuntamateriaalia, vaan koota ja soveltaa jo olemassa olevaa tarkoitukseeni sopivaksi. Alusta lähtien ajatuksena oli, että toimin itse opettajana suunnittelemani oppimateriaalia testaavalla musiikkiliikuntajaksolla.

Kun tutkielman aihe oli selkiintynyt musiikkiliikuntaoppimateriaalin laadinnaksi ja sen testaamiseksi, piti vielä löytää koulu ja luokka, jossa tutkimuksen voisi toteuttaa. Koulua etsiessäni tuli mieleeni hyödyntää jo työelämään siirtyneitä opiskelukavereitani. Eräs heistä oli musiikinopettajana Rajamäen yläasteella ja lukiossa kotikunnassani Nurmijärvellä. Otin häneen yhteyttä, ja hän oli kiinnostunut antamaan tuntejaan käyttööni. Tämän jälkeen olin sähköpostin välityksellä yhteydessä Rajamäen yläasteen ja lukion rehtoriin. Hänen kantansa oli, että jos asia sopii opettajalle, se sopii myös koululle kunhan oppilaiden vanhemmilta pyydetään lupa tuntien videointiin ja kyselyjen tekemiseen.

Tutkimuskohteen valintaan vaikutti myös tutkimuksen suorittamisen ajankohta. Jo ottaessani ensimmäisen kerran yhteyttä musiikinopettajaan ehdotin hänelle erästä huhtikuun loppupuolen viikkoa, jonka olin saanut järjestettyä vapaaksi muista opinnoistani. Kyseinen viikko sopi myös opettajalle, ja tuolloin meneillään olevassa jaksossa hänellä oli lähes yksinomaan seitsemännen luokan tunteja. Tällä tavoin valinta kohdistui seitsemänteen luokkaan, ja opettajan ehdotuksesta tarjolla olleista seitsemännen luokan ryhmistä tutkimuskohteeksi valittiin 7G-luokka.

Tutkimuksen ajankohta puolestaan vaikutti musiikkiliikuntajakson pituuteen. Seitsemänsillä luokilla oli musiikkia kolme tuntia viikossa ja koska itse pystyin olemaan pois omista opinnoistani vain reilun viikon verran, määräytyi musiikkiliikuntajakson pituudeksi neljä oppituntia.

6.3 Taustatietoja tutkimuskohteesta

Tutkimuskohteena olevalla Rajamäen yläasteen 7G-luokalla on yhteensä 20 oppilasta, kymmenen tyttöä ja kymmenen poikaa. Musiikkiliikuntajakson ensimmäisellä tunnilla oppilaat vastasivat alkukyselyyn, jolla selvitin taustatietoja luokasta: musiikkiharrastuksia, muita harrastuksia ja asennoitumista koulun musiikintunteja kohtaan. Lisäksi kyselyllä selvitettiin oppilaiden odotuksia tulevista musiikkiliikuntatunneista. Yksi oppilaista oli ensimmäisellä tunnilla pois, joten vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 19 oppilaalta, joista tyttöjä oli yhdeksän ja poikia kymmenen.

Luokan oppilaista kahdeksan ilmoittaa soittavansa jotakin soitinta. Näistä oppilaista neljä on tyttöjä ja kaikki heistä soittavat pianoa. Kolmella pojalla soittimena on rummut ja yhdellä sähkökitara. Musiikkiopistossa opiskelee ainoastaan yksi oppilas, pianoa soittava tyttö. Muut käyvät yksityistunneilla, ja yksi rummut soittimekseen nimenneistä pojista soittaa rumpuja vain koulun musiikintunneilla. Muita musiikkiin liittyviä harrastuksia oli kolmella oppilaalla. Kaksi tyttöä kävi kuorossa, toinen heistä soitti myös pianoa. Sähkökitaraa soittavalla pojalla oli bändi. Tanssia luokan oppilaista harrasti kaksi, yksi tyttö ja yksi poika.

Muita kuin musiikkiin liittyviä harrastuksia oli enemmistöllä luokasta, yhteensä viidellätoista oppilaalla. Harrastusten lukumäärä oppilasta kohden vaihteli harrastuksettomuudesta neljään harrastukseen. Tytöt harrastivat salibandya, jalkapalloa, sulkapalloa ja ratsastusta. Kolme tytöistä ilmoitti, ettei harrasta mitään. Pojat harrastivat judoa, partiota, jousiammuntaa, jääkiekkoa, salibandya, yleisurheilua, jalkapalloa, jumppaa ja skeittausta. Kahdella pojista ei ollut harrastuksia.

Musiikkia aktiivisesti kuunteli 16 oppilasta. Yhdeksän heistä ei määritellyt kuuntelemaansa musiikkia tarkemmin, vaan totesi kuuntelevansa kaikenlaista. Kuuntelemansa musiikin tarkemmin määritelleistä oppilaista moni oli maininnut useamman musiikinlajin. Rap- ja hiphop- musiikin kuuntelijoita oli sekä tytöissä että pojissa. Tytöistä kaksi nimesi popmusiikin, pojista kolme ja tytöistä yksi heavyn. Pojissa oli myös yksi punk-musiikin kuuntelija ja kaksi rockin kuuntelijaa. Myös yksi tyttö ilmoitti kuuntelevansa joskus rockia.

Suurimmalle osalle luokan oppilaista musiikkiliikunta oli ennestään tuntematon musiikinopetuksen työtapa. Vain kolmella oppilaalla oli ollut musiikkiliikuntaa musiikintunneilla, eikä kenelläkään oppilaista tuntunut olevan alkukyselyn perusteella selvää, mitä musiikkiliikunta ylipäätään on.

6.4 Tutkimusmenetelmä

6.4.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan enemmänkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää välineenään erilaisia tutkimusmenetelmiä. Toimintatutkimukselle on tyypillistä se, että toiminta ja tutkimus tapahtuvat samanaikaisesti. Tutkimuksella pyritään myös saavuttamaan käytännön hyötyä eli päämääränä on tutkimuksen lisäksi samanaikaisesti kehittää toimintaa. Voidaan siis sanoa, että toimintatutkimuksella on kaksoistehtävä: sekä toiminnan tutkiminen että sen kehittäminen. (Heikkinen 2001, 170.) Tämä käy ilmi myös Jaryn & Jaryn (1991, 5) toimintatutkimuksen määritelmästä: ”Toimintatutkimus on tutkimustapa, jonka päämääränä on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa, mutta samalla myös tutkia näitä muutoksia.”

Toimintatutkimuksessa toiminnan käsitteellä tarkoitetaan ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Toimintatutkimus onkin perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi, sillä sen ensisijaisena tarkoituksena on ihmisten yhteistoiminnan tutkiminen ja kehittäminen. Ihmisen sosiaaliseen toimintaan taas liittyy väistämättä aina teoriaa, koska ihmisen toimintaa ohjaa lajityypillisesti järki ja ajattelu. Siksi teoria ja käytäntö nähdään toimintatutkimuksessa saman asian eri puolina eikä toisistaan erillisinä. Ihmisen toimintaan liittyvä tieto on kuitenkin implisiittistä eli hiljaista tietoa, ja toimintatutkimuksen yhtenä tavoitteena on nostaa se tietoisien ja diskursiivisen harkinnan tasolle, jäsentää se kielelliseen muotoon. (Heikkinen 2001, 171.)

Tyypillistä toimintatutkimukselle on se, että tutkimusta pyritään tekemään mahdollisimman lähellä käytäntöä. Jos toimintatutkija tulee yhteisöön sen ulkopuolelta, hän osallistuu

toimintaan eikä pyri jäämään ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Toimintatutkijan rooliin kuuluu aktivoida toimintaa ja kehittää sitä: tehdä jotakin toisella tavalla kuin ennen ja katsoa, mitä sitten tapahtuu. Tätä muutokseen tähtäävää väliintuloa tutkimuksessa kutsutaan muutosinterventioksi. Koska toimintatutkija ei ole puolueeton tarkastelija vaan sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan tarkasteleva ja toimiva subjekti, ei hänen saavuttamansa tietokaan voi olla objektiivista sanan varsinaisessa merkityksessä. Toimintatutkija tekee tutkimusta itsestään ja meistä, ja saavutettu tieto on tulkinta tietystä näkökulmasta. Pelkästä itsetilityksestä ei kuitenkaan ole kyse, vaan tutkijan tulee kertomuksessaan ottaa huomioon myös muut mukana olijat. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40, 44; Heikkinen 2001, 179.) Tutkimuksessani olin vierailevana opettajana juuri tällainen yhteisöön sen ulkopuolelta tuleva toimintatutkija. Aktivoin toimintaa opettamalla oppilaita ja opetuksessa käytettiin heille uutta ja vierasta musiikkiliikuntaa. Toimintaan osallistumisena pidän sekä toimimista opettajana ylipäätään että harjoitusten tekemistä oppilaiden mukana: yksittäisen harjoituksen kohdallakaan en jäänyt ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaan olin tavallaan samalla viivalla oppilaiden kanssa osallistumalla harjoitukseen. Tutkin sekä omaa että luokan toimintaa omasta näkökulmastani, mutta pyrin myös saamaan oppilaiden äänen kuuluville kyselyiden avulla.

Toimintatutkija voi tulla myös yhteisön sisältä. Tyypillinen tällaisen toimintatutkimuksen tekijä on opettaja, joka kehittää omaa työtään. Pelkästä opettajan reflektiivisestä toiminnasta eli omien opetusmenetelmien ja koulun kehittämistä toimintatutkimus eroaa kuitenkin siinä, että prosessi pyrkii tuottamaan uutta tietoa ja tiedon pitää myös tulla julkiseksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40.)

Eräs toimintatutkimuksen keskeinen piirre on reflektiivisyys eli se, että ajatteleva subjekti alkaa ajattelun kohteena olevien objektien sijaan pohtia itseään ajattelevana subjektina. Saksalainen filosofi Friedrich Fichte kuvaa tunnetussa metaforassaan reflektiota itsensä katsomiseksi ”ylimääräisellä silmällä”. Reflektiivisessä prosessissa ihminen siis etäännyy itsestään ja pyrkii ymmärtämään miksi ajattelee kuten ajattelee ja miksi toimii kuten toimii. Reflektio on toimintatutkimuksessa keskeistä siksi, että reflektiivisen ajattelun avulla pyritään toiminnan parantamiseen. Toimintatutkimus voidaankin nähdä itsereflektiivisenä kehänä. (Heikkinen 2001, 176.) Tästä kehästä Carr ja Kemmis (1986, 186) ovat erottaneet suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet. Kun tällaisia syklejä

asetetaan peräkkäin, syntyy etenevä spiraali, jossa reflektiovaihetta seuraa taas uusi suunnitteluvaihe. Carrin ja Kemmisin (1986, 184-187) mukaan kysymys ei edes ole toimintatutkimuksesta, jos tutkimuksen toteutus jää ensimmäiseen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin sykliin. Spiraalimallia on tosin myös arvosteltu kaavamaisuudesta, sillä todellisuudessa toimintatutkimuksen vaiheet lomittuvat toisiinsa. Lisäksi toimintatutkimuksella on luontainen taipumus nostaa esiin sivuspiraaleja, tutkimustehtäviä, joita projektin alussa ei ole hahmotettu. (Heikkinen 2001, 177-178.)

Toimintatutkimuksen juuret ulottuvat 1900-luvun alkupuolelle, amerikkalaisen pragmatismen varhaisvaiheisiin. Jo John Dewey esitteli toimintatutkimukselle tyypillisiä ajatuksia. Hän korosti teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa ja arvosteli sitä, että yhteiskuntatieteissä tieto ja toiminta on erotettu toisistaan. Dewey ei käyttänyt sanaa toimintatutkimus, vaikka hän luonnostelikin ajatuksen tutkimuksesta, joka saumattomasti kietoutuu yhteisön arkitoimintaan. Toimintatutkimuksen varsinaisena isänä pidetään amerikkalaista sosiaalipsykologia Kurt Lewiniä, joka loi käsitteen ja sen perusideat 1940-luvun lopulla. Toimintatutkimusta on sovellettu enimmäkseen sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa sekä erityisesti kasvatustieteessä, jonka kannalta se onkin kiinnostava lähestymistapa. Toimintatutkimusta voidaan jo sinänsä pitää kasvatuksellisenä prosessina, ja toisaalta koulu on ihmisten muodostamana sosiaalisena yhteisönä luonnostaan toimintatutkimukselle luonteva foorumi. Opettajankoulutuksessa ja opettajatutkimuksessa toimintatutkimuksesta onkin tullut keskeinen metodi, joka usein liittyy käsitteeseen tutkiva opettaja. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; 26, 29.)

6.4.2 Tutkiva opettaja – oma toiminta

Tutkiva opettaja- näkökulma liittyy läheisesti toimintatutkimukseen ja sen, kuten toimintatutkimuksenkin, juuret ulottuvat 1900-luvun alkuun. John Dewey painotti opetusta älyllisenä ja kokeellisena toimintana ja korosti sitä, että opettajilla on mahdollisuus kehittää omaleimainen tapa tutkia työtään. Hänen mukaansa opettajien tulee olla sekä opettamista koskevan tiedon kuluttajia että tuottajia. Varsinaisesti tutkiva opettaja- ajattelu syntyi Euroopassa 1960-luvulla ja pohjautuu toimintatutkimusliikkeeseen. Opettajat haluttiin saada tutkimaan omaa opettajuuttaan, opetustyötä, oppilaita ja koulua ja sitä kautta kehittää opettajan työtä, ammatillisuutta ja koulua työyhteisönä. Toimintatutkimuksen kautta tutkiva

opettaja –ajattelu liittyy laadulliseen tutkimusperinteeseen. (Niikko 2001, 189-191.) Ilmaisui opettaja työnsä tutkijana (teacher as researcher) on peräisin englantilaiselta Lawrence Stenhouseelta. Hän kehitti 1970-luvulla luokkahuonetutkimusta, jota nykyisin pidetään yhtenä toimintatutkimuksen lähestymistapana. (Heikkinen 2001; 173, 180.)

Miksi opettajan pitäisi opetustyön lisäksi tutkia? Käytäntöön eli omaan työhön kohdistuvan tutkimuksen avulla opettajat voivat kehittää itseään, työtään ja luoda omaa käyttöteoriaansa. Nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsityksen myötä opettajan rooli on muuttunut tiedon välittäjästä ja oppimisprosessin ohjaajasta oppimisympäristöjen rakentajaksi, virittäjäksi ja uudistajaksi. Opettajan ja oppilaiden suhde on muuttunut vuorovaikutteisemmaksi ja opettajan tulee olla myös selvillä oppilaiden yksilöllisistä oppimistarpeista. Yksi tapa lähestyä opetuksen ja oppimisen kehittämistyön esteenä olevia ongelmia on kytkeä tutkimus opettamiseen. Lisäksi opetuksessa ja tutkimuksessa on itse asiassa hyvin paljon samankaltaisuutta. Työssään opettajat suunnittelevat, pohtivat, ratkovat ongelmia, kokeilevat ja kehittävät menetelmiä omista kokemuksistaan käsin – toisin sanoen toimivat parhaimmillaan tutkijan tavoin. (Niikko 2001, 188-192.) Kohosen (1991, 72) mukaan tutkiva opettaja- ajattelun tavoitteena on itsenäinen opettaja, joka voi oma-aloitteisesti muuttaa käyttäytymistään ja toimintastrategioitaan.

Tutkivalla opettajalla on kaksoisrooli. Opettajana hän ohjaa toimintaa ja tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. Tutkimuksen keinoin opettaja pyrkii ratkaisemaan työssä kohtaamiaan ongelmia ja kehittämistehtäviä. Tutkivaan opettajuuteen kuuluu sekä toiminnan tutkiminen että oman minän tarkastelu tutkijana. (Niikko 2001, 193.) Koska toimin itse opettajana musiikkiliikuntaoppimateriaalia testatessani, toteutuu tutkielmassani myös tutkivan opettajan näkökulma. En kuitenkaan ollut luokan oma musiikinopettaja ja opetuskokemusta minulla oli musiikkiliikuntajakson toteuttamisen aikaan opetusharjoittelusta ja lyhyistä sijaisuuksista. Näillä seikoilla lienee jonkin verran merkitystä tulosten kannalta, sillä tuntemattomaan opettajaan oppilaat suhtautuvat yleensä hieman varauksellisesti ja opetuskokemuksella on puolestaan merkitystä tunnin sujuvuuden ja ryhmänhallinnan kannalta.

6.4.3 Kyselyt

Musiikkiliikuntajakson alussa ja lopussa oppilaat täyttivät kyselykaavakkeet (liitteet 2 ja 3). Tehdyt kyselyt ovat tyypiltään informoituja kyselyjä, joka on toinen kontrolloidun kyselyn kahdesta muodosta. Informoitu kysely tarkoittaa sitä, että tutkija itse menee paikkaan, jossa kohderyhmä on henkilökohtaisesti tavoitettavissa. Tutkija jakaa itse myös lomakkeet, selostaa kyselyä, vastaa kysymyksiin ja kertoo tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 185-186.) Kyselykaavakkeet täytettiin ensimmäisen musiikkiliikuntatunnin alussa ja viimeisen lopussa. Ennen alkukyselyn täyttämistä kertosin oppilaille vielä tutkimuksen tarkoituksen sekä kävin lomakkeen läpi. Tässä vaiheessa oppilailla ei ollut kysyttävää, mutta lomaketta täyttäessään he esittivät joitakin lisäkysymyksiä. Loppukyselyn kohdalla kysymyslomakkeen täyttö oli selvästi tutumpaa eikä kysymyksiä esitetty yhtä paljon kuin alkukyselyä täytettäessä.

Lomakkeissa käytettävät kysymykset voidaan yleensä jakaa kolmeen tyyppiin: avoimet kysymykset, monivalintakysymykset sekä asteikkoihin eli skaaloihin perustuvat kysymykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 185-189.) Sekä alku- että loppukyselyssä käytettiin kaikkia näitä kysymystyyppejä. Avoimilla kysymyksillä selvitettiin esimerkiksi harrastuksia sekä musiikkiliikuntatunneilta mieleen jääneitä harjoituksia. Monivalintakysymyksillä, joiden vastausvaihtoehdot olivat pääsääntöisesti kyllä ja ei, kysyttiin muun muassa musiikin kuuntelusta ja tanssin harrastamisesta. Skaaloihin perustuvilla kysymyksillä selvitin asenteita koulun musiikintunteja kohtaan sekä musiikkiliikuntatunneilla opittuja asioita. Alkukyselyssä käytetty asteikko oli 5-portainen ja loppukyselyssä 3-portainen.

Alkukyselyn tarkoituksena oli selvittää oppilaiden musiikki- ja muita harrastuksia, asenteita koulun musiikintunteja kohtaan, käsityksiä musiikkiliikunnasta sekä odotuksia tulevista musiikkiliikuntatunneista. Kyselyn tavoitteena oli lähinnä selvittää oppilaiden musiikkiliikuntaan jollain tavalla vaikuttavaa taustaa, esimerkiksi musiikillista harrastuneisuutta.

Loppukyselyn tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntatunneista. Halusin saada kyselyn avulla myös oppilaiden äänen kuuluviin, ettei näkemys tuntien kulusta olisi vain omien havaintojeni varassa. Lomakkeessa kysyttiin tunnilla tehdyistä harjoituksista,

aiheiden mielenkiintoisuudesta, oppimisesta, opettajan ja luokan toiminnasta. Lomakkeessa oli tilaa myös kommenteille ja palautteelle.

Halusin, että kyselykaavakkeet ovat nimettömiä ja toisaalta taas halusin päästä tarvittaessa vertaamaan yksittäisen oppilaan alku- ja loppukyselyä. Ratkaisuksi keksin niitata loppukyselyt ensimmäisellä tunnilla täytettyihin alkukyselylomakkeisiin. Oppilaat saivat etsiä ja tunnistaa käsialan perusteella lomakepinosta oman alkukyselynsä ja täyttää siihen kiinnitetyn loppukyselyn. Tämä tuntui toimivan hyvin, oppilaat löysivät nopeasti oman lomakkeensa eivätkä jääneet selailemaan ja lukemaan toisten vastauksia.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Laadullisilla menetelmillä voidaan saada syvällistä tietoa, mutta tutkimustulosten yleistäminen on usein hankalaa (Alasuutari 1995, 203). Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä merkitseekin Alasuutarin (1994) mukaan pikemminkin tutkimustulosten suhteuttamista laajempiin yhteyksiin. Tämän tutkielman tulokset antavat suuntaviivoja sille, miten laadittu musiikkiliikuntaopetusmateriaali käytännössä toimii. Tuloksista saadaan myös viitteitä siitä, kuinka seitsemäsluokkalaisten ryhmä reagoi musiikkiliikuntaan työtapana. Laajempiin yhteyksiin suhteutettuna tämän tutkimuksen tuloksilla voidaan perustella musiikkiliikunnan käyttöä yläasteen musiikinopetuksessa.

Koska tutkielma on tutkivan opettajan näkökulmasta tehty toimintatutkimus, jossa itse selvitän laatimani opetusmateriaalin toimivuutta, on tuloksissa väistämättä mukana annos subjektiivisuutta. Liian subjektiivisuuden välttämiseksi pyrin käyttämään monipuolista aineistoa: videomateriaalia, omia heti tunnin jälkeen kirjoitettuja ”tuoreita” kokemuksia sekä kyselyn avulla selvitettyjä oppilaiden kokemuksia. Tarkoitukseni oli myös saada jokaisesta tunnista ulkopuolisen henkilön näkemys pyytämällä musiikinopettajaa observeerimaan tuntia ja täyttämään havainnointikaavaketta. Tämä ei kuitenkaan onnistunut toivotulla tavalla, sillä musiikinopettaja joutui olemaan pois materiaalipaketin toisen tunnin ajan ja viimeisellä tunnilla yksinkertaisesti unohdin antaa hänelle kaavakkeen.

Tutkimustulosten reliabelius tarkoittaa niiden toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Tämä tutkimus voidaan toistaa käyttämällä laatimaani opetusmateriaalia ja kyselykaavakkeita. Kuitenkin, kuten jokainen opetustyötä tehnyt tietää, samalla tuntisuunnitelmalla pidetty tunti saattaa muotoutua eri ryhmillä hyvin erilaiseksi. Jonkin muun seitsemännen luokan ollessa tutkimuskohteena tai jonkin toisen henkilön pitäminä olisivat opetusmateriaalin tunnit saattaneet edetä eri tavalla, ja tuloksetkin olisivat poikenneet nyt saaduista. Luokkien ja opettajien erilaisuuden vuoksi tämän tutkimuksen toistettavuus on siis kyseenalaista. Toisaalta tutkielma on tutkivan

opettajan näkökulmasta tehty toimintatutkimus, jossa ideana on tarkastella omaa työtä kriittisesti ja kehittää sitä tutkimuksen avulla. Tuloksissa kuuluu ja siis tuleekin kuulua oma subjektiivinen näkemykseni ja omat kokemukseni juuri näistä tunteista. Olen pyrkinyt parantamaan toistettavuutta kuvailemalla tarkasti tutkimusprosessin eri vaiheet, jotta lukija näkee, miten tutkimus on suoritettu ja voi sen pohjalta arvioida tuloksia.

7 TULOKSET

7.1 Oppimateriaalin suunnittelun lähtökohdat ja materiaalin tavoitteet

Oppimateriaalin suunnittelun lähtökohtana oli etsiä jo olemassa olevista musiikkiliikuntakirjoista ja -materiaaleista omiin tarkoituksiini sopivia harjoituksia sekä soveltaa niitä. Soveltamista ja erilaisen lähestymistavan löytämistä tarvittiin, koska suuri osa löytämästäni materiaalista oli suunnattu alakouluikäisille tai sitä nuoremmille lapsille. Suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen vaikutti myös testijakson ajallinen kesto, jonka omat opintoni ja koulun lukujärjestys rajasivat lopulta neljään oppituntiin. Edes suunnittelun alkuvaiheessa opetusmateriaalipaketista ei ollut tarkoitus tehdä puhtaasti Jaques-Dalcroze-metodin mukaista musiikkiliikuntaa edustavaa kokonaisuutta. Ilman Dalcroze-opettajan koulutusta täysin metodin mukaisia tunteja ei voi pitää. Jaques-Dalcrozen ajatukset rytmistä musiikin keskeisenä elementtinä ja musiikin kokemisesta omalla keholla toteutuvat oppimateriaalissa, mutta muuten harjoitukset edustavat suomalaista musiikkiliikuntaa, jonka juuret ovat Jaques-Dalcroze-metodissa. Musiikkiliikunta Suomessa on kuitenkin saanut vaikutteita niin Orff- ja Kodály-metodeista kuin kansallisilta kehittäjiltään, kuten Inkeri Simola-Isakssonilta.

Toimintatutkimuksen ensimmäinen vaihe eli oppimateriaalin suunnittelu alkoi opetettavan musiikin osa-alueen valinnalla: mitä haluaisin musiikkiliikunnan avulla opettaa – rytmiä, melodiaa, harmoniaa vai kenties muotorakenteita? Valitsin näistä rytmin, sillä se tuntui itselleni mielekkäimmältä ja erilaisia rytmiiikkaan liittyviä musiikkiliikuntaharjoituksia oli olemassa varsin runsaasti. Jotta oppimateriaali ei jäisi vain erilaisten harjoitusten luetteloksi, piti kokoamistani rytmiiikkaharjoituksista muodostaa johdonmukainen neljän oppitunnin kokonaisuus. Tämä tuntui aluksi vaikealta. Pohdin ensin jonkin yhtenäisen, tunnit toisiinsa liittävän teeman käyttämistä. Ongelmaksi nousi kuitenkin oppilaiden ikä: arvelin, että seitsemäsluokkalaiset saattaisivat kokea sadun tai tarinan ympärille rakennetun kokonaisuuden lapselliseksi. Mieleeni tuli ottaa lähestymistavaksi rytmiiikkaan erilaiset musiikin lajit. Koska neljä tuntia on varsin lyhyt aika, piti musiikin lajit kuitenkin rajata

muutamaan. Valintani kohdistui lopulta latinalaisen Amerikan musiikkiin: salsaan eli afrokuubalainen musiikkiin sekä brasilialaiseen sambaan. Valintaan vaikutti sekä oma salsayhtyeessä soittamisen kautta syntynyt kiinnostus lattarirytmieihin että näiden musiikin lajien rytmisen monipuolisuus. Kokonaisuutta rakentaessani tuntui suoraan salsarytmieihin meneminen melko haasteelliselta, joten päätin pohjustaa niitä lähtemällä liikkeelle perusrytmistä ja nuottien aika-arvoista. Koska olin luokalle ennestään tuntematon vieraileva opettaja, oli itsestään selvää varata ensimmäisestä tunnista aikaa myös tutustumiseen. Tällä tavalla musiikkiliikuntaoppimateriaalista lopulta muodostui helposta vaikeaan, perusrytmistä polyrytmikkaan etenevä kokonaisuus. Halusin saada myös selville, onnistuvatko haastavat päällekkäiset kehorytmit aivan tavalliselta luokalta, mikäli niitä on pohjustettu helpommilla harjoituksilla sekä kokeilla hieman erilaista lähestymistapaa salsaan ja sambaan.

Ensimmäisellä tunnilla oppilaat johdateltiin rytmien maailmaan, tunnin tärkeimmän tavoitteen ollessa perusrytmien löytäminen. Toisella tunnilla keskityttiin nuottien aika-arvoihin. Kolmannen tunnin teemana olivat salsarytmit, ja tärkeimpänä tavoitteena oli saada onnistumaan kaksi päällekkäistä rytmiä. Viimeisellä, neljännellä tunnilla tästä edettiin vielä haasteellisempaan suuntaan. Vaativana tavoitteena oli koota viidestä päällekkäisestä kehorytmistä koostuva sambabateria.

7.2 Musiikkiliikuntajakson toteuttaminen

Toteutin opetusmateriaalin kokeilun huhtikuussa 2004. Musiikkiliikuntatunteja oli yhteensä neljä, ja ne ajoittuivat reilun viikon pituiselle ajanjaksolle. Koska luokka oli minulle ennestään tuntematon, kävin keskiviikkona kaksi päivää ennen ensimmäistä musiikkiliikuntatuntia seuraamassa heitä yhden musiikintunnin ajan. Ensimmäinen varsinainen musiikkiliikuntatunti oli saman viikon perjantaina ja loput kolme seuraavan viikon keskiviikkona, torstaina ja perjantaina. Tuntien alkamisajankohdat vaihtelivat yhdeksältä alkavasta aamutunnista kahdelta alkavaan iltapäivän viimeiseen oppituntiin. Kaikki tunnit olivat 45 minuutin mittaisia ”yksöistunteja”. Oppilaiden oma musiikinopettaja oli paikalla ensimmäisellä, kolmannella ja neljännellä tunnilla, mutta ei puuttunut millään

tavalla tuntien kulkuun. Toisella tunnilla musiikinopettaja joutui valvontatehtävän vuoksi olemaan pois, joten olimme oppilaiden kanssa keskenämme.

Neljä tuntia muodostivat kokonaisuuden, jossa ensimmäisen tunnin perusrhythmiharjoituksista edettiin kohti kahta ja useampaa päällekkäistä rytmiä, joita salsa- ja sambamusiikki luontevasti tarjosi. Pyrin rakentamaan tunnit siten, että aivan tunnin alkuun tuli jokin harjoitus, jossa liikuttiin tilassa – tavoitteena päästä pois pulpetista, saada oppilaat liikkeelle. Sen jälkeen syvennyttiin sen tunnin rytmiin liittyvään aiheeseen, jonka työstettiin erilaisilla harjoituksilla. Opetus tapahtui tuoleilla tai lattialla istuen ja luokassa liikkuen.

Opetustilana musiikkiliikuntajaksolla oli koulun musiikkiluokka. Pulpetteja siirtämällä luokan keskelle sai kohtuullisen tilan liikkumista varten. Laitoin luokan valmiiksi aina musiikkiliikuntatuntia edeltävällä välitunnilla. Tuolit olivat tunnin alussa joko piiriasetelmassa luokan keskellä tai siirrettynä kokonaan sivuun. Tarpeen mukaan ja harjoituksen niin vaatiessa tuoleja siirrettiin tunnin aikanakin reunoilta keskelle ja päinvastoin.

Kuvasin kaikki tunnit videokameralla, joten tunteja edeltäviin valmisteluihin kuului myös kameran laittaminen kuntoon. Koska tutkivana opettajana pidin itse tutkimukseeni kuuluvat tunnit, käynnistin jalustalla olevan kameran oppilaiden tullessa luokkaan ja katkaisin nauhoituksen tunnin päätyttyä. Kamera oli siis yhden oppitunnin aikana koko ajan samassa paikassa eikä kuvakulmaa voinut välillä muuttaa. Ensimmäisellä, kolmannella ja neljännellä tunnilla kameran paikka oli luokan takanurkassa. Toisella tunnilla sijoitin kameran jalustoineen laajemman näkymän toivossa opettajan pöydälle. Silloin tosin oppilaatkin näkivät sen paremmin, ja he myös kiinnittivät kameraan selvästi enemmän huomiota. Siksi palasin kahdella viimeisellä kerralla ensimmäisen tunnin kuvauspaikkaan.

Pidin musiikkiliikuntatunneista myös päiväkirjaa. Jokaisen tunnin päätyttyä kirjasin ylös tunteksiani ja ajatuksiani sekä tunnin kulusta yleisesti että harjoituskohtaisesti. Ensimmäiseltä ja kolmannelta musiikkiliikuntatunnilta on myös oppilaiden musiikinopettajan tekemiä havaintoja, koska pyysin häntä täyttämään tunnin aikana havainnointikaavaketta.

Ensimmäisen tunnin aluksi ja viimeisen tunnin lopuksi oppilaat täyttivät laatimani kyselyt. Alkukyselyn tarkoituksena oli selvittää oppilaiden musiikki- ja muita harrastuksia, asenteita

koulun musiikintunteihin sekä käsityksiä musiikkiliikunnasta ja mahdollisia odotuksia musiikkiliikuntatunneista. Loppukyselyllä puolestaan selvitin oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntajaksosta. Oppilaat suhtautuivat kyselylomakkeiden täyttämiseen vakavasti ja varsinkin alkukyselyä täytettäessä oli tunnelma hyvin keskittynyt.

7.3 Tunnelmia ennen jakson alkua

Seuraavassa kuvailen omia ensivaikutelmiani oppimateriaalin testaukseen valitusta luokasta ja niitä odotuksia ja ajatuksia, joita ensimmäinen kohtaaminen sai aikaan. Lisäksi selostan luokan asennoitumista koulun musiikintunteihin yleensä sekä odotuksia musiikkiliikuntajaksosta, joita selvitin alkukyselyllä.

7.3.1 Omat ensivaikutelmat ja odotukset

Kaksi päivää ennen musiikkiliikuntajakson alkua kävin kuuntelemassa 7G-luokalta yhden musiikintunnin. Tarkoituksena oli tutustua luokkaan ja saada oppilaista jonkinlainen käsitys ennen opetusmateriaalin testauksen aloittamista. Tunnin alussa esittelin itseni, kerroin tulevista musiikkiliikuntatunneista ja siihen liittyvästä tutkimuksesta. Jaoin myös kotiin vietäviksi tiedotteet, joissa huoltajilta pyydettiin lupa tuntien videointiin ja kyselyjen täyttämiseen. Lopputunti eteni tavallisen oppitunnin tapaan ja pysyttelin taka-alalla tarkkailemassa.

Siitä, kun edellisen kerran olin ollut tekemisissä yläasteikäisten oppilaiden kanssa, oli kulunut jonkin verran aikaa ja muistikuvissani seitsemäsluokkalaiset olivat vielä melko lapsellisen oloisia. Olinkin hieman yllättynyt, kun oppilaat vaikuttivat niin ”isoilta”. Luokan tytöistä kirjoitin päiväkirjaan seuraavaa:

Varsinkin tytöillä murrosikäistä meininkiä: kikattelua, passiivisuutta ja esittämistä.

Tunnin alussa oppilaat lukivat taululta ääneen opettajan kirjoittaman ”päivän rytmin”. Se sujui suhteellisen hyvin, ja opettajan mukaan rytmejä ja nuottien aika-arvoja olikin harjoiteltu jonkin verran juuri tititoiden eli lukemalla ääneen. Arvelin, että siitä saattaisi olla jonkin verran hyötyä tulevilla musiikkiliikuntatunneilla. Muuten luokka oli taidoiltaan mielestäni

varsin keskitasoinen ryhmä, eikä kukaan oppilaista erityisesti noussut taidoillaan esiin. Tunnilla harjoiteltiin peruskomppia rummuilla, ja suurimmalle osalle oppilaista se oli melko hankalaa. Jäinkin pohtimaan, oliko ongelma koordinaatiossa, soittamisen uutuudessa ja outoudessa vai rytmitajussa. Oppilaiden laulu oli todella vaisua.

Tunnin jälkeen jäin miettimään, millaista olisi oppilaiden suhtautuminen suunnittelemiini harjoituksiin. Tulevat musiikkiliikuntatunnit ja oppilaiden suhtautuminen jännittivät, ja mielessä pyöri monenlaisia kysymyksiä:

Kyseenalaistavatko oppilaat kaiken? Tekevätkö he harjoituksia tosissaan vai meneekö touhu pelkäksi naureskeluksi? Pitävätkö oppilaat tällaista toiminnallista työskentelyä lapsellisena?

7.3.2 Oppilaiden asennoituminen koulun musiikintunteihin

Luokan asenteet koulun musiikintunteihin ovat kyselyn perusteella hyvin myönteiset. Musiikki on minulle mieluisa oppiaine-väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli puolet koko luokasta eli yhteensä kymmenen oppilasta. Heistä seitsemän oli poikia. Täysin tai jokseenkin eri mieltä oli kolme oppilasta, kaksi poikaa ja yksi tyttö. Kuusi oppilasta valitsi en osaa sanoa-vaihtoehdon, heistä viisi oli tyttöjä.

Myös musiikintunneilla opeteltavia asioita yli puolet oppilaista piti helppoina. Väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 11 oppilasta, seitsemän poikaa ja neljä tyttöä. Täysin tai jokseenkin eri mieltä oli kolme oppilasta ja viisi ei osannut sanoa.

Selkeä ero tyttöjen ja poikien välillä oli suhtautumisessa soittamiseen ja laulamiseen musiikintunneilla. Tytöille molemmat olivat mieluisia: pidän soittamisesta musiikintunneilla-väitteen kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli viisi tyttöä ja pidän laulamista musiikintunneilla-väitteen kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli kuusi tyttöä. Pojille taas soittaminen oli huomattavasti mieluisampaa kuin laulaminen: kahdeksan poikaa oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen pidän soittamisesta musiikintunneilla kanssa, mutta laulamista musiikintunnilla piti vain yksi poika. Kolme poikaa ei osannut sanoa ja kuusi oli täysin tai jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa.

Poikien luottamus omaan osaamiseensa musiikin teoriaan liittyvien perusasioiden hallinnassa oli tyttöjä korkeampi. Pojat vastasivat hallitsevansa musiikin teorian perusasioita, tytöt

puolestaan vastasivat epäröivämmin. Vain neljä tyttöä oli samaa mieltä väittämän kanssa ja lisäksi kolme tyttöä myönsi teorian puutteensa.

Sekä tytöt että pojat toivoivat, että musiikintunnilla pääsee itse tekemään ja kokeilemaan asioita. 13 oppilasta oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä tämän väitteen kanssa. Heistä kuusi oli tyttöjä ja seitsemän poikia. Ainoastaan yksi oppilas oli jokseenkin eri mieltä ja viisi ei osannut tai halunnut ilmaista kantaansa ja oli valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”.

7.3.3 Oppilaiden odotukset tulevasta musiikkiliikuntatunneista

Alkukyselyn viimeisessä osiossa selvitettiin oppilaiden aiempia musiikkiliikuntakokemuksia, heidän käsityksiään siitä, mitä musiikkiliikunta on sekä odotuksia tulevista tunneista.

Musiikkiliikuntaa musiikintunneilla on ollut luokan oppilaista vain kolmella, kahdella tytöllä ja yhdellä pojalla. Toisaalta oppilailla ei ole selkeää käsitystä siitä, mitä musiikkiliikunta oikeastaan on. Seitsemän oppilaan vastaus kysymykseen ”mitä musiikkiliikunta mielestäsi tarkoittaa” oli ettei tiedä, tai kohta oli jätetty kokonaan tyhjäksi.

Kolme oppilasta uskoi musiikkiliikunnan yhdistävän musiikin ja liikkumisen:

Liikutaan ja kuunnellaan musiikkia. (P6)

Musiikin tahdissa liikkumista. (P7)

Musiikki yhdistetään jotenkin liikuntaan? (T13)

Tytöistä kolme taas yhdisti musiikkiliikunnan tanssiin, kuten seuraava vastaus osoittaa:

Musiikillista liikuntaa esim. jollain tavalla tanssi..? (T15)

Ennakkoluuloja ja vähättelevää suhtautumista välittyi kahden pojan ja yhden tytön vastauksista:

Jotain pomppimista musiikintunneilla. (P4)

Jotain taputtamista. (P5)

Raajojen liikuttelu. (T12)

Yksi poika puolestaan arveli, että musiikkiliikunta on *kitaran tai rumpujen soittoa (P9)*. Vastaus on hieman erikoinen siksi, että sama oppilas ilmoitti ainoana pojista, että hänellä on aiemminkin ollut musiikintunneilla musiikkiliikuntaa.

Yksi poika oli osannut ottaa mukaan musiikkiliikunnan määritelmäänsä rytmiiikan näkökulman:

Liikutaan musiikin mukana ja tehdään erillaisia rytmiharjoituksia. (P10)

Yhden tytön voisi nähdä lähestyvän musiikkiliikuntaa ja sen tavoitteita kehollisuuden ja fyysisen toiminnan kautta, sillä hän määritteli musiikkiliikunnan seuraavalla tavalla:

Oppii tuntemaan oman kehonsa. (T11)

Yhteenvedona voi siis todeta, että oppilaiden käsitykset musiikkiliikunnan sisällöistä ovat varsin hatarat. Musiikkiliikunnan arvellaan liittyvän tanssiin ja musiikin mukaan liikkumiseen, mutta esimerkiksi kehorytmit tuntuvat vastausten perusteella olevan oppilaille vieraita tai sitten he eivät yhdistä niitä musiikkiliikunnan käsitteeseen. Musiikkiliikuntaan liittyy myös ennakkoluuloja.

Alkukyselyn viimeisessä kohdassa oppilaiden tuli miettiä edessään olevia musiikkiliikuntatunteja ja täydentää kokonaisiksi lauseet, joista oli annettu alut. Tämän avulla oli tarkoituksena selvittää, millaisia myönteisiä ja kielteisiä odotuksia oppilailla oli tunteista.

Kuuden oppilaan vastauksissa toivottiin, että musiikkiliikuntatunneilla soitettaisiin tai laulettaisiin. Heistä kolme oli tyttöjä, ja tyttöjen toiveissa oli sekä soittaminen että laulaminen. Pojat taas halusivat soittaa mutta eivät laulaa. Vastaavanlainen tulos saatiin myös aiemmassa, asenteita koulun musiikintunteja kohtaan kartoittavassa kohdassa. Neljä poikaa toivoi, että musiikkiliikuntatunneilla ei tarvitsisi laulaa:

Olisi kamalaa, jos tunneilla täytyisi laulaa. (P2)

Yleisesti ottaen oppilaat tuntuvat mieltävän musiikintunnit pelkästään soittamiseen ja laulamiseen painottuviksi, kuten seuraava, erään tytön vastaus osoittaa:

Olisi kamalaa, jos tunneilla läpsytellään, taaperrellaan pelkkien raajojen parissa... Täähän on kuitenkin mussaa. (T12)

Myös toive yhdessä tekemiseen ja tavallisia tunteja vapaampaan olemiseen nousi esille kahdessa vastauksessa:

Olisi mukavaa, jos tunneilla tehtäisiin juttuja yhdessä. (T13)

Olisi mukavaa, jos tunneilla saisi olla vapaammin kuin tavallisilla tunneilla. (P8)

Luokan eteen joutuminen ja tulevien harjoitusten vaikeustaso mietitytti kahta poikaa:

Olisi mukavaa, jos tunneilla ei tarvitsisi itse tehdä juttuja luokan edessä. (P3)

Olisi mukavaa, jos tunneilla ei tehtäisi mitään vaikeaa. (P7)

Yksi tytöistä nostaa ehkä hieman yllättäen esiin työrauhan merkityksen tunneilla:

Olisi kamalaa, jos tunneilla ei saisi riittävän hyvää työrauhaa. (T11)

Oppilaiden toiveiden mukainen tunti sisältäisi siis soittamista ja laulamista, poikien mielestä pelkästään soittamista. Soittaminen ja laulaminen ovat heidän mielestään ”oikeaa” musiikin opiskelua. Oppilaiden toiveiden mukainen tunti olisi tavallista vapaampaa yhdessä tekemistä. Tunnilla olisi kuitenkin hyvä työrauha, harjoitukset eivät olisi liian vaikeita eikä tarvitsisi pelätä luokan eteen joutumista. Oppilaiden toiveista huomaa selvästi, että heillä ei ole oikein käsitystä siitä, millainen musiikkiliikuntaa sisältävä musiikintunti voisi olla. Toivomukset voisivat kohdistua musiikkiliikuntatuntin sijasta musiikintunteihin yleensä.

7.4 Oppimateriaalin kokeilu

Seuraavassa analysoin yksityiskohtaisesti musiikkiliikuntatuntien sisältöä videointiin ja omiin päiväkirjamerkintöihini pohjautuen. Ensimmäiseltä ja kolmannelta tunnilta omien havaintojeni tukena ovat myös tunteja observeineen oppilaiden oman musiikinopettajan täyttämät havainnointikaavakkeet. Tarkastelen jokaista tuntia harjoitus kerrallaan kolmesta näkökulmasta: kuvailen harjoituksen toteuttamista, arvioin sen onnistumista eli tavoitteen saavuttamista sekä sitä, miten yksittäisen harjoituksen tavoite auttaa koko tunnin tavoitteen saavuttamisessa.

7.4.1 Ensimmäinen tunti: perusrytmi, sanarytmi ja kaikurytmi

Ensimmäisen tunnin aiheena on perusrytmi, sanarytmi ja kaikurytmi. Keskeisenä tuntikohtaisena tavoitteena on saada oppilaat löytämään perusrytmi ja kokemaan sen syke oman kehon kautta. Muita tavoitteita ovat tutustuminen toisiin ja vierailevaan opettajaan, tutustuminen musiikkiliikuntaan työtapana sekä rytmien kuuntelu ja tuottaminen.

Ennen tunnin alkua olin siirtänyt pulpetit luokan seinustoille, ja oppilaiden tullessa luokkaan lattialla oli pelkät tuolit asetettuna piiriin. Tämä tavallisesta poikkeava asetelma hieman hämmensi oppilaita: he eivät oikein tienneet mihin istuisivat ja mihin laittaisivat reput. Tunnin aluksi jaoin oppilaille alkukyselyt ja annoin ohjeet sen täyttämiseen. Oppilaat esittävät joitakin kysymyksiä kyselyn täyttämisestä ja ryhtyvät sitten täyttämään kyselykaavakkeita. Tuntia observeiva, oppilaiden oma musiikinopettaja kuvaili ilmapiiriä tunnin alussa seuraavasti:

Yllättävän rauhallinen! Täyttivät laput ja kyselivät kiltisti. (MO)

Tätä havaintoa tukee oma myös päiväkirjani:

Tunnelma rauhallinen, keskittynyt. Hiljaista.

Jotta saisin oppilaisiin välittömämmän kontaktin, pyysin heitä kyselyn täyttämisen jälkeen tekemään itselleen nimilapun paidan rintamukseen. Nimilappujen tekeminen kuitenkin kesti melko kauan, joten ajan kulumisesta huolestuneena aloitin ensimmäisen harjoituksen, nimihokeman, ohjeistamisen viimeisten vielä kirjoittaessa lappujaan. Jälkeen päin ajatellen tämä ei ollut järkevä eikä pedagogisesti oikea ratkaisu: kaikkien tulisi saada keskittyä ohjeiden antoon täysin, jotta harjoituksessa onnistuminen ei jäisi siitä kiinni. Nimihokema-harjoituksen tavoitteena on johdatella oppilaat rytmien maailmaan sekä toimia tutustumisleikkienä. Harjoitusta säestävä kehorytmi saatiin toimimaan nopeasti: heti ensimmäisen näytön jälkeen oppilaat tulivat spontaanisti rytmiiin mukaan ilman opettajan pyyntöä. Säestysrytmien harjoittelun jälkeen kerroin vielä muutaman leikkiin liittyvän säännön, oppilaat tekivät joitakin tarkentavia kysymyksiä ja odottelimme viimeisiä nimilapun kirjoittajia.

Harjoitus alkaa säestysrytmien käynnistämällä, muutaman kerran tuun mukaan pääsyä hokemalla samalla ”reisiin-yhteen-oikea-vasen”. Ensin rytmi ja koko harjoitus katkesi heti opettajan aloituksen jälkeen ensimmäiseen nimeen, mutta alkoi sen jälkeen sujua. Muutamia virheitä sattui tämän jälkeenkin, kun oppilas, jonka nimi mainitaan, ei omalla vuorollaan saanut sanottua kenenkään nimeä. Virheistä huolimatta taustarytmi ei enää katkea kokonaan kuin muutaman kerran. Videota katsoessani toteankin, että säestysrytmi kannattaisi yrittää pitää mahdollisimman katkeamattomana. Silloin perussyke säilyy samana. Nyt käy niin, että perussyke hieman nopeutuu aina katkon jälkeen, mitä en tuntia pitäessäni huomannut. Kun

oppilaille vielä tuntuu olevan taipumus kiihdyttää sykettä, tulee harjoituksesta joillekin oppilaille liian haasteellinen.

Kaiken kaikkiaan nimihokema- harjoitus onnistui hyvin ja täytti tavoitteensa: johdatteli leikinomaisesti rytmien maailmaan. Harjoitus palveli myös tunnin kokonaistavoitetta, sillä säästysrytmi oli samalla perussyke. Tunnelma harjoituksen aikana oli keskittynyt ja oppilaat vaikuttivat motivoituneilta, välillä naurettiinkin virheiden sattuessa. Harjoitus tuntui vaikeustasoltaan sopivalta, sillä suurin osa oppilaista pysyi mukana hyvin. Joillakin oli vaikeuksia saada nimet sanotuksi oikeassa aikan. Musiikinopettaja totesi harjoituksen vaikeustasosta ja onnistumisesta seuraavaa:

Taso sopiva. Vastaanotto melko innostunut. (MO)

Seuraavan harjoituksen, eläinten jalat-leikin, tavoitteena oli saada oppilaat liikkumaan vapaasti tilassa musiikin mukaan. Oppilaiden kävely oli kuitenkin laiskannäköistä löntystelyä. Vaikka käytettävissä oleva tila ei ollut kovin suuri, he eivät uskaltaneet liikkua siinä kovinkaan vapaasti, vaan kulkivat kaikki samaan suuntaan aivan kuin heitä olisi kehoitettu kiertämään piirissä. Videolta havaitsen monen oppilaan pitävän käsiään ristissä rinnan päällä, mikä antaa jotenkin torjuvan vaikutelman. Päiväkirjaan olen kirjoittanut seuraavaa:

Liikkuminen tilassa selvästi outoa. Oppilaat pysyivät yhdessä kasassa liikkuessaan.

Harjoituksessa käyttämäni musiikki, Vauhtivarpaat-musiikkiliikuntalevyiltä löytyvä kappale Hyönteisiä etsimässä sisältää valmiita, kesken kappaletta tulevia taukoja. Musiikin tauot osoittautuivat kuitenkin liian lyhyiksi tähän harjoitukseen. Kaikki oppilaat eivät ehdi taukojen aikana mennä ryhmiin, jolloin harjoituksen idea oleellisesti kärsii. Videolta huomaa, että muutamat oppilaat jäävät useamman kerran ryhmien ulkopuolelle hitaan reagoinnin vuoksi. Harjoitus ei mielestäni onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla, sillä vapaan tilassa liikkumisen tavoite ei toteudu. Onneksi tunnelma harjoituksen aikana on myönteinen, minkä observoijakin huomasi:

Ilmeet nauravia. (MO)

Turvallisen ilmapiirin syntymistä harjoitus kyllä edesauttoi, mutta jälkikäteen ajatellen olisin voinut toimia opettajana vielä järkevämmän ja taukojen lyhyen keston huomattua kokonaan pysäyttää musiikin riittävän pitkäksi aikaa. Silloin jokainen oppilas olisi ehtinyt johonkin ryhmään mukaan ja kokenut onnistumista ja yhteenkuulumista muiden kanssa.

Kolmannessa harjoituksessa harjoitellaan tunnin keskeistä asiaa, perusrytmiä. Lähdettiin liikkumaan tilassa ja yhteinen perusrytmi eli sama askelten rytmi löytyi melko nopeasti. Tämän jälkeen alettiin korostaa eri tahdinosia: ensin ykköstä tömistyksellä, sitten kakkosta lyönnillä reisiin, kolmosta taputuksella ja nelosta napsutuksella. Annoin ohjeet aina seuraavaan korostukseen oppilaiden koko ajan tehdessä, jotta syke jatkuisi katkeamattomana. Huomattavaa on, että kun ensimmäinen korostus eli tömistys otetaan mukaan, oppilaat pysähtyvät automaattisesti paikalleen harjoitusta tekemään. Kaiken kaikkiaan tahdinosat osuvat kohdalleen ja harjoitus kuulostaa hyvältä, minkä observoiva musiikinopettajakin toteaa:

Kuulosti hienolta. (MO)

Perusrytmiharjoitus vaikeutuu selvästi kun se tehdään levytä tulevan musiikin päälle. Oppilaat kyllä löysivät helposti askeliinsa kappaleen perusrytmin, mutta tahdin ykkösen korostaminen osoittautuu hankalaksi ja joudun itse antamaan mallin. Kun tahdinosia aletaan korostaa, eivät kaikki pääse mukaan, koska valitsemani musiikin perussyke on liian nopea. Tärkein havaintoni harjoitusta videolta katsoessani onkin tempo, joka on alusta alkaen liian nopea. Sitä hidastamalla olisivat kaikki oppilaat todennäköisesti päässeet mukaan, myös ne muutamat joilla on nyt hankaluuksia. Kaiken kaikkiaan harjoitus kuitenkin onnistuu hyvin ja toteuttaa tunnin keskeistä tavoitetta, perussykkeen löytämistä ja kokemista omalla keholla.

Seuraavaksi harjoitellaan perusrytmin päälle tulevaa sanarytmiä. Harjoituksen tavoitteena on ymmärtää perusrytmi musiikin pulssina, ikään kuin sydämenlyönteinä jonka luoman perustan päälle muut rytmit rakentuvat. Harjoitus kehittää myös koordinaatiota, jota musiikintunneilla tarvitaan esimerkiksi rumpujen soitossa. Aluksi otettiin perusrytmi jalkoihin, puhuttiin ja samalla taputettiin Ukko Nooan sana- eli melodiarytmi. Taputukset kuulostivat sekavilta, osa oppilaista taputti koko ajan pelkkiä kahdeksasosia. Observoija arvelee tämän johtuvan siitä, että oppilaat eivät ymmärtäneet tehtävää:

Osa ei aluksi ymmärtänyt taputusten merkitystä. (MO)

Kun puhe jätettiin pois, sujui sanarytmin taputtaminenkin paremmin. Edelleen on kuitenkin suuri joukko niitä oppilaita, jotka taputtavat koko ajan kahdeksasosia. Harjoitus vaikeutuu huomattavasti, kun perussyke otettiin käsiin ja melodiarytmi jalkoihin. Havaintojeni mukaan tätä ei saa onnistumaan kukaan oppilaista, vaan kaikilla kädet menevät automaattisesti mukaan jalkojen rytmiin. Harjoituksessa ei siis aivan päästy tavoitteeseen,

sillä kaikki oppilaat eivät pystyneet samanaikaisesti tuottamaan sekä perus- että sanarytmiä. Koko tunnin tavoitetta ajatellen myönteistä oli se, että kaikki pystyivät ainakin hetken aikaa tekemään perusrytmiä.

Musiikin kuulemista mielessä kehittävä sisäisen kuulon harjoitus oli iloinen yllätys. Se onnistui todella hyvin. Sovimme, että Ukko Nooan kohta ”kun hän meni saunaan, laittoi laukun naulaan” lauletaan mielessä. Kun kaikille saatiin sama perusrytmi jalkoihin, onnistui harjoitus heti ensimmäisellä yrityksellä. Sisäisen kuulon harjoitusta olisi voinut tehdä enemmänkin ja kokeilla siten, että mielessä laulettava kohta alkaa ja loppuu opettajan antamasta merkistä eikä ennalta sovitusta kohdasta. Myös lauluksi olisi voinut ottaa jonkin Ukko Nooaa vaikeamman.

Rytmin kuuntelua ja tuottamista harjoiteltiin kaikurytmeillä. Soitin darabuka-rummulla perusrytmiä, jonka tahdissa oppilaat kävelivät luokassa. Perusrytmin sekaan soitin yhden tahdin mittaisia rytmijaksoja, jotka oppilaat toistivat kaikuna taputtamalla. Kaikki oppilaat pystyivät kävelemään perussykkeen tahtiin, ja myös helpot, pelkästään neljäsosa- ja kahdeksasosanuotteja sisältävät kaikurytmit toistettiin oikein. Sen sijaan taukoja tai synkooppeja sisältävät rytmit hajoavat. Jälkeenpäin huomaan, että olin aivan liian hätäinen harjoitusta tehdessäni: tähän olisi voinut käyttää paljon enemmän aikaa ja tehdä vain helppoja rytmejä, jotta kaikki olisivat onnistuneet.

Tunnin viimeisessä harjoituksessa oppilaat saivat vuorollaan itse keksiä rytmin, jonka muut toistavat kaikuna. Harjoitus alkaa hyvin, mutta jää harmillisesti kesken kellon soidessa tunnin päättymisen merkiksi.

7.4.2 Toinen tunti: aika-arvot – rytmin aakkoset

Ensimmäisellä tunnilla koettiin perussyke oman kehon kautta ja toistettiin rytmejä korvakuulolta. Toisella tunnilla tavoitteena on edetä rytmien merkitsemiseen eli nuottien aika-arvoihin ja soveltaa tätä keksimällä ja kirjoittamalla ryhmissä tahteja. Etukäteisoletuksenani on, että aika-arvot ovat oppilaille ennestään jollakin tavalla tuttuja. Niitä on todennäköisesti käsitelty ala-asteen musiikinopetuksessa, lisäksi oppilaat ovat musiikinopettajansa tunneilla jonkin verran tititoineet rytmejä. Tällä tunnilla tutustutaan myös kehorytmeihin tekemällä

rumpukomppi kahta yksinkertaista päällekkäistä rytmiä käyttämällä. Tunnin viimeinen harjoitus kokoaa kaiken tunnilla tehdyn, sekä itse tehdyt tahdit että rumpukompin, jotka yhdistetään levyltä soivaan kappaleeseen.

Tämän tunnin harjoitukset voi jokainen tehdä omalla paikallaan ja koska lattiatilaa ei tarvita, en siirtänyt pulpetteja sivuun ennen tuntia. Tämä tunti poikkeaa muista koejakson tunneista myös siinä, että oppilaiden oma musiikinopettaja on poissa ja videokamera on näkyvämmällä paikalla kuin ensimmäisellä tunnilla. Nämä seikat vaikuttavat selvästi oppilaisiin ja tunti alkaa aiempaa selvästi levottomammassa merkeissä. Oppilaat hälisevät luokkaan tullessaan, ja heti tulevat myös ensimmäiset kommentit opettajan pöydällä olevasta kamerasta: ”Onks toi jo päällä? Nähäänkö me ite nää videot?” Minulta kysellään myös sitä, soitetaanko tällä tunnilla. Levottomuuteen vaikuttaa varmasti myös tunnin iltapäiväajankohta.

Aloitin tunnin perinteisellä opettajajohtoisella tavalla eli kävin läpi nuottien aika-arvot kalvon avulla. Tavoitteena on palauttaa mieliin nuottikirjoituksen ja rytmien välistä yhteyttä. Heti aluksi kuitenkin ilmeni, että osalle oppilaista eivät aika-arvot ole lainkaan tuttuja, ainakaan heidän itsensä mukaan. Videolta näkee, että tunnin tässä vaiheessa oppilaat eivät olleet kiinnostuneita opetettavasta asiasta eivätkä näin ollen keskittyneet opetukseen. Opetuskeskustelu oli lähinnä opettajan ja muutaman oppilaan välistä vuoropuhelua. Tunnelma oli levoton: keskipöydän tytöt supattelivat omiaan, joku oppilaista rummutti välillä pulpettia, ja kesken kaiken eräs pojista kysyi ”näkyyks tosta kamerasta koko luokka?” Tilanteen rauhoittamista vaikeutti huono piirtoheitin, jonka peiliä jouduin koko ajan pitämään ylhäällä toisella kädelläni enkä siis päässyt liikkumaan luokassa. Tajuan heti tuntia pitäessäni, että tunnin aloitus ei ole toimiva. Seuraava harjoitus paljasti, että suurimmalle osalle oppilaista aika-arvot jäivät epäselviksi, joten tavoitteeseen ei päästy. Syy löytyy suurelta osin omasta suunnittelustani. Jo päiväkirjaa kirjoittaessani tiedän, mitä olisi pitänyt tehdä eri tavalla:

Alkuun olisi pitänyt saada heti jotain toimintaa, pelkkä open puheen kuuntelu ei selvästikään motivoinut.

Seuraavaksi oppilaiden tehtävänä oli soveltaa edellistä ja tehdä ryhmissä omia tahteja 4/4-tahtilajissa. Jokainen ryhmä sai kaksi isoa paperia, ja tarkoituksena oli tehdä yksi tahti yhdelle paperille eli yhteensä kaksi erilaista tahtia. Yritin jakaa oppilaat neljään ryhmään, mutta ryhmien jaossa tapahtuu jotakin hämminkiä ja ryhmiä syntyy lopulta vain kolme. Ryhmistä tuli suuria, mistä seuraa se, että osa oppilaista pääsi muiden ”siivellä” tekemättä itse mitään.

Tahtien tekemisessä oppilaat tarvitsivat paljon opettajan apua, eikä tehtävä näin ollen toteuta alkuperäistä tavoitettani opitun asian eli aika-arvojen itsenäisestä soveltamisesta. Tehtävän tekemisen lomassa kamera nousi taas esiin yhden tytön kysyessä ”voiks ton kameran laittaa vähäks aikaa pois päältä?”

Tahtien valmistuttua ne koottiin taululle ja käytiin jokainen tahti läpi siten, että kaikilla oli jaloissa sama perussyke, tahdin tehnyt ryhmä taputti oman tuotoksensa ja muut vastasivat kaikuna. Tavoitteena oli havainnollistaa kuullun rytmin ja sen merkinnän välistä yhteyttä. Tehtävä onnistui vaihtelevasti: jotkut ryhmät olivat tehneet niin hankalia rytmejä, etteivät itsekään niistä selvinneet. Rytmien merkinnän ja kuulokuvan yhteys ei siis todennäköisesti tämän harjoituksen perusteella avautunut niille, joille se oli ennestäänkin outoa. Olisi kannattanut rajata käytettävät aika-arvot vain muutamaan, esim. puoli-, neljäsosa-, ja kahdeksasosanuottiin. Lisäksi harjoituksen koontivaihe olisi pitänyt tehdä siten, että oppilaat seisovat. Nyt käy niin, että osa oppilaista venyy flegmaattisina pulpeteissaan osallistumatta edes perussykkeen ylläpitoon. Koko kahdeksan tahdin pituisen rytmijakson harjoittaminen yhtenäisenä kokonaisuutena unohtuu minulta tässä vaiheessa.

Sitten siirryimme kehorytmeihin. Tavoitteena oli tuottaa yksinkertainen rumpukomppi viimeistä harjoitusta varten. Ensin harjoiteltiin basso-virveli-rytmi ja hihat-rytmi erikseen koko luokan kanssa, sitten tehtiin niitä päällekkäin. Vaihdettiin osia siten, että jokainen pääsee tekemään kumpaakin rytmiä. Komppi alkoi heti rullata mukavasti ja kaikki oppilaat tekivät mukana. Videolta huomaa, että kaikki myös onnistuvat rytmeissä. Motivaatiota lisäsi selvästi sekin, että muutamat oppilaista huomaavat basso-virvelikuvion samaksi kuin Queenin We will rock you- kappaleessa. Osa tytöistä kuitenkin istuu alas kesken harjoituksen. Mietin, onko syynä jaksaminen vai mokaamisen pelko ja pulpetin tarjoama turvapaikka? Harjoituksen loputtua kuvaaminen otettiin taas esille. Yksi pojista kysyi, mitä minä kuvatuista tunteista oikein katson ja jälleen kerran selitän videon merkityksen ja sen, etteivät kuvatut tunnit päädy mihinkään julkisesti katseltavaksi.

Tämän jälkeen harjoiteltiin vielä aiemmin unohtunut, ryhmissä tehdyistä tahdeista koostuva kahdeksan tahdin jakso sekä vaihtaminen komppirytmistä siihen. Lopulta päästiin yhdistämään nämä kaksi elementtiä levyllä soivaan Pikku G:n Me ollaan-kappaleeseen. Harjoituksen idea on se, että säkeistöjen päälle taputetaan rytmijaksoa ja kertosaakeessa

tehdään kehorytmikomppia. Tavoitteena on sekä onnistua vaihtamaan taputuksesta ja komppiin että pystyä seuraamaan kappaleen rakennetta kalvolta eli tietää, milloin pitää vaihtaa. Jouduin kuitenkin muuttamaan tavoitetta rakenteen seuraamisen osalta, sillä huonon piirtoheittimen vuoksi ei kalvon näyttäminen onnistunut. Minä siis huutelin aina, milloin siirrytään kompista taputukseen. Kappalevalinta oli selvästi onnistunut, heti levyn lähtiessä soimaan kuuluu luokasta ”jee, Pikku G!” Taustalla soiva kappale auttoi selvästi oppilaita pitämään sekä kompian että taputukset kasassa. Taputusjakso parani kerta kerran jälkeen, mutta on silti monelle toistojenkin jälkeen aivan liian vaikea. Ennen tunnin päättymistä ehdimme mennä harjoituksen kaksi kertaa läpi ja viimeinen kapellimestari-harjoitus jäi kokonaan pois. Rytmijakson ja kompian yhdistäminen oli selvästi tunnin parasta antia sekä onnistumiseltaan että mielekkyydeltään, kuten itsekin heti tunnin jälkeen totesin:

Kompin ja rytmin yhdistäminen Pikku G:n biisiin taisi olla tunnin mielekkäin juttu. Ainakin kaikki tekivät mukana ja ihan hyvältä kuulosti.

Kokonaisuutena en ollut toiseen tuntiin kovinkaan tyytyväinen, tavoitteisiin ei kaikilta osin päästy. Toimintaa olisi pitänyt olla vielä enemmän toimintaa varsinkin tunnin alussa. Tällaisena tunnin alkupuoli oli enemmän perinteistä opettajajohtoista opetusta kuin musiikkiliikuntaa. Tekemisen merkityksen huomasin oppilaiden käyttäytymisestäkin: he olivat paljon paremmin mukana tunnin toiminnallisessa lopussa kuin tunnin alussa.

7.4.3 Kolmas tunti: salsarytmejä

Kolmannen tunnin teemana on afrokuubalainen musiikki eli salsa. Tunnilla syvennetään aiemmin opittua, johon salsan rytmikka sopii hyvin. Konkreettisenä tavoitteena onkin saada kaksi salsan perusrytmiä, clave - rytmi ja congien ”peruskomppi”, onnistumaan yhtä aikaa. Salsa on myös musiikin lajina todennäköisesti oppilaille uusi, joten pidän tavoitteena myös uusien kuuntelukokemusten syntymistä. Tunnilla käytetään oppilaille jo tuttuja elementtejä, kehorytmejä, mutta ne ovat aiempaa vaativampia.

Ilmapiiri tämän oppitunnin alussa oli ”leppoisa ja verkkainen”, kuten observoija kuvasi. Olin myös itse rauhallinen. Palautin kameran tällä tunnilla luokan nurkkaan, missä se oli ensimmäisellä tunnilla. Nyt oppilaat eivät kiinnittäneet siihen aivan tunnin alun jälkeen erityisempää huomiota.

Olin edellisenä iltana pohtinut toisen tunnin epäonnistunutta aloitusta, ja kolmannen tunnin alkuun päätin ottaa pienen riskin ja kokeilen oppilailla luovan liikunnan harjoitusta. Halusin saada oppilaat heti irti tuoleistaan, vaikka pelkäsinkin harjoituksen pahimmillaan menevän naureskeluksi, välinpitämättömäksi kävelyksi tai joidenkin jättävän kokonaan osallistumatta siihen. Harjoitus soveltaa Dalcrozen ”liiku niin kuin kuulet” – ideaa, musiikin lisäksi tuen eläytymistä ja liikeilmaisua sanallisilla ohjeilla. Laitoin soimaan juuri liikeilmaisuun tarkoitettua musiikkia Inkeri Simola-Isakssonin Musiikkiliikuntaa lapsille -kirjaan liittyvältä kasetilta, ja oppilaat lähtivät liikkumaan. Tuin eläytymistä musiikkiin seuraavasti: ”Lähdet kävelemään aamulla kouluun. Sinua väsyttää, askeleet ovat raskaita, tuntuu kuin maa vetäisi jalkoja puoleensa.” Tämän jälkeen musiikki vaihtuu tempoltaan nopeammaksi ja sävyltään kepeämmäksi, ja seuraava ohjeeni on ”yhtäkkiä huomaat, että liikkeellä on paljon tuttuja. Tervehdit heitä kättelemällä ja sanomalla huomenta.” Musiikin taas muuttuessa ”alkavat kengät hiertää”, ja viimein, musiikin vaihtuessa valssiksi, ”löytyy tien laidalta puukengät joilla matka jatkuu tanssien”. Oma kokemukseni harjoituksen onnistumisesta on seuraava:

Oppilaat kyllä lähtivät tekemään juttua hymyssä suin, mutta kävely oli löntystelyä piirissä samaan suuntaan. Musiikkia ja suullista ohjetta ei juurikaan ilmaistu liikkeellä.

Videolta huomaan, ettei tämä havainto pidäkään paikkaansa. Liikeilmaisua tapahtuu, mutta liikkeet ovat hyvin pieniä. Oppilaat saattavat esimerkiksi kävellä kädet puuskassa tai taskuissa, mutta jalat ottavat tanssahtelevia askeleita ja tapailevat musiikin rytmiä. Kättelykohdassa lähes kaikki oppilaat ottavat kontaktia toisiinsa ja piirimuodostelma hajoaa hetkeksi. Tytöt tuntuvat olevan mukana poikia vapautuneemmin. Saman havainnon on tehnyt observoija:

Tytöt hieman aktiivisempia ja eläytyväisempiä.

Videoinnin perusteella harjoitusta voi siis pitää onnistuneena. Se sopi hyvin tunnin alkuun, ja musiikin ilmaisemista liikkeelläkin tapahtui. Päiväkirjassani pohdin luovan liikunnan toteuttamista yläasteikäisillä oppilailla:

Luova liikunta vaatii totuttelua ja turvallista ilmapiiriä. Oppilaat eivät halua tehdä koska pelkäävät näyttävänsä hölmöiltä.

Seuraavan harjoituksen tavoite on kehittää kykyä kuunnella ja toistaa rytmejä sekä kerrata nuottien aika-arvoja. Harjoitus on sovellus rikkinäinen puhelin – seuraleikistä ja sen ideana on lähettää rytmiviesti seuraavan selkään naputtamalla. Jokainen lähettää sen eteenpäin sellaisena kuin on tuntenut, ja viimeinen taputtaa rytmin ääneen viestin lähettäjän

kuunnellessa, onko se pysynyt muuttumattomana. Tein etukäteen oppilaille laput, joissa on kullekin oma lähetettävä viesti, toki viestin keksimisen olisi voinut jättää kokonaan oppilaillekin. Tällä kertaa halusin kuitenkin, että myös aika-arvojen merkinnät kertautuvat. Ohjeiden antoon meni yllättävän paljon aikaa, kuten myös ryhmiin menoon. Kun harjoitusta lopulta päästiin tekemään, oli luokassa todella hiljaista. Oppilaat eivät oikein uskaltaneet vuorollaan taputtaa rytmejä ääneen, vaikka videolta näkee monen naputtavan rytmejä selkään aivan oikein. Lopuksi tehtiin sama harjoitus isossa piirissä, mutta lähettämäni kahden tahdin mittainen rytmi oli liian pitkä ja muuttui matkalla aivan erilaiseksi. Lisäksi mietin näin jälkikäteen, että tähän harjoitukseen tulisi jotenkin saada kaikille sama perussyke, esim. isossa piirissä kaikille sama poljento jalkoihin. Se varmasti helpottaisi rytmien hahmottamista. Oppilaat pyysivät yllättävän vähän apua lapuissa olleiden rytmien tulkinnassa, joten ehkä edelliseltä tunnilta oli jäänyt aika-arvoista jotakin mieleen ja harjoitus todella toimi niitä kertaavana.

Clave-rytmin opettaminen sai oppilaat keskittymään. Kirjoitin rytmin taululle ensin ilman kahdeksasosanuottia ja neljäsosaa yhdistävää kaarta, ja yksi oppilaista osasikin taputtaa sen aivan oikein. Kaaren kanssa kirjoitettuna rytmi avautui vasta opettajan mallisuorituksen jälkeen, mutta kun rytmiä harjoiteltiin yhdessä tuntui suurin osa oppilaista pääsevän mukaan. Musiikinopettajan havainto on samansuuntainen:

Joillekuille rytmi turhan vaativa, useimmat kuitenkin onnistuivat.

Kerroin oppilaille salsamusiikista, ja luokka kuunteli keskittyneesti. Kun pääsin siinä käytettäviin soittimiin asti ja otin esiin rytmikapulat eli clavesit, huudahti muutama tyttö innokkaasti ”mä haluan kokeilla!” Kaikki pääsivätkin niitä kokeilemaan muitten taputtaessa clave-rytmiä käsillä. Rytmiä kokeiltiin myös musiikin päälle, mutta valitsemani kappale oli tempoltaan liian nopea ja ”pudotti kyydistä” osan oppilaista.

Seuraavaksi harjoiteltiin conga- rumpujen ”peruskomppi” kehorytminä. Opetin sen näyttämällä ja sanarytmin ”du-ga-ba-du-ga-gung-gung” avulla. Videolta huomaan, että itse asiassa jo mallisuorituksessani tempo on liian nopea, lisäksi komppi olisi kannattanut harjoituttaa kahdessa osassa: ensin du-ga-ba (taputus oikealla kädellä rintaan – taputus vasemmalla kädellä rintaan – taputus käsillä yhteen) ja sitten du-ga-gung-gung (taputus oikealla kädellä rintaan – taputus vasemmalla kädellä rintaan – taputus oikeaan reiteen – taputus vasempaan reiteen) ja lopuksi yhdistää rytmit todella hitaassa tempossa. Nopeasta

etenemisestäni huolimatta monet oppivat kehorytmin ja kuulovaikutelma oli hyvä. Video paljastaa kuitenkin muutaman epävarman suorituksen sekä yhden pojan, joka tuntuu pysyttelevän mukana vain katsomalla toisilta. Kaikki hänen taputuksensa tulevat ikään kuin aavistuksen verran jäljessä ja liikkeet ovat epävarmoja. Lisäksi hän jossakin vaiheessa lopettaa tekemisen kokonaan ilmeisen tuskastuneena siitä, ettei onnistu. Kun kehorytmiä kokeillaan levyltä tulevan musiikin päälle, on valitsemani kappaleen tempo taas kerran aivan liian nopea. Kun hidastan kompian puoleen sen oikeasta nopeudesta, onnistuu suoritus jo paremmin. Observoija on kiinnittänyt huomiota samoihin asioihin kuin itse videolta katsoessani:

Noin puolet sai toimimaan hitaalla tempolla. Olisi ehkä ollut paikallaan veivata rytmiä hieman pitempään. Nopeassa tempossa ei luonnistunut!

Yksi tunnin tavoitteista toteutuu, kun clave-rytmin ja congakompin tekeminen päällekkäin onnistuu. Luokka oli jaettu kahteen ryhmään, toinen taputti clavia ja toinen teki congakompia. Osia vaihdetaan kertaalleen. Jopa liikkellelähtö pelkästä laskusta, ilman mallin näyttämistä, onnistui. Kun rytmejä kokeiltiin levyn päälle, onnistui claven taputtaminen mukana hienosti mutta congakompille tempo on jälleen liian nopea. Näin jälkeinpäin ihmettelen, miksi mieleeni ei silloin tullut hidastaa congien tempoa puoleen nopeuteen kuten aiemmassa harjoituksessa tein?

Kaiken kaikkiaan olin testijakson kolmanteen tuntiin varsin tyytyväinen. Clave-rytmi ja congakomppi onnistuivat päällekkäin, joten tavoitteeseen päästiin. Oppilaat vaikuttivat myös varsin kiinnostuneilta salsasta musiikinlajina. Tunnin jälkeen mietin, miten tästä voisi edetä:

Kehorytmit tuntuvat hyvältä tavalta opetella lattarirytmiejä. Niistä olisi luontevaa edetä soittimiin. Kun itse rytmi on jo tuttu, voi keskittyä soittimen hallintaan. Lisäksi oppilaille tuntuu olevan valtava into soittaa.

7.4.4 Neljäs tunti: sambarytmejä

Neljännellä tunnilla tutustutaan sambaan. Tavoitteena on koota sambabateria eli sambakoulun rumpuryhmä, joka koostuu viidestä päällekkäisestä kehorytmistä. Käyttämäni rytmit ovat yksinkertaistettuja versioita oikean sambabaterian rytmeistä. Monimutkaisuutensa vuoksi sambarytmit ovat oppikirjoissakin yleensä hieman sovellettuina, ja tällä tunnilla haasteena on enemmänkin yksittäisen monimutkaisen rytmin oppimisen sijasta onnistua monessa päällekkäisessä rytmissä. Erityisesti tarkkailen sitä, kuinka oppilaat pystyvät tekemään omaa

rytmiään, vaikka ympäriltä kuuluu kaikkea muutakin. Ja kuten salsankin kohdalla, tavoitteena on myös antaa samban myötä oppilaille uusia kuuntelukokemuksia.

Tunnin alussa oppilaat vaikuttivat välinpitämättömiltä ja ärsyyntyneiltäkin. He istuivat tiukasti tuoleillaan ja vasta toisen kehotuksen jälkeen tulivat piiriin seisomaan. Ensimmäinen harjoitus on seuraa johtajaa, jonka tavoitteena on kehittää luovaa liikeilmaisua ja harjoituksessa käytettävän musiikin myötä johdatella sambaan. Harjoituksessa liikutaan jonoissa, jonon ensimmäinen keksii jonkin musiikkiin sopivan liikkeen, jota muut alkavat toistaa. Pillin vihellyksestä vaihdetaan johtajaa. Harjoitus ei alkanut kovin lupaavasti, sillä heti annettuani ohjeet eräs tyttö tokaisee ”olisit mennyt ala-asteelle näitä kokeilemaan”. Musiikin lähdettyä soimaan oppilaat lähtivät kyllä liikkeelle, mutta eivät näyttäneet tekevän minkäänlaisia liikkeitä. Videolta näkee, että liikkeitä kyllä tehdään, ne ovat vain äärettömän pieniä, peukaloiden pyörittelystä reisien taputteluun. Jalat tai vartalo eivät ole mukana, liikkeet tapahtuvat lähinnä käsillä kyynärpäistä alaspäin. Oppilaat eivät selvästikään uskaltaneet lähteä mukaan – onko syynä pelko siitä, että tekee jotakin väärin tai näyttää muiden silmissä hölmöltä?

Seuraavaksi istuimme piiriin tuoleille. Kysyin, mitä musiikkia äskeisen harjoituksen taustalla soi ja kaksi tyttöä ehdottaa heti sambaa. Kerroin oppilaille sambasta, karnevaaleista ja sambabaterian soittamista. Soitinten esittelyn aloitin surdosta, rummusta, jonka soittamat puolinuotit ovat sambarytmien sykkivä sydän. Käytin surdona rumpusetin lattiatomia, mutta yhtä hyvin surdon rytmiä voitaisiin tehdä jaloin tömistämällä. Seuraavaksi opeteltiin tamborim- nimisen pienen kehärummun rytmi. Apuna on sanarytmi ”banaani mulle”. Ensin opettelimme pelkän ”banaani”-alkuosan (taputus käsillä yhteen – taputus oikealla kädellä rintaan – taputus vasemmalla kädellä rintaan), sitten lisäsimme siihen ”mulle” – lopun (taputus oikeaan reiteen – taputus vasempaan reiteen). Alkuosa onnistui kaikilta, mutta koko rytmin tekemisessä on videolta katsottuna yhdellä oppilaalla vaikeuksia. Kokeilimme tamborimin ja surdon rytmien yhdistämistä, joka onnistui hyvin. Tässä vaiheessa oppilaat toivoivat, että surdo laitettaisiin kiertämään. Suostun siihen tietäen oppilaiden suuren innostuksen soittamiseen.

Tamborimin jälkeen seurasi agogo- kellojen rytmi. Sen opettelussa käytettiin sanarytmiä ”mulle makkara” (kolme taputusta – taputukset vuorokäsin rintaan). Tämä rytmi onnistui

heti. Vain samalla oppilaalla, jolle tamborimin rytmi oli vaikea, oli nytkin hankaluuksia. Nyt jälkeinpäin videolta katsoessani ihmettelen, miksi en agogon rytmien opetteluun jälkeen kokeillut tähän mennessä harjoiteltuja kolmea rytmiä yhteen. Sen sijaan menin eteenpäin reco-reco-nimisen, eräänlaisen metallisen guiron, rytmiin ja sen jälkeen ganzán eli hiekkaputken rytmiin. Agogon, guiron ja ganzán rytmit puolestaan kokeilin yhdessä surdon kanssa. Ne onnistuvatkin hyvin, mikäli surdon soittaja piti perussykkeen tasaisena. Kaikilta oppilailta puolinuottien soittaminen ei nimittäin suju, vaan iskut tulevat melko sattumanvaraisesti. Tässä kohtaa tunsin olevani opettajana vaikeassa tilanteessa, jota pohdin päiväkirjassakin:

Voiko rumpun ottaa ”rytmitajuttomalta” oppilaalta pois? Mielestäni kaikesta huolimatta ei. Se olisi pedagogisesti väärä ratkaisu, on todella leimaavaa jos opettaja ottaa soittimen pois.

Kun kaikki kehorytmit oli opeteltu, kokeilimme niitä yhtä aikaa. Ensimmäisellä kerralla ”käynnistin” jokaisen ryhmän erikseen näyttämällä heidän oman rytmensä. Oppilaat pystyivät tekemään omaa rytmiaan muista ryhmistä huolimatta, ja kuulovaikutelma oli hieno. Sitten kokeilimme liikkeellelähtöä yhtä aikaa, opettajan laskusta. Se ei onnistunut yhtä hyvin, syynä lähinnä sillä kertaa vuorossa oleva surdon soittaja, joka ei pystynyt soittamaan minkäänlaisessa sykkeessä. Urheasti moni oppilas kuitenkin yritti tehdä omaa rytmiaan surdosta välittämättä.

Seuraavan harjoituksen tarkoitus on olla valmistava harjoitus sambabreikille. Opettajan pillin vihellys on lopetusmerkki, jota seuraa tauko. Tauon jälkeen rytmi käynnistyy taas opettajan laskusta. Teimme tämän harjoituksen neljä kertaa, ja vasta viimeisellä kerralla se onnistui. Kahdella ensimmäisellä yrityksellä emme päässeet aloitusta pidemmälle, sillä surdon soittajat eivät pystyneet pitämään sykettä ollenkaan yllä. Kolmannella kerralla yritin auttaa surdon soittajaa taputtamalla hänen rytmiaan, mutta hän putosi heti kun lopetin. Neljännellä kerralla surdonsoittovuorossa on oppilas, joka perussyke pysyy yllä. Harjoitus onnistuu heti, oppilaat pääsevät hienosti tauon jälkeen omaan rytmiinsä kiinni.

Sambabreikin harjoittelun jouduimme ajan puutteen vuoksi jättämään kokonaan pois. Lopuksi kokeilimme vielä soittaa tällä ”kehorytmibateriaalla” levyiltä tulevan samban päälle. Musiikki enemmänkin sekoitti kuin auttoi oppilaita, syynä ehkä samban nopea tempo ja levyiltä kuuluvat monet rytmiset elementit. Tämän jälkeen jaoin oppilaille loppukyselyt, joiden täyttämiseen lopputunti kuluikin.

Vaikka emme tällä musiikkiliikuntajakson viimeisellä tunnilla sambabreikkiä ehtineetkään harjoitella, saavutettiin tunnilla silti sille asetettu tavoite: viisi päällekkäistä rytmiä onnistui. Yllättävintä oli kuitenkin se, että vaikeinta eivät olleetkaan erikoisrytmit, vaan perussykkeen ylläpitäminen surdolla. Jos surdoa soittava oppilas ei siihen pystynyt, ei sambabateriakaan pysynyt koossa. Tällaiset tilanteet olivat hankalia, ja niitä varmasti tulee paljon eteen musiikinopettajan työssä. Kumpi on tärkeämpää, soiva lopputulos vai se, että kaikki saavat mahdollisuuden kokeilla? Tosin tämäkin tilanne olisi ollut näin jälkikäteen ajatellen ratkaistavissa melko yksinkertaisesti: rumpua soittavan oppilaan lisäksi muutama muu olisi voinut tehdä samaa rytmiä jaloilla, jolloin oppilaat olisivat saaneet toisistaan tukea.

7.5 Oppilaiden kokemuksia musiikkiliikuntajaksosta

Viimeisen tunnin päätteeksi tehtyyn loppukyselyyn vastasi luokan 20 oppilaasta 19, kymmenen tyttöä ja yhdeksän poikaa. Yksi loppukyselyyn vastanneista tytöistä oli pois musiikkiliikuntajakson ensimmäiseltä tunnilta, joten hän ei ole vastannut alkukyselyyn, lisäksi yksi alkukyselyyn vastannut poika oli pois viimeiseltä tunnilta.

Tunneilla tehtyjä harjoituksia pidettiin vaikeustasoltaan sopivina. Tämän vaihtoehdon valitsi 17 vastaajaa. Kaksi vastaajaa, yksi tyttö ja yksi poika oli valinnut sen lisäksi myös liian helppoja- kohdan. Toinen heistä kommentoi kyselyn lopussakin harjoitusten vaikeustasoja seuraavasti:

Mulle vaikeusaste oli liian helppo/lapsellinen! (T12)

Toisessa kysymyksessä oppilailta kysyttiin, mikä harjoitus jäi erityisesti mieleen ja miksi. Erityisesti oppilaiden mieleen näyttivät jääneen sambarytmeihin liittyvät harjoitukset, sillä ne mainitsi seitsemän oppilasta. Tähän on saattanut vaikuttaa sekin, että samba oli viimeisen musiikkiliikuntatunnin aihe ja oppilailla tuoreessa muistissa tunnin päätteeksi tehtyyn loppukyselyyn vastattaessa. Yksi oppilas perustelikin valintaansa juuri sillä:

Sambarytmejä, koska se oli viimeisin asia. (T11)

Muiden vastaajien perustelut sille, että samba jäi erityisesti mieleen oli se, että ”ne oli kivoja”.

Muina mieleen jääneitä harjoituksina mainittiin seuraan johtajaa, varsin yleisluontoisesti ilmaistut ”taputus- ja tömistelyharjoitukset” sekä ensimmäisellä tunnilla tehty eläinten jalatutustumisharjoitus:

Se jossa piti olla eläinten jalkojen lukumäärä. Se oli hauskin. (P2)

Tämän harjoituksen nostaminen esiin yllätti, sillä sitä valitessani pohdin kauan, onko se seitsemäsluokkalaisten mielestä liian lapsellinen. Kolme oppilasta vastasi, että erityisesti ei jäänyt mieleen mikään harjoitus, kolme vastasi ettei tiedä ja kahdessa paperissa tämä kohta oli jätetty tyhjäksi.

Kyselyn kolmannessa kohdassa oli annettu lauseiden alkuja, jotka oppilaiden piti täydentää. Tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia tunteista: mikä heidän mielestään oli mukavaa ja mikä ei. Alkukyselyssä oli vastaavanlainen kohta, jolla pyrin selvittämään odotuksia tulevista musiikkiliikunnan tunteista.

Viimeisellä tunnilla tehdyt sambarytmit nousivat tässäkin kohtaa esille. Ne mainittiin kolme kertaa.

Mukavinta oli sambarytmit. (T16)

Sambatunnilla oppilaat pääsivät myös soittamaan rumpusetin isolla tomilla sambabaterian surdo-rummun rytmiä, mikä oli kahden oppilaan mielestä mukavinta.

Mukavinta oli ehkä ton iso-tomin soitto. (T17)

Yhden tytön (T11) mielestä mukavinta oli *kaikurytmiharjoitukset ja kaikki alkujutut*. Hänen mielestään ensimmäinen tunti oli myös aiheeltaan mielenkiintoisin.

Yksi poika (P7) mainitsi mukavimpana asiana kehonosien käyttämisen soittimina.

Opettajan näkökulmasta harjoitukset, joissa oppilaiden tarkoitus oli liikkua tilassa vapaasti, näyttivät välinpitämättömältä kävelyiltä yhdessä isossa porukassa. Kuitenkin kaksi poikaa (P3 ja P2) mainitsi mukavimpana juuri ”*kaikenlaiset kävelyt ympäri luokkaa*”.

Tyttöjä videokamera selvästi häiritsi, sillä heistä kolmen (T16, T15, T13) mielestä kamalinta oli kameralla kuvaaminen. Pojista kameraa ei maininnut kukaan.

Muita oppilaiden negatiivisiksi kokemia asioita olivat neljän oppilaan mainitsema taputtaminen ja yhden oppilaan mainitsema, taputtamisen seurauksena tullut käsien punoitus:

Kaikki läpsytykset oli tyhmiä. (T17)

Kamalinta oli käsien punaisuus ja kihelmöinti. (T11)

Yksi tyttö piti tunteja kaiken kaikkiaan lapsellisina:

No nää tunnit oli vähä nii ja näin (lapsellisia, ”vähä” tylsii) (T12)

Latinalaisen Amerikan rytmeihin tutustuttaneet salsa- ja samba-aiheiset tunnit olivat oppilaiden mielestä aiheeltaan mielenkiintoisimmat, sillä 16 oppilasta oli valinnut jomman kumman niistä mielenkiintoisimmaksi. Aiheeltaan mielenkiintoisimpana pidettiin neljännen tunnin sambarytmejä, sen oli valinnut 11 oppilasta. Seuraavaksi mielenkiintoisin oli viiden vastauksen perusteella salsarytmejä käsitellyt kolmas tunti. Yksi oppilas oli laittanut rastin sekä salsan että samban kohdalle. Ensimmäisellä tunnilla tehtyjä perusrytmi- sanarytmi- ja kaikurytmiharjoituksia mielenkiintoisimpana piti kolme oppilasta, ja vain yksi oppilas oli valinnut mielenkiintoisimmaksi aiheeksi nuottien aika-arvot.

Oman oppimisen arviointi oli oppilaille selvästi hankalaa. Mitä olet oppinut- kysymykseen viisi oppilasta oli vastannut en tiedä, kaikkea tai jättänyt kohdan tyhjäksi. Viidellä oppilaalla vastauksena oli taputtaminen. Kolme oppilasta vastasi oppineensa nuottien aika-arvoja, kaksi oppilasta mainitsi salsa- ja sambarytmit ja kolme kertoi oppineensa erilaisia tai uusia rytmejä. Yksi poika (P7) vastasi oppineensa ”*ehkä käden ja kuulon yhteistoimintaa.*”

Opin rytmistä uusia asioita- väitteen kanssa samaa mieltä oli kuusi oppilasta, eri mieltä kaksi ja 11 ei osannut sanoa. Salsamusiikki oli uutta seitsemälle oppilaalle, kolmelle ei ja yhdeksän ei osannut sanoa. Sambamusiikki oli uutta seitsemälle oppilaalle, neljälle ei ja kahdeksan ei osannut sanoa.. Oman kehon käyttäminen rytmin tuottamiseen oli uutta vain kahdelle oppilaalle, 11 oli eri mieltä ja kuusi ei osannut sanoa.

Oppilaista 17 oli sitä mieltä, että opettaja antoi ohjeet harjoituksiin selkeästi. Kahdella tytöllä rasti oli kyllä- ja ei- vaihtoehtojen välissä. Opettaja näytti esimerkit selkeästi 18 oppilaan mielestä, yhdellä tytöllä oli rasti vaihtoehtojen välissä.

Itse näen omassa toiminnassani paljonkin parannettavaa. Tärkeintä olisi muistaa antaa riittävästi aikaa yhteen harjoitukseen tai harjoituksen vaiheeseen. Nyt etenin melko usein liian nopeasti seuraavaan asiaan. Videolta katsoessani huomaan, etteivät kaikki oppilaat välttämättä olleetkaan päässeet mukaan, vaikka tunnilla minusta tuntui siltä. Myös harjoitusten tempo tulisi malttaa pitää hitaana, tässäkin tein toistuvasti virheen aloittamalla aivan liian nopeasti. Harjoitusten tulisi myös olla riittävän yksinkertaisia ainakin musiikkiliikuntatyöskentelyn ollessa oppilaille uutta ja outoa. Kiinnittämällä näihin asioihin huomiota saadaan oppilaille enemmän myönteisiä onnistumisen kokemuksia.

Puolet luokasta, 10 oppilasta, oli sitä mieltä että heidän luokkansa yritti musiikkiliikuntatunneilla parhaansa. Viiden oppilaan mielestä luokka ei yrittänyt parastaan, kolme oppilasta oli laittanut rastin kyllä- ja ei-vaihtoehtojen väliin ja yksi oppilas (T12) oli rastin merkitsemisen sijasta kirjoittanut kommentiksi ”*enpä tiää*”.

Muiden oppilaiden asenne harjoituksia kohtaan vaikutti kyselyn perusteella ainoastaan poikien työskentelyyn, sillä pojista viisi oli valinnut kyllä- vaihtoehdon mutta tytöistä ei kukaan. Kahdentoista oppilaan mukaan muiden asenne ei vaikuttanut, ja kaksi vastaajaa oli laittanut rastin vaihtoehtojen väliin.

Suurin osa oppilaista koki saaneensa työskennellä rauhassa, sillä vain kolme poikaa valitsi ei-vaihtoehdon.

8 POHDINTA

Tutkielman päätavoitteena oli peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen soveltuvan, rytmiiikkaan liittyvän musiikkiliikuntaoppimateriaalin suunnittelu, kokoaminen ja kokeileminen käytännössä. Oppimateriaalin kokeilulla keväällä 2004 sekä tuntien analysoinnilla selvitin materiaalin toimivuutta ja oppilaille teetetyillä kyselyillä heidän kokemuksiaan musiikkiliikuntajaksosta. Tutkielma on luonteeltaan toimintatutkimus, jolle tyypillisesti tämäkin työ on käytännönläheinen toiminnan ja tutkimuksen limittyessä toisiinsa. Toimintatutkimuksella pyritään usein saavuttamaan käytännön hyötyä, joka tässä tutkielmassa toteutui valmiin oppimateriaalin tuottamisen, sen testauksen sekä oman toiminnan kehittämisen muodossa. Tein tutkielman tutkivan opettajan näkökulmasta. Olin itse tutkivan opettajan kaksoisroolissa toimien sekä musiikkiliikuntajakson opettajana että toimintaa havainnoivana tutkijana. Teoreettisen taustan avulla pyrin löytämään eri näkökulmista perusteluita musiikkiliikunnan käytölle, selityksiä musiikkiliikunnan avulla tapahtuvaan oppimiseen sekä ymmärtämään varhaisnuorta ja varhaisnuorista koostuvaa ryhmää musiikkiliikkuksina.

Tutkielman tulokset perustuvat omiin havaintoihini, joita kirjoitin päiväkirjaan heti tuntien jälkeen, videomateriaaliin sekä oppilaiden kokemuksiin, joita selvitin kyselyillä. Näiden perusteella voin todeta, että laatimani musiikkiliikuntaoppimateriaali soveltuu rytmiiikan opetukseen peruskoulun yläluokilla pääosin hyvin. Omien havaintojeni mukaan oppilaat suoriutuivat harjoituksista hyvin tai melko hyvin ja jakson idea, eteneminen perusrytmiharjoitusten kautta polyrytmiiikkaan, onnistui. Myös suurin osa oppilaista piti valitsemiani harjoituksia vaikeustasoltaan sopivina. Ainostaan materiaalipaketin toinen, aika-arvoja käsittelevä tunti ei ole tällaisenaan toimiva. Tunti on suunniteltu teoriasta käytäntöön eteneväksi, juuri päin vastoin kuin Jaques-Dalcroze-metodin mukaan kuuluisi. Huomasin puutteet tunnin rakenteessa heti tunnin jälkeen eikä tunti saavuttanut suosiota oppilaidenkaan keskuudessa, vain yksi oppilas valitsi sen mielenkiintoisimmaksi musiikkiliikuntajakson neljästä tunnista. Materiaalipaketin onnistuneita ratkaisuja oli rytmiiikan lähestyminen eri musiikinlajien kautta, sillä erityisesti oppilaiden mieleen jäivät sambaan liittyvät harjoitukset

ja niitä pidettiin myös mukavina. Samba ja salsa pidettiin tuntien aiheistakin mielenkiintoisimpina.

Tärkeänä tuloksena pidän myös havaintoani siitä, että varhaisnuorista koostuvan luokan kanssa työskennellessä oppilaiden osallistuminen ei välttämättä olekaan sellaista kuin ensivaikutelma antaa ymmärtää. Joidenkin harjoitusten kohdalla (esim. ”Seuraa johtajaa” ja luovan liikunnan harjoitus) minusta tuntui tunnilla, että oppilaat eivät tehneet mitään. Videon katselu kuitenkin paljastaa, että oppilaat kyllä osallistuvat harjoitukseen, mutta liikkeet ovat hyvin pieniä ja huomaamattomia, esimerkiksi vain sormien heiluttelua. Eräät harjoitukset, esim. ”Eläinten jalat”, taas näyttivät välinpitämättömältä kävelyllä piirissä, mutta jotkut oppilaat mainitsivat loppukyselyssä mukavimpana juuri ”kaikenlaiset kävelyt ympäri luokkaa” ja yksi oppilas piti erityisesti ”Eläinten jalat”- harjoitusta kaikkein hauskimpana. Uskon tällaisen käyttäytymisen liittyvän varhaisnuorten sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, johon kuuluu voimakas tarve kuulua joukkoon ja noudattaa sekä todellisia että kuviteltuja sosiaalisia normeja (Jarasto & Sinervo 1999, 91; Aaltonen ym. 2003, 87). Oppilaat todennäköisesti luovat kuvitellun sosiaalisen normin ajattelemalla, että tällaisesta jutusta ei kuulu innostua ja yrittävät näyttää välinpitämättömiltä välttääkseen joukosta erottumisen. Tällainen käyttäytyminen vaikuttaa voimakkaasti myös ryhmädynamiikkaan. Kuten Jauhiainen ja Eskola (1993, 32) ovat todenneet: mitä enemmän toiset ryhmän jäsenet merkitsevät yksilölle, sitä enemmän heidän toimintansa vaikuttaa yksilön tulkintoihin tilanteesta ja edelleen yksilön toimintaan. Varhaisnuoret tunnustelevat siis erityisen herkästi ryhmätilannetta, pyrkivät ennakoimaan tulevaa ja miettivät oikeaa toimintamallia. Kun kaikki ryhmän jäsenet aistivat samalla tavalla hyvin herkästi ryhmän dynaamista kenttää, on varhaisnuorilla huomio hyvin vahvasti itse ryhmätilanteessa ehkä jopa varsinaisen tekemisen kustannuksella. Varhaisnuorten sosiaalisten suhteiden kehittymiseen liittyy myös erityisesti luokan tyttöjen videokameraan kiinnittämä suuri huomio. He todennäköisesti pelkäsivät näyttävänsä videolla jollakin tavalla hölmöiltä ja siten erottuvansa joukosta. Kamerakamoa ei tuntunut lieventävän edes tieto siitä, että videomateriaalia käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Kavereiden mielipiteiden suurella merkityksellä selittyy myös se, että loppukyselyn mukaan vain puolet luokan oppilaista yritti tunteilla parastaan. Oppilaat itsekin tiesivät, että olisivat voineet osallistua harjoituksiin enemmän, mutta erottumisen pelko meni harjoituksiin heittäytymisen edelle.

Miksi musiikkiliikunta sitten tulisi käyttää peruskoulun yläluokilla yhtenä musiikinopetuksen työtapana? Vaikka yläluokkien musiikinopettajia ei tällä hetkellä voimassa olevien, vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tasolla kovinkaan vahvasti kehoiteta käyttämään musiikkiliikuntaa yhtenä musiikinopetuksen työtapana, on sen käytölle olemassa hyviä perusteluita niin filosofian kuin oppimisenkin näkökulmista.

Holistisessa ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemisen perusmuodossa, jotka ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1986, 25). Musiikkiliikunta työtapana ottaa erityisen hyvin huomioon ihmisen holistisena kokonaisuutena, sillä se on ihmisen kehollista ja tajunnallista puolta yhdistävää toimintaa. Koulussa tapahtuva oppiminen tapahtuu yleensä lähinnä tajunnallisten prosessien kautta, kun taas musiikkiliikunnassa lähtökohtana on ihmisen liikkuva, tunteva ja musiikin fyysisesti aistiva keho. Keholliset kokemukset ovat pohjana, jonka jälkeen ne voidaan tajunnallisuuden avulla ymmärtää ja käsitteellistää. Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus taas näkyy siinä, että koulussa oppilaat toimivat niin musiikkiliikunta- kuin muissakin tilanteissa oman ikä kautensa ja elämäntilanteensa mukaisesti ja ovat oppilaan roolissa. Oppilaiden situationaalisuudella taas on vaikutuksensa ryhmän dynamiikkaan, jota aiemmin jo tarkasteltiin. Musiikkiliikunta kehollisena toimintana palvelisi mielestäni erityisen hyvin oppimistyylyiltään ns. kinesteettisiä oppijoita eli heitä, jotka oppivat parhaiten kehon ja tekemisen kautta .

David A. Kolbin kehittämää kokemuksellisen oppimisen mallin idea on edetä konkreettisesta kokemuksesta refleктоivan havainnoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen kautta taas uuteen toimintaan. Pelkkä kokemus ei sinällään merkitse oppimista, vaan kokemuksella täytyy tehdä jotakin. Musiikkiliikuntaa käyttämällä Kolbin mallia voidaan soveltaa musiikinopetukseen: kehollinen musiikkiliikuntakokemus on lähtökohta, josta voidaan edetä asioiden käsitteellistämiseen ja edelleen soveltamiseen. Itse asiassa eräs Jaques-Dalcrozen perusidea musiikin käsitteiden opettamisesta noudatteleekin kokemuksellisen oppimisen mallia: ”Musiikin käsitteiden oppimisen tulisi tapahtua kehollisen kokemuksen kautta tiedostaen ja oivaltaen (Juntunen 1999, 142).”

Perusteluja musiikkiliikunnan käyttöön musiikinopetuksessa voidaan löytää myös praxiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiasta, jonka mukaan musiikkikasvatuksen tehtävä on

oppilaiden muusikkouden kehittäminen toiminnallisella, monipuolisia työtapoja sisältävällä opetuksella. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen isän David J. Elliottin ja Jaques-Dalcrozen ajatuksista löytyy yhteinen päämäärä: muusikkouden kehittäminen. Oppimateriaalipaketissa toteutuu myös praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian idea siitä, että oppilaille entuudestaan outoon musiikinlajiin tutustutaan tekemisen kautta.

Millaista musiikkiliikunnan tulisi peruskoulussa ja peruskoulun yläluokilla sitten olla? Pitäisikö sen noudattaa tarkasti Jaques-Dalcroze-metodia? Suomalaisen musiikkiliikunnan juuret ovat Jaques-Dalcroze-metodissa, jota ovat soveltaneet ja kehittäneet monet maamme musiikkiliikunnan uranuurtajat, erityisesti Inkeri Simola-Isaksson. Puhtaasti Jaques-Dalcroze-metodin mukainen musiikkiliikunta ei koulussa mielestäni olekaan järkevää. Se vaatii opettajalta syvällistä perehtyneisyyttä asiaan ja erityistaitoja, mm. hyvän pianolla improvisoimisen taidon. Tähän tutkimukseen kuuluva oppimateriaalikaan ei edusta Jaques-Dalcroze-metodin mukaista musiikkiliikuntaa, vaan eri suuntauksista vaikutteita saanutta suomalaista musiikkiliikuntaa. Kuitenkin Jaques-Dalcrozen idea musiikin kokemisesta keholla on mielestäni hyvä lähtökohta yläluokkienkin musiikkiliikuntaan. Esimerkiksi perusrytmiä, jonka löytäminen ei tämän tutkielman perusteella ole yläluokkalisellekaan itsestään selvää, on luontevaa lähteä etsimään kehon luonnollisten rytmien, kuten kävelyn, kautta.

Juntunen (1999, 150) ehdottaa Jaques-Dalcroze-metodin mukaista opiskelua tukiaineeksi musiikkioppilaitoksiin, sillä se kehittää monipuolisesti muusikon tarvitsemia taitoja ja kykyjä. Mielestäni musiikkiliikunta sopisi samalla tavoin tukiaineeksi peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Kuten tähän tutkimukseen kuuluvista kyselyistäkin selvisi, oppilailla on intoa ja kiinnostusta soittamiseen ja musiikkiliikunta taas sopii erinomaisesti johdannoksi siihen. Esimerkiksi monet kehorytmit ovat suoraan siirrettävissä rytmisoitinten soittoon. Musiikkiliikunnan etuja on myös välineettömyys, esimerkiksi musiikkiluokan vaatimaton varustetaso ei ole este musiikkiliikunnan käytölle. Musiikkiliikunta ei myöskään edellytä minkään instrumentin soittotaitoa, sillä musisoimisen välineeksi riittää oma keho. Jokainen voi osallistua musiikkiliikuntaan omista lähtökohdistaan käsin. Musiikkiliikunnalla voi myös aktivoida koko luokan samanaikaisesti.

Vaikka joihinkin uusimpiin peruskoulun yläluokkien musiikin oppikirjoihin on otettu mukaan musiikkiliikuntaa lähinnä kehorytmiikan muodossa, on yläluokille soveltuvasta musiikkiliikuntamateriaalista edelleen puutetta. Mahdollisina näihin käytännön tarpeisiin liittyvinä jatkotutkimusaiheina voisikin olla jotakin muuta musiikin osa-aluetta kuin rytmiiikkaa käsittelevän oppimateriaalipaketin laatiminen yläkouluikäisille. Tässä tutkielmassa oppilaiden oppimisen arviointi tapahtui tuntien analysointiin videolta sekä oppilaiden omaan arvioon. Mielenkiintoista olisi verrata yksittäisen oppilaan oppimista tekemällä jonkinlaiset henkilökohtaiset testit ennen ja jälkeen musiikkiliikuntajakson. Olisi mielenkiintoista myös kokeilla puhtaasti Jaques-Dalcroze-metodiin pohjautuvan musiikkiliikunnan onnistumista koulussa. Myös suomalaisen musiikkiliikunnan kehitystä voisi tarkastella yhtä Inkeri Simola-Isakssonin käsittelevää gradua laajemmin.

Tämän tutkielman tekemisen aikana opin niin musiikkiliikunnasta, musiikkiliikunnan opettamisesta kuin itsestäni opettajana. Sain itselleni valmista, käyttökelpoista materiaalia, jota olen nyt työelämään siirryttyäni käyttänytkin. Olen kokeillut harjoituksia alaluokkien musiikinopetuksessa niin musiikki- kuin tavallisillakin luokilla. Harjoitukset onnistuivat alakouluikäisiltäkin, erityisesti musiikkiluokkalaiset selviytyivät monista harjoituksista yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin tässä tutkielmassa kohteena ollut seitsemäs luokka. Selkeä ero ala- ja yläluokkalaisten välillä on suhtautumisessa oman kehon käyttöön: alaluokkalaisilla liikkuminen ja kehon käyttö musisointiin on mutkattomampaa ja luontevampaa. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä suurempi on suoranainen tarve päästä musiikintunnin aikana liikkeelle. Jos suunnittelisin oppimateriaalipakettia nyt, siitä saattaisi tulla erilainen kuin keväällä 2004. Osaisin esimerkiksi suunnitella musiikkiliikuntaoppimateriaalin toisen oppitunnin alusta alkaen rakenteeltaan toimivammaksi. On ollut myös hienoa huomata oman opetustaidon kehittyminen vertaamalla musiikkioppimateriaalin testijaksolla videoituja tunteja nykyhetken tilanteeseen. Alun perin tavoitteenani oli tehdä tutkielma, josta on käytännön hyötyä itselleni. Voin tyytyväisenä todeta tämän tavoitteen täyttyneen.

Tutkimuksen tekeminen tartutti minuun myös ripauksen tutkivan opettajan asennetta. Tästä on hyötyä koulun arjessa yleisesti, sillä uskon oman toiminnan reflektoinnin olevan avain kehittymiseen opettajana. Pohtimalla kysymyksiä ”Mikä ei onnistunut?” ja ”Mitä olisin voinut tehdä toisin?” opettaja voi välttää yhä uudelleen samanlaisina toistuvien ongelmien kanssa painimisen sekä löytää erilaisia tapoja tehdä asioita. Opetuksen ongelmakohtiin

tutkivalla otteella tarttuva opettaja kartuttaa siis omaa opettajuuden työkalupakkiaan. Toivon myös tutkimukseni osaltaan rohkaisevan opettajia käyttämään musiikkiliikuntaa yläluokilla. Oppilaat eivät kenties vaikuta kovin vastaanottavaisilta, mutta kuten tutkimus osoitti, vaikutelma saattaa pettää. Rytmii on liikettä ja lihakset ovat liikettä varten, varhaisnuoruudessakin.

LÄHTEET

- Aaltonen, M, Ojanen, T., Vihunen, R, & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, H. 1994. Löytöretki itseän. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisena välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A. & Woods, D. 1986. Teaching Music in the Twentieth Century. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämäntutkimus. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Forss, Tomi. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkiteorian laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-185.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 25-62.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkanen, Tuija Elina. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikasvatukset. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Jaques-Dalcroze, E. 1921/1980. Rhythm, music and education. London: The Dalcroze Society.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jary, D. & Jary, J. 1991. Collins dictionary of sociology. HarperCollins Publishers: Glasgow.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.

- Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka - kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Musiikkikasvatuksen koulutus. Lisensiaatintyö.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning : experience as the source of learning and development . Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY, 95-138.
- Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa Minä ja muut. Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 163-201.
- Määttänen, P. 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education 1 (1), 47-50.
- Nenonen, P. & Viitaila-Pulkkinen, E. 1993. Carl Orff-Schulwerk. Teoksessa Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki Oy, 197-200.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.
- Otavan iso musiikkitietosanakirja, osa 5. 1979. Helsinki: Otava.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (POPS 1985). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 1994). 4. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS 2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Rahkonen, P. 1994. 50 vuotta musiikkiliikunnan hyväksi – elämäkertatutkimus Inkeri Simola-Isakssonista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus. 3. painos. (1.painos 1983)

- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1974. Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Fazer.
- Spectrum tietokeskus, osa 6. 1978. Helsinki: WSOY.
- Suuri musiikkitietosanakirja, osa 5. 1991. Espoo: Weilin+Göös.
- Viitaila-Pulkkinen, E. 1993. Jaques-Dalcroze-metodi. Teoksessa Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki Oy, 195-196.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki: WSOY.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education 2 (1), 28-40.

LIITE 1. TUTKIMUKSEN OPETUSMATERIAALIPAKETTI

Tunti 1: Perusrytmi, sanarytmi ja kaikurytmi

Tunnin aluksi täytetään alkukyselyt. Siihen varataan aikaa n. 10 minuuttia.

Harjoitus 1. Nimihokema

Tavoite: tutustuminen, johdattelu rytmiikkaan leikinomaisella harjoituksella

Kesto: 5-10 min

Istutaan piirissä. Opetellaan seuraava rytmi: käsien taputus reisiin, kädet yhteen, oikean käden peukalo oikean olan yli, vasemman käden peukalo vasemman olan yli. Kun kaikki hallitsevat rytmin, opettaja aloittaa. Kun oikean käden peukalo on oikean olan kohdalla, opettaja sanoo oman nimensä ja kun vasen peukalo on vasemman olan kohdalla, opettaja sanoo jonkun oppilaan nimen, esim. Maija. Rytmi jatkuu koko ajan tasaisena ja kun seuraavan kerran oikea peukalo tulee oikean olkapään kohdalle, sanoo Maija oman nimensä ja vasemman peukalon tullessa vasemman olkapään kohdalle jonkun toisen oppilaan nimen. Siis ”reisiin-yhteen-Maija-Matti-reisiin-yhteen-Matti-Liisa-reisiin-yhteen-Liisa-Laura” jne. Jos leikkijä sanoo väärin, ei huomaa omaa vuoroaan tai ei saa sanotuksi mitään, saa virhepisteen tai putoaa pelistä. Leikkiä voidaan vaikeuttaa nopeuttamalla tempo.

Harjoitus 2. Eläinten jalat

Tavoite: Tutustuminen tilaan ja toisiin liikkujiin, turvallisen ilmapiirin löytyminen helpohkon harjoituksen kautta, ilman epäonnistumisen pelkoa

Musiikki: Hyönteisiä etsimässä (CD Vauhtivarpaat: Liikuntamusiikkia-musiikkiliikuntaa)

Kesto: 5 min

Liikutaan vapaasti tilassa musiikin mukaan. Kun musiikki taukoaa, huutaa opettaja jonkin eläimen nimen. Tarkoituksena on tauon aikana muodostaa ryhmiä, joissa on jalkoja yhtä monta kuin huudetulla eläimellä. Esim. nisäkkäillä on yleensä neljä jalkaa, jolloin ryhmässä on kaksi jäsentä jne.

Harjoitus 3. Yhteisen perusrytmin etsiminen, tahdin iskut

Tavoite: perusrytmin löytäminen, tahdin iskut 4/4 tahtilajissa

Musiikki: ensin ilman musiikkia, sitten jokin 4/4 tahtilajissa oleva kappale, josta tahdin iskut löytyvät helposti

Kesto: 10 min

Liikutaan tilassa, kuunnellaan askelten rytmiä ja aletaan etsiä yhteistä perussykettä.

Sen löydyttyä aletaan korostaa tahdin ykköstä (joka neljäs askel) voimakkaammalla polkaisulla. Tämän jälkeen lisätään yksi kerrallaan korostukset myös muille tahdinosille (esim. kakkoselle taputus reisiin, kolmoselle taputus, neloselle sormien napsautus tms.) Sama harjoitus voidaan tehdä musiikin kanssa siten, että ensin etsitään perussyke musiikista.

Harjoitus 4. Perusrytmi ja sanarytmi

Tavoite: perusrytmin löytäminen ja sen ymmärtäminen musiikin pulssina, jonka päälle muut rytmit rakentuvat. Melodiarytmi. Eri rytmin tuottaminen käsillä ja jaloilla.

Musiikki: jokin tuttu, helppo laulu

Kesto: 5 min

Kävellään tilassa tai paikallaan. Askeleet antavat perusrytmin, jonka päälle lauletaan jokin tuttu laulu (esim. Hämä hämä häkki). Seuraavaksi kävellään, puhutaan laulun sanat ja

taputetaan samalla sanarytmin mukaisesti. Sitten voidaan jättää puhe pois, mutta pidetään perussyke edelleen jaloissa ja sanarytmi käsissä. Kokeillaan myös toisinpäin: perussyke on taputuksissa jalkojen tömistäessä sanarytmiä.

Harjoitus 5. Tauon kokeminen ja sisäinen kuulo

Tavoite: musiikin kuuleminen mielessä eli sisäinen kuulo

Kesto: 5 min

Kävellään tilassa tai paikallaan askelten antaessa perusrytmin. Samalla lauletaan tai puhutaan tuttua laulua. Opettajan merkin jälkeen (hei-huuto, pillin vihellys tms.) jatketaan laulua/puhetta mykkänä omassa mielessään perussykkeen pysyessä edelleen kuuluvana jaloissa. Uuden merkin jälkeen jatketaan ääneen siitä kohdasta, mihin ”mykkä” osa oli ehtinyt.

Harjoitus 6. Kaikurytmi

Tavoite: rytmijakson muistaminen ja toistaminen

Kesto: 5 min

- a. Opettaja soittaa rummulla (djembe/darabuka) perussykettä, jonka tahdissa oppilaat kävelevät. Perussykkeen sekaan opettaja soittaa 1-2 tahdin mittaisia rytmejä, jotka oppilaat toistavat taputtamalla.
- b. Seistään piirissä, perussyke jaloissa. Jokainen oppilas taputtaa vuorollaan oman rytmin, jonka muut toistavat.

Tunti 2: Aika-arvot – rytmin aakkoset

Harjoitus 1. Aika-arvot

Tavoite: Nuottien aika-arvojen kertaaminen

Kesto: 10 min

Opettaja näyttää kalvolla tai taululla nuottien aika-arvot pyramidimallina. Tarkoituksena on visuaalisesti havainnollistaa nuottien aika-arvot ja niiden jakaantuminen pienempiin yksiköihin: kokonuotti voidaan jakaa kahdeksi puolinuotiksi, puolinuotti taas kahdeksi neljäsosaksi jne. Pyramidissa on mukana on myös kutakin aika-arvoa vastaavat tauot. Oletuksena on, että nuottien aika-arvot ovat tuttuja jo ala-asteen musiikinopetuksesta.

Tämän jälkeen oppilaat jaetaan neljään ryhmään ja annetaan jokaiselle ryhmälle oma aika-arvo (kokonuotti, puolinuotti, neljäsosanuotti ja kahdeksasosanuotti). Käydään aika-arvot läpi taputtamalla, eri kehonosia käyttäen: opettaja laittaa jokaisen ryhmän vuorollaan käyntiin. Ensin kokonuotti (jalkojen tömistys), sen päälle puolinuotti (käsien taputus), sitten neljäsosanuotti (taputus reisiin) ja lopuksi kahdeksasosanuotti (taputus rintaan). Pyritään saamaan rytmi tarkaksi ja kuunnellaan miten se soi. Seuraavaksi yritetään saada kaikki ryhmät yhtä aikaa käyntiin opettajan laskiessa eteen yhden tyhjän 4/4-tahdin.

Harjoitus 2. Omat tahdit

Tavoite: aika-arvojen soveltaminen käytäntöön, tahdin käsite

Kesto: 10 min

Jaetaan luokka neljään ryhmään. Jokaiselle ryhmälle annetaan iso paperi, jolle he tekevät kaksi tahtia 4/4-tahtilajissa eri aika-arvoja yhdistellen. Käydään jokaisen ryhmän tekemät tahdit läpi siten, että ryhmä laittaa oman paperinsa taululle kaikkien näkyviin. Otetaan koko

luokalle perussyke jalkoihin, ryhmä taputtaa omat tahtinsa ja muu luokka toistaa sen kaikurytminä.

Lopuksi kootaan kaikkien ryhmien tahdit peräkkäin yhdeksi kahdeksan tahdin kokonaisuudeksi. Harjoitellaan taputtamaan se perussykkeen ollessa jaloissa. Voidaan myös tehdä toisinpäin: perussyke käsiin, ja rytmijakso tömistetään jaloilla.

Harjoitus 3. Rumpukomppi kehorytmeillä

Tavoite: rumpukompin toteuttaminen kehorytminä

Kesto: 5-10 min

Kehorytmejä merkittäessä on käytetty seuraavanlaista notaatiota.



Harjoitellaan seuraava rumpukomppi kehorytmejä käyttäen:



Jaetaan luokka kahteen ryhmään:

Ryhmä 1: Basso ja virveli (taa-taa-titi-taa eli askel-taputus -2 x askel-taputus)

Ryhmä 2: Hi-hat (kahdeksasosat taputuksina reisiin)

Vaihdetaan ryhmiä, että kaikki pääsevät kokeilemaan sekä basso-virveli-rytmiä että hi-hat-rytmiä. Komppia voidaan harjoitella myös levyltä tulevan musiikin päälle.

Harjoitus 4. Rytmijakson ja kompin yhdistäminen musiikkiin

Tavoite: kompin ja taputettavan rytmijakson sujuva vuorottelu

Musiikki: Pikku G: Me ollaan (CD Räjähdyksvaara)

Kesto: 15 min

Yhdistetään komppi ja itse tehty kahdeksan tahdin rytmi Pikku G:n Me ollaan-kappaleeseen. Ensin harjoitellaan kompin vaihtamista rytmiin ja takaisin, sitten voidaan käydä koko kappaleen koko rakenne. Lopuksi otetaan mukaan levyltä tuleva musiikki, jonka päälle kompin ja rytmin vuorottelu tehdään seuraavan rakenteen mukaisesti:

Pikku G: Me ollaan

Intro (4 tahtia)



B 8 tahtia komppia



A Oma rytmi 2 kertaa läpi (16 tahtia)



B 8 tahtia komppia



A Oma rytmi 3 kertaa läpi (24 tahtia)



Loput 24 tahtia komppia

Harjoitus 5. Kapellimestari

Tavoite: reaktioharjoitus

Kesto: 5-10 min, riippuu kapellimestareiden määrästä

Joku oppilaista tulee luokan eteen kapellimestariksi. Hän johtaa luokkaa viittoen ylös, alas, oikealle tai vasemmalle. Jokaiselle suunnalle on määritelty oma aika-arvo: esim. ylhäällä puolinuotti, oikealla neljäsosa, alhaalla kaksi kahdeksasosaa ja vasemmalla neljä kuudestoistaosaa. Kaikilla jaloissa sama perussyke ja rytmit taputetaan kapellimestarin näytön mukaan.

Tunti 3: Salsarytmejä

Harjoitus 1. Luova liikunta

Tavoite: luova liikeilmaisuus, eläytyminen musiikkiin

Musiikki: Suuret saappaat-balettitossut-liian pienet kengät-puukengät (kasetti Musiikkiliikuntaa lapsille, liittyy samannimiseen kirjaan)

Kesto: 5 min

Liikutaan vapaasti musiikin mukaan, opettaja voi tukea liikeilmaisuutta sanallisilla vihjeillä esim. seuraavasti: ”Lähdet kävelemään aamulla kouluun. Sinua väsyttää, askeleet ovat raskaita, tuntuu kuin maa vetäisi jalkoja puoleensa.” Musiikki vaihtuu tempoltaan nopeammaksi ja sävyltään kepeämmäksi, ja seuraava ohje voisi olla ”yhtäkkiä huomaat, että liikkeellä on paljon tuttuja. Tervehdit heitä kättelemällä ja sanomalla huomenta.” Musiikin taas muuttuessa ”alkavat kengät hiertää”, ja lopuksi musiikin vaihtuessa valssiksi, ”löytyy tien laidalta puukengät joilla matka jatkuu tanssien”.

Harjoitus 2. Rikkinäinen rytmipuhelin

Tavoite: Nuottien aika-arvojen kertaaminen

Kesto: 10 min

Tämä harjoitus on idealtaan sama kuin rikkinäisen puhelimen tai juorun nimellä tunnettu leikki, jossa juorun lähettäjän seuraavalle leikkijälle kuiskaama lause etenee piirissä ja muuntuu matkan varrella. Jaetaan luokka ryhmiin. Ryhmä asettuu piiriin peräkkäin, kasvot seuraavan selkää kohti. Opettaja antaa jokaiselle lapun, jossa on lyhyehkö, esimerkiksi tahdin mittainen rytmijakso. Jokainen on vuorollaan rytmiviestin lähettäjä ja naputtaa rytmin seuraavan selkään. Rytmä kiertyy koko piiriin, kunnes viimeinen taputtaa rytmin käsillä

ääneen. Vertaillaan, onko rytmi pysynyt samana. Opettaja voi säädellä tehtävän vaikeutta rytmijakson pituutta ja aika-arvoja vaihtelemalla. Oppilaat voivat myös keksiä itse oman lähetettävän rytmensä. Rytmipuhelin voidaan toteuttaa myös koko luokan muodostaessa yhden suuren ryhmän, mutta silloin kaikki eivät välttämättä ehdi olla rytmien lähettäjiä. Rytmien hahmottamista helpottaa, jos oppilaat kuulevat perusrytmin koko ajan. Voidaan esimerkiksi seisoa piirissä ja askeltaa samaan tahtiin.

Harjoitus 3. Clave-rytmi

Tavoite: johdattelu salsaan, clave-rytmin oppiminen

Musiikki: esim. El Manisero (CD: Rumbakuninkaista salsatähtiin) tai jokin muu kappale, josta clave-rytmi erottuu selkeästi

Kesto: 10 min

Opettaja on kirjoittaa taululle clave-rytmin, aluksi ilman kahdeksasosan ja neljäsosan yhdistävää kaarta ja pyytää jotakin oppilaista lukemaan tai taputtamaan rytmin. Sitten lisätään kaari ja selitetään sen merkitys. Miltä rytmi nyt kuulostaa?



Opettaja kertoo, että rytmi on nimeltään clave, joka on afrokuubalaisen musiikin eli salsan eräänlainen perusrytmi. Clave-rytmiä soitetaan rytmikapuloilla, clave-seilla. Opettajan valinnan mukaan tässä kohtaa voidaan käsitellä salsaa laajemminkin.

Harjoitellaan taputtamaan clave-rytmi, perussykkeenä puolinuotit jaloissa. Taputetaan rytmiä myös musiikin päälle. Osalle oppilaista voidaan myös antaa clavesit.

Harjoitus 4. Congien peruskomppi kehorytmeillä

Tavoite: Kehorytmin oppiminen

Kesto: 5 min

Harjoitellaan congien ”peruskomppi” kehorytmeillä.

O V O V O V

Du - ga - ba du - ga - gung - gung

Opettaja voi myös näyttää, miten rytmi soitetään oikeilla congilla.

Harjoitus 5. Clave-rytmin ja congakompin yhdistäminen

Tavoite: Kaksi päällekkäistä rytmiä

Musiikki: esim. La misma gente: El Perfume de Paris (CD: Salsa: Cuba, New York and the Latin dance explosion)

Kesto: 10 min

Jaetaan luokka puoliksi, toiset taputtavat clave-rytmiä, toiset congakomppia. Ensin lähdetään liikkeelle ryhmä kerrallaan opettajan näytöstä, sitten koko luokka yhtä aikaa pelkäästä yhdestä eteen lasketusta tyhjäästä tahdistista. Tehdään sama musiikin päälle.

Tunti 4: Sambarytmejä

Harjoitus 1. Seuraa johtajaa

Tavoite: luova ilmaisu, johdattelu sambaan

Musiikki: samba (esim. Pallosamba levytä Nopsanikat: Liikuntamusiikkia - musiikkiliikuntaa 2.)

Kesto: 10 min

Jaetaan luokka n. 4 hengen ryhmiin. Ryhmät liikkuvat jonoissa musiikin mukaan. Jonon ensimmäinen keksii liikkeen, jota muut alkavat matkia. Opettajan pillin vihellyksestä johtaja vaihtuu.

Harjoituksen jälkeen voidaan keskustella musiikista: minkälaista se oli, mitä soittimia kuulti, mistä päin maailmaa musiikki voisi olla?

Harjoitus 2. Sambabaterian rytmit

Tavoite: viisi päällekkäistä kehorytmiä

Musiikki: karnevaalisambaa (esim. Pallosamba levytä Nopsanikat: Liikuntamusiikkia - musiikkiliikuntaa 2.)

Kesto: 15 min

Karnevaalikulkueessa sambakoulut kilpailevat paremmuudesta. Sambakoulun rumpuryhmää kutsutaan bateriaksi, ja siinä on keskimäärin 250-330 soittajaa.

Surdo on bassorumpu, suuri ja matalaääninen soitin. Surdon rytmi on baterian kivijalka ja samban rytmin sydän. Rummulla soittaessa tahdin ensimmäinen isku vaimennetaan pitämällä kättä kalvolla ja toisen iskun annetaan soida.

Surdon kehorytmi: tömistykset lattiaan

Tamborim on pieni, yksikalvoinen ja korkeaääninen kehärumpu, jota soitetaan ohuella puukapulalla. Tamborim soittaa kahden tahdin mittaista synkopoitua rytmiä. Tässä harjoituksessa tamborimin rytmi on yksinkertaistettu vain yhden tahdin mittaiseksi.

Tamborimin kehorytmi: yhteen, oik.käsi rintaan, vas.käsi rintaan, oik. reisi, vas, reisi.
Sanarytmi ba-naa-ni mul-le.

Agogo, taivutetussa varressa olevat kaksi erisointista kelloa, soittaa kahden tahdin mittaista synkopoitua rytmiä. Myös agogon rytmi on tässä harjoituksessa yksinkertaistettu.

Agogon kehorytmi: kolme taputusta + vuorokäsin rintaan. Sanarytmi mul-le mak-ka-ra.

Reco reco on eräänlainen metallista valmistettu guiro, jossa metallipuikolla hangataan putken pituussuuntaan jännitetyjä vieteriä. Reco recolla soitetaan kahdeksasosia. Tähän harjoitukseen reco recon rytmiksi on otettu guiron rytmi afrokuubalaisessa musiikissa.

Reco recon kehorytmi: yhteen, oik. reisi, vas. reisi. Sanarytmi tik-ka-ri.

Ganzá tai chocalho on metallista valmistettu hiekkaputki. Putkia voi olla myös kaksi tai kolme liitettynä toisiinsa. Se soittaa kahdeksasosia, kahdeksan iskua tahtiin.

Ganzán kehorytmi: lyönnit vuorokäsin rintaan.

Harjoitellaan jokaisen soittimen rytmi yksitellen kehosoittimia käyttäen ja sanarytmien avulla. Opettaja voi myös näyttää kuvat soittimista sekä kertoa niistä. Kun rytmit on käyty läpi, jaetaan luokka viiteen ryhmään. Joka ryhmä saa yhden baterian rytmeistä. Harjoitellaan liikkeelle lähtöä sekä rytmi kerrallaan, opettajan näytöstä että kaikki yhtä aikaa pelkästä laskusta. Tehdään sama levyltä tulevan musiikin päälle.

Surdo

Tamborim
ba - naa - ni - mul - le

Agogo
mul - le - mak - ka - ra

Reco reco
tik - ka - ri tik - ka - ri

Ganzá/chocalho

Harjoitus 3. Tauko baterian rytmiin

Tavoite: tauko, liikkeelle lähtö tauon jälkeen

Kesto: 5 min

Apito on pilli, jolla baterian johtaja antaa merkkejä, esim. ilmoittaa breikin soittamisesta. Harjoitellaan taukoa rytmiin sovitun merkin, esim. neljän pillin vihellyksen jälkeen. Rytmii jatkuu opettajan laskusta. Haasteellisempi tapa on sopia etukäteen tauon kesto, esim. kaksi tahtia, jolloin oppilaat joutuvat itse pitämään perussykettä mielessään yllä ja laskemaan tauon.

Harjoitus 4. Sambabreikki

Tavoite: ainakin yhden breikin oppiminen ja sen yhdistäminen rytmiin

Kesto: 10 min

Harjoitellaan breikki/breikit ensin erikseen esim. kaikurytminä, sitten yhdistetään se baterian rytmiin. Merkinä tulevasta breikistä on neljä puolinuotin mittaista pillin vihellystä. Breikkejä voi myös keksiä oppilaiden kanssa lisää.

Opetusmateriaalipaketin harjoitusten lähteet

- Antila, L. 2004. Musiikkiliikunta musiikinopetusta tukemassa. Opetusmateriaalia alkuopetuksen rytmikasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Dunder, N. 1999. Musiikkiliikuntakurssin (MKAA42) kurssimateriaali.
- Forss, Tomi. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Kivelä, E. 2000. Body percussion-kurssin kurssimateriaali.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1974. Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Musiikki Fazer.

LIITE 2. ALKUKYSELY

Olen	Tyttö		Poika	
1. Musiikkiharrastukset				
Soitatko jotain soitinta?	Kyllä		En	
Jos soitat, niin mitä soitinta?				
Kuinka kauan olet soittanut kyseistä soitinta?				
Opiskeletko soittamista jossakin oppilaitoksessa (esim. musiikkiopisto, kansalaisopisto)?				
Onko sinulla muita musiikkiin liittyviä harrastuksia (esim. kuoro, bändi)?				
Kuunteletko musiikkia (aktiivisesti, ei taustamusiikkina)?	Kyllä		En	
Jos kuuntelet, niin millaista?				
2. Muut harrastukset				
Harrastatko tanssia?	Kyllä		En	
Mitä harrastuksia sinulla on?				

3. Koulun musiikkitunnit					
Seuraavien väitteiden kohdalla ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.					
1 = täysin eri mieltä	2 = jokseenkin eri mieltä	3 = en osaa sanoa	4 = jokseenkin samaa mieltä	5 = täysin samaa mieltä	
Musiikki on minulle mieluisa oppiaine	1	2	3	4	5
Musiikintunneilla opeteltavat asiat ovat minusta helppoja	1	2	3	4	5
Pidän soittamisesta musiikintunneilla	1	2	3	4	5
Pidän laulamista musiikintunneilla	1	2	3	4	5
Hallitsen musiikin teoriaan liittyvät perusasiat (esim. nuottien	1	2	3	4	5
Toivon, että musiikintunneilla pääsee itse tekemään ja kokeilemaan	1	2	3	4	5
4. Odotukset tulevista tunteista					
Onko sinulla aikaisemmin ollut musiikkiliikuntaa	Kyllä		Ei		
Mitä musiikkiliikunta mielestäsi tarkoittaa?					
Mieti edessä olevia neljää musiikkiliikuntatuntia ja jatka seuraavia lauseita:					
Olisi mukavaa, jos tunneilla					
Olisi kamalaa, jos tunneilla					

LIITE 3: LOPPUKYSELY

1. Musiikkiliikuntatunneilla tehdyt harjoitukset				
Tunneilla tehdyt harjoitukset olivat vaikeustasoltaan	Liian helppoja		sopivia	Liian vaikeita
Mikä harjoitus sinulle jäi erityisesti mieleen? Miksi?				
Jatka seuraavia lauseita musiikkiliikunnan tunteihin liittyen:				
Mukavinta oli				
Kamalinta oli				
2. Tuntien aiheet				
Mikä tunti oli aiheeltaan mielenkiintoisin? Laita rasti sen kohdalle				
1. tunti: Perusrytmi-, sanarytmi- ja kaikurytmiharjoituksia				
2. tunti: Nuottien aika-arvot				
3. tunti: Salsarytmejä				
4. tunti: Sambarytmejä				

3. Oppiminen			
Mitä olet oppinut?			
Seuraavien väitteiden kohdalla ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto			
1 = eri mieltä	2 = en osaa sanoa	3 = samaa mieltä	
Opin rytmistä uusia asioita	1	2	3
Salsamusiikki oli minulle uutta	1	2	3
Sambamusiikki oli minulle uutta	1	2	3
Oman kehon käyttäminen rytmin tuottamiseen oli uutta	1	2	3
4. Opettajan toiminta			
Opettaja antoi ohjeet harjoituksiin selkeästi	Kyllä		Ei
Opettaja näytti erilaiset esimerkit selkeästi	Kyllä		Ei
5. Luokan toiminta			
Luokkamme yritti tunneilla parhaansa	Kyllä		Ei
Muiden oppilaiden asenne erilaisia harjoituksia kohtaan vaikutti omaan	Kyllä		Ei
Sain työskennellä rauhassa	Kyllä		Ei
Muuta (kommentteja ja palautetta)			
Kiitos vastauksestasi ja mukanaolosta tunneilla! Hyvää kevättä!			

LIITE 4: MUSIIKKILIIKUNTATUNNIN HAVAINNOINTIKAAVAKE

Päivämäärä	
1. Yleinen ilmapiiri tunnilla	
Tunnin alussa:	
Tunnin lopussa:	
2. Kommentteja eri harjoituksista ja niiden tasosta (liian helppoja, sopivia, liian vaikeita?)	
3. Oppilaiden motivoituminen harjoitukseen (seuraavatko, ovatko aktiivisia, uskaltavatko lähteä mukaan?) sekä erot/yhtäläisyydet omiin kokemuksiisi	

4. Ryhmän toiminta
Toimiiko vuorovaikutus ryhmässä? Mikä toimii, mikä ei?
Erottuuko joku/jotkut oppilaista ryhmästä? Miten ja minkä harjoituksen aikana?
5. Muita kommentteja?