

OPETTAJIEN NÄKÖKULMIA RYTMIIKKAAN JA SEN
OPETUKSEEN PERUSKOULUN MUSIIKINTUNNILLA

Laura Helistekangas
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajakoulutus
2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien näkökulmia rytmikkaan ja sen opetukseen peruskoulun musiikin-tunnilla

Tekijä: Laura Helistekangas

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus / kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 96 + 2

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten rytmikka näkyy ja koetaan peruskoulun musiikinopetuksessa. Tarkoituksena on selvittää musiikkia opettavien opettajien käsityksiä rytmikasta sekä sitä, miten he toteuttavat rytmikkaa musiikinopetuksessaan sekä millaisena he näkevät rytmikan arvon ja sen kehittämisen tulevaisuudessa.

Tutkimuksen teoriaosassa määrittelen rytmikan keskeisimmät käsitteet ja keskityn tarkastelemaan rytmikan pedagogista taustaa Dalcroze-rytmikan ja Orff-pedagogiikan pohjalta. Tarkastelen rytmikasvatusta myös opetussuunnitelman ja oppimateriaalien valossa.

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Tutkimushenkilöinä ovat kymmenen peruskoulun musiikin- ja luokanopettajaa, jotka opettavat musiikkia ja ovat osallistuneet Lapin kesäyliopiston järjestämään viiden päivän mittaiseen rytmikka-täydennyskoulutukseen. Olen kerännyt aineiston teemahaastattelun avulla ja analysoin tulokset käyttäen laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat kokevat rytmikan uutena ja haastavana osa-alueena musiikinopetuksessa. Rytmikan pedagogisen taustan ja käsitteiden hallinnassa on epävarmuutta, vaikka opettajat ovat omaksuneet rytmikan työtapoja opetukseensa. Opettajilla ilmeni kolmenlaista suhtautumista rytmikkaan: 1) arvostavaa ja innostunutta, 2) epäilevää ja 3) myönteistä, joskin epävarmaa. Haasteista vahvimmin nousi esille täydennyskoulutuksen tarve. Muut haasteet liittyivät opetuksen toteuttamisen vaikeuksiin johtuen ahtaista opetustiloista, oppilaiden heterogeenisyydestä, opetusajan vähäisyydestä sekä oppimateriaalin käytettävyydestä. Opettajat toivoivat lisää täydennyskoulutusta omalla paikkakunnalla, jotta he voivat hyödyntää rytmikan sisältöjä ja työtapoja opetuksessaan laajemmin ja monipuolisemmin. Tutkimukseni voi antaa opettajille ideoita ja välineitä musiikinopetuksen kehittämiseen rytmikan keinoin.

Avainsanat: Dalcroze-rytmikka, Orff-pedagogiikka, rytmikka, rytmikasvatus, musiikinopetus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	RYTMIIKAN TEORIATAUSTA	8
2.1	Käsitteiden määrittelyä	10
2.1.1	Rytmi musiikin peruselementtinä	10
2.1.2	Rytmikyvyn kehittyminen	11
2.1.3	Rytmiikka	13
2.2	Dalcroze-rytmiikka	15
2.2.1	Dalcroze-rytmiikan synty	15
2.2.2	Dalcroze-rytmiikan pääpiirteet ja osa-alueet	17
2.3	Orff-pedagogiikka	20
2.3.1	Historiaa	20
2.3.2	Orff-pedagogiikan pääpiirteet	25
2.3.3	Työtavat	28
2.4	Rytmikasvatus opetussuunnitelmassa ja oppimateriaalissa	33
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
4.1	Laadullinen tutkimus	37
4.2	Tutkimushenkilöt	39
4.3	Teemahaastattelu ja haastatteluiden toteutus	40
4.4	Aineiston analyysi	43
4.5	Luotettavuus	47
5	TULOKSET	50
5.1	Opettajien käsitykset rytmiikasta	50
5.2	Asenteet ja rytmiikka käytännön opetuksessa	56
5.2.1	Arvostava ja innostunut suhtautuminen	56
5.2.2	Epäilevä suhtautuminen	63
5.2.3	Myönteinen, joskin epävarma suhtautuminen	66
5.3	Ongelmat ja haasteet	70
5.3.1	Täydennyskoulutuksen tarve	71
5.3.2	Oppimateriaalin vaikea käytettävyys	72
5.3.3	Opetuksen toteuttamisen vaikeudet	73
5.4	Rytmiikan tulevaisuus	77
6	POHDINTA	81
6.1	Tutkimuksen tarkoitus ja toteutus	81
6.2	Yhteenveto tuloksista	81
6.3	Tulosten merkittävyys sekä toimenpide- ja jatkotutkimusehdotukset ..	86
6.4	Minä ja tutkimusprosessi	88
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	97
	Liite 1. Haastattelurunko	97

1 JOHDANTO

Olen halunnut tehdä pro gradu -opinnäytetyön musiikinopetuksen kehittämiseksi. Aihealue oli alussa hahmottomasta ja etsin sopivaa teemaa työtäni varten. Törmäsin ensimmäisen kerran rytmikkaan musiikintunnilla esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa. Musiikin lehtorimme oli osallistunut muutamaa vuotta aikaisemmin Sibelius-Akatemian täydennyskoulutuksen järjestämään rytmikan pioneeriryhmään ja esitteli aihetta meille opiskelijoille. Harjoituksissa opimme musiikin perusasioita rytmikan keinoin. Harjoitusten elementit: soitto, laulu, loru ja kehorytmit, olivat minulle tuttuja, mutta opetusmenetelmä oli uudenlainen. Opetus eteni soljuvasti työtavasta toiseen ja näitä eri elementtejä yhdistäen. Uutta harjoituksissa oli liikunnan ja oman kehon käyttö musiikin oppimisessa. Näistä harjoituksista jäi mieleeni hauska ilmapiiri ja innostunut asenne oppimiseen. Nekin opiskelijat, jotka olivat mieltäneet itsensä huonoksi musiikissa, saivat onnistumisen kokemuksia. Mieleeni jäivät opettajan sanat ”muusikkous on jokaisessa”.

Olen pienestä asti harrastanut monipuolisesti musiikkia, draamaa, liikuntaa ja tanssia ja olen aina ollut innostunut monenlaisesta ilmaisusta. Oma kokemus rytmikasta sai minut kiinnostumaan aiheesta ja halusin tietää siitä enemmän. Olin jo aikaisemmin opiskellut musiikin sivuaineopinnot, mutta niissäkään ei rytmikka tullut esille. Ihmettelin, mitä on tämä rytmikka, johon Sibelius-Akatemian täydennyskoulutus on alkanut kouluttaa opettajia ja josta järjestetään kursseja ja täydennyskoulutuksia ympäri Suomea. Miksei voida puhua edelleen vain rytmikasvatuksesta? Mitä uutta ja tärkeää rytmikka tarjoaa musiikin opetukselle ja oppimiselle? Nämä kysymykset mielessäni lähdin suunnittelemaan tätä tutkimusta.

Musiikinopetus on muuttumassa instrumenttipainotteisesta opetuksesta kohti kokonaisvaltaista oppilaan kehittämistä. Perinteinen musiikinopetus kouluissa on keskittynyt lähinnä teoreettisen tiedon ja musisoinnin tekniikkojen tarjoami-

seen oppilaalle sekä virheettömän suorituksen tavoittelemiseen esiintymistilanteissa. Musiikinopetuksen painopiste on ollut toisin sanoen musiikillisen tiedon ja taidon jakamisessa. (Anttila 2004, 321.) Nykyisen kasvatustieteen näkemyksen mukaisessa musiikinopetuksessa pyritään kehittämään oppilasta kokonaisuutena ihmisenä aikaisempine tietoineen, taitoineen ja kokemuksineen omassa elämäntilanteessaan ja tietyssä sosiaalisessa ympäristössä arvoineen ja tavoitteineen (Anttila & Juvonen 2002, 7 – 11; Elliott 1995, 112 – 116). Modernin kasvatustieteen, -psykologian ja -sosiologian lähtökohdista määritelty, laajasti käsitelty musiikinopetus pyrkii paitsi oppilaan musiikillisten tietojen ja taitojen myös musiikinopiskelun vaatimien valmiuksien kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Tällöin opetuksen keskiössä ovat paitsi varsinainen aineenhallinta myös oppilaan psyykkiset ja sosiaaliset edellytykset opiskella musiikkia. (Anttila 2004, 321.) Vanhat musiikkikasvatuksen teoriat ja käytännöt kaipaavat rinnalleen uusia lähtökohtia ja sovelluksia, joiden myötä olisi mahdollista säilyttää musiikkikasvatuksen elinvoimaisuus kouluissa. Selvitän tutkimuksessani rytmiiikan mahdollisuuksia peruskoulun musiikinopetuksen kehittämisessä.

Kivelä-Taskisen ja Setälän (2006, 4) määritelmän mukaan rytmiiikka sisältyy liikkeen, laulun ja soiton välimaastoon, lähtien liikkeelle mistä päästä tahansa, edeten muiden elementtien avulla ja vahvistaen sitä osaa, johon on tarve. Rytmiiikka on monialainen käsite, joka kuvaa ihmisen musiikillista toimintaa ja ilmaisua kehon, liikkeen ja äänen välityksellä (H. Setälä, luentomateriaali 12.8.2004). Rytmiiikan harjoitteet valmistavat tietä musisoinnille, kehittävät ”yhteisöllistä rytmittäjää” ja rytmikykyä, joka on perusta kaikelle soittamiselle, liikkumiselle ja hahmotuskyvyille. Rytmiiikassa pääasia on kokonaisvaltaisuus, mikä voidaan saavuttaa rytmin monipuolisella käsittelyllä kaikkien aistien avulla. Lopputulos on kuitenkin lapsen kokonaisvaltainen kasvattaminen, ilmaisu ja itsetunto. Rytmiiikan harjoitteiden peruslähtökohtana ovat musiikkiliikunta ja tanssi, kehorytmit, laulut, lorut ja soitto pienillä, kevyillä rytmisoittimilla. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8.)

Spontaaneissa leikeissään lapset ovat kokonaisvaltaisesti tekemisissä rytmisen liikkeen, lorujen ja laulujen kanssa. Musiikillisen ymmärryksen kasvu on tulosta niistä leikeistä ja kokeiluista, joissa lapset tutustuvat edellä mainittuihin elementteihin omassa kasvuympäristössään. Rytmiiikan opetuksen painopiste suunnataan enemmän oppilaan musiikilliseen kasvuun ja kasvatuksen prosessiin kuin pelkästään esitysten, yksittäisten suoritusten tai näytteiden valmistamiseen. Rytmiiikassa on lähtökohtana, että musiikki kuuluu kaikille ja jokainen oppilas osallistuu musiikilliseen tapahtumaan omilla taidoillaan. (Setälä 1995a, 1; Jun-tunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 99.)

Rytmiiikka itsenäisenä oppiaineena, pedagogisina sisältöinä ja lähestymistapa-na on vieläkin suhteellisen uusi asia musiikkikasvatuksen kentällä. Se on tullut vahvemmin esille vasta viime vuosikymmenellä. Rytmiiikka itsenäisenä oppiaineena musiikkiopistoissa on alkanut vuonna 2000 Espoon musiikkiopistossa ja tätä nykyä rytmiiikkaa opetetaan myös muualla. Musiikkiopiston opinto-ohjelmissa rytmiiikka edustaa uutta luovaa moniaistillista ilmaisua.

Sibelius-Akatemian täydennyskoulutus on järjestänyt rytmiiikan perus- ja jatko-koulutusta vuodesta 2005 alkaen. Rytmiiikan kouluttajat Elina Kivelä-Taskinen ja Harri Setälä työstivät samaan aikaan koulutusmateriaalista ensimmäistä rytmiiikan oppikirjaa Rytmikylypyä, joka ilmestyi vuonna 2006. Tarve ja kiinnostus täy-dennyskoulutukselle ja oppimateriaalille oli noussut musiikin opetuksen kentäl-tä. Musiikinopettajat, luokanopettajat, lastentarhanopettajat ja liikunnanopettajat olivat osallistuneet JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistyksen järjestämiin Rytmise-minaareihin Suomessa ja käyneet koulutuksissa ulkomailla ja sitä kautta innos-tuneet käyttämään rytmiiikkaa omassa opetuksessa. (E. Kivelä-Taskinen, puhe-linhaastattelu 30.3.2008, ks. myös Jytilä, Kaikkonen, Kekäläinen, Perkiö & Siu-konen 2007.)

Rytmiiikasta on tehty vain vähän tieteellistä tutkimusta. Ahosen (2004, 90) mu-kaan rytmikasvatus ylipäätään ei ole kiinnostanut musiikillisessa tutkimuksessa yhtä paljon kuin esimerkiksi melodia, vaan kiinnostus on herännyt pikemminkin

käytännön opetustyössä esimerkiksi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ja Carl Orffin (1895–1982) toimesta. Aiemman tutkimuksen puutteen voi nähdä tutkimuksessani haasteena, sillä en ole voinut rakentaa teoreettista viitekehystä ja uutta tietoa aiheesta aiemman tutkimustiedon varaan. Olen joutunut käyttämään lähteinä pääasiassa oppikirjoja. Samalla tutkimustiedon vähyys rytmikaasta on antanut selvän syyn ja tarpeen tälle tutkimukselle.

Tutkimukseni jakautuu rakenteellisesti kuuteen päälukuun. Tässä luvussa olen esitellyt tutkimuskohteeni ja mielenkiintoni aiheeseen. Toinen pääluku muodostuu tutkimukseni teoreettisesta viitekehyksestä: määrittelen käsitteet, perehdyn Dalcroze-rytmiikkaan ja Orff-pedagogiikkaan sekä käsittelen rytmikasvatusta opetussuunnitelmassa ja oppimateriaalissa. Luvussa kolme esitän tutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Neljännessä luvussa käsittelen tutkimuksen toteuttamista, tutkimushenkilöiden valintaa, haastatteluiden toteutusta, aineiston analyysiä ja luotettavuutta. Luvussa viisi esittelen analyysin avulla muodostetut tutkimustulokset: opettajien käsitykset rytmikasta, asenteet ja rytmiikka käytännön opetuksessa, ongelmat ja haasteet sekä rytmiikan tulevaisuus. Viimeisessä luvussa, pohdinnassa, vastaan tutkimusongelmaan, esitän johtopäätökseni ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

2 RYTMIIKAN TEORIATAUSTA

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana ovat Carl Orffin kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen periaatteet ja sovellukset. (Perkiö 2010, 28 – 36.) Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa kasvatusta musiikkiin sekä musiikin eri peruskäsitteiden oppimista aktiivisen musisoinnin ja liikkumisen kautta.

Lähestyn aihetta tutkimuksessani rytmikasvatuksen historiasta nykypäivän suomalaiseen tulkintaan rytmiiikan pedagogisesta mallista. Rytmiiikka ei ole uusi ilmiö. Rytmiiikan uranuurtajina pidetään 1900-luvun alkupuolella vaikuttanutta musiikkipedagogi ja säveltäjä Émile Jaques-Dalcrozea (1865–1950) sekä myöhemmin hänen jälkeensä seurannutta saksalaista musiikkipedagogi ja säveltäjä Carl Orffia (1895–1982). He huomasivat lapsen luontaisen kiinnostuksen kokonaisvaltaiseen ilmaisuun ja käyttivät havaintoa metodeissaan. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 4.)

Dalcrozen ja Orffin aloittamissa musiikkikasvatussuuntauksissa pyritään kokonaisvaltaiseen musiikin ja liikunnan kokemiseen, mutta opetusalueiden painotukset eroavat eri menetelmissä toisistaan. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55; Tenkku 1981.) Orffin käänteentekevä teos Orff-Schulwerk toi esille lapsen luontaisen melodisen tajun suhteessa rytmiin, kun taas Jaques-Dalcroze korosti musiikin rytmin ja fyysisen olemuksen välisiä suhteita (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55). Myös unkarilainen musiikkipedagogi ja säveltäjä Zoltán Kodály (1882–1967) yhtyi Jaques-Dalcrozen ja Orffin näkemyksiin musiikin ja liikkeen yhdistämisen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa. Kodály korosti tärkeimpinä opetusmenetelminä liikkeen ja tanssin sijaan laulamista ja solmisaatiota eli säveltävien käyttöä sävelten niminä. (Tenkku 1981, 59.)

Suomalainen liikuntarytmiiikka ja musiikkiliikunta perustuvat Jaques-Dalcrozen kasvatustajatteluun, jonka Maggie Gripenberg toi Suomeen 1900-luvun alussa (Simola-Isaksson 2010, 37). Gripenbergiä pidetään suomalaisen liikuntarytmii-

kan uranuurtajana, jonka työtä sittemmin on jatkanut suomalaisen musiikkiliikunnan kehittäjä Inkeri Simola-Isaksson (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55). Inkeri Simola-Isaksson ja Erkki Pohjola perustivat vuonna 1964 Suomeen Orff-studion lapsille ja Orffin ajatuksia sovellettiin jo tuolloin niin opetussuunnitelmissa, musiikin oppikirjoissa kuin opettajankoulutuksessakin. Alkuinnostuksen jälkeen Orff-pedagogiikka jäi unohduksiin 1970-luvulla. Toiminta vilkastui vuonna 1985, jolloin perustettiin Musisoi-niminen Orff-yhdistys, joka muutettiin myöhemmin JaSeSoi-yhdistykseksi. JaSeSoi toimii edelleen aktiivisesti järjestämällä musiikkikasvattajille tasokursseja ja erilaisia seminaareja. Orff-pedagogiikkaan pohjautuvasta musiikillisen kasvattamisen tavasta alettiin käyttää 1980-luvulla nimitystä Orff-pedagogiikan suomalainen sovellutus. Siitä lähtien Orff-pedagogiikka on ollut tärkeä osa suomalaista musiikkikasvatusta. (Ketunen 2001, 7; Siukonen 2001, 12; Urho 2001, 19 – 20.) Laajasti ajatellen suomalainen tulkinta rytmiiän pedagogisesta mallista pohjautuu Orff-pedagogiikkaan, maailmanmusiikkiin ja suomalaisen musiikkiliikunnan perinteesseen (H.Setälä, luentomateriaali 12.8.2004).

Musiikkipedagogiikan väitöskirja- tai lisensiaatintutkimuksissa rytmiiä ovat Suomessa tarkastelleet ainoastaan Marja-Leena Juntunen (1999; 2004) Dalcroze-rytmiiän ja Marja Ervasti (2003) Orff-pedagogiikan näkökulmasta. Rytmiiäkasta on tehty kolme pro gradu -tutkielmaa (Ekholm 2012; Forss 2000; Salmela 2006), joissa on tutkittu rytmiiä opetustapana peruskoulun kuudennen luokan musiikintunneilla, kehorytmiiä Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian soveluksena, opetusmateriaalina ja oppimisprosessina sekä kehorytmiiän soveltumista peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Nämä kaikki ovat toimintatutkimuksia, joissa on testattu tekijöiden suunnitteleminen opetusmateriaalien toimivuutta käytännön opetustyössä. Haluan omalla tutkimuksellani tuoda musiikin- ja luokanopettajien äänen kuuluviin ja heidän näkemystensä kautta pohdita musiikinopetuksen kehittämistä rytmiiän keinoin.

2.1 Käsitteiden määrittelyä

2.1.1 Rythmi musiikin peruselementtinä

Musiikilla on oma rakenteensa ja järjestelmänsä. Musiikki toimii kokonaisuutena, mutta se voidaan kuitenkin paloitella perusaineksiinsa, joita ovat esimerkiksi rytmi, melodia, harmonia ja dynamiikka. Musiikin elementit ovat vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Musiikin rytmisen rakenteen tukee muita rakenteita, kuten melodiaa ja äänen voimakkuusasteiden vaihtelua, ja nämä rakenteet puolestaan vahvistavat rytmistä järjestymistä. (Ahonen 2004, 76 – 79; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 25 – 33.)

Musiikilla on kokonaisrakenne eli muoto, joka rakentuu musiikin osatekijöiden välisistä jännitteistä ja keskinäisistä rakenteista. Kaikella, mitä musiikissa tapahtuu, on oma järjestys, sisältö, kesto, alku ja loppu. Musiikki perustuu kuuloelämykseen, värähtelyjen aistimiseen, jolloin korvin kuultavaa musiikkia varten tarvitaan ääniä. Musiikilliset äänet, sävelet, soivat tietyllä sävelkorkeudella. Sävelmässä, melodiassa, toisiaan seuraavat sävelet voivat liikkua ylös- tai alaspäin tai pysyä samalla tasolla eli sävelkorkeudella. Äänellä, kuten myös musiikkiin kuuluvilla äänettömillä kohdilla, tauoilla, on oma kestopaan pitkä tai lyhyt. Kun jokin melodia alkaa hahmottua mielessämme, tajuaamme siinä esiintyvät sävelkorkeuden vaihtelut sekä niiden keston. Samanaikaisesti eri sävelkorkeuksilla soivien äänten muodostama kokonaisuutta kutsutaan harmoniaksi. Äänen voimakkuuden vaihtelut eli dynaamiset vaihtelut vaikuttavat musiikin tunnelmaan ja jaksottavat musiikkia. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 25 – 33.)

Musiikillisen selkärangan muodostaa rytmi. Musiikki virtaa ajassa, ja rytmi on se aikaa organisoiva elementti, jonka varassa äänitapahtumat rakentuvat ja saavat hahmonsaa. Rytmien perustasona on sävellyksen säännöllinen, tasainen perussyke eli pulssi. Syke ei ole välttämättä konkreettisesti kuuluvaa sykettä, vaan kuulijan on pääteltävä se muista musiikin piirteistä, ja se jatkuu kuulijan mieles-

sä myös tauon aikana. Syke voi olla hidasta tai nopeaa ja se määrittelee musiikin tempon eli vauhdin. Tasainen tempo tarkoittaa esitysnopeuden pysymistä samana koko esityksen ajan, jolloin rytmin syke säilyy. Tempo voi myös vaihdella musiikin luonteen ja sävyn mukaan. Tällöin puhutaan agogiikasta, kiihtyvän ja hidastuvan tempon vaihtelusta. Perussyke antaa myös puitteet musiikin metriselle rakenteelle ja erilaisten rytmihahmojen syntymiselle. Perinteisessä musiikissa voima (iskusävel) jäsentää sykinnän kaksi- tai kolmijakoiseksi perusrytmiksi, toiselta nimeltään metriksi. Kaksijakoisessa rytmissä painollinen iskusävel ja painoton sävel vuorottelevat ("YKSI-kaksi" jne.) ja kolmijakoisessa rytmissä painollista säveltä seuraa kaksi painotonta ("YKSI-kaksi-kolme" jne.). Musiikin esittäjälle metri ilmenee tahtilajina, jota määrittävät nuottikirjoituksessa tahtiosoitus ja tahtiviivat. Lauluissa ja pikku sävellyksissä metri säilyy usein muuttumattomana. Rytmin metrisen rakenteen aikaansaama säännöllisyys helpottaa musiikin hahmottamista ja siitä nauttimista. Metrisen rakenteen puitteissa sävelet muodostavat lisäksi rytmihahmoja eli erityisrytmejä. Erityisrytmit muodostuvat erimittaisten sävelten tai äänien sekä taukojen yhdistelmästä. Erityisrytmeistä käytetään nimitystä sanarytmi silloin, kun viitataan laulutekstin tai lorun rytmitykseen tai melodiarytmi silloin, kun viitataan melodiasävelten rytmitykseen. Erityisrytmi voi vaihdella vaikka joka tahdin sisällä, mutta sen pohjalla syke pysyy kuitenkin samana. (Ahonen 2004, 76 – 77; Hongisto-Åberg ym. 1993, 25 – 28; Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 60 – 62.) Perus- ja erityisrytmien tunnistaminen ja yhdistäminen on edellytys elävään rytmin tulkintaan, rytmin lukemiseen ja kirjoittamiseen (Linnankivi ym. 1988, 61).

2.1.2 Rytmikyvyn kehittyminen

Pienten lasten ensimmäiset musiikkikäyttäytymiseksi tulkittavat merkit assosioituvat rytmiin. Rytmii vetoaa lapsiin ja se on liikkeellepaneva voima. Musiikki herättää lapsissa reaktioita, jotka ilmenevät aluksi refleksinomaisina ja kokonaisvaltaisina kehon liikkeinä. Koordinaatiokykyjen lisääntyessä liikkeet saavat myöhemmin tanssinomaisia piirteitä. Pieni lapsi saa aikaan ensimmäisiä säännölliseen sykkeeseen viittaavia rytmihahmoja lyödessään leluilla lattiaan. Lapsi

myös tuottaa musiikin sisältämiä rytmejä spontaanien laulujensa yhteydessä. Lastenlauluja jäljittelemällä lapsi omaksuu ympäröivän kulttuurin vakiintuneita rytmihahmoja ja -malleja, joita hän soveltaa mielellään itse keksimiinsä lauluihin. (Ahonen 2004, 91 – 92.) Kaikki laululeikit, hokemat ja lorut edistävät rytmikyvyn kehittymistä. Loruttelu havainnollistaa leikinomaisesti sekä tasaista, samana pysyvää rytmin sykettä, että tempon vaihteluita. (Autio 1995, 253; Hongisto-Åberg ym. 1993, 25.)

Vaikka musiikissa sykkivä rytmi ja melodian liike herättävät jo aivan pienessä lapsessa välittömiä ja innostuneita liikereaktioita, kestää kuitenkin vuosia ennen kuin lapsi oppii suhteuttamaan liikkeensä hallitusti ja tahdonalaisesti musiikin rytmiin (Ahonen 2004, 91). Rytmikykyyn sisältyy liikkeen ajoittamistarkkuus, oikea-aikaisuus ja kesto sekä kyky havainnoida liikkeen nopeuden muutoksia. Rytmikykyyn liittyy sekä varsinainen rytmin hahmotus että sen ylläpito. Tämä on erityisen tärkeä ominaisuus yhteismusisoinnissa: hahmotetaan oma soitettava rytmi ja pystytään pitämään se annetussa tempossa, vaikka muut ympärillä soittavat samanaikaisesti eri rytmejä. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 16.)

Rytmikyky liittyy kiinteästi yhteen yleisen koordinaatiokyvyn ja hahmotuskyvyn kanssa: taidon, joka hahmottaa puheen, musiikin tai liikkeen rytmiä itselle tajuttavaksi kokonaisuudeksi. Koordinaatio on osa motorista taitoa, jonka osaluokkia ovat rytmikyvyn lisäksi avaruudellinen hahmotuskyky, reaktiokyky, erottelukyky ja yhdistelykyky. Näitä on vaikea erotella erillisiksi taidoiksi, sillä ne liittyvät läheisesti toisiinsa ja toimivat yhdessä. Rytmikyky, kielen oppiminen ja kirjoittaminen näyttävät myös korreloivan voimakkaasti. Jos lapsella on ongelmia rytmin hahmottamisessa, hänellä on luultavasti ongelmia myös lukemisen ja kirjoittamisen alueella. (Emt., 15 – 16.)

Toiset tarvitsevat enemmän harjoitusta, jotta he kykenevät muuntamaan mielessään olevan sisäisen rytmin tapatuksiksi tai askeliksi ja ilmaisemaan kuultua rytmiä liikkein. Lapsi soveltaa rytmistä tietämystään aluksi toiminnallisella tasolla, omassa konkreettisesti musisoinnissaan. Vasta myöhemmin hän pystyy

hahmottamaan rytmin ja ilmaisemaan sen kuunneltavan musiikin mukaan. (Ahonen 2004, 91 – 92.) Vaikuttaa siltä, että 9–11-vuotiaat lapset ovat herkimmillään rytmikyvyn omaksumisessa. Tällöin olisi mielekästä antaa mahdollisimman paljon harjoitusta erilaisista rytmeistä ja tempoista. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 16.)

2.1.3 Rytmiiikka

Rytmiiikka sisältyy liikkeen, laulun ja soiton välimaastoon, lähtien liikkeelle mistä päästä tahansa, edeten muiden elementtien avulla ja vahvistaen sitä osaa, johon on tarve. Rytmiiikan lähtökohtana on rytmi ja sen kokeminen kokonaisvaltaisesti oman kehon avulla. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 4, 8.) Rytmiiikka on osa musiikkia, musiikkiliikuntaa, tanssia ja voimistelua. Rytmiiikassa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että rytmi on soittoa, laulua, lorua ja liikettä yhdistävä tekijä, jota voidaan harjoitella monin eri tavoin. (Penttinen 2007, 299.) Rytmiiikan harjoitteet herkistävät oppilaan rytmikykyä, joka on perusta kaikelle soittamiselle, liikkumiselle ja hahmotuskyvylle. Rytmiiikan avulla tuetaan rytmittäjän kehittymistä muun muassa harjaannuttamalla rytmisiä perusasioita, joita ovat syke, sana- ja melodiarytmi, tempon vaihtelu, ostinatot eli samana toistuvat rytmi- tai melodia-aiheet, tasa- ja kolmijakoinen rytmi sekä yhdistetyt tahtilajit. Rytmiiikassa pääasia on kokonaisvaltaisuus, mikä syntyy rytmin monipuolisella käsittelyllä liikettä, lorua, laulua ja soittoa yhdistäen. Rytmiiikassa koko keho pääsee kokemaan musiikin ja liikkeen yhteyden – rytmin. Rytmiiikka antaa jokaiselle ihmiselle mahdollisuuden musisointiin, kokonaisvaltaisiin kokemuksiin ja onnistumisen elämyksiin. Lopputulos on lapsen kokonaisvaltainen kasvattaminen, ilmaisu ja itsetunto. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 156 – 157; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 3 – 8.)

Rytmiiikan opetusta voi mielestäni kuvailla prosessina, jossa monipuoliset työtavat vievät aihetta ja opetettavia taitoja eteenpäin. Asiat harjoitellaan kokonaisvaltaisesti ensin koko kehon avulla liikkumalla, jatketaan esimerkiksi kehorytmeillä ja laululla ja lopuksi soittamalla. Rytmiiikan työtapoja ovat musiikkiliikunta

ja tanssi, kehorytmit, laulut, lorut, soitto ja kuuntelu. Keksivä lähestymistapa ja musiikillisen ilmaisun harjoitukset ovat mukana alusta alkaen. Rytmikassa opetus etenee pienistä osista suurempiin kokonaisuuksiin, paljolti matkimisen, keuilun ja keksinnän keinoin. Rytmikan tuntien pääpaino on toiminnallisessa liikkeen ja musiikin yhdistämisessä. Toiminta ja oppiminen tapahtuvat pääsääntöisesti vuorovaikutuksessa opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa, ei oppilaan ja nuottipaperin välillä. Notaation oppimisella on kuitenkin oma merkityksensä oppimisprosessissa, koska se on tapa kirjata musiikilliset ideat ylös, jotta ne voidaan toistaa myös myöhemmin. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8 – 11, 19, 40.)

Rytmikassa musiikki ja liikunta tukevat toisiaan. Niiden yhdistäminen on luonnollista, koska musiikilla ja liikunnalla on monia yhteisiä elementtejä, kuten syke, rytmi, tempo, harmonia sekä voiman ja tempon vaihtelu. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä kokonaisvaltaisemmin hän kokee musiikin ja liikunnan. Inkeri Simola-Isakssonin (1980) sanoin ”liikunta on lapsen musisointia”. Musiikki yhdistettynä liikkeeseen saa ihmisen toimimaan kokonaisvaltaisesti – fyysisesti, henkisesti ja emotionaalisesti. Liike, rytmi ja musiikki ovat kanavia, joita käyttäen ihminen liikkuvana instrumenttina voi löytää ja purkaa luovuuttaan. Musiikkiliikunnan kautta jokaiselle oppilaalle avautuu mahdollisuus musiikin tekemiseen. Se ei vaadi musiikillista lahjakkuutta, vaan innostusta heittäytyä mukaan, sillä lähtökohtana on oma keho. Musiikin ja liikkeen yhdistämisellä on todettu olevan positiivinen vaikutus ainakin koordinaatiokykyyn, kehon tunteutumukseen, kuuntelu- ja keskittymiskykyyn, itsetuntoon ja ilmaisullisuuteen. (Hirt-Manheimer 1995, 38 – 39; Simola-Isaksson 1980, 8; Vilppunen 1974, 5 – 7.)

2.2 Dalcroze-rytmiikka

2.2.1 Dalcroze-rytmiikan synty

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) oli sveitsiläinen säveltäjä, kirjailija ja musiikkipedagogi. Hän aloitti pedagogisen työnsä vuonna 1892 Geneven konservatoriossa harmonian ja säveltapailun opettajana oman vahvan taustan pianistina, näyttelijänä, runoilijana, laulajana ja säveltäjänä. Opettaessaan konservatoriossa Jaques-Dalcroze huomasi opetuksen puutteet ja erityisesti oppilaiden rytmin omaksumisen vaikeudet, vaikka he osoittivat jokapäiväisten toimintojensa yhteydessä erinomaista rytmitajua. Tämän toteamuksen pohjalta syntyi eräs Jaques-Dalcrozen pääoivallus: musiikin rytmin toteuttaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin. (Spector 1990, 4 – 18; Tenkku 1981, 50.)

Jaques-Dalcroze ymmärsi, ettei musikaalisuus ole täydellistä, jos se on ainoastaan kuulohavainnon varassa. Hän alkoi tutkia tapoja, joissa musiikki, liike, tietoisuus ja fyysiset taidot yhdistyivät ja ymmärsi, että puuttuva rengas oli kinesiä; voima joka yhdisti ajatuksen, mielikuvituksen ja fyysiset taidot. Jaques-Dalcroze muutti musiikin teorian ja säveltapailun opetusta. Merkkien ja nuottien lukemisen sijaan asioita opeteltiin kuuntelemalla, esittämällä ja tulkitsemalla. Improvisointi oli osa jokaista tuntia. Pyrkimyksenä oli tehdä oppilaat tietoisiksi musikaalisuudestaan äänen ja rytmin kautta. Jaques-Dalcroze suosi ääniharjoituksia ja laulamista. Tehdessään kokeiluja musiikin ja liikkeen yhdistämiseksi hän huomasi oppilaiden laulavan musikaalisemmin, kun he rytmittivät itse laulua. Siksi hän kirjoitti ”liikelauluja”, joihin yhdistettiin kehon, käsien ja jalkojen liikettä. (Mark 1986, 112 – 113.) Monet Jaques-Dalcrozen ideoista olivat tuona aikana liian uudistusmielisiä eikä niitä hyväksytty. Jaques-Dalcroze pyrki vapaaseen liikunnalliseen ilmaisuun ja tuon ajan kasvattajat vastustivat jo liikkeen käyttöä sinänsä. Myöskään konservatorio ei ollut kiinnostunut uusista teorioista musiikin opetuksessa. Niinpä Jaques-Dalcroze joutui kehittämään teorioitaan yksityisesti. (Spector 1990, 69.)

Vuosina 1903–1905 Jaques-Dalcroze demonstroi opetusideoitansa julkisesti erittäin menestyksekkäästi eri puolilla Eurooppaa. Tilaisuuksiin osallistunut yleisö rohkaisi Jaques-Dalcrozea julkaisemaan ideansa kaikkien saataville. (Mark 1986, 113; Spector 1990, 74 – 75.) Ajatukset, joiden mukaan musiikin oppilaiden tuli herkistyä omille sisäisille tunteilleen, yhdistyivät metodiksi viisiosaisen Rytmique'n muodossa, joka ilmestyi vuonna 1906. Metodien harjoitukset pyrkivät muusikkouden monipuoliseen kehittämiseen. (Spector 1990, 2, 55.) Vuonna 1905 Jaques-Dalcroze esitteli metodiaan Slothurnin musiikkifestivaaleilla saaden lämpimän vastaanoton. Tuohon asti Jaques-Dalcrozen työ oli keskittynyt ammattimuusikoiden koulutukseen, mutta oli ilmeistä, että hänen työnsä oli sovellettavissa myös lasten musiikkikasvatukseen. Vuosina 1906–1909 Jaques-Dalcroze piti opettajille koulutuskursseja, joiden suosio kasvoi vuosi vuodelta. (Mark 1986, 13.)

Jaques-Dalcroze perusti koulun Saksaan Hellerauhun vuonna 1910. Siellä hän kehitti käytännön työtään ja laajensi sitä niin, että se sisälsi myös sukulaistaiteet teatterin ja tanssin. Hellerausta tuli taiteiden välisen kasvatuksen keskus. (Spector 1990, 2.) Lopulta satoja ihmisiä 14 maasta asui ja opiskeli siellä – Suomesta tanssija, koreografi ja pedagogi Maggie Gripenberg (Juntunen 1997, 88). Dalcroze-rytmiikka otettiin vähitellen käyttöön teattereissa, tanssikouluissa ja opetuslaitoksissa eri puolilla maailmaa, ja monia Dalcroze-koulutusta antavia kouluja avattiin. Toiminta Helleraussa loppui ensimmäisen maailmansodan syttymiseen, mutta Genevessä avattiin vuonna 1915 Jaques-Dalcroze Instituutti, joka toimii edelleenkin Dalcroze-rytmiikan koulutuksen keskuksena. Jaques-Dalcroze ehti eläessään nähdä metodiansa käytettävän kouluissa, konservatorioissa, korkeakouluissa, oopperan ja teatterin kouluissa sekä kehitysvammaisten terapiassa. Hänen pedagoginen ajattelunsa hyväksyttiin myöhemmin perustaksi kaikkien taidemuotojen opinnoille ja tärkeäksi osaksi yleistä kasvatusta. Jaques-Dalcrozen rytmistä kasvatusta koskevat ajatukset ovat levinneet musiikin opetukseen kaikkialla ja niitä sovelletaan eri tavoin jatkuvasti. (Caldwell 1995, 14; Spector 1990, 181 – 182; Tenkku 1981, 50.)

2.2.2 Dalcroze-rytmiikan pääpiirteet ja osa-alueet

Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatusmetodista käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa nimityksiä Jaques-Dalcroze-metodi, Dalcroze-rytmiikka, Le Rythme ja Eurhythmics. (Viitaila-Pulkkinen 1993, 195.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä Dalcroze-rytmiikka, Dalcroze-metodi tai liikuntarytmiikka (Juntunen 1999; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55). Vaikka usein puhutaan Dalcroze-metodista, Dalcroze-rytmiikassa ei ole varsinaisesti kysymys metodista eikä edes menetelmästä; se ei anna suoria ohjeita, joita noudattaa. Myös Jaques-Dalcroze itse käytti sanaa metodi opetuksen tueksi laatimassaan materiaalissa, joskin hän samalla kielsi opetuksen metodimaisuuden. Hän koki enemmänkin antavansa opettajille ja oppilaille ohjeita, joita he saattoivat käyttää haluamallaan tavalla. (Spector 1990, 115.) Bachmann (1991, 24) pitää parempina vaihtoehtoina termejä prosessi, kokemus tai lähestymistapa. Sanaa rytmiikka käytetään puhuttaessa koko lähestymistavasta, mutta myös yhdestä Dalcroze-rytmiikan osa-alueesta. Tämä johtuu siitä, että tämä osa-alue sisältää kaikkien musiikillisten elementtien toteuttamisen liikkuen – samalla kun koko Dalcroze-menetelmä perustuu keholliseen kokemukseen ja fyysisten aistimusten tiedostamiseen. (Juntunen 2004, 21; Mark 1986, 113.)

Dalcroze-rytmiikka on kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa (Juntunen 1999). Tavoitteena on kehittää musiikkaisuutta laajasti siten, että musiikin ja liikkeen yhdistäminen koetaan kokonaisvaltaisesti. Jaques-Dalcrozen käsitys ihmisestä on hyvin kokonaisvaltainen: mieli ja keho ovat toisistaan erottamattomat. Hän uskoi musiikin ja erityisesti rytmin olevan hyvä kasvatuksellinen työkalu, joka kasvattaa mieltä ja kehoa samanaikaisesti erottamatta niitä toisistaan. Oppiminen tapahtuu tutkimisen, kokemisen, analysoimisen ja musiikin luomisen kautta. (Jaques-Dalcroze 1930/1985, vii-vii; Juntunen 2004, 18, 21.) Dalcroze-rytmiikan ensisijaisena pyrkimyksenä on kehittää muusikolle tärkeitä ominaisuuksia, joita ovat Jaques-Dalcrozen mukaan äärimmilleen kehittynyt kuulo, hermostollinen herkkyys, rytmitaju sekä spontaani ilmaisu (Juntunen 1999). Juntunen (1997, 86) kiteyttää

tavoitteet seuraavasti: Dalcroze-rytmiikka pyrkii kehittämään a) mieltä (ajatus), joka vastaanottaa musiikkia, b) korvaa, joka kuulee sitä ja c) kehoa, joka tuottaa sitä.

Dalcroze-rytmiikka lähti kehittymään ensisijaisesti musiikin oppimisen edistämiseksi, mutta Jaques-Dalcrozella oli mielessään paitsi musiikin hyväksi työskentely myös ihmisen kehittäminen musiikin avulla. Jaques-Dalcroze sai vaikutteita kreikkalaisesta kasvatuksesta, joka hänen tulkintansa mukaan korosti rytmikasvatuksen mahdollisuuksia yhdistää mielen ja kehon toiminnot sekä avata tie ihmisen sisimpään. Jaques-Dalcrozen rytmikasvatus muistuttaa Platonin muusista kasvatusta. Musiikkikasvatus ei merkitse vain tiettyjen taitojen oppimista, vaan sen päämääränä on sisäisesti vapautunut, tasapainoinen ja omia luovia kykyjään käyttävä ihminen. (Jaques-Dalcroze 1930/1985, vii-vii: Juntunen 1999, 110; Tenkku 1981, 51.) Juntunen (1999, 110) mukaan näiden periaatteiden voidaan tulkita ilmentävän vuosisadan alun tyyppillistä ihanteisiin pyrkivää ajattelua. Nykyisin Dalcroze-rytmiikan opetuksen piirissä puhutaan suhteellisen vähän musiikin syvemmästä vaikutuksesta ihmisen sieluun tai sen yleisesti kasvattavasta luonteesta. Menetelmän musiikkikasvatuksellisia keinoja voi jokainen opetustyössään toteuttaa ilman syvempää uskoa ”suurempiin tavoitteisiin”.

Jaques-Dalcrozen mukaan musiikki on liikettä, joten se voidaan kokea ja toteuttaa sekä myös oppia liikkeiden yhteydessä. Musiikin osa-alueista rytmi ja liike ovat ne, jotka kuuluvat läheisesti arkipäiväiseen elämään. Siksi musiikin opettaminen kannattaa aloittaa niistä. Rytmiikassa musiikilliset käsitteet sisäistetään rytmisen liikkeen kautta. Musiikin elementit – aika, melodia, harmonia, dynamiikka, muoto ja fraseeraus – opitaan niiden liikunnallisesta toteutuksesta syntyneiden kokemusten kautta. Pedagogisessa mielessä musiikin opettamisessa liikunnan avulla on kaksi merkitystä: 1) Liikunnan opiskelu vahvistaa musiikin rytmin tajuamista ja musikaalisten kykyjen kehittymistä, 2) oppilas oppii tiedostamaan itsensä, jolloin identiteetti vahvistuu. (Autio 1995, 246; Jaques-Dalcroze 1967, 39, 60; Juntunen 1997, 90; Tenkku 1981, 50 – 51.)

Jaques-Dalcroze oivalsi, että ihmisen kokemukset ja tunteet ovat kaiken musiikkitaiteen pohja (Jaques-Dalcroze 1967, 60). Dalcroze-rytmiikassa keho näyttelee pääosaa sävelen ja ajatusten välillä ja toimii tunteitamme välittävänä instrumenttina. Menetelmä on lapsikeskeinen ja korostaa keksimistä ja kokeilemalla oppimista. Koko metodin perusajatuksena on se, että teoria seuraa käytäntöä. (Autio 1995, 246; Viitaila-Pulkkinen 1993, 195.) Jaques-Dalcroze (1967, 63) painotti, ettei lapselle pitäisi opettaa sääntöjä ennen kuin hän on saanut kokemuksen niiden taustalla olevista tosiasioista ja että hänelle tulisi ensisijaisesti opettaa itsensä tuntemista sekä omien kykyjensä käyttöä. Näin heihin luodaan halu ilmaista itseään. Päämääränä on, että oppilas voisi sanoa ”minä koin” sen sijaan, että hän sanoisi ”minä tiedän”.

Dalcroze-rytmiikka sisältää kolme itsenäistä osa-aluetta. Caldwell (1995, 13) käyttää niistä nimitystä rytmiikka, säveltapailu ja improvisointi. Käytännössä Dalcroze-rytmiikan opetuksessa kaikki sisältöalueet nivoutuvat yhden saman opetusprosessin sisälle. Rytmiikka perustuu Jaques-Dalcrozen ajatukseen, että liike on luonnollinen vastaus rytmiin. Näin keho aistii, tuntee ja esittää sen. Liikkeet tarvitsevat kolme ulottuvuutta ja kehon täytyy olla tietoinen näistä tekijöistä: ajasta (musiikin/liikkeen tempo) – tilasta (musiikin/liikkeen kesto) – voimasta (musiikin/liikkeen dynamiikka). Rytmiikan harjoituksissa keholla ilmaistaan musiikkia ja sen elementtejä ja näin oppilaat saadaan herkistymään sen rytmille. Rytmiikan ydinajatus on kinestesiassa. Kehon liikkeestä kokemus siirtyy aivoihin ja rytmi tiedostetaan. Kinestesian avulla vaikutetaan ihmisen musiikilliseen muistiin, tahtoon ja luovuuteen. Säveltapailu on tonaalisten ja rytmisten asioiden opiskelua. Se kehittää Jaques-Dalcrozen mukaan kuuntelukykyä, kuulemista ja muistamista. Tavoitteena on ”sisäisen kuulon” kehittäminen. Improvisointi laulaen, soittaen ja liikkuen kehittää yksilön ilmaisuvälineitä. Improvisaatioharjoitukset tehdään yleensä pianolla, mutta myös muita soittimia, omaa ääntä ja liikettä käytetään. Tavoitteena on auttaa oppilasta samanlaiseen vapauteen soittamisessa kuin musiikin ilmaisemisessa liikkein. (Juntunen 1997, 89 – 90; Mark 1986, 114 – 116; Viitaila-Pulkkinen 1993, 195 – 196.) Juntusen (1999, 94, 106) tulkinnan mukaan plastiikka on rytmiikkaan, säveltapailuun ja improvisointiin

verrattavissa oleva itsenäinen osa-alue, toisaalta se lävistää ne kaikki. Plastiikka on musiikkia myötäilevää ilmaisullista liikuntaa, jossa keho on luova soitin. Musiikin ja liikkeen yhdistävät elementit, aika tila ja voima, saavat plastiikassa fyysisen ilmaisunsa.

2.3 Orff-pedagogiikka

2.3.1 Historiaa

Güntherschule

Carl Orff (1895–1982) oli saksalainen säveltäjä, kapellimestari ja musiikkipedagogi. Hän aloitti musiikkipedagogin uransa Münchenissä 1920-luvulla. Orff sai vaikutteita musiikkia ja liikettä yhdistävästä Dalcroze-rytmiikasta. Kummallekin pedagogille oli yhteistä heidän kiinnostuksensa musiikkiin ja teatteriin. München oli uuden tanssin keskuspaikka muun muassa Rudolf von Labanin ja Mary Wigmanin ansiosta. Tanssin alalla tapahtui tuohon aikaan suuria muutoksia moderniin suuntaan. Vuonna 1923 Orff tapasi tanssija Dorothea Güntherin, joka oli opiskellut uutta liikeilmaisua ja perehtynyt Dalcroze-rytmiikkaan ja Laban-tekniikoihin. Güntherin ajatuksena oli perustaa tanssikoulu, jossa ei painotettaisi vain yhtä metodologiaa vaan tarjottaisiin monipuolinen koulutus rytmiikasta ilmaisulliseen tanssiin. Orffin ja Güntherin näkemykset olivat yhteneväisiä: kumpikin painotti musiikin ja liikkeen luonnollista kokonaisuutta ja improvisointitaidon tärkeyttä. Vuonna 1924 Orffin ja Güntherin yhteisenä hankkeena perustettiin aikuisille tarkoitettu voimistelu-, tanssi- ja musiikkikoulu Güntherschule, jossa Orff kehitti ja kokeili musiikkikasvatustähtämyksiään ja Günther vastasi liikeilmaisun kehittämisestä. Kaikki Güntherschulen opiskelijat opiskelivat sekä musiikkia että tanssia. Orff teki yhdessä Güntherin kanssa ohjelmia, jossa esiintyjät soittivat ja tanssivat samanaikaisesti. Tavoitteena oli poistaa raja-aitoja tanssijan ja musiikon väliltä. Tehtävänään ja pääideanaan Orff koki musiikin uudistamisen liikkeestä ja tanssista lähtien. Hän tavoitteenaan oli kehittää oppilaisissa luovuutta

Jaques-Dalcrozen periaatteiden mukaisesti. (Choksy, Abrahamson, Gillespie & Woods 1986, 92 – 93; Orff 1976, 10 – 15, 150 – 152; Shamrock 1997.)

Güntherschule saavutti nopeasti suosiota ja Orffin unelma uudenlaisen musiikinopetuksen kehittelystä toteutui. Orffin pyrkimyksenä oli palata musiikin tekemisen varhaisille juurille. Opetus perustui Orffin ajatukseen alkuperäisestä, elementaarista musisoinnista, jossa rytmi ja liike ovat lähtökohtana kaikkeen musisoimiseen. Musisoiminen alkoi taputuksilla, napsutuksilla ja tömistyksillä, joita varioitiin asteittain vaikeutuvissa yhdistelmissä ja kuvioissa, ja niitä voitiin käyttää eri tavoin myös tanssitunneilla. Lisäksi käytettiin erikokoisia rumpuja ja helistimiä, jotka sisälsivät suuren määrän erilaisia sointivärejä soittotekniikasta riippuen. Musiikki opittiin korvakuulolta. Vapaa rytmisen improvisointi yksinkertaisen ostinaton tukemana oli lähtökohta elementaariselle musisoinnille. Sanat, hokemat ja puheen eri sävyt sekä niiden siirtäminen rummuille auttoivat alkuvaiheen improvisointia. Kaikille opiskelijoille pakollisena aineena Orff opetti myös pianoimprovisaatiota. Myös erilaiset johtamisharjoitukset kuuluivat musiikin opetukseen. Lähtökohtana ei ollut perinteinen johtaminen, vaan improvisaation muotoileminen ele- ja ruumiinkielen avulla. Musiikin tuli seurata liikettä, joka antoi sille muodon, dynamiikan ja tempon. (Orff 1976, 17 – 23, 28 – 30, 74 – 75.)

Vuonna 1926 Güntherschuleen tuli opiskelemaan Gunild Keetman, joka osoitti Orffin mukaan epätavallista lahjakkuutta niin muusikkona kuin tanssijanakin. Keetmanista tuli pian Orffin yhteistyökumppani ja hänen elämäntyönsä kietoutuu tiukasti Orffin pedagogisten näkemysten muotoutumiseen. Yhdessä he kehittivät Güntherschulen ajoista alkaen uusia pedagogisia ajatuksia haaveista todeksi. Keetman innostui Orffin suunnitelmasta kehittää käyttämiensä rytmisoittimien rinnalle melodiasoittimia, jotka olisivat teknisesti helpompia kuin perinteiset melodiasoittimet. Orff antoi Keetmanin tehtäväksi muuttaa hänen ideoinsa soittotekniikoiksi, ja Keetman teki myös ensimmäiset sävellykset näille soittimille. Gunild Keetman oli tärkeässä roolissa Orff-pedagogiikan muotoutu-

misessa, eikä sitä Orffin mukaan olisi syntynyt ilman Keetmanin apua. (Choksy ym. 92 – 96; Orff 1976, 67.)

Orff-soittimisto

Carl Orffin idea elementaarisesta musiikista, joka löytyy jokaisesta ihmisestä ja on jokaisen ulottuvilla, sai hänet kehosoitimien lisäksi etsimään sellaisia soittimia, jotka olisivat helppoja käsitellä ja jotka tarjoaisivat mahdollisuuden musiiksoimiseen ilman suuria teknisiä vaikeuksia. Kehärummut, tamburiinit, kapulat ja triangelit saivat pikku hiljaa seurakseen myös muita instrumentteja. Tässä prosessissa Orffin tärkeänä neuvonantajana oli Saksan valtiollisen musiikkimuseon johtaja ja arvostettu musiikintutkija Curt Sachs. Hänen eksoottisiin kokoelmiinsa tutustuminen sai Orffin etsimään niistä soittimia omaan tarkoitukseensa. Niin erilaiset rumputyypit ja ravistettavat rytmisoittimet, värisoittimet, löysivät tiensä Güntherschulen musiikintunneille. Luonnonmateriaalit kuten simpukat, kivet ja pähkinänkuoret olivat materiaalina itse tehtyjen soitinten rakentamiseen. Instrumenttien tarkoitus ei ollut kopioida taidemusiikkia, vaan toimia ensisijaisesti helppona itseilmaisun ja musisoinnin välineenä. (Orff 1976, 68 – 70.)

Orff kaipasi käyttöönsä rytmisoittimien rinnalle myös melodiasoittimia tuomaan uusia mahdollisuuksia improvisointiin. Hän kehitti soitinrakentaja Karl Maendlerin avulla indonesialaisten ja afrikkalaisten ksylofonien pohjalta laattasoittimia, joita kutsutaan myös Orff-soittimiksi. Soittimet ovat monipuolisia ja soittotekniikaltaan helppoja moniin muihin soittimiin verrattuna. Niillä voidaan soittaa rytmisiä, melodiaa ja harmoniaa. Äänialaa ja äänensävyä voidaan muuttaa erikoisia metallisia ja puisia laattoja käyttämällä. Sachsin ehdotuksesta Orff otti käyttöönsä melodiasoittimiksi myös erikokoisia nokkahuiluja. Näin syntyi vähitellen elementaarinen soittimisto, jonka kokoonpano edustaa maailman eri musiikkikulttuureita. (Choksy ym. 1986, 94; Orff 1976, 87 – 96.)

Orff-Schulwerk

Opetettuaan kuusi vuotta Güntherschulessa Orff tunsi tarvetta julkaista ajatuksiaan ja työnsä tuloksia saadakseen uutta musiikkikasvatuksellista lähestymistapaansa laajempaan tietoisuuteen. Vuosina 1930–1935 Keetman ja Orff kokosivat näkemystensä mukaisen musiikkikokoelman Orff-Schulwerk. Se sisälsi rytmisiä ja melodisia harjoitteita sekä nuottiesimerkkejä, joita tekijät olivat käyttäneet ammattitanssijoiden ja -muusikoiden opetuksessa. Orff oli tietoinen ideoittensa julkaisemisen vaaroista, koska nuotinnettu versio ei voinut vastata hänen improvisointia painottavaa lähtökohtaansa. Valitettavasti kirjaa myös käytettiin väärin: nuotinnettuja esimerkkejä soitettiin nuottien mukaan ymmärtämättä, että ne ovat vain viitteellistä materiaalia vapaasti sovellettavaa musisointia varten. (Choksy ym. 1986, 94; Orff 1976, 114 – 135.)

Orff-Schulwerkin ilmestyttyä syntyi tarvetta kouluttaa opettajia käyttämään sitä ja 1930-luvun alussa pidettiin useita viikon mittaisia kesäkursseja opettajille. Musiikinopetuksen uudet ajatukset alkoivat levitä ympäri maata. (Orff 1976, 199.) Lisää julkisuutta saatiin, kun Orff sävelsi musiikin Berliinin olympialaisten avajaisiin vuonna 1936. Frazee (1987, 10) kuvailee esitystä mahdollisimman ”epäorffmaiseksi”: tuhansia lapsia esittämässä valmiiksi sävellettyä musiikkia. Soittimisto, musiikki ja tanssi herättivät kuitenkin huomiota ja esityksestä tuli suuri menestys. Orffia pyydettiin demonstroimaan Orff-Schulwerkia Saksan suurimmissa yliopistoissa ja oppilaitoksissa, ja hänen julkaisunsa tulivat tunnetuiksi. Berliinin opetusministeriössä valmisteltiin Schulwerkin ideoiden laajaa kokeilua Saksan kansakouluissa. Kansallissosialismin nousun myötä tämä suunnitelma jäi kuitenkin toteutumatta. Hyvän menestyksen saavuttanut uudenlainen musiikkikasvatus joutui ahtaalle, ja Saksan poliittinen valtakoneisto tuomitsi Orff-Schulwerkin ajatukset ei-toivotuiksi. Güntherschule määrättiin lopettavaksi toisen maailmansodan aikana, ja koulurakennus irtaimistoinen tuhoutui täysin pommituksissa vuonna 1945. Ensimmäinen vaihe Orffin pedagogisessa työssä päättyi hiljaisuuteen. (Choksy ym 1986, 94 – 95; Orff 1976, 210 – 211; Tenkku 1981, 56.)

Olympialaisten musiikkiesityksellä oli kuitenkin kauaskantoista merkitystä, sillä se synnytti kokonaan uuden vaiheen Orff-pedagogiikan muotoutumisessa. Tämän esityksen innoittamana Orff sai vuonna 1948 Baijerin radiolta pyynnön tehdä musiikkia uudenlaisessa ohjelmasarjassa, jossa lapset itse soittavat, laulavat ja tanssivat. Orff ymmärsi olevansa uudenlaisen haasteen edessä, sillä tähän saakka hänen oppilainaan olivat olleet lähinnä Güntherschulen nuoret aikuiset. Orffia kiehtoi ajatus, että radion välityksellä saavutettaisiin satojen koulujen oppilaat ja opettajat oppimaan uutta tapaa tehdä musiikkia. Orff oli tietoinen siitä, että rytmikasvatus tulisi aloittaa jo varhain lapsuudessa. Musiikin ja liikkeen saumaton yhteys on lapsille luonnollista, kun taas aikuisille sitä piti opettaa. Orff suostui tehtävään, ja lapset otettiin mukaan studioon toteuttamaan Orffin ja Gunild Keetmanin kokoamia ohjelmia, joista tuli suuri menestys. Uutena elementtinä tuli laulun ja loruja painottaminen soiton ja improvisoinnin lisäksi, sillä lapsille laulut sanoineen ovat luonnollinen ilmaisutapa ja lähtökohta musisoinnille. Tästä oivalluksesta syntyi perusta Orffin työlle lasten rytmikasvatuksessa. (Frazee 1987, 10 – 11; Orff 1976, 212 – 215.)

Nämä viisi vuotta pyörineet radio-ohjelmat olivat perustana viisiosaisen ”Orff-Schulwerk. Musik für Kinder” -kirjasarjan julkaisulle 1950–1955. Carl Orff ja Gunild Keetman kokosivat siihen saksalaisia lastenlauluja, loruja ja soittokappaleita, joita oli syntynyt lasten kanssa työskennellessä. Kuten aikaisempikin julkaisu, myös tämä oli tarkoitettu vain malliksi. Tekijöiden mukaan esimerkit olivat nimenomaan sellaisia, että niitä voi kokeilla, muunnella ja kehittää kunkin omaan työhön sopiviksi. Orffin (1976,215) mukaan vapaan opetuksen lähtökohdaksi oli improvisaatio.

Gunild Keetman aloitti vuonna 1949 lasten säännöllisen opetuksen Salzburgin Mozarteumissa ja pystyi siellä kehittämään opetustaan ja etenkin liikkeen osuutta rytmikasvatuksessa, mikä oli radio-ohjelmissa jäänyt vähemmälle. Kansainvälisessä musiikkikoulujen konferenssissa hänen opetusdemonstraationsa herättivät kiinnostusta, ja Orff-Schulwerkin ajatukset alkoivat levitä eri puolille maailmaa. Radiolähetykset tekivät Orffin musiikkikasvatusta tunnetuksi myös

Saksan rajojen ulkopuolella ja pian Orff-Schulwerk ilmestyi monissa maissa niiden omaan kulttuuriin sovellettuna. Vuonna 1953 Mozarteumissa alettiin järjestää kursseja myös koulun omille opiskelijoille ja muille kiinnostuneille. Kiinnostuksen ja koulutustarpeen kasvaessa tuli oman informaatio- ja koulutuskeskusten perustaminen välttämättömäksi ja sellainen perustettiin Saltzburgin Mozarteumin yhteyteen vuonna 1961. Tästä kehittyi vähitellen Orff-instituutti, joka vielä tänäkin päivänä tarjoaa erilaista opetusta perusopinnoista täydennyskoulutukseen. (Choksy ym. 1986, 96; Orff 1976, 239 – 243.)

Saksankielinen Orff-Schulwerk on kansainvälisesti käytössä oleva nimi Orffin kehittämälle musiikkipedagogiikalle. Lisäksi Schulwerk-nimeä käytetään aineistosta, jonka Orff kokosi opetusmateriaaliksi. Koska Schulwerk-sanalle ei löydy hyvää suomenkielistä vastinetta eikä kielitoimisto hyväksy suoraa lainausta, Suomessa käytetään termejä orffilaisuus, Orff-pedagogiikka tai Orff-pedagogiikan suomalainen sovellutus, kun tarkoitetaan 1980-luvulla maassamme nousutta kasvatusajattelua. (Setälä 1995b, 6 – 7.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä Orff-pedagogiikka.

2.3.2 Orff-pedagogiikan pääpiirteet

Carl Orffin luoma musiikkipedagogiikka voidaan määritellä lyhyesti dynaamiseksi prosessiksi, jossa eri taidemuodot kuten musiikki, liike, puhe ja teatteri yhdistyvät (Choksy ym. 1986, 92). Kyseessä ei ole metodi tai malli, jossa edetään tiettyä hierarkiaa noudattaen. Orffin mukaan se on ennemminkin näkemys, joka antaa opettajalle tilaa kulkea omia polkujaan, sulattaa ja kehittää ideoita sekä kuunnella oppilasta. (Choksy ym. 1986, 92 – 96; Goodkin 2002, 1 – 6.) Amerikkalainen Orff-pedagogi Jane Frazee (1987) katsoo Orffin pedagogiseen ajatteluun sisältyvän sekä lahjan että haasteen. Lahja on lapsille: kyseessä on sellainen käsitys musiikista, joka tempaa heidät sen luomiseen, ja joka siten johtaa lapset musiikillisten kykyjen kunnioittamiseen. Haaste taas on opettajille: se vaatii opettajilta kykyä löytää arkisessa opetustyössä sellaisia keinoja, joiden

avulla lapsen musiikilliset kyvyt eivät tuhoudu vaan puhkeavat kukkaan. (Frazee 1987, 9.)

Orffin mukaan musiikkikasvatuksen tulisi edetä musiikkikehityksen mukaisella tavalla. Rytmii kasvaa puheesta, sen jälkeen syntyy melodiaa ja vasta sitten harmoniaa. Rytmii kokemii muodostaa Orff-pedagogiikan ytimen: rytmii puheessa ja lorussa, rytmii kehossa napsutuksii, taputuksii ja tömistyksii, rytmii liikunnassa ja viimeii rytmii soittimessa. Oman sykkeen etsimisen kautta edetään yhteiseen sykkeeseen ja sen muutoksiin. (Kaikkonen 1995, 14; Mark 1986, 120; Shamrock 1997.)

Elementaarisuus on Orff-pedagogiikan perusajatus ja se tarkoittaa alkuperäistä, perusteeseen tai perusteisiin kuuluvaa (Orff 1963, 9). Soittimiston lisäksi puhutaan elementaarisista loruista, tansseista ja musiikista. Keetmanin (1974, 107) mukaan elementaarinen musiikki ei ole pelkkää musiikkia, vaan se muodostaa liikkeen, tanssin ja puheen kanssa yhtenäisen kokonaisuuden. Lasten musiikkikasvatuksessa yksi tärkeimmistä päämääristä on herättää rakkaus musiikkiin. Siihen voidaan päästä yhdistämällä musiikkia liikkeeseen, tanssiin ja puheeseen niin, että lapset osallistuvat musiikin luomiseen aktiivisesti tekemällä eivätkä vain kuuntelemalla. Koska elementaarinen musiikki lähtee kehosta, se on myös kaikkien koettavissa ja opittavissa. (Keetman 1974, 107; Mark 1986, 119; Orff 1963.)

Imitaatiosta luovuuteen on Orff-pedagogiikan perusidea, jonka avulla oppilaat tutustutetaan aina uuteen asiaan. Prosessin edetessä opettajan merkitys jäljitteilyn kohteena vähenee, sillä oppilaiden kyky itsenäiseen keksimiseen ja ongelmanratkaisuun kehittyy jatkuvasti. (Choksy 1987, 97; Shamrock 1997.) Oppiminen on hyvin käytännönläheistä. Esimerkiksi kappaleeseen kuuluvat rytmiosuudet voidaan opetella seuraamalla opettajan soittoa ja tulemalla siihen mukaan. Imitointi työtapana ohjaa keskittyneeseen kuunteluun ja kehittää nopeaa reagoitokykyä. Imitoinnin lisäksi uusia asioita opetellaan erilaisten kaikuharjoitusten avulla. Kaikuna voi toistaa sanoja ja loruja, keho- ja rytmisoitinkuvioita,

laulu- ja soitinmelodioita sekä liikkeitä. Kaikuharjoitusten avulla opitaan hahmotamaan musiikillisia rakenteita ja harjaannutetaan melodista ja rytmistä muistia. Kaikuharjoituksista edetään kysymys/vastaus-dialogiin, jossa oppilaat voivat lähteä muuntelemaan musiikillisia vastauksiaan. Tällöin otetaan ensimmäisiä askeleita improvisoinnin suuntaan. (Frazee 1987, 26 – 28; Kaikkonen 1995, 14.)

Improvisaatio, johon edetään oppilaan omien kokeilujen kautta, on Orff-pedagogiikassa tärkeää. Lapsia rohkaistaan kokeilemaan uutta sekä leikkimään äänillä, sävelillä ja liikkeillä. (Kaikkonen 1995.) Ensimmäiset kokemukset perustuvatkin yleensä lasten leikkeihin. Ne ovat lapsille nautinnollisia, ja niistä muodostuu vankka musiikillinen pohja. Improvisointi aloitetaan yleensä rytmistä ja tämän jälkeen edetään melodiaan ja liikkeeseen. Rythmi toimii matkimisen ja melodian keksimisen lähteenä sekä vastauksina toisiin rytmeihin. Lapsille tutut lorut ja hokemat ovat heidän ensimmäinen musiikillinen materiaalinsa. Lorujen rytmikuvioita hoetaan, taputetaan, tanssitaan ja lauletaan. Lapset luovat omaa musiikkiaan ympäristön ääniä matkimalla sekä sisäisten tunteiden kautta. Musiikkia ei eroteta liikkeestä, koska lapsille ne molemmat ovat tunteen ilmaisutapoja. (Mark 1986, 119 – 120.) Musiikillisten kokeilujen ja ilmaisullisten harjoitusten kautta edetään varsinaiseen improvisointiin, jonka lähtökohtana voi olla esimerkiksi tietyn asteikon tai tietyntyypisten liikkeiden käyttö (Kaikkonen 1995).

Yksi Orff-pedagogiikan pääperiaatteista on, että musiikki kuuluu kaikille lahjakkuuteen katsomatta. Jokainen voi oppia musiikkia, nauttia ja saada onnistumisen elämyksiä musisoinnin kautta. (Frazee 1987, 5 – 6; Orff 1963.) Orff-pedagogiikassa on tärkeää, että musiikin tekemiseen voivat osallistua kaikki. Lapsi ja kasvattaja ovat tasa-arvoisessa asemassa. Opettaja ei sanele, mitä tehdään, vaan lapsille ja lasten ajatuksille pitää jäädä tilaa ja kasvun mahdollisuuksia. Oppilaan kokemus siitä, että voi itse osaltaan vaikuttaa meneillä olevaan prosessiin ja sen lopputulokseen, on oleellista. Lasten vapaa luovuus ja ideat kanavoidaan tekemiseen, joka tuo mukanaan luottamusta omiin kykyihin. (Mark 1986, 121 – 122; Setälä 1995c; Veijalainen 1997.) Orff-pedagogiikassa

opetus rakentuu pala palalta edeten yksinkertaisesta vaikeampaan lopulta muodostaen yhtenäisen musiikillisen kokonaisuuden. Jokainen askel etenee osista kokonaisuuteen, jäljittelystä luomiseen, yksilöstä ryhmään. Tavoitteena on, että ihminen pystyy ilmaisemaan itseään tanssien, laulaen ja soittaen. (Choksy ym 1986, 103; Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1993, 197.)

2.3.3 Työtavat

Orff-pedagogiikassa on keskeistä toiminnallisuus ja tekemisen kautta oppiminen. Musiikillinen prosessi rakentuu pienistä osista, pala palata, ja lopputulos on hyvin kokonaisvaltainen musiikillinen elämys. Amerikkalainen professori Jean F. Wilmouth on kuvannut Orff-pedagogiikan prosessinomaisuutta ja työskentelytapojen moninaisuutta prosessipyörällä. Prosessipyörän työtapoja ovat äänenkäyttö, laulu, soitto, kehosoitimet, liike ja tanssi, improvisointi, kuva/nuottikuva, mielikuvat ja kuuntelu. (Kaikkonen 1995, 15.)

Opetuksessa voidaan lähteä liikkeelle mistä tahansa prosessipyörän työtavasta, ja opettaja yhdistelee eri työtapoja kulloiseenkin tavoitteeseen soveltuvassa järjestyksessä. (Kaikkonen 1995). Monipuolisten ja vaihtelevien lähestymis- ja työtapojen kautta opetustilanteesta tulee monipuolinen, jolloin oppijan on mahdollista kokea opittava asia eri aistien kautta. Myös oppilaiden mieltymykset, valmiudet ja taidot ovat erilaisia, mikä tulee ottaa huomioon työtapojen valinnassa. (Frazee 1987, 14.) Esimerkiksi rytmi voidaan opetella ensin lorun avulla, jolloin ei tarvita vielä motoriikkaa ja koordinaatiota. Sen jälkeen rytmi soitetaan omalla keholla ja lopuksi siirretään se jollekin instrumentille.

Orff-pedagogiikassa oleva liikunta pohjaa Jaques-Dalcrozen kehittämään rytmiiikkaan, mutta se ei ole opetuksen lähtökohtana ja keskuksena, vaikkakin Orff-prosessissa painotetaan rytmittajun kehittämistä liikuntaharjoitusten avulla (Autio 1995, 248; Hongisto-Åberg ym. 1993, 155 – 156). Liikkuminen helpottaa musiikkitaitojen omaksumista kuten musiikin peruselementtien, dynamiikan ja agogiikan hahmottamista. Liikkuminen ei ole lopputulos tai -tuotos, vaan

enemminkin musiikillisen ja emotionaalisen kasvun väline. Orff-pedagogiikassa liikuntaa pitäisi sisältyä jokaiseen musiikintuntiin. (Autio 1995, 248; Frazee 1987, 19 – 20.)

Kehorytmit ovat omalla keholla tuotettuja ääniä kuten napsutuksia, tömistyksiä ja taputuksia kehon eri osiin. Kun näitä yhdistellään eri järjestyksessä ja erilaisin rytmein, saadaan aikaan monipuolista perkussiomusiikkia. (Penttinen 2007, 310.) Kehorytmejä käytetään monien musiikkikasvatusmenetelmien, kuten Dalcrozen ja Kodály'n, harjoituksissa. Laajimmin kehorytmit ovat kuitenkin käytössä Orff-pedagogiikassa (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 36). Useat Orff-pedagogit pitävätkin kehoa tärkeimpänä rytmisenä instrumenttina. Tämän vuoksi opetuksessa käytetään paljon kehorytmiikkaa laulujen ja puheen säestyksenä. (Veijalainen 1997, 12.) Kehorytmejä on hyvä käyttää myös liikunnan säestyksenä, sillä yksinkertaiset taputukset ja tömistykset virittävät jo itsessään liikkeen. Oppilas voi toimia samaan aikaan sekä tanssijana että soittajana. (Autio 1995, 254 – 257; Penttinen 2007, 310.)

Kaikkia rytmejä voidaan harjoitella kehosoittimen avulla. Kehorytmien avulla voidaan selkeimmin tuoda esille rytmien ja tempojen erot, sillä kinesteettinen muisti muistaa tarkasti, millä rytmillä ja nopeudella rytmi soitetaan kehon eri osiin. Kun liike toistetaan eri rytmillä ja tempolla, voidaan ero havaita paremmin kuin soittamalla jotakin ulkopuolista soitinta. Kun rytmiin on tutustuttu kehon kautta, se voidaan viedä soittoon, loruun tai lauluun. Rytmii tuntuu tällöin tutumalta ja oppiminen on helpompaa. Kehorytmiharjoitukset kehittävät niin musisoinnissa kuin liikkumisessakin tärkeitä taitoja: reagoitinopeutta, koordinaatio- ja hahmotuskykyä. (Autio 1995, 272 – 273; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8 – 9.)

Orff-pedagogiikassa tyypillinen tapa kehosoittimen käytössä on jakaa keho neljään eri sointivärialueeseen: napsutus, taputus, reisiin taputus ja tömistys. Näillä päästään nelivärisen rytmien tuottamiseen ja erikorkuisten äänten tekemiseen

(Frazee 1987, 22). Rytmioimetellaan ensin omalla keholla, josta se siirretään vastaavalle rytmioimittimelle:

- 1) sorminapsu metallioimittimelle (triangeli, lehmänkello ym.)
- 2) taputus puiselle ioimittimelle (rytmikapulat, penaali, guiro ym.)
- 3) reisiin taputus kalvalliselle ioimittimelle (kehärumpu, bongot ym.)
- 4) askel tai tömistys isolle lyömäioimittimelle (patarumpu, conga ym.)

Puhe ja lorut ovat käyttökelpoisia rytmisen kasvun työkaluja ja ilmaisun välineitä. Puheessa luonnollisesti ilmenevät rytmit, tempot, äänenvärit ja voimakkuusvaihtelut tarjoavat rajattomasti mahdollisuuksia musiikilliselle toiminnalle, kokeiluille ja kehittelyille. Puheen kautta voimme helposti lähestyä musiikin elementtejä, sointivärejä, melodiaa, rytmiä ja muotoa. Puheessa ei tarvitse välittää laulussa tärkeästä sävelpuhtaudesta, jolloin ajatukset voidaan keskittää täysin rytmien harjoitteluun. Puhuen lapsi voi myös valmistaa ensimmäiset sävellyksensä teorian vaateista vapaana. Puhuen opitut rytmit on helppo siirtää lauluun, keho- ja rytmioimittimille. (Emt., 14 – 19.)

Laulu on ihmisen ensimmäinen melodinen instrumentti ja yksi monipuolisimmista yksilöllisen ilmaisun välineistä (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 10). Orffpedagogiikassa laulutaitoa kehitetään niin, että lapset oppivat arvostamaan ja kunnioittamaan omaa ääntään yhtä paljon kuin muitakin melodisia instrumentteja. Laulu on tärkein työkalu melodian ja harmonian tajun harjoittamisessa. Laulamalla voidaan myös harjoitella muita musiikin elementtejä kuten muotoa, dynamiikkaa ja äänenväriä. (Frazee 1987, 20.) Laulumateriaalin valinnassa pyritään monipuoliseen, ikäryhmälle sopivaan lauluohjelmistoon. Uudempien lastenlaulujen ja laululeikkien lisäksi perinteiset kansanlaulut ovat elementaarisen luonteensa ansiosta oivallista oppimateriaalia lasten musiikkikasvatukseen. Laulu yhdistettynä liikkeeseen ja leikillisiin kaikuharjoituksiin mahdollistaa säveltäjän kehittämisen lapsen lähtökohdat ja kokonaisilmaisulliset tarpeet monipuolisesti huomioiden. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 106 – 109; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 9 – 10.)

Soittaminen on Orff-pedagogiikassa tyypillinen työtapa musiikillisten elementtien harjoittelussa ja havainnollistamisessa. Jotta prosessi noudattaisi luonnollisen oppimisen keinoja, pohjustetaan soittamista ensin valmistavilla ääni- ja keuhosoitinharjoituksilla. Näissä oppilas harjoittelee yhteissoiton edellyttämiä taitoja: sykkettä, eri tempoja, dynamiikkaa ja motoriikkaa. Myös sointivärit tulevat valmistavien harjoitusten kautta tutuiksi elementeiksi, itse tehdyiksi ja koetuiksi musiikin osiksi. Jo näissä harjoituksissa kiinnitetään huomiota äänen laatuun: miten löydät äänestä/soittimesta/kehosta kovia, pehmeitä, kirkkaita ja matalia sointivärejä. (Frazee 1987, 21 – 23.)

Orff-pedagogiikassa ryhmätyömuodot ja yhteissoitto ovat tärkeitä. Niiden kautta lapset oppivat kuuntelemaan, arvostamaan ja auttamaan toinen toistaan yhteisissä musiikillisissa pyrkimyksissä. Tutkiva lähestymistapa aktivoi oppilaita muokkaamaan musiikkia omaehtoisesti, kuuntelemaan, arvioimaan ja tekemään musiikkia tässä ja nyt (Emt., 21, 29). Orff-pedagogiikassa käytetään paljon pentatonista, viisisävelistä asteikkoa, josta puolisävelaskeleet on jätetty pois (esimerkiksi c–d–e–g–a). Pentatoninen asteikko soveltuu hyvin omien sävellysten luomiseen ja improvisointiin, koska kaikki sen sävelet soivat keskenään. (Autio 1995, 248; Mark 1986, 121.) Yleensä soittoa ei toteuteta nuottikuvan pohjalta, vaan erilaiset rytmit ja melodiat opetellaan kuuntelemalla ja matkimalla. Orff-pedagogiikassa lapsi oppii alusta alkaen soittamaan ulkoa. Nuottien opettelu ja käyttö on seurausta musisoinnista ja sen synnyttämästä halusta kirjata ylös muodostunut kokonaisuus. Imitaatiosta ja improvisoinnista edetään vähitellen luomaan muotoja ja tuottamaan kirjoitettua nuottikuvaa. (Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1993, 199.)

Orff-soittimina käyttöön tulleet kellopelit, metallofonit ja ksylofonit liitetään yleensä Orff-painotteiseen musiikinopetukseen, mutta ne eivät ole nykyisten asiantuntijoiden mukaan ainoa mahdollisuus toteuttaa Orff-pedagogiikkaa. Laattasoittimien etuna on kuitenkin niiden helppokäyttöisyys ja muunneltavuus. Laattojen irrotettavuus mahdollistaa sen, että opettaja pystyy määrittelemään käytettävän sävelasteikon ja äänet, jolloin myös minimoidaan virhelyöntien

määrä. Näin jokaisen soittajan on mahdollista kokea yhteismusisoimisen ilo ja saavuttaa onnistumisen kokemuksia. Orff-soitinten käyttö voi myös auttaa oppilasta ymmärtämään sävelkorkeuksien eroja, koska soittaja konkreettisesti näkee edessään laattasoittimen, jonka isoista laatoista saadaan matalampi ääni ja ylemmistä pienistä laatoista löytyvät korkeammat sävelet. (Frazee 1987, 25.)

Orff itse suosi opetuksessaan erilaisia rumpuja sekä helistettäviä ja ravistettavia värisoittimia. Nämä kuuluvat ihmiskunnan vanhimpiin soittimiin ja sopivat elementaarisen luonteensa ansiosta hyvin musiikkia ja liikettä yhdistävään musiikinopetukseen. Rumpu oli tärkeässä roolissa tanssin ja musiikin yhdistäjänä. (Orff 1976, 17.) Rytmiseen liikkumiseen soveltuvat parhaiten pienet, kevyet ja soittotekniikaltaan helpot rytmisoittimet, jotka eivät ole esteenä liikeilmaisulle. Tärkeimpiä soittimia vielä tänäkin päivänä rytmikan asiantuntijoiden keskuudessa ovat kehärumpu ja caxixi (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 11). Kehärumpu on monipuolinen soitin, sillä se toimii liikkeessä, tanssijan mukana tai keho-rytmien osana erilaisin taputustekniikoin. Caxixi on brasilialainen punotusta pajusta valmistettu helistin, jolla saadaan aikaan kahta erilaista ääntä soittotekniikasta riippuen: maracassin tapaista sihinä-ääntä ja aksentoitua, voimakasta ääntä. (Emt., 47.)

Muiden tuotosten kuuntelu, seuranta ja arviointi ovat osa musiikillisen kokonaiskasvun prosessia. Kuuntelukasvatuksen työtavoissa pyritään aktiiviseen musiikinkuunteluun, jossa kuunneltavan materiaalin analysoinnin sijasta kuultu asia esitetään liikkeillä tai soittaen. (Frazee 1987, 25; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 11.) Orff-pedagogit pitävät tärkeänä, että lapset kuulevat myös musiikkia, jota he eivät osaa vielä tehdä itse. Musiikin metri, muoto, teksti ja ilmaisulliset elementit kuten dynamiikka, äänenväri ja tempo ovat yhteisiä tekijöitä niin aikuisten kuin lastenkin tekemässä musiikissa. Kun kuuntelutehtävät ovat lyhyitä ja tarkasti määriteltyjä ja ne liittyvät lapsen omaan kokemukseen, lapset ovat motivoituneita kuuntelemaan. Kuuntelutehtävät ja eri musiikkityyleihin tutustuminen kehittää ja laajentaa musiikin käsitteiden hallintaa ja esteettisyyden tajua. (Frazee 1987, 25.)

2.4 Rytmikasvatus opetussuunnitelmassa ja oppimateriaalissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) rytmikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt nivoutuvat yhteen musiikin opetuksen yleisten tavoitteiden ja sisältöjen kanssa. Vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksessa keskeiseksi tekijäksi mainitaan musikaalisten taitojen kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Tavoitteissa määritellään, että oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin. Oppilas myös oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo/tutti-harjoituksissa. Sisältöihin kuuluu puolestaan äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen sekä ikäkauteen sopivia laululeikkejä. Musisoinnin lähtökohtana on perussyketaitoa kehittävät ja yhteissoittoon valmentavat harjoitukset keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla. Musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää peruskäsitteistöä opetellaan musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä. Vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksessa kehitetään ja laajennetaan aiemmin opittuja taitoja muun muassa siten, että oppilas oppii ymmärtämään musiikin elementtien tehtävät musiikin rakentumisessa ja käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä.

Kehorytmien ja erilaisten kehorytminotaatioiden ilmestyminen musiikin oppikirjoihin on mielestäni yksi konkreettinen näyttö siitä, että rytmikka mielletään olennaiseksi osaksi tämän päivän musiikkikasvatusta. Kehorytmit, sellaisena kuin ne ilmenevät Suomessa, ovat alun perin yhdysvaltalaisen Orff-pedagogi Doug Goodkinin, joka on ideoinut niitä yhdessä muusikko ja tanssija Keith Terry'n kanssa. Goodkin näki, että kehorytmit sopisivat lasten rytmikasvatukseen ja alkoi omalta osaltaan kehittää sen kasvatuksellisia menetelmiä musiikinopetuksen apuna. Vuonna 1990 Goodkin toi kehorytmit Euroopan Orff-yhteisön tietosuuteen ja sitä kautta Suomeen Elina Kivelä-Taskisen, Soili Perkiön ja Harri Setälän kautta. Goodkinin rytmiharjoitukset ovat käytössä muun muassa Otavan Musiikin mestarit 3–4 -kirjassa (Haapaniemi, Kivelä, Mali & Romppanen

2002). Kehorytmiharjoitukset esitetään Keith Terryn kehittämän viisiviivaisen kehorytminotaation avulla, johon kirjan tekijä Elina Kivelä-Taskinen on lisännyt nuottiavaimen ja nuottien varret: varsi ylöspäin – kädellä tehty ääni, varsi alas-päin – jalan ääni. (Kivelä 2002, 384; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 36.)

Musiikin oppikirjoissa rytmikasvatus tulee mielestäni selkeimmin esille WSOY:n uudistuneessa Musiikin aika -kirjasarjassa. Sen tekijöinä ovat muun muassa Soili Perkiö ja Ilkka Salovaara, jotka ovat tärkeimpiä suomalaisia rytmikasvatuk-sen asiantuntijoita ja kouluttajia. Kirjojen sisältö on jaettu eri osioihin, jotka ku-vastavat myös hyvin sitä järjestystä, miten rytmikasvatuksessa on luonnollista edetä. Oman kehon (liikuntaleikit ja kehorytmit) ja äänen tuntemuksen (äänileikit ja laulu) kautta edetään yhteissoittoon ja sitä kautta edelleen syvemmälle soiton ja laulun maailmaan, rytmin ja melodian merkkikieleen. Kunkin kirjan aloittaa ”oma keho”-osio, jossa musiikkiin ja sen rytmiin eläydytään liikkuen ja leikkien. Lauluston valinnassa on kiinnitetty erityistä huomiota monikäyttöisyyteen. Esi-merkiksi afrikkalaiset kansanlaulut helposti laulettavine tavuineen tarjoavat oi-vallista materiaalia musiikin ja liikkeen yhdistämiseen sekä luontevan ja rennon äänenkäytön harjoitteluun (Kerola, Perkiö & Salovaara 2000, 28). Musiikil-linen keksintä kulkee mukana ensimmäisiltä luokka-asteilta lähtien. Omat kokei-lut aloitetaan oppilaalle tutuista asioista kuten oman nimen rytmittämisestä pu-huen ja taputtaen. Vuosiluokkien 3–4 ja 5–6 oppikirjoissa on erilaisia kaiku-, ky-symys/vastaus- ja rytmirinkiharjoituksia, joiden avulla voidaan harjoitella tasai-sena pysyvää tempoa, erilaisia sykkeitä, tahtilajeja ja rytmiostinatoja (Emt.; Lin-nankivi, Perkiö & Salovaara 1998).

Tällä hetkellä rytmikasta on kaksi suomenkielistä oppikirjaa: Elina Kivelä-Taskisen ja Harri Setälän Rytmikylpy (2006) ja sen jatko-osa Rytmikylvyn pikku-kuplat (Kivelä-Taskinen 2011). Rytmikylpy on yleisteos, joka käsittelee rytmiä ja rytmiooppia laajasti sykkeestä polyrytmiin ja se on suunnattu nelivuotiaista aikuisiin asti. Rytmikylvyn pikku-kuplat on suunnattu 0–7-vuotiaiden lasten ohjaajille ja vanhemmille. Keskityn esittelemään tässä Rytmikylpy-kirjaa, koska käsittelen aihetta peruskoulun musiikinopetuksen näkökulmasta. Rytmikylvyssä ei esitellä

mitään tiettyä menetelmää, vaan erilaisia lähestymistapoja ja mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen musiikin ja liikkeen yhdistämiseen – rytmikkaan. Kirjan rytmij- ja ohjelmisto-osat koostuvat aukeamista, joista kustakin löytyy yksi teema. Sen pohjana on yleensä jokin rytmi, jota harjoitellaan erilaisin tavoin: laulaen, kehorytmein, liikkuen ja soittaen. Yksi tärkeä työtapo Rytmikylpy-kirjassa on rytmirinki, jossa kehollisten ja leikinomaisten harjoitusten kautta liikettä ja lorua tai vastaavasti laulua ja soittoa yhdistäen kehitetään muusikon yhteisöllistä rytmij- ja valmistajua ja valmistetaan tietä yhteismusisoinnille. Askellusten, lorujen ja rytmisen leikkittelyn avulla löydetään yhteinen henki ja syke rytmisten kokeilujen pohjaksi. Prosessin jatkuessa voidaan kokeilla erilaisia kysymys/vastaus-harjoitteita, keksiä itse rytmisiä aiheita ja loruja. Harjoituksissa keksityt aiheet on mahdollista siirtää puheelle, soittimille tai kehorytmeille. Lopussa valmistavien harjoitusten elementit kootaan yhteen rakentaen esitykselle teemat, muoto, esitystyyli, sointivärit ja dynamiikka. Rytmiringin prosessin ja sen etenevän, toiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen ymmärtäminen on kirjan tekijöiden mukaan rytmikasvatuksen tärkeä lähtökohta (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 10).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aiheena on rytmikka osana peruskoulun musiikinopetusta. Suomessa rytmikka ilmiönä näkyy oppikirjojen ja koulutuksen aiheena. Haluan tutkimuksellani selvittää, miten rytmikan ilmiö näkyy koulun musiikinopetuksessa. Tutkin musiikkia opettavien opettajien käsityksiä rytmikasta sekä sitä, miten he toteuttavat rytmikkaa opetuksessaan. Tärkeä tutkimuskysymys on, millaisena opettajat näkevät rytmikan arvon. Opetussuunnitelma antaa mielestäni hyvin väljät kehykset musiikinopetuksen toteutukselle, ja opettajan arvot ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat varmasti paljon sitä, mitä opettaja painottaa opetuksessaan ja mitä työtapoja ja menetelmiä hän käyttää. Haluan suunnata tutkimustani myös tulevaisuuteen selvittäen, millaisia toiveita, tarpeita tai kehitysideoita opettajilla on rytmikkaan liittyen. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten opettajat käsittävät rytmikan?
2. Millä tavalla opettajat käyttävät rytmikkaa musiikinopetuksessa?
3. Millaisena opettajat näkevät rytmikan arvon musiikinopetuksessa?
4. Mitkä ovat rytmikan käyttämisen haasteet opettajien käsitysten mukaan?
5. Millaisia ajatuksia opettajilla on rytmikan tulevaisuuteen liittyen?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Laadullinen tutkimus

Olen käyttänyt tutkimuksessani laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Lähtökohtana tutkimuksessani on kuvailla ja ymmärtää rytmikkaa peruskoulun musiikinopetuksessa opettajien näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan tutkimuksen aiheena olevaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista pyrkiä tavoittamaan tutkittavien oma näkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 86 – 87.) Eskola ja Suoranta (1998,14) esittävät, että oikeat tutkimusmenetelmät valitaan suhteessa tutkimusaiheeseen ja -ongelmaan. Tutkimuskysymysteni kannalta laadullinen tutkimusote tarjosi sopivimmat menetelmät tutkimukseeni.

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytettyjä menetelmiä aineiston hankinnassa ovat haastattelu, kysely, havainnointi tai erilaisten tekstien ja dokumenttien diskursiiviset analyysit. Laadullinen aineisto on yksinkertaisimmillaan tekstin muodossa. Se voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tässä tutkimuksessa aineisto on tutkijariippuvaista, sillä se on hankittu haastattelun avulla. Laadullinen tutkimus ei edes pyri puhtaaseen objektiiviseen tietoon, koska tieto ei voi olla irrallista suhteessa tutkijaan ja hänen käyttämäänsä havainnointimenetelmään. (Eskola & Suoranta 1998, 15 – 18; Tuomi & Sarajärvi 2003, 19, 73.) Tekemilläni metodologisilla valinnoilla, omilla käsityksilläni, asenteillani ja omilla uskomuksillani on siis vääjäämättä vaikutusta tutkimustuloksiin. Tutkittavien oman näkökulman tavoittamiseksi olen kuitenkin pyrkinyt valitsemaan sellaiset tutkimusmenetelmälliset ratkaisut, joissa tutkittavien ääni tulee hyvin esille.

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyä ilmiötä. Tällöin on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät paljon

tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on siitä kokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88.) Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan olen käyttänyt tutkittavien valinnassa harkinnanvaraista menetelmää. Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään niiden perusteelliseen analysointiin. Aineiston kriteeri ei näin ollen ole sen määrä vaan laatu. Harkinnanvarainen otanta tarkoittaa kirjoittajien mukaan tutkijan kykyä rakentaa tutkimukseensa vahva teoreettinen perusta, joka osaltaan ohjaa tutkijaa aineiston hankinnassa. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu rytmiiikan käsitteisiin, opetussisältöihin ja -menetelmiin. Teoreettinen viitekehys on ohjannut aineiston hankintaa esimerkiksi haastatteluiden sisällöllisissä kysymyksissä ja millaisia opettajia olen valinnut tutkimushenkilöiksi.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan myös aineiston laadullis-induktiivinen analyysi ja hypoteesittomuus. Induktiivisessa päättelyssä keskeistä on aineistolähtöisyys ja päättelyssä edetään yksittäisestä yleiseen. Induktiivisessa analyysissä tutkijan tavoitteena on myös tuoda ilmi odottamia seikkoja. Tästä syystä lähtökohtana on aineiston moniulotteinen ja perusteellinen käsittely teorian ja hypoteesien testaamisen sijasta. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt aineistolähtöistä analyysiä, sillä tutkimusta on ohjannut ennen kaikkea aineisto eikä teoria. Tuomen ja Sarajärven (2003, 95 – 98) mukaan puhe aineistolähtöisestä analyysistä on siinä mielessä ongelmallinen, että ajatus jo itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Tiedostan tutkijana, että aineistosta tekemiäni havaintoja on ohjannut teoreettisessa viitekehyksessä käyttämäni käsitteet, tutkimusasetelma ja valitsemani menetelmät. Aineistosta tekemilläni havainnoilla on siis teoreettisia kytkeitä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai valmiisiin teoreettisiin malleihin. Tässä suhteessa tutkimuksessani voitaisiin puhua myös teoriasidonnaisesta analyysistä. Hypoteesittomuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että minulla ei ole ollut lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista, vaikka omat kokemukseni ja aikaisemmat tiedot ovat kul-

keneet mukanani tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimusaiheestani ei ole tehty aiemmin tutkimusta, joten hypoteesien asettaminen olisi ollut mahdotonta.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä sen joustavuus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tietynlaista vapautta tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja tutkijan asema on toisella tavalla keskeinen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus ensinnäkin suosii ihmistä tiedon keruun välineenä. Tutkija luottaa keskusteluihin tutkittavien kanssa ja aineistosta tekemiinsä havaintoihin. Tutkijalla on mahdollisuus käyttää paljon mielikuvitusta esimerkiksi tutkimusmenetelmällisissä valinnoissa ja tutkimuksen kirjoittamistapaa koskevissa ratkaisuissa. Tärkeintä tutkimuksen luettavuuden, arvioimisen ja luotettavuuden kannalta on se, että tutkija kirjoittaa auki tekemänsä ratkaisut perusteluineen. (Eskola & Suoranta 1998, 20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 65.) Seuraavissa luvuissa esittelen tarkemmin tutkimushenkilöitä, aineiston keruuta ja aineiston analyysiä koskevia ratkaisujani ja pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta.

4.2 Tutkimushenkilöt

Pyrin löytämään haastateltaviksi peruskoulun opettajia, joilla on jonkinlainen koulutus ja kokemus rytmiiikan käytöstä musiikinopetuksessaan. Lapin kesäyliopisto järjesti syksyn 2007 ja kevään 2008 aikana musiikin- ja luokanopettajille suunnatun viisipäiväisen täydennyskoulutusjakson, jossa perehdyttiin rytmiiikan sisältöihin, pedagogiikkaan, työtapoihin ja oppimateriaaleihin. Kouluttajina toimivat rytmiiikan opettaja ja kirjantekijä Elina Kivelä-Taskinen, musiikkikouluttaja, luokanopettaja ja kirjantekijä Ilkka Salovaara sekä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen lehtori ja kirjantekijä Soili Perkiö. Koulutukseen osallistui yhteensä kaksikymmentäyksi opettajaa. Näin tämän oivallisena mahdollisuutena saada haastateltaviksi asiantuntevia opettajia, jotka myös haluavat kehittää itseään ja omaa musiikinopetustaan. Halusin ensisijaisesti kutsua heistä haastateltaviksi opettajat, joilla on musiikin aineenopettajan pätevyys ja sitä kautta mahdollisesti parempi oppiaineentuntemus musiikista.

Uskoin opettajien suostuvan vastaajiksi paremmin siten, että olen heihin yhteydessä puhelimitse. Soitin kahdelletoista opettajalle, esittelin itseni ja kerroin tekevänäni pro gradu -tutkielmaa opettajankoulutuksessa haluten keskittyä musiikinopetuksen kehittämiseen. Kerroin heille, ettei heidän henkilöllisyyttä paljasteta ja että tulen käsittelemään haastattelutiedot luottamuksellisesti. Korostin myös tutkimushenkilöiksi kutsuttujen asiantuntemuksen erityisyyttä. Kymmenen kahdestatoista opettajasta kiinnostui tutkimuksestani ja suostui haastateltavaksi.

Tutkimukseeni osallistui yhteensä kymmenen musiikin- ja luokanopettajaa, jotka opettavat musiikkia luokilla 1–9. Heistä kaikilla oli luokanopettajan koulutus ja viidellä heistä oli lisäksi musiikin aineenopettajan pätevyys. Tutkimushenkilöt olivat 33–47-vuotiaita miehiä ja naisia, jotka olivat opettaneet musiikkia koko opettajanuransa ajan, eli 9–22 vuotta. Lapin kesäyliopiston järjestämän täydennyskoulutuksen lisäksi kolmella opettajista oli myös muuta koulutusta takanaan rytmiiikkaan liittyen.

4.3 Teemahaastattelu ja haastatteluiden toteutus

Aluksi päätin valita haastattelun tiedonhankintametodiksi, koska sen kautta uskoin parhaiten tavoittavani kuvan opettajien käsityksistä ja arvoista sekä rytmiiikan asemasta heidän opetuksessaan. Uskoin, että juuri haastattelutilanteessa tutkimuskysymykset saataisiin käsiteltyä mahdollisimman kattavasti ja voisin saada opettajilta kuvaavia esimerkkejä aiheesta. Puolistrukturoidun teemahaastattelun kautta uskoin löytäväni haastatteluihin ja sitä kautta syntyneeseen aineistoon selkeän ja johdonmukaisen rungon. Teemahaastattelussa huomioidaan se, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä. Nämä merkitykset syntyvät haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kielen merkitys on keskeinen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47 – 48.)

Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin keskeisiin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit, teemat ovat kaikille samat, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. Teemahaastattelua käytettäessä suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. (Emt., 47 – 48, 66.) Lähdin hahmottelemaan teemahaastattelurunkoa tutkimusongelmieni kautta ja teemoiksi muodostuivat: *käsitys rytmistä ja rytmikasta, rytmikkakoulutus, rytmikka musiikin opetuksessa, rytmikan arvo sekä toiveet, tarpeet ja kehitysideat rytmikkaan liittyen* (ks. liite 1). Teema-alueiden alle muodostin joukon pikkukysymyksiä, joiden oli lähinnä tarkoitus toimia apuna minulle, jotta voin ohjata keskustelua ja mahdollisesti syventää ja tarkentaa haastateltavien antamia vastauksia.

Keräsin tutkittavan aineistoni huhtikuun ja toukokuun 2008 aikana yksilöhaastatteluina teemahaastattelua käyttäen. Tallensin haastattelut nauhoittamalla ne. Pyrin saamaan aikaan mahdollisimman luontevaa keskustelua, joten päätin olla tekemättä muistiinpanoja haastattelujen aikana. Kirjasin vasta haastattelujen jälkeen haastatteluissa syntyneitä ajatuksiani muistini tueksi. Ensimmäinen haastattelu toimi esihaastatteluna, jonka myötä tuntuma haastattelutilanteesta vahvistui. Haastateltava ennakoiki usein vastauksissaan jo seuraavia teeman alakysymyksiä, joten huomasin, ettei kaikkien alakysymysten esittäminen ollut tarpeellista. Tehtäväni oli vain kuunnella ja tehdä lisäkysymyksiä teema-alueesta tarpeen tullen. Ensimmäisessä haastattelussa selkeä virhe oli se, etten kiinnittänyt tarpeeksi huomiota aloitukseen. Aihealueen esittelyn jälkeen etenin suoraan haastattelukysymyksiin. Haastateltava totesi haastattelun jälkeen, että vastaaminen olisi ollut helpompaa, jos kysymykset tai vähintään teema-alueet olisivat olleet tiedossa etukäteen. Esihaastattelun myötä muutin haastattelun aloitusta siten, että aihealueen esittelyn lisäksi kerroin haastateltaville myös teema-alueet, joita tulisimme käymään keskustellen läpi.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka haastattelija on pannut alulle saadakseen tietoa tutkimastaan ilmiöstä. Haastattelijan tehtävänä on helpottaa informaation kulkua, ohjata haastattelua ja motivoida haastateltavaa. Haastattelu

on viime kädessä kysymysten esittämistä ja vastausten saamista, joiden välille pyritään löytämään tasapaino. Teemahaastattelurunko sisältää hahmotelman siitä, mitä kysyä, mutta ei tarkkarajaista suunnitelmaa siitä, miten kysyä. Valmiiksi hahmoteltujen teemojen ja kysymysten kautta kuitenkin turvataan haastattelun kohdentuminen ongelmien kannalta keskeisiin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 42, 102 – 103.) Haastattelut etenivät pitkälti haastattelurungon teemojen mukaisessa järjestyksessä. Haastattelujen aikana pyrin selkeästi kysymään kysymyksen ja antamaan haastateltavalle mahdollisuuden vastata siihen haluamassaan laajuudessa. Pyrin kuuntelemaan aktiivisesti, mitä haastateltava sanoo ja ottamaan siitä seuraavat johtolangat kysymyksiini. Osoitin kiinnostustani haastateltavia kohtaan katsekontaktien, hyväksyvien eleiden ja sanallisten viestien: ”niin”, ”aivan” ym. kautta. Koin, että nämä seikat osaltaan auttoivat motivoimaan haastateltavia ja tekemään tilanteista luontevia ja keskustelunomaisia. Opettajien halu kertoa näkemyksiään ja kuvata opetustaan oli pääosin innostunutta ja avointa. Olin ollut haastateltaviin yhteydessä puhelimitse ennen haastatteluja ja uskon, että tämä vaikutti osaltaan siihen, että haastattelutilanteet olivat tuttavallisia ja välittömiä.

Kiireidensä takia monet opettajista halusivat suorittaa haastattelut työaikanaan. Tällöin mahdolliseksi ajankohdaksi muutaman haastateltavan kohdalla kävi vain hyppytunti. Olin etukäteen huolissani siitä, riittäisikö tunti kaikkien aihepiirien läpikäymiseen ja päästäisiinkö keskustelussa siinä ajassa tarpeeksi syvälle. Haastattelut kuitenkin kestivät vain neljästäkymmenestäviidestä minuutista tuntiin siitä huolimatta, että useimpien kohdalla ajalla ei ollut rajoitteita. Jälkikäteen mietittynä haastattelut olivat mielestäni sopivan mittaisia, sillä tuota pidempi haastattelu työpäivän aikana tai heti sen jälkeen olisi saattanut väsyttää haastateltavan ja laskea motivaatiota.

Toteutin haastattelut haastateltavien ehdottamista paikoissa. Pääosan haastatteluista koin vuorovaikutustilanteina onnistuneiksi, mihin varmasti vaikutti se, että haastattelutilanteet olivat hiljaisia ja rauhallisia. Kaksi haastatteluista kuitenkin poikkesi muista haastatteluista. Toinen niistä tapahtui kauppakeskukses-

sa olevassa kahvilassa ja toinen haastateltavan kotona, jossa oli paikalla myös haastateltavan lapsi. Ensimmäisessä haastattelussa taustalla oli hälyä, musiikkia ja puheen sorinaa, ja jossain vaiheessa kauppakeskuksessa alettiin myös porata. Koska poraaminen ei loppunut, pyysin hetkeksi haastateltavaa ottamaan nauhurin käteensä ja puhumaan siihen, jotta saisin selvää puheesta haastattelua litteroidessani. Haastateltavaa selvästi häiritsi nauhuriin puhuminen, mikä aiheutti jännittyneisyyttä haastattelutilanteessa. Haastattelun litterointi oli myös todella työlästä, enkä saanut joissain kohdissa selvää haastateltavan puheesta. Toisen haastattelun kohdalla haastavaa oli se, että haastateltava joutui toimimaan samanaikaisesti äidin roolissa ja tasapainoilemaan näiden roolien välissä. Lapsi selvästi yritti saada äitinsä huomioita ja häiritsi välillä keskusteluamme. Emme pystyneet keskittymään täysipainoisesti keskusteluun, koska meidän oli huomioitava myös lapsi, joka oli läsnä tilanteessa. Näissä kahdessa haastattelussa koin, että haastatteluihin vaikutti ympäristön häiriötekijät. Jäin pohtimaan, olisiko haastateltavilla ollut vielä enemmän annettavaa, jos tilanteessa ei olisi ollut häiriötekijöitä.

4.4 Aineiston analyysi

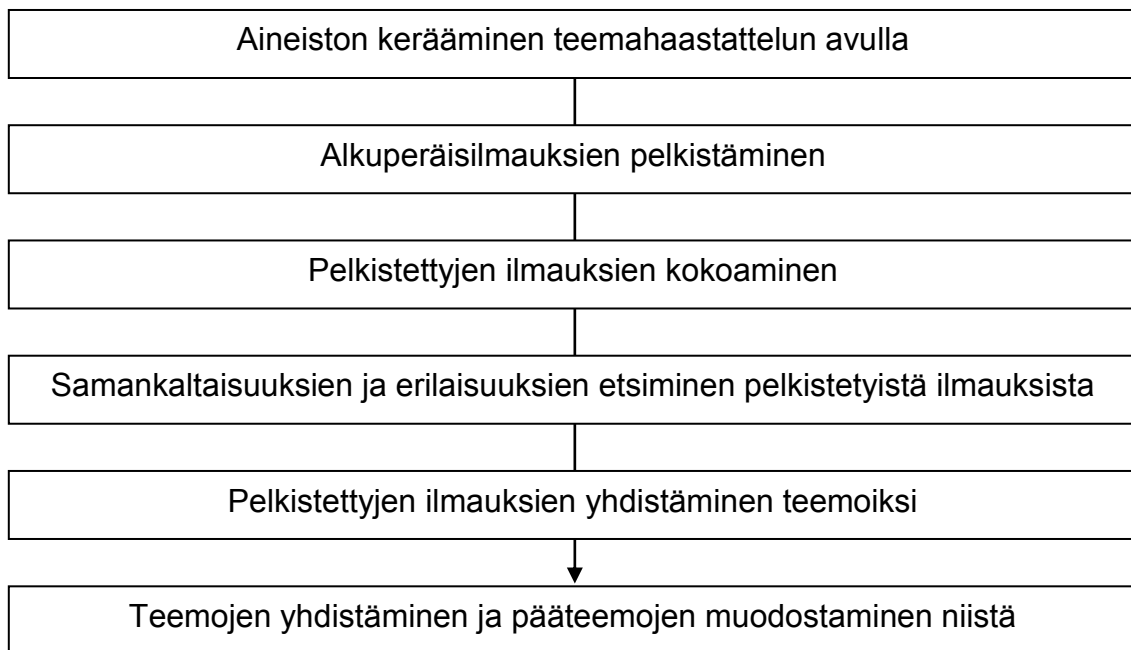
Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä analyysin kautta. Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Aineiston analyysissä ei riitä, että tutkija onnistuu kuvaamaan analyysinsä tarkasti ja esittelemään järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina, vaan hänen on myös kyettävä tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä. (Hirsjärvi ym. 2003, 219 – 220; Tuomi & Sarajärvi 2003, 105.)

Analyysi on vaihe, johon on tähdätty jo tutkimusta aloittaessa. Analyysin edessä tutkija saa vastauksia kysymyksiinsä ja ongelmiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on edessään joukko valintoja, jotka liittyvät aineiston analyysiin. Osa valinnoista tehdään jo ennen aineiston keräämistä, osa puolestaan liittyy siihen, miten kerättyä laadullista aineistoa analysoidaan.

Keräämäni aineiston analyysitapa on laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi määritellään perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää kahdella eri tavalla: sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voi pitää sisällään erilaisia tutkimusaineiston sisältöä analysoivia menetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93.) Tässä tutkimuksessa käytän sisällönanalyysiä väljänä tulkintakehikkona. Sisällönanalyysi on antanut ikään kuin raaka-aineet analyysitapaan, jolla olen pyrkinyt luomaan selkeän ja tiivistetyn kuvauksen tutkimastani ilmiöstä.

Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjautuvasti eli toisin sanoen induktiiviseen, deduktiiviseen tai abduktiiviseen päättelyyn pohjautuen. Aineiston laadullisessa analyysissä aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Tulkinta ja päättely ovat tärkeitä sisällönanalyysissä, jossa pyritään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95 – 97, 110, 115.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysiä on tehty aineistolähtöisesti.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on Miles'n ja Hubermanin (1984, 87) mukaan kolmivaiheinen: ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely ja viimeinen vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Kuvioon 1 olen koonnut sisällönanalyysin vaiheet ja sen etenemisen tässä tutkimuksessa.



Kuvio 1. Analyysin vaiheet ja sen eteneminen

Aloitin aineiston analyysin purkamalla nauhoittamani haastatteludialogit sanasta sanaan tekstin muotoon. Pyrin merkitsemään litteroituun aineistoon tarkasti haastateltavien puheen, pitemmät tauot, empimiset ja naurahdukset. Nikanderin (2010, 433) mukaan litteraatio on kuitenkin aina epätäydellinen, sillä litteroinnissa ei voida tavoittaa alkuperäistä puhetilannetta. Haastatteluista kertyi litteroinnin jälkeen sataviisi sivua tekstiä. Huolellinen litterointi oli aikaa vievää mutta myös mielekästä, sillä sen myötä haastatteluaineisto tuli hyvin tutuksi jo litterointivaiheessa ja aineistosta heräsi alustavia tulkintoja.

Analyysin avulla tehtävän luokittelun tärkeänä lähtökohta on sopivan havaintoyksikön valinta. Tutkijan on päätettävä, etsiikö hän aineistosta esimerkiksi käyttäytymistapoja, toimintoja, asenteita, arvottamisen ilmaisuja vai merkityksiä. Havaintoyksikön määrittäminen on yhteydessä tutkimuskysymykseen. Laajan tutkimuskysymyksen voi purkaa tarkentaviksi alakysymyksiksi, jolloin aineiston

luokittelu ja haltuunotto on mahdollisesti helpompaa. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 20 – 21.) Tässä tutkimuksessa havaintoyksiköt oli luonnollista johtaa viidestä tutkimuskysymyksestä käsin. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (Emt., 15) tähdentävät, että aineistosta ei koskaan itsestään nouse mitään, eikä aineisto puhu, vaan tutkimuskysymys sekä tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat aineiston käsittelyä.

Analyysin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen. Pelkistäminen voi tarkoittaa joko tiedon tiivistämistä tai sen pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111 – 112.) Aloitin tämän vaiheen lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi tutkimuskysymykset mielessäni ja tein samalla muistiinpanoja havainnoistani. Näiden lukukertojen myötä sain vahvistusta alustaviin tulkintoihini. Seuraavaksi alleviivasin aineistosta kuhunkin viiteen tutkimuskysymykseen vastaavat aineistokatkelmät samalla värillä. Toteutin tämän vaiheen yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Aineiston luokittelu ei ollut mitenkään yksiselitteistä, koska sama aineistokatkelmä saattoi vastata useampaan tutkimuskysymykseen. Samassa aineistokatkelmassa saattoi esimerkiksi tulla esille niin opettajan asenne kuin myös rytmikan opetuksen haaste. Tässä analyysivaiheessa myös karsin pois tutkimukselle epäolennaista tietoa. Käytännössä se tapahtui niin, että kaikki merkitsemättä jäänyt materiaali rajautui tutkimuksen ulkopuolelle. Muodostin värikynällä merkitsemistäni aineistokatkelmista pelkistettyjä ilmauksia yhdellä tai muutamalla sanalla sivun marginaaliin kunkin aineistokatkelman viereen. Tämän jälkeen yhdistin samalla värillä merkitsemäni asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta omien tutkimuskysymysten alle.

Aineiston analyysiin toisessa vaiheessa eli ryhmittelyssä etsitään pelkistämisvaiheessa löydetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat tai toisiaan lähellä olevat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, jolle annetaan sen sisältöä kuvaava nimi. (Emt., 112 – 113). Tässä tutkimuksessa käytän käsitteiden ryhmittelystä nimitystä teemoittelu ja puhun luokkien sijasta mieluummin teemoista. Teemoittelulla tarkoitan sitä, että etsin ja tarkastelin sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka toistuivat ja

olivat yhteisiä usealle eri haastateltavalle. Käsittelin aineistoa yksi osa-alue kerrallaan ja vähitellen aineistosta hahmottuivat ja tarkentuivat ne teemat, jotka olivat kunkin tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä. Esiin nostamani teemat pohjautuvat minun tulkintoihini haastateltavien sanomisista. Osittain nämä teemat ovat samoja kuin teemahaastattelun teemat, mutta lisäksi aineistosta tuli esille muita teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173.)

Aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen aloitin tarkemman, syvällisempään ymmärtämiseen pyrkivän analyysin. Analyysin viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa tarkoitukseni oli luoda selkeä kuvaus aineistosta ja muodostaa sen pohjalta tutkimastani ilmiöstä luotettavia ja kattavia tuloksia, johtopäätöksiä ja pohdintaa. Muodostin aineistosta pää- ja alateemoja, joiden kautta pyrin kuvaamaan opettajien näkökulmia rytmikkaan ja sen opetukseen peruskoulun musiikintunnilla. Tutkimukseni pääteemat ovat: *1) opettajien käsitykset rytmikasta, 2) asenteet ja rytmikka käytännön opetuksessa, 3) ongelmat ja haasteet ja 4) rytmikan tulevaisuus*. Ilmiölle asettamani ennako-oletus siitä, että opettajan asenne vaikuttaa rytmikan opetukseen, näkyi totena aineistossa, joten yhdistin samaan pääteemaan asenteet ja rytmikka käytännön opetuksessa.

4.5 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että täysin objektiivista tietoa ei olekaan, koska tutkija tutkimusasetelman luojana ja tulkitsejana vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131.) Tavoitteeni tässä tutkimuksessa on tuoda esille tutkimushenkilöiden näkökulma tutkimastani ilmiöstä. En väitä pystyneeni täysin tavoittamaan opettajien näkökulmia rytmikasta, sillä tulkintani ovat omasta elämismaailmastani käsin tuotettuja. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti, jonka mukaan keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209 – 212.)

Olen pyrkinyt tutkimuksessani objektiivisuuteen ja rehellisyyteen sekä noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini vaiheet mahdollisimman selkeästi ja avoimesti, jotta lukija voi ymmärtää, miten tutkimustulokset ovat syntyneet, ja arvioida tuloksia. Lincoln'n ja Guban (1985, 345 – 349) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida vastaavuuden ja vahvistettavuuden näkökulmasta. Vastaavuudella viitataan tutkimustulosten tarkkuuteen ja todellisuuteen. Vahvistettavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt ratkaisut kuvataan mahdollisimman tarkasti. Tällöin lukija pystyy seuraamaan arviointia ja päättelyä. Tutkijan on myös osoitettava tulosten ja aineiston välinen yhteys. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa arvioidaan tutkimuksen aineistonkeruumenettely, analyysivaihe ja tulosten esittäminen.

Olen kerännyt tutkimusaineistoni teemahaastattelun avulla. Tutkimushenkilöt ovat osallistuneet tutkimukseeni omasta vapaasta tahdostaan. Tutkimushenkilöiden anonymiteetin varmistukseni en ole tehnyt tutkimushenkilöistäni kovin tarkkaa kuvausta, koska henkilöt eivät saa olla kuvauksesta tunnistettavissa. Ennen haastattelujen aloittamista olen kysynyt kaikilta haastateltavilta luvan haastattelun nauhoittamiseen ja aineiston säilyttämiseen mahdollista jatkotutkimusta varten. Haastattelutilanteissa annoin haastateltaville tilan vastata kysymyksiin mahdollisimman avoimesti ja yritin parhaani mukaan olla johdattelematta heidän vastauksiaan. Tutkijan valta haastattelutilanteissa on siinä mielessä kuitenkin suuri, että hän päättää, millaisia kysymyksiä haastateltaville esittää. Toisenlaiset kysymykset olisivat voineet synnyttää toisenlaisia vastauksia.

Olin valinnut tutkimushenkilöt sen perusteella, että ajattelin heillä olevan hyvää tietämystä ja osaamista tutkimusaiheestani. Tutkimani ilmiö oli kuitenkin tutkimushenkilöille yllättävän vaikea tai osittain jopa vieras, jolloin he tulkintani mukaan puhuivat paljon aiheen vierestä. Tästä syystä rajasin suuren osan aineistosta tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä vaiheessa olen saattanut epähuomiossa poistaa myös jotain tutkimukselle hyödyllistä tietoa. Tutkimushenkilöiden vastauksissa oli myös epäloogisuutta ja ristiriitaisuutta. Nämä haasteet aineiston

kanssa saivat minut välillä jopa epätoivoiseksi ja olin epävarma omista tulkinnoistani. Herkistyin aineistolle liiaksi asti ja kompastelin yksityiskohtiin. Vasta pitkän tauon jälkeen pystyin katsomaan yksittäisiä tuloksia laajemmasta perspektiivistä ja kokonaisuuden valossa.

Olen käyttänyt aineiston analysoinnin ja luokittelun apuna viittä tutkimuskysymystäni. Myös tulososio on rakentunut näitä tutkimuskysymyksiä mukaillen, jolloin tulososa vastaa tutkimuskysymyksiin ja ne muodostavat yhdessä selkeän ja loogisen kokonaisuuden. Tavoitteenani aineiston analyysissä on ollut tutkimustulosten vahvistettavuus eli tulokset perustuvat aineistoon eikä omiin käsityksiini tai ennakko-oletuksiini. Tulosten esittämisessä olen käyttänyt runsaasti aineistokatkelmia kuvauksen elävöittämiseksi ja tulkintojeni vahvistamiseksi.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien käsitykset rytmikasta

Rytmiikan ymmärtäminen vaihtelee opettajien kesken hyvinkin paljon. Se tulee ilmi vastauksissa monin tavoin.

”Mutta ihan laulun opettamisessa ja soiton opetuksessa, niin minusta siinä on se rytmi niinku koko ajan läsnä. Mutta sitte huomaa, että nykypäivänä puhutaan myös paljon tästä rytmikasta. Mutta mitä se rytmikka sitte on, niin minusta nää käsitteet menee sekasinki. Mutta minusta rytmikka on tavallaan sitä, että keskitytään nimenomaan sen rytmin ja rytmikan opetukseen ja tehdään harjoitteita siihen.”
(O2)

”No rytmikkallahan voi ymmärtää monennäköisiä asioita, että jos aattellaan vaikka tätä afrokuubalaista rytmikkaa, niin se on niinkö yks semmonen. Elikkä tavallaan niinku semmosia rytmisiä maailmoja, joihin saadaan niinku eri... Mie aattelen ite rytmikkaa sillä tavalla, että se voi koostua monista niinku päällekkäisistä jutuista, joilla saadaan niinkö semmosia omanlaisia rytmisiä muotoja tai kuvioita aikaan. Että tää on mulle niinkö rytmikka.” (O4)

Toinen vastaajista, opettaja 2, ymmärtää rytmikan olevan rytmin ja rytmikan opetusta erilaisten rytmikkaharjoitteiden avulla. Haastateltava ei kuitenkaan osaa sanallisesti tarkasti määritellä rytmikkaa, vaikka hän soveltaa rytmikkaa omassa opetuksessaan musiikkia ja liikettä yhdistävänä rytmikasvatuksen lähestymistapana. Toiselle vastaajista, opettaja 4, rytmikka on päällekkäin rakentuvia rytmikuvioita ja rytmin käsittelyä, joka ilmenee eri tavalla rytmimusiikin erilaisissa tyyeissä. Rytmikka pedagogisena lähestymistapana on kyseiselle opettajalle täysin vieras.

Vaikka opettajien määritelmät rytmikasta ovat hyvin kirjavia, kaikkien opettajien vastauksia yhdistää ymmärrys rytmikasta musiikin rytmiooppina. Vastauksista myös ilmenee, että rytmikkaa pidetään teoreettisena ja melko vieraana terminä ja osa opettajista nostaa esille, että puhuu mieluummin vain rytmistä.

”No rytmikka on laajempi käsite, minkä alle vois nämä eri rytmit lajitella vaikka. Polyrytmikka, en muista näitä termejä, että mitä kaikkia niitä onkaan. Mutta mie laittasin tämmösen otsakkeen, että rytmikka, ja siihen sitte, että miten sitä rytmiä voidaan käsitellä tai miten sillä operoidaan ja niitä kaikkia.” (O7)

Kaikki opettajat liittävät rytmikan käsitteen jollakin tavalla rytmiin, mutta näiden kahden käsitteen välinen ero on epäselvä. Opettajat ymmärtävät rytmikan olevan erilaisia rytmisiä maailmoja, erilaisia rytmejä, erilaisia tahtilajeja. Osa haastateltavista käyttää rytmiä ja rytmikkaa synonyymeinä ikään kuin ne tarkoittaisivat samaa asiaa. Osa ymmärtää rytmikan rytmin opetuksena. Tulkitsen opettajien vastauksista, että rytmikka on hankala määritellä sanallisesti, vaikka kaikilla opettajilla on jonkinlaisia rytmikkaan kuuluvia työtapoja ja harjoitteita opetuksessaan.

Yhteistä opettajien määritelmissä on perussykkeen painottaminen rytmin perustana ja koko musiikinopetuksen lähtökohtana.

”Se [perussyke] on niinkö tavallaan se kivijalka, mistä lähetään liikkeelle ja rakenteleen niitä kaikkia muita juttuja päälle.” (O4)

Useimmat opettajista mieltävät rytmikan olevan aina läsnä musiikinopetuksessa, kun ollaan tekemisissä rytmin kanssa. Rytmikka on osa musiikillista kokonaisuutta ja läpäisevä elementti opetuksessa. Rytmikkaa voi toteuttaa erilaisten lähestymistapojen kautta kuten yhteissoitto ja kehorytmit.

”Että joka tuntihan me tehdään sen rytmiiikan kans niinku hommia. Et aina, kun on tota soitonopetusta tai kehorytmiiikkaa, lähti se mistä tahansa, niin kyllä se aina on niinku siellä mukana. Niin en mä tiedä musiikin tuntia, ettei rytmiiikka olis niinku osana sitä juttua.”
(O3)

Toisaalta opettajat näkevät rytmiiikan rytmin opetuksena, eli opetetaan esimerkiksi tasa- tai kolmijakoinen rytmi.

”Mutta rytmiiikka sitte tullee sillä lailla tiettenki, että kyllähän sitä käytetään niinkö tasajakosia ja kolmijakosia ja sitte taas sillain, että mitä vanhempia, niin erilaisia.” (O8)

Rytmiiikan oppiainetta Espoon musiikkiopistossa opettavan Elina Kivelä-Taskisen edustaman käsityksen mukaan rytmiiikka on musiikinopetuksessa oma osa-alue, jossa keskitytään nimenomaan rytmiiikan opetukseen (E. Kivelä-Taskinen, puhelinhaastattelu 30.3.2008). Opettaja kaksi tekee eroa käsitteisiin rytmi ja rytmiiikka seuraavasti:

”Minusta rytmi on enemmän niinku sitä, että laulussa tai jossaki teoksessa on se tietty rytmi. Mutta rytmiiikka on tavallaan sitä, että keskitytään nimenomaan sen rytmin ja rytmiiikan opetukseen ja tehdään harjoitteita siihen... että se ei tuukaan enää niinku jonkun lomassa, että laulun lomassa opitaan ”taa ti-ti” tai joku juttu, tai neljä neljäsosaa tai kolme neljäsosaa jakoisuus. Et sitte pidetään ihan erikseen tämmönen harjotus.” (O2)

Kyseinen opettaja ymmärtää rytmiiikan olevan myös omanlainen lähestymistapa, ja vertaa rytmiiikkaa säveltapailuun musiikinopetuksessa.

”Jotenki ihan niinku meillä on jotaki säveltapailua ollu, jota harjotellaan niinku omanaan, etenki ennen tätä oli... et se on niinku oma systeeminsä. Niin mun mielestä se on rytmikassa sama juttu.” (O2)

Eräs opettaja laajentaa edelleen rytmikän käsitettä kuvailemalla rytmikkaa kokonaisuutena, johon kuuluu erilaisia lähestymistapoja: kehorytmikka, soittaminen, musiikkiliikunta ja muutakin.

”Jos mie opettajana aattelen rytmikkaa, se on aika paljon. Eri soittimilla niinkö tehään ja toteuttaa siis. Ja sitte taas kaikki kehorytmikka ja tämmönen siihen päälle, et se on aika laaja asia oikeestaan.” (O1)

Hän näkee rytmikän näiden eri lähestymistapojen kautta tapahtuvana musiikillisenä toimintana, joka valmistaa tietä yhteismusisointiin ja soittamiseen. Rytmikanopetusta voi toteuttaa monista eri lähtökohdista, mutta oppimisprosessissa on keskeistä liike ja musiikin kokeminen oman kehon avulla:

”Tärkeänä piän, että on justiin semmosta niinkö, että se oma kroppa on koko ajan mukana tavalla tai toisella, ja niinku nimenomaan , että saa tehdä. Et se niinkö koetaan se musiikki.” (O1)

Tämä opettaja on selkeästi omaksunut rytmikän osaksi omaa opetustaan ja tuntuu hyvinkin ymmärtävän, mitä rytmikka on käytännössä. Silti hän vierastaa itse rytmikän käsitettä ja on epävarma omasta ymmärryksestään.

”Mulla on jotenki vaikee tuo käsite [rytmikka] koko ajan. Kumminki oikeestaan varmaan puhutaan vaan niinku rytmistä.” (O1)

Kaiken kaikkiaan rytmikka käsitteenä vaikuttaa olevan useimmille haastateltille uusi tai jopa vieras ja siksi myös rytmikän paikantaminen omassa työssä

on alkutekijöissään. Vaikka opettajat ovat omaksuneet rytmiiikan työtapoja, he eivät tunne rytmiiikan käsitettä eivätkä sen pedagogista taustaa.

Heidän tietojaan ja käsityksiään voi tarkastella ottaen huomioon heidän taustansa, koulutuksensa ja kokemuksensa. Kuvaan niitä seuraavaksi.

Suurin osa opettajista on rytmiiikka-täydennyskoulutuksessa ensimmäistä kertaa perehtynyt rytmiiikan sisältöihin, työtapoihin ja harjoitteisiin. Haastateltavista vain kolmella opettajalla on myös muuta rytmiiikkaan liittyvää koulutusta takanaan. Yksi heistä on käynyt useita vuosia sitten kahden päivän mittaisen Bodypercussion-kurssin, jossa Elina Kivelä-Taskinen on ollut opettajana. Yksi opettaja on osallistunut Orff-pedagogiikkaa musiikin perusopetukseen soveltavalle kurssille, jossa on tehty myös rytmiiikkaharjoitteita. Haastateltavista eniten rytmiiikkaan koulutusta saanut opettaja on käynyt Svengijengin lisäksi toisen laajemman täydennyskoulutuksen, joka on järjestetty Sibelius-Akatemian alaisuudessa Helsingissä ja Orivedellä. Koulutus on pohjautunut pitkälti Musiikin aika - oppikirjaan, koska kouluttajina ovat olleet myös itse kirjan tekijät, Soili Perkiö ja Ilkka Salovaara. Koulutuksessa on käsitelty rytmiiikkaa musiikinopetuksen eri osa-alueiden kautta, kuten maailmanmusiikki ja musiikkiliikunta.

Opettajien kertoman mukaan opettajankoulutuksessa ei ole erikseen käsitelty rytmiiikkaa ja täydennyskoulutusta johonkin tiettyyn pedagogiikkaan liittyen on ollut vähän tarjolla.

”Jotaki tämmöstä bändisoittoa niinku koulubändijuttuja on tarjolla jonku verran, mutta ihan tämmösiä [rytmiiikka-täydennyskoulutus] just ja selkeesti johonki tiettyyn pedagogiikkaan tutustumista niin hirveen vähän. Ja sitä oli tosi vähän sitte koulutuksessa. Ei siinä olu aikaa semmoseen.” (O2)

Rytmiikasvatuksen uranuurtajat Orff ja Dalcroze ovat opettajille koulutuksensa kautta nimenä tuttuja, mutta he eivät tunne tarkemmin Orff-pedagogiikkaan tai Dalcroze-rytmiikkaan liittyvää pedagogista ajattelua. Jotkut opettajista kertovat mahdollisesti saaneensa vaikutteita näistä lähestymistavoista opetustapoihinsa, mutta eivät osaa eritellä niitä opetuskokonaisuudesta.

”Nimenä on tuttuja ja kyllä mä oon niitä joskus varmaan käyttänytki, mutta jos mää aattelen omaa opetusta niinku tänäänki, niin tänäänki me ollaan tehty ihan hirveesti rytmiikkaharjoituksia. Niin tota mikä siellä on sitten mitäkin menetelmää, niin sitä mä en osaa enää niinku eritellä. Että ehkä se on niinku hioutunu sen käytännön kautta sitte, että siitä tulee semmonen ihan oma.” (O3)

Yleisesti haastateltavien perehtyminen rytmiikkaan on ollut hyvin vähäistä. Koska musiikin täydennyskoulutusta on ollut vähän tai Svengijengi-koulutusta lukuun ottamatta sitä ei ole ollut lainkaan, haastateltavien tiedot rytmiikasta perustuvat lähinnä omaehtoiseen aiheeseen perehtymiseen esimerkiksi rytmiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen tutustumalla.

”Harri Setälä, se on semmonen, mihin mie oon itte tutustunu enemmän ja tuota sitte on tosiaan tää ihana opas tää Rytmikylypy just, jossa just tää Setälä on ollu mukana. Niin kai se on ihan lähtenyt siitä käytännön tarpeesta, et ite on halunnu etsiä siihen työhön uusia virikkeitä, et miten sitä rytmiä vois lähteä opettamaan, minkälaisia harjoitteita.” (O2)

Aineistosta välittyy kuva, että useimmilla opettajilla ei ole määrätietoista tai intohimoista suuntautumista rytmiikkaan, vaan tiedot siitä ovat tulleet vaivihkaa esimerkiksi oppimateriaalin ja erilaisten koulutusten kautta. Koska rytmiikan käsite on monille opettajille uusi tai jopa vieras, he eivät välttämättä ole osanneet tietoisesti etsiä aiheen äärelle.

5.2 Asenteet ja rytmikka käytännön opetuksessa

Tarkastellessani opettajien asenteita sekä heidän tapansa toteuttaa rytmikkaa käytännön opetustyössä ryhmittelin opettajat kolmeen ryhmään: 1) arvostava ja innostunut suhtautuminen (neljä opettajaa), 2) epäilevä suhtautuminen (kaksi opettajaa) ja 3) myönteinen, joskin epävarma suhtautuminen (neljä opettajaa).

5.2.1 Arvostava ja innostunut suhtautuminen

Arvostava suhtautuminen ilmeni siten, että rytmikalle ja sen kehittämiseksi opetuksessa nähtiin selkeä tarve. Opettajien mukaan useilla oppilailla on vaikeuksia jo pelkästään rytmin hahmottamisessa. Opettajat näkivät rytmikan opetuksen hyödyllisyyden jo varhaisessa vaiheessa, koska sen katsottiin luovan pohjaa yhteismusisoinnille ja musiikin tekemiselle myöhemmillä luokka-asteilla.

”Ja minusta on hyvä, että siihen on ruvettu panostaan, koska mä oon ainaki ymmärtäny ja huomannu tässä vuosien saatossa, että jo perussykkeen löytäminen voi olla aika vaikeaa. Ihan semmonen hakeminen, sen ykkösen hakeminen, niin osalla on ihan hukkases- sa se. Että en tiiä, onko tähän kutsuun vastattu sillä, että on tehty opettajille avuksi kirjallisuutta ja koulutusta, että haetaan sitä rytmii- kan oivallusta ja rytmikan tajua vois kehittää. Se on semmonen yks tärkeä pointti, et se pitäis muistaa, ko mun mielestä musiikissa niin kaikki lähtee rytmistä aika pitkälle.” (O2)

Opettajat toivat esiin, kuinka rytmikka voi auttaa rytmin hahmottamisessa ja kuinka liike on keskeinen elementti rytmikanopetuksessa. Opettajien mukaan oppilaille on rikkaus, että he voivat käyttää omaa kehoaan ja aistejaan rytmin ja musiikin ilmentämiseen. Ensisijainen soitin opetuksessa on oma keho ja siitä edetään muihin soittimiin.

”Mun mielestä siitä on tutkimustuloksiakin, että se auttaa näitä ai-vopuoliskoja toimimaan ja näin. Että sitä ei aina nää siinä luok-katilanteessa, mutta mun mielestä se auttaa siinä rytmin oivalluk-sessa, mutta sitte se myös auttaa siinä omassa niinku liikkeentun-temuksessa. Että tämmösessä ihan toiminnassahan se auttaa, että lapsi pystyy hallitsemaan sitä kehoa. Ja sitte huomaa, että jotaki juttujako tehään vaikka ensin kehorytmeillä ja sitte me harjotellaan vaikka joku liikejuttu, joka liittyy soittamiseen. Ja sitte ko lapsi me-nee siihen soittimeen, niin mä väitän, että se on varmasti helpom-pi mennä tekemään se sitte sillä oikealla soittimella.” (O2)

”Se on yks semmonen tosi hyvä keino siinä harjottelussa. Yhteis-soittoa ko tehään, niin oppilaitten pitää oppia kuuntelemaan sitä, että millon tehään yhdessä ja menikö tämä nyt niinkö sillai yhteen tämä homma. Niin sitte tuota tietenki se, että ko me otetaan keho mukkaan, niin siinä kaikilla on se soitin käytössä.” (O8)

Arvostavien opettajien vastauksissa tuli ilmi, että he kokevat tärkeänä yhteis-musisoinnin, jolloin koko ryhmä pääsee tekemään ja kaikki voivat olla osallisina. Rytmiiikka mahdollistaa kaikkien osallistumisen, eikä kukaan jää ulkopuoliseksi. Yhteismusisoinnissa ei tarvita välttämättä oikeita soittimia, vaan musiikkia voi-daan tehdä omalla keholla tai itse rakennetuilla rytmisoittimilla. Rytmiiikan har-joitteissa on mahdollisuus oppia yhdessä ja muilta luokan oppilailta, jotka ovat lähtötasoltaan ja motivaatioltaan heterogeenisiä. Rytmiiikan harjoitteissa pääsee kehittämään yhteisöllistä rytmitajua, jota tarvitaan yhteissoitossa. Rytmiiikan har-joitusten ja yhteismusisoinnin myötä oppilaat ovat rohkaistuneet instrumenttien soittamisessa.

”Rytmiiikkaan liittyy tekemisen ilo ja oivallus, että voi olla mukana musiikin tekemisessä. Oppilaille tulee kiva tunne osallistumisesta. Et en tiedä, johtuuko se tästä rytmiiikasta vai muuten vaan omasta innostuksesta, mutta nyt meillä on levinny tämmönen bändi-

innostus, että luokassa perusjuttuja harjottelevat. Mut voi kyllä sanoa näin, että ne on rohkeempia. Sen voi sanoa ihan suoraan, että kyllä ne rohkeempia on ottamaan sen soittimen. Että kyllä se semmonen kynnyks madaltuu ilman muuta, ko sitä käyttää ja sitä tekee paljon. Rupee luottamaan omaan itseensä." (O7)

"No musta on silleen kiva, et niitä soittimia voi iteki rakennella. Musta ne on ihanat esimerkiksi nää sanomalehdistä tehdyt rumpukapulat, joita voi käyttää mihin vaan, tai ne kertakäyttömukit. Että mulla ei tarvi olla tässä bassopaloja tai joku muu, otin nyt tämmösen kalliin esimerkin. Mutta että se soitin voi olla ihan mikä vaan. Ja niinhän lapset on tehnyki, että ku ne on harjotellu jotain rumpujen soittoa, niin niillä on ollu kattilan kannet ja vispilät." (O2)

Käytännön opetustyössä opettajat ovat huomanneet yhteismusisoinnin positiivisen vaikutuksen myös siinä, että ne oppilaat, jotka kokevat itsensä huonommiksi, ovat tulleet mukaan, eivätkä enää jääneet pelkästään sivustakatsojiksi.

"No esimerkiksi se, että jos lähtee niistä kehorytmeistä liikkeelle tai vaikka pöytärummuista tai jostaki, me pystytään kaikki tekeen yhtä aikaa. Ei tarvi jonottaa sinne soittimeen vaikka. Eli että kaikki pääsee mukaan siihen. Ja toisaalta sitte ne, jotka ei välttämättä ihan pysy siinä mukana, niin ne ei ikään ku jää siit kiinni niin helposti muitten silmissä." (O1)

Rytmiikan nähdään edistävän motivaatiota ja kiinnostusta musiikin oppimiseen. Opettaminen tekemisen kautta on oppilaalle helpommin jäseneltävissä, eikä tietoa tule yhdellä kertaa liian paljon. Rytmiikkaa on mahdollista toteuttaa isoisakin ryhmissä ja oppilas pääsee harjoitukseen mukaan ilman odottamista. Mitä enemmän opettajat ovat uskaltaneet antaa tilaa oppilaille omaan keksimiseen sen selkeämmin he ovat nähneet tämän työtavan motivoivan merkityksen.

Rytmiikan työtavat ovat kasvatuksellisia, jolloin niissä opitaan muutakin kuin vain rytmiä. Harjoitukset voivat olla harjoituksia lapsen aloitteellisuuteen ja parhaassa tapauksessa ne kasvattavat lapsessa uskallusta ja rohkeutta, mikä voi sinänsä olla opetuksen päämäärä. Samalla kun harjoituksissa kehittyy rytmikyky, kehittyy niissä myös sosiaaliset taidot ja yhteenkuuluvuuden tunne. Näin saadaan kokemus onnistuneesta yhteistyöstä:

"Mutta sitte siinä harjotteessa, ko se tehhään yhdessä, niin sit siinä tulee myös semmonen sosiaalisuus, tiiätkö semmonen yhdessä tekeminen. Niin se on minusta se tavote, että mä oon osa tätä rytmiä. Että saahan yhdessä aikaseksi joku juttu. Vaikka just tämä Matka rummun luo -harjotus. Siinä tulee semmonen musiikki siinä taustalla. Ja siinä voi jakaa, että ne kulkee vaikka seitsämään ja ne voi koskettaa seiskalla sitä rumpua piirin keskellä ja sitte ne tulee takas. Ja taas seuraava ja näin. Ja siinä tulee se, että minä yksin soolona teen näin ja sitte siinä on kuitenkin yleensä semmonen aika mahtava tunnelma. Ja sit siinä on kuitenkin se vastuu itestä, että meenkö mä nyt oikeen, mutta siinä on myös se turva molemmilla puolin. Että mulla oli just tämmönen lapsi, joka ei osannu lähteä, niin kaveri sitte näytti, että nyt mene." (O2)

Arvostavasti ja innostuneesti suhtautuvat opettajat pitävät rytmiiikkaa tärkeänä osa-alueena omassa musiikinopetuksessa ja osa opettajista on sitä mieltä, että rytmiiikkaa voisi hyödyntää opetuksessa vielä nykyistä enemmän.

"Koulutus muistutti siitä, että vielä enemmän pitäis niinkö sitä perusrytmiharjotusta ja tämmöstä tehdä. Mikä tavallaan että jos semmonen perusrytmi tai -syke niinkö löytyy kappaleista, niin saahan sen helpottuun ihan hirveesti, ihan sama minkä soittohomman me otetaan. Että ehkä se muistutti sitä, että niitä pitäis enemmän ja enemmän tehdä, mitä tullee harrastettua." (O8)

Kuvatessaan käytännön opetustoimintaa rytmiiikan omaksuneista opettajista kaksi kertoo käyttäneensä rytmiiikkaa jo vuosia. Rytmiiikka on kaikilla rytmiiikasta innostuneilla opettajilla käytössä lähes kaikilla musiikintunneilla tai vähintään kerran viikossa.

Rytmiiikanopetuksen lähtökohtana ovat perussyketajua, koordinaatiota ja kehohallintaa kehittävät liikunnalliset harjoitteet ja opetuksessa käytetään paljon kehorytmiiikkaa. Kehorytmit voidaan siirtää instrumenteille tai toisinpäin, musiikin rytmit kehorytmeiksi. Opettajien mukaan harjoituksissa jo pelkän perussykkeen löytyminen on onnistuminen.

”Ihan siis lähetään kaikkia kehorytmejä tekemään. Ja sitte tavallaan se kehorytmi niin niitä voi lähtiä sitte siirtään esimerkiksi tommosiin rumpuihin. Me ollaan ite esimerkiksi tehty tommosia rumpuja. Eli niinkö että silleen pääsee pikkuhiljaa niihin soittimiin. Varmaan ensimmäisenä on justiin se, että ko lähtee ettiin sitä perussykettä ja sit ko sen pystyy pittäään, niin siinähan ollaan jo pitkällä oikeestaan.”
(O1)

”Kyllähän siinä harjotellaan nimenomaan sitä rytmiä, sykkeen löytämistä ja siinä pysymistä. Ja toisaalta siinä on myöskin tietenki se, että tavallaan esimerkiks kuinka paljon sitä omaa kehoa pystyy käyttämään, niin sieltä se ulottuvuus sitte lähtee, että miten erilaisia ääniä ja että musisoida voi niin monella laillaki, että se ei aina tarkoita sitä, että pitää olla basso, rummut ja kitara. Että niin monella muullaki lailla voi tehdä niitä juttuja.” (O8)

Rytmiiikan harjoituksissa rytmin käsittelyä harjotellaan monipuolisesti kaikilla aisteilla: liikkuen, puhuen ja loruillen, soittaen sekä näitä eri elementtejä yhdistäen. Työtapojen osalta opettajien vastauksissa tuli esille, että rytmiiikkaa voi lähestyä kolmelta eri kannalta sen mukaan, mikä on opettajalle luontevin tapa. Olipa lähtökohtana laulu, sanat ja lorut tai kehorytmit ja soitto, niin se vaatii jon-

kun toisen elementin mukaansa ollakseen rytmiiikkaa. Rytmiiikan harjoituksista voi rakentua työtapa, jossa lisätään elementtejä eri opetuskerroilla: alkaen esimerkiksi kehon liikkeestä, johon lisätään rytmi, myöhemmin laulua ja muita soittimia. Yksi opettajista kuvailee opetusprosessia haastattelussa seuraavasti:

O1: "Siinä on miljoona vaihtoehtoa tai harjotetta, niinko että onko ne sitte hernepusseja vai palloja vai kävelläänkö vai mitä, mut se on se liike on oikeestaan se aika tärkeä."

LH: "Ja mitä muita siinä on sitte ku se liike, ko sie alat opettaan sitä rytmiä tai kehittään sitä?"

O1: "Mutta siis oikeestaan ehkä se on enemmän semmonen prosessi, että jos se lähtis vaikka sen liikkeen kautta, ei se aina lähe tietenkään, mutta jos se vaikka lähtee pelkästään kävelystä ja vähitellen lisätään siihen jotain. Sitte osa menee vaikka rummuille viedään sitä rytmiä, viedään muihin soittimiin sitä rytmiä. Sit siinä voi olla mukana sitä laulua välillä. Eli tavallaan se niinku prosessina etenee sitte, että se ei välttämättä mee niinku sillai että, tai ei oo välttämättä edes yhen tunnin juttu. Et se voi olla, että tänään tehään joku kehorytmi ensin aluksi näin ja sit se annetaan olla. Seuraavalla kerralla otetaan se kehorytmi ehkä uudestaan ja otetaan siihen joku laulu päälle. Sitte otetaan pikku hiljaa vaikka soittimia tai jotain. Semmosta vähitellen, ettei olis kiire sitte siinäkään, että sitte ehtii tavallaan mukkaan."

Rytmiikasta innostuneet opettajat käyttävät muita tutkimushenkilöitä laajemmin ja monipuolisemmin rytmiiikan eri työtapoja ja osa-alueita. Rytmiiikka nähdään esimerkiksi erilaisina liikunnallisina rytmirinkiharjoituksina, joissa on käytetty yleensä valmiita musiikkitaustoja. Tällöin opettaja on päässyt itse mukaan harjoitukseen ja on saatu mukava ilmapiiri aikaiseksi. Rytmiiikkaharjoituksissa on käytetty omatekoisia rytmisoittimia ja oppilaiden luovuudelle on pyritty anta-

maan tilaa. Oppilaat ovat keksineet syntikkarytmin päälle omia sanoituksia, ”räppejä”, ja esittäneet niitä muille. Perussykkeen ja koordinaation harjoittamisessa isojen oppilaiden kanssa on tehty rytmisarjoja pöytärytmeinä ja omalla keholla. Rytmikasta innostuneet opettajat ovat yrittäneet saada kaikki oppilaat innostumaan rytmikkaharjoituksista.

”Kyllähän se on tavallaan tuolla takaraivossa ollu, että oon yrittänyt saaha kaikkia mukaan. Mutta kyllä se nyt sillä tavalla, että nyt on tullut nimenomaan tämä, että miten pienestä se voi lähtee ja hyvin yksinkertasia asioita tässä voi tehdä. Että kertakäyttömukeista esimerkiksi niin niillä rummutettiin rytmiä. Ja me ollaan tehty ihan tämmösiä omia räppejä ja syntikasta ollaan otettu rytmejä. Sillä on ollu kyllä suurta vaikutusta paljonki sillä, että huomaan että oon osannu erilaisia ulottuvuuksia. Tai ehkä se avas jotaki solmuja tuolla, että nyt sitte ajattelee vähän avoimemmin, eikä tuota niin oo pelkästään laulamista tai joku tulee rumpujen taakse. Että toki sitäki vielä on, mutta näin.” (O7)

Vaikka opettaja painottavatkin rytmikkaharjoitteita enemmän pienillä oppilailla, myös viides–kuudesluokkalaisten kanssa soittoa lähdetään harjoittelemaan kehorytmin kautta.

”Mut niinkö vaikka näitten isojen kanssa, niin siinä bändisoitossaki niin onhan se olennainen osa siinäkin tavallaan, että kaikki rumpurytmit me lähetään kehorytmien kautta liikkeelle ja tehään niistä pöytärytmejä sitte. Eli kaikki niinko että me harjotellaan kaikki, vaikka beat ihan näin [näyttää pöytään rummuttaen] niinku porukalla. Niin se on sitte toisaalta helppo niinku, että aina välillä joku pääsee jopa sinne rumpuihin soittaaan sitä tai jollaki muulla vehkeellä soittaaan jotain vastaavaa rytmiä. Niin että kyllä se on siellä koko ajan.” (O1)

Palkitsevaksi opetuksessa muodostuu kokemus siitä, kun oppilaat saadaan oivaltamaan ja oppimaan kehon käyttöä rytmien tuottamisessa. Kun kokemukseen lisätään soittimia tai loruja, tuloksena voidaan saada rakennettua hienoja kokonaisuuksia, vaikka alussa kaikki voi tuntua sekavalta. Rytmiiikkaa arvostavat opettajat ovat käyttäneet rytmiiikkaa jopa esityksissä. Yksi opettajista kuvailee rytmiiikkaharjoituksista koottua kevätjuhlaesitystä näin:

”Se oli semmonen pihaloruihin liittyvä. Siinä tullaan ihan näillä, pojat tuli ”Auto ajoi kilparataa, mittari näytti viittä sataa...” tyyliin. Tytöt tuli ”Ulle dulle doff...” sinne lavalle. Ja kaikkia näitä ihan tämmösiä tuttuja loruja: ”Tulitikki tappeli akkansa kanssa. Minä menin väliin akkani kanssa...” ja niin. Ja sitte ”Mistä on pienet pojat tehty”, ja sitte tytöt vuorostaan ”Mistä on pienet tytöt tehty...” [näyttää kehorytmin]. Tavallaan, että jokaisessa oli jonkunlainen sitte. Esimerkiksi siinä tulitikkujutussa niin meillä oli tulitikkuskit ja me vähennettiin sieltä sitte vaan tikkuja, niin ne oli niinku tavallaan semmoset rytmisoittimet, mitä heilutettiin siihen sykkeeseen. Että se aina muuttu vähän sen mukaan, mikä oli se loru, ja siinä oli aina se syke mukana.” (O8)

5.2.2 Epäilevä suhtautuminen

Epäilevästi rytmiiikkaan suhtautuvat opettajat eivät arvosta rytmiiikkaa kokonaisuutena, mutta kuitenkin he käyttävät sitä jonkin verran opetuksessaan. Rytmiiikkaa ei pidetä erityisen tärkeänä lapsen musiikillisen kehittymisen kannalta, eikä sitä nähdä arvokkaana rytmikasvatuksen lähestymistapana.

Vastauksissa tuli ilmi, että rytmiiikkaa ei pidetä käytännönläheisenä työtapana koulun musiikinopetuksessa. Se koetaan ennemminkin teennäisenä ja monimutkaisena opetusmetodinä. Opettajat kuvailivat rytmiiikkaa kikkailuna ja lämmittelynä, eikä niinkään oikeana musiikin tekemisen muotona. Rytmiiikka koetaan myös virittäytymisenä oikean musiikin tekemiseen tai välipaloina. Jyrkim-

millään vastauksissa tuotiin esille jopa epäilyksiä siitä, että metodien kehittäjät ja tutkijat eivät ole opettaneet musiikkia.

”Mulla itellä on huomattavasti niinkö suoraviivasempi tapa mennä niinkö asiaan. Et kuitenki musiikkihan mun mielestä pitäis olla kuitenki sitä, että tuota niin soitetaan ja lauletaan. Nää on ihan kivoja juttuja – totta kai tota noin kehorytmejä ja kaikkia tämmösiä hommeleita voi käyttää tunnin alkuun lämmittelyhommina ja tämmöstä. Kyllä niitä tulee käytettyä ja tehtyä, mutta tuota mie kuitenki tähtään ite siihen, että me päästään mahdollisimman nopeesti oppilaitten kanssa tekemään ja ihan oikeesti niinkö soittamaan ja laulamaan ja semmosta käytännön musisointia. Että tuo oli vähän niinkö semmosta, joka ei niinkö johda mihinkään. Että jokainen, joka ite ihan oikeesti niinkö soittaa tai jolla on bändikokemusta tai joka tekee työkseen noita hommia, niin tietää että ei oikeesti tuolla lailla toimita. Se on vaan semmosta kikkailua, että en ymmärrä, että mistä se on niinkö lähteny, mutta se ei oo niinkö oikeeta semmosta musiikin tekemistä.” (O4)

Rytmiikka-täydennyskoulutus ei myöskään ole vastannut näiden opettajien odotuksia, eivätkä opettajat ole koulutuksen kautta ymmärtäneet rytmiikan pedagogista ajattelua. Kielteisten asenteiden taustalla voi vaikuttaa tietämättömyys rytmiikan lähtökohdista ja tavoitteista.

”Et ite aattelin ihmisenä, joka tekee joka päivä tätä hommaa työkseen, et tuota siitä puuttu tavallaan niinkö semmonen pitempi linja niinkö siitä koulutuksesta, jos aattelee, että kuitenki viis päivää käytettiin. Et tavallaan niinkö semmonen pedagoginen ajattelu puuttu siitä koko koulutuksesta: että miksi näitä asioita tehdään, mihin ne johtaa, minkä takia niitä kannattaa tehdä, mitä tämän jälkeen voi tehdä, tämän tyyppisiä asioita.” (O4)

"Mie en siltikään ymmärtäny vielä, että näillä kehorytmiikkajutuilla on oikeesti merkitys siinä, että miten se lapsi kasvaa ja miten se oppii tekemään musiikkia. Että minun mielestä sillä ei ole niin suuri merkitys. Ettei tämä viis päivää saanu minun päätä käännettyä."
(O5)

Epäilevästi suhtautuvat opettajat näkevät kehon käytön ja liikuntaharjoitteiden sopivan enemmän liikunnanopetukseen kuin musiikintunnille.

"Ne on monesti semmosia koordinaatiojuttuja, että ne liippaa sitte musiikkiliikuntaa enemmän. Että meillähän oli se ensimmäinen päivä niin se oli salissa. Eli tehtiin koripalloilla rytmiä ja ne oli lähinnä semmosia voimistelujuttuja sitte." (O5)

Haastateltavat kertoivat käyttäneensä rytmikkaharjoituksia pienille oppilaille ja toivat esiin, että harjoitukset saattaisivat sujua kaikilta oppilailta, jos aikaa olisi tarpeeksi käytettävissä. Tosin näkemyksissä ilmeni myös ajatus, että rytmittäjä ja koordinaatiokyky ovat synnynnäisiä ominaisuuksia, joihin ei harjoittelu auta. Opettajien asenteiden ja käytännön välillä on havaittavissa ristiriitaa.

"Mulla on muutama semmonen oppilas, jotka ei ees perussykettä löyä musiikista. Ja se on valtava haaste, kun ne on mulla noin kolme vuotta ollu, niin niitä ei saa niinku hoksaamaan. Tai ehkä se ei oo hoksaamisesta kiinni, vaan niillä ei vaan oo sitä kykyä. Harjoituksesta huolimatta niin ne ei löyä sitä. Esimerkiksi ykkösen hakeminen tai soittaminen, että soita ykkösellä ja kolmosella, niin sitä ei tuu. Ja jos mallin mukaan näyttää, niin ne on aina myöhässä. Niin se on haaste. " (O5)

Opettajat kertoivat käyttävänsä yksinkertaista rytmikkaa pienten lasten soitinopetuksessa tavalla, jossa harjoitellaan rytmi ensin taputtamalla käsiä yhteen ja

jalkoihin ja sen jälkeen siirretään opittu rumpuihin. Rytmisoittimilla harjoittelussa on huomattu sanarytmien arvo.

Yksi opettajista on käyttänyt kehorytmejä ja pitää niitä arvokkaina harjoitteina – ei niinkään musiikin kannalta, vaan yleisemmin. Harjoitukset edistävät keskittymistä ja sitä kautta oppimista. Hän myös kokee oppilaiden pitävän harjoituksista ja uskoo harjoitusten kehittävän koordinaatiota.

”Eli kun tekee jotain semmosia kehorytmiikkajuttuja, jotka on aika vaativiakin, niin ei siinä oppilas voi keskittyä mihinkään muuhun ko siihen. Ja sitte ku päästään niissä eteenpäin, niin kyllä niissä näkee tosi tyytyväisen näkösiä ilmeitä, ku ne hoksaa. Ja huomaa, että ne kiinnostaa, koska ne tekee niitä pihalla välitunnilla ja käytävällä, että miten se meni. Ja varmaan se kehittää monia, ko niissä on keskiviivan ylityksiä ja niitä juttuja. Että ne, joilla on vaikeuksia koulussa muutenki, niin kyllä mie luulen, että se vaikuttaa siihen kehittymiseen ja kaikkeen. Että ei ne hukkaan heitettyä oo.” (O5)

5.2.3 Myönteinen, joskin epävarma suhtautuminen

Neljällä opettajalla ilmenee positiivinen suhtautuminen rytmiiikkaan, vaikka omasta mielestään heidän oma opetuksensa rytmiiikasta on suppeaa. He näkevät rytmiiikasta olevan etua musiikin opetuksessa, mutta kokevat käytännön toteutuksen vaikeaksi. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat eivät ole osanneet ottaa rytmiiikan kaikkia elementtejä opetuskäyttöön, eivätkä he käytä rytmiiikan kaikkia osa-alueita opetuksessaan. Rytmiiikan elementeistä liike jää hyvin vähäiseen asemaan opetuksessa laulun ja soiton rinnalla. Tulkintani mukaan opettajat eivät näin ollen käytä varsinaista rytmiiikkaa, jossa on lähtökohtana rytmien tunnistaminen ja ilmentäminen oman kehon avulla. Haastateltavien osalta on havaittavissa, että rytmiiikka mielletään vielä rajatusti rytmien opetteluun ennen varsinaiseen soittamiseen tai laulamiseen siirtymistä.

"Mut et sitä rytmiiikkaa opeteltais ihan rytmiiikkana? Niin tokihan se lähtee... Pakkohan meidän on opetella se rytmiiikka siellä taustalla. Eihän ne pysty, et mä kirjoittasin et näin, ja ne lähtis siitä sitte soittamaan." (O3)

Myönteisesti suhtautuvat opettajat ovat sitä mieltä, että rytmiiikka auttaa rytmin hahmottamisessa ja ilmentämisessä. Oppilaiden uskotaan oppivan rytmiiikka-harjoitteiden kautta vaikeitakin asioita, ja harjoitteet kehittävät perussykkeen hahmottamista. Rytmiiikan toteuttamiseen ei kuitenkaan ole riittäviä valmiuksia, vaikka rytmiiikka-täydennyskoulutus on avartanut näkemystä rytmikasvatuksesta ja opetustavoista.

"Mm, no kyllä mie periaatteessa silleen koin, että hyvin varovasti mie oon ottanu siihen [omaan opetukseen rytmiiikka-koulutuksessa läpi käytyjä] asioita. Joitaki asioita oon ottanu, mutta että en oo niinko sillä tavalla, että nyt ei, tai että siirtää syrjään sen, että mitä on käyttäny. Että tässä Svengijengi-koulutuksessa ja tässä rytmiihommassa niinkö monessa muussaki, että kannattaa säilyttää hyviä asioita ja ottaa sitte varovasti, ettei kerralla niinkö siirry täysin uuteen." (O6)

"Mutta kyllä se rytmiiikka varmasti, niinkö lapsen rytmin kokeminen, niin on se varmasti paljon laajempi käsite ku pelkästään se rytmiiisoittimilla soittaminen. Että se ainaki niinku itellä vahvistu. Niinkö monipuolisemmin voi ajatella ja nimenomaan siihen liikkeeseen pienillä. Se on niinkö luonnollinen asia lapselle, että jos liikutaan ja harjotellaan rytmin tekeminen." (O9)

Opettajat ovat kokeilleet yksittäisiä kehorytmi- ja koordinaatioharjoituksia, mutta eivät ole pitäneet niitä itselleen luontevina opetustapoina. Liikunnallisten harjoitteiden käyttöönotto on koettu vaivalloiseksi.

"Että kun jokaiselle tulee semmonen, että mikä on niinku minun omaani, niin se bodypercussion-juttu ei oo ehkä mulle semmosta läheistä. Että toki me sitä tehhään ja mää tiän, että lapset sen niinku oppii, ko ne saa sitä koittaa. Siihen pitää varmaan kasvaa siihen bodypercussioniin, et se on luontevaa." (O3)

"Tietenki hirveen vaikeilta ne aluksi tuntu ja vähän sen takia luotaan työntäviltä, että tuota viittinkö mie tähän alkaa perehtyä." (O6)

Pohtiessaan omaa opetuksensa toteutusta opettajat toivat esiin epävarmuutta:

"Mä en oo niinkö niin varma siitä mun omasta osaamisesta. Et johan mä pienten kanssa sen osaan ja tiedän sen, mutta sitä pitäis vaan niinku toistuvasti ja toistuvasti tehdä. Et mä jotakin koitin juuri sen kurssin jälkeen niitä Elinan juttuja luokassa ja mää aattelin, että ei tämä, ei tämä onnistu. Mä olin mielestäni ihan varma, et mä osaan sen, ja sitte ko mä alan oppilaitten kans sitä tekemään, niin eiku oottakaapa, mitenhan se nyt menikään." (O3)

Opettajien mielestä rytmiiikkaharjoitukset ovat oppilaille mieluisia ja motivoivia ja niiden nähdään myös monipuolistavan opetusta.

"Mut näitä mukirytmiejä me on tehty ja pöytärummutusjuttuja, mitä me käytiin siellä koulutuksessa, niin seiskoilla. No siinä ne oli aivan, että näytä vielä, mitä mahtavaa!" (O3)

"Mutta että mun mielestä oppilaat tykkää ja se on semmonen hyvä motivointijuttu niille, et justinsa näillä rytmiiikkahokemilla ja muilla niin ne pääsee helposti kiinni siihen soittamiseen ja ne saattaa oppia niinkun yllättävänkin vaikeita asioita." (O3)

Myönteisesti suhtautuvat opettajat pitävät rytmiiikkaharjoitteissa hyvänä asiana toisten kuuntelua, yhteistä tekemistä ja kaikkien mahdollisuutta osallistua. Rytmiharjoitteet valmistavat oppilaat oppimaan vaikeitakin asioita ja soittamista. Opettajien mielestä rytmiiikan arvo tulee parhaiten esille silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia rytmien hahmottamisessa. Rytmiiikkaharjoitteiden avulla oppilaat voivat saada onnistumisen kokemuksia ilman täydellisiä musiikillisiä taitoja.

”Että tuota nyt niinkö kaikki pääsee osallistumaan sillä tavalla, että se on niinkö minusta selkeesti se myönteinen. Ja siinä ei oo niin sitte niinkö olennaista, että meneekö se prikulleen oikein vai muuta. Että siellä enemmän kaikki kukat saa kukkia. Että siinä se ei sillä lailla tunnu, ko että joku jos rumpali soittaa väärin, niin silloin kaikki huomaa. Mutta tuommosessa niin tuota se ei oo niin vaarallista. Että musiikin teossa on hirveen tärkeä, että saa mennä väärin. Että se metsään meno on suotavaa siinä, eikä se tuota ole ollenkaan pahasta. Että jollaki tavalla kuitenkin pitäis olla semmonen perusturvallisuus siinä ryhmässä, ko tehään, että asioita näitä voi oppia. Että jos pelkää sitä, että soittaa tai laulaa väärin, niin se hirveästi alkaa ahdistaa.” (O6)

Opettajat pitävät rytmikasvatusta muiden opettajien tapaan tärkeänä osana alueena musiikinopetuksessa, mutta varsinainen rytmiiikka kokonaisvaltaisena lähestymistapana ei ole käytössä ja oman kehon hyödyntäminen opetuksessa on vähäistä. Opettajat käyttävät perussykeharjoitteita kuten taputusta ja kaikuharjoituksia rytmien soittamisen harjoittelussa.

”Ihan me lähetään oikeestaan siitä, ko on lyhyt soittokappale, että me mennään se rytmiiikka ensin siitä läpi. Ja sillä tavalla tulee se. Ja oon käyttäny näissä niin ihan sitä tititointia, että se menee sillä. Ja että tuota taputtaen. Niin tai se voi mennä kaikurytminä sillä tavalla, että mie taikka joku oppilaista menee sen ensin, ja muut sitte

soittaa kaikuna. Ja vähän niinkö sillai osista kokonaisuuksiin, että ensiksi lyhyempiä pätkiä ja sitte se koko kappale.” (O3)

Opettajat käyttävät paljon sanarytmejä ja loruja työtapana, joka valmentaa lauluun ja soittoon. Sanarytmit ja hauskat hokemat jäävät oppilaille hyvin mieleen ja ne edesauttavat rytmin omaksumista ja soittamista soittimella. Opettajat tekevät myös yhteissoittoharjoituksia, niin sanottuja rytmipatteriharjoituksia.

”Niin ja juuri ko me sitä Oye Como va soitetaan nyt ysien kanssa, niin aivan loistavaa. Ne ei oikeestaan muulla melkein sitä opi, no tietenki näyttämällä monta kertaa, mutta juuri näitä ”Tar-za-ni kii-pe-si puu-hun ja pu-to-si, ei saa puu-hun kii-ve-tä, uh so! [Naurahdus] Ne hokemat on oikeesti älyttömän hyviä, että ne jää niille niinkö niin mieleen. Että monesti ko ne ite soittaa, niin näkkee suun liikkeistä, ko ne hokee sitä.” (O3)

”Mutta noista työskentelytavoista vielä, että mie teen semmosta pistetyöskentelyäki yleensä, että mie saatan jakaa niinku neljän–viien hengen rytmiiin ja sit mie paan jonku soittimen. Mie opetan jonku jutun jossaki soittimessa ja sit ne kiertää sitte siitä. Ja siinä just se rytmiiikka tulis.” (O10)

5.3 Ongelmat ja haasteet

Opettajat toivat esiin lukuisia rytmiiikan ongelmia ja haasteita. Jäsensin vastaukset kolmeksi päähaasteeksi: täydennyskoulutuksen tarve, oppimateriaalin vaikea käytettävyys sekä opetuksen käytännön toteuttamisen vaikeudet.

5.3.1 Täydennyskoulutuksen tarve

”Tosiasia on se, niinkö sanoin, niin täydennyskoulutusta minusta tarvittais hirveän paljon. Että nämä on kuitenkin semmosia asioita, että niitä on työn ohessa vaikea joistaki kirjoista tai muualta hakea, että ne pitäis niinkö tekemällä oppia. Että sen pitäis sen koulutuksen olla sen tyyppistä, että siellä tehdään eikä lueta.” (O6)

Aineistosta nousee vahvasti esille opettajien jatkuva tarve täydennyskoulutukseen, jotta he osaisivat ottaa käyttöönsä rytmiiikan tarjoamia uusia opetussisältöjä ja välineitä. Viiden päivän rytmiiikka-täydennyskoulutusjakso, johon opettajat ovat osallistuneet, ei ole ollut useimmille opettajista selvästikään riittävä rytmiiikan omaksumiseen. Rytmiiikan pedagoginen ajattelu ja käsitteet ovat jääneet epäselviksi ja niiden avaaminen vaatisi jatkokoulutusta. Lisäksi opettajat kaipaavat koulutuksen kautta lisää kokemuspohjaa rytmiiikasta kokonaisvaltaisena kehollisena työtapana.

”Et tavallaan niinkö semmonen pedagoginen ajattelu puuttu siitä koko koulutuksesta: että miksi näitä asioita tehdään, mihin ne johdtaa, minkä takia niitä kannattaa tehdä, mitä tämän jälkeen voi tehdä, tämän tyyppisiä asioita. Se oli aivan irrallista ja saman asian toistoa tavallaan.” (O4)

”Että tää käsitteellinen puoli on mun mielestä aivan hirveä viidakkoko.” (O2)

”Siinä on vaan tietysti semmonen, että tuommonen [täydennyskoulutus] on vaan semmonen niinkö alkusyke, että siinä selkeesti pitäis olla sitten myös jatkuvuutta. Että ne helposti jää semmoseksi irralliseksi sitte. Ja ei niinkö ehkä niillä eväillä vielä kaikkia siellä kokeiluja pysty viemään opetukseen. Ehkä jotain ideologiaa ja niitä helpompia juttuja.” (O6)

Musiikin täydennyskoulutusta on liian harvoin tarjolla Lapissa ja kaikki halukkaat eivät mahdu mukaan koulutuksiin. Lapin avoin yliopisto on järjestänyt täydennyskoulutusta rytmikasta ensimmäisen kerran vuonna 2007–2008, johon haastateltavat ovat osallistuneet. Seuraava täydennyskoulutus ”Rytmiikka musiikinopetuksen lähtökohtana” järjestettiin tammikuussa 2014, eli koulutusten väli on ollut pitkä.

”No tämä mikä nyt oli tämä koulutus, tämä Svengijengi, niin tämä on minusta ainoa, mitä näitten kahenkympmenen vuoden aikana on ollu ees tarjolla.” (O5)

Rytmiikan koulutuksia on lähinnä tarjolla Etelä-Suomessa, mutta koulutusrahojen vähäisyys tulee vastaan näihin koulutuksiin osallistumiseen. Koulutukset voivat olla kalliita, ja pitkä välimatka lisää vielä kustannuksia. Rahoitus tulee yleensä hankkia itse, mikä vähentää motivaatiota hakeutua kauempana järjestettäviin koulutuksiin.

”Kaupungin taloudellisen tilanteen vuoksi muualle koulutuksiin lähteminen on aika nihkeää.” (O2)

”Toki tulee aina vuosittain katottua niitä, mitä tuolla Heinolassa tai jossaki tarjotaan, mutta ne on aika kaukana ja niihin on silleen nykyisillä koulutusmäärärahoilla aika huonot mahdollisuudet päästä. Että ko se on aina sitte omasta pörssistä, niin se tahtoo jäähä.” (O8)

5.3.2 Oppimateriaalin vaikea käytettävyys

Vaikka rytmikanopetukseen on saatavilla oppimateriaalia, sen käyttäminen tuntuu olevan opettajille haastavaa. Oppimateriaalissa olevien rytmikkaharjoitteiden ja etenkin kehorytmikan ja liikkeen käyttäminen opetuksessa vaatii opettajalta etukäteen asiaan perehtymistä ja myös omaa harjoittelua ja kokeilua.

”Että on siinä semmonen kynnyks, ko kattoo että hui kauhistus tämä on työteliäs, että miten mie lähen tätä rekentaan. Niin se saattaa olla, että se jää sitte tekemättä. Että siellä olis hyvää käyttökelpoista tavaraa, mutta se vaatis niinkö iteltä enemmän.” (O6)

”Mutta kyllä mie ainaki koen niin, että ko mie otan sieltä näitä, niin kyllä mun pittää oikeesti lukia se hyvin ja perehtyä siihen juttuun ja ite kokkeilla se useamman kerran, että näinhän tää lähtee.” (O8)

Tällä hetkellä kouluissa saatavilla olevissa oppikirjoissa on pieniä rytmiiikan osalualueita irrallaan ja niistä on vaikeaa rakentaa opetuskokonaisuuksia. Opettajien voi olla vaikeaa huomata, miten esimerkiksi nuottiviivastolle merkityn kehorytmin voi opettaa ja yhdistää lauluun säestykseksi tai hyödyntää soitonopetuksessa. Opettajat toivoisivat rytmiiikan opetukseen lisää valmista oppimateriaalia, jossa olisi huolellisesti tehtyt opettajanoppaat ja cd-levyt musiikkitaustoineen. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että monet opettajista ovat ottaneet oppimateriaalista opetuskäyttöön vain niitä harjoitteita, joita on läpikäyty rytmiiikkatäydennyskoulutuksessa. Opettajan täytyy ensin itse saada käytännön kokemusta rytmiiikan työtavoista ennen kuin niitä voi kokeilla oppilaiden kanssa.

”Et sun täytyy se kokemus niinkö saaha siitä, että tää homma menee näin. Ja sitte voi alkaa lukemaan sieltä. Mutta että pelkästään kattoo, että mitähän tuo tarkoittaa, niin se on hankalaa.” (O3)

5.3.3 Opetuksen toteuttamisen vaikeudet

Opetuksen toteuttamista vaikeuttavat hankalat opetustilat, liian suuret opetusryhmät sekä opetukselle varatun ajan riittämättömyys.

Soittimet ja ahtaat opetustilat

Joillekin opettajille soittimet ovat haaste rytmiiikan opetuksen järjestämisessä. Rytmirinki- ja yhteissoittoharjoituksiin sopivat parhaiten soittotekniikaltaan helpot pienet rytmisoittimet, jotta oppilaat voivat soittotekniikan sijasta keskittyä toisten kuuntelemiseen ja perussykkeen ylläpitämiseen, mikä on harjoitusten päätavoitteena (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 9 – 11). Kaikilla kouluilla soittimia ei ole riittävästi, jotta kaikille oppilaille saataisiin harjoitteluvaiheessa oma soitin. Opettajat pitäisivät erinomaisina esimerkiksi helposti soitettavia irrallisia ksylofonipaloja, mutta niitä on harvoin varaa hankkia kouluihin.

”No tietenki ensimmäinen on aina se, että ois resurssit kunnossa, että ois se välineistö. Ja tuota tietenki aina jotaki vanhaa hajoaa ja uutta tarvis tilalle ja näin.” (O1)

”Musta lyömäsoittimilla on kaikista paras opetella. Et meil on aika paljon siis noita tommosia pieniä rumpusoittimia, niin niitä mä kyllä yritän viljellä siinä. Myöskin laattasoittimet, mut se on varmaan vähän siitä, että mitä soittimia on tarjolla. Et laattasoittimia meillä on aika vähän, niin tuota sit se on hankalaa.” (O3)

Useimmat haastateltavat pitävät hankalina opetustiloja, jotka opettajien mukaan rajoittavat paljon sitä, millaisia rytmiiikkaharjoitteita on mahdollista toteuttaa musiikintunneilla. Opettajat ovat saaneet Svengijengi-koulutuksessa paljon ideoita liikunnallisiin rytmiikkaharjoitteisiin, mutta näkevät tilojen tulevan esteeksi liikunnan käyttämiseksi omassa opetuksessa. Liikkeen käyttö rytmiiikan välineenä useimmiten rajoittuu pelkästään kehorytmiiikkaan, koska musiikkiliikuntaa on vaikea toteuttaa isossa opetusryhmässä ahtaassa luokkatilassa. Svengijengi-koulutuksessa opetus oli järjestetty osaksi salissa ja osaksi musiikkiluokassa, josta pulpetit oli siirretty toiseen tilaan. Tällainen järjestely ei ole kovin helposti toteutettavissa normaaliopetuksessa, koska liikuntasalit ovat yleensä varattuja ja luokkatilan uudelleen järjestely vie paljon aikaa varsinaisesta opetuksesta.

”Siksi en oo kokkeillu, että meillä on esimerkiksi jo semmonen käytännön ongelma, että ko me ollaan musiikkiluokassa ja se on aika täyteläinen sillä tavalla, että ne pulpettimäärät ja tavarat. Niin sitte pitäis päästä saliin ja mulla ei oo oikeestaan mitään mahdollisuuksia päästä musiikkituntia pitämään liikuntasaliin.” (O8)

Opetusryhmän koko ja heterogeenisyys

Monet opettajat näkevät rytmiiikan ja yleensäkin musiikin opetuksen suurimpana haasteena liian suuret opetusryhmät. Lisäksi musiikki nähdään oppiaineena, jossa oppilaat ovat taidoiltaan ja valmiuksiltaan hyvin eritasoisia. Musiikin opetukseen usein integroidaan erityisoppilaat, jotka vaativat vielä muita oppilaita enemmän tukea oppimisessaan. Suurten opetusryhmien vuoksi opettajalla on rajalliset mahdollisuudet tukea yksilöllisesti eritasoisia oppilaita musiikillisten taitojen oppimisessa, minkä vuoksi opettajat kokevat usein riittämättömyyttä. Yksi opettaja ottaa esille, että on myös niin suuria ja kurinpidon kannalta haastavia opetusryhmiä, että opettaja ei tohdi lähteä edes kokeilemaan rytmiiikkaharjoituksia, vaan pitäytyy perinteisessä opetustavassa.

”Mutta ryhmäkoko on varmaanki se suurin haaste.” (O7)

”Ja sit ko on näitä haastavia oppilaita ja tosi taitavia oppilaita, niin mieltii, että mitähän keksis, että niille taitaville ois jotain uutta ja miten sais ne heikommat hoksaamaan taas sen, että sais sen helpoimman ees menemään. Ja sitte toisaalta, että ne jotka on niitä tavallisia, niin ehtis niitäki huomioimaan.” (O5)

”Piti olla hirveen tiukkana, koska se meteli oli sitte aivan älytön. Mulla oli erittäin haastava porukka silloin. Silloin ne istu vaan niillä omilla paikoilla ja lauletaan ja porukka tulee tähän soittaan.” (O7)

Opettajien mielestä sopiva ryhmäkoko rytmiiikan opetuksessa voisi olla 10–14 oppilasta ja jakotunnit olisivat myös hyödyllisiä. Pienemmässä opetusryhmässä opettajalla on paremmat mahdollisuudet huomioida kaikki oppilaat ja myös haastavammat rytmiiikan harjoitteet on helpompi saada toimimaan.

”Jakotuntejahan nyt tarvitaan kaikkeen, mutta ois ihan kiva, jos joskus ois musiikkiinki. Sais kaikki oppilaat ite huomioitua enemmän. Heti ko on vähän pienempi ryhmä, niin tekkee paljon vaikeampia juttuja.” (O9)

Ajanpuute

Ne opettajat, jotka asennoituvat rytmiiikkaan positiivisesti, näkisivät tarvetta panostaa nykyistä enemmän rytmiiikanopetukseen, mutta kokevat musiikin opetukselle varatun ajan riittämättömänä rytmiiikan laajempaa käyttöä ajatellen. Musiikin oppituntien määrä normaaliluokilla vaihtelee eri luokka-asteiden ja myös eri koulujen välillä yhdestä kahteen tuntiin viikossa. Musiikkiluokilla musiikkia on kolme viikkotuntia, joista yksi on jakotunti. Opettajat tiedostavat, että rytmiiikassa edistyminen vaatisi säännöllistä ja toistuvaa harjoittelua. Käytännössä opettajien on kuitenkin jaksotettava opetustaan niin, että siinä keskitytään välillä johonkin tiettyyn musiikin osa-alueeseen kuten nokkahuilun soittoon tai laulamiseen, jolloin rytmiiikkaharjoitteet välillä jäävät kokonaan tekemättä.

”Mutta jos mie nyt vaikka otan tässä esimerkkinä, niin kolmansilla niillä on yks viikkotunti tällä hetkellä, niin kyllä se on valitettavaa, että ei me ehitä joka tunti tehä tämmösiä rytmiiikkaharjoituksia ollenkaan.” (O8)

”Että nyt muutamaan viikkoon en oo käyttäny [kehorytmiiikkaa] ollenkaan ja sitte taas kolme viikkoa sitä ennen, niin joka tunti vähäsen. Se on tietysti vähän semmonen, että aina pittää keskittyä johonki tiettyyn juttuun sitte.” (O5)

Osa opettajista kaipasi yhden viikkotunnin lisää musiikinopetukseen, jotta rytmiiikkaa ja muita musiikin opetussisältöjä voisi toteuttaa paremmin ja monipuolisemmin. Yksi opettajista esimerkiksi toivoisi kaksi viikkotuntia musiikkia yhden sijasta niin, että toinen tunneista voisi olla rytmiiikkapainotteinen ja toinen enemmän soittamiseen painottuva. Oppitunteja lisäämällä musiikin opetuksessa jäisi enemmän aikaa perussykeharjoituksiin ja toistoihin, mikä auttaisi heterogeenisen oppilasjoukon oppimisessa.

”Ainut mikä tähän vois niinkö auttaa, niin lisää tunteja. Et enemmän niinkö vaan aikaa, et pystyy harjotteleen, lisää toistoja.” (O4)

5.4 Rytmiiikan tulevaisuus

Opettajien käsityksistä, asenteista, käytännön opetustyöstä ja haasteista nousee esille, että opettajat kokevat rytmiiikan monin tavoin uutena ja haastavana alueena musiikin opetuksessa. Opettajilla on halua kehittää ammattitaitoaan ja opetusmenetelmiään ja heillä on kiinnostusta rytmiiikkaa kohtaan. Aineiston mukaan musiikin opetuksen kehittäminen ja rikastuttaminen rytmiiikan keinoin edellyttää koulutusta ja itsensä likoon laittamista.

Koulutus

Koulutuksen puute nousi aineistosta suurimpana haasteena rytmiiikan opetuksessa. Rytmiiikka koetaan laajana ja monimutkaisena sisältönä, jonka omaksuminen vaatisi koulutuksen jatkuvuutta, jotta asiaan pääsisi syvällisemmin sisälle. Koulutusta tulisi järjestää enemmän omalla paikkakunnalla. Se pienentäisi kustannuksia ja parantaisi mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin. Opettajat odottavat Lapin avoimen yliopiston järjestävän tulevaisuudessa musiikin täydennyskoulutusta useammin ja säännöllisesti.

”Tämmösiä koulutuksia lissää. Niin sehän se ois, että pääsis aina käymään tasasin aikaväleihin jotaki uusia tai tosiaan ideoita taas

muisteleen, että sehän se toive ois, erilaisia. Totta on, että varmaan olis itelle herkullista niinkö lähtee syvemmin tutustuun johonki, vaikka näihin Dalcrozeen tai johonki.” (O8)

Itsensä likoon laittaminen

Rytmiikka edustaa uutta luovaa moniaistillista ilmaisuja, jossa oppiminen perustuu keholliseen oppimiseen omakohtaisen kokemuksen kautta. Kehon käyttäminen välineenä musiikinopetuksessa vaatii opettajalta heittäytymistä, luovaa ajattelua ja mielikuvitusta opetuksen toteuttamiseksi. Rytmiikka eroaa paljon perinteisestä musiikin opetuksesta ja vaatii rohkeutta rikkoa totuttuja rutiineja ja rajoja musiikin ja liikkeen välillä. Matka muutokseen tapahtuu yhdessä tekemällä ja siinä joutuu hyväksymään myös epäonnistumiset. Onnistumiset taas tuovat iloa ja hauskuutta, joka antaa rohkeutta jatkaa.

”Mutta tämmösissä erilaisissa rytmisissä jutuissa, että oli ne sitte bodypercussionia tai sitte jollaki soittimilla tuotettua, mutta niissä on ihan erilainen fiilis sitte. Koska sitä fiilistähän siinä kuitenkin haetaan, että siitä tulee kiva tunne siitä osallistumisesta. Tämmönen tekemisen ilo, tai että jokainen pääsee mukaan ja oivaltaa, että näitten kautta voi tosiaanki oppia ja olla mukana musiikissa ja siinä.” (O7)

Monet haastateltavista tuovat esille, että pienille oppilaille liikkuminen ja kokonaisvaltainen kehon käyttö on vielä luontevaa, mutta isommat oppilaat alkavat jo miettiä, kehtaavatko heittäytyä harjoitteisiin. Ilman musiikin tuottamiseen tarkoitettua instrumenttia joutuu antamaan itsestään enemmän. Monilla opettajilla kehon käyttäminen opetuksen välineenä on rajoittunut pelkästään pienille oppilaille. Jotta rytmiikkaa voisi hyödyntää musiikin opetuksessa alaluokilta yläluokille asti, rytmiikka tulisi ottaa opetuskäyttöön mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sen lisäksi opetuksessa tulisi olla jatkuvuutta, jotta oppilaat omaksuisivat oman kehon luontevaksi välineeksi musiikin oppimisessa.

”Sen pitäis olla mun mielestä niin kauheen systemaattista jo ihan sieltä pienestä, jos lähetään vaikka ykkösestä näin, et ne kasvais niinko siihen.” (O3)

”Ja lapset oppii justiinsa, että nää kuuluu niihin musiikin opetuksen systeemeihin ja arkipäivän käytäntöön.” (O2)

”Et jos ne ei oo tehny tämmöstä kehorytmiikkaa, niin sen alottaminen yläluokilla yhtäkkiä niin on aikamoisen vaikeaa heillekin. Ko sehän on semmosta itsensä likoon laittamista. Se on ihan eri asia heiluttaa jotaki hiekkaputkea ko tehä sitte jotaki omalla keholla.” (O3)

Uuden asian omaksumisessa ja omien opetuskäytäntöjen muuttamisessa auttaa se, että hyväksyy myös epäonnistumiset ja uskaltaa jatkaa yrittämistä alkuvaikeuksista huolimatta. Opettajan ei tarvitse olla uudessa asiassa heti asiantuntija ja kaiken osaava auktoriteetti, vaan hän voi olla myös itse oppijana oppilaiden joukossa ja antaa tilaa lasten mielikuvitukselle, luovuudelle ja keksimiselle. Opettaja rohkaisee lasta oppimiseen sillä, että oman kehon käyttäminen vaatii harjoittelua myös opettajalta. Yhdessä tekemällä ja rohkeasti kokeilemalla sekä opettaja että oppilaat voivat saada onnistumisen kokemuksia rytmikasta kokonaisvaltaisena kehollisena elämyksenä. Lähtökohtana oman kehon käyttämisessä rytmikan välineenä on turvallinen ja virheet salliva oppimisympäristö, jossa ei arvostella toisten tekemistä.

”Ja ne on ihan mukavia tilanteita minusta, ko sitte ko jotaki tehhään, ja se ei aina meekkään. Ja tietysti ko lapset keksii, että kokeillaanpa näin ja se on hirveen vaikee, ja mun pitää sanoa sitte, että mun ki pitää opetella se malli, se malli oppilaille. Ettei sen opettajan tarvi aina olla, et se tietää just ja se tekee nää jutut ihan oikein. Niin välillä tulee niitä tilanteita, että hetkinen oottakaapa, määki harjottelen.”

Että lapset näkee, että se vaatii sen harjottelun, et ei se tuu aina niinku valmiiksi.” (O2)

”Ja just se, että tekee turvalliseksi sen ympäristön, että uskaltaa mokataki ihan rauhassa, ettei tarvi niinku heti osata.” (O1)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja toteutus

Tarkastelun kohteena tutkimuksessani oli opettajien käsitykset rytmiiikasta ja rytmiiikan käyttö opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, millainen rytmiiikan asema on musiikinopetuksessa ja miten rytmiiikka koetaan. Olen tarkastellut aihetta peruskoulussa musiikkia opettavien musiikin- ja luokanopettajien käsitysten ja kokemusten kautta. Aineiston olen kerännyt yksilöhaastatteluna teemahaastattelua käyttäen. Olen analysoinut aineiston laadullisen sisälönanalyysin menetelmin. Analyysin kautta syntyneissä tuloksissa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opettajat käsittävät rytmiiikan?
2. Millä tavalla opettajat käyttävät rytmiiikkaa musiikinopetuksessa?
3. Millaisena opettajat näkevät rytmiiikan arvon musiikinopetuksessa?
4. Mitkä ovat rytmiiikan käyttämisen haasteet opettajien käsitysten mukaan?
5. Millaisia ajatuksia opettajilla on rytmiiikan tulevaisuuteen liittyen?

6.2 Yhteenveto tuloksista

Rytmiiikka käsitteenä on opettajille suhteellisen vieras. Rytmiiikan määrittelemien on sanallisesti vaikeaa ja ymmärrys opettajien kesken vaihtelee paljon. Opettajat pitävät rytmiiikkaa teoreettisena ja vieraana terminä ja puhuvat mieluummin rytmistä ja perussykkeestä, joka on keskeinen elementti musiikissa ja lähtökohta musiikinopetuksessa. Rytmien ja rytmiiikan käsitteet menevät opettajilla sekaisin ja he puhuvat niistä ikään kuin synonyymeinä. He eivät välttämättä tunne rytmiiikan pedagogista taustaa, vaikka he ovat omaksuneet rytmiiikan työtapoja opetukseensa. Tulkintani mukaan opettajien käsitysten taustalla vaikuttaa koulutuksen puute ja vähäinen perehtyminen aiheeseen. Rytmiiikan teo-

riataustaa rakentaessani törmäsin itsekin rytmikasta tehdyn kirjallisuuden ja tutkimuksen vähyteen. Useimmilla opettajilla ei ole ollut määrätietoista suuntautumista rytmikkaan, vaan tiedot siitä ovat tulleet vaivihkaa oppimateriaalin ja koulutusten kautta.

Analyysin ja tulosten perusteella opettajien oma suhtautuminen rytmikkaan vaikuttaa siihen, miten he käyttävät rytmikkaa omassa opetuksessaan. Tarkastellessani opettajien asenteita sekä heidän tapansa toteuttaa rytmikkaa käytännön opetustyössä ryhmittelin opettajat kolmeen ryhmään: arvostava ja innostunut suhtautuminen (neljä opettajaa), epäilevä suhtautuminen (kaksi opettajaa) ja myönteinen, joskin epävarma suhtautuminen (neljä opettajaa).

Arvostava ja innostunut suhtautuminen ilmeni siten, että rytmikalle nähtiin selvä tarve. Opettajat toivat esiin, kuinka rytmikka voi auttaa rytmin hahmottamisessa ja ilmentämisessä ja kuinka liike on keskeinen elementti rytmikanopetuksessa. Dalcrozen mukaan ihmisen luonnollinen vastaus musiikin rytmiin on fyysinen ilmaisu: näin keho aistii, tuntee ja esittää sen. Rytmin kokeminen ja liikunta ovat lähtökohtana myös Orff-pedagogiikassa. Arvostavat ja innostuneet opettajat pitävät tärkeänä yhteismusisointia ja sitä, että rytmikka mahdollistaa kaikkien osallistumisen ja kaikki pääsevät harjoitukseen mukaan ilman odottamista. Yhteismusisoinnissa kehittyy ”yhteisöllinen rytmittäjä”, jota tarvitaan bändisoitossa. Opetustilanteissa opettajat ovat huomanneet rytmikan positiivisen vaikutuksen siinä, että ne oppilaat, jotka kokevat itsensä huonommiksi, ovat tulleet mukaan rytmikan harjoitukseen eivätkä jääneet sivustakatsojiksi. Orffin mukaan musiikkia voi oppia vain aktiivisen osallistumisen kautta ja hän halusi suunnata musiikilliset ideansa kaikille lapsille lahjakkuuteen katsomatta. Arvostavat ja innostuneet opettajat näkevät rytmikan edistävän motivaatiota musiikin oppimiseen, kasvatustavan rohkeutta sekä kehittävän sosiaalisia taitoja ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Arvostavasti ja innostuneesti suhtautuvat opettajat pitävät rytmikkaa tärkeänä osa-alueena omassa opetuksessaan ja haluaisivat hyödyntää sitä opetuksessa

vielä nykyistä enemmän. Rytmiiikka on käytössä lähes kaikilla musiikin tunneilla ja opettajat käyttävät rytmiikan työtapoja ja osa-alueita muita opettajia laajemmin ja monipuolisemmin. Rytmiiikan harjoituksissa rytmikykyä harjoitellaan monipuolisesti: liikkuen, puhuen, loruillen, soittaen ja näitä eri elementtejä yhdistäen. Opettajien mukaan rytmiiikasta voi rakentua työtapaa, jossa harjoitukseen lisätään elementtejä eri opetuskerroilla. Tätä opetustapaa tukee Kivelä-Taskisen ja Setälän (2006, 4) määritelmä rytmiiikasta: rytmiiikka on liikkeen, soitton ja laulun välimaastossa, lähtien liikkeelle mistä päästä tahansa, edeten muiden elementtien avulla ja vahvistaen sitä osaa, johon on tarve. Prosessinomainen etenemistapa eri lähestymistapoja monipuolisesti hyödyntäen on keskeistä myös Orff-pedagogiikassa. Arvostavasti ja innostavasti suhtautuvien opettajien mukaan palkitsevaksi opetuksessa muodostuu kokemus siitä, kun oppilaat saadaan oivaltamaan ja oppimaan kehon käyttöä rytmin tuottamisessa. Rytmiiikka painottuu opetuksessa pienillä oppilaille, mutta kehoa ja kehorytmejä hyödynnetään myös isompien oppilaiden kanssa soittoon valmentavana harjoitteena.

Epäilevästi rytmiiikkaan suhtautuvat opettajat eivät arvosta rytmiiikkaa kokonaisuutena, mutta kuitenkin käyttävät sitä jonkun verran opetuksessaan. Rytmiiikkaa pidetään teennäisenä ja monimutkaisena opetustapana, eikä sitä nähdä erityisen tärkeänä lapsen musiikillisen kehittymisen kannalta. Epäilevästi suhtautuvat opettajat kuvailevat rytmiiikkaa kikkailuna ja lämmittelyinä, ei oikeana musiikin tekemisenä. Rytmiiikka-täydennyskoulutus ei ole vastannut näiden opettajien odotuksia, eivätkä opettajat ole koulutuksen kautta ymmärtäneet rytmiikan pedagogista ajattelua. Epäilevästi suhtautuvien opettajien mukaan kehon käyttö ja liikunnalliset rytmiiikkaharjoitukset sopivat paremmin liikunnanopetukseen kuin musiikintunnille.

Myönteisesti, joskin epävarmasti, suhtautuvat opettajat näkevät rytmiiikasta olevan etua musiikin opetuksessa, mutta kokevat käytännön toteutuksen vaikeaksi. Opettajilla ei ole omasta mielestään riittäviä valmiuksia rytmiiikan opetukseen ja he kuvaavat rytmiiikanopetustaan suppeana. Liikunnallisten harjoitteiden käyttöönotto on koettu vaivalloiseksi ja rytmiiikan elementeistä liike jää hyvin vähäi-

seen asemaan opetuksessa soittamisen ja laulamisen rinnalla. Myönteinen suhtautuminen ilmeni siten, että opettajat ajattelivat rytmiiikan auttavan rytmin hahmottamisessa ja instrumenttien soittamisessa. Opettajat pitivät rytmiiikkaharjoitteissa hyvänä asiana toisten kuuntelua, yhteistä tekemistä ja kaikkien mahdollisuutta osallistua. Opettajien mukaan rytmiiikkaharjoitukset monipuolistavat opetusta, ovat mieluisia oppilaille ja valmistavat oppilaat oppimaan yllättävän vaikeita asioita.

Opettajat toivat esiin rytmiiikan ongelmia ja haasteita, jotka jäsensin kolmeksi päähaasteeksi: täydennyskoulutuksen tarve, oppimateriaalin vaikea käytettävyys ja opetuksen toteuttamisen vaikeudet.

Aineistosta nousi vahvasti esille opettajien jatkuva tarve täydennyskoulutukseen, jotta he osaisivat ottaa käyttöönsä rytmiiikan tarjoamia uusia opetussisältöjä ja työtapoja. Viiden päivän täydennyskoulutusjakso, johon opettajat ovat osallistuneet, ei ole ollut useimmille opettajista riittävä rytmiiikan omaksumiseen. Koulutuksessa oli jäänyt epäselväksi rytmiiikan käsitteet ja pedagoginen ajattelu, joiden avaaminen vaatisi jatkokoulutusta. Koulutuksen kautta opettajat kaipaisivat myös lisää kokemuspohjaa rytmiiikasta kokonaisvaltaisena kehollisena työtapana. Täydennyskoulutusta on Lapissa harvoin tarjolla eikä koulutuksiin Etelä-Suomessa ole mahdollista lähteä.

Opettajat pitivät haasteena rytmiiikan oppimateriaalin käyttämistä. Oppikirjoissa olevien rytmiiikkaharjoitteiden ja etenkin kehorytmiiikan ja liikkeen käyttäminen opetuksessa vaatii opettajalta etukäteen asiaan perehtymistä ja omaa harjoittelua. Kouluissa saatavilla olevissa oppikirjoissa on pieniä rytmiiikan osa-alueita irrallaan ja niistä on vaikeaa rakentaa opetuskokonaisuuksia.

Opetuksen toteuttamisen vaikeuksiin olivat syynä hankalat opetustilat, liian suuret opetusryhmät sekä opetukselle varatun ajan riittämättömyys. Useiden opettajien mielestä ahtaat opetustilat tulevat esteeksi liikunnallisten rytmiiikkaharjoitteiden käyttämiseksi opetuksessa. Opettajat näkevät musiikin oppiaineena, jos-

sa oppilaat ovat taidoiltaan ja valmiuksiltaan hyvin eritasoisia, ja suuressa opetusryhmässä opettajalla on rajalliset mahdollisuudet tukea yksilöllisesti oppilaita. Opettajien mielestä sopiva ryhmäkoko rytmiiikan opetuksessa olisi 10–14 oppilasta. Rytmiiikkaan myönteisesti suhtautuvat opettajat toivoivat musiikinopetukseen yhden viikkotunnin lisää, koska kokivat musiikinopetukselle varatun ajan riittämättömänä rytmiiikan laajempaa käyttöä ajatellen.

Rytmiiikan tulevaisuus heijastuu opettajien nykyisistä käsityksistä, käytännön opetustyöstä ja haasteista. Opettajat kokevat rytmiiikan monin tavoin uutena ja haastavana alueena musiikinopetuksessa. Kahdeksan kymmenestä opettajasta kuitenkin suhtautuu rytmiiikkaan myönteisesti. Opettajilla on halua kehittää ammattitaitoaan ja opetustaan ja heillä on kiinnostusta rytmiiikkaa kohtaan. Musiikin opetuksen kehittäminen ja rikastuttaminen rytmiiikan keinoin edellyttää koulutusta ja itsensä likoon laittamista. Nämä ovat tutkimukseni keskeisimmät johtopäätökset.

Koulutuksen puute nousi aineistosta suurimpana haasteena rytmiiikan opetuksessa. Rytmiiikka koetaan laajana ja monimutkaisena sisältönä, jonka omaksuminen vaatisi täydennyskoulutuksen jatkuvuutta, jotta aiheeseen pääsisi perehtymään syvemmin. Koulutusta tulisi järjestää enemmän omalla paikkakunnalla. Se pienentäisi kustannuksia ja parantaisi mahdollisuuksia koulutuksiin osallistumiseen.

Toinen keskeinen johtopäätökseni on, että opettajilla ei ole tällä hetkellä kykyä nähdä rytmiiikkaa kokonaisuutena – luovana ja moniaistillisena musiikillisena toimintana, jonka tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kasvattaminen, ilmaisu ja itsetunto (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 4). Opettajilla ei ole myöskään riittävästi uskallusta heittäytyä rytmiiikkaan ja keholliseen ilmaisuun. Luovuus ja ilmaisu ovat keskeisiä lähtökohtia Dalcrozen ja Orffin kehittämässä menetelmässä. Dalcroze-rytmiiikassa kehitetään luovuutta rohkaisemalla alusta alkaen liikumiseen musiikin mukaan. Orff-pedagogiikassa on keskeistä spontaani, ihmisestä itsestään lähtevä improvisointi, jonka pohjana voi olla esimerkiksi tarina,

puhe, laulu tai soitto. Kaikki tarvittava on ihmisessä itsessään. Orffin (1976) sanoin: *”Rytmi ei ole mikään abstrakti käsite, vaan elämä itsessään. Rytmi aktivoi ja vaikuttaa, se on kielen, musiikin ja liikkeen yhdistävä voima”*. Orffpedagogiikassa tärkein tavoite on säilyttää luova musikaalisuus jokaisessa ihmisessä varhaisiästä vanhuuteen.

6.3 Tulosten merkittävyys sekä toimenpide- ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni merkittävin anti on rytmiiikan tutkiminen osana peruskoulun musiikin opetusta opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksissa ei ole tähän mennessä tutkittu musiikkia opettavien opettajien käsityksiä rytmiiikasta ja millä tavalla he rytmiiikanopetuksen kokevat. Tutkimukseni osoittaa, että rytmiiikka on uusi ja monella tavalla haastava osa-alue musiikin opetuksessa. Musiikinopetuksen kehittäminen ja rikastuttaminen rytmiiikan avulla vaatii täydennyskoulutuksen kehittämistä sekä perus- ja täydennyskoulutuksen yhteen nivomista niin, että ne muodostavat yhdessä kokonaisuuden ja väylän opettajien jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen ja uusien opetussisältöjen ja -menetelmien omaksumiseen. Musiikin oppimateriaali kyllä muuttuu ja elää ajassa, mutta opettajien on vaikea viedä uusia opetussisältöjä ja -menetelmiä käytäntöön ilman käytännön kokemuspohjaa, jota voi saada vain koulutuksen avulla. Suomessa opettajat ovat tällä hetkellä melko epätasa-arvoisessa asemassa musiikin täydennyskoulutuksen suhteen. Täydennyskoulutusta tulisi olla tarjolla enemmän ja säännöllisemmin omalla paikkakunnalla, jolloin opettajilla olisi paremmat mahdollisuudet siihen osallistua.

Rytmiikka avaa monia uusia väyliä musiikkikasvatuksen kentällä. Rytmiikka on hyvin kokonaisvaltainen lähestymistapa ja siinä opitaan muutakin kuin musiikkia. Sillä on vaikutusta monella tavalla ihmisen kasvuun ja kehitykseen: kehon-
tunteisuus, motoriiikka, tasapaino, koordinaatiokyvyt, motivaatio, muisti, tarkkaavaisuus ja keskittyminen. Tämän vuoksi pidän rytmiiikkaa arvokkaana lähestymistapana etenkin esiopetuksessa ja 1–3-luokilla, kun lapsen kielelliset ja motoriset taidot sekä hahmotuskyky ovat muutenkin kehittymässä. Rytmiikkaan

myönteisesti suhtautuvat opettajat myös näkivät rytmiiikan hyödyllisyyden mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska sen katsottiin luovan pohjaa musiikin tekemiselle myöhemmillä luokka-asteilla. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että rytmiiikan opetuksessa on jatkuvuutta, jotta oma keho säilyy luontevana välineenä musiikin oppimisessa alaluokilta yläluokille asti. Opettajien kokemusten mukaan pienille oppilaille liikkuminen ja kokonaisvaltainen kehon käyttö on vielä luontevaa, mutta isompien oppilaiden kanssa sitä on vaikea aloittaa uutena asiana.

Rytmiikka antaa uutta näkökulmaa myös opettajuuteen. Opettajan ei tarvitse olla ammattimuusikko ja hallita instrumenttien soittotaitoa täydellisesti ollakseen musiikkikasvattaja. Opettaja voi laittaa enemmän omaa persoonaansa likoon ja ottaa mielikuvitusta käyttöön. Musiikkikasvatuksen lähtökohtana voi olla puhe, lorut, laulu, liikunta tai soitto rytmisoittimilla ja yksinkertaisilla melodiasoittimilla. Rytmiiikassa opettajalta vaaditaan ennen kaikkea kykyä heittäytyä mukaan musiikillisen kasvun prosessiin, vapauttaa oma luovuutensa ja tukea oppilaiden luovuuden kehittymistä. Opettaja itse on tärkeä esimerkki oppilaille siinä, miten hän suhtautuu musiikkiin. Opettajan oma ilo ja innostuneisuus tarttuvat myös oppilaisiin. Niin lasten kuin aikuistenkin kohdalla ilo tulee osaamisesta. Opettajan tulee kokea omat taitonsa ja valmiutensa riittäviksi rytmiiikan opettamiseen, ja tähän auttaa vain koulutus. Lopulta jokainen opettaja luo opetusfilosofiansa ja opetustapansa omassa työssään suodattaen koulutuksesta, oppimateriaalista ja omista kokemuksista saatuja vaikutteita ja muokaten näitä omaan työhön ja omaan persoonaan sopiviksi.

Jatkotutkimuksena voitaisiin aihetta tarkastella lisää myös oppilaiden näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tietää, millä tavalla oppilaat kokevat rytmiiikan opetuksen ja millaisia merkityksiä he antavat rytmiiikalle musiikinopetuksessa. Aihetta on käsitelty aiemmissa opinnäytetöissä (Ekholm 2012; Forss 2000; Salmela 2006) siten, että oppilaille on teetetty muutaman oppitunnin mittaisen rytmiiikan opetusjakson päätteeksi kyselylomake, jonka avulla on selvitetty oppilaiden kokemuksia opetuksesta. Erilaista tutkimustapaa käyttäen voisi tuoda esille uutta tietoa aiheesta. Tutkimusasetelmana voisi esimerkiksi olla rytmiiikkaprojek-

tin teettäminen oppilailla ja oppilaiden kokemusten tutkiminen projektin eri vaiheissa. Oppilaat voisivat itse suunnitella ja harjoitella rytmikkaesityksen, jossa hyödynnettäisiin oppilaiden omia tuotoksia kuten räppejä, loruja, soittimia ja kehorytmejä.

6.4 Minä ja tutkimusprosessi

Tutkimukseni teko on ollut ajallisesti pitkä prosessi, jonka aikana olen ehtinyt syventää ymmärrystäni rytmikasta ja hankkia siitä lisää omakohtaista kokemusta. Aineistonkeruun jälkeen muutin opiskelupaikkakunnalta pääkaupunkiseudulle, missä minulla on ollut mahdollisuus osallistua rytmikkakoulutuksiin. Olen osallistunut Sibelius-Akatemian täydennyskoulutuksen järjestämään valtakunnalliseen seminaariin Rytmikan uudistuva pedagogiikka. Siellä käsiteltiin rytmikan uusia pedagogisia sisältöjä ja sovelluksia erityisryhmien, motorisen oppimisen, varhaiskasvatuksen ja rytmikan tulevaisuuden näkökulmista. Opiskelin rytmikkaa yhden lukukauden Espoon musiikkiopistossa Elina Kivelä-Taskisen oppilaana. Osallistuin Suomen voimisteluliiton koulutukseen Rytmikylvyn pikkukuplat, jossa perehdyttiin rytmikan sisältöihin ja työtapoihin varhaiskasvatuksessa. Olin mukana myös Kymenlaakson kesäyliopiston ja Paukepiiri ry:n järjestämässä Yhteisöpedagogisessa koulutuksessa Kotkassa. Tämän koulutuksen sisältöjä olivat: piirityöskentelyn uudet tulkinnat, rummut ja lyömäsoittimet Paukepiirityöskentelyssä sekä performanssin valmistaminen ja esitys ryhmätyöprosessina. Näissä kaikista koulutuksissa arvokkainta on ollut kokemus yhteisöllisyydestä, yhdessä tekemisestä ja osallistumisen ilosta.

Tästä syntyi lopulta klassinen tarina, vaikken uskonutkaan minulle käyvän näin. Tutkimukseni lepäsi vuosia pöytälaatikossa ja odotti tekijäänsä. Lopulta kun puhaltelin pölyt ja hämähäkinseitit pois gradun pinnalta ja tartuin toimeen, sain kirjoitettua puuttuvat osat parissa viikossa ja gradu oli valmis. Kaikkein eniten omaksi yllätyksekseni loppuvaiheessa jopa nautin työskentelystä gradun parissa. Kaikella on aikansa. Olkoon tämä rohkaisuna niille, jotka gradujensa kanssa tällä hetkellä tuskailevat. Vaikka lopussa voin iloita saavutuksestani, matkalla

on ollut monta epätoivoista hetkeä. Olen ollut välillä kuin kadonnut lammas tutkimukseni kanssa. Ohjaajani on ollut hyvä paimen, joka on kerta toisensa jälkeen jaksanut huhuilla perääni ja patistella minua työn loppuun saattamiseksi. En olisi selvinnyt perille ilman taitavaa ohjausta. Kiitos Kaarina.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajan tehtävät. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 321 – 327.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Autio, T. 1995. Musiikkiliikunta. Teoksessa T. Autio, P. Nenonen & L. Louhiala (toim.). Liiku ja leiki: motorisia perusharjoitteita lapsille. Lahti: VK-Kustannus, 243 – 281.

Bachmann, M-L. 1991. Dalcroze today: an education through and into music, trans. D. Parlett. New York: Oxford University Press.

Caldwell, J. T. 1995. Expressive singing. Dalcroze Eurhythmics for voice. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Choksy, L., Abrahamson, R., Gillespie, A. & Woods, D. 1986. Teaching music in the twentieth century. New Jersey: Prentice-Hall.

Ekholm, M. 2012. Rytmikpedagogik som inlärningssätt i skolans musikundervisning. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Avhandling för pedagogie magisterexamen.

Elliott, D. 1995. Music matters: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.

Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajan-koulutuksen yksikkö. Musiikkikasvatus. Lisensiaatintutkielma.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forss, T. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Frazee, J. 1987. Discovering Orff. New York: Schott Music Corporation.

Goodkin, D. 2002. Play, sing & dance. An introduction to Orff-Schulwerk. New York: Schott.

Haapaniemi, J, Kivelä, E., Mali, M. & Romppanen, V. 2002. Musiikin mestarit 3–4. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirt-Manheimer, J. 1995. Make music big for little folks. Teaching Music, 3 (2), 38 – 39, 62.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Hip hoi, musi-soi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki.

Jaques-Dalcroze, E. 1967. Rhythm, music & education (Translated by H. F. Rubenstein). London: The Dalcroze Society.

Juntunen, M-L. 1997. Dalcroze-rytmiikka ja muusikkous. Finnish Journal of Music Education, Vol. 2, 86 – 95.

Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikko-utta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Kasvatus-tieteiden tiedekunta. Musiikkikasvatuksen koulutus. Lisensiaatintyö.

Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium.

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

Jytilä, H-M., Kaikkonen, M., Kekäläinen, T., Perkiö S. & Siukonen, J. (toim.) 2007. Rytmiseminaareja 20 vuotta: villiä ja vapaata musiikkikasvatusta Suo-messa 1986–2006. Espoo: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys.

Kaikkonen, M. 1995. Orff-pedagogiikasta ja kasvatuseräajattelusta. JaSeSoi Jour-nal, 14 – 16.

Keetman, G. 1974. Elementaria: first acquaintance with Orff-Schulwerk. Lon-don: Schott.

Kerola, P., Perkiö, S. & Salovaara, I. 2000. Musiikin aika 5–6. Porvoo: WSOY.

Kettunen, J. 2001. Orff-Schulwerk Association of Finland JaSeSoi ry. Teoksessa S. Mattila & J. Siukonen (toim.) Expression in music and dance education. Internatinal Orffschulwerk symposium, Orivesi Finland March 24–26, 2000. Helsinki: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys, 7.

Kivelä, E. 2002. Kehorytmit. Teoksessa J. Haapaniemi & M-K. Kuosmanen (toim.) Musiikin mestarit 3–4: Opettajan kirja. Helsinki: Otava, 384 – 388.

Kivelä-Taskinen, E. 2011. Rytmikylvyn pikku-kuplat. Espoo: Kultanuotti.

Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. Espoo: Kultanuotti.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park (Calif.): Sage Publications, cop.1985.

Linnankivi, M., Perkiö, S. & Salovaara, I. 1998. Musiikin aika 3–4. Porvoo: WSOY.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Mark, M. L. 1986. Contemporary Music Education. New York: Schirmer Books.

Miles, M. B. & Huberman A. M. 1984. Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. California: Sage Publications.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa R. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432 – 445.

Orff, C. 1963 (2000). Schulwerk – katsaus menneeseen ja tulevaan. Teoksessa S. Perkiö (toim.) Orff-Schulwerk: artikkeleita eri vuosikymmeniltä. Orff-instituutin vuoden 1963 vuosikirjasta suomennanut K. Ojala. Helsinki: JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland, 5 – 13.

Orff, C. 1976. Schulwerk. Elementare Musik. Tutzing: Hans Schneider.

Penttinen, A. 2007. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävistä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikka. Lisensiaatintutkielma.

Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro, 28 – 36.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa R. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 – 36.

Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Tutkimus kehorytmiikan soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.

Setälä, H. 1995a. Alussa oli rumpu: Orff-pedagogiikan suomalainen sovellutus. Karhula: Music & Art Consulting Harri Setälä.

Setälä, H. 1995b. Käsitteiden semantiikkaa. Teoksessa JaSeSoi Journal 1995. Karhula: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys, 6 – 8.

Setälä, H. 1995c. Orff-pedagogiikan prosessi – Ystävyyden talo. Teoksessa JaSeSoi Journal 1995. Karhula: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys, 9 – 13.

Shamrock, M. 1997. Orff-Schulwerk an integrated foundation. Music Educators Journal, 83 (6), 41 – 44.

Simola-Isaksson, I. 1980. Johdanto. Teoksessa I. Simola-Isaksson, L. Jääskeläinen & I. Ruoppila (toim.) Lapsi ja musiikki: musiikkiliikunta. Mannerheimin lastensuojeluliitto P-julkaisusarja 9, 8.

Simola-Isaksson, I. 2010. Suomalainen musiikkiliikunta. Teoksessa M-L. Jun-
tunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro,
37 – 39.

Siukonen, J. 2001. Orff-Schulwerk building bridges between generations and centuries. Teoksessa S. Mattila & J. Siukonen (toim.) Expression in music and dance education. International Orff-schulwerk symposium, Orivesi Finland March 24–26, 2000. Helsinki: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys, 12 – 13.

Spector, I. 1990. Rhythm and life: the work of Emile Jaques-Dalcroze. Stuyvesant (NY): Pendragon Press.

Tenkku, L. 1981. Musiikkikasvatuksen vaiheet. Teoksessa M. Linnankivi,
L. Tenkku & E. Urho (toim.) Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus,
16 – 81.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Urho, E. 2001. Orff facing the future. Teoksessa S. Mattila & J. Siukonen (toim.) Expression in music and dance education. International Orff-Schulwerk symposium, Orivesi Finland March 24–26, 2000. Helsinki: JaSeSoi-musiikkikasvatusyhdistys, 18 – 21.

Veijalainen, M. 1997. Kaikilla on oikeus musiikkiin. Lastentarha, 51 (6), 10 – 13.

Viitaila-Pulkkinen, E. 1993. Jaques-Dalcroze-metodi. Teoksessa M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piironen & L. Mäkinen (toim.) Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki, 195 – 196.

Viitaila-Pulkkinen, E. & Nenonen, P. 1993. Carl Orff-Schulwerk. Teoksessa: M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piironen & L. Mäkinen (toim.) Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki, 197 – 200.

Vilppunen, P. 1974. Liikkeestä rytmiin – rytmistä liikkeeseen. Teoksessa I. Simola-Isaksson & P. Vilppunen (toim.) Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Fazer Musiikki, 5 – 27.

Painamattomat lähteet

E. Kivelä-Taskinen. Puhelinhaastattelu 30.3.2008.

H. Setälä. Luentomateriaali 12.8.2004. Sibelius-Akatemian täydennyskoulutus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- lupa aineiston säilyttämiseen
- nimi
- ikä
- koulutus
- ammatti
- missä ja kenelle opettaa musiikkia
- kuinka kauan on opettanut musiikkia

Käsitys rytmistä ja rytmikasta

- Kerro omin sanoin, miten sinä määrittelet rytmin.
- Mitä sinä ymmärrät käsitteellä rytmikka?
- Miten käsite rytmikka on tullut sinulle tutuksi? Missä käsite on tullut sinulle vastaan?
- Ovatko Dalcroze-rytmikka ja Orff-pedagogiikka sinulle tuttuja menetelmiä?

Rytmikkakoulutus

- Seuraatko koulutustarjontaa rytmikasta ja rytmikasvatuksesta?
- Oletko osallistunut rytmikkakoulutuksiin?
- Miksi hakeuduit Svengijengi-koulutukseen?
- Mitä ajattelet Svengijengi-koulutuksesta? Vastasiko koulutus odotuksiasi?
- Muuttuiko näkemyksesi rytmikasta jotenkin koulutuksen myötä?
- Onko koulutuksessa esille tulleissa käytännöissä ja lähestymistavoissa eroa omiin näkemyksiisi?
- Oletko muuttanut jotenkin musiikin opetustasi koulutuksen myötä?

- Mitä koulutuksessa esille tulleita työtapoja tai menetelmiä olet ottanut käyttöön musiikin opetuksessa?

Rytmiikka musiikin opetuksessa

- Millä luokka-asteella/ -asteilla käytät rytmiikkaa?
- Kuinka usein käytät rytmiikkaa musiikin opetuksessa?
- Mitä rytmiikan työtapoja ja menetelmiä käytät? Mikä ohjaa sinun valintajasi?
- Mitä pidät keskeisinä tavoitteina rytmiikan opetuksessa?
- Millaisia haasteita olet kohdannut rytmiikan opettamisessa?
- Koetko taitosi ja valmiutesi riittäviksi rytmiikan opettamiseksi?
- Voisiko rytmiikkaa hyödyntää opetuksessa enemmän ja millä tavalla?
- Integroitko rytmiikan opetusta muihin oppiaineisiin ja millä tavalla?

Kehorytmiikka

- Mitä ymmärrät kehorytmiikalla?
- Miten käytät kehorytmiikkaa opetuksessasi?
- Miksi käytät kehorytmiikkaa opetuksessasi?
- Yhdistätkö kehorytmiikkaa muihin työtapoihin ja millä tavalla?
- Ymmärrätkö sinä kehon soittimena?
- Kuinka tärkeänä näet kehorytmiikan musiikin opetuksessa?
- Kuinka hyvin osaat tulkita oppikirjojen ohjeita kehorytmiikasta?

Rytmiikan arvo

- Miten tärkeänä koet rytmiikan omassa opetuksessasi?
- Miten tärkeänä näet rytmiikan suhteessa muihin musiikin opetuksen osa-alueisiin kuten soitonopetukseen, laulamiseen ja musiikin kuunteluun?
- Millä tavalla rytmiikan käyttäminen on vaikuttanut musiikin opetukseen ja oppimiseen?

Onko sinulla toiveita, tarpeita ja kehitysideoita rytmiikkaan liittyen?

Onko jotain, mitä haluaisit vielä kertoa aiheesta?