Jari Lappalainen

Universaaleja rytmejä ja jaettuja elämyksiä

Näkökulmia rytmiikan opettamiseen musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (YAMK)

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

13.11.2024

Tiivistelmä

Tekijä:	Jari Lappalainen
Otsikko:	Universaaleja rytmejä ja jaettuja elämyksiä. Näkökulmia rytmiikan opettamiseen musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa.
Sivumäärä:	108 sivua + 7 liitettä
Aika:	13.11.2024
Tutkinto:	Musiikkipedagogi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma:	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto:	
Ohjaaja:	FT Kristian Wahlström

Tässä opinnäytetyössä tutkin rytmiikkaa sekä sen pedagogiikkaa ammatillisen musiikin koulutuksen oppiaineena. Rytmiikan opettamista ei ole juurikaan tutkittu eikä varsinkaan suomenkielistä rytmiikkaoppimateriaalia juurikaan löydy. Tämän opinnäytetyön yksi keskeinen tehtävä oli tarkastella nykyisiä rytmiikan opettamisen käytänteitä Suomessa.

Tässä tutkimusraportissa aineisto koottiin haastattelemalla viittä rytmimusiikin ammattilaista ja rytmiikan opettajaa, havainnoimalla rytmiikkaopetusta sekä musiikin ammattiopiskelijoille laadituilla kyselyillä. Tulokset osoittivat, että rytmiikan opettamiseen löytyy useita erilaisia näkökulmia, lähestymistapoja sekä käytänteitä. Keskeisiä teemoja, joita tuloksista nousi esille, olivat musiikillinen oivallus ja ymmärrys, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, vuorovaikutteisuus, kehollinen oppiminen, oivaltava oppiminen sekä musiikillinen luovuus. Keskeisiä rytmiikkaan ja sen opetukseen liittyviä rytmisiä ilmiöitä ovat pulssi, synkopointi, polyrytmiikka ja svengi.

Rytmiikkapedagogiikkaan sekä yleisesti rytmimusiikkipedagogiikkaan liitettäviä pedagogisia lähestymistapoja tässä opinnäytetyössä olivat sosiokonstruktivistinen pedagogiikka, oppijalähtöinen pedagogiikka, SCME-malli, scaffolding sekä Dalcroze- ja Orff-pedagogiikat.

Opinnäytetyö on suunnattu erityisesti rytmiikan opettajille, mutta myös rytmimusiikin ammattiopiskelijoille. Tämän tutkimuksen tuloksia voi soveltaa sekä rytmiikan opettamiseen että yleisemmällä tasolla rytmimusiikkipedagogisena lähestymistapana.

Avainsanat:	Rytmiikka, rytmi, pedagogiikka, rytmimusiikki, polyrytmiikka, svengi, groove, kehorytmit, elämyksellisyys, kokemuksellisuus, oppimisympäristö, oppijalähtöinen pedagogiikka, oivaltava oppiminen, kehollinen oppiminen

Abstract

Author:	Jari Lappalainen
Title:	Universal Rhythms and Shared Experiences: Perspectives for Rhythmics Pedagogy in Vocational Education in Music
Number of Pages:	108 pages + 7 appendices
Date:	13 November 2024
Degree:	Master of Culture and Arts
Degree Programme:	Music
Specialisation option:	
Supervisor:	Kristian Wahlström, PhD

In my master's project, I investigated rhythmics and its pedagogy as a subject of vocational music education. Not much research has been done on teaching rhythmics and, especially, there is hardly any rhythmics learning material available in the Finnish language. One of the central tasks of this master's project was to examine the current practices of teaching rhythmics in Finland.

The research data was gathered by interviewing five popular music performers and rhythmics teachers, by observing rhythmics' teaching and by questionnaires prepared for music students in vocational education. The results showed that there are several different perspectives, approaches and practices for teaching rhythmics. The central themes that emerged from the results were musical insight and understanding, experientiality, interactivity, physical learning, immersive learning and musical creativity. Key rhythmic phenomena related to rhythmics and its teaching are pulse, syncopation, polyrhythms and swing.

This project relied on the following pedagogical approaches connected to rhythmics pedagogy and popular music pedagogy in general: socio-constructivist pedagogy, learner-centered pedagogy, SCME-model, scaffolding and Dalcroze- and Orff-pedagogies.

The master's project is aimed especially at teachers of rhythmics, but also at popular music students in vocational education. The results of this study can be applied both to the teaching of rhythmics and, on a more general level, as a popular music pedagogical approach.

Keywords: Rhythmics, rhythm, pedagogy, popular music, polyrhythms, swing, groove, body percussion, experientiality, learning environment, learner-centered pedagogy, insightful learning, bodily learning

Sisällys

1 Johdanto 1

2 Rytmi ja rytmiikka 6

2.1 Rytmiikka oppiaineena 7
2.2 Rytmiikkakurssin sisältö 9
2.2.1 Rytmien hahmottaminen ja nuotintaminen 9
2.2.2 Rytmiin liittyviä peruskäsitteitä 11
2.2.3 Rytmien oikeinkirjoitus 12
2.2.4 Rytmien lukeminen 12
2.2.5 Synkooppi ja synkopointi 13
2.2.6 Sekvenssit 15
2.2.7 Displacement, permutaatio, transpositio ja rytmin käännös 15
2.2.8 Tahtilajit ja rakenne 17
2.2.9 Polyrytmiikka, polymetriikka ja hemiola 19
2.2.10 Metrinen modulaatio 22
2.2.11 Fraseeraus, svengi ja time-feel 23
2.2.12 Clave ja avainrytmit 26

3 Pedagogiikka 31

3.1 Oppimisen sykli, luovuus ja oivaltava oppiminen 32
3.2 Musiikillinen maailmankuva, musiikillinen sivistys ja musiikillinen ymmärrys 35
3.3 Sosiaalinen konstruktivismi, konstruktivistinen pedagogiikka, yhteistoiminnallinen ja ongelmaperustainen oppiminen 37
3.4 Oppijalähtöinen pedagogiikka, SCME-malli, scaffolding ja situationaalinen oppimiskäsitys 43
3.5 Dalcroze-pedagogiikka ja Orff-pedagogiikka 46
3.6 Oppimisympäristöt 48
3.7 Rytmimusiikkipedagogiikka 49
3.7.1 Kehorytmiikka, motorinen oppiminen ja koordinaatio rytmiikan opetuksessa 52
3.7.2 Improvisointi rytmiikan opetuksessa 53
3.7.3 Muovautuvuuden pedagogiikka 54

4 Tutkimusmenetelmät 56

4.1 Tutkimuskysymykset eli mitä, miten ja miksi 56

4.2 Laadullinen tutkimus 56
4.3 Toimintatutkimus lähestymistapana 57
4.4 Tutkimushaastattelu 59
4.5 Havainnointi 60
4.6 Kyselyt ammattiopiskelijoille 61

5 Tutkimusaineiston analysointi ja tulokset 62

5.1 Tuloksia haastatteluista 62
5.1.1 Rytmiikka omana oppiaineena 64
5.1.2 Rytmien hahmottaminen 65
5.1.3 Synkooppi ja synkopointi 67
5.1.4 Tahdin hahmottaminen, nuotintaminen ja rytminluku 68
5.1.5 Musiikin analyyttinen kuunteleminen 71
5.1.6 Taputtaminen, laulaminen, liikkuminen ja kehorytmit 72
5.1.7 Polyrytmiikka 74
5.1.8 Time, fraseeraus, svengi ja time-feel 75
5.1.9 Clave ja avainrytmit 77
5.1.10 Rakennetaju 78
5.1.11 Rytmiikka ja improvisointi 79
5.1.12 Oivaltaminen, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys 80
5.1.13 Rytmiikkapedagogiikka 81
5.1.14 Opetusmateriaali ja oppimisen arviointi 87
5.2 Rytmiikkaopetuksen havainnointi 89
5.3 Tuloksia ammattiopiskelijoille laadituista kyselyistä 91

6 Pohdinta 93

Lähteet 98

Liitteet 1

Liite 1: Lineaarinen 1/16-rumpugroove + permutaatiot 1
Liite 2: Tresillo-rytmin käännökset 2
Liite 3: Polymetriset sekvenssit 3
Liite 4: Latinalaisamerikkalaisia rytmikuvioita 4
Liite 5: Haastattelukysymykset 5
Liite 6: Kyselylomake 6
Liite 7: Informointilomake 7

1 Johdanto

Olen opettanut rytmiikkaa Joensuun konservatoriolla ammatillisen toisen asteen opiskelijoille vuodesta 2009 lähtien aloittaessani työt rytmimusiikin lehtorina kyseisessä oppilaitoksessa. Yksi minulle silloin opetettavaksi tullut oppiaine oli rytmiikka. En ollut aikaisemmin opettanut rytmiikkaa kurssimuotoisena oppiaineena ammattiopiskelijoille, joten minun täytyi käytännössä koota ja luoda kokonaisen oppiaineen sisältö, opetusmateriaali ja pedagogiikka, omiin rytmimusiikin opiskelukokemuksiin perustuen. Valmista opetusmateriaalia ei ollut. Mitä rytmiikkakurssillani opiskeltaisiin ja kuinka sitä opettaisin?

Oma kiinnostukseni rytmiin ja rytmiikkaan kumpuaa luontevasti pääinstrumenttieni rumpujen ja lyömäsoittimien kautta. Paitsi että olen perehtynyt afroamerikkalaiseen rytmimusiikkiperinteeseen, olen myös opiskellut eri kulttuurien kansanmusiikkiperinteitä, erityisesti rytmiin ja rytmiikkaan liittyviä ilmiöitä niissä. Esimerkiksi länsiafrikkalaiset, afrokuubalaiset sekä afrobrasilialaiset lyömäsoittimet ja näiden kulttuurien rytmiikan hyödyntäminen ja soveltaminen toimivat muusikkouteni ja opettajuuteni vahvana perustana.

Rytmiikka on yksi suomalaiseen rytmimusiikkikoulutukseen sisältyvistä oppiaineista ammatillisella toisella asteella monissa konservatorioissa, esimerkiksi Joensuun konservatoriossa, Keski-Pohjanmaan konservatoriossa sekä Pop & Jazz Konservatoriossa (Joensuun konservatorio, 2024; Keski-Pohjanmaan Konservatorio, 2023; Pop & Jazz Konservatorio, 2024). Myös ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa, esimerkiksi Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin tutkinto-ohjelmassa, rytmiikka sisältyy kurssitarjontaan ja opetettaviin aineisiin (Metropolia, 2024). Taideyliopiston Sibelius-Akatemian jazzmusiikin aineryhmässä jazzrytmiikka on oma oppiaineensa (Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 2024). Kaikissa rytmimusiikin toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoavissa konservatorioissa ei rytmiikka välttämättä ole oma oppiaineensa, vaan rytmiikka on integroituna esimerkiksi instrumenttiopetukseen tai musiikin hahmotusaineisiin (esim. Kuopion konservatorio, 2022).

Musiikkialan perustutkinnossa, muusikon ammatillisessa tutkinnossa rytmiikka on joissakin oppilaitoksissa, kuten Joensuun konservatoriossa, osa musiikin hahmottamisaineita. Musiikin hahmottaminen ja musiikkiohjelmiston valmistaminen on yksi ammatillisen tutkinnon osista, joka arvioidaan ammattiosaamisen näyttönä. Tähän tutkinnon osaan sisältyvät erilaiset musiikin hahmottamisaineet kuten teoria ja säveltapailu, transkriptio, musiikin historiat ja rytmiikka. (ks. Joensuun konservatorio, 2024 ja Keski-Pohjanmaan konservatorio, 2023.)

Nykyisissä, Opetushallituksen määrittelemissä ja vuonna 2022 käyttöön otetuissa musiikkialan perustutkinnon perusteissa Musiikin hahmottaminen ja musiikkiohjelmiston valmistaminen -tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset ovat määritelty seuraavasti:

> Opiskelija hahmottaa musiikin tyylilajeja ja rakenteita. Opiskelija tunnistaa musiikin tyylien ja tyylilajien ominaispiirteitä, tunnistaa musiikin merkintätapoja, käyttää musiikin luku- ja kirjoitustaitoja, analysoi ja hahmottaa musiikin rakenteita. (Opetushallitus, 2022, s. 13.)

Koska nykyisessä opetussuunnitelmassa ei tätä tarkemmin määritellä, mitä eri musiikin hahmottamisaineiden tulisi sisältää ja kuinka niitä tulisi opettaa, antaa tämä myös mahdollisuuden rytmiikkaopetuksen monille erilaisille tulkinnoille, painotuksille sekä toteutustavoille. Ei ole olemassa vain yhdenlaista rytmiikan opettamisen mallia, vaan jokaisen rytmiikkapedagogin täytyy itse luoda pedagogiset lähestymistapansa ja usein myös opetusmateriaalinsa.

Laajaa ja kattavaa suomenkielistä rytmiikkaopetusmateriaalia tai pelkästään rytmiikkaan keskittyvää teoriaoppikirjaa ei ole vielä tehty. Havaintoni on, että rytmiikkapedagogien opetus- ja lähdemateriaalit ovat peräisin monista eri lähteistä sekä itse laaditusta oppimateriaalista, koska saatavilla ei ole vain yhtä kaikenkattavaa rytmiikkaan keskittyvää oppikirjaa tai oppimateriaalia. Kokemukseni mukaan musiikin teoriaopetusmateriaali keskittyy yleisesti ottaen enemmän melodian ja harmonian hahmottamiseen kuin rytmisten asioiden ja ilmiöiden hahmottamiseen (ks. myös Guilfoyle, 1999/2005, s. 10). Mielestäni tämä on erikoista siinäkin mielessä, että rytmimusiikissa jo nimensä mukaisestikin rytmi on

kaiken perustana ja musisoinnin keskiössä. Esimerkiksi englanninkielisistä pop/jazzteoriaopetusmateriaaleista yksi keskeisimmistä, *The jazz theory book* (Levine, 1995), sisältää todella niukasti rytmiin ja rytmiikkaan keskittyviä esimerkkejä. Sen sijaan kirjan anti painottuu lähes yksinomaan erilaisiin melodisiin ja harmonisiin ilmiöihin jazzmusiikissa. Suomenkielisistä pop/jazzteoriaoppimateriaaleista yksi tunnetuimmista, *Improvisointi pop/jazzmusiikissa* (Backlund, 1983/2000), keskittyy myös enimmäkseen melodisharmonisten ilmiöiden esittelyyn eikä niinkään rytmiikkaan.

Nykyisin käytössä olevista suomenkielisistä teoriaopetusmateriaaleista eniten rytmiikkaan liittyvää harjoitusmateriaalia löytyy kokemukseni mukaan *Tohtori Toonika* -kirjasta (Heikkilä & Halkosalmi, 2008). Kirjassa on laaja rytmiä ja rytmiikkaa käsittelevä osionsa, jossa rytmisiä ilmiöitä havainnollistetaan mielestäni selkeällä tavalla. Omassa rytmiikkaopetuksessani hyödynnän paljon nimenomaan *Tohtori Toonikan* rytmiosion harjoituksia, erityisesti rytmiikka1-kurssilla, jolla opetukseni painottuu erityisesti rytmiikan perusteisiin eli rytmien oikeinkirjoittamiseen ja rytminlukuharjoituksiin. Tämän lisäksi käytän opetuksessani omaa vuosien varrella useista erilaisista lähteistä kertynyttä opetusmateriaalia sekä omaa kursseja varten luotua materiaalia. Suurin osa rytmiikkaopetusmateriaalini alkuperäisistä lähteistä on englanninkielistä.

Rytmiikka on mielestäni tärkeä tukiaine musiikin hahmottamiseen erityisesti rytmimusiikin ammatillisessa koulutuksessa. Rytmiikan hyödyntäminen mahdollisimman monipuolisesti eri instrumenteilla kuuluu mielestäni tärkeänä osana niin musiikin ammattiopiskelijan kuin musiikin ammattilaisenkin taitoihin. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen rytmiikan opettamista erityisesti ammatillisen toisen asteen musiikkikoulutuksen lähtökohdista käsin, sillä oma opetushistoriani on vahvasti juuri siellä. Musiikin esi- ja perusopetus rajautuvat näin ollen pääasiallisesti tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Haluan tällä tutkimuksella kehittää nimenomaan ammatillisen toisen asteen musiikkikoulutuksen käytänteitä ja rytmiikkaoppiaineen pedagogiikkaa.

Oma työkokemukseni rytmimusiikin ja rytmiikan opettajana ammatillisessa koulutuksessa tuo paitsi kompetenssia, myös yhden näkökulman tähän oppiaineeseen ja sen pedagogiikkaan. Oman näkökulman esille tuomisen lisäksi mielestäni on tärkeää kerätä ja tarkastella muitakin näkemyksiä ja erilaisia tulokulmia rytmiikan opettamiseen. Koen, että tällä tavalla rytmiikkapedagogiikan kehittäminen on perustellumpaa. Tällä tutkimuksella ja kehittämistyöllä tuon oman panokseni rytmiikkapedagogiikan diskurssiin.

Opinnäytetyöni kolme keskeistä tutkimuskysymystä ovat:

- Mitä ja millaisia aiheita/teemoja/sisältöjä rytmiikkaopetus sisältää tällä hetkellä?
- Miten rytmiikkaa opetetaan tällä hetkellä?
- Mitä hyötyä rytmiikan opiskelusta on?

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyy rytmiikkaoppiaineen substanssiin eli perusainekseen ja sen erilaisiin sisältöihin: etsin vastauksia kysymykseen ”mitä?”. Toinen tutkimuskysymys liittyy enemmän rytmiikkapedagogiikkaan eli vastaa kysymykseen ”miten?”. Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrin etsimään vastauksia kysymykseen ”miksi?” sekä tuomaan esille myös opiskelijan näkökulmaa rytmiikan opiskeluun.

Etsin näihin kysymyksiin vastauksia käyttämällä laadullisen tutkimuksen näkökulmaa ja menetelmiä. Tutkimusmenetelminä käytän haastatteluja, kyselyitä sekä havainnointia. Keskeisimpänä tutkimusaineistona tässä opinnäytetyössä toimivat eri musiikkioppilaitosten rytmiikkaopettajien sekä rytmiikka-asiantuntijoiden haastattelut. Haastattelemalla rytmimusiikin ammattilaisia ja pedagogeja on pyrkimyksenäni kartoittaa tämänhetkistä rytmiikkaopetuksen kenttää, sekä saada mahdollisimman laajasti koottua yhteen erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia rytmiikasta oppiaineena sekä sen opettamisesta suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa.

Tämän opinnäytetyön tietoperustan esittelen luvuissa 2 ja 3. Luvussa 2 tarkastelen erilaisia rytmiikkaan liittyviä ilmiöitä ja luvussa 3 erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, joita voidaan soveltaa rytmiikan opettamiseen. Laadullista tutkimusta, toimintatutkimusta sekä tässä opinnäytetyössä käytettyjä tutkimusmenetelmiä käsittelen luvussa 4. Tämän tutkimuksen aineistoa sekä niistä saatuja tuloksia analysoin luvussa 5.

2 Rytmi ja rytmiikka

Rytmi on läsnä kaikessa: luonnossa on rytmiä ja rytmi on meissä ihmisissä sisällä, lähtien liikkeelle sydämen sykkeestä ja hengityksestämme. Rytmiä on puheessamme ja kävelyssämme sekä jokapäiväisissä aikatauluissamme. Kaikilla meillä on olemassa rytmitaju, tiedostimme sitä tai emme. Ajantajumme on myös osa rytmitajua. (Auer ym., 1999.) Windsorin ja Desainin (2000, s. 11) mukaan rytmi on jäsenneltyä aikaa. Orff-pedagogiikan kehittäjä Carl Orff (1895–1982) on pohtinut rytmistä näin:

> Rytmiä on vaikea opettaa, sen voi vain vapauttaa. Rytmi on elämää. Rytmi on aktiivista ja se on kielen, musiikin ja liikkeen yhteistä energiaa. (Perkiö, 2010, s. 30.)

Musiikissa rytmi on elementti, joka jäsentää musiikillista aikaa (Säily, 2009, s. 2). ”Rytmi on musiikin tärkein peruselementti”, toteaa Backlund (1983/2000, s. 61) teoksessaan *Improvisointi pop/jazzmusiikissa*.

Nykyisin Suomessa käytössä oleva termi rytmimusiikki kattaa erilaiset populaarimusiikin tyylilajit jazzmusiikki ja kansanmusiikki mukaan lukien. Vesa Kurkelan (2013/2018) mukaan rytmimusiikki on laajasti ymmärrettävä erilaisten populaarimusiikin lajien määrittely, jonka osa-alueisiin kuuluvat erilaiset pop/jazzmusiikin sekä kansanmusiikin tyylilajit: näin ollen rytmimusiikiksi voidaan periaatteessa määritellä kaikki muu kuin klassinen musiikki. Mäkelän (2011, s. 23) määritelmän mukaan populaarimusiikkia ”määrittävät tyylien moninaisuus ja useimmiten vahvat rytmiset ainekset”. 1900-luvun afroamerikkalainen musiikki (blues, jazz, funk, hiphop) perustuu länsiafrikkalaisiin kulttuureihin ja sikäläisiin musiikkiperinteisiin (ks. Chernoff, 1979; Hartigan, 1995; Blanc, 1997; Arom, 1991/2010). Mäkelän (2011, s. 10) mukaan ”1900-luvun musiikkia leimasi äänien ja rytmien kansainvälistyminen” eli erilaiset musiikilliset kulttuurit ovat sekoittuneet ja ottaneet vaikutteita toisistaan ylittäen maantieteelliset rajat. Terminä rytmimusiikki ei ole yksiselitteinen ja englannin kielessä onkin yleisemmin käytössä *popular music* kuin *rhythm music* (Moir ym., 2019). Tässä opinnäytetyössä käytän pääasiassa termiä rytmimusiikki populaarimusiikin sijasta. Perustelen tätä valintaa

sillä, että ammattinimikkeeni on rytmimusiikin lehtori eikä populaarimusiikin lehtori. Rytmimusiikki-termi pitää sisällään myös tämän opinnäytetyön tärkeimmän käsitteen, rytmin.

Tämän luvun alaluvuissa esittelen tarkemmin rytmiikan eri aiheita, ilmiöitä, teemoja ja sisältöjä. Kaikista näistä muodostuu rytmiikkaoppiaineen tietoperusta eli ne rytmiset ilmiöt, joita rytmiikkaopetuksessa käsitellään ja harjoitellaan.

2.1 Rytmiikka oppiaineena

Termiä rytmiikka käytetään eri yhteyksissä eri asioihin viitatessa: voidaan puhua esimerkiksi jazzrytmiikasta, tanssirytmiikasta tai liikuntarytmiikasta. Rytmiikalla viitataan myös soittajan tai laulajan rytmiseen ilmaisuun. (Juntunen ym., 2010, s. 99.) Musiikkialan ammatillisen koulutuksen oppiaineesta nimeltä rytmiikka ja sen opettamisesta tehtyä yleistä tutkimusta ei juurikaan ole tehty, ainakaan suomen kielellä. Rytmisiä ilmiöitä tutkivaa ja esittelevää suomenkielistä lähdeaineistoa löytyy opinnäytetöistä (esim. Saarikorpi, 2011; Lehto, 2021), artikkeleista (esim. Iivari, 2015; Laukkanen, 2015) ja rumpuoppikirjoista (esim. Säily, 2008, 2009 ja 2021; Vuorela 2011). Englanninkielistä rytmiikkalähdemateriaalia, varsinkin rumpuoppikirjoja, löytyy runsaasti (esim. Garibaldi, 1990; Riley, 1994, 1997 ja 2004; Guiliana, 2016). Eri rytmiikan osa-alueisiin, esimerkiksi grooveen ja fraseeraukseen liittyvää tutkimusta löytyy myös pro graduista (esim. Pesonen, 2009) sekä väitöskirjoista (Wahlström, 2022). Kitaristi, musiikkipedagogi ja musiikintutkija Kristian Wahlströmin (2022) laaja akateeminen tutkimus painottuu erityisesti musiikin mikrorytmiikkaan sekä grooven opettamiseen pop/jazz-musiikissa.

Seuraavassa esimerkkinä nykyisen Taideyliopiston Sibelius-Akatemian jazzmusiikin aineryhmän Jazzrytmiikka 1 -kurssin osaamistavoitteiden kuvaus. Tämän tarkoituksena on havainnollistaa, mitä asioita suomalainen rytmiikan opetus pitää tällä hetkellä sisällään korkeimmalla mahdollisella koulutustasolla. Rytmiikkaopetuksen Suomessa voidaan nähdä alkaneen juuri Sibelius-Akatemian

jazzosastolta 80-luvulla, ennen kaikkea jazzmusiikin professori Jukkis Uotilan tekemästä pioneerityöstä jazzrytmiikkaoppiaineen kehittämiseksi (Isbom, 2007).

> Opintojakson suorittanut opiskelija kykenee: laulamalla ilmentämään afroamerikkalaiselle musiikille ominaista rytmiikkaa, hahmottamaan erilaisia polyrytmisiä sekvenssejä annetussa rakenteessa, nuotintamaan kuultuja rytmejä, tunnistamaan erilaisia tahtilajeja, laulamaan ja taputtamaan päällekkäisiä polyrytmejä, improvisoimaan tyylinmukaisen ehjän rytmisen kokonaisuuden. (Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 2024.)

Esimerkiksi edelliset osaamistavoitteet kuvastavat, että rytmiikkaoppiaineessa tarkoituksena on tutustua ja syventyä rytmiin sekä erilaisiin rytmisiin ilmiöihin, ja opetella hyödyntämään näitä luovalla tavalla musiikkia tehdessä. Rytmiikka on teoria-aine tai musiikin hahmottamisaine, jossa opiskellaan rytmiteoriaa käytännönläheisesti ja erilaisia musiikillisia käytännön tilanteita varten. Mielestäni rytmiikkaoppiaineen yksi keskeinen tavoite on kytkeä musiikin teoria ja käytäntö toisiinsa. Opiskelija joutuu teoretisoimaan käytäntöä ja käytännöllistämään teoriaa oppimisprosessinsa aikana.

Ajatus teorian yhdistämisestä käytännön toimintaan esiintyy esimerkiksi John Deweyn (1859–1952) kasvatusteoreettisissa näkemyksissä. Deweyn filosofian mukaan tietäminen on aina yhteydessä kokemukseen ja toimintaan, ja jatkuvassa prosessissa, jossa aikaisempien kokemusten reflektointi toimii perustana uusien ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumiselle. Abstraktien tietosisältöjen tulee yhdistyä merkitykselliseen käytännön toimintaan, jotta oppija kykenisi hyödyntämään kokemuksiaan ja myös soveltamaan oppimaansa tosielämän tilanteissa. (Härkönen & Bergholm, 2023, s. 46.)

Juntusen (2009, 2010, 2019) mukaan rytmiikka oppiaineena mahdollistaa myös moniaistillisen, kokonaisvaltaisen oppimisen: keho, aistit ja liike voidaan myös sisällyttää rytmiikkaopetukseen. Rytmiikka kehittää motorisia taitoja, koordinaatiota, luovuutta ja ryhmätyöskentelytaitoja (Juntunen, 2009, 2010 ja 2019).

Rytmiikkaopetukseen voi kuulua osana myös kinesteettinen oppiminen. Kinesteettinen oppiminen on fyysisesti suuntautunutta, tuntohavaintoon perustuvaa,

kehollista ja tapahtuu pääasiassa itse kokemalla ja tekemällä käytännössä (Palin, 2021). Rytmien taputtaminen, laulaminen, liikkuminen ja kehon hyödyntäminen rytmiikkaopetuksessa tukevat rytmien kokonaisvaltaista ja kokemuksellista oppimista. Tällä tavalla yhdistyvät myös musiikin teoria ja käytäntö. (mm. Juntunen, 2010; Perkiö, 2010.)

2.2 Rytmiikkakurssin sisältö

Tässä luvussa esittelen aihepiiri kerrallaan rytmiikkaoppiaineen keskeisiä sisältöjä sekä teemoja, joita käsittelen omassa rytmiikkaopetuksessani. Kaikki nämä ovat mielestäni asioita, joita rytmiikkaopetuksessa tulisi käsitellä mahdollisimman syvällisesti, sekä teoreettisella että käytännönläheisellä tavalla. Myös erilaisten sovellusten tai harjoitusten luominen näiden eri rytmiikan osa-alueiden pohjalta on mahdollista ja suotavaa. Esittelen tässä luvussa rytmiikan ”kielioppia” ja sanastoa, joka toimii rytmimuusikon musiikin hahmottamis- ja instrumenttitaitojen tietoperustana.

2.2.1 Rytmien hahmottaminen ja nuotintaminen

Rytmiikka tai rytmiteoria on erilaisten rytmien hahmottamista. Musiikin peruspulssin (Ahonen, 2004, s. 77), erilaisten aika-arvojen ja taukojen (engl. *rate*, Guiliana, 2016, s. 13) sekä erilaisten rytmikuvioiden hahmottaminen musiikista joko nuottikuvasta tai kuuntelemalla sekä nuotintamalla äänitteiltä ovat taitoja, joita kokemukseni mukaan muusikon tulisi ylläpitää sekä kehittää jatkuvasti. Muusikko ilmentää musisoidessaan aina vähintäänkin jonkinlaista rytmiä (ks. esim. Laitinen, 2003a).

Jazzrumpali ja pedagogi John Rileyn (1994, s. 14) mukaan hyvä nuotinlukutaito avaa oven kaikkeen musiikilliseen tietoon sekä musiikin historiaan. Transkriptioiden eli nuotinnosten tekeminen äänitteiltä on rytmimusiikin koulutuksessa yleinen tapa hahmottaa musiikkia: nuotintaessa kuulemalla havainnoidut asiat muutetaan näkyviksi. Lehdon (2021, s. 9–10) mukaan ”laadukkaiden musiikkiesimerkkien jäljittely ja yksityiskohtainen tutkiminen kuulokuvaa apuna käyttäen

luo hyvän perustan erilaisten musiikkityylien rytmisten ominaispiirteiden hahmottamiseen”. Nuotintamisessa on toki syytä muistaa, että jokainen transkriptio eli nuotinnos on enimmillään ja ainoastaan vain nuotintajansa näkemys ja tulkinta nuotinnettavasta asiasta, eikä absoluuttinen totuus. Samasta äänilähteestä voi olla yhtä monta transkriptiotulkintaa kuin on nuotintajaakin. Nuotinnos sisältää tekijänsä subjektiivisen näkökulman: transkriptio sisältää sellaisia valintoja ja painotuksia, jotka tapahtuvat nuotintajan omista lähtökohdista käsin. (Lilja, 2009, s. 18–19.) Mauno Järvelä (2013, s. 12) toteaa, että yksiselitteiseen ja täsmälliseen lopputulokseen pääseminen musiikin nuotintamisessa on mahdoton tehtävä.

Rytmidiktaatit sekä äänitteiltä tehtävät transkriptiot edesauttavat erilaisten rytmien hahmottamista ja kehittävät nuotinkirjoitus- sekä nuotinlukutaitoa, jotka kuuluvat ammattimuusikon perustaitoihin. Mielestäni nuotintaminen on tärkeä tapa opetella hahmottamaan musiikkia, myös rytmejä, joten omassa rytmiikkaopetuksessani pyrin kehittämään ja ylläpitämään opiskelijoiden nuotintamistaitoja säännöllisesti. Musiikin kuunteleminen äänitteiltä on myös mielestäni ensiarvoisen tärkeää musiikin ammattilaiselle. Analyyttisesti kuuntelemalla tehdyt havainnot musiikista sekä sisäisesti musiikin kuuleminen, audiaatio (ks. Wahlström, 2022, s. 37–39), kehittävät muun muassa ymmärrystä musiikin fraseerauksesta sekä muista musiikin tyylinmukaisista piirteistä ja asioista. Myös Henson ja Zagorski-Thomas (2019, s. 16) esittävät, että kuuntelemalla musiikista tehdyt havainnot ja analysointi ovat erityisesti rytmimusiikin koulutukseen kuuluvia keinoja hahmottaa musiikkia ja kuuluvat rytmimusiikin opiskelijan perustaitoihin.

Huomionarvoista on mielestäni myös, että rytmimusiikin teoria- ja hahmottamisaineopetus nojaa edelleen hyvin vahvasti länsimaisen taidemusiikin piiristä omaksuttuun käsitteistöön sekä sen erilaisiin opetuskäytänteisiin (ks. Saarikorpi, 2011, s. 4; Lehto, 2021, s. 3). Hunterin (2019, s. 45) mukaan varsinkin korkeakoulutason populaarimusiikin koulutusta ja sille ominaisia opetusmetodeja tulisi tarkastella sen omista lähtökohdista käsin eikä klassisen musiikin traditiosta käsin. Laitinen (2003a, s. 265) tuo esille vastaavanlaisen näkemyksen

liittyen kansanmusiikin pedagogiikkaan. Lehto (2021, s. 3) korostaa, että ”rytmimusiikin eri tyylisuuntien esittämisessä nuottikuvan ulkopuoliset asiat nousevat keskeiseksi osaksi ilmaisuvoimaa”.

2.2.2 Rytmiin liittyviä peruskäsitteitä

Syke eli pulssi (engl. *beat* tai *pulse*) on musiikin tasainen rytmi, joka muodostuu säännöllisesti toistuvista korostuksista. Yhtä tällaista korostusta voidaan kutsua myös iskuksi. Peruspulssin tai sykkeen hahmottaminen musiikissa on kaiken perusta. Musiikki on täynnä sykkeen ympärille rakentuvia hitaampia tai nopeampia rytmisiä ilmiöitä. Kun syke toistuu riittävän usein, muodostuu yksi tahti. Tahti tai metri (engl. *bar* tai *meter*/*metre*) voidaan määritellä johonkin tahtilajiin tai tahtiosoitukseen sen mukaan, kuinka monta iskua tahdissa on. Yleisin tahtilaji länsimaisessa populaarimusiikissa on 4/4 (voidaan merkitä nuottiin myös C-kirjaimella, engl. *common time*). 4/4-tahtilajissa on neljä iskua. 4/4-tahtilajissa tahdin pääisku (engl. *downbeat*) sekä tahdin sivuisku (engl. *afterbeat*) eli ”ykkönen” sekä ”kolmonen” ovat voimakkaimmin painotettuja. Tahdin ”kakkonen” ja ”nelonen” (engl. *backbeat*) ovat heikommin painotettuja. Tahdin osat voivat olla joko vahvoja, painollisia (engl. *on-beat*) tai heikkoja, painottomia (engl. *off-beat*). Myös vastaparit downbeat/upbeat ovat käytössä vahvoja ja heikkoja tahdinosia tarkoittaessa. Sanat *down* ja *up* liittyvät myös klassisessa musiikissa kapellimestarin tahtipuikon liikkeisiin: valmistava liike ylös on heikolla iskulla ja alaspäin tuleva liike osuu vahvalle iskulle. (Rautiainen, 2006, s. 74–75; Heikkilä & Halkosalmi, 2008, s. 8–9 ja s. 26; OnMusic Dictionary, 2024.) Eri tahdinosien ja erilaisten iskujen hahmottaminen on tärkeää myös käytännön tasolla vaikkapa yhtyemusisointitilanteessa: kun sanotaan esimerkiksi että ”tämä sointu tulee kolmosen off-beatille” tarkoitetaan silloin tahdin kolmannen iskun heikkoa, jälkimmäiselle kahdeksasosalle tulevaa iskua.

Erilaisten aika-arvojen kestot eli nuottien ja taukojen pituudet, artikulointi (mm. staccato ja legato) sekä aksentointi eli painotukset ovat tärkeä osa rytmiikan mikrotasoa. Rumpali Mark Guiliana (2016) korostaa taukojen merkitystä rytmiikassa: hiljaiset hetket musiikissa ovat yhtä tärkeitä kuin soivat hetket.

2.2.3 Rytmien oikeinkirjoitus

Jotta nuottikuvan hahmottaminen ja rytmien lukeminen olisi vaivatonta, tulee kokemukseni mukaan olla huolellinen rytmien oikeinkirjoituksessa. Rytmien perusjaot, palkitukset ja iskualat, pisteelliset nuotit, yhdyskaaret ja tauot sekä tahdin eri iskujen ja tahdin puolivälin hahmottaminen auttavat rytmien tulkitsemista nuottikuvasta. 4/4-tahtilajissa yksittäinen tahti pitäisi pystyä jakamaan kahtia. Tämä tulisi huomioida myös rytmien palkituksissa ja ryhmittelyssä. 4/4-tahtilajissa kannattaa lähteä liikkeelle yksittäisten neljäsosaiskujen hahmottamisesta ja palkittaa rytmit neljäsosapulssin mukaisesti. (Heikkilä & Halkosalmi, 2008.) Opetuskokemukseni on osoittanut, että esimerkiksi erilaiset rytmien oikeinkirjoitustehtävät (esim. Heikkilä & Halkosalmi, 2008, s. 51) kehittävät rytmien hahmottamista tuoden rytmien ryhmittelyn ja palkitukset yksityiskohtaiselle tasolle. Näin nuottikuvasta tulee selkeämpää ja luettavampaa.

Rytmien perusjakojen voidaan ajatella olevan erilaisia rytmisiä soluja, musiikin rytmisiä rakennuspalikoita. Laukkanen (2005, s. 30) esittää, että erilaiset jazzmusiikissa esiintyvät rytmiset avaimet (esimerkiksi *charleston* tai *tresillo*) muodostuvat nimenomaan erilaisista rytmisistä soluista, joiden avulla musiikkiin luodaan jännitettä ja jännitteettömyyttä. Erilaisia rytmisiä avaimia esittelen tarkemmin alaluvussa 2.2.12.

2.2.4 Rytmien lukeminen

Rytminlukuharjoituksia laulaessa eli solfatessa erilaisten tavujen ja sanojen käyttäminen havainnollistaa rytmien eri aika-arvoja. Opetuskokemukseni on osoittanut hyväksi periaatteeksi, että käytetty tavu kuvastaisi mahdollisimman tarkasti lauletun nuotin kestoa. Esimerkiksi neljäsosanuotti on pitkän vokaalin sisältävä ”taa”, lyhyempi kahdeksasosanuotti on ryhdikäs ja erotteleva ”tan”, kuudestoistaosanuotti on lyhyt tavu ”ta” ja neljän kuudestoistaosanuotin ryhmä voi olla esimerkiksi ”taka-taka”. *Tohtori Toonikassa* ehdotetaan käytettäväksi samaa ”ta”-tavua sekä kahdeksasosanuottia että kuudestoistaosanuottia lausu-

essa (Heikkilä & Halkosalmi, 2008, s. 36). Tämä ei mielestäni ole johdonmukaista, koska näin ei laulettaessa tule eroa kahdeksasosanuotille ja kuudestoistaosanuotille. Kahdeksasosanuotille ”tan”-tavu on mielestäni parempi ja lähempänä aika-arvon todellista kestoa. Perusopetuksen puolella, varsinkin klassisen musiikin solfatunneilla käytettyjä ”tiri-nuotteja” on mielestäni syytä välttää rytmimusiikin ammattiopetuksessa.

Kokemukseni mukaan kolmimuunteista rytmiikkaa laulaessa kannattaa erityisesti pyrkiä käyttämään tavuja, joista rytminen svengaavuus ilmenisi mahdollisimman hyvin. Pehmeitä konsonantteja kuten d ja b sisältävät tavut toimivat hyvin: esimerkiksi tavut ”duu”, ”daa” ja ”ba” ovat käyttökelpoisia (Heikkilä & Halkosalmi, 2008, s. 32). Jazzrytmiikassa hyvä mielikuva on pyrkiä tekemään rytminlukemisesta *scat*-laulumaista: ylipäätään eri instrumenttien imitoiminen laulamalla tekee rytminlukemisesta mielestäni musikaalisempaa.

Eteläintialaisessa karnaattisen musiikin rytminlukusysteemissä (*konnakol*) käytetään myös omanlaista tavusysteemiä ja iskualaryhmittelyä (Lockett, 2008). Tähän systeemiin kuuluu olennaisesti soitettavien rytmien opettelu myös laulamalla: esimerkiksi intialaisen tabla-rummun erilaiset lyönnit ja soundit ovat kaikki määritelty omilla laulettavilla tavuillaan (Courtney, 2001; Lockett, 2008). Erilaisia rytmifraaseja ja jakoja ryhmitellään kokonaisuuksiksi, esimerkiksi viisijakoinen rytmi voi olla ”taka-takita” (jaolla 2+3) tai ”ta-ti-ki-da-tum” (kvintoli), ja seitsemän 1/16-nuotin ryhmä jaolla 2+2+3 voidaan lausua ”tirakita-takita” tai jaolla 3+2+2 ”takita-takadimi” (Courtney, 2001; Lockett, 2008). Kokemukseni on osoittanut, että rytminluvussa käytetyt tavut voivat periaatteessa olla mitä vaan, kunhan niistä välittyisi rytmiikan tarkkuus ja svengi.

2.2.5 Synkooppi ja synkopointi

Synkooppi on keskeinen rytmikuvio musiikissa. Afroamerikkalaisessa rytmimusiikissa synkopointia on hyödynnetty jo 1800-luvun loppupuolella syntyneestä ragtimemusiikista lähtien: siihen viittaa jo ragtime-termikin, joka tulee sanoista

ragged time (suom. rosoinen, repaleinen komppi), jolla tarkoitetaan nimenomaan musiikin synkopoitua rytmiikkaa (Riley & Vidacovich, 1995, s. 12).

Synkooppi muodostuu, kun painotetaan rytmisesti tahdin heikkoa iskua (*off-beat*) vahvan iskun (*on-beat* tai *downbeat*) sijasta (OnMusic Dictionary, 2024). Säilyn (2009, s. 3) mukaan ”synkooppi esiintyy usein rytmisenä ennakkona, jolloin melodisesti painollinen sävel, sointu tai lyönti aikaistuu alkavaksi edellisen iskun puolelta”. Erityisesti afroamerikkalaisperäisessä rytmimusiikissa synkooppien hyödyntäminen eli synkopointi on perustavanlaatuinen musiikin rakennusaines: synkopoinnilla musiikkiin muodostuu rytminen jännite, joka purkautuu tahdin vahvoille iskuille. Esimerkiksi funk-musiikki perustuu hyvin vahvasti tällaisen rytmiikan jännite/purkausilmiön (*tension and release*) hyödyntämiseen (Slutsky & Silverman, 1997). Myös hard rock -musiikissa synkopoinnilla on ratkaiseva merkitys musiikillisen jännitteen ja purkauksen luomisessa. Tämä luo musiikkiin eteenpäin vievän vaikutelman sekä tyylinmukaisen rytmisen imun, svengin. (Wahlström, 2022.)

Myös kansanmusiikissa, esimerkiksi kaustislaisessa viulunsoitossa ja erityisesti sen jousenkäytössä esiintyy paljon synkooppikaarituksia, jolloin tahdin heikot iskut painottuvat ja syntyy tahtiviivan ylittäviä fraaseja. Näin musiikkiin syntyy tunnistettavan omaperäinen ja tyylinmukainen svengi. (Järvelä, 2001 ja 2013.) Tällaisesta rytmikkäästä jousenkäytöstä viulunsoitossa käytetään myös ilmaisua puntitus tai puntittaminen (Varis, 1999, s. 13).

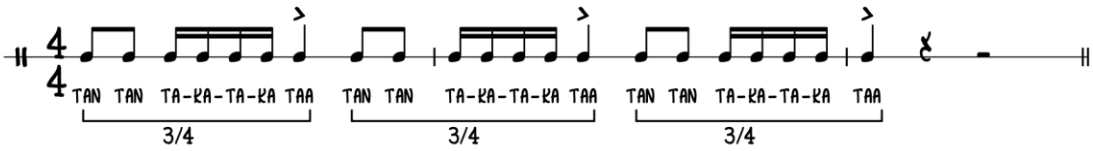
Ted Reedin klassikkorumpuoppikirja *Progressive steps to syncopation for the modern drummer* (Reed, 1946/1996), jatkossa pelkkä *Syncopation*, toimii edelleen hyödyllisenä oppimateriaalina liittyen synkopointiin sekä erilaisten synkooppirytmifraasien hahmottamiseen ja hyödyntämiseen musisoinnissa. Kirjan materiaali on sovellettavissa lukemattomin eri tavoin kaikille instrumenteille, ei pelkästään rummuille. Oma rytmiikkaopetuskokemukseni on osoittanut, että *Syncopation*-kirjan harjoituksia laulamalla ja soittamalla synkopointi tulee tutummaksi, ja näin rakennetaan samalla kaikenlaiseen rytmimusiikkiin soveltuvaa rytmistä perussanastoa ja rytmiikan perustaa. Toinen klassikkorumpuoppikirja

synkopoinnin oppimateriaaliksi on Gary Chesterin *The New Breed* (1985), jonka etu *Syncopationiin* verrattuna on, että kirjan rytmiharjoituksissa on mukana myös 1/16-pohjainen synkopointi.

2.2.6 Sekvenssit

Toisto on tärkeä tehokeino musiikissa. Rytminen sekvenssi (*rhythmic sequence*, Levine, 1995, s. 114) tarkoittaa yksittäisen rytmisen kuvion tai rytmisolun (engl. *subdivision*; Guilfoyle, 1999/2005) toistamista useampaan kertaan. Tällaista pientä itsenäistä rytmistä aihetta voidaan nimittää myös motiiviksi, ydinaiheeksi (Säily, 2008, s. 38). Sekvenssi voi noudattaa myös jonkun toisen tahtilajin mukaista painottamista, esimerkiksi valssimaisen 3/4-rytmikuvion toistaminen tasajakoisessa 4/4-tahtilajissa. Tällaisesta ilmiöstä voidaan käyttää myös termiä polymetrinen sekvenssi. Polymetriikka tarkoittaa kahden tai useamman eri tahtilajin tapahtumista samanaikaisesti (Säily, 2009, s. 4). Polymetriikkaa tarkastelen lisää ja perusteellisemmin alaluvussa 2.2.9.

Intialaisessa rytmiikkasysteemissä (*konnakol*) tällainen ’rytminen sekvenssi’ -ilmiö tunnetaan nimellä *tihai*. Tihailla on tärkeä merkitys intialaisessa musiikissa: rytminen motiivi tai fraasi toistetaan kolme kertaa ja sen on tarkoitus päättyä tahdin pääiskulle. Tihai toimii myös eräänlaisena signaalina sävellyksissä, esimerkiksi merkkinä improvisoidun osuuden lopuksi. (Lockett, 2008, s. 25.)

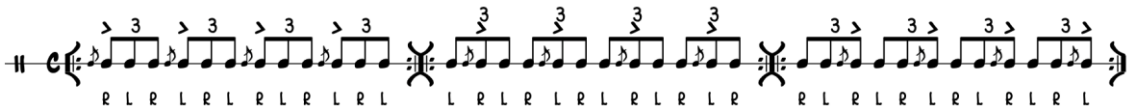


Kuva 1. Esimerkki 3/4-sekvenssistä (*tihai*).

2.2.7 Displacement, permutaatio, transpositio ja rytmin käännös

Rumpali Steve Gadd esittelee oppikirjassaan *Gaddiments* (2021) konseptin nimeltä *displacement*, jolla tarkoitetaan yksittäisen rytmisen fraasin, aiheen tai

motiivin siirtämistä. Toisin sanoen fraasi pysyy samana, mutta aloituspaikka siirtyy eri tahdinosalle, jolloin sama musiikillinen fraasi kuulostaa uudenlaiselta alkaessaan eri kohdasta suhteessa peruspulssiin. (Gadd, 2021, s. 5.) Myös Pietilä (1996, s. 17) esittelee ”rytminen displacement” -ilmiön osana jazzimprovisoinnin rytmiikan variointia.



Kuva 2. Flam accent -rumpurudimentin *displacement* eli siirto.

Rumpali David Garibaldi puolestaan käyttää kirjassaan *Future Sounds* (1990) termiä *permutation* kuvaamaan tätä samankaltaista ilmiötä. Rytmisen fraasin permutaatiolla tai uudelleen järjestelyllä saadaan aikaan täysin uudenlaisia rytmejä uudenlaisin painotuksin. Garibaldi hyödyntää permutaatiota erityisesti rumpujen komppausharjoituksissa ja havainnollistaa mielestäni hyvin sitä, kuinka ratkaisevalla tavalla rumpugrooven luonne muuttuu tällä tavalla uudelleen järjestelemällä. Liitteessä 1 havainnollistetaan permutaatioilmiötä lineaarisen 1/16-rumpugrooven avulla: yhden kompin (perusmuoto) pohjalta saadaan luotua viisitoista permutaatiota siirtämällä koko kuvio yhdellä kuudestoista-osanuotilla eteenpäin harjoituksesta toiseen (ks. Liite 1).

Jazzrumpali John Rileyn (1994, s. 21) kirjassaan *The art of bop drumming* käyttämä termi tälle samalle ilmiölle on *rhythmic transposition*. Rumpali ja pedagogi Mika Säily käyttää kirjassaan *Rytmiikkaa rumpusetille* (2009) termiä rytmin transpositio (Säily, 2009, s. 3). Transpositio voidaan kääntää suomeksi paikan vaihtumiseksi, mikä kuvaa hyvin sitä, mistä rytmin transpositio -ilmiössä on kyse: rytmisen fraasin tai motiivin siirtämisestä eri kohtaan tahdissa.

Näiden termien lisäksi käytän itse myös termiä rytmin käännös. Harmoniaopissa puhutaan sointujen käännöksistä (esim. soinnun perusmuoto, terssikäännös, kvinttikäännös jne.), joten rytmin käännös toimii vastaavanlaisella periaatteella:

kuvion ensimmäinen muoto, lähtöasetelma, on perusmuoto. Perusmuoto mukaan laskettuna esimerkin afrokuubalaisesta *tresillo*-rytmistä saadaan näin kahdeksan erilaista käännösmuotoa (ks. Liite 2). Näistä jokainen kuulostaa omanlaiseltaan, koska painotetut iskut siirtyvät eri kohtiin tahdin sisällä. Jokaista näistä kahdeksasta kuviosta voidaan käyttää vaikkapa komppirytminä.

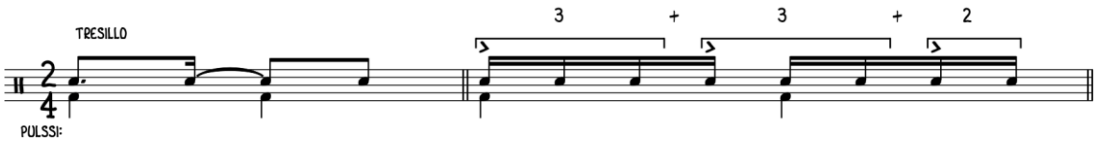
Displacement/permutaatio/transpositio/käännösilmiön hyödyntäminen on mielestäni näppärä keino kehittää ja luoda uusia ideoita musiikilliseen sanastoon: tällä tavalla yhden rytmisen fraasin pohjalta saadaan luotua monta uutta, yllättävältäkin kuulostavaa musiikillista fraasia.

2.2.8 Tahtilajit ja rakenne

Kaikki tahtilajit rakentuvat pienemmistä rytmisistä yksiköistä, iskualoista (engl. *subdivision*; Guilfoyle, 1999/2005). Iskualat jaetaan joko parilliseen kahden nuotin ryhmään tai parittomaan kolmen nuotin ryhmään (Heikkilä & Halkosalmi, 2008, s. 72–73). Esimerkiksi 4/4-tahtilaji on yhdistelmä kahdesta 2/4-tahdista, joiden iskualat jaetaan kahden kahdeksasnuotin ryhmiin 2+2+2+2. Yleinen tasajakoisen tahtilajin iskualajako on myös 3+3+2: tällöin syntyy synkopoivampi, pisteellisiä nuotteja painottava jako. Tällaista rytmin jakoa eripituisiin iskualoihin kutsutaan myös additiiviseksi rytmiikaksi (Säily, 2021, s. 57). Additiivisia rytmikuvioita esiintyy runsaasti esimerkiksi afrokuubalaisessa, erilaisiin clave-rytmeihin perustuvassa musiikissa. Clave-rytmiikasta kerron lisää ja perusteellisemmin alaluvussa 2.2.12.

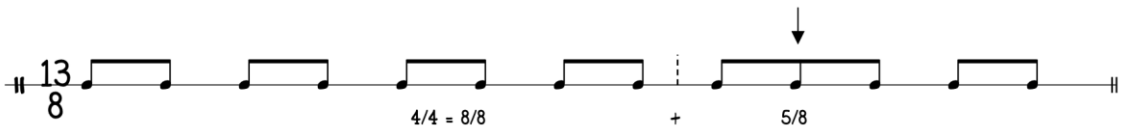
3+3+2-iskualajako on hyvä esimerkki universaalista, monissa eri musiikkikulttuureissa ympäri maailman esiintyvästä rytmikuviosta: tällainen jako tunnetaan länsiafrikkalaisessa musiikissa mm. *sovu-gankogui*-kellorytminä (Hartigan, 1995, s. 64) sekä malilaisten *jansa*- ja *madan*-tanssien perusrytminä (Blanc, 1997, s. 44-45), afrokuubalaisessa musiikissa *tresillo*-rytminä (Malabe & Weiner, 1990, s. 21), afrobrasilialaisessa musiikissa *baião*-rytminä (Da Fonseca & Weiner, 1991, s. 49) ja arabialaisessa musiikissa *malfuf*- ja *kahleegi*-rytminä (The Troupe, 2024). New Orleansin katumarssirytmeissä (*second line*) esiintyy

myös tätä samaa 3+3+2-rytmikuviota (Riley & Vidadovich, 1995, s. 77). Myös modernissa populaarimusiikissa tätä jakoa on hyödynnetty laajalti, rytmikuvio on keskeinen sävellyksellinen elementti esimerkiksi Coldplayn kappaleessa ”Clocks” (*A Rush of Blood to the Head*, 2002) ja Ed Sheeranin kappaleessa ”Shape of You” (*÷ ”Divide”*, 2017).



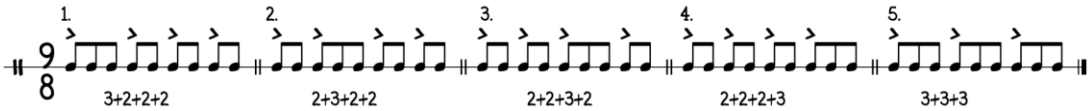
Kuva 3. Tresillo eli 3+3+2-iskualajako.

Monissa musiikkikulttuureissa esiintyy muitakin kuin tasa- ja kolmijakoisia tahtilajeja: esimerkiksi Balkanin alueen kansanmusiikki- ja kansantanssiperinteistä (mm. Bulgaria, Makedonia, Romania) löytyy vaikkapa 5-, 7-, 9-, 11-, 13-jakoisia tahtilajeja (Damsté, 1993). Myös suomalaisessa kansanmusiikissa, erityisesti karjalaisissa ja inkeriläisissä runolaulusävelmissä, esiintyy näitä niin sanottuja poikkeusjakoisia tai epäsymmetrisisiä tahtilajeja (Laitinen, 2006, s. 69). Erilaisia poikkeusjakoisia tai epäsymmetrisisiä tahtilajeja (engl. *odd time* tai *odd metre*; Riley, 2004, s. 22–29; Guilfoyle, 1999/2005, s. 32–40) esiintyy myös jazzmusiikissa, esimerkiksi 5/4-tahtilaji Dave Brubeck Quartetin kappaleessa ”Take Five” (*Time Out*, 1959); latinmusiikissa, kuten 7/4-tahtilaji Airto Moreiran kappaleessa ”Mixing” (*Natural Feelings*, 1970); progressiivisessa rockmusiikissa, esimerkiksi 11/8-tahtilaji The Mars Voltan kappaleessa ”Cotopaxi” (*Octahedron*, 2009) ja popmusiikissa, kuten 5/4-tahtilaji Stingin kappaleessa ”Seven Days” (*Ten Summoner’s Tales*, 1993). Olen opetuksessani huomannut, että hyvä keino oppia hahmottamaan erilaisia epäsymmetrisisiä tahtilajeja on hahmottaa musiikista ensin tahdin pääisku eli ”ykkönen” ja sen jälkeen etsiä pariton kolmen nuotin iskuala eli kohta, missä ikään kuin tapahtuu ”nyrjähdys”.



Kuva 4. Esimerkki parittoman iskualan hahmottamisesta 13/8-tahtilajissa.

Erilaisten iskualojen järjestys ja hahmottaminen on tärkeää varsinkin, kun musiikissa on joku epäsymmetrinen tahtilaji, jotta kaikilla muusikoilla olisi yhdenmukainen käsitys siitä, miten kyseessä olevaa tahtilajia tulisi painottaa. Esimerkiksi 9/8-tahtilajiin on mahdollista jakaa iskualat viidellä erilaisella tavalla: 3+2+2+2, 2+3+2+2, 2+2+3+2, 2+2+2+3 ja 3+3+3 (Kuva 5). Kaikissa näissä on oma painotuksensa ja näin ollen myös omanlainen svenginsä.



Kuva 5. Viisi erilaista mahdollisuutta jakaa 9/8-tahtilaji erilaisiin iskualoihin.

Länsiafrikkalainen ja afrokuubalainen rytminen ajattelu perustuu enemmän toistuviin rytmisiin fraaseihin ja kuvioihin, sykleihin, kuin tahtilajikäsitykseen. Musiikin määritteleminen tahtilajeihin on hyvin länsimaalainen tai eurooppalainen, klassisen musiikin traditioon pohjautuva ajattelumalli. (Malabe & Weiner, 1990, s. 17.)

Tahtilajin hahmottamisen lisäksi myös kappaleen rakenteen eli formin hahmottaminen on tärkeää. Jazzstandardeissa esiintyy yleisesti vakiintuneita kappalerakenteita ja sointuliikkeitä, esimerkiksi 12-tahdin blues tai 32-tahdin AABA-rakenne (Riley, 1994, s. 32–33; Säily, 2009, s. 16–17). Rileyn (1994, s. 32–33) mukaan kaikkien muusikoiden, niin solistien kuin säestäjienkin, on tärkeää hahmottaa kappaleen rakenne sekä siinä tapahtuvat harmoniset liikkeet. Omassa rytmiikkaopetuksessani olen esimerkiksi käyttänyt kahdeksan tahdin rakennetta tai 12-tahdin blueskiertoa pohjana yhdistäen harjoitukseen vaikkapa jonkun rytmisen sekvenssin laulamisen. Tällä tavalla rytminlukuharjoitukseen saadaan yhdistettyä standardirakenteen hahmottaminen.

2.2.9 Polyrytmiikka, polymetriikka ja hemiola

Länsiafrikkalaisperäinen rytmiikka, erityisesti polyrytmiikka, on kaiken modernin afroamerikkalaisperäisen ja afrokaribialaisperäisen rytmimusiikin (esim. blues,

jazz, rhythm'n'blues, funk, hiphop, rumba, samba) perustana (Chernoff, 1979; Arom, 1991/2010). Monipuolinen rytmin käsittely on kaiken musisoinnin keskiössä. Vanhakantaiset länsiafrikkalaiset rumpurytmit, tanssit ja laulut ovat aikojen saatossa muokkautuneet ja adaptoituneet Amerikan mantereella luoden uusia musiikkityylejä (ks. Hartigan, 1995, s. 8–14). Afrikkalaisperäiset juuret ovat mielestäni tärkeätä ottaa tarkasteluun, koska niistä löytyy modernin rytmimusiikin rytmisten ilmiöiden perusta.

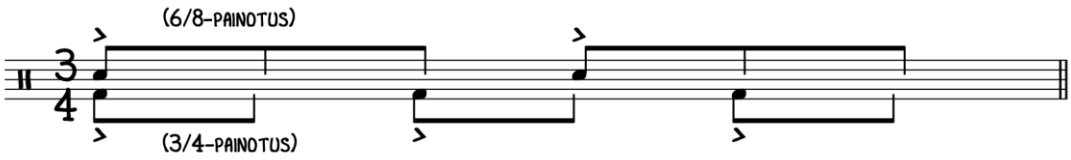
Afrikkalaisperäinen polyrytminen ajattelu on keskeistä paitsi latinalaisamerikkalaisessa musiikissa (Padilla, 2000, s. 16), myös yleisesti ottaen pop/jazzmusiikissa, esimerkiksi funkmusiikissa (Slutsky & Silverman, 1997) sekä kansanmusiikin tyylilajeissa ympäri maailman, esimerkiksi ruotsalaisessa polskassa (Norbeck, 1998) tai eteläintialaisessa karnaattisessa musiikissa (Lockett, 2008).

Etnomusikologi Alfonso Padillan (2000, s. 20) mukaan polyrytmiikkaa on, kun samassa tahtilajissa esiintyy samanaikaisesti useita erilaisia rytmikuvioita, joissa painotetaan eri tahdinosia. Tämän lisäksi polyrytmiikasta on kyse myös silloin, kun sama muusikko soittaa vähintään kahta eri rytmikuviota samanaikaisesti (OnMusic Dictionary, 2024).

Saarikorven (2011) käyttämä termi ”rytminen dissonanssi” liittyy myös polyrytmiikkaan. Rytminen dissonanssi muodostuu, kun kaksi tai useampi rytmisesti itsenäinen taso risteytyy eli muodostaa polyrytmin. (Saarikorpi, 2011, s. 20.) Erilaisia polyrytmejä ovat esimerkiksi duoli eli 'kaksi vasten kolme' (2:3), trioli eli 'kolme vasten kaksi' (3:2), kvartoli eli 'neljä vasten kolme' (4:3), kvintoli eli 'viisi vasten neljä' (5:4), septoli eli 'seitsemän vasten neljä' (7:4) ja novemoli eli 'yhdeksän vasten neljä' (9:4). (Magadini, 1993; Heikkilä & Halkosalmi, 2008.)

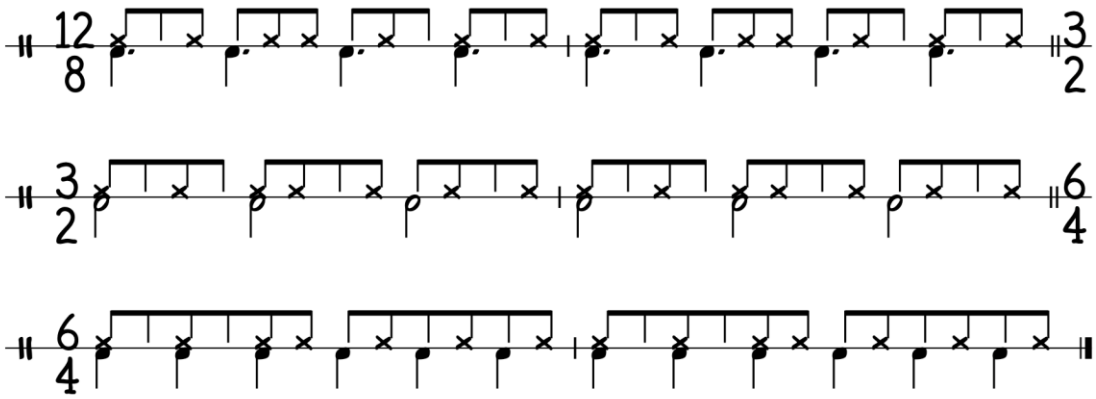
Myös englanninkielisellä termillä *cross-rhythm* (suom. risteävä rytmi) tarkoitetaan polyrytmiikkaa (Säily, 2009, s. 4). Tyypillinen esimerkki risteävästä rytmistä on hemiola (Säily, 2021, s. 53). Hemiola on yleinen polyrytminen motiivi sekä afrikkalaisessa että latinalaisamerikkalaisessa musiikissa. Hemiola tarkoittaa kahden eri tahtilajin ilmenemistä samanaikaisesti. Yleisin hemiola lienee 3/4- ja

6/8-tahtilajit yhdistävä rytminen kuvio: 3/4-tahtilajissa peruspulssin aika-arvo on neljäsosanuotti, kun taas 6/8-tahtilajissa pulssiaika-arvo on pisteellinen neljäsosanuotti. Näin ollen iskualat jakautuvat 3/4:ssa kolme kertaa kahden kahdeksasosanuotin ryhmiin ja 6/8:ssa kaksi kertaa kolmen kahdeksasosanuotin ryhmään. Hemiolassa kaksi- ja kolmijakoiset rytmit ilmenevät yhtäaikaisesti. (Padilla, 2000, s. 21.)



Kuva 6. Hemiola.

Afrikkalaisperäinen 6/8- tai 12/8-tahtilaji mahdollistaa hyvin monipuolisen polyrytmiikan. 12/8-tahtilajin pulssiaika-arvoksi ajatellaan yleisimmin pisteellinen neljäsosanuotti, jolloin iskualat jaetaan neljään kolmen kahdeksasosanuotin ryhmään. Yhtä lailla 12/8-tahtilajin pulssiaika-arvoksi voidaan ajatella myös puolinuotti, jolloin iskualat jaetaan kolmeen neljän kahdeksasosanuotin ryhmään. Tällöin tahtilajiksi voidaan ajatella 3/2. 12/8-tahtilajin pulssiaika-arvo voi olla myös neljäsosanuotti, joita mahtuu kuusi kappaletta yhteen tahtiin: tällöin iskualat ovat kahden kahdeksasosanuotin mittaisia ja tahtilajiksi voidaan ajatella 6/4. Tämä on hyvä esimerkki afrikkalaisperäisen polyrytmiikan monipuolisista mahdollisuuksista ja risteävistä rytmiikan tasoista. (Säily, 2009, s. 41.) Kuvassa 7 tätä polyrytmistä ilmiötä havainnollistaa 12/8-kellokuvio ryhmiteltynä kolmen eri pulssiaika-arvon mukaisesti. Kellokuvio pysyy samanlaisena, mutta *feel* muuttuu, kun pulssiaika-arvo muuttuu. Kuunteluesimerkki tällaisesta polyrytmisestä ilmiöstä löytyy Grupo Afrocuban kappaleesta ”Abakua” (*Raices Africanas – African Roots*, 1998).



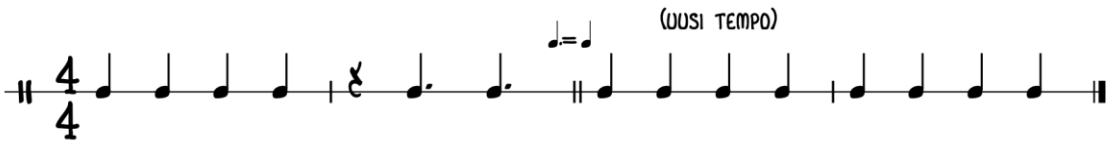
Kuva 7. 12/8-kellokuvio kolmella eri pulssiaika-arvolla.

Polymetriikka on myös polyrytmiikkaa: polymetreissä Säilyn (2009, s. 4) mukaan ”rytmikokonaisuus jäsentyy eri tahtilajeissa samanaikaisesti”. Polymetrit kirjoitetaan yhdessä tahtilajissa, päämetrissä (usein 4/4 tai 3/4), jolle muiden tahtilajien yli tahtiviivojen menevät rytmikuviot ovat alisteisia. Nuottiesimerkeissä (ks. Liite 3) tätä havainnollistavat 3-, 5- ja 7-jakoiset polymetriset sekvenssit kirjoitettuna kahdeksan tahdin rakenteeseen. Rytmiikkaopetuksessani olen havainnut, että kun näihin harjoituksiin lisää myös melodisen tason eli esimerkiksi 7/8-sekvenssiin luo kolmen sävelen melodian tai harmonisen tason eli säestävän sointukierron tukemaan laulamista, polymetriset sekvenssit hahmottuvat paremmin ja rakenteessa pysyminen helpottuu. Kuunteluesimerkki polymetrisen sekvenssin hyödyntämisestä löytyy Jukka Eskola Soul Trion kappaleesta ”Five On Three” (*Steamy!*, 2019), jonka pääteemassa esiintyy 5-jakoinen sekvenssi 3/4-tahtilajin sisällä.

2.2.10 Metrinen modulaatio

Polyrytmiikan piiriin kuuluu myös ilmiö nimeltä metrinen modulaatio (engl. *metric modulation*; Guilfoyle, 1999/2005, s. 20–31). John Riley esittelee kirjassaan *Beyond bop drumming* (1997) 1960-luvulla jazzmusiikkiin adaptoituneita uusia rytmisiä ilmiöitä, muun muassa metrisen modulaation. Metrinen modulaatio on tapa muuttaa kappaleen tempoa hallitusti ja jossakin suhteessa aikaisempaan tempoon: alkuperäinen pulssi korvataan toisella pulssilla eli päällekkäisistä pulsseista napataan uusi aika-arvo uudeksi pulssiaika-arvoksi (Riley, 1997, 32–33;

Säily, 2021, s. 56). Kuvan 8 esimerkissä pisteellisestä neljäsosanuotista tulee uuden tempon neljäsosanuotti, jolloin syntyy vaikutelma tempon hidastumisesta.



Kuva 8. Esimerkki metrisestä modulaatiosta.

Metrisessä modulaatiossa tempon lisäksi voi muuttua myös tahtilaji tai fraseeraustapa (esim. suorasta kolmimuunteiseksi). Metrisiä modulaatioita esiintyy muussakin kuin jazzmusiikissa, esimerkiksi hard rockissa, kuten Led Zeppelinin kappaleessa ”The Ocean” (*Houses of the Holy*, 1973), progressiivisessa metallissa, kuten Dream Theaterin kappaleessa ”The Mirror” (*Awake*, 1994) ja uudessa, sävelletyssä kansanmusiikissa, kuten JPP:n kappaleessa ”Tomahuta & Pöhölö” (*Artology*, 2006).

Implied metric modulation -ilmiössä (voitaisiin kääntää suomeksi esimerkiksi ”vihje metrisestä modulaatiosta”) metrinen modulaatio eli tempon vaihtuminen ei toteudu täydellisenä, vaan uusi tempo ”vihjaillaan” kappaleen varsinaisen tempon päälle. Jazzmusiikissa esiintyvä yleinen esimerkki tästä on *”6 over 4” -feel*, jolloin neljäsosapulssin päälle soitetaan neljäsosatrioleja painottaen. (Riley, 1997, s. 33.) Kuvan 7 12/8-kellokuvio havainnollistettuna kolmella eri pulssiaikaarvolla on myös yksi esimerkki vihjaillusta metrisestä modulaatiosta.

2.2.11 Fraseeraus, svengi ja time-feel

Fraseerauksella (engl. *phrasing*) tarkoitetaan musiikin rytmistä käsittelyä ja rytmifraasien esittämistä persoonallisella tavalla, muunnellen esimerkiksi äänten rytmistä mikroajoitusta (Chew, 2001; Wahlström, 2022, s. 94). Karkeasti jaettuna musiikissa on kahdenlaista rytmin fraseeraustapaa, tasainen tai suora (*even*) ja kolmimuunteinen (*swing*). Jazzmusiikissa esiintyvää keinuvaa kolmimuunteista fraseerausta kutsutaan termillä swing (Heikkilä & Halkosalmi, 2008,

s. 32). Swing käännetään Suomessa yleisesti sanalla ’svengi’, josta saadaan johdettua ’svengaavuus’ sekä verbi ’svengata’. Svengi ja groove ovat molemmat käytössä olevia termejä, joilla kuvataan musiikin rytmistä imua (Wahlström, 2022, s. 5). Guilfoylen (1999/2005, s. 10) mukaan jazzmusiikissa esiintyvä fraseeraustapa on uniikki ja tunnistettava, ainoastaan jazzmusiikissa ilmenevä tapa käsitellä rytmiä eli jazzfraseeraus on jazzmusiikin tärkein tunnuspiirre tai ominaisuus.

Wahlström (2022) tutkii musiikin svengiä ja mikrorytmiikkaa, erityisesti hard rock -musiikissa esiintyvää lievästi kolmimuunteista fraseerausta (engl. *implied moderate swing phrasing* eli vihjaus lievästä kolmimuunteisuudesta). Wahlströmin tutkimus osoittaa perusteellisesti ja konkreettisesti spektrianalyysin avulla havainnollistaen, että svengaavuus ja groove ovat keskeisiä asioita muussakin kuin jazzmusiikissa. (Wahlström, 2022.) Myös rumpali Stanton Moore (2010) tarkastelee rumpuoppikirjassaan *Groove Alchemy* tällaista rytmin käsittelyn mikrotasoa runsain havainnollistavin esimerkein. Suoran ja kolmimuunteisen fraseerauksen välimaastoon (engl. *in-between straight and swung*) jäävästä fraseeraustavasta hän käyttää ilmaisua ”*playing in-between the cracks”*, suomeksi käännettynä ”soittaa halkeamien väleihin”. (Moore, 2010, s. 35.) Tällainen suoran ja kolmimuunteisen fraseerauksen välissä oleva fraseeraustapa liittyy olennaisesti New Orleansin perinnejazziin ja *second line* -marssimusiikkiin (Riley & Vidadovich, 1995; Moore, 2010). Tätä ilmiötä havainnollistava kuunteluesimerkki löytyy neworleanslaisen The Meters -yhtyeen kappaleesta ”Hey Pocky A-Way” (*Rejuvenation*, 1974).

Mooren (2010) mukaan groove on asia, joka syntyy silloin, kun vähintään kaksi ihmistä lukittautuu keskinäiseen musiikilliseen kommunikointiin, jossa ylittyy nuottien rajat. Tällä hän mielestäni tarkoittaa, että groove on muutakin kuin ainoastaan soitettavia tai laulettavia nuotteja. Moore lisää että, ”hyvä groove saa täyden huoneellisen ihmisiä liikkumaan” (Moore, 2010, s. 7).

Kolmimuunteisuutta ja svengiä ilmenee muussakin kuin jazzmusiikissa: esimerkiksi rhythm’n’bluesissa esiintyvä varsin yleinen shuffle-rytmi on hyvä esimerkki

tästä. Mooren (2010, s. 103) mukaan, jotta pystyisi ymmärtämään svengiä ja groovea mahdollisimman hyvin, on tärkeätä osata soittaa myös shufflea. Wahlström (2022, s. 84) toteaa, että jokaisessa musiikkityylissä on omanlainen, tunnistettavissa oleva svenginsä. Kansanmusiikissa tyylinmukaisesta fraseerauksesta ja musiikin rytmisestä imusta voidaan myös käyttää svengi-termiä. Esimerkiksi kaustislainen viuluperinne ja sen omaperäinen jousenkäyttö luovat omanlaisen tunnistettavan ”kaustislaisen svengin”. Nuottikuvassa tätä ilmentävät esimerkiksi kaaritukset ja pisteellisten nuottien tulkitseminen kolmimuunteisina. (Järvelä, 2001, s. 9–11.)

Rytmimusiikissa svengi ja groove ovat keskeisiä musiikin rytmisiä ilmiöitä. Molemmat näistä käsitteistä liittyvät musiikin hienorytmiikkaan (Pesonen, 2009; Lehto, 2021). Musiikin svengiä tai groovea on vaikeaa kirjoittaa tarkasti nuottikuvaan: nämä ilmiöt liittyvät elävään musiikkiin ja ilmaantuvat nimenomaan musiikkia esittäessä, eivät niinkään nuotintaessa (Wahlström, 2022, s. 83). Myös Laukkanen (2015, s. 203) on sitä mieltä, että jazzrytmiikkaan ja rytminkäsittelyyn liitettävät asiat kuten svengi ja groove ovat hankalasti kuvattavia ilmiöitä perinteisen nuottikirjoituksen keinoin.

Suomalaisessa kansanmusiikissa ilmenevä svengi, esimerkiksi harmoonilla säestettäessä eli ”tämmätessä”, on Alakotilan ja Valon (2010, s. 17) mukaan hankalaa kirjoittaa nuoteille: parhaimman käsityksen tyylinmukaisesta svengistä saa kuuntelemalla. Myös Hakala (2008, s. 4) esittää, että pelimannimusiikin nuottikuvassa olevat rytmimerkinnät ovat viitteellisiä ja mahdollisimman luettavaksi tarkoitettuja, ja että parhaiten musiikin tyylinmukaiset painotukset sekä svengi selviävät kuuntelemalla.

Lehdon (2021, s. 16–17) mukaan time-feel-ilmiö liittyy musiikin hienorytmiikkaan, svengiin ja tyylinmukaiseen fraseeraukseen. Termillä *time-feel* tarkoitetaan rytmin käsittelyn mikrotasoa, jossa metronomin tarkan rytmin käsittelyn (engl. *on the beat*) lisäksi on mahdollista myös soittaa/laulaa rytmisesti kiirehtien, ”etukenossa” (engl. *ahead of the beat*) ja rytmisesti laahaten, ”takakenossa” (engl. *behind the beat*). Myös englanninkieliset sanat *rushing* (kiirehtiä,

”kiilata”) ja *dragging* (laahata, ”sleepata”) ovat käytössä olevia rytmimusiikkitermejä. (Rautiainen, 2006, s. 75; Wahlström, 2022, s. 15.) Laukkasen (2015, s. 204) mielestä *time-feel* on ilmiö tai tapa, “jolla muusikon tulkitsemien äänten alukkeet suhteutuvat ajoituksellisesti peruspulssiin ja muiden muusikoiden osuuksiin”. Lehto (2021, s. 4) käyttää termiä ”rytminen elastisuus”, joka kuvaa mielestäni hyvin time-feel-ilmiön syvempää olemusta. Myös ns. tuplatempo (*double-time feel*) ja puolitempo (*half-time feel*) liittyvät rytmin käsittelyyn ja time-feel-ilmiöön (Riley, 1997, s. 32).

Koska musiikin svengiä on vaikeaa kirjoittaa tarkasti nuottiin, on siitä tärkeätä saada omakohtainen tuntuma ja kokemus äänitteiltä kuuntelemalla, soittamalla ja laulamalla. Esimerkiksi Julkunen (2023) toteaa, että omakohtainen kehollinen kokemus, vaikkapa kehorytmejä tekemällä ja liikkumalla, vie svengin oppimista syvemmälle tasolle. Tämän olen havainnut myös omassa rytmiikkaopetuksessani, jossa pyrin tarkastelemaan erilaisia fraseeraustapoja mahdollisimman monin eri tavoin niin äänitteiltä kuuntelemalla, laulamalla tai soittamalla rytmejä eri tavoin fraseeraten kuin kehorytmiikankin avulla.

2.2.12 Clave ja avainrytmit

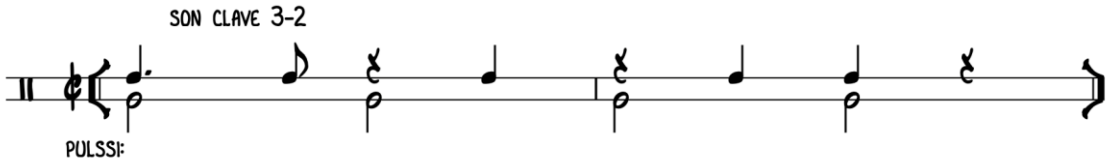
Clave on konseptina peräisin länsiafrikkalaisista musiikkikulttuureista, ja sen vaikutus kuuluu kaikissa musiikkityyleissä, joihin länsiafrikkalaiset musiikkikulttuurit ovat olleet vaikuttamassa (Tanninen, 2019, s. 71). Kaikki länsimainen rytmimusiikki (esim. blues, jazz, funk, latin, hiphop) perustuu jossakin määrin länsiafrikkalaisperäiseen rytmiikkaan (mm. Hartigan, 1995; Saarikorpi, 2011).

Erilaiset clave-rytmit toimivat afrikkalaisperäisissä musiikkityyleissä, kuten afrokuubalaisessa tai laajemmin afrokaribialaisessa musiikissa ikään kuin rytmisinä avaimina tai musiikin rytmisenä perustana ja tukipilarina (Laukkanen, 2005; Säily, 2021, s. 86).

> Clave-termi on espanjaa ja tarkoittaa avainta tai koodia. Musiikissa sen merkitys on rytminen avain. Se on kappaleen ja musiikkityylin rytminen selkäranka, jonka ympärille muu rytmiikka kietoutuu. (Tanninen, 2011, s. 8.)

Clave-rytmin voidaan ajatella olevan myös afrokuubalaisen musiikin tärkein rytminen solu (Mauleón, 1993, s. 48). Afrokuubalaisessa musiikissa clave-rytmin päälle rakentuu kaikki musiikin rytmiikka, ja jokaisen muusikon täytyy huomioida clave (Mauleón, 1993, s. 48; Levine, 1995, s. 462–468). Mauleónin (1993, s. 1) mielestä kaikkien afrokaribialaista salsamusiikkia esittävien muusikoiden tai säveltäjien tulee olla jossakin määrin lyömäsoittajia. Tällä hän korostaa sitä, että salsamusiikissa rytmi ja perkussiivisuus ovat kaiken perustana, ja että kaikki salsamuusikot ilmentävät rytmiä ja huomioivat claven. Jos clavea ei huomioida, syntyy ristiriitainen vaikutelma ja musiikki kuulostaa vääränlaiselta (”*off-clave*”) (Mauleón, 1993, s. 48).

Länsimaalaisesti ja nuottikirjoituksellisesti havainnollistettuna clave-rytmit ovat yleisimmin kahteen tahtiin kirjoitettavia rytmikuvioita. Yleisin afrokuubalaisen musiikin clave-rytmeistä, *son clave*, muodostuu kolmen iskun tahdista ja kahden iskun tahdista. Näin saadaan havainnollistettua myös son claven suunta, 3–2, millä tarkoitetaan sitä, että kolmen iskun tahti (claven ”kolmospuoli”, vrt. *tresillo*-rytmi, Kuva 3) tulee ensin. Son clave voi olla siis myös suunnaltaan 2–3, jolloin kahden iskun tahti (claven ”kakkospuoli”) tulee ensin. Se, kummin päin clave kappaleessa on (claven suunta, eli 3–2 vai 2–3), riippuu kappaleen tyylilajista, melodiasta ja muusta rytmiikasta. (Mauleón, 1993; Martinez, 1999.)

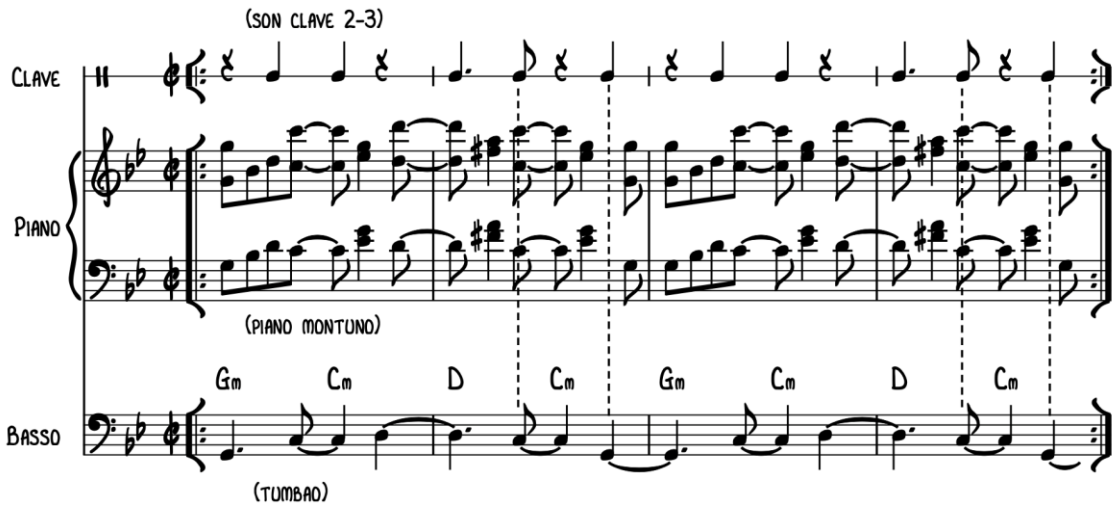


Kuva 9. Son clave 3–2.

Claven ”kolmospuoli” on yleisesti ottaen enemmän rytmistä jännitettä korostava eli rytmiikka painottuu enemmän synkoopeille. Claven ”kakkospuoli” taas vastavuoroisesti luo alustan rytmisen jännitteen purkautumista varten, sillä tällä puolella claven iskut osuvat tahdin vahvoille iskuille eikä synkoopeille. Yleispätevä sääntö claven käytössä on, että jos tahdissa ollaan enemmän synkoopeilla, tahdin heikoilla iskuilla, on kyseessä yleensä claven ”kolmospuoli”. (Mauleón, 1993, s. 161.) 3–2 clavea kuvaillaan enemmän eteenpäin meneväksi (*forward*

clave) eli rytminen jännite synnytetään claven ”synkooppipuolella”, joka purkautuu claven ”kakkospuolen” vahvoille iskuille. 2–3 clavea kutsutaan myös käänteiseksi claveksi (*reverse clave*). (Martinez, 1999, s. 7.)

Pianomontuno on pianistin perussäestyskuvio afrokuubalaisessa musiikissa. Pianomontunossa huomioidaan myös clave: vahvoille tahdinosille osuvat sävelet tukeutuvat claven ”kakkospuolelle” ja heikoille iskuille (synkoopeille) osuvat sävelet sijoittuvat claven ”kolmospuolelle”. (Mauleón, 1993, s. 119.) Kuva 10 havainnollistaa piano montunon suhdetta son clave 2–3-kuvioon. Claven ”kolmospuolen” toinen isku toimii montunokuvion tukinuottina.



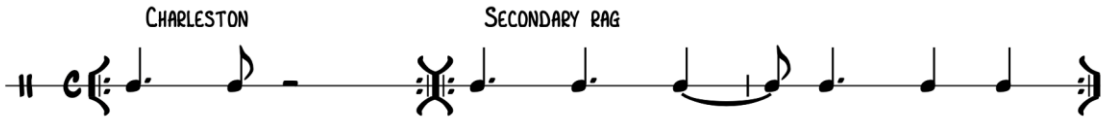
Kuva 10. Son clave 2–3, piano montuno ja tumbao (The Latin Real Book, 1997).

Salsamusiikissa basistin keinuva komppirytmi, *tumbao*, on myös hyvä esimerkki vahvasti clave-rytmin ympärille rakentuvasta säestyskuviosta (ks. Kuva 10). Tumbao-kuvio painottaa tahdin heikkoja iskuja (*off-beat*) vahvojen iskujen (*on-beat*) sijasta. Clave-rytmi toimii rytmisenä ”selkärankana”, rytmisenä tukena ja kiintopisteenä basistin soittamalle kuviolle. Tumbao-kuviossa on myös muutama samanaikainen isku claven kanssa (claven ”kolmospuolen” toinen ja kolmas nuotti): nämä ovat tärkeitä ”maamerkkejä”, joihin basistin on hyvä tumbao-kuviossaan lukkiutua. Tumbao-kuviosta tekee haastavan myös se, että koska ku-

viossa painotetaan tahdin nelosiskua, tarkoittaa tämä myös sitä, että bassosävel vaihtuu samaiselle nelosiskulle, eli tällöin vaihtuu myös sointuharmonia ikään kuin ennakkona seuraavalle tahdille. Basisti soittaa harvoin tahdin ykkösiskulle (*downbeat*), enemmänkin ennakoi ja ”väistelee” niitä. Tämä on tärkeä tapa luoda salsamusiikkiin sen tyylinmukainen keinuvuus ja svengi. (Mauleón, 1993, 106–115.)

Vaikka clave-rytmit liittyvät erityisesti afrokuubalaiseen musiikkiin, vastaavanlaisia rytmisiä tukipilareita käytetään myös laajemmalti latinalaisamerikkalaisessa musiikissa, esimerkiksi afrobrasilialaisessa musiikissa. Brasilialainen clave, partido alto ja telecoteco ovat esimerkkejä brasilialaisissa musiikkityyleissä ilmenevistä säännöllisesti toistuvista, clavemaisista rytmikuvioista. (Tanninen, 2011, s. 8.) Myös New Orleansin *second line* -katumarssirytmeissä son clave -rytmikuviota käytetään rytmisenä selkärankana, ”luurankona”, jonka päälle musiikki rakentuu (Riley & Vidadovich, 1995, s. 76). (ks. Liite 4: Latinalaisamerikkalaisia rytmikuvioita)

Jere Laukkanen (2005 ja 2015) käyttää suomenkielistä termiä avainrytmi kuvatessaan erilaisia clave-rytmikuviota. Avainrytmillä hän tarkoittaa musiikissa selkeästi erottuvaa ja tunnistettavaa vakiintunutta rytmihahmoa. Tällaiset vakiintuneet rytmihahmot hän jaottelee neljään eri kulttuuritaustaiseen ryhmään: jazzmusiikissa yleisesti esiintyvään synkopoivaan *charleston*-rytmiin (ks. Kuva 11), afrokaribialaisiin rytmeihin *tresillo* (trioli tai kolmijako, ks. Liite 4) ja *cinquillo* (kvintoli tai viisijako), ks. Liite 4), kuubalaisperäisiin clave-rytmeihin (ks. Liite 4) sekä brasilialaiseen clave-rytmiin (ks. Liite 4) ja sen kanssa samankaltaiseen ragtimemusiikissa esiintyvään *secondary rag* -rytmiin (ks. Kuva 11).



Kuva 11. *Charleston* ja *secondary rag* (Laukkanen, 2015).

Erilaisia avainrytmejä esiintyy jazzmusiikissa sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti, ja niitä voidaan käyttää tietoisesti improvisoitujen soolojen rytmisen sommittelun apuna. (Laukkanen, 2015, s. 211–226.) Rumpali Ignacio Berroan (1999, s. 3) mukaan erilaisia clave-rytmejä tai avainrytmejä voi hyödyntää kaikessa musiikissa, ei ainoastaan afrokuubalaisessa musiikissa. Omassa rytmiikkaopetuksessani olen havainnut, että sen lisäksi, että erilaisia avainrytmejä hahmotetaan afrokuubalaisista tai afrobrasilialaisista kappale-esimerkeistä tai nuoteista, on tärkeää tuoda esille myös tällaisten rytmisten avainten ilmentymät muussakin populaarimusiikissa, kuten esimerkiksi son clave 3–2 (ns. ”Bo Diddley -rytmi”) Bo Diddleyn kappaleissa ”Bo Diddley” ja ”Pretty Thing” (*Bo Diddley*, 1958) tai brasilialainen clave 3–2 Tuomon kappaleessa ”Ordinary” (*Reaches Out For You*, 2009).

3 Pedagogiikka

Tässä luvussa tarkastelen pedagogiikkaa erilaisista lähestymiskulmista. Tarkoituksenani on peilata erilaisia oppimiskäsityksiä sekä opettamisen tapoja ja käytänteitä, joita voidaan mielestäni hyödyntää ja soveltaa rytmiikan opettamisessa.

Vaikka tämä opinnäytetyö keskittyykin ensisijaisesti musiikin ammatillisen koulutuksen rytmiikkapedagogiikkaan, on ensin syytä lyhyesti tarkastella perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Tämä siksi, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitut arvot ovat mielestäni tärkeitä kaikilla koulutusasteilla.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) korostetaan oppilaan aktiivista roolia sekä oppimisen iloa: opetuksessa keskeisiä asioita ovat ”oppilaan ajattelutaitojen ohjaaminen, oppimaan oppiminen, laaja-alainen osaaminen, elinikäisen oppimisen halun herättäminen, itseluottamuksen ja osallisuuden lisääminen sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen”. Oman osaamisen tunnistaminen ja hyödyntäminen sekä elinikäisen oppimisen asenne ovat oleellisia taitoja nyt ja tulevaisuudessa. Kallion (2016) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että myönteiset tunteet vahvistavat oppimista: myönteiset tunteet lisäävät ihmisen fyysisiä, henkisiä, sosiaalisia ja psykologisia voimavaroja sekä kohottavat psykologista pääomaa. Psykologista pääomaa ovat itseluottamus, toivo, optimismi ja sinnikkyys: näitä kaikkia tarvitaan myös korkean oppimismotivaation kehittämisessä (Kallio, 2016). Sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja vuorovaikutuksellinen opetuskulttuuri ovat myös avainasemassa nykyisessä opetussuunnitelmassa: Pitkäniemen (2000/2004, s. 36) mukaan ”ei riitä, että oppilas kuuntelee, keskittyy ja on tarkkaavainen: olennaista on, miten oppilas voi osallistua kaikkeen siihen todelliseen toimintaan, mikä vaikuttaa oppilaan tiedolliseen prosessointiin”.

Musiikkialan perustutkinnon perusteissa (Opetushallitus, 2022) mainitaan ammatillisen koulutuksen arvoperustasta seuraavalla tavalla:

> Ammatillisen koulutuksen tuottama osaaminen uudistaa ja kehittää yksilöitä, työelämää ja yhteiskuntaa. Ammatillinen koulutus antaa valmiuksia yksilöille ja yhteisöille tehdä ratkaisuja eettisen ja kriittisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. Osallisuus, aktiivinen toimijuus ja yhteisöllisyys korostuvat ammatillisen koulutuksen toiminnassa. Ammatillinen koulutus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä hyvinvointia ja demokratiaa. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen, suvaitsevaisuus, erilaisuus ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja ne toteutuvat koulutuksessa. (Opetushallitus, 2022, s. 109.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että koulutuksen tarkoituksena on kehittää yksilöitä ja antaa valmiuksia yksilöille. Jotta pystyn tarkastelemaan tarkemmin pedagogiikkaa, erilaisia opettamisen tapoja ja käytänteitä, täytyy ensin tarkastella tarkemmin oppimista ja oppijaa.

3.1 Oppimisen sykli, luovuus ja oivaltava oppiminen

Matemaatikko ja filosofi Alfred North Whitehead (1861–1947) on teoksessaan *The Aims of Education and Other Essays* (1942) määritellyt ihmisen henkisen kasvun kolme vaihetta. Orff-pedagogi Doug Goodkinin (2006) tulkinnan mukaan nämä kolme vaihetta ovat romanssivaihe (*The Stage of Romance*), tarkkuusvaihe (*The Stage of Precision*) sekä yleistämisvaihe (*The Stage of Generalization*). Ensimmäisessä vaiheessa eli romanssivaiheessa jokaiselle ihmiselle luontaiset ominaisuudet, uteliaisuus ja tiedonjano, synnyttävät kiinnostuksen uuden oppimiseen. Uudet asiat tuntuvat meistä jännittäviltä ja ihmeellisiltä. Haluamme tietää mitä asiat ovat, miten asiat toimivat ja miksi nämä asiat ovat olemassa. Romanssivaiheessa kohtaamme ensimmäistä kertaa uuden asian tai ilmiön, joka herättää meissä mielenkiinnon ja halun oppia. Romanssivaihetta voi kutsua myös leikkivaiheeksi. (Goodkin, 2006.)

Toista vaihetta Whitehead kutsuu tarkkuusvaiheeksi. Tarkkuusvaiheessa ihminen ryhtyy jäsentämään syvällisemmin ensimmäisessä vaiheessa vapaalla tasolla tapahtunutta tutustumista uuteen asiaan. Tarkkuusvaiheessa analysoimme, opettelemme sääntöjä ja kielioppia eli syvennymme oppimaamme asiaan syvällisemmällä tasolla. Tarkkuusvaihetta voi kutsua myös työstämisvaiheeksi. (Goodkin, 2006.)

Kolmannessa ja viimeisessä, yleistämisvaiheessa, palaamme uudelleen romanssi- eli leikkivaiheeseen mutta tällä kertaa tarkkuus- eli työstämisvaiheessa syntyneillä uusilla tiedoilla ja taidoilla varustautuneena. Whiteheadin (1929) mukaan yleistämisvaiheessa kokonaisuus täydentyy ja muodostamme synteesin kahdesta edellisestä vaiheesta: leikki ja työ, rakkaus ja velvollisuus, romanssi ja tarkkuus yhdistyvät. Yleistämisvaiheessa luovuutemme ja mielikuvituksemme pääsevät töihin muodostaen uusista asioista yleistyksiä ja periaatteita. Tässä ovat henkisen kasvumme vaiheet ja oppimisen sykli. (Goodkin, 2006.)

Whiteheadin kolmivaiheista oppimisen sykliä voi soveltaa myös musiikkialalla niin yksilö- kuin ryhmäopetustilanteissa, myös rytmiikkaopetuksessa. Afroamerikkalaisen rytmimusiikin juuret ja kielioppi voidaan jäljittää länsiafrikkalaisiin kansanmusiikkiperinteisiin ja sikäläisiin vahvasti rytmiikkaan perustuviin musiikillisiin ilmiöihin (mm. Saarikorpi, 2011). Jazzmusiikissa tai latin-musiikissa esiintyvä rytmiikka ei lähtökohtaisesti ole välttämättä tuttua meille, mutta näissä musiikinlajeissa esiintyvä rytmiikka voi tuntua meistä mielenkiintoiselta ja eksoottiselta. Tällainen eksoottisuus voi synnyttää meissä tiedonjanon, halun oppia ymmärtämään asioita tarkemmin ja syvällisemmin. Tämä vertautuu Whiteheadin mallin mukaiseen romanssivaiheeseen. Tarkkuusvaiheessa ryhdymme opettelemaan rytmiikan kielioppia ja rytmiteorian sääntöjä sekä analysoimaan syvällisemmin erilaisia rytmiikan sisältöjä. Kolmannessa vaiheessa eli yleistämisvaiheessa ryhdymme soveltamaan rytmiikkaoppeja käytännön musisointitilanteissa esimerkiksi improvisoimalla ja luomalla uusia musiikillisia kokonaisuuksia. Rytmiikan opiskelu edistää tällä tavalla myös kulttuurista moninaisuutta.

Psykologian tohtori, pedagogi ja kasvatuspsykologian professori Kirsti Lonka (2015) toteaa ihmisen luovuudesta ja luovasta työstä seuraavasti:

> Jotta voisi luoda uutta, pitää ymmärtää aikaisempien sukupolvien ajattelua ja suunnata samalla tulevaisuuteen. Luova työ vaatii paitsi tradition tuntemista myös sen kyseenalaistamista. (Lonka, 2015, s. 220.)

Uusikylä (2000/2004, s. 69) lisää samansuuntaisesti, että ”kukaan ei pysty todella luoviin suorituksiin, ellei hän ole kosketuksissa menneen kulttuurin kanssa”. Luovuustutkimuksen uranuurtajan, psykologi Mihaly Csikszentmihalyin (1934–2021) esittämän mallin mukaisesti luovuus on yksilön, sosiaalisen kentän ja kulttuuriin liittyvän erityisalan vuorovaikutusta: nämä kolme eri tekijää vaikuttavat toisiinsa (Uusikylä, 2000/2004). Pianisti, pedagogi ja psykoterapeutti Kari Kurkelan (1993/1997) tutkimuksen keskeisenä pyrkimyksenä on ihmisen luovan asenteen ymmärtäminen musiikissa. Luova asenne merkitsee avoimuutta monille erilaisille mahdollisuuksille, myös uusille mahdollisuuksille. Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa menneisyys, joten ”ne kokemukset, joille uusien mahdollisuuksien hahmottuminen pitkälle perustuu, ovat myös jokaisella omanlaisensa” (Kurkela, 1993/1997, s. 396–397). Luovuus on Kurkelan (1993/1997, s. 402) mukaan ”oman itsen toteutumista avoimessa vuorovaikutuksessa ulkoisen todellisuuden kanssa”. Luovuus on pohjimmiltaan yksilöllinen ilmiö, johon liittyvät sisäinen oivallus sekä oppiminen (Kurkela, 1993/1997, s. 396–405). Henson ja Zagorski-Thomas (2019, s. 19) painottavat myös, että luova prosessi tapahtuu jossakin sosiaalisessa kontekstissa, ei ainoastaan yksilön ajattelun tasolla. Rumpali Mark Guiliana oppikirjassaan *Exploring your creativity on the drumset* (2016) korostaa, että ihmisen oma persoonallisuus sekä ainutlaatuisuus ovat luovan muusikon toiminnan perusta, kuitenkaan unohtamatta, että luovuus ja luovat taidot eivät synny tyhjästä eivätkä itsestään, vaan niitä on mahdollista kehittää erilaisten metodien ja kurinalaisen harjoittelun avulla (Guiliana, 2016, s. 8). Rytmiikkaopetus mahdollistaa kaikki edellä mainitut: monikulttuurisen eri musiikkiperinteiden rytmi-ilmiöiden opiskelun, yksilölliset kokemukselliset ja musiikillista luovuutta kehittävät oppimistilanteet, harjoittelun sekä avoimen vuorovaikutuksen ryhmässä.

Kuten Nummenmaa ja Nummenmaa (1997/2002) toteavat, kaiken merkittävän oppimisen edellytys on muutos:

> Muuttuakseen ohjattavan pitää löytää uusia tapoja havaita ja toimia suhteessa menneisiin ja tuleviin tapahtumiin ja usein myös omaksua uusia tunteita suhteessa joihinkin tilanteisiin ja ihmisiin. Opettamis- ja oppimistilanteissa syväoppiminen edellyttää oppijalta toisin

> toimimista, kokemuksen havaitsemista uudella tavalla tai uudenlaisen perspektiivin löytämistä suhteessa opiskeltavaan asiaan. (Nummenmaa & Nummenmaa, 1997/2002, s. 72.)

Lonkan (2015) esittelemässä kokonaisvaltaisessa oivaltavan oppimisen mallissa keskeisiä asioita ovat ihmisen luovan ajattelun, uteliaisuuden, kiinnostuksen ja oppimisen ilon tukeminen. Ihminen tekee päätelmiä ja luo jatkuvasti omia merkityksiään asioille. Oivaltavassa oppimisessa tärkeäksi muodostuvat tutkiva ja ilmiölähtöinen työskentely, joissa oppijoiden aktivoiminen mahdollistuu hyvin. Näin syntyy tilaa kysymyksille ja oivalluksille. Ryhmän vuorovaikutuksessa ihmiset oppivat toisiltaan, yhdessä asioita ihmetellen. Ryhmässä ihminen oppii usein myös sellaisia ajattelun taitoja, jotka auttavat häntä oppimaan tehokkaammin. Ryhmätyöskentelyn tavoitteena ei kuitenkaan ole tehdä ihmisistä muista riippuvaisiksi vaan hyödyntää sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia oppimisessa: luoviin oivalluksiin ja luovaan ongelmanratkaisuun pyritään tietoisesti yhdessä. Ihminen omaksuu uusia toimintamalleja vähitellen erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa oppimistilanteissa. Oppilaan uudet ajattelutaidot rakentuvat yhdessä tekemällä muiden kanssa. (Lonka, 2015, s. 221–231.) Tällaisia oivaltavan oppimisen periaatteita ja näkemyksiä voi liittää myös rytmiikkaopetukseen. Olen havainnut, että rytmiikkaryhmässä sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu, kun tehdään esimerkiksi kehorytmejä yhdessä tai lauletaan ja taputetaan yhdessä. Yhdessä tekeminen ja musisointi luo osaltaan tukea ja turvaa oppilaalle ja antaa myös mahdollisuuden uusille oivalluksille sekä oppimiselle.

> Oivallusten kautta ihminen luo itseään ja maailmaa uudestaan ja pystyy tekemään hyvää niin itselleen kuin muille (Lonka, 2015, s. 241).

3.2 Musiikillinen maailmankuva, musiikillinen sivistys ja musiikillinen ymmärrys

Musiikillinen maailmankuva alkaa muodostua ihmisellä jo varhain lapsuudessa. Lapsuuden ja nuoruuden sosiaalinen sekä musiikillinen ympäristö ovat tärkeimmät ihmisen musiikillisen maailmankuvan rakentajat. Ihmisen henkilökohtaisen musiikillisen maailmankuvan muodostumiseen ja laajentamiseen on myös rat-

kaisevan suuri merkitys koulun tarjoamalla musiikkikasvatuksella. Musiikkikasvattaja tarjoaa kehittyvälle musiikilliselle mielelle erilaisia puitteita sekä erilaisia malleja ja musiikillisia lainalaisuuksia, jotka laajentavat ja muokkaavat oppilaan musiikillista maailmankuvaa sekä musiikillista yleissivistystä. Yksittäisen ihmisen musiikillinen maailmankuva peilautuu aina häntä ympäröivään musiikilliseen maailmankuvaan, jossa myös musiikillinen arvomaailma ja yleinen käsitteistö ovat yhteisiä. (Anttila & Juvonen, 2002, s. 31–33.)

Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan musiikillisella sivistyksellä eli musiikillisella kompetenssilla tarkoitetaan tietyn kulttuurisen yhteisön musiikkitradition sääntöjen ja käytänteiden sisäistämistä. Musiikillinen kompetenssi on ”kokemuksen, opiskelun tai muuta kautta omaksuttua musiikillista toimintaa, käytäntöjä tai taitoja sisältävää ainesta, joka yksilöllä on elämän kulloisellakin hetkellä” (Anttila & Juvonen, 2002, s. 33).

Anttila ja Juvonen (2002) esittelevät musiikillisen ymmärryksen mallin, eräänlaisen muusikon sisäisen mallin ja tietoverkoston, joka sisältää sekä proseduraalista että formaalista tietoa. Proseduraalisella musiikillisella tiedolla tarkoitetaan muusikon tietotaitoa, joka ilmenee toiminnassa eli musisoinnissa. Formaali musiikillinen tieto puolestaan tarkoittaa kaikkea faktuaalista, käsitteellistä ja teoreettista tietoa, jotka ohjaavat muusikon toimintaa. Formaali musiikillinen tieto tulee muuttaa proseduraaliseksi tiedoksi, jotta siitä olisi hyötyä musisoidessa. (Anttila & Juvonen, 2002, s. 90.) Proseduraalista tietoa tarvitaan musiikin ymmärtämisessä, analysoimisessa ja tuottamisessa: tämä muodostaa musiikin ymmärtämisen kannalta kaikkein merkityksellisimmän alueen (Anttila & Juvonen, 2003, s. 266). Lämsän (2007, s. 162) mukaan oppimisessa on kyse tiedon ja taidon, kokemisen ja havainnoinnin, tulkinnan ja ymmärryksen yhdistämisestä. Erityisesti taiteen historian ja kulttuuriperinnön oppiminen vaatii pitkän prosessin, jotta formaali tieto ja oppilaan tulkinta siitä muuttuu syvemmän tason ymmärrykseksi: Lämsän (2007, s. 178) mukaan oppimisprosessissa ”yksilölle avautuu tilallisen ja ajallisen hahmotuksen perspektiivi, jonka myötä syntyy ymmärrys omasta itsestä osana paikkaa ja ajan jatkumoa”.

Rytmiikkaopetukseen liittyy vahvasti erilaisten musiikkikulttuurien rytmisten ilmiöiden tutkiminen ja opiskelu, koska rytmi ja rytmiikka ovat kaikissa musiikkitraditioissa keskeisessä ja perustavanlaatuisessa roolissa. Erityisesti erilaisissa kansanmusiikillisissa traditioissa, esimerkiksi länsiafrikkalaisissa, afrokuubalaisissa ja intialaisissa perinteissä, musiikillinen perusta rakentuu vahvasti nimenomaan erilaisiin rytmiin ja rytmiikkaan liittyvien ilmiöiden ympärille. (ks. Mauleón, 1993; Lockett, 2008; Saarikorpi, 2011.) Tutustuttamalla rytmiikkaoppilaat erilaisiin musiikkikulttuureihin niissä ilmenevien rytmisten ilmiöiden kautta avartuu paitsi oppilaan musiikillinen maailmankuva, myös oppilaan musiikillinen sivistys sekä musiikillinen ymmärrys lisääntyvät.

3.3 Sosiaalinen konstruktivismi, konstruktivistinen pedagogiikka, yhteistoiminnallinen ja ongelmaperustainen oppiminen

Konstruktivismi on yksi keskeisimmistä nykyajan oppimiskäsityksistä (Haapsalo & Erämies, 2017). Konstruktivismia on syytä käsitellä tarkemmin siksi, että tämän oppimiskäsityksen näkemykset ja periaatteet ovat mielestäni tärkeitä ja liitettävissä myös rytmiikkaopetukseen.

Konstruktivismi tarkoittaa tietoteoreettista näkemystä tiedosta ja siitä, miten tietoa hankitaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa eikä pelkästään passiivista tiedon vastaanottamista. Konstruktivistisessa pedagogiikassa painotetaan oppijan aktiivisuutta sekä sosiaalista vuorovaikutusta. (Tynjälä, 1999/2005, 162–163.) Lonkan (2015) mukaan uusi tieto rakentuu vanhan päälle, sillä ihmisen muisti tekee jatkuvasti päätelmiä sekä kehittelee asiayhteyksiä – uutta tietoa oppiessaan ihminen rakentaa uusia asiayhteyksiä. Tiedon merkityksellisyys ja merkityksellisten kokonaisuuksien rakentaminen liittyy konstruktivistiseen näkemykseen: oppimista tapahtuu, kun ihminen omalla aktiivisella panoksellaan liittää opittavat yksityiskohdat johonkin järkevään kokonaisuuteen, rakentaen näin todellisuudesta uusia oppimista ohjaavia sisäisiä malleja, joissa opitut tiedot ja koetut asiat tiivistyvät. (Lonka, 2015, s. 11–34.)

Sosiokonstruktivismi tai sosiaalinen konstruktivismi perustuu pitkälti L.S. Vygotskin (1896–1934) kasvatustieteelliseen ja sosiokulttuuriseen työhön ja ajatuksiin. Vygotskin ajatusten mukaan ihminen on sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen olento, ja syntynyt sosiaaliseksi olennoksi vuorovaikutukseen muiden kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta erilaiset oppimiseen liittyvät asiat ja käsitteet alkavat pikkuhiljaa sisäistyä osaksi ihmisen omaa toimintaa. Vygotskin mukaan erilaiset käsitteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: itsestään kehittyviin arkikäsitteisiin sekä koulutuksen avulla opittaviin tieteellisiin käsitteisiin. Arkiajattelu alkaa kehittyä kohti tieteellistä ajattelua. Tämä koulutuksen avulla opittava erityinen tieteellisen ajattelun järjestelmä muodostuu kulttuurin välittämänä, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sisäisten mallien käsitteellinen muutos syntyy vuorovaikutuksesta, jossa yksilö oppii hahmottamaan maailmaa tieteellisten käsitteiden ja tieteellisen ajattelun avulla. (Lonka, 2015, s. 73–74 ja s. 104.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen hyötyjä ja kytkemistä rytmiikkaopetukseen pohdin luvussa 3.1.

Anttila ja Juvonen (2002) lisäävät konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvien kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan rinnalle myös emotionaalisen puolen: yksilölliset aisti- ja tunne-elämykset ovat välttämättömiä taidekokemuksissa. Tämä pätee erityisesti musiikissa, joka on ennen kaikkea auditiivisesti eli kuulonvaraisesti koettu taide-elämys, joka saa aikaan ihmisessä erilaisia tunteita. Taiteellis-esteettinen käsitetieto perustuu aistipohjaisuuteen, erilaisten mielikuvien muodostamiseen sekä omien persoonallisten merkitysjärjestelmien luomiseen suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Tällaista tietoa on vaikea määritellä kattavasti pelkästään sanallisesti. (Anttila & Juvonen, 2002, s. 91–92.) Jokainen ihminen kokee musiikin omalla tavallaan, omilla aisteillaan ja omine emootioineen, omista lähtökohdistaan käsin. Anttilan ja Juvosen (2003, s. 266–267) mukaan musiikin opiskelussa musiikin olemuksen syvemmät merkitykset kytkeytyvät musiikillisen tiedon konstruoimiseen erilaisissa kognitiivisissa, sosiaalisissa ja emotionaalisissa prosesseissa. Oppilaan yksilöllisten tunne- ja aistielämysten huomioiminen osana rytmiikkaopetusta tukee paitsi kulttuurista mo-

ninaisuutta, on myös ydinajatus Rissasen (2024, s. 14) muovautuvuuden pedagogiikassa, kasvatusmallissa, jossa haastetaan tietoisesti luokitteluja ja kategorioita vahvistamalla ymmärrystä ihmisten ja ihmisryhmien muovautuvuudesta.

Kuten edellä mainitsin, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle (ks. Tynjälä, 1999/2005 ja Lonka, 2015). Ahon (1997/2002, s. 26) mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painottuu oppijan omaa ymmärrystä rakentava prosessi, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää asioita aikaisempaa paremmin. Myös Anttilan ja Juvosen (2002, s. 90) mukaan konstruktivismissa tieto käsitetään ymmärrykseksi, ei pelkästään faktoiksi. Konstruktivistisessa pedagogiikassa opettajan pyrkimyksenä on tukea oppilaan mielessä tapahtuvaa tiedonrakentumisen prosessia (Aho, 1997/2002, s. 26). Opettaja luo oppimisympäristön, kysyy kysymyksiä ja antaa palautetta (Haapsalo & Erämies, 2017). Häkkisen ja Arvajan (1999/2005, s. 218) mukaan ”syvällinen oppiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisön toimintaan”. Anttila ja Juvonen (2002) lisäävät näkemyksen, jonka mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimista ei käsitetä varsinaisesti tiedon määrän lisääntymisenä, vaan tietorakenteiden eli skeemojen laadun muuttumisena, ajattelutaitojen kehittymisenä, tiedon käsittelytaitojen oppimisena sekä niitä ohjaavien metakognitiivisten taitojen kehittymisenä. (Anttila & Juvonen, 2002, s. 90.)

Konstruktivistinen pedagogiikka huomioi oppijan kokonaisena ihmisenä aikaisempine tietoineen, motivaatioineen ja emootioineen: opettajan on huomioitava oppijan oma minäkäsitys, arvot sekä uskomukset. Myös opiskelutilanteen sosiaaliset ulottuvuudet, eli kuinka opetusjärjestelyt toimivat opetussuunnitelman, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erilaisten opetusmenetelmien osalta, liittyvät olennaisesti konstruktivistiseen oppimistilanteeseen. (Anttila & Juvonen, 2002, s. 96.)

Tynjälän (1999/2005, s. 163–165) mukaan ”konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan keskeisiä piirteitä ovat oppijan aikaisemman tiedon huomioonottami-

nen, erilaisten tulkintojen käsittely, metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi, sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen, tiedon oppimisen ja tiedon soveltamisen kytkeminen toisiinsa, oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana sekä oppimisprosessin arvioinnin kokonaisvaltaisuus".

Konstruktivistisessa opetustilanteessa opetus etenee Ahon (1997/2002) mukaan kaiken aikaa oppilaan huomioon ottavalla tavalla:

> Aluksi oppilaat selvittävät itselleen, mitä syytä on opiskella juuri opittavaksi tarkoitettuja asioita, ja näin pyrkivät innostumaan, motivoitumaan, niiden opiskelusta. Toiseksi, oppilaiden on hyödyllistä selkiyttää jo omaksumansa asiat ja keskustella niistä muidenkin kanssa, jolloin olemassa oleva tieto käsiteltävästä aihealueesta ikään kuin aktivoituu uuden tiedon rakentumiselle. Oppilaiden asioille antamat tarkoitukset, merkitykset ja kieli voivat niin ikään tarkentua. Ristiriitaiset näkemykset ja ideat kenties selkiytyvät muiden oppilaiden tai opettajan esille tuomien näkemysten seuraamuksena. Oppilaat saavat tilaisuuden havaita, että on useita tapoja tulkita asioita ja ilmiöitä. […] Lopuksi oppilaita kehotetaan pohtimaan, reflektoimaan ja vertailemaan sitä, miten heidän ideansa ovat muuttuneet opiskelun kuluessa. (Aho, 1997/2002, s. 28–29.)

Esimerkki edellä esitetyn sitaatin kytkemisestä rytmiikkaopetukseen voisi olla huomio siitä, että ammatilliseen koulutukseen tullessaan opiskelijalla on todennäköisesti jo olemassa jonkinlaisia musiikin pohjaopintoja, kuten instrumenttiopintoja sekä teoria- ja solfaopintoja, eli jo aikaisemmin omaksuttua tietoa ja taitoa, joka toimii rytmiikkaopintojen perustana. Tämän perustan päälle rakentuvat rytmiikkaoppitunneilla esille tuodut rytmiset ilmiöt ja uudet näkemykset.

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy vahvasti myös jo Vygotskin ajatusten peruja oleva kollaboratiivinen eli yhteisöllinen tai yhteistoiminnallinen oppiminen (*collaborative learning*, Forman & Cazden, 1985; Hellström ym., 2015). Kollaboratiivisessa oppimisessa tieto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, yhteisymmärryksessä ja jaettujen merkitysten avulla (Häkkinen & Arvaja, 1999/2005, s. 209). Öystilän (2001) mukaan yhteistoiminnallisessa pienryhmäopetuksessa oppimiseen mahdollistuu kokemuksellinen kenttä, joka rohkaisee itsearviointiin ja vuorovaikutukseen: pienryhmässä mahdollistuu

näin myös oppimaan oppiminen. Pienryhmäopetuksessa opettajan rooli on olla ennemminkin vastuullinen vetäjä ja ryhmätyöskentelyn ohjaaja, jonka tehtäviin kuuluu kriittinen kyseenalaistaminen. Ryhmän ohjaaminen vaatii myös psykologista silmää, dialogisuutta ja taitoja luoda oppilaille psykologisesti turvallinen oppimisympäristö. (Öystilä, 2001.) Kallion (2016, s. 97) mukaan yhteistoiminnallisuudella saadaan kokemuksia merkityksellisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta, jolloin itseluottamus, toivo ja optimismi lisääntyy: tällä tavalla luodaan yhteisöllisyyden ja osallisuuden kulttuuria. Myös Nummenmaa ja Nummenmaa (1997/2002) korostavat erilaisten kokemusten jakamisen tärkeyttä merkitysten ja maailmankuvamme muodostumisessa:

> Maailmankuvamme muovautuu, kun keskustelemme toisten kanssa, vertailemme, vastakohtaistamme samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia yhteisiin kokemuksiin. (Nummenmaa & Nummenmaa, 1997/2002, s. 74)

Ongelmaperustainen oppiminen (*problem-based learning* eli PBL) on erityisesti lääketieteessä sovellettu pedagoginen lähestymistapa, jossa myös korostuvat vuorovaikutukselliset ryhmäprosessit: ongelmanratkaisussa ryhmän tavoitteena on kyetä tekemään päätöksiä demokraattisesti ja ottaa huomioon erilaiset näkemykset (Öystilä, 2001, s. 33). Poikela (2006, s. 29–31) esittää ongelmaperustaisen oppimisen mallin mukaisesti, että jotta yksilön oppiminen (*learning*), tietoperustan kehittyminen (*knowledge*) ja tietäminen (*knowing*) olisivat mahdollisimman laadukasta ja tehokasta, tarvitaan sekä yksilöllisiä tiedonkäsittelytaitoja että yhteisöllistä vuorovaikutusta. Hänen mukaansa ongelmaperustaisessa oppimisessa uutta tietoa (*knowledge*) syntyy teoreettisen tiedon ja taitojen harjaantumisen (*theory/information* ja *praxis/potential knowledge*), käytännön toiminnan kautta saavutettavan tiedon (*practice*) ja kokemuksellisen tiedon (*experience*) yhdistämisestä. Teoreettinen tieto on objektiivinen asia, eli se on olemassa yksilöstä huolimatta esimerkiksi oppikirjoissa. Käytännön taso ja kokemus ovat subjektiivisia asioita, eli nämä ovat aina yksilöistä riippuvaisia ja omakohtaisia. Oppimisessa tarvitaan joku tietopohja, informaatio tai teoria, jota lähteä toteuttamaan käytännön tasolla. Jotta oppimista tapahtuisi, tarvitaan paitsi omakohtainen käytännön tason kokemus, myös sosiaalista vuorovaikutusta. (Poikela, 2006, s. 15–31.)

Molempia, sekä yhteistoiminnallista että ongelmaperustaista oppimisen mallia, voi mielestäni soveltaa myös rytmiikkapedagogiikkaan, sillä rytmiikka on nimenomaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva ja pienryhmässä tapahtuva musiikinhahmotusoppiaine, johon pätevät erilaiset ryhmäprosessin ja ryhmässä oppimisen lainalaisuudet. Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa käsitys rytmistä eli omanlainen rytmitajunsa. Rytmiikkaryhmäopetuksessa, varsinkin toiminnallisella tasolla esimerkiksi kehorytmejä yhdessä tehtäessä (kehorytmiikkaa esittelen tarkemmin alaluvussa 3.7.1), tulee huomioida oppilaiden erilaiset, tai pikemminkin moninaiset, käsitykset rytmistä sekä jokaisen ihmisen erilainen kehon motoriikka ja koordinaatiotaidot. Myös bändi tai orkesteri koostuu useasta jäsenestä, joilla kaikilla on oma paikkansa ja roolinsa laajemmassa kokonaisuudessa.

Häkkisen ja Arvajan (1999/2005, s. 220) mukaan kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen ei kuitenkaan ole aina välttämättä paras oppimisen muoto palvelemaan erilaisia oppijoita, tai se ei sovellu parhaiten kaikkiin erilaisiin oppimistilanteisiin. Jotta oppimisprosessi olisi mahdollisimman tuloksellinen, on järkevämpää yhdistää yksilöllisiä ja yhteisöllisiä opiskelumuotoja (Häkkinen & Arvaja, 1999/2005, s. 220). Nummenmaan ja Nummenmaan (1997/2002, s. 72) näkemyksen mukaan havaintojamme ja toimintaamme ohjaavat kokemukseemme pohjautuvat merkitykset, joten tällöin myös ”ohjauksen ja opetuksen tulisi olla kokemussuuntautunutta” eli ”perustua teorian, kokemuksellisen oppimisen sekä harjoittelun väliseen vuorovaikutukseen”. Näiden kolmen asian, teorian, kokemuksellisen oppimisen ja harjoittelun, yhdistämisestä on mielestäni myös rytmiikkapedagogiikassa pohjimmiltaan kyse. Salakarin (2007, s. 71) mukaan taitojen oppiminen on kokemusperäistä eli oppija oppii tekemisen kautta, koska sen yhteydessä syntyy konkreettisia kokemuksia: kokemuksellisessa oppimisessa reflektoiminen, onnistumisen syiden ja seurausten arviointi sekä analysointi ovat ratkaisevassa asemassa. Ahonen (2004, s. 168–169) puolestaan lisää, että musiikin opetuksessa jäljittelyyn ja toistoihin perustuva opetusmenetelmä on välttämätöntä erityisesti silloin, kun oppimisen tavoitteena on motoristen valmiuksien kuten soittotekniikan tai äänenkäytön kehittäminen: riittävien toistojen seurauksena oppilaan musiikillinen suoritus automatisoituu vähitellen,

eikä vaadi enää niin paljoa tietoista ponnistelua, jolloin oppilaalta vapautuu kognitiivisia resursseja muun musiikillisen luovan ajattelun kehittämiseen. Jäljittely ja toisto voidaan kokemukseni mukaan kytkeä myös osaksi rytmiikan ilmiökeskeistä opetusta: rytmiseen toistoon perustuvat polymetriset sekvenssit (ks. Luku 2.2.9 sekä Liite 3) ovat tästä hyvä esimerkki.

Myös Juntunen (2023) korostaa musiikin oppimisessa kehollisuutta sekä kokemuksellisuutta. Ruumiillisuus ja kehollisuuden näkökulma voidaan myös ymmärtää musiikin oppimista laajemmin ihmisen vastuullisen maailmasuhteen perustana. Ihminen toimii kehollaan ja aisteillaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. (Juntunen, 2023, s. 77–102.) Kehollista oppimista korostetaan Dalcroze- ja Orff-pedagogiikoissa, joita tarkastelen enemmän luvussa 3.5.

3.4 Oppijalähtöinen pedagogiikka, SCME-malli, scaffolding ja situationaalinen oppimiskäsitys

Kuten edellä totesin, sisältyy konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen vahvasti näkemys siitä, että oppimisen keskiössä on oppija eikä opettaja. Julkusen (1997/2002, s. 17) mukaan ”oppilaan aktiivinen rooli oman ymmärryksensä rakentamisessa on kaiken oppimisen perusta, joka kuitenkin tarvitsee tuekseen opettajan pedagogisia toimia”. Opettajan ohjaava merkitys painottuu oppilaan näkökulman rinnalla (Julkunen, 1997/2002, s. 18). Konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessissa uusi tieto rakentuu oppilaan vanhan tiedon päälle (esim. Lonka, 2015), joten vertauskuvallisesti ajateltuna oppilas ei ole tabula rasa eli tyhjä taulu, jonka opettaja maalaa haluamillaan väreillä valmiiksi taideteokseksi. Mielestäni osuvampi vertauskuva on ajatella oppilaan aikaisempien merkitysten verkostojen eli sisäisten mallien (Lonka, 2015, s. 13) olevan raameissa oleva, jo alkuvaiheessa ja ääriviivat hahmotettavissa oleva luonnos, jota opettaja voi pedagogisilla toimillaan tukea ja vahvistaa matkalla kohti valmista lopputulosta. Opettaja esittelee eri värit sekä tekniikat, mutta oppilas on lopulta se, joka valitsee värit, käyttää sivellintä ja päättää millaisia tekniikoita käyttää.

Pitkäniemen (2000/2004, s. 37) mukaan oppiminen on ”dynaaminen prosessi, jossa aktuelli oppimiskokemus muodostuu vuorovaikutteisessa suhteessa aikaisempaan rakenteeseen ja kokemuksiin”.

> Opetuksen näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että jokainen oppilas käsittelee ulkoisesti samansisältöisen tai ”samannäköisen” opetustilanteen aina yksilöllisesti ja käytännössä enemmän tai vähemmän eri tavalla kuin saman luokan muut oppilaat. Toisaalta parin viikon kuluttua saman teeman jopa samanlainen käsittely vaikuttaa oppilaan prosessointiin eri tavalla kuin aikaisemmin. Koululuokan oppilaat käyttävät siis opetuksen tarjoamia oppimistilanteita hyvin eri tavalla. (Pitkäniemi, 2000/2004, s. 37.)

Järvilehdon (2014, s. 18) mukaan oppiminen on kahden tekijän, altistuksen ja kiinnostuksen lopputulos: oppiminen on tehokkaimmillaan silloin, kun laadukas oppisisältö esitellään oppilaan kiinnostuksen herättävässä muodossa. Anttilan (2022) mukaan tunnekokemukset ovat hyvin merkityksellisiä oppijalle, joten niitä ei voi ohittaa oppimistapahtumassa. Tämä on mielestäni todella tärkeä huomio ja pätee kaikessa musiikin opiskelussa, myös rytmiikan opiskelussa. Rytmiikkaoppitunneilla mahdollistuvat uudet omakohtaiset tunnekokemukset ja -elämykset erilaisten rytmi-ilmiöiden parissa. Kun nämä kytketään oppijan aikaisempiin, esimerkiksi teoria- ja solfaoppitunneilla tai yhtyemusisoidessa saatuihin merkityksellisiin kokemuksiin, on näin mahdollista luoda muutoksia oppijan ajatteluun ja sisäisiin malleihin, jolloin uuden asian oppiminen tapahtuu syvätasolla (Lonka, 2015, 15–16). Esimerkkinä tällaisesta voisi toimia vaikkapa polyrytmiikan harjoittelu. Erilaiset polyrytmit, kuten trioli, kvartoli tai hemiola (ks. Luku 2.2.9), voivat olla oppilaille jo entuudestaan jollakin tasolla tuttuja ilmiöitä vaikkapa jonkun tutun kappaleen tai nuottikuvan kautta, mutta omakohtaisen kokemuken ja syvemmän tason ymmärryksen polyrytmeistä saa, kun tekee niistä kehorytmiharjoituksen. Esimerkiksi hemiola-rytmin (ks. Kuva 6, s. 21) opettelu siten, että taputtaa neljäsosanuotteja ja polkee jalalla pisteellistä neljäsosanuottia.

Wahlström (2022) tuo tutkimuksessaan esille erityisesti populaarimusiikkipedagogiikkaan hyvin soveltuvan mallin nimeltä opiskelijalähtöinen musiikillinen asiantuntijuus (*Student-Centered Musical Expertise* eli SCME). SCME-mallissa korostuvat opettajan ammattimuusikon ja musiikillisen sisällön asiantuntijan roolit

yhdistettynä opettajan käyttämään empaattiseen lähestymistapaan, jossa soitonopetus perustuu oppilaan lempimusiikin käyttämiseen oppimateriaalina. SCME-mallin mukaisesti molemmat, sekä oppilas että opettaja, ovat aktiivisia toimijoita. SCME-mallissa korostuvat myös oppilaan henkilökohtainen merkityksellisyys musiikin harjoittelussa sekä hyvä musiikkisuhde. (Wahlström, 2022.) Kari Kurkelan (1993/1997) nimeämän tasapainoisen konstruktiivisuuden periaatteen mukaisesti ”hyvä opettaja osaa niin innostaa ja vaatia kuin myös suojella, tukea ja rohkaista” (Kurkela, 1993/1997, s. 380). Kurkelan (1993/1997, s. 404) mukaan musiikillista oivallusta on opettajan hankala tehdä oppilaan puolesta, sillä musiikkiteos ymmärretään aina subjektiivisesti, kuulijan omista lähtökohdista käsin: ”jaettu kokemus joko syttyy mielessä tai sitten ei”. Soveltava lähestymistapa tällaiseen opiskelijalähtöiseen rytmiikkapedagogiikkaan voisi olla vaikkapa oppilaalle tutun musiikkikappaleen käyttäminen erilaisten epäsymmetristen tahtilajien (ks. Luku 2.2.8) hahmottamiseksi.

Yksi opettajan tehtävistä on tarjota tarvittaessa tilannekohtaista tukea. Tästä käytetään myös englanninkielistä termiä *scaffolding*, jonka suora käännös, rakennustelineet, kuvaa mielestäni hyvin käsitteen syvempää olemusta: opettajan tehtävänä on kuvainnollisesti pystyttää oppilaalle rakennustelineet käyttämällä vihjeitä, tukitoimia, keskusteluja sekä materiaalista tukea saatellessaan oppilaan työskentelyä kohti itseohjautuvuutta. Scaffoldingissä pyrkimyksenä on saada oppilaan suoritus hyvin alulle ja siirtää vastuu siitä hänelle itselleen mahdollisimman pian. (Enkenberg, 1997/2002.) Kallion (2016) mukaan opettajan tehtäväksi muodostuu nyt ja tulevaisuudessa oppilaan tukeminen sekä ohjaaminen aktiiviseksi oman elämänsä, oppimisen ja osaamisensa rakentajaksi. Opettajan tehtävä muuttuu perinteisestä opettajuudesta elinikäisen oppimisen valmentajaksi, oppilaiden ohjaamiseen toimijoiksi koko ajan muuttuvassa maailmassa, valmentamalla oppilaita sietämään muutoksia ja epävarmuutta heidän psykologista pääomaansa vahvistamalla. Tällainen valmentava työote on tulevaisuuden opettajuuden ydintä. Valmentava työote on myös yksilökeskeinen ja oppijalähtöinen lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen: keskiössä on yksittäisen oppijan (tai ryhmän) potentiaalin löytäminen ja sen vahvistaminen. Val-

mentavassa lähestymistavassa oppija nähdään kehittyvänä yksilönä ja arvokkaana persoonallisena ihmisenä ja tasavertaisena kumppanina, jolta myös opettaja voi oppia jatkuvasti uutta. Vuorovaikutus perustuu keskinäiseen luottamukseen ja jaettuun tietoon. (Kallio, 2016, s. 49–70.)

Edellisten näkemysten rinnalle nostan vielä situationaalisen oppimiskäsityksen, joka nojaa vahvasti holistiseen ihmiskäsitykseen: ympäröivä maailma ja yksilön sosiaalinen todellisuus ovat aina merkittävällä tavalla mukana oppimistilanteissa. Näin ollen oppimista ei voida tarkastella ihmisen elämäntilanteista irrallisena asiana, vaan oppiminen on situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan ihmisen kokemuksiin perustuvaa merkityssuhteiden ymmärtämistä ja muuttumista, eli oppimisen kautta ihmisen maailmankuva rikastuu ja avartuu. Oppijan merkitykset rakentuvat dialogissa maailman kanssa. (Anttila, 2022.) Situationaalisen näkökulman soveltaminen ja kytkeminen rytmiikkaopetuksen tasolle voisi olla esimerkiksi sen asian tiedostaminen, että koska rytmi on läsnä kaikessa ihmisen elämässä (Auer ym. 1999) eikä pelkästään irrallinen, musiikillinen ilmiö, avartuu oppijan katsantokanta eri musiikkikulttuurien rytmisiin ilmiöihin universaalille ja holistiselle tasolle eikä pelkästään nuottien tai teorian tasolle.

3.5 Dalcroze-pedagogiikka ja Orff-pedagogiikka

Musiikkikasvatuksen uranuurtaja, sveitsiläinen musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), kehitti 1900-luvun alkupuolella musiikkikasvatuksellisen lähestymistavan, jossa yhdistetään musiikki ja kehon liike. Dalcroze-pedagogiikka ei varsinaisesti ole menetelmä tai metodi, vaan pikemminkin filosofia, jossa korostetaan oppimisen kehollisia juuria ja kinesteettistä oppimista. Dalcroze-pedagogiikassa oppilaat toteuttavat liikkeen avulla sen, mitä kuulevat musiikissa, ja pyrkimyksenä on tällä tavalla aktivoida oppilaiden omaa keksimistä ja luovuutta ryhmässä tapahtuvassa oppimistilanteessa, kuitenkin korostaen ennen kaikkea oppilaan omaa yksilöllistä tunnekokemusta ja -elämystä. Dalcroze-pedagogiikan ydinajatuksena on lähestyä musiikin rytmiä nimenomaan kehon kautta, koska ihmisen keho ja liikekieli ovat lähtökohtaisesti rytmisiä. Dalcrozen mukaan rytminen liike synnyttää ihmisessä voimakkaan aistikokemuksen, joka

tallentuu oppilaalle muistikuvina, joihin on mahdollista palata toisessa tilanteessa, esimerkiksi musisointitilanteessa. Dalcroze-pedagogiikan mukaisesti rytmiikan opiskelussa tärkeäksi nousee oppilaan omakohtainen kinesteettinen elämys tai kokemus, jossa musiikilliset havainnot, kehon liikkeet, tunnekokemukset sekä ajattelu yhdistyvät. (Juntunen, 2010, s. 18–27.)

Orff-pedagogiikka on myös oppijalähtöisen musiikkikasvatuksen metodi, jonka perustana on vuorovaikutteinen opetusprosessi. Orff-pedagogiikan keskeisiä elementtejä ovat kuunteleminen, liikkuminen, puhuminen, laulaminen ja soittaminen. Orff-pedagogiikassa oppiminen perustuu oppilaan oman luovan kapasiteetin virittämiselle ja tilan antamiseen oppilaan luovuudelle: oppiminen tapahtuu oman kokeilun ja ryhmässä tapahtuvan musiikillisen leikin kautta. Orff-pedagogiikassa lähtökohdaksi otetaan omat kulttuuriset juuret kuten laulut, tanssit, kansansoittimet sekä lorut, runot ja tarinat. Näiden kautta tutustutaan myös muihin kulttuureihin ja niiden historiaan. Myös yhteismusisointi, improvisointi ja säveltäminen yhdistettynä kuuntelemiseen kuuluvat Orff-pedagogiikan keskeisiin pääpiirteisiin. Opetusprosessiin kuuluvat olennaisina elementteinä kokeileminen ja elämyksellisyys: musiikkiin liittyviä erilaisia elementtejä, kuten rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri, dynamiikka, tutkitaan ja kokeillaan ryhmässä monipuolisesti eri työtavoilla. Nämä ryhmän sisällä yhdessä syntyneet elämykset tuottavat uusia oman musiikillisen ilmaisun välineitä. Orff-opetusprosessin lähtökohtana on liike ja tärkein soitin on oma keho. (Perkiö, 2010, s. 28.)

Molemmissa, sekä Dalcroze- että Orff-pedagogiikassa liikkeellä on keskeinen rooli niin musiikin kokemisessa kuin oppimisessakin (Juntunen, 2023, s. 87). Juntunen (2023, s. 88) lisää, että ”liike on luonnollinen tapa reagoida musiikkiin, kokea sitä ja oppia siitä, ja sen avulla voidaan tuottaa kokonaisvaltaisia kehollisia kokemuksia musiikista”.

3.6 Oppimisympäristöt

Yksi hyvään ja tehokkaaseen oppimiseen keskeisesti vaikuttava asia on se ympäristö, missä oppimistilanne tapahtuu. Taideoppiaineissa, kuten musiikin opiskelussa, opettamista voi toteuttaa moninaisissa, luovissakin oppimisympäristöissä ja teknologiaa hyödyntäen. Lonkan (2015) mukaan ”oppimisympäristö koostuu opetuksesta, oppimisesta sekä fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä” (Lonka, 2015, s. 131). Salakarin (2007, s. 72) mukaan oppimista edistää, jos oppimisympäristö muistuttaa mahdollisimman pitkälle aitoja olosuhteita. Myös ongelmaperustaisen oppimisen lähestymistavassa (esimerkiksi lääketieteessä) oppimisympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat Poikelan (2006, s. 30) mukaan ensiarvoisen tärkeitä oppimisprosessissa. Laine (2007, s. 140) lisää, että ”luonnon tai taiteen kautta lähestytään eläytyvää osallistumista, joka mahdollistaa mieleenpainuvan oppimiskokemuksen”. Eläytymisen ja tilanteeseen heittäytymisen kautta mahdollistuu oppimistapahtuman pitkäkestoinen hyödyntäminen ja syväoppiminen: osallistuminen luo tunnekokemuksia sekä uusia ajattelumalleja (Laine, 2007, s. 206).

> Maailma on muuttunut, oppiminen on muuttunut, oppija on muuttunut. Samaan aikaan koulu instituutiona ja luokkahuone ovat pysyneet samanlaisina viimeiset sata vuotta. Oppimisympäristön kapeus, luokkahuonesidonnaisuus, opettajajohtoisuus, oppikirjasidonnaisuus ja yksipuoliset työtavat ovat jarruttaneet muutosta muodostaen voimakkaan kontrastin ympäröivän yhteiskunnan kehitykselle. Tarvitaan kokonaisvaltainen muutos koulun toimintakulttuuriin. Opettajuutta, johtamisjärjestelmää, tukijärjestelmää ja oppimisympäristöjä on kehitettävä yhtäaikaisesti vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden vaatimuksia. (Mattila & Miettunen, 2010, s. 27.)

Lämsän (2007, s. 162) mukaan ”kulttuuriperinnön oppimisen voi ymmärtää tapana hahmottaa aika, paikka, maailma ja ihminen”. Kulttuurien ja historian oppimisessa tapahtuu syvempää ymmärrystä, kun luokkahuoneen sijasta oppimisympäristönä onkin jokin kulttuurikohde, esimerkiksi museo, teatteriesitys tai konsertti: kulttuurinen moninaisuus ja monialaisuus tulevat tällaisen elävöittämisen ja kokemuksellisuuden myötä parhaiten esille (Lämsä, 2007). Elävöittämisen näkökulman voi myös mielestäni hyvin sisällyttää rytmiikkapedagogiikkaan,

esimerkkinä vaikkapa länsiafrikkalaisen polyrytmiikan tai afrokuubalaisen clave-rytmiikan opiskeleminen laulamisen, soittamisen tai kehorytmiikan avulla.

Rytmiikkaopetukseen liittyvät myös kehorytmit ja liikkeen hyödyntäminen osana rytmien syväoppimista. Perinteinen teoriaopetusluokka ei välttämättä toimi tällöin parhaana oppimisympäristönä, vaan liikkumista varten tarvitaan riittävästi fyysistä tilaa. Omassa rytmiikkaopetuksessani olen esimerkiksi välillä tietoisesti pyrkinyt hyödyntämään isompaa opetustilaa silloin, kun tehdään kehorytmejä ja liikutaan. Tällä tavoin on mielestäni paremmat mahdollisuudet saada oppilaat innostumaan ja aktiivisiksi toimijoiksi kuin teoriaopetusluokassa ja pöytien äärellä tapahtuvassa rytmien opiskelussa. Näin mahdollistuvat myös yhteisen tekemisen kautta saadut, jaetut kokemukset ja elämykset.

Myös teknologian hyödyntäminen mielekkäällä ja pedagogisesti suunnitellulla tavalla liittyy nykyään erilaisiin oppimisympäristöihin (Lonka, 2015, s. 131). Teknologian käyttö on Lonkan (2015, s. 106–107) mukaan ”diginatiiveille” luontevaa arjessa, joten sen sulauttaminen myös osaksi yhteisöllistä ja kasvokkain tapahtuvaa oppimista on järkevää ja tärkeä väline oppilaan monilukutaitojen kehittämisessä. Myös rytmiikkaopetuksessa voidaan hyödyntää musiikkiteknologiaa, esimerkiksi hyödyntämällä midipohjaisia diktaatteja tai komppiraitoja.

Rytmiikkaoppimisympäristönä toimii myös yhteismusisointitilanne (ks. Pop & Jazz Konservatorio, 2024). Yhtye- tai ensemble-ympäristön hyödyntämisellä rytmiikkaopetuksessa voidaan havainnollistaa ja konkretisoida teoreettinen tieto käytännön tasolle. Teorian, kokemuksellisen oppimisen ja harjoittelun vuorovaikutuksessa tapahtuva reflektointi edistää oppimista (Nummenmaa & Nummenmaa, 1997/2002, s. 72; Salakari, 2007, s. 71).

3.7 Rytmimusiikkipedagogiikka

Rytmimusiikkipedagogiikkaa on tutkittu suhteellisen vähän, ainakin klassisen musiikin pedagogiikkaan verrattuna. Musiikkipedagoginen tutkimus on suurimmaksi osaksi klassiseen konserttimusiikin traditioon pohjautuvaa, toisin sanoen vankasti nuottien kautta tapahtuvaan musiikkipedagogiikkaan nojautuvaa (ks.

Moir ym., 2019). Kansanmusiikin emeritusprofessori Heikki Laitinen (2003a, s. 265) nostaa myös tämän asian esille liittyen suomalaisen kansanmusiikkipedagogiikan kehitykseen 1980-luvulla, kun Sibelius-Akatemiaan perustettiin kansanmusiikin osasto:

> Kun aikoinaan mietittiin kansanmusiikin mahdollisia maailmoja konserttimusiikkikorkeakoulun sisällä ja varjossa, oli alusta asti selvää, että lähtökohdaksi oli mahdotonta ottaa klassisen musiikin pedagogista konservatoriotraditiota sellaisenaan, vain korvaamalla konserttimusiikkinuotit kansanmusiikkinuoteilla. Kansanmusiikin identiteetti – sekä musiikillinen että pedagoginen – oli pakko löytää muulla tavalla. (Laitinen, 2003a, s. 265)

Henson ja Zagorski-Thomas (2019, s. 11–27) määrittelevät brittiläisen populaarimusiikin (rytmimusiikin) koulutuksen sisältöjä ja käytänteitä nimenomaan tämän musiikinlajin tarpeet huomioiden. Heidän mukaansa nykyaikaisen populaarimusiikin koulutuksen perustaidot (vrt. ammatillisen tutkinnon ammattitaitovaatimukset) voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: menetelmät (*technique*), yhteistoiminta (*collaboration*) ja luomiskyky (*creativity*). Jokainen näistä kolmesta ryhmästä pitää sisällään erilaisia sisältöjä ja aiheita. Menetelmiin liittyvät rytmi ja ajoitus eli time (*rhythm and timing*), sävelkorkeus (*pitch*), äänenväri (*timbre*), rakenne (*structure*), tonaliteetti ja harmonia (*tonality and harmony*) sekä improvisointi (*improvisation*). Yhteistoimintaan (toinen kategoria) sisältyvät groove ja ”kuljettaminen” (*entrainment*, sanatarkka käännös, parempi käännös voisi tässä yhteydessä olla esimerkiksi yhteismusisointi), ryhmäimprovisointi ja muuntelu (*group improvisation and variation*), yhdessä luominen/keksiminen, esim. säveltämällä/sovittamalla/tuottamalla (*collaborative devising*), yhdessä harjoittelu (*rehearsal*) ja teknologia-avusteinen työskentely (*working with technology*). Kolmanteen kategoriaan, luomiskykyyn, liittyvät yksilölliset ilmaisutaidot (*individual expression*), säveltäminen ja sanoittaminen (*writing and composing*), ”vianetsintä” ja ongelmanratkaisu (*troubleshooting and problem-solving*) sekä projektin suunnittelu (*devising projects*). (Henson & Zagorski-Thomas, 2019, s. 16–20.) Nämä ovat mielestäni hyvin verrattavissa tällä hetkellä Suomessa voimassa oleviin musiikkialan ammatillisen tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin (Opetushallitus, 2022): sisällöt ja vaatimukset ovat yleisluonteisia, joten ne jättävät tilaa erilaisille tulkinnoille ja mahdollistavat erilaiset toteutustavat.

Kari Kurkelan (1993/1997, s. 405) mukaan ”luova asenne, joka sallii vapauden kohdata musiikin – kulttuuriperinnön, nuottikuvan tai soivan tapahtuman – omakohtaisesti, saa sen elämään yksilöllisesti koskettavana ja aitona”. Tulkintani mukaan opettaja toimii tällöin oppilaan luovan tilan ja merkityksellisen musiikillisen maailmankuvan mahdollistajana. Oppiminen on yksilöllistä, joten omakohtaisuuden, kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden sisällyttäminen rytmimusiikkipedagogiikkaan ovat mahdollisuuksia tukea yksilöllisiä musiikillisia ilmaisutaitoja.

Kansanmusiikkipedagogiikassa, kuten muussakin rytmimusiikkipedagogiikassa, hyödynnetään kuulonvaraista oppimista (Laitinen, 2003a, s. 265). Uutisen (2007) mukaan korvakuulolta oppiminen tarkoittaa musiikin oppimista ilman nuottia eli kuulonvaraisesti: tällä tavalla oppiminen perustuu opettajan esimerkin jäljittelyyn. Wahlströmin (2022, s. 38) mukaan audiaatio, sisäisen kuulemisen taito, koetaan yleisesti ratkaisevan tärkeäksi taidoksi korkean musiikillisen ymmärryksen saavuttamiseksi.

Wahlströmin (2022) kehittelemä SCME-malli (*Student-Centered Musical Expertise)* toimii yhtenä rytmimusiikkipedagogisena lähestymistapana. Rytmiikkaopetukseen SCME-mallia voisi soveltaa esimerkiksi käyttämällä opiskelijoiden ehdottamia musiikkiesimerkkejä rytmisten ilmiöiden analysoinnissa (esim. tahtilajit, polyrytmiikka). SCME-mallia tarkastelin enemmän luvussa 3.4.

Sekä kansanmusiikki- että pop/jazz-koulutuksessa keskeinen opetusmuoto ja oppimisympäristö on yhteismusisointitilanne. Yhtye- tai bänditilanteessa tapahtuva vuorovaikutuksellisuus on tärkeä oppimisen muoto. Kansanmusiikkiyhtyeopetus voi tapahtua esimerkiksi täysin ilman nuotteja, oppilaiden jäljittelemällä opettajan esimerkkiä kuulonvaraisesti. Yhdessä musisoiminen on myös yksi tapa sovittaa musiikkia. Tästä voi käyttää myös nimitystä kollektiivinen sovittaminen (Lappalainen, 2009, s. 33).

3.7.1 Kehorytmiikka, motorinen oppiminen ja koordinaatio rytmiikan opetuksessa

Koska jokaisella ihmisellä on oma keho ja oma ääni, on keho myös pääasiallinen musiikillinen instrumentti (Hyytinen, 2018, s. 7). Kehollisen toiminnan kautta tapahtuva oppiminen on kokonaisvaltaisempaa kuin pelkästään ajattelun tasolla tapahtuva. Voidaan puhua myös holistisesta ihmiskäsityksestä, jolla tarkoitetaan ihmistä jakamattomana, ajattelevana ja kokonaisvaltaisesti toimivana kokonaisuutena. Kehollisuudella ei siis tarkoiteta pelkästään ihmisen fyysistä kehoa vaan sillä viitataan ihmisen ruumiillisuuden ja aistien kokonaisvaltaisuuteen eli kuinka fyysinen keho, mieli ja tunteet muodostavat kokonaisuuden. (Juntunen, 2023, s. 78.) Hyytisen (2018, s. 12) mukaan muusikon soitto- ja laulutekniikka rakentuu hyvälle kehonhallinnalle.

Musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntusen (2023, s. 77) mukaan ”musisointi on kehollista toimintaa, ja oppiminen musiikissa on ensisijaisesti kehollista ja kokemuksellista”. Kehorytmiikka ja oman kehon sekä äänen hyödyntäminen musisoidessa ja rytmiikan opiskelussa edesauttavat tällaista kokemuksellista oppimista, ja kehittävät myös motorisia taitoja ja koordinaatiota. Juntusen (2009, 2010 ja 2019) käyttämässä Dalcroze-pedagogiikassa (ks. Luku 3.5) kehollisuus on keskeisessä roolissa.

Fenomenologinen filosofia korostaa mielen ja kehon toisistaan erottamatonta yhteyttä: ihmisen tietoisuuden tarkastelu hänen omien elettyjen kokemusten tarkastelun kautta on keskeisessä roolissa. Kehofenomenologia korostaa kaiken tietämisen kehollisia juuria ja ulottuvuuksia. Ihmisen sensomotorinen järjestelmä (hermosto, aistit, keho) on sidoksissa kognitiiviseen järjestelmään (aivot, muisti, tunteet) eli ajattelun ja käsitteellisen ymmärryksen perusta on kehollisissa kokemuksissa. Emotionaalista eli tunteisiin liittyvää puolta ei pidä myöskään unohtaa: rationaalinen ajattelu on myös affektiivista eli tunteisiin vaikuttavaa. Nämä kaikki liittyvät myös musiikin kuunteluun, luomiseen ja esittämiseen. (Juntunen, 2023, s. 78–82.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, s. 17) mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija” ja hän ”oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa”. Oppimisen ymmärtäminen kehollisuuden, kokemuksellisuuden ja tunteiden näkökulmasta on lisätty myös opetussuunnitelman perusteisiin:

> Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii reflektoimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (POPS, 2014, s. 17.)

Näiden lisäksi myös vuorovaikutuksellisuus mainitaan tärkeänä osana oppimisprosessissa (POPS, 2014, s. 17). Ryhmässä tapahtuva rytmiikkaopetus, varsinkin kehorytmien harjoittelu, perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen ja näin ollen myös yhdessä oppimiseen. Sosiokonstruktivistiseen pedagogiikkaan liittyviä erilaisia lähestymistapoja, kuten yhteistoiminnalista oppimista ja ongelmaperustaista oppimista esittelin tarkemmin luvussa 3.3.

Paitsi kehon hyödyntäminen, liittyvät myös liike ja liikkuminen keskeisesti rytmiikkaopetukseen. Liikkeen kautta rytmin vahva yhteys tanssimiseen ja motoriseen oppimiseen havainnollistuu näin konkreettisemmin. Jaakkolan (2021, s. 15) mukaan motorinen oppiminen on läpi koko ihmisen elämän vauvaiästä vanhuuteen mukana kulkeva ilmiö. Ihmisen motoriikkaan ja liikehallintaan eli koordinaatioon liittyy keskeisesti myös tasapaino, sen säätely ja ylläpitäminen (Jaakkola, 2021, s. 12). Kaikessa liikkumisessa tarvitaan koordinaatiota (UKK-instituutti, 2024).

3.7.2 Improvisointi rytmiikan opetuksessa

Rytmiikkaoppiaineen yksi tärkeä tavoite on tuottaa musiikin opiskelijalle syvempää ymmärrystä erilaisista rytmiin liittyvistä ilmiöistä ja luoda työkaluja käytännön musisointitilanteisiin, myös improvisointiin.

Improvisoitua solistista suoritusta voi lähestyä esimerkiksi ottamalla lähtökohdaksi jonkinlaisen rytmisen fraasin tai rytmisen motiivin, jota hyödyntää improvisoinnin kantavana rakenteena. Erilaiset rytmiset solut, polyrytmiikka ja erilaiset tahtilajit ovat esimerkkejä rytmiikan monipuolisesta hyödyntämisestä jazzimprovisoinnissa (Guilfoyle, 1999/2005). Myös rytmisten sekvenssien hyödyntäminen eli toisto on tärkeä tehokeino jazzimprovisoinnissa (esim. Riley, 1994, s. 35; Pietilä, 1996, s. 13–16).

Laitinen (2003a, s. 266) korostaa improvisoinnin ja sen pedagogiikan tärkeyttä kansanmusiikin opiskelussa. Siljamäen (2023) esittelemällä improvisaatiopedagogisella lähestymistavalla voidaan rakentaa turvalliseksi koettu sosiaalinen oppimisympäristö (Siljamäki, 2023). Turvallisessa oppimisympäristössä ”voidaan kohdata esimerkiksi epävarmuuteen, ennakoimattomuuteen tai virheiden pelkoon liittyviä epämiellyttäviä tunteita” (Siljamäki, 2023, s. 422). Rytmilähtöinen improvisoiminen ryhmässä on mielestäni helposti lähestyttävä ja turvallinen tapa opetella improvisoimaan. Erilaisia oppimisympäristöjä tarkastelin luvussa 3.6.

Myös Dalcroze-pedagogiikassa improvisointitaitojen kehittäminen on tärkeässä roolissa. Improvisoinnin avulla oppilaan ymmärrys musiikillisista ilmiöistä (rytmiikka, harmonia, rakenne, tyyli) lisääntyy ja musiikillinen ilmaisu sekä luovuus kehittyvät. Positiivisten improvisointikokemusten kautta ja improvisointitaitojen kehittymisen myötä myös unohtamisen pelko musisointitilanteessa vähenee. (Juntunen, 2010, s. 22.)

3.7.3 Muovautuvuuden pedagogiikka

Inkeri Rissasen (2024) muovautuvuuden pedagogiikaksi kutsuman lähestymistavan perustana on ymmärrys erilaisten ihmisten, ihmisryhmien ja kulttuureiden muovautuvuudesta: tämän vankkaan psykologiseen ja sosiaalipsykologiseen tutkimustietoon perustuvan mallin pyrkimyksenä on opettajien ja oppilaiden muovautuvuusajattelun vahvistaminen, jolla voidaan edistää yhdenvertaisuutta

ja kulttuurista moninaisuutta koulumaailmassa (Rissanen, 2024). Muovautuvuuden pedagogiikan ytimessä on ihmisen muovautuvuusajattelun vahvistaminen, jolla on myös mahdollista edistää oppimista. Muovautuvuusajattelulla viitataan arkielämässä maailmastamme muodostuneiden uskomuksien ja oletuksien, niin kutsuttujen arkiteorioiden, ohjaamaan ajatteluun ja niiden ympärille rakentuvien merkitysjärjestelmien muovautuvuuteen. Ihmisen ajattelumallit kuten aivotkin ovat pohjimmiltaan muovautuvia, eivätkä pysyvästi muuttumattomia. (Rissanen, 2024, s. 109–131.)

Rissasen (2024, s. 252) mukaan ”ihmisissä ja kulttuureissa on olemassa jatkuva potentiaali loputtoman monenlaisiin lopputuloksiin”, sillä yksilöiden tai ihmisryhmien kehittymisellä ei ole vain yhtä suuntaa, vaan ne pitävät sisällään erilaisia kehityskulkuja ja suunnanmuutoksia. Tällainen muovautuvuusajattelu sekä kulttuurinen moninaisuus mahdollistuvat rytmiikkapedagogiikassa mielestäni hyvin, koska eri musiikkikulttuureista tulevat rytmiset ilmiöt, kehollinen oppiminen ja yhdessä tekemisen kulttuuri ovat opetuksessa vahvasti läsnä. Rytmi on universaali ilmiö ja läsnä kaikessa elämässä, ei vain musiikissa (ks. Auer ym., 1999). Guilfoylen (1999/2005, s. 10) mukaan rytmin ja rytmiikan mahdollisuudet ovat loputtomat: yksinkertaisesta melodisesta materiaalista voi rytmisesti muovaamalla saada aikaiseksi lukemattoman määrän variaatioita.

4 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa esittelen tarkemmin opinnäytetyössäni käyttämiä tutkimusmenetelmiä sekä erilaisia tutkimusaineiston keruutapoja. Sovellan tässä opinnäytetyössä myös laadullisen tutkimuksen sekä toimintatutkimuksen periaatteita ja menetelmiä, joten on syytä lyhyesti esitellä, mitä näillä eri lähestymistavoilla tarkoitetaan.

4.1 Tutkimuskysymykset eli mitä, miten ja miksi

Johdantoluvussa esittelin tämän rytmiikkatutkimuksen kolme keskeistä tutkimuskysymystä, joihin pyrin tällä tutkimuksellani etsimään vastauksia. Tässä tutkimuskysymykset vielä kertauksena:

- Mitä ja millaisia aiheita/teemoja/sisältöjä rytmiikkaopetus sisältää tällä hetkellä?
- Miten rytmiikkaa opetetaan tällä hetkellä?
- Mitä hyötyä rytmiikan opiskelusta on?

4.2 Laadullinen tutkimus

Käytän opinnäytetyössäni laadullisen tutkimuksen periaatteita ja menetelmiä. Vilkan ja Airaksisen (2003, s. 63) mukaan ”laadullinen tutkimusmenetelmä on toimiva silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on jonkun ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen”. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ne kokemukset, ajatukset sekä merkitykset, joita tutkimuskohteena olevat asioille antavat. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään havainnoimalla ja haastattelemalla. Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä eli kvantitatiivisesta tutkimuksesta siten, että määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskohteena olevat asiat voidaan mitata ja esittää tarkasti esimerkiksi numeroina tai taulukkoina. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija hankkii aineistoa ja tulkitsee sitä alan aikaisempaan tutkimukseen liittyvän tiedon ja ymmärryksen valossa ja pyrkii tuottamaan uusia näkökulmia sekä uutta tietoa aiheeseen.

(Puusa & Juuti, 2020 s. 9–11.) Laadulliseen tutkimukseen liittyy Eskolan ja Suorannan (2014, s. 18) mukaan myös harkinnanvarainen otanta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa keskitytään verrattain ”pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti: näin tutkimuksen tieteellisyyden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan sen laatu”.

Tämä opinnäytetyö on laadullinen eikä määrällinen tutkimus siitä syystä, että tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, ajatukset, näkemykset sekä merkitykset (Eskola & Suoranta, 2014, s. 251–253). Tutkimusaineiston keruumenetelminä käytän haastattelua, kyselyjä sekä havainnointia. Tutkimukseni tavoitteena on hankkia uutta tietoa, tulkita sitä alan aikaisemman tutkimuksen valossa ja ennen kaikkea tuoda uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen.

4.3 Toimintatutkimus lähestymistapana

Opinnäytetyössäni on jossakin määrin toimintatutkimuksen piirteitä. Soveltamalla toimintatutkimuksen menetelmiä sekä käyttämällä toimintatutkimusta lähestymistapana pyrin kehittämään toimintaa, eli tässä tapauksessa rytmiikan opettamista musiikin ammatillisessa koulutuksessa Suomessa, ja tarkoituksena on saada tutkimuksella käyttökelpoista tietoa sekä käytännön hyötyä esimerkiksi oppimateriaalin valmistamiseen.

> Toimintatutkimuksen avulla pyritään aktiivisesti muuttamaan toiminnan tapoja eli sosiaalisia käytäntöjä parempaan suuntaan. Samalla muodostetaan uutta tietoa näistä käytännöistä. (Heikkinen ym., 2023, s. 17.)

Toimintatutkimuksessa tutkitaan ihmisten sosiaalista, keskinäiseen vuorovaikutukseen pohjautuvaa toimintaa: tutkimusta tehdään autenttisissa olosuhteissa siten, että se olisi mahdollisimman hyödyllistä. Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa käytäntöjen kehittämiseksi – yhdistää teoria ja käytäntö. (Heikkinen, 2010.) Rytmiikan opiskelussa keskeisiksi asioiksi nousevat mielestäni sosiaalisuus sekä vuorovaikutuksellisuus. Rytmiikkaoppitunnit ovat ryh-

mässä tapahtuvaa rytmisten ilmiöiden opiskelua ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa: yhdistetään rytmiteoriaa käytännön musisointiin. Myös kehollinen oppiminen on mielestäni rytmiikkaoppiaineen yksi tärkeä puoli, jota ei välttämättä samassa määrin pääse muissa musiikin hahmottamisaineissa hyödyntämään kuin rytmiikkaoppitunneilla.

Toimintatutkimukseen liittyy myös syklimäisyys: tutkija suunnittelee, toteuttaa, havainnoi ja reflektoi. Tätä kutsutaan itsereflektiiviseksi kehäksi, jossa toiminta ja sen havainnoiminen, reflektoiminen ja uudelleensuunnitteleminen tapahtuvat syklimäisesti. (Heikkinen, 2010, s. 35.) Omat viidentoista vuoden kokemukseni rytmiikan opettamisesta tuovat vahvan omakohtaisen kokemuksen ja näkemyksen tutkittavaan aiheeseen. Vaikkei toimintatutkimukseen liittyvä toiminnan sykli toteudukaan täydellisesti tässä opinnäytetyössä, koska tämän työn tutkimusmateriaali koostuu vain yhden lukuvuoden kurssien palautteiden perusteella, on siitä huolimatta toimintatutkimuksellisten tutkimusperiaatteiden soveltaminen tässä työssä mielestäni järkevää. Olen kerännyt palautetta rytmiikkakurssieni opiskelijoilta ja päivittänyt kurssieni sisältöjä sekä käytänteitä säännöllisesti näiden viidentoista vuoden aikana, joten tällä tavalla toimintatutkimuksellinen sykli jossakin määrin toteutuu.

Oman pedagogiikan reflektointi, eli mitä opetan ja miten opetan, on myös tärkeässä osassa tässä tutkimuksessa. Tynjälän (1999, s. 161) määritelmän mukaan asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektointia ja elinikäistä oppimista eri tilanteissa. Westerlund (2023, s. 470) puolestaan esittelee termin systeeminen refleksiivisyys, joka tarkoittaa musiikkikasvattajalta edellytettävää kykyä paitsi nähdä, kuinka systeemi toimii sisältä käsin, myös kykyä nähdä sen rajojen yli ”ymmärtääkseen systeemisen intervention eli toisin tekemisen välttämättömyyden ja mahdollisuudet”. Westerlundin (2023, s. 470) mukaan musiikkikasvattajan ammatillisuuden ydintä on ”oman toiminnan kriittinen tarkastelu, jossa ajatus käännetään transformatiiviseksi eli muutokseen pyrkiväksi toiminnaksi”.

Kemmisin (2023, s. 10) mukaan toimintatutkijat eivät ole ainoastaan ulkopuolisia tarkkailijoita, vaan myös osallistujia: tutkimusta tehdään työn ja elämän käytäntöperinteiden sisältä käsin. Tässä opinnäytetyössä toimintatutkimukseen liittyy siis myös se, että roolini ovat sekä toiminnan harjoittajan (rytmiikan opettaja ja muusikko) että tutkijan (opinnäytetyön tekijä). Myös Laitinen (2003b, s. 9–10) tuo esille musisoivan tutkijan ja tutkivan muusikon kaksijakoisuuden sekä näiden kahden toimintakulttuurin välisen vuoropuhelun. Tutkimalla rytmiikan opettamisen erilaisia käytänteitä (eli toimintaa), on kaiken tavoitteenani ja pyrkimyksenäni paitsi kartoittaa, millaisia erilaisia toimintatapoja rytmiikkaopetuksessa on käytetty, myös kehittää rytmiikkaopetuksen käytänteitä eli sosiaalisen toiminnan tapoja. Opinnäytetyöni toimii eräänlaisena rytmiikkaopetuksen teoriana tai mallina, ja sen tarkoituksena on tuottaa hyötyä käytännön tasolle tuomalla esille ja luomalla rytmiikkapedagogiikkaan soveltuvia käytänteitä alan pedagogien työn tueksi. Rytmiikkaopiskelijalle tästä tutkimuksesta on myös hyötyä, koska tutkimuksessa esitellään kattavasti rytmiikkaan liittyvää termistöä ja erilaisia sisältöjä, joita voi hyödyntää niin musisoidessa kuin musiikin tekemisessäkin.

4.4 Tutkimushaastattelu

Opinnäytetyöni keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä käytän asiantuntijahaastattelua. Asiantuntijahaastattelussa uutta tietoa kerätään haastattelemalla henkilöä, jolla on erityistä tietoa ja taitoa tutkittavasta aihealueesta – sellaista ymmärrystä ja osaamista, jota ei maallikolla ole (Alastalo ym., 2017, s. 214–232). Tynjälä (1999, s. 160–161) määrittelee todelliseksi ekspertiksi eli asiantuntijaksi henkilön, joka toimii koko ajan oman kompetenssinsa ylärajoilla omia henkisiä resurssejaan investoiden, ja joka syventää jatkuvasti omaa osaamistaan ja pätevyyttään. Asiantuntijuuden keskeinen olemus liittyy jatkuvaan uuden oppimiseen ja jatkuvaan ongelmanratkaisuprosessiin, jonka tarkoituksena on tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa (Tynjälä, 1999, s. 160–161). Haastattelin tätä tutkimusta varten viittä eri musiikkioppilaitosten rytmiikkaopettajaa ja muita rytmimusiikin ammattilaista ympäri Suomea. Näiden haastattelujen litterointi ja analysointi muodostavat opinnäytetyöni keskeisimmän tutkimusaineiston.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa, että suurin osa haastattelukysymyksistä valmistetaan etukäteen, mutta haastattelussa jätetään tilaa myös haastattelutilanteessa syntyville tarkentaville kysymyksille ja keskustelulle (Hyvärinen ym., 2017). Puolistrukturoitu haastattelumalli on strukturoitua joustavampi ja keskustelevampi, ja kysymysten asettelu on strukturoituun haastatteluun verrattuna avoimempaa (ks. Liite 5: Haastattelukysymykset). Tällä tavalla haastattelutilanteeseen sai aikaan inspiroivaa asiantuntijoiden ja opettajakollegoiden välistä vuorovaikutusta ja keskustelua yhteisen teeman, rytmiikan opettamisen, äärellä.

Haastattelemalla kerätty aineisto, eli eri rytmiikkaopettajien ja asiantuntijoiden näkemykset ja kokemukset rytmiikan opettamisesta, muodostivat tämän opinnäytetyön tutkimusaineiston perustan sekä toivat erilaisia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Kollegiaalinen tiedon sekä erilaisten toimintatapojen, näkemysten ja kokemuspohjaisen tiedon jakaminen ovat tässä opinnäytetyössä tärkeässä roolissa yhdessä tieteellisen kirjallisuuden kautta muodostuvan tietoperustan kanssa. Tällä tavalla saadaan myös ”kentän ääni” kuuluvaksi sekä arvokasta ensikäden tietoa useammalta musiikkialan ammattilaiselta ja rytmiikkapedagogilta.

4.5 Havainnointi

Rytmiikkaoppituntien havainnointi eli observointi oli myös yksi aineistonkeruumenetelmä tutkimuksessani.

> Tieteellinen havainnointi tarkoittaa systemaattista tietojen keruuta ja tieteelliseen työskentelyyn suuntautunutta toimintaa, jossa kohdennamme aistejamme tarkemmin kuin arjen tilanteissa. (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 131.)

Toisten rytmiikkaopettajien opetuksen havainnoinnin pyrkimyksenä ja tavoitteena on saada omaan pedagogiikkaan uusia ideoita ja näkemyksiä. Lisäksi opetuksen havainnointi toimii yhdessä asiantuntijahaastattelun tukena, koska tällä tavalla on mahdollista saada kattavampi kuva opettajan rutiineista sekä ar-

kisista käytännöistä kuin pelkästään haastattelemalla (Alastalo ym., 2017). Ryhmäopetustilanteen erilaiset opetuskäytänteet sekä opiskelijoiden heterogeenisyys (erilaiset oppijat, eri pääinstrumentit) olivat kiinnostavia havainnoitavia asioita.

4.6 Kyselyt ammattiopiskelijoille

Opiskelijoille laadittavilla kyselyillä tavoitteeni oli saada myös vastaanottavan puolen eli musiikin ammattiopiskelijan ääntä kuuluville sekä näkökulmaa esille rytmiikan opiskelussa. Mitä rytmiin ja rytmiikkaan liittyviä asioita opiskelijat omasta mielestään oppivat kurssin aikana? Mitkä rytmiin liittyvät asiat koetaan vaikeiksi? Mitkä rytmiikka-asiat opiskelijat kokevat erityisen hyödyllisiksi? Miten opiskelija arvioi omaa osaamistaan? (ks. Liite 6: Kyselylomake)

Joensuun konservatoriolla ammattiopiskelijoille lukuvuonna 2023–2024 pitämiäni opintojaksoja, joiden opiskelijoille laadin kyselyjä tätä opinnäytetyötä varten, olivat Rytmiikka 1 ja Rytmiikka 2, Lyömäsoitinpaja sekä Lattaripaja. Kaikilla näillä opintojaksoilla erilaiset rytmiin ja rytmiikkaan liittyvät asiat ja ilmiöt olivat vahvasti läsnä opetuksessa.

5 Tutkimusaineiston analysointi ja tulokset

Tässä luvussa analysoin tutkimusaineistoa, jonka keräsin haastattelemalla, havainnoimalla ja kyselyillä. Analyysissä peilaan saatuja tuloksia tutkimuskysymyksiin eli pyrin etsimään vastauksia kysymyksiin mitä, miten ja miksi.

5.1 Tuloksia haastatteluista

Kuten jo luvussa 4.4 mainitsin, toimivat asiantuntijahaastattelut tämän opinnäytetyön keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä. Haastateltujen rytmimusiikin ammattilaisten ja eksperttien tuomat erilaiset kokemukset, ajatukset ja näkökulmat rytmiikan opettamisesta rakentavat eli konstruoivat rytmiikkapedagogiikkaa yksityiseltä tasolta eli yhden opettajan näkemyksistä ja käytänteistä yleisemmälle tasolle. (ks. Liite 7: Informointilomake)

Haastatteluissa lähdin liikkeelle seuraavista kysymyksistä, jotka löytyvät myös Liitteestä 5:

- Mitä ja millaista opetusmateriaalia käytät rytmiikkaopetuksessasi?
- Mistä lähteistä opetusmateriaalisi on peräisin?
- Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät rytmiikkaan liittyvät teemat tai aiheet?
- Kuinka yhdistät rytmiikkaopetuksessasi teorian ja käytännön?
- Millaisia pedagogisia keinoja ja käytäntöjä sinulla on omassa opetuksessasi?
- Millaiset harjoitukset/tehtävät toimivat mielestäsi parhaiten rytmiikkaopetuksessa?
- Millaiset harjoitukset/tehtävät toimivat mielestäsi huonoiten rytmiikkaopetuksessa?
- Mitkä rytmiikkateemat ja -aiheet olet huomannut oppilaille vaikeiksi tai haastaviksi?
- Kuinka huomioit eri instrumentit mahdollisimman hyvin?
- Miten huomioit erilaiset oppijat rytmiikkaopetuksessasi?
- Kuinka arvioit oppimista? Pidätkö tenttejä ja jos, niin millaisia?

Haastattelin viittä eri rytmimusiikin ammattilaista ja pedagogia. Haastattelusitaatit ovat merkitty tekstiin koodinumeroinnilla, esimerkiksi H1 tarkoittaa Haastateltava 1. Perusteena haastateltavien anonymiteetille oli, ettei haastateltavaa pystyisi tunnistamaan ja personalisoimaan tarkasti tiettyyn henkilöön. Haastattelut toteutin huhti-syyskuussa 2024, osan livenä ja osan etäyhteydellä. Haastattelut olivat kestoiltaan lyhimmästä 50-minuuttisesta pisimpään 75-minuuttiseen. Livehaastattelut tallensin audiotallentimella, etähaastatellut lisäksi myös Zoom- tai Teams-ohjelman tallennustoiminnolla. Säilytin aineiston omalla tietokoneella sekä Metropolian z-asemalla. Litteroin haastattelut itse tekstinkäsittelyohjelmien litterointityökaluja apuna käyttäen. Tällä tavalla sain haastattelutallenteesta hyvän tekstipohjan. Kävin tekstipohjan seikkaperäisesti läpi, tarvittaessa sanavirheitä ja lauserakenteita korjaten. Litteroinnissa pyrin ymmärrettävyyteen: esimerkiksi toistoa ja täytesanoja (niiku, tavallaan, tota) poistin, mikäli koin sen tarpeelliseksi. Analyysitapana käytin teemoittelua (ks. Eskola & Suoranta, 2014, s. 175–182).

> Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tällöin tutkimustulokset palvelevat parhaiten juuri erilaisia käytännöllisiä intressejä. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 180.)

Erityisen mielenkiinnon kohteena oli, että millaisia yleisiä rytmisiä ilmiöitä eri rytmiikkaopettajien opetusmateriaaleista nousisi esille, millaisia sisältöjä ja käytänteitä eri opettajilla rytmiikkaopetuksessaan on, ja millaisia kokemuksia ja haasteita rytmiikan opettamisessa eri opettajilla on ollut.

Haastattelujen analysoinnissa käytin teemoittelua ja hain vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen: mitä rytmiikkaoppiaine pitää sisällään, miten sitä opetetaan ja miksi rytmiikka on tärkeä oppiaine rytmimusiikin koulutuksessa. Näitä teemoja peilaan luvun 2 rytmiikan tietoperustaan sekä luvussa 3 esittelemiini eri pedagogisiin lähestymistapoihin.

Tämän luvun alaluvut esittelevät näitä erilaisia teemoja ja sisältöjä, joita haastateltavat kertoivat omaan rytmiikkaopetukseensa kuuluvan. Haastattelusitaateilla

on tarkoitus tuoda esille kunkin opettajan omia näkökulmia ja tulokulmia rytmiikan opettamiseen sekä esitellä erilaisia rytmiikkaopetuksen toteutustapoja.

5.1.1 Rytmiikka omana oppiaineena

Backlund (1983/2000, s. 61) toteaa rytmin olevan tärkein peruselementti musiikissa. Myös haastatteluista nousi esille samankaltaisia näkemyksiä:

> Ehdottomasti rytmi on kaikkein tärkein elementti, että vaikka sulla olisi periaatteessa sävelet ihan täysin oikein, mutta jos ei sulla ole rytmiä, niin se kuulostaa p…alta. Mutta sitten, vaikka sulla olisi kaikki sävelet väärin, mutta jos se rytmi on mielettömän groove, niin se kuulostaa hyvältä. (H3)

Luvussa 2.1 tarkastelin rytmiikkaa omana oppiaineena. Haastateltavat kokivat tärkeänä rytmiikan eriyttämisen omaksi hahmotusaineeksi muiden teoria-aineiden rinnalle. Haastatteluissa korostui rytmiikan yleishyödyllisyys oppiaineena rytmimusiikin ammatillisessa koulutuksessa, riippumatta opiskelijan pääinstrumentista.

> Sen [rytmiikan] ylipäänsä erottaminen pois solfasta tai muusta teoriasta, että se on oma aineensa, niin se tuntui kauhean järkevältä silloin omana opiskeluaikana. Ja sitten just, että miten paljon siellä korostettiin sitä, että miten tärkeä aine se on, varsinkin myös muille kuin rumpaleille. Että se yhtenäisti kaikki, että se pitäisi olla yhtä vahva laulajalla kuin rumpalilla tai basistilla se rytmien hallinta ja tietoisuus siitä. (H2)

> Yhtäkkiä on semmonen rytmiikka-aine, kun en mä ollu koskaan käyny missään rytmiikkanimisessä aineessa. Et se oli ollu siellä musaopiston solfatunneilla aina se viimonen viis minuuttia. Eihän siihen panostettu. (H4)

Jokainen haastateltava koki ja näki rytmiikan hieman erilaisten näkökulmien kautta, omin painotuksin ja erilaisin toimintatavoin. Joidenkin haastateltavien mielestä rytmiikka on teoria-aine tai solfa-aine, jossa kehitetään muiden teoria/solfa-aineiden tapaan musiikin hahmotustaitoja kuten rytminluku- ja -kirjoitustaitoja:

> Teoria-ainehan se [rytmiikka] on, mutta jotenkin solfamaisesti mä sitä ajattelen. Että siinä luupataan erilaisia juttuja silleen, että sitä pitää, vähän niin kuin solfaa, niin rytmiikkaa pitää samalla lailla myös säännöllisesti harjoitella. Että se ei ole semmoista niin kuin teoriatunneilla, pitäähän teoriatunneillakin mennä samoja asioita, mutta siinä on ehkä enemmin se, että joku kertoo sen tiedon, että ”näin rakennat nelisointuja” tai että ”tää on tämmöinen sointu”. […] Mutta että rytmiikassa sun pitää oikeasti pystyä fraseeraamaan hyvin ja pitää time-feeliä kohillaan. (H4)

Jotkut haastatelluista painottivat rytmien teoria/solfaopetuksen sijasta kehollista opetustapaa ja kehollista oppimista. Teorian ja käytännön toiminnan yhdistäminen esiintyy esimerkiksi John Deweyn kasvatusteoreettisissa näkemyksissä (Härkönen & Bergholm, 2023, s. 46). Myös Juntusen (2009; 2010; 2019; 2023) käyttämässä Dalcroze-pedagogisessa lähestymistavassa korostuu kehollinen oppiminen.

> Mitä jos eriytettäis tää rytmiikan, tai sanotaan että solfan/transkription rytmiikka-asian lisäksi, niin tehtäis ihan enempi kehollista tekemistä ja harjoiteltais kehon käytön avulla. Elikkä tehtäis vähän sellaista aivotekemistä, vähän fyysisempää, siinä asiassa. (H1)

> Minkälaisia pedagogisia mahdollisuuksia semmoisessa kehollisessa lähestymistavassa on, missä tehdään ryhmänä eikä tehdä nuottikuvasta, eikä kirjoiteta mitään, eikä lueta mitään vaan tehdään, ollaan ryhmänä ja tehdään ryhmänä. (H5)

5.1.2 Rytmien hahmottaminen

Rytmiikka on erilaisten rytmien hahmottamista monin eri tavoin (ks. Luku 2.2.1). Useampi haastateltava totesi, että rytmien hahmottaminen on hyvä aloittaa peruspulssin hahmottamisesta:

> Pulssi on ensimmäinen. Ja vaikein. Se on mun mielestä vaikein. […] Silloin kun sä teet asioita yhdessä, niin sulla pitää olla joku jaettu käsitys siitä jaetusta pulssista. Ja usein asiat kaatuu siihen, että ei oo tai se häviää. Ja sitä mun tunneilla treenataan oikeastaan tosi tosi tosi paljon. Ihan vaan sitä yhteistä ajatusta siitä ja myös sitä, että mikä on se pulssi silloin, kun sitä ei kuulla. Miten se näkyy ihmisessä? Että vaikka bändisoitossakin niin, tavallaan hyvät bändit tunnistaa siitä, että niillä on joku semmoinen yhteys siitä, että musiikki lähtee yhdessä ja loppuu yhdessä ja tempot voi elää, jos ne

> elää yhdessä. […] Hyvissä bändeissä ei ole mitään absoluuttista tempoa, vaan jaettu tempo, jaettu pulssi, jaettu ajatus siitä pulssista. Että jos sen pystyy ymmärtämään ja jotenkin näkemään ja kokemaan muista, niin se vie kaikenlaisissa performansseissa aika pitkälle. (H5)

> Koska sehän on katoava taito meidän rytmimusiikin opiskelijoilla, tulevilla ammattilaisilla, tällä hetkellä, että nehän ei siis juurikaan soita nuoteista eikä orkestereissa. Elikkä tavallaan semmonen, että joutuu seuraamaan jonkun pulssia. Että ne on taas hirveen taitavia soittaa kymmenen millisekunnin sisään groovet ja kompit ja biitit, mutta ne ei osaa, ne on yhtäkkii ihan kujalla siitä kun pitäs hengittää se pulssi. […] Et ne oivaltaa sen, et täs pitääkin koko ajan miettii sitä suhdetta siihen neljäsosaan. (H4)

Haastateltava 5:n tapaan myös Haastateltava 3 korosti yhteisen pulssikäsityksen merkitystä yhteismusisoinnissa:

> Se fundamentaalinen tärkeys, että se täytyy olla groove, tai että se täytyy olla kontrollissa se rytmi, että jos se sleepaa tai kiilaa niin se ei toimi. Ja sitten se helppo peruspulssin hahmottaminen ja pitäminen tulee […] askeltamisen kautta. Ja tavallaan sitten siinä ollaan yhtä, samalla viivalla, on sitten ammattimuusikko tai joku siivooja tai mikä tahansa keittiön kokki. Että on kysymys sellaisista kansanomaisista asioista, jotka on ihan fundamentaalisen ensiarvoisen tärkeitä. […] Semmoisen hyvin yksinkertaisen, yhteisen pulssin rakentamisen kautta. (H3)

Haastateltava 3 totesi, että parhaan käsityksen musiikin peruspulssista saa askeltamisen ja liikkeen kautta. Tämä tukee esimerkiksi Juntusen (2023) näkemystä kehollisesta musiikin oppimisesta.

> Lähden sen yksinkertaisen kautta, että lähdetään suurin piirtein sen askeltamisen kautta ja sitten sen peruspulssin päälle rakennetaan hienojakoisempia kerroksia ja sitten sitä tarinaa, tai sitä prosessia, evoluutiota, voi jatkaa melkein loputtomiin. (H3)

Haastateltava 3 jatkaa, että peruspulssin hahmottamisen jälkeen rytmien hahmottamisessa on luontevaa edetä erilaisten rytmisten perusjakojen, pienempien rytmisten solujen (ks. Laukkanen, 2005; Heikkilä & Halkosalmi, 2008; Guiliana, 2016) hahmottamiseen:

> Pyrkimys on vahvistaa […] ymmärrystä eri rytmisten elementtien olemassaolosta ja sitten niiden käyttömahdollisuuksista. Että on olemassa tämmöisia soluja, joita voidaan sitten laittaa eri järjestykseen. (H3)

Kuten esimerkiksi Guiliana (2016), myös Haastateltavat 1 ja 4 painottivat nuottien kestojen tärkeyttä rytmien solutasolla:

> Todellakin äänen pituuksilla on väliä, että ne oppii että on se kolme tasoa: että milloin ääni syttyy, milloin se ääni soi, se voi olla jopa vireessä ja milloin ääni katkeaa. Elikkä kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy aina tää aloittaminen, keskikohta ja loppu. (H1)

> Äänten loput ja minkä mittaisia ne äänet on. Se on semmonen asia, mistä paljon joutuu keskustelemaan noitten kaa. (H4)

5.1.3 Synkooppi ja synkopointi

Kaikki haastateltavat tukivat näkemystä, että synkooppi ja synkopointi (ks. Luku 2.2.5) ovat tärkeitä musiikillisia elementtejä kaikessa rytmimusiikissa. Wahlströmin (2022) mukaan synkopoinnilla on ratkaiseva merkitys musiikillisen jännitteen ja purkauksen luomisessa. Synkopoinnilla saadaan musiikkiin luotua eteenpäin menevä vaikutelma sekä svengi (Wahlström, 2022).

> Semmoinen heikompien tahdinosien painottaminen. (H1)

> Kun käydään läpi afroamerikkalaisen musiikin erityispiirteitä, ja siellähän periaatteessa on kolme tommoista vahvaa tekijää, että on toi svengaavuus, ja sitten synkopointi ja polyrytmit, kolme tärkeintä. (H2)

> Kaiken tän sisällähän koko ajan jotenkin se suurin haaste ja se ytimessä oleva asia on synkopointi. […] Kaikis näissä mun esimerkeissäkin, mitä lauletaan, niin siellä on synkopointia. Synkopointi on musta semmonen ydin, se kulkee tos koko ajan mukana. (H4)

> Fokus oli siinä synkopoinnissa ja polyrytmiikassa, polymetriikassa. Eräänlaisessa fraasiopissa, mikä rakentuu iskuttomien ja iskullisten nuottien varaan. Että miten tyypilliset jazzfraasit rakentuu, että tavallaan niitä elementtejä me pyöriteltiin. (H5)

> Mun johtoajatus on yleensä se pulsatiiviisuus. […] Sit siihen pulsatiivisuuteen oikeastaan liittyy kaikki, synkopointi liittyy siihen, mikä on taas rytmimusassa yks keskeisimmistä asioista, että jotenkin hengitetään synkooppeja. Mutta että sekin liittyy sitten siihen jaettuun pulssiin, että tavallaan miten sä pystyt olemaan synkopoiva isossa ryhmässä niin, että se homma jotenkin svengaa. (H5)

5.1.4 Tahdin hahmottaminen, nuotintaminen ja rytminluku

Eri tahdinosia ja rytmiin liittyviä peruskäsitteitä tarkastelin luvussa 2.2.2. Haastateltava 2 esitti näkemyksen, että musiikillisten kokonaisuuksien ja rytmisten fraasien hahmottaminen olisi hyvä aloittaa yhden tahdin ja sen eri osien hahmottamisesta:

> Systemaattisesti käydään läpi koko tahdinosa. Iskuttomat kasiosat varsinkin, että ne tulisi tutuksi, että niille osaa lopettaa fraasin tai aloittaa fraasin. Sen mä oon huomannut, että se tuo sen tahdin, jos puhutaan 4/4:sta nyt vaikka, niin se alkaa tulla paljon tutummaksi sit silleen, että hahmottaa sen. […] Totta kai se pitkänkin rakenteen hahmotus lähtee siitä yhden tahdin hahmottamisesta. Että jo kuulee mielessään, että miltä joku rytmi kuulostaa jos se alkaa kolmosen iskuttomalta kasiosalta. (H2)

Muiden muassa Riley (1994, s. 14), Henson ja Zagorski-Thomas (2019, s. 16) sekä Lehto (2021, s. 9–10) korostavat nuotinlukutaidon merkitystä musiikillisen tiedon kehittämisessä ja musiikin historian tutkimisessa. Useampi haastateltava toi myös esille rytmien nuotintamisen äänitteiltä, erilaiset rytmien kirjoitustehtävät eli rytmidiktaatit sekä musiikin analyyttisen kuuntelemisen tärkeinä rytmiikan hahmotusmetodeina.

> Eka sysäys ehkä syksyllä on semmoista aika nuottipainotteista, mutta sitten se enemmän suuntautuu levyjen kuuntelemiseen ja analysoimiseen. [...] Kaikki just tuommoiset fraseeraukset tai svengaavuus ylipäänsä, joka on jo itseisarvoisesti semmoista, mitä ei pysty nuottiin mitenkään kirjoittamaan, niin että siihen hahmotukseen sitten mennään enemmän. (H2)

Haastateltavat 1 ja 4 totesivat, että koska muusikon ammattiopinnoissa nuotinkirjoitustaidot sekä nuotinlukutaidot kuuluvat musiikin ammattilaisen perustaitoihin, tulisi niitä näin ollen koko ajan pitää mukana myös rytmiikkaopetuksessa:

> Lukeminen. Mä otan ihan piruilessaan sen siihen kärkeen, koska tää on ammattiopinnot. […] Se lukeminen ja kirjoittaminen on keskeisessä roolissa ja se vaatii aikaa. Musiikin hahmottaminen, […] sille pitää omistaa aina aikaa. (H1)

> Ollaan sovittu, että tietyt tehtävät, tietty määrä pitää olla käsin kirjoitettuja nuotteja. Se [taito] katoo. (H4)

Haastateltava 2 korosti rytmien laulamista ja taputtamista tärkeinä musiikin hahmotustapoina. Näitä ja monenlaisia muita erilaisia musiikin teoria- ja säveltapailuharjoituksia sisältävät esimerkiksi *Tohtori Toonika* -oppikirja (Heikkilä & Halkosalmi, 2008) sekä *Syncopation* (Reed, 1946/1996).

> Rytmejä lukemalla, tekemällä transkriptioita tunnilla tai tommosia diktaattiharjoituksia, ja sitten paljon laulamalla, taputtamalla. Siinä on oikeastaan noin tärkeimmät metodit sitten. (H2)

Rytmejä laulaessa voi käyttää monenlaisia tavuja (ks. Luku 2.2.4; Heikkilä & Halkosalmi, 2008). Haastateltava 4:n mielestä rytmien lukemisen tulisi olla musikaalista, rytmisesti tarkkaa ja svengaavaa:

> Heti alusta lähtien mä oon koettanut välttää tätä ”tititteelyä” ja ”tirittelyä” […], että kaikki ”duduttelut” ja ”dadattelut” on paljon parempaa. Vaikka se ois tasajakoistakin, niin sitten se on heti svengaavampaa. Eli myös tuommoiseen terminologiaan koetti heti silloin puuttua. (H4)

Svengi ja groove ovat rytmimusiikin keskeisiä hienorytmiikkaan liittyviä ilmiöitä (ks. Pesonen, 2009; Laukkanen, 2015; Lehto, 2021; Wahlström, 2022). Haastateltava 1 korosti, että rytmien lukemisen tulisi kuulostaa groovaavalta tai svengaavalta:

> Mä käytän tasajakoisessa rytmitavarassa ja kolmimuunteisessa jazzfraseerausmateriaalissa erilaista tavujärjestelmää. […] Mä oon halunnut, että ne kuulostaa niin funkille, kuin solfa voi kuulostaa, rytmisolfa. Tuolla sitten, kun ne soittaa ekoja konsertteja, jotenkin on semmoinen käsitys basisteillakin, että milloin sen äänen päättää. […] Että jotenkin se tietoisuus pitkistä ja lyhyistä äänistä ehkä on ollut itsellä se juttu. (H1)

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että käsitys svengistä on tärkeätä saada oppilaalle myös keholliselle tasolle ja tunteen tasolle, ei pelkästään ajattelun tasolle. Tässä tulee ilmi jälleen rytmiikan yhteys keholliseen oppimiseen sekä Dalcroze- ja Orff-pedagogisiin lähestymistapoihin (ks. Luvut 3.5 ja 3.7.1).

> Pitäisin huolta niistä asioista mahdollisimman paljon näitten opintojen aikaan ja sitten niillä olisi niitä jonkunlaisia valmiuksia jo ehkä mennyt siihen ihan kroppatasolle saakka. (H1)

> Mulla on yks semmonen sivu […], missä on vaan neljäsosanuotteja ja neljäsosataukoja […] ja sit ne lukee sen läpi. Ja sit se on just semmosta ”taa taa taa”. Ensin puututaan jo siihen, että mikä se tavu on, ja sitten mennään se läpi kerran. Ja sit mä laitankin tempoo siihen, mä laitan ne napsuttaa kakkosia. […] Ja sit se levii se koko pakka, se on jo siinä. Että periaatteessa mä yritän todistaa niille sen, mikä tässä rytmiikkakurssissa on olennaisin asia. Että ei oo vaan se, että kaikki on monimutkaista vaan että saatas se tuntumaan ja kuulostamaan, että se svengaa, se tuntuu hyvältä. (H4)

Haastateltavat 3 ja 5 vahvistivat luvussa 2.2.1 esittämääni näkemystä, että länsimainen musiikin opetus perustuu vahvasti nuottien lukemiseen ja kirjoittamiseen (ks. Saarikorpi, 2011, s. 4; Lehto, 2021, s. 3). Jos rytmiikan opiskelun painopiste on enemmän teoriassa kuin käytännössä, voi tekemisen fokus ja ydin hämärtyä:

> On ihan mahtavaa siis jotenkin vapautua sellaisesta nuottiorjuudesta, tai tämmöisestä partituuritahmasta, että varsinkin suomalaiset perkussiosoittajat ehkä unohtaa olla ihmisiä. […] Me suomalaiset, jotka ollaan niin sanotusti enempi käyty kouluja, niin me ollaan jotenkin helposti viety itsemme semmoiseen sumuun, jossa me ei enää oikein nähdä metsää puilta ja sitten myöskin tämmöisessä musiikkipedagogisessa maailmassa, niin me on jotenkin itse itsemme orjuuttaneet nuotteihin ja partituureihin ja johonkin semmoiseen oikean määritelmään. Että jos joskus jossain musiikin oppikirjassa niin kun on vaikka sambarytmiikka kirjoitettu jollain lailla, niin sitten ikään kuin lukittaudutaan siihen ja sitten toistetaan sitä samaa rytmiä riippumatta siitä kontekstista, että vaikka se biisi ei olisi ikinä semmoista sambaa nähnytkään, niin sitten vaan tungetaan se sinne. (H3)

> Tää meijän systeemi pikkuhiljaa ajaa siihen analyysiin ja syvempään analyysiin ja syvempään analyysiin. Ja sit kuitenkin se ongelma siellä, minkä mä tunnistin itsessäni silloin kun mä opiskelin, mut minkä mä tunnistin myös omissa opiskelijoissa […], että ne tietää ihan hemmetisti asioita, mut ne osaa tosi vähän. Ne pystyy selittämään vaikka mitä, mut sitten kun ne pyytää tekemään ne asiat niin sit tulee ongelmia. Ja se pitäisi, silloin kun tehdään taidetta, opiskellaan taidetta, niin se pitäisi olla mun mielestä toistepäin, että tehdään asioita ja sitten ehkä osataan puhua niistä vähän vähemmän ja sitten se puhe, puhumisen taito sitten karttuu matkan varrella siitä asiasta. Mutta että se, että tiedetään hirveesti ja älyllistään asioita, niin sitten tulee vähän semmoinen niinku muuri siihen väliin […], niistä tulee niin monimutkaisia ilmiöitä paperilla, että niihin on vaikea päästä käsiksi soittimella tai tekemällä. Ja sitten taas kun tekee tekemällä, heitetään sinne syvään päätyyn ja sä vaan uit siellä, niin sitten sä jossain vaiheessa vaan hoksaat, että tää tämmöinen asia, mikä on paperilla ihan todella todella monimutkainen, vaikka joku polyrytminen/polymetrinen asia, niin keho on todella taitava, se ottaa niitä asioita haltuun, mutta että jos se rupeet paperilta sitä järkeistää ja yrität sitä ottaa haltuun, niin se prosessi on yleensä tosi tosi kuoppainen. (H5)

5.1.5 Musiikin analyyttinen kuunteleminen

Henson ja Zagorski-Thomas (2019, s. 16) esittävät, että kuuntelemalla musiikista tehdyt havainnot ja analysointi ovat erityisesti rytmimusiikin koulutukseen kuuluvia keinoja hahmottaa musiikkia. Myös Haastateltavat 2 ja 4 painottivat rytmiikkaopetuksessaan musiikin kuuntelemista äänitteiltä: kuinka se kehittää paitsi sävelkorvaa ja rytmien hahmottamistaitoja, myös musiikillista tyylitajua ja käsitystä siitä, mikä on tyylinmukaista missäkin musiikkityylissä.

> Mitä musaa kuuntelee, […] että onko siitä hyötyä taas rytmisesti tai svengimielessä itselleen, ja että pyrkisi muuttamaan sitä omaa käytöstä jo musiikin kuuntelusta lähtien, että saisi marinoida itsensä rytmisillä asioilla. […] Varsinkin rytmiikassa, että ne levyt mistä ne tommoiset svengaavat asiat, rakenteelliset asiat, polyrytmiset asiat tai tuommoiset parhaiten kuulee, tai tahtilajiasiat, niin ne on kaikille ihan vieraita. (H2)

> Oppis, että kun kuulee tollasta niin ymmärtäs, miltä ne näyttää nuotilla. Ja että me operoidaan siis sekä korvalla että nuoteilla. (H4)

Haastateltava 2:n mukaan musiikin ammattiopiskelijoiden musiikin kuunteleminen on vähentynyt:

> Joskus aikaisemmin, kun nää levyt oli jo tuttuja, niin se vuoden aikana tehty opiskelu syventi hirveästi sitä ajattelua, mutta nyt se ei syvennä niin kauheasti, koska se on vaan semmoinen avaava kurssi, että tämmöisiä ilmiöitä on olemassa. (H2)

5.1.6 Taputtaminen, laulaminen, liikkuminen ja kehorytmit

Rytmiikkaopetukseen sisältyy myös oppilaan koordinaatiotaitojen kehittäminen (ks. Luku 3.7.1). Haastateltava 4 korosti, että kun lauletaan rytmejä 4/4-tahtilajissa, on tärkeätä lisätä mukaan myös tahdin 2:n ja 4:n iskun (*backbeat*) napsuttaminen tai taputtaminen:

> Mä laitan ne napsuttaa […] tai taputtaan. Se on tosi monelle ylivoimaista. Ja sit mä sanon et nyt te ymmärrätte, että tähän liittyy siis koordinaatio. […] Et sun pitää pystyy se sisäinen kello laittamaan. […] Jostain pitää kuulua se pulssi. (H4)

Haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että kehollinen oppiminen on tärkeä rytmiikkapedagoginen lähestymistapa: liikkuminen, kehorytmien tekeminen ja laulaminen ovat erilaisia mahdollisuuksia, joita voi hyödyntää rytmiikan opiskelussa (vrt. Juntunen, 2023; ks. Luku 3.7.1).

> Miten voisi lähestyy soitonopetusta tai teoriaopetusta ihan ilman soitinta ja kehollisesti. (H5)

> Tutustukaa omaan kehoon, että kuinka fiksu teidän keho on, kun jalat saadaan käyntiin ja kädet saadaan käyntiin, ja ne muodostaa jo sen asian. Sitten lauletaan tavallaan sitä vastaan. Ja se, mitä elämyksiä noi tyypit on saanut siitä, ne on jotenkin silleen, että nyt ne alkaa tavallaan hiffata tämän rytmiasian, että se on semmoinen oma entiteettinsä. (H1)

> Minkälaisia mahdollisuuksia tossa kehossa on semmoisessa tavallaan musiikin tekemisen roolista, ilmaisun roolissa, että mikä on se taiteellinen väylä käyttää kehoa ja liikettä lavalla, muusikkona. (H5)

> Ja kun näitä tehdään, tämmöisiä noin mikrotasolla, oikein harkiten. Sitten kun aletaan soittamaan biittiä, mikä on läjässä, niin se ei ole ikinä ollutkaan niin läjässä, kun ollaan saatu se keho haltuun. Että tää on ehkä osa sitä koko pedagogiikan ydintä siinä, että mennään vähän niille viereisille tahdin osille ja että ne löydetään. (H1)

Haastateltavat 1, 3 ja 5 korostivat yhdessä tekemistä ja ryhmässä oppimista: kuinka rytmi on mahdollisuus saada ihminen liikkumaan, tanssimaan ja oppimaan yhdessä (ks. Luku 3.5. Dalcroze- ja Orff-pedagogiikka). Yhdessä oppiminen on paitsi Vygotskin sosiokonstruktivistisen ajattelun perusta (ks. Lonka, 2015, s. 73–74), myös kirjattuna sekä perusopetuksen että ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmiin (POPS, 2014, s. 17; Opetushallitus, 2022, s. 109).

> Tilaa liikkua ja lähestyä tanssin rajapintaa myöskin siinä. Ja on ne harjoitteet kaikki joutunut jotenkin räätälöimään siihen, että ne toimii isossa ryhmässä, nimenomaan se yhdessä tekeminen on se juttu. (H1)

> Lähtökohtaisesti aina pyrin siinä omassa opetuksessa vähintäänkin askeltamiseen paikallaan. Sitten todennäköisesti myöskin semmoiseen liikkumiseen, että tavallaan vaikka siinä opetustilassakin sitten kävellään ikään kuin semmoisena kulkueena. Ja sitten painotan sitä, että kun yleensä se ryhmä ei soita ikään kuin samaa biisiä, jos he ei kävele edes paikallaan. Vaikka siinä olisi hyviäkin soittajia, niin jos ne on liikkumatta, silleen vähän vetelänä siinä, niin se ei toimi se rytmi. Mutta sitten kun vaikka olisi ihan ensialkajia, jos tai kun se ryhmä askeltaa samassa rytmissä ja fiilistelee sitä, niin se kuulostaa ihan tosi hyvältä, lähestulkoon ammattimaiselta. […] Tää ei nyt toimi sen takia, koska te ette ole samassa synkronissa ja samassa sykkeessä ja se sama syke muodostuu helposti sillä lailla, että me askelletaan yhdessä. (H3)

> Sitten kun sä teet niitä yhdessä, niin siinä on se tietty ryhmän tuki mikä vie sitä harjoitusta kaiken aikaa eteenpäin ja että sä tietyllä tavalla uit siihen mukaan, ja sitten se on osa sinua se ryhmä sen harjoituksen aikana. […] Ollaan piirissä, piiriharjoituksia […] kun on tehnyt brasilialaisten muusikoiden tai länsiafrikkalaisten muusikoiden kanssa, niin siellä on yleensä aina ollut sellaista, että tehdään isossa ryhmässä isossa piirissä. Siinä on tavallaan kaikki aistit auki, sä saatat olla siinä omassa kuplassa, mutta jos sä avaat silmät, nostat katseen ja sä näät kaikki, koko ryhmän kerralla. (H5)

Haastateltava 5 totesi, että usean elementin yhdistäminen (esimerkiksi laulu ja liike) tuo mukanaan koordinaatiohaasteen:

> Haaste on se, että kun yhdistetään ääntä ja liikettä, niin kaikki semmoisten elementtien yhdistäminen on aina vaikeata. (H5)

Haastateltavat 3 ja 5 painottivat musiikin opiskelussa ensisijaisesti kehollista oppimista. Nuottikuvasta opiskelu ja analyysi tulevat vasta kehollisen kokemuksen jälkeen:

> On lähtökohtaisesti mun näkökulmasta huono pedagoginen lähestymiskulma lähteä opettamaan rytmejä tai rytmikudoksia paperin kautta tai taulun kautta. […] Sinun täytyy ensin tuntea ja kokea se musiikki ja sen jälkeen sä voit kirjoittaa sen sitten vaikka paperille jos sä haluat, mutta että ensin älä ajattele vaan tunne se musiikki. (H3)

> Oon yleensä aina tehnyt niin, että ne on ensin kehollistettu ja sitten kun me ollaan tehty sitä keholla, niin sitten mä oon jakanut semmoisen monisteen, missä ne asiat on paperilla. Että tavallaan tulee se, että miltä se nyt sitten näyttää paperilla ja mikä tää ilmiö oli? […] Ymmärrys siitä jaetusta pulssista, ymmärrys fraaseista ja ymmärrys svengistä, ja miten sä pystyt siirtämään niitä asioita omaan kehoon. Että jos sä ne pystyt siirtämään omaan kehoon niin sitten se soittaminen on samalla tavalla kehollista toimintaa, että sitten vaan siirrät kehosta ne, soitin on sitten se väline siihen. […] Se olisi joku semmoinen osaamisalue, mikä sulla olis sun kehossa. (H5)

5.1.7 Polyrytmiikka

Haastattelut tukivat luvussa 2.2.9 tarkastelemaani käsitystä, että polyrytmiikka on yksi tärkeimmistä afrikkalaisperäisistä rytmisistä ilmiöistä (ks. Chernoff, 1979; Padilla, 2000; Saarikorpi, 2011). Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että polyrytmiikka ja sen hyödyntäminen sekä polyrytmisen ajattelun ja toiminnan kehittäminen ovat tärkeitä teemoja rytmiikan opiskelussa:

> Polyrytmit [ja] polyrytmiikka […] on vaan pää tai ihminen tai tietoisuus, joka ajattelee monenlaisia asioita. (H3)

> Semmoinen lähtökohta siinä on […], että aina olisi se pieni ”polyrytminen joku” siinä harjoitteessa, tai klikin käytössä, missä ikinä onkaan. Että siellä olisi aina jotenkin se länsiafrikkalaistaustainen rytminen […] siinä pohjalla, ja sitten ne musiikkiestetiikat muuttuu niissä harjoitteissa aika paljonkin, mutta siellä olisi aina se pieni ”poly jotain” mukana, että ne hyväksyisi, että tota musaa ei olisi olemassa ilman sitä länsiafrikkalaista juurta. Semmoinen piilo-opetussuunnitelma siinä on. (H1)

Haastateltava 2:n mukaan polyrytmiikkaan tutustuminen on hyvä aloittaa äänitteitä kuuntelemalla. Polyrytmikkaa esiintyy kaikenlaisessa populaari- tai rytmimusiikissa, ei ainoastaan jazzissa:

> Ja sitten kun noita polyrytmejä käydään läpi, niin sitten mä soitan tosi paljon esimerkkejä ja pyydän oppilaita tuomaan musiikkiesimerkkejä, missä kuulisi polyrytmejä. Elikkä että sekin on lähtökohtaisesti semmoinen musiikillinen asia […], että se on oikeasti semmoinen käytännöllinen asia. Ja sitten nimenomaan, että ei välttämättä soita Coltranea siellä musiikkiesimerkkinä, mistä kukaan ei nykyään tajua mitään suoraan sanottuna. Että sitten yrittää just tommoista popmusaa tai funkmusaa hyödyntää siihen, että sitä on täälläkin, että se ei ole semmoinen pelkästään jazzmusiikkiin liittyvä asia, vaikka se on sieltä tullut. Ja ehkä ne muusikot sitten, jotka käyttää niitä popmusassakin, niin on ehkä jazzorientoituneita rytmisesti. Mutta että tolleen yrittää tasoittaa sitä tietä. (H2)

Haastateltava 3:n näkemyksen mukaan polyrytmiikkaa voi hyödyntää kaikessa musiikillisessa tekemisessä kuten soittamisessa, laulamisessa, säveltämisessä ja sovittamisessa:

> Sä voit polyrytmiikan ja polyrytmien avulla rakentaa kauniita kokonaisuuksia, ja ne voi olla sitten sovituksia, ja ne voi olla sävellyksiä, ne voi olla mitä tahansa, mutta sen sijaan, että […] miettisi jotain tai alkaisi kertoa jostain nuoteista, niin […] menee semmoiselle eksistentiaaliseen ulottuvuuteen ja antaa kuulijalle tai luojalle tai muusikolle tai säveltäjälle tai sovittajalle absoluuttisen vapauden alkaa fiilistellä sitä ajatusta ja niitä ajatuksia ja niitä mahdollisuuksia, että mitäs kaikkea tässä nyt voisikaan sitten tehdä tällä musalla, näillä rytmeillä, näillä sävelillä, näillä harmonioilla, tällä kokonaisuudella. (H3)

5.1.8 Time, fraseeraus, svengi ja time-feel

Time eli vankka käsitys musiikin temposta ja oikeassa tempossa pysyminen sekä musiikillisen timen kehittäminen ovat fundamentaalisia muusikon taitoja. Nämä koettiin haastatteluissa tärkeiksi myös rytmiikan opiskelussa sekä yksilöllisellä että koko ryhmän tasolla, ja kaiken musisoinnin perustana:

> Opittaisiin olemaan fyysisesti rentoja siinä vaikka joku kone näyttää kaapin paikan, ja joustavasti pystyttäisiin elämään, toteuttaa omaa musiikkia tarkassa tempossa. (H1)

> Mä oon myös kokenu, että ekan vuoden opinnoissa tärkeämpää on saada ne soittamaan taimissa. Niitä on helpompi saada soittamaan ei-taimissa sitten. (H4)

> Siihen liittyy sitten se tietynlainen vuorovaikutus, mikä syntyy ryhmässä ja sitten noi monet elementit, että jos haetaan, tehdään pulsatiivisia harjoituksia, niin siihen jollain tavalla nivoutuu se ajatus siitä, että se jaettu pulssi on usean ihmisen pulssi. (H5)

Haastateltava 1 mainitsi myös metronomin ja klikin tai tietokoneen kanssa työskentelyn osana time-harjoittelua:

> Klikin kanssa operointi on tosi tärkeätä koko ajan muusikon maailmassa. On niin paljon kiintolevyä siellä, on niin paljon klikkejä. […] Ja se sisäisen klikin kehittäminen, että laittaa sen klikin tekemään jotakin toista asiaa. (H1)

Metronomia tai klikkiä voi hyödyntää monin eri tavoin sisäisen time-käsityksen kehittämisessä. Tärkeäksi koettiin, että metronomin kanssa harjoitteluun löytyisi rentous:

> Ja sitten ilman muuta se sisäisen taimin kehittäminen ja sisäinen vastuunotto siinä, kun klikki laitetaan sinne heikommille tai joka toisen tahdin neloselle tai joka toisen tahdin nelosen viimeiselle kuudestoistaosalle. […] Taimillisen vastuunoton löytäminen siinä ja sitten samalla siihen sen rentouden löytäminen. Elikkä kyllä se ehkä se jonkunlainen rentous olisi siellä kaiken taustalla. (H1)

> Se pointti siinä, että se tempo aina vaikuttaa siihen asiaan. Jos sust tuntuu joku asia liian vaikeelta, hidasta ja päinvastoin. (H4)

Kaikki haastateltavat korostivat, että svengi ja svengaavuus tai groove ja groovaavuus ovat tärkeitä asioita paitsi rytmiikkaopetuksessa, myös rytmimusiikissa ylipäätänsä. Kuten luvussa 2.2.11 totesin, ovat svengi tai groove rytmisiä ilmiöitä, joita ei pysty täysin hahmottamaan pelkän nuottikuvan perusteella (ks. Moore, 2010; Wahlström, 2022).

> Svengi, että tiedostaa ylipäänsä mitä se tarkoittaa ja mitä sillä haetaan musiikillisesti, musiikin historiallisesti ja sitten omalla soittimella. […] Tärkeimmät asiat on jo heti syksyn alussa, just toi svengaavuus ja sen sanan hahmottaminen ja mitä sillä haetaan, niin siihen käytetään monta tuntia, tai monta viikkoa aikaa. Hahmotetaan

> se, että mikä sen rytmiikan kurssin tavoite ylipäänsä on, että svengaavuus löytyisi ja että oppii tunnistamaan levyjä, että mitkä svengaa ja mitkä ei, ja sitten että oppisi ruveta kriittisesti suhtautumaan omiin levyihin mitä sulla on. (H2)

> Miten rytmiikassa, kun on justiin tää, se omanlainen groove-estetiikka siellä taustalla, että se musiikin rytmikkyyden löytäminen, niin kyllä niihin tarvitaan aika paljon harjoitteita. (H1)

> Itse asiassa svengi jo itsessään pitää ajatuksen vähän sellaisesta polymetrisyydestä. (H5)

Useammassa haastattelussa mainittiin rytmiikkaopintoihin sisältyvän erilaisten fraseeraustapojen, kuten even ja swing (ks. Heikkilä & Halkosalmi, 2008), hahmottamisen sekä rytmiikkaopiskelijoiden tutustuttamisen erilaisiin musiikillisiin time-feel-ilmiöihin (ks. luku 2.2.11).

> Opiskelijoilla, niillä on oikeus tietää ja saada kokemuksia näistä erilaisista ’feel’-asioista musiikissa, jotta ne jotenkin oppii spontaanisti käyttää niitä asioita sitten omassa musiikin esittämisessä. (H1)

Haastateltava 4 korosti, että time-feel- sekä flow-ilmiöt on tärkeätä tiedostaa myös kehollisella tasolla:

> Time-feel ja flow, et kaikki mitä sä teet, niin sulla olis siinä se kroppa messissä. […) Et ne tavallaan ymmärtäs sen, että vaikka sä näät vaan rytmejä, niin pääsis syvemmälle siinä. (H4)

5.1.9 Clave ja avainrytmit

Afrokuubalaiseen ja afrokaribialaiseen rytmiikkaan liittyvät claverytmit sekä erilaiset rytmiset avaimet (ks. lisää luku 2.2.12) ja niiden opiskelu nousivat useammasta haastattelusta esille.

> Oppisi jotenkin kuulemaan, että miten rytmiä voisi täydentää sillä tavalla, että se keskeinen rytminen sisältö ei vesittyisi vaan missä kohtaa on niitä [claven] tukinuotteja. (H1)

> Ne ei välttämättä ole niin selkeästi siinä ikään kuin clavena, vaan ne voi olla jopa näkymättömänä rytmisenä selkärankana siinä musiikissa. (H3)

Haastateltava 4 kertoi, että hänen rytmiikkaopetuksessansa käydään läpi erilaisia claverytmejä yleisellä tasolla, mutta toi esille myös näkemyksen, etteivät ne välttämättä ole kaikista tärkeimpiä tai olennaisimpia asioita rytmiikan opiskelussa:

> Sieltä alkulähteiltä, että mikä on sen länsiafrikkalainen traditio ja sitten afrokaribialainen traditio. Ja sit popmusa ja jazzmusa, ja sit tullaan ihan tommosiin charleston-rytmeihin, kaikkiin tällasiin juttuihin. Tresillo ja tällasii. Ja miten ne on kuultavissa, jos pannaan Coldplayn joku biisi tosta tai joku. […] Et vähän edes, sellaista sivistämistä vähän. […] Se on pakko sanoo, et se ei oo meidän ytimessä. Että ytimessä on ehkä enemmänkin ne nuotit, ja se perus feel ja flow. (H4)

5.1.10 Rakennetaju

Rakennetajun kehittäminen rytmiikan avulla painottui muutamasta haastattelusta, esimerkiksi erilaisten tahtilajien tai vaihtuvien tahtilajien hahmottaminen kappaleen rakenteesta. Näitä tarkastelin tarkemmin luvussa 2.2.8.

> Jos rakenteessa on vaihtuvia tahtilajeja tai että siellä on yks 3/4-tahti, muuten 4/4, että ne pystyisi mahdollisimman nopeasti hahmottamaan itselleen selväksi. Vaikka kuinka rytmejä hahmottaisi, niin sitten se kappaleiden soittaminen on täysin mahdotonta tietysti, jos ei sitä pää-, tai perusrakennetta hahmota siitä. Ja toki jos on mieletön svengi ihmisellä niin kappaleitahan pystyy soittaa sitten silleen helposti fuulaten tietämättä rakennetta. (H2)

Haastateltava 1 totesi, että rytmiikka on osa jazzstandardien melodisharmonista kokonaisuutta (vrt. Riley, 1994, s. 32–33; Säily, 2009, s. 16–17):

> Mä pyrin jotenkin siinä pedagogiikassa laulattaa paljon myöskin melodisharmonisia asioita siellä rytmiasioitten tukena, jotta ne näkisi, että miksi tää rytmiikka aktivoituu vaikka siinä kohtaa, kun melodia menee lakipisteeseen joissakin jazzstandardeissa. (H1)

Haastateltava 5 painotti jazzstandardien opiskelussa laulamista ja kehollista oppimista:

> Ollaan harjoiteltu laulamaan niitä jazzstandardeja ja sitten miettimään niitä, jotenkin kehollisesti saamaan niitä jotenkin rytmisiä karaktäärejä sieltä, että mikä siinä melodiassa tai siinä melodian ja harmonian suhteessa tai sitten niihin liittyvistä rytmiikoissa, että mitä sieltä on semmoisia, mitkä voisi jotenkin liikkeellistää, että se jotenkin tulisi kehoon se biisi. (H5)

Musiikillinen fraasi voi rakentua esimerkiksi perustuen rytmisiin sekvensseihin (ks. Levine, 1995, s. 114; Pietilä, 1996; Säily, 2008, s. 38), polyrytmiikkaan ja polymetriikkaan (esim. risteävät rytmit ja polymetriset sekvenssit, ks. Luku 2.2.9 sekä Liite 3).

> Mulla on aina tää slogan että ”jos musiikki tuo teille haasteita eteen, niin usein musiikista löytyy se vastaus myös”. Että tää on musiikillinen ilmiö nyt tää sekvenssi, ja sit se harmonia taas auttaa sitä. (H4)

Haastateltava 5:n mielestä fraasiajattelu on keskeinen asia rytmimusiikissa:

> Pitkien rytmisten linjojen, tavallaan semmoinen horisontaalinen rytmiikka, että tahtiviivojen rikkominen ja se […], että fraasit ei ala pääiskuilta ja ne menee tahtiviivojen yli. Että ehkä semmoinen fraasiajattelu siinä rytmiikassa […] on jotenkin ehkä sellaista, että mikä rikkoo, mikä on se suurin ero länsimaisen ja rytmimusiikin välillä. (H5)

5.1.11 Rytmiikka ja improvisointi

Improvisointitaitojen kehittäminen kuuluu osaksi rytmimusiikin ammatillisen koulutuksen opintoja (esim. Pop & Jazz Konservatorio, 2024; ks. myös Luku 3.7.2). Improvisaatio voi olla myös yksi pedagoginen lähestymistapa (Laitinen, 2003a, s. 266; Siljamäki, 2023). Haastateltava 3 esitti, että rytmiikan opiskeleminen luo osaltaan musiikillisia työkaluja, joita voi hyödyntää esimerkiksi improvisoimisessa:

> Tulee ikään kuin semmoinen jotenkin luonnollinen ymmärrys siitä, että okei tälleen nää rakentuu nää tämmöiset partituurit rytmillisesti, ja sitten se voi antaa työkaluja siinä omassa musiikillisessa tekemisessä siihen, että nyt mä voin käyttää näitä tämmöisiä erilaisia elementtejä ja laittaa niitä eri järjestykseen. (H3)

Haastateltava 5 puolestaan korosti, että eri rytmisten ilmiöiden ymmärtäminen kehollisella tasolla toimii instrumenttitaitojen perustana:

> Ymmärrys siitä jaetusta pulssista, ymmärrys fraaseista ja ymmärrys svengistä, ja miten sä pystyt siirtämään niitä asioita omaan kehoon. Että jos sä ne pystyt siirtämään omaan kehoon niin sitten se soittaminen on samalla tavalla kehollista toimintaa, että sitten sen vaan siirrät kehosta ne, soitin on sitten se väline siihen. […] Että soitin ei liittyisi siihen jotenkin vaan se olisi joku semmoinen osaamisalue, mikä sulla olis sun kehossa. (H5)

5.1.12 Oivaltaminen, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys

Kirsti Lonkan (2015, s. 268) mukaan ”kaikkeen tehokkaaseen oppimiseen liittyy oivaltamista” ja ”kaikki suuret tieteen ja taiteen saavutukset ovat syntyneet ihmettelyn ja uteliaisuuden kautta”. Lonkan oivaltavan oppimisen mallia käsittelin tarkemmin luvussa 3.1. Haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että ihmettely, oivaltaminen, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovat tärkeitä ja merkityksellisiä teemoja myös rytmiikan opiskelussa.

> Rytmiikan opiskelu [on lähtenyt] semmoisesta omalähtöisestä innostuksesta ja ihmetyksestä ja ihmettelystä. Ja sitten ehkä, kun siitä on nyt kulunut noin 40 vuotta, niin tavallaan se on alkanut voimistua se samanlainen ihmettely. Ja sitten mä oon käyttänyt tässä omassa rytmiikan opettamisessa sitä ihmettelyn näkökulmaa. (H3)

> Se semmoinen lähtökohdattomuus on mun mielestä avain, eli ikään kuin se avoimuus sille mahdollisuudelle, että tässä nyt saattaa tulla aika paljon yllätyksiä ja semmoisia positiivisia ikään kuin oivalluksia. (H3)

> Ajatus siitä, että mä mieluummin pyrin tarjoamaan opettajan koulutuksessakin semmoisia tekemisen malleja tai muotoja ja kokemisen malleja ja muotoja, että ihmiset on siinä hetkessä ja saa sen kokemuksen ja sen olon siitä tekemisestä. (H5)

> Jos ei olisi ohjaajana tällaista omakohtaista kokemusta, niin sitten sitä ei välttämättä ymmärtäisi sitä rajatonta potentiaalia, mitä on siinä ryhmässä, joka ei ole ikinä soittanut. Ei ainoastaan potentiaalia, vaan se rajaton manifestaation mahdollisuus siinä hetkessä. […] Että pyrkii olemaan avoin niille mahdollisuuksille ja niille mahdollisuuksien mahdollisuuksille. Elikkä mikä mahdollistuu sen oman ajattelun avoimuuden kautta. (H3)

> Kuinka paljon opiskelijat tarvitsee toistoa ja kuinka paljon opettajan täytyy vähentää välillä materiaalia, jotta sitä toistoa tulisi näissä keskeisissä asioissa. Että tulisi niitä onnistumisen elämyksiä siinä. (H1)

> Pyrin viemään sitä ryhmää johonkin sellaiseen, että sillä ryhmällä on kiva toimia ja että me saadaan tehtyä jotain sellaisia elämyksellisiä juttuja siinä ryhmässä. (H5)

> Vaikka sillä soittajalla olisi se yks ääni, niin hän tekee sen silleen koko kehollaan ja jotenkin sydämellään, ja silleen mahtavalla fiiliksellä, että tää on nyt mun rooli ja tää on niin tärkeä, että jos mä tän lopetan soittaa, niin tää kaatuu koko bändi. […] Kuitenkin on kyse yksinkertaisista elementeistä, mutta sitten siinä [musisoinnissa] on se intentio oikean suuntainen, elikkä siinä ei tehdä nuotteja vaan siinä manifestoidaan nyt tätä juttua täydellä sydämellä. (H3)

> Sen huomaa mistä ne innostuu. Ja se innostuminen tulee sellaisista asioista, kun tehään rytmidiktaatteja vaikka, et se onkin John Mayerin biisi, mistä me otetaan laulusta rytmit, tai että tulee yhtäkkiä niille joku tuttu Porcupine Tree -tahtilajitunnistus tai jotain. (H4)

5.1.13 Rytmiikkapedagogiikka

Kaikkien haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että rytmiikkapedagogiikka on jokaisella rytmiikkaopettajalla omanlaistaan, eikä ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa opettaa rytmiikkaa vaan moninaisia pedagogisia lähestymistapoja. Jokaisen opettajan oma tausta ja kokemukset luovat erilaiset tulokulmat ja omat näkökulmat rytmiikan opettamiseen:

> Mä uskon pedagogiikassa paljon siihen, että pitää olla itsellään ollu niitä hyviä kokemuksia pedagogian ääreltä. (H4)

Haastateltava 5:n pedagoginen lähestymistapa perustuu vahvasti kehollisuuteen ja keholliseen oppimiseen – tekemisen ja omakohtaisen kokemisen kautta oppimiseen:

> Mikä se pedagogiikka on, kun tavallaan heitetään syvään päätyyn ja luotetaan korviin ja rakennetaan se kokonaisuus siitä, että tehään asioita eikä selitetä mitään. Ja sit kun tulee se kehollisen oppimisen tunne ja kokemus, niin sit se analyysi tulee sitten perässä.

> Ja sitten jotenkin, kun mä tajusin sen, että mä opin nää paljon syvemmin näin ja mä myös ymmärrän nää asiat itse asiassa paljon paremmin näin, koska se länsimainen pedagogiikka, missä ensin ymmärretään ja sitten yritetään tehä se asia, niin se on jotenkin vinksallaan se systeemi. […] Se semmoinen tietyllä tavalla syvään päätyyn heittäminen, mutta niin että siellä on pelastusliivit mukana. Että se ei ole turvaton kokemus kenellekään, vaan niin että mennään sinne, missä se asia tapahtuu ja missä se oppiminen tapahtuu, mutta niin että siinä on kaiken aikaa se tuki mukana. Että se tekemällä oppimisen pedagogiikka, liikutaan ja lauletaan. Ja ei tarvita muistiinpanovälineitä, ei tarvita sitä semmoista analyyttistä ajattelevaa minää, että sitten se voi tulla sitten sen tunnin jälkeen, voi ruveta prosessoimaan sitä. Ja usein se onkin niin, että sitten kun viikon päästä on seuraava tunti, niin ne asiat on jollain tavalla, jotain tapahtuu siinä välissä. (H5)

Haastateltava 3 korosti musiikin elämyksellistä perusviestiä ja sen merkitystä paitsi pedagogiikassa, myös yleisesti elämässä:

> Mulla ei välttämättä ole niin yksityiskohtaisia pedagogisia vaatimuksia itselleni, vaan se on tämmöinen perusviesti mitä mä oon viemässä, että miten se soittaminen on kivaa ja siitä tulee hyvä fiilis ja sillä on rajaton potentiaali inspiroida ja antaa sellaisia sekä taiteellisia että pedagogisia että tämmöisiä, sanotaan vaikka kokonaisterveydellisiä ajatuksia tai työkaluja. (H3)

Haastateltavat 1 ja 2 kokivat rytmiikkaopetuksensa toimivan myös yleissivistävänä musiikkikasvatuksena:

> Se on osa sitä musiikillista yleissivistystä, että opitaan vaikka tällaisia lähtöjä ja opitaan musiikin muotokieltä, opiskellaan musiikin rytmin sellaisia sub-rakenteita. (H1)

> Se on varmaan se tärkein pedagoginen ajatus tuossa, että pikkuisen toimia semmoisena, vaikka noi kaikki liittyy rytmiin, mutta semmoisena musiikinopettajana enemmän, mille on enemmän ja enemmän vaan nykyään tarkoitusta, koska nykyään ihmiset ei vaan yksinkertaisesti kuuntele musiikkia. […] Että se semmoinen musiikkikasvattajan rooli on kanssa hirveän vahvasti läsnä siinä. (H2)

Haastateltava 1 toi esille, että rytmiikkaopettaja voi olla myös itse aktiivinen osallistuja oppimistilanteessa:

> Kyllä mä tosi paljon oon mukana ihan fyysisesti tekemässä niitä asioita. Elikkä semmoinen niin kaikin puolin osallistuva, ei pelkästään eteen näyttäminen, vaan vielä sitten kun ne alkaa tekee jotain,

> niin kun ne saa jonkun polyrytmisen harjoitteen meneen, niin sitten voi olla että mä hyppään rumpusetillä siihen mukaan ja lisään vielä yhden layerin silleen niinku ad lib siihen päälle. […] Semmoinen yhdenlainen interventiotekniikka. […] Eteen näyttäjä, master-rumpali. (H1)

Haastateltava 2 piti tärkeänä, että rytmiikkatunneilla lauletaan sekä yksin että ryhmässä:

> Yksi semmoinen malli tietysti on se, että kun tunnilla lauletaan, että lauletaan ryhmässä ja yksin. Se on hirveän tärkeä. Että sekin on tullut hirveän vieraaksi oppilaille, että osa ei suostu jopa laulamaan. Ja että se semmoinen rytmin tuottaminen äänellä, laulajillekin nykyään, miten vaikeata se on ja se vaatii hirveätä uskallusta. Ja ihmiset pelkää, että ne laulaa väärin tai tolleen. Että se oman äänen käyttö vahvasti ja selkeästi, että osaa fraseerata tietyllä tavalla ja tuoda sen selkeästi esille niin, että sekin on metodina hirveän tärkeä se oma äänenkäyttö, että sitä osaa niinku, ei mumise tai tolleen. Mistä ei sitten opettajana ole mitään hyötyä, jos se on epäselvää se oma rytmin käyttö, että se laulaminen on myös hirveän tärkeä metodi. (H2)

Kuten sosiokonstruktivistisissa pedagogisissa näkemyksissä esitetään (esim. Tynjälä, 1999/2005; Anttila & Juvonen, 2002; Lonka, 2015; ks. lisää luku 3.3), myös Haastateltava 3:n mielestä jokainen oppija on erilainen ja oppii omalla tavallaan. Tämän asian tiedostaminen ja tällainen lähestymistapa on oppijalähtöisen pedagogiikan ja ohjaavan opettajuuden ydintä (ks. Luku 3.4).

> Kaikki oppii omalla tavallaan. Olisi vaikka viisi rumpalia, niin kaikilla on oma tapansa hahmottaa asioita ja oppia asioita. Elikkä sitten tarttee ohjaajana olla herkkä aistimaan, että mikä on nyt tämän kaverin tapa oppia. […] Ohjaajana jotenkin ymmärtää sen, että kaikilla on oma tapa oppia plus sitten vielä aistia, että mikä se tapa voisi kenties olla tällä hetkellä, tai jopa tällä ryhmällä. (H3)

Myös Haastateltava 1 korosti pedagogiikassaan erilaisten oppijoiden huomioimista. Paitsi että tämä näkemys peilautuu konstruktiivisen pedagogiikan ydinajatuksiin (ks. Luku 3.3), mainitaan se myös musiikkialan perustutkinnon perusteiden arvoperustassa (Opetushallitus, 2022, s. 109). Myös scaffolding eli tilannekohtainen tuki (Enkenberg, 1997/2002; ks. lisää luvusta 3.4) liittyy tähän:

> Ne hyväksyis, opiskelijatkin, että täällä on erilaisia ihmisiä, erilaisia oppijoita. Että en tee numeroa siitä, vaan nimenomaan semmonen auttaja, konsultin roolissa siellä meen. Ja tehdään niin pitkään, tavallaan sen ryhmän heikoimman mukaan, että siinä kohtaa kun huomaan että NYT ne perusteet alkaa loksahtaa, sitten voidaan mennä eteenpäin. […] Ja ne muut saa sen kokemuksen siitä, että mitä se on. […] Semmoinen älyttömän hyvä sosiaalisdidaktinen tapa jotenkin saada se heikoin myöskin siihen mukaan niissä asioissa ilman, että [tekee] siitä juttua. (H1)

Rytmiikkaopetusta voi toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä (ks. Luku 3.6), ei ainoastaan perinteisen mallin mukaisesti teoriaopetusluokkatilassa. Haastateltavat 2 ja 4 esittivät näkemyksen yhteissoiton mahdollisuuksista rytmiikkaopetuksessa eli kuinka yhteismusisointitilanteessa rytmiikan teoreettiset sisällöt, kuten synkopointi, sekvenssit ja polyrytmiikka, saataisiin mukaan käytännön soittamisen ja laulamisen tasolle asti. Salakarin (2007, s. 72) mukaan oppiminen edistyy, kun oppimisympäristö muistuttaa mahdollisimman pitkälle aitoja olosuhteita.

> Mä oon aina välillä semmoista rytmiikan jatkokurssia pitänyt, missä pelkästään sitten soitetaan […], mikä on sit tämmöinen vapaaehtoinen opiskelijoille, että se ei ole pakollinen, mutta se on kyllä suosittuna pidetty sitä, että saisi soittaa niitä samoja asioita sitten. (H2)

> Mä oon siis tuonu sen soittamisen siihen […], me yritetään semmonen kolme-neljä kertaa soittaa myös rytmiikan tunneilla. Se liittyy just siihen, et sit kun me ollaan ensin käyty tasajakoisia lukutehtäviä ja tehty muutamia diktaatteja, niin sit kun ne vähän pystyy lukee jo niitä jotain Chesterin sivuja tai jotain, niin sit me otetaankin soittimet mukaan, […] et meillä on sekä bändisoittimet että teoria. […] Sit me harjotellaan kaikenlaisia sellasia samoja juttuja soittamalla. Ja sit siinä ei oo mitään keikkaa, vaan se on vaan semmonen työpaja, missä päästään suljetun oven takana harjoittelemaan. Oli ne sitten metrisii modulaatioita, polyrytmiikkaa, polymetriikkaa. […] Samalla lailla sitten jossain muissa ilmiöissä, mitä käydään läpi, et se harmonia ja se bändin pulssi tuo siihen mukavaa jeesiä. (H4)

Kaikki haastateltavat mainitsivat, että vaikka kyseessä on rytmiikan opettaminen tai opiskeleminen, on koko ajan pyrkimyksenä luoda musiikkia yhdessä. Deweyn näkemysten mukaisesti (Härkönen & Bergholm, 2023, s. 46) teoria ja käytäntö yhdistyvät:

> Löydetään eri vinkkeleitä ihan biisin tekemiseen myöskin siinä, kun ottaa tämmöisiä vähän niin kuin mielikuvamaisia asioita jonkunlaisesta tilasta tai impressiosta, minkä joku rytmi muodostaa. Varmasti se ohjaa myöskin musiikin tekijyyttä. Eli kyllä mä ajattelen, että musan takia tänne kouluun tullaan. (H1)

> Lähtökohtaisesti joka kerralla, mun pyrkimys on saada mahdollisimman kaunista yhteissoittoa aikaiseksi, että sitten se rytmiikan opettaminen menee vähän sitä kautta, että okei mulla saattaa olla jotain alustavia ajatuksia niistä rytmeistä, mutta sitten jos mä huomaan vaikka että nyt tässä ryhmässä tää mun ajatus tästä rytmistä on liian haastava juuri tällä hetkellä, niin mä teen siitä sitten semmoisen modauksen, semmoisen modifikaation tai ikään kuin yksinkertaisemman version, jotta se toimii siinä yhteisössä. (H3)

> Mä sanon, että vaikka tää on teoria-aine, niin mä en oo mikään teoreetikko. Et mä oon muusikko, mä oon musiikin tekijä, mä sävellän musaa, mä soitan joka viikko jossain, koko ajan. Et mun ainut intressi olla tässä teille puhumassa on se, et mä jaan sitä kokemusta mitä mä oon saanu keikoilta ja levytyksistä ja musan tekemisestä. Et miten mä saisin teidät svengaamaan? Että te ymmärtäsitte enemmän sitä juttua. […] Mä ainakin omassa opetuksessa tuon sen musan niin käytännönläheiseksi kun vaan teoriatunnilla voi tuoda ja sitten, kun me soitetaan. (H4)

> Mulla on ollut aina se ajatus, että mun fokus on, että mä teen musaa. […] Siinä on aina joku semmoinen kulma, että siinä on joku ilmaisullinen aspekti, että se tähtää johonkin liikkeelliseen tai musiikilliseen lopputulokseen. (H5)

> Musaluovuus. Erilaiset rytmit, erilaiset tempot ja semmoisia, että se olisi aina sen musiikin palveluksessa, eikä vaan aina semmoista älyllistä haastamista. (H1)

Haastatellut kertoivat havainneensa oppilaidensa mielestä haastavaksi asioiksi rytmiikassa esimerkiksi nopeat tempot, vaihtuvat tahtilajit, polyrytmit, nuottien kirjoitus- ja lukutaidot, koordinaatiotaidot, liikkumisen sekä fyysisen rentouden löytymisen.

> Pakko sanoo, että opiskelijamateria on muuttunu niin paljon, että siis on hirveen taitavia tyyppejä jossain yhessä kapeassa sektorissa, mut sitten niillä on niin paljon puutteita […], et kun ei vaadita enää mitään. No jotain vaaditaan, mut ei oo esimerkiks peruskurssitutkintoja, ei oo pakko tehä mitään näitä näyttöjä, niin miks ne sit harjottelis nuotteja ja etydejä? Siit häviää, katoo semmonen tietynlainen kulma. […] Et silloin muinoin […] oli aika paljon ihmisiä, jotka

tuli viel musiikkiopistoista ja saatto olla klasaritaustaa tai ne oli soittanu orkestereissa tai muissa, niin niille oli nuotit päivänselvä asia. Mut sitten lähettiin hakee vaan sitä svengiä ja niitten seuraavien tasojen juttuja, jotain just sekvenssejä ja tämmösiä tahtilajiasioita. Nyt tuntuu, et pitää enemmän käyttää aikaa siihen, että sillä jollain yksittäisellä soittajalla saattaa olla se instrumentti hallussa aika hyvin, tai laulu, jossain yhessä genressä. Mut sit se semmonen […] yleissivistävät musiikilliset muusikon taidot, jotenkin tuntuu, että ne on niiku hukassa. Ja niihin joutuu käyttää aikaa. (H4)

Pulssin liika nopeus on aina lähtökohtaisesti pikemminkin uhka kuin mahdollisuus. (H3)

Rakenteet, jossa tahtilajit vaihtuu ja sitten polyrytmit on ehkä ne haasteellisimmat. Ja sitten diktaatit. (H2)

Notaatiotaito. Nuotinnus, nuotintaminen, nuoteista operoiminen. […] Ethän sä voi mennä yliopistoon tai jonnekin tuonne opiskelemaan, jos sä et osaa kirjottaa ja lukee. […] Osalle ihmisistä on toi vaikeeta, tänä päivänä. (H4)

Koordinaatio. […] Nää on hyvin basic-asioita. Mut mä koen, et se jos sä esimerkiksi pystyt taputtamaan kakkosta ja nelosta, ja laulaa jotain rytmiä siihen. […] Perus feel ja flow, se et ne tavallaan ymmärtäs sen, että vaikka sä näät vaan rytmejä, niin pääsis syvemmälle siinä. (H4)

Liikkuminen ylipäätänsä on muusikoille vaikeata. Tilan käyttäminen on muusikoille hankalaa. […] Miten tila otetaan haltuun. Miten se oma keho kannetaan lavalla niin, että saat yleisön jotenkin vangittua. Ja sitten taas muusikoilla usein se, että kun ne otetaan soittimen takaa pois, niin ne on ihan pihalla. Ne ei tiedä miten ne olisi, kun ei oo sitä kitaraa kaulalla tai ei oo sitä rumpusettiä siinä edessä suojaamassa. Miten sen performanssin voi tehdä ilman sitä soitinta. […] Jos siihen liikkeeseen vielä lisätään niitä laulullisia elementtejä, niin sitten se on usein helposti vielä vaikeampaa. (H5)

Fyysisen rentouden haasteet. […] Kun ihminen alkaa jännittämään, niin se alkaa kiilaamaan, puskemaan. […] Jazzmuusikot tykkää soittaa F-bluesia, koska siellä on niin paljon mahdollisuuksia rentoutua ja soittaa jostakin sieltä syvältä itsestään. (H1)

Tähän ois helppo luetella kaikkia vaikeita asioita, mutta mä sanon, että jos ne ei näitä osaa, niin sit on vaikee lähtee siihen päälle. […] Voi ajatella, että se tukis sitä sun laulamista tai soittamista. Mut se, että jos vaan osaat jotain näppäriä metrisiä sekvenssejä tai jotain,

> ne on tärkeitä, mutta eihän se… Se on siellä puun latvassa olevaa. Et pitää lähtee tuolta maan pinnalta. (H4)

Haastateltava 4 mainitsi suuren ryhmäkoon yhdeksi rytmiikkaopetuksen haasteeksi:

> Jatkuva muutos on tossa se iso haaste, kun ryhmäkoot on kasvanu ja sitten on pitäny keksii tavallaan et miten mä selviän tästä. Miten mä saan nää oppii, kun on kaheksantoista ihmistä? (H4)

5.1.14 Opetusmateriaali ja oppimisen arviointi

Haastattelut tukivat käsitystäni, että rytmiikkaopetuksen opetusmateriaali tulee monista eri lähteistä, myös opettajien itse valmistamasta materiaalista. Kävi ilmi, että jokaisella opettajalla on omat lähteensä. Rytmiikkaopetuksessa käytetyistä oppikirjoista useimmiten haastatteluissa mainittu oli Ted Reedin rumpuoppikirja *Syncopation* (1946/1996).

> Kyllä ne sisällöt on mulla siinä, että on tasajakoinen nuotinluku ja mä oon kehittänyt siihen oman tämmöisen tavusysteemin. Ja nimenomaan se on silleen, sanotaan funk on se juttu. Elikkä tosi napakkaa, hyvin staccattoa, paljon lyhenneltyjä asioita. […] Tasajakoisessa *Reading Drummer* -settiä enempi ja sitten *Syncopationia* enempi sitten, kun se on täynnä, ne synkooppisivut siellä justiin, ei tarvitse kirjoittaa. Ja mä oon kirjoittanut PDF:ä sitten koneella, niitä tavuja aina vähän näytän eteen, että millä tavalla tässä kannattaa tehdä, että se vastaisi sitä tarkoitusta. Elikkä toi on se lukemispuoli. Ja sitten tää polyrytmipuoli, siinä tulee käytettyä tosi paljon omaa materiaalia. (H1)

> Toki kaikki polyrytmit ja tämmöiset, mitkä on sitten mun omia tekemiä matskuja toki, että nehän tietysti tulee myös osata sitten paperillakin jotenkin, mutta taas, että kun nekin on tämmöistä ulkoa opittavaa kamaa, niin niissäkin sitten pyrkii pääsemään pois siitä nuottikuvasta lähinnä, että se on ainakin se suuri visio mulla tuossa. Elikkä oikeastaan muutamaa kirjaa ja sitten vaan periaatteessa joka viikko tunnilla kuunnellaan jotain musaa tai jotain levyä, että kyllä se enemmän sitten sitä. (H2)

> Diktaatit oli tasajakoisia tai kolmimuunteisia. Ja sit niitä tehtiin silleen, että mä luin niitä diktaatteja tai sit soitin levyiltä, vähän vaihdellen. Lyhyempiä jotain omia, mitä kirjoitin ite, jotain ihan pieniä

> pätkiä, ja sit me soitettiin levyiltä. Sit oli semmoisia tahtilajitunnistusjuttuja. […] Sit just luettiin ihan perus Syncopationia, mut sitten myös ihan siis semmosia jotain klasarirumpukirjoja. (H4)

> Jokainen harjoitus rakennetaan niin, että siellä on elementtejä, jotka pystyy sille ryhmälle tarjoamaan. […] Ajatus siitä, että mä mieluummin pyrin tarjoamaan opettajan koulutuksessakin semmoisia tekemisen malleja tai muotoja ja kokemisen malleja ja muotoja, että ihmiset on siinä hetkessä ja saa sen kokemuksen ja sen olon siitä tekemisestä. […] Herättää jotain ajatuksia siitä, että miten voisi sitä omaa opettajuutta kehittää jonkinlaiseen suuntaan. […] Niistä tulee isossa ryhmässä tosi makean kuuloisia juttuja ja niistä tulee semmoisia vaikuttavia kokemuksia helposti, mutta että sitten, että mikä siinä nyt on se minkä voisi antaa siirrettäväksi eteenpäin, niin ehkä sieltä ei ole, ehkä se on enemmän kuitenkin se ajatus siitä, että tehdään yhdessä asioita ja tehdään ilman sitä analyysia, että ollaan vaan siihen hetkessä eikä ajatella mitään. (H5)

Muutama haastateltu mainitsi myös musiikkiteknologian hyödyntämisen rytmiikkaopetuksessa, esimerkiksi rytmidiktaateissa. Musiikkiteknologian käyttö osana opetusta, kuten myös aikaisemmin esitelty yhteismusisointitilanne, ovat esimerkkejä erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä rytmiikan opetuksessa (ks. Luku 3.6 ja 3.8).

> Näissä harjoitellaan sitten aluksi ihan iRealpron kanssa sitä istuvuutta ja sitten sen jälkeen valitsemiani äänitteitä silleen slow/medium-slow/medium swing -tempoluokissa, että opitaan myöskin fraseeraamaan vähän taaksepäin silleen siinä. […] Elikkä tälleen joka instrumenttiin opiskelijat, laulajat mukaan lukien, että harjoitellaan ne samat asiat ja jokaisella tulee käsitys, että mikä on jazzin idiomaattisille rytmeille tyypillistä, mikä on funkille tyypillistä. […] Me tehdään tosi paljon iRealpron kanssa, vaikka se on silleen tavallaan midipohjainen, absoluuttiseen trioliin tähtäävä. Mä ajattelen, että ei noissa asioissa kannata ollakaan liian taipuisa se tausta, vaan sen täytyy olla enempi niinku naulaava, jotta ei tarvitse seurata mikrotaimingissa mitään muuta. (H1)

> Mä oon tehny Garagebandiin sellasii, mulla on aina melodia niissä mukana, siis ne kirjottaa vaan rytmin. […] Mä haluaisin ajatella niin, että kun se melodia on mukana, niin se jää mieleen paremmin mikä se on sit myös se rytmi. Ja sit se on myös musta lähempänä sitä työelämän tilannetta, että jos sun pitää tsekkaa joku biisi, niin siellä luultavasti on laulumelodia tai torvimelodia tai joku. Niin sit tavallaan, ota ensin siitä rytmi. […] Et pitäis pystyy myös melodian takaa keskittyy niihin rytmeihin. (H4)

Useampi haastateltava kertoi pitävänsä kirjallisia ja suullisia tenttejä rytmiikkaopetuksessaan. Oppimisen arviointi perustuu paitsi tentteihin, myös tuntityöskentelyyn. Jotkut haastateltavat kertoivat myös keräävänsä opiskelijoilta palautetta. Kallion (2016) esittelemässä valmentavan opettajuuden ytimessä ovat oppijalähtöisyys, oppilaan psykologisen pääoman vahvistaminen, oppilaan (tai ryhmän) potentiaalin löytäminen ja vahvistaminen sekä vuorovaikutuksellisesti jaetun tiedon kautta löytyvä keskinäinen luottamus.

> Semmoinen ryhmässä tehtävä suullinen koe, keskeiset harjoitteet, mitä olen laittanut, ne sitten niputetaan ja harjoitellaan viimeiseksi kerraksi ja se koe on semmoinen ryhmäkoe. […] Mahdollisimman heterogeeninen, että ne saisi pienessä ryhmässä myöskin sitten koetilanteessa jotenkin kokemuksia, miten ihan eri soittimien soittajat lähestyy asiaa, että se koekin olis vähän semmoinen oppimistilanne, se palaute on kaikista tärkein. Vähän mä testaan niissä kokeissa niiltä sitä asiaa, mutta kuitenkin sillä tavalla, että mä pystyn sitten antaa suullista palautetta ja kun tulee kokeeseen, se on lähtökohtaisesti läpi, jos se asia on harjoiteltu. Jos ei ole läpi, niin sitten uusintakokeeseen. (H1)

> Mulla on aina syksyn osiolle oma tenttinsä ja sitten kevään osiolle oma. Mä oon nyt sen kokenut, että se on sitten opiskelijoille, osalle varsinkin niin paljon helpompi sitten noin, että pystyy sitten keskittymään pikkuisen pienempiin kokonaisuuksiin sitten tenttimielessä. (H2)

> Meil on tentti jaettu suulliseen ja kirjalliseen. […] Mä oon mieltäny sen tämmöseks paketiks, et siinä on kirjallinen tenttiosuus ja sit meillä on suullinen tenttiosuus, siinä ne tulee yksitellen. […] Lisäks meillä on myös palautetunti, […] ne saa kokeet takas ja sit mä käyn läpi vastaukset, suullisen ja, katotaan suullinen ja kirjallinen, ja sit mä yleensä kerään palautteen. […] Must se on tärkeetä et ne myös kokee sen, että joku lukee niitä palautteita. […] Mutta se ei välttämättä tarkoita sitä, että kaikki muuttuu, mutta ääneni on kuultu. (H4)

5.2 Rytmiikkaopetuksen havainnointi

Oppituntien havainnointia en ennättänyt aikataulullisista syistä tekemään niin paljon kuin olin alun perin suunnitellut. Tarkoituksena oli käydä seuraamassa muutaman eri opettajan rytmiikkaopetusta eri oppilaitoksissa kevään 2024 aikana, mutta tämä suunnitelma ei toteutunut. Oppituntien havainnointi tapahtui vasta syksyllä 2024, kahden eri opettajan rytmiikkaopetusta seuraten.

Viidentoista vuoden opetuskokemukseni rytmiikkakurssien pitämisestä aiheuttaa helposti sokaistumista omiin pedagogisiin taitoihin ja opetuskäytäntöihin sekä rutinoitumista. Kahden eri rytmiikkapedagogin opetuksen havainnointi toi uusia ja erilaisia näkökulmia omaan opetukseeni, ja sen lisäksi myös aineistoa tähän opinnäytetyöhön.

Merkittävimmät huomioni rytmiikkaopetuksen seuraamisesta liittyivät ryhmäopetuksen erilaisten opetusmetodien, kuten mallioppimisen, oivaltamisen, kokemuksellisuuden, elämyksellisyyden, improvisoimisen ja yhdessä oppimisen käytänteisiin: esimerkiksi kuinka yhdistää liike, kehorytmit ja laulaminen. Havaintoni oli, että laulut, joita yhdistettiin kehorytmeihin, olivat riittävän yksinkertaisia opeteltaviksi korvakuulolta eikä nuoteilta. Lauluissa oli toistoon sekä muihin eri rytmisiin ilmiöihin (esim. synkopointi, polyrytmit, avainrytmit, erilaiset tahtilajit) perustuvia elementtejä. Opetusmateriaalin riittävän matala kynnys vaikeuden korostamisen sijasta auttoi oppilaita pääsemään paremmin mukaan ja saamaan onnistumisen kokemuksia yhdessä muiden kanssa.

Huomioni oli myös, että rytmiikkaopetuksessa käytetty kuuntelumateriaali tulisi olla sellaista, jossa erityisesti erilaiset rytmiset ilmiöt havainnollistuisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi jazzlevytyksistä bebop-aikakauden levytykset (1940-luvun puolivälin jälkeen julkaistut levytykset) ovat rytmiikaltaan enemmän synkopointia ja rytmien horisontaalisuutta (esim. tahdin ylittävät fraasit) korostavia verrattuna big band swing -aikakauden (1930-luku) levytyksiin. Rytmiikkaopetusmateriaaleista korostui Ted Reedin *Syncopation* (1946/1996), joka on alun perin tehty nimenomaan beboprumpaleiden oppimateriaaliksi. Kirjan etuna on se, että nuottimateriaali toimii sekä tasaisesti että kolmimuunteisesti fraseerattuna ja toimii esimerkiksi hyvänä improvisoinnin pedagogisena lähdemateriaalina. Havaintoni oli myös, että kolmimuunteisesti synkooppeja laulaessa ja soittaessa on tärkeää, ettei painotusta tule tahdin vahvalle iskulle (downbeat tai on-beat) vaan heikolle iskulle, off-beatille. Tällä tavalla musiikkiin löytyy svengi.

5.3 Tuloksia ammattiopiskelijoille laadituista kyselyistä

Laadin palautekyselyitä ohjaamilleni ryhmille Joensuun konservatoriolla. Kaikki ryhmät koostuivat perustutkintolinjan ammattiopiskelijoista. Ryhmiä oli neljä: lyömäsoitinpaja, lattaripaja sekä rytmiikka 1 ja rytmiikka 2. Palautetta tuli vain kolmelta ryhmältä: lyömäsoitinpajasta, lattaripajasta sekä rytmiikka1-ryhmältä. Rytmiikka 2 -ryhmältä ei palautetta tullut, koska ryhmäkoko oli niin pieni (kolme henkilöä), etten kokenut järkeväksi laatia palautekyselyä näin pienelle ryhmälle. Kyselyt toteutettiin syksyllä 2023 sekä keväällä 2024. (ks. Liite 6: Kyselylomake)

Lyömäsoitinpajassa tutustutaan erilaisiin lyömäsoittimiin ja lyömäsoitinperinteisiin yhdessä soittamalla, keskittyen pääasiassa länsiafrikkalaisiin, afrokuubalaisiin ja afrobrasilialaisiin perkussioihin sekä rytmeihin (Joensuun konservatorio, 2024). Joensuun konservatorion pajaopetus (workshop-opetus) tapahtuu 7–8 viikkoa kestävän jakson aikana, 90 minuuttia kolmena kertana viikossa. Syksyllä 2023 lyömäsoitinryhmä koostui pelkästään pääainelaulajista. Palautteista nousi esille, että positiiviseksi koettiin esimerkiksi koordinaation kehittyminen laulamisen ja soittamisen yhdistämisessä, korvakuulolta rytmien opettelu ja liikkeen yhdistäminen soittamiseen. Yhdessä palautteessa mainittiin, että perinnerytmien soittamisella saavutettiin parhaimmillaan meditatiivinen tila.

Rytmiikka1-kurssi on kaikille Joensuun konservatorion rytmimusiikin opiskelijoille (pop/jazz- ja kansanmusiikkilinjojen opiskelijat) pakollinen, yleensä syyslukukauden mittainen kurssi. Opetusta on 90 minuuttia viikossa. Viikoittaisia opetuskertoja kertyi syksyllä 2023 kuusitoista, joista kaksi kertaa meni tentteihin (kirjallinen osio ja solfaosio). Rytmiikka1-kurssi kuuluu Musiikin hahmottaminen ja musiikkiohjelmiston valmistaminen -tutkinnon osaan. Kurssilla opiskeltavat aiheet ovat 1/8- ja 1/16-rytmit, aksentointi/artikulointi, synkooppi ja synkopointi, tahtilajit, polyrytmiikka (duoli/trioli/kvartoli), polymetriset sekvenssit ja rytmien oikeinkirjoitus (Joensuun konservatorio, 2024). Syksyn 2023 rytmiikka1-ryhmän palautteista kävi ilmi, että vaikeiksi asioiksi rytmiikkakurssilla koettiin kuuntelut ja diktaatit (rytmien kirjoittaminen ja hahmottaminen), erilaisten tahtilajien tunnistaminen, rytminluku ensinäkemältä (prima vista) sekä rytmien palkitukset eli

rytmien oikeinkirjoitus. Rytmien lukeminen ja kirjoittaminen sekä oikeinkirjoitus koettiin osassa palautteista myös helpoiksi asioiksi.

Lattaripaja keskittyy latinalaisamerikkalaiseen musiikkiin. Pajassa tutustutaan pääasiassa eri afrokuubalaisiin ja afrobrasilialaisiin tyylilajeihin (kuten cha-cha-chá, mambo, samba ja bossa nova) ja sikäläisiin rytmiikkailmiöihin musiikkiohjelmistoa harjoittelemalla ja yhteismusisoimalla (Joensuun konservatorio, 2024). Kevään 2024 lattaripajan opiskelijoille teetätetty kysely on Liitteenä 6. Useammasta opiskelijoiden palautteesta nousi esille, että latin-rytmiikka koetaan haastavaksi, mutta kiehtovaksi ja yleisesti rytmien hahmottamistaitoja kehittäväksi. Polyrytmiikkaan ja muihin latin-musiikin tyylinmukaisiin rytmiikka-asioihin tutustuminen, oman yhteissoittotaidon kehittyminen sekä muiden soittajien huomioiminen nousivat myös palautteista esille.

6 Pohdinta

Kun reflektoin tästä opinnäytetyöprosessista ja tutkimustyöstä oppimiani asioita, voin todeta, että tärkeimpänä oppina ja oivalluksena haastatteluista ja havainnoinnista oli rytmiikan laajentaminen teoria- ja solfatyyppisestä opetuksesta enemmän kehollisen oppimisen ja käytännön tekemisen tasolle. Omassa rytmiikkaopetuksessani olen tähän asti painottunut enemmän teoria- ja solfapainotteiseen opetukseen ja jonkun verran kehorytmiikan hyödyntämiseen, kun taas rytmiikan opettamista bändiympäristössä yhteismusisoiden en ole vielä koskaan kunnolla hyödyntänyt.

Tässä tutkimuksessa alkuperäisenä ajatuksenani oli, että olisin haastatellut noin kymmentä rytmiikan parissa työskentelevää pedagogia, mutta aika pian tämän suunnitelman toteuttaminen osoittautui liian haastavaksi ja aikaa vieväksi, joten haastateltavien rajaaminen viiteen tuntui paitsi järkevältä, myös riittävän kattavalta tähän tutkimukseen hankitulta aineistomäärältä. Tosin on todettava, että viiden haastattelun perusteella ei voi tehdä täydellisen luotettavaa ja kattavaa yleistämistä. Ilahduttavaa kuitenkin oli, että jokaisesta viidestä haastattelusta nousi esille paljon uusia erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja paitsi omaan rytmiikan opettamiseen, myös sovellettavaksi yleiselle tasolle rytmiikkapedagogisiksi lähestymistavoiksi.

Havainnointi jäi tässä tutkimuksessa aiottua vähäisemmäksi. Alkuperäisenä tavoitteena oli käydä seuraamassa kaikkien viiden haastatellun opetusta, mutta loppujen lopuksi ennätin käydä havainnoimassa vain kahden pedagogin opetusta. Olisin toivonut saavani myös opiskelijoille laadittuihin kyselyihin enemmän vastauksia kuin mitä sain. Yhden opetusryhmän, rytmiikka2-ryhmän, palaute jäi kokonaan saamatta. Näin ollen tämän tutkimuksen kyselyaineiston tulokset jäivät suunniteltua vähäisemmiksi.

Tämän opinnäytetyön tutkimusaineiston (haastattelut, havainnointi, kyselyt) tulokset osoittivat, että rytmiikkaoppiaineen keskeisimpiä sisältöjä/aiheita/teemoja/ilmiöitä ovat pulssi, synkopointi, polyrytmiikka, rakennetaju, koordinaatio ja

svengi: nämä teemat nousivat esille kaikista viidestä haastatteluista. Nämä ovat vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli mitä aiheita/teemoja/sisältöjä/ilmiöitä tämänhetkinen rytmiikkaopetus sisältää.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, että miten rytmiikkaa opetetaan tällä hetkellä. Vastauksia tähän kysymykseen ovat tulosten mukaan: lukemalla ja kirjoittamalla rytmejä, kehorytmejä hyödyntämällä, soittamalla ja laulamalla sekä ylipäätään aktiivisesti yhdessä tekemällä. Tuloksista kävi ilmi, että rytmiikan opiskeluun liittyy oivaltamista, kokemuksellisuutta, elämyksellisyyttä, luovuutta, vuorovaikutuksellisuutta, muovautuvuutta, positiivisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden edistämistä.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat käsitystäni, että rytmimusiikin koulutuksessa on tärkeätä perehtyä mahdollisimman syvällisesti eri musiikinlajien kulttuurisiin juuriin ja oppia ymmärtämään niissä ilmeneviä musiikillisia ilmiöitä. Afrikkalaisperäiset rytmiset ilmiöt ovat läsnä kaikessa modernissa rytmimusiikissa edelleen ja niitä voi opetella hyödyntämään monipuolisesti luovalla tavalla riippumatta instrumentista. Tuloksista ilmeni, että rytmiikkaopinnot tukevat kokonaisvaltaisesti musiikin teoriaopintoja, mahdollistaen samalla musiikin rytmisten ilmiöiden syventävän opiskelun paitsi teoreettisella, myös käytännön tasolla.

Haastatteluista nousi esille, että kaikenlainen ryhmässä yhdessä tekeminen, liikkuminen ja rytmien harjoitteleminen koettiin tärkeiksi keinoiksi rytmiikkapedagogiikassa. Rytmiikan opiskelu mahdollistaa liikkumisen ja oman kehon kokonaisvaltaisen hyödyntämisen osana oppimisessa. Tämä on linjassa myös nykyisten opetussuunnitelmien oppimistavoitteiden kanssa (POPS, 2014; Opetushallitus, 2022).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että rytmiikkaopetuksessa on pohjimmiltaan kyse kolmen asian – teorian, kokemuksellisen oppimisen ja harjoittelun yhdistämisestä. Teoria eli formaali musiikillinen tieto (Anttila & Juvonen, 2002) on rytmiin ja rytmiikkaan liittyvä tietopohja eli erilaiset käsitteet, käsitykset

ja ilmiöt, jotka rytmiikkaoppiaineeseen liittyvät. Kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa tässä yhteydessä oppilaan omakohtaisen kokemuksen ja elämyksen kautta tapahtuvaa tiedon uudelleen rakentumista, proseduraalista musiikillista tietoa (Anttila & Juvonen, 2002). Rytmiikassa tämä mahdollistuu erityisen hyvin rytmien omakohtaisena kokemisena kehon ja liikkeen avulla. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys mahdollistuvat rytmiikkaoppitunneilla erityisen hyvin esimerkiksi silloin, kun opetellaan kehorytmejä: rytmien opettelu oman kehon avulla aktivoi oppilaan motoriset taidot ja kognitiivisen ajattelun, lisättynä ryhmässä yhdessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan jaettuun elämykseen ja tunteeseen, että oppija on osa isompaa rytmistä kokonaisuutta muiden kanssa, eikä ainoastaan yksinäisenä solistina. Tuloksista kävi ilmi, että harjoittelu liittyy kaikkeen musiikin opiskeluun, myös rytmiikan opiskeluun. Harjoittelussa täytyy tapahtua riittävä määrä toistoja, jotta oppimista tapahtuisi. Esimerkiksi kehorytmien harjoittelu kehittää ihmisen motorisia taitoja ja koordinaatiota. Tarvitaan riittävä määrä toistoja, jotta ihmisen motoriset taidot ja liikehallinta eli koordinaatio kehittyvät (Jaakkola, 2021).

Kolmas tutkimuskysymykseni oli, että mitä hyötyä rytmiikan opiskelusta on. Tutkimustuloksista nousi esille esimerkiksi musiikillinen luovuus eli opittujen asioiden soveltaminen käytännön tasolle uutta musiikkia luovalla tavalla, musisoimalla, säveltämällä tai sovittamalla. Kirsti Lonkan (2015) oivaltavan oppimisen mallia voi soveltaa rytmiikkaopetuksessa: musiikillinen oivallus ja ymmärrys mahdollistuvat rytmiikkaopetuksessa ilmiöoppimisen sekä elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden kautta. Näiden asioiden vahvistaminen on mielestäni paitsi rytmiikkaopetuksen tärkein tavoite, samalla myös suurin rytmiikan opiskelun mahdollistama hyöty.

Muutos ja kehitys ovat väistämättömiä kaikissa elämän tilanteissa, joten opettajuudenkin on muututtava ja kehityttävä. Kallio (2016) kiteyttää mielestäni onnistuneesti tulevaisuuden opettajuutta näin:

> Nyt ja tulevaisuudessa opettajan tehtäväksi muodostuukin tukea ja ohjata oppilasta toimimaan itse aktiivisesti oman elämänsä, oppimisen ja osaamisensa rakentajana. Rajattomasti tietoa pursuavassa

> maailmassa opettajan tehtävä muuttuu väistämättä perinteisestä opettajuudesta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. (Kallio, 2016, s. 52.)

Oman osaamisen tunnistaminen ja hyödyntäminen sekä elinikäisen oppimisen asenne ovat oleellisia taitoja oppilailla nyt ja tulevat olemaan niitä myös tulevaisuudessa. Oppilaiden psykologisen pääoman kehittäminen, valmentaminen ja positiivisen psykologian korostaminen ovat keskeisessä asemassa näiden taitojen kehittämisessä. Opettajan tehtäväksi muodostuu oppilaiden ohjaaminen toimijoiksi koko ajan muuttuvassa maailmassa, valmentamalla oppilaita sietämään muutoksia ja epävarmuutta heidän psykologista pääomaansa vahvistamalla. Tällainen valmentava työote on tulevaisuuden opettajuuden ydintä. (Kallio, 2016.)

> Mut sit kun se lähtee toimimaan, se rupee svengaa se joku luuppi, mitä siinä tehään, niin ne hymyilee ja niitten fiilis on tunnin jälkeen, et ”olipa kiva rytmiikkatunti”. Ja se kai siinä on tärkeintä, että on hyvä fiilis. Oppis samalla. (H4)

Rytmiikkapedagogin tulee mielestäni tietää ja osata mahdollisimman laajasti erilaisten musiikkiperinteiden rytmiikkakäytänteitä sekä -säännöstöjä, ja pystyä soveltamaan niitä monipuolisesti opetuksessaan. Mielestäni rytmimusiikkikoulutuksen keskeinen tehtävä on tarjota musiikinopiskelijalle mahdollisimman monipuolista ja monikulttuurista musiikillista yleissivistystä esittelemällä erilaisten musiikkikulttuurien sääntöjä ja käytänteitä. Rytmiikkaopetuksessa on erityisen hyvät mahdollisuudet tällaiseen erilaiset maailman musiikkikulttuurit huomioivaan pedagogiikkaan.

Rissasen (2024) esittelemän muovautuvuuden pedagogiikan mallin sekä muovautuvuusajattelun (ks. Luku 3.7.3) ottaminen osaksi myös vastuullista rytmimusiikkikasvatustyötä nyt ja tulevaisuudessa on mielestäni tärkeää. Rytmiikkaoppiaineessa on hyvät mahdollisuudet tällaiseen monipuoliseen, erilaiset musiikkikulttuurit huomioivaan ja kulttuurista moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta edistävään pedagogiikkaan.

Tässä opinnäytetyössä kantavia teemoja ovat olleet ihmisen kehollisuuden, omakohtaisen kokemuksellisuuden sekä elämyksellisyyden merkitys rytmimusiikin opiskelussa sekä näiden korostuminen oppimisessa. Paitsi että kehollisuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys kuuluvat keskeisesti mm. Dalcroze- ja Orff-pedagogisiin näkemyksiin (ks. Luku 3.5), nostaa myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS, 2014) esille näitä samoja asioita. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikilla näillä on tärkeä merkitys myös rytmiikkapedagogiikassa. Rytmiikka on oppiaine, johon on mahdollista yhdistää erilaisia oppimisen tapoja sekä soveltaa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja.

> Ja että semmoisia elämyksiä nää tyypit on jotenkin saanut siinä, että ne ottaa rytmiikan vakavammin. (H1)

Rytmiikkaopetuksessa ollaan tekemisissä fundamentaalisesti tärkeän musiikillisen elementin, rytmin, parissa. Koska rytmi liittyy ihmisen elämään kaikkialla, ei vain musiikissa, on mielestäni tärkeää, että myös rytmiikkapedagogiikassa huomioidaan tällainen holistinen näkemys:

> Ja tää on mun mielestä se rytmiikan missio, että ikään kuin jotenkin vaivihkaa annetaan ihmisille työkaluja käyttää, tai ymmärtää rytmien rooli ja niiden ilmenemismuodot, ja sitten ymmärtää se, että kaikki koostuu pienistä palasista ja sitten niitä voi järjestellä eri lailla. Ja sitten siitä tulee se taika, että siitä tulee jotenkin kokemus siitä rytmistä ja sitä kautta siitä kulttuurisesta ilmiöstä. (H3)

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on ollut tarkastella tämänhetkistä rytmiikkaopetuskenttää ja sen erilaisia käytänteitä, oma rytmiikkaopetukseni mukaan lukien. Rytmi on universaali, ihmisiä yhdistävä ilmiö. Yhdessä koettu ja jaettu elämys avaa ovet oppimiseen ja ymmärtämiseen. Tämä tutkimustyö vahvisti omia käsityksiäni rytmiikasta sekä toi minulle paljon uusia näkökulmia ja käytänteitä rytmiikan opettamiseen. Tämän lisäksi opinnäytetyöni toimii myös henkilökohtaisella tasolla tärkeänä alkusysäyksenä ja pohjatyönä jossakin vaiheessa valmistuvalle rytmiikkaoppikirjalle. Eli ihmettely jatkuu.

Lähteet

Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.). (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY. (2. uusittu painos, alkuperäisteos julkaistu 1997). 19–38.

Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tammer-Paino Oy.

Alakotila, T. & Valo, T. (2010). *Tämmäysopas.* Kansanmusiikki-instituutti.

Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja.* Vastapaino, 214–232.

Anttila, E. (2022). *Situationaalinen oppimiskäsitys*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. https://disco.teak.fi/anttila/situationaalinen-oppimiskasitys/ (Luettu 2.8.2024)

Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.* Joensuu University Press.

Anttila, M. & Juvonen, A. (2003). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2.* Joensuu University Press.

Arom, S. (2010). *African polyphony and polyrhythm – Musical structure and methodology.* Cambridge University Press. (Verkkojulkaisu, alkuperäisteos julkaistu 1991).

Auer, P., Couper-Kuhlen, E. & Müller, F. (1999). *Language in time: The rhythm and tempo of spoken interaction.* Oxford University Press.

Backlund, K. (2000). *Improvisointi pop/jazzmusiikissa.* F-musiikki. (Alkuperäisteos julkaistu 1983).

Berroa, I. (1999). *Groovin' in clave.* PlayinTime Productions.

Blanc, S. (1997). *African percussion – The djembe.* Serge Blanc.

Chernoff, J.M. (1979). *African rhythm and African sensibility: Aesthetics and social action in African musical idioms.* University of Chicago Press.

Chester, G. (1985). *The New Breed – Systems for the development of your own creativity.* Modern Drummer Publications.

Chew, G. (2001). *Articulation and phrasing*. https://docdrop.org/download_annotation_doc/articulation-and-phrasing---chew-2001-jf6wk.pdf (Luettu 1.11.2024)

Coldplay. (2002). *A Rush of Blood to the Head*. Parlophone/Capitol Records.

Courtney, D. (2001). *Learning the tabla*. Mel Bay Publications.

Da Fonseca, D. & Weiner, B. (1991). *Brazilian rhythms for drumset*. Alfred Publishing Co.

Damsté, F. (1993). The magic voices of Bulgaria. Teoksessa Bulgarka J. Quartet. (1993). *The Magic Voices of Bulgaria.* Sounds of the World/Intermusic S.A.

Dave Brubeck Quartet. (1959). *Time Out*. Columbia Records.

Diddley, B. (1958). *Bo Diddley*. Chess Records.

Dream Theater. (1994). *Awake*. East West.

Enkenberg, J. (2002). Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.). (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY. (2. uusittu painos, alkuperäisteos julkaistu 1997). 157–177.

Eskola J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. (Vuoden 2024 painos).

Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). *Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction.* Cambridge University Press. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138087279/07_Forman_&_Cazden,_Exploring_Vygotskian_Perspectives_in_Education.pdf

Gadd, S. (2021). *Gaddiments*. Hudson Music.

Garibaldi, D. (1990). *Future sounds – A book of contemporary drumset concepts.* Alfred.

Goodkin, D. (2006). The cycle of learning. Teoksessa JaSeSoi musiikkikasvatus ry & Orf-Schulwerk Association of Finland. (2007). *Rytmiseminaareja 20 vuotta – villiä ja vapaata musiikkikasvatusta Suomessa 1986–2006.* Offsetpaino Tuovinen Ky. 139–144.

Grupo Afrocuba. (1998). *Raices Africanas – African Roots*. Shanachie.

Guilfoyle, R. (2005). *Creative rhythmic concepts for jazz improvisation.* Newpark Music Centre. (2. uusittu painos, alkuperäisteos julkaistu 1999).

Guiliana, M. (2016). *Exploring your creativity on the drumset*. Iron Horse Entertainment.

Haapsalo, M. & Erämies, S. (2017). *Erilaiset oppimiskäsitykset.* Jyväskylän yliopisto. https://peda.net/jyu/okl/ko/kpa/ktkp010-biologia/eo

Haastateltava 1. (H1). Haastattelu 5.4.2024.

Haastateltava 2. (H2). Haastattelu 19.4.2024.

Haastateltava 3. (H3). Haastattelu 29.5.2024 ja Haastattelu 31.5.2024.

Haastateltava 4. (H4). Haastattelu 12.6.2024.

Haastateltava 5. (H5). Haastattelu 19.9.2024.

Hakala, P. (2008). *Trad. – perinnesävelmiä mandoliineilla ja kitaroilla.* Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto.

Hartigan, R. (1995). *West African rhythms for drumset*. Alfred Publishing Co.

Heikkilä, P. & Halkosalmi, V-M. (2008). *Tohtori Toonika – Musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja.* Otavan Kirjapaino Oy. (1.–4. painos)

Heikkinen, H. L. T. (2010). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). (2010). *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* (3. korjattu painos). Hansaprint Oy. 16–38.

Heikkinen, H. L. T. & Kaukko, M. (toim.). (2023). *Toimintatutkimus – Käytännön opas.* (2. korjattu painos). Vastapaino.

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen – Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet.* Into Kustannus.

Henson, D. & Zagorski-Thomas, S. (2019). Setting the agenda: theorizing popular music education practice. Teoksessa Moir, Z., Powell, B. & Smith, G.D. (toim.). (2019). *Popular music education*. Bloomsbury Academic. 11–27.

Hunter, M. (2019). Considering techne in popular music education: value systems in popular music curricula. Teoksessa Moir, Z., Powell, B. & Smith, G.D. (toim.). (2019). *Popular music education*. Bloomsbury Academic. 45–57.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja.* Vastapaino.

Hyytinen, T. (2018). *Soiva keho – Uusi metodi muusikoille kehon ja mielen harjoittamiseen.* Blosari Kustannus.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. (2005). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (2005). *Oppiminen ja asiantuntijuus – työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* WSOY. (Alkuperäisteos julkaistu 1999). 206–221.

Härkönen, M. & Bergholm, A. (2023). Tekemällä ja kokemalla oppimisen pedagogiikkaa. Teoksessa Lillbroända-Annala, S., Mäki, M. & Olsson, P. (toim.). (2023). *Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikkaa*. Hansaprint Oy. 37–66.

Iivari, V. (2015). Improvisaatio afrokuubalaisessa musiikissa. Teoksessa Huovinen, E. (toim.). (2015). *Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin.* Painosalama Oy. 171–202.

Isbom, L. (2007). Suomi-jazzia musiikkioppilaitoksissa – pitkä työ kantaa hedelmää. Teoksessa Partanen, M. (toim.). (2007). *Rytmihäiriöitä: uuden Suomi-jazzin nousu*. Otavan Kirjapaino. 59–68.

Jaakkola, T. (2021). *Tasapaino – Harjoitteita motoristen taitojen kehittämiseksi*. PS-kustannus.

Joensuun konservatorio. (2024). *Opinto-opas: ammatillinen perustutkintolinja, muusikko, 1.8.24.* Joensuun konservatorio.

JPP. (2006). *Artology*. Northside.

Jukka Eskola Soul Trio. (2019). *Steamy!* Timmion Records Ltd.

Julkunen, M-L. (2002). Tutkimuksesta käytäntöön – Johdanto. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.). (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY. (2. uusittu painos, alkuperäisteos julkaistu 1997). 17–18.

Juntunen, M-L. (2009). *Musiikki, liike ja kehollinen kokemus.* https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-liike-ja-kehollinen-kokemus-Juntunen.pdf (Luettu 20.10.2024)

Juntunen, M-L. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro Oy. 18–27.

Juntunen, M-L. (2019). *Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy?* https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7513/Juntunen_2019_Dalcroze_Eurhythmics_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juntunen, M-L. (2023). Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana. Teoksessa Juntunen, M-L. & Partti, H. (toim.). (2023). *Musiikkikasvatus muutoksessa.* Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 77–102.

Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro Oy.

Järvelä, M. (2001). *Konsta perinnesoittajana*. Kansanmusiikki-instituutti.

Järvelä, M. (2013). *Kustaa Järvisen nuottikirja.* Kansanmusiikki-instituutti.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous.* PS-Kustannus.

Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous – opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi.* Tietosanoma.

Kemmis, S. (2023). Esipuhe. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Kaukko, M. (toim.). (2023). *Toimintatutkimus – Käytännön opas.* Vastapaino.

Keski-Pohjanmaan Konservatorio. (2023). *Opintosuunnitelma 2023 (pop/jazz-musiikki*). https://kpkonsa.fi/wp-content/uploads/2023/08/Opintosuunnitelma-popjazz-2023.pdf (Luettu 24.5.2024)

Kuopion konservatorio. (2022). *OPS Rytmimusiikki 2022*. https://kuopionkonservatorio.fi/wp-content/uploads/OPS_2022-rytmi_7.6.pdf (Luettu 2.7.2024)

Kurkela, K. (1997). *Mielen maisemat ja musiikki – Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka*. Hakapaino Oy. (3. painos, alkuperäisteos julkaistu 1993).

Kurkela, V. (2013/2018). *Rytmimusiikki ja akatemia – kevyen musiikin yliopistollinen tutkimus Suomessa.* https://musiikintekijat.fi/artikkeli/rytmimusiikki-ja-akatemia-kevyen-musiikin-yliopistollinen-tutkimus-suomessa/ (Luettu 4.7.2024)

Laine, M. (toim.). (2007). *Yhdessä oppimaan – opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen.* Frenckellin Kirjapaino Oy.

Laitinen, H. (2003a). *Iski sieluihin salama – kirjoituksia musiikista.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laitinen, H. (2003b). *Matkoja musiikkiin 1800-luvun Suomessa*. Tampere University Press.

Laitinen, H. (2006). Runosävelmät. Teoksessa Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H. & Westerholm, S. (2006). *Suomen musiikin historia – Kansanmusiikki.* WS Bookwell Oy. 66–79.

Lappalainen, J. (2009). *Uutta perinteestä – näkökulmia kansanmusiikin säveltämiseen ja sovittamiseen.* Opinnäytetyö. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.

Laukkanen, J. (2005). *Afrikkalais- ja afrokaribialaisperäiset rytmiset avaimet sävelletyssä ja improvisoidussa jazzmelodiassa.* Kirjallinen työ. Sibelius-Akatemia, jazzmusiikin osasto. https://www.jerelaukkanen.com/pdfs/KirjallTyoSiba-Jazz_JLaukkanen05.pdf (Luettu 6.10.2024)

Laukkanen, J. (2015). Synkopointi ja avainrytmit jazzimprovisoinnissa. Teoksessa Huovinen, E. (toim.). (2015). *Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin.* Painosalama Oy. 203–240.

Led Zeppelin. (1973). *Houses of the Holy*. Atlantic.

Lehto, S. (2021). *Groove elää! Pedagogisia näkemyksiä rytmisen elastisuuden ja svengin opettamiseen.* Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, kulttuuriala. Musiikkipedagogi (YAMK).

Levine, M. (1995). *The jazz theory book*. Sher Music Co.

Lilja, E. (2009). *Theory and analysis of classic heavy metal harmony*. IAML Finland.

Lockett, P. (2008). *Indian rhythms for drumset*. Hudson Music.

Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otavan Kirjapaino Oy.

Lämsä, H. (2007). Kohti kulttuuriperinnön ymmärtämistä. Teoksessa Laine, M. (toim.). (2007). *Yhdessä oppimaan – opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen.* Frenckellin Kirjapaino Oy. 162–179.

Magadini, P. (1993). *Polyrhythms – The musician's guide : The definitive guide to understanding and mastering polyrhythms while enhancing rhythmic versatility.* Hal Leonard.

Malabe, F. & Weiner, B. (1990). *Afro-Cuban rhythms for drumset.* Alfred Publishing Co.

Martinez, M. (1999). *Afro-Cuban coordination for drumset.* Hal Leonard.

Mattila, P. & Miettunen, J. (2010). Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Vähähyyppä, K. (toim.). (2010). *Koulu 3.0*. Opetushallitus. 27–39. https://www.academia.edu/1408207/Koulu_3_0_Kuinka_teemme_visiosta_totta (Luettu 31.7.2024)

Mauleón, R. (1993). *Salsa guidebook for piano and ensemble*. Sher Music.

Metropolia. (2024). *Opinto-opas: musiikin tutkinto-ohjelma*. https://opinto-opas.metropolia.fi/88094/fi/29/70424 (Luettu 4.7.2024)

Moir, Z., Powell, B. & Smith, G.D. (toim.). (2019). *Popular music education*. Bloomsbury Academic.

Moore, S. (2010). *Groove Alchemy*. Hudson Music.

Moreira, A. (1970). *Natural Feelings*. Buddah Records/Skye Records.

Mäkelä, J. (2011). *Kansainvälisen populaarimusiikin historiaa*. Suomen jazz & pop arkisto.

Norbeck, H. (1998). *Swedish traditional music*. https://www.norbeck.nu/swed-trad/ (Luettu 22.10.2024)

Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.). (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY. (2. uusittu painos, alkuperäisteos julkaistu 1997). 66–76.

Onikki, L. & Vartiainen, T. (2017). *Sensomotorisen metodin vaikutus maksimaaliseen voimantuottoon.* Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, fysioterapeuttikoulutus. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/136466/Onikki_Lotta_Vartiainen_Timo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OnMusic Dictionary. (2024). *Polyrhythm*. https://dictionary.onmusic.org/terms/2663-polyrhythm (Luettu 31.7.2024)

OnMusic Dictionary. (2024). *Syncopation.* https://dictionary.onmusic.org/terms/3445-syncopation (Luettu 18.7.2024)

OnMusic Dictionary. (2024). *Upbeat.* https://dictionary.onmusic.org/terms/3762-upbeat (Luettu 18.7.2024)

Opetushallitus. (2022). *Tutkinnon perusteet – Musiikkialan perustutkinto*. https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8373287 (Luettu 24.5.2024)

Paalumäki, A & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus. 131–140.

Padilla, A. (2000). *Opa Opa, Siku ja Samba – Latinalaisen Amerikan kansanmusiikki lauluin ja sävelin*. Love Kustannus Oy.

Palin, M. (2021). *Kinesteettinen ihminen oppii tunteen ja kokemuksen kautta.* https://kultainensulka.fi/kinesteettinen-ihminen-oppii-tunteen-ja-kokemuksen-kautta/ (Luettu 20.10.2024)

Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro Oy. 28–36.

Pesonen, M. (2009). *Svengi ja groove rytmimusiikissa: rytmiikkaan ja hienorytmiikkaan keskittyvä vertaileva musiikkianalyysi.* Pro gradu. Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f2dcc251-7359-4549-8d93-96e6fba4167a/content

Pietilä, E. (1996). *Rytmiikan variointi jazzimprovisoinnissa*. Sibelius-Akatemia.

Pitkäniemi, H. (2004). Generatiivinen metodologia luokkahuoneopetuksen tutkimisessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät.* PS-Kustannus. (Alkuperäisteos julkaistu 2000). 33–57.

Poikela, E. (2006). Knowledge, knowing and problem-based learning. Teoksessa Poikela, E. & Nummenmaa, A.R. (toim.). (2006). *Understanding problem-based learning.* Tampere University Press. 15–31.

Pop & Jazz Konservatorio. (2024). *Opintojen kuvaus*. https://popjazz.fi/hae-opiskelemaan/ammatillinen-koulutus/musiikkialan-perustutkinto-musiikin-osaamisala-muusikko/ (Luettu 24.5.2024)

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 16.7.2024)

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.

Rautiainen, T. (2006). *Groove in*. Riffi-julkaisut.

Reed, T. (1996). *Progressive steps to syncopation for the modern drummer*. Alfred Publishing Company. (Alkuperäisteos julkaistu 1946).

Riley, H. & Vidacovich, J. (1995). *New Orleans jazz and second line drumming*. Manhattan Music.

Riley, J. (1994). *The art of bop drumming.* Manhattan Music.

Riley, J. (1997). *Beyond bop drumming*. Manhattan Music.

Riley, J. (2004). *The jazz drummer's workshop – Advanced concepts for musical development.* Hal Leonard Corporation.

Rissanen, I. (2024). *Kohti yhdenvertaista koulua – Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan.* Gaudeamus Oy.

Saarikorpi, P. (2011). *Jazzrytmiikan kielioppi. Länsiafrikkalaiset rytmiset dissonanssit afroamerikkalaisessa musiikissa*. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu, musiikki (YAMK). https://www.theseus.fi/handle/10024/28137

Salakari, H. (2007). *Taitojen opetus*. Saarijärven Offset.

Savonia ammattikorkeakoulu. (2024). *DM24SP Musiikkipedagogin tutkinto-ohjelma.* https://opinto-opas.peppi.savonia.fi/10889/fi/10877/16764/1039/0/61168 (Luettu 10.7.2024)

Sheeran, E. (2017). ÷ *"Divide"*. Asylum/Atlantic.

Siljamäki, E. (2023). Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa soveltaen. Teoksessa Juntunen, M-L. & Partti, H. (toim.). (2023). *Musiikkikasvatus muutoksessa.* Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 403–427.

Slutsky, A. & Silverman, C. (1997). *The great James Brown rhythm sections 1960–1973.* Manhattan Music Publications.

Sting. (1993). *Ten Summoner's Tales*. A&M.

Säily, M. (2008). *Rumpusettisoiton perusteet*. Mika Säily.

Säily, M. (2009). *Rytmiikkaa rumpusetille*. Mika Säily.

Säily, M. (2021). *Rumpalin kontrolli ja koordinaatio*. Tikkurilan Paino Oy.

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. (2024). *Opinto-opas: Jazzrytmiikka 1.* https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-JZ5_24/16491 (Luettu 4.7.2024)

Tanninen, J. (2011). *Brazil – samba ja bossa nova rumpusetille.* Otavan Kirjapaino Oy.

Tanninen, J. (2019). *Komppisaurus.* Hämeen Kirjapaino.

The Latin Real Book. (1997). *Afro-cuban rhythmic styles*. Sher Music, Co.

The Mars Volta. (2009). *Octahedron*. Warner Bros/Mercury.

The Meters. (1974). *Rejuvenation*. Atlantic.

The Troupe. (2024). *Rhythm: 2/4 the malfuf and kahleegi.* https://threewinds.wordpress.com/rhythm-24-the-malfuf-and-kahleegi/ (Luettu 26.9.2024)

Tuomo. (2009). *Reaches Out For You*. Texicalli Records.

Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (2005). *Oppiminen ja asiantuntijuus – työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* WSOY. (Alkuperäisteos julkaistu 1999). 160–179.

UKK-instituutti. (2024). *Liikehallintakyvyt.* https://tervekoululainen.fi/ylakoulu/liikuntataidot/liikehallintakyvyt/ (Luettu 29.9.2024)

Uusikylä, K. (2004). Elefantin häntää kutittelemassa. Luovuuden tutkimuksen lyhyt oppimäärä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät.* PS-Kustannus. (Alkuperäisteos julkaistu 2000). 59–77.

Uutinen, K. (2007). *Kun paperi ei soi – kuulonvaraisen musisoinnin mahdollisuudet.* Opinnäytetyö. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.

Varis, O. (1999). *Pelimannimusiikkia kitaralla*. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen opinnäytetyö.* Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuorela, T. (2011). *Flam Out! Rumpujensoiton rudimentaaliset harjoitukset ja fraasit.* Riffi-julkaisut.

Wahlström, K. (2022). *Student-centered musical expertise in popular music pedagogy and hard rock groove – A design-based and psychodynamic approach.* University of Helsinki.

Westerlund, H. (2023). Kriisien ja epävarmuuksien ajan ekopoliittinen ammatillisuus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M-L. & Partti, H. (toim.). (2023). *Musiikkikasvatus muutoksessa.* Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 453–478.

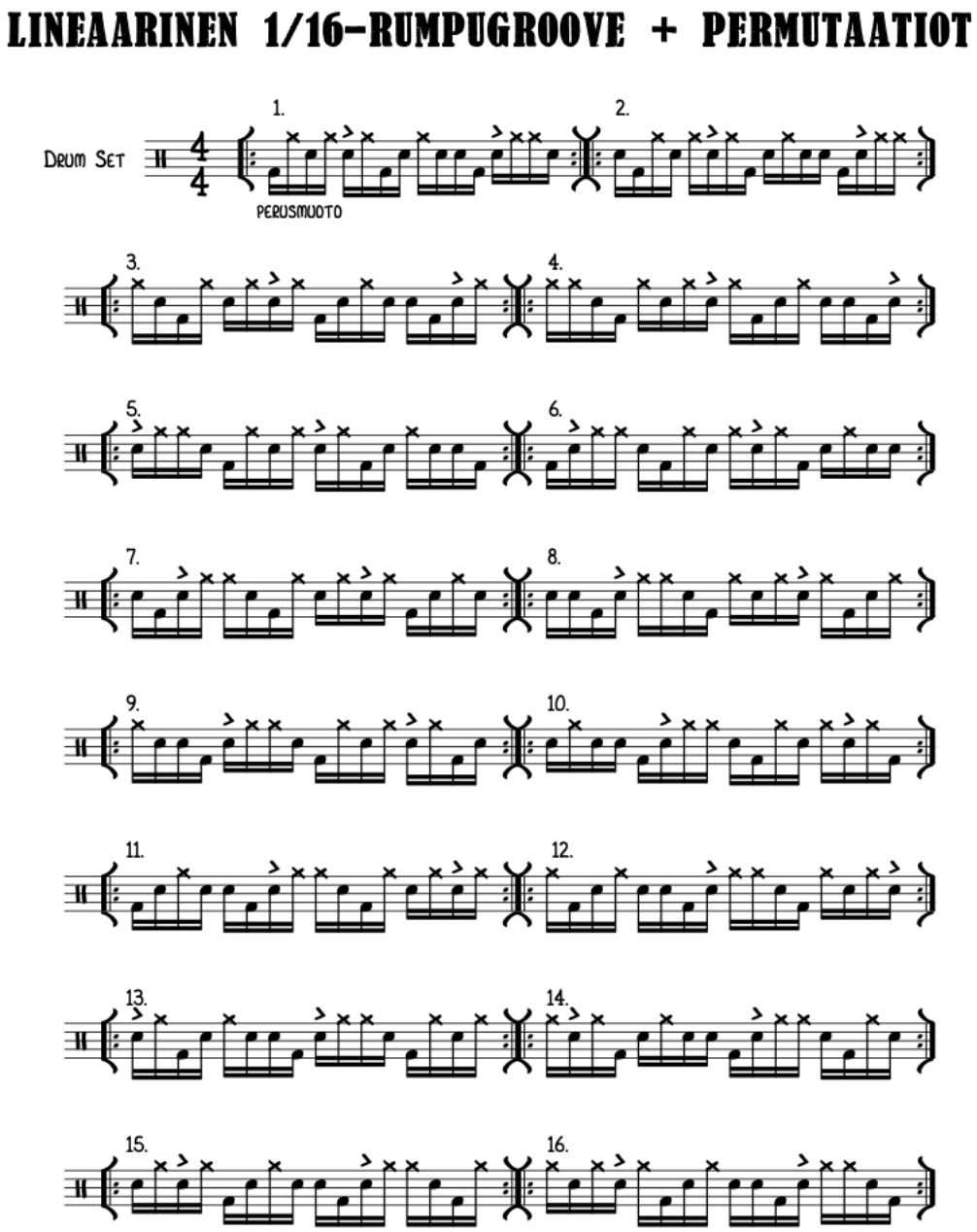
Whitehead, A.N. (1942). *The Aims of Education and Other Essays.* https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.190420/page/n1/mode/2up (Luettu 20.5.2024)

Windsor, L. & Desain, P. (2000). Introduction: multiple perspectives on rhythm perception and production. Teoksessa Desain, P. & Windsor, L. (toim.). (2000). *Rhythm perception and production*. Swets & Zeilinger Publishers.

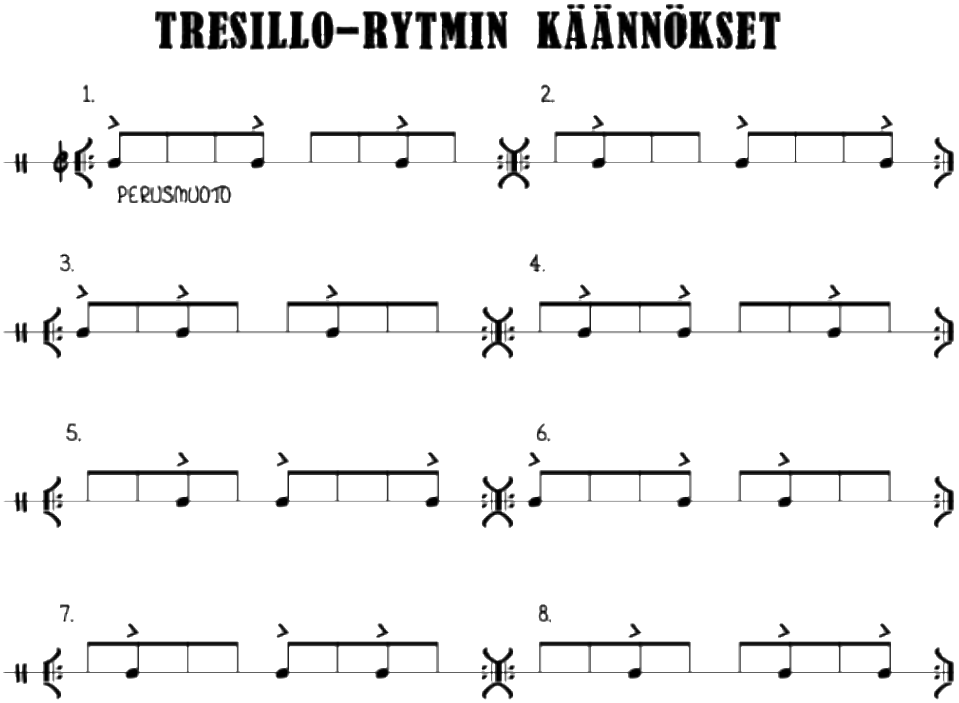
Öystilä, S. (2001). Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.). (2001). *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista.* Tampereen Yliopistopaino. 30–50.

Liitteet

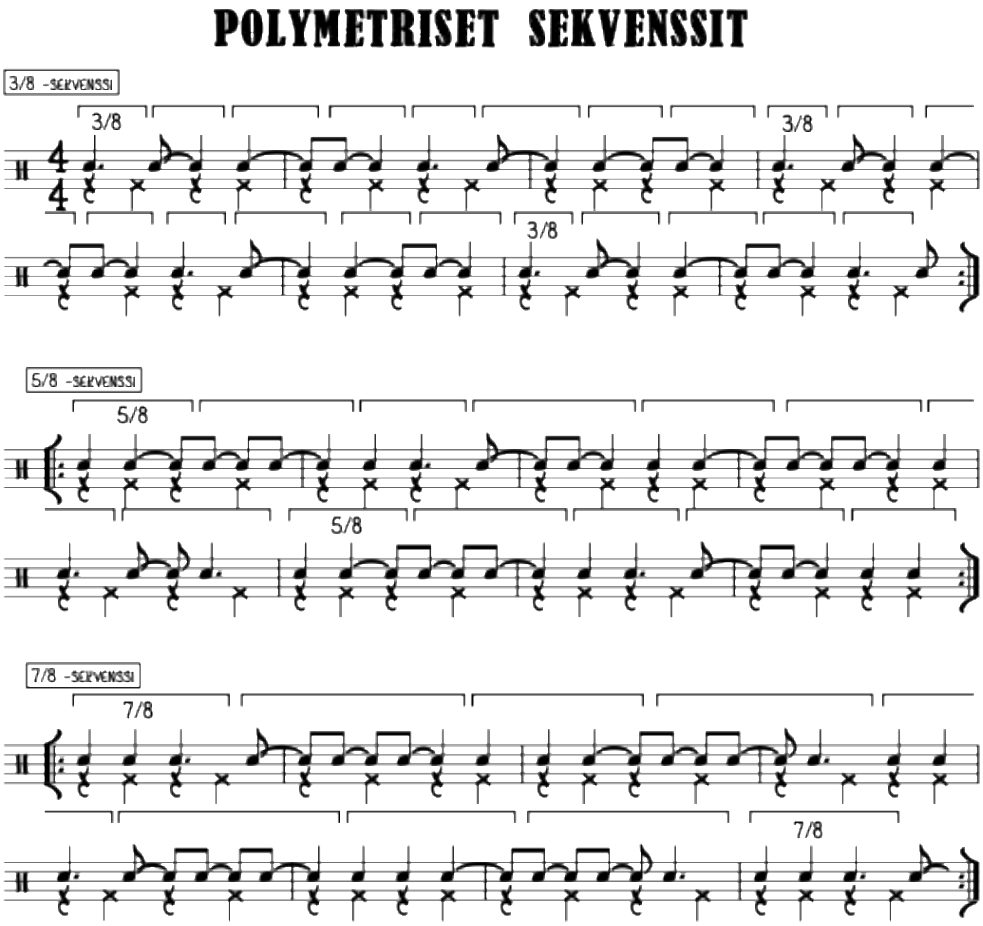
Liite 1: Lineaarinen 1/16-rumpugroove + permutaatiot



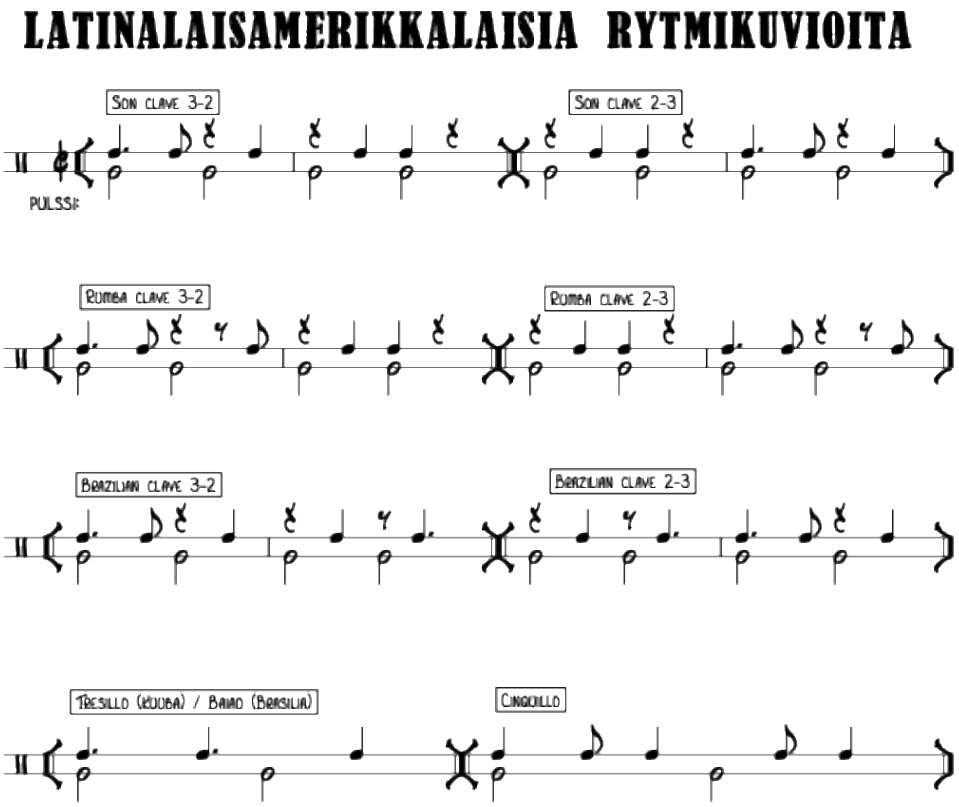
Liite 2: Tresillo-rytmin käännökset



Liite 3: Polymetriset sekvenssit



Liite 4: Latinalaisamerikkalaisia rytmikuvioita



Liite 5: Haastattelukysymykset

- Mitä ja millaista opetusmateriaalia käytät rytmiikkaopetuksessasi?
- Mistä lähteistä opetusmateriaalisi on peräisin?
- Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät rytmiikkaan liittyvät teemat tai aiheet?
- Kuinka yhdistät rytmiikkaopetuksessasi teorian ja käytännön?
- Millaisia pedagogisia keinoja ja käytäntöjä sinulla on omassa opetuksessasi?
- Millaiset harjoitukset/tehtävät toimivat mielestäsi parhaiten rytmiikkaopetuksessa?
- Millaiset harjoitukset/tehtävät toimivat mielestäsi huonoiten rytmiikkaopetuksessa?
- Mitkä rytmiikkateemat ja -aiheet olet huomannut oppilaille vaikeiksi tai haastaviksi?
- Kuinka huomioit eri instrumentit mahdollisimman hyvin?
- Miten huomioit erilaiset oppijat rytmiikkaopetuksessasi?
- Kuinka arvioit oppimista? Pidätkö tenttejä ja jos, niin millaisia?

Liite 6: Kyselylomake

Palaute

Mitä opin lattaripajassa? *

Mikä oli vaikeinta lattaripajassa? *

Yleistä palautetta kurssista *

Yleistä palautetta ohjelmistosta *

Rytmiikka

Rytmiikka

	Hyvin	Tyydyttävästi	Heikosti
Osaan soittaa/laulaa rytmejä	○	○	○
Osaan lukea rytmejä	○	○	○
Osaan kirjoittaa rytmejä	○	○	○

Liite 7: Informointilomake

Metropolia

Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Rytmiikan opettaminen ammatillisessa koulutuksessa (Jari Lappalainen)

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan rytmiikkaa oppiaineena ja sen pedagogiikkaa suomalaisessa rytmimusiikkikoulutuksessa. Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska olette rytmimusiikin ammattilainen ja rytmiikkaa opettava pedagogi. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja teidän osuuttanne siinä. Perehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltäytyminen ei vaikuta oikeuksiinne eikä kohteluunne tässä tutkimuksessa.

Voitte myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytätte tutkimuksen tai peruutatte suostumuksen, teistä keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia rytmiikkaa oppiaineena suomalaisessa rytmimusiikin koulutuksessa sekä kerätä erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä rytmiikan opettamisesta eri musiikkioppilaitoksissa Suomessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kaikissa rytmimusiikkia ja rytmiikkaa opettavissa oppilaitoksissa.

Tutkimuksen toteuttajat

Tutkimus toteutetaan Metropolia-ammattikorkeakoulun ylemmän ammattikorkeakouluntutkinnon opinnäytetyönä. Tutkimuksen ja opinnäytetyön tekijä työskentelee Joensuun konservatoriolla rytmimusiikin lehtorina ja opettaa mm. rytmiikkaa kyseisessä oppilaitoksessa.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Teiltä pyydetään osallistumista haastatteluun, jossa voitte jakaa näkemyksiänne ja kokemuksianne liittyen rytmiikan opettamiseen. Haastattelu tapahtuu mahdollisuuksien mukaan joko livenä tai etäyhteydellä aikavälillä loppuvuosi -23 – kesä -24, haastateltavan aikatauluihin sopien.

Tähän tutkimukseen liittyvää tutkimusaineistoa kerätään haastattelemalla eri rytmiikkaopettajia suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa sekä rytmiikkaopiskelijoille tehtävillä kirjallisilla kyselyillä. Tutkimukseen sisältyy myös rytmiikkaoppituntien havainnointia mahdollisuuksien mukaan.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt

Tutkimus on hyödyllinen, koska sen tarkoituksena on koota yhteen eri rytmiikkaopettajien näkemyksiä ja kokemuksia rytmiikan opettamisesta. Näin jokainen tutkimukseen osallistuva pääsee osalliseksi sekä vaikuttamaan suomalaisen rytmiikkapedagogiikan kehittämiseen.

Metropolia Ammattikorkeakoulu | PL 4000 00079 Metropolia | Myllypurontie 1 00920 Helsinki | Puhelin 09 7424 5000 | www.metropolia.fi Y-tunnus: 2094551-1