

Tea Ylikoski

Rytminen pedagogia

Rytmi Orff-pedagogian näkökulmasta



Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi AMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

26.11.2012

Tekijä Otsikko	Tea Ylikoski Rytminen pedagogia – rytmi Orff-pedagogian näkökulmasta
Sivumäärä Aika	31 sivua + 1 liite 26.11.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiänmusiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaajat	Annu Tuovila, MuT Sanna Vuolteenaho, MuM
<p>Opinnäytetyöni tarkoitus on selvittää rytmiin liittyviä käsitteitä sekä avata Orff-pedagogiaa rytmin lähtökohdasta käsin. Työn tärkeintä aineistoa ovat Orff-pedagogien asiantuntijahaastattelut.</p> <p>Aluksi selvitän, miksi rytmi on meille ihmisille luontaista. Rytmi näkyy kaikissa elämämme aspekteissa hengittämisestä luovaan toimintaan. Tämän jälkeen käsittelen Orff-pedagogiaa ja sen työtapoja. Orff-pedagogia painottaa ihmisestä itsestään löytyvää luovuutta ja sen vapauttamista taiteen keinoin. Orff-pedagogiassa ei pelkästään soiteta vaan puhe, liike, laulu ja kuuntelu kulkevat aina käsi kädessä. Orfissa rytmi on kaiken lähtökohta. Sitä lähdetään työstämään usein kehon tai puheen kautta, prosessi voi huipentua improvisointiin ja säveltämiseen.</p> <p>Toivon työstäni olevan hyötyä kaikille musiikkipedagogeille ja kenelle tahansa, joka on kiinnostunut rytmistä ilmiönä sekä Orff-pedagogiasta.</p>	
Avainsanat	Rytmi, Orff-pedagogia, improvisointi, musiikkikasvatus

Author Title	Tea Ylikoski A Rhythmic Pedagogy – The Concept of Rhythm according to the Orff Pedagogy
Number of Pages Date	31 pages + 1 appendice 26 November 2012
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation option	Early Childhood Music Education and Community Music
Instructors	Annu Tuovila, D.Mus. Sanna Vuolteenaho, M.Mus.
<p>This final project examines the concept of rhythm and how it appears in the Orff pedagogy. The key material is the interviews of Orff pedagogies.</p> <p>I start by examining why rhythm is essential to us people. It can be seen in everything that we do from breathing to creative action. I also clarify the meaning of the Orff pedagogy and its methods. As a pedagogical discipline it sees the importance of one's own creativity. It emphasizes the meaning of speech, movement, song and listening in music. Rhythm is a fundamental element of the Orff pedagogy. The learning process starts usually by movement or speech patterns and goes all the way to improvisation and composing.</p> <p>I hope my thesis will give tools to my fellow music teachers or anybody who is interested in rhythm or the Orff pedagogy.</p>	
Keywords	Rhythm, Orff pedagogy, Improvisation, Music education

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Rytm	2
2.1 Mitä on rytmi?	2
2.1.1 Rytmin koostuminen	5
2.1.2 Ihminen rytmin määrittelijänä	7
2.2 Me ja rytmi	8
2.2.1 Rytminen kasvatus	8
2.2.2 Rytmikka	10
2.2.3 Rytminen oppiminen	12
3 Orff	13
3.1 Carl Orff ja Orff-Schulwerk	14
3.2 Orff-pedagogia	15
3.2.1 Prosessi	17
3.2.2 Improvisoinnin tärkeys	19
4 Rytmin ilmeneminen Orff-pedagogiassa	20
4.1 Rytmin kehollisuus	21
4.2 Puhe ja loru	23
4.3 Rytmikasvun portaat	24
5 Yhteenvetoa ja pohdintaa	27
Lähteet	
Liite 1. Haastattelupohja	1



1 Johdanto

Pyrin opinnäytetyössäni selvittämään rytmin ilmenemistä Orff-pedagogiassa, koska Orff-pedagogia lähestyy oppijaa usein rytmin kautta. Koen rytmin tärkeäksi ihmiselle ja siksi myös itselleni. Toivon saavani tutkimukseni kautta uutta näkökulmaa opettajuuteeni ja löytäväni tapoja hyödyntää rytmiä ja Orff-pedagogiaa opetustilanteessa, sekä rakentamaan rytmisiä opetusprosesseja.

Yksi opinnäytetyöhöni vaikuttaneista tapahtumista oli, kesällä 2012 järjestetyt Orff-kurssit Orivedellä, joille osallistuin ensimmäisen vuoden opiskelijana. Tiesin työni aiheen, mutta aiheeni rajautui vasta asiantuntijahaastatteluiden jälkeen, sekä viikon kestäneen kurssin aikana. Kurssi tarjosi minulle todella kokonaisvaltaisen kokemuksen siitä, mitä Orff-pedagogia on. Yllätyin siitä, kuinka lähtökohtainen rytmi on tälle pedagogialle. Doug Goodkinin mukaan Orff-kurssit ovat vastalääke nykypäivän eristäytyneelle kulttuurille, joka ajaa ihmiset erilleen ja ulos kehoistaan. Hän näkee kursseilla onnellisuutta: ihmisiä, jotka nauttivat toistensa seurasta, tanssivat, laulavat, musisoivat, nauravat ja itkevät yhdessä, ks. kuvio 4. Kaikkea, mitä nykypäivän aivotutkimus kokee tärkeäksi ihmisen hyvinvoinnille. Paremmen elämisen malli. (Goodkin, 2012a.) Koin tämän siksi myös itse merkittäväksi pedagogiaksi, johon tahdoin perehtyä syvemmin. Kuten siis mikä tahansa pedagogia, on myöskin Orff rytmisen prosessi, mutta erikoiseksi sen tekee se, että rytmin tärkeys on tiedostettua.

Koin saavani parasta tutkimustietoa haastattelemalla Orff-pedagogeja, jotka päivittäin kokevat tekevänsä työtä rytmin parissa. Tein neljä asiantuntijahaastattelua kesän 2012 alussa Doug Goodkinille, Soili Perkiölle, Elisa Seppäselle ja Harri Setälälle. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä jälkeen kokosin jokaiselta haastatellulta aihealueittain vastaukset kysymyksiini. Työssä on käytetty haastateltujen vastauksia rytmiiin ja Orff-pedagogiaan liittyen sekä näiden kahden välisen yhteyden selvittämiseen. Haastattelupohja löytyy liitteistä. Haastattelut antoivat syvyyttä aiheelleni ja suuntasivat työtäni.

Rytmi luvussa tarkastelen rytmin määritelmää sekä ihmisen suhdetta rytmiiin, kasvatuksen ja oppimisen kautta. Orff luvussa perehdyn Carl Orffin ja Gunild Keetmanin kehittämään Orff-pedagogiaan ja sen työtapoihin ja pääpiirteisiin. Lopuksi yhdistän nämä



kaksi ja pyrin selvittämään, kuinka rytmi ilmenee Orff-pedagogiassa sekä teorian että käytännön tasolla.

2 Rythmi

2.1 Mitä on rytmi?

Carl Orffin mukaan rytmi on alkuvoimaista ja vaikeasti opetettavissa. Hänen mukaansa se löytyy jokaisesta ihmisestä. Elinehtomme on, että kehomme toimii rytmisesti: hengityksemme, sydämen lyöntimme ja aivoaaltonne. Rythmi sitoo kielen, musiikin ja liikkeen energiaa, koska näissä kaikissa on havaittavissa rytmiä. (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 33 mukaan.)

Sana *rhythmós* tarkoittaa kreikan kielessä virtaamista. Tämä antaa käsityksen muodoista, joiden havaitseminen tapahtuu etenevässä ajassa. Platonin mukaan rytmi on järjestäytynyttä liikettä. Hän määritteli rytmien järjestykseksi ja liikkeeksi, sellaisena kuin se esiintyy tanssissa, laulussa ja runoudessa. (Kivelä-Taskisen & Setälän, 2006, 54 mukaan.) Rytmikylpy kirjassaan Kivelä-Taskinen ja Setälä siteeraavat Matti Rautiota (1958), jonka mukaan rytmillä on musiikissa keskeinen sija, mutta on nähtävissä myös muissa taiteissa: tanssissa, lausunta- ja teatteritaiteissa, kuvataiteessa ja arkkitehtuurissa. Unohtamatta, että sitä on kaikessa elävässä, kuten kohdussa äidin sydämen sykkeessä. Tämä jatkuva pulssi antaa myöhemminkin turvallisuuden tunnetta. Edelleen Raution mukaan, koko maailmankaikkeus on rakentunut rytmisesti: ”Rytmi ikään kuin lävistää kaiken, se on jokin aivan perustavaa laatua oleva, meidän olemukseemme ja meidän tapaamme tajuta kiinteästi ankkuroitunut ilmiö.” Rythmi on perustamme. Rythmi jäsentää elämäämme ja sen ilmiöitä. Rythmitaju on verrattavissa hahmotuskykyyn ja kuten sitä, voimme myös harjoittaa rytmistä aistiamme. (Kivelä-Taskisen & Setälän 2006, 54 mukaan.)

Haastateltavilta kysyessäni kaikki olivat samaa mieltä siitä, että rytmi on elämää. Se näkyy jokaisessa elämämme aspektissa ja myös heidän mielestään ihminen on rakentunut rytmisesti. Ihmisen toiminta on aina ollut rytmistä, mikä näkyy fyysisen rytmisyytemme kautta, kuinka vasaroimme, kuinka kylvämme viljan, kuinka lypsämme lehmän. Haastateltavat kokivat, että vain hyvin harvoin on tilanteita, joissa ei esiinny rytmiä. Maailmankaikkeus, kuut ja tähdet toistavat omaa rytmistä sykliään. Meillä ihmisillä on tapana rytmittää vuottamme erilaisin juhlapyhin ja päiväämme nälän ja unen säätelyillä. Rythmiä on eri kokoista: on hiukkastasolla olevaa rythmiikkaa, joka näkyy eri aineiden



värähtelyinä ja suuria rytmejä, jotka saattavat olla ihmismielelle mahdottomia hahmottaa. Rytmii ei ole abstrakti asia vaan elämää itsessään. (Goodkin, 2012a. Perkiö, 2012.) Vaikka maailma rakentuu rytmisistä palasista puhutaan myös kaaosteoriasta, joka sekoittaa muuten niin rytmistä maailmaa. Astrofyysikko John Gribbin kirjoitti teoksen *Syvä yksinkertaisuus: Kaaos, kompleksisuus, elämän synty* (2005) teoriasta, joka aiheuttaa poikkeavuutta maailmaan. Emme voi ennustaa tapahtumia etukäteen, ehkä voisimme jos kaikki toistaisi tiettyä rytmistä sykliä? Aihe on siksi monimutkainen ja vaikeasti selvitettävissä. (Kaaosteoria, 2012.)

Doug Goodkin on tällä hetkellä yksi tunnetuimmista ja maailmalla eniten vaikuttavista Orff-pedagogeista. Hänen näkökulmansa rytmiin oli haastattelun aikaan hyvin kokonaisvaltainen ja filosofinen. Hän opettaa The San Francisco Schoolissa. Goodkin on tunnettu erityisesti jazz- ja monikulttuurisuuden näkökulmien tuomisesta omaan Orff-pedagogiaansa. (Goodkin, 2012b.) Haastattelussaan Goodkin nosti esille myös materiaassa olevan rytmin, joka määriteltiin jo antiikin Kreikassa ja tänä päivänä modernissa fysiikassa vibraatioksi, missä kaikki aine liikkuu omassa rytmisään. Goodkinin mukaan se on syvä sanoma tästä polyrytmisestä maailmasta, jossa asumme, missä yhden rytminen vibraatio voi herättää tai vaikuttaa toiseen rytmiseen vibraatioon. Sitä ei vain tapahdu rumpujen kesken, vaan myöskin ihmisten. Hänen mukaansa rakastumisen fysiikka piilee juuri siinä, kun huomaat toisen ihmisen rytmin ylitse kaikkien muiden tai hän huomaa sinun. Ja me käymme musiikintunnilla ja luulemme, että rytmii on laskeamista. Goodkin ylistää Orffin neroutta siinä, että rytmii harjoitus on itsemme vapautamista juuri sellaisena, kuin oikeasti olemme. (Goodkin, 2012a.)

When we hear music, rhythm is what hits first, what we respond to. Before the mind is analyzing or the heart is feeling, the toe is tapping, the head starts nodding, the hip starts swaying. The body is responding to the rhythm. (Goodkin, 2012a.)

Goodkin kuvaa rytmii seuraavasti: ”Kun kuulemme musiikkia, rytmii on ensimmäinen asia johon reagoimme. Ennen kuin ehdimme analysoida, tunnemme rytmin sydämesämme ja kehossamme.” Tämä on huomattavissa jo pienistä lapsista, jotka hytkyvät musiikin tahdissa, vaikka eivät vielä osaisikaan seistä taikka analysoida, mikä heitä liikuttaa.

Rytmillä on myöskin sosiaalisia vaikutuksia. Se voi olla sosiaalinen sidos ihmiselle toiseen ihmiseen. Perkiön mukaan rytmii voi parhaimmillaan auttaa meitä hahmottamaan



omaa olemistamme, jonka kautta voimme saada tarkoitusta elämäämme. Hänen mukaansa aivotutkimuksissa on todettu, että kun ihmiset luovat yhdessä rytmiä aivot virittyvät ns. samalle aaltopituudelle. Tätä vahvistamaan voidaan ottaa esim. laulu. Samassa rytmisessä olemisen laulun kautta luo meille yhteisyyden tunteen, joka on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen tapahtuma. (Perkiö, 2012.) Soili Perkiö on Goodkinin tapaan maailmalla tunnettu Orff-pedagogi. Suomessa hänet tunnetaan myös Sibelius Akatemian musiikkikasvatuksen lehtorina. Perkiö kokee tärkeäksi elämän rytmit, joilla hän tarkoittaa rytmejä kohdusta hautaan. Olemme ihmisinä kokonaisvaltaisia monella tapaa, joten olemme myös läpi elämämme lukuisten rytmien vaikutuksenalaisina. Perkiö tuottaa myös oppimateriaalia, luennoi ja toimii esiintyvänä taiteilijana. (Tammi, 2012.)

Haastattelin myös Elisa Seppästä, joka on nuoremman polven Orff-opettaja ja kunnostautunut myös kansainvälisellä Orff-kurssilla. Hänen opetuksensa takia kiinnostuin alun perin Orff-pedagogiasta sekä rytmikasta. Seppänen toimii Suomen Orff-yhdistyksen JaSeSoin aktiivisena jäsenenä. Seppäsen mukaan rytmi on elämänehto ja sen tarkoitus. Elämme omassa rytmisämme ja yhdessä toisten kanssa sosiaalisessa rytmisessä, johon liittyvät emotionaaliset rytmimme, mikä on koko kehomme ja mieleemme hallintaa. (Seppänen, 2012.)

Sosiaalisen rytmisyyden lisäksi ihmislapsella luontainen liikkuminen on rytmistä ja elämä etenee ja näyttäytyy hänelle rytmisinä intervaleina. Tämä näkyy niin ulkoa- kuin sisältäpäin, kuin myös isoissa ja pienissä asioissa. Ihmisen erottaa eläimestä halu ryhmitellä näitä rytmejä ja muodostaa niistä toistettavissa olevia kokonaisuuksia. Tämä selittää myös sen miksi jo alkuaikoina ihminen on luontaisesti rytmittänyt vuotensa juhliilla, ja miksi lapselle nämä vuotuiset juhlat merkitsevät niin paljon, koska ne kuvastavat hänelle ajan kulkua. Tanssi, musiikki ja runous perustuvat tälle luontaiselle tarpeelle rytmittää elämää. Eläimillä on omat rytminsä tanssia, lisääntyä ja ruokkia itsensä, mutta ne eivät ihmisen tavoin muodosta näistä tapahtumista säilyviä muotorakenteita. (Günther, 2011a, 106.) Myös Perkiö ilmaisee huolensa siitä, kuinka tapamme rytmittää vuotamme erilaisin juhlapyhin ja perintein ovat haihtumassa. Arjen ja vuoden rytmimme tuntuvat haihtuvan vaikka niitä tulisi ylläpitää. (Perkiö, 2012.)

Haastateltavilta kysyttäessä rytmien suhteesta muihin musiikin elementteihin (dynamiikka, muoto, melodia, harmonia, äänenväri) vastaus oli kaikilla sama: rytmi on lähtökohhta. Dynamiikasta, kuten kaikista muistakin elementeistä löytyy rytmien elementti. Good-



kin antoi esimerkkinä rummusta saatavan melodian: sama rytmi soitettuna rummun kalvoon eri tavoin saa aikaiseksi erilaisia melodioita. Siksi pelkän rytmin tarkastelu ilman muita elementtejä ei käy järkeen, koska rytmistäkin löydämme aina jonkinlaisen melodian. Perkiö antoi esimerkin auton ikkunalasin pyyhkijöistä, jotka heiluvat tiettyyn rytmiin ja me mielessämme kuulemme niillä myös samanaikaisesti sävelkorkeudet. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että jos rytmiä elementtinä ei ole myöskään muita elementtejä ei voi olla. (Perkiö, 2012. Goodkin, 2012a. Seppänen, 2012. Setälä, 2012.) Setälä painottaa dynamiikan merkitystä rytmin käsittelyssä. Hän kokee tärkeäksi sen millä voimakkuudella mitäkin toteutetaan ja kuinka ne kootaan päällekkäin. Harri Setälä on tuonut Suomeen yhteisöllisen musisoinnin Drum Circle-pedagogian, jota on kehittänyt edelleen Paukepiirinä. Haastatelluista Setälä on eniten tehnyt työtä juuri rytmin parissa mm. Elina Kivelä-Taskisen kanssa tekemässään Rytmikylpy kirjassa (2006). Setälä on toiminut mm. JaSeSoin puheenjohtajana vuosina 1993-1998.

2.1.1 Rytmin koostuminen

Pulssi itsessään ei muodosta kuitenkaan rytmiä, vaan rytmi jäsentyy aksenttien, äänenvärien sekä äänenkestojen vaihtelun kautta. Rytmi koostuu siis useammista iskuista, eli pulssista, jota mm. aksentit jäsentävät. (Saarikorpi, 2011, 26.) Setäläkin mainitsee haastattelussaan, että rytmi musiikissa tarkoittaa eri asioita: pulssia eli pulsaatiota ja fraseerausta, joka vaihtelee musiikkikulttuurin mukaan, esim. samban fraseeraus on eri kuin suomalaisen tangon. Tämän takia myös rytmien notatoiminen on hankalaa, koska rytmit ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. (Setälä, 2012.)

Mathis Lussyn mukaan, rytmi on iskullisen ja iskuttoman äänen vuorottelua (Kivelä-Taskisen & Setälän, 2006, 55-56 mukaan). Kivelä-Taskisen ja Setälän mukaan (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 55-56.) rytmi on hahmotettavissa joko iskualoina tai makro- ja mikrorytmeinä. Kahden toisiaan seuraavan iskun välistä ajanosaa kutsutaan iskualaksi. Iskuala on heidän mukaansa rytmin pienin yksikkö. Rytmi on joko tasajakoista tai kolmijakoista ja kaikki muut rytmit ovat näiden kahden yhdistelmiä. Makrorytmi kertoo, kuinka monta iskua tahdissa on ja mikrorytmi sen miten isku jaetaan. Kivelä-Taskinen puhuu kirjassaan Rytmikylvyn Pikku-kuplat (Kivelä-Taskinen, 2008, 37.) syklisestä ja asyklisestä rytmistä, mikä tarkoittaa syklisellä samassa kaavassa toistuvaa liikettä esim. juoksua tai kävelyä ja asyklisillä hetkittäisiä ei-toistuvia suorituksia, kuten oven avausta tai pallon heittoa. Rytmin syklisyys löytyy helpoimmin, kun siinä koetaan sekä



voima- että lepokohta, kuten rytmillä on iskullinen tahdinosa ja iskuton. Nämä mahdollistavat ihmiselle musiikin mukana liikkumisen.

Goodkinin mukaan (Goodkin, 2012a.) rytmiä tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon kolme elementtiä syke, metri ja rytmi. Sykkeellä hän tarkoittaa pulssin katkeamatonta jatkuvaa sykettä, joka on vakaa ja säännöllinen, kuten sydämenlyönnit. Elämälle ja musiikille elintärkeä syke, joka toistuu vakaana, säännöllisenä, luotettavana ja jykevänä. Jos juokset, sydämensykkeesi nousee, mutta palautuu pian ennalleen, koska se luontaisesti hakee säännöllistä rytmiä. Metristä puhuttaessa hän puhuu rytmien ryhmittymisestä. Parhain tapa tuntea metri on liikkua se, koska liike näyttää automaattisesti rytmisen fraasin luontaiset painotuskohdat. Eri kulttuureilla on tähän omat tapansa, mutta yhteistä kaikille on, että suurempi muoto voittaa pienemmän rytmien osan. Länsimaissa tunnemme 4/4- ja 3/4-tahtilajit, mutta muualla ne ovat usein monimutkaisempia. Mutta kulttuureille yhteistä on, että yksittäinen isku koetaan on pienenä kokonaisuutena ja muoto määrittää sitä, kuinka yksittäiset iskut ovat ryhmittyneet, mihin kaikkeen vaikuttaa vielä fraseeraus. Muusikot ovat hänen mukaansa aina olleet myös tanssijoita, jotka ovat kokeneet fraasin painotukset kehonsa kautta. Kun he lakkasivat tanssimasta alkoi laskeminen, mikä oli musikaalisuuden lopun alkua. Rytmi hänen mukaansa koostuu aika-arvoista, fraaseista ja kestoista. Joten jos lausut runoa, sen alla on syke, metri ryhmittää sitä ja rytmi on lyhyitä ja pitkiä ääniä sykkeen päällä ja metrin sisällä. Goodkin kokee tärkeäksi, että opettajan tulisi vapauttaa lapsen sisäinen rytmi ja johdattaa heidät ymmärtämään sitä. Mikä hänen mukaansa onnistuu analysoimalla näitä kolmea rytmien elementtiä. Kaikki alkaa rytmien löytämisellä kaikesta mitä teemme: taputusleikit, laulut, lorut, kansantanssit, teokset. (Goodkin, 2012a.)

Tahdit ovat metrisiä mittoja, jotka jäsentävät sykettä, jota voidaan tilanteen mukaan säädellä. Tahtien sisällä sykkii rytmikka ja vaikka rytmi tahdissa vaihtuisikin pulssi säilyy. Charisius (n. 400 eKr.) on sanonut: ”Rytmi on virtaava metri, metri on vangittu rytmi” Jazzmuusikko määritteli rytmien joko suoraksi tai shuffleksi (kolmimuunteiseksi). Ei ole muita rytmejä vain metrisiä mittoja. Varsinainen rytmi sykkii tahtien sisällä joko suorana tai kolmijakoisena. Suora rytmi voidaan liikunnallisesti havainnollistaa esim. joko käyden tai juosten, kun taas kolmimuunteista kuvastaa hyvin laukkarytmi. Musiikkigenreissä suora usein ilmenee beat- ja rockmusiikkina, shuffle taas bluesissa ja jazzissa. Näiden lisäksi on olemassa tahtilajit, kuten 6/8 ja 12/8, poikkeusjakoiset rytmit, jotka eivät ole kahdella tai kolmella jaollisia sekä polymeetri ja polyrytmi, joka käytännössä



tarkoittaa päällekkäisiä tahtilajeja. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 57. 96. 115. 130. 147.)

2.1.2 Ihminen rytmien määrittelijänä

Jos me lähdemme määrittelemään mikä on rytmistä ja mikä ei, siihen vaikuttaa oma kehollinen tuntemuksemme. Perkiö mainitsee, että jos ihmisen biologiset rytmit, kuten esim. sydämensyke, eivät rytmity oikein olemme sairaita. Nämä rytmit tulevat selkäytimestä, koska ne ovat niin primitiivisiä. Muut rytmit vaativat aivotoimintoja tapahtuakseen. (Perkiö, 2012.) Koemme rytmien, jos tietty ääni toistuu tietyn etäisyyden välein. Nimitämme sitä sykkeeksi tai pulssiksi. Mutta jos ääni toistuu esim. 10 minuutin välein on meidän jo vaikeampi mieltää tätä rytmiksi. Miksi? Tähän vaikuttaa oma rytmisyytemme, joka on helpoimmin hahmotettavissa sydämen lyöntien kautta, jos emme pysty tuntemaan 10 min. pulsaatiota kehossamme on meidän vaikea mieltää sitä rytmiksi. Kun taas päivän kiertoa ajatellen, se on varsin lyhyt aika. Mieltäisikö aurinko tämän syklin sykkeeksi?

Goodkin (Goodkin, 2012a.) esitti Gary Snyderin runon, joka kuvaa juuri tätä tapahtumaa. Se, että kaikella tässä maailmassa on jokin rytmi, ei välttämättä ole sitä meille, koska olemme rajoittuneet kuulemaan rytmien oman perspektiivimme kautta.

*"As the crickets soft hum is to us,
so are we to the trees,
as are they to the rocks and the hills."*

*"Mitä sirkkojen herkkä sivitys on meille,
sitä olemme me puille,
mitä ovat ne kiville ja kukkuloille."*

Hän jatkaa painottamalla, että rytmejä on erilaisia, kuten eläviä, on myös rytmejä, jotka eroavat toisistaan. Jotkin näistä rytmeistä ovat hitaita, toiset nopeita, mutta niille kaikille yhteistä on niiden kvaliteetti. Tämä luo kuvan maailmankaikkeudesta, joka koostuu lukemattomista pienennetyistä ja suurennetuista rytmeistä. Goodkin nostaa esille kysymyksen siitä olemmeko jollain tapaa tahtomattamme ja ehkä huomaamattamme unohtaneet meille niin luontaisen rytmisen toimimisen? Harva tämän päivän suomalaisista käy pellolla kylvämässä viljaa, jauhaa sen jauhoksi ja leipoo omin käsin leiväksi.



Sen sijaan istumme päivämme tietokoneen ääressä näppäillen näppäimiä, kävelemme kauppaan ja ostamme leipämme, emmekä hahmottele päivästäme säkeitä. (Goodkin, 2012a.)

Artikkelissaan *Focus on Fundamentals* Ulrike Jungmair kirjoittaa ihmisen vaikutuksesta rytmiin. Hänen mukaansa rytmi on meitä kaikkia yhdistävä asia, vaikka kaikilla onkin oma erityinen rytmensä. Me ilmaisemme rytmiä liikkeellä tilassa, kehomme eleillä ja tavallamme puhua. Me omaamme myös taidon kommunikoida toisten kanssa rytmisesti ns. resonoida rytmissä. Nämä ominaisuudet hänen mukaansa antavat meille edellytyksen ilmaista rytmiä tanssin, musiikin ja kommunikoinnin kautta. (Jungmair, 2007, 136.)

2.2 Me ja rytmi

2.2.1 Rytminen kasvatus

Kasvatus ja lapsen ympäristö nousi tärkeäksi tekijäksi, kun kysyin haastateltavilta epärytmisyydestä. Perkiön mukaan mitä enemmän rytmiä ja rytmisyyttä löytyy lapsen ympäristöstä, sitä enemmän aivoalueet laajenevat käsittelemään ja tekemään sitä. Epärytmisyyttä ei pitäisi kuitenkaan sekoittaa siihen, että kehon rytmit eivät toimisi, koska ihminen vaikka olisikin arytminen voi silti olla kehollisesti kunnossa. Eli arytmyisyys on vain yhden tason epärytmisyyttä. Rytminen lapsuus on hyvin tärkeä. (Perkiö, 2012.) Seppäsen mukaan rytmikuuroutta ei ole, on vain enemmän ja vähemmän hallittua rytmisyyttä. Ihminen on silti rytminen, vaikka ei voisi toteuttaa annettua sykettä. Kyse on kontrollin määrästä. Voimme kontrolloida ulkoisia rytmisiä toimintojamme, mutta kehomme rytmejä emme. (Seppänen, 2012.)

Setälä kokee, että rytmiä ei koskaan voida pakottaa, koska silloin itse rytmi on vaarassa kadota. Musiikin soittaminen esimerkiksi suoraan nuoteista saattaa johtaa sykkeen tunteen katoamiseen ja kehon rytmittömyyteen. Hänen mukaansa Afrikassa rytmit koetaan aina suhteessa ns. peruskiveen eli sykkeeseen, joka usein pidetään jaloissa. Länsimaissa tämä taas on vaarassa hävitä skolastisen rytmidiktaattiperinteen takia, rytmi ei siirry luontaisesti keholliseksi tuntemukseksi. Tällöin purkaudutaan pois rytmin alkuperäisestä kokoavasta voimasta. Hän lisää, että musiikkipedagogian tärkeys korostuu maissa, joissa vanhemmat eivät laula lapsilleen. Rytmin kokeminen nuorella iällä kas-



vattaa aivokuorta, minkä takia sillä on merkittävä vaikutus ihmisen kehityksessä. (Setälä, 2012.)

Lapsi syntyy polyrytmiseen maailmaan: äidin syke käy usein eri tahdissa, kuin hänen puheensa ja muut kehonsa rytmit. Näin lapsi tottuu jo kohdussa polyrytmiseen ympäristöön. Vauvan rytmitaju on erittäin tarkka, koska vuoden ikäiseksi asti meillä on alttius oppia, mikä tahansa puhuttu kieli. Rytmistö on ensimmäinen asia, johon vauva vaistonvaraisesti musiikissa reagoi. Rytmistö käynnistää fysiologisesti ja auttaa sosiaalistumisessa, kun pieni lapsi kokee rytmin kehollaan ja kuulollaan hänen oma rytminen pulssinsa aktivoituu, mikä edistää lapsen rytmitajuja. (Kivelä-Taskinen, 2008, 6. 34. 45.)

Goodkin kokee kasvatuksen ja ympäristön vaikuttavan 95%:sesti lapsen tulevaan rytmikykyyn. Lapsi kokee ympäristön rytmit jo ennen syntymäänsä: päivisin olemme liikkeellä ja öisin lepäämme. Syntyessään lapsi on siis jo valmis omaksumaan rytmejä ja rauhoittuu, jos häntä keinutellaan edes takaisin rytmisesti. Tämä on Goodkinin mukaan osoitus rytmin oleellisuudesta elämälle: lapsi nauttii rytmisyydestä, kuten jo kohdussa, mutta jos näitä asioita ei tapahdu varhaislapsuudessa, rytminen hahmottaminen vaikeutuu myöhemmällä iällä. Vanhempien eristäytyminen tietokoneen ääreen sillä välin, kun lapsi makaa yksin kehossaan ei tuota lapselle samankaltaista rytmin kokemusta, kuin esim. lapsella Ghanassa, joka on sidottu äitinsä selkään, kun tämä kylvää viljaa ja liikkuu rytmisesti. Näin lapsi menettää ensimmäisyytensä virittää rytmistä aistiaan. Nämä lapset siis saattavat tulla musiikintunneille myöhemmällä iällä ja omata hataran sykkeen käsityksen, koska aivot eivät ole pystyneet luomaan varhaisessa vaiheessa kokemusta sykkeestä. Hänen mielestään kaikki ei kuitenkaan ole menetetty, koska ihminen on erittäin oppimiskykyinen ja pystyy vielä aikuisiälläkin harjoittamaan rytmikykyään. Tosin suuremmalla vaivannäöllä. Tämän Goodkin kokee olevan musiikinopettajien tehtävä, koska emme pysty vaikuttamaan oppilaidemme lähtökohtiin, mutta voimme saada aikaan kehitystä. (Goodkin, 2012a.)

Rytmistö on globaali ilmiö, joka ei ole geneeissä vaan ilmenee kulttuurin kautta. Kulttuureissa, joissa on aikaa soittaa ja laulaa päivän kulusta musiikki tulee luontaisesti lasten elämään ja he kokevat sen usein kehollisemmin, kuin lapset joilla ei tähän ole ollut mahdollisuutta. (Setälä, 2012.) Nyky-yhteiskunnan lapselta saattaa jäädä uupumaan kokemus ihmisheimon luontaisista tanssirituaaleista, jotka syntyvät siellä missä ihminen asuu lähellä maaperää. Nämä tanssit ja leikit ovat rytmin ja dynamiikan interval-



leissa ja sisältävät liikkeen moninaista ilmaisua, jota ”sivilisaation lapsi” ei ehkä saa osakseen omassa kasvuympäristössään. Kehittääkseen liikkeellistä osaamistaan lapsen tulisi saada osakseen rytmistä ja dynaamista leikkiä liikkeen kanssa ja sen kaikkia eri mahdollisia variaatioita ja improvisoinnin muotoja. Vaikka erityistä huomiota tämä asia ei saanut edes isoisiemme aikaan, silloinen lapsen ympäristö tarjosi enemmän mahdollisuuksia liikkeen monipuolisuuden kehittymiselle: esim. kesäpäivät saattoivat olla täynnä ulkoleikkejä ja kansantansseja myös pienille lapsille, kun taas tänä päivänä lapsen elämää määrittävät hänen vanhempiansa ammatinvalinnoista johtuvat elinolot. Myös monet tämän päivän kasvattajista ja opettajista eivät ole kokeneet lastentansseja lapsuudessaan. Nykyinen elämäntyylimme on urakeskeistä ja siksi myös lapsemme ohjautuvat tälle samalle polulle, jotta pärjäisivät elämässä. Monet nykypäivän lapset kasvavat tällaisessa ympäristössä ja aikuiset kauhistuvat tajutessaan lapsensa mielen tyhjyyden ja taipumuksen hakea jännitystä elämään esim. huumeiden kautta. Rytmisesti nälkäinen ihminen lankeaa helposti sekasortoiseen ilmaisuun, koska ei ole saanut rikasta rytmisyyttä osakseen. (Günther, 2011a, 112. 114. 116.)

2.2.2 Rytmiiikka

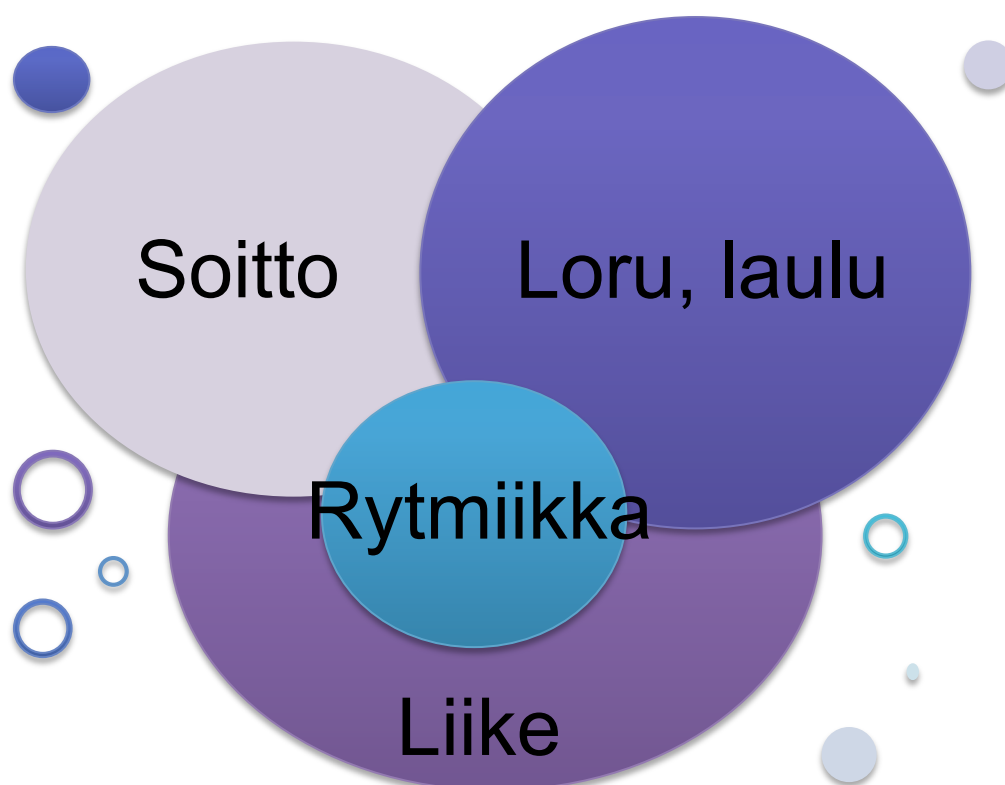
Termillä rytmiiikka viitataan usein eri asioihin: jazzrytmiiikkaan, tanssirytmiiikkaan ja liikuntarytmiiikkaan. Se voi myös tarkoittaa soittajan tai laulajan rytmistä ilmaisua tai Orff-pedagogian rytmikkaa. (Juntunen ym. 2010, 99.) Sitä on kutsuttu mm. rytmiseksi voimisteluksi ja plastiseksi rytmiiikaksi. Nimi Dalcroze Eurhythmics otettiin käyttöön 1920-luvulla. Sana eurhythmics tulee kreikankielisestä sanasta ”eurythmy”, joka viittaa ”hyvään virtaan” tai rytmiseen järjestykseen ja liikkeeseen. Sanan selitetään viittaavan myös mielen ja kehon väliseen harmoniaan, joka edesauttaa liikkeiden rytmisyyttä. (Juntunen ym. 2010, 19.) Rytmistä puhuttaessa musiikkikasvatuksen yhteydessä usein lähestytään aihetta musiikkiliikunta, joka on alunperin pohjautuu Émile Jaques-Dalcrozin vaikutteisiin. Termejä rytmii ja rytmiiikka käytetään usein myös siinä yhteydessä.

Setälä määrittelee termin rytmiiikka työtavaksi, joka perustuu sykkeeseen, pulssiin, rytmiiin, rytmisyyteen ja niiden havaitsemiseen ja aistimiseen sekä niiden kanssa työskentelemiseen (Setälä, 2012). Setälä ja Kivelä-Taskinen kuvaavat rytmiiikkaa rytmin ja kehon yhteytenä. Heidän mukaansa pulssin sekä vapaan rytmin kokeminen on luonnollista toteuttaa kehollisten harjoitusten avulla. Rytmien kyky on näin ollen soittamisen, liikkumisen ja hahmotuskyvyn edellytys. Siihen tutustutaan kehon kautta, josta se vie-



dään loruun, soittoon tai lauluun, ks. kuvio 1. Kehorytmiikka on tärkeä osa rytmiikkaa. Sen avulla voidaan tuoda esille rytmien ja eri tempojen erot. Rytmiikan prosesseissa juuri dynamiikan tasojen, voimakkuuden säädön ja sen vaihteluiden merkityksen oivaltaminen musiikillisen ilmaisun osana on heidän mielestään tärkeää. Rytmiikan harjoitteet monien työtapojen kautta kehittävät myös yhteisöllistä rytmitajua. Pulssia ja sykettä pyritään tuottamaan luonnollisesti ja aistimaan rennon olotilan kautta. Motoriset perustaidot, kuten myös fyysinen kunto koetaan tärkeiksi rytmiikan opetuksessa. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 9-10, 12. 13.) Rytmiikkaharjoitukset pyrkivät selkiyttämään kuulon, näön ja tuntoaistin kautta hahmotettavaa rytmiä ja sen työtapoja ovat: liikunta, kehorytmit, puhe ja loru, laulu ja soitto, kuuntelu sekä integraatio ja muut monitaiteelliset työtavat. (Kivelä-Taskinen, 2008, 6.)

Orff-tasokurssien opetussuunnitelmassa rytmiikan opetus etenee imitoinnin, syketajun ja muototajun kehittymisen kautta improvisaatioon ja säveltämiseen. Liikkeelle lähdetään oman sykkeen tunnistamisesta ja päädytään harjoittamaan yhteistä sykettä, josta päästään ostinatojen ja rytmisten tehtävien soittoon. (Kaikkonen, Oksanen & Perkiö, 2012, 8.)



Kuvio 1. Rytmiikassa pääasia on kokonaisvaltaisuus, jossa sisartaiteet yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 4).

2.2.3 Rytmien oppiminen

Pedagogiassa on aina havaittavissa jokin rytmistö. Se kuinka rytmistö opetustuntisi tai luot ryhmälle yhteisen sykkeen tunteen (Perkiö, 2012). Rytmien oppiminen on todella tärkeää ja sen tulisi ilmetä kaikessa koulutuksessa (Günther, 2011b, 90).

Setälän mukaan jokainen meistä on rytmien arvoinen. Hänen mukaansa rytmien oppiminen edellyttää hermojärjestelmien uudelleen järjestäytymistä: ihmisen kykyä reagoida intuitiivisesti soivaan musiikkiin. Pulssi tukee matkalla ja jäsentää sitä väli-iskujen kautta. Opettajan tulee harkita antamansa vapaudet, millä improvisoida, millä kehittää rytmistä aistia, millä säveltajua, millä laulua ja millä liikuntaa, jotta oppilaat oivaltaisivat yhdessä tekemisen rikkauden. Kykyä aistia ja olla olemassa. (Setälä, 2012.) Ihmisellä on luontaista rytmikykyä. Rytmikykyyn sisältyy liikkeen ajoittamistarkkaavaisuus, oikea-aikaisuus, kesto ja kyky havainnoida liikkeen nopeuden muutoksia. Se kehittyy jo alle kouluikäisillä, mutta erityinen herkkyyskausi rytmien oppimiselle on 9-11-ikävuoden iässä. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 16.) Rytmien ja rytmien harjoittelun on todettu pienillä lapsilla sekä vauvoilla kehittävänsä motorisia taitoja ja puheen kehitystä. Kouluikäisille näistä on hyötyä niin lukemis- ja kirjoitustaidoille, kuin koordinaatio- ja hahmotuskyvyille. Musiikin ja rytmien kanssa tekemisissä olleet lapset ovat usein etulyöntiasemassa kouluun mennessään, mikä perustuu heidän parantuneeseen keskittymiskykyynsä sekä motorisiin ja sosiaalisiin taitoihinsa. (Kivelä-Taskinen, 2008, 6.)

Goodkin pohtii lasten opettamista seuraavasti: hänen mukaansa lapset tulee kylvettää sykkeen kylvyssä ja näyttää heille, että he ymmärtävät rytmien ja pystyvät kokemaan sen. Jokaisen oppituntin tulisi olla musiikkiteoksen kaltainen; innostava alku- yhteyksiä luova keskiosa – rauhoittava loppukadenssi. Monet opettavat jopa Orffin nimissä leikkejä peräkkäin ilman niiden todellista yhteyttä. Goodkinin mukaan pääsemme syvemmälle. Hän käyttää esimerkkeinä erilaisia rytmisiä leikkejä, kuten esineen kuljettamista ringissä sykkeen mukana tai hyppynarulla hyppimisen kautta rytmien löytämiseen kehosta. (Goodkin, 2012a.) Pedagogin tulee löytää rytmien oppimisen alkulähde pystyäkseen opettamaan rytmien. Äänen ja soittimen rytmistä samankaltaisuutta tulee huomioida siten, että jokaiseen soittimeen tulisi suhtautua rytmien kannalta yhtä vapaamielisesti. (Günther, 2011b, 82.)



3 Orff

Music begins inside human beings, and so must any instruction. Not at the instrument, not with the first finger, nor with the first position, not with this or that chord. The starting point is one's own stillness, listening to oneself, the "being ready for music", listening to one's own heart-beat and breathing. (Orff, 2011b 66.)

Carl Orff uskoi ennen kaikkea, että musikaalisuutemme on löydettävissä itsestämme. Hän kuvailee seuraavasti: "Musiikki alkaa ihmisen sisältä, kuten kaikki oppiminen. Se ei ala soittimella, sormen asennolla, ensimmäisellä otteella eikä millään soinnulla. Vaan lähtökohta on itsensä kuuntelu ja avoimuus musiikkia kohtaan. Musiikki lähtee sydämen lyönneistäsi ja hengityksestäsi." Orffin mukaan musiikki ei siis ole ulkoinen asia vaan sisäinen. Myös Andreas Liessin kirjoittamassa kirjassa, Carl Orff – his life and his music, Orff puhuu siitä, kuinka meitä ihmisiä ohjaa aina oma ihmisyytemme, jota emme voi poistaa. Sen takia meidän tulisi ankkuroitua syvemmälle omaan ihmisyyteemme ja löytää musiikki tätä kautta. (Liess, 1966, 62.) Orff-pedagogiassa painotetaan ihmisen luontaista musikaalisuutta, joka löytyy meistä kaikista, joten sitä ei tulisi etsiä kaukaa, vaan aloittaa läheltä omasta itsestään. Omasta kehostamme löydämme liikkeen, puheen, laulun ja soiton. (Orff, 2011b, 68.) Perkiö mainitsee villikukan, johon Carl Orff vertasi havaintoaan, sillä on herkkyys kohdata elämä ja ihmiset (Perkiö, 2012). Kun kukkaa hoidetaan huolella, se pääsee täyteen kukoistukseensa ja kuitenkin se säilyttää identiteettinsä (Kaikkonen ym. 2012, 13).

Frazee kokee Orff lähestymistavan rakentuvan kolmesta intuitiivisesta vaikutteesta: Carl Orffin taustasta taiteista kiinnostuneena lapsena, sveitsiläisen pedagogin Pestalozzin (1746-1827) opetusfilosofian vaikutteesta sekä Orffin näkemyksestä, että antiikin Kreikan tapaan musiikin ja liikkeen yhdistelmä on pohja kokonaisvaltaiselle musiikkikasvatukselle (Frazee, 2006, 14).

Perkiön mukaan Orffia on vaikea sanallistaa. Parhaiten sen löytää tekemällä, kokemalla, elämyksellisyydellä, kohtaamisella, mikä tekee siitä myöskin vaikeasti saavutettavan. Orff ei siis ole teknisten taitojen huippuun hiomista. Orffin tärkein periaate oli, että lapsi pääsee itse käsiksi musiikkiin, eikä harjoittelisi aikuisten tekemiä lauluja ja kappaleita. Perkiö myös painottaa, että lapsi ei erottele taiteita toisistaan, kuten aikuiset, musiikki ja elämä ovat lapselle kokonaisuus ja tämä myös näkyy Orff-pedagogian lähestymistavassa. (Perkiö, 2012.) Seppänen kokee Orffin ennen kaikkea oppija- eli lapsi-



lähtöiseksi. Orff liittyy kaikkeen kulttuuriin, elämään ja taiteeseen. Se ei ole puhetta, laulua, soittoa ja tanssia yksinään vaan niiden yhteinen kokonaisuus. Se on myöskin musiikin ymmärtämistä ja sitä kautta kaiken oppimisen ymmärtämistä. Orff-pedagogia tukee ihmisen kasvua kokonaisvaltaisesti. Tämä taiteellinen kehitys vaikuttaa kaikkeen aivojen kehitykseen myöskin älylliseen. (Seppänen, 2012.) Setälän mukaan Orff on ennen kaikkea enemmän henkinen ja pedagoginen ohjaaja, kuin metodinen. Hänen mukaansa Orff on inhimillistä kohtaamista, vuorovaikutusta ja kuuntelua. Näiden yhdistäminen synnyttää meille musiikkikasvatuksen. (Setälä, 2012.) Goodkin kokee Orffin strukturina, joka kokosi ajatuksia monesta paikasta ja monelta ajalta. Kaikki kulttuurit ovat tanssineet, musisoineet ja laulaneet yhdessä ja siksi tätä ei voi niputtaa yhden pedagogin nimen alle. Carl Orff itse Goodkinin mukaan nimesi ideansa antiikin Kreikan *Musiké*-termin mukaan, joka tarkoittaa musiikin, tanssin, runouden ja draaman kohtaamista. Goodkin kuvailee omia tuntemuksiaan Orffiin liittyen: ”Se kuljettaa minut tuntemattomalle myyttiselle maalle, jonka olinpaikkaa en tiedä, mutta sillä on oikea autenttisuuden tuntu. Orff on minulle paremmin elämisen malli.” (Goodkin, 2012a.)

Orffin pedagogiset ideat ovat ennen kaikkea peräsin lasten ideoista leikeistä ja fantasi-oista. Musiikillista kehitystä tärkeämpää on lapsen emotionaalinen kehitys. Orff on itse kirjoittanut, että kyse ei ole niinkään musiikillisesta oppimisesta vaan koko persoonan kehittämisestä, jota voi seurata musiikillinen aspekti. Tämä ylittää jo kertaheitolla ”normaaleiden” musiikki- ja laulutuntien tavoitteet. Mielikuvitusta tulisi stimuloida jo varhaisessa vaiheessa ja antaa mahdollisuuksia kokea tuntemuksia, sekä tunteiden hallinnan kokemuksia. (Frazee, 2006, 21 mukaan.)

3.1 Carl Orff ja Orff-Schulwerk

Carl Orff (1895-1982) oli saksalainen musiikin uranuurtaja, joka mm. sävelsi ja yhdisti vallitsevat musiikkikasvatukselliset aspektit yhdeksi kokonaisvaltaiseksi pedagogiaksi Gunild Keetmanin (1904-1990) kanssa. Hänen käsialaansa ovat mm. Orff-Schulwerk kirjat. Tunnetuin Orffin sävellys on *Carmina Burana* (1937) (Regner, 2011, 168.) (Juntunen ym. 2010, 32.) Carl Orff opiskeli lapsena musiikkia pianonsoiton ja musiikin teorian avulla, mutta samalla myös etsi sisäistä ”villikukkaansa”. Tärkeimmiksi aiheiksi nousivat improvisointi ja oma keksiminen. Itse Orff oli kiinnostunut erityisesti renessanssin ja barokin ajan musiikista. (Kaikkonen ym. 2012, 15.) Orff kehitteli ideaansa uudenaikaisesta musiikkikasvatuksesta 20-luvun alkupuolella. Hänen oman lapsuutensa kokeilut draaman ja äänen parissa saivat hänet vakuuttuneeksi siitä, että musiikinope-



tuksen tulisi lähteä äänen leikkisästä kokeilusta ja johon vasta myöhemmin tulisi liittää notaation taito. (Frazee, 2006, 20-21.)

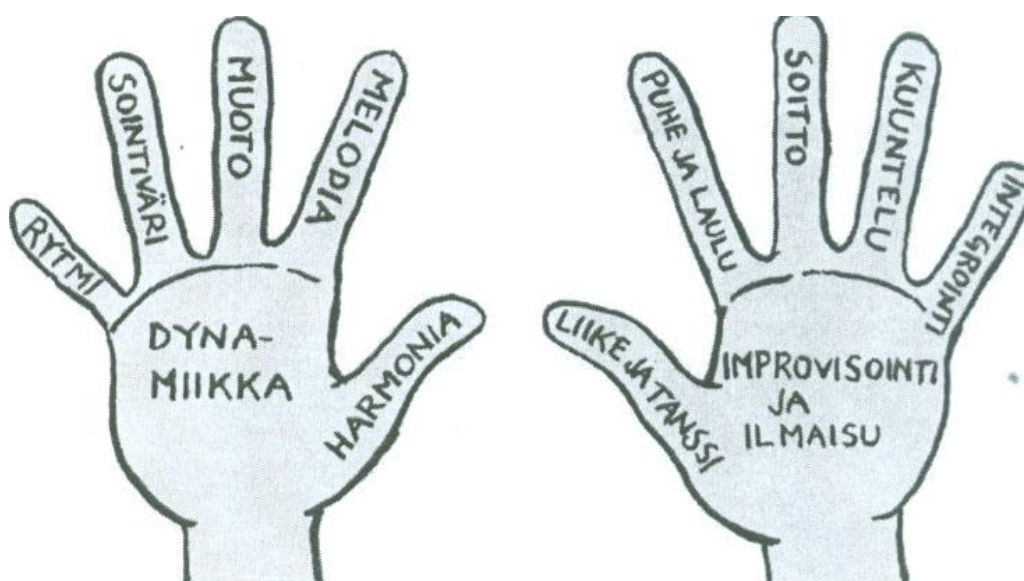
Orff-Schulwerk on Carl Orffin ja Gunild Keetmanin musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa ja kirjasarja (1950-luku), joka on kirjoitettu monen vuoden opetuskokemuksen perusteella. Kirjat ovat Orff-pedagogiikan musiikillinen luuranko ja apuväline opettajalle. Ne sisältävät musiikkikokoelman saksalaisten lorujen, lasten- ja kansanlaulujen pohjalta ja ne on käännetty lukuisille eri kielille ja sovelluksiin. (Kaikkonen ym. 2012, 14-15.) Orff on sanonut Schulwerkista (1963), että Schulwerkiä tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, kuinka se syntyi. Hänen mukaansa aika oli otollinen juuri tuolla hetkellä koota jo olemassa olevista asioista yksi uusi pedagoginen suuntaus. (Regner, 2011, 176 mukaan.) Barbara Haselbach on kuvannut Schulwerkiä artikkelissaan seuraavasti: ”Schulwerkin konsepti pitää sisällään idean, että musiikin tekeminen, liike, puhe, tanssi, teatraalinen ilmaisu ja laulu kaikki sikiävät samasta juuresta. Tämä on rytmi ja sen kaikki ilmenemismuodot äänessä, tilassa, dynamiikassa ja struktuurissa.” (Haselbach, 2011, 196.) Orff-Schulwerk on universaalien ja ajattomien ajatusten kokouma ja vastalääke sille mitä me tänä päivänä olemme kadottaneet. Olemme kadottaneet kosketuksen omaan kehoomme, minkä takia tunnemme olevamme eristyksissä ja erillämme toisistamme. Emme uskalla unelmoida vaan olemme oman mielikuvituksemme kuluttajia. (Goodkin, 2012a.)

3.2 Orff-pedagogia

Orff-pedagogiasta Carl Orff on sanonut, että se huomioi lapsen taitotasoon katsomatta ja luottaa jokaisen lapsen luontaiseen musikaalisuuteen. Hänen mukaansa jokaisella lapsella on alueita, joissa kehittyä ja tätä Orff-pedagogia tukee. JaSeSoi Ry:n Orff-tasokurssien opetussuunnitelman mukaan Orff-pedagogia tarjoaa musiikkikasvattajalle toimintaympäristöstä ja kohderyhmästä riippumatta pedagogisen lähestymistavan, jonka lähtökohtana on usko oppimiseen ja tilan jättäminen opettajan omalle osaamiselle ja innovaatiolle. Pedagogian toimintatavoiksi on listattu: musiikkiliikunta, puhe ja kieli, äänenkäyttö ja laulu, rytmiikka, yhteismusisointi, aktiivinen musiikin kuuntelu ja monitaiteelliset työtavat. (Kaikkonen ym. 2012, 3. 5-10. 13.) Goodkinin mukaan Orff-pedagogi pyrkii tuomaan opetustilanteeseen tarkoin valittuja riimejä, runoja, lauluja ja teoksia. Opettaja tarjoaa soittimiston, idean, riimin, rytmin, tanssin tai leikin ja johdattaa oppilaat tutkiskelun ja oivaltamisen retkelle, joka suuntaa kohti improvisaatiota, säveltämistä tai koreografiaa. (Goodkin, 2007, 143.)



Orff-pedagogiikka on hyvin kokonaisvaltaista sen laaja-alaisuudesta johtuen, siinä yhden aspektin painottamisen sijaan pyritään ottamaan huomioon kaikki työ- ja toteutustavat, jotta oppimisprosessi olisi mahdollisimman onnistunut, ks. kuvio 2. Kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto kulkevat käsi kädessä oppimistilanteessa, jossa edetään omasta kokeilusta improvisointiin ja ilmaisuun asti, jonka jälkeen nämä liitetään muihin taideaineisiin. Pääpiirteisiin kuuluu myös yhdessä oppimiseen kannustaminen ja omaan oppimisprosessiin vaikuttaminen. Orff-pedagogia kokee tärkeäksi kansanmusiikin, koska tämä on kulttuurillista rikkautta. (Juntunen ym. 2010, 28.)



Kuvio 2. Orff-pedagogian elementit ja työtavat (Juntunen ym. 2010, 28).

Orff halusi ottaa huomioon erilaiset oppijat ja halusi siksi pedagogiaansa jokaisen musiikillisen aspektin: uuden luomisen, kuuntelun ja analysoinnin. Siksi myös Orffin ajatus "ei musiikkia koskaan yksinään" vaan aina yhdessä liikkeen, tanssin ja puheen kanssa muotoutui niin tärkeäksi. Orff opettajat arvostavat jokaisen yksilöllistä erilaisuutta ja siksi käyttävät monia työtapoja saavuttaakseen lapsen täyden musikaalisen potentiaalin. (Frazee & Kreuter, 1987, 14.) Frazee vertaa toisessa kirjassaan Orff Schulwerk Today, Orff-opettajan ominaisuuksia hyvän kokonaisuuteen: intohimo, selkeys ja vilpittömyys. Myös Orff-opettajalla tulisi olla tekemäänsä työtä kohtaan suurta intohimoa. Selkeydellä hän tarkoittaa musiikillisen prosessin eri vaiheita, jotka puhuvat puolestaan kohti yhteistä musiikillista päämäärää. Vilpittömyydellä hän tarkoittaa jokaisen pedagogin omaa yksilöllistä panosta. Koskaan ei tulisi kokata suoraan reseptistä vaan muokata sitä ja näin antaa sille oma leimansa. Vaikka Orff-pedagogiassa käytetään



monia elementtejä niitä ei kuitenkaan käsitellä erikseen vaan ne kulkevat mukana jokaisessa harjoitteessa. Musiikillisen asian todellinen ymmärtäminen vaatii oivaltamista. Parhaimmillaan Orff opetustilanne on kokijoilleen lumoavaa. Tunnilla yhdistyvät oppilaiden emootiot ja tunnin tarkoitus, jotka yhdessä antavat puitteet yhteisen musiikin luomiselle. Tekemisessä mukana ei ole yksin pää vaan myös keho ja sydän. Huonoimmillaan opetustilanne on kaoottinen, jossa ideat eivät pääse toteutettaviksi. Mutta koskaan se ei ole tylsä, koska siellä itsensä ilmaisuun rohkaistaan ja yhteisiin musiikillisiin kokeisiin heittäydytään. (Frazee, 2006, 4. 8. 18.)

Orff-pedagogiassa merkittävää on melodian ja rytmin käsittely, mitkä ovat myös luovuuden lähteitä. Rytmii ilmenee säkeinä, ääninä ja eleinä. Tekeminen lähtee kehosta, jossa musiikin eri elementit kokoontuvat ja muodostavat musiikin. Varhainen improvisointi on pääosassa, missä saatetaan lähteä jopa kahden sävelen improvisoisesta. Sen ajatellaan stimuloivan lapsen sisäistä maailmaa. Lapsi on kaiken keskiössä. Orff halusi luoda soittimiston, joka antaa mahdollisuuden lapsen sisäiselle luovuudelle ilman vaikean soittimen rajoituksia. Tämän takia myös yksinkertaiset rytmiset soittimet saivat tilaa. Opettajan tulee olla perillä tarkoituspäristään. Opettaakseen lapsia hänen tulee luoda oma lähestymistapansa. Orff on sanonut Schulwerkistään, että sen perimmäinen tarkoitus on herättää lapsen rikkaat musiikilliset voimat ja harjoittaa niitä lapselle mielihyvää tuottavalla tavalla ja kaikista tärkein työtapo tälle on improvisointi: rytmimelodisia harjoitteita johdattamaan oppilas improvisoinnin maailmaan yhdessä puheella leikkimisen kanssa. Lapsen tulee osata monipuolisesti ”käyttää musiikin kieltä” ennen kuin opetetaan musiikin luku- ja kirjoitustaitoa. Orff on itse ihmetellyt, kuinka suosituksi pedagogia aikanaan jo nousi ja kuinka nopeasti ja laajalle se levisi hänen omana elinaikanaan (Liess, 1966, 146. 159.)

3.2.1 Prosessi

Orff-pedagogialle luonteenomaista on myöskin opetuksen eteneminen prosessin tavoin. Sen olennaiset elementit ovat kokeilu ja elämys. Elementtejä ja työtapoja eri tavoin yhdistelemällä rakennetaan erilaisia opetusprosesseja, ks. kuvio 3. Orff-tasokurssien opetussuunnitelmassa prosessista annetaan seuraava esimerkki: Virikkeestä sana – sanasta loru – lorusta laulu – laulusta tanssi – tanssista kuva – kuvasta tarina (Kaikkonen ym. 2012, 10. 14.) Discovering Orff kirjassa annetaan esimerkki rytmin ja äänenvärin prosessista: sykkeen kokeminen (puheella/ taputuksin/ leikin kautta/ askelin) – rytmin hahmottaminen esim. sanoiksi – sanojen siirtäminen melodia soitti-



melle tai kehosoitantoon – rytmisen sävellyksen luominen yhdistelemällä tekstin pätkiä. (Frazee & Kreuter, 1987, 54.)

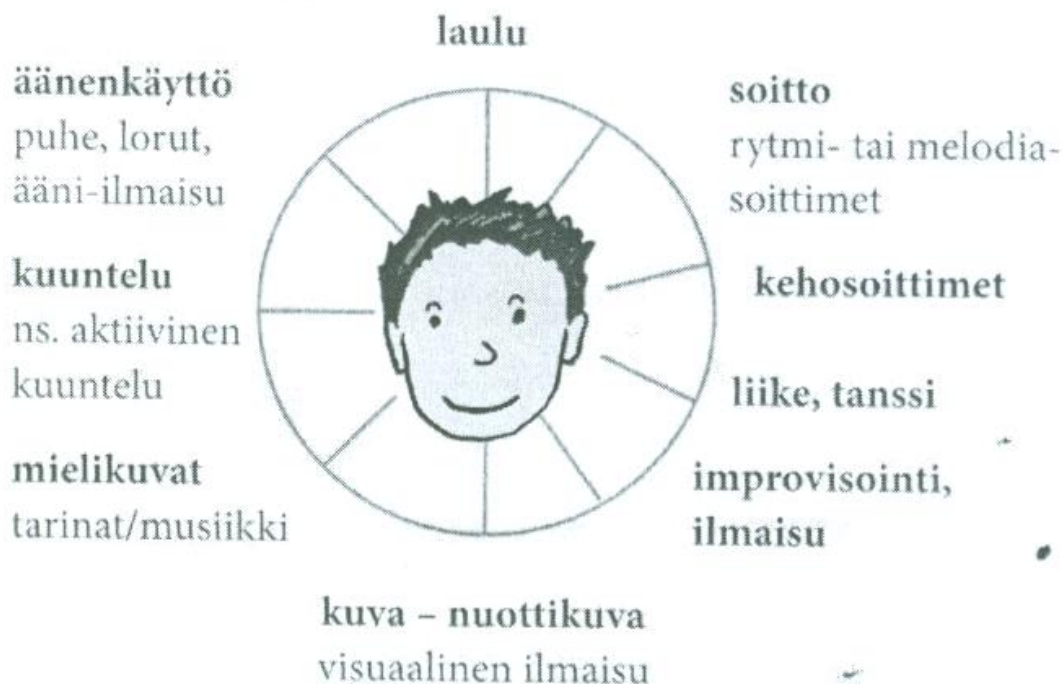
Toteutin omissa ryhmissäni syksyn 2012 aikana prosessimaista työskentelyä. Eräällä tunnilla teimme seuraavanlaisen prosessin: sanoista loru – lorusta rytmi – rytmistä liike – liikkeestä soitto – soitosta sävellys. Prosessi lähti vesiaiheisesta loruttelusta, josta muodostimme kolme ”hokemaa”: ve-si pi-sa-ra, loiskis läiskis lois-kut-taa sekä ämpäri kaupalla äm-pä-rei-tä. Lähdimme hakemaan rytmiä sanoista ensin liikkeen kautta, hypimällä tasajalkaa pitkät rytmit ja yhdellä jalalla lyhyemmät. Tämän jälkeen siirsimme sen soittimille siten, että 1/4-rytmit soitettiin rummun kalvoon ja 1/8-rytmit rummun reunaan. Kolmesta eri rytmistä muotoutui sävellyksen A, B ja C-osat. Kokosimme sävellyksen improvisoiden eri osien paikkoja kuvakortein: esim. A, B, A, B, C taikka A, B, C, B, A.

Näin lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa jokaiseen prosessin osaan ja saimme aikaiseksi yhdessä tehdyn teoksen, joka oli kaikille mieluinen. Prosessi etenemistapana on mielekäs ja kantaa suuria hedelmiä. Yksinkertaisesta runosta tai lorusta voidaan saada tehtyä esim. teatteriesitys, johon yhdistyvät soitto ja laulu. Tämä kaikki prosessin kautta. Prosessi on myös sen takia toimiva työskentelytapa, että se toteutetaan ryhmän kanssa yhdessä ja ryhmä voi vaikuttaa merkittävästi lopputulokseen. Näin ollen teemme jotakin yhteistä ja jokainen pääsee vaikuttamaan, mikä näkyy mm. onnistumisen tunteena. Prosessin kautta myös opettaja voi yllättyä, koska lopputulos ei ole ennalta sovittu vaan siitä syntyy aina jotakin uutta. Tämä työskentelytapa myös sitoo opetustunteja toisiinsa ja prosesseja voi olla eri pituisia aivan lyhyistä yhden tunnin prosesseista, aina koko vuoden kestäviin prosesseihin.

Yllä kuvattu Orff-pedagogia on kokonaisvaltainen myös sen prosessien kautta. Eri työtavat yhdistetään prosessin kautta yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa lapset pääsevät toteuttamaan itseään monin eri tavoin. Näin oppiminen tapahtuu monella eri tasolla, mikä vahvistaa opittavaa asiaa. Orff-prosessi syventää musiikillista kokemusta ja sen ymmärrystä. Prosessin kautta ylitetään normaali taitojen kehitys. Eli taitoja kehitetään, jotta voitaisiin valaista musiikillisia käsitteitä ja käyttää noita taitoja saavuttaakseen syvempää musiikillista ymmärrystä. (Frazee, 2006, 7.)



Prosessiympyrä



Kuvio 3. Jean Wilmouth kuvaa Orff-pedagogiikan työskentelytapoja prosessiympyrällä (Juntunen ym. 2010, 29).

3.2.2 Improvisoinnin tärkeys

Orff-pedagogiasta puhuttaessa pakostakin törmää termiin improvisointi, koska se on yksi pedagogian kantavista elementeistä. Orff on muun muassa kirjoittanut, että lapset ovat tyytyväisiä omista keksimisistään ja sen takia toistavat niitä. Ja jokaisella toistolla melodia juurtuu mieleen helpommin. Tällä tavoin huomaamattaan lapset ovat musiikin säveltämisen keskiössä. Melodialla leikkiminen on noussut liikkeellisestä leikistä. (Orff, 2011b, 70.) Elementaarisen musiikin tekemisen lähtökohtana oli improvisaatio. Puheesta siirrettiin soittoon rytmin lisäksi myös nyanssit, aksentit ja äänenvärit. Orff huomasi myös, että rondo-muoto sekä erilaiset tanssirytmit olivat hyviä lähtökohtia musiikilliselle improvisaatiolle. Myös ”kaksikerroksista” improvisointia harrastettiin siten, että musiikillista improvisointia johdettiin liikkeellisellä improvisoinnilla ja toisinpäin. (Pihlajamaa, 2006, 14.)

Improvisointi ei ole merkityksetöntä. Tavoitteisiin pääseminen vaatii aikaa ja ohjausta. Lapset tarvitsevat oman keksimisen riemua. Paras yhdistelmä on vapauden ja ohjauksen välinen vuorottelu. Ensimmäiset improvisaatiot kannattaa tehdä puhella, koska silloin ei tarvitse ajatella rytmiä eikä melodiaa. Lapsen luovuus loppuu heti jos palaut-

teeksi tulee: ”Sä laulat väärin.” (Setälä, 2012.) Improvisaatio on musiikillisen oppimisen tärkeimpiä tavoitteita. Improvisaation kautta oppilaan oma luovuus ja keksiminen pääsee kukoistamaan ja sen kautta he osoittavat omaa musiikillista itsenäisyyttään. Kaikista työtavoista voidaan improvisoida, kuten liikkeestä. (Frazee & Kreuter, 1987, 31.) Lapset ovat motivoituneita opettelemaan notaation taidon improvisoinnin kautta, koska he itse pääsevät keksimään musiikin ja näin ollen tahtovat myös muistaa sen (Frazee, 2006, 15).



Kuvio 4. ”Sano Orff!” (Orff tasokurssilaiset kesällä 2012).

4 Rytmien ilmeneminen Orff-pedagogiassa

Carl Orff on itse sanonut, että rytmi on kieltä, musiikkia ja liikettä yhdistävä voima. (Kaikkonen ym. 2012, 14, mukaan). Siksi hän halusi luoda pedagogian, jonka lähtökohdaksi on rytmi. Tämä erosi siihen aikaan vallalla olleista musiikkikasvatuksista, koska niissä painotettiin harmonian merkitystä. (Orff, 2000, 6.) Hänen mukaansa oli täysin loogista odottaa musiikkikasvatuksen suuntausta, jonka painopisteenä olisi rytmi, koska rytmi on elementeistä ensimmäinen, josta mm. melodia kasvaa. Orffin mukaan rytmillä on aina kaikessa melodiassa, mutta sitä voi olla myös ilman melodiaa. (Orff, 2011a, 96. 98.) Ihmisen taidonnäyte on puheen, musiikin ja liikkeen yhdistäminen. Ja yhteistä näille on, että jokaisen on juuret ovat rytmisissä. Meidän sisäinen rytmimme on

meitä kaikkia yhdistävä juuri. Liikumme puhuessamme, soittaessamme ja tanssies-
samme ja tämä liike lähtee rytmistä. (Jungmair, 2007, 132.) Carl Orffin pääajatus ryt-
mistä oli, että sitä ei voi pakottaa, eikä sitä voi opettaa kädestä pitäen ”hauki on kala”-
periaatteella. Vaan se tulee itse löytää ja aistia. Hänen mukaansa mm. rytmiostinatot
olivat Orff-Schulwerkin lähtökohtia. Carl Orff ja Gunild Keetman antoivat länsimaiselle
musiikkikasvatukselle uuden suunnan. Tällä suuntauksella on ollut paljon toteuttajia,
mutta kaikille yhteistä on rytmien ymmärtäminen ja arvostaminen. (Setälä, 2012.) Perki-
ön mukaan Orffin lähtökohta oli rytmi, joka on yhteinen elementti musiikille, tanssille ja
puheelle. Improvisointi ja luovuus olivat hänen opetuksensa keskeisimmät elementit.
Orff käytti harjoitteissa taputuksia, tömistyksiä ja erilaisia rytmisoittimia. Hän korosti
myös rummun merkitystä: ”Rumpu synnyttää tanssin.” (Juntunen ym. 2010, 33.)

Orffin elementaarisessa musiikkikasvatuksessa otetaan huomioon ihmisen koko kirjo.
Musiikin kokonaisvaltaisuus tulee ymmärtää kaikilla aisteilla. Puheen, liikkeen ja musi-
kin yhtenäisyys on perusta kaikelle luovalle musiikin tekemiselle. Voidaan olettaa, että
rytmi, joka karakterisoi jokaista meistä on tämän yhtenäisyyden juuri. Jokainen ihminen
joka liikkuu, puhuu, tanssii tai tekee musiikkia tekee niitä rytmisesti. Visuaaliset taiteet,
musiikin teko, puhe ja tanssi ovat ihmisen ilmaisullisia välineitä. Niiden kautta pystym-
me ulkoistamaan kaikista syvimpiä tuntemuksiamme. Olimme sitten iloisia, surullisia tai
vihaisia me koemme emotionaalisen tilamme rytmisesti. (Jungmair, 2011, 248. 252.)
Lapset, jotka ovat saaneet osakseen Orff-opetusta, ovat rytmisesti hereillä ja viihtyvät
rytmisessä ympäristössä, kun taas lapset, jotka ovat oppineet musiikin nuottien luvun
kautta, ovat usein hukassa rytmien kanssa, koska he eivät tunne rytmiä kehossaan. Sik-
si Orff-pedagogia on erittäin hyvä rytmisen harjoittaja, mikä antaa lapsille vahvan ryt-
misen kasvualustan. (Goodkin, 2012a.)

4.1 Rytmien kehollisuus

Kehollinen rytmikka on tuttu myös Dalcrozen ja Kodalyn sekä muiden kasvattajien mu-
siikkiharjoituksissa, mutta laajimmin se on huomioitu Orff Schulwerkissa. Orff käytti
kehorytmejä, jotta keho aktivoituisi rytmien kokemukselle. Kehorytmikka lähtee usein
liikkeelle taputuksista ja tömistyksistä edeten rytmisoittimiin, mutta vasta kun rytmistä
on saatu kehollinen kokemus. Carl Orff toivoi aikoinaan rajojen katoavan muusikon ja
tanssijan välillä. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 36.) Liike Orff-pedagogiassa sisältää
kansantansseja, laululeikkejä sekä omaa liikkeellistä keksimistä, joka antaa uusia ide-
oita liikkeelliseen sanakirjaan. Tilan, ajan ja energian käsitteitä tutkitaan liikkeellisesti



rytmisin tarkoituksin. (Frazee, 2006, 60.) Orff opettajan näkökulmasta liike koetaan erittäin tärkeäksi, koska lapsen kehollinen osaaminen kertoo paljon siitä, mitä lapsi on valmis kokeilemaan musiikissa. Liikkeellinen osaaminen on askel kohti musiikillista ja emotionaalista osaamista. Liike auttaa lasta hahmottamaan rytmisiä perusfundamenteja, kuten rytmisiä fraaseja, metriä, sykettä sekä tempoa. Lapsilähtöinen opettaminen vaatii kehonymmäärrystä. (Frazee & Kreuter, 1987, 19-20.)

Orff uskoi rytmien löytyvän läheltä omasta kehostamme: liike synnyttää luontaista rytmiä hengityksen, puheen ja hyräilyn kautta. Rytmistä nousee kehollisuus, kehollisuudesta melodisuus. (Orff, 2011b, 68.) Kaikkosen, Oksasen ja Perkiön mukaan oppiminen tapahtuu syvemmällä tasolla, kun se tapahtuu kehollisesti. Käsitteellisen ajattelun kautta emme sisäistä opittavaa asiaa, kuten voisimme kehollisesti. (Kaikkonen ym. 2012, 5.) Alussa on tärkeää vapauttaa liikkumisen riemu ja huomata rytmisen äänen ja liikkeen yhteisyys. Kuten ”normaalit” ihmiset, jotka nyökyttelevät päätään tai liikuttavat jalkojaan kuullessaan musiikkia tulisi heidän myös pystyä spontaanisti hyräilemään, heilumaan, taputtamaan tai rummuttamaan halutessaan. Heidän tulisi kokea liike kaikilla aisteillaan eikä pelkästään silmillään. Tai kuullessaan tarinan tai dramaattisen käänteen tulisi heidän pystyä ilmaisemaan tämä kehollisesti. Musiikin ja liikkeen yhteistä improvisoimista ei tulisi jakaa enää erilleen. Liikkeen rytmisen sisällön nappaaminen ja sen siirtäminen rytmiseen instrumenttiin, sisäisen ja ulkoisen liikkeendynamiikan hahmottaminen melodiseksi kuluksi, tulisi olla itsestäänselvyys. Ihmiselle kelle on tuttua itsensä ilmaisu liikkeen ja äänen kautta, ei myöskään kaihda käyttää omaa ääntään. (Günther, 2011b, 86. 88.)

Goodkin lähtee usein myös liikkeestä liikkeelle. Esimerkkinä hän antaa tilanteen, missä oppilaat liikkuvat tilassa rummun tai pianon säestyksellä. Näin heidän tulisi löytää annettu syke ja toteuttaa sitä, mutta joskus tämä ei onnistu, koska lapsen sisäinen rytmi on niin voimakkaasti erilainen. Rytmisen liikkeen vaikeus piilee siinä, kuinka vapauttaa oma sisäinen sykkeensä löytääkseen annetun ulkoisen. (Goodkin, 2012a.) Hän jakaa kehorytmit taputuksiin, tömistyksiin, läpsytyksiin ja napsutuksiin (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 35 mukaan).



4.2 Puhe ja loru

Puheen leikin tärkeyden ymmärtäminen on edellytys ymmärtääkseen Orff-pedagogiaa. Väriä, tekstuuria, muotoa ja ilmaisua tutkitaan puheen kautta, mutta rytmisen puhe asettaa näille kaikille lähtökohdan. (Frazee, 2006, 32.) Rythmi on voittamaton lapsen äidinkielessä. Riimit, sanaleikit, arvoitukset ja runot tarjoavat lapselle rajattoman mahdollisuuden päästä käsiksi musiikillisiin elementteihin. (Frazee & Kreuter, 1987, 14.) Puheella voidaan myös ilmaista ilman sävelpuhtauden painetta ja ilman koko sävelskaalan aiheuttamaa runsaudenpulaa. Puhe monine mahdollisuuksineen on luontaisesti jokaisen oma, ensimmäinen äänellisen ilmaisun väline. Puheellinen harjoitus on kaiken musiikillisen harjoituksen lähtökohta sekä rytmisen että melodisen. Lapsi on aistien sanakirja ja asioiden nimeäminen saa hänet havainnoimaan niitä. Nimeäminen on rytmistä oppimista ja metristä artikulointia. Lapselle nimi on kuin sanallinen loitsu, joka pitää sisällään avaimen ulkomaailman ymmärtämiseen. Sanojen rytmisen riittäminen kiehtoo lasta. (Thomas, 2011, 160.) Hyvin traditionaaliset riimit sisältävät usein kielen sisäisen muodon. Niillä on mielenkiintoisia akustisia yllätyksiä ja kuvioita, jotka nappaavat kuulijan mielenkiinnon. Oppilaat oppivat kielen monimuotoisuutta ja kasvattavat muistiaan, kun he nauttivat siansaksan keksimisestä. 2000-luvun lapsilla on suurempi tarve, kuin koskaan leikkiä sanoilla ei vain pitääkseen yllä vanhaa, vaan keksiäkseen uusia vitsejä, taputus- ja laskuleikkejä, hyppynaru loruja ja hippaleikkejä. (López-Ibor, 2007, 145.)

Aivot rakastavat rytmikuvioita. Syke ja pulssi eivät ole ihmismielelle yhtä kiinnostavia, kuin rytmiset kuviot, joita esiintyy kielessä. Kielen oppiminen vaatii rytmikuvioiden sisäistämistä. Sanojen toistaminen, runot, laulut auttavat lasta hahmottamaan rytmisiä ja tonaalisia kuvioita. Keetmanin mukaan (1974) puheesta rakennetut rytmit ja niistä rakennetut ostinatot saavat suuren sijan Orff opetuksessa. Kun rytmiin on tutustuttu kehorytmien, puheen tai liikkeen kautta, siitä irrotetaan ns. rytmisiä rakennuspalikoita. Esimerkkinä hän nimeää tilanteen, jossa yksi pienryhmä tekee sykettä ja toinen sanarytmistä rakennettuja ostinatoja, minkä jälkeen ne on helppo siirtää melodia- ja rytmisoittimille. (Sammalkorpi, 1998, 18 mukaan.)

Puheet, lorut ja rallatukset pitävät sisällään oman perinteemme, ympäristön ja kulttuurimme. Puhe on jokaisen kulttuurisidonnainen, suora kommunikoinnin väline. Monet tärkeät arkipäiväiset asiat, kuten metsällä käynti ilmaistaan puheella, joka saa vaikuttei-



ta eläinten äänistä, signaaleista ja merkeistä. Iltanuotiolla lauletaan ja rytmitehdään päivän tapahtumia. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 9. 30.)

Goodkin kokee Orff-pedagogiikan keskittyvän paljolti sanarytmeihin. Rytmia opetetaan kielen kautta, koska sanoista rytmi löytyy luontaisesti ja lause opettaa meille metrin merkityksen alusta pitäen. Rytmien löytäminen kielen kautta ei laskemista. Vauva sanoo äi-ti ennen kuin hän laskee $2+2=4$. Kieli on meille luontaisesti paljon läheisempi kuin matematiikka, joka on abstraktia hahmotuskykyä ja kehittyy aivojen vasemmassa puoliskossa myöhemmin. Kieli soittaa ennen kättä. Intiassa, missä on pitkälle kehittynyt rytmintaju, soittimia ei pääse soittamaan ennen kuin osaa kielellisesti ilmaista rytmit. Hän antaa esimerkin rytmisestä prosessista, mikä tapahtuu puheen kautta: taputa mitä sanoit – sano mitä taputit – liiku mitä soitit – soita mitä liikut. (Goodkin, 2012a.)

4.3 Rytmikasvun portaat

Rytmiä ja Orff-pedagogiaa tutkiessani törmäsin toistuvasti rytmikasvun portaisiin, jossa kuvataan rytmisen oppimisen eteneminen askel askeleelta, ks. kuvio 5. Portaat ovat hyvin konkreettinen työväline, jota seuraamalla voi helposti harjoituttaa lapsen tai ryhmän rytmistä osaamista. Olen käyttänyt portaita omassa opetuksessani ja kokenut sen toimivan. Portaat ovat myös hyvä työväline opettajalle, koska ne auttavat hahmottamaan rytmistä etenemistä ja osatavoitteita. Seppäsen mukaan kaikki Orff-pedagogian tekeminen lähtee näistä portaista. Opettajien tulisi tiedostaa tämä työkalu, jotta opetus olisi enemmän lapsilähtöistä. (Seppänen, 2012.)

Juntunen, Perkiö ja Simola-Isaksson mukaan portaat lähtevät perussykkeen kokemisesta ja sen aktiivisesta tekemisestä, koska se on rytmien hahmottamisen lähtökohta. Sykettä voidaan tehdä mm. loruillen, liikkuen, taputtaen, laulaen ja soittaen. Rytmien toistaminen saa aikaan ostinaton eli muodon. Kaikujen ja kysymys- vastaus rytmittelyiden kautta tähdätään omaan rytmiseen improvisointiin ja säveltämiseen. (Juntunen ym. 2010, 30.) Orff-tasokurssien opetussuunnitelmassa portaiden askelmista on annettu seuraavia esimerkkejä (Kaikkonen ym. 2012, 8): imitoinnissa voimme aloittaa ja lopettaa sen samanlaisena taikka muuttaa sitä välissä siten, että lopputulos on eri kuin se mistä lähdettiin liikkeelle. Kaikua voidaan harjoitella myös kehon, oman äänen tai soittimien kautta. Kaiku voi olla lyhyt, pitkä tai kohotahti. Ostinato voidaan toteuttaa eri tavoin esim. bordunana, riffinä, sanarytmienä taikka loruna. Improvisoinnissa voidaan ha-



keutua vapaaseen improvisointiin tai ohjattuun, jossa esim. annetaan sävelikkö, jonka mukaan improvisoida tai tyyli, joka ohjaa improvisointia.

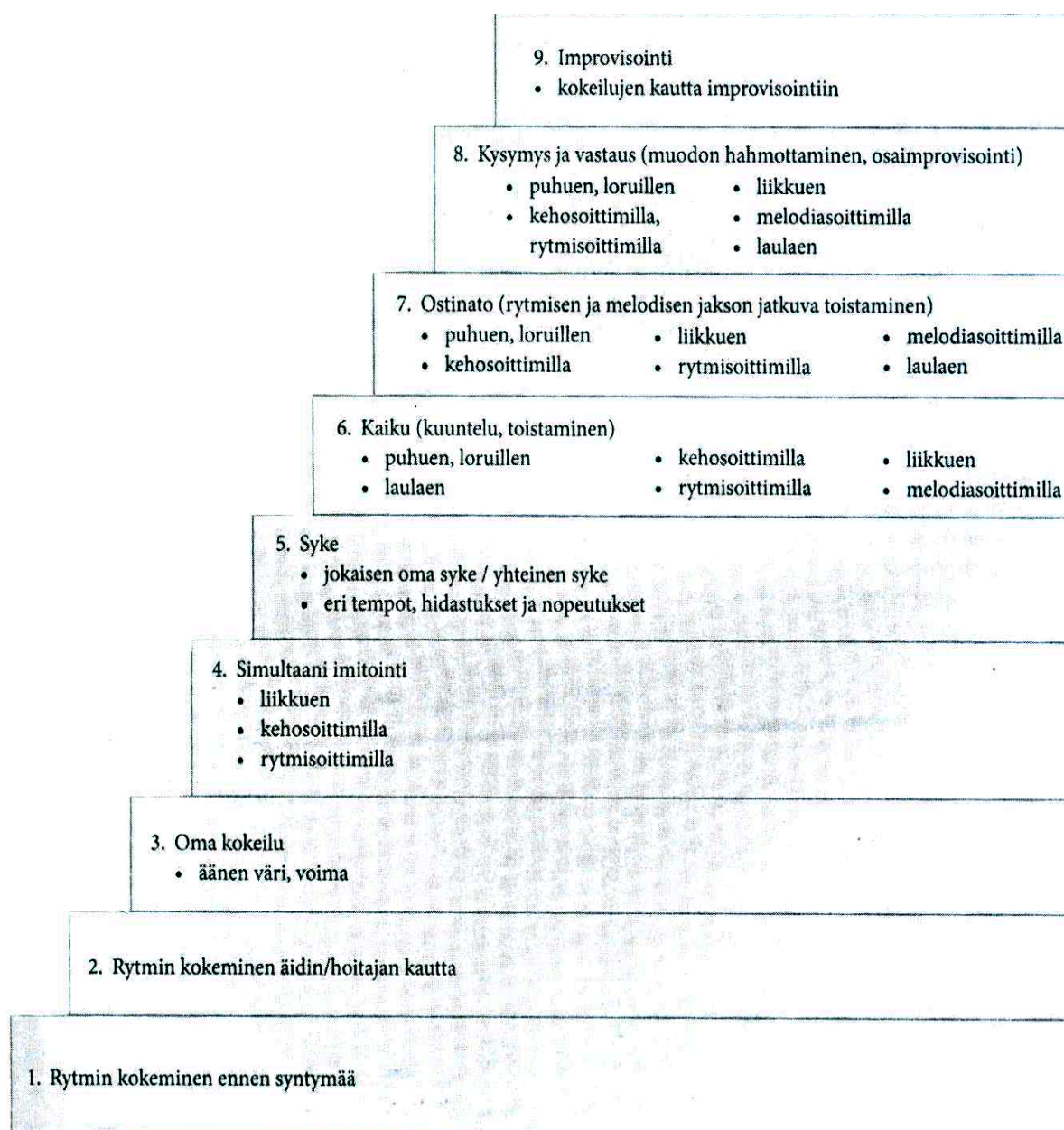
Toteutin keväällä 2012 silloisessa kanteleryhmässäni rytmikasvun portaita. Lähdimme liikkeelle imitoinnista, jota teimme liikkeen kautta. Aloitimme siten, että kävelimme tilassa omalla tahdillamme ja merkistäni kaikki omaksuivat minun tahtini. Jatkoimme omalla tahdillamme ja uudesta merkistä omaksuimme oppilaan kävelyrytmin. Tämä osoittautui helpoimmaksi tavaksi toteuttaa imitaatiota, koska rytmin imitointi tapahtui kehon kautta, ks. luku 4.1. Seuraavaksi toteutimme kaikuja rummuilla. Oppilaat toistivat rytmissä antamani rytmin rummun kalvoon tai reunaan. Rytmia saattoi myös varioida kalvon ja reunan välillä esimerkiksi: bum bum tsäk (kalvo, kalvo, reuna). Seuraavaksi oppilaat saivat antaa rytmejä toisilleen. Toistimme saman harjoituksen kanteleilla, joissa pitäydyimme ensin yhden kielen kaiuissa ja myöhemmin otimme mukaan toisen, kolmannen jne. Lapset nauttivat kaiuista, koska heidän täytyy olla valppaina toistamaan eteen annettu rytmia. Ääniä lisäämällä tehtävä vaikeutuu huomattavasti ja voidaan päästä hyvinkin monimutkaisiin kaiuihin, jotka ovat haastavia ammattimuusikoillekin. Ei pidä siis erehtyä, että portaat ovat hyödynnettävissä vain lapsiryhmässä vaan askelmia muokkamalla voidaan harjoituttaa minkä ikäisiä ja tasoisia tahansa.

Tämän jälkeen teimme kysymys-vastaus harjoitteita, joissa on myös mukana improvisoinnin elementti. Esitin yhdelle oppilaalle kysymyksen tekemällä kanteleen yhdellä kielellä rytmin, johon oppilas vastasi omalla rytmillään samalta kieleltä. Tehtävän sujuessa vaikeutimme sitä lisäämällä kielen määrää, joita sai käyttää vastauksen antaessaan. Vaihtelimme myös sitä, että oppilas oli välillä kysyjänä ja minä vastaajana taikka, että oppilaista toinen esitti kysymyksen, johon toinen vastasi. Kysymys-vastaus harjoite on hyvä keino avata improvisoinnin maailmaa, johon tähdätään portaiden loppupäässä. Kysymys-vastaus harjoitteessa voisi myös esimerkiksi suoraan kysyä oppilaalta laulaen: ”Mitä Lauralle kuuluu?” johon Laura voisi vastata improvisoiden sävelkulun: ”Kiitos, ihan hyvää.” Tai kysymykselle voisimme asettaa keksityn hahmon esim. koiran, johon vastaaja vastaa esim. kissamaisesti. Rajoitteet tuntuvat pieniltä, mutta merkitsevät paljon oppilaalle, jolle ennen kaikkea tulisi jäädä mielikuva improvisoinnista hauskana ja helppona asiana, ks. luku 3.2.2.

Lopuksi toteutimme ryhmässä yhteisen sävellyksen, jossa oli mukana näitä askelmia. Muutama oppilaista soitti perussykettä rummuilla, kun osa toisti yhdessä opeteltua os-



tinatoa improvisoiden sävelkorkeuden yhtä kieltä käyttäen. Loput oppilaista muodostivat parit, jotka leikkittelivät kanteleilla ja muilla melodiasoittimilla kysymys-vastaus improvisointia. Rytmikasvun portaita voi hyödyntää pitkällä tähtäimellä tai käydä läpi yhden tunnin aikana. Kuvattu prosessi oli useamman tunnin lopputulos, mutta siitä voisi toteuttaa koko vuoden kestävän kokeilun, jossa portaat käytäisiin hitaasti askel askeleelta läpi. Rytmikasvun portaita käyttämällä päästään rytmien opettamisen ytimeen ja saadaan rytmien harjoittamiseen konkreettisia työvälineitä. Portaajat etenevät yksinkertaisesta monimutkaiseen, mutta askelmilla voi myös hypätä edestakaisin, koska jokainen niistä tukee rytmistä oppimista.



Kuvio 5. Rytmikasvun portaat (Juntunen ym. 2010, 99).

5 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tavoitteenani oli selvittää rytmin käsitettä Orff-pedagogiassa ja saada aineistosta sisältöä omaan opettajuuteeni ja opetukseeni. Prosessi on ollut pitkä, mutta erittäin opettavainen. Tiedän nyt rytmistä ja Orff-pedagogiasta enemmän ja olen löytänyt tutkimukseni avulla työtapoja toteuttaa näitä omilla opetustunneillani. Opetukseni on tämän tutkimuksen myötä, saanut eniten vaikutteita Orff-pedagogiasta. Koin rytmin itselleni tärkeäksi jo ennen tätä opinnäytetyötä, mutta sen aikana ja nyt sen jälkeen rytmien minäni on kasvanut valtavasti. Rytmien on aina ollut minulle hyvin kehollinen tuntemus ja nyt tämän työn jälkeen se on saanut rinnalleen ymmärryksen siitä, että minäkin, kuten kaikki muut, olen rytmien myös muilla tavoin. Rytmien on minulle nyt kokonaisvaltaisempi käsite, kuin se oli ennen työn aloitusta. Oivalsin tutkimuksessani, että rytmien ja Orff kulkevat käsi kädessä, rytmien on ilman Orffia, mutta Orffia ei ole ilman rytmien. Kumpikin tukee toista. Orff-pedagogian kautta voidaan auttaa ihmisiä rytmisesti kasvamaan ja oivaltamaan oma rytmisyytensä. Rytmien taas toimii lähtökohtana Orff-pedagogiassa ja tukee musiikillista kasvua alusta loppuun.

Työni alussa selvitin rytmin käsitettä, jonka jälkeen Orff-pedagogiaa. Päättökäsitteenäni oli selvittää, kuinka rytmien ilmenee Orff-pedagogiassa, jota käsittelevin luvussa 4. Työni on kantanut minulle käytännön hedelmää sekä filosofisempaa näkökulmaa omaan itseeni sekä ihmisen toimintaan. Työni tarkoitus ei ollut selvittää perin pohjin, mitä rytmien on vaan avata rytmin käsitettä sekä Orff-pedagogiaa, jotta näitä voisi tarkastella yhdessä. Koin, että sain suurimman hyödyn irti työstäni juuri tällä tavalla, koska pääsin käsittelemään itseäni juuri tällä hetkellä kiinnostavia aiheita ja sulauttamaan ne yhteen itselleni mielekkäällä tavalla.

Koin pääseväni tämän työn kautta pohtimaan omaa opettajuuttani, koska sekä Orff, että rytmin käsite näkyvät opetustunneissani kantavana rakenteena. Koen opetukseni suoranaisesti hyötynneen tästä työstä, koska aineistoa etsiessäni tulin lukeneeksi myös paljon käytännön esimerkkejä siitä, kuinka toteuttaa luokassa rytmien prosessi. Jo se, että tiedän aiheesta enemmän avaa pedagogin silmiäni musiikin opettamisesta. Osaan ottaa tunnilla huomioon etenemisen prosessin ja käyttää rytmien apuna jonkin asian saavuttamiseen. Koen myös, että rytmin kautta saan tuotua tunnille elämyksellisyyttä, joka muuten sieltä puuttuisi. Kuten rytmien, niin myös Orff-pedagogiaan perehtyminen on antanut minulle välineitä ja ajatuksia opettamiseen. Työni jälkeen koen musiikkipe-



gogian olevan suunnattoman paljon laajempi maailma, kuin osasin kuvitellakaan, koska koen, että nyt sitä rajoittaa enää oma mielikuvitukseni.

Prosessi oli pitkä, mutta antoisa. Aiheen haku kesti pitkään, mutta odotus kannatti. Kun aihe löytyi, löytyi myös idea toteuttaa työ kirjallisena. Alussa vierastin ajatusta hyvin kirjallisen työn teosta, koska en koe kirjoittamisen olevan vahvuuksiani. Nyt työni lopussa kuitenkin koen edenneeni myös sen suhteen: nautin kirjoittamisesta ja koen mielekkääksi aiheeni sekä pitkän prosessin sen takana. Haastatteluiden tekeminen oli antoisaa ja koen solmineeni niiden ansiosta hyviä kontakteja, joita en muuten olisi saanut. Pitkä yksinäinen haastatteluiden purkaminen ja työn auki kirjoittaminen oli uutta minulle, mutta nyt työn lopussa nautin siitä. Koen oppineeni pitkäjänteisen työskentelyn taidon. Aikaisemmin ajatus pitkästä kirjoitusprosessista hirvitti, nyt en kammoksu sitä lainkaan, koska olen oppinut aikatauluttamaan pidempijaksoista työskentelyä osatavoitteiden kautta. En uskonut ennen tutkimuksen aloitusta, että voisin nauttia sellaisen tekemisestä, mutta nyt minulla on itseluottamusta sellaisen toteuttamiseen.

Pääsin syventymään kunnolla aiheeseen, josta olen itse kiinnostunut ja olisin hyvin vielä voinut jatkaa. Kuten sanottua, aiheestani voisi jatkaa perehtymällä todella siihen, mitä rytmi on tai Orff-pedagogia. Myös rytmisiä prosesseja, joita olen kuvannut työssäni voisi kasvattaa pitkiksi prosesseiksi, joita voitaisiin toteuttaa esimerkiksi yhteistyönä eri taidealojen kesken. Esimerkkinä tanssiteos, joka on harjoitettu Orff-prosessien ja rytmikan yhteistyönä toimisi takuuvarmasti vaikka Oopperassa. Toivon lukijan hyötynneen työstäni kiinnostumalla rytmisestä näkökulmasta kasvattamiseen ja saaneen ideoita omien ideoitteni pohjalta. Koen työni jälkeen, että jokaisen kasvattajan olisi hyvä perehtyä sekä rytmiin että Orff-pedagogiaan.



Lähteet

Fraze, Jane. 2006. Orff Schulwerk Today, Nurturing Musical Expression and Understanding. Schott Music Corporation.

Fraze, Jane & Kreuter, Kent. 1987. Discovering Orff, A Curriculum for Music Teachers. Schott Music Corporation.

Goodkin, Doug. 2007. The Cycle of Learning. Teoksessa Kekäläinen, Tiina, Jyttilä, Hanna-Maija, Kaikkonen, Markku, Perkiö, Soili & Siukonen, Jukka (toim.) Rytmiseminaareja 20 vuotta – villiä ja vapaata musiikkikasvatusta Suomessa 1986-2006. JaSeSoi ry. 139-144.

Goodkin, Doug. 2012b. About Doug Goodkin. Saatavilla [www-muodossa <http://www.douggoodkin.com/AboutDougGoodkin/index.shtml>](http://www.douggoodkin.com/AboutDougGoodkin/index.shtml) Luettu 25.11.2012.

Günther, Dorothee. 2011a. Elemental dance. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 104-116.

Günther, Dorothee. 2011b. The Rhythmic Person and Their Education. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 78-92.

Haselbach, Barbara. 2011. Reflections on the Dance Educational Aspects of Orff-Schulwerk. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 196-218.

Jungmair, Ulrike E. 2000. Orff-Schulwerkin malliluonteesta. Teoksessa Perkiö, Soili (toim.) Orff-Schulwerk Artikkeleita eri vuosikymmeniltä. Carl Orff – säätiö, München & JaSeSoi ry. 38-43.

Jungmair, Ulrike E. 2007. Focus on Fundamentals. Teoksessa Kekäläinen, Tiina, Jyttilä, Hanna-Maija, Kaikkonen, Markku, Perkiö, Soili & Siukonen, Jukka (toim.) Rytmiseminaareja 20 vuotta – villiä ja vapaata musiikkikasvatusta Suomessa 1986-2006. JaSeSoi ry. 131-138.

Jungmair, Ulrike E. 2011. Elemental Music and Movement Education. Focus on Fundamentals and Anthropological Aspects. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 248-270.

Juntunen, Marja-Leena, Perkiö, Soili & Simola-Isaksson, Inkeri. 2010. Musiikkiliikunnan käsikirja 1, Musiikkia Liikuen. WSOY.

Kaaosteoria. 2012. Monimutkaisuuden yksinkertaisuus – mitä kaaosteoria on ja miten kaaos löydettiin tieteessä?
Saatavilla [www-muodossa <http://www.argumentti.fi/argumentti/2011/10/john-gribbin-kaaosteoria/>](http://www.argumentti.fi/argumentti/2011/10/john-gribbin-kaaosteoria/). Luettu 19.11.2012



- Kaikkonen, Markku, Oksanen, Terhi & Perkiö, Soili. 2012. Orff Ops – Musiikkipedagogiikan koulutusohjelma Orff-kurssit I, II ja III.
- Kivelä-Taskinen, Elina & Setälä, Harri. 2006. Rytmikylpy. Edita Prima Oy.
- Kivelä-Taskinen, Elina. 2008. Rytmikylvyn Pikku-kuplat. Multiprint Oy.
- Liess, Andreas. 1966. Carl Orff – His life and his music. Calder and Boyars.
- López-Ibor, Sofia. 2007. Playing with Words from One's Own and Other Cultures. Teoksessa Kekäläinen, Tiina, Jytilä, Hanna-Maija, Kaikkonen, Markku, Perkiö, Soili & Siukonen, Jukka (toim.) Rytmiseminaareja 20 vuotta – villiä ja vapaata musiikkikasvatusta Suomessa 1986-2006. JaSeSoi ry. 145-148.
- Orff, Carl. 2000. Schulwerk – katsaus menneeseen ja tulevaan. Teoksessa Perkiö, Soili (toim.) Orff-Schulwerk Artikkeleita eri vuosikymmeniltä. Carl Orff – säätiö, München & JaSeSoi ry. 5-13.
- Orff, Carl. 2011a. Music out of Movement. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 94-102.
- Orff, Carl. 2011b. Thoughts about Music with Children and Non-professionals. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 66-76.
- Pihlajamaa, Terhi. 2006. Mistä on Orff-pedagogiikan suuret sankarit tehty?. Pro gradu tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Regner, Hermann. 2011. Carl Orff's Educational Ideas – Utopia and Reality. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 168-192.
- Saarikorpi, Pekka. 2011. Jazzrytmiikan kielioppi – länsiafrikkalaiset rytmiset dissonanssit afroamerikkalaisessa musiikissa. Opinnäytetyö YAMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Sammalkorpi, Anna. 1998. KilaHDus ja liike, Orff-pedagogiikan sovellutuksia Suomessa. Tutkielma. Sibelius Akatemia.
- Tammi. 2012. Kirjailijat. Soili Perkiö. Saatavilla www.muodossa.fi/kirjailijat1/-/author/name/SoiliPerkiö Luettu 25.11.2012.
- Thomas, Werner. 2011. "In the Beginning was the Word..." – on the Significance of the Spoken Word in Orff-Schulwerk. Teoksessa Haselbach, Barbara & Bacher, Esther (toim.) Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Basic Texts from the Years 1932-2010. Orff-Schulwerk Forum Salzburg. 160-166.



Asiantuntijahaastattelut

Goodkin, Doug. 8.6.2012a. Orff-musiikkipedagogi, Orff-instituutti, Salzburg, The San Francisco School

Perkiö, Soili. 8.6.2012. Musiikkikasvatuksen lehtori. Sibelius-Akatemia, Orff-pedagogi Orff-instituutti, Salzburg.

Seppänen, Elisa. 7.6.2012. Orff-musiikkipedagogi, musiikkipedagogi AMK, Porvoon Musiikkiopisto

Setälä, Harri. 1.6.2012. Orff-musiikkipedagogi, Paukepiiri-pedagogi



1 Haastattelupohja

Rytmin määrittely

Mitä se on?/ Mitä se ei ole?

Mistä rytmi alkaa?/ Mihin se loppuu?

Mikä tekee rytmin?

Kuinka tärkeänä itse koet rytmin ja miksi?

Rytmin ja rytmiikan ero?

Rytmi ja pedagogiikka

Kuinka rytmin käyttö ilmenee opetuksessasi? Käytännön esimerkkejä?

Käytetäänkö mielestäsi suomalaisessa musiikkikasvatuksessa rytmin elementtiä, jos käytetään niin miten?

Onko pedagogiikkaa ilman rytmiä ja päinvastoin?

Orff-pedagogiikan määritelmä ja sen tavoitteet

Mitä Orff on?/ Mitä se ei ole?

Mitä Orff pedagogiikka mielestäsi edustaa?

Mitkä ovat sen tavoitteet?

Orff-pedagogiikan toteutuminen

Näkyykö Orff omassa opetustyössäsi, jos näkyy niin millä tavalla?

Onko Suomessa nähtävissä mielestäsi tiettyjä Orff painotuksia?

Entä verrattuna muuhun maailmaan?

Miten Orffin alkuperäiset ideat näkyvät suomalaisessa musiikkikasvatuksessa?/ Toteutuvatko ne? Jos toteutuvat niin miten?

Orff ja rytmiikka

Miten rytmi ilmenee mielestäsi Orff-pedagogiikassa?

Onko se osa kokonaisuutta vai tärkeämpi lähestymiskohta?

Koetko oman opetuksesi olevan jollain tapaa Orffilaista?

Vapaa sana

