

**Riikka Ahokas**

## **IHOLLA - Rythmi tukena**

rytmisten harjoitteiden käyttö kuntoutuksellisesti suuntautuneessa  
musiikinopetuksessa

**Opinnäytetyö  
KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU  
Musiikin koulutusohjelma  
Toukokuu 2012**

## TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

<b>Yksikkö</b> Hyvinvoinnin ja Kulttuurin	<b>Aika</b> Toukokuu 2012	<b>Tekijä/tekijät</b> Riikka Ahokas
<b>Koulutusohjelma</b> Musiikki		
<b>Työn nimi</b> Iholla- rytmi tukena / rytmisten harjoitteiden käyttö kuntoutuksellisesti suuntautuneessa musiikinopetuksessa		
<b>Työn ohjaaja</b> Kirsti Rasehorn, Riitta Kossi		<b>Sivumäärä</b> 29
<b>Työelämäohjaaja</b> Riitta Kossi, Kirsti Rasehorn		
<p>Työ esittelee rytmisten harjoitteiden käyttöä kuntoutuksellisesti suuntautuneessa musiikinopetuksessa Autismsäätiöllä vuosien 2010-2012 aikana. Opinnäyte on filosofinen, raporttimuotoinen pedagoginen työ, liitteenä myös opetusmateriaalia. Musiikkiliikunnalliset interventiot pohjaavat Orff- ja Dalcroze- metodologioihin. Taustalla vaikuttavat myös kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapia-suuntauksen toimintamallit. Neurologinen teoriapohja nojaa oletukseen siitä että rytmisillä harjoitteilla parannetaan aivojen ja koko hermoston oppimiskykyä.</p>		

### Asiasanat

Autismi, Dalcroze, kehonhahmotus, kehorytmiikka, keskushermosto, musiikkiliikunta, musiikkipedagogiikka, Orff, neurologia, rytmiikka.

<b>CENTRAL OSTROBOTHNIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES</b> Unit for health, welfare and culture	<b>Date</b>  May 2012	<b>Author</b>  Riikka Ahokas
<b>Degree programme</b> Music		
<b>Name of thesis</b> Rhythm as a support / the use of rhythmic exercises in rehabilitation- oriented musiceducation		
<b>Instructor</b> Kirsti rasehorn, Riitta Kossi		<b>Pages</b>  29
<b>Supervisor</b> Riitta Kossi, Kirsti Rasehorn		
<p>The work introduces the use of rhythmic exercises in rehabilitation- oriented musiceducation at Autismsäätiö between the years 2010-2012. The thesis is a philosophical report of authors pedagogical choices, and there is teaching material included. The applied music and movement interventions are Orff and Dalcroze oriented. At the background there are also methods of communication- based music therapy. The neurological theory base reclines on the presumption that it is possible to train the brain and the whole neurological system with these embodied exercises in order to improve the learning process of a human being.</p>		
<b>Key words</b> Autism, body, body percussion, central nervous system, Dalcroze, music physics education, musicpedagogy, neurology, Orff, rhythmic		

**TIIVISTELMÄ  
ABSTRACT  
SISÄLLYS**

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 MUSIIKKILIIKUNTA</b>	<b>2</b>
2.1 Orff	3
2.2 Dalcroze	6
<b>3 RYTHMI JA RYTMIIKKA</b>	<b>11</b>
3.1 Metri ja rytmitaju	12
3.2 Kehorytmiikka	14
<b>4 MUSIIKINOPETUS AUTISMISÄÄTIÖLLÄ</b>	<b>17</b>
4.1 Autismi	18
4.2 Tuntien rakenne	19
4.3 Keho ja rytmi	21
4.4 Tavoitteet	23
<b>5 YHTEENVETO</b>	<b>26</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>27</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>29</b>

## 1 Johdanto

Työ esittelee rytmisten harjoitteiden käyttöä kuntoutuksellisesti suuntautuneessa musiikinopetuksessa Autismisäätiöllä vuosien 2010-2012 aikana. Opinnäyte on filosofinen, raporttimuotoinen pedagoginen työ, jonka ohessa olen myös tuottanut opetusmateriaalia.

Olen kehittänyt omaa opetusfilosofiaani Orff- ja Dalcroze musiikkikasvatusmetodien kautta. Teoriapohjaa haetaan neurologiasta, ja siitä, miten rytmisillä harjoitteilla aivojen, ja koko kehon hermoston oppimiskykyä voitaisiin mahdollisesti parantaa. Koska olen opiskellut myös musiikkiterapiaa, on työssäni vahvasti mukana myös esimerkiksi kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapia-suuntauksen ajatusmalleja.

Meidän toimintamme keskusyksikkö sijaitsee korviemme välissä. Sieltä lähtevät käskyt ja neuvot niin fyysisille, kuin emotionaalisillekin toimintamalleillemme. Tämän takia halusin keskittyä oman työni kypsymisen näytteenä 'pää'asioihin, ihmisen neurologian ja musiikin väliseen suhteeseen. Musiikinopettajana olen kiinnostunut siitä, miten eri aisteihin nojaavaa hahmotuskykyä (jonka toiminta on oppimisen edellytys) voisi parantaa, ja siitä, miten hahmotuskyvyn toimintaa voisi keskittää. Musiikkiterapeuttina olen taas kiinnostunut siitä miten tämä tietotaito on siirrettävissä kuntoutustyöhön. Ihmisaivot ovat vielä valloittamaton manner, kaukainen planeetta, jonne olemme jo aloittaneet matkamme, mutta emme ole vielä juuri eteistä pidemmälle päässeet.

*Ihminen on kehollinen olento. Me opimme aisteillamme. Rytmiiikan opetuksessa vahvasti läsnä oleva kehollisuus aktivoi meitä oppimaan ja havainnoimaan, ei vain kuulo- ja näkö-, vaan myös tunto- ja tasapainoaisteillamme.*

## 2 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen osa-alue, jossa yhdistyvät kuuntelu, laulaminen, kehon oma liike ja oma luovuus. Suomalaisen musiikkiliikunnan lähtökohtina ovat Emile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin musiikkikasvatusideat. (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 11-14.)

Musiikkiliikunnassa musiikin oppimista lähestytään musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan ja siinä syntyvien kehollisten kokemusten kautta. Tavoitteena on aktivoida oppilaan koko keho aistimaan, vastaanottamaan ja sisäistämään musiikkia. Liikkuessa eri aistitoiminnot sekä havainnot, kuuntelu, tunteet ja ajattelu yhdistyvät erottamattomasti, mikä puolestaan vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä ja siten edistää kokonaisvaltaista oppimista. Musiikkiliikuntaan sisältyy ajatus, että kehollisten kokemusten kautta tietäminen tapahtuu syvemmillä tasolla kuin pelkästään käsitteellisen ajattelun kautta. (Juntunen ym. 2010, 11-14.)

Musiikkiliikunnallisilla interventioilla pystytään positiivisesti vaikuttamaan kontakti- ja kommunikaatiokykyyn, mielikuvitukseen ja ilmaisuun, musiikillisten elementtien ymmärtämiseen, koordinaatioon ja kehonhallintaan, keskittymiseen, havaintokykyyn, ajatteluun, muistiin, aisteihin, ja kielelliseen kehitykseen. (Juntunen ym. 2010, 11-14.)

Kontakti- ja kommunikaatiokykyä harjoitetaan ryhmän kanssa yhdessä tekemisellä, ryhmään ja sen sääntöihin sopeutumisella. Tanssi on ollut kautta aikojen myös kontaktien ottamista, yhteisöön kuulumista. Mielikuvitusta ja ilmaisua tuetaan improvisaation ja oman individualistisen kehonliikkeen kautta. Musiikin elementtien (dynamiikka, rytmi, muoto, melodia, sointiväri, harmonia) ymmärtäminen tapahtuu oivalluksen- omaksumisen- sisäistämisen ja soveltamisen kautta. Jokaista oppilasta tuetaan omalla tavallaan osallistumaan musisointiin aktiivisesti. Musiikin elementit tulevat konkreettisiksi, liike on näkyvää musiikkia. (Juntunen ym. 2010, 11-14.)

Koordinaatiota ja kehonhallintaa pyritään kehittämään kehon eri osien yksittäisten liikkeiden hallinnan ja niiden musiikkiin yhdistämisen kautta (esimerkiksi musiikin rytmiin). Oman kehon hahmotus vahvistuu sen liikkeiden kautta. Akustisiin ja visuaalisiin, sekä kinesteettisiin merkkeihin reagoiminen, ja persoonallisten liikeratkaisujen löytäminen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa, parantaa oppilaiden reaktiokykyä. Keskittymistä, havaintokykyä ja muistia vahvistaa erilaisten liikkeiden erottaminen esimerkiksi tila- ja aikamuodoltaan sekä dynaamiselta muodoltaan. Tilanhahmotus (suunnat ja etäisyydet tilassa), sekä motorinen, akustinen ja visuaalinen muisti paranevat. (Juntunen ym. 2010, 11-14.)

Musiikkiliikunnalliset interventiot herättelevät ja terävöittävät monia aistejamme. Kinesteettinen aisti, kuuloaisti, tunto-, näkö-, ja tasapainoaisti saavat motivoivia ja uusia hermoratoja rakentavia ärsykyitä. Kielellinen kehitys vahvistuu rytmin sisäistämisen kautta: kun oppilas osaa liikuttaa kehoaan rytmin tahtiin, hän on ikään kuin sisäistänyt yhden 'kielen'. Myös erilaiset abstraktit käsitteet tulevat tanssin ja musiikkiliikunnan kautta helpommin sisäistettävimmiksi (esimerkiksi eteen - taakse, ohi, kohti, kevyesti - raskaasti). (Juntunen ym. 2010, 11-14.)

## **2.1 Orff**

Orff-pedagogiikan kehittäjä oli saksalainen säveltäjä, kapellimestari ja kasvattaja Carl Orff (1895-1982). Orff- metodi on oppijalähtöinen pedagogiikka, jossa jokaisen oppilaan uskotaan olevan samalla viivalla oppimisen mahdollisuuksien suhteen. Opetukseen tarvittavat materiaalit ovat yksinkertaisia (perkussiot), tavallisia, luonnollisia, ja helposti lähestyttäviä.

Varhaiskasvatuksen puolella päätavoitteena on luoda oppimisympäristö, joka on leikinomainen. Oppimiseen siis lähdetään leikin, ei suorittamisen kautta. Tavoitteena on oppia yhdessä - ja yksinsoittamisen iloa, ilman pakko-esiintymisiä. Pedagogit pyrkivät siihen, että oppimistilanteessa kaikki tuntevat itsensä tasavertaisiksi, vaikka soittaisivatkin sooloja. Vanhempien läsnäoloa

kannustetaan. Orff-schulwerk keskittyy purkamaan opeteltavat asiat mahdollisimman yksinkertaisiin osiin, joista rauhassa lapsen omalla tavalla, rakennetaan musiikkia. Pedagogit pyrkivät herättelemään lapsen havainnointia ja tietoisuutta tilasta, ajasta, muodosta, linjoista, ja tunneesteettisestä informaatiosta.

*Suuntaus pitää sisällään rakentavanlaatuisia periaatteita (joita voisi melkein kutsua filosofisiksi), selkeitä malleja, ja perusprosesseja, joiden toiminta perustuu pitkälti ohjaajan intuitioon ja luovuuteen itse oppimistilanteessa.*

Työtavat Orff- opetusprosessissa ovat liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi muihin taiteisiin, sekä improvisointi ja ilmaisu. Ajatuksena voi olla esimerkiksi, että rytmisen teema opitaan ensin liikkuen ja loruillen, loruun liitetään ilmaisu ja myöhemmin rytmit voidaan siirtää soittimille ja koota esitykseksi, jossa on mukana myös ryhmän itse tekemiä osuuksia ja improvisointia. Opettajan työ on pitää huoli prosessin loogisuudesta mahdollisuuksien mukaan. (Juntunen ym. 2010, 28-36.)

Äänien ja liikkeiden kokeilua jokainen oppija tekee yksin, ja tästä opettaja aktivoi ryhmän oppimaan toisiltaan, katsomaan toistensa liikkeitä ja kuuntelemaan toistensa soittoa ja laulua. Nämä taidot ovat ensembletyöskentelyn pohja, yhteisen liikkeen ja yhteissoiton perusta. Oppijan prosessi etenee imitaatiosta omaan tekemiseen, osista kokonaisuuteen, yksinkertaisesta monimutkaiseen ja omasta kokeilusta ryhmän yhteiseen tekemiseen. (Juntunen ym. 2010, 28-36.)

Perussykkeen kokeminen ja aktiivinen tekeminen ovat rytmin hahmottamisen lähtökohta. Sykettä tehdään loruillen, liikkuen, taputtaen, laulaen ja soittaen. Rytmihahmojen toistaminen, ostinato, on muotorakenteiden siemen. Kaikurytmien ja kysymys- vastaus- harjoitteiden kautta edetään jokaisen omaan rytmiseen improvisointiin. (Juntunen ym. 2010, 28-36.)

Liikkeen ja äänen kokeilujen kautta syntyvät erilaiset muodot. Liikkeistä muodostetaan sarjoja, liikesarjoista tansseja. Äänistä rakennetaan muotoja



käyttämällä kertausta, vastakohtia, alku- ja loppusoittoja. Liikemuodoista piirretään kuvia ja äänille keksitään symboleja, joiden kautta tutustutaan nuottikuvaan. (Juntunen ym. 2010, 28-36.)

Orffin idea oli johdattaa oppijat omaan musiikin tekemiseen. Vuosina 1950-54 julkaistiin viisiosainen julkaisu Orff-Schulwerk- Musik für Kinder. Kirjojen idea on rakentaa musiikillista ajattelua improvisointimallien kautta: ne etenevät melodisesti, rytmisesti, ja soinnullisesti. Improvisaatiomahdollisuuksien luomiseksi Orff kirjoitti Schulwerk - kirjoihin säestysmalleja, jotka jättivät tilaa improvisointiin ja oman musiikin tekemiseen. Orff-Schulwerkin mukaan improvisaatiota tuetaan urkupisteen (perussävel), erilaisten borduna-säestysten, sekä rytmi- että melodiaostinattojen, tasoitain etenevien sointuvaihdosten ja asteikkojen kautta.

(Juntunen ym. 2010, 28-36.)

Orff- metodin mukaisesti käytettävä musiikki on siis laajalti improvisoitua. Orff-schulwerk- oppilaat laulavat, soittavat instrumentteja ja tanssivat, niin yksin, kuin ryhmissä. Laulut ovat yleensä lyhyitä, sisältävät ostinatoja, ovat puheambituksen sisällä ja muunnettavissa kaanoneiksi tai ABA-muotoon. Valittava musiikki voi olla oppilaan/oppilaiden kulttuurihistoriaan sidoksissa, kansanmusiikkia, tuutulauluja tai lasten itsensä säveltämää. Tämän päivän Schulwerk- opettajat käyttävät usein koko "maailman musiikkia" omassa pedagogiikassaan. Tämä luo myös hyvän sillan erilaisten kulttuurien ja elämän moninaisuuden opettamiselle. Orff-schulwerkin voima on rytmisten kuvioiden muuntelussa ja rytmikan korostamisessa. Lapsi-oppilaiden kanssa äidinkielen rytmi luo pohjan käytetyille rytmeille.

Carl Orffin pedagogian pohjalla on käsite "elementaarisuus". Hän itse avaa käsitettä artikkelissa vuodelta 1963:

"Elementaarinen musiikki ei koskaan ole pelkkää musiikkia, vaan musiikkia, jolla on orgaaninen yhteys liikkeeseen, tanssiin ja kieleen. Se on musiikkia, johon ihminen osallistuu kokonaisvaltaisesti ja itse tuottaen, ei pelkkänä kuulijana."

Yksinkertaisen Orff-Schulwerk- tunnin struktuuri voisi olla tämänkaltainen: Valitaan loru, joka luetaan ryhmälle. Muistellaan loru toistamalla, opettaja esilukee ja oppijat vastaavat kaikuna. Otetaan mukaan perusrytmi, vaikka käsillä polviin. Lisätään avainsanoille melodisia lyömäsoittimia (esimerkiksi ksylofoni, marimba) ja lisätään vielä tarvittaessa mukaan muita perkussiivisia soittimia. Jos soittimia ei ole käytössä, voi loruun lisätä helpon melodian ja kehorytmejä tukemaan loru. Esimerkiksi suomalaisessa oppimisympäristössä, kalevalaisen runomitan, johon lisää kolmen sävelen melodian ja kehorytmin.

## 2.2 Dalcroze

Orff-schulwerk- lähestymistavan syntyyn vaikuttivat voimakkaasti 1920-luvun "uuden tanssin" liikkeet, ja Dalcroze- metodiikka, joka on Emile Jaques-Dalcrozen (1865-1950) kehittämä. Hän aloitti työskentelyn Genevan konservatorion harmoniaopin professorina 1892. Dalcroze oli säveltäjä, jonka omat huomiot oppilaistaan saivat hänet tarttumaan siihen, kuinka musiikin kokonaisvaltaisempaa hahmottamista voisi opettaa.

Hän huomioi, että oppilaat olivat enemmänkin oppineet lukemaan ja katsomaan, kuin kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia. Saadakseen kuulonvaraisen ja visuaalisen taidon lähemmäs toisiaan, hän kehitti oman metodinsa. Metodin mukaan muusikon keho on ensimmäinen, ja tärkein instrumentti. Ensimmäiset julkaisut metodista ilmestyivät vuonna 1906.

Dalcroze- metodin mukaisesti harjoittelevat oppilaat harjaannuttavat rytmiiän ja musiikin rakenteiden hahmottamista mm. kinesteettisten harjoitteiden kautta. Metodissa yhdistetään musiikki, liike, mieli ja keho. Esimerkiksi nuottien aika-arvot ja muu rytmiiikka ilmaistaan jollain kehorytmillä tai/ja kehonliikkeellä. Tätä osaa Dalcrozen metodista kutsutaan **eurymiiaksi** (Kreikaksi 'hyvä virta, rytmien järjestys tai liike'), jota esittelen seuraavassa.

Dalcroze- pedagogiikassa on ajatuksena, että koska keho ja sen liikkeet ovat selkeästi rytmisiä, musiikin rytmiä on mielekästä lähestyä kehon kautta. Oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikin rytmi ja toteuttamaan sen liikkeissään. Ajan tajun kehittäminen on ensimmäisiä perustavanlaatuisia sisäistämiskohteita. Tätä voi harjoittaa esimerkiksi kävelyharjoituksella: koetaan tasainen syke kävelyssä. Koska kävelyn osallistuvat lihakset ovat tahdonalaisia, kävely on luonnollinen lähtökohta rytmin opiskelulle. Kävelyn kautta oppilas löytää perussykkeen ja tahtien hahmottamista voidaan harjoittaa tahtilajin mukaisella aksentoinnilla. Kun kävelyn tempo ja aksentointi ovat löytyneet, keskitytään ajan jakautumisen aika-arvoihin, fraseerukseen ja musiikin sävyihin. Tempon ja dynamiikan vaihtelut kuuluvat olennaisesti harjoituksiin alusta alkaen. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Dalcrozen ajatus oli, että jos oppilaat kykenevät liikkumaan rytmisesti, tämä tietotaito on myös siirrettävissä musiikin tuottamiseen. Hänen ajatuksensa oli, että rytmisen liike synnyttää kaikkein voimakkaimman aistikokemuksen. Dalcroze oli vakuuttunut siitä, että rytmisten liikeharjoitusten kautta oppilas oppii ajattelemaan ja ilmaisemaan itseään rytmisesti, lisäksi spontaanius sekä liikkeissä että mielikuvituksessa lisääntyy. Rytmiset liikeharjoitukset ovat myös pohja polyrytmien hallinnalle. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Ihmisen aivoissa nämä kinesteettiset, liikkeen aistimiseen liittyvät mielikuvat yhdistyvät toisiin, esimerkiksi auditiivisiin tai visuaalisiin mielikuviiin. Mielikuvat voidaan myös tarvittaessa yhdistää musiikissa käytettäviin käsitteisiin tai symboleihin. Itse asiassa kysymyksessä ei ole pelkästään kinesteettinen mielikuva vaan kokemus, johon sisältyy musiikillisen havainnon, kehon liikkeen, tunnekokemuksen ja ajattelun yhdistyminen. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Toinen tärkeä osa metodia on **säveltapailu**, melodioiden sisäistäminen ja korvan harjoittaminen. Säveltapailun opiskelu kehittää sävelkorkeuden ja sävelsuhteiden hahmottamista ja kykyä kuulla, kuunnella, muistaa sekä erottaa äänen sävyjä. Se kehittää kykyä tuottaa tarkkoja soivia mielikuvia

ilman äänen tai soittimen apua: tästä voidaan käyttää myös nimeä sisäinen kuulokyky. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Ihmisen koko keho, sekä kyky kuulla ovat monella tapaa toisiinsa vaikuttavia. Ihminen kuuntelee ja vastaanottaa musiikkia koko kehollaan, musiikki koskettaa meitä kirjaimellisesti. Täten myös monet kuurot ja kuulovammaiset pystyvät liikkumaan ja tanssimaan musiikin mukaan. Lisäksi korva on läheisesti yhteydessä kurkunpäähän: korvan ja äänen välillä on molempiin suuntiin vaikuttava yhteys. Tietyn sävelkorkeuden tuottamiseksi ääni on ensin 'kuultava' mielessä. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Kolmas osa metodia on **improvisaatio**, oman musiikin tuottaminen, niin instrumenttien, liikkeen kuin äänenkin kautta. Opettajan tulisi rohkaista oppilasta kokeilemaan erilaisia tapoja liikkua ja ilmaista musiikkia. Näitä tulkintoja kohtaan opettajan tulisi osoittaa kiinnostusta, ja niihin tulisi suhtautua kannustavasti. Tavoitteena on, että oppilaat löytäisivät musisoinnissa saman vapauden kuin heillä on liikkeessään musiikin mukaan. Dalcroze - pedagogiikassa opettaja itse usein improvisoi ainakin osan oppitunneilla käyttämästään musiikista, mutta myös oppilaat voivat improvisoida musiikin joihinkin harjoituksiin. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

'Live'- musiikin improvisointi harjoituksiin on vaativa tehtävä ohjaavalle opettajalle. Musiikin on tarkoitus elää oppilaiden kanssa koheesiossa, eli opettajan kaikkien aistimien täytyy olla avoinna ja tarkkoina. Improvisoinnin etuna on se, että opettaja voi räätälöidä musiikin opetusaiheen ja -tilanteen mukaisesti. Improvisoinnilla taataan tilanteen herkkyyden ja kommunikatiivisuus. Dalcrozen mielestä improvisoinnin tulisi olla osa myös teorian, harmonian ja soiton opintoja. Sen avulla oppilas voi soveltaa opittua musiikkiainesta, harjoittaa ja osoittaa muun muassa musiikin harmoniaan, muotoon ja tyyliin liittyvien asioiden ymmärtämistä, kokeilla ja löytää erilaisia musiikin tulkinnallisia vaihtoehtoja sekä kehittää ilmaisullisia ja luovia kykyjään. Lisäksi improvisointikokemusten ja -taidon kehittymisen myötä unohtamisen pelko musisointitilanteessa yleensä vähenee. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Neljäs Dalcroze- metodin alue on **plastiikka**. Plastiikassa pyritään tekemään 'musiikki näkyväksi' musiikkia sulavasti seuraavin liikkein: plastiikka on ikään kuin musiikin visualisointia edeten musiikista liikkeeseen. Plastiikka tarjoaa mahdollisuuden ilmaista liikkujan luonnollisia reaktioita, spontaanisuutta ja yksilöllisiä mielikuvia. Plastiikassa ulkoista suoritusta tärkeämpää on sisäinen kokemus ja herkkyys musiikille, sekä sen ilmaisu liikkuen. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Dalcroze- prosessin keskeisenä periaatteena on, että oppiminen perustuu kokemukseen ja teorian tulisi seurata käytäntöä. Oppilaille tulisi metodin mukaan ensisijaisesti opettaa itsensä tuntemista sekä omien kykyjensä käyttöä. Dalcroze- pedagogiikassa pääpaino on oppimisprosessissa ja kokemuksessa, eikä niinkään valmiissa oppimistuloksissa, mikä tarkoittaa sitä, että oppilailla on mahdollisuus oppia omalla tavallaan ja aikanaan. Kokemus viittaa tietämisen tapaan, jossa toiminta, aistimukset, tunteet ja ajattelu yhdistyvät ja ruokkivat toinen toisiaan. Harjoitukset aktivoivat oppilaan mielikuvituksen ja haastavat oppilasta löytämään persoonallisia ratkaisuja tai varioimaan niitä. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

Oppimiskokemusten päämääränä on kehittää oppilaan itsenäistä kykyä kuunnella, esittää ja luoda, mikä puolestaan edistää oppilaan varmuutta ja yksilöllistä ajattelua musiikillisessa toiminnassa. Kokemuksen kautta opittaessa oppimisen tuloksena syntyneet ajatukset ovat alkuperältään ja autenttisesti oppilaan omia. Vuosisadan alun kasvatustieteissä oli tyypillistä tällainen yksilöllisyyden, oppilaan tunteminen ja huomioiminen yksilönä, korostaminen. Dalcroze - prosessi tuo aktiivisen reflektoinnin kautta oppilaat tietoisemmiksi toiminnastaan ja kokemuksistaan. He oppivat ajattelevaan ja organisoimaan kokemukseen liittyviä ajatuksiaan. Reflektio vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä ja auttaa rakentamaan yhteyttä liikekokemuksen ja musisoinnin välille. (Juntunen ym. 2010, 18-27.)

*Dalcroze- metodi auttaa mielikuvituksen ylläpidossa, luovan tunneilmaisun, joustavuuden, keskittymiskyvyn, sisäisen kuulemisen ja musiikin rakenteiden sisäistämisen opettelussa.*

Esimerkiksi jonkun rytmisen elementin (perussyke, synkooppi, kolmimuunteisuus, tai vaikka jonkun tietyn kompin rytmi) sisäistämässä Dalcroze - metodin mukainen lähestymistapa voisi olla seuraavanlainen: opetustilanteen aluksi oppilaat saavat vapaasti liikkua tilassa musiikin mukana, sisäistäen opetettavaa rytmiä kävellen, tanssien, vapaasti liikkuen. Oppilaita kannustetaan kokemaan ja tuottamaan käsiteltävää rytmiaihetta haluamallaan ja itselleen luontaisimmalla tavalla. Rytmien tuntemusta voi hakea eri kohdista kehoa, sen pinnalta, sisältä, raajojen liikkeistä. Tärkeintä on saada jokainen oppilas kuuntelemaan omaa tapaansa tuntea ja käsitellä kyseistä rytmiä.

Koska Dalcroze - metodin tärkeimpiä tavoitteita on oman sisäisen kuuntelukyvyn ja tuntemuksen kasvattaminen, omien persoonallisten musiikintuntemus- ja tuottamistapojen oppiminen on myös tämän esimerkkitunnin tärkeä tavoite. Edellä mainittujen omien improvisoitujen liikkeiden ja rytmien yhdistäminen, niiden editoiminen ja tuottaminen ja ryhmänohjaus, on vastaavan opettajan taidonnäyte. Liikeimprovisaatiosta, tai kehorytmiharjoituksesta edetään opetettavaan kappaleeseen, jonka rytmiikkaa tällä harjoituksella on ensin harjoiteltu (esim. bossanova - rytmi, jonka jälkeen haetaan sama rytmi instrumentteihin).

### 3 Rytmi ja rytmikka

Kaikilla meillä on oma rytmimme. Vaikka kykenemme helposti tempautumaan mukaan musiikin rytmiin, tapamme käsitellä ja hahmottaa kyseistä rytmiä on persoonallinen. Varmasti hieman erilainen kuin kenenkään muun. Kulttuuriset erot rytmin käsittelyssä ovat myös voimakkaat. Oman pohjoismaisen kulttuurimme rytmi eroaa eteläisen pallonpuoliskon kulttuurisista rytmeistä vahvasti.

*Mistä rytmi sitten tulee? Se on läsnä, kaikkialla. Eläimillä mukana elämän ensisekunneista lähtien, tuulessa, kaikessa värähtelevässä, ja jopa avaruudessa, se soi!* (Tähtinen. Tiede2/2009)

Kulttuurisidonnaiset tavat hahmottaa rytmiä liitetään usein kieleen. Jotkut musiikkitieteilijät käyvät väittelyä siitä, kumpi oli ensin, laulu vai puhe (mm. Leisiö 2009). Afrikkalaisen tuttavani mielestä afrikkalainen rikas, usein polyrytmisen tapa käsitellä rytmiä on eri heimojen välisten rytmien (eli murteiden) ansiota eli sidoksissa kieleen.

Olen miettinyt rytmin ja kommunikaation välistä yhteyttä autismin kirjon asiakkaideni kanssa. Autismi kirjon ihmisillä ongelmat ovat yleensä hahmotus- ja kommunikaatiokyvyn puolella. Olen pohtinut sitä, että kuinka taito löytää yhteinen rytmi muiden ihmisten kanssa liittyy vahvasti kommunikointitaitoon, taitoon löytää tapa keskustella muiden ihmisten kanssa.

Parantamalla kykyä löytää yhteisiä rytmejä, uskon, että positiivisesti vaikutan myös haluun ja kykyyn kommunikoida. Kaikkien asiakkaiden ja oppilaideni kanssa rytmikan yleinen korostaminen ja kehorytmien käyttäminen osana opetusta on ollut tuloksellista.

### 3.1 Metri ja rytmitaju

Perinteisesti rytmitaju on ymmärretty kyvyksi hahmottaa, muistaa ja toistaa monimutkaisia rytmikuvioita. Rytmitajua testataan esimerkiksi koputtamalla tietty kuvio ja pyytämällä testattavaa toistamaan se. Näin määritelty rytmitaju ei välttämättä ole aivan sama kuin tanssissa ja musiikkiliikunnassa, tai kehorytmeissä tarvittava rytmitaju, vaikka se todennäköisesti onkin yksi osatekijä.

Musiikkiliikunta- tai tanssitunnilla oppilaan pitää tunnistaa musiikin toistuvat muotorakenteet (metri). Hyvä rytmitaju liittyy myös sävelkorvaan, jota perinteisesti on pyritty tarkastelemaan enemmän tai vähemmän erillisenä. Tärkein osa metristä on perussykkeen iskujen ryhmittäminen tahdeiksi. Perussykkeen löytäminen ei yleensä ole vaikeaa. Tahtien hahmottamiseksi riittää niiden alkukohtien, eli tahtien ykkösiskujen tunnistaminen. Rytmin tunnistaminen tiivistyykin usein ykkösen löytämiseen.

Metrin hahmottamisessa voidaan erottaa kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa, ennen liikkeellelähtöä, oppilaan pitää löytää musiikin metri. Koska tässä vaiheessa ei vielä tarvitse liikkua tai soittaa, oppilas voi suunnata suurimman osan havaintokyvystään musiikin kuunteluun. Kun metri on löydetty, ykköstä ei tarvitse löytää uudestaan jokaisesta tahdista erikseen, sillä seuraava ykkönen tulee vakioajan kuluttua edellisestä. Rytmin seuraamiseen riittää pienempi osa oppilaan mentaalista kapasiteetista kuin rytmin tunnistamiseen.

Rytmin seuraamisessa ilmenevät ongelmat voidaan siis jakaa kahteen ryhmään: rytmin löytäminen ja rytmissä pysyminen. Rytmissä pysymisen helppous tai vaikeus riippuu siitä, kuinka paljon huomiota oppilaan täytyy kiinnittää liikkeisiin tai soittamiseen. Kun liikkeet alkavat sujua rutiinilla, osa oppilaan mentaalista kapasiteetista vapautuu ja on tarvittaessa käytettävissä rytmin seuraamiseen.



Koska rytmien havaitsemisen psykologiasta tiedetään vähän, on vaikea esittää päteviä ohjeita siitä, miten rytmittäjää voi harjoittaa. Iskujen löytäminen ei yleensä ole ongelma. Mahdolliset vaikeudet liittyvät tahtien alkukohtien eli ykkösiskujen löytämiseen. Jos korva on epävarma, on suositeltavaa harjaannuttaa sitä ensin helpoilla kappaleilla ja siirtyä vähitellen vaikeampiin.

Metrinen rakenne kuuluu musiikissa useilla toisiaan tukevilla tavoilla. Tottunut kuuntelija kuuntelee niitä kaikkia ja hahmottaa rytmien eri tekijöiden yhdistelmästä. Metrinen tunnistamisessa auttavat melodian kulun, sävelten keston (useimmiten tahtiviiva rytmittää säveliä), sointujen (vaihtuu yleensä tahdin rajalla), bassolinjan, ja laulun (koska laulettu musiikissa solisti yleensä lausuu tahdin alun selvästi painollisena), seuraaminen.

'Rytmiä korvan' harjaannuttamisessa voi käyttää apunaan ääneen tahdin osien laskemista. Erilaiset sanarytmien, lorut, joiden rytmikka vastaa opeteltavaa metriä, ja tavut tukevat opittavan rytmien sisäistämistä. Rytmien pienempiin opeteltaviin paloihin jakaminen, tai sen yksinkertaistaminen, auttaa hahmottamisessa.

Musiikkiliikunnassa ja tanssissa on tärkeää kehon tasapainon löytyminen. Paino on tanssissa edempänä kuin tavallisessa kävelyssä. Jos paino on liiaksi takana, sulava liikkuminen on vaikeaa. Tätä voi havainnollistaa liikkumalla ensin kokonaan päkiöiden varassa, sitten kokonaan kantapäiden varassa.

Iskujen ennakointiin on hyvä myös kiinnittää huomiota. Aloittelijat yrittävät toisinaan reagoida musiikin iskuihin sitä mukaa kuin he kuulevat ne. Musiikin tuottamisessa ja tanssissa pitää kuitenkin lähteä liikkeelle *ennen* iskua. Koska iskut tulevat säännöllisin välein, niiden ajoitus on helposti ja varsin tarkasti pääteltävissä etukäteen. Liikkeessä myös askeleen pituuteen voi keskittyä. Hyvin yleinen virhe nopeissa rytmeissä on askelten ottaminen liian pitkinä. Tästä seuraa, että tanssija ei ehdi tehdä liikkeitä musiikin tahdissa vaan jää rytmistä jälkeen. Tällöin askelten tietoinen lyhentäminen auttaa.

### 3.2 Kehorytmiikka

"Kehosoittimia on käytetty eri kulttuureissa eri aikakausina ympäri maailmaa. Usein lasten laululeikit sisältävät kehorytmiikkaa. Jalkojen ja käsien rytmiikkaa tulee esiin esim. tansseissa ja erilaisissa musiikin tyyleissä. Kehorytmit toimivat motorisina harjoituksina mm. kehon tuntemus ja sykkeen hahmottaminen helpottuvat. Kehorytmit tarvitsevat myös paljon toistoa. Oman kehon keskiviivan ylittäminen on erityisoppilaille, sekä kehitysvammaisille oppilaille tärkeä asia hahmottaa. Tällä tavoin koordinaatiokyky paranee." (Salmela 2006 , 19.)

Kehorytmiikka on liikkeen ja rytmin kognitiivista ja motorista yhdistämistä. Tärkeitä toiminnan osia ovat havainto- ja muistamisprosessit, sekä jalkojen ja käsien koordinaatio. Kehorytmiikan fyysisenä lähtökohtana ovat lihakset, jotka saavat aikaan liikkeen. Liikkeellä tuotetaan kehon eri raajoilla, sen eri osista, lyöden, poljennoin, taputuksin, sormien napsutuksin jne. eri taajuuksisia ääniä, joista vuoroittain, ja yhtäaikaaisesti sekä säännöllisesti metrin puitteissa toistuen syntyy rytmi. (Fross 2000, 15.)

Kun rytmittää omaa liikettään taputuksilla ja tömistyksillä, on sekä soittaja että tanssija yhtä aikaa. Kehosoittimet ovat vahva ja luonnollinen väylä rytmien kokemiseen. Kehorytmien avulla kokee rytmin kokonaisvaltaisesti ja niiden avulla voidaan luoda pohjaa musiikillisille taidoille. Soittaja on itse soitin ja tuntee musiikin sekä tuntoaistillaan että kinesteettisellä (lihasaisti) aistillaan. Kynnys yhteismusisointiin on matala ja yhteiseen sykkeeseen ja tunnelmaan pääsee mukaan heti. (Juntunen ym. 2010, 15-16.)

Ryhmässä toteutettu kehorytmiikka palvelee sosiaalisten taitojen kehitystä, ja samalla oppilas ilmaisee itseään omalla kehollaan ja liikkeillään muodostaen kuvan omasta persoonastaan suhteessa muuhun ryhmään ja ympärillä olevaan maailmaan. Itsensä vahvempi tiedostaminen tukee myös identiteetin kehitystä. (Fross 2000, 19-21.)

Erilaisia kehosoittimia ovat muun muassa käsistä syntyvät taputukset ja äänet, jalkojen tömistys, napsutus ja eri kehonosien, rintakehän, reisien, pään taputus. Kehorytmejä nuotinnetaan yleensä kehonkuvan mukaiselle (pää ylhäällä, jalat alla) viivastolle, vaikka hyvin vakiintunutta länsimaista nuottikuvaa kehorytmeille ei vielä olekaan.

Kehorytmejä voi käyttää opetuksessa itse metodina, sen osana tai lisänä. Niillä voidaan hahmottaa jotain opeteltavan kappaleen rytmikkaan liittyvää pulmaa, tai opeteltava kappale voi olla jo alkujaan kehorytmi-lähtöinen. Erilaisia kehosoitimen pedagogisia käyttötapoja voivat olla rytmileikit (yksin, pareittain tai ryhmässä) tai kehorytmit motorisina harjoitteina, jolloin harjoitettaisiin mm. oman kehonkuvan hahmottamista, kehon keskiviivan ylittämistä, jalkojen ja käsien koordinaatiota, tai vaikka polyrytmikkaa. (Juntunen ym. 2010, 15-16.)

Kehosoittimet ovat olleet luonnollinen osa ihmiskunnan musiikintuottamista kaikkina aikakausina. Taputamme, tömistämme, napsutamme musiikin tahtiin vieläkin. Eri kulttuurien laululeikit sisältävät usein kehorytmikkaa, ja kehosoitimet voivat olla hyvinkin luonnollinen osa laulujen säestystä, tai niillä voidaan luoda alku- tai välisoitto kappaleeseen.

Kehorytmisellä harjoituksella on tarkoitus kehittää nopea ja sujuva kommunikaatiosysteemi kehon jäsenten ja ajatustoiminnan välille. Kehorytmisissä harjoituksissa kognitiivisten ja motoristen taitojen harjaannuttaminen (psykkiset ja fyysiset toiminnot) kehittää yksilön hermoston herkkyyttä, rytmin tuntemusta suhteessa aikaan ja tilaan sekä yksilön itseilmaisua. Myös auditiivisten, visuaalisten ja kinesteettisten aistimusten erottelukyky ja keskittymiskyky kehittyvät kehorytmisten harjoitteiden avulla. (Fross 2000, 19-20.)

Rytmiikan, erilaisten rytmikuvioiden ja metrien opiskelun tukena kehorytmit ovat erittäin tehokas pedagoginen interventio. Rytmeihin voidaan tutustua kaikuharjoituksilla, kysymys-vastaus-harjoitteilla, ja opittu voidaan siirtää nuottikuvaan tai nuottiarvojen ääneen lukemiseen, jolloin oppiminen tapahtuu

monella eri aisti-tasolla. Erilaisten musiikillisten muotojen (ostinatot, kaanon ym.) oppiminen kehosoitinten avulla on myös palkitsevaa. (Jantunen ym. 2010, 15-16.)

Kehosoittimilla voi valmistella soittotekniikkaa, opeteltavan kappaleen metriä ja rakennetta. Käytännössä siis siirtää opittu vain kehosta toiselle instrumentille. Myös dynamiikan, intonaation ja painotusten siirto keholta instrumentille on hedelmällistä ja yleensä myös mielenkiintoisempaa ja tehokkaampaa opetustilanteessa. Kaikkien aistien hyödyntäminen oppimistilanteessa on yksinkertaisesti, hauskeempaa.

#### **4. Musiikinopetus Autismisäätiöllä**

Autismisäätiö on yleishyödyllinen, voittoa tavoittelematon, valtakunnallinen palveluorganisaatio. Toiminnan kohderyhmänä ovat nuoret ja aikuiset, joilla on jokin neuropsykiatrinen diagnoosi, sekä heidän läheisensä. Autismisäätiön palveluiden lähtökohtana on neuropsykiatristen oireyhtymien, erityisesti autismin kirjon (autismi, Aspergerin oireyhtymä, ADHD, Touretten oireyhtymä) asiantuntemus.

Monimuotoisten palvelujen tarkoituksena on parantaa autismin kirjon sekä muiden neuropsykiatrisia oireyhtymiä omaavien nuorten ja aikuisten henkilöiden elämänlaatua. Palvelukokonaisuudet voidaan jakaa asumispalveluihin, työ- ja päivätoimintapalveluihin sekä neuropsykiatrisiin avopalveluihin.

Aloitin Syyskuun lopussa 2010 Autismisäätiön työtoimintapalvelujen asiakkaiden musiikinopettajana. Tällä hetkellä opetan kahta ryhmää ja seitsemää yksityisoppilasta. Aikaisemmat opintoni musiikkiterapiasta ovat olleet selkeänä pohjana musiikinopetukselleni, ja pedagogiset tavoitteet opetuksessa ovat olleet vahvasti kuntoutukselliset. Seuraavassa esittelen yleisellä tasolla kehorytmien ja rytmikan tietoisuuden korostamisen motiiveja, ja tämän mahdollisia hyötysuhteita autismin kirjon oppilaideni musiikinopetuksessa.

Autismisäätiön tuntien rakenteen sisälle mahtuu melkein koko musiikillisten interventioiden kirjo. Yhtyeiden kanssa olemme keskittyneet yhdessä soittamiseen, toisen kuunteluun ja yhteispeliin. Varsinkin näissä yhtyetilanteissa kehorytmit ovat olleet erittäin hedelmällisiä. Yhteinen rytmi tunnin alussa on vahvistanut ryhmäytymistä ja luonut selkeästi yhdessä tekemisen iloa, joka on ruokkinut itse soittamista. Olemme myös säveltäneet oppilaiden omiin teksteihin (käytännössä niin, että minä olen heidän kanssaan yhteistyössä säveltänyt heidän teksteihinsä).

Jokaisen ryhmän ja oppilaan kanssa tunti alkaa siis jollain kehollisella rytmiharjoitteella. Sen lisäksi tunnit ovat pitäneet, ja pitävät sisällään instrumentti- ja äänimprovisaatiota. Olemme myös ottaneet hieman kuvataiteita mukaan tunnille, ikään kuin musiikillisen kipinän innoittamina, olemme aina välillä keskittyneet hetkeksi isoon kankaaseen ja erilaiseen ilmaisumuotoon. Olen myös kevään aikana pitänyt tavallisia strukturoituja laulutunteja joillekin oppilaille, ja kokenut tämän erittäin hedelmälliseksi kommunikaation vahvistamisen puolella. Tunnin rakenne on joillain oppilailla aika vakiintunut (1. kehorytmi, 2. kaiku- tai muita harjoitteita congilla, 3. mahdollinen improvisaatio, 4. kuvionuoteista soittoa tai laulua), ja joillain oppilailla tunnin rakenne muuttuu nopeammin, tilanteiden mukaan.

Olen tuonut Autismisäätiölle oman bassovahvistimeni ja basson, jotka ovat lisänneet yhdessä soittamisen mahdollisuuksia - musiikin tekeminen kun kuitenkin on aikamoista välineurheilua. Hyvä varustetaso antaa uusia mahdollisuuksia.

#### **4.1 Autismi**

"Autismin kirjon- ihmiset" - yläkäsite kertoo jo paljon siitä minkälaisesta kohderyhmästä on kyse. Diagnostiikaltaankin hyvin erilaisilla ihmisillä on kuitenkin ongelmia hyvin samankaltaisilla alueilla. Alla esiteltyjen kolmen 'ongelma-alueen' esiintulo päivittäisessä toiminnassa voi olla hyvin eritasoista ja -tyyppistä. Autistisia piirteitä omaava ihminen voi olla hyvinkin sulkeutunut tästä maailmasta, tai sitten hän voi olla liiankin läsnä oleva, ja kuitenkin nämä kaksi ääripäätä lasketaan ongelmiksi saman sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella.

Autismin kirjon monimuotoisuudesta huolimatta on mielekästä käyttää tästä vaihtelevasta joukosta yhteistä kattokäsitettä. Kaikkien autismin kirjioon kuuluvien henkilöiden ulospäin näkyvässä käyttäytymisessä voidaan havaita kolme keskeistä poikkeavaa aluetta. Näitä kolmea kutsutaan autistiseksi triadiksi (Wing, 1981). Nämä alueet ovat:

1. kykenemättömyys ja vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
2. puutteellinen kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatiokyky
3. rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, jonka sijalla on toistavaa toimintaa tai erikoisia kiinnostuksen kohteita (Partanen 2011 ,27.)

## 4.2 Tuntien rakenne

Tunneilla käytetyt kehorytmiset ja rytmiset harjoitteet ovat vaihdelleet oppilaskohtaisesti riippuen siitä, minkälainen kosketuspinta kyseisellä oppilaalla on musiikkiin, rytmiin ja omaan kehoonsa. Tilassa, jossa pidän tunteja on 2 pianoa, congat, pari bassomallettia, sähköbasso, lehmänkelloja, puisia pillejä, ja kirjava valikoima erilaisia rytmisoittimia.

Olen pyrkinyt rytmiharjoitteiden kautta vaikuttamaan positiivisesti (ryhmä- ja oppilaskohtaisesti) kontakti- ja kommunikaatiokykyyn, mielikuvitukseen ja ilmaisuun, musiikin elementtien ymmärtämiseen, koordinaatioon ja kehonhallintaan, keskittymiseen, havaintokykyyn, ajatteluun ja muistiin, pyrkinyt tukemaan eri aistien havainnointia ja kielellistä kehitystä. Edellä mainittujen yhteistyötä parantaakseni olen jokaisen ryhmän ja oppilaan kohdalla valinnut jonkun strukturoidun kehorytmiharjoitteen, jolla aloitamme tunnin. Kehorytmiharjoite toimii tunnin alussa myös lämmittelynä. Muut tunnin aikana käytetyt rytmiset harjoitteet tukevat yleensä jotain opeteltavaa asiaa (perusrytmi, tauko, tasa- ja kolmijakoinen rytmi, opeteltava kappale jne.). (Juntunen ym. 2010, 12.)

*Koska oppilaani Autismisäätiöllä ovat hyvin eri tasoisia, pyrin seuraavassa kuvaamaan yleisiä linjoja ja motiiveja, joiden perusteella olen tehnyt pedagogisia valintojani.*

Yksi tärkeä, yleispätevä, toimintaani ohjannut ajatus on aivopuoliskojen yhteistyön parantaminen, ja tätä kautta hahmotus- ja oppimiskyvyn terävöittäminen. Tätä olen pyrkinyt harjoittamaan kehon keskiviivan ylityksiin

keskittyvillä harjoituksilla. Näiden liikeratojen tietoinen, itseohjautuva harjoittaminen on ollut yksi päätavoitteistani. Joidenkin oppilaiden kanssa tämä on ollut haasteellista. Keskiviivan ylitystä voi kuitenkin myös esimerkiksi ohjata kädestä, jos asiakas ei pysty siihen itse. Hyöty ei ole yhtä voimakas, mutta kädestä ohjaaminen voi hyvinkin johtaa siihen, että liike jää lihasmuistiin, ja automatisoituu. Ohjaan asiakkaitani, jos he eivät ole kosketukselle yliherkkiä, usein liikkeellä ja kosketuksella.

"Kehon keskiviivan ylimenevät liikkeet aktivoivat molemmat aivopuoliskot. Kun molemmat aivopuoliskot aktivoidaan tekemällä koordinoituja liikkeitä molemmilla käsillä ja jaloilla, aivopuoliskojen välisiä toimintoja ohjaava aivokurkiainen kehittyä. Tällä tavalla kognitiiviset toiminnot tehostuvat ja yleisesti oppiminen helpottuu." (Salmela 2006 ,17.)

*Osalle Autismisäätiön oppilaita ohjeiden seuraaminen on mahdotonta. Tällöin oppiminen tapahtuu siis imitoinnin ja kädestä ohjauksen kautta.*

Taputamme kämmeniä yhteen, rintakehää, reisien ulkosyrjiä, reisiä, pompimme, loikimme, nostamme jalkaa kaikilla mahdollisilla tavoilla. Tavoittelemme alaselkää, vastakkaisia olkapäitä, yläselkää. Olen pyrkinyt siihen, että harjoituksen aikana teemme mahdollisimman paljon kummankin keskiviivan ylityksiä.

Oppilaasta riippuen, teemme myös taustamusiikittomia kehorytmi-harjoituksia. Usein säestämme harjoiteltavaa laulua kehorytmeillä, tai sitten soitamme suunnittelemattomia, improvisoituja, parin kolmen tahdin pituisia kappaleita. Koska tavoite musiikkitunneilla on ollut kuntoutuksellinen, olen keskittänyt keskiviivojen ylitykseen, kehonhahmotuksen kirkastamiseen ja motoriikan harjoittamiseen enemmän, kuin kappaleiden esityskuntoon hiomiseen. Harjoitteiden harjoittaminen on tietenkin ollut myös tavoitteellista.



### 4.3 Keho ja rytmi

Erään oppilaan tuntien rakenne on seuraavanlainen: kävelemme ylös viidenteen kerrokseen, jossa opetustilani sijaitsee. Näin oppilas saa kehonsa liikkeeseen kätevästi. Aloitamme tunnin kehorytmiharjoituksilla. Nyt lähikuukausina olemme harjoitelleet tasajakoista rytmiä ja taukoa. Ohjaan oppilasta käsistä ja taputamme musiikin (Trilok Gurtu & Arke String Quartet; Fes) tahdissa neljä lyöntiä, jonka jälkeen pidämme neljän lyönnin verran taukoa. Kun olemme toistaneet tätä kappaleen rakenteen mukaisesti tietyn aikaa, etenemme harjoituksessa. Seuraavaksi taputamme vastakkaisen puolen kädellä ranteet, kyynärpäät ja olkapäät, aina neljällä iskulla, väliin neljä taputusta. Käymme läpi vuorotellen kummatkin kehon puolet (oikeaan ranteeseen 4 taputusta, kämmenet yhteen 4 kertaa, vasempaan ranteeseen 4 taputusta, väliin neljä taputusta käsillä jne.). (Juntunen ym. 2010,123.)

Tarkoituksena on saada oppilaalle musiikin perussyke tutuksi ja samalla parantaa kehonhahmotusta ja aivopuoliskojen yhteistyötä. Käytännössä joudun vielä ohjaamaan kyseistä oppilasta paljon käsistä. Seison hänen takanaan ja ohjaan ikään kuin oppilas "sylissä".

Seuraavaksi asetan conga-rummut (isot bongot) hänen sivuilleen niin pitkän matkan päähän, että hän joutuu "avautumaan", jotta voi soittaa kumpaakin yhtä aikaa. Kiinnitän huomiota istuma-asentoon ja yleisesti soittoasentoon. Tässä kohtaa olemme soittaneet kyseisen oppilaan "omaa biisiä", jossa on tauko hänen rumpusoololleen (Liite 1).

Tarkoituksena on lämmitellä kehon avautumista. Koska rummut ovat kaukana sivuilla, hän joutuu avaamaan kehoaan. Omat soolot antavat onnistumisen tuntua, ja koska tuo oma biisi on ollut nyt mukana jo jonkin aikaa, ja olen sen kyseiselle oppilaalle tuossa mukana tehdessä säveltänyt, tuo se myös oppilaalle ainutlaatuista fiilistä musiikin tekemiseen. Kappaleen rakenne on selkeä ja tukee ABA- rakenteen sisäistämistä.

Lopuksi olemme soittaneet yhdessä conga-rumpuja, niin että kummallakin on oma conga. Istumme vastakkain, aika lähekkäin, koska rummut resonoivat toisiinsa. Tämä osa on aika vapaa. Pääasiallisesti olen keskittynyt siihen, että oppilas oppisi käyttämään käsiään tietoisesti eri aikaan.

Olen pyrkinyt miettimään oppimistilanteisiin tuomani musiikin (itse sävelletyn ja nauhoitetun) mahdollisimman stimuloivaksi, inspiroivaksi ja mahdollisesti haastavaksi. En tue sellaista ajattelumallia, jossa alkeisoppilaiden kanssa liikkeelle pyrittäisiin lähtemään rytmillisesti mahdollisimman yksinkertaisesta musiikista. En usko, että tällainen ajattelumalli tukee minkäänlaista oppimista. Siksi olen valinnut esimerkiksi Trilok Gurtun rytmikaltaan haastavaa musiikkia, periaatteessa hyvinkin yksinkertaisten kehorytmiharjoitusten taustaksi. Edellä mainitulle oppilaalle säveltämäni oma kappale on myös niin ikään rytmikaltaan tietoisesti stimuloiva.

Autismisäätiön yhden yhtyeen tunnin struktuuri on seuraavanlainen: aloitamme tunnin samalla perusrytmiharjoitteella, kuin edellä mainitun yksityisoppilaani kanssa. Ensin harjoittelemme taukoa, ja sitten käymme yhdessä läpi ranteet, kyynärpäät ja olkapäät. Neljä taputusta kummallekin puolelle. (Juntunen ym. 2010,123.)

Tämän jälkeen teemme toisen kehorytmiharjoitteen, joka on lähiaikoina ollut Doug Goodkinin 'Greeting song' (Juntunen ym. 2010, 126). Riippuen siitä, missä vaiheessa harjoitettava kappale on, olemme myös harjoitelleet joidenkin biisien haastavampaa rytmikkaa kehorytmeillä. Laulamme melodiaa samalla, kun opettelemme kehokompin avulla kappaleen rytmikkaa.

Seuraavaksi käymme harjoiteltavan kappaleen tekstin laulajan kanssa läpi ensin lukien, otamme rytmin mukaan ja mietimme taukojen paikkoja. Kuvionuotteja lukevan pianistin kanssa käymme kyseisen biisin soinnut, mahdollisen kromatiikan (ylennettyjä tai alennettuja säveliä) ja rytmikan läpi. Tässä vaiheessa pyrin pitämään koko ryhmän mukana jos mahdollista, esimerkiksi lyömällä lehmänkellolla perusrytmiä.

Aika ajoittain olemme päätyneet tukemaan jonkun ryhmän jäsenen perusrytmin löytymistä, ryhmässä, yhdessä. Tämä on ollut erittäin haastavaa, mutta onnistumisen tunteiden voimakkuus, ja kollektiivinen ilo yhteen 'osumisesta' on ällistyttävän palkitsevaa kaikille ryhmän jäsenille. Uskon, että tämä on ollut erittäin tärkeä ja hyvä prosessi. Käytännössä siis olemme yhtyeen kanssa harjoitelleet kappaleet valmiiksi, mutta enemminkin keskittyneet yhteisen matkan tekemiseen kuin mahdollisiin esiintymistilanteisiin.

#### **4.4 Tavoitteet**

Oma opetusfilosofiani on kaukana suorituskeskeisestä. Olen tehnyt omaa muusikoksikasvamis-matkaani hyvin pitkään, enkä usko, että olen vielä saavuttanut mitään lakipistettä. Tämä varmasti näkyy myös omassa opetustyössäni. Uskon olevani vieläkin matkalla, enkä kuvittele, että oppimistilanteet oppilaideni kanssa ovat vain yksisuuntaisia. Koen, että nämä tilanteet ovat hyvin vastavuoroisia.

Teoriapohjia ja metodologioita, niin terapia- kuin opetuspuolellakin, selatessani olen vihdoin ihastunut evoluutiopsykologiaan. "Sekä evoluutiopsykologia että evoluutiopsykiatria pyrkivät selittämään ihmisen käyttäytymistä mielen mekanismeilla, jotka ovat kehittyneet juuri sellaisiksi kuin ovat, jotta ne parantaisivat yksilön jälkeistuottoa omassa elinympäristössään. Mieli on aivojen toimintaa. Geenit taas vaikuttavat siihen, minkälaisiksi aivot kehittyvät" (Hamilo 2011.)

Koen, että ajatukseni opetuksessa ja terapiatyössä nojaa vahvasti näihin omiin filosofisiin ajatusmalleihini. Toimin ja ajattelen monissa asioissa, tämänkaltaisen ihmiskuvan kautta. Koen, että ihminen on vain yksi eläin muiden joukossa, omine tarpeineen, omine heikkouksineen. Uskon myös, että suurimmat ongelmamme tässä hetkessä ovat heijastumia siitä, ettei evolutionaarinen kehityksemme ole pysynyt koneiden ja tämän ajan kehityksen mukana. Emme vain yksinkertaisesti kehity niin nopeasti.

Suhtaudun hyvin intohimoisesti ajatukseeni siitä, ettei musiikin opiskelu saa olla suorituskeskeistä. Koen ja tavallaan pelkään ja surenkin mielikuvaani siitä, miten ihmiset ovat ikään kuin kadottaneet, ainakin länsimaissa, musiikin sisäisen tarkoituksen. Musiikki on ollut ihmiselle tärkeää aina, sosiaalisissa tilanteissa, itseilmaisussa. Mitä suorituskeskeinen musiikkipedagogiikka on saanut aikaan tälle ilmiölle? Kun ajattelee, että vielä vanhempieni sukupolven aikaan oppilaita pakotettiin seisomaan luokan eteen ja laulamaan, halusivat he tai ei, ymmärtää kuinka hitaasti asenteet ja opitut mallit muuttuvat.

Musiikin psykologinen voima on ällistyttävä: se koskettaa ihmisiä syvemmältä kuin mikään muu. Tämä voi siis toimia huimaavan hienona opetus- ja kuntoutusvälineenä, ja vastavuoroisesti rumentaa väärinkäytettynä alleen. Mielestäni jokaisella ihmisellä on oikeus musiikkiin ja sen tuottamiseen, joko laulaen tai soittaen. Uskon, että kaikista meistä ihmisistä se myös löytyy. Tämän vuoksi esimerkiksi Dalcroze- metodin ajatus jokaisen omasta tavasta kokea ja tuottaa, tuntee musiikki, on mielestäni kullannarvoinen ajatus. Tämähän on totta. Homogenisoitu musiikki kun ei edes oikein maistu millekään.

Työni Autismisäätiöllä on siis ollut tähän opetus- ja kuntoutusfilosofiaan nojaavaa. Uskon että tällä samalla filosofialla myös niin instrumentti- kuin koulun musiikin- opetuskin voi olla hyvin hedelmällistä. Tavallaan tässä kohtaa joutuu siis tarkentamaan tavoitteita. Onko musiikinopetuksen ensisijainen tarkoitus kasvattaa ihmisiä vahvempaan itseilmaisuuun vai tiettyyn tekniseen tasoon? Ja, tai voisiko tuo taso olla saavutettavissa paremmin, jokaista omalla henkilökohtaisella tasolla tukevalla tavalla?

Koen että työni Autismisäätiöllä vain entisestään vahvistaa urasuuntautumistani. Toivon, että tämä käsillä oleva opinnäytetyö avaa muiden musiikkipedagogien silmiä näkemään tämän, niin sanotun kuntoutus-sektorin mahdollisuudet mahdollisina työnantajina. Joitain rakentavanlaatuisia muutoksia täytyy kuitenkin saada aikaan. Jotta tämä toimisi saumattomasti, on myös Opettajien Ainejärjestön tultava vastaan (työehtosopimuksien

viidakko), jotta musiikinopettajat tunsivat itsensä turvatuiksi työskennellessään tällä sektorilla.

## 5. Yhteenveto

Työn tarkoituksena oli selvittää, vaikuttavatko kehorytmiset harjoitteet positiivisesti kohderyhmään, joka tässä opinnäytteessä oli autistisia piirteitä omaavat oppilaat. Tämä kysymyksenasettelu poiki heti uusia, syvemmälle luotaavia kysymyksiä siitä, voisiko rytmiä ja kommunikaatiota rinnastaa ja kuinka niiden välistä yhteyttä on edes mahdollista mitata.

Rytmi on se musiikin elementti, joka tekee musiikista kokemisesta kollektiivista. Toisin sanoen, rytmi yhdistää niin tanssijat kuin soittajatkin. Mielestäni tästä johdettuna on hyvin selvää, että rytmisten harjoitteiden avulla yhteistä rytmiä etsimällä, saavuttaa jonkun kommunikaation tason. Se, vaikuttaako tämä positiivisesti suoraan henkilön kykyyn kommunikoida muilla tasoilla, onkin sitten laajemman tutkimusprosessin tehtävä.

Olen kuitenkin omassa työssäni tehnyt selkeitä havaintoja siitä, että kehorytmit ovat monella tasolla hyvin palkitseva tapa opiskella musiikkia. Kehorytmien kehollisuus, käsinkosketeltava oppiminen, on hyvin luonnollinen ja helposti mukaansa tempaava interventio. Kosketuksella saa ihmeitä aikaan! Kehorytmien toinen elementti, rytmikka, on ihmisen kokemusmaailmassa hyvin perustavanlaatuinen, kommunikatiivinen elementti. Koen että oppilaani saavat, uusien hermoyhteyksien lisäksi, myös uusia ja varmempia kommunikaatitasoja käyttöönsä. Tätä pidän tietenkin hyvin positiivisena.

Tästä on hyvä jatkaa.

## **Lähteet**

Aivosäätiön seminaari 'Tanssivat aivot' 14.3. 2012 Porthania

Fross, T.; Kehorytmit Emil Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Pro Gradu JYU 2000

Hamilo, M.; Luonnollisesti hullu, evoluutio ja mielenterveys (2011)

Juntunen, Perkiö, Simola-Isaksson; Musiikkia Liikkuen (2010)

Kivelä-Taskinen, E. 2008. Rytmikylvyn pikkukuplat. Kultanuotti

Perkiö, S. 2010-2011 konsultaatio ja musiikkiliikuntatunnit Sibelius-Akatemiassa

Partanen, K. 2011. Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. Autismisäätiö

Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Pro-gradu JYU

## **Artikkelit**

Leena Tähtinen; Sfäärit soivat yhä (Tiede 2/2009)

Timo Leisiö; Musiikki syntyi sanoitta (Tiede 5/2009)

Christine Kenneally; Eläinkunnan muusikot, melkein kuin me (Tiede 5/2009)

John R. Stevenson, DJD & Monica M. Dale, LJ-D; Emile Jaques-Dalcroze The Man and His Method (Abridged)

Daniel J. Levitin and Anna K. Tirovolas; Current Advances in the Cognitive

Neuroscience of Music. The year in cognitive neuroscience 2009

Isabelle Peretz & Robert J. Zatorre; BRAIN ORGANIZATION FOR MUSIC PROCESSING. 2005 by Annual Reviews

### **sähköiset lähteet**

Keith Terryn bodypercussiot 1.10.2010 [www.crosspulse.com](http://www.crosspulse.com)

pubmed- tietokanta <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>

<http://tanssi.net> 24.2.2012 klo 14.39

<http://musiced.about.com/od/lessonplans/tp/orffmethod.htm>

2.2.2012 klo 12.20

[http://en.wikipedia.org/wiki/Orff\\_Schulwerk](http://en.wikipedia.org/wiki/Orff_Schulwerk)

2.2.2012 klo 13.12

[http://www.allianceamm.org/resources\\_elem\\_Orff.html](http://www.allianceamm.org/resources_elem_Orff.html)

24.2.2012 klo 12.03

<http://www.dalcroze.org.uk/about/indexb.html>

24.2.2012 klo 12.40

<http://www.summerdalcroze.com/html/e-j-dalcroze.html>

24.2.2012 klo 13.26

<http://musiced.about.com/od/lessonplans/p/dalcroze.htm>

24.2.2012 klo 14.23



# (-) soittaa nyt rumpua

Riikka Ahokas

Riikka Ahokas

=130

D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A

6 D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A

( - ) soit taa nyt rum-pu-ja ( - ) soit-taa

11 D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A G(sus2)

nyt rum - pu - ja ( - ) soit - taa

15 F# G(sus2) F#

kum-mal-la-kin kä-del-lä ( - ) soit-taa ( - ) soit-taa

20 G(sus2) F# G(sus2)

( - ) soit-taa ( - ) soit-taa ( - ) soit-taa

mahd huono (tai hyvä) kunhan on vapauttava soolo

26 D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A D<sup>9</sup> C/A

nyt rum-pu - ja

Copyright © Riikka Ahokas

