



Kankaanpää Maija

Musiikkiliikunta autismin kirjon lapsen oppimisen tukena musiikin tunneilla

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Musiikkiliikunta autismin kirjon lapsen oppimisen tukena musiikin tunneilla (Maija Kankaanpää)

Kandidaatin tutkielma, 25 sivua

helmikuu 2023

Musiikkiliikunta on monipuolinen opetustapa, joka mahdollistaa musiikin oppimista erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä riippumatta. Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee musiikkiliikuntaa osana musiikinopetusta. Tutkin, miten autismin kirjo vaikuttaa musiikin opiskeluun ja miten musiikkiliikunta tukee autismin kirjon lapsen oppimista musiikin tunneilla. Tutkielmani tavoitteena oli syventyä autismin kirjon ilmenemiseen, ja tuoda esille Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkiliikunnan ja kehollisuuden hyötyjä autismin kirjon lapsilla. Tietous ja ymmärrys erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisesta ja opettamisesta on tullut entistä keskeisemmäksi viime vuosina. Oppilaan tukeminen ja muusikkouden kehittäminen ovat musiikkikasvattajan tärkeimpiä tehtäviä. Tämän vuoksi on tärkeää havaita erilaiset oppijat ja löytää keinot erilaisten oppijoiden opettamiseen. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa kootaan aikaisempaa aineistoa yhdeksi kokonaisuudeksi.

Tutkielman tuloksissa selvisi autismin kirjon yksilöllinen ja moninainen ilmeneminen musiikin tunneilla sekä Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkiliikunnan monipuoliset hyödyt. Tulokset osoittivat, että autismin kirjon lapsen puutteelliset motoriset ja kognitiiviset taidot voivat aiheuttaa haasteita musiikillisessa ilmaisussa ja perinteisten soittimien soittamisessa. Poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa voivat ilmetä esimerkiksi nonverbaalisessa viestinnässä. Musiikkiliikunta tukee autismin kirjon oppilasta kokonaisvaltaisesti muillakin kuin musiikin osa-alueilla. Musiikkiliikunta mahdollistaa musiikin oppimisen musiikillisten taitojen tasosta riippumatta liikkeen, kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta kokonaisvaltaisesti.

Avainsanat: musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, kehollisuus, autismin kirjo, Dalcroze-pedagogiikka, oppimisen tuki

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Tutkimusmenetelmä.....	6
3 Teoreettinen viitekehys	8
3.1. Musiikkiliikunta.....	8
3.1.1 Musiikkiliikunta Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta.....	9
3.1.2 Musiikkiliikunta ja kehollisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	11
3.2. Autismin kirjo	12
3.2.1 Autismin kirjo musiikin tunnilla.....	14
3.2.2 Keholliset musiikkiliikunnan harjoitukset autismin kirjon lapsille.....	15
4 Tulokset	18
4.1. Autismin kirjon ilmeneminen musiikin tunneilla	18
4.2. Musiikkiliikunta autismin kirjon lapsen oppimisen tukena	19
5 Pohdinta.....	21
Lähteet	23

1 Johdanto

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee musiikkiliikuntaa osana musiikinopetusta, ja sitä miten se voi toimia autismin kirjon lapsen oppimisen tukena musiikin tunneilla alakoulussa. Tutkin sitä, miten autismin kirjo vaikuttaa musiikin opiskeluun ja miten autismin kirjon lapsen oppimista voidaan tukea peruskoulun musiikin tunneilla. Kohdistan tutkimusintressini erityisesti musiikkiliikuntaan, sillä se on monipuolinen opetustapa, joka mahdollistaa musiikin oppimista erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä riippumatta. Suomalaisen koulun musiikkiliikunta pohjautuu Juntusen (2010) mukaan Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin musiikkikasvatusideoihin, mutta tässä tutkielmassa käsittelen musiikkiliikuntaa Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta. Tutkin erityisesti musiikkiliikunnan hyötyjä ja sitä, miten musiikkiliikunta voi olla autismin kirjon lapsen oppimisen tukena. Rajaan tutkimukseni käsittelemään alakouluikäisiä lapsia, koska musiikkiliikunta sopii erityisesti alakoulun lasten musiikinopetukseen lasten eläessä toiminnallista vaihetta, jolloin musiikin peruselementtejä on helppo oppia liikkeen kautta (Linnankivi ym., 1988). Käsittelen tutkielmassani yleisesti toimintakykyisiä autismin kirjon lapsia, jotka pystyvät osallistumaan musiikin opetukseen ja soittamiseen, mutta eivät ole musikaalisesti erityislahjakkaita.

Kehon liikkeen ja musiikin oppimisen yhteydestä tutkimuksia on yllättävän vähän. Katja Sutela on väitöskirjatutkimuksessaan (2020) tutkinut erityistä tukea tarvitsevien nuorten toimijuuden kehittymistä kehollisessa musiikillisessa toiminnassa, tarkemmin Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvassa musiikkiliikunnassa. Tutkimus käsittelee yleisesti erityistä tukea tarvitsevia nuoria. Sutelan lisäksi Marja-Leena Juntunen on tarkastellut väitöskirjatutkimuksessaan (2004) kehollisuutta ja Dalcroze-pedagogiikkaa. Lisäksi hänen artikkelinsa, oppikirjansa ja oppimateriaalikirjansa painottuvat kehollisuuden, musiikkiliikunnan ja Dalcroze-pedagogiikan teemoihin. Juntusen julkaisut ja tutkimukset kuitenkin käsittelevät mainitsemiani teemoja yleisesti, ei niinkään erityismusiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta. Maailmalla näitä teemoja ovat tutkineet muun muassa Vaiouli kollegoineen (2015) sekä Lakes ja kollegat (2019). Molemmissa tutkimuksissa käsitellään autismin kirjoa ja kehollisuutta, ja tulokset osoittavat laajasti musiikkiliikunnan ja kehollisuuden hyötyjä autismin kirjon lapsilla.

Erityisopetuksen tarve on viime vuosina kasvanut, ja samalla tietous ja ymmärrys erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on tullut entistä keskeisemmäksi opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmassa ja opetuskäytänteissä (Kaikkonen, 2009). Tämän takia on alettu etsiä yhä tehokkaampia ja monipuolisempia keinoja kohdata erilaiset oppijat. Musiikkikasvattajankin

täytyy laajentaa ammatillisia taitojaan ja käytäntöjään oppilaiden tarpeet huomioon ottaen. Musiikkikasvattajan tulee siis pystyä tekemään päätöksiä siitä, miten kaikki otetaan mukaan tukien jokaisen yksilöllistä oppimista (Sutela ym., 2021). Kaikkonen (2009) painottaa, että musiikkikasvattajan tehtävänä on tukea oppilaan oppimista, muusikkouden kehittämistä ja hyvän musiikkisuhteen syntymistä. Tämän vuoksi on tärkeää löytää keinoja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja työtapoja erilaisten oppijoiden opettamiseen. Jotta voidaan opettaa autismin kirjon lapsia tehokkaasti, opettajilla on oltava tietoa autismin kirjosta ja oikeanlainen asenne autismin kirjon lapsen kohtaamiseen (Au & Lau, 2021).

Aiheeni koskee myös erittäin ajankohtaista ilmiötä, inklusiota. Inklusioperiaatteiden huomioimista vaaditaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus [OPH], 2014) ja käsite inklusio on ollut pinnalla keskusteluissa viime vuosina. Inklusio tarkoittaa jokaisen oikeutta opiskella kaikille yhteisessä koulussa. Opiskeluympäristön muokkaaminen kaikille sopivaksi ja erilaisten oppijoiden huomioiminen opetusta suunniteltaessa edesauttaa inklusion toteutumista (Takala, 2016). Musiikissa inklusio toteutuu usein huomattavasti helpommin, kuin muissa aineissa, koska tehtäviä voidaan sovittaa helposti erilaisten oppijoiden valmiuksien mukaan (Kaikkonen & Laes, 2013). Musiikkiliikunnan ja kehollisuuden hyödyntämistä musiikinopetuksessa voi soveltaa erilaisille oppijoille sopivaksi oppilaiden edun mukaisesti, joten musiikkiliikunta on kaikkien osallistumista tukeva työväline kohti pedagogisen inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa (Sutela, 2020).

Tutkielmani etenee seuraavasti: ensiksi esittelen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmänä sekä kerron tiedonhaun prosessista ja työni eettisyydestä. Teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet musiikkiliikunta (3.1.) ja Dalcroze-pedagogiikka (3.1.1). Alaluvussa 3.1.2 käsittelen musiikkiliikunnan ja kehollisuuden näkymistä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Luvussa 3.4. avaan autismin kirjon käsitteen. Sen jälkeen käsittelen kehollisten musiikkiliikunnan harjoitusten ja autismin kirjon yhteyttä (3.4.2). Tulosluvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ”*Miten autismin kirjo ilmenee musiikin tunneilla?*” ja ”*Miten musiikkiliikunta voi tukea autismin kirjon lapsen oppimista musiikin tunneilla?*”. Alaluku 4.1. vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja luku 4.2. toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkielman lopuksi pohdin löytämiäni tuloksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa esittelen tutkimusmenetelmäni sekä tutkimuskysymykseni. Lisäksi pohdin työni eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi kerron aineiston keräämisen ja käytön prosessista.

Tutkimukseni on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaukseksi luonnehditaan metodia ja tutkimustekniikkaa, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsauksen avulla siis kootaan tutkimuksien tuloksia ja sitä mukaillen aion itsekkin koota aiemmin tehtyjä tutkimuksia, jotka voivat toimia perustana uusille tutkimustuloksille. Valitsin tutkielmani kirjallisuuskatsauksen tyypiksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, joka ei perustu tarkkoihin ja tiukkoihin sääntöihin, ja jossa käytetyt aineistot ovat laajoja (Salminen, 2011).

Erilaisista kirjallisuuskatsauksen tyypeistä valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, sillä sen tavoitteena on Salmisen (2011) mukaan kuvailla tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Uskon kyseisen kirjallisuuskatsauksen tyyppin tukevan ja palvelevan tutkimukseni aihetta. Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen neljä vaihtetta ovat tutkimuskysymyksen muodostaminen, aineiston valinta, kuvailun rakentaminen ja tulosten tarkastelu.

Tarkemmin määriteltynä toteutin tutkimukseni narratiivisena katsauksena, joka on hyvin käytetty opetuslalla ja pyrkii helppolukaiseen lopputulokseen ja laajaan kuvaan käsiteltävästä aiheesta (Salminen, 2011). Ensimmäistä tutkimuskysymystä hyödyntäen pyrin selvittämään, miten musiikkiliikunnan avulla voidaan tukea autismin kirjon lapsen oppimista musiikin tunneilla. Erityiskasvatuksen alalla aiheesta on tehty monipuolisesti tutkimusta, joten olen päässyt tutustumaan myös erityiskasvatukselliseen kirjallisuuteen. Aiheesta ja aiheen ympäriltä löytyy siis teoksia ja tutkimuksia, mikä antaa hyvät lähtökohdat tälle kirjallisuuskatsaukselle. Kangasniemen & kollegoiden (2013) mukaan tutkimuskysymyksen tulee olla riittävän täsmällinen ja rajattu, mutta toisaalta tutkimuskysymyksen väljyys antaa kuitenkin mahdollisuuden tutkia ilmiötä monista eri näkökulmista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. *Miten autismin kirjo ilmenee musiikin tunneilla?*
2. *Miten musiikkiliikunta voi tukea autismin kirjon lapsen oppimista musiikin tunneilla?*

Tiedonhaussa hyödynsin aikaisempien opinnäytetöiden lähdeluetteloita ja seuraavia tiedonhakualustoja: Oula-Finna, Google Scholar, Ebsco Databases ja ProQuest. Hain tietoa sekä suomeksi että englanniksi. Hakusanoina käytin muun muassa *erityismusiikkikasvatus*, *autismi musiikkikasvatuksessa*, *lapsuusiän autismi*, *musiikkiliikunta*, *Dalcroze*, *music and movement*, *teaching music to children with autism* ja *autism and music education*.

Aineistoa valitessa olen käyttänyt tarkkaa huolellisuutta, sillä perehdyin muun muassa aineistojen lähdetietoihin ja pyrin käyttämään alkuperäisiä lähteitä. Lisäksi tarkistin artikkeleiden JUFO-luokituksia. Pyrin varmistamaan lähteiden laadun käyttämällä pääosin yliopiston hakukoneella löytyviä vertaisarvioituja tutkimuksia ja käsikirjakirjallisuutta. Artikkeleista pyrin käyttämään lähteenä pääosin tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita siltä osin, kun niitä oli saatavilla. Niiden lisäksi käytin väitöskirjoja, kokoelmakirjoja, pedagogista kirjallisuutta ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita aineistoja. Tutkimuksessa olisi hyvä käyttää uusimpia saatavilla olevia lähteitä, mutta tutkimuksessa tulisi aina kuitenkin myös pyrkiä tutustumaan alkuperäiseen lähteeseen (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkielmassani olen pyrkinyt viittamaan lähteisiin selkeästi ja asianmukaisella tavalla sekä tuomaan tutkijat merkityksellisesti esille. Pyrin käyttämään tutkielmassani luotettavia lähteitä sekä viittaamaan lähteisiin tutkimuseettisen viittaustekniikan mukaisesti vääristelemättä ja plagioimatta. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavan aiheen, tutkimuksen kulun ja johtopäätökseni avoimesti.

Keskeisimpänä lähteenä olen käyttänyt Juntusen, Perkiön ja Simola-Isakssonin musiikkiliikunnan käsikirjaa *Musiikkia liikkuen* (2010). Kirja sisältää artikkeleita liittyen suomalaiseen musiikkiliikuntaan ja sen historiaan, kehollisuuteen, Dalcroze-pedagogiikkaan. Kirjaan on myös koottu erilaisia musiikkiliikunnan käytännön harjoitteita. Kirjaan koottujen kehollisten harjoitteiden avulla musiikkiliikuntaa voi hyödyntää musiikinopetuksessa. Toisena keskeisenä lähteenä olen käyttänyt Louhivuoren, Paanasen ja Väkevän teosta *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (2009), joka sisältää monipuolisesti suomalaisten musiikkikasvattajien kirjoittamia musiikkikasvatuksen kenttää koskevia artikkeleita. Kirjan artikkeleissa käsitellään muun muassa erityismusiikkikasvatusta, musiikkiliikuntaa ja kehollisuutta.

3 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkielmani teoreettisen viitekehysten. Tutkimukseni pääkäsitteitä ovat musiikkiliikunta ja autismin kirjo. Esittelen ensin musiikkiliikunnan käsitteen. Tämän jälkeen kerron musiikkiliikunnasta Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta. Seuraavaksi kerron, miten musiikkiliikunta ja kehollisuus näkyvät Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Sitten avaan autismin kirjo käsitteen ja käsitteelen sen ilmenemistä musiikin tunneilla. Lopuksi käsitteelen kehollisten musiikkiliikunnan harjoitusten vaikutusta autismin kirjoon.

3.1. Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen opetustapa, jossa musiikin peruselementtejä lähestytään musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan kautta. Musiikkiliikunnassa yhdistyvät kuuntelu, laulaminen, kehon liike ja oma keksintä (Juntunen, 2010). Juntusen (2010) mukaan tietäminen tapahtuu paljon syvemmällä tasolla kehollisten kokemusten kautta, kuin käsitteellisen ajattelun kautta. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen mielen ja kehon yhteyden kautta. Musiikkiliikunnassa instrumenttina toimii oma keho ja oppilaat ilmaisevat liikkeitä musiikissa kuulemaansa (Juntunen, 2010). Musiikkiliikunta siis mahdollistaa musiikin oppimisen ja musiikilliseen toimintaan osallistumisen ilman soittimia (Sutela ym., 2019). Juntusen (2010) mukaan musiikkiliikunta rohkaisee, motivoi ja mahdollistaa musiikin kokemisen ja analysoinnin yksilön musikaalisuuden asteesta riippumatta. Musiikkiliikunnan avulla yksilö voi kehittyä muillakin osa-alueilla kuin musiikin. Perkiön (2010) mukaan musiikkiliikunta kehittää musiikin elementtien ymmärtämisen lisäksi muun muassa mielikuvitusta, koordinaatiota ja kehonhallintaa, havainnointikykyä, muistia ja kommunikointikykyä ryhmässä. Juntunen (2010) toteaa, että oppilas kehittyy musiikkiliikunnan avulla sekä muusikkouden tasolla että kokonaisvaltaisesti. Lisäksi musiikin ja liikkeen yhdistäminen voi tarjota oppilaalle kokemuksia, joissa hän voi tuntea, kokea ja ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti, oppia kehonsa kautta ja olla kehollisesti kontaktissa musiikin ja muiden oppilaiden kanssa (Juntunen, 2010). Sutela ja kollegat (2021) kertovat, että opettaja voi mahdollistaa oppilaan oppimista myös kehollisen vuorovaikutuksen avulla.

Juntusen (2010) mukaan kouluissa musiikkiliikuntaa voi hyvin integroida muuhun musiikilliseen toimintaan pienessäkin tilassa. Hän kertoo, että musiikkiliikunta kuitenkin luonnistuu parhaiten avarassa tilassa, jossa oppilailla on mahdollisuus tuntea kontakti lattiaan jalkapohjiensa kautta. Yleisimpiä musiikkiliikunnan harjoitteita ovat musiikin perussykkeen

seuraaminen, opettajan tekemän kehorytmin tai laulun toistaminen ja reagoiminen johonkin musiikissa tapahtuvaan muutokseen. Suomessa musiikkiliikunta löytyy oppiaineena musiikinopettajakoulutuksista ja kurssimuotoista koulutusta järjestetään vuosittain (Juntunen, 2010).

Yhteenvedona voidaan siis todeta, että musiikkiliikunta on musiikin ja liikkeen yhdistävä opetustapa, jossa oppiminen tapahtuu kehon ja mielen kautta. Musiikkiliikunta on toimintaa, jossa vuorovaikutus, kommunikaatio ja läsnäolo keskeisinä tekijöinä tukevat musiikin oppimista.

3.1.1 Musiikkiliikunta Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta

Suomalainen kehollinen musiikkikasvatus perustuu pitkälti musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) musiikkikasvatusideoille, jotka Maggie Gripenberg (1881–1976) toi Suomeen oltuaan itse Jaques-Dalcrozen oppilaana (Juntunen, 2010). Juntunen (2010) kertoo, että Jaques-Dalcroze alkoi kehittämään kasvatusideaansa, kun hän huomasi piano-oppilaillaan puutteita musiikin kuuntelu- ja ilmaisukyvyssä hyvistä soittotaidoista huolimatta. Andersonin (2021) mukaan Jaques-Dalcroze halusi uudistaa musiikinopetusta kokonaisvaltaisemmaksi, ja erilaisia musiikin ja liikkeen harjoituskokeiluja tehtyään hän huomasi, että vaikka oppilas ei soittanut rytmisesti hyvin, hän kykeni liikkumaan rytmisesti. Jaques-Dalcroze määritteli kasvatusideansa kasvatustavaksi, jossa musiikki on sekä päämäärä että väline, jossa yhdistyvät säveltäminen, kehon rytminen liike ja improvisointi (Berger, 2015). Menetelmää kutsuttiin ensin rytmiksi ja englanninkielinen nimi olikin Dalcroze Eurhythmics. Suomessa menetelmä on saanut nimekseen Dalcroze-rytmiikka ja Dalcroze-pedagogiikka. Dalcroze-rytmiikka on nimenä kuitenkin hieman hämmentävä, koska se viittaa vain yhteen menetelmän osa-alueista (Juntunen, 2010). Dalcroze-pedagogiikalle on olemassa erilaisia määrittelyjä. Berger (2015) määrittelee Dalcroze-pedagogiikan rytmiseksi, liikepohjaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi musiikin harjoittelulähestymistavaksi. Anderson (2012) toteaa, että Dalcroze-pedagogiikka ei ole varsinaisesti metodi, vaan ennemminkin filosofia, joka korostaa kehollista oppimista ja pyrkii musiikkouden herättämiseen ja kehittämiseen. Dalcrozen opettamalla musiikkikasvatuksen menetelmillä on ollut Andersonin (2012) mukaan iso vaikutus nykyaikaiseen keholliseen musiikkikasvatukseen ja Dalcroze on ollut aikaansa edellä ymmärtäessään ja oivaltaessaan kehon roolin musiikkikasvatuksessa.

Kehollisuus on isossa osassa oppimistilanteissa yli oppiainerajojen. Sutela (2022) korostaa, että pedagogisessa kohtaamisessa kehollisuus on peruslähtökohta sille, että dialoginen vuorovaikutus, toisen kohtaaminen ja siten myös oppiminen on mahdollista. Kehollisuuden ja kehollisen vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen on tärkeää osana oppimisprosessia. Kehon kautta ihminen kietoutuu Sutelan (2022) mukaan osaksi vuorovaikutusten verkostoa, jossa hän oppii uutta. Kehollisissa oppimistilanteissa, kuten musiikkiliikunnassa oppilaan oma keho on instrumentti, jolla opeteltavaa ilmiötä lähestytään. Kehon kokemuksellisuudella ja sitä yhdessä refleктоimalla voidaan lähestyä oppimista laajemminkin. Oppilaan kokonaisvaltaisella kohtaamisella eli vuorovaikutuksella, läsnäololla ja kommunikaatiolla voi mahdollistaa musiikin oppimista (Sutela, 2022).

Dalcroze-pedagogiikan pääpiirteisiin kuuluu ryhmässä oppiminen kehollisen kokemuksen kautta, keksimisen ja luovuuden aktivoiminen, kehollisen oppimisen harjoittaminen ja musiikin oppiminen musiikin ja liikkeen kautta (Juntunen, 2010). Berger (2015) lisää, että Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa ihminen ei vain kuule musiikin elementtejä, vaan myös aistii ja ilmaisee niitä. Latif kollegoinea (2021) kertoo, että autismin kirjon ihmiset ovat osoittaneet suurta kiinnostusta musiikkiin, jonka seurauksena musiikkia on alettu käyttämään myös terapiamuotona ja musiikkiliikunnan tarjoama anti on koettu hyödylliseksi myös musiikkiterapiassa. Sutela ja kollegat (2016) painottavat, että kaikille oppilaille tulisi antaa tarvittavasti ja riittävästi tukea oppimiseen heidän luonnollisessa oppimisympäristössään. Jotta mahdollistettaisiin jokaisen lapsen oppiminen ja paras koulutusympäristö, on opettajilla oltava asianmukainen koulutus ja työkalut erilaisten oppijoiden opettamiseen. Jaques-Dalcrozen kehollinen lähestymistapa on Sutelan ja kollegoiden (2016) mukaan avain musiikin syvempään ymmärtämiseen ja oppimiseen musiikillisessa vuorovaikutuksessa ilman soitinta.

Dalcroze-pohjainen musiikkiliikunta on hyvin sovellettavissa. Juntusen (2009) mukaan Dalcroze-pedagogiikan harjoituksia voidaan soveltaa eri ikäisten ja tasoisten oppilaiden opetuksessa. Dalcroze-pedagogiikan harjoitteita ja sovelluksia löytyy ympäri maailman eri koulujen ja opistojen opetustarjonnasta. Dalcroze-lähestymistapaa sovelletaan nykyään erilaisissa opetuksissa ja taiteellisissa käytännöissä (Juntunen, 2020). Dalcroze-koulutusta järjestetään maailmalla ja siihen on olemassa myös kansainvälisiä tutkintoja (Juntunen, 2010). Vaikka suomalainen musiikkiliikunta perustuu osittain Emilé Jaques-Dalcrozen ideoille, sen periaatteet ja toteutukset riippuvat musiikkikasvattajan omasta kiinnostuksesta Dalcroze-pedagogiikkaa kohtaan, sillä Dalcroze-pedagogiikka antaa kuitenkin opettajalle vapaudet

soveltamiselle. Jokainen Dalcroze-pedagogiikkaa soveltava musiikkiliikunnan opetus on siis opettajansa näköinen (Juntunen, 2010).

Yhteenvedona näiden tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että Dalcroze-pedagogiikka on musiikkikasvatuksen menetelmä, jonka avulla oppilas ei vain opi musiikkia ja musiikin elementtejä, vaan voi myös aistia ja ilmaista musiikkia kehollisesti. Dalcroze-pedagogiikassa yhdistyy useampi musiikin osa-alue, joita voidaan opetella kokonaisvaltaisesti kehollisilla harjoituksilla, ja Dalcroze-pedagogiikka kehittää laajasti taitoja musiikin ulkopuolellakin. Kaikki musiikkiliikunta ei kuitenkaan ole Dalcroze-pedagogiikkaa, vaikka Dalcroze-pedagogiikka pohjautuu musiikin liikkeelliseen havaitsemiseen ja toteuttamiseen.

3.1.2 Musiikkiliikunta ja kehollisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Musiikkiliikunta mainitaan sekä musiikin että liikunnan opetussuunnitelmissa. Liikunnan opetussuunnitelmassa musiikkiliikunta tarkoittaa yleensä kaikkea liikuntaa, jossa musiikki on mukana, kuten tanssi, voimistelu ja laululeikit (Penttinen, 2007). Penttisen (2007) mukaan tämä näkemys perustuu siihen, että edellä mainituissa liikunnan muodoissa yhdistyvät musiikki ja liike. Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) käsite musiikkiliikunta mainitaan ainoastaan vuosiluokan 6 arviointikriteereissä. Kuitenkin musiikkiliikunnan pääpiirteet, kuten musiikin kehollinen ilmaisu kokonaisvaltaisesti liikkuen, musiikin ja musiikkikäsitteiden hahmottaminen liikkuen ja improvisointi toistuvat Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) useaan kertaan vuosiluokista 1–2 lähtien. Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 1–2 mainitaan oppilaan kannustaminen kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen. Lisäksi keskeisissä sisällöissä mainitaan liikunta musiikin opetuksen ohjelmiston alla. Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 mainitaan oppilaan kannustaminen keholliseen musiikin ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen. Lisäksi luontevan äänenkäytön, laulamisen, liikkumisen sekä keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien perussoittotekniikoiden harjoittelu yhteismusisoinnissa on yksi keskeisimmistä sisällöistä (OPH, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) korostuu kehollisuuden läsnäolo päivittäisessä oppimisessa. Opetussuunnitelma nostaa kehollisuuden esille osana oppimista ja oppilaan kehittymistä. Oppimiskäsityksen yhteydessä kehollisuudesta mainitaan muun muassa myönteisten tunnekokemusten, oppimisen ilon ja uutta luovan toiminnan edistävän oppimista (Sutela, 2022).

Musiikinopetuksessa erilaisen oppijan kohtaaminen ja tukeminen tapahtuu tavallisimmin musiikinopettajan toteuttamana opetussuunnitelman tavoitteiden sisällä, minkä mukaan opettaja eriyttää ja soveltaa sisältöjä oppilaan valmiuksien mukaan (Kaikkonen, 2009). Kaikkonen (2009) toteaa, että opetussuunnitelma antaa hyvät mahdollisuudet tuntien monipuolisuuteen, koska se jättää opettajalle paljon soveltamismahdollisuuksia. Kehollisen oppimisen ja ilmaisun toteuttaminen vaatii kuitenkin opettajalta paljon ammattitaitoa, pedagogista osaamista sekä mielenkiintoa aihetta kohtaan. Opetussuunnitelma antaa siis mahdollisuuden soveltamiseen, mutta lähtökohtaisesti on kuitenkin opettajan vastuulla ottaa kehollisia harjoitteita musiikinopetukseen näin halutessaan (Kaikkonen, 2009). Myös Sutela (2022) kertoo, että opettajan valmiudet kehollisuuden toteuttamiseen ovat opettajankoulutuksesta saatujen ohjeiden ja oman aktiivisuuden varassa.

Juntunen (2009) mukaan Dalcroze-pedagogiikan harjoitteet kehittävät monipuolisesti musiikillisia taitoja ja kykyjä sekä syventävät musiikin ymmärtämistä, mutta kehollisten musiikkiliikunnan harjoitteiden toteuttaminen ei kuitenkaan ole täysin haasteetonta. Koulujen isot ryhmäkoot, ahtaat luokkatilat ja vähäiset tuntimäärät haastavat kehollisuuden ja liikkeen soveltamista opetussisältöön. Kehollisuuden ja liikkumisen hyödyntäminen musiikinopetuksessa voi aiheuttaa työrauhaongelmia, mutta toisaalta tarjota harvoja hetkiä, jolloin oppilas voi tuntea, kokea ja ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti samalla oppien kehonsa kautta musiikista (Juntunen, 2009).

Yhteenvedona voisi sanoa, että perusopetuksessa musiikkiliikunta soveltuu sekä musiikin että liikunnan alle, ja liikunnan tunneilla tehtävät tanssi- ja laululeikkiharjoitteet ovat yhtä lailla musiikkiliikuntaa, kuin musiikin tunnilla tehtävät musiikkiliikuntaharjoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH, 2014) ei kuitenkaan suoraan ohjaa musiikkiliikunnan käyttämiseen musiikinopetuksessa, vaan musiikkiliikunnan ottaminen opetukseen on opettajan päätettävissä.

3.2. Autismin kirjo

Autismikirjon häiriöt tarkoittavat varhaislapsuudessa ilmeneviä neurobiologisia kehityshäiriöitä (Joon ym., 2021). Autismiliiton (2020) sivujen mukaan autismi on ennen toiminut yläkäsitteenä eri autismikirjon diagnooseille, kuten autismikirjon yleisimmille oireyhtymille asperger ja autismi. Nykyään autismikirjon häiriöitä eli autismin kirjoa käytetään yhteisenä käsitteenä kaikille autismin kirjon erillisille diagnooseille, joten tutkielmassanikin puhun yleisesti autismin kirjosta erottelematta autismin kirjon sisällä olevia oireyhtymiä.

Diagnoosi autismikirjon häiriöt (*Autism Spectrum Disorders, ASD*) tuli käyttöön vuonna 2019, kun Maailman terveysjärjestö WHO:n ylläpitämä tautiluokitus ICD-10 (*International Classification of Diseases*) poistui ja tilalle tuli ICD-11-luokitus, jonka myötä autismikirjon häiriöt -diagnoosilla korvattiin erilliset diagnoosit; lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö ja epätyypillinen autismi. Nykyinen termi kuvaa hyvin autismin kirjon moninaisuutta, sillä autismin kirjo esiintyy yksilöillä eri tavoin (Autismiliitto, 2020). Autismin kirjon henkilöiden pääoireita kuitenkin ovat poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, rajoittuneet käyttäytymispiirteet ja kognitiivisen kehityksen puutteet (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Autismin kirjioon voi kuulua paljon haasteita, mutta siinä voi ilmetä myös erityisiä taitoja esimerkiksi matemaattisissa aineissa ja syvän mielenkiinnon lisäksi autismin kirjon lapsella voi olla erityisen hyvä muisti. Hyvä muisti ja syvä mielenkiinto voi näkyä autismin kirjon lapsilla musiikin ja rytmin ymmärtämisessä (MacKenzie, 2008). Autismin kirjon henkilöllä voi esiintyä savant-lahjakkuutta (Kontu ym., 2013). Savant-lahjakkuus tarkoittaa erityistaitoja. Autismin kirjon henkilöllä saattaa olla esimerkiksi poikkeuksellisen hyvä muisti ja ihmisen yleisen toimintakyvyn ylittävät laskemisen ja musiikin taidot. Savant-lahjakkuutta ei kuitenkaan esiinny kaikilla autismin kirjon henkilöillä (Kontu ym., 2013). Tässä tutkielmassa keskityn autismin kirjioon savant-lahjakkuuden ulkopuolelta. Keskityn yleisesti toimintakykyisiin autismin kirjon lapsiin, jotka pystyvät osallistumaan musiikin opetukseen. Toimintakykyä määrittelee jokapäiväisistä elämän toiminnoista ja tilanteista suoriutuminen ja autismin ydinoireet saattavat haitata toimintakykyä (Autismiliitto, 2020). Toimintakyky jaetaan fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn (THL, 2019). Fyysinen toimintakyky tarkoittaa mahdollisuutta liikkua ja liikuttaa kehonosia. Liikkeen lisäksi aistit, kuten näkö- ja kuulokyky kuuluvat fyysiseen toimintakykyyn. Psyykkinen toimintakyky pitää sisällään kyvyn vastaanottaa tietoa ja käsitellä sitä. Lisäksi psyykkiseen toimintakykyyn kuuluu tunne-elämän säätely ja kyky selviytyä elämän ja arjen tuomista haasteista. Kognitiivinen toimintakyky mahdollistaa selviytymisen arjessa ja siihen lukeutuvat muun muassa muisti, oppiminen, keskittyminen ja hahmottaminen (THL, 2019). Sosiaaliseen toimintakykyyn kuuluvat prosessit, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen muiden kanssa (Reinval, 2018).

Rudyn (2022) mukaan autismin kirjon toimintakyvystä on käytetty aiemmin kahta luokittelevaa termiä, HFA (*high-functioning autism*) eli hyvätasoinen autismi ja LFA (*low functioning autism*) eli heikon toimintatason autismi. Termit ovat kuitenkin vanhentuneita, eikä niitä

käytetä diagnostiikassa (Rudy, 2022). Nykyisessä uudistuneessa Käypä hoito -suosituksessa (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus, 2023) toimintakykyyn liittyvistä termeistä mainitaan ainoastaan termi kognitiivisesti hyvätasoinen autismikirjon henkilö. Termi tarkoittaa autismin kirjon henkilöä, jolla ei ole älyllistä kehitysvammaa. Käypä hoito -suosituksen (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus, 2023) mukaan autismin kirjon piirteet aiheuttavat toimintakyvyn heikentymistä jollain toiminta-alueella. Jotkut autismin kirjon henkilöistä kuitenkin pyrkivät sitkeällä yrittämisellä peittämään toimintarajoitteensa niin, etteivät muut huomaa niitä (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus, 2023).

3.2.1 Autismin kirjo musiikin tunnilla

Puutteelliset motoriset ja kognitiiviset taidot voivat aiheuttaa haasteita autismin kirjon lapsella musiikillisessa ilmaisussa ja perinteisten soittimien soitossa (Ragone, 2020). Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan on hyvin yleistä, että autismin kirjon lapsi ei ota katsekontaktia tai kiinnittää helposti huomiota johonkin, joka ei liity keskusteluun tai oppituntiin. Musiikkikasvattajan on hyvä tiedostaa, että katsekontaktin puute saattaa tarkoittaa, että jotakin muuta tapahtuu luokkahuoneessa. Oppilas saattaa esimerkiksi nähdä mielenkiintoisen esineen, joka tarjoaa oppilaalle turvallisuuden tuntua. Katsekontaktin puute voi tarkoittaa myös ahdistuneisuutta musiikillisesta toiminnasta. Ockelfordin (2013) mukaan autismin kirjon lapsi on yleisesti ottaen kiinnostunut vain itselleen mielenkiintoisista asioista, jolloin mielenkiinnon kohdistaminen toisen henkilön esiin tuomaan asiaan voi olla hankalaa. Taitoa voidaan harjoittaa toistuvilla ja kaavamaisilla tehtävillä. Mitä kauemmin opettaja pystyy pitämään lapsen mielenkiintoa yllä kyseisissä tilanteissa, sitä enemmän lapsi oppii. Jos harjoitteessa saadaan yhdistettyä lisäksi molemminpuolinen katsekontakti, on kehitys vielä monipuolisempaa (Ockelford, 2013).

Autismin kirjon oppilaat saattavat kokea myös viivettä tai kognitiivisen prosessin keskeytyksiä, mikä vaikuttaa heidän kykyynsä vastaanottaa ja käsitellä saapuvaa informaatiota tai kehoitusta (Hammel & Hourigan, 2013). Autismin kirjon oppilas ei välttämättä pysty ymmärtämään opettajan antamia nonverbaalisia vihjeitä esimerkiksi hiljaa olemiseen tai kuuntelemiseen liittyen, varsinkin jos vihjeitä on liian monta tai oppilas ei ymmärrä kontekstia. Autismin kirjon oppilas ei myöskään välttämättä pysty havaitsemaan nonverbaalisessa viestinnässä välitetyjä tunteita, kuten musiikinopettajan tyytymättömyys tai tyytyväisyys vastaukseen (Hammel &

Hourigan, 2013). Myös Kerola ja kollegat (2009) toteavat, että puheen eri vivahteiden tai tunneilmaisujen ymmärtäminen voi olla autismin kirjon lapselle hankalaa.

Scott (2017) kertoo, että on kuitenkin laajalti havaittu, että autismin kirjon lapset nauttivat vuorovaikutuksesta muiden kanssa musiikin avulla ja musiikin kautta. Hänen mukaan merkitykselliset suhteet musiikkiin ja musiikin tekemiseen vievät kuitenkin aikaa kehittyä. Autismin kirjon lasten stereotyyppinen käyttäytyminen saattaa heijastua instrumenttien soitossa ja musiikin ilmaisussa. Lapsi saattaa esimerkiksi käyttää rumpua stimmauksen välineenä tavanomaisen soiton sijaan (Scott, 2017). Autismiliitto (2020) määrittelee stimmauksen (*self-stimulation, stimming*) olevan yksi autismin kirjon oireyhtymiin kuuluvista käyttäytymismuodoista. Stimmauksessa autismin kirjon henkilö pyrkii rauhoittamaan itseään ja lieventämään stressiä. Stimmailu voi olla esimerkiksi hyppimistä, heijaamista, ääntelyä tai jonkin esineen hypistelyä (Autismiliitto, 2020). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan stimmaus on autismin kirjon lapselle tyydyttävä ja tärkeä toimintatapa. Stimmailun lisäksi autismin kirjon lapsi saattaa heilua edestakaisin omaan tahtiinsa varsinaisen musiikillisen ilmaisun sijaan.

Autismin kirjon lapset voivat olla herkkiä äänille tai ympäristölle. Esimerkiksi suuri ja kovaääninen musiikinluokka voi olla viimeinen paikka, jossa autismin kirjon lapsi haluaa olla (Hourigan & Hourigan, 2009). Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan musiikin tunnilla voi olla myös autismin kirjon lapsi, joka protestoisi osallistumisesta musisointiin ja musiikin opiskeluun. Heaton (2009) tuo esiin kuitenkin tämän vastakohtan. Hän kertoo, että on autismin kirjon lapsia, joilla on erityislahjakkuutta musiikissa. Heillä saattaa olla esimerkiksi lisääntynyt herkkyys tunnistaa säveliä ja sävelkorkeutta sekä havainnoida musiikin elementtejä (Heaton, 2009).

Autismin kirjo voi ilmetä monin eri tavoin, eri lapsilla ja samalla lapsella se voi ilmetä eri tavalla eri päivinä tai jopa eri vuorokauden aikoina (Lawrence, 2019). Nämä asiat siis osoittavat sen, että autismin kirjo ilmenee hyvin yksilöllisesti ja jokainen autismin kirjon ihminen on erilainen (Autismiliitto, 2020).

3.2.2 Keholliset musiikkiliikunnan harjoitukset autismin kirjon lapsille

Lakes kollegoineen (2019) kertovat, että musiikkiliikunnan keholliset harjoitukset haastavat monipuolisesti motorisia ja kognitiivisia taitoja. Musiikilliset keholliset harjoitukset voivat

lieventää autismin kirjon oireita, esimerkiksi vahvistaen sosiaalista vuorovaikutusta, viestintää ja emotionaalista sitoutumista (Lakes ym., 2019). Lisäksi musiikilliset keholliset harjoitteet mahdollistavat osallistumisen ja ilmaisun, vaikka verbaalisessa viestinnässä olisi rajoitteita, koska musiikilliset harjoitteet eivät vaadi puhetta (Latif ym., 2021). Vaiouli ja kollegat (2015) raportoivat tutkimuksessaan, että autismin kirjon lasten katsekontaktin ottaminen toiseen henkilöön lisääntyi musiikin ja liikkeen yhdistävän harjoituksen jälkeen. On mahdollista, että harjoitteet ja tehtävät vähentävät autismin kirjon lasten sosiaalisia haasteita, kun harjoitteet sisältävät musiikkia (Lakes ym., 2019).

Usein Dalcroze-pedagogiikan keholliset harjoitukset tarkoittavat Juntusen (2009) mukaan soivaan musiikkiin liikkumista. Oppilaita voidaan ohjata liikkumaan vapaasti musiikin tahdissa tai ilmaisemaan kuulemaansa. Oppilaiden liikkeellinen musiikin kuuntelu mahdollistaa kuuntelutehtävään keskittymisen. Liikkeen ja musiikin yhdistäminen mahdollistaa myös samanaikaisen osallistumisen samalla oppien toisiltaan. Liikkeellisten harjoitusten kautta opettaja voi harjoittaa kehollisia taitoja, musiikillista ymmärtämistä, kuuntelua ja ilmaisua sekä itseyden kokemista (Juntunen, 2009). Useat tutkimukset viittaavat siihen, että Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuva musiikin ja liikkeen opetus edistää sosiaalista vuorovaikutusta ja kehittää tietoisuutta henkilökohtaisesta identiteetistä ja tahdosta (Sutela ym., 2020).

Dalcroze-pedagogiikan kehollinen ilmaisu mahdollistaa vuorovaikutuksen muiden kanssa, koska toiminta perustuu pitkälti pari- ja ryhmätyöskentelyyn (Sutela ym., 2016). Ryhmässä toimimisen tärkeys korostuu etenkin, jos lapsen taidot ovat rajalliset. Ockelfordin (2013) mukaan ryhmään kuulumisen tunne voi olla motivoivaa ja arvokasta lapselle. Myös Hammelin ja Houriganin (2013) tutkimuksen mukaan autismin kirjon lapsi oppii usein jopa paremmin ikäisiltään kuin opettajalta.

Sutelan ja kollegoiden (2016) mukaan Dalcroze-vaikutteinen opetus edistää oppilaiden yhtenäisiä mahdollisuuksia osallistua musiikin tekemiseen, kokea musiikkia, kehittää ja esittää musiikillista tietoa, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja osoittaa taitojaan. Oppilas voi oppia musiikkia kokonaisvaltaisesti liikkeen, kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta, ja samalla positiiviset oppimiskokemukset ja onnistumisen tunteet vahvistavat laajasti itsetuntoa ja itseluottamusta (Sutela ym., 2016). Sutela kollegoineen (2016) lisäävät, että autismin kirjon oppilaat voivat usein kokea vahvoja ja hallitsemattomia tunnepurkauksia, kuten turhautumista, iloa, surua ja vihaa. Tunnepurkaukset johtuvat siitä, että he usein pitävät itseään erilaisina tai huonompina kuin muut, ja voivat kohdata haasteita ja takaiskuja

jokapäiväisessä elämässään esimerkiksi oppimisessa ja kommunikoinnissa. Dalcroze-pohjainen toiminta tarjoaa ohjattuja tapoja ilmaista tunteitaan turvallisessa ympäristössä, ja oppilaat voivat tunnistaa itsensä ja toisensa muusikkoina riippumatta musiikillisten taitojen tasosta (Sutela ym., 2016). Myös Cook ja kollegat (2019) toteavat tutkimuksessaan, että musiikillinen toiminta ryhmässä tarjoaa ihanteellisen mahdollisuuden positiivisille kontakteille luokkahuoneessa.

4 Tulokset

Tässä luvussa tiivistän löytämäni tiedon ja vastaan tutkimuskysymyksiini ”*Miten autismin kirjo ilmenee musiikin tunneilla?*” ja ”*Miten musiikkiliikunta voi tukea autismin kirjon lapsen oppimista musiikin tunneilla?*”.

4.1. Autismin kirjon ilmeneminen musiikin tunneilla

Tässä kirjallisuuskatsauksessa käytetyn aineiston pohjalta voidaan todeta, että autismin kirjo voi ilmetä hyvin yksilöllisesti ja moninaisesti. Autismin kirjon termi kuvaa hyvin autismin moninaisuutta, koska se esiintyy yksilöillä eri tavoin (Autismiliitto, 2020). Vaikka autismin kirjon oireet esiintyvät eri tavoin yksilöillä, autismin kirjon pääoireita kuitenkin ovat poikkeavuudet vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, käyttäytymispiirteissä ja kognitiivisessa kehityksessä (Moilanen & Rintahaka 2016). Lakes ja kollegat (2019) toteavat, että näitä oireita haastavat ja jopa lieventävät musiikkiliikunnan monipuoliset keholliset harjoitukset.

Ragonen (2020) mukaan perinteisten soittimien soittaminen ja musiikillinen ilmaisu voivat tuottaa haasteita autismin kirjon lapsella puutteellisten motoristen ja kognitiivisten taitojen vuoksi. Lisäksi Hammel ja Hourigan (2013) kertovat, että autismin kirjon lapsen kyky vastaanottaa ja käsitellä saapuvaa informaatiota tai kehotusta voi olla hidasta tai kognitiivinen prosessi saattaa keskeytyä. Tämän lisäksi autismin kirjon lapsen poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa voivat näkyä musiikin tunneilla nonverbaalisessa viestinnässä. Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan esimerkiksi puheen eri vivahteet tai tunneilmaisut voivat olla autismin kirjon lapselle hankala ymmärtää. Hammel ja Hourigan (2013) ovatkin tutkineet, että autismin kirjon lapselle on ominaista, että opettajan antamia nonverbaalisia vihjeitä esimerkiksi hiljaa olemisesta tai kuuntelemisesta ei välttämättä pysty havaitsemaan. Autismin kirjon lapsi ei siis välttämättä pysty tunnistamaan nonverbaalisia tunteita, kuten musiikinopettajan reaktiota vastaukseen. Usein autismin kirjon lapsen käytöksessä kiinnitetään huomiota myös puuttuvaan katsekontaktiin. Lisäksi on yleistä, että musiikin tunnilla autismin kirjon lapsen huomio saattaa kiinnittyä johonkin asiaan, joka ei liity oppituntiin. Lapsi voi esimerkiksi saada turvallisuuden tuntua jostakin mielenkiintoisesta esineestä (Hammel & Hourigan, 2013).

Scott (2017) kertoo, että autismin kirjon lapset nauttivat vuorovaikutuksesta muiden kanssa musiikin avulla ja musiikin kautta. Merkityksellisten suhteiden kehittyminen musiikkiin ja musiikin tekemiseen vievät kuitenkin aikaa. Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan musiikin tunnilla voi kuitenkin olla autismin kirjon lapsi, joka ei halua osallistua musisointiin tai musiikin opiskeluun. Tämän vastakohtana Heatonin (2009) mukaan on myös musiikillisesti erityislahjakkaita autismin kirjon lapsia, jotka herkästi tunnistavat säveliä ja havainnoivat musiikin eri elementtejä.

4.2. Musiikkiliikunta autismin kirjon lapsen oppimisen tukena

Perusopetuksen opetussuunnitelma antaa musiikinopettajalle mahdollisuuden eriyttää ja soveltaa sisältöjä oppilaan mukaan (Kaikkonen, 2009). Myös Dalcroze-pedagogiikka antaa opettajalle vapaudet soveltamiseen (Juntunen, 2010). Musiikkiliikunnan ja Dalcroze-pedagogiikan opetuksen soveltaminen mahdollistaa siis opetuksen yksilöllistämisen oppilaalle soveltuvalla tavalla. Juntunen (2010) mukaan musiikkiliikunta rohkaisee, motivoi ja mahdollistaa musiikin kokemisen ja oppimisen yksilön musikaalisuudesta riippumatta. Perkiö (2010) summaa musiikkiliikunnan kehittävän musiikin osa-alueiden ymmärtämisen lisäksi mielikuvitusta, koordinaatiota, kehonhallintaa, muistia sekä havainnointi- ja kommunikointikykyä. Musiikkiliikunnan avulla autismin kirjon oppilas kehittyy siis sekä muusikkouden tasolla että kokonaisvaltaisesti (Juntunen, 2010). Bergerin (2015) mukaan Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvissa musiikkiliikunnan harjoituksissa oppilas ei pelkästään opi musiikin elementtejä, vaan myös aistii ja ilmaisee niitä kehollisesti. Lakes kollegoinee (2019) toteavat, että musiikillisten elementtien lisäksi musiikkiliikunta kehittää monipuolisesti motorisia ja kognitiivisia taitoja samalla jopa lieventäen autismin kirjon tyypillisiä oireita. Musiikilliset keholliset harjoitteet edistävät sosiaalista vuorovaikutusta ja kehittävät tietoisuutta henkilökohtaisesta identiteetistä (Lakes ym., 2019; Sutela ym., 2020). Kehollinen musiikkiliikunta voi tukea autismin kirjon lapsen oppimista, koska musiikkiliikunta mahdollistaa musiikin oppimisen ilman soittimia ja verbaalista viestintää (Sutela, 2016; Latif ym., 2021).

Sutela ja kollegat (2016) kertovat, että positiiviset oppimiskokemukset ja onnistumisen tunteet vahvistavat samalla laajasti itsetuntoa ja -luottamusta. Autismi kirjon lapsi voi siis oppia musiikkia liikkeen, kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta kokonaisvaltaisesti samalla saaden positiivisia oppimiskokemuksia ja onnistumisen tunteita. Myös Cook ja kollegat (2019)

toteavat musiikillisen toiminnan ryhmässä tarjoavan autismin kirjon lapsille mahdollisuuden positiivisille kontakteille luokkahuoneessa.

Musiikilliset harjoitteet mahdollistavat osallistumisen ja itsensä ilmaisun, vaikka verbaalinen viestintä tuottaisi hankaluuksia (Latif, 2021). Autismin kirjon lapselle on tyypillistä, että katsekontaktin luominen on hankalaa (Hammel & Hourigan, 2013). Vaioulin ja kollegoiden (2015) tutkimuksen mukaan musiikin ja liikkeen yhdistävät harjoitukset voivat lisätä autismin kirjon lasten katsekontaktin luomista toiseen henkilöön. Myös Lakes ja kollegat (2019) toteavat tutkimuksessaan, että musiikkia sisältävät harjoitteet ja tehtävät voivat myös vähentää autismin kirjon lasten sosiaalisia haasteita. Musiikin ja liikkeen yhdistävät musiikkiliikunnan harjoitukset edistävät siis musiikin eri osa-alueiden oppimisen lisäksi myös vuorovaikutustaitoja, itsetuntoa, motorisia ja kognitiivisia taitoja, koordinaatiota, kehonhallintaa, muistia sekä mielikuvitusta (Sutela ym., 2016; Perkiö, 2010).

Dalcroze-pedagogiikan pääpiirteisiin kuuluu kehollisen kokemuksen kautta oppiminen ryhmässä (Juntunen, 2010). Lapsen taitojen ollessa rajalliset ryhmässä toimimisen tärkeys korostuu (Ockelford, 2013). Yleisesti autismin kirjon lapsi voi oppia Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan jopa paremmin ikätovereiltaan kuin opettajaltaan. Sutela (2022) kertoo, että kehollisessa toiminnassa, kuten musiikkiliikunnassa opetettavaa asiaa lähestytään oman kehon avulla. Kehon kokemuksellisuuden avulla voidaan lähestyä oppimista laajemminkin. Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen eli vuorovaikutus, kommunikaatio ja läsnäolo voivat Sutelan (2022) mukaan mahdollistaa musiikin oppimista. Musiikkiliikunta ja Dalcroze-pohjainen kehollinen toiminta on vuorovaikutteista (Sutela ym., 2016) ja siten voidaan siis todeta musiikkiliikunnan voivan tukea autismin kirjon lapsen oppimista.

5 Pohdinta

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoin autismin kirjo ilmenee musiikin tunnilla. Lisäksi perehdyin siihen, kuinka musiikkiliikunta voi toimia autismin kirjon lapsen oppimisen tukena. Tutkielmassani hyödynsin laajasti aineistoja, joiden pohjalta pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tarkastelin musiikkiliikuntaa erityisesti Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta, sillä Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvat keholliset harjoitteet ovat osa kehollista musiikkikasvatusta ja musiikkiliikuntaa (Juntunen, 2009) sekä avain musiikin syvempään ymmärtämiseen ja oppimiseen ilman soitinta (Sutela ym., 2016). Mielestäni on tärkeää tiedostaa erilaiset oppimiseen vaikuttavat tekijät ja löytää oikeanlaiset työtavat jokaisen oppimisen mahdollistamiseen. Sutelan ja kollegoiden (2019) mukaan musiikkiliikunta mahdollistaa musiikin eri osa-alueiden oppimisen erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja musikaalisista taidoista riippumatta.

Tutkimustulokset osoittivat, että musiikkiliikunta voi tukea autismin kirjon lapsen oppimista eri tavoin, sillä autismin kirjo ilmenee hyvin moninaisesti ja yksilöllisesti. Siten myös autismin kirjon ilmeneminen musiikin tunnilla on yksilöllistä. Autismi kirjon moninaisuus vaikeutti autismin kirjon määrittelyä ja se vaikuttaa väistämättä tuloksiin. Autismi kirjo ei välttämättä ilmene musiikin tunnilla tietyllä tavalla sen yksilöllisen ilmenemisen vuoksi. Sen takia tulokset eivät ole yleistettävissä kaikille autismin kirjon lapsille. Tutkimustuloksista voidaan kuitenkin nähdä musiikkiliikunnan monipuoliset hyödyt ja tulosten mukaan on selvää, että musiikkiliikunta mahdollistaa musiikin oppimista kokonaisvaltaisesti musikaalisista taidoista riippumatta. Musiikkiliikunnan avulla yksilö voi oppia musiikin elementtejä ilman soittimia tai verbaalista viestintää samalla kuitenkin olemalla läsnä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Sutela, 2016; Latif ym., 2021; Sutela, 2022).

Tämä kirjallisuuskatsaus tuo tietoa autismin kirjosta ja voi auttaa musiikkikasvattajia havaitsemaan paremmin erilaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Musiikkiliikunnan monipuoliset vaikutukset korostuvat tutkielmassani ja tuo esiin monia hyötyjä, joiden vuoksi musiikkikasvattajien tulisi hyödyntää kehollisuutta musiikkikasvatuksessa. Tutkielmassani saatujen tuloksien perusteella ymmärrän paremmin autismin kirjon lapselle tyypillisiä piirteitä ja sitä, miten moninaisesti autismin kirjo voi näkyä musiikin tunnilla. Lisäksi musiikkiliikunnan monipuoliset hyödyt sekä musiikin monipuolisessa oppimisessä että esimerkiksi muistin, kommunikointikyvyn ja koordinaation kehittämisessä vahvistivat käsitystäni

musiikkiliikunnasta tärkeänä ja toimivana opetusmuotona musiikkikasvatuksessa. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkintorakenteeseen on sisällytetty kaksi musiikkiliikunnan kurssia. Koen näiden kurssien olevan tärkeässä osassa musiikkikasvatuksen koulutusta, sillä niiden avulla jokainen musiikkikasvatuksen opiskelija saa työkaluja kehollisuuden ja musiikkiliikunnan soveltamiseen musiikkikasvatuksen eri konteksteissa ja eri ikätasolla.

Muuttamalla tutkielman näkökulmaa olisi voinut helpottaa aineiston kokoamisen prosessia. Rajaamalla aiheen autismin kirjon sijasta johonkin vähemmän monimuotoiseen häiriöön, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöön tai äänyliherkkyyteen, olisi tulokset voineet olla enemmän yleistettävissä. Tutkimalla yleisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olisi lähteiden haku voinut olla helpompaa lähteiden monipuolisemman saatavuuden takia. Päädyin kuitenkin autismin kirjoon, koska aiempi musiikin ja liikkeen tutkimus on keskittynyt pääosin yleisesti erityistä tukea tarvitseviin eikä autismin kirjoa ja musiikkiliikuntaa käsitteleviä tutkimuksia ole Suomessa. Aiheeni on myös erittäin ajankohtainen inklusion näkökulmasta. Koen siis tuovani tutkielmallani tietoa autismin kirjosta ja siitä, miten musiikki ja liike voivat tukea autismin kirjon lapsen oppimista. Tästä kirjallisuuskatsauksesta on varmasti paljon hyötyä muille musiikkikasvattajille.

Mahdollisesti pro gradu -tutkielmaan tutkimusta jatkaessani käyttäisin tätä kirjallisuuskatsausta lähtökohtana. Autismi kirjon moninaisen ilmenemisen vuoksi voisin tehdä tutkimusta tapaustutkimuksena autismi kirjon lapsesta tai lapsista. Tutkielmaa kirjoittaessani totesin tutkimusaiheeni olevan sellainen, jonka voisi viedä opetukseen käytäntöön. Voisin itse toimia opettajan roolissa tai seurata opetusta samalla tutkien haastatteluja ja kyselyjä. Pro gradu -tutkielmassa voisi keskittyä myös musiikkiliikunnan tuomiin haasteisiin opetuksessa. Soveltuuko musiikkiliikunta kaikille autismi kirjon lapsille? Mitä musiikkiliikunnan opetuksessa pitää ottaa huomioon? Miten musiikkiliikuntaa voidaan eriyttää alas- ja ylöspäin? Musiikkiliikunnan kehollisiin metodeihin kuuluu Dalcroze-pedagogiikan lisäksi Orff-pedagogiikka. Pro gradu -tutkielmassa näkökulmaa voisi laajentaa Orff-pedagogiikkaan ja pohtia esimerkiksi Dalcroze- ja Orff-pedagogiikan eroja.

Lähteet

- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26(1), 27–33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Au, T-C., Lau, N-S. (2021). Private music teachers' knowledge of and attitudes toward students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04809-5>
- Autismikirjon häiriö. Käypä hoito -suositus. (2023). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen Nuorisopsykiatrisen Yhdistyksen, Suomen Kehitysvammalääkäreiden, Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.
- Autismiliitto (2020). Autismikirjon diagnosointi moniammatillisessa tiimissä. Haettu osoitteesta <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi>
- Berger, D.S. (2015). *Eurhythmics for autism and other neurophysiologic diagnoses: A sensorimotor music-based treatment approach*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1093/mtp/miw022>
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: A pilot trial with autistic and neurotypical children. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Hammel, A. M., & Hourigan, R. M. (2013). *Teaching Music to Students with Autism*. Oxford University Press, USA.
- Heaton P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1443–1447. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0327>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hourigan, A., & Hourigan, R. (2009). *Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives*. *Music Educators Journal*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432109341370>.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. University of Oulu. <http://urn.fi/urn:isbn:9514274024>
- Juntunen M.-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia*

- kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 245–257). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatus- seura - FiSME r.y.
- Juntunen, M.L. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola- Isaksson. (toim.) *Musiikkiliikunnan käsikirja: 1. Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY.
- Juntunen, M.-L. (2020). Ways to enhance embodied learning in Dalcroze-inspired music education. *International Journal of Music in Early Childhood*, 15(1), 39–59. https://doi.org/10.1386/ijmec_00011_1
- Juntunen, M.-L., Perkiö, S., & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro.
- Kaikkonen, M. (2009). Eriyismusiikkikasvatus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 203–218). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Kaikkonen, M., & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301. <http://elektra.helsinki.fi/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>
- Kerola, K. Kujanpää, S. Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Juva: PS-kustannus.
- Kontu, E., Ullgren, I.-M., Törmänen, M., Nislin, M. & Pirttimaa, R. (2013). *Savant-lahjakuus ja yleisen älykkyyden käsite*.
- Lakes, K. D., Neville, R., Vazou, S., Schuck, S. E., Stavropoulos, K., Krishnan, K., ... & Palermo, A. (2019). *Beyond Broadway: Analysis of Qualitative Characteristics of and Individual Responses to Creatively Able, a Music and Movement Intervention for Children with Autism*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8):1377. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081377>
- Lawrence, C. (2019). *Teacher Education and Autism: A Research-Based Practical Handbook*. Jessica Kingsley Publishers.
- Latif, N., Di Francesco, C., Custo-Blanch, M., Hyde, K., Sharda, M., & Nadig, A. (2021). *Joint engagement and movement: Active ingredients of a music-based intervention with school-age children with autism*. *NeuroRehabilitation*, 48(2), 167-185.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.

- MacKenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder. Using Learning Preferences and Strengths*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). *Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla*. Julkaisussa Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Toim. A. Sourander. Tallinna: Duodecim.
- Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Penttinen, A. (2007). *Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan: toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Ragone, G. (2020). *Designing Embodied Musical Interaction for Children with Autism*. In Proceedings of the 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 104, 1–4. <https://doi.org/10.1145/3373625.3417077>
- Reinval, O. (2018). Neurocognitive functioning and psychiatric symptoms in children and adolescents with higher functioning autism spectrum disorders.
- Rudy, L. (2022). *What's the Difference Between High- and Low-Functioning Autism?* Verywell Health. <https://www.verywellhealth.com/high-and-low-functioning-autism-260599>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? : johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Scott, S. (2017). *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder: A Resource for Teachers*. Oxford University Press.
- Sutela, K. (2020). *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: a practitioner inquiry in a special school*. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526225876>
- Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2019). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: a case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000184>
- Sutela, K., Juntunen, M.-L. & Ojala, J. (2016). Inclusive music education: the potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2020051333149>
- Sutela, K., Kivijärvi, S. & Anttila, E. (2021). Moving encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism.

- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.
- Sutela, K., Ojala, J., Kielinen, M. (2020). Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., & Kjälman, I. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2019). Mitä toimintakyky on? Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Vaiouli P., Grimmet K., Ruich LJ. (2015). "Bill is now singing": joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*. Jan;19(1):73-83.
- What is autism? (2021). *Pharmacological Reports*, 73(5), 1255–1264. <https://doi.org/10.1007/s43440-021-00244-0>