



# **Kun sanat eivät riitä** **Dysfasia ja kitaransoitonopetus**

**Joonas Mustalahti**

**Pedagoginen opinnäytetyö**  
**Toukokuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN**  
**AMMATTIKORKEAKOULU**

*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) MUSTALAHTI, Joonas	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)	
	Sivumäärä 19	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi  Kun sanat eivät riitä – Dysfasia ja kitaransoitonopetus		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja(t) MIETTINEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyöni on toimintatutkimus kitaransoitonopetuksesta dysfaattiselle lapselle. Olen opettanut projektiin liittyen lukuvuoden 2008-2009 ajan dysfaattisia oppilaita Haukkarannan koululla. Työssäni käyn läpi teorian ja omien kokemusteni kautta kuinka erityisoppijalle järjestettävä soitonopetus eroaa niin kutsutun tavallisen oppilaan opetuksesta. Teen myös kehitysehdotuksia, joilla instrumenttiopetukseen liittyvää erityispedagogiikan opiskelua voisi kehittää.</p> <p>Työni alussa kerron erityisoppijan piirteistä ja dysfasiasta. Kerron myös kuinka dysfasia vaikuttaa oppimistilanteeseen ja millaisia erityisjärjestelyjä opettajan tulisi ottaa huomioon. Työssäni kerron käyttämäni opetusmetodeista, valotan kuvionuottien käyttöä ja esittelen hyviksi havaitsemiani keinoja hyödyntää ja soveltaa valmista erityisopetukseen liittyvää teoriaa. Käsittelen myös paljon omakohtaisia kokemuksia erityisopetuksen järjestämisestä ja järjestelyyn liittyvistä haasteista. Avaan myös soitonopettajan näkökulmaa erityisopetuksen tarpeellisuudesta musiikkiopistoissa ja yksityisissä musiikkikouluissa. Tarkoitukseni on haastaa opettajat ja opettajiksi opiskelevat kehitystyöhön erityissoitonopetuksen kehittämiseksi.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Musiikki, erityisopetus, kitara, kitaransoitonopetus, dysfasia		
Muut tiedot		

Author(s) <b>MUSTALAHTI, Joonas</b>	Type of Publication <b>Diploma Project (5 ECTS)</b>	
	Pages <b>19</b>	Language <b>Finnish</b>
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title  <b>When words are not enough – Teaching guitar to children with dysphasia</b>		
Degree Programme <b>Pedagogical studies for music and dance teachers</b>		
Tutor(s) <b>MIETTINEN, Raija</b>		
Assigned by		
Abstract  <p>In my thesis I researched the subject about teaching guitar to children with dysphasia. I taught dysphasic children at the Haukkarannan koulu that is a school for special children. The project lasted from the fall 2008 to the spring 2009. In my research I go over by presenting theory and my own experiences how teaching a special student to play an instrument differs from teaching a so-called normal student. I also present suggestions on how to develop special education studies.</p> <p>In the beginning of my thesis I tell about the features of a special students and dysphasia in general. I also tell how dysphasia affects the teaching atmosphere and what kind of special needs the teacher must notice. I go over the teaching methods I used, shed a light on the graphic note system and present the good ways to use and apply the theory about special education. I also tell much about my own experiences on how to organize guitar studies for special children and the challenges regarding it. I open the view on how important and necessary special education is in music academies and private music schools. My goal is to challenge teachers and students to start developing special education studies.</p>		
Keywords <b>Music, special education, guitar, dysphasia</b>		
Miscellaneous		

## SISÄLTÖ

1. Johdanto.....	2
2. Erityissoitonopetus nykypäivänä .....	3
3. Erityisoppijan piirteet.....	4
3.1 Dysfasia .....	6
3.2 Dysfasia ja musiikkiterapia.....	6
4. Kuvionuottien käyttö opetustyössä .....	7
4.1 Kuvionuotit .....	7
4.2 Kuvionuotit ja kitaran otelauta.....	8
4.3 Rythmi .....	8
4.4 Improvisaatio .....	9
5. Haasteet vuorovaikutuksessa .....	10
5.1 Kommunikaatiokanava tukossa .....	10
5.2 Avoimuutta kuntoutumismenetelmin .....	11
6. Opettaja ongelmien edessä .....	12
6.1 Minäkö erityisopettaja? .....	12
6.2 Ennakkokäsitykset ja ensivaikutelmat.....	12
6.3 Opetuksen aloittaminen ja käytännön mukana lisääntynyt tieto .....	13
6.4 Lukuvuoden lopetus .....	14
7. Pohdintaa .....	15
Lähteet.....	18

# 1. Johdanto

Soitonopetus erityisoppilaalle kuulostaa haastavalta ja mielenkiintoiselta. Mitä jos lapsi ei osaa muodostaa sanoja tai puhua, osaako hän laulaa tai soittaa? Vaikuttaako erityistarve musikaalisuuteen? Onko erityisopetus vaikeampaa kuin niin sanottu tavallinen opetus? Näihin kysymyksiin aloin etsiä vastausta. Mielenkiintoni erityisopetukseen ja sen yhdistämiseen soitonopetukseen sai minut valitsemaan tutkimuskohteekseni juuri erityissoitonopetuksen. Käytän jatkossa termiä erityissoitonopetus, koska mielestäni se kuvaa tutkimukseni sisältöä parhaiten. En ole myöskään löytänyt termiä mistään lähdeoteoksistani. Uuden tiedon etsiminen johtuu yleensä sen kysynnästä ja uuden tiedon tuoman taidon tarpeesta. Erityisoppilaille tarjottu musiikin- ja soitonopetus on vähäistä ja materiaalia on hyvin vähän. Tutkimuksen aikana tuottamani materiaali onkin tarkoitettu saman asian parissa työskenteleville avuksi ja valmiiksi oppimateriaaliksi.

Tarkoitukseni on tehdä toimintatutkimus kitaransoiton opetuksesta dysfaattisille lapsille. Toimintatutkimuksessa ei ole olemassa yhtä ja ainutta oikeaa tietä tai oikeita ja vääriä vastauksia, vaan tutkija pyrkii asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi (Heikkinen 2001, 170). Tarkoitukseni on myös luoda ”kikkapankin” muodossa apurattaat erityisoppilaiden kanssa työskenteleville, tuoda tietoisuuteen erityisoppilaiden opetukseen liittyviä seikkoja ja saada ihmiset pohtimaan erityisopetuksen kiperiksi osoittautuneita ongelmia.

Onko erityispedagogiikkaan perehtymättömän opettajan vaarallista hypätä erityisopettajan saappaisiin? Parini kanssa toteuttamamme projekti osoittaa, että erityissoitonopetukseen voi kyetä kuka tahansa ilman varsinaista erityispedagogista koulutustakin. Erityisopetuksen kasvava tarve on alkanut vaatia erityispedagogiikan opiskelijoiden määrän lisäämistä. Yliopistotasoisessa koulutuksessa ei kuitenkaan keskitytä musiikin erityisopetukseen kovin tarkasti, ja tiukat pääsykokeet karsivat mahdolliset erityispedagogiikasta kiinnostuneet pätevät opettajat. Ammattikorkeakoulussa puolestaan saa pätevyyden toimia instrumenttiopettajana. Miksei laitos samalla antaisi mahdollisuutta erikoistua erityissoitonopetukseen?

Työlläni yritän laajentaa mahdollisuuksien horisonttia ja lisätä kaikille yhtäläisten mahdollisuuksien määrää. Tarkoitus on haastaa opettajat ja professorit oppilaitosten kehittämistyöhön. Musiikinopetuksen on kehityttävä kyseenalaistamalla nykyään käytössä olevat metodit ja poistamalla opetusraamit, joihin oppilaan on mahduttava. Musiikki kuuluu kaikille, ei vain niille, jotka läpäisevät musiikkiopiston pääsykokeet.

## 2. Erityissoitonopetus nykypäivänä

Nykyään erityisopetuksen kasvava tarve on tullut osaksi arkipäivää myös soitonopetuksessa. Peruskouluissa on alettu integroida erityisoppilaita normaaliin opetukseen tuomalla heidät samoihin luokkahuoneisiin ns. tavallisten oppilaiden kanssa, ja lisäämällä luokan opettajien määrää tai erityisopetukseen perehtyneitä avustajia. Erityisopetuksen tavoite on pyrkiä tarjoamaan kaikille oppimisympäristö, jossa jokainen oppija pystyy etenemään ja oppimaan lähtökohdista riippumatta. Joissain tilanteissa oppilas tarvitsee erityistä tukea tai tehostettuja opetusjärjestelyjä. (Kaikkonen 2005, 96.)

Soitonopetuksen tarjonta erityistä tukea vaativille oppilaille on vähäistä, ja sen voi jakaa kahteen kategoriaan: kaupungin tarjoamat musiikkiopistopalvelut sekä yksityiset musiikkikoulut. Musiikkiopistot tarjoavat soitonopetusta, mutta niihin vaadittavien pääsykokeiden suorittaminen saattaa olla liian suuri kynnys monille erityistä tukea vaativille oppilaille. Yksityisiin musiikkikouluihin on helpompi päästä, koska ilmoittautuminen riittää sisäänpääsyyn, mutta kuten musiikkiopistoissakin, soitonopiskelu on eriytetty koulunkäynnistä. Näin ollen matkustaminen musiikkia opiskelemaan on liian vaikeaa esimerkiksi kouluissa viikot asuville erityisoppilaille.

Opetushallituksen vuonna 2002 tehdyn opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tulisi tukea oppilaan henkistä kasvua, persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta määrätietoiseen ja aktiiviseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2002.) Samojen tavoitteiden tulisi toteutua myös erityisoppilaiden kohdalla.

Usein erityisoppilaan musiikinopetukseen yhdistetään terapeuttinen näkökulma. Kaikkonen (2005) esittää musiikkiterapialla joskus olevan liian vahva pyrkimys vaikuttaa erityisryhmään kuuluviin lapsiin, eli oppilas saattaa tuntea terapiaan osallistumisen paineet. Toisaalta taas perinteinen soitonopiskelu saattaa olla erityisoppilaille liian vaativaa (Kaikkonen 2005, 96). Maanlaajuisesti toimii useita erityiskouluja, joissa järjestetään iltapäivisin harrastekerhoja. Kerhoille on suuri kysyntä, ja nykypäivänä populaarikulttuurin moninaistuessa ja laajentuessa nuorilla on halua ja innostusta osallistua esimerkiksi kitaransoitonopetus kurssille. Liian usein kuitenkin opettajien luulo omasta ammattitaidon puutteesta tulee esteeksi harrastekerhon vetämiselle. Lisäksi kaikilla erityisoppilaille ei ole mahdollisuutta viikon aikana lähteä ulkopuolisiin laitoksiin soittamaan, ja se supistaa halukkaiden lasten mahdollisuuksia osallistua hauskaan harrastukseen.

Opettajan ennakkoluuloja erityissoitonopetukseen saattaa lisätä yhteiskunnan määrittelemä vammaisuus tai lähinnä sen sanan kaiku. Kielellä on suuri valta muokata ajatuksia, tulkintoja ja ilmiöitä. Erilaiset puhetavat rakentavat vammaisuutta ja luovat osittain myös mielikuvan vammaisuudesta heikkoutena, säälittävyytinä tai passiivisuutena. (Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 1998, 92–93.) Nykyään erityisoppilaiden soitonopetuksen vähyys saattaa johtua tietämättömyydestä tai uusien opettajien uskalluksesta aloittaa enemmän työtä vaativa projekti. Tämä kertoo surullista tarinaa opetuksen paikalleen jämähtämisestä. Soitonopetuksen kentällä on hyvin vähän kehityshankkeita, vaikka kouluissa niitä on koko ajan. Matikaisen (1999) mukaan kouluissa ei enää olla innokkaita diagnosoimaan oppilaita ja siirtelemään heitä omiin ryhmiinsä opetettaviksi. Nykyään oppilaiden vanhemmat ja osa opettajistakin näkevät integraation ja inklusiivisen koulun kehittämisen tärkeäksi. (Matikainen 1999, 4.) Erityisopetus on tapetilla jatkuvasti, eikö se siis pitäisi hiljalleen ottaa käsittelyyn myös soitonopetuksessa?

### 3. Erityisoppijan piirteet

Erityisoppilaisiin kohdistuu usein paljon ennakkoluuloja. Opetusta tai opetusjärjestelyjä pidetään liian haastavina, ja virheelliset ennakkokäsitykset, kuten epämusikaalisuuden illuusio, vähentävät innokkaiden opettajien määrää, jotka muuten olisivat val-

miita aloittamaan pitkäjänteisen projektin paljon kärsivällisyyttä vaativassa ympäristössä. Kärsivällisyys onkin suuressa roolissa dysfaattista lasta opettaessa. Usein väärinymmärretyt sanat hidastavat opetusta, ja helppojen lauserakenteiden keksiminen tuntuu tönköltä ja joskus haastavalta. Etukäteen laaditusta tuntisuunnitelmasta on harvoin hyötyä, ja usein saman asian joutuu sanomaan useaan kertaan ennen kuin se ymmärretään oikein. Usein tuntien kulku on mielikuvituksen mukaan etenevää opetusimprovisaatiota, jolloin opettajalle luovuus ja spontaanisuus ovat suuria etuja.

Kertomalla ja näyttämällä opettamista käytetään vahvimpana opetusmetodina kun puhutaan soitonopetuksesta. Dysfaattisen lapsen kanssa kertominen joutuu supistumaan minimiinsä, ja näyttäminen tai melodioita laulamalla toistaminen nousee esiin paljon voimakkaammin. Pitämieni tuntien aikana takaraivossa pyörikin usein epäily, tuleeko joskus aliarvioitua, mitä oppilas ymmärtää, ja helposti sorruin myös kapulakieleen. Toisaalta saatoinkin usein uskoa lapsen ymmärtäneen käsiteltävän asian, ja siirtyä eteenpäin vain huomatakseni edellisen asian menneen aivan ohi korvien. Opettajan tuleekin olla tarkkana opettavien asioiden ymmärtämisen kanssa ja varmistua siitä, että asia on selvä esimerkiksi näyttämällä, kertaamalla ja kertomalla, sekä pyytämällä oppilasta kertomaan tai näyttämään, miten tämä asian ymmärsi. Usein oppilas ymmärtää käsiteltävän asian, muttei kuitenkaan osaa ilmaista tai kertoa sitä sanallisesti opettajalleen. Tällöin opettajan tulisikin liiallisen kertauksen tai turhautumisen välttämiseksi pyytää näyttämään eikä kertomaan.

Jos oppilaalle ei anneta mahdollisuutta osallistua soitonopetukseen tai häneltä jopa kielletään se, saattaa tilanne johtaa lapsen osalta sosiaalisiin ongelmiin. Tunne yksin rannalle jäämisestä voi johtaa yksinäisyyteen tai jopa syrjäytymiseen, ja saattaa luoda oppilaalle riittämättömyyden tunteen. (Salmivalli 2005, 37-38, 165-167, 181.) Tässä kohtaa astuu näyttämölle juuri vanhempien tuki ja kannustus sosiaalisiin soittotunteihin. Soittimen ryhmäopetuksessa käytetyt vertaisryhmät tai kahdenkeskiset soittotunnit lisäävät erilaisten virikkeiden avulla lapsen emotionaalisia taitoja sekä sosiaalista kehitystä hauskanpidon yhteydessä.



### 3.1 Dysfasia

Dysfasia on lasten kielenkehityksen erikoisvaikeus, jonka oletetaan johtuvan keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä. Vaikeudet voivat olla joko korostuneesti puheen tuottoon liittyviä, tai kuten yleensä, puheen vastaanottoon ja tuottoon liittyviä. Dysfaattiselle lapselle vaikeita kielellisiä toimintoja voivat olla mm. kieliopillisten rakenteiden ymmärtäminen ja tuottaminen, sanavaraston ja käsitteiden hallinta, nimeäminen, lyhytkestoinen audittiivinen muisti, audittiivinen hahmottaminen, puheäänneiden ja sanojen ääntäminen, kertova puhe sekä muu kielenkäyttö. (Rantala & Hällback 1993, 12–13.)

Dysfasiaa esiintyy useammin pojilla kuin tytöillä, ja jonkin arvion mukaan dysfaattisten lasten määrä Suomessa olisi muutaman tuhannen luokkaa. Diagnosointia on hankaloittanut dysfasiaa käsittelevän kirjallisuuden puute ja tiedon saatavuus vain artikkeleina. Kuitenkin dysfasian diagnosointi on tarkentunut 80-luvulta lähtien, joka on myös lisännyt dysfasian ilmenemistä. (Rantala & Hällback 1993, 5, 14.)

Dysfasia jakautuu kolmeen luokkaan: lieväasteiseen, keskiasteiseen ja vaikea-asteiseen dysfasiaan. Lieväasteisessä dysfasiassa puheessa saattaa olla epäsystemaattista sekavuutta. Arkielämän puheen ymmärtäminen onnistuu yleensä hyvin, mutta sanojen löytäminen voi olla vaikeaa ja puheilmaisuus vähäistä. Keskiasteisessa dysfasiassa kielelliset vaikeudet haittaavat arkipäiväisiä kommunikaatiotilanteita, sanavarasto on pieni ja sanojen nimeäminen voi ilmetä sisällöltään väärinä, epätarkkoina tai äänneisöltään lievästi virheellisinä sanoina. Vaikea-asteisessa dysfasiassa lapsen puhe on voimakkaasti häiriintynyttä, ja ongelmat vaikeuttavat hänen selviämistään arkitilanteissa. Lapselta saattaa puuttua puheen tuottaminen kokonaan, ja puheen ymmärtämisessä on poikkeuksetta ongelmia. Vaikea-asteisuuteen kuuluu myös muita erilaisia kehityshäiriöitä, kuten esimerkiksi autismia. (Rantala & Hällback 1993, 14–15.)

### 3.2 Dysfasia ja musiikkiterapia

Musiikkiterapeutti Saukko (1993) kirjoittaa artikkelissaan musiikista sanattomana kielenä, ja esittää musiikkiterapian olevan erityisen sopiva hoitomuoto ihmisille, joiden kyky ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan sanallisesti on syystä tai toisesta rajoittu-

nutta tai puuttuu kokonaan. (Saukko 1993, 105.) Musiikkiterapiassa musiikkia käytetään puheen ohessa tai sen sijasta tunteiden ilmaisemiseen ja käsittelemiseen, ja terapian keskeinen anti vaikeasti dysfaattiselle lapsille onkin tarjota heille kokemuksia itsensä ilmaisemisesta ja ymmärretyksi tulemisesta (Saukko 1993, 106–108).

Näitä oppeja voidaan suoraan soveltaa kitaransoitonopetukseen, joka omalla tavallaan tarjoaa kommunikaatiokanavan. Niin kutsuttu helpotettu kitaransoitonopetus, joka aloitetaan kuvionuoteilla, tarjoaa onnistumisen kokemuksia heti alusta alkaen. Helpotetulla kitaransoitonopetuksella on näin ollen myös terapeutin vaikutus. Opetustilanteessa oppilas joutuu työskentelemään uudessa sosiaalisessa ympäristössä, jolloin myös hänen sosiaaliset taitonsa kehittyvät.

## 4. Kuvionuottien käyttö opetustyössä

### 4.1 Kuvionuotit

Kuvionuotit ovat nuotinkirjoitusmenetelmä, joka mahdollistaa soittamisen lähes heti – aikaisempia tietoja tai taitoja ei tarvita. Kuvionuotit soveltuvat loistavasti soittamisen ensiaskeliksi kaikille soittamisesta kiinnostuneille. Samalla ne mahdollistavat soittamisen sellaisille kohderyhmille, joille syystä tai toisesta perinteisen nuottikuvan omaksuminen on mahdotonta tai vaikeaa. Kuvionuoteissa nuotti-informaatio merkitään konkreettisesti muotojen ja värien avulla (<http://www.resonaari.fi/>, kuvionuotit. Viitattu: 19.1.2009).

Jokainen nuottiviivastolle kirjoitettu nuotti on siis väritetty, ja sen muoto on vaihdettu tavallisesta pyöreästä kolmioon, neliöön, ympyrään, rastiin jne. Eli konkreettisesti väritetty muoto, jonka paperilla näet, vastaa yhtä tarraa otelaudalla, ja soittamalla kyseisen kuvan saat halutun äänen. Piirtämällä kuviot nuottiviivastolle helpotetaan myös oppilaan aikanaan siirtymistä tavallisiin nuotteihin, kun kyseinen muoto ja väri saavat oikean paikkansa nuottiviivastolla. Toisin sanoen piirtämällä ruskean kolmion toiseksi ylimmän viivan päälle nuottiviivastolla oppilas oppii yhdistämään ruskean kolmion nuottiin D, joka on siis kyseisellä viivalla.

## 4.2 Kuvionuotit ja kitaran otelauta

Itse lähdin opetussuunnitelmaa miettiessäni kuvionuottien värittämälle polulle. Dysfaattisella oppilaalla saattaa myös esiintyä kielenkehityksellisten häiriöiden lisäksi lukutaidottomuutta tai oppimisvaikeuksia. Tällöin vierekkäiset vokaalit tai konsonantit, esimerkiksi Cee ja Dee, saattavat usein mennä sekaisin, ja ainakin aluksi juuri kyseisten väärinymmärrysten takia niiden yhdistäminen oikeisiin paikkoihin otelaudalla voi olla hankalaa. Nuottien nimet loppuvat usein samaan vokaaliin, esimerkiksi Ee, Gee, Cee ja Dee, mikä myös hankaloittaa kuuntelemalla nuottien nimien oppimista.

Printtasin kuvionuotteja musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin sivuilta, ja kehitte-  
lin kontaktimuovia hyväksikäyttäen kitaran otelautaan tarrat, joissa oikea muoto ja väri yhdistyivät samaa vastaavaan nuottiin. Kuvionuotteja, niiden muotoja ja värejä käyttämällä oppilas saa tuntuman otelaudasta, ja hiljalleen siirtyminen nuottien varsinaisiin nimiin helpottaa nuottien ja harmonioiden oppimista. Opettajalle ja oppilaalle on myös helpompaa ja hausempaa soittaa erivärisillä muodoilla ja huomata soittavansakin jotain tuttua melodiaa. Tämä helpotettu kitaransoiton opetusmenetelmä toimii erityisesti erityisoppilaiden ja todella nuorten, alle kouluikäisten ja lukutaidottomien oppilaiden kanssa.

## 4.3 Rytmi

Rytmin opettaminen perusteoriassa käytettyjen tavujen eli Taa-, Ti(♩)- ja Ti-Ti(♩)-tavujen avulla on tavujen samankaltaisuuden takia täytynyt vaihtaa keksittyihin sanoihin, tuttuihin fraaseihin ja laulun sanoihin, esimerkiksi ka-noo-tin ka-pe-an jne. Silti tunnilla sorruin välillä käyttämään Ta-Taa-Ta Ta-Ta-Taa -muotoa, jonka ymmärtämisen oppilas kokee usein vaikeaksi. Yleensä rytmin taputtaminen kitaran kantta vasten helpottaa rytmin omaksumista ja soittamista. Myös käveleminen ja askeleiden vertaaminen esimerkiksi neljäsosanuotteihin tai puolinuottien hyppiminen on varsinkin nuorista oppilaista hauskaa. Eri rytmit on tämän jälkeen paljon helpompaa yhdistää nuottinformaatioon. Kun oppilaan kanssa soittaa niin sanotusti kävelyaskelia eli neljäsosanuotteja, tämä ymmärtää, kuinka pitkiä nuottien pitää olla, ja välillä hypyn eli puolinuotin soittaminen onnistuu kuin luonnostaan. Nuottikuvan opettaminen voi odottaa kunnes rytmit on sisäistetty ja käytetty jossain helppossa melodiassa, ja sen jälkeen

nuottikuvan ja rytmin yhdistäminen tuntuukin helpolta. Nuottien päälle voi jatkossa vielä lisätä jalkojen kuvia symboloimaan nuottien pituuksia, jolloin perinteinen nuottokuva saa konkreettisen muodon ja visuaalisesti nuoteista tulee helppolukuisempia.

Olen käyttänyt rytmien opettamisessa rytmitavujen korvikkeena myös muita niitä kuvaavia graafisia kuvioita: esimerkiksi lyhyet nuotit ovat pieniä palloja ja pitkät nuotit suuria palloja. Dysfaattiselle lapselle voi olla tyypillistä tavutussääntöjen oppimisen vaikeus (Salmenoja 1999, 28). Tästä syystä rytmien ja nuottinimien korvaaminen graafisilla muodoilla nopeuttaa oppimista, joka muuten saattaisi olla varsinkin auditiivisissa tehtävissä hitaampaa.

Dysfaattinen lapsi pyrkii korvaamaan huonon kuulonhahmottamisensa näkemiseen perustuvalla visuaalisella tiedolla (Pulli 1993, 75). Kuvionuotit ovat täydellinen metodi yhdistää kuultu nuotti visuaalisiin apuihin, eli tässä tapauksessa väreihin ja muotoihin. Kuunteluun tulisikin aina lisätä tekeminen ja katsominen, eli tukea oppimista käsilä ja silmillä (Pulli 1993, 75). Itse keksimillä graafisilla kuvioilla voi kuvata myös muutakin kuin rytmiä. Matalan melodian alle voi piirtää esimerkiksi myyriä kuvaamaan liikettä matalalla ja korkeisiin melodisiin jaksoihin voi lisäillä lintujen kuvia hahmottamaan melodian korkeaa rekisteriä. Nuottikuvasta tulee tällöin hauskeampi ja helpompi ulkoa opittavaksi. Nuottien kulkiessa kuin tarina ulkoluku helpottuu ja kitaran otelaudan kohdat oppii yhdistämään mataliin ja korkeisiin visuaalisiin apuihin.

#### **4.4 Improvisaatio**

Helppojen improvisaatioharjoitusten keksiminen väritti tuntiemme kulkua mukavasti. Kuvionuotit helpottivat ja nopeuttivat improvisaation aloittamista. On helpompaa kertoa, mitä värejä ja muotoja käyttää kuin osoitella oppilaan kitaran otelautaa hokien ”tästä ja tästä voit painaa” tai opettaa lyhyessä ajassa vaikeasti omaksuttavaa musiikkiteoriaa. Improvisaatiosta tulikin tuntiemme päättäjät, ja usein oppilaani kysyivät, voitaisiinko taas improvisoida.

Soittaminen, enemmän kuin silmät ristissä harjoittelemine, antaa oppilaille mahdollisuuden avoimempaan kommunikointiin ja luovaan toimintaan. Huomasin myös rytmiiin ja sen omaksumiseen liittyvien ongelmien vähenevän improvisoitaessa. Nuottien

pitäminen yhtä pitkinä saattaa olla vaikeaa ilman taustaa, tai tilanne aiheuttaa uudelle soittajalle jännitystä, jonka vuoksi keskittyminen herpaantuu. Improvisoitaessa opettajan kanssa soittaminen vapauttaa oppilaankin pitämään hauskaa, ja kuin vahingossa oppilas alkaa soittaa keksimäänsä melodiaa opettajan sointukierron päälle. Yhteismusisointi opettaa oppilaalle paljon rytmistä ja harmonioista, sekä kasvattaa oppilasta luovaan toimintaan.

## 5. Haasteet vuorovaikutuksessa

### 5.1 Kommunikaatiokanava tukossa

Seija Äystö (1999) kirjoittaa artikkelissaan *Dysfasian yhteys kognitiivisiin toimintoihin haasteena pedagogiikan kehittämiseksi*, että tarkkaavuudessa havaittavat ongelmat eivät ole dysfaattiselle lapselle keskeisiä (Äystö 1999, 20). Lapsi saattaa jaksaa keskittyä opetettavaan asiaan jopa todella hyvin, mutta opettajan vastuulle jääkin huolehtia siitä, että asiaan keskittyminen ei mene hukkaan heikon kommunikaation seurauksena. Artikulointi on erittäin suuressa roolissa jäseneltäessä opetettavia asioita dysfaattiselle lapselle. Selkeä puhe ja sen rytmitys auttavat oppilasta ymmärtämään ja omaksumaan käsiteltävän asian.

Puheterapeutti Outi Salmenoja (1999) kertoo artikkelissaan *Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapauseloksen valossa* kuntoutuksen uusista muodoista. Puhetta tukevista tai korvaavista kommunikaatiokeinoista tehokkaimmaksi nousivat tukiviittomat. Tukiviittomien käyttö ei tarkoita kuuroille tarkoitettua viittomakielen tai viitotun suomen oppimista, vaan siinä opetellaan tarpeellinen määrä tuki- ja avainviittomia, joita käytetään puheen kuntoutuksen apuvälineinä. Tukiviittomia käyttäessään opettajan puheilmaisu hidastuu ja selkeytyy, mikä lisää suuresti kommunikaation ymmärrettävyyttä. Lapsi saa tukiviittomista myös oivan kommunikaatiokanavan ja ilmaisupaineet helpottavat. (Salmenoja 1999, 36.) Tukiviittomia tulisikin käyttää erityisesti, kun kyseessä on vaikea-asteinen dysfasia. Puhetta ei kuitenkaan tulisi korvata kokonaan viittomalla, vaan viittomilla tulisi olla nimenomaan puhetta tukeva tarkoitus.

## 5.2 Avoimuutta kuntoutumismenetelmin

Salmenojan (1999) artikkelissa avataan Robertson ja Weismerin (1997) toteuttamaa niin kutsuttua interventioagentti-kuntoutusmenetelmää, jossa kielihäiriöisille lapsille valittiin leikkikavereiksi normaalisti kehittyneitä lapsia. Tutkimusryhmässä lasten leikkiminen kehittyi merkittävästi, kun taas kontrolliryhmässä keskenään leikkineet kielihäiriöiset lapset eivät osoittaneet samaa kehitystä. (Salmenoja 1999, 38–39.)

Soitonopettaja voisikin toimia kielihäiriöistä lasta opettaessa kuin leikkikaveri, varsinkin jos kyseessä on hyvin nuori oppilas. Tällaisella tilanteella voisi olla terapeutti- ja kielenkehitystä edistävä vaikutus, ja ohessa lapsi saattaisi alkaa käyttämään sanoja, joita ei ole aikaisemmin tarvinnut, kuten esimerkiksi musiikkitermejä. Rytmien ja nuottien laulaminen edistää tavutussääntöjen oppimista, mikä saattaisi muuten olla vaikeaa. Laulaessa tulisi kuitenkin välttää yhdellä tavulla laulamista ja laulaa esimerkiksi solmisaationimillä Do, Re, Mi jne. tai varsinaisilla laulun sanoilla.

Instrumenttiopetuksesta voi olla dyfaattiselle lapselle paljon hyötyä, varsinkin jos kyseessä on keskiasteinen tai korkeampi dysfasian aste. Tunneilla joutuu toimimaan osana sosiaalista ja toiminnallista ympäristöä. Käytännön työssä on havaittu toimintaterapian kehittävän lasten vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyökykyjä, jolloin toimintaterapia voi siis valmentaa lasta muihin terapioihin. (Salmenoja 1999, 39) Kitaraa soittaessa nousevat motoriset kyvyt suureen rooliin, ja Salmenojan mukaan alle kouluikäisten kuntoutusmenetelmissä tähdätäänkin kouluvalmiuksien vahvistamiseen sekä sensoriseen ja motoriseen harjoitteluun (Salmenoja 1999, 40) Mikä olisinkaan parempaa motoriikan harjoittelua kuin saada kädet toimimaan kitaran otelaudalla ja harjoittaa silmän ja käden yhteistyötä? Esimerkiksi pianoon verrattuna kitaransoitossa tarvitaan enemmän motorisia taitoja jo heti ensi metreillä. Molempien käsien käyttö halutun äänen aikaansaamisessa on haastavampaa kuin pianolla yhtä sormea ja yhtä kättä käyttämällä syntyvien melodioden soittaminen. Pianon kaksiväriset koskettimet tarjoavat enemmän kiintopisteitä, mutta kitaran otelaudan nauhojen ja nauhavälien ollessa kapenemista lukuun ottamatta samanlaisia, on hyvästä näkömuistista suuri etu. Tässä nousevatkin aikaisemmin mainitsemani kuvionuotit suureen rooliin, ja motoristen taitojen ohessa alkaa myös näkömuisti kuin huomaamatta kehittyä.

## 6. Opettaja ongelmien edessä

### 6.1 Minäkö erityisopettaja?

Ensimmäisiä opetustunteja odottaessani mietin jännityksellä, mihin sitä onkaan tullut ryhtyneeksi. Minulla ei ollut minkäänlaista kokemusta erityisoppilaan opettamisesta, ja vain hiukan meneillään olevien erityispedagogiikan perusopintojen herättämiä ajatuksia. Mitä jos kommunikointiongelmat tekevät opettamisesta mahdotonta? Olin kuitenkin varautunut monin erilaisin apukeinoin ja opetusmenetelmin korvaamaan puheen kokonaan, ja tiesin alun olevan hankalaa.

Joudun myöntämään, että alussa itsekkin sorruin pohtimaan ennakkokäsityksiäni ja huhupuheita erityisoppilaiden opetukseen liittyvien ongelmien vaikeudesta. Työni perimmäinen tarkoitus kuitenkin kannusti minua lähtemään työhön silmät avoinna ja vailla odotuksia. Olen toiminut useita vuosia kitaransoitonopettajana korkeakoulun työharjoittelussa. Alkeiden runsaan opettamisen tuoma kokemukseni antoi varmuutta, ja halusinkin kehittää itseäni musiikinosaajana sekä pedagogina. Näistä lähtökohdista aloitin toimintatutkimukseni pedagogisen kentän kasvattamiseksi.

### 6.2 Ennakkokäsitykset ja ensivaikutelmat

Olin ottanut dysfasiasta selvää lukemalla aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja keräämällä yleistietoa niin Haukkarannan koulun opettajilta ja sukulaisiltani kuin netistäkin. Asetin itselleni vähimmäistavoitteet, ja kirjoitin nokkelat ajatukseni opetusmetodeista kalenteriini viimeisiksi voimakeinoiksi. Valmistelut ovat olennainen osa opettajan arkea, ja onkin hyvä tietää, mitä voi tehdä, jos opetus ei tunnu luonnistuvan. Opetuksen aloittaessani tavoitteenani oli kuitenkin löytää, keksiä ja huomata toimivat menetelmät, ja turvautua mahdollisimman vähän jo olemassa olevaan materiaaliin. Tietysti tiettyjen suuntaviivojen omaksuminen on elintärkeää, ja tunsinkin olevani valmis haasteeseen, toisi se tullessaan mitä tahansa.

Projektimme alkuvaiheilla tulikin selväksi, kuinka vaikeaa erityisoppilaille on järjestää soitonopetusta koulun ulkopuolella. Vaihtoehtoina olivat yksilöllinen soitonopetus, johon soittimen kanssa tulisi pyrkiä tai edellä mainittu ryhmäopetus harrastekerhon muodossa. Yksilöllinen soitonopetus oli integroitava oppilaan lukujärjestykseen, jol-

loin opettajalla oli hyvin vähän tilaa ehdottaa tai vaikuttaa opetusajankohtaan. Opetus oli järjestettävä ennen ensimmäistä tuntia tai viimeisen tunnin jälkeen, jolloin monen oppilaan saaminen samalle päivälle oli vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Oppilaille, jotka lähtevät koulusta kotiin bussi- tai taksikuljetuksilla oli oppitunnin osuttava kuljetuksiin sopivaksi. Järjestelykysymysten kanssa painivalle harrastekerhon vetäminen saattaa tuntua helpommalta vaihtoehdolta, mutta jos ryhmän koko ylittää neljä oppilasta, on luokkaan varattava toinen opettaja tai erityisohjaaja, mikä puolestaan hankaloi opetuksen järjestämistä ja aikataulujen sopimista. Oppilaskeskeisesti ajateltuna opettajien yhteistyö ryhmäopetuksessa onkin hyvin tärkeää, sillä se mahdollistaa yksilöllisemmän soitonopetuksen. Vertaistukea hyödyntäen opettajat voivat myös oppia tuntemaan oppilaitaan paremmin, sillä yhteistyön ja keskusteluiden avulla on mahdollista kiinnittää huomiota seikkoihin, joita ei välttämättä yksin huomaisi. Lisäksi opetuksesta saadaan mielekkäämpää ja hauskeempaa.

Alussa laulamalla, soittamalla ja piirtämällä opettaminen tuntuivat puheen luontevilta korvaajilta, ja uskoinkin alusta asti onnistuvani tavoitteissani viedä mukava harrastus ja instrumentin- sekä musiikin yksilöopetuksen tuoma yleissivistys kouluille. Koululla järjestetään musiikinopetusta osana koulunkäyntiä, eikä tarkoitukseni ollutkaan liittää omaa opetustani kouluun, vaan luoda mahdollisuus harrastaa kitaransoittoa koulun ohessa ja sen ulkopuolella. Vuosi on kuitenkin hyvin lyhyt aika harrastaa kitaransoittoa, ja opettajana minulla olikin suuri haaste saada se vuosi jäämään hyödylliseksi oppilaan elämässä, vaikka vain kitarankielien nimeämisen ja muutaman yksiäänisen melodian soittamisen muodossa. Tämä olikin alun perin itselleni asettama vähimmäistavoite.

### **6.3 Opetuksen aloittaminen ja käytännön mukana lisääntynyt tieto**

Olen opettaessani huomannut oppilaideni korvaavan sanoja usein samaa tarkoittavilla tai samankaltaisilla sanoilla. Joskus sanat on korvattu mahdolliseen käyttötarkoitukseen soveltuvilla sanoilla, esimerkiksi yleisesti käytetyn kaikukopan lyhenteen ”koppa” on oppilaani korvannut sanalla ”purkki”. Samankaltaisia tilanteita osui eteeni useaan otteeseen. Lukiessani työtäni varten lähdekirjallisuutta törmäsin lopulta termiin, joka kiteyttää kaiken kokemani. Salmenoja (1999) esittelee artikkelissaan McGregorin (1994) tutkineen substituutiota eli korvautumista. Substituutiot ovat sa-



nanlöytämisen vaikeuksien tavallisia ilmenemiä, ja niitä on kahta laatua: semanttista ja fonologista. (Salmenoja 1999, 30)

Semanttisessa substituutiossa lapsi korvaa sanoja toistensa tarkoituksia lähellä olevilla sanoilla, esimerkiksi sanan ympyrä sanalla pallo. Lapsi saattaa myös osata selittää, miten esinettä käytetään tai mihin sitä tarvitaan, kuitenkin kykenemättä nimeämään kyseistä esinettä. Fonologisessa substituutiossa samalta kuulostavat sanat saattavat korvata toisensa. McGregor kertoo korvautumisen taustalla kuitenkin olevan tiedon kyseisistä sanoista. (Salmenoja 1999, 30–31.) Substituutio ei suinkaan eliminoi kommunikaatiota, vaan lähinnä jarruttaa sitä. Oppilaan sanoessa purkki ja osoittaessa koppaa ei koskaan jää epäselväksi, mitä oppilas tarkoittaa. Niin kauan kuin viesti menee perille, voidaan puhua onnistuneesta ja välittömästä kommunikaatiosta, jonka onnistumisesta oppilas saa hyviä kokemuksia ja mielihyvää. Loppujen lopuksi, eivätkö juuri viimeiseksi mainitut ole ne arvokkaimmat mukavan harrastuksen tuottamat asiat.

Kaikille opettajille nyrkkisääntönä toimiva ohjenuora ”kaikki oppilaat ovat erilaisia ja jokainen oppilas on yksilö” pätee niin tavallisessa opetuksessa kuin erityisopetuksesakin. Haukkarannassa opettaessani huomasinkin, että kaikki nokkelat opetusmetodini tai toimivat niksini eivät useinkaan toimineet kuin vain yhden, tietyn oppilaan kanssa. Suurin osa tuntien kulusta olikin ankaraa aivotyöskentelyä sen toimivan keinon löytämiseksi, joka opit lopulta perille kuljettaisi. Yksilöllistetyt opetussuunnitelmat ovatkin tulleet suureen rooliin käytännön työssäni. Valitettavasti niiden pohtiminen vain vie paljon aikaa opetuksen alkuvaiheilla.

#### **6.4 Lukuvuoden lopetus**

Jotta opetuksesta saisi mahdollisimman tehokasta ja tuotteliasta, on opettajan opittava tuntemaan oppilas. Tätä ei voi tehdä ilmoittautumislomakkeiden välityksellä tai pääsykoetilaisuuksissa. Lukuvuoden oppilaiden kanssa työskenneltyäni osaan sanoa tuntevani heidät, ja vasta nyt alan hahmottaa, kuinka oikeanlainen opetustilanne tulisi järjestää. Viimeisten tuntien jälkeen tulikin miettineeksi, kuinka paljon onkaan oppinut puhtaasti ryhtymällä toteuttamaan käytäntöä ja vähentämällä valmiin teorian tuoman tiedon minimiinsä. Kirjoja lukiessa huomaa kuitenkin tehneensä juuri niin kuin joku on jo aiemmin tehnyt opettaessaan dysfaattista lasta. Teoriaa aiheestani on kui-

tenkin hyvin vähän. Soitonopetuksesta löytyy oppaita, joita kuitenkin tulee soveltaa jatkuvasti, ja sinänsä avuliaista erityisopetuksen teoriakirjoista puuttuu yksilön hankkima käytännön tieto.

Koulun oppilaat ja opettajat olivat todella mielissään projektistani. Oppilailla oli hauskaa, tunneille oli helppo tulla ja joulu- ja keväťjuhla ovat saaneet uusia esiintyjä. Ennen joulujuhlaa teimme toisen oppilaani kanssa äänitteen, joka editoitiin juhlavideon taustalle. Äänittäminen olikin hyvin onnistunut projekti, ja hienoinen paine soittaa hyvin nauhalle patisti oppilastani harjoittelemaan ahkerasti. Olisikin hyvä, jos oppilaiden kanssa voisi tehdä äänitteitä puolivuositain tai lukukauden päätteeksi, jolloin myös oppilas itse kuulisi oman kehittymisensä. Henkilökohtaisesti olenkin erittäin tyytyväinen projektin toteutumisesta ja sen onnistumisesta.

## 7. Pohdintaa

Näin lukukauden loppuvaiheilla tuleekin kysyneeksi itseltään, onko saavuttanut itselleen asettamansa tavoitteet. Koululla itsenäisesti työskennellessäni kaikki käyttämäni menetöt tulivat vahingossa keksityiksi, eikä kukaan tarjonnut apua vinkkien tai neuvojen muodossa. Toisaalta pidän projektiani juuri siinä mielessä erittäin onnistuneena, ettei minun tarvinnut kertaakaan kääntyä niin kutsutun ammattilaisen puoleen, vaan onnistuin luovalla ajattelulla ja valistuneilla arvauksilla tulemaan toimeen kaikissa tilanteissa. Työhön ryhtyessäni minulla olikin visio siitä, että tämän projektin tarkoitus on kerätä tietoa valmiiksi kirjoitetun teorian ulkopuolelta, käytännöstä. Nyt vuoden käytännön kokemuksella uskallankin jatkossa lähteä samanlaisiin projekteihin mukaan paljon rohkeammin. Opetuksessa keräämäni empiirinen aineisto on suuri osa työtäni, mutta se tarpeellisin osa on kerätty säilöön pääni sisään. Tarkoitukseni onkin tuoda hankkimaani materiaalia muiden tietoisuuteen ja ehkä synnyttää uusia ajatuksia joi- kauan erityispedagogiikan saralla työskennelleille.

Mielestäni erityisoppilaille suunnattu soitonopetus on joutunut ennakkoluulojen murskaamaksi, ja pyrin tutkimuksessani rikkomaan juuri kyseisiä ennakkokäsityksiä. Jokaisen oppilaan tulisi saada mahdollisuus osallistua soitonopetukseen riippumatta siitä, tarvitseeko hän erityistarpeet huomioon ottavaa opetusta. Varmastikaan kyse ei ole halukkaiden opettajien liian vähäisestä määrästä, vaan liian vähäisistä taidoista tai

luuloista omasta epäpätevydestä. Mielestäni opettajaopiskelijoiden tulisikin osallistua joko opettajana tai seuraajana muutamaaan erityisopetusta vaativaan tuntiin juuri näiden ennakkoluulojen karsimiseksi. Erityisopetuksen tilanteen seuraaminen esittelisi opiskelijalle ehkä ennestään tuntemattomia opetusmetodeja ja veisi omaa ammattitaitoa eteenpäin. Erityisopettajan kanssa tunnin vetäminen loisi uusia näkökulmia ja ajatuksia. Vanhempaa opettajaa haastatteleamalla saisi neuvoja käytännön työstä, koska juuri käytäntöönhän kaikki opettajaopiskelijat tähtäävät. Kylmiltään teoriasta käytäntöön hyppääminen voi olla aika kylmä kylpy, mutta avustajana toimiminen erityisopetuksessa lisäisi opiskelijan varmuutta ja kypsyyttä.

Erityisoppilaiden vaatima yksilöllinen huomio ja yksilöllistetyt opetussuunnitelmat ovat työtä ja aikaa vaativia asioita. Ehkä juuri siksi kouluissa ei haluta lisätä rakentavaan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan enää enempää työtä vaativia harrastuksia. Taiteen perusopetuksen ja musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman (2002) mukaan jokaiselle tulisi kuitenkin taata yhtäläiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Tarjotaanko tähän kuitenkin kaikille yhtäläisiä mahdollisuuksia? Jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta osallistua järjestettävään musiikinopetukseen jonkun erityistarpeen takia, eikö opetuksen kuuluisi kehittyä vastaamaan oppilaan tarpeisiin ottamalla erityistarve huomioon? Opetus tulisikin viedä sinne, missä on kysyntää ja missä opetuksesta on iloa ja hyötyä kaikille.

Erityisoppilaiden opetuksessa ei tulisikaan lähteä tuloskeskeiselle tielle, vaan mielestäni musiikin- tai soitonopetus ihmiselle, jolla on esimerkiksi lyhyt auditiivinen muisti, voisi kuulomuistin kehittyminen tai siihen pyrkiminen hauskan harrastuksen ohessa olla täydellinen tavoite. Erityisoppilaiden kanssa tulosten saavuttaminen on hitaampaa verrattuna tavallisiin oppilaisiin, mutta musiikin maailmassa ei tulekaan saavuttaa tuloksia tähtitieteellistä vauhtia. Tuloskeskeisessä yhteiskunnassa opettajat ja oppilaiden vanhemmat vaativat tuloksia liian nopeasti. Vuosikymmeniä ihmisten suissa kulkenut fraasi ”hiljaa hyvä tulee” on unohdettu, ja jokaisen musiikinalalla toimivan tulisi saavuttaa tietyt etapit aina vaan nopeammin. Keskeisimmäksi asiaksi tutkimuksessani nouseekin hauskanpitämisen mahdollisuuden tarjoaminen niille, joille sitä ei aikaisemmin ole osattu tarjota, ja opettajien herättäminen tajuamaan erityispedagogiikan kentällä piileskelevät työllistymismahdollisuudet.

Projektin alussa minut yllättivät opettajien ja opiskelutovereideni kommentit. Useimpien mielestä projekti on tarpeellinen ja sellaista tarvitaan juuri kehittämään pedagogista kenttää. Kuitenkaan monet juuri näin maininneista eivät halua itse aloittaa kehityshanketta, vaan tyytyvät toimimaan juuri niin kuin on aikaisemminkin toimittu. Olen todella tyytyväinen projektin lopputulokseen ja sen minulle synnyttämiin ajatuksiin. Ehkä on hyvä aloittaa pienestä askeleesta, kuten pedagogisesta opinnäytetyöstä, ja toivoa sen poikivan samanlaisia ajatuksia muillekin.

## Lähteet:

- Aaltola, J., Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Toim. J. Aaltola & R. Valli. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 170-186.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Dysfasia, kielenkehityksen erikoisvaiheet. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Ladonlahti, A., Naukkarinen, A., Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen, erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, M., Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet! Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Kaikkonen, M., 2005. Musiikin ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Toim. M. Kaikkonen & K. Uusitalo. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 75-115.
- Kuvionuottimenetelmä. 2009. Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin sivustolla. Viitattu 19.1.2009. [Http://www.resonaari.fi/](http://www.resonaari.fi/), kuvionuotit.
- Matikainen, T. 1999. Kommunikaatio-ongelmat opetustyön haasteena. Dysfasiaa ja dysleksiaa käsitteleviä tutkimuksia. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Opetushallitus, 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pulli, T. 1993. Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia – kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 74-86.
- Rantala, S.-L. & Hällback, H. 1993. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia – kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 13-25.
- Salmenoja, O. 1999. Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapauselosteen valossa. Teoksessa T. Matikainen (toim.) Kommunikaation-ongelmat opetustyön haasteena. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 26-54.
- Salmivalli, C., Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Saukko, P. 1993. Dysfaattisen lapsen musiikkiterapia. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia – kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 105-111.

Äystö, S. 1999. Dysfasian yhteys kognitiivisiin toimintoihin haasteena pedagogiikan kehittämiseksi. Teoksessa *Kommunikaation-ongelmat opetustyön haasteena*. Toim. T. Matikainen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 10-26.