



ERITYISLAPSI MUSIIKKILEIKKIKOULURYHMÄSSÄ

MUSIIKIN KOULUTUSOHJELMA
Musiikkipedagogi
Opinnäytetyö
4.12.2009

Sanna Saimi Heljakka

TIIVISTELMÄSIVU

Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Pedagogi/ varhaisiän musiikkikasvatus	
Tekijä Sanna Saimi Heljakka			
Työn nimi Erityislapsi musiikkileikkikouluryhmässä			
Työn ohjaaja/ohjaajat Kristiina Peltonen			
Työn laji Opinnäytetyö	Aika 04.12.2009	Numeroidut sivut + liitteiden sivut 43 + 5	
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämä opinnäytetyö käsittelee erityislapsen osallistumista musiikkileikkikouluryhmään. Työssä esitellään tapaukskertomuksina kaksivuotias sisäkorvaimplanttilapsi ja neljävuotias autisti. Autismia ja kuulovammaisuutta käydään läpi pohtien keinoja, jotka voivat helpottaa lapsen osallistumista musiikkiharrastukseen. Tavoitteena on saada näkyviin erityislapsen sekä ryhmän muiden lasten oma näkökulma musiikkiharrastuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeydestä.</p> <p>Opinnäytetyön aineisto koostuu autistilapsen ryhmätovereiden haastatteluista huhti-toukokuussa 2009 ja heidän vanhempiansa kyselystä, joissa pyrittiin saamaan tietoa ryhmätovereiden asennoitumisesta erityislapseen. Aineisto sisältää myös toukokuussa 2009 kuvatun autistisen lapsen videohaastattelun, jonka tarkoituksena oli selvittää hänen tunteuksensa ja mielipiteensä musiikkileikkikoulua kohtaan. Erityislapsen vanhemmilta kerättiin tietoa aineistoon kirjallisesti sekä haastattelun avulla touko-kesäkuussa 2009. Aineisto sisältää myös molempien erityislapsen tuntien videointeja keväältä 2009.</p> <p>Työssä tuodaan esiin myös erityislapsen vaikutus opettajan työhön. Vaikutukset opetukseen näkyvät työn suunnittelussa, tuntien ja opetusmateriaalien valmisteluissa ja oman työn arvioinnissa, eivät niinkään tunnin aikana.</p> <p>Nelivuotiaiden lasten haastatteluista selvisi, että lapset hyväksyvät erityislapsen ryhmätoverikseen täysin, ja että erityislapsen läsnäolo ei heijastu millään tavalla negatiivisesti ryhmän muiden lasten musiikin oppimiseen.</p> <p>Musiikkileikkikoulun sosiaaliseen yhteisöön kuuluvat lapsiryhmän ja opettajan lisäksi ryhmän lasten vanhemmat ja etäisempänä, mutta tärkeänä, oppilaitoksen hallinto. Tässä opinnäytetyössä korostetaan, että erityislapsen läsnäolo vaikuttaa positiivisesti tämän yhteisön jäsenten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kasvuun sekä erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Metropolia ammattikorkeakoulu/ kirjasto Ruoholahti			
Avainsanat Erityislapsi, erityismusiikkipedagogia, varhaisiän musiikkikasvatus, autismi, sisäkorvaimplanti			

Degree Programme in Classical Music Department		Specialisation BMus/ Early Childhood Music Education
Author Sanna Saimi Heljakka		
Title A Child with Special Needs in a Music Playschool Group		
Tutor(s) Kristiina Peltonen		
Type of Work Bachelor' s Thesis	Date December 4, 2009	Number of pages + appendices 43 + 5
<p>Abstract</p> <p>This thesis deals with the attendance of a child with special needs in a music playschool group. Two case studies are introduced; one of a two-year-old child with a cochlear implant and another one of a four-year-old child with autism. The thesis discusses ways to facilitate the attendance of a child with special needs. The aim of this thesis is to foreground the perspective of these two children towards the importance of a music hobby and the social interaction that comes with it. The perspective of the other children in the group is also introduced in their own words.</p> <p>The research data consists of interviews with the group mates of the child with autism and a survey conducted among their parents. These took place in April and May 2009. Also the boy with autism was interviewed in May 2009 in order to find out how he feels about music play school. More important material was collected both in writing and in an interview with the parents of these two children with special needs in May and in June 2009. To supplement the material, five lessons with the children with special needs were recorded on video during the spring of 2009.</p> <p>This thesis shows how the presence of a child with special needs affects the teacher's work. Mainly this occurs in lesson planning, preparing teaching material and teacher's self evaluation, not during the actual teaching.</p> <p>According to the interviews with the group mates of the four-year-old the presence of a child with special needs does not have any negative effect on the group mates' music learning and they fully accept the child with special needs into the group.</p> <p>In addition to the teacher, the group mates and the parents, the administration of the music school plays an important role in the social community of a music play school. This thesis emphasizes that the presence of a child with special needs brings a positive contribution to the social and emotional growth of all members in this community and their better understanding and acceptance of special needs learning.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Metropolia University of Applied Studies, Ruoholahti Library		
Keywords Child with special needs, special music pedagogy, early childhood music education, autism, cochlear implant		

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	2
2. KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	5
2.1 INKLUUSIO- INTEGRAATIO	5
2.2 AUTISMI.....	5
2.2.1 AUTISMIN KIRJO JA KOMMUNIKAATIO.....	6
2.3 KUULOVAMMAISUUS	6
2.3.1 VIITTOMAKIELI JA TUKIVIITTOMAT.....	6
2.3.2 SISÄKORVAISTUTE	7
2.4 VAMMAISUUS.....	8
3. MATKA ERITYISLAPSEN MUSIIKKILEIKKIKOULUUN JA SEN SOSIAALISEEN YHTEISÖÖN	9
3.1 POIKIEN ESITTELY	9
3.1.1 MIKKO 4 VUOTTA, AUTISTI	9
3.1.2 PEKKA 2 VUOTTA, KUULOVAMMAINEN SISÄKORVAIMPLANTTILAPSI	9
3.2 TUUMASTA TOIMEEN, OPETTAJA OBSERVOI OMAA TYÖTÄÄN	10
3.3 TIEDONHANKINTATAVAT	11
3.3.1 VIDEOINTI 1,5-vuotiaiden ja 4-vuotiaiden ryhmissä	11
3.3.2 MIKON RYHMÄTOVEREIDEN ELI NELJÄVUOTIAIDEN RYHMÄN HAASTATTELUT	13
3.3.3 MIKON "HAASTATTELU" JA SEN VIDEOINTI.....	17
3.3.4 TIEDONKERUU ERITYISLASTEN VANHEMMILTA	18
3.3.5 KYSELY NELJÄVUOTIAIDEN RYHMÄN VANHEMMILLE	19
4. MUSIIKKI ON TÄRKEÄÄ LAPSELLE, ERITYISEN TÄRKEÄÄ ERITYISLAPSELLE	21
4.1. MIKON "AJATUKSET" NÄKYVIKSI	21
4.2 PEKKA JA MUSIIKKI.....	25
4.3 MIKON RYHMÄTOVEREIDEN AJATUKSIA	27
4.3.1 MIKKO, ENSIJAISESTI POIKA, EI ERILAINEN.....	29
4.3 MUSIIKIN JA MUSIIKKILEIKKIKOULUN EI-MUSIIKILLISIA VAIKUTUKSIA.....	33
4.4 OPETTAJAN NÄKÖKULMA	34
4.4.1 ERITYISLAPSEN VAIKUTUS TUNNIN SUUNNITTELUUN TUNNIN KULKUUN SEKÄ RYHMÄN MUIDEN LASTEN MUSIIKIN OPPIMISEEN	34
4.4.2 TUKIVIITTOMAT JA KUVAKORTIT, OPETTAJAN KORVAAMATON APU	35
4.4.3 MUSIIKKILEIKKIKOULUYHTEISÖ JA PEDAGOGISEN TOTEUTUMISEN LIKKUMATILA	36
5. POHDINTA.....	39
LÄHTEET	41

1. JOHDANTO

Pekka esittää sukujuhlissa musiikkileikkikoulun alkulaulun löydettyään juhlapaikasta marakassit. Mikko nauraa ääneen silmiin katsoen, kun taputan hänen käsillään Varsaululun melodiarytmin. Nämä pojat eivät ole aivan tavallisia musiikkileikkikoululaisia, vaan Pekka on kaksivuotias kuurona syntynyt sisäkorvaimplanttilapsi ja Mikko neljävuotias autisti. Työssäni varhaisiän musiikinopettajana näen kaiken aikaa heidän ilonsa ja innostuneisuutensa musiikkia kohtaan. Halusin opinnäytetyöni avulla tehdä tämän ilmeisen innokkuuden näkyväksi muille ja nimenomaan heidän itsensä kertomana. Mutta miten kerätä tietoa lapsen näkökulmasta, kun lapsi itse ei osaa puheella kertoa? Tätä lähdin selvittämään koko kevätlukukauden ja kesän 2009 ajaksi haastatteluin, kyselyin ja videoinnein.

Erytislasten harrastusmahdollisuudet ovat melko rajalliset, jos lapsi on kömpelö tai hänen sosiaaliset tai kommunikatiiviset taitonsa ovat vähäiset. Joukkue-urheilulajeissa on paljonkin mahdollisuuksia tarjolla erityisryhmille, mutta liikunnalliset, ryhmässä tapahtuvat harrastukset saattavat olla vaikeita erityislapselle juuri edellä mainituista syistä. Erytislapsen elämä lienee jo valmiiksi psykologi-, puheterapeutti-, erikoislääkäri- ja muine erityisasiantuntijakäynteineen niin erilaisuuden täyttämää, että onnistunut harrastus ”tavallisten” lasten ryhmässä olisi enemmänkin kuin suotavaa ja toisi lapselle toivotun mahdollisuuden samastua niin sanottuihin normaaleihin lapsiin.

Suomen musiikkioppilaitoksissa ei ole vielä kovin yleistä tarjota erityisoppijoille mahdollisuutta musiikin harrastamiseen. Positiivisena poikkeuksena musiikkiharrastuksen tarjoamisesta erityisryhmille voi mainita pioneerityötä tekevän musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin Helsingissä, Kuopion konservatorion ja Vaasan Kuula-opiston (Valoranta 2009, 18-20). Toisin kuin soitinopinnoissa, musiikkileikkikoulussa ei ole pääsykokeita eikä lasten suorituksia vertailla. Kaikentasoiset lapset voivat saada onnistumisen kokemuksia monipuolisesti muun muassa musiikkiliikunnan, rytmiikan, soittamisen, laulamisen, musiikkikuvataiteen ja musiikin kuuntelemisen parissa. Eritasoiset oppijat voivat osallistua juuri omalla osaamisen tasollaan, koska taiteita integroivassa musiikkileikkikouluopetuksessa opettajan on helppo eriyttää tehtäviä. Oppimistilanteessa voi painottaa tarpeen mukaan musiikillisia, motorisia tai sosiaalisia tavoitteita ryhmän ja yksilöiden tarpeiden mukaan. Esimerkiksi ryhmäsoittotilanteessa voi leikkisästi improvisoiden harjoitella sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta muiden kanssa. Inkeri Ruokosen mukaan musiikin liittäminen

vuorovaikutukseen voikin ennaltaehkäistä ja tasoittaa lasten kehityksellisiä vaihteluita (Ruokonen 2001, 120). Aivotutkija Minna Huotilainen pitää musiikin harrastamista tärkeänä, koska musiikilla voidaan vaikuttaa lapsen kielelliseen kehitykseen (Huotilainen 2008, 106). Myös tarkkaavaisuus, motoriset taidot ja kuulokyvyt puheen havaitsemiseen kehittyvät aktiivisen musiikkiharrastuksen parissa (Huotilainen 2008, 108). Näistä syistä musiikkileikkikoulu sopii hyvin juuri erityislasten harrastukseksi.

Erityisoppija vaikuttaa myös suuresti opettajan työssä tuntien suunnitteluun, itse tuntien pitämiseen ja opettajan omaan arvioon tunnin sujuvuudesta. Opettajan asenne ja odotukset oppilaita ja varsinkin erityisoppilaita kohtaan ovat olennaisia oppimisen ja opettajuuden kannalta. Lähtökohtana tulisikin olla, että kaikki kykenevät oppimaan, ja tämän uskon oppilaan kykyihin opettajan tulee välittää kaikella olemuksellaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 118). Opettajan on hyvä ymmärtää, että oppilaan kyvykkyyden yläraja on tuntematon eikä sitä siksi kannata korostaa (Uusikylä & Atjonen 2005, 118). Erityispedagogian puolella puhutaan herkästi oppimisvaikeuksista. Mutta jos kääntäisi asian ylösalaisin ja puhuisikin opettamisen vaikeudesta, tällöin oppilaan elimellinen vamma tai este ei ehkä näyttäytyisikään ongelmana, vaan opettajan mahdollisuutena kehittyä työssään. Vehmas (2005, 181) huomauttaa, että vammaisuus olisi hyvä nähdä inhimillisen variaation ilmentymänä negatiivisuuden sijaan. Kaikkosen (2007 ja 2009) mukaan jokainen uusi oppilas haastaa opettajan kyseenalaistamaan aikaisemman tapansa opettaa - se tapa, jolla edellinen oppilas oppi, ei välttämättä pädekään seuraavaan (Kaikkonen 2007,78 sekä Kaikkosen luento 30.10.09). Tähän arvomaailmaan peilaten tämä opinnäytetyö on myös retki oman työni reflektointiin ja siihen, miten voisin vielä paremmin toimia erityisoppilaitteni Mikon ja Pekan opettajana. Omien tuntieni videoiminen mahdollisti tällaisen oman työn observoinnin objektiivisesti.

Vaikuttaako erityislapsi ryhädynamiikkaan? Oma ennakkokäsitykseni oli, että erityisoppijan läsnäolo saattaisi vaivata muita lapsia tai heidän vanhempiaan. Tämän arvion sain tässä työssä ilokseni kumottua. Halusin siis saada selville, mitä mieltä ryhmän muut lapset ovat erityisoppijatoveristaan. Tähän tavoitteeseen pääsin haastattelemalla kaikkia neljävuotiaiden ryhmän lapsia kahden kesken. Lasten ihmeellinen ja vertaansa vailla oleva ajatusmaailma avautuu lukijalle Mikon ryhmätovereiden vastauksista.

Arvokasta tietoa molemmista pojista sain vanhemmille tekemieni kyselyiden avulla ja haastattelemalla toisen pojan vanhempaa. Oma vanhempi on lapsen paras asiantuntija kertomaan lapsen suhteesta musiikkiin ja sen tärkeydestä harrastuksena.

Musiikkileikkikoulunopettajan koulutus 1990- luvun alussa ei antanut kovinkaan hyviä valmiuksia erityisoppilaan kohtaamiseen. Nykykoulutuksessa asiaan on paneuduttu paremmin tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua erityismusiikkipedagogiikan luentoihin ja esittelemällä konkreettisia työkaluja erityislasten opettamiseen. Olisiko mahdollista saada kaikki opiskelijat pitämään erityismusiikkipedagogiaa tärkeänä osana opintojaan ja myöhemmin osana työelämää? Jos yksikin musiikkipedagogi, opettaja tai muu lasten ja nuorten kanssa toimiva harrasteohjaaja rohkaistuu lukemansa perusteella toivottamaan kaikenlaiset oppijat tervetulleeksi ryhmäänsä, on tämän opinnäytetyön punaisena lankana toiminut tavoite saavutettu.

2. KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

2.1 INKLUUSIO- INTEGRAATIO

Integraatio tarkoittaa alun perin erityisopetuksessa olleen lapsen siirtämistä osittain tai kokonaan yleisopetukseen. Inklusiossa lapsi menee alusta lähtien tavalliseen päiväkotiin tai yleisopetukseen, jolloin tarvittavat tukitoimet tuodaan lapsen omaan oppimisympäristöön. Molemmissa yleisopetukseen osallistumisissa pidetään tärkeänä lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja sosiaalisen identiteetin vahvistumista ikätovereiden seurassa. (Lehtomäki & Takala 2005, 97.) Simo Vehmoksen mielestä näistä kahdesta juuri inklusiossa toteutuu oikeudenmukaisuus, kun lasta ei eristetä normaaliympäristöstä ensin erityiskouluun. Hän toteaa inklusion olevan ideologia, jonka tarkoituksena on saada aikaan poliittisia muutoksia ja edistää vammaisten tasa-arvoa yhteiskunnassa. (Vehmas 2005, 108.) Omassa oppilaitoksessamme ei ole erillisiä ryhmiä erityislapsille, joten kyse työssäni lienee inklusiosta, mikä vastaa myös omaa ideaalikäsitystäni.

2.2 AUTISMI

Autismin oireyhtymä kuuluu autismin kirjoon (ASD, Autistic spectrum disorder), joka tarkoittaa autismia ja autismin kaltaisia eri vaikeusasteisia oireyhtymiä. Autismin kirjon vaikeudet johtuvat neurologisen kehityksen häiriöistä. Autismin kirjoa yhdistäviä oireita ovat poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus, kommunikaation vaikeudet sekä rajoittunut tai stereotyyppinen käytös. Myös aistien yli- tai aliherkkyys on yleistä. (Kerola 2009, 23.) Tämä voi ilmetä esimerkiksi normaalivoimakkuudella soivien äänten kuulumisena kestävämmän voimakkaina tai siten, että lapsi ei tunne kovaa iskua silloin, kun muiden kipukynnys jo ylittyisi. Vastaavasti kevyt kosketus saattaa tuntua sietämättömältä. Myös valoarkuus on mahdollista. Kaikki tämä johtuu aistitiedon käsittelemisen eli sensorisen integraation häiriöstä, jossa aistien kautta saatu tieto vääristyy. (Kerola 2009, 98.) Autistinen lapsi saattaa vetäytyä omaan maailmaansa ja esineet saattavat kiinnostaa häntä enemmän kuin ihmiset (Ahonen, 1993, 249).

2.2.1 AUTISMIN KIRJO JA KOMMUNIKAATIO

Autistisen ihmisen kielenkehitys poikkeaa totutusta kielen kehityksestä, koska se perustuu mekaaniseen muistiin, näköaistiin, ulkoa opittuihin fraaseihin, toistuviin tilanteisiin ja konkreettisiin asioihin. Autistisen henkilön voi olla vaikea käsittää mihin puhetta tarvitaan, eikä hän siksi tunne tarvetta kommunikoida; hän saattaa luulla, että muut tietävät saman kuin hänkin, eikä tällöin ole tarvetta sananvaihtoon. Opetuksen ja kuntoutuksen tavoitteena voidaan pitää puheen kehittymistä, mutta sitä ei saa pitää kommunikaation ainoana muotona. Avuksi tarvitaan puhetta tukevia tai korvaavia keinoja (ACC, augmentative and alternative communication), joita ovat muun muassa kuvakortit, eleet ja viittomat, esineet ja kirjoitettu teksti. (Kerola 2009, 61-62.) Kommunikaation onnistuminen edellä mainituilla keinoilla vähentää turhautumista ja käyttäytymispulmia. Kuvien käyttö auttaa myös jäsentämään ympäristöä ja aikaa, mikä voi olla autistiselle ihmiselle muuten vaikeaa. (Kerola 2009, 70.)

2.3 KUULOVAMMAISUUS

Sosiokulttuurisesti katsottuna kuurot ovat kieli- ja kulttuurivähemmistö. Kielen oppimisen kannalta kuulovammaisuus tarkoittaa sekä huonokuuloisia että kuuroja. Nämä kaksi on tärkeää erottaa, sillä huonokuuloiset hyötyvät jäljellä olevasta kuulostaan ja voivat oppia puhekielen huulioluvun ja kuulolaitteen avulla. Kuurot oppivat kommunikoimaan viittomakielellä tai sisäkorvaistutteen avulla puhekielellä ja tukiviittomilla. Pedagogista näkökulmaa kuulovammaisuuteen tarvitaan, kun mietitään lapselle oikeanlaista taustamelutonta, kommunikaation ja kuulon vaikeudet huomioonottavaa oppimisympäristöä. (Takala 2005, 26.)

2.3.1 VIITTOMAKIELI JA TUKIVIITTOMAT

Viittomakieli ja tukiviittomat poikkeavat radikaalisti toisistaan. Viittomakieli sisältää käsien liikkeitä, ilmeitä ja eleitä. Sillä on myös oma kielioppinsa ja rakenteensa. (Takala 2005, 30.) Tukiviittomia käytettäessä viitotaan ainoastaan lauseen olennaisimmat sanat puheen tueksi. Se ei ole kieli niin kuin viittomakieli, vaan tapa helpottaa kommunikaatiota. Tukiviittomista hyötyvät myös autistit, kehitysvammaiset, dysfaatikot ja vakavasti lukihäiriöiset. (Takala 2005, 34.)

2.3.2 SISÄKORVAISTUTE

Sisäkorvaistute eli sisäkorvaimplantti (kuva 1) on korvan simpukan sisään leikkauksella asennettu laite, jonka elektrodit pyrkivät korvaamaan toimintakyvyttömät kuulosolut. Istutteeseen kuuluu myös ulkoinen osa, joka kiinnitetään ihon alaisella magneetilla korvan taakse. Istute on pienoistietokone, jonka elektrodien stimulaatiotasot ohjelmoidaan kunkin käyttäjän korvaan sopivaksi. (Laitakari 2008,72.) Laite tuo siis äänimaailman vaikeasti kuulovammaisen tai kuuron ihmisen ulottuville. Mikäli laite asennetaan jo vauvaiässä, on mahdollista että kuulovammaisen kykenee elämään lähes normaalikuuloisen ihmisen elämää aikuisena (Luotonen 2008,76). Laite ei tuo kuulokykyä napinpainalluksella, vaan kuulemaan oppiminen vaatii vanhemmilta ja lapselta pitkälistä kuntoutusta, yhteistyötä asiantuntijatahojen kanssa sekä tukiverkoston ylläpitämistä (Luotonen 2008,75).

(Kuva 1)



Sisäkorvaimplantin ulkoinen osa

Kuuloärsyke muuttuu aivoissa ymmärrettäväksi sanaksi, linnunlauluksi tai jopa ymmärrettäväksi lauseeksi. Sisäkorvaistute mahdollistaa kuulemisen, mutta ääniärsyksen siirtyminen aivokuoren kuuloalueen analysoitavaksi vaatii koko kuuloradan (hermosolujen verkon implantista aivoihin) riittävän hyvää toimintaa. Uusia hermoverkkoyhteyksiä syntyy oppimistilanteessa. Aivojen täytyy siis oppia ymmärtämään kuulemansa. Kuullun ymmärtäminen tapahtuu aivojen ohimolohkon alueella ja kyky kuuloinformaation käsittelemiseen vaikuttavat lapsen yleinen

oppimiskyky, kielellinen lahjakkuus, ympäristötekijät, kuuloelämysten merkityksellisyys ja yhdistyminen muihin aistitoimintoihin sekä sosiaalinen älykkyys (Luotonen 2008,75).

2.4 VAMMAISUUS

Vammaisuutta on vaikea määritellä yhdellä sanalla, eikä se antaisi oikeutta erilaisille vammaisille. On kuulovammaisia, tarkkaavaisuushäiriöisiä, näkövammaisia, kehitysvammaisia, jotka eivät luultavasti halua tulla määritellyksi vammaiseksi. Ihmisen määrittely vammaiseksi rajaa pois mahdollisuuden nähdä hänen kaikki muut ominaisuutensa, jotka eivät liity vammaisuuteen. Kuuluisa Irlantilainen Christy Brown haluaa oletettavasti itseään kutsuttavan mieluummin kirjailijaksi, runoilijaksi ja taidemaalariksi kuin ainoastaan cp-vammaiseksi. Samaten musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin kevätkonsertissa 2009 esiintynyt nuori laulajatar haluaa varmasti, että hänen esityksensä muistetaan taitavasta laulusta eikä siitä, että hän sattuu olemaan Down-tyttö.

Simo Vehmas tuo vammaisuuskeskusteluun sosiaalisen vammaistutkimuksen näkökulman, jossa vammaisuus nähdään sosiaalisena ilmiönä vuorovaikutuksessa olevien yhteisön ja yksilön välillä. Yksittäinen vamma ei vielä hänen mukaansa tee ihmisestä vammaista, vaan ympäröivä ”normaaliuden” ihanteen läpitunkema yhteiskunta vammauttaa, kun se ei poista esteitä vammallisten ihmisten tieltä. (Vehmas 2005, 17 ja 110.)

Tässä työssäni puhun erityisoppijasta tai erityislapsesta, kun tarkoitan lasta, jonka jotkin osataidot poikkeavat totutuista ikäkehitykseen liittyvistä taidoista. Kaikilla lapsilla on oikeus tulla kohdelluiksi ensisijaisesti lapsina ilman etuliitteitä, mutta työni selkeyden kannalta on käytettävä jotakin määritelmää.

3. MATKA ERITYISLAPSEN MUSIIKKILEIKKIKOULUUN JA SEN SOSIAALISEEN YHTEISÖÖN

3.1 POIKIEN ESITTELY

Mikko ja Pekka ovat oppilaitani musiikkileikkikoulussa. He ovat myös tämän työn tärkeimmät henkilöt edustaen kahta eri-ikäistä erityislasta, 1,5-vuotiasta vanhempilapsi-ryhmässä sekä neljävuotiasta, joka käy musiikkileikkikoulua ilman vanhempaa. Musiikki on heille molemmille erittäin tärkeä harrastus. Tämän ymmärtääkseen heidät pitäisi oikeastaan nähdä musisoimassa tunnilla. Opinnäytetyöni tärkein ja samalla haastavin tehtävä onkin saada toimia näiden kahden vielä lähes puhumattoman lapsen tulkkina ja kertoa heidän näkemyksensä musiikista harrastuksena.

3.1.1 MIKKO 4 VUOTTA, AUTISTI

Mikko aloitti musiikkileikkikoulussa vähän yli yksivuotiaana. Oppilaakseni hän tuli 2-vuotiaana. Meillä on siis yhteistä taivalta takana kolme vuotta ja neljäs on juuri alkanut. Lastenneurologi vahvisti äidin epäilyksen poikkeavasta kehityksestä Mikon ollessa hieman alle yksivuotias. Silloin puhuttiin varovasti autistisista piirteistä, mutta diagnoosin Mikko sai vasta vähän alle 2-vuotiaana, jolloin diagnoosina oli syvä ja vahva autismi. Tämän hetkinen diagnoosi on älyllinen kehitysvammaisuus autistisiin piirtein. (Mikon äidin kyselyvastaukset.) Mikko kävi äitinsä kanssa kaksivuotiaiden ryhmässä ja kolmevuotiaasta eteenpäin hänellä oli isoäiti henkilökohtaisena avustajana. Neljävuotiaana maaliskuusta 2009 hän alkoi osallistua ryhmään ilman avustajaa.

3.1.2 PEKKA 2 VUOTTA, KUULOVAMMAINEN SISÄKORVAIMPLANTTILAPSI

Pekka syntyi vaikeasti kuulovammaisena perheensä kolmanneksi lapseksi. Jo synnytyssairaalan rutiinikokeessa selvisi, ettei hän kuule. Pekan ollessa kahden kuukauden ikäinen, hänen vaikea kuulovammansa varmistui. Pekka sai sisäkorvaimplantin (SI) vuoden ikäisenä, mistä kahden kuukauden kuluttua laite aktivoitiin. Pekan kuuloikä, joka lasketaan alkaneeksi SI-laitteen aktivoinnista, on siis vuosi ja kuusi kuukautta tätä kirjoittaessa. Pekan äiti on myös ammatiltaan varhaisiän musiikinopettaja ja ehkä siksi pidimme molemmat itsestään selvyytenä, että Pekka tulisi musiikkileikkikouluun vauvaryhmääni. Pekka aloitti musiikkileikkikoulussa seitsemän

kuukauden ikäisenä, jolloin hän ei vielä kuullut. Oli kuitenkin tiedossa, että hän saisi sisäkorvaimplantin myöhemmin. Pekan kannalta tärkeää musiikkileikkikoulussa oli kehorytmiikka, kosketusleikit, tanssi ja liikunta, jotka auttavat oman kehokuvan jäsentymistä ja syventävät vanhemman ja lapsen välistä kiintymyssuhdetta. Tärkeää oli myös, että Pekka voisi tutustua muihin lapsiin. Tämä kaikki oli mahdollista, vaikka hän ei vielä kuullutkaan.

3.2 TUUMASTA TOIMEEN, OPETTAJA OBSERVOI OMAA TYÖTÄÄN

Aineiston keruu kesti tammikuusta 2009 elokuun puoleenväliin asti. Tammikuussa 2009 aloitin aineistonkeruun valmistelut pyytämällä neljävuotiaiden (Mikon ryhmä) ja puolitoistavuotiaiden (Pekan ryhmä) ryhmien vanhemmilta kirjalliset luvat lasten haastattelemiseen ja videointiin. Samalla kerroin tarkemmin millaisesta työstä on kyse sekä millä tavalla erityisiä Mikko ja Pekka olivat. Siinä kohtaa itseäni jännitti, miten aiheeseeni suhtaudutaan ja tuntevatko vanhemmat olonsa kiusalliseksi joutuessaan kohtaamaan erilaisuutta vieläpä opettajan valvovan silmän alla. Vanhempien lupakaavakkeiden palauttaminen ei ollut aivan sujuvaa. Monet vanhemmat unohtivat palauttaa kaavakkeen. Joillain meni siihen kolmekin viikkoa sairaspöissaolojen vuoksi. Tämä on tuttua musiikkileikkikoulussa esimerkiksi jatkoilmoittautumiskaavakkeiden osalta, joten osasin varautua antamalla uuden kaavakkeen unohtuneen tilalle sillä kertaa paikanpäällä täytettäväksi. Kukaan ei kieltäytynyt antamasta lupaa.

Tammikuun alussa tapasin myös Mikon ja Pekan äidit kahden kesken kertoakseni heille opinäytetyöni tavoitteista ja tiedonkeruumenetelmistä. Kun olin selvittänyt heille kaikki työtä koskevat suunnitelmani, sain molempien suostumuksen ja täyden tuen suunnitelmilleni. Molemmat äidit näkivät oman lapsensa työni kohteena olemisen hienona asiana. Pekan äiti uskoi työni edistävän muidenkin erityislasten mahdollisuuksia päästä mieleisen harrastuksen pariin ja piti siksi työni aiheita tärkeänä (Pekan äidin haastattelu). Juuri tämä samainen toive sai itsenikin alunperin valitsemaan tämän aiheen. Mikon äiti asetti haasteen työlleni toivoen, että työ tehdään hyvin, jotta se voisi herättää keskustelua ja jopa saada aikaan toimintaa asenteiden muuttumiseksi (Mikon äidin kyselyvastaukset).

Tukiviittomat tuntuivat aluksi vierailta opetella, mutta opinäytetyöni ohjaajan rohkaisemana aloin opetella niitä pikkuhiljaa, muutama merkki opetustuntia kohden. Tiesin Pekan äidin osaavan tukiviittomia ja pyysin häntä opettamaan niitä minullekin.

Kysyin myös, sopisiko, että Mikon äiti tulisi opettelemaan kanssamme uutta kommunikointitapaa. Tämä oli aiemmin yrittänyt saada Mikolle ja itselleen tukiviittomaopetusta tuloksetta. Näin tapasimme opiskelun merkeissä kahtena lauantaina tammikuussa ja helmikuussa.

Helmi-maaliskuussa videoin molempia lapsiryhmiä. Arvelin, että videointi lienee ainoa tapa, jolla pääsen observoimaan omaa opetustani rehellisen objektiivisesti. Huhtitoukokuussa haastattelin neljävuotiaiden ryhmän kaikki lapset. Videoinnin ja haastatteluiden kulusta kerron tuonnempana.

Pitkin kevättä luin lähdekirjallisuutta. Ajanpuute ja muut opintoihin liittyvät työt siirsivät suurimman osan lukemisesta kesään ja syksyyn. Kuitenkin kirjallisuus alkoi puhutella ja sai aikaan pohdintaa. Koskaan aikaisemmin en ollut todella syvällisesti reflektoinut omaa opetustyötäni. Nyt, kun Mikko ja Pekka olivat opinnäytetyöni ja siten ajatusteni keskiössä, näin heidät aivan uusin silmin. Mietin heidän tunteihinsa liittyviä asioita vapaa-ajallanikin.

3.3 TIEDONHANKINTATAVAT

Aineiston keruutapoja olivat videointi, haastattelut ja kyselyt. Pekkaa koskeva aineisto on paljon suppeampi kuin Mikkoa koskeva, sillä olisi ollut mahdotonta haastatella 1,5-vuotiaita heidän liian nuoren ikänsä vuoksi. Myöskään kysely pienempien ryhmän vanhemmille ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta, koska edelleen Pekan ikätoverit olivat niin pieniä. Pekan ryhmässä jouduin siis tyytymään observointiin videolta sekä pitämään päiväkirjaa omasta opetuksestani. Halusin kuitenkin sisällyttää Pekan opinnäytetyöhöni, koska hänen ja Mikon opettamiseen liittyy niin paljon yhtäläisyyksiä ja he edustavat tavallaan samaa opetuksellista haastetta kahden eri ikäisen lapsen kannalta katsottuna. Molempien kanssa täytyy puhua ilmeikkäästi ja selkeästi eleiden, kuvien, käsinukkien ja tukiviittomien avulla. Molempien poikien puheen kehitykseen tulee myös kiinnittää erityistä huomiota.

3.3.1 VIDEOINTI 1,5-vuotiaiden ja 4-vuotiaiden ryhmissä

Videointia varten sain oppilaitoksemme tuliterän ja laadukkaan videokameran sekä toisen, vanhemman, mutta hyvän videokameran. Aluksi en osannut käyttää videokameroita ja tarvitsin koulutussuunnittelijamme apua tekniikkaan perehtymiseen.

Meidän piti tavata, jotta hän voisi opettaa käyttämään laitteita. Yhteisen ajan löytyminen oli hankalaa ja siksi videointi siirtyi. Ajattelin ensin pyytää työtoveriani kuvaamaan tuntejani, mutta sitten ymmärsin, ettei tilanne olisi autenttinen lasten kiinnittäessä mahdollisesti paljonkin huomiota kuvaajaan. Niinpä videoinnit tehtiin asettamalla kaksi kameraa kattamaan laajakuvakulmalla koko luokka. Videokameran kohdentamisesta erityislapseen täytyi siis luopua aidomman opetustilanteen kustannuksella. Ensimmäinen videointi oli määrä olla helmikuun yhdeksäntenä päivänä, mutta Mikon sairastuttua videointi siirtyi edelleen. Käytännön järjestelyjen kannalta oli helpompaa videoida molemmat ryhmät samalla viikolla ja antaa videolaitteisto muun oppilaitoksen käyttöön välillä. Seuraava mahdollinen videointikerta olikin hiihtoloman jälkeen 23.2. ja 26.2.09., jolloin päästiin vauhtiin molempien ryhmien kanssa.

Neljävuotiaiden ryhmässä kerroin lapsille ennen tuntia tarkkaan missä kamerat ovat ja että voisimme niistä huolimatta pitää tunnin totuttuun tapaan. Tämä osoittautui virheeksi. Eräs tyttö päätti, ettei hän tule tunnille kameroiden takia ollenkaan. Siinä sitten päähuomioni tunnista meni hänen suostuttelemiseensa - siltä ainakin tuntui. Koska ulkopuolista kuvaajaa ei ollut, jouduin merkitsemään maalarinteipillä lattiaan parhaat kuvauspaikat. Näissä paikoissa oli tunnin aikana hankalaa pysyä, mutta yritin kuitenkin keskittää istuen tapahtuvat soitto- ja lauluhetket niihin. Myös 1,5-vuotiaiden vanhempi-lapsi-ryhmän ensimmäinen videointi aiheutti jännittyneisyyttä vanhemmissa. He eivät olleet kovin luonnollisia, vaan miettivät kovin, osaako oma lapsi käyttäytyä ja miltä tukka näyttää. Tämän jälkeen en kertonut tulevista videoinneista kenellekään. En tiedä oliko päätös reilu kuvattavia kohtaan, mutta siten pääsin paremmin videoinnin tarkoitukseen, objektiiviseen tarkkailuun, kiinni.

Kaiken kaikkiaan videointikertoja oli 1,5-vuotiaiden ryhmällä kaksi ja neljävuotiailla kolme kertaa. Tämä tuntuu pieneltä määrältä, mutta moniin yhteen sovitettaviin järjestelyihin nähden se oli kohtuullinen määrä. Silloin kun kuvattava lapsi oli paikalla, ei videokamera välttämättä ollut ja päinvastoin. Myöskin halusin kuvata sellaisen tunnin, jossa tuntisuunnitelma oli lapsille aivan uusi ja vastaavasti sellaisen, jossa kävimme läpi samoja lauluja ja leikkejä jo kolmatta kertaa. Arvelin Kerolan (Kerola 2009, 93) mainitsemien rutiinien ja tutun tilanteen tuoman turvallisuuden tunteen autistiselle lapselle näkyvän Mikosta jotenkin videolla. Sisäkorvaimplanttilapselle taas laulunsanojen erottaminen olisi ensi kerralla vaikeaa ja tarvittaisiin paljon toistoa, jotta hän pääsisi aidosti nauttimaan lauluista. Tämän myös Ritva Torppa on todennut sisäkorvaimplanttilapsille tarkoitetuista musiikkitunneistaan (Torppa 2008, 117).

Videoiden purku oli aikaa vievää työtä, siksi ryhdyin siihen vasta kesäkuussa, jolloin ei ollut muita työ- ja opiskelukiireitä. Sain videoiden katsomiseen tarvittavat laitteet ja avun niiden asentamiseen ystävällisesti oppilaitoksemme rehtorilta ja koulutussuunnittelijalta. Alunperin oli tarkoitus tehdä videoinneista dvd-levyt, mutta siinä kohdin tekniikka petti eli imovie- ohjelma ei suostunut yhteistyöhön. Niinpä katsoin kuvatut tunnit suoraan kameralta projektorin välityksellä. Työhön meni puolitoista viikkoa, mutta työ oli antoisaa ja hauskaa. Sain ensimmäistä kertaa aitiopaikan oman työni tarkasteluun. Molempien ryhmien ensimmäiset videotunnit olivat tuntuneet kuvaushetkellä kaaosmaisilta, mutta myöhemmin videolta katsottuna ne vaikuttivatkin aivan normaaleilta tunneilta. Huomasin olevani liian kriittinen oman työni suhteen opetuksen aikana.

3.3.2 MIKON RYHMÄTOVEREIDEN ELI NELJÄVUOTIAIDEN RYHMÄN HAASTATTELUT

Halusin haastattelujen avulla selvittää, mitä mieltä lapset itse ovat erityislapsen läsnäolosta omassa ryhmässään. Ennakko-oletuksenani oli, että se saattaisi ihmetyttää joitakin niin sanottuja normaaleja lapsia tai heidän vanhempiaan. Myöskin olin hiukan skeptinen sen suhteen, selviäisikö haastattelujen perusteella paljoakaan haastateltavien nuoren iän vuoksi. Kuitenkin juuri ryhmän lapset olivat ainoita, jotka voisivat kertoa ajatuksistaan, eivät aikaisemmat tutkimukset tai heidän vanhempansa.

Annu Tuovilan (2003, 23) väitöskirjasta sain arvokasta materiaalia lasten haastattelemiseen, vaikka hänen kohderyhmänsä koostuikin kouluikäisistä. Yhteistä kaiken ikäisille lapsille on mieltymys piirtämiseen, mitä Tuovila oli hyödyntänyt tutkimuksessaan kartoittamaan lasten vapaa-ajan käyttöä viikon aikana suhteessa musiikin harrastamiseen (Tuovila 2003, 95). Tästä sain idean siihen, että haastattelun aikana lapsi voisi piirtää. Ajattelin, että piirroksen aihe voisi olla ryhmän lasten kasvot, jotta olisi helpompi viitata haastattelun aikana kuhunkin näkyvillä olevaan lapseen. Mutta ennen kaikkea toivoin piirtämisen rentouttavan lasta puhumaan mahdollisimman avoimesti. Haastattelin ryhmän kaikkia lapsia, joita oli yhteensä yhdeksän Mikon lisäksi. Lapset olivat haastatteluhetkellä neljävuotiaita paitsi kaksi lasta oli juuri täyttänyt viisi. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia ja jokainen sai vaivanpalkaksi suklaamakeisia. Kaikki haastattelut äänitettiin. Haastatteluajkojen sopiminen vanhempien kanssa oli kohtuullisen helppoa, koska kaikki suhtautuivat positiivisesti asiaan. Vain yhden vanhemman kanssa sovin tapaamisen kolmesti, koska he

unohtivat saapua paikalle. Vanhemmat eivät tietääkseni valmistaneet lapsia haastattelua varten millään tavoin. Tässä tekstissä esiintyvissä lasten haastattelulainauksissa lasten nimet tai nimen alkukirjain on muutettu, jotta yksittäistä lasta ei voida tunnistaa. Haastattelulitteroinneissa S: tarkoittaa aina itseäni.

Haastattelujen kulku oli mainiota kuunneltavaa. Suurin osa lapsista ujosteli hieman uutta tilannetta, jossa olimme vain lapsi ja minä. Moni kysyikin: ”Missä muut ovat?” Ilmeisesti tilanne oli lopulta kaikille mukava, koska juuri kyseistä lasta kuunneltiin hänen saadessa opettajan jakamattoman huomion. Tästä seurasikin alkukainostelun jälkeen se, että puhe lähti pulppuamaan rönsyillen ties mihin aiheisiin:

S: ”Oho. No osaaks äiti tai isä soittaa sitä viulua?”

E: ”Osa isä.”

S: ”Onks iskällä sit aikuisten viulu?”

E: ”Meil on vaan se pieni viulu.”

S: ”Voi että, sepäs kivaa.”

E: ”Tiekkö mitä? Sit meil on kolme ojaa, mikkä laskee mereen (=vesiojaan) siin talon lähellä.

S: ”Oho. Niissä pitää olla sit tosi varovainen, ettei mee sinne.”

E: ”Ja siel on niin korkeet rinteet, et sielt ei pääse pois.”

Tämä aiheesta toiseen rönsyily kuvaa hyvin sitä, kuinka vaikeaa oli johdatella lapsi hienovaraisesti opinnäytetyöni kannalta tärkeänä pitämiini kysymyksiin. Oman persoonallisen värinsä haastatteluihin toi kahden lapsen ”tuhatta ja sataa” laukkaava mielikuviutus. Ei oikein tiennyt tuleeko vastuksista veteen piirretty viiva vai jotain käyttökelpoista peräti.

S: ”Laulaks sä kotona?”

T: ”Laulan usein, mutta en ihan usein. Jarmo laulaa liian usein.”

S: ”Ai laulatteko yhdessä?”

T: ”No ei. Se vaan laulaa silloin kun sen lapsi on kipee, niin silloin se vaan laulaa.”

S: ”Aijaa. Siis onks se Jarmo aikuinen?”

T: ”Joo, mut se täyttää kolme vuot silti.”

S: ”Aha ;-)”

Äidiltä selvisi heti haastattelun jälkeen, että yllämainitun pojan Jarmo-kaveri oli kokonaan mielikuviutusolento. Kuvitteellinen rinnakkaismaailma tekee todellisuuden kohtaamisen helpommaksi, lapsi on ikään kuin mielikuviutusmaailman valtiakyytessään tekemään mahdottoman mahdolliseksi (Heinonen & Suojala 2001, 146). Alla olevassa litteroinnin lainauksessa Jesper lisää piirtämiensä ryhmätovereiden joukkoon myös kaksi mielikuviutuskaveria:

J: ”Tässä on ne kaikki ryhmäläiset. Arvaakko, tää on mun kaveri Jiidi.”

S: ”Mikä?”

J: ”Jiidi on semmonen mun paras juoksukaveri. Hän pystyy juoksemaan lujempaa, kuin minä.”

S:”Oho.”

J: ”Ja tossa on Käädäs.”

S:” Käädäs!”

J: ”Se on hyvä, kaikkein hitain juoksija. Se on tosi hidas. Tässä on mejän kaikki ryhmäläiset.”

Tämä lapsi saa selvästikin tukea mielikuvituskavereistaan, joista toinen on parempi juoksemaan ja toinen hitaampi kuin lapsi itse. Näin lapsi kokenee onnistuvansa keskivertojuoksijana.

Yksi lapsi muuttui haastattelun aikana koiraksi, kuten hän tekee usein musiikkileikkikoulutunnillakin. Huomasinkin haastatteluja litteroidessani, että ajasta meni keskimäärin kaksikymmentä minuuttia yleiseen jutusteluun ja Mikkoon liittyviä vastauksia oli vähimmillään vain muutama lause. Onneksi monet lapsista puhuivat Mikosta runsaasti. Koin kuitenkin alkuhaastattelun jutustelun tärkeänä ”lämmittelynä”, jota ilman en varmaankaan olisi saanut niin luottamuksellisia vastauksia Mikosta kuin nyt sain.

Huomasin, että tällainen haastattelu olisi hienoa tehdä kaikista musiikkileikkikoululapsista vuoden aikana, koska sain niin uudenlaisen kuvan jokaisesta lapsesta. Kahden kesken puhuminen mahdollistaa aidon kohtaamisen. Ryhmässä ujoksi luulemani lapsi puhkesi haastattelun aikana laulamaan komeasti Teräsbetoni-yhtyeen laulua ”Taivas lyö tulta”. Ilmeisesti hän ei olekaan ujo, vaan temperamentiltaan rauhallisempi! Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, että ujoutta käytetään liian helposti selittämään pidättyvää käyttäytymistä, vaikka vähäpuheisuus tai sosiaalisista tilanteista poisjääminen saattaakin olla temperamentista johtuva valinta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 258). Rohkeaksi luulemani lapsi ujosteli äidissä kiinni ensimmäisen kymmenen minuuttia haastattelusta. Ollessaan kahden kesken opettajan kanssa, hän ei nyt saanutkaan ryhmän tukea ja turvaa, mitä hän ilmeisimmin kaipasi.

Aito kohtaaminen antaa mahdollisuuden tehdä omat ja toisen ajatukset näkyviksi ja rakentaa vastavuoroista ymmärrystä asteittain, kuten Silkelä sanoo (2003) Avoimuus, aktiivisuus, vapaaehtoisuus ja reflektiivisyys ovat dialogisuuden edellytykset. Aito kohtaaminen on tärkeää ja kohtaamisessa kuuntelemisen ja kuulemisen taito. (Sikkelä 2003, <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>) Kasvokkain tapahtuvaan dialogiin/kohtaamiseen osanottajat tuovat vanhat skeemansa (totutut käyttäytymis- ja

ajatusmallit tietoisina ja tiedostamattomina), mikä joko helpottaa tai vaikeuttaa dialogisuutta, riippuen kunkin historiasta.

Lasten haastattelutilanteessa kaikki lapset epäröivät aluksi kahdenkeskistä tilannetta kanssani, koska tilanne oli uusi. Myös tilanteeseen vaikuttaa sosiologisesti katsottuna osanottajan erilaiset roolit eri tilanteissa, odotukset tilannetta kohtaan, sosiaalinen status ja asema, jopa ulkoinen olemus. Pieni lapsi pitää luonnostaan opettajaa auktoriteettina eikä tule välttämättä keskusteluun mukaan aidosti. Siksi opettajan täytyy kyetä luomaan vapautuneisuuden ilmapiiri dialogiin. Samankaltaisesta ilmapiirin luomisesta on mahdollisesti kysymys Sternin kuvaamassa virittäytymisessä, tuningissa, kun hän kuvaa äidin ja vastasyntyneen vuorovaikutusta (Stern 1985, Ahonen-Eerikäisen mukaan 1997). Ahonen-Eerikäinen sanoo, että kaikessa aidossa vuorovaikutuksessa tapahtuu samankaltaista virittäytymistä, tunteiden yhteensulautumista ja jakamista (Ahonen-Eerikäinen 1997, 58). Opettajan työssä on kyettävä kohtaamaan oppilas tasavertaisena tunteen ja kokemuksen tasolla. Ammattitaito, kokemus ja vastuu oppilaasta mahdollistavat oppilaan kohtaamisen tässä ja nyt. Luulen, että juuri lasten haastattelujen aikana nopean alku-ujostelun jälkeen opettajalta jäi opettajan rooli pois ja oppilaalta jäi pois oppilaan rooli sekä hänen sosiaalinen roolinsa ryhmässä ja tilalle tuli turvallinen aikuinen ja innostunut lapsi, kahden ihmisen kohtaaminen.

Haastattelun alkupuolella halusin kysyä viihtyvätkö lapset musiikkileikkikouluryhmässä sekä musisoivatko he kotona ja kartoittaa siten, vaikeuttaako Mikon läsnäolo musiikkiinnostusta jollain tavalla.

Kysymyksillä ”Millaista musiikkileikkikoulussa on?”, ”Mikä siellä on kivointa?”, ”Mikä ei ole niin kivaa?” Arvelin lasten vastaavan jotain Mikkoon liittyvää, mikäli he tunsivat Mikon läsnäolon jotenkin kiusalliseksi. Ja taas vastaavasti, jos hänestä ei olisi mitään negatiivista sanottavaa, lapset varmaankin vastaisivat musiikkileikkikoulussa olevan mukavaa. En halunnut alussa esittää suoria kysymyksiä Mikosta, koska halusin antaa lapsille ensin mahdollisuuden ottaa asian esille omasta aloitteestaan, mikäli heillä olisi siihen tarve.

Kysymyksillä ”Millainen muskarilainen olet?” , ” Millaisia ryhmän tytöt ovat?” ja ”Millaisia ryhmän pojat ovat?” toivoin lapsen ensin arvioivan omaa sosiaalista rooliaan ryhmässä, jotta hän voisi seuraavissa kysymyksissä ehkä asettua ryhmätoverin asemaan kuvaillessaan millaisia muut tytöt ja pojat ovat. Varsinkin kysymykseen

”Millaisia ryhmän pojat ovat?” toivoin tietoa asennoitumisesta Mikkoon lasten omaehtoisesti kertomana.

Millerin (Lyytinen ym. mukaan 2003,82) mukaan lapsi kokee minän ryhmän kautta, tuntien siis itsensä toimijana jonkun kanssa. Lapsen kertoessa itsestään, korostuu heidän tunnesuhtautumisensa asioihin. Lapsen tunne toimijuudesta henkilönä, jolla on pyrkimyksiä vahvistuu sekä tunne siitä, että omat kokemukset ovat tärkeitä. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2003,82.)

Toivoin, ettei itseni tarvitsisi ottaa esille Mikkoa saadakseni tietoa hänestä, mutta, koska lapset eivät juurikaan ottaneet häntä esille, piti kysyä myös suoria kysymyksiä. Suorien kysymysten ongelma on siinä, että lapsi saattaa yrittää arvuutella, minkälaisen vastauksen haastattelija haluaa kuulla, eikä näin ollen vastaa aidosti.

Mikolla oli ollut henkilökohtaisena avustajana puolentoista vuoden ajan hänen isoäitinsä, mutta ehdotuksestani tämä jäi pois ryhmästä kevään 2009 puolivälissä. Ajattelin, että juuri mamman läsnäolo saattaisi olla lasten mielestä silmänpistäväntä Mikon tuntiosallistumisessa. Kysyin siis lapsilta ”Muistatko, kun Mikolla oli mamma mukana tunnilla?” ”Olisitko halunnut että sinulla olisi ollut vanhempi tai joku muu mukana?” ”kysyin myös ”Oliko kivempi, että mamma oli tunnilla, vai, että ei ollut?”

Halusin myös selvittää lasten suhtautumista Mikon kommunikointiin kysymyksillä ” Tiesitkö, että Mikko ei osaa vielä puhua?” ja ” Mitä mieltä olet siitä, kun olemme opetelleet tukiviittomia?”

Moni Mikkoa koskeva kysymys kumpusi luontevasti keskustelusta yksittäisten lasten kanssa, enkä siten kysynyt niitä kaikilta. Hetkessä syntyneitä kysymyksiä olivat esimerkiksi ”Minkä ikäinen luulet Mikon olevan?”, ”Miksei Mikko ole mielestäsi iloinen?”, ”Miltä sinusta tuntuu se, että Mikko ei osaa puhua?” ja ”Mitä mieltä olet Mikosta?”

3.3.3 MIKON ”HAASTATTELU” JA SEN VIDEOINTI

Mikon haastattelua ei voinut tallentaa ainoastaan äänittämällä, koska hän ei puhu vielä kovin montaa sanaa. Käytimme kuvakortteja ja visuaalisia esineitä ja pehmoleluja osoittamaan yhteisiä puheenaiheita. Mikko vastasi osoittaen oikeaa esinettä tai kuvakorttia. Autistisen lapsen kanssa puhuessa tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia

kommunikaation keinoja kuten visualisointia, kuvia, värejä ja tukiviittomia (Kerola 2009, 62). Hänellä oli myös oma tapansa antaa kieltävä tai myöntävä vastaus: nauru tarkoitti kyllä ja e-e – lausahdus tarkoitti ei. Videointi oli ainoa keino, jolla Mikon kokonaiskommunikaatio eleineen ja ilmeineen tulisi näkyviin.

Mikko ja äiti olivat viettäneet unettoman yön ja poika oli melkoisen väsynyt. Äiti kuitenkin toivoi, että toteuttaisimme suunnitelman haastattelusta, koska Mikko pettyisi, mikäli musiikkileikkikouluun tulemisesta ei seuraisi muuta kuin kotiinlähtö. Mikon isoäidin kertoman mukaan tämä odottaa käytävässä kovasti pääsyä luokkaan ja alkaa itkeä, jos avaan oven edelliselle ryhmälle päästämättä häntä heti sisään. (Mikon isoäidin kyselyvastaukset)

Olin huomannut ryhmän muiden lasten haastattelujen edetessä, että olisi pitänyt ottaa valokuva kokoryhmästä, jotta olisi voinut helpommin viitata tiettyyn lapseen vain näyttämällä kuvasta tai pyytämällä haastateltavaa lasta näyttämään. Viimeistään nyt Mikon haastattelun aikana se olisi ollut välttämätön; ilman kuvaa muista ryhmän lapsista kysyminen oli liian abstraktia. Autistisen lapsen puhuminen perustuu muun muassa näköaistiin ja konkreettisesti esillä oleviin asioihin (Kerola 2009, 61). Mikko ymmärsi kyllä useimmiten kysymykseni, mutta itse en aina ymmärtänyt hänen vastaustaan. Niinpä hänen haastattelunsa muodostui vapaamuotoiseksi yksityismusiikkileikkikoulutunniksi hänen ehdoillaan. Kävimme läpi tunnilta tuttuja asioita, näin saatoin selvittää, mitkä laulut ja leikit olivat olleet hänelle mieleisiä ja mitä asioita hän oli ymmärtänyt isossa ryhmässä hyvin.

3.3.4 TIEDONKERUU ERITYISLASTEN VANHEMILTA

Tarkoituksenani oli alun perin haastatella kaikkia vanhempia, mutta koska ehdin paneutua haastatteluihin työkiireiden vuoksi vasta toukokuussa, alkoi ajan kannalta olla vaikeampi järjestää tapaamisia. Pekan äidin haastattelinkin 20.5.09. Mikon äiti opiskelee työn ohessa ja on siksi kiireinen. Tämän vuoksi oli helpompi antaa hänelle kirjallinen kysely kotona vastattavaksi kuin sopia tapaamisesta. Näin hän saattoi itse valita sopivimman ajankohdan vastaamiseen. Samoin teimme Mikon isoäidin kanssa. Hän on avainasemassa kertomaan millainen Mikko on ollut tunnilla silloin, kun hän oli vielä Mikon avustajana kolmevuotiaiden ryhmässä sekä kuusi kuukautta neljävuotiaiden ryhmässä. Isoäidiltä halusin kysyä lapsen tuntiaktiivisuudesta ja suhtautumisestaan muihin ryhmän lapsiin ja opettajaan. Halusin selvittää häneltä

myös, miten hän arvelee muiden lasten vanhempien suhtautuvan Mikkoon. Vastaukset kyselyihin sain kesäkuun aikana. Kun olin litteroinut lasten haastattelut heinäkuussa, saatoin keskittyä kirjoittamaan ylös Pekan äidin haastattelua. Huomasin, että olisi ollut paljon helpompi tehdä kirjalliset kyselyt kaikille, koska vastaaja saattoi pohtia vastaustaan syvällisemmin, kuin jos olisi vastannut kasvotusten haastattelun aikana. Tämän lisäksi Pekan äidin haastattelun litterointi vei suhteessa kauemmin kuin yhdeksän lapsen haastattelujen litterointi. Kaksi aikuista puhuu nähtävästi paljon enemmän kuin lapsi ja aikuinen. Pekan äidin haastattelussa yhden A4:n verran tekstiä vastaa vain kahdeksaa minuuttia puhetta. Kyselyvastauksissa ei ollut lainkaan miete- ja lisäsanoina kuten ”mm”, ”tota noin” ja siksikin oli paljon yksinkertaisempaa lukea pohdittua tekstiä autenttisuuden kärsimättä.

Halusin kartoittaa lapsen ja perheen musiikin harrastamista kotiooloissa ja sitä, miten lapsen oma musisointi siellä ilmenee. Vanhemmat kykenivät tarkemmin kertomaan musiikin tärkeydestä lapselle kotona sekä musiikkileikkikoulussa, mitä myöskin kysyin kyselyissä ja haastatteluissa. Ruokosen (2001) mukaan musiikkileikkikoulun työtavat kuten esimerkiksi yhdessä musisointi ja yhdessä laulaminen, piirileikit, toisen esityksen kuunteleminen ja kuvallinen ryhmätyöskentely musiikin mukaan ovat tärkeitä sosiaalisia tapahtumia (Ruokonen 2001, 165). Musiikkileikkikoulu toimii siis sosiaalisena kohtaamisympäristönä ja yhdistävänä tekijänä lapselle itselleen, lapsen vanhemmille, ryhmätovereille, heidän vanhemmilleen ja opettajalle. Toivoin saavani kyselyjen ja haastattelun avulla kokonaiskuvan näiden toimijoiden odotuksista, toiveista ja suhtautumisesta musiikkileikkikouluun ja toisiinsa.

3.3.5 KYSELY NELJÄVUOTIAIDEN RYHMÄN VANHEMMILLE

Oli sujuvinta pyytää vanhempia täyttämään kyselykaavake sillä aikaa kun heidän lapsensa oli haastateltavana. Näin sain vastaukset heti käyttööni ilman, että kaavakkeita unohdettiin palauttaa.

Koska kyselyvastauksia oli vain yhdeksän kappaletta, ei ollut järkevää kysyä vanhempien omaa mielipidettä erityislapsen ryhmässä oloon. Vanhemmat tiesivät, että näen kenen vastauksesta on kyse. Vastaukset eivät olisi välttämättä olleet yhtä totuudenmukaisia kuin jos kysely olisi voitu tehdä nimettömänä. Niinpä kysymykset koskivatkin vanhemman tietoa hänen oman lapsensa suhtautumisesta Mikkoon. Tiedustelin, onko lapsi ottanut kotona puheeksi Mikkoa, hänen erilaisuuttaan,

puhumattomuutta, käyttämiämme kuvakortteja ja tukiviittomia. Kysyin myös onko lapsen suhtautuminen Mikkoon muuttunut jollain tavalla siitä, kun lapsi ensimmäisiä kertoja tapasi tämän.

Esitin myös kysymyksiä, jotka koskivat heidän lapsensa musiikkileikkikoulutoimintaa yleisesti, jotta voisin selvittää vaikuttaako Mikon läsnäolo jotenkin heidän lapsensa musiikin harrastamisen innokkuuteen.

4. MUSIIKKI ON TÄRKEÄÄ LAPSELLE, ERITYISEN TÄRKEÄÄ ERITYSILAPSELLE

4.1. MIKON ”AJATUKSET” NÄKYVIKSI

Koska Mikko ei puhu montaakaan sanaa, täytyi hänen tunteensa musiikkileikkikoulua ja musiikkia kohtaan selvittää tuntien videoinneista, hänen haastattelunsa videoinnista, omista tuntuviestinnistä ja äidin ja isoäidin kyselyvastauksista.

Musiikkileikkikoulutunnilla Mikko näyttää nauttivan kaikkein eniten vapaasta musiikkiliikunnasta. Tämä ilmenee iloisena nauruna liikunnan aikana.

Blaken Walking in the air- sävellyksen aikana harson kanssa keinuminen hymyilyttää Mikkoa - hän tekee aivan samalla tavalla kuin muutkin, harson kanssa juokseminen alkaa naurattaa häntä. Hän kikattaa ääneen aivan ratkiriemukkaasti, pyörii ilman isoäidin apua muiden esimerkistä. Liikunnan aikana hän seuraa katseellaan muita ja tanssiessaan hän on ryhmän jäsen. Tämän hän osaa! (Videointi 23.2.09.)

Mikkoa innostaa myös mukaansa tempaava, rytmikäs musiikki, jota voi ilmentää liikkeillä, soittovälineet eivät niinkään (Isoäidin kyselyvastaukset). Uskoisin Mikon välttävän soittamista, niiden liian voimakkaan äänen vuoksi. Kotona hän kyllä soittaa monia soittimiaan mielellään (Äidin kyselyvastaukset). Yksin soittaessa äänen voimakkuutta voi säädellä paremmin kuin ryhmäsoitossa tunnilla.

Se, että Mikko ei puhu tai ota kontaktia muihin muulla tavalla, ei tarkoita missään nimessä sitä, etteikö hän haluaisi tai etteikö hänellä olisi asiaa. Hän ei vain osaa. Autistiset henkilöt kyllä haluavat olla muiden kanssa, mutta heidän kommunikaatiokeinonsa ovat rajalliset (Kerola 2009, 35). Mikko on kehittynyt sosiaalisilta taidoiltaan valtavasti, jos vertaa aikaan kaksi vuotta sitten, jolloin hän oli kolmevuotias. Kaikesta näkee, että hänellä on hyvä olla juuri ikäistensä lasten kanssa. Silloin, kun Mikon isoäiti oli avustajana tunnilla, hän kertoi Mikon seuranneen muita lapsia tunnilla tarkasti, viihtyneen ja olleen luottavainen ryhmätovereiden seurassa, vaikkei osannutkaan ottaa kontaktia heihin (Mikon isoäidin kyselyvastaukset).

ABA- muotoisessa Rotta mokoma- tanssissa Mikko näyttää onnelliselta tanssiessaan käsi kädessä kavereiden kanssa. Tanssiessamme vappuilmapallojen kanssa Mikko hekotti ilosta ääneen, kirkui ja hyppeli pallon kanssa. Alkutunnin väsymys oli tiessään. Jaakko ja Mikko pallottelivat vielä yhdessä, mihin Elina yhtyi. Samalla tunnilla karhut tekivät kuperkeikkoja herättyään talviuniilta (R. Järvenpään ”Massu täynnä marjoja”- laulu: ”Pitkän talven jälkeen taas

kevät tulla saa... on aika riemullisten kuperkeikkojen”) Kaikki nauttivat tästä, Mikko seurasi tarkasti muiden kuperkeikkoja. Hän itse kieri puoli kierrosta ja jäi köllöttelemään, jolloin Sini meni hänen viereensä ja teki samoin (nimet muutettu). (Videointi 27.4.09.)

Mikon isoäidin kyselyvastauksista selvisi asia, josta en ollut aikaisemmin tiennyt; Mikolle tuli lukuvuotena 2008-09 tavaksi juosta seinustalle ennen tunnin alkua, nauraa ääneen ja etsiä katseellaan erästä ryhmän poikaa. Tämän jälkeen he juoksivat yhdessä pylvään ympäri tai jäivät seinustalle nauramaan yhdessä. (Mikon isoäidin kyselyvastaukset.) He eivät tarvitse sanoja tähän leikkiin, vaan ilmeet ja eleet kertovat leikkiin kutsusta ja leikkiin suostumisesta. Tämä kertoo siitä, että Mikko kaipaa ja tarvitsee leikkikaveria. Musiikkileikkikoulu on sukulais- ja ystäväperheiden lasten tapaamisen lisäksi ainoa paikka, jossa hänellä on aito oma-aloitteinen kontakti toiseen lapseen (Mikon äidin vastaukset). On siksi erittäin tärkeää, miten vanhemmat ja opettaja edesauttavat kontaktien syntymisessä. Musiikkileikkikoulussa tuttujen tovereiden kanssa se on mahdollista. Kerola toteaa, että paras opettaja kaikessa sosiaalisten taitojen oppimisessa on samanikäinen lapsi (Kerola 2009, 45). Aito lapsen iloinen leikki voi houkuttaa ja haastaa autistisen lapsen oppimaan sosiaalisia taitoja. Aikuisen on vaikea päästä niin lähelle aitoa leikkimisen tasoa, kuin lapsen, vaikka olisi suuresti motivoitunut terapeutti, opettaja tai vanhempi. Mikko siis kykenee viestimään eleillään ja kutsumaan leikkiin, mikä on yleensä vaikeaa autisteille. Hän myös tuntee empatiaa, jos joku ryhmätoveri esimerkiksi kaatuu, jolloin hän toteaa ”Oi oi!” ja osoittaa sormellaan kaatunutta (Mikon isoäidin kyselyvastaukset sekä oma tuntieni observointi).

Johdanto-osassa kuvailin, kuinka Mikko nauraa kikatti kun taputin hänen käsillään Varsa-laulun sanat ”jyskää maa”.

6.4. Mikko otti katsekontaktia monta kertaa tunnin aikana. Kip kop varsa laukkaa- laulun lopussa olimme ”jyskää maa”- kohdassa taputtaneet ti ti tam- rytmin, tein tämän rytmin Mikon kanssa hänen syliinsä johon hän vastasi nauramalla makeasti ja katsomalla silmiin. Samalla tunnilla pehmokanani muni värikkäitä puumunia aivan aidon näköisesti (käteni kanan alla päästi munan kerrallaan synnytysähellyksen kera). Mikko seurasi muiden lasten lailla jännittyneenä tapahtumaa. Kun tarkastelimme munien värejä, Mikko osasi näyttää kysyttäessä aivan oikean väriset munat. (Oma observointi)

En ole koskaan aikaisemmin kokenut hänen kanssaan näin vahvaa läsnäoloa hetkessä. Tunsimme yhteisymmärrystä. Koen, että juuri musiikin avulla tällainen läsnäolo sataprosenttisella tarkkaavuudella on mahdollista. Minna Huotilainen (2008) toteaa laulu- ja loruleikkien kehittävän lapsen tarkkaavaisuustaitoja, joiden avulla valitsemme, mitä kuuntelemme (Huotilainen 2008, 109). Myös Ahonen (1993, 57) toteaa musiikin olevan kommunikaation väline ja synnyttävän siten vuorovaikutusta ja saavan aikaan mielihyvää.

Mikon äiti (Äidin kyselyvastaukset) kertoo heidän harrastavan yhdessä laulamista ja tanssimista niin, että äiti laulaa Mikolle ja tämä hymyilee katsoen silmiin. Mikko nauttii ja oikein ripustautuu ja rentoutuu syliin. Mikon äidin mukaan musiikki on hänen pojalleen ehdottoman tärkeää. Kun Mikolle kerrotaan musiikkileikkikoulun pian alkavan:

”Hän juoksee autolle ja nauraa musiikkileikkikoulun ovelle asti ja kikattaa riemuissaan, että sitä ei voi kukaan lähellä oleva olla huomaamatta.” (Äidin kyselyvastaukset)

”Tulee muskariin todella mielellään, juosta kipitetään sisälle. Juostessa oletan hänen sanovan –juoksee- (uokkee), uudelleen ja uudelleen. Odotellessa aulassa hän seuraa tarkkana koska Sanna avaa oven. Jos heti ei pääse sisälle ja ovi laitetaan kiinni, tulee pettynyt itku. Hän lähtee ja tulee sieltä innokkaana ja luottavaisena. Katse iloisena.” (Kysely Mikon isoäidille)

Mikko ei kommunikoi sanoilla kovinkaan usein ja se, että hän intoutuu selostamaan ”uokkee, uokkee!” tarkoittanee musiikkileikkikoulun olevan jotain todella hienoa, kun sen vuoksi hän oikein puhkeaa puhumaan.

Mikolla on kotona useita soittimia, joita hän mielellään kokeilee

”Lapsellani on nokkahuilu, triangeli, kattiloita ja kansia rumpuina, huuliharppu. Kiinnostusta riittää ja halua kokeilla varovaisesti... Meillä on myös melko paljon musiikkia laidasta laitaan ja soitan usein hänelle levyjä. Lapsellani on mielestäni laaja musiikkimaku, joka selvästi on kuluneen kevään 2009 aikana laajentunut entisestään muutamasta suosikkilaulusta useampiin. Unilauluiksi ovat valikoituneet joko Claude Debussyn Clair de lune tai John Field'n Nocturne A-duuri.” (Mikon äidin kyselyvastaukset)

Mikon haastattelu (28.5.09.) ei ole perinteinen puhuen tapahtuva kysymys-vastausmuotoinen, koska hänen kanssaan sellainen ei ole mahdollista. Mutta kuulostelemalla vuorotellen tuttuja ja uusia asioita pystyn päättelemään hänen kiinnostuksestaan musiikkileikkikoulua kohtaan. Se, että tutun alku- ja loppulaulun kuullessaan Mikko osallistuu hymyillen ja intensiivisemmin, jopa taputtamalla laulun mukana spontaanisti, kertoo siitä, että hänellä on selvästi hyviä muistoja musiikkileikkikoulusta ja että tunnilla on kivaa. Tämä päättely on yhdenmukainen Mikon äidin ja isoäidin kertoman kanssa.

Tunnin aikana olen monesti luullut että musiikillinen opeteltava tavoite ei koskettaisi Mikkoa, koska hän ei ole tuntunut osallistuvan käsiteltävään asiaan käytännössä ollenkaan. (Videointi 4.5.09.) Mikon haastattelusta selvisi, että hän on todella rekisteröinyt esimerkiksi laulamisen laulurappusilla, joihin on kiinnitetty kuvionuottivärit. Kuvionuotit on Kaarlo Uusitalon kehittämä värillinen notaatiotapa, joka mahdollistaa soittamisen ilman aiempaa soittokokemusta.

”Näytän laulurappusia, joissa on kuvionuottivärit punaisesta mustaan (viisi sävelaskelta do:sta so:hon) ja kysyn osaako muumi mennä rappusia pitkin? Mikko laittaa muumin heti kulkemaan

rappusiin, lallattelen do:sta so:hon. Leikki on Mikon mielestä kiva. Näytin kädellä ylöspäin kulkua ja lauloin äänet ja alaspäin samoin. Mikko näytti oma-aloitteisesti kädellään laulamani kulun ylös ja alas. Hän toisti saman rappusleikin vielä ja sitten muumi alkoi kiinnostaa enemmän. Yritin saada hänen mielenkiintonsa uudestaan näyttämällä kuvionuotteja rappusissa. Lauloin kunkin rappusen äänet väreillä. Sitten Mikko osoitti sormellaan laulamani värit samanaikaisesti. Kysyin vielä, missä mikäkin väri on. Mikko näytti aivan oikein.” (Mikon haastattelu 28.5.09.)

Olen monesti ihmetellyt, miksi Mikko ei halua osallistua soittotilanteisiin esimerkiksi ksylofoneilla tai rummuilla. Saman oli Mikon isoäiti huomannut seuraamillaan tunneilla (Mikon isoäidin kyselyvastaukset). Perekahdtytyni autismin kirjon kirjallisuuteen ja kuvaamiini videoihin, olen ymmärtänyt sen johtuvan varmaankin kuuloaistin yliherkkyydestä. Ilman paneutumista Mikkoon opinnäytetyön muodossa, tämä asia ei luultavasti olisi selvinnyt.

Mikko tuli ensimmäistä kertaa yksin tunnille 30.3.09. Edellisenä perjantaina olin saanut opinnäytetyön ohjaajaltani luettavakseni opinnäytetyön, jossa kerrottiin yksin musiikkileikkikoulua käyvästä Down- lapsesta. Tästä sain ajatuksen kokeilla samaa Mikon kanssa. Pyysin Mikon mammaa pysymään käytävässä, jotta hän voisi milloin tahansa tulla takaisin tunnille avustamaan Mikkoa. Myönnän, että hiukan pelkäsin omaa pärjäämistäni uudessa tilanteessa, mutta Mikko oli hienosti koko tunnin ilman avustajaa. Hän taputti käteen ja syliin, kun pyysin. Hän soitti triangelia oikeaan aikaan näyttäessäni triangeli-korttia ja nauroi makeasti lentäessämme kukkoina Brahms`n Unkarilaisen tanssin tahdissa. Yritin saada Tuomaksen (nimi muutettu) pitämään Mikon kädestä kiinni hevosliikunnassa, mutta Mikko ei halunnut pitää. Tämä tapaus aiheutti Tuomaksessa hiukan mielipahaa. Tunti ei itselleni ollut sen vaikeampi pitää kuin avustajankaan kanssa, mutta kannoin huolta tunnin onnistumisesta enemmän kuin aikaisemmin.

Mikosta on itsenäisenä osallistujana kuoriutunut entistä huomattavasti aktiivisempi toimija, mikä on autistiselle lapselle erittäin tärkeää. Hän ei enää reagoi tunnin kulkuun isoäidin kautta tai odota selityksiä tältä, vaan toimii itse suoraan. Syksyllä 2009 hän osasi jo aivan itse ”Suljen ihanan soittorAsian”- laulun kaikki käsiliikkeet katsoen opettajaa silmiin. On tultu pitkä matka siitä, kun Mikko osallistui poissaolevan näköisenä samaiseen lauluun niin, että isoäiti ohjasi kaikki hänen kätensä liikkeet.

4.2 PEKKA JA MUSIIKKI

Pekka käy musiikkileikkikoulua äitinsä kanssa puolitoistavuotiaiden vanhempi-lapsiryhmässä. Alussa, kun Pekka ei vielä voinut reagoida kuuloärsykkeisiin, Yritin miettiä keinoja, miten hän tuntisi rytmin. Kehosoittimet, esimerkiksi taputukset ja tömistykset, olivat kaikkein helpoin tapa lähestyä rytmiä ilman kuuloaistimusta. Koko keho tuntee kun äiti liikuttaa lapsen käsiä tai jalkoja rytmissä. Marakasseja soittaessa Pekka piti ”pallopuolesta” kiinni varren sijaan. Näin hän saattoi tuntea kahinan kädessään. Rumpua soittaessa soittokäsi tuntee kalvon kosketuksen ja myös rummun kalvon jälkivärinä on mahdollista aistia kiinnipitävässä kädessä. Myös äidin soittaessa lapsen kädet voivat kuunnella kalvolla. Seitsemänvuotiaiden rytmiryhmässä huomasin vahingossa bassoksylofonisooloa kuunnellessani, että pitäessäni samanaikaisesti omia käsiäni djemberummun kalvolla ksylofonin ääni tietenkin resonoi käsieni alla. Kokeilimme samaa Pekan ryhmässä niin, että Pekan kädet olivat rummun kalvolla ja itse soitin bassoksylofonia. Aloin siis vaistomaisesti tarkkailla työympäristöäni Pekan näkökannalta.

Asiat muuttuivat radikaalisti, kun Pekka sai sisäkorvaimplantin. Hän alkoi kääntää katsettaan äänen suuntaan ja osallistumaan toimintaan aikaisempien näkö- ja tuntoaistimusten lisäksi nyt myös autetun kuuloaistin avulla. Hän jäi pitkiksi ajoiksi kuuntelemaan eri soittimia - taisi hölmistyäkin kuullessaan ensikerran pianon äänen tunnilla. Juuri soittimista hän pitääkin eniten musiikkileikkikoulussa (Pekan äidin haastattelu 20.5.09.). Hän alkoi kuulla eri sävelkorkeuksia, joita hän ei vielä syksyllä 2008 kyennyt äänellään tuottamaan. Keväällä 2009 yrittäessään laulaa Hämä hämä häkki-laulua sekstihyppykohdassa ”aurinko armas...” hän pyrki tietoisesti laulamaan korkeamman äänen kuin muun laulun aikana (Pekan äidin haastattelu 20.5.09.).

Musiikkileikkikoulu on merkitty osaksi Pekan kuntoutussuunnitelmaa, koska arvellaan siitä olevan hyötyä hänen puhumaan oppimiseensa, ja kuulokykyjen kehittymiseen (Äidin kertomaa). Pekka tuleeikin mielellään musiikkileikkikouluun, tulisi myös silloin, kun ei ole hänen ryhmänsä kokoontumisaika. Vanhemmat ottavat Pekan mukaan, kun tuovat isoveljeä kitaratunnille (tunnit pidetään samassa rakennuksessa), jolloin Pekan mielestä silloinkin pitäisi tulla muskariin. Jo musiikkileikkikoulun parkkipaikalla hän näyttää riemastuvan tulevasta tunnista. (Pekan äidin haastattelu 20.5.09.)

Pekan vanhempien mielestä oli tärkeää, että Pekkakin pääsee alusta lähtien ryhmään, jossa on tavallisia lapsia. (Pekan äidin haastattelu 20.5.09.)

Pekka seuraa tarkasti muita lapsia soittaessa rytmikapuloilla. Kun yksi lapsista tekee kapuloista pitkän tornin, tekee Pekka perässä kuten pari muutakin lasta. Joten teemme tornit lopulta koko ryhmän kanssa ja jatkamme soittoa vasta sen jälkeen. (Videointi 26.2.09)

Pekka etsii kotona oma-aloitteisesti käsiinsä soittimia ja alkaa musisoimaan. Hän soittaa pianoa, rytmisoittimia ja tekee myös kattiloista kolina-rumpuja. Mitä suurempi ääni, sen parempi. Sisäkorvaimplantti kyllä leikkaa liian voimakkaat äänet pois. Hän tanssii innolla Madagascar- elokuvan rytmikkään tunnusmusiikin tahtiin. Vaikka rytmikäs musiikki onkin tärkeää hänelle, hän keskittyy oikein todella kuuntelemaan musiikkia, jossa on selkeästi kuultavat äänet, kuten Mozartin säveltämä musiikki. (Pekan äidin haastattelu 20.5.09.)

Implantilla tai kuulokojeella kuunteleminen on erilaista kuin luonnollisella korvalla, koska molemmat vahvistavat kaikki ympärillä olevat äänet. Kuulemista vaikeuttavat puheensorina, taustamusiikki ja erilaiset koneiden ja laitteiden äänet. (Kurki & Takala 2005, 51.) Suurin vaikeus Pekan ryhmässä onkin saada muiden vanhempien puheensorina hiljaiseksi. Vanhemmat ylikommunikoivat niin helposti oman lapsensa kanssa- he kertovat omalle lapselleen saman asian, jonka opettaja on juuri selittänyt, vaikka voisivat luottaa siihen, että lapsi ymmärtää yhdellä opettajan kertomisella. Pekalla ei ole mitään mahdollisuutta harjoittaa hänen kuntoutumisensa kannalta tärkeää kuullunerottelukykyä taustametelissä, vaikka musiikkileikkikoulun työtävät lauluineen, musiikin kuunteluineen, soittamisineen tarjoavat siihen erinomaisen mahdollisuuden. Keskittynyt kuunteleminen on useimmiten helpompaa ryhmissä, joissa ei ole vanhempia mukana. Lasten mielenkiinto on helppo saada herätettyä kuuntelemaan jopa hiljaisuutta esimerkiksi tarinoin, tanssihuvein, piirtämällä tai tekemällä kuunteleminen muulla tavalla salaperäiseksi tehtäväksi.

Pekan äiti kertoi, kuinka Pekka oli hiljattain kuullut linnun laulavan oman pihan puussa ja kuinka hänen silmänsä olivat laajenneet lautasen kokoisiksi. Pekka oli heti viittonut haluavansa tietää mikä siellä lauloi. (Pekan äidin haastattelu.) Meille muille arkipäiväiset äänet, joita emme edes välttämättä huomaa, ovat Pekalle jokapäiväisiä ihmeitä.

4.3 MIKON RYHMÄTOVEREIDEN AJATUKSIA

Voin puhua vain siitä, mitä lapset vastasivat ja kertoa oman tulkintani vastauksista. Vastausten perusteella voi todeta kaikkien viihtyvän hyvin tai erittäin hyvin ja että he tulevat mielellään musiikkileikkikouluun. (Lasten haastatteluvastaukset). Heidän vanhempiansa kyselyvastaukset ovat tämän kanssa yhdenmukaisia, eikä niiden mukaan Mikon läsnäolo vaikuta ollenkaan negatiivisesti lasten haluun osallistua musiikkileikkikoulutuntiin (Vanhempien kyselyvastaukset). Koska kaikki lapset ovat innoissaan musiikkileikkikoulusta, uskoisin opettajana onnistuneeni hyvin jakamaan huomioni kaikkien lasten kesken huolimatta siitä, että ryhmässä on erityislapsi.

”Mikä muskarissa on kivointa?”

Monien mielestä piiloleikki oli mukava. Piiloleikki: Yksi leikkiöistä on isäkettu silmät peitettynä ”Kettu itki poikiansa” – laulun ajan. Laulun aikana muut menevät piiloon. Laulun loputtua isä etsii muita, kun opettaja soittaa mollissa taustalla. Kun kaikki ovat löytyneet voidaan iloisena hyppiä, jolloin opettaja soittaa duurissa. Mikko puolestaan oivalsi piiloleikin hauskuuden kaverien kanssa ilmeisesti ensimmäistä kertaa. Toiset mainitsivat, että soittaminen tai laulaminen on kaikkein kivointa. Myös toisten lasten läsnäolo tuntui mukavalta:

”Aina ku me joskus tullaan tänne, ni Nelli (nimi muutettu) koputtaa mun päähän.” (iloisena saamastaan huomiosta)

”Mikä ei ole niin kivaa muskarissa?”

Kolmen lapsen mielestä ei ole sellaista, mikä ei olisi kivaa. Yhden mielestä tuoleilla istuminen ja odottaminen ei ole niin mukavaa. Yhden mielestä karhut, jotka laitoimme syksyllä talviunille, saisivat jo herätä. Myöskään rytmikapuloilla soittamien ei ollut niin hauskaa yhden lapsen mielestä. (Lasten haastattelut.) Kukaan lapsi ei maininnut, että Mikon takia ei olisi kivaa. Mikon läsnäolo ei ilmeisesti tunnu kenenkään mielestä negatiiviselta asialta.

”Laulatko/ soitatko kotona paljon?” ja ”Muistatko muskarilauluja kotona?”

Vastausten perusteella kaikki lapset musisoivat ja laulavat paljon kotona. Kolmen lapsen vanhemmista toinen tai molemmat ovat musiikin ammattilaisia ja muiden

kotona vanhemmat harrastavat aktiivisesti musiikkia. Vain yhden lapsen kotona vanhemmat eivät musisoi, mutta nauttivat lapsen musiikin harrastamisesta. Lähes kaikki lapset muistelevat myös muskarilauluja kotona.

”S: No mitäs sä laulat kotona?

R: Hämä-hämähäkki, mut tuiki tuiki tähtöst mä en niin paljon, ku mä en osaa sitä nii hyvin vielä.

S: Muistaksä muskarilauluja kotona? Ooksä niitä laulanu koskaan?

R: Joskus mä laulan muskarilauluja- siin sanottiin: varsa laukkaa häntää huiskaa jyskää maa.

S: Se on se laulu, mitä me viimeks laulettiin!” (Sanna-opettaja/ Riikka, nimi muutettu)

Seuraavalla lapsella oli viulun nimi hiukan kadoksissa, mutta yhdessä miettien se löytyi.

S: Hei, soitaksä kotona jotaki soitinta?

E: Mä en oikein tiä. Mikä se on se, jota soitetaan ku on semmone keppi ja soitetaan semmost ku kitaraa?

S: Hm, et sä kanteletta tarkota?

E: En

S: Onks se viulu?

E: Joo.

S: Viulu!

E: Joo- semmonen pieni viulu.

S: Ihan totta!... Ooksä laulanu jotain muskarilauluu kotona

E: Oon.

S: Mitä laulua?

E: Sitä varsa-lauluu Kip Kop Kip Kop.

S: Aivan.

E: Nii ja sit mä lauloin sitä, mis oli se Helmiina-kana.

S: Ai sit me laulettiinkin viime vuonna! Sä muistat sen!

E: Sitte mä muistin koko vuoden, et tääl oli joku kukkoki. Mä en oikein muistanu oliko tääl mitään kanaa.” (Sanna- opettaja/ Elias, nimi muutettu)

Seuraava haastateltava kajauttaa varsin komeasti lempilaulunsa haastattelun aikana:

”S: Laulaksä koskaan kotona?

J: Joo.

S: Onks sul joku lempilaulu?

J: Taivas lyö tulta.

S: Oho! Laulatteks te yhdessä sitä? Mä en ees osaa sitä laulua.

J: Se on aika helppo. (ryhtyy puheliaammaksi, kun löytyy itseä innostava aihe)

S: Jaa. Miten se ny menee? Mä en kyl osaa sitä- laulaksä?

J: Taivas lyö tulta yläpuolellamme... (laulaa kauniilla ja hennolla äänellä rohkeasti koko laulun!!)

S: Osaaks sä noin hienosti sen?... No mitäs soitinta sä soitat eniten siel kotona?

J: Rumpuja.” (Sanna-opettaja/Jan, nimi muutettu)

”Millainen muskarilainen olet?”

Lasten oma arvio poikkesi joissain tapauksissa itse muodostamastani kuvasta. Esimerkiksi hyvin hiljainen lapsi kertoi olevansa rohkea. Muitakin rohkeita löytyi lasten joukosta. Yksi oli mielestään tottelevainen, toinen taas ei oikein tiennyt millainen oli.

Yksi poika sanoi olevansa rummutusmuskarilainen, jolla on dulbomoottoli (turbomoottori), enkä olisi itse voinut kuvailla häntä paremmin.

Seuraavasta haastattelusta selvisi, miksi tyttö ei aina suostu yhteistyöhön muiden kanssa:

S: "Millainen muskarilainen olet mielestäsi?"

A: "Iloinen ja joskus tällanen."

S: "Millanen toi on? Osaaksä sanoa sanalla sitä?"

A: "Mää tiän: vihanen."

S: "Mä kirjotan tähän iloinen ja joskus vihainen. No kerroksä miks sä oot joskus vihainen."

A: "No siks ku äiti ja isä lähtee pois ja mä haluan et ne tulee mukaan."

S: "No ihan hyvä."

Hän on saattanut harmistua siitä, että Mikolla on ollut isoäiti mukana eikä hän itse ole saanut vanhempaa mukaan, vaikka olisi halunnut.

4.3.1 MIKKO, ENSIJAISESTI POIKA, EI ERILAINEN

"Millaisia ryhmän tytöt ovat?", "Millaisia ryhmän pojat ovat?"

Lasten vastauksissa pääpaino oli sillä, mitä sukupuolta kukin on. Mikon erilaisuus ei tuntunut olevan lainkaan erottava tekijä. Sen sijaan eri sukupuolta oleminen oli vakava asia. Tytöt tykkäsivät tytöistä ja pojat pojista. Yllä olevista kysymyksistä oli luontevaa siirtyä kysymään Mikosta, millainen Mikko lasten mielestä on, kun samalla kysyin monesta eri pojasta enkä eritellyt Mikkoa ainoaksi kiinnostukseni kohteeksi.

Tytön vastaus:

S: "Mimmosia on sun mielestä meidän muskariryhmän tytöt?"

R: "Kivoja. Pojat ei oo niin kivoja, ku mä oon itekki tyttö."

S: "Niin sen takia sun mielestä tytöt on kivempiä. Onks joku muu syy miks pojat ei oo niin kivoja?"

R: "Ei oikeen."

S: "No mimmonens Mikko sun mielest on?"

R: "Se ei osaa niinku puhuu ja sit se juttu, et ku se on poika. Ku jos mä meen poikien luo ni niillä on poikien leluja, ni mä tykkään enemmän tyttöjen leluista."

Pojan vastaus:

S: "Hei mimmosia on sun mielestä meidän muskaritytöt?"

E: "Mm emmä oikein tiä."

S: "No millassias muskaripojat on?"

E: "Kivoja."

S: "Mimmonens Jan on sun mielestä?"

E: "Kiva ..."

S: "No mimmones Mikko on sun mielestä?"

E: "Hauska."

S: "Entä Jesper?"

T: "Hauska."

Tytön vastaus:

S: "Mimmossia pojat on sun mielestä siel meijän muskarissa?"
 N: "Iloisia. Toi on ainaki."
 S: "Onks ne aina ilosia sun mielestä?"
 N: "On."
 S: "Onks sun mielest kiva olla niitten kaveri?"
 N: "Ää."
 S: "Ei vai. Eiks poikien kans voi olla kaveri?"
 N: "Emmä halua!"
 S: "Mut eks Elias oo aika hyvä kaveri sulle?"
 N: "Joo."
 S: "Minkäslaisia tytöt on sun mielestä?"
 N: "Iloisia."
 S: "Onks kaikki sun mielestä iloisia aina?"
 N: "Joo paitsi Mikko."
 S: "Miksei Mikko oo iloinen?"
 N: "Emmä tiä."

Mikko on saattanut vaikuttaa tytön mielestä vähemmän iloiselta, koska hän saattaa osoittaa itkunkuuloisella äänellä tyytymättömyyttään tai sitä, että häntä ei ymmärretä.

Tytön vastaus:

S: "Minkäslaisii sun mielest on meijän ryhmän tytöt?"
 V: "No, ihan hyvii. Ja kivoi. ..."
 S: "No mimmossias on sun mielestä meijän muskariryhmän pojat?"
 V: "No iha samanlaisii melkeen ku tytöt. Eli onks ne sit kans kivoi?"
 V: "O."
 S: "No mimmonens Mikko on sun mielestä?"
 V: "Ihan samanlainen, ku noi toiset pojat."

Pojan vastaus:

"S: "Mimmosii tytöt on sun mielestä?"
 K: (miettii hetken) "Tyhmiä."
 S: "Miks?!"
 K: "Minä en tykkää tytöistä."
 S: "Etkö?"
 K: "En. Tykkään vaan Nellistä."
 S: "Hei millaisias pojat on meijän ryhmässä?"
 K: "Hyviä."
 S: "Hyviä. M-hm."
 K: "Tytöt ei ole hyviä. Pojat on hyviä."
 S: "Milläs tavalla pojat on hyviä?"
 K: "No kun minä leikin niiden kanssa."
 S: "Niin. No mites toi Mikko. Muistaksä Mikon?"
 K: "Muistan."
 S: "Mitäs mieltä sä oot Mikosta?"
 K: "Hyvää mieltä."

Lapset tuntuvat spontaanisti keskittyvän omaa kehitysvaiheeseensa. Erilaisuuden tai vammaisuuden miettiminen ei ilmeisesti mahdu 4-5-vuotiaan ajatuksiin, koska elämän täyttää pojaksi ja tytöksi kasvaminen. Lasten haastatteluvastaukset kertovat lahjomatonta totuutta psykoanalyttikkojen nimeämästä fallis-narsistisesta

kehitysvaiheesta, jolloin pojat muuttuvat hämähäkkimiehiksi, joilla on turbomoottorit selässä ja tytöt prinsessoiksi tai Hello Kitty-kissojen hoitajiksi (Sinkkonen 2001, 28-29). Sinkkosen mukaan noin neljävuotiaiden leikit ja ajatukset noudattavat pahimpia sukupuolistereotyyppioita, jotka ovat osaksi sisäsyntyisiä ja osaksi ympäristön muovaamia. Pojat hakeutuvat tämän ikäisinä poikien seuraan, eikä tyttöjen ryhmiin aina pääsisikään, koska tyttöjen mielestä pojat eivät ole sosiaalisesti tarpeeksi taitavia tyttöjen ihmissuhdetaitoja vaativiin leikkeihin. (Sinkkonen 2001, 28-29.)

Myös Mikko mieltää itsensä vahvasti pojaksi, joka kaipaa poikia kaveriksi. Tästä kertoo se, että harvojen hänen osaamiensa sanojen joukossa yksi tärkeimmistä on auo (=auto). Mikko odottaa ennen joka tuntia tiettyä ryhmän poikaa heidän itsekeksittyyn sanattomaan käytäväleikkiinsä. (Mikon äidin ja isoäidin kyselyvastaukset.)

Seuraavia kysymyksiä en kysynyt kaikilta, koska ne tulivat mieleeni haastattelujen aikana, mutta tuntuivat kuitenkin luontevilta ja tärkeiltä kysyä.

”Mitä mieltä olet siitä, että Mikolla on mamma mukana ja muilla ei ole vanhempia mukana tunnilla?” , ”Oletko huomannut, ettei Mikko osaa vielä puhua?” , ”Mitä mieltä olet siitä, kun käytämme tukiviittomia?”

Eräs neljävuotias poika koki, että on outoa, kun Mikolla oli mamma mukana eikä hän itse haluaisi äitiä mukaan, koska on jo niin iso. Kysyin siis ”Onko Mikko yhtä iso kuin sinä?” johon poika vastasi, että ”Pitää seuraavan kerran mitata.” Eli poika ei ajatellut Mikon olevan iältään nuorempi, vaan kokoero mietitytti. Kysyin samalta pojalta, miltä Mikon mamman poisjääminen tuntui:

T: ”No varmaan keltaista”

S: ”Keltaista! ”

T: ”Eiku keitaista”

S: ”Mitä se on?”

T: ”No semmosta vähän surkeaa.”

S: ”Ai oliko sul ikävä Mikon mammaa?”

T: ”No ei.

S: ”Pärjäskö Mikko sun mielestä hyvin vai...?”

T: ”Ihan hyvin- joskus mä hukkaan jonku tavarän.”

S: ”Muistaks sä ku mä pyysin, että te menisitte käsi kädessä Mikon kanssa?”

T: ”Mut Mikko ei halunnu.”

S: ”Se halus itte laukata hevosena.”

T: ”Nii, sit mää vaan mietin pitäiskö lähteä kotiin.”

S: ”Must oli kiva ku sä autoit Mikkoa vähän aikaa.”

Eräs tyttö oli niin harvasanainen ja ujo, että oli vaikea saada minkäänlaista vastausta häneltä siitä huolimatta, että tunnilla hän puhuu ihan rohkeasti kanssani. Kuitenkin, kun

kysyin onko hän huomannut, ettei Mikko osaa vielä puhua, vastasi hän, ettei ole huomannut. Hänen mielestään sekä mamman läsnäolo että poissaolo olivat molemmat kivoja asioita. Eräs toinen tyttö kertoi taas selkeästi käsityksensä Mikosta. Piirtäessään Mikkoa hän viittasi tähän poikana ”*Mikä ei kovin hyvin osaa puhua.*” Hän epäili, että Mikko oli vähän nuorempi, kun kysyin, osaako hän sanoa, miksi Mikko ei vielä saa puhua. Kysyin samaiselta tytöltä:

S: ”Ooksä huomannu kun Mikolla on ollu mamma mukana?”

R: ”Oon, mut sil ei oo enää.”

S: ”Ei oookkaan sä huomasi. Joo nyt Mikko on ollut kaksi kertaa ilman mammaa.”

R: ”Nii mut sä oot auttanu sitä.”

S: ”Joo, ku Mikko tarvii joskus välillä apua... Olik sust harmittavaa, ku mä autoin Mikkoa?”

R: ”Ei.”

S: ”Mä ainanki yritän kovasti olla muidenki lasten kanssa, vaik mä autanki Mikkoa. Mitäs mieltä sä oot niistä ku me opeteltiin vähän niitä tukiviittomia?”

(Näyttää kana- tukiviittoman)

S: ”Ai sä muistat”

(vastausta ei tule)

R: ”Hei millon me taas otetaan ne pomppupallo?”

Erään pojan mielestä Mikko on hauska niin kuin muutkin ryhmän pojat. Kysyessäni tukiviittomista ja käyttämistämme kuvakorteista, hän piti niitäkin hauskoina.

Seuraavan pojan vastaus kuvaa mukavasti lasten välittömyyttä sellaisiin asioihin, joita me aikuiset pidämme outoina ja luulemme lastenkin oudoksuvan;

S: ”Ooksä huomannu, ku me välil tehdään semmossia käsimerkkejä ku et tää on heppa, ja tää on kukko, tää on kana. Ni tiedäksä, miks me niitä tehdään?”

J: ”Siks ku kanoilla on semmoset.”

S: ”-Semmoset heltat, eks nii. Aivan! Nii onkin.”

Erään tytön mielestä tuntui kurjalta, kun Mikko ei vielä osaa puhua, toisen mielestä se taas tuntui ”ihan normaalilta.”

Pojalta, joka oli ”hyvää mieltä” Mikosta, kysyin saako Mikko rauhassa opetella puhumaan. Hän vastasi, että ”Saa.”

Kaiken kaikkiaan lasten suhtautuminen Mikkoon oli välitöntä ja positiivista. Suurin osa heistä oli ollut Mikon kanssa jo kaksi vuotta ja he olivat ihan tottuneita häneen ryhmän jäsenenä.

4.3 MUSIIKIN JA MUSIIKKILEIKKIKOULUN EI-MUSIIKILLISIA VAIKUTUKSIA

Nykytiedon mukaan musiikin aktiivinen harrastaminen kehittää monenlaisia tärkeitä taitoja. Tarkkaavuus, hieno- ja karkeamotoriset taidot sekä vuorovaikutustaidot kehittyvät kuin itsestään musisoitaessa soittimilla tai kehosoittimilla. (Kaikkonen 2005, 75). Sisäkorvaimplanttilapsen kuulonkuntoutustavoitteet ovat melko samankaltaisia musiikkileikkikoulun tavoitteiden kanssa. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi käsiteparien korkea - matala, nopea - hidas ja hiljainen - voimakas havainnoinnin ja tuottamisen oppiminen. Samoja elementtejä löytyy puheesta, jolloin niitä kutsutaan puheen prosodiaksi, puheen musiikiksi. (Huotilainen, 2008, 106 ja 109.) Musiikkileikkikoulun yksi peruspilareista on opettaa korvat kuulemaan eri sointivärejä, äänenkorkeuksia ja erottamaan yksittäisiä ääniä kuunnellusta musiikista. Musiikkileikkikoulussa opittu taito voi siirtyä muihin yhteyksiin niin, että esimerkiksi sisäkorvaimplanttilapsi kykenee erottamaan ympäristön äänistä hänelle olennaisen puheen paremmin (Torppa, 2008, 121). Musiikkileikkikoulun työtavoista laulaminen ja äänellä leikkiminen auttaa hallitsemaan omaa äänenkäyttöä ja kartoittamaan sanavarastoa sekä tekemään puheäänestä ilmeikkäämmän (Torppa, 2008, 116). Sekä autistit että sisäkorvaimplanttilapset hyötynevät musiikkileikkikoulussa leikin varjolla opittavista sosiaalisista taidoista. Piiri- ja paritanssit, musiikkiliikunnalliset kontaktileikit, soittaminen ja yhdessä laulaminen kehittävät vuorovaikutustaitoja ja vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Juuri yhteenkuuluvuus, tunne siitä, että on pidetty ja rakastettu ja että kuuluu ryhmään (liittymisen tarve) on yksi kolmesta tärkeästä tarpeesta, joiden toteutuessa lapsen psyykinen hyvinvointi on taattu. Psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on myös tärkeää, että lapsi tuntee voivansa vaikuttaa häntä itseä koskeviin asioihin (autonomian tarve), sekä tuntee osaavansa, olevansa hyvä (pätevyiden tarve). (Thuneberg, 2006, 96.) Erityislapsen psyykkisten perustarpeiden tyydyttäminen voi vaarantua, mikäli lapsen vaikeus sopeutua ympäristöön nähdään lapsen eli yksilön ongelmana, sen sijaan että nähtäisiin se ympäristön vaikeutena sovittaa totut käytänteet vastaamaan erityislapsen mahdollisiin kehityksen tai käyttäytymisen vaatimuksiin. (Thuneberg, 2006, 105.) Onkin ensiarvoisen tärkeää, että opettaja näkee erityislapsen läsnäolon mahdollisuutena oppia uusia tapoja opettaa sen sijaan, että näkisi lapsen opetusta ja oppimista vaikeuttavana tekijänä.

Musiikki harrastuksena voi edesauttaa lasta saavuttamaan onnistumisen ja hallinnan kokemuksia ja sitä kautta parantamaan itsetuntoa ja saavuttamaan positiivisemmän

minäkuvan. Kun erityislapsen itsetunto kohenee, hän on valmiimpi kohtaamaan uusia haasteita, valmiimpi oppimaan uutta. (Kaikkosen luento 30.1.09.)

4.4 OPETTAJAN NÄKÖKULMA

4.4.1 ERITYISLAPSEN VAIKUTUS TUNNIN SUUNNITTELUUN TUNNIN KULKUUN SEKÄ RYHMÄN MUIDEN LASTEN MUSIIKIN OPPIMISEEN

Seuratessani tuntieni videointeja ja tehdessäni muistiinpanoja niistä, toistui sama huomio: Pekka sekä Mikko eivät kumpikaan häiritse tunnin kulkua millään lailla. Mikko esimerkiksi osallistuu omalla tavallaan aktiivisesti kaikkeen tunnilla, eikä oikeastaan koskaan lähde opetustilanteesta pois toisin kuin muutamat ryhmätoverit (videointi 27.4.09). Olen kuitenkin merkinnyt erään tunnin (videointi 4.5.09) jälkeen muistiin, että vaikka Mikon läsnäolo ei vaikutakaan millään lailla negatiivisesti tunnin kulkuun, tuntuu hänen ryhmänsä raskaammalta pitää kuin muut ryhmät, mikä ei muistiinpanoni mukaan näy videolla ollenkaan. Toinen vastaava esimerkki on helmikuuisesta videoinnista:

"Luulin heti videoinnin jälkeen tunnin olleen aivan kaaosmainen, mutta se olikin melko rauhallinen ja jäsentynyt. Soittohetki oli aluksi hieman metelin täyteinen mutta poiki myös luovuutta parissa lapsessa. Kykenin myös vastaamaan eritavoin vaativien lasten huomion tarpeeseen omasta mielestäni hyvin. Säilytin huolettoman olemuksen, vaikka muistan olleeni hieman harmistunut, kun Nelli ei pysynyt mukana. Minulla on vuosien varrella kertynyt erilaisia keinoja saada tilanne rauhoittumaan niin, ettei se karkaa hallinnasta ja tämän tunnin aikana piti käyttää aika monia niistä. Kokonaisuudessaan tunti oli ihan mukava verrattuna siihen kuinka muistan huokaisseeni helpotuksesta, että se oli ohi." (Videointi 23.2.09)

Kannan ilmeisesti liikaa huolta tuntien onnistumisesta. Koska lapset vaikuttavat tyytyväisiltä, voisin ehkä itsekin ottaa tämän ryhmän opettamisen hieman rennommin.

Hyvän katsekontaktin saaminen on todella tärkeää molempien poikien kanssa ennen ohjeen antamista tai muun toiminnan aikana, muuten he saattavat jäädä tekemisen ulkopuolelle. Katsekontaktia täytyy harjoitella ja korostaa, koska se ei tule kummaltakaan pojalta automaattisesti niin kuin muilta lapsilta, jotka kykenevät kuullun hahmottamiseen paremmin. Ohjeiden täytyy olla selkeitä ja lyhyitä, jotta tavoitaisi molempien poikien huomion.

Videointien ja lasten sekä vanhempien haastattelujen mukaan erityislapsen läsnäolo ei heijastu millään lailla negatiivisesti muiden lasten musiikin oppimiseen eikä luovuuden

kehittymisen. Voimme edetä aivan samaan tahtiin kuin muissakin saman ikäisten ryhmissä. Tästä esimerkkinä seuraava:

Tutti+ improvisoitu soolo-soitto ”Lumiukko hah hah haa”- lauluun (soitetaan yhdessä laulun aikana sykkeessä ja aina laulun jälkeen jokaisella oma soolo vuorotellen): Kasper soittaa käsin hienoja rytmejä bassoksylofonilla ennen yhteissoittoa. Soiton aikana on vaikea saada kaikkia soittamaan yhtä aikaa ja olemaan kaverin soolon aikana hiljaa, mutta sitähan tässä opettelemme. Nelli lähtee pois välillä. Mikko ei halua soittaa ksylofonia, vaikka soittaakin vähäsen isoäidin avustamana. Jasperilla hieno soolo ja selkeä lopetus, Tuomas keksi oman soittorytmin, jonka soitimme vielä yhdessä.” Raasta raasta porkkanaa, Raasta raasta porkkanaa”

Erityislapsen läsnäolo ei myöskään vaikuta tunnin aikana sen onnistumiseen tai onnistumattomuuteen eikä ryhmädynamiikkaan sen enempää kuin muidenkaan lasten läsnäolo, tuntia ennen kylläkin. Tunnin valmisteluun kuvakorttien etsimisineen ja tukiviittomien opettelemisineen menee enemmän aikaa kuin monilla muilla tunneilla. Myös siihen menee aikaa, kun miettii, miten erityislapsi saisi parhaiten onnistumisen elämyksen ja ilon tunnista. Mutta toisaalta yhtä lailla vaativa tuntivalmistelujen kannalta on esimerkiksi kuusi- tai seitsemänvuotiaiden rytmiryhmä, jolle täytyy tehdä nelistemmainen sovitus ja laittaa ksylofoneihin sointumerkit sekä oikeat palat (irrotettavat ksylofonin soittopalat) valmiiksi ennen tuntia. Tuntiin valmistautuminen vain kuuluu varhaisiän musiikinopettajan toimenkuvaan. Erityislapsen läsnäolo vaikuttaa lähinnä opettajan ajatuksissa, ei niinkään tunnin kulkuun konkreettisesti.

4.4.2 TUKIVIITTOMAT JA KUVAKORTIT, OPETTAJAN KORVAAMATON APU

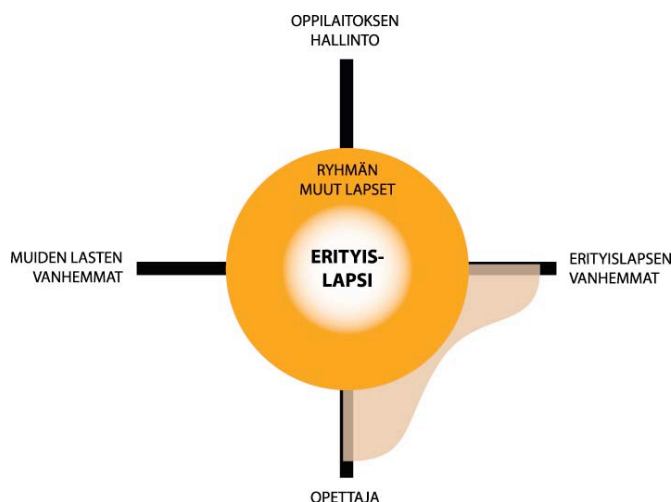
Työssäni kaikkien lasten kanssa olen aina käyttänyt laulujen visualisointia. Olen jo vuosikausia havainnollistanut uudet laulut nukketeatteriesityksinä, piirtäen taululle tai piirtäen sarjakuvamaisia kuvia paperille, koska tämä auttaa kaikkia lapsia muistamaan laulun sanat ilman sanojen sen suurempaa opettelemista. Aloin visualisoimaan laulujen tärkeimmät sanat opettaessani suomalaisia lapsia englanniksi Espoon englanninkielisessä päiväkodissa 1990- luvun puolivälissä. Nyt käytän Mikon ja Pekan ansiosta kuvakortteja ja tukiviittomia molempien lasten tunneilla sekä kuvakortteja kaikissa kahdesta viiteen vuotiaiden ryhmissä. Oikeastaan kaikki lapset ovat todella kiinnostuneita korteista - heitä pitää välillä hätistellä korttien edestä pois, jotta Mikko tai Pekka näkisi paremmin. Papunetistä sain idean laittaa kuvat kaikista laulun avainsanoista samaan tyyliin kuin tukiviittomiakin käytetään, jotta laulun voi nähdä yhdellä silmäyksellä (www.papunet.net). Kuvakortit laitettuna korttialustalle aikajärjestykseen visualisoivat lapselle tunnin rakenteen, mikä on tärkeää ajan

hahmottamisen ja tilanteeseen valmistautumisen kannalta. Laajensin kuvakorttien käytön lähes kaikkiin ryhmiin, koska kukaan kahdesta viiteen vuotiaiden ryhmissä ei luonnollisestikaan osaa lukea. Kuvakortein havainnollistetut laulut ovat ehdottoman tärkeitä myös ryhmässäni, jossa on kolmevuotias ranskalainen poika, joka ei puhunut alussa sanaakaan suomea. Lasten mielestä on hienoa ”lukea” koko laulu korteista, enkä ole aiemmin nähnyt sitä ihmettä, että kolmevuotiaiden ryhmissä laulu raikaa kaikkien suusta huomattavasti nopeammin uuden laulun esittelyn jälkeen kuin aikaisemmin. Mikon ryhmän lapset ovat myös esitelleet ylpeänä oppimiaan tukiviittomia kotona (Kysely vanhemmille). Vaihtoehtoiset kommunikointikeinot ovat siis tulleet jäädäkseen osaksi työtäni. Opettelen edelleen niiden käyttöä, eikä se ole vielä täysin sujuvaakaan, mutta opettelemme Mikon, Pekan ja muiden lasten kanssa yhdessä.

4.4.3 MUSIIKKILEIKKIKOULUYHTEISÖ JA PEDAGOGISEN TOTEUTUMISEN LIKKUMATILA

Musiikkileikkikouluuyhteisöön kuuluvat lasten ja opettajan lisäksi lasten vanhemmat sekä etäisempänä, mutta yhtäkaikki tärkeänä musiikkioppilaitoksen hallinto. Kaikki nämä sosiaalisen ”palapelin” toimijat vaikuttavat siihen, miten hyväksytyksi erityislapsi tuntee itsensä ja siihen, miten hyvin opettaja kykenee ja kokee voivansa toteuttaa pedagogista osaamistaan. Erityislapsi kuvattakoon tämän yhteisön keskellä olevaksi jäseneksi. Lapsen ympärillä ovat ryhmän muut lapset, jotka ovat yhtä tärkeitä kuin erityislapsi. Lapsiin, erityislapseen ja pedagogiseen toteutumiseen vaikuttavat suoraan tai välillisesti opettaja, erityislapsen vanhemmat, ryhmän muiden lasten vanhemmat ja musiikkioppilaitoksen hallinto. (Kuva 2 ja 3.)

Oletetaan, että ryhmän muiden lasten vanhemmista kaikki eivät hyväksyisi erilaista oppijaa lapsensa ryhmätoveriksi. Vanhemman asenne vaikuttaisi tämän lapsen ja sitä kautta saattaisi vaikeuttaa opettajan työtä. Jos hallinto ei tukisi opettajan työtä erityislapsen hyväksi, olisi opettajan vaikea nähdä työnsä tärkeyttä ja toimia työssään työn haasteiden mukaisesti. Jos erityislapsen läsnäoloa ryhmässä tukisivat vain erityislapsi, tämän vanhemmat sekä opettaja (kuva 2), ei työ käytännössä olisi kovinkaan helppoa.



(Kuva 2)

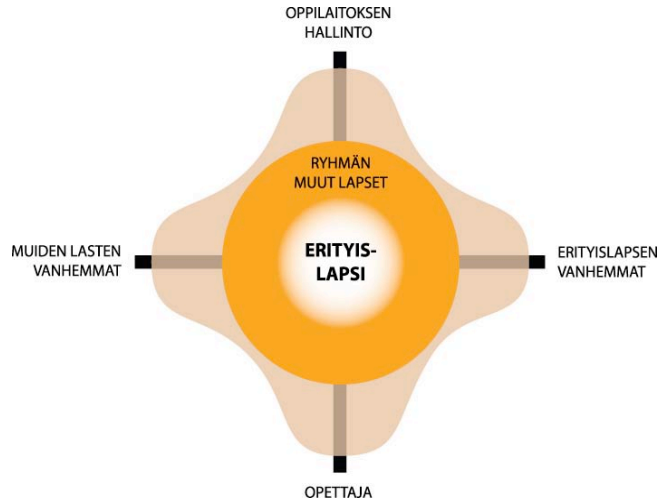
Edellä olevassa kuvassa vain erityislapsi, hänen vanhempansa ja opettaja toimivat yhteistyössä ilman yhteisön muiden toimijoiden tukea. Kuvassa beige väri kuvaa tuen suuntautumista vain kolmen toimijan välille.

Aluksi, kun Mikko ja Pekka tulivat ryhmiinsä tilanne saattoi olla kuvan 2 kaltainen kenenkään yhteisöön kuuluvan tarkoittamatta niin. Opettajana en ymmärtänyt tiedonjakamisen merkitystä ja luulin toimivani luottamuksen mukaisesti erityislasta ja hänen vanhempiaan kohtaan. Myös Mikon ja Pekan vanhemmat ovat musiikkileikkikouluharrastuksen jatkuessa halunneet kertoa lapsistaan avoimemmin muille. Hyväksyntä lienee parantunut entisestään tämän opinnäytetyön ansiosta. Tiedonkeruuvaiheessa olen jakanut tietoa rehtorille ja kaikille vanhemmille sekä Mikon ryhmätovereille, jolloin musiikin tärkeys kaikille lapsille heidän ominaisuuksistaan riippumatta on tullut ymmärretyksi paremmin. Oppilaitoksemme rehtori, koulutussuunnittelija ja kirjastonhoitaja ovat auttaneet aina, kun on tarvittu heidän asiantuntemustaan tähän opinnäytetyöhön, mikä kertoo siitä, että myös he toivottavat erityisoppijat tervetulleeksi oppilaitokseemme.

Mikon ryhmätoverit olivat alussa ihmetelleet tämän puhumattomuutta ja outoa käytöstä, mutta olivat myös tottuneet häneen kaikkine ominaisuuksineen melko pian. Ryhmätoverien vanhemmat olivat Mikon isoäidin mukaan olleet myös salaisen uteliaita alussa, mutta kun isoäiti kertoi avoimesti lapsenlapsestaan, vanhempien suhtautuminen oli normalisoitunut. Vanhemmat olivat alkaneet jopa kehottamaan lastaan sanomaan ”hei” Mikolle lähtiessään musiikkileikkikoulusta. (Mikon isoäidin kyselyvastaukset.) Pekan ryhmän vanhemmat ovat alusta lähtien suhtautuneet kuten kehen tahansa ryhmän lapsista. Jos he ovat ihmetelleet Pekkaa mielessään, ei se ole näkynyt päälle päin mitenkään. Uskoisin, että tietoisuus Mikon ja Pekan olemisesta opinnäytetyöni aiheena on saattanut muuttaa molempien ryhmien vanhempien suhtautumista erilaisuuteen positiivisemmaksi. Näin ollen yhteisömme alkoi muistuttaa

jo keväällä 2009 kuvaa 3, joka ilmaisee ideaalitulannetta, jossa kaikki yhteisön toimijat tukevat erityislapsen ja hänen ryhmätovereidensa yhdessä oppimista (kuva 3).

(Kuva 3)



Kuva 3 ilmaisee ideaalitulannetta, jossa kaikki yhteisön toimijat tukevat (beige väri= tuki) erityislapsen ja hänen ryhmätovereidensa yhdessä oppimista.

5. POHDINTA

Olen pyrkinyt selvittämään, miten erityislapsen läsnäolo musiikkileikkikoulussa näkyy sen yhteisön eri jäsenten näkökulmasta, tärkeimpänä vielä puhumattoman erityislapsen oma näkökulma. Olen pohtinut ja etsinyt tapoja olla parempi opettaja Mikolle, Pekalle ja kaikille muillekin, mutta seuraavaksi toivoisin voitavan paneutua siihen, miten heidän musiikkiharrastuksensa voisi jatkua musiikkileikkikoulun jälkeen.

Koska aktiivisella musiikin harrastamisella on tutkitusti positiivisia vaikutuksia kaikenlaisten lasten sosiaalisiin ja motorisiin taitoihin, tarkkaavuuteen, puheen ja kuulokykyjen kehitykseen, äidinkielen ja vieraiden kielten omaksumiseen sekä itsetuntoon, olisi ensiarvoisen tärkeätä saada erityisoppijat tärkeinä varhaiskehityksen vuosinaan musiikkileikkikouluun tai vastaavan musiikkiharrastuksen pariin ja saada tämä harrastus jatkumaan myös kouluikäisenä.

Musiikkioppilaitoksissa olisi jo nykyisen opetussuunnitelman puitteissa mahdollista yksilöllistää opetusta tai harrastaa musiikkia yleisen oppimäärän mukaisesti, mutta kumpikaan tapa opiskella ei ole vielä yleisesti erityisoppilaiden ulottuvilla. Tämä työ toimikoon rohkaisuna muille opettajille heidän mahdollisesti harkitessaan erilaisen oppijan opettamiseen ryhtymistä.

Tätä työtä varten tekemäni nelivuotiaiden haastattelut onnistuivat paremmin, kuin osasin toivoa. Niin pienten lasten kanssa olisi saattanut olla mahdotonta päästä ”samalle aaltopituudelle”, mutta kuitenkin selvisi, että he hyväksyvät erilaisen ryhmätoverinsa täysin, eikä hän tuntunut enää oudolta lasten mielestä, vaikka alussa olikin tuntunut. Tytöt ja pojat halusivat mieluummin mieltä sukupuolten eroa, niin kuin neljävuotiaiden kehitykseen kuuluukin, kuin muun kehityksen erilaisuutta.

Mitä aikaisemmassa vaiheessa niin sanottu tavallinen lapsi pääsee kosketuksiin erityislapsen kanssa ja oppii, että meitä on erilaisia, eritavalla kommunikoivia ja erinäköisiä ihmisiä, sitä helpommin hän hyväksyy kaikenlaiset ihmiset lähelleen myöhemminkin. ”Normilapset” kasvattavat henkistä pääomaansa toimiessaan ryhmässä, jossa on erityislapsi tai –lapsia. Lapset, joilla on taito kohdata erilaisuutta ovat etuoikeutettuja verrattuna sellaisiin lapsiin, jotka menevät ymmälleen tai jopa osoittelevat sormellaan nähdessään omasta mielestään poikkeavan ihmisen.

Se, että itselleni läheinen lapsi on myös erityislapsi, vaikuttaa varmasti piilo- ja päällitajunnassani työhöni opettajana, tähän opinnäytetyöhön ja suhtautumiseeni muihin erityislapsiin. Koska itselläni on tämän lapsen kautta kosketus ”aivan iholla” oppimisvaikeuksiin, pettymyksiin, toiveisiin, erilaisuuteen, haluan tehdä kaikkeni, jotta kohtelisin muita erityislapsia niin hyvin kuin toivoisin tätä lasta kohdeltavan.

Varmuuteni kohdata erityislapsi opettajana on kasvanut tätä opinnäytetyötä tehdessä. Ymmärrys autistisen Mikon ja kuulovammaisen Pekan taidoista ja myös vaikeuksista on lisääntynyt niin, että kykenen vastaamaan heidän tarpeisiinsa aivan eri tasolla kuin ennen tämän työn aloittamista. Ymmärrän myös, ettei voi jäädä odottelemaan poikien alkavan kommunikoidaan ympäristön tavalla, puhumalla, se taito tulee sitten aikanaan, vaan ympäristön tulee ottaa vaihtoehtoiset kommunikointikeinot viipymättä käyttöön puheen, ajattelun ja hyvän itsetunnon tueksi. Olin virheellisesti luullut, että autistit eivät ole kovin kiinnostuneita muista ihmisistä, nyt ymmärrän, että he eivät vain osaa osoittaa valtavaa kaipuutaan ystäviä kohtaan. Tämän tiedon kanssa voin helposti edesauttaa Mikon ja muiden lasten vuorovaikutusta.

Opettaja ei voi ”korjata” erityisoppijan yksittäistä vammaa, mutta koko lapsen ympärillä oleva yhteisö voi ja sen tulee suoda lapselle mahdollisuus osallistua yhteisön toimintaan hänelle sopivalla tavalla sen tasavertaisena ja oikeutettuna jäsenenä niin, että tarvittava tuki tuodaan lapsen luo, kuten inkluusiossa, joka lienee ainoa aidosti oikeudenmukainen tapa käsitellä erityisoppimista. Yhteisön jäsenten tulee ottaa selvää lapsen vaikeuksien takana olevista syistä ja jakaa tietoa, jotta ymmärrys ja hyväksyntä erilaisuutta kohtaan kasvaisi.

Opettajan ei tarvitse olla musiikkiterapeutti tai erityisopettaja voidakseen toimia erityislapsen kasvattajana ja pedagogina. Tarvitaan vain riittävästi tietoa lapsen ominaisuuksista ja lasta kunnioittava ja hänen kykyihinsä uskova asenne. Niin kuin Disneyn ”Rottatouille”- piirroselokuvassa mestarikokki Gusteau toteaa ”Kaikki osaavat kokata”, voitaisiin myös sanoa, että ”Kaikki osaavat toimia oikein erityislapsen opettajana”. Kun paneutuu sydämellään oppimisen kirjoon, työ tekijäänsä opettaa.

LÄHTEET

Ahonen-Eerikäinen, Heidi 1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. Kaikkonen, Markku, Mattila, Sari 1997. Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskus. Helsinki: Punamusta

Ahonen, Heidi 1993. Musiikki- sanaton kieli, musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Loimaan kirjapaino

Atjonen, Päivi, Uusikylä, Kari 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Oy

Heinonen, Sirkka-Liisa, Suojala Marja 2001. Lapsi elää satua. Karppinen, Seija, Puurula, Arja, Ruokonen, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Tammer-Paino Oy

Huotilainen, Minna 2008. Miten musiikki muovaa kielellistä kehitystä?. Lehto, Eeva, Hasan, Marja , Parkas, Ritva. Satakieliseminaari. Kokkola: Kirjapaino Antti Välikangas OY, 72-74

Huotilainen Minna 2008. Aivotutkimuksen antia musiikinopetukseen – luento. Porin Palmgren-konservatorio. 29.3.2008

Kaikkonen, Markku 2009. Erityismusiikkipedagogiikan luento 30.1.09. Metropolia-ammattikorkeakoulu.

Kaikkonen, Markku, Mattila, Sari 1997. Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskus. Helsinki: Punamusta

Kaikkonen, Markku. 1998. Sallivuuden äärellä. Kaikkonen, Markku, Ranta-Meyer, Tuire. Lahjakuus lentoon. Helsinki: Hakapaino

Kaikkonen, Markku, Uusitalo, Kaarlo 2005. Soita mitä näet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2006. Hyvä itsetunto. Juva: Ws Bookwell Oy

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2004. Temperamentti- ihmisen yksilöllisyys. Juva: WS Bookwell Oy

Kerola, Kyllikki, Kujanpää, Sari, Timonen, Tero 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Juva: WS Bookwell

Kurki, Arja, Takala, Marjatta. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Lehtomäki, Elina, Takala, Marjatta 2005. Kieli, kuulo ja oppiminen- kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy

Laitakari, Jaakko 2008. Istutetekniikka ja ohjelmointi. Lehto, Eeva, Hasan, Marja , Parkas, Ritva. Satakieliseminaari. Kokkola: Kirjapaino Antti Välikangas OY, 72-74

Lehtomäki, Elina, Takala, Marjatta 2005. Kieli, kuulo ja oppiminen- kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Saarijärvi:Saarijärven Offset Oy

Luotonen, Mirja 2008. Mitä istutekuulo merkitsee kuntoutuksen kannalta?. Lehto, Eeva, Hasan, Marja , Parkas, Ritva. Satakieliseminaari. Kokkola: Kirjapaino Antti Välikangas OY, 72-74

Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko, Lyytinen, Heikki 2003. Näkökulmia kehityopsykologiaan. Porvoo: WS Bookwell Oy

Ruokonen, Inkeri 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Karppinen, Seija, Puurula, Arja, Ruokonen, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Tammer-Paino Oy

Thuneberg, Helena 2006. Psykkinen hyvinvointi varhaislapsuudessa. Kontu, Elina, Suhonen Eira. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino

Torppa, Ritva 2008. Kokemuksia sisäkorvaistutetta käyttävien lasten puhemusiikkiryhmästä. Lehto, Eeva, Hasan, Marja , Parkas, Ritva. Satakieliseminaari. Kokkola: Kirjapaino Antti Välikangas OY, 72-74

Tuovila, Annu 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta". Helsinki: PB-Printing

Valoranta, Ritva 2009. Ad/hd-lapsen polku musiikkiopistoon. Pedagoginen oppinäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus. Tampere: Tammerpaino oy

VERKKOSIVUJA

www.papunet.net. Kuvakortteja kommunikaatiota tukemaan

Sikkelä, Raimo 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Pdf- Verkkodokumentti. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. <http://sokl.joensuu.fi/verkojulkaisut/ohjaus>

AINEISTO

Pekan äidin haastattelu 20.5.09.

Pekan ryhmän tuntien videoinnit 26.2.09. ja 30.4.09.

Mikon ryhmätovereiden haastattelut Palmgren-konservatoriolla 1.4.09 klo 10 ja klo 10.30; 8.4.09 klo 8.30, 9.00; 16.4.09 klo 12.30; 20.4.09 klo 13.15; 22.4.09 klo 8.30 ja 9.00; 14.5. klo 8.20

Mikon haastattelu 28.5.09.

Mikon äidin ja isoäidin kyselyvastaukset kesäkuu 2009

Mikon ryhmän tuntien videoinnit 23.2.09., 27.4.09., 4.5.09.

Mikon ryhmän muiden lasten vanhempien kyselyvastaukset huhti- toukokuu 2009

KIRJALLISUUTTA

Alvin, Juliette, Warwick, Auriel 1991. Autistisen lapsen musiikkiterapia. 2. painos 1995. Helsinki: Hakapaino Oy

Hautamäki, Jarkko, Lahtinen, Ulla, Moberg, Sakari, Tuunainen, Kari 1993. Erityispedagogiikka 1. 1.-2. Painos 1999. Juva: WSOY

Kauppinen, Marjaliisa, Sarjanoja, Marketta 1991. Erilainen lapsi päivähoidossa. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset

Lehtonen, Kimmo 2004. Maan korvessa kulkevi. Turun kasvatustieteiden laitos. Painosalama Oy: Turku

Saarinen, Erja (toim.) 1999. Sairaana ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Helsinki: Oy Edita ab

LIITE 1

ERITYISLAPSEN RYHMÄTOVERIEN HAASTATTELUKYSYMYKSET

Millaista Muskarissa on ?

Mikä kivointa?

Mikä ei niin kivaa?

Laulatko/ soitatko kotona paljon?

Millainen muskarilainen olet?

(ujo, innokas, taitava, rohkea, kaikkien kaveri, vain yhden kaveri)

Millaisia muskarikaverit ovat?

Millaisia ryhmän tytöt ovat?

Millaisia ryhmän pojat ovat?

(Tämä kysymys tehdään, jos Mikko ei tule esille muuten.

Mitä mieltä olet siitä, että likalla on mamma mukana ja muilla ei ole vanhempia mukana?)

LIITE 2

ERITYISLAPSEN MUSIIKKILEIKKIKOULUYSTÄVIEN VANHEMMILLE KYSELY

Lapsenne musiikkileikkikouluryhmässä on "Mikko"- poika, joka on lievästi kehitysvammainen ja autistinen. Vanhempien kyselyllä yritän kartoittaa, miten lapsenne kokee erilaisen lapsen läsnäolon.

1. Onko Mikko ollut aina lapsenne kanssa samassa ryhmässä?
2. Onko lapsenne suhtautumisessa Mikkoon tapahtunut muutoksia verraten nykyhetkeä siihen, kun lapsenne ensikertaa tapasi Mikon? Minkälaisia muutoksia?
3. Onko lapsenne ihmetellyt, miksi Mikolla on mamma muskarissa ja muilla ei ole vanhempia mukana?
4. Onko lapsenne ottanut esille
 - a) sitä, että Mikko ei osaa vielä puhua
 - b) Mikon apuna käyttämiämme kuvakortteja
 - c) Mikon erilaisuutta yleensä
 - d) Käyttämiämme tukiviittomia, joita opettelemme koko ryhmän kanssa
5. Tuleeko lapsenne mielellään muskariin?
6. Mikon läsnäolo vaikuttaa lapsenne haluun tulla muskariin
 - a) positiivisesti
 - b) ei juurikaan vaikuta
 - c) negatiivisesti
7. Onko lapsenne kohdannut erityislapsia muissa yhteyksissä? (esim. kerhossa)

Yleisiä kysymyksiä:

8. Laulaako/ musisoiko lapsenne kotona omaehtoisesti? Muisteleeko hän muskarissa laulettuja/ soitettuja lauluja?
9. Harrastavatko muut perheenne jäsenet musiikkia? (ketkä, miten)
10. Minkälaisia musiikillisia valmiuksia toivotte musiikkileikkikoulun antavan lapsellenne?
11. Minkälaisia ei- musiikillisia valmiuksia toivotte musiikkileikkikoulun antavan lapsellenne? (esim. keskittymiskyky, motoriset kyvyt jne.)
12. Onko teillä muita toiveita muskaritoimintaa kohtaan tulevaa ajatellen? Mitä esimerkiksi?

LIITE 3

HAASTATTELUKYSYMYKSET ERITYISLAPSEN VANHEMMALLE

1. Miten koet sen, että tutkin lastanne opinnäytetyötäni varten?
2. Mistä sait idean tuoda lapsenne musiikkileikkikouluun alunperin?
3. Miten koet lapsenne muskariharrastuksen?
4. Mitä haluaisitte muuttaa muskaritoiminnassa?
5. –“- opettajan toiminnassa?
6. Mihin oppimisen osa-alueeseen toivoisit muskarista olevan apua lapsellenne?
7. Laulatteko/ soitatteko yhdessä kotona?
8. Miten lapsenne osallistuu siihen? Taputtaako hän musiikin mukaan oma-aloitteisesti?
9. Kokeeko lapsenne musiikin tärkeäksi? Jos kokee, miten se ilmenee?
10. Millaiseen musiikkiin lapsenne reagoi parhaiten?
11. Kuinka paljon käytätte tukiviittomia kotona?
12. Onko lapsenne kommunikoinnissa tai puheen kehityksessä nähtävissä edistymistä verraten tätä hetkeä ja syksyä 2008?
13. Mikä lapsenne mielestä on kiinnostavaa?
14. Mikä aiheuttaa pitkästymistä/ mielipahaa?
15. Miten koet muiden ryhmän vanhempien suhtautuvan lapsenne nyt verraten siihen, kun aloititte Muskarissa?
16. Uskotko lapsenne oppivan soittamaan/ laulamaan?
17. Onko musiikki lapsenne harrastuksena myös tulevaisuudessa? (Oma arviosi)

LIITE 4

KYSELY "MIKON" MAMMALLE

Oltuasi Mikon avustajana lähes kahden vuoden ajan:

1. Miten itsenäisesti Mikko on osallistunut tuntiin?
2. Mitä voit sanoa hänen innokkuudestaan tunnilla? Mikä innostaa eniten/vähiten?
3. Mitä muuta voit kertoa hänen muskaritunnistaan tarkkailijan näkökulmasta?
4. Ottaako hän katsekontaktia opettajaan?
5. Tunnistaako opettajan nimen?
6. Miten Mikko suhtautuu muihin ryhmän lapsiin tunnilla?
-- käytävässä?
7. Tuleeko Mikko mielellään muskariin? Jos tulee, mistä sen huomaa?
8. Mikko on ollut loppukevään Musakarissa ilman avustajaa. Onko Mikon käytös muuttunut jotenkin?
9. Miten koet ryhmän muiden vanhempien suhtautuvan Mikkoon?
10. Miten koet ryhmän muiden lasten suhtautuvan Mikkoon?
11. Onko näkynyt muutosta kohdissa 10 ja 11 näiden kahden vuoden aikana?
12. Miten opettaja voisi mielestäsi edesauttaa tunnin aikana jotenkin Mikon ja muiden lasten kommunikointia?
13. Muistuu mieleesi jokin hetki ylitse muiden, joka olisi ollut Mikon mielestä erittäin miellyttävä/ merkittävä tunnilla?