

# ”Ymmärrän ja tulen ymmärretyksi”

Musiikki työvälineenä vaikeavammaisten  
aikuisten ryhmäopetuksessa

LAHDEN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Musiikin koulutusohjelma  
Varhaisiän musiikkikasvatus  
Opinnäytetyö  
Kevät 2016  
Maija Sipiläinen

Lahden ammattikorkeakoulu  
Musiikkipedagogi

SIPILÄINEN, MAIJA:

”Ymmärrän ja tulen ymmärretyksi”  
Musiikki työvälineenä  
vaikeavammaisten aikuisten  
ryhmäopetuksessa

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäytetyö, 54 sivua, 5 liitesivua

Kevät 2016

TIIVISTELMÄ

---

Tässä opinnäytetyössä olen käsitellyt musiikkia yhtenä vaikeavammaisten aikuisten kommunikointia ja vuorovaikutusta tukevana työvälineenä. Tämän tutkimuksen pääpaino on kolmessa eri kysymyksessä: Millä tavalla musiikkipedagogi voi tukea ja kehittää vaikeavammaisten aikuisten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja musiikin harrasteryhmissä? Mitä asioita musiikkipedagogin tulisi ottaa huomioon muun muassa ryhmän jäsenistä, opetusmetodeista ja apuvälineistä ennen opetuksen aloittamista? Minkälaisen näkökulman musiikkiterapia tuo opetukseen?

Olen kerännyt tutkimustani varten tietoa useista kirjoista ja internet-lähteistä ja pohtinut myös ryhmäopetusta erityisopetuksen näkökulmasta. Tämän lisäksi olen haastatellut työtäni varten kolmea alalla toimivaa musiikkiterapeuttia ja kertonut omista kokemuksistani ja tuntisuunnitelmistani vaikeavammaisten aikuisten musiikkiryhmän ohjaajana.

Tämän työn tarkoituksena on tarjota opettajille apua ja työvälineitä kommunikoinnin kehittämiseen vaikeavammaisten oppilaiden, erityisesti aikuisten, parissa, ja miksei muissakin erityisryhmissä.

Asiasanat: Vaikeavammainen, kehitysvammainen, musiikki, erityisopetus, musiikkiterapia

Lahti University of Applied Sciences  
Degree Programme in Music Education

SIPILÄINEN, MAIJA:

“I understand and will be understood”  
Music as a tool in group teaching for  
adults with several learning  
disabilities

Bachelor's Thesis in Early Childhood Music Education 54 pages, 5 pages  
of appendices

Spring 2016

ABSTRACT

---

The thesis deals with music as a tool for supporting communication and interaction among adults with several learning disabilities. The focus of the research lies in three questions: In what way can music pedagogy help support and develop communication and interaction skills among adults with several learning disabilities in music groups? What matters should music pedagogy take into account in consideration of group members, teaching methods and supporting devices before starting to teach a group? What kind of perspective does music therapy bring to teaching?

For the research the author collected information from several books and internet sources and also pondered group teaching from a special education perspective. In addition, the author interviewed three music therapists who have worked in this specific field. Furthermore, the author presents her own experiences as well as her lesson plans as an instructor of music for groups of adults having several learning disabilities.

The purpose of the thesis is to offer teachers help and devices to develop their skills in communicating with pupils, especially adults who have several learning disabilities. And of course, why not with other special education groups as well.

Key Words: Severely disabled, learning disability, music, special education, music therapy

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KEHITYSVAMMAISUUS	3
2.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä	3
2.2 Vaikeavammaisuuden määritelmä	4
3 YLEISIMMÄT VAMMAT	6
3.1 Autismi	6
3.2 Asperger	7
3.3 Downin syndrooma	8
3.4 CP-vamma	9
3.5 Epilepsia	10
3.6 Multippeliskleroosi	11
4 ERILAISET OPPIJAT RYHMÄSSÄ	13
4.1 Vaikeavammainen aikuinen oppilas	13
4.2 Oppimiskäsityksiä	15
4.3 Erityisopetuksen opetusmenetelmiä	17
4.4 Tarkkaavuus ja motivaatio	18
5 VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKOINTI	20
5.1 Vaikeasti kehitysvammaisen kommunikoinnin tukeminen	20
5.1.1 Tukiviittomat	22
5.1.2 PCS-kuvat	23
5.1.3 Blisskieli	24
5.1.4 Talking Mats -keskustelumatto	25
5.1.5 Digitaaliset apuvälineet	26
5.2 Apuvälineet musiikin oppimisen tukena	27
5.3 Oma apuvälineeni	28
6 MUSIIKKITERAPIAN ULOTTUVUUDET	29
6.1 Älä pelkää hiljaisuutta	30
6.2 Musiikkiterapia ja kontaktin luominen	32
6.3 Musiikkiterapia ryhmäopetuksena	33
6.4 Improvisoinnin voima	35
6.5 Musiikkiterapeuttien haastattelut	36
7 OMA RYHMÄNI	42

7.1 Lähtötaso ja tavoitteet	42
7.2 Haasteet	45
7.3 Saavutukset ja eteneminen	46
YHTEENVETO	49
LÄHTEET	52
LIITE 1	55
LIITE 2	57
LIITE 3	59

## 1 JOHDANTO

Viime vuosina Suomessa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota esteettömyyteen, siihen, että jokaisella on pääsy yhteiskunnassamme sinne, minne muillakin. Osallistuminen vaikkapa kulttuuritapahtumaan tai kauppareissuun ei jää kiinni siitä, että istuu pyörätuolissa. Koska olemme kaikki tasa-arvoisia riippumatta erilaisista ominaisuuksistamme niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla, eikö meillä kaikilla tulisi olla myös mahdollisuus onnistuneeseen kommunikointiin ja vuorovaikutukseen?

Kehitysvammaisilla ihmisillä on kiistämättä haasteita tulla toimeen yhteiskunnassamme, jossa erilaiset viestintäkeinot eivät ole niin laaja-alaisesti tuettuja kuin voisi toivoa. Kyky kommunikoida puheen, ilmeiden tai eleiden välityksellä voi vaatia heiltä ponnistelua. Heidän ajatuksensa ja tunteensa voivat jäädä hektisessä yhteiskunnassamme toisarvoisiksi, vain koska monipuoliset viestimiskeinot eivät ole kaikkien ulottuvilla.

Suomessa vapaa-aika- ja iltapäivätoimintaa kehitysvammaisille järjestävät muun muassa yhdistykset, yksityiset toimijat ja opistot. Vaikeavammaisten ihmisten osallistuminen vapaa-ajantoimintaan voi merkittävästi parantaa heidän tasa- ja omanarvontuntoaan, aktiivisuuttaan sekä elämänlaatuaan, sillä parhaimmillaan esimerkiksi musiikki tarjoaa työkaluja kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen sekä oman mielen ja tunteiden säätelyyn sekä jäsentelyyn.

Ryhdyin erään vaikeavammaisten aikuisten musiikkikerhon ohjaajaksi Lahdessa keväällä 2014. Minulla oli hieman kokemusta kehitysvammaisten opettamisesta aikaisemmilta vuosilta, mutta vaikeavammaisten ryhmän kanssa en ollut koskaan työskennellyt. Hyppäsin itseäni isompiin kenkiin kuitenkin tietäen, että tästä voi tulla hyvinkin arvokas kokemus. Arvelin, että tämäntyyppisen erityisryhmän opettajana minulta vaadittaisiin ennen kaikkea sitoutumista tehtävääni, perinpohjaisen taustatyön tekemistä ryhmäni osalta sekä hyvin paljon kärsivällisyyttä oman opettajuuteni kehittämisessä. Kaiken muun tulisin

soveltamaan varhaismusiikkikasvatukseen suuntautuneen koulutukseni oppimateriaaleista ryhmälle sopivaksi parhaani kykyäni mukaan.

Koska näin marginaaliselle ryhmälle on tarjolla hyvin vähän tarkoituksenmukaista valmista materiaalia opetukseen, olen käyttänyt monia työtunteja vain valmistaessani sitä sekä haaliessani leikkejä ja lauluja, joita voisin soveltaa ryhmälle käytettäväksi. Tavoitteet ja leikit ovat saattaneet mennä uusiksi havaitessani, että jokin asia on liian vaikea ymmärtää tai toteuttaa. Välillä taas olen huomannut, että jo pienikin riskinotto kannattaa, sillä toisinaan vain minä olen ollut oppilaan ja onnistumisen kokemuksen välissä. Vuosien kuluessa olen silti oppinut ryhmäläisiltäni paljon: mistä he pitävät tai eivät pidä ja ennen kaikkea millaisia ihmisiä he oikeastaan ovat. Siksi minusta tuntui, että oli luonnollista valita opinnäytetyölle aihe, joka tutkii musiikillisia vuorovaikutus- ja kommunikointikeinoja sekä apuvälineitä ja erityisopetusmetodeja.

Työssäni pyrin vastaamaan musiikkipedagogian näkökulmasta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavalla musiikkipedagogi voi tukea ja kehittää vaikeavammaisten aikuisten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja musiikin harrasteryhmässä?
2. Mitä asioita musiikkipedagogin tulisi ottaa huomioon muun muassa ryhmän jäsenistä, opetusmetodeista ja apuvälineistä ennen opetuksen aloittamista?
3. minkälaisen näkökulman musiikkiterapia tuo opetukseen?

Koska en itse ole terapeutti eikä ryhmäni ole terapiaryhmä, lähestyn aiheitani käytännön musiikkipedagogin näkökulmasta, joka pohjautuu varhaisiän musiikinopetukseen. Innoituksena aiheen käsittelylle pidän omaa ehtymätöntä kiinnostustani ihmisyyttä, elinikäistä oppimista ja kehitystä kohtaan, joiden avulla ennen kaikkea rikastutan omaa ammattitaitoani ja ymmärrystäni aihepiiriin ympärillä sekä toivottavasti luon jotakin uutta, joka voisi auttaa myös muita kollegojani.

## 2 KEHITYSVAMMAISUUS

Kehitysvammaisuutta määrittelevät Suomessa erilaiset tahot, kuten esimerkiksi julkishallinto, yhdistykset ja yksityiset toimijat. Hallinnollisella tasolla säädetään lakeja kehitysvammaisten oikeuksista, kun taas järjestötasolla määritellään kehitysvammaisuutta enemmän humanistisesta näkökulmasta, jossa yksilöllä on erilaisia ominaisuuksia, jotka määrittelevät muun muassa hänen tukensa tarvetta yhteiskunnassamme. Näiden määritelmien pohjalta myös opettajat toimivat ja räätälöivät opetustaan yksilölle sopivaksi. Määritelmien kautta on helpompi käsittää ja ymmärtää toisen ihmisen lähtökohtia oppimisen, viestimisen ja kehittymisen suhteen. Seuraavassa luvussa avaan kehitysvammaisuuden ja vaikeavammaisuuden määritelmiä näistä näkökulmista.

### 2.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä

Materon mukaan kehitysvammaisuudella tarkoitetaan vammaa, joka on henkilön oman ymmärryksen ja käsityskyvyn alueella ja vaikeuttaa esimerkiksi uuden tiedon omaksumista, asioiden käsittelyä, ymmärtämistä ja vuorovaikutuksellisten suhteiden ylläpitoa. Suomessa on säädetty kehitysvammalaki, jonka mukaan henkilö, jonka kasvun tai kehityksen – niin henkiselällä kuin fyysiselläkin tasolla – katsotaan häiriintyneen tai estyneen joko sairauden tai muun vamman takia, voidaan katsoa kehitysvammaiseksi. Vamma voi henkilöllä kohdistua joko fyysiseen tai psyykkiseen puoleen. Kehitysvammaisuuden mittaamiseen käytetään Suomessa muun muassa älykkyyssosamäärän mittaamista. (Matero 2004, 165.)

Rinnekotisäätiön kehitysvammaisia koskevan tietopankin mukaan kehitysvamma ei ole sairaus, vaan ennen kaikkea oire elimistön poikkeavasta toiminnasta, joka taas on merkki aivojen toiminnan häiriöstä isoavokuorikerroksen jollakin osa-alueella. Isoaivojen kuorikerros säätelee monia toimintojamme. Näitä ovat esimerkiksi liike, puhe, muisti, näkö ja tunto. Näissä toiminnoissa esiintyvä kehitysvamma rajoittaa siis muun



muassa asioiden ymmärtämistä, oppimista, omaa toimintakykyä ja sosiaalista kanssakäymistä. Kehitysvamman aiheuttaja johtaa joko aivoissa hermosolujen tuhoutumiseen tai vaikeuttaa niiden normaalia toimintaa. Pelkästään liikuntavammainen ihminen ei ole luokiteltavissa kehitysvammaiseksi, vaan kehitysvammaan liittyy aina myös jonkin asteinen älyllinen vamma. Kehitysvammaisiksi katsotaan henkilöt, joiden älykkyydosamäärä on alle 70. Kehitysvammaisuus voi vaihdella lievästä syvään kehitysvammaisuuteen eli vaikeavammaisuuteen, ja se vaikuttaa monella ihmisen toimintakyvyn alueella. (Arvio, Aaltonen, Manninen, Pihko, Haataja & Rantala. 2015.)

Kehitysvammaisuutta voi aiheuttaa useampikin tekijä, mutta yleisimmin kyse on perintötekijöistä eli geeneistä ja kromosomeista. Myös odotusajan sairaudet, äidin päihteiden käyttö tai hapenpuute synnytyksen aikana sekä erilaiset keskushermostoa vaurioittavat sairaudet lapsen kasvuvaiheessa voivat aiheuttaa kehitysvammaisuutta. (Arvio ym. 2015)

## 2.2 Vaikeavammaisuuden määritelmä

Vaikeavammaisuus on käsitteenä mielestäni hyvin moniulotteinen. Vaikeavammaiseksi voidaan ajatella henkilöä, jonka yksittäinen tai useampi kehitysvamma tai sairaus estää tätä toimittamasta normaaleja, päivittäisiä askareita, huolehtimaan itsenäisesti omasta henkisestä, sosiaalisesta ja fyysisestä hyvinvoinnistaan sekä elämään omatoimista elämää ilman erityistä ja jatkuvaa ulkopuolista tukea.

Hyytiäinen ym. puhuu kirjassaan (Hyytiäinen ym. 2014) siitä, kuinka käsitykset vaikeavammaisuudesta ovat kirjavia ja ne eroavat toisistaan riippuen siitä, kuka tai mikä taho määrittelyä tekee. Vaikeavammaisuutta on haastava määritellä ja kuvata, sillä vammaisuutta voi olla monenlaista: joko synnynnäistä tai sellaista, joka on seuraus esimerkiksi vakavasta onnettomuudesta. Vaikeavammaisuus voi ilmetä monin eri tavoin: joskus määritelmään riittää yksi vamma tai sairaus, joka estää toimintakyvyn tai kuten useimmissa tapauksissa, kysymys on usean vamman

yhdistelmästä. (Hyytiäinen, Mäki, Kokko, Pietiläinen & Virtanen 2014, 27–29.)

Vaikeavammaisuudesta on kuitenkin erilaisia hallinnollisia määritelmiä. Muun muassa Kelan määritelmä vaikeavammaisuudesta on seuraavanlainen:

*Vaikeavammaiseksi katsotaan henkilö, jolla sairaudesta, viasta tai vammasta aiheutuu yleistä lääketieteellistä ja toiminnallista haittaa, jonka vuoksi tarvitaan vähintään vuoden kestävää kuntoutusta, ja haitta on niin suuri, että hänellä on sen vuoksi huomattavia vaikeuksia tai rasituksia selviytyä jokapäiväisistä toimistaan kotona, koulussa, työelämässä ja muissa elämäntilanteissa julkisen laitoshoidon ulkopuolella. (Kansaneläkelaitos 2015.)*

Suomessa on noin 40 000 ihmistä, joilla on jonkin asteinen kehitysvamma. Heistä noin 5–10% määritellään vamman tai sairautensa vuoksi vaikeavammaisiksi (PMD = Profound Multiple Disabilities), jolla usein tarkoitetaan kaikkein vaikeimmin monivammaisia ihmisiä.

Vaikeavammaisuuteen liittyy yleensä myös liitännäissairauksia, joita voivat olla esimerkiksi epilepsia, alzheimer, autismi, erityyppiset aistivammat, kuten näkö-, kuulo- ja tuntoaistivammat, tai oppimisvaikeudet ja käyttäytymishäiriöt. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu 2015.)

Kehitys- ja vaikeavammaisuutta voidaan tarkastella siis monenlaisista näkökulmista. Tieteelliset ja lääkinnälliset näkökulmat ovat niitä, joiden avulla määritellään ja säädetään lakeja, tukia ja kehitysvammaisten oikeuksia ja turvallisuutta koskevia säädöksiä. Kehitysvammoja on monenasteisia, eivätkä kaikki niistä myöskään ole välttämättä niin vakavia, että ne merkittävästi heikentäisivät henkilön elämänlaatua.

### 3 YLEISIMMÄT VAMMAT

Kehitysvammaisuuden syyt on jaettu kolmeen tyyppiin: pre-, peri- ja postnataalsiin. Näistä prenataalisten syiden, jotka liittyvät ennen syntymää tapahtuviin kehityksen häiriöihin, arvellaan selittävän noin puolet kehitysvammojen synnystä. Perinataaliset syyt liittyvät noin kuukausi syntymän jälkeen havaittaviin vammoihin ja postnataaliset syyt ovat myöhemmin syntymän jälkeen havaittavia. Aina kehitysvammojen syitä ei myöskään saada selville. (Matero 2004, 167.)

Olen pitänyt ehdottoman tärkeänä ottaa selvää omien oppilaideni ominaisuuksista ryhmässäni. Näin pystyn tukemaan heidän oppimistaan ja kehittymistään paremmin opettajana ja ymmärtämään heidän tarpeitaan yksilöinä. Tässä luvussa esittelen pääpiirteittäin yleisimpiä kehitysvammoja sekä muutamia yleisimpiä liikuntaelinvammoja, joita käsittelen tarkastelemalla omaa ryhmääni, omien kokemusteni ja tietotaitoni pohjalta.

#### 3.1 Autismi

Materon (2004) mukaan autismi on aivojen neurobiologinen kehityshäiriö, jota esiintyy Suomessa noin yhdellä tuhannesta ihmisestä. Autismin merkit tulevat esiin yleensä jo ennen kolmen vuoden ikää ja näkyvät käyttäytymisessä ja vuorovaikutustilanteissa. Autistiset ihmiset ovat usein syrjäänvetäytyviä ja ovat harvoin kiinnostuneita sosiaalisesta ympäristöstään ja kanssakäymisestä muiden ihmisten kanssa. Myös erilaiset kommunikointivaikeudet ja haasteet kielellisessä vuorovaikutuksessa sekä puheen ymmärtämisessä ja tuottamisessa ovat yleisiä. Vain noin puolet autisteista oppii jollain tasolla puhumaan. Laaja-alaisia häiriöitä esiintyy autisteilla myös eleiden ja ilmeiden käyttämisessä ja tulkitsemisessa. Autisteilta puuttuu usein tarve miellyttää ja oppia matkimalla tai jäljittelemällä. Usein heidän on myös vaikeaa suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuuttaan sekä tulkita toisten sanattomia viestejä. (Matero 2004, 219–220.)

Autismiin voi liittyä myös fyysisiä ominaisuuksia, kuten kehon tai raajojen toistuvia tai pakonomaisia liikkeitä, kuten oman kehon heijausta, käsien hypistelyä tai varpaillaan kävelyä. Myös erilaisten esineiden hypistely tai tutkiminen on autistille tyypillinen piirre. Autistit reagoivat poikkeavalla tavalla aistiärsykkeisiin. Monet autistit ovat herkkiä muun muassa äänille, tai heidän kykynsä tuntea kipua on heikentynyt. (Matero 2004, 219–220.)

Autismin oireiden kirjo on laaja, koska se keskittyy pääosin juuri viestinnän, itseilmaisun ja käsityskyvyn alueelle. Omassa ryhmässäni on useita autisteja, ja kokemusteni pohjalta olen huomannut, että heidän kanssaan kommunikoidessaan opettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota oman viestintänsä selkeyteen ja ympäristön ärsykkeiden niukkuuteen. Autistit usein reagoivat voimakkaasti koviin korkeisiin ääniin sekä uusiin tilanteisiin, ihmisiin ja esineisiin. Myös niin sanottu kakofonia tai melu hermostuttaa autistia. Autistinen ihminen kommunikoi poikkeavalla tavalla ja vastaanottaa näin ollen tietoa ympäristöstään hitaammin kuin muut. Siksi esimerkiksi äänet, isot nopeasti liikkuvat esineet tai värikkäät huivit ja viltit ennemmin pelottavat autistia kuin innostavat häntä leikkimään. Hän tarvitsee runsaasti aikaa tutustumiseen ja uusien tilanteiden hyväksymiseen. Rauhallinen ote, positiivinen kannustaminen sekä tarpeeksi suuren tilan ja ajan antaminen ovat mielestäni avaintekijöitä autistisen ihmisen kommunikoinnin tukemisessa.

### 3.2 Asperger

Materon mukaan asperger-oireyhtymällä on yhteyttä autismiin, sillä se on myös keskushermoston neurobiologinen kehityshäiriö ja osa sen ominaisuuksista on pitkälti samankaltaisia kuin autismin, joka ilmenee käyttäytymisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Matero 2004, 230.)

Asperger-henkilön on vaikeaa ymmärtää ja lukea muita ihmisiä sekä itseään sosiaalisissa tilanteissa, minkä johdosta hän tulee usein väärinymmärretyksi. Oireyhtymään liittyy kielellisiä ja ei-kielellisiä kommunikoinnin vaikeuksia, poikkeuksellista reagointia aistiärsykkeisiin ja

sopimatonta käytöstä sosiaalisissa tilanteissa. Asperger-henkilön on vaikeaa hahmottaa omaa käyttäytymistään, ja hän saattaa vaikuttaa työkeältä, välinpitämättömältä tai jopa itsekeskeiseltä reagoidessaan ympäristöönsä. (Matero 2004, 230.)

Asperger-henkilöt mieltävät ympäristönsä eri tavalla kuin muut ja paneutuvat mielellään usein johonkin tiettyyn mielenkiinnon kohteeseen. Nämä mielenkiinnon kohteet usein myös syrjäyttävät muun tekemisen. Asperger-oireisiin kuuluu myös pakko-oireita, erilaisia maneeereita, rutinoitumista (esim. päivittäisten askareiden tekeminen samaan aikaan päivästä) ja asioiden kaavamaisista toistamista. (Matero 2004, 230–231.)

Asperger-oireyhtymä on yleisempi pojilla kuin tytöillä, ja valtaosa oireyhtymän omaavia on älykkyydeltään normaaleja. Asperger-henkilön kanssa toimiessa tulisi kiinnittää huomiota ympäristön mahdollisimman myönteiseen ja kannustavaan asenteeseen, sillä asperger-henkilön huono käytös ei johdu ilkeydestä. (Matero 2004, 232.)

Erytisesti asperger-oppilaiden kanssa olen itse kokenut tärkeäksi juuri asioiden kaavamaisen toistamisen samanlaisena. Tärkeää on nimenomaan se, että samat asiat ja työtavat toistuvat samassa järjestyksessä ja samanlaisina, sillä kokemukseni mukaan asperger-henkilö kiintyy asioihin ja kokee niiden kautta turvallisuutta ja järjestelee elämäänsä ja ympäristöään. Musiikkitunnilla tämä saattaa näkyä niin, että monipuolisesta soitinvalikoimasta oppilas valitsee vain yhden soittimen ja pitäytyy siinä sen sijaan, että kokeilisi monia soittimia. Myös tunnin ajallaan alkaminen ja loppuminen luovat ennakoitavuutta tekemiseen ja tunnilla toimimiseen.

### 3.3 Downin syndrooma

Yksi yleisimpiä kromosomimuutoksen aiheuttamia kehitysvammoja on Downin oireyhtymä eli Downin syndrooma (Matero 2004, 167). Tämän yleisin muoto on 21-trisomia, joka tarkoittaa sitä, että lapsella on ylimääräinen kromosomi. Normaalisti kromosomeja olisi yhteensä 46,

mutta Down-lapsella niitä on 47. Ylimääräinen kromosomi on yleensä 21. kromosomi, jonka takia lapsen ulkonäössä, kehityksessä ja terveydentilassa esiintyy erityistä poikkeavuutta. Kromosomimuutos ei ole perinnöllinen, vaan sen aiheuttaa sukusolun, tavallisesti munasolun, kehityshäiriö. Downin syndrooma voidaan todeta jo ennen syntymää lapsivedestä tehtävällä kromosomiviljelyllä. (Välkkilä 2009.)

Materon mukaan Downin oireyhtymä aiheuttaa aina jonkinasteisen kehitysvamman. Erityisesti puhumaan ja kävelemään oppiminen viivästyy, ja oireyhtymälle tyypillistä ovat elimistön nopea vanheneminen ja heikentynyt vastustuskyky, nivelten yliliikkuvuus ja synnynnäiset sydänviat sekä kehon rakenteelliset poikkeavuudet ja erityispiirteet, kuten muun muassa pieni ja matala kallonmuoto, leveä nenänselkä, ulospäin vinot silmät, lyhytkasvuisuus sekä pieni suu. (Matero 2004, 167.)

Kokemukseni mukaan Down-oppilaat ovat usein hyvinkin innokkaita ja sosiaalisia. He ovat ryhmässä varsinaisia ilopillereitä, jotka innostavat muitakin mukaan ja pitävät huolta ryhmästä.

### 3.4 CP-vamma

CP-vamma (Cerebral Palsy) tarkoittaa varhaislapsuudessa saatua aivojen vaurioitumista, joka syntyy joko raskauden aikana, tai syntymän jälkeen ennen kahta ikävuotta aivojen kehitysvaiheessa. Esimerkiksi äidin äkillinen sairaus raskausaikana tai vastasyntyneen aivokalvontulehdus, aivoverenvuoto tai keskosuus voivat aiheuttaa CP-vammaisuutta. CP-vamma ei ole älyllinen kehitysvamma vaan liikunta- tai toimintavamma, joka vaurioittaa lihasten toimintakykyä ja hankaloittaa liikkumista. Se voidaan todeta vasta, kun lapsi alkaa kunnolla liikkua. Oireyhtymän oireet vaihtelevat lievästä liikuntavammasta vaikeaan monivammaisuuteen, ja syynä on aivojen keskushermoston säätelykeskuksen vaurio, joka on parantumaton. Yleisimpiin oireisiin kuuluvat halvaukset, spastisuus eli jäykkyys ylä- tai alaraajoissa, lihasvelttous ja pakkoliikkeet. (Talvela 2004, 279–280.)

Aivot kontrolloivat mekanisme, jonka avulla raajojen lihaksia jännitetään, rentoutetaan ja liikutetaan. CP-vammaisen lihasten kontrolli on tältä osin heikentynyt, minkä takia raajat voivat jäykistyä tai veltostua ja aiheuttaa virheasentoja sekä lihasten epätasapainoa, mikä vaikuttaa myös niveliin ja luihin. Nivelet ja luut mukautuvat staattiseen lihasjännitykseen, jolloin syntyy virheasentoja, jotka ennen pitkää muuttuvat pysyviksi. Riskialttiita virheasentoja ovat muun muassa selkärangan ryhtivirheet ja lonkan sijoiltaan meneminen. (Talvela 2004, 281.)

CP-vammaan voi kuulua myös lisävammoja, kuten puhevammat, erilaiset aistivammat, näkö- ja kuulovammat, epilepsia ja oppimisvaikeudet. Noin puolet CP-vammaisista on henkiseltä tasoltaan normaaleja, mutta erilaiset kommunikointivaikeudet ja liikunnallisten virikkeiden puute saattavat hidastaa kehitystä ja oppimista. (Talvela 2004, 281.)

CP-vammaisia oppilaita on ryhmässäni eniten. Heille tärkeää on saada osallistua itse, omatoimisesti niin pitkälle kuin mahdollista. Heitä varten erilaiset apuvälineet, kuten malletti, hihnalliset soittimet, plektra tikun päässä sekä tasot, mahdollistavat soittimen itsenäisen tai avustetun käsittelyn. Haastellisinta tässä on mielestäni usein se, että joko sopivia soittimia tai avustajia on liian vähän tuen tarpeeseen verrattuna.

### 3.5 Epilepsia

Epilepsialiiton mukaan epilepsia on neurologinen, aivosähkötoiminnan purkautumisen häiriö, joka liittyy hermosolujen sähköiseen yhteydenpitoon. Paikallisalkuiset kohtaukset alkavat kohtauspesäkkeittäin paikallisesti, mutta voivat myös levitä. Yleistyvät kohtaukset vaikuttavat aivoissa laajemmin molemmissa isoavopuoliskoissa ja saattavat laukaista monia oireita. Kohtauksen aikana ilmenevät oireet usein kertovat kohtauksen tyypistä. (Epilepsialiitto 2015.)

Talvelan mukaan epilepsia esiintyy tavallisimmin lisävammana muiden kehitysvammojen ohessa. Epilepsia esiintyy toistuvina kohtauksina, jotka voivat aiheuttaa erilaisia tajunnan häiriöitä, kuten pyörymistä, tajunnan

hämärtymistä, poissaoloa, tajuttomuutta ja usein voimakkaita kouristuksia ja muita tahdosta riippumattomia asioita, kuten oksentelua, syljen eritystä, ääntelyä, ulostamista tai leukojen yhteenpuremista. Erilaisia kohtaustyyppisiä on useita, ja niiden oireet vaihtelevat laajastikin, sillä ihmisen aivojen eri osa-alueet vaikuttavat eri toimintoihin. Kohtaukset on kuitenkin jaoteltu kahteen eri päätyyppiin: paikallisalkuisiin ja yleistyyviin kohtauksiin. (Talvela 2004, 236–237.)

Epilepsia-kohtaus kestää tavallisesti muutamista sekunneista muutamiin minuutteihin. Itse kohtauksen jälkeen esiintyvä niin kutsuttu jälkitila saattaa kuitenkin kestää useita tuntejakin, jolloin henkilön toimintakyky ei ole aivan normaali. Kohtaus on ohimenevä, mutta jos se pitkittyy tai kohtaukset toistuvat niin tiheään, että henkilö ei ehdi niiden välillä toipua, ollaan hengenvaarallisessa tilanteessa, joka vaatii välitöntä sairaalahoitoa. (Epilepsialiitto 2015.)

Noin yksi prosentti suomalaisista sairastaa epilepsiaa, arviolta noin 40 000 ihmistä. Epilepsiaan voi sairastua minkä ikäisenä tahansa, ja se on pitkäaikaissairaus, joka voi jatkua läpi elämän. (Talvela 2004, 236–239.)

### 3.6 Multippeliskleroosi

Multippeliskleroosi eli tunnetummin MS-tauti on keskushermoston sairaus, joka on Suomessa yleinen, ja siihen sairastuu arviolta 4–5 ihmistä tuhannesta, joista suurin osa naisia (Talvela 2004, 244).

Taudin oireita aiheuttavat keskushermostossa muodostuvat tulehduspesäkkeet, jotka aiheuttavat myeliinikatoa eli rappeutumista hermosoluissa. Tavallisimpia oireita ovat muun muassa fyysisen lihasvoiman heikentyminen tai jäykistyminen eli spastisuus (erityisesti alaraajoissa) ja uupuminen lihastyössä, erilaiset tunto- ja aistihäiriöt, tasapainohäiriöt ja virtsanpidätysongelmat. Tulehduspesäkkeitä voi olla useampia ympäri keskushermostoa, ja tauti voi edetä joko aallottain tai tasaisesti riippuen tulehduspesäkkeiden koosta, määrästä ja laadusta. Suurimmalla osalla potilaista tauti muuttuu ajan myötä tasaisesti



eteneväksi ja voi aiheuttaa vaikeaa liikuntavammaisuutta. (Talvela 2004, 245.)

MS-tautiin ei ole täysin parantavaa hoitoa, mutta tulehduspesäkkeiden syntyä voidaan ehkäistä lääkkeillä, joiden ansiosta taudin ennuste paranee jatkuvasti (Talvela 2004, 246).

Kuten CP-vammaisilla oppilailla, MS-tautia sairastavillakin on mahdollisuus osallistua soittamiseen kerhossa omalla tavallaan. Usein soittimet, jotka eivät vaadi suurta lihastyötä tai liikkuvuutta, sopivat parhaiten heille. Tällaisia ovat esimerkiksi kosketinsoittimet tai kevyet helposti käteen sopivat rytmisoittimet, kuten marakassit tai kulkuset. Rumpuja he voivat soittaa malletin avulla.

## 4 ERILAISET OPPIJAT RYHMÄSSÄ

Ryhmämuotoisessa erityisopetuksessa voi olla haasteita riippuen ryhmän ominaisuuksista. Sopivan instrumentin löytäminen oppilaalle vie aikaa ja voi vaatia apuvälineitä, -telineitä tai avustajaa. Motivaation ylläpitäminen sekä ryhmässä että yksilötasolla vaatii mielestäni opettajalta tarkkanäköisyyttä, herkkyyttä ja oppilastuntemusta, joka kehittyy vain ajan myötä, kun oppilaaseen pääsee kunnolla tutustumaan. Toiset oppilaat saattavat olla hyvinkin herkkiä ärsykeille ja äänille, eivätkä välttämättä uskalla toimia ryhmässä, kun taas toiset oppilaat kaipaavat juuri voimakkaita ärsykeitä ja ääniä ja ikään kuin innostuvat niistä.

Tässä luvussa pohdin erityisopetuksessa käytettävien metodien soveltuvuutta vaikeavammaisten ryhmäopetuksessa ja sitä, miten erityisesti aikuisen ihmisen persoonallisuus vaikuttaa kommunikointiin ryhmätilanteissa. Käsittelen myös oppimiskäsityksiä sekä motivaation ja tarkkaavuuden tukemista opetustilanteessa.

### 4.1 Vaikeavammaisen aikuinen oppilas

Revon mukaan aikuisuus on itsenäistymisen, oman tilan ja vastuunottamisen aikaa. Vaikeavammaiselle ihmiselle aikuisuus voi kuitenkin merkitä epävarmuutta ja itsetunto-ongelmia, sillä vaikea kehitysvamma tai monivammaisuus aiheuttaa haasteita omasta itsestään huolehtimisesta hyvin monilla osa-alueilla. Moni kehitysvammaisen tarvitsee tukea läpi elämänsä, mutta aikuisuuden kynnyksellä heidän tulisi silti saada kasvaa mahdollisimman itsenäisesti ja säilyttää itsemääräämisoikeutensa ja päätäntävaltansa asioihin niin pitkälle kuin se on mahdollista. Erilaiset arkiset oma-aloitteiset toimet saattavat olla haastavia ja vaatia pitkänkin oppimisprosessin, ja juuri siksi kehitysvammaisten aikuistumisen kehityskaari on hitaampi kuin muilla. Esimerkiksi jo syntymästään asti vammaiselle ihmiselle ei välttämättä ole kehittynyt vahvaa identiteettiä, jos kasvuympäristö ei ole rohkaissut omatoimisuuteen tai itsenäisyyteen. Tällöin nuorelle on voinut kehittyä negatiivinen minäkuva, joka ilmenee passiivisuutena. Varsinkin

aikuisuuden kynnyksellä, jolloin rohkeutta irtiottoon omista vanhemmista ja luottamista omiin kykyihin tarvittaisiin, nuori aikuinen ei siihen kykenekään vaan jää passiiviseksi vastaanottajaksi häntä koskevissa asioissa. (Repo 2004, 400.) Tämä tuntuu loogiselta ajatukselta ihan jokaisen ihmisen aikuistumisen kynnyksellä. Nuori, jota kannustetaan ja rohkaistaan omatoimisuuteen, pystyy myös itse uskomaan itseensä sekä kehittämään identiteettiään ja omaa minäkuvaansa.

Oman ryhmäni ikäjakauma on varsin laaja: nuorin on teini-ikäinen ja vanhin eläkeiässä. Suurin osa ryhmäläisistä on kuitenkin kolmenkymppin kynnyksellä olevia aikuisia. Ryhmä on iältään sekä muilta ominaisuuksiltaan hyvinkin heterogeeninen. Nuorimmat innostuvat helpostikin uusista asioista ja leikeistä, vaikka toisaalta he saattavat olla arempia lähtemään mukaan ennen kuin leikki on tuttu. Vanhemmilla oppilailla tulee oma identiteetti sekä kiinnostuksen kohteet vastaan, jos tekeminen on heidän mielestään liian lapsellista. Pallottelu hauskan mukaansa tempaavan leikin ja aikuismaisten toimien välillä on toisinaan hankalaa.

Oppilaan omat mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat paljon hänen tekemisiään kerhossa. Hän saattaa ilmoittaa jo tunnin alussa, mitä soitinta haluaa soittaa, tai myöskin halunsa vaihtaa soitinta. Oppilaat ilmaisevat mielellään lempiartistejaan ja -laulujaan. Passiivinen viestimis- tai reagointitapa epämieluisaan tekemiseen on yleistä silloin, kun esimerkiksi jokin leikki ei ole oppilaan mieleen tai jos hän ei saa tarvitsemaansa apua. Tällöin oppilas saattaa jättäytyä taka-alalle, ei vastaa kysymyksiin tai kieltäytyy tekemästä tehtävää. Vanhetessaan ihminen tulee tietoiseksi siitä, mitä hän itse haluaa ja mistä on kiinnostunut. Niin on myös tämänkin ryhmän tapauksessa. Ryhmä kuitenkin hyväksyy uudet jäsenet melko helposti mukaan. Ryhmän jäsenistö on vuoden 2014 jälkeen vaihtunut kahdesti. Mukaan on tullut myös muutama avustaja lisää. Tämä ei ilokseni olekaan aiheuttanut juuri vastarintaa tai jännittyneisyyttä, vaan uudet ihmiset on otettu lämpimästi mukaan joukkoon.

## 4.2 Oppimiskäsityksiä

Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen ja Virtanen tuovat esiin sen, kuinka käsitykset vaikeavammaisten ihmisten oppimis- ja ymmärryskyvystä vaihtelevat paljon. Ympäristön määrittelemä vaikeavammaisuus voi riippua täysin siitä, miten ihminen itse näkee vaikeavammaisen henkilön ja hänen oppimismahdollisuutensa. Toiset voivat katsoa, että henkilö ei pysty oppimaan, osallistumaan, toimimaan tai nauttimaan oppimistilanteessa, joten ei edes kannata yrittää, kun taas toiset näkevät henkilössä vahvaa halua yrittää, kokeilla ja iloita asioista sekä yhteisestä tekemisestä, niin kuin kenessä tahansa meistä. Tällaiset käsitykset ohjaavat joko kannustamaan ja innostamaan vaikeavammaista oppilasta, tai ne kahlitsevat ja estävät hänen toimimisensa keskuudessamme. Yksilön ympäristöön liittyvät ulkopuoliset tekijät voivat siis vaikuttaa hänen oppimiseensa kannustavalla tai tyrehdyttävällä tavalla. (Hyytiäinen, Kokko, Mäki ym. 2014, 27–29.)

Ihminen on kokonaisuus, jossa kaikki asiat vaikuttavat kaikkeen. Oppimistuloksiin vaikuttavat vaikeavammaisuuden ja yksilötason haasteiden lisäksi vielä monet muutkin asiat, kuten motivaatio sekä opetus-, oppimis- ja työskentelytavat. Yksilötekijöitä ovat muun muassa ikä, sukupuoli, rotu, fyysinen kunto ja elämäntyyli sekä erilaiset selviytymisstrategiat. (Hyytiäinen ym., 29–30.)

*Medikalistinen käsitys* vammaisuudesta korostaa vammaa tai henkilön poikkeavuutta. Tämä käsitys liitetään asiantuntijoiden tekemään diagnoosiin siitä, että ihminen voi olla vammaisen, ja seurauksia siitä arjessa pidetään vammasta johtuvina. *Sosiaalinen käsitys* vammaisuudesta taas käsittää ajatuksen siitä, että ympäristö rajoittaa eräiden ihmisten päivittäistä selviytymistä, liikkumista ja toimintaa. Vamma ei ole ongelma, vaan se tapa, miten vammaisia ihmisiä kohdellaan. Kumpikaan näistä malleista ei toimi yksinään vammaisuutta tarkastellessa, ja siksi Maailman terveysjärjestö WHO on luonut *biopsykososiaalisen mallin*, joka pyrkii yhdistämään medikaalisen ja sosiaalisen mallin

keskenään niin, että ihmisen toimintakykyä tarkasteltaisiin sekä hänen terveydentilansa ja toimintaympäristönsä kautta. (Hyytiäinen ym., 29–30.)

Koska ihmisen kykyyn toimia voivat vaikuttaa muutkin tekijät kuin hänen sairautensa tai vammansa, oppimiseenkin vaikuttavat monet asiat: ympäristö, henkilön oma suoriutuminen ja onnistunut vuorovaikutus. Aina ei ole niin, että vamma olisi henkilön toimintakykyä rajoittava tekijä, vaan joskus se voi olla myös ihmisten asenteet ja ympäristön toiminta. (Hyytiäinen ym., 30.)

Toisinaan myönnän itsekin syyllistyneeni seuraavankaltaiseen ajatukseen: ”Pystyykö tämä ihminen tähän, vai pyydänpö häneltä liikaa?” Jos olen vaikkapa suunnitellut vetäväni leikin, jossa käytetään kehorytmejä, kuten taputusta, tömistystä tai rummutusta, olen saattanut huomata epäileväni, onko leikki liian vaikea toteuttaa, jos jotkut oppilaani eivät pysty taputtamaan. Vastaustahan ei tiedä ennen kuin kokeilee. Tässä tullaan sen merkittävän peruskysymyksen äärelle siihen, kuka voi oppia ja kuka ei. Jos kuka tahansa kysyisi tätä minulta, vastaisin empimättä, että kaikki voivat. Ja vastaan näin edelleen. Mutta tilanteesta riippuen olen huomannut, että olen alkanut epäillä omaa kykyäni opettaa tiettyä taitoa oppilaalle, joka ei koskaan vaikkapa ole rummuttanut käsillään polviin tai vatsaan. Jostain syystä silloin, kun kyse on ollut kehitysvammaisesta oppilaastani, olen saattanut taipua ajatukseen, että joku ei opi vain siksi, että hän ei heti opi tai on aluksi haluton kokeilemaan. Tai myös siksi, että hän pystyy suorittamaan tehtävän vain avustettuna. Mutta tähän ei ole tekosyy sille, että rummutusta ei edelleen voisi harjoitella oppimaan, jotta joskus voisi tehdä sen aivan itse tai avustettuna. Tästä minulla on vuosien takaa eräs hieno esimerkki autistisesta naisesta, joka vuoden musiikkikerhossa käymisen jälkeen ensimmäistä kertaa taputti itse käsiään yhteen muiden mukana toiseksi viimeisellä tapaamiskerralla. Jos hän ei olisi käynyt läpi prosessia, jossa joka viikko taputetaan huolimatta siitä, osallistuuko hän vai ei, en tiedä, olisiko hän koskaan itse taputtanut. Ehkä tässä oli vain kyse siitä, että annettiin oppilaalle itselleen tarpeeksi aikaa ymmärtää ja työstää omaa oppimistaan niin pitkälle, että ymmärrys muuttui tekemiseksi. Ja ennen kaikkea annettiin oppilaalle mahdollisuus

osallistumiseen. Ehkäpä käsien taputtaminen itsenäisesti lopulta konkretisoi oppilaalle onnistumisen kokemuksen siitä, että hän on läsnä tässä muiden kanssa, jotka tekevät samaa asiaa.

#### 4.3 Erityisopetuksen opetusmenetelmiä

Erityisopetuksen opetusmenetelmiä käytetään yleisesti myös vaikeavammaisten opetuksessa tapauskohtaisesti soveltaen. Tällaisia opetusmenetelmiä ovat muun muassa *Adolfson-menetelmä*, jossa käytetään lyhyitä, tuttuja ja helposti muistettavia lauluja opetuksen tukena. Lauluihin keksitään uudet sanat, jotka liittyvät toimintaan tai oppimistilanteeseen auttaen oppilasta keskittymään ja toimimaan. Laulujen aiheina voidaan käyttää vaikkapa arjen erilaisia toimintoja, kuten ruokailu-, peseytyminen tai pukeutumistilanteet. Laulujen kanssa usein liikutaan ja musisoidaan. Soittimina käytetään esimerkiksi rumpuja, rytmisoittimia tai omaa ääntä. (Hyytiäinen ym. 2014, 124–125.)

*Aivojumppa-menetelmä* on liikkeiden kautta tehtävää oppimista, joka aktivoi eri osia aivoissa vahvistaen aivojen hermoratoja, jolloin aivojen ja kehon toimintayhteys paranee. Liikkeitä toistetaan ja tehdään tutuiksi ja myöhemmin opitaan tekemään oikein. Liikkeet keskittyvät kehon keskiviivan ylittämiseen, mikä aktivoi aivopuoliskojen välisiä yhteyksiä, sekä rentouttamiseen, joka parantaa sisäistä keskittymistä ja tunteiden sekä järjen yhteistoimintaa. (Hyytiäinen ym., 127.)

*Basaalistimulaatio* tarkoittaa erityisesti vaikeavammaisille suunnattua pedagogista ja terapeutista menetelmää, jossa henkilölle tarjotaan erilaisia aistikokemuksia hänen kehityksensä ja kehonsa hahmottamisen tukemiseen. Erilaisia aistihavaintoärsykeitä, joita tässä menetelmässä käytetään, voivat olla muun muassa oraalinen (suu), visuaalinen (näkö), vestibulaarinen (tasapaino), vibratorinen (värähtely) ja somaattinen (kehollinen) aistiärsyke. (Hyytiäinen ym., 128.)

*Tuettu kommunikointimenetelmä FC* soveltuu vaikeavammaisille ja autistisille ihmisille, jotka tarvitsevat erityisesti fyysistä tukea

kommunikointiin. Tässä menetelmässä henkilöä autetaan fyysisesti kädestä tukien valitsemaan esimerkiksi kahdesta vaihtoehdosta toinen. Avustaja auttaa vain sen verran, että henkilö pystyy osoittamaan haluamaansa vaihtoehtoa eivätkä fyysiset tekijät rajoita mielipidettä. Erilaisia valintatilanteita voivat olla kuvasta valitseminen tai tietokoneen ruudulta toiminnon osoittaminen. Tämän menetelmän käyttäminen on saanut paljon ristiriitaisia mielipiteitä siitä, kuinka paljon auttaminen vaikuttaa päätökseen. Siksi halu ja motivointi sen käyttöön täytyy lähteä tuettavasta henkilöstä itsestään. (Hyytiäinen ym., 147.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijana minulla on paljon materiaalia lapsille, mutta oman ryhmäni kanssa lähdin liikkeelle ryhmän omista mielenkiinnon kohteista ihan vain kokeillen erilaisia lauluja ja leikkejä. Aika pian leikkien tueksi tulivat PCS-kuvat, joita käytän nykyään runsaasti kommunikoinnin apuna. Tämän lisäksi käytän motivoinnissa muun muassa aisteja stimuloivaa materiaalia, kuten haisteltavia, kosketeltavia ja kuultavia esineitä ja asioita. Vaikka suurin osa leikeistä ja lauluista on lapsille suunnattuja, niihin pystyy lisäämään aikuisillekin mielenkiintoisia elementtejä muuntamalla vaikkapa sanoja ja leikkiliikkeitä.

#### 4.4 Tarkkaavuus ja motivaatio

Hyytiäisen ym. mukaan vaikeavammaisilla oppilailla on usein ongelmia tarkkaavuuden säätelyssä. Tarkkaavuuden kohdentaminen tai sen hallitseminen voi olla vaikeaa. Erityisesti yksitoikkoiset, pitkää keskittymistä vaativat ja tarkat yksityiskohtaiset tehtävät harhauttavat oppilaan tarkkaavuutta. Joidenkin oppilaiden ajatus voi karata tai keskittyminen häiriintyä pienistäkin äänistä. Toiset taas voivat jäädä omiin ajatuksiinsa eivätkä huomaa, että heille puhutaan. Mielenkiinto opittavan asian äärellä sammuu nopeasti myös silloin, kun oppilas ei ymmärrä annettuja ohjeita eikä ole varma, mitä pitää tehdä. Tällöin hänen myös on vaikeaa suorittaa annettua tehtävää. (Hyytiäinen ym. 2014, 81.)

Tarkkaavuutta on siis suunnattava ja ylläpidettävä, jotta oppilas pystyy suoriutumaan tehtävästä. Rauhallinen oppimisympäristö ja tila ilman

ylimääräisiä ääniä tai virikkeitä auttavat usein keskittymisessä. Lisäksi selkeät työvaiheet, kuten esimerkiksi taululle laitettu kuvasarja, auttavat näkemään erilaiset työvaiheet alusta loppuun. Näin myös työn tavoite on selkeä ja näkyvä. Kuvien avulla konkretisoidaan ja ennakoidaan tilanteita ja ylläpidetään tai siirretään tarkkaavuutta. Tarkkaavuuden kohdentamisessa auttavat myös erilaiset fyysiset liikkeet sekä riittävät tauot ja lepoaikat. On tärkeää pitää huolta oppilaan vireystilasta, sillä nälkäinen ja väsynyt oppilas ei jaksakaan keskittyä. (Hyytiäinen ym. 2014, 81–82.)

Motivaatio ohjaa toimintaamme. Jos jokin asia koetaan itselle tärkeäksi ja mieluiseksi, työskentely sen parissa on helpompaa. Tähän kuitenkin vaikuttavat oppilaan käsitykset itsestään ja omista kyvyistään ja itse tehtävän vaikeustaso. Myös tehtävien vaihtelevuus ja toiminnallisuus pitävät yllä motivaatiota. (Hyytiäinen ym., 82.)

Motivoinnilla on mielestäni iso merkitys musiikin opetuksessa. Motivoinnilla havainnollistetaan, innostetaan ja ohjataan tekemistä, johdatellaan teeman ja toiminnan äärelle sekä tuetaan tarkkaavuutta. Ennen kaikkea motivoinnilla myös herätetään oppilaan omaa, sisäistä motivaatiota, joka laittaa meidät tekemään asioita. On olemassa monia erilaisia tapoja motivoida esimerkiksi lapsiryhmää. Keskeisiä tapoja voivat olla esimerkiksi sadut, kuvat, nuket sekä erilaiset aistiharjoitteet. Erityisryhmissä motivoinnilla on myös huomattavan suuri merkitys, varsinkin asioiden hahmottamisen, käsittelemisen ja ymmärtämisen helpottamiseksi. Motivointina voivat toimia periaatteessa samat asiat kuin lapsiryhmilläkin, mutta erityisesti aistiärsykkeet, kuten erilaiset tuoksut, muodot ja tekstiilit, auttavat keskittymisessä, herättelevät toiminnan äärelle ja tuovat mielestäni jännittävän lisän teeman käsittelyyn. Mahdollisimman monen eri aistikanavan kautta tuleva informaatio mielestäni voi auttaa kommunikointiyhteyden luomisessa ja näin ollen myös helpottaa oppimisprosessia.



## 5 VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKOINTI

Mielestäni on lähes itsestään selvää, että vuorovaikutus on tärkeää jokaiselle ihmiselle. Me kaikki riippumatta iästä, kansallisuudesta, vakaumuksesta tai elämäntilanteesta haluamme tulla ymmärretyksi ja ymmärtää toista ihmistä. Voisi melkein ajatella, että se on yksi sosiaalisista perustarpeistamme ja -oikeuksistamme mahdollistaen jatkuvan kehityksemme ihmisinä. Vuorovaikutuksessa oleminen antaa meille mahdollisuuden olla olemassa viestivänä ja vastaanottavana ihmisenä vaikuttaen omalta osaltamme ympäristömme kehittymiseen. Voimme kokea olevamme osa yhteisöä tullen kuitenkin nähdyksi ja kuulluksi yksilöinä. Onnistunut vuorovaikutus on mielestäni merkittävä osa kokonaisvaltaista hyvinvointiamme, sillä se lisää itsetuntemusta sekä rohkaisee luottamaan omiin taitoihin ja kykyihin.

Kaikille vuorovaikutussuhteessa oleminen ei kuitenkaan ole helppoa tai luonnollista. Normaalisti tuomme esille toiveemme ja mielipiteemme puheen, ilmeiden ja eleiden kautta. Vaikeavammaisen ihmisen perspektiivistä tarkasteltuna mikään yllä mainituista kommunikointi- ja viestintätavoista ei välttämättä ole mahdollinen, ainakaan ilman tukea tai apuvälinettä. Vaikeavammaisen ihmisen voi olla myös vaikea ymmärtää puhetta, eleitä tai ilmeitä. Viestimistä voidaan kuitenkin huomattavasti helpottaa, jos yksilölle löydetään juuri hänelle sopivat apuvälineet kanssakäymisen tueksi.

### 5.1 Vaikeasti kehitysvammaisen kommunikoinnin tukeminen

Matero puhuu kirjassaan vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisen ihmisen tavoista kommunikoida ja ilmaista itseään. Niitä ovat tavallisesti ääntely, katse, kehon fyysinen jännittyneisyys tai rentouttaminen, kehollinen aktiivisuus tai passiivisuus ja muut yksinkertaiset eleet, kuten kurkottelu asioihin, ihmisiin ja esineisiin. Vaikeasti kehitysvammaisen oppilas oppii yleensä tunnistamaan tutut ihmiset ja saattaa reagoida heidän ääneensä vaikkapa hymyilemällä. He oppivat yleensä jäsentämään tuttuja tilanteita, erilaisia tapahtumia sekä asioiden syysuhteita ja voivat oppia ilmaisemaan

itseään puheella jonkin verran. Yleensä puhe on kuitenkin epäselvää, vaikkakin vammaisen lähipiiri oppiikin tulkitsemaan viestejä ja haparoivaakin puhettakin. Muutokset rutiineissa tai tehtävissä aiheuttavat yleensä äänтелеmistä, säpsähtelyä, jännittyneisyyttä ja aktiivisuutta. Puheen sisällön ymmärtäminen ja seuraaminen on vaikeavammaiselle oppilaalle vaikeaa, ja siksi opettajan tulisi aina tukea puhettaan muilla viestintäkeinoilla, kuten ilmeillä, eleillä, äänenpainoilla tai vaikkapa esineillä. (Matero 2004, 192–193.)

Oman kokemukseni mukaan kommunikointivaikeuksista ja väärinymmärretyksi tulemisesta johtuva turhautuminen voi aiheuttaa oppilaassa aggressiivista käyttäytymistä, kieltäytymistä yhteistyöstä tai totaalista passivoitumista ja sulkeutumista ympäristöltä. Tämähän on sinänsä luonnollista. Ei moni meistäkään jaksaisi yrittää koko ajan selittää samaa asiaa uudelleen ja uudelleen tulematta todella kuulluksi ja ymmärretyksi.

Kehitysvammaliiton Tikoteekki on kehittänyt OIVA-vuorovaikutusmallin, jonka tavoitteena on vahvistaa vuorovaikutusta yhteisöissä, joissa on puhevammaisia ihmisiä. Näin voidaan lisätä tasavertaisuutta ja tarjota puhevammaiselle ihmiselle mahdollisuus aloitteellisuuteen keskustelussa. OIVAN tärkein opetus on LOVIT-muistisääntö:

- Aito **läsnäolo** vuorovaikutustilanteessa
- **Odottaminen** ja tilan sekä ajan antaminen toiselle
- **Vastaaminen** ja reagointi toisen ihmisen viestimiseen
- Oman **ilmaisun** mukauttaminen puhevammaisen tarpeisiin (eleet, ilmeet, hengitys, puhe ym.)
- **Tarkistaminen** onko viesti ymmärretty oikein.  
(Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus 2016.)

Kehitysvammaliiton julkaisemassa kirjassa ”Vaikeavammaisten oppilaiden opetus” esitetään myös erilaisia kommunikointikeinoja, joita voidaan käyttää puheen tukemiseen tai sen korvaamiseen vuorovaikutuksessa, jos henkilön puhe puuttuu täysin tai se on vähäistä. Ne ovat osa lääkinnällistä

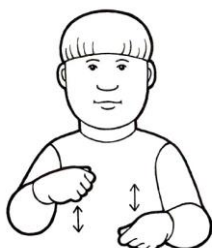
kuntoutusta, ja niitä kutsutaan nimellä AAC-keinot (augmentative and alternative communication). Erilaisia puheen korvaavia AAC-keinoja ovat esimerkiksi *tukiviittomat* ja *graafiset merkit*, niin kuin vaikkapa *blisskieli*, *PCS-kuvat* tai *Talking Mats -keskustelumatto*. (Hyytiäinen ym. 2014, 36–38.)

### 5.1.1 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksinkertaisia perusviittomia, joita käytetään täydentämään puhetta ja selventämään viestin keskeisiä kohtia. Tukiviittomilla halutaan edistää puheen kehitystä, ja siksi ne eroavatkin muun muassa rakenteellisesti hieman tavallisesta viittomakielestä. Ne ilmentävät suoraan puhuttavaa asiaa tai tekemistä. Tukiviittomista on hyötyä henkilöille, joilla on eriasteisia puheen ja kielenkehityksen häiriöitä ja jotka pystyvät tulkitsemaan käsien liikkeitä ja myös tuottamaan liikkeitä itse. Tukiviittomilla pyritään siihen, että normaali puhe kehittyisi viittomien avulla ja lopulta syrjäyttäisi ne, mutta viittomista voi tulla myös pysyvä kommunikointikeino. (Papunet 2015A.)



Kuva 1: piano (Papunet 2015A1).



Kuva 2: Rumpu (Papunet 2015A1).

Ryhmässäni on eräs tukiviittomia käyttävä täysin puhumaton nuori tyttö. Hän siis kommunikoi täysin viittoen, mikä asettaa minut vaikeaan tilanteeseen kommunikoinnin kannalta, sillä en osaa itse viittoa. Olen oppinut häntä seuraamalla muutamia alkeellisia viittomismerkkejä, mutta hänen kanssaan kommunikoin silti suurimmaksi osaksi elehtien. Hän viittoaa kaikille, mutta itse usein vastaan puheella tai yritän elein ja ilmein auttaa häntä ymmärtämään paremmin. Tähän asti olemme selvinneet suhteellisen hyvin, mutta uskon, että jos osaisin tukiviittomat, saisin hänet paljon aktiivisemmaksi ryhmän jäseneksi. Varsinkin hänen takiaan käytän paljon kuvia selkeyttäakseni opetusta.

### 5.1.2 PCS-kuvat

PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat kaupallisia piirroskuvia, joita voi käyttää esimerkiksi puheen tukena havainnollistamaan tarkoitettua tekemistä, asiaa tai mielentilaa. Erilaisia PCS-kuvia on olemassa jo noin 10 000 kappaletta suomeksi käännettynä, ja kuvapankkia päivittää yritys Meyer-Johnson, joka myös omistaa oikeudet PCS-kuviin. PCS-kuvia on saatavilla monenlaisia, kuten vaikkapa yksinkertaisia mustavalkokuvia, joita kutsutaan *pictogrammeiksi*. Kuvia on käännetty suomeksi jo noin 900, ja ne ovat erittäin suosittuja Pohjoismaissa. WLS-kuvia (Widgit symbols), käytetään puolestaan erilaisissa tietokoneohjelmissa, ja ne ovat värikuvia. Lisäksi on olemassa Nilbild-kuvia, jotka ovat piirrettyjä värikuvia valkoisella pohjalla. Erilaisia Nilbild-kuvia on noin 600, ja ne on jaettu aiheittain noin 32:een eri ryhmään. (Papunet 2015B.) Näiden kuvien lisäksi on olemassa vielä ilmaisia kuvakommunikaatiopankkeja, joista voi ladata itselleen kuvia opetuskäyttöön.

PCS-kuvia voi käyttää yksittäin, tai niitä voi yhdistää lauseiksi. Erilaisista PCS-kuvista voi tehdä kuvakansioita tukemaan ja helpottamaan kommunikointia. Kuvista voi myös järjestää päivän eri toimintoja tai tapahtuvia havainnollistavan kuvasarjan tai toimintataulun, jos henkilön on vaikeaa jäsentää omaa toimintaansa tai muistaa asioita. Se helpottaa muistamista ja toimimista henkilön voidessa tarkistaa taulusta, mitä

seuraavaksi tapahtuu. Kuvat lisäävät turvallisuudentunnetta ja ennakoitavuutta tekemiseen. (Sanamaailma 2014.) Tällaisia kuvallisia toimintatauluja voisi olla myös musiikkikerhossamme, jossa kuuntelu-, laulu-, soitto- ja rentoutuskortit kertoisivat, mitä seuraavaksi tapahtuu.



**Kuva 3: soittimet (Papunet 2015B1).**

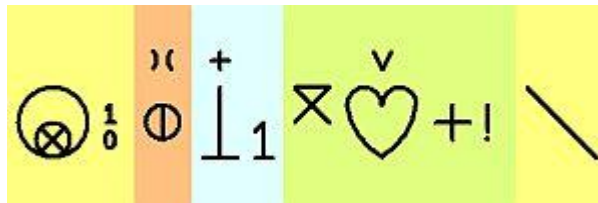
Olen käyttänyt erilaisia yksittäisiä PCS-kuvia paljon oman ryhmäni kanssa. Käytän niitä esimerkiksi soitinsaduissa, kappaleiden jäsentämisessä ja soittimien tunnistuksessa. Käytännössä kuvat tukevat kaikkea opetustani ja toimimistani ja selkeyttävät suullista ohjeistusta sekä auttavat muistamisessa ja hahmottamisessa. Tämän lisäksi käytämme muun muassa hymiöitä ilmaisemaan mielipidettä "hyvä" tai "huono".

### 5.1.3 Blisskieli

Blisskieli on graafinen merkkikieli, jonka on luonut matemaatikko Charles Bliss jo 1940-luvulla tavoitteenaan edistää maailmanrauhaa toisen maailmansodan jälkeen. Tämä merkkikieli rantautui Suomeen 1970-luvun lopulla, ja sitä alettiin opettaa erityiskouluissa ja muutamissa päiväkodeissa. (Papunet 2015C.)

Blisskielessä on jo noin 4500 erilaista symbolia, ja ne muodostuvat geometrisistä peruskuvioista, kuten pisteistä, viivoista, ympyröistä ja kaarista. Eri sanaluokkiin kuuluvat sanat merkitään erilaisilla taustaväreillä, jotta niiden käyttö olisi helpompaa. Blisskieltä voidaan käyttää sekä tukevana että korvaavana kommunikointikeinona puheelle, mutta myös

tukena kirjoittamisen ja lukemisen oppimiseen. Blisskielen yksi symboli kuvaa aina yhtä asiaa tai toimintoa, ja niin sitä on yksinkertaisempi ja selkeämpi lukea ja ymmärtää kuin tavallisia aakkosia. Tätä merkkikieltä voi käyttää esimerkiksi puhumattomien kanssa tai henkilöiden, jotka eivät pysty viittomaan tai joille kuvat ovat riittämätön kommunikointikeino. (Papunet 2015C.) Bliss-kielestä siis löytyy symboleja kieliopillisille rakenteille, niin kuin vaikkapa taivutuspäätteille. Tämän takia se ei ole niin yksinkertainen kuin esimerkiksi PCS-kuvat, vaan vaatii käyttäjältään kehittyneitä kognitiivisia taitoja. Bliss-kieli on kuin lukemista ja kirjoittamista erilaisten piirrettyjen kuvien avulla. (Sanamaailma 2014.)

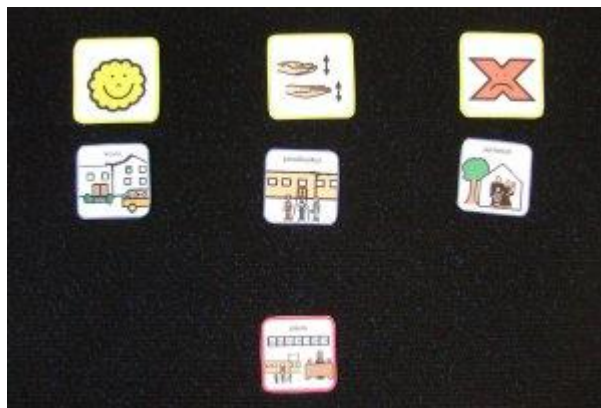


Kuva 4: "Tietokone on minun paras kynä" blisskielellä (Papunet 2015C).

#### 5.1.4 Talking Mats -keskustelumatto

Talking Mats-menetelmä eli keskustelumatto on kehitetty ja rekisteröity Stirlingin yliopistossa Skotlannissa. Talking Mats on musta tarramatto, johon voidaan kiinnittää kuvakortteja keskustelun yhteydessä tukemaan kommunikointia ja ilmaisemaan omaa mielipidettä tai parantamaan muistia. Matto ei siis korvaa puhetta kokonaan vaan toimii keskustelun apuna. Erilaisia keskustelukortteja on kolmenlaisia: aihekortit, mielipiteen kohdetta esittävät kortit ja mielipidettä kuvaavat kortit. Matto toimii esimerkiksi niin, että mielipidekortit asetetaan siihen porrastettuun asteikkoasetelmaan: "hyvä", "neutraali", "huono". Asteikko on vaikkapa maton yläreunassa, ja alareunassa on keskustelun koko aihepiiriä kuvaava kortti, esimerkiksi "kulkuneuvot". Kun keskustelua käydään, asiakortteja voidaan käydä yksitellen läpi ja haastateltava voi asettaa

kortin haluamaansa kohtaan asteikolle ilmaisemaan omaa mielipidettään.  
(Papunet 2015D.)



**Kuva 5: keskustelumatto (Papunet 2015D).**

Talking Mats-keskustelumatosta on olemassa myös tablettisovellukset iOS- ja Android-laitteille (Papunet 2015D).

Talking Mats-Keskustelumatto on mielestäni erittäin hyvä kommunikoinnin väline myös musiikillisten asioiden opetuksessa ja jäsentelyssä, sillä mustaa taustaa vasten esimerkiksi erilaiset soitinkuvat tai -sadut jäsentyvät visuaalisesti selkeämmin. Keskustelumattoa voisi käyttää esimerkiksi huonosti puhuvien kanssa vaikkapa valitessa oppilaalle soitinta tehtävää varten. Hän voisi osoittaa matolta, esimerkiksi kahdesta eri soittimesta kumpaa haluaa soittaa. Näin myös soittimien nimiä voi opetella. Lisäksi keskustelumattoa voisinkin käyttää osana levyraati-peliä, jossa kuunnellaan erilaisia kappaleita ja pisteytetään niitä oppilaiden mielipiteiden perusteella.

### 5.1.5 Digitaaliset apuvälineet

Erlaisia kommunikoinnin apuvälineitä tai -ohjelmia on saatavilla puhumisen, muistin, kirjoittamisen tai lukemisen tukemiseen myös digitaalisena. Apuvälineitä on tarjolla muun muassa erilaisia käyttökytkimiä ja käyttöpainikkeita, joiden avulla esimerkiksi henkilö, jolla on heikko lihasvoima tai rajoittunut lihasmobiliteetti voi helposti viestiä

vaikkapa vain painamalla peukalooan tai liikuttamalla päätään. Käyttökytkimet ja -painikkeet voi asentaa niin, että niitä voi aktivoida monella eri kehonosalla. Erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineitä ovat muun muassa *lukeva kynä*, joka on käteen sopiva kynänmuotoinen tekstiskanneri. Liitettynä tietokoneeseen se lukee painetun tekstin ääneen. *Bitlips* on digitaalinen puhesynteesiohjelma, jota voi käyttää kirjoituksen tukena. Bitlips muuttaa kirjoituksen puheeksi, ja sen avulla voi kuunnella vaikkapa sähköposteja tai nettisivuja. Muistin apuvälineitä ovat muun muassa *time timer* -ajastin, jolla voi harjoitella ajankäytön ja aikakäsitteiden hallintaa, ja lisäksi erilaiset sekä ajan näytön että ajastimen toiminnoilla varustetut digitaaliset rannekellot. (Compaid 2014.)

Digitaalisia kommunikointia tukevia apuohjelmia voi myös asentaa omalle tietokoneelle tai älypuhelimeen. Tällaisia ovat esimerkiksi *Boardmarker*-kuvaohjelma, joka sisältää yli 4500 erilaista piirroskuvaa kommunikoinnin tukemiseen ta animoidut *PCS-verbikuvat*, joiden avulla voi havainnollistaa tekemistä. (Compaid 2014.)

## 5.2 Apuvälineet musiikin oppimisen tukena

Musiikillisia apuvälineitä on kehitetty myös jonkin verran. Erilaisia musiikin opetuksessa käytettäviä apuvälineitä voivat olla muun muassa tabletit ja älylaitteet, joiden kautta voidaan soittaa periaatteessa mitä tahansa soitinta. Soittamista tukevista apuvälineistä tunnetuin lienee kuitenkin musiikkiterapeuttien ja -opettajien keskuudessa paljon käytetty kuvionuottijärjestelmä, jonka ovat kehittäneet Kaarlo Uusitalo ja Markku Kaikkonen. Kuvionuottien hyödyntämiseen on olemassa erilaisia tähän tarkoitukseen rakennettuja bändisoittimia, kuten vaikkapa nelikielinen kitara ja yksikielinen basso.

Kuvionuottijärjestelmä on 90-luvun lopussa kehitetty metodi, joka on konkreettinen ja helppo ymmärtää. Tässä menetelmässä kaikki tieto merkitään muotojen ja värien avulla, jolloin soittaminen onnistuu heti. Järjestelmän avulla voidaan merkitä muun muassa oktaavialat, eri sävelet ja niiden kesto, ylennykset ja alennukset, tauot, sointumerkit ja tahdit sekä



kappaleen rakenne, jotka merkitään sekä väreillä että muodoilla. Kuvionuottijärjestelmästä voidaan myöhemmin siirtyä myös perinteisiin nuotteihin, sillä järjestelmä jäsentyy samankaltaisesti kuin perinteiset nuotitkin. (HelsinkiMissio 2015.)

### 5.3 Oma apuvälineeni

Olen myös matkan varrella rakentanut itse apuvälineen erään haastattelemani musiikkiterapeutin innoittamana. Kutsun tätä syömäpuikkoon teipattua plektraa *varsiplektraksi*. Idea tähän apuvälineeseen syntyi, kun eräät oppilaani halusivat kokeilla kanteleen soittamista. Kuitenkin sormien ja yläraajojen liikkuvuus oli heillä heikko, ja siksi minun piti miettiä, mitä voisin tehdä, jotta soitto luonnistuisi. Täytyi kehittää jonkinlainen vipuvarsi, jonka avulla pienelläkin liikkeellä saisi vaivattomasti ääntä soittimesta. Aluksi kokeilimme soittaa malletin väärällä päällä, mutta se osoittautui hankalaksi, koska kapea keppi osui usein kielten väliin. Lopulta kokeilin teipata plektran syömäpuikon päähän, ja näin saimme toimivan varsiplektran, joka on aktiivisessa käytössä eräällä oppilaallani.



Kuva 6 Varsiplektra.

## 6 MUSIIKKITERAPIAN ULOTTUVUUDET

Musiikin sanotaan olevan kieli, jota voi ymmärtää riippumatta kansallisuudesta, iästä tai uskonnosta. Mielestäni musiikki on muutakin kuin vain kieli, jota osaamme puhua. Vuorovaikutuskanavana se avaa mahdollisuuksia tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemisesta aina tarinankerrontaan, säveltämiseen ja improvisoimiseen. Musiikki myös kehittää ihmisen rytmittäjää, sävelkorvaa, kehotuntemusta ja kielellisiä valmiuksia. Musiikin avulla voi luoda aina jotain uutta, jotakin aivan omaa. Musiikin avulla voi kokea maailman juuri sellaisena kuin itse sen kokee. Se vaikuttaa meihin sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla liikuttaen meitä syvästi.

Tässä luvussa käsittelen vaikeavammaisten musiikkiharrastusta erityisesti musiikkiterapian näkökulmasta. Opetus ja terapia ovat kuitenkin keskenään eri aloja, joten niitä ei tule sekoittaa keskenään. Musiikin opetus tähtää musiikillisten asioiden ja peruskäsitteiden oppimiseen, positiivisen musiikkisuhteen herättämiseen ja esimerkiksi soittimien käsittelytaitoihin. Musiikin opetuksella tuetaan henkilön musiikillista kasvua ja kehitystä. Musiikkiterapia taas pyrkii ymmärryksen mukaan ratkaisemaan asiakkaan jo olemassa olevia arkielämän ongelmia, jotka vaikeuttavat hänen selviytymistään yhteiskunnassamme. Tässä musiikki toimii työvälineenä näiden ongelmien ratkaisemiseksi. Musiikkiterapian avulla autetaan asiakasta toimimaan paremmin arjessa ja parantamaan hänen elämänhallintataitojaan. Opetuksessa voi mielestäni kuitenkin esiintyä terapeuttisia piirteitä kuten vaikkapa rentoutumista, improvisoimista ja omien tunteiden ilmaisua ja käsittelyä. Tarkastelen luvussa sitä, mitä musiikin avulla voidaan saavuttaa oppimisessa sekä ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, sekä millaisia työtapoja musiikkiterapiasta voitaisiin ammentaa erityisryhmien harrastustoimintaan. Lisäksi koostan tekemieni musiikkiterapeuttien haastattelujen pohjalta itselleni parhaimmat vinkit omaa ryhmääni ajatellen.

## 6.1 Älä pelkää hiljaisuutta

Mielestäni me 2000-luvun ihmiset olemme eläneet vuosikymmeniä maailmassa, jossa hiljaisuuden kokeminen ilmenee kahtena eri ääripäänä. Se on joko totaalinen rentoutumiskeino, terapeuttiin mahdollisuus, tuotteistettu loma, palvelu, josta me maksamme, tai vaivaannuttava tauko keskustelunaiheiden ja ihmisten välissä, ajan tehotonta käyttöä ja saamattomuutta. Mitä jos hiljaisuus kantaisikin mukanaan jotakin tärkeämpää viestiä? Jos hiljainen hetki antaisikin mahdollisuuden vuorovaikutukseen.

Usein ihmiset pelkäävät hiljaisuutta ympäristössään: sosiaalisissa tilanteissa, musisoidessa, toisinaan jopa ajatuksissaan. He eivät halua kohdata hiljaista hetkeä ilman mahdollisuutta varautua siihen. Oletko koskaan ollut konsertissa, jossa aivan yhtäkkiä orkesteri tekee breikin musiikissa, ja tuo tauko tuntuu kestävän ikuisuuden, vaikka todellisuudessa kyse on varmaankin vain kymmenistä sekunneista? Minä olen. Aluksi ajatuksiin vyöryy reaktio siitä, että tulee olla aivan hiljaa ja liikkumatta. Ehkäpä vaivaantunut ajatus: ”Miksi tällainen tauko? Katsookohan kukaan minua? Miten minun nyt pitäisi olla tässä?” Voisiko alkukantainen syy tähän hämmentävään reaktioon olla geeneissämme? Eläinhän on usein aivan hiljaa ja liikkumatta juuri ennen kuin se hyökkää saaliinsa kimppuun. Saavatko äkilliset tilanteet meidät usein perääntymään ja pakenemaan? Toteutammeko samaa käyttäytymismallia tahattomien hiljaisten hetkien yllättäessä meidät myös kommunikointitilanteessa? Kivikautiset käyttäytymistapamme tulevat hyvin todennäköisesti seuraamaan meitä hautaan asti. Väittäisin silti, että nykymaailmassa hiljaisuuden kohtaaminen voi auttaa meitä kommunikoimaan ympäristömme kanssa paremmin.

On olemassa sanonta ”Musiikki lähtee hiljaisuudesta”, jota varsinkin lapsille musiikkileikkikouluissa viljellään. Sille on syynsä, nimittäin juuri pienen hetken hiljaisuus mahdollistaa koko ryhmän keskittymisen ja kuuntelemisen tilan juuri ennen soiton alkua, jota ilman hiljaista hetkeä ei olisi edes olemassa. Mutta on olemassa toinenkin sanonta: ”Myös tauot

ovat musiikkia.” Tauko on musiikillinen termi ja tarkoittaa eripituisia hiljaisia hetkiä musiikissa. Tämä sisältää hieman filosofisemman ajatuksen siitä, että musiikkia voi myös kuvitella elämäänsä ja ympäristöönsä. Jokaisen meidänkin sisällämme soi meidän oma sävelmämme, joka kaipaa kuuntelijaa. Miles Davis kiteyttää ajatuksen mielestäni hyvin:

*”It’s not the note you play, it’s the notes you don’t play.”*

*(A passion for Jazz 2016.)*

Watson kertoo kirjassaan vaikeavammaisten musiikkiterapiaryhmästä, jota hän veti yhdessä toisen musiikkiterapeutin kanssa. He asettivat nelihenkiselle ryhmälle seuraavanlaisia tavoitteita: tarjota mahdollisuus kommunikointiin musiikin kautta sekä tarjota mahdollisuus ryhmän jäsenille tunteiden ja persoonan ilmaisuun. Heidän tavoitteinaan oli myös rohkaista ryhmän jäsenten ja terapeuttien välistä kanssakäymistä sekä tarjota mahdollisuuksia päätöksentekoon ja johtamiseen sekä rohkaista elävöittämään musiikillista vuorovaikutusta. (Watson 2007, 104–105.)

Tuossa ryhmässä suurin osa ajasta käytettiin vapaaseen improvisointiin soittimilla, liikkeellä, ilmeillä ja äänillä. Joskus improvisointi lähti lähes välittömästi jonkun tai joidenkin ryhmän jäsenten aloituksesta, joskus se kasvoi hiljaisuudesta. Terapeutit huomasivat, että heitä houkutteli pitää improvisaatioseisot lyhyinä sen pelossa, että mitään ei tapahtuisikaan. Toisinaan oli vaikea tietää, kuinka kauan pitäisi odottaa, että ryhmän jäsenet alkaisivat tuottaa ääniä, sillä alussa ryhmän musiikillinen aktiivisuus oli ollut vähäistä. Kuitenkin terapian edetessä he huomasivat, että ryhmä alkoi kommunikoida myös liikkeillään, ilmeillään ja eleillään. Terapeutit kehittivät kykyään hyväksyä ja huomata ryhmän jäsenten tuottamia muitakin ääniä improvisaation aikana sekä reagoida heidän pienimpiinkin eleisiinsä ja ilmeisiinsä. Näin terapeutit eivät kokeneet painetta tuottaa musiikkia itse, vaan tulivat tietoisemmiksi hiljaisuudesta ja sen paikasta osana ryhmän musiikillista äänimaisemaa. Ryhmän

keskittymiskyky kehittyi, ja se tuli valppaammaksi ilmaisussaan. Hiljaisuus ei enää ollutkaan tyhjää tai mitätöntä, vaan sillä oli ennakoiva ominaisuus ryhmän toiminnassa. (Watson 2007, 106–108.)

## 6.2 Musiikkiterapia ja kontaktin luominen

Ahonen-Eerikäisen mukaan kontaktin luominen voi olla tärkein musiikkiterapeuttinen tavoite. Musiikki on kohtaamisen ja kommunikoinnin väline, jossa terapeutti pyrkii pääsemään asiakkaan kanssa samalle aaltopituudelle käyttämällä musiikillista peilaamista. Esimerkiksi jos asiakas soittaa rytmisoitinta, terapeutti imitoi hänen soittoaan melodiasoitinella, ja päinvastoin. Terapeutti voi myös peilata asiakkaan fyysisiä liikkeitä, kuten vaikka kävelyn rytmiä tai muuta liikettä. Tällä tavoin terapeutti ilmaisee sen, että on kuullut ja ottanut huomioon asiakkaan ja hyväksyy sekä arvostaa tätä. Kyseessä on yhteyden kokeminen, jossa sekä asiakas että terapeutti tekevät samaa asiaa samaan aikaan. Erityisen tärkeää musiikkiterapiassa on turvallinen ja välitön ilmapiiri. Tämän takia alussa oma toiminta pyritään mukauttamaan asiakkaan toimintaan niin, että hänen tuottamiaan liikkeitä ja ääniä imitoidaan ja toistetaan. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 24–26.)

Ahonen-Eerikäinen mukaan vaikeavammaisen asiakkaan kyky viestiä ympäristönsä kanssa on usein rajoittunutta ja hänen on vaikea sopeuttaa toimintaansa parinsa toimintaan. Terapeutilta vaaditaankin tässä suhteessa herkkyyttä sopeuttaa omaa toimintaansa niin, että vuorovaikutus asiakkaan kanssa olisi tasapainossa. (Ahonen-Eerikäinen 34.) Joskus musiikkiterapiassa käytetään ääniä myös niin sanottuna herätysmusiikkina, jossa pyritään palauttamaan omaan maailmaansa uppoutunut asiakas takaisin kontaktin pariin. Esimerkiksi autistisen asiakkaan pakkoliikkeenomainen heijaus pystytään katkaisemaan käyttämällä vaikkapa rytmiä, joka on nopeampoisempi kuin asiakkaan oma heijausrytmi, tai käyttämällä jotakin erikoista ääntä huomion herättämiseksi. Tämä tekee hänet tietoiseksi taas musiikista, jonka jälkeen

kuulohavainnon avulla voi alkaa taas ohjata prosessia eteenpäin.  
(Ahonen-Eerikäinen, 36.)

Omassa ryhmässäni on eräs vilkas nuorukainen, joka innostuessaan heijaa itseään voimakkaasti pyörätuolissaan. Tämä heijaamisen lisäksi hän usein äänтелеe sen tahtiin. Tätä voi jatkua hyvin pitkäänkin, ja sen voi laukaista periaatteessa mikä tahansa asia, josta hän innostuu. Usein pelkkä musiikkiluokkaan saapuminen voi saada tämän innostuksen aikaan. Tämän pojan kohdalla satunnaiset soitinten äänenvärit tai melodiapätkät saattavat katkaista tämän pakkoliikkeen. Olen joskus soittanut pianolla jotakin hyvin rauhallista sävelmää. Joskus tämä saattaa toimia saman tien, jolloin heijaus ja ääni loppuvat välittömästi ja poika alkaa tarkkaavaisesti kuunnella soittoaani. Toisaalta on taas päiviä, jolloin minkälainen ääni tahansa voi lisätä heijausta ja ikään kuin yllyttää sitä. Hyvä tuntuma soittimeen voi saada pojan myös rauhoittumaan. Yleensä käsi rummun kalvoa vasten tuntuu mukavalta, ja siitä saa helposti ääniä esimerkiksi naputtamalla sormilla sen pintaa. Soitin sylissä poika yleensä jaksaa myös keskittyä paremmin ja kuuntelee herkemmin ympäristöönsä. Soittimen kautta avautuu erilainen väylä kommunikoimiselle, ja tuntoaisti sekä kuuloaisti tukevat hänen soittoaan.

Olen itse kokenut, että hyvän kontaktin luominen oppilaan ja opettajan välille on opetukselle eduksi. Opettajan hyväksyvä ja rauhallinen olemus tuo opetustilanteeseen enemmän onnistumisen mahdollisuuksia. Opettajan on esimerkiksi mielestäni parempi mukauttaa oma perussykkeensä oppilaan perussykkeeseen soittotilanteessa, luodakseen onnistumisen kokemuksia, kuin yrittää saada oppilas soittamaan tietyssä rytmissä. Kun oppilas saa itse valita hyvän tahdin, saadaan aikaan mielestäni syvempi kokemus yhteisöllisyydestä soittotilanteessa.

### 6.3 Musiikkiterapia ryhmäopetuksena

Watsonin mukaan ryhmämuotoinen musiikkiterapia sallii jäsentensä ottaa erilaisia rooleja ryhmässä. Näitä ovat muun muassa johtaja, kuuliija, solisti ja ryhmäsoittaja. Tällä tavalla ryhmän jäsenet voivat kokea erilaisia tapoja

olla toisten ihmisten kanssa. Musiikkiterapiaryhmä antaa erityisen mahdollisuuden kommunikointiin musiikin avulla sellaisille ihmisille, joiden on vaikea kommunikoida sanallisesti. Tällaisten ihmisten kanssa toimiessa terapeutti saattaa ottaa ensin aktiivisemmän roolin: hän voi esitellä instrumentteja ja niiden soittotapoja sekä tarjota musiikillisia ideoita ja ohjata ryhmää, jos tarvetta on. Kun ryhmä oppii toimimaan keskenään, terapeutti vähentää osallisuuttaan toimijana. (Watson 2007, 30.)

Saattaa viedä kauankin aikaa, että vaikeavammaisen ihminen ja hänen partnerinsa tottuvat kommunikoimaan keskenään, sillä vaikeasti vammaisen yleensä kommunikoi poikkealla tavalla, varsinkin jos puhe puuttuu. Tämä on myös ehkä saattanut hänet muiden ihmisten kommunikaatiokentän ulkopuolelle ja eristänyt hänet päivittäisistä kommunikointitilanteista. Kuitenkin työskenteleminen vaikeavammaisten asiakkaiden kanssa voi parantaa heidän luottamustaan, omatoimisuuttaan ja päätöksentekokykyään. (Watson 2004, 100.)

Vaikeavammaisten musiikkiterapiassa tulisi ottaa huomioon jokaisen asiakkaan yksilölliset tarpeet mahdollisimman tarkasti lähtien henkilön fyysisistä ja psyykkisistä oppimisen valmiuksista. Muun muassa fyysisillä rajoitteilla on merkitystä sille, kuinka hyvin asiakas pystyy käyttämään esimerkiksi annettuja instrumentteja. (Watson 2007, 101.) Myös instrumentit, joita musiikkituokiossa käytetään, tulisi valita niin, että ne ovat kevyitä, helposti pidettäviä ja sellaisia, joista on helppo saada ääntä pienelläkin liikkeellä. Lisäksi itsenäisesti seisovat, liikuteltavat tai standeissa olevat kookkaatkin instrumentit ovat hyviä. Ne voi asettaa asiakkaalle sopivaan kohtaan, jotta soittaminen helpottuisi. Soittohetkessä terapeutin tulee olla tietoinen pientenkin musiikillisten ilmaisujen tärkeydestä, joita asiakkaat tuottavat, ja vastata niihin. Lisäksi fyysinen ympäristö, jossa asiakas työskentelee, tulee tehdä mahdollisimman mukavaksi ja turvalliseksi. On otettava huomioon, haluaako asiakas mieluummin istua pyörätuolissa vai haluaako hän kenties istua matolla, lattialla tai säkkituolissa. (Watson 2007, 135.)

Oman ryhmäni kautta olen huomannut, että oikean soittimen valintaan tulee todella kiinnittää huomiota niin, ettei instrumenttia tarjotessa yritä väkisin tuputtaa sellaista, jota oppilas ei halua. Monipuolisen soitinvalikoiman tarjoaminen on tärkeää, jotta oppilas voi löytää itselleen sen sopivimman soittimen, sellaisen, joka miellyttää korvaa ja jota on helppo ja mukava käsitellä. Toiset oppilaat pitäytyvät samassa soittimessa vuodesta toiseen, toiset taas pitävät vaihtelusta. Joillakin oppilailla on kausia, jolloin he haluavat soittaa vain jotakin tiettyä soitinta, ja toisilla kestää kauan ennen kuin he tarttuvat yhteenkään soittimeen. Tähän voivat vaikuttaa kokemukseni mukaan monetkin asiat: soittimen koko, äänen väri ja voimakkuus sekä soittimen käsittelyn helppous. Jotkut oppilaat kokevat kielisoittimet vaikeiksi käsitellä, toiset taas pitävät kielisoittimen ääntä miellyttävänä. Oppilaat, joiden fyysiset kyvyt ovat heikkoja, pystyvät usein käsittelemään helpoimmin joko soittimia, joita soitetaan malletilla, tai esimerkiksi kevyitä rytmisoittimia. Soittimet, joiden resonointi tuntuu voimakkaasti soittimen läpi, tuottavat aistikokemuksia soittajalle. Tällaisia ovat esimerkiksi sadeputki, kielisoittimet ja rummut.

#### 6.4 Improvisoinnin voima

Ahonen-Eerikäisen mukaan musiikkiterapian aikana tapahtuvassa improvisoinnissa on lähes aina kyse vuorovaikutuksesta (Ahonen-Eerikäinen 1999, 25.) Improvisoinnin alkuhetket kuvaavat minkä tahansa ihmissuhteen tai uuden asian alkua ja sen tunnelmaa, ja sen alussa odotetaan ja tunnustellaan asioita pienen välimatkan päästä. Kaksi toisilleen tuntematonta ihmistä yrittää löytää saman kielen ja yhteyden toisen kanssa musiikin avulla. Ennen tämän yhteyden löytymistä ei uskalla irrotella tai ottaa riskejä musiikillisesti, aivan kuten ei ihmissuhteissakaan. Alussa soittajat siis ikään kuin tutustuvat toisiinsa musiikin avulla. He kuulostelevat oikeaa ajoitusta, testaavat ääniään, volyyymiaan, tekniikkaansa ja dynamiikkaa. He ikään kuin kysyvät: ”Missä minun paikkani on ja missä tuon toisen?” Tästä alkaa yhteyden rakentaminen. Vähitellen valitaan itselle sopivin rooli ja aletaan lähettää ja vastaanottaa



viestejä. Kesken improvisoinnin roolit voivat myös vaihtua, kun musiikillista suhdetta kehitellään ja tutkiskellaan. (Ahonen 2011, 19–20.)

Ahonen-Eerikäisen mukaan musiikillinen improvisaatio voi toimia vaihtoehtoisena kommunikointitapana kahden ihmisen välillä silloin, kun sanallinen viestintä on hankalaa tai mahdotonta. Vaikka musiikki kommunikaation välineenä ei ole aina niin hyvin ymmärrettävissä ja tulkittavissa kuin sanalliset viestimme, se saattaa monissa tapauksissa olla silti aidompaa ja luotettavampaa viestintää. Se voi tuoda ihmisestä esiin jotain syvempää, sellaista, mitä sanat eivät pysty kertomaan. Musiikki-improvisaatio on siis paljon muutakin kuin vain pelkkää musisoimista. Se on oman itsen toteuttamista ja tutkimista. Se avaa kenties polun läheisyyteen toisen ihmisen luokse. (Ahonen 2011, 30.)

Oman kokemukseni mukaan improvisaatio on tärkeä osa myös oman ryhmäni toimintaa. Olen teettänyt ryhmällä lyhyitä improvisointitehtäviä, jotka kuitenkin kaikki ovat liittyneet johonkin käsiteltävänä olleeseen teemaan. Esimerkiksi vaikkapa talvi- tai lumiaiheinen improvisaatio on ollut oppilaiden mieleen. Siinä yksi oppilas improvisoi joko pianolla tai kellopelillä lumiääniä ja muut vuorollaan kuuntelevat. Jokainen saa halutessaan kokeilla sekä improvisointia että kuuntelemista. Tämäntyyppinen improvisaatio on toiminut varsinkin rentoutuksena tai kuuntelutehtävänä. Oppilaat ovat rauhoittuneet tekemisen äärelle ja kuunnelleet toisen oppilaan soittoa keskittyneinä ja uteliaina. Erilaiset äänenvärit myös pitävät mielenkiinnon yllä. Jokainen oppilas saa myös soittaa niin sanotusti omasta elämästään, joten improvisoinneista voi tulla hyvinkin mielenkiintoisia kokonaisuuksia.

## 6.5 Musiikkiterapeuttien haastattelut

Haastattelin työhöni kolmea musiikkiterapeuttia, joilla on pitkä ura terapiakentällä erilaisissa tehtävissä erilaisten asiakasryhmien kanssa. Heillä on musiikkiterapeutin koulutuksen lisäksi myös muuta koulutusta kasvatus-, terapia- ja hoitoalalta. Heistä kaikki kuitenkin työskentelevät tai ovat joskus työskennelleet vaikeavammaisten oppilaiden tai

oppilasryhmien kanssa. Tällä hetkellä kaksi terapeuteista toimii sekä ryhmä- että yksilöterapiapian ja -opetuksen puolella. Yksi terapeutti antaa nykyisin enimmäkseen yksilöterapiapaa. Puolistrukturoitu teemahaastatteluni keskittyi muun muassa erilaisiin kokemuksiin ja haasteisiin, joita he olivat kohdanneet työssään. Halusin jakaa myös omia mietteitani ja kysyä heidän ammattinäkemystään itse kohtaamiini ongelmiin sekä mahdollisia ratkaisuehdotuksia niihin. Lisäksi halusin tiedustella heidän näkemyksiään hyvän erityisopettajan ominaisuuksista sekä kehitysvammaisten ihmisten opetuksen kehittymisestä yhteiskunnassamme.

Käytän haastattelussa terapeuteista nimikkeitä Terapeutti 1, Terapeutti 2 ja Terapeutti 3.

Terapeutit kertoivat ensin omista tavoitteistaan ryhmien suhteen. Terapeutti 1 kuvaili heterogeenisen ja ison (15–18 oppilasta) ryhmänsä tavoitteita paljon varhaiskasvatuksen lähtökohdista käsin. Laulaminen, rytmittely, tanssiminen ja musiikin kuuntelu sekä soittaminen kuuluvat olennaisena osana ryhmän toimimiseen. Hänen mielestään toiminnan tulee olla monipuolista, jotta jokainen voisi osallistua omalla tavallaan. Tavoitteiksi hän asetti ryhmälle muun muassa mahdollisimman omatoimisen osallistumisen, sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen, eli ihmisen kyvyn tulla toimeen itsensä ja muiden kanssa, sekä oman toiminnan ohjaamisen ja säätelyn taidot. Isoja oppimisen tavoitteita ei ryhmällä itsessään ole. Terapeutti 2 puhui enemmän yksilöterapiasta ja sen tavoitteista asiakkaan kanssa. Hän kertoi, että terapian tavoitteet arvioidaan aina ennen terapiaan tuloa. Terapiapaa haetaan yleensä joihinkin tiettyihin arkielämää hankaloittaviin tekijöihin, kuten vaikkapa motorisiin tai vuorovaikutuksellisiin ongelmiin. Terapialla pyritään siihen, että asiakkaan elämänlaatu ja arjessa toimiminen paranisivat. Ryhmäterapiassa kaikilla asiakkailla on henkilökohtaiset tavoitteet, ja ryhmätilanteissa tavoitteisiin pyritään ryhmän avulla. Tavoitteet yleensä rakentuvat vuorovaikutuksen ja ryhmässä toimimisen ympärille, johon musiikki liittyy motivoivana tekijänä. Myöskään hänen mielestään ryhmällä itsellään ei ole ryhmätavoitetta, vaan jokainen osallistuu omalla kykytasollaan. Terapeutti 3:lla valtaosa opetuksesta on ryhmäopetusta, ja hänellä on myös yksi

vaikeavammaisten aikuisten ryhmä. Tämän ryhmän kanssa hän pitää tärkeänä yksilöopetusta ja sitä, että jokaisella olisi oma soitin, jota opetellaan soittamaan. Hän pitää tärkeänä motivoivana tekijänä oppilaiden musiikkimaun ja biisitoiveiden huomioimista. Lähtökohta on se, että jokainen pystyy oppimaan jotakin omalla vauhdillaan.

Kaikki terapeutit käyttävät ja pitävät tärkeinä Markku Kaikkosen ja Kaarlo Uusitalon kehittämia kuvionuotteja. Terapeutti 1 pitää kuvionuotteja loistavana ja erittäin toimivana tapana opettaa nuottien lukemista. Hän uskoo, että monet kehitysvammaiset voivat oppia soittamaan esimerkiksi pianoa, jos isompi joukko soitonopettajia näkisi mahdollisuudet oppimiseen. Hän kehittelee itse video-opetusmetodia, jonka avulla esimerkiksi autistit voisivat oppia paremmin kuin vuorovaikutuksellisen opetuksen kautta, joka on heille vaikeaa. Terapeutti 2 pitää myös kuvionuotteja hyvänä kehitysaskelena kehitysvammaisten opetuksessa, sillä sen avulla voi harjoittaa esimerkiksi silmäkäsi-koordinaatiota. Kuvionuotit myös jäsentävät musiikkia, ja niitä voi tehdä itse kaiken tasoille oppilaille. Terapeutti 3:n mielestä pitää aina ensin ajatella, minkä tasoisia nuotteja tehdään kenellekin. Joillekin oppilaille voi laittaa enemmän värejä, ja toisille taas tehdään yksinkertaisempi nuotti, jokaisen oman tason mukaan. Näkövammaisille nuotit voi tehdä isompina.

Kaikki terapeutit pitävät haasteena ymmärryksen ja ymmärtämisen vaikeuden opettajan ja oppilaan välillä. Terapeutti 1 kertoo, että aikuisten kehitysvammaisten ihmisten tunteiden ilmaisussa on hyvin paljon samanlaisia piirteitä kuin lapsilla. Koska sanallinen ilmaisu on yleensä haastavaa, täytyy terapeutin opetella lukemaan ja reagoimaan jokaisen yksilön sanattomia viestejä hyvin. Terapeutti 2 kertoo siitä, kuinka meidän maailmamme ei jäseny kehitysvammaiselle samalla tavalla kuin muille. Tämä saattaa johtua juuri ymmärryksen tai ymmärretyksi tulemisen ongelmista. Silloin terapeutin tehtävä on miettiä, miten kommunikaatiota voidaan molempiin suuntiin parantaa. Kun ymmärrys lisääntyy, niin erilaiset ristiriidat ja konfliktit väistyvät. Terapeutti 3 puhuu siitä, kuinka ymmärryksen ongelma voi olla myös monissa pienissäkin asioissa, kuten esimerkiksi siinä, että silmäkäsi-koordinaatio ei toimi. Matka

koskettimistolta nuotille voi olla liian pitkä. Tällöin unohtuu tai katoaa ajatus siitä, mitä pitkään tehdä. Silloin nuotista voi tehdä esimerkiksi isomman ja helpommin nähtävän tai siirtää sitä lähemmäksi koskettimistoa.

Kysyin haastattelussa, mitkä ovat haastateltavien mielestä erityisopettajan tärkeimpiä ominaisuuksia. Terapeutti 3:n mukaan kyky olla avoin ja kohdata oppilas tasavertaisena sekä kunnioittaa häntä omana itsenään ovat tärkeitä ominaisuuksia. Ihminen voi olla puhumaton, vaikeasti vammainen tai liikkumaton, mutta häneltä voi silti löytyä yllättäviäkin taitoja. Terapeutin mielestä tieto kehitysvammaisuudesta lisääntyy kuitenkin työtä tehdessä. Terapeutti 2:n mielestä keskeisin musiikkiterapeutin ominaisuus on kärsivällisyys, sillä yleensä oppilaiden edistyminen on hidasta. Hänen mielestään tärkeää on myös inhimillisyyksäkäsitys siitä, että olemme kaikki samoja ihmisiä, mutta meillä on vain erilaisia rajoitteita. Hän kertoo, että kehitysvammaisen oppilaan panostus tehtävän aikana voi olla minimaalisen pieni, mutta tunnekokemus voi olla yllättävän voimakas. Terapeutti 1 on sitä mieltä, että luova ajattelu ja oppilaan kykyjen näkeminen ja arvostaminen ovat tärkeitä ominaisuuksia erityisopettajan työssä.

Kysyin terapeuteilta heidän keskeisistä tavoitteistaan ryhmiensä kanssa. Keskeisiä tavoitteita terapiassa ovat Terapeutti 2:n mielestä silmäkäsi-koordinaation kehittäminen. Hän kertoo, että tarvitaan lukuisia toistoja, jotta liike on hallittua. Onnistumisen kokemus hänen mielestään saavutetaan silloin, kun asiakas vie opitun asian käytäntöön, esimerkiksi vetää itse vetoketjun kiinni. Hän kertoo, että joskus käy niinkin, että pitkään aikaan ei tapahdu kehitystä. Tällöin tärkeää on muistaa, että yksi tavoite terapiassa voi olla myös iän tuoman kehityksen taantuman hidastaminen. Tärkeää hänen mielestään on myös se, että tapaamisaika olisi aina samana päivänä ja kellonaikana, koska silloin aika hahmottuu oppilaalle paremmin. Ajan määrittämiseen hän käyttää muun muassa Time timeria. Terapeutti 3:n mielestä onnistumisen kokemuksia tulee silloin, kun ollaan esimerkiksi opeteltu rumpukomppia ja tuntuu, ettei se ole tunnilla mennyt lainkaan. Mutta kun oppilas seuraavan kerran tulee tunnille, niin hän osaakin sen. Silloin voidaan huomata, että aivot ovat

prosessoineet oppimista. Terapeutti 1 kertoo onnistumisen kokemuksia tulevan ryhmän kanssa erityisesti silloin, kun tunnelma on hyvä ja opiskelijat näyttävät tyytyväisyyttään. Hänen mielestään ison ryhmän kanssa on tärkeää, että jokaisella olisi oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi. Toisten kanssa voi soittaa ja kommunikoida improvisoiden ja toisten kanssa vaikkapa tanssien ilmentää musiikkia. Tärkeintä on se, että jokainen saa kokemuksen omasta tärkeydestään ja merkityksellisyydestään.

Asioiden ennakoimista jokainen terapeuteista pitää erittäin tärkeänä ja välttämättömänä turvallisuusriskejä minimoidessa. Erilaisia riskitekijöitä voivat olla muun muassa sairauskohtaukset ja aggressiivisuus. Terapeutti 2 pitää tärkeänä asiakkaan lähi-ihmisten ja henkilökunnan kanssa keskustelemista. Terapeutin täytyy tietää, miten varautua esimerkiksi sairauskohtauksiin: miten toimitaan, kutsutaanko ambulanssi ja minkälainen lääkitys asiakkaalla on.

Musiikkiterapeuteilla on velvollisuus käydä työnohjauksessa vähintään 10 kertaa vuodessa, jolloin he pääsevät purkamaan työtaakkaansa. Terapeutti 3:n mielestä yhteistyötä toisten opettajien välillä voisi olla enemmänkin kuin nykyään on. Hänen kertomansa mukaan esimerkiksi Resonaari käyttää paljon opettajien välistä yhteistyötä hyväksi niin, että opettajat käyvät seuraamassa toistensa opetusta ja antavat toisilleen palautetta. Terapeutti 3 kertoo myös, että avustajien kanssa voi käydä läpi asioita ja miettiä, mitä ratkaisuja ongelmiin voisi löytyä. Yhteistyö on hänen mielestään siis erityisen tärkeää. Terapeutti 1 kertoo, että avoin keskustelu on olennaista, sillä väärinymmärryksiä voi syntyä helposti. Isossa ryhmässä uupumusta saattaisi aiheuttaa liian kunnianhimoisesti asetetut oppimisen tavoitteet. Terapeutti 2:n mielestä uupumusta ei aiheuta itse työ, vaan enemmänkin kova kilpailutus, joka toisinaan tuo stressaavaa epävarmuutta työhön.

Lopuksi pyysin terapeutteja antamaan minulle yleisiä neuvoja tai ohjeita omaa opetustani koskien. Terapeutti 2:en mielestä tavoitteet kannattaa jakaa pieniksi. Hänen mielestään kaikki tekeminen on yhtä arvokasta ja

usein esteet ovat omassa mielessä ja siksi niitä kannattaa pyrkiä purkamaan. Aina välillä jokainen opettaja kohtaa työssään neuvottomuuden tunteita, mikä ei ole itsessään vaarallista, sillä se kertoo, minkälaisen kohderyhmän kanssa ollaan tekemisissä. Siinä tilanteessa täytyy miettiä, mitä asialle voi tehdä, jotta päästään yli neuvottomuuden tunteesta. Terapeutti 3 kehottaa tutustumaan kuvionuottikirjaan *Soita mitä näet*. Myös erilaisia tabletteja kannattaa hyödyntää ja ohjelmia, joiden kautta voi myös soittaa. Hänen mielestään avoin mieli auttaa uusien asioiden kehittämisessä. Terapeutti 1 kiteyttää hyvin, että opiskelija ei ole pelkkä diagnoosi, vaan ihminen, kuten minä ja sinä.

Terapeuttien haastattelut antoivat minulle paljon hyödyllistä tietoa ja erilaista näkökulmaa omaan opetukseeni. Toisinaan työ voi olla todella yksinäistä, ja tästä syystä joitakin tilanteita olisi hyvä päästä purkamaan toisen kollegan kanssa. Yhteistyötä opettajien välillä voisi todella olla enemmänkin, kun on kyse tällaisesta erityisryhmästä. Myös oman kokemukseni mukaan molemminpuolisen ymmärryksen lisääntyminen poistaa ongelmia tai ainakin tuo ne helpommin ratkaistavaksi. Tässä juuri opettajan oma asenne ratkaisee siinä, päästäänkö eteenpäin vai ei. Jollain tavalla huojentavaksi ja itse asiassa hyväksikin asiaksi olen kokenut sen, että olemalla täysin avoin ja aito oma itseni pärjään paremmin oppilaideni kanssa kuin jos yrittäisin olla jotain aivan muuta. Se voi paikata monia sellaisia asioita, joita en vielä osaa. Yhdyn siis tässäkin terapeuttien mielipiteisiin siitä, että myös erityisopettajan tärkeimpiä ominaisuuksia on olla läsnä oppimistilanteissa avoimesti ja kunnioittavasti.

Vaikka terapeutin työ on selkeästi erilaista kuin opettajan, ja tavoitteet sekä vastuualueet ovat erilaisia, niin yhteisiäkin piirteitä näistä ammateista löytyy. Terapia pureutuu asiakkaan ongelmiin ja pyrkii ratkaisemaan niitä, mutta opetustyössäkin voidaan pyrkiä eräänlaisten pulmien ratkaisuun ja tukea ihmisen kehitystä. Tällaisia kehitysalueita voivat olla esimerkiksi ryhmässä toimimisen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen tai oman kehon ja kapasiteetin hahmottaminen, sekä tunteiden säätelytaidot.

## 7 OMA RYHMÄNI

Oma ryhmäni on vaikeavammaisten aikuisten harrastus- ja iltapäivätoiminnan musiikkikerho, jota olen ohjannut vuodesta 2014 lähtien. Ryhmässä on kahdeksan oppilasta, joista osa pystyy toimimaan melko itsenäisesti ja osa avusteisesti. Pyörätuolia käyttäviä ryhmässä on neljä ja loput käveleviä, joista yksi liikkuu rollaattorin kanssa. Puhuvia heistä on neljä, viittoen kommunikoivia yksi ja loput ovat puhumattomia. Ikäjakama ryhmässäni on hyvin laaja. Nuorin on alle täysi-ikäinen ja vanhin eläkeikäinen. Ryhmässä on kaksi miestä ja kuusi naista, ja se tapaa kerran kahdessa viikossa puolentoista tunnin ajan. Alussa ryhmässäni oli itseni lisäksi yksi avustaja, nykyään useimmiten kaksi tai jopa kolme.

Seuraavissa luvuissa kerron ryhmäni oppilaista ja kuvaan pääpiirteittäin ryhmäni etenemistä aina alkupisteestä tähän päivään asti. Esittelen yksittäisiä tilanteita, joita on tullut vastaan, ja miten niistä on selvitty. Lisäksi avaan omia tuntisuunnitelmiani ja tavoitteitani ryhmän kanssa ja kerron, miten ne ovat vuosien varrella muuttuneet ja miksi.

### 7.1 Lähtötaso ja tavoitteet

Koska ryhmäni ei ole terapiaryhmä enkä itse ole terapeutti, olen lähestynyt opetustani musiikin varhaiskasvatustavoitteiden kautta. Käsiteparit, motoristen taitojen kehittäminen, rytmi- ja melodiatyöskentely, monipuolinen tutustuminen erilaisiin soittimiin ja niiden sointiväreihin sekä leikit, laulut ja lorut kuuluvat varhaiskasvatuksen työtapoihin. Ne ohjaavat opetustani ja luovat toiminnalleni raamit.

Ensimmäiseksi otin selvää kaikista ryhmäni jäsenistä niin pitkälle kuin se oli mahdollista. Lisäksi otin selvää vastuukysymyksistä ja tilanteista, joita vaikeasti kehitysvammaisten kanssa voisi tulla eteen. Alkuvuosina sain hyvin vähän tietoa oppilaistani, joten käytännössä jouduin oppimaan kaiken heiltä ja etsimään paljon tietoa muualta. Kuitenkin kanssani työssä on alusta asti ollut toinen ohjaaja, joka tuntee suurimman osan ryhmän

jäsenistä jo entuudestaan. Hänen kautta olen saanut paljon arvokasta tietoa ryhmäläisistäkin.

Varsinkin ensimmäisen vuoden aikana totuttautuminen uuteen tilaan ja ihmisiin, soittamisesta puhumattakaan, oli oppilaille itsessään haaste. Ryhmäytymisessä meni runsaasti aikaa, ja oppilaat vaativat kukin aluksi paljon huomiota. Koinkin haasteeksi sen, kuinka ryhmäläiset saataisiin mahdollisimman omatoimiseksi tekemisen suhteen, sillä avustajia oli vähän. Olin itse tottunut lapsiryhmiin, jotka toimivat kaikki suurin piirtein tietyn lähtötason puitteissa. Tässä ryhmässäni kaikki oppilaat olivat jokainen omalla tasollaan ja tarvitsivat runsaasti yksilöopetusta. Halusin pyrkiä saavuttamaan kuitenkin jo heti alussa tilanteen, jossa kaikki voisivat osallistua yhteiseen tekemiseen. Tärkeäksi tavoitteeksi muodostui myös ryhmässä toimimisen taitojen saavuttaminen.

Ryhmässä olevaa nuorinta tyttöä selkeästi häiritsi alussa paljon ryhmässä toimiminen ja uudet asiat. Alkukerrat hän ei halunnut ollenkaan istua ryhmän kanssa piirissä tuoleilla, vaan tarkkaili ryhmän jäseniä kauempaa lattialla istuen. Hän myös kieltäytyi soittamasta mitään soitinta. Tästä tilanteesta pikkuhiljaa saimme hänet opetettua istuutumaan omalle paikalleen ohjaamalla hänet aina kädestä pitäen, hieman siedättäen siihen, että tarkoitus on istua muun ryhmän kanssa. Tämän myötä ryhmän kaikille jäsenille muodostui oikeastaan oma istumapaikka, joka oli mielestäni hyvä asia, sillä se loi turvallisuuden tunnetta. Tarjosimme tytölle usein samaa soitinta huolimatta siitä, halusiko hän soittaa vai ei. Avustaja soitti hänen kanssaan kerhossa, ja pyrimme rohkaisemaan häntä niin paljon kuin mahdollista. Nykyään hän soittaa mielellään rumpua malletin kanssa ja marakassia, joka on hänen lempisoittimensa.

Alussa varsinkin liian kovat äänet, muutokset, uudet soittimet ja värikkäät kankaat aiheuttivat levottomuutta ryhmän herkimmissä jäsenissä, varsinkin autisteissa. Toisaalta taas monipuoliset soittimet kiinnostivat muita oppilaita ja he innostuivat toisinaan todella musisoimaan sydämensä kyllyydestä. Pikkuhiljaa he kuitenkin alkoivat tottua toisiinsa ja toistensa erilaisiin tapoihin, jolloin varsinkin herkimpien oleminen tilassa hieman



helpottui. Myös tilaan totuttiin ajan myötä, ja erilaisten leikkien ja laulujen toistaminen samanlaisina toi järjestelmällisyyttä ja rauhoitti oppilaita. Pääosin pyrin aina siihen, että luokassa olisi täysin rauhallista ennen kuin aloitamme tunnin.

Tavoitteet omalle ryhmälle asetin ensisijaisesti elämyksellisen musiikin kokemisen sekä omien vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehittymisen ympärille, jotta oppisimme olemaan yhtenäinen ryhmä ja ottamaan huomioon toisetkin. Suunnittelin kehittäväni vuorovaikutuksen taitoja muun muassa soolo-, tutti- ja vuorosoittamisen harjoittelulla. Näin oppilaat oppisivat kuuntelemaan toistensa soittoa ja soittamaan itse soolona sekä ymmärtämään taukoja musiikissa. Tämä kehittää heidän kykyään havainnoida ympäristöään sekä vakiinnuttaa heidän omaa paikkaansa ryhmän aktiivisena jäsenenä. Taukojen opettelemisen koin lisäksi todella tärkeänä, koska häiriöääniä tuli usein hyvin paljon ja koin, että herkimvät kärsivät tästä eniten. Varhaiskasvatustavoitteista lisäsin tavoitteisiin perussykkeen oppimisen, kehorytmit sekä joitakin käsitepareja. Perussyke, kehorytmit ja käsiteparit auttavat jäsentämään musiikkia, rikastuttavat oppilaan omaa musiikillista maailmaa ja auttavat kehon hahmotuksessa. Elämykselliseen musiikin kokemiseen asetin tavoitteeksi musiikin kuuntelemisen, rentoutumisen, soittimiin tutustumisen ja niiden kuulonvaraisen tunnistamisen sekä äänenvärit. Lisäksi halusin improvisoinnin kautta tukea ja rohkaista ryhmäläisteni luovuutta sekä tunteiden ilmaisua.

Nämä tavoitteet muodostuivat ryhmälle ensimmäisen vuoden kuluessa kokeilemalla, etsimällä ja tutkimalla sitä, mitä me voimme yhdessä tehdä ja mihin me voisimme pystyä. Koska ryhmän jäsenten taitotaso vaihtelee paljonkin, asetin tavoitteet enemmän viitteellisesti. Kaikki oppilaani eivät välttämättä saavuta kaikkia tavoitteita, mutta osa saattaa saavuttaa enemmänkin. Pääpaino on kuitenkin vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja tukemisessa, elämyksellisessä musiikkitoiminnassa sekä siinä, että jokainen pystyy osallistumaan kaikkiin leikkeihin, tavalla tai toisella.

Halusin ryhmäni kanssa sitoutua myös erityisesti siihen, että toisin musiikkihetkiin elävää musiikkia soittamalla itse ja käyttäisin äänitteitä vain silloin, kun se olisi tarkoituksenmukaista. Tämä tietysti asetti toiminnalle haasteita, sillä jos itse soitan, minulla ei ole käsiä vapaina muiden auttamiselle. Toisaalta säestäessäni itse lauluja saimme luotua intiimimmän yhteissoittotilanteen.

## 7.2 Haasteet

Koin, että ryhmässäni oli varsinkin alussa monia haasteita. Mielestäni avustajia oli liian vähän, jolloin minun roolini opettajana oli haastava. Ryhmässä oli monta avun tarvitsijaa, mutta vain muutama avustaja. Varsinkin alussa toimiminen oli vaikeaa, sillä meidän tuli oppia ryhmässä toimimisen taitoja ja leikkejä sekä erilaisia muita musiikillisia perusasioita, jotta toiminta lähtisi kunnolla käyntiin. Koin, että minun olisi pitänyt pystyä olemaan enemmän näyttämässä esimerkkiä oppilaille kuin avustamassa yksittäistä oppilasta, mikä sekin on tietysti tärkeää. Mutta aina kun menin avustamaan jotakuta oppilastani, se oli periaatteessa muilta pois, kun en voinut näyttää kaikille esimerkilläni sitä, mitä pitää tehdä. Perussykkeen oppiminen oli tästä hyvä esimerkki. Lauloimme ja leikimme aina tehden perussykettä kehon eri osiin ensimmäisenä vuonna. Tällöin oma esimerkkini oli tärkeä, sillä se piti yllä rytmiä ja näytti mallia muille siitä, miten perussykettä tuli soittaa mihinkin kehon osaan. Aina kun jouduin avustamaan, en voinut näyttää esimerkkiäni kaikille ja soitto tyrehtyi. Huomasin, että jatkuva kannustus varsinkin uuden oppimisessa on aina todella tärkeää.

Haasteiksi koin myös sekä ikäjakaumaltaan että ominaisuuksiltaan hyvin heterogeenisen ryhmän. Ryhmässä oli muutamia oppilaita, jotka pitivät voimakkaista äänistä ja ääntelivät mielellään kovaäänisesti. Toisaalta ryhmässä oli myös äänille hyvin herkkiä oppilaita, joita ylimääräiset äänet häiritsivät, ja se vaikeutti heidän keskittymistään. Pohdin alussa paljon sitä, miten voisin saada tasapainon ryhmäläisten välille niin, että kaikilla olisi mahdollisuus keskittyä, nauttia ja osallistua toimintaan. Niille soittajille,

jotka halusivat soittaa voimakkaasti, annoin soittimia, joista ei tule niin kova ääni, tai vaihdoin esimerkiksi malletin pehmeämpään. Ääntelylle ei sinänsä voinut mitään, mutta jos se yltyi liian voimakkaaksi, ohjeistin oppilasta menemään hetkeksi rauhoittumaan luokan ulkopuolelle. Toisinaan pyrin myös sijoittamaan herkimmät oppilaat istumaan kauimmaiseksi kovaäänisimmistä oppilaista. Tämän lisäksi oppimisen eriyttäminen tuntui vaikealta. Toiset oppilaat pystyivät rummuttamaan, taputtamaan ja tömistämään, kun taas toiset eivät pystyneet näistä itsenäisesti tekemään mitään. Kuitenkin oli tärkeää, että kaikki saivat osallistua kaikkiin leikkeihin. Mietin monesti, miten eriyttäisin toimintaa niin, että kaikki pystyisivät osallistumaan.

Haasteeksi koin myös sen, että esimerkiksi liikuntaa oli hyvin vaikea toteuttaa ollenkaan, koska niin monilla opiskelijoista oli liikuntavamma, joka rajoitti liikkumista. Tämä vei yhden tärkeän osa-alueen pois musiikkikerhosta. Kuitenkin ryhmän edetessä tätäkin pystyin soveltamaan niin, että teimme vain esimerkiksi yläraajojen liikuntaa sen verran kuin pystyimme.

### 7.3 Saavutukset ja eteneminen

Alussa mietin paljonkin sitä, miten saisin lisättyä ymmärrystä minun ja oppilaiden välillä ja kuinka saisin heidät ylipäänsä oppimaan, kuitenkin itse ymmärtämättä, että kyse oli erityisryhmästä, jossa oppiminen ja tavoitteet ovat aivan erilaisia kuin perinteisessä lapsiryhmässä. Yhtä nopeaa kehitystä on vaikea saavuttaa, ja oppimisen tavoitteet keskittyvät yksilöihin. Oli löydettävä ensin luottamus ja avoimuus aivan rauhassa. Alussa oppilailta oli todella vaikea saada minkäänlaista vastakaikua ja osallistuminen tekemiseen oli hyvin pientä. Varmaankin ensimmäisen kerran jälkeen, kun joku oppilaistani osoitti kehitystä ja kommunikoi kanssani, tajusin yhtäkkiä, että kyse on pienistä asioista. Lukuisista toistoista ja pitkäjänteisyydestä todella on apua, ja että ne ovat koko jutun kantava voima. Paljon on kiinni siitä, miten pitkälle itse jaksan uskoa. Tämä muutti ajatusmaailmani ryhmän suhteen kerralla. Sen jälkeen aloin

toimia vielä järjestelmällisemmin ja rauhallisemmin kuin aiemmin. Aloin kuunnella enemmän heitä ja uskoa siihen, että vaikka tänä keväänä ei jotakin opittaisikaan, niin ensi syksynä tilanne on aivan erilainen. Se sai minut jatkamaan ja uskomaan ryhmään ja siihen, että edistystä tapahtuu, vaikken sitä itse heti huomaisikaan.

Koska alussa kaikki oli pitkään kaaoksenomaista toimintaa, jossa sekä minä että oppilaat hakivat omaa tuntumaansa asioihin, yritin keskittyä siihen, että kaikilla olisi mukavaa ja että yhdessä pikkuhiljaa oppisimme toisistamme jotakin. Kaaokseen toivat järjestelmällisyyttä ja turvallisuutta musiikilliset työtavat sekä alku- ja loppulaulu. Iso edistysaskel oli mielestäni se, kun kaikki oppilaat oppivat soittamaan alkulaulussa mahdollisimman itsenäisesti. Alkulaulusta onkin muodostunut hyvin tärkeä keskittymisen ja onnistumisen kokemuksen kannalta, sillä jokainen heistä osaa, haluaa ja pystyy soittamaan laulun itse. Yleensä he ovat kovin innoissaan juuri alkulaulun aikana. Annamme aina aplodit jokaisen soittovuoron jälkeen. Samanlainen tunne tulee loppulaulun kanssa, jonka aikana harjoitteleme piirin tekemistä ja käsistä kiinni pitämistä, jolloin monet oppilaista hyräilevät usein mukana. Tämän laulun myötä toivotamme kaikille hyvää kotimatkaa.

Teemat tuntisuunnitelmissa pidin vuodenajoissa ja juhlapäivissä. Näiden aiheiden ympärille oli hyvä rakentaa mielenkiintoisia teemoja myös aikuisille. Ensimmäisen vuoden keskityimme lähinnä perussykkeen ja kehorytmien tekemiseen. Opimme tuntemaan itsemme ryhmässä ja myös huomioimaan toisemme erilaisten leikkien avulla. Tutustuimme erilaisiin soittimiin ja opettelimme taukoja musiikissa ja käsiteparin *hiljainen-voimakas*-soittoa. Myöhemmin aloimme opetella soittimien nimiä ja *soolo-tutti*-soittoa, sekä kappaleiden muotorakennetta. Tunnistimme myös soittimia niiden sointiväriin perusteella. Olemme opetelleet myös värejä laulujen ja leikkien avulla.

Saavutuksia ryhmän kanssa ovat olleet erityisesti tilanteet, joissa pitkä harjoittelu on tuottanut tulosta. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi perussykkeen parantuminen ja kehittyminen, jokaisen yksilöllisten taitojen,

kuten motoriikan ja itsetunnon, kehittyminen sekä keskittymisen ja kommunikoinnin parantuminen jäsenten välillä. Tärkeitä etappeja saavutetaan silloin, kun oppilas näyttää ymmärtäneensä jonkin asian tai uskaltaa tehdä jotain, jota hän ei aikaisemmin ole tehnyt. Esimerkiksi tytön, joka ei aluksi halunnut ollenkaan soittaa, kohdalla etenimme niin, että ensin alkulaulun aikana soitin rumpua hänen edessään itse ja lauloimme laulun hänelle. Hän sai katsella, miten minä soitin, ja tällä tavalla osallistua tekemiseen. Pikkuhiljaa etenimme niin, että hän piti minun soittokätteni päällä kättä ja soitimme. Myöhemmin hän piti itse mallettia ja minä pidin kättäni hänen soittokätensä päällä. Näin me ikään kuin vielä soitimme yhdessä. Nyt hän jo soittaa malletilla aivan itsenäisesti niin, että minä vain kannustan vieressä. Pieniä etenemisen tavoitteita ovat myös oman vuoron odottaminen ja tehtävään keskittyminen. Jos vaikka laulamme laulua, jossa jokainen soitin soittaa vuorollaan soolon, vaatii se soittajalta muun muassa keskittymistä siihen, milloin oma vuoro tulee, sekä oman vuoron odottamista, kun ei voi soittaa silloin, kun itse haluaa, vaan pitää noudattaa yhteisiä pelisääntöjä ja myös kuunnella muita. Tässä leikissä opitaan myös tunnistamaan soittimien nimiä ja niiden sointivärejä.

Erityisen tyytyväinen olen oppilaideni kohdalla siihen, kuinka he ovat rohkaistuneet vuosien varrella kertomaan avoimemmin omista tunteistaan ja mielipiteistään. Minusta on hienoa, jos oppilas pystyy ilmaisemaan myöskin tyytymättömyyttään: ”Tämä on tylsää tai lapsellista”, tai ”En jaksa soittaa enää.” Yhtä lailla nämä asiat puhuvat luottamuksen vahvistumisen puolesta kuin riemunkiljahdukset ja onnelliset hymytkin. Joskus näiden negatiivisten ilmaisujen taustalla voi olla myös tarve saada huomiota tai apua tehtävää varten. Esimerkiksi yksi uusi oppilaani, joka saapui ryhmään vasta syksyllä 2015, ilmaisi eräällä kerralla apunsa tarpeen minulle hyvin selkeästi. Olimme aloittamassa soittoa, ja hän halusi soittaa rytmikapuloita. Ojennan yleensä ensin soittimen ja saatan näyttää muutaman kerran, miten sitä käsitellään, jonka jälkeen oppilas kokeilee itse. Yritän avustaa mahdollisimman vähän, mutta aina tarpeen mukaan. Tässä tapauksessa oppilas ei itse jatkanut soittoa, vaan sanoi minulle: ”Auta”. Opettajalle hyvin selkeä viesti, jota on vaikea jättää huomioimatta.

## YHTEENVETO

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymyksissä käsittelin musiikkipedagogin mahdollisuuksia tukea vaikeavammaisten aikuisten kommunikointikeinoja musiikin harrasteryhmissä ja sitä, mitä asioita hänen tulisi ottaa huomioon ryhmän jäsenistä, opetusmetodeista ja apuvälineistä ennen opetuksen alkua. Lisäksi käsittelin vaikeavammaisten opetusta myös musiikkiterapian näkökulmasta käsin.

Alussa oma roolini opettajana oli hankala, sillä jouduin hakemaan paikkaani opettajan ja avustajan roolien välillä. Lisäksi huomasin, että opetukseni kaipasi vastapainoksi paljon tietoa ja tuntemusta vuorovaikutussuhteen kehittämistä ja erilaisista oppijoista, jotta voisin tukea ryhmäni yksilöitä paremmin ja houkutella heitä musiikillisten tilanteiden äärelle. Olen käynyt läpi pitkän tien, jotta voisin ymmärtää ja kohdata omia oppilaitani juuri niin kuin he haluavat tulla ymmärretyksi ja kohdatuksi. Vaikka olen kokenut jo alusta asti erittäin tärkeäksi juuri tämän kohtaamisen molemminpuolisen tunteen, aloittaessani tätä työtä minulla ei vain juurikaan ollut käsitystä siitä, miten tämän yhteyden voisi kaikkein parhaiten luoda. Toki oppimalla tuntemaan oppilaitani ja heidän persoonallisuuttaan sekä tapojaan päästiin pitkälle, mutta mukaan tarvittiin paljon muutakin. Tarvitaan oikeita työkaluja tukemaan kommunikointia ja ymmärrystä. Mitä enemmän näitä keinoja on, sitä parempi. Vain molemminpuolisen ymmärryksen avulla päästään eteenpäin oppimisessa, ja se vaatii aikaa ja tilaa, aikaa pystyä itse ymmärtämään ja aikaa antaa oppilaan ymmärtää. Vaikka edelleenkin toisinaan tuntuu, että aikaa oppimiskokemuksessa on liian vähän ja että iso osa ongelmista johtuu siitä, että minä itse jo kiirehdin eteenpäin, olen oppinut, että eteenpäin ei pääse ennen kuin asia on ymmärretty. Se on vain tosiasia, joka on pystyttävä hyväksymään. Se, että oppilas ei ymmärrä jotakin asiaa, voi johtua monista seikoista kommunikaatiotilanteessa. Siihen vaikuttavat ympäristö, viestimiskanavat ja -keinot, sekä oppilaan ja opettajan oma mielentila ja motivaatio.

Työni erityisryhmien kanssa on tuonut opettajuuteeni paljon kysymyksiä ja epävarmoja tilanteita. Useammin kuin usein olen lähtenyt työpaikaltani miettien, osaankohan nyt tämän homman, vaikka yritänkin niin täysillä. Mitä voisin tehdä, jotta kaikki onnistuisi paremmin? Riittämättömyyden tunteet ovat tulleet hyvin tutuiksi, sillä en ole koskaan tehnyt töitä näin haastavan ryhmän kanssa. Kuitenkin seuraavan kerran tavatessamme saatan huomata, kuinka kaikki sujuukin kuin itsestään. Kuin jotain olisikin yhtäkkiä tapahtunut. Toisinaan saatan valmistella tuntisuunnitelman, jonka kuvittelen toimivan täydellisesti. Juuri sillä kertaa mikään, mitä yritän, ei toimi. Tällaisiin tilanteisiin varhaisiän musiikkikasvattajalla on liuta työkaluja, miten toimia. Takataskussa on aina jokin kikka, jonka voi käyttää. Entä erityisryhmän kanssa? Nämä samat kikat eivät ehkä toimi. Siksi ehkäpä tärkeimmät asiat, jotka opin tätä työtä tehdessäni, käsittelivät omaa oppimistani opettajuuteen. Sitä, millainen minun tulisi olla ja miten minun tulisi kohdata tilanteita. Kuten moni haastattelemistani terapeuteista tähdensi: ennakointi on tärkeää. Olen tästä samaa mieltä. Asioiden ennakointi on erittäin tärkeää, jotta pystyy näkemään asioita kauaskantoisesti ja reagoimaan niihin ajoissa. On myös pystyttävä reflektoimaan omaa työtään ja yrittämään uudelleen. Täytyy pystyä etsimään erilaisia keinoja ja näkökulmia, joiden avulla löydetään ratkaisuja ongelmiin. Jotta työtä jaksaa tehdä, opettajalla on isona etuna seuraavat ominaisuudet: pitkäjänteisyys, avoimuus ja kunnioitus. Nämä ovat juuri niitä seikkoja, joita haastattelemanani terapeutit nostivat esille puhuessamme erityisopettajan tärkeimmistä ominaisuuksista.

Parhaimmillaan erityisryhmä voi koostua henkilöistä, joista kaikilla on täysin toisistaan poikkeavat yksilölliset tarpeet ja toimintatavat. Jokainen heistä voi tarvita täysin yksilöllisen kanavan viestimiseen ja toimimiseen. Olen tässä työssäni paljon pohtinut sitä, kuinka yksi opettaja pystyy vastaamaan tähän haasteeseen, niin että nämä kaikki tarpeet voisivat tulla kuulluksi ja tyydytetyksi. Tulevana musiikkipedagogina voisin kuitenkin väittää, että musiikki ja musisoiminen avaavat ainakin yhden kommunikointikanavan, jonka avulla on mahdollista etsiä myös niitä muitakin tapoja ymmärtää toisiaan. Aina se ei ole puhetta tai liikettä.

Joskus se voi olla vain katse kahden ihmisen välillä, joka kertoo sen, että tämä on kivaa ja tämän minä osaan tehdä. Tämän minä ymmärrän. Sekin riittää. Sekin on alku.

Lisäksi musiikin ja soittamisen avulla voidaan opetella niin monia muitakin kuin vain musiikillisia asioita. Musiikin avulla opitaan viestimään ja vastaanottamaan viestejä, opitaan antamaan tilaa toiselle ja toisaalta taas olemaan itse ryhmän solistina ja ottamaan vastuuta ja omaa tilaa. Voidaan tuntea ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä ilmaista omia tunteita toisille sekä kehittää motoriikkaa. Musiikki kuuluu kaikille, ja kaikki osaavat musisoida.

Sanotaan, että ihmisen oppiminen on elinikäistä. Tämä sanonta ei tunnu ollenkaan ihmeelliseltä, sillä tarkastellessamme tätä maailmaa, jossa elämme, voimme huomata, kuinka monimuotoinen se todellisuudessa on. Jokaiselle meistä se avautuu aivan erilaisena monine eri sävyineen, tunteineen ja kokemuksineen. Meidän maailmamme muodostuu sen kautta, mitä koemme ja opimme elämässä. Siitä muodostuu elämämme polku, joka on jokaisella erilainen. Emme voi tuntea toinen toistamme vain ulkonäön tai jonkin muun ominaisuuden perusteella tai tietää, mitä joku toinen ajattelee tai ei ajattele. Vain todella kohtaamalla toisemme ja kuuntelemalla toinen toistamme voimme tuntea toisen. Vain kysymällä voimme saada vastauksen.



## LÄHTEET

Ahonen-Eerikäinen H. 1999. Samalle aaltopituudelle. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

A Passion for Jazz. 2016. [Viitattu: 1.3.2016] Saatavissa:

<http://www.apassion4jazz.net/quotations3.html>

Arvio M., Aaltonen S., Manninen A., Pihko H., Haataja L., Rantala H. 2015.

Kehitysvammaisuus. Rinnekoti- Säätiö KV-tietopankki. [viitattu 4.1.2016]

Saatavissa: <http://www.kvtietopankki.fi/kehitysvammaisuus/>

Comp-Aid Oy. 2014 Kommunikaation apuvälineet. Comp-aid

[viitattu:15.1.2016] Saatavissa:

[https://www.compaid.fi/kommunikaation\\_apuvälineet.html](https://www.compaid.fi/kommunikaation_apuvälineet.html)

Epilepsialiitto.2015. Epilepsiakohtauksen oireet. Epilepsialiitto. [viitattu:

17.12.2015] Saatavissa:

[http://www.epilepsia.fi/epilepsialiitto/epilepsialiiton\\_ajankohtaista/tietoa\\_epilepsiasta/epilepsiakohtausten\\_oireet](http://www.epilepsia.fi/epilepsialiitto/epilepsialiiton_ajankohtaista/tietoa_epilepsiasta/epilepsiakohtausten_oireet)

HelsinkiMissio.2015. Kuvionuotit. HelsinkiMissio. [viitattu:11.3.2016]

Saatavissa: <http://www.helsinkimissio.fi/resonaari/kuvionuotit>

Hyytiäinen M., Kokko L., Mäki M., Pietiläinen E. & Virtanen P. 2014.

Vaikeavammaisten oppilaiden opetus – Esiopetuksesta peruskoulun

päättymiseen. Julk. Alunp. 2009. 3. Uudistettu painos 2014. Helsinki: Erja

Pietiläinen ja Maiju Mäki, Kehitysvammaliitto ry.

Kansaneläkelaitos. 2014. Vaikeavammaisten lääkinnällinen kuntoutus.

Kansaneläkelaitos. [Viitattu 18.8.2015] Saatavissa:

[http://www.kela.fi/tyoikaisille\\_vaikeavammaisten-laakinnallinen-kuntoutus](http://www.kela.fi/tyoikaisille_vaikeavammaisten-laakinnallinen-kuntoutus)

Kehitysvamma-alan verkkopalvelu. 2014. Mitä kehitysvammaisuus on?

Kehitysvammaliitto. [Viitattu 14.8.2015] Saatavissa:

<http://verneri.net/yleis/mita-kehitysvammaisuus-on>

Lilja-Viherlampi L.-M., Ahonen H., Huotilainen M., Punkanen M., Lehtonen K., Louhivuori J. 2011. Ihminen ja musiikki – Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Malm M., Matero M., Repo M. & Talvela E.-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin – vammaistyön perusteet. 1. Painos. Porvoo: WSOY.

Papunet. 2015A. Viittomat kommunikoinnissa. Papunet. [viitattu 5.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat-kommunikoinnissa>

Papunet. 2015A1. Kuvapankki. Papunet. [viitattu: 5.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/luokka/musiikki?&page=1>

Papunet. 2015B. Kaupalliset kuvapankkiohjelmat. Papunet. [Viitattu: 5.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/tietoa/kaupalliset-kuvapankkiohjelmat>

Papunet. 2015B1. Kuvapankki. Papunet. [viitattu: 5.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/luokka/musiikki?&page=4>

Papunet. 2015C. Blisskieli. Papunet [Viitattu 5.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/tietoa/blisskieli-0>

Papunet. 2015D. Keskustelumatto-menetelmä haastattelussa. Papunet. [Viitattu 6.1.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/tietoa/keskustelumatto-menetelma-haastattelussa>

Sanamaailma Oy. 2014. Kommunikaatio kuvien ja symbolien avulla. Sanamaailman verkkokauppa. [Viitattu 1.3.2016] saatavissa: <http://www.sanamaailma.net/kommunikaatio-kuvien-ja-symbolien-avulla>

Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki. 2016. OIVA-vuorovaikutusmalli. Kehitysvammaliitto ry. [viitattu:15.2.2016] Saatavissa: <http://papunet.net/tikoteekki/toiminta-ja-palvelut/oiva/oiva-vuorovaikutusmalli/>

Välkkilä S. 2009. Lapsellamme on Down. Kehitysvammaisten tukiliitto ry. [Viitattu 2.1.2016] Saatavissa:

[http://www.kvtl.fi/media/Julkaisut/Oppaat/1267695440lapsellamme\\_on\\_dow.n.pdf](http://www.kvtl.fi/media/Julkaisut/Oppaat/1267695440lapsellamme_on_dow.n.pdf)

Watson T. 2007. Music Therapy with Adults with Learning Disabilities.  
Hove, East Sussex: Routledge Taylor & Francis Group.

# LIITTEET

## LIITE 1

### TUNTISUUNNITELMA 1

#### TUNTISUUNNITELMA

**Teema** Syksy

**Musiikilliset tavoitteet** perussyke, soittimien tunnistus, oman vuoron odottaminen

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
<p><b>Alkulaulu (Rap):</b> Kuule,kuule ystävä hoi, mikä on sun nimesi ja kuinka se soi -&gt; oma nimi</p> <p>(Jokainen soittaa vuorollaan rummulla säestäen ja lopuksi sanoo oman nimensä rummuttaen sen samalla sanarytmillä rumpuun, voi lisätä muille polvirummut)</p> <p><b>Väri laulu:</b> II: Kenellä on päällä, jotain <u>punaista</u>, jotain <u>punaista</u> :II II: Sen on vuoro <u>taputtaa</u> kenellä on <u>punaista</u> jotain <u>punaista</u> :II</p> <p>Opettajalla on väripaletti, mistä oppilaat voivat halutessaan vuorollaan valita värin, josta lauletaan. Katsotaan onko itsellä sitä väriä vaatteissa ja keksitään yhdessä jokin toiminto, mitä tehdään esim. vilkutus, taputus, rummutus, pään nyökkäily yms. Voidaan miettiä esiintyykö luonnossa näitä värejä myös.</p> <p><b>Motivointi syksy:</b> Opettaja antaa kaikille oppilaille käteen jonkun asian, joka kuuluu syksyyn esim. kivi, käpy, lehti, havunneulanen, sammal ja tunnistetaan yhdessä mikä kädessä on. Vaihtoehtoisesti opettaja voi kerätä näitä luonnon tuoksua purkkiin ja kiertää jokaisen luona ja kysellä, mitä tulee mieleen</p> <p><b>Syksyjumppa (soitto tai kehorytmi):</b> Kädet ylös, kädet alas, syksyjumppa alkaa II: Kaikki me <u>taputamme</u> aivan yhtä aikaa :II</p> <p>(Tässä leikissä voidaan tehdä koko leikki joko kehorytmeillä ja myöhemmin soittaa eri soittimia esim. <i>marakassit soittelevat aivan yhtä aikaa</i> yms. Alussa kädet nostetaan kuitenkin ylös, voi laittaa myös ristiin ja auki)</p> <p><b>Sade (soitto):</b> Tämän kappaleen avulla voidaan harjoitella esim. hiljaa-</p>	<p>Rumpu ja malletti</p> <p>Rytmisoit- timia esim. marakassi, kulkuset, rytmikapulat ja rumpu</p> <p>Rumpu tai laattasoittimet</p>	<p>Värikortit</p> <p>Purkki ja luonnosta kerättyjä antimia</p> <p>Musiikkimarakatin laululipas: Anna Helemaa-Hollo, Eeva Helemaa-Ryymän</p> <p>Soittimiin kuvakortit</p> <p>Muskaripellen lauluja:</p>

<p>voimakas käsitemaria, vuoro soittoa, perussykettä tai soitinvärejä.</p> <p><b>Hector Syyskuu (kuuntelu, rentoutus):</b> Tätä kappaletta voidaan joko ihan kuunnella, tai sen avulla tunnistaa erilaisia soittimia, tai piirtää, tai kertoa omia tunnetiloja tai mielikuvia. Voidaan käyttää myös vapaana soittona</p> <p><b>Puusatu (rentoutus/soitinsatu):</b> Pihapuu seisoi yksin hiljaisella pihalla (kätet kohti taivasta oksiksi) Lehdet olivat pudonneet ja nyt se värjötteli paljaana (heilutetaan oksia) Puu tunsu itsensä yksinäiseksi. Edes pikkulinnut eivät istahaneet pihapuun oksille. Sen oksat valuivat surullisina alaspäin (kätet ja pää voivat riippua surullisina alaspäin) Silloin tuuli päätti puuttua asiaan. Se veti posket täyteen ilmaa ja puhalsi napakan puhurin kohti pihapuuta (heilutetaan käsiä tuulen lailla) Puhuri ravisteli puuta. (ravistellaan koko kehoa) Äkkiä puu heräsi alakuloisista tunnelmistaan. Mitä ihmettä tässä murehditaan! Talvi on tulossa ja pikkulinnut palaavat tuota pikaa. Puu ravisti itseään vielä kerran ja nosti reippaasti latvansa pystyyn (ravistellaan kehoa ja nostetaan kätet taas ylös) Se ojenteli oksat järjestykseen ja seisoin ylväänä ja iloisena raikkaassa syysilmassa (venytellään kehoa ja otetaan ylväs asento)</p> <p>Opettaja lukee ensin sadun kokonaan, käyttäen esim. kuvia apuna ja sitten vasta tehdään yhdessä. Sadun voi tehdä kehon kanssa leikkiliikkeillä, tai soitinsatuna, tai vaikkapa hierontana toisen selkään.</p> <p><b>Loppulaulu:</b> On aika hiljaa kiittää ja kättä puristaa Nyt meidät yhteen liittää vain muistojemme maa Jäi jälki sydämiimme, jälki unelmiin, Teille laulamme nyt näkemiin</p> <p>Turvallista matkaa, me toivotamme näin On aika purjeet nostaa ylöspäin Turvallista matkaa, aalloilla elämän Kanssa hyvän ystävän.</p> <p>(ollaan piirissä ja pidetään käsistä kiinni. Voidaan nostaa kätet yhdessä ylös, kun tulee purjekohta)</p>	<p>tai kellopelit</p> <p>Soittimet Esim. Puu= rumpu Pikkulinnut= Kellopeli Tuuli = Marakassi, kulkunen</p>	<p>Esa Lamponen</p> <p>Hector: syyskuu (CD)</p> <p>Kuvakortit satuun</p>
--	--	--

## LIITE 2

### TUNTISUUNNITELMA 2

#### TUNTISUUNNITELMA

**Teema** Talvi

**Musiikilliset tavoitteet** Oman kehon hahmottaminen, soolo-tutti, oman vuoron odottaminen, improvisointi, toisen kehon koskettaminen

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
<p><b>Alkulaulu:</b> Kuule, kuule ystävä hoi...</p> <p><b>Liikunta1:</b> Ystävälaulu (ystävänäpäivänä) Ystäväni tuttavani ratiritiralla, käy nyt kanssain piirileikkiin, ratiritiralla Sinun kanssa <u>käsitysten</u> ratiritiralla, ystäväni tuttavani ratiritiralla</p> <p>Voidaan keksiä erilaisia tapoja olla ystävän kanssa esim. pidetään käsistä tai olkapäästä kiinni, taputellaan ystävän kanssa käsiä yhteen, vilkutetaan ystävälle, silitetään yms.</p> <p><b>Liikunta/soitto:</b> Revontulilaulu</p> <p>Voidaan soittaa vaikkapa rumpuun eri tavoilla, tai sitten kehoon. Käsia voidaan heilutella ylhäällä joko ilman huivia tai huivin kanssa. Jos soitetaan rummulla, sanat voi vaihtaa sopivaksi ja vaikkapa säestää itse.</p> <p><b>Soitto:</b> Muusikkolaulu II: Me olemme muusikoita ja ryhdymme soittamaan :II II: Nyt me soitamme <u>marakassia</u> , nyt me soitamme <u>marakassia</u> :II Lallalallalallalalla lalla lallalaa</p> <p>Kaikille omat soittimet ja opettajalla soitinkuvat. Ensin soitetaan kaikki yhdessä A-osa, B-osassa aina jokin yksittäinen soitin soittaa ja muut kuuntelee. Voi antaa myös oppilaiden valita soitinkorteista jonkun soittimen, joka saa soittaa seuraavaksi.</p> <p><b>Rentoutus:</b> Talvisatu-hieronta On talvi-ilta. Taivaalla loistaa pyöreä kuu (tehdään sormella ympyrä selkään) Pienet tähdet tuikkivat iloisesti ("pisaroita" sormella) Pakkastuuli pyörittää lumipilviä taivaalla (pyöritetään kämmenillä pehmempiä pilviä) Pilvistä tippuu taikahiutaleita (tehdään pitkiä pisaroita) Ja niistä syntyy sydämeen rakkautta (sormella suuri sydän)</p>	<p>Rumpu + malletti</p> <p>Rummut</p> <p>Rytmissoittimia</p>	<p>Suuri lastenlaulukirja 1</p> <p>Huivit, Karvakorvan laulupurkki cd: track 9</p> <p>Piiri Pieni Pyörii: Musica 1-2 kirja Soitinkuvat</p>

<p>Ja ilon pisaroita (tehdään pisaroita) Ja hyvää mieltä (sivellään molemmin käsin ylhäältä alas) Kiitos!</p> <p><b>Rentoutus:</b> Ollaan piirissä ja jokainen pitää hallaharsosta kiinni. Heilutetaan harsoa ylös alas, tai voidaan laittaa harson päälle vaikkapa valkoinen ilmapallo (lumipallo) tai höyheniä, jotka yritetään pitää harson päällä.</p> <p>Voidaan myös kuunnella lumiääniä, jos joku oppilaista haluaa soittaa esim. kellopelillä tai pianolla.</p> <p><b>Loppulaulu:</b> On aika hiljaa kiittää ja kättä puristaa...</p>		<p>Hallaharso, ilmapallo, Esim. klassista instr. musiikkia</p>
---	--	--

## LIITE 3

### TUNTISUUNNITELMA 3

#### TUNTISUUNNITELMA

**Teema** kevät

**Tavoitteet** Muotorakenne, vuoroitointi, oman vuoron odottaminen, soittimien tunnistus, tauot

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
<p><b>Alkulaulu:</b> Kuule, kuule, ystävä hoi....</p>	Rumpu + malletti	
<p><b>Kevätliikunta/soitto:</b> Voidaan ottaa joko liikuntana tai soittona. Laitetaan rytmikästä musiikkia soimaan ja joko aletaan tanssimaan sen tahdissa tai soittamaan. Aina kun musiikki loppuu, yritetään olla ihan paikallaan ja mahdollisimman hiljaa.</p>	Rytmissoitimia	Cd esim. piilometsän säveliä track 14, tai Limusiini, track 2
<p><b>Motivointi:</b> puron solina Aistimotivointina voidaan ottaa muovimukiin vettä ja pillillä puhalttaa veteen, jolloin se alkaa kuplia. Miltä kuulostaa? Puhaltamisen voi tehdä esim. opettaja ja oppilaat kuulostelevat ja kertovat mietteitään.</p>		Muovimuki + pilli ja vettä
<p><b>Soitto:</b> Puro puhelee Voidaan soittaa eri puron ääniä kappaleeseen esim, kellopelillä, sadeputkella, triangelilla yms. Kuunnellaan minkälainen puro saadaan aikaiseksi näillä soittimilla.</p>	Sadeputki, kellopeli, Triangeli yms.	Karvatorvan laulupurkki cd: track 11
<p><b>Soitto:</b> Kesän lapsi –kappale Voi soittaa joko vapaana soittona, tai sitten jakamalla ryhmän kahtia vuoroitoina esim. eri ryhmät soittaa säkeistöissä ja kertosäe yhdessä. Voidaan harjoitella myös esim. hiljainen-voimakas käsiteparia. Esim. säkeistöissä soitto hiljaa ja kertosäkeessä voimakkaasti.</p>	Rytmissoitimia	Toivelaulukirja 2
<p><b>Satuhieronta:</b> Pisanan matka mereen Voidaan hieroa joko toisen selkään/käteen/olkapäähän, tai tehdä esim. rumpuun.</p>		Karvatorvan laulupurkki: puro puhelee
<p><b>Rentoutus:</b> Rajaton: Butterfly Voidaan kuunnella kappaletta ja puhallella esim. saippuakuplia ja yritetään ottaa niitä kiinni. Tai voidaan puhallella höyheniä ja yrittää saada niitä kiinni.</p>		Cd: Rajaton: boundless, track 1, saippuakuplat
<p><b>Loppulaulu:</b> On aika hiljaa kiittää ja kättä puristaa...</p>		