

Katri Humpila

## Aaro-kulta

– Tarinasäveltäminen näkövammaisen lapsen kanssa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikki

Opinnäytetyö

25.11.2016

Tekijä Otsikko  Sivumäärä Aika	Katri Humpila Aaro-kulta – Tarinasäveltäminen näkövammaisen lapsen kanssa 44 sivua + 1 liite 25.11.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaaja	MuT Annu Tuovila
<p>Opinnäytetyössä esitellään tarinasäveltämistä neljävuotiaan näkövammaisen lapsen kanssa kohokuvionuotteja hyödyntäen. Aiempaa aineistoa tarinasäveltämisen tai kohokuvionuottien käytöstä leikki-ikäisen näkövammaisen lapsen kanssa ei ole. Kohokuvionuotteja on kokeiltu aiemmin nuorten näkövammaisten kanssa. Päämääränä oli tarjota näkövammaiselle lapselle tarinasäveltämisen mahdollisuus sekä saada tietoa tarinasäveltämisen periaatteiden ja kohokuvionuottien toimivuudesta näkövammaisen lapsen kanssa. Tarinasävellysprosessin olennaisin tavoite oli antaa lapselle mahdollisuuksia ilmaista itseään musiikin keinoin.</p> <p>Tarinasävellytysprosessi oli kaksivaiheinen. Syksyllä 2014 pidettiin kolme tarinasävellytyskertaa sekä yksi konsertti Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liriksessä. Keväällä 2015 prosessi jatkui viidellä tarinasävellyskerralla ja yhdellä konsertilla lapsen päiväkodissa. Aineistona työssä on käytetty kirjallisuuden ja internet-sivujen lisäksi asiantuntijahaastatteluita.</p> <p>Prosessin tuloksena lapsi, joka oli aiemmin pelännyt pianon ääntä, uskaltautui soittamaan pianoa, sävelsi kappaleita ja kertoi innoissaan toisille, että harrastaa pianonsoittoa. Prosessin aikana selvisi, että kohokuvionuotit eivät ole helpoin ja paras tapa neljävuotiaan lapsen kanssa tarinasäveltämisessä. Lapsi joutui opettelemaan kohokuvionuotit ja kyseisen lapsen kohdalla ne rajoittivat hänen vapaata musiikillista ilmaisuaan. Jatkossa tarinasäveltämistä näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa kannattaisi lähteä kokeilemaan konkreettisilla materiaaleilla, kuten hiekkapaperilla ja sametilla.</p> <p>Työn tarkoituksena on tuoda esille, että näkövamma ei ole este musisoimiselle eikä näkövammaisen pitäisi rajoittaa näkeviä ihmisiä rajaamaan näkövammaisen henkilön toimintaa. Opinnäytetyö on esimerkki siitä, kuinka musiikkipedagogin kannattaa lähteä uuteen ja itselleen ennestään tuntemattomaan asiaan ennakkoluulottomasti: rohkeasti yrittämään ja kokeilemaan. Mielenkiintoista olisi jatkossa perehtyä siihen, miten musiikkipedagogin ohjauksessa näkövammaisen lapsi pääsee kehittämään musiikillista ilmaisuaan ja osaamistaan näkevien lasten joukossa.</p>	
Avainsanat	tarinasäveltäminen, näkövammaisuus, kohokuvionuotit, lapsi

Author Title	Katri Humpila Storycrafting and Composing with a Visually Impaired Child
Number of Pages Date	44 pages + 1 appendix 25 Nov. 2016
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Early Childhood Music Education and Community Music
Supervisor	Annu Tuovila, DMus
<p>This final project describes storycrafting and composing with a visually impaired four-year-old child by using figurenotes on embossed paper. This method has been specifically created for visually impaired learners. The goal of the process was to give the child a chance to express herself through music. In addition, the purpose of the process was to offer a visually impaired child the opportunity for musical storycrafting and to generate information on the principles of musical storycrafting and the use of figurenotes on embossed paper when working with a visually impaired child.</p> <p>The process had two parts. In autumn 2014, I had three storycrafting sessions with the child and she gave a concert in the Finnish Federation of the Visually Impaired. In spring 2015, the process continued with five meetings and a concert at the child's nursery.</p> <p>During the process, the child, who had previously been afraid of the sound of the piano, was encouraged to play the instrument and eagerly told other children that she plays the piano. It became apparent that using figurenotes is not the best or the easiest way to approach the subject for a four-year-old, because it takes time to learn the technique.</p> <p>This project shows that a visual impairment does not prevent one from playing music nor should other people limit the opportunities of the visually impaired. This is also an example of how a music pedagogue should try something new with an open mind. In the future, it would be interesting to study, how a visually impaired child can develop musically in group tuition with other children.</p>	
Keywords	Musical storycrafting, composing, visual impaired child, figurenotes, embossed paper

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Omatoiminen ja musisoiva neljävuotias	3
2.1	Neljävuotias lapsi	3
2.2	Musiikillinen kehitys ja neljävuotias lapsi	4
3	Näkövammaisuus	6
3.1	Näkövammaisuuden määrittely	6
3.2	Näkövammaisen lapsi	8
3.3	Näkövammaisen lapsen kohtaaminen	10
3.4	Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liris	12
4	Tarinasäveltäminen	12
4.1	Tarinasäveltämisen periaatteet	13
4.2	Tarinasäveltäminen käytännössä	14
4.3	Dialogisuus tarinasäveltämisessä	15
5	Vaihtoehto perinteiselle nuottikirjoitukselle	17
5.1	Kuvionuotit	17
5.2	Kohokuvionuotit	20
6	Tarinasävellytys neljävuotiaan näkövammaisen tytön kanssa	20
6.1	Tarinasäveltämisen valmistelu	21
6.2	Tarinasäveltäminen liriksessä	22
6.3	Tarinasäveltäminen päiväkodissa	25
6.3.1	Haparointia ja tutustumista ensimmäisellä kerralla	25
6.3.2	Valmis sävellys toisella kerralla	27
6.3.3	Nuotteihin ja merkkeihin syventymistä kolmannella kerralla	29
6.3.4	Vapaata ilmaisua neljännellä kerralla	30
6.3.5	Uuden kokeilua viidennellä kerralla	33
6.3.6	Konsertti päiväkodissa ja palaute	34
7	Prosessin arviointi	35
8	Pohdinta	39
	Liitteet	
	Liite 1. Kohokuvionuotit	

## 1 Johdanto

Tutustuin ensimmäisen kerran näkövammaiseen lapseen työskennellessäni päiväkodissa. Lapsi oli tuolloin yksivuotias. Vuorovaikutus ja kommunikointi näkövammaisen lapsen kanssa olivat minulle uutta, haastavaa ja mielenkiintoista. Kuinka ihana tunne tuli, kun sain voitettua pienen lapsen luottamuksen, vaikka hän ei minua nähnyt. Tästä kokemuksesta minulle jäi toive tehdä myöhemmin jotain näkövammaisten lasten kanssa.

Opiskellessani Metropolia Ammattikorkeakoulussa, suuntautumisvaihtoehtona varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö, osallistuin Hanna Hakomäen pitämälle luennolle. Hän esitteli tarinasäveltämistä ja kokemuksia omasta työstään sen parissa. Mielenkiintoni tarinasäveltämistä kohtaan heräsi. Tällä luennolla sain ajatuksen yhdistää nämä kaksi asiaa: näkövammaisen lapsi ja tarinasäveltäminen.

Käsittelen opinnäytetyössäni tarinasäveltämistä yhden näkövammaisen neljävuotiaan tytön kanssa. Lapsi oli sokea, ja hän ei nähnyt muuta kuin hieman valoa. Työssäni kerroin neljävuotiaan lapsen kehityksestä ja musiikillisesta oppimisesta. Lisäksi syvennyn näkövammaisuuteen, näkövammaisen lapsen kehitykseen ja näkövammaisen lapsen kohtaamiseen. Sen jälkeen perehdyn tarinasäveltämiseen sekä kuvio- ja kohokuvionuotteihin.

Tarinasävellytysprosessi oli kaksivaiheinen. Syksyllä 2014 pidin kolme tarinasävellytyskertaa ja yhden konsertin Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liriksessä. Keväällä 2015 prosessi jatkui viidellä tarinasävellyskerralla ja yhdellä konsertilla lapsen päiväkodissa ryhmän toisille lapsille.

Päämääränä oli tarjota näkövammaiselle lapselle tarinasäveltämisen mahdollisuus sekä saada tietoa tarinasäveltämisen periaatteiden ja kohokuvionuottien toimivuudesta näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa. Aiempaa aineistoa tarinasäveltämisen tai kohokuvionuottien käytöstä leikki-ikäisen näkövammaisen lapsen kanssa ei ole. Kohokuvionuotteja on kokeiltu nuorten näkövammaisten kanssa. Tarinasävellysprosessin olennaisin tavoite oli antaa lapselle mahdollisuuksia ilmaista itseään musiikin keinoin.

Omat pedagogiset tavoitteeni olivat näkövammaisen lapsen kanssa työskenteleminen sekä tarinasäveltämiseen ja sen periaatteisiin perehtyminen. Halusin saada kokemusta ja tietoa näkövammaisen lapsen kanssa työskentelemisestä. Tavoitteenani oli oppia toimimaan tarinasäveltämisen periaatteiden mukaisesti ja kehittyä tarinasävellyttäjänä.

Halusin antaa näkövammaiselle lapselle saman mahdollisuuden kuin näkeväkin lapsi saa, eli mahdollisuuden luoda omaa musiikkia ja sen, että se kirjataan ylös niin, että lapsi pystyisi soittamaan oman sävellyksen myöhemmin uudelleen. Prosessin tarkoituksena oli tuoda esille, että näkövamma ei ole este musisoimiselle eikä näkövamma pitäisi rajoittaa näkeviä ihmisiä rajaamaan näkövammaisen henkilön toimintaa. Työn tavoitteena oli rohkaista näkeviä ihmisiä avoimuuteen ja kokeilunhaluisuuteen näkövammaisten aikuisten tai lasten kanssa.

Tarkoitukseni oli tarjota lirkksen ja päiväkodin henkilökunnalle erilainen vaihtoehto pedagogiseen toimintaan. Tarinasäveltämistä voi käyttää arjessa ja hyvin myös ryhmäopetuksessa. Lapsen vanhemmille halusin viestittää, että heidän lapsensa voi myös harrastaa sellaisia asioita, joista hän itse pitää. Näkövamma ei ole siihen esteenä.

Seuraavissa luvuissa kuvailen, miten tällainen prosessi toteutetaan ja mitä sen toteuttaminen vaatii. Esittelen ja havainnollistan jokaista tarinasävellytyskertaa sekä pohdin omaa toimintaani prosessin aikana. Lopuksi arvion prosessin onnistumista suhteessa asettamiini tavoitteisiin. Lisäksi liitteenä on kohokuvionuotteja.

## 2 Omatoiminen ja musisoiva neljävuotias

liriksessä ja päiväkodissa pitämieni tarinasävellyskertojen tarinasäveltäjä oli neljävuotias näkövammaisen tyttö. Tarinasäveltämisen ja toiminnan kokonaisuuden hahmottamisen kannalta on tärkeää perehtyä neljävuotiaan lapsen kehitykseen sekä lapsen musiikilliseen kehitykseen ja oppimiseen.

### 2.1 Neljävuotias lapsi

Neljävuotias lapsi on taitava ja hän haluaa pärjätä itse. Tässä iässä lapsi on omatoiminen, innokas, tiedonhaluinen, puhelias ja luova. Kyseessä on kuitenkin vielä pieni lapsi, joka tarvitsee aikuisen huolenpitoa ja hoivaa. Lapsella on voimakas mielikuvitus, ja hän keksii mielellään tarinoita. Hän kertoo osaavansa kaiken ja pystyvänsä mihin vaan. Joillakin lapsilla on mielikuvitusystäviä. Joskus mielikuvitus voi aiheuttaa pelkoja ja lapsella voi ilmetä esimerkiksi nukahtamisvaikeuksia, kun pimeys ja möröt pelottavat. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016a.)

Kognitiiviselta eli tiedolliselta kehitykseltään neljävuotias lapsi kiinnostuu ympäröivästä yhteiskunnasta ja luonnonilmiöistä. Avaruudelliset käsitteet, kuten oikealla ja vasemalla sekä edessä ja takana selkiytyvät. Lapsi hahmottaa vähitellen omaan elämäänsä liittyviä syy- ja seuraussuhteita. Lapsen ympäristö kiinnostaa lasta myös rakenteelliselta kannalta, kuten mistä materiaalista esine on tehty. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 48.) Lapsi kyselee ja haluaa oppia koko ajan uutta. Hän haluaa tietää, miksi ja millä tavalla asiat tapahtuvat. Lasta kiinnostavat lukumäärät ja hän opettelee laskemaan yksittäisiä lukuja. Lapsi osaa kertoa tarinoita ja samalla hän harjoittelee mielikuvan luomista siitä, kuka ja millainen hän on. (Ojanen, Rimala, Sivén, Vihunen & Vilén 2011, 136–137, 156.)

Tunne-elämän kehityksen vaiheessa neljävuotias lapsi opettelee ottamaan huomioon muiden toiveita ja osuutta yhteisleikeissä. Tunteiden hallinta on lapselle vaikeaa ja leikeissään hän saattaa olla aggressiivinen, huutaa tai töniä. Neljävuotiaana lapsi alkaa kuitenkin enemmän käyttää puhetta ajautuessaan riitaan kaverin kanssa. Lapsi vertailee itseään kavereihin arvioimalla omia kykyjään ja taitojaan. Lapsen kokiessa poikkeavansa muista, hän kokee huonommuuden tunteita. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 49; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016b.)

Neljävuotias on ahkera ja haluaa tietoisesti oppia ja harjoitella uusia taitoja. Lapsi opettelee sääntöpelejä ja -leikkejä sekä alkaa hahmottaa moraalikäsitteitä. Neljävuotias pohtii oikeudenmukaisuutta, mikä on oikein ja mikä väärin. Hän arvioi ympäristöään myös esteettisin perustein, mikä on kaunista ja mikä ei. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 49.)

Motorisesti neljävuotias lapsi on usein varsin liikunnallinen. Hän harjoittaa liikunnallisia perusvalmiuksia; hyppii, kiipeilee, juoksee ja painii. Hän osaa hyppiä yhdellä jalalla ja kävellä portaat alas vuoroaskelin. Lapsi oppii käyttämään lihaksiaan monipuolisesti erilaisiin arkipäivän askareisiin. Hän harjoittelee pyöräilyä apupyörien avulla, naurulla hyppimistä ja ottamaan vauhtia itse keinussa. Myös hienomotoriikka kehittyy ja lapsi osaa leikata saksilla ja laittaa napit kiinni. (Ojanen ym. 2011, 128; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016c.)

Tarinasävellyttämisprosessissa mukana olleella neljävuotiaalla työllä edellä kuvatut kehitykseen liittyvät asiat ilmenivät vaihdellen. Prosessin aikana tytön mielikuvitus ei tullut voimakkaasti esille. Odotin häneltä tarinoita, mutta niitä en saanut kuulla. Sen sijaan ympäristö kiinnosti häntä kovasti ja hän kyselikin paljon tavaroista, joita ympärillä oli. Tyttö halusi laskea pianon koskettimia joka kerta. Hän laski innoissaan myös nuotteja. Huomasin hänessä vertailua minuun ja huonommuuden tunnetta, kun hän totesi muutaman kerran soittaessaan, että ”en mä osaa”. Kuitenkin tyttö tuli joka kerta mielellään soittamaan ja koin, että hän mielellään harjoitteli uusia taitoja. Liimaaminen ja muotojen tekeminen onnistuivat aikuisen avustuksella hyvin.

## 2.2 Musiikillinen kehitys ja neljävuotias lapsi

Musiikki on taidemuoto, ja taide on toiminut kautta aikojen kanavana ihmisten ilmaisulle ja tunteille. Jokaisessa ihmisessä on tarvetta ja kykyä musiikilliseen ja taiteelliseen ilmaisuun. Musiikkikasvatuksen keskeisiä lähtökohtia ovatkin esteettinen ilmaisu ja omat musiikilliset tulkinnat. Kun lapsi harjoittelee musiikillista ilmaisua, hän antaa omille tunteilleen ja ajatuksilleen kanavan. Lapsen omat laulunteko- ja sävellyshankkeet luovat hyviä mahdollisuuksia esteettisen tulkinnan rakentumiseen. Kun harjoitellaan jokaiseen esiintymiseen ja juhlaan, kehittyy lapsen esteettinen ajattelu eli se, miten kyseinen kappale esitetään mahdollisimman kauniisti ja sävellyksen tunnelmaa välittäen. Näin lapsi harjoittelee taiteellista ilmaisua. Vapaamuotoiset ja luonnolliset musiikkitilanteet aktivoivat lapsia parhaiten omaan musiikilliseen ilmaisuun. Tärkeä on prosessin lisäksi



myös lopputulos. Onnistuminen ja sen osoitukset rakentavat positiivisesti lapsen musiikillista itsetuntoa ja antavat mielihyvää. (Ruokonen 2011, 133.)

Musiikillinen oppiminen pienellä lapsella on merkityksellinen ja monimuotoinen prosessi. Lapsen taiteellista kehitystä voidaan kuvata mallilla, jonka Galton ja Hargreaves ovat yhdessä kehittäneet. Ensimmäisessä vaiheessa lapsen fyysiset taidot koordinoituvat. Tätä kutsutaan sensomotoriseksi vaiheeksi, joka on 0–2-vuotiaana. Silloin fyysiset liikkeet ovat kokonaisvaltaisesti ja tahattomasti yhteydessä musiikilliseen toimintaan. Vähitellen liikkeet koordinoituvat tarkoituksellisiksi liikkeiksi ja rytmeiksi. Kolmevuotiaana lapsi osaa laulaa laulun sanarytmin pohjalta. Neljävuotias oppii laulun melodiset kaarrokset. Viisivuotiaalla on jo intervalli- eli säveltarkkuutta. Lapsi hallitsee tuttujen lasten laulujen itsenäisen esittämisen 5–6-vuotiaana. (Ruokonen 2011, 123–124.)

Neljävuotias lapsi työskentelee mielellään yhdessä aikuisen ja ryhmän kanssa. Sanallisten ohjeiden ymmärtäminen on mahdollista lapsen kehittyneiden kielellisten taitojen myötä. Lapselle erityisen tärkeää on onnistumisen tunteen kokeminen. Hänen mielikuvitustaan ja luovaa keksintäänsä lisäävät musiikkisadut, oma improvisointi ja kuuntelelämykset. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 75.)

Neljävuotiaana lapsi osaa kontrolloida laulamistaan ja käyttää ääntään ennakkoluulottomasti ja luovasti. Hän osaa yleensä jo laulaa ryhmässä. Lapsen sosiaalisuus ja itsenäisyys kehittyvät niin yhdessä kuin yksin laulamisen ja soittamisen myötä. Hän kykenee säilyttämään rytmin sykkeen ja myös muuttamaan sitä tarkoituksellisesti. Tasa- ja kolmijakoinen rytmi sekä yksinkertaiset muotorakenteet hahmottuvat. Musiikillinen muisti ja sisäisen kuulemisen taito harjaantuvat. Musiikin kuunteleminen herättää lapsessa ajatuksia, mielikuvia ja tunteita. Mielikuviaan ja tunteitaan lapsi ilmaisee kokonaisvaltaisesti omalla kehollaan luoden samalla uusia ilmaisutapoja. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 76–80.)

Tarinasävellysprosessin aikana en saanut kovin laajaa kuvaa tytön musiikillisesta kehityksestä. Hän toi usein ylpeänä esille, kuinka hän soittaa pianoa. Tyttö työskenteli mielellään aikuisen kanssa, mutta halusi tehdä asioita itse. Tyttö ei laulanut mitään koko prosessin aikana. Huomasin, että hänellä on hyvä musiikillinen muisti. Hän osasi soittaa viimeisenä säveltämänsä teoksen, vaikka en ollut saanut merkittyä sitä muistiin.

### 3 Näkövammaisuus

Syntymästään asti sokea Riikka Hänninen, laulopedagogi, muusikko ja kirjoittaja, kertoo kirjassaan (2010), kuinka hän havahtui erilaisuuteensa viisivuotiaana. Silloin hän kyseli vanhemmiltaan, miten hänen isoveljensä Pekka näkee jotain silmillä eikä käsillä. Hänninen toteaa, että näkemisen käsite sokean näkökulmasta vaatii aika abstraktia ajattelua. Näkevän lapsen on helpompi mieltää sokeana oleminen, kun silmät voi aina laittaa kiinni. Toisinpäin tämä ei sokealta lapselta onnistu. (Hänninen 2010, 13.)

Suuri vaikuttava tekijä tarinasävellyttämiskerroissani oli näkövammaisuus, koska tarinasäveltäjä oli näkövammaisen, sokea tyttö. Niin kohokuvionuottien käytön kuin muun toiminnan hahmottamisen kannalta on olennaista perehtyä siihen, miten henkilö määritellään näkövammaiseksi, eroaako näkövammaisen lapsi näkevästä lapsesta, ja kuinka näkövammaisen lapsi kohdataan. Esittelen tässä luvussa myös Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liriksen.

#### 3.1 Näkövammaisuuden määrittely

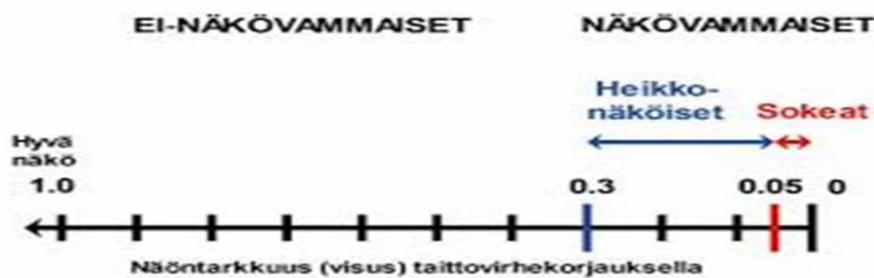
Vammaisuuden ja näkövammaisuuden määrittelee yhteiskunnan arvomaailma ja yhteisön asettamat vaatimukset. Jos yksilön suorituskyky ei vastaa yhteiskunnan vaatimuksia, henkilö on vammaisen. Siten näkövammaisen on henkilö, jonka näkökyky ei vastaa sitä, mitä yhteiskunta edellyttää. Kun näkökyvyn alentumisesta on huomattavaa haittaa jokapäiväisissä toiminnoissa, henkilöä pidetään näkövammaisena. Häntä ei luokitella näkövammaiseksi, jos näkökyky pystytään korjaamaan laseilla. (Ojamo 2015, 9.)

Maailman terveysjärjestö (WHO) luokittelee henkilön heikkonäköiseksi, jos silmälaseilla korjattuna näkökyky paremmassa silmässä on alle 0.3. WHO:n luokituksen mukaan yksilö on heikkonäköinen, kun hän kuuluu luokkaan 1 (heikkonäköinen) tai 2 (vaikeasti heikkonäköinen). Kun näkökyky paremmassa silmässä on silmälaseilla alle 0.05 tai halkaisija näkökentässä on alle 20 astetta, henkilö on sokea. Sokeaksi luokitellaan, jos yksilö kuuluu luokkaan 3 (syvästi heikkonäköinen), 4 (lähes sokea) tai 5 (täysin sokea). (Ojamo 2015, 10–11.)

Taulukko 1. WHO:n määrittelemä luokitus näkövammoista (Ojamo 2015.10.)

Näkövammamman vaikeusaste-luokka	Näöntarkkuus l. visus (v)	Näkökentän halkaisija ( $\emptyset$ )	Toiminnallinen kuvaus
1 Heikko-näköinen	$0.3 > v \geq 0.1$		Lähes normaali toiminta näön avulla mahdollista optisin apuvälinein.
2 Vaikeasti heikko-näköinen	$0.1 > v \geq 0.05$		Näön käyttö sujuu vain erityisapuvälinein, lukunopeus hidastunut.
3 Syvästi heikko-näköinen	$0.05 > v \geq 0.02$	$\emptyset \leq 20^\circ$	Yleensä ei näe lukea kuin luku-TV:llä. Suuntausnäkö puuttuu. Liikkuminen tuottaa vaikeuksia. Muiden aistien apu tarpeen.
4 Lähes sokea	$0.02 > v - 1/\infty$	$\emptyset \leq 10^\circ$	Toiminta pääasiassa muiden aistien kuin näköaistin varassa.
5 Täysin sokea	$v = 0$		Näöstä ei apua, toiminta muiden aistien (erityisesti tunto- ja kuuloaistin) varassa.

Yksilön näkökykyä voidaan kuvata janalla, jonka toisessa päässä on tarkka näkökyky ja toisessa päässä on täydellinen sokeus. Jana kuvastaa WHO:n määritelmää siitä, missä kohtaa näkövammaisuus alkaa, ja missä kohdassa heikkonäköisyys on jo sokeutta (Ojamo 2015, 10.)



Kuvio 1. Näöntarkkuus ja näkövammaisuus (Ojamo 2015, 9).

Tarkkaa lukumäärää Suomessa asuvista näkövammaisista ei ole. Oletuksena on, että näkövammaisia olisi ainakin 80 000, mikä on noin 1,5 % väestöstä. Näkövammaisten Keskusliiton kuntoutuksen epävirallinen arvio on, että vuosittain syntyy 70–100 näkövammaista lasta. Valtaosa näkövammaisina syntyvistä lapsista on monivammaisia ja näin näkövammaa ei heti havaita, joten luvut ovat siksi arvioita. Vuonna 2011 rekisteröityjä näkövammaisia lapsia ja nuoria (0-17-vuotiaat) oli 714. Täysin sokeita näistä oli 5,5 %. Lasten ja nuorten näkövammojen suurimmat syyt ovat näköratojen viat ja synnynäiset kehityshäiriöt. (Honkanen 2013, 9-10.)

Näkökyky voi olla heikentynyt hyvin eri tavoin. Puutoksia voi ilmetä näön tarkkuudessa tai näkökentässä, tai molemmissa yhtä aikaa. Näkövammaisuus voi ilmetä muun muassa näöntarkkuuden alentumisena, näkökentän epätäydellisyytenä, värinäön puuttumisena, kaksoiskuvina sekä häikäisy- tai hämäräsokeutena. (Mustonen 2000, 9.) Näkökentän epätäydellisyys voi ilmetä esimerkiksi siten, että henkilö ei tarvitse liikkumiseen valkoista keppiä, mutta hän ei näe lukea tai siten, että hän ei hahmota ympäristöään, mutta näkee lukea jäljellä olevan tarkan näön avulla. Näköaistin täydellinen sokeus on harvinaista ja sokeat voivat nähdä valoa tai jopa hahmoja. (Näkövammaisten liitto ry, 2016a.)

### 3.2 Näkövammaisen lapsi

Näkövammaisen lapsen kehitykseen vaikuttavat sekä lapseen että hänen ympäristöönsä liittyvät asiat. Lapsen liittyviä asioita ovat esimerkiksi vammautumisikä ja näönjäänteiden olemassaolo. Ympäristöön liittyviä asioita ovat esimerkiksi lähiympäristön tuki ja yhteiskunnan tarjoaman kuntoutuksen saatavuus. (Takala 2006, 35.)

Vauvaiässä näkövammaisen lapsi voi olla melko passiivinen. Näkeminen tekee ulkomaailmasta kiinnostavan, joten näkövammaisen lapsi ei lähde ryömimään yhtä helposti kuin näkevä lapsi. Näkevä vauva jaksaa nostaa päätään, koska hänellä on paljon kiinnostavaa katseltavaa ympärillään. Näkövammaista lasta motivoivat toisenlaiset asiat, kuten äänet, joita kohti hän kurottaa. Konttaaminen ja asennosta toiseen siirtyminen ovat usein vaikeita näkövammaiselle lapselle. Kontatessaan lapsi oppii kehonsa kautta ja huomaa, mihin hän mahtuu ja mihin ei. Tämä kokemus kehittää aivoja. Tapaturmat, joihin pienen näkövammaisen lapsen liikkumisyriykset voivat johtaa, eivät lisää motivaatiota liikkua. Tärkein kontaktielin pienellä näkövammaisella lapsella on suu ja se on

käytössä pidempään kuin näkevällä lapsella. Aluksi suu toimii silminä ja myöhemmin tämän roolin ottavat kädet. Näkövammaisella lapsella käsitys kohteiden pysyvyydestä kehittyy hitaammin kuin näkevillä. Lapsella on käsitys, että tavarat katoavat johonkin, kun niistä päästää irti. (Takala 2006, 35; Honkanen & Hänninen 2013, 22–24.)

Fyysinen kehitys näkövammaisella lapsella seuraa monilta osin näkevän lapsen kehitystä. Motorisen kehityksen viivästymän selityksenä voidaan pitää näön puutetta. Sokeilla lapsilla käsien käyttö kehittyy hitaammin kuin näkevillä ja esimerkiksi noin viiden kuukauden ikäinen näkevä lapsi vaihtaa esinettä kädestä toiseen, mutta harva sokea lapsi tekee niin. Näön puuttuminen ei selitä kuitenkaan kaikkea. Jotkut sokeat lapset aloittavat kävelyn yhtä aikaa näkevien ikätovereidensa kanssa. Näitä eroavaisuuksia ja motorisen kehityksen heikkoutta tai hitautta saattaa osaksi selittää liikkumisen mahdollisuuksien puute. (Takala 2006, 36.)

Näkövammaisella lapsella voi olla maneerikäytöstä eli erilaista stereotyyppistä käyttäytymistä, kuten esimerkiksi silmien painelua tai hankaamista, kehon osien heiluttelua tai koko kehon keinuttelua tai heijaamista. Tällä käytöksellä lapsi kokee sensorisia aistimuksia. Esimerkiksi kehoa heijaamalla lapsi harjaannuttaa tasapainoaistia. Maneereja ilmenee usein silloin, kun lapsi on joko ali- tai yliverittyneessä tilassa. Maneereja voi esiintyä myös erilaisten tunnetilojen yhteydessä sekä silloin, kun lapsen stressitaso nousee esimerkiksi tilanteissa, joissa lapselta vaaditaan liikaa tai hän ei tule ymmärretyksi. Maneerien avulla lapsi voi myös vetäytyä ja saada turvallisuuden tunnetta. Sosiaalisissa tilanteissa maneerikäytös eristää herkästi lapsen muista, voi antaa lapsen älyllisestä tasosta väärän kuvan ja on häiritsevää. Jotkut maneerit, kuten silmien painelu, voivat aiheuttaa terveydellistä ja esteettistä haittaa. Maneereita voidaan estää tai vähentää monin keinoin, kuten esimerkiksi suojalasiavulla, kosketusviestillä, merkisanalla käyttämällä ja antamalla aktiivista toimintaa käsille. (Takala 2006, 37; Engblom & Hänninen 2016a, 14; Engblom & Hänninen 2016b, 16–17.)

Sosiaalisten taitojen opettelemisessa havainnointi ja matkiminen ovat yleisimmät keinot. Tällä tavoin opetellaan esimerkiksi pään pudistelu, vilkutus ja suun peittäminen kädellä haukotuksen ajaksi. Näkövammaiselle nämä taidot tulee opettaa. Vuorovaikutus ja sen puute vaikuttavat siihen, miten lapsi kasvaa ja kehittyy. Lapselle ei kehity positiivista minäkuvaa, jos hänen elämässään on paljon sääliä ja ylisuojelua. Useasti näkövammaiset ovat melko passiivisia ja riippuvaisia muista; varsinkin, jos he eivät saa tehdä asioita itse. (Takala 2006, 39.)

Kielellinen kehitys tapahtuu näkövammaisella lapsella samankaltaisesti kuin näkeillä. Näkövammaisen lapsi kuvaa toimintaa minäkeskeisemmin kuin näkevä lapsi. Näkövammaisella lapsella on käytössään usein apuvälineitä ja niiden käytöstä voi syntyä mielikuva, että näkevät lapset olisivat älykkäämpiä. Näin ei kuitenkaan ole. (Takala 2006, 41.)

### 3.3 Näkövammaisen lapsen kohtaaminen

Vuorovaikutuksessa näkövammaisen lapsen kanssa on hyvä huomioida asioita, joita näkevän lapsen kanssa harvemmin tulee edes ajatelleeksi. Huomasin, kuinka suuri rooli puheella on vuorovaikutuksessa ja sillä, miten sitä käytetään. Jos kyseessä olisi ollut vielä pienempi lapsi, haasteena olisi varmasti ollut luottamuksellisen ja turvallisen suhteen löytyminen.

Näkövammaisen lapsen kanssa vuorovaikutuksellisia tärkeitä ja olennaisia keinoja ovat kuvaileminen, nimeäminen, koskettaminen ja ohjaaminen. Kun lapselle puhuu, on tärkeää mainita hänen nimensä, kertoa oma nimi, puhutella lasta ennen kuin koskee häneen sekä kertoa lapselle, kun poistuu hänen luotaan. (Näkövammaisten liitto ry, 2016e.)

Aikuisen on hyvä kuvailla lapselle ympäristöä. Esineiden ja suuntien nimeämisessä lapsen ymmärtämistä helpottavat konkreettiset käsitteet, kuten oikealla, vasemmalla, ylhäällä ja alhaalla. Epämääräisistä käsitteistä, kuten esimerkiksi ”täällä” ja ”tuolla” sanoista lapsi ei ymmärrä, mitä tarkoitetaan. Sen sijaan käsitteet ”katsoa” ja ”nähdä” kuuluvat näkövammaisenkin lapsen elämään. Lapsi saa tutustua ympäristöönsä; asioihin ja esineisiin myös eri aistejaan hyväksi käyttäen, kuten koskemalla, haistamalla, maistamalla ja kuuntelemalla. Lapsen liikkuesssa ympäristössään, aikuisen ei tarvitse aina varoittaa tulevista esteistä, vaan voi antaa lapselle itselleen mahdollisuuden aistia este kuulo- ja tuntoaistin avulla. Näkövammaisen lapsi oppii havainnoimaan ympäristönsä esineitä ja esteitä herkistyneiden muiden aistiensa avulla. (Näkövammaisten liitto ry 2016e; Honkanen & Hänninen 2013, 24–25.)

Koskettaminen on olennainen osa ohjattaessa näkövammaista lasta. Kosketuksen ennakointi on kuitenkin hyvin tärkeää. Ennalta arvaamaton kosketus tai mahdollisesti outo tuntemus, kuten tahmea tai kylmä, saattaa tuntua epämiellyttävältä ja pelästyttää lap-

sen. Kosketuksen aikana on tärkeää kertoa lapselle, mitä tapahtuu ja mitä ollaan tekemässä. Liikkeitä opetettaessa aikuinen seisoo lapsen takana ja tekee liikkeen yhdessä lapsen kanssa. Lapsen on hankala hahmottaa liikettä, jos aikuinen seisoo häntä vastapäätä. Tällöin liikkeestä muodostuu peilikuva. Pienemmissä liikkeissä aikuinen voi ohjata lapsen kättä käyttämällä käsi-käden-päällä -menetelmää, tukea lasta tutkimaan systemaattisesti käsillään tai opettaa, kuinka toinen käsi voi auttaa toista kättä. Tästä esimerkkinä voi olla, kuinka toinen käsi pitää astiasta kiinni ja toinen käsi etsii lelun ja laittaa sen astiaan. (Näkövammaisten liitto ry, 2016e.)

Ohjattaessa näkövammaista lasta aikuisen tulisi antaa lapsen itse hakea ja viedä tavarat takaisin paikoilleen sekä nostaa lattialle pudonneet tavarat. Aikuisen tehtävä on kertoa lapselle, mistä tavarat löytyvät. Aikuinen helpottaa lapsen etsimistä opettamalla hänelle järjestelmällisen etsimisen; kaarevin liikkein kehosta pois päin. Pöydän ääressä työskentelyä helpottavat tukevat alustat, kuten liukuestemuovi. Se auttaa tavaroita pysymään paikoillaan. Kuvien ääri viivoja voi tehdä lapselle tunnisteltaviksi esimerkiksi liiman avulla. Jos lapsi näkee jotain, jäljellä olevaa näkökykyä voi hyödyntää ottamalla huomioon kontrastit, valaistuksen ja tekemällä suurennoksia. (Näkövammaisten liitto ry, 2016e.)

Motivoidakseen lasta aikuisen on tärkeää antaa lapsen tehdä itse, sotkea ja kokeilla. Lapsi tarvitsee aikaa onnistuakseen ja varmistaakseen opittua taitoa. Aikuisen tehtävänä on myös luoda turvallinen oppimistilanne, antaa lapselle paljon onnistumisen kokemuksia sekä kehua, kiittää ja kannustaa lasta. Näkövammaista lastakaan ei saa jättää ryhmän ulkopuolelle, vaan on tärkeää, että hänkin pääsee mukaan ryhmän toimintaan. (Näkövammaisten liitto ry, 2016e.)

Oma kohtaamiseni ja toimimiseni tarinasävellykseen osallistuneen tytön kanssa sujui suhteellisen vaivattomasti. Tärkein viestinnän ja kommunikoinnin väline oli puhe. Asioiden kertominen, esineiden kuvaileminen, asioista varoittaminen ja itsensä esittelemisen aina kohdatessa ei ollut vaikeaa tai kiusallista. Tiedostin ennakoivan koskettamisen tärkeyden ja pääsääntöisesti ennakointi tilanteissa oli minulle luontaista. Rohkaisin tyttöä tekemään asioita itse ja annoin hänelle siihen tilaa ja aikaa, mutta huomasin, kuinka herkästi tein asioita hänen puolestaan. Soittamisessa ja askartelun aikana käytin käsi-käden-päällä -menetelmää. Tytöllä oli manereita, mutta ne eivät häirinneet tai haitanneet toimintaa. Maneerina tytöllä oli silmien painaminen ja itsensä heiluttaminen, mutta tätä esiintyi enimmäkseen tilanteissa, joissa toiminta oli hetkeksi tauonnut. Tilan-

ne raukesi, kun kohdistin tytön toiminnan muualle. Toimintani yksi tärkeimmistä ajatuksista oli, että en jätä lasta toiminnan ulkopuolelle tai tekemään asioita yksin ilman aikuisen apua.

### 3.4 Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liris

Näkövammaisten liitto ry on perustettu vuonna 1928 Suomen näkövammaisyhdistysten etu- ja palvelujärjestöksi. Jäsenenä liitolla on 14 alueyhdistystä ja 10 valtakunnallista toimialayritystä. Liiton pääpaikka on Helsingissä palvelu- ja toimintakeskus liriksessä. (Näkövammaisten liitto ry, 2015.) Näkövammaisten Keskusliiton tavoitteena on tasa-arvoinen yhteiskunta, jossa näkövammaisen voi elää itsenäisesti ja toteuttaa omia valintojaan. Liiton tehtävä onkin parantaa näkövammaisten henkilöiden mahdollisuuksia omaehtoiseen ja sisältörikkaaseen elämään. Liitto tuottaa erilaisia näkövammaispalveluja, edistää ja valvoo näkövammaisten oikeuksia, tarjoaa vertaistukea ja harrastusmahdollisuuksia, järjestää vapaaehtoistoimintaa, toimii näkövammaisten asiantuntijana ja tukee jäsenyhdistystensä toimintaa. (Näkövammaisten Keskusliitto ry 2012, 16; Näkövammaisten liitto ry, 2016b.)

liris-keskus on suunniteltu aisti- ja liikuntavammaisille sekä ikäihmisille. liris-keskuksessa on kaikki näkövammaisten keskeisimmät palvelut, kuten kuntoutuspalvelut lapsille ja heidän perheilleen, opiskelijoille, työikäisille, ikääntyneille sekä kuurosokeille ja muille monivammaisille. Muita keskeisiä palveluita ovat apuvälinemyymälä, kirjasto ja harrastetilat. Tiloissa on myös majoitus-, kokous-, ravintolapalvelut sekä harrastustilat. Tilat on suunniteltu esteettömiksi, selkeiksi ja niissä on käytössä muun muassa puhuva hissi ja pistekirjoitusopasteet. (Näkövammaisten liitto ry c; Näkövammaisten liitto ry, d.)

## 4 Tarinasäveltäminen

Tarinasäveltämisen kehittäjä on Hanna Hakomäki. Hakomäki osallistui vuosina 1999–2002 musiikkikasvatusprojektiin, jossa tavoitteena oli tutkia ja kehittää kuvionuottien käyttöä pienten lasten pianonsoitonopetuksessa. Tarinasäveltäminen syntyi projektin aikana. Tarinasäveltämisessä tarinasäveltäjä luo teoksen, joka voi olla esimerkiksi laulu, sävelteos, musiikkitarina tai musiikkileikki. Teoksen kuuntelijana ja muistiin merkitsi-



jänä on tarinasävellyttäjä. Lopuksi pidetään konsertti, jossa teokset esitetään. Paikalle on kutsuttu tarinasäveltäjälle tärkeitä henkilöitä. (Hakomäki 2007, 16.)

Tarinasäveltäminen on vapaata musiikillista keksintää, jolla ilmennetään omaa olemassaoloa. Se on keino ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan omaan musiikilliseen keksintään perustuen. Tarinasäveltämisessä ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa musiikin keinoin. Tarinasäveltämisessä ei tarvita aikaisempia musiikillisiä ennakkotaitoja tai valmiuksia. Jokainen, joka kykenee tuottamaan ääntä soittimesta, pystyy soittamaan sen uudestaan jotain muistiin merkitsemisen keinoa apuna käyttäen ja joka pystyy erottamaan oman teoksen muiden tekemistä, osaa tarinasäveltää. (Hakomäki 2007, 15, 27.)

Tarinasäveltäminen tuo tärkeitä kuulluksi tulemisen kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä. Tarinasäveltäminen on tuonut lapsille iloa, hyväksytyksi tulemisen kokemuksia, harjaannuttanut sosiaalisia taitoja sekä vaikuttanut lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Aikuiset ovat huomanneet lapsissa toisenlaisia vahvuuksia ja voimavaroja. Lapsille tarinasäveltäminen on tuonut lisää rohkeutta, lisännyt keskittymiskykyä sekä vähentänyt haastavaa käyttäytymistä. Lasten kuunteleminen ja heidän kokemustensa tärkeys on tullut esiin toisenlaisen työtavan myötä. (Hakomäki 2007, 21.)

#### 4.1 Tarinasäveltämisen periaatteet

Tarinasäveltäminen on muotoutunut toiminnaksi, joka pitää sisällään neljä periaatetta. Näiden kaikkien neljän kohdan tulee toteutua, jotta toimintaa voidaan kutsua tarinasäveltämiseksi. Tarinasäveltämisen ensimmäinen periaate on, että tarinasäveltäminen on vapaata musiikki-ilmaisua, jossa ilmaistaan itselle läheisiä asioita, tunteita ja kokemuksia. Soittimena on useimmiten käytetty pianoa tai muuta kosketinsoitinta. (Hakomäki 2007, 27.)

Toinen periaate on, että tarinasäveltäminen on vastavuoroista vuorovaikutusta. Se on vuorovaikutustilanne, jossa teos merkitään muistiin tekijän hyväksymässä muodossa. Tarinasävellyttäjä ei opeta tai ohjaa teoksen luomisessa. (Hakomäki 2007, 28.)

Kolmannen periaatteen mukaan tarinasäveltämisessä syntyy muistiin merkitty teos. Sävellys kirjoitetaan puhtaaksi merkkijärjestelmällä, jolla tekijä pystyy soittamaan sen

uudelleen. Tällaisia merkkejä voivat olla kuvionuotit, perinteiset nuotit sekä teoksen tekijälle kehitetty järjestelmä. (Hakomäki 2007, 28.)

Neljännessä periaatteessa tarinasävellykset esitetään konsertissa tekijälle tärkeille ja toiminnan kannalta merkityksellisille henkilöille. Tarinasävellykseen sisältyvä konsertti on merkityssisällön jakamista musiikin maailmassa tekijälle tärkeiden henkilöiden kanssa. (Hakomäki 2007, 29.)

#### 4.2 Tarinasäveltäminen käytännössä

Ennen tarinasävellyttämisen aloittamista on syytä huomioida alkuvalmistelut. Tarinasäveltäjälle tarjotaan aika ja paikka sekä hänelle annetaan tilaa, jotta vapaa musiikillinen ilmaisu on mahdollista. Tarinasäveltäjä tarvitsee myös soittimen. Tähän tarkoitukseen piano tai muu kosketinsoitin on hyvä, koska siitä on helppo saada ääntä ja usein piano on lapselle tuttu soitin. Valmista teosta voidaan soittaa ja elävöittää muilla soittimilla ja niiden tehosteilla. Jos tarinasäveltäjä on pieni lapsi, turvallisuus on syytä ottaa huomioon. Tämä tulee esille esimerkiksi pianon kannen kanssa ja tuolien kiikkeryyden kanssa. Lapsi voikin soittaa pianoa myös seisaaltaan. (Hakomäki 2007, 31–32.)

Tarinasävellyttäjä ottaa vastaan tarinasäveltäjän musiikillisen ilmaisun. Häneltä edellytetään aitoa halua ja kykyä kuunnella musiikillista tarinaa juuri sellaisena kuin se ilmaantuu, ilman ennakoasenteita. Tarinasävellyttäjän tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän omalla toiminnallaan teoksen syntyyn. Valmiita sävellyksiä, satuja tai tarinoita ei käytetä tarinasäveltämisessä. Valmista materiaalia voidaan käyttää joissain tarinasäveltämisen sovelluksissa, kuten esimerkiksi soitonopetuksessa, kun tutustutaan opeteltavan kappaleen johonkin elementtiin ja lähdetään liikkeelle tuon elementin herättämistä ajatuksista ja mielikuvista. (Hakomäki 2007, 31.)

Tarinasäveltämistilanne aloitetaan kuuntelemalla tarinasäveltäjää; hänen tarinaansa ja soittoansa. Hänelle voi kertoa toiminnasta ja sen mahdollisuuksista. Käytössä oleva soitin esitellään ja siihen tutustutaan sekä kerrotaan, miten teos kirjataan muistiin. (Hakomäki 2007, 37.)

Tarinasäveltämisessä teoksen muistiin merkitseminen on tärkeää, jotta tekijä pystyy soittamaan sen uudelleen, ymmärtämään yhteyden omaan teokseen sekä erottamaan ja tunnistamaan teoksensa muiden tekemistä. Toiminta ja teokset saavat monia lisä-

ulottuvuuksia, jos teoksia pystyvät soittamaan myös muut kuin tekijä itse. Muistiin merkitsemistä voi ja pitää harjoitella, koska nuottien kirjaaminen edellyttää muistiinpanovälineiden, kynien ja paperin, sujuvaa käyttöä. Teos kirjataan muistiin välittömästi. Videointia ei tule käyttää pääasiallisena muistiin merkitsemisen tapana, koska vuorovaikutus on toiminnassa olennaista. Videointi voi kuitenkin olla apuna toiminnassa ja sen avulla tarinasävellyttäjä voi kehittää omaa toimintaansa. Teokset voidaan merkitä muistiin perinteisillä nuoteilla, kuvionuoteilla tai joillain muilla kyseiselle henkilölle kehitetyillä merkeillä. (Hakomäki 2007, 33–34.)

Kuvionuotit eivät aseta tekijöitä eriarvoiseen asemaan musiikillisten ennakkovalmiuksien mukaan. Kuvionuotit soveltuvat tarinasäveltämisen tarpeisiin, koska ne ovat selkeitä, konkreettisia ja tuovat tarinasäveltämiseen jatkuvuutta. Lisäksi niiden avulla silmän ja käden yhteistyö sekä lukusuunnan seuraaminen harjaantuvat. On myös tieteellisesti tutkittu, että kuvionuoteista perinteisiin nuotteihin siirtyminen on helppoa. Kuvionuotit eivät kuitenkaan riitä kuvaamaan kaikkia niitä elementtejä, joita tarinasävellyksissä tulee. Korkeille ja matalille sävelille sekä erilaisille soittotavoille pitää keksiä teoskohtaisesti uusia merkkejä. (Hakomäki 2007, 34–35.)

Tarinasävellyskerran päätteeksi teos on merkitty muistiin sellaisella merkkijärjestelmällä, että tekijä voi soittaa sen myöhemmin itse. Teos kirjoitetaan puhtaaksi ja siihen merkitään tekijän nimi. Valmis teos tai teokset esitetään konsertissa, joka järjestetään tekijälle tärkeille henkilöille. Hakomäen mukaan (2007) konsertin tärkeitä arvoja ovat jakamattoman huomion saaminen, taiteista nauttiminen, kuulluksi tuleminen, teoksen merkityssisällön jakaminen ja musiikissa kohtaaminen. Oman teoksen esittäminen antaa vapauksia ja mahdollisuuksia, koska esitystilanteessa teos voi vielä muokkautua esittäjän haluamaksi. Teoksen esittäminen antaa esittäjälle myönteisiä esiintymiskokemuksia, kohottaa itsearvostusta ja esittäjä voi tuoda esille sellaisia piirteitään, joita ei muilla keinoin olisi mahdollista tuoda esiin. (Hakomäki 2007, 41–42.)

#### 4.3 Dialogisuus tarinasäveltämisessä

Hakomäki (2007, 28.) kirjoittaa, kuinka tarinasäveltäminen on vuorovaikutustilanne. Tarinasäveltäjä on musiikillisen tarinan kertoja ja teoksen muistiin merkitsijä on kuuntelija. Toiminnan aikana teos syntyy ilman ohjaamista ja opettamista.

Mielestäni tarinasäveltämisen vastavuoroisuudessa on kyse dialogista ja dialogisuudesta. Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013, 18.) mukaan dialogi on vuorovaikutustilanne, jossa keskustelijat kuuntelevat toisiaan ja antavat tilaa toistensa vastauksille. Tavoitteena on saavuttaa yhteinen ymmärrys asiasta. Dialogisuudella tarkoitetaan henkilön asenteita tai taitoja, jotka edistävät dialogin toteutumista. Dialogisuus toteutuu, kun henkilö kykenee kuuntelemaan niin, että toinen haluaa puhua, ja kykenee puhumaan siten, että toinen haluaa kuunnella. (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 18.)

Musiikki itsessään pitää sisällään dialogisuuteen liittyviä peruselementtejä: erilaisia ääniä, äänenpainoja, rytmejä, dynaamisia vaihteluita ja vastavuoroisuutta. Musiikki antaa turvallisen pohjan kokea niin mahdollisia kuin mahdottomiakin mielikuvia. Näin tarjoutuu mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja dialogiin omien sisäisten kokemusten kanssa musiikin kautta. Keskeistä musiikin dialogisuudessa on sen ei-kielellinen, tiedostamatta ja tietoisesti kokemusmaailmaamme koskettava luonne. (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 19–20.)

Jordan-Kilki ja Pruuki (2013, 20.) puhuvat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta ja opettajan dialogisuudesta. Mielestäni Jordan-Kilkin ja Pruukin tekstissä opettajan dialogisuuden taidot ja asenteet koskevat tarinasäveltämisessä teoksen muistiin merkitsemistä ja oppilaan reaktiot ja toiminta vastaavat tarinasäveltäjän reaktioita ja toimintaa. Siksi haluan tuoda ne seuraavaksi esille, vaikka tarinasäveltämisessä ei ole opettajaa eikä oppilasta.

Kohtaaminen ja läsnäolo ovat olennaisia piirteitä dialogisuudessa. Kun toiminnassa saa olla levollisena, rauhallisena ja kohdattuna, toiminta on luovempaa ja tehokkaampaa. Opettajan rauhattomuus ja kiireisyys johtavat usein niukkasanaisuuteen ja monologiseen tapahtumaan. Opettajan kyky sopeuttaa oma temperamenttinsa ja toimintansa rytmi oppilaan rytmiä ja toimintaa vastaavaksi edesauttaa kohtaamista ja läsnäoloa. Kiireetön läsnäolo lisää turvallisuutta ja turvallisuus on luovuuden toteutumisen perusedellytys. (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 20–21.)

Oppilaan kokemus opettajan läsnäolosta voi olla merkittävässä yhteydessä opettajan kykyyn kuunnella. Kuuntelemisen ja läsnäolon yhteyttä vahvistavat niin nonverbaalit ilmeet ja eleet kuin verbaalit ilmaisut, kuten ”joo-o” ja ”niin”. Nämä edistävät avointa ilmaisua, kun kuunteleminen on aitoa eikä sanoja toisteta rutinoituneesti. Kuunteleminen edellyttää opettajalta pysähtymistä ja keskittymistä. (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 22.)

## 5 Vaihtoehto perinteiselle nuottikirjoitukselle

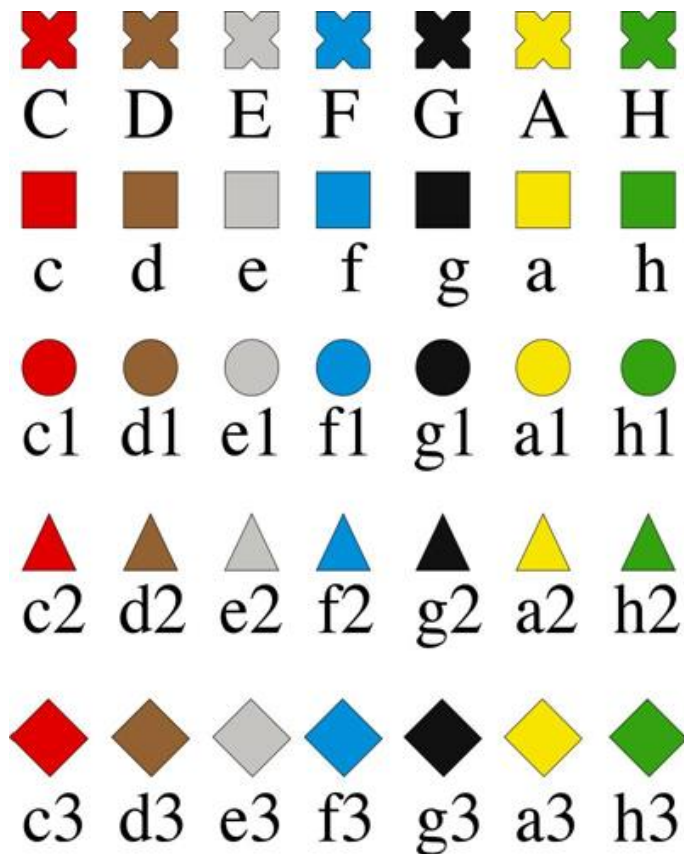
Hänninen (2010) tuo esille kirjassaan, että musiikkiopistossa hänen instrumenttinsa oli piano. Hänen ensimmäinen opettajansa halusi aloittaa opettamisen koko koskettimiston tuntemisesta, ei mekaniikasta. Opettaja kannusti häntä tutustumaan soittimeen. Hänninen kertoo, kuinka hän ei toisinaan tunnilla suostunut tekemään mitään. Silloin opettaja soitteli hänelle ja kertoi tarinoita. Hänninen ei opetellut pistenuotteja. Nuottien merkityksen, niiden nimet ja kestot hän oppi soiton kautta ja sen lomassa. (Hänninen 2010, 13, 38–39.)

### 5.1 Kuvionuotit

Kuvionuotit ovat muotoihin ja väreihin perustuva nuottikirjoitusmenetelmä, jonka on kehittänyt musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalo. Hän on kehittänyt menetelmän alun perin musiikkiterapian tarpeisiin, mutta menetelmää käytetään myös osana muita terapia-muotoja, kuntoutuksessa, musiikin erityispedagogiikassa ja perinteisessä musiikkikasvatuksessa. Menetelmä soveltuu soitonopiskelun aloittamiseen kenelle tahansa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 5.)

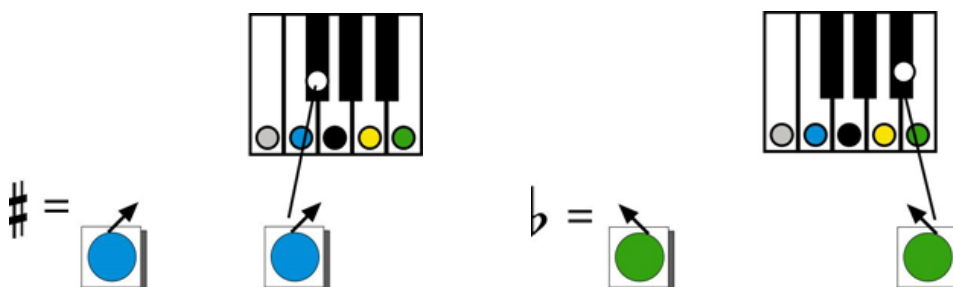
Kuvionuoteissa nuotti-informaatio on merkitty muotojen ja värien avulla. Soittimeen kiinnitetyistä tarroista löytyvät samat muodot ja värit. Soittaminen onnistuu välittömästi, eikä aikaisempia tietoja tai taitoja nuoteista tarvita. Kaikki perinteisillä nuoteilla merkitty tieto voidaan merkitä vastaavasti myös kuvionuoteilla, kuten oktaavialat, eri sävelet, sävelten kestot, ylennykset ja alennukset, tauot ja sointumerkit. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 5.)

Jokaisella sävelellä on oma värinsä ja oktaavialat erotetaan toisistaan eri muodoilla. Jokaisella sävelellä on oma väri. C on punainen, D on ruskea, E on harmaa, F on sininen, G on musta, A on keltainen ja H on vihreä. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 7.) Värit on valittu niin, että ne olisivat mahdollisimman tuttuja ja toisistaan erottuvia perusväriä. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 40.) Oktaavialat erotetaan toisistaan eri muotojen avulla: vinoristillä merkitään suurta, neliöllä pientä, ympyrällä yksiviivaista ja kolmiolla kaksiviivaista oktaavialaa. Nämä muodot ovat helposti omaksuttavia ja tunnistettavia. Kun yhdistetään muoto ja väri, saadaan aikaiseksi kuvionuotin perusmuoto. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 32.)



Kuvio 2. Sävelet ja oktaavialat (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 7).

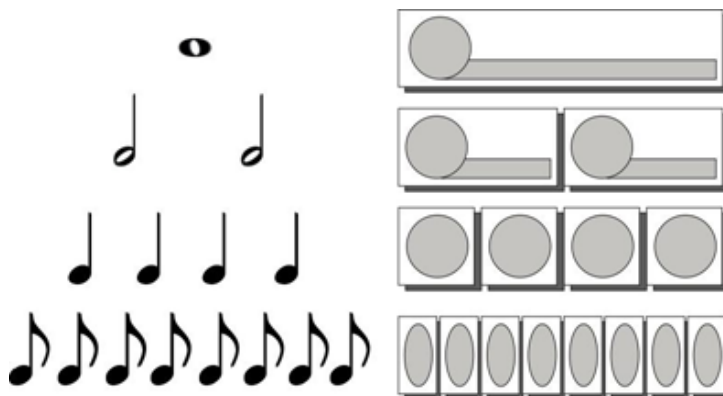
Kuvionuoteissa ylennykset ja alennukset merkitään nuolella, joka on merkin yläpuolella. Nuolen suunta osoittaa sen, mihin suuntaan sormea on siirrettävä eli onko kyseessä ylennys vai alennus. Ylennyksessä nuoli osoittaa yläoikealle ja alennuksessa nuoli osoittaa ylävasemmalle. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 9, 34.)



Kuvio 3. Ylennykset ja alennukset kuvionuoteissa (Kaikkonen & Uusitalo, 2005, 9).

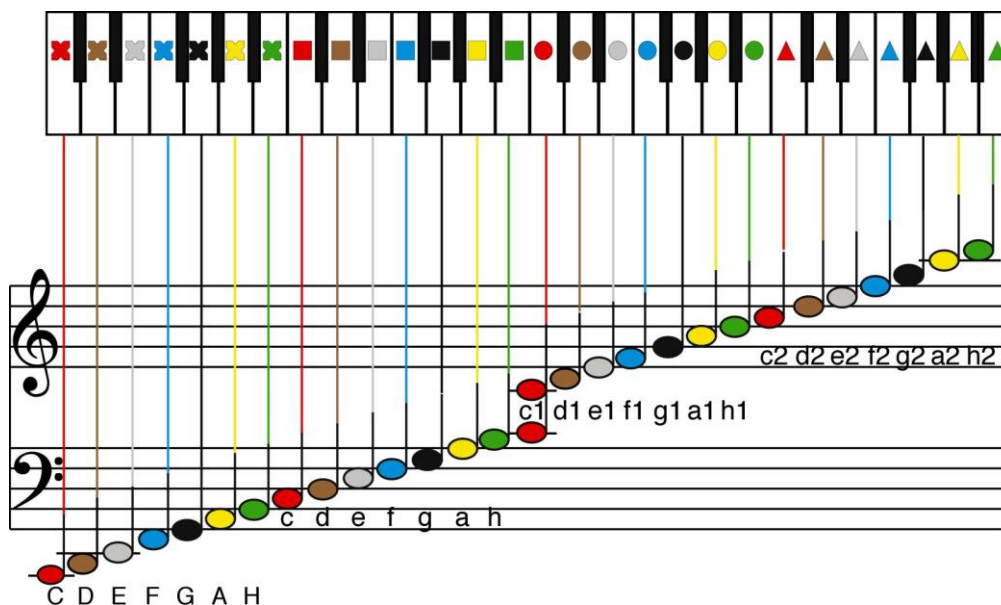
Kuvionuoteissa sävelten kestot eli aika-arvot näkyvät nuotin pituutena. Normaalikokoisella nuotilla kuvataan neljäsosanuottia ja kahdeksasosanuottia kuvataan puolta ka-

peampana. Puolinuotissa ja kokonuotissa on lisänä aika-arvopalkki, joka kuvaa nuotin keston. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8, 36.)



Kuvio 4. Perinteisen nuottikirjoituksen ja kuvionuottien sävelkestojen vastaavuudet. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8).

Pianon koskettimistolle kuvionuottitarrat kiinnitetään vastaavien sävelten mukaan. Melodiaa soitetään painamalla kosketinta kuvionuottia vastaavan kuvionuottitarran kohdalla. Soittimessa olevan tarran väri vastaa nuottikuvassa olevan nuotin väriä ja muotoa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8-9.) Seuraava kuva auttaa hahmottamaan, miten kuvionuotit vastaavat perinteistä nuottikirjoitusta ja, kuinka ne sijoittuvat koskettimistolle.



Kuvio 5. Perinteinen nuottikirjoitus ja kuvionuotit (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8).

## 5.2 Kohokuvionuotit

Näkövammaisille perinteisen nuottikirjoituksen ja kuvionuottien lukeminen on vaikeaa tai mahdotonta. Sokeille on suunnattu pistenuottikirjoitusmenetelmä, mutta sen ymmärtäminen edellyttää pistekirjoituksen ymmärtämistä ja abstraktia tiedonkäsittelyä. Sokeille tarkoitettu kohokuvionuotti – menetelmä on sovellus kuvionuoteista. Kuvionuotit ja kohokuvionuotit näyttävät värien ja muotojen puolesta samanlaisilta. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 42.)

Kohokuvionuoteissa kaikki musta väri nousee pinnalla koholle, joten näin nuotit ja niiden muodot ovat tunnisteltavissa sormenpäillä. Väreistä musta ja punainen ovat helpoiten tunnistettavat. Punaisessa sävelessä on mustaa vain nuotin reunalla, joten sen reunat nousevat koholle ja nuotti tuntuu eräänlaiselta kuopalta. Musta sävel nousee paperista koholle kokonaan, joten se tuntuu ikään kuin kumpareelta. Muissa väreissä, reunoilla olevan mustan värin lisäksi, on pieni musta piste. Piste nousee koholle ja on eri paikassa riippuen siitä, mistä sävelestä on kyse. Ruskeassa musta piste on nuotin vasemmassa laidassa, harmaassa yläreunassa, sinisessä keskellä, keltaisessa oikeassa laidassa ja vihreässä nuotin alalaidassa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 42.)

Ylennystä ja alennusta kuvataan mustalla viivalla nuotin yläpuolella. Nuotin kestoa kuvataan mustalla viivalla nuotin oikealla puolella. Instrumenttiin laitettavissa kohokuvionuottitarroissa on samat kohomerkinnät kuin nuottikuvassa. Näin soittaja yhdistää nuottikuvasta tuntemansa merkin saman tuntuiseen tarraan soittimessa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 42–43.)

## 6 Tarinasävellytys neljävuotiaan näkövammaisen tytön kanssa

Tarinasävellytysprosessi alkoi syksyllä 2014 Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus Iiriksessä neljävuotiaan näkövammaisen tytön kanssa. Lapsi oli sokea, hän näki ainoastaan hieman valoa. Halusin jatkaa tarinasävellyttämistä vielä keväällä 2015 tytön päiväkodissa, koska koin, että syksyn kerrat olivat olleet hyvin erillisiä ja katkonaisia ja mielestäni prosessi tavoitteiden saavuttamiseksi oli vielä kesken. Yksityisyyden suojaamiseksi en käytä tytön etunimeä ja näin myöskään hänen teoksissaan ei näy tekijää.



Prosessin tarkoituksena oli tuoda esille, että näkövamma ei ole este musisoimiselle eikä näkövammaisen pitäisi rajoittaa näkeviä ihmisiä rajaamaan näkövammaisen henkilön toimintaa. Työn tavoitteena oli rohkaista näkeviä ihmisiä avoimuuteen ja kokeilunhaluuteen näkövammaisten aikuisten tai lasten kanssa.

Päämääränäni oli tarjota näkövammaiselle lapselle tarinasäveltämisen mahdollisuus sekä saada tietoa tarinasäveltämisen periaatteiden ja kohokuvionuottien toimivuudesta näkövammaisen lapsen kanssa. Prosessin olennaisin tavoite oli saada lapsi ilmaistamaan itseään musiikin keinoin.

Kuvasin videokameralla jokaisen tarinasävellytyskerran ja näin taltioin aineiston. Pyysin kuvaukseen kirjallisen luvan tytön huoltajalta ja samalla sain luvan kirjoittaa opinnäytetyön aiheesta. Liriksessä kamera oli jalustalla, mutta päiväkodissa avustaja kuvasi tuokiöt. Lapsen yksityisyyden suojan takia en halunnut julkaista videota. Pidin myös oppimispäiväkirjaa, johon kirjoitin kokemuksiani, ajatuksiani ja omia tunteitani ylös. Prosessin kuvailussa olen käyttänyt apuna videoita ja oppimispäiväkirjaa.

## 6.1 Tarinasäveltämisen valmistelu

Syksyllä 2014 otin yhteyttä Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskukseen lirikseen. Selvittelin, olisiko heillä alle kouluikäisiä näkövammaisia lapsia, joita voisinkin tulla tarinasävellyttämään. Sain tiedon, että heillä on kaksi kertaa kuussa toimiva ryhmä lapsille, johon voisinkin tulla. Kävin tutustumassa ryhmän toimintaan ja lapsiin.

Tavoitteenani oli kokeilla kohokuvionuottien toimivuutta tarinasävellyttämisessä. Mielestäni kohokuvionuotteja voi parhaiten testata sokealla lapsella. Niinpä valitsin ryhmästä sokean 4-vuotiaan tytön. Län valitsin sen perusteella, että Hanna Hakomäki on käyttänyt kuvionuotteja jopa 3-vuotiaiden lasten kanssa (Hakomäki 2007, 19.). Halusin testata, miten kohokuvionuotit soveltuvat pienelle lapselle.

Ennen tarinasävellyttämisen aloitusta lähdin selvittämään, minkälaisia merkkejä voisi käyttää sokean lapsen kanssa. Oma ajatukseni oli tehdä erituntuisista materiaaleista, kuten hiekkapaperista, aaltopaperista, huopakankaasta ja sametista samanmuotoisia merkkejä, mitä kuvionuoteissa käytetään. Mietin myös, että materiaalin olisi hyvä olla samanvärisen kuin kuvionuoteissakin, koska mahdollisesti tulevaisuudessa menetel-

mää käytettäessä soittajan tai tarinasäveltäjän näkövammaisen vaikeusaste ei olisi näin esteenä.

Seuraavaksi kävin konsultoimassa Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa Markku Kaikkosta ja Kaarlo Uusitaloa. He kertoivat minulle kehittämistään kohokuvionuoteista ja siitä, kuinka niistä on saatu hyviä kokemuksia näkövammaisten kanssa. Heidän kertomansa mukaan näkövammaisten mielestä kohokuvionuotit ovat olleet selkeämpiä ja helpommin opittavissa kuin varsinainen pistenuottikirjoitus. Aikaisemmin kohokuvionuotteja on kokeiltu noin 15-vuotiaiden ja sitä vanhempien kanssa. Kaikkosen ja Uusitalon mukaan kohokuvionuoteilla on selkeämpi musiikillinen jatkumo kuin erituntuisilla materiaaleilla, joita hekin olivat ajatelleet ennen kuin olivat kehittäneet kohokuvionuotit. (Kaikkonen & Uusitalo 2014) Haastattelun ja kohokuvionuotteihin tutustumisen jälkeen innostuin kohokuvionuoteista ja päätin ottaa ne käyttöön.

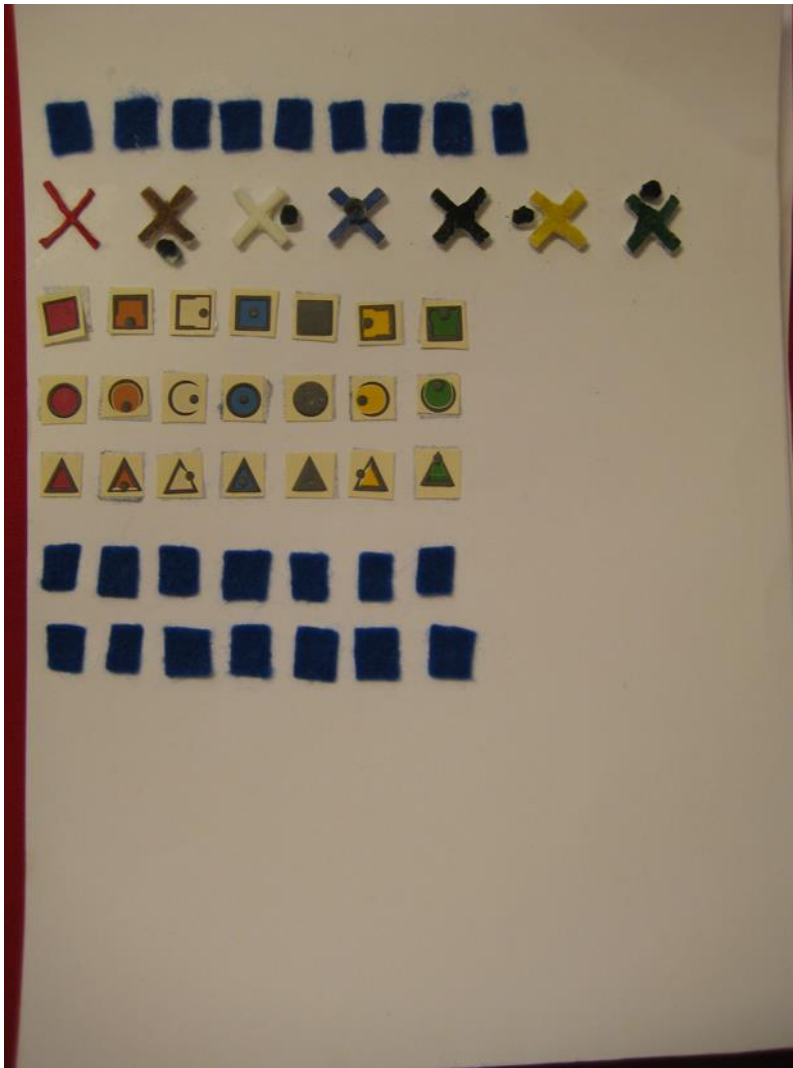
## 6.2 Tarinasäveltäminen liriksessä

Tarinasävellyttämisen sokean neljävuotiaan tytön kanssa aloitin Näkövammaisten palvelu- ja toimintakeskus liriksessä syksyllä 2014. liriksessä tarinasävellyttämiskertoja oli kolme, jonka jälkeen pidimme konsertin. Tarinasävellyskerrat olivat kahden viikon välein.

Ensimmäisellä kerralla tullessaan huoneeseen tyttö sanoi, että hän ei soita. Tyttö oli aikaisemmin kokenut pianon äänen kovana ja pelottavana. Hän sai valita, istuuko vai seisooko pianon edessä. Sain houkuteltua hänet koskemaan koskettimiin, kun kokeilimme yhdessä, kuinka pitkälle koskettimet jatkuvat. Otin hänen käsistään kiinni ja tutustuimme yhdessä pianon koskettimiin. Kerroin hänelle kohokuvionuoteista ja ohjasin hänen kättään tunnustelemaan merkkejä. Samalla painoimme koskettimen alas, jotta hän kuulisi, millainen ääni jokaisen merkin alta tulee. Helpointa hänen oli tunnistaa, kun merkissä ei ollut pistettä lainkaan. Ympyrä – merkki oli kaikista tutuin ja se herätti innostusta. Seuraavaksi kehotin häntä painamaan itse koskettimen alas. Hän teki huomioita, että mitä kovempaa kosketinta painaa sitä kovempaa se soi. Toisinaan hämmennystä herätti se, että olin leikannut paperista neliönmuotoisen palan, jonka sisällä oli toinen kuvio. Hetken kuluttua tyttö soitti ja tutustui koskettimiin ilman apuani. Hän oli ylpeä siitä, että oli uskaltanut soittaa, ja kertoi siitä myös isälleen.

Pianoon tutustuminen jatkui jokaista säveltä vuorotellen soittamalla ensin koskettimistoja pitkin alas ja sitten takaisin ylös ja jälleen alas. Tässä vaiheessa ajattelin, että tyttö edelleen tutustuu soittimeen ja halusin tarjota hänelle seuraavan askeleen. Huomasin jälkeinpäin, että keskeytin tytön tekemisen aivan täysin. Minun olisi pitänyt maltaa odottaa, että hän saa lopetettua soittamisen. Olin liian hätäinen. Tyttö totesikin minulle: ”kato ku mä soitan pianoo”. Kun hän oli lopettanut soittamisen, kokeilin löytäisikö hän pianosta samanlaisen merkin, jonka annoin hänelle käteen. Ympyrämerkki löytyi pienellä avustuksella. Huomasin, että olisin voinut neuvoa häntä konkreettisimmilla suunnilla. Kerroin hänelle tarinasäveltämisestä ja siitä, kuinka minulla oli lisää merkkejä hänen teostaan varten. Päätin lähteä liikkeelle niin, että merkitsisin tytön teoksen ylös ensin värikynillä ja tämän jälkeen samassa tilanteessa kohokuvionuotein sinitaralla kiinni paperiin. Tiedostin, että tällaisen toiminnan riskinä voi olla vuorovaikutuksen väheneminen. Sitä kautta se voi vaikuttaa tekemiseen. Kun olin ohjeistanut tyttöä soittamaan, hän totesi vähemmän innostuneesti ”okei”. Tässä vaiheessa tuli ajatus, että miten saan tytön innostumaan tästä niin, ettei projekti ole vain minun innostukseni ja päämääräni. Tyttö oli kuitenkin innoissaan siitä, että oli soittanut pianoa ja toisti useamman kerran, kuinka kertoo siitä isälle. Kun kysyin, miten haluat, että merkitsen ylös sävelet, joissa ei ole merkkiä niin koin, että tyttö turhaantui eikä hän osannut sitä itse kertoa. Tällä kerralla huomasin, kuinka vaikeaa on erottaa, missä menee tutustumisen ja soittamisen raja. Koin, että tyttö etsii ja tutustuu merkkeihin ja pyytäessäni häntä soittamaan jotakin, hän kertoo jo soittaneensa. Vaikka olin perehtynyt etukäteen kirjallisuuteen ja siihen, kuinka tarinasäveltämisessä ei ole oikeaa eikä väärää, huomasin, kuinka itselläni oli kuitenkin erilainen odotus pianon soittamisesta ja syntyvästä teoksesta. Koin vaikeana esitellä lapselle tarinasäveltämistä, kun itsekään ei ole harjaantunut sen tekemiseen eikä vielä täysin tiedä, miten sitä toteutetaan näkövammaisen kanssa. Ensimmäinen kerta jäi aivan kesken emmekä saaneet teosta paperille.

Ensimmäisen ja toisen kerran välillä oli kaksi viikkoa. Tämä oli harmillista, mutta pakon sanelemaa. Ensimmäisen kerran jälkeen huomasin, että olin laittanut merkit pianon koskettimille liian kauas reunasta. Lapsen oli vaikea painaa kosketinta niin kaukaa. Olin siirtänyt merkit lähemmäksi ja leikannut huovasta ristimerkkiset nuotit, koska ne eivät onnistuneet kohokuvionpaperille painettuna. Tyttö oli innoissaan, kun koskettimilla oli uudet merkit. Tutustuimme koskettamalla uusiin merkkeihin. Olin toiselle kerralle liimannut paperille ylös tytön soittaman teoksen. Tosin hän ei sitä itse enää muistanut.



Kuvio 6. Tytön ensimmäinen sävellys.

Olisin voinut lähteä liikkeelle alusta ja tyttö olisi saanut soittaa uudelleen ihan, mitä haluaa. Kertojen ja ajan rajallisuus aiheuttivat sen, että koin välttämättömäksi mennä eteenpäin, jotta pääsisin kokeilemaan kohokuvionuottien toimivuutta. Jälkeenpäin huomasin, kuinka en tässä ajatellut lasta vaan itseäni ja omaa tavoitettani ja päämäärääni.

Toisella kerralla kävimme yhdessä nuotin läpi ja kerroin, mitä hän oli soittanut edellisellä kerralla. Tyttö ei keksinyt kappaleelle nimeä ja kysyessäni, onko se valmis hän vastasi, ettei se ole. Hän ei keksinyt sille kuitenkaan jatkoa vaan halusi soittaa sitä uudelleen kysyen itseltään, miten se nyt meni. Huomasin, kuinka tyttö puhui koskettimien nousemisesta ja minä kappaleen nimestä. Vuorovaikutus ei siis kohdannut tässä tilan-

teessa. Tyttö löysi pianosta uuden osan; pedaalin ja tutustuimme siihen ja sen ääneen aiheuttamaan vaikutukseen.

Kolmas kerta oli jälleen kahden viikon päästä. Kävimme saman kappaleen läpi ensin tunnustellen. Tyttö muisti merkit edelliseltä kerralta ja soitti kappaleen. Yritin vielä kysellä kappaleelle nimeä, mutta sillä ei nimeä ollut. Tämä kerta oli hyvin lyhyt, vain muutamia minuutteja kestävä. Uutta kappaletta ei tällä kertaa syntynyt.

Loppukonsertissa tyttö esitti itse oman kappaleensa. Soitossa oli kuultavissa varovaisuutta, jota aiemmin ei ollut. Yleisönä olivat hänen vanhempansa ja pikku veljensä sekä muut ryhmäläiset.

### 6.3 Tarinasäveltäminen päiväkodissa

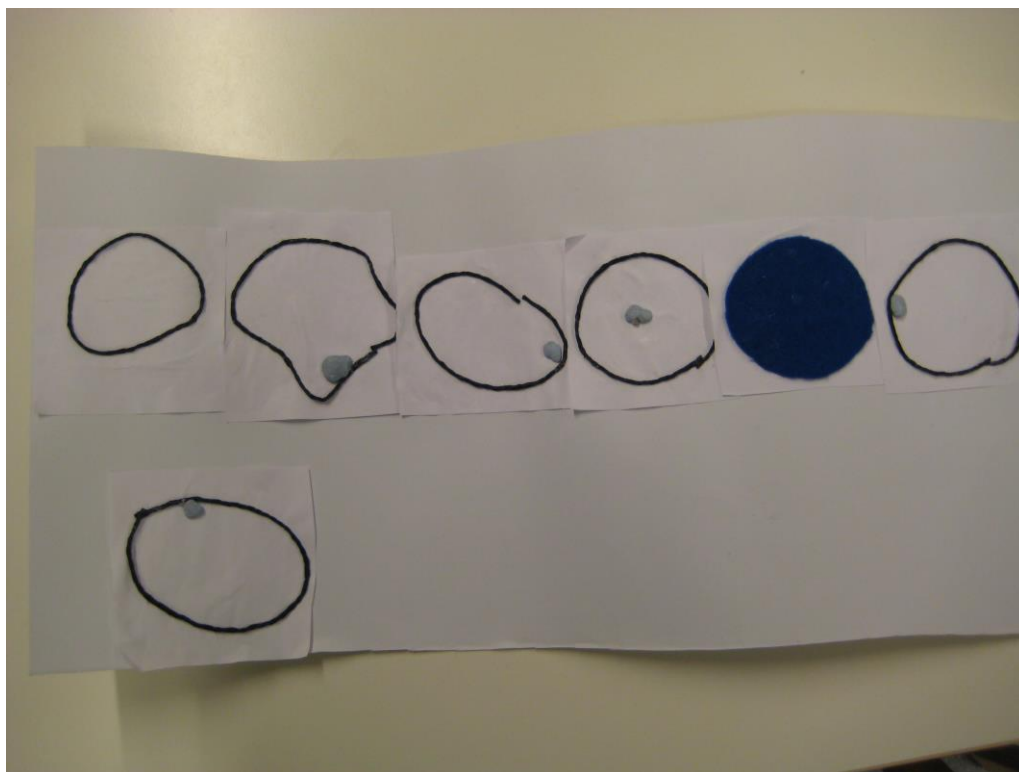
Alkuperäinen suunnitelmani oli ollut tarinasävellyttää tyttöä vain syksyn ajan liriksessä. Halusin kuitenkin jatkaa tarinasäveltämistä vielä tytön päiväkodissa, koska tarinasävellyskerrat olivat olleet hyvin lyhyitä ja hajanaisia liriksessä. Koin, että tytön kanssa pitää käsitellä enemmän kohokuvionuotteja. Yhtenä tavoitteenani oli testata, miten kohokuvionuotit toimivat tarinasävellytyksessä 4-vuotiaalla lapsella. Tähän tavoitteeseen en ollut mielestäni saanut vielä vastausta. Halusin myös itse jatkaa tarinasävellyttämistä, koska halusin lisää kokemusta. Menin tytön päiväkotiin tammikuussa 2015.

#### 6.3.1 Haparointia ja tutustumista ensimmäisellä kerralla

Ensimmäisellä kerralla tutustuimme ja palautimme mieleen kohokuvionuotteja tytön kappaleen kautta, jonka hän oli tehnyt syksyllä. Hän tunnisti kuviot hyvin. Pisteiden sijaintia hänen oli hankala hahmottaa. Hän ei myöskään itse huomannut tai ainakaan osannut sanoa ilmaista, miten punainen ja musta kohokuvionuotti eroavat toisistaan. Kummassakaan ei ole pistettä, mutta punainen nuotti on kuopalla ja musta on kokonaan koholla oleva ympyrä.

Tavoitteenani oli auttaa tyttöä hahmottamaan kohokuvionuotit paremmin. Niinpä liimasin yhdessä tytön kanssa paperille narusta ympyröitä. Ympyröiden sisälle pisteet hän laitto sinitarrasta. Mustan kohokuvionuottiympyrän leikkasin huopakankaasta. Tyttö osasi laittaa pisteet ohjeiden mukaan oikealle paikalle. Kun kaikki ympyrät olivat valmi-

ta, hän osasi itse sanoa, missä kohtaa ympyrää piste sijaitti. Omasta kappaleestaan hän ei tunnistanut ympyröitä samoiksi kuin juuri liimaamansa ympyrät. Kysyin, onko piste pienissä ympyröissä samassa kohtaa kuin isommissa ympyröissä. Vastaukseksi sain: "On varmaan". Tunnustellessaan ympyröitä, tyttö sanoi: "Nyt tuli neliö vastaan". Kerroin hänelle, että merkit on leikattu paperista ja paperi on neliön muotoinen.



Kuvio 7. Narusta, sinitarrasta ja huopakankaasta tehdyt ympyrät.

Ympyröiden tekemisen jälkeen siirryimme soittamaan pianoa. Tyttö halusi laskea pianon koskettimia ja totesi: "Samanlainen pianon ääni on tossa lopussa kuin liriksessä". Olin liimannut vain ympyränmuotoiset merkit koskettimille, koska ajattelin sen helpottavan merkkien hahmottamista, kun koskettimilla ei ollut kaikki merkkejä. Jälkeenpäin huomasin, että tämä oli virhe omassa toiminnassani. Ohjeistin tyttöä, että hän voi soittaa mitä vain ja minä kirjoitan sen ylös paperille. Hän sanoi soittavansa vasemmalta ylös. Hän aloitti ensimmäisestä ympyrästä eli yksiviivaisesta c:stä edeten pianon viimeisiin koskettimiin asti, samalla laskien monta niitä oli. Hän totesi: "Näitä oli niin ku 28, kun tästä lähtee". Kirjoitin tämänkin kappaleen ylös. Kysyessäni häneltä, miten laitetaan ylös ne äänet, joissa ei ole merkkiä, jotta hän voisi soittaa ne uudestaan. Vastaukseksi sain: "Uudestaan, uudestaan, koska äitillä ei ole isoa pianoa, niin siksi mun ei pidä soittaa siellä". Tyttö laski koskettimet ympyrästä alaspäin kolmestakymmenestä

viiteenkymmeneenyhteen sekä takaperin takaisin viidestäkymmenestä yhdestä kolmeen kymmeneen. Hänen laskiessaan koskettimia, merkitsin kohokuvionuotein ylös hänen työnsä. Kysyin häneltä useampaa kertaan, miten merkitsen ne sävelet, joissa ei merkkejä ole, mutta en saanut vastausta häneltä.

Yritin rajata hänen soittonsa noihin ympyrämerkkeihin, jotta hän olisi hahmottanut niiden erilaisuuden. Hän soittikin ympyrät järjestyksessä alhaalta ylös ja laski, kuinka monta niitä on ja tämän jälkeen vielä ylhäältä alas laskien, kuinka monta niitä on. Kysyin tytlö, saanko soittaa hänen kappaleensa ja onko se valmis vai jatkuuko se jotenkin. Hän vastasi minulle, että se on valmis. Nimeä tuolla kappaleella ei ollut. Seuraavaksi tyttö soitti kappaleen, joka alkoi ympyrämerkkien jälkeen kaksiviivaisesta c:stä aivan viimeiseen koskettimeen asti. Silloin huomasin, että nuo kaikki merkit olisi pitänyt laittaa jo ensimmäiselle kerralle paikoilleen. Kun kysyin, miten merkitsen kappaleen ylös, hän vastasi minulle: ”Sä laitot sitten ensi kerraksi ne merkit”.

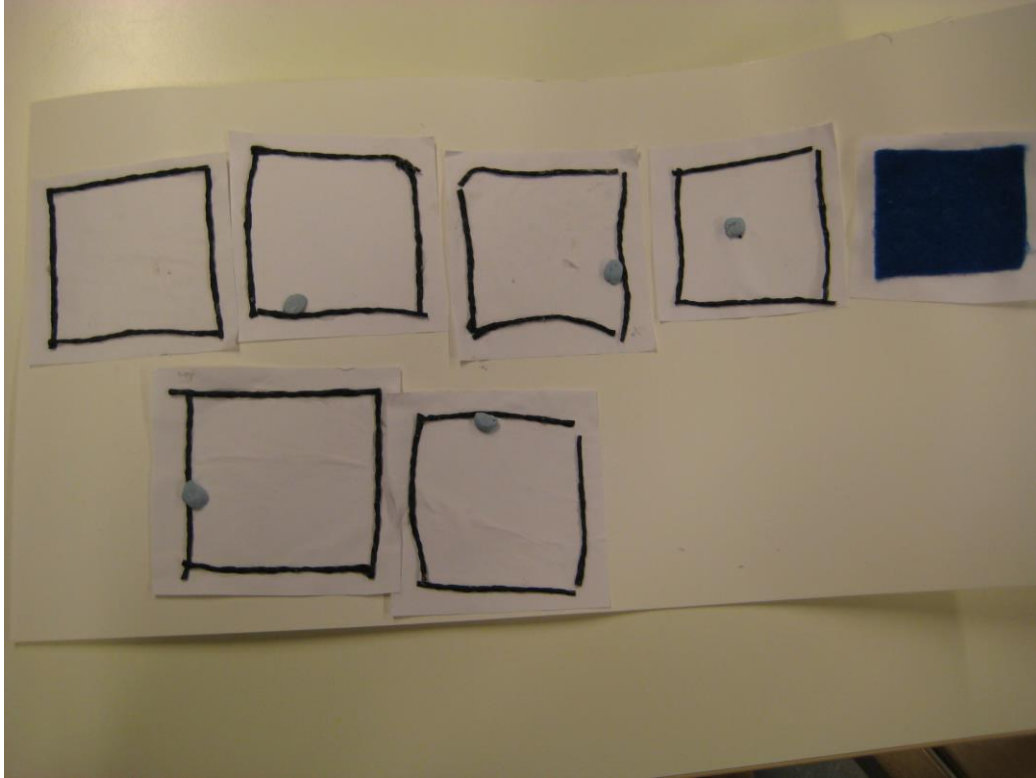
Yritin vielä kerran saada häntä soittamaan vain noilla ympyrämerkeillä. Hän sanoi, että soittaa sen saman kappaleen. Painaessaan koskettimia hän huomasi, että jos ei niitä paina tarpeeksi lujaa niin mitään ääntä ei kuulu. Tyttö kommentoi myös: ”Nyt mä soitan”. Hän teki huomion myös mustista koskettimista todeten, että tässä on lyhyempiä koskettimia.

Tyttö kaipasi ympyröiden vasemmalle puolelle merkkejä, joten teippasin kesken tunnin pienen oktaavialan merkit. Hän tunnisti neliöt heti ja pisteetkin hän hahmotti, missä kohtaa ne sijaitsevat. Annoin tytlöle aikaa merkkeihin tutustumiseen sekä pianon ja koskettimien hahmottamiseen. Samalla kuitenkin omat ajatukset olivat siinä, että toiminko nyt niin sanotusti oikein ja tarinasävellyttämisen periaatteiden mukaan.

### 6.3.2 Valmis sävellys toisella kerralla

Toinen kerta oli viikon päästä. Tällä kerralla liimasimme yhdessä paperille narusta neliöitä. Tyttö kokeili edellisellä kerralla tekemiämme ympyröitä ja, missä niissä tuo piste eli sinitarra sijaitsi. Hän tunnisti pisteiden sijainnin. Neliöiden tekeminen ei ollut tytlöle helppoa, vaan hänen oli hankala tehdä neliö neljästä samanmittaisesta narunpätkästä. Huomasin, kuinka näkevälle ihmiselle yksinkertaiset asiat, kuten narunpätkän liimaaminen ja liimatikun laittaminen kippoon, ovat haastavia asioita, jos ei näe. Kun neliöön oli liimattu kaksi narua, tyttö huomasi, että sen muoto oli kuin L-kirjain tai numero seit-

semän. Yhden neliön tekemiseen meni aikaa yli viisi minuuttia. Tyttö jaksoi tehdä neliöitä keskittyen. Jälkeenpäin huomasin, että jollain muulla materiaalilla, jota ei olisi tarvinnut liimata, neliöiden tekeminen olisi ollut nopeampaa ja siihen ei olisi mennyt niin paljon aikaa.

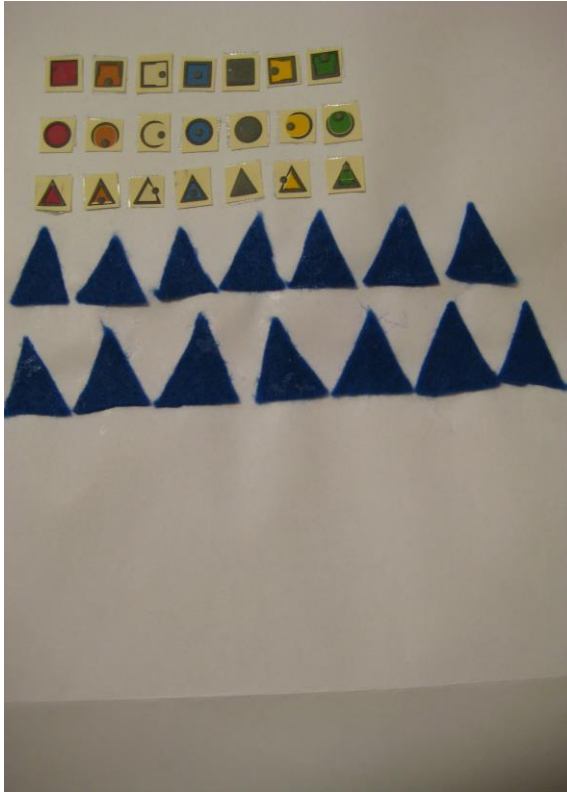


Kuvio 8. Narusta, sinitarrasta ja huopakankaasta tehdyt neliöt.

Neliöiden tekemisen jälkeen siirryimme tarinasäveltämään. Ohjeistin jälleen tyttöä soittamaan, mitä vain hän haluaa ja, että siinä voi olla mukana myös laulua tai leikkiä. Tällä kerralla koskettimistolla olivat ympyrä-, neliö- ja kolmiomerkit, vinoristit puuttuivat. Tyttö soitti ensin kaikki koskettimistolla olevat merkit järjestyksessä vasemmalta oikealle. Kun kysyin, haluaako hän soittaa sen uudestaan, hän aloitti ensimmäisestä merkistä eli neliöstä, jossa ei ole pistettä lainkaan ja soitti järjestyksessä ylöspäin säveleen asti. Kysyin, saanko soittaa hänen kappaleensa ja hän kuuntelee, soitanko oikein. Tämän jälkeen kyselin, miten kirjaan ylös ne sävelet, joissa ei ole merkkiä. Kerroin, että minulla on mukana narua ja huopakangasta. Tyttö halusi, että teen huopakankaasta kolmioita niille sävelille, joissa ei ollut merkkejä. Teippasin paperille ensimmäiseksi kohokuvionuotin neliön, jossa ei ole pistettä lainkaan sekä viimeisenä olleen kolmion, jossa on piste ylhäällä. Tyttö halusi, että teippaan kaikki kohokuvionuotit, jotka siinä välissä on. Sovimme, että teen sen seuraavaksi kerraksi. Leikkasin huopakankaasta kolmion ja



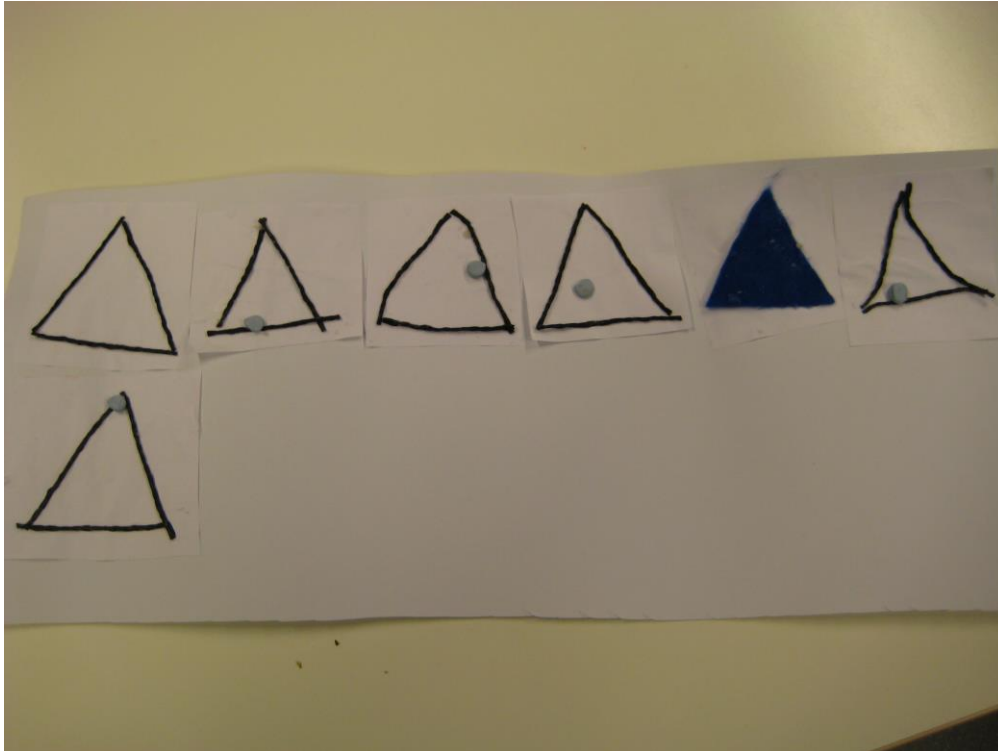
liimasin sen paperiin kiinni. Kerroin, että teen seuraavaksi kerraksi lisää kolmioita kuvaamaan niitä säveliä, joissa ei merkkiä ollut. Kappaleella ei ollut nimeä eikä siinä ollut sanoja. Lopuksi tyttö soitti vielä oman kappaleensa.



Kuvio 9. Tytön toisella kerralla säveltämä kappale.

### 6.3.3 Nuotteihin ja merkkeihin syventymistä kolmannella kerralla

Kolmannella kerralla, joka oli jälleen viikon päästä edellisestä, teimme yhdessä tytön kanssa narusta, sinitarrasta ja huopakankaasta kolmioita. Autoin tyttöä aika paljon. Koin, että muotojen tekeminen auttoi tyttöä hahmottamaan, onko kyseessä ympyrä, kolmio vai neliö, mutta pisteen sijaintiin varsinaisessa kohokuvionuoteissa tekemisellä ei ollut vaikutusta. Lisäksi askarteleminen vei paljon aikaa varsinaiselta tarinasäveltämiseltä.



Kuvio 10. Narusta, sinitarrasta ja huopakankaasta tehtiin kolmioita.

Kolmannella kerralla näytin tyttölle hänen edellisellä kerralla tekemänsä teoksen. Ohjasin tytön kättä paperilla, mutta hetken kuluttua huomasin, kuinka hän oli keskittynyt laskemaan, kuinka monta kosketinta pianossa oli ja kohta kuulinkin, että niitä oli 43. Tyttö kysyi, mitä minä soitan ja kerroin hänelle, että olen merkinnyt ylös hänen viime kerralla tehneen teoksen. Tyttö tunnisti hyvin kaikki muodot ja halusi laskea, kuinka monta mitäkin muotoa paperilla oli. Hän tunnisti, että esimerkiksi neliöt eivät ole samanlaisia. Ohjasin tyttöä tunnustelemaan paperilla olevia neliöitä ja etsimään samanlaisen neliön koskettimistolta. Hän tunnusteli toisella kädellä paperia ja toisella koskettimistolla olevia merkkejä. Ympyrä- ja neliökohokuvionuottien tunnistaminen onnistui hyvin ja tyttö löysi niistä pisteet ja missä kohtaa kuviota ne sijaitsevat. Kolmiosta oli vaikea löytää, missä kohtaa pisteet sijaitsivat. Tyttö väsyi, kun ei hahmottanut, missä kohtaa piste sijaitsi. Tällä kerralla aika meni nuotteihin ja merkkeihin perehtymiseen. Lopuksi tyttö soitti edellisellä kerralla tekemänsä kappaleen.

#### 6.3.4 Vapaata ilmaisua neljännellä kerralla

Neljäs kerta oli jälleen viikon päästä ja tällä kerralla en askarrellut tytön kanssa vinoristikuvioita. Vinoristikuvioista kohokuvionuotein tulee painatettaessa epäselviä tunnustel-

taviksi, joten niitä ei voi käyttää. Niinpä olin leikannut huopapehmusteesta, jossa on liimapinta, vinoristimerkit ja pisteet. Ensimmäinen risti oli narusta ja seuraavat huopapehmusteesta.

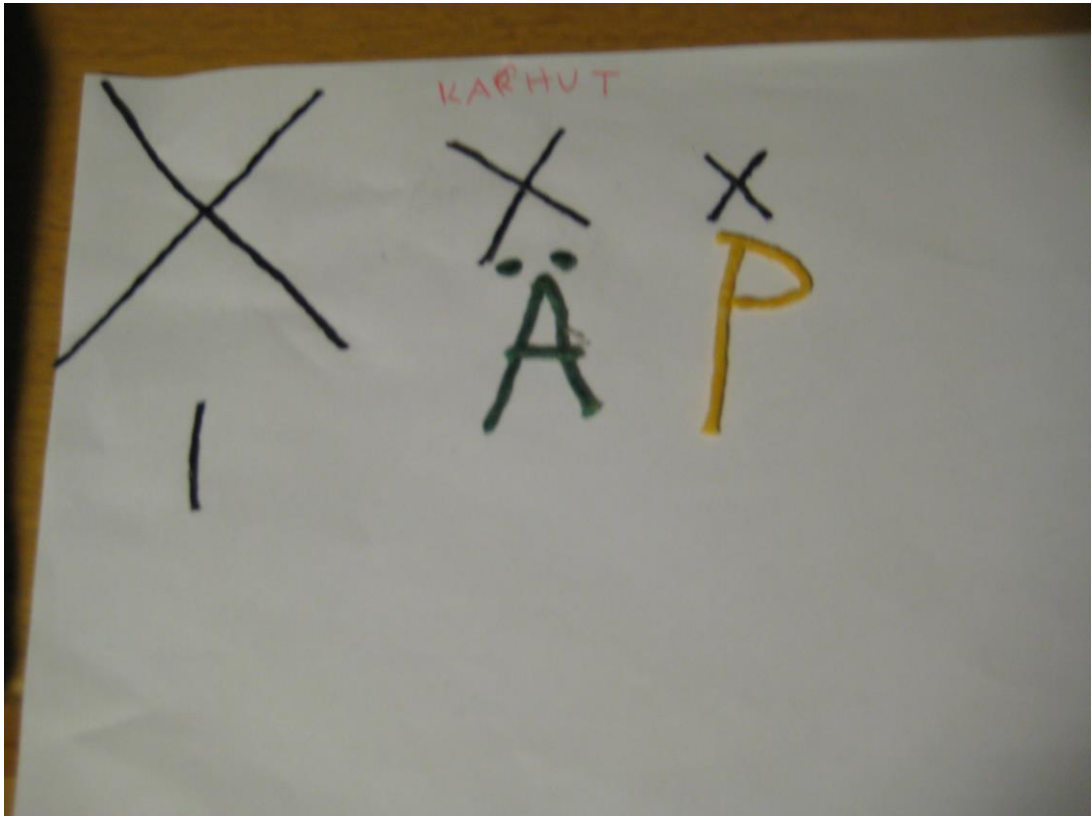
Neljännellä kerralla koskettimistolle ilmaantuneet vinoristikuviomerkit kiinnostivat tyttöä. Hän teki teoksen, joka alkoi vinoristimerkeistä ja päättyi koskettimistolla aivan ylös asti. Sovimme, että merkitsen huopakankaasta neliömerkein ne sävelet, joissa ei tuota merkkiä ollut.



Kuvio 11. Tytön tekemä teos vailla nimeä.

Tämän jälkeen kehotin tyttöä kokeilemaan, minkälaisia ääniä pianosta tulee ja löytääkö hän sieltä korkeita tai matalia ääniä. Niinpä hän painoi kämmenellään klusterin ensin koskettimiston matalasta päästä ja kertoi, että tämä on isä karhu ja sen jälkeen koskettimiston yläpäästä todeten, että tämä on pikkukarhu. Kysyin, millä hän haluaa, että merkitsen ylös nuottiin karhujen merkin. Mukanani oli narukerä ja ehdotin hänelle, voisiko siitä tehdä esimerkiksi jonkun kasan tai muodon. Tyttö halusi tehdä ristin. Tekemisen ohella tyttöä kiinnosti sylissäni ollut narukerä ja kyseli: ”miksi tämä vain jatkuu ja, mistä sä oot tän narukerän oikein saanut”. Tein paperille narusta kaksi ristiä: ison ja pienen. Pienestä ristikstä tyttö sanoi, että se on äitikarhu ja soitti klusterin pianon keski-

osasta. Tein vielä pienemmän ristin ja tämä kolmas risti oli vauvakarhu. Tyttö kysyi, mikä sen nimi on, tarkoittaen kappaleen nimeä. Hän ei kuitenkaan ensin halunnut antaa kappaleelle nimeä eikä keksiä kappaleeseen sanoja tai tarinaa. Tyttö soitti kappaleensa läpi. Lopuksi ehdotin tytölle, voisiko kappaleen nimi olla karhut ja hän hyväksyi ehdotukseni.



Kuvio 12. Tytön tekemä teos Karhut, jossa on isäkarhu, äitkarhu ja pikkukarhu.

Neljännellä kerralla halusin kokeilla, toimisivatko kohokuvionuotit ja niihin kiinnitetyt magneetit. Ajattelin, että tämä saattaisi helpottaa ja nopeuttaa kappaleiden kirjaamista ylös ja sen voisi tehdä samanaikaisesti, kun tarinasäveltäjä soittaa. Minulla oli tefloninen vuoka, johon magneettiset merkit tarttuivat hyvin kiinni. Olin laittanut vuokaan keskele seitsemän ympyräkohokuvionuottia ja kehotin tyttöä laittamaan ne haluamaansa järjestykseen. Tämän jälkeen hän etsi saman kuvion pianosta ja soitti samassa järjestyksessä, mihin oli merkit laittanut. Tyttö tunnusteli, löysi ja soitti kaksi merkkiä. Tämän jälkeen hän totesi: "Mua väsyttää tämä". Lopuksi otin tytön syliini ja tarkoitukseni oli, että soittaisimme yhdessä jotain. Soitin pienen pientä veturia johdatellakseni, että pianolla voi soittaa erillisiä säveliä missä järjestyksessä tahansa. Hän totesi kuitenkin pian: "Mua väsyttää ja mä haluan mennä pois tästä".

Jälkeenpäin minulle heräsi ajatus, että oliko tytön väsymyksen osoittaminen turhautuneisuutta tai osoitus siitä, että tekeminen oli hänelle liian haastavaa. Huomasin myös, että yritin ehkä tavoitella jotain isompaa aikuisen näkökulmasta käsin. Vaikka olin perehtynyt kirjallisuuteen etukäteen, ymmärsin, että omaa kokemus ja sitä kautta tehdyt virheet ja erehdykset opettavat kaikkein eniten.

Huomasin, että lapsen tunnustellessa magneettimerkkejä, ne eivät pysyneet paikoillaan ja liikkuvat, joten esimerkiksi oikealla oleva piste saattoikin olla kohta vasemmalla. Magneettisia merkkejä olisi pitänyt olla myös todella paljon ja näin alustankin olisi pitänyt olla suhteellisen iso, jos lapsi olisi halunnut tehdä teoksen, jossa käytetään yhtä merkkiä useammin kuin kerran. Näin lapsen soittaminen ja nuottien lukeminen olisi hankaloitunut, kun lapsi olisi siirtynyt soittimen luota pois tunnustellakseen nuottia. Leikkaamieni vinoristinnuottien pisteet eivät pysyneet paikoillaan koskettimistolla, vaan irtosivat yhtenänsä.

#### 6.3.5 Uuden kokeilua viidennellä kerralla

Viimeisellä kerralla halusin lähestyä tarinasäveltämistä näkövammaisen neljävuotiaan lapsen kanssa hieman eri tavalla. Enää en voinut muuttaa koskettimistolla olleita kohokuvionuotteja muuksi, mutta toin mukaan hiekkapaperia, satiininauhaa, huopakangasta ja narua. Tarkoitukseni oli herätellä tytön luovuttaa ja saada hänet materiaalien avulla kehittämään soittamiseensa uusia elementtejä.

Tutustuimme ensin näihin materiaaleihin ja tyttö oli innoissaan saadessaan tunnustella eri materiaaleja. Kerroin, että hän voi jälleen tehdä oman tarinasävellyksen, mutta tällä kertaa laittaisin sen ylös noilla edellä mainituilla materiaaleilla. Tyttö innostui asiasta. Kerroin, että materiaaleista voi leikata sellaisia muotoja, mitä hänen tarinasävellyksensä ja musiikki kuvaisi. Tyttö totesi: ”Se on pelkkää musiikkia.” Hetken kuluttua, hän jatkoi kuitenkin: ”Kun tää on valmis, niin saanko viedä sen taas laatikkoon”. Annoin tytön tunnusteltavaksi hiekkapaperia ja kysyin, löytyisikö pianosta sellaisia ääniä, jotka voisivat kuvata hiekkapaperia ja, mitkä hänen mielestään voisivat olla sellaisia. Ne voisivat olla, mitä ääniä vaan.

Pianon ääressä ohjeistin tyttöä jälleen ja hän kommentoi minulle: ”Pelkkää soittoa”. Tyttö lähti soittamaan vinoristimerkeistä painaen koskettimia järjestyksessä ylös asti.

Kerroin hänellä, että tämä olisi se kappale, jonka hän oli viime kerralla tehnyt. Muistutin ja toin hänelle muut hänen tekemänsä teokset. Karhut -teoksessa tyttö tunnusteli ensin ristejä ja niiden alla olevia kirjaimia I, Ä ja P. Hetken kuluttua hän muisti kyseisen teoksen ja halusi soittaa sen samalla kertoen: ”Isäkarhu oli näin ja äitikarhu näin ja pikkukarhu tälleen”. Kysyin haluaisiko hän jatkaa kappaletta ja mitä karhuille sitten käy. Vastaukseksi sain: ”Ei mitään.” Kysyin soittaisiko hän tänään uuden kappaleen ja sain vastaukseksi napakan: ”En!” Yritin houkutella tyttöä soittamaan ja kerroin, että noilla aikaisemmin esittelemilläni materiaaleilla voisi merkata hänen kappaleensa ylös, mutta hän ei halunnut soittaa.

Lopuksi halusin kokeilla vielä edellisen kerran magneettisia kohokuvionuottimerkkejä ja laitoin merkeistä kappaleen Jaakko-kulta ensimmäiset sävelet. Toisella kädellä tyttö tunnusteli merkin ja toisella kädellä etsi sen pianosta. Hän soitti uudestaan ja tällä kerralla lauloin mukana, jolloin hän napakasti totesi, että se on Aaro-kulta. Hän innostui soittamaan Aaro-kulta laulua. Kappaleesta tuli hänen omansa, joka alkoi Jaakko-kulta melodialla. En huomannut kirjata kappaletta heti ylös ja pyytäessäni tyttöä soittamaan sen uudestaan, hän totesi, ettei osaa ja soittaa sitten, jos osaa. Kerroin, että se on hänen oma Aaro-kulta laulunsa ja niin tyttö innostui soittamaan. En saanut kappaletta ylös ja hän ei suostunut soittamaan sitä enää uudestaan. Soitin useita eri versioita hänelle, mutta mikään soittamistani ei vastannut hänen teostaan Aaro-kulta. Totesin, että minusta olisi kiva saada hänen tekemästään kappaleesta nuotti ja kirjata se ylös kohokuvionuotein. Tähän tyttö totesi, että kappale soi hänen päässään. Kysyin kappaleelle nimeä, mutta nimeä kappaleella ei ollut. Kysyin, voiko kappaleen nimi olla Aaro-kulta ja se sopi tytölle. Yritin saada tyttöä vielä soittamaan kappaleen, jotta olisin saanut kirjattua sen ylös muun muassa houkuttelemalla, että hän voi viedä nuotin pikkuveljelleen, kun se on kirjattu ylös. Lopputulos oli, että en saanut kirjattua kappaletta mitenkään ylös.

#### 6.3.6 Konsertti päiväkodissa ja palaute

Seuraavana päivänä oli päiväkodissa tytön oma konsertti, jossa hän soitti kaikki tekemänsä teokset omalle ryhmälleen. Ennen jokaisen kappaleen esittämistä annoin hänelle tunnusteltavaksi nuotin ja kävimme yhdessä läpi, miten kappale meni. Kävin hänen kanssaan läpi ensimmäisen kappaleen, joka alkoi koskettimiston matalimmasta päästä jatkuen aivan ylös asti. Kun kappale oli käyty läpi, hän kertoi sen alkavan ympyrästä ja saimme kuulla ympyräkappaleen, jota emme aikaisemmin olleet kuulleet. Huomasin,

että tyttö soitti Aaro-kulta kappaleen, jonka hän oli edellisenä päivänä tehnyt. Seuraavaksi oli vuorossa kappale, joka alkaa matalimmasta sävelestä ja päättyy korkeimpaan säveleeseen. Viimeisenä kappaleena tyttö soitti Karhut -kappaleen. Tämän kappaleen aikana soittaja sai yleisön nauramaan, koska äänet kuulostivat hassuilta. Tyttö soitti kappaleensa varmasti eikä epäröinyt tai ujestellut lainkaan. Hän oli selvästi iloinen ja tyytyväinen omaan esitykseensä.

Projektin päätteeksi kuulin, että työstä tämä oli ollut kivaa. Hän oli kertonut muille, kuinka hän harrastaa pianonsoittoa. Kivointa oli ollut numerot eli laskeminen, Karhut -kappale ja Aaro-kulta – kappale. Tytön mielestä nuottien tekemisessä oli kestänyt liian kauan. Konsertin pitäminen ryhmäläisille oli ollut kivaa.

Avustaja kertoi, kuinka tyttö oli aiemmin sanonut, ettei soita ryhmäläisilleen. Hän yllättyi, että tyttö suostui soittamaan muille ja oli omaan soittoonsa tyytyväinen. Aikaisemmin tyttö on pelännyt pianon ääntä.

## **7 Prosessin arviointi**

Prosessin tavoitteena oli saada lapsi ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Musiikillisesta ilmaisusta minulla oli omat odotukseni. Olin varautunut siihen, että soittaminen voi olla hyvin omaperäistä ja oletuksenani oli, että lapsi säveltäisi erilaisia kappaleita, joissa olisi tarina. Aluksi olin pettynyt omaan toimintaani, kun en saanut lasta keksimään tarinoita. Huomasin kuitenkin varsin pian, että olin tehnyt valtavan läpimurron lapsen elämässä. Hän oli uskaltanut soittamaan pianoa. Soitinta, jonka ääntä hän oli aiemmin pelännyt. Lisäksi hän oli hyvin tyytyväinen itseensä ja innoissaan kertoi toisille harrastavansa pianonsoittoa.

Lapsi sävelsi monta sellaista kappaletta, joissa hän painoi koskettimia järjestyksessä alhaalta ylöspäin. Näin meni useampi tarinasävellyskerta. Mielestäni tämä oli lapsen tapa tutustua soittimeen ja hän käytti siihen tarvitsemansa ajan. Kun hän oli saanut soittaa näin tarpeeksi montaa kertaa, hän vapautui kokeilemaan ja keksimään jotain muuta. Sen jälkeen syntyi kappale nimeltään Karhut. Viimeisellä kerralla myös minä vapauduin, enkä ajatellut tarinasäveltämisen periaatteita, vaan soitimme yhdessä jo entuudestaan tuttua kappaletta Jaako-kulta. Tämä innoitti lapsen soittamaan kyseistä kappaletta ja se muotoutui hänen omaksi kappaleeksensa Aaro-kulta.

Tarinasäveltämisen avulla lapsi rohkaistui ja soittaminen toi hänelle iloa. Lapsi toi esille omaa persoonallisuuttaan ja hänelle tärkeitä asioita soittamisen myötä. Näin hän pääsi ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Tarinasävellyskertojen määrä ja prosessin pituus edesauttoivat asiaa.

Ennen prosessia olin perehtynyt tarinasäveltämiseen Hanna Hakomäen luennon ja kirjallisuuden myötä. Aikaisempaa kokemusta tai koulutusta minulla ei tarinasäveltämisestä tai näkövammaisen lapsen kanssa työskentelystä ollut. Päämääränäni oli saada tietoa, miten tarinasäveltämisen periaatteet ja kokokuvionuotit toimivat näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa.

Prosessin aikana oli hyvin haasteellista toimia yksin ja olisin välillä kaivannut ohjausta ja apua, miten voin viedä tarinasävellystä eteenpäin noudattaen tarinasävellyksen periaatteita. Ensimmäinen periaate, jonka mukaan tarinasäveltäminen on vapaata musiikki-ilmaisua, oli hyvin vahvasti mielessäni. Huomasin, kuinka oman toiminnan vapautuminen vaikutti siihen, miten tarinasäveltäjä vapautui ilmaisemaan itseään. Kun en liian tiukasti pitänyt kiinni tarinasäveltämiseen liittyvistä ohjeistuksista, lapsen musiikillinen ilmaisu vapautui. Lapsi tarvitsi aikuisen apua ja ohjausta.

Omaa toimintaani rajoitti osittain toinen periaate, jonka mukaan tarinasäveltäminen on vastavuoroista vuorovaikutusta. Siihen sisältyy ajatus siitä, että tarinasäveltäjä ei ohjaa tai opeta teoksen luomisessa. Kohtasin tilanteita, joissa olisin halunnut ohjata ja opettaa lasta enemmän. Jälkeenpäin ajateltuna otin tämän kohdan ehkä liian kirjaimellisesti. Halusin noudattaa periaatteita oikein, mutta huomasin, kuinka lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ollessani mietin, miten voin häntä auttaa, kun en saa ohjata tai opettaa. Välillä oli niin sanotusti kädetön olo ja tällöin olisin kaivannut ohjausta muun muassa siihen, miten ohjaus ja opettaminen määritellään. Prosessin loppuvaiheessa kyselin ja ehdottelin lapselle kappaleiden nimiä sekä soitimme tuttuja melodioita yhdessä. Mietin silloin, että onkohan tämä nyt tarinasäveltämistä, mutta halusin auttaa lasta eteenpäin ja antaa erilaisia kokemuksia.

Vuorovaikutuksellisuus ja dialogisuus olivat mielestäni suhteellisen hyvin läsnä omassa toiminnassani. Tosin se, että toimin ensimmäistä kertaa tarinasävellyttäjänä vaikutti siihen, että vuorovaikutustilanteessa säännöt, periaatteet ja sen miettiminen, miten voin rikastuttaa lapsen mielikuvitusta ja auttaa sitä löytymään olivat niin vahvasti mielessäni,



että huomasin välillä, kuinka en huomannut lapsen tekemiä asioita. Välillä minusta myös tuntui, että tilanteissa oli paljon tyhjiä hetkiä, jolloin en keksinyt sanottavaa. Videolta katsottuna nämä tilanteet näyttivät kuitenkin hyvältä ja juuri siltä, mistä tarinasäveltämisessä on kyse eli ajan antamisesta tarinasäveltäjälle. Etukäteen ajateltuna ajattelinkin, että on helppoa antaa lapselle tarpeeksi aikaa ja tilaa ja vuorovaikutus sujuu hyvin. Prosessin aikana huomasin, kuinka se ei ollutkaan niin helppoa ja yksinkertaista.

Tarinasäveltämisen kolmaskaan periaate ei ollut aivan yksiselitteinen. Sen mukaan tarinasäveltämisessä syntyy muistiin merkitty teos. Tähän liittyi olennaisena osana tavoitteeni kokeilla, toimivatko kohokuvionuotit tarinasäveltämisessä. Kohokuvionuotteja käyttämällä en löytänyt sellaista toimivaa tapaa, jolla olisin saanut teoksen kirjattua kokonaisuudessaan muistiin samanaikaisesti, kun lapsi sitä säveltää. Käytin apunani värikyniä ja teippasin kappaleen alkuja ja muutoksia ylös kohokuvionuotein. Koin, että kohokuvionuotit olivat lapselle liian vaikeita ja ne rajoittivat hänen vapaata musiikillista ilmaisuaan. Lapsi innostui aina löytäessään ympyrän ja hän piti tärkeänä, että merkkejä on koskettimilla. Pisteiden etsiminen tuotti vaikeutta ja mielestäni hän ei saanut yhteyttä nuotin ja sävellyksen välille, kun kyseessä olivat kohokuvionuotit. Mietinkin tuolloin, että miksi minun on kirjattava näitä teoksia ylös ja saako lapsi tästä mitään.

Yksi antoisista hetkistä oli lapsen vapautuessa kohokuvionuoteista ja säveltäessään kappaleen Karhut. Siinä vuorovaikutuksemme oli aivan kohdallaan ja sain kokemuksen siitä, kuinka näkövammaisen lapsen kanssa tarinasäveltäminen voi onnistua: kuinka hän kokee merkityksellisenä nuottinsa ja kuinka mietimme yhdessä, miten merkitsemme teoksen ylös. Kappaleen Karhut kohdalla ajatukseni kuitenkin muuttui nähdessäni, kuinka lapsi silmin nähden innostui soittamisestaan. Aaro-kulta kappaletta en saanut merkittyä lainkaan ylös ja mielestäni se oli todiste siitä, että kappaleen kirjaaminen ei ole välttämätöntä.

Haastattelin kahta näkövammaista aikuista ja kyselin heidän mielipidettään kohokuvionuoteista ja niiden yhdistämisestä tarinasäveltämiseen. Molemmat haastattelut tapahtuivat vasta prosessin jälkeen. Ensimmäinen haastateltavani Joonas Syri opiskeli pianovirittäjäksi. Syrin mielestä kohokuvionuoteista sai hyvin selvää. Kyselin hänen mielipidettään ideaan, jossa käytin magneettisia kohokuvionuotteja ja teflonista vuokaa apuna. Hänestä se oli hyvä ja toimiva ajatus. Kohokuvionuoteista hän oli sitä mieltä, että kohokuvionuotteja käytettäessä soittaja joutuu opettelemaan, missä niissä oleva

piste sijaitsee. Sain myös kuulla, että käsien tekemisen eriyttäminen ei ole helppoa. On vaikeaa seurata toisella kädellä nuotteja ja toisella kädellä soittaa. (Syri 2015.)

Riikka Hännistä, laulupedagogia, muusikkoa ja kirjoittajaa, haastattelin syksyllä 2015. Hännisen mielestä kohokuvionuotteja on hankala hahmottaa, kun niissä on vain piste joka liikkuu. Lisäksi merkit olivat hänestä liian pieniä. Tosin suuremmat eivät olisi mah-  
tuneet pianokoskettimistolle. Kerroin hänelle ensimmäisestä ajatuksestani lähteä teke-  
mään tarinasäveltämistä lapsen kanssa muun muassa hiekkapaperin, sametin ja aal-  
topahvin kanssa. Hänestä tällainen materiaali olisi lapselle selkeämpi. Hän myös ky-  
seenalaisti tarpeen kirjoittaa teokset ylös: lähteekö tällainen tarve lapsesta vai aikuises-  
ta. Lisäksi Hänninen toi esille, että pisteet eivät tuo lapselle ”ahaa-elämystä” toisin kuin  
esimerkiksi hiekkapaperi saattaisi tuoda. (Hänninen 2015.)

Tarinasäveltämisen neljännen ja viimeisen periaatteen mukaan tarinasävellykset esite-  
tään konsertissa tekijälle tärkeille ja toiminnan kannalta merkityksellisille henkilöille.  
Molempien tarinasävellysjaksojen jälkeen pidettiin konsertti. Liriksessä paikalla olivat  
tytölle tärkeät ja läheiset henkilöt sekä lapsiryhmän muut osallistujat. Konsertissa tyttöä  
jännitti oman kappaleen soittaminen, mutta hän esitti sen itse. Päiväkodissa yleisönä  
olivat ryhmän muut lapset ja aikuiset. Tällä kerralla huomasin, kuinka iloinen, määrätie-  
toinen ja ylpeä tyttö oli omasta soitostaan. Epävarmuudesta tai jännittämisestä ei ollut  
tietoakaan. Aiemmin tyttö oli kertonut, että hän ei halua esittää kappaleitaan, mutta  
lopputuloksena hän esitti ne hyvin rohkeasti. Suhteellisen pitkä tarinasävellytysprosessi  
vaikutti mielestäni siihen, että tyttö vapautui ilmaisemaan itseään musiikin avulla. Kah-  
den konsertin välinen ero oli myös huomattava. Arka ja ujo tyttö rohkaistui esittämään  
omat sävellyksensä ja nautti siitä, mitä teki.

Olin asettanut omaksi pedagogiseksi tavoitteeksi näkövammaisen lapsen kanssa työ-  
kentelemisen. Halusin saada kokemusta ja tietoa näkövammaisen lapsen kanssa työ-  
kentelemisestä. Mielestäni onnistuin tässä tavoitteessani ja näkövammaisen lapsen  
kohtaaminen ja hänen kanssaan toimiminen oli minulle suhteellisen vaivatonta ja help-  
poa. Huomasin, että olisin herkästi tehnyt asioita lapsen puolesta ja koskettanut häntä  
ilman ennakkointia. Jos olisin työskennellyt hänen kanssaan muissa tilanteissa, eteeni  
olisi varmasti tullut monta sellaista asiaa, jolloin olisin joutunut pohtimaan, miten toimin.  
Sain kirjallisuudesta paljon lisätietoa, miten näkövammaisen lapsi kohdataan ja tästä  
oli apua. Vaikeutena tilanteissa oli enemmän tarinasäveltämisen ohjeet ja niiden nou-  
dattaminen kuin näkövammaisen lapsen kohtaaminen.

Toisena pedagogisena tavoitteenani oli oppia toimimaan tarinasäveltämisen periaatteiden mukaisesti ja kehittyä tarinasävellyttäjänä. Tässä tavoitteessa oli omat haasteensa ja vaikeutensa muun muassa siinä, että minulla ei aikaisempaa kokemusta tarinasäveltämisestä ollut. Tämä oli ensimmäinen kokemukseni ja sekin näkövammaisen lapsen kanssa, joten tarinasäveltämisen periaatteita ei voinut kaikilta osin toteuttaa. Mielestäni opin paljon prosessin aikana tarinasäveltämisestä ja sen käytänteistä. Tein virheitä ja erehdyksiä, mutta sain myös oivalluksia, miten toimin toisin. Suurin oivallukseni oli, että ohjeista ja periaatteista voi ja kannattaa poiketa, jos tilanne sitä vaatii. Jokainen meistä on yksilö ja suuria linjoja ei voi kirjaimellisesti noudattaa loppuun asti.

Prosessin avulla halusin suoda näkövammaiselle lapselle tasa-arvoisen mahdollisuuden tarinasäveltämiseen. Lisäksi tarkoitukseni oli tuoda esille, että näkövamma ei ole este musisoimiselle eikä toisten pitäisi rajoittaa näkövammaisen henkilön toimintaa. Työn tavoitteena oli rohkaista näkeviä ihmisiä avoimuuteen ja kokeilunhaluisuuteen näkövammaisten aikuisten tai lasten kanssa.

Mielestäni saavutin nämä prosessin päämäärät. Otin prosessin aikana näkövammaisen lapsen huomioon ja etsin keinoja, joiden avulla hän voisi ilmaista musiikillisesti itseään samalla tavalla kuin näkevät lapset. Työni on esimerkki siitä, kuinka uuteen ja itselleen ennestään tuntemattomaan asiaan voi lähteä ennakkoluulottomasti; rohkeasti yrittämään ja kokeilemaan. Uskon, että työni kautta rohkaisten muita ihmisiä ottamaan näkövammaisen henkilön mukaan toimintaan ja kokeilemaan rohkeasti uutta. Tällä en tarkoita suunnittelematonta tai päämäärätöntä toimintaa tai toimintaa, joka tehdään näkövammaisen henkilön tai näkövammaisen kustannuksella.

## **8 Pohdinta**

Tarinasävellysprosessi näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa oli kokonaisuudessaan hyvin opettavainen ja antoisa. Prosessin pituus syksystä 2014 kevääseen 2015 sekä prosessin kaksivaiheisuus mahdollistivat pitkäjänteisen ja asioihin syventyneen työskentelytavan.

Päämääränä oli tarjota näkövammaiselle lapselle tarinasäveltämisen mahdollisuus ja prosessin olennaisin tavoite oli antaa lapselle mahdollisuus ilmaista itseään musiikin

keinoin. Prosessin lopputuloksena lapsi vapautui ilmaisemaan itseään ja musisoimaan. Merkittävin asia oli, että hän uskaltautui soittamaan pianoa ja esiintymään toisille. Lisäksi hän oli hyvin tyytyväinen itseensä ja innoissaan soittamisesta. Tarinasäveltäminen toi hänelle iloa ja rohkeutta. Tarinasäveltämisen avulla lapsi toi esille hänelle tärkeitä asioita.

Työn tavoitteena oli saada tietoa tarinasäveltämisen periaatteiden ja kohokuvionuottien toimivuudesta näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa. Suurin haaste tarinasäveltämisen periaatteiden onnistumisesta lapsen kanssa oli oma kokemattomuuteni tarinasäveltämisestä sekä prosessin tekeminen yksin. Noudatin ohjeita ehkä liiankin kirjaimellisesti, mikä rajoitti toimintaa. Prosessin loppupuolella päästin irti liiallisesta sääntöjen noudattamisesta ja huomasin, että sillä oli positiivisia ja toimintaa vapauttavia vaikutuksia.

Rohkaisen kokeilemaan tarinasäveltämistä erilaisten kohderyhmien kanssa. En suosittele noudattamaan periaatteita liian kirjaimellisesti. Näkövammaisen lapsi tarvitsi paljon aikaa, rohkaisua ja yhdessä soittamista aikuisen kanssa ennen kuin oma musiikillinen ilmaisu vapautui. Tarinasäveltämisen periaatteet ovat tärkeitä, mutta niitä kannattaa tarpeen mukaan soveltaa jokaisen yksilön kohdalla erikseen.

Tarinasäveltämisen yksi keskeisiä asioita on, että tarinasävellyttäjä ei ohjaa tai opeta teoksen luomisessa. Ohjaaminen ja opettaminen mielletään usein varsin aikuisjohdokseksi ja ylhäältäpäin sanelluksi. Tarinasäveltäjä voi tarvita tukea säveltämisessä ja oivalsin, että tukea voi antaa yhdessä tekemällä, positiivisella palautteella, tuomalla esille erilaisia ideoita sekä kysymällä ja ehdottamalla asioita. Lapsen ei tarvitse olla yksin vaan dialogisuus ilmenee mielestäni lapsen ja aikuisen välillä niin, että molemmat kuuntelevat toisiaan, ovat avoimia toisen ehdotukselle ja saavat tuoda esille ehdotuksia. Aikuinen ei sanele, mitä lapsen tulee tehdä, mutta hän voi olla ideoiden ja motivaation lähde.

Lapsen säveltämiä kappaleita kirjasin ylös kohokuvionuotein. Prosessin aikana selvisi, että kohokuvionuotit eivät ole helpoin ja paras tapa neljävuotiaan lapsen kanssa tarinasäveltämisessä. Lapsi joutuu opettelemaan kohokuvionuotit ja kyseisen lapsen kohdalla ne rajoittivat hänen vapaata musiikillista ilmaisuaan. Tulevaisuudessa lähtisin kokeilemaan tarinasäveltämistä näkövammaisen leikki-ikäisen lapsen kanssa konkreettisilla materiaaleilla, kuten hiekkapaperilla, aaltopahvilla ja sametilla. Prosessin alussa

innostuin kohokuvionuoteista, vaikka alkuperäinen suunnitelmani oli käyttää konkreettisia materiaaleja. Tulevaisuudessa kohokuvionuotteja olisi mielenkiintoista kokeilla kouluikäisen sokean lapsen kanssa.

Teosten muistiin merkitseminen on olennainen asia tarinasäveltämisessä. Prosessin aikana jäin pohtimaan sitä, miten tekijä ymmärtää teosten kirjaamisen merkityksen ja onko muistiin merkitseminen tärkeää. Teosten kirjaaminen luovat jatkumoa ja tekemisellä pohjaa, mutta sopiva menetelmä siihen löytyy parhaiten tekijän kautta. Aikuisen valmiiksi kehittämä menetelmä ei toiminut, mutta aikuisen kanssa yhdessä luotu tapa oli toimivampi. Sokea lapsi muisti myös kappaleensa ilman nuottia. Tämä kertoo mielestäni siitä, kuinka yksilöllisyyden huomioiminen on olennaista muistiin merkitsemisessä ja kuinka yhtä oikeaa tapaa ei ole.

Tarinasäveltämisen periaatteisiin liittyy olennaisesti vuorovaikutuksellisuus ja tarinasäveltäjän kohtaaminen. En kokenut näkövammaisen lapsen kohtaamista vaikeana tai haastavana, vaan mielestäni toimin tilanteissa hyvin luontevasti. Joitain vuorovaikutuksellisia erehdyksiä sattui, mutta ne eivät liittyneet millään tavalla siihen, että lapsi oli sokea. Jos yhteistyömme olisi ulottunut laajemmalle ja olisin ollut lapsen kanssa enemmän tekemisissä, vastaan olisi varmasti tullut enemmän haasteita. Työskennellessä näkövammaisen lapsen kanssa mielestäni on tärkeää kiinnittää huomiota toiminnan ennakointiin. Ennen kuin näkövammaista lasta koskee tai hänen kanssaan toimii vuorovaikutuksessa, on olennaista sanallistaa tekeminen. Toinen olennainen asia on, ettei suojele lasta liikaa, vaan antaa hänen tehdä asioita itse: yrityksen ja erehdyksen kautta. Lasta ei kuitenkaan saa jättää kokonaan yksin ja ilman aikuisen turvallista läsnäoloa.

Tarinasäveltämistä voi hyvin käyttää esimerkiksi musiikkileikkikoulussa tai päiväkotiryhmässä. Suosittelen, että tarinasäveltäminen otettaisiin pitkäjänteisenä prosessina käyttöön. Tarinasäveltämisen myötä ryhmäopetuksessa voi lisääntyä esimerkiksi lapsilähtöisyys sekä lapsen kuunteleminen ja jokaisen yksilön huomioiminen. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista perehtyä, miten näkövammaisen, sokea lapsi pääsee kehittämään osaamistaan ja musiikillista ilmaisuaan näkevien lasten parissa ja mitä asioita ryhmätyöskentelyssä olisi hyvä ottaa huomioon.

Tarinasäveltäminen on yksi väline vanhemman ja lapsen tai aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Tarinasäveltämisen avulla vanhempi voi löytää lap-

sestaan uusia piirteitä ja vahvuuksia. Nykypäivänä lapsi saattaa jäädä herkästi sosiaalisen median varjoon, eikä hän saa omaa ääntänsä kuuluvilla. Vastaavasti lapsi voi olla liikaa vastuussa itsestään ja kokea, että häntä ei kukaan kuuntele tai aikuinen sanelee ja määrittelee lapsen tekemisiä, kuuntelematta lainkaan lasta. Tarinasäveltäminen voi näin olla myös työväline esimerkiksi lastensuojelussa. Voisiko tulevaisuudessa musiikkipedagogien ammattitaitoa hyödyntää lastensuojelussa?

Toivon, että työni rohkaisee muita musiikkipedagogeja kokeilemaan uusia menetelmiä ja asioita rohkeasti. Virheitä ja erehdyksiä ei kannata pelätä, vaan oppia niiden kautta. Tarinasäveltämistä voi tehdä kaikkien kohderyhmien kanssa. Ohjeita voi mielestäni soveltaa ja kehittää tarpeen mukaan.

Työni kautta haluan tuoda esille, kuinka tärkeää on ottaa erilaiset yksilöt mukaan yhteiseen toimintaan, eikä jättää erilaisuuden vuoksi ketään ulkopuolella. Erilaisuus luo herkästi ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita toisissa. Jokaisella on kuitenkin oikeus musisoimiseen, kuulluksi tulemiseen, itsensä ilmaisuun ja toimintaan yhdessä muiden kanssa. Tulevaisuudessa eteeni tulee varmasti lisää uusia ja minulle vieraita asioita. Tämä prosessi on antanut minulle lisää rohkeutta, avoimuutta ja asioiden kohtaamista ennakkoluulottomasti. Nähtäväksi jää, lisääkö tämä prosessi näitä piirteitä muissa pedagogeissa.

## Lähteet

Engblom, Jaana & Hänninen Kirsti 2016a. Eroon maneereista. *Silmäterä*, 1/2016, 14.

Engblom, Jaana & Hänninen Kirsti 2016b. Keinoja maneereista pois oppimiseksi. *Silmäterä*, 1/2016, 16–17.

Hakomäki, Hanna 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hongisto-Åberg, Marja & Lindberg-Piiroinen, Anne & Mäkinen, Leena 1994. *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. 2. painos. Tampere: Tammer-paino Oy.

Honkanen, Leena 2013. Tilastoja näkövammaisuudesta. *Silmäterä*, 2/2013, 9-10.

Honkanen, Leena & Hänninen Kirsti 2013. Arkisia asioita rakkaudella osa 2: Sylistä seisaalle. *Silmäterä*, 2/2013, 22–25.

Jordan-Kilkki, Päivi & Pruuki, Lassi 2013. Miten tehdään tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki & Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.): *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus & tekijät, 18–22.

Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. *Soita mitä näet – kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mannerheimin lastensuojeluliitto ry 2016a. *Persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitys*. [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/4\\_5-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/4_5-vuotias/). Luettu 2.10.2016

Mannerheimin lastensuojeluliitto ry 2016b. *Sosiaalisten taitojen kehitys*. [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/4\\_5-vuotias/sosiaaliset\\_taidot/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/4_5-vuotias/sosiaaliset_taidot/) Luettu 2.10.2016

Mannerheimin lastensuojeluliitto ry 2016c. *Liikunnallinen kehitys*. [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/4\\_5-vuotias/liikunnallinen\\_kehitys/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/4_5-vuotias/liikunnallinen_kehitys/) Luettu 2.10.2016

Mustonen, Leena (toim.) 2000. *Näkövammaisen opinto-opas*. Näkövammaisten Keskusliiton Julkaisusarja 3/2000. Helsinki: Näkövammaisten Keskusliitto ry.

Näkövammaisten Keskusliitto ry 2012. *Näkövammat*. Kerava: Painojussit Oy.

Näkövammaisten liitto ry 2015. *Yhdessä näemme enemmän*. Somero: Sälekarin Kirjapaino oy.

Näkövammaisten liitto ry 2016a. Näkövammaisuuden määrittäminen. <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nakeminen/maaritys>. Luettu 12.9.2016.

Näkövammaisten liitto ry 2016b. Tietoa liitosta. [http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nkl\\_ry](http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nkl_ry). Luettu 12.9.2016.

Näkövammaisten liitto ry 2016c. Iiris-keskus. <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/iiris>. Luettu 16.2.2016.

Näkövammaisten liitto ry 2016d. Kuntoutus-Iiris. <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/kuntoutus>. Luettu 16.2.2016.

Näkövammaisten liitto ry 2016e. Neuvoja sinulle, joka toimit vaikeasti näkövammaisen lapsen kanssa. <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/kuntoutus/lapset/tietoa/neuvojanv>. Luettu 16.2.2016.

Ojamo, Matti 2015. Näkövammarekisterin vuosikirja 2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos & Näkövammaisten Keskusliitto ry.

Ojanen, Tuija & Ritmala, Marjo & Sivén, Tuula & Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2011. Lapsen aika. 12.–14. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruokonen, Inkeri 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–124, 133.

Takala, Marjatta 2006. Näkövammaisen lapsen kehityksestä. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–41.

## **Haastattelut**

Hänninen, Riikka 2015. Laulupedagogi, muusikko ja kirjoittaja. Haastattelu: 7.9.2015

Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2014. Resonaarin johtajat. Resonaari – musiikin erityispalvelukeskus. Haastattelu: 17.4.2014.

Syri, Joonas 2015. Opiskelija. Haastattelu: 3.3.2015



# KOHOKUVIONUOTIT

