

Tekijä(t) Räsänen, Riitta	Julkaisun laji Artikkeli/kehittämishanke	
	Sivumäärä 16	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi MUSIIKKITERAPIASTA IDEOITA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITTÄMISEEN		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Pylkkä, Outi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Artikkelissa tarkastellaan musiikin ja siihen liitettävien toimintojen käyttöä vuorovaikutustaitojen kehittämisen tukena ja muotona autististen, kehitysvammaisten ja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opetuksessa. Musiikki ja siihen liitettävät toiminnot aktivoivat ja helpottavat vuorovaikutukseen ja toimintaan osallistumista, ja mahdollistavat vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisen kokemuksellisesti. Aihetta voidaan myös käsitellä tehtävien toimintojen avulla tai tarkastelemalla ryhmän työskentelyprosessia. Artikkelin tavoitteena on herättää miettimään musiikin tavoitteellista käyttöä opetuksen tukena niin perus- kuin ammatillisessakin opetuksessa.</p> <p>Artikkeli pohjautuu tekemääni pro gradu-tutkielmaan Ryhmämusiikkiterapia erityisopetuksen oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehityksen tukena (2008), ja se julkaistaan Honkalampi-säätiön julkaisemassa Kliininen-lehdessä syksyllä 2009.</p>		
Avainsanat (asiasanat) vuorovaikutustaidot, musiikkitoiminta, erityisopetus		
Muut tiedot		

Author(s) Räsänen, Riitta	Type of Publication Development project report	
	Pages 16	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title IDEAS FROM THE MUSIC THERAPY FOR DEVELOPING OF SOCIAL SKILLS		
Degree Programme (Vocational Teacher Education/Student Counsellor Education/Special Needs Teacher Education) Vocational Teacher Education		
Tutor(s) Pylkkä, Outi		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>In the article I describe the use of music and music activities as a supporting element or method in teaching social skills for pupils who have autism, mental disability or learning difficulties. Music and music activities facilitate and activate to interaction and help to develop social skills experimentally. The subject can also be discussed by the activities or by the process of the group. The aim of this article is to inspire you to think the use of music activities as a supporting element in teaching both in comprehensive and in vocational education.</p> <p>The article is based on my MA thesis Group music therapy as a supporting method in developing social skills of pupils in special education (2008). The article will be published in journal Kliininen (by Honkalampi foundation) in autumn 2009.</p>		
Keywords social skills, music activities, special education		
Miscellaneous		

Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Opettajakorkeakoulu
Kehittämishanke/artikkeli

**MUSIIKKITERAPIASTA IDEOITA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN
KEHITTÄMISEEN**

Ryhmämusiikkiterapiakokeilu autististen, kehitysvammaisten ja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opetuksessa

Riitta Räsänen
FM, Musiikkiterapeutti
Pohjois-Karjalan AMK
riitta.rasanen@pkamk.fi
puh. 050 441 6269

Vuorovaikutustaitojen kehittäminen on perusopetuksen yksi keskeinen tavoite, ja erityisen tärkeää silloin, kun näissä taidoissa ilmenee puutteita. Autismiin liittyy ongelmia vuorovaikutustaidoissa, ja usein niitä esiintyy myös kehitysvammaisilla ja oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla.

Artikkeli pohjautuu pienryhmämuotoisessa erityisopetuksessa toteutettuun ryhmämuusiikkiterapiakokeiluun, jossa toimin toisena toimintaa toteuttavana terapeutina. Kokeilun avulla haluttiin saada kokemuksia ja tietoa ryhmämuotoisen musiikkitoiminnan käyttö- ja soveltamismahdollisuuksista pienryhmämuotoisen erityisopetuksen tukena.

Vuorovaikutustaidot

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa keskeistä on yhdessäolo, yhdessä kokeminen ja dialogisuus. Sitä voidaan verrata yhdessä soittamiseen tai tanssimiseen, jossa osapuolet ovat soittimia ja improvisoijia, ja jossa sävelletään teemoja muunneltuihin ja yhdisteltuihin. Vuorovaikutukseen sisältyy rytmiä, liikettä, intensiteettiä, tempoa, ajoitusta ja teemoja, joita varioidaan, jotta soitto tai tanssi yhdessä sujuu. (Nafstad & Rödbroe 1999, 49-54.) Vuorovaikutus perustuu viestintään, joka on perinteisesti jaettu kielelliseen ja ei-kielelliseen viestintään, mutta usein näiden rinnalla puhutaan myös tunneviestinnästä omana viestinnän muotonaan.

Vuorovaikutustaidot ovat taitoja, joita tarvitaan viestien ilmaisussa, vastaanottamisessa ja prosessoinnissa (Launonen 2007, 7). Nämä taidot koostuvat useista taidoista, kuten kielellisistä -, kognitiivisista - ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvistä taidoista. Sosiokognitiiviset taidot – kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja, päätelmiä ja tulkin-toja sosiaalisista tilanteista, toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista, sekä kykyä ennakoita ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia ja asettaa toiminnalleen rakentavia sosiaalisia tavoitteita – ovat keskeisiä vuorovaikutustilanteissa (Laine 2005, 114-116).

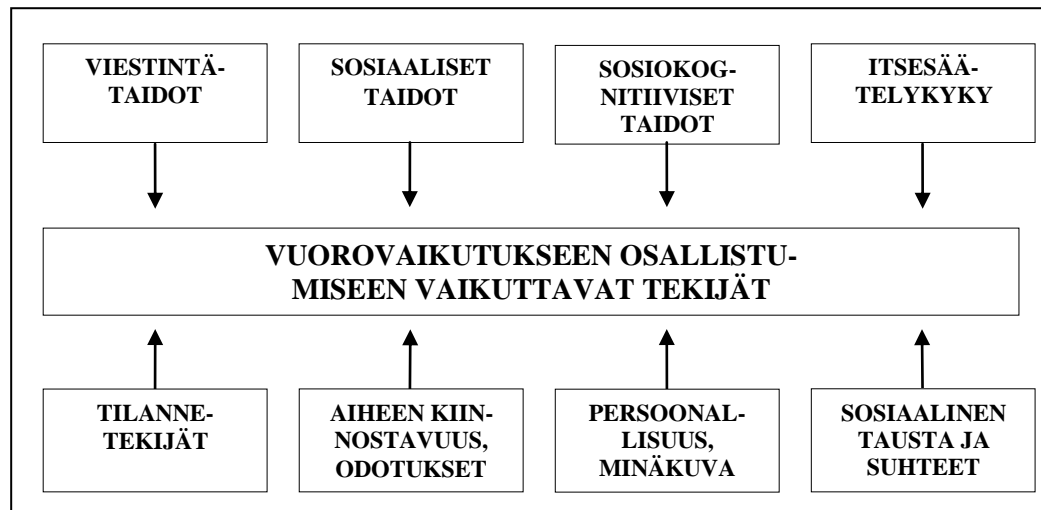
Oman käyttäytymisen sopeuttaminen tilanteeseen sopivaksi on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin, jotka ovat pitkälti opittuja käyttäytymisen muotoja. Sosiaalisia perustaitoja

ovat esimerkiksi keskustelun aloittaminen, kohteliaisuuksien osoittaminen ja yhteistyötaidot, kehittyneempiä taitoja ryhmään liittyminen, toimiminen ryhmässä, ohjeiden antaminen, anteeksi pyytäminen, toisiin vaikuttaminen ja ystävyyden luominen, sekä vaativimpia taitoja neuvottelu - ja palvelutaidot, toisten tunteiden ja tunnetilojen ymmärtäminen, sekä häviämisen taito. (Kauppila 2005, 125-128.) Sosiaaliset taidot ilmevät kykynä toimia yhdessä, empaattisuutena, assertiivisuutena (jämäkkyytinä) ja tunteiden soveliaana ilmaisuna (Poikkeus 1997, 126-127).

Vuorovaikutukseen osallistumista voidaan tarkastella myös käsitteen sosiaalinen kompetenssi avulla. Rubin, Bream ja Rose-Krasnor (1991) ovat määritelleet sen kyvyksi saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet toisiin ihmisiin. Poikkeuksen (1996) mukaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueita ovat sosiokognitiiviset - ja sosiaaliset taidot, sekä adaptiiviset taidot, ja siihen vaikuttavia asioita ovat myös sosiaaliset suhteet, minäkuva, motivaatio ja odotukset. Sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä myös moraalijääteluun, siihen, mitä pidetään sopivana tai epäsooivana käyttäytymisenä. (Laine 2005, 126-129.) Sosiaalista kompetenssia voidaankin tarkastella herkkyytenä tilanteen vaatimuksille, kykynä virittäytyä tilaisuuden tai toisen ihmisen aaltopituudelle ja sosiaalisten suhteiden hallintaan. Sitä voidaan tarkastella myös persoonallisuuden piirteenä, kuten ulospäin suuntautuneisuutena ja toisten huomioonottamisena. (Vilkkumaa 1998, 222.)

Vuorovaikutustaitojen lisäksi vuorovaikutukseen osallistumiseen vaikuttavat monet muut tekijät, kuten henkilön persoonallisuus, temperamentti ja minäkuva sekä sosiaalinen tausta; käsiteltävä aihe, sen kiinnostavuus ja tuttuus, toiminnan tavoite; vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden määrä, sukupuoli, tuttuus ja käsitykset toisistaan; tilannetekijät, kuten ympäristö, kulttuuri ja tilaisuuden luonne. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 70-72.)

Tarkasteltaessa vuorovaikutukseen osallistumista kokonaisuutena (KUVIO 1) on eri tekijöiden huomioiminen tärkeää, mutta myös hankalaa, sillä tekijät liittyvät osittain toisiinsa ja niiden tarkka erottelu on vaikeaa.



KUVIO 1. Vuorovaikutukseen osallistumiseen vaikuttavat tekijät

Autismiin liittyviä piirteitä ovat puutteellinen tai poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio, kapea-alaiset, kaavamaiset harrastukset ja toiminnot sekä poikkeava reagointi aistiärsykkeisiin (yli- tai alireagoointia) esimerkiksi ääniin, valoon tai kosketukseen. Toisaalta autistisilla henkilöillä voi olla myös erityistaitoja ja valmiuksia, esimerkiksi muistamisessa, musiikissa ja piirtämisessä. Enemmistö autisteista on myös kehitysvammaisia. (Gillberg 1999, 15-16, 25-33.) Noin puolella autisteista puhe on vähäistä tai sitä ei ole lainkaan. Tyypillistä heidän puheelleen on ekolalia, välitön tai viivästynyt kaiku puhe, jota ei ole perinteisesti pidetty kommunikatiivisena puheena, mutta ajoittain fraasit ajoittuvat oikeisiin hetkiin ja tuntuvat merkitykseltään kommunikatiivisilta. Puhe voi olla myös osittaisia sanoja, suomenkieleltä kuulostavaa ”hölynpölyä” tai niin sanottua omaa puhetta. He ymmärtävät paremmin yksittäisiä sanoja kuin lauseita, ja tarvitsevat usein visuaalisia vihjeitä ympäristöstä ymmärtääkseen viestin. Näin ollen ongelmia ilmenee sekä itseilmaisussa että viestien vastaanottamisessa ja ymmärtämisessä. (Manninen & Oesch 2001, 20-24.) Tavallisilla lauserakenteilla puhuvilla autistisilla henkilöillä kielelliset vaikeudet liittyvät kielen pragmaattiseen käyttöön. Se voi ilmetä esimerkiksi epäasiallisten yksityiskohtien noukkimisena aiheesta, pidättäytymisenä tietyissä keskusteluaiheissa ja vaikeutena korjata keskustelustrategioita keskustelutilanteessa. (Mesibov, Adams & Klinger 1997, 66, 67.) Autististen henkilöiden on myös vaikea ymmärtää toisten ajatuksia, tunteita ja mieltä (mielenteoria) (Hobson 1995, 2). Baron-Cohenin (1999) mukaan autistit ymmärtävät yksinkertaisia tunteita, kuten iloa, surua, pelkoa, vihaa (affektiivisiä tunteita), mutta heidän on vaikea ymmärtää uskomuksiin nojautuvia kognitiivisia tunteita, kuten ymmärtämistä, käsittämistä, oivallusta ja yllättymistä (Kontu 2004, 29, 34).

Kehitysvammaisten sosiaalinen käyttäytyminen on usein poikkeavaa monilla vuorovaikutuksen osa-alueilla henkilön kehitysasteesta riippuen. Kyvyttömyyttä esiintyy usein sosiaalisten suhteiden solmimisessa (vastavuoroisuus vähäistä), sosiaalisista tilanteista oppimisessa (havaintotoimintojen ja riippuvien sosiaalisten reaktioiden heikkous vaikuttavat reagointiin) ja sosiaalisesti välittyvän tiedon omaksumisessa ja ymmärtämisessä (Ikonen 1998, 384, 385). Myös kommunikoinnin ja kielellisten taitojen vaikeudet ovat tavallisia kehitysvammaisilla.

Erityisiä oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille esiintyy tyypillisesti ongelmia kielellisessä kehityksessä, hahmottamisessa, keskittymisessä, muistissa, hienomotoriikassa, abstraktissa ajattelussa ja/tai emotionaalisessa kehityksessä. Heidän oppimisvaikeutensa liittyvät tyypillisesti lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimiseen, mutta tavallisia ovat myös tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen ongelmat. Oppilaiden väliset erot oppimisessa voivat olla suuria, ja yksittäisen oppilaan kykyprofiili voi olla epätasainen. Sosiaalisessa toiminnassa näillä oppilaille esiintyy usein kykenemättömyyttä tai kehityksen viivästyneisyyttä. Vaikeudet ilmenevät esimerkiksi kontaktikyvyn puutteena, käyttäytymisen joustamattomuutena, minäkäsityksen epärealistisuutena sekä tunne-elämän kehityksen viivästyneisyytenä. Heille ovat tyypillisiä piirteitä epävarmuus, alttius epäonnistumisille, riippuvaisuus toisista ja yhteistyöskentelyyn liittyvät vaikeudet. (Runsas 1991, 64-68.)

Musiikkiterapia vuorovaikutustaitojen kehittämisen tukena

Musiikkiterapian tavoitteena on usein vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Asiakkaan ongelmien ja valmiuksien mukaisesti tavoitteet ovat erilaisia; kyse voi olla vuorovaikutuksen varhaisista taidoista kuten kontaktiin tulon ja yhteiseen, jaettuun toimintaan osallistumisen kehittämisestä tai itseilmaisun (sanallisen ja/tai muilla tavoin tapahtuvan) kehittämisestä tai ryhmätoiminnan edellytysten ja sosiaalisten taitojen harjaantumisesta.

Musiikin rooli musiikkiterapiassa on eri asiakassuhteissa, ja usein terapian eri vaiheisakin, erilainen:

1. Musiikki voi toimia itseilmaisun ja vuorovaikutuksen välineenä, milloin musiikki toimii eräänlaisena kielenä, jonka avulla ilmaistaan tunteenomaisesti konkreettista ja

yksilön sisäisiä merkityksiä sisältävää (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 1). Painopisteenä tällöin on musiikin avulla tapahtuva itseilmaisu ja vuorovaikutus.

2. Musiikki voi toimia jaettuun toimintaan ja tarkkaavaisuuteen osallistumisen välineenä, milloin painopisteenä ovat tunnekokemukset yhdessä toimimisesta ja toiminnan sekä tunteiden jakamista. Samalla harjaantuvat ei-kielellisen vuorovaikutuksen perustaidot, kuten toisen kuunteleminen, vastaaminen, yhtäaikainen ja vuorotteleva toiminta sekä matkiminen. Tämä kehitysvaihe toteutuu lapsella normaalisti varhaisen vuorovaikutuksen vaiheen aikana, ja on merkityksellinen vaihe sekä vuorovaikutustaitojen että kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta (Launonen 2007, 24).

3. Musiikki voi toimia vuorovaikutukseen stimuloijana, milloin sitä käytetään apuna kontaktin saavuttamisessa ja vuorovaikutukseen aktivoijana (Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2007, 11).

Musiikkiterapiassa asiakkaan ja terapeutin välille muodostuu niin sanottu tavallinen vuorovaikutussuhde ja musiikillinen vuorovaikutussuhde. Näillä molemmilla suhteilla on oma luonteensa ja roolinsa, joskin usein ne kietoutuvat toisiinsa terapiaprosessin aikana. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 65 - 66). Joissakin suhteissa toiminta painottuu musiikilliseen vuorovaikutukseen ja sen tarkasteluun, ja joissakin tapauksissa muu vuorovaikutus muodostuu merkityksellisemmäksi.

Terapian toteutustavat vaihtelevat strukturoidusta, etukäteen suunnitellusta ei-strukturoituun, asiakkaan ehdoilla tapahtuvaan toimintatapaan. Myös näiden yhdistelmät ovat mahdollisia, esimerkiksi alku- ja loppu ovat strukturoituja ja varsinainen toiminta etenee asiakkaan ehdoilla. Erilaisissa toimintatavoissa terapeutin rooli ja direktiivisyys ovat erilaisia. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 240-249.) Tavallisimpia toimintoja musiikkiterapiassa ovat soittaminen improvisoimalla tai bändityyppisesti, laulaminen, laulujen tekeminen, kuunteleminen, johon voidaan yhdistää mielikuvatyöskentelyä, tarinan tuottamista, maalaamista, liikkumista, rentoutumista jne. Myös ohjatut toiminnot, esim. rytmin hahmottamiseen ja tuottamiseen liittyvät toiminnot, ovat mahdollisia asiakkaiden tarpeiden ja terapian tavoitteiden mukaisesti. Musiikkiterapia on erilaista eri asiakkaiden kanssa ja eri ihmisten toteuttamana.

Autistiset henkilöiden musiikkiterapiaa toteutetaan sekä strukturoituna että improvisaatioon pohjautuvana, ja molemmilla toimintatavoilla on saavutettu positiivisia vaikutuksia vuorovaikutukseen osallistumisessa. (ks. Riikkilä 1999, 146-149.) Myös mu-

siikin liittämisestä autististen oppilaiden opetukseen on saatu positiivisia tuloksia. Petra Kern (2004, 25-26) on todennut, että laulujen liittäminen autististen oppilaiden opetukseen arkipäivän tilanteissa lisäsi oppilaiden oppimista ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumista. Budlay (1995) puolestaan on todennut autististen lasten oppivan viittomia ja sanoja paremmin silloin, kun ne liitetään puheen sijasta lauluun (Riikkilä 1999, 147).

Musiikki kiinnostaa useimpia kehitysvammaisia ja toimii motivoijana ja aktivoijana toimintaan ja vuorovaikutukseen. Kehitysvammaisten musiikkiterapia tavoitteet vaihtelevat asiakkaan ongelmien ja valmiuksien mukaan. Lievemmin kehitysvammaisten kanssa vuorovaikutustaitojen kehittäminen tapahtuu usein ryhmätoimintana ja vaikeammin vammaisten puolestaan yksilöterapihana.

Myös oppimisvaikeuksia omaavien asiakkaiden terapian tavoitteet vaihtelevat yksilöllisten tarpeiden mukaan. Usein ne liittyvät oppimisvalmiuksien kehittämiseen, itseilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen liittyviin ongelmiin tai tunne-elämän tarpeisiin. Painopisteenä on usein, etenkin terapian alussa, itsetunnon kohottaminen. Tutkimusta oppimisvaikeuksia omaavien lasten ja nuorten musiikkiterapiasta, jossa tavoitteena olisi oppimisen tukeminen, on tehty vähän. Montellon ja Coonsin (1998, 49-67) tutkimuksessa ryhmämuotoisen musiikkiterapian avulla voitiin helpottaa tämänkaltaisten varhaisnuorten itseilmaisua ja lisätä itsehallintakeinoja.

Musiikkiterapia koulussa

Musiikkiterapian yhdistäminen opetustoimintaan on Suomessa vähäistä. Kelan kustantamasta musiikkiterapioista pieni osa toteutuu kouluilla, kun se on suositeltu toteutettavaksi ns. kotikäyntinä asiakkaan terveydellisistä tai terapian tavoitteisiin liittyvistä syistä. Kuntien kustantamasta musiikkiterapiasta, joka toteutuisi kouluilla, ei ole tehty selvityksiä, mutta omien kokemusteni perusteella sitä toteutuu jonkin verran. Osa tästä toiminnasta on luonteeltaan enemmänkin terapeuttista toimintaa kuin terapiaa. Opettajat, joilla on myös musiikkiterapeutin koulutus, soveltanevat musiikkiterapian menetelmiä opetuksessaan ja mahdollisesti tekevät jossain määrin myös musiikkiterapiaa, mutta myöskään tästä toiminnasta ei ole tehty selvityksiä. Muutamissa kunnissa, kuten Espoossa, musiikkiterapiapalveluja on mahdollista saada osana oppilashuollon palveluja.

Amerikassa vammaisten oppilaiden opetukseen liitettyllä musiikkiterapialla on pitkät perinteet. Siellä taiteiden ja musiikin käyttö opetuksessa perustuu vammaisten lasten oikeuksiin saada samanvertaiset mahdollisuudet opetukseen kuin muilla oppilailla ja senaatin lausuntoon taiteiden asemasta vammaisten lasten opetuksessa (Adameck 1996, 7). Koulutoimintaan liitetty musiikkiterapia toteutuu yksilöllisten arvioiden perusteella yksilö- tai ryhmäterapiana tai musiikkiterapeutin konsultointipalvelua oppilas- tai opetustilanelähtöisesti. (Coleman 1996, 144, 145.) Tilanteen vertailu Suomen ja Amerikan välillä ei ole yksiselitteistä, sillä kuntoutusjärjestelmämme ovat erilaisia. Musiikkiterapiapalvelut ovat Suomessa kuntoutusta, jonka järjestäminen ja kustantaminen ovat Kansaneläkelaitoksen ja kuntien terveys- ja sosiaalitoimien vastuulla. Näin ollen terapiatoiminta mielletään usein kuntoutustoiminnaksi, jonka kanssa opetustoimii lähinnä yhteistyökumppanina.

Kouluissa toteutuva musiikkiterapia on usein luonteeltaan oppimista tukevaa, pedagogisesti painottunutta, jolloin sen tavoitteina painottuvat oppimisen esteiden ja ongelmien poistaminen ja oppimisen tukeminen. Tavoitteiden ja toiminnan lähtökohtana ovat oppilaiden tarpeet ja valmiudet, samoin kuin terapian laajuus ja syvyys, ns. taso, ovat eri tapauksissa erilaisia. Oppimista tukevan musiikkiterapian tasoja ja tavoitteita ovat: 1. Tukea-antava taso – tukea erityistä tarvitsevien oppilaiden musiikin opiskelua musiikin tunneilla tai harrastuksena; tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä musiikin avulla; oppimista tukevan ilmapiirin luominen musiikin avulla. Myös musiikkiterapeutin konsultaatiopalvelut ovat luonteeltaan tukea-antavaa toimintaa. 2. Täydentävä taso – ei-musiikillisten tietojen ja taitojen kehittäminen musiikkia ja muita luovia menetelmiä apuna käyttäen; käyttäytymisen muokkaaminen; emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyvän adaptiivisen käyttäytymisen kehittäminen; musiikin opiskelussa esille tulevien terapeuttisten tarpeiden osoittaminen. 3. Intensiivinen taso – oppimisen esteenä olevia psyykkisten ongelmien poistaminen tai lievittäminen. 4. Ensijainen taso – tälle tasolle musiikkiterapia voi päästä silloin, kun terapian tuloksena voidaan todeta tapahtuneen merkittävää ja kokonaisvaltaista muutosta oppimisessa, ja kun opetukseen liittyvien tavoitteiden lisäksi terapia laajenee muille musiikkiterapian sovellusalueille. (Bruscia 1998, 167-171, 175-191.)

Toteutettu kokeilu

Ryhmämusiikkiterapiakokeilu toteutettiin pienryhmämuotoisessa erityisopetuksessa osana erityisopetuksen kehittämishanketta. Kaikkiaan kokeilussa toteutettiin viisi musiikkiterapiaryhmää, joista kolmessa tavoitteena oli vuorovaikutustaitojen kehittäminen.

Ryhmässä A oli 4 autistista (3 tyttöä ja 1 poika), iältään 11-16 -vuotiasta oppilasta. Kommunikoivaa puhetta oli yhdellä oppilaalla, kahdella puhetta oli jonkin verran, joskin se oli enimmäkseen kaikupuhetta ja yksi oppilas ei puhunut lainkaan. Hei kaikki olivat myös kehitysvammaisia. Ryhmäläisten vuorovaikutukseen hakeutuminen ja osallistuminen oli vähäistä, omaehtoista ja tapahtui pääasiassa katseen ja toiminnan avulla. Ryhmäläisten vuorovaikutustaitojen pulmat olivat laajoja ja sosiaalisista taidoista harjoiteltavia asioita ns. perustaidot.

Ryhmässä B oli 6 kehitysvammaista (4 tyttöä ja 2 poikaa), iältään 12-16 -vuotiasta oppilasta. Ryhmäläisistä kolme oli puheliaita, yksi osasi puhua, mutta oli hiljainen ja arka, ja kahdella puheen tuottamiseen liittyi ongelmia (epäselvää ja hidasta, apuna kommunikoinnissa käytettiin tukiviittomia). Ryhmäläisten vuorovaikutustaitojen pulmat painottuivat neljällä oppilailla sosiaalisista taidoista ns. kehittyneempiin taitoihin ja kahdella oppilaalla ongelmia oli ns. perustaidoissakin.

Ryhmäläisten väliset erot kielellisissä taidoissa ja toimintakyvyssä olivat suuria. ”Juttelevaiset” ryhmäläiset hakeutuivat ja osallistuivat vuorovaikutukseen aktiivisesti. Näytti jopa siltä, että he olisivat voineet keskustella koko tapaamisen ajan, ellei terapeutti olisi ohjannut toimintaa. Alkuaikoina nämä ryhmäläiset rupesivat puhumaan myös toisten ryhmäläisten puhuessa. Toiset ryhmäläiset puhuivat lähinnä silloin, kun heiltä kysyttiin jotakin.

Ryhmässä C oli 6 oppilasta (4 poikaa ja 2 tyttöä), joilla kaikilla oli erityisiä oppimisvaikeuksia ja kolmella tarkkaavaisuuden ongelmia. Iältään he olivat 11-13 -vuotiaita ja murrosiän lähestyminen oli jo havaittavissa heistä. Kaikki ryhmäläiset olivat puhuvia, ja heidän ongelmansa painottuivat sosiaalisista taidoista kehittyneempiin ja vaativiin taitoihin, ja erityisesti itsesäätelyn vaikeuksiin.

Tapaamiset toteutettiin koululla kerran viikossa koulupäivän aikana, ja terapiakerran pituus oli 40 - 60 minuuttia. Ryhmät osallistuivat lukuvuoden aikana kahdelle 2,5

kuukautta kestäneelle terapiajaksolle, joista toinen oli syyslukukaudella ja toinen kevätlukukaudella, ja terapiajaksojen välissä oli samanpituisen terapiaton opetusjakso. Kokeilusta tehtiin pro gradu-tasoinen tutkimus (Räsänen 2008), jonka tuloksiin tämän artikkelin tiedot pohjautuvat.

Toteutettu toiminta oli kussakin ryhmässä erilaista, koska oppilaiden toimintakyky, kehitystaso ja ongelmat olivat erilaisia. Tapaamisten alku- ja lopputoiminnot olivat kerrasta toiseen samat (ryhmässä A alku- ja loppulaulu; ryhmässä B alussa mielialan kertominen soittamalla ja toiset kertoivat, miltä soitto kuulosti, lopussa loppulaulu; ryhmässä C alussa kuulumiskierros keskustelemalla, lopussa seuraavan kerran suunnittelu). Ryhmissä A ja B muiden toimintojen valinta tapahtui vuorotellen kuvakorttien avulla (vaihtoehtoina laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, tanssiminen). Toiminnan valinnan jälkeen yhdessä neuvottelimme (ryhmässä A kuvien avulla), miten kyseistä toimintaa toteutetaan, esim. soittamisen vaihtoehtoja olivat improvisointi, rytmitykset (kaikurytmit, vuorotellen soitto, yhtäaikainen soittaminen jne.), soitto + laulu. Ryhmässä C ensimmäisen terapiajakson aikana toiminta painottui bänditoimintaan ja toisen aikana musiikin kuunteluun ja siihen liitettyihin toimintoihin.

Tulokset

Ryhmä A - Musiikkiterapiassa vuorovaikutukseen hakeutuminen ja osallistuminen lisääntyivät terapiajaksojen aikana kahdella ryhmäläisellä merkitsevästi, yhdellä jonkin verran ja yhdellä ei lainkaan. Motivoivimpia toimintoja olivat improvisaatiotyyppinen soittaminen ja musiikin kuuntelu, johon liitettiin liikkumista. Soittoon osallistuminen oli aktiivisinta, kun soitosta oli kuultavissa selkeä rytmi ja se oli tempoltaan melko nopeaa. Myös laulut aktivoivat ryhmäläisiä toimimaan (taputtamaan, tekemään lauluun liittyvää liikettä), joskin osallistuminen oli kerrallaan lyhytkestoista. Laulamiseen osallistui ajoittain yksi ryhmäläinen, mikä oli ymmärrettävää huomioiden ryhmäläisten kielelliset taidot.

Ryhmässä toiminta on autisteille vaikeaa, ja se tuli esille myös tässä ryhmässä. Toiminta neljän hengen ryhmässä oli ryhmäläisille vaativaa, ja mietimmekin yhdessä toisen terapeutin kanssa, olisiko paritoiminta ollut toimivampi ratkaisu. Autistien opetus pohjautuu usein yksilöopetukseen (ks. Kerola 2001), samoin kuin autistien musiikkiterapia toteutetaan usein yksilöterapiana. Toisaalta vuorovaikutustaitojen harjoit-

telu olisi luontevaa tehdä ryhmässä. Ryhmäläisten samankaltaiset valmiudet toimia ryhmässä ja ryhmäläisten tarkempi valinta esim. musiikkiterapia-arvion avulla voisivat mahdollistaa toimivamman ryhmän. Kokeilun perusteella kahdelle oppilaalle suositeltiin yksilömusiikkiterapiaa.

Ryhmä B – Ryhmäläisten vuorovaikutukseen hakeutuminen ja - osallistuminen lisääntyivät terapiajaksojen aikana, kuten myös verrattaessa alku- ja lopputilannetta toisiinsa. Muutokset olivat suurimpia ”juttelevaisilla” ryhmäläisillä. Koulutyöskentelyssä ei hakeutumisessa ja osallistumisessa vuorovaikutukseen tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta.

Ryhmäläiset tykkäsivät laulamista (kaikki osallistuivat siihen omalla tavallaan) ja halusivat samalla soittaa rytmisoittimia. Yhteinen rytmi löytyi näissä tilanteissa melko hyvin. Improvisointiin keskittyminen oli aluksi vaikeaa kahdelle juttelevaiselle oppilaalle. Ns. arka oppilas oli soitossaan aluksi varovainen, mutta rohkaistui terapian edessä soittamaan voimakkaammin. Toinen ”hiljaisista” oppilaista nautti improvisomalla soittamisesta, nauroi useita kertoja ääneen soittaessaan. Oppilaat ottivat vaikutteita soittoonsa aluksi terapeuttien soitosta, ja toisella jaksolla myös toisten ryhmäläisten soitosta. Usein soitto oli yhteisessä rytmisessä soittamista tai erilaisten soittotapojen matkimista, esimerkiksi soittoa hitaasi/nopeasti, voimakkaasti/hiljaisesti, pienillä/suurilla liikkeillä. Myös musiikin kuunteluun ja siihen liitettyihin toimintoihin (mm. keskustelua musiikista, kontaktiharjoituksia liikkuen, ryhmämaalaus) ryhmäläiset osallistuivat aktiivisesti.

Tässä ryhmässä ”juttelevaiset” ryhmäläiset olivat pääroolissa vuorovaikutuksessa ja osallistuivat aktiivisimmin myös musiikillisiin toimintoihin. Ryhmän rakenteen muuttuessa, esim. jos kaikki ryhmäläiset olisivat hiljaisia tai ”juttelevaisia”, ryhmän toiminta muuttuisi varmasti erilaiseksi. Tämä herätti kysymyksen, olisiko ryhmien pitänyt olla homogeenisempia myös puhekyvyn suhteen. Toiminta ja vuorovaikutus olisivat tällöin todennäköisesti olleet erilaisia.

Ryhmä C – Musiikkiterapiassa vuorovaikutukseen hakeutuminen ja - osallistuminen lisääntyivät terapiajaksojen aikana, samoin kuin verrattaessa alku- ja lopputilannetta toisiinsa. Myös koulutyöskentelyssä vuorovaikutukseen osallistuminen lisääntyi. Musiikkiterapiassa ryhmäläiset hakeutuivat vuorovaikutukseen aktiivisesti.

Ensimmäisellä terapiajaksolla pojat juttelivat usein keskenään ja tytöt toisilleen. Yhteisissä keskustelutilanteissa keskustelu tapahtui pitkälti terapeuttien aloitteesta. Tällöin tytöt puhuivat vähemmän ja vasta poikien jälkeen. Keskusteluaiheet liittyivät soittamiseen ja yhdessä toimimiseen liittyviin teemoihin. Toisella terapiajaksolla ryhmäläiset rohkaistuivat toimintaan liittyvän keskustelun lisäksi tekemään aloitteita ja esittämään kysymyksiä, esim. murrosiästä, alkoholista ja oppimisvaikeuksista. Toisella terapiajaksolla keskusteluihin osallistuminen oli tasapuolisempaa ja toisia huomioivampaa kuin ensimmäisellä jaksolla.

Murrosiän lähestyminen näkyi ryhmäläisten käytöksessä ja mielenkiinnon suuntautumisessa. Ryhmäläisillä oli tarpeita toisaalta saada tietoa ja toisaalta keskustella heitä kiinnostavista aiheista. Oppitunnin pituinen aika oli liian lyhyt tämän ryhmän tapauksille, ja usein he halusivat jatkaa keskustelua samasta aiheesta toisella tapaamisella, ja näin teimmekin. Myös ryhmädynaamisten ilmiöiden vaikutukset vuorovaikutukseen osallistumiseen tulivat esille tässä ryhmässä näistä ryhmistä eniten.

Ensimmäisen jakson alussa ryhmäläiset olivat erittäin motivoituneita soittamisesta, mutta turhautuivat nopeasti, kun eivät oppineet niin nopeasti kuin olisivat halunneet. Musiikin kuuntelu motivoi kaikkia ryhmäläisiä ja se tuntui helpottavan vuorovaikutukseen osallistumista. Toiminnan luonne vaikutti ryhmäläisten osallistumiseen, ja osoitti, että toiminnan motivoivuus on tärkeä huomioita asia vuorovaikutustaitojen kehittämissä, kuten yleensäkin aktiivisuutta vaativissa toiminnoissa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että vuorovaikutukseen hakeutuminen ja osallistuminen lisääntyivät musiikkiterapiassa kaikissa ryhmissä, ja musiikilliseen toimintaan osallistuminen ryhmissä B ja C. Koulutyöskentelyssä tilastollisesti merkitsevää muutosta ei tapahtunut ryhmissä A ja B. Ryhmässä C vuorovaikutukseen osallistuminen lisääntyi myös koulutoiminnassa.

Johtopäätöksiä

Musiikilliset toiminnot on perinteisesti liitetty musiikkitunteihin ja musiikin opetus on painottunut musiikillisten taitojen ja tietojen kehittämiseen. Nykyään musiikkia käytetään, etenkin erityisopetuksessa, myös muilla tunteilla esim. motivoijana ja palkkiona,

apuna rauhoittumisessa tai aktivoijana sekä oppimisen tukena. Vammaisten, erityisesti vaikeimmin vammaisten, oppilaiden opetuksessa musiikkia käytetään opetuksen tukena havaintojeni mukaan laajemmin kuin yleisopetuksessa. Adolfsonin (1990) toimintaideat ja -laulut ovat edelleen käytössä ja soveltuvat myös varttuneempien kanssa käytettäväksi. Knillin & Knillin (1991) kehontuntemus, kontaktin ja kommunikaation kehittämiseen tehdyt valmiit musiikkiohjelmat ovat helppoja käyttää niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessakin. Musiikin kuuntelun käytön mahdollisuudet ovatkin laajat, sillä sen yhdistäminen lähestulkoon mihin tahansa tilanteeseen on mahdollista ja helppoa. Myöskään musiikkitoiminnan järjestäminen ei edellytä laajoja erityisjärjestelyjä, eikä erityisvalmiuksia, vaan on mahdollista liittää muuhun opetukseen, jos halua siihen löytyy.

Erityisopetuksen oppilaat usein integroidaan yleisopetuksen ryhmiin musiikin opetuksessa, mikä sinänsä on hyvä asia, mutta heidän erityiset tarpeensa esim. musiikillisten taitojen oppimisen suhteen, jäävät usein huomioimatta. Esim. kuvionuottien (kts. www.resonaari.fi) avulla oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat ja entistä nuoremmat koululaiset voivat oppia soittamaan ns. nuoteista, ja näiden käyttö erityisoppilaiden kanssa olisi erittäin suositeltavaa.

Kokeilussa musiikkia käytettiin vuorovaikutukseen aktivoijana ja helpottamaan vuorovaikutukseen osallistumista. Toiminta erosi perinteisestä opetuksesta monin tavoin, esim. istuimme ympyrässä ilman pulpetteja, oppilaat voivat vaikuttaa tehtäviin toimintoihin, kokemuksellisuudella oli tärkeä rooli toiminnassa ja keskustelua käytettiin opetusmenetelmänä. Musiikkitoiminnan tavoitteena oli yhdessä toimiminen ja kokemusten jakaminen, ja sitä kautta vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen. Myös musiikillisiä tuotoksia tarkasteltiin vuorovaikutuksen näkökulmasta. Nämä tekijät vaikuttivat osaltaan ryhmän toimintaan tehden siitä ilmapiiriltään rennon ja avoimen.

Musiikin käytön määrään ja muotoon opetuksen tukena vaikuttaa etenkin opettajan halukkuus käyttää musiikkia opetuksen tukena, mutta myös opettajan tietoisuus musiikin ja musiikillisten toimintojen vaikutuksista ja merkityksistä (kts. esim. Lilja-Viherlampi 2007). Toiminnan tavoitteiden ja merkityksen tiedostamisen pitäisikin olla musiikin käytön lähtökohtana.

LÄHTEET

Adameck, M.S. 1996. In the Beginning: A Review of Early Special Education Services and Legislative/Regulatory Activity Affecting the Teaching and Placement of Special Learners. Teoksessa Brian L. Wilson (toim.). *Models of Music Therapy Interventions in School settings: From Institution to Inclusion*. The National Association for Music Therapy, Inc. Silver Spring. s. 3-12.

Adolfson, B.M. 1990. suom. Salo, J., *Musiikilla mukaan*. Kehitysvammaliitto. Helsinki.

Ahonen, H. 1993. *Musiikki - sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Loimaan Kirjapaino: Oy Finn Lectura Ab.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. *Samalle aaltopituudelle*. Tampere; Tammer-Paino Oy. Kirjayhtymä Oy.

Ala-Ruona, E. & Saukko, P. & Tarkki, A. 2007. *Musiikkiterapiapalvelut*. Suomen musiikkiterapiayhdistys – Musikterapieföreningen i Finland ry. Jyväskylä: Kopijyvä.

Bruscia, K. 1998. *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers.

Coleman K.A. 1996. *Music Therapy for Learners With Severe Disabilities in Public School Settings*. Teoksessa Brian L Wilson (toim.). *Models of Music Therapy Interventions in School settings: From Institution to Inclusion*. The National Association for Music Therapy, Inc. Silver Spring. s. 142 – 155.

Gillberg, C. 1999. *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hobson, R.P. 1995. *Autism and the development of mind*. Lawrence Erlbaum: London.

Ikonen, O. 1998. *Oppimisesta*. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Kehitysvammaliitto. Jyväskylä: Hakapaino Oy. s 63 - 108.

Kauppila, R.A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. Kehitysvammaliitto. 1993. *Childhood Autism Rating Scale*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Kern, P. 2004. *Making friends in music: including children with autism in an interactive play setting*. *Music Therapy Today (online)* Vol. V (1) August 2004.

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Knill, C. & Knill, M 1991. Kehontuntemus-, kontakti- ja kommunikaatioharjoituksia. Opettajan Opas. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Kontu, E. 2004. Mielen ja musiikin ikkunat autismiin. Mielen teoria ja kommunikaatio-suhde – tapaustutkimuksia. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Väitöskirja.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. ja Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Kehitysvammaliitto ry. Jyväskylä; Gummerrus Kirjapaino Oy.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. "Minunkin sisällä soi!" : Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun yliopisto. Väitöskirja. Turku:Turun ammattikorkeakoulu.

Manninen, H. & Oesch, M. 2001. Teoksessa. L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen. Jaettu ilo. autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy. s. 20-31.

Mesibov, G. B., Adams, L. W. & Klinger, L. G. 1997. Autism. Understanding the Disorder. New York; Plenum.

Montello, L. & Coons, E. E. 1998. Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. Journal of Music Therapy, XXXV (1), 49–67.

Nafstad, A. & Rödbroe, I. 1999. Co-creating communication. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.

Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY. 122-138.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulujärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. 45-133.

Riikkilä, K. 1999. Musiikkiterapia autististen lasten kuntoutusmuotona. Teoksessa J. Erkkilä ja K. Lehtonen (toim.). Musiikkiterapian monet kasvot. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. s.143 -164.

Räsänen, R. 2008. Ryhmämusiikkiterapia erityisopetuksen oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehityksen tukena. Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos. Pro gradu-tutkielma.

Vilkkumaa, I. 1998. Sosiaalisen taidon metsästys. Lähtökohtia sosiaalisen kyvykkyiden ymmärtämiseen. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen ja Anna-Maija Pirttilä-Backman (toim.). Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja. s.222 – 237.