



DYSFAATTINEN LAPSI HUILUTUNNILLA

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho

**Pedagoginen opinnäytetyö
Toukokuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) VIIRRET-RUOHO, Hanna-Reetta	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)	
	Sivumäärä 43	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Dysfaattinen lapsi huilutunnilla		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja(t) LIETONEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Vuonna 2002 uudistetuissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa parannettiin erityislasten asemaa musiikkioppilaitosten oppilaina. Musiikkileikkikoulunopettajien arjessa erityislapsiin oli totuttu vuosia ja tulevaisuudessa soitonopettajien työnkuvaan sisällytetään yhä useammin erityisoppilaiden opettaminen.</p> <p>Aloittaessaan huilunsoitonopettajan opinnot tekijää mietitytti, millaista olisi opettaa dysfaatikolle huilunsoittoa. Läheisissä musiikkioppilaitoksissa tiedettiin olevan pari dysfaattista jousisoitinoppilasta, mutta niissä ei ollut tavattu yhtään dysfaattista puhallinsoitin-oppilasta. Työn tarkoitus oli kokeilla huilunsoitonopetusta dysfaattiselle lapselle ja koota soitonopettajan työn kannalta keskeisimmät asiat dysfasiasta. Tekijän tavoite oli selvittää, mitä opettajan oli huomioitava ja miten hänen oli toimittava, kun hän opetti dysfaattikkoa.</p> <p>Työ koostui teoriaosasta ja käytännön kokeilusta. Teoriaosassa kerrottiin dysfasiasta, dysfaattisen lapsen opettamisesta sekä dysfasiasta ja musiikista. Käytännön kokeilussa havainnoitiin yhtä aloittelevaa dysfaattista oppilasta viiden huilutunnin ajan etukäteen laadittujen kysymysten pohjalta.</p> <p>Mielenkiintoisin havainto kokeilussa oli se, että dysfaatikko voi lähdekirjojen tiedoista poiketen olla musiikallinen ja toistaa kaikurytmejä. Tekijä huomasi, että dysfaatikko nautti tavallisista huilutunneista ja halusi kokeilun jälkeen jatkaa huilunsoittoa. Oppilaan kehontuntemus ja motoriset taidot olivat tavallista kömpelömpiä, mutta huilunsoitto ei ollut hänelle liian vaikeaa. Hän pystyi soittamaan kehon keskiviivan ylittävässä soittoasennossa, muodostamaan huulilla ansatsin ja artikuloimaan kielellä.</p> <p>Kokeilun dysfaatikolla oli todettu sekä puheentuottamisen- että puheenymmärtämisen vaikeus. Kommunoinnin rauhallisuudella ja kuvilla teksteineen dysfaattista lasta rohkaistiin puhumaan soitotunneilla. Selkeillä ohjeilla, havainnollistamisella ja mallioppimisella oppilasta opetettiin tehokkaasti. Koska käytännön kokeiluun osallistui yksi dysfaatikko, havaintoja ei voitu yleistää jokaiseen dysfaattiseen soitto-oppilaaseen. Työssä koottiin kuitenkin oleelliset asiat dysfasiasta ja musiikista, ja sen toivottiin rohkaisevan soitonopettajia opettamaan erityisoppilaita entistä useammin.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Dysfasia, kielihäiriö, huilunsoitonopetus		
Muut tiedot Liitteet: Havainnointikysymykset, kirje koululle ja tuntisuunnitelmat		

Author(s) VIIRRET-RUOHO, Hanna-Reetta	Type of Publication Diploma project (5ECTS credits)	
	Pages 43	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title The dysphasic child in flute playing lessons		
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s) LIETONEN, Raija		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The status of children with special needs was ameliorated in music schools as the curricula of basic art teaching was renewed in 2002. Children with special needs had been a part of the regular work of teachers in musical playschools for years and in the future also the teachers of musical instruments will encounter them more and more often.</p> <p>As I began my studies to become a teacher of the flute I wondered what it would be like to teach flute playing for dysphasics. I knew there were a few dysphasic pupils playing string instruments but I had no knowledge of any dysphasic person learning to play the flute. Thus, I decided to experiment with teaching the flute for dysphasics. The aim of the present study was to review the most significant data about dysphasia from the point of view of a music teacher. I investigated what the teacher should take into consideration and how to act while teaching the dysphasic child.</p> <p>This thesis consists of a theoretical part and practical experimentation. In the theoretical part I explain about dysphasia, how to teach the dysphasic child and about the interactions of dysphasia and music in general. In the practical part of the study I observed a dysphasic beginner student during five lessons based on questions that had been prepared in advance.</p> <p>The most interesting part of the experiment was to realize that, unlike stated in textbooks, the dysphasic person can be musically talented and repeat rhythms as an echo. The dysphasic student enjoyed ordinary flute lessons and wanted to carry on with them also after the experiment. Body control and motor skills of the student were below average but playing the flute proved to be not too difficult for her. She was capable of playing in the position that reached beyond the midline of the body, produce the flute embouchure and articulate with the tongue.</p> <p>The dysphasic student has difficulties in producing and understanding speech. Communication at a leisurely pace and using informative pictures with written explanations encouraged the dysphasic student to speak up during the lessons. Simple instructions, perceptualizing and model learning were efficient means to teach the student.</p> <p>As only one dysphasic took part in the experiment, the observations cannot be directly extrapolated to every dysphasic student of music. Yet the project succeeded in reviewing the most significant issues about dysphasic and music and, thus, I hope that it could encourage music teachers to teach student with special needs more often.</p>		
Keywords Dysphasia, linguistic disorders, flute pedagogics		
Miscellaneous Appendices: Observation questions, letter to the school and syllabus of the lessons		

Sisällys

1	JOHDANTO	3
2	DYSFASIA	4
	2.1 Puhehäiriöiden määrittelyä.....	4
	2.2 Dysfasian diagnosointi.....	4
	2.3 Dysfasian alatyypit	5
	2.4 Dysfaattisen lapsen käyttäytyminen	7
	2.5 Dysfaattikon kyky havainnoida eri aistein.....	8
3	MUSIIKKI JA DYSFASIA	9
4	DYSFAATTISEN LAPSEN OPETTAMINEN	12
	4.1 Fyysinen ympäristö	12
	4.2 Sosiaalinen ympäristö.....	12
	4.3 Psykkinen ympäristö	14
5	DYSFAATIKKO HUILUTUNNILLA	15
	5.1 Huilunsoittokokeilun eteneminen	15
	5.2 Havainnoinnin tulokset	16
	5.2.1 Huilutuntien kuvailu	16
	5.2.2 Fyysisen ympäristön havainnointi.....	16
	5.2.3 Sosiaalisen ympäristön havainnointi.....	17
	5.2.4 Psykkisen ympäristön havainnointi	18
	5.2.5 Musiikillisten työtapojen havainnointi	19
	5.3 Havaintojen luotettavuus	20
6	MINÄ DYSFAATTISEN LAPSEN SOITONOPETTAJANA	21
7	POHDINTA	23
	LÄHTEET	32
	LIITTEET	34

1 JOHDANTO

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistuttua vuonna 2002 erityislasten asema musiikkioppilaitosten opetuksessa on parantunut. Musiikkileikkikoulunopettajan arkeen erityisoppilaat olivat kuuluneet vuosia, ja tulevaisuudessa soitonopettajat opettavat heitä yhä useammin.

Innostuin dysfasiasta eli kielihäiriöstä musiikkileikkikoulunopettajaopintojen aikana, jolloin yhdessä kantelemusiikkileikkikouluryhmässäni oli lievästi dysfaattinen lapsi. Hän oli iloinen ja innostunut musiikkileikkikoululainen, vaikkei hän oppinut asioita yhtä nopeasti kuin muut ja vaikka toiset lapset välillä väsyivät hänen heikompaan puheilmaisuunsa ja puheen ymmärtämiseensä. Dysfaattisten musiikkileikkikoululaisten opettamiseen paneuduin seminaarityössäni.

Aloittaessani huilunsoitonopettajan opinnot mietin millaista olisi opettaa dysfaatikolle huilunsoittoa. Tiesin pari dysfaattista jousisoitinoppilasta, mutta en ollut tavannut yhtäkään dysfaattista puhallinsoitinoppilasta. Niinpä päätin kokeilla huilunsoitonopetusta dysfaattiselle lapselle. Työni tarkoitus oli koota soitonopettajan työn kannalta keskeisimmät asiat dysfasiasta. Selvitin, mitä opettajan oli otettava huomioon, ja miten opettajan oli toimittava soittotunnilla, kun opetti dysfaattista lasta.

Työni koostuu teoriaosasta ja käytännön osiosta. Teoriaosassa kerron, mitä on dysfasia ja millainen on dysfaattinen lapsi. Kerron dysfaattisen lapsen suhteesta musiikkiin sekä kokoan tietoa dysfaattisen lapsen opettamisesta ja ohjaamisesta. Käytännön osio perustui viiteen dysfaattisen lapsen huilutuntiin, jotka ohjasin ja havainnoin.

2 DYSFASIA

2.1 Puhehäiriöiden määrittelyä

Aikuisen on suhteellisen helppo havaita lapsi, jolla on puhehäiriöitä, mutta häiriön laatu on vaikea määrittellä (Leiwo 1989, 139). Kirjallisuudessa kielihäiriöiden määrittelyssä käytetään erilaisia termejä (Helminen & Vilkman 1989, 1-2). Leiwon (1989, 139) mukaan kielen ja puheen häiriöt voidaan jaotella kahteen ryhmään; 1. kielen ja puheen häiriöt ja 2. kommunikointihäiriöt, joiden väliin mahtuvat lisäksi psykoneuroottiset puhehäiriöt. Parren (1983, 8) mielestä erimuotoisista ja eriasteisista puhehäiriöistä käytetään laajasti yleisnimitystä VPK =viivästynyt puheen- ja kielenkehitys. Käytän työssäni alle kouluikäisten puheen- ja kielenhäiriöiden ryhmittelyä, jossa häiriöt jaetaan kolmeen laajaan ryhmään; 1. VPK, 2. artikulaatiohäiriöt ja 3. häiriintynyt puheen- ja kielenkehitys (Parre 1983, 8). Dysfasia kuuluu häiriintyneeseen puheen- ja kielen kehitykseen (Hällback & Rantala 1993, 13-14; Parre 1983, 17-18). Viivästyneen puheenkehityksen oletetaan korjaantuvan kehityksen myötä, mutta kielen häiriöiden oletetaan olevan pitkäaikaisia ja pysyvämpiä (Hällback & Rantala 1993, 13).

2.2 Dysfasian diagnosointi

Dysfasia eli kielenkehityksen erityisvaikeus diagnosoidaan ns. poissulkumenetelmällä. Jos lapsen kielihäiriön syynä ei ole kuulovamma, nonverbaalin älykkyyden heikkous, psyykinen sairaus, ympäristön virikkeettömyys, monikielisyys, viivästynyt puheenkehitys, puhe-elimistöön vaikuttava neurologinen tauti tai huulten, kielen, suulaen tms. puhe-elimistön rakenteellinen poikkeavuus, lapsella on dysfasia. (Hyytiäinen-Ruokoski 1993, 5). Dysfasian lähtökohta voi olla joko aivovaurio tai neurologinen virhetoiminta (Alahuhta 1990, 35). Syitä dysfasiaan ei aina löydetä. Dysfasian syntyyn oletetaan vaikuttavan raskauteen, synnytykseen ja/tai imeväisikään liittyvät riskitekijät sekä perinnölliset taipumukset. (Hyytiäinen-Ruokoski 1995, 9; Paularanta-Kokkonen 1997).

Vaikeusasteeltaan dysfasiaa on eriasteista. Lievästi dysfaattisella lapsella voi olla koulussa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9-10). Hän voi tulla hyvin toimeen arkipäivän tilanteissa, mutta vaikeudet ilmenevät usein siirryttäessä uuteen tilanteeseen tai ympäristöön tai keskustelun muuttuessa vaativammaksi (Pihlaja & Svärd 1996, 153). Vaikeasti dysfaattinen lapsi voi olla täysin puhumaton, eikä hän reagoi eikä ymmärrä puhetta lainkaan (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9-10; Paularanta-Kokkonen 1997). Keskivaikea dysfaatikko käy usein koulunsa dysfaattisten lasten erityiskoulussa (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10).

Dysfasia alkaa selkeästi ilmetä yleensä 3-4 -vuotiaana, mutta lievä dysfasia saattaa tulla esiin vasta kouluiässä (Pihlaja & Svärd 1996, 153). Dysfasia voi ilmetä eri tavoin eri iässä, joten diagnosointi voi muuttua lapsen kasvaessa (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10). Dysfaattikon oireet voivat olla selkeästi jaoteltavia tai laaja kirjo erilaisia ja erityyppisiä oirekuvia (Paularanta-Kokkonen 1997). Dysfasia diagnosoidaan foniatriisissa ja lastenneurologisissa tutkimuksissa (Hyytiäinen-Ruokokoski, 1995, 15).

Dysfasia on yleisempää tytöillä kuin pojilla. Suomessa todettiin vuonna 1995 dysfasia kahdellatuhannella 3-5 -vuotiaalla lapsella. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1999.) Dysfaattisia arvioidaan olevan Suomessa noin 5% 3-17-vuotiaista (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9).

2.3 Dysfasian alatyypit

Rapinin ja Allenin kehityksellisen dysfasian oireyhtymä jaotellaan kuuteen alatyypin(Hyytiäinen-Ruokokoski, 1996, 19). Verbaalis-auditiivisessa agnosiassa lapsen on vaikea vastaanottaa auditiivisen kanavan kautta saatua tietoa. Lapsi ei ymmärrä juuri-kaan puhetta. Hän ei puhu itse lainkaan, tai hänen puhettaan on vaikea ymmärtää, tai hän puhuu kokonaan omaa kieltään. (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 11; Hällback & Rantala 1993, 19-20.) Lapsi vetäytyy helposti omaan maailmaansa, ja hänellä voi esiintyä autistisia piirteitä (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 11). Hän ymmärtää eleitä ja omaksuu viittomia (Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 64; Hällback & Rantala 1993, 20).

Verbaalisessa dyspraksiassa lapsi ymmärtää puhetta yleensä normaalisti, mutta hänen on vaikea itse tuottaa sitä. Lapsen puhe on epäselvää ja epäkieliopillista, tai puhe puuttuu kokonaan. Toisen ihmisen antaman puhemallin toistaminenkin on vaikeaa, koska hänen on vaikea hallita puheessa tarvittavia tahdonalaisia liikkeitä. Lapsella voi olla kehon hallinnan vaikeuksia. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 12.)

Fonologisen ohjelmoinnin häiriön kyseessä ollessa lapsen puheenymmärrys on normaalia, mutta puheentuotto on vaikeaselkoista (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 12; Hyytiäinen-Ruokokoski & Rantala 1993, 66-67; Hällback & Rantala 1993, 20). Lapsi puhuu pitkiäkin lauseita kieliopillisesti oikein, mutta hänen äänneiden tuottamisen kontrollinsa on poikkeavaa, joten sanojen merkitys voi täysin muuttua (esim. nauha-naula). Puhemallin toistaminen onnistuu usein oikein. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 12.)

Fonologis-syntaktisen häiriön kyseessä ollessa lapsen puheenymmärrys on yleensä parempaa tai yhtä hyvää kuin hänen puheentuotonsa. Lapsen puhe on vaikeasti tuotettua ja äännettyä lyhyiden lauseiden "sähkösanomakieltä". Hän hallitsee heikosti kielioppia ja hänen on vaikea löytää sanoja ja kertoa asioita. Lapsen puhe voi alkaa myöhässä (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 12; Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 67-68.)

Leksistentiaalis-syntaktisen häiriön kyseessä ollessa lapsi ymmärtää yksinkertaista arkipuhetta, mutta ei monimutkaisia lauseita. Puheentuotto alkaa myöhässä, ja se on kieliopillisesti puutteellista. Lapsen on vaikea löytää nopeasti sanoja ja kertoa spontaanisti asioista. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 71; Hällback & Rantala 1993, 21-22.) Puhe voi kuulostaa änkytykseltä (Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 71; Hällback & Rantala 1993, 22). Lapsella ei ole pahemmin äännevirheitä (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 13).

Semanttis-pragmaattisen häiriön kyseessä ollessa lapsi ymmärtää heikosti puhetta, ja hänen oma puheensa voi olla omintakeista. Puheen tuotto on usein alkuun viivästynyt, tai lapsi puhuu omaa "kieltään" eli jargonia. Myöhemmin puheentuotto on runsasta ja kieliopillisesti hyvää. Keskustelussa lapsi pomppii aiheesta toiseen ja hallitsee huonosti

kielellistä vastavuoroisuutta. Hän saattaa käyttää ulkoa oppimiaan fraaseja väärissä yhteyksissä. Lapsella on usein heikko keskittymiskyky, ja hänen käyttäytymisessään voi ilmetä autistisia piirteitä, kuten juuttumista manereihin, ajoittaista sulkeutuneisuutta ja kontaktivaikeuksia. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 19; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 13; Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 69-70; Hällback & Rantala 1993, 21.)

2.4 Dysfaattisen lapsen käyttäytyminen

Dysfaattisen lapsen kommunikointivaikeudet aiheuttavat usein poikkeavaa käyttäytymistä. Lapsi voi olla tavallista enemmän kiinnostunut itseensä liittyvistä asioista, jolloin hän ei halua lainkaan käsitellä asioita, jotka eivät liity hänen toimintaansa tai häneen itseensä. Dysfaatikko voi olla ylivilkas, tavattoman arka ja sulkeutunut. Hän voi itkeä tai nauraa tavallista herkemmin. Hänellä voi olla heikko itsetunto, huono keskittymiskyky tai alhainen ärsykeensietokynnys. (Koivikko 1991, 377.) Dysfaatikolla ilmenee usein hahmotushäiriöitä ja kömpelyyttä. Hänen voi olla vaikea sietää siirtymätilanteita tai uusia asioita (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10-11).

Dysfaattiset lapset kokevat helposti itsensä huonoiksi ilmaisemaan itseään ja kykenevämmiksi normaaleihin ihmissuhteisiin. Tämä voi aiheuttaa sen, että lapsi ei käytä vähäisiäkin tai jopa hyviä kommunikatiivisia kykyjään, joita hänellä on. Terve itsetunto on peruslähtökohtana kuullun ja puhutun kielen hallitsemisen oppimisessa lapsen omien kykyjen rajoissa. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 25.) Kielellisen häiriön hoitamattomuus aiheuttaa ensin alemmuuden tunteen, joka johtaa tunne-elämän häiriöihin ja häiriökäyttäytymiseen (Alahuhta 1990, 85).

Joillakin dysfaatikoilla on taipumusta perseveraatioon varsinkin liian vaikeiksi kokemissaan tilanteissa. Tällöin lapsi jatkaa jotakin toimintaa, vaikka se olisi enää mielekäs. Lapsi voi esim. toistella samaa kysymystä, vaikka on saanut siihen vastauksen. Dysfaattinen lapsi leikkii vähän mielikuvitusleikkejä, koska hänen on vaikea kuvitella erilaisia tilanteita ja asioita. (Koivikko 1991, 377.)

2.5 Dysfaatikon kyky havainnoida eri aistein

Lapsen on helpompaa vastaanottaa ja ymmärtää sosiaalista ympäristöään ja viestejä, jos hän kokee asiat kaikilla aisteillaan kuulo-, näkö-, maku-, tunto- ja näköaistin kautta. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 56-57.) Koska dysfaattisella lapsella on vaikeuksia hahmottaa kuultua tietoa, hän pyrkii luonnostaan käyttämään enemmän näkemiseen perustuvaa tietoa (Pulli 1993, 74).

Lähes kaikki puhehäiriöiset lapset suoriutuvat visuaalisista eli näköhavaintoon liittyvistä toiminnoista auditivisia eli kuulohavaintoon liittyviä toimintoja paremmin. Siksi kuvat tai viittomat auttavat dysfaattista lasta selviytymään paremmin erilaisissa tilanteissa. Vaikka lapsi pystyisi kommunikoimaan kielellisesti, hänelle on aina hyötyä visuaalisten kommunikointimenetelmien käytöstä. Uudet toimintatilanteet ja termit on hyvä selittää dysfaattiselle lapselle kertomisen lisäksi tavaroin tai kuvin. Joitakin lapsia viittomat motivoivat kuvia paremmin, koska viittomissa on mukana liike. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 23-24.) Dysfaatikot eivät käytä viittomakieltä vaan ns. dysfasiaviittomia, joissa viitotaan lauseen avainsanat (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 18).

Dysfaattisen lapsen kuulo on usein yliherkkä tai väärin äänitaajuustasoin sijoittunut. Lapsi voi yllättävissäkin tilanteissa peittää korvansa käsillään, koska ääniympäristö tuottaa kipua tai tuskaa. Lasta voivat häiritä äänet, joita muut eivät edes huomaa. Kielellistä kehitystä haittaa kuulon hahmottamisen poikkeavuus, joka vääristää myös lapsen kuuleman puheen. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 27.)

3 MUSIIKKI JA DYSFASIA

Viivästyneeseen kielenkehitykseen liittyy usein epämusikaalisuutta (Leiwo 1989, 138). Dysfaattiset lapset nauttivat musiikista ja sen mukaan leikkimisestä. Musiikki voi olla tie äänten maailmaan. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 51.)

Tavallinen musiikkitoiminta voi olla dysfaattiselle lapselle liian vaikeaa, koska lapsen voi olla vaikea oppia laulujen sanoja ja ymmärtää ohjeita. Ääniympäristö puhe-, laulu-, soitin- ja hälyäänineen voi tuntua dysfaatikosta kaoottiselta. Turvallisessa ja jäsentyneessä tilanteessa ikätasolle sopiva ja riittävän yksinkertainen musisointi vahvistaa dysfaatikon kuullun hahmottamista ja rytmitajua. (Saukko 1993, 109.)

Kielen kehitystä tukevat kaikki toiminnat, joissa lapsen motoriset, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot kehittyvät (Alijoki 1991, 236; Pihlaja & Svärd 1996, 158). On todettu, että lapsen ns. heikotkin alueet kehittyvät, kun lapsen vahvoja alueita tai ominaisuuksia kehitetään. Siksi toimintaa suunniteltaessa on tärkeää nähdä, mitä lapsi jo osaa. (Pihlaja & Svärd 1996, 131.) Erilaiset kerhot ja harrastukset voivat antaa dysfaatikolle itseluottamusta, ystäviä ja onnistumisen elämyksiä (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 17.). Draaman avulla voidaan lisätä lapsen ilmaisumahdollisuuksia ja musiikin, kuvaamataidon ja liikunnan avulla tukea lapsen kehitystä (Pihlaja & Svärd 1996, 169, 172).

Musiikilliset työtavat

Musiikkia kuunneltaessa dysfaattisella lapsella voi olla vaikeuksia huomion kohdentamisessa ja keskittymisessä. Lapsen on helpompi keskittyä musiikkiin kuin vaikeaksi kokemaansa puheeseen. Kun musiikkia käytetään kommunikaatiovälineenä, lapsen suorituspainee vähenevät ja hän saa onnistumisen elämyksiä. Tätä kautta lapsi hakeutuu rohkeammin vastavuoroisuuteen muiden ihmisten kanssa. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 25.) Äänten erottelua, paikallistamista, luokittelua ja tulkintaa voidaan kehittää kuuntelemalla äänen ja hiljaisuuden vaihtelua, erilaatuisia, eripituisia ja eri suunnista tulevia ääniä (Saukko 1993, 109).

Musiikkia valittaessa tulee ottaa kukin lapsi ja tilanne huomioon. Lauletussa musiikissa annetaan mielikuvat valmiina, joten se rajoittaa musiikin kokemusta instrumentaalimusiikkia enemmän. Eri tilanteissa on toimittava sen mukaan, miten lapsi reagoi musiikkiin. Ylireagoivaa lasta on tuettava reaktion läpikäymisessä. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 51.)

Laulaminen auttaa lasta hahmottamaan omaa ääntään ja sen käyttöä. Laulamista voidaan käyttää kommunikaatiovälineenä. Laulamalla suualueen liikkeiden hallitseminen harjaantuu ja puhemotoristen liikkeiden kontrolli kehittyy. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 55.)

Spontaani eli luova liikkuminen voi olla vaikeaa dysfaattiselle lapselle. Sananlöytämisen vaikeus ilmenee liikkeen löytämisen vaikeutena. Dysfaattikoilla on usein vaikeuksia jäsentää paitsi kielellisiä toimintoja myös muuta toimintaa. Lapsi voi liikkua jähmeästi tai rutiininomaisesti. Dysfaattisen lapsen motorinen kehitys vastaa puheen kehityksen tasoa. Musiikkiliikunnan avulla voidaan kehittää sensomotorista herkkyyttä, liikkeiden rytmistä hallintaa ja aistien välistä koordinaatiota oman itsen ja ympäristön välillä. Auditivisen harjaannuttamisen lisäksi liikunnallisilla leikeillä pyritään löytämään oma sisäinen rytmi ja hahmottamaan kehonkaavaa ja sen hallintaa. Tavoitteena on ilmeiden, eleiden ja muun kehokommunikaation harjaannuttaminen. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 24, 29, 53-54.)

Soittaminen voi toimia kommunikointivälineenä asioissa, joita dysfaattisen lapsen on vaikea käsitellä verbaalisesti. Soittamisella voidaan ilmentää ja käsitellä tunteita, erilaisia käsitteitä ja asioita. Esimerkiksi kehärummulla voidaan soittaa erilaisia ääniä ja ilmaista näin erilaisia asioita. Soittaminen tukee kielellistä kehitystä, koska siinä harjoitetaan rytmikan hallintaa ja auditivis-motorista koordinaatiota. Helpointa lapselle on soittaminen pystysuunnassa. Vaikeinta on ylittää oman kehon keskiviiva. Yhteisellä soittimella soittaminen lähentää ja tukee sosiaalisuutta. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 51-53.)

Rytmiharjoituksilla voi kehittää rytmistä kykyä, joka on keskeinen asia puheen ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Dysfaattinen lapsi pystyy harvoin taputtamaan kuulemiaan

tai kosketuksen tai näön kautta saamiaan rytmisiä malleja, koska hänen on vaikea muistaa, erotella ja tuottaa rytmisiä sarjoja. (Siiskonen 1993, 56.)

Musiikkimaalauksessa dysfaattinen lapsi voi maalata yhtä jähmeästi ja rutiininomaisesti kuin liikkua. Tunteiden käsittely voi olla vaikeaa ja rajua. Musiikkimaalausta voidaan tehdä käsillä tai jaloilla, ja erilaisilla väreillä. Kehomaalauksella voidaan tukea kehontuntemusta. (Alopaesus-Laurinsalo 1998, 54-55.)

4 DYSFAATTISEN LAPSEN OPETTAMINEN

4.1 Fyysinen ympäristö

Opetuksessa pieni ryhmäkoko helpottaa dysfaattikkoa ymmärtämään paremmin ohjeita ja selviytymään vuorovaikutustilanteista. Pienessä ryhmässä ei synny liikaa hälyä ja aikuinen voi huomioida lapset yksilöllisemmin. Avustaja helpottaa lasten yksilöllistä ohjaamista. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 21). Dysfaattisen lapsen tarkkaavaisuutta helpottaa turhien taustäänien minimoiminen ja ympäristön visuaalinen rauhallisuus (Pihlaja & Svärd 1996, 163; Soukka 1993, 46). Säännöllisyys, sääntöjen selkeys ja johdonmukaisuus luovat dysfaatikolle turvallisuutta (Soukka 1993, 46).

Dysfaatikko on usein motoriikaltaan kömpelö ja tarvitsee kaikkiin toimintoihinsa paljon aikaa. Siksi opettajan on varottava liian nopeaa siirtymistä asiasta toiseen. (Koivikko 1991, 380.) Tehtävästä toiseen siirtymistä helpottaa se, että toimintojen välillä on selvä tauko (Hänninen 1996, 234). Sopivan pituiset ja työtavoiltaan vaihtelevat opetusjaksot eheyttävät opetusta (Siiskonen 1993, 57). Opetusjakson pituus määräytyy oppilaan vireyden ja motivaation mukaan (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 74).

Arkipäivän poikkeukset kannattaa selvittää dysfaatikolle moneen kertaan. Jos aikakäsitteet ovat lapselle vielä epäselvät, tulevista muutoksista ei kannata puhua turhan aikaisin, koska lapsi voi juuttua ihmettelemään, miksei vielä tapahdu mitään. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 35.)

4.2 Sosiaalinen ympäristö

Dysfaattisen lapsen opetuksen on oltava monimuotoista ja monikanavaista eli eri aisti-alueita käyttävää. Havainnollistaminen, asioiden konkretisoiminen, perusteellinen ja pitkäjänteinen opetustyyli, kertaaminen, toisto, opetuksen selkeys ja järjestelmällisyys helpottavat dysfaattisen lapsen oppimista. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 24). Dysfaatikko tarvitsee voimakkaita oppimisärsykeitä ja isokokoisia oppimismateriaaleja (Ah-

venainen & Ikonen & Koro 1994, 74.) Opetuksessa on huomioitava dysfaattisen lapsen vaikeudet jäsentää kokonaisuuksia, orientoitua uuteen tilanteeseen, muodostaa mielikuvia ja eläytyä toisen kokemuksiin (Pihlaja & Svärd 1996, 171). Kontiolan (1996, 58) mukaan tekemällä oppiminen on dysfaattiselle lapselle tehokkaampaa kuin kielellisten ohjeiden avulla oppiminen.

Käsitteiden omaksumista ja muistamista voidaan helpottaa loogisilla assosiaatioilla, loruilla, rytmeillä ja riimittelyllä. Mieleen painaminen ja uusien asioiden oppiminen varmistetaan sillä, että opetellaan uusia asioita vähän kerrallaan. Kielellinen luokittelu ja jäsentäminen tehostavat mieleen painamista. Tuleviin tapahtumiin orientoitumista ja menneiden tapahtumien muistamista voidaan helpottaa kuvallisilla tai kirjallisilla luku-järjestyksillä ja kalenterilla. (Kontiola 1996, 59.)

Jotta dysfaatikon itsetunto vahvistuisi ja oppiminen helpottuisi, on lapsen koettava onnistumista opetustilanteissa. Opetuksen on oltava suunnitelmallista ja vaikeustasoltaan oppilaalle sopivaa. (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 74; Kouluhallitus 1987, 27-28). Jotta dysfaatikko onnistuisi tehtävässään, on tehtävän tavoite oltava selkeästi määritelty. Palautteen tulee olla välitöntä ja tarkkaa, jotta lapsi oppii yhteydet toiminnan ja sen seurausten välillä. Monipuolinen ja vaihteleva harjoittelu lisäävät opitun asian yleistymistä arkielämään. (Ahonen & Cantell 1999, 87.)

Dysfaattisen lapsen opettajan on annettava selkeitä ja mahdollisimman lyhyitä ohjeita, jotta lapsi ymmärtää ohjeet. Useampiosaiset ohjeet tulee jakaa pienempiin osiin ja sama ohje voidaan esittää monta kertaa eri tavoin. Laulettu ohje menee puhuttua ohjetta paremmin perille. Erilaisia kuvia ja viittomia kannattaa käyttää ohjeidenannon tukena. (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 23, 55.)

Opettajan on hyvä toistaa lapsen puhetuokset korjattuina, jotta lapselle jää muistijäljiksi puheen oikeat muodot (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 23). Jos dysfaatikolla on taipumus puhua runsaasti ja aina asian vierestä tai hän on juuttunut epätarkoituksenmukaisiin kysymyksiin, on huomioitava vain tilanteeseen sopivat jutustelut, jottei epätarkoituksenmukainen puhe vahvistuisi (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 34).

4.3 Psyykkinen ympäristö

Kohdatessaan erilaisen lapsen kasvattaja käy läpi tunneprosessin. Lapsen ensikohtaaminen herättää aina tunnetilan, jonka sanallisen muodon löytäminen ja hyväksyminen on edellytys vuorovaikutussuhteen kehittymiselle. Omien tunteiden ymmärtäminen auttaa erottamaan omat tunteet lapsen poikkeavuudesta ja omat tarpeet lapsen tarpeista. (Pihlaja & Svärd 1996, 138-139, 141).

Pienillä lapsilla ei ole vielä aikuisten jäykkiä asenteita tutustua erilaiseen ihmiseen. Kun aikuinen vastaa ryhmässä kysymykseen, miksi joku lapsista puhuu poikkeavasti, aikuinen välittää samalla omia asenteitaan. Paras tapa välittää tervettä asennoitumista erilaisuuteen on suora ja avoin kommunikaatio. (Pihlaja & Svärd 1996, 141-142).

5 DYSFAATIKKO HUILUTUNNILLA

5.1 Huilunsoittokokeilun eteneminen

Käytännön kokeiluni tavoitteena oli selvittää, miten soitonopettajan tulee toimia, jos hän opettaa dysfaattista lasta. Onko opettajan otettava huomioon jotakin erityistä tilassa, soittotehtävien valinnassa, ohjauksessa, tunnin pituudessa tms.? Onko tavallinen soitto-tunti liian vaikeaa dysfaatikolle?

Katsoin aiheelliseksi koota tietoa dysfaattisten lapsen opettamisesta, koska olin itse kohdannut ongelmia ohjaamassani soittomusiikkileikkikouluryhmässä, jossa oli lievästi dysfaattinen lapsi ja koska vuonna 2002 uudistuneissa taiteen perusopetuksen perusteis-sa musiikkioppilaitokset avautuivat erityisopetukselle. Dysfasiasta ja musiikkiterapiasta löytyi tutkimustietoa, jota en dysfasiasta ja soitonopetuksesta löytänyt.

Menetelmänä käytin havainnointia. Suunnittelin ja ohjasin viisi kolmenkymmenen mi-nuutin huilutuntia dysfaattiselle lapselle. Arvioin tunnit etukäteen tekemiäni kysymys-ten avulla. Laadin kysymykset (LIITE 1) työni teoriaosan pohjalta. Kyseenalaistin ky-symyksillä dysfaatikoista lukemaani tietoa.

Sopiva oppilas löytyi Pohjantien koululta dysfaattisten lasten erityisluokalta. Dysfaatti-sella lapsella ei ollut muita häiriöitä tai kehitysvammaisuutta. Ennen huilutuntien pitä-mistä kirjoitin erityiskoulunopettajille, rehtorille ja vanhemmille kirjeen, jossa kerroin pedagogisesta opinnäytetyöstäni (LIITE 2).

Ennen varsinaista soittotuntia tutustuin oppilaaseen ja hänen vanhempiinsa Kuopion musiikkikeskuksella. Samalla oppilas tutustui luokkaan. Suunnittelin tunnit tavallisten huilutuntien pohjalta. Päätin etukäteen, mitä asioita milläkin tunnilla kokeilen. Laadin huilutunneista jaksosuunnitelman tavoitteineen (LIITE 3). Jokaisen huilutunnin jälkeen analysoin tunnin kysymysten avulla ja kirjoitin tunnista arvioinnin.

Pidin soittotunnit Kuopion musiikkikeskuksessa iltapäivisin. Ensimmäinen tunti oli viikolla 15, kaksi seuraavaa tuntia olivat viikolla 16 ja viimeiset kaksi tuntia viikolla 17. Tuntien ajankohta oli oppilaan koulupäivän jälkeen. Äiti oli kahdella ensimmäisellä tunnilla mukana. Soittotunnit olivat eri luokissa, koska musiikkikeskuksella ei ollut aina sama luokka vapaana.

5.2 Havainnoinnin tulokset

5.2.1 Huilutuntien kuvailu

Jokainen tunti alkoi samalla seisomisasennonetsimisharjoituksella ja päättyi huilun puhdistamiseen. Ensimmäisellä tunnilla tavoitteena oli tutustua huiluun soittimena. Teimme hengitys- ansatsiharjoituksia ja kokeilimme äänenmuodostusta huilun suukappaleella. Toisella tunnilla tavoitteena oli havainnoida kuvien merkitystä tunnin rakenteen hahmottamisessa ja opetuksessa. Kokeilin artikuloinnin ja kaikurytmien onnistumista suukappaleella soitettaessa. Kokosimme huilun, opettelimme yhden sormituksen ja etsimme oikeaa soittoasentoa. Tutustuimme rytmikirjoitukseen. Testasin oppilaan läheisyyden sietoa ohjaamalla soittoasennon löytymistä kosketuksella. Kolmannella tunnilla tutustuimme nuotteihin viivastolla, soitimme rytmikirjoituksesta, opettelimme yhden uuden sormituksen ja harjoittelimme pienen laulun soittamista korvakuulolta. Kokeilin laulettua ohjeen perillemeno ja testasin tunnin pitämisen onnistumista ilman kuvien käyttöä. Neljännellä tunnilla tarkkailin soittamisessa ja liikkumisessa tasa- ja kolmijakoisen sykkeen löytymistä. Opettelimme uuden sormituksen ja soitimme uuden pienen laulun. Kokeilin tunnin toimintojen järjestyksen muuttamista ja opetustunnin pituuden venyttämistä neljäänkymmeneen minuuttiin. Seurasin, onko näköhavaintoon perustuva oppiminen helpompaa kuin kuulohavaintoon perustuva oppiminen. Viidennellä tunnilla kertasimme opittuja asioita ja soitimme pienen huiludueton. Säestin oppilaan soittoa pianolla. Havainnoin, miten oppilas pystyy itse luomaan mielikuvia levytä kuuntelemastamme huilumusiikista.

5.2.2 Fyysisen ympäristön havainnointi

Tilan virikkeettömyydellä ja pysyvyydellä ei ollut merkitystä opetuksen sujuvuuteen tavanomaista lasta enempää. Tilan koolla ja käytännöllisyydellä oli vaikutusta sen verran kuin soittotunnilla yleensäkin. Isommassa luokassa oli vapautta liikkua enemmän ja

pienessä joutui siirtelemään tuoleja ym., jotta mahduimme tekemään hengitysharjoituksia ja soittamaan oppilaan kanssa yhtä aikaa. Tunnin katkonaisuus esimerkiksi, jos joku haki luokasta tavaroita, ei haitannut oppilasta. Keskeytyksen jälkeen dysfaatikko pystyi orientoitumaan lopputuntiin intensiivisesti.

Kuvat ja teksti tunnin toiminnoista jäsensivät tunnin kulkua ja kannustivat lasta kommunikointiin. Tunnit onnistuivat ilman kuviakin, mutta kommunikoinnin tukena kuvat olivat hyvä apu. Uudet opittavat asiat eivät aiheuttaneet dysfaatikolle hämmennystä. Uuteen asiaan siirtyminen oli helppoa, koska oppilaalla ei ollut taipumusta juuttumiseen eikä keskittymisvaikeuksia. Tunnin toimintojen järjestyksellä ja rakenteen pysyvyydellä ei ollut merkitystä tunnin onnistumiselle. Aloitimme ja päätimme tunnin aina samalla toiminnolla. Kolme ensimmäistä tuntia oli samanlaisella tuntirakenteella. Neljäs tunti poikkesi toimintojen järjestykseltä edellisistä tunteista, mutta oppilas keskittyi harjoituksiin yhtä hyvin kuin ensimmäisillä tunteilla.

Sopiva soittotunnin pituus oli 30-35 minuuttia. Puolen tunnin soittotuntiin oppilas jaksoi keskittyä todella hyvin. Tunnin sopivaan pituuteen vaikutti toimintojen vaikeus ja kesto sekä vireystila. Neljäs tunti oli 40 minuutin pituinen, jolloin oppilas kysyi, paljonko kello on. Neljännellä tunnilla oli vaikeampia soittotehtäviä, joten oppilaan jaksaminen oli koetuksella. En laatinut varsinaisia varasuunnitelmia, koska niitä ei tarvittu.

5.2.3 Sosiaalisen ympäristön havainnointi

Ohjeiden annossa oli tärkeää, että opettaja antoi selkeät ja lyhyet ohjeet. Jotta opettaja pystyi varmistumaan ohjeiden ymmärrettävyyden, tuli hänen seurata, että oppilas toimi ohjeiden mukaan ja tarvittaessa kysyä, ymmärsikö oppilas, mitä opettaja tarkoitti. Opettajan oli tärkeää muistuttaa oppilaalle, että oppilaan tuli rohkeasti kertoa, jos hän ei ymmärtänyt jotakin. Oppilas pystyi seuraamaan useita ohjeita peräkkäin. Johdonmukaisuus ja asteittainen ohjaaminen oli tärkeää kuten aloittelevien oppilaiden kanssa yleensäkin. Puhuesssa katsekontakti ylläpiti vuorovaikutusta ja auttoi oppilasta ilmaisemaan itseään ilmeillä ja eleillä.

Suora ja välitön palaute oli tehokas tapa ohjata dysfaatikkoa. Kommunikaatiossa oppilaan vaikea-asteinen puheentuoton vaikeus ilmeni oppilaan arkuutena puhua ja puheenymmärtämisen vaikeus opettajan vaikeutena varmistua, että oppilas ymmärsi kai-

ken opettajan puheen. Oppilas ei käyttänyt soittotunnilla apuviittomia, vaikka hän käytti niitä jonkin verran kotona ja koulussa. Eleitä ja kehonkieltä dysfaatikko käytti ensimmäisestä tunnista alkaen rohkeasti kommunikoinnissa. Mallioppiminen osoittautui tehokkaaksi tavaksi opettaa dysfaattista lasta, sillä siinä ei tarvinnut käyttää puhetta, jolloin sanallisen kommunikoinnin merkitys oli vähäisempi.

Laulaen annettu ohje kiinnitti oppilaan huomion ja hidasti opettajan ohjeiden antoa, jolloin oppilaan oli helpompi ymmärtää ohjeet. Laulaminen toimi tehokeinona, jota ei kannattanut käyttää jatkuvasti. Oppilas vastasi laulaen annettuun kysymykseen puhuen eikä laulaen, mutta lapsesta oli selvästi hauskaa, että opettaja kommunikoi välillä laulaen.

Dysfaatikko oli hieman kärsimätön oppilas. Jos huilusta ei tullut heti hyvää ääntä tai artikulointi ei heti sujunut, hän hermostui ja turhautui. Tällöin opettajan rauhallisuus ja kannustaminen auttoivat lasta yrittämään uudelleen. Konkreettisten mielikuvien käyttö rohkaisi lasta hengitysharjoituksissa.

Dysfaattinen oppilas arasteli läheisyyttä. Hän ei pitänyt kosketuksesta hengitysharjoituksissa. Läheisyyden sietoa kannatti harjoitella niin, että oppilas kosketti ensin itseään ja sitten opettajaa. Vähitellen oppilas rentoutui sietämään kosketusta myös opettajan taholta. Soittotilanteessa oppilas oli niin innostunut, että häntä ei opettajan läheisyys häirinnyt.

Lapsen diagnoosin tietäminen ennen huilutuntien pitämistä helpotti huilutuntien suunnittelua ja pitämistä. Diagnoosi auttoi varautumaan mahdollisiin kommunikointivaikeuksiin, opetuksen visualisoimiseen, ohjauksen selkeyteen, erilaisten opetusmenetelmien miettimiseen ja varasuunnitelmien pohtimiseen. Toisaalta diagnoosin tietäminen etukäteen sai opettajan jännittämään opetuksen sujumista tavanomaista enemmän.

5.2.4 Psyykkisen ympäristön havainnointi

Koska dysfaatikolla oli puheentuottamisen ja ymmärtämisen vaikeus, opettajan oma ”läsnäolo” tunnilla oli äärimmäisen tärkeää. Jotta dysfaatikko uskalsi kommunikoida, opettajan aito kiinnostus vuorovaikutuksen luomiselle rohkaisi oppilasta kommunikoin-

tiin. Hieman kärsimättömälle oppilaalle opettajan kannustus ja innostaminen olivat välttämättömiä opetuksen onnistumiselle.

5.2.5 Musiikillisten työtapojen havainnointi

Hengitysharjoituksissa oppilaalla oli vaikeuksia tuntea hengityslihasten toimintaa kädellä. Opettaja pystyi näkemään, että oppilas hengitti syvään, mutta dysfaatikon kehontuntemus ei riittänyt siihen, että oppilas olisi itse havainnoinut hengitystään. Opettajan kehosta dysfaatikko pystyi tuntemaan hengityslihasten toiminnan ja sitä kautta oppilas harjaantui tunnustelemaan omien lihasten toimintaa.

Ansatsiharjoitukset sujuivat dysfaattiselta oppilaalta helposti. Hän pystyi hallitsemaan huulten asentoa erilaisilla konsonanteilla ja puhaltamaan samanaikaisesti ulospäin. Dysfaatikko kykeni jännittämään ja rentouttamaan huulilihaksia.

Oppilas pysyi toistamaan kaikurytmejä taputtamalla ja soittamalla. Sanarytmin käyttö helpotti uuden laulun rytmin opettelemista. Dysfaatikolla ei ollut vaikeuksia hahmottaa tasa- ja kolmijakoisen sykkeen eroa. Hän säilytti sekä tasa- että kolmijakoisen perussykkeen taputtamalla, huilulla soittaessa, lauletaessa ja liikuttaessa.

Huilunsoitossa dysfaatikko kykeni artikuloimaan kielellä. Artikulointi tuntui aluksi vaikealta ja unohtui helposti soitosta, mutta artikulointi ei ollut dysfaatikolle liian vaikeaa. Oppilas huomasi itse, kun hän unohti artikuloinnin ja hän halusi itse korjata asian uudella yrityksellä.

Uuden soittotehtävän opetteleminen onnistui parhaiten tekemällä mallioppimisen ja kuuntelemisen kautta. Koska oppilaan kehontuntemus oli tavallista heikompaa, hän tarvitsi sormitusten muistamiseen ja varmistamiseen katsetta. Ennen soittamista dysfaatikolle oli tärkeää kerrata sormitus katsomalla läppien liikuttamista, sillä huilua soittaessa omia sormia ei pystynyt näkemään. Sormitusten opettelemiseen dysfaatikko tarvitsi paljon toistoa.

Dysfaatikon oli vaikea muodostaa musiikista mielikuvia. Kuuntelutehtävässä hän tarvitsi mielikuvien muodostamiseen esimerkkejä, vaihtoehtoja tai konkreettisia kuvia, joista

valita musiikkiin sopiva mielikuva. Oppilaan kuulo ei ollut yliherkkä, joten sitä ei tarvinnut ottaa huomioon kuuntelutehtävissä eikä soitonopetuksessa.

Dysfaattinen oppilas nautti yhdessä soittamisesta. Huiludueton soittaminen onnistui dysfaatikolta hyvin, eikä oppilaan omaa soittoa sekoittanut opettajan soittama stemma. Opettajan pianosäestys ei häirinnyt dysfaattisen oppilaan soittoa.

Kuvien käyttö jäsensi soittotunnin kulkua. Kuvista oppilas näki, mitä tunnilla seuraavaksi tehdään. Kun kuviin oli lisätty teksti, oppilas luki tekstin ääneen ja alkoi käyttää puhetta enemmän kommunikointikeinona. Opetusmenetelmänä kuvat tukivat oppilaan ymmärrystä ja varmistivat oppilaalle ja opettajalle, että hän oli ymmärtänyt asiat opettajan tarkoittamalla tavalla. Kuvien koolla ei ollut merkitystä. Dysfaatikko ei tarvinnut erityisen isokokoisia oppimismateriaaleja.

Vaikka kuvat tukivat opetusta, näköhavaintoon liittyvä tehtävä verrattuna kuulohavaintoon liittyvään tehtävään ei ollut dysfaatikolle helpompaa. Dysfaatikko oli musikaalinen ja hän oppi korvakuulolta asioita yhtä nopeasti kuin näköhavaintoon perustuvalla opetustavalla. Kokonaisuutena opetusmenetelmissä monipuolisuus oli tehokas tapa opettaa dysfaatikkoa.

Rytmi kirjoituksen dysfaatikko oppi nopeasti. Hän ymmärsi nuottien keston ja pystyi taputtamaan, lukemaan ja soittamaan rytmejä. Nuotit viivastolla kiinnostivat dysfaattista oppilasta ja hän oppi lukemaan ja soittamaan nuottikirjoituksesta.

5.3 Havaintojen luotettavuus

Koska huilunopetuskokeiluuni osallistui yksi dysfaatikko ja havainnoitavia tunteja oli yhteensä viisi, havaintoja ei voi yleistää jokaiseen dysfaattiseen lapseen. Kokeilussa ilmeni kuitenkin tärkeimmät käytännönseikat, mitä dysfaattisen lapsen soitonopetuksessa tulee ottaa huomioon. Havainnointia helpotti se, että kaksi viikkoa ennen kokeilun alkamista, aloitin huiluopetuksen kolmen aloittelevan ei-dysfaattisen 9-vuotiaan lapsen kanssa, joten minun oli helppo vertailla huiluoppilaita toisiinsa.

6 MINÄ DYSFAATTISEN LAPSEN SOITONOPETTAJANA

Olen aina ollut avoin uusille asioille ja opettamisen haasteille. Dysfaatikkoa opettaessa ennakkoluulottomuus oli tärkeää, jotta pystyin opettajana kohtaamaan erilaisuuden ja uskalsin kokeilla monenlaisia opetusmenetelmiä. Opettaessani dysfaatikkoa minulle oli hyötyä musiikkileikkikoulunopettajan koulutuksesta ja työkokemuksesta, koska musiikkileikkikoulussa hyödynnetään kokonaisvaltaista eri aistikanavia hyödyntävää opetusta ja luovuutta. Olin tottunut yllätyksiin opetustilanteissa ja keksimään erilaisia tapoja opettaa asioita.

Vaikka kokeiluni dysfaatikolle oli tehty tarkka diagnoosi, ei diagnoosin kannattanut antaa rajoittaa opetusta. Oppilaallani oli vaikea puheenymmärtämisen ja -tuottamisen vaikeus, mutta lapsi oli iän myötä kehittynyt, jolloin häiriö ei vaikeuttanut paljon tavallista soitonopetusta. Diagnoosi oli apuväline opetusta suunniteltaessa, mutta sen taakse ei kannattanut jämähtää, vaan dysfaatikon kanssa tuli etsiä hänen omia rajojaan. Dysfaatikokin kaipasi haasteita ja tarvitsi onnistumisen kokemuksia.

Ennakkoluulottomuuden lisäksi tärkeä asia dysfaatikkoa opettaessa oli luoda avoin välitön vuorovaikutus, jossa kielihäiriöstä kärsivä oppilas uskalsi kommunikoida niillä taidoilla, mitä hänellä oli. Jos opettajana en olisi ymmärtänyt oppilasta kuvien, sanojen, eleiden ja kehonkielen kautta, olisin voinut pyytää vanhempia tulkiksi tunnille ja opetella apuviittomia.

Opettajan ei tarvinnut olla kaikkietävä aloittaessaan opettamaan dysfaatikkoa. Oppilas piti opettajasta, joka uskalsi myöntää tietämättömyytensä tai taitamattomuutensa. Jos jokin asia ei olisi sujunut dysfaatikon kanssa, vanhemmat olisivat auttaneet mielellään. Lisäksi erityisopettajat ja musiikkiterapeutit olivat kiinnostuneita musiikinopetuksesta, joten tarvittaessa heiltä olisin voinut kysyä neuvoa. Kirjatieto antoi raamit opetukselle, mutta jokainen dysfaatikko oli yksilö, jolloin käytännön kokemus opetti minua parhaiten.

Kommunikoinnissa kannatti käyttää monenlaisia menetelmiä. Dysfaatikko hyötyi sanallisista ohjeista, mallioppimisesta, kuvista ja kirjoitetuista ohjeista sekä eleiden ja kehonkielen käyttämisestä. Vastavuoroisuudessa kannatti olla kärsivällinen, koska dysfaatikko oli hyvin hidas vastaamaan kysymyksiin sanallisesti tai kertomaan mielipiteitään.

Opetusmenetelmistä mallioppiminen, korvakuulolta ja näköhavainnon kautta oppiminen osoittautuivat dysfaatikon kannalta parhaimmiksi opetusmenetelmiksi. Koska dysfaatikot olivat yksilöitä ja heidän häiriönsä saattoi ilmetä hyvin monella tavalla, minun kannatti kokeilla monia eri opetusmenetelmiä dysfaattisen oppilaani kanssa, jotta löysin hänelle sopivimmat tavat oppia.

Dysfaattinen oppilaani oli motorisesti ikävereitaan kömpelömpi ja kehontuntemukseltaan heikompi. Tämän vuoksi dysfaatikolle tuli motorisiin tehtäviin ja hengitysharjoituksiin antaa aikaa ja toistomahdollisuuksia. Lisäksi erilaisiin kehon rentouttamismenetelmiin tuli kiinnittää erityistä huomiota, jotta dysfaatikko löysi rennon soittoasennon.

Musikaalisuudeltaan dysfaatikot ovat yksilöitä. Oppilaani oli musikaalinen ja selvisi hienosti kaikurytmien toistoista ja melodian soittamisesta. Lisäksi hän oppi nopeasti nuottikirjoitusta, joten oppilasta oli helppo opettaa. Hän ei tarvinnut musiikillisten asioiden oppimiseen erityisiä menetelmiä.

Kokemukseni mukaan dysfaatikot nauttivat musiikista. Oppilaani oli hyvin innostunut huilunsoittamisesta ja sisäisesti motivoitunut. Soittamiseen liittyviin tehtäviin hän ei tarvinnut erityistä kannustamista, mutta hän tarvitsi rohkaisua puheentuottamiseen. Kokeiluni antoi minulle varmuutta ja rohkeutta opettaa dysfaatikkoja. Tulevaisuudessa haluan kannustaa soitonopettajia ottamaan erityisoppilaita oppilaikseen.

7 POHDINTA

Dysfasiasta löytyi paljon suomenkielistä kirjallisuutta. Lukiessani minun oli aluksi vaikea hahmottaa kielellisten häiriöiden luokittelua, koska eri maissa ja eri aloilla käytettiin eri termejä. Lopulta päädyin Suomessa yleisimmin käytettyyn dysfasian määrittelyyn ja luokitteluun.

Sopivan oppilaan löytyminen oli vaikeaa, koska etsin työni rajaamisen vuoksi pelkäämään dysfaattista lasta, jolla ei ollut muita häiriöitä tai kehitysvammaisuutta. Etsin oppilasta ensin Kuopion konservatoriosta sekä tutkimus- ja kehittämiskeskus Resonaarista, jossa on paneuduttu erilaisten oppilaiden musiikinopettamiseen. Kahdesta musiikkioppilaitoksesta olisi löytynyt dysfaattinen sello-oppilas, mutta tulevana huiluopettajana ajattelin, että keskityn mieluummin puhallinsoittajaan. Puhallinsoittimissa minua kiinnosti ennen kaikkea, miten artikulointi ja hengitystekniikan hallinta onnistuu dysfaatikolta ja näihin kysymyksiin sello-oppilaat eivät olisi antaneet vastausta.

Kokeiluni oppilas löytyi Pohjantien koululta erään opettajan avustuksella. Koulun rehtori pyysi minua kirjoittamaan kirjeen oppilaiden vanhemmille ja opettajille. Kirjeessä (Liite 2) kerroin pedagogisesta opinnäytetyöstäni ja sen tarkoituksesta. Pyysin vanhempia ottamaan yhteyttä, mikäli heidän lastaan kiinnosti osallistua kokeiluuni. Kirjeeni jumittui useaksi viikoksi rehtorin pöydälle. Soitin koululle, mutta vararehtori ei uskaltanut viedä asiaani eteenpäin ilman varsinaisen rehtorin päätöstä tietosuojalakiin vedoten. Mieleeni heräsi epäily, etten saa tehtyä työtäni keväällä 2007.

Kun kirje eteni koteihin, puhelimeni alkoi kiirastorstai-iltana soida. Kolme innokasta erityisluokan oppilasta halusi kokeilla huilunsoittoa. Otin oppilaakseni ensimmäisen halukkaan. Tyttö oli 10-vuotias dysfaatikko, jolla oli vaikea puheenymmärtämisen ja -tuottamisen vaikeus. Äiti kertoi puhelimesta, että tytöllä oli hyvä keskittymiskyky ja että hän luki mielellään. Etukäteen olin miettinyt, olisiko lapselle, jolla oli puheentuottamisen vaikeus, hankalampaa aloittaa huilunsoitto kuin puheenymmärtämisen vaikeu-

den omaavan lapsen. Yllätys olikin melkoinen, kun kokeiluun osallistuvalla lapsella oli molemmat vaikeudet.

Kokeiluuni haluavien lasten vanhemmat olivat todella kannustavia. Kaikki kertoivat puhelimesta, että erityislapsen oli vaikea harrastaa mitään, koska isoissa rytmiharrastuksissa erityislapsi jäi jalkoihin. Dysfaatikoille ei löytynyt omia harrastusryhmiä eikä heitä huomioitu esimerkiksi tarjoamalla pienryhmätoimintaa. Aktiivista toimintaa esim. musiikkiterapiaa saivat vain lapset, joilla oli todella vaikeat ongelmat. Musiikkiopistojen kannattaisi tarjota opetustaan erityiskouluille. Musiikki on useimmista lapsista mukavaa ja vanhemmat auttavat mielellään käytännön asioissa.

Minun oli vaikea asettaa soittotunneille tavoitteet, koska ne piti miettiä sekä opinnäyte-työni että musiikin opettamisen näkökulmasta. Jotta havaitsisin oleellisimmat asiat viiden huilutunnin aikana, minun oli mietittävä tarkasti, mitä milläkin tunnilla tarkkailen. Koska oppilaan erityisvaikeudet eivät olleet huilunsoiton kannalta hirvittävän vaikeita, en tarvinnut perinpohjaista varasuunnitelmaa soittotunneille. Riitti, että minulla oli mietittynä joitakin vaihtoehtoisia harjoituksia tai opetusmenetelmiä.

Dysfaatikon ensimmäinen huilutunti osoitti minulle kuinka tärkeää on unohtaa lapsen diagnoosi ja tutustua oppilaaseen ennakkoluulottomasti. Etukäteen pelkäsin, etten pysty kommunikimaan dysfaattisen lapsen kanssa. Lapsella oli sekä puheentuottamisen että puheenymmärtämisen vaikeus, enkä osannut kuin pari viittomaa. Pelkoni osoittautui turhaksi. Ohjasin dysfaatikkoa kuin ketä tahansa aloittelevaa huiluoppilasta. Oppilaan äiti oli kahdella ensimmäisellä tunnilla seuraamassa, mutta hänen ei tarvinnut toimia tulkkina oppilaan ja minun välillä.

Dysfaatikko ei puhunut paljon. Kätellessä hän tervehti ja kysymyksiin hän vastasi; ”joo” tai ”ei”. Ilmeillään, eleillään ja huokailuillaan hän ilmaisi kyllästymistään esimerkiksi ensimmäisen tunnin hengitysharjoituksissa odottaessaan ilmiselvästi, milloin hän pääsisi kokeilemaan itse huilua. Rauhoitin tilannetta, kertomalla mitä vielä tehdään, ennen kuin aloitetaan soittaminen. Vaikka oppilas ei puhunut paljon, mielestäni oli tärkeää, että minä käytin sanallista ilmaisua, koska hän ymmärsi selkeitä ohjeita.

Lähteissä sanottiin, että dysfaatikko tarvitsi aikaa toiminnasta toiseen siirtymiseen, mutta siirtymätilanteet eivät tuottaneet vaikeuksia kokeiluni oppilaalle. Sen sijaan oppilaani tarvitsi paljon aikaa sanalliseen ilmaisuun. Jotta dysfaatikko rohkaistui puhumaan tunnilla, oli hänelle annettava aikaa tuottaa sanoja. Vaistomaisesti toistin lapsen puhe- tuotokset korjattuna, koska sillä tavalla varmistuin, että olin ymmärtänyt dysfaatikon puheen oikein.

Toisella tunnilla olin tehnyt kuvat eri toiminnoista, mitä tunnilla tehdään. Kuvien ylä- puolella lisäksi luki toiminnon nimi. Kun näytin kuvia, oppilas luki kuvien tekstit ää- neen. Hän katsoi kuvia ja luki kuvien tekstit mielellään aina uuteen toimintaan siirryttä- essä. Kuvat rohkaisivat lasta puhumaan tunnilla rohkeammin. Kuvilla ei ollut niinkään merkitystä keskittymiseen, mutta kommunikoinnin apuna ne kannustivat lasta juttele- maan kanssani. Oppilas yritti rupertella enemmän, mutta hän ei aina saanut sanottua lau- setta loppuun, jolloin hän turhautui. Annoin hänelle enemmän aikaa puhua, jolloin hän pitkän miettimisen jälkeen sai tuotettua loput sanat. Lapsi pystyi kommunikoimaan pu- huen, mutta hänen oli vaikea tuottaa puhetta nopeasti ja sujuvasti.

Äiti oli osittain avustajan roolissa ja osittain aloittelevan oppilaan äidin roolissa. Puhe- limessa olin kertonut, että hän voi olla mukana ja tarvittaessa auttaa opetuksessa, jos tarvitsen apua. Kerroin, että äiti saa seurata ja halutessaan tehdä esim. hengitysharjoi- tuksia mukana. Äiti osasi ottaa seuraajan tehtävän vastaan eikä puuttunut opetukseeni, mikä helpotti työskentelyä. Kolmannella tunnilla, kun oppilaan äiti ei ollut enää seu- raamassa opetusta, oppilas vapautui puhumaan enemmän lyhyitä lauseita, mutta edel- leen hän käytti paljon kehonkieltä kommunikoinnissa.

Lapsen diagnoosin arvioiminen käytännön tilanteissa ei ollut helppoa. Puheentuottami- sen vaikeuden huomasin heti, mutta puheenymmärtämisen vaikeus oli vaikeampi havai- ta. Koska oppilas oli minulle uusi ja ennestään tuntematon lapsi, en ollut aluksi varma, ymmärsikö hän puhettani. Vaikka kysyin, ymmärsikö hän, en tiennyt varmasti, myönsi- kö hän aina, jos hän ei jotakin ymmärtänyt. Laulamalla annetut ohjeet ja kysymykset olivat lapsesta hauskoja, mutta hän ei vastannut minulle laulaen. Laulaen annettu ohje ei ollut sanoen annettua ohjetta tehokkaampi tapa opettaa. Kirjallisuudessa laulamisen käyttöön dysfaatikkojen opetuksessa kannustettiin kovasti, mutta oppilaani kohdalla se ei ollut merkittävä tapa kommunikoida.

Useimmat lähdekirjojen dysfaatikkojen opettamiseen liittyvät ohjeet sopivat hyvin kaikkien perusopetukseen. Havainnollistaminen, eri aistikanavien kautta opettaminen, toisto, opetuksen selkeys ja järjestelmällisyys olivat mielestäni oppimisen kannalta tärkeitä asioita dysfaatikolle. Kokeiluni dysfaatikko ei tarvinnut erityisiä oppimisärsyksiä eikä isokokoisia oppimateriaaleja, vaikka niitä korostettiin lukemissani lähteissä.

Monet harjoitukset oppilas pystyi tekemään pelkästään matkimalla. Minun oli vaikea tietää tekikö lapsi esimerkiksi hengitysharjoitukset sanallisia ohjeitani seuraten vai matkiko hän minun antamaa mallia. Koska harjoitukset olivat lapselle uusia, minun oli näytettävä ne hänelle. Ensimmäisellä tunnilla lasta hieman ujostutti ja jännitti, joten tuntui leppoisaammalta tehdä harjoituksia yhdessä lapsen kanssa. Konkreettisten mielikuvien käyttö tuki soitonopetusta esimerkiksi hengitysharjoituksissa.

Lapsen keskittymiskyky oli hyvä. Ensimmäisellä tunnilla hän seurasi ohjeitani ja katsoi tarkasti, mitä tein. Soittotunnin päättyessä hän ei olisi malttanut lopettaa soittamista. Toinen huilutunti oli eri luokassa kuin ensimmäinen tunti, jolloin tunnin alussa oppilas kiinnitti huomionsa pöydällä oleviin esitteisiin. Kun ohjasin oppilasta, hän siirsi tarkkaavaisuutensa opetukseen ja pystyi toimimaan yhtä hyvin kuin ensimmäisen soittotunnin aikana.

Dysfaatikoista kertovissa lähdekirjoissa kerrottiin, että dysfaatikon motorinen kehitys vastaa puheen kehitystä ja että dysfaatikon on vaikea ylittää kehon keskiviiva. Mietin etukäteen, pystyykö dysfaatikko soittamaan poikkihuilua, koska huilun soittoasento on sellainen, että, toinen käsi ylittää kehon keskiviivan. Keskiviivan ylitys ei tuottanut vaikeuksia kokeiluni oppilaalle. Hän oli motoriikaltaan hieman ikätovereitaan kömpelömpi, mutta soittoasento ei ollut oppilaalle mahdottoman vaikea.

Ensimmäisellä tunnilla dysfaatikko ei aluksi tahtonut uskaltaa sihistä hengitysharjoituksissa. Kannustin ja sihisin itse mahdollisimman kovaa, jotta lapsikin uskaltaisi. ”Ilmapalloharjoituksessa” käsien nosto oli jäykkää, mutta minun oli vaikea arvioida johtuiko se ensimmäisen tunnin jännityksestä vai motorisista vaikeuksista. ”Mäkihyppääjäharjoituksessa” oppilas ei tuntenut hengitystä selkälihaksissa. Hengitys sujui hyvin, mutta oppilaalla ei ollut tavanomaista kehontuntemusta, jolla hän olisi tiedostanut lihasten liikkeen hengityksen aikana. Oppilas ei havainnut mitään, oli hänen selässään tunnuste-

lemassa hänen omat kätensä taikka minun kädet. Oppilas hengitti tehokkaasti ja hänen hengityksensä pystyi havaitsemaan silmillä. ”Ah-ah-ah Haa” hengitysharjoitus sujui ongelmitta.

Toisella tunnilla ”mäkihyppääjäharjoituksessa” oppilas ei tuntenut hengitystään omissa selkälihakissa, mutta minun selästäni hän tunsu lihasteni liikkumisen. Kokeilimme hengityksen tuntumista ”isännänistumisasennossa”, mutta se ei helpottanut oppilasta. Kokeilimme uudestaan ”mäkihyppääjäharjoitusta”, jolloin oppilas sanoi, että vähän tuntuu. Kolmannella tunnilla oppilas tunsu omien hengityslihasten toiminnan ja olimme molemmat todella iloisia. ”Ilmapalloharjoituksessa” oppilas kehittyi viiden tunnin aikana niin, että viimeisellä tunnilla hän teki harjoituksen rennommin, mutta edelleen hieman kankean näköisesti. Dysfaatikko oppi pitämään ansatsi- ja hengitysharjoituksista, sillä hän tiesi, että kun ne oli tehty, hän pääsi soittamaan huilua.

Dysfaatikko arasteli kosketusta hengitysharjoituksissa. Pyysin häntä ensin tunnustelemaan kämmenillään minun hengitystä selkäpuolelta, minkä jälkeen hän antoi rennommin minun kokeilla hänen hengityksen sujumista. Lapsi ei kuitenkaan ollut tavanomaisista arempi lapsi kosketukselle. Huilun kokoamisessa ja soittoasentoa korjatessa oppilas ei arastellut läheisyyttä, koska hän oli niin innostunut huilun soittamisesta, ettei hän kiinnittänyt siihen huomiota.

Huiluoppilas pystyi toistamaan ansatsiharjoituksia erilaisilla tavuilla. Hän osasi jännittää ja rentouttaa huulia huulijumpassa. Suukappaleella soitossa oppilas oli innokas ja yritteliäs. Toisinaan, kun hän ei saanut suukappaleesta ääntä, hän tuumasi; ”Miksi ei tuu?” Neuvoisin, näytin ja katsoimme peilistä suukappaleen ja huulten asentoa. Kun suukappaleesta alkoi löytyä ääni, oppilas alkoi soittaa spontaanisti erilaisia rytmejä. Tuntisuunnitelmassa luki, että soitamme kaikurytmejä, mutta koska tunnilla on tärkeää, että nimenomaan oppilas pääsee soittamaan mahdollisimman paljon, jätimme kaikurytmit soittamatta. Annoin oppilaan soitella omia rytmejään ja nauttia suukappaleestaan saamasta äänestä.

Huilun kokoamisessa oppilas oli aloittelevan oppilaan tavoin innostunut ja kärsimätön, jolloin selkeät ohjeet ja johdonmukaisuus olivat todella tarpeen. Koko huilun kannattaminen oli aluksi jännittynyttä ja jäykkää. Oppilas sai huilusta helposti äänen, mutta

hän ei jaksanut pitää huilua soittoasennossa kuin hetken ennen kuin hän väsyi. Eri otteiden opettelemiseen dysfaatikko tarvitsi paljon toistoa. Hän muisteli otteet ensin näköhavainnolla ja soitti sen jälkeen, sillä huilua soitettaessa sormien liikkumista ei voi katseella seurata. Oppilaan sormet olivat huilun läpillä ”kouristuksenomaisesti”. ”Ostokassiharjoitus” auttoi oppilasta rentouttamaan soittoasentoaan, joka kehittyi tunti tunnilla.

Päkiä-kantapää -keinunnassa oppilaan oli vaikea hidastaa ja pienentää keinumista. Havaittiin, että pysyäkseen tasapainossa lapsi joutui jännittämään kehoaan. Harjoitus tuotti joka tunnilla vaikeuksia, mutta se ei ollut liian vaikea, koska lapsi teki harjoituksen joka tunti mielellään. Dysfaatikon tasapaino oli ikäovereitan heikompi. Painon siirtäminen jalalta toiselle sivusuunnassa kolmijakoisessa sykkeessä ei tuottanut vaikeuksia, koska liikerata oli laajempi ja siten helpompi.

Lyhyet kaikurytmit onnistuivat helposti suukappaleella ja kokohuilulla soitettaessa. Soittotunnilla lapsi nautti eniten kaikurytmien soittamisesta, koska niissä sai soittaa lyhyen hetken kerrallaan ja koska niissä ei tarvinnut keskittyä nuottien lukemiseen. Oppilas soitti rytmit oikein, mutta oppilas unohti usein käyttää artikulointia. Jouduin muistuttamaan kielen käyttämisestä joka välissä, jotta oppilas artikuloisi. Dysfaattinen lapsi oppi huomaamaan, kun artikulointi unohtui ja hän oma-aloitteisesti yritti uudelleen.

Artikulointi onnistui dysfaatikolta suukappaleella soitettaessa ensi yrittämällä, mutta kokohuilulla soitettaessa artikulointi vaikeutui, koska soittamisessa täytyi tällöin kiinnittää huomiota soittoasentoon ja otteisiin. Dysfaatikko ei kokenut artikulointia liian vaikeaksi. Kysyin, tuntuuko kielen käyttö soittaessa vaikealta. Oppilas vastasi, että artikulointi on vähän vaikeaa, mutta ei liian vaikeaa ja että harjoitus tekee mestarin. Sanonta kuvasi hyvin oppilaan asennetta. Hän oli varmasti huomannut, että hänen oli vaikeampi oppia monia asioita, mutta hän oli kokenut, että harjoittelemalla hänkin oppii.

Rytmikirjoituksen dysfaatikko oppi helposti. Lapsen äiti oli kertonut minulle, että oppilas luki mielellään kirjoja, mutta olin etukäteen epäillyt, että rytmikirjoituksen oppiminen voisi olla dysfaatikolle vaikeaa. Yllätyksekseni dysfaatikko luki, taputti ja soitti mielellään rytmejä. Aluksi hän arasteli rytmikirjoituksesta soittoa, mutta kun annoin

soittomallin, hän uskalsi kokeilla itsekkin. Dysfaatikko opetteli mielellään nuotteja viivastolla ja oppi soittamaan hitaasti nuoteista.

Kuten lähdekirjoissa kerrottiin, dysfaattisen oppilaan oli vaikea muodostaa mielikuvia. Viimeisellä tunnilla kuuntelimme huilumusiikkia levytä ja pyysin oppilasta kuvailemaan, miltä musiikki kuulosti. Oppilas ei pystynyt kuvailemaan musiikkia ilman valmiita vaihtoehtoja. Konkreettisista kuvista ja sanallisista vaihtoehtoista dysfaatikko pystyi valitsemaan vaihtoehdon, mikä parhaiten hänen mielestään kuvasi musiikkia. Lyhyen kokeiluni aikana en ehtinyt kokeilla musiikkimaalausta ja sen vaikutusta mielikuvien syntymiseen, mutta siinä olisi jollekin mielenkiintoinen tutkimusaihe. Kokeiluni dysfaatikon kuulo ei ollut yliherkkä, joten se ei aiheuttanut ongelmia huilunsoitonopeutukseen eikä kuuntelutehtäviin.

Opettajan pianosäestys ei häirinnyt dysfaattisen oppilaan omaa soittoa, vaan oppilas selvästi nautti yhteissoitosta. Yhteissoitto huiluduona sujui hyvin eikä oppilasta häirinnyt opettajan soittama stemma. Viimeisellä tunnilla esitimme dueton oppilaan äidille ja olimme kaikki iloisia, kun esitys onnistui artikulointia myöten.

Viimeisellä soittotunnilla oppilas, hänen äitinsä ja minä olimme haikein mielin, sillä dysfaatikko olisi halunnut jatkaa huilunsoittoa. Oppilas oli kriittisempi omaa soittoaan ja osaamistaan kohtaan, joten minun oli kannustettava häntä muita tunteja enemmän. Kerroin oppilaalle, mitä hän oli lyhyen kokeilun aikana oppinut, mikä motivoi oppilasta soittamaan rohkeammin. Arvelen, että oppilas oli viimeisellä tunnilla hermostuneempi, koska hän ilmaisi sillä tavalla suruaan mieluisan huilunsoittokokeilun päättymisestä. Asuin itse eri paikkakunnalla, joten en voinut luvata, että jatkaisin hänen opettamistaan, mutta sanoin järjestäväni hänelle huiluopetusta tavalla tai toisella.

Erityisoppilasta ohjatessa jouduin havainnoimaan useampia asioita kuin tavallista oppilasta ohjatessa. Lisäksi dysfaatikkoa opettaessani minun oli mietittävä tarkemmin erilaisten opetusmenetelmien ja kommunikointikeinojen käyttöä, joten mielestäni oli tärkeää, että minulla oli kokemusta tavallisista huiluoppilaista, ennen kuin opetin dysfaattista lasta.

Lähdekirjoissa väitettiin, että dysfaatikot ovat usein epämusikaalisia ja tavallinen musiikinopetus voi olla heille liian vaikeaa. Kokeiluni dysfaatikko oli musikaalinen ja hän selvästi nautti tavallisesta soittotunnista. Mielestäni kielihäiriöiset lapset ovat yksilöitä, joihin on vaarallista yleistää epämusikaalisuus. Tällöin opettajat ja vanhemmat helposti asennoituvat, ettei dysfaatikolle kannata opettaa soitinopetusta ja häneltä voi jäädä mielinen harrastus kokematta.

Luin lähteistä, että dysfaatikko pystyy harvoin toistamaan kaikurytmejä. Huilunsoittokokeilussani havaitsin, että dysfaattinen oppilaani pystyi toistamaan kaikurytmejä helposti. Seminaarityössäni, jossa paneuduin dysfaattisten lasten musiikkileikkikouluopetukseen, olin havainnut saman asian, että dysfaatikkojen ei ollut mahdollista toistaa kaikurytmejä. Ihmettelin, oliko tutkimuksissa käytetty mahdottoman pitkiä kaikurytmejä vai olinko minä kohdannut tavallista musikaalisempia dysfaatikkoja.

Kokeiluni merkittävin musiikillinen havainto oli, että dysfaatikko voi soittaa puhallinsoitinta ja artikuloida kielellä. Etukäteen arvelin, että lapsen, jolla on vaikeuksia tuottaa puhetta, on hankalaa muodostaa huulilla ansatsi ja käyttää kieltä artikuloinnissa, mutta epäilyni soittautui vääräksi. Dysfaatikko sai muodostettua huilusta nopeasti äänen ja artikuloitua kielellä melko vaivattomasti. Artikulointi oli dysfaatikolle vähän vaikeaa, joten hän tarvitsi siihen muistutusta ja toistoa. Vaikeinta dysfaatikolle oli hahmottaa hengityslihakset, mutta harjoitusten avulla hänen kehontuntemuksensa kehittyi. Dysfaatikko selvästi nautti soitonopiskelusta ja musiikista. Koska havainnoin oppilasta vain viiden soittotunnin ajan, en ehtinyt nähdä, kuinka pitempiaikainen huilunsoitonopiskelu olisi kehittänyt hänen motorisia taitojaan, pitkäjänteisyyttään ja kielenkehitystään.

Koska taiteen perusopetuksen perusteissa korostetaan, että erityisoppilaat tulee huomioida musiikkioppilaitoksissa, olisi dysfaatikkojen musiikinopetusmenetelmissä ja työtaivoissa paljon tutkimisen aihetta. Näkö- ja kuulohavaintoon perustuvan oppimisen eroista olisi tärkeää saada enemmän tietoa, jotta opettajat voisivat valita dysfaatikoille sopivimpia opetusmenetelmiä. Erityisen mielenkiintoista olisi saada tietää enemmän dysfaatikkojen kyvystä toistaa kaikurytmejä.

Itselleni opinnäytetyöni kokeilu antoi lisää uskallusta ottaa oppilaikseni erityisoppilaita. Dysfaatikon ohjaaminen oli minulle haastavaa, koska jouduin arvioimaan omaa opetus-

tani tarkemmin, ja palkitsevaa, koska dysfaatikko nautti musiikista ja soittamisesta. Toivon, että opinnäytetyöni rohkaisee soitonopettajia opettamaan dysfaatikkoja tulevaisuudessa entistä useammin.

LÄHTEET

- Ahonen T. & Cantell M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa (Toim.) Ahonen T. & Aro T. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena, 87. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Ahvenainen O. & Ikonen O. & Koro J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö, 74. Juva: WSOY.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe- ja lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: OTAVA.
- Alijoki, E. 1991. Puhe- ja äänihäiriöt. Teoksessa (Toim.) Kauppinen M. & Sarjanoja M. 1991. Erilainen lapsi päivähoitossa, 236. Toinen uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Alopaeus-Laurinsalo, N. & Ojanen, A.-K. 1998. Musiikkiterapia puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa teoria ja käytäntö. Helsinki: Edita.
- Helminen, E. & Vilkmann, E. 1989. (Toim.) Kun puhe viipyy -kuntoutusohjaus ja dysfaattisen lapsen perhe. Turku: Afasia- ja aivohalvausliitto.
- Hällback, H. & Rantala, S.-L. 1993. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (Toim.) 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus- ja afasialiitto Ry:n julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1995. Diagnoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. Aivohalvaus- ja afasialiitto. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. (Toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus- ja afasialiitto, 5. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. & Rajala, S. 1993. Dysfaattisen lapsen puheterapia. Teoksessa (Toim.) Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivo- ja afasialiiton julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Hänninen R. 1996. Tsekovan kuntoutusperiaatteiden soveltaminen lasten dysfasioihin. Teoksessa (Toim.) Ahonen T. & Aro T. 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Koivikko, M. 1991. Dysfaattiset lapset. Teoksessa (Toim.) Runsas, R. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja n:o 87. Kymmenes painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kouluhallitus. 1987. Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Helsinki: VPK.

Leiwo, M. 1987. Lapsen kielen kehitys. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino 1989.

Opetushallitus. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. 10§ Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen. [Luettu 15.2.2007.] www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik_tait_ops_2002.pdf

Paularanta-Kokkonen R. 1997. Video. (Toim.) Hyytiäinen-Ruokokoski U. 1997. Pienen pienet sanat. Aivohalvaus- ja afasialiitto.

Parre, M. 1983. Viivästyneen puheen- ja kielenkehityksen logopedista varhaisdiagnostiikkaa. Teoksessa Puhehäiriöt ja kuntoutus. SLFY:n julkaisuja. Helsinki: SLFY.

Pihlaja, P. & Svärd, P.-L., 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.

Pulli, T. Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa (Toim.) Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivo ja afasialiiton julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.

Saukko, P. 1993. Dysfaattisen lapsen musiikkiterapia. Teoksessa (Toim.) Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus- ja afasialiiton julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.

Siiskonen, T. 1993. Dysfaattisen lapsen opetus. Teoksessa (Toim.) Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus, Aivohalvaus- ja afasialiiton julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.

Soukka, M. 1993. Dysfaattisen lapsen kuntoutus erityispäiväkodissa. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (Toim.) 1993. Dysfasia kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus- ja afasialiiton julkaisuja. Forssa: Forssan kirjapaino.

LIITTEET

- Liite 1: Huilutuntien havainnointikysymykset
- Liite 2: Kirje Pohjantien koululle
- Liite 3: Huilutuntien tuntisuunnitelmat

Liite 1

HUILUTUNTIEN HAVAINNOINTIKYSYMYKSET

Fyysinen ympäristö

- Häiritseekö dysfaatikon keskittymistä esim. opettajan uudet vaatteet?
- Onko opetustilassa huomioitava jotain erityistä verrattuna tavallisen oppilaan tuntiin?

Tunnin rakenne

- Onko dysfaatikon vaikea orientoitua soittotuntiin?
- Onko dysfaatikon vaikea jäsentää kielellisten toimintojen lisäksi myös muuta toimintaa? Jos on, miten toimintoja on hyvä jäsentää soittotunnille?
- Onko tuokion alussa hyvä selventää kuvin sen kerran toimintoja?
- Miten tunti on hyvä rytmittää, jotta oppilas jaksaa keskittyä hyvin?
- Miten työtavoista toiseen siirtyminen on hyvä rakentaa?
- Onko opetustunnin eri työtapojen järjestyksellä merkitystä dysfaatikon oppimisessa?
- Jaksako dysfaattinen lapsi keskittyä yhtä pitkään soittotuntiin kuin tavallinen lapsi?

Sosiaalinen ympäristö

Diagnosointi

- Erottuvatko dysfasian alatyypin ominaisuudet selkeästi lapsesta, joille on tehty tarkka diagnoosi?
- Auttaako diagnosointi opetusta? Miten?
- Auditivisessa agnosiassa lapsen on vaikea vastaanottaa kuultua tietoa ja ymmärtää puhetta. Onko lapsen tällöin helpompi ymmärtää laulettu kuin puhuttu ohje?
- Tunteeko dysfaatikko helposti itsensä huonoksi ilmaisemaan itseään ja selviytymään soittotunneista?

Ohjeiden antaminen

- Jos dysfaatikon on vaikea ymmärtää puhetta, onko opetuksessa hyvä olla käyttämättä puhetta lainkaan?
- Paljonko korvaavia kommunikointimenetelmiä tulee käyttää?
- Onko dysfaatikolle aina hyötyä visuaalisista kommunikointimenetelmistä, vaikka hän pystyisi kommunikoimaan kielellisesti?
- Onko opetustilanteissa toistettava lasten puhetuotokset korjattuna?
- Onko dysfaatikon vaikea eläytyä toisen kokemuksiin? Miten tämä on huomioitava soittotunneilla?
- Meneekö laulettu ohje puhuttua ohjetta paremmin perille?

Opettaminen

- Tarvitsevatko dysfaatikot enemmän toistoa?
- Onko dysfaatikon vaikea muodostaa mielikuvia? Jos on miten tämä tulee huomioida soitonopetuksessa?
- Suoriutuuko dysfaatikko näköhavaintoon liittyvistä toiminnoista paremmin kuin kuulohavaintoon liittyvistä toiminnoista? Miten tämä vaikuttaa musiikin opettamiseen?

Musiikilliset työtavat

- Nauttiiko dysfaatikko soittotunneista?
- Kokeeko dysfaattinen lapsi soittotunnit vaikeiksi?
- Ovatko dysfaatikot epämusikaalisia? Onko jokin musikaalisuuden osa-alue erityisen vaikeaa tai helppoa?
- Miten dysfaattikkojen soitonopetusta voisi kehittää?
- Mistä työtavasta oppilas nautti eniten ja mistä vähiten? Miksi?
- Kokiko lapsi jonkin työtavan erityisen vaikeaksi tai helpoksi?
- Mihin työtapaan lapsi jaksoi keskittyä parhaiten?
- Onko samanikäisten soitonopetus sopivaa dysfaatikolle?
- Pystyykö dysfaatikko hahmottamaan hengityslihasten toimintaa hengitysharjoituksissa?
- Onko kielihäiriöiselle vaikeaa muodostaa huulilla ansatsi?
- Onko kehon keskikohdan ylittävä soittoasento dysfaatikolle vaikea?
- Onko dysfaatikko motoriikaltaan kehittymättömämpi kuin ikätoverinsa?
- Onko kaikkurhythmien toistaminen dysfaatikolle mahdotonta? Onnistuuko sanarytmien toistaminen?
- Hahmottaako dysfaatikko rytmikirjoitusta ja nuottikirjoitusta?
- Onko dysfaattisen lapsen kuulo yliherkkä? Jos on, miten se on otettava huomioon soitotunneilla? Millaisille äänille tai musiikille ja millaisissa tilanteissa dysfaatikko yli reagoi?
- Auttavatko mielikuvat, kuvat tai jokin kuunteluun liittyvä tehtävä keskittymistä?
- Häiritseekö opettajan pianosäestys oppilaan soittoa?

Liite 2

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho
 Kipparinpolku 1-3 as 3
 78310 Varkaus
 Puh. 050 322 9928
 S-posti hanna-reetta.viirret-ruoho@mlko.org

KIRJE
 28.2.2007

Pohjantien koulu
 Erityisopettajat/vanhemmat
 Pirjo Väisänen
 Pohjantie 2
 78500 Kuopio

PEDAGOGINEN OPINNÄYTETYÖ Opiskelen Savonia -ammattikorkeakoulussa huilunsoitonopettajaksi ja teen pedagogista opinnäytetyötä aiheesta ”Dysfaattinen lapsi huilutunnilla”. Opinnäytetyötäni varten etsin 9-12-vuotiasta dysfaattista lasta, joka haluaisi kokeilla huilunsoittoa ohjauksessani.

Opinnäytetyöni tarkoitus on koota vinkkejä dysfaattisen lapsen soitonopetukseen. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet uudistuivat vuonna 2002, jolloin musiikkioppilaitokset avautuivat erityisoppilaille. Työni hyödyntää musiikkioppilaitosten valmiutta ottaa oppilaikseen dysfaattikkoja.

Opinnäytetyöhöni osallistuva lapsi saa 5 x 30 minuutin pituisen huilutunnin Kuopion musiikkikeskuksella kevään 2007 aikana. Soittotunnit ja oppimateriaali ovat maksuttomia, mutta huilun vuokraaminen maksaa 5 €

Oppilaan henkilötietoja ei mainita työssäni, eikä soittotunteja videoida, valokuvata eikä ääniteta.

Yhteydenottoa odotellen

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho

Liite 3

HUILUTUNTIEN TUNTISUUNNITELMAT

TUNTI 1

TUTUSTUMINEN

SEISOMISASENTO

- Päkää- kantapää -keinuminen
- Ryhtiharjoitus

HENGITYSHARJOITUKSET

- ”Ilmapalloharjoitus”
- ”Mäkihyppääjäharjoitus”
- Voice Massage -harjoitus: ”Ah-ah-ah Hhaa”

ANSATSIHARJOITUKSET

- Huulijumppaa
- ”Phyy, fhyy, phuu, yy”
- ”Pillihengitys + yy”

SUUKAPPALEELLA SOITTAMINEN

- Soittoasennon + äänen löytäminen
- Kaikurytmejä

HUILUN PUHDISTAMINEN

TUNTI 2

SEISOMISASENTO

- Päkää – kantapää -keinuminen

HENGITYSHARJOITUKSET

- ”Ilmapalloharjoitus”
- ”Mäkihyppääjäharjoitus”
- Voice Massage -harjoitus: ”Ah-ah-ah Hhaa”

ANSATSIHARJOITUKSET

- Huulijumppaa
- ”Phyy, fhyy, phuu, yy”
- ”Pillihengitys + yy”

SUUKAPPALEELLA SOITTAMINEN

- Kaikurytmejä

RYTMIKIRJOITUKSEEN TUTUSTUMINEN

- Neljäsosa- ja kahdeksasosanuotti ja neljäsosatauko
- Luetaan, taputetaan ja soitetaan suukappaleella rytmejä

G-OTTEELLA SOITTAMINEN

- Huilun kokoaminen
- Soittoasento, ”ostoskassi -harjoitus”
- Äänen muodostaminen 1-viivaisella g:llä, kaikurytmejä

HUILUN PUHDISTAMINEN

TUNTI 3

SEISOMISASENTO

- Päkiä - kantapää -keinuminen

HENGITYSHARJOITUKSET

- ”Ilmapalloharjoitus”
- ”Mäkihyppääjäharjoitus”
- Voice Massage -harjoitus: ”Ah-ah-ah Hhaa”

ANSATSIHARJOITUKSET

- Huulijumppaa
- ”Phyy, fhyy, phuu, yy”
- ”Pillihengitys + yy”

SUUKAPPALEELLA SOITTAMINEN

- Kaikurytmejä ja rytmikirjoituksesta soittamista

G- ja A-OTTEELLA SOITTAMINEN

- Huilun kokoaminen
- Soittoasento, ”ostoskassi -harjoitus”
- Kaikusoittoa 1-viivaisella g:llä ja a:lla
- 1-viivainen a ja g nuottiviivastolla
- Opetellaan soittamaan Aurinko -laulu korvakuulolta ja nuoteista.

HUILUN PUHDISTAMINEN

TUNTI 4

SEISOMISASENTO

- Päkää-kantapää -keinuminen

ANSATSIHARJOITUKSET

- ”Phyy, fhyy, phuu, yy”
- Huulijumppaa
- ”Pillihengitys + yy”

HENGITYSHARJOITUKSET

- Voice Massage -harjoitus: ”Ah-ah-ah Hhaa”
- ”Ilmapalloharjoitus”
- ”Mäkihyppääjäharjoitus”

G-, A- JA H-OTTEELLA SOITTAMINEN

- Huilun kokoaminen
- Soittoasento, ”ostokassi -harjoitus”
- Kaikurytmejä ja rytmikirjoituksesta soittamista (tasa- ja kolmijakoinen)
- Kerrataan aurinko -laulu korvakuulolta ja nuoteista.
- Opetellaan Ostakaa makkaraa -laulu nuoteista ja korvakuulolta

HUILUN PUHDISTAMINEN

TUNTI 5

HUILUMUSIIKIN KUUNTELEMINEN

- Jacques Ibert: The Little White Donkey
- Camille Saent-Saens: The Swan

SEISOMISASENTO

- Päkiä-kantapää -keinuminen

HENGITYSHARJOITUKSET

- Voice Massage -harjoitus: ”Ah-ah-ah Hhaa”
- ”Ilmapalloharjoitus”
- ”Mäkihyppääjäharjoitus”

ANSATSIHARJOITUS

- ”Phyy, fhyy, phuu, yy”

G-, A- JA H-OTTEELLA SOITTAMINEN

- Huilun kokoaminen
- Soittoasento, ”ostoskassi -harjoitus”
- Rytmikirjoituksesta soittamista
- Ostakaa makkaraa -laulu nuoteista ja korvakuulolta, yksin ja duettona
- Kerrataan aurinko -laulu opettajan säestäessä pianolla

HUILUN PUHDISTAMINEN

dyspraksia=vaikeus tuottaa tahdonalaisia liikkeitä

fonologinen=kielen äännejärjestelmään liittyvä

morfologinen=muoto-opillinen

leksikaalinen=sanastollinen

syntaktinen=lauseopillinen

semanttinen=merkitysopillinen

pragmaattinen=kielen käyttöön liittyvä