



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Lauluja kuvin ja tukiviittomin - erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikki- toiminnan avulla

Kokkonen, Tiia

2016 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lauluja kuvin ja tukiviittomin - erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla

Tiia Kokkonen
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2016

Tiia Kokkonen

Lauluja kuvin ja tukiviittomin - erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikki-toiminnan avulla

Vuosi

2016

Sivumäärä

82

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli kehitellä, testata ja juurruttaa erilaisia, kommunikointia tukevia, musiikillisia työtapoja osaksi erään eteläsuomalaisen alakoulun erityislapsille suunnattua iltapäivätoimintaa. Opinnäytetyön tavoitteena oli erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla. Työn teoreettisessa viitekehyyksessä käsitellään erityisen tuen tarvetta, kommunikaatiota ja musiikin merkitystä kommunikoinnin tukemisen välineenä. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kuudesta musiikillisesta toimintatuokiosta, jotka toteutettiin toukokuussa 2016 osana erityislasten iltapäivätoimintaa. Toiminnan kohderyhmänä oli neljä erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta, kaksi kehitysvammaista ja kaksi autismin kirjoon kuuluvaa lasta. Lapset olivat iältään 8-9-vuotiaita.

Arviointimenetelminä käytettiin havainnointia, palautekyselylomakkeita, haastattelua sekä itsearviointilomaketta ja oppimispäiväkirjaa. Opinnäytetyön tuotoksena syntyi neljästä kansiosta muodostuva materiaalipaketti, joka sisälsi toimintaan liittyvää kuvamateriaalia sekä käytännönläheistä ohjeistusta musiikkituokioiden aikana testattujen musiikillisten työtapojen käyttöön. Materiaalipakettia voivat työssään hyödyntää paitsi iltapäivätoiminnassa työskentelevät kouluohjaajat myös koulun opettajat. Materiaalipaketista annettu palaute oli positiivista, ja työntekijät kokivat opinnäytetyöprosessin iltapäivätoiminnan kehittämisen kannalta hyödylliseksi. Opinnäytetyön keskeisimpänä johtopäätöksenä voidaan todeta, että musiikki-toiminta luo mahdollisuuksia erityislasten kommunikaatiotaitojen tukemiseen, mutta vaikutusten havaitsemiseen tarvitaan usein pidemmän aikavälin seurantaa.

Asiasanat: erityisen tuen tarve, kommunikaatio, musiikki

Tiia Kokkonen

Songs with pictures and the supportive symbols of sign language - supporting communication skills of children with special needs by means of musical activities

Year	2016	Pages	82
------	------	-------	----

The purpose of this functional Bachelor's thesis was to develop, test and implement different musical methods for supporting communication as part an afternoon club's activities directed at children with special needs in an elementary school in Southern Finland's of. The aim of the thesis was to support communication skills of children with special needs by means of musical activities. The theoretical background of the thesis deals with the need for special support, communication and the meaning of music as a means of supporting communication. The functional part of the thesis consisted of six musical activity sessions which were carried out in May 2016 as a part of the afternoon club for children with special needs. The target group consisted of four children with special needs, two persons with an intellectual disability and two with an autism spectrum disorder. The children were aged between 8-9-years-old.

Evaluation methods used were observation, feedback questionnaires, an interview as well as a self-evaluation form and learning diary. The result of this thesis was a material package consisting of four folders which included pictorial matter related to the activities and practical instructions about the application of musical methods which were tested during the music sessions. The material package can be especially utilised at the school by special needs assistants who work at the afternoon club and also by school teachers. Feedback given on the material package was positive and employees saw that the thesis process had been useful to the development of the afternoon club. As the main conclusion of the thesis, it can be stated that music activity creates opportunities to support the communication skills of special children, however to measure the effects a longer period of time would be needed.

Keywords: the need for special support, communication, music

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Teoreettinen viitekehys.....	7
2.1	Eriyisen tuen tarve.....	7
2.1.1	Kehitysvammaisuus	8
2.1.2	Autismi	9
2.2	Kommunikaatio	10
2.2.1	Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi	12
2.2.2	Kuvat	13
2.2.3	Tukiviittomat.....	14
2.3	Musiikki	14
2.3.1	Musiikilliset työtavat.....	15
2.3.2	Musiikki kommunikoinnin välineenä.....	17
3	Toimintaympäristön kuvaus	20
4	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja arviointimenetelmät	22
5	Opinnäytetyöprosessin vaiheet	23
5.1	Suunnittelu ja esivalmistelut.....	24
5.2	Toiminnallinen toteutus.....	26
5.2.1	Ensimmäinen musiikkituokio	27
5.2.2	Toinen musiikkituokio	29
5.2.3	Kolmas musiikkituokio.....	31
5.2.4	Neljäs musiikkituokio	34
5.2.5	Viides musiikkituokio	37
5.2.6	Kuudes musiikkituokio.....	39
5.3	Toiminnan yhteys lasten HOJKSeihin	43
5.4	Tuotos: Musiikillisia työtapoja kommunikoinnin tueksi - materiaalipaketti ...	44
6	Arviointi.....	47
6.1	Työntekijöiden antama palaute	48
6.2	Oman oppimisen ja ammatillisen kasvun arviointi	50
6.3	Tavoitteiden toteutumisen arviointi.....	55
7	Pohdinta ja johtopäätökset	60
8	Eettisyys ja luotettavuus	63
	Lähteet	68
	Kuviot.....	71
	Liitteet.....	72

1 Johdanto

Mahdollisuus sujuvaan kommunikointiin on jokaisen ihmisen perusoikeus (Launonen 2015). Kommunikointikyvyn toimivuudella on keskeinen merkitys ihmisen kuulluksi tulemisessa ja sosiaaliseen yhteisöön integroitumisessa. Kommunikoinnin toimimattomuus puolestaan voi pahimmillaan johtaa ihmisen syrjäytymiseen yhteiskunnasta. (Launonen & Roisko 2001, 467.) Kehittyvän lapsen kannalta kommunikoinnissa ilmenevät pulmat aiheuttavat usein merkittävästi haittaa myös lapsen suotuisaa kasvua ja kehitystä ajatellen, ja nämä ongelmat näyttäytyvät usein paitsi syrjään vetäytymisenä myös haastavana käyttäytymisenä (Ahonen 2000, 251; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 25-26). Toimivan kommunikoinnin kannalta keskeistä on se, että kommunikointikumppanit käyttävät yhteistä kieltä ja voivat näin kokea olevansa toisiinsa nähden tasavertaisia. Yhteisen kielen ei aina tarvitse olla puhekieli ja joissain tilanteissa muut kommunikoinnin keinot ovat jopa toimivampia kuin puhe. (Launonen & Roisko 2001, 467.) Kyky kommunikointiin on ihmisen tulevaisuuden kannalta niin tärkeä taito, että sen harjoittelua tulisi kommunikoinnin pulmista kärsivältä henkilöltä jopa vaatia. Arjen tilanteet, joissa kommunikointia harjoitellaan saattavat kuitenkin tuntua lapsesta haastavilta ja turhauttavilta ja motivaatio harjoitteluun saattaa puuttua. (Kerola ym. 2009, 81.)

Musiikilla on aivan erityinen merkitys kommunikoinnin tukemisen välineenä. Musiikki muun muassa aktivoi ja rentouttaa, eikä se vaadi sanallista viestintää. Musiikin avulla lapsia voidaan kannustaa ja motivoida mielekkääseen yhdessä tekemiseen ja kontaktiin toisten lasten ja aikuisten kanssa. (ks. Ahonen 2000.) Lapsille, joilla on kommunikointiin liittyviä erityispulmia esimerkiksi autismin kirjon häiriön tai kehitysvammaisuuden vuoksi musiikin käyttö koulun opetus- ja ohjaustilanteissa on mielestäni äärimmäisen suositeltavaa. Tulevana lastentarhanopettajana koin aiheen itselleni merkitykselliseksi muun muassa siitä syystä, että kiinnostukseni erityispedagogiikkaan on opintojeni myötä vähitellen kasvanut.

Toteutin opinnäytetyöni osana erään eteläsuomalaisen alakoulun järjestämää erityislasten iltapäivätoimintaa. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli erilaisten, kommunikointia tukevien, musiikillisten työtapojen kehittäminen, testaaminen ja juurruttaminen osaksi iltapäiväkerhon ja laajemmin koulun arkea. Tavoitteena oli erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla. Opinnäytetyöni oli muodoltaan toiminnallinen, pienryhmätoimintaan perustuva kokonaisuus, joka toteutettiin kolmen viikon aikana keväällä 2016. Toteutus koostui kuudesta musiikkituokiosta, joihin osallistui neljä 8-9-vuotiasta lasta avustajineen kahdelta erityisluokalta. Varsinaisen toiminnallisen toteutuksen lisäksi työhön sisältyi toimintaan pohjautuvan materiaalipaketin työstäminen. Materiaalipaketin tarkoituksena oli koota opinnäytetyöprosessin aikana käyttämäni materiaali ja toiminnalliset ideat kohdekoululle myöhempää käyttöä ajatellen ja juurruttaa näin testaamani musiikilliset työtavat osaksi koulun ja iltapäivätoiminnan toimintakulttuuria.

Valitsin aiheeni Laurean tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeiden ulkopuolelta ja aiheen valintaan vaikuttivat sekä työelämän tarpeet että omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteeni ja harrastuneisuuteni musiikkiin. Halusin myös päästä hyödyntämään omaa suuntautumistani luoviin toimintoihin, erityisesti kuvaan tai musiikkiin, ja näistä musiikki oli luontevasti sovitettavissa kommunikoinnin tukemisen tavoitteeseen. Jo opintojeni alkumetreillä minua kiinnosti eniten työ kehitysvammaisten ja lasten parissa, ja koska olin päättänyt hankkia lastentarhanopettajan pätevyyden, päädyin yhdistämään opinnäytetyössäni nämä kaksi asiakasryhmää.

Työn taustalla oli viimeinen harjoittelujaksoni kyseisen koulun autismituokassa. Harjoittelujaksoon sisältynyt kehittämistehtäväni liittyi myös musiikkiin ja sisälsi samoja elementtejä kuin opinnäytetyöni. Kehittämistehtävänäni suunnittelin ja ohjasin autismin kirjoon kuuluville lapsille musiikillisen ja toiminnallisen joulukalenterin, jonka onnistumista arvioin havainnoimalla ja tekemällä ryhmän aikuisille pienimuotoisen kyselyn. Joulukalenterissa käyttämästäni kuvamateriaalista laadin vastaavasti luokan käyttöön materiaalikansion. Jo kehittämistehtäväni aikana havaitsin musiikkitoiminnan soveltuvan erinomaisesti kyseiselle asiakasryhmälle ja opinnäytetyöni myötä pyrin entisestään kartuttamaan tietotaitoani erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kasvun ja kehityksen tukemisesta. Opinnäytetyölläni pyrin selvittämään, miten musiikkitoiminnalla voidaan tukea erityislasten kommunikaatiotaitoja ja miten kommunikointi näissä tilanteissa lasten ja aikuisten välillä sekä lasten kesken ilmeni.

2 Teoreettinen viitekehys

Opinnäytetyöni teoreettisen viitekehysten perustan muodostavat seuraavat käsitteet ja avainsanat: erityisen tuen tarve, kommunikaatio ja musiikki. Nämä kolme käsitettä toimivat opinnäytetyöni teoriapohjaa ohjaavina yläkäsitteinä, ja seuraavissa kappaleissa avaan sekä näiden että niihin liittyvien alakäsitteiden merkitystä opinnäytetyöni kannalta tarkemmin. Käsitteen "erityisen tuen tarve" olen rajannut opinnäytetyöni kohderyhmän mukaisesti käsitteen alakäsitteeseen: kehitysvammaisuuden ja autismin kirjoon. Kommunikaatiota käsittelevän teorian yhteydessä tarkastelen toiminnallisessa työssäni keskeisessä roolissa olleita kuvia ja tukiviittomia puhetta tukevin ja korvaavina kommunikoinnin välineinä. Musiikki-käsitteen alla keskityn puolestaan kuvailemaan erilaisia musiikillisiä työtapoja sekä musiikin merkitystä kommunikoinnin tukemisen välineenä.

2.1 Erityisen tuen tarve

Perusopetuslaissa säädettiin erityisopetusta koskevista muutoksista vuonna 2011. Sen seurauksena perusopetuksen oppimista ja koulunkäyntiä helpottavat tukimuodot jaettiin kolmiporaisen tuen malliin, joka kattaa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. (Moberg, Hautamäki,

Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 94.) Erityisellä tuella tarkoitetaan suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea niille lapsille, joille yleisen ja tehostetun tuen muodot eivät ole riittäviä. Nämä lapset saavat erityisopetusta ja muuta opetukseen liittyvää lainmuukaista tukea, joka perustuu kirjalliseen erityisen tuen päätökseen. (Kaski, Manninen & Pihko 2012, 162.) Päätös erityisen tuen antamisesta voidaan tehdä ennen esi- tai peruskoulun alkua, mutta myös näiden aikana (Moberg ym. 2015, 94; Perusopetuslaki 1998, 17 §). Erityinen tuki voidaan järjestää vaihtoehtoisesti joko yleisopetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai erityiskoulussa (Takala, Kontu, Pirttimaa, Hausstätter & Kjälman 2010, 22-23).

Erityisen tuen tarvetta määrittävät muun muassa seuraavat seikat: Oppilaalla on jokin vamma, sairaus tai toimintavajavuus, joka on heikentänyt hänen kasvun, kehityksen sekä oppimisen edellytyksiään, oppilas tarvitsee psyykkistä tai sosiaalista tukea tai hänellä on kehityksessään opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajien mielestä oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Ikonen & Virtanen 2007, 96). Erityisen tuen tarpeessa olevia henkilöitä ovat muun muassa kehitysvammaiset ja autismin kirjoon kuuluvat lapset, ja usein heistä käytetään myös nimitystä "erityislapset" kuvaamaan heidän erityisyyttään ja erityisiä tarpeita. Näille lapsille on erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jossa määritellään muun muassa kunkin oppilaan oppimisvalmiudet, vahvuudet, opetukseen ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet sekä yksilölliset kommunikointitavat (Ikonen & Virtanen 2007, 100; Perusopetuslaki 1998, 17 a §).

2.1.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuus ymmärretään tavallisimmin hermostoperäiseksi kehityshäiriöksi, joka näyttäytyy jonkinlaisena älyllisten toimintojen vajavuutena eli älyllisenä kehitysvammaisuutena. WHO:n tekemän luokittelun mukaan älyllisen kehitysvammaisuuden taso voi vaihdella lievästä keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaisuuteen. WHO määrittelee älyllisen kehitysvammaisuuden yksilön henkisen kapasiteetin kehittymistä rajoittavaksi tilaksi, joka heijastuu erilaisina puutteina erityisesti kognitiivisten, kielellisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen alueella. Älyllinen kehitysvammaisuus voi ilmetä paitsi itsenäisesti myös samanaikaisesti jonkin muun fyysisen tai psyykkisen tilan, kuten autismin kirjon häiriöiden kanssa. (Kaski ym. 2012, 16-18.)

Kehitysvammaisuuden määrittelyissä korostuvat nykyään yhä useammin myös yksilön toimintakyky ja siihen liittyvät rajoitteet. Tällöin kehitysvammaisuus nähdään ennen kaikkea yksilön älyllisen kyvykkyyden ja niin sanottujen adaptiivisten taitojen sekä ympäristön vaatimusten välisenä vuorovaikutuksena. Adaptiivisiin taitoihin lukeutuvat muun muassa kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, sosiaaliset taidot, itsehallinta ja oppimiskyky. Saadakseen kehitysvammadiagnoosin on henkilöllä oltava paitsi keskimääräistä selkeästi heikompi älyllinen toi-

mintakyky myös rajoituksia kahden tai useamman adaptiivisen taidon alueella. (Kaski ym. 2012, 14, 16; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 145.)

Suurella osalla kehitysvammaisista ilmenee kielelliseen kehitykseen ja kommunikointiin liittyviä erityisvaikeuksia, jotka vaativat kuntoutusta. Kommunikoinnin ongelmat ilmenevät paitsi kehitysvammaisen henkilön vaikeutena vastaanottaa ja jäsentää toisten välittämiä viestejä myös usein kommunikointikumppanin kyvyttömyytenä ymmärtää ja tulkita kehitysvammaisen henkilön tavanomaisesta poikkeavaa viestintää. Viestintä kommunikoinnin ongelmista kärsivän kehitysvammaisen henkilön kanssa edellyttääkin kommunikointikumppanilta taitoa mukauttaa ilmaisuunsa helpommin ymmärrettävään muotoon. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 144.)

Kommunikoinnin ongelmat nähdään usein lapsen suotuisaa sosioemotionaalista kehitystä haittaavina tekijöinä, ja kommunikoinnin keinoja lisäämällä voidaan vaikuttaa moniin kommunikoinnin toimimattomuudesta aiheutuviin lisäongelmiin, kuten aggressiiviseen käyttäytymiseen ja syrjään vetäytymiseen niitä vähentäen (Ahonen 2000, 251). Kehitysvammaisen lapsen kommunikaatitaitoja tulisikin tukea päivittäin arjen eri tilanteissa ja niiden opettamisen tulisi olla mahdollisimman kokonaisvaltaista. Riippumatta lapsen puheilmaisun edellytyksistä on harjoitettava sekä ymmärtämiseen että ilmaisuun liittyviä taitoja. (Kaski ym. 2012, 179.)

Laissa kehitysvammaisten erityishuollosta (23.6.1977/519) säädetään, että erityishuollon palveluihin on oikeutettu henkilö, "jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluja" (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977, 1 §). Kehitysvammaisten lasten aamu- ja iltapäivätoiminta kuuluu kehitysvammalain mukaisiin erityishuollon palveluihin määritelmällä "yksilöllinen hoito ja muu huolenpito", mutta sitä annetaan myös perusopetuslain nojalla kaikille peruskoulun 1.-2.-luokkalaisille. Erityistä tukea saava ja erityishuollon tarpeessa oleva oppilas on tarpeen mukaan oikeutettu henkilökohtaista ohjausta ja tukea tarjoavaan aamu- ja iltapäivätoimintaan koko peruskoulun ajan. (Aamu- ja iltapäivätoiminta; Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977, 2 §.)

2.1.2 Autismi

Autismin kirjo käsitteenä kattaa melko laajan joukon erilaisia oireyhtymiä, joissa yksilön älyllinen ja toiminnallinen taso ja kyvykkyys vaihtelevat huomattavasti. Autismin kirjon häiriöiksi luokitellaan lapsuusiän autismin lisäksi muun muassa epätyypillinen autismi, Rettin ja Aspergerin oireyhtymät sekä disintegratiivinen kehityshäiriö. (Kaski ym. 2012, 99; Kerola ym. 2009, 23, 26.) Autismi tunnetaan laaja-alaisena neurobiologisena kehityshäiriönä, jonka oirekuvalle on tyypillistä sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt, kommunikaatiohäiriöt, poikkeava ja rajoittunut käyttäytyminen sekä aistitoimintojen poikkeavuus, kuten yli- ja aliherkkydet. Sosiaali-

sen vuorovaikutuksen häiriöt ilmenevät esimerkiksi vastavuoroisuuden puuttumisena sosiaalisissa suhteissa, katsekontaktin ja fyysisen läheisyyden välttelyä sekä haluttomuutena tai kyvyttömyytenä jäljitellä ja matkia toisten ihmisten toimintaa. Autisteista valtaosa on myös kehitysvammaisia. (Kaski ym. 2012, 99-100.)

Eriasteiset kommunikaatiovaikeudet yhdistävät kaikkia autistisia lapsia. Heillä on vaikeuksia sekä puhutun kielen ymmärtämisessä että puheen tuottamisessa, eivätkä he yleensä osaa tulkita muiden elekieltä. Myös heidän oma ele- ja ilmekielensä on varsin niukkaa tai olematonta. Osa lapsista ei kykene puhekommunikointiin lainkaan tai se on hyvin vähäistä. (Kaski ym. 2012, 100.) Tyypillistä autisteille on niin sanottu kaikupuhe eli kuullun puheen toistaminen ikään kuin kaikuna välittömästi tai viiveellä kuullun viestin jälkeen. Tällainen puhe viestii usein siitä, ettei lapsi todellisuudessa ymmärrä toistamansa sanan tai käsitteen merkitystä. (Kaski ym. 2012, 100; Kerola ym. 2009, 61, 63.) Autistit ymmärtävät kieltä hyvin konkreettisella tasolla, jolloin abstraktit käsitteet tuottavat helposti ymmärtämättömyyttä ja hämmennystä (Kerola ym. 2009, 62).

Autisteilla on taipumus vetäytyä omiin oloihinsa ja uppoutua omiin maailmoihinsa. Kyvyttömyys ilmaista itseään ja ymmärtää muita johtaa autismissakin usein haastavaan ja ongelmalliseen käyttäytymiseen, jota voidaan ehkäistä tarjoamalla vaihtoehtoisia kommunikoinnin keinoja. (Kerola ym. 2009, 25-26, 132.) Autististen lasten kanssa voidaan kommunikaation apuvälineinä hyödyntää esimerkiksi kuvia, esineitä, kirjoitettuja sanoja ja tukiviittomia (Kaski ym. 2012, 100). Autismin oirekuvaan kuuluvista vaikeuksista kommunikoinnin pulmat ja niihin läheisesti liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt ovat opinnäytetyössäni tarkastelun alla.

2.2 Kommunikaatio

Kommunikaatiolla tai kommunikoinnilla tarkoitetaan vähintään kahden osapuolen välillä tapahtuvaa, vastavuoroisuutta vaativaa toimintaa, jossa viestin lähettäjän ja vastaanottajan roolit vaihtelevat (Huuhtanen 2011, 12). Yksinkertaisimmillaan se on siis viestien lähettämistä ja vastaanottamista, jossa keskeisessä roolissa ovat siihen osallistuvien henkilöiden ilmaisu- ja ymmärtämiskyky (Ahonen 2000, 251; Von Tetzchner & Martinsen 1999, 198-199). Viestien lähettäminen ja vastaanottaminen tapahtuu vuorotellen ja toisaalta myös yhtä aikaa, sillä suuri osa välittämistämme viesteistä on tiedostamattomia. Tiedostamatta voidaan viestiä muun muassa ilmein, elein, katseella, kehon asennolla ja etäisyydellä suhteessa toisiin. (Huuhtanen 2011, 12.) Kommunikoinnin perustan muodostavat muun muassa läsnäolo, huomion suuntaaminen, katsekontakti, tarkkaavaisuus, kyky keskittyä ja kuunnella sekä odottaa omaa vuoroaan. Kommunikoinnin perusedellytyksiin kuuluu lisäksi kyky ja halu olla muiden läheisyydessä sekä nauttia toisten seurasta ja yhdessäolosta. (Jos vuorovaikutus ei etene 2015.) Kuuntele-

minen, keskittyminen ja reagoiminen kuultuun ovat puolestaan vastavuoroisen kommunikaation osatekijöitä (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen 1998, 10).

Käsitykseni mukaan kommunikaatio liittyy hyvin läheisesti sekä kielellisen kehityksen että vuorovaikutuksen käsitteisiin. Teorian mukaan kommunikointi perustuukin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymisen tilanteisiin yhteisen kielen avulla. Yhteiseksi kieleksi voidaan ymmärtää perinteisen puheen lisäksi myös erilaiset puhetta tukevat ja korvaavat keinot, kuten kuvat ja viittomat. (Miten kommunikointi ja kieli kehittyvät? 2015.) Kommunikointitilanteessa onkin usein samanaikaisesti läsnä useita eri ilmaisun muotoja. Granlund ja Olsson (1988) jakavat nämä muodot kolmeen osaan: äänenkäyttöön, motoriseen tuottamiseen ja graafiseen muotoon. (ks. Huuhtanen 2011, 17.)

Perusta kommunikoinnin ja kielen kehitykselle luodaan varhaisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä ympäröivien ihmisten välillä. Jotta kommunikointi voisi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta eli muun muassa siitä, että toiset vastaavat omiin viestintäyrityksiin. (Vuorovaikutus ja kommunikointi 2015.) Kielen ja kommunikoinnin sosiaalisia kehitysedellytyksiä tarkasteltaessa onkin kiinnitettävä huomiota nimenomaan siihen, että kehittyvän lapsen tulevaan kommunikointihalukkuuteen vaikuttavat ratkaisevasti lasta ympäröivien ihmisten asenteet ja suhtautuminen lapsen kommunikointiyrityksiin. Vastatessaan lapsen epämääräiseltäkin vaikuttaviin kommunikointiyrityksiin aikuinen vahvistaa lapsen ja aikuisen välistä vastavuoroista kontaktia. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 151-153.)

Kommunikointi on aina kaksisuuntaista: Ratkaisevaa on se, ymmärtääkö kommunikoinnin pulmista kärsivä osapuoli kommunikointikumppaninsa viestin sekä se, voiko hän itse viestiä niin että tulee ymmärretyksi. Kommunikoinnissa toisella osapuolella ilmenevät ongelmat ovat siten kommunikoinnin osapuolten yhteinen haaste. (Kerola ym. 2009, 67.) Kieli- ja kommunikaatio- sekä vuorovaikutustaitojen tukeminen luo pohjaa kaikelle muulle oppimiselle, ja kuten kieli ja kommunikaatio, myös vuorovaikutustaidot harjaantuvat lapsen ja häntä ympäröivien ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Kaski ym. 2012, 168, 185).

Kyky kommunikoida kehittyy ennen kielellistä kehitystä ja on sen edellytys. Sekä kommunikoinnin että kielen kehitys vaativat kuitenkin aikaa. Kielen kehitys kulkee tavallisesti esikielellisestä vaiheesta kielelliseen ja siitä edelleen puheen avulla tapahtuvaan kommunikointiin. Kielellisen kommunikoinnin taso edellyttää ihmiseltä tietynlaista kognitiivista kapasiteettia, kuten kykyä muistaa ja jäsentää havaintoja. Puhumattomuus ei kuitenkaan ole este sujuvalle kommunikoinnille. (Huuhtanen 2011, 13.)

Kaikki ihmiset kykenevät kommunikointiin, sillä viestiä voi sanallisen viestinnän lisäksi monin eri tavoin, kuten eleillä, ilmeillä, äänтелеillä tai toiminnan kautta (Huuhtanen 2011, 12; Kaski ym. 2012, 179). Tällaista sanatonta viestintää kutsutaan olemuskieleksi ja se kattaa kaikki edellä mainitut varhaisen vuorovaikutuksen keinot sekä niiden yhdistelmät (Jos vuorovaikutus ei etene 2015; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 154-155). Kaikilla ihmisillä on myös tarve kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa (Ahonen 2000, 254; Jos vuorovaikutus ei etene 2015). Tarve läheisyyteen, kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen sekä ryhmään kuulumiseen ovat inhimillisiä psykososiaalisia tarpeita, jotka viriävät vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin ja joihin voidaan myös vuorovaikutuksen keinoin vastata (Vilen, Leppämäki & Ekström 2008, 58-62, 66). Vuorovaikutuksen ja kommunikaation tavoitteena ja motiivina ei suinkaan aina ole vain tietojen vaihtaminen puolin ja toisin vaan useimmiten yhdessä olemisen ja vuorovaikutuksen ilo (Jos vuorovaikutus ei etene 2015; Nind & Hewett 2011, 12-13). Oikeus esteettömään kommunikointiin kuuluu ihmisen perus- ja ihmisoikeuksiin, ja jokaisella meistä on oikeus ilmaista itseään ja ajatuksiaan sekä vastaanottaa tietoa (Launonen 2015).

2.2.1 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi

Kommunikaatioon liittyviä vaikeuksia voidaan tukea erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia keinoja eli AAC-menetelmiä käyttämällä. AAC-menetelmät voidaan jakaa kahteen ryhmään: Avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikaatioon. Kuvat, esineet, kirjaimet sekä niistä muodostuneet sanat kuuluvat avusteisen kommunikaation piiriin, kun taas viittomissa merkit tuotetaan itse, ja ne luokitellaan näin ollen ei-avusteisen kommunikaation kategoriaan. Myös puhe ja sen oheisviestintä, kuten eleet ja ilmeet sekä toiminta- ja kehonviestit kuuluvat jälkimmäiseen ryhmään. (Huuhtanen 2011, 15-16.)

Puhetta korvaavalla kommunikoinnilla viitataan tilanteeseen, jossa puheen käyttö kommunikoinnin muotona on henkilölle täysin mahdotonta ja sitä korvaavat kommunikointikeinot jäävät tälle henkilölle pysyviksi pääkommunikointimuodoiksi. Puhetta tukevalla kommunikoinnilla sen sijaan viitataan lähinnä kuvien ja tukiviittomien käyttöön puheilmaisuuden tukena, eikä se poissulje sitä mahdollisuutta, etteikö näistä apua saava henkilö voisi joskus oppia itsekkin puhumaan. Puhetta tukevalla ja korvaavalla kommunikoinnilla siis joko täydennetään tai korvataan yleisimmin käytettyä kommunikointimuotoa eli puhetta. (Huuhtanen 2011, 15; Von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.) Puhetta korvaavat kommunikointijärjestelmät ovat jaettavissa kolmeen pääluokkaan: manuaalisiin, graafisiin ja kosketeltaviin merkkeihin. Näistä tarkastelen seuraavissa kappaleissa käytetyimpiä graafisia merkkijärjestelmiä ja yleisemmin kuvien käyttöä kommunikoinnin tukena sekä manuaalisia merkkejä eli viittomia. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 20-21.)

2.2.2 Kuvat

Kuvakommunikoinnilla tarkoitetaan kuvien käyttöä symboleina ilmaisu- ja ymmärryskyvyn tukemiseksi. Kuvia tarvitaan erityisesti silloin, kun kommunikointi puheen keinoin tai kirjoittaan ei ole mahdollista. Kuvakommunikoinnin oppiminen vaatii säännöllistä harjoittelua ja läheisten ihmisten antamaa mallia. Kuvia voi käyttää joko yksittäin tai pidempinä kuvasarjoja. Yksittäisiä kuvia käytettäessä viestitään tavallisesti vain viestittävän asian avainsanat. (Kuvat kommunikoinnissa 2015.)

Kuvien käyttö on visuaalisuudessaan oivallinen ja melko varma keino päästä yhteyteen autistisia käyttäytymispiirteitä omaavien henkilöiden kanssa, ja se luo käyttäjilleen helposti kokemuksia onnistuneesta vuorovaikutuksesta (Kerola ym. 2009, 70). Kommunikointitarkoitukseen sopivia kuvia ovat esimerkiksi valokuvat, lehtien kuvat ja itse piirretyt kuvat. Vaihtoehtoja on paljon, ja kuvat ovat tänä päivänä hyvin helposti saatavilla ja muokattavissa yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Huuhtanen 2011, 58.) Sopivien kuvien valinta riippuu muun muassa lapsen niihin kohdistamasta mielenkiinnosta ja kuvasymbolien merkityksen oppimisesta (Kerola ym. 2009, 84).

Varsinaisista kuvakommunikaatiojärjestelmistä yleisesti käytettyjä ovat Piktogram- ja PCS-kuvat (Kuvat kommunikoinnissa 2015; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 110-111). Piktogrammit ovat helppolukuisia, monikäyttöisiä mustavalkoisia kuvia, jotka soveltuvat useimmille ihmisille, ja niitä käytetäänkin monesti ensimmäisinä kommunikointiharjoituksiin liitettävänä kuvina (Huuhtanen 2011, 59-60). Näiden kuvien etuna on muun muassa hyvät kontrastit, joita eri kulttuureistakin tulevat ihmiset helposti havaitsevat. Merkkejä on kuitenkin olemassa melko vähän, ja tästä syystä niitä usein täydennetään muilla merkkijärjestelmillä. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 30, 37.)

PCS-kuvat puolestaan ovat erittäin konkreettisia ja yksiselitteisiä piirroskuvia, joita on saatavilla sekä värillisinä että ilman värejä. Niiden kuvasto on varsin laaja. Kuvien kokoa ja muita ominaisuuksia voidaan myös helposti muokata netistä löytyvien kuvaohjelmien avulla. PCS-kuvat ovat tänä päivänä Suomessakin yleisimmin käytettyä kuvamateriaalia, ja niitä käytetään paljon juuri mustavalkoisten piktogram-kuvien rinnalla. (Huuhtanen 2011, 61; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 111-112; Von Tetzchner & Martinsen 1999, 31.) PCS-kuvia voidaan koota lapselle henkilökohtaiseen kommunikaatiokansioon tai kommunikaatio- tai toimintatauluun. Tauluun kootut kuvat laulujen sanoista ja niiden osoittaminen laulun mukaan eli niin sanotut laulutaulut ovat yksi esimerkki kommunikaatiotaulujen käytöstä ja mallintamisesta lapselle. (Kerola ym. 2009, 78.) Kuvien avulla lasta itseään voidaan muun muassa opettaa ilmaisemaan omaa tahtoaan sekä tekemään valintoja ja aloitteita (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 111).

Kuvia ja niiden ohella esineitä ja kirjoitettuja sanoja käytetään yleisesti myös päivä- ja toimintajärjestyksiä luotaessa sekä arjen kommunikointia helpottamaan. Kuvien avulla autistisille lapsille voidaan jäsentää, mitä tehdään, miten kauan ja mitä kunkin toiminnan jälkeen tapahtuu. Myös tieto muutoksista voidaan ilmaista kuvin. (Kerola ym. 2009, 59, 120.) Kuvat siis jäsentävät muun muassa aikaa ja järjestystä, ja niiden avulla voidaan paitsi laatia ja osoittaa toimintajärjestyksiä myös pilkkoa tehtäviä ja toimintoja pienempiin, helpommin ymmärrettäviin, osiin (Kerola, Hyytiäinen, Ravattinen & Ylönen 2006, 18; Kerola ym. 2009, 70-71). Kuvien avulla voidaan toisin sanoin strukturoida toiminnan kulkua (Kerola ym. 2006, 20).

2.2.3 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat puheen rinnalla käytettävä, puhetta täydentävä kielellinen kommunikointikeino. Ne ovat yksittäisiä viittomakielestä lainattuja viittomamerkkejä, jotka tuotetaan yhtä aikaa puhuttavan kielen mukaisessa järjestyksessä. Myös niiden omaksuminen vaatii jatkuvaa harjoittelua ja muilta saatavaa mallia. Tukiviittomat ovat tärkeitä puheilmaisuun kykenemättömien lasten käsitteiden käytön ja sen myötä kielellisen kehityksen edistäjinä. Tukiviittomia käytettäessä viestiä konkretisoidaan ja selvennetään viittomalla vain lauseen avainsanat. Jotkut saavat tukiviittomista pysyvän hyödyn ja elinikäisen kommunikointikeinon, kun taas osalle niiden merkitys on väliaikaisempi. (Tukiviittomat kommunikoinnissa 2015.)

Tukiviittomien käytöllä etenkin autististen lasten kanssa kommunikoitaessa on merkitystä ennen kaikkea huomion suuntaamisessa, sillä heille tukiviittomien käytön omaksuminen ja oppiminen päivittäisen viestinnän apuvälineenä on usein haastavampaa kuin kuvilla kommunikointi (Kerola ym. 2009, 68). Kuten kuvat, myös tukiviittomat ovat kuitenkin näköhavaintoon perustuvia visuaalisia viestejä, joita autismin kirjon henkilöiden ja monien muiden erityisen tuen tarpeessa olevien lasten on helpompi havainnoida ja ymmärtää verrattuna auditiivisiin, eli kuulon kautta saapuviin viesteihin. Visuaalisten viestien etuna suhteessa auditiivisiin on myös niiden pysyvyys, ja tältä kannalta paikallaan, samantapaisena, pysyvät kuvat ovat usein tukiviittomia parempi vaihtoehto. Vaihtoehtoisia kommunikoinnin keinoja tarvitsevat lapset ovat kuitenkin kaikki yksilöitä, ja toiset hyötyvät viittomien käytöstä enemmän kuin toiset. Tukiviittomissa yhdistyvät samanaikaisesti näkeminen, sanan kuuleminen ja liike sekä rytmiisyys, jolloin viestejä käsitellään eri aistikanavia hyödyntäen. (Kerola ym. 2006, 18; Kerola ym. 2009, 68; Viittominen vahvistaa puhetta 2015.) Kuvia ja viittomia on hyödynnetty myös puhe- ja kommunikaatiohäiriöistä kärsivien lasten musiikkiterapian yhteydessä, ja niiden merkitys korostuu etenkin lapsille uusissa tilanteissa (Alopaeus-Laurinsalo 1998, 23-24).

2.3 Musiikki

Musiikki kuuluu sosiaalialan työtehtävissä hyödynnettäviin luoviin ja toiminnallisiin menetelmiin yhdessä kuvallisen ilmaisun, draaman sekä liikunnan ja tanssin kanssa. Musiikkia voidaan

luovasti ja toiminnallisesti käyttää erilaisia asiakkaita tai asiakasryhmiä osallistaen ja terapeutista näkökulmaa soveltaen. (ks. Vilen ym. 2008.) Seuraavissa kappaleissa tarkastelen erilaisia musiikillisia työtapoja sekä musiikin merkitystä kommunikoinnin tukemisen välineenä.

2.3.1 Musiikilliset työtavat

Musiikillisiin työtapoihin lukeutuvat laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta. Nämä ovat sekä musiikkikasvatuksen osa-alueita että musiikkiterapiassa käytettäviä menetelmiä. (ks. Ahonen 2000; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993.) Musiikkiterapiassa ja toisaalta musiikkikasvatuksessakin käytetään paljon myös improvisointia, eli musiikillista keksintää, joka musiikkiterapian kentällä on liitetty erityisesti soittamiseen, ja musiikkikasvatuksessa se puolestaan ilmenee muun muassa niin sanottuna luovana liikuntana yhtenä keskeisenä musiikkiliikunnan osa-alueena (Ahonen 2000, 197-200; Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 8, 202). Musiikillisilla työtavoilla voidaan monin tavoin tukea lapsen kehitystä, kuten sosiaalisia, motorisia ja tunne-elämän taitoja, kielellistä kehitystä sekä luovaa ongelmanratkaisua. Musiikilla on myös merkitystä ihmisen hyvinvoinnin kannalta, sillä usein se virkistää ja luo iloa. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 85.)

Laulaminen on ihmiselle luontainen musiikillinen ilmaisukeino (Hongisto-Åberg ym. 1993, 86; Ruokonen & Koskelin 2016, 147). Laulamiseen ja äänen käytön harjoitteluun voidaan liittää loruja ja runoja, ja niiden lausumisen tempoa voidaan muunnella ja äänen sävyjä vaihdella. Tavallisesti lasten kanssa lähdetään liikkeelle mahdollisimman tutuista ja helpoista lauluista, ja lasten valmiustasosta ja kehitysedellytyksistä riippuen voidaan myöhemmin kehitellä myös omia lauluja. Tuokio voidaan aloittaa alkulaululla, jonka aikana lapsia tervehditään joko yksitellen tai yhteisesti. Laulun toistuminen samanlaisena luo lapselle turvaa ja mielihyvää, kun hän oppii, miten tilanteessa toimitaan. Keskittymisen ylläpitämiseksi ja tukemiseksi tilanteessa voidaan käyttää esimerkiksi käsinukkeja. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 86, 89, 178.) Yhdessä laulaminen luo ja vahvistaa yhteishenkeä, tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja kommunikointiin ja se on myös keino vaalia ja välittää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle (Ahonen 2000, 209; Hongisto-Åberg ym. 1993, 106). Kasvatus- ja opetustehtävissä toimivien aikuisten antama malli ja kyky innostaa ovat keskeisessä roolissa siinä, miten lapsi rohkaistuu ääntänsä käyttämään (Hongisto-Åberg ym. 1993, 106).

Soittamista voidaan harjoittaa joko yksilötasolla tai ryhmässä painottaen musiikillista lopputulosta tai yksinomaan prosessia. Silloin kun toiminnan keskiössä on prosessi itsessään, voidaan puhua improvisaatiosta tai improvisoinnista, jonka yhteyttä kommunikoinnin tukemiselle käsittelemme tarkemmin seuraavassa alaluvussa. (Ahonen 2000, 197-198.) Soittaminen voi tapahtua paitsi erilaisin rytmi- tai melodiasoittimin myös omaa kehoa instrumenttina hyödyntäen, kuten käsiä yhteen taputtaen tai jaloilla tömistäen. Rytmisoihtimiin kuuluvat muun muassa ryt-

mikapulat, marakassit, triangelit ja erilaiset kalvosoittimet. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 87, 121-131; Ruokonen & Koskelin 2016, 158.) Soittoharjoituksissa voidaan lähteä liikkeelle etsimällä perussyke eli perusrytmi. Myös erilaiset kaikurytmit ovat yleisiä musiikkikasvatuksessa käytettäviä soittoharjoituksia, ja lauluja ja loruja voidaan sykeharjoitusten yhteydessä tai soittimin säestää. Soittoharjoitusten ja erilaisten yhteissoittotehtävien kautta voidaan luontevasti harjoitella oman vuoron odottamisen, kuuntelun ja keskittymisen taitoja sekä tarkkaavaisuutta. Tästä esimerkkinä on niin sanottu orkesteritaulu, jossa harjoitellaan samanaikaisesti sekä yhteissoiton perusteita että yhteisen toiminnan pelisääntöjä. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 87-88, 137, 146-147.)

Musiikin kuuntelua käytetään muun muassa rentoutumiseen, viihdykkeeksi sekä tanssin tai laulun tueksi. Se voi olla joko passiivista tai aktiivista, ja ollessaan aktiivista sillä usein tähdätään myös fyysisen aktiivisuuden lisääntymiseen tai erilaisten tunteiden tai mielikuvien herättämiseen ja niiden ilmaisemiseen toiminnallisoin keinoin, kuten piirtäen, maalaten, liikkuen tai tanssien. Tästä esimerkkinä on musiikkimaalauksen menetelmä, jossa kuunneltavan musiikin herättämiä mielikuvia ja tunnelmia pyritään kuvaamaan visuaalisesti, kuten erilaisia värejä ja muotoja käyttäen. Tämänkaltaisesta toiminnasta käytetään myös nimitystä luova kuuntelu. (Ahonen 2000, 178-179, 194; Hongisto-Åberg ym. 1993, 93, 105-106.) Lehikoisen (1983) mukaan fyysistä aktiivisuutta voidaan musiikin kuunteluharjoituksessa yksinkertaisimmillaan virittää ohjeistaen liikkumaan vapaasti musiikin mukaan (ks. Ahonen 2000, 179). Musiikkikasvatuksessa lapsia voidaan myös harjaannuttaa tunnistamaan eri soittimien ääniä, kuuntelemaan äänitteiltä soitettavaa musiikkia, ympäristön ääniä ja toisaalta myös hiljaisuutta. Myös elävää musiikkia voidaan käyttää. Tavoitteena on, että aktiivisen kuuntelun taito kehittyä. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 86, 89-91; Ruokonen & Koskelin 2016, 164-165.) Eritoten kehitysvammaisille musiikin kuuntelulla on jo itsessään varsin tärkeä rooli mielihyvän tuottajana (Ahonen 2000, 195). Koulupäivän aikana lapsille tulisikin tarjota myös sellaisia musiikin kuuntelutilanteita, joiden tarkoituksena on ainoastaan rentoutuminen ja mielihyvän kokeminen (Ruokonen & Koskelin 2016, 165).

Liikunnan ja liikkeen yhdistäminen musiikkiin on kehitysvammaisille ja ylipäätään lapsille useimmiten mielekästä ja luontevaa, ja monesti musiikki kannustaa ja innostaa fyysiseen aktiivisuuteen (Ahonen 2000, 195, 212, 250; Juntunen ym. 2010, 11). Musiikkiliikunnan osaluokkeisiin kuuluvat edellä mainitun luovan liikunnan lisäksi rytmiikka ja erilaiset laululeikit (Juntunen ym. 2010, 8). Kontakti- ja kommunikointikyvyn kehittäminen kuuluvat musiikkiliikunnan tavoitteisiin, ja näitä taitoja voidaan harjoittaa ryhmän kanssa yhdessä toimien. Musiikkiliikuntaan keskeisesti kuuluvat tanssit, koreografiat ja piirileikit luovat ja vahvistavat yhteisöllisyyden tunnetta ja kontaktia toisiinsa. Erilaisten musiikkileikkien ja liikkumisen kautta opitaan yhdessä toimimisen taitoja ja koetaan läheisyyttä. Musiikkiliikunta lisää ilmaisun keinoja ja sen avulla voidaan kehittää paitsi kehonhallintaa ja liikunnallisia valmiuksia myös

kuuntelu-, reaktio- ja keskittymiskykyä sekä kielellisiä taitoja ja rytmitajua. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 88-90, 156-157; Juntunen ym. 2010, 8, 12.) Musiikkiliikunnan keinoin levottomien lasten energiaa on helppo kanavoida toiminnalliseen tekemiseen (Ahonen 2000, 276; Juntunen ym. 2010, 12). Liikkuminen on musiikin tavoin sanaton ilmaisukeino, jossa keskeisin väline on oma keho (Ahonen 2000, 212; Hongisto-Åberg ym. 1993, 157).

Musiikkiliikunnallisia harjoituksia ovat muun muassa erilaiset kaikuharjoitukset, musiikki ja tauko-harjoitukset, liikkuminen musiikin mukaan sekä erilaiset johtamiseen ja johtajan seuraamiseen liittyvät harjoitteet, kuten toisen toiminnan peilaaminen. Musiikin ja liikkeen yhteys voidaan yksinkertaisimmillaan saavuttaa etsimällä perussyke. Ryhmän aloitukseen sopivia toimintamuotoja ovat puolestaan tutustumista tukevat nimileikit, joihin voidaan yhdistää liikettä ja rytmittelyä kehosoittimin. (ks. Juntunen ym. 2010.) Musiikkiliikunnan yhteydessä toteutettava yhteinen improvisaatio kehittää paitsi luovaa ilmaisua myös kommunikaatiokykyä, sillä onnistuakseen se edellyttää vuorovaikutusta eli sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa (Hongisto-Åberg ym. 1993, 157). Luovaan liikuntaan ja musiikin kuunteluun on luontevaa yhdistää erilaisia välineitä, kuten paperilautasia, huiveja ja palloja, joiden tehtävänä on helpottaa musiikkiin heittäytymistä ja musiikillista ilmaisua ja improvisointia (Hongisto-Åberg ym. 1993, 93; Juntunen ym. 2010, 217). Liikunnan lisäksi musiikilliseen toimintaan voidaan luontevasti integroida myös muuta luovaa ilmaisua ja muita taiteenlajeja, kuten kuvataidetta, draamaa, tarinoita ja runoja (ks. Hongisto-Åberg ym. 1993; Juntunen ym. 2010, 222-235; Ruokonen & Koskelin 2016, 140).

Musiikkitoimintaa voidaan toteuttaa useista eri lähtökohdista käsin, ja sille asetettavat tavoitteet vaihtelevat tilanteen mukaan. Erityispedagogiikan ja kuntoutuksen väliset rajat ovat musiikkitoimintaa toteutettaessa melko häilyviä, sillä musiikkikasvatustoiminta sisältää tänä päivänä paljon kuntoutuksellisia elementtejä. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 75, 93.) Spaccazocchin mukaan (2004, 116-117) musiikkikasvatustoiminnan yksi tavoitealue on kommunikaatio (ks. Kaikkonen & Uusitalo 2005, 93).

2.3.2 Musiikki kommunikoinnin välineenä

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna musiikilla on aivan erityinen "kommunikatiivinen tehtävä". Musiikki yhdistää ihmisiä ja se on eräänlainen kommunikoinnin väline, joka sanattomuutensa ansiosta toimii erinomaisena itseilmaisun keinona myös puhekommunikaatiin kykenemättömille ja kehitysvammaisille ihmisille. Sanattomana kommunikaatiokeinona musiikki voi myös joskus olla jopa sanallista kieltä tehokkaampaa. (Ahonen 2000, 32, 36, 251.) Ahvon (1998) mukaan musiikin kommunikatiivinen luonne tulee näkyväksi esimerkiksi yhdessä laulamisenä tai soittamisena. Myös vuorottelun toteutuminen vaikkapa vuorotellen soittaen on yksi keino harjoitella kommunikaatiotaitoja ja tehdä näkyväksi musiikin kommunikatiivista luonnetta. (ks. Vilen ym. 2008, 289.)

Musiikkia on hyödynnetty puhe- ja kommunikaatiohäiriöisten lasten kuntoutuksessa erityisesti kielellisen kyvykkyyden ja vastavuoroisen kommunikaation edistämiseksi. Autistiset henkilöt reagoivat usein herkästi juuri musiikkiin, ja tästä syystä musiikkia kannattaa käyttää välineenä pyrkiessä kontaktiin näiden lasten kanssa. Musiikillisen toiminnan aikana ilmaisukeinoja voidaan myös käyttää laajemmin kielellisestä keholliseen, kuvalliseen tai soitannolliseen. (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen 1998, 11, 21-22, 26.) Musiikin tuottamisen ja liikkumisen musiikin mukaan on havaittu olevan läheisesti kytköksissä yksilön etenevään kykyyn kommunikoida ja ilmaista itseään (Kaski ym. 2012, 184). Musiikki on myös tärkeä "tunteiden kieli", sillä musiikin keinoin voidaan löytää yhteys paitsi muihin ihmisiin myös omaan itseen ja omiin tunteisiin sekä ilmaista, läpikäydä ja purkaa tunteita (ks. Ahonen 2000).

Kommunikaatio on kaikkia lasten musiikkiterapiamuotoja yhdistävä yläkäsite, sillä kommunikaatiopohjan laajentaminen on kaiken kuntoutuksen perusta. Kommunikaatiovalmiuksia painottavassa musiikkiterapiassa musiikki ymmärretään kontaktin, ilmaisun ja vastavuoroisen dialogin muodoksi ja välineeksi, jossa lapsen toiminta tulkitaan merkitykselliseksi kommunikaatioksi ja jossa korostuu aikuisen kyky asettua lapsen kanssa samalle aaltopituudelle. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lapsen toiminnan peilaamista tai jäljittelyä siten, että lapsi saa kokemuksia toiminnan "johtamisesta". Yhteisen musiikillisen vuoropuhelun ja improvisoimisen kautta lapselle avautuvat vähitellen asioiden väliset syy-seuraussuhteet eli oman toiminnan yhteys ympäristön tapahtumiin. Vastavuoroisuus suhteessa toisiin ihmisiin kehittyy näin toimien vähitellen ja tätä kautta lisääntyy samalla ymmärrys dialogin säännöistä ja kommunikoinnin merkityksestä. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 57-101; Erkkilä & Rissanen 2008, 533.)

Ahonen-Eerikäisen tutkimuksen (1998, 57) mukaan merkittävän osan kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian kohderyhmästä muodostavat autistisia piirteitä omaavat lapset. Tämä ei toisaalta ole mikään ihme, sillä autistien kuntoutuksessa ensisijaisena tavoitteena on usein juuri kontaktin luominen ja ylläpito. Niin sanotun "vuorovaikutuksellisen musisoimisen" keinoin pyritään toisaalta saamaan lapsi pois omasta eristäytyneestä maailmastaan ja toisaalta myös vähentämään hänen negatiivisia käyttämisällyksensä.

Musiikkiterapiamenetelmistä N-R-menetelmä eli Nordoff-Robbins-menetelmä pohjautuu musiikilliseen kommunikaatioon ja sen edistämiseen improvisoinnin kautta (Ahonen 2000, 201; Erkkilä & Rissanen 2008, 531-532). Siinä olevia ensisijaisia tavoitteita on löytää yhteinen syke eli perusrhythmi, joka määritellään eräänlaiseksi alkeellisen kommunikaation muodoksi (Erkkilä & Rissanen 2008, 532). Kommunikoinnin tukemisessa on aina tärkeää edetä asiakkaan ehdoilla ja luottaa hänen kykyihinsä ja halukkuuteen ottaa osaa vuorovaikutukseen (Ahonen 2000, 201; Osaava kumppani 2015). Improvisoimisen tärkeyttä korostetaan myös autistisille lapsille suun-

natussa musiikkiterapiassa ennen kaikkea siksi, että se mahdollistaa vuorovaikutuksen etene-
misen lapsen omilla ehdoilla (Alvin & Warwick 1995, 8). Musiikkiterapiassa käytetään niin sa-
nottua klinisen improvisaation käsitettä, jolla tarkoitetaan musiikillista improvisointia tietyn
terapeuttisen tavoitteen, kuten kommunikoinnin tukemisen saavuttamiseksi (Alvin & Warwick
1995, 8; Erkkilä & Rissanen 2008, 532).

Musiikkiterapiassa improvisointi soittimin mahdollistaa vuorovaikutuksen ja sanattoman kom-
munkoinnin terapeutin ja asiakkaan välillä mahdollistaen samalla tunteiden ilmaisun ja pur-
kamisen sosiaalisesti suotavalla tavalla. Yhteisen improvisoinnin ja musiikillisen vuorovaiku-
tuksen kautta asiakkaalle tarjoutuu mahdollisuus kokeilla erilaisia rooleja "johtajana" tai
"myötäilijänä" ja harjoitella reagoimaan ja vastaamaan terapeutin välittämiin musiikillisiin
viesteihin. Soittimena näissä tilanteissa käytetään usein esimerkiksi rumpuja tai pianoa. (Aho-
nen 2000, 198-201.) Lapsen itseilmaisun ja kommunikaatiovalmiuksien tukemiseksi improvi-
saation ideaa voidaan erityiskasvatuksessa käyttää laajemminkin kuin soittimilla soittaen, ku-
ten esimerkiksi tanssissa, laulaessa tai yhdessä maalaten (Takala ym. 2010, 104-105).

Kommunikoinnin tukemista ajatellen vuorovaikutukseen heittäytyminen on siis ratkaisevan
tärkeää. Varhaisten kommunikointikeinojen varassa olevaan ihmiseen kontaktin voi toisinaan
saada parhaiten juuri edellä mainitulla tavalla eli toisen toimintaa jäljitellen. Jotta tasa-
arvoisuus toteutuisi osapuolten välillä, on kommunikointikumppanin luotettava vuorovaikutuk-
sen heikommassa asemassa olevaan osapuoleen ja tarjottava hänellekin tilaa ja mahdollisuuk-
sia olla aloitteellinen ja johtava osapuoli. (Osaava kumppani 2015.) Musiikillisten peilaamis-
ja jäljittelykokemusten myötä lapselle välittyy tunne siitä, että hänen "viestinsä" on kuultu ja
huomioitu ja että hänet on hyväksytty ja hänen tapansa kommunikoida arvostetaan. Tämä
luo yleensä turvallisen ja kontaktin muodostumiselle otollisen ilmapiirin. (Ahonen-Eerikäinen
1998, 63-64.)

Myös Nind ja Hewett (2011, 11-13, 19-22) korostavat vuorovaikutuskumppanin kykyä luopua
omasta johtajan roolistaan esitellessään voimauttavan vuorovaikutuksen menetelmän, joka
soveltuu eri-ikäisten kontaktivaikeuksista kärsivien asiakkaiden kohtaamiseen ja kommuni-
kointi- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. Menetelmän käytännön toteutus pohjautuu
vanhempien ja vauvojen välisen vuorovaikutuksen periaatteisiin, joita ovat muun muassa vuo-
rovaikutuksesta nauttiminen, vauvan johtajan rooli ja välitön reagoiminen vauvan viesteihin.
Myös musiikkiterapian yhteydessä tapahtuvaa kohtaamista, kommunikointia ja virittäytymistä
samalle aaltopituudelle voidaan Ahonen-Eerikäisen (1998, 63, 66) mukaan verrata äidin ja
vastasyntyneen lapsen väliseen vuorovaikutukseen.

3 Toimintaympäristön kuvaus

Opinnäytetyöni kohteena oleva koulu on Etelä-Suomessa sijaitseva alakoulu, joka tarjoaa monipuolista opetusta peruskoulun 1.-6.-luokkalaisille. Koulu koostuu kaikkiaan seitsemästä eri rakennuksesta, ja oppilaita siellä on yhteensä noin 700. Koulussa on 28 yleisopetuksen luokkaa, joista yksi tarjoaa kokonaan ruotsinkielistä opetusta. Lisäksi koulussa toimii kolme perusopetukseen valmistavaa luokkaa suomen kieltä opetteleville maahanmuuttajalapsille sekä yksitoista pienluokkaa: kuusi yleisopetuksen pienluokkaa, neljä eha-luokkaa eli kehitysvammaisille lapsille suunnattua harjaantumisopetuksen luokkaa sekä yksi autismiluokka. Koulun painotusaineena on englanti, ja tästä johtuen kaksikielistä opetusta annetaan englantipainotteisilla luokilla jokaisella luokkatasolla. Koulun tiloissa annetaan myös esiopetusta ja päivähoitoa sekä koululaisten aamu- ja iltapäivähoitoa. Kyseinen koulu vastaa ainoastaan kehitysvammaisten ja autismin kirjoon kuuluvien lasten aamu- ja iltapäivähoidosta, ja muiden lasten osalta nämä palvelut järjestetään 4H-yhdistyksen toimesta. Erilaiset oppilaille suunnatut, opettajien ylläpitämät, kerhot ovat myös keskeinen osa koulun toimintaa, ja kerhotarjontaan kuuluu tavallisesti ainakin kokkikerho, käsityökerho ja erilaiset liikuntaan ja liikkumiseen painottuvat kerhot. Varhaiskasvatuskeskuksen käyttöön tarkoitettussa uudisrakennuksessa tarjotaan joustavaa esi- ja alkuopetusta päiväkodin esikoululaisille sekä yleisopetuksen 1.-2.-luokkalaisille osana samaa koulua. (Koulun Internet-sivut.)

Koulun keskeisimpänä toiminta-ajatuksena on koulu kaikille oppilaille. Tästä johtuen suvaitsevaisuus, toisten huomioiminen ja erilaisen oppilaan kohtaaminen painottuvat koulun ja siellä toimivien henkilöiden toimintaa ohjaavina arvoina. Nämä arvot näyttäytyvät koulun arjessa muun muassa siten, että pienluokat jakavat samat tilat yhdessä yleisopetuksen luokkien kanssa. Ketään ei siis pyritä erityisen tuen tarpeiden vuoksi eristämään vaan integroimaan luontevaksi ja tarkoituksenmukaiseksi osaksi muuta opetusta. (Koulun Internet-sivut.) Muita koulun toimintakulttuurista välittyviä arvoja ovat turvallisuus, yhteisöllisyys, osallisuus sekä mahdollisuus valita ja vaikuttaa. Lasten omaa osallisuutta edistäen koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintaan muun muassa oppilaskuntatoiminnan ja erilaisten oppilastiimien kautta. (Koulun toiminta- ja kehittämissuunnitelma 2015.) Koulussa arvostetaan lisäksi modernia ja monipuolista pedagogiikkaa, toimivaa yhteistyötä, uusinta opetusteknologiaa sekä henkilökunnan keskinäistä kannustavaa ja viihtyisää ilmapiiriä (Koulun Internet-sivut).

Opetuspalvelut kuuluvat yleisesti ottaen lasten, nuorten ja perheiden palveluista muodostuvaan laajaan kokonaisuuteen ja sivistystoimen alaisuuteen (Kaupungin Internet-sivut). Koulu opetuspalveluineen on osa kunnallisia ja lakisääteisiä lasten ja nuorten kasvua tukevia palveluja, jotka toimivat yhteistyössä päiväkodin, lastensuojelun, lasten ja nuorten kulttuuripalveluiden, kouluterveydenhuollon, koulupsykologien ja koulukuraattorien sekä erilaisten lasten kuntoutukselta vastaavien tahojen, kuten puhe- ja musiikkiterapeuttien kanssa (apulaisrehto-

ri, suullinen tiedonanto 30.11.2015). Erityislasten kommunikaatio- ja kontaktikyvyn sekä muiden kehityksen osa-alueiden tukemisessa koulupäivän yhteydessä annettavilla puhe- ja musiikkiterapiapalveluilla on varsin keskeinen rooli, ja nämä palvelut tuodaan yhteistyökoulussa ni joustavasti lähelle lapsia osana heidän koulupäiväänsä.

Koulun iltapäivätoiminta on suunnattu kehitysvammaisille ja autismin kirjoon kuuluville, pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille ja nuorille. Toiminnasta ja sen suunnittelusta vastaavat koululla työskentelevät kouluohjaajat ja suunnittelutyö tapahtuu sitä varten perustetussa aamu- ja iltapäivähoidon tiimissä. Iltapäivätoiminnan tavoitteita ovat kodin ja koulun kasvatustyön sekä lapsen hyvinvoinnin, tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukeminen. Lisäksi toiminnalla tähdätään lasten osallisuuden, tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Iltapäivätoiminnan tehtävänä on tarjota lapselle koulupäivän jälkeinen turvallinen kasvuympäristö ja edistää vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä sekä yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittamista. (Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2015.)

Iltapäivätoimintaa järjestetään arkisin koulun ruokailun jälkeen klo 12.15-17 välisenä aikana. Iltapäivätoiminnan toimintamuotoihin kuuluu vaihtelevasti erilaisia aktiviteetteja liikunnasta ja ulkoilusta vapaaseen tai ohjattuun leikkiin, pelaamiseen, askarteluun, kädentaitoihin sekä ohjattuihin musiikkihetkiin. Myös satunnaiset retket ja erilaisten tapahtumien järjestäminen kuuluvat iltapäiväkerhon toimintaan. Organisoidun toiminnan ohella lapsille tarjotaan mahdollisuus välipalaan, päivälepoon ja avustettuun läksyjen tekoon. Lasten ohjaamisessa kiinnitetään huomiota myös päivittäisessä elämässä vaadittavien arjen perustaitojen, kuten siisteyden harjoitteluun sekä monipuolisten ilmaisun keinojen harjaanuttamiseen. Toiminnan sisältöjen suhteen huomioidaan lasten yksilölliset erityistarpeet HOJKSien mukaisesti. Lasten HOJKSeissa onkin erikseen määritelty myös aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevat tavoitteet, ja näin ollen toiminta on oleellinen osa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja kunnoutuksen tukemista. (Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2015.)

Toiminnan suunnittelussa pyritään osallisuuden tavoitteiden mukaisesti kuulemaan myös lasten mielipiteitä ja toiveita sekä lasten vanhempien ideoita ja ehdotuksia. Kasvatuskumppanuus ilmenee toiminnassa vanhempien, opettajien ja kouluohjaajien tiiviinä yhteistyönä, ja näitä yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi yhteiset keskustelut ja tilaisuudet, viestiminen reissuvihkojen välityksellä sekä iltapäivätoiminnan avoimet ovet. Lasten hyvinvoinnin, tunne-elämän ja sosiaalisen kasvun tukeminen näyttäytyy toiminnassa muun muassa kiireettömänä ilmapiirinä, lapsille annettavana positiivisena palautteena, toiminnan strukturoimisena sekä lasten keskinäisten kontaktien ja leikkien mahdollistamisena. (Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2015.)

Iltapäivätoiminnan toteuttamista varten kouluohjaajilla on käytettävissään useita eri tiloja. Toimintaa voidaan toteuttaa esimerkiksi koulun opetustiloissa, ruokalassa, liikuntasalissa, musiikkiluokassa tai iltapäivätoiminnalle erikseen varatuissa kodinomaisissa tiloissa. Musiikkitoiminnan järjestämistä ajatellen koululla oli varsin ihanteelliset puitteet: Koululla on kaksi tilavaa musiikkiluokkaa ja laaja valikoima erilaisia soittimia.

4 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja arviointimenetelmät

Toiminnallisia opinnäytetöitä yhdistäväksi yleiseksi tavoitteeksi määritellään työelämän käytännön toiminnan ohjeistaminen, opastaminen, toiminnan järjeistäminen tai järjestäminen. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi jonkinlaisen käytännön ohjeistusta sisältävän kansion, oppaan, kirjan tai vihkosien luomista tai jonkin toiminnan tai tapahtuman, kuten näyttelyn järjestämistä. Prosessin myötä syntyvä tuotos voi olla myös vaikkapa cd-levy, portfolio tai Internet-sivut. Lisäksi opinnäytetyöltä odotetaan yleisellä tasolla käytännönläheisyyttä, työelämälähtöisyyttä, tutkimuksellista työtettä sekä oman alan tietotaidon soveltavaa hallintaa. (Vilka & Airaksinen 2003, 9-10.) Oman opinnäytetyöni tarkoituksena oli kehittää, testata ja juurruttaa erilaisia, kommunikointia tukevia, musiikillisia työtapoja osaksi kohdekoulun iltapäivätoimintaa ja laajemmin koulun arkea. Tavoitteena oli erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla, ja arviointikysymyksiä muutoutui tämän määrittelemäni tavoitteen pohjalta seuraavat kaksi:

1. Miten erityislasten kommunikaatiotaitoja voitiin tukea musiikillisen toiminnan avulla? ja
2. Millaista oli kommunikointi aikuisten ja lasten välillä sekä lasten keskinäisessä kanssakäymisessä?

Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksen erilaisia tutkimus- ja kehittämistoiminnassa käytettäviä menetelmiä apuna hyödyntäen. Opinnäytetyöni perustui toiminnalliseen pienryhmätoimintaan, jossa käyttämiäni arviointimenetelmiä olivat havainnointi, työntekijöille jaettava palautekyselylomake sekä pienimuotoinen haastattelu. Lisäksi täytin itse jokaisen toimintakerran jälkeen oman itsearviointilomakkeen (liite 6) ja kirjoitin oppimispäiväkirjaa. Oman havainnointini ja arviointini tukena saatoin hyödyntää myös tuokioiden aikana otettuja valokuvia.

Havainnointiin osallistui itseni lisäksi toiminnassa mukana olleet, lapsia avustaneet, kouluohjaajat. Havainnoinnin kohteena oli kommunikoinnin ja vastavuoroisuuden toteutuminen paitsi lasten ja aikuisten välillä myös lasten kesken, ja tähän liittyen pyysin työntekijöitä kiinnittämään huomionsa sekä ohjaamaansa yksittäiseen lapseen että koko ryhmään. Kommunikoinnin toteutumisen osalta tarkasteltiin muun muassa lasten katsekontaktia, huomion suuntaamista, kuuntelu- ja keskittymiskykyä, vuorottelun taitoja sekä fyysisen läheisyyden sietokykyä. Li-

säksi havainnoimisella pyrittiin kartoittamaan kommunikoinnin tukemisen kannalta merkityksellisimpiä ja onnistuneimpia musiikillisia työtapoja.

Palautekyselylomakkeet pyrin jakamaan työntekijöille jokaisen yksittäisen toimintakerran jälkeen, mutta työntekijöiden kiireisen aikataulun vuoksi lisäsin lomakkeiden yläreunaan oman sähköpostiosoitteeni, jotta lomakkeeseen vastaaminen onnistuisi vaihtoehtoisesti ja joustavasti myös sähköpostitse. Tätä vastaamisen tapaa suosivatkin lopulta lähes kaikki työntekijät. Täsmentääkseni työntekijöiden palautelomakkeisiin antamia vastauksia pyysin vielä työelämän ohjaajaani sekä toista toimintaan eniten osallistunutta kouluohjaajaa osallistumaan heille järjestämäni haastatteluun viimeisen musiikkituokioni päätteeksi.

Opinnäytetyölle asettamani tavoite linkittyi kohdekoulun omaan kehittämistoimintaan koulun kehittämistiimeille asetettujen, osittain samansuuntaisten, tavoitteiden kautta: Lukuvuoden 2015-2016 kehittämistiimien toiminta ja tavoitteet pohjautuivat uuden, elokuussa 2016 voimaan astuneen, opetussuunnitelman oppimissisältöihin, joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja monilukutaito, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjentaidot sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (Koulun toiminta- ja kehittämissuunnitelma 2015). Erytystä tukea tarvitsevien lasten kuntoutusta ja kehitystä ajatellen on mielestäni ensisijaisen tärkeää tukea ja vahvistaa heidän omaan kulttuuriinsa kuuluvaa kieltä ja ilmaisua sekä niihin liittyviä vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja. Lasten ilmaisukyvyyn kehittäminen ja kehittyminen on toisaalta yhteydessä myös heidän osallisuutensa ja vaikuttamismahdollisuutensa paranemiseen, ja tässä mielessä opinnäytetyöni palveli jossain määrin paitsi koulun kehittämistiimien myös uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita.

Omia henkilökohtaisia tavoitteitani opinnäytetyöprosessini suhteen olivat puolestaan oman ammatillisen identiteetin kasvu ja ohjaustaitojen kehittyminen, epävarmuuden sietokyvyn kasvattaminen sekä oman ajanhallinnan ja organisointitaitojen kehittäminen. Lisäksi pyrin prosessin myötä hankkimaan itsellenikin hyödyllisiä toiminnallisia keinoja ja materiaalia lasten kommunikoinnin tukemiseen tulevia työtehtäviäni ajatellen.

5 Opinnäytetyöprosessin vaiheet

Tässä luvussa keskityn kuvaamaan opinnäytetyöprosessiani mahdollisimman tarkasti ja aikajärjestyksessä alun ideointi- ja suunnittelutyöstä sekä esivalmisteluista toiminnalliseen toteutukseen sekä lopulta sen pohjalta laatimaani tuotokseen.

5.1 Suunnittelu ja esivalmistelut

Opinnäytetyöprosessini lähti vähitellen käyntiin marraskuun 2015 alussa, jolloin aloitin harjoittelujaksoni kyseisessä koulussa. Tätä ennen olin osallistunut muutamiin opinnäytetyöpajoihin ja pohtinut aihettani jo jonkin aikaa muiden opintojeni ohella. Minulle oli alusta alkaen selvää se, että haluaisin toteuttaa opinnäytetyöni toiminnallisesti ja mieluiten siellä, missä suoritan harjoittelunikin, sillä ajattelin kymmenen viikkoa kestäväen harjoittelujakson olevan hyvää aikaa kysytellä aihetta kaikessa rauhassa ja tutustua kohdeympäristöön ja sen mahdollisiin kehittämistarpeisiin. Näin ollen jo harjoittelupaikkaa varatessani selvitin harjoitteluun sisältyvän kehittämistehtävän lisäksi mahdollisuuksiani opinnäytetyön toteuttamiseen.

Opinnäytetyön alustavan suunnitelman eli ideapaperin sain valmiiksi harjoitteluni ensimmäisten päivien kuluessa. Esittelin sen tulevalle työelämän ohjaajalleni sekä vastaavalle kouluohjaajalle ja apulaisrehtorille. Kun aiheeni oli hyväksytty ja ohjaava opettaja nimetty, solmin koulun apulaisrehtorin kanssa kirjallisen opinnäytetyösopimuksen. Opinnäytetyöni ideointi- ja suunnitteluvaiheessa laadin parikin ajatuskarttaa työni jäsentämiseksi ja aiheestani sekä sen rajaamisesta neuvottelin paitsi työelämän ohjaajan myös ohjaavan opettajani kanssa. Aihe muotoutui alun alkaen työelämän edustajien kanssa läpikäymäni keskustelun pohjalta heidän arvioidessaan lasten merkittävimpiä tuen tarpeita. Näin varmistin sen, että aiheeni palveli aidosti työelämän ja lasten kehityksellisiä tarpeita. Alkuperäinen aiheeni "Erytislasten kielellisen kehityksen, kommunikaation ja vuorovaikutustaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla" osoittautui kuitenkin turhan laajaksi, joten rajasin sen keskittymään ainoastaan kommunikoinnin tukemiseen.

Harjoitteluni edetessä opinnäytetyöni tarkoitus ja tavoitteet jäsenyivät edelleen, samoin kohderyhmä. Jo harjoittelujaksoni aikana pyrin havainnoimaan lapsia ja kartoittamaan sitä, ketkä mahdollisesti hyötyisivät toiminnastani eniten. Lopulta opinnäytetyöni kohderyhmäksi valikoitui neljä 8-9-vuotiasta lasta kahdelta erityisluokalta. Kahdella lapsella oli kehitysvam-madiagnoosi ja kahdella heistä oli todettu autismin kirjon häiriö. Ryhmän sukupuolijakauma oli kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Suojellakseni lasten yksityisyyttä käytän heistä tässä raportissa kuvitteellisia nimiä Matti, Maija, Kalle ja Liisa. Lasten vanhemmille laadin alustavan kyselyn (liite 1) opinnäytetyöhön osallistumisesta tammikuun loppupuolella harjoittelujaksoni päättyessä.

Toimintatuokioideni alustavista päivämääristä sovin työelämän edustajien kanssa erään ilta-päiväpalaverin yhteydessä maaliskuun puolivälissä. Tällöin toiminnan tarkempi sisältö oli vielä täysin avoinna. Kun päivämäärät oli lyöty lukkoon, laadin koulun musiikkiluokan oveen varaustilaston, johon merkitsin, minä päivinä ja mihin kellonaikaan kyseistä tilaa tarvitsisin. Varsinainen opinnäytetyösuunnitelmani oli valmiina huhtikuun alussa, ja muutamaa päivää myöhemmin esittelin suunnitelmani koulumme suunnitelmaseminaarissa 8.4.2016. Heti suunnitelma-

seminaarin jälkeen lähdin hakemaan opinnäytetyölleni tutkimuslupaa, joka myönnettiin 26.4.2016.

Osana opinnäytetyöni tiedonhankintaa ja toiminnan suunnittelua tutustuin myös toimintaan valittujen lasten HOJKSeihin. Tätä ennen minun oli luonnollisesti pyydettävä lupaa HOJKSien lukemiseen ja hyödyntämiseen paitsi lasten vanhemmilta myös opettajilta. Vanhemmilta tiedustelin lupaa kuvausluvan ohella kirjallisen jatkokyselyn muodossa (liite 2) ja opettajilta erikseen suullisesti tai sähköpostin välityksellä. Yhtä lasta lukuun ottamatta sain luvat. HOJKSeja lukiessani pyrin suunnittelutyössäni kartoittamaan ja ottamaan huomioon lasten yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita, erityistarpeita sekä koulunkäynnille asetettuja tavoitteita ja ennen kaikkea löytämään sellaisia asioita, jotka olivat näille lapsille yhteisiä. Kirjasin siis ylös lapsia yhdistäviä erityisen tuen tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja muita toiminnan kannalta keskeisiä asioita. Käsittelen näitä tarkemmin toiminnallisen toteutuksen kuvauksen jälkeen, jolloin perustelen toimintaani koskevia ratkaisuja myös HOJKSeista löytämäni tietoon nojaten.

Musiikkituokioiden sisältöjen suunnittelussa hyödynsin erityisesti kahta kirjallista lähdettä: Marja-Leena Juntusen, Soili Perkiön ja Inkeri Simola-Isakssonin teosta Musiikkia liikkuen - Musiikkiliikunnan käsikirja (2010) sekä Nina Alopaeus-Laurinsalon ja Annakaisa Ojasen teosta Musiikkiterapia puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa - teoria ja käytäntö (1998). Sekä tuokiointi että myöhemmin laatimaani tuotoksen sain myös vaikutteita ja vinkkejä tutustumalla aikaisempiin aihettani sivuaviin opinnäytetöihin, joista merkittävimpänä mainittakoon Laureasta valmistuneiden Satu Kosken ja Minna Kukkolan vuonna 2011 julkaisema toiminnallinen opinnäytetyö "Heittäydy musiikin vietäväksi!" Musiikki arjen iloksi - opas varhaiskasvatuksen musiikkitoimintaan. Koska tukiviittomien yhdistäminen lauluihin oli minulle itselleni vielä täysin uusi asia, koin hyötyneeni lisäksi Katri Juntusen ja Annamari Heikkisen vuonna 2014 julkaisemasta opinnäytetyöstä "Käy nyt kanssain piirileikkiin": Kahdeksan laululeikkiä viitottuina tukiviittomin. Tämän opinnäytetyön avulla jäsensin itselleni muun muassa sitä, mitkä ovat laulun avainsanoja ja mitä muuta minun tulisi huomioida kuvin ja tukiviittomin tuettuja laulaja työstäessäni.

Toiminnan suunnitteluvaiheessa otin hyvin avoimesti vastaan myös useamman eri tahon ajatuksia ja mielipiteitä käytännön toteutuksen suhteen: Yhdessä työelämän ohjaajan kanssa kävimme läpi alustavasti suunnittelemani toiminnan rakennetta ja sisältöä ja keskustelimme muun muassa siitä, miten laulutaulu-menetelmä kannattaisi käytännössä toteuttaa. Ajatus laulutaulusta heräsi alun perin erään kouluohjaajan esittämän lauluvihko-idean pohjalta, jossa keskeisimpänä ajatuksena oli yhdistää laulaminen, kuvat ja tukiviittomat. Tätä ideaa sitten sovelsin toiminnalliseen toteutukseeni sopivaksi. Tuokioiden sopivasta kestosta ja muista kommunikointia tukevista harjoituksista neuvottelin myös ohjaavan opettajani, koululla vie-

railevan musiikkiterapeutin sekä musiikkiterapeutiksi kouluttautuneen opettajan kanssa. Näiden kontaktien ja hyödyntämäni kirjallisuuden pohjalta sain luotua tarkemman suunnitelman toimintatuokioiden sisällöstä (liite 3).

Merkittävänä osana esivalmisteluja etsin kirjastosta ja Internetistä sopivaa musiikkia suunnittelemani toiminnallisia harjoituksia ja rentoutumista varten. Tämän osalta pohdin erityisesti sitä, onko hyväksi valita sellaista musiikkia, joka on lapselle ennestään tuttua ja johon lapsi saattaisi esimerkiksi autististen piirteidensä vuoksi jumiutua. Päädyin kuitenkin ottamaan riskin, sillä halusin nähdä, miten lapset valitsemaani musiikkiin reagoivat. Lisäksi tulostin, leikkasin ja laminoin toiminnan ohjeistamista ja valitsemiani lauluja varten tarvitsemiani kuvia. Nämä kuvat olivat Papunetin verkkosivuilta löytyneitä värillisiä tai mustavalkoisia piirros- ja tukiviittomakuvia, joita oli mahdollista muokata omien tarpeiden mukaan sivuston kuvatyökalu-ohjelmalla. Kuvat piti myös tarroittaa, jotta ne pysyisivät kiinni kuva-alustassa. Musiikki-tuokioissa käyttämäni kuva-alustojen valmistaminen kuului myös tähän vaiheeseen ja oli osa opinnäytetyöni tuotosta. Testaamaani laulutaulu-menetelmää varten valmistin koululle kaksi kuva-alustaa: yhden ison ja toisen pienemmän. Kaikki toimintaan tarvittavat materiaalit ja välineet sain valmiiksi huhti-toukokuun taitteessa.

Huhtikuun loppupuolella, ennen toiminnallisen toteutuksen alkamista, minun oli vielä tarkoitus informoida tarkemmin toimintaan osallistuvia kouluohjaajia opinnäytetyöni sisällöstä, kouluohjaajien roolista ja tehtävistä sekä muista käytännön toteuttamista koskevista asioista osana heidän aamupalaveriaan, mutta koska informaatio tiedotustilaisuuteni ajankohdasta ei tavoittanut asianosaisia työntekijöitä, jouduttiin palaveri tästä syystä perumaan. Jätin kuitenkin palaveria varten laatimani info-paperit (liite 4) työelämän ohjaajalle, jotta hän voisi välittää ne eteenpäin muillekin kouluohjaajille.

5.2 Toiminnallinen toteutus

Opinnäytetyöni toiminnallinen osuus ajoittui toukokuun 2016 viikoille 19-21. Toimintatuokiota oli yhteensä kuusi, ja ne jakaantuivat kolmelle viikolle siten, että toimintaa oli peräkkäisinä päivinä enintään kahtena päivänä viikossa. Ensimmäistä kertaa lukuun ottamatta tuokiot toteutettiin torstai- ja perjantai-iltapäivisin klo 12.15 alkaen. Tuokiot kestivät 20-30 minuuttia ja käytettävänä tilana toimi koulun musiikkiluokka. Toimintaan osallistui kohteena olevien lasten lisäksi vaihtelevasti 3-4 kouluohjaajaa, työelämän ohjaajani mukaan lukien. Kouluohjaajien tehtävänä oli osallistua lasten havainnointiin ja toiminnan arviointiin toimien samalla lasten henkilökohtaisina avustajina.

Helpottaakseni lasten sopeutumista tulevaan, tuokioideni aiheuttamaan, päiväjärjestyksen muutokseen pohdimme työelämän ohjaajan kanssa, että voisin antaa toiminnastani etukäteen lapsille pienen "näytteen" ennen varsinaisten toimintatuokioiden alkua. Järjestinkin osalle

lapsista lyhyen, noin 15 minuutin mittaisen, musiikkihetken päivää ennen ensimmäistä toimitakertaa aamun ensimmäisten oppituntien yhteydessä. Tämän musiikkihetken sisältö koostui tiivistetysti kahden ensimmäisen musiikkituokion toimintamuodoista.

5.2.1 Ensimmäinen musiikkituokio

Ensimmäinen musiikkituokio pidettiin keskiviikkona 11.5. Tällöin lapsia oli paikalla kolme ja heitä avustavia kouluohjaajia saman verran. Lapsista paikalla olivat Matti, Kalle ja Liisa. Maija oli sairastamisen vuoksi pois koulusta eikä tästä syystä päässyt tällä kertaa osallistumaan. Ennen tuokion alkua olin järjestänyt tilassa olevat tuolit siten, että lapset ja aikuiset istuivat minua kohti puolipyörän muodossa. Aloitin tuokion viittomalla "Hyvää päivää kaikille!" ... "Musiikkihetki alkaa"... "Aloitetaan alkulaululla". Tämän jälkeen esittelin lapsille Mollin käsinuken, jonka avulla pyrin saamaan lasten huomion ja virittämään vastavuoroisuutta alkulaulun aikana. Aloitin laulaen: "Musiikkihetki koittaa, pian saa laulaa ja soittaa, mut sitä ennen katsotaan, ketä meitä paikalla onkaan". Laulu jatkui tiedustelemalla erikseen jokaisen lapsen läsnäoloa... "Onko Matti täällä?" Samalla näytin kyseisen lapsen kuvaa ja odotin toivon, josko lapsi jotenkin reagoisi. Matti vastasi iloisesti hymyillen ja huudahtaen: "Minä!" Sitten lauloimme kaikki yhdessä ja taputimme rytmikkäästi reisiin "On Matti täällä!" ja lopuksi vielä käsinukke kädessäni tervehdin lasta vilkuttaen: "Terve terve Matti, kiva kun oot täällä!". Näin aloitin jokaisen tuokion luodakseni siihen samana toistuvia rutiineja.

Alkulaulun jälkeen kävimme kuva-alustaan kiinnitettävien kuvien läpi päivän musiikkihetken sisällön. Ensimmäisen musiikkihetken rungon muodostivat nimileikki, musiikkiliikuntaharjoitus, laulutaulu sekä loppurentoutus. Irrotin kuvia alustasta sitä mukaa, kun kukin toiminto oli päättynyt helpottaakseni toimintajärjestyksen ja ajan hahmottamista. Ensimmäisenä vuorossa olleen nimileikin aikana heitin hernepussin vuorotellen jokaiselle lapselle ja sitten yhdessä taputimme lasten nimissä olevat tavut. Toimintaan yhdistettiin myös leikkiin sopiva loru. Tällä leikillä tavoittelin alkulaulun tapaan kontaktia, reagoimista omalla vuorolla sekä vastavuoroisuutta. Heitin hernepussin lapsille vasta, kun olin saanut heihin katsekontaktin.



Kuvio 1: Kuvastruktuuri

Nimileikkiä seuranneen musiikkiliikunnan ideana oli tanssia tai liikkua vapaasti taustalla soivan musiikin mukaan ja aina kun musiikki lakkasi, ohjeistin lapsia pysähtymään, etsimään itselleen parin ja tervehtimään paria antamani ohjeen mukaan. Ohjeistuksessa käytin kuvatuokea suullisen ohjeen rinnalla. Lisäksi käytin ajoittain yksittäisiä tukiviittomia tai ohjasin elein. Paria tervehdittiin muun muassa vilkuttaen, kätellen ja halaten, ja lopuksi vielä esittäydettiin parille taputtaen oman nimen tavut, jota juuri edellisessä leikissä harjoiteltiin. Musiikkiliikuntaharjoituksen jälkeen istuuduimme takaisin tuoleille, jolloin oli vuorossa laulutaulu.



Kuvio 2: Kuvin tuetut ohjeet

Laulutaulussa ideana oli seurata kuva-alustaan kiinnitettyjä kuvia ja viittoa niiden mukaan. Laulujen sanat olin merkinnyt tauluun sekä piirroksellisesti tukiviittomakuvien. Ensin kuvat käytiin yksitellen läpi laulun sanojen mukaisessa järjestyksessä samalla sanoja ääneen lorutellen ja heti perään viittoen, ja toisella kierroksella laulu laulettiin ja viitottiin. Helpottaakseni laulun seuraamista osoitin myös tikulla kuvia laulun edetessä sen verran mitä omalta viittomiseltani ehdin. Laulutaulun lauluna laulettiin ja viitottiin laulu Tuiki tuiki tähtönen ja koska laulu oli melko lyhyt, lauloimme sen kahteen kertaan. Tämän jälkeen päätimme tuokion yhteiseen, muutaman minuutin mittaiseen, loppurentoutukseen, joka perustui pallohierontaan rauhallisen musiikin soidessa taustalla. Loppurentoutuksen jälkeen kokoontuimme vielä tuoleille istumaan, jolloin ilmaisimme lapsille viittoen musiikkihetken olevan nyt loppu.

Ensimmäinen tuokio sujui yllättävän hyvin siihen nähden, mitä odotin. Lapset osallistuivat yleisesti ottaen kaikkiin toimintoihin aktiivisesti ja keskittyneesti. Kaikki lapset reagoivat alkulaulun aikana jotenkin, ja käyttämäni käsinukke herätti hyvin lasten huomion. Liisaan sain heti tuokion alussa hyvän katsekontaktin, mutta Kalleen oli haastavampaa saada pitkäkestoisesta kontaktia. Musiikkiliikunnan aikana toisilleen ennestään tutut Matti ja Kalle olivat kontaktissa aikuisiin ja aikuisten kehotuksesta toisiinsa. Musiikin soidessa pojat pitivät toisiaan käsis-

tä kiinni ja kommunikoivat keskenään ilmeillen. Liisa puolestaan toimi parina oman tutun ohjaajansa kanssa. Kuten jo etukäteen arvelin, varsinkin autistisille lapsille tanssiminen vapaasti oman mielen tai musiikin mukaan oli musiikkiliikuntaharjoituksen aikana haastavaa ja ohjaajien rooli kontaktiin kannustajina korostui paljon. Fyysinen läheisyys ei ohjaamieni toimintojen eikä loppurentoutuksen aikana aiheuttanut lapsissa erityistä ahdistusta, mutta ainakin Liisaa ensimmäinen musiikkihetki ohjaajien mukaan hieman jännitti. Kouluohjaajilta saamani palautteen mukaan viittomisen rytmiä voisin jatkoa ajatellen hieman hidastaa. Myös tilan laajempaan käyttöön musiikkiliikuntaharjoituksia ajatellen kehoitettiin kiinnittämään jatkossa huomiota. Tuokio kesti 20 minuuttia, eli aikataulussa pysymisen suhteen onnistuin hyvin.

5.2.2 Toinen musiikkituokio

Toinen musiikkituokio pidettiin heti seuraavana päivänä 12.5. Paikalla oli samat kolme lasta, mutta yhtä lasta ohjannut kouluohjaaja oli tällä kertaa eri kuin viimeksi. Maija oli edelleen sairaana ja siksi hän ei päässyt tälläkään kertaa osallistumaan. Aloitin saman kaavan mukaan alkulaululla paikalla olevia lapsia tiedustellen. Laulussa ensimmäisenä oli tällä kertaa vuorossa Kalle, jolta en aluksi meinannut saada minkäänlaista vastakaikua. Hän ei reagoinut niimeensä eikä kuvaansa paitsi lopulta lyhyellä katseella. Matti sen sijaan selkeästi odotti vuoroaan ja vastasi jälleen lauluun hymyillen ja huudahtaen "Minä olen!". Liisa puolestaan katsoi minuun tiiviisti koko laulun ajan ja hymyili.

Musiikkihetken toimintajärjestystä rakentaessani vein tällä kertaa kuvat hieman lähemmäs lapsia, jotta saisin kiinnitettyä heidän huomionsa niihin aiempaa paremmin. Kallella oli tästä huolimatta edelleen vaikeuksia kohdistaa katsettaan. Tämänkertaisen musiikkihetken sisältö koostui triangelpiiri-leikistä, rumpupiiristä, laulutaulusta ja loppurentouksesta. Triangelipiiri-leikkiä varten muodostimme piirin ja jaoin kaikille yhden triangelin ilman soittotikkaa. Leikin ideana oli, että yksi lapsista vuorollaan pääsi soittajaksi, jonka tehtävänä oli kulkea soittotikka kädessään piirin sisällä soittaen jokaisen triangelia. Lauoimme samalla laulua Tuiki tuiki tähtönen ja aina kun laulu loppui, oli se merkinä vuoron vaihtumisesta. Leikki oli tässä kohtaa osalle lapsista jo hieman tuttu, ja tämä saattoi vaikuttaa siihen, että se sujui nyt niin hyvin. Tätä leikkiä pari päivää aikaisemmin testatessani oli Matti turhautunut ja hermostunut siitä, että näyttäessäni mallia oli minun vuoroni ollut ennen häntä. Nyt leikissä vaadittu oman vuoron odottaminen sujui jo varsin mallikkaasti, ja palkitsin Matin kärsivällisyyden antaessani hänen soittaa heti seuraavana. Matti myös osasi yhdistää leikkiin oikean laulun, sillä kertoessani leikin sääntöjä hän jo kommentoi, että lauletaan Tuiki tuiki tähtönen.



Kuvio 3: Triangelipiiri-leikki

Rumpupiirin alkaessa jaoin paitsi lapsille myös kahdelle aikuiselle oman rummun, sillä ajattelin, että aikuisten olisi tässä kohtaa hyvä jollain tapaa mallittaa toimintaa. Rumpupiirissä koekelin monipuolisesti erilaisia harjoituksia. Aluksi annoin lasten rummuttaa vapaasti niin kovaa kuin halusivat, mutta aina kun kuului triangelin ääni, oli soiton hetkeksi loputtava. Ohjeistin harjoituksen viittoen lauseeni avainsanat. Tämä harjoitus oli lapsista selkeästi hauska ja yllätyin todella siitä, miten tarkkaavaisesti lapset olivat mukana, sillä soitto loppui merkistäni lähes kuin seinään. Seuraavaksi lähdimme rummuttaen etsimään yhteistä perussykettä ja kun syke jollain tavoin löytyi, ryhdyin laulamaan laulua Tuiki tuiki tähtönen. Laulun jälkeen kehuin lapsia hienosta säestyksestä ja näytin peukkuja. Liisa vastasi tähän hymyillen ja peukuttamalla minulle takaisin. Tämän jälkeen koekelimme kaikuharjoitusta, jossa soitin malliksi helpohkoja rytmikuvioita, jotka muiden tuli soittaa perässäni kaikuna. Vuorojen vaihtumisen osoitin sekä sanallisesti että elein. Aikuisten mallittaessa ja tarvittaessa kädestä pitäen ohjaten tämäkin harjoitus onnistui oikein hyvin.

Rumpupiirin päätteeksi ohjeistin lapsia ja aikuisia soittamaan yhteistä rumpua pareittain yksi pari kerrallaan. Kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian periaatteita hyödyntäen kehoitin aikuisia olemaan herkinä lapsista mahdollisesti lähteville aloitteille ja tilaisuuden tullen matkimaan lasten toimintaa. Tarkoituksena oli siis luoda tilanteita, joissa lapsi voisi kokea, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten aikuinen toimii ja alkaa vähitellen hahmottaa tapahtumien syy-seuraussuhteita sekä sitä, mikä merkitys kommunikoinnilla toisten kanssa ylipäättään on. Samalla harjoiteltiin aikuisen ja lapsen välistä kontaktia, vastavuoroista toimintaa sekä oman vuoron odottamista ja muiden kuuntelemista.

Koska tiesin, että omien aloitteiden tekeminen, improvisoiminen ja jopa matkiminen on erityisesti autistisille lapsille haastavaa, pelkäsin, etteivät lapset lähtisi toimintaan mukaan milään lailla. Ennakko-oletukseni mukaan aloitteen tekijän rooli olikin osalle lapsista hämmäntävä ja epämääräinen, mutta eivät he kuitenkaan täysin passiivisiksi heittäytyneet. Matti ei olisi halunnut jakaa rumpuaan aikuisen kanssa, mutta ohjaajan kannustaessa ja mallittaessa toimintaa hän kuitenkin suostui kokeilemaan yhteistä rummuttamista. Liisa näytti löytäneen melko nopeasti yhteyden pariinsa yhteisen rummuttelun kautta, ja yhteinen tekeminen vaikutti mielekkäältä. Kallen ja häntä ohjanneen kouluohjaajan välillä tuli puolestaan jollain tavoin näkyväksi vastavuoroisuus sekä lapsen "johtajan" rooli: Kallea ei tosin soittaminen itessään innostanut, mutta hän laittoi jalkansa rumpun päälle jolloin ohjaaja teki samoin ja sama toistui toisen kerran.

Rumpupiirin jälkeen oli vuorossa laulutaulu. Laulutauluun oli tällä kertaa merkitty kuvin laulu Pienen pienen veturi. Kävimme viime kerrasta tuttuun tapaan ensin laulun kuvat ja viittomat yksitellen läpi ja sitten lauloimme ja viitoimme laulun kahteen kertaan. Kuten jo edellisellä kerralla, lapset olivat aktiivisesti mukana kukin omien kykyjensä mukaan. Loppurentoutuksessa välineinä olivat musiikin ohella viuhkat ja huivit. Välineiden vaihtuminen ei aiheuttanut lapsille hämmennystä. Ennen tuokion alkua Matti mainitsi pallohieronnan, josta päätin, että rentoutus oli jäänyt erityisesti tämän lapsen mieleen. Tällä kertaa näin jo Matin ilmeestä, että rentoutus oli hänestä selvästi mukavaa. Myös muut lapset vaikuttivat olevan tyytyväisiä tapaan, jolla musiikkituokio sinetöitiin, ja Liisakin oli nyt jo paljon rentoutuneempi.

Lapset jaksoivat hyvin keskittyä tuokion vaatiman 30 minuuttia, vaikka se sisälsikin paljon erilaisia keskittymistä ja tarkkaavaisuutta vaativia toimintoja ja oman vuoron odottamista vaativia tehtäviä. Odottamisen tilanteet sujuivat kaikilta lapsilta erinomaisesti ja toistuvuus toiminnassa edisti aktiivisuutta ja osallistumista: esimerkiksi viime kerrasta tuttuun lauluun oli lasten tällä kertaa helppo yhtyä eri toimintojen aikana. Työntekijöiden antaman palautteen pohjalta onnistuin tällä kertaa muokkaamaan tilaa niin, että se oli paremmin jäsennelty erilaisia toimintoja, kuten istumista ja liikkumista ajatellen. Luokan keskiosaan olin raivannut reilummin tilaa toiminnallisille leikeille ja rentoutumiselle, kun taas etuosa oli selkeämmin istumista vaativia toimintoja varten. Näillä asioilla oli nimenomaan toiminnan strukturoimisen kannalta merkitystä.

5.2.3 Kolmas musiikkituokio

Kolmas musiikkihetki oli torstaina 19.5. Tällöin lapsia oli paikalla ainoastaan kaksi, sillä toisen luokan oppilaat olivat luokkaretkellä. Lapset saapuivat luokkaan vain yhden kouluohjaajan eli työelämän ohjaajani saattamana, mutta hän mainitsi, että myöhemmin oli mukaan tulossa vielä toinen aikuinen. Koska aloitus oli jo muutenkin venähtänyt pitkäksi, aloitimme alkulau-

lun tällä kokoonpanolla. Matti oli jo luokkaan tullessaan itkuinen ja kiukkuinen ja harmistui entisestään huomattessaan, ettei Liisa ollut paikalla ja kun aloitimme alkulaulun ilman Liisaa. Alkulaulun ajaksi Matti käänsi päänsä toisaalle. Häneen oli vaikea saada kontaktia. Yritin rauhoittaa Mattia näyttämällä hänelle kuvakaulanauhastani löytyvää "Kaikki on hyvin"-kuvaa, mutta hän sivuutti viestini ja heittäytyi lattialle makaamaan. Mattia jäi selkeästi vaivaamaan oma käytös ja torjumansa viestintäyritykset, sillä jälkepäin hän vaati nähdä oman kuvansa, jota olin alkulaulun yhteydessä yrittänyt hänelle näyttää. Alun levoton ilmapiiri vaikutti merkittävästi myös Kallen keskittymiseen ja huomion suuntaamiseen.

Tämän musiikkituokion sisältö koostui kahden musiikkiliikuntaharjoituksen lisäksi laulutaulus- ta sekä loppurentoutuksesta. Ensimmäisessä musiikkiliikuntaharjoituksessa ohjeistin lapsia ja heitä ohjanneita aikuisia muodostamaan jonon, sillä tarkoituksena oli liikkua jonossa "junana" käsiä pyörien tapaan pyörittäen ja samalla laulaen laulua Pienen pieni veturi. Matti istahti lattialle ja vastusteli, mutta toisen kouluohjaajan saapuessa paikalle saimme hänetkin osallis- tumaan. Lauloimme laulun kertaalleen läpi ilman säestystä niin, että osallistuin itsekin toi- minnan mallittamiseen. Tämän jälkeen lauloin ja säestin pianolla kiihdyttäen vähitellen soi- ton tempoa hitaasta mahdollisimman nopeaan. Tähän aikuisten ja lasten tuli reagoida kiihdyt- täen liikettään soitetun musiikin mukaan. Leikki sujui aikuisten fyysisellä ohjauksella ja lap- sista harjoitus oli hauska. Myös Matti oli tämän jälkeen jo paljon paremmalla tuulella. Puhe- kommunikointiin kykenemätön Kalle puolestaan innostui harjoituksen aikana viheltämään.

Toisessa musiikkiliikuntaharjoituksessa laitoin soimaan selkeästi vaihtelevan rytmisiä kappa- leita, joiden aikana lasten ja aikuisten tuli tanssia pareittain huivit kädessä musiikin mukaan. Toiminnan tavoitteena oli tarkastella ennen kaikkea sitä, miten lapsi reagoi musiikkiin ja siinä tapahtuviin muutoksiin sekä parinsa aloitteisiin. Minua kiinnosti erityisesti se, tekevätkö lap- set itse aloitteita tanssiliikkeiden suhteen ja yhtyvätkö he aikuisten liikkeisiin heitä matkien. Ennen toiminnan aloittamista lapset saivat vuorollaan kuvatuena avulla ilmaista, minkä värisen huivin halusivat. Valittavana oli kaksi vaihtoehtoa: sininen tai vihreä. Valintatilanne sujui Kal- len osalta hyvin ja hän jaksoi rauhallisesti odottaa vuoroaan. Matti puolestaan jähkaili pidem- pään, eikä oman valinnan ilmaiseminen sillä hetkellä ollut helppoa.

Taustalla soiva musiikki vaihteli muun muassa valssista polkkaan ja eri tunnetiloja ilmentä- vään musiikkiin. Soitetulla musiikilla ei näyttänyt olevan lapsille sen suurempaa merkitystä, mutta mitä nopeampi tempo musiikissa oli, sitä paremmin lapset olivat kouluohjaajien mu- kaan läsnä. Rauhallisen musiikin soidessa Kalle hakeutui rentoutuksessa käytettävien patjojen luo ja harhaili ajoittain muutenkin. Tämän harjoituksen keinoin häneen oli vaikea luoda kon- taktia, eikä hän ollut kiinnostunut huiveista sen enempää kuin taustalla soivasta musiikista. Huivien tehtävänä toiminnassa oli helpottaa toimintaan heittäytymistä ja liikeimprovisointia, mutta se ei nyt Kallen kohdalla toiminut. Matista parin kanssa tanssiminen oli ilmeestä päätel-

len ajoittain hauskaa, mutta yhteinen liikeilmaisuus oli hyvin pitkälti aikuisen johdattelun ja heittäytymiskyvyn varassa.



Kuvio 4: Huivitanssi parin kanssa

Laulutaulun yhteydessä laulettiin Värilaulu ja koska laulu oli tällä kertaa pidempi, laulettiin se läpi vain yhden kerran. Matti osallistui toimintaan viittojen sekä laulun sanoja tavaillen. Hän myös vastasi hymyyni hymyillen. Kalle ei kyennyt laulamaan, mutta aikuisen tuella hän harjoitteli suuntaamaan katsettaan sekä viittomaan. Laulussa vastaan tulleet värit ja niiden viittomat olivat lapsille jo päivittäisestä arjesta tuttuja, mikä varmasti osaltaan helpotti toimintaan osallistumista. Loppurentoutus toteutettiin sivellinhieronnalla klassisen musiikin soinnissa taustalla. Ohjeistin aikuisia hieromaan lapsia kehon ääriä myöten ja sen jälkeen päästä varpasiin pitkin, yhdensuuntaisin, vedoin. Ennen rentoutumishetken alkamista Matti ilmaisi spontaanisti ja kohteliaasti mieltymyksensä patjan värin suhteen kysyessään "Saisinko sinisen?" Musiikkiliikuntaharjoituksessa käytetyt huivit olivat sattumalta olleet samanvärisiä kuin rentoutuksessa käytettävät patjat, ja luulen, että Matti assosioi nämä asiat toisiinsa. Kallelle rentoutus oli häntä ohjanneen aikuisen mukaan ollut tuokion kohokohta, ja ohjaaja myös koki, että oli sen aikana saavuttanut parhaiten katsekontaktin häneen.

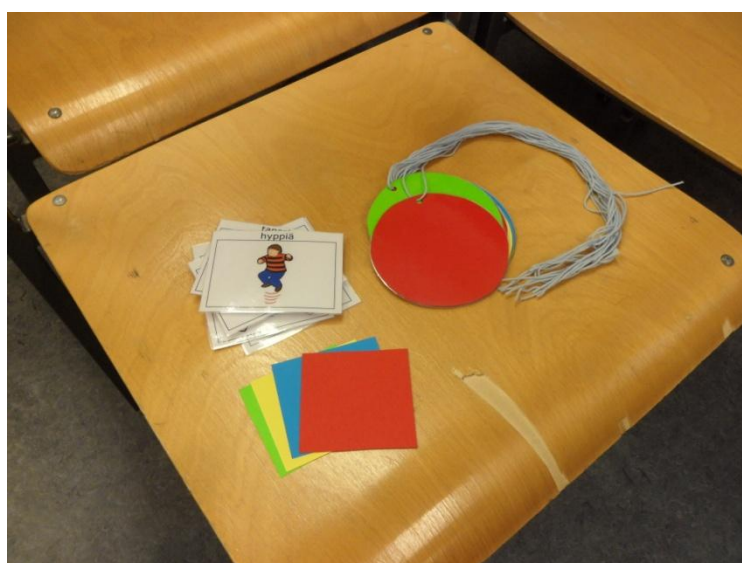


Kuvio 5: Värilaulu laulutaulussa

5.2.4 Neljäs musiikkituokio

Neljäs musiikkituokio toteutettiin perjantaina 20.5. Paikalla oli nyt ensimmäistä kertaa koko ryhmä eli neljä lasta ja neljä aikuista. Aloitin tuttuun tapaan viittoen ja alkulaulun aikana jokaista lasta henkilökohtaisesti käsinukke kädessäni tervehtien. Matti, Liisa ja Maija katsoivat käsinukkea ja hymyilivät, mutta Kallen katsekontakti oli edelleen lyhyt. Kesken tervehtimisen Kalle yllätti minut koittaessaan tarttua käsinukkeen, eli hän oli tilanteessa läsnä. Alkulaulun jälkeen hän oli myös ohjaajansa mukaan selvästi hakenut kontaktia aikuiseen katsetaan ja kehonkieltään käyttäen. Maijalle tilanne oli vielä uusi, mutta hän vaikutti sopeutuvan muiden joukkoon hyvin.

Tämänkertaisen musiikkihetken toimintoja olivat laululeikki, maalaaminen parin kanssa, laulutaulu sekä rentoutus. Laululeikkiä varten siirryimme luokan keskelle muodostaen piirin. Jaoin jokaiselle lapselle ja aikuiselle yhden askartelemani värikaulanauhan, jonka he saivat laittaa kaulaansa roikkumaan. Lauloimme ja leikimme Väriaulun mukaan, ja jakamieni värikaulanauhojen tehtävänä oli varmistaa, että jokaisella osallistujalla oli "päällään" jokin tuttu, laulun sanojen mukainen, väri ja samalla myös helpottaa leikin idean ja värien hahmottamista. Helpottaakseni laulussa kulloinkin kysytyjen värien ja erilaisten, laulussa vastaan tulleiden, tekemisen käsitteiden ymmärtämistä käytin myös kuvia ja erivärisiä kartonkeja, joita näytin lapsille laulun sanojen mukaan. Kommunikointitaitojen tukemisen suhteen leikin varsinaisena tavoitteena oli harjaannuttaa tarkkaavaisuutta, oman vuoron odottamista ja reagoimista oman kysytyn värin kohdalla. Lapset eivät kuitenkaan oikein hahmottaneet leikissä olevaa vuorottelun ideaa vaan osallistuivat aktiivisesti kaikkien kysytyjen värien toimintoihin, joita heille mallitin. Ymmärsin, että onnistuakseen tämä leikki vaatisi runsaasti toistoa.



Kuvio 6: Väriaulun visuaalinen tuki

Leikin jälkeen ohjeistin kaikki istumaan ja selvitin kuvin ja viittoen, mitä tekisimme seuraavaksi. Seuraavan toiminnon tarkoituksena oli, että lapset ja aikuiset maalaisivat pareittain lattialla vastakkain istuen yhteiselle isolle paperille musiikin soidessa taustalla. Ideana oli, että maalaaminen tapahtuisi vuorotellen siten, että musiikissa olevat tauot osoittavat vuoron vaihtumisen. Tätä ennen kaksi paria kerrallaan sai käydä hakemassa itselleen maalausvälineet ja valitsemaan kaksi väriä luokan takaosassa olevalta pöydältä. Pöydälle, jossa värit olivat, olin laittanut myös kuvat eri väri vaihtoehdoista, joita oli yhteensä neljä: punainen, sininen, keltainen ja vihreä. Tavoitteena oli tukea lapsen oman valinnan ilmaisua kuvin. Varsinaisen toiminnan tavoitteena puolestaan oli vuorottelu ja oman vuoron odottamisen harjoittelu, mutta myös kontakti aikuiseen ja sanaton kommunikointi kuvallisen ilmaisun keinoin. Toiminnan ydin ei siis ollut perinteisen musiikkimaalauksen tavoin kuunneltavan musiikin herättämien mielikuvien mukaan maalaaminen, vaan musiikilla itsessään oli tässä toisenlainen rooli ennen kaikkea vuoron vaihtumisen viestittäjänä.



Kuvio 7: Väri vaihtoehdot

Toimintaan lapset lähtivät malttamattomina mukaan, ja oman vuoron odottamista harjoitettiin jo värien valintatilanteessa. Matti osoitti lieviä turhautumisen merkkejä, kun hän ei heti ensimmäisenä päässyt värejä valitsemaan. Hän kuitenkin jaksoi odottaa ja hyväksyi myös sen, että maalaamista aloitettaessa aikuisten vuoro oli ennen lapsia. Ohjeistin toimintaa tarkoituksella näin, jotta aikuiset voisivat mallittaa maalaamista ja ensimmäisen vuoron vaihtumista. Vuoron vaihtumista jäsennettiin lapsille tarvittaessa myös elein tai suullisin ohjein. Lapset seurasivat melko intensiivisesti aikuisten maalaamista, ja jotkut heistä matkivat vuorollaan aikuisen siveltimen jälkeä. Osa lapsista oivalsi sen, mitä musiikissa oleva tauko tässä yhteydessä merkitsi ja kaikki lapset antoivat vuoron aikuisille. Lasten mieliksi maalaaminen lopetettiin heidän vuoroonsa.



Kuvio 8: Yhteismaalaus vuorotellen



Kuvio 9: Vuoron vaihto

Maalaamisen jälkeen kokoonnuttiin laulutaulun ääreen, jossa tällä kertaa laulettiin viittoen laulu Piippolan vaari. Laulussa vaihtelivat maatilan eläimet lampaasta lehmään, porsaaseen ja hevoseen. Matti pääsi hyvin mukaan kertosaäkeeseen siinä olevan toiston ansiosta, ja laulussa toistuva kohta "hiiala hiiala hei!" myös nauratti häntä. Liisa puolestaan osallistui viittoen ja imitoiden eri eläinten ääniä ja muut lapset olivat mukana aikuisten avustuksella yksittäisiä viittomia harjoitellen. Laulutaulua seuranneessa loppurentoutuksessa käytettiin välineenä pahvilautasia ja taustalla soi seesteinen huilumusiikki. Aikuiset käyttivät lautasia vaihtelevasti joko hieroen tai viuhkan tavoin eivätkä ne herättäneet lapsissa ihmetystä. Ensimmäistä kertaa toiminnassa mukana ollutta Maijaa lukuun ottamatta rentoutus oli lapsille jo tässä kohtaa selkeästi jonkinlaiseksi rutiiniksi muodostunut ja ilmeisen odotettu asia.



Kuvio 10: Piippolan vaari-laulu

5.2.5 Viides musiikkituokio

Viides tuokio järjestettiin torstaina 26.5. Paikalla olivat kaikki neljä lasta ja neljä kouluohjaajaa. Toiminta alkoi samana toistuvan kaavan mukaan, mutta kokeilin tällä kertaa kommunikonin perustaitojen harjaannuttamiseen tähtävästä tehtävänantoa: Kuullessaan nimensä ja nähdessään oman kuvansa kehoitin lapsia nostamaan kätensä ylös paikalla olemisen merkiksi ja vastaamaan Molli-kissan tervehdykseen vilkuttamalla sille takaisin. Ohjeita antaessani konkretisoin asiaa sekä elein että kuvin, mutta tästä huolimatta lapset eivät ymmärtäneet, mitä heiltä vaadittiin ja tarvitsivat kouluohjaajien tukea ja erillistä ohjeistusta kukin vuorollaan.

Alkulaulun ja toimintaan orientoitumisen lisäksi tuokio koostui palloleikistä, musiikkiliikunta-harjoituksesta, laulutaulusta sekä yhteisestä loppurentoutuksesta. Palloleikin ajaksi jaoin lapset pareihin ja ohjasin heidät istumaan lattialle vastakkain sopivalle etäisyydelle toisistaan. Palloleikin tarkoituksena oli tukea lasten keskinäistä kontaktia ja vastavuoroisuutta yhteistä palloa pareittain toisilleen vierittäen. Saadakseni tämän toiminnan yhdistettyä viime kerralla laulutaulun yhteydessä laulettuun Piippolan vaari-lauluun lauloimme nyt samalla sävelellä laulua "Piippolan vaarin pallo". Jaoin lapset tyttö-poika-pareihin sillä periaatteella, että näin pareina toimineet lapset eivät olleet toisilleen ennestään vielä kovin tuttuja. Parien muodostumista selvensin lapsille käyttäen heidän kuviaan.

Musiikkiliikuntana oli vuorossa peiliharjoitus, jota varten jaoin kaikille kaksi pahvilautasta. Harjoituksen ajaksi laitoin taustalle soimaan rauhallista musiikkia, asetuin vastakkain ryhmään nähden ja tein käsissäni olevilla pahvilautasilla ilmaan vaihtelevia liikekuvioita samakkouinnista lentämiseen, vilkuttamiseen, kaislojen keinuntaan ja aaltoihin. Näitä liikkeitä lasten ja aikuisten tuli peilata, eli toistaa saman tien perässäni, parhaansa mukaan. Luodakseni toistuvuutta ja tukeakseni lasten osallistumista pyrin tekemään kutakin liikettä riittävän kauan ja toistamaan ne uudelleen toiseen kertaan. Toiminnan tarkoituksena oli harjoitella huomion ja katseen suuntaamista ja ylläpitämistä ja olla kontaktissa matkien. Toimintaan osallistuvien aikuisten tehtävänä oli mallittaa toimintaa lasten rinnalla ja tarvittaessa kädestä pitäen heitä ohjaten.

Viimeisenä laulutaulun lauluna laulettiin ja viitottiin Apinaorkesteri-laulu. Laulua varten minulla oli nyt käytössäni kaksi kuva-alustaa, koska kaikki lauluun tarvittavat kuvat eivät olisi mahtuneet yhteen. Laulutaulu osoittautui jälleen toimivaksi työtavaksi ja lapset jaksoivat keskittyä siihen, vaikka laulu oli nyt selkeästi pidempi ja haastavampi ja todennäköisesti lapsille vieraampikin. Tämän laulun kohdalla en löytänyt kaikkia piirroskuvia vastaavia viittomakuvia, mutta se ei tuntunut menoa haittaavan, pikemminkin päinvastoin: Näin onnistuin välttämään liiallisen informaation ja laulussa oli varmasti lastenkin helpompi pysyä mukana. Esi-

merkiksi laulun kertosäkeessä viitoimme vain sanan "apina", joka toistui laulussa muutoinkin sopivan monta kertaa.



Kuvio 11: Apinaorkesteri-laulu

Loppurentoutus poikkesi tällä kertaa aiemmasta siten, että nyt patjoille ei mentykään makaamaan vaan istumaan ja lapsetkin pääsivät kokeilemaan sivellinhierontaa muodostaessamme yhteisen sivellinhierontapiirin. Rentoutusta varten olin jo valmiiksi asetellut patjat nelion muotoon helpottaakseni tähän liittyvää siirtymätilannetta. Ohjeistin kaikkia istumaan patjojen päälle piiriin ja jaoin siveltimet. Sivellinhierontapiirissä jokaisen tuli hieroa siveltimellä edessä olevan selkää ja samalla kuunneltiin rentouttavaa huilumusiikkia. Siirtyessämme patjoille huomasin, etteivät lapset olleet ymmärtäneet antamaani ohjetta, sillä tekemästäni patjamuodostelmasta Matti oli jo nappaamassa itselleen omaa patjaa. Tilanne kuitenkin rauhoitui, kun kerroin, että hän saisi istua valitsemansa patjan päällä. Myös muut lapset menivät tuttuun tapaan ensin patjoille makaamaan, jolloin antamieni ohjeiden kertaaminen oli paikallaan.



Kuvio 12: Sivellinhierontapiiri

Tämän kerran osalta työntekijöiden havainnoista nousi esiin muun muassa se, miten hyvin Kalle oli tuokion aikana läsnä, vaikken siihen itse erityistä huomiota kiinnittänytään. Jo alkulaulun aikana hän seurasi katseellaan liikuttamani käsinuken liikkeitä ja kehotuksesta vilkutti sille takaisin, kuten muutkin. Palloleikissä Kalle oli ohjaajansa mukaan ollut "parhaimmillaan" ja tykännyt toiminnasta kovasti, vaikka katsekontakti pariin olikin jäänyt ottamatta. Myös peiliharjoitus toimi odotettua paremmin: Lapset jaksoivat keskittyä seuraamaan liikkeitäni lähes viisi minuuttia, ja suurimmalla osalla katsekontakti säilyi koko tämän ajan. Matti ja Liisa suoriutuivat tehtävästä itsenäisesti ilman aikuisen fyysistä ohjausta ja Maijakin osallistui aktiivisesti, vaikka hänellä on ohjaajien mukaan taipumusta omaehtoisuuteen ja toiminnasta kieltäytymiseen. Kalle tarvitsi tämän toiminnan osalta eniten tukea, mutta vaikutti kuitenkin pitävän myös tämänkaltaisesta toiminnasta. Harjoituksen aikana Kallen katsekontakti minuun oli ymmärrettävästä syystä melko vähäinen, sillä katseen kohdistaminen ja ohjeiden vastaanottaminen kauempaa tuottivat hänelle ongelmia. Kouluohjaajan kanssa toimiessaan yhteys näytti kuitenkin syntyvän. Mattiin sain hyvän katsekontaktin ja hän jopa vastasi hymyyni hymyillen.

Lasten osallistuminen sivellinhierontaan sujui lapsesta riippuen joko autetusti tai itsenäisesti, eivätkä lapset vieroksuneet toistensa läheisyyttä. Kallen ja hänen ohjaajansa välinen kontakti tuli näkyväksi tässäkin, ja vastavuoroisuuden idea toteutui toiminnan aikana siten, että lapset saattoivat saada samanaikaisesti kokemuksen sekä subjektina eli tekijänä että objektina eli kohteena olemisesta. Tämänkertainen, selkeästi erilainen, rentoutus ei yllättäen aiheuttanutkaan suurempia ongelmia, vaikka lapsille tutuksi tulleesta rutiinista poikkesimmekin. Tällä kertaa ohjelmassa ei ollut erillisiä oman vuoron odottamista vaativia tehtäviä, mutta kiinnitin itse huomiota siihen, miten hyvin Matti jaksoi odottaa alkulaulun aikana vuoroaan, vaikka hänet huomioitiin nyt laulussa viimeisenä. Myös toiminnassa käyttämiämme välineitä, kuten palloja, lautasia ja siveltimiä lapsille jakaessani odottaminen sujui kaikilta hyvin.

5.2.6 Kuudes musiikkituokio

Kuudes ja samalla viimeinen musiikkihetki pidettiin perjantaina 27.5, ja kaikki lapset pääsivät tälläkin kertaa osallistumaan. Aikuisista paikalla olivat muutoin samat kouluohjaajat, mutta työelämän ohjaajani sijaisena toimintaan osallistui yksi uusi aikuinen. Aloitin tuokion tuttuun tapaan viittoen ja tässä yhteydessä myös mainitsin tämän olevan viimeinen yhteinen musiikkituokiomme. Alkulaulun aikana pyrin haastamaan lapsia ohjeistamalla heitä kuten viime kerralla: Laulun myötä oman nimen kuullessaan ja kuvansa nähdessään odotin lasten reagoivan nostamalla kätensä pystyyn ja vastaamalla käsinuken tervehdykseen vilkuttamalla takaisin. Houkutellakseni lapsia vastavuoroisuuteen tehostin toimintaani elein ja pohtimalla ääneen lasten paikallaoloa. Tähyilin lapsia vuorotellen ikään kuin en olisi itse tietänyt, missä nämä istuvat. Yrityksistäni ja toistosta huolimatta edistystä aiempaan en havainnut, sillä edelleen kaikkien lasten kohdalla minun tuli erikseen kehottaa heitä toimimaan.

Viimeinen musiikkituokio rakentui ryhmässä toteutettavasta piiritanssista, rytmisoittimilla soittamisesta, rumpupiiristä ja loppurentoutuksesta. Piiritanssia varten ohjeistin ryhmää muodostamaan kaksi piiriä siten, että lapset tekivät oman piirin ja aikuiset sen ympärille toisen. Tarkoituksena oli tanssia piirissä sisä- ja ulkopiiri vastakkaisiin suuntiin liikkuen Apinaorkesteri-lauluun liitetyn lyhyen koreografian mukaan. Koreografian luomista varten jaoin kaikille kaksi pahvilautasta. Tämän jälkeen kävimme liikkeit yhdessä läpi vaihe kerrallaan mahdollisimman hitaasti toistoja ja laulua unohtamatta. Ideana oli tanssia piirissä pahvilautaset käsissä muutoin melko vapaamuotoisesti ja aina laulun kertosäkeen kohdalla pysähtyä, kääntyä vastakkain ja ottaa kontaktia aikuiseen pahvilautasia yhteen lyöden ja ympäri pyörähtäen. Tanssia jäseni taustalla soiva Apinaorkesteri-laulu. Toiminnan muita kommunikoinnin tukemiseen liittyviä osatavoitteita kontaktin syntymisen ohella olivat muun muassa tarkkaavaisuuden sekä reagointi- ja keskittymiskyvyn vahvistaminen ja ylipäätään yhdessä tekemisestä ja muiden seurasta nauttiminen.

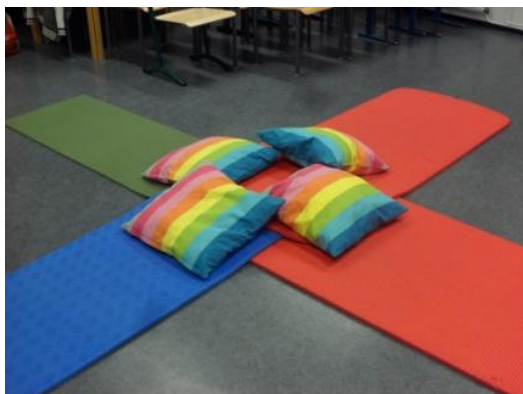
Tanssin jälkeen ohjasin lapset istumaan ja otin esiin matkalaukun, jonne olin kätkenyt erilaisia rytmisoittimia. Nimesin sen soitinarkuksi ja selitin lapsille, että arkku aukeaa, kun sille lauletaan. Laulu kuului näin: "Soitinarkku aukeaa, kukahan sinne kurkistaa, ensin vuoro Lii-san". Arkusta jokainen lapsi sai vuorollaan tulla valitsemaan itselleen yhden soittimen. Tarjolla oli kolme eri vaihtoehtoa: marakassi, triangeli ja kapulat, ja näitä vaihtoehtoja jäsenin lapsille tarvittaessa myös kuvin. Arkku suljettiin ja aukaistiin yhä uudelleen laulun saattelemana, kunnes kaikki lapset olivat vuorotellen valinneet soittimensa. Soittoharjoitusta varten minulla oli käytössäni myös erillinen "orkesteritaulu", johon kiinnitin lasten kuvat ja niiden viereen yksitellen heidän valitsemansa soittimen kuvan. Taulun tehtävänä oli jäsentää lapsille sitä, kenen vuoro on kulloinkin soittaa: Kun lapsen kuvan vieressä oli soittimen kuva, se merkitsi sitä, että kyseinen lapsi sai soittaa ja muiden tehtävänä oli ainoastaan laulaa. Tässä kohdassa lauloimme Orkesterilaulua, joka sisälsi sekä soolo- että tuttuosuuksia. Kohdassa, jossa kaikkien oli lupa soittaa, kehotin aikuisia ja lapsia elein yhtymään yhteiseen soitantaan ja mallitin toimintaa soittamalla itsekin. Soolo-osuuksien hahmottamista pyrin puolestaan tukemaan kohdistamalla katseeni soittovuorossa olevaan lapseen ja osoittamalla taulussa olevaa lapsen sekä hänen valitsemansa soittimen kuvaa laulun sanojen mukaan.



Kuvio 13: Soitinarkku

Viimeisellä kerralla laulutaulun korvasi lyhyt rumpupiiri, koska arvioin, että viisi laulutaulun laulua olisi kokonaisuuden kannalta lapsille sopiva määrä ja halusin toisaalta myös hieman toistoa muidenkin musiikillisten työtapojen suhteen. Rumpupiirissä tällä kertaa tekemämme harjoitukset eivät kuitenkaan olleet täysin samoja kuin aiemmin toteutetussa, ja djembe-rumpujen sijaan jouduimme nyt tyytymään kehärumpuihin. Aloitimme rumpupiirin yhteistä sykettä etsien. Kokeilin tällä kertaa astetta haastavampaa rytmikuviota, jonka omaksumista helpotin käyttäen erilaisia rytmisanoja. Kun syke löytyi, liitin siihen laulaen Apinaorkesteri-laulun kertosäkeen. Tämän jälkeen laitoin vielä rumpuviestin kiertämään, jonka toistimme kahteen kertaan.

Loppurentoutus toteutettiin jälleen uudella tavalla, sillä nyt lapset pääsivät makaamaan patjoille, jotka olin tyynyjen ohella asetellut niin sanottuun lepotähti-kuvioon. Rentoutusasetelman tarkoituksena oli siedättää lapsia toisten lasten läheisyyteen, vaikka jo toteutukseni alkumetreillä olin havainnut, ettei toimintaan osallistuneilla lapsilla ollut erityisiä ongelmia kyseisen asian suhteen. Aikuisten tehtävänä oli tässä kohtaa heilutella lasten yllä hallaharsoa rauhallisen musiikin soidessa taustalla. Musiikiksi olin rentoutusta varten valinnut huilumusiikin ohella pianolla säestetyn Tuiki tuiki tähtönen-kappaleen. Rentoutuksen jälkeen kokoonnuimme vielä hetkeksi tuoleille istumaan, kuten aina, ja koska tämä oli viimeinen musiikki-hetkemme, kiitin lapsia ja toivotin heille hyvää jatkoa. Tämän jälkeen hyvästelimme ja osa lapsista tuli minua vielä kiitokseksi halaamaan.



Kuvio 14: Lepotähti

Tämänkertaisesta aloituksesta mieleeni jäi positiivisena tilanne, jolloin havaitsin kahden lapsen välisen, sanattoman, kontaktin: Liisan ja Maijan saapuessa luokkaan oli Matti selkeästi huomionnut tämän, ja Maijan istuutuessa Matin viereen, suuntasi Matti katseensa häneen ja hymyili. Lasten välinen katsekontakti säilyi yllättävän kauan, ja tässä oli nimenomaan kyse lapsen omaehtoisesta, aloitteellisesta, kommunikoinnista. Matti huomioi minutkin todettaan "Sinäkin oot täällä!", ja alkulaulu sujui lapsilta totuttuun tapaan. Matin toiminnasta päätellen hän oli selkeästi kiinnostunut siitä, keitä hänen ympärillään oli ja valmiudet kommunikointiin olivat sillä hetkellä hänen osaltaan varsin otolliset.

Piiritanssin aikana tanssiminen antamani ohjeen mukaisesti sisä- ja ulkopiirissä vastakkaisiin suuntiin ei onnistunut, vaan lapset ja aikuiset hajaantuivat kulkemaan pääasiassa samansuuntaisesti ja rinnakkain. Jälkeenpäin tuuminkin, että ohjaamani piiriasettelmat olivat harjoituksessa haettavan kontaktin kannalta melko merkityksettömiä ja lapsille turhan vaikeita ymmärtää. Yksikään lapsista ei kuitenkaan lähtenyt omille teilleen vaeltelemaan, ja tässä mielessä tanssiminen piirissä kyllä jollain tavoin tuki kontaktin syntymistä. Kontakti pahvilautasten kautta onnistui lapsilta vaihtelevasti. Tuokioon sisältynyt soittoharjoitus rytmisoittimilla sisälsi paljon oman vuoron odottamista vaativia tilanteita, joista lapset suoriutuivat hienosti ja odotettua paremmin. Toisaalta, ainakin soitinarkun ja sieltä valittavan soittimen suhteen lasten kärsivällisyyttä saattoi edistää se, että avatessani arkun, kaikki lapset näkivät yhtä aikaa sen sisällön. Vuorottelu ja oman vuoron odottaminen eivät tuottaneet suurempia ongelmia varsinaisessa soittotilanteessakaan, vaan tässä kohtaa pulmalliseksi muodostui pikemminkin se, etteivät kaikki lapsista olleet vuorollaan kovin innostuneita soittamaan. Kouluohjaajien mallittaessa ja kannustaessa kaikki lapset saatiin kuitenkin jollain tapaa mukaan.

Rumpupiirin osalta työntekijät hämmästelivät sitä, miten keskittyneesti lapset olivat toiminnassa mukana. Syke-harjoitusta tehdessämme koin itse saavuttaneeni parhaiten yhteyden Mattiin, joka pitkäjänteisesti ylläpiti katsettaan, kuunteli tarkkaavaisena ja todella löysi yhteisen rytmin kanssani. Hymy hänen kasvoillaan viesti minulle sen, että toiminta oli hänelle

mieluista. Rumpuviestin tarkoituksena oli puolestaan harjaannuttaa lasten reagointikykyä oman vuoron odottamisen ohella, mutta kuten jo alkulaulunkin yhteydessä havaitsin, suurimmalle osalle lapsista reagoiminen itsenäisesti omalla vuorolla oli haastavaa, ja kouluohjaajien antama henkilökohtainen tuki oli paikallaan.

5.3 Toiminnan yhteys lasten HOJKSeihin

HOJKSeista löytämiäni lasten yhteisiä vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita olivat muun muassa liikunta ja kuvaamataito, ja tämä tieto vahvisti ajatuksiani liittää toimintaan hieman kuvallistakin ilmaisua ja useampia musiikkiliikunnan harjoituksia. Myös visuaalinen hahmottaminen oli jo ennakkotietojenikin mukaisesti näiden lasten yhteinen vahvuus, ja näin ollen kuvatuon ja toisaalta myös tukiviittomien käyttö oli toiminnassani varsin perusteltua. Kommunoinnin tukeminen kuvin tuli toiminnassa näkyväksi kuvallisten ohjeiden ja toiminnan rakentamisen lisäksi erilaisten toimintaan liitettyjen valintatilanteiden kautta: Tarjosin lapsille erilaisia vaihtoehtoja niin, että he saattoivat harjoitella oman valintansa ilmaisua heille ominaisella tavalla. Kuvien käyttö valintatilanteissa lapsen vuorovaikutuksellisen kommunikaation tukemiseksi perustuu PECS-menetelmään, jossa lapsen oma-aloitteisuutta pyritään järjestelmällisesti vähitellen lisäämään (Kerola ym. 2006, 18). Valittavien vaihtoehtojen, kuten värien tai soittimien määrän rajasin tietoisesti enintään neljään, sillä lasten HOJKSeissa oli mainittu siitä, ettei valittavia elementtejä tulisi olla kerrallaan liikaa. Mallitin kuvien ja tukiviittomien käyttöä paitsi puheeni rinnalla myös musiikillisen toiminnan, kuten laulutaulun yhteydessä.

Lukiessani teosta "Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin" tulin siihen tulokseen, että myös lapsia tulisi kannustaa itse aktiivisesti osallistumaan viittomien motorisen tuottamisen harjoitteluun kykyjensä mukaan, sillä pelkän ymmärtämisen harjaannuttamisen ei ole havaittu tuottavan tuloksia (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 199). Laulutaulu-toiminnassa yhdistyivätkin luontevasti paitsi ymmärryskyvyn tukeminen myös merkkien motorisen tuottamisen harjoittelu.

Musiikille asetettuja lasten yhteisiä koulunkäynnin tavoitteita olivat muun muassa laululeikkien harjoittelu, perusrytmin löytäminen, kuuntelu ja liikkuminen musiikin mukana sekä rytmisoittimilla soittaminen, ja nämä kaikki toimintatavat tulivat tavalla tai toisella käytyä läpi tuokioideni kuluessa. Kieleen ja kommunikaatioon liittyviä yhteisiä tavoitteita olivat puolestaan erilaiset kommunikaation perustaidot, kuten tervehtiminen ja tervehdysiin vastaaminen, itsen esittely, toisten kuunteleminen ja oman tahdon ilmaiseminen. Tervehdykset ja niihin vastaaminen tulivat toiminnassa näkyväksi erityisesti ensimmäisen tuokion musiikkiliikunnassa, jossa harjoiteltiin parin tervehtimistä kuvin ja elein tuetuin ohjein. Tämän toiminnan yhteydessä harjoiteltiin myös esittelemään itsensä sanattomin keinoin eli taputtaen. Myös alkulaulun aikana harjoiteltiin tervehtimistä ja ennen kaikkea siihen vastaamista: Ensimmäi-

sillä kerroilla tavoittelin lähinnä katsekontaktia, mutta jälkeenpäin myös testasin, kykenevätkö lapset toiminnallisempaan vastavuoroisuuteen vastaamalla vilkuttaen käsinuken tervehdykseen.

Tarve vastavuoroisen toiminnan harjoittelulle tuli selkeästi esiin useamman kuin yhden lapsen HOJKSeista, ja tähän tähtääviä toimintamuotoja olivat alkulaulun lisäksi ainakin rumpupiiri ja palloleikki. Myös oman vuoron odottaminen oli yleisesti ottaen näille lapsille haastavaa, ja siksi sisällytin paljon tätä taitoa harjoittavia tilanteita ja toimintoja tuokioihini. HOJKSeista löytämäni tiedon perusteella vuorottelun harjoittelua voi aikuinen omalla toiminnallaan tukea osoittaen vuorot paitsi sanallisesti myös selkein elein ja ilmein. Tämä tulikin osaltani näkyväksi ainakin rumpupiirin yhteydessä. Pitkitin myös vähitellen ja tietoisesti oman vuoron odottamista erityisesti niillä lapsilla, joilla tiesin olevan tässä eniten vaikeuksia. Matematiikan tavoitteisiin kuului kaikilla lapsilla värien tunnistamista ja nimeämistä, ja niissä tuli HOJKSien mukaan hyödyntää sekä kuvia että viittomia. Tähän tavoitteeseen vastasi hyvin Värilaulu ja pareittain maalaaminen. Myös kehonhahmottamiseen ja rentoutumiseen liittyvät asiat nousivat HOJKSeista esiin koulunkäynnille asetettuina tavoitteina, ja näin ollen tuokioiden päättäminen eri aisteja stimuloivaan sekä läheisyyttä ja fyysistä kontaktia tukevaan rentoutukseen oli perusteltua.

5.4 Tuotos: Musiikillisia työtapoja kommunikoinnin tueksi - materiaalipaketti

Toiminnallisen osuuden lisäksi opinnäytetyöprosessiini kuului ohjaamieni musiikkituokioiden sisältöön pohjautuvan materiaalipaketin työstäminen. Materiaalipaketin tarkoituksena oli koota opinnäytetyöprosessini kuluessa syntyneet toiminnalliset ideat ja käyttämäni materiaali koululle myöhempää käyttöä varten. Materiaalipaketti koostui kaikkiaan neljästä kansioista, joista yksi sisälsi toimintaan liittyvän kuvamateriaalin lisäksi kirjallista ohjeistusta, teoriaa ja kirjallisuusvinkkejä. Kolmeen muuhun kansioon kokosin testaamaani laulutaulu-työtapaan liittyvää kuvamateriaalia sekä laulujen sanat. Hahmottelin tuotokseni sisältöä ja kartoitin työntekijöiden toiveita sen suhteen jo keväällä toiminnallista osuutta suorittaessani, mutta työkentelyni keskeytyi väliaikaisesti koulujen kesälomien koittaessa.



Kuvio 15: Materiaalipaketti

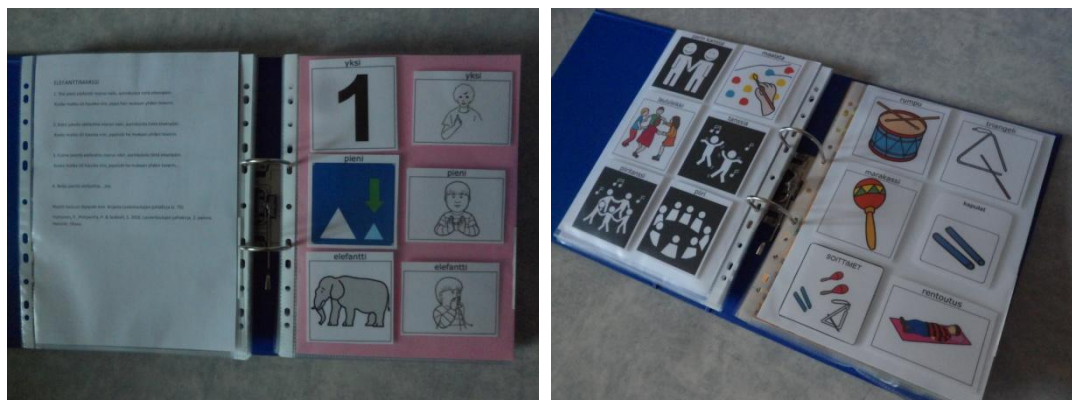
Materiaalipaketin työstäminen lähti varsinaisesti liikkeelle elokuun 2016 puolivälissä laulutau-
luun kuuluvien kuvien kokoamisella. Jatkoisin tulostamani ja laminoimani kuvamateriaalin kä-
sittelyä kotonani, mutta työskentelyäni hidasti hieman se, että kansioita varten keväällä va-
raamani materiaali loppui pian kesken. Kansioiden kokoaminen vaati paljon erilaisia materiaa-
leja, kuten kartonkia, muovitaskuja ja laminointikalvoja. Kaikki nämä sain käyttööni kohde-
koululta. Hankkiakseni lisää materiaalia ja laulutaulusta vielä puuttuneet kuvat sovin vierai-
lun koululle elokuun loppupuolelle. Vierailuni aikana kartoitin samalla uudelleen työntekijöi-
den tarpeita ja toiveita kansioiden suhteen vapaamuotoisen keskustelun merkeissä.

Alun perin minun oli tarkoitus koota kaikki kansioihin sisällyttämäni kirjallinen ja kuvallinen
materiaali yksien ja samojen kansien väliin, mutta materiaalin valtavan määrän vuoksi jou-
duin tyytymään toisenlaiseen ratkaisuun. Kouluohjaajien toiveiden pohjalta kokosin kansioihin
kaikkiaan kymmenen eri laulua:

- Tuiki tuiki tähtönen
- Pienen pieni veturi
- Piippolan vaari
- Kenellä on päällä (Väri laulu)
- Apinaorkesteri
- Elefanttimarssi
- Kolme varista
- Talvella
- Joulupuu on rakennettu
- Tonttujen jouluyö

Näistä lauluista ensimmäiset viisi valitsin pääasiassa omien intressieni pohjalta muuhun oh-
jaamaani musiikkitoimintaan sopiviksi, mutta muiden laulujen suhteen otin enemmän vastaan
työntekijöiden toiveita ja ehdotuksia. Heidän toiveenaan olivat muun muassa laulut Talvella,
Joulupuu on rakennettu sekä Tonttujen jouluyö. Nämä toiveet kykenin toteuttamaan, mutta
toivottujen laulujen listalla oli myös joitakin sellaisia lauluja, joiden sanoihin oli vaikea löytää
kuvallista vastinetta ja jotka tästä syystä piti jättää toteuttamatta. Tämän seikan lisäksi lau-
lujen valintaan vaikuttivat alusta alkaen myös niiden tunnettavuus, niissä olevan toiston mää-
rä ja mahdollisuudet liittää laulu osaksi jotakin leikkiä tai musiikillista harjoitusta. Pyrin valit-
semaan vain sellaisia lauluja, jotka olivat itselleni tuttuja ja joista arvelin lastenkin innostu-
van. Ennen kuin hyväksyin laulut kansioon tuli minun jokaisen laulun kohdalla erikseen testa-
ta, miten sen saisi sovitettua kuva-alustaan. Toimintaa varten valmistamaani suurempaa ku-
va-alustaa voidaan käyttää joko pysty- tai vaakaa-asennossa laulun pituuden mukaan.

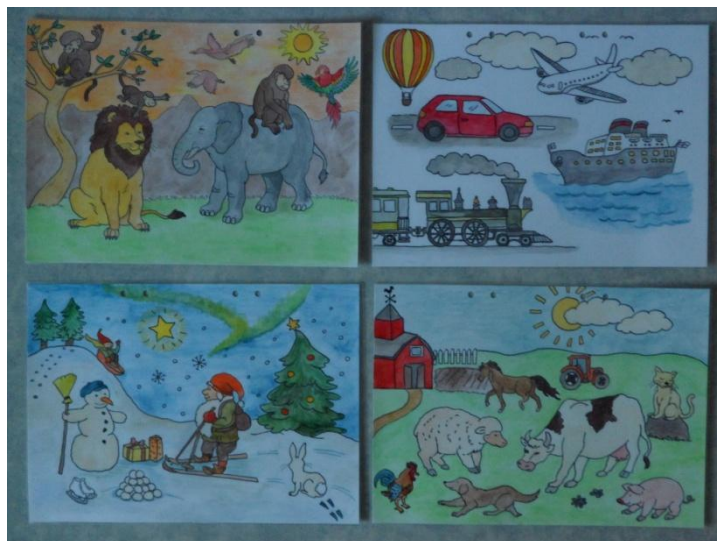
Helpottaakseni eri laulujen välisen rajan hahmottamista ja menetelmän käyttöönottoa kiinnitin kunkin laulun kuvat oman väriselle kartonkipohjalle ja pyrin asettelemaan kuvat siihen siten, että ne olisivat suurin piirtein laulujen sanojen mukaisessa järjestyksessä. Laulujen sanojen lisäksi liitin työntekijöiden toiveesta niiden yhteyteen tiedon siitä, mistä kirjasta nuotit kuhunkin lauluun löytyvät. Jotta kansioihin kokoamani materiaali säilyisi mahdollisimman pitkään ja kestäisi kovempaakin kulutusta, päätin, että kuvien laminoimisen lisäksi kaikki materiaali säilytetään muovitaskujen sisällä.



Kuvio 16: Kansioden sisältämää kuvamateriaalia ja laulun sanat

Kuvio 17: Kansioden sisältämää kuvamateriaalia

Yhteen kansioista laatimani, noin parinkymmenen sivun mittainen, kirjallinen osio sisälsi käytännönläheistä ohjeistusta musiikkituokioideni aikana testattujen musiikillisten työtapojen, harjoitusten ja leikkien käyttöönottoa varten. Niiden ohien liitin toiminnallisen osuuden yhteydessä otettuja valokuvia ja listasin erikseen jokaisessa harjoituksessa tarvittavat materiaalit ja välineet sekä tarkemmat tavoitteet kommunikointitaitojen harjoittamisen kannalta. Lisäksi sisällytin kansioon joitakin teoreettisia näkökulmia ja muutamia sellaisiakin toimintavinkkejä ja ideoita, joita en ohjaamieni tuokioiden aikana itse käyttänyt. Tekstiosion loppuun kokosin siinä käyttämäni lähteet ja kirjallisuusvinkkejä työntekijöille. Samaan kansioon liitin lisäksi toiminnan ohjaamisessa ja strukturoimisessa käyttämäni kuvat sekä erikseen kansiota varten piirtämäni ja maalaamani neljä erilaista teemakuvaa, joita työntekijät voivat musiikkituokioita toteuttaessaan vapaasti hyödyntää. Ajatus teemakuvien liittamisestä osaksi materiaalikansiota heräsi paitsi omien musiikin syventävien opintojeni pohjalta myös siksi, että kuvat olivat musiikin ohella niin keskeisessä roolissa opinnäytetyössäni. Toivon niiden herättelevän entisestään paitsi lasten myös työntekijöiden motivaatiota ja innostusta musiikkitoimintaa kohtaan.



Kuvio 18: Teemakuvat

Esittelin valmiin tuotokseni ja luovutin kansiot kohdekoululle kouluohjaajien aamupalaverin yhteydessä 8.9.2016. Esittelytilaisuuden jälkeen jaoin toimintaan osallistuneille kouluohjaajille koko opinnäytetyöprosessiani koskevan kirjallisen arviointilomakkeen (liite 8), johon sovimme heidän vastaavan parin viikon kuluessa sähköisesti. Vaikka tuotos oli suunnattu pääasiassa koulun erityislasten iltapäivätoimintaan, ajattelin sitä kuitenkin voivan hyödyntää myös laajemmin koululla työskentelevät opettajat ja esimerkiksi harjoitteluaan suorittavat opiskelijat. Tästä syystä pyysin myös yhtä erityisluokanopettajaa tutustumaan tuotokseeni ja täyttämään arviointilomakkeen saadakseni arviointiin opettajankin näkökulman.

6 Arviointi

Tässä luvussa tarkastelen ensin työntekijöille jakamieni arviointilomakkeiden vastauksia ja heiltä saamaani muuta palautetta. Seuraavaksi keskityn arvioimaan omaa toimintaani, omien henkilökohtaisten tavoitteideni saavuttamista sekä opinnäytetyöprosessini myötä tapahtunutta ammatillista kasvuani ja oppimistani. Työntekijöiltä saamani palautteen, omien havaintojeni sekä täyttämäni itsearviointilomakkeen pohjalta arvioin keskeisimpänä opinnäytetyölle asettamieni tavoitteiden toteutumista. Opinnäytetyöni arviointiin osallistuivat itseni lisäksi pääasiassa neljä toimintaan osallistunutta kouluohjaajaa, mutta pyysin palautetta myös toimintaan satunnaisesti osallistuneilta kahdelta muulta kouluohjaajalta sekä tuotokseni osalta yhdeltä erityisluokanopettajalta. Lapsilta palautetta en musiikkituokioiden yhteydessä erikseen kerännyt, koska aiemman, harjoitteluajankaisen, kokemukseni pohjalta oletin, että palautteenkeruu kyseiseltä asiakasryhmältä on usein hyvin haasteellista. Päädyin siis arvioimaan lasten osallistumista pääasiassa heidän käyttäytymistään sekä eleitä ja ilmeitä havainnoimalla.

6.1 Työntekijöiden antama palaute

Koko opinnäytetyöprosessini loppuarviointi toteutettiin kouluohjaajien toiveiden mukaisesti heille laatimaani arviointilomakkeeseen sähköisesti vastaamalla (liite 8). Arviointilomakkeessa arvioitiin erikseen sekä toiminnallista toteutusta että valmistamaani tuotosta ja laajemmin opinnäytetyötäni kokonaisuutena. Arviointiin osallistui yhteensä neljä kouluohjaajaa ja tuotokseni osalta myös yksi erityisluokanopettaja. Käsittelen tässä yhteydessä myös prosessin kuluessa saamaani muuta kirjallista ja suullista palautetta.

Työntekijöiden antaman palautteen mukaan musiikkituokioiden selkeän rakenteen koettiin vastaavan kohderyhmän tarpeisiin, ja tuokiot sekä niiden yksittäiset toiminnot olivat kestoltaan sopivan mittaisia ja ihanteellisia lasten keskittymiskykyä ajatellen. Vastauksissaan työntekijät painottivat tuokioiden selkeän struktuurin tukeneen lasten kommunikointitaitoja ainakin siinä mielessä, että toiminnan kulun tullessa lapsille tutuksi myös heidän aktiivisuutensa ja läsnäolonsa tuokioiden aikana lisääntyi. Läsnäolo kuitenkin vaihteli lasten viireys- ja tunnetilan mukaan, ja musiikilla havaittiin sekä aktivoivia että rauhoittavia vaikutuksia. Lasten tarkkaavaisuutta ja kommunikointia tuki työntekijöiden mielestä myös se, että toimintaa ohjasi selkeästi vain yksi aikuinen ja että lapsilla oli mahdollisuus parityöskentelyyn "oman aikuisen" kanssa.

Selkeän struktuurin muodostumista edistivät työntekijöiden mielestä erityisesti tuokioiden samana toistuva aloitus ja kuvien käyttö toiminnassa. Kuvien käytön ja toiminnan luonteen ansiosta myös puhekommunikointiin kykenemättömät lapset pystyivät sujuvasti seuraamaan tuokioiden kulkua ja osallistumaan toimintaan esteettömästi. Ohjaamani toiminnan kautta lapsille tarjoutui mahdollisuus harjoitella viestinnän keinoja monipuolisesti. Lasten ilmaisu- ja ymmärryskyvyn tukeminen tuli näkyväksi tuokioissani vaihtelevin tavoin: toiminnan myötä lapsille tarjoutui mahdollisuus ilmaista itseään muun muassa soittaen, liikkuen ja tanssien sekä kuvallisen ilmaisun keinoin. Myös valintatilanteisiin varatut kuvat tukivat lasten omaa ilmaisua. Tanssiminen ja liikkuminen osoittautuivat ilmaisun keinoina lapsille kaikkein haastavimmaksi. Lasten ymmärryskyvyn tukemisessa kuvien ja tukiviittomien käytöllä oli selkeä rooli. Työntekijöiden havaintojen mukaan toiminta mahdollisti myös mallioppimisen sekä ohjaajana toimivalta aikuiselta että toisilta lapsilta. Lasten oppiminen ja kehittyminen tuokioiden myötä oli havaittavissa ja arvioitavissa lähinnä samoina toistuvien toimintojen, kuten alkulaulun tai laulutaulun suhteen.

Käyttämäni musiikilliset työtavat sopivat kyseiselle asiakasryhmälle yleisesti ottaen hyvin, sillä toiminta oli riittävän yksinkertaista ja juuri osallistujien ikä- ja kehitystason mukaista. Kommunikointitaitojen tukemisen kannalta toimivimmiksi musiikillisiksi työtavoiksi työntekijät arvioivat laulutaulun, rumpupiirin, triangeliipiiri-leikin, yhdessä maalaamisen, peiliharjoituksen sekä lasten välisen palloleikin. Kaikki harjoitukset koettiin kuitenkin käyttökelpoisiksi

ja enemmän tai vähemmän toimiviksi ainakin siinä mielessä, että lapset saatiin osallistumaan niihin vähintään ohjaajien fyysisellä avustuksella.

Väri-lauluun liitetyn leikin työntekijät nostivat esiin lapsille haasteellisimpana ja arvioivat, että sitä olisi jatkoa ajatellen syytä muuntaa hieman yksinkertaisempaan muotoon. Laulutau-lun suhteen työntekijät arvelivat, että se oli yhdelle lapsista katseen kohdistamisen ongelmien vuoksi turhan kaukana. Yksi työntekijöistä nosti toiminnastani esiin myös kuvien ja tukiviit-tomien yhteiskäyttöön liittyvän pulman lasten tarkkaavaisuuden kannalta: Ohjeita antaessani käytin yksittäisiä kuvia ja tukiviittomia melko epäjohdonmukaisesti vuorotellen ja rinnakkain, ja tämän arveltiin olevan aistitiedon integroimisen pulmista kärsiville lapsille jollain tavoin sekavaa. Myös joitakin antamiani ohjeita olisin työntekijöiden mielestä voinut enemmän konkreettisesti mallittaa. Työntekijöiden yksittäisistä huomioista huolimatta antamani ohjeet koettiin pääosin selkeiksi ja riittävän lyhyiksi, ja työntekijät olivat mielissään siitä, että oh-jeita annettiin monipuolisesti erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia keinoja käyttäen.

Vastausten perusteella kouluohjaajat kokivat hyötyneensä toimintaan osallistumisesta ainakin siinä mielessä, että saadessaan erilaisista musiikillisista työtavoista ja harjoitteista omakoh-taista kokemusta osaisivat he varmasti jatkossa käyttää niitä ja niihin liittyvää materiaalia itsekkin. Toisaalta, yksi kouluohjaajista ilmaisi, etteivät tuokioni tarjonneet hänelle kuin vain muutamia uusia harjoituksia ja ideoita. Hänelle toimintaan osallistuminen tarjosi ennen kaik-kea mahdollisuuden nauttia yksittäisen lapsen ohjaamisesta, mikä ei iltapäivätoiminnassa yleensä ole mahdollista. Hänestä oli myös rentouttavaa osallistua toimintaan, joka oli koko-naan ulkopuolisen tahon järjestämää. Eräs työntekijöistä puolestaan ilmaisi tuokioideni muis-tuttaneen häntä siitä, miten tuokiosta luodaan mielenkiintoinen ja lasta innostava.

Materiaalipaketin sisältämä tekstiosuus koettiin helppolukuseksi ja selkeäksi ja kappaleet sopivan tiiviiksi kansion käyttöä ajatellen. Myös tekstiosioon liitetyt havainnollistavat kuvat saivat työntekijöiltä kiitosta. Ulkoasultaan kansiot olivat työntekijöiden mielestä persoonalli-sesti toteutetut ja visuaalisesti siistit. Materiaalipaketti koettiin sellaisenaan varsin kattavak-si, mutta sisällön suhteen työntekijät olisivat voineet kaivata vielä hieman lisää teoriaa sekä enemmän sellaisia vinkkejä ja harjoituksia, jotka tukisivat lasten omaa osallisuutta.

Arvioidessaan tuokseni hyödynnettävyyttä ja käyttömahdollisuuksia työntekijät kokivat, et-tä kansiot ovat tarkoitustaan vastaavasti hyvin kaikkien käytettävissä ja niiden sisältämät mu-siikilliset työtavat ovat joustavasti sovellettavissa joko pieninä, yksittäisinä, osina tai laajem-pina kokonaisuuksina paitsi koulun iltapäivätoimintaan myös muuhun koulun arkeen. Kouluoh-jaajien lisäksi kansioita voisivat työssään hyödyntää ainakin erityisluokanopettajat sekä yleis-opetuksen puolella työskentelevät esi- ja alkuopetuksen opettajat. Koulun vanhemmille, jo murrosikäisille, lapsille ei ohjaamani toiminta työntekijöiden mielestä kuitenkaan ihan sellai-

senaan sovi, ja tähän liittyen he ilmaisivat mahdollisen jatkokehittämistarpeen tulevia opinäytetöitä ajatellen. Toiminta soveltuu koulun musiikkituntien ja iltapäiväkerhon musiikkihetkien lisäksi muun muassa oppituntien aloitukseen virittävänä ja virkistävänä vaihteluna, ja kouluohjaajat saattaisivat hyödyntää materiaalia jo koulupäivän aikana silloin, kun opettaja on yllättävästi poissa, eikä hän ole antanut ohjeistusta tunnin kulusta. Kansioita tullaan säilyttämään iltapäivätoiminnan tiloissa, joista opettajat voivat niitä tarvittaessa omaan käyttöönsä lainata. Eniten niitä varmasti hyödynnetään juuri kohdeympäristössään, ja kouluohjaajien mukaan kansioille ja niiden sisältämälle materiaalille on erityislasten iltapäivätoiminnassa kysyntää jo siitäkin syystä, että tuokioiden suunnitteluun ja materiaalien valmistamiseen annettu aika on iltapäivätoiminnassa varsin olematon.

Kokonaisuutta arvioidessaan työntekijät vastasivat, että heille valmistamani materiaalipaketti on tärkeä ja hyvä lisä iltapäivähoidon musiikkimateriaaleihin ja että opinnäytetyöprosessini oli iltapäivätoiminnan kehittämisen kannalta hyödyllinen. Yhteistyö opiskelijan ja työntekijöiden välillä koettiin sujuvaksi ja toimintaan osallistuminen huolellisen valmistautumisen ansiosta vaivattomaksi. Kouluohjaajilta saamani palautteen mukaan heidän osallisuutensa toiminnan arvioinnissa koettiin kuitenkin yleisesti ottaen melko raskaaksi ja työlääksi ja palautekyselylomakkeen kysymykset vaikeiksi ja turhan moninaisiksi. Tämä tuli ilmi jo toiminnallista osuutta suorittaessani, jolloin sain heiltä jonkin verran myös suullista palautetta. Jälkeenpäin yksi kouluohjaajista toisaalta myös harmitteli sitä, ettei heillä kaikilla ollut mahdollisuutta osallistua yhteistyöhön jo toiminnan ideointi- ja suunnitteluvaiheessa. Hän ymmärsi, että toiminnan suunnitteluun olisi loppujen lopuksi ollut järkevää osallistaa kokonainen työryhmä eli kaikki toimintaan osallistuneet kouluohjaajat. Tämä ei kuitenkaan koulun rajallisten aika- ja henkilökuntaresurssien vuoksi ollut mahdollista.

6.2 Oman oppimisen ja ammatillisen kasvun arviointi

Arvioidessani omien henkilökohtaisten tavoitteideni toteutumista opinnäytetyöprosessini osalta koen saavuttaneeni niistä ainakin muutaman. Sain ensinnäkin paljon uutta ja arvokasta kokemusta työelämän kehittämistoiminnasta sekä oman tuotokseni myötä hyödyllisiä työkaluja tulevaisuuden työtehtäviä ajatellen. Koin hyötyneni paljon siitä, että olin suorittanut viimeisen harjoittelujaksoni samassa paikassa, koska jo harjoitteluaihana perehdyin muun muassa autismista kertovaan kirjallisuuteen ja opin hahmottamaan kyseisen lapsiryhmän erityistarpeita ja ottamaan ne huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. HOJKSeihin tutustumisen myötä opin nyt suunnittelemaan toimintaa aiempaa järjestelmällisemmin ja lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnonkohteet huomioiden. Opinnäytetyöhöni kuuluvien tuokioiden kuluessa opin myös käyttämään kuvia, tukiviittomia ja eleitä ohjaustilanteissa aiempaa suunnitelmällisemmin ja monipuolisemmin. Aikuisten ollessa osa ryhmää lasten rinnalla koin karsittaneeni ohjauskokemusta jossain määrin myös heidän ohjaamisensa osalta. Tällaisen ryhmän kääntöpuolena oli toisaalta se, etten itse saanut juurikaan henkilökohtaista kokemusta

lapsen parina tai avustajana toimimisesta ohjaamieni harjoitteiden aikana. Opinnäytetyöni oli joka tapauksessa harjoittelujaksoani täydentävä, luonteva jatkumo, jonka aikana syvensin kohderyhmään liittyvää tietotaitoani entisestään.

Ajanhallinnan suhteen koen onnistuneeni etenkin toiminnallista osuutta suorittaessani. Onnistuin aikatauluttamaan kaikki tuokioideni sisältämät toiminnot niin, että kukin tuokio pysyi sille annetun aikaraamin rajoissa. Toisinaan toiminnan aloitus viivästyi hieman siksi, etteivät kaikki toimintaan osallistuneet lapset ja aikuiset olleet ajoissa paikalla, ja näissä tilanteissa olin myös itse valmis aikataulujen suhteen joustamaan. Järjestelmällisyyteni toiminnan suhteen ilmeni muun muassa siinä, että laitoin kaikki tuokioissa tarvitsemani välineet ja materiaalit viimeistään toimintaa edeltävänä päivänä valmiiksi. Menin myös joka kerta reilusti aikaisemmin koululle valmistellakseni musiikkiluokan kuntoon. Tuokioideni ajankohdan vuoksi musiikkiluokka olikin usein käytettävissäni saman tien, kun koululle saavuin, ja näin sain valmistella tilan kaikessa rauhassa. Huolehdin myös itsenäisesti ja vastuullisesti tuokioissa tarvitsemiä välineiden ja materiaalien, kuten patjojen ja rentoutumistarvikkeiden, kuljettamisesta tilaan ja sieltä pois.

Toimintavaiheen osalta minua jännitti etukäteen se, selviävätkö ohjaamistilanteista verrattain haastavan kohderyhmän vuoksi. Toisaalta minua helpotti se, että tunsin lapset entuudestaan ja jo harjoitteluajanani olin saanut kontaktia heihin ja harjoitellut musiikkituokioiden ohjaamista kyseisille lapsille. Minut yllätti positiivisesti se, miten aktiivisesti lapset toimintaan osallistuivat ja miten hyvin he tuokioideni aikana toimivat. Lapset jaksoivat ylläpitää tarkkaavaisuuttaan todella hyvin, eikä levottomuutta yhtä kertaa lukuun ottamatta ilmennyt. Arvelin, että kouluohjaajien osallistumisella toimintaan oli tämän suhteen iso merkitys. Myös pelkäämäni kiukunpuuskat jäivät ohjauskertojen osalta vähäiseksi, eikä niin sanottuja varasuunnitelmia tarvittu. Toisaalta, en ollut myöskään varautunut yllätysten varalle muutoin kuin rentoutuksen korvaavalla loppulorulla, enkä näin ollen olisi välttämättä pystynyt kovin paljon joustamaan tuokioita varten laatimastani toimintasuunnitelmasta.

Ennen toiminnan alkamista minua huoletti myös, ehdinkö omaksua kaikki lauluissa ja toiminnan ohjaamisessa vaadittavat tukiviittomat. Alun perin minun oli tarkoitus osallistaa kouluohjaajat viittomaan suulliset ohjeeni ja käyttää tukiviittomia itse vain tuokion alussa ja lopussa selventääkseni lapsille visuaalisesti, milloin tuokio alkaa ja loppuu. Toisaalta arvelin, että lasten olisi varmasti ollut melko haastavaa seurata ohjeita, jos ohjaavia aikuisia olisi ollut enemmän kuin yksi. Tästä syystä päädyin käyttämään tukiviittomia toiminnassani laajemmin. Varmistaakseni tukiviittomien oikeellisuuden jouduin ajoittain turvautumaan viittomakielien kuvasanakirjaan tai tarkistamaan viittomat työelämän ohjaajalta. Lisäksi käytin ohjaustilanteissa itse tekemääni kuvakaulanauhaa, johon olin koonnut tarvitsemiä piirros- sekä tukiviittomakuvia apuvälineeksi itselleni. Tukiviittomien käyttöön liittyvä epävarmuus väistyi no-

peasti tuokioiden kuluessa ja olin jopa innoissani oppiessani käyttämään niitä osana viestintää.



Kuvio 19: Kuvakaulanauha

Alun perin ajattelin, että olisin rakentanut musiikkihetket kahden tai kolmen eri teeman vaaraan, mutta luovuin tästä ajatuksesta, sillä suunnittelemani toimintaa oli lopulta kovin vaikea sovittaa yksittäisiin teemoihin sopivaksi, enkä toisaalta kokenut, että teematyöskentelyllä olisi erilaisten musiikillisten työtapojen testaamisen kannalta niin kovin suurta merkitystä. Jättäessäni teemat toisarvoisiksi pyrin kuitenkin luomaan toimintakerroista johdonmukaisesti ja loogisesti etenevän kokonaisuuden, ja mielestäni myös onnistuin tässä hyvin. Luodakseni musiikkituokioihin toistoja ja jonkinlaisen jatkumon päätin, että aina edellisellä kerralla laulaulun muodossa läpikäyty laulu toistuisi seuraavalla kerralla jonkin toiminnan tai leikin muodossa. Toistuvuus toiminnassa tuli näkyväksi myös joka kerta samana toistuvana aloituksena ja tuokion päättävänä rentoutuksena.

Tuokioiden aikana koin ajoittain olevani hieman jännittynyt, ja mielestäni tämä vaikutti ennen kaikkea siihen, etten jännittämisen vuoksi kyennyt aina olemaan riittävän läsnä eri tilanteissa. Jännittäjän luonteestani huolimatta pyrin kuitenkin haastamaan itseäni monin tavoin ja ylitin itseni ainakin siinä, että uskalsin tarttua pianoon kuvionuotteja apuna hyödyntäen, vaikken muuten itse soittaa osaakaan. Tapaamani musiikkiterapeutin vinkistä käytin myös lauluääntäni rohkeasti eri tilanteissa ja haastoin omaa luovuuttani kehittämällä tuokioitani varten muutamia itse keksittyjä lauluja. Oma äänenkäyttöä ja laulamista en tosin oman lauluharrastukseni vuoksi missään vaiheessa erityisemmin arastellut, vaan koin sen hyvin luonnolliseksi osaksi musiikkituokioiden ohjaamista. Olen myös ylpeä tuotoksestani, jonka eteen näin paljon vaivaa, ja voidakseni hyötyä materiaalista jatkossa itsekin tulostin itseäni varten materiaalikansioon laatimani tekstiosuuden ja otin kopiot maalaamistani teemakuvista. Käytännöllisyys ja käytännönläheisyys korostuivat työssäni, ja ainakin tämän suhteen onnistuin mielestäni hyvin saavuttamaan myös toiminnalliselle opinnäytetyölle asetetut yleiset tavoitteet.

Oppimisen ja onnistumisen kokemusten lisäksi opinnäytetyöprosessini sisälsi monenlaisia haasteita, jotka toisaalta entisestään kasvattivat ja lisäsivät oppimistani prosessin myötä. Osittain viimeisen harjoittelujaksoni sekä muiden opintojeni päällekkäisyyksien vuoksi minun oli alun alkaen melko vaikea tarttua työhöni, ja tästä syystä opinnäytetyön ideointi- ja suunnittelma- vaihe venyi kohdallani odotettua pidemmäksi, ja opinnäytetyöni polki pitkään paikallaan. Opinnäytetyötä aloittaessani haastavaksi koin muun muassa aiheen rajaamisen sekä arviointi- kysymysten määrittelemisen. Erityisen haastavaksi koin myös erilaisten arviointilomakkeiden laatimisen, ja näissä asioissa tukeuduinkin monesti ohjaavaan opettajaani häneltä neuvoa pyytäen.

Opinnäytetyöni teoreettisen viitekehyksen osalta minulle tuotti pulmia paitsi aiheeseeni liittyvän tutkimuskirjallisuuden löytäminen myös opinnäytetyöni keskeisimmän käsitteen eli kommunikoinnin määrittelemisen. Koska kommunikoinnin käsite liittyy hyvin läheisesti kielen ja vuorovaikutuksen käsitteisiin, oli näiden käsitteiden välisten suhteiden ja erojen pohtiminen paikallaan erityisesti tuokioiden toimintasisältöjä suunnitellessani ja eri toimintojen tarkempia tavoitteita määritellessäni. Perustin musiikkitoimintani yksityiskohtaisemmat tavoitteet lukemani teorian pohjalta ymmärtämälläni kommunikoinnin perustan muodostaville osatekijöille ja samalla jäsensin itselleni sitä, millaisia ydintaitoja kommunikoinnin tukemiseksi tulisi ensisijaisesti harjoittaa.

Tuotokseni osalta haasteellisin ja samalla työläin osuus oli varmaankin lauluihin liittyvien kuvien sovittaminen kuva-alustaan ja niiden kokoaminen kansioihin. Kaikista laulujen keskeisimmistä sanoista en löytänyt erikseen sekä piirros- että tukiviittomakuvaa, eikä laulun avainsanojen hahmottaminen aina ollut kovin helppoa. Osassa lauluista päädyinkin kuvittamaan lähes koko laulun, mutta karsin viittomakuvia, jottei niitä olisi lapsia ajatellen liikaa ja informaation määrä pysyisi kohtuullisena. Myös epäselvät ja laulun sanoman ymmärtämisen kannalta turhat kuvat karsin reilusti pois. Joissain lauluissa oli toistoa niin paljon, että jouduin karsimaan kuvia saadakseni laulun mahtumaan tauluun ja kansioihin. Laulutauluun valittavien kuvien määrä selvisi ainoastaan kokeilemalla, yrityksen ja erehdyksen kautta sekä virheistä oppimalla: ennen toiminnallista osuutta valitsin ja tulostin kuvia kiireisesti varsin suuren määrän, ja vasta jälkikäteen huomasin, etten tarvinnutkaan niistä kuin vain osan.

Läpi opinnäytetyöprosessin ajanpuute nousi työelämän osalta keskeisimmäksi haasteeksi ja vaikutti merkittävästi siihen, missä määrin työntekijöillä oli mahdollisuuksia osallistua ja sitoutua prosessin eri vaiheisiin aina suunnittelusta arviointiin saakka. Toteutuksen arvioinnin suhteen haasteet ilmenivät erityisesti siinä, että palautekyselylomakkeisiin vastaamiseen ei työntekijöillä useimmiten ollut riittävästi aikaa ja lomakkeessa oleviin kysymyksiin vastaaminen tuotti heille vaikeuksia. Prosessissa käyttämäni arviointimenetelmien suhteen minua jäikin mietityttämään, olisinko voinut tehdä jotakin toisin. Palautekyselylomakkeen kysymykset

kaipasivat työntekijöiden osalta jatkuvaa tarkennusta, ja tästä syystä pohdin, olisiko lomakkeessa olevat kysymykset voitu esittää vielä selkeämmin: esimerkiksi tiedustellessani palautekyselylomakkeessa työntekijöiltä sitä, millaiset toimintatavat tukivat kommunikointia, olisin voinut ilmaista asian täsmällisemmin käsitteellä "musiikilliset työtavat".

Vastaaminen välittömästi tai mahdollisimman pian tuokion jälkeen ei kouluohjaajien työkiireiden vuoksi onnistunut, ja tämäkin saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, miksi lomakkeen täyttämisen koettiin jälkeensä työlääksi ja vaikeaksi. Arvioinnin suhteen olisin toisaalta voinut miettiä työlleni myös konkreettisempia ja helpommin mitattavissa olevia osatavoitteita, joita työntekijöiden olisi mahdollisesti ollut helpompi arvioida. Vaikka toimintakertoja varten en ollut erikseen nimennyt niin sanottuja tuokiokohtaisia tavoitteita, toiminnan arviointia varten määrittelemiäni epävirallisia ja "sanomattomia" osatavoitteita olivat kuitenkin kommunikoinnin toteutumisessa arvioitavat kommunikoinnin osatekijät, joita olivat huomion suuntaaminen, tarkkaavaisuus, katsekontakti, kyky keskittyä ja kuunnella sekä odottaa omaa vuoroaan (Jos vuorovaikutus ei etene 2015).

Ennen toteutusta suunnittelemani, peruuntuneen, palaverin ja sitä varten laatimani infopaperin tarkoituksena oli selvittää lasten avustajina toimivien kouluohjaajien roolia ja tehtäviä opinnäytetyöprosessin suhteen ja sitouttaa heidät toimintaan. Kouluohjaajat kuitenkin vaihtelivat hieman jopa musiikkituokioiden sisällä, ja sijaisia oli siirtymätilanteiden hektisyyden vuoksi vaikeampaa sitouttaa palautteenantoon. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan minun tuli pyytää työntekijöiltä palautetta jokaisen toimintakerran jälkeen sekä kirjallisesti että suullisesti, mutta suullinen palaute jäi yhtä lailla työntekijöiden työkiireiden vuoksi melko vähäiseksi, ja tästä syystä oman toimintani reflektoinnin tärkeys korostui entisestään.

Ammattikorkeakoulujen omien tutkimus- ja kehittämishankkeiden ulkopuolella toteutettavien opinnäytetöiden suurena haasteena lienee yleisesti se, miten motivoida ja sitouttaa työntekijät kehittämistoimintaan. Oman kokemukseni mukaan työelämälähtöisyys ja sen huomioiminen prosessin eri vaiheissa on ensisijaisen tärkeää, jotta kehittämistyö etenee työelämän eikä opiskelijan ehdoilla. Työelämälähtöisyys tuli omassa toiminnassani näkyväksi ainakin siinä, että annoin työntekijöille mahdollisuuksia vaikuttaa palautteenannon ja arvioinnin toteuttamisen tapaan. Näiden suhteen tiedustelin työntekijöiden toiveita tarjoamalla heille eri vaihtoehtoja: esimerkiksi koko opinnäytetyöprosessia koskevan loppuarvioinnin osalta annoin heidän valita ryhmämuotoisen palautekeskustelun ja arviointilomakkeen täyttämisen väliltä. Työntekijät olivat kaikki yksimielisiä siitä, että heidän aikataulujensa kannalta sähköisesti täytettävä arviointilomake oli palautekeskustelua parempi arvioinnin toteuttamisen tapa, joten päädyimme siihen. Huolehdin myös siitä, että työntekijöille tarjoutui mahdollisuus kysyä, jos jokin lomakkeiden täyttämisen suhteen oli epäselvää.

Pyrin omalta osaltani sujuvaan ja aktiiviseen yhteistyöhön eri osapuolten kanssa, ja yhteistyön tekemiseen liittyvissä ongelmatilanteissa nostin avoimesti ja rohkeasti esille havaitsemani solmukohdat: Kerroin työntekijöille toivovani tiiviimpää yhteistyötä, ja lomakkeen täyttämässä ilmenneistä pulmista neuvottelin yhdessä työntekijöiden kanssa pyrkien sinnikkäästi ratkaisemaan ne tarkentamalla toimintani tavoitteita heille aina tarpeen vaatiessa. Olin tarvittaessa ja tiiviisti yhteydessä myös ohjaavaan opettajaani sekä työelämän ohjaajaan joko yhteisten tapaamisten ja palaverien muodossa tai puhelimen ja sähköpostin välityksellä. Osasin hyödyntää eri tahoilta saamiani ideoita ja näkemyksiä, mutta joissain tilanteissa olisin ehkä voinut käyttää enemmän omaakin luovuuttani ja pyrkiä itsenäisempään ajatteluun ja itsenäisiin ratkaisuihin. Tulevaisuuden työtehtäviä ajatellen koenkin tarvitsevani ennen kaikkea luottoa omaan itseen ja omiin ratkaisuihin, sillä juuri itseluottamuksen puute ja epävarmuuteni ajoivat minua toisinaan ehkä liiaksikin turvautumaan muiden näkemyksiin ja mielipiteisiin.

Alun perin ajattelin, että olisi ollut mielekkäämpää ja helpompaa toteuttaa opinnäytetyö pariryönä, jotta siihen sisältyvän vastuun, työmäärän ja haasteet olisi voinut jakaa yhdessä toisen opiskelijan kanssa. Oman arvioni mukaan opinnäytetyöni oli näin yksin toteutettuna melko laaja ja suuritöinen, ja toisen opiskelijan työpanosta olisin kaivannut erityisesti opinnäytetyön ideointi- ja suunnitteluvaiheessa ja toisinaan myös tuotokseen sisältyvää kuvamateriaalia työstäessäni. Toisaalta koen, että toteuttaessani opinnäytetyöni yksin oli siitä saatava oppi ja hyöty omaa ammatillista kasvua ajatellen kaikkein optimaalisin.

6.3 Tavoitteiden toteutumisen arviointi

Opinnäytetyöni päällimmäisenä tavoitteena oli erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla. Opinnäytetyössäni minun ei kuitenkaan ollut mahdollista havainnoida musiikkitoiminnan vaikutuksia lasten kommunikoinnin tukemiselle kuin varsin lyhyen ajanjakson osalta, joten tavoitteiden saavuttaminen pidemmällä tähtäimellä jää kouluun työntekijöiden arvioinnin varaan. Tämä huomio nousi esiin myös työntekijöille järjestämäni haastattelun ja palautekyselylomakkeiden vastauksissa. Työntekijät kokivat, että opinnäytetyölle asettamani tavoitteen toteutumista oli melko vaikea arvioida vain kuuden toimintatuokion perusteella ja että toiminnan todellinen hyöty kommunikoinnin tukemisen kannalta tulisi näkyväksi vasta pidemmällä aikavälillä. Työntekijät kuitenkin arvelivat, että ohjaamani kaltaista musiikkitoimintaa säännöllisesti ja pitkäkestoisesti toteuttaen vaikutukset lasten kommunikoinnin tukemiselle olisivat varmasti myönteisiä, ja viitteitä lasten lisääntyvälle läsnäololle tuokioiden toistuessa oli havaittavissa jo nyt.

Työntekijöille laatimassani palautekyselylomakkeessa (liite 5) pyysin heitä arvioimaan sitä, millaiset tuokioissa käyttämäni toimintatavat erityisesti tukivat lasten kommunikointia. Työntekijöiden arvion mukaan kommunikoinnin tukemisen kannalta kaikkein hyödyllisimpiä musii-

killisia harjoituksia, leikkejä ja toimintatapoja olivat laulutaulu, triangelipiiri-leikki, rumpupiiri, pareittain maalaaminen, peiliharjoitus ja palloleikki. Tähän listaan olisin itse lisännyt vielä ainakin orkesteritaulun ja ensimmäisellä kerralla toteutetun tervehtimiseen perustuvan kontaktiharjoituksen, sillä mielestäni myös nämä tukivat lasten kommunikointivalmiuksia muun muassa tarkkaavaisuuden ja reagoitakyvyn, annettujen ohjeiden kuuntelemisen ja ymmärtämisen, kontaktin syntymisen sekä vuorottelun suhteen.

Laulutaulu muodosti eräällä tavalla tuokioideni punaisen langan, sillä viimeistä kertaa lukuun ottamatta se toistui toiminnassani joka kerta. Menetelmä osoittautui toimivaksi ainakin siinä mielessä, että lapset olivat siinä aktiivisesti ja innostuneesti mukana. Lasten osallistumisen taso vaihteli viittomisesta laulun yksittäisten osien laulamiseen, laulun kuuntelemiseen ja katseen suuntaamisen harjoitteluun, ja kuten kaikkien ohjaamieni toimintojen suhteen, osa lapsista tarvitsi selkeästi enemmän aikuisten tukea ja ohjausta. Laulutaulun tavoitteena oli edistää lasten tarkkaavaisuutta, huomion ja katseen suuntaamista ja ylläpitämistä, laulun sanojen ymmärtämisen tukemista sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen harjoittelua. Mielestäni nämä tavoitteet saavutettiin lyhyeen seuranta-aikaan nähden hyvin, mutta yhdellä lapsista oli jo lähtökohtaisesti eniten vaikeuksia suunnata ja ylläpitää katsettaan, ja hänen kohdallaan taulun arveltiin olevan liian kaukana. Laulujen tutuus helpotti osallistumista ja valitsemani laulut koettiin työntekijöiden mielestä lapsille sopiviksi.

Triangelipiiri-leikin aikana voitiin tarkkaavaisuuden, huomion suuntaamisen ja vuorottelun lisäksi harjaannuttaa monia muitakin hyödyllisiä taitoja, kuten yhdessä toimimista ja yhteistyötä, roolien joustavaa vaihtelua ja hienomotorisia taitoja. Leikki myös mahdollisti kontaktin soittimen kautta. Käsitystäni siitä, että leikki oli tälle kohderyhmälle sopiva toimintamuoto vahvisti entisestään se, että leikki oli heti seuraavalla musiikintunnilla otettu käyttöön toimintaa aiemmin seuranneen erityisluokanopettajan ohjaamana. Myös omat havaintoni siitä, että yksi lapsista oppi toimintaa toistettaessa odottamaan paremmin vuoroaan vahvistivat kokemustani siitä, että leikki oli hyödyllinen.

Rumpupiirin ja siihen sisältyneiden harjoitusten hyödyllisyys ilmeni muun muassa kuuntelukyvyn, tarkkaavaisuuden, vuorottelun ja reaktiokyvyn tukemisessa. Pareittain rummuttaen luotiin tilaisuuksia aikuisen ja lapsen väliselle kommunikoinnille, ja siinä jokaiselle lapselle tarjoutui mahdollisuus ilmaista itseään sanattomasti soittaen. Samalla harjoiteltiin vastavuoroista kontaktia aikuisen kanssa sekä vuorottelua suhteessa pariin ja koko ryhmään eli dialogin sääntöjä. Tilanteessa, jossa työntekijä matki lapsen toimintaa laittamalla jalkansa rumpun päälle lapsen tavoin, hän osoitti kykenevänsä soveltamaan antamaani ohjetta ja tulkitsemaan lapsen toiminnan merkitykselliseksi. Ahonen-Eerikäinen (1998, 69-70) toteaaakin, että lapsen ehdoilla toimiminen edellyttää taitoa sopeuttaa käytettävät menetelmät ja metodit kunkin tilanteen mukaiseksi. Jäljittelyn ei tarvitse toteutua pelkästään soittaen vaan esimerkiksi lap-

sen liikkeitä oman kehon liikkeillä jäljitellen. Toisaalta, silloin kun lapsen oma toiminta vaikuttaa toistavalta ja stereotyyppiseltä, ei jäljittely Ahonen-Eerikäisen (1998, 76-77) mielestä välttämättä ole toimivin keino, vaan sen sijaan voidaan kontaktia luoda ja ylläpitää paremmin esimerkiksi jollakin uudella äänellä, johon lapsi ikään kuin havahtuu ja kiinnittää huomionsa. Tätä emme kuitenkaan näin lyhyellä aikavälillä ehtineet testaamaan.

Aikuisen ja lapsen välillä vuorotellen tapahtuva maalaaminen koettiin myös hyväksi vastavuoroisuutta ja oman vuoron odottamista harjoittavaksi toiminnaksi, ja työntekijöiden mukaan musiikissa olevat tauot tukivat sujuvaa vuorottelua. Toimivan vuorottelun lisäksi kyseinen toiminta sai aikaan kontaktin, joka säilyi lasten ja aikuisten välillä läpi harjoituksen. Peiliharjoituksen kautta onnistuin laulutaulun tavoin suuntaamaan ja ylläpitämään hyvin useimpien lasten tarkkaavaisuutta ja katsekontaktia, ja palloleikin hyödyllisyys näyttäytyi ennen kaikkea lasten keskinäisen kanssakäymisen tukemisessa.

Myös tapani aloittaa ja päättää tuokio osoittautui hyväksi ja kommunikointia tukevaksi. Tuokiot aloitettiin kysymys-vastaus tyyliellä, toimintaan virittäväällä alkulaululla, jossa huomioitiin kaikki lapset yksitellen. Alkulaulu ja siihen liitetty käsinukke herättivät selkeästi lasten huomion ja virittivät toimintaan. Ne mahdollistivat myös kontaktin itseni ja lasten välillä. Tuokion päättäminen rentoutukseen oli selkeästi hyvä asia, sillä siitä muodostui lapsille selkeä rutiini ja eräänlainen palkkio ja motivaation lähde. Loppurentoutuksista onnistuneimmaksi koettiin sivellinhierontapiiri, koska se mahdollisti läheisyyden ja kontaktin ryhmässä sekä lasten osallistumisen toimintaan aktiivisina tekijöinä. Läheisyyttä ja fyysistä kontaktia lapset eivät missään vaiheessa tuokioiden aikana vieroksuneet, ja eräänkin lapsen kohdalla katsekontakti aikuiseen saavutettiin toisinaan parhaiten juuri loppurentoutuksen yhteydessä. Vaikka jotkut autistiset ja kehitysvammaiset lapset suhtautuvat toisen kosketukseen sitä karttaen, on tarve fyysiseen kontaktiin kyseiselle kohderyhmälle kuitenkin varsin olennainen (Alvin & Warwick 1995, 22-23; Nind & Hewett 2011, 27). Kosketus on myös hyvin tärkeä osa vuorovai- kutusta (Huuhtanen 2011, 27; Nind & Hewett 2011, 28).

Ohjaamani toiminnan kautta lapsille tarjoutui mahdollisuus harjoitella ilmaisemaan itseään monin eri tavoin, kuten soittaen, tanssien ja liikkuen sekä kuvallisen ilmaisun keinoin. Luova musiikillinen ilmaisu tanssin ja liikkeen keinoin oli tehtyjen havaintojen mukaan lapsille kaikkein haastavinta, ja improvisoiminen ylipäättään tuotti lapsille vaikeuksia. Kuunneltavan musiikin oma-aloitteinen tulkinta ei ollut lapsille luontevaa, ja tämä ilmeni erityisesti parin kanssa toteutetussa huivitanssissa. Tehtyjä havaintoja tukevat toisaalta myös muutamat käyttämäni lähteet: Ensinnäkin, jo toiminnan tavoitteiden ja ohjeiden ymmärtäminen on usein kehitysvammaisille vaikeaa, ja mahdollisuus vapaamuotoiseen musiikilliseen ilmaisuun voi aiheuttaa heissä epävarmuuden tunteita (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 101). Spontaanin, omaan luovuuteen perustuvan, liikkumisen on myös havaittu olevan haastavaa osalle kommu-

nikaatiohäiriöistä kärsivistä lapsista (Alopaesus-Laurinsalo & Ojanen 1998, 54). Luovaan liikkumiseen perustuvat harjoitukset koetaan kuitenkin yleisesti ottaen hyvin vapauttavina ja keinoon purkaa paineita, ja yleensä ne ovat lasten ja kehitysvammaistenkin keskuudessa varsin pidettyjä toimintamuotoja (Ahonen 2000, 179, 195).

Huivitanssissa lapsilta vaadittiin sekä keskittynyttä että luovaa kuuntelua (Hongisto-Åberg ym. 1993, 93). Luovassa liikunnassa korostuvat musiikin kuuntelun ja liikkeen yhteys spontaanin ilmaisun ja omien ideoiden kautta, ja normaalisti pieni lapsi kykenee toimintaan hyödyntämällä omia mielikuviaan (Juntunen ym. 2010, 202). Janhukaisen (2002, 310) mukaan vaikeus kuvitteelliseen ajatteluun on kuitenkin autismin kirjon henkilöille varsin tyypillistä (ks. Kerola ym. 2009, 24). Myös erilaiset ongelmanratkaisua vaativat tehtävät tuottavat erityisesti autisteille vaikeuksia nimenomaan siksi, että ne vaativat mielikuvitusta (Kerola ym. 2009, 123). Peiliharjoitus, jossa oli valmiiksi annetut liikkeet, toimikin havaintojen mukaan selvästi paremmin kuin omaa liikeimprovisaatiota ja mielikuvitusta vaatineet harjoitukset. Lapsilla oletamani mielikuvituksen ja luovuuden käyttöön liittyvät ongelmat saivatkin minut toisaalta luopumaan ainakin perinteisen musiikkimaalauksen ideasta.

Testaamani, paljon käytetyn, musiikkiliikuntaharjoituksen suhteen on toisaalta huomioitava sekin, että onnistuakseen se vaatii aikaa ja toistoja. Reagoiminen musiikissa tapahtuviin muutoksiin, kuten rytmin ja tempon vaihteluihin ei tapahdu hetkessä vaan vaatii taakseen useita harjoituskertoja. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 88-90; Juntunen ym. 2010, 202, 207.) Tästä päätellen voidaan olettaa, ettei harjoituksen vaatimustaso ehkä vastannut lasten valmius- ja taitotasoa. Uskon kuitenkin, että kyseinen harjoitus saataisiin mahdollisesti paremmin onnistumaan, jos sitä toteutettaisiin riittävän pitkään ja säännöllisesti ja ikään kuin askel kerrallaan. Erityislapset vain tarvitsevat huomattavasti enemmän aikaa kuin muut. Harjoitusten mielekkyyttä ja myönteisten kokemusten syntymistä voidaan Juntusen ym. (2010, 202) mukaan edistää muun muassa toiminnan selkeillä säännöillä ja toiminnasta annetulla positiivisella palautteella. Tärkeää on toisaalta sekin, että harjoittelu toteutuu ryhmässä niin, ettei kukaan joudu yksin huomion ja tarkkailun kohteeksi. Harjoitukset voidaan myös aloittaa jollakin tutulla ja turvalliseksi koetulla liikkeellä ja alkuun vaikkapa paikallaan seisten.

Oman arvioni mukaan liike-improvisaatiota ja toimintaan heittäytymistä helpottaa sekin, että musiikki on lapsista jollain tavoin kiinnostavaa ja heille merkityksellistä. Lapsille soitettavan, kuunneltavan, musiikin lähtökohtana tulisikin tavallisesti olla lasten omat mieltymykset ja mielenkiinnonkohteet (Ruokonen & Koskelin 2016, 165). Myös Jukka Tervo (1985) esittää musiikista kiinnostumisen eräänä improvisaatiota edeltävänä vaiheena (ks. Ahonen 2000, 199). Tästä päätellen ei ole yhdentekevää, millaista musiikkia kyseistä harjoitusta varten valitaan. Toisaalta, kaikki lapsetkaan eivät välttämättä viehätty musiikista samalla tavoin, sillä vaikka pyrinkin ottamaan lasten mielenkiinnonkohteita huomioon musiikkivalintoja tehdessäni, ei

sillä näyttänyt olevan sen suurempaa merkitystä. Lapsille mahdollisesti tutun musiikin käytöstä ei kuitenkaan havaintojeni mukaan ollut haittaakaan, ja laulutaulunkin yhteydessä tutuilla lauluilla havaittiin olevan ennen kaikkea osallistumista ja aktiivisuutta lisääviä vaikutuksia. Tehtyjen havaintojen mukaan nopeatempoisempi musiikki edisti lasten aktiivisuutta ja läsnäoloa paremmin verrattuna hitaaseen. Alvin & Warwick (1995, 16, 18-19) korostavat kuitenkin sitä, että on mahdotonta tietää etukäteen, miten autistinen lapsi musiikkiin reagoi, koska reaktiot ovat tyypillisesti hyvin vaihtelevia, ja tästä syystä myös musiikin valinta kyseiselle kohderyhmälle on usein melko haastavaa.

Huivitanssin ja siihen liittyvän luovan ilmaisun lisäksi myös jotkin muut ohjaamistani leikeistä ja harjoituksista olivat selkeämmin sellaisia, jotka vaatisivat onnistuakseen runsaasti toistoa. Tällaisia toimintoja olivat ainakin Värilaulu-laululeikki ja Apinaorkesteri-piiritanssi. Kuvatuesta huolimatta lasten oli vaikea ymmärtää laululeikin ideaa eli sitä, että annettu väri osoitti vuorot lauluun sisältyneille toimintamuodoille. Vuorottelun harjoittelu onnistuikin orkesteritaulun yhteydessä selkeästi paremmin verrattuna kyseiseen laululeikkiin. Orkesteritaulun aikana lapset hahmottivat vuorottelun idean hyvin, ja uskoisin, että toimintaan liitetyllä, asiaa selkeästi konkretisoivalla, kuvatuella oli tässä merkittävä rooli. Orkesteritaulu tuki mielestäni hyvin myös lasten tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä ja huomion suuntaamista, joita laululeikilläkin tavoiteltiin. Koreografioiden ja tanssien omaksuminen vaatii myös luonnollisesti lapsilta aikaa (Hongisto-Åberg ym. 1993, 90). Ohjaamani piiritanssin ja siihen liitetyn koreografian harjoittelu olisikin ollut syytä jakaa useampaan eri kertaan. Olin kyllä tietoinen tästä jo toimintaa suunnitellessani, mutta koska erilaisten musiikillisten toimintatapojen testaamiselle varattu aika oli varsin rajallinen, päädyin siihen, että kävimme läpi koko laulun koreografioineen samalla kertaa.

Opinnäytetyölläni pyrin löytämään vastauksia myös siihen, millaista kommunikointi oli musiikkitoiminnan yhteydessä, eli miten kommunikointi ja vastavuoroisuus ilmenivät lasten ja aikuisten välillä sekä lasten keskinäisessä kanssakäymisessä. Kommunikointi lasten ja aikuisten välillä tapahtui erityisesti erilaisia sanattoman kommunikoinnin keinoja, kuten kuvia ja tuki- viittomia sekä eleitä ja ilmeitä käyttäen. Lasten rooli viestien vastaanottajana korostui suhteessa lähettäjän rooliin, mutta vastavuoroisuus toteutui jossain määrin molempien osalta. Esimerkiksi alkulaulun aikana vastavuoroisuus toteutui ohjaavan aikuisen ja lasten välillä lasten osalta osittain tuetusti: Pyytäessäni lapsia nostamaan kätensä ylös ja vilkuttamaan käsinukelle takaisin lapset kyllä tekivät niin, kun heitä siihen erikseen kehoitettiin, mutta oma-aloitteisesta vastavuoroisuudesta ei tässä ollut kyse. Toisaalta, ainakin ensimmäisten tuokioiden aikana tekemäni havainnot viittaavat siihen, että lapset kykenivät myös oma-aloitteiseen vastavuoroisuuteen: Yksi lapsista vastasi alkulauluun hyvin spontaanisti ja oma-aloitteisesti huudahtaen ja sanallisesti kommunikoiden ja muut lapset muun muassa hymyillen, katseella tai toiminnallisilla keinoilla. Aikuisten ja lasten välistä kommunikointia tukivat alkulaulun ohella

erityisesti rumpupiiri, peiliharjoitus ja yhdessä maalaaminen, ja näiden aikana oltiin kontaktissa muun muassa toista jäljitellen.

Lasten keskinäistä kommunikointia ja vastavuoroisuutta tukevia harjoitteita tuokiot sisälsivät huomattavasti vähemmän, mutta tämä oli perusteltua ainakin siinä mielessä, että vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen harjoittelu ja oppiminen vaativat usein niin sanotun osaavamman kumppanin johdattelua ja tukea (Osaava kumppani 2015). Varsinkin autistisille lapsille on usein myös helpompaa olla vuorovaikutuksessa ensisijaisesti aikuisen kuin toisen lapsen kanssa, ja heillä on yleensä huomattavia vaikeuksia oman toiminnan ohjaamisessa. Vertaisryhmän merkitystä ei kuitenkaan soisi täysin unohtaa. (Kerola ym. 2009, 23, 45.) Lasten keskinäistä kommunikointia tukeva palloleikki oli työntekijöiden mielestä varsin toimiva. Leikki onnistui kaikilta lapsilta vastavuoroisesti, ja osa lapsista suuntasi katseensa pallon lisäksi myös pariinsa. Lasten keskinäinen kommunikointi ilmeni kahden lapsen osalta selkeästi myös ensimmäisellä kerralla pidetyn musiikkiliikuntaharjoituksen aikana, jolloin lapset pitivät toisiaan käsistä kiinni ja ilmeilivät keskenään. Kontaktiin hakeutumisessa lapset tarvitsivat kuitenkin aikuisten tukea ja kannustusta. Toisaalta, kehitysvammaisille suunnatuista musiikkiterapiaryhmistäkin saatujen kokemusten mukaan omaehtoinen kontakti toisiin on usein pidemmän prosessin tulos (Ahonen 2000, 254-255). Havaintojeni mukaan ainakin yksi lapsista pyrki toisaalta myös omaehtoiseen kontaktiin muiden lasten kanssa aloittaessamme viimeisen musiikkituokion. Kommunikointi ilmeni tällöin muun muassa tavanomaista pidempänä katsekontaktina.

Kaiken kaikkiaan työntekijät kokivat ohjaamieni musiikkihetkien olevan lapsille mieluisia ja heitä innostavia, ja ryhmän kautta jotkut lapsista saivat kouluohjaajien mukaan jopa uusia tuttavuuksia ja kavereita. Näiden voidaan katsoa olevan jo itsessään merkittäviä saavutuksia, sillä myönteisillä vuorovaikutuskokemuksilla on oleellinen merkitys sille, kuinka aktiivisesti ja aloitteellisesti lapsi vastaisuudessa kommunikointitilanteissa toimii (Vuorovaikutus ja kommunikointi 2015). Kyky nauttia muiden läheisyydestä ja seurasta on lisäksi eräs keskeinen kommunikoinnin kehittymisen edellytys (Jos vuorovaikutus ei etene 2015). Kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja opitaan nimenomaan toisten kanssa, yhdessäolosta nauttien (Nind & Hewett 2011, 17-18). Toiminnallani saatoin tehdä lapsille tutuiksi erilaisia sanattoman ilmaisun keinoja ja kokemusta siitä, että vuorovaikutuksessa muiden kanssa voidaan ilman puhuttakin olla monin eri tavoin.

7 Pohdinta ja johtopäätökset

Opinnäytetyöni tulokset viittaavat siihen, että musiikilla ja siihen liitettyllä toiminnalla voidaan varsin monipuolisesti tukea erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kommunikaatiotaitoja, vaikka nämä vaikutukset eivät olleetkaan tämän toiminnallisen opinnäytetyöni osalta välittömästi havaittavissa. Mikäli toimintaa olisi ollut mahdollista järjestää ja havainnoida systemaattisemmin esimerkiksi vuoden ajan, olisivat toiminnan vaikutukset lasten kommunikoin-

titaitojen kehittymisen suhteen varmasti olleet selkeämmin nähtävillä. Toisaalta, kun tarkastelun kohteena on ihminen ja hänen kehityksensä, on otettava huomioon, että havaittu kehitys on aina monen tekijän summa. Pienryhmässä toteutettavan kommunikoinnin tukemiseen tähtäävän musiikkitoiminnan ohella lapsen kommunikointitaitojen kehittymiseen vaikuttavat lapsen mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen muissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten perheen ja vertaisryhmän jäsenenä sekä erilaisten kuntoutuspalvelujen asiakkaana. Tästä syystä onkin melko vaikea todentaa, missä määrin jokin tietty toiminta tai interventio lapsen kehitystä edistää. Vastaavanlaiset vaikuttavuuden arvioinnin ongelmat tulevat vastaan myös musiikkiterapian ja muiden terapia-alojen tuloksellisuutta tieteellis-kriittisestä näkökulmasta arvioitaessa (Erkkilä & Rissanen 2008, 534).

Työntekijöiltä saamani palautteen mukaan opinnäytetyöni oli erityislasten iltapäivätoiminnan kehittämisen kannalta kuitenkin varsin hyödyllinen, ja käyttämäni musiikilliset työtavat ovat heidän mielestään sovellettavissa paitsi varsinaiseen kohdeympäristöönsä myös laajemmin koulun arkeen esimerkiksi koulun musiikin tunneilla tai virittävänä oppitunnin aloituksena. Iltapäivätoiminnan sekä koulun esi- ja alkuopetuksen lisäksi laulutaulua ja muita musiikillisiä työtapoja voisi mielestäni hyödyntää laajemminkin varhaiskasvatuksen kentällä tai esimerkiksi suomen kieltä ymmärtämättömien maahanmuuttajalasten opetuksessa. Käsittääkseni ainakin kohdekoulullani vieraskielisten lasten määrä on maahanmuuton seurauksena viimeisen vuoden kuluessa selkeästi lisääntynyt, ja etenkin laulutaulu-menetelmää voisi hyvin hyödyntää myös kielellisten taitojen tukemiseksi. Musiikkia voidaan integroida eri oppiaineiden, kuten matematiikan, äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen (Ruokonen & Koskelin 2016, 6, 176). Laulutaulu-menetelmän käyttöä varten lauluja voidaan valita ja koota lisää kunkin lapsiryhmän tarpeiden, ikätason ja mieltymysten mukaan.

Toisaalta, arvioidessaan järjestämäni musiikkitoiminnan soveltuvuutta eri-ikäisille lapsille työntekijät nostivat tulevaisuuden kehittämistarpeena esiin vastaavanlaisen toiminnan, joka soveltuisi myös koulun vanhemmille lapsille. Työntekijöiden arvion mukaan koululla olisi erityistä tarvetta myös lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemiselle, ja näitäkin niin sanottuja laaja-alaisen osaamisen alueita voidaan monin tavoin musiikkitoiminnan kautta tukea (ks. Ahonen 2000; Ruokonen & Koskelin 2016, 176).

Suurin osa lapsista tarvitsi kokoaikaista aikuisen tukea, ohjausta ja valvontaa, ja tästä syystä kouluohjaajien osallistaminen toimintaan oli hyvin perusteltua. Aikuisten mallittaessa ja tarvittaessa kädestä pitäen ohjatessa kaikki musiikilliset toimintamuodot saatiin jollain tavoin onnistumaan, ja työntekijöiden osallistuminen toimintaan mahdollisti myös lasten yksilöllisemmän havainnoinnin. Neljän hengen pienryhmä henkilökohtaisine avustajineen olikin mielestäni varsin ihanteellinen ja juuri sopivan kokoinen ryhmä erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeita ajatellen. Myös kouluohjaajat kokivat, että osallistuminen musiikkihetkeen, joka oli

valmiiksi suunniteltu ja ulkopuolisen ohjaama ja jonka aikana he saivat keskittyä pääasiassa vain yhteen lapseen kerrallaan oli arjesta poikkeavaa positiivisessa mielessä. Tästä päätellen pohdin sitä, onko iltapäivätoiminnassa riittävästi paitsi ajallisia myös henkilökuntaresursseja toteuttaa toimintaa jatkossa tällaisenaan. Isommassa ryhmässä toteutettuna toiminnasta saava hyöty tuskin olisi yhtä merkittävä. Pienen ryhmän etuna erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta oli ainakin se, että melutaso säilyi kohtuullisena, eikä lasten tarvinnut odottaa omaa vuoroaan kohtuuttoman kauan. Pienessä ryhmässä myös siirtymät sujuivat joutuisasti ja jokainen lapsi sai tarvitsemansa yksilöllisen huomion.

Jatkoa ajatellen pohdin myös alun perin työelämän ohjaajani esittämää ajatusta siitä, voisiko toiminnan pidemmän aikavälin tavoitteeksi asettaa sen, että lapset osallistuisivat toimintaan vähitellen yhä itsenäisemmin ohjaajien määrää vähitellen vähentäen. Näin toimintaan vaadittavat ohjaajaresurssit eivät olisi jatkuvasti niin mittavat, ja samalla lapset voisivat harjoitella ryhmässä olemisen taitoja aiempaa omatoimisemmin. Ohjaajien määrän vähentyessä kommunikointivalmiuksien tukeminen voisi pikku hiljaa painottua aikuisten ja lasten välisen kontaktin sijaan enemmän lasten keskinäisen kontaktin ja kanssakäymisen tukemiseen. Osaa testaamistani musiikillisista työtavoista voidaan varmasti soveltaa myös esimerkiksi kahdelle lapselle kerrallaan, jolloin ohjaajien määrä on automaattisesti pienempi.

Erityisjärjestelyjä ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on ollut Suomessa 1960-luvulta lähtien merkittävässä kasvussa (Moberg ym. 2015, 43-44). Nykyajan kouluilla on teoreettisten oppiaineiden opettamisen ohella yhä keskeisempi merkitys lasten itseilmaisun sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisympäristönä, ja erilaisilla taito- ja taideaineilla sekä luovilla ja toiminnallisilla interventioilla on näiden taitojen ja ylipäätään lasten ja nuorten kokonaiskehityksen tukemisessa tärkeä rooli (Takala ym. 2010, 90-105). Kouluissa, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, luovien menetelmien käyttöä olisi hyvä suosia myös lasten iltapäivätoiminnassa.

Koululle valmistamani tuotos takaa ainakin sen, että kommunikoinnin tukemiseen liittyvä musiikkimateriaali on helposti ja vaivattomasti kaikkien koulun työntekijöiden käytettävissä. Kuvien laminoimisen ja muovitaskujen ansiosta materiaali säilyy todennäköisesti siistinä ja käytökelpoisena useita vuosia. Koululle laatimastani materiaalipaketista huolimatta en voi varmuudella tietää, juurtuvatko testaamani musiikilliset työtavat osaksi iltapäivätoiminnan toimintakulttuuria ja kuinka aktiivisesti niitä tulevaisuudessa käytetään. Toivon kuitenkin, että opinnäytetyöni herätti työntekijöissä uusia ajatuksia iltapäivätoiminnan kehittämistä ajatellen ja että lasten erityisen tuen tarpeisiin pyrittäisiin koululla jatkossa yhä enemmän vastaamaan erilaisia luovia ja toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen.

8 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyöni eettisyyttä arvioidessani kiinnitin erityistä huomiota lasten yhdenvertaisuuden ja itsemääräämisoikeuden toteutumiseen, toiminnan asiakaslähtöiseen toteuttamiseen sekä lasten yksityisyyden ja anonymiteetin ylläpitämiseen ja säilyttämiseen. Seuraavissa kappaleissa kuvailen opinnäytetyöprosessini eri vaiheissa herännyttä omaa eettistä pohdintaani ja lopuksi tarkastelen vielä opinnäytetyöni luotettavuutta.

Pohdinnat yhdenvertaisuuden toteutumisesta virisivät eritoten opinnäytetyöni kohderyhmää hahmotellessani. Pyrin lasten yhdenvertaiseen kohteluun ainakin siinä mielessä, etten tahallani syrjinyt tai jättänyt ketään toiminnan ulkopuolelle. En esimerkiksi olisi voinut jättää opinnäytetyöni ulkopuolelle jotakin lasta vain sen vuoksi, että lapsen käytös oli hyvin haastavaa, vaan tällaiset tilanteet pyrin ratkaisemaan varmistamalla, että ohjaajaresurssija oli käytettävissä riittävästi. Toisaalta, tavoitellessani lastentarhanopettajan pätevyyttä pyrin noudattamaan siihen liittyviä suosituksia ja ohjeita siten, että toimintaan osallistuvat lapset olivat suurimmaksi osaksi iältään enintään 8-vuotiaita. Tällöin suuri osa toiminnasta hyötyvistä, tätä vanhemmista, lapsista jäi väistämättä jollain tapaa ulkopuolisiksi, eikä neljän lapsen pienryhmätoiminta muutoinkaan tarjonnut osallisuuden mahdollisuuksia kuin vain hyvin harvalle. Tämä oli kuitenkin sellainen asia, joka oli opinnäytetyöni toteuttamisen suhteen hyväksyttävä.

Koska opinnäytetyön kohteena olevat lapset olivat alaikäisiä, toiminnasta tuli tiedottaa hyvässä ajoin opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa toimintaan valikoitujen lasten vanhempia ja pyytää heiltä lupaa. Tätä varten laadinkin lasten vanhemmille alustavan kyselyn (liite 1), jossa tiedustelin valitsemieni lasten mahdollisuutta osallistua opinnäytetyön musiikilliseen pienryhmätoimintaan. Samalla pyrin selvittämään mahdollisimman tarkasti sen, millä tavoin opinnäytetyö ja sen raportointi toteutetaan. Kyselyt lähetettiin lasten reissuvihkojen mukana kohteihin kaikille vanhemmille samaan aikaan.

Jotta lasten itsemääräämisoikeus toteutui, oli toiminnan perustuttava vapaaehtoisuuteen. Tämä herätti kuitenkin eettistä pohdintaa siitä, missä määrin lapsia ja heidän mielipiteitään toimintaan osallistumisen suhteen todella kuultiin ja kuunneltiin. Heräsi kysymys: Kenen itsemääräämisoikeuden toteutuminen oli olennaisinta, vanhempien vai lasten? Lapsilta itseltään asiaa tuskin missään vaiheessa erikseen kysyttiin, vaikka eettisten ohjeiden mukaan myös lapsen mielipiteet on selvitettävä ja niitä on kuultava (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2013, 14). Toisaalta, varsinkin psyykkisesti kehitysvammaisen lapsen kyky itsenäisiin valintoihin on usein rajoittunutta, ja itsemääräämisoikeuden rajoittamista pidetään monesti tästä syystä jopa oikeutettuna (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 198).

Tässä tapauksessa, kun toimintaan osallistuneet lapset olivat psyykkisesti kehitysvammaisia tai kyky ymmärtää oli muutoin vajavainen, lasten ymmärrys tai pikemminkin ymmärtämättömyys opinnäytetyöhön osallistumisesta herätti mielessäni väistämättä kysymyksiä toiminnan oikeellisuudesta: Oliko oikein, että lapsia käytettiin osana opinnäytetyötä ilman, että he itse ymmärsivät, missä olivat osallisina? Koska kyseessä olivat lapset, joiden oma ymmärryskyky on puutteellinen, oli minun oltava äärimmäisen herkkänä sille, jos lapsi jollain tavoin ilmaisi, ettei hän halua osallistua. Olin myös varautunut siihen, etteivät lapset aina olisi innokkaita osallistumaan toimintaan, ja tällöin tarjosin heille mahdollisuutta sivusta seuraamiseen.

Lapsen ihmisarvoon ja itsemääräämisoikeuteen liittyen minun oli pohdittava sitäkin, miten tiedotan lasta tulevasta toiminnasta. Harjoitteluaikana kartuttamieni kokemusten mukaan toiminnan ennakoiminen on kehitysvammaisten ja varsinkin autismin kirjoon kuuluvien lasten kanssa toimittaessa äärimmäisen tärkeää, joten tästäkin syystä toiminnalle oli oltava selkeä kuvaan liitetty nimi, joka helpotti toimintaan orientoitumista. Lasten ymmärryksen tason huomioon ottaen en tietenkään puhunut heille opinnäytetyöstä tai toiminnallisesta tutkimuksesta, vaan toiminnasta puhuttiin lapsilähtöisemmin käsitteellä "musiikkihetki".

Asettuminen kohteena olevan asiakasryhmän asemaan ja heidän tarpeidensa ja erityispiirteidensä tunnistaminen ja tiedostaminen on myös osa eettisyyttä (Juujärvi ym. 2007, 79, 91). Pohtiessani kyseisen asiakasryhmän erityispiirteitä ja tarpeita ymmärsin, että minun pitäisi huomioida toiminnassani paitsi sen ennakoitavuus myös muun muassa se, että ohjaamani toiminta on hyvin jäsenneiltyä, johdonmukaista ja selkeää ja sisältää ainakin jonkin verran toistoja, sillä muun muassa nämä seikat luovat useimmille kehitysvammaisille ja autistisille henkilöille turvallisuuden tunnetta, mikä puolestaan edesauttaa toiminnan sujuvuutta ja edistää samalla toiminnan asiakaslähtöistä toteuttamista.

Muutostilanteet ja asioiden ennakoimattomuus aiheuttavat kyseiselle asiakasryhmälle helposti ahdistusta ja levottomuutta, ja etenkin autismin kirjon henkilöiden kanssa toimiessa tulee huomioida ajan, tilan, henkilöiden sekä välineiden ja toiminnan tarkka strukturointi. Strukturoinnilla tarkoitetaan ympäristön ja muiden strukturoitavien elementtien jäsentämistä, eli sitä, että kaikki toiminnan rakenteet ovat mahdollisimman selkeitä. Myös yhteistyö tulisi jäsentää. (Kerola ym. 2009, 119-120, 167, 169.) Tästä syystä tietoinen ja toimiva yhteistyö minun ja kouluohjaajien välillä oli ratkaisevan tärkeää, ja sitä edistääkseni minun oli tarkoin selvitettävä, ketkä aikuiset toimintaan osallistuvat ja mikä on heidän roolinsa ja tehtävänsä. Kouluohjaajien roolia ja tehtäviä opinnäytetyöni suhteen olin jäsentänyt heille jakamassani info-paperissa (liite 4).

Tarkka henkilöstrukturointi on otettava huomioon erityisesti niillä autistisilla lapsilla, joiden sosiaalisissa taidoissa sekä kommunikoinnissa on huomattavia ongelmia (Kerola ym. 2009, 173).

Tähän teoriaan vedoten pyrin järjestämään niin, että toimintaan osallistuvilla lapsilla olisi jokaisella ohjauksella mahdollisuuksien mukaan sama avustaja. Käytännössä tämä ei kuitenkaan näin onnistunut, mutten havainnut sen aiheuttavan erityisiä ongelmiakaan, sillä kaikki lapsia ohjanneet aikuiset olivat kuitenkin lapsille entuudestaan tuttuja. Kouluohjaajien ajoittainen vaihtelevuus häiritsikin ainoastaan siinä mielessä, etten tällöin voinut varmistua siitä, ovatko kaikki toimintaan osallistuneet työntekijät tietoisia roolistaan sekä toiminnan tavoitteista ja pystyvätkö he sitoutumaan arviointiin.

Käsitykseni mukaan ohjaamallani toiminnalla oli kommunikoinnin tukemisen ohella muitakin kyseisen asiakasryhmän tarpeita palvelevia etuja: esimerkiksi loppurentoutuksen vaihtelevat toimintatavat ja välineet mahdollistivat turvallisella tavalla uusien asioiden kokeilemisen ja tukivat näin irtipääsyä autisteille tyypillisistä rutiineista. Vaihteleva loppurentoutus saattoi siis edistää lasten muutoksensietokyvyn kasvua. Lisäksi rentoutuksessa käyttämälläni välineillä ja erilaisilla toimintatavoilla saatoin luoda lapsille erilaisia aisteja stimuloivia kokemuksia, jotka myös ovat tämän kohderyhmän kannalta merkittäviä (Kerola ym. 2009, 103).

Jotta kommunikaatiotaitojen harjoittelu olisi motivoivaa, tulisi harjoitusten olla monipuolisia ja mielekkäitä (Kaski ym. 2012, 180). Musiikkituokioiden kautta pyrin tarjoamaan työntekijöille mahdollisimman monenlaisia ja vaihtelevia musiikillisia työtapoja lasten kommunikointitaitojen tukemiseksi. Tiedossa oli toisaalta myös se, että kyseiset lapset tarvitsevat paljon toistoa ja aikaa oppiakseen (Kerola ym. 2009, 113-114). Toiminnan mielekkyyttä lasten näkökulmasta tarkastellen siinä olisi siis voinut olla vielä enemmän toistoa, joka mahdollistaa onnistumisen elämyksiä. Toisaalta taas juuri vaihtelevat työtavat saattoivat pitää yllä lasten aktiivisuutta ja mielenkiintoa.

Kohderyhmän yleisten tarpeiden ja erityispiirteiden tunnistamisen ja huomioimisen lisäksi pyrin työssäni kohtaamaan ja huomioimaan lapset myös yksilötasolla. Tämä toteutui erityisesti lasten HOJKSeihin tutustumisen kautta. HOJKSien hyödyntämisen yhteydessä heräsivät kuitenkin myös kysymykset lasten henkilöllisyyden ja yksityisyyden suojaan liittyen. HOJKSit ovat luonteeltaan yksityishenkilöitä koskevia, salassa pidettäviä, asiakirjoja, joiden käsitteleminen edellyttää erityistä luottamuksellisuutta ja salassapitovelvollisuuteen sitoutumista. Jo harjoittelun aloittaessani allekirjoitin erillisen salassapitositoumuksen, jossa lupauduin pitämään saamani yksityishenkilöitä koskevat tiedot salassa. Myös ja erityisesti opinnäytetyöraporttia laatiessani pyrin kunnioittamaan lasten yksilöllisyyttä paljastamatta heitä koskevia yksityisiä ja arkaluontoisia tietoja. Kohteena olevien lasten yksityisyyden suojaamiseksi ja anonymiteetin säilymiseksi opinnäytetyöjulkaisussa tuli myös koulun opinnäytetöitä koordinoivan apulaisrehtorin pyynnöstä esittää asiat siten, etteivät kyseinen kaupunki, koulu, yksittäinen luokka tai lapsi ole siitä tunnistettavissa. Tehdessäni itselleni muistiinpanoja lasten HOJKSeista huolehdin siitä, etteivät lapset olleet niistä tunnistettavissa käyttämällä eräänlaisia kirjainkoode-

ja. Säilytin tekemiäni muistiinpanoja huolellisesti siten, etteivät ne päätyneet ulkopuolisten käsiin ja hävitin ne heti, kun en niitä enää tarvinnut. Tässä raportissa käytän lapsista kuvitteellisia nimiä nimenomaan heidän henkilöllisyytensä salaamiseksi.

Toinen toiminnan dokumentoimiseen ja lasten yksilöllisyyteen ja sen suojaamiseen liittyvä asia oli lasten valokuvaaminen ja kuvien käyttäminen opinnäytetyössä. Valokuvauslupaa tiedustelin lasten vanhemmille teettämässäni jatkokyselyssä HOJKSien hyödyntämistä koskevan luvan ohella (liite 2), ja tässä yhteydessä selvitin, millaisia kuvia ja mihin tarkoitukseen niitä käyttäisin. Yhtä lasta lukuun ottamatta sain luvat myös sellaisten kuvien käyttöön, joista lapset olisivat mahdollisesti tunnistettavissa. Kuvien käytön suhteen pyrin kuitenkin olemaan erityisen tarkka ja huolellinen, ja vaikka päädyinkin käyttämään kuvia sekä opinnäytetyöraporttini että materiaalikansion tekstiosion tukena, harkitsin tarkkaan, mitä kuvia käytän varsinaisessa opinnäytetyöjulkaisussani ja mitä ainoastaan kohdekoulun käyttöön tarkoitetussa materiaalikansiossa: Julkaisuani varten pyrin valitsemaan ainoastaan sellaisia kuvia, joista lapset eivät ole tunnistettavissa.

Opinnäytetyöni luotettavuutta arvioitaessa päädytään siihen samaan tosiasiaan, jonka jo pariin otteeseen aiemmin olen työssäni nostanut esille: Haastavaksi opinnäytetyön luotettavuuden tekee se, ettei minun ollut mahdollista arvioida tavoitteiden toteutumista pidemmällä aikavälillä, vaan arvio perustui ainoastaan ohjaamani kuuden toimintakerran aikana tekemiini havaintoihin ja niiden pohjalta tekemiini päätelmiin sekä työntekijöiltä saamaani arvioon ja näistä laatimaani yhteenvetoon. Opinnäytetyössäni en siis voinut kovin luotettavalla tavalla käytännössä mitata sitä, missä määrin käyttämäni musiikilliset työtavat todella tukivat lasten kommunikointia.

Opinnäytetyöni luotettavuuteen vaikutti todennäköisesti jossain määrin sekin, että toimintaan osallistuneilla kouluohjaajilla oli vaikeuksia ymmärtää palautekyselylomakkeessa olevia kysymyksiä, eivätkä he ehkä hahmottaneet toiminnan tavoitteita samalla tavoin kuin minä. Tämä puolestaan heijastui toiminnan arviointiin sitä mahdollisesti vääristäen. Omat havaintoni ja niiden pohjalta tekemäni päätelmät eivät myöskään välttämättä olleet täysin luotettavia, sillä ohjaamistilanteissa olin ajoittain väsynyt ja jännittynyt, mikä saattoi heikentää tarkkaavaisuuttani. Koska tein opinnäytetyön yksin, havaintojen tekeminen saattoi jäädä joka tapauksessa hieman puutteelliseksi verrattuna siihen, jos opinnäytetyötä olisi ollut tekemässä kaksi opiskelijaa, jotka molemmat olisivat havainnoillaan täydentäneet toisiaan. Oppimispäiväkirjaa säännöllisesti ja ahkerasti, jokaisen ohjauskerran jälkeen, kirjoittamalla saatoinkin kuitenkin taata sen, etteivät tekemäni havainnot perustuneet pidemmällä aikavälillä pelkän muistini varaan. Lisäksi kahdelle kouluohjaajalle palautekyselylomakkeen täydennykseksi järjestämäni haastattelun kautta koin saaneeni täsmällisempiä vastauksia arviointikysymyksiin vastaamista ajatellen.

Opinnäytetyöni luotettavuutta ja samalla uskottavuutta olisi luultavasti lisännyt se, jos olisin käyttänyt lähteitä ja tutkimuskirjallisuutta hyväkseni enemmän ja monipuolisemmin. Opinnäytetyöni ei sisällä kuin muutaman suomeksi käännetyn, alun perin ulkomaalaisen, lähteen ja kotimaisiakin lähteitä on mukana jokseenkin niukasti ja yksipuolisesti. Lisäksi olen työssäni hyödyntänyt myös joitakin käsikirjoja, joiden käyttöä ei yleisesti suositella opinnäytetyöraportin lähdeaineistoksi (Vilka & Airaksinen 2003, 73). Opinnäytetyölle annettujen ohjeiden vastaisesti kaikki käyttämäni lähteet eivät myöskään ole tuoreimmasta päästä, sillä hyödynsin työssäni muutamia 1990-luvulla julkaistuja lähteitä. Lähteet ja teoreettinen viitekehys jäivät työssäni vähemmälle huomiolle osittain ainakin siksi, että halusin työni pääpainon olevan nimenomaan toiminnallisen osuuden kuvaamisessa ja siihen liittyvän havaintoaineiston käsittelyssä. Työssä käyttämäni lähteet ovat kuitenkin kaikki oman arvioni mukaan varsin luotettavia ja aiheeseeni soveltuvia.

Kommunikointia tukevilla, lapsia innostavilla, työtavoilla on epäilemättä tärkeä merkitys paitsi erityislasten kasvun, kehityksen ja oppimisen myös heidän hyvinvointinsa sekä paremman elämänlaadun kannalta. Kommunikointitaitojen kehittymisestä hyötyvät niin lapsi itse kuin häntä ympäröivät kasvattajat ja muut lapsen kanssa tekemisessä olevat henkilöt. Kommunikointivalmiuksien kehittäminen vaatii runsaasti aikaa sekä pitkäjänteistä ja aktiivista työtä, mutta onnistuessaan se mitä todennäköisimmin ennaltaehkäisee kommunikoinnin pulmista kärsivien lasten syrjäytymistä ja lisää heidän osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksiaan ja samalla yhdenvertaisuutta muihin ihmisiin. Musiikillisia työtapoja käyttäen puhekommunikointiin kykenemättömille lapsille voidaan tarjota vaihtoehtoisia ilmaisun kanavia sekä kokemuksia tasavertaisesta kommunikoinnista ja saavuttaa molemminpuolinen vuorovaikutuksen ilo. Toivon, että opinnäytetyölläni onnistuin motivoimaan – en ainoastaan lapsia vaan myös työntekijöitä musiikin monipuoliseen ja aiempaa tavoitteellisempaan käyttöön.

Lähteet

Painetut:

- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Ahonen, H. 2000. Musiikki - sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. 3. painos. Helsinki: Finnlectura.
- Alopaeus-Laurinsalo, N. & Ojanen, A. 1998. Musiikkiterapia puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa - teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Alvin, J. & Warwick, A. 1995. Autistisen lapsen musiikkiterapia. 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Erkkilä, J. & Rissanen, P. 2008. Taiteet ja kuntoutuminen. Teoksessa: Kallanranta, T., Rissanen, P. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 523-539
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Käsikirja. Hip hoi, musisoi! 3. painos. Helsinki: Warner/Chappell Music Finland.
- Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. 2005. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A. & Pihko, H. 2012. Kehitysvammaisuus. 5. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Kerola, K., Hyytiäinen, M., Ravattinen, J. & Ylönen, J. 2006. Musiikkikäsikynkä-käsikirja. Vanhempien ja lasten yhteinen harrastus. Kasvatuksellinen kuntoutusryhmä. Honkalampisäätiön julkaisusarja nro 28. Joensuu: Honkalampisäätiö.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma. 2015.
- Koulun toiminta- ja kehittämissuunnitelma. 2015.
- Launonen, K. & Roisko, E. 2001. Kommunikaatio. Teoksessa: Kallanranta, T., Rissanen, P. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 467-477
- Launonen, K. & Korpijaako-Huuhka, A. 2009. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nind, M. & Hewett, D. 2011. Voimauttava vuorovaikutus. Opas toimintatavan käyttöön. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Ruokonen, I. & Koskelin, K. (toim.) 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura.

Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka. 6. painos. Ammattieettinen lautakunta. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia.

Takala, M. (toim.), Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. & Kjälldman, I. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia.

Vilen, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Sähköiset:

Aamu- ja iltapäivätoiminta. Kehitysvammaisten Tukiliitto. Viitattu 22.3.2016.
<http://www.kvtl.fi/fi/lakineuvonta/aihealueet-aakkosittain/koulunkaynti/aamu--ja-iltapaivatoiminta/>

Jos vuorovaikutus ei etene tavalliseen tahtiin. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 27.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/jos-vuorovaikutus-ei-etene-tavalliseen-tahtiin>

Kaupungin Internet-sivut. Viitattu 30.9.2016

Koulun Internet-sivut. Viitattu 30.9.2016

Kuvat kommunikoinnissa. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 28.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/kuvat-kommunikoinnissa>

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. 1977. Oikeusministeriö. Viitattu 22.3.2016.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>

Launonen, K. 2015. Oikeus kommunikointiin. Kehitysvammaliitto. Viitattu 25.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/oikeus-kommunikointiin>

Miten kommunikointi ja kieli kehittyvät? 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 27.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/miten-kommunikointi-ja-kieli-kehittyvat>

Osaava kumppani. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 12.10.2016
<http://papunet.net/tietoa/osaava-kumppani>

Perusopetuslaki. 1998. Oikeusministeriö. Viitattu 1.4.2016.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Tukiviittomat kommunikoinnissa. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 28.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat-kommunikoinnissa>

Viittominen vahvistaa puhetta. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 28.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/viittominen-vahvistaa-puhetta>

Vuorovaikutus ja kommunikointi. 2015. Kehitysvammaliitto. Viitattu 27.3.2016.
<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus-ja-kommunikointi>

Suulliset:

Apulaisrehtori. Suullinen tiedonanto. 30.11.2015.

Kuviot

Kuvio 1: Kuvastrukturi	27
Kuvio 2: Kuvien tuetut ohjeet.....	28
Kuvio 3: Triangelipiiri-leikki	30
Kuvio 4: Huivitantsi parin kanssa.....	33
Kuvio 5: Väri laulu laulutaulussa	33
Kuvio 6: Väri laulun visuaalinen tuki	34
Kuvio 7: Väri vaihtoehdot	35
Kuvio 8: Yhteismaalaus vuorotellen	36
Kuvio 9: Vuoron vaihto	36
Kuvio 10: Piippolan vaari-laulu	36
Kuvio 11: Apinaorkesteri-laulu	38
Kuvio 12: Sivellinhierontapiiri	38
Kuvio 13: Soitinarkku.....	41
Kuvio 14: Lepotähti.....	42
Kuvio 15: Materiaalipaketti	44
Kuvio 16: Kansioiden sisältämää kuvamateriaalia ja laulun sanat	46
Kuvio 17: Kansioiden sisältämää kuvamateriaalia.....	46
Kuvio 18: Teemakuvat	47
Kuvio 19: Kuvakaulanauha.....	52

Liitteet

Liite 1: Opinnäytetyötä koskeva alustava kysely lasten vanhemmille	73
Liite 2: Opinnäytetyön toteuttamista koskeva jatkokysely lasten vanhemmille	74
Liite 3: Suunnitelma toimintatuokioiden sisällöstä	75
Liite 4: Infoa toimintaan osallistuville kouluohjaajille	77
Liite 5: Palautekyselylomake	79
Liite 6: Itsearviointilomake	80
Liite 7: Haastattelurunko	81
Liite 8: Koko prosessin arviointilomake	82

Liite 1: Opinnäytetyötä koskeva alustava kysely lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olen tekemässä opinnäytetyötä lapsenne koululla kevään ja syksyn 2016 aikana. Opinnäytetyössäni minun olisi tarkoitus kehittää koululle erilaisia musiikillisia työtapoja osaksi koulun iltapäivätoimintaa. Opinnäytetyön tavoitteena on erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla. Opinnäytetyön käytännön toteutus perustuisi näillä näkymin jonkinlaiseen, ehkä noin 4:lle lapselle suunnattuun, pienryhmätoimintaan, jossa toimintaa valvovat koululla työskentelevät kouluohjaajat. Opinnäytetyöprosessin aikana kertyneistä materiaaleista, kuten kuvin tuetuista lauluista, laadin koululle kansion, jota koulun henkilökunta voi hyödyntää jatkossakin.

Opinnäytetyössäni tulen toimimaan sosiaalialaa koskevien eettisten periaatteiden mukaisesti ja allekirjoittamaani vaitiolovelvollisuutta noudattaen. Opinnäytetyötä raportoidessani huolehdin siitä, etteivät lasten nimet, luokkatunnukset, koulun nimi tai kyseinen kaupunki tule ilmi. Lasta koskevista valokuvausluvista teetan erillisen kyselyn myöhemmin. Pyytäisinkin nyt alustavasti lupaa, voisiko teidän lapsenne mahdollisesti osallistua opinnäytetyön toteuttamiseen kuuluvaan musiikilliseen pienryhmätoimintaan?

Ps. Jos sinulla on kysyttävää opinnäytetyön toteutukseen liittyen, voit olla yhteydessä minuun sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin

Tiia Kokkonen, tiia.kokkonen@student.laurea.fi
sosionomi-opiskelija
Laurea-ammattikorkeakoulu

Palauta alaosa kouluun 5.2 mennessä

Oppilaan nimi

Saa osallistua opinnäytetyöhön ____

Ei saa osallistua ____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2: Opinnäytetyön toteuttamista koskeva jatkokysely lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Kiitos suostumuksestanne siihen, että lapsenne voi osallistua toiminnallisen opinnäytetyöni toimintatuokioihin. Tuokiot ajoittuvat aikaisintaan toukokuulle 2016, ja niitä on näillä näkymin yhteensä kuusi. Tässä vielä pienimuotoinen, opinnäytetyön toteuttamista koskeva, jatkokysely.

Jotta kykenisin huomioimaan opinnäytetyön toteuttamisessa juuri teidän lapsenne erityistarpeet, pyytäisin lupaa saada hyödyntää lapsenne HOJKSia osana opinnäytetyöprosessiin kuuluvaa tiedonhankintaa. HOJKSeista saamaani tietoa en tule raportoimaan työssäni siten, että kukaan yksittäinen lapsi olisi siitä tunnistettavissa, vaan ennen kaikkea keskityn lapsiryhmää yhdistäviin erityisen tuen tarpeisiin, vahvuuksiin ja mielenkiinnonkohteisiin.

Lisäksi tiedustelin lupaa dokumentoida toimintaa valokuvaamalla. Kuvia minun olisi tarkoitus hyödyntää lopputyössäni toimintaa havainnollistamaan ja raporttiani elävöittämään. Pyrin käyttämään työssäni pääasiassa sellaisia kuvia, joista lapset eivät ole tunnistettavissa, mutta toiminnan luonteen vuoksi arvelisin kuitenkin, että osa kuvista tulee olemaan sellaisia, joista lapset ovat mahdollisesti tunnistettavissa. Erikseen voimme tietenkin myös sopia, ettei tällaisia kuvia työssä käytetä, ja tässä tapauksessa pyydänkin teitä olemaan minuun yhteydessä sähköpostin kautta.

Vastaattehan alla olevaan kyselyyn mielellään perjantaihin 1.4 mennessä

Ystävällisin terveisin

Tiia Kokkonen, tiia.kokkonen@student.laurea.fi
sosionomi-opiskelija
Laurea-ammattikorkeakoulu

Palauta alaosa kouluun
Oppilaan nimi

Lapseni HOJKSia saa hyödyntää opinnäytetyössä _____
Lapseni HOJKSia ei saa hyödyntää opinnäytetyössä _____
Lapseni saa tulla valokuvatuksi opinnäytetyön toimintatuokioiden yhteydessä ja kuvia saa käyttää valmiissa opinnäytetyössä _____
Lapseni ei saa tulla valokuvatuksi opinnäytetyön toimintatuokioiden yhteydessä _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3: Suunnitelma toimintatuokioiden sisällöstä

Kesto: 20-30 minuuttia/päivä klo 12.15-12.45

keskiviikko 11.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen = kuvastruktuuri
- nimirytmittely-leikki
- musiikki ja tauko/kontaktinottoharjoitus ryhmässä erilaisin tervehdyksin
- **laulutaulu: Tuiki tuiki tähtönen**
- loppurentoutus: musiikin kuuntelu ja pallohieronta, vaihtoehtona loppuloru

torstai 12.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen
- **vuorottelua harjoittava triangelipiiri-leikki Tuiki tuiki tähtönen-laululla**
- rumpupiiri (erilaisia harjoituksia, mm. soittaminen ja tauko merkistä, kaikuäänet ja pareittain rummuttaminen vuorotellen yksi pari kerrallaan)
- **laulutaulu: Pienen pieni veturi**
- loppurentoutus: musiikin kuuntelu, välineinä huivit ja viuhkat

torstai 19.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen
- **veturi-leikki (liikutaan jonossa "junana" soiton kiihtyvän tempon mukaan ja lauletaan laulua Pienen pieni veturi)**
- huivitanssi parin kanssa taustalla soivan musiikin rytmiä vaihdellen
- **laulutaulu: Väri laulu**
- loppurentoutus: musiikin kuuntelu ja sivellinhieronta

perjantai 20.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen
- **laululeikki: Väri laulu**
- yhteismaalaus (maalataan aikuisen kanssa vuorotellen yhteiselle paperille musiikin soidessa taustalla, ja musiikissa oleva tauko kertoo, milloin vuoro vaihtuu)
- **laulutaulu: Piippolan vaarin talo**
- loppurentoutus: musiikin kuuntelu ja hieronta pahvilautasilla

torstai 26.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen
- palloleikki (lapset istuvat pareittain lattialla ja vierittävät palloa toisilleen, samalla lauletaan laulua "Piippolan vaarin pallo")
- peiliharjoitus (toistetaan perässä peilaten ohjaajan pahvilautasilla ilmaan tekemiä liikkeitä)
- laulutaulu: Apinaorkesteri
- loppurentoutus: musiikin kuuntelu ja sivellinhierontapiiri

perjantai 27.5.2016

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen
- Apinaorkesteri-lautaskoreografia/ -piiritanssi
- orkesteritaulu Orkesterilaululla (ennen laulua valitaan oma soitin soitinarkusta (kolme eri vaihtoehtoa: marakassi, triangeli tai kapulat)
- rumpupiiri (sykeharjoituksen yhteydessä Apinaorkesteri-laulun kertosäe rytmikuviolla ja ringissä kiertävä rumpuviesti)
- loppurentoutus: ns. lepotähti ja hallaharso musiikin soidessa taustalla

Tarvittavat materiaalit ja välineet:

- musiikkihetki-kuvat osaksi lasten päiväjärrjestyttä (viedään opettajille luokkaan viikkoa ennen toimintaa)
- kuvat lapsista alkulaulua varten
- käsinukke
- kommunikaatiotaulu ja laulutaulu kuvineen + tikku laulutaulua varten
- kuvakaulanauha (jossa mm. ohjeidenantoon liittyviä kuvia, kuvat värvaihtoehtoista yms.)
- hernepussi
- siveltimeä, palloja, huiveja, viuhkat ja hallaharso
- CD-soitin ja musiikkia rentoutumiseen ja toiminnallisiin hetkiin
- alustat/patjat
- soittimet: rumpuja, triangeleita, marakasseja ja kapuloita
- soitinarkku (vanha matkalaukku)
- paperilautasia
- paksua paperia, alustat, siveltimeet, pullovärejä, essut
- kamera dokumentointia varten
- arviointilomakkeet ohjaajille

Liite 4: Infoa toimintaan osallistuville kouluohjaajille

Infoa toimintaan osallistuville kouluohjaajille (aamupalaveri 28.4.2016)

Opinnäytetyön aihe ja alustava nimi: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla

Toiminnallisen opinnäytetyöni tarkoitus: Kokeilla erilaisia musiikillisia työtapoja ja niiden arvioinnin pohjalta työstää materiaalikansio, jota voidaan myöhemmin hyödyntää koulun ip-toiminnassa ja koulun arjessa laajemminkin

Tavoitteena: Lasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla

Tarkastelun ja arvioinnin kohteena: mm. lasten kuuntelu-, reagointi- ja keskittymiskyky, tarkkaavaisuus, huomion suuntaaminen ja ylläpitäminen, katsekontakti, vuorottelu ja oman vuoron odottaminen sekä vastavuoroisuus. Huom! Tarkastelun kohteena on kommunikointi ohjaajien ja lasten välillä sekä lasten kesken

Kuvaus toiminnasta: Kukin tuokio kestää 20-30 minuuttia, ja tuokioiden aikana toimitaan sekä pienryhmänä että pareittain. Jokaisella lapsella on mahdollisuuksien mukaan oma lähihenkilö/kouluohjaaja. Musiikkihetket koostuvat mm. laulamisesta, soittamisesta, rytmittämisestä, musiikin kuuntelusta, musiikkiliikunnasta ja rentoutumisesta. Toiminnassa on tarkoitus hyödyntää myös kuvia ja tukiviittomia.

Toiminnan rakenne:

- alkulaulu
- toimintaan orientoituminen (toimintajärjestys kuvin)
- vaihtelevaa toimintaa
- vaihtelevaa toimintaa
- laulutaulu
- rentoutus

Aikataulu: viikot 19-21 (ke 11.5 ja to 12.5, to 19.5 ja pe 20.5 ja to 26.5 ja pe 27.5) Toiminta alkaa klo 12.15.

- kuva toiminnasta ennen tuokiota osaksi lapsen päiväjärjestystä (ennakoiminen). Toiminnasta voidaan puhua "musiikkihetkenä". Kuvien merkitys toiminnassa muutoin: ajan ja toiminnan

jäsentäminen, laulettavien laulujen sanojen merkitysten ymmärtäminen, annettujen ohjeiden ymmärryksen tukeminen, vastavuoroinen kommunikointi esim. valintatilanteiden yhteydessä.
- tilassa istutaan piirissä tai puoliympyrässä, mielellään aikuiset lasten välissä



Kouluohjaajien rooli/tehtävät:

- toiminnan mallittaminen, tarvittaessa kädestä pitäen ohjaaminen
- auttaa lasta suuntaamaan huomion tehtäviin asioihin
- toimii kommunikaation välikätenä, jos lapsi ei ymmärrä antamiani ohjeita, saa esim. viittoa lapselle puolestani
- toimii lapsen parina parityöskentelyä vaativissa toiminnoissa
- osallistuu arviointiin täyttämällä kyselylomakkeen jokaisen tuokion jälkeen (toiminnan arvioinnissa keskity sekä ohjaamasi lapsen havainnointiin että koko ryhmän havainnointiin) NEUVOTELLAAN VIELÄ YHDESSÄ SIITÄ, MILLOIN JA MITEN LOMAKKEEN TÄYTTÖ TAPAHTUU (Olisi tärkeää saada myös välitöntä palautetta)
- toivon, että ohjaaja huolehtii siitä, että saan ohjata rauhassa, eikä lapsi häiriköi liikaa muita
- yksi kouluohjaajista toimii aina mahdollisuuksien mukaan valokuvaajana
- toivon myös ohjaajilta rohkeutta heittäytyä ja improvisoida tarvittaessa :)

Yhteistyöterveisin

Tiia Kokkonen
sosionomi-opiskelija
Laurea-ammattikorkeakoulu

Liite 5: Palautekyselylomake

Palautekysely toimintaan osallistuville kouluohjaajille (täytetään jokaisen toimintakerran jälkeen)

Päivämäärä:

1. Mikä toimi, eli millaiset toimintatavat erityisesti tukivat kommunikointia?

2. Mikä ei toiminut?

3. Mitä kehitettävää havaitsit?

4. Mitä toimintatapoja voisit kuvitella itsekkin käyttäväsi?

5. Miten vastavuoroisuus/kommunikointi toteutui aikuisen ja lapsen välillä, entä lasten kesken? (mm. katsekontakti ja yhteys, huomion suuntaaminen olennaiseen, kuuntelu- ja keskittymiskyky, vuorottelu ja oman vuoron odottaminen, fyysistä läheisyyttä vaativat tehtävät)

Liite 6: Itsearviointilomake

Itsearviointilomake

1. Mikä toimi, eli millaiset toimintatavat erityisesti tukivat kommunikointia?
2. Mikä ei toiminut?
3. Mitä olisin oman arvioni mukaan voinut tehdä toisin?
4. Miten vastavuoroisuus/kommunikointi toteutui aikuisen ja lapsen välillä, entä lasten kesken?
 - Miten aktiivisesti/passiivisesti lapset toimintaan osallistuivat? Oliko musiikilla aktiivivoivaa vaikutusta?
 - Reagoivatko lapset heille suunnattuihin viestintäyrityksiin?
 - Suuntautuiko lasten huomio toiminnan kannalta olennaisiin asioihin?
 - Millainen oli lasten katsekontakti? Entä kuuntelu- ja keskittymiskyky?
 - Miten vuorottelu ja oman vuoron odottaminen sujuivat?
 - Miten lapset suhtautuivat fyysistä läheisyyttä vaativiin toimintoihin?

Liite 7: Haastattelurunko

1. Miten hyvin ohjaamani musiikilliset toimintatuokiot tukivat lasten kommunikointia?
2. Millaiset toimintatavat (musiikilliset harjoitukset, leikit ym.) tukivat parhaiten kommunikoinnin tukemisen tavoitetta?
3. Mitkä toimintatavat eivät mielestäsi toimineet/vastanneet tavoitteeseen?
4. Miten toiminta tuki aikuisen ja lapsen välistä sekä lasten keskinäistä kommunikointia?
 - 4.1 Miten vastavuoroisuus ilmeni toiminnan aikana?
 - 4.2 Millainen toiminta tuki lasten omaa ilmaisu- ja ymmärryskykyä?
5. Miten hyvin käyttämäni toimintatavat sopivat kyseiselle asiakasryhmälle?
 - 5.1. Miten toimintaa voisi mielestäsi soveltaa laajemmin koulun arkeen?

Liite 8: Koko prosessin arviointilomake

Materiaalipaketin ja koko opinnäytetyöprosessin arviointi kouluohjaajille

Hei, tässä vielä muistin virkistykseksi arviointia helpottamaan. Opinnäytetyöni aiheena oli siis Erityislasten kommunikaatiotaitojen tukeminen musiikkitoiminnan avulla. Tarkoituksena oli kehittää, testata sekä juurruttaa erilaisia kommunikointia tukevia musiikillisia työtapoja osaksi koulun iltapäivätoimintaa ja muuta arkea. Tavoitteena oli erityislasten kommunikoinnin tukeminen musiikkitoiminnan avulla.

Toiminnallisen osuuden arviointi:

- opiskelijan toiminta ohjaustilanteissa (miten oma toimintani tuki tavoitteen saavuttamista?)
- musiikkituokioiden rakenne ja sisältö (mm. selkeys, johdonmukaisuus, monipuolisuus, yhteys tavoitteeseen?)
- koetko hyötyneesi toimintaan osallistumisesta ja miten?
- millaisia uusia ideoita tai ajatuksia sait musiikin käyttämiseen kommunikoinnin tukemiseksi?

Tuotoksen arviointi:

- materiaalikansioiden sisältö (tekstiosion luettavuus/ymmärrettävyys)
(Kerro vapaasti, mitä mieltä olet sisällöstä? Vastaako se työntekijöiden tarpeita ja toiveita? Jäitkö kaipaamaan jotakin, mitä?)
- ulkoasu/visuaalinen ilme
- hyödynnettävyys/käyttömahdollisuudet koulun arjessa (miten voisit käyttää materiaalikansioita työssäsi?)
- uskotko materiaalipaketin tulevan käyttöön iltapäivätoiminnassa, entä muutoin koulun arjessa?

Opinnäytetyöni kokonaisuutena:

- aihe/idea (esim. vastasiko työelämän tarpeita?)
- käytettyjen menetelmien toimivuus (toiminnallisuus, havainnointi, palautekyselylomake)
- yhteistyö (miten sujui?)
- lopputulos = toiminnallinen osuus ja tuotos (vastasivatko odotuksia?)

Vapaa sana: