



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Rosa-Lia Anthoni

Me mennään muskariin

Varhaisiän musiikinopetusta erityistarpeisille lapsille

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikin tutkinto

Musiikkipedagogi (YAMK)

Opinnäytetyö

Päivämäärä 27.4.2020

Tekijä Otsikko	Rosa-Lia Anthoni. Me mennään muskariin – Varhaisiän musiikinopetusta erityistarpeisille lapsille
Sivumäärä Aika	73 sivua + 11 liitettä 27.4.2020
Tutkinto	Musiikkipedagogi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja	MuT Tapani Heikinheimo
<p>Kehitän opinnäytetyössäni musiikkileikkikouluopetusta tarjoamalla erityistarpeisille lapsille heidän omista tarpeistaan kumpuavaa varhaisiän musiikinopetusta. Pohdin omaa ikäryhmäänsä hitaammin ja heikommin oppivien alle kouluikäisten lasten opetusta ja sitä, mitä tukitoimia he tarvitsevat. Tarkoitukseni on kehittää erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluopetusta Suomessa, sekä auttaa muita varhaisiän musiikinopettajia aloittamaan erityisopetus osana omaa opetustaan. Erityistarpeisten lasten omat musiikkileikkikouluryhmät lisäävät inklusiota ja mahdollistavat erityislasten korkeatasoisen musiikin opetuksen saamisen musiikkioppilaitoksessa.</p> <p>Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2017 todetaan, että erityistarpeiset oppilaat, joko muita heikommat ja myös erityislahjakkuudet, tulee huomioida yksilöinä heille parhaan opetussuunnitelman ja opintokokonaisuuden luomiseksi. Viimeisimpien aivotutkimusten mukaan (Huotilainen 2019) aktiivinen musiikkileikkikoulutoiminta kehittää aivojen kuulotoimintoja ja kielellisiä- sekä tarkkaavaisuustoimintoja nopeammin kuin niillä lapsilla, jotka eivät pääse osallistumaan musiikkitoimintaan. Erityisesti oppimisvaikeuksia ja kielellisiä ongelmia omaavat lapset hyötyvät laadukkaasta varhaisiän musiikinopetuksesta.</p> <p>Toteutin tutkimuksen opettamalla 4-6-vuotiaiden erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmää ja kokoamalla ryhmän tarpeita vastaavaa vuorovaikutusta, oppimista ja kommunikaatiota tukevaa tietoa ja opetusmateriaalia. Keräsin aineistoa tutkimusta varten osallistumalla toimintaan ja havainnoimalla. Haastattelin vanhempia ja täytin tutkimuspäiväkirjaa. Projektissani on näin ollen piirteitä sekä tapaustutkimuksesta että autoetnografisesta tutkimuksesta.</p> <p>Huomasin, että erityistarpeiset lapset hyötyvät erityisesti juuri heille yksilöllisesti suunnitellusta, selkeästä, strukturoidusta opetuksesta. Tukiviittomat, kuvatuki, toistot ja tunnilla tapahtuvien toimintojen samana pysyvä järjestys edesauttavat erityislapsia oppimisessa. Erityistarpeisiä lapsia opettaessa varhaisiän musiikinopetus ei poikkea tavanomaisesti kehitettyjen lasten opettamisesta aiheiltaan, sisällöltään tai tavoitteiltaan mutta tavoitteet tulee asettaa ryhmän lasten mahdollisuuksiin sopiviksi. Opinnäytetyöni tarjoaa musiikkipedagogeille informaatiota, tukea ja toimintavinkkejä, tuntuun suunnitelmia, tietoa, välineitä ja materiaalia erityistarpeisten lasten musiikinopetukseen.</p>	
Avainsanat	Erityismusiikkikasvatus, erityisoppilas, varhaisikä, musiikinopetus, inklusio, yksilöllistäminen, tukiviittomat, struktuuri, kuvatuki

Author Title	Rosa-Lia Anthoni. Let's Go to Music Play School – Early Childhood Music Education for Children with Special Needs
Number of Pages Date	73 pages + 11 appendices 27th April 2020
Degree	Master of Music
Degree Programme	Degree in Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Supervisor	Tapani Heikinheimo, DMus
<p>This thesis focuses on developing early childhood music education for children with special needs. The needs vary among the children, but many of them are associated with learning slower and in a different way than children without special needs. Children with special needs are also entitled to have teaching they need to learn music and other skills. The idea of my research is to provide the children instruction that takes into account the needs of children, and the guidance and teaching are easy to follow. The purpose is also to find out the support measures the children need in the classes.</p> <p>The Finnish National Agency for Education has the instructions 2017 for the Basics of an Extensive Curriculum in Basic Art Education. It says that students with special needs, either weaker than others and also unique talents, must be considered as individuals to create the best curriculum and study unit for them.</p> <p>According to the latest brain research (Huotilainen 2019), active music playschool activities develop the brain's auditory and linguistic and attentional functions faster than those children who are unable to participate in music activities. Children with learning difficulties and language problems in particular benefit from early childhood music education.</p> <p>I conducted my research by teaching an early childhood music education group of children with special needs aged 4-6 and compiling information and teaching materials that support interaction, learning, and communication that meet the needs of the group. I used participatory observation and an informed questionnaire as the research methods and filled in the research diary. My research has features from both a case study and an autoethnographic study.</p> <p>As a result, in my research, I found out that the topics, content, and goals are the same with both groups of children, but the material of teaching is adapted to the needs of children with special needs. This research intends to help other early childhood music teachers to start special education as part of their teaching. My thesis provides music educators information as well as lesson plans, tools and material for music education for children with special needs. It also increases inclusion and enables music education for children with special needs to be received at many music institutes.</p>	
Keywords	Special music education, children with special needs, early childhood music education, inclusion in education

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Oppimisympäristö	3
2.1	Turvallisen oppimisympäristön luominen	4
2.2	Hoiva – itsetunto – oppiminen ja temperamentti	5
2.3	Musiikki tukee lapsen kehitystä	7
3	Erityisopetus ja erityistarpeinen oppilas	9
3.1	Erityisopetus Suomessa	10
3.1.1	Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa ja EHO	11
3.1.2	Erityistarpeinen lapsi ja oppija musiikkileikkikoulussa	13
3.2	Oppimisen ja kehityksen haasteita	15
3.2.1	Kehitysvammaisuus ja Downin oireyhtymä	15
3.2.2	Motorisen kehityksen ongelmia	15
3.2.3	Tarkkaavaisuushäiriö	16
3.2.4	Autismikirjo	18
3.2.5	Sensorisen integraation häiriö	19
3.3	Kielelliset erityisvaikeudet	20
3.3.1	Artikulaatiohäiriöt ja viivästynyt puheen- ja kielenkehitys	21
3.3.2	Kehityksellinen kielihäiriö ja puhe-elinten motorikan häiriöt	21
3.3.3	Autismin piirteisiin liittyvät puheen erityisvaikeudet	22
3.3.4	Puheen sujuvuuden häiriöt ja niissä tukeminen	22
3.4	Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä	23
3.4.1	Korvaavien kommunikointikeinojen käyttö musiikkileikkikoulussa	25
3.4.2	Tukiviitotut laulut	27
4	Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat	28
4.1	Helsingin Konservatorion varhaisiän musiikinopetuksen opetussuunnitelma ja mukautettu opetussuunnitelma	30
5	Opettajana ja tutkijana erityistarpeisten lasten ryhmässä	33
5.1	Tutkimuksen toteutus	35
5.2	Opetuksen sisällöt ja musiikilliset tavoitteet	41
5.2.1	Kuukausi- ja lukukausisuunnittelu sekä tuntien teemat ja materiaalit	44
5.2.2	Opetusasioiden jakautuminen lukukauden kuluessa	45
6	Tutkimuksen tulokset	46

6.1	Opetuksen sisältöjen vertailua	47
6.1.1	Laulaminen ja kommunikointi	50
6.1.2	Soittaminen ja musiikkiliikunta	52
6.1.3	Kuunteleminen	54
6.2	Vuorovaikutus, vertaisryhmän tuki ja vanhempien odotukset	54
7	Kohti inklusiivista musiikkikasvatusta	57
7.1	Palkitsevan musiikkisuhteen kehittyminen erityisoppimisen näkökulmasta	62
7.2	Kuvionuotit	64
8	Pohdintaa	66
8.1	Miten tutkimukseni kehittää varhaisiän musiikinopetusta?	69
8.2	Mitä seuraavaksi?	72

Lähteet

Liitteet

Liite 1. Tuntisuunnitelmat

Liite 2. Vanhempien kyselylomakkeet 1 ja 2

1 Johdanto

Opinnäytetyöni tarkoitus on kehittää musiikkileikkikouluopetusta mahdollistamalla myös erityistarpeisten lasten varhaisiän musiikin opinnot omissa ryhmissään. Työskennellessäni lasten opettajana, olen alkanut pohtia, miksi monet erityistarpeiset lapset eivät pärjää tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmissä? Olen myös miettinyt, miksi erityistarpeisille lapsille ei ole ollut musiikkileikkikouluryhmiä aikaisemmin? Tässä työssä pohdin omaa ikäryhmäänsä hitaammin ja heikommin oppivien alle kouluikäisten lasten opetusta ja sitä, mitä tukitoimia he tarvitsevat musiikkia oppiakseen. Erityistarpeisiksi oppilaiksi voidaan myös määritellä erityisen taitavat ja lahjakkaat oppilaat. Musiikkia opeteltaessa erityislahjakas oppilas voi oppia asiat muita nopeammin, hänen soittonsa voi olla motorisesti erityisen sujuvaa ja hänen musiikillinen muistinsa voi olla ilmiömäinen tai hänen sävelkorvansa muita tarkempi. Myös heikommin oppivien ja asioita eri tavalla hahmottavien erityistarpeisten oppilaiden joukossa voi olla musiikillisesti hyvin tarkkakorvaisia ja siten lahjakkaita oppilaita. Kuitenkin heidän oppimistapansa voi olla tavanomaista hitaampaa ja siten poikkeavaa tai heidän tapansa hahmottaa ja prosessoida asioita tavanomaista enemmän tukea tarvitsevaa.

Opinnäytetyöni käsittelee ikäryhmässään muita lapsia heikommin pärjäävien, erityistarpeisten lasten varhaisiän musiikinopetusta. Ryhmän lapsilla voi olla tuen tarvetta moninaisilla osa-alueilla: esimerkiksi puheen tuottamisessa, yleisessä kehityksessä, liikkumisessa, sosiaalisissa suhteissa tai muissa toiminnoissa. Kerron luvussa kolme tarkemmin lasten erityistarpeista. Erityisesti kehitysvammaisten mutta myös muidenkin erityistarpeisten oppilaiden ongelmana on maailman kaoottisuus. Ihmiseltä puuttuu hallinnan kokemus olemisestaan ja tekemisestään, jollei hän täysin ymmärrä, mitä hänen ympärillään tapahtuu, mitä hänen tulisi tehdä, mitä ohjeita noudattaa ja millä tavalla. Opettajan tulisi opettaa siten, että oppilas ymmärtää mitä hän on tekemässä ja mitä sillä saavutetaan. Saavutetun hallinnankokemuksen kautta oppilas ymmärtää oppimansa ja alkaa kiinnittyä musiikin tekemiseen. Se, miten opettaja rakentaa oppimistilanteen ja toiminnan edellyttää opettajalta tietoa oppilaan ymmärryksen tasosta. Tällöin oppilas saa informaation hänelle sopivalla ja ymmärrettävällä tavalla ja hän pystyy liittämään oppimansa kokemusmaailmaansa. (Kaikkonen 2005a.)

Työskennellessäni varhaisiän musiikinopettajana olen huomannut, että erityistarpeisille, muita oppilaita hitaammin oppiville lapsille tarjottu opetus tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmissä ei vastaa heidän tarpeitaan. Tämän vuoksi olen ryhtynyt tutkimaan erityistarpeisille lapsille heidän omista tarpeistaan kumpuavaa ja heidän omille lähtökohdilleen perustuvaa musiikkileikkikouluopetusta. Erityistarpeiset lapset tarvitsevat erityisiä ja juuri heille sopivia opetustapoja ja metodeja. Toisin sanoen, he tarvitsevat juuri heille yksilöllisesti suunniteltua opetusta. Kerron tutkimuksessani löytämiäni vastauksia moniin erityistarpeisia lapsia koskeviin kysymyksiin: Millaisia erityisiä tarpeita lapsilla voi olla, mitä

opettajan olisi hyvä tietää aloittaessaan erityisryhmien opettamista, ja millaista tietoa ja millaisia opetuskokemuksia olen saanut aloitettuani erityistarpeisten lasten varhaisiän musiikinopetuksen. Olen myös etsinyt vastauksia kysymykseen: Mitä tukitoimia lapset tarvitsevat ja miksi? Oman oppilaitoksemme toiminnan kehittämisen lisäksi tarkoitukseni on kehittää erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluopetusta Suomessa, sekä auttaa muita varhaisiän musiikinopettajia aloittamaan erityisopetus osana omaa opetustaan.

Varhaisiän musiikinopetuksella on Suomessa pitkät perinteet. Opetusta on annettu ensin yksityisesti jo 1940-luvun loppupuolella, ja myöhemmin, 1960-luvulta alkaen, osana musiikkioppilaitosten opetusta. (Krokfors 2010, 147-149.) Nyt, 2020-luvun alussa, musiikkileikkikouluopetuksella on vakiintunut asema osana musiikkioppilaitosten, seurakuntien, useissa kunnissa päiväkotien, sekä myös monien yhdistysten tarjoamaa opetusta. Yksi musiikkileikkikoulun suosion syistä ovat vauvaryhmät, joissa lapset pääsevät yhdessä vanhempiensa kanssa musisoimaan pienryhmissä jo vauvaikäisenä. Musiikkileikkikouluopetuksesta onkin tullut yksi lasten suosikkiharrastuksista. (Krokfors 2010, 150; Varhaisiän musiikinopettajat ry.) Musiikkiharrastuksen varhaista aloittamista tukevat myös viimeisimmät aivotutkimukset musiikin yhteydestä oppimiseen. (Huotilainen 2019, 145-147, 223-237.)

Suunnitelmassani tarjota erityistarpeisille lapsille kohdennettua musiikkileikkikouluopetusta on tarkoitus soveltaa ja muuntaa jo olemassa olevaa hienoa ja toimivaa opetusjärjestelmää. Työn tarkoitus on näin ollen rikastaa opetustamme lisäämällä siihen uusi varhaisiän musiikinopetussektori muiden, kuten esimerkiksi suomenruotsalaisen musiikkileikkikouluopetuksen rinnalle. Työssäni kerron mitä varhaisiän musiikinopetukseen tulee lisätä, ei niinkään poistaa. Pyrkiessäni kehittämään varhaisiän musiikinopetusta, tulee väistämättä vastaan myös kysymys siitä, minne erityistarpeiset lapset ja nuoret voivat musiikkileikkikoulun jälkeen suunnata jatkamaan musiikin opintojaan ja onko heille ylipäätään olemassa jatko-opiskelumahdollisuuksia. Pohdin myöhemmin tässä opinnäytetyössäni inklusion toteutumista musiikkioppilaitoksissamme.

Työskentelyäni uuden, erityistarpeisten lasten ryhmän kanssa, olen pohtinut seuraavia kysymyksiä:

1. Miten erityistarpeisille lapsille kohdennettu varhaisiän musiikinopetus eroaa tavanomaisesti kehittyvien lasten opetuksesta?
2. Mihin asioihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota tuntien suunnittelussa ja opetuksen pidemmän prosessin hahmottamisessa?
3. Millaisia tukitoimia oppilaat tarvitsevat, ja millaisia työvälineitä tutkimukseni tarjoaa opettajalle erityistarpeisten lasten opettamisen tueksi?
4. Miten havaintoni erityistarpeisten lasten ryhmästä kehittävät varhaisiän musiikin opetusta?

Tavoitteeni on ollut pyrkiä löytämään vastaukset kysymyksiin. Olen kerännyt tietoa ryhmästä ja täytännyt tutkimuspäiväkirjaa. Pyysin vanhempia vastaamaan kysymyksiin (liite 1) sekä opetuksen alkaessa että jälkeen (liite 2). Rajasin tutkittavat opetustunnit lukukaudesta elokuusta joulukuuhun ehtiäkseni raportoida tulokset ja pysyäkseni aikataulussa tutkimukseni kanssa. Käytössäni oleva aika tutkimuksen tekemiseen rajoittui lukuvuoteen 2019 - 2020.

Yhtenä opetuksen tavoitteena pidän lapsen ja hänen vanhempansa välistä yhdessäoloa ja vuorovaikutusta. Ryhmää opettaessani seurasin myös, millaista koko ryhmän välinen vuorovaikutus on, ja onko vuorovaikutuksessa huomattavissa muutoksia opetuksen edetessä ja ajan kuluessa. Tavoitteenani on tehdä musiikkileikkikoulutunnille tuleville vanhemmille ja lapsille arjesta irti oleva, mukava yhteinen kokemus, jolloin haasteelliset ja perhettä mahdollisesti kuormittavat asiat voitaisiin jättää taka-alalle. Musiikkileikkikoulutunti voisi olla lasta ja vanhempaa lähentävä ja heidän välistään kiintymyssuhdetta vahvistava tuokio.

Luvussa kaksi kerron millainen on turvallinen, oppimista edistävä ja oppilasta tukeva oppimisympäristö ja miten sellainen luodaan. Kerron myös aivotutkimustuloksista, joissa perustellaan musiikin positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Kolmannen luvun alussa kerron erityisopetuksen historiasta. Jotta lukija saa käsityksen Suomessa käytetyistä erityisen tuen ohjelmista, kerron sen jälkeen EHO:sta, lapsille tehtävästä erityishuolto-ohjelmasta sekä kolmiportaisesta tuesta maamme koulutusjärjestelmässä. Paneudun myös yleisesti erityistarpeisiin, joita lapsilla ilmenee. Luvun on tarkoitus lisätä tietoa ja ymmärrystä lasten erityistarpeista, niiden syistä ja herättää ajatuksia siitä, miten musiikinopettaja voi tukea lasten oppimista omalla työskentelyllään. Käsittelen myös puheen kehityksen häiriöitä, joita erityistarpeisilla lapsilla usein on, ja sitä miten puheen oppimista voidaan tukea musiikin keinoin. Käyn luvussa neljä läpi varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat luodakseni kuvan siitä mitä suomalainen varhaisiän musiikinopetus käsittää. Sen pohjalta opettajan on mahdollista rakentaa oma suunnitelmansa erityistarpeisten lasten opettamiseen. Luvuissa viisi ja kuusi käsittelen tutkimuksen toteutusta ja tuloksia. Luvussa seitsemän pohdin inklusion etenemistä musiikkioppilaitoksissa ja luvussa kahdeksan herätellään ajatuksia esteettömän opiskelun saavutettavuudesta musiikin opetuksessa.

2 Oppimisympäristö

Sillä, missä ja millaisessa ohjauksessa lapset ovat, on merkitystä. Luodaanko turvallinen ja huomioiva kohtaaminen ja kokeeko oppilas tulleen kuulluksi ja huomatuksi. Opettajan läsnäolo, molempien

vireystila ja jaksaminen. Ympäristön esteettömyys, äänimaailma, valaistus ja viihtyvyys. Kaikilla näillä on vaikutusta siihen, millaisena oppija oppimistilanteen kokee. Seuraavaksi kerron vuorovaikutuksesta, temperamentista ja lapsen itsetunnon kehityksestä. Kerron myös oppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta ja opettajan ja oppilaan vastavuoroisesta yhteistyöstä.

2.1 Turvallisen oppimisympäristön luominen

Sitä, miten kaksi ihmistä sopeuttaa oman toimintansa yhteensopivaksi vuorovaikutukseksi, kutsutaan kohtaamiseksi. Kohtaamisesta alkaa turvallisen oppimisympäristön luominen. Aikuisen, kasvattajan, tulee olla tietoinen siitä, miten lapsi kokee maailman, sekä miten hän ilmaisee tarpeitaan ja tunteitaan. Ihmisten välisessä kohtaamisessa luodaan perusta kommunikaatiosuhteelle. Turvallisuus rakentuu aikuisen toiminnan välityksellä, ja on tärkeää, että opettaja pysähtyy kuuntelemaan oppilasta ja olemaan läsnä. Oppilas myös voi hyvin oppimisympäristössään, kun hän tulee kuulluksi ja kokee saavansa tarpeeksi apua ja tukea. On myös tärkeää, että lapsi uskaltaa olla sellainen kuin on ja kokee olevansa osa ryhmää ja hyväksytty. (Määttä ja Rantala 2010, 135-136.) Opettajan kyky sopeuttaa oma temperamenttinsa ja toimintansa rytmi vastaamaan oppilaan rytmiä ja toimintaa edesauttaa kohtaamista ja läsnä olemista. Yhteiset spontaanit jaetun ymmärryksen ja oivalluksen kokemukset ovat tärkeitä oppimismotivaation kannalta ja positiiviset tunne-elämykset edistävät sekä oppimista että motivaatiota. (Jordan-Kilkki ja Pruuki 2012, 22.)

Toimittamassaan kirjassa *Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus*, Elina Kontu kertoo dialogisesta kommunikaatiosuhteesta ja instruktionaalisesta kommunikaatiosuhteesta. Dialogisessa kommunikaatiossa aikuinen, kasvattaja, suhteuttaa omaa toimintaansa siihen, mitä lapsi tekee. Leikki-tilanteessa aikuinen seuraa lapsen leikkiä, ottaa samoja leikkivälineitä itselleen ja alkaa jäljitellä lapsen leikkiä. Vähän ajan kuluttua aikuinen saattaa tuoda leikkiin uuden idean, johon lapsi reagoi ja näin kasvattaja on alkanut muokata leikki-tilannetta saadakseen muutosta lapsen toimintaan. Lähetetään vuorotellen viestejä, joihin toinen reagoi. Näin kasvattaja saa tietoa siitä, millaisessa suhteessa lapsi pystyy tuomaan esiin vahvuuksiaan ja oppimaan. Dialogisessa kommunikaatiosuhteessa aikuinen arvioi, mikä ohjaa lapsen tavoitteellista toimintaa ja ollaan keskusteleavassa vuorovaikutuksessa. (Kontu ja Suhonen 2008, 111.)

Instruktionaalisessa kommunikaatiossa taas korostuu sattumanvarainen suoriutuminen, josta voi olla seurauksena tavoitteellisen toiminnan häiriytyminen. Tällaisessa kasvatustilanteessa lapsi pyrkii asettumaan aikuisen asettamiin vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Kaikki lapset eivät kuitenkaan suostu kohtaamiselle asetettuun toimintamalliin vaan alkavat toimia ei-toivotulla tavalla. Silloin opettaja ei saa vastauksia kysymyksiinsä eikä tietoa lapsen kehityksestä. (Kontu ja Suhonen 2008, 112.)

Opettajan on hyvä aloittaa yhteinen toiminta hyväksymällä se, mitä lapsi tekee ja tuoda siihen uusia ideoita sen sijaan että pyrkisi poistamaan jotain lapsen omasta leikistä ja toiminnasta. Aikuisen on johdonmukaisesti ja dynaamisesti tuotava leikkiin asioita, joita tarvitaan leikin kehittymiseen ja uuden oppimiseen. Kun lapsi tarvitsee erityistä tukea, aikuisen on oltava perehtynyt siihen, miten tavanomaisesti kehittyvän lapsen leikki etenee ja toimia erityistarpeisen lapsen lähtökohdista käsin analysoimalla lapsen vahvuuksia ja löytämällä alueet, joissa lapsi tarvitsee leikissään ja kehityksessään tukea. (Kontu ja Suhonen 2008, 113-114.)

Lapset pitävät oppimisesta, sen voi huomata seuratessaan heidän kehittymistään. Myös opettamisen tulisi olla positiivista ja herkkävaistoista, aikuisen intensiivistä tarkkailua siitä miten suuri hänen opettamansa lapsen vaikuttamismahdollisuuden toimintaan kulloinkin tulisi olla. Kuten Elina Kontu toteaa: ”Tänään osaat tämän, kun tuen sinua, huomenna selviät ilman tukea”. (Kontu ja Suhonen 2008). Myös fyysisen oppimisympäristön tulee olla rauhallinen ja muokattavissa, esimerkiksi valoilla, ja näin tukea oppimistapahtumaa. Esteettömyys tulee taata mahdollistamalla erilaisten apuvälineiden käyttö, mikäli oppilailla on esimerkiksi tarve käyttää pyörätuolia liikkumiseen.

2.2 Hoiva – itsetunto – oppiminen ja temperamentti

Vauva tarvitsee huolenpitoa ja hoivaa heti syntymän jälkeen ensi hetkistään alkaen. Saadessaan vastauksen ja hoivan tarpeeseensa, on se sitten nälkä, kylmä tai turvan tarve, hänelle alkaa kehittyä tunne siitä, että hän on tärkeä ja hänestä huolehditaan. Vauva tarvitsee välittömän vasteen tarpeeseensa, jotta hänen aivonsa alkavat kehittyä oikealla tavalla. Ympäristöön ja sen moniin ärsykeisiin sopeutuminen vaatii vauvalta paljon energiaa, ja jotta sitä riittäisi myös kasvulle ja kehitykselle, hoivan on oltava oikea-aikaista. Jos hoiva tulee vauvan tarpeeseen nähden toistuvasti liian myöhään, hänen keskushermostonsa joutuu hälytystilaan, ja tämän stressitilan jatkuessa aikaa ja energiaa ei riitä kasvulle ja kehitykselle. Hyvän hoivan puutteella on haittavaikutuksia lapsen kognitiiviselle, sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle. (Kontu ja Suhonen, 2008.)

Saadessaan oikea-aikaista hoivaa, vahvistetaan vauvan keskushermoston kehittyessä sitä viestintää mikä tukee korkeampien aivorakenteiden kehittymistä. Tutkimusten mukaan, runsas varhainen hyvä hoiva tukee aivojen oppimisen ja muistamisen alueiden kehittymistä, ja näin ollen vauvalla on mahdollisuus sisäisen vakauden säätelyn kehittymiselle. Vauva oppii luottamaan siihen, että paha olo menee pois ja hyvä olo palautuu. Tämä vahvistaa lapsen kykyä aktiiviseen itseensä vaikuttamiseen. Kun lapsi ilmaisee tarvitsevansa jotakin, ja siihen vastataan oikeaan aikaan, lapsi saa tunteen siitä, että seurauksena oleva hyvinolontunne on hänen itsensä tuottama. Perusluottamus ja itsetunto alkavat kehittyä. (Kontu ja Suhonen 2008.)

Lapsi tarvitsee vastavuoroista katsekontaktia ja hymyjä emootioiden kehittymiseen. Aikuisen virittyessä vauvan tunnetilaan ja vastatessa siihen, hän heijastaa takaisin vauvan kokeman emootion. Kohtaessaan jotain uutta ja yllättävää vauva seuraa aikuisen reaktioista, miten tilanteisiin suhtaudutaan. Positiivisessa vuorovaikutuksessa vauvan kokemat emootiot vetävät vauvan tarkkaavaisuutta puoleensa ja muodostavat pohjan mieltymyksille, auttavat valinnoissa ja myöhemmin kasvun myötä tietoisessa motivoitumisessa. Mikäli aikuinen antaa riittämättömästi säätelyapua vauvan ollessa kiihtynyt ja sitä tarvitessa, vauvan havainnot kytkeytyvät negatiiviseen tilaan. Lapsen mielessä vahvistuvat pelon tunteet saavat ympäristön tuntumaan uhkaavalta eikä lapsi uskalla suunnata kohti uusia kokemuksia. Lapsilla on eroja tavoissaan kiihtyä ja reagoida asioihin. Näitä eroja kuvataan temperamenttikäsitteellä, ja synnynnäinen temperamentti määrittää lapsen tarvitsemaa säätelyn laatua. (Kontu ja Suhonen 2008.)

Temperamenttipiirteistä puhuttaessa on lapsen aktiivisuustaso tärkeä lapsen ja vanhempien vuorovaikutusta säätelevä tekijä. Kirjassaan *Temperamentti -ihmisen yksilöllisyys*, Liisa Keltikangas-Järvinen kertoo, että hyvin vähäinen ärsykkeiden ja virikkeiden määrä ei vaikuta yhtä negatiivisesti aktiivisten vauvojen kognitiiviseen kehitykseen, kuin se vaikuttaa passiivisten vauvojen kehitykseen. Aktiiviset vauvat voivat hyvin, kun ympäristö on rauhallinen ja virikkeitä on vähän. Passiiviset vauvat taas tarvitsevat stimulointia ympäristöltä kehittyäkseen hyvin ja aktivoituaakseen tutkimaan ympäristöään. On kuitenkin yksilöllistä, miten ympäristön virikkeet ja ärsykkeet vaikuttavat lapseen: sama määrä ärsykeitä, joka toiselle lapselle on edellytys hyvälle kehitykselle, voi olla toiselle lapselle liikaa ja estää hänen tasapainoisen kehityksensä ja oppimisensa. Keltikangas-Järvisen mukaan tällöin lapsi ei välttämättä saa oikeanlaista ärsykettä ja temperamentti kääntyy käytöshäiriöiksi. Matalan aktiivisuustason omaavat lapset taas voidaan helposti arvioida laiskoiksi tai saamattomiksi. (Keltikangas-Järvinen 2009 146-147.)

Itsetunnon muovautumisen lähtökohtia ovat miten muut lasta hoitavat sekä se, miten muut suhtautuvat hänen osaamiseensa ja tekemiseensä. Pienen lapsen ollessa kyseessä hän vertaa suoritustaan suoraan omaan itseensä: olen yhtä hyvä kuin kaikki mitä osaan. Kiittämistä voidaan käyttää kahdella tavalla: kerrottaessa lapselle, että hän on hyvä, olkoon suorituksen lopputulos onnistunut tai ei, vahvistetaan hänen itsetuntoaan. Voidaan myös antaa rehellinen palaute siitä, mikä on todella tehty hyvin. Lapsen suoritus sellaisenaan on kiitoksen arvoinen, ei vasta aikuisen vaatimuksen tasoinen suoritus. Onnistuminen ja sen tuottama riemu ovat lapsen itse kokema, sisäinen palkinto, mikä nostaa itsetuntoa. Mikäli palkinto tulee esimerkiksi vanhemmilta, se on ulkoinen. Sitä voidaan käyttää osoittamaan lapselle, että hänen valitsemansa suoritus, asettamansa tavoite sekä lapsen itse asettama toteutumisen taso ovat hyviä ja onnistuneita. Tällöin vanhempi on tukenut lasta. Ulkopuolelta tullutta kiitosta voidaan käyttää lapsen suoritustason nostamiseen, jolloin kiitoksen ensisijainen tehtävä ei ole itsetunnon tukeminen. (Keltikangas-Järvinen 2009, 132-134.)

Musiikin opetuksessa, ja opetuksessa ylipäättään, tulisi huomioida kunkin oppilaan senhetkinen tilanne, vastaanottavaisuus ja mahdollinen päivän mittaan kertynyt kuormitus. Erityistarpeisilla oppilailla voi ärsykekyky olla madaltunut, jolloin sekä oppilaan huomioiva kohtaaminen että hänen tunnetilansa arvioiminen ovat tärkeitä. Oppiminen mahdollistuu sekä turvallisessa että kuuntelevassa vuorovaikutuksessa. Opettaja voi tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä omalla toiminnallaan. On tärkeää, miten opettaja suhtautuu oppilaan toimintaan ja yrityksiin. Hyväksyvä suhtautuminen luo kannustavan ilmapiirin sekä opettaa oppilaalle myös suhdetta omaan itseen sekä vaikuttaa siihen, miten oppilas puhuu itselleen, ”sisäiseen puheeseen”. Hyväksyvä ja rohkaiseva vuorovaikutus edistää vahvan itsetunnon kasvua, ja onnistumiset rohkaisevat oppimaan. Mikäli oppilas ei saa positiivista palautetta tai ylipäättään palautetta yrityksistään, hänelle voi tulla tunne, ettei kannata yrittääkään. Mielestäni opettajan tulee kuitenkin muistaa olla rehellinen palautetta antaessaan.

2.3 Musiikki tukee lapsen kehitystä

Aivotutkija Minna Huotilainen kertoo kirjassaan *Näin aivot oppivat* Suomessa toteutetusta tutkimuksesta, jossa selvisi, että päiväkodeissa viikoittain järjestetyillä musiikkileikkikoulunopettajien ohjaamilla musiikkitunneilla ja tanssinopettajien ohjaamilla tanssitunneilla on positiivista vaikutusta lasten kielelliseen kehitykseen. Musiikkikasvattajien pitämien tuntien seurauksena lasten kielelliset taidot paranivat. Huomattavaa on, että tästä hyötyvät erityisesti lapset, joiden kielenkehitys on muita jäljessä (Huotilainen 2019, 131-132.) Tutkimusten mukaan aktiivinen musiikkileikkikoulutoiminta kehittää aivojen kuulotoimintoja, kielellisiä- sekä tarkkaavaisuustoimintoja nopeammin kuin niillä lapsilla, jotka eivät pääse osallistumaan musiikkitoimintaan. ”Laulamisen harjoittelu on erittäin tehokasta oppimista leikki-ikäiselle”, Huotilainen kuvailee. ”Laulaessa täytyy osata muodostaa oikeat äänteet kuten puheessakin, mutta lisäksi ne tuotetaan rytmisesti ennalta sovitulla tavalla ja tiettyjä äänenkorkeuksia hakien.” (Huotilainen 2019, 144-146).

Laulamisen harjoittaminen sujuvoittaa myös oman äidinkielen puhumista sekä vaikuttaa puhumisen muistimalleihin siten, että myös vierasta kieltä on helpompi omaksua. Musiikkileikkikoulun työtavat tukevat lapsen oppimista. Laulaminen, soittaminen, musiikin mukaan liikkuminen ja esimerkiksi taputtaen tehdyt rytmitoistot ovat monipuolisia harjoituksia, jotka kehittävät havainnointikykyä, tarkkaavaisuutta sekä muistia. (Huotilainen 2019, 144-146, 227).

Aivotutkija Minna Huotilaisen mukaan laulaminen on erityisen tehokas tapa kielten oppimiseen. Syitä siihen ovat:

- Laulussa jokaiselle tavulle on oma sävelensä. Tämä helpottaa tavujen havaitsemista, oppimista ja muistamista. Artikkelit tai prepositio tulee paikalleen kuin itsestään, kun sille on laulussa oma sävel -sitä ei oikein voi unohtaa.
- Laulaessaan lapsi voi heittäytyä näyttelemään eli lausua rohkeammin oman äidinkielen ääntämyksen ulkopuolisia äänteitä ja lausumistapoja kuin puhuessaan. Näin ääntämys kehittyy helpommin.
- Laadukkaissa lastenlauluissa ja alkukielisissä sävelmissä sävelkulku mukailee kielen luonnollista prosodiaa. Näin on laita erityisesti kansanlauluissa. Prosodisten piirteiden oppiminen, kuten äänenkorkeuden ja -voimakkuuden vaihtelun käyttäminen kielelle tyypillisellä tavalla, on lapselle helpompaa laulaen kuin puhuen.
- Ihmisen muisti on tarinallinen ja lorullinen. Rytmisessä, tasaisesti etenevässä tahdissa esitetyt tavut ja sanat on helpompi oppia muistamaan. Tämä pätee sekä laulamiseen että loruihin ja niin äidinkieleen kuin vieraaseen kieleen.
- Laulaminen ja musisointi yleensäkin kehittävät lapsen kuulojärjestelmää kielten havaitsemista helpottavalla tavalla. Tämä pätee sekä äidinkieleen että vieraisiin kieliin. Mitä enemmän opetuksessa käytetään musiikkia ja laulamista, sitä enemmän kuulojärjestelmä kehittyy ja kielen piirteiden havaintokyky paranee. (Huotilainen 2019, 244-245.)

Myös kirjassa *Taiteen ja leikin lumous* kerrotaan musiikin kehittävästä vaikutuksesta lasten kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. (Ruokonen 2001). Siinä mainitaan myös tutkimuksista (Pugh, A. ja Pugh L, 1998, Ruokonen 2001, 122 mukaan), joissa on todettu musiikkikasvatuksella olevan positiivisia vaikutuksia lasten keskittymiskykyyn, kielellisiin, fyysisiin ja psyykkisiin sekä sosiaalisiin valmiuksiin. Musiikki toimii ilon ja mielihyvän lähteenä ja myös tunteiden ja mielenmaiseman ilmaisuvälineenä. (Ruokonen 2001, 122). Jo pieni lapsi osaa vaikuttaa musiikilla fysiologiseen tilaansa valitsemalla kuunneltavakseen aktivoivaa, rauhoittavaa tai inspiroivaa musiikkia. (Huotilainen 2019.) Seuraavassa kappaleessa on Inkeri Ruokosen yhteenveto lasten musiikin oppimisesta:

Engelmanratkaisu ja keksiminen ovat keskeisiä siinä luovassa prosessissa, jossa lapsen musiikillinen ajattelu kehittyy. Kaikki lapsen musiikillinen oppiminen tapahtuu leikin ja keksimisen kautta. Aikuinen tarjoaa lähtökohdaksi monipuolisia taiteellisia virikkeitä. Lapsia on kannustettava omintakeisiin ratkaisuihin. Leikkien yhteydessä kaikki lasten esittämät vastaukset ja ratkaisut ovat hyväksyttäviä ja lähtökohtana eläytyvälle vuorovaikutukselle ryhmässä. Lasten musiikkikasvatus on perinteisesti pohjautunut ohjatun leikin työtapoille, jossa opetettavat asiat sidotaan mielikuvituksen ja leikin lumottuun maailmaan. Musiikki ja siihen liittyvät kokonaisvaltaiset ilmaismuodot tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia lapsen mielenmaisemille ja leikille. (Ruokonen 2001, 129.)

Musiikin kuunteleminen aktiivisena toiminta-aikana päivästä muutaman tunnin ajan vaikuttaa todennäköisesti positiivisesti lapsen kuuloon, muistiin ja elimistön säätelyjärjestelmään. Tulokset on saatu eläimiä testaamalla, ja niistä voidaan päätellä myös samanlaiset vasteet ihmisillä. Tutkimusnäyttöä on myös siitä, että musiikkitunteja saanut testiryhmä sai korkeampia testipisteitä kokonaisälykkyyttä, kielellistä ja toiminnallista älykkyyttä, tarkkaavuuden häiriintymättömyyttä ja prosessointinopeutta testattaessa, kuin musiikkia harrastamaton testiryhmä. Tutkimusryhmän mukaan musiikkiharrastus kehittää nimenomaan tarkkaavaisuuden suuntaamista, keskittymistä, mieleen painamista, kuulemistä, hienomotoriikkaa, toiminnanohjausta ja tunneilmaisua. Näiden kaikkien avulla opiskelijan on helpompi oppia, onnistua testeissä ja saavuttaa akateemisia taitoja. (Huotilainen 2012, 102, 105-106.)

3 Erityisopetus ja erityistarpeinen oppilas

Musiikin erityispedagogiikan kehittäminen on suhteellisen uusi alue, ja sitä on alettu kehittää vasta 2000-luvulla. Se, miten nykyisin suhtaudumme vammaisiin ihmisiin, suvaitsevasti ja osana yhteiskuntaa, on melko uutta. Se, että vammaisten ihmisten kouluttautumisen mahdollisuuksiin ja erityispedagogiikan kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti vaikuttaa myös kaikkiin opettajiin, luoden myös musiikkioppilaitosjärjestelmälle paineen vastata erilaisten oppilaiden tarpeeseen oppia. Ymmärtääksemme erityisopetuksen nykytilannetta ja nykyistä tarvetta, on saatava käsitys siitä, mitä erityisopetuksen ja vammaisten ihmisten opetuksen historiaan sisältyy. On myös tiedostettava, millaisia opetuskäytännöt ovat olleet, miten vammaisiin ja muista poikkeaviin ihmisiin on ennen suhtauduttu, ja millaisia opetuskäytännöt ovat tänä päivänä. Myös musiikkioppilaitoksen opettajan tulisi tietää millaista erityisopetuksen historia ja nykyinen opetus koulumaailmassa on, ymmärtääkseen erilaisia oppilaitaan ja kehittääkseen osaltaan heidän oppimispolkuaan.

Vammaisuudesta eri aikoina vallalla olleet käsitykset voidaan aikajärjestyksessä jakaa *yksilökeskeisiin* ja *yhteisökeskeisiin* lähestymistapoihin. Yksilökeskeisiä malleja ovat Raamatun ja antiikin aikana vallinnut käsitys *vammaisuuden moraalisesta mallista*, jonka mukaan sairaudet ja vammat ovat moraalisten rikkeiden seurausta. Synnynnäisten vammojen syynä pidettiin vanhempien rikkeitä, ja myöhemmällä iällä vammautumista pidettiin ihmisen omana rikkeenä. Tässä uskonnollis - eettisessä mallissa yleensä näkyvä vamma oli merkki vammaisuudesta, ja se selittyi jumalallisena rangaistuksena. Toinen yksilökeskeinen malli vammaisuudesta on Uudella ajalla syntynyt pyrkimys ymmärtää vammaisuutta luonnontieteellisten metodien avulla. Tällöin vammaisuus on selitetty ihmisten fysiologisilla ja henkisillä vioilla. Vammaisuudesta on muodostunut esimerkki *medikalisaatiosta*, jolla pyritään selittämään ilmiötä lääketieteellisesti. Vammaisuus käsitetään tässä mallissa yksilön toimintakykyä vaurioittavana tilana, joka vähentää hänen toimintakykyään ja mahdollisuuksiaan elää hyvää elämää. 1800-luvun loppupuolella länsimaissa luotettiin varauksetta lääkäreihin, heidän tietoonsa vammaisista ja siitä, mikä vammaisia ihmisiä vaivaa. Lääketieteeseen on pitkälti perustunut myös erityispedagogiikka, jossa erityisyyden ymmärtäminen ja kohtaaminen on pyritty hoitamaan tieteellisesti. Siispä lasten kasvatuksen ja koulutuksen järjestäminen on perustunut lääketieteeseen. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen, Vehmas 2009, 48-49.)

1800-luvun loppupuolella kehittyi sosiaalidarwinismi, jonka mukaisesti ihmisen ja yhteiskunnan kehitys perustuu luonnonvalintaan. Siinä elinkelpoisimmat ja edustavimmat yksilöt menestyvät parhaiten. Tällöin heikkojen yksilöiden lisääntymistä tuli rajoittaa ja päinvastoin, sillä kehon ja persoonallisuuden piirteitä pidettiin perinnöllisinä ominaisuuksina. Koululaitos valikoi heikoimmat yksilöt omiksi ryhmikseen mm. tekemällä älykkyystestejä. Testien myötä oppilaat jaoteltiin erityisluokka- ja normaaliopetukseen. (Moberg, ym. 2009, 49-50.)

Lääketieteellinen näkökulma pyrki parantamaan ja poistamaan vammaisuutta, ja pyrki tekemään vammaisista mahdollisimman normaaleja. 1960-luvulta lähtien lääketieteeseen perustuvaa käsitystä vammaisuudesta on kritisoitu vahvasti, sillä yhteiskunnan käytännöt mm. koulutusmallien ja työpaikkojen suhteen eivät ole olleet vammaisille ihmisille sopivia, esteettömiä ympäristöjä. Tämän seurauksena vammaiset ihmiset ovat syrjäytyneet yhteiskunnassa, eikä heillä ole ollut tasavertaisia mahdollisuuksia sosiaaliseen osallisuuteen. Kirjassa *Erityispedagogiikan perusteet* todetaan: ”Vammaisten osallistumisen sosiaaliset esteet johtuvat usein yhteiskunnallisista järjestelyistä ja tällöin tarkoituksenmukaisinta vammaisten ihmisten kannalta onkin keskittyä poistamaan vammauttavia yhteiskunnallisia käytäntöjä”. Jos yksilöllä on liikkumiseen, ajatteluun tai kommunikointiin liittyviä normaalista poikkeavia tapoja, hänen on paljon vaikeampi sulautua yhteisöön kuin ns. normaali-ihmisen. (Moberg, ym. 2009, 51.)

Yhteisökeskeisessä mallissa pyritään muuttamaan vammaisten ihmisten fyysistä ympäristöä poistamalla esteitä ja mahdollistamalla heidän integroitumisensa ja täysi osallistumisensa yhteiskuntaan. Tavoitteena on myös vammaisten henkilöiden poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien, sekä täyden osallisuuden turvaaminen yhteiskunnassa. (Moberg, ym. 2009, 53.)

3.1 Erityisopetus Suomessa

Erityisopetuksen historia Suomessa on seurannut yleisesti eri maissa muotoutunutta kaavaa opetuksen järjestämisessä. Ensimmäisenä erityisopetusta alettiin tarjoamaan kuuroille vuonna 1846 ja sokeille oppilaille vuonna 1865 vapaaehtoisen perusopetuksen aikana. (Kuurojen museo 2013-2020). Sen jälkeen, yleisen oppivelvollisuuden tultua voimaan vuonna 1921, myös älyllisessä kehityksessä muita hitaampia, fyysisesti vammaisia ja käytöshäiriöitä omaavia oppilaita alettiin ottaa erityisopetuksen piiriin. Jatkossa yhä useammat poikkeavuudet otettiin mukaan erityisopetukseen. Näitä olivat esimerkiksi lukemisen ja puheen ongelmat sekä vuorovaikutuksen haasteita omaavat oppilaat. (Janhukainen 2012.) Vuonna 1877 Opettaja Fredrik Knut Lundberg perusti ensimmäisen kehitysvammaisten koulun Pietarsaareen. Kuitenkin kehitysvammaiset olivat pitkälti ilman opetusta ja vasta vuonna 1985 voimaan tullut peruskoululaki esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen. Vaikeasti kehitysvammaiset otettiin koulutoimen piiriin niinkin myöhään kuin vuonna 1997. (Hallituksen esitys 1996.)

1900-luvun alkupuoliskolla, aikakauden vallitsevan käsityksen mukaan, erityisiksi luokitellut oppilaat laitettiin laitoksiin. Tätä kutsutaan segregatioksi (engl. segregation), eli normaalista ympäristöstä eristämiseksi, ja vammaisille sekä erityisoppilaille perustettiin erityiskouluja ja -luokkia. Tätä pidettiin

sekä sivistyneenä että edistyksellisenä. Lukemis- ja kirjoittamisongelmia omaavat oppilaat saivat normaaliopetuksen piirissä pääosin osa-aikaista erityisopetusta, sillä sen toivottiin madaltavan kynnystä erityisopetuksen ja muun opetuksen välillä. 1970-luvulle tultaessa, peruskoulu-uudistuksen myötä, erityisopetusta alettiin antaa suunnitellusti ja peruskoulu-uudistus merkitsikin osa-aikaisen erityisopetuksen kasvua ja määrät ovat kasvaneet näihin päiviin saakka. (Janhukainen 2012.)

Nykyisin erityisoppilaat voivat olla segregoituina omissa erityiskouluissa ja -luokissaan, tai integroituina tai inklusoituina yleisen opetuksen ryhmään. Integraatio, (integration engl.), yhdistäminen, on ensin erityisryhmässä opetusta saaneen oppilaan siirtymistä yleisen opetuksen luokkaan. Se mahdollistaa samanlaisen opetuksen saamisen kuin ikäluokan muillakin oppilailla, mahdollistaa malliopimisen sekä suhteiden luomisen oman asuinpaikan lapsiin. Oppilas voi myös olla erityisluokalla mutta käydä joillain yleisopetuksen tunneilla. Opetus ja tarvittavat tukitoimet suunnitellaan tilanteesta ja lapsen tarpeesta riippuen. Eli integraatio tarkoittaa sitä, että ensin oppilas on ollut erityisluokassa tai -koulussa mutta siirtyy joko kokonaan tai muutamille tunneille yleisopetukseen. Inklusiossa, engl. inclusion, erityisen tuen tarpeista oppilasta opetetaan alusta alkaen yleisopetuksen puolella. Ajatuksena on oppilaiden välinen tasa-arvo ja oppilaan tarvitsemat tukimuodot tuodaan lähikouluun. (Takala 2010, 14-16.)

Peruskoulun erityisopetuksessa on kolmiportaisen tuen järjestelmä: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Näin ollen, tuen tarpeen kasvaessa sen määrä ja saanti kasvaa. Tuen järjestämisessä on kuitenkin vaihtelua kunnittain. Nykyisin erityistarpeisiin oppilaisiin luokitellaan myös lahjakkaat, sillä hekin tarvitsevat yksilöllistä ohjausta ja eriyttämistä. Muita uusia, 2000-luvulla käyttöön tulleita diagnooseja ovat monivammaisuuteen, Aspergerin oireyhtymään ja autismin kirjoon liittyvät oppimisvaikeudet sekä kehityksellinen kielihäiriö, mikä on aiemmalta nimeltään dysfasia. (Takala 2010, 18-20.)

3.1.1 Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa ja EHO

Koska varhaisiän musiikinopetusta annetaan alle kouluikäisille lapsille, kerron millaista on erityinen tuki varhaiskasvatuksessa, jota lapset saavat ollessaan päivähoidon piirissä. Kaikki suomalaiset lapset eivät käy päiväkodissa tai saa muuta päivähoitoa, esimerkiksi perhepäivähoitoa, vaan heidät hoidetaan kotona tai toisin järjestelyin, isovanhempien tms. toimesta.

Laissa kehitysvammaisten erityishuollosta säädetään erityishuollon järjestämisestä kaikille, joiden 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. Jokaiselle erityishuollon tarpeessa olevalle henkilölle on tehtävä yksilöllinen erityishuolto-ohjelma. (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta §1 ja §34 2016/381.)

Erityislapsille on Suomessa käytössä EHO, erityishuolto-ohjelma, joka oikeuttaa mm. saamaan erilaisia Kansaneläkelaitoksen, KELA: n, korvaamia terapioiden, milloin niitä tarvitaan lapsen kehityksen tukena. Terapiat voidaan aloittaa yksilöllisen tarpeen mukaan jo hyvin pieninä, mutta maassamme on kuntakohtaisia eroja terapioiden saamisessa ja aloittamisessa. Terapiat voidaan toteuttaa kotona, päivähoitossa tai koulussa sopimuksen mukaan. EHO oikeuttaa lapselle myös kuljetuksen päivähoitoon, kouluiässä koulukyydit ja aamu- sekä iltapäivähoidon. EHO: n voidaan sisällyttää myös muuta kunnan vammaispalveluiden tarjoamaa hoitoapua perheille. (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519.)

Päivähoidon varhaiskasvattajat toimivat yhteistyössä vanhempien, terapeuttien ja kunnan tarjoaman kuntoutuksen, esimerkiksi Espoossa Avokuntoutuspalvelun, sosiaalityöntekijöiden sekä tarvittaessa erikoissairaanhoidon ja lääkärin kanssa. Lapsen on mahdollista saada kehitystä tukevaa ohjausta, oli hän varhaiskasvatuksen piirissä tai ei. Päivähoitossa olo ei ole edellytys terapioiden ja EHO: n saamiselle, mutta päivähoito tarjoaa lapselle tarvittaessa erityiskasvatuksellista tukea.

Suomessa varhaiserityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta ja tavoitteet sekä menetelmät ovat kummassakin pääasiallisesti samat: Edistää alle kouluikäisen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kasvua, terveyttä ja hyvinvointia. Erityispedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen VEO, KM Marja Syrjämäen mukaan, on oppimisesteiden ja -rajojen ylittämistä ja tuen tarpeen tunnistamista ja siihen vastaamista sekä yleisten pedagogisten että erityispedagogisten elementtien kautta.

Erityisen tärkeää on tukea ja vahvistaa lapsen toimintamahdollisuuksia vertaisryhmässään, ja huomioida sekä ryhmää että yksittäisen lapsen tuen tarpeita tarkoituksenmukaisella tavalla, täsmentää Marja Syrjämäki luennossaan Helsingin Yliopiston erityispedagogiikan peruskurssilla. (Syrjämäki 2019.)

Laissa lasten päivähoitosta vuodelta 1973 on mainittu mahdollinen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve ja toimenpiteinä siihen lapsiryhmän koon pienentäminen, tai tarvittaessa päiväkodin tai sen osan muodostaminen erityispäiväkodiksi. Käytännön toteutuksena on päiväkoteihin perustettu erityisryhmiä. Erityisryhmä voi olla integroitu ryhmä, tai osalle ryhmän lapsista voi olla määritelty erityistarpeita ja osa ryhmän lapsista on tavanomaisesti kehittyviä, ilman erityistarpeita olevia lapsia. Päivähoito-laissa on myös sanottu, että kunnassa on oltava erityislastentarhanopettajan palveluja tarvittavassa laajuudessaan. Samat asiat ovat varhaiskasvatusta määrittävässä laissa käytössä edelleen ja 1990-luvulla lakiin on tullut lisäys erityisavustajien tarpeenmukaisten palveluiden ottamiseksi osaksi varhaiskasvatusta. 2000-luvulle tultaessa varhaiskasvatus -käsite on vakiintunut käyttöön, ja sillä tarkoitetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta.

Osa varhaiskasvatusta on myös esiopetusvuosi käsittäen lapsen viimeisen varhaiskasvatusvuoden ennen perusopetuksen alkamista. Esiopetus on perusopetuslain alaista toimintaa, ja vaikka se ei kuulu oppivelvollisuuteen, on osallistuminen esiopetukseen velvoittavaa alkaen vuodesta 2015. (Varhaiskasvatuslaki HE80/2015.)

Kehityksen ja oppimisen tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (VASU) ja se laaditaan yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa. Tukea tulee tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä ja sitä annetaan pedagogisin perustein. Tuki määritellään ja se myös lisääntyy asteittain: tarvittaessa lapselle annetaan yleistä tukea, ja jollei se ole riittävää, hänelle tarjotaan tehostettua tukea ja tarvittaessa erityistä tukea mikä on kokoaikaista vahvaa tukea. Tuen tarpeen määrästä tehdään pedagogisen selvityksen jälkeen hallinnollinen päätös. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii yhteistyössä perusopetuksen kanssa, ja tarvittaessa lapselle suunnitellaan pidennetty oppivelvollisuus eli yhdeksän vuoden sijaan yksitoistavuotinen peruskoulu. Näin ollen opetus alkaa jo lapsen ollessa viisivuotias ja ensimmäiset opetusvelvollisuuteen kuuluvat vuodet voidaan toteuttaa jo varhaiskasvatuksen puolella. (Syrjämäki 2019.)

3.1.2 Erityistarpeinen lapsi ja oppija musiikkileikkikoulussa

Jokainen lapsi on erilainen, omanlaisensa, ja edustaa kullekin lapselle tavallista lapsuutta. Myös tautiluokituksen tai diagnoosin omaaville lapsille kuuluu tavallinen lapsuus ilman leimaamista. Lapset ryhmitellään pedagogisessa puheessa tavallisiin lapsiin ja erityislapsiin. Tavalliseksi luokitellaan normaalit lapset, ja erityislapsiksi epänormaaleiksi tai poikkeaviksi luokitellut lapset. Normaalin lapsen mittapuuna on kehityksellinen mitta ”ideaalilapsesta”. Diagnooseista on tullut normaalin ja poikkeavan lapsen mittari: Terve lapsi on normaali, kun taas diagnosoitu lapsi on poikkeava. Tavallisia lapsia opettavat ja hoitavat tavalliset opettajat, mutta erityislapsia opettamaan tarvitaan erityisopettajia ja -lastentarhanopettajia. Kirjassa *Tavallisen erityinen lapsi* herätetään ajattelemaan jokaista lasta ”tavallisen erityisinä” diagnooseista riippumatta, ilman diagnoosiin usein liitettävää negatiivista tai leimaamista. Pohdittuani asiaa, olen myös ottanut käyttöön nimen *erityistarpeinen lapsi*, sillä mielestäni se kuvaa ko. lapsia omine haasteineen ja tarpeineen hieman tarkemmin, kuin sana *erityislapsi*. (Määttä ja Rantala 2010, 62-65.)

Erilaisuus voidaan liittää ulospäin näkyviin piirteisiin tai vammaan, poikkeavaan käyttäytymiseen tai oppimisvaikeuksiin. Erityistarpeinen oppilas voi tarvita avustamista fyysisen vamman tai karkeamotoristen tai hienomotoristen taitojen kanssa. Hänellä voi olla oppimisvaikeuksia, tai muista poikkeava tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Oppimisen haasteiden taustalla voi myös olla kehitysvamma. Lisäksi oppilaalla voi olla mahdollisia liitännäissairauksia, jotka voivat vaikuttaa oppimiseen

tai osallistumiseen. On tärkeää muistaa, että erilaiset, muista poikkeavat piirteet ovat ominaisuuksia muiden persoonallisten piirteiden joukossa eikä henkilöä tule määritellä pelkästään niiden mukaan. (Rytönen 2015.)

Kaikilla tutkimusryhmäni lapsilla oli havaittavissa viivästymää erilaisissa toiminnoissa. Heillä oli viivästymää puheen tuotossa sekä ymmärtämisessä, joten heidän kanssaan oli tarkoituksenmukaista käyttää kuvia ja tukiviittomia asioiden havainnollistamisessa. Osalla oli haasteita eri asteisesti hienomotorisissa taidoissa sekä liikkumisessa. Jokainen lapsista tarvitsi tukea huomion kohdistamisessa tekeillä olevaan asiaan ja suuntien näyttämässä mm. piiritsseissä. Kolmella lapsella oli diagnoosi tietyissä asioissa, vaikka usein alle kouluikäisillä niitä ei välttämättä vielä ole muodostettu. Lasten erityistarpeet eivät aina näy päällepäin, ja opettajienkin on hyvä muistaa, että lapsen haastavalla käyttäytymisellä voi olla erityiset syynsä.

Musiikkileikkikoulussa oppilaat ovat melko nuoria, alle kouluikäisiä, joten he eivät todennäköisesti itse osaa kertoa opettajalle erityistarpeistaan. Yhteistyö vanhempien kanssa korostuu verrattuna tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa toimimiseen. Lasten erityistarpeista olisi hyvä tietää etukäteen, siten opettajan olisi helpompaa suunnitella toimintaa lasten tarpeesta käsin. Vanhemmalta voi myös kysyä neuvoa, kuinka toimia lapsen kanssa. Vanhemman on hyvä olla mukana tunnilla sekä lapsen tuntijana että hänen avustajanaan. Näin ollen opettaja voi keskittyä varsinaiseen opetustyöhön ja vanhemmat huolehtivat lasten mahdollisista hoidollisista tarpeista. Esimerkiksi lapsen tunnereaktioihin vastaamiseen voi tarvita yhden aikuisen täyden huomion, ja rauhoittuakseen lapsi tarvitsee oman aikansa.

Alle kouluikäisten lasten oppiminen on kokonaisvaltaista. He oppivat koko kehollaan: liikkuen, kosketellen, haistellen, maistellen, kuunnellen ja katsellen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lapsen kehitykseen kuuluu monia yhtäaikaista ja rinnakkaisia oppimis- ja kypsymistapahtumia, joilla on vaikutusta toisiinsa ja jotka rakentuvat yhden asian saavutettua tietyn tason. Jos jonkin oppimisalueen kehitys viivästyy, se voi vaikuttaa hidastavasti jonkin toisen alueen kehittymiseen. Lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä motorinen, fyysinen, tiedollinen, sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys ovat kaikki keskenään vuorovaikutuksessa. Fyysisessä kehityksessä tapahtunut edistyminen näkyy myös henkisessä kehityksessä. Lasten kehitykseen vaikuttavat kypsyminen ja oppiminen, ja oppimisympäristön olisikin hyvä olla monipuolinen, jotta kaikki osa-alueet saisivat stimulaatiota. (Ojala ja Viinikainen 2000, 8.) Monipuolinen musiikkileikkikouluopetus tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Millaisia kehityksellisiä tai oppimiseen liittyviä haasteita lapsella voi ilmetä?

3.2 Oppimisen ja kehityksen haasteita

Käsitteen *erityisoppilas* voidaan ymmärtää tarkoittavan sellaista oppijaa, jonka taidot ja kyvyt ymmärtää, hahmottaa ja käsitellä tietoa ovat muista, eli valtaväestöstä poikkeavat ja tavanomaista heikommät. *Erityisoppilas* voi tarkoittaa myös oppilasta, joka on valtaväestöä lahjakkaampaa, taidoiltaan muita nopeammin etenevää ja siten erilainen oppija. Kumminkin, muita heikommät ja erityislahjakkaat oppijat tulisi huomioida omista oppimisen tarpeistaan käsin. Koska keskityn tutkimuksessani pohtimaan erityistarpeisten lasten oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja niiden ratkaisuja varhaisiän musiikinopetuksessa, kerron seuraavaksi erityistarpeisilla oppilailla ilmenevistä yleisimmistä oppimisen vaikeuksiin vaikuttavista tekijöistä.

3.2.1 Kehitysvammaisuus ja Downin oireyhtymä

Kehitysvammaisuus määritellään WHO:n ICD-10-tautiluokituksen mukaan tilaksi, joissa mielen kehitys on estynyt tai epätäydellinen. Heikosti kehittyneitä ovat yleiseen älykkyystasoon vaikuttavat älylliset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset kyvyt, jotka ilmaantuvat kehitysiässä. Lisäksi kehitysvammaisuuteen voi liittyä tai olla liittymättä mitä tahansa henkisiä tai ruumiillisia häiriöitä. Kehitysvammaisuudessa luokitellaan henkilön toimintakyvyn mukaisesti neljä eri astetta: lievä, keskivaikea, vaikea ja syvä kehitysvamma. (Vernerinet, Kehitysvammaisuuden määritelmä 2020.)

Downin oireyhtymä (syndrooma) on suurin yksittäinen kehitysvammaisuuden syy, ja se johtuu tavallisimmin yhdestä ylimääräisestä 21-kromosomista. Lapsia, joilla on Downin oireyhtymä, syntyy Suomessa vuosittain noin 70. Oireyhtymään voi kuulua keskivaikean kehitysvammaisuuden lisäksi esimerkiksi infektioherkkyyttä, kuulovamma tai epilepsiaa. Tyypillisten kasvonpiirteiden ohella Downin oireyhtymään kuuluu myös lihasten hypotonisuutta eli velttoutta, ja tästä johtuen lapset kehittyvät motorisesti muita hitaammin. Downin oireyhtymälle on ominaista myös viivästynyt yleinen kehitys. Kehitysviiveen merkitys lapsen ja aikuisen itsenäisen elämän kannalta vaihtelee lievästä haitasta jatkuvan tuen tarpeeseen. (Janko 2017.)

3.2.2 Motorisen kehityksen ongelmia

Motoriset taidot tai uusien taitojen oppiminen voivat tuottaa joillekin lapsille vaikeuksia. Tällöin puhutaan motorisen kehityksen alueella esiintyvistä erityisvaikeudesta. Jos motoriset ongelmat ovat lieviä, puhutaan kömpelyydestä ja sitä voi esiintyä yksittäisenä tai liittyneenä muihin häiriöihin, esimerkiksi

tarkkaavaisuuteen tai puheen kehityksen viivästymään. Motorisesti kömpelöillä lapsilla on todettu olevan enemmän oppimiseen liittyviä vaikeuksia, kuin liikunnallisesti kehittyneemmällä samaan ikäryhmään kuuluvilla lapsilla.

Lapsilla voi ilmetä ongelmia sekä karkea- että hienomotorisissa toiminnoissa. Niitä ovat esimerkiksi törmäily ja kompasteleminen, tai ruokailuvälineiden ja saksien käyttö voivat olla hankalia oppia. Tällöin oman kehon hahmottaminen, kehon tuntemus ja tietoisuus omasta kehosta voi olla kehittymätön. Kehosta saadun aistitiedon perusteella muodostetaan hahmotus omasta kehosta, ja aistimukset ovat perusta lapsen motoristen taitojen kehittymiselle. 1-3-vuotiaalla lapsella on sensomotorisen kehittymisen herkkyyksikausi, ja kehon hahmotuksen myötä myös kehon hallintataidot alkavat kehittyä. Kehon hahmottamiseen kuuluvat lateraalisuuden eli kaksikylkisyyden havaitseminen, oikea- vasen- hallitsevuus, tasapaino ja avaruudellinen hahmottaminen. (Ojala ja Viinikainen 2000).

Lateraalisuuden kehittyminen tarkoittaa lapsen havaintoja siitä, että hänellä on kehossaan kaksi puolta, joista toinen on vahvempi. Toisen puolen ja kätisyyden vakiintuessa käyttöön, kädestä muodostuu hienomotorisesti tarkempi. Osa kehon hahmottamisesta on myös kyky arvioida etäisyyksiä ja suuntia suhteessa omaan kehoon. Tätä kutsutaan avaruudelliseksi hahmottamiseksi. Se, että lapsella on ongelmia kehon hahmottamisessa, ilmenee monin eri tavoin: Liikkuminen on kömpelöä tai yliaktiivista, pukeutuminen, seisominen, pyöräily ja monet muut motoriset perustaidot tuottavat ongelmia päivittäin. Kehittymättömällä kehon kuvalla voi myös olla psykologisia vaikutuksia: Lapsi voi kokea epävarmuutta, arkuutta ja turvattomuutta. Näillä on vaikutusta lapsen itsetuntoon, ja tästä voi seurata myös sosiaalisia ongelmia. (Ojala ja Viinikainen 2000).

Motorisia ongelmia aiheuttaa myös koordinaation puute ja se näkyy huonoina liikeyhdistelminä ja kömpelyytenä. Koordinaatio vaikuttaa motoriseen suoritukseen ja sitä tarvitaan vartalon ja sen osien liikeyhdistelmissä, esimerkiksi pallon kiinniottamisessa, jossa tarvitaan käsien ja silmien yhteistyötä. Koordinaatioon liittyy myös kyky ylittää oman kehoon kuviteltu keskiviiva. Keskiviivan ylityksen ongelma näkyy kykenemättömyytenä ristikkäisliikkeisiin: esimerkiksi vasen käsi ei voi mennä kehon keskiviivan oikealle puolelle ja päinvastoin. (Ojala ja Viinikainen 2000). Musiikkileikkikoulussa ongelman voi huomata mm. soitettaessa xylofonia pidellen mallettia kummassakin kädessä.

3.2.3 Tarkkaavaisuushäiriö

Rajanveto tarkkaavaisuuteen liittyvien häiriöiden ja käyttäytymisongelmien välillä on häilyvä, sillä nämä liittyvät läheisesti toisiinsa. Tarkkaavuuden häiriöön liittyvä käytös voidaan tulkita käyttäytymishäiriöksi, koska se näkyy ulospäin ja on muita ihmisissä häiritsevää. Lapsi voi esimerkiksi pyöriä tai keikkua

tuolillaan, kävellä ympäriinsä tai hän ei jaksa kuunnella satua tai annettuja ohjeita loppuun saakka. Aina ei ole helppoa päätellä mistä häiritsevä käyttäytyminen johtuu lapsen ajautuessa tekemään muita, mielenkiintoisempia toimintoja. Voi olla, ettei lapsi kuule tai ymmärrä ryhmälle yhteisesti annettuja ohjeita, vaan hän voi tarvita suoraan hänelle kohdistetun ohjeen antamista, ja tällöin hän osaa käsitellä saamansa ohjeen oikein toimiakseen osana ryhmää. Toisinaan taas tarkkaamattomuus ilmenee siten, ettei lapsi näytä kuuntelevan, kun häntä puhutellaan suoraan. (Ojala ja Viinikainen 2000.)

ADHD, Attention Deficit Hyperactive Disorder, tarkoittaa aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriötä ja siihen liittyy ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. ADD, attention Deficit Disorder, mielletään ADHD:n alatyypinä ja se tarkoittaa tarkkaamattomuutta *ilman* impulsiivisuutta tai ylivilkkautta. Nämä, kuten myös autismi, Asperger sekä Tourette, luetaan neuropsykiatrisiin oireyhtymiin. Neuropsykiatriset (nepsy) häiriöt johtuvat aivojen neurologisesta poikkeavuudesta, joka vaikuttaa havainnointiin ja käyttäytymiseen aiheuttaen myös psykiatrisia oireita. Jäntin & Savinaisen mukaan neurologisia häiriöitä esiintyy noin 15% suomalaisista ja siitä suurin esiintyvyys, noin 5-10%, on ADHD:llä ja ADD:llä. Niitä on pitkään diagnosoitu pojilla kolme kertaa useammin kuin tytöillä, mutta viimeisimpien tutkimusten mukaan ADHD on yhtä yleinen tytöillä ja pojilla. Tytöt voivat oireilla eri tavoin kuin pojat, joten ADHD jää heillä herkemmin tunnistamatta. Tytöillä esiintyy harvemmin häiritsevää käytöstä, joten heillä ADHD saatetaan havaita usein vasta myöhemmin, aikuisiällä. (Jäntti ja Savinainen 2018.)

Miten tarkkaavaisuushäiriön voi havaita musiikkileikkikoulutunnilla? Havaintokyvyn häiriöt voivat näkyä siten, että lapsen on vaikea keskittyä tehtävään. Lorua tai lyhyen laulun sanoja pidempien runojen tai tarinoiden kuunteleminen voi olla vaikeaa, jolloin opettaja voi käyttää tarinan sisältöön liittyviä selkeitä kuvia helpottamaan kuuntelua ja asian havainnointia. Kuvien oikea-aikainen esille laitto vaikuttaa keskittymiseen ja lapsen jaksamiseen seurata asiaa. Pienten lasten ollessa kyseessä on opettajan olennaista muistaa myös käyttää tarpeeksi lyhyt aika asioiden esittelyyn ja opetteluun.

Ojalan & Viinikaisen mukaan tarkkaavaisuushäiriön omaavalla lapsella on usein toistuvia vaikeuksia keskittyä leikkeihin tai tehtäviin. Lapsi on levoton ja tapaturma-altis. Lapsella voi olla vaikeuksia leikki- ja pelitilanteissa, jolloin hänen tulee noudattaa sääntöjä tai odottaa omaa vuoroaan. Hän keskeyttää usein toiset ja vastaa kysymyksiin, ennen kuin niitä on esitetty. Hän voi myös olla haluton pitkäkestoiseen työskentelyyn ja häiriintyä ulkopuolisista ärsykkeistä. Nämä ilmenevät jatkuvana liikkumisen tarpeena sekä aggressiivisuutena ja/tai passiivisuutena sekä muiden häiritsemisenä. (Ojala ja Viinikainen 2000.)

Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee myös lapsen motorisina häiriöinä, jolloin tunnilla liikkuminen annetun tehtävän mukaan tuntuu hitaalta, kömpelöltä tai epätarkalta (Ojala ja Viinikainen 2000). Tällöin lasten

kesken voi sattua tahattomia tönimisiä ja kaatumisia. Ne aiheuttavat lasten välisen konfliktin lisäksi motorisia haasteita omaavassa lapsessa itsetunto-ongelmia ja mahdollista vetäytymistä liikuntatilanteista. Olen huomannut, että opettajan apu tilanteiden selvittämisessä on tärkeää ja leikkiä voidaan hyvillä mielin jatkaa. Myös kömpelön lapsen tarpeiden ns. huomaamaton huomioiminen, esimerkiksi antamalla hänen rauhassa koota itsensä tarpeen tullen ennen leikin jatkamista, on tärkeää.

Olen myös havainnoinut hienomotoriikan häiriöitä (silmän ja käden yhteistyön vaikeus) omaavan lapsen kynän käytöstä seuraavaa: Onnistuneen viivan piirtämistaidon tai siistin väritysjäljen puute, voivat joillakin lapsilla aiheuttaa vetäytymistä väritys- ja askartelutuokioista. Tuolloin tarjotaan mahdollisuus osallistua toimintaan ja mahdollisuus myös lopettaa aikaisemmin ja korvata tekeminen jollain muulla ryhmän touhuun sopivalla toiminnalla. Harvemmin vain yksi lapsi kieltäytyy keskittymästä väritystävään, jolloin toimintaa voidaan jakaa pariin erilaiseen toimintaan ryhmän koosta riippuen. Olen antanut halukkaiden jatkaa piirtämistä, ja toisten siirtyä esimerkiksi peitolle rauhoittumaan ja kuuntelemaan musiikkia.

Musiikkipedagogit voivat kiinnostuksen ja mahdollisuuksiensa mukaan saada opetustilanteisiin taitoja kohdata neuropsykiatrisen kirjon oppilaitaan, esimerkiksi autismikirjolla olevia tai ADHD:n omaavia, käymällä Neuropsykiatrisen kuntouttajan koulutuksen. Neuropsykiatrisen valmennus on tavoitteellinen ratkaisukeskeinen kuntoutusmenetelmä, jonka tarkoituksena on tukea asiakkaan/oppilaan toiminnanohjaustaitojen kehittymistä, esimerkiksi soiton harjoittelun suunnittelemista, niin että oppilas kykenee siihen aiempaa paremmin. Valmennus mm. tukee toimintakykyä, itsetuntoa ja itsenäisyyttä. (Jäntti ja Savinainen 2018.)

3.2.4 Autismikirjo

Autismista puhuttaessa tarkoitetaan usein lapsuusiän autismia tai varhaislapsuuden autismia. Autismikirjo tarkoittaa neuropsykiatrista häiriötä, jonka vaikutuksena henkilöllä on eriaisteisia hankaluuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa kommunikaatiossa ja sosiaalisessa mielikuvituksessa. Noin 1-2 % väestöstä kuuluu autismin piirteitä omaaviin. Autismi ilmenee lapsen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja viestinnässä kolmanteen ikävuoteen mennessä ja usein vanhemmat ovat huomanneet lapsen kehityksessä ongelmia jo aikaisemmin, vauvasta alkaen.

Autistisilla henkilöillä ilmenee vaikeuksia ei-sanallisten keinojen käytössä vastavuoroisessa kommunikoinnissa. He eivät välttämättä pysty lukemaan ajatuksia tai tunteita toisten ilmeistä ja sen vuoksi he välttelevät katsekontaktia. Saavutuksia, ilon aiheita tai kiinnostuksen kohteita ei pystytäkään jakamaan muiden kanssa ja ystävystymisessä omanikäisten lasten kanssa ilmenee ongelmia. Myös tunteiden

käsittely ja ilmaiseminen on hankalaa. Kielen kehityksessä on viivästymää tai se puuttuu kokonaan, leikit eivät sovi ikätasoon ja lapsella ilmenee kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita ja tuttujen rutiinien noudattamista. Autismia voidaan kuvailla käyttäytymiseen pohjautuvana oireyhtymänä, jonka ilmeneminen eri ihmisillä vaihtelee suuresti. Aistisäättelyyn liittyviä ongelmia, kuten valo-, ääni- tai kosketusherkkyyttä voi myös ilmetä. Joillakin voi olla älyllistä kehitysvammaisuutta, toisilla esimerkiksi matemaattista tai kielellistä erityislahjakkuutta. Nykyisin Aspergerin oireyhtymä luetaan autismin kirjoon. Autismi on pysyvä ominaisuus, eikä häviä kehityksen myötä. (Jäntti ja Savinainen 2018.)

3.2.5 Sensorisen integraation häiriö

Sensorisen integraation häiriössä lapsen aivot toimivat vajavaisesti, kun ne yhdistelevät aisti-impulsseja. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen aivot eivät pysty käsittelemään tai jäsentämään saamia aisti-impulsseja sellaisella tavalla, joka antaisi lapselle tarkan tiedon hänestä itsestään ja ympäristöstä. Tätä kutsutaan myös aistiyliherkkyydeksi. Ärsykeitä, jotka tulevat näön, kuulon, tuntoaistin, liiketunnon ja tasapainoaistin kautta on vaikea jäsentää. Lapsella voi olla esimerkiksi vaikeus jäsentää ihon kautta tulevia aistimuksia, jolloin hän voi ärtyä kosketuksesta. Jotkut lapset voivat yli- tai ali reagoida tuntoaistisiin ärtymällä hirtävistä vaatteiden saumoista tai huonosti jaloissa pysyvistä tossuista ärsykkeen haitatessa niin paljon, ettei itse asiaan tai musiikin oppimiseen jää mahdollisuutta. Tai hän voi kokea äänet normaalia kovempina ja sietämättöminä. Joillakin lapsilla ongelmaksi voi muodostua astuminen paljain jaloin esimerkiksi nurmelle. Lapsilla, joilla on lieviä neurologisia ongelmia, kuten kehitysvammaisuutta, kehityksen viivästymää, dysfasiaa tai oppimisvaikeuksia, on usein tällaisia häiriöitä. Apua tähän saadaan sensorisen integraation terapiasta. (Ojala ja Viinikainen 2000.)

Havaittuaan lapsessa aistiyliherkkyyttä, opettaja voi musiikkileikkikoulussa kiinnittää opetuksessaan huomiota tilan, valaistuksen ja volyymin käyttöön. Esimerkiksi valitessaan soittimia opettaja voi valita ryhmän lapsille erilaiset soittimet kullekin, ja vaihdella niitä siten, että kaikki pääsevät kokeilemaan kutakin soitinta vuorollaan sen sijaan, että soitattaa kovaäänisiä triangeleja kaikilla yhtäaikaaisesti. Mikäli tunneilla on käytössä suuri sali, tilankäytön rajaamista voi kokeilla asettamalla jokaiselle lapselle istumapaikan hänen valitsemalleen värialustalle. Tarvittaessa on helppo kerätä alustat pois lattialta musiikkiliikunnan ajaksi tai siirtää esimerkiksi taulun eteen toiminnan siirtyessä sinne. Erivärisiä alustoja käytettäessä lapsi muistaa oman värivalintansa ja paikan löytäminen helpottuu. Avaria tiloja aristelevassa lapsessa värin tuttuus luo myös turvaa ja helpottaa hänen toimintaansa. Artikkelissaan *Eri-tyispedagogiset menetelmät perustaitojen ja leikin opetteluun apuna varhaiskasvatuksessa* Anna Törnroos kirjoittaa:

Hyväksi havaittu arjen erityispedagoginen menetelmä on myös kuulosuojainten käyttö. Kuulosuojainten avulla ääniherkän lapsen on helpompi osallistua koko ryhmän toimintaan. Aurinkolasit estävät kirkkaita valoja ja aktiivittynyt päällä istuminen voi helpottaa keskittymään paikalla olemiseen. Keskittymistä voi helpottaa myös kädessä hypisteltävä askartelupunos tai sinitarra. (Törnroos 2019, 148-149).

3.3 Kielelliset erityisvaikeudet

Musiikkileikkikoulutunnilla käytetään musiikillisten ilmaisutapojen lisäksi melko paljon puhetta kommunikaatiossa. Seuraavaksi kerron yleisimmistä puhehäiriöistä enemmän, sillä tiedosta on apua erityistarpeisia lapsia opettaessa.

Lasten kielellisiin häiriöihin liittyy usein vaikeuksia keskittymisessä ja huomion kohdentamisessa. Kielellisen muistin kehittämiseen tarvitaan huomion suuntaamista, aistimuksen vastaanottamista ja kielellistä prosessointia. Mikäli ne häiriintyvät, on kielen vastaanotto puutteellista ja tarvitaan keskittymisen harjaannuttamista. Siihen musiikki on oiva keino. (Alopaus-Laurinsalo ja Ojanen 1998.)

Lasten kielenkehitykseen liittyvät ongelmat olisi hyvä havaita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta niistä aiheutuvia liitännäisongelmia, kuten sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia voidaan estää. Puheenkehityksen viivästymät voidaan selkeästi havaita jo 2-4-vuotiailla lapsilla. Suurimaksi osaksi lieviä kielihäiriöistä kärsivät lapset kuitenkin sopeutuvat ympäristöönsä ongelmitta ja ovat pääsääntöisesti normaaliälyisiä tai lahjakkaita lapsia. (Ojala ja Viinikainen 2000, 29-42.) Lapsen puhehäiriön laatu määritellään puheterapeutin testauksella sekä poissulkumenetelmällä. Aluksi tutkimuksissa pyritään sulkemaan pois muut, kuin kielellisestä erityisvaikeudesta johtuvat mahdollisesti kielellistä kehitystä viivästyttävät syyt. Näitä ovat kuulovamma, kehitysviive tai -vamma, psyykinen sairaus, monikielisyys tai virikkeetön ympäristö. Muita, motorisia syitä voivat olla puhe-elimistön motorikkaan vaikuttava sairaus tai vamma, tai elimellinen poikkeavuus, kuten kitalakihalkio. (Alopaus-Laurinsalo ja Ojanen 1998, 16-17.)

Puheen tuoton ongelmat jaotellaan kommunikaatiohäiriöihin ja puheen sujuvuuden häiriöihin.

- Kommunikaatiohäiriöitä ovat: artikulaatiohäiriöt, viivästynyt puheen- ja kielenkehitys, kehityksellinen kielihäiriö (aiemmin kielenkehityksen erityisvaikeus eli dysfasia), puhe-elinten motorikan häiriöt (dysartria ja dyspraksia) sekä autismin piirteisiin liittyvät puheen erityisvaikeudet.
- Puheen sujuvuuden häiriöitä ovat: änkytys ja sokellus, mutismi eli vaikeneminen, nasalteetin häiriöt esimerkiksi honotus ja fonaatio- eli äänihäiriöt mm. äänen käheys. (Ojala ja Viinikainen 2000.)

3.3.1 Artikulaatiohäiriöt ja viivästynyt puheen- ja kielenkehitys

Puheartikulaatio tarkoittaa äänteiden tuottamista ja käyttämistä. Ääntöelinten väärät asennot ja liikkeet aiheuttavat artikulaatiovirheitä. 80 % lasten puhehäiriöistä on äännevirheitä, kuten s- ja r-viat. Virheellinen artikulaatio voi olla sitä, että kirjaimia lausutaan väärin tai niitä korvataan toisella kirjaimella. Se voi tarkoittaa myös äänteiden puuttumista, jolloin kirjain ei löydy tai erotu puheesta.

Mikäli lapsen tapa käyttää kieltä tai hänen puheensa sisältö on huomattavasti hänen oman ikätasonsa taitotason alapuolella, puhutaan viivästyneestä puheenkehityksestä. Lapsella voi olla puheen ymmärrettävyyttä häiritseviä puutteita, kuten poikkeavuudet sanoissa, tavuissa tai sanarakenteissa, tai puhe voi olla myöhässä tai sitä ei tule lainkaan. Viivästynyt puheenkehitys voi ilmetä normaalia vähäisempänä ääntelynä ensimmäisen ikävuoden aikana ja ensimmäiset sanat tulevat myöhemmin kuin muilla saman ikäisillä lapsilla. Viivästynyt puheenkehitys ilmenee myös hidastuneena motorisena kehityksenä, vaikeutena matkia huulten ja kielen liikkeitä. Tällöin lapsi voi ilmaista itseään osoittelemalla.

3.3.2 Kehityksellinen kielihäiriö ja puhe-elinten motoriikan häiriöt

Kun lapsen kielen kehitys viivästyy tai etenee poikkeavasti suhteessa muuhun kehitykseen, puhutaan kehityksellisestä kielihäiriöstä. Aivoliiton mukaan (Aivoliitto 2019) noin seitsemällä prosentilla suomalaisista lapsista on kehityksellinen kielihäiriö (ent. dysfasiasta eli kielenkehityksen erityisvaikeus) ja se on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Ensisanojen tulo voi viivästyä niin, että lapsi voi olla vuosia lähes puhumaton. Uusien sanojen oppiminen on hidasta ja jo opittuja sanoja jää pois käytöstä. Sanojen yhdistäminen lauseiksi on viivästynyt ja käsitteiden sekä kieliopin oppiminen on hidasta. Kommunikaation vaikeudet ovat tyypillisiä puheen epäselvyyden sekä puheen ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi. Ymmärtämisen vaikeudet voivat tulla ilmi lapsiryhmän mukana toimimisessa silloin, kun pitäisi osata koko ryhmälle annetun pitemmän ohjeen mukaan. (Aivoliitto 2019.)

Puhemotoriikan häiriö tarkoittaa puheen tuoton vaikeutta (dyspraksia), joka vaikuttaa puheen ymmärrettävyyteen ja saattaa vaikeuttaa merkittävästi toimintakykyä arjessa ja sosiaalisissa tilanteissa. Vaikeus voi johtua neurologisesta sairaudesta tai syynä voi olla kehityksellinen tekijä. Verbaalinen dyspraksia luetaan kielelliseen erityisvaikeuteen ja tarkoittaa sitä, että lapsen puheliikkeiden suunnittelu ei onnistu, joten hän ei kykene tuottamaan haluamiaan sanoja. Dyspraksiaan voi myös liittyä poikkeavuuksia kasvojen ja suun alueen lihasten toiminnassa (dysartria), ja ne voivat ilmetä esimerkiksi kuolaamisena. (Cognimed 2019.)

3.3.3 Autismin piirteisiin liittyvät puheen erityisvaikeudet

Lapsilla, joilla on autismi, on usein vaikeuksia ymmärtää puhetta tai kasvojen ilmeitä. Kielen kehitys on viivästynyt tai voi puuttua kokonaan, ja usein 1,5 -2-vuoden iässä aletaan huomata selvä puheen viivästyminen. Jotkut lapsista voivat puhua melko asianmukaisesti tietyssä yhteydessä, esimerkiksi koulussa, mutta eivät osaa mukauttaa keskustelua toiseen tilanteeseen sopivaksi kertoo Christopher Gillberg kirjassaan *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt*. Hän kertoo myös, että autismin kirjolla olevat lapset voivat oppia noudattamaan puhuttuja ohjeita tilannesidonnaisesti, mutta eivät ymmärrä ohjetta toisessa yhteydessä. Noin joka toinen lapsi, jolla on autismi jää kokonaan tai osittain vaille puhekykyä. Niille lapsille, joille puhetta kehittyä, jää suuria poikkeavuuksia puheeseen. Puhe voi olla jankuttavaa, eivätkä he leiki puheellaan jäljittelyleikkejä, jotka kuuluvat normaaliin puheen kehitykseen. Jotkut autistiset lapset voivat toistaa käytyjä keskusteluja ulkoa sanatarkasti, kuitenkin ymmärtämättä niiden sisältöä. Heiltä jää myös ymmärtämättä, että puheen painotuksen muuttaminen voi muuttaa puheen merkityksen. Jotkut puhumattomat autistiset lapset osaavat laulaa melodioita erittäin puhtaasti pystymättä kuitenkaan puhumaan keskustellen. Joillakin lapsilla voi olla hieman spontaania puhetta, mutta he eivät pysty ilmaisemaan tarpeitaan eivätkä tunteitaan. (Gillberg 1988.)

3.3.4 Puheen sujuvuuden häiriöt ja niissä tukeminen

Terhi Ojala ja Heli Viinikainen kertovat puheen sujuvuuden häiriöistä kirjassaan *Päivänsäteitä ja Meninkäisiä - Lapsen kasvun tukeminen perhepäivähoidossa seuraavaa:*

Kun on kyse änkytyksestä, puheen äänteet, tavut tai sanat toistuvat tiheään tai pitkittyvät. Usein toistuvat takeltelut ja tauot särkevät puheen rytmin ja puheessa voi olla joitakin tai kaikkia edellä mainituista. On tavoiteltavaa saada änkyttävän lapsen ja hänen läheistensä välinen vuorovaikutus pysymään normaalina pyrkimällä ehkäisemään ja lieventämään ympäristön kielteisiä reaktioita, ja toisaalta auttaa lasta kestämään mahdolliset reaktiot. Ei kauhistella lapsen puhetta, eikä yritetä arvailla hänen sanomisiansa etukäteen. Hyviä harjoitteita pienille lapsille ovat laulaminen, rytmittely, riimittely ja taputukset. (Ojala ja Viinikainen 2000.)

On kuitenkin tiedostettava, että vaikka puhuessa änkyttävä lapsi voi laulaa ilman änkytystä, on puheen ja laulamisen fysiologia erilainen. Laulettaessa hengitetään eri tavalla ja syvempään, kuin puhuessa eikä laulun avulla opittu sujuvuus siirry puheeseen. Laulettaessa ääntökorkeus on myös selkeästi korkeampi verrattuna puheeseen ja näin ollen ääni tuotetaan laulettaessa eri tavalla kuin puhuttaessa. Sujuva laulaminen kuitenkin tuo lapselle onnistumisen kokemuksia ja sillä on vaikutusta itsetuntoon. (Alopaeus-Laurinsalo ja Ojanen 1998, 39.)

Mutismi eli vaikeneminen tarkoittaa sellaista puhumattomuutta, jossa lapsi osaa puhua mutta kieltäytyy puhumasta joissakin tilanteissa, kuten päivähoitopaikassa. Lapsi voi myös kieltäytyä puhumasta kokonaan tai puhua kuiskaamalla. Puhumattomia lapsia on noin yksi tuhatta lasta kohti. Mutismi voi

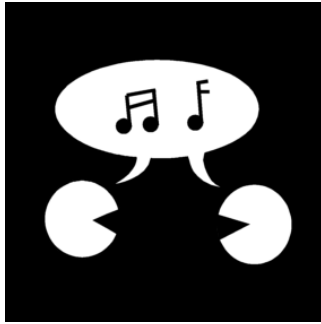
rajoittaa lapsen sosiaalisia suhteita. Auttaakseen vaikenavaa lasta on pyrittävä lisäämään niitä tilanteita, joissa lapsen puhe sujuu. Häntä ei saa vaatia puhumaan, varsinkaan ryhmän edessä ja hän tarvitsee aikaa rohkaistua osallistumaan puheeseen. Laululeikit, loruttelu ja riittäily voivat auttaa puhumatonta lasta. Muita puheen sujuvuuden häiriöitä ovat nasaliteetin häiriöt kuten honotus, ja fonaatio- eli äänihäiriöt mm. äänen käheys. (Ojala ja Viinikainen 2000, 41.)

3.4 Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä

Kun on todettu, että lapsen puheen- ja kielenkehityksessä on ongelmia, on mietittävä muita kommunikointikeinoja, jotka tukevat puheen oppimista. Korvaavat kommunikaatiokeinot etsitään yksilöllisesti lapsen tarpeita vastaaviksi. Puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiokeinoista käytetään lyhennystä AAC-menetelmät (Augmentative and Alternative Communication) ja niitä ovat viittomat, erilaiset kuva- ja symbolikommunikaatiomenetelmät sekä haptiisit. Isompien lasten ja aikuisten välineenä kirjoittaminen on luonteva puhetta korvaava väline, mikäli kirjoittamisessa ja lukemisessa ei ole vaikeutta. Tällöin apuväline voi olla kynä ja paperi, tabletti, puhelin tai tietokone. Voidaan myös käyttää ohjelmia, jotka muuttavat kirjoitetun tekstin puheeksi. (Ala-Kihniä 2019, 157-159).

Viittomakielen lisäksi viittomia käytetään tukiviittomina ja viitottuna puheena. Viittomakieli on oma kielenä sanajärjestyksineen ja lauserakenteineen. Tukiviittomissa viitotaan suomen kieltä ns. selkoviittomina viittoen puhutun kielen tärkeimmät sanat, eli avainsanat puheen kanssa samanaikaisesti. Viitotussa puheessa viitotaan lähes kaikki sanat suomen kieliopin mukaisesti. Internetistä löytyy useita viittomia sisältäviä sivustoja, joista viittomia voi opetella videon avulla. Näitä ovat mm. *Viittomapediä*, *Signwiki*, *Suvi* -viittomakielten verkkosanakirja ja *Viito*-sovellus. Lapsille on myös viitottuja lastenohjelmia mm. *Pikku Kakkonen: Riku ja Rami*, ja *Maltti ja Valtti*, sekä *Kirjastokaista: Viitotut satutunnit*. (Viitottu laulu 2020.)

Blisskieli on kansainvälinen graafinen kuvasymbolikieli. Siinä kuvissa olevien symbolien päälle on kirjoitettu sanahahmo. *Pictogramm-kuvat*, ovat mustavalkoinen kommunikaatiokuvasto, jossa on yli 700 aihepiireittäin ryhmiteltyä kuvaa. *PCS-kuviin*, eli *Picture Communication Symbols*, kuuluu 3000 piirroskuvaa (Ojala ja Viinikainen, 2000) ja *Papunetin kuvatyökalussa* löytyy kattava kuvasto lapsille sopivia selkeitä piirros- ja valokuvia sekä viittomia kuvina. (Kuvapankki 2020.) Erilaisia kuvia on paljon saatavana, valokuvista piirroskuviin, joten jokaiselle kuvien avulla kommunikoivalle lapselle tulee löytää juuri hänelle sopivimmat kuvat. Kuvien valinta perustuukin aina lapsen tapaan hahmottaa asioita ja niiden käyttötapa riippuu kunkin lapsen tavasta kommunikaatioon. Kaksi esimerkkiä Papunetin kuvatyökalun kuvista:



Kuva 1. Sclera-pictogrammi kuva: *Yhteislaulu*



Kuva 2. ARASAAC -piirroskuva: *Laulaa*

Joillakin oppilailla voi musiikkileikkikoulutunnilla olla mukanaan kommunikaatiokansio, jossa on omat kuvansa verbeille, adjektiiveille ja substantiiveille. Vanhempi näyttää kansiosta sanojen kuvia samalla niitä lausuen, ja lapsi oppii kuvien merkitykset. Hän taas näyttää kuvista tarkoittamiaan asioita, jolloin asian tarkoitus selviää muille ihmisille. Kuvat voivat olla myös mm. paperisessa kommunikaatiotaulussa, avainsanakansioina, tietokoneohjelmassa tai -sovelluksessa. (Ala-Kihniä 2019, 157-159.)

Kommunikaatiossa voidaan apuvälineenä käyttää myös oikeita esineitä. Esimerkiksi nallea voi käyttää merkitsemään päiväunille menoa, pikkuautoa merkitsemään autoajelua tai kankaanpalaa merkitsemään pukeutumista. Tietokoneella ja muilla älylaitteilla olevia kommunikaatio-ohjelmia voidaan rakentaa kuvien tai bliss-symbolien avulla ja ne saadaan kuuluviin puhesynteesin avulla, esimerkkinä TAIKE -taulusto. (Ala-Kihniä 2019, 157-159.)



Kuva 3. Ruokailuun ja ruuan valmistamiseen liittyvä kuvakommunikaatiokansion sivu.

(Kuva: R-L Anthoni)

Sosiaalishaptinen kommunikaatio, haptiisit, perustuu Riitta Lahtisen väitöskirjaan *Haptiisit ja haptiemit*. Ne ovat kosketusviestejä, joita voidaan käyttää osana kommunikaatiota esimerkiksi silloin, kun puheenkehityksessä ja näkökyvyssä on rajoitteita. Haptiisit ovat iholle tehtäviä viittomia tai iholle piirtämistä ja niitä käytetään tukiviittomien tavoin. Ne tehdään neutraalille kehonalueelle, esimerkiksi yläselkään tai olkavarteeseen ja asianosaiselta tulee aina kysyä lupa koskettamiseen. Kosketuksen voimakkuudella, kestolla ja nopeudella voidaan vaikuttaa kertomiseen. Kuten tukiviittomissa, myös haptiiseja käytettäessä piirretään / viitotaan tärkeimmät avainsanat. Kosketusviestejä voidaan käyttää kehotarinoissa tai elävöittämään laulujen sanoja. (Myllyrinne ja Ihanus 9.9.2019.)

3.4.1 Korvaavien kommunikointikeinojen käyttö musiikkileikkikoulussa

Tukiviittomia ja kuvia voidaan erinomaisesti käyttää tukemaan oppimista ja selkiyttämään laulun sanoja ja sisältöä. Opeteltaessa laulujen sanoja, voidaan avainkuvat kiinnittää tarranauhaan taustapahville tai magneetikuvina taululle. Kuvat kannattaa sijoittaa sopivan matalalle, lasten silmien tasolle, jotta niitä on hyvä seurata. Ohjeiden pilkkomisesta on apua lapsen toiminnan ohjauksessa. Toiminnallisten tehtävien äärellä eteneminen yksi vaihe kerrallaan on taito, jota lapset opettelevat pitkälle aikuisuuteen saakka. Taidon harjoittelun pilkkominen osiin mahdollistaa mm. neurokirjon lapsille taidon harjoittelun osissa ilman virheitä, ja sen jälkeen osia voi yhdistää toisiinsa kokonaisuudeksi. Osissa oppiminen on lapsille myös motivoivampaa, sillä ensin vaaditaan lyhytaikaisempi tarkkaavaisuuden keskittäminen tehtävään ja näin sen hallintaan saaminen on helpompaa. (Oksanen ja Sollasvaara 2019, 68).

Laulun sanoihin tutustuttaessa opettaja osoittaa yhtä kuvaa kerrallaan ja laulaa samalla. Seuraava laulukerta voidaan viittoja kuva kulta samalla laulaen. Opettajan on hyvä tiedostaa, etteivät lapset välttämättä pysty lainkaan laulamaan, mutta kuvat sekä viittomat ohjaavat ja auttavat silti oppimista ajattelun tasolla. Kuunneltu melodia tulee toistojen myötä tutuksi ja laulu opitaan. Opettaja ja avustavat vanhemmat laulavat viittojen ja lapset viittovat mukana. Laulamisen puhetta hitaampi rytmi auttaa lasten puheenkehityksessä; keskittymään ottamaan tietoa vastaan kuulonvaraisesti kehittäen tarkkaavuutta ja auttaa havainnoimaan intonaation vaihteluja (Huutilainen 2019, 234.) Laulujen opettelu viittomalla tukee lasten arkikommunikaatiota myös musiikkileikkikoulutuntien ulkopuolella. Alla oleva kuvasarja on tekemäni kuvatuki lauluun *Pöllö ja poikaset* (Sopanen ja Piispanen 2015, 76.)



Kuva 4. Kuvatukeen valitaan muutama kuva, jotka selventävät laulun sanojen olennaista sisältöä. (Kuva: R-L Anthoni)

Pöllö ja poikaset on erinomainen laulu käytettäväksi puheentuoton ongelmia omaavien lasten kanssa, sillä osaan sanoista pääsee helposti mukaan. Opettaja voi laulaa kysymykset ja lapset vastata yksitaivuiset vastaukset.

*Miten pöllö laulaa? UU-u-uu.
Mikä on silloin auki? Suu-suu-suu!
Miten metsä vastaa? Huu-huu-huu!
Mikä on pöllön koti? Puu-puu-puu.
Mikä yöllä loistaa? Kuu-kuu-kuu!
Miten laulu loppuu? Uu-uu-uu.
(Sopanen ja Piispanen 2015).*

Kuvien lisäksi olen käyttänyt myös muita tapoja laulun opettamiseen: Laulujen tarinaa voidaan kokea yhdessä pöytäteatterin keinoin, sorminukeilla leikkien tai rakentamalla lattialle minimaailma pikkuesineistä. Lapset osallistuvat mielellään toiminnalliseen oppimiseen. Seuraavassa kuvassa (kuva 5, s.27) havainnollistetaan Ritva Ollarannan säveltämää ja sanoittamaa kahden sävelen (so-mi) laulua *Pikkupupu loikki, suuren metsän poikki* kuvionuottivärien mukaisin symbolein. Kuvionuoteissa musta väri vastaa säveltä G ja harmaa väri säveltä E. (Kaikkonen ym. 2001; Kaikkonen ja Uusitalo 2015).

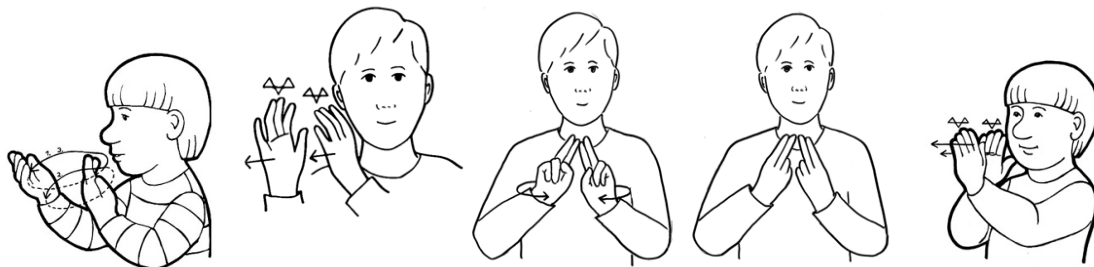


Kuva 5. "Pikkupupu loikki, suuren metsän poikki."

(Kuva: R-L Anthoni)

Lindforsin säätiön tuella on myös kehitetty Puhemuskari, jota ohjaavat yhdessä musiikkikasvattaja ja puheterapeutti. Puheterapiassa käytetään myös musiikillisia ja laulullisia menetelmiä, sillä ne auttavat kuulojärjestelmää seuraamaan äänenkorkeuksien ja intonaation vaihteluja. Myös Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari Helsingin Kulosaareissa järjestää yhteistyössä Sisäkorvaistutelasten valtakunnallisen yhdistyksen, LapCI ry:n kanssa musiikkileirejä kuuloimplantin omaaville lapsille ja nuorille. Suomalaisessa aivotutkimuksessa on todettu musiikin hyödyllisyys sisäkorvaistutelasten kielellisten taitojen kehittämisessä. (Kuuloavain 2019; Huotilainen 2019, 234).

3.4.2 Tukiviitotut laulut



Kuva 6. Viittomakuvat *Laulaa, Muskari ja Musiikki*.

(Kuvat: Papunet)

Lasten-, kansanmusiikin, klassisen ja muiden genrejen musiikin lisäksi erityislasten ryhmässä kannattaa myös käyttää lauluja, jotka on sävelletty materiaaliksi erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tällöin niihin on suunniteltu jo tekovaiheessa tukiviittomat, selkeä rakenne ja pituus sekä suppea ambitus.

Viittomalaulukirjoja ovat mm. *Maharumpu. Lauluja, loruja ja sävelmiä arjen hetkiin* ja *Aikarumpu. Lauluja, loruja ja toimintavinkkejä arkeen ja juhlaan*. (Vannasmaa ja Luukkainen 2008). Erityisopettajat Luukkainen ja Vannasmaa ovat tehneet laajat kokonaisuudet säveltämällä yhteensä 73 laulua viittoma- ja toimintaohjeineen. Kummankin kirjan yhteydessä on kaksi CD-levyä. *Kiipeäpä puuhun! Lastenlauluja tukiviittomin* -kirjassa on 16 laulua kuvitettuna piirretyin tukiviittomakuvin ja CD-levy. (Othman-Sundell ja Rabb 2008). *Vekku-hiiren laulavat kädet*, on tarinallinen laulukirja, jossa laulut ja kertomus vuorottelevat. (Ahlgren ja Ritvos 1995).

Myös puheen tuottamisen ongelmien ja artikulaatiovaikeuksien opettamiseen tehty laulumateriaali sopii hyvin osaksi musiikkileikkikouluopetusta: Kirja *Suupoppia* sisältää 10 erityislastentarhanopettaja-puheterapeutin säveltämää laulua toimintaohjeineen. (Pohjakallio 2011). Materiaaliin on myös saatavissa CD-levy. Kirja *Ystäväni musiikki* on toteutettu musiikki- ja puheterapeuttien ja musiikin

ammattilaisten yhteistyönä. (Lehikoinen, Lindgén, Poivaara ja Hovi 1985). Kirja sisältää viitisenkymmentä laulua Inkeri Simola-Isakssonin suunnittelemine musiikkiliikuntaohjeineen. Opettajien työn tueksi on myös tehty 13 perinteistä lastenlaulua sisältävä musiikki -DVD *Viito ja viserrä Eeva-Leenan kanssa*, josta voi opetella viittomien käyttöä. (Kehitysvammaliitto 2006).

Viitottuja lauluja ja loruja löytyy myös verkkotallenteina mm. YouTubessa ja muualla internetverkossa. *Tukiviitotut laulut* -sivuilta löytyy perinteisiä lastenlauluja viitottuna ja *Pikku Kakkosen viitottuja loruja* löytyy yle.fi-sivustolta.

4 Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat

Olen koonnut tähän lukuun varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat. Vaikka opetusta suunniteltaessa erityistarpeisille lapsille suunnatussa musiikinopetuksessa on otettava huomioon lasten omat moninaiset ja vaihtelevat yksilölliset tarpeet, muodostuu opetuksen perusrunko musiikillisista elementeistä. Varhaisiän musiikinopetus on suunniteltua, tavoitteellista ja helposta haastavammalle tasolle etenevää elämyksellistä musiikinopetusta. Opetuksen tavoitteet voidaan jaotella osa-alueisiin, joita ovat: musiikillinen, sosio-emotionaalinen, kognitiivinen, psykomotorinen ja esteettinen tavoite. Varhaisiän musiikinopettajat, Vamo ry, luonnehtii opetuksen tavoitteita seuraavalla tavalla:

Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet rakentuvat aina suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, kulttuuriin ja siinä vallitsevaan ihmiskäsitykseen. Jokaiselle ikäryhmälle on laadittu tavoitemalli, jonka toteuttamiseen vaikuttavat mm. lasten ikä, kehitysvaihe, ryhmän koko ja opetuksen ajankohta. Lisäksi opettajan työvälineenä on hänen persoonansa, arvomaailmansa ja musiikillinen minäkuvansa. Pienten lasten opetuksessa on aina enemmän kyse lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaamisesta kuin esim. korkeatasoisen taiteen tekemisestä. (Varhaisiän musiikinopettajat ry 2020).

Seuraavaksi kerron mistä musiikinopetus koostuu, ja mitä ovat musiikin erilaiset peruselementit, joita varhaisiän musiikinopetuksessa käytetään. Niitä ovat rytmi, melodia, muoto, dynamiikka, sointiväri ja harmonia. Olen kokenut tämän luetteloinnin toimivaksi ja selkeäksi suunnitellessani ja toteuttaessani musiikin opetusta.

- RYTMi eli musiikin syke & TEMPO musiikin etenemisnopeus sisältävät:
perussyke, sanarytmi, tasa- ja kolmijakoisuus, pitkä – lyhyt, hidas – nopea,
hidastuen – nopeatuen, legato – staccato, ääni – tauko ja marssi – valssi

- MELODIA eli sävelkorkeus ja sen vaihtelut:
korkea – matala, ylöspäin – alaspäin ja samalla tasolla pysyvä
- MUOTO eli musiikin kokonaisrakenne:
samanlainen – erilainen, ääni – hiljaisuus, soolo – tutti, AB, ABA, ABC, rondomuoto ja vapaa muoto
- DYNAMIIKKA eli äänen voimakkuus ja voimakkuuden vaihtelut:
voimakas – hiljainen ja voimistuva – hiljentyvä
- SOINTIVÄRI eli äänen väri:
tumma – kirkas, erilaisten soitinten äänet ja niiden tunnistaminen, äänipartituurit sekä soitin-sadut ja -runot
- HARMONIA eli samanaikaisesti soivien äänten kokonaisuus:
duuri – molli ja I-, IV- ja V-asteen soinnut (Kaikkonen, Ollaranta, Simojoki, Sopanen 2000; Piispanen, 2019.)

Varhaisiän musiikinopetuksessa olisi hyvä käyttää monenlaisia työtapoja, sillä pieni lapsi kokee maailman kaikilla aisteillaan. Erilaisten työtapojen monipuolinen käyttö luo musiikkitunneista kokonaisvaltaisia ja moniaistisia. Musiikkileikkikoulun työtapoja ovat:

- LAULAMINEN, johon sisältyvät
äänileikit, metodilaulut eli helposti opittavat laulut, laululeikit, kuuntelu- ja tunnelmalaulut sekä esiintyminen
- LORUTTELU, johon sisältyvät
lorut ja runot, kirjat (kuvineen), sadut ja tarinat
- SOITTAMINEN, johon sisältyvät
keho-, rytmi- ja melodiasoittimet sekä esiintyminen
- KUUNTELEMINEN, johon sisältyvät
elävä musiikki: soitinesittelyt, konsertit, laulu- sekä soittoesitykset
äänitteet: Liikuntamusiikki, rentoutus- ja tunnelmamusiikki sekä musiikkisadut
- MUSIIKKILIIKUNTA, johon sisältyvät
vapaa ja ohjattu liikunta, liikuntaleikit, tanssit, perinneleikit ja esiintyminen
- IMPROVISOINTI, johon sisältyvät
musiikin ja laulujen keksiminen, lorujen ja tarinoiden keksiminen, musiikkiliikunnan ja tanssien keksiminen, improvisointi soittimilla, esiintyminen
- INTEGROINTI, johon sisältyy musiikin integroiminen muihin taideaineisiin, kuten kuvataiteet ja draama. (Kaikkonen ym. 2000b; Piispanen, 2019.)

Kaikki edellä mainitut työtavat lomittuvat toisiinsa lasten kanssa toimittaessa. Kokemukseni mukaan toimittaessani erityistarpeisten lasten opettajana, on jokainen tunnin aikana toteutettava asia suunniteltava huolellisesti miettien kokonaisuutta, johon suunnitellut asiat liittyvät. Tämän vuoksi tarkka struktuuri kuvineen ja etukäteissuunnitelmineen kerta kerralta samana toistuen, on erityistarpeisten lasten hahmottamisen ja oppimisen lähtökohtana selkein. Myös oppimisen kaari alusta jatkumoon on pidettävä mielessä erityistarpeisten lasten opetuksen suunnittelussa. Näin opettajalla on mielessä opetuksen tavoite sekä viikko-, kuukausi- että vuositason. Erityistarpeisten lasten opetuksessa tavoitteet voivat olla monikerroksisia sisältäen enemmän lasten yleiseen kehitykseen liittyviä tavoitteita, kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten musiikkileikkikouluopetuksessa. On myös olemassa toisenlaisia metodeja opetukseen, ja niissä voidaan edetä luovin ratkaisuin, hetkessä eläen ja käyttäen pedagogista improvisaatiota, heittäytymistä luovuuden virtaan. (Tammiruusu 2018.)

Musiikkileikkikouluopetus

- tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimista musiikillisen toiminnan avulla
- harjoittaa yhdessä tekemistä, toisten kuuntelemista ja huomioimista, keskittymistä, oman vuoron odottamista ja valintojen tekemistä
- musiikkiliikunta tukee lasten motorisia taitoja sekä oman kehon hahmottamista ja hallintaa ja soittimien käsittely kehittää hienomotorisia taitoja
- yhdessä koettu musisoimisen ilo sekä osallistumisen ja onnistumisen kokemukset tukevat lapsen itsetunnon, itseilmaisun ja tunne-elämän kehittymistä
- toimiminen tunneilla yhdessä oman vanhemman kanssa tukee lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutussuhdetta. (Ruokonen 2000.)

4.1 Helsingin Konservatorion varhaisiän musiikinopetuksen opetussuunnitelma ja mukautettu opetussuunnitelma

Myös erityistarpeisten lasten ryhmän opetus seuraa oppilaitoksemme varhaisiän musiikinopetuksen yleistä opetussuunnitelmaa. Mukautan käytännön toiminnan ryhmän lasten taitojen ja tarpeen mukaan. Ryhmässä käytetään muun oppimateriaalin lisäksi tukiviitottuja lauluja. Oppilaitoksemme varhaisiän musiikinopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattujen asioiden ohella erityistarpeisten lasten opetuksessa opeteltavat asiat painottuvat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen musiikin keinoin.

Musiikkileikkikouluryhmien muodostamisen jälkeen voidaan toiminnot huomioida yksilöllisesti tarkemmin, ja erityislapsille tarkoitetussa ryhmässä voidaan toteuttaa asioita kaikista Helsingin Konservatorion opetussuunnitelman ikäryhmittäin jaotelluista osa-alueista. Mukauttamista tarvitaan mahdollisesti luonnollisen äänenkäytön opettelussa niiltä osin kuin oppilas ei käytä puhetta kommunikointiin. Tästä huolimatta hän saattaa pystyä laulamaan. Oman äänen käyttöön rohkaiseminen ja tukeminen ovat keskiössä laulamisen alkutaipaleella.

Yleisessä opetussuunnitelmassa olevat 6–7-vuotiaiden lasten soitintyhmässä tehtävät toiminnot voivat olla erityislasten ryhmässä osittain haastavia. Yksilöllistä mukauttamista voidaan tarvita kanteleensoitossa hienomotoriikan osalta tai rytmihahmojen ja solmisaation harjoittelussa tarpeen mukaan. Solmisoinnissa käytettävät käsimerkit kuitenkin ovat viittomaan tottuneille lapsille laulumuoto, jolla voidaan ilmaista sävelsuhteiden ymmärtämistä mahdollisista äänentuoton ongelmista huolimatta. Helsingin Konservatorion musiikkileikkikoulun opetussuunnitelmassa kuvataan:

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on lapsen luovuuden, musiikillisten valmiuksien ja itsetunnon kehittäminen. Myönteiset musiikilliset elämykset muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmille musiikkiopinnoille. Leikinomaisella toiminnalla edistetään lapsen ryhmässä toimimisen taitoja ja oppimisvalmiuksia. Kokemuksia ja elämyksiä vahvistetaan ottamalla toiminnassa huomioon oppimisen moniaistisuus ja muiden taiteenalojen tarjoamat mahdollisuudet. Varhaisiän musiikkikasvatukseen sisältyy Helsingin Konservatoriossa myös valmentavaa soiton ryhmäopetusta sekä laulukouluopetusta.

Opetuksessa hyödynnetään monipuolisia työtapoja, kuten laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta, musiikin kuunteleminen ja kuvallinen ilmaisu. Opetuksen sisältö muodostuu dynamiikan, sointivärien, rytmin, melodian, harmonian ja muodon alkeiden opettamisesta. Oppimateriaalina käytetään pääasiassa lastenlauluja, klassista musiikkia ja kansanmusiikkia. (Helsingin Konservatorio 2018.)

Helsingin Konservatorion musiikkileikkikoulun opetussuunnitelmassa (1.8.2018) eritellään opetuksen tavoitteet sekä painotus seuraavalla tavalla:

MUSIIKKILEIKKIKOULUOPETUS, opintokokonaisuuden laajuus 210 h

Opetuksen tavoitteena on

- herättää lapsen ja hänen perheensä kiinnostus musiikkia kohtaan
- antaa lasten nauttia musiikista turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä
- antaa lapsille musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan elinikäiselle musiikin harrastamiselle
- kehittää lapsen musiikkiin liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia ja kykyä kuunnella musiikkia sekä ilmaista itseään musiikin keinoin

Opetuksen painopistealueita ovat:

- huomioida lasten yksilölliset oppimistaipumukset
- tukea lasten luovuutta sekä kannustaa omaan keksimiseen
- tukea lasten kokonaispersoonallisuuden ja sosiaalisen kasvun kehittymistä
- tukea lasten minäkuvan hahmottumista
- tukea lasten kielellistä ja motorista kehitystä ja koordinaatiokykyä
- musiikin taidolliset valmiudet, kuten laulu- ja soittotaidon sekä musiikin kuuntelukyvyn kehittäminen sekä musiikillisen ilmaisukyvyn ja luovuuden kehittäminen
- musiikin tiedolliset valmiudet, kuten melodiaan ja rytmiin liittyvien asioiden kokeminen ja toteuttaminen eri tavoin lapsiryhmän ikätason mukaan sekä musiikin käsitteistöön tutustuminen leikinomaisesti. (Helsingin Konservatorio, 2018.)

Opetussuunnitelman mukaiset ikäkausittaiset toiminnan jaottelut Helsingin Konservatoriossa ovat:

Perheryhmissä (0–2-vuotiaat)

- nautitaan musiikkileikeistä vuorovaikutuksessa oman aikuisen sekä ryhmän muiden lasten ja aikuisten kanssa
- opitaan lauluja, loruja ja leikkejä
- iloitaan yhdessäolosta

Leikkiryhmissä (3–5-vuotiaat)

- koetaan ja havainnollistetaan musiikillisia ilmiöitä laulaen, soittaen, liikkuen, kuunnellen ja improvisoiden
- opetellaan luonnollista ja tervettä äänenkäyttöä
- kehitetään motorisia taitoja sekä kuuntelu- ja keskittymiskykyä
- tutustutaan rytmi- ja melodiasoittimiin

Soitinryhmissä (6–7-vuotiaat kantele / rytmiryhmät)

- kehitetään musiikillisia valmiuksia sekä musiikillista ilmaisua
- havainnollistetaan rytmihahmoja ja solmisaatiota
- tutustutaan säännölliseen harjoitteluun

- saadaan positiivisia oppimiskokemuksia musiikillisten taitojen karttuessa
- luodaan pohjaa tuleville musiikkiopinnoille. (Helsingin Konservatorio 2018.)



Kuva 16. Musiikkia ja liikettä.

(Kuva: R-L Anthoni)

5 Opettajana ja tutkijana erityistarpeisten lasten ryhmässä

Toteutin tutkimukseni havainnoimalla opettamaani erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmää Helsingin Konservatoriossa. Pyrin kuvailemaan tutkimusryhmän toimintaa ja oppimistapahtumia tarkoitukseni selvittää, mitä keinoja erityislasten musiikinopetukseen musiikkileikkikoulussa tarvitaan ja poikkeavatko keinot yleensä tavanomaisesti kehittyvien lasten musiikkileikkikouluopetuksessa käytetyistä tavoista. Tutkimukseni pyrki myös etsimään ryhmässä tapahtuvia ja opetukseen vaikuttavia tekijöitä, joita erityistarpeisten lasten ryhmän opetus vaatii ollakseen toimivaa, osallistavaa sekä tavoitteeltaan onnistunutta.

Tutkittavia asioita olivat:

1. Miten erityistarpeisille lapsille kohdennettu varhaisiän musiikinopetus eroaa tavanomaisesti kehittyvien lasten opetuksesta?

2. Mihin asioihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota tuntien suunnittelussa ja opetuksen pidem-
män prosessin hahmottamisessa?
3. Millaisia tukitoimia oppilaat tarvitsevat, ja millaisia työvälineitä tutkimukseni tarjoaa opetta-
jalle erityistarpeisten lasten opettamisen tueksi?
4. Miten havaintoni erityistarpeisten lasten ryhmästä kehittävät varhaisiän musiikin opetusta?

Erityistarpeisten lasten ryhmän opetuksen tutkiminen ja kehittäminen ovat juuri nyt ajankohtaisia asi-
oita varhaisiän musiikinopetuksen kentällä. Tämä johtuu siitä, että taiteen perusopetuksen laajan op-
pimäärän opetussuunnitelman perusteissa on pykälä opetussuunnitelman yksilöllistämisestä, mikäli
oppilas sitä opintoihinsa tarvitsee. Erityistarpeiset oppilaat, joko muita heikommalla ja myös erityislah-
jakkuudet, tulee huomioida yksilöinä heille parhaan opetussuunnitelman ja opintokokonaisuuden luo-
miseksi. (Opetushallitus 2017.) Näin mahdollistetaan tasa-arvo, ja se, että opiskelu on kaikille mah-
dollista.

Tutkimukseni muistuttaa tapaustutkimusta (case study), jossa kerätään yksityiskohtaista tietoa yksit-
täisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimuksen
kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, ja tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on prosessi, jota
tutkitaan sen luonnollisessa ilmenemistilanteessa. Tutkimuksessani on myös piirteitä autoetnografi-
sista tutkimuksesta. Autoetnografia on suuntaus, jossa tutkija kerää tietoa siitä ympäristöstä, jossa
itsekin työskentelee ja johon hänen mielenkiintonsa kohdistuu. Tällöin tutkimuksessa yhdistyvät hen-
kilökohtaiset kokemukset, joita analysoidaan ja luodaan käsitys kulttuurisesta kokemuksesta. Keräsin
aineistoa analysoitavaksi osallistumalla toimintaan opettajana, havainnoimalla ryhmän toimintaa ja
haastatteleamalla vanhempia. Täytin myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kokosin kaiken ryhmässä tapah-
tuvan toiminnan ja siitä tekemäni havainnot. (Kukkurainen 2019.)

Tapaustutkimuksessa tietoa voidaan kerätä havainnoimalla ja haastatteleamalla ja tutkimuksen tavoit-
teena on yleisimmin ilmiöiden kuvailu. Tutkimuksen tarkoitus voi olla *kartoittava*, jolloin katsotaan mitä
tapahtuu, voidaan etsiä ja löytää erilaisia näkökulmia ja selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä sekä voi-
daan kehittää hypoteeseja. Tutkimuksen tarkoitus voi olla *selittävä*: etsitään syy - seuraus -suhteita,
ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet tiettyyn ilmiöön, ja miten asiat ovat vuorovaikutuksessa keskenään.
Tarkoitus voi myös olla *kuvaileva*, jolloin etsitään tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista ja ti-
lanteista sekä dokumentoidaan ilmiön keskeisiä piirteitä. Tai tutkimus voi olla *ennustava*, jolloin pyri-
tään ennustamaan jostakin ilmiöstä seurauksena olevia tapahtumia tai ihmisten toimintoja. Tutkimuk-
seen voi sisältyä yksi tai useampia tarkoituksia. Oman tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa, kuvailla ja
selittää tutkimaani opetusprosessia. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997).

Lukukauden alkaessa aloitin tutkimukseni tiedustelemalla sähköpostitse ryhmässä aloittavien lasten vanhemmilta heidän lastensa erityistarpeista sekä vanhempien odotuksista opetuksen suhteen (vanhempien kyselylomake 1). Käytin tutkimusmenetelminä osallistuvaa havainnointia ja informoitua kyselyä (ks. liitteet), eli kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja vastailin samalla vanhempien kysymyksiin. Tein avoimia kysymyksiä, joihin vanhemmat saattoivat vapaasti vastata. Saamieni tietojen ja aikaisempien erityislaster opettamisesta saatujen kokemusteni pohjalta tein ensimmäisen suunnitelman opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Tavattuani perheet ja toteutettuumme ensimmäisen opetustunnin, pyysin vanhemmilta lyhyesti kommentteja toiminnasta ja opetuksesta. He palauttivat vastaukset suoraan minulle joko sähköpostitse tai paperisena lomakkeena. Yksi äiti piti luontevimpana toiseen kyselyyn (vanhempien kyselylomake 2) vastaamista haastattelun muodossa, ja salli sen nauhoittamisen tarkempaa kirjaamista varten. Jatkoin seuraavien viikkojen suunnittelua edellisten tuntien toimintojen pohjalta, sekä ennen lukukauden alkua miettimäni lukukausisuunnitelman pohjalta. Opetuksen musiikilliset tavoitteet seurasivat oppilaitoksemme varhaisiän musiikinopetuksen opetussuunnitelmaa, ja muut tavoitteet muotoutuivat lasten kommunikointitaitojen ja yleisen kehityksen mukaan.

Ryhmän osallistuva havainnointi toteutui siten, että osallistuin opettajana ryhmän toimintaan aktiivisena ryhmän jäsenenä ja havainnoin samalla toimintaa. Kirjasin tuntien tapahtumat ylös kunkin tunnin päätyttyä. En videoinut tai valokuvannut ryhmän toimintaa. Havainnoidessani kiinnitin huomiota ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutukseen, lasten oppimistapoihin sekä siihen, paljonko, ja mitä tukea lapset oppimisessaan tarvitsivat. Havainnoin myös omaa toimintaani opettajana, olinko tarpeeksi selkeä vai en, mitä toiminnassani onnistui ja mitä asioita tuli muuttaa mahdollisimman hyvän oppimistilanteen mahdollistamiseksi. Tuntien sisältö oli monipuolinen musiikkileikkikouluopetuksen moninaisten työtapojen vuoksi, joten kiinnitin huomiota myös lasten laulamiseen ja rytmin toteuttamiseen, viittomiseen ja kommunikointiin, liikkumiseen ja liikuntataitoihin, rauhoittumistaitojen tukemiseen sekä käsitteiden ymmärtämiseen. En kokenut rooliani opettajana ja havainnoijana kuormittavaksi tai hankalaksi, vaan toteutin itselleni luontevaa tapaa toimiessani ryhmän kanssa yhteistyössä.

5.1 Tutkimuksen toteutus

Työskentelen päätoimisena varhaisiän musiikinopettajana Helsingin Konservatorion musiikkileikkikoulussa. Tähän asti Helsingin Konservatorio on tarjonnut opetusta kaikille ilmoittautuneille lapsille, myös erityistarpeisille lapsille, ja heidät on integroitu ryhmiin pääasiassa iän mukaisesti. Ilmoittautuneita erityislapsia on ollut harvakseltaan ja oletuksena on ollut, että lapsi pystyy osallistumaan opetukseen itsenäisesti, ilman oman aikuisen tukea, 3-vuotiaasta alkaen. Oppilaat ovat iältään noin kol-

men kuukauden ikäisestä pikkuvauvasta seitsemänvuotiaisiin ekaluokkalaisiin. Lapset on jaettu ryhmiin iän ja kehitystason mukaan. Perheryhmissä ovat vauvat 3–6 kk ja 7–11 kk sekä 1- ja 2-vuotiaat, leikkiryhmiin kuuluvat ovat iältään 3-, 4- ja 5-vuotiaita, ja kantele- ja rytmiryhmissä opetamme 6–7-vuotiaita lapsia. Nyt alkaneen erityislapsille suunnatun opetuksen on tarkoitus vastata myös sellaisten perheiden tarpeeseen, jotka eivät aiemmin ole voineet osallistua musiikkileikkikoulutunneille.

Erityistarpeisten lasten ryhmässä tarkoituksena on tarjota opetusta lasten tahtisesti ja mahdollisimman selkeästi. Opetuksen on oltava helposti seurattavaa, jolloin oppiminen sekä toimintaan osallistuminen mahdollistuu kaikille osallistujille. Opetus ja toiminta on vuorovaikutteista: toimimista sekä toisten lasten että yhdessä oman aikuisen kanssa. Opettaja voi kokeilla erilaisia metodeja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oman työskentelytapansa ja näkemyksensä mukaan. Olen kuitenkin huomannut, että oppimisen ja osallistumisen kannalta erityistarpeisten lasten ryhmän toiminta on lapsille mielekkäintä ja onnistuneimmin toteutuvaa silloin, kun ryhmällä on tunnista toiseen toistuva, eri toimintojen samana pysyvä järjestys. Samana pysyvä järjestys luo turvalliset raamit tekemiselle, ja antaa lapsille mahdollisuuden ennakoida tunnin tapahtumia. Tällöin lapsille jää energiaa uuden opeteluun sen sijaan, että huomio kohdistuu yllättäviin, uusiin asioihin ja lapsen mielessä mahdollisesti sekavaan toimintaan. Tunnin toimintojen samana pysyvä rakenne on olennaista erityisopetuksen kannalta, sillä tarkka järjestys opetuksessa auttaa lasta hahmottamaan toimintaa sekä tuo hänelle tunteen tapahtumien hallinnasta. Lapsi tuntee olevansa osa ryhmää, sen täysivaltainen jäsen ja voivansa vaikuttaa asioihin. Kirjassa *Esteille hyvstit, opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* varhaiskasvatuksen erityisopettaja Anna Törnroos kuvailee artikkelissaan *Erityispedagogiset menetelmät perustaitojen ja leikin opettelun apuna varhaiskasvatuksessa*:

Rutiinit ja toistot tuovat turvaa ja järjestystä lapsen maailmaan, ja niiden avulla voi ennakoida (päivän) tapahtumia. Kuvien käyttö toiminnan strukturina on monelle varhaiskasvatuksessa jo tuttua toimintaa, mutta sen merkityksestä ei voi puhua liikaa. Kuvat jäsentävät aikaa, paikkaa ja tekemistä. (Törnroos 2019.)

Erityistarpeisen ryhmän lapset osallistuvat opetukseen oman aikuisen eli vanhemman tai avustajan kanssa. Ryhmien suunnitteluvaiheessa erityistarpeisten lasten ryhmän ikähaarukka piti valita tavalista laajemmaksi, joten valitsin lasten iäksi 4–7 vuotta. Koska alkamassa oli vain yksi ryhmä, laajahko ikähaarukka loi useammalle perheelle mahdollisuuden ryhmään osallistumisesta, kuin esimerkiksi vain 5-vuotiaille tarkoitettu ryhmä. Laaja ikähaarukka myös mahdollisti sen, että saimme tarpeeksi ilmoittautujia ryhmän aloittamiseksi. Ikähaarukka mahdollisti myös erilaiset yksilölliset oppimistarpeet, esimerkkinä kehitysviivästymät, jolloin mahdollisesti hitaammin kehittynyt 7-vuotias lapsi saattoi osallistua samaan ryhmään vastaavat taidot omaavan 4-vuotiaan kanssa. Varhaisiän musiikinopetuksen

ollessa kyseessä, on ikäjakauma myös tarjoamamme opetuksen kohderyhmässä. Musiikkileikkikou-lussamme alle 4-vuotiaat erityistarpeiset lapset voivat osallistua Konservatorion perheryhmäopetuk-seen, jolloin aikuinen on muutenkin tunneilla yhdessä lapsen kanssa.

Syksyllä 2019 aloitin uuden, erityistarpeisille lapsille suunnatun musiikkileikkikouluopetuksen. Ryh-mään ilmoittautui syyslukukauden 2019 alussa 4 lasta, joilla kullakin oli omat erityispiirteensä ja haas-teensa. Jokainen lapsi tuli tunnille aikuisen, yleensä oman vanhempansa kanssa ja kummatkin, sekä aikuinen että erityistarpeinen lapsi, osallistuivat ryhmän toimintaan aktiivisina osallistujina. Kahden viikon opetuksen jälkeen ryhmään jälki-ilmoittautui viides lapsi vanhempansa kanssa, mutta he jät-täytyivät parin käyntikerran jälkeen pois ryhmästä. Tämä ei mainittavasti vaikuttanut ryhmän toimin-taan. Tutkimuksen ajankohta oli syyslukukausi 2019, 21.8.–18.12. Tehtävänäni oli opetuksen suun-nittelu, seuranta ja raportointi ja tulosten kokoaminen.

Ryhmässä aktiivisesti osallistuvien neljän lapsen ja vanhemman lisäksi kokoonpano saattoi syksyn mitta- an vaihdella perheiden tuodessa tunnille mukaan sisaruksen, avustajan, toisen vanhemman, yh- den isovanhemman tai molemmat isovanhemmat. Tällöin lapsen mukana olevat perheenjäsenet osal- listuivat yleensä kaikki ryhmän lauluihin ja leikkeihin aktiivisina osallistujina yhdessä lapsen kanssa. Kirjasin ryhmän ja omaa toimintaani tutkimuspäiväkirjaan alkaen ryhmän opetuksen käynnistämisestä keskiviikkona 21.8.2019 ja jatkuen syyslukukauden ajan, 18.12.2019 saakka. Konservatoriolla on syyslukukaudella yhteensä vähintään 17 opetuskertaa, joista ryhmä sai tänä syksynä 15 opettajan kahden sairaspöissaolon vuoksi. Ryhmä kokoontui kerran viikossa Konservatorion isossa musiikki- leikkikoulusalissa keskiviikkoisin klo 18.15-19.00, 45 minuutin oppitunnin ajan.

Tutkimusprosessissani tein opettamalleni ryhmälle viikoittaiset tuntisuunnitelmat, seurasin ryhmän kehitystä viikko- kuukausi- ja lukukausitasolla, kirjasin opetettavat asiat, tunneilla tarvittavat opetus- välineet ja tuntien aiheisiin ja opetusaiheeseen liittyvän motivointiin tarvittavat tarvikkeet. Tutkimuksen aikana seurasin lasten musiikillista ja yleistä kehitystä, vanhemman ja lapsen keskinäistä vuorovai- kutusta sekä koko ryhmän toimintaa ja dynamiikkaa. Tuntisuunnitelmat (liite 1) löytyvät työn lopusta. Tuntien suunnittelun pohjana oli tutut rutiinit luova, viikoittain lähes samanlaisena toistuva tunnin ra- kenne:

- 1 Tervehtimiset ja tunnin rakenteen läpikäynti kuvien avulla
Alkulaulut sekä toimintarutiini, esimerkiksi pallo
- 2 Liikunta: piirileikki
- 3 Soittaminen ja laulaminen
- 4 Laululeikki, tukiviittomat, havainnollistaminen leluin ja kuvin
- 5 Liikunta: ohjattu tai vapaa aiheen mukaan
- 6 Laulaminen ja soittaminen, tukiviittomat, havainnollistaminen leluin ja kuvin

- 7 Liikunta: ohjattu tai vapaa
- 8 Rentoutus
- 9 Lopetus, loppulaulu

Tuntien rakenne pysyi samanlaisena, sillä halusin luoda lapsille turvallisen ilmapiirin. Se, että he voivat ennakoida tunnin tapahtumia ja luottaa tuttuun, turvalliseksi muodostuvaan rutiiniin tuo lapsille hallinnan tunteen. Se osoittaa lapsille, että he ovat osa tapahtumia ja että heillä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Jonna Oksasen ja Reetta Sollasvaaran toimittamassa kirjassa *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* todetaan seuraavaa:

Strukturointi on ajan, paikan ja toiminnan jäsentämistä. Strukturi voi esimerkiksi olla luettelo tehtävistä tai toiminnoista niiden toteutumisjärjestyksessä. Strukturointi vastaa kysymyksiin mitä, missä, milloin, miten, kenen kanssa ja kuinka kauan. Struktuurin muoto, tarkkuus, laajuus, sijainti, käytötap ja sisältö tehdään struktuurin käyttäjälle sopivaksi. Struktuurin voi rakentaa kuvilla, kirjoitetulla tekstillä tai vaikka esineillä. Struktuurin tulee aina olla sellainen, että lapsi ymmärtää sen. (Oksanen ja Sollasvaara 2019).

Alla olevassa kuvassa (kuva 7 s. 39) on kuvatuki, strukturointi, tunnin rakenteesta (vertaa s. 38 yhdeksän kohdan toimintalistaa). Tunnin aluksi käymme sen lasten kanssa kuva kuvalta läpi yhdessä viittoen ja se on nähtävissä nuottitelineellä tunnin ajan. Kuvia voi tarpeen ja eri tuntien ohjelman mukaan vaihtaa, esimerkiksi soittamiseen liittyen voidaan käyttää marakassin tai muun vuorossa olevan soittimen kuvaa.



Kuva 7. Kuvasarjassa on musiikkileikkikoulutunnin rakenne kohta kohdalta kuvitettuna. (Kuvat: Papunet; Pikku Kakkosen kommunikaatiokortit; Vannasmaa ja Luukkainen 2008).

Suunnittelin tunneilla toteuttavat tehtävät ajatuksella, että jokaisessa tekemässämme asiassa on mahdollisuus kehittyä, oppia lisää ja onnistua. Mietin myös, että etenemme pitkällä tähtäimellä pienin askelin, jotta jokaisen on mahdollista pysyä mukana toiminnassa omien taitojen, keskittymisen ja jakamisen mukaan. Seuraavaksi kerron tunnin eri tekemisistä ja toiminnan sijoittelusta tilassa tarkemmin.

1. **Alkulaulu** *Lau-lau-lauletaan*, laulettiin tuntien alkuun tukiviittomien kanssa. (Torri-Tuominen 2015). Varioimme säkeistöjä käsiä taputtaen, rummuttamalla syliin ja tömistämällä jalkoja. Toinen aloituslaulu oli: *Kukahen se täällä tänään on*, jossa lauletaan jokaiselle lapselle vuorotellen. (Kaikkonen, M. ym. 2000a, 16). Lapset saivat omalla vuorollaan alkusyksyllä hernepus-sin ja loppukautena sensomotorisen nystyräpallon syliinsä laulun ajaksi. Kun laulu oli laulettu, lapsi sai heittää pussin tai vierittää pallon valitsemalleen lapselle. Oman vuoron aikana kukin lapsi sai muiden ryhmässä olevien huomion ja kokea olevansa tärkeä ja tervetullut ryhmään. Valitsemalla seuraavan lapsen jolle laulu lauletaan, hän saattoi vaikuttaa tunnin kulkuun. Valitsin alkutunteihin motorisesti helposti käsiteltävän hernepus-sin, sillä se on helppo ottaa kiinni, ja myöhemmin hieman haastavamman kiinniotettavan, kookkaan nystyräpallon. Istuimme lat-tialla, jossa hernepus-sin ja pallon käyttö oli luontevaa.



Kuva 8. Sensomotorisia leluja. (Kuva: R-L Anthoni)

2. **Liikunta, piirileikki:** *Tule ystäväksi* (Kari 2012, 111.) Alun tervehdyslaulujen jälkeen oli aika lähteä lattialle liikkumaan sillä pienet lapset eivät jaksakaan keskittyä pitkää aikaa paikallaan istuen. Musiikin mukaan liikkuminen on lapsille luontaista, ja piirissä yhdessä toimiminen vahvistaa sosiaalista yhteistoimintaa ja tukee ryhmäytymistä. Laulun lopussa olevaa hyppy -koh-taa odotettiin aina innolla ja hyppy vanhempien vauhdittamana sai kerrasta toiseen aikaan iloista kikatusta. Aloimmekin kutsua alkutunnin liikuntatuokiota Ystäväpiiriksi.
3. **Soittaminen ja laulaminen** toteutettiin palaten lattialle samoille paikoille, joilla istuttiin alussa. Omat paikat alkoivat löytyä hyvin, sillä markkeerasimme istumapaikkoja pyöreillä alustoilla. Lapset saivat tunnin alkaessa valita minkä värisen ja kuvioisen alustan haluavat käyttöönsä. Ehdimme syksyn aikana laulaa, viittoa ja säestää rytmisoittimilla perussykkeellä seitsemää eri laulua. Viikoittaisen toistamisen myötä palautimme laulun viittomineen mieleen ja soittimia

vaihtamalla saimme vaihtelua tutuiksi käyvien laulujen toteutuksessa. Lapset alkoivat hahmottaa kunkin laulun viittomia, tunnistivat melodian ja tiesivät mitä kulloinkin oli tehtävä. Myös laulujen sisällöstä kertovat kuvat ohjasivat oppimisessa. Osan kuvista tulostin Papunetistä ja osan piirsin itse.

4. Seuraavana oli vuorossa **laululeikki**, jolla usein pohjustin tulossa olevaa liikuntaleikkiä. Lau-loimme joko alustoilla istuen tai taulun luona, silloin kun piirsin laulun sisältöä havainnollistavia kuvia. Käytin havainnollistamisessa siihen kulloinkin sopivia välineitä: leluja, kuvia tai muuta sopivaa tavaraa, esimerkiksi paristokäyttöistä kynttilälyhtyä joulun alla. Valitsin sellaisia havainnollistamisvälineitä, joita lapset saattoivat omalla vuorollaan kokeilla ja tunnustella. Käytän mielelläni moniaistisuutta, sillä aina jokaisen lapsen ei ole mahdollista osallistua tekemiseen samalla tavalla. Useimmiten laulujen leikki pohjusti samaa harjoiteltavaa asiaa mikä oli tulossa seuraavan kohdan liikuntatuokiossa, esimerkiksi laulussa *Ylös ja alas*, harjoiteltiin suuntia ylhäältä alas ja sivulta sivulle sekä huivin heilutusta oikeassa kohdassa laulua sanojen mukaan. (Alho, Hautsalo & Perkiö 1998, 23). Samoja liikkeitä toistui *Sisilisko* -liikunnassa. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 92).

5. Musiikin mukaan liikkuminen, vapaa tanssi

Kun musiikkileikkikoulutunnissa on useita opettajan ohjaamia ja oppilaalta tarkkaavuutta, keskittymistä ja kuuntelua vaativia tehtäviä, on myös tärkeää, että lapset saavat liikkua vapaasti tilassa musiikin Kuva 9. Olivian huivitanssi. mukaan. Vapaa tekeminen oman tuntemuksen mukaan on tärkeää jokaiselle. Keveät, läpikuultavat ja moniväriset huivit ovat välineinä monikäyttöisiä ja lapsia riemastuttavia. Muuta vapaaseen liikuntaan sopivaa välineistöä ovat mm. pallot, voimistelunauhat tai herne pussit. Tai musiikin luomasta tunnelmasta riippuen voidaan olla ilman välineitä, vain musiikki ja me itse.



Kuva 9. Olivia

6. **Laulaminen ja soittaminen.** Tässä osassa tuntia käytin usein metodilaulua, eli helposti opitavaa laulua. Metodilauluja käytetään melodiatajun ja sävelsuhteiden kehittämiseen. Metodilaulujen ambitus (sävelalue) pysyy muutaman sävelen alueella ja ne ovat helppoja toistaa ja oppia. Esimerkiksi laulu *Pisarat* koostuu kolmisoinnun sävelistä so- mi-do, tai G-E-C. (Alho ja Perkiö 1997.) Metodilaulujen kuuleminen ja opettelu ohjaa lapsen sävelkorvan kehittymistä Länsimaisen tonaalisen musiikin pariin. Laulua on myös oivallista säestää esimerkiksi laatta-soittimin.

7. **Liikunta, ohjattu tai vapaa.** Lopputuntiin sopii liikuntatuokio toiminnallisena ja tunnin musiikillisen opetusasian kertaavana. Liikkumalla voi vielä kokea käsiteparin, esimerkiksi hidas – nopea, tai rytmisen asian kuten tauon.
8. **Rentoutus, kuuntelu ja rauhoittuminen.** Musiikkileikkikoulutunnin lopussa rauhoitutaan lattialla peiton päällä. Joillekin lapsille tämä voi aluksi olla hyvin vaikeaa, ja siihen tarvitaan aikuisen apua. Rauhoittava musiikki, hieronta tai esimerkiksi pensseleillä sively voi auttaa lasta keskittymään paikallaan olemiseen ja musiikin kuunteluun. Rauhoittumistuokio syventää myös tunnilla koettujen asioiden muistiin painumista.
9. **Tunnin lopetus, loppulaulu** *Soittorasja* toistuu kerrasta toiseen samana, tuttuna ja turvallisenä. (Alho ja Perkiö 1997, 62). Totuttu rutiini auttaa lasta siirtymässä ja kertoo, että nyt on aika lopettaa ja orientoitua kotiinlähtöön.

5.2 Opetuksen sisällöt ja musiikilliset tavoitteet

Musiikinopetuksen työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta, kuunteleminen, loruilu, integrointi ja improvisointi. Seuraavassa kerron opetuksen sisällöstä, mitä lauluja käytin ja mitä musiikillisia sekä muita opetuksellisia tavoitteita tutkimusryhmäni tunneilla oli. Kerron myös tarkemmin musiikilliset tavoitteet ja niihin kulloinkin liittyvät laulut sekä liikuntamusiikit. Laulamisen, kuuntelukasvatuksen ja soittamisen tavoitteet nivoutuvat yhteen kohdissa 1-5. Niiden jälkeen kerron erikseen musiikkiliikunnan tavoitteista.

- 1 **Perussykkeen kokeminen:** *Uusi ystävä.* (Huovi, Perkiö & Louhi 2016, 68). *Minä näin.* (Sopanen ja Kaikkonen 2004, 38). *Syysretki.* (Kari 2012, 85). CD: Joulaverso: nro 4 *Pikkuinen tonttu.* (Lasten Musiikki- ja Kulttuurikeskus Verso, 2005).
- 2 **Tauon erottaminen ja tuottaminen:** *Sataa, sataa sarvet kastuu.* (Vauvojen laulun aika -cd 1994, 25.). CD: Nuori Suomi 1 Vauhtivarpaat: nro 2 *Suutarin kävelysoitto.* (Nuori Suomi ry & SvoLi ry). CD: Limusiini: nro 1 *Käynti* ja nro 8: *Tauon paikka*, CD: Tassutellen ja Tanssien: nro 28 *Tauoleikki.* (Helsingin Konservatorio, 2003 ja 1998).
- 3 **AB-muodon erottaminen:** *Tule ystäväksi.* (Kari 2012, 111). *Sade.* (Hirvonen 2012).

CD: Tassutellen ja tanssien: nro 14 *Juhlatanssi*. (Helsingin Konservatorio, 2003). CD: Jouluverso: nro 4 *Kilisee, kilisee kulkunen*. (Lasten Musiikki- ja Kulttuurikeskus Verso, 2005). CD: Matka joulun taloon: nro 10, *Joulu tarttuu käpälään*. (Huovi, 2002).

4 Käsiteparien tunnistaminen, erottaminen ja tuottaminen:

HILJAINEN – VOIMAKAS: *Hadi hoo, Hiljaa kuin hiiri*. (Hongisto-Åberg, Viitaila-Pulkkinen & Louhi 1998, 87). *Lehdet lentää*. (Alho ja Perkiö 1997, 33). *Pisarat*. (Alho ja Perkiö 1997, 30).

HIDAS – NOPEA: *Sateen rummutus*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 124). CD: Tassutellen ja Tanssien nrot 6 ja 7. (Helsingin Konservatorio, 1998). *Leivon, leivon pullaa* ja *Sisilisko*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 36).

KORKEA – MATALA: *Lehdet lentää*. (Alho ja Perkiö 1997, 33). CD: Vauvan vaaka: nro 4 *Sisilisko*. (Huovi ja Perkiö 2002). CD: Siinan taikaradio: nro 7 *Sade*. (Hirvonen 2012).

5 Melodiatajua kehittäviä lauluja olivat: Sävelet SO-MI: *Lennä lennä leppäkerttu, Sade sade ropisee, kaikki paikat kastelee*. (Kaikkonen ym. 2000a, 98). *Sataa, sataa sarvet kastuu*. (Vauvojen laulun aika -cd 1994, 25).

Sävelet SO-MI-DO: *Pisarat* (Alho ja Perkiö 1997, 13). Itse tehdyt metodilaulut: *Punainen mansikka, nam, nam, nam* ja *Hiiri juosta hipsutteli, mustikoita maiskutteli*. (R-L Anthoni, 2020).

Sävelet LA-SO-MI: *Leivon, leivon pullaa*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 36).

Tavoitteenani oli musisoinnin tuoma ilon ja musiikillisten perusasioiden opettamisen ja vahvistamisen lisäksi opettaa lapsille myös muita käsitteitä. Käytössämme olivat suunnat ylöspäin, alaspäin, eteen ja sivulle. Musiikkitunnilla käsitteiden muistamista tarvitaan mm. piirileikin suuntien löytämisessä. Käytin myös samoja liikkeitä eri lauluissa vahvistamaan jo opittua. Käyttämäni suuntia opettavat laulut: *Ylös ja alas*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 1998, 23). *Lehdet lentää*. (Alho ja Perkiö 1997, 30). *Pisarat* ja loru *Tuuli, tuuli ennätä, minut ilmaan lennätä*. (Alho ja Perkiö 1997, 13, 30).

Harjoittelimme muistamaan värejä ja niiden viittomat, ja kertosimme marjojen, hedelmien ja tuttujen kasvien nimiä ja viittomia. Valitsin opetettavat laulut siten, että niissä on arkisissa toiminna muutenkin tarvittavia käsitteitä tukeakseni niiden oppimista. Käyttämäni aihepiirin laulut: *Litra mansikoita*. (Huovi ja Perkiö 2006, 17). *Leivon, leivon pullaa*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 36). Ja itse tehdyt laulut: *Punainen mansikka, nam, nam, nam* ja *Hiiri juosta hipsutteli, mustikoita maiskutteli*.



Kuva 10. Kuvassa tunneilla havainnollistamiseen käyttämäni materiaalia. (Kuva: R-L Anthoni)

Aiheittain tuntien teemaan sopivan tarinan eteenpäin viemisessä sekä kuuntelemisessa käytin seuraavia itse laulettuja ja viitottuja lauluja: *Toukka lehden alla*. (Alho, Hautsalo & Perkiö 2000, 68). *Sade, sade ropisee, kaikki paikat kastelee*. (Kaikkonen ym. 2000a, 98). *Tuiki tuiki tähtönen*. (Krokkfors ja Ulvio 1973, 35b). *Pienen kynttilän sytytän*. (Torri-Tuominen 2015, 59). *Tonttu kurkkii ikkunasta*. (Haavisto 2006, 43). Sekä *Tonttupolka*. (Pöytsiä 1994, 107).

Tuntisuunnitelmat (9) löytyvät työn lopusta, Liitteitä -osiosta. Niistä voi havaita tarkemmin, miten opettavat laulut ja opetusasiat sijoittuivat kunkin tunnin kulkuun ja miten opetus lukuvuoden aikana eteni.

Ohjatussa musiikkiliikunnassa opetuksen tavoitteena oli, että lapset liikkuvat musiikissa kuulemamme tempon mukaisesti, hitaasti tai nopeammin. Opettelimme myös erottamaan tauon musiikissa liikkumalla eri tavoin musiikin soidessa ja pysähtymällä tauon ajaksi. Tauon aikana teimme tunnin teemaan sovelletun tehtävän, esimerkiksi poimimme kolme keskenään eri väristä marjaa (askartelu-softislevystä leikattuja pyörylöitä) ja veimme ne koriin. Yksi musiikin mukaan liikkumisen tavoitteista oli myös AB-muotorakenteen tunnistaminen eli osien A ja B erottaminen toisistaan. Sitä harjoittelimme mm. *Siinan Taikaradio*-CD:llä olevan *Sade* (Hirvonen 2012.) musiikin mukaan siten, että kävelimme A-osassa perussykkeessä soittaen sateen ääntä marakassilla ja pysähdyimme B-osassa heiluttamaan soittimia pään yllä musiikin rytmissä. Samalla tuli koettua käsitepari nopea – hidas.

Vapaassa musiikkiliikunnassa lapset saivat improvisoida liikkeen musiikin tempon ja tunnin aiheen mukaan. Lentelimme mm. Oscar Merikannon säveltämän *Valse Lenten* mukaan perhosina sekä lepäkerttuina värikkäät sifonkihuvit siipinä viuhuen. Joillakin lapsilla voi olla motorisena haasteena tavaroista, kuten huivista kiinni pitäminen. Toistolla viikko viikon perään ja vanhemman avustuksella myös tämä taito opitaan.



Kuva 11. Lammella.

(Kuva: R-L Anthoni)

5.2.1 Kuukausi- ja lukukausisuunnittelu sekä tuntien teemat ja materiaalit

Opetustuntien aiheet kannattaa valita lapsille tutuista aihepiiristä, siitä mikä lapsia ympäröi. Konkreettisina aiheina voidaan nähdä vuodenaikojen vaihtelut, arjen ja juhlan touhut sekä ympäristö ja erilaiset elinpiirit, kuten metsä. Niihin liittyvät laulut ja leikit ovat lähellä lasten kokemus- ja toisaalta mielikuvitusmaailmaa. Tällöin lasten on helppo liittää uudet laulut jo osattuihin asioihin.

Tutkimuksessani opetussuunnitelmien ensimmäiseksi aiheeksi valikoitui kesäniitty ja siellä elelevät ötökät. Aiheessa viivytettiin tunnit 1-5 elokuun 21. päivästä syyskuun puoliväliin. Lokakuun ajaksi, tunneilla 6-8, siirryttiin hiirulaisen syksyisiin ruokavarastointipuuhiin viilenevissä tuulissa.

Syysloman jälkeen, lokakuun loppupuolella tunneilla 9-10, alkoivatkin syyssateet toden teolla ripsutella, ja lennäteltiin värikkäitä lehtiä etanan ja sisiliskon mukana. Ja marraskuun puolella, tunneilla 11-12, piipahdettiin metsälammen rannassa tutuimpien metsän eläimien kera kuuntelemassa sateen ropinoita. Lukukauden viimeiset tunnit 13-17, marraskuun loppupuolelta joulukuun puoliväliin, vietettiin valmistautuen jouluun piparkakkuja leipomalla, ja kokemalla tonttujen monenlaisia joulunaluspuuhia. Kynttilät ja tähtien tuike saattelivat meidät joululomille 18.12.



Kuvat 12 ja 13. Leivontaa ja tunnelmointia joulutunneilla.

(Kuvat: R-L Anthoni)

Opetuksen tukena käytin tuntien aiheeseen sopivia kuvia ja leluja. Materiaalit on merkitty kuhunkin tuntisuunnitelmaan ja ne löytyvät Liitteitä -osiosta.

5.2.2 Opetusasioiden jakautuminen lukukauden kuluessa

- tunnit 1-5: oman äänen käyttöön rohkaiseminen, perussykkeen vahvistaminen. Tauon kokeminen, erottaminen ja toteuttaminen, so-mi. Suunnat.
Tuntoaisti: hernepussi, huivien keveys, sensomotoriset toukat, jotka venyvät ja tuoksuvat.
- tunnit 6-8: hiljainen–voimakas -käsiteparin pohjustaminen, kolmijakoisuuden kokeminen, so-mi. Suunnat.
Tuntoaisti: hernepussi, huivit.
- tunnit 9-10: Hidas–nopea -käsiteparin erottaminen ja vahvistaminen, so-mi. Suunnat.
Tuntoaisti: hernepussi, huivit.
- tunnit 11-12: Hiljainen–voimakas -käsiteparin erottaminen ja vahvistaminen, tauon vahvistaminen ja toteuttaminen, AB-muoto, so-mi-do.
Tuntoaisti: nystyräpallo, pensselit.
- tunnit 13-14: Tauon vahvistaminen ja toteuttaminen, AB-muoto, la-so-mi.
Tuntoaisti: nystyräpallo, pensselit.
- tunnit 15-17: hiljainen–voimakas-käsiteparin vahvistaminen, AB-muoto, la-so-mi.
Tuntoaisti: nystyräpallo, pensselit

6 Tutkimuksen tulokset

Olin saanut kaikilta neljältä perheeltä vastauksen sähköpostitiedusteluun (Liite 1), jonka tein ennen opetuksen aloittamista. Pyysin vanhempia kuvailemaan lasten erityistarpeita ja toiveitaan opetuksen suhteen, joten minulla oli hieman käsitystä lasten tarpeista opetuksen suunnittelun tueksi. Vanhemmat toivoivat opetukselta ja tuntien sisällöltä:

Rutiininomaisuutta ja selkeänä toistuvaa opetuksen runkoa, kuvien ja tukiviittomien käyttöä, soittoa, laulamista ja rytmiharjoittelua musiikin tahtiin.

Iloista tekemistä, jossa jokainen voi olla omanlainen, mukavia laululeikkejä ja sosiaalisten suhteiden ja kommunikoinnin harjoittelua.

Toiveena musiikista nauttimista, rohkaisua itse tekemiseen ja onnistumisen kokemuksia.

Lapselle mukavia kokemuksia, musiikkia ja laulamista, liikkumista ja erilaisten soittimien kokeilemistä.

Seuraavaksi tarkastelen musiikkileikkikoulutunneilla käytettävien työtapojen (laulaminen, soittaminen, liikunta, kuuntelu) pohjalta sitä, mitä tein tavanomaisesti oppivien lasten kanssa syksyn kuluessa ja sitä, mitä erityistarpeisten lasten ryhmän opettamisessa tuli ottaa huomioon ja mitä tein heidän kanssaan toisin. Mitä musiikillisia asioita opeteltiin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmissä ja mitä opeteltiin erityisryhmissä syyslukukauden kuluessa? Kaikilla opettamillani ryhmillä oli sama määrä tunteja ja samat teemat, mutta erosivatko opetuksen tavoitteet tavanomaisesti kehittyvien lasten ja erityisryhmän lasten ryhmissä toisistaan, ja jos erosivat, niin miltä osin? Mitä opittiin, mitä ei, ja miksi. Vertailen mitä käsitteitä ehdittiin syksyn aikana opettaa, millaista määrää lauluja siihen käytettiin, miten aktiivista oli leikkien kehittäminen ja sen vaikutus oppimiseen ja oppimismotivaatioon. Valitsin vertailtaviksi keskenään saman ikäisten lasten ryhmistäni yhden tavanomaisesti kehittyvien 4-vuotiaiden lasten ryhmän ja 4-5-vuotiaiden erityislasten tutkimusryhmän. Molemmat ryhmät kokoontuivat Konservatoriolla kerran viikossa samassa opetustilassa omana kellonaikanaan.

Kutsun erityistarpeisen ryhmän lapsia nimillä Oppilas A, Oppilas B, Oppilas C ja Oppilas D. Kuvailen tavanomaisesti kehittyvien lapsia ryhmänä erittelemättä oppilaita mitenkään toisistaan. Olennaista on tieto siitä, miten opeteltavat asiat erosivat tavanomaisesti kehittyvien ja erityislasten ryhmien osalta ja mitkä asiat tehtiin kummassakin ryhmässä samalla tavalla.

6.1 Opetuksen sisältöjen vertailua

Opeteltavat asiat	Erityistarpeisten lasten ryhmä	Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmä
LAULAMINEN ryhmillä samat käsiteparit, ryhmien tarpeet määrittävät opetusjärjestyksen	<ul style="list-style-type: none"> • korkea-matala, Z tauko, hiljainen-voimakas, hidas-nopea • 16 viitottua laulua -enemmän toistokertoja / laulu 	<ul style="list-style-type: none"> • hiljainen-voimakas, korkea-matala, hidas-nopea, Z tauko • 25 laululeikkiä - useampi eri laulu, mutta sama opetusasia
LORUTTELU ryhmillä osittain samat laulut ja samat lorut	<ul style="list-style-type: none"> • laulujen sanat • 3 lorua 	<ul style="list-style-type: none"> • laulujen sanat • 3 lorua
SOITTAMINEN	<ul style="list-style-type: none"> • 10 laulua. • soittimet 11 erilaista: marakassi, kapulat, triangeli, djembe, tamburiini, sadeputki, basso-xylofonilaatat, kulkuset, 5-k kantele ja kehorytmit 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 laulua. • soittimet 13 erilaista: marakassi, kapulat, triangeli, djembe, tamburiini, sadeputki, alto-xylofonilaatat, kulkuset, putkipenaali, shakerit, agogo, sormisymbaalit, ja kehorytmit
KUUNTELEMINEN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 satu • asioiden nimeämistä 2 teemakuvasta • rentoutusmusiikit 6 musiikkia • liikuntamusikit 16 musiikkia 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 satua • 1 runo • kerrontaa ja laulamista 5 teemakuvasta • rentoutusmusiikit 8 musiikkia • liikuntamusikit 25 musiikkia
MUSIIKKILIIKUNTA	<ul style="list-style-type: none"> • liikuntamusikit yht.16 musiikkia, joista • tanssit 4 AB-muoto ja • tauko 4 	<ul style="list-style-type: none"> • liikuntamusikit yht. 25 musiikkia, joista • tanssit 5 AB-muoto ja • tauko 5
IMPROVISOINTI	<ul style="list-style-type: none"> • improvisointi valinnaisilla soittimilla • vapaa liikunta ja tanssi 	<ul style="list-style-type: none"> • improvisointi valinnaisilla soittimilla • laulujen, lorujen ja tarinoiden keksiminen • spontaanit lauluesitykset • vapaa liikunta ja tanssi
INTEGROINTI		<ul style="list-style-type: none"> • 5 laulaen väritettäviä teemaan liittyviä nuotteja/kuvia

Taulukko 1.

Taulukossa 1 esiintyvät musiikkileikkikoulun työtavat ja sisällöt ovat sellaisenaan samat ja soveltuvat niin erityislasten kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten opetukseen. Ryhmän taidoista ja yleisestä kehityksestä riippuen valitaan sopivat tavat musiikillisten asioiden opetukseen. Verrattuna tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmään, toiminnan eteneminen suunnitellaan hitaampitempoiseksi ja opetuksen havainnollistamiseen käytetään kuvatuena avulla luotua selkeää strukturointia. Opittavia asioita

ja tehtäviä toistetaan ja kerrataan paljon, jolloin oppiminen mahdollistuu myös hitaammin oppiville ja hahmottaville lapsille.

Vertailevan taulukon tarkoitus on avata tuntien tapahtumia, materiaalien käyttöä sekä opetusasioiden kertaamisen merkityksellisyyttä erityistarpeisten lasten ryhmässä. Vertailun ei ole tarkoitus asettaa lapsia ja oppilaita eriarvoiseen asemaan, sillä kaikki lapset ovat saman arvoisia. Taulukon tarkoitus on avata opetuksen eroja ja toisaalta myös osoittaa opetuksen samankaltaisuutta kaikilla opetusryhmillä.

Kuten taulukosta 1 (s. 47) voidaan nähdä, kummassakin ryhmässä opeteltiin samoja asioita ja käytettiin samoja lauluja ja musiikkeja. Suurin eroavuus löytyy käytettyjen laulujen määrässä; 16 laulua erityistarpeisten lasten ryhmässä ja 25 laulua tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Erityistarpeisten lasten ryhmässä kerrattiin samaa laulua useampaan kertaan, mikä voidaan huomata käytettyjen laulujen määrässä. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä voitiin nopeamman oppimisen myötä valita uusi laulu hieman aikaisemmin, joten laulujen kokonaismääräksi syyslukukauden aikana tuli 25 kappaletta. Lauluja kertyi tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä enemmän, sillä lapset olivat nopeampia oppimaan ja muistamaan lauluja, kuin erityistarpeisten lasten ryhmän oppilaat. Toisaalta tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä voitiin harjoitella vastaavaa asiaa, mitä juuri edellisessäkin laulussa harjoiteltiin, myös uudessa laulussa. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä asiat hahmotetaan ja uudet asiat liitetään jo osattuihin asioihin nopeasti. Sama voitiin huomata niin laulamissa, soittamisessa kuin liikkumisessakin.

Molemmissa lapsiryhmissä käytettiin kolmea lorua elävöittämään toimintaa (Taulukko 1). Erityistarpeisten lasten ryhmän toiminnassa laulujen sanojen toistamisella puhuen samanaikaisesti tukiviittomien kanssa, oli merkitystä sanojen oppimiseen. Kun sanat ja viittomat osattiin, toimintaa jatkettiin lisäämällä melodia mukaan. Erityistarpeisten lasten ryhmässä käytettiin enemmän aikaa sanojen opetteluun ilman melodiaa, kun taas tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä sanat saatettiin käydä puhuen läpi vain yhden kerran, minkä jälkeen voitiin siirtyä laulamaan laulua.

Taulukosta 1 (s. 47) voimme nähdä, että myös soittamisessa käytettiin erityistarpeisten lasten ryhmässä määrällisesti vähemmän lauluja (10 kpl), kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä (16 kpl). Laulujen määrä selittyy samoin kuin laulujen opettelu: Erityistarpeisten lasten ryhmässä käytettiin enemmän toistoa laulujen opetteluun kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Molemmissa ryhmissä oli tavallista, että opettaja tai muut aikuiset (erityistarpeisten lasten ryhmässä) lauloivat melodian lasten keskittyessä soittamaan rytmisoittimia ja aistimaan niiden äänen värejä, sointia ja volyyymia. Ryhmissä käytettyjen soitinten määrään vaikutti lasten oma kiinnostus.

Olen koonnut sivun 47 taulukkoon myös kaiken tunneilla kuunnellun musiikin sekä sadut. Käytin satuja viemään tuntien juonta eteenpäin muiden toimintojen välissä, ja myös tuntien loppupuolen rentoutushetkissä rauhoittumiseen ja kuuntelukasvatukseen. Selkeyttä ja rauhallisempaa etenemistä tarvitsevan erityistarpeisten lasten ryhmän toimintaan sopi muutama satu ja keskustelutuokio vähemmän kuin vilkkaampaan tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmään. Tavanomaisesti kehittyvät lapset tarvitsivat myös tarinan ja kuvien tiheämpää vaihtuvuutta kuin erityistarpeisten lasten ryhmä. Liikunta- ja rentoutumismusiikkien määrässä voidaan todeta sama vaihtelun tarve, kuten tarinoissakin. Tutkimme erityistarpeisten lasten kanssa kahta tuntien aiheeseen sopivaa teemakuvaa ja tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa viittä. Kuvien määrä oli suoraan verrannollinen kerronnan ja puheen sujuvuuteen. Erityistarpeisia lapsia hyödytti enemmän saman kuvan katsominen uudestaan seuraavallakin tunnilla, jolloin saatoimme kerrata sanoja ja viittomia kuvasta uudelleen. Sen sijaan tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä uusien kuvien käyttö seuraavilla kerroilla piti yllä motivaatiota ja innosti omaan kerrontaan sekä yhteiseen laulujen keksimiseen kuvan aiheesta. Kuvien ja tarinoiden käyttö motivoi myös opettajaa; lasten oma keksiminen sekä viittomien kertaaminen tukivat myös opettajan työtä.

Vapaassa improvisoinnissa kaikilla lapsilla oli innokkuutta keksimiseen, sekä erityistarpeisten että tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Liikunta ja tanssi sekä soittaminen olivat kaikille lapsille luontevia toimintoja ja ilon tuojia. Aiheesta riippuen tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä leikkien kehittäminen saattoi olla aktiivista. Joskus opettajan tuoman teeman sisään mahtui huomattavan kekseliästä ideointia, esimerkiksi syysmetsään ilmestyi leopardi, jos toinenkin. Opettaja saattoi antaa syksyn johonkin suuntaan ja oppilaat voivat muovata siitä omannäköisensä. Opettajan mielessä oleva opetusasia kulkee mukana. Lapsen oman leikin ja oivaltamisen vaikutus oppimiseen ja oppimismotivaatioon on valtaisa. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä lasten omalla leikkien kehittelyllä ja tarinoiden keksimisellä oli enemmän merkitystä ja siihen oli enemmän mahdollisuuksia kuin erityistarpeisten lasten ryhmässä. Tämä johtui lasten kommunikaatiotaitojen erilaisuudesta. Kerrontataitojen kehittymättömyys tai niiden puuttuminen vaikutti siihen, että erityistarpeisten lasten ryhmän toiminta muodostui enemmän opettajalähtöiseksi kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä.

Taulukosta 1 (s. 47) voidaan havaita, että käytin taideintegraatiota melko vähän lukukauden aikana. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä käytin yhtenä rauhoittumisen muotona opetettavan asiaan liittyvän kuvan väritystä. Väritystuokion tarkoitus oli myös vielä kerrata tunnilla opetettu laulu ja auttaa lapsia muistamaan se myös tunnin jälkeen. Erityistarpeisten lasten ryhmässä tarkoituksenmukaista oli päättää jokainen oppitunti samanlaiseen, peitolla toteutettavaan rauhoittumishetkeen. Myös peitolla kuunneltavaa musiikkia ja toimintaa varioitiin mm. pensselisivellystä ja saippuakuplien puhaltelusta tähtilampun tunnelmallisesta valosta nauttimiseen.

Erityistarpeisten lasten ryhmässä oli hyvä viipyä yhden asian harjoittelussa pitkään. Oli sitten kyse soittamisesta, laulamisesta tai liikunnasta, käytimme myös samaa laulua, sillä saman laulun käyttäminen auttoi hahmottamaan opeteltavaa asiaa paremmin. Tällöin käsillä ei ollut yhtäaikaisesti liian monta hahmottamista ja muistamista vaativaa asiaa. Harjoitettavaa asiaa, esimerkiksi käsiteparia hidas - nopea, toteutettiin tunnin kuluessa monin tavoin: laulaen, liikkuen, kuunnellen ja soittaen. Kuvakommunikaatio, tukiviittomat sekä toimintojen samana toistuva järjestys selkeyttävät asioiden ymmärtämistä, auttavat erityistarpeista lasta hahmottamaan toimintaa ja tukevat oppimista. Erityistarpeisten lasten ryhmässä opettajan johdattelemat tarinat, leikit ja tehtävät tähtäsivät vanhemman ja lapsen vuorovaikutteiseen, yhteiseen oppimistapahtumaan. Lapsi oppii ja pääsee kokeilemaan erilaisia asioita mahdollisista rajoituksistaan huolimatta, oman aikuisen tukemana.

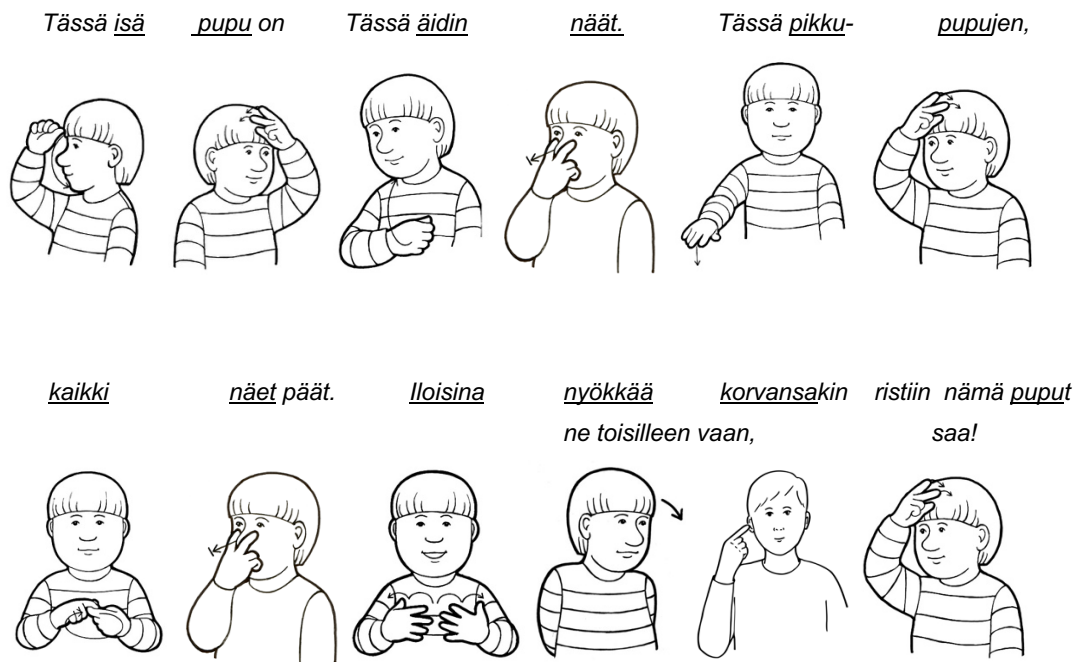
6.1.1 Laulaminen ja kommunikointi

Huomattavaa on, että erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluopetus muodostui puhekommunikaatiota tukevaksi siten, että käytimme tukiviittomia sekä laulujen opettamisessa että puhumisessa. Tämä johtuu siitä, että viittomat ovat lapsille kommunikaatiokeino, jolla ilmaista itseään puheen ollessa puutteellista tai kun sitä ei ole. Näin tukiviittomat esiintyivät musiikkileikkikoulutunnilla mahdollisuutena laulaa käsillä ja puhua ilman sanoja.

Taulukosta 1 (s. 47) nähdään, että erityistarpeisten lasten ryhmässä laulettiin ja leikittiin syyslukukauden aikana kaikki 16 laulua viitottuna tukiviittomin. Laulettujen laulujen määrään erityistarpeisten lasten ryhmässä vaikutti pääasiassa se, että laulamisella tuetaan kommunikaation kehittymistä ja viittomien harjoitteluun sekä oppimiseen tarvitaan aikaa. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä lauluihin yhdistetyt laululeikkiliikkeet voidaan valita vapaammin, ja heidän kanssaan voidaan käyttää tuttuja, jo perinteiseksi muodostuneita leikkiliikkeitä. Taulukosta 1 nähdään myös, että tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä laulettiin yhteensä 25 laulua, yhdeksän laulua enemmän, kuin erityistarpeisten lasten ryhmässä. Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä puheilmaisuuden harjoitteluun ei tarvitse kiinnittää huomiota yhtä suurella määrällä, joten ryhmässä laulettiin ja leikittiin useampia lauluja, kuin erityistarpeisten lasten ryhmässä, ja voitiin keskittyä musiikillisten perusasioiden opettamiseen. Tarvittaessa tukiviittomia voidaan ottaa myös tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmän käyttöön. Kokemukseni mukaan tukiviittomien kuvailevaa ilmaisua voidaan käyttää tukemaan sanojen sisällön selittämistä lapsille, jotka puhuvat äidinkielenään jotakin muuta kieltä, kuin suomea.

Esimerkiksi laulussa *Pupuperhe* perinteiset laululeikkiliikkeet ja tukiviittomat poikkeavat selvästi toisistaan. (Kari 2009, 131). Tukiviittomien tärkeyttä erityistarpeisten lasten ryhmän opetuksen osana ei

voi liikaa korostaa. Seuraavassa kuvasarjassa (kuva 14) on nähtävissä tukiviittomat laulun avainsanoille. Laulua laulettaessa alleviivatun sanan kohdalla tehdään sanaa tarkoittava viittoma. Käsivarret voidaan lopuksi viedä pään päälle ristiin pupun korviksi. Lauluista voi tehdä samantapaisia tukiviittomakuvasarjoja perheiden kotona harjoittelun tueksi. Kuvasarjoihin voi myös liittää mahdollisuuksien mukaan laulun nuotit ja lähteen, josta nuotit löytyvät.



Kuva 14. Viittomat lauluun Pupuperhe.

(Kuvat: Papunet; laulu: Kari 2009, 131)

Ryhmämme neljästä oppilaasta oppilas A, ei tuottanut puhetta / sanoja lainkaan, mutta kommunikoi asioita näyttämällä tai hakemalla ja myös viemällä aikuisen haluamansa asian luokse. Oppilas B tuotti tunneilla sanoja vain ääneen laulaessaan, ja hänellä on tarkat, musikaaliset melodiat ja laulu. Oppilas C, oli alkanut tuottaa yksittäisiä sanoja, mutta osittain äännettyinä ja oppilas D tuotti puhetta vielä puutteellisella sujuvuudella ja sanastolla. Näin, että viittomisesta voisi olla apua jokaisen neljän lapsen itsemmaisun tukemiseen ja mahdollistamiseen. Lapset olivat keskenään suunnilleen saman ikäisiä, 4,5- ja 5,5-vuotiaita, mutta ilmaisultaan hyvin yksilöllisiä ja eri vaiheissa.

Laulaminen alkaa yksilöllisessä tahdissa, silloin, kun motoriikka ja ajattelu ovat saavuttaneet laulamiseksi oikean kehitysvaiheen. (Puurula 2000, 85). Lukukauden loputtua oppilas A ei laulanut / viittanut lainkaan mutta kommunikoi samoin kuin aikaisemminkin. Hän kuunteli laulettaessa aiempaa keskittyneemmin. Oppilas B lauloi viittomatta kokonaisia säkeistöjä taitavasti, kun sai kuunnella rauhassa omaa ääntään, eli silloin kun muut eivät laulaneet ja hänellä oli sopiva vireystila. Oppilas C alkoi tulla

mukaan muiden lauluun hänelle tuttujen laulun alkuihin ja lauloi kahta yksisäkeistöistä laulua kokonaan. Oppilas D lauloi viittoen yhdessä muiden kanssa rauhallisella tempolla, jotkin sanat eivät vielä ääntyneet.

6.1.2 Soittaminen ja musiikkiliikunta

Syyslukukauden aikana soitimme tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa 16:a eri laulua. Rytmejä eroteltiin ja toteutettiin kuuntelemalla, liikkumalla, soittamalla ja laulamalla. Rytmisten asioiden opettaminen eteni lukukauden aikana perussykkeestä neljäsosa- (*ta*) ja kahdeksasosarytmeihin (*ti-ti*), puolinuottiin (*ta-a*) ja neljäsosataukoon (*Z / tau*). Rytmin perässä suluissa olevat nimitykset ovat tunneilla käytössä helpottamassa rytmien lukemisen, lausumisen ja keston hahmottamisen opettelua. Tätä kutsutaan *tititoinniksi*. Tutustuimme jo myös neljäsosa- ja kahdeksasosanuottisymboleihin. Kosin myös Taulukkoon 1 (s. 48) listan käyttämistämme rytmi- ja laattasoittimista, joita oli 13 erilaista: marakassi, kapulat, triangeli, djembe -rumpu, tamburiini, sadeputki, alto-xylofonilaatat, kulkuset, putkipenaali, shakerit, agogo, sormisymbaalit ja kehorytmit.

Erityistarpeisten lasten kanssa käytössämme oli kymmenen erilaista laulua, kuusi vähemmän kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Harjoittelimme perussykkeen vahvistamista, *ta*- ja *ti-ti*-rytmejä sekä taukoa (*Z*) samoilla työtavoilla, kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmänkin kanssa: kuuntelemalla, soittamalla, laulamalla viittoen ja liikkumalla. Erityistarpeiset lapset oppivat tunnistamaan ja erottamaan rytmien muutokset ja tauon soitossa sekä liikunnassa. Soittimina käytimme yhtätoista rytmi- ja laattasoitinta, jotka valikoituivat sekä opettajan ehdotusten että lasten kiinnostuksen mukaan: marakassi, kapulat, triangeli, djembe -rumpu, tamburiini, sadeputki, basso-xylofonilaatat, kulkuset, viisikielinen kantele ja kehorytmit. Selkiyttääkseni opetusta pitäydyin erityistarpeisten lasten ryhmän kanssa suppeammassa määrässä (laulujen, soittimien määrä, rytmeistä *ta*, *ti-ti* ja tauko) opeteltavia asioita. Kokemukseni mukaan se olikin oikea ratkaisu, sillä näin kukin ryhmän oppilas sai tarvitsemansa ajan asioiden sisäistämiseen ja kertaamiseen.

Taulukosta 1 (s. 47) voidaan myös havaita, että liikuntahetkiin valikoitui ryhmillä eri määrä musiikkeja: Erityistarpeisten lasten ryhmällä 16 ja tavanomaisesti kehittyvillä lapsilla 25. Lukumäärän eron suuruus selittyy sillä, että tavanomaisesti kehittyvät lapset tarvitsivat useamman toiminnallisen liikuntahetken tunteihin, kuin erityistarpeisten lasten ryhmän lapset. Vaikka erityistarpeiset lapset tarvitsevat asioiden kertaamista ja enemmän toistoja, kuin tavanomaisesti kehittyvät lapset, huomioitavaa oli, että heidän toimintansa tunneilla oli kauttaaltaan rauhallisempaa sekä asiaan fokuoitunutta, kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä.

Tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmäkoko oli suurempi, kuin erityistarpeisten lasten ryhmän, jolloin oman vuoron odottamiseen kului pidempi aika. Odottaminen aiheutti levottomuutta ja kärsimättömyyttä, jolloin liikunta toi toimintaan tervetulleen tauon. Ryhmän opetuskellonaika oli iltapäivällä pitkän päiväkodissa vietetyn päivän jatkoksi, jolloin lapset olivat jo väsyneitä. Erityistarpeisten lasten ryhmän kokoavana voimana toimivat lasten mukana olevat aikuiset, jolloin kiukuttelut ja yksilön tahollaan tarvitsemat rauhoittumishetket voitiin ”irrottaa” koko ryhmän toiminnasta. Näin ollen ryhmä jatkoi toimintaansa opetuksen parissa sen sijaan, että yksi aikuinen eli opettaja, olisi pysäyttänyt toiminnan selvittävän tilanteen vuoksi, kuten tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmän kanssa toimiessa täytyy tehdä.

Opettamallani erityistarpeisten lasten ryhmällä oli lukukauden alkupuolella tunneissa yksi soittohetki, joka toteutettiin omilla värialustoilla istuen. Kun tunnin kulku alkoi olla lapsille tuttu, sijoitin tunnin loppupuolelle toisen, liikunnallisen soittohetken. Ensimmäisessä soittohetkessä joko vahvistettiin perussykettä tai opetettiin kulloinkin aiheena olleen käsiteparin (esimerkiksi hidas – nopea) tunnistamista. Jälkimmäinen soittohetki oli tunnin opetusasiaa kertaava. Olen huomannut, että lisäämällä liikuntaa tunteihin lapset jaksavat vielä 45 minuutin oppitunnin loppupuolellakin tehdä ajattelua vaativia tehtäviä.

Liikunta on lapsille paitsi luontainen toimintatapa, se myös syventää oppimista. Liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden vaikutus oppimiseen tulee aivojen dopamiinin erittymisen lisääntymisestä liikkumisen aikana. Dopamiinin saanti lisää keskittymiskykyä ja hyvinolontunnetta, jolloin oppiminen on palkitsevaa. Riittävä dopamiinin saanti myös parantaa unenlaatua, jolloin unen aikainen asioiden muistiin painaminen on tehokasta. Aivotutkija Minna Huotilainen kertoo oppimistutkimuksista, joissa oppitunnin lomaan on lisätty muutaman minuutin aktiviteetti, kuten kyykkyhyppy. Tehokas liikuntahetki lisäsi oppimisen tehokkuutta verrattuna tunteihin, joiden aikana liikuntatuokioita ei tehty. (Huotilainen 2019, 82-83.) Myös musiikkileikkikouluopetus pitää sisällään useita liikuntahetkiä, miten tehokas ja innostava tapa lisätä lasten vireyttä ja oppimista!



Kuva 15. Rytmikäs soittohetki Djembe-rummuilla. (Kuva: R-L Anthoni)

6.1.3 Kuunteleminen

Musiikkileikkikoulussa kuuntelemista harjoitetaan tunnit läpeensä: Harjoitellaan vastavuoroista keskustelua, kun taas tavattiin. Kuunnellaan muiden keksimiä ja löytämiä asioita kuvasta ja niistä tehtyjä rytmejä, loruja tai lauluja. Kuunnellaan laulujen säveliä ja rytmiä, kuunnellaan ohjeita ja toteutetaan musiikillisia asioita liikkumalla musiikin mukaan. Kuunnellaan soitinten äänimaailmaa, ja musiikin tunnelmia, kun rauhoitutaan. Kokosin Taulukkoon 1 (s. 47) kuuntelukasvatukseen suunnitelmallisesti käyttämiäni asioita. Käytin satuja ja runoa paitsi viemään tunnin teemaa ja tarinaa eteenpäin, myös rauhoittumishetkissä tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Erityistarpeisten lasten ryhmässä lasten lyhyt keskittymiskyky vaikutti siten, että käytin kokeeksi vain yhtä satua lukukauden aikana. Joihinkin opettamiini lauluihin sopi *teemakuvan* käyttö. Teemakuvat ovat pedagogiseksi materiaaliksi varhaisiän musiikinopetukseen tehtyä materiaalia, ja niiden aiheet liittyvät vuodenaikoihin ja niihin liittyviin puuihin. Taulukosta 1 voidaan nähdä, että erityistarpeisten lasten ryhmän opetukseen käytettäväksi soveltui kaksi ja tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmän käyttöön kuusi teemakuvaa. (Kaikkonen 2000b.)

Tuntien loppupuolella, rentouttavassa ja rauhoittavassa musiikin kuunteluhetkessä, kummallakin ryhmällä oli käytössä lähes yhtä monta eri laulua, erityistarpeisilla lapsilla kuusi ja tavanomaisesti kehittyvillä lapsilla kahdeksan laulua (Taulukko 1, s. 47). Käytän tunnin lopussa mielelläni usealla peräkkäisellä kerralla samaa musiikkia, jolloin lasten huomio voi kiinnittyä heihin itseensä, hengitykseen ja rauhoittumiseen sen sijaan, että pitäisi vielä jaksaa kuunnella aktiivisesti sekä tehdä musiikista tarkkaavaisia huomioita. Kummallakin ryhmällä, sekä erityistarpeisten lasten että tavanomaisesti kehittyvien lasten, kuuntelukasvatus on kokemukseni mukaan samanlaista. Erityisryhmässä eritoten opettajalta vaaditaan herkkiä korvia lapsen ilmaisulle, johon voi äänen lisäksi kuulua eleitä. Opettajalta vaaditaan myös huolellista havainnointia lasten jaksamisesta ja pitkäjänteisyydestä: on huomattava, että se voikin olla lyhytjänteisyyttä!

6.2 Vuorovaikutus, vertaisryhmän tuki ja vanhempien odotukset

Pyysin opetukseen lapsen kanssa osallistuvaa aikuista täyttämään kyselylomakkeen opetuksen alkaessa elokuussa ja uudelleen lukukauden päättyttyä. Kysyin lomakkeessa 1 vanhempien odotuksia ja toiveita alkavan ryhmän toiminnasta ja opetuksesta. Kysyin alussa myös lasten erityistarpeista suunnittelun tueksi. Lukukauden loputtua kysyin vanhemmilta lomakkeessa 2 ovatko odotukset musiikkileikkikoulutunneista täyttyneet tai jääneet täyttymättä ja havaintoja omassa lapsessa tapahtuneesta kehityksestä. Pyysin vanhempia myös pohtimaan, millaista ryhmän vuorovaikutus on ollut ja

ovatko he saaneet toisiltaan vertaistukea. Sain vanhemmilta myös luvan ryhmän toiminnan, oppimisen ja tutkimustulosten kirjaamiseen ja videointiin opinnäytetyötäni varten.

Ryhmämme toiminta oli vuorovaikutuksellista a) Opettajan ja ryhmän välillä, b) lapsen ja vanhemman välillä ja c) koko ryhmän välisessä toiminnassa. Opetuksen alkaessa elokuussa ryhmässä aloittavat lapset olivat minulle uusia, enkä ollut toiminut kenenkään opettajana aikaisemmin. Vanhemmat vaikuttivat alkusyksyllä hieman varautuneilta ja kukin lapsi - vanhempi pari työskentelikin muutamalla ensimmäisellä tunnilla enemmän vuorovaikutuksessa keskenään kuin laajemmin ryhmänä, mikä on tavallista silloin kun toiminta on alkamassa. Ryhmän yhteinen toiminta ja vuorovaikutus oli kuitenkin sujuvaa lukuvuoden kuluessa. Ryhmän ja opettajan välinen vuorovaikutus toimi kokemukseni mukaan hyvin, ohjaus toimi osaltani luontevasti ja ryhmä oli mukana toiminnassa. Vaikka lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus oli hetkittäin joidenkin parien kohdalla haastavaa, pääasiassa lapset kuitenkin osallistuivat innokkaasti toimintaan. Koska ryhmämme kokoontui illalla kello 18.15-19.00, saattoi lasten vireystila oppitunnin kuluessa vaihdella myöhäisen ajankohdan vuoksi.

Heti opetuksen alkaessa, ensimmäisellä tunnilla, sain vanhemmilta palautetta opetuksen ajankohdasta ja myöhäisestä alkamisajasta. Perheet toivoivat lapsilleen varhaisempaa aloitusaikaa, sillä erityisesti erityislapsille ilta-aika kello 18 jälkeen on hyvin myöhäinen. Erityislasten keskittyminen ja huomion kohdentaminen vievät muiden asioiden lisäksi paljon energiaa, ja se vaikuttaa lasten jaksamiseen. Paras aika oppimiseen on aikaisemmin iltapäivällä, silloin kun vielä ollaan virkeämpiä. Käytännössä opettaminen ja toimiminen ryhmän kanssa illalla oli yleisesti sujuvaa, mutta lapsista saattoi huomata myöhäisen ajankohdan mm. haukotteluna tai omaa vanhempaa haastavana riehumisena, kun lapsi ei enää jaksaa ottaa informaatiota vastaan ja toimia ohjeen mukaan. Lasten reagointi otettiin vastaan sellaisena, kuin heidän oli tarvetta reagoida ja aikuiset toimiva tilanteiden mukaan, lapsia kuunnellen. Kun lapsi ei jaksaa keskittyä, hänelle annetaan mahdollisuus vetäytyä tilanteesta hetkeksi, ja oma aikuinen on saatavilla. Opettajan kannattaakin olla valmiina vastaamaan lasten tarpeeseen, oli se sitten tunnetila, väsymys tai jokin muu asia. Opettajan tulee olla valmis muuttamaan suunnitelmaa ja toiminnan ohjaustaan lasten tarpeiden mukaan enemmän kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Mikäli lapset tarvitsevat muunlaista toimintaa, opettajalla tulee olla valmius siihen.

Kysyin vanhempien odotuksia ja toiveita musiikkileikkikoulun erityisryhmän opetuksesta ennen opetuksen aloittamista ja myös lukukauden loputtua. Halusin selvittää miltä osin odotukset ovat tai eivät ole täyttyneet, ja halusin myös saada vanhempien äänen kuuluviin heidän lastensa opetusta koskevassa tutkimuksessa. Erään vastauksen mukaan odotukset olivat täyttyneet lapsen musiikista innostumisessa ja laulamisen oppimisessa. Myös piirileikit ja erilaiset koreografiat alkoivat sujua, sekä uusien taitojen eli kehosoitimien käyttö: tömistely, taputtaminen, reisiin rummuttelu sekä kämmenten

suhistelu toisiaan vasten. Soittamista toivottiin lisää basso-xylofonilaattojen, viisikielisen kanteleen ja erilaisten rumpujen käyttöä.

Valintojen tekemisen harjaantumisessa tarvitaan toistoa, ja sen harjoittelua toivottiin tunteihin lisää. Myös lasten vuorovaikutuksen tukemisen tarve korostui, ja siihen eräältä vanhemmalta saatiin hyvä idea: Alkupiirissä pallon heittämisen sijaan, lapsi voisi viedä pallon kaverin luokse ja tällöin kontaktin ottaminen toiseen on vielä konkreettisempaa. Kontakti toisiin lapsiin on kuitenkin löytynyt tunnin loppupuolen rentoutushetkien aikana mm. pensseleillä toisia maalaillen ja siveltimiä ottaen ja tutkien. Toinen vanhemmalta tullut idea lasten vuorovaikutuksen tukemiseen oli, että lapsi soittaa jotakin soitinta ja muuta laulavat mukana. Sen jälkeen soitin viedään seuraavana soittovuorossa olevalle kaverille.

Vanhempien ajatus siitä, että lapsi saa olla ryhmässä juuri sellainen kuin on, oli myös toteutunut. Ryhmässä toimivat aikuiset ovat oman lapsen erityisyyden myötä valmiita hyväksymään lasten erilaisuutta ja myös tottuneet siihen. Eräs vanhempi kertoi, että perhe oli halunnut lapselle ennen kaikkea mahdollisuuden harrastaa, sillä mahdollisuudet siihen ovat olleet hyvin rajalliset. Erityistarpeet huomioivan musiikkileikkikouluryhmän myötä tämä toive onkin täyttynyt ja tunneilla käytetyt kuvatuki ja viittomat huomioivat lasten erityistarpeet. Tunteihin toivottiin myös toisaalta nopeutta eri tekemisten välisiin siirtymiin, jotta keskittyminen tekemiseen säilyisi ja toisaalta taas pyydettiin rauhoittamaan siirtymiä entisestään. Lasten temperamenttierot voi huomata mm. siirtymissä; kun toinen oli jo kipsautunut keksimään puuhaa, oli toinen lapsi valmis jatkamaan, tutkittuaan ensin tunnin rakennekuvista mitä seuraavaksi on vuorossa. Tässä lapsen tukena olevat vanhemmat ovat avuksi ja opettaja voi viedä tunnin kulkua eteenpäin.

Kysyin vanhemmilta lukukauden loputtua ovatko he saaneet toisiltaan tukea vertaisryhmässään ja onko heillä ollut mahdollisuutta keskustella keskenään tuntien alussa tai loputtua. Vanhemmat vastasivat:

En ole kauhesti jutellut, mutta on ollut ihan luontevaa olla mukana ja toimia koko ryhmänä. Yllättävän vähän juttelemme muusta ennen ja jälkeen muskarin.

Eihän oo aikaa, mennään (tunnille) ja lähdetään, mutta jos on jokin tietty asia, voi vaihtaa ideoita ja kysellä, esimerkiksi terapiaratsastuksesta.

Olemme pystyneet muiden vanhempien kanssa keskustelemaan. Tunneille osallistuminen on myös ollut itselleni mielekästä ja rentouttavaa.

Keskustelimme vanhempien kanssa myös siitä, että arjessa on paljon hoidollisuutta ja eri tahoilla olemista päiväkodin ja työn vuoksi. Ehtiikö silloin nauttia kahdenkeskisestä, lapsen ja vanhemman välisestä yhteisestä ajasta tai onko sitä ylipäättään, vai meneekö aika pääasiassa arjessa ”rumban

pyörikyseen”? On selvää, etteivät olemassa olevat hoidolliset asiat häviä minnekään oppitunnin ajaksi ja vanhemman rooli musiikkileikkikoulutunnilla on tarvittaessa toimia tilanteen mukaan. Epileptisiakohdaukset, diabeetikolapsen verensokerimittaukset ja monet muut asiat vaativat toimenpidettä, kun sitä tarvitaan. Kokemuksesta oman kehitysvammaisen lapseni omaishoitajana tiedän, että yhteisiä ns. ”tavallisia yhdessä tekemisen hetkiä” ei arkeen päivähoiton ja työn lisäksi usein ehdi mahtua, mutta viikoittainen musiikkileikkikoulutunti voi niitä tuoda. Musiikkileikkikoulutunti on hyvä hetki lapsen ja vanhemman välisille yhteiselle vuorovaikutukselle ja toistensa seurasta iloitsemiselle sekä yhdessä olemiselle. Vanhempien vastauksia:

On toteutunut. Kun lapseni ei oikein malta leikkiä tai olla paikallaan, on mukavaa, että on mielestä puuhaa yhdessä.

(Erityislasten opetusryhmä) ...on hyvä, kun muuten ei voi lähteä yhdessä oikein minnekään.

Erityistarpeisen lapsen kanssa voi olla vaikea tehdä muille niin sanotusti normaaleja asioita, kuten kaupassa tai kahvilassa käyntiä. Kerron pari esimerkkiä, jotta vanhempien haasteita on helpompi ymmärtää. Oman kokemukseni mukaan ostosreissuja isomman lapsen kanssa, kun hän ei enää mahdunut istumaan rattaissa tai kaupan kärryissä, ei muutaman kokeilun jälkeen kannattanut yrittää tehdä. Kauppareissut keskittyivät pääasiassa lapseni perässä pysymiseen hänen juostessaan innoissaan pitkiä käytäviä ja koettaessaan aistia mahdollisimman paljon kaikesta ympärillään olevasta. Mikäli yritin pysähtyä kahmaisemaan jonkin ruokaostoksen mukaani, oli lapsi jo kadonnut korkeiden hyllyjen väliin huutelujani huomaamatta. Kassalla taas lapsen kesti ymmärtää, että ostokset on annettava hinnoiteltaviksi ja että ne saadaan myös takaisin. Asian harjoittelu vei pitkään, ja siihen liittyi lattialla kiukkuisena makaava ja kiljuva 6-9-vuotias. Lapsen kenkäostokset olivat toinen haastava yritys: omia kenkiä ei voinut ottaa jalasta, sillä lapsi pelkäsi niiden jäävän kauppaan. Oli opeteltava ymmärtämään, että omia kenkiä ei jätetä kauppaan, vaan niiden lisäksi saadaan vielä toisetkin, ja usean yrityksen jälkeen asia opittiin.

7 Kohti inklusiivista musiikkikasvatusta

Voidaan kysyä, toteutuuko opetussuunnitelman mahdollisuus muokattavuuteen musiikkioppilaitoksissa? Vastaus on: Nyt 2020-luvun alussa opetussuunnitelman yksilöllistäminen on alkamassa toteutua ja laajentua Suomessa. Musiikinopettaja ja erityispalvelukeskus Resonaarin johtaja Markku Kaikkonen kertoi 25 vuoden urauurtavasta työstään erityismusiikinopetuksen saralla. Hän totesi muutoksen tapahtuneen hitaasti, pitkällä aikavälillä, mutta muutoksen aikaisempaan olevan huomattava.

Erityismusiikinopetus on saanut jalansijan Suomen musiikkioppilaitosopetuksessa ja muutos opetuksen yksilöllistämiseen on nähtävissä jo monissa oppilaitoksissa: mm. Kuopion Konservatoriossa ja Konservatorion yhteistyössä alueen koulujen kanssa, Tampereella toimivassa Vimmar -yhdenvertaisen taiteen oppilaitoksen toiminnassa, Jyväskylän ammattiopistossa Savonlinnan Musiikki- ja tanssiopistossa ja Turun Konservatoriossa. (Keskustelu 30.1.2020).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017) kerrotaan opetuksen yksilöllistämisestä seuraavaa:

Koulutuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassaan menettelytavat, joiden avulla voidaan tarvittaessa yksilöllistää oppimäärää vastaamaan oppilaan opiskelu- ja oppimisedellytyksiä. Oppimäärää yksilöllistettäessä menettelyt dokumentoidaan koulutuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Oppilaalle laaditaan tällöin esimerkiksi henkilökohtainen opiskelusuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Yksilöllistäminen voi tarkoittaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyn yksilöllistämistä. Yksilöllistäminen tehdään niin, että oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan. Mahdollisuudesta yksilöllistää oppimäärää annetaan tietoa huoltajille. (Opetushallitus 2017.)

Yksilöllistäminen koskee myös musiikinopetusta ja koulutuksen järjestäjien tulee laatia opetussuunnitelma ohjeen mukaisesti. Näin ollen opetussuunnitelma koskee myös musiikkioppilaitosten kaikkia musiikinopettajia. Tästä herää ajatus opettajien omasta aktiivisuudesta kehittää valmiuksiaan erityistarpeiden ja erityisiä oppimisjärjestelyjä tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.

Musiikinopetus musiikkioppilaitoksissa on pitkään perustunut pääsykokeissa tehtävälle karsinnalle ja oppiminen musiikkioppilaitoksessa on vaatinut mahtumista tietyntylaiseen malliin: vain taitavat, edistyneet, pääsykokeessa onnistuneet ja siten sopivat oppilaat ovat saaneet opiskelupaikan. Opiskelupaikkojen rajattu määrä on pakottanut oppilasvalintaan, eikä kaikille halukkaille ole riittänyt paikkoja. Nykyisin jotkut musiikkioppilaitokset ovat jo luopuneet kokonaan tai osittain pääsykokeista ja tämä mahdollistaa useammalle, erilaiselta taitopohjalta ponnistavalle soiton aloittamisen. Onko pääsykokeiden poisjättämistä mahdollista toteuttaa alueilla, joilla asuu suuria määriä ihmisiä? Inklusiota voidaan varmasti useissa tapauksissa toteuttaa perinteisen hakumenettelyn rinnalla.

Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että jokainen oppilas on ryhmän tasavertainen jäsen riippumatta erityistarpeista, joita hänellä oppimisessa on. Se tarkoittaa, että vammaisia tai vammattomia ihmisiä ei eroteta toisistaan koulu

ympäristössä. Inklusiossa oppilaalla on oikeus osallistua opetukseen kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti ja koulun tulee hyväksyä hänet sellaisena kuin hän on sekä luoda ympäristöstä hänelle sopiva. Myös Suomi on allekirjoittanut UNESCO:n Salamancan julistuksen sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, joissa määritellään koulu kaikkien oppilaiden tasa-arvoiseksi paikaksi ja se, että vammaiset oppilaat ovat arvostettuja yhteisön jäseniä (UNESCO 1994; Suomen YK-liito 2015; Kaikkonen ja Laes 2011). On kuitenkin otettava huomioon yksilöllinen vaihtelu ja yksilölliset tarpeet, sillä kaikille ei sovi samankaltainen ratkaisu. Esimerkiksi aistiylherkkyydet tai

autismin kirjon piirteet voivat jollekin yksilölle tarkoittaa, ettei inklusiivinen normaalikoulussa ja normaaliluokassa toimiminen ole hänelle paras vaihtoehto ja tarvitaan joustoa. (Moberg ym. 2009, 115-116.)

Erityisoppijoiden soitonopetukseen sekä inklusion toteutumiseen musiikkioppilaitoksissa on 2000-luvulla Suomessa alettu kiinnittää huomiota aiempaa enemmän. Erityismusiikinopetuksen käytänteiden ja määrittelyn kehittymisen myötä alan tutkimus on muodostunut omaksi erityisalakseen. Tämän kehityksen kautta erityistarpeisten oppilaiden inklusiotavoite otetaan yhä enemmän huomioon. Oppimiskäsitykset laajenevat ja opetuskäytännöt monipuolistuvat. Pedagogisen osaamisen täydentämiseen on saatavissa korkeatasoista ammatti- ja täydennyskoulutusta. (Kaikkonen 2012). Koulutusta on saatavilla yliopistoissa Erityispedagogiikan ja musiikkitieteen koulutusohjelmissa, Sibelius-Akatemiassa ja Jyväskylän ”taideterapiakeskityksessä” Eino Roiha Instituutissa, Jyväskylän Yliopistossa musiikkiterapian koulutusohjelmassa ja Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa 4.3.2020 alkaneessa uudessa Musiikin terapeutin käyttö -koulutuksessa. (Törnberg 2018). ”Jatkokoulutuksista saa avaimia oman opetuksen kehittämiseen ja pedagogisen painopisteen löytymiseen”, kertoo Markku Kaikkonen. (Keskustelu 30.2.2020.)

Kaupungit ja oppilaitokset ovat tahoillaan toimineet inklusion hyväksi. Esimerkkinä *Saavutettava taideharrastus 2* -hanke, jonka tavoitteena on varmistaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten perusoikeus taiteeseen ja kulttuuriin. Maaliskuussa 2020 julkistettiin SATA2 -hankkeen Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille sekä Saavutettava taideharrastus -merkki.

SATA2, Saavutettava taideharrastus 2 -hankkeen tavoitteena on parantaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kulttuuri- ja taidetoiminnan saavutettavuutta valtakunnallisesti. Kaikkien lasten ja nuorten tulee tuntea olonsa tervetulleeksi lastenkulttuuriin ja taiteen perusopetuksen piiriin. Kaikille lapsille kuuluu oikeus saada kulttuurista ja taiteesta ilon ja onnistumisen kokemuksia. Heillä on oikeus saada pysyvä harrastus sellaisen taiteen lajin parissa, jonka he tuntevat omakseen. Jotta tällaiseen lopputulokseen päästään, eri sektoreiden täytyy tehdä yhteistyötä ja ottaa saavutettavuus osaksi omaa jokapäiväistä työtään. (Saavutettava taideharrastus 2020).

Myös kuusivuotinen hanke (2015 – 2021) *Arts Equal*, ”tarkastelee taiteita ja taidekasvatusta kaikille tasapuolisesti kuuluvana peruspalveluna uudesta holistisesta ja systeemisestä näkökulmasta.” Hankkeessa toimivat yhteistyössä monet eri tahot: Taideyliopisto, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämisyhtiö Cupore, Lappeenrannan yliopisto, Turun yliopisto ja Työterveyslaitos. (Arts Equal 2015-2021).

Hankkeessa tutkitaan, kuinka taide julkisena palveluna voisi lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja hyvinvointia. Analysoidaan mm. kouluissa, taiteen perusopetuksessa, vanhuspalveluissa, monikulttuurisessa nuorisotyössä, vammaistyössä ja vankiloissa toteutettuja uudenlaisia taiteen ja taidekasvatuksen interventioita sekä niiden tasa-arvo- ja hyvinvointivaikutuksia. Tehdään näkyväksi uusia taide- ja taidekasvatusperustaisia sosiaalisia innovaatioita ja tarkastellaan kriittisesti taiteiden ja taidekasvatuksen laajentuneita rooleja ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Hankkeessa

kannustetaan myös institutionaalisten rajojen ylittämiseen: taide-, kasvatus-, sosiaali-, hoito- ja hoiva-alat sekä kulttuuritoimi. (Arts Equal 2015-2021).

Erityismusiikkikasvatus tarkoittaa kaikilla musiikin osa-alueilla tapahtuvaa erityisryhmille tarkoitettua musiikinopetusta ja se on muotoutunut omaksi osa-alueekseen musiikkikasvatuksessa. Se pyrkii kuvailemaan, millaisia erityispiirteitä ja näkökulmia on huomioitava erityistarpeisten oppilaiden musiikinopetuksessa. Musiikin erityisopetuksella tarkoitetaan tavoitteellista taiteen perusopetuksen piirissä tarjottavaa musiikinopetusta erityisryhmille. Opetuksen suunnittelu, tavoitteet ja opetusmenetelmät vaihtelevat oppilaiden henkilökohtaisen tuen tarpeen mukaan ja heille laaditaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. (Lavaste 2012.)

Kaikki ihmiset eivät fyysisitä tai henkisistä rajoitteista johtuen, pääse opiskelemaan musiikkia ja hyödyntämään opetusmahdollisuuksia. Yksiköitä ja musiikkikouluja, joissa tarjotaan erityismusiikkikasvatusta, on vielä suhteellisen vähän. ”Erityismusiikkikasvatusta ja erityisille oppijoille suunnattuja musiikkiopintoja on alettu kehittämään osana suomalaisten musiikkioppilaitosten toimintaa”, kertoo Markku Kaikkonen Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarista, Helsingistä. ”Tampereella, Jyväskylässä, Turussa ja Kuopiossa järjestetään jo musiikinopetusta myös erityisoppijoille,” Kaikkonen jatkaa. (Keskustelu 30.2.2020).

Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari on Suomessa ainoa erityisryhmille suunnattu musiikkikoulu. (Kaikkonen ja Laes 2011, 16). Helsingin Kulosaaressa toimiva Resonaari tarjoaa musiikkikouluopetusta, asiantuntijapalvelua ja siellä toimii myös kehitysvammaisten ammattimuusikoiden yhtye *Resonaarigroup*. Musiikkikoulun johtajina toimivat musiikkikasvattaja Markku Kaikkonen ja musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalo, joka on myös kuvionuottijärjestelmän (luku 7.2) kehittäjä. (HelsinkiMissio 2019.) Myös Musiikkiopisto Juvenalia Espoossa tarjoaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista, sekä yksilö-, että ryhmässä toteutettavaa erityismusiikinopetusta erityistarpeisille oppilaille. Tämän opinnäytetutkimukseni tarkoitus on saada erityistarpeiset lapset varhaisiän musiikinopetuksen piiriin ja kehittää erityistarpeisten oppijoiden opintopolkua alkavaksi mahdollisimman varhain, musiikkileikkikoulussa. Jatko-opintomahdollisuuksia voidaan kehittää edelleen oppilaitoksissa ympäri Suomea.

Kaikkosen mukaan erityismusiikkikasvatuksessa opettajan tulee huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Oppimiseen liittyvät haasteet ja ongelmat voivat eri oppilailla olla hyvinkin erilaisia, siksi jokaiselle oppilaalle, myös ryhmätilanteissa opiskeleville, on laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma. Se edellyttää musiikin opettajilta opetettavan aineen hallinnan ja pedagogisen osaamisen

ohella yhä laajempaa perehtymistä ja ymmärrystä ihmisen kehitykseen ja kasvuun sekä erilaisiin oppimisen ja kehityksen häiriöihin, vammoihin tai erityislahjakkuuteen. Kehitysvammaisten oppilaiden oppimiseen vaikuttavia asioita ovat motorinen kömpelyys, asioiden hahmottamiseen ja keskittymiskykyyn liittyvät vaikeudet, oppimisen hitaus johtuen siitä, että lyhytkestoinen muisti on heikko ja älyllinen kapasiteetti rajallinen. Abstraktien käsitteiden käyttäminen on erittäin vaikeaa. Toistojen määrän on oltava suuri, sillä asiat, jotka normaaliopetuksessa voidaan oppia nopeasti, voivat erityistarpeisella tai kehitysvammaisella oppilaalla viedä vuosia. Kehitysvammainen oppilas voi myös olla musiikillisesti lahjakas, motivoitunut ja omata suuren oppimispotentiaalin. (Kaikkonen 2005a.)

Opettajan haasteena on löytää kullekin oppilaalle parhaiten soveltuva oppimismenetelmä ja harjoitusmalli. Koska oppilaat ovat hyvin erilaisia erityistarpeineen ja osaamisalueineen, opettajan on hyvä miettiä, miten oppilaan vahvat alueet saadaan hyödynnettyä. Opettajan on myös pohdittava, miten saada myös erilainen oppija mukaan toimintaan. Työskentely erityistarpeisen oppijan kanssa on usein opettajan oman pedagogisen osaamisen kehittämistä ja uuden löytämistä. Opettajan tuleekin olla valmis etsimään oppilaille yksilöllisesti sopivat opetustavat. (Kaikkonen 2005a.)

Opetettaessa musiikkia erityistarpeisille oppilaille, voidaan myös puhua toimintakyvyn ylläpitämisestä tai sen lisäämisestä. Musiikin opettamisessa toimintaa voidaan suunnata myös tunneilmaisun sekä oppimisvalmiuksien tukemiseen. Tämän vuoksi olen aikaisemmissa kappaleissa paneutunut tarkkaan esilaisiin puhetta koskeviin, motorisiin ja muihin häiriöihin, joihin erityisoppilaita opettava pedagogi väistämättä törmää. Opettaessani musiikkia ja pianonsoittoa kehitysvammaisille sekä erityistarpeisille kouluikäisille, aikuisuuden kynnyksellä oleville, sekä varhaisiän musiikinopetuksen piirissä oleville oppilaille, olen huomannut, että kaikki tieto mitä oppilaan kanssa toimimisen lisäksi voidaan saada oppilaan lähipiiriltä sekä lukemalla ja opiskelemalla tukee opettamista. Tieto tukee oppilaan yksilöllistä kohtaamista ja sopivien oppimiskeinojen löytämistä kullekin lapselle ja nuorelle. Se auttaa opettajaa opetustyössä sekä oppilaan kohtaamisessa henkilötasolla.

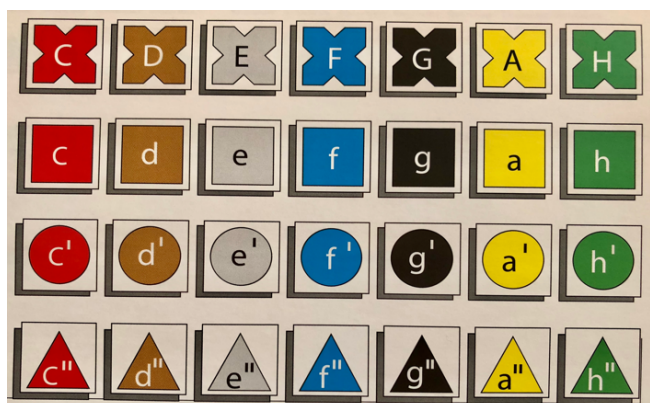
Erityistarpeisten ja kehitysvammaisten oppilaiden kanssa täytyy olla valmis huomioimaan yhtäläisesti oppilaan potentiaali sekä oppimisen rajoitukset. Opettajan on mietittävä, miten löytää parhaat keinot ja miten toimia auttaakseen oppilasta hyödyntämään potentiaalinsa parhaalla tavalla. Vaikka oppiminen vie aikaa, on opettajan vastuulla vahvistaa opittua ja tuoda uutta opittavaa jo opitun lisäksi. Markku Kaikkonen kirjoittaa: *”Usein pedagogian kehittämisen, uuden kokeilun ja oppimiseen uskominen rajoitukset löytyvät ennemminkin opettajasta kuin oppijasta”*. Kaikkonen kehottaa opettajaa hakemaan ja kokeilemaan rohkeasti erilaisia tapoja ja työmenetelmiä oppilaan opettamiseen. Yleensä myös intuitiolla ja kokemuksella on suuri merkitys opettajan tekemissä ratkaisuissa. Erityistarpeisten oppilaiden opettamisessa tarvitaan erityisosaamista, jotta opettaja osaa parhaalla mahdollisella ta-

valla hyödyntää oppilaan kykyjä. Vaikka oppiminen onkin hidasta, oppimista tapahtuu ja samalla oppilaan muillakin elämän osa-alueilla tapahtuu kehittymistä: motorisissa taidoissa, työskentely- ja keskittymistaidoissa, itsetunnon paranemisena sekä elämänhallinnan taitojen kehittymisenä Kaikkonen summaa. (Kaikkonen 2005a.)

7.1 Palkitsevan musiikkisuhteen kehittyminen erityisoppimisen näkökulmasta

Varmistaakseen, että oppilas ymmärtää tekemisen, esimerkiksi soittamalla jäljittelemänsä kohdan ja opetetun asian, opettajan tulee ensin varmistaa kognitiivinen oppiminen. Oppilaan on oltava selvillä siitä, mitä koettu tekeminen tarkoittaa ja sen päälle voidaan alkaa kehittää myös luovia menetelmiä, esimerkiksi improvisaatiota. Opettajan on siis varmistettava, että oppilas ymmärtää toistamansa ja harjoittelemansa asian yhteyden harjoiteltavaan kappaleeseen. Se mahdollistaa vähitellen luovien työtapojen käyttämisen. Kun ajattelu on mukana, soittaessa aikaansaadut hallinnan kokemukset mahdollistavat soitossa etenemisen. (Kaikkonen 2005a.)

Kokemukseni mukaan pienet lapset ovat luovia, ja musiikkileikkikoulussa improvisointi rytmisoittimilla, tai vapaa improvisointi esimerkiksi laattasoittimin pentatonisella asteikolla, sopii musiikillisen keksimisen aloitteluun. Olenkin aloittanut erityisryhmissä ksylofonin soiton harjoittamisen poistamalla kolmisointuun kuulumattomat laatat ja lapset ovat säestäneet kolmen sävelen lauluja vapaasti, laattasoittinkokonpanolla. Vähitellen olemme ottaneet käyttöön, väri kerrallaan, kuvionuottisymboleja (Kaikkonen ja Uusitalo 2005, 7-9) ja opetelleet säestämään niillä pieniä lauluja. Harjoittelu vaatii aikaa ja ymmärrystä siitä, että oikea väri ja saman symbolin omaava laatta löytyvät oikeassa järjestyksessä.



Kuva 17. Kuvionuottitarroja. Oktaavialat erotellaan toistaan eri kuvioilla. (Kaikkonen ja Uusitalo 2005.)



Kuva 18. Kuvionuottitarroilla varustettuja basso xylofonilaattoja. (Kuvat: R-L Anthoni)

Oppilaan ymmärtäessä oppimaansa ja onnistuessaan hän saa positiivisen tunnekokemuksen. Oppimistilanteessa saadut positiiviset tunnekokemukset vaikuttavat oppimismotivaation syntymiseen ja sitä kautta työskentelyyn sitoutumiseen. Onnistumisen kokemuksia saadakseen, oppilaan on siis saatava sellaisia tehtäviä, jotka hän ymmärtää ja joista hän pystyy suoriutumaan. Liian helpot tehtävät eivät kuitenkaan pidä motivaatiota yllä vaan tehtävien on oltava sellaisia, jotka ovat yhteydessä oppilaan omaan elämänpiiriin ja kokemuksiin. Ja jotka herättävät kiinnostusta ja ovat tarpeeksi haastavia mutta silti suoritettavissa. Kaikki tunteet turhautumisesta onnistumiseen ja sen myötä musiikista innostumiseen ovat mahdollisia ja sallittuja. Opettajan tehtävänä onkin luoda positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jonka myötä oppilas haluaa työskennellä ja oppia lisää. (Kaikkonen 2005a.)

Positiivinen pedagogiikka on puhuttanut ihmisiä viime vuosina. Barbara Fredriksson (2009, Nummi-Kuisman mukaan 2012.) on tutkinut positiivisten tunteiden vaikutusta kehitykseen, hyvinvointiin, haistamiseen ja oppimiseen. Fredriksson kertoo, että kokeellisesti on todennettu positiivisten tunteiden edistävän ajattelun monimuotoisuutta sekä ongelmanratkaisukykyä. Myönteisten tunteiden myötä olemme vastaanottavaisempia ja luovempia, ja myönteisyys lisää ideoiden synnyttämistä, vaihtoehtojen keksimistä ja yleistä hyvinvointia. Turvallisuudentunteen kokeminen vapauttaa ajattelun tutkimiselle, oppimiselle ja liittyminen toisiin ihmisiin helpottuu. Kun joku näkee meissä hyvää, kukoistamme ja päinvastoin. (Vuorinen 2018.) Tästä voi päätellä, että positiivinen opetus/oppimistapahtuma edesauttaa molempia, sekä opettajaa että oppilasta työssään. Yhteisten emotioiden jakaminen kiinnittää yhteiseen tekemiseen ja edesauttaa oppimisprosessia. Vuorovaikutuksessa ja oppimisessa vastavuoroinen positiivinen palaute on todettu tärkeäksi. Kun lapsen vahvemman tuen tarve huomataan ja tarvittava tuki annetaan, lapsi saa mahdollisuuden onnistua ja hänen vahvuutensa saavat päästä esiin. Vuorovaikutustilanne pysyy positiivisena, sillä lapsi saa positiivista palautetta sekä aikuinen huomaa tukeneensa lasta oikealla tavalla.

Lasten ja nuorten käytösmalleja rajoittavat neuropsykiatriset piirteet, esimerkiksi adhd, eivät näy päällepäin. Koska käyttäytymisen taustalla vaikuttavaa erilaista aivotointia ei voi nähdä, piirteitä voi olla hankala havaita. Tämän vuoksi saatetaan olettaa, että lapsen vaikeus suunnata huomionsa ja keskittymisensä tehtävään onkin itsepäisyyttä tai huonoa käytöstä. Mikäli aikuinen tällaisissa tilanteissa toruu lasta huonon käytöksen vuoksi, voi seurauksena olla negatiivisen vuorovaikutuksen kehä. Aikuinen on arvioinut väärin lapsen kyvyt ja toimintataidot ja negatiivista palautetta saatuaan lapsen minäkuva vaurioituu. Tämän seurauksena hän voi alkaa käyttäytyä ongelmallisesti. Sen sijaan, että lapsi tulee torutuksi, aikuisen tehtävä on rauhoittaa tilanne esimerkiksi siten, että hän tarjoaa lapselle vahvemman tuen ohjaten lasta kahden kesken ja jakaa vaaditun tehtävän pieniin osiin. Painopisteen pitämisellä toivotun käyttäytymisen opettelussa, siitä palkitsemisessa ja lapsen yrittämisen huomioimisessa aikaansaadaan sekä positiivista toimintaa että positiivista palautetta. (Oksanen ja Sollasvaara 2019, 151-153).

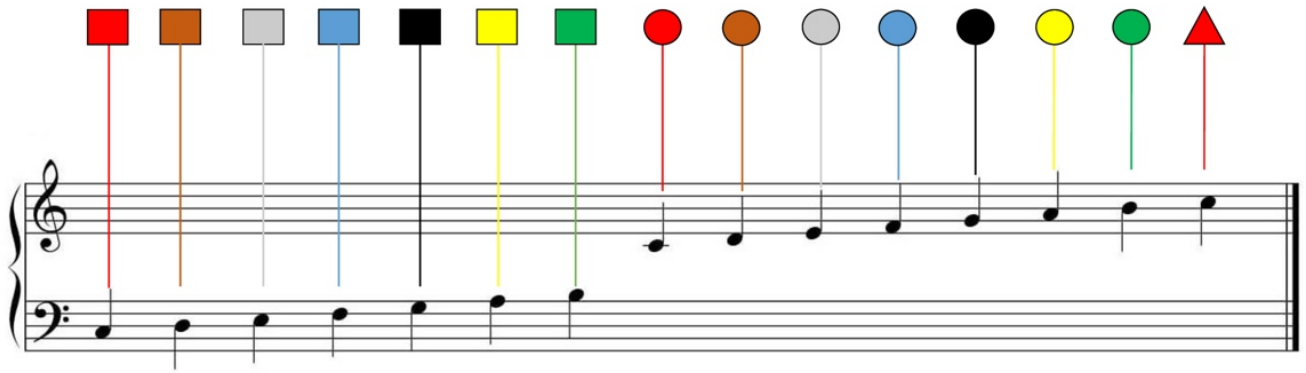
Päivi Kovanen kertoo kirjassaan *Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa*, että lapset oppivat tois-tamalla ja jäljittelevät sekä aikuisten ohjaamassa toiminnassa että vertaisryhmässään oppimiaan asi-oita. Tämän vuoksi lasten oppimaan ohjaamisessa on kiinnitettävä huomiota myös lasten välisessä vertaisryhmässä tapahtuvaan lasten keskinäiseen oppimiseen. Sen vuoksi opetuksen suunnittelussa on otettava myös tämä seikka huomioon aikuisen ja lapsen välisen kehittävän vuorovaikutuksen li-säksi. Kovanen jatkaa, että lasten oppimisolosuhteet sekä oppimisympäristö tulee suunnitella tavoit-teltavan oppimistuloksen näkökulmasta. (Kovanen 2004.) Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi oppii koke-muksen kautta vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tästä voidaan päätellä, että lapselle mie-lekäs, kiinnostava ja motivoiva ympäristö johtaa parhaisiin oppimistuloksiin.

7.2 Kuvionuotit

Musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon kehittämässä kuvionuoteissa nuotit merkitään väreillä ja kuvioilla, jotka vastaavat tiettyä säveltä. Sävelet merkitään soittimeen tarralla, mikä mahdollistaa soittamisen lähes heti. Menetelmä soveltuu pianon, laattasoittimien, kanteleen, nok-kahuilun, viulun, harmonikan, kitaran ja basson sekä lyömäsoitinten opis-keluun. Kukin kuvio, vinoristi, neliö, ympyrä ja kolmio, vastaavat eri oktaa-vialoja: suuri-, pieni-, yksiviivainen ja kaksiviivainen oktaaviala. Kaikki vastaava informaatio kuin perinteisessäkin nuottikirjoituksessa, niin me-lodia, rytmit kuin soinnutkin, voidaan merkitä kuvionuoteilla. Menetelmää sovelletaan musiikin erityisopetuksen lisäksi musiikki- ja muissa terapia-muodoissa, kuntoutuksessa, säveltämisessä ja perinteisessä musiikin-opetuksessa. Kuvionuoteista on helppo siirtyä perinteiseen nuottikirjoituk-seen, mikäli oppilas on halukas ja siihen kykenee, käyttämällä perintei-sellä nuottiviivastolla nuotteja kuvionuottivärein (Kaikkonen ja Uusitalo 2005, 5-7,23.) Kuvassa Kaarlo Uusitalo luennoimassa ja havainnollista-massa kuvionuotteja Metropolia YAMK-opiskelijoille 25.1.2020.



Kuva 18. Kaarlo Uusitalo.



Kuva 19. Havainnekuva kuvionuottien ja nuottiviivastolla olevien nuottien vastaavuudesta. (Verkkolehdet, Jamk.fi)

Magneettitaulu soveltuu hyvin käytettäväksi sekä tavanomaisesti kehittyvien että erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluopetuksessa. Magneettitaululle voi asettaa informaation selkeästi, nuotti kerrallaan ja tarkistaa, ymmärtävätkö oppilaat sen tarkoituksen. Se mahdollistaa keskittymisen vain yhteen tai kahteen nuottiin kerrallaan ja sävelten määrää voidaan tarpeen mukaan lisätä. Olen leikannut pehmeästä askartelu-softiksesta ympyröitä kuvionuottivärein ja liimannut niiden taakse magneetit. Käytän ympyröitä soitinsovitusten tekemiseen, ja säveliä on selkeä seurata magneettitaululta. Oikeanpuoleisessa kuvassa olen asettanut magneettitaululle allekkain kaksi yhtä aikaa soitettavaa säestyslinjaa: ylemmässä ovat sävelet A (keltainen), F (sininen) ja E (harmaa) ja alemmassa ovat sävelet C (punainen), D (ruskea) ja H (vihreä). Sävelet soitetaan melodialyömäsoittimilla, esimerkiksi alto- ja bassoxylofoni -laatoilla, joihin on merkitty tarralla säveliä vastaavat värit. Yhtä aikaa soitettuina ne muodostavat neljän soinnun harmonian a-mollissa. Laulajina toimivat opettaja ja ryhmän lapsia avustavat aikuiset.



Kuva 20. Kuvionuottimateriaalia ja magneettinuotit



Kuva 21. Säestys lauluun *Syksy on ja kesä on pois*. (Cederlöf ja Pohjola, 1971). (Kuvat: R-L Anthoni)



Kuva 22. Kuvionuotit voidaan laittaa pianon koskettimistolle myös paperisten ”sormien” avulla. (Kuva: R-L Anthoni)

8 Pohdintaa

Keräsin tutkimusprojektiani varten aineistoa osallistumalla opettamani erityistarpeisten lasten ryhmän toimintaan ja havainnoimalla tuntien tapahtumia. Tapahtumien havainnointi ja se, että itse työskentelin ryhmän kanssa, antoivat minulle selkeän kuvan ja informaation ryhmän toiminnasta, tarpeista sekä tavoista, joilla saatoin vaikuttaa oppimisen prosessiin. Haastattelin myös vanhempia ja täytin tutkimuspäiväkirjaa, johon merkitsin tapahtumat. Koin haastattelut paitsi hyödyllisinä ja opetusta tukevinä, myös arvokkaina ja kiinnostavina, sillä vanhempien ajatukset ovat tervetulleita opetusprosessia suunniteltaessa ja parannettaessa. Perheiden ollessa opetuksen keskiössä, vanhempien toiveet ja palaute olivat tärkeitä myös siksi, etteivät lapset voineet itse kertoa ajatuksiaan.

Nämä tutkimusmenetelmät, sekä tapaustutkimus että autoetnografinen tutkimus, joista tutkimuksessani on piirteitä, soveltuivat kokemukseni mukaan hyvin tähän projektiin. Keräämäni tieto ja materiaali tuntien tapahtumista ja lasten tarpeista sekä vanhempien ajatukset, ovat luotettavaa tutkimusmateriaalia. Se, että kokosin asiat tutkimuspäiväkirjaan, lisää myös tutkittavan materiaalin luotettavuutta. Pelkän muistin varassa toimimiseen ei voi luottaa, sillä tutkimusprosessi, vaikka olikin melko lyhyt, kesti kuitenkin yhden lukukauden ajan. Tutkimuksen alkaessa, elokuussa 2019, epäilin ajan riittävyyttä. Opetustapaamisia kertyi kuitenkin 15, joten joulukuun mennessä, jolloin olin saanut tutkimusaineiston koottua, totesin aineiston riittäväksi.

Lasten ja perheiden toiminnassa ehti tutkimusajan kuluessa tapahtua paljon muutoksia. Silti en kokenut tarvitsevani tapahtumien videointia tai äänittämistä, sillä halusin säilyttää rauhan ja levollisuuden opetustilanteissa. Kokemukseni mukaan videolaitteen käyttö muuttaa ryhmän tunnetilaa, toimintaa ja keskittymistä. Halusin välttää videointia saadakseni aidot reaktiot ja salliakseni toiminnan luonnollisen toteutumisen. Koen, että ilman videointia toteutunut tutkimus oli onnistunutta ja vapautunutta. Pidän sitä tärkeänä opetusprosessin kulun kannalta.

Opetusta suunnitellessani ja toteuttaessani pohdin tutkimukselleni asettamia keskeisiä kysymyksiä. Miten erityistarpeisille lapsille kohdennettu varhaisiän musiikinopetus eroaa tavanomaisesti kehittyvien lasten opetuksesta? Vastaukset Taulukossa 1 (s. 48) ja sitä avaavassa vertailussa herättävät huomaamaan, että vaikka erojakin on, toteutuu musiikin opetusprosessi samankaltaisena sekä erityistarpeisten että tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmissä. Kuitenkin, nostan esiin huomionarvoisen seikan, sen, että erityistarpeiset lapset tarvitsevat pienryhmäopetusta, jolloin yksilön tarpeisiin vastaaminen ja lasten opetuksen huomioiminen yksilöllisesti mahdollistuu.

Pohdin myös, mihin asioihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota tuntien suunnittelussa ja opetuksen pidemmän prosessin hahmottamisessa. Vastaukset näyttäytyivät tutkimuksessa selkeinä viittomien käytön, toiston määrän ja selkeän struktuurin sekä tunnin rakenteen osalta. Mikäli tutkimus olisi voinut kestää samojen lasten kanssa useamman lukukauden ajan, olisi voitu nähdä, millaisia oppimispolkuja ja -tuloksia lapset saavuttavat pidemmän ajan kuluessa. Tätä pidempää prosessia olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa.

Heti projektin alussa selvisi, yhteistyössä vanhempien kanssa, millaisia tukitoimia tutkimusryhmän oppilaat tarvitsevat. Toivon, että tässä projektissani kokoamani tieto lasten erityistarpeista ja tukimuodoista antaa työvälineitä opettajalle erityistarpeisten lasten musiikinopettamisen tueksi. Projektin aikana selvisi myös, että jokainen erityistarpeinen lapsi on omanlaisensa, ja tarvitsee yksilöllistä ja juuri hänelle sopivaa opetuksen suunnittelua. Pienryhmässä tapahtuva opetus mahdollistaa yksilön tarpeisiin ja oppimisen haasteisiin vastaamisen. Viimeistä kysymystä, miten havaintoni erityistarpeisten lasten ryhmästä kehittävät varhaisiän musiikin opetusta, pohdin luvussa 8.1.

Näkemykseni on, että erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmien tuominen musiikkioppilaitoksiin ja heidän opettamisensa on välttämätöntä yhdenmukaisen ja tasa-arvoisen oppimisen mahdollistamiseksi. Kun otetaan huomioon musiikin positiiviset vaikutukset oppimiseen ja viimeisimpiä tutkimustuloksia esimerkiksi aivotutkimuksen alueelta (Huotilainen 2019), on selvää, että eritoten erityistarpeiset ja kehityksessään haasteita omaavat lapset hyötyvät tasokkaasta musiikkipedagogien an-

tamasta musiikkikasvatuksesta. Musiikkileikkikouluopetuksen tuominen erityisryhmille tarjottavien terapiamuotojen, kuten musiikki- ja toimintaterapian rinnalle, mahdollistaisi musiikinopetuksen saavutettavuuden tämänhetkistä huomattavasti laajemmalle määrälle lapsia.

Esteetön oppilaitos on myös tasa-arvoinen ja näin ollen kaikille saavutettava. Esteettömyys käsittää erityisoppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta lisäävän oppimisympäristön sekä ymmärrettävän opetuksen (Moberg ym. 2009). Mutta se tarkoittaa myös ajattelun esteettömyyttä: Erilaisuuden kunnioittamista, mahdollisuuksien näkemistä ja erilasten oppilaiden oppimispotentiaaliin uskomista yksilöllisten oppimista tukevien ratkaisujen löytämiseksi. Siinä on esteettömän opettamisen kulmakiviä. Myös mahdollisia tukitoimia ajatellaan normaaleina, kaikkien hyvinvointiin tähtäävinä toimina ja ne voidaan tarpeen mukaan osoittaa niin lisätukea tarvitseville kuin nopeasti oppivillekin oppilaille. Tukitoimet paitsi tukevat yksilön opetuksen suunnittelua myös tekevät samalla opetuksesta ja opetusmenetelmistä monipuolisempia. (Kaikkonen 2012).

Varhaisiän musiikinopettajan näkökulmasta saavutettavuus ja inklusio voivat käsittää erityistarpeisten lasten ryhmien tuomisen mukaan musiikkioppilaitoksen opetukseen. Sen sijaan, että erityistarpeisille lapsille on tarjolla ainoastaan tavanomaisesti kehittyvien lasten opetusryhmiä, heidän on mahdollista osallistua samaan musiikin opetukseen kuin muutkin oppilaitoksen alle kouluikäiset lapset mutta *omista* tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Näin ollen erityistarpeisten lasten omat musiikkileikkikouluryhmät lisäävät inklusiota ja mahdollistavat erityislasten korkeatasoisen musiikin opetuksen saamisen musiikkioppilaitoksessa.

Erityisryhmiä opettavat varhaisiän musiikinopettajat voivat verkostoitua keskenään, myös eri oppilaitoksissa opettavat. Verkostoituessaan he voivat vaihtaa ajatuksia toimivista opetustavoista, saada neuvoa ja tukea toisiltaan ja näin rikastaa omaa toimintaansa musiikkikasvatus- ja opetustyössään. Yhteistyö, vinkkien ja ideoiden jakaminen musiikkiterapeuttien ja muiden alojen parissa toimivien eksperttien kanssa, kuten toiminta- puhe- ja fysioterapeutit, voi auttaa opetustilanteissa vastaan tulevien ongelmien ratkaisemisessa. Lapsen vanhemmilta, ja moniammatillisesta yhteistyöstä varhaiskasvatuksen, esikoulun tai päiväkodin erityisopettajan kanssa voi saada myös ohjeita oppimisen tueksi. On vain löydettävä aika ja paikka verkostoitumiselle ja muistettava oppilaan yksityisyys ja luottamuksellisuus. Ryhmäopetuksessa voi myös kokeilla yhteisopettajuutta, jolloin ideoita ja ratkaisuja on mahdollista pohtia yhdessä ryhmän tuntevan kollegan kanssa. (Kaikkonen ja Laes 2013, 112-113).

Ohjeita erityismusiikkikasvattajille:

- Tee huolellinen ja yksilöllinen opetussuunnitelma ja tavoitteet
- Mukauta opetussisällöt ja arviointimenetelmät oppilaan tarpeisiin ja tavoitteisiin
- Valitse opetusmateriaali oppilaan taitotasoon mukautetusti
- Tee oppilaalle parhaiten soveltuva soitinvalinta / valinnat
- Käytä apuvälineitä opetuksessa tarpeen mukaan
- Yhteistyö oppilaan vanhempien ja muun lähipiirin kanssa
- Huomioi oppilaan jaksaminen tunnin sisällössä ja kestossa
- Keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan, tarpeeksi toistoa
- Ole kunnioittava, kärsivällinen, huomioiva ja rohkaiseva. (Kaikkonen ja Laes 2011, 13.)

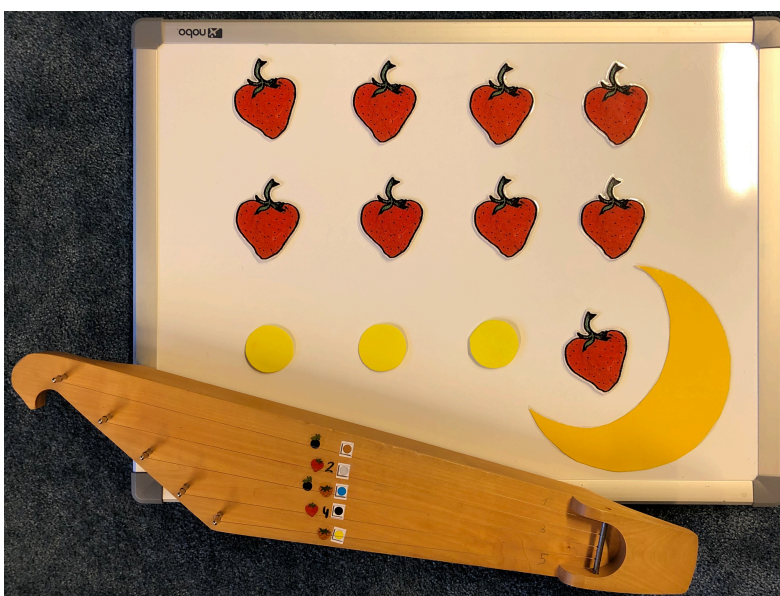
8.1 Miten tutkimukseni kehittää varhaisiän musiikinopetusta?

Tutkittuani tässä opinnäyteprojektissani erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmän toimintaa ja opetettuani heitä sekä samaan aikaan myös muita erityisryhmiä toisaalla, olen päässyt miettimään mitä erityislasten opettamisessa tarvitaan. Tutkimuksessani selvisi, että varhaisiän musiikinopettajan on hyvä valmistautua kunnolla erityisryhmän opettamiseen ja suunnitella tunnit kerta kerralta huolellisesti. Erona tavanomaisesti kehittyvien lasten opettamiseen, jolloin useimmiten opettajalla on etukätestietona ainoastaan ryhmiin tulevien lasten ikä sekä oppilaiden nimilista, opettajan olisi hyvä olla etukäteen yhteydessä perheisiin tietääkseen millaisia erityistarpeita ryhmiin tulevilla lapsilla on. Esimerkiksi jo ilmoittautumislomakkeessa voisi olla muutama rivi erityistietoja varten.

Opettajan olisi myös hyvä varustautua etukäteen suunnitteilla olevien teemojen ja aiheiden mukaisella kuvavarastolla, josta valita tarvittavat kuvat kullekin opetuskerralle, sillä tuntien valmisteluun kuuluu helposti enemmän aikaa kuin tavallisesti. Suosittelen kartuttamaan kuvavarastoa Papunetin ku-

vapankin selkeistä ja ymmärrettävistä kuvista, sillä kokemukseni mukaan lapset käyttävät samankaltaista kuvainformaatiota myös mm. varhaiskasvatuksessa, terapioidissa ja tarvittaessa myös koulussa. Opetustilasta riippuen, on hyvä myös miettiä etukäteen, miten kuvat laitetaan esille: onko luokassa nuottitelinettä, jolle kuvatuena voi asettaa tuntien ajaksi, onko tarvetta magneetti- ja tarvitaanko siirrettävää, pientä taulua mikäli opetusta on monessa toimipisteessä. Opettajan on hyvä osata viittoja laulut tukiviittomin lasten ymmärtämisen ja puheilmaisuksen tukemiseksi. Opettajan olisi hyvä myös miettiä tarvittavia teemoja etukäteen, sillä tukiviittomien harjoitteluun ja omaksumiseen tarvitaan aikaa, mikäli tukiviittomat ovat opettajalle uusi opetusväline. Toisaalta tukiviittomia voi harjoittaa lukukauden kuluessa laulu kerrallaan ja tehdä itselleen muistiinpanoja muistin tueksi. Kun viittomia alkaa osata, niitä voi käyttää muutoinkin puheessa lapsia ohjatessaan. Tarvittaessa tukiviittomia voidaan ottaa tavanomaisesti kehittyvien lasten ja integroidun ryhmän, jossa on sekä tavanomaisesti kehittyviä että tukea tarvitsevia lapsia, käyttöön. Kokemukseni mukaan tukiviittomien kuvailevaa ilmaisua voidaan käyttää myös tukemaan sanojen sisällön selittämistä lapsille, jotka puhuvat äidinkielenään jotakin muuta kieltä, kuin suomea.

Selkeytensä vuoksi kuvionuotit ovat hyvä oppimisväline myös musiikkileikkikouluopetuksessa. Erityistarpeisten lasten ryhmässä kuvionuottivärien käyttö on perusteltua, sillä niiden avulla myös soitonopetusta on hyvä jatkaa myöhemmin. Kun muistetaan, että erityislasten oppiminen on hidasta, suosittelen kuvionuottien käyttöä lapsen oppimispolun alusta asti. Käytännössä tämä tarkoittaa soittimien, kuten laattasoitinten, kanteleiden, nokkahuilujen ja muiden tarvittavien soittimien merkitsemistä kuvionuottitarroilla. Kokemukseni mukaan viisikielisen kanteleen soitossa käytetyt ja kanteleeseen liimatut mansikka-, mustikka- ja lakkatarrat sointutehojen I, IV ja V merkitsemiseen, sopivat myös erityistarpeisten lasten opettamiseen.



Kuva 23. Helposti seurattava ja toteutettava säestys. (Kuva: R-L Anthoni)

Erityistarpeisille lapsille on hyvä luoda ymmärrettävä, mahdollisimman selkeä ja helposti hahmotettava säestys- tai nuottikuva. Ylläolevassa kuvassa on merkittynä laulun *Pakkanen paukkuu* -säestys I-soinnulla ja A-kieleltä näppäämällä perussykkeessä D-vireiselle viisikieliselle kanteleelle. (Sopanen ja Piispanen 2015, 85.) Mansikan kuvilla havainnollistamalla I-sointu (toonika -teho) on selkeä hahmottaa ja löytää vastaavat merkit kanteleesta. Myös keltaisella kuvionuottitarralla kanteleeseen merkitty A-kieli löytyy ja erottuu vastaavalla ympyrämerkillä nuottikuvassa. Sointu ja näppäiltävä sävel ovat myös motorisesti helpot toteuttaa vasemman, sointua pitelevän käden pysyessä valmiina paikallaan näppäilyn aikana. Opettamani 9-11-vuotiaiden ryhmän erityistarpeiset lapset ovat ymmärtäneet eron keltaisen näppäilysävelen ja marjojen välillä. Sointutehoja lisätään vähitellen ja myöhemmin, ryhmän taitoja vastaavasti, voidaan I-sointu merkitä mansikkakuvioiden sijaan punaisella värikynällä piirtämällä ja näin siirtyä vähitellen sointujen merkitsemistavassa I- (toonika) IV- (subdominantti) ja V- (dominantti) merkkeihin.

Mikäli on etukäteen tiedossa, että tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmään on tulossa erityistarpeisiä lapsia, on hyvä selvittää, onko tukihenkilön käyttö mahdollista. Esimerkiksi päiväkodin toiminnan yhteydessä opetettavien ryhmien opetuksen sujumiseksi voi erityistarpeiselle lapselle tiedustella avustajaresurssia hänelle tutuista hoitajista jo etukäteen, ennen opetuksen alkamista. Joskus myös esimerkiksi lapsen isovanhemmalla tai kummilla voi olla mahdollisuus tulla avustamaan lasta ryhmään vanhempien ollessa töissä. Kokemukseni on, että ainoastaan erityistarpeisiä lapsia varten suunniteltuihin opetusryhmiin on hyvä informoida tukihenkilön tarve, jotta vanhemmat ovat lapsia tunneille ilmoittaessaan asiasta tietoisia. Tieto vaikuttaa myös ryhmien opetuksen ajankohtaan, sillä useimmiten tukihenkilö on lapsen vanhempi.

Tutkimuksessani korostui myös se seikka, ettei varhaisiän musiikinopetus sellaisenaan, *musiikin opettamisena*, poikkea tavanomaisesti kehittyvien lasten opettamisesta aiheiltaan, sisällöltään tai tavoitteiltaan. Tavoitteet tulee asettaa ryhmän lasten mahdollisuuksiin sopiviksi ja ihanteellista olisikin voida jatkaa samojen lasten kanssa pidempään, edeten muinakin lukukausina. Tällöin opettaja ja ryhmä tuntevat toistensa tavat, opetuksen suunnittelu helpottuu, ja heti lukukauden alusta päästään jatkamaan kohti yhteisiä musiikillisia oppimistavoitteita. Alusta asti yhdessä ollut ryhmä tukee toisiaan oppimisessa ja lasten on hyvä palata tuttuihin rutiineihin kesäloman jälkeen.

Suunnitellessaan ja aloittaessaan erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmän opettamista opettajalle olisi hyödyllistä päästä seuraamaan erityisryhmiin kuuluvien alle kouluikäisten lasten opetusta musiikkileikkikoulussa, integroiduissa varhaiskasvatusryhmissä päiväkodissa, puheterapiatunneilla ja toimintaterapiatunneilla. Oman kokemukseni mukaan opetuksen seuraamisesta ja opettajien

haastatteluista on paljon apua tukiviittomien haltuun ottamisessa, kuvatuon käytössä sekä tutustumisessa puheentuoton ongelmia omaavien lasten kanssa kommunikointiin. Myös keskustelut erityistarpeisten lasten vanhempien kanssa auttavat opettajaa tutustumaan ko. kohderyhmään ja ymmärtämään heidän arkeaan, toimintaansa sekä havainnoinnin, kommunikoinnin, motorikan ja ymmärtämisen tapoja.

Nykyisin Helsingin Konservatorion varhaisiän musiikinopinnot on suunnattu 3kk–7-vuotiaille lapsille. Musiikkileikkikoulun opetuksen piiriin voisi alle kouluikäisten lasten opetuksen lisäksi kuulua myös noin 8–10-vuotiaiden erityistarpeisten lasten musiikkiryhmiä, jolloin lasten musiikillisia valmiuksia voitaisiin kehittää mahdollisia musiikin jatko-opintoja ajatellen. Näin olisi mahdollisuus ajatella jatkumoa pidemmälle musiikkiopintoihin. Myös mahdollisuus opintoihin oppilaitoksemme valmentavassa instrumenttiopetuksessa olisi toivottavaa. Instrumenttiopiskelun aloittaminen pienryhmäopetuksessa sopisi hyvin erityistarpeisille lapsille. Tämä vaatii opettajalta erityispedagogista tietoa ja opetuksen huolellista suunnittelua oppilaiden yksilöllisyys huomioiden. Avustajan käytön tulisi tarvittaessa olla mahdollista. Myös instrumenttisoittoa kuvionuottimenetelmän avulla musiikkileikkikoulutunnin osana opettava, piano-, viulu-, tai ukulelemuskari perinteisen 5-kielisen kantelemuskarin ohella lisäisi mahdollisuuksia erityistarpeisten lasten soitinopetukseen.

8.2 Mitä seuraavaksi?

Opinnäytetyöprojektini myötä olen aloittanut oppilaitoksessani uuden toimintatavan ja seuraavaksi olisi tarve sen vakiinnuttamiselle ja käytäntöjen luomiselle oppilaitoksemme käyttöön. Minua on myös pyydetty kertomaan oppilaitokseni opettajakunnalle erityistarpeisista oppijoista ja työstäni, ja tulen sen toteuttamaan. Tahdon, mahdollisuuksien mukaan, myös olla muiden oppilaitosten opettajien tukena varhaisiän musiikinopetuksen kehittämisessä erityistarpeisille lapsille, ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Myös musiikin opiskelijat ovat käyneet seuraamassa opettamieni ryhmien toimintaa sekä Helsingin Konservatoriolla että Musiikkiopisto Juvenaliassa, Espoossa, ja toivon kiinnostuksen edelleen lisääntyvän.

Olen myös päässyt verkostoitumaan Erityispalvelukeskus Resonaarin johtajien, Markku Kaikkosen ja Kaarlo Uusitalon kanssa ja saanut heiltä paljon arvokasta tietoa mm. käytännön työskentelystä erilaisten oppijoiden kanssa. Opintojeni aikana olen myös tutustunut kanssaopiskelijoihini ja heidän eri puolilla Suomea toteuttamiinsa monipuolisiin kehittämistöihin. Minut on myös kutsuttu kertomaan työstäni pienten lasten erityismusiikkikasvattajana Resonaarin järjestämään ja elokuussa 2020 toteutuvaan koulutustilaisuuteen. Myös omanalani yhdistys, Varhaisiän musiikinopettajat ry, on pyytänyt

artikkelia kehittämistyöstäni julkaistavaksi keväällä 2020 yhdistyksen lehdessä, Pikku-trillissä. Projektini edetessä olen oppinut opettamisesta, yhteistyöstä, ihmisten moninaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Olen saanut kokea hienoja yhteismusisointihetkiä yhdessä lasten ja heille läheisten ihmisten kanssa kannustaen ja auttaen heitä rohkeasti kokeilemaan ja onnistumaan. Olen myös kokenut ihmettelyä, tuntenut, ettei opetuksen suunnittelu etene ja etten osaa. Tunnen, että kaikki tämä on ollut tarpeellista kehittymiselleni sekä oppijana että opettajana. Olen myös saanut rohkeutta kohdata erilaisia oppijoita ja huomata, että voin luottaa heidän kykyihinsä oppia. Työskentelyni erityismusiikkikasvatuksen parissa jatkuu.



Kuva 24. Tyttäreni Emilia, jolta olen eniten oppinut erityistarpeisen lapsen maailmasta.

Lähteet

Ahlgrén, Titta ja Virpi Ritvos. 1995. Vekku-hiiren laulavat kädet. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Aivoliiton julkaisu. 2019. Kehityksellinen kielihäiriö lapsilla ja nuorilla. Luettu 27.12.2019. <<https://www.aivoliitto.fi/kehityksellinenkielihairio/>>

Ala-Kihniä, Pia-Maria. 2019. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät teoksessa Es-teille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille, toimittajat Jonna Oksanen ja Reetta Sollasvaara, 157-159. Autismisäätiö. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Alho, Eve ja Soili Perkiö. 1997. *Laulun aika*. Porvoo: WSOY.

Alho, Eve, Hilikka Hautsalo ja Soili Perkiö. 1998. *Kuuntelun aika*. Porvoo: WSOY.

Alho, Eve, Hilikka Hautsalo, ja Soili Perkiö. 2000. *Vauvojen laulun aika*. Porvoo: WSOY.

Alopaeus-Laurinsalo, Nina ja Annakaisa Ojanen. 1998. Musiikkiterapia puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa. Teoria ja käytäntö. Helsinki: Edita.

Autismi- ja Aspergerliitto. Autismikirjon lapsi päivähoitossa. <www.autismiliitto.fi> Luettu 27.12.2019. <[Cognimed. Lasten tahdonalaisen puheen vaikeudet: dyspraksia ja fonologinen häiriöhttps://cognimed.fi/puheterapian-tietopankki/puheen-motoriset-hairiot-dyspraksia/](https://cognimed.fi/puheterapian-tietopankki/puheen-motoriset-hairiot-dyspraksia/)>

Arts Equal. 2015-2021. Taideyliopisto. Helsinki. Luettu 18.3.2020. <<https://www.artsequal.fi/fi/tietoa-hankkeesta>>

Eduskunta 5.4.1991. Varhaiskasvatustilaki. Finlex.fi Luettu 16.1.2020. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#a5.4.1991-630>>

Cederlöf, Egil ja Erkki Pohjola. 1971. Tie musiikkiin: Musica II. Helsinki: Fazer.

Cognimed. 2019. Lasten tahdonalaisen puheen vaikeudet: dyspraksia ja fonologinen häiriö. Puheen motoriset vaikeudet. Luettu 24.4.2020. <<https://cognimed.fi/puheterapian-tietopankki/puheen-motoriset-hairiot-dyspraksia/>>

Gillberg, Christopher. 1988. Autismi ja autismsukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Tukholma: Bokförlaget Natur och Kultur.

Haavisto, Heljä. 2006. *Heljän lauluja lapsille*. Luettu 10.1.2020. <<http://www.heljanlaulut.fi/pdf/tonttukurkkiiikkunasta.pdf>>

Hallituksen esitys. 1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta. Luettu 15.7.2019. <<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1996/19960159>>

Helsingin Konservatorio. 2018. Opetussuunnitelma. Varhaisiän musiikkikasvatus. Luettu 6.7.2018. <<https://www.konservatorio.fi/musiikin-opetus/musiikki-harrastukseksi/musiikkiopisto/>>

Helsingin sokeainkoulu. Luettu 15.7.2019. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Helsingin_sokeainkoulu>

HelsinkiMissio 2019. Resonaarin musiikkikoulu. Luettu 21.1.2020.
<<https://www.helsinkimissio.fi/resonaari/musiikkikoulu>>

Hirvonen, Siina. 2012. Siinan taikaradio, kirja ja CD. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi ja Porvoo: Bookwell Oy.

Hongisto-Åberg, Marja, Elina Viitaila-Pulkkinen ja Kristiina Louhi. 1998. Vauvojen laulut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huottilainen, Minna. 2012. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Pitkäaikaisen musiikinkuuntelun vaikutukset kognitiivisiin taitoihin. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Toimittajat Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo, 102. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Huottilainen, Minna. 2019. Näin aivot oppivat. 145-147, 223-237. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huovi, Hannele, Soili Perkiö ja Kristiina Louhi. 2016. Lastenhuoneen laulukirja. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele ja Soili Perkiö. 2006. Tammen kultainen laulukirja. Helsinki: Tammi.

Janhukainen, Markku, toim. 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 16-19. Tampere: Vastapaino.

Janko, Hannu. 2017. Downin oireyhtymä. Lääkärikirja Duodecim. Luettu 28.7.2019. <https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00115>

Jordan-Kilkki Päivi ja Lassi Pruuki. 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo, toim. 18-22. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Jäntti, Essi ja Riitta Savinainen, toim. 2018. Nepsyt. Erityistä elämää. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kaikkonen, Markku, Ritva Ollaranta, Maija Simojoki, Satu Sopanen ja Jukka Itkonen. Olin laulukirja. Äänitteet. 2000. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku, Ritva Ollaranta, Maija Simojoki, Satu Sopanen. Olin teemakirja opettajalle 1 ja 2. 2000. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku, Ritva Ollaranta, Maija Simojoki, Satu Sopanen. Olin oppimateriaaliin kuuluvat teemakuvat opettajalle 2000b. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku, Ritva Ollaranta, Satu Sopanen, ja Fiona Tharmaratnam. 2001. Olin tehtävävihko 1. 35. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku. 2005a. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Markku Kaikkonen ja Kaarlo Uusitalo. 75–114. Jyväskylä: Gummerus.

Kaikkonen, Markku ja Kaarlo Uusitalo. 2005b. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. 7-9. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaikkonen, Markku. 2012. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Toimittajat Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo. 28-35. Tampere: Juvenes Print -Suomen Yliopistopaino Oy.

Kaikkonen, Markku ja Tuulikki Laes. 2011. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille, Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajille. 10-13, 16. Latvia: SIA E-FORMA.

Kaikkonen, Markku ja Tuulikki Laes. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä. Toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. 112-113. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kari, Virpi, toim. 2009. Kultainen lastenlaulukirja. Helsinki: F-kustannus Oy.

Kari, Virpi, toim. 2012. Lasten laulusuosikit. Helsinki: F-kustannus Oy.

Kehitysvammaliitto ry. 2006. Viito ja viserrä Eeva-Leenan kanssa. DVD. Helsinki: Opik.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2009. Temperamentti -ihmisen yksilöllisyys. 146-147. Juva: WS Bookwell Oy.

Kemppainen, Jaana. 2015. Esteettömyys musiikinopetuksessa: Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien musiikin opetuksen oppimisympäristöistä. Pro Gradu -tutkielma. 27-38. Jyväskylän yliopisto. <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45295>>

Kiviranta, Tuija. 2008. Erilaiset oppijat musiikkiopistoissa. Pedagoginen opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kontu, Elina ja Eira Suhonen, toim. 2008. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 111-114. Helsinki: Yliopistopaino.

Kovanen, Päivi. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Krokfors, Maisa ja Katriina Ulvio. 1973. Mussikka. Musica 0, opaskirja. Helsinki: Musiikki Fazer.

Krokfors, Maisa. 2010. "Ovet auki myös perheen pienimmille. Musiikkikoulutusta vuosituhaten vaihteissa." Teoksessa Aika laulaa lapsen kanssa. Polkuja lastenmusiikin historiassa. Anu Ahola ja Juha Nikulainen, toim. 146-150. Helsinki: Provisual Oy ja WSOY.

Kukkurainen, Marja Leena. 4.1.2019. Autoetnografia – päiväkirjaan perustuva tutkimus. LAMKpub. Luettu 26.2.2020.

<<https://www.lamkpub.fi/2019/01/04/autoetnografia-paivakirjaan-perustuva-tutkimus/>>

Kuurojen museo. 2013-2020. Historia, kuurojen opetus Suomessa. Luettu 15.7.2019.

<<http://www.kuurojenmuseo.fi/?cat=19>>

Kuuloavain.fi. Lehdistötiedote. 2019. Rokki raikaa LapCI-leirillä Resonaarissa. Luettu 5.2.2020.

<<https://www.kuuloavain.fi/ajankohtaista/rokki-raikaa-lapci-leirilla-resonaarissa/>>

Kuvapankki. Papunet.net. Luettu 24.4.2020. <<http://kuvapankki.papunet.net>>

Lahtinen, Riitta. 2008. Haptiisit ja hapteemit: tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä. Väitöskirja, HELDA, Helsingin Yliopisto. Luettu 30.12.2019.

<<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-92-3112-6>>

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. Finlex.fi. Luettu 30.7.2019.
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519#L3P34>>

Lehikoinen, Petri, Maija Lindg n, Annami Poivaara ja Seppo Hovi. 1985. Ystäväni musiikki. Helsinki: WSOY.

Moberg, Sakari, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen ja Simo Vehmas. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. 48-55, 115-116. Helsinki: WSOY pro Oy Oppimateriaalit.

Lavaste, Anna-Elina. 2012. Musiikin erityispedagogiikka – mitä se on? Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä, MEOK. Erityismusiikkikasvatuksen pedagoginen opas. Luettu 11.1.2020.
<<https://meok.savonia.fi/erityismusiikkikasvatuksen-pedagoginen-opas>>

Musiikin terapeuttinen käyttö -koulutus. 2020. www.Jamk.fi. Luettu 16.1.2020.
< <https://www.jamk.fi/fi/Koulutus/Avoim-AMK/korkeakouludiplomi/musiikin-terapeuttinen-kaytto/>>

Myllyrinne, Matleena ja Anu Ihanus. 2019. Haptiisit – kosketus on kommunikaatiota. Hetki naamatus-ten-seminaarissa. Aktiivisuutta kehitysvammaisten arkeen -hanke, j rjest j : Rinnekoti-Säätiö. Osallistuttu luennoille 14.9.2019. Helsinki.

Määttä, Paula ja Anja Rantala. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 62-65. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nummi-Kuisma, Katariina. 2012. Muusikon optimaalisen esiintymisvireen tukeminen oppimisprosessissa. Positiivisten tunteiden merkitys elämänpiirin laajenemisessa eli oppimisessa. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja, toimittajat Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Oksanen, Jonna ja Reetta Sollasvaara, toim. 2019. Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette- oireisten lasten kasvattajille. 68, 73, 151-153, 157-159. Autismisäätiö. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Ojala, Terhi ja Heli Viinikainen. 2000. P iv ns teit  ja mennink isi . Lapsen kasvun tukeminen perhepäivähoidossa. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Luettu 15.1.2020.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaa-ran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf>

Othman-Sundell, Margareta ja Hannele Rabb. 2008. Kiipe p  puuhun! Lastenlauluja tukiviittomin. Vaasa: Arkmedia.

Piispanen, Ulla. 2019. Muskarisoppa. Reseptejä varhaisiän musiikkikasvatukseen. Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.

Pikku Kakkonen. Viitottuja loruja.Yle.fi/lapset. Luettu 13.1.2020.
<<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/05/31/pikku-kakkosen-viitottuja-loruja>>

Pohjakallio, Anna-Kaarina. 2011. Suupoppia. Lahti: Avains  ti .

Pugh, Aelwyn ja Lesley Pugh. 1998. Music in the Early Years. London: Routledge.

Puurula, Arja. 2000. Lapsi ympäristönsä peilinä, alle 3-vuotiaiden integroitu taidekasvatus. Teoksessa Elämysten alkupoluilla. 85. Seija Karppinen, Arja Puurula ja Inkeri Ruokonen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Pöytsiä, Maarit, Pirkko Huttunen ja Ritva Järvinen, toim. 1994. Tule, tule leikkiin. Lasten laululeikkejä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

HelsinkiMissio 2019. Resonaarin musiikkikoulu. Luettu 21.1.2020.
<<https://www.helsinkimissio.fi/resonaari/musiikkikoulu>>

Ruokonen, Inkeri. 2000. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana. Teoksessa Elämysten alkupoluilla. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Seija Karppinen, Arja Puurula ja Inkeri Ruokonen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ruokonen, Inkeri. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä, lähtökohtia lasten musiikkikasvatukselle. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Seija Karppinen, Arja Puurula, & Inkeri Ruokonen, 122, 129. Helsinki: Finn Lectura.

Rytkönen, Sanna. 2015. Esteetön musiikkipedagogiikka. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Musiikin YAMK muuttuvan musiikkipedagogiikan tiennäyttäjänä. Leena Unkari-Virtanen. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Luettu 25.7.2019.
<https://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/TK/Julkaisut/pdf/2015_Unkari_virtanen_Musiikki_kuuluu_kaikille_AATOS18.pdf>

Saavutettava taideharrastus. 2020. Lastenkulttuuri.fi. Tampere. Luettu 18.3.2020. <<https://www.lastenkulttuuri.fi/sata2/>>, <<https://www.lastenkulttuuri.fi/saavutettavuusopas/>>(suomeksi), <<https://www.lastenkulttuuri.fi/sv/saavutettavuusopas/>> (ruotsiksi).

Selkeää ja saavutettavaa viestintää. Luettu 30.10.2019. <www.papunet.net>

Sopanen, Satu ja Markku Kaikkonen. 2004. Leikkitunti. Helsinki: Otava.

Sopanen, Satu ja Ulla Piispanen. 2015. Vivo pikkukantele. 5-kielisen kanteleen soitto-opas. 76, 85. Helsinki: Otava.

Syrjämäki, Marja. 2019. Varhaiserityiskasvatuksen luento osana Erityispedagogiikan peruskurssia, kesä 2019. Kuunneltu 17.7.2019. Helsingin yliopisto.

Takala, Marjatta, toim. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. 14-20. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Tammiruusu, Hanna-Leena. 2018. Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä: Musiikkipedagogin kokemuksia kehittämisestä. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu, Musiikin koulutusohjelma. <<https://www.theseus.fi/handle/10024/157666>>

Tornberg, Tenho. 23.11.2018. Suomen luovien terapioiden keskus haluaa vahvistaa asemaansa: Jyväskylään kaavaillaan yliopistotasoisia taideterapian koulutuskeskittymää. Yle.fi. Luettu 16.1.2020. <<https://yle.fi/uutiset/3-10521964>>

Torri-Tuominen, Mari ja Sanna Pelliccioni, toim. 2015. Kirkkomuskari 2. Helsinki: Lasten Keskus.

Törnroos, Anna. 2019. Erityispedagogiset menetelmät perustaitojen ja leikin opettelun apuna varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Johanna Oksanen ja Reetta Sollasvaara, toim. 148-149. Helsinki: Autismisäätiö.

Unesco 1994. The Salamanca statement and framework for action. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. 7–10. Spain, Salamanca. Luettu 16.1.2020. <<https://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=8jg1lk6BNVwC&oi=fnd&pg=PA382&dq=unesco+1994+salamanca+statement+7-10&ots=T9-VjJd9iY&sig=SN-VGusyYIkBqFgXj0vFuooq5sE>>

Uusitalo, Lauri. 2011. Musiikki kuuluu kaikille. Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle. Music for All. Improving Access to Music Education for People with Special Needs -projekti.

Vannasmaa, Päivi ja Maija Luukkainen. 2008. Maharumpu. Lauluja, loruja ja sävelmiä arjen hetkiin. Kehitysvammaliitto ry. Turku: Hansaprint Oy.

Vannasmaa, Päivi ja Maija Luukkainen. 2013. Aikarumpu. Lauluja, loruja ja toimintavinkkejä arkeen ja juhlaan. Kehitysvammaliitto ry. Turku: Hansaprint Oy.

Varhaiskasvatuslaki. 2015. <<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150080>> Luettu 24.4.2020.

Varhaisiän musiikinopettajat ry, Småbarns musiklärare rf. 2020. vamory.fi. Luettu 7.2.2020. <<https://drive.google.com/file/d/1infzR7-ZbDI8lo5xgUMkqNBdXu4JiRNd/view>>

Vehmas, Simo. 2005. Vammaisuus. Tampere: Tammerpaino Oy.

Vetoniemi, Elina. Kohti inklusiivista musiikkioppilaitosta - osallistava kasvatus musiikkioppilaitosten arjessa. Luettu 15.1.2020. <https://meok.savonia.fi/images/Artikkelit/vetoniemi_osallistava_kasvatus.pdf>

Vernerinet.net. Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta. Luettu 19.7.2019. <<https://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuuden-maaritelmiä>>

Verkkolehdet. Jamk.fi. 2018. Musiikin värikäs alkutaival, kuvionuottien käyttö alkeisopetuksessa. Luettu 23.1.2020. <<https://verkkolehdet.jamk.fi/openstage/2018/06/musiikin-varikas-alkutaival/>>

Viitottu laulu. 2020. Verkkosivuja: YouTube Paputuubi, Papunet Paputuubi, YouTube SingnGirls. Luettu 26.1.2020. <https://www.google.fi/search?safe=active&client=safari&hl=fi-fi&biw=375&bih=553&ei=s7wtXtCT-NYuFk74Pt4iRoAc&q=viitottu+laulu&oq=tukiviitotut+laulut&gs_l=mobile-gws-wiz-serp.1.0.0i7115.0.0..9889...0.1..0.0.0.....0.HVYNO7e7kD4>

Viittomia verkossa. Kuuloavain.fi. Luettu 29.12.2019. <<https://www.kuuloavain.fi/info/kieli-ja-kommunikaatio/viittomakieli/viittomia-verkossa/u>>

Virtanen, Saija. 21.7.2018. Tukiviitotut laulut. Youtube .fi playlist. Katsottu 13.1.2020. <<https://www.google.fi/search?safe=active&client=safari&hl=fi-fi&q=tukiviitotut+laulut&sa=X&ved=2ahUKEwiP9Lf168ffAhWGFSwKHbxPAnoQ1QIoBnoECAs-QBw&biw=375&bih=628>>

Vuorinen, Kaisa. 10.9.2018. Positiivinen kasvatus. Positiivinen kasvatus.fi. Luettu 24.4.2020. <<https://positiivinenkasvatus.fi/luonteenvahvuudet/vahvuuksilla-kohti-hyvaa-luonteenvahvuusjaot-telu-ja-havainnointi/>>

Suomen YK-liitto. 2015. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Luettu 16.1.2020. <https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf>

Äänitteet:

Alho, Eve, Hilikka Hautsalo ja Soili Perkiö. 1994. Vauvojen laulun aika. CD-tallenne. Liittyy kirjaan Vauvojen laulun aika. Porvoo: WSOY.

Jouluniverso. 2005. CD-tallenne. Lasten Musiikki- ja Kulttuurikeskus Verso. Järvenpää.

Tassutellen ja Tanssien. CD-tallenne. 1998. Helsingin Konservatorio. Liittyy kirjaan Tassutellen ja Tanssien. Jyväskylä: Gummerus.

Limusiini, liikuntamusiikkia. 2003. CD-tallenne. Helsingin Konservatorio. Helsinki.

Hirvonen, Siina. 2012. Siinan taikaradio. CD-tallenne. Liittyy kirjaan Siinan taikaradio. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele ja Soili Perkiö. 2002. Matka joulun taloon. CD-tallenne. Liittyy kirjaan Matka joulun taloon. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele ja Soili Perkiö. 2002. *Vauvan vaaka*. CD-tallenne. Liittyy nuottivihkoon Vauvan vaaka. Helsinki: Tammi.

Vauhtivarpaat: Liikuntamusiikkia–musiikkiliikuntaa 1. 2000. CD-tallenne. Nuori Suomi ry & SvoLi ry.

Tuntisuunnitelmat

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 1 ja 2: 21.8. ja 28.8.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Kesäniityllä pörriäisen kanssa

Tavoite: Tutustuminen, tunnelma, tauon kokeminen

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepussi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
3. Laulu ja soitto: Soi-soi-soi soitetaan kaikki yhdessä marakas / claves, piano
4. Laululeikki: Ylös ja alas ja räpytys – ötökkäefektit, oman äänen käyttöön rohkaiseminen
5. Liikunta: Pikku pörriäinen – vapaa lentely, huivisiivet
Ylös ja alas ja heilutus Musiikki: Sopenen: Soitt
soittorasias
6. Laulaminen: Toukka lehden alla – tukiviittomat pehmolehti & -toukka
7. Liikunta: Etsi ruuat lehtien alta – liike, tauko Z
Laulu: Vihreä paprika, nam nam nam kori, pehmoreuut,
isot lehdet
Musiikki: Vauhtivarpaat
2 Suutarin kävelysoitto
8. Rentoutus: Kuuntelu ja lepo peitolla Musiikki: Pikku Papun
laulut:
11 Mehiläisen kehto-
laulu
9. Lopetus: Minä vilkutan

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 3 ja 4: 4.9. ja 11.9.2019

Erytistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Kesäniityllä pörriäisen ja perhosen kanssa

Tavoite: Tutustuminen, tauon tunnistaminen, suunnat

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat

taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat

keltainen hernepusi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2

pianosäestyksellä x1
piano, soitinkuvat
3. Laulu ja soitto: Soi-soi-soi soitetaan kaikki yhdessä

marakas/claves/triangel/djembe /tamburiini
4. Laululeikki: Ylös ja alas ja räpytys
– ötökkäefektit, oman äänen käyttöön rohkaiseminen
Eteen ja sivulle
5. Liikunta: Perhonen – vapaa lentely, huivisiivet

Ylös ja alas ja heilutus

Musiikki: E. Grieg:
Lyyrisiä kappaleita
op.12 / 8 perhonen
6. Laulaminen: Toukka lehden alla – tukiviittomat

Kirja: Pikkutoukka
Paksulainen
7. Liikunta: Etsi ruuat lehtien alta – liike, tauko Z
4. tunti: Poimi marjat

Laulu: Vihreä paprika, nam nam nam
-taputus

Musiikki: Liikuntamusiikkia 1, Käynti
8. Rentoutus: Kuuntelu ja lepo peitolla

Musiikki: Pikku Papun
orkesteri
15 Pudonnut laulu
9. Lopetus: Soittorasia (lapsen toiveesta)

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelma 5: 18.9.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Kesäniityllä perhosen ja leppäkertun kanssa

Tavoite: Tutustuminen, tauon kokeminen, suunnat

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2
3. Laulu ja soitto: Soi-soi-soi soitetaan kaikki yhdessä
Hei-hei-hei heiluta, heiluta käsillä...uusi ystävä
4. Laululeikki: Ylös ja alas ja räpytys – ötökkäefektit,
oman äänen käyttöön rohkaiseminen
Eteen ja sivulle
5. Liikunta: Perhonen – vapaa lentely, huivisiivet
Tuuli tuuli ennätä, minut ilmaan lennätä
6. Laulaminen: Toukka lehden alla – tukiviittomat
Punainen mansikka, nam nam nam
7. Liikunta: Poimi marjat metsästä – liike, tauko Z
Laulu: Punainen mansikka, nam nam nam
-taputus
8. Rentoutus: Kuuntelu ja lepo peitolla
- valojen himmennys 1. kerta
9. Lopetus: Soittorasia

keltainen hernepussi
pianosäestyksellä x1
piano, soitinkuvat
marakas/claves/trian-
geli/djembe/tamburiini

Musiikki: E. Grieg:
Lyyrisiä kappaleita
op.12 / 8 Perhonen

Kirja: Pikkutoukka
paksulainen

kori, softismarjat,
sensomotoriset toukat
Musiikki: Liikunta-
musiikkia, 1 Käynti
Musiikki: Pikku Papun
orkesteri
15 Pudonnut laulu

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 6. ja 8: 25.9. ja 8.10.2019 (7.x sairaana)

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Hiirulainen syö mansikoita sateella

Tavoite: Perussykkeen vahvistaminen, kolmijakoisuuden kokeminen

P / F kokeminen

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat

taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepussi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
piano, marjakuvat
3. Laulu ja soitto: Vielä poimitaan litra mansikoita
Uusi ystävä – heiluta käsillä marakas
4. Laululeikki: Ylös ja alas ja räpytys – suunnat
Eteen ja sivulle
5. Liikunta: Leppäkerttu – vapaa lentely, huivisiivet
Tuuli tuuli ennätä, minut ilmaan lennätä Musiikki: Olin liik. &
kuuntelu
O. Merikanto: 8 Valse
Lente
6. Laululeikki: Hiljaa kuin hiiri, tee kanssamme piiri
tukiviittomat ja leikki, sitten iso piiri hiirilelut kaikille
7. Laulaminen ja rytmi: Hiiri juosta hipsutteli, mansikoita
maiskutteli (so-mi-do)nam nam nam
-taputus pehmoreuat pussissa,
8. Liikunta ja soitto: Sataa sataa aina, aina vaan Musiikki: Siinan Taika-
radio
7 Sade, marakas
kävely ja sykesoitto, seis ja heilutus pään yllä
9. Rentoutus: Kuuntelu ja lepo peitolla Musiikki: Pikku Papun
laulut
4 Sade, sininen iso
harsokangas
10. Lopetus: Soittorasia

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 9. ja 10: 23.10. ja 30.10.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Sisilisko ja etana sateella

Tavoite: Hidas ja nopea, so-mi

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepusi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
kuvat, sadeputki
3. Laulu ja soitto: Sade sade ropisee - efekti
Sade lyö rumpua sienten hattuun claves
4. Laulu ja liikunta: Sisilisko sihisee – suunnat, viittomat lelu, huivit
Musiikki: Vauvan
Vaaka 4
5. Liikuntaleikki: Lehdet lentää, vettä sataa, sienet kasvaa huivit, kuvat tauluun,
piano
6. Laulu ja soitto: Sataa sataa sarvet kastuu (so-mi)
– etana lapselta toiselle, syke etana, AX 2x malletti
7. Liikunta: Hidas etana / nopea sisilisko
-pusi selässä, - pusi kädessä hernepusit, etana,
sisilisko
Musiikki: Tassutellen
ja Tanssien
(Hgin Kons.) 6 ja 7
8. Liikunta ja soitto: Sade
kävely ja sykesoitto, seis ja heilutus pään yllä Musiikki: Siinan Taika-
radio
7 Sade marakas
9. Rentoutus: Kuuntelu ja lepo peitolla Musiikki: Pikku Papun
laulut
4 Sade, sininen iso
harsokangas
10. Lopetus: Soittorasia

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelma 11: 6.11.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Syyssateella

Tavoite: Hiljainen ja voimakas, so-mi-do

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepusi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
kuvat, sadeputki
3. Laulu ja soitto: Sade sade ropisee (so-mi) - efekti
Sade lyö rumpua sienten hattuun claves
4. Laulu ja liikunta: Sisilisko sihisee – suunnat, viittomat lelu, huivit
Musiikki: Vauvan
Vaaka 4
5. Soittaminen: Lehdet lentää, sade ropisee, tuuli suhisee Kuvat, djembet
6. Liikunta: Kuljetaan lätäköiden välissä,
tauolla hyppy lätäkköön Z väriympyrät
Musiikki: Liikunta-
musiikkia
Limusiini/1
7. Soitto: Lammikon pinnalle pisaroita tippu (so-mi-do) Bx: D Fis A malletti x2
-syke. Poimitaan pussista vuorotellen pisara pussi, isot ja pienet
pisarat, huivi
8. Liikunta ja soitto: Sataa sataa aina, aina vaan Musiikki: Siinan Taika-
radio
7 Sade, marakas
kävely ja sykesoitto, seis ja heilutus pään yllä
9. Rentoutus: Kuuntelu ja silittely peitolla Musiikki:
Tsaikovski: Lokakuu
pensselit
10. Lopetus: Soittorasiala

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelma 12: 13.11.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Metsäretki syysateessa

Tavoite: Tauon vahvistaminen

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepusi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
kuvat, mollikantele
3. Laulu ja soitto: Sade lyö rumpua sienten hattuun claves
4. Liikunta ja laulu: Lähtekäämme metsään retkelle
Z etsitään eläin kerrallaan
➔ Minä näin kun kettu -laulu eläimille metsän eläinlelut, huivi
piilot
Piano
5. Laulu: Sateessa istun sateenvarjon alla, eläinten kanssa sateenvarjo
6. Tanssi: Juhlatanssi
A: piirissä ympäri B: taputa, tömistä Musiikki: Tassutellen
ja tanssien
14 Juhlatanssi
7. Soitto: Lehdet lentää, sade ropisee, tuuli suhisee
nyt syksy jo on -syke. P / F djembet
8. Liikunta: Kuljetaan lätäköiden välissä,
tauolla hyppy lätäkköön Z väriympyrät
Musiikki: Liikunta-
musiikkia Limusiini
8 Tauon paikka
9. Rentoutus: Kuuntelu ja silittely peitolla Musiikki:
Jean Sibelius: Vesi-
pisaroita, pensselit
10. Lopetus: Soittorasias

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 13. ja 14: 20.11. ja 27.11.2019

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Joulun alla

Tavoite: Tunnelma, la-so-mi

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepusi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1 tuikkulyhty
3. Laulu ja soitto: Pienen kynttilän sytytän
1) viittoen 2) syke Triangelit, kantele 5-k
4. Laulu: Tonttu kurkkii ikkunasta – viittomat kuva tontusta
5. Liikunta: Tontut retkillä - tauolla piilossa Z Musiikki: Tassutellen ja tanssien 28
6. Laululeikki: Leivon leivon pullaa (la-so-mi)
1) keskustelu kuvasta
2) leivotaan Olin Teemakuva pahvipullat
kaulin: claves / sokeri: marakas
7. Laulu: Minä näin kun tonttu - viittomat
-ikkunasta kurkisti, hiljaa hiippaili,
lahjoja pakkasi Kuvat
8. Tanssi: Juhlatanssi ABABAB Musiikki: Tassutellen ja tanssien
A: piiri B: taputa, tömistä 14 (Hgin Kons.)
9. Rentoutus: Tuiki tuiki tähtönen - viittomat Musiikki: Matka joulun taloon
Kuuntelu peitolla 1 Avaatko oven
10. Lopetus: Soittorasias tähtivalo

YAMK Musiikki, Rosa-Lia Anthoni

Tuntisuunnitelmat 15. ja 17: 4.12. ja 18.12.2019 (16.x sairaana)

Erityistarpeisten lasten musiikkileikkikouluryhmä (4-5v)

Helsingin Konservatorio

Keskiviikkoisin R139

Klo 18.15 – 19.00

Teema: Jouluku

Tavoite: Tunnelma, la-so-mi

1. Aloitus: Kuvatuen läpikäynti, tervehdykset
Lau-lau-lauletaan – tukiviittomat
taputetaan / tömistetään / rummutetaan
Kukahen se täällä tänään on? – tukiviittomat keltainen hernepussi
2. Piirileikki: Tule ystäväksi – itse laulaen x2 pianosäestyksellä x1
3. Laulu ja soitto: Pienen kynttilän sytytän
1) viittoen 2) syke tuikkulyhty
Triangelit, kantele 5-k
4. Liikunta: Pikkuinen tonttu hiipi / kurkisti / hyppeli Tonttulelu
Musiikki: Joulaverso
14, kulkuset
5. Laulu ja soitto: Soita käsiäsi taputtele,
kulkusia kilistele kulkuset
6. Liikunta: Kilisee kilisee kulkunen AB Musiikki: Joulaverso 4
A: kävely soittaen B: pysähdy, soitin piilossa kulkuset
7. Laululeikki: Pipareita leivon (la-so-mi)
1) viittoen Kuvat
2) leikkien claves: kaulin/
maracas: sokeri
pahvipiparit
8. Tanssi: Jouluku tarttuu kypälään AB Musiikki: Matka joulun
A: piiri B: taputa, tömistä nro 10
välisäkeistöt: paripiirit
9. Rentoutus: Kuuntelu peitolla Musiikki: Matka joulun
talo, 1 Avaatko oven
iso punainen harso-
kangas
10. Lopetus: Soittorasias

Vanhempien kyselylomake 1

1. Millaista tukea lapsi tarvitsee?
2. Kertoisitko mahdolliset diagnoosit, sillä ne voivat auttaa tuen tarpeen kohdistamisessa opetuksessa ja tuntien suunnittelussa.
3. Millä osa-alueella lapsi tarvitsee kehittymistä? Onko lapsella viivästymää tai haasteita esim. puheen tuotossa, onko hänellä motorisia haasteita?
4. Millaisia odotuksia vanhemmilla on alkavasta opetuksesta?

Vanhempien kyselylomake 2

Kysely vanhempien ajatuksista lukukauden loputtua:

1. Mitä odotuksia teillä opetuksen alkaessa syksyllä oli ja toteutuivatko ne, toisin sanoen ovatko odotuksenne musiikkileikkikoulutunneista täyttyneet.
2. Onko oma lapsi oppinut jotakin tiettyä taitoa tai onko jokin asia erityisesti kehittynyt. Mitä muutoksia olette huomanneet ryhmässä, lasten vuorovaikutuksessa, musiikillisessa ja yleisessä kehityksessä?
3. Miten koette vanhempina vertaisryhmässä toimimisen. Oletteko saaneet toisiltanne vertaistukea / ehtineet vaihtaa ajatuksia esim. tuntien jälkeen. Miten olette kokeneet ryhmään osallistumisen ja ryhmän toiminnan ja vuorovaikutuksen?
4. Yksi ajatukseni on ollut tuoda toisinaan väsyttävään ja moninaisia hoitotoimenpiteitä sisältävään erityislapsiperheen arkeen oman lapsen kanssa yhteinen vuorovaikutteinen, onnellista yhdessäoloa lisäävä musiikkihetki. Onko teillä syysperiodin jälkeen ajatuksia tästä?
5. Jäikö jotakin puuttumaan opetuksesta? Mitä voisin opettajana tehdä paremmin? Lopuksi: Millaista oli tulla tunneille joulutauon jälkeen?