



Aistit muskarissa

-monipuoliset aistikokemukset erityislasten
musiikkikasvatuksessa

Musiikin koulutusohjelma
Musiikkipedagogin
suuntautumisvaihtoehto
Opinnäytetyö
22.5.2011

Virva Saari

Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Musiikkipedagogi	
Tekijä Virva Saari			
Työn nimi Aistit muskarissa – monipuoliset aistikokemukset erityislasten musiikkikasvatuksessa			
Työn ohjaaja/ohjaajat Kristiina Peltonen			
Työn laji Opinnäytetyö	Aika kesäkuu 2011	Numeroidut sivut + liitteiden sivut 43+8	
<p>Tässä opinnäytetyössä selvitan erilaisia tapoja, kuinka aisteja voisi käyttää monipuolisesti musiikkileikkikoulutunneilla. Kohderyhmäni on erityistä tukea tarvitsevat lapset. Aistit ovat tärkein kanava ympäröivän maailman kokemiseen, kommunikoimiseen ja kaikkeen toimintaan. Niillä on myös ensiarvoisen tärkeä tehtävä ajattelun ja oppimisen kehittymisen kannalta. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla saattaa olla ongelmia kaikilla näillä osa-alueilla. Olen työssäni selvittänyt, kuinka musiikkileikkikoulutunneista voisi tehdä heille helpommin ymmärrettäviä ja virikkeellisempiä.</p> <p>Opinnäytetyö koostuu aistien ja niiden toiminnan esittelystä, yleisimpien erityisen tuen tarpeiden syiden kuvailusta ja työtavoista, joiden avulla voi käyttää aisteja monipuolisesti. Näiden työtapojen avulla on mahdollista helpottaa lasten kommunikointia ja ymmärtämistä sekä luoda multisensorisia kokemuksia. Työn lopussa on muutama tuntisuunnitelma, jotka olen suunnitellut ja opettanut erityisryhmille.</p> <p>Olen havainnut, että hyvin pienillä asioilla voi opetuksesta saada mielekkäämpää erityistä tukea tarvitseville lapsille. Eri aistikanavien kautta saatavien kokemusten luomiseen ei tarvita suuria apuvälineitä. Visualisointi, koskettelu ja liikkuen tekeminen puhumisen ja kuuntelun sijaan tukevat erityislasten tarpeita jo paljon. Eri lapset tarvitsevat erilaisia apuvälineitä ja opettajan haasteena on yhdistää ja tehdä kompromisseja eri ratkaisuiden välillä.</p> <p>Tämä prosessi on opettanut minulle paljon erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamisesta, mutta myös kaikkien muiden ryhmien opettamisesta. Olen saanut paljon uusia työkaluja ja ajatuksia oman opettamisen kehittämiseen. Toivon, että myös muut hyötyvät opinnäytetyöni tuloksista.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Metropolia ammattikorkeakoulu, Ruoholahden kirjasto, Helsinki			
Avainsanat aistit, varhaisiän musiikkikasvatus, erityispedagogiikka			

Degree Programme in Classical Music		Specialisation Music Education
Author Virva Saari		
Title Senses at Music Playschool –Multisensory Experiences in Music Education for Children with Special Needs		
Tutor(s) Kristiina Peltonen		
Type of Work Bachelor´s Thesis	Date June 2011	Number of pages + appendices 43+8
<p>This thesis examines the different ways of using senses in music playschool for children with special needs. Senses are the most important channel for experiencing the surrounding world, communicating with others and operating in our daily lives. Senses are also essential for the development of thinking and learning. Children with special needs might have problems with all these. In my final project I found a way to make music playschool more understandable and inspiring for them.</p> <p>The thesis consists of an introduction to the senses and how they work, the most common reasons for special needs and methods of activating the senses in a variety of ways. With these methods it is possible to help children to communicate and understand and have multisensory experiences. At the end of the thesis there are a few lesson plans that I have made and taught for groups with special needs.</p> <p>I noticed that there are many quite small things that make teaching more suitable for special children. You don't need big instruments to create more multisensory experiences. Visualizing, touching and moving instead of just speaking and hearing help a lot. Different children need different methods and the teacher needs to connect and compromise between a variety of solutions.</p> <p>This process has taught me a lot about teaching children with special needs but also all other groups of people. It offered lots of new tools and insights into teaching and I hope also other people find it useful for their work.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Metropolia University of Applied Studies, Ruoholahti Library, Helsinki		
Keywords senses, early childhood music education, special pedagogy		

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Tämän työn vaiheita ja lähtökohtia.....	2
	2.1 Miksi aistit? – työn taustaa ja työprosessi	3
	2.2 Mitä tämä työ sisältää?.....	4
	2.3 Aistit ja ajattelun kehittyminen.....	5
3	Aistit ja niiden toiminta.....	7
	3.1 Kuuloaisti.....	8
	3.2 Näköaisti.....	9
	3.3 Tunto- ja kosketusaisti	10
	3.4 Liike- ja tasapainoaisti.....	11
	3.5 Haju- ja makuaisti	12
4	Erytyishaasteet ja niiden vaikutukset opetukseen.....	13
	4.1 Aistivammat	13
	4.1.1 Kuulovammaisuus	13
	4.1.2 Näkövammaisuus	15
	4.2 Kognitiiviset ongelmat.....	16
	4.2.1 Kielihäiriöt	17
	4.2.2 Kehitysvammaisuus	18
	4.3 Motoriset vaikeudet	19
	4.3.1 CP-vammaisuus	20
	4.3.2 Sensomotoriset ongelmat.....	21
	4.4 Sosiaaliset ongelmat	22
	4.4.1 Autismi.....	22
	4.4.2 Tarkkaavaisuuden ongelmat.....	24
5	Aisteja hyödyntävät työtavat.....	26
	5.1 Audiitiiviset työtavat	27
	5.1.1 Musiikki kommunikoinnin keinona	27
	5.1.2 Yksinkertaistettu puhe	28
	5.2 Visuaaliset työtavat.....	28
	5.2.1 Ei-kielellinen kommunikaatio	29
	5.2.2 Tukiviittomat.....	30
	5.2.3 Kuvat ja esineet	31
	5.2.4 Piktogrammit	32
	5.3 Tuntoaistia hyödyntävät työtavat	34
	5.3.1 Tunnustelu	34
	5.3.2 Tuntoaistin stimulointi	35
	5.4 Musiikkiliikunta liike- ja tasapainoaistia aktivoimassa.....	35
	5.5 Haju- ja makuaistimusten hyödyntäminen opetuksessa.....	37
6	Pohdintaa.....	38
	Lähteet.....	40
	Liiteluettelo	43
	Liite 1	- 44 -
	Liite 2.....	46
	Liite 3.....	48

1 Johdanto

Nalle maailmalla

Nalle pieni nappisilmä maailmalle lähti.
Mitä siellä nähdä sai? – Auringon, totta kai!

Nalle pieni karvakorva tiellä paljon kuuli.
Mitä siellä kuulla sai? – Tuuli lauloi, totta kai!

Nalle pieni nöpönenä maailman hajut haistoi.
Mitä siellä haistaa sai? – Kukat tuoksui, totta kai!

Nalle pieni namisuu monet herkut maistoi.
Mitä siellä maistaa sai? – Hunajaa, totta kai!

Nalle pieni karvatassu, karhun kämmen hellä,
tahtoo maailmaa ihmetellä – hoivailla, totta kai!

-Hannele Huovi-

2 Tämän työn vaiheita ja lähtökohtia

Pieni lapsi tutustuu maailmaan aistiensa välityksellä. Millään muulla tavoin hän ei voi oppia miltä asiat näyttävät, tuntuvat, kuulostavat, maistuvat tai haisevat. Ilman tätä tietoa hän ei pysty muodostamaan käsitystä ympäröivästä maailmasta. Aistimukset ovat siis ensiarvoisen tärkeitä, jotta lapsella olisi mahdollisuus kehittyä.

Pienen lapsen kanssa kommunikoidessa on tärkeää käyttää kaikkia aisteja. Kontakti lapseen pyritään luomaan sekä näön, kuulon että kosketuksen avulla (katsekontakti, puhe ja fyysinen kontakti). Jos lapsella on vaikeuksia jollakin osa-alueella, kuten kuulemisessa, puheen ymmärtämisessä tai näkemisessä, alkaa hän itse pian näyttää mikä aistikanava on hänelle luonnollisin. Tärkeää on käyttää niitä aisteja, jotka lapsella toimivat parhaiten, mutta myös pyrkiä kehittämään huonommin toimivia. Olennaista on, että aikuisen on muutettava kommunikointitapaansa, ei lapsen, jolla vaikeuksia on. (Nurminen & Saar 2000, 22).

Opettajana ja aikuisena usein sortuu tekemään asiat itselleen helpolla ja luontevalla tavalla – puhumalla paljon ja nopeasti - koska puheeseen tärkeimpänä kommunikointikeinona on itse niin tottunut ja kasvanut sisään. Lasten ja etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tämä ei useinkaan ole toimiva ratkaisu ja siksi olenkin tässä työssä lähtenyt selvittämään, mitä muita kommunikoinnin keinoja on, kuinka niitä järkevästi voi ottaa mukaan musiikkileikkikoulutoimintaan ja mitä hyötyä niistä on. Usein monen aistikanavan kautta tuleva informaatio tavoittaa vastaanottajansa – etenkin pienen erityistä tukea tarvitsevan lapsen- huomattavasti pelkkää puhetta paremmin.

Musiikkikasvatus tukee ja kehittää ihmistä laaja-alaisesti eri elämäalueilla, vaikka pääpaino olisikin musiikillisessa oppimisessa. Se liittyy aina laajasti myös ihmisen kasvuun ja kehitykseen niin kognitiivisella, emotionaalisella, sosiaalisella kuin toiminnallisellakin osa-alueella. Musiikkitoiminta tukee yksilön kiinnittymistä osaksi yhteiskuntaa, jolloin niin taitavalla ekspertillä kuin iloisella harrastelijallakin on yhteisössä tärkeä paikkansa. (Kaikkonen & Unkari-Virtanen). Vaikka olen lainannut työhöni elementtejä musiikkiterapian puolelta, työ on tehty nimenomaan opetustyötä silmällä pitäen ja tarkoitus on etsiä keinoja, joiden avulla erityistä tukea tarvitsevat lapset pääsisivät mahdollisimman hyvin mukaan tavalliseen varhaisiän musiikin opetukseen.

2.1 Miksi aistit? – työn taustaa ja työprosessi

Idea aisteja käsittelevään opinnäytetyöhön lähti, kun tein opiskelukaverini kanssa harjoittelua päiväkotit Troolarin erityislapsiryhmän parissa joulun alla 2009. Saimme huomata, että itselle tutuilla kommunikoinnin keinoilla ei heidän kanssaan syntynyt vuorovaikutusta, vaan kommunikointi vaati uusien keinojen opettelua. Mistään suurista muutoksista ei ollut kyse – opettelimme muutaman tukiviittoman, käytimme paljon kuvia opetuksen tukena ja pyrimme puhumaan mahdollisimman vähän. Aluksi työskentely tuntui hankalalta, koska keskittyminen tuntui menevän niin paljon omaan tekemiseen. Vähitellen uudentyyppisistä kommunikointitavoista alkoi tulla automaattisempia. Niiden hyödyllisyys tuli selkeästi ilmi, kun lapset lähtivät innolla mukaan toimintaan ja alkoivat ottaa itsenäisesti kontaktia.

Ajatusta eri aistien käytöstä opetuksessa olen Troolarissa tehdyn harjoittelun jälkeen pyöritellyt erilaisissa yhteyksissä ja monenlaisten ryhmien kanssa. Kirjallinen puoli työstä lähti liikkeelle harjoitteluista ja omista töistä pitämistäni oppimispäiväkirjoista, joissa havainnoin omaa kommunikointiani ja opetusryhmän reagoimista. Myös näissä päiväkirjoissa tekemiäni havaintoja olen koonnut tämän opinnäytetyön sivuille.

Haasteellista oli löytää aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Monet teokset liittyivät erityispedagogiikkaan, musiikkikasvatukseen, aistivammoihin tai -poikkeamiin, mutta näitä aihealueita yhdistävää kirjallisuutta ei muutamaa musiikkiterapiaan liittyvää teosta lukuun ottamatta juurikaan ole. Eri aihepiirien tiedon yhdistäminen oli siis suuri haaste ja toisaalta koko työn ydin. Lukemistani teoksista kävi ilmi, kuinka tärkeistä ja suurista asioista lopulta on kyse, vaikka teot ja muutokset olisivatkin pieniä.

Varsinainen kirjoitusprosessini ei ollut kovin pitkä, mutta sitä edelsi noin vuoden mittainen pohdiskelu- ja perehtymisosa. Aiheeni oli alun perin hyvin laaja ja tämä työ on edelleenkin muodoltaan enemmän laaja-alainen katsaus aihepiiriin kuin tarkkarajainen selonteko tietyistä yksittäisistä asioista. Mielestäni työ tällaisenaan palvelee varhaisiän musiikkikasvattajaa, joka hakee ideoita erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn. Yhä useammin musiikkileikkikouluryhmissä on lapsia, joilla on jokin erityisvaikeus tai vamma, joka vaatii opettajalta vähän erilaista työtettä.

2.2 Mitä tämä työ sisältää?

Tässä opinnäytetyössä pohdin erilaisia ratkaisuita erityistä tukea tarvitsevien lasten ymmärryksen, kommunikoinnin ja elämysten kokemisen tukemiseen aistimusten avulla musiikkileikkikoulussa. Seuraava jakso kertoo aistimusten ja ajattelun kehittymisen suhteesta. Sen jälkeen esittelen omassa luvussaan eri aistit ja niiden toiminnan, koska tieto mm. aistien vastaanottokyvyn kehityksestä, erityispiirteistä ja vaikeuksista on tärkeää opettajan työn kannalta. Kun opettaja tietää, millä tasolla oppilaat pystyvät vastaanottamaan aistitietoa, hän voi paremmin suunnitella ja toteuttaa musiikkihetket heidän tarpeidensa mukaan.

Aistien jälkeen kerron niistä syistä, jotka aiheuttavat monille lapsille erityisen tuen tarvetta. Kaikkia erityisvaikeuksia ei luonnollisestikaan voi tässä yhteydessä esitellä, mutta olen valinnut esiteltäväksi ne, jotka ovat suomalaislapsilla yleisimpiä. Ensimmäisenä kerron aistivammoista eli näkö- ja kuulovammoista, jotka kaikkein tiiveimmin liittyvät työn aiheeseen. Toisaalta, koska aistiminen liittyy kaikkeen toimintaan, liittyvät myös kaikki muutkin vammat tai vaikeudet jollain tavoin aistimiseen. Musiikkileikkikoulun opettajan ei mielestäni tarvitse olla syvällisesti perehtynyt erityisen tuen tarpeen syihin, mutta perusasioiden tuntemisesta on hyötyä. Jos ryhmään tulee erityislapsi, saa opettaja tärkeimmän tiedon kuitenkin tutustumalla kyseiseen lapseen.

Aisteja hyödyntävät työtavat -luvussa on koottuna erilaisia eri aisteihin liittyviä työskentelytapoja, joiden avulla voi laajentaa kerrontaa useamman aistikanavan kautta tulevaksi, tarjota lapsille kommunikoinnin keinoja, tuottaa moniaistisia elämyksiä ja tukea eri aistien kehitystä. Oma jaksonsa on varattu myös musiikille kommunikoinnin keinona, koska se on se asia, joka tekee musiikkileikkikoulusta erityisen paikan lasten kanssa työskentelyyn. Muut työtavat olen valinnut sillä perusteella, mitkä keinot olen kokenut hyödyllisiksi ja käyttökelpoisiksi musiikkileikkikoulussa.

Työskentely-ympäristö asettaa rajat mm. apuvälineiden koolle. Erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden musiikkiterapiaan on kehitetty monenlaisia hienoja aistikokemuksia tarjoavia laitteita, kuten fysioakustinen tuoli tai tärinälauta. Tällaisten varusteiden saaminen musiikkileikkikouluun on mahdotonta eikä edes tarpeellista. Paljon pienemmillä keinoilla on mahdollista luoda lapsille keinoja ymmärtää, kommunikoida itsenäisesti ja saada monipuolisia aistikokemuksia. Käytettävien apuvälineiden on oltava pieniä, mutta tehokkaita. Kuten myöhemmissä luvuissa todetaan, erilaisten oppilaiden keskittymistä ja

ymmärrystä tukevat apuvälineet ovat joskus myös ristiriidassa keskenään. Toinen kaipaa pelkistettyä ja yksiväristä ympäristöä, toinen hyötyy isoista kontrasteista ja suurista kuvioista. Opettajan työ on tässäkin asiassa siis aina kompromissien tekoa ja ratkaisujen välillä tasapainoilua.

Opinnäytetyön lopussa on liitteenä kolme tuntisuunnitelmaa tunneista, joita olen pitänyt yksin tai parin kanssa erityisryhmille. Niissä näkyy tässä työssä esiteltyjen työtapojen käyttö käytännössä. Viittaan liitteisiin tekstin lomassa käsitellessäni niihin liittyviä asioita. Toisaalta näistä tuntisuunnitelmista voi huomata, kuinka pienistä muutoksista normaaliin musiikkileikkikoulutuntiin verrattuna on oikeastaan kyse. Oppilaat ovat kuitenkin ensisijaisesti lapsia ja nauttivat ja kiinnostuvat samoista asioista kuin muutkin lapset. Pienillä muutoksilla tunneista voi tehdä erityisille oppijoille helpommin ymmärrettäviä ja elämyksellisempiä.

Tässä työssä käytän nimityksiä erityislapsi tai erityistä tukea tarvitseva lapsi/henkilö. Tarkoitan termeillä lasta, jonka jotkin osataidot poikkeavat totutuista ikäkehitykseen liittyvistä taidoista. Kaikilla lapsilla on kuitenkin oikeus tulla kohdelluiksi ensisijaisesti lapsina ilman etuliitteitä, mutta työn selkeyden kannalta on käytettävä jotakin määritelmää. Käsitelen tässä työssä ainoastaan aisteja, jotka antavat lapselle tietoa ulkomaailmasta ja oman kehon asennoista ja liikkeistä. Jätän käsittelemättä aistit, jotka kertovat kehon sisäisistä asioista (viskeraalinen aisti), sillä ne eivät mielestäni ole olennaisia aisteja lasten musiikkitoiminnan kannalta.

2.3 Aistit ja ajattelun kehittyminen

Lapsi tutustuu luontaisesti maailmaan liikkuen ja eri aistien kautta: katsellen, kuunnellen, kosketellen, haistellen ja maistellen. Aluksi lapsi havainnoi ympäristöään, myöhemmin lähtee liikkeelle saavuttaakseen havainnoimansa ja lopulta havaintoihin liittyy niihin liittyvien käsitteiden oppiminen. Aistein koetut havainnot ovat siis ehto ajattelun ja kielen kehittymiselle. (Pihlaja & Svärd 2000, 158–159). Jotta todellisuudesta muodostuisi kuva, pitää yksilön kyetä ottamaan vastaan informaatiota aistien välityksellä. Jotkut lapset eivät pysty tai kiinnostu omaehtoisesti hakemaan kokemuksia ympäristöstään liikkuen ja aistien kautta havainnoiden. He tarvitsevatkin aikuisen tukea, apua ja rohkaisua. (Pihlaja & Svärd 2000, 238).

Oppiminen on hyvin vaikeaa, jos ei voi toimia vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä kanssa. Oppiminen on koko hermoston laajuinen toiminto ja mitä paremmin kaikki aistijärjestelmät toimivat yhdessä, sitä helpompaa on oppiminen. Sensoriset (aistihavaintoihin liittyvät) ja motoriset (liikettä koskevat) järjestelmät toimivat yhteistyössä lukuisten yhteyksien avulla. Aistit antavat merkityksiä toisten aistien havainnoille ja näin tukevat toinen toistaan. Näkeminen auttaa kuullun ymmärtämisessä, kuuleminen nähdyn ymmärtämisessä jne. (Ayres 2008, 84).

Sensomotoristen kokemusten on todettu olevan yhteydessä mm. matemaattisten käsitteiden ymmärtämiseen. Visuaaliset ja psykomotoriset kokemukset taas opettavat syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä. Toisin sanoen monipuoliset keholliset ja aistein saadut kokemukset ovat myöhemmin yhteydessä abstraktin ajattelun kehittymiseen. Tämän vuoksi on tärkeää taata, että mm. liikuntavammaiset lapset saavat monenlaisia motorisia kokemuksia ja informaatiota eri aistien välityksellä, oman toimintakyvyn rajoitteista huolimatta. (Pihlaja & Svärd 2000, 231).

Yleensä asiat, jotka edistävät erityistä tukea tarvitsevien lasten ymmärtämistä ja osallistumismahdollisuuksia, tukevat myös kaikkien muiden lasten toimimista. Pirjo-Liisa Svärdin mukaan ryhmässä tuetaan kaikkien lasten oppimista, jos on totuttu tarkastelemaan lapsia yksilöinä, suunnittelemaan toimintaympäristö lasten aktiivista liikkumista ja havaintojen tekoa edistäväksi ja kaikilla lapsilla on mahdollisuus tutustua erilaisiin materiaaleihin, kuten saveen, hiekkaan, veteen, paperiin ja väreihin. (Pihlaja & Svärd 2000, 161–162).

3 Aistit ja niiden toiminta

Aistimus on energiaa, joka stimuloi tai aktivoi hermosoluja ja käynnistää hermoston toimintoja. Aistit lähettävät aivoille tietoa kehon tilasta ja fyysisestä ympäristöstä. Joka hetki lukematon määrä aistimuksia saapuu aivoihin, mutta tajuntaan asti nousee niistä vain pieni osa. (Ayres 2008, 28–29).

Aistit alkavat kypsyä jo kohdussa ja vastasyntyneen vauvan maailma on aistimusten maailma. Äänet, lämpö, näköärsykkeet, maut ja hajut ovat osa lapsen kokonaisvaltaista kokemusta. Lapsi alkaa vähitellen tutustua omaan kehoonsa ja ympäristöönsä aistimusten välityksellä. Hän katselee, tunnustelee ja laittaa suuhun. Eri aistikanavien kautta tuleva tieto alkaa pikkuhiljaa yhdistyä kokonaisuuksiksi eli integroitua. (Pihlaja & Svärd 2000, 238).

Vastasyntyneellä on jo suurin osa tarvittavista neuroneista eli hermosoluista, mutta niiden välillä on vielä hyvin vähän yhteyksiä. Kun vauva on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tutustuu omaan kehoonsa, hermosäikeiden välillä virtaavat sensoriset ja motoriset impulssit luovat uusia yhteyksiä. Neuronien on saatava aistiärsykeitä, jotta niiden välille kasvaisi yhteyksiä ja jotta aistijärjestelmä voisi kehittyä aistimaan paremmin ja tarkemmin. (Ayres 2008, 73).

Aistiminen on monimutkainen tapahtuma, joka vaatii usean kehonosan yhteistoimintaa. Ei riitä, että aistinelin toimii hyvin vaan myös keskushermoston on kyettävä vastaanottamaan ja käsittelemään aistitietoa. (Nurminen & Saar 2000, 58). Jos aistinelimen toiminnassa on vikaa, kyse on aistivammasta, joita käsitellään seuraavassa luvussa. Mikäli taas keskushermoston käsittelykyvyssä on ongelmia, voivat vaikeudet ilmetä monella tapaa. Yksi yleinen vaikeus on aistien integraation häiriö.

Aistien integroitumisella tarkoitetaan eri aistikanavien kautta tulevan tiedon sulautumista ja liittymistä aiempaan muisti- ja kokemusvarastoon. Integroitueessaan aistit tukevat toinen toistaan. Pieni lapsi voi tunnistaa vanhempansa näön, kuulon, hajun ja kosketuksen avulla, jolloin tunnistaminen ja tuttuun henkilöön leimautuminen on varmistettu moninkertaisesti. Henkilö, joka vastaanottaa aistitietoa poikkeavasti, ei pysty käyttämään sitä normaalisti hyväkseen. Aistimus jää irralliseksi ja merkityksettömäksi havainnoksi eikä sulaudu aiemmin omaksuttuun tietoon. (Nurminen & Saar 2000, 9).

Kun aistimukset integroituvat huonosti, voi lapsi olla välinpitämätön tai ylireagoiva eri aistimuksille (Nurminen & Saar 2000, 10). Aistipoikkeamat johtuvat aistien integroitumisen häiriöstä, jossa aistien kautta saatu tieto vääristyy. Ne jaetaan yliherkkyyteen, aliherkkyyteen ja ns. valkoiseen kohinaan. Poikkeavat aistitoiminnot liittyvät usein autismiin tai käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden häiriöihin, mutta lievempänä niitä on myös muuten normatiivisilla ihmisillä. Ne aiheuttavat yleensä henkilölle oudolta näyttävää käyttäytymistä. (Szegda & Hokkanen 2009, 31–32).

Yliherkkyydessä eli aistin ollessa hyper aistimuksia tulee liikaa ja ne koetaan epämiellyttävän voimakkaina. Ilmiötä voi verrata liian monen sähkölaitteen kytkemistä samaan verkkoon, mistä seuraa ylikuumeneminen. Aistiyliherkkyydestä kärsivä henkilö pyrkii omilla keinoillaan sulkemaan itsensä pois epämiellyttävästä aistitulvasta. Autistisella henkilöllä keino voi olla itsestimulaatio eli esim. jonkin esineen heiluttaminen näkökentässä, kun ympäristön hälinä käy liian suureksi. Keino voi olla myös raivokohtaus tai aggressiivinen käytös, jolloin lapsen rankaiseminen viemällä rauhoittumaan toimiikin palkintona. (Szegda & Hokkanen 2009, 32).

Aistialiherkkyydessä eli aistin ollessa hypo henkilö saa liian vähän aistimuksia ympäristöstään. Hän saattaa alkaa tuottaa niitä itselleen eri tavoin, kuten painelemalla tai lyömällä itseään, saadakseen tarpeeksi vahvoja aistikokemuksia. (Szegda & Hokkanen 2009, 32).

Valkoisessa kohinassa aistikanava itsessään tuottaa häiriötä. Tätä voidaan verrata kohisevaan radiokanavaan tai lumisateiseen televisioruutuun. Melko tavallinen valkoisen kohinan muoto on korvien soiminen eli tinnitus. Häiritsevä tekijä voi olla myös jokin oman kehon toiminto, kuten sydämen syke, jota henkilö jumiutuu kuuntelemaan. Jos aistijärjestelmän itse tuottama kohina on liian voimakasta, se häiritsee aistitiedon vastaanottamista ja tulkitsemistä. (Szegda & Hokkanen 2009, 32).

3.1 Kuuloaisti

Kuuloaistin avulla ihminen vastaanottaa ja erottaa erilaisia ääniä, mutta sen tärkein tehtävä lienee, että se auttaa kommunikoimaan puheen välityksellä. Korva vastaanottaa ääniaaltoja ja niiden suunnan, voimakkuuden, korkeuden ja muiden ominaisuuksien perusteella syntyy käsitys niiden lähteestä. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 13).

Jotta voimme ymmärtää kuulemaamme, pitää auditiivisen aistitiedon yhdistyä aivoissa muunlaiseen aistitietoon, joka antaa äänille merkityksen. (Ayres 2008, 76).

Jo pian syntymän jälkeen pieni lapsi alkaa reagoida erityisen herkästi aikuisen ihmisen puheeseen. Hän myös oppii nopeasti tunnistamaan tutun hoitajan äänen. 3-4-kuukauden ikäisenä lapsi alkaa refleksinomaisesti kääntää päätään äänilähdettä kohti, mutta tietoinen kuunteleminen ja äänilähteen etsiminen katseella onnistuvat vasta paljon myöhemmin. Ääniin reagoiminen on puheen kehityksen ensimmäinen tärkeä rakennuspalikka. (Ayres 2008, 48). Ensimmäisen elinvuoden loppupuolella taustääänet lakkaavat häiritsemästä kiinnostavien äänten kuuntelua ja lapsi alkaa erottaa myös kaukaisempia ääniä (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 13).

Kuuloaistin ollessa poikkeava se on yleensä hyper. Lapsi, jolla on hyperkuulo, suojaa itseään ääniltä mm. painamalla kädet korville, poistumalla paikalta tai pitämällä omaa ääntä. Hyperkuuloiset lapset oppivat usein "sulkemaan korvansa" ympäristön ääniltä, jolloin kuulojärjestelmä ikään kuin kytkeytyy pois päältä. Tällaisessa tilanteessa kuuloaistin välityksellä tuleva informaatio ei ymmärrettävästi mene perille. Apuna voivat toimia hiljaiset äänet, kuten kuiskaaminen, jotka eivät saa lapsessa aikaan suojareaktiota. (Szegda & Hokkanen 2009, 33).

3.2 Näköaisti

Näkö- eli visuaalisen aistin avulla ihminen saa paljon monipuolista ja tarkkaa tietoa ympäristöstä. Näköhavainnot ovat ehkä aistimuksista vähiten emotionaalisesti sävyttyneitä. Siksi niillä on suuri merkitys tajunnan ja toiminnan kehittymiselle. Valtaosa ihmisen aistireseptoreista keskittyy silmiin. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 13–14). Silmän verkkokalvo on valoaltoihin reagoiva reseptori (Ayres 2008, 75).

Kuukauden ikäisen vauvan näkökyky ei ole vielä kovin jäsentynyt. Hän ei vielä pysty tarkasti kohdistamaan katsettaan, erottamaan monimutkaisia muotoja tai värejä. (Ayres 2008, 48). Hän pystyy erottamaan vain selkeässä kontrastissa taustaansa nähden olevia kohteita, esimerkiksi kasvoista silmät ja suun. Värien näkeminen kehittyy vähitellen lapsen ensimmäisten elinkuukausien aikana. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 13–14). Tärkeä kehityksen askel on kyky seurata liikkuvaa henkilöä tai esinettä. Tämä taito kehittyy vauvalle muutaman kuukauden iässä (Ayres 2008, 48).

Näköaistin avulla saatava informaatio eroaa kuuloaistinvaraisesta staattisuutensa vuoksi. Yleensä visuaalisia kohteita on mahdollista tarkastella pidempään ja katsoa uudelleen, jos jokin jää epäselväksi. Näin ollen visuaaliset tapahtumat ovat havainnoitsijan kannalta helpommin hallittavissa kuin esimerkiksi puhe tai musiikki, jotka etenevän vääjäämättä havainnoitsijan voimatta etenemiseen vaikuttaa. (Ahonen 2000, 115).

Lapsi, jolla on hypernäkö, pyrkii välttämään näköärsykkeiden tulvaa esim. jäämällä tuijottamaan liikuvaa vettä tai heiluttamalla esinettä näkökentässään. Tällainen lapsi pitää yleensä palapeleistä ja kirjojen selaamisesta, järjestää tavaroitaan siisteihin riveihin ja hermostuu, jos jokin ympäristössä on muuttunut. Hyponäköinen lapsi taas tuijottaa mielellään kirkkaita valoja ja painelee silmiään saadakseen siitä valonväläystä muistuttavan kokemuksen. Aliherkän näköaistin omaavien lasten lempilelu on usein taskulamppu. (Szegda & Hokkanen 2009, 33).

3.3 Tunto- ja kosketusaisti

Ihmisen iholla on monenlaisia reseptoreja, jotka vastaanottavat ärsykeitä kosketuksesta, paineesta, eri materiaalien koostumuksesta, kylmästä, lämmöstä, kivusta ja ihokarvojen liikkeestä. Taktiillinen eli tuntoaistijärjestelmä on ihmisen aistijärjestelmistä laajin ja se vaikuttaa voimakkaasti sekä fyysiseen että psyykkiseen toimintaan. (Ayres 2008, 77). Tuntoaisti on yksi ihmisen puolustusmekanismeista. Jos tuntoaisti toimii puutteellisesti tai puuttuu kokonaan, ihminen ei huomaa itseensä kohdistuvia vaaroja (Aistit ja vuorovaikutus, Papunet).

Tuntoaisti on toiminut melko hyvin jo kohdussa ja pieni vauva aloittaa ympäristöönsä tutustumisen tuntoaistin avulla (Ayres 2008, 45). Aluksi hän käyttää lähinnä suutaan, mutta jo ensimmäisen ikävuoden loppupuolella tutkiminen tapahtuu yleensä enimmäkseen käsien ja silmien avulla. Konkreettinen koskettelu on pitkään lapselle tärkeä tapa hankkia tietoa ympäristöstään. Jos tätä tiedonhankintatapaa ei olisi kulttuurissamme määritelty sopimattomaksi, käyttäisimme sitä aikuisinakin ehkä enemmän. Päätelmien tekeminen näköhavaintojen perusteella onnistuu kuitenkin vain siksi, että meillä on ollut aiemmin tilaisuus saada käsien välityksellä tuntoaistimuksia. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 11–12).

Ihon merkitys on oleellinen ihmisen minäkuvan ja oman kehonkuvan hahmottumisessa, koska iho toimii sisäisen ja ulkoisen ympäristön erottajana. Iho rajaa ihmisen muusta

maailmasta erottuvaksi olennoksi. Kosketusaistin avulla ihminen itse saa ääriä ja samalla myös syvyyden: kosketusaisti auttaa kokemaan itsensä ja muun maailman kolmiulotteisena. Kosketusaistia voidaan pitää tuntoaistin passiivisena osana. Jo vastasyntynyt vauva aistii kosketuksen ja se vaikuttaa hänen tunnetilaansa. Hän ei kuitenkaan vielä erota mihin häntä kosketetaan, vaan pystyy vasta noin kaksivuotiaana erottamaan kosketuspaikan melko tarkkaan. (Ayres 2008, 55).

Tuntoaisti voi olla poikkeavana joko hyper tai hypo. Hypertuntoiset lapset eivät pidä silittimisestä tai sylissä istumisesta. He saattavat tönähtää toisia lapsia eivätkä kestä jonottamista, koska toisten läheisyys saa heidät tuntemaan olonsa tukalaksi. Myös vaatteiden käyttäminen voi olla epämiellyttävää ja suihkussa käynti tai kynsien leikkaus tuskallista. Yliherkästi tuntoaistimuksiin reagoiva lapsi kestää usein syvää ja raskasta kosketusta paremmin kuin kevyttä. Hypotuntoinen lapsi puolestaan hankkii tuntoaistimuksia itseään puremalla ja hakkaamalla. Kipukynnys voi olla hyvin korkea, jolloin hän saattaa törmäillä toisiin lapsiin ja nauttia siitä. Hypotuntoisen liikkuminen on usein hyvin raskasta ja äänekästä. (Szegda & Hokkanen 2009, 34).

3.4 Liike- ja tasapainoaisti

Proprioseptiivinen eli asento- ja liikeaisti antaa tietoa kehon asennosta sekä vartalon ja raajojen liikkeestä. Aistinsoluja on ympäri kehoa lihaksissa ja jänteissä. Suurin osa aistitiedosta menee aivojen osiin, jotka eivät tuota tietoisuutta, joten lihaksista ja nivelistä lähteviä aistimuksia ei huomaa, ellei niihin erityisesti kiinnitä huomiota. Asennon ja liikkeen havaitsemiskyky kehittyy vuorovaikutuksessa tunto- ja näköaistien kanssa, koska ne antavat oman kanavansa kautta tietoa samasta asiasta. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 14). Jos henkilöllä on vaikeuksia proprioseptiivisen aistitiedon vastaanottamisessa, hänellä on yleensä vaikeuksia kaikessa tekemisessä, ellei hän voi katsoa mitä tekee. Tällöin näköaisti korvaa liikeaistin puutteellista toimintaa. (Ayres 2008, 79).

Vestibulaari- eli tasapainojärjestelmä saa myös tietonsa lihasten ja nivelten proprioseptoreilta. Varsinainen aistinelin sijaitsee sisäkorvassa kuuloreseptorien vieressä. Tasapainoaisti kehittyy sikiöllä ensimmäisenä aistina – jo pari kuukautta hedelmöitymisen jälkeen, ja toimii aktiivisesti jo kohdussa äidin liikkuesssa. (Kivelä-Taskinen 2008, 30). Järjestelmä vastaa kehon liikkeen ja vauhdin muutoksiin. Se antaa

tietoa koko vartalon tilasta ja liikkeestä. Osa vestibulaariaistista reagoi jatkuvasti painovoimaan. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 14).

Tasapainoasti kehittyä yleensä hyvin normaalissa vauvan ja vanhemman välisessä kanssakäymisessä, kun vauva saa kokea monenlaisia asentoja päivän toimien ja leikkien lomassa. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 14). Tasapaino kehittyä liiketoistojen, tasapainoilun ja lihasten vahvistamisen myötä. Esimerkiksi pystyasento on tulosta lapsen jatkuvasta harjoittelusta painovoimaa vastaan. (Kivelä-Taskinen 2008, 30).

3.5 Haju- ja makuaisti

Kieli lähettää aivoille tietoa sitä koskettavien hiukkasten kemiallisesta koostumuksesta. Perusmaut ovat makea, hapan, suolainen ja karvas. Myös nenä lähettää tietoa ilmassa leijuvien ja hajua tuottavien hiukkasten kemiallisesta koostumuksesta. (Ayres 2008, 77). Haju- ja makuaistin toimintaa on vaikea erottaa toisistaan. Ihminen ei pysty tarkkaan tunnistamaan makuja ilman yhteistoimintaa hajuaistin kanssa. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 12–13).

Haju on siitä poikkeava aistimus, että se menee suoraan aivojen limbiseen järjestelmään, joka on evolutiivisesti hyvin vanha aivojen osa. Sen vuoksi hajut voivat herättää tunteita. Hajut herättävät myös muistoja ja mielleyhtymiä, jotka vaikuttavat valintoihimme ja mieltymyksiimme. (Ayres 2008, 77). Emme aina osaa kuvailla aistimaamme makua tai tuoksua, mutta pystymme sanomaan millaisia tunteita se herättää tai missä olemme sen aiemmin aistineet (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 12–13).

Hajuaisti toimii todennäköisesti hyvin jäsentyneesti jo syntymähetkellä. Se ei tarkennu ja kehity lapsen kasvaessa samalla tavalla kuin monet muut aistit. Vauvalla on jo syntyessään imemisrefleksi, jonka laukaisevat haju- ja makuaistimukset. (Ayres 2008, 48).

Lapsi, jolla on hyperhaju, on hyvin valikoiva ruuan suhteen eikä siedä tupakalta tai hajusteilta haisevia ihmisiä. Voimakkaasti haisevat paikat, kuten vessat tai tallit, voivat olla suuria ongelmia tällaiselle lapselle. Ihmisillä, joilla on hyperhaju, on yleensä myös hypermaku. Lapsi, jolla on hypomaku, on yleensä kaikkiruokainen, mutta voi ääritapauksissa laittaa suuhunsa vaarallisia asioita, kuten pesuainetta, jos häntä ei valvota. Lapset, joilla on hypohaju saattavat tutkia jäteastiaa tai leikkiä ulosteella, koska kaipaavat hajukokemuksia. (Szegda & Hokkanen 2009, 34–35).

4 Erityishaasteet ja niiden vaikutukset opetukseen

Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on monia erilaisia syitä erityisen tuen tarpeeseen. Usein kyse on monen asian summasta eikä vaikeutta voi rajata yksiselitteisesti tiettyyn diagnoosiin tai kategoriaan. Olen tässä luvussa käsitellyt yleisimpiä erityisen tuen tarpeen syitä ja jakanut ne aistivammiin sekä kognitiivisiin, motorisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Jaottelu on kuitenkin keinotekoinen, koska usein vaikeus yhdessä osa-alueessa vaikeuttaa myös muita. Esimerkiksi kehitysvammaisuudessa vaikeudet ovat ensisijaisesti kognitiivisia, mutta aiheuttavat sosiaalisia ongelmia mm. hankaluuksina toimia yhteiskunnassa.

Eri diagnoosien tai ongelmien liiallinen korostaminen ei myöskään ole tarpeen, vaan jokainen ihminen tulee kohdata ensisijaisesti lapsena, nuorena tai aikuisena, tyttönä, poikana, naisena tai miehenä. Vaikeuksista huolimatta jokaisella on myös omat vahvuutensa ja niiden korostaminen ja tukeminen on tärkeämpää kuin diagnoosiin tuijottaminen. Ihmisen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja parhaan mahdollisen toimintakyvyn saavuttamisen kannalta on kuitenkin välttämätöntä ottaa myös vaikeudet huomioon ja miettiä, miten niitä voidaan vähentää tai oppia toimimaan niistä huolimatta. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2000, 18–19). Työkaluja tähän esittelen sekä tämän luvun aikana että laajemmin seuraavassa luvussa.

4.1 Aistivammat

Aistivammat jaetaan kuulo- ja näkövammiin. Vamma voi olla synnynnäinen tai myöhemmin hankittu esimerkiksi tapaturman tai sairauden seurauksena. Aistivammoja on eritasoisia täydellisestä toimimattomuudesta huonosti toimivaan aistiin. (Pihlaja & Svärd 2000, 259, 273)

Olosuhteet vaikuttavat monesti lapsen mahdollisuuksiin käyttää vammautunutta aistiaan. Opettajan on syytä selvittää, millaiset olosuhteet ovat optimaaliset aistivammaisen oppilaan kannalta, jotta huonosti toimivaa aistia voisi mahdollisimman hyvin hyödyntää. (Pihlaja & Svärd 2000, 261,273).

4.1.1 Kuulovammaisuus

Kuulovamman aste vaihtelee lievästä vaikeaan. Kuurous ja vaikea huonokuuloisuus ovat esteenä kuulon kautta tapahtuvalle kielen oppimiselle, mutta lievemmin kuulovammaisen

lapsi voi kuulokojeen avulla oppia puhekielen. Kuurojen ja vaikeasti kuulovammaisten henkilöiden äidinkieli on yleensä viittomakieli. Heille näköaistin avulla tapahtuva kommunikointi on ensisijainen viestimiskeino ja he käyttävätkin ilmeitä ja eleitä enemmän kuin muut lapset. Myös lievemmin kuulovammaiset lapset käyttävät yleensä viittomia kielen oppimisen tukena, vaikka omaksuvatkin myöhemmin ensisijaiseksi kielekseen puhutun kielen. (Pihlaja & Svärd 2000, 259).

Kuulovammaisten lasten kuntoutuksen ensisijainen tavoite on kielenkehityksen tukeminen, koska kielelliset virikkeet jäävät vähäisiksi kuulonvaraisen aistitiedon ollessa puutteellista. Musiikin avulla voi herätellä huonokuuloisen tai kuuron lapsen kiinnostusta ääniä kohtaan, saattaa hänet kosketuksiin oman äänensä kanssa ja auttaa häntä ilmaisemaan itseään mm. eri soittimia ja liikettä apuna käyttäen. Kuulovammaisten on helpoin havaita matalataajuisten soitinten, kuten djembe-rumpujen tai bassopalojen, ääni ja siksi ne soveltuvat parhaiten äänitietoisuuden herättelyyn. (Hongisto-Åberg 210).

Kuulovammaisen lapsi ei voi samalla tavoin kuin muut lapset omaksua kieltä jatkuvasti ympäristöstään, vaan hän ottaa viestin vastaan vain silloin, kun hänellä on katsekontakti lähettäjään. Puhuesssa lapselle kannattaa kiinnittää huomiota siihen, miten puhuu. Selkeä puhe lapsen näkökentässä mahdollisesti viittomin tai kuvin tuettuna auttaa lasta ymmärtämään. Aikuisen on pyrittävä varmistamaan, että lapsi on ymmärtänyt viestin ja odotettava mahdollista vastausta. Tällainen toiminta innostaa lasta kommunikoimaan ja vähentää turhautumista ja levottomuutta, joka aiheutuu tunteesta, että jatkuvasti tulee väärin ymmärretyksi. (Pihlaja & Svärd 2000, 260, 262–263).

Kuulovammaista lasta saattaa häiritä hyvin paljon ympäristön häly ja yllättävät äänet, koska hänen on vaikea erottaa puhetta muista äänistä. Etenkin musiikkileikkikoulun perheryhmissä tämä voi olla haastavaa, koska vanhemmilla on tapana puhua toisilleen ja omalle lapselleen. Myös ”visuaalinen häly” on syytä poistaa, sillä lapsi ottaa koko ajan viestejä ympäristöstään näköaistin avulla. Kyse voi olla pienistä muutoksista: mihin suuntaan kuulovammaisen lapsen tuoli asetetaan tai ylettääkö opettaja koskettamaan lasta huomion saamiseksi? Kuvien ja muun havaintomateriaalin käyttö on myös luonnollisesti erittäin hyödyllistä kuulovammaisen lapsen kanssa toimiessa. (Pihlaja & Svärd 2000, 262–263).

Rytmi on tärkeä tekijä lapsen maailmassa, sillä puheen oppiminen ja ymmärtäminen edellyttää rytmin havaitsemista. Rytmä välittyy tuntoaistin kautta tulevan vibraation lisäksi

myös visuaalisesti, kun lapsi näkee liikettä ja toimintaa. (Pihlaja & Svärd 2000, 266). Kuulovammaista oppilasta voi ohjata toimintoihin, joiden avulla hän kokee auditiivisen informaation myös tuntoaistin välityksellä. Esimerkiksi marakassia voi soittaa pitämällä kiinni pallopäästä, jolloin rytmi välittyy käteen paremmin. Rumpujen kalvot johtavat hyvin musiikin värähtelyä, joten kuulovammaista oppilasta voi ohjata pitämään käsiään rummun päällä musiikkia kuunnellessa. Kaikkein helpoin tapa lähestyä musiikin rytmiä tuntoaistin avulla ovat kuitenkin kehosoitimet, kuten taputukset ja tömistykset. (Heljakka 2009, 25). Sormileikit ja tukiviittomin toteutetut laululeikit sopivat kuulovammaisen lapsen musiikitoimintaan ja niissä opettajan kannattaa kiinnittää huomiota liikkeiden rytmikkyyteen ja visuaalisuuteen. Syytä on myös muistaa, että kuurokin lapsi todennäköisesti nauttii tanssimisesta ja musiikin mukana liikkumisesta. (Pihlaja & Svärd 2000, 266).

4.1.2 Näkövammaisuus

Näkövammaiseksi määritellään henkilö, jonka näkökyky on alentunut niin paljon, että se vaikeuttaa jokapäiväistä elämää eikä näköä voida korvata silmälaseilla tai piilolinseillä. Näkövammaisten lasten näkökyky voi olla hyvin erilainen. Toiset näkevät vain hyvin kapealla alueella ja toiset taas vain lähelle. Joillakin kirkas valo auttaa näkemisessä, mutta toiset pystyvät näkemään vain hämärässä. Jotkut eivät erota lainkaan värejä ja osa näkövammaisista on täysin sokeita. Opettajan onkin tärkeä olla perillä niistä asioista, jotka edistävät lapsen mahdollista näkökykyä ja ottaa ne huomioon opetuksen toteutuksessa ja tilan suunnittelussa. (Pihlaja & Svärd 2000, 273).

Yleisesti näkövammaisten lasten näönkuntoutuksessa käytetään voimakaskontrastisia, selkeitä kuvia ja esineitä, koska ne ovat helpoimmin hahmotettavissa ja saattavat innostaa lasta näön harjoittamiseen. Näkövammaisen lapsen kehitystä tukee kaikenlainen toiminta, jossa erotellaan asioita kuulonvaraisesti (esim. soitinten äänten erottelu), tutustutaan erilaisiin materiaaleihin tunnustellen, haistellen ja keskustellen. Usein kyse onkin aivan samoista asioista, jotka tukevat myös muiden samanikäisten lasten kehitystä ja joita heidän kanssaan luontevasti tehdään. (Pihlaja & Svärd 2000, 274–279).

Kun ryhmässä on näkövammaisen lapsi, pitää tilat ja toiminnot suunnitella niin, että lapsi voi toimia mahdollisimman itsenäisesti ilman, että vammaan joudutaan jatkuvasti kiinnittämään huomiota. Lapsi voi itse nostaa pudottamansa esineen, jos opettaja osaa antaa hänelle selkeät ohjeet. Suuntien ja kokojen selittämisessä kannattaa käyttää

vertausta lapsen omaan kehoon ("oikean jalan edessä", "pikkusormesi mittainen"). On myös hyvin tärkeää, että lapsi saa tutustua rauhassa opetustilaan ennen yhteisen toiminnan alkua ja että hänelle aina kerrotaan, jos tilassa on tapahtunut muutoksia. (Pihlaja & Svärd 2000, 281).

Tuntoaisti on näkövammaisille hyvin tärkeä aisti, mutta taito "käyttää käsiä silminä" ei tule luonnostaan, vaan se pitää lapsille opettaa. Musiikkileikkikoulunopettajakin voi auttaa lasta tutustumaan ympäristöönsä käyttämällä käsi-käden-päällä-menetelmää ja kuvailemalla sanoin tutkittavan esineen väriä, materiaalia jne. Lasta pitää myös varottaa, jos hän on koskemassa jotakin kylmää, kuumaa, tahmeaa tms. ettei hän säikähtäisi. Asioihin tuntoaistin kautta tutustumiselle on syytä varata tarpeeksi aikaa. Liikkeet kannattaa opettaa tekemällä ne yhdessä lapsen kanssa seisten itse lapsen selän takana – näin lopputulos ei ole peilikuva. Monenlaiset liikkeet ja asennot ovat hyvin tärkeitä näkövammaisen lapsen kehityksen kannalta, koska ne auttavat kehonkuvan hahmottumisessa. (Näkövammaisten keskusliitto ry.). Musiikkiliikunta on mukava tapa harjoittaa kehonhallintaa ja motoriikkaa.

Pienikin näkökenttä kannattaa hyödyntää antamalla lapsen katsottavaksi mahdollisimman selkeitä, suuria ja kontrastisia kuvia. Kannattaa myös miettiä, kuinka näkövammaisen lapsen vahvuuksia ja toimintatapoja voisi hyödyntää koko ryhmän kanssa. (Näkövammaisten keskusliitto ry.). Esimerkiksi esineiden tunnistaminen sokkona tuntoaistin avulla voi olla muista lapsista hauska leikki, jossa näkövammaisen lapsi saattaa olla toisia taitavampi. Leikillä voi siis olla tärkeä merkitys lapsen itsetunnolle.

4.2 Kognitiiviset ongelmat

Sana kognitiivinen viittaa tiedollisiin sekä tiedon ja ymmärryksen alaan kuuluviin asioihin. Kognitiiviset ongelmat ilmenevät siis ymmärryksen vaikeuksina ja niiden syyt voivat olla moninaisia. Tarkkoja rajanvetoja on jälleen mahdotonta vetää ja usein kognitiiviset vaikeudet yhdistyvät myös muihin ongelmiin.

Tässä yhteydessä käsittelen kaksi suurta kognitiivisten ongelmien ryhmää eli kielihäiriöt ja kehitysvammaisuuden. Kielihäiriöitä on eriasteisina hyvin suurella osalla alle kouluikäisistä lapsista, ja ne ovat suurin yksittäinen syy lasten kouluvaikeuksiin (Korpilahti 2006, 40). Kehitysvammaisia lapsia taas on noin yksi prosentti kaikista lapsista ja he tarvitsevat tukea elämänsä aikana hyvin monella tapaa (Pihlaja & Svärd 2000, 241).

4.2.1 Kielihäiriöt

Kielihäiriöllä tarkoitetaan kyvyttömyyttä kommunikoida tehokkaasti kielen välityksellä ja käyttää kieltä oppimisen välineenä. Lievät kielihäiriöt ovat lapsilla hyvin tavallisia, sillä noin 10 % esikouluikäisistä esiintyy kielenkehityksen viivästymää. Rajan veto normaalin ja poikkeavan kielenkehityksen välille on joskus vaikeaa. (Korpilahti 2006, 40).

Kielihäiriö voi ilmetä hyvin monella eri tavalla ja oireet voivat muuttua iän myötä. Tavallisia vaikeuksia ovat mm. artikulaatiohäiriöt, viivästynyt puheen- ja kielenkehitys, kielenkehityksen erityisvaikeus eli dysfasia ja luki- ja kirjoitusvaikeudet. (Korpilahti 2006, 41). Kielihäiriöiden jaottelu ei ole tarkkarajaista eivätkä vaikeudet toisiaan poissulkevia. Monilla erityisryhmillä, joiden diagnoosi ei perustu kielenkehityksen piirteisiin, oirekuvaan kuuluu vakaviakin kommunikoinnin häiriöitä. Mm. CP-vammaisuuteen liittyy puhe-elinten hallinnan vaikeutta ja kehitysvammaisuuteen viivästynyttä tai poikkeavaa puheen kehitystä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 11–12).

Kielelliset vaikeudet voivat olla reseptiivisissä taidoissa eli kielen vastaanotossa tai ekspressiivisissä taidoissa eli puheen tuottamisessa. Vastaanoton ongelmat havaitaan usein myöhemmin kuin puheen tuoton ongelmat. (Korpilahti 2006, 46). Reseptiivisten taitojen kehityksen kannalta olennaista on, että lapsi alkaa hahmottaa, miltä sanat kuulostavat, mitä ne tarkoittavat ja miten ne äännetään. Koko tässä tapahtumassa tärkeintä on äänneasuun perustuva hahmottaminen ja muistaminen. Kielellisistä vaikeuksista kärsivillä lapsilla äänneason tunnistaminen tuottaa usein vaikeuksia: se on epätarkkaa ja hidasta. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 365–366).

Monet kielihäiriöiset lapset tarvitsevat kielenkehityksensä tueksi korvaavaa kommunikointikeinoa. Joillekin puhetta tukeva ja korvaava kommunikointikeino toimii puheilmaisuuden apuna läpi koko elämän. Toiset taas tarvitsevat korvaavaa kommunikointitapaa puheensa ja ymmärryksensä tueksi, mutta puheilmaisuuden kehittyessä toinen kommunikointikeino saattaa jäädä kokonaan pois. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21). Korvaavien kommunikointikeinojen, kuten viittomien, eleiden, ilmeiden ja kuvien avulla voidaan merkittävästi tukea etenkin lapsen kykyä muodostaa sanoille merkityksiä. Sanan äänteellinen edustus syntyy fonologisen työmuistin avulla, mutta sen merkityksen syntymisessä näköaisti, motorinen toiminta ja kehosta saatu palaute ovat tärkeimpiä. Ne lisäävät sanaan mielikuvia ja konkretiaa. Monesti kielihäiriöiset lapset

tuntevatkin sanojen merkitykset paremmin kuin osaavat kielen keinoin ilmaista. Viittomien ja eleiden avulla he myös usein osaavat ilmaista paremmin mitä tietävät. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 366–367). Kielihäiriöisillä lapsilla on muita lapsia todennäköisemmin sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Yksi kielellisten tukikeinojen tarkoitus onkin vähentää turhautumista, epämiellyttäviä kommunikointikokemuksia ja muita kielihäiriön kielteisiä vaikutuksia. (von Tetzchner & Martinsen 1999,83)

Musiikkia verrataan usein kieleen ja tätä yhteyttä voidaan tarkastella prosodia-käsitteen kautta. Prosodia tarkoittaa kielen musiikillisia ominaisuuksia. Ne voivat olla rakenteellisia piirteitä, kuten melodia, rytmi tai sävelkorkeus tai sisällöllisiä piirteitä, kuten tunteiden tulkinta tai musiikin merkitys kuuntelijalle. Näiden yhtäläisyyksien vuoksi musiikki on oiva väline kielihäiriöistä kärsivien lasten kanssa työskentelyyn. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 157–158) Musiikin kanssa työskenneltäessä korostuu auditiivinen hahmottaminen, mikä on kielenkehityksen kannalta olennainen taito. Musiikin keinoin on mahdollista harjoitella kuullun hahmottamista, kuulonvaraista äänten paikallistamista, erottelua ja luokittelua sekä vahvistaa auditiivista muistia. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 158)

Musiikin rytmi on konkreettinen tapa ilmentää aikaa ja sykettä. Monilla kielihäiriöisillä lapsilla on vaikeuksia koko kehon perussykkeen löytämisessä, ja siksi myös puheesta puuttuu sille tyypillinen rytmisyys. Rytmien hahmottaminen liittyy myös kiinteästi fonologiseen tietoisuuteen eli kykyyn kääntää huomio sanojen merkityksestä sanoissa esiintyviin äänteisiin. Tätä tietoisuutta edistää kaikenlainen sanoilla leikittely, joka liittyy luontevasti laulamiseen ja loruiluun. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 158–159) Yksinkertaisimmillaan sanoilla voi leikitellä esimerkiksi laulamalla tuttua laulua jollakin helpolla tavulla, kuten pa-pa tai du-du. Tällöin kynnys osallistua laulamiseen madaltuu ja lapsi rentoutuu mukaan leikkiin samalla harjoitellen laulamista ja artikulointia huomaamattaan. (Liite 3: Maija-tyttö, kiva kun oot täällä)

4.2.2 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisella tarkoitetaan ihmistä, jonka henkinen toiminta tai kehitys on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden tai vamman vuoksi. (Kehitysvammahuollon tietopankki) Kehitysvammaisuus jaetaan vaikeaan, keskivaikeaan ja lievään kehitysvammaisuuteen. Jako on alun perin perustunut älykkyydosamäärään, mutta on suhteellisen keinotekoinen. On syytä muistaa, että opettajana on aina

tekemisissä ensisijaisesti lapsen kanssa ja jokainen kehitysvammainen lapsi on omanlaisensa yksilö.

Kehitysvammainen lapsi kehittyy samojen tunne-elämän ja kognitiivisten taitojen vaiheiden kautta kuin vammautonkin lapsi, mutta kehitys tapahtuu hitaammin eikä etene yhtä pitkälle. Tiedon prosessointi tapahtuu hitaasti ja oppiminen sekä opittujen asioiden soveltaminen on vaikeampaa kuin muilla lapsilla. Kehitysvammaisen ihmisen kuva todellisuudesta koostuu yksinkertaisemmista asioista kuin muilla. (Pihlaja & Svärd 2000, 239–240).

Rajallisesta ymmärryskyvystä johtuen kehitysvammaiset lapset hyötyvät paljon mahdollisimman konkreettisesta tavasta esittää asiat. Näyttämällä ja erilaisten esineiden ja kuvien avulla konkretisoimalla lapsi saa apua puheen ymmärrykseen. Opetettavien asioiden liittyminen lapsen muuhun elämään myös konkretisoi, mistä on kyse. (Pihlaja & Svärd 2000, 248).

Puheen vähentäminen minimiin ja vähien käytettyjen sanojen toistaminen hyödyttävät myös kehitysvammaista oppijaa. Ohjeita ei myöskään voi antaa montaa kerralla. "Vie kapulat koppaan ja tule sitten piiriin " voi olla jo liikaa. Hyödyllisempää voi olla, että ensin ohjeistaa kapuloiden viemiseen ja sen jälkeen vinkkaa lapsen mukaan piiriin. Avainsanojen vahvistaminen viittojen avulla on monella kehitysvammaisella käytössä oleva puheen tukemisen keino. Jotta viittomista saataisiin lapselle toimiva kommunikointikeino, pitäisi kaikkien lapsen kanssa usein tekemisissä olevien aikuisten käyttää tukiviittomia – myös musiikkileikkikoulunopettajan. (Pihlaja & Svärd 2000, 248).

Sopivan pienin askelin eteneminen on tärkeää. Tämä voi luoda opettajalle haasteita, jos esimerkiksi muuten normaalissa musiikkileikkikouluryhmässä on kehitysvammainen lapsi. Opettajan tulee suunnitella eteneminen niin, että kehitysvammainen lapsi saa pidempään aikaa harjoitella jotakin asiaa, vaikka muut etenisivät jo vaikeampaan.

4.3 Motoriset vaikeudet

Motorisista vaikeuksista käsittelen tässä luvussa CP-vammaisuutta, koska se on yleisin lapsilla tavattavista liikuntavammaisuuden muodoista. Samoja työtapoja ja erityisen tuen keinoja voi yhtäläisellä tavalla käyttää myös muiden liikuntavammaisten lasten kanssa. Lisäksi käsittelen tässä luvussa sensomotoriset vaikeudet. Sensomotorisissa ongelmissa

vaikeuksia on aistitiedon ja motorisen toiminnan yhdistämisessä, mutta koska oireet näkyvät nimenomaan motorisina ongelmina, sopii aihe mielestäni käsiteltäväksi tässä yhteydessä. On syytä myös mainita, että monissa jo aiemmin mainituissa erityisen tuen tarpeen syissä esiintyy motorisia vaikeuksia osana laajempaa oirekuvaa.

Musiikillisten keinojen avulla voi leikinomaisesti puuttua lapsen motorisessa toiminnassa ilmeneviin ongelmiin. Musiikki antaa virikkeitä monenlaiselle liikkumiselle ja näin lapsi tulee huomaamattaan harjoittaneeksi myös itselleen hankalia toimintoja. Soitinten avulla voi harjoittaa hienomotoriikkaa, kehorytmien avulla ylittää kehon keskiviivaa ja eriyttää kehonpuoliskoja ja kokonaisvaltaisen liikunnan avulla harjoittaa tasapainoa ja oman kehon hahmottamista suhteessa tilaan. Kaikki musiikillinen liikunta edistää sisäisen rytmin löytymistä ja oman toiminnan hallintaa. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 159)

4.3.1 CP-vammaisuus

Yleisin lasten tuki- ja liikuntaelinvammoista on CP (engl. Cerebral Palsy). CP:n taustalla on vaurio kehittyvissä aivoissa. Vamma ei ole yksittäinen tila, vaan usean syyn yhdistelmä, jossa vaurio on kohdannut ensisijaisesti aivojen motorisia alueita. Se on krooninen, ei-etenevä tila. Noin 1,5-2 promillea elävänä syntyneistä vauvoista on CP-vammaisia. Oireet vaihtelevat hyvin lievista toiminnan rajoitteista toiminta- ja liikuntakyvyttömyyteen. (Pihlaja & Svärd 2000, 220).

Tyypillinen CP-vamman oire on spastisuus, joka on poikkeavan lihasjäykkyyden yksi muoto. Sitä on noin 70 prosentilla CP-vammaisista. Spastisuus aiheuttaa lihasten liikaa jäykkyyttä sekä vaikeuttaa asennonsäätelyä ja tahdonalaisia liikkeitä. Ongelma voi olla kehon molemmilla puolilla tai vain toisella puolella. Vaihtelua saattaa olla myös siinä, käsittääkö vamma vain alaraajat vai kaikki neljä raajaa. Kaikilta neljältä raajaltaan spastisesti halvaantuneet ihmiset harvoin pystyvät kävelemään, mutta muuten käveleminen on usein mahdollista, joskin hankalaa. (Pihlaja & Svärd 2000, 220–221).

Spastisuuden lisäksi CP-vammaisilla tavallisia oireita ovat atetoosi (5-15 % CP-vammaisista) eli ei-tahdonalaiset hitaat liikkeet usein kasvojen ja käsien alueella ja ataksia (5-10 % CP-vammaisista) eli tasapaino- ja koordinaatiovaikeudet. Lisäksi monilla on näön tai kuulon häiriöitä, kohtausalttiutta, puheen ongelmia ja oppimisvaikeuksia tai kehitysvammaisuutta. Suuri osa CP-vammaisista lapsista on kuitenkin henkisiltä kyvyiltään normaalilahjaisia, mikä on opettajan hyvä muistaa. (Pihlaja & Svärd 2000, 222).

Näön ongelmat ilmenevät mm. siten, että lapsen on vaikea kohdistaa katsettaan ja pitää se riittävän kauan kohteessaan. Tämä on tärkeää huomioida opetustilanteessa.

Esimerkiksi katseltavan kuvan tai esineen tuominen kohtisuoraan lapsen kasvoihin nähdessä ja riittävän ajan antaminen katselulle usein auttavat hahmottamisessa. Pään kääntely saattaa laukaista lapsessa haitallisia heijasteita. (Pihlaja & Svärd 2000, 222). Jos lapsen näkö on epätarkka, saattaa kuvan ääriviivojen paksuntaminen auttaa visuaalisessa hahmottamisessa (Pihlaja & Svärd 2000, 231).

Useat CP-vammaiset lapset käyttävät jotakin apuvälinettä, kuten kävelytelinettä, joka helpottaa liikkumista. Opettajan on syytä osata käyttää lapsen apuvälinettä ja ottaa se huomioon tunteja suunniteltaessa. (Pihlaja & Svärd 2000, 226). Esimerkiksi pyörätuolissa istuvat lapset voi hyvin ottaa mukaan piiritanssiin niin, että vieressä seisovat pitävät kiinni pyörätuolin käsinojista liikuttaen tuolia muun piirin mukana. Näin pyörätuolissa istuva lapsi saa kokemuksen yhdessä tekemisestä ja mukanaolosta motorisista rajoitteista huolimatta.

Monille CP-vammaisille puhuminen tuottaa ongelmia suun tai äänentuottoelinten motorisista vaikeuksista johtuen. On tärkeää, että lapselle annetaan aikaa ja rauhaa puhua. Ylipäänsä liikuntavammaisen lapsen kanssa toimiessa on tärkeää pitää yllä kannustava ja lapsen omatoimisuutta tukeva ilmapiiri. Riittävä aika ja lapsen motoriikan ehdoilla suunnitellut toiminnot tukevat näitä tavoitteita. (Pihlaja & Svärd 2000, 231).

4.3.2 Sensomotoriset ongelmat

Aistitoiminnot (sensoriikka) ja liiketoiminnot (motorikka) ajatellaan usein erillisiksi asioiksi, mutta tosiasiasa ne kehittävät toinen toistaan. Aistit stimuloivat liikkumista ja liikkumiskyky tuo mukanaan uusia aistikokemuksia. (Szegda & Hokkanen 2009, 29).

Lapsen normaali motorinen kehitys etenee ryömimis- ja konttausvaiheen kautta kävelyyn. Mikäli lapsen kehoon kohdistuneet aistikokemukset esim. aistivamman tai – poikkeaman takia ovat jääneet heikoiksi tai vääristyneet, saattavat myös liikunnalliset taidot jäädä puutteellisiksi. Lapsen koordinaatiokyky voi olla heikko, koska hän ei osaa aistien avulla suhteuttaa itseään ympäröivään maailmaan. Erityisen tärkeää on liikkeiden oikeanlainen vuorotahtisuus, koska sen kangerrellessa ei liikkuminen ole sujuvaa ja taloudellista. (Szegda & Hokkanen 2009, 29).

Sensomotorisilla vaikeuksilla on myöhemmin todennäköisesti vaikutuksia lapsen itsetuntoon ja oppimiskykyyn. Sen vuoksi alle kouluikäisten lasten oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän toiminnan painopiste on sensorisessa ja motorisessa harjoittelussa. Sensomotorisista vaikeuksista kärsivät lapset tarvitsevat paljon kannustusta ja onnistumisen kokemuksia, jotta motivaatio yrittämiseen ei laskisi ja mahdollisuudet kehittymiseen säilyisivät. (Szegda & Hokkanen 2009, 30). Koen, että musiikkileikkikoulu on yksi paikka, jossa sensomotorisia taitoja voi luontevasti harjoitella. Opettajan tietoisuus lapsen vaikeuksista voi auttaa häntä suhtautumaan niihin oikein ja tukemaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

4.4 Sosiaaliset ongelmat

Sosiaaliset ongelmat viittaavat vaikeuteen toimia sosiaalisissa tilanteissa. Monilla erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä voi olla sosiaalisia ongelmia jostakin muusta vaikeudesta, kuten motorisista rajoitteista tai puheen ymmärtämisen ongelmista johtuen. Tässä luvussa käsittelen kuitenkin niitä oireyhtymiä, joissa ongelmien voidaan katsoa olevan ensisijaisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Autismi on hyvin monisyinen oireyhtymä ja erot autististen henkilöiden välillä ovat suuria. Sen vuoksi onkin tapana puhua autismin kirjosta. Autismiin kuuluu kuuluvilla henkilöillä on vaikeuksia monella osa-alueella ja niiden syy on kognitiivinen. Suurimmat ongelmat ilmenevät kuitenkin yleensä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja siksi luen autismin tähän kategoriaan kuuluvaksi. (Pihlaja & Svärd 2000, 284).

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöt ovat nykyisin varsin yleisiä, ja diagnoosin alle lukeutuu varsin monenlaisia ongelmia. Vaikeudet ilmenevät usein poikkeavana sosiaalisena käyttäytymisenä, joka voi olla ylivilkasta ja impulsiivista tai vetäytyvää ja passiivista. Yhteistä on, että henkilöllä on vaikeuksia sopeutua ympäristöönsä ja hän on hyvin herkkä häiriötekijöille, mikä tekee ongelmasta luonteeltaan sosiaalisen. (Pihlaja & Svärd 2000, 212).

4.4.1 Autismi

Autismin oireyhtymä kuuluu autismin kirjoon (ASD, Autistic spectrum disorder), joka tarkoittaa autismia ja autismin kaltaisia eri vaikeusasteisia oireyhtymiä. Nykykäsitteen mukaan autistisella henkilöllä on aivojen toiminnan häiriö, joka voi johtua monesta syystä.

(Pihlaja & Svärd 2000, 284) Autistinen ihminen eroaa kognitiivisilta toiminnoiltaan muista ihmisistä. Keskeinen ongelma on sosiaalisten taitojen poikkeava kehitys, joka vaihtelee lähes normaalista huomattavasti poikkeavaan. Autistilla ei ole riittävää tietoisuutta toisen ihmisen mielen toiminnoista ja hänen taitonsa mm. ilmeiden, eleiden tai sanojen sosiaalisten viestien tulkitsemisessa ovat poikkeavat. Tämä vaikuttaa myös mm. kielen kehitykseen sekä autistisen henkilön kykyyn tulkita omia tunteitaan. (Virtanen 2000, 20–21).

Noin puolet autistisista henkilöistä ei opi käyttämään puhetta lainkaan, koska heiltä puuttuu kyky ymmärtää sen merkitys kommunikaation välineenä. Autistisen ihmisen kielenkehitys poikkeaa totutusta kielen kehityksestä, koska se perustuu mekaaniseen muistiin, näköaistiin, ulkoa opittuihin fraaseihin, toistuviin tilanteisiin ja konkreettisiin asioihin. (Heljakka 2009, 6). Monet autistit kuitenkin ymmärtävät hyvin visuaalista kieltä ja onkin viitteitä siitä, että heidän ajattelunsa olisi luonteeltaan vahvasti visuaalisuuteen pohjautuvaa (Virtanen 2000, 20–23). Puhetta tukevista ja korvaavista keinoista onkin paljon hyötyä autistisen henkilön kanssa kommunikoidessa. Niitä ovat muun muassa kuvakortit, eleet ja viittomat, esineet ja kirjoitettu teksti. (Heljakka 2009, 6).

Autistisella henkilöllä on vaikeuksia koota ja jäsentää aistien tuomaa informaatiota, prosessoida tietoa sekä käyttää hyödykseen omaksumiaan tietoja ja taitoja (Virtanen 2000, 9). Varhaislapsuudessa useilla autisteilla epäilläänkin kuulo- tai näkövammaa. Yleensä kyse on kuitenkin aistipoikkeamista eikä aistivammasta. Ympäristön voi olla vaikea ymmärtää, millä tavoin autismin kirjoon kuuluvan henkilön kokemusmaailma poikkeaa normaalista. (Virtanen 2000, 24).

Autistinen lapsi leikkii usein mielellään stereotyyppisiä leikkejä, kuten huiskuttaa paperia kasvojensa edessä tai pyörittää hyrrää. Tällainen käyttäytyminen kaventaa lapsen elämää ja kokemuksia, koska suuri osa päivästä voi mennä jo opittujen asioiden toistamiseen eikä uuden opetteluun. (Pihlaja & Svärd 2000, 295).

Autismin kirjoon kuuluvan lapsen opetus vaatii oppilaskohtaisesti suunniteltuja erityisjärjestelyjä. Opetustilan ja oppimateriaalien selkeä järjestely sekä etukäteen tiedossa oleva eteneminen helpottavat autistisen henkilön osallistumista. Koska autistien on yleensä helpoin ymmärtää visuaalista kommunikointia, on selkeiden visuaalisten apuvälineiden käyttö hyödyllistä. Tärkeää on myös, että kaikessa toiminnassa, myös

musiikkileikkikoulussa, käytetään sitä kommunikoinnin tapaa, johon autistinen henkilö on tottunut. (Virtanen 2000, 23–30)

4.4.2 Tarkkaavaisuuden ongelmat

Tarkkaavaisuuden ongelmat ovat lukivaikeuksien ohella toinen yleinen koulunkäyntiongelmien aiheuttaja. Tarkan diagnoosin tekeminen on usein vaikeaa eikä selvää rajaa normaalin ja poikkeavan käytöksen ja kehityksen välillä ole.

Tarkkaavaisuuden häiriöitä on enemmän pojilla kuin tytöillä. Niiden syy voi olla perinnöllinen tai johtua aivovauriosta. Häiriön erilaisista muodoista käytetään nimityksiä ADHD (tarkkaavaisuuden ongelmia ja ylivilkkautta), ADD (vain tarkkaavaisuuden ongelmia) ja AD, joka viittaa molempiin edellä mainittuihin. (Lyytinen 2005, 43).

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat usein hyvin herkkiä ympäristölleen eivätkä pysty keskittymään esim. sekalaisessa tai rauhattomassa ympäristössä. Joillain lapsilla keskittymiskyvyttömyys ilmenee ylivilkkautena ja impulsiivisuutena, toisilla vetäytymisenä ja hitautena. Lapsen on vaikea jättää ympäristön ärsykkeet huomiotta, jolloin pienikin ääni tai liike saa aina keskittymisen herpaantumaan. (Pihlaja & Svärd 2000, 212). Opettajan onkin tärkeää järjestää opetusympäristö mahdollisimman häiriöttömäksi. Usein musiikkileikkikoululuokat sisustetaan hyvin värikkäästi ja mielikuvituksellisesti, mutta se ei välttämättä ole tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kannalta paras ratkaisu. Turhien tavaroiden piilottaminen ovien taakse ja näin visuaalisten ärsykkeiden minimointi voisi auttaa lapsia keskittymään paremmin.

Vaikka tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivä lapsi saattaa vaikuttaa hyvin liikkuvaiselta, on liikkeiden hallinnassa ja säätelyssä yleensä puutteita. Usein vaikeuksia on myös tasapainoa ja hienomotoriikkaa vaativissa tehtävissä. (Pihlaja & Svärd 2000, 209). Monenlainen tunto- ja liikeaistia stimuloiva toiminta sekä liikkeiden ja koordinaation harjoitukset tukevat lapsen motorista kehitystä. Rentoutuminen on hyvin tärkeää, koska ylivilkkaiden lasten vilkkaus vain lisääntyy väsyneenä (Pihlaja & Svärd 2000, 216).

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyy usein myös hahmottamisen häiriöitä, jotka vaikeuttavat mm. puhumaan ja lukemaan oppimista. Ne voivat liittyä mihin aistiin tahansa ja aiheuttavat aistista riippuen erilaisia ongelmia:

- Visuaalisen alueen ongelmassa lapsen on vaikea tulkita näkemäänsä ja liialliset näköärsykkeet, kuten kirkuvat värit tai raidoitukset voivat häiritä keskittymistä.

- Kuulon alueen hahmottamisvaikeuksissa samantapaiset sanat, kuten "kukka" ja "sukka" menevät helposti sekaisin ja lapsen voi olla vaikea seurata yksittäisen henkilön puhetta hälyn keskellä.
- Spatiaalinen hahmottaminen liittyy tilan aistimiseen. Lapsen on vaikea erottaa suuntia, sijainteja ja etäisyyksiä, jolloin tilassa liikkuminen on kömpelöä ja tilan hahmottamiseen liittyvien sanojen tajuaminen vaikeaa.
- Kinesteettisen hahmottamisen vaikeuksissa uusien liikkeiden oppiminen ja oman kehon hahmottaminen on vaikeaa.
- Tuntoaisti voi olla yli- tai alireagoiva, jolloin kevyt kosketus saattaa tuntua epämiellyttävältä tai lapsi ei osaa paikallistaa mihin häntä kosketaan. Lapsen oma tapa koskea saattaa myös olla joko hyvin raju tai velto.
- Haju- ja makuaistien hahmotusvaikeudet aiheuttavat sen, että lapsi saattaa reagoida liiallisesti johonkin haju- tai makuaistimukseen. (Pihlaja & Svärd 2000, 209–212).

Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten suurin haaste musiikkileikkikoulussa on keskittyminen ryhmätilanteessa. Opettaja voikin lähteä kehittämään lasten keskittymiskykyä ensin lyhyissä pätkissä ja vähitellen siirtyä pidempiin jaksoihin. Siirtymävaiheet eri toimintojen välillä ovat hyvin kriittisiä vaiheita tarkkaavaisuuden kannalta ja niissä opettajan pitää olla erityisen tarkkana ja suunnitelmallinen. Keskittymistä edistävät myös lasta kiinnostavat aiheet, puheeseen yhdistetty kuvien tai esineiden näyttäminen sekä malliksi tekeminen. (Pihlaja & Svärd 2000, 217).

5 Aisteja hyödyntävät työtavat

Tähän lukuun olen koonnut erilaisia musiikkileikkikoulutoiminnassa käyttökelpoisia työtapoja, jotka hyödyntävät aisteja monipuolisesti. Näiden työtapojen avulla voi tarjota lapselle tukea ymmärtämiseen ja omaan kommunikointiin sekä tuottaa lapsille monia aisteja aktivoivia elämyksiä. Osa esitellyistä työtavoista on erityislasten parissa yleisesti käytössä olevia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikoinnin keinoja (engl. ACC, augmentative and alternative communication), kuten tukiviittomat ja piktoگرامmi-kuvat. Lisäksi olen valinnut joitakin omassa työssäni erityislasten kanssa hyödylliseksi kokemiani työtapoja.

On tärkeää muistaa, että lapsi voi saada myös liikaa virikkeitä. Tasapaino liian vähäisten ja liian runsaiden virikkeiden välillä on hiuksenhieno ja vaatii opettajalta kykyä havainnoida jokaista lasta ja hänen tarpeitaan tarkkaan. Avuksi on tieto lasten vahvuuksista ja heikkouksista sekä yksinkertaisesti erilaisten tapojen kokeileminen. (Nurminen & Saar 2000, 20)

Koska aistielämysten ymmärtäminen ja työstäminen vaativat lapsilta tarkkaavaisuutta ja energiaa, voi liian monen aistikanavan kautta samaan aikaan saatu informaatio aiheuttaa kaaoksen eikä sen merkitys välity lapselle. Toisaalta monen aistin kautta tulevat kokemukset ovat välttämättömiä merkityksien ja ymmärryksen luomiseen. Joskus voikin olla parempi monen kanavan yhtäaikaisen käytön sijaan käyttää niitä vuorotellen. (Nurminen & Saar 2000, 20)

Monesti ryhmässä on lapsia, jotka hyötyvät erilaisista asioista opetuksessa – yksi kaipaa visuaalisia virikkeitä, toinen paljon kosketusta, kolmannelle liian suuri määrä visuaalisia virikkeitä on haitaksi, neljäs ei kestä kosketusta. Tällöin on mielestäni tärkeää, että jokaisella opettajan käyttämällä esineellä, kuvalla, äänellä tai muulla ympäristöön vaikuttavalla tekijällä on harkittu tarkoitus, jotta lapset saisivat välineistä niiden tarjoaman hyödyn, mutta eivät hukkuisi liialliseen aistitulvaan. Myös kompromissien teko on joskus välttämätöntä.

5.1 Auditiviset työtavat

Koska musiikki on itsessään eniten kuuloaistiin pohjautuva aistimus, aloitan työtapojen esittelyn auditivisista keinoista. Ensimmäisenä pohdin musiikin kommunikatiivista luonnetta, sillä aina ei tarvita muuta keinoa, kuin musiikki itsessään. Sitä seuraavassa kappaleessa on mietinnän alla puheen yksinkertaistaminen. Täysin ilman puhetta ei ole tarkoituksenmukaista yrittää musiikkileikkikoulua pitää, mutta liiallinen puheeseen painottaminen on monien lasten vuorovaikutuksen suurin vaikeus. Sen vuoksi opettajan kannattaa kiinnittää huomiota siihen, mitä ja miten puhuu.

5.1.1 Musiikki kommunikoinnin keinona

Pienelle lapselle musiikki on luonnollinen tapa kommunikoida. Hän ilmentää omaa tunnetilaansa ja olemustaan liikkuen, laulaen ja soittaen. Musiikki pystyy koskettamaan lapsen elämys- ja kokemusmaailmaa esteettä vaikuttaen samalla hänen fyysiseen aktivaatiotasoonsa ja motivaatioonsa. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 157)

Musiikin avulla on helppo harjoitella leikinomaisesti erilaisia kommunikointitilanteita, koska musiikissa toimivat pitkälti samat lainalaisuudet kuin puheessa (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 157). Soittimin on mahdollista harjoitella keskustelun kannalta tärkeitä taitoja: kuuntelemista, vuoron odotusta, toisen sanoihin reagoimista ja itsensä ilmaisemista. Itse olen toteuttanut tällaista työtapaa kaikkein selkeimmillään ns. sammakkokeskusteluna. Minulla on ollut kaksi sammakon muotoista rytmisoitinta, joista toista olen soittanut itse ja toisen antanut lapsille vuorotellen soitettavaksi. Sammakot ovat käyneet keskustelua, jossa olen tietoisesti pyrkinyt vuorovaikutteisuuteen mm. matkimalla lapsen soittoa, kommentoimalla välillä kysyvästi, iloisesti tai kiukkuisesti näin houkutellessa lasta mukaan vuorovaikutukseen. Mitään ohjeistusta ei ole ollut tarpeen antaa, vaan jokainen lapsi on vähitellen oivaltanut jutun juonen. (Liite 2: Sammakkokeskustelu).

Olen itse monen muun lasten parissa työskentelevän tavoin todennut, että hyvin usein sanalliset ohjeet ovat täysin turhia, riittää kun aloittaa laulun tai lorun ja alkaa itse tehdä asioita sen mukana. Lapset kyllä tulevat vähitellen mukaan. Tällainen sanaton toiminta monesti ylläpitää intensiivisyyttä ja keskittymistä muita keinoja tehokkaammin. Musiikki toimii ikään kuin johdattajana uuteen asiaan. Samalla toiminta asettaa tasavertaisiksi muiden kanssa ne lapset, joilla on vaikeuksia kielen ymmärtämisen kanssa. Myös laulaen

annetut sanalliset ohjeet menevät yleensä puhuttuja paremmin perille. Musiikki itsessään on jo kommunikoinnin väline.

5.1.2 Yksinkertaistettu puhe

Musiikkileikkikoulussa on usein mukana lapsia, joilla on syystä tai toisesta vaikeuksia ymmärtää puhetta. Tällöin opettajan voi olla helpointa saada viestit tavoittamaan vastaanottajansa ilmaisemalla ne mahdollisimman sanattomasti: näyttämällä mallia tai ohjaamalla laulun ja liikkeen avulla. Kaikkea ei kuitenkaan pysty tällä tavoin viestimään ja on myös lasten edun mukaista harjoitella puheen ymmärtämistä tutuissa tilanteissa. Tällöin kannattaa käyttää yksinkertaistettua kieltä yhdistettynä viittomiin tai kuviin, jotta viesti olisi mahdollista ymmärtää useamman aistikanavan kautta.

Huonosti puhetta ymmärtävien ihmisten kanssa puhuvien on tärkeää käyttää yksinkertaista kieltä ja välttää monimutkaisia lauserakenteita. Kieliopin vastaisesti lyhennettyjen lauseiden käyttö ei kuitenkaan edistä kielen ymmärtämistä eikä myöskään tunnu puhujasta luontevalta. On tärkeää, että puhuminen tuntuu aikuisesta luontevalta, jotta hän voi suunnata huomionsa toiseen ihmiseen puhumiseen keskittymisen sijaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 314–315). Kun puhuu lapselle, jolla on vaikeuksia ymmärtää kuulemaansa, on erityisen tärkeää pyrkiä katsekontaktiin (Pihlaja & Svärd 2000, 163).

Tärkeää on myös, että ilmaisee pyynnöt ja kehotukset selkeästi eikä anna liian montaa toimintaohjetta yhtä aikaa. (Pihlaja & Svärd 2000, 173) Tästä hyvänä esimerkkinä on esim. ero lauseiden "Istukaa alas!" ja "Istukaa tuoleille!" välillä. Aikuinen varmasti ymmärtää molemmat samalla tavoin, eli että tarkoitus on istua omalle paikalle tuolille. Lapset kuitenkin ajattelevat konkreettisemmin ja heidät ensimmäinen kehoitus todennäköisesti saa istumaan lattialle niille sijoilleen. Ohjeiden antotavalla voi olla suuri merkitys siirtymätilanteiden sujuvuuden kannalta.

5.2 Visuaaliset työtavat

Aikuinen ihminen pyrkii yleensä välittämään viestit puhuen. Kun puhe ei viestimiskeinona toimi, on visuaalisista kommunikoinnin keinoista usein paljon hyötyä. Näitä ovat mm. eleet, ilmeet, viittomat, esineet, kuvat ja kuvanomaiset merkit. (Kommunikointikeinot, Papunet). Kun lapsi huomaa, ettei tule ymmärretyksi puheen avulla, hän ahdistuu.

Vaihtoehtoisten ilmaisukeinojen avulla hän pystyy ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään muita ihmisiä. Ahdistuksen väheneminen saa lapsen rennommaksi, mikä taas helpottaa keskittymistä ja puhumista. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 177).

Kun lapsen kanssa kommunikoivilla henkilöillä on käytössään kuvat tai viittomat, he usein huomaamattaankin hidastavat puhetta ja korostavat avainsanoja. Näin lapsi kuulee puheen hitaammin ja selkeämmin, mikä myös osaltaan edistää ymmärrystä. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 177–178). Merkkien, kuten viittomien tai piktogrammien, tarkoitus on toimia enemmän puheen tukena kuin muodostaa kokonaisia lauseita. Pienet väli- ja funktiosanat jätetään pois, jotta ilmaisusta tulisi mahdollisimman selkeää. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 314–315).

5.2.1 Ei-kielellinen kommunikaatio

Ei-kielellisen kommunikaation kehitys tapahtuu aiemmin kuin puheilmaisuuden ja jää tärkeäksi osaksi ilmaisuun koko elämän ajaksi. Suuri osa tiedonkulkua ihmisten kesken toteutuu ei-kielellisin keinoin eli ilmein, elein, kehon asennoin ja tunneviestein. Se, mitä lapsi varhaislapsuudessa oppii ihmisten välisestä ei-kielellisestä kommunikaatiosta, sisäistyy osaksi lapsen persoonallisuutta ja vaikuttaa myöhemminkin siihen, miten lapsi ilmaisee itseään ja tulkitsee toisten viestejä. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 31)

Ei-kielellisiä ilmaisuja, jotka normaalikehityksessä ovat puhetta edeltäviä kommunikointikeinoja, kutsutaan olemuskieleksi silloin, kun henkilö ei opi käyttämään puhetta tai muuta tietoista kommunikointikeinoa (Kommunikointikeinot, Papanet).

Kommunikoivalla eleellä tarkoitetaan ei-kielellistä käyttäytymistä, joka suunnataan toiseen ihmiseen jonkin tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Eleeseen kuuluu usein käsien tai pään liikettä. Eleet ovat lapsille paitsi tärkeä keino ilmaista itseään, myös suuri apu puheen ymmärtämiseen. Ensimmäiset ymmärretyt ilmaisut tulevatkin todennäköisesti ymmärretyiksi enemmän eleiden kuin puheen ansiosta. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 34–35) Ilmeiden liioittelu voi olla hyvä keino ilmaista omia tunteitaan selkeästi ja toisaalta näyttää lapsille mallia. Myös kehon asento paljastaa hyvin paljon omaa tunnetilaa, motivaatiota ja vireystasoa – siihen kannattaa kiinnittää erityistä huomiota etenkin väsyneenä.

Opettajalla on oltava erityisen tarkat tuntosarvet, jos lapsella on rajalliset keinot itse ilmaista omia tunteuksiaan. Kannattaa miettiä, millä keinoilla lapsi voi mahdollisimman

helposti ja ilman kielellistä ilmaisua ilmaista tunteitaan. Yksi monesti toimivaksi koettu keino ovat hymynaamakuvat eli kortit, joissa on yksinkertaisia kasvokuvia eri tunteita edustavilla ilmeillä. Niiden avulla lapsi voi kertoa, miltä tuntuu, mutta opettaja voi myös antaa hänelle palautetta näyttämällä tilanteeseen sopivaa korttia. (Lahtinen).

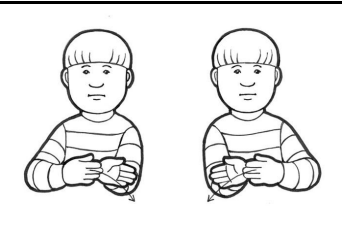
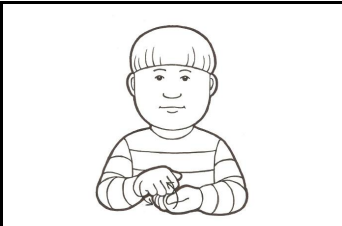
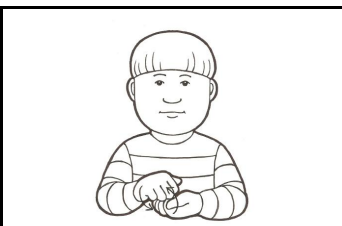
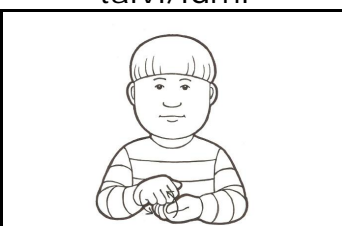
5.2.2 Tukiviittomat

Tukiviittominen on kokonaisvaltaista viestintää, johon kuuluvat puhe, viittomat, ilmeikäs olemuskieli, osoittaminen ja äänensävyjen vaihtelut. Esimerkiksi kysyvällä ilmeellä on tärkeä merkitys kysymyslauseissa. Tukiviittomia voidaan käyttää myös muiden kommunikointikeinojen kuten kuvien tai kirjoituksen rinnalla. (Kommunikointikeinot, Papunet) Tukiviittomat ovat yleensä samoja viittomamerkkejä kuin kuurojen viittomakielessä. Merkkejä kuitenkin käytetään aina yhtä aikaa puheen kanssa, samassa sanajärjestyksessä kuin puhekieltä ja yleensä viitotaan vain jotkin avainsanat. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 184).

Viittominen vaikuttaa puheilmaisun rakenteeseen, mutta vaikutus on tavallisesti myönteinen. Viittoja hidastaa puhettaan vaistomaisesti, lyhentää lauseita ja painottaa viitottuja sanoja. Viittominen voi myös selkiyttää ääntämistä silloin, kun puhe on nopeaa ja ryöpsähtelevää. (Kommunikointikeinot, Papunet). Sanan rytmiä voi vielä korostaa viittomalla rytmin mukaisesti. Kun rytmi on kuullun lisäksi näkyvä, kuunteleminenkin helpottuu. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 177–178).

Viittomia on hyvä harjoitella pienissä erissä leikkien, lorujen, pelien ja kirjojen avulla. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 185) Musiikkileikkikoulussa uusia viittomia voidaan ottaa käyttöön helposti laulamalla lauluja, joissa osa sanoista on jo tullut viittoen tutuiksi ja osa on uusia. Laululeikit voi helposti toteuttaa tukiviittomien avulla, jolloin lapsi ei huomaakaan samalla oppivansa uusia hyödyllisiä viittomia. Toimintaohjeiden antaminen viittoen selkiyttää myös puhuen annettuja ohjeita ja saa puhujan miettimään sanansa tarkemmin.

Viittomien ymmärtäminen perustuu näköhavaintoon, jonka hahmottaminen on monille erityistä tukea tarvitseville lapsille helpompaa kuin kuulohavainnon. Kun viittoja samalla tuottaa sanan ääneen, sanat voidaan kuulla entistä keskittyneemmin. Viittomisessa yhdistyy näkeminen, lihastunto, kosketus ja liike. Liikkeistä syntyy rytmi, joka tallentuu muistiin ja palautuu muistista monikanavaisemmin ja siten helpommin kuin puhuttu kieli. (Kommunikointikeinot, Papunet)

<p>luistella</p> 	<p>talvi/lumi</p> 	<p>Koska luistellaan ihan muuten vaan? Kun maassa on lunta ja pakkasta! Koska luistellaan ihan muuten vaan? No, tietenkin talvella!</p>
<p>hiihtää</p> 	<p>talvi/lumi</p> 	<p>Koska hiihdellään pitkin metsiä? Kun maassa on lunta ja pakkasta! Koska hiihdellään pitkin metsiä? No, tietenkin talvella!</p>
<p>laskea liukumäkeä</p> 	<p>talvi/lumi</p> 	<p>Koska lasketaan pulkkamäkeä? Kun maassa on lunta ja pakkasta! Koska lasketaan pulkkamäkeä? No, tietenkin talvella!</p>

Kuva 1. Esimerkki viittomin toteutetusta laululeikistä. Viittomat tehdään rauhallisesti ja laulun rytmiä korostaen. Siksi on hyvä viittoa vain muutama olennaisin sana. (Papunet)

Norjassa toteutetun tutkimuksen mukaan viittomien käytöstä on huomattavaa hyötyä puheen opetuksessa. Tutkimus toteutettiin joukolla eri-ikäisiä lapsia, joilla kaikilla oli Downin syndrooma. Heille alettiin opettaa viittomia ja lopputulos oli, että kaikki lapset alkoivat vähitellen oppia myös puhuttuja sanoja. Ensin he kuitenkin omaksuivat viittomia ja vasta myöhemmin puhetta. Viittomien opettelulla oli siis vain positiivisia vaikutuksia puheen kehitykseen. (von Tetzchner & Martinsen 1999,95)

5.2.3 Kuvat ja esineet

Pienen lapsen kokemukset ovat alkuun hyvin konkreettisia. Kuitenkin jo noin 2-vuotias normaalisti kehittynyt lapsi pystyy ymmärtämään kuvan merkityksen symbolina jollekin asialle, ei vain kuvioituna paperina. Esimerkiksi kuva rytmikapuloista tarkoittaa, että otetaan kapulat esiin, eikä ole vain satunnainen kuva kapuloista. Samoihin aikoihin

kuvasymbolien ymmärtämisen kanssa lapsi alkaa myös puhua ja ymmärtää kieltä. Kuvasympolit ovat kuitenkin vielä hyvin konkreettisia esimerkiksi kirjainsymboleihin verrattuna. (Pihlaja & Svärd 2000, 239). Ne ovat hyvä tuki puheen ja viittomien rinnalla sekä niiden opettelussa (Kommunikointikeinot, Papunet).

Kuvia voi käyttää eri tarkoituksiin. Ne voivat olla välineitä ilmaisuun, mutta niiden avulla voi myös tukea uusien asioiden ja käsitteiden ymmärtämistä sekä jäsentää itsenäistä toimintaa, jolloin kuvat toimivat ajattelun tukena. (Kommunikointikeinot, Papunet). Kuvien avulla voi ilmaista myös tunnin ohjelman: mitä tehdään ensin ja mitä sen jälkeen tapahtuu. Joillekin lapsille (esim. usein autismin kirjoon kuuluville) toiminnan ennustettavuus on hyvin tärkeää oman mielenrauhan ja luottamuksen kannalta ja etukäteen tiedossa oleva suunnitelma auttaa keskittymään itse asiaan. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 181).

Jos kuvia käytetään kommunikointikeinona, on tärkeää, että lapsi ymmärtää kuvan ja todellisen esineen tai asian vastaavuuden. Esimerkiksi monille kehitysvammaisille henkilöille tämä voi olla vaikeaa, mutta kielihäiriöiset lapset taas usein omaksuvat kuvien käytön nopeasti. Jos kuvien käyttö tuntuu liian vaikealta, voidaan käyttää myös oikeaa esinettä kuvastamaan tiettyä toimintaa. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 180–181).

Esineet ovat hyvin konkreettisia ja liittyvät tiettyihin tilanteisiin. Usein esineitä käytetäänkin tilannesignaaleina ennakoimassa seuraavaa tapahtumaa. Esimerkiksi lapselle voidaan antaa lusikka merkiksi siitä, että ruvetaan syömään, tai lapanen merkiksi siitä, että lähdetään ulos. (Kommunikointikeinot, Papunet). Musiikkileikkikoulutunnilla opettajan syliin ottama kantele voi olla merkki alkulaulun alkamisesta ja esiin otettu huivi loppurentoutuksesta. Usein opettaja käyttääkin esineitä tapahtumien signaaleina aivan huomaamattaan.

5.2.4 Piktogrammit

Puhetta tukevin kommunikointikeinoina toimivia merkkijärjestelmiä on manuaalisia, graafisia ja kosketeltavia. Piktogrammit ovat graafinen merkkijärjestelmä eli ne toimivat kuvien avulla. Ne on kehitetty Kanadassa ja julkaistu vuonna 1980. Niiden tarkoituksena on kehittää kommunikointihäiriöisen henkilön käsitevarastoa ja havainnointikykyä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2000, 69–71). Niitä käyttävät Suomessa mm. useat

autistiset, kehitysvammaiset, kiellihäiriöiset, kuulovammaiset ja monivammaiset henkilöt (Nurminen & Saar 2000, 76).

Piktogrammikuvat ovat mustavalkoisia symboleita, joita on sekä piktoграфияsia eli kuvanomaisia että idiografisia eli käsitteellisiä. Piktogrammeja on löydettävissä omaan käyttöön mm. Papunetistä (www.papunet.net). Niitä voi käyttää esineiden tai asioiden nimeämiseen (esim. "Laulaa"-piktogrammi voi tarkoittaa, että alkulaulu alkaa) ja lisäksi niillä voi harjoitella erilaisia kommunikointitilanteita (valinta kahdesta kuvasta: "Onko nyt kesä vai talvi?"). Piktogrammien avulla voi myös muodostaa lauseita liittämällä useita kuvia peräkkäin. Piktogrammien etu verrattuna muihin kuviin on se, että niitä käyttämään tottuneen lapsen on helppo piktogrammein tuoda omat ajatuksensa ja tahtonsa julki. Ne toimivat siis vuorovaikutuksessa molempiin suuntiin, eivät vain aikuiselta lapselle. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2000, 69–71).



Kuva 2. Muutama musiikkileikkikoulussa käyttökelpoinen piktoگرامmi-kuva. Piktogrammien avulla voi antaa lapsille toimintaohjeita tai tehdä kysymyksiä. (Papunet)

Koen piktoگرامmien käytön musiikkileikkikoulussa erityisen hyödylliseksi, jos ryhmässä on niiden käyttöön muussa elinympäristössään tottuneita lapsia. Tällöin tuttu kommunikointikeino auttaa ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä myös musiikkileikkikoulussa. Selkeistä ja yksinkertaisista kuvista lisänä normatiivisten lasten opetusta ei varmasti ole myöskään mitään haittaa. Päinvastoin, ne todennäköisesti ovat muista lapsista hyvin kiinnostavia ja voivat lisätä niitä kommunikointikeinona käyttävän lapsen arvostusta muiden silmissä. Tämä taas saattaa olla erittäin tärkeää lapsen itsetunnolle ja minäkuvalle.

5.3 Tuntoaistia hyödyntävät työtavat

Näkövammaisten henkilöiden kanssa käytetään paljon tuntoaistiin perustuvia työtapoja korvaamaan puuttuvaa näköaistia. (Näkövammaisten keskusliitto ry.) Samanlaisia menetelmiä voi hyvin käyttää kaikkien kohderyhmien kanssa antamaan näkö- ja kuuloaistimusten lisäksi tuntoaistimuksia samasta asiasta.

Kosketuksen emotionaalinen merkitys ihmiselle on suuri. Jokaisella on tarve tulla kosketetuksi. Mm. vauvahieronnassa korostetaan paitsi kosketuksen emotionaalista vaikutusta myös sen merkitystä kehonkuvan muodostumiselle. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 11–12). Sen vuoksi on tärkeää paitsi se, että lapsi saa itse kokeilla ja kosketella ja näin tutustua ympäristöönsä myös se, että hän saa tulla kosketetuksi ja koko keho saa monipuolisia aistimuksia.

5.3.1 Tunnustelu

Lapsen tunnusteltavaksi voi antaa lähes mitä vain kivistä soittimiin. Kosketusaistimus luo uuden ulottuvuuden kokemukseen. Opettajan tehtävä on rohkaista lasta käyttämään käsiään esineen tai materiaalin tunnustelussa. Tuntokokemuksen voi antaa myös esimerkiksi suulle tai poskeen. Opettaja voi etukäteen miettiä millä tavoin uudesta esineestä saisi mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. (Näkövammaisten keskusliitto ry.).

Lapsen täytyy saada tehdä itse kokeilla ja myös sotkien, koska sillä tavoin aistimuksia syntyy. Sotkua ei siis pidä pelätä, jos ottaa käyttöön vaikkapa sormivärit tai muovaviluvahan, vaan siihen voi yrittää varautua etukäteen. (Näkövammaisten keskusliitto ry.).

Kaikki lapset eivät itsenäisesti pysty tutustumaan ympäristön esineisiin ja asioihin. Syy voi olla esimerkiksi näkövamma, joka paitsi vaikeuttaa tutkimista myös vähentää kiinnostusta visuaalista ympäristöä kohtaan. Monet autismin kirjoon kuuluvat henkilöt eivät myöskään kiinnostu ympäröivästä maailmasta itsenäisesti vaan tarvitsevat opastusta tutkimiseen. Liikunta- ja monivammaisten lasten on motoristen rajoitteidensa vuoksi hankala käyttää kehoaan esineisiin tutustumiseen. On tärkeää, että muut tuovat esineitä heidän tunnusteltavakseen, jotta monipuolisia aistikokemuksia syntyy.

Opettaja voi auttaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta tutkimaan ja kokeilemaan ympäristöään. Näkövammaisten parissa käytetään paljon ns. käsi-käden-päällä – menetelmää, jolloin esinettä tutkitaan yhdessä samalla sen ominaisuuksia kuvaillen. Myös liikkeet pitää monesti opettaa tekemällä ne yhdessä. Silloin kannattaa seistä lapsen takana tai muuten huomioida, ettei liikkeestä tule peilikuvaa. (Näkövammaisten keskusliitto ry.)

5.3.2 Tuntoaistin stimulointi

Tuntoaistia voi stimuloida käyttämällä erilaisia materiaaleja. Kova tai pehmeä, kylmä tai lämmin, sileä tai karhea pinta tarjoaa erilaisen tuntoaistimuksen. Lapsi voi itse tunnustella esineitä ja pintoja tai lasta voidaan koskea erilaisilla materiaaleilla. Musiikkileikkikoulun opettajille tuttuja välineitä ovat erilaiset huivit, kankaat ja höyhenet, mutta lisäksi voi käyttää monenlaisia välineitä, kuten harjoja, palloja, rullia tai luonnonmateriaaleja. Tärkeää on tarjota tuntoaistimuksia tasapuolisesti molemmille puolille kehoa ja varsinkin niille kehonosille, joita henkilö ei näe. (Aistit ja vuorovaikutus, Papunet).

Lähellä pitäminen ja silittäminen rauhoittavat ja lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta, kun taas nopeat terävät liikkeet viestivät kiireestä. Monesti painavan peiton tai maton alla tai sisällä makaaminen luo lapselle turvallisen, kokonaisvaltaisen painontunteen, jolla on erityisen rauhoittava vaikutus. Kosketuksen laadulla on siis paljon merkitystä sen vaikutukseen. (Aistit ja vuorovaikutus, Papunet).

Sokeiden lasten kanssa käytetään yleisesti työtappaa, jossa muiden näkemät kuvat piirretään lapsen kehoon. Samalla tavoin voi toimia muidenkin lasten kanssa, jolloin kosketus stimuloi lapsen tuntoaistia ja on samalla hauska leikki. Myös vuorovaikutustaitoja voidaan harjoittaa, kun lapset laitetaan piirtämään kuvia toistensa kehoon. (Näkövammaisten keskusliitto ry.).

5.4 Musiikkiliikunta liike- ja tasapainoaistia aktivoimassa

Musiikkiliikunta on sopiva keino paitsi musiikillisten elementtien opetteluun myös liike- ja tasapainoaistin harjoittamiseen. Musiikkiliikunnan tavoitteina on mm. kehittää rytmitajua, keskittymis- ja kuuntelukykyä, reaktio- ja koordinaatiokykyä, liikunnallisia valmiuksia ja kontakti- ja kommunikointitaitoja. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 2001, 156–157). Tavallisestikin musiikkileikkikoulussa toteutettavat harjoitteet ovat siis helposti

muokattavissa erityistä tukea tarvitsevien lasten hyödyksi, kunhan opettaja soveltaa ne ryhmälle ja yksilöille sopivan tasoiseksi (esim. Liite 1: Kuralätäkössä).

Rytmiikka on kenties merkittävin musiikkiliikunnan osa-alue, koska säännönmukaisuus ja toimintojen vuorottelu toimii niin yksittäisessä musiikkiliikuntaharjoituksessa kuin ihmisen arkielämässäkin (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 2001, 156–157). Useilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on ongelmia rytmin löytämisessä mm. päivärytmissä, puheen tuottamisessa ja motoristen toimintojen, kuten kävelyn, koordinoimisessa. Rytmisistä harjoituksista on siis huomattavaa hyötyä heille. (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004, 158–159).

Musiikkiliikunnassa, kuten muussakin toiminnassa, tekemisen ajoitus ja kesto on hyvä harkita tarkkaan. Etenkin liikuntavammaiset, kehitysvammaiset ja autistit tarvitsevat riittävästi aikaa toimintoon lähtemiseen, ja kun vauhtiin on päästy, ei liikkumista pitäisi heti lopettaa. Sen sijaan tarkkaavaisuushäiriöiset lapset jaksavat harvoin keskittyä yhteen toimintoon pitkään ja siksi heille kannattaa musiikkiliikuntakin annostella pienissä pätkissä. (Pihlaja & Svärd 2000, 217).

Oman kokemukseni mukaan liikettä voi myös käyttää tuottamaan lapsille tiedollista informaatiota. Liikkeen avulla asioista ja esineistä voi luoda kokonaisvaltaisempia mielikuvia. Esimerkiksi karhukäsinukkeeseen tutustuttaessa voidaan kaikki yhdessä tömistellä kuin karhut, jolloin lapsi saa myös kehollisen kokemuksen karhun ominaisuuksista. Liikkeen avulla lapsi saa käsityksen monista käsitteistä, kuten hidas, nopea, kiihtyvä tai voimakas.

Liikuntavammaiset lapset voivat olla opettajalle suuri haaste musiikkiliikuntaa suunniteltaessa. Mielestäni heitä ei missään nimessä pidä jättää sivustaseuraajan rooliin, vaan tekeminen pitää suunnitella niin, että myös he voivat osallistua täysipainoisesti. Avustajista on tässä paljon apua, mutta myös muut lapset voi opettaa auttamaan liikuntavammaista lasta. Pyörätuolin käsinojista voi pitää kiinni, jolloin tuolia käyttävä lapsi pääsee mukaan piiritanssiin. Kannattaa myös aina miettiä vaihtoehtoiset liikuntamuodot, joista toisen pystyvät kaikki toteuttamaan ja toisessa voi olla enemmän haastetta motoristesti taitavammille lapsille.

5.5 Haju- ja makuaistimusten hyödyntäminen opetuksessa

Hajuaisti poikkeaa muista aisteista, koska aistimus kulkeutuu suoraan limbiseen järjestelmään, joka on aivojen vanhimpia osia. Sen vuoksi hajut voivat herättää tunteita. (Ayres 2008, 77). Hajuaistin tunteita herättävää vaikutusta voisi mielestäni hyödyntää hyvin myös musiikkileikkikouluopetuksessa, koska sen välityksellä olisi mahdollista luoda mielikuvia ja tunnetiloja myös lapsille, joita ei muilla keinoilla ole helppo tavoittaa. Eri hajujen avulla voisi johdatella tunnin aiheeseen ja oikeaan tunnelmaan: piparkakkumauste johdattaisi joulun tunnelmiin, kukkaistuksut kesään, havujen tuoksu veisi ajatukset syksyiseen metsään. (Liite 3: Piparilaulu).

Makuaisti taas toimii läheisessä yhteistyössä hajuaistin kanssa. Myös maistatus on mielestäni ihan käyttökelpoinen työtapa etenkin jos lauletaan vaikkapa mansikoista, pullista tai piparkakuista. Tällöin on syytä ottaa allergiat ja yliherkkyydet tarkkaan huomioon ja suhtautua niihin vakavasti! (Liite 1: Väriarvoituksia).

Yhdistämällä tuttuja hajuja ja makuja niihin liittyviin sanoihin ja viittomiin, voidaan multisensorisesti luoda kokonaiskuvia sanojen ja viittomien merkityksistä. Näin aistimus voi myös toimia apuna ymmärtämisessä.

6 Pohdintaa

Tämän työn tarkoitus oli selvittää, mitkä asiat opetuksessa parhaiten tukisivat erityistä tukea tarvitsevien lasten kykyä ymmärtää ja kommunikoida sekä mahdollisuuksia käyttää aistejaan monipuolisesti elämysten vastaanottamiseen. Vastuksien etsiminen vaati perehtymistä erilaisiin erityishaasteisiin, aistien toimintaan ja aistimusten merkitykseen. Koen löytäneeni monia vastauksia ja saaneeni opetukseeni paljon työkaluja, joiden avulla on mahdollista kommunikoida aivan uusilla tavoilla ja löytää uusia kanavia vuorovaikutukseen. Kaikkein tärkeintä on kuitenkin kohdata jokainen ihminen omana itsenään ja ainutkertaisena yksilönä tuijottamatta liikaa diagnooseihin tai ongelmiin.

Aistien ja aistimusten merkitys lapsen kehitykseen ja kykyyn havainnoida maailmaa on valtavan suuri. Aistien kautta lapsi oppii tuntemaan oman kehonsa ja käyttämään sitä, havainnoimaan ympäristöään ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toisin sanoen kaikki elämässä liittyy jollain tapaa aisteihin. Kääntäen: huonosti toimivat aistit tai vaikeudet prosessoida aistitietoa hankaloittavat kaikkea elämään liittyvää. Opettajan monesti tuskastuu oppilaisiin, joille ei mikään tunnu menevän perille ja kaikki on vaikeaa. Tätä työtä tehdessä olen paremmin ymmärtänyt, kuinka syyttömiä lapset yleensä ovat omaan käyttökseen ja kuinka avuttomia he ovat sitä muuttamaan. Opettajan tehtävä on tukea ja auttaa lasta selviämään haasteista mieluummin tasoittamalla tietä kuin suuttamalla ja komentamalla.

Selkeästi erityistä tukea tarvitsevia lapsia näkyy musiikkileikkikouluissa nykyäänkin vielä melko vähän, mikä on mielestäni harmi. Heillehän monipuolisesti lapsen kehitystä tukevasta musiikkikasvatuksesta nimenomaan olisi eniten hyötyä! Toisaalta mm. tarkkaavaisuuden vaikeudet ovat nykyisin niin yleisiä, että jokainen musiikkileikkikoulunopettaja varmasti törmää niihin urallaan ennemmin tai myöhemmin (yleensä kai ennemmin). Aisteja monipuolisesti aktivoivat työskentelytavat voivat silloin auttaa erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen sopeutumista muuhun ryhmään.

Toisilla lapsilla on muita suurempi tarve saada apua aistitiedon vastaanottamisessa. Avuksi voi olla toisen aistin ottaminen tueksi tai vaikeuksia aiheuttavien aistien harjaannuttaminen. Musiikkileikkikoulussa lapset saavat jatkuvasti hyvin runsaita aistikokemuksia: on levyitä tulevaa musiikkia, soittimia, laulua, kehorytmejä, huiveja, kuvia, tansseja ja monia muita useita aisteja aktivoivia asioita. Se onkin siksi mielestäni oiva paikka aistien harjaannuttamiseen. Musiikkileikkikoulunopettajan on myös yleensä

melko pienillä muutoksilla helppo tehdä opetuksestaan monien aistikanavien kautta käsiteltävää ja erityislasten tarpeet huomioon ottavaa.

Vaikka olenkin opinnäytetyössäni keskittynyt tarkastelemaan aihetta erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta, uskon, että kaikki edellä mainitut työtavat ovat hyödyllisiä myös lähes minkä tahansa muun ryhmän ja monesti myös yksittäisten oppilaiden kanssa käytettäväksi. työskenneltäessä pienten lasten kanssa, on opettajan aina syytä tarkastella omaa viestintäänsä: puhuuko hän liikaa ja liian monimutkaisesti? Yleensä vähempi puhe riittää ja muut keinot puheen tukena ovat hyödyksi kaikille.

Pienten lasten lisäksi monien aistien kautta tuleva aistitieto voisi olla erityisen hyödyllistä ikääntyneille ihmisille. Myös heillä on usein vammoja ja sairauksia, jotka vaikeuttavat puheen ymmärtämistä ja tuottamista. Esimerkiksi kuulo- ja näkövammaisten ikäihmisten parissa työskentelevä voisi hyötyä paljon kuvien, suurten eleiden ja kosketuksen käytöstä. Vakavasti dementoituneet vanhukset muistuttavat monessa mielessä pieniä lapsia unohtamatta kuitenkaan heidän pitkää elämäkokemustaan. Moniaistiset toimintatavat voisivat heille toimia ovena laajempaan tietoisuuteen ympäröivästä maailmasta.

Kuurosokea musiikkiterapeutti Russ Palmer on elävä esimerkki siitä, miten sopivien kommunikoinnin keinojen on mahdollista laajoista vammoistakin kärsivän ihmisen toimia hyvin itsenäisesti ja saada paljon aikaan. Hän korostaa dialogisuuden tärkeyttä kommunikaatiossa: vamma tai vaikeus ei saa estää vuorovaikutuksen tasavertaisuutta vaan on etsittävä keinot mahdollisimman toimivaan molemminpuoliseen kommunikaatioon. Tässä näen itselleni vielä suuren haasteen. Monesti törmää tilanteeseen, jossa ei kerta kaikkiaan tiedä, mitä lapsi yrittää ilmaista, koska hänen itseilmaisukeinonsa ovat niin rajalliset. Kuinka tällaisessa tilanteessa voisi tarjota lapselle paremmat mahdollisuudet tuoda ajatuksensa julki?

Lähteet

Ahonen, Kari. 2000. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.

Ahvenainen, Ossi, Ikonen, Oiva, Koro, Jukka. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.

Aistit ja vuorovaikutus. Papunet – sivusto kommunikoinnista ja selkokielestä. Saatavilla www-muodossa <http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus/aistit-ja-vuorovaikutus>. Luettu 18.1.2011.

Ayres, A. Jean. 2008. Aistimusten aallokossa – sensorisen integraation häiriö ja terapia. Juva: PS-kustannus.

Heljakka, Sanna. 2009. Erityislapsi musiikkileikkikouluryhmässä. Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opinnäytetyö.

Hongisto-Åberg, Marja, Lindeberg-Piiroinen, Anne, Mäkinen, Leena. 2001. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kaikkonen, Markku, Unkari-Virtanen, Leena. 2007. Mitä musiikkipedagogiikka on? Puheenvuoro Musiikkikasvatus-lehteen. Musiikkikasvatus 10, 1-2.

Kehitysvammahuollon tietopankki. Saatavilla www-muodossa <http://www.saunalahti.fi/kup/>. Luettu 25.2.2011.

Kivelä-Taskinen, Elina. 2008 Rytmiälyyn Pikku-kuplat. Espoo: Multiprint Oy.

Kommunikointikeinot. Papunet – sivusto kommunikoinnista ja selkokielestä. Saatavilla www-muodossa <http://papunet.net/tietoa/kommunikointikeinot>. Luettu 18.1.2011.

Korpilahti, Pirjo. 2006. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen, Kaisa, Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahtinen, Riitta. "Kosketus antaa laadun puheelle – mielikuviutus käyttöön kommunikaation kehittämisessä".

Launonen, Kaisa, Korpjaakko-Huuhka, Anna-Maija (toim.). 2006. Johdanto. Teoksessa Launonen, Kaisa, Korpjaakko-Huuhka, Anna-Maija (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtinen, Ulla, Haapala, Marjaana, Dahlström, Riitta-Maija. 1993. Aistien avulla oppimaan. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lyytinen, Heikki. 2005. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen, Heikki, Ahonen, Timo, Korhonen, Tapio, Korkman, Marit, Riita, Tytti (toim.) Oppimisvaikeudet – neuropsykologinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy.

Nurminen, Saana, Saar, Virpi (toim.). 2000. Aistit väylänä vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Painojussit Oy.

Neuvoja sinulle, joka toimit näkövammaisen lapsen kanssa. Näkövammaisten keskusliitto ry:n internet-sivuilla. Saatavilla www-muodossa <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/kuntoutus/lapset/tietoa/neuvojanv>. Luettu 7.3.2011.

Kommunikointikeinot. Papunet – sivusto kommunikoinnista ja selkokielestä. Saatavilla www-muodossa <http://papunet.net/tietoa/kommunikointikeinot>. Luettu 18.1.2011.

Pihlaja, Päivi, Svärd, Pirjo-Liisa. 2000. Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Siiskonen, Tiina, Aro, Tuija, Ahonen, Timo, Ketonen, Ritva. 2004. Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: PS-kustannus.

Szegda, Donald, Hokkanen, Erja. 2009. Apua arkeen ja aistihäiriöihin – ohjeita ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvattamisesta. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

von Tetzchner, Stephen, Martinsen, Harald. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Hakapaino Oy.

Virtanen, Pirkko (toim.). 2000. Autistisen lapsen opettaminen. Helsinki: Hakapaino Oy.

Liiteluettelo

Liite 1: Tuntisuunnitelma: Musiikkituokio Troolarin erityispäiväkotiryhmälle

Liite 2: Tuntisuunnitelma: Musiikkihetki autismin kirjoon kuuluville kehitysvammaisille aikuisille

Liite 3: Tuntisuunnitelma erityispäiväkotiryhmän jouluiselle tunnille

Liite 1

Tuntisuunnitelma: Musiikkituokio Troolarin erityispäiväkotiryhmälle

Toiminta:

Tervehtiminen

- Käydään tervehtimässä jokainen lapsi puhuen ja viittoen

Alkulaulu: Lauri on tullut muskariin

- toinen ohjaaja soittaa kanteletta, toinen kiertää lasten luona soittamassa rumpua sen kanssa, jolle lauletaan

Minä rummutan

- soitetaan rumpuja eri tavoin: rummuttaen, suhistaen, raaputtaen
- kerätään rummut pois ja leikitään sama leikki kehosoittimin: tömistäen, taputtaen

Vesisade-äänimaisema

- ohjaajat soittavat sellolla ja sadeputkella äänimaisemaa
- lasten avustajat tekevät lasten kehoon "vesipisaroita" sormilla

Kuralätäkössä

- soitto jatkuu tauotta vesisateesta uuteen lauluun, viitotaan lapset seisomaan
- tehdään yksinkertaistettu liikuntaleikki (väh. kaksi kertaa):
 - o 1. säkeistö: pompitaan
 - o väliloruilu: "vatkataan" käsillä yhdessä avustajan kanssa
 - o 2. säkeistö: taputetaan sykettä käsillä
 - o loppuloruilu: leikitään syömistä ja maiskutusta

Kävelen, stop!

- kävellään tilassa vapaasti ja pysähdytään tauolla
- avustajat voivat tarvittaessa auttaa lapsia reagoinnissa, mutta pyritään lasten itsenäiseen toimintaan

Tavoitteet:

- tunnelmaan virittäytyminen, lasten kohtaaminen
- katsekontaktin hakeminen
- jokaisen huomioiminen erikseen
- karkeamotoriikan kehittäminen eri soitto- ja taputustavoilla
- sykkeen etsiminen
- rentoutuminen hellän kosketuksen ja kuuntelun avulla
- sama kokemus monen aistin kautta
- karkeamotoriikan kehittäminen koko kehon liikkeillä
- musiikillisen muodon hahmottaminen ja muistaminen
- energian purkaminen
- reagoiminen auditiiviseen viestiin (musiikin loppuminen)
 - o musiikillinen käsite: tauko
- hiljaisuuden kuunteleminen

- viitotaan lapset istumaan
- tehdään sama leikki kapuloilla soittaen

Väriarvoituksia

- jokaisen säkeistön A-osassa näytetään värikäs kuva taskulampun avulla
- B-osassa lapset saavat maistaa samanväristä ruokaa (esim. vihreä – lehden kuva ja salaattia)
- väreihin tutustuminen eri aistien kautta
- keskittyminen kuvan katsomiseen
- uusiin makuihin tutustuminen

Loppurentoutus: Silkitys

- Kuunnellaan CD:ltä rauhallista musiikkia
- lapset istuvat tuoleilla ja aikuiset heiluttavat silkkikangasta heidän yläpuolellaan
- tunto-, kuulo- ja näköaistien stimuloiminen
- rentoutuminen
- asennoituminen tunnin loppumiseen pian

Loppulaulu: Minä vilkutan

- lauletaan laulua ja vilkutetaan
- ohjaajat käyvät vilkuttamassa kaikille erikseen
- viitotaan: "Nyt on laulut loppu"
- kaikkien lasten huomioiminen erikseen
- katsekontaktin hakeminen
- hyvästely

Liite 2

Tuntisuunnitelma: Musiikkihetki autismin kirjoon kuuluville kehitysvammaisille aikuisille

Toiminta:

Tutustuminen: Sammakon kierrätys

- Kierrätetään sammakkoa ringissä
- Jokainen soittaa sammakkoa ja sanoo oman nimensä (tai muut sanovat henkilön nimen)

Lämmittely: Syke -rock

- Musiikki Rytmikylpy-rytmiesimerkki 20 (rokki)
- Kysytään kaikilta vuorotellen, mihin taputetaan sykettä; sanominen tai näyttö kuvasta

Soitto:

- Sammakkokeskustelu
- Soitetaan sammakko-soittimia niin, että toinen on opettajalla ja toinen ryhmäläisellä
 - Yritetään luoda sammakoiden välille kommunikointia ja keskustelua

Soitto:

- Mamma mia
- Musiikki CD:ltä Rajaton sings Abba
 - Soitetaan sykettä (marakassit nopeaa, cabasa/sammakko hidasta)
 - Mamma mia -kohdassa nostetaan soittimet pään päälle ja heilutetaan

Kuuntelu:

- Greensleeves
- ensin laulun laulaminen ja kukkien näyttö rauhallisesti kaikille
 - viulu-sello-duetto: aluksi ihan hiljaa pizzicatona, vähitellen vähän voimistaen

Tavoitteet:

- tutuksi tuleminen
- turvallisen ilmapiirin luominen
- perussykkeen löytäminen
- kehon hahmottaminen
- kommunikoimisen opettelu
- keskustelutilanteen simuloiminen
- perussykkeen löytäminen
- teoksen rakenteen hahmottaminen
- hauskanpito!
- elämyksellisyys näkö- ja kuuloaistin kautta
- uuden asian (jousisoittimet) kohtaaminen

- Soitto: Äänimaisema
- soitinten valinta
 - muutamasta vaihtoehdosta
 - katsotaan veneaiheista kuvaa ja soitetaan siitä
 - soitto lähtee merkistä ja päättyy merkkiin, välissä vapaata improvisaatiota
- Loppurentoutus: Mama Waruno
- heilutetaan yhdessä hallaharsoa
 - Opettajat laulavat Mama Waruno -laulua kaksiaänisesti
 - lopuksi kiitetään kaikkia yksitellen
- omatoimisuuden tukeminen
 - yhteisen jutun tekeminen
 - auditiivinen elämys
 - rauhoittuminen
 - selkeä merkki hetken päättymisestä

Liite 3

Tuntisuunnitelma erityispäiväkotiryhmän jouluiselle tunnille

Toiminta:

Alkulaulu: Maija-tyttö, kiva kun oot
täällä

- lauletaan jokaiselle lapselle erikseen
- taputetaan A-osassa reisiin, B-osassa käsiin
- lauletaan vielä samaa tuttua laulua lasten keksimillä tavuilla/sanoilla, esim. papu, dada, mimi

Liikunta: Rekiretki

- kuunnellaan joululaulua cd:ltä ja kuljetaan jonossa/kahdessa jonossa ympäri tilaa
- lapset pääsevät vuorotellen vetämään letkaa

Soitto: Kilisee, kilisee kulkunen

- Kuulostellaan pussista kuuluvaa ääntä ja mietitään, mikä se voisi olla
- soitetaan ja liikutaan tuttu laulu: A-osa kilistäen, B-osa kulkuset nyrkin sisällä keinuen

Liikunta: Tonttu lähti matkaan

- tehdään pitkä "kalanruoto" lapsista ja aikuisista lattialla istuen
- A-osassa tehdään jaloilla sykettä lattiaa vasten, B-osassa keinutaan eteen-taakse ja lopussa kaadutaan selälleen
- keksitään, millä tonttu voi ratsastaa: lehmällä, kamelilla jne.

Tavoitteet:

- jokaisen kohtaaminen yksitellen ja tervehtiminen
- rohkaiseminen laulamiseen ja sanoilla leikkittelyyn helppojen sanojen ja tavujen avulla
- jonossa liikkumisen ja vuoron vaihdon avulla ryhmätyötaitojen harjoittelu
- kuuloaistin aktivoiminen
- sykkeen etsiminen soittaen ja keinuen
- ryhmähengen nostattaminen hauskan leikin avulla
- fyysisen läheisyyden opettelu
- eläinten nimeäminen
- motoriset haasteet

Istuen: Piparilaulu

- haistellaan piparimausteen tuoksua ja mietitään, mikä tuoksu se on
- kilistellään piparimuotteja vastakkain sykkeessä ja lauletaan laulua
- kehorytmit: taputuksia, vatkausliike ja "maistelu" -> piparien valmistus!

Piiritanssi: Helisikö jossain tiuku? (Cd)

- A-osa: piirissä ympäri, B-osa: nopein askelin keskelle, välisoitto: keinuminen eteen-taakse, loppusoitto: vapaa tanssi

Loppulaulu: Minä vilkutan

- opettaja kiertää jokaisen lapsen luona vilkuttamassa
- lopuksi viitotaan "laulu" ja "loppu"

- hajuaistin aktivoiminen ja aihepiiriin tutustuminen hajun ja siihen liittyvien esineiden avulla
- sykkeen etsiminen soittaen ja kehorytmien avulla
- motoriset haasteet
- piirissä olemisen harjoittelu
- motoriset haasteet
- oma keksiminen lopputanssissa
- jokaisen hyvästeleminen henkilökohtaisesti
- selkeä merkki tunnin loppumisesta