

**KIELENKEHITYKSEN HAASTEET JA TUKEMINEN VARHAISIÄN
MUSIIKKIKASVATUKSESSA**

Laura Piispanen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|--|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Musiikin laitos |
| Tekijä – Author Laura Piispanen | |
| Työn nimi – Title Kielenkehityksen haasteet ja tukeminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa | |
| Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus | Työn laji – Level Kandidaatintutkielma |
| Aika – Month and year Kevätlukukausi 2013 | Sivumäärä – Number of pages 39 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmani käsittelee sitä, miten varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ja työtavat mahdollistavat alle kouluikäisten lasten kielenkehityksen tukemisen ja miten kielenkehityksen haasteisiin voidaan musiikkileikkikoulussa vastata. Aihe on tärkeä, sillä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot ovat yhteiskunnassamme keskeisiä ja kielenkäyttö näistä olennaisimpia. Kieli kehittyy erityisesti varhaislapsuudessa, joten varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli kehityksen tukemisessa. Tutustumalla kielenkehityksen peruseräisiin ja varhaisiän musiikkikasvatuksen erityispiirteisiin saadaan kuva siitä, kuinka musiikkileikkikouluissa voidaan huomioida kielenkehityksen erityisvaikeudet ja ennaltaehkäistä niitä.</p> <p>Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ovat luonteeltaan kielenkehitystä tukevia, ja tiedostamalla niiden tavoitteellisen käytön hyödyt lasten kieli kehittyy musiikkiharrastuksen ansiosta toivotulla tavalla todennäköisemmin kuin ilman varhaisiän musiikkikasvatuksen tukea.</p> <p>Päätelmät hyödyttävät varhaisiän musiikkikasvattajia sekä alle kouluikäisiä lapsia, jotka voivat oikealla tuella aloittaa koulun mahdollisimman hyvillä kielellisillä valmiuksilla.</p> | |
| Asiasanat – Keywords Varhaisiän musiikkikasvatus, kielenkehitys | |
| Säilytyspaikka – Depository | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | Varhaisiän musiikkikasvatus | 3 |
| 2.1 | Tavoitteet..... | 4 |
| 2.2 | Työtavat..... | 5 |
| 3 | Kielenkehitys | 9 |
| 3.1 | Esikielellinen kommunikaatio..... | 9 |
| 3.2 | Äänteistä sanoihin, lauseisiin ja tarinoihin..... | 11 |
| 4 | Kielenkehityksen haasteet ja tukeminen musiikkileikkikoulussa | 14 |
| 4.1 | Kielenkehityksen tukeminen | 14 |
| 4.1.1 | Esikielellinen vaihe..... | 14 |
| 4.1.2 | Kielellinen vaihe | 15 |
| 4.1.3 | Kielelliset vaikeudet musiikkileikkikoulussa | 16 |
| 4.1.4 | Kielenkehityksen tukeminen muskarin arjessa | 18 |
| 4.2 | Dysfasia ja dysleksia | 19 |
| 4.3 | Kuulovammat | 23 |
| 4.4 | Monikielisyyden haasteet maahanmuuttajilla..... | 28 |
| 5 | Pohdinta | 31 |
| | Lähteet..... | 33 |

1 JOHDANTO

Musiikin hyödyistä ihmisille on puhuttu jo kauan. Tutkimusta on tehty eri näkökulmista, ja musiikkiharrastuksen hyödyllisyydestä ihmisten kehitykselle on saatu kiintoisia tuloksia.

Tässä kandidaatintutkielmassani haluan valottaa musiikkiharrastuksen mahdollisuuksia ja seurauksia erityisesti alle kouluikäisten lasten kielenkehitykselle. Tutkimuksissa on arvioitu, että jopa 1-3 prosentilla alle kouluikäisistä lapsista omassa ikäluokassaan on kielenkehityksen erityisvaikeuksia (Puheen ja kielenkehityksen häiriöt 2013). Tämä koskee kuitenkin vain jo vakavampia ongelmia kielenkehityksessä, ja lasten kehityksessä hienovaraisemmat viiveet ja häiriöt jäävätkin usein huomaamatta ennen kouluikää. Koulun alkaessa lasten oletetaan jo hankkineen valmiudet lukemiselle ja kirjoittamiselle. Varhaiskasvatuksella onkin tärkeä rooli näiden valmiuksien kehityksen varmistamisessa.

Varhaisiän musiikkikasvatus tarjoaa puitteet pienten lasten musiikkiharrastukselle koulutettujen ammattilaisten johdolla. Opiskelen musiikkikasvatuksen lisäksi ammattikorkeakoulussa varhaisiän musiikkikasvatusta, ja musiikin ollessa koulutuksen keskiössä unohtuvat varhaiskasvatuksen muut tavoitteet helposti. Kielenkehityksen ja kommunikoinnin tukeminen heti varhaislapsuudesta lähtien on mielestäni hyvin tärkeää varhaiskasvatuksen piirissä, sillä yhteiskunnassamme kommunikaatio ja kielelliset taidot ovat paitsi arvostettuja myös välttämättömiä. Varhaisiän musiikkikasvattajan tieto kielenkehityksen pääpiirteistä ja huomion kiinnittäminen kielenkehitykseen olisi erittäin hyvä apu kielellisen kehityksen erityisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä. Kyky tunnistaa kielenkehityksen haasteita ajoissa ennen kouluikää mahdollistaisi kuntoutuksen aloittamisen vielä kielenkehityksen herkkyyksikaudella. Toisaalta voidaan myös ajatella, ettei ongelmia edes syntyisi niin paljon, jos kielellistä kehitystä osattaisiin tietoisesti tukea jo varhaiskasvatuksessa.

Työssäni tarkastelen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita ja työtapoja. Niiden pohjalta pohdin kielenkehityksen tukemisen mahdollisuuksia sekä eriyttämiskeinoja lapsille, joilla on kielenkehityksen erityisvaikeuksia. Sivuan työssäni myös kielenkehityksen kannalta haasteellisia asioita, kuulovammaisuutta sekä monikielisyttä.

Haluan selvittää, kuinka musiikkileikkikoulujen toiminta rakentuu ja mille periaatteille se on rakennettu, kuinka kieli kehittyy varhaislapsuudessa ja kuinka varhaisiän musiikkikasvattaja voi tukea lasten kielenkehitystä ja ottaa erilaiset haasteet kommunikaatiossa huomioon.

2 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS

Musiikkileikkikouluryhmiä eli muskareita löytyy nykyään lähes kaikista musiikkioppilaitoksista, yleensä noin 0–6-vuotiaille lapsille suunnattuina. Musiikkileikkikouluilla toiminta on tavoitteellista ja yleisten kasvatustavoitteiden mukaista. Toimintaa ohjaa siis varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteet, ja opetus tähtää lasten musiikilliseen oppimiseen.

Musiikkileikkikoulut pyrkivät antamaan lapsille hyvät valmiudet jatkaa musiikin opiskelua sekä noudattamaan Suomen laissa määriteltyjä asetuksia varhaiskasvatuksesta, jolloin musiikkileikkikoulujen opetusta voidaan pitää perusteltuna ja hyödyllisenä lasten tulevaisuuden kannalta. (Musiikinopetus Suomessa, 2007.)

Musiikkileikkikoulujen opetusryhmät jaetaan yleensä joko lasten iän, kehityksen tai aikaisempien kokemusten sekä taitojen mukaan. Ryhmiä on kaikenlaisia aina perheryhmistä soitinryhmiin, joten jokaiselle lapselle tulisi löytyä sopivat opetusjärjestelyt. Ryhmien muodostamiseen vaikuttavat lasten mielenkiinnon kohteiden lisäksi ilmoittautuneiden määrä, opetustila, pedagoginen tarkoituksenmukaisuus sekä lasten iät. (Musiikinopetus Suomessa, 2007.)

Useimmissa musiikkioppilaitoksissa musiikkileikkikouluryhmiä on suunnattu 0–2-vuotiaille, 3–4-vuotiaille sekä 5–6-vuotiaille. Pienimpien lasten ryhmissä on kyse perheryhmistä, jossa lapsen mukana käy vanhempi tai esimerkiksi isovanhempi. Silloin pyritään erityisesti vuorovaikutuksen kokemiseen ja elämykselliseen musisointiin sekä liikkumiseen. 3–4-vuotiaat lapset alkavat yleensä käydä ryhmissä itsenäisesti, ilman vanhempaa. Näissä ryhmissä leikki on tärkein työtapana ja vahvasti mukana tuntien kulussa. 5–6-vuotiaiden ryhmät ovat musiikkioppilaitoksissamme pääasiassa soitinryhmiä. Tavallisimmat soittimet ryhmissä ovat viisikielinen kantele sekä nokkahuilu. Näiden ryhmien lisäksi musiikkioppilaitoksista ja muista vapaan sivistystyön paikoista löytyy varhaisiän musiikkikasvatusta erityisryhmille. (Tamminen 2013, 20-21.)

Varhaisiän musiikkikasvatus tähtää aina musiikilliseen oppimiseen ja musiikista nauttimiseen, eikä sen tarkoituksena näin ollen ole olla terapiaa, vaikka ryhmässä olisikin erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Leppälä & Riukulehto 2013, 7). Työssäni esittelen musiikkileikkikoulujen

mahdollisuuksia kielenkehityksen haasteiden ennaltaehkäisyssä sekä tukemisessa. Pidän kirjoituksessani mielessäni sen, että musiikkileikkikouluissa musiikki on keskiössä eikä toimi vain apuvälineenä kielelliselle kehitykselle.

2.1 Tavoitteet

Varhaisiän musiikkikasvatuksen kerhot ja oppitunnit perustuvat Suomessa opetushallituksen (2005) taiteen perusopetukselle asetetuille tavoitteille. Keskiössä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen kognitiivisella, sosiaalisella, emotionaalisella ja motorisella tasolla. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös lapsen musiikillisten valmiuksien harjoittamista, jotta hän voisi jatkaa musiikkiharrastusta hyvillä pohjatiedoilla ja -taidoilla. Opetushallitus painottaa elämyksellisyyttä ja leikkiä musiikkileikkikoulun toiminnassa. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 9).

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen edesauttaminen on yhteinen tavoite kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Tämän tavoitteen yhdistäminen musiikkiin tutustumiseen ja sen oppimiseen tekevät musiikkileikkikouluryhmistä hyviä ympäristöjä alle kouluikäisille lapsille tavata muita lapsia ja saada erilaisia virikkeitä, joita he kehityksessään tarvitsevat.

Kognitiivisen kehityksen tukeminen musiikkileikkikoulussa tarkoittaa, että ryhmissä pyritään erilaisten toimintojen kautta parantamaan lasten muistia, muistista asioiden hakemista, kielen kehitystä ja käyttöä, havainnoimista, tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitoa, ajattelun loogisuutta, eri ongelmanratkaisutaitojen soveltamista sekä oppimisstrategioita (Leppälä & Riukulehto 2013, 8).

Sosiaalisten taitojen kehittyminen muskariryhmässä on oikeastaan välttämättömyys ryhmän toimimiseksi. Sillä tarkoitetaan lasten vuorovaikutustaitojen monipuolistumista ja sitä, että he pystyvät sopeutumaan ryhmään ja tekemään kompromisseja, ottamaan muut huomioon ja esimerkiksi odottamaan omaa vuoroaan (Leppälä & Riukulehto 2013, 8). Sosiaaliseen kehitykseen lukeutuvat myös itsetunnon ja itseluottamuksen kehittyminen onnistumisen kokemuksista, samoin kuin itsekontrollin syntyminen (Muona 2013, 12).

Emotionaalisen kehityksen tukeminen pyrkii auttamaan lapsia hallitsemaan ja tunnistamaan omia tunteitaan ja näistä johtuvia käytösmalleja. Emotionaalinen kasvu tapahtuu samanaikaisesti sosiaalisten taitojen kasvun kanssa. (Leppänen & Riukulehto 2013, 9.)

Motoriikkaa eli liikkumisen taitoa harjoitellaan musiikkileikkikouluissa yleisimmin musiikkiliikunnan kautta, joka parantaa lasten koordinaatiota ja opettaa heille uusia tapoja liikkua ja käyttää kehojaan (Leppälä & Riukulehto 2013, 9). Musiikkileikkikoulussa rytmittäviä vaativissa työtavoissa kehitetään myös psykomotoriikkaa (Muona 2013, 13), jolla tarkoitetaan motoriikan ja kognitiivisten taitojen yhdistämistä (Leppälä & Riukulehto 2013, 9).

Kielenkehityksen kannalta kaikki nämä kehityksen tavoitteet ovat tärkeitä, sillä kognitiivisten taitojen lisäksi motoriikka auttaa käyttämään esimerkiksi kasvojen ja pään alueen pieniäkin lihaksia ja toisaalta tarvittaessa esimerkiksi tukiviittomia. Rytmien ja rytmisen liikkumisen voisi kuvitella auttavan tavuttamisen, sanojen painotuksen ja puheen rytmin kanssa. Jos ryhmässä saadaan perustettua turvallisia ja tasavertaisia suhteita lasten välille, syntyy heille kipinä kommunikoida keskenään. Myös mallioppimista tapahtuu ryhmän lasten välillä. Tunteiden hallinta ja tunnistaminen antaa eväitä itsetuntemukseen ja helpottaa osaltaan myös sosiaalisia suhteita.

2.2 Työtavat

Varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisiä työtapoja ovat laulu ja äänenkäyttö, kuuntelu, soitto, musiikkiliikunta, taideintegraatio ja improvisointi (Leppälä & Riukulehto 2013, 11-13). Neljää ensimmäistä käytetään kokemuksieni mukaan ehdottomasti eniten. Luovan ilmaisun tapojen alakäsitteen alle usein kohdistetut taideintegraatio sekä improvisointi pyrkivät olemaan läsnä jokaisella kerralla. Ne eivät kuitenkaan ole niin keskeisessä asemassa kuin suoraan musiikin perustyöstämisen keinoihin lukeutuvat laulaminen, soittaminen ja kuuntelu.

Laulaminen ja äänenkäyttö ovat musiikkileikkikoulujen käytetyimmät työtavat, ehkäpä juuri niiden monipuolisuuden vuoksi. Laulamisen lisäksi niihin kuuluvat lorut, puhe sekä muut äännähdykset. (Leppälä & Riukulehto 2013, 11). Ne ovat keskeisiä työtapoja, sillä ne

sisältävät puheen ja kielenkehityksen tuen lisäksi myös musiikillisen ilmaisun elementit (Muona 2013, 12), jolloin tavoitteet täyttyvät helposti niin kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen kuin musiikillisen oppimisenkin kannalta. Lasten lorut ja heille suunnattu puhe on usein luonnostaan rytmitettyä ja intonaatioltaan monipuolista, mikä myös osaltaan auttaa lasten kielen hahmottamista (Perkiö 2010, 29).

Laulamisen opetteluun lähtökohtina ovat kuuntelu ja äänenkorkeuksien ja -värien havaitseminen. Tässä erilaiset lyhyet äänenkäyttöleikit ovat hyviä apukeinoja. Lauluja opetellaan muun muassa mallioppimisen ja jäljittelyn sekä kaikumenetelmän kautta tai sanarytmien avulla. Usein visuaaliset apukeinot täydentävät laulun opettamista. Opettaja voi esimerkiksi piirtää graafista notaatiota laulun melodian sävelkorkeuksien hahmottamisen tueksi. (Leppälä & Riukulehto 2013, 11.)

Toinen musiikin tuottamisen perinteisistä elementeistä on soittaminen. Sen opettelu lähtee samoista lähtökohdista kuin laulamisen opetteluun. Ensin kokeillaan erilaisten äänien tuottamista sekä itsensä ja toisten kuuntelua. Näiden kautta havainnoidaan ympäristön ääniä. Kokeillessa lapsille jäsenyvät ja selkiintyvät äänen värit sekä soitinten soittotapamahdollisuudet. (Perkiö 2010, 29.)

Soittaminen musiikkileikkikoulussa voi olla joko säestävää, luovaa tai uutta keksivää (Leppälä & Riukulehto 2013, 12). Säestämisessä sykkeen pitäminen on ensiarvoisen tärkeää ja sitä harjoitellaan erityisesti ja monipuolisesti oman kehon kehosoitimien kautta. Sykkeen löytämisessä auttavat erilaiset taputukset ja kävelyt. Rytmisoittimia voidaan tuoda mukaan sitä mukaa, kun lasten motoriset taidot sen sallivat. (Muona 2013, 12). Säestämiseen kuuluu myös harmonia- ja melodiasoiton opettelu (Leppälä & Riukulehto 2013, 12). Musiikkileikkikouluissa harmonia- ja melodiasoittoa harjoitellaan useimmiten viisikielisellä kanteleella, bassopaloilla ja muilla laattasoittimilla sekä nokkahuilulla. Kantele ja nokkahuilu vaativat lapsilta jo enemmän motoriikkaa, minkä vuoksi niiden opiskelu aloitetaan vasta soitinryhmissä lasten lähentyessä kouluikä. Uutta keksivässä soittamisessa korostuu kokeilevampi soittotapa, jossa lapset pääsevät tutkimaan soittimia ja keksimään niille soittotapoja koputellen, näppäillen tai vaikkapa sivellen niitä kynillä (Leppälä & Riukulehto 2013, 12).

Musiikkileikkikouluissa musiikkia kuunnellaan aktiivisen kuuntelun kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että lapset oppivat kuuntelemaan ja tunnistamaan erilaisia ääniä. (Muona 2013, 13.) Vaikka kuuntelu onkin hyvin kokonaisvaltaista toimintaa, voidaan siinä myös painottaa yhtä tai useampia kuuntelun osa-alueita: kognitiivista, affektiivista tai psykomotorista kuuntelua. Kognitiivinen kuuntelu tarkoittaa, että kuuntelussa keskitytään havainnointiin ja pyritään suuntaamaan tarkkaavaisuutta siihen, mitä kuunnellaan. Affektiivisessa kuuntelussa kiinnitetään huomiota omiin tunteisiin kuuntelun aikana ja pyritään herättämään kiinnostusta kuunneltavaan musiikkiin. Psykomotorinen kuuntelu tähtää kehittämään lasten kykyjä noudattaa ja seurata ohjeita, mahdollisesti kuunneltavasta aineksesta, tai saamaan lapset tuottamaan luovaa ilmaisua muilla tavoin, esimerkiksi liikkuen tai maalaten. (Leppälä & Riukulehto 2013, 13).

Musiikkiliikunnalla tarkoitetaan musiikkiin yhdistettyä liikettä. Tällöin oppimistilanne on kokemuksellista kehon kautta sekä hyvin kokonaisvaltaista, sillä siinä yhdistyvät kaikki aistit, koordinaatio ja kognitiiviset prosessit. (Leppälä & Riukulehto 2013, 13). Laulun ohella musiikkiliikunta on musiikkileikkikoulujen monipuolisimpia työtapoja, sillä kokonaisvaltaisuuden lisäksi siinä on mukana useita työtapoja yhtä aikaa – kuuntelu, laulaminen, liikkuminen ja luova toiminta (Juntunen 2010a, 11).

Lasten musiikkiliikunta alkaa varsinaisesti kehittyä, kun lapset osaavat itsenäisesti liikkua eri tavoin (Muona 2013, 13). Observoimalla ja kokeilemalla olen kuitenkin havainnut liikunnan alkavan jo harjoitteilla vauvaiässä, jolloin musiikkileikkikoulussa mukana oleva aikuinen esimerkiksi köröttelee tai hyppyyttää vauvaa musiikin perussykkeen mukaisesti. Uskon tämän olevan tärkeää, jotta lapselle syntyy alusta asti mielikuva musiikin tahdissa liikehdinnästä.

Taideintegraatio on olennainen osa musiikkileikkikoulujen toimintaa. Sillä tarkoitetaan musiikin liittämistä muihin taidemuotoihin, kuten kuvataiteeseen, tanssiin tai draamaan. Taideintegraatio sisältyy kokonaisvaltaisesti varhaisiän musiikkikasvatukseen, mutta se ei ole useimmiten läsnä tunteilla omana työtapanaan. Integraatiota voidaan havaita enimmäkseen muiden työtapojen kanssa samanaikaisesti tapahtuvana prosessina. (Leppälä & Riukulehto 2013, 14.) Esimerkkinä voidaan ajatella vaikka musiikkiliikuntaa, joka yhdistää helposti tanssin musiikkiin, tai omien laulujen keksimisen, jossa sanataidetta hyödynnetään musiikin lisänä.

Improvisointi niin ikään kulkee mukana musiikkileikkikoulujen toiminnassa, vaikka se ei välttämättä esiinny tunneilla omana osionaan (Leppälä & Riukulehto 2013, 14). Improvisoida voi liikkuen, laulaen tai soittaen (Juntunen 2010b, 22), ja näitä kaikkia musiikkileikkikouluryhmissä usein käytetäänkin eri työtapojen yhteydessä kuin pieninä ”välipaloina” muun strukturoidumman toiminnan ohessa. Improvisointi auttaa lapsia kehittämään kykyjään itseilmaisussa ja luovuudessa, jotka ovat tärkeitä tavoitteita varhaisiän musiikkikasvatuksessa (Leppälä & Riukulehto 2013, 14).

3 KIELENKEHITYS

Lapsella on syntymästään lähtien valmiudet ja kiinnostus sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Laakso 2011, 23). Lapsi toimii alusta saakka aktiivisesti ilmaisten tunteitaan ja tarpeitaan (Muona 2013, 14; Dissanayake 2000), eli lapsen kielenkehitykselle ja kommunikaatiolle on olemassa biologiset perusteet (Laakso 2011, 23).

Tutkijoilla on edelleen erilaisia näkemyksiä siitä, miksi kommunikaatio tarkalleen on olemassa, mutta syitä on etsitty muun muassa ihmisten tarpeesta käyttää erilaisia välineitä. Välineenä voi toimia esine tai ihminen, mutta pienikin lapsi tarvitsee erilaisia apuvälineitä saavuttaakseen haluamansa tai tarvitsemansa. Toinen mahdollinen syy kommunikaation syntymiselle on ihmisten tarve jakaa omia emootioitaan ja elämänsä tapahtumia toisille. Jotkut tutkijoista taas uskovat, että kielenkehitys tapahtuu suurilta osin sen vuoksi, että yksilö pystyy käsittämään ja ymmärtämään itseään ja ympäröivän maailman ilmiöitä paremmin pystyessään kielellistämään asioita. Myös tarve itseilmaisulle on tutkijoiden suuressa suosiossa heidän yrittäessään selittää kommunikaation kehitystä. (Laakso 2011, 22-23.) Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että oli syy mikä tahansa, kommunikointi ja kielellinen viestintä ovat ihmisille tärkeitä heti syntymästä asti.

3.1 Esikielellinen kommunikaatio

Esikielelliseksi kommunikaatioksi kutsutaan vauvan viestintää silloin kun hän ei vielä osaa puhua. Tämä ajanjakso kestää yleensä noin 2 vuoden ikään, jonka jälkeenkin lapsi käyttää esikielellisiä keinoja yhdessä puheen kanssa. (Laakso 2011, 21, 31.)

Lapsen ensimmäistä kuutta kuukautta kohdun ulkopuolella kutsutaan esikielellisen kommunikaation kahdenväliseksi vaiheeksi, sillä lapsi kommunikoi aikuisen kanssa kahden ottamatta kontaktia muuhun ympäristöönsä. Luonteenomaista tälle vaiheelle on runsas kasvatusten tapahtuva vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä. Myös biologinen halu ja tarve kontaktiin näkyy selvästi muiden ihmisten ilmeiden ja äänteiden matkimisessa sekä tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ihmiskasvoihin ja -ääniin. Myös niin kutsuttuja protokeskusteluja esiintyy näinkin varhaisessa vaiheessa. Protokeskustelut ovat pienieleisiä ”minikeskusteluja” ilman kieltä ja tapahtuvat vauvan ja vanhemman välillä arjen tapahtumien

aikana. Protokeskustelujen tavoite on yhteensovittaa lapsen ja vanhemman tunneilmaisuja sekä huomion jakamista. Protokeskustelut alkavat yleensä jo 2–3 kuukauden ikäisillä vauvoilla. (Laakso 2011, 29.)

Ääntely alkaa vauvoilla jo muutaman viikon ikäisinä, aluksi yksittäisten vokaalien avulla. Pian lapset alkavat jo käyttää kahta tai jopa useampaa vokaalia yhtenä pötkönä, jonka jälkeen he alkavat kokeilla äänenkäyttöä myös erilaisten kiljahdusten ja murinoiden kautta. (Laakso 2011, 33.)

Seuraava esikielellisen kehityksen vaihe on nimeltään kolmenvälinen tai tavoitteellinen vaihe. Sen kesto on useimmiten noin 6–8 kuukauden iästä 1,5 vuoden ikään. Nimi kolmenvälisestä vaiheesta tulee siitä, että lapsi alkaa suuntautua kommunikoinnissaan myös ulospäin muuhun maailmaan, aluksi etenkin esineisiin samalla kun hän oppii muun muassa seuraamaan toisen ihmisen katsetta. Lapsi pystyy vähitellen myös jakamaan kommunikoidunsa aikuisen kanssa jonkun ylimääräisen kohteen. Yleisimpänä merkinä tähän vaiheeseen siirtymisestä pidetään lapsen taitoa osoitella, joka kuitenkin esiintyy useimmiten vasta 12–14 kuukauden iässä. Ennen osoittamisen taitoa esikielellisestä kommunikoinnista voidaankin etsiä muita merkkejä siitä, että lapsi on siirtynyt tähän tavoitteelliseen vaiheeseen. Lapsi saattaa esimerkiksi ääntelyllä tai katseella selvästi osoittaa kiinnostustaan tai haluaan pöydällä olevaan esineeseen. (Laakso 2011, 30-31.)

Tässä vaiheessa lapsi myös harjoittelee enemmän erilaisia äänteitä, puolen vuoden jälkeen erityisesti oman äidinkielenensä äänteitä. Äänenkäyttö vahvistaa hänen äänihuuliaan ja niiden säätelyjärjestelmiä hermostossa. Puolen vuoden iästä eteenpäin lapsen jokelteluvaihe alkaa kunnolla ja lapsi oppii kielen kannalta kaikki tärkeät peruselementit, kuten äänteiden yhdistelyn ja hengityksen sekä ääntelyn vaihtelun kontrolloimisen. Jokelteluvaihe on tärkeä kielenkehityksen kannalta myös siksi, että lapsen innokas ääntely aiheuttaa myös häntä ympäröivissä aikuisissa spontaanin reaktion puhua lapselle entistä enemmän. (Adenius-Jokivuori 2004, 195.) Huomionarvoista on, että vähemmän jokeltelevat vauvat saattavat saada vähemmän puhevirikkeitä vanhemmiltaan, vaikka sitä nimenomaan vauvat enemmän tarvitsisivat. Jokeltelun vähydestä tai viivästyksestä voidaan päätellä kielenkehityksen ongelmia, erityisesti konsonanttien puuttuminen tai niukkuus ennakoii myöhempiä haasteita kielenkehityksessä. (Laakso 2011, 33-34.) Jos taas lapsi lopettaa jo alkaneen jokeltelun, on syytä olettaa ongelmia kuulossa. Kuulovamma syntymästä asti merkitsee myös jokeltelun

puuttumista, sillä ilman ympäristön virikkeitä lapsi ei ala yhdistellä äidinkieltä äänneitä. (Adenius-Jokivuori 2004, 195.)

Viimeisessä esikielellisen kommunikaation vaiheessa rinnakkaiselo kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän välillä on tunnusomaista. Tämä vaihe ajoittuu 12–24 kuukauden ikään, eli se saattaa alkaa hieman päällekkäin edellisen vaiheen kanssa. Käytännössä kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän yhtäaikainen käyttö tarkoittaa, että lapsi osaa useita sanoja, mutta käyttää edelleen sanojen tukena tai niiden sijasta myös esikielellisiä taitojaan, kuten osoittamista. Esikielellisessä kehitysvaiheessa onkin tärkeää muistaa, että lapsen silloin omaksumat taidot siirtyvät hänen kasvaessaan myös kielelliseen viestintään ja ovat mukana rakentamassa lapsen kehonkieltä. (Laakso 2011, 30-31.)

3.2 Äänneistä sanoihin, lauseisiin ja tarinoihin

Ääntelyn kehitystä tapahtuu lapsen syntymästä lähtien ja erityisesti jokittelun aikana, kuten aiemmin todettiin. Kehitys on vilkkaimmillaan lapsen ollessa 1–2-vuotias. Äänneiden tuottaminen alkaa vokaaleista, sillä konsonantit ovat suomenkielessä haastavampia. Noin 3-vuotiaana lapsi pystyy sanomaan kaikki suomenkielen vokaalit ja konsonantitkin 4–5-vuotiaana. (Lyytinen 2011, 51.)

Lapsen sanavaraston kartuttaminen alkaa jo kauan ennen kuin hän itse osaa puhua. Esikielellisessä vaiheessa ollessaan lapsi alkaa yleensä ennen yhden vuoden ikää ymmärtää sanoja ja kieltä, mikä näkyy hänen elehtiessään pyyntöjen, käskyjen tai yksittäisten sanojen mukaisesti. Lapset saattavat esimerkiksi vilkuttaa sitä pyydettyä tai kääntää katseensa puhujan suuntaan oman nimensä kuullessaan. (Lyytinen 2011, 51.)

Lapsen puhe alkaa kun hän ymmärtää jonkun sanan merkityksen, osaa ääntää sen ja ymmärtää ja haluaa käyttää sanaa kommunikaatiossa. Kun lapsella on käytössään noin 30–50 sanaa, alkaa puhe kehittyä nopeampaa vauhtia. Tämä sijoittuu yleensä noin puolentoista vuoden ikään. Kaksivuotiaana lapsilla on suomalaisen tutkimuksen mukaan sanavarastossaan noin 250 sanaa (Lyytinen 2011, 52; Lyytinen 1999), ja tämän jälkeen he kerryttävät sanastoaan jopa kymmenen sanan päivävauhdilla. Kuusivuotiaana lapsilla onkin käytössään yleensä jo 14 000 sanaa. Sanasto kasvaa nopeasti, sillä lapsi ymmärtää vähitellen puhumisensa alkuvaiheessa,

että kaikki ympärillä oleva voidaan nimetä ja jakaa johonkin luokkaan. Tässä nimeämisen kielellinen kyvykkyys ja lapsen kognitiivinen taito luokitella asioita yhdistyvät. Nopean sanaston kasvun vaihetta ei kuitenkaan löydy jokaiselta lapselta, sanasto voi karttua myös tasaisesti. Tärkeää parin vuoden ikäisten lasten sanaston ja kielenkehityksen arvioinnissa on kiinnittää huomiota siihen, löytyykö sanastosta sanoja monipuolisesti jokaisesta sanaryhmästä ja kuinka laaja sanasto on. (Lyytinen 2011, 52.)

Lauseiden muodostaminen kahdesta sanasta alkaa useimmiten 18–24 kuukauden iässä (Lyytinen 2011, 53; Tomasello 2000). Lasten täytyy virkkeitä muodostaessaan osata erotella ja yhdistää sanoja sekä suunnitella puhettaan ja miettiä, mitä he haluavat kielellä ilmaista. Nämä kaksisanaiset lauseet eivät kuitenkaan anna vielä hyvää kokonaiskuvaa lapsen kielitaidosta, sillä hänen passiivinen sanavarastonsa on paljon suurempi kuin käytössä olevat virkkeet antavat ymmärtää. Lauserakenteet kehittyvät alle kouluikäisillä lapsilla nopeasti. Kolmevuotiaina lapset osaavat yleensä käyttää sujuvasti jo esimerkiksi käsky- ja kieltolauseita sekä esittää kysymyksiä. Suomenkielen perus- ja sivulausetyypit ovat hyvin hallinnassa useimmiten 5–6-vuotiailla lapsilla. (Lyytinen 2011, 53-54.)

Aikuisten kielenkäyttö on tärkeä osa lasten kielenkehitystä. Lapset jäsentävät kieltä kuulemalla ja mallioppimalla. Aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa on tavallisimmin automaattisesti lapselle sopivaa. Aikuiset käyttävät lapsille puhuessaan yksinkertaisempia lauserakenteita, puhuvat lyhyemmin ja selkeämmin, samalla nimeten useita asioita ja esineitä puheensa aikana. Lapsen passiivisen sanavaraston kuitenkin ollessa suurempi kuin lapsen oma ulosanti näyttää, olisi varhaiskasvattajien ja vanhempien lapsen kasvaessa hyvä monipuolistaa ja rikastuttaa omaa kieltään, jotta lapset saavat myös uusia malleja kielenkäytölleen. (Lyytinen 2011, 54.)

Ensimmäisten kahden sanan lauseiden tuottamisen jälkeen lapset alkavat myös taivuttaa oppimiaan sanoja. Taivutusmuotoja opitaan kokeilemalla ja kuulemalla tuttuja muotoja käytettävän aikuisten puheessa. Kaksi- ja kolmevuotiailla lapsilla taivutusvirheet ovat vielä yleisiä, sillä lapset yrittävät muokata ja oppia taivutusmuotoja itse. Virheet korjaantuvat ajan kanssa, kun lapset kuulevat äidinkieltään yhä enemmän. (Lyytinen 2011, 54-55.)

Noin kolmevuotiaina lapset alkavat hahmottaa esineiden eroja niiden ominaisuuksissa ja vertailu tulee mahdolliseksi. Adjektiivien komparatiivin käyttö on ensimmäisiä merkkejä

tästä, superlatiivin käyttö vaatii jo vähintään kolmen esineen tai asian yhtäaikaista tarkkailua ja onnistuu lasten kognitiivisten taitojen kehittyessä noin neljävuotiaina. (Lyytinen 2011, 56.) Vertailun oppiminen mahdollistaa musiikkileikkikoulussa musiikillisten käsiteparien, kuten nopea ja hidas, korkea ja matala, hiljainen ja voimakas, opettelun. Viisivuotiaina lapset yleensä hallitsevat äidinkieltensä säännöt taivutusmuodoille ja sanojen yhdistelylle (Lyytinen 2011, 56).

Tarinoita lapset alkavat vähitellen kertoa yhden vuoden iän jälkeen. Tällöin tarinat ovat sellaisia, että lapsi tuo esille jonkin yksittäisen asian tai tapahtuman. Tältä pohjalta lapsia tähän rohkaistaessa he alkavat muistinsa ja kielellisten taitojensa kehittyessä kertoa tarinoita myös omien muistikuviansa ja kokemustensa pohjalta, sekä vähitellen myös keksiä kuvitteellisia tarinoita. Noin kahden ja kolmen ikävuoden ikäisenä tarinoiden kertominen alkaa esiintyä lasten puheessa useammin, ja viisivuotiaina taidot tarinan kerrontaan ovat jo varsin kehittyneitä. Tarinankerronnan taidot ovat tärkeitä arvioinnin kohteita lasten kehityksessä, sillä niiden on todettu ennustavan tulevaa koulumenestystä. (Lyytinen 2011, 58-59.)

Tarinoiden kertominen aikuisille on lapsille mieluisaa, sillä silloin he saavat kertoa itselleen tärkeistä asioista. Aikuisen kiinnostusta ilmentävät ja tarinan tapahtumia täsmentävät kysymykset antavat lapselle tärkeän ja arvostetun olon ja ovat tärkeitä kannustimia tarinoiden kerronnassa ja kielenkehityksessä. Myös muille lapsille kerrotut tarinat kehittävät lasta, sillä muille lapsille tarinoidessaan lapsi joutuu arvioimaan tarkemmin, kuunnellaanko häntä ja onko hänen tarinansa kiinnostava. Näissä tilanteissa lapsi joutuu myös kilpailemaan kiinnittääkseen kuulijoidensa huomion ja oppii vertaisryhmässä kommunikoinnin sääntöjä. (Lyytinen 2011, 58-59.) Aikuisten ei tulisi väheksyä myöskään heidän kertomiaan tarinoita, eikä etenkin tarinoita, joissa on visuaalisia apuja tai kuvakirjoja. Nämä hetket auttavat kielenkehitystä ja ovat kaiken lisäksi useimmiten lapsille mieluisia. (Adenius-Jokivuori 2004, 203.)

4 KIELENKEHITYKSEN HAASTEET JA TUKEMINEN MUSIIKKILEIKKIKOULUSSA

Kielenkäytössä on useita eri osa-alueita ja vaihteita, joista osa on ihmisen vahvuuksia ja osa heikkouksia. Osalla ihmisistä heikkoudet ovat jo ongelmia, sillä ne vaikuttavat heidän kielelliseen vuorovaikutukseensa muiden kanssa. Tällöin puhutaan kielenkehityksen erityisvaikeuksista.

Kielenkehitystä seurataan lapsilla pienestä pitäen neuvolassa. Jos poikkeavuuksia havaitaan ajoissa, on ongelmien ennaltaehkäisy mahdollista. Tällöin kuntoutus tulisi aloittaa viimeistään ennen neljättä ikävuotta, jolloin suurin osa lapsista osaa jo puhua selkeästi ja käyttää monimutkaisiakin lauserakenteita ja laajasti sanastoaan. Riippuen vaikeuksien laadusta ja syystä, ne eivät välttämättä ilmene kuitenkaan ennen kouluikää, jolloin lapsi alkaa harjoitella lukemista ja kirjoittamista. (Ahonen 2008, 14-24.)

Kuten todettu, musiikkileikkikoulussa tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Tämän vuoksi myös kommunikaation kehittymisen tukeminen on tärkeää ja olennaista. Kuitenkaan ryhmäopetuksessa ei voida tarjota yksittäiselle lapselle varsinaista puheterapiaa. Luontevampaa olisikin keskittyä suunnittelemaan ryhmän aktiviteetit niin, että ne tukevat ja vahvistavat jokaisen lapsen kielenkehitystä ja että niitä voidaan tarvittaessa eriyttää.

4.1 Kielenkehityksen tukeminen

4.1.1 Esikielellinen vaihe

Esikielellisessä vaiheessa olevaa lasta voidaan parhaiten tukea hänen kielenkehityksessään antamalla lapselle mahdollisimman paljon kielellisiä virikkeitä eli käytännössä puhumalla lapselle. Erityisesti vuorotteleva puhe on hyödyllistä, eli aikuisten tulisi lapselle puhuessaan pitää taukoja sekä myös kiinnittää huomiota yksinkertaisten lauserakenteiden ja vaihtelevien äänensävyjen käyttöön. (Laakso 2011, 44.) Muskarissa vaihtelevia äänensävyjä saadaan aikaan laulun kautta, ja opettajan tulisi kiinnittää huomiota laulun sanojen selkeään artikulaatioon. Musiikkileikkikoulussa voidaan myös vahvistaa kielellistä vuorovaikutusta jo

esikielellisessä vaiheessa luonnollisesti siten, että opetuskerroilla käsitellään eri teemoja, jolloin eri elämänalueiden ja kokemusten sanasto tulee esille. Laakson (2011) mukaan tällainen aiheiden käsittely tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tässä kehitysvaiheessa lasten kielenkehitys hyötyy myös siitä, että aikuiset osallistuvat lasten leikkeihin ja aktiviteetteihin, sillä aikuiset usein kielellistävät tapahtumia leikkiessään lasten kanssa (Laakso 2011, 45-46). Musiikkileikkikoulujen perheryhmissä aikuiset ovat väistämättä mukana lasten leikeissä, ja tuokiot tuovat perheiden arkeen mahdollisuuden keskittyä lapsen kanssa leikkimiseen.

4.1.2 Kielellinen vaihe

Esikielellisen vaiheen jälkeen lasta on tärkeä tukea aloitteellisuudessa ja aktiivisuudessa kielenkäytössä. Tähän voidaan kannustaa osoittamalla lapselle, että hänellä on vaikutusmahdollisuuksia ympäristössään. (Lyytinen 2011, 66.) Musiikkileikkikoulussa olisi siis hyvä antaa lapsille vaihtoehtoja ja ottaa lasten mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet huomioon esimerkiksi aktiviteeteissa tai soitinvalinnoissa. Huomionarvoista on myös, että Lyytisen (2011) mukaan suurella puheen määrällä ei ole niin suurta merkitystä lapsen kielenkehitykselle, jos puhe ei ole yhteneväistä lapsen puheen sisältöjen kanssa tai kohdistu lapselle mielenkiintoisiin aiheisiin (Lyytinen 2011, 67). Varhaisiän musiikkikasvattajan tulisi siis olla avoin ryhmänsä kiinnostuksen kohteille ja kuunnella lasten sanomisia tarkasti, jotta hän voisi vastata ja reagoida lasten puheisiin yhteneväisellä ja sopivalla tavalla. Olemalla tarkkaavainen, opettaja pystyy lisäksi saamaan tietoa lasten kiinnostusten kohteista Opettaja voi myös valita musiikkileikkikoulussa opeteltavat kappaleet lapsia kiinnostavien aiheiden pohjalta. Esimerkiksi, jos ryhmässä on kissoista pitäviä oppilaita, voitaisiin tunneilla työstää kissa-aiheisia kappaleita tai vaihtaa jonkun toisen musiikillisesti hyödyllisen laulun sanoja lapsiryhmän kiinnostuksen kohteita vastaaviksi.

Kielenkehitys on vahvasti sidoksissa muihin lapsen ympärillä oleviin ihmisiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Yleensä aikuiset pystyvät suhteuttamaan puheensa lapsen taitoihin automaattisesti, mutta ongelmaksi voi muodostua aikuisen epätarkka arvio lapsen kielellisistä kyvyistä, jos hän arvioi niitä enemmän lapsen iän kuin hänen kielellisten taitojensa mukaan. Tällöin vuorovaikutus voi kärsiä suurestikin, jos lapsi ei esimerkiksi

ymmärrä aikuista tai kokee liiallisia vaatimuksia tai painetta aikuisen taholta keskustella. Aikuisen on otettava vastuuta etenkin kielihäiriöisten lasten kanssa kommunikoidessa ja muokattava mahdollisesti omaa puhetyyliään. Huomioitavia asioita ovat myös muun muassa lapsen huomion kiinnittäminen hänelle puhuttaessa, eli katsekontakti mieluiten lapsen omien kasvojen korkeudella, jotta hän voi erottaa motoriset suun liikkeet ja muut ilmeet hänelle puhuttaessa. Myös muut visuaaliset avut ovat usein hyödyllisiä, esimerkiksi tukiviittomat tai kuvakortit. (Aro 2011, 164-166.)

4.1.3 Kielelliset vaikeudet musiikkileikkikoulussa

Kielenkehityksen kannalta tärkeitä asioita ovat myös kannustus, tuttuus, ennakointi, mallintaminen, ohjaava keskustelu, havainnollistaminen, kertaus, hyvät opetusvälineet ja turvallinen opetusympäristö ja yleistäminen (Aro 2011, 166-175). Kannustuksella ja motivoinnilla on tärkeä rooli opetettaessa mitä tahansa, jotta oppijan mielenkiinto pysyy yllä ja jotta hän saa palautetta toiminnastaan. Kielihäiriöiset lapset saattavat tarvita muita ikäisiään lapsia enemmän rohkaisua kielenkäytössä, joten kannustus on erityisen tärkeää, jotta lapsen mahdollinen kynnys käyttää kieltä madaltuisi ja taitoja pystyttäisiin tehokkaammin opettelemaan. Kannustusta kielihäiriöisen lapsen kanssa voi osoittaa kehuja ja sanallisen rohkaisun lisäksi olemalla kiinnostunut lapsen asioista ja jutuista, mutta erityisesti lapsi kaipaa tilaa ja aikaa ja turvallisen aikuisen, joka jaksaa kärsivällisesti auttaa häntä kielenkehityksessä. Turvallinen aikuinen sallii myös epäonnistumiset ja jaksaa kerrata lapsen kanssa. Pettymyksiä ja ponnisteluja lapsi peräti tarvitsee, jotta hänen itsesäätelykykynsä voisi kehittyä. Kannustuksen ja lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen kannattavat, sillä ne kaikki auttavat lasta kehittymään vuorovaikutustaidoiltaan ja näin ollen parantamaan hänen toimintakykyään ja luottamusta omiin taitoihinsa. Samoja tavoitteita helpottaa myös, jos lapsella on käsitys tulevasta, eli selkeä päivärhythmi ja hänelle tutut säännöt. Ympäristön tapahtumien ennakointi luo lapselle tunteen siitä, että hän hallitsee tilannetta ja toisaalta luo myös turvallisuuden tunnetta. Turvallisessa ympäristössä lapsen on helpompi keskittyä häneltä pyydettyihin asioihin, kun hänen energiaansa ja voimavarojaan ei mene ympäristön havainnointiin tai vaihtuviin aistiärsykkeisiin. Kielihäiriöisillä lapsilla tuttuus on vieläkin tärkeämpää, sillä heillä on usein hankaluuksia hahmottaa aikakäsitteitä, tapahtumien järjestystä ja syy-seuraussuhteita. Jos päivärhythmi on selkeä ja toistuu samankaltaisena, abstraktitkin käsitteet jäsentyvät vähitellen. (Aro 2011, 166-167).

Musiikkileikkikoulussa tätä voisi tukea esimerkiksi pitämällä tunnin rakenteen samanlaisena joka kerta. Tunnin alussa voisi olla aina sama alku- ja loppulaulu. Tärkeää on varmasti myös, että luokkatila ei liiaksi vaihtuisi eikä sen ulkonäkö olisi liian erilainen eri tuntien välillä. Vaikka elämyksellinen oppiminen ja elämyksien luominen lapsille on hyvä tapa oppia, voisi sen jättää mielestäni enemmän silloin tällöin tapahtuvaksi ”herkuksi”, jolloin sen arvo säilyy. Jos joka tunnilla luokka olisi koristeltu ja valaistu täysin eri tavoin, lapset eivät ikinä voisi ennakoida, mitä tunnilla tapahtuu. Tällainen saattaisi olla jopa pelottavaa. Opetusympäristö on tärkeää ottaa huomioon kielihäiriöisten lasten kanssa, sillä he saattavat olla hyvinkin ärsykeherkkiä. Esimerkiksi hälyä käytäviltä tai muualta voidaan yrittää poistaa äänisuunnittelulla ja akustiikkaa parantaa sekä jälkikaikua vähentää akustiikkalevyin. Myös toimintamahdollisuudet on otettava huomioon tilasuunnittelussa, esimerkiksi aikuisen liiallinen liikkuminen tilassa voi aiheuttaa ahdistusta oppilaille. Tämä tarkoittaa, että tilassa ei kannattaisi olla paljon käytettyjä ”pisteitä” kovin kaukana toisistaan. Tuttuutta ja selkeyttä ylläpitävät myös selkeät tavaroiden paikat. (Aro 2011, 174.)

Aina ihmiset eivät voi ennakoida tulevia tapahtumia täysin. Vaikka lapsi hyötyykin taitojen testaamisesta ja käyttämisestä arkielämän tilanteissa sekä hänen on hyvä oppia soveltamaan taitojaan yllättävissäkin tapahtumissa, pystyy hän keskittymään paremmin tuntiessaan olonsa turvalliseksi. Tätä voidaan edesauttaa kertomalla lapselle etukäteen, mitä tuleman pitää ja mitä häneltä tilanteessa odotetaan. Tärkeää on ottaa huomioon kielihäiriöisen lapsen rajoitukset ymmärtää aikakäsitteitä, jottei häntä ala entisestään ahdistaa epätietoisuus uuden tilanteen alkamisesta. (Aro 2011, 166-169). Aro (2011) on sitä mieltä, että kun taidot on kuitenkin vähitellen opittu tarpeeksi hyvin ja niitä voidaan alkaa yrittää soveltaa, kannattaa se aloittaa tehtävistä, joissa on paljon vihjeitä muistuttamassa aiemmista harjoittelutilanteista. Kielihäiriöiset lapset ovat yleensä muita ikäisiään lapsia riippuvaisempia konkreettisista tilannevihjeistä eli heille taitojen soveltaminen saattaa olla hankalampaa kuin muille lapsille, etenkin jos tehtävä pitäisi toteuttaa uuden ihmisen kanssa tai uudessa ympäristössä. Tämän vuoksi onkin hyvä tehdä paljon samankaltaisia harjoituksia tietoisesti eri tilanteissa tai eri ihmisten kanssa. (Aro 2011, 175.)

4.1.4 Kielenkehityksen tukeminen muskarin arjessa

Musiikkileikkikoulussa kielenkehitystä tuetaan muun muassa opettelemalla erilaisia loruja ja lauluja. Lapsen kehityksen kannalta on myös tärkeää, että he ymmärtävät edes pääpiirteittäin ja enenevässä määrin, mitä loruissa ja lauluissa sanotaan. Musiikkileikkikoulutunnit ovat yleensä tehty jonkun tietyn teeman ympärille, esimerkiksi intiaani- tai syksyteema ovat tavallisia. Teematunneilla lapset oppivat uutta sanastoa hyvinkin paljon. Toivottavaa olisi, että lapsi oppisi käyttämään laulusta tuttua sanaa muissakin lauseyhteyksissä ja arkikielessään. Jotta sanasto kasvaisi optimaalisesti muskarikerroilla, opettajan on kiinnitettävä tietoisesti huomiota sanojen opetteluun. Hän voi esimerkiksi merkata tiettyä sanaa sitä kuvaavalla liikkeellä, lapset voivat piirtää laulun tarinan sanojen perusteella tai entuudestaan tuttua sanaa voidaan etsiä muista lauluista tai loruista.

Selkeät säännöt lapsen eri toimintaympäristöissä auttavat häntä myös ennakoimaan tapahtumia ja toimimaan hänelle asetettujen tavoitteiden ja odotusten mukaisesti, jolloin ristiriitatilanteita pystytään välttämään. Säännöt toimivat tosin vain silloin, kun lapsi ymmärtää ne, joten niitä on hyvä kerrata ja niiden on oltava yksinkertaisia. Aikuisella on vastuu sääntöjen laatimisesta ja myös niissä pitäytymisestä. Johdonmukaisuus aikuisen puolelta auttaa lasta ymmärtämään säännöt (Aro 2011, 167-168).

Musiikkileikkikoulussa olen havainnut hyväksi tavaksi tehdä säännöt niin, että lasten iästä riippuen olen antanut heidän määritellä säännöt. Olemme kirjoittaneet ne isolle pahville värikkäillä kynillä ja säännöt ovat olleet samassa paikassa näkyvillä joka tunnin ajan. Yleensä tuokiot on aloitettu kertaamalla säännöt ja olen pyytänyt lapsilta esimerkkejä niiden noudattamisesta. Näin olen varmistunut, että he ovat ymmärtäneet säännöt ja ovat sitä mieltä, että ne ovat noudattamisen arvoisia. Pienempien lasten kanssa olen itse luonut säännöt ja tehnyt esimerkkitalanteita niistä. Mielestäni on hyvä johdonmukaisuuden nimessä sopia lasten kanssa, mitä sääntöjen noudattamattomuudesta seuraa ja pitäytyä siinä.

Mallintaminen auttaa hyvän kielenkäytön opettamista, sillä lapset oppivat asioita suurelta osin imitoimalla muita lapsia ja aikuisia. Tuettaessa lapsen kielenkehitystä onkin tärkeää antaa ohjeita kielen lisäksi myös näyttämällä sekä olemalla esimerkki kielenkäytössä ja asioiden kielellisessä ilmaisussa. Esimerkiksi leikkien lomassa tai tietoisesti näyttämällä mallia artikulaatiosta tai lauserakenteista opettaja voi helpottaa lasten puheen kehittymistä.

Mallintaminen puheella auttaa myös lapsen päättelykyvyn ja ajattelun kehitystä ja helpottaa hänen sisäisenpuheensa kehitystä. Usein mallintaminen myös helpottaa lähikehityksen vyöhykkeen löytämistä, kun aikuinen kokeilee näyttää malliksi ensin yksinkertaisia ja lyhyitä toimintoja, ja vähitellen siirtyään haastavimpiin tehtäviin. Lapselle on luontaista myös tutkia ja kokeilla, näin hän oppii itsenäisesti asioita. Oppimisen tueksi on hyvä ottaa konkreettisia asioita, joita lapsi saa tutkia. Havainnollistaminen myös aistikokemusten avulla on hyvä apuväline lapsen muistin tueksi. Muistia auttaa myös, jos opeteltavista asioista saadaan lapselle jollain tavalla omakohtaisia, jolloin myös hänen motivaationsa paranee. (Aro 2011, 169-172.)

Musiikkileikkikoulussa asioista saadaan helposti omakohtaisia laulun sanojen kautta tai esimerkiksi soittamalla tiettyä soitinta lempieläimestä kertovassa laulussa tai säveltämällä kappale käyttäen omassa nimessä olevien sävelten nimiä, esimerkiksi nimessä ”Henna” on H, A ja E-sävelten nimet, joita voisi pienen sävellyksen osina käyttää. Tällaisiin tehtäviin lapset keskittyvät heti paremmin ja he myös muistavat itse tekemänsä kappaleet paremmin ulkoa kuin muut laulut. Laulun sanojen opettelu tai sävelten nimien harjoittelu tukee lapsen kielenkehitystä muiden tukitoimien ohella. Musiikille ominainen rytmi ja säkeiden pituudet auttavat lasta myös jäsentämään maailmaa ja kieltä. Onkin sanottu, että musiikki ja kieli ovat samankaltaisia ja tukevat toisiaan (Ruokonen 2011, 62).

4.2 Dysfasia ja dysleksia

Kielenkehityksen erityisvaikeutta eli dysfasiaa esiintyy noin 1-3 % ikäluokasta (Puheen ja kielenkehityksen häiriöt 2013). Kuntoutus olisi hyvä aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, minkä vuoksi varhaiskasvattajat ovat avainasemassa dysfasian tunnistamisessa. Diagnoosin jälkeen musiikkileikkikoulussa voidaan ottaa lapsen yksilölliset tarpeet paremmin huomioon.

Dysfasia on neurobiologinen häiriö, jossa lapsi ei omaksu (äidin)kieltään, kuten hänen muuhun kehitykseensä verrattuna voitaisiin olettaa (Ahonen 2008, 19). Tällainen määritelmä mahdollistaa sen, että dysfasiaa ei tule todettua automaattisesti esimerkiksi ihmisillä, jotka eivät motoriikkansa tai vaikkapa leukojen alueen vammansa takia pysty puhumaan. Myöskään lapsilla, joilla on kehitysvamma ei välttämättä ole dysfasiaa, vaikka he eivät vielä

4-vuotiaina osaisivatkaan puhua täydellisesti, sillä tämä dysfasian määritelmä on sidottu lapsen muuhun kehitykseen. (Ahonen 2008, 19-23.)

Dysfasiaa aiheuttaa keskushermoston kehityksen poikkeavuudet, joita taas perimä ja toisaalta erilaiset riskitekijät raskauden, synnytyksen tai vastasyntyneisyyskauden aikana, voivat tuottaa. Tällöin keskushermoston kehityksen poikkeamat johtavat hermoston rakenteiden ja/tai toimintojen puutteellisuuteen. Toisaalta myös virikkeiden puuttuminen, monikielinen perhe, lapsen omat tai hänen läheistensä mielenterveysongelmat tai puutteet perusturvallisuuden tunteissa saattavat aiheuttaa dysfasiaa. (Ahonen 2008, 21-23.)

Monikirjoisen ja laajan käsitteen jäsentämiseksi käytetään usein dysfasian alatyyppejä, kuten Rapinin ja Allenin luokitusta (Ahonen 2008, 25-29). Siinä dysfasian alaluokat ovat:

- ilmaisun häiriöt, eli puheliikkeiden ohjailuvaikeus ja äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeus
- ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöt, eli puheen tunnistamisvaikeus ja äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeus
- korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriöt, eli sanaston hallinnan vaikeus ja kielen käytön ja merkityssisältöjen hallinnan vaikeus

Puheliikkeiden ohjailuvaikeus tarkoittaa vaikeuksia puhemotoriikassa, joka näkyy puheen tuottamisen hankaluutena. Usein puhe on vähäistä ja suppeaa ja lapsen äännejärjestelmässä eli fonologiassa saattaa olla suuriakin puutteita. Äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeudessa lapsi voi puhua paljon ja sujuvan oloisesti, mutta hänen puheestaan on hankala saada selvää. Puheen tunnistamisvaikeudessa lapsi ei erota puheesta yksittäisiä sanoja, jolloin myös puheen ymmärtäminen on yleensä heikkoa. Nämä erotteluongelmat haittaavat suuresti lapsen kielellistä kehitystä ja sen vuoksi tällaiset lapset käyttävät useimmiten muita kommunikointimuotoja. (Ahonen 2008, 25-29.)

Äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeus on alatyyppeiden yleisin vaikeus. Siinä lapsi puhuu suppeaa ja yksinkertaista kieltä, yleensä vähän. Myös kielioppi on usein virheellistä. Sanaston hallinnan vaikeus rajoittaa lapsen puhumista, sillä hänen on vaikea tavoittaa tarvitsemiaan sanoja, koska hänen sanavarastonsa on kehittynyt puutteellisesti eikä se ole jäsentynyt kunnolla. Tämän vuoksi häiriöön liittyy myös ymmärtämisen vaikeuksia,

jolloin kommunikointi muiden kanssa on hankalaa. Sanojen haun vuoksi voi häiriön sekoittaa aluksi virheellisesti änkytykseen. Vaikeus esiintyy monesti lauserakenteiden hallinnan vaikeuden kanssa. Kielen käytön ja merkityssisältöjen hallinnan vaikeus ilmenee lapsen kummallisena puheena. Hän saattaa käyttää suvereenisti vaikkapa TV:stä oppimiaan sanoja tai lauseita ilman selvää asiayhteyttä, sillä hän ei itse ymmärrä sanojen merkitystä. Tällöin lapsella on hankaluuksia vuorovaikutustaidoissaan, mikä näkyy esimerkiksi huutamisena, puheen kohdistamisena virheellisesti ja aiheen vierestä puhumisena. (Ahonen, 2008 25-29.)

Alatyypit todistavat, että lapsella voi olla vaikeuksia joko yhdessä tai useammassa kielellisen järjestelmän osassa. Tällöin lapsella luultavasti on myös vahvuuksia jollain toisella kielellisellä alueella, jolla häntä voi joko opettaa kompensoimaan heikkouksiaan tai jonka avulla voidaan vaikeuksia lähteä helpottamaan. Uskon, että aivan kuten kaikkien muidenkin oppilaiden kanssa, myös dysfaattisten lasten kanssa olisi hyödyllistä etsiä lapsen oma oppimistyyli ennen kohdistetun opetuksen aloittamista. Jos lapsi oppii esimerkiksi visuaalisten menetelmien kautta, voisi kaukupuhetta yrittää käyttää joissain tapauksissa hyödyksi ja liittää puheeseen kuvan, jolloin sen merkitys selvenee lapselle. Musiikkileikkikoulun opettajan olisi mahdollisuuksien mukaan aina hyvä tutustua kaikkien lasten oppimistyyliin seuraamalla ja tutustumalla lapsiin. Silloin hän luultavasti myös muistaisi käyttää kaikkia eri oppijoille suunnattuja tukimenetelmiä paremmin.

Dysfasian diagnosoinnissa on pieniä eroja, mutta yhteistä diagnosoinneille on, että kielen kehitys ei vastaa yksilön muuta kehitystä, muut tekijät on jo poissuljettu sekä se, että kielellisten taitojen puutteesta on haittaa yksilölle. Diagnostointia tehdään pääasiassa lapsille ja lapsen puheesta, jonka kehitys ja taso ovat ensimmäisiä merkkejä hänen kielellisestä kehityksestään. Dysfasian diagnosointiin on kehitetty myös normitettuja testejä, jotka auttavat diagnosoinnissa. Virallisessa tautiluokituksessa puhutaan dysfasian sijasta puheen ja kielen kehityksen häiriöistä (F80), joka voidaan jakaa vielä tarkempiin diagnoseihin, muun muassa puheen tuottamisen tai ymmärtämisen häiriöihin. (Ahonen 2008, 30-31.) Mitä tarkemmin ihmisen erityiset haasteet saadaan rajattua, sen helpompi on ottaa haasteet huomioon opetuksessa ja sen tarkemmin saadaan tarvittavat tukitoimenpiteet suunniteltua. Kuitenkin on muistettava, että kielelliset vaikeudet saattavat esiintyä päällekkäin, eikä F80-diagnoosi välttämättä kerro kaikkea. Ihmiset ovat myös hyvin yksilöllisiä, eikä tautiluokitus voi ikinä kertoa kaikkea siitä, kuinka juuri tämä yksilö oppii, mistä hän motivoituu ja pitää tai millaisia ovat hänen vahvuutensa.

Dysleksia eroaa dysfasiasta siinä, että dyslektikon vaikeudet kohdistuvat lukemiseen ja sen kautta kirjoittamiseen, ei niinkään puhumiseen tai kielenkehitykseen muuten. Dysleksia ei aiheuta musiikkileikkikoulussa yleensä suurempia ongelmia, sillä lapset ovat alle kouluikäisiä eikä lukemista tarvita vielä. Kuitenkin soitinryhmissä 5–7-vuotiaiden lasten dysleksiaa voidaan havaita ja se saattaa vaikeuttaa oppimista ryhmässä.

Keskeisenä ongelmana dysleksiassa on mekaaninen lukutaito eli käytännössä sanan tunnistus. Tämä vaikeuttaa myös luetun ymmärtämistä. Dysleksia ilmenee työläänä lukemaan oppimisena, lukemisen hitautena, virheellisyytenä ja/tai takkuamisena. Vaikeudet heijastuvat myöhemmin usein myös muiden kielten oppimiseen, vaikka oman äidinkielen lukeminen olisikin jo helpottunut. Dysleksian syitä voi olla monia, useimmiten taustalta löytyy jonkinlaisia kielen kehityksen vaikeuksia, mutta lukemisen oppimisella on myös muita edellytyksiä, kuten tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ylläpito, visuaaliset taidot, motoriikka, muisti. Dyslektikoilla voi lisäksi olla muun muassa nimeämisvaikeuksia ja kielellisen muistin ongelmia. Eli kuten aiemmin totesin, erilaiset ilmiöt esiintyvät usein päällekkäin. (Aro 2008, 58-63.)

Musiikkileikkikoulussa dysleksia hankaloittaa vanhemmilla lapsilla etenkin laulun sanojen lukemista ja nuotinluvun opettelua. Nuotinluku kehittyy usein yhtä aikaa lukemisen opetteluun kanssa ja vaatii taitoa yhdistää symboli sitä vastaavaan ääneen. Musiikillisten taitojen on todettu ennustavan lukutaitoa (Hintsala 2013, 24; Anvari ym. 2002) ja fonologisen tietouden kehittymistä (Hintsala 2013, 24; Anvari ym. 2002; Jones, Lucker, Zalewski, Brewer & Drayna 2009; Peynicioğlu, Durgunoglu & Öney-Küseföglü 2002).

Tutkimuksissa on havaittu yhteyksiä dysleksian ja rytmin havainnoimisen (Hintsala 2013, 30; Forgeard ym. 2008; Huss 2011; Overy, Nicolson, Fawcett & Clarke 2003) ja tuottamisen vaikeuksien välillä (Hintsala 2013, 30; Corriveau & Goswami 2009; Wolff 2002). Lukivaikeus voi siis muskareissa ilmetä rytmiiikkaa harjoituttaessa tai vaikeuttaa rytmiiikan oppimista. Olen havainnut kuitenkin musiikin rytmin myös tukevan lapsia, joilla on lukivaikeus. Selkeä rytmin hahmottaminen tukee tavutus-järjestelmän ymmärtämistä.

Hintsala (2013) esittelee pro gradu-tutkielmassaan erilaisia tutkimuksia, joiden pohjalta voidaan päätellä, että koska lukemiseen liittyy vahvasti kuulonvaraiset erottelutaidot, myös

musiikillisten osasten erottelutaito on yhteydessä lukemisen taitoihin (Hintsala 2013, 31). Näitä taitoja harjoittamalla muskareissa voitaisiin siis mahdollisesti ennakoida ja ennaltaehkäistä lukivaikeuksien syntymistä. Tällaisia kuulonvaraisen informaation erottelutaitoja ovat erityisesti äänenkorkeuden ja rytmin havainnointi. Musiikkileikkikouluissa eri äänenkorkeuksia sekä erilaisia rytmejä harjoitellaan alusta asti luonnollisena osana musiikillista kasvatusta, mutta tässäkin opettajan tietoisuus auditiivisen erottelukyvyn vaikutuksesta lukemisen opettelussa varmasti tekisi harjoittelusta uudella tavalla tavoitteellista ja monipuolisempaa.

4.3 Kuulovammat

Kielenkehitykseen ja kommunikaatioon voi vaikuttaa merkittävästi myös huonokuuloisuus tai kuulovamma. Jos musiikkileikkikouluryhmässä on lapsi, jolla on kuulovamma, voidaan hänet ottaa huomioon pyrkimällä luomaan esteetön kuunteluympäristö. Esteetön kuunteluympäristö kehittää myös hyväkuuloisten lasten kielenkehitystä, sillä se mahdollistaa tarkan artikulaation ja intonaation.

Ihmisten kuunteluun ja kuullun ymmärtämiseen vaikuttavat useasti ympäristön olosuhteet, eli kuunteluolosuhteet, hyvinkin paljon. Normaalikuuloisenkin on vaikea erottaa haluamaansa ääntä, esimerkiksi opettajan puhetta, jos ympäristössä on paljon taustamelua tai tila kaikuu liikaa tai liian vähän. Esteettömän kuunteluympäristön ideana on, että ääniympäristöä suunniteltaessa se palvelisi tarkoitustaan mahdollisimman hyvin, niin vammattomille kuin vammaisillekin. Tilan akustiikkaa, valaistusta, äänieristystä ja taustamelua mietittäessä tulisi ottaa huomioon kaikki erilaiset kuulijat. Tästä hyötyisivät loppujen lopuksi kaikki, sillä esimerkiksi hyvän valaistuksen luominen auttaa visuaalisia oppijoita näkemään dia-show:n kunnolla tai kaukolasien käyttäjää erottamaan liitutaululla olevat asiat sekä huulilta lukijaa ymmärtämään puhujan sanomaa. (Rasa 2005, 7-10.)

Kuunteluympäristöön vaikuttavat monet asiat. Esittelen ensin eniten kuuntelua vaikeuttavan asian, jälkikaiunnan. Jälkikaiunta tarkoittaa sitä, kun ääni heijastuessaan tilan pinnoista heijastuu yhä edelleen ja uudestaan, kunnes ääni on vaimentunut vähitellen 60 dB:iin asti, eli siihen äänenvoimakkuuteen, jonka jälkeen puheen kuuleminen noin metrin päästä on vaivalloista. Mitä pidempi tämä aika on, sen epäselvempi ääni on, ja esimerkiksi puhe

puuroutuu helposti, sillä kaikuvassa tilassa voimakkaammat äänteet aiheuttavat kaiun, joka ei ehdi sammua ennen seuraavan äänten alkua. Näin ollen voimakkaat äänteet peittävät heikommat (esimerkiksi ”h”) alleen. Jälkikaikuun vaikuttaa ratkaisevasti tilan koko, muoto sekä materiaalit. Eli tilaa suunniteltaessa tulisi jälkikaiun muodostuminen ottaa huomioon. Myöhemmin kaikua saadaan hillittyä verhoamalla kovia ja tasaisia pintoja pehmeillä materiaaleilla. On tosin muistettava, että täysin kaiuton tila ei ole hyvä työympäristö, sillä äänet eivät kannu kunnolla kaiuttomuuden vuoksi. Tällöin ei kuunteleminenkaan ole helppoa. Jälkikaiku on myös taajuusriippuvaista, eli jotkin äänenkorkeudet saattavat tietyssä tilassa kaikua pidempään. Tarkoissa mittauksissa tämäkin on mahdollista selvittää ja sitten tilannetta korjata akustiikkalevyillä tai ryijyillä tai muilla vastaavilla pehmeillä materiaaleilla. Puhumisen tarkoitetuissa tiloissa jälkikaiun tulisi olla noin 0,5 sekuntia alkuperäisen äänen syttymisestä ja musiikkituloissa 1,5-2 sekuntia. (Rasa 2005. 7-10.)

Tulevana musiikinopettajana haaste tilojen suhteen onkin siinä, kuinka tehdä kompromissi musiikkiluokan jälkikaiun kanssa. Tilan tulisi olla puheen kannalta optimaalinen, mutta myös musiikin kuuntelulle ja etenkin tuottamiselle miellyttävä. Tällöin jälkikaiun voisi yrittää luoda helposti liikutettavilla elementeillä säädeltäväksi. Esimerkiksi verhot ja matot on helppo ottaa esiin teorian tunnin ajaksi ja taas rullata pois bänditunnilla. Kaikki, myös kuulovammaiset, hyötyvät mielestäni hyvästä akustiikasta siinä mielessä, että lauletaessa kaiku on hieman pidempi, jolloin musiikki kuulostaa miellyttävämmältä. Samoin klassista musiikkia kuunneltaessa kaiku tekee musiikkiin tilan tuntua. Lyriikoita opetellessa on sanojen selkeä erottaminen tärkeämpää, jolloin jälkikaiun olisi hyvä olla lyhyempi.

Kuunteluympäristön akustiikkaan vaikuttavat myös muut asiat kuin jälkikaiku. Äänien heijastuminen kovista pinnoista voidaan käyttää myös hyödyksi, sillä nopeasti (alle 50 ms) heijastuvat äänet voimistavat alkuperäistä ääntä ja tätä kutsutaankin hyötyheijastukseksi. (Rasa 2005, 15-16.) Hyötyheijastus syntyy siis tarpeeksi pienessä tilassa, jossa on kovia pintoja, sillä kovat pinnat heijastavat ääntä nopeasti ollessaan tarpeeksi lähellä äänilähdettä. Tällöin ääni voimistuu ilman liian pitkää jälkikaikua. Tällaisessa tilassa voi puhuja olla kauempana kuuntelijasta. Nopean heijastumisen takia ääni ei kuitenkaan puuroudu vaan saavuttaa kuulijan yhtä aikaa alkuperäisen äänen kanssa. Akustiikkaan ja häiriöääniin voi vaikuttaa myös äänten vaimentamisella pehmeillä materiaaleilla tai sitten tilan äänieristämällä, jolloin esimerkiksi musiikkiluokasta ei kuulu häiritseviä ääniä muihin luokkiin. (Rasa 2005. 16-17.)

Kuuntelua vaikeuttaa usein taustamelu. Taustamelua syntyy taustamusiikista esimerkiksi ostoskeskuksissa. Taustamusiikiksi tarkoitettu musiikki tosin on yleensä dynamiikaltaan hyvin kapeaa, eli sen voimakkuus pysyy koko ajan melko samana, jolloin se ei häiritse suuresti. Taustamelua syntyy myös muiden puheesta, joka häiritsee tarkoitetun puheen kuuntelua, etenkin jos toiset puhuvat joko liian lähellä tai liian suurella voimakkuudella, sekä ympäristön muista äänistä, kuten ilmastoinnin hurinasta tai liikenteen äänistä. On olemassa myös tarkoituksellista häiriömelua, jota voidaan käyttää muun muassa avokonttoreissa, jotta muiden puhe ei häiritse omaa kuuntelua. Tällainen melu on tehty niin, ettei siinä ole mitään sanomaa eikä säännöllisyyttä, jolloin ihminen ei kiinnitä siihen niin paljoa huomiota. Tahallinen häiriömelu on tosin haitallista kuulovammaisille ja heikkokuuloisille, jotka joutuvat muutenkin keskittymään kuunteluun. (Rasa 2005, 10-12.)

Kuulovammaisen musiikin opetuksessa taustamelu voi olla hyvinkin häiritsevää, minkä vuoksi luokka kannattaa rauhoittaa niin hyvin kuin mahdollista. Oven sulkeminen käytävään nähden on helppoa ja tehokasta, samoin kuin huopatarrojen laittaminen tuolien jalkojen alle. Alusta alkaen ryhmä on hyvä totuttaa tarpeeksi hiljaiseen ja rauhalliseen puhumiseen. Kuulovammaista ei myöskään kannata asettaa istumaan suoraan tilan meluisampaan kohtaan, esimerkiksi ilmastoinnin alle. Opettajan on hyvä myös muistaa, että kuulokojeen kanssa elävälle kuuntelu on yleensä melko rankkaa, joten kommentointi tai ohjeiden antaminen musiikin kuuntelun tai tuottamisen aikana ei ole suotavaa. (Kärkkäinen 2005, 91-100.)

Häiriöääniä mietittäessä on hyvä ottaa huomioon myös häiriöetäisyys, eli kuunneltavan ja häiritsevän äänen voimakkuuden välinen ero kuunteliijaan nähden, jonka olisi yleensä oltava vähintään 15dB (Rasa 2005, 17). Tämä on hyvä ottaa huomioon musiikkileikkikouluissa myös taustamusiikin käytössä tai opettajan puhuessa musiikin päälle. Kuulovammaisten kanssa on etenkin mietittävä, onko tällainen kakofonia välttämätöntä vai pärjäisikö opettaja vähemmälläkin ärsykkeillä ja saisi opetettavan asian selkeämmin esille.

Opettajien, jotka opettavat oppilaita, joilla on kuulovamma, tulisi olla mielestäni myös perillä erilaisista kuulon apuvälineistä. Rasa esittelee artikkelissaan erilaiset äänensiirtojärjestelmät, joista tunnetuin on magneettikenttien avulla toimiva induktiosilmukka, joka tuo äänen puhujan mikrofonista tai muusta äänilähteestä, esimerkiksi televisiosta, kuulokojeeseen. Induktiosilmukan avulla saadaan kuulokojeeseen tulevat muut ympäristön äänet

vaimennettua. (Rasa 2005, 20-21). Musiikin opetuksessa induktiosilmukka ei välttämättä ole paras vaihtoehto, sillä opetustilanne on kuitenkin ryhmäopetusta ja musiikin itse tuottamisessakin on hyvä kuulla kaikki muutkin äänet. Induktiosilmukan voi saada kytkettyä myös olemassa oleviin äänentoistojärjestelmiin (Rasa 2005, 24), jolloin sillä olisi myös kätevä kuunnella musiikkia. Muita kuulon apuvälineitä ovat muun muassa infrapunalaitteet, joiden vastaanotin on yleensä kaulassa riippuva laite. Infrapunalaitteiden hyvä puoli on siinä, ettei viesti karkaa seinien ulkopuolelle samalla tavoin kuin magneettikenttiä hyödyntävissä laitteissa. Jos induktiosilmukkaa ei voida käyttää liiallisen häiriökentän vuoksi, on infrapunalaite luultavasti kuitenkin sopivampi. Sen huonona puolena on kuitenkin se, ettei lähettimen, joka voi olla esimerkiksi mikrofoni, ja vastaanottimen välillä saa olla mitään valon kulkua estävää. Olemassa on myös FM-laitteita eli radiotaajuuksia hyödyntäviä laitteita. Rasan mukaan FM-laitteet ovat hyviä opetuksessa, sillä niiden kanssa opettajalla on kaulassaan mikrofonilähetin ja oppilaalla vastaanotin joko kaulassaan tai integroituna kuulokojeeseensa. (Rasa 2005, 25-26). Laitteet kulkevat siis kätevästi lapsen mukana myös tämän liikkuesssa, mikä mahdollistaa musiikkiliikuntaan sujuvasti osallistumisen.

Musiikin opettaminen oppilasryhmälle, jossa on yksi tai useampi kuulovammainen vaatii opettajalta ymmärrystä ja kiinnostusta muuttaa opetustaan kaikki huomioon ottavaksi. Opettajan on myös vaadittava samaa opetusryhmältään. Hän voi esimerkiksi pyytää kuntoutusohjaajaa käymään luokassaan ja kertomaan oppilaille kuulovammasta ja opettamaan oppilaita ottamaan kuulokojeen käyttäjä huomioon esimerkiksi puhumalla aina häneen päin. Alusta alkaen sovitut yhteiset säännöt muun muassa vuorolla ja yksitellen puhumisesta auttavat koko luokan työrauhaa ja selkeyttävät kuunteluympäristöä. Opettajan itsensä on ymmärrettävä ja muistettava olla selkeä puheessaan ja puhua aina kasvot ”yleisöön” päin, jotta kuulovammaisella on mahdollisuus lukea huulilta. Myös kehon kieli tukee puheen sanomaa. Puheen tauotus eri aihekokonaisuuksien välillä on tärkeää ja auttaa kaikkia oppilaita pysymään kärryillä, samoin kuin visuaaliset avut kuten käsitteiden kirjoittaminen ylös. Laulua opetellessa on hyvä näyttää laulun sanat kirjoitettuna, sillä vaikka kuulovammainen saa yleensä hyvin kiinni melodiasta ja rytmistä menevät sanat helposti sekaisin muiden ärsykkeiden lomassa. (Kärkkäinen 2005, 91-107).

Musiikin opetuksessa pitäisi ottaa aina huomioon erilaiset oppijat, oli mukana vammaista oppilasta tai ei. Kuulovammaisen oppilaan huomioon ottaminen helpottaa usein myös muiden oppilaiden oppimista, sillä visuaaliset avut esimerkiksi laulun melodiassa, rytmisissä ja sanoissa

tukevat jokaisen visuaalisen oppijan muistamista. Myös musiikin kokeminen kehollisesti on uskoakseni hyvä keino opettaa käsitteitä sekä muita asioita ihan kaikille. Esimerkiksi kehorytmit eli omaan vartaloon tehtävät erilaiset rytmikuviot konkretisoivat rytmiä eikä niitä tarvitse välttämättä kuulla ollenkaan, sillä rytmin kokeminen on tärkeämpää. Käsitepari korkea-matala ääni tulee aivan uudella tavalla selkeämmäksi, kun sitä ajatellaan oman kehon kautta ja esimerkiksi noustaan varpaille korkean äänen kuullessaan ja mennään kontalleen matalan äänen kuuluessa. Kuulovammaisten kanssa musiikkia opetellessa voi myös keskittyä niin sanottuun sisäiseen lauluun ja siihen, että ymmärtäisi musiikin kieltä vaikkapa nuottia lukemalla eikä ainoastaan kuulemalla.

Musiikin arvioinnissa tulisi miettiä, mitkä puutteet osaamisessa johtuvat kuulovammasta ja mitkä taas oikeasti asian ymmärtämättömyydestä (Kärkkäinen, 2005, 107-108). Tässä opettajan tulee nähdä hieman vaivaa eikä vain ottaa asiat sillä tavalla, miltä ne ensimmäiseksi näyttävät. Aloin miettiä, että musiikissa olisi hyvä pohtia vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamisensa, sillä kielten opiskelussakin, johon ”musiikin kieltä” on helppo verrata, on mahdollista saada vapautus kuullunymmärtämiskokeista ja suorittaa ne luetun ymmärtämisenä (Kärkkäinen, 2005, 106). Erityismusiikkikasvatukseen on kehitetty erilaisia kuvionuottimenetelmiä, joiden avulla musiikkileikkikoulussa voisi tarvittaessa tavoitteita eriyttää.

Lasta, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeuksia tai kuulo- tai puhe-elinten vammoja, voidaan auttaa käyttämällä puheen tukena tai jopa sen sijasta tukiviittomia tai viittomakieltä. Viittomakieli ei ole puhetta korvaava tai tukeva keino, vaan oma kielensä. Viittoja saattaa tarvita puhetta korvaavaa tai tukevaa menetelmää, jos esimerkiksi hän ei pysty motoriikkansa vuoksi viittomaan joitakin sanoja. Kuurojen ihmisten äidinkielenä on useimmiten viittomakieli, sillä he osaavat sitä parhaiten ja kokevat itseilmaisun viittomalla helpoimmaksi. Viittomakielen kielioppi eroaa puhutusta kielestä, ja se koostuu suun ja käsien liikkeistä ja niiden yhdistelmistä sekä kasvojen ilmeistä. (Viittomakieli, 2014.) Musiikkileikkikouluissa ei ole juurikaan täysin kuuroja lapsia, joten viittomakielen käyttö kokonaisuudessaan ei ole tarkoituksenmukaista. Opettajan on kuitenkin hyvä ymmärtää viittomakielen asema kuulovammaisten lasten elämässä.

Tukiviittomat tarkoittavat käsillä tehtäviä viittomakielen sanoja, joita käytetään puheen ja vuorovaikutuseleiden lisäksi ja tukena. Tukiviittomia käytettäessä viitotaan vain avainsanat,

eikä kokonaisia lauseita, kuten viittomakielessä. Tukiviittomat edistävät puheen kehitystä. (Tukiviittomat, 2014.) Musiikkileikkikouluissa tukiviittomia ei yleensä oletusarvoisesti käytetä, mutta estettä tälle ei ole. Tukiviittomat toimisivat hyvänä tukena kaikkien lasten kommunikoinnille. Jos varhaisiänmusiikkikasvattaja ei halua käyttää virallisia tukiviittomia, voisi hän silti kiinnittää huomiota siihen, kuinka hän elehtii opettaessaan ja tukee muilla visuaalisilla keinoilla lasten kuullunymmärtämistä.

3.4 Monikielisyyden haasteet maahanmuuttajilla

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan tässä kontekstissa henkilöä, joka on mistä tahansa syystä muuttanut Suomeen tai lasta, joka on syntynyt Suomessa maahanmuuttajavanhemmille. Tarkastelen maahanmuutto-käsitettä pääasiassa kielellisin perustein, eli myös suomalainen lapsi, joka on syntynyt ulkomailla ja paluumuuttanut myöhemmin takaisin Suomeen heikoilla suomenkielen taidoilla, käsitetään tässä maahanmuuttajana. Ryhmä on siis laaja, mutta kuitenkin monimuotoinen ja jokainen lapsi, jolle suomi ei ole äidinkieli, on kohdattavana yksilönä (Halme 2011, 86).

Toista kieltä, eli tässä tapauksessa suomea opitaan useimmiten peräkkäin äidinkielen kanssa, vaikka kielten rinnakkain oppiminenkin on mahdollista. Kasvattajien olisi hyvä tiedostaa, että lapsen äidinkielen oppiminen tukee myös tämän suomenkielen oppimista. (Adenius-Jokivuori 2004, 208.) Vanhempien kanssa olisikin hyvä keskustella lapsen kielenkehityksestä ja kannustaa heitä käyttämään kotona omaa äidinkieltään (Halme 2011, 87). Lapselle voidaan luoda turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö arvostamalla hänen omaa kulttuuriaan ja osoittamalla kiinnostusta siihen. Koko ryhmän kanssa voidaan silloin tällöin opetella esimerkiksi lauluja maahanmuuttajataustaisten lasten kotimaista. Lapsen suomenkielenkin opettelu helpottuu, jos hänen äidinkielensä kehitys sujuu hyvin ja musiikkileikkikoulussa hän kokee olevansa tärkeä ja arvostettu osa ryhmää omana itsenään. Tähän auttaa muiden osoittama kiinnostus lapsen kulttuuritaustaa kohtaan. (Halme 2011, 87-89.)

Yksikään ihminen ei osaa kieltä täydellisesti. Tämä on tärkeää muistaa suomea toisena kielenään puhuvien lasten kanssa. (Halme 2011, 90.) Kielet saattavat etenkin alussa mennä paljonkin sekaisin ja lapsi puhua väärin lauserakentein, mutta tärkeintä ei ole lapsen viestintätyyli vaan se, että hän saa kommunikoida. Arkisen kielen oppiminen on lapselle

etusijalla (Adenius-Jokivuori 2004, 209-210), joten musiikkileikkikoulussa kieltä ei tarvitse hänelle erikseen opettaa. Lapsen vääriä ilmauksia ei ole tarpeen korjata vaan rohkaista häntä olemaan vuorovaikutuksessa ja antaa hänelle selkeitä ja oikeita malleja kielenkäytöstä (Halme 2011, 95). Kielen mukautus tapahtuu useimmiten aikuisilta ja ryhmän muilta lapsilta automaattisesti. Monikielisen lapsen kanssa on hyvä käyttää kokonaisia lauseita, jotta lapsi saa mallia suomen kielestä, mutta kertaus ja yksinkertaiset lauserakenteet helpottavat kielen jäsentämistä etenkin aluksi. (Adenius-Jokivuori 2004, 209.) Erilaisten apuvälineiden käyttö, kuten apukuvat, helpottavat tavallisesti kielen opettelua ja hyödyttää myös muita visuaalisesti oppivia lapsia ryhmässä (Halme 2011, 94).

Musiikkileikkikoulussa maahanmuuttajataustainen lapsi voi oppia suomen kieltä toiminnallisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Lapsen kielenkehitystä tukee kielen oppiminen arkipäiväisissä tilanteissa, joissa hän kokee sosiaalista vuorovaikutusta ja motivoituu sen kautta viestimään muiden kanssa. Musiikkileikkikoulu tarjoaa kielen harjoittelulle hyvät puitteet, sillä toimintaan pääsee mukaan, vaikkei kieltä vielä osaisikaan. Sosiaalinen ympäristö antaa paljon tilaa myös mallioppimiselle. Erilaiset leikit yhdessä opettajan ja muiden lasten kanssa luovat suomea opetteleville automaattisen lähikehityksen vyöhykkeen, sillä leikkiminen kannustaa lapsia kokeilemaan arkipäivän kielen rajoituksiaan. (Halme 2011, 94-98.)

Haasteeksi monikielisen lapsen kanssa saattaa nousta hänen taitojensa arviointi tai hänen taitojaan vastaavien toimintojen suunnittelu. Kasvattajia voi hämmentää lapsen kielitaidon puutteellisuus niin, että he arvioivat tämän kykyjä väärin. Olisi hyvä varmistaa, että lapsi ymmärtää, mitä häneltä pyydetään. Hyödyllistä olisi myös miettiä, kuinka osallistaa lapsi tasoaan vastaaviin toimintoihin, vaikkei hän osaisikaan vielä kieltä. Opettajien on muistettava, että lapsella saattaa olla tarvittavat tiedot ja taidot jo omalla äidinkielellään, hänellä ei vain ole sanoja niille suomeksi. (Halme 2011, 92.)

Olen ohjannut hieman yli lukuvuoden ajan maahanmuuttajataustaisille lapsille tarkoitettua kansanmusiikkiryhmää ja huomannut lasten kielenkehityksessä huomattavia eroja lyhyidenkin aikojen jälkeen. Sanasto kasvaa hurjaa vauhtia tutuiksi käyneiden laulujen myötä ja kommunikointi helpottuu, kun opettajana ymmärtää ja oppii lasten kielenkehityksen vaiheen ja kehityksen kulun. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielenkehitys hyötyy musiikista samalla tavalla kuin äidinkielenään suomea puhuvat lapset. Laulut, lorut ja rytmit

sekä motoriikkaharjoitukset sosiaalisessa ympäristössä vahvistavat lasten itsetuntoa ja houkuttelevat kommunikoimaan. Musiikin kieli vahvistaa myös puhuttua kieltä ja sen ymmärrystä, kuten aiemmin on todettu.

5 POHDINTA

Varhaislapsuudessa koetulla musiikillisella ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kielenkehitykselle kielen ja musiikin yhteisten elementtien vuoksi. Varhaisiän musiikkikasvatuksen parissa lapsilla on hyvät edellytykset saada musiikillisen oppimisen lisäksi tukea kielellisten kykyjensä kehittämiseen, sillä varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat, etenkin laulaminen, tukevat erittäin tehokkaasti puheen kehitystä. Tutkimuksissa on havaittu, että varhaisiässä saatu musiikkikasvatus on eduksi myös lukemaan ja kirjoittamaan opetellessa, kehittää sanallista muistia ja parantaa kielen oppimista lapsilla, joilla on erityisiä vaikeuksia kielenoppimisessa. (Ruokonen 2011, 62-68.)

Puheen kehityksen lisäksi lapsilla kehittyy ennen puhumista ja sen kanssa yhtäaikaaisesti muitakin kielellisiä valmiuksia, kuten aiemmin on mainittu. Musiikkileikkikouluilla on mielestäni hyvät mahdollisuudet olla apuna kehittämässä kaikkia kielellisiä taitoja aivan varhaislapsuudesta alkaen. Opettaja pystyy musiikillisesta oppimisesta tinkimättä opettamaan lapsille myös vuorovaikutustaitoja, kuten kuuntelua ja vuorottelua, sanastoa, äänenkäyttöä, motorikkaa sekä ymmärrystä siitä, että musiikki ja kieli molemmat koostuvat pienemmistä yksiköistä, eli kirjaimista ja äänistä. Näitä kaikkia taitoja tarvitaan tullakseen taitavaksi kielenkäyttäjäksi. Ja koska musiikkileikkikoulut tähtäävät lasten kokonaisvaltaiseen kasvuun, ei kielellisiä taitoja tulisi väheksyä.

Kielen kehitys on todella olennainen osa lapsen kokonaisvaltaista kasvua sen keskeisen aseman vuorovaikutuksessa takia. Kielelliset taidot, puhuttu ja kirjoitettu viestintä ovat tärkeitä ihmissuhteita luodessa. Kieltä hyvin osaamalla ihmiset ymmärtävät toisiaan ja osaavat ilmaista itseään niin, että tulevat myös itse oikein ymmärretyiksi. Kielen avulla voidaan myös käsitteellistää asioita, oppia uutta ja saada sekä välittää tietoa. Maailmamme pyörii hyvin vahvasti kielen ympärillä, ja sen sujuva osaaminen helpottaa kanssakäymistä ja elämistä yhteiskunnassa. Varhaisiän musiikkikasvattajien olisi hyvä tiedostaa musiikin opettamisen mahdollisuudet kielenkehityksen kannalta. Tiedostamalla tämän opettajat voivat kiinnittää enemmän huomiota omaan toimintaansa lasten kanssa ja ennaltaehkäistä mahdollisia kielellisiä vaikeuksia sekä auttaa lapsia siirtymään sulavasti alkuopetukseen ja lukemisen sekä kirjoittamisen maailmaan.

Koska muskarin ei ole tarkoitus olla puhe- tai muutakaan terapiaa, vaan tavoitteellista musiikin opettamista, ei opetuskerroilla ole tarkoituksenmukaista alkaa eritellä lasten kielellisiä taitoja. Kuitenkin kokonaisvaltaisen kasvun tavoitteen vuoksi kielenkehityksen tukeminen on osa varhaisiän musiikkikasvatusta. Tämän vuoksi on hyvä ymmärtää, että opetustavat, joita kielihäiriöisten lasten kanssa yleisesti varhaiskasvatuksessa käytetään, soveltuvat erinomaisesti kaikkien lasten kielenkehitystä tukeviksi menetelmiksi.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavoista voisi ottaa mallia ja ideoita myös muuhun varhaiskasvatukseen, jolloin musiikin tuomat hyödyt kielenkehitykselle pystyttäisiin valjastamaan lähes kaikkien lasten hyödyksi, eikä vain niiden, joiden vanhemmat ovat tehneet päätöksen etsiä lapselleen musiikkiharrastus.

Tutkimustietoa musiikin hyödyistä lasten kehitykselle olisi hyvä tiedostaa enemmän, sillä se varmasti vahvistaisi varhaisiän musiikkikasvattajien ammattitilpeyttä ja motivoisi heitä heidän ymmärtäessään paremmin työnsä suuren merkityksen. Tällaisen tiedon ulospäin mainostaminen taas lisäisi varhaisiän musiikkikasvatuksen arvostusta sekä toivottavasti käyttöä varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. (s. 194-213) Helsinki: WSOY
- Ahonen, T, Aro, T. & Siiskonen, T. (2008). Johdanto. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. (s. 14-18) Jyväskylä: PS-kustannus
- Ahonen, T., Aro, T., Marttinen, M. & Siiskonen, T. (2008). Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. (s. 19-32) Jyväskylä: PS-kustannus
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. & Levy, B.A. 2002. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111–130.
- Aro T., Holopainen, L. & Siiskonen, T. (2008). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. (s. 58-80) Jyväskylä: PS-kustannus
- Aro, T., Siiskonen, T. (2011). Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?* (s. 164-176) Jyväskylä: PS-kustannus
- Corriveau, K. H. & Goswami, U. 2009. Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: Tapping to the beat. *Cortex*, 45(1), 119–130.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and Intimacy. How the arts began*. Seattle: University of Washington Press.

- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C. & Iyengar, U. 2008. The relation between music and phonological processing in normal-reading and children with dyslexia. *Music perception*, 25(4), 383–390.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja Kieli*. (s. 86-101) Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos
- Hintsala, A. (2013). Aakkoslaulu 4–5-vuotiaiden kirjaintuntemuksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 17.4.2014.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41133/URN:NBN:fi:jyu-201304031386.pdf?sequence=1>
- Jones, Lucker, Zalewski, Brewer & Drayna (2009). Phonological processing in adults with deficits in musical pitch recognition. *Journal of Communication Disorders*, 42, 226–234.
- Huss, M. 2011. Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex* 47(6), 674–689.
- Juntunen, M-L. (2010a). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja*. (s. 11). Helsinki: WSOYpro Oy
- Juntunen, M-L. (2010b). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P., Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja*. (s. 18-27). Helsinki: WSOYpro Oy
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä, S. (2005). Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: Opetus kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. (s. 83-121). Jyväskylä: PS-kustannus

- Laakso, M-L. (2011). Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?* (s. 20-47). Jyväskylä: PS-kustannus
- Lyytinen, P. (1999). Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus & Niilo Mäki Instituutti.
- Lyytinen, P. (2011). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?*(s. 48-68). Jyväskylä: PS-kustannus
- Musiikinopetus Suomessa. (2007). Musiikkileikkikoulut - varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 24.1.2014, <http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/musiikkileikkikoulut>
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. & Clarke, E. F. 2003. Dyslexia and music: Measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18–36.
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja*. (s. 28-36). Helsinki: WSOYpro PY, 28-36.
- Peynicioğlu, Z. F., Durgunoglu, A. Y. & Öney-Küseföglu, B. 2002. Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68–80
- Puheen ja kielenkehityksen häiriöt. (2013) Peda.net. Viitattu 25.2.2014, <http://peda.net/veraja/jyu/liiktdk/liikuntatieteet/soveltava/oppimisvaikeudet/puhejakieli>
- Taiteen perusopetuksen yleisten oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2005). Viitattu 24.2.2014. <http://www.oph.fi>, säädökset ja ohjeet, Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, Taiteen perusopetus, Taiteen perusopetuksen yleisten opetussuunnitelman perusteet.

- Tamminen, P. (2013). Kohti tasa-arvoista varhaisiän musiikkikasvatusta: Erilaiset oppijat ja vertaislapset päiväkodin musiikkileikkiryhmässä. Opinnäytetyö: Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Tukiviittomat. (2014a). Papunet. Viitattu 12.3.2014, <http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat>
- Rasa, J. (2005). Esteetön kuunteluympäristö. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. (s. 7-29) Jyväskylä: PS-kustannus
- Riukulehto, E., & Leppälä, E. (2013). Erityisesti musiikkia: Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojensoveltuvuus erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. Opinnäytetyö: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. (<http://www.theseus.fi/handle/10024/60121>)
- Ruokonen, I. (2011). Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 62-69). Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Viittomakieli. (2014). Papunet. Viitattu 12.3.2014, <http://papunet.net/tietoa/viittomakieli>
- Wolff, P. (2002). Timing precision and rhythm in developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 15, 179–206.