



Mikkola Tiia & Ollikainen Paula

Musiikki autismikirjon lapsen tukena varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikki autismikirjon lapsen tukena varhaiskasvatuksessa (Paula Ollikainen & Tiia Mikola)

Kandidaatintutkielma, 39 sivua

Huhtikuu 2020

---

Niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin mediassa saattaa kohdata autismikirjon henkilöitä, joille musiikki on yksi ilmaisun keino tai suuri mielenkiinnon kohde. Kandidaatintutkielmamme käsittelee autismikirjon lasta ja musiikin tukikeinoja varhaiskasvatuksessa. Tutkielman avulla tuomme esille autismikirjon lapsen vahvuuksia sekä haasteita käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja kommunikaation näkökulmista. Näiden samojen osa-alueiden valossa kartoitamme musiikillisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen piirissä. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisen alueisiin kuuluva musiikki on osa monipuolista pedagogista toimintaa, johon jokaisella lapsella on oikeus.

Autismikirjo on neurobiologinen kehityshäiriö ja se vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen älylliseen, sosiaaliseen sekä toiminnalliseen kehitykseen. Autismikirjo toimii yläkäsitteenä monille oireyhtymille. Tuella pyritään helpottamaan autismikirjon henkilön kehityspolkua. Tärkeää on nähdä jokainen henkilö omana yksilönä vahvuuksineen ja haasteineen. Tutkielmassamme näemme tärkeänä opettajan roolin tuen tarjoajana.

Tutkimusmenetelmämme on kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus, joka mahdollistaa lähdekirjallisuuden monipuolisen tarkastelun. Olemme käyttäneet tutkielmassamme kotimaista sekä kansainvälistä lähdekirjallisuutta. Kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella merkittävänä tekijöinä nähdään varhaiskasvatuksen opettajan mahdollistamat musiikilliset elämykset sekä vuorovaikutukselliset tilanteet autismikirjon lapsille. Erilaisilla musiikillisilla keinoilla voidaan tukea vuorovaikutustaitoja ja kommunikointikykyä.

Avainsanat: autismikirjo, musiikki, tuki, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Autismikirjo käsitteenä</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Varhaiskasvatus kontekstina</b> .....	<b>9</b>
3.1	Varhaiskasvatuksen opettajan rooli .....	10
3.2	Tuki .....	11
3.3	Musiikki varhaiskasvatuksessa .....	12
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>18</b>
5.1	Käyttäytyminen .....	18
5.2	Vuorovaikutus .....	20
5.3	Kommunikaatio .....	22
<b>6</b>	<b>Autismikirjon lapsen tukeminen musiikin avulla</b> .....	<b>25</b>
6.1	Musiikki ja käyttäytyminen .....	26
6.2	Musiikki ja vuorovaikutus .....	27
6.3	Musiikki ja kommunikaatio .....	29
<b>7</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta</b> .....	<b>32</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>35</b>

# 1 Johdanto

Kandidaatintutkielmamme käsittelee autismikirjoa ja musiikkia varhaiskasvatuksessa autismikirjon lapsen näkökulmasta. Selvitämme, millaisena autismikirjon lapsi voi näyttäytyä varhaiskasvatuksessa, josta muodostuu ensimmäinen tutkimuskysymyksemme. Tutkielmassamme pyrimme vastaamaan tähän monipuolisesti, käymme muun muassa läpi millaisia vahvuuksia ja haasteita autismikirjon lapsella voi esiintyä päiväkodissa. Toinen tutkimuskysymyksemme käsittelee sitä, miten näitä vahvuuksia voidaan tukea ja edistää sekä kuinka haasteita voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä musiikin ja musiikkikasvatuksen avulla. Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä nostamme esiin varhaiskasvatuksen, varhaiskasvatuksen opettajan roolin, autismikirjon, tuen sekä musiikin, sillä koemme, että nämä käsitteet on hyvä tuoda esiin ennen tutkimuksen toteutukseen siirtymistä. Tutkielmamme tavoitteena on kartoittaa, millä eri tavoin autismikirjon lapsi voi näyttäytyä päiväkotiympäristössä ja kuinka varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä lapsiryhmän muun henkilöstön kanssa voi osallistua autismikirjon lapsen tukemiseen musiikin keinoin.

Käytämme tutkielmassamme autismikirjon häiriön omaavasta lapsesta käsitettä *autismikirjon lapsi*, sillä koemme *häiriö* termin olevan liian leimaava tässä yhteydessä. Käsittelemme autismikirjoa kokonaisuudessaan, erottelematta sen sisällä olevia yksittäisiä oireyhtymiä. Olemme saaneet sellaisen käsityksen, että oireyhtymien erotteleminen ei ole nykykäytänteen mukaista, vaan autismikirjo toimii kaikkia yhdistävänä yläkäsitteenä. Lähteitä luettuamme olemme tietoisia siitä, että autismikirjon lapsilla voi olla lisäksi muita liitännäissairauksia, kuten vaikeita kehitysvammoja (ks. Partanen, 2010, s. 24–25). Rajaamme mahdolliset liitännäissairaudet pois, sillä haluamme keskittyä pelkästään autismikirjon lapsiin, jotka ovat päiväkodissa varhaiskasvatuksen piirissä. Autismiliiton (2020) sivuilla kerrotaan autismikirjoa esiintyvän noin yhdellä prosentilla koko maailman väestöstä. Suomessa arviolta autismikirjon henkilöitä on silloin noin 55 000 (Autismiliitto 2020).

Inklusioperiaate mahdollistaa varhaiskasvatuksen kaikille lapsille tuen tarpeista riippumatta (OPH, 2018, s. 15). Inklusion myötä autismikirjon lapset ovat varhaiskasvatuksen piirissä päiväkodissa. Aiheen valintaan vaikutti lähtökohtaisesti omat kiinnostuksen kohteemme sekä huoli siitä, että onko meillä tarvittavaa tietoa ja taitoa toimia autismikirjon lapsen kanssa. Päädyimme valitsemaan autismikirjon lapsen tukimuodoksi juuri musiikin, sillä olemme törmänneet mediassa useampaan otteeseen sellaisiin autismikirjon henkilöihin, joille musiikki on yksi

tai ainoa keino olla kontaktissa ympäröivään maailmaan. Etsiessämme aiheeseemme tietoa, huomasimme, miten löytämissämme tutkimuksissa pääsääntöisenä tukimuotona oli musiikkiterapia. Koska musiikkiterapiaa saavat toteuttaa vain musiikkiterapeutin koulutuksen käyneet, emme voi hyödyntää tutkimustuloksia suoraan tutkielmaamme. Päädyimme tutkielmamme aiheeseen, sillä kokemustemme perusteella tukikeinoja on liian vähän niin musiikin kuin autismikirjon parissa. Suomalaiselle erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvalle tutkimukselle on ehdottomasti tarvetta. Musiikkia voi hyödyntää päiväkodissa päivittäin ilman erityistä musiikillista osaamista. Tiedämme, että musiikilliset tukikeinot ovat vain pieni osa lapsen kokonaisvaltaista tukemista. Toivomme tämän tutkielman tavoittavan varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja tutkimustulostemme olevan hyödynnettävissä varhaiskasvatuksen arjessa.

Musiikkikasvatuksella on myönteisiä kytköksiä lapsen laaja-alaisen oppimiskyvyn edistämisessä kaikilla kehityksen ja oppimisen alueilla (Lindberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 63). Musiikki voi lohduttaa, lievittää yksinäisyyttä sekä edistää jaettua iloa, mutta se voi luoda myös surua ja luopumista (Panksepp & Trevarthen, 2009, s. 105). Musiikki on niin sanotusti helppo työkalu, sillä se on jokaisen saatavilla, ja jokainen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä on varmasti omalla koulutuspolullaan kokenut jonkinlaisia musiikillisia elämyksiä. Musiikkia voidaan yhdistää melkeinpä mihin tahansa, vain mielikuvitus on rajana. Ei tarvitse olla taituri tai käydä erillistä koulutusta, jotta musiikkia voisi käyttää työssään. Haluamme tutkielmallamme löytää keinoja päiväkotiarkeen, jossa jokainen kasvattaja voi musiikin keinoin tukea autismikirjon lasta. Tarkastelemme musiikkia ja musiikkikasvatusta autismikirjon lapsen tukemisen näkökulmasta ja olemme keskittyneet pääasiassa vain niihin autismikirjon lapsiin, joille musiikki synnyttää positiivisia tuntemuksia. Lindberg-Piiroinen ja Ruokonen (2017) kertovat, että tutkimusten mukaan noin 4–5 prosenttia väestöstä kärsii harvinaisesta amusiasta. Tällöin henkilö ei erota erikorkuisia ääniä, ei muista tai tunnista sävelmiä eikä musiikki tuota hänelle samanlaista mielihyvää tai tunnekokemuksia, mitä se samaan aikaan voi tuottaa muille (Lindberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 17). Tästä voimme päätellä musiikin tuottavan edes jonkinasteista tunnekokemusta suurimmalle osalle väestöä.

## 2 Autismikirjo käsitteenä

Avellanin ja Lepistön (2008) mukaan autismikirjo on aivojen neurobiologinen kehityshäiriö, jota on tutkittu erilaisilla neurobiologisilla tutkimuksilla. Heidän tutkimustulostensa mukaan sen synnylle ei ole löydetty yhtä tiettyä tekijää, vaan autismikirjoon liittyy useiden aivoalueiden toiminnallisia poikkeavuuksia. Perinnöllisillä tekijöillä on joidenkin tutkimusten mukaan suuri merkitys autismikirjon ilmenemiseen (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9). Hämäläisen ja Haapalan mukaan autismikirjon neurobiologinen perusta on voitu havaita jo sikiövaiheessa (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 238). Vaikka neurologisesti nähdään eroja neurotyypillisten ja autismikirjon henkilöiden aivoissa, ne eivät voi todistaa toisten olevan parempia tai huonompia (Baron-Cohen, 2002, s. 187). Neurotyypillisellä tarkoitetaan ihmistä ilman neurologista poikkeavuutta (Partanen, 2010, s. 23–24).

Autismikirjoon kuuluu useita laaja-alaisia kehityshäiriön oireyhtymiä, joita ovat autismi, lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä, yliaktiivisuuden häiriö yhdistyneenä kehitysvammaisuuteen ja stereotyyppisiin liikkeisiin, Rettin syndrooma, lapsuusiän disintegratiivinen kehityshäiriö sekä tarkemmin määrittelemätön laaja-alainen kehityksen häiriö (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 26). Vuonna 2013 tullut DSM-5-luokitus muutti merkittävästi autismikirjon luokittelua sekä kriteerejä, minkä avulla monet diagnoosit saatiin yhdistettyä *autismikirjo* käsitteen alle (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 220). Nykyinen termi kuvaa paremmin käyttäytymisessä esiin tulevien oireiden monimuotoisuutta (Avellan & Lepistö, 2008, s. 220).

Autismikirjo vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen älylliseen, sosiaaliseen sekä toiminnalliseen kehitykseen (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9). Moilanen ja Rintahaka (2016) kirjoittavat autismikirjon kuuluvan WHO:n ICD-10-luokituksen mukaan lapsuuden laaja-alaisiin kehityshäiriöihin. Autismikirjon oireet jaetaan kolmeen eri pääluokkaan: 1. sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet, 2. kommunikaatiokyvyn poikkeavuudet ja 3. stereotypiat (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Timonen (2019) lisää, että diagnoosiin tarvitaan ensimmäisestä pääluokasta merkintä vähintään kahdesta käyttäytymiskuvauksesta. Lisäksi toisesta ja kolmannelle pääluokasta tulee olla merkintä yhdestä kuvauksesta (Timonen, 2019, s. 38–39).

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksiin voidaan lukea muun muassa autismikirjon lapsen ilmeiden, eleiden ja katsekontaktin puutteellisuus vuorovaikutusta säädellessä. Kiinnostusten ja ilon kohteiden jakaminen vertaisten tai muiden ih-

misten kanssa mahdollisuuksista huolimatta on epätodennäköistä. Kehitystasoon sopivien kaveruussuhteiden muodostaminen voi olla todella haastavaa, ellei jopa mahdotonta autismikirjon lapselle. Kommunikaation poikkeavuuksiin kuuluvat puheen kehityksen viivästymä tai puheen täydellinen puuttuminen ilman yritystä korvata sitä eri viestintätavoilla, kuten ilmeillä tai eleillä. Vastavuoroisen keskustelun aloittaminen ja ylläpitäminen on heikkoa. Monotoninen, kaavamainen ja toistuva kielenkäyttö ovat yleisiä piirteitä autismikirjon lapsella. Muiden puheiden ymmärtäminen konkreettisesti on myös yleistä. Stereotypioihin luetaan kuuluvaksi rajoittuneet, kaavamaiset käyttäytymispiirteet. Motoriset maneerit, monimutkaiset liikkeet sekä päivittäiset pakonomaiset ja tahattomat rituaalit ovat mahdollisia autismikirjon lapselle. Normaalia autismikirjossa on erittäin voimakas syventyminen yhteen tai useampaan sisältöön. Syventyminen voi kohdentua tavalliseen aiheeseen tai asiaan, jolloin se voimakkuudeltaan poikkeaa tavallisesta. Kiinnostuksen kohteet voivat poiketa kaavamaisuudellaan, rajoittuneisuudellaan sekä epätavallisella sisällöllään (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Baron-Cohenin esimerkissä autismikirjon lapsi opettelee kaikkien lintujen nimet, kun neurotyypillinen lapsi opettelee tavallisten eläinten nimiä (Baron-Cohen, 2002, s. 187). Opetuksena Baron-Cohen pitää sitä, että syvä ja kapea tietämys jostakin aiheesta ei ole vähemmän arvokasta kuin laaja yleinen tietämys (Baron-Cohen, 2002, s. 187).

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan jopa alle vuoden ikäisillä lapsilla saatetaan huomata puutetta katsekontaktissa ja reagoimisessa sormella osoitettuun kohteeseen. Autismikirjon lapsella hymy voi tulla myöhässä, omaan nimeen ei reagoida eikä kiinnostus toisiin ihmisiin ole suuri. Lapsi ei aina käytä leluja tarkoituksenmukaisesti, vaan huomio kiinnitetään yksityiskohtiin ja leluun kanssa voi ilmetä toistuvia toimintoja. Kognitiivisessa kehityksessä voi olla viivästymää tai poikkeavuutta. Oudot ensisanat tai kaikupeuhet voivat olla esimerkkejä kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksista. Lapsen visuaaliseen, sensoriseen ja motoriseen kehitykseen liittyviä haasteita ovat muun muassa katseen kohdistaminen esimerkiksi valoihin tai kohteiden epänormaali tutkiminen. Ali- tai ylireagointi kaikenlaisille ärsykkeille sekä hidastunut hieno- ja karkeamotoriikan kehittyminen ovat tyypillisiä piirteitä autismikirjon lapselle. Näistä merkeistä huolimatta diagnoosi annetaan vasta keskimäärin 3–4 vuoden iässä. Diagnoosin saaminen aikaisemmin helpottaisi varhaisen kuntoutuksen aloittamista ja positiivisten tulosten saavuttamista. Tutkimustulokset osoittavat, että mitä aikaisemmin varhainen tuki aloitetaan, sitä suuremmat ovat mahdollisuudet vaikuttaa lapsen suotuisampaan kehitykseen (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 217–218, 221).

Autismikirjon ongelmien vaikeustaso voi olla erilainen eri ikäkausina (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9). Tuen tarpeen perusteella määritellään autismikirjon vaikeusaste (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 220). Avellan ja Lepistö (2008) kirjoittavat autismikirjoon kuuluvan erilaisia liitännäissairauksia ja -vammoja, joita ovat esimerkiksi epilepsia, oppimisvaikeudet, kehitysvammaisuus, aistiärsykykseen reagoiminen, uni- ja syömisongelmat sekä erilaiset käyttöhäiriöt. Lisäksi nykimishäiriöt, tarkkavaisuushäiriöt sekä pakko-oireisuus voivat ilmetä autismikirjon liitännäishäiriöinä (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9). Tic-oireet ja muut erilaiset tapahtumien häiriöt ovat mahdollisia (Hämäläinen, 2019, s. 34–35). Partanen (2010) kertoo kaikkia autismikirjon henkilöitä yhdistävän samat peruspiirteet, mutta kognitiivisessa kykyprofiilissa voi olla suuriakin vaihteluja. Henkilö voi olla esimerkiksi kykenemätön päiväkotiin tai yliopistossa opiskeleva, mutta yleensä jollakin osa-alueella tukea tarvitseva. Jokainen autismikirjon henkilö on oma yksilönsä vahvuuksineen ja haasteineen (Partanen, 2010, s. 24–25).



### 3 Varhaiskasvatus kontekstina

Varhaiskasvatuslain mukaan (2018) varhaiskasvatuksen muotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta. Varhaiskasvatuksen järjestäminen on kunnan tehtävä, jonka se voi järjestää itse tai ulkoistaa toiselle palveluntuottajalle. Palvelu voi olla joko toisesta kunnasta tai yksityiseltä palveluntuottajalta, mutta sen täytyy olla lähellä palvelun saajaa (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 1§, 5§). Keskityimme tutkielmassamme vain päiväkodissa järjestettävään varhaiskasvatukseen. Päiväkodissa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä päiväkodin johtaja (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 26§–28§, 30§–31§). Yhteiskunnassamme varhaiskasvatuksen laatua on korostettu niiden suunnittelua ohjaavilla asiakirjoilla ja laeilla (Hujala & Turja, 2011, s. 8). Näitä ovat perustuslaki, yhdenvertaisuuslaki, laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta, lapsen oikeuksien sopimus, varhaiskasvatuslaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Naisasialiitto unioni Ry & Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (myöhemmin Vasu, 2018) todetaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen olevan osa laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus kuuluu suomalaiseen koulutusjärjestelmään (OPH, 2018, s. 7). Ne lapset, jotka ovat alle oppivelvollisuusikäisiä, saavat osallistua varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 1§). Vaikka huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta, varhaiskasvatuksella on suuri rooli kasvun, kehityksen ja oppimisen polulla. Se tukee kotikasvatusta sekä edistää lapsen hyvinvointia (OPH, 2018, s. 54). Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan varhaiskasvatus on opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuus. Toiminnan tulee olla pedagogisesti suunniteltua ja lapsen kehityksen kannalta tavoitteellista (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 2§).

Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan jokaisella lapsella on oikeus kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen, terveyteen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen, elinikäisen oppimisen edistäminen sekä myönteisten oppimiskokemuksien mahdollistaminen. Lapsella on oikeus turvalliseen ympäristöön, jossa hän voi kasvaa, kehittyä ja oppia monipuolisen pedagogisen toiminnan äärellä. Lasta arvostava toimintatapa sekä pitkäaikaiset vuorovaikutussuhteet lasten ja työntekijöiden välillä ovat tärkeitä arvoja varhaiskasvatuksessa. Yhdenvertaisuuden, tasa-arvon sekä moninaisuuden edistäminen ja kunnioittaminen kuuluvat varhaiskasvatuksen tehtäviin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön huomatessa lapsen mahdolliset tuen tarpeet, on heidän järjestettävä asianmukaista tukea mahdollisesti jopa

monialaisessa yhteistyössä. (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 3§). Monialaiseen yhteistyöryhmään voi kuulua muun muassa terapeutit, lääkärit ja neuvola (Heiskanen, 2018, s. 111). Varhaiskasvatuslaissa (2018) veloitetaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tukee toiminnallaan lapsen yhteistyö- sekä vuorovaikutustaitoja vertaistensa parissa. Lasta tuetaan osallisuuteen, vastuullisuuteen ja ihmisten kunnioittamiseen. Varhaiskasvatus sekä lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuvat kokonaisvaltaisessa yhteistyössä huoltajien kanssa (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 3§).

### **3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli**

Vasun (2018) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja toimii päiväkodissa opetus-, kasvatus- ja hoitotehtävissä. Työ on monipuolista ja vaihtelevaa. Tavoitteena on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Ammatissa tarvitaan pedagogista osaamista, vastuullisuutta sekä kykyä toimia yhteistyössä lasten ja heidän huoltajiensa kanssa (OPH, 2018, s. 7). Rantalan (2005) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa työnkuvaa, sillä hän on päivittäin vuorovaikutuksessa lasten, muun henkilöstön sekä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla tietoinen lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvistä asioista. Hänellä tulee olla tarpeellinen tieto lapsen perheestä, sillä se edesauttaa yhteistyötä heidän kanssaan (Rantala, 2005, s. 107).

Vasussa (2018) sanotaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelun kuuluvan pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajalle. Inklusion seurauksena päiväkotiryhmässä on mahdollisesti monenlaista tuen tarvetta, ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on suunnitella toiminta kaikille mahdolliseksi sekä tasapuoliseksi (OPH, 2018, s. 7). Vasun (2018) mukaan inklusio pohjautuu tasa-arvoajatteluun. Sen pääajatuksena on, että kaikki lapset erityisyyksistään huolimatta osallistuvat samaan varhaiskasvatukseen asuinalueensa mukaan, jolloin jokaisella on yhtäläiset oikeudet käyttää lähialueensa palveluita (OPH, 2018, s. 14–15). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa opettajalla täytyy olla pedagogista osaamista, jotta hän voi tunnistaa lasten haasteet sekä erityisosaamiset ja näin ollen tukea lapsia tarvittavalla tavalla (Kaikkonen, 2012, s. 34).

Rantalan (2005) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tulee hallita tieto eri palveluista sekä niitä ohjaavasta palvelulainsäädännöstä. Opettajan tuntiensa oman työnkuvansa rajat hänen tulee pystyä tarpeen tullen ohjaamaan lapsi ja huoltajat hyvissä ajoin oikeiden palveluiden luo

(Rantala, 2005, s. 99, 107). Palvelutuntemuksen lisäksi on erittäin tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajalla on tarvittava ammatillinen osaaminen tuen tarpeiden havainnoimisessa (OPH, 2018, s. 7). Vasu (2018) ohjaa tuen tarpeen havainnoinnin ja toteuttamisen olevan koko henkilöstön tehtävä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaa voi konsultoida tarpeen vaatiessa ja hän auttaa henkilöstöä erityisopetustehtävissä (OPH, 2018, s. 54).

Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen ja Tuomi (2018) sekä Kontu (2004) kertovat, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön kuullessa lapsen autismikirjon diagnoosista, voi heillä herätä monenlaisia tuntemuksia sekä epävarmuutta. Mielessä saattaa pyöriä ajatuksia siitä, kuinka lasta tulee hoitaa ja kuinka hänen mahdollisesti poikkeavaan käytökseensä pitäisi suhtautua. Henkilöstön on tärkeä muistaa, miten vamma tai diagnoosi ei ole este, vaan korkeintaan hidaste. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja hänellä on oikeus turvalliseen lapsuuteen sekä samanarvoiseen osallistumiseen kuin kellä tahansa (Ketonen ym., 2018, s. 287, 290; Kontu, 2004, s. 43).

### **3.2 Tuki**

Ketonen ja muut (2018) tuovat esille, miten aikaisemmin erityisyyttä on lähestytty haasteiden ja ongelmien valossa. Lähestymistapaa on muutettu ja tuki on nostettu keskiöön (Ketonen ym., 2018, s. 287). Tuen keskeinen ajatus on lapsen vahvuuksien huomioiminen sekä hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa (Heiskanen, 2018, s. 95). Huomio pelkästä lapsesta ja ongelmakeskeisyydestä kohdistetaan ympäristön muokkaamiseen ja aikuisten toiminnan tarkasteluun (Ketonen ym., 2018, s. 287). Henkilöstön kuuluu kysyä itseltään: ”Miten voimme omalla toiminnallamme auttaa lasta parhaalla mahdollisella tavalla?”

Autismiliiton (2020) mukaan diagnosointi tapahtuu yleensä monialaisessa työryhmässä. Työvälineinä käytössä ovat erilaiset seulontalomakkeet, strukturoidut haastattelut sekä havaintomittarit. Diagnoosia tehdessä huomioidaan henkilön koko kehityshistoria, ja tärkeimpinä osa-alueina nähdään kommunikaatio, sosiaalinen vuorovaikutus sekä lapsen kiinnostuksen kohteet (Autismiliitto, 2020). Timonen (2019) toteaa autismikirjon diagnosointiin liittyvän usein vaikeuttavia tekijöitä, kuten miten tarkasti ja yksiselitteisesti tietyissä nimikkeissä tulee pitäytyä. Hänen mukaansa nimikkeiden ja sanojen merkitykset muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnassamme. Näin ollen nimikkeisiin saattaa alkaa ajan kuluessa syntyä negatiivisia miellelyhtymiä, mikä ei ole toivottua (Timonen, 2019, s. 41).

Vasun (2018) mukaan lapsen oppimista ja kehitystä tuetaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Tuen tulee olla hyvin suunniteltua, systemaattista, tutkimuspohjaista sekä keskeytymätöntä, ja näin ollen sen täytyy jatkua lapsen siirtyessä esiopetukseen (OPH, 2018, s. 54; Heiskanen, 2018, s. 95). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jossa otetaan käyttöön kolmiportaisen tuen muoto. Kolmiportainen tuki pitää sisällään yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen, jotka tukevat lapsen kasvua ja oppimista. Tuen taso muotoutuu lapsen tarpeen mukaan ja tuen muotoja voidaan toteuttaa kaikilla tuen tasoilla joko yksittäin tai samanaikaisesti (OPH, 2014, s. 12, 44).

Tutkielmassamme käsittelemme tukea ja sen toteuttamista Vasun mukaisesti. Vasu (2018) velvoittaa tukitoimet aloitettavaksi heti tuen tarpeen ilmettyä, tarpeen mukaan monialaisessa yhteistyössä. Pedagogisen tuen antaminen ei ole siis riippuvainen diagnoosista (OPH, 2018, s. 54). Jos lapsella huomataan kehityksessä autismikirjon piirteitä, on tuki aloitettava pikimmiten (Kontu, 2005, s. 356). Vasussa (2018) hyvissä ajoin aloitetulla sekä yksilöllisesti suunnitellulla tuella tuetaan oikeaoppisesti tuen tarpeessa olevaa lasta. Lisäksi sillä ennaltaehkäistään erilaisien ongelmien syntymistä ja annetaan mahdollisuus onnistumiseen sekä autetaan lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä. Tuen tulee pohjautua lapsen vahvuuksiin, oppimiseen ja kehittymiseen liittyviin seikkoihin. Tuki muodostetaan lapsikohtaisesti ja siinä tulee ottaa huomioon yhteiskunnalliset sekä oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut (OPH, 2018, s. 54). Tuen tarkoituksena on saada autismikirjon henkilö hyödyntämään omia vahvuuksiaan, jotka helpottavat elämää kokonaisvaltaisesti (Autismiliitto, 2020). Kontu (2005) kertoo toimivan pedagogiikan syntyvän lapsikohtaisesti. Monialainen yhteistyö yhdessä huoltajien kanssa on tärkeässä roolissa, ja tuen resursseja miettiessä näkökulma tulee olla suunnattuna lapseen (OPH, 2018, s. 54; Kontu, 2005, s. 357). Ymmärtämällä autismikirjon maailmaa, voidaan toteuttaa kuntoutusta, jonka tarkoituksena on lisätä autismikirjon lapsen toimintakykyä (Partanen, 2010, s. 27).

### **3.3 Musiikki varhaiskasvatuksessa**

Musiikki on ainutlaatuista, sillä kaikki voivat nauttia siitä (Fredrikson, 2003, s. 214). Musiikki on yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen edistäjä sekä persoonallisuuden rikastuttaja (Ruokonen, 2000, s. 73). Vasun (2018) mukaan musiikkikasvatuksen täytyy aina olla tavoitteellista. Musiikki kuuluu Vasun pedagogisen toiminnan viitekehyksessä oppimisen alueeseen ja sen sisällä *ilmaisun monet muodot* otsikon alle muiden taiteiden tavoin. Nämä muodot tarjoavat lapsille keinoja hahmottaa maailmaa eri näkökulmista innoittavalla tavalla. Oppimisympäristöjen rikkaus ja monipuoliset välineet tarjoavat keinoja omien tunteiden ja havaintojen ilmaisuun

(OPH, 2018, s. 37, 42–43). Musiikki integroituu kaikkeen varhaiskasvatuksen toimintaan perushoitotilanteista juhlahetkiin. Musiikkia voidaan liittää kaikkeen toimintaan spontaanisti tai suunnitellusti (Ruokonen, 2000, s. 73). Hongisto-Åberg (1994) kertoo musiikin olevan kokonaisuus, joka muodostuu myös yksinään toimivista osista. Osat toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja niitä ovat ääni, sointiväri, dynamiikka, harmonia, rytmi, tempo, melodia ja kesto. Näitä musiikin käsitteitä harjoitellaan lapsien kanssa leikinomaisen toiminnan avulla. Laulaminen, loruttelu, liikkuminen, kuunteleminen ja soittaminen vahvistavat kiinnostusta sekä suhteen luomista musiikkiin (Hongisto-Åberg, 1994, s. 23; ks. OPH, 2018, s. 43). Lindberg-Piiroisen ja Ruokosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksessa ei ole oleellista eikä tarpeellista arvioida lasten musiikillisia kykyjä, vaan sen sijaan keskitytään kannustamaan lapsia musiikin pariin. Jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus musiikkiin (Lindberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 15).

Lindberg-Piiroisen ja Ruokosen (2017) mukaan tavoiteltaessa positiivista ja kestävästä suhdetta musiikkiin, voidaan miettiä sen edellytyksiä; ketkä osallistuvat prosessiin ja millä keinoin tavoitteet saavutetaan. Edellytyksenä kaikelle tälle on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa kannustetaan ja tuetaan lapsen luontaista persoonallisuutta. Yksilöllisyys, elämyksellisyys sekä kokonaisvaltaisuus höystettynä ilolla ovat keinoja saavuttaa lapsen suhde musiikkiin. Suhdetta voidaan pitää dynaamisena eli se kehittyy ja muuttuu lapsen elämän aikana (Lindberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 11). Fredriksonin (2003) mielestä lapsen musiikillista kehitystä tulee tarkastella muuttuvien elinympäristöjen kautta. Kielellinen, motorinen sekä muu taiteellinen kehittyminen on liitetty kiinteästi musiikilliseen kehittymiseen. Varhaislapsuudessa saaduilla kokemuksilla on nykypäivän tutkimusten mukaan suuri merkitys ihmisen myöhemmälle kehitykselle. Vahvat perinnölliset musikaaliset geenit eivät automaattisesti tarkoita suotuisaa musiikillista kehitystä lapsella. Myös nämä lapset, kuten muutkin tarvitsevat kehittyäkseen tukevan, kannustavan sekä virikkeisen kasvuympäristön (Fredrikson, 2003, s. 209). Jokainen voi lähteä vahvistamaan omia musikaalisia kykyjään, kunhan omia mahdollisuuksiaan ei väheksy (Lindberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 17).

Fredriksonin (2003) teoksessa tehdyn tutkimuksen mukaan musiikin kokeminen alkaa jo ennen syntymää. Musiikilliseen kehitykseen vaikuttavat kulttuurisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvat kokemukset ja niiden pohjalta musiikilliset merkitykset. Vaikuttaa siltä, että jo imeväisikäisillä on käsitys säveltaidoista ja intonaatiosta. Jokeltelu muistuttaa säveltaidoineen laulamista ja jo pienikin lapsi voi jäljitellä äidin lepertelyn rytmiä ja säveliä. Nämä hetket voidaan ajatella kom-

munikointiharjoituksina, jotka edistävät äidin ja lapsen välisen ymmärryksen kehittymistä. Lapsen luontaisena oppimisstrategiana voidaan pitää jäljittelyä ja sen seurauksena kertaamista. Samoja lauluja toistetaan moneen kertaan oppimisen nojalla, joka kasvattajien on hyvä muistaa (Fredrikson, 2003, s. 210–211). Lapsuuden kokemukset voivat toimia voimavaroina vielä vanhuudessakin (Lindberg-Piironen & Ruokonen, 2017, s. 6).

Lindberg-Piironen ja Ruokosen (2017) mukaan kasvattajat luovat toiminnallaan, vuorovaikutuksellaan, tuellaan sekä innostuneisuudellaan musiikillisia mahdollisuuksia lapsille. Kasvattajien vastuulla on idyllisten olosuhteiden luominen, jossa lapsen musiikkiminän ominaispiirteet hyväksytään ja niitä kunnioitetaan (Lindberg-Piironen & Ruokonen, 2017, s. 17–18). Tutkielmassamme tarkoitamme kasvattajilla varhaiskasvatuksen opettajaa sekä kontekstista riippuen myös lapsen huoltajia. Lindberg-Piironen ja Ruokonen (2017) kertovat lapsen musiikkisuhteen syntyvän ja kehittyvän hyvissä olosuhteissa. Varhaiskasvatuksen opettaja havainnoi lapsiryhmää ja suunnittelee sen toimintaa siten, että jokaisen lapsen kanssa musiikin parissa toimitaan heidän omalla taitotasollaan. Varhaislapsuudessa tai varhaiskasvatuksessa saadut musiikilliset kokemukset ovat pohjana musiikilliselle kasvuprosessille. Musiikkikasvatus on aina vuorovaikutusta, johon kasvattaja sekä kasvatettava voivat osallistua vaihdellen rooleja keskenään. Yhtä lailla kasvatettava voi opettaa kasvattajalle uusia asioita, olettaen että hän on avoimin mielin mukana vuorovaikutussuhteessa. Välittäminen ja kuunteleminen molemmin puolin ovat ydinasioita musiikillisessa vuorovaikutuksessa. Musiikin yhtenä päätarkoituksena on tuottaa koki-jalleen iloa ja hyötyä, ja onneksemme kaikilla on oikeus tutustua siihen. Musiikilla on valta vaikuttaa lapsen elämään monipuolisesti, sen sisältöä rikastaen. Käyttäkseen musiikkia kokonaisvaltaisena välineenä hyvinvoinnin, oppimisen, luovuuden sekä viihtymisen edistäjänä, on kasvattajan oltava tietoinen musiikista ja sen voimavaroista (Lindberg-Piironen & Ruokonen, 2017, s. 5, 19, 32, 89).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tarkastelemme tutkielmassamme, minkälaisia piirteitä autismikirjon lapsella esiintyy varhaiskasvatuksessa. Kokoamme kattavasti tietoa siitä, millä eri tavoin autismikirjon lapsi saattaa käyttäytyä ja kohdistamme löytämämme tiedot varhaiskasvatuksen kontekstiin. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina haluamme löytää konkreettisia keinoja musiikin avulla tukemiseen, kohdistuen erityisesti autismikirjon lapseen. Nostamme esiin musiikin yleisesti sekä musiikkikasvatuksen, sillä päiväkodissa musiikki ilmenee usein muutenkin kuin musiikkikasvatuksen hetkinä. Uskomme, että löytämistämme tutkimustuloksista ainakin osa on käytettävissä joko suoraan tai soveltaen myös muiden lasten kanssa. Varhaiskasvatukseen sisältyvä musiikki on taitotasosta riippumatta kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien saatavilla. Haluamme löytää sellaisia tukimuotoja, joita sellaisetkin opettajat voivat hyödyntää, joilla ei ole aiempaa musiikillista taustaa.

Vaikka tuomme esille autismikirjon haasteita vahvuuksien ohella, autismikirjon lasta ei tule kuitenkaan nähdä haasteidensa valossa haastavana yksilönä. Näemme varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja näkökulman asiaan tärkeänä. On merkittävää, että opettaja ylittää olemassa olevat haasteet omalla toiminnallaan sekä ympäristön muokkaamisella yhdessä muun lapsiryhmän henkilöstön kanssa. Mahdollisten haasteiden tai esimerkiksi tukitarpeiden tiedostaminen ja ymmärtäminen helpottavat lapsiryhmän ympäristön mukauttamista toimivammaksi ja juuri kyseistä ryhmää palvelevaksi. Jotta pystymme löytämään tutkielmamme musiikillisia tukikeinoja, täytyy meidän ensin ymmärtää mitä autismikirjo sekä sen sisältämät aihealueet kokonaisuudessaan ovat. Kirjallisuuden avulla tutkittavat kysymyksemme ovat:

- 1. Minkälaisia vahvuuksia ja haasteita autismikirjon lapsella esiintyy?**
- 2. Miten musiikilla voidaan tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksessa?**

Meillä on ollut vapaus valita työllemme sopiva lähestymistapa, ja päädyimme valitsemaan tutkimusmenetelmäksemme kuvailevan, tarkennettuna integroivan kirjallisuuskatsauksen (Salmi-  
nen, 2011, s. 6, 8, 38). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen piirteinä on aineistolähtöisyys ja tavoitteena on käsitteinä olevien ilmiöiden ymmärtäminen (Kangasniemi ym., 2013, s. 292). Salmi-  
nen (2011) luonnehtii integroivaa kirjallisuuskatsausta laajaksi yleiskatsaukseksi ilman tiuko-  
ja sääntöjä, joka sallii aiheen tarkastelun monesta näkökulmasta. Kun tutkimme jo olemassa

olevaa tutkimusta, integroiva ote antaa meille tilaisuuden tuottaa siitä myös uutta tietoa. Tämä metodi on muiden tavoin hyväksi tieteelliselle tutkimukselle. Ilman tieteellistä metodologiaa ei pystyttäisi järjestelmälliseen tieteen tulkintaan (Salminen, 2011, s. 1, 6, 8). Valitsemamme menetelmän avulla pystymme löytämään kattavasti tietoa tutkielmamme aiheesta sekä hyödyntämään jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Kansainvälistä kirjallisuutta lukiessamme olemme pystyneet soveltamaan löytämäämme tietoa suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Löytämiemme tutkimustietojen ja tulosten avulla pystymme samalla kasvattamaan omaa tietoisuuttamme aiheesta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009, s. 18). Rumril ja Fitzgerald (2001) sekä Rotter (2007) kertovat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen sopivan uusien, hyvien käytäntöjen luomiseen (viitattu lähteessä Kangasniemi ym., 2013, s. 295).

Kun päätimme kandidaatintutkielmamme aihealueen, täytyi meidän seuraavaksi rajata sekä samalla kohdistaa se johonkin tiettyyn osa-alueeseen kontekstimme sisällä. Tämä mahdollistaa kiinnostavan ongelman tai ilmiön löytymisen, jota lähteä tutkimaan (Metsämuuronen, 2006, s. 27). Kangasniemen ja muiden (2013) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa neljään osaan. Ensimmäisenä muodostetaan tutkimuskysymys. Onnistunut tutkimuskysymys voi olla väljä tai tiukasti rajattu, riippuen haluaako aihetta tarkastella monesta eri näkökulmasta vai keskittyä aiheen tarkasteluun syvemmin jostain tietystä näkökulmasta (Kangasniemi ym., 2013, s. 291, 295). Tutkimuskysymyksiimme ei ole yhtä ja ainoaa vastausta, mutta ne selvästi rajaavat aineiston hakua. Kangasniemi ja muut (2013) kertovat tutkimuskysymysten ohjaavan sopivan aineiston löytymistä, joka on seuraava vaihe. Kolmanneksi on kuvailun rakentaminen, jota tapahtuu jo aineiston valinnassa. Tekijöiltä odotetaan aiheen syvällistä tuntemusta, jotta esille saadaan ilmiön kannalta merkityksellisimmät asiat. Viimeisenä vaiheena on tulosten tarkastelu. Keskeiset tulokset kootaan ja niitä verrataan menetelmään sekä laajempaan asiayhteyteen. Menetelmän erityispiirteenä pidetään näiden neljän vaiheen osittaista sekä jopa yhtäaikaista rakentumista (Kangasniemi ym., 2013, s. 291–292, 294, 297).

Teemme kandidaatintutkielmamme parityönä, joten meidän tulee ottaa huomioon, miten yhteistutkijuus voi vaikuttaa työhömmme. Eskola ja Suoranta (1998) kuvailevat yhteistutkijuutta tutkijatriangulaation näkökulmasta. Tutkijatriangulaation pääajatuksena on, että samaa aihetta tutkii useampi tutkija. Tällöin meidän on tärkeää keskustella omista näkemyksistämme sekä tekemistämme havainnoista yhdessä. Meidän tulee olla samaa mieltä tutkimuksen tekoon kohdistuvista päätöksistä, joita voivat olla esimerkiksi aineiston kartoittamiseen ja tulkitsemi-



seen liittyvät tekijät. Useamman tutkijan tehdessä samaa tutkimusta, syntyy siitä yleensä monipuolisempi sekä näkökulmat saattavat olla laajempia verrattuna yksin tehtyyn tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52).

## 5 Autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa perehdymme tarkemmin autismikirjon lapsen vahvuuksiin ja haasteisiin käyttäytymisen, vuorovaikutuksen sekä kommunikaation näkökulmista. Tämän luvun avulla vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Kuudennessa luvussa hyödynnämme saamiamme tutkimustuloksia musiikin tukikeinojen selvittämiseen.

On tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja osaa tunnistaa autismikirjon piirteille tyypillisiä ominaisuuksia. Joskus varhaiskasvatuksen opettaja voi tuntea keskustelun olevan hankalaa autismikirjon lapsen kanssa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 38). Peter Szatmari (2004) kuvailee, kuinka autismikirjon lapsen käytöstä ymmärtää paremmin silloin, kun maailmaa tarkastelee lapsen silmin. On tärkeää, että opettaja pystyy ymmärtämään minkälaista autismikirjon lapsen mielessä mahtaa olla (viitattu lähteessä MacKenzie, 2008, s. 20).

Baron-Cohen (2002) huomauttaa hyvin, miten ympäristöllä on osakseen suuri merkitys ”normien” määrittelyssä. Esimerkiksi ympäristömme olettaa neurotyypillisten ihmisten keskittyvän enemmän toisiin ihmisiin kuin esineisiin. Tällöin tyypillisesti autismikirjon henkilöt, jotka keskittyvät enemmän esineisiin, tulevat määriteltyä ”erilaisiksi”. Jos ympäristön oletukset muuttuisivat, nähtäisiin autismikirjon henkilöt eri tavoin. Edelleen on epäselvää, miksi neurotyypillisten lasten käyttäytyminen nähdään normina ja autismikirjon lasten käyttäytyminen vähempiarvoisena (Baron-Cohen, 2002, s. 187). Jakamalla tietoisuutta autismikirjosta, helpotetaan autismikirjon henkilöiden kohtaamia hankaluuksia (Autismiliitto, 2020).

### 5.1 Käyttäytyminen

Partasen (2010) tekstissä autismikirjon henkilöillä ajattelu keskittyy tyypillisesti yksityiskohdaksiin tietoihin kokonaisuuden sijaan. Neurotyypillinen henkilö hahmottaa ja tulkitsee tietoa kokonaisuuksina (Partanen, 2010, s. 23). Vaikka autismikirjon lapsi huomaisi pieniä yksityiskohtia asioissa, joita neurotyypillinen lapsi ei huomaa, voidaan sitä yksinkertaisesti kutsua vain erilaiseksi tavaksi hahmottaa maailmaa (Baron-Cohen, 2002, s. 187). Partasen (2010) mukaan vielä nykyäänkin on yleisenä haasteena ymmärtää, että kaikilla ihmisillä ei ole samanlaista tapaa hahmottaa maailmaa ja sosiaalista vuorovaikutusta. Autismikirjon henkilöiden tapa hahmottaa maailmaa siis poikkeaa valtavirrasta. Tällöin on normaalia, että heidän toimintatapansa ja reaktionsa poikkeavat odotetusta. Kun tiedämme syyn käytöksen takana, ei väärinkäsityksiä synny esimerkiksi vihamielisen näköisessä käytöksessä (Partanen, 2010, s. 23–24). Avellanin

ja Lepistön (2008) mukaan autismikirjon lapset hyötyvät, kun päiväkodin päiväohjelma on ennakoitua ja selkeäksi rakennettua. Tässä voidaan yhtenä apukeinona käyttää kuvallista päiväohjelmaa, sillä autismikirjon lapset ymmärtävät usein paremmin näkemäänsä kuin kuulemaansa. Kuvia kannattaa hyödyntää myös muussa varhaiskasvatuksen toiminnassa, kuten esimerkiksi tilojen, tilanteiden ja ohjeiden hahmottamisessa (Avellan & Lepistö, 2008, s. 19–20). Autismikirjon henkilöt ovat usein vahvasti visuaalisia (MacKenzie, 2008, s. 22).

Avellanin ja Lepistön (2008) mukaan ihmisen eri aistien, kuten esimerkiksi kuulo- ja näköaistin avulla saadaan jatkuvasti tietoa ympäristöstä. Oppimisen ja toiminnan kannalta on oleellista, että ihminen kykenee poimimaan aistiärsykkeiden seasta tilanteen kannalta oleellisemmat asiat sekä pystyy tulkitsemaan näiden tarkoitusta. Autismikirjon lapsi erottelee aistiärsykeitä tutkimusten mukaan tavanomaista tarkemmin. Samaan aikaan autismikirjo sisältää myös ärsykkeiden ylivalikoivuutta, jonka vuoksi lapsi saattaa kiinnittää huomionsa vain yhteen asiaan kerrallaan. Se taas johtaa tyypillisesti kokonaisuuden hahmottamisen hankaluuksiin (Avellan & Lepistö, 2008, s. 22).

Autismikirjioon liittyy tiiviisti Ayresin (2008) käsite sensorinen integraatio, joka tarkoittaa aivoissa tapahtuvaa tiedostamatonta tapahtumaa. Se jäsentää aisteista saapuvaa tietoa ja päättää runsaasta saapuvista tiedoista sen, johon tulee keskittyä. Sensorisen integraation tehtävänä on aiheuttaa meissä tarkoituksenmukainen toimintareaktio. Se luo perustan älylliselle oppimiselle sekä sosiaaliselle käyttäytymiselle (Ayres, 2008, s. 30). Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan neurotyypilliselle lapselle portaiden alastulo voi tapahtua ilman suurempaa ajattelua. Autismikirjon lapselle tämä voi olla monimutkaisempaa. Hänen pitää keskittyä yhden jalan liikuttamiseen kerrallaan ja miettiä kummalla jalalla astuu seuraavaksi. Lisäksi porrasaskelien korkeuden hahmottaminen saattaa olla haastavaa. Tapahtumaan kuuluvat aistitiedot, niiden käsitteleminen ja seuraavan askeleen suunnitteleminen kuuluvat *sensorinen integraatio* käsitteen alle (Hammel & Hourigan, 2013, s. 104–105).

Arvion mukaan yli 90 prosentilla autismikirjon henkilöistä on yli- tai aliherkkyyksiä aistitoiminnoissa (Partanen, 2010, s. 33). Tämä kertoo luultavimmin aistitiedon jäsentymisen poikkeavuudesta, joka on useiden autismikirjon piirteiden lähtökohta (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 26). Partanen (2010) mukaan aistitoimintojen yli- tai aliherkkyyksien vaikuttaessa suuresti autismikirjon lapsen toimintakykyyn, on kasvattajien hyvä tunnistaa tämän aiheuttavat tekijät. Poikkeavuutta voi esiintyä kosketuksessa, tasapainossa, asentotunnossa, nälässä, hajussa, kuulossa ja makuaistissa yksinään tai samanaikaisesti (Partanen, 2010, s. 33). Heinämäen (2000)

mukaan autismikirjo saattaa ilmetä juuri kuulo- ja näköaistin poikkeavuuksina. Tällöin lapsi saattaa reagoida aisteista saataviin tietoihin liian voimakkaasti, liian heikosti tai ennalta odottamattomalla tavalla. Kokemus kirkkaan valon häikäisystä voi meistä tuntua hyvin epämiellyttävältä. Autismikirjon lapselle normaalit lamput voivat aiheuttaa samanlaisen reaktion. Tietynlaista käyttäytymistä ei voi odottaa autismikirjon lapselta, jos heidän poikkeavuuksiaan ja haasteitaan ei tunne (Heinämäki, 2000, s. 91; Partanen, 2010, s. 33).

Autismikirjon lapsilla saattaa esiintyä joustamattomia käyttäytymis- ja ajatusmalleja (Hämäläinen, 2019, s. 34). Avellanin ja Lepistön (2008) mukaan on hyvin yleistä, että autismikirjon lapsi viihtyy paljon yksinään ja kiinnostus yhteiseen tekemiseen on melko vähäistä. Lapsi kohtaa usein vaikeuksia monissa arjen taidoissa, esimerkiksi omatoimisuuden kehittymiseen tarvitaan yleensä aikuisen jokapäiväistä ohjausta (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9).

## **5.2 Vuorovaikutus**

Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020) mukaan ihmisen aivot ovat perusajatukseltaan sosiaaliset. Sosiaalisen vuorovaikutuksen oletusarvo on avainasemassa kokonaisvaltaiselle kehitymiselle sekä muiden ihmisten ymmärtämiselle. Tunteilla sekä niiden viestimisellä muille on iso merkitys ajateltaessa sosiaalista kanssakäymistä. Ne mahdollistavat yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen sekä positiivisen vuorovaikutuksen rakentumisen muiden ihmisten kanssa. Tunneviestien välittäjiä ovat muun muassa ilmeet, katse, äänenpaino, eleet sekä liikehdintä (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, s. 53–54). Rogersin ja Dawsonin (2010) mukaan normaalisti puhuttaessa toisen henkilön kanssa, ihminen seuraa vastapuolen reaktioita ja muuttaa sen perusteella omaa käyttäytymistään. Tämän kyvyn avulla ihminen on joustava sosiaaliselle palautteelle (Rogers & Dawson, 2010, s. 5). Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on tyypillistä niin ikävien kuin iloistenkin tunnetilojen tarttuminen ympärillä oleviin ihmisiin, sillä koetut tunteet peilautuvat ihmisestä toiseen. Tämän tapahtuessa henkilöiden aivot alkavat toimia ikään kuin samassa sykkeessä, jonka tavoitteena on yhteisymmärryksen syntyminen sekä vastapuolen ajatusten ymmärtäminen. Tunteiden heijastuminen muihin on ehdotonta, jotta empatia ja siihen perustuva myötätuntoinen toiminta pystyy toteutumaan (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi, 2020, s. 53–54). Autismikirjon lapsella joustavuutta ei tässä asiayhteydessä yleensä ole, ja hän pyrkii jatkamaan esimerkiksi itseään kiinnostavia aiheita sen sijaan, että rakentaisi yhteistä ymmärrystä vertaistensa kanssa (Rogers & Dawson, 2010, s. 5). Toisin kuin voisi ajatella, autismikirjon lapset haluavat olla vuorovaikutuksessa

vertaistensa sekä läheistensä kanssa, mutta heillä ei ole taitoa toteuttaa sitä samalla tavalla kuin neurotyypillisillä henkilöillä (Penttilä, 2019, s. 157).

Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan autismikirjon lapselle on tavanomaista erikoinen sosiaalinen vuorovaikutus. Osa sitä on vastavuoroisuus, joka vaikuttaa lapsen toimintaan kokonaisvaltaisesti, kuten esimerkiksi oppimiseen. Vastavuoroisuuden ollessa vähäinen tai kokonaan pois lapsen kehitys kärsii (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 35). Partanen (2010) kirjoittaa puutteellisten sosiaalisten taitojen olevan tunnetuimpia autismikirjioon liittyviä piirteitä. Jollain autismikirjon lapsella tämä voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että he vaikuttavat olevan täysin omassa maailmassaan ja heitä ei kiinnosta vuorovaikutus muiden kanssa (Partanen, 2010, s. 30). Avellanin ja Lepistön (2008) mukaan autismikirjon lapsella saattaa olla hankaluuksia esimerkiksi huomion kiinnittämisessä ympärillä oleviin ihmisiin sekä toimia heidän esimerkinsä mukaisesti. Useiden tutkimusten mukaan on tyypillistä, että autismikirjon lapsi ei hae katsekontaktia esimerkiksi hoitajansa kanssa, jolloin katsevuorovaikutuksen tuoma informaatio jää häneltä huomaamatta (Avellan & Lepistö, 2008, s. 18). Lapsi saattaa joutua kamppailemaan sanattomien viestien lukemisessa, joiden avulla muut tyypillisesti informoivat muille muun muassa suuttumuksesta, kiusaantuneisuudesta tai tylsistymisestä (Partanen, 2010, s. 30).

Rogersin ja Dawsonin (2010) teoksessa kotivideoiden avulla on huomattu, että pienet autismikirjon lapset viettävät vain vähän aikaa muiden ihmisten katseluun. He eivät reagoi normaalisti omaan nimeensä, eivätkä osoittele asioita, mikä on tärkeä asia kielen kehityksen kannalta (Rogers & Dawson, 2010, s. 1). Avellanin ja Lepistön (2008) teoksessa katsekontaktin luomista autismikirjon lapsen kanssa voidaan harjoitella usealla eri keinolla. Teoksessa esiintyvässä VARHIS-kuntoutuksessa suositellaan autismikirjon lapsen huomion saamiseksi eleitä, fyysistä ohjausta sekä ilmeitä tavanomaista enemmän. Autismikirjon lapselle on hyvä opettaa kaikki vuorovaikutuksen perustaidot, sillä puutteelliset vuorovaikutustaidot voivat aiheuttaa pitkäaikaisia ongelmia lapsen kehityksen kannalta (Avellan & Lepistö, 2008, s. 18).

MacKenzien (2008) mukaan autismikirjon henkilöiden vahvuuksiin lukeutuvat muun muassa rehellisyys, suoraviivaisuus sekä avoimuus. Heillä on taipumus olla uskollisia sekä voimakkaan moraalisia; he suhtautuvat intohimoisesti oikeaan ja väärään. Autismikirjon henkilöt ovat tavallisesti sitkeitä sekä määrätietoisia asioista, jotka ovat heille tärkeitä, jolloin he voivat suhtautua intensiivisesti omiin mieltymyksiinsä (MacKenzie, 2008, s. 22). Tästä voimme ajatella, että jotkut autismikirjon lapset voivat esimerkiksi pitää jonkun lapsen puolta tilanteessa, jossa osa päiväkotiryhmän lapsista toimii vastoin lapsiryhmän yhteisiä sääntöjä ja kiusaavat muita

lapsia. Voisi myös ajatella, että autismikirjon lapsi ei luovuta ihan heti asian suhteen, vaan pyrkii saamaan asiat taas sovittujen sääntöjen mukaiseksi esimerkiksi viestimällä asiasta lapsiryhmän henkilöstölle.

### 5.3 Kommunikaatio

Kommunikaatio kuvastaa kielellistä sekä ei-kielellistä viestintää, kuten esimerkiksi ilmeitä, eleitä, toimintaa, puhetta ja kirjoitettuja sanoja (Avellan & Lepistö, 2008, s. 18). Heflinin ja Alaimon (2007, s. 234) mukaan taito tuottaa, vastaanottaa, käsitellä sekä ymmärtää näitä viestinnän muotoja, on osa kommunikaatiota (viitattu lähteessä Hammel & Hourigan, 2013, s. 31). Autismikirjon henkilöillä haasteita on yhdellä tai kaikilla näillä osa-alueilla (Hammel & Hourigan, 2013, s. 31). Ymmärrys mielen teoriasta auttaa käsittämään autismikirjon henkilön ajattelumaailmaa (Timonen, 2019, s. 108). Mielen teoria tarkoittaa kykyä ymmärtää, että jokaisella ihmisellä on oma mieli (Hamilton & Marsh, 2013, s. 380). Baron-Cohen (2000) tarkentaa mielen teorian tarkoittavan uskomuksia, aikomuksia ja haluja, jotka pohjautuvat ihmisten tunteisiin ja käyttäytymiseen (viitattu lähteessä Hadwin & Kovshoff, 2013, s. 413). Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan autismikirjon lapsella voi mielen teorian mukaan olla haastavaa ymmärtää muiden ajatuksia ja tunteita. Lapsella voi olla vaikeaa käsittää, että muut voivat tuntea ja ajatella samasta asiasta eri tavoin kuin hän (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 42).

Ockelfordin (2013) teoksessa kommunikaation kehitys on jaettu viiteen tasoon. Ensimmäisellä eli tarkoituksettomalla tasolla, lapsen ollessa vauva, viestii hän ympärillä oleville aikuisille muun muassa itkemällä. Toiminta ei ole niin sanotusti tarkoituksenmukaista, eikä hän hae tietoisesti itkullaan huomioita tai vastinetta. Seuraavalla, kommunikaation tarkoituksellisella tasolla, lapsi tulee tietoiseksi siitä, että lähistöllä olevat ihmiset pystyvät reagoimaan ja huomioimaan hänen eleitään ja aloituksiaan. Kolmannella eli symbolisella tasolla asioille, eleille ja esineille tulee uusia merkityksiä viestinnän kannalta. Esimerkiksi jos varhaiskasvatuksen opettaja näyttää lapsille ruokailuvälineitä, tarkoittaa tämä ruokailun alkamista. Neljännellä eli formaalisella tasolla nämä symboliset eleet voivat ajan myötä kehittyä puhe- sekä lukutaitoon. Viimeisellä tasolla lapsi ymmärtää kontekstien ja osallisten merkityksen, ja tätä viestinnän tasoa kutsutaan pragmaattiseksi tasoksi (Ockelford, 2013, s. 160–161).

Avellanin ja Lepistön (2003) mukaan autismikirjoon kuuluu tyypillisesti viivästynyt ja poikkeava kielen kehitys, jonka vaikeusaste vaihtelee yksilökohtaisesti. Jotkut autismikirjon lapset eivät puhu ollenkaan, kun taas osa puhuu sujuvasti muutamia sanoja. Toiset autismikirjon lapset puhuvat runsaastikin, mutta puhe saattaa koostua kommunikatiivisen puheen sijaan esimerkiksi elokuvista ulkoa opituista fraaseista. Tällöin varhaiskasvatuksen opettajan on hyvä tunnistaa, onko kyse ulkoa opetelluista lauseista ja sanoista. Nämä valmiit fraasit voivat hämätä ja antaa näin ollen paremman vaikutelman lapsen puheen ymmärtämisen taidoista kuin se todellisuudessa on (Avellan & Lepistö, 2008, s. 18–19). Hammelin ja Houriganin (2013) esimerkissä autismikirjolle tyypillinen kaikupuhe eli sanojen ja fraasien toistaminen voi näyttäytyä autismikirjon lapsen tapana vetäytyä ympäröivästä maailmasta itselleen tuttuun ja turvalliseen tilaan. Jos asia ei ole tiedossa, tilanne voi näyttää siltä, että lapsi ei ole kiinnostunut meneillään olevasta tuokiosta, vaan alkaa touhuamaan omiaan. Autismikirjon lapsen tulee kuitenkin osata kommunikoida muiden kanssa, ennen kuin hän voi oppia uusia asioita (Hammel & Hourigan, 2013, s. 31, 35–36). Sainio, Pajulahti ja Sajaniemi (2020) kuvaavat pienten lasten kielitaidon olevan merkittävässä yhteydessä muun muassa itsesäätelytaitojen kanssa. Kieli toimii niin itsesäätelyn kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen apukeinona (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi, 2020, s. 67–68).

Avellanin ja Lepistön (2008) mukaan kielellisten vaikeuksien lisäksi autismikirjon lapsilla on usein selkeä vaikeus esikielellisissä taidoissa. Esikielellisiä taitoja ovat muun muassa jaetun tarkkaavaisuuden sekä jäljittelyn taidot. Autismikirjon lapsen kuntoutukseen osallistuvien kasvattajien tehtävänä on saada lapsi huomaamaan kommunikaation tarkoitus ja rohkaista häntä kommunikaatioaloitteisiin muiden kanssa. Tarkoituksena on, että autismikirjon lapsi kykenee ymmärtämään viestintää sekä ilmaisemaan omia tarpeitaan. Tässä voidaan käyttää apuna muun muassa kuvakommunikaatiota puheen tukena (Avellan & Lepistö, 2008, s. 18–19). Autismikirjon lapsilla on haasteita kommunikaatiossa, mutta he hyötyvät erilaisista toimenpiteistä, joita kasvattajat harjoittavat. Harjoittelemiseen ei välttämättä tarvita suuriakaan ponnisteluja, kunhan lähtökohdat ovat oikeita (Ockelford, 2013, s. 161).

Rogersin ja Dawsonin (2010) teoksessa puheen vähäisyys tai olemattomuus riippuvat vastasyntyneen vuorovaikutuksesta maailman kanssa. Jos huomio on kiinnittynyt ihmisten sijaan esineisiin, kielen ja puheen huomioiminen jää vähäiseksi (Rogers & Dawson, 2010, s. 3–4). Myös Baron-Cohenin (2002) mielestä autismikirjon lapsen kognitiiviset taidot voidaan

nähdä enemmän suunnattuna tavaroihin sekä esineisiin ja näin ollen yksityiskohtaiseen tietoon. Sosiaalisessa maailmassa ei pidetä suurena etuna yksityiskohtien huomioimista, mutta matematiikan, musiikin, tekniikan sekä tieteen maailmoissa sellainen taito voi johtaa enemmän menestykseen kuin epäonnistumiseen. Monien erilaisten interventiomallien avulla pyritään puuttumaan tähän epätavalliseen vuorovaikutukseen ja mahdollistamaan tarpeellinen informaatio kielelliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Hyväksi tavaksi on huomattu vaikutuksellinen ja rikas sosiaalinen vuorovaikutus, jossa vastasyntyneen huomio kiinnitetään sellaiseen kohteeseen, joka lapselle on sosiaalisesti palkitseva (Baron-Cohen, 2002, s. 187, 189). Kuntouttamisen tavoitteena on toimintakyvyn lisääminen sekä itsenäisempi elämä (Partanen, 2010, s. 18).



## 6 Autismikirjon lapsen tukeminen musiikin avulla

Tässä luvussa pohdimme musiikin tukikeinoja ja vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme. Olemme jakaneet alaluvut samalla tavalla kuin viidennessä luvussa selvyuden vuoksi. Alaluvuissa tutkimme musiikkia yhdessä käyttäytymisen, vuorovaikutuksen sekä kommunikaation kanssa.

Olemme lähdekirjallisuudessa törmänneet paljon musiikkiterapian käyttöön. Salon (2009) mukaan pelkällä musiikillakin voidaan melkein yhtä tuloksettaasti tukea autismikirjon lapsen kehitystä. Rajat musiikin ja musiikkiterapian välillä ovat joskus vaikeasti määriteltävissä. Musiikki tarjoaa laajoja mahdollisuuksia sekä yksilöllisen lähestymistavan jokaiselle lapselle, ja se on yksi vapauttavimmista oppimisen alueista (Salo, 2009, s. 191, 197). Tutkimus osoittaa varhaisiän musiikkikasvatuksella olevan positiivisia tuloksia lapsen laaja-alaisen oppimiskyvyn lisääntymisessä kaikilla oppimisen ja kehityksen alueilla (Lindberg-Piironen & Ruokonen, 2017, s. 63).

Kontun, Ullgrenin, Törmäsen, Nislinin ja Pirttimaan (2013) tutkimuksessa joillakin autismikirjon henkilöillä voi olla kattava musiikillinen muisti sekä he voivat nimetä ja erotella eri sävelkorkeuksia. Lisäksi autismikirjon henkilöt voivat olla erittäin mielikuvituksellisia musiikin parissa (Kontu ym., 2013, s. 26, 28–29). Bölten ja Proutskan (2004) mukaan yksi autismikirjon piirre voi olla savant-lahjakkuus. Henkilöllä on silloin johonkin tiettyyn asiaan kohdistunut taito esimerkiksi musiikin alueella, joka on liitoksissa tiedolliseen, aisteihin tai älylliseen toimintaan kohdistuvaan erityisyyteen. Toisin sanoen savant-lahjakkuus ylittää normaalin toimintakyvyn (viitattu lähteessä Kontu ym., 2013, s. 26). Erityisesti kyky sävelkorkeuksien nimeämiseen eli absoluuttinen sävelkorva on tyypillinen esimerkki savant-lahjakkuudesta autismikirjon henkilöillä (Kontu ym., 2013, s. 26). Absoluuttisen sävelkorvan omaava autismikirjon lapsi voi olla muille avuksi oikeassa sävelessä pysymisessä yhdessä laulaessa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 66). Vaikka savant-lahjakkuus yhdistetäänkin usein juuri autismikirjioon, ei sitä kuitenkaan esiinny kaikilla autismikirjon henkilöillä (Heaton & Wallance, 2004, s. 907; Bölte & Proutska, 2004 viitattu lähteessä Kontu ym., 2013, s. 26). Keskitymme tutkielmassamme autismikirjon vahvuuksiin pääasiassa savant-lahjakkuuden ulkopuolelta.

Autismikirjon diagnoosiin kuuluu paljon haasteita, mutta siinä ilmenee myös paljon erityisiä taitoja sekä tietoja esimerkiksi matematiikassa ja luonnontieteissä. Syvä ja toistuva tarkkaavuuden suuntautuminen kuuluu autismikirjioon ja tiettyyn aiheeseen syventyminen voidaan nähdä

vahvuutena. Mielenkiinnon kohteisiin voi lukeutua kellot, kartat, kalenterit ja junat. Syvän mielenkiinnon lisäksi hyvä muisti voi näkyä autismikirjon lapsilla musiikin sekä rytmin ymmärtämisessä (MacKenzie, 2008, s. 20). Palapelin kokoaminen ja moottorisoidut lelut, samoin kuin musiikki ja tanssiminen voivat olla autismikirjon lapsen vahvoja mielenkiinnon kohteita (Timonen, 2019, s. 115). Lisäksi erikoiset, jopa epätavalliset musiikilliset kyvyt ovat mahdollisia autismikirjon henkilöillä (Ockelford, 2013, s. 211).

## **6.1 Musiikki ja käyttäytyminen**

Wigramin ja Elefantin (2009) mukaan autismikirjon lapsi voi osoittaa musiikillista luovuutta, ja kannustaminen siihen hyödyttää lasta. Autismikirjon lapsi pyrkii turvallisuuteen tuttujen sekä ennalta-arvattavien käyttäytymismallien ja ympäristöjen avulla. Kun ympäristö vastaa lapsen odotuksia, haastavaa käyttäytymistä tapahtuu vähemmissä määrin. Oppimista tapahtuu enemmän selkeässä ja hyväksytyssä ympäristössä (Wigram & Elefant, 2009, s. 426; Penttilä, 2019, s. 136). Autismikirjon lapsen tuntiessa jonkin tilanteen tai ympäristön epämiellyttäväksi, kasvattajan tulisi muokata niitä miellyttävimmiksi (Hämäläinen, 2019, s. 92). Tämä tarkoittaa opettajan kohdalla esimerkiksi valon säätämistä, luokahuoneen koon miettimistä ja istumapaikan järjestystä ajatellen mahdollisia häiriötekijöitä (Hammel & Hourigan, 2013, s. 123).

Hourigan ja Hourigan (2009) kertovat autismikirjon lapsen pystyvän nauttimaan päiväkodissa tapahtuvasta musiikkikasvatuksesta, jos hän saa tarvittavan tuen ja tarpeeksi aikaa sopeutumiselle. Tämä myös auttaa lasta luomaan yhteyden lapsiryhmän henkilöstöön ja muihin lapsiin (Hourigan & Hourigan, 2009, s. 40). Wigram ja Elefant (2009) tuovat esille autismikirjon lapsen tarvitsevan struktuuria, jota esiintyy musiikissa monessakin muodossa. Jo aikaisemmin mainitut musiikin osat; melodia, harmonia, rytmi, sanamuoto sekä dynamiikka tukevat tarvittavan struktuurin muodostumista (Wigram & Elefant, 2009, s. 427). Musiikkihetkellä kuvitettu aikajana auttaa autismikirjon lasta ennustamaan ajan kulkua ja vähentämään ahdistusta tulevista (Hammel & Hourigan, 2013, s. 79).

Hämäläinen (2019) kertoo esimerkein, kuinka autismikirjon lapsia tuetaan osallistumaan yhteiseen toimintaan. Lapselle tulee tarjota hänen välttelemissään tilanteissa tai ympäristöissä riittävän helppoja tehtäviä. Vaatimustasoa lisätään vähitellen kehityksen mukaan. Musiikkihetkillä lapselle annetaan päätösvalta osallistumisen tasosta. Tämä voi olla mitä vain seuraamisen ja osallistumisen väliltä; mikä vain lapselle itselleen on helpoin tapa (Hämäläinen, 2019, s. 92). Virheet ovat osa oppimisprosessia, ja jotkut tarvitsevat ikäisiään enemmän aikaa omaksua uusia

taitoja (Scott, 2017, s. 48). Hämäläinen (2019) kertoo kasvattajan kannalta riittävän tuen tarjoamisen sekä palkitsemisen yrityksestä ja onnistumisesta olevan oleellista. Palkitsemalla ja kehumalla saadaan todennäköisesti vahvistettua toivottua käyttäytymistä ja sen toistumista jatkossa (Hämäläinen, 2019, s. 99–100). Huomion antaminen ja kehuminen ovat Penttilän (2019) mukaan sosiaalisesti hyväksytyjä ja “halpoja” toiminnan vahvistajia. Ne sopivat päiväkotiympäristöön oivallisesti helpon saatavuuden takia (Penttilä, 2019, s. 138).

Scottin (2017) mukaan musiikkituokiota suunnitellessa opettajan on hyvä huomioida autismitkirjon lapsen kiinnostuksen kohteet ja pelkoa aiheuttavat aiheet. Esimerkiksi, jos lapsi on kiinnostunut kissoista, laulamalla niistä saadaan huomiota kiinnitettyä myös itse musiikkiin. Kissa-aiheen avulla voidaan harjoitella eläimen kaltaista liikehdintää ja ääntelyä musiikin tahdissa. Opettaja voi määritellä äänen pituuden ja voimakkuuden kannustaen lasta osallistumaan toimintaan (Scott, 2017, s. 36). Hammel ja Hourigan (2013) painottavat, että autismitkirjon lasta ei saa hoputtaa, painostaa tai pakottaa missään harjoituksissa. He tarvitsevat aikaa tunteakseen olonsa mukavaksi. On ehdottoman tärkeää, että ennen harjoitteiden aloittamista on keskusteltu esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen autismitkirjon lapsen kanssa käytetyistä käytänteistä ja tuen muodoista, jotka on todettu toimivaksi joko lapsen terapiassa tai toisen ammattilaisen toimesta. Näin ollen musiikissa opettajan apuna ovat yhtenevät ja toimivaksi havaitut käytänteet (Hammel & Hourigan, 2013, s. 6–7, 39).

Hammel ja Hourigan (2013) kirjoittavat, että jos autismitkirjon lapsella ei ole riittävää itsekuria tai itsehillintää, hän tarvitsee musiikinopetukseen osallistumiseen opettajan tukea. Näitä taitoja on mahdollista harjoitella. Harjoitteiden tuloksena lapsi voi osallistua vuoronsa odottamiseen sekä istumiseen hänelle osoitetulla paikalla. Opettaja voi arvioida aiempien kokemusten perusteella, kuinka kauan autismitkirjon lapsi maltaa odottaa vuoroaan. Musiikin keinoin tätä itsehillinnän taitoa voidaan harjoitella esimerkiksi lapsiryhmän soittimien jaon tilanteessa. Kun autismitkirjon lapsi oppii, että jokainen saa lopulta soittimen, voi opettaja alkaa pidentämään lapsen oman vuoron odottamista (Hammel & Hourigan, 2013, s. 71–72).

## **6.2 Musiikki ja vuorovaikutus**

Musiikki on universaali viestinnän muoto, joka ylittää mahdolliset kielelliset, fyysiset, henkiset ja kognitiiviset esteet ihmisten välillä (Wigram & Elefant, 2009, s. 442). Pystyäkseen ilmaisemaan itseään musiikin avulla, lapsen täytyy olla tietoinen omista ilmaisun mahdollisuuksistaan, kuten äänentuottamisesta ja elehtimisestä (Kontu, 2004, s. 84–85). Wigramin ja Elefantin

(2009) mukaan ymmärtääkseen musiikin parantamisvoiman, tulee sitä ajatella viestintänä, joka voi kiinnittää syvästi ihmisten tunteita ja ajatuksia. Kirjoittajat uskovat musiikin tukevan vuorovaikutuksen perusteita. Heidän teoksensa eräässä tapauksessa lapsen ja äidin välisessä musiikillisessa vuorovaikutuksessa lapsi kasvoi sekä emotionaalisesti että sosiaalisesti (Wigram & Elefant, 2009, s. 421, 433, 441). Tapauksen tuloksia emme voi silti yleistää tai ennustaa muiden autismikirjon lasten kohdalla. Laulujen kautta tapahtuva musiikillinen vuorovaikutus auttaa kuitenkin autismikirjon lasta luomaan tajua subjektiivisuudesta (Wigram & Elefant, 2009, s. 433).

Ockelfordin (2013) mukaan musiikin toimintoja, kuten laulamista, soittamista, kuuntelemista ja uusien kappaleiden keksimistä voi tehdä yksin, mutta niin autismikirjon lapsille kuin muillekin lapsille se tarjoaa turvallisen tilaisuuden harjoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Opettaja voi tarjota vaihtelevissa ympäristöissä harjoituksia; sisällä ja ulkona, pienessä tai suuressa ryhmässä, konserttisalissa tai päiväkodin päiväunihuoneessa. Autismikirjon lapselle valikoima sosiaalisista tilanteista on suuri. Kasvattajien on tärkeää mahdollistaa musiikilliset elämykset, joihin yleensä kuuluu muiden ihmisten läsnäolo. Esimerkkinä tilanne, jossa lapsi tuodaan kuuntelemaan muiden tuottamia ääniä. Lapselle annetaan mahdollisuus vastata ääniin tarkoituksenmukaisesti. Opettajan antama mahdollisuus osallistua toimintaan voi luoda läheisen siteen lapsen ja opettajan välille. Ryhmässä musisoinnin tärkeys korostuu silloin, jos lapsen taidot ovat vielä rajalliset. Kuuluminen suurempaan kokonaisuuteen voi olla motivoivaa, arvokasta sekä musiikillisesti miellyttävää lapselle (Ockelford, 2013, s. 202–205, 208–209). Opettajan on hyvä tiedostaa, että autismikirjon lapsi oppii usein jopa paremmin ikäisiltään kuin opettajalta itseltään (Hammel & Hourigan, 2013, s. 63).

Ockelford (2013) mieltää, että yhteisen huomion kohteen muodostaminen voi tuottaa vaikeuksia osalle autismikirjon lapsista. Sen ylläpitäminen on osa vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Jotkut lapset pystyvät osallistumaan vuorovaikutukseen paremmin sellaisten laulujen avulla, joissa tapahtuu jotain ennalta odotettavaa. Esimerkiksi *Jos sull lysti on* sekä *Piippolan vaarilla oli talo* lauluissa, on aktiivista toimintaa laulun ohella. Kuten aiemmissa luvuissa on mainittu, autismikirjon lapsi on monesti kiinnostunut vain itselleen mielenkiintoisista asioista. Tällöin mielenkiinnon kohdistaminen jonkun toisen henkilön esiin tuovaan asiaan tai esineeseen voi olla hankalaa. Taitoa voidaan kuitenkin opettaa toistuvilla ja kaavamaisilla tehtävillä. Jos autismikirjon lapsi on kiinnostunut esimerkiksi eri soittimista, voidaan yhteiset keskustelut kohdistaa niihin. Mitä kauemmin opettaja pystyy pitämään lapsen mielenkiintoa yllä tämän kaltaisissa tilanteissa, sitä enemmän hän oppii (Ockelford, 2013, s. 204–205). Jos harjoitteeseen

saada yhdistettyä lisäksi molemmin puolinen katsekontakti, on kehitys vielä monipuolisempaa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 37–38).

Hammelin ja Hourigan (2013) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja voi harjoitella katsekontaktin luomista autismikirjon lapsen kanssa esimerkiksi soittimien avulla. Opettaja voi pitää esimerkiksi tamburiinia lapsen ja omien kasvojensa välissä lähellä molempien silmiä. Jos opettaja hymyilee silmiä myöten, autismikirjon lapsi voi oppia, että soitin on tulossa hänelle. Tämän harjoituksen toimiessa kommunikaatio opettajan ja lapsen välillä voi kehittyä voimakkaasti (Hammel & Hourigan, 2013, s. 34). Luulemme tämän voivan olla hyvin toimiva vuorovaikutustaitoja kehittävä harjoitus silloin, kun autismikirjon lapsi on kiinnostunut soittimista. Hammelin ja Houriganin (2013) mukaan toinen autismikirjon lapsen katsekontaktin ottoa kehittävä harjoite voi olla sellainen, jossa opettaja tervehtii lasta laulamalla. Tervehdyksen jälkeen odotetaan lapsen tervehtivän takaisin katsekontaktin kanssa. Jos lapsi tervehtii ilman katsekontaktia, tulee varhaiskasvatuksen opettajan löytää lapsen katse ja tervehtiä häntä uudelleen. Tämän harjoituksen tarkoituksena on luoda katsekontakti aina tervehdyksen yhteydessä aluksi opettajan kanssa ja myöhemmin jopa muiden lasten kanssa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 35). Penttilä (2019) kertoo autismikirjon lapsen voivan harjoitella vuorovaikutustaitoja esimerkiksi jakamalla soittimia musiikkihetkellä vertaisilleen opettajan avustuksella. Lasta kiitetään jakamisesta ja tapahtuma sanoitetaan hänelle kehujen siivittämänä (Penttilä, 2019, s. 168).

### **6.3 Musiikki ja kommunikaatio**

Yhä useammissa tutkimuksissa on esitetty, että musiikilla on positiivinen yhteys autismikirjon lapsen kielellisen kehityksen edistymisessä (Ockelford, 2013, s. 160). Kontun (2004) mukaan musiikki antaa mahdollisuuden ilmaisuun, kun muita keinoja ei ole (Kontu, 2004, s. 35). Ockelford (2013) kertoo musiikin ja kielenkehityksen jakavan saman varhaisen kehityspolun. Kehityspolun alkuvaiheessa musiikille altistuminen voi tuoda autismikirjon lapsen äänen esiin. Kehittyneemmässä vaiheessa musiikki voi erilaisten kappaleiden avulla motivoida lasta käyttämään kieltä kommunikaation välineenä (Ockelford, 2013, s. 186). Monet autismikirjon lapset voivat pystyä kommunikoimaan ensin musiikin kautta ennen verbaalista taitoa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 66). Musiikki voi auttaa strukturoimaan kieltä, varsinkin silloin kun autismikirjon lapset kohtaavat hämmentävän paljon erilaisia sanoja aikuisilta, jotka yrittävät esittää saman asian monin eri tavoin erilaisilla sanavalinnoilla (Ockelford, 2013, s. 188).

Ääntä tai musiikkia voidaan käyttää symbolisesti esimerkiksi viikonpäivien hahmottamiseen (Ockelford, 2013, s. 177). Varhaiskasvatuksessa erilaisiin ajanjaksoihin ja siirtymätilanteisiin voi ottaa ääni- tai musiikkimerkin käyttöön, jolloin se tukee autismikirjon lasta (ks. Ockelford, 2013, s. 177). Hammel ja Hourigan (2013) huomauttavat, että varhaiskasvatuksen opettajan on tiedettävä, miten hänen lapsiryhmässään oleva autismikirjon lapsi kommunikoi ja viestii muiden kanssa. Lisäksi hänen tulee ottaa huomioon se, miten nämä kommunikoinnin ja viestinnän keinot voivat aiheuttaa haasteita musiikkituokion aikana (Hammel & Hourigan, 2013, s. 32). Musiikillista ja äänellistä viestimismuotoa voidaan harjoitella erilaisten leikkien kautta, näin lapsi voi oppia hahmottamaan ja käyttämään ääntänsä viestimisvälineenä (Ruokonen, 2011, s. 132).

Hammel ja Hourigan (2013) kertovat musiikin sanoitusten ja tunnetilojen olevan monesti abstrakteja. Autismikirjon lasta helpottaa abstraktien asioiden avaaminen kuvien avulla sekä asioiden kertaaminen. PECS-kuvat ovat oiva tukimuoto, jota kannattaa hyödyntää myös musiikin parissa. Niistä löytyy paljon musiikkiin liittyviä kuvia, joita lapsi voi osoittaa, jos puhuminen on haasteellista. Hammel ja Hourigan sekä Skoogmusic (2020) esittelevät *Skoog* kuution, joka on musiikkia ja ääniä tuottava esine. Se voi olla yksi autismikirjon lapsen kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja tukeva musiikin keino. Skoogin ideana on, että sitä voidaan koskettaa millä kehon osalla tahansa ja se tuottaa erilaisia ääniä ja rytmejä. Sillä voidaan soittaa esimerkiksi kitaran kieliä, jos tavallisen kitaran soittaminen tuottaa vaikeuksia. iPadeille ladattavat musiikkia ja instrumentin ääniä mukailevat sovellukset voivat myös tukea autismikirjon lapsen kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja (Hammel & Hourigan, 2013, s. 46, 56; Skoogmusic, 2020).

Ockelfordin (2013) tapauksessa eräällä autismikirjon lapsella musiikki esittää elintärkeää roolia hänen elämässään. Hän ei pystynyt taaperona nukahtamaan ilman musiikkia. Vanhempien kertoessa omia ajatuksiaan lapsensa ja musiikin välisestä suhteesta, he pitivät sitä ainoana keinona hänelle olla yhteydessä tähän maailmaan. Musiikki on hänelle virike sekä lohdun tuoja. Toisessa Ockelfordin tapauksessa musiikin sanaton kieli mahdollistaa lapselle omana itsenään olemisen. Kolmannessa Ockelfordin esimerkissä 11-vuotias autismikirjon lapsi ei kommunikoinut kielellisesti, mutta musiikillisesti hän teki aloitteita, joihin odotti toisen osapuolen vastaavan (Ockelford, s. 139, 141 & 179). Konnun väitöskirjassa hänen omassa esimerkissään hän ja autismikirjon lapsi kommunikoivat vuorovaikutuksellisesti; Kontu soitti pianoa ja lapsi avasi ja sulki vesihanaa vuorotellen ikään kuin keskustellen (Kontu, 2004, s. 82). Tästä voimme ajatella, että aina musiikilliseen kommunikaatioon ei tarvitse soittimia. Edellä kuvatut yksittäistapaukset

autismikirjon lapsien ja musiikin suhteesta vahvistavat ajatustamme musiikin monimuotoisista tukimahdollisuuksista.

## 7 Yhteenveto ja pohdinta

Autismikirjo vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen älylliseen, sosiaaliseen sekä toiminnalliseen kehitykseen (Avellan & Lepistö, 2008, s. 9). Autismikirjo näyttäytyy jokaisella autismikirjon lapsella eri tavalla, ja siksi onkin tärkeää, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja on tietoinen autismikirjon monimuotoisuudesta. On kuitenkin hyvä muistaa, että opittuaan toimimaan yhden autismikirjon lapsen kanssa samat keinot eivät päde kaikkiin (Hammel & Hourigan, 2013, s. 6). Autismikirjon lapsi tarvitsee yleensä aina tukea jollain kasvun, kehityksen tai oppimisen osa-alueella. Tarvittavien tukitoimien aloitus varhaiskasvatuksen piirissä on aloitettava heti huolen herätessä tai mahdollisten tuen tarpeiden havainnoimisten jälkeen. Myös Vasu linjaa, että tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee kuitenkin ensin konsultoida varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ennen tukitoimien aloittamista. Lisäksi monialainen yhteistyö yhdessä huoltajien kanssa on olennaisena osana tuen tarpeen kartoittamista. Vääränlaisesta tuesta voi olla autismikirjon lapselle kauaskantoista haittaa (Hammel & Hourigan, 2013, s. 112).

Tutkimustuloksissamme käsittelemme autismikirjon lapsen vahvuuksien ja haasteiden esiintyvyyttä käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja kommunikaation näkökulmista. Saatuaamme vastauksia esiintyvyyksiin pohdimme niiden tukemista musiikin keinoin. Autismikirjon lapsi on usein visuaalinen ja asioiden hahmottamisessa hän ymmärtää yleensä enemmän näkemäänsä kuin kuulemaansa. Näin ollen ennakoidusta ja selkeäksi rakennetusta kuvallisesta päiväohjelmasta sekä tilojen ja tilanteiden kuvittamisesta voi olla hyötyä autismikirjon lapselle. Strukturoitua toimintaa esiintyy musiikissa monessa muodossa, esimerkiksi melodia, rytmi ja sanamuoto tukevat lapsen toiminnan hahmottamista. Autismikirjon lapsella voi esiintyä kapeita ja syviä mielenkiinnon kohteita. Lapsen huomiota saadaan kiinnitettyä paremmin musiikkiin, kun hänen mielenkiinnon kohteitaan liitetään musiikilliseen toimintaan.

Autismikirjon lapsella esiintyy vuorovaikutuksessa monia haasteita. Haasteita voi muun muassa olla katsekontaktin ottamisessa, yhteisen tekemisen aloittamisessa sekä keskustelutaidoissa. Yhteisen ymmärryksen rakentamisen sijaan esimerkiksi vertaisten kanssa, autismikirjon lapsi yleensä jatkaa mieluummin itseään kiinnostavien aiheiden parissa. Soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen ovat hyviä keinoja harjoittaa sosiaalisia vuorovaikutuksen taitoja yhdessä muiden kanssa. Autismikirjon lapsi saattaa oppia jopa paremmin ikäisiltään kuin opettajalta. Opettajan on hyvä tarjota musiikillisia elämyksiä, joissa läsnä olisi muitakin lapsia. Näin musiikkituokioista saadaan jokaista palveleva tilanne, jossa huomioidaan kaikki ryhmän lapset.



Autismikirjoon kuuluu haasteita kielellisessä sekä ei-kielellisessä viestinnässä. Viivästyneessä ja poikkeavassa kielen kehityksessä vaikeusaste vaihtelee autismikirjon lapsella. Musiikilla on todettu olevan positiivinen yhteys kielen kehityksen edistymisessä, ja ne jakavat saman varhaisen kehityspolun. Musiikki voi motivoida autismikirjon lasta käyttämään kieltä ja jotkut voivat kommunikoida musiikin kautta ennen verbaalista taitoa.

Tutkimukseemme luotettavuutta tuo laaja ja aiheeseen sopiva lähdemateriaali. Olemme käyttäneet kirjaston sekä kansainvälisten tietokantojen materiaaleja. Aiheeseen sopivia lähdemateriaaleja olemme tutkineet paljon ja olemme ottaneet meitä parhaiten palvelevat käyttöön. Oikealla viittaustekniikalla varmistamme lukijalle luotettavan lukukokemuksen. Teoksia lukiesamme olemme monesti pyrkineet alkuperäiselle lähteelle luotettavuuden vuoksi. Yhteistutkimuksen ansiosta olemme molemmat voineet lukea saman tekstin läpi ja todeta sen sopivaksi tutkielmaamme. Lukemamme teokset pohjautuvat tieteellisiin tutkimuksiin ja ne kuuluvat kasvatustieteelliselle kentälle. Lisäksi olemme tutustuneet kirjoittajien ja tutkimusten toteuttajien taustoihin, joka lisää mielestämme lähdemateriaalien luotettavuutta. Olemme pyrkineet pitämään objektiivisen näkökulman aiheeseemme, mutta tuotostamme sävyttää väkisin jonkin verran meidän omat arvomme sekä käsityksemme todellisuudesta, sillä tieteellinen tiedonhankinta ei voi olla täysin arvovapaata (ks. Metsämuuronen, 2006, s. 23).

Tutkimusprosessin aikana olemme monesti ajatelleet, kuinka pintaraapaisuna aiheeseen tätä tutkielmaa voi pitää. Autismikirjo on todella laaja aihe kaikkine ulottuvuuksineen ja mahdollisuuksineen. Jokaista käsittelemäämme osa-aluetta voisi laajentaa ja syventää. Sensorisesta integraatiosta ja mielen teoriasta saisi paljon lisää sisältöä ja ymmärrystä aiheeseen. Mahdollista pro gradu -tutkielmaa ajatellen, voisimme hyvin koota aiheestamme aineistonkeruututkimuksen päiväkodissa. Tällöin varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttäisiin esimerkiksi kokemuksia autismikirjon lapsen ja musiikin välisestä suhteesta. Tutkijoina voisimme itse pitää musiikkihetkiä päiväkodissa ja seurata esimerkiksi vuorovaikutuksen näkökulmasta autismikirjon lapsen kehitystä.

Tutkielmamme aihe on laaja ja sitä voisi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Varhaiskasvatusta ajatellen olemme mielestämme saaneet hyvin siellä näkyvät osa-alueet esille. Teoreettinen viitekehys tukee aihettamme. Tutkielmasta on varmasti hyötyä varhaiskasvatuksen kentälle, koska koulutuksessa ei ole paljoa puhuttu varhaiserityiskasvatuksesta. Myös autismikirjosta on puhuttu todella vähän perusopinnoissamme. Tutkimustuloksiimme löytyi enimmäkseen kan-

sainvälisiä tutkimuksia, joten suomalaisille tutkimuksille olisi kysyntää. Uskomme, että musiikillisia tukikeinoja löytyy vielä paljon ja siksi lisätutkimukselle on paikkansa. Mielestämme tutkimukset ja lukemamme teokset osoittavat musiikilla olevan keinoja tukea autismikirjon lasta.

Tutkimusprosessimme alkoi keväällä 2019 kvalitatiivisen tutkimuskurssin aikana, jolloin päätimme yhdessä tutkielmamme aiheen. Päädyimme kirjoittamaan kandidaatin tutkielmaa yhdessä sivuaineidemme erityispedagogiikan ja musiikin kautta, johon yhdistimme yhteisen mielenkiinnon kohteemme; autismikirjon. Olemme tehneet tutkielmaa suurimmaksi osaksi yhdessä konkreettisesti samassa tilassa. Tällöin olemme voineet keskustella kasvotusten ja jakaa yhteistä näkemystämme aiheeseen. Olemme molemmat perehtyneet tutkielman jokaiseen osa-alueeseen ja yhdessä kirjoittamisen etuna molempien ääni kuuluu tekstissä tasapuolisesti. Jokaisessa osiossa on hyödynnetty molempien löytämiä lähteitä. Tutkielman työstön lomassa aihe on herättänyt meissä paljon keskustelua ja olemme miettineet tulevaisuuttamme alalla. Kiireisessä arjessa saattaa olla haasteellista löytää aikaa uusille tukikeinoille, mutta uskomme näiden tutkimustulosten auttavan musiikista pitävän autismikirjon lapsen tukemisessa.

## Lähteet

- Autismiliitto. (18.2.2020). Autismikirjon diagnosointi moniammatillisessa tiimissä. Haettu osoitteesta <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi>
- Avellan, A. & Lepistö, T. (2008). *Varhis: Opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen*. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.
- Ayres, A. J. (2008). *Aistimusten aallokossa: Sensorisen integraation häiriö ja terapia* (suom. L. Tapola). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baron-Cohen, S. (2002). *Is Asperger Syndrome Necessarily Viewed as a Disability? Focus on autism and other developmental disabilities* 17(3), 186–191. <https://doi.org/10.1177/10883576020170030801>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fredrikson, M. (2003). Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen* (2. painos, s. 209–216). Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Hadwin, J. & Kovshoff, H. (2013). A review of theory of mind interventions for children and adolescents with autism spectrum conditions. Teoksessa Baron-Cohen, S., Lombardo, M. & Tager-Flusberg, H. (toim.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Social Neuroscience* (3. painos, s. 113–427). Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, A. & Marsh, L. (2013). Two systems for action comprehension in autism: Mirroring and mentalizing. Teoksessa Baron-Cohen, S., Lombardo, M. & Tager-Flusberg, H. (toim.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Social Neuroscience* (3. painos, s. 380–396). Oxford: Oxford University Press.
- Hammel, A. & Hourigan, R. M. (2013). *Teaching music to students with autism* [sähköinen tietoaaineisto]. Oxford: Oxford University Press.
- Heaton, P. & Wallace, G.L. (2004). *Annotation: The savant syndrome*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(5), 899–911. Haettu osoitteesta [https://www.academia.edu/1843403/Annotation\\_the\\_savant\\_syndrome](https://www.academia.edu/1843403/Annotation_the_savant_syndrome)
- Heinämäki, L. (2000). *Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa*. Helsinki: Tammi.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (1994). *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (2. painos). Espoo: Fazer Musiikki.
- Hourigan, A., & Hourigan, R. (2009). *Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives. Music Educators Journal*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432109341370>. 25.2.2020.
- Naisasialiitto Unioni ry & Opetus- ja kulttuuriministeriö. (5.2.2020). Haettu osoitteesta <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/lait-ja-asiakirjat/>
- Hujala, E. & Turja, L. (2011). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, P. (2019). Sovellettu käyttäytymisanalyysi: mitä se on? Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 33–72). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, P. (2019). Sovellettu käyttäytymisanalyysi käytännössä. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 73–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, P. & Haapala, M. (2019). Sosiaalinen kommunikaatio: taitojen kartoittaminen ja kuntoutus. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 181–244). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, M. (2012). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaihtus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (2. painos, s. 28–36). Helsinki: Opetushallitus.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. Hoitotiede*, 25(4), 291-301.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Autismin kirjo ja kuntoutus. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.), *Autismin kirjo* (s. 23–33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Sosiaalisten vaikeuksien lievittäminen. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.), *Autismin kirjo* (s. 35–57). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2018). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiseriityiskasvatus* (s. 287–304). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. (2004). *Mielen ja musiikin ikkunat autismiin: Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde: tapaustutkimuksia* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).

- Kontu, E. (2005). Lapsi ja autismi. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (1.-2. painos, s. 351–362). Helsinki: WSOY.
- Kontu, E., Ullgren, I-M., Törmänen, M., Nislin, M. & Pirttimaa, R. (2013). *Savant-lahjakkuus ja yleisen älykkyyden käsite*. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/kontu-ym2013.pdf>
- Lindberg-Piironen, A. (2017). Musiikinteoriaa pähkinänkuoressa. Teoksessa Lindberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 32–50). Helsinki: Classicus Oy.
- Lindberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.). (2017). *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 5–30). Helsinki: Classicus Oy.
- Lindberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (2017). Lapsi ja musiikki. Teoksessa Lindberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 63–133). Helsinki: Classicus Oy.
- Lindberg-Piironen, A., Ruokonen, I. & Pantsu, L. (2017). Musiikkitoiminnan suunnittelu. Teoksessa Lindberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 339–378). Helsinki: Classicus Oy.
- MacKenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder. Using Learning Preferences and Strengths* [sähköinen tietoaaineisto]. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 217–232). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism: Exceptional strategies for exceptional minds* [sähköinen tietoaaineisto]. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 22.3.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5.2.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

- Panksepp, J. & Trevarthen, C. (2009). The neuroscience of emotion in music. Teoksessa Malloch, S. & Trevarthen, C. (toim.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 105–146). Oxford: Oxford University Press.
- Partanen, K. (2010). *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttilä, O. (2019). Käyttäytymisen vahvistaminen autismikirjon henkilöiden kuntoutus- ja opetusohjelmissa. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 135–155). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttilä, O. (2019). Sosiaalisten taitojen vahvistaminen päiväkodin intensiivikuntoutuksessa autismikirjon lapsilla. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 156–180). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, A. (2005). Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (1.-2. painos 2005, s. 97–111). Helsinki: WSOY.
- Rogers, S. J. & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. New York: Guilford Press.
- Ruokonen, I. (2000). Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.), *Elämysten alkupuilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen* (s. 73–84). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ruokonen, I. (2011). Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2. painos, s. 122–135). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sainio, T., Pajulahti, R., & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* [sähköinen tietoaaineisto]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 15.3.2020 osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf).
- Salo, J. (2009). Musiikkiopetusta vai erityismusiikinopetusta? Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 189–202). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Scott, S. (2017). *Music education for children with autism spectrum disorder: A resource for teachers* [sähköinen tietoaaineisto]. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Skoogmusic. (17.3.2020). In Special Education. Haettu osoitteesta <https://skoogmusic.com/specialeducation/>

- Timonen, T. (2019). Diagnostisten järjestelmien kehitys. Teoksessa Timonen, T., Castrén M., & Ärölä-Dithapo, M. (toim.), *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 34–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Autismikirjo ja oppiminen. Teoksessa Timonen, T., Castrén M., & Ärölä-Dithapo, M. (toim.), *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 86–100). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Autismikirjo ja mielen teoria. Teoksessa Timonen, T., Castrén M., & Ärölä-Dithapo, M. (toim.), *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 101–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Terapiaohjelma myönteisen käyttäytymisvalmiuksien lisäämiseksi. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 110–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Wigram, T. & Elefant, C. (2009). Therapeutic dialogues in music: Nurturing musicality of communication in children with autistic spectrum disorder and Rett syndrome. Teoksessa Malloch, S. & Trevarthen, C. (toim.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 423–448). Oxford: Oxford University Press.