

**MUSIIKINOPETTAJA JA ERITYISOPETTAJA -  
KELPOISUUKSISTA KENTÄLLE**

Emmi Räisänen  
Pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatus  
Syksy 2016

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta - Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos - Department</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä - Author</b> Emmi Räisänen	
<b>Työn nimi - Title</b> Musiikinopettaja ja erityisopettaja - kelpoisuuksista kentälle	
<b>Oppiaine - Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji - Level</b> Maisterintutkielma
<b>Aika - Month and year</b> Lokakuu 2016	<b>Sivumäärä - Number of pages</b> 104
<p><b>Tiivistelmä - Abstract</b></p> <p>Musiikinopettajan työ on hyvin vaativaa ja monipuolista. Oppilasryhmien heterogeenisuus tulee kasvamaan lisääntyvän inklusion ideologian yleistyessä ja kouluihin halutaan yhä enemmän laaja-alaisia osaajia vastaamaan koulujen erilaisiin tarpeisiin. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä hyötyä musiikinopettajalle on erityisopettajan kelpoisuudesta musiikin opetustyön, opettajuuden kehittymisen ja ammatillisen tulevaisuuden kannalta. On sanomattakin selvää, että kaksoiskelpoisuus antaa opettajalle kaksinkertaisen mahdollisuuden onnistua opetuslalle työllistymisessä, mutta tutkimukseni pyrkiikin vastaamaan kysymykseen enemmän musiikinopettajan näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla viittä musiikinopettajaa, joilla on näkemystä ja kokemusta erityispedagogiikasta tai erityisopettajuudesta. Haastattelut toteutin kevään ja kesän 2016 aikana ja käytin haastattelun pohjana teemahaastattelun menetelmää. Tutkimukseni teemat muodostuivat haastatteluista nousseiden aiheiden ja teoriapohjan synteessinä.</p> <p>Haastateltavat kokivat, että musiikinopettajan ja erityisopettajan tutkinnot tukisivat toisiaan tutkintoparina tutkintojen erilaisten painotusten vuoksi. Kaksoiskelpoinen opettaja voisi hyödyntää musiikinopetuksessa erityispedagogista näkökulmaa, mikä painottaa oppilaiden monenlaisuutta, joka opettajan on huomioitava opetuksessaan niin suunnittelu-, toteutus- kuin arviointivaiheessa. Vaikka musiikki koettiin aivan erityisenä oppiaineena, musiikinopettajan professionalisuus nähtiin eritasoisena kuin erityisopettajan. Musiikinopettaja-erityisopettaja yhdistelmä ajateltiin työhyvinvointia edistävänä yhdistelmänä, sillä kahden eri roolin tuoma vaihtelu voi auttaa jaksamaan ja kehittämään itseä opettajana. Erityisesti erityisopettajan kelpoisuus olisi musiikinopettajalle hyödyllinen sekä työnhaun, työssä toimimisen, työssä jaksamisen ja työkentän laajuuden kannalta.</p>	
<b>Asiasanat - Keywords</b> Musiikinopettaja, erityisopettaja, kaksoiskelpoisuus, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus	
<b>Säilytyspaikka - Depository</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja - Additional information</b>	

## SISÄLLYSLUETTELO

SISÄLLYSLUETTELO.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 OPETTAJAN TYÖ .....	8
2.1 Nykypäivän opettajuus .....	10
2.1.1 Musiikinopettajuus .....	14
2.1.2 Erityisopettajuus.....	17
2.2 Laaja-alaisuus ja kaksoiskelpoisuus .....	22
3 OPPIMISEN TUKEA JA HETEROGEENISET OPPILASRYHMÄT .....	24
3.1 Oppimisen tuki .....	24
3.1.1 Yleinen tuki.....	27
3.1.2 Tehostettu tuki.....	28
3.1.3 Erityinen tuki.....	29
3.2 Integraatiosta osallistavaan kasvatukseen.....	30
3.2.1 Inklusion kehitysvaihe Suomessa .....	30
3.2.2 Inklusiivinen opetus.....	32
3.2.3 Opettajankoulutuksen riittävyys.....	35
3.3 Heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa .....	36
3.3.1 Monikanavainen musiikinopetus .....	37
3.3.2 Musiikinopetus heterogeeniselle ryhmälle.....	42
4 ERITYISMUSIIKKIKASVATUS JA MUSIIKKITERAPIA OSANA MUSIIKKIKASVATUSTA.....	46
4.1 Erityismusiikkikasvatus .....	46
4.2 Musiikkiterapia .....	48
4.3 Musiikkiterapeuttisia näkökulmia musiikkikasvatukseen .....	50
5 TUTKIMUSASETELMA .....	54
5.1 Tutkimuskysymykset.....	54

5.2	Menetelmän kuvaus.....	55
5.3	Tutkimusaineisto .....	58
5.3.1	Tutkittavien valinta.....	58
5.3.2	Taustatiedot.....	59
5.4	Aineiston analyysi .....	60
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	61
6	MUSIIKINOPETTAJA JA ERITYISOPETTAJA: KAKSOISKELPOISUUDEN HYÖDYT JA HAITAT .....	64
6.1	Musiikinopettajuus ja erityisopettajuus .....	64
6.2	Opettajankoulutus ja opettajuudellinen kehitys.....	70
6.3	Erityispedagoginen näkökulma musiikinopetukseen .....	73
6.4	Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikinopetukseen .....	78
6.5	Musiikin käyttäminen erityisopetuksessa .....	82
6.6	Opettajan asenne opetustyöhön.....	84
6.7	Työllistyminen ja ammatissa toimiminen.....	89
7	POHDINTA .....	94
	LÄHTEET .....	100

## 1 JOHDANTO

Taito- ja taideaineet -tuotto tuttu paikka oppilasintegraatiolle. Varmasti monet musiikinopettajat ovat halkoneet hiuksiaan integraatiota kohdatessaan, vaikka itsessään se ei suinkaan ole negatiivinen asia. Oppilasryhmien heterogeisuus on hyvin ajankohtainen aihe musiikinopetuksessa inklusion ideologian yleistyessä ja samalla kasvava huolenaihe opetuksen laadun säilymisen näkökulmasta. Jokaisen oppilaan osallistuminen ja oppiminen on turvattava ja tuettava oppilasta oppilaan tarpeiden mukaan. Miten musiikinopettaja yksin pystyy vastaamaan monenlaisten oppijoiden tarpeisiin? Harvoin musiikinopettajalla on avustaja- tai erityisopettajaresursseja käytössään musiikintunneilla. Kuinka musiikinopettajat pärjäävät yhä heterogeenisemmän oppilasaineen kanssa?

Kohtasin itse jo kolmantena opiskeluvuotena tämän erityispedagogisen näkökulman riittämättömyyden musiikinopettajaopinnoissa, sillä koin, etten ollut saanut tarpeeksi tietoa erilaisista oppijoista, joita mahdollisesti työelämässä kohtaisin. Kandidaatintutkielmassani *Heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa* (Räisänen 2014) päätinkin selvittää erilaisten oppijoiden oppimisen haasteita ja sitä, mitä musiikinopettajan olisi hyvä ottaa opetuksessaan huomioon heitä kohdatessaan. Olin aiemmin suorittanut kesäopintoina pari kurssia erityispedagogiaa, mikä auttoi kandidaatintutkielman aiheen valinnassa ja kohdentamisessa. Vasta kuitenkin erityisopettajan sivuaineharjoittelua tehdessäni löysin lopullisen kipinän opiskella erityispedagogiaa ja haluta erityisopettajaksi, sillä se tuntui musiikinopettajan työn seuraksi varsin luontevalta vaihtoehdolta. Viidentenä opiskeluvuonna suoritin erityisopettajan tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (EOK-opinnot) Jyväskylän yliopistossa, mikä antoi lopullisen sinetin urahaaveelleni sekä maisterintutkielmani aiheelle. Lisäpotkua erityisopettajaopintojen suorittamiseen on antanut Jyväskylän normaalikoulun johtava rehtori Pekka Ruuskanen, joka aineenopettajaharjoittelijoille pitämällään luennolla kehotti meitä kaikkia hankkimaan erityisopettajan pätevyyden, sillä aineenopettaja-erityisopettaja

yhdistelmälle olisi monessa koulussa tarvetta jo nyt ja varsinkin tulevaisuudessa (Ruuskanen 2015). Pekka Ruuskasen sanojen inspiroimana maisterintutkielmani suuntautuu selvittämään musiikinopettajan ja erityisopettajan kaksoiskelpoisuuden hyötyjä.

Tutkielmani on toisaalta myös koulutuspoliittinen. Musiikkikasvatus pelkkänä pääaineena ilman toista opetettavaa ainetta voi ajaa musiikinopettajan mielekkään työllistymisen melko ahtaalle. Esimerkiksi Jyväskylän musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015 - 2017) uudistuksen myötä tutkintorakenne sisältää sivuaineen mentävän aukon. Monet opiskelijoista pohtivat itselleen sopivaa sivuainetta musiikkikasvatuksen kylkeen, sillä työllistyminen pelkkänä musiikinopettajana saattaa tuottaa tulevaisuudessa ongelmia vähäisen viikkotuntimäärän vuoksi. Tahdoinkin selvittää, olisiko erityispedagogiikasta hyväksi sivuaineeksi musiikinopettajaopiskelijoille. Tämän vuoksi tutkimukseni käsittelee musiikinopettajan ja erityisopettajan kaksoiskelpoisuutta nimenomaan musiikinopettajan kokeman hyödyn näkökulmasta. Minua kiinnosti selvittää, miten erityispedagogiikan opinnot tukevat musiikinopettajan työtä ja mitä yhtymäkohtia musiikkikasvatuksella, erityispedagogialla, erityismusiikkikasvatuksella ja musiikkiterapialla on keskenään.

Tutkimusaiheeseeni liittyy hyvin vahvasti musiikkiterapia, sillä musiikkiterapeuttista näkökulmaa käytetään enimmäkseen erityisryhmien musiikinopetuksessa. Musiikkiterapian ja musiikin vaikutuksia sekä musiikinopetuksessa että erityisopetuksessa on jonkun verran tutkittu. Jääskeläinen (2015) on tutkinut maisterintutkielmassaan musiikin hyödyntämistä erityisopetuksessa. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että erityisopettajat käyttävät musiikkia opetuksessaan, sillä se rikastuttaa ja tehostaa oppimista ja se on jopa joskus ainoa mahdollinen toimintatapa asioiden käsittelyssä. (Jääskeläinen 2015.) Santamaa (2013) taas on selvittänyt musiikkiterapian mahdollisuuksia

musiikinopetuksessa 5.-7. luokilla. Hän huomauttaa musiikinopettajan olevan erityisessä asemassa nuoren kasvun tukemisessa musiikin oppiaineen luonteen vuoksi. Musiikkikasvatus kouluissa ei ole kaukana musiikkiterapiasta. (Santamaa 2013.) Musiikinopettajan ja erityisopettajan kaksoiskelpoisuuden hankkimisella voitaisiin mahdollisesti vastata näihin em. tutkimuksissa ilmenneisiin tarpeisiin.

Leena Toivanen teoksessaan Humppakierros (2008, 26) kertoo kokemuksia kehitysvammaisten nuorten musiikin opetuksesta ja oppimisesta. Hän toteaa, että erityismusiikinopetus Suomessa on suhteellisen uusi ala eikä siihen liittyvää koulutusta tai kirjallisuutta juurikaan ole. Hänen mielestään erityisopetuksella on annettavaa yleisopetukselle, koska yleisopetuksen oppilasryhmät ovat nykyään hyvin heterogeenisiä. Tämän vuoksi jokaisen opettajan on osattava muuttaa opetustaan jokaisen oppijan yksilölliset oppimistyylit ja -strategiat huomioiden. Hän painottaa, että musiikin erityisopetuksen asemaa on nostettava ja erityismusiikinopettajan työ on saatava vakiinnutettua suomalaiseen koulutusjärjestelmään. (Toivanen 2008, 26-27.) Toivanen on oikeassa siinä, että erityismusiikinopetukseen liittyvää koulutusta ja kirjallisuutta on hyvin vähän. Tutkimukseni vastaa tähän tarpeeseen kartoittamalla musiikinopettajan ja erityisopettajan kaksoiskelpoisuuden mahdollisuuksia erityismusiikinopettajan työhön. Samalla tutkimukseni pyrkii nostamaan erityispedagogisen näkökulman asemaa musiikinopettajakoulutuksessa.

## 2 OPETTAJAN TYÖ

Kirsti Rasehorn (2009) kuvailee opettajan työtä hyvin erityiseksi nostamalla esiin ammatti-identiteetin rakentumisen eroja yleisellä tasolla ja opettajan työssä. Ammatti määrittää keskeisesti yksilön identiteettiä, mutta opettajan ammatillinen minä määrittää opettajan työtä ja siihen suhtautumista. (Rasehorn 2009, 262.) Opettajan työ on siis voimakkaasti persoonasidonnaista. Opettajan ammatti voidaan nähdä sekä alisteisena että itsenäisenä ammattina, sillä opettaja on aina alisteinen toteuttamaan poliittisia ja hallinnollisia päätöksiä, mutta myös erittäin itsenäinen ohjaamaan uudistusten suuntaa omalla työllään, selventää Hannele Niemi (2006, 74). Tämä kaksijakoisuus opettajan ammatissa tuo esiin opettajan työn haastavuuden. Matti Merikin (2005) pitää nykypäivän opettajan ammattia vaativana asiantuntija-ammattina, joka sisältää pedagogista vapautta ja sitoutumista kasvattajuuteen ja sivistämiseen, yhteiskunnan vastuuttamana. Opettajan täytyy jatkuvasti liikkua oppilaan maailman sekä opetuksen tavoitteiden välimaastossa innokkaasti ja luovasti. Opettajan taitavuus ilmenee tuloksetta kasvatus- ja opetustyössä, samalla noudattaen opetussuunnitelmaa. Tuloksetta näkyy oppilaiden kasvatuksessa yhteiskuntaa kehittäviksi toimijoiksi. (Meri 2005, 257.) Opettajat vaikuttavat toiminnallaan oppilaidensa valmiuksiin oppia uutta koko elämänsä ajan ja ovat avainasemassa puuttumassa oppilaiden syrjäytymiskehitykseen, lisää Niemi (2006). Hän muistuttaa, että opettajien on annettava myös arvioida omaa ammattiaan, mikäli he haluavat säilyttää ammatin arvostuksen yhteiskunnassa. Arviointi on tuttu ja paljon eettistä keskustelua herättävä aihe opetuslalla ja oppilaan arvioinnin eri muodoissa ja arvostelukäytännöissä edellytetään korkeaa ammattitaitoa ja ammatillista moraalaa. Ammatin autonomian säilyttämiseksi myös opettajien tulisi itse olla aktiivisesti etsimässä palautetta. Arvioinnin ja palautteenannon tehtävä on johtaa johonkin parempaan. (Niemi 2006, 73, 90–92.)

Opettajan työhön kuuluu tärkeänä osana yhteistyö ja verkostoituminen eri tahojen ja ammattilaisten sekä oppilaiden vanhempien ja kollegojen välillä. Yhteistyöllä usein



pyritään oppilaslähtöisempään koulutyöskentelyyn, esimerkiksi oppilashuoltoryhmän toimintaan ja ihan puhtaasti koulun kulttuurin ja toiminnan kehittämiseen. Luukkainen (2004) suosittelee opettajille enemmän kollegiaalista yhteistyötä helpottaakseen opetussuunnitelmatyötä, oppilaiden oppimisvaikeuksiin puuttumista ja eri aineiden opetuksen integraatiota. Sillä voitaisiin myös välttää toiston ja sirpaletiedon uhkaa. Yhteisöllinen opettajakulttuuri edellyttää sitoutumista, aktiivisuutta ja valmiutta työajan ylityksiin. (Luukkainen 2004, 104.) Uusi opetussuunnitelma peräänkuuluttaa ilmiölähtöistä ja osallistavaa opetusta ja näihin opetustyön uudistusten haasteisiin olisi helppo lähteä etsimään ratkaisuja juurikin kollegiaalisen yhteistyön avulla (ks. POPS 2014). Luukkainen (2004) kutsuu tällaista kehittyvää asiantuntijaorganisaatiota nimellä oppiva organisaatio, joka kuvaa sitä, miten se tuottaa uutta tietoa ja osaamista. Oppivan organisaation tunnusmerkkejä ovat yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, tavoitteellinen vaikuttaminen tulevaan ja kyky uudistaa itseään. (Luukkainen 2004, 107.)

Luukkainen (2004, 47) sisällyttää opettajan työhön käsitteet opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio, joiden avulla hän määrittelee nykypäivän opettajan työnkuvaa. Opettajan professio koostuu monikerroksisesta asiantuntijuudesta, jonka katsotaan muodostuvan teoreettistyyppisestä, käytännöllisestä (ns. hiljaisesta) ja itsesäätelyä ohjaavasta tiedosta. Itsesäätelyä ohjaava tieto auttaa rakentamaan yhteyden teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välille. Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vahvana itsensä kehittämisen, ammatillisen identiteetin kehittymisen ja elinikäisen oppimisen ideologiat. Opettajan asiantuntijuus näyttäytyy opetustyössä sitoutumisena oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, vastuuna oppimisprosessin ohjaamisesta, omien pedagogisten taitojen ylläpitämisenä ja opetuskäytänteiden reflektointina sekä yhteistyöhön osallistumisena. Asiantuntijuus opettajan ammatti-identiteetissä korostaa taas tutkivaa suhtautumista työhön, eettisyyttä ja kriittisyyttä

ammattilaisena sekä aktiivisuutta työyhteisön ja yhteiskunnan muutoksiin. (Luukkainen 2004, 59–62.)

Kvalifikaatio ja kompetenssi käsitteinä määrittävät pätevyys- ja osaamisvaatimuksia, joita mitataan työhön valitsemisen kynnyksellä sekä työn suorittamisen ja sen kehittämisen keskellä. Kvalifikaatio tarkoittaa työelämän ja koulutuksen määrittelemiä vaatimuksia, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan (kelpoisuusehdot), kun taas kompetenssi viittaa enemmän käytännölliseen osaamiseen, jota usein työkokemuksella osoitetaan. Kompetenssi tarkoittaa siis työntekijän valmiuksia tehtävistä suoriutumiseen, toisin sanoen pätevyyttä. Kvalifikaatiot ovat jatkuvassa muutoksessa, sillä ne ovat kiinteästi yhteydessä suoritettavaan työhön, aikaan, ihmisiin ja yhteiskuntaan. (Luukkainen 2004, 70–74.) Opettaja on ammattitaitoinen työssään, kun hänellä on sekä käytännön kompetenssia että muodollista pätevyyttä suoriutua työstään. Luukkainen (2004) huomauttaa, ettei ammattitaidon määrittely pääty työsuurituksen arviointiin, vaan ammattitaito on monipuolinen ja dynaaminen, työtehtävien, työympäristön ja sen vaatimusten, työvälineiden ja yksilöllisen vireystilan mukaan muuntuva ja kehittyvä ominaisuus. Opettajan toteutuva ammattitaito muodostuu kompetenssin ja motivaation yhteistuloksena (Luukkainen 2004, 74–78). Tuusakin (2008, 26) painottaa, että opettajalta odotetaan jatkuvaa reaktioherkkyyttä ympäristönsä muutoksiin, jotta hän voi nopeasti omaksua uusia tietoja ja taitoja. Tällöin opettajan täytyy koko ajan tarkkaan arvioida omaa ammatillista toimintaansa, pyrkiä kehittämään itseään ennakoivasti tietoyhteiskunnan vallitsevien arvojen mukaisesti sekä pyrkiä ennakkoiden kasvattamaan oppilaita arvojensa mukaisesti.

## **2.1 Nykypäivän opettajuus**

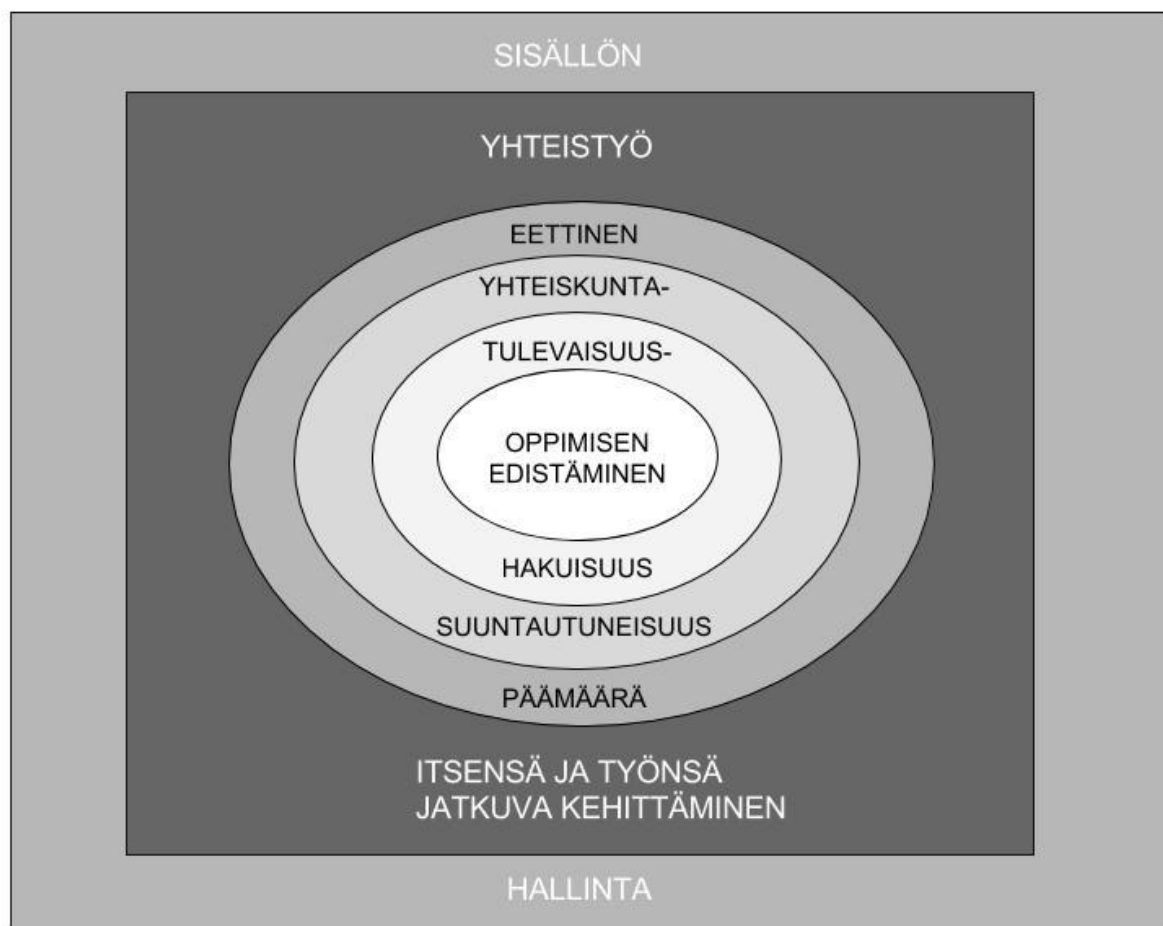
Opettajuus kehittyy läpi elämän ja opettajuuden kehitykseen voidaan vaikuttaa keskeisesti opettajankoulutuksen aikana. Kohonen (2005) huomauttaa opettajuuden rakentumisen prosessiin vaikuttavan hyvin paljon opettajana toimimisen

omakohtaiset kokemukset, sillä ne antavat tilaisuuksia reflektoida omaa toimimistaan oppiaineensa opetustilanteissa ja koulun kasvatustehtävissä. Opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisen kannalta opiskelijan on siis voitava suorittaa pedagogisia opintojaan samanaikaisesti opettavien aineiden opintojen kanssa usean vuoden aikana. Kasvatustieteen perusopintojen aloittaminen jo heti ensimmäisenä vuotena tukee opettajuuden ammatti-identiteettiin kasvamista. (Kohonen 2005, 286–287.) Rasehorn (2009, 262) tuokin esiin opettajankoulutuksen keskeiseksi tutkimusaiheeksi lukeutuvan opettaja-asiantuntijuuden kehittymisen, jotta koulutus osaisi vastata opettajien työelämän tarpeisiin. Opettajankoulutuksen on siis annettava opettajaopiskelijoille runsaasti mahdollisuuksia ja kosketuspinta-alaa tulevaan työhönsä ja tarjottava kasvatuskäsitteitä jo opintojen ensimmäisestä vuodesta lähtien. Opettajankoulutuksen on myös oltava yhtä lailla työelämässä työskentelevien opettajien kanssa ajan hermoilla siitä, millaista tietoa ja taitoa opettajat työelämässä nykypäivänä ja tulevaisuudessa tarvitsevat.

Suomalainen opettajankoulutus on perustunut siihen, että opettajien täytyy saada laaja-alaiset, itsenäisen ammattilaisen valmiudet ja välineitä kehittää omaa työtään, toteaa Niemi (2006, 79). Opettajankoulutuksen tehtävä on antaa perusteita opettajan työlle, jossa opettajan on aina tuettava oppijan valmiuksien kehittymistä ja annettava voiman tunnetta oppijalle, jotta tämä voisi kohdata tulevaisuuden haasteet ja luoda parempaa yhteiskuntaa. Opettajuus -käsite voidaan näin ollen ymmärtää laajana opettajan työn ja oman henkilökohtaisen työhön ja oppimiskäsitykseen pohjautuvan asennoitumisen kuvauksena. Opettajuus on hyvin yksilöllinen käsite ja se rakentuu opettajan ammatille tyypillisten toimintatapojen, persoonan ja työn edellyttämän sosiaalisuuden vuorovaikutuskentässä. Ammatilliseen opettajuuteen liittyy edellä mainittujen lisäksi myös ammatti-identiteettiin kuuluva aikaisempi ammatillinen koulutus ja työkokemus. (Luukkainen 2004, 80.) Opettajuus voidaan tiivistää opettajan tehtäväksi yhteiskunnassa ja kun yhteiskunta muuttuu, muuttuu myös opettajuus. Opettajuuteen on kautta aikojen liitetty ja edelleen liitetään ja tullaan

liittämään seuraavia osatekijöitä: ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, eettisyys, sisällön hallinta, autonomia ja rooli yhteiskunnallisena toimijana. Opettajuuden toteutumisesta seuraa mm. pedagogiset ratkaisut ja opetusuunnitelmien noudatus, kehittämis- ja kehittymishalukkuus sekä moniammatillinen yhteistyö. Opettajuuteen em. lisäksi hyvin vahvana vaikuttaa opettajan oma orientaatio opettajan tehtävään sekä yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään, eivätkä nämä ulottuvuudet välttämättä ole aivan yhteneväisiä. (Luukkainen 2004, 91-92.)

Nykypäivän opettajat tekevät omien arvojensa värittämää kokonaisvaltaista opetustyötä yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen pohjalta ja ohjaavat oppilaiden opiskelua muuttuvissa olosuhteissa. Tämän vuoksi on olemassa monta opettajuuden tulkintaa eikä vain yhtä opettajuutta. Nykypäivän opettajuuden avainsanoja ovat sisällön hallinta (ainesisällöt ja kokonaisuus), oppimisen edistäminen (ihmis-, oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset sekä metataitojen kehittäminen), eettinen päämäärä (kasvattajuus, suunnan näyttäjä), yhteiskuntasuuntautuneisuus (kontekstisidonnaisuus ja yhteiskunnan reuna-ehtojen tiedostaminen), tulevaisuushakuisuus (muutoshalukkuus ja päämääräsuuntautuneisuus), yhteistyö (kollegiaalinen ja moniammatillinen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö) sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen ja oppiminen (innovatiivisuus ja rohkeus uudistuksiin). (Luukkainen 2004, 80-81, 265-301.) Nämä osatekijät menevät osittain päällekkäin seuraavan kuvion mukaan Luukkaisen (2004, 266) kuviota mukailleen (Kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajuuden osatekijät. (Luukkainen 2004, 266.)

Opettajuus on monisyinen käsite, jonka osatekijöiden haltuunotto vaatii huomattavan määrän osaamista, jota voi jo kutsua laaja-alaiseksi osaamiseksi. Tiivistettynä Luukkainen (2004, 303) kiteyttää nykypäivän opettajuuden kuvaukseen "eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä". Opettajuus painottuu aktiivisten, yhteiskuntaa kehittävien toimijoiden kasvun tukemiseksi, jossa opettajan fokus on oppijan parhaassa. Yhä useammin opettajuuden osa-alueet saavat toteutusvoimansa yhteisöstä, joten kollegiaalisuuden kehittyminen on opettajan työn tärkein haaste. Opettajuus on siis sekä ajassa elämistä että suunnan näyttämistä. (Luukkainen 2004, 303–304.)

### 2.1.1 Musiikinopettajuus

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) selventää, että kaikissa kolmessa yliopistossa, joissa voi suorittaa musiikinopettajaksi tähtäävän maisteritasoisen koulutuksen, opiskeltava aine on musiikkikasvatus. Koulutuksessa painotetaan oman muusikkouden ja pedagogisen ajattelun kehittymistä, sillä tavoitteena on monipuolinen muusikkous ja musiikinopettajuus sekä opettamisen ja oppimisen tutkiminen ja kehittäminen. Suomessa musiikkikasvatusta voi opiskella Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylässä ja Oulussa. (SML 2007.) Tikkanen ja Väkevä (2009, 436) arvelevat näiden koulutusohjelman ydinainesten luovan kovia vaatimuksia sekä opiskelijoille että opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Perinteisten musiikkikasvatuksen tehtävien rinnalle nousee jatkuvasti uusia musiikinopettajuuteen liitettäviä ominaisuuksia moniarvoisesta kulttuuristamme.

Opiskelijoiden suoravalinta musiikinopettajan opintoihin on hyvin perusteltua monesta syystä. Musiikinopettajuus edellyttää varhaista ammattiorientaatiota, sillä ammatissa tarvittavia musiikkiopintoja aloitetaan jo kouluiässä. Musiikillisen monipuolisuuden lisäksi musiikinopettajaopiskelijalta edellytetään soveltuvuutta opettajantyöhön. (Kosonen 2009, 444.) Suoravalinta opettajan opintoihin tarkoittaa kasvatusnäkökulman liittämistä opintoihin heti ensimmäisenä vuonna, mikä helpottaa musiikinopettajaksi opiskelevien opettajuudellisen identiteetin rakentumista suhteessa musiikkiin. Musiikinopettajakoulutuksen yksi parhaimpia puolia opettajuuden kehittymisen kannalta on se, että kasvatusnäkökulmaa opiskeltavaan aineeseen pidetään yllä läpi koko koulutuksen. Näin ollen musiikinopettajakoulutus ei välttämättä kärsi samankaltaisista kasvatusnäkökulman puutteista kuin monet muut aineenopettajakoulutukset, joissa pedagogiset opinnot tehdään erillään oman aineen kursseista (ks. Kohonen 2005).

Musiikinopettajuuden kehittyminen nojaa pitkälti opettajan oman asiantuntijuuden hahmottamiseen ja kehityksen vaiheen tiedostamiseen, toteaa Rasehorn (2009, 276).

Tähän ammattikuvan kokonaisvaltaisuuteen liittyy olennaisena osana myös monipuolisen asiantuntijuuden rakentuminen. Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus on siis asiantuntijuuden osatekijöiden summa, koska jokainen musiikinopettaja kehittyy yksilöllisesti. (Hämäläinen 1999, 98-99.) Musiikinopettajia voidaan kutsua laaja-alaisiksi osaajiksi, sillä heidän on oltava hyvin monipuolisia verrattuna esimerkiksi yhden instrumentin taitajiin. Laaja-alaisuutta lisää se, että monipuolisen muusikkouden lisäksi musiikinopettajilta odotetaan ennen kaikkea monipuolista musiikinopettajuutta. Rasehorn (2009) korostaa musiikinopettajan ammatin erityispiirrettä: asiantuntijuus on sekä vastaanottavaa että tuottavaa. Tämä erottaa musiikin monista muista ammateista, joissa asiantuntijuus on vain jonkin asian tekemistä. (Rasehorn 2009, 273; Sloboda 1991, 157.) Ruismäki (1991) tuo esille musiikinopettajan työn itsenäisyyden, mikä antaa toisaalta suuren vastuun mutta myös mahdollisuuden musiikinopetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen määrittelylle. Musiikinopettajia harvoin on koulussa useampi kuin yksi. (Ruismäki 1991, 16.)

Juvosen ja Anttilan (2003) teettämän tutkimuksen mukaan musiikinopettajan tehtävänä on kasvattaa oppilaat tasapainoisiksi, auttaa oppilaita kehittämään tietoja, taitoja ja tunne-elämää, avartaa käsityksiä maailmasta ja sosiaalista heidät omaan kulttuuriinsa. Musiikki koettiin olevan tähän mainio väline, jolla pystytään vaikuttamaan oppilaan kokonaisvaltaiseen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Musiikin katsottiin myös auttavan muiden aineiden opiskelussa koulussa ja oman luovuuden, ilmaisutaitojen ja itsetuntemuksen kehittymisessä. (Juvonen & Anttila 2003, 262-263.) Kaikkonen (2009, 215) lisää musiikkikasvattajan tehtäviksi oppilaan muusikkouden kehittymisen ja hyvän musiikkisuhteen syntymisen tukemisen. Myös Kosonen (2009) esittää vaatimuksia musiikinopetukselle ja -opettajalle. Monipuolisuus aineenhallinnassa, jatkuva tietojen ja taitojen päivittäminen sekä pedagoginen sitoutuneisuus ovat keskeisimmät kriteerit tulevaisuuden työkentällä. (Kosonen 2009, 447.)

Juvonen ja Anttila (2003, 287) vakuuttavat, että musiikinopettajan oma henkilökohtainen musiikkikasvatusfilosofinen näkemys ohjaa työssä ja tekemisissä oikeaan suuntaan, sillä musiikkikasvatusfilosofiaan nojaten opettaja kykenee avartamaan pedagogista ajatteluaan ja toteuttamaan opetustaan laaja-alaisesti. Musiikinopettaja tekee musiikin opetustyötä oman ihmiskäsityksensä ja kasvatusnäkemysensä pohjalta (ks. Juvonen & Anttila 2003, 262). Erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä kasvatuksesta ja opetuksesta on yhtä monta kuin on opettajia. Juvonen ja Anttila (2003) nostavat ongelmalliseksi musiikinopettajan työssä oppilaan kunnioittamisen yksilönä sekä hänen itsensä toteuttamiseen ohjaamisen kouluympäristössä seuraavilla perusteilla.

- Musiikin olemus on hyvin subjektiivinen eikä sitä voi kuvailla tai välittää muille sanoin, vaan vastaanottajalla on aina omanlaisensa käsitys siitä.
- Musiikki on myös hyvin monimuotoinen ilmiö ja eri ihmiset oppivat sitä eri tavoilla ja eri aikoina.
- Oppilaat muodostavat varsin heterogeenisen joukon tietoa, taitoa, osaamista, arvoja, orientaatiota ja sosiaalista todellisuutta, mikä tekee jokaisen oppilaan huomioimisesta ja oppimisen tukemisesta hyvin vaikeaa.

(Juvonen & Anttila 2003, 262.)

Juvonen ja Anttila (2003) toteavat, että suuret ryhmäkoot, vähäiset tuntimäärät ja riittämättömät tilat ja tilavarustelut sekä resurssit ovat valitettavan monen musiikinopettajan arkea. Musiikinopettaja saa voimia työssäjaksamiseen ja itsensä kehittämiseen realistisesta käsityksestä omasta työstään ja vahvasta motivaatiostaan. Monet musiikinopettajaksi valmistuneet eivät kuitenkaan sijoitu musiikinopettajan tehtäviin peruskouluun, vaan erilaisiin musiikkialan ammatteihin, mikä on osoitus koulutuksen laaja-alaisuudesta sekä musiikkikasvattajien kyvykkyydestä ja joustavuudesta ammatillisessa mielessä. (Juvonen & Anttila 2003, 208.) Huoli suurista opetusryhmistä saattaa nousta yleistyneen integraatioajattelun myötä, sillä



suuret ryhmäkoot pitävät sisällään ajatuksen heterogeenisemmasta oppilasaineksesta ja sitä kautta ollaan huolissaan musiikinopetuksen tavoitteiden saavuttamisesta.

Tikkanen ja Väkevä (2009, 437) nimeävät musiikkikasvatuksen osaston pysyväksi huolenaiheeksi taideaineiden aseman peruskoulussa. Musiikinopettajiin kohdistuu kaikkien muiden opettajien tavoin eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja kyseenalaistamista, esimerkiksi musiikin oppiaineen tärkeydestä ja musiikin tuntimäärien vähäisyydestä. Tulevaisuuden musiikinopettajan on kyettävä perustelemaan oppiaineensa tärkeys, sillä akateemiset aineet jyräävät taito- ja taideaineet väistämättä alleen, kun listataan peruskoulun oppiaineita tärkeysjärjestykseen. Juvonen ja Anttila (2003, 193) myöntävät, että musiikinopettajan on usein perusteltava musiikin tarpeellisuus itsensä lisäksi oppilaille ja muulle ympäristölle, kollegoille ja esimiehilleen. Vähäisten tuntimäärien vuoksi monet musiikinopettajat opettavat useammassa kuin yhdessä koulussa musiikkia, tekevät muuta työtä oman musiikinopettajan viran ulkopuolella tai opettavat jotain muuta ainetta täyttääkseen vähäisten tuntimäärien luoman tyhjiön. Yksi ratkaisu tuntien vähyyteen musiikinopettajille olisi kouluttautua kaksoiskelpoiseksi opettajaksi. Tähän ongelmaan on jo vastattu musiikinopettajakoulutuksen osalta esimerkiksi Jyväskylässä, missä voi opiskella kahden aineen laaja-alaisen opettajan tutkinnon, jossa yhdistyvät musiikinopettajan ja luokanopettajan tutkinnot (ks. Kosonen 2009, 441–443). Tämän lisäksi Jyväskylän musiikkikasvatuksen tutkintorakenteeseen on jätetty sivuaineen mentävä aukko mahdollisia toisen opetettavan aineen opintoja varten (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015 – 2017).

### **2.1.2 Erityisopettajuus**

Erityisopettajakoulutuksessa opiskellaan yleisten opettajakoulutusopintojen lisäksi erityisopetukseen syventävää koulutusta, joka pohjautuu pedagogiikkaan, psykologiaan ja lääketieteeseen. Suomessa erityispedagogiikka on muista Pohjoismaista poiketen itsenäinen akateeminen oppiaine yliopistossa. Ensisijaisesti

erityiskasvatuksen ammattilaiset työllistyvät peruskouluun, varhaiskasvatukseen ja toisen asteen koulutukseen. Erityisopettajaksi voi kouluttautua kahdella eri tavalla, suorittaalla maisterin tutkinnon tai erilliset erityisopettajan opinnot. Maisterin tutkintoon sisällytetyt opinnot usein antavat erityisopettajan pätevyyden lisäksi myös luokanopettajan pätevyyden. Maisterin tutkintoon tähtäävää erityisopettajakoulutusta järjestetään Jyväskylän, Helsingin, Turun ja Itä-Suomen yliopistossa sekä Åbo Akademiassa. Erilliset erityisopettajan opinnot (60op) antavat ammatillisia valmiuksia opettaa erityisopetuksessa olevia oppilaita tai oppilasryhmiä. Itsessään ne eivät anna erityisopettajan pätevyyttä, vaan erityisopettajan pätevyys muodostuu näiden opintojen lisäksi opettajan pedagogisista opinnoista. Erityisluokanopettajan pätevyyteen tarvitaan em. lisäksi vielä peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Erillisiä erityisopettajan opintoja järjestetään Jyväskylän, Helsingin, Turun, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. (Lahtinen 2015, 176, 195–197.)

Björn (2012) listaa erityisopettajankoulutuksen kehittämistarpeita, joita ovat mm. opetusharjoittelujen sisältö, riittävän laajojen perustaitojen hallinta ja rohkaisua luovuuteen. Opetusharjoitteluihin olisi hyvä sisällyttää itse opetuksen harjoittamisen lisäksi mahdollisuuksia osallistua moniammatilliseen tiimityöskentelyyn ja käytännön toimiin kolmiportaisen tuen mallia noudattaessa. Riittävän laajoihin perustaitoihin kuuluvat tuen tarpeen tunnistaminen, erilaisten arviointimenetelmien käyttö, pedagogisten interventioiden suunnittelu ja toteutus, yhteistyötaidot ja hyvät opetustaidot. Rohkaisu luovuuteen sisältää ajatuksen niistä kasvatustieteellisten opintojen ja muiden teorioiden käyttöönotosta ja ennenkaikkea niiden soveltamisesta käytännön opetustyöhön. Tarkoituksena opettajankoulutukselle olisikin ennen kaikkea se, että tulevaisuuden opetusta opittaisiin itse rohkeasti luomaan. (Björn 2012, 366–369.)

Erityisopettajia tarvitaan, sillä erityisopetuksen tarve on kasvanut huomattavasti kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen, sillä tehostetun ja erityisen tuen määrällinen kasvu on ollut vuodesta 2011 huomattavan nousujohteista. Tämä käy ilmi Suomen virallisen tilaston (SVT 2016) teettämästä tutkimuksesta, jossa tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuutta verrattiin kaikkiin peruskoulun oppilaisiin. Ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa vuonna 2010 erityistä tukea sai reilu 8% peruskoulun oppilaista. Kolmiportaisen tuen ensimmäisenä käyttövuonna tehostetun ja erityisen tuen saaneiden oppilaiden osuus oli 11,5% ja taas vuonna 2015 osuus oli 16%. (SVT: Erityisopetus 2016.) Peruskoulun erityisopetustilasto sisältää enimmäkseen tietoa erityisestä ja tehostetusta tuesta, jolloin yleistä tukea saaneita oppilaita ei ole laskettu prosentteihin. Erityisopetusta ja -opettajia tarvitsevien oppilaiden määrä on siis vielä paljon enemmän, mitä prosentit antavat ymmärtää. Kaikkonen (2009) esittelee tähän syiksi mm. diagnosointimenetelmien tarkentumista ja oppilaslähtöisyyden painottamista huomioimalla yksilö ja hänen erityispiirteensä entistä tehokkaammin. Samalla tietoisuus ja ymmärrys monenlaisista oppijoista on levinnyt opetussuunnitelmiin, opettajankoulutukseen ja opetuskäytäntöihin. (Kaikkonen 2009, 203.)

Erityisopetukseen kohdistuu paljon ristiriitaisia ja nopeasti muuttuvia odotuksia, jonka vuoksi erityisopettajan on koko ajan oltava avoin vaikutteille ja valmis yhteistyöhön. Hänen on myös oltava tietoinen omasta osaamisestaan, mihin hän kykenee ja mihin ei. Erityisopettajat kohtaavat urallaan monia haasteita, sillä erityisopettajalta odotetaan koko kouluyhteisön vaikuttajan ja kehittäjän roolia. Erityisopettajan ammattia voidaan siis pitää erittäin aktiivisena ja uudistavana. Erityisopettajan toimintamallit ja käytännöt muuttuvat vallitsevan koulutusideologian ja -politiikan sekä lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden muuttuessa (Lahtinen 2015, 175–176, 182.)

Erityisopettajan toiminta voidaan edelleen jakaa karkeasti kahteen perusmalliin: osa-aikaiseen ja täysiaikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa osan ajasta intensiivistä opetusta joko erityisopettajan antamana tai muun henkilökunnan antamana mutta erityisopettajan tukemana. Osa-aikaisuus siis liittyy kohteeseen. Ensisijaisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa tukitasoina on yleinen ja tehostettu tuki, mutta yläkoulussa laaja-alaiset erityisopettajat opettavat myös oppilaita, jotka saavat erityistä tukea jossakin tai joissakin aineissa. Täysiaikaisen erityisopetuksen kohteena ovat yleensä oppilasryhmät ja yksittäiset oppilaat, joilla on erityisen tuen päätös. (Lahtinen 2015, 183–184.) Osa-aikaista erityisopetusta annetaan erityisesti alakoulussa, koska taustalla on suomalainen varhaisen puuttumisen strategia, eli pyritään ennakoimaan suurempien ongelmien muodostumista (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 334). Usein puhutaan laaja-alaisista erityisopettajista, joka on osoitus erityisopettajan työnkuvasta ja työkentän laajuudesta. Laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat yleensä osa-aikaista erityisopetusta ylä- ja alakoulussa sekä toisella koulutusasteella. Björn (2012, 357) toteaa, että osa-aikaista erityisopetusta annetaan nykyään enimmäkseen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin sekä matematiikan oppimisvaikeuksiin.

Yleisin tapa järjestää osa-aikaista erityisopetusta on edelleenkin pienryhmän opettaminen erityisopettajan työtilassa, jolloin oppilasta voidaan ohjata yksilöllisesti, mutta samalla on mahdollista harjoitella vuorovaikutustaitoja muiden ryhmäläisten kanssa. Yksilöopetus on enemmänkin resurssikysymys, mutta sitäkin annetaan tarvittaessa. Erityisopettajat työskentelevät myös yleisopetuksen luokissa yhdessä toisen opettajan kanssa. Tätä opetuksen muotoa kutsutaan nimellä yhteisopetus ja sen perusteena on samassa tilassa tapahtuva yhteisesti suunniteltu ja toteutettu opetus. Yhteisopetuksessa on erotettu kolme mallia, joissa opettajien roolit vaihtelevat toisiinsa nähden. Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettajista on avustavassa ja opetusta täydentävässä roolissa, jolloin toinen opettaja

on selvästi vastuussa koko oppitunnista. Rinnakkain opetettaessa luokassa opiskelee kaksi eri ryhmää yhtä aikaa. Tällöin molemmat opettajat ovat vastuussa opetuksesta, mutta vain omasta ryhmästään. Tiimiopettamisessa molemmat opettajat opettavat dialogina samat sisällöt koko ryhmälle, jolloin opettajat jakavat vastuun kaikista opetukseen ja oppilaisiin liittyvistä asioista. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336–343.) Yhteisopetusta on pyritty aktiivisesti lisäämään, sillä se mahdollistaa tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnin yleisopetukseen.

Erityisopettajan työnkuvaan opetuksen ja konsultoinnin lisäksi kuuluu HOJKSien, pedagogisten selvitysten ja arviointien laadintaa ja seuranta sekä erityisopetuksen koordinointi- ja suunnittelutehtäviä. Lahtinen (2015) lisää konsultointiin kuuluvan laajan yhteistoiminnan, joka kattaa yhteistyön koulun koko henkilöstön ja oppilaiden vanhempien kanssa. Perusideana on siis erityispedagogisesti vaikuttaa oppilaiden opiskeluun ja tukeen yleisopetusryhmissä tukemalla muuta henkilöstöä ja oppilaiden vanhempia. Koulumaailmassa erityisopettaja on pitkälti se ihminen, joka huolehtii oppilaiden saamista erityispedagogisista palveluista ja opetuksesta, joihin heillä on oikeus. Erityispedagogiikan ammattilaisten tulee kehittää myös itseään ylläpitämällä omaa tietoa ja taitoa ja kehittämällä omaa opetusta. Opetustyössä erityisopettajan on erittäin tärkeää osata rakentaa turvallinen oppimisympäristö, jossa voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia, positiivista sosiaalista vuorovaikutusta, erilaisuuden arvostamista ja aktiivista osallistumista. Hänen ammattitaitoonsa kuuluvat myös erilaisten opetusstrategioiden käyttö, yksilöllinen opetuksen suunnittelu, monenlaisten arviointimenetelmien hallinta, erilaisuuden ymmärrys ja ammattieettinen osaaminen. (Lahtinen 2015, 186, 192–194.) Erittäin tärkeänä osana erityisopettajan työnkuvaa kuuluu moniammatillinen yhteistyö, jota erityisopettaja usein ylläpitää huolehtiessaan oppilaiden oikeuksista.

Lahtinen (2015) luettelee erityiskasvattajan ammattiroolin sisältävän elementtejä opettajan, terapeutin ja kuntouttajan työstä. Erityiskasvattajan opetuksen ja avun

tulee kohdistua oppilaan lisäksi myös yhteisöön, ympäristöön ja vuorovaikutukseen, jotta integraatio ja inkluusio mahdollistuisivat. Tällöin erityiskasvattajalta odotetaan vaikuttamista, konsultointia, ohjausta ja erilaisia koulun kehittämistoimia. (Lahtinen 2015, 179.)

## 2.2 Laaja-alaisuus ja kaksoiskelpoisuus

Opettajilta vaadittu laaja-alaisuus voidaan käsittää kahtena eri asiana, jotka kuitenkin loppujen lopuksi tarkoittavat samaa. Laaja-alaisuudella usein viitataan opettajan kaksoiskelpoisuuteen, jolloin hänen osaamisensa on laaja-alaista johtuen kahdesta opettajan pätevyydestä (esimerkiksi luokanopettajan ja aineenopettajan kelpoisuudet). Laaja-alaisuus voidaan nähdä myös monimuotoisena asiana, jolloin se voi tarkoittaa muutakin kuin kaksoispätevää opettajaa. Laaja-alaisuus voi tarkoittaa taitoa työskennellä eri koulutusasteilla ja opettajan tehtävien sisältöjen laaja-alaisuutta, selventää Luukkainen (2004). Sisältöjen laaja-alaisuus korostuu opettajan valmiuksissa esimerkiksi hahmottaa ja ymmärtää yhteiskuntaa ja sen toimintatapoja, sosiaalisia ilmiöitä ja teknologisia uudistuksia. Tarvitaan siis opettajia, jotka ovat ajan hermoilla ja rakentavat opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Opetussuunnitelmatyö tuo myös laaja-alaisuutta opettajuuteen, sillä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen on asettanut opettajat muiden tuottaman tiedon siirtäjistä opetussuunnitelman kehittäjiksi. (Luukkainen 2004, 84–86.) Esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta antavaa opettajaa kutsutaan laaja-alaiseksi erityisopettajaksi.

Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan kaksoiskelpoisuuden perusteita on Camilla Sundberg (2013) selvittänyt maisterintutkielmassaan. Hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että laaja-alaisen koulutuksen tuoma asiantuntijuus ja koulutuksen vahvuudet näkyvät positiivisesti työllistymisessä, palkkauksessa, työkentän laajuudessa ja töiden monipuolisuudessa. Koulutus vahvistaa positiivisesti laaja-alaisen opettajaksiopiskelevan ammatillista minäkuvaa ja auttaa

rakentamaan laajaa ja monipuolista näkemystä opettajan työhön, esimerkiksi eri ikäkausien huomiointiin opetuksessa. Luokanopettajakoulutus ja musiikin aineenopettajakoulutus tukevat ja täydentävät hyvin toisiaan. Laaja-alaisuudesta saadaan myös luovuutta ja innostusta työhön sekä se auttaa muodostamaan yhteistä opettajaidentiteettiä ja vahvaa opettajuutta. (Sundberg 2013, 85–86.) Kosonenkin (2009, 446) mainitsee artikkelissaan, että laaja-alainen opettajankoulutus on vaikuttanut positiivisesti työllistymiseen ja työssä jaksamiseen. Yhtenäisessä peruskoulussa laaja-alaisen opettajan työtaakka saattaa kuitenkin kasvaa, sillä sama opettaja hoitaa kahden eri opettajan työtä samanaikaisesti. Minna Tuusa (2008, 8) paljastaa lisensiaatintyössään, että yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevien opettajien työn suurin ongelmakohta on kiire, joka vaikuttaa mm. eheän oppimispolun luomiseen. Laaja-alaisen opettajien ongelmaksi voi siis muodostua kahden erilaisen työn vaativuus, sillä opetustunteja on paljon.

Yhtenäinen peruskoulu on tuonut kaksoiskelpoisille opettajille kysyntää työmarkkinoilla, sillä se kattaa kaikki perusopetuksen vuosiluokat samassa yksikössä. Tuusa (2008) arvioi, että yhtenäisten peruskoulujen lisääntyessä myös musiikin aineenopettajien työnkuvat muuttuvat. Kouluihin haetaan opettajia, joilla on sekä luokanopettajan että aineenopettajan kelpoisuus, sillä nämä opettajat pystyvät vastaamaan sekä ylä- että alaluokkien oppilaiden tarpeisiin. Laaja-alaisia opettajia siis tarvitaan ja onkin väläytelty ajatuksia opettajankoulutuksen uudistamisesta (aineenopettajien, luokanopettajien ja erityisopettajien koulutuksen yhdistäminen) yhtenäistä perusopetusta tukevaksi. (Tuusa 2008, 5.)

### 3 OPPIMISEN TUKI JA HETEROGEEENISET OPPILASRYHMÄT

Heterogeenisen oppilasryhmän opetuksessa musiikinopettajan on tärkeää huomioida oppilaiden tasavertaisen tuen saamisen mahdollisuudet. Usein heterogeenisiin oppilasryhmiin on integroituna oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea oppimisen ja koulunkäynnin mahdollistamiseksi. Erilaisten tuen tasojen ja tukimuotojen lisäksi musiikinopettajan on hyvä perehtyä inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin, jotta integraatiota voidaan toteuttaa monenlaiset oppijat huomioon ottaen.

#### 3.1 Oppimisen tuki

Oppimisen tuki sekä tasavertainen opetuksen perusta varmistetaan oppilaille erilaisista säädetyistä laeista, sopimuksista ja opetussuunnitelmista lähtien. Perusopetuslaissa tuodaan selvästi ilmi, että oppilaalla on oikeus saada riittävää ja asianmukaista tukea heti tuen tarpeen ilmetessä opetussuunnitelman mukaisen opetuksen rinnalla (PoL 30 § 1 mom. 642/2010). Perusopetuksen perusteissa painotetaan tätä varhaisen tuen tarpeen tunnistamista ja tuen tarjoamisen tärkeyttä välittömästi tarpeen ilmetessä (POPS 2014, 14). Suomen perustuslakiin nojaten opetuksen on myös toteuduttava tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti (Suomen perustuslaki (731/1999) 6 § 2 mom. ja yhdenvertaisuuslaki 6 § 1 mom. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) 5 §), joten jokaisella on yhdenvertainen oikeus saada tarvitsemaansa tukea oppimisessaan. YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1991) takaa lapselle opetuksen perustan, sillä lapsen kanssa työskentelevä joutuu noudattamaan sopimuksen yleisperiaatteita, joita ovat mm. yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus kehittymiseen ja huolenpitoon sekä lapsen oikeus tulla kuulluksi ja kunnioitetuksi (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista SopS 59–60/1991). Opetuksessa on otettava huomioon opettajan kelpoisuuteen liittyvät säännökset (POPS 2014, 14), jotta oppilaalla on oikeus saada pätevää ja ammattitaitoista opetusta ja tukea oppimiseensa.



Oppimisen tuki koostuu kolmesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada yhden tasoista tukea kerrallaan. Tukimuotoja näillä tuen tasoilla on tukiopetus, ohjaus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustamispalvelut ja erityiset apuvälineet. Tukimuotoja voidaan käyttää sekä yksittäin että rinnakkain toisten tukimuotojen kanssa jokaisella tuen tasolla ja antaa niin pitkään kuin on tarpeellista. (POPS 2014, 61–63.) Oja (2012) huomauttaa kolmiportaisen tukijärjestelmän ideana olevan se, että yleisopetuksen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaat voisivat kaikki opiskella joustavasti yhdessä samoissa ryhmissä. Tämä käytännössä tarkoittaa siirtymistä inklusiiviseen ympäristöön, jossa opettajat työskentelevät yhteisopettajuuden keinoja hyödyntäen. (Oja 2012, 46.) Björn (2012, 357) huomauttaa, että tukijärjestelmään päättymisen päätarkoituksena oli parantaa ja varhaistaa oppilaan oikeutta saada suunnitelmallista tukea koulunkäyntiinsä.

Oja (2012) tähdentää, että kolmiportainen tuki asettaa tärkeimmiksi asioiksi oppilaantuntemuksen, oppilaiden yksilöllisyyden ja oppijälähtöisyyden. Hän painottaa, että kolmiportainen tuki on tehokas ja oikea tapa antaa tukea nimenomaan sen määräaikaisuuden takia. Määräaikaisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että tukiprosesseille ja yksilöllisille suunnitelmille on määriteltävä säännölliset arviointivelvoitteet ja tarkistamisajankohdat, jotta tukimuoto pysyy ajan tasalla oppilaan tuen tarpeesta. Määräaikaisella tuen tarpeen määrittelyllä mahdollisesti päästään myös irti medikalisaation perinteestä, eikä tuen tarpeen arviointeja tehtäisi enää diagnoosi edellä. Tuen intensiteetti, laatu ja aika riippuvat oppilaan tarpeesta ja tuen tarvetta on tarkasteltava oppiaineittain. (Oja 2012, 48–49.) Tuen tarpeen tarkastelu oppiaineittain on tärkeää, sillä oppilas on aina automaattisesti jokaisessa oppiaineessa tietyllä tuen tasolla. Musiikinopettaja voi hyötyä hyvin paljon esimerkiksi tehostetun tuen oppilaan oppimissuunnitelman tarkastelusta, sillä siellä on paljon tärkeää informaatiota opetuksen järjestämisen erityispiirteisiin liittyen.

Oja (2012) kuvailee erilaisia keinoja, joilla voitaisiin vastata mahdollisimman tehokkaasti erilaisiin eriyttämisen tarpeisiin. Näissä keinoissa pääideana on ollut mm. tuen tuominen oppilaan oppimisympäristöön ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen. Toimivia tapoja on löydetty yhteisopettajuuden eri menetelmistä, joita ovat pari-, samanaikais-, tiimi- ja yhteisopettajuuden erilaiset toteuttamistavat. (Oja 2012, 54.) Yhteisopettajuudessa oppilaat saavat kokemuksia erilaisuudesta ja oppivat tulemaan sen kanssa toimeen, sillä jokainen oppilas, oli hän yleisen, tehostetun tai erityisen tuen oppilas, on luokassa tasavertainen tuen suhteen. Tällä tavoin oppilaat huomaavat, että voi olla sekä tuen tarvetta että osaamista ja lahjakkuutta samalla ihmisellä. Yhteisopettajuuden hyötyinä voidaan nähdä sen, että oppilailla on aina tuttu aikuinen paikalla, sillä luokan rutiinit eivät muutu yhden tai kahden aikuisen poissa ollessa, jos luokassa on esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan lisäksi kouluohjaaja. Mahdolliset konfliktitilanteetkin voidaan ratkaista heti, kun on enemmän aikuisia paikalla. Useamman aikuisen luokassa oppilailla on enemmän mahdollisuuksia löytää omaan persoonaansa sopivin aikuinen ja he saavat monipuolisempaa opetusta, kun erilaiset opetustavat ja oppimistyyli on käytössä ja opetustilanteissa voidaan hyödyntää kunkin aikuisen vahvuuksia. Yhteisopettajuudessa rikotaan sujuvasti oppiainerajoja ja voidaan syventyä aiheeseen helpommin. Eriyttäminen siis mahdollistuu mutkattomammin, kun on useampi aikuinen luokassa. Oppilaan etuna yhteisopettajuudessa pidetään myöskin monipuolista arviointia, kun on kaksi tai useampi silmäpari, jotka arvioivat oppilaan osaamista objektiivisesti. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234–235.)

Dahlgrén ja Partanen (2012) huomauttavat, että yhteisopettajuuden haasteina voidaan pitää tilannetta, jossa menetelmää toteuttavien aikuisten kemia tai pedagoginen ajatusmaailma ja kasvatuskäsitykset eivät käy yhteen. Lapsen ja opettajuuteen suhtautuminen tulisi olla samankaltainen yhdessä työskenteleviltä tai vähintäänkin molemmin puolin hyväksyttävissä. He myöntävät, että varsinkin

oppilaan pulmat sosiaalisissa ja tunne-elämän taidoissa kuormittavat yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden toteuttamisen kulmakivet ovat opettajien suunnitelmallisuus, epävarmuuden sietäminen, halu kokeilla uutta, motivaatio ja rohkeus. Tavoitteena yhteisopettajuudessa kuitenkin on tasavertainen kumppanuus, johon päästään avoimesti keskustelemalla omista vahvuuksista ja kehityskohteista, jotta kunkin aikuisen vahvuuksia voidaan hyödyntää opetuksessa. Yhteisopettajuudessa tärkeitä ovat vertaisoppiminen mahdollistuminen, luokan yhteishengen luominen ja oppilaiden ja opettajien sopeutuminen menetelmään. Yhteisopettajuuden hyviä piirteitä on myös yhteisopettajuusluokan kyky ottaa vastaan oppilaita koesiirrolla entistä paremmin. Tämä on useasti mahdollistanut erityisen tuen päätöksen purkamisen ja oppilaan siirtymisen tehostettuun tukeen. Tärkeää on, että tukimuodoista toiseen liikutaan molempiin suuntiin. (Dahlgrén & Partanen 2012, 231, 246–250.)

### **3.1.1 Yleinen tuki**

Yleinen tuki on kaikille oppilaille kuuluvaa tukea, jota annetaan tilapäisesti heti kun tuen tarve ilmenee. Laadukkaassa perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäistään opetusta eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä muuntelemalla. Yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta ja oppimäärien yksilöllistämistä. (POPS 2014, 62–63.) Oja (2012) sanoo, että kolmiportainen tuki vaatii onnistuakseen ehdottomasti vahvaa yleistä tukea, sillä se on luonteeltaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevää työtä. Kolmen tuen tason ydin on pedagoginen ennakointi, mikä sisältää ajatuksen tuen prosessien käynnistämisestä viipymättä. Nämä toimet, kuten tukiopetus, eriyttäminen, kodin ja koulun yhteistyö kuuluvat jokaisen opettajan työhön yleisen tuen kautta, sillä jokaisella oppilaalla on oikeus tukeen. Tukiopetuksen lisäksi resursseina yleiseen tukeen on otettu opetusryhmän jakotunteja, opettajien hyppytunteja, avustajaresursseja ja opettajatiimejä. Tehostuneita muotoja tukiopetuksesta ovat mm.

ennakoiva tukiovetus ja säännölliset tukiovetustunnit. Opettajiimejä on muodostettu yhdistämällä rinnakkaisluokkien tai saman aineen opettajien oppilaat ja voimavarat. Opettajan ohjauksen toteutustapojen erityisinä huomionkohteena ovat oppimaan oppimisen taidot, oppimistyylit ja -strategiat, oppimisprosessit ja oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen. (Oja 2012, 44–45, 53.)

### **3.1.2 Tehostettu tuki**

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, jolla on samanaikaisesti useita tukimuotoja käytössään ja tuen tarve on jatkuvaa. Tehostettu tuki suunnitellaan pedagogiseen arvioon ja oppilaalle tehtyyn oppimissuunnitelmaan perustuen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tehostettu tuki annetaan muuhun opetukseen sidottuna joustavin opetusjärjestelyin. Tehostetun tuen aikana voidaan antaa kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden yksilöllistämistä. Silloin korostuu yksilöllisen ohjauksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Tuki järjestetään yhteistyönä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa ja annettava tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä arvioidaan säännöllisesti ja arvioinnin perusteella todetaan ja päivitetään tuen tarve jatkossa. (POPS 2014, 63.)

Oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ehkäistään tehostetun tuen riittävän ajoissa aloitetuilla interventioilla. Tehostettu tuki on täsmätukea, eli se on räätälöity jokaiselle oppilaalle sopivaksi, toteaa Oja (2012). Oppilaille, joilla on koulunkäynnin ongelmia tunne-elämän, sosiaalisten ongelmien, käyttäytymisongelmien tai elämönhallintataitojen vuoksi, on kehitetty erilaisia toimintamalleja, kuten parkkiluokka- ja resurssiopettajatyyppejä toimintoja. Pysyvien erityisryhmien tilalle on perustettu moniammatillisia työpareja tai tiimejä, joissa erityisopettajan lisäksi toimii vahvan oppilashuollon tuen lisäksi esim. erikoissairaanhoidtaja, mielenterveystyöntekijä ja nuoristyöntekijä. Avustajatkin ovat

yhä useammin täysivaltaisia pedagogisen tiimin jäseniä toteuttamassa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Erityyppiset erityisryhmät, -luokat ja -koulut on tarkoitettu pääosin erityistä tukea tarvitseville oppilaille, mutta myös tehostettua tukea tarvitseville. Oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ehkäistään tehostetun tuen riittävän ajoissa aloitetuilla interventioilla. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, kun hänellä on samanaikaisesti useita tukimuotoja käytössään ja tuen tarve on jatkuvaa. (Oja 2012, 56–57.)

### **3.1.3 Erityinen tuki**

Oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen on hyvin hankalaa eikä toteudu riittävästi muilla tukimuodoilla, sijoitetaan erityisen tuen piiriin. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jotta oppilas kykenee suorittamaan oppivelvollisuutensa. Oppilaan opiskelumotivaatiota, itsetuntoa ja mahdollisuutta onnistumiseen ja oppimisen iloon vahvistetaan ja tuetaan oppilaan osallisuutta ja vastuunottoa omasta opiskelusta. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta yksilöllisestä oppilaan tarpeen mukaisesta tuesta, jolloin käytettävissä on kaikki perusopetuslaissa nimetyt tukimuodot. Erityisen tuen oppilas opiskelee joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja hän voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Ennen erityisen tuen päätöstä oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä moniammatillisen työryhmän ja huoltajien kanssa yhteistyönä. Erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa ilmenee oppilaan koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja oppilaan tarvitsema tuki sekä ohjaus. HOJKS perustuu pedagogiseen selvitykseen ja erityisen tuen päätöksen sisältöön. HOJKSin tavoitteiden toteutumista seurataan ja toimenpiteiden vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti. Oppimäärän yksilöllistämistä määrätään myös erityisen tuen päätöksessä ja pedagoginen selvitys sisältää perustelut yksilöllistämiselle

oppiainekohtaisesti. Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet ja sisällöt kuvataan selkeästi ja yksityiskohtaisesti oppilaan HOJKSissa.(POPS 2014, 65–69.)

### **3.2 Integraatiosta osallistavaan kasvatukseen**

Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että niistä rakentuvassa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät erotu toisistaan. Onnistuneen integraation tuloksena on siis eheä, aikaisempaa parempi kokonaisuus. Integraatiota voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Se on ensinnäkin segregointiin vastaamista, jolloin taustalla on näkemys erillisten laitosten ja koulujen tehottomuudesta ja ihmisyden arvon alentamisesta. Toiseksi integraatio on yhden yhteisen koulun rakentamista, jolloin viitataan jo inklusioon. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

Moberg ja Savolainen (2015) toteavat integraation olevan pohjoismaisena käsitteenä ensisijaisesti demokratiaa ihannoiva tila, jota kohti yhteiskunnassa tulisi pyrkiä. Pohjoismaisen koulujärjestelmät ovatkin luonteeltaan lähempänä kaikille yhteistä koulua verrattuna moniin muihin koulujärjestelmiin. Erillisten erityiskoulujen rooli on selvästi pienentynyt ja luokkamuotoisen erityisopetuksen oheen on luotu osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmä. Inklusiiviselle kasvatukselle on käytetty Suomessa termiä osallistava kasvatusta ja näitä molempia ilmauksia käytetään edelleen rinnakkain. Inklusio on ennenkaikkea aate yhteisöllisestä, erilaisuuden hyväksyvästä ja tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. (Moberg & Savolainen 2015, 85–91.) Osallistava kasvatusta -termiä usein käytetään, kun puhutaan inklusion käytäntöön liittyvästä näkökulmasta, esimerkiksi opetustilanteista ja -käytännöistä.

#### **3.2.1 Inklusion kehitysvaihe Suomessa**

Suomalaisen koulujärjestelmän perustana on lähikouluperiaate, jossa kannatetaan integraatiota lievien oppimis- ja sopeutumisvalmiuksien tapauksissa, mutta erityistarpeiden ollessa suuret, integraatioon suhtaudutaan kriittisesti. Opetus on

kuitenkin suunniteltava inklusiivisen kasvatuksen peruselementtejä noudattaen. Suomessa erityisesti osa-aikaista erityisopetusta annetaan laajalti. Sitä tarjotaan ensisijaisesti perusopetuksen alkuvuosina, mikä kertoo erityisopetuksen ennaltaehkäisevästä luonteesta. Inklusioon suhtaudutaan eri tavalla opettajaryhmien välillä: erityisopettajat ovat vähemmän kriittisiä kuin luokan- ja aineenopettajat mutta rehtorit ovat kaikkein myönteisimpiä. Opettajien on vaikea hyväksyä inklusio resurssien vähyyden vuoksi sekä tiettyjen oppilaiden, kuten käytöshäiriöisten ja kehitysvammaisten oppilaiden opetusvelvollisuuden vuoksi. (Moberg & Savolainen 2015, 92–93, 97.)

Joissain kunnissa on toteutettu tukea tarvitsevien oppilaiden erityisopetus pelkkänä osa-aikaisena erityisopetuksena, jolloin erityis- ja pienluokista on luovuttu kokonaan. Oppilaalla on tällöin kotiluokkana yleisopetuksen luokka ja hän siirtyy osa-aikaisen erityisopetuksen pienryhmään vain niissä oppiaineissa, joissa hän tarvitsee eniten tukea. Tämä järjestely usein edellyttää, että opettajilla on riittävästi saatavissa erityisopettajan tukea ja konsultaatiota. Tämä malli on hyvin lähellä yhteisopettajuutta tai tupamallityyppistä tuen toteuttamista. Tupamallissa opettajatiimi, johon kuuluu joko luokanopettaja ja erityisopettaja tai aineenopettajat ja erityisopettaja, huolehtii koko ikäluokan kaikkien oppilaiden oppimisen tarpeet yhteistyössä. (Pilbacka-Rönkä 2012; Oja 2012, 39.) Oja (2012, 38) kuitenkin väittää, että monet kunnat ja koulut ovat edelleen kehitysvaiheessa, jossa oppilaat pääsääntöisesti siirtyvät tuen luokse. Ihannetila tällaisilla paljon tukea tarvitsevilla oppilailla olisi, ettei juuri heidän tarvitsisi palloilla paikasta toiseen ja opettajalta toiselle jatkuvasti. Tähän ihannetilaan on monissa kouluissa vastattu yhteisopettajuuden keinoin, jotta inklusio ja sen myötä turvallinen oppimisympäristö toteutuisivat.

Oja (2012) arvioi, että viimeisenä yleisopetukseen integroituu kehitysvammaisten oppilaiden opetus ja muut vaativammat erityisen tuen oppilaat, sillä kolmiportaista

tukea näyttäisi olevan hyvin vaikea lähestyä erityisen tuen suunnasta. Erityiskouluissa osassa elää edelleen vahvana medikalisaatioon ja erillisiin opetussuunnitelmiin pohjautuvan pedagogiikan perinne. (Oja 2012, 50.) Myöskään yläkoulun aineenopettajarakenne ei tue oppilaiden kokoaikaista opiskelua yleisopetuksen ryhmässä, vaan johtaa usein erityisryhmässä opiskeluun, mikä haittaa integraation kehitystä (Moberg & Savolainen 2015, 97). Lakkala (2008) väitöskirjassaan toteaa, että inkluusio ja sosiaalinen tasa-arvo ovat päättymättömiä ilmiöitä, sillä ne kehittyvät koko ajan. Inklusiivinen koulu on jotain, mitä ei ole vielä olemassa kuin vain periaatteellisella tasolla. Jotta jokainen lapsi voisi käydä koulunsa omassa lähikoulussaan, ne täytyisi varustaa yhtä monipuolisella henkilökunnalla kuin kuntoutuskeskukset ja hoitolaitokset. (Lakkala 2008, 39.)

### **3.2.2 Inklusiivinen opetus**

Kielenkäytön olisi hyvä muuttua ja puhua erilaisuuden sijaan monenlaisuudesta, sillä erilaisuutta ja erityisyyttä painottavien käsitteiden alle kätkeytyy aina jaottelu normaaliin ja poikkeavaan, huomauttaa Saloviita (2005). Käsitteenä "erityisen tuen tarve" voidaan katsoa patologisoivan oppilaita, sillä se heijastaa koululuokassa ilmenevät opettajan kohtaavat ongelmat oppilaan ominaisuudeksi. Yksilöön keskittyminen surkastuttaa opettajan toimintamahdollisuuksia, vaikka usein ongelmat voitaisiin ratkaista keinoilla, jotka liittyvät opettajan opetustyöhön. Erityistarpeiden sijaan kannattaisi puhua heterogeenisen luokan opettamisesta ja integraation sijaan taas osallistavasta kasvatuksesta. (Saloviita 2005, 343–346.) Osallistava kasvatusta kuvaa mielestäni hyvin pedagogista ajattelutapaa, jossa otetaan huomioon oppilaiden monenlaisuus ja pyritään edistämään oppilaiden yhteenkuuluvuutta sekä osallistamaan oppilaat opetukseen ja omaan oppimiseensa. On myös hyvä pitää mielessä, että opettajina opetamme heterogeenisiä oppilasryhmiä, emmekä yksilöi oppilaita erilaisiksi toisistaan, vaan monenlaisiksi.



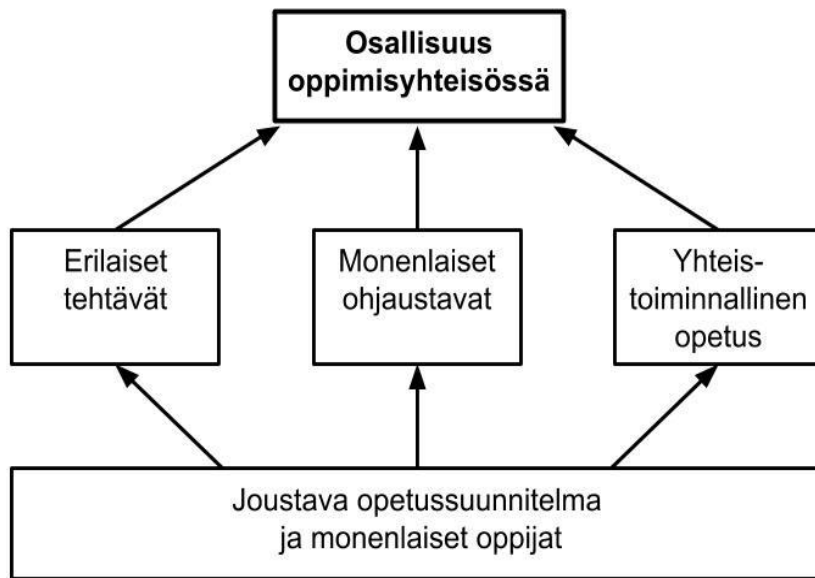
Saloviita (2005, 347–348) hylkäisi kokonaan yksilöllisten oppimisvaikeus- tai kehitysvammadiagnoosien käyttämisen, koska jokainen oppilas on omanlaisensa yksilö, eivätkä mitkään yleistetyt pedagogiset mallit voi koskaan saavuttaa oppilaalle parasta, yksilöllistä opetusta. Saloviita on oikeassa siinä, että jokainen oppilas on oma yksilönsä, mutta opettajien opetustyön pulmiin helpottaa tietää oppilaiden diagnoosit ja esimerkiksi miten tukea lasta, jolla on lukivaikeus. Lukivaikeuksiin ja matematiikan oppimisen ongelmiin, niiden arviointiin ja tukemiseen, kuten muihinkin oppimisvaikeuksiin on kuitenkin hyvin paljon perusteltua tutkimustietoa (ks. Niilo Mäki Instituutti 2016).

Lakkala (2008, 150–151) huomauttaa eriyttämisen olevan liian kapea-alainen käsite kuvaamaan inklusiivista opetusta, sillä perinteinen tiedonsiirron näkökulma inklusiiviseen opetukseen ei ole se kaikkein hedelmällisin inklusion aatetta tavoitellessa. Lakkala (2008, 153) listaa inklusiivisen opetuksen periaatteita, jotka McGuire, Scott ja Shaw (2006, 170) ovat esitelleet artikkelissaan:

1. Tasapuolisuus
2. Joustavuus (useat toteuttamistavat)
3. Yksinkertaisuus ja intuitiivisuus (opetus on ennustettavaa ja huomioonottavaa)
4. Havainnollisuus (monikanavainen oppiminen mahdollista)
5. Virheiden sietokyky opettajalla (oppilaiden yksilöllinen vaihtelu)
6. Vähäinen fyysinen ponnistelu (oppimisen kannalta olennaiset ponnistelut)
7. Työtapojen vaihtelu
8. Vuorovaikutusta suosiva oppimisyhteisö
9. Myönteinen oppimisilmapiiri (oppilaiden osallisuus ja tavoitteet edistymiselle)

(Lakkala 2008, 153–154; McGuire, Scott & Shaw 2006, 170.)

Nämä periaatteet Lakkala (2008, 216) on sisällyttänyt yhdeksi kuvioksi (Kuvio 2), jossa hän kuvaa inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisiä elementtejä.



KUVIO 2. Inklusioon pyrkivän opetuksen elementit. (Lakkala 2008, 216.)

Lakkala (2008) pitää tärkeänä joustavaa opetussuunnitelmaa, jonka pohjalta opetusta toteutetaan monenlaiset oppijat huomioiden. Opettajien yhteistoiminnallisuutta tarvitaan inklusiivisen opetuksen mahdollistamisessa, sillä yksi aikuinen ei voi yksin opettaa hyvin erilaisia oppilaita. Inklusioon tähtäävän opetuksen lopputuloksena on oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään. (Lakkala 2008, 217–218.)

Saloviita (2005) painottaa heterogeenisen luokan opettamisen ydinteesin olevan yhteistoiminnallisuuden lisääminen kaikilla tasoilla. Yhteistoiminnallisuutta tulisi lisätä opetuksen suunnitteluun (koko luokan opetus, ei yksilön opetus), ammatilliseen yhteistyöhön ja kouluorganisaation toiminnan kehittämiseen oppilaiden tasa-arvoisuuteen perustuvan arvomaailman suuntaan. Yhteistoiminnallisuuden lisääminen ammatillisessa yhteistyössä tarkoittaa pyrkimystä moniammatilliseen, sulautettuun (transdisiplinaariseen) yhteistyöhön, jossa moniammatillinen työryhmä käyttää toistensa asiantuntijuutta ja vahvuuksia hyödyksi yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Saloviita 2005, 348–349.) Tällaisia yhteistyökuvioita koulumaailmassa voi olla esim. oppilashuoltoryhmän, erityisopettajan ja aineenopettajan kesken.

### 3.2.3 Opettajankoulutuksen riittävyys

Opettajankoulutuksen tulisi heijastella niitä arvoja ja asenteita, joita haluamme yhteiskunnan vaalivan tulevaisuudessa. Lakkala (2008, 109) mainitsee tekstissään, että koulutuksella on todettu olevan positiivinen vaikutus asenteisiin, jotka koskevat inklusiota. Myös Moberg ja Savolainen (2015) ovat huomanneet, että opettajien valmius inklusioon on vahvasti yhteydessä opettajankoulutukseen, joka vaatii tässä suhteessa uudistumista niin luokanopettaja-, erityisopettaja- kuin aineenopettajakoulutuksessa. Erityispedagogisten tietojen ja taitojen hankkimisen lisäksi opettajankoulutuksessa täytyy huomioida yhteistyötaitojen kehittäminen. (Moberg & Savolainen 2015, 99.) Saloviita (2005) on pannut merkille, että opiskelunsa loppuvaiheilla olevat opettajaopiskelijat tai vastavalmistuneet usein harmittelevat koulutuksensa erityispedagogisen näkökulman vähyyttä. He toivoisivat lisää tietoa ja välineitä kohdata lasten ja nuorten oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia koulussa. (Saloviita 2005, 340.)

Saloviita (2005) tuo artikkelissaan esille, että opettajankoulutuksen sisältöjä tulisi kehittää niin, että kaikille opettajille annettaisiin riittävän paljon tietoa erityispedagogiikasta, sillä peruskoulun oppilasryhmien heterogeenisuus yleistyy koko ajan inklusion myötä. Hän ehdottaakin opettajankoulutuksen rakennettavan heterogeenisen oppilasryhmän opetuksen ympärille, jotta opettajaksiopiskelevat oppisivat osallistavan kasvatuksen ydinasiat. Ehdottoman tärkeää olisi myös näkökulman muutos medikalistisesta yleisopettajan näkökulmaa korostavaksi oppimisen moninaisuudeksi. Yleisopettajan ja erityisopettajan yhteistyön malleja voitaisiin alkaa harjoittelemaan jo opiskeltaessa ja häivyttää tiukat rajat eri opettajankoulutusten välillä. (Saloviita 2005, 339.) Päivi Tynjälä (2006, 102–103) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että opettajat kehittävät jatkuvasti eri oppilasryhmille sopivia opetustapoja, mutta kokeneet opettajat havaitsevat herkemmin eri tilanteiden ja oppilaiden erityispiirteet ja -tarpeet kuin aloitteleva opettaja. Näitä tilanteita ja opettajan herkkyyttä vastata oppilaiden tarpeisiin voisi alkaa harjoittelemaan heti

opettajankoulutuksen ensimmäisistä vuosista lähtien, jotta eriyttäminen olisi helpompaa aloittelevana opettajana. Vastavalmistuneen on kuitenkin hyvin vaikea lähteä muuttamaan koulun käytänteitä ja opetustyön kulttuuria.

Jos yleisopetuksen opettajina ajattelemme, että lasten väliset eroavaisuudet ovat erityisopettajan alaa, siirrämme vain vastuuta opetuksesta erityisasiantuntijalle ja ajamme itsemme asiantuntijaloukkuun, väittää Saloviita (2005). Tällöin vain erityisasiantuntijat toimivat ja muut katsovat vapautuvansa vastuusta ja kieltävät tietävänsä asiasta yhtään mitään. (Saloviita 2005, 343.) Tämänkaltainen ajatusmalli ei ainakaan tue integraatiota, mikä parhaimmillaan on jokaiselle lapselle tavoiteltava asia opetuksessa tasavertaisuuden toteutumiseksi. Lahtinenkin (2015, 172) laskee erityiskasvatuksen ammattialueeseen kuuluviksi kaikki luokan-, aineen- ja erityisopettajat sekä rehtorit ja painottaa erityiskasvatuksen perusteiden tuntemisen olevan näille ammattiryhmille hyvin tärkeää.

Koulujen musiikinopettajilla on harvoin käytössään erityisiä resursseja tai työmahdollisuutta erityisopetuksen ammattilaisen kanssa kohdatessaan monenlaisia oppijoita. Kaikkonen (2009) ehdottaakin, että musiikinopettajakoulutukseen lisättäisiin erityismusiikkikasvatuksen opintoja, jotka antaisivat perustietoa erityisopetuksen kohderyhmistä ja monenlaisten oppijoiden kohtaamisesta, erityismusiikkikasvatuksen tutkimuksesta sekä erityisesti erityismusiikkikasvatuksen lähestymistavoista, sovellutuksista ja menetelmistä. Hän pohtii, olisiko syytä käynnistää erillinen erityismusiikkikasvattajien koulutus opettajankoulutukseen (Kaikkonen 2009, 207).

### **3.3 Heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa**

Philpott (2009) väittää artikkelissaan, että oppimisen yksilöllistäminen on nykypäivän opettamispolitiikassa yleisin asia mitä painotetaan, sillä valloilla on yleinen huoli yksilöllisten tarpeiden täyttämisestä ja inklusiosta. Hän tuo ilmi myös

sen, että musiikki on ollut pitkään yksi niistä kouluaineista, joissa inklusiota on otettu huomioon ja toteutettu opetussuunnitelmista lähtien. (Philpott 2009, 4.) Oja (2012, 38) kertoo, että jo 1990-luvun alussa perustetut alueelliset pienluokat ja erityisluokat osallistuivat yleisopetukseen taito- ja taideaineiden osalta. Taito- ja taideaineet ovat aina olleet se ensisijainen paikka integraatiolle ja syitä tälle on varmasti monenlaisia.

Salokin (2009) myöntää negatiivisesti vaikuttavaa oppilasintegraatiota tapahtuvan musiikin oppiaineeseen. Negatiivinen integrointi käy ilmi oppilaan huonoista osallistumismahdollisuuksista musiikintunnin kulkuun ja musiikinopettajan vähäisenä huomiona oppilaan erityisvaatimuksia kohden. (Salo 2009, 198–199.) Nämä saattavat tapahtua aivan musiikinopettajan huomaamatta, sillä heterogeenisen luokan opetus vaatii veronsa. Salo (2009, 199) kuitenkin korostaa, että oikeassa tilanteessa integraatio musiikin yleisopetuksen ryhmään on oppilaan kannalta aina oikea ratkaisu. Kaikkonen (2009) pitää tärkeänä, että musiikinopettajalle annetaan tarvittavat taloudelliset-, koulutukselliset- ja henkilöresurssit (esim. avustajat) laadukkaan opetuksen turvaamiseksi. Loppujen lopuksi integroinnin onnistumiseen vaikuttaa eniten opettajan asenne tasa-arvoiseen opetukseen, jossa jokainen oppilas nähdään omanlaisena pedagogisena haasteenaan ja potentiaalisena oppijana. (Kaikkonen 2009, 213.)

### **3.3.1 Monikanavainen musiikinopetus**

Monikanavainen opetus tarkoittaa opetuksen suunnittelemista ja toteuttamista mahdollisimman monipuolisesti, ottaen huomioon kaikki kolme oppimistapaa, joita ovat visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppimistapa. Kun opettaja ottaa nämä opetuksessaan huomioon, hän palvelee suurinta osaa oppilaista. Perinteiset luokassa käytetyt opetusmenetelmät perustuvat visuaaliseen ja auditiiviseen informaatioon, mikä ei välttämättä kaikille oppilaille riitä, vaan oppilaiden on voitava käyttää kaikkia aistejaan oppimisen helpottamiseksi ja tehostamiseksi,

huomauttavat Ikonen ja Virtanen (2007, 244). Materiaalit ja muut hahmottamista helpottavat ratkaisut tulee kuitenkin olla selkeitä ja hyvin jäsenneityjä. Eriyttäminen on kunkin oppijan yksilöllisen oppimisprosessin huomioimista, jolloin opettaja pyrkii antamaan oppilaalle omaa tasoaan vastaavia tehtäviä. Monikanavainen musiikinopetus tarjoaa musiikinopetusta monesta eri näkökulmasta samaan aikaan, jotta mahdollisimman monenlaiset oppijat voisivat oppia omalla tavallaan. Monikanavainen musiikinopetus on siis periaatteessa kaikenlaisten oppijoiden huomioimista, mutta tavallaan myös eriyttämistä, sillä opetus suunnitellaan kuitenkin oppilasryhmän erilaiset tarpeet huomioiden. Erilaisen oppijan huomioiminen luokassa edellyttää opettajalta tarkempaa opetuksen suunnittelua ja oman työn arviointia, mikä samalla monipuolistaa opetusta kokonaisuudessaan ja palvelee kaikkia oppilaita (McCord & Watts 2006; Kaikkonen 2009, 211). Opettajan on astuttava omasta näkökulmastaan ulos ja tarkasteltava sekä arvioitava opetustaan objektiivisesti, jotta hän ymmärtäisi miten voi monipuolistaa opetustaan. Kaikkonen (2009, 208) sanookin osuvasti, että opettajalle helpoin tapa asian opettamiseen ei aina ole oppilaalle helpoin tapa omaksua asia.

Monikanavainen musiikinopetus lähtee oppimisympäristön muokkaamisesta kaikille oppilaille sopivaksi. Ikonen ja Virtanen (2007) selventävät, että oppimisympäristön yksilöllistämisen ja mukauttamisen tarkoitus on tukea kaikkia luokan oppilaita parempiin oppimistuloksiin. He suosittelevat opettajia kiinnittämään ennen kaikkea huomiota oppimisympäristön muokkaamisessa visuaalisuuteen, valaistukseen, istumapaikkaan, sijoittumiseen, taktiilisten aistiärsykkeiden saatavuuteen, luokkahuoneen järjestykseen ja opetusjärjestelyihin. (Ikonen & Virtanen 2007, 241, 249–253.) Visuaalinen muokkaaminen lähtee turhien ärsykkeiden minimoinnista, sillä se auttaa kaikkia oppilaita keskittymään ja keskittämään huomionsa opetuksen tärkeimpiin asioihin. Taululla näytettävän materiaalin selkeys on tärkeää monille oppilaille, jotta materiaalista saa helposti selvää ja siihen pystyy hyvin keskittymään. Musiikinopettajan kannattaa käyttää hyviä kontrasteja, kuten valkoinen ja musta,

keltainen ja musta, punainen ja valkoinen, ylipäättään tumma ja vaalea. Kuvia on hyvä käyttää, kunhan ne tukevat opetettavaa asiaa, eivätkä ole esillä vain koristeena, muuten oppilaiden huomio saattaa kiinnittyä oppimisen kannalta epäolennaisiin asioihin. Oppimisympäristöä tulee visuaalisten ärsykkeiden lisäksi riisua myös auditiivisista ärsykkeistä, jotka varsinkin musiikintunnilla ovat todella suuressa asemassa. Melu lisää koulussa lasten eriarvoisuutta, sillä kaikki eivät osaa sulkea häiritseviä kuuloärsyksiä pois, vaan keskittyminen hajoaa melussa (Takala 2016, 54). Oppitunneilla kannattaakin sopia oppilaiden kanssa heti aluksi äänenkäytön kulttuurista ja melutasosta. Takalan (2016, 55) sanoin "Meluton ympäristö on oppimiselle esteettömämpi kuin meluisa".

Opetustilanteet olisi hyvä aloittaa musiikintunnin rakenteen esittelyllä. Tämä tukee jokaisen oppilaan osallistumista tunnille, sillä tietäessään mitä tunnilla seuraavaksi tehdään, oppilas voi suunnata keskittymistään tunnin pääkohtiin helpommin. Selkeä päälauseita suosiva puhe auttaa kaikkia oppilaita ohjeiden vastaanottamisessa ja oman toiminnan ohjauksessa. Ohjeita ei tule antaa oppilaan soittamisen tai laulamisen aikana tai muutenkaan hälyisessä tilanteessa, sillä oppilaat eivät niitä välttämättä kuule. Opettajan on hyvä huomioida musiikillisten termien käyttö puheessaan ja toiminnan ohjauksessa, sillä jotkut sanat ja termit saattavat olla vieraita oppilaille. Oppilailta kysymisen jälkeen kannattaa odottaa ainakin viisi sekuntia, jotta kaikki oppilaat, jotka haluavat vastata kysymykseen, ovat saaneet tarpeeksi aikaa palauttaa asiat mieleensä (Hammel & Hourigan 2011, 89-90). Monet oppilaat, mutta erityisesti tarkkaavaisuushäiriöiset ja autistiset oppilaat tarvitsevat näitä edellä mainittuja asioita oppimisensa tueksi. Erilaiset virikkeet, ylimääräiset aistiärsykkeet ja oppimisympäristön ennalta-arvaamattomuus saattavat johtaa tarkkaavaisuushäiriöisen ja autistisen oppilaan keskittymisen herpaantumiseen ja häiritsevään käyttäytymiseen tunnilla. Birkenshaw-Fleming (1993) selventää, että autistisen oppilaan keho ei toimi niin kuin aivot käskisivät toimia ja siksi jonkun asian tekeminen ei onnistu lainkaan tai siihen ei saa loppua, mikä saattaa

ulkopuolisen silmin näyttää häiritsevältä käyttäytymiseltä. Autistiset ovat usein myös aistiylherkkiä. (Birkenshaw-Fleming 1993, 92–93.) Aro ym. (2012) painottavat tarkkaavuushäiriöiden olevan itsesäätelyn ongelma. Tällöin lapsen itsesäätely on vaikeaa ja ongelmia esiintyy kyvyissä säädellä emootioita, kognitiivista työskentelyä ja käyttäytymistä. Usein kognitiivisen säätelyn tilalla käytetään käsitettä toiminnanohjaus, jonka vaikeudet näkyvät lapsilla arjessa mm. aloitekyvyn puutteena, ongelmanratkaisun vaikeutena ja joustamattomuutena. (Aro ym. 2012, 305, 308.)

Erytisopetuksessa usein pilkotaan monimutkainen asia pienempiin osiin ja harjoitellaan osia erikseen. Musiikissa rytmien ja melodien aines voidaan erottaa, pilkkoa kahteen eri osaan ennen kuin ne toteutetaan yhdessä, suosittelevat Hammel ja Hourigan (2011, 89). Ensin opettaja voi opettaa rytmin ja liittää tähän opittuun rytmiin melodia. Rytmin opetuksessa rytmiä kannattaa havainnollistaa nuoteilla, nuottinimillä sekä sana- ja kehorytmeillä. Melodian opetuksen apuna voi käyttää nuotteja ja rytmin opettelussa käytettyjä sana- ja kehorytmejä tai vaikkapa kaikulaulua sanoilla tai ilman. Melodian suuntaa voi näyttää kädellä tai kehon liikkeillä.

Hammel ja Hourigan (2011) suosittelevat värien käyttöä soittimissa (kielet ja koskettimet) ja nuoteissa sekä muussa materiaalisissa. Se helpottaa oppilaita hahmottamaan ja muistamaan eri elementtejä. (Hammel & Hourigan 2011, 89.) Musiikinopettajan kannattaakin suosia musisoinnissa kuvionuotteja tai jotain muuta yhtä selkeää opetustapaa, sillä kuvionuotit on helpompi erottaa toisistaan ja ylipäättään hahmottaa kuin perinteiset nuotit tai nuottinimet. Yhteismusisoinnin helpottamiseksi opettaja näyttää taululta selkeää komppilappua, jossa on merkattuna kuvionuotit. Kappaleet, joissa on yksi sointukierto, helpottaa oppilaan soittamista, sillä oppilas voi täysipainoisesti keskittyä soittimen käsittelyyn muistaessaan sointukierron ulkoa. Kappaleen rakennetta ja sointuja on toisinaan hyvä helpottaa,



jotta kappaleesta jäisi oppilaille helposti työstettävä kokonaisuus. Musiikintunti kannattaakin rakentaa sillä tavalla, että opettaja ensin näyttää taululta kappaleen soinnut ja sitten soittaa sen soittimella, jotta jokainen oppilas saa sekä näön- että kuulonvaraisen informaation soitettavasta asiasta ja sitten vasta päästää oppilaat itse kokeilemaan.

Musiikinopettaja voi jakaa oppilailleen taustanauhut, äänitteet, nuotit ja muut materiaalit käydyistä kappaleista esimerkiksi sähköisiä oppimisalustoja käyttäen, jotta jokainen voi harjoitella kappaleita myös kotona ennakkoon tai tuntien jälkeen. Usein esimerkiksi lukivaikeuksista oppilasta helpottaa, jos hän saa ennakkoon tutustuttavaksi tekstin, jota seuraavalla tunnilla käydään. Varsinkin vieraskieliset laulujen sanoitukset voivat olla haastavia lukea, saati sitten laulaa, jos tekstiin ei ole ehtinyt perehtyä kunnolla. Hammel ja Hourigan (2011, 67–76) kannattavat myös tätä toimintatapaa ja muistuttavat, että musiikinopettajan täytyy muistaa antaa tarpeeksi aikaa kaikessa toiminnassa, sillä oppiminen, ohjeiden mukaan toimiminen ja toiminnan ohjaaminen voi olla hidasta oppilaille, joilla on oppimisen haasteita.

Musiikinopettajan kannattaa valmistella eri soittimille eritasoisia tehtäviä, jotta eriyttäminen onnistuisi soittotaidoiltaan eri vaiheessa oleville oppilaille. Tätä työtä kuitenkin helpottaa oppilaiden tunteminen, jolloin musiikinopettaja voi suunnitella yksilöllisesti tehtäviä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Hammel ja Hourigan (2011) nostavat musiikinopetuksen eriyttämisen yhdeksi tärkeimmäksi opettajan työvälineeksi yhteistyön erityisopettajan ja muiden ammattilaisten, opettajien sekä oppilaan huoltajien kanssa. Tarkkaan määritellyt tavoitteet ja odotukset musiikin tunneilla tehtävästä toiminnasta auttavat eriyttämisessä. (Hammel & Hourigan 2011.)

### 3.3.2 Musiikinopetus heterogeeniselle ryhmälle

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan, että musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa on tärkeää huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet, edellytykset, aiemmin opitut tiedot ja taidot sekä kiinnostuksen kohteet. Oppilaita on kuultava opetukseen liittyen mm. työtapoja, erilaisten välineiden käyttöä ja oppilaiden ryhmittelyä koskevissa ratkaisuisissa. Musiikin opetuksessa luodaan oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita ja vahvistetaan jokaisen oppilaan opiskelutaitoja, yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta. (POPS 2014, 142–143, 265, 424.) Oppilaiden tunteminen siis luo kehykset musiikintuntien suunnittelulle ja eriyttämiselle. Opettaja tietäessään oppilaidensa tarpeet ja kiinnostuksen kohteet pystyy suunnittelemaan tunteihinsa oppilaita koskettavat sisällöt ja asettamaan merkitykselliset tavoitteet tunnille tai yksittäisille oppilailleen. Tällä tavoin opettaja jo suunnitteluvaiheessa huomioi oppilasta ja kunnioittaa hänen yksilöllisyyttään ja erilaisuuttaan oppijana. Oppilaan tunteminen luo perustan myös opettajan vuorovaikutteiselle toiminnalle, kuten motivoinnille, ryhmäyttämiseksi, palautteen annolle ja arvioinnille. Kaikkonen (2009, 205) ehdottaakin, että musiikinopettaja laatisi erilaisille oppijoille yksilöllisen opiskelu- tai oppimissuunnitelman tai HOJKSin, jossa kuvataan oppimisen tavoitteet, oppilaan oppimisen valmiudet ja vahvuudet sekä erityistarpeet. Musiikinopettajan tulisi tarjota kaikille oppilailleen mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin. Jokainen oppilas on omanlaisensa yksilö, joten musiikinopettajan olisi hyvä tuntea jokainen oppilaansa, jotta voisi tukea tämän musiikillista kehitystä. Heterogeenistä oppilasryhmää olisikin hyvä lähteä opettamaan kaikki oppilaat huomioonottavalla monikanavaisella opetustyyllillä ja antaa oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen ja omaan oppimiseensa. Salo (2009, 190) pitää heterogeenisen ryhmän opettamisessa tärkeänä opettajan kekseliäisyyttä ja luovuutta.

Musiikinopetus on yksi vaativimmista aineista koulussa juuri sen takia, että musiikintunnilla voi olla hyvin paljon taitotasoltaan erilaisia oppijoita. Cantell (2010, 37) kuvaa osuvasti tekstissään nykyluokkien heterogeenisyyden ongelmallisuutta toteamalla, että opettajan on hyvin vaikeaa ehtiä ja kyetä tunnistamaan kaikkien oppilaidensa tavoitetaso ja taidot, jotta oppimisen mielekkyys ja motivaatio säilyisivät. Musiikinopettajalla on siksi täysi työ ensinnäkin selvittää yksityiskohtaisesti mitä oppilas osaa ja mitä ei, mikä on vaikeaa ja mitä kaikkea kannattaa opetuksessa ottaa huomioon. Yläkoulun ja lukion musiikinkurssit ovat vielä kaiken lisäksi niin lyhyitä ja oppilasmäärältään suuria, että opettajan on lähes mahdotonta oppia tuntemaan kaikki oppilaansa. Tässä tehtävässä musiikinopettajaa voi helpottaa yhteistyö muiden opettajien ja varsinkin erityisopettajan kanssa tai muiden tuntien observoiminen.

Oppimisen ohjaus, eriyttäminen ja tuki musiikissa on usein hyvin pitkälti pelkän musiikinopettajan harteilla. Kaikkonen (2009) toteaa olevan poikkeuksellista, että koulun oppilashuolto tai erityisopettaja tekisivät yhteistyötä musiikinopettajan kanssa, jos oppilaalla on musiikin ymmärtämiseen tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia musiikin tunnilla. Erilaiset oppijat ovat mukana musiikin yleisen opetussuunnitelman tavoitteissa, joiden puitteissa musiikinopettaja eriyttää ja yksilöllistää oppisisältöjä oppilaiden valmiuksien mukaan. Yksilöllistämiseen on hyvät mahdollisuudet, sillä musiikin oppisisältöjen suhteen musiikinopettajalla on monenlaisia soveltamismahdollisuuksia opetussuunnitelman väljyyden vuoksi. Päättöarvioinnin kriteerit saattavat tiukasti tulkittuina tuottaa hankaluuksia. (Kaikkonen 2009, 204.) Musiikin pakollisissa opinnoissa voi olla oppilaita, jotka suhtautuvat opetukseen kielteisellä asenteella ja hankaloittavat tunnin kulkua käytöksellään. Hammel ja Hourigan (2011) toteavat inklusiivisen musiikinopetuksen yleisen huolen kiteytyvän oppilaiden käytökseen luokassa. Heterogeenisen oppilasryhmän opettaminen vaatii kattavaa tietämystä musiikista, ennen kaikkea

halua opettaa kaikille oppilaille tasavertaisesti sekä paljon aikaa ja paneutumista kaikille sopivan opetuksen suunnitteluun. (Hammel & Hourigan 2011, 88, 97.)

Hammel ja Hourigan (2011, 97) kehottavat musiikinopettajia panostamaan huolehtivaan ja hyväksyvään ilmapiiriin, sillä turvallinen oppimisympäristö edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja toisiin oppilaisiin tutustumista. Vuorovaikutustaitoja, sosiaalisia tilanteita ja yhteistyötä kaikkien oppilaiden kanssa on hyvä harjoitella pyrkimällä rakentamaan rohkaisevaa ja turvallista sosiaalista vuorovaikutusta, jossa mokaaminen, oman luovuuden ja oman itsensä esille tuominen on sallittua. Musiikki luovana aineena tarvitsee turvallisen ilmapiirin, jotta oppilaat uskaltavat musisoida yhdessä toisten kuullen ja toteuttaa luovuuttaan soittamalla, laulamalla ja improvisoimalla. Musiikki yhteisöllisen luonteensa ansiosta on omiaan kasvattamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta myös rikkomaan sen, jos luokassa viljellään kommentteja negatiiviseen sävyyn esimerkiksi toisten osaamisesta. Birkenshaw-Fleming (1993, 59) pitää musiikkia tehokkaana keinona lisäämään sosiaalista kanssakäyntiä oppilaiden keskuudessa.

Opettajajohtoisen ja -lähtöisen musiikinopetuksen sijaan opetus ja oppiminen voivat lähteä pikemminkin oppilaista. Stenberg (2011) suosittelee heterogeenisen luokan opetuksen toteuttamiseksi osallistavaa pedagogiikkaa, sillä se palvelee hyvin eriyttämistä. Oppilaat tulisi ottaa mukaan suunnitteluun ja arviointiin, sillä silloin opetus muotoutuu oppilaiden kokemuksen ja tarpeen mukaan. Opetuksen voi myös eheyttää projekti- ja tutkimusprosesseiksi. Osallistavassa pedagogiikassa käytetään dialogisia yhteistoiminnallisia menetelmiä, jotta oppilaat saisivat mahdollisuuden voimaantua oman opiskelunsa subjekteiksi. (Stenberg 2011, 117–118). Opettajan kannattaakin kysyä itseltään, miten hänen oppilaansa voisivat osallistua opetustoimintaan ja eriyttämiseen. Tällöin pystytään suunnittelemaan juuri sellainen oppimisympäristö, jossa eriyttäminen on tiiviisti osa kaikkea toimintaa. Musiikinopetuksessa tällaista osallistavaa pedagogiikkaa on käytetty paljon

esimerkiksi musikaaliprojektien ja muiden musiikkiesitysten merkeissä. Kaikki opetusmenetelmät, jotka koskettavat oppilaiden arkea tai esimerkiksi tulevaisuuden suunnitelmia ja urahaaveita, ovat varmasti hyvin tehokkaita oppimisen kannalta.

Sarlin (2009) painottaa artikkelissaan oppijoiden moninaisuuden olevan sekä haaste että rikkaus. Se tuo oppilaitokseen sosiaalista ja kulttuurista rikkautta, mutta heterogeenisen oppijajoukon opettaminen voi olla hyvin haastavaa. (Sarlin 2009, 21–22.) Kaikkonenkin (2009, 208) myöntää artikkelissaan, että musiikinopettajat ovat usein kokeneet voimattomuutta ja osaamattomuutta kohdata erilaisen oppijan tarpeita opettaessaan suurta ja heterogeenistä ryhmää. Musiikinopettajan olisikin jatkuvan muiden huomioimisen lisäksi huomioitava itseään, jotta työnteosta ei tulisi ”pakkopullaa”. Opettajan oma hyvinvointi ja työssä jaksaminen heijastuvat opetuksen laatuun ja sen kehittämiseen. Kaikkonen (2009, 205) kuitenkin huomauttaa erilaisten oppijoiden huomioimisen voivan parhaimmillaan tarkoittaa entistä syvempää ja laajempaa opettajuuteen kasvua, sillä oma pedagogiikka ja opetuskäytänteet joutuvat muutoksen kohteiksi.

## 4 ERITYISMUSIIKKIKASVATUS JA MUSIIKKITERAPIA OSANA MUSIIKKIKASVATUSTA

### 4.1 Erityismusiikkikasvatus

Toivanen (2008) määrittelee kirjassaan erityismusiikkikasvatus-termiä kokonaisuudeksi, jossa ovat mukana kasvatustiede, erityispedagogiikka, musiikkikasvatus ja joiltain osin myös musiikkiterapia. Nämä tieteenalat lähestyvät erityismusiikkikasvatusta eri näkökulmista samalla täydentäen toisiaan, vaikka niiden moniulotteisuus tekee termin kokonaiskuvan muodostamisen ongelmalliseksi. (Toivanen 2008, 34.) Kaikkonen (2009) kiteyttää erityismusiikkikasvatuksen sisältävän musiikkikasvatuksellisia tavoitteita, jotka voivat painottua erilaisten tietojen ja taitojen oppimisen ja omaksumisen lisäksi pitämään sisällään erityisesti kasvatuksellisia merkityksiä. Erityismusiikkikasvatuksessa usein erilaiset ilmiöt, kuten elämänhallinnan ja oppimisen ongelmat, ovat yleisopetusta selkeämmin nähtävissä, minkä vuoksi musiikkitoiminnan ja -kasvatuksen merkitys ja vaikutus korostuu. Musiikkikasvatuksen tulisikin tukea kokonaisvaltaisesti ihmisen kasvua ja kehitystä. Erityismusiikkikasvatus luo koulutuksellista tasa-arvoa mahdollistaen erilaisen oppijan osallistumisen tavoitteelliseen musiikinopetukseen, jonka keskiössä on hänen oppimispotentialinsa maksimaalinen hyödyntäminen. (Kaikkonen 2009, 210–212, 215.)

Salo (2009) esittelee artikkelissaan Ruskeasuon koulun toimintaperiaatteita, jotka musiikin oppiaineessa ovat hyvin oppilaslähtöisiä. Jokaiselle oppilaalle laaditaan HOJKS, johon voidaan kirjata myös henkilökohtaisia musiikillisia tavoitteita. Ruskeasuon koulussa musiikin merkitys on ensisijaisesti olla terapeutin oppiaine, mutta tavoitteellisella ja pedagogisella otteella. (Salo 2009, 190–191.) Erityismusiikkikasvatus on siis yksilökohtaista musiikkikasvatusta, jossa musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät laaditaan yksilöllisesti oppilaan

osaamisen, tarpeen ja innostuksen mukaan. Erityismusiikkikasvatus voi myös sisältää kuntoutuksellisia ja terapeuttisia elementtejä musiikkikasvatuksellisen ja erityispedagogisen näkökulman lisäksi.

Toivanen (2008) painottaa, että erityismusiikkikasvatuksessa musiikilliset tavoitteet ovat aina yhtä tärkeitä kuin perinteisessä musiikkikasvatuksessa, vaikka tavoitteisiin pääseminen voi olla haastavampaa, paljon harjoitusta vaativaa ja aikaa vievää. Myös kehitysvammaisten musiikinopiskelussa on tähdättävä hyvään taiteelliseen tuotokseen. (Toivanen 2008, 37–40.) Salo (2009) jatkaa vetoamalla jokaisen oppilaan oikeuteen osallistua musiikkiin, osasi tämä soittaa tai ei. Hän nostaa erityismusiikkikasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi musiikillisten onnistumisen kokemusten mahdollistamisen. Hän tuo artikkelissaan esille myös arvioinnin ja palautteen annon vaikeuden tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Taito- ja taideaineissa nimittäin liikutaan ihmisten herkimpien tunteiden ja niiden ilmaisun alueella, jossa arvioijalla täytyy olla suurta herkkyyttä huomioida oppilaan kulloinenkin tilanne. Hän ehdottaa arvioinnin kohteiksi erilaisten kokeiden ja testien sijaan henkilökohtaisen edistymisen, soittotilanteessa toimimisen, aktiivisuuden ja uuden oppimisen innokkuuden. (Salo 2009, 192–193, 198.) Erityismusiikkikasvatuksen kehittämiskohteiksi Toivanen (2008) nimeää arviointiin kuuluvan itsearvioinnin sekä arvioinnin jälkeisen oppimisen tueksi tarkoitetut mallit, joissa olisi selkeästi esillä oppilaan sen hetkinen taitotaso, tavoitteet ja ohjeet tavoitteisiin pääsemiseksi. Näiden mallien avulla oppilas pystyisi jatkamaan itsenäisesti musiikin oppimista ja seurata omaa edistymistään. (Toivanen 2008, 44.)

Monet erityisen tuen ryhmään kuuluvat oppilaat tarvitsevat musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen yhdistelmää, jossa he opiskelevat musiikkia musiikin itsensä vuoksi, mutta samalla hyötyvät terapeuttisista vaikutuksista, toteaa Toivanen (2008). Tavoitteellinen musiikin opiskelu kehittää myös ulkomusiikillisiä taitoja, kuten keskittymiskykyä, aistiherkkyyttä, pitkäjänteisyyttä, sosiaalisia taitoja,

koordinaatiota, kognitiivisia taitoja ja kehonhallintaa. Nämä terapeutitset vaikutukset ovat myös osa perinteisen musiikkikasvatuksen tavoitteita, jotka tähtäävät kokemusmaailman rikastuttamiseen, persoonallisuuden ja itsetunnon kehittymiseen sekä kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen tukemiseen. (Toivanen 2008, 34.) Salo (2009) tuo artikkelissaan esille, että erityisoppilaiden kanssa työskentelevän musiikinopettajan ei kuitenkaan tarvitse olla musiikkiterapeutti, mutta välttämätöntä on ymmärtää ja tietää musiikin terapeuttisista vaikutuksista. Hän kuvaa ihanneliksi musiikinopettajan ja musiikkiterapeutin välistä tiivistä yhteistyötä. (Salo 2009, 195.)

Kaikkonen (2009) esittelee artikkelissaan erityispalvelukeskus Resonaarin toimintaa. Siellä toteutetaan erityismusiikkikasvatuksen kehittämis- ja tutkimustoimintaa sekä tarjotaan asiantuntijapalveluja ja koulutusta erityismusiikkikasvatukseen liittyen. Hän vakuuttaa, että erityismusiikkikasvatus, yleinen musiikkikasvatus ja musiikkiterapia hyötyisivät toistensa menetelmistä ja innovaatioista niin kuin myös erityispedagogiassa kehitetyistä sovelluksista. Monet oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ongelmat, joihin erityispedagogiassa on löydetty hyviä ratkaisuja, ovat aineesta riippumatta samanlaisia. Nämä ratkaisut ovatkin usein helposti siirrettävissä yleisen opetuksen menetelmiksi tai täydentämään niitä. Hän nostaa artikkelissaan esille myös erityismusiikkikasvatuksen tasa-arvoa edistävän näkökulman. Sen käynnistämä kulttuurivallankumous parhaimmillaan synnyttää uudenlaista suvaitsevaisuutta, tasa-arvoa ja ihmisyyttä vaikuttamalla asenteisiin erilaisuutta kohtaan ja muuttaen elinympäristöä välittäväksi ja eettisiä valintoja tekeväksi yhteiskunnaksi. (Kaikkonen 2009, 209–211, 215.)

## **4.2 Musiikkiterapia**

Musiikkiterapia on hoito- ja kuntoutusmuoto, jonka tavoitteena on musiikin avulla saavuttaa yksilöllisesti asetettuja tavoitteita. Musiikki sisältää eri elementtejä (rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri, dynamiikka jne.), joita käytetään



musiikkiterapiassa musiikillisen vuorovaikutuksen tukemiseksi ja yksilöllisiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Musiikkiterapiassa on aina terapeuttiset tavoitteet musiikilliselle toiminnalle. Musiikkiterapiassa käytetyt menetelmät ja välineet vaihtelevat näiden tavoitteiden ja yksilön tarpeiden mukaan. Päämenetelmiä ovat soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu sekä terapiassa usein improvisoidaan, sävelletään ja sovitetään musiikkia. Musiikkiin voidaan liittää kirjoittamista, liikkumista, leikkiä sekä työskentelyä kuvin ja mielikuvin. Musiikkiterapia kuntoutusmuotona edistää ja ylläpitää yksilön toimintakykyä sekä parantaa osallistumismahdollisuuksia ja elämänlaatua. Musiikkiterapia soveltuu kaikenikäisille eikä edellytä musiikillista osaamista tai musikaalisuutta. Musiikkiterapia voi olla yksilö- tai ryhmäterapiaa ja terapiaprosessi on kestoltaan ja luonteeltaan asiakkaalle yksilöllisesti suunniteltu. Musiikkiterapiaa voidaan käyttää ainoana hoitomuotona tai muiden hoitomuotojen rinnalla. (Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2009, 2-3.)

Ala-Ruona, Saukko ja Tarkki (2009, 9-11) erittelevät musiikkiterapiamuotoja ja antavat esimerkkejä kullekin terapiamuodolle ominaisista tavoitteista.

1. Aktivoiva musiikkiterapia: Musiikin stimuloivan vaikutuksen avulla tavoitellaan kontaktin ja kommunikaatiokanavan löytymistä ja tietoisuuden lisääntymistä asiakkaan omasta fyysisestä ja psyykkisestä olemuksesta.
2. Toiminnallinen musiikkiterapia: Asiakkaan aktiivisen osallistumisen kautta kehitetään kykyä hahmottaa ympäristöä ja toimia siinä halutusti sekä autetaan häntä kehittämään osa-alueita, joissa hänellä on vaikeuksia.
3. Tukea antava musiikkiterapia: Musiikillisia keinoja käyttäen luodaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde asiakkaaseen ja tuetaan tämän itseluottamuksen, selviytymiskeinojen ja uudenlaisen ajattelumallin kehitystä.
4. Itsetuntemusta ja elämänhallintaa kehittävä musiikkiterapia: Musiikin herättämiä tunteita ja ristiriitoja pyritään ilmaisemaan, tunnistamaan ja käsittelemään, jotta asiakas ymmärtäisi tunteitaan, persoonallisuuttaan ja käyttäytymismallejaan paremmin ja voisi kehittää niitä.
5. Analyyttinen musiikkiterapia: Musiikin avulla pyritään löytämään ja työstämään asiakkaan menneisyyteen liittyviä tunteita ja ristiriitoja, jotta asiakkaan persoonallisuuden kasvulle ei olisi esteitä ja hänen itsetuntemuksensa syvenisi.

(Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2009, 9-11.)

Ala-Ruona, Saukko ja Tarkki (2009, 13–14) mainitsevat, että musiikkiterapeutti voi osallistua asiantuntijana ja toimijana kasvatusalalla, jolloin hän voi antaa konsultaatiota, neuvontaa ja työnohjausta opetusalan henkilökunnalle, esimerkiksi musiikin terapeuttiseen käyttöön liittyen. Salo (2009) arvelee varsinkin taito- ja taideaineiden pedagogiikan ja terapian näkökulman lähentyvän koko ajan toisiaan. Pohjimmiltaan kysymys on hyvin samoista asioista, sillä terapiassakin on kysymys oppimisesta. Terapia on opettamista ja oppimisen kasvun tukemista niille, jotka eivät tavanomaisilla keinoilla opi. Varsinkaan erityiskouluissa musiikkikasvatus ja musiikkiterapia eivät niinkään välttämättä eroa menetelmiltään toisistaan vaan ainoastaan tavoitteiltaan. Musiikin erityiskasvatuksen yhtenä lähtökohtana voidaan pitää oppimisteoreettisesti suuntautunutta musiikkiterapiaa. Musiikinopetus voi tukea erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kasvua ja kehitystä, olematta musiikkiterapiaa. Erityisopetuksen alueella musiikinopetuksen ja musiikkiterapian rajat ovatkin hyvin vaikeasti rajattavissa. (Salo 2009, 193–194, 197.)

### **4.3 Musiikkiterapeuttisia näkökulmia musiikkikasvatukseen**

Musiikkikasvatuksessa on hyvin paljon terapeuttisia ulottuvuuksia. Lilja-Viherlampi (2007) tiivistää, että musiikkiterapiassa oppilaan kokemus nostetaan keskiöön, jolloin kyseessä on oppilaan kokemus minuudesta, ilmaisusta, vuorovaikutuksesta, toisista ja musiikista. Suhteessa tähän kokemusmaailmaan musiikki itse on kasvatuksen sisältönä ja/tai välineenä ja tällöin pyritään kiinnittämään huomio kasvatuksessa oppilaan tarpeisiin, mahdollisuuksiin ja ongelmiin. Terapeuttisina tekijöinä voidaan pitää toimintaympäristöä ja puitteita, musiikkia sisältönä/toimintana, oppilaan toimintaa, opetustapahtumia ja -tilanteita sekä opettajan toimintaa. Terapeuttisia seurauksia tästä voi olla persoonallinen rakentuminen ja oppiminen, henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittyminen, itsetunnon vahvistuminen, tunteiden säätelyn ja elämäntaitojen kehittyminen sekä hyvinvoinnin lisääntyminen. (Lilja-Viherlampi 2007, 276.)

Lilja-Viherlampi (2007) muistuttaa, että musiikki kuuluu kaikille ja jokaisella ihmisellä on tarpeet saada musiikista jotain elämäänsä. Hän luettelee musiikkikasvatuksen terapeuttisia aspekteja:

1. Oppimisen, tietojen ja taitojen karttuminen
2. Oppimisedellytysten ja oppimisen välineiden lisääntyminen ja vahvistaminen
3. Oppimisen esteiden poistaminen.

(Lilja-Viherlampi 2007, 280–281.)

Kun puhutaan oppimisen, tietojen ja taitojen kartuttamisesta, on kyse sisällöllisesti rikastavasta musiikkikasvatuksesta, eli mitä musiikkikasvatus antaa musiikista ja mitä muuta musiikin avulla opitaan. Oppimisedellytysten vahvistaminen ja oppimisvälineiden lisääntyminen taas ovat auttavaa ja vahvistavaa musiikkikasvatusta, jossa kiinnitetään huomio motivaatioon, itsetuntoon, jaksamiseen ja luovaan asenteeseen. Musiikkikasvatus näyttäytyy hoitavana, korjaavana ja eheyttävänä elementtinä, kun puhutaan oppimisen esteiden poistamisesta. (Lilja-Viherlampi 2007, 280–281.)

Lilja-Viherlampi (2007) huomauttaa musiikkiterapeuttisen näkökulman toimivan kasvatustoiminnassa enemmänkin tiedostamisen ja ymmärryksen lisäämisen välineenä. Se suuntaa huomiota siihen, mitä opetus- ja kasvatustoiminnassa olisi hyvä pitää tärkeinä, kuten yhteistyötaidot, oppimiskyky, itsenäisyys, henkinen joustavuus ja tunnetaidot. Terapeuttisuudella vastataan niihin kokonaisvaltaisiin kasvatustavoitteisiin, joita opetussuunnitelmissa esitetään. Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus ottaa huomioon lapsen ja nuoren koko persoonallisuuden kasvamisen viitekehyksessä. Kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa on konkreettisesti kysymys sosiaalisista taidoista sekä itsesäätelyyn ja kommunikointiin liittyvistä taidoista. Siihen liittyy myös taito löytää uutta ja rohkeus toteuttaa asioita. Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus vastaa oppilaan kasvamisen tarpeisiin ottamalla huomioon oppilaan koko persoonallisuuden (Lilja-Viherlampi 2007, 281–282.)

Olennaisiin oppimisen taitoihin kuuluvat itsesäätelyn ja tarkkaavaisuuden taidot, joita tarvitaan erityisesti uutta opittaessa. Opettajana olisikin hyvä kiinnittää huomiota itsesäätelyyn, tunne-elämään ja kommunikointiin liittyvien taitojen harjoitteluun, sillä usein käyttäytymisen ja oppimisen ongelmat kumpuavat näiden taitojen heikosta hallinnasta. Salo (2009) toteuttaa koulussaan terapeuttisesti suuntautunutta musiikkikasvatusta, jolloin musiikinopetukseen voidaan liittää myös ulkomusiikillisia tavoitteita, kuten oppimisen taitojen harjoittelua. Musiikki oppiaineena ei kuitenkaan ole alisteinen näille ulkomusiikillisille tavoitteille vaan päätavoitteet ovat musiikillisia. (Salo 2009, 194.)

Musiikin avulla luovuuden ehdoilla voidaan päästä oppilaan sisäiseen maailmaan, jonka tunnistaminen ja tunnustaminen ovat terapeuttisuuden perusteita, kuvaa Lilja-Viherlampi (2007). Musiikki mahdollistaa luovan yhdessäolon ja kokemusten jakamisen, jonka pedagogiset sisällöt ovat hyvin laajat. Hän kuitenkin arvelee musiikin aineenopettajan kontaktin oppilaaseen jäävän usein vähäiseksi, sillä musiikinopettajan työ on nykyään monenlaisten oppilaiden kohtaamista monentasoisissa ja haastavissa tilanteissa. Työn haasteellisuus ja vähäinen oppilaskontakti saattavat vaikeuttaa musiikin terapeuttisuuden tuomista oppitunneille. (Lilja-Viherlampi 2007, 277, 282.)

Lilja-Viherlampi (2007) uskoo musiikin terapeuttisen kasvatuksen olevan enemmänkin asenne ja lähestymistapa, jolloin pohditaan lapsen ja nuoren kasvun tukemista, musiikkisuhteen hoitamista ja kasvun ja oppimisen esteiden poistamista. Lapsen ja nuoren olemassaoloa vahvistetaan musiikin tarjoamalla välineillä. Dialogisuus on yksi terapeuttisen asenteen kulmakivistä. Siinä opettaja on valmis ottamaan vastaan oppilaan ilmaisua ja liittymään siihen musiikin mahdollistaman merkityksen ja tulkinnan vuorovaikutuksessa. Dialogissa siis kuunnellaan toista osapuolta ja arvostetaan yksilöllisyyttä. (Lilja-Viherlampi 2007, 278–279.) Salokin (2009, 194) huomauttaa, että monille oppilaille musiikki voi olla luonteva

itseilmaisun väylä, jos kognitiivinen ja verbaalinen kapasiteetti eivät riitä puheen tuottoon tai sen ymmärtämiseen. Lilja-Viherlampi (2007) kuitenkin korostaa, että musiikinopettajan terapeuttinen pedagoginen asenne olennaisesti määrittää opetuksen terapeuttisuutta, ei niinkään työtavat. Musiikinopettaja siis mahdollistaa oppilaan terapeuttisten kokemusten kokemisen erilaisilla musiikillisen vuorovaikutuksen välineillä, jotka opettaja kokee sopiviksi oppilaan tarpeisiin ja kehityksen haasteisiin nähden. Nämä välineet ovat hyvin yksilöllisiä ja tarvitsevat riittävästi tilaa ja aikaa toteutuakseen. (Lilja-Viherlampi 2007, 290.) Terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus on täynnä haasteita ja mahdollisuuksia, joita vastaan ollaan selvittämässä (Salo 2009, 194).

## 5 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä hyötyä musiikinopettajalle on erityisopettajan pätevydestä musiikin opetustyön, opettajuuden kehittymisen ja ammatillisen tulevaisuuden kannalta. Tämä hyötynäkökulma vaatii tutkimuskohteeseen musiikinopettajan, jolla on näkemystä erityispedagogiasta ja kokemusta erityiskasvatuksen puolelta, jotta erityisopettajan pätevyyden tuoma hyöty pystytään erottelamaan. Valitsin tutkimukseeni haastateltaviksi musiikinopettajia, joilla on kokemusta erityiskasvatuksesta joko koulutuksen tai työelämän puolelta. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka toteutin haastatteleamalla viittä opettajaa. Koska kyseessä on omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuva ja erilaisia mielipiteitä herättävä aihe, pidin haastattelua ensisijaisena tutkimustiedon keruutapana. Haastattelun avulla opettajat saivat mahdollisuuden kuvailla aihetta ja ajatuksiaan syvemmin ja monipuolisemmin.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, miten musiikinopettajan ja erityisopettajan kelpoisuudet hyödyttävät musiikinopettajaa ja myös erityisopettajaa. Tavoitteisiin lukeutuu kaksoiskelpoisen musiikin- ja erityisopettajan työskentelyyn liittyvien asioiden selvittäminen painopisteenä kahden eri aineen opettajana samaan aikaan työskentely. Erityismusiikkikasvatukseen ei ole omaa koulutustaan, joten tutkimuksen taustalla kolkuttelee ajatus siitä, miten musiikinopettajan ja erityisopettajan kaksoiskelpoisuus voisi vastata erityisryhmien musiikinopetuksen kysyntään ja miten musiikkiterapia liittyy tähän.

Tutkimukseni perimmäinen tutkimuskysymys on:

Mitä hyötyä musiikinopettajalle on erityisopettajan pätevydestä

1. musiikin opetustyön
2. opettajuuden kehittymisen
3. ammatillisen tulevaisuuden kannalta?

Vaikka tutkimukseni päätutkimuskysymys voisi olla pelkästään *mitä hyötyä musiikinopettajalle on erityisopettajan pätevydestä*, halusin täsmentää kysymystä tutkimuksen mielekkään kokonaiskuvan muodostamisen kannalta. Nämä täsmennykset ovat muotoutuneet haastattelujen edetessä ja tutkimuksen teoriataustaa kirjoittaessa. Täsmennykset toimivat reunaehtoina aineiston analyysissä. Haastattelut suoritin temahaastattelun periaatteita mukailien ja haastattelun teemoina olivat opetustyö, koulutus, työllistyminen, rooli ja identiteetti sekä hyvinvointi.

## 5.2 Menetelmän kuvaus

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, koska aihetta musiikin ja erityisopetuksen näkökulmat yhdistäen on tutkittu erittäin vähän. Tutkimussuuntaukseni on laadullinen tapaustutkimus, sillä kohteena on pieni joukko tapauksia ja pyrin lisäämään ymmärrystä tietyistä ilmiöistä kuitenkin pyrkimättä yleistää saatua tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseni on myös luonteeltaan osin fenomenologis-hermeneuttinen, sillä pyrin ymmärtämään tietyn joukon, tässä tapauksessa musiikkikasvatusta ja erityispedagogiaa lähellä olevien ihmisten merkitysmaailmaa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärrystä ja tulkintaa ja yleensä hermeneuttinen tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla ihmisiä, toteaa Timo Laine (2015). Tutkimukseni on Laineen sanoin ollut dialogista aineiston ja oman tulkintani välistä liikehdintää, sillä ymmärrykseni tutkittavaan asiaan on jatkuvasti muuttunut ja syventynyt. (Laine 2015, 32–33, 38.) Olen havainnut tutkimuksen edetessä, että pyrkimys kriittisyyteen tulkinnoissa on tuonut uutta ymmärrystä aiheeseen.

Valitsin temahaastattelun tutkimukseni menetelmäksi, sillä sen avulla ajattelin saavani syvempää ymmärrystä ja aivan uutta tietoa tästä hyvin vähän tutkitusta aiheesta. Hirsjärvi ja Hurme (2014) tuovat kirjassaan hyvin esille, miksi haastattelu

sopii hyvin tutkimusmenetelmäksi. Haastateltava saa mahdollisuuden tuoda itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti esille ja hän on tutkimuksessa merkityksiä luova, aktiivinen osapuoli. Jos kyseessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue, on tutkijan vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia. Haastattelussa vastauksia voidaan selventää ja syventää saatavia tietoja, kun voidaan pyytää mielipiteiden perusteluja ja lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.)

Haastattelua tekevä pyrkii välittämään kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista ja uskon, että onnistuin tässä melko hyvin. Hirsjärvi & Hurme (2014, 91) toteavat, että parasta haastattelutilanteessa on istua joko vastakkain tai kulmikkain, jolloin molemmat osapuolet pystyvät näkemään toistensa ilmeet, mikä on palautteen kannalta keskeistä. Toteutin haastattelut pääsääntöisesti vastakkain haastateltavan kanssa istuen, jotta mahdolliset ilmeet ja eleet olisi helposti huomattavissa. Yhden haastatteluista toteutin Skype -ohjelman avulla videokuvan kanssa. Haastattelujen aikana annoin haastateltaville hyvin aikaa vastata esittämiini kysymyksiin, mutta pyrin myös pitämään keskustelun aisoissa, jos keskustelu tuntui lähtevän sivuraiteille. Pyrin välittämään ilmein ja elein sekä lyhyin kommentein kannustavaa palautetta haastateltaville, jotta he jatkaisivat puhumistaan, mikäli keskustelu mielestäni alkoi johtaa mielenkiintoisille alueille. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 102) huomauttavat painokkaasti, että teemahaastattelussa haastattelijan edellytetään pidättäytyvän liiallisissa omissa kommenteissa. Mielestäni pienet kannustavat kommentit olivat kuitenkin välttämättömiä, jotta haastateltava kertoisi lisää kiinnostavasta aiheesta. Keskustelun aiheen selvennys ja käsitteen määrittely kuitenkin on suotavaa, kuin myös haastateltavan antaman tiedon tiivistäminen, vastausten toistaminen ja haastateltavan aiempien kommenttien käyttäminen muistin virkistämässä, myöntävät Hirsjärvi ja Hurme (2014, 107–109). Näistä palasista haastattelusta syntyy pikemminkin keskustelu, mikä on erittäin tärkeää hyvän ja rennon ilmapiirin luomisen kannalta. Laine (2015) huomauttaa, että haastattelussa erittäin tärkeää on tutkimuskysymysten avoimuus ja neutraalius.



Fenomenologinen haastattelu pyrkii olemaan mahdollisimman luonnollinen ja keskustelunomainen tilanne, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia eivätkä vaatisi lisäohjausta. Haastateltavan puheen metaforisuus ja kokemuksellisuus on fenomenologisen näkökulman kannalta erittäin huomionarvoista säilyttää. (Laine 2015, 39–42.)

Käyttämäni haastatteluaineiston keruutapa muistuttaa puolistrukturoitua teemahaastattelua, jolle on ominaista, että jotkin haastattelun teemat ja ennalta suunnitellut kysymykset pysyvät samoina läpi kaikkien haastatteluiden, mutta jotkin näkökulmat voivat muuttua haastatteluiden edetessä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavatkin, että monet ensimmäiset haastattelukerrat saattavat muistuttaa puolistrukturoitua haastattelua, sillä haastattelulle on mietitty teemojen lisäksi tarkka suunnitelma kysymyksistä, jotka esitetään haastateltaville. Hirsjärvi ja Hurme (2014) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi, koska haastattelu jaetaan teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, sillä siitä puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen tarkka kysymysten asettelu ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 47–48.) Haastatteluni pysyviä ja kantavia teemoja olivat opetustyö, koulutus, työllistyminen, rooli ja identiteetti sekä hyvinvointi. Näitä teemoja lähestyttiin haastateltavan omien kokemusten valossa ja molempien kelpoisuuksien tuomista näkökulmista. Haastatteluaineiston keruuvaiheessa omat näkemykseni ja tulkintani aiheesta muokkautuivat joiltain osin hyvin paljonkin. Haastattelujen edetessä uskalsin myös enemmän luottaa omaan kykyihini haastattelijana ja kolmen viimeisen haastattelun voisin sanoa sujuneen jo ammattimaisemmin kuin kahden ensimmäisen, sillä kykenin kysymään tutkimuksen kannalta oleellisia tarkentavia lisäkysymyksiä ja poiketa toteuttamastani haastattelun etenemismallista. Kiviniemi (2015, 84) myöntääkin, että aineistonkeruuseen liittyvä vaihtelu on luontainen osa laadullista tutkimusprosessia.

## 5.3 Tutkimusaineisto

Haastatteluaineistoni koostuu viiden eri opettajan yksilöhaastattelusta. Haastateltavien toiveesta heidän anonymiteettinsä säilytetään keksimilläni tutkimusnimillä. Henkilöt eivät siis esiinny tutkimuksessa omilla nimillään. Äänitin opettajien haastattelut ja litteroin käydyt keskustelut aineiston käsittelyn ja analysoinnin helpottamiseksi.

### 5.3.1 Tutkittavien valinta

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 60) neuvovat kirjassaan haastattelijaa päättämään ensin minkälaisia ihmisiä haastattelijan tulisi haastatella ja sitten vasta haastateltavien lukumäärä. Tärkeintä haastateltavien taustoissa on tutkimukseni kannalta se, että he opettavat musiikkia ja heillä on näkemystä ja kokemusta erityispedagogiasta tai erityismusiikkikasvatuksesta. Tutkimuksestani olisi tullut liian kapea-alainen, jos olisin valinnut haastateltaviksi vain musiikinopettajia, joilla on erityisopettajan pätevyys. Halusin aiheesta laajaa ja syvälle luotaavaa tietoa, joten musiikin opettaminen ja erityispedagogiikka sekä erityismusiikkikasvatus olivat keskiössä haastateltavia etsiessä.

Päätin haastatella tutkimukseeni viittä mahdollisimman eri taustaista henkilöä, jotta saisin kattavaa tietoa aiheestani. Näistä viidestä haastateltavasta neljä on naisia ja yksi on mies. Tutkimukseeni ei vaikuta haastateltavien sukupuoli millään lailla, joten haastateltavien naisvaltaisuus ei haittaa. Haastateltavat edustavat melko kiitettävästi eri-ikäisiä musiikinopettajia, joten tutkimuksessani on myös siltä osin varsin kattavasti haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia. Kaikilla haastateltavilla on ainakin kaksi kelpoisuutta, jotka muodostuvat musiikinopettajan, musiikkipedagogin, musiikkiterapeutin, erityisopettajan ja (erityis)luokanopettajan yhdistelminä. Haastateltavat esiintyvät tulosten raportoinnissa roolinimillä anonymiteetin turvaamiseksi.

### 5.3.2 Taustatiedot

Heli on 52-vuotias erityisluokanopettaja, jonka työympäristönä on erityiskoulu. Hän on valmistunut erityisluokanopettajaksi vuonna 1992 ja musiikkiterapeutiksi vuonna 2011. Hän on parhaillaan suorittamassa musiikkiterapian maisteriopintoja. Tämän hetkessä työssään Heli on toiminut yli 10 vuotta, mutta on työskennellyt monilla muilla opetuksen alueilla vuodesta 1997 lähtien, mm ollut tuntiopettajana kielissä ja musiikissa erityiskoulussa. Hän on siis musiikkiin erikoistunut erityisluokanopettaja ja opettanut koko työuransa ajan musiikkia erityisryhmille.

Salla on 31-vuotias erityisluokanopettaja, joka on saanut myös musiikinopettajan kelpoisuuden vuonna 2011 suoritettuaan musiikkikasvatuksen aineopinnot. Erityisluokanopettajaksi hän valmistui vuonna 2008 ja muusikoksi konservatoriolta vuonna 2010. Hän siis vasta erityisopettajaopintojen jälkeen on kouluttautunut musiikinopettajaksi. Hän työskentelee musiikkiluokan luokanopettajana ja on toiminut tässä työssä neljä vuotta. Sitä ennen hän työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana kaksi vuotta toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa.

Matti on 60-vuotias erityiskoulun musiikinopettaja, joka on työskennellyt koko työikänsä erityisryhmien musiikkikasvatuksen parissa. Hän on koulutukseltaan musiikkiterapeutti (valmistumisvuosi 1989) ja peruskoulun lehtorin pätevyyden hän suoritti vuonna 2000, jotta sai jatkaa työskentelyään musiikinopettajan virassa. Hän on siis toiminut erityiskoulun musiikinopettajana jo 30 vuotta. Hän ei ole varsinaisesti toiminut musiikkiterapeutina musiikkiterapian opintojen jälkeen.

Pirjo on 34-vuotias musiikinopettaja, joka on valmistunut musiikkikasvatukselta vuonna 2006. Erityisopettajaksi hän on opiskellut suorittamalla EOK-opinnot (erityisopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot) ja sai erityisopettajan pätevyyden keväällä 2016. Pirjo on yli kymmenvuotisen työuransa aikana työskennellyt opettajana eri luokka-asteilla ensimmäisestä luokasta lukion

kolmanteen luokkaan. Hän on musiikinopettajan työn lisäksi ollut sekä luokan- että erityisopettajana. Pirjolla on ollut paljon tukea tarvitsevia oppilaita opetettavanaan niin omina erityisryhminään tai integroituna yleisopetuksen ryhmiin. Laaja-alaisena erityisopettajana hän piti klinikkaopetusta, jonne oppilaita tuli opiskelemaan sovitusta oppiaineista. Toimiessaan erityisopettajana, hän työskenteli samaan aikaan myös musiikinopettajana samassa koulussa.

Laura on 38-vuotias ja on työskennellyt nykyistä ammattiaan vastaavissa työympäristöissä ja -tehtävissä yli viisi vuotta. Ammatiltaan hän on sekä musiikkipedagogi, tarkemmin alttoviulun- ja viulunsoitonopettaja, että musiikkiterapeutti. Musiikkipedagogiksi hän on valmistunut vuonna 2003 ja musiikkiterapeutiksi vuonna 2011. Hän työskentelee tällä hetkellä sekä musiikkiterapeutina että -pedagogina, mutta päätyöltään hän on musiikkiterapeutti. Musiikkipedagogina hän opettaa erityisryhmille musiikkia, lähinnä ohjaa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista koostuvia bändejä ja antaa yksityistunteja samalle kohderyhmälle.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Aloitin aineiston analyysin tulostamalla litteroidut haastattelut ja päättämällä tutkimuksen kannalta oleelliset teemat. Tutkimuksessa merkityskokonaisuudet järjestyvät aika pitkälti tutkijan tutkimuskysymysten ehdoilla ja tutkimuksen näkökulmalla, muistuttaa Laine (2015, 44). Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija kuitenkin pyrkii löytämään aineistosta ne teemat, joista tutkittavat puhuvat. Teemoittamisessa etsitään siis tekstin sisällön olennaisimmat asiat pelkistämällä, jotta voidaan löytää tekstin merkitysten ydin. (Moilanen & Rähä 2015, 61.) Tutkimukseni merkityskokonaisuudet, eli teemat syntyivät tutkimuskysymysten ja haastateltavien vastausten synteeseinä. Tärkeimmiksi nousivat seuraavat teemat:

1. Musiikinopettajuus ja erityisopettajuus
2. Opettajankoulutus ja opettajuudellinen kehitys

3. Erityispedagoginen näkökulma musiikinopetukseen
4. Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikinopetukseen
5. Musiikin käyttäminen erityisopetuksessa
6. Opettajan asenne opetustyöhön
7. Työllistyminen ja ammatissa toimiminen

Näitä em. teemoja etsin yksitellen haastatteluista, jonka jälkeen kokosin haastateltavien vastaukset omiksi erillisiksi analyysieikseen ja kirjoitin jokaisesta yhteenvedot. Analyysini on melko teoriasidonnaista, koska se ei suoraan pohjautu mihinkään teoriaan, mutta tutkimustani ovat koko ajan ohjanneet kokoelma erilaisia aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia, teorioita ja käsitteitä. Analyysin jälkeen tarkastelin haastatteluja yhdistäviä merkitysaspekteja, kokosin tekstit teemoittain ja vertailin haastateltavien näkemyksiä toisiinsa. Laine (2015, 47) muistuttaa, että yhteisten piirteiden etsiminen ei ole sama asia kuin yleistäminen. En pyrikään tutkimuksellani yleistettävään tietoon, vaan jakamaan erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkimastani aiheesta. Moilanen ja Räihä (2015, 70) kuitenkin huomauttavat, että on paikallaan kysyä, mitä yleistä tutkittavien vastaukset saavuttavat, sillä asioiden merkityksenannot eivät ole täysin yksilöllisiä.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Haastattelemalla keräämäni aineisto ja aineiston analyysi on uskoakseni luotettava. Haastattelussa käyttämäni termit olivat haastateltaville tuttuja, sillä useimmat liittyivät heidän työhönsä opettajana ja heidän koulutukseensa. Ainoana poikkeuksena oli haluni kysyä *erityismusiikkikasvatus*-termin tuttuudesta ja sen tuomista ajatuksista. Tähänkään kysymykseen ei kuitenkaan haastateltavan tarvinnut tietää oikeaa vastausta, vaan tämä oli pikemminkin johdattelua erityismusiikkikasvatus-aiheeseen. Hermeneutiikan tulkinnallisia ohjeita on mm. että yksittäinen lause on tulkittava kokonaisuuden kehyksessä, sillä sen merkitys paljastuu vain siinä yhteydessä, huomauttaa Laine (2015, 45). Tulkitsin haastatteluista saamaani aineistoa Laineen ohjeen mukaisesti. Analyysissäni

esiintyvät suorat lainaukset ovat myöskin irrotettu vastauksista hyvin harkitusti, jottei niitä voisi tulkita väärin. Haastateltavien vastausten tulkintaa helpotti huomattavasti se, että toteutin haastattelut itse ja haastateltavien kanssa kasvotusten, jotta näkisin heidän ilmeensä ja eleensä. Tallentamani äänitteet haastatteluista ja niiden tarkka litterointi myös tukivat analysoinnin ja oikeiden tulkintojen tekemistä.

Haastattelujen edetessä ja haastattelukokemuksen karttuessa haastattelu alkoi sujua yhä paremmin ja mielestäni sain haastateltavilta hyvää aineistoa. Kokemattomuuteni haastattelijana ei todennäköisesti vaikuttanut haastateltavien vastauksiin, sillä lähes kaikki kysymykset koskivat haastateltavien omia kokemuksia ja näkemyksiä eri aiheista. Eniten kokemattomuuteni saattoi vaikuttaa siihen, mitä tutkimukseni kannalta oleellista tietoa he jättivät kertomatta. Uskon kuitenkin saaneeni tutkimukseni kannalta riittävästi tietoa. Haastateltavat antoivat vastauksissaan omia mielipiteitään eivätkä uskoakseni muokanneet niitä sosiaalisesti hyväksyttävimmiksi. Olen ollut koko tutkimuksen teon ajan tietoinen siitä, että tutkijana vaikutan saatavaan tietoon jo tiedon keruuvaiheessa ja varsinkin kerätyn tiedon analysoinnissa. Tutkimuksen eettisyyttä varjelen suojaamalla kaikkien haastateltavien anonyymiteetin, sillä jotkut haastateltavista tätä pyysivät. Haastattelijaa koskee vaitiolovelvollisuus ja haastattelun on tapahduttava hyvien etikettisääntöjen puitteissa, muistuttavat Hirsjärvi ja Hurme (2014, 101). Pysin myöskin toteuttamaan haastattelut hyvien etikettinormien mukaisesti olemalla kohtelias ja tarjoamalla kahvipaketin kiitokseksi haastatteluun osallistumisesta.

Kiviniemi (2015, 86) toteaa, että itse tutkimusraporttia voidaan pitää itsessään suurena luotettavuuden osoituksena, sillä raportointi pyrkii olemaan tutkimuskohteensa ja -prosessinsa näköinen. Tutkimukseni tuloksiin keskittyvässä osiossa esittelen omasta mielestäni tutkimuksen kannalta kaikkein olennaisimmat näkemykset. Haluan tutkimusraportillani osoittaa, että olen tutkijan roolissa luotettava pyrkimällä objektiiviseen raportointiin sekä hyvät ja huonot puolet

huomioon ottaen. Vaikka tutkimukseni painopiste on alusta lähtien ollut kartoittaa musiikinopettaja-erityisopettajan kaksoiskelpoisuuden hyötyjä, esittelen tuloksissa myös näkemyksiä, joissa esiintyy huomioita sen hyödyttömyydestä tai sen haasteita opetustyöhön tuovasta luonteesta. Kaksoiskelpoisuuteen ei kuitenkaan liitetty suoranaisia haittoja haastateltavien vastauksissa, mikä saattaa johtua haastateltavien taustoista ja kokemuksista. En usko, että haastateltavat olisivat jättäneet kaksoiskelpoisuuteen liittyvät haitat ilmaisematta miellyttääkseen minua. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 189) toteavat tutkimuksen reliabeliuuden näkyvän siinä, että tulokset heijastelevat tutkittavien ajatusmaailmaa niin pitkälle kuin mahdollista.

Pyrin tutkimuksellani kehittämään itseäni opettajana ja ymmärtämään, mitä etuja tällainen kaksoispätevyys tuo opettajalle. Tästä näkökulmasta kuulun tutkijana itse tutkimaani yhteisöön ja jaan tämän ajattelutavan mukaisia arvoja. Siksi on syytä muistaa, että lähestymistapani tutkittavaan kohteeseen on kovin subjektiivinen. Toisaalta en näe tutkimukseni kannalta haitalliseksi sitä, että tiedän aiheesta paljon ja minulla on omia näkemyksiä aiheeseen, vaan se nimenomaan antaa minulle tutkijana enemmän tarttumapintaa siihen. Yleensä kun tutkimuskohteena on jokin ihmiselämään liittyvä ongelma tai tilanne, joka tarvitsee kehittämistarpeita, toiminnan tietoinen kehittäminen edellyttää olemassa olevien merkitysrakenteiden ymmärtämistä, tiivistää Laine (2015, 50) osuvasti tekstissään. Olen koko tutkimuksen ajan muistanut erottaa omat mielipiteeni esimerkiksi haastateltavien mielipiteistä ja vasta pohdinnassa tuonut niitä esiin enemmän. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että tutkimuksessa ja sen tuloksissa näkyvät omat arvoni, uskomukseni ja odotukseni.

## 6 MUSIIKINOPETTAJA JA ERITYISOPETTAJA: KAKSOISKELPOISUUDEN HYÖDYT JA HAITAT

### 6.1 Musiikinopettajuus ja erityisopettajuus

Musiikinopettajien on kyettävä rakentamaan opetus noudattaen omaa opetus- ja kasvatustilfilosofista näkemystään sekä perustelemaan oman oppiaineensa tärkeys siihen pohjaten. Pirjo ja Matti erottavat selkeästi taito- ja taideaineiden opetuksen filosofian akateemisten aineiden opetusfilosofioista, sillä musiikissa on hyvin suuri terapeutin elementti aina mukana. Tämä terapeutisuus tulee näkyvimmin ilmi erityisesti erityisoppilaiden kohdalla. Matin mukaan koulujen musiikinopetuksen tulisi koskettaa jokaista oppilasta ja mahdollistaa jokaisen musiikillinen ilmaisu. Salla tiedostaa musiikinopettajuuteen kuuluvan oman työn perustelun tarpeen: *"Musiikki itsessään on arvo."* Usein musiikinopettajat joutuvat perustelemaan musiikin opettamista ja sen tärkeyttä kouluaineena, mikä ehkä osaltaan kuvastaa musiikin asemaa yhteiskunnassa.

Musiikinopettajan tärkeimpiä työvälineitä haastateltavien mukaan ovat oma persoona, ryhmänhallinta ja monipuolinen musiikin osaaminen. Musiikinopettajilla on useimmiten hyvät ryhmänhallinnan taidot, sillä *" – – kun on elävää, soivaa musiikkia niin tottakai se on haasteellisempi kuin että he [oppilaat] lukis kirjaa hiljaa omassa pulpetissaan."*, perustelee Pirjo. Musiikinopettajalle ei ehkä ole tietynlaista raamia, jonka mukaan musiikinopettajan pätevyyttä voisi arvioida. *" – – opettajia voi olla hyvin monenlaisella osaamisella – –"*, Salla huomauttaa. Pirjo on ennen kaikkea kasvattaja, sillä hän haluaa lämpimällä vuorovaikutuksella kehittää suhdettaan oppilaisiin ja kasvattaa heitä omien arvojensa mukaisesti, välillä heittäytymällä itse oppilaan rooliin. Hänen mielestään kaikkien opettajien, mutta etenkin erityisopettajan tärkein työkalu on oma persoona, sillä se tukee ratkaisevasti opettajaa kasvatustehtävässään. Aineenhallinta tulee vasta persoonan jälkeen, sillä erityisesti heikommille oppilaille tärkeintä on opettajan vankkumaton tuki ja jatkuva kannustaminen.



Musiikinopettaja on siis sekä kasvatuksen että musiikin ammattilainen. Vaikka Matilla on vahva itsetunto ja käsitys musiikinopettajan työn vaatimuksista, hän vähättelee omaa musiikillista osaamistaan mieltämällä omat instrumenttitaitonsa riittämättömiksi:

- - siis minähän en oo kovin hyvä missään soittimessa, mutta - - mä pystyn kekseliäästi sit soveltaa kaikenlaisia soittimia, mut eiköhän nyt jokainen musiikinopettaja osaa nää perusjutut - - (Matti)

Ilmeisesti Matti haluaisi edelleen kehittää monipuolisuuttaan musiikissa ja yksittäisten instrumenttien hallintaa, mikä tuntuu olevan musiikinopettajille melko yleistä. Vaikka Laurakin pitää itseään monipuolisena musiikin osaajana, hän haluaisi kehittyä eri instrumenttien käsittelyssä, sillä hän ajattelee osaavansa kaikkea vain vähän. Tämä monipuolinen muusikkous huolettaa myös monia musiikkikasvatuksen opiskelijoita, sillä usein kuulee epäilyjä omien musiikillisten taitojen riittävydestä työelämässä. Musiikinopettajien on mielestäni turha epäillä omia musiikillisia kykyjään, sillä vahva musiikkitausta ja musiikinopettajan koulutusohjelman musiikin opinnot ovat varsin riittävät instrumenttien hallintaan liittyvissä kysymyksissä. Laura arvelee oman taustansa musiikin opiskelijana liittyvän suurelta osin näihin epäilyihin omasta riittämättömyydestä. Hänen maininnastaan voi päätellä, että musiikin opiskelun tyyli ja painotus esimerkiksi musiikkiopistoissa antaa tietynlaisen mielikuvan musiikin opiskelijalle riittävästä instrumenttitaidoista, mikä edelleen vaikuttaa musiikinopettajuuden ammatillisuuden rakentamisessa. Tämä osaltaan perustelee kysymystä, millainen muusikko musiikinopettaja on. Toisaalta herää kysymys, tarvitseeko musiikinopettajan olla muusikko. Tähän liittyen Laura esittää näkemyksen: "*- - toisaalta sit tuntuu taas et kun joskus täällä on käyny sellasii kitarasankareita ohjaamassa, niin sit niistä sankaritaidoista ei ookaan välttämättä... Ei mitään hyötyä...*" Musiikinopettajahan on ensisijaisesti kasvattaja, joten muusikkouden tulisi olla toissijaista.

Opettajuuden identiteettiin ja siihen, miten opettaja kokee itsensä ammatillisena toimijana vaikuttavat työn kautta kokemat tunteet. Omassa työssä olevat hankalat asiat pyritään käsittelemään ja löytämään selitysmalleja turhautumiselle ja epäonnistumiselle. Salla ja Pirjo ymmärtävät, etteivät kaikki oppilaat voi oppia kaikkea, joten heitä ei harmita niin paljoa se, ettei tavoitteisiin kaikkien oppilaiden kanssa päästäkään. Sallaa harmittaa eniten se, että vilkkaan opetustyön lomassa hänellä ei jää aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiselle. Heli on kokenut työssään onnistumisen ja turhautumisen, välillä epätoivonkin tunteita, jotka osaltaan ovat määrittäneet hänen suhdettaan opetustyöhön. Heli, kuten kaikki muutkin haastateltavat ovat saaneet iloa oppilaiden onnistumisesta ja haasteista selviytymisestä sekä oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta saamasta positiivisesta palautteesta. Heli tosin huomauttaa, ettei ota kaikkea kiitosta itselleen, vaan niin kuin negatiivisen palautteenkin kohdalla hän ajattelee palautteen ytimen johtavan pitkälle oppilaan koulu-uran alkuun asti, jolloin on kyetty joko onnistuneesti tai epäonnistuneesti tukemaan oppilasta kehityksessään. Hän siis ajattelee omien kykyjensä olevan rajalliset. Musiikinopettajana hän haluaisi kuulla kiitosta työstään ja näyttää ylpeänä mitä hän on oppilaidensa kanssa kovalla työllä saanut aikaiseksi, mutta pettymysten myötä hän on ymmärtänyt, että aina ei pääse niin pitkälle ja se on vain hyväksyttävä. Hänen ajattelumallinsa saattaa pohjautua hänen haastavaan työhönsä. Hän kertoo oppilaiden odotuksista opetusta kohtaan: "*– – se on hirveen haastavaa kun tullaan vuodeks opiskelemaan elämää varten ja ne odotukset saattaa olla tosi tosi suuria. Se vuosi loppuu aina kesken.*" Opettajana hän kokee olevansa riittämätön, vaikka ymmärtää, ettei ihmeitä voi tapahtua vuodessa. Hän lähes syylistää itseään yhteiskunnan eriarvoistavasta asenteesta:

– – mä jotenkin koen välillä että mä oon petturi, kun mä oon lapsillekin sanonu että kaikki muuttuu hyväks ja sitte... Sit onkin tämmönen maailma jossa syrjitään ja niinku koventuu kaikki asenteet. (Heli)

Opettajan työllä on saumojia oppilaiden elämänlaadun parantamiselle ja koko yhteiskunnan muuttamiselle, mutta opettajan on oltava itselleen armollinen ja ymmärrettävä, ettei aina päästä tavoitteisiin eikä muutoksia tapahdu hetkessä.

Pirjon mielestä opettajana olennaista on omien heikkouksien ja vielä tärkeämpänä omien rajojen tunnistaminen. Hän olettaa opettajien olevan hyvin tunnollisia työssään, mikä saattaa pahimmillaan viedä "burnoutin" partaalle. Pirjo kuuluu tähän ryhmään ja haluaisi olla kaikessa mukana ja tehdä kaikkensa, mutta oman työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi on tunnistettava, milloin työtä on liikaa. Tunnollisuus saattaa myös johtaa siihen, että opettaja kantaa oppilaiden murheita kotiin asti.

- - täällä tulee aina tosi vaikeita asioita. Ja joskus mä oon kantanu sitä murhetta juhannukseen asti niin et mä oon ollu niin väsynyt ja vatvonu joitakin asioita jotka on mennu pieleen ja kokenu että se on ollu just minä joka on ollu vastuussa siitä että on tapahtunu joku... Ettei oo kaikki ollu tyytyväisiä ja mä kannan sitte murhetta tosi paljon siitä. (Heli)

Erityiskoulussa työskennellessään Heli varmasti kohtaa hyvin vaikeita ja mielialaa latistavia tapauksia työssään ja luulen erityisopettajien kohtaavankin muita opettajia useammin näitä vaikeita tilanteita ja murheellisia oppilaskohtaloita. Opettajan tiedostaminen omasta jaksamisestaan ja siitä, miten käsittelee työssä ilmeneviä ongelmia on äärimmäisen tärkeää. Heli pitääkin tärkeänä opettajan työhön liittyvää työnohjausta, jossa opettajan kohtaamat vaikeat asiat voidaan käsitellä.

Pirjo on työskennellyt samaan aikaan musiikinopettajana ja erityisopettajana, mikä hänen sanojensa mukaan oli hyvin antoisaa mutta myös haastavaa. Erityisopettajan työnkuva toi paljon epävarmuutta työhön, sillä Pirjo ei ollut vielä silloin pätevä erityisopettaja. Hän kiittelee työyhteisön tukea ja muita erityisopettajia avusta ja rohkaisuista, sillä hän olisi muuten kokenut olonsa paljon epävarmemmaksi kuin oli. Kun epävarmuudesta ja asian vaikeudesta huolimatta onnistuu, se kehittää opettajan omaa ammatti-identiteettiä huomattavan paljon, mikä taas edelleen auttaa

käytännön työssä. Salla huomauttaa, että opettajuus kehittyy, kun tekee sellaisia asioita, jotka ovat vaikeita tai oman osaamisalueen ulkopuolella. Pirjolle erityisesti kahden erilaisen opettajan roolin ylläpitäminen tuotti alkuun vaikeuksia. Hän työskenteli kahden roolin alaisena kolme vuotta ja myönsi loppujen lopuksi opettajarooliensa lähentyneen. Matti on toiminut musiikinopettajan tehtävien lisäksi erityisluokanopettajan tehtävissä ja myöntää niiden kahden roolin yhdistämisen olleen aika ajoin hankalaa, sillä varsinkin erityiskoulussa jokaisen oppilaan HOJKS työllistää opettajia suuresti. Kaksi erilaista roolia saattavat siis tuottaa päänvaivaa, mutta samalla myös tarjota vaihtelua työpäiviin ja ennen kaikkea edistää opettajuuden kehityksessä.

Musiikinopettajana Pirjo koki suhteensa oppilaisiin syvempänä ja lämpimämpänä kun taas erityisopettajana hänen oli oltava autoritäärisempi oppilaiden kovien käytöspulmien vuoksi. Jotta omaa rooliaan pystyy vaihtelemaan autoritäärisestä vapautta antavaan opettajaan, täytyy tuntea omat oppilaansa ja tietää heidän oppimiseensa liittyvät erityispiirteet, vakuuttaa Salla. Vaikka kasvattajana Pirjo oli molemmissa opettajan rooleissa aivan samanlainen, opetuksen työtavat ja rooli oppilaisiin nähden olivat erilaisia. Hän myöntää, että erityisopetuksessakin olisi voinut rakentaa lähempää ja syvempää suhdetta oppilaisiin, mutta siihen olisi tarvittu enemmän aikaa, jolloin suhde yksittäisiin oppilaisiin voi muodostua hyvinkin henkilökohtaiseksi. Tämä ei tietenkään isossa musiikin ryhmässä onnistu, vaikka hän kokeekin musiikintuntien auttaneen rakentamaan syvää suhdetta oppilaisiinsa. Pirjon kokemukset kahden roolin tuomasta erosta ovat hyvin mielenkiintoisia, sillä väistämättäkin herää kysymys, johtuivatko kokemukset musiikin terapeuttisesta luonteesta. Mattikin huomauttaa, että musiikinopettajan kuuluu tiedostaa musiikin voima, jolla se sitoo ihmisiä yhteen. Musiikki on hyvin henkilökohtainen ja se liikuttaa ihmisiä tunnetasolla, joten sen avulla voidaan luoda lähempää suhdetta toisiin ihmisiin. Tämä saattoi olla yksi syy, miksi Pirjo koki musiikin syventäneen hänen ja hänen oppilaidensa suhdetta. Hän kuvaili myös

musiikintunneilta tuttujen oppilaiden olleen erityisopetuksessa vastaanottavaisempia kuin muut, mutta tämä toisaalta voi johtua siitä, että Pirjo oli enemmän tekemisissä näiden oppilaiden kanssa. Kuitenkin hänen puheestaan saa sen mielikuvan, että musiikki olisi lähentänyt häntä ja hänen oppilaitaan melko lyhyen ajan sisällä, kun taas erityisopetuksessa Pirjo olisi tarvinnut enemmän aikaa suhteen syventämiselle. Matti antaa tähän liittyen esimerkin:

En mä oo koskaan kuullu, että hirveen suuria viboja ois syntyny jonkun matematiikan opettajan ja oppilaan välille, mutta musiikinopettajasta saattaa tulla semmonen ihailun kohde ja sellanen vaikkapa kadotetun vanhemman korvike jollekin nuorelle, joka ei oo ihan löytäny omien vanhempien tai muiden aikuisten kautta semmosta aikuista hahmoa, koska se musiikki sisältää niitä emotionaalisia elementtejä niin paljon. (Matti)

Musiikilla voi siis olla etuasema luottamuksellisen oppilas-opettajasuhteen rakentamisessa ja sen syventämisessä.

Musiikinopettajan ja erityisopettajan roolit aiheuttivat Pirjolle päänvaivaa myös työyhteisössä, vaikka työyhteisö oli hyvin myötämielinen Pirjon kahden opettajan roolin suhteen. Pirjo sanoo epäilleensä, ettei työkaverit ota häntä vakavasti uudessa roolissaan:

- - musiikinopettaja voidaan profiloida herkästi semmoseksi muusikoksi, omaksi persoonaksi, vähän ehkä erikoiseksi että jollain tavalla niinkun... Ja sitten kun sen saman musiikinopettajan pitäiskin toimia asiantuntijatehtävässä, niin se voi aiheuttaa vähän semmosta ristiriitaa työyhteisössä että luottaako ne muut että pystyykö toimimaan erityisopettajana, joka on aika tämmönen professionaalinen juttu että sen pitäis pystyä antaa faktatietoa ja tosiaan toimia asiantuntijana ja konsultoida. (Pirjo)

Hänen pelkonsa riittämättömyydestä ja työyhteisön luottamuspulasta saattoivat johtua yksinkertaisesti siitä, ettei hänellä ollut koulutusta erityisopettajan työhön. Hän kertoo niiden hälvenneen, kun ammatillista itsetuntoa karttui ja oppilaiden oppimistulokset paranivat. Pirjo kommentissaan tuo myös esille musiikinopettajiin kohdistuvia ennakkoluuloja, joita ovat musiikinopettajan opettajuudellinen ammatillisuus, musiikinopettajan muusikkous ja musiikinopettajan persoona. Hän tahtomattaan tuo ilmi hänen oman käsityksensä musiikinopettajista ammattikuntana

verrattuna erityisopettajiin. Erityisopettajuuteen kuuluu konsultoivan työtteen vuoksi vahva ammattiosaaminen ja asiantuntijuus, mikä taasen ei Pirjolle välity niin selkeästi musiikinopettajan ammatista. Vähentääkö juuri muusikkous ja musiikin luonne musiikinopettajan professionaalisuutta?

## 6.2 Opettajankoulutus ja opettajuudellinen kehitys

Lähes kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että erityisopettajan ja musiikinopettajan tutkinnot tukisivat tutkintoparina toisiaan. Musiikkikasvatuksen opinnoista Salla on saanut keinoja ison ryhmän kanssa toimimiseen, vinkkejä käytännön pedagogiikkaan ja rohkaisua omalla epämukavuusalueella toimimisessa. Hän painottaa erityisesti itselle vaikealla alueella toimimisen olleen oman työn ja opettajuudellisen kehityksen kannalta erittäin merkittävää. Näistä epämukavuusalueella toimimisesta opettaja oppii paljon itsestään, sillä epävarmasta tilanteesta selvittyään opettaja kokee selviävänsä taas yhä vaikeammista asioista. Musiikinopettajakoulutuksesta saatu ryhmänhallinnan taito auttoi Pirjoa erityisopettajan työssä, sillä suunnitelmallinen ohjaaminen isonkin ryhmän kanssa ei ollut ongelma. Musiikkitaustansa vuoksi hän myös kokee, että erityisopettajana hän kykeni paremmin olemaan esillä eikä hätkähtänyt yllättävistä asioista. Opettajankoulutukselta Salla olisi toivonut enemmän tarttumapinta-alaa koko opettajan ammattiin ja käytännön työhön, mutta silti hän kiittelee niitä pieniä vinkkejä ja käytännön pedagogisia keinoja, joita on varsinkin musiikinopettajakoulutuksesta saanut, esim. bändipedagogiikasta ja kitarapedagogiikasta.

Erityisopettajakoulutuksesta Salla kokee saaneensa paljon eväitä opettamiseen, opettajuuteen ja kasvattamiseen, vaikka käytännön pedagogiikka jäi opinnoista pitkälti puuttumaan. Erityispedagogisissa opinnoissa myös keskityttiin enemmän yksilöön suuntautuvan näkökulman huomioimiseen opetuksessa. Pirjo kokee saaneensa erityisopettajakoulutuksesta hyviä vinkkejä ja työtapoja heterogeenisen

ryhmän opetukseen. Varsinaisesti musiikin opetustyöhön Pirjo ei saanut paljoa vinkkejä, mutta kokee pystyvänsä soveltamaan muihin aineisiin liitetyt vinkit ja työtavat musiikinopetukseen. Pirjon mielestä erityisopettajan opinnot sopisivat erityisesti musiikinopettajille:

Mä suosittelisin sitä [erityisopettajakoulutusta] kaikille aineenopettajille. Mä koen että kaikki aineenopettajat on aika vähän saaneet sitä koulutusta. Toki toiset on saattanu sitten omalla ajallaan käydä näitä opintoja, mutta kyl mä jotenkin koen, että varsinkin taito- ja taideaineisiin, jotka on aineina niin erityyppisiä, niin niihin tää koulutus vois olla aika hyvä. (Pirjo)

Eniten erityisopettajaopinnoissa Pirjoa miellytti kokemusten jakaminen ja käytännön työstä keskusteleminen muiden opiskelijoiden kesken:

-- mä uskon, että mä tiedostan paljon enemmän asioita, mitkä mun ehkä kannattais tehdä toisin, että aina ne muitten kokemukset avaa silmiä itessään. Vaikka siinä hetkessä kun kuulee joltakin kollegalta että on ollu vaikka jotain keissejä, niin siinä hetkessä ei välttämättä ite osaa omaan työhön yhdistää -- (Pirjo)

Opettajankoulutus luo perustan opettajuuden kehittymiselle, jonka vuoksi opettajuudellinen kehitys nivoutuu hyvin vahvasti opettajankoulutukseen sekä muuhun opettajan käymään koulutukseen. Heli on toiminut pitkään opettajana, mutta hän kokee, että hänen uudenlainen opettaja-identiteetin kehitys hakee vielä uomiaan, sillä musiikkiterapian opintojen ollessa kesken hän ei koe menneensä loppuun asti koko prosessia. Opintojen aikana Laurakin koki olevansa keskeneräinen ammatillisen identiteetin muotoutumisen kanssa, sillä opiskeluprosessi oli vielä käynnissä ja lopputuloksen näkeminen oli haastavaa. Hän erityisesti musiikkiterapian opintojen aikana näki vain terapeuttisia ilmiöitä ympärillään eikä osannut kunnolla hahmottaa musiikin opetuksen pedagogisia tavoitteita. Laura kertoo ammatti-identiteetin kehityksen olleen ajoittain sekavaa:

-- kun mä rupesin opiskelemaan musiikkiterapeutiks, niin mä aattelin että mä en enää niitä opetushommia tuu enää tekemään, koska se oli niinku niin opiskeluprosessivaiheessa niin iso... Koin semmosta isoo ristiriitaa sen oman pedagogiikan ja... Mä kerkesin olla niin

vähän aikaa töissä musiikkiopistossa, mulla ei ollu vielä semmosta ammatti-identiteettiä kehittäny kun sitten tää terapeutti-identiteetti rupes sotkemaan. (Heli)

Helikin on kokenut ristiriitaa opettajan ja terapeutin roolien yhteensovittamisessa ja tämä ristiriita saattaa johtua opettajan ja terapeutin ammatin erilaisesta painotuksesta. Terapeutti ei ole opettaja eikä opettaja terapeutti ja tämä ristiriita voi olla hankala ymmärtää ammatillisen identiteetin muotoutumisen ollessa kesken. Matin opettajuudellinen kehitys on taas aina ollut hyvin vahvasti sidoksissa musiikkiterapiaan, mutta hän ei ole kokenut ainakaan sanojensa mukaan ristiriitaa näiden kahden roolin yhdistämisessä niin kuin Laura ja Heli. Tämä saattaa myös johtua siitä, että musiikkiterapian opinnot olivat hänen aikanaan musiikkikasvatuksen kanssa hyvin yhteneväiset opinnoiltaan. Musiikkiterapeutin koulutus on antanut Lauralle paljon eväitä opettajan ammattia ajatellen, esim. kehittänyt vuorovaikutustaitoja ja joustavuutta sekä ajatusmallia, jonka mukaan oppiminen on kaikille mahdollista. Heli taas hakeutui musiikkiterapiaa opiskelemaan, koska erityisopettajakoulutuksen musiikin opinnoista puuttui erityispedagoginen ja musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikin opetukseen, mitä Heli pitää erittäin tärkeänä erityisryhmien opetuksessa. Musiikkiterapian opinnoista voi siis olla hyötyä opettajan ammatillisessa kehittämisessä, erityisesti musiikinopettajalle ja erityisopettajalle, vaikkakin ristiriitaa oman ammatti-identiteetin kokonaiskuvan muodostamisessa saattaa esiintyä.

Pirjo, Salla ja Heli myöntävät, että lukion jälkeen yliopistokoulutukseen meneminen saattaa vähentää kriittisyyttä koulutusta kohtaan, sillä on "niin kiinnostunut ja innostunut kaikesta". Haastateltavien puheesta voi huomata, että kriittisyys koulutusta ja omia valintoja kohtaan usein herää vasta valmistumisen jälkeen nähtyään työelämän tarpeet. Matti ja Pirjo taas ovat kokeneet toisen koulutuksen välillä jopa turhauttavana. Matti kokee, että olisi ollut musiikkiterapeutin koulutukseltaan pätevä tekemään opetustyötä erityiskoulussa, mutta vakituisen viran saamiseksi hänen oli suoritettava opettajan pedagogiset opinnot. Tämä saattaa



johtua hänen pitkästä urastaan opettajana tai siitä, että hän on aina kokenut musiikkiterapian osaksi musiikinopetusta. Pirjokin kuvaa harmitelleensa erityisopettajan opintojen luonnetta jo opiskeluaikana, sillä koulutus ei vastannut hänen mielikuviaan. Tämäkin todennäköisesti suurilta osin johtuu Pirjon laajasta työkokemuksesta opettajan ammatissa. Hän näkee erityisopettajakoulutuksessa paljon kehittämiskohtia:

- - mutta ne ehkä tuleekin sitten hiljalleen ne asiat, mitkä on sitten oikeesti jääny mieleen niin käyttöön ne asiat, että en sillä tavalla moiti että se olis ollu turha koulutus. Mutta ehkä sitä käytännönläheisyyttä ja sitä konkretiaa olis halunnu enemmän sinne, että paljon yliopistokoulutuksessa edelleenkin on paljon sitä -sellasia kursseja mitkä on hieman irrallaan siitä arjen koulutyöstä - (Pirjo)

Toisaalta Pirjo kommentissaan myöntää jo aiemmin havaitun ongelman, että vasta valmistumisen jälkeen kunnolla ymmärtää ja huomaa koulutuksen tuomat hyödyt, mutta toisaalta koulutus olisi voinut vastata enemmän kentällä tapahtuvan opetuksen haasteisiin. Yliopistokoulutuksen toivotaan yhä enemmän muuttuvan käytännönläheisempään suuntaan "ruohonjuuritasolle", erityisesti opettajankoulutuksen ollessa kyseessä. Haastateltavat ovat kokeneet myös lisäkouluttautumisen tärkeäksi opettajan ammatissa. Lisäkoulutuksia järjestettäessä yliopistojen tulisi olla aktiivisia, jotta työkentällä pitkään olleet opettajat saisivat päivitystä hankkimaansa koulutukseen. Opettajankoulutuksen tulisikin olla se ensimmäinen suunnannäyttävä ja mallin antaja sekä tuleville että jo työssä oleville opettajille, jotta uudet aatteet ja opettajilta toivotut koulun kehittämistoimet saatettaisiin käytäntöön valtakunnan laajuisesti.

### **6.3 Erityispedagoginen näkökulma musiikinopetukseen**

Salla osoittaa, että erityispedagoginen näkökulma on hyödyllinen varsin monessa tilanteessa koulumaailmassa, sillä erilainen painotus ja näkökulma opettamisessa ja oppimisessa auttavat löytämään aivan uudenlaisia ratkaisuja arjen tilanteisiin. Hänen mielestään tämä enemmän yksilöön suuntautuvan näkökulman painottaminen on aivan välttämätöntä nykyajan kouluissa, sillä siitä OPS-

uudistuksessakin on pitkälti kyse. Musiikinopetukseen erityispedagoginen näkökulma antaisi ymmärrystä ja näkökulmaa yksittäisen oppilaan kokemus- ja havaintomaailmaan. Musiikinopetuksen niin kuin kaiken muunkin opetuksen on lähdettävä siitä, että oppilailla on turvallinen paikka, jossa opetellaan toimimaan yhdessä muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa ja opetellaan pitämään itsestämme, painottaa Salla.

Erityispedagoginen näkökulma Pirjon opetuksessa on niin vahva, että hän ei erottele sitä omasta opetuksesta irralliseksi osaksi. Hänen mielestään erityisyys tarkoittaa vain vähän enemmän pohdintaa, suunnitelmallisuutta ja erilaisten työtapojen valitsemista. Näihin auttaa oppilaiden kuuntelu ja tietynlainen herkkyys kohdata ja aistia oppilaiden tarpeet ja halu vastata niihin. Salla tuo esille, että erityispedagogista näkökulmaa opetuksessa ovat mm. samanaikaisopetus sekä oppimisvaikeuksiin, elämänhallintaan ja tunteiden käsittelyyn liittyvät asiat. Laura lisää listaan myöskin vammojen aiheuttamiin rajoituksiin, hahmottamiseen tai käyttäytymisen ongelmiin liittyvät opetuksessa huomioonotettavat seikat. Matti huomauttaa, että ne ilmiöt, joita erityispedagogiassa käsitellään, on olemassa meissä kaikissa. Ilmiöt saattavat vain ylikorostua vammaisessa henkilössä, esimerkiksi suunnaton lyhytjännitteisyys, impulsiivisuus tai hyvin hitaasti etenevä kehitys/oppiminen. Pirjo korostaakin, että opettajan käsitys tukea tarvitsevan oppilaan pulmien luonteesta, esimerkiksi aspergerin syndroomasta, on ennen kaikkea oppijan etu. Pirjo toteaa, että erityispedagoginen tietämys ja näkökulma voivat helpottaa opettajan työhyvinvointia vähentämällä työn kuormittavuutta: *"- - se [erityispedagoginen näkökulma] antaa työvälineitä opettajalle ja helpottaa sitä opettajan arkea hirveesti, jos hänellä on taitoa kohdata näitä erityislapsia."*

Heli painottaa, että musiikkia voi oppia ja tehdä ihan jokainen ihminen. Nimenomaan oppilaat, joilla on haasteita oppimisessaan, usein pystyvät toimimaan aika tasavertaisesti musiikissa tai jopa erottuvat edukseen juuri musiikissa. Hän

mainitsee esimerkiksi näkövammaiset, joilla kuulon erottelukyky ja absoluuttinen sävelkorva voivat kehittyä huomattavan tarkkoiksi. Musiikkia voi opettaa ihan kaikille, vaikka olisi täysin kuuro, mutta silloin lähestytään musiikin opetusta aivan toiselta kantilta. Kuulovammaiset voivat kokea musiikin värähtelyn avulla ja yhteismusisoinnissa voidaan näyttää rytmiä visuaalisesti tai viittoa laulun sanoja. Oppilaiden, joilla on haasteita oppimisessaan, on usein hyvin vaikea pärjätä akateemisissa aineissa koulussa, sillä näissä aineissa painotetaan kognitiivisia kykyjä. Matti nostaakin musiikin näiden oppilaiden pelastukseksi, sillä musiikki on luonteeltaan aivan erilainen oppiaine verrattuna akateemisiin aineisiin. Pirjo tuo esiin tärkeän huomion musiikinopetuksen monenlaisista oppijoista:

- - ei se lapsen erityisyys välttämättä näy niissä musiikillisissa taidoissa, vaan päin vastoin se yleisopetuksen oppilas voi olla paljon heikompi siinä aineessa kun se erityisoppilas. (Pirjo)

Musiikissa on taidollisten ja tiedollisten ainesten lisäksi aina emotionaalinen elementti mukana, mikä auttaa motivaatiossa. Musiikin motivoivuus voi myös auttaa oppilasta selättämään haasteitaan ja tekemään oppilaan elämästä mielekkäämpää. Laura antaa esimerkiksi laulun opiskelun, joka voi auttaa puheen kehityksessä. Musiikinopetuksessa on hyvä pyrkiä siihen, että oppilas saisi onnistumisen ja nautinnon kokemuksia musiikista ja yhteismusisoinnista.

Heli antaa esimerkin laulamisen tärkeydestä:

- - laulu voi olla myöskin sisäistä, että ei voi kaikilta odottaa että ne niinkun laulaa mukana ääneen, vaan saattavat nauttia siitä, että on siinä musiikkiesityksessä tai musiikintunnilla mukana ja kuulee kun muut laulaa ja laulaa itse sisällä -päänsä sisällä sitä laulua. (Heli)

Matilla on Helin tavoin opetusryhmissään puhumattomia oppilaita, joille laulaminen on erittäin tärkeää myös heidän kehityksensä kannalta, sillä vaikka ääntä ei tulisi oppilaan suusta, samat asiat tapahtuvat aivoissa kuin ääneen laulettaessa.

Heli epäilee musiikin olevan vaikeaa joillekin oppilaille, muttei siltikään jättäisi sitä opettamatta.

- - oppilaat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, niin se musiikin hahmottaminen on tosi vaikeeta, koska se tapahtuu ajassa ja se kaikki rytmi ja ajan hahmottaminen on vaikeeta näille oppilaille. (Heli)

Heli ei ole ainut, joka on havainnut musiikin olevan toisinaan vaikeaa tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetuksessa. Pirjo ja Laura pitävät musiikkia haastavana erityisoppilaille, sillä heillä on usein aistiyliherkkyyttä tai herkkyyttä reagoida oppimisympäristön muutoksiin ja sen viesteihin. Musiikin tunnilla on usein paljon ääntä ja liikettä, mikä saattaa tehdä aineesta haastavan joillekin oppilaille, esimerkiksi oppilaille, joilla on keskittymisen ja hahmottamisen vaikeuksia. Vaikka oppilas pitäisi musiikista, musiikintunnit saattavat olla opettajalle haastava toteuttaa hyvin, sillä musiikissa on paljon siirtymiä ja toimintaa. Musiikinopettajan on tällöin mietittävä, miten hän asiat opettaa ja missä järjestyksessä, jotta hän voisi minimoida negatiiviset reaktiot. Pirjo on kuitenkin kokenut musiikin erittäin positiivisena oppiaineena erityisoppilaille, sillä musiikissa he usein pääsevät loistamaan.

Mutta mun kokemuksen mukaan se on ollu oppiaineena lähes kaikille meidän erityislapsille tosi hyvä, mutta vaatii tietysti opettajalta sitä semmosta silmää, että mikä palvelis parhaiten sitä lasta. (Pirjo)

Musiikki on siis useimmiten hyvin kaksijakoinen oppiaine erityisoppilaille ja vaatii opettajalta erityistä suunnitelmallisuutta ja tarkasti valikoituja työskentely- ja toteuttamistapoja.

Matti ja Laura käyttävät musiikinopetuksessa lähes ainoastaan kuvionuotteja, sillä ne ovat kaikille oppilaille selkeät ja helpot hahmottaa. Matilla on kuvionuottivärejä noudattava jalkapoljin-laitteisto, jolla poljinta painamalla saa taululle syttymään halutun kuvionuottiväriin, mikä tietenkin helpottaa yhteismusisointia, sillä oppilaat tällöin tietävät, mitä sointua heidän pitää soittaa. Kuvionuotit helpottavat myös oppilaiden avustajia pysymään kärryillä musiikintunnilla, vaikka he eivät oppilaan

puolesta soitakaan, vaan heidän kanssaan. Kuvionuotit saattavat tosin olla vaikea erottaa, jos on näkövamma. Värit kuitenkin helpottavat hahmottamisessa ja niitä Matti käyttää peruskompin opettamisesta lähtien kaikessa. Matti on kehitellyt myös erilaisia soittamisen apuvälineitä, kuten käteen kiinnitettävän malletin pidikkeen ja helposti painettavia (ja osuttavia) painikkeita, joita on yhdistetty midilaitteeseen, jolloin painiketta painamalla saadaan erilaisia ääniä ja sointuja yms. Hänellä on oppilaita, joilla on suuria motorisia rajoituksia, lihasheikkouta tai pakkoliikkeitä, mitkä vaikeuttavat musisointiin osallistumista huomattavasti. Tabletit ovat helpottaneet joidenkin oppilaiden osallistumista soittamiseen.

Sitten on paljon oppilaita, joilla on pakkoliikkeitä niin tää [rumpupad] on paljon parempi siihen, koska iPadiin kun sä lyöt sillä tavalla niin siinä on jo ihan toinen ohjelma. (Matti)

Musiikinopetukseen monenlaisten oppijoiden kanssa tarvitaan erilaisia apuvälineitä ja tukitarpeita, joista yksi voi olla avustaja. Avustajan kanssa luokkaan tuleva oppilas saattaa myös aiheuttaa musiikinopettajalle päänvaivaa, sillä avustajalla ei välttämättä ole niitä taitoja, joita musiikin tunnilla tarvitaan, huomauttaa Pirjo. Tällöin avustaja ei voi varsinaisessa oppimistilanteessa muuten tukea kuin rauhoittamalla oppilasta tai ohjaamalla häntä keskittymään.

Arviointi ja etenkin numeroarviointi tuottavat päänvaivaa varsinkin musiikinopettajille musiikin henkilökohtaisen luonteen vuoksi. Matti suhtautuu hyvin kyseenalaisesti numeroarviointiin, sillä hänen mielestään musiikki kouluaineena on enemmänkin oppilaita rohkaiseva oppiaine, vaikka numeroarviointi ei tietenkään saisi siihen pohjautua.

Joku hirmu innostunut, mut jos se ei pysty liikuttaa käsiä tai jalkoja tai jos se ei saa ääntäkään suustaan. Miten mä voink antaa sille kutosen jos se on hirmu innostunu musiikista ja nauttii siitä valtavasti? (Matti)

Varsinkaan oppilaita, jotka opiskelevat toiminta-alueittain, ei ole hänen mielestään mielekästä opettaa ja arvioida musiikin kulttuurisen tietämyksen näkökulmasta, vaan pyrkiä esittelemään heille keinoja helpottaa jäsentämään arkeaan ja

hallitsemaan sitä musiikin avulla. Hän korostaa: "*– – yhdessä soittaminen ja oma henkilökohtainen kehittyminen on tärkeämpää kuin joidenkin oppitavoitteiden saavuttaminen.*" Matti luettelee merkityksellisiä asioita erityisryhmien musiikinopetuksessa, joita ovat elämyksellisyys, erilaiset kokemukset ja taidot, joita oppilaat voivat muistella ja kehittää koulun loputtua. Erityispedagoginen näkökulma on Helin mielestä välttämätön, jotta kykenee ymmärtämään erityislapsia ja -nuoria. Erityispedagogisessa lähestymistavassa musiikinopetukseen ehkä tärkein huomioonotettava seikka on Lauran sanoin se, että "*Jokainen ihminen pystyy oppimaan ja kehittymään.*"

#### 6.4 Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikinopetukseen

Mun mielestä musiikissa on hirvu useinkin terapeuttinen näkökulma mukana, että sitä on mahdotonta rajata siitä kokonaan pois. Ja se missä se näkyy koulussa, niin on sellasia –tai minä koen, että on sellasia hetkiä, kun oppilas saa itse keksiä jotain tai ryhmässä keksitään jotain musiikillista asiaa. Siinä tulee se uuden luominen ja semmonen... Ja kun saahaan semmonen tilanne luokkaan aikaan, missä on turvallista keksiä, kokeilla ja erehtyä niin siinä on semmonen terapeuttinen hetki. Toisaalta myöskin se, että jos ollaan teknisesti treenattu jotain asiaa ja sitte yhdessä otetaan ja musisoidaan yhdessä, niin se on myöskin vähän erilainen terapeuttinen hetki. (Salla)

Musiikinopetuksessa musiikkiterapia on hyvin läheisesti mukana. Laura painottaa toiminnan tavoitteiden asettelevan ne reunaehdot, mitä näkökulmaa käytetään, esimerkiksi musiikinopetuksessa ja musiikkiharrastuksessa tavoitteet ovat musiikillisia tavoitteita kun taas terapiassa kuntoutuksellisia tavoitteita. Hän tuo esiin musiikinopetuksen ja musiikkiterapian eroja:

– – terapiassa kuitenkin korostetaan sitä asiakkaan muutosta ja semmosta omaa aktiivisuutta siinä muutoksessa ja annetaan ehkä tilaa enemmän, kun taas pedagogiikassa meillä on ehkä tiukemmat rakenteet. (Laura)

Opetuksessa on kuitenkin aina toisenlaiset tavoitteet, vaikka se voi olla terapeuttisesti suuntautunutta. Musiikkiterapian näkökulmaa voi soveltaa opetuksen sisältöihin ja tapaan opettaa musiikkia. Matti uskoo, että oppilaan henkilökohtainen kehittyminen ja musiikista nauttiminen ovat tärkeämpiä asioita kuin

oppitavoitteiden saavuttaminen erityisoppilaan kannalta. Musiikkiterapeuttisia menetelmiä ja työtapoja, joita suurin osa haastateltavista käyttää työssään ovat mm. improvisointi, säveltäminen ja kuvionuotit.

Oppilaissa musiikin avustuksella voi tapahtua kehitystä aivan toisella alueella kuin musiikillisten taitojen alueella. Välillä musiikkiryhmiä opettaessaan Laura ottaa enemmän terapeuttista näkökulmaa opetukseensa, sillä joissakin ryhmissä soittotaito ja soittaminen eivät välttämättä onnistu hirveän hyvin. Tällöin hän käyttää niiden ryhmien kanssa enemmän työtapoja, joissa harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja opetellaan nauttimaan musiikista. Matti katsoo musiikkiterapian avanneen musiikkikasvatuksen näkökulmaa musiikin kokemiseen ja elämyksellisyyteen, jotka ovat erittäin tärkeitä palasia koulun musiikinopetuksessa. Musiikkiterapian tutkimuksen tuloksia hyödynnetään koulujen musiikkikasvatuksen toteutumisen perusteluissa opetussuunnitelmista lähtien. Matti on havainnut, että puhumattomalle oppilaalle laulaminen voi tuottaa samanlaista mielihyvää ja samanlaisia asioita kuin ääneen laulettaessa:

Mehän on tutkittu esimerkiks huomattu se että kun joku ihminen... Lauletaan porukassa ja vaikka ei tosiaankaan tuottais ääntä yhtään, ihan samat asiat tapahtuu aivoissa kuin että jos sä oikeesti laulasit. Kurkunpääkin liikkuu siellä ihan samalla tavalla, että vaikka sä et pystyis tuottaa ääntä niin se sama elämys, idea ja ne samat toiminnat siellä aivoissa tapahtuu, samoja hienoja ratoja syntyy sinne ja...(Matti)

Musiikilla on hyvin paljon mahdollisuuksia oppilaiden ulkomusiikillisten taitojen kehityksen tukemisessa.

Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikinopettamisessa tulee silloin esille, kun Heli rakentaa luottamusta oppilaan kanssa joko kahden kesken tai ryhmässä. Heli antaa esimerkin terapeuttisesta hetkestä, joka edesauttaa luottamuksen syntyä: "*– – jos soitetaan yhdessä ja ihan vaan niinku ei puhuta mitään ja ollaan vaan musiikkiluokassa yhdessä ja soitetaan yhdessä.*" Sallan mielestä musiikkiterapeuttinen näkökulma kuuluu kiinteästi osaksi koulun musiikinopetusta, sillä musiikkia opetetaan sen takia, että

siitä löydetään jollekin itseilmaisun väylä. Musiikin terapeuttisuus koulussa on tärkeää, jotta jokaisella oppilaalla olisi jonkunlainen kanava lähestyä musiikkia, tuumii Pirjo. Musiikin avulla voidaan kuunnella toisia ja kommunikoida toisten kanssa. Heli pyrkii avaamaan tätä maailmaa oppilailleen musiikin ja muiden taiteiden avulla ja kommunikoimaan heidän kanssaan käyttäen musiikkia kommunikoinnin apuna. Musiikkiterapiassa yksilön kuuntelulle ja vuorovaikutukselle on kuitenkin erilainen funktio kuin musiikinopetuksessa, vaikka molemmissa pyritään tuntemaan henkilö paremmin, jotta pystytään vastaamaan hänen tarpeisiinsa ja yksilöllisiin tavoitteisiinsa paremmin. (ks. luku 4.2 Musiikkiterapia.)

Helin mielestä musiikkiterapeutin työ on hyvin lähellä musiikinopettajan työtä hänen työnkuvassaan, vaikka musiikkiterapeutin ja opettajan roolit ovat olleet hankala yhdistää. Kahden erilaisen ammattilaisen rooli voi olla haastava erottaa ja yhdistää, mutta uskoisin koulutuksen ja identiteetin kehittymisen vaikuttavan tähän suuresti. Helillä musiikkiterapeutin maisteriopinnot ovat vielä kesken, mikä saattaa aiheuttaa ongelmia roolien kokonaiskuvassa. Mattikin on koulutukseltaan musiikkiterapeutti, mutta hänellä ei ole ollut ongelmaa kahden roolin yhdistämisessä. Matti ei pidä itseään terapeuttina, vaan hän on sanojensa mukaan opettaja, jolla on opetuksessaan musiikkiterapeutin näkökulmaa. Musiikinopettajuus on syvästi osa Mattia, sillä musiikki ja musiikin opettaminen ovat hänelle henkilökohtaisesti hyvin tärkeitä asioita, joilla voidaan vaikuttaa toisten elämiin merkittävästi. Laura erottaa kahden työn tuomat näkökulmaerot sujuvasti toisistaan ja kykenee työskentelemään ongelmitta sekä opettajana että terapeuttina. Laura käyttää samanaikaisesti kahta erilaista roolia työssään, sillä niistä on hyötyä kumpaankin työhön. Mattikin kokee musiikkiterapian tuovan hyvän lisäarvon opettajan tehtävään sekä opetustyössä että omassa hyvinvoinnissa. Hän ei ota stressiä oppilaiden tavoitteiden saavuttamisesta tai saavuttamatta jättämisestä, sillä hän ymmärtää oppilaiden haasteita ja opettamisen eri puolia, mikä on tärkeää ja



mikä ei niinkään oppilaiden kannalta. *"Se terapeutinen aspekti on sitä että tähdätään oppilaiden henkiseen kasvuun ja siihen, että ne sais voimavaroja siitä musiikista - -",* tiivistää Matti.

Heli tuntee saaneensa musiikkiterapeutin koulutuksesta uusia ajattelutapoja ja välineitä, joiden avulla hän voi käsitellä työn tuomia murheita. Musiikkiterapeutit käsittelevät hankalat ja mieltä painavat asiat työhön kuuluvassa työnohjauksessa, joka taas on hyvin vähäistä opettajien työssä, huomauttaa Heli. Hän antaa ymmärtää, että työnohjaus olisi tarpeen kaikkien opettajien työnkuvassa, jotta työtä voisi jatkaa hankalista asioista huolimatta. Opettaja joutuu työssään kohtaamaan vaikeita asioita ja opettajan työn luonne on melko yksinäistä. Vertaistukea saa toki työkavereilta, mutta onko kaikilla samanlaista mahdollisuutta syvällisille keskusteluille ja vertaispalautteen saamiselle? Toiset opettajat eivät välttämättä kykene antamaan riittävää tukea eikä heidän toisaalta tarvitsekaan.

Musiikkiterapeuttinen näkökulma palvelisi koulun musiikinopetuksen lisäksi muitakin kohderyhmiä. Laura on ajatellut laajentavansa musiikinopetusta erityisryhmistä muihin kohderyhmiin, jotka saattaisivat hyötyä tai nauttia tästä lähestymistavasta. Ryhmiä voisivat olla esimerkiksi vanhukset ja työyhteisöt, jotka haluaisivat uudenlaista työhyvinvointia työntekijöilleen.

Mutta siis aivan mahtavaa kun meidän vanhin oppilas on 83-vuotias nainen - - vanhin kehitysvammanen, minkä mä oon ikinä tavannu, - - sen kanssa mä oon saanu niinku kattoo sitä, että miten voi vielä oppii. Esimerkiks rytminkäsittely -pystyy oppimaan ja seuraamaan toisen rytmii ja harjottelemaan rumpujensoittoa ja se on mahtavaa! (Laura)

Musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta voisi siis olla hyötyä myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla kuin koulun musiikinopetuksessa.

## 6.5 Musiikin käyttäminen erityisopetuksessa

Heli hyödyntää musiikkia erityisluokanopettajan työssään muillakin kuin musiikin tunneilla, koska musiikki tukee hänen oppilaidensa vahvuuksia. Hän kertoo käyttävänsä musiikkia paljon työssään: "*– – mulla se musiikki on enemmän väline siihen et mä saan niinku oppilaat toimimaan – –*". Heli painottaa, että musiikista on hyötyä nimenomaan erityisopettajalle, sillä erityisopettaja pystyy hyödyntämään musiikkia erinomaisesti työssään. Heli toteaa, että heidän koulunsa monilla oppilaille on kielellistä pulmaa ja paljon puutteita kommunikoinnissa, jolloin viestin tuottaminen, ymmärtäminen ja vastaanottaminen on vaikeaa. Musiikin avulla erityisopettaja pystyy avaamaan ympäröivää maailmaa oppilailleen ja kommunikoimaan heidän kanssaan.

Se on hyvin paljastavaa se musiikki. Sen kautta voi oppilaiden kanssa käsitellä kaikenlaisia asioita ihan maan ja taivaan välillä. Se on hyvä väline tällaiseen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Matti)

Matti huomauttaa, että musiikissa myös näkyy ryhmädynaamiset ilmiöt paljon paljaammin kuin monessa muussa asiassa.

Musiikissa on voimakas emotionaalinen elementti koko ajan mukana taidollisten ainesten ohessa. Musiikillisia taitoja voi kehittää ja aktiivisella soittamisella on muitakin hyötyjä kuin musiikillisten taitojen kehittyminen. Matti huomauttaa, että vaikka musiikki on väline, musiikki on erityisesti sisältö, mikä tekee musiikista niin mielenkiintoisen ja motivoivan. Esimerkiksi erilaiset musiikkiprojektit antavat oppilaille hyvin palkitsevia kokemuksia. Pirjo puhuu musiikin puolesta erittäin tärkeänä oppiaineena, mitä ilman koulu saattaisi olla ikävä paikka monille oppilaille:

– – tosi hankalia pulmia omaavat nuoret niin ne tulee sinne musiikin tunnille. Se on ehdottoman tärkeä, että ne pääsee joka viikko sinne ja he pääsee siellä loistamaan. Tai vaikka ei loistaiskaan siinä oppiaineessa mutta he nauttii siitä tekemisestä, eli monelle se on ihan sellanen niinku tosi tärkeä juttu. (Pirjo)

Pirjo muistuttaa, ettei musiikintunnilla opiskella pelkkää musiikkia, vaan musiikki kokonaisvaltaisena oppiaineena sisältää hyvin paljon muitakin opiskeltavia asioita, kuten vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja, esiintymistä ja heittäytymistä toisten edessä. Myös Sallan mielestä musiikkia voi hyödyntää lähes missä tahansa:

- - monet asiat opitaan musiikin avulla tai musiikkia hyödyntäen helposti. Tai ei nyt helposti tietenkään, mutta musiikilla voi auttaa oppimista ja auttaa itsetunnon kehittymistä ja yhteistoiminnan kehittymistä ja semmosia taitoja mitä tarvii. (Salla)

Musiikinopettaja ei ole vastuussa oppilaan kokonaiskuntoutuksesta, mutta periaatteessa on mukana kuntoutuksellisessa näkökulmassa, jos oppilaan elämänlaatu paranee musiikin harrastamisen myötä, selventää Laura. Hän korostaa musiikin tekemisellä olevan vaikutusta moniin ulkomusiikillisiin ilmiöihin, jotka saattavat auttaa oppilasta kehityksen tai oppimisen haasteissa. Laura suositteleeekin musiikin käyttämistä muussa opetustyössä ja integroimaan musiikkia muihin oppiaineisiin:

- - monet erityisopettajat, joiden kanssa ite tekee yhteistyötä, niin ne on ihan hirveen arkoja käyttää sitä musiikkia siinä luokassa, vaikka se olis älyttömän hyvä väline just semmosen ryhmäytymisen -pienryhmissäkin ryhmäytymisen kannalta. (Laura)

Musiikin luonteeseen kuuluu oppilaita ryhmäyttävä ominaisuus, jolloin esimerkiksi uuden ryhmän kohtaamiseen voi käyttää musiikkia ryhmäyttämisen välineenä. Sallan mielestä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on usein hyvin rikkonainen, jolloin opetusryhmiä on hankala ryhmäyttää. Hän ei kuitenkaan miellä musiikin olevan hyvä väline ryhmäyttämään osa-aikaisen erityisopetuksen opetusryhmiä juurikin työnkuvan rikkonaisuuden vuoksi. Hän siis ajattelee, että musiikin ryhmäyttävä vaikutus ei tepsii jokaiselle ryhmälle. Toisaalta Salla on oikeassa siinä suhteessa, että osa-aikainen erityisopetus on usein klinikkaopetusta, jolloin oppilaat vaihtelevat hyvin suuresti eikä mitään tiettyjä ryhmiä välttämättä muodostu. Toisaalta taas voisihan sitä musiikin ryhmäyttämisen voimaa edes kokeilla.

Keinot, jotka sopivat musiikin käyttämiseen muussa opetuksessa ovat hyvin samankaltaisia kuin musiikkiterapeuttinen näkökulma opetukseen. Musiikin käyttäminen opetuksessa voi olla terapeuttisesti suuntautunutta, kunhan tavoitteet ovat ennalta määrättyt ja oppimiseen suunnatut. Musiikkiterapeuttisen näkökulman ja musiikin opetuksessa hyödyntämisen raja onkin hiuksen hieno. Mielestäni ei ole niinkään tärkeää, käytetäänkö musiikkiterapeuttisia keinoja vai musiikin luonteen tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessa, kunhan se on oppilaiden kannalta tarpeellista ja mielekästä. Musiikilla on paljon mahdollisuuksia erilaisten ryhmien ja monenlaisten oppijoiden opetuksessa.

## 6.6 Opettajan asenne opetustyöhön

Haastateltavat pyrkivät ottamaan monenlaiset oppijat huomioon opetuksessaan ja kasvattamaan heitä omien arvojensa ja kasvatustietämyksensä pohjalta. He toteuttavat oppilaita osallistavaa musiikinopetusta, jossa oppilaat saavat esittää omia toiveitaan ja olla joiltain osin suunnittelemassa opetusta. Musiikinopetuksen järjestäminen oppilaan ehtojen mukaisesti on Lauralle ja Sallalle niin itsestään selvää, että heidän mielestään erityismusiikkikasvatus-termiä on tarpeetonta käyttää. Laura arvelee termillä haluttavan vain korostaa muille sitä, että musiikin oppiminen on kaikkien ihmisten saatavilla. Pirjo ei myöskään erottele erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaita, sillä hänelle erityisyydestä on muodostunut normaali tilanne. Hän ajattelee pikemminkin opettavansa monenlaisia oppijoita:

- - mä en koe että se olis kuitenkaan sellasta erityiskasvatusta, koska mä nään sen ehkä enemmän niin, että kun mulle tulee erilaisia lapsia niin mä käytän erilaisia työtapoja vaan.  
(Pirjo)

Haastateltavista lähes jokainen on maininnut haastattelutilanteessa tästä erityiskasvatuksen normaaliuudesta heidän asenteessaan opetusta kohtaan, mikä mielestäni on hyvin mielenkiintoista. Usein kuulee sanottavan, että uudenlaiset opetuksen ja kasvatuksen ajatusmallit päätyvät vasta jälkijunassa kentälle, mutta

nämä monenlaisten oppijoiden ja integraation myötä kehittyneet osallistavan kasvatuksen periaatteet tuntuvat juurtuneet haastateltaviin jo aikaa sitten. Jokin aika sitten puhuttiin erilaisista oppijoista ja nykyään painotus on sanalla monenlaiset oppijat ja tämän näkökulmaeron haastateltavat näyttävät varsin hyvin sisäistäneen.

Opettajan tärkeinä pitämät arvot vaikuttavat hänen asenteisiinsa opetustyötä kohtaan. Matti kannattaa hyvinvointiyhteiskuntaa ja lisää, ettei olisi opetuslalla, jos tilanne Suomessa olisi toisenlainen: "*- - yhteiskunnan kehittyneisyyden ja inhimillisyyden mitta on se, miten se huolehtii heikoimmista jäsenistään.*" Heli huomauttaa, että musiikki ja muut taiteet ovat niitä kanavia, joilla voidaan tähän maailman menoon ja ihmisten asenteisiin vaikuttaa ja siksi suosii taideaineita opetuksessaan. Matin asenne musiikinopetusta kohtaan on hyvin henkilökohtainen, sillä hän on itse kokenut musiikin kautta valtavia elämyksiä ja kokee musiikin olevan iso osa hänen identiteettiään. Hän haluaa välittää oppilailleen ajatusta musiikin arvokkuudesta elämälle. Laura toteaa, että hän pystyy osaltaan vaikuttamaan tasa-arvoiseen musiikin opiskeluun opettamalla musiikkia erityisryhmille. Hänen mielestään kaikilla tulisi olla mahdollisuus musiikin harrastamiseen ja oppimiseen, koska uuden oppiminen ylipäätään on kaikille mahdollista ja musiikki itsessään on arvokasta.

Niin se on tosi kiehtovaa, et sit kun löytyykin et ei vitsit, sulla on taitoja, sä osaat tän jutun ja niinkun jonkun näkyväks saaminen ja sen tukeminen niin se on tosi... - - Siinähan se on niinku se taika. (Laura)

Haastateltavat pitävät tärkeänä, että musiikinopettaja luo oppilailleen turvallisen oppimisympäristön, joka koostuu selkeistä rajoista ja järjestyksestä. Turvallisessa ilmapiirissä oppilaiden on sallittua keksiä, kokeilla ja erehtyä. Pirjo haluaa luoda kaikille oppilaille samat oppimisen ja kasvamisen olosuhteet. Erittäin tärkeäksi Pirjolle on muodostunut oppilaiden kohtaaminen, sillä jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus. "*Ja musta se on tärkeätä opettajan työssä, että sä et valmiiksi ketään oppilasta ennalta-arvioi tai lyttää ennen kun hän on saanu näyttää sen oman osaamisen tai olemisen.*",

hän muistuttaa. Haastateltavat kannattavat pääsääntöisesti oman opetuksen uudistamista, innovatiivista otetta työhön ja teknologian sisällyttämistä pedagogiikkaan. Uudenlaisia pedagogisia keinoja tai erilaisia ryhmätyötapoja Salla kertoo kokeilleensa erilaisin tuloksin. Negatiivinen palaute ei kuitenkaan häntä ole estänyt, vaan hän tahtoo edelleen yrittää kehittää uusia menetelmiä, jotta opetus koskettaisi mahdollisimman monenlaisia oppijoita.

Musiikinopettajan asenteeseen omaa opetustyötä kohtaan saattavat vaikuttaa myös oppilaiden asenteet. *"Niin tänä vuonna sit on ollu semmosia, ettei oikeen oo ollu innostuneita ja mä aattelin, että mä en halua opettaa väkisin musiikkia, että se vie niinku ilon siitä."*, harmittelee Heli. Vastarinnasta huolimatta hän pyrkii osoittamaan musiikin tunnilla mieluista tekemistä niillekin oppilaille, joita musiikki ei niin paljoa kiinnosta, vaikka se tietenkin harmittaa. Jokainen musiikinopettaja haluaisi nähdä musiikin tekemisen riemun oppilaiden kasvoilla. Usein varsinkin heterogeenisen ryhmän opetuksessa opettajan on tiedostettava, ettei kaikkia oppilaita voi miellyttää eikä musiikki välttämättä ole se mieluisin oppiaine. Matti kuitenkin painottaa musiikin sopivan erinomaisesti erityisryhmille, sillä he ottavat musiikin tarjoaman elämää rikastuttavan väylän avoimesti vastaan. Tämän vuoksi Matti haluaa jatkossakin toimia vain erityisryhmien kanssa, sillä siellä ei tarvitse kuunnella "tyhjänäikaista jänkytystä" eikä taistella "järjestyshäiriöitä" vastaan. Hän pitääkin erityisryhmiä hyvin kiitollisina opetettavina, sillä siellä energian voi käyttää musiikinopetukseen, yhteissoittoon ja musiikista oppilaiden kanssa nauttimiseen. Vaikka Helikin työskentelee erityiskoulussa, hänen kokemuksensa erityisryhmien musiikinopetuksesta on päinvastainen kuin Matin. Eihän erityisryhmistä puhuttaessa tietenkään voida yleistää, sillä jokainen ryhmä on yksilöllinen. Mielestäni musiikinopettajan on kuitenkin huomioitava se, että itse lähtee positiivisella asenteella opettamaan, jotta positivismi voisi tarttua oppilaisiinkin.

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen voi myös johtua musiikin luonteesta. Laura tuo esiin sen, että vaikka kyse ei olisi kehitysvammaisista oppilaista, hahmottamisen, keskittymisen ja muut oppimisen pulmat ovat suuressa ryhmässä haastavia opettajalle ottaa huomioon opetuksen lomassa.

Että jos sulla on hirveet keskittymisen ja hahmottamisen vaikeudet ja sut lyödään luokkaan, jossa on 25 tyyppiä yrittää musisoida yhdessä, niin se oppimistulos ei tuu olemaan paras mahdollinen koska siinä on aivan liikaa virikkeitä ja aistikuormitusta semmoselle oppilaalle. Ja sitten miten se sitten näkyy niin se aistiylikuormitus tai se sellanen vääränlaisessa ryhmässä vääränlaisilla oletuksilla oleva ihminen, niin se näkyy häiriökäyttäytymisenä muunmuassa - (Laura)

Edellä kuvatussa esimerkissä musiikista voi tulla oppilaalle hyvin negatiivinen oppiaine ja lopulta myöskin hyvin negatiivinen asia, vaikka musiikki itsessään ei aiheuttaisikaan negatiivisia tunteita tai kokemuksia. Tietenkään aina ei käy näin, mutta mahdollisuudet musiikin negatiiviseen kokemiseen ovat olemassa ja usein hyvin lähellä. Laura on kuitenkin huomannut, ettei hyvin heterogeenistä ryhmää ole mahdotonta opettaa:

- - sit kun se ryhmä on oikeenlainen ja sitä musiikinopetustakin lähestytään oikein, niin silloin se oikeesti niinku tukee kaikkia ja voidaan tehdä hirveen heterogeenisessäkin ryhmässä pystytään musisoimaan yhdessä - - (Laura)

Heterogeenisen ryhmän toimivaksi saaminen edellyttää Pirjon peräänkuuluttamaa huolellista ryhmäyttämistä ja turvallista oppimisympäristöä, jossa rajat on tehty selkeiksi ja pelisäännöistä sovittu. Haastavampi käytös usein saadaan kuriin rajoja tiukentamalla ja tunnin rakennetta muokkaamalla, jotta voidaan taas keskittyä oppimiseen.

Haastateltavat kokevat integraation positiivisena asiana, mutta myöntävät, ettei se kaikissa tapauksissa ole oppilaan etujen mukaista. Lauralla on ammatinsa vuoksi paljon yhteyksiä paikkakuntansa kouluihin, joissa järjestetään erityisopetusta, joten Lauralle on muodostunut hyvin selkeä käsitys koulun erityisopetusjärjestelyistä ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnistä. Laura on huolissaan tai

pikemminkin tyrmistynyt heterogeenisten ryhmien suuruudesta ja oppilaiden integraation onnistumisesta koulumaailmassa. Erityisesti hän ottaa esille musiikin oppiaineen, johon integroidaan paljon tukea tarvitsevia oppilaita: "*– – tällä hetkellähän vahvasti luokissa tapahtuu sitä, ei aina niin onnistunutta ja välillä ihan onnistunuttakin oppilasintegraatiota – –*", toteaa Laura. Oppilasintegraatio on luonnollisesti onnistunut, jos oppilas kokee integraation onnistuneen. Matti muistuttaa, että normaaliryhmiä ja erityisryhmiä sekoitettaessa on huomioitava ryhmäkoko ja ajateltava aina oppilaan parasta, esimerkiksi erityiskoulussa fysio- ja toimintaterapia on osa koulupäivää. Hän myöntää inklusion olevan hyvä filosofia, joka ei sovi kaikille:

*– – monet oppilaat, jotka olis täällä pärjänny paljon paremmin, niin on joutuneet integroiduiksi ja sit kun ne tulee tänne meille esim. jaksoille tai tulevat jossakin koulu-uran vaiheessa meille vaikka vuodeksi tai loppuvaiheeksi koulu-uraansa, niin ne sanovat, että ei mulla ollu oikeesti kavereita siellä, tavallisessa koulussa. (Matti)*

Pienryhmäoppilaita siirretään vahvasti yleisopetuksen isoihin ryhmiin, mikä Laurankin mielestä on hyvin kaksijakoinen asia.

Mielestäni musiikinopettajat ovat aina hyvin herkästi eriyttäneet opetustaan ryhmän ja yksittäisten oppilaiden mukaan. Työhön liittyvä heterogeenisuus ei siis ole uutta, vaan ehkä heterogeenisuuden laajuus saattaa yllättää, kun suurella volyymillä aletaan oppilaita integroimaan yleisopetuksen ryhmiin. Matti opettaa hyvin heterogeenisiä oppilasryhmiä ja toteaa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen olevan haasteellista ja aikaa vievää.

*– – tää meidän porukka on niin heterogeenistä oppilastyyppeä, että on vaikee keksiä, tai sanotaan, että täytyy jokaiselle oppilaalle keksiä vähän niinku oma juttunsa, millä se vois lähestyä tätä juttua – – ei siinä tartte mieltä sitä eriyttämistä kun se eriytyy joka tapauksessa. Siinä täytyy enemmänkin mieltä yhteyttämistä tai eheyttämistä mitenkä nyt saatais jotenkin nämä kaikki toimimaan tässä. (Matti)*

Matilla on selkeä ajatus monenlaisten oppijoiden tarpeista, jotka eivät niinkään periaatteessa painotu erillisiin eriyttämisen keinoihin vaan nimenomaan



yhteistoiminnallisiin menetelmiin, jotta kaikki pystyisivät toimimaan yhdessä ja osallistumaan opetukseen.

## 6.7 Työllistyminen ja ammatissa toimiminen

Musiikinopettajien työtilanne on Pirjon mielestä aika haastava paikkakuntakohtaisesti, sillä tuntimäärät ovat laskeneet eikä uusia virkoja enää perusteta. Pirjo toteaa musiikinopettajien virkojen saatavuuden olevan hyvin paikkakuntakohtaista, esimerkiksi asuinpaikkakunnallaan musiikinopettajan virkoja on ollut hyvin heikosti tarjolla. Mattikin tuo ilmi huolensa musiikinopettajien opetustuntien vähyydestä, sillä tulevaisuudessa esimerkiksi erityiskouluihin palkataan ennemmin erityisluokanopettajia, jotka ovat erikoistuneet musiikkiin kuin musiikin aineenopettajia. Musiikkiin erikoistunut erityisluokanopettaja voi pitää musiikintuntien lisäksi muitakin tunteja ja toimia luokanopettajana. Matin ja Helin mielestä erityisesti erityisluokanopettajia tarvitaan, sillä erityisopetuksen puolella on enemmän töitä. Matin mielestä musiikinopettajalle olisi ehdoton valtti erityisopettajan pätevyyden ohella luokanopettajan pätevyys. Salla ajattelee musiikinopettajan hyötyvän enemmän luokanopettajan pätevyydestä kuin erityisopettajan pätevyydestä, mutta myöntää kuitenkin erityisopettajan pätevyyden olevan hyvä erityisesti yläkouluikäisiä opettaessa. Heli taas katsoo erityisopettajalle olevan enemmän hyötyä musiikin opinnoista kuin musiikinopettajalle erityisopettajan opinnoista, sillä erityisopettaja pystyisi käyttämään musiikkia opetuksensa tukena muillakin kuin musiikin tunneilla. Heli mainitsee, että erityisopettajille musiikin opinnot toisivat myös hyötyä työllistymisessä.

Pirjo on hakenut asuinpaikkakunnaltaan musiikinopettajan virkoja useana vuonna, mutta ei ole saanut virkaa. Nyt hän kuitenkin onnekkaisesti sai musiikin lehtorin viran heti kun oli saanut erityisopettajan pätevyyden. Hän kävi keskustelua koulun rehtorin kanssa hänen valintansa taustoista ja kävi ilmi, ettei viran saaminen olisi

varsinaisesti jäänyt kiinni Pirjon kaksoispätevyydestä, mutta se kuitenkin auttoi Pirjoa tekemään hyvän vaikutuksen itsestään.

- - kyllähän aina jotenkin se, että opettaja kouluttaa itseänsä ja haluaa oppia uutta, niin se on merkki semmosesta henkilökohtaisesta aktiivisuudesta ja ehkä siitä tiedonjanoista. Toisaalta myöskin sitten siitä, että jos aatellaan että millaisia oppilaita tämän päivän kouluissa on, niin kyllä mä ittekin aattelen näin, että on mulla enemmän annettavaa niille oppilaille, kun mulla on myös tää toinen koulutus. (Pirjo)

Matti yhtyy Pirjon ajatukseen siitä, että työmarkkinoilla aineenopettajaa saattaa auttaa toisen aineen pätevyys ja varsinkin erityisopettajan pätevyys, sillä erityisopettajia ja erityispedagogista osaamista tarvitaan. Erityisopettajan pätevyydellä on painoarvoa varsinkin työnhakutilanteessa, jos vaihtoehtoina on muuten kaksi tasavertaista hakijaa. Tällaisesta kaksoispätevyydestä on Pirjon mielestä hyötyä kaikissa kouluissa ja toivoo rehtoreiden näkevän sen hyödyn myöskin. Salla taas kokee oman kompetenssin olleen pikemminkin se valtti työhaussa, kuin kolmoispätevyyden. Kompetenssilla viittaa hänen mainitsemiinsa musiikillisiin taitoihin ja saavutuksiin. Hän ei usko erityisopettajan pätevyytensä merkinneen mitään työllistyessään musiikkiluokanopettajan virkaansa. Tämä ristiriita haastateltavien kokemuksissa saattaa johtua siitä, mitä he itse pitävät tärkeänä. Voi myöskin olla, ettei musiikkiluokanopettajan työhön niinkään katsota eduksi erityispedagogista osaamista vaan musiikillista osaamista. Pirjon saama musiikinopettajan virka taasen edellyttää musiikinopettajan pätevyyttä ja tällöin taas erityisopettajan pätevyys on merkittävä lisä työllistymisessä.

Pirjo ajattelee erityisopettajan ja musiikinopettajan kaksoispätevyyden olevan melko harvinainen, minkä takia sille voisi olla kysyntää työmarkkinoilla. Myös Sallan mielestä kaksoispätevyydessä on puolensa: "*- - onhan niissä molemmissa sellasia taitoja, joista on hyötyä kaikessa opettamisessa*". Pirjo huomauttaa erityisopettajan pätevyyden olevan myös hyvä varasuunnitelma tulevaisuuden kannalta, jos ei jostain syystä pysty sitä omaa ainetta enää opettamaan. Hän ajattelee hyvin realistisesti

tulevaisuudestaan musiikinopettajan ammatissa, mikä ei välttämättä ole se lopullinen ammatti antamalla esimerkin omasta tilanteestaan:

- - ei voi tietää, kuinka pitkään musiikinopettajana pystyy toimimaan, jos tulee vaikka kuulonalenema. Mullakin vaikka käytän korvatulppia tai niitä suojaimia niin mulla on kuulonalenemaa vähän toisella puolella - (Pirjo)

Erityisopettajan ja musiikinopettajan työn yhdistelmä saattaa olla raskas, sillä opettajalla on tällöin kaksi aivan erillistä ainetta hoidettavanaan ja työtä saattaa kerääntyä paljon, mainitsevat Matti ja Pirjo. Pirjo kuitenkin painottaa, että hänen työnsä kuormittavuus sekä musiikinopettajana että erityisopettajana saattoi johtua siitä, että opetusta oli yli 30 tuntia viikossa. Työ itsessään oli antoisaa, monipuolista ja opettavaista ja hän piti kahden eri roolin tuomasta vaihtelusta. Hänen mielestään hyvä balanssi näiden kahden opetettavan aineen välillä olisi esimerkiksi 12 tuntia kumpaakin ainetta. Erityisopettajan ja musiikinopettajan tunnit pystyy melko helposti yhdistämään, sillä erityisopetuksen tunteja voi pitää aina musiikintuntien lomassa, jos on kyseessä osa-aikainen "klinikkaopetus"-malli. Matti tuo esiin sen, että hän on nauttinut muidenkin aineiden kuin musiikin opetuksesta, sillä ne tuovat vaihtelua työpäiviin ja helpotusta korville. Laura myös toteaa oman työnsä sekä musiikinopettajana että musiikkiterapeutina olevan mielekkäämpää, kun työviikko sisältää vaihtelua. Opetus on kuulemma hyvää vastapainoa terapiatyölle. Pirjokin kertoo toivovansa vaihtelua työhönsä:

- - itelläni on ihan äärimmäisen hyvä tilanne, kun oon saanu ton vakituisen paikan ja mahdollisesti uskosin, että tätä erkkäkin voisin siinä joskus saaha tehdä, jos tuntimäärät näyttäis siltä. Toki mulla on nyt sellanen koulu missä mulla on ihan täydet -tai ylituntejakin on paljon, mutta jos jossain vaiheessa sinne otettais toinen musiikinopettaja tuntiopettajaks, niin sithän mä voisin vähän puottaa osaa tuntimäärää ja opettaa vähän vaikka erkkää - (Pirjo)

Pirjo ilmiselvästi suunnittelee tulevaisuuttaan siltä varalta, ettei pelkän musiikinopettajan työnkuva muutu tylsäksi. Pirjo haluaisi harjoittaa erityisopettajan ammattia, sillä on vasta pätevoitynyt siihen, mutta tiedostaa koulutuksesta hankittujen taitojen kyllä säilyvän pelkän musiikinopetuksen lomassa. Kahden eri

opettajan työnkuvat voi siis olla haastava yhdistää työmäärän paljouden takia, mutta toisaalta haastateltavat ovat kokeneet työn vaihtelun yhtenä voimavarana työssä jaksamiselle ja viihtymiselle.

Salla sanoo hyötyvänsä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa työskentelystä hyvin paljon, sillä heillä molemmilla on samanlainen näkökulma opettamiseen. Hän painottaa, ettei heidän välinen yhteistyönsä sisällä ylimääräistä varovaisuutta toisen tontille astumisesta, sillä molempien ajatusmaailmassa opetustyö on yhteistä vastuuta. Salla kokeekin tarpeelliseksi toisen aikuisen saamisen luokkaan, jotta voisi paremmin keskittyä yksittäisiin oppilaisiin ja tehdä pienemmän ryhmän kanssa töitä. Salla suunnittelee ja kokeilee erilaisia työtapoja erityisopettajan kanssa. Hän tietää mitä erityisopettaja osaa, joten hän pystyy suunnittelemaan resurssitunteja niin, että molempien opettajien osaamisalueet tulevat hyödynnetyiksi. Hän kokee itse, että pystyy toteuttamaan tämänkaltaista yhteistyötä erityisopettajan kanssa ehkä helpommin kuin muut opettajat, koska on itsekin erityisopettaja.

Erityisryhmien musiikinopetuksessa ja -ohjauksessa usein työskentelee musiikkikasvattajia tai -pedagogeja, joilla on myös musiikkiterapiaa taustalla. Erityisryhmien musiikinopetusta Matti suosittelee sellaisille, jotka eivät jaksais yleistopetuksen lisääntyneitä järjestyshäiriöitä. Erityisryhmien musiikinopettamiseen tarvitaan alan mukaista koulutusta ja työkokemusta kehitysvammaisista. Koulutus voi olla musiikkikasvatusta, musiikkipedagogiikkaa, musiikkiterapiaa, erityispedagogiikkaa, lähihoitajan opintoja ja musiikin erikoistumisopintoja, luettelee Laura. Hänen mukaansa ilman koulutusta tai kokemusta alalta ja musiikillisia intressejä ei työtä voi tehdä tarpeeksi hyvin:

- - tää koulutustausta ja tää lähestymistapa mahdollistaa sen, että on käytössä sellasta osaamista ja asiantuntemusta mikä mahdollistaa näiden erityistarpeitten huomioimisen opetuksessa. (Laura)

Musiikinopettajille erityispedagogiikan opintojen sisältämä taustatieto erityisistä oppimisvaikeuksista ja vammaisuudesta olisi tarpeellista tietoa, jotta opettaja kykenee ymmärtämään oppilaita ja suunnittelemaan opetusta.

## 7 POHDINTA

Musiikinopettajuus on vahvasti sidoksissa opettajan omaan ammatti-identiteettiin ja musiikkiin erityisenä oppiaineena. Näiden pohjalta musiikinopettajat toteuttavat opetus- ja kasvatustilanteita, mikä nähdään akateemisiin aineisiin verrattuna erilaisena korostaen musiikin luonnetta taito- ja taideaineena ja sen terapeuttisia aspekteja. Musiikinopettajan muusikkous toisaalta koetaan tärkeänä asiana, mutta ymmärretään, että musiikinopettaja on ensisijaisesti kasvattaja. Tutkimustulokset antavat ymmärtää, että erityispedagoginen näkemys opettamiseen auttaa musiikinopettajia sietämään turhautumista työssään. Turhautumisen ja jopa epäonnistumisen kokemuksia herättävät tilanteet, joissa yksittäiset oppilaat tai koko oppilasryhmä eivät yllä asetettuihin tavoitteisiin tai päämääriin, esimerkiksi musiikkiesitysten valmiiksi saattamisessa. Näitä tilanteita musiikinopettaja pystyy omassa työssään sietämään paremmin, kun ymmärtää monenlaisten oppijoiden tuoman vaikutuksen päämääriin. Musiikinopettajan on tällöin oltava armollinen oppilailleen ja ennenkaikkea itselleen.

Musiikki työvälteenä ja oppiaineena koetaan hyvin erityislaatuiseksi asiana. Musiikinopettaja voi tutustua ja lähentää välejä oppilaisiin jokseenkin helpommin kuin erityisopettaja, sillä musiikinopettajalla on etua musiikin ryhmäytävän luonteen vuoksi luottamuksen rakentamisessa. Vaikka musiikki koetaan aivan erityisenä oppiaineena, musiikinopettajan professionaalisuus voidaan nähdä eritasoisena kuin erityisopettajan. Erityisopettajan työtehtäviin kuuluvan konsultoinnin ja moniammatillisen yhteistyön ajateltiin olevan suurempi opettajan professionaalisuuden osoitus kuin musiikinopettajan työtehtävät ja musiikinopettajan muusikkous. Musiikinopettaja-erityisopettaja kaksoiskelpoisuus voi siis herättää ristiriitaisia ajatuksia ammatillisen uskottavuuden kannalta. Tulokset valottavat myös kaksoiskelpoisen opettajan työn vaativuutta, sillä kahden työn yhdistäminen tuo väistämättä paljon lisätyötä ja lisävastuuta. Musiikinopettaja-erityisopettaja yhdistelmä voidaan ajatella työhyvinvointia edistävänä yhdistelmänä,

sillä kahden eri roolin tuoma vaihtelu voi auttaa jaksamaan ja kehittämään itseä opettajana.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajankoulutuksessa olisi tilausta erityispedagogiselle näkökulmalle, erityisesti musiikinopettajaopintoihin. Musiikinopettajan ja erityisopettajan tutkinnot tukevat toisiaan tutkintoparina, sillä pääsääntöisesti haastateltavat kokivat saaneensa erityispedagogiikasta näkemystä yksilöön suuntautuvaan opetukseen sekä opettajuuteen ja kasvattajuuteen, kun taas musiikkikasvatuksessa painottuivat ryhmänhallinnan taidot sekä rohkeus esillä olemiseen ja omilla epämukavuusalueilla toimimiseen. Opettajaopinnot ovat erittäin tärkeä osa opettajuuden kehittymisessä, minkä vuoksi opettajankoulutuksen tulisi olla se ensimmäinen suunnannäyttävä opetuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä. Haastateltavat kokivat, että opettajuus kehittyy läpi elämän ja opettajana olemisen kokonaiskuvaa on hankala hahmottaa opintojen ollessa kesken. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen tulisi todellakin olla edellä aikaansa ja pyrkiä tiiviiseen yhteistyöhön kentällä toimivien opettajien kanssa. Sen sijaan, että opettajankoulutus kuuntelisi ainoastaan opettajaksiopiskelevien palautteita opinnoistaan, sen pitäisi enemmän kuunnella jo työssä olevien opettajien mielipiteitä ja ideoita koulutuksen kehittämisen suunnasta. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että yliopistojen opettajankoulutuksellinen tutkimustyö kohdistuu kentällä tapahtuvaan toimintaan, sieltä nouseviin ongelmiin sekä uusiin innovatiivisiin kokeiluihin. Yksi pieni vastaus tämänkaltaiseen tutkimustyöhön on tämä maisterintutkielmani, minkä toivon edes joltain osin vaikuttavan nykyiseen musiikinopettajakoulutuksen rakenteeseen.

Erityispedagoginen näkökulma musiikinopetukseen näyttäytyy tulosten valossa varsin normaalina musiikinopettajan toimintana, jos musiikinopettaja on sisäistänyt näkökulman peruseriaatteet. Tiivistettynä musiikinopetuksen erityispedagoginen näkökulma painottaa oppilaiden monenlaisuutta, joka musiikinopettajan on huomioitava opetuksessaan niin suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa.

Tärkeintä on saada jokaiselle oppilaalle kykyjään ja oppimistavoitteitaan vastaavia tehtäviä ja saada oppilaat toimimaan yhtenä ryhmänä edistäen oppilaiden osallisuutta ja tasa-arvoa. Musiikinopetuksen erityispedagogisen ja musiikkiterapeuttisen näkökulman erottelu tuloksissa oli hyvin haastavaa, sillä toisaalta esimerkiksi erityispedagogisen näkökulman sisältämät pedagogiset innovaatiot ja oivallukset sekä tekniset apuvälineet ovat käytössä myös musiikkiterapian puolella. Esittelin niitä kuitenkin enemmän erityispedagogisen näkökulman alla, sillä haastateltavat toivat niitä esiin enemmän koulumaailmaan ja musiikinopetukseen suuntautuvina esimerkkeinä. Musiikinopetuksen erityispedagogisen ja musiikkiterapeuttisen näkökulman hiuksen hieno ero onkin se, että toiminnan tavoitteet erottelevat näkökulman valinnan. Monet erilaiset ja aivan erityyppiset tavoitteet oppilaiden kehityksessä ja oppimisessa on saavutettavissa hyvinkin samankaltaisin keinoin musiikissa.

Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikinopetukseen osoittautuu tuloksissa hyvin samankaltaisina keinoina kuin ne musiikilliset keinot, joita haastateltavat käyttivät tai suosittelivat käytettäväksi erityisopetuksessa. Tähän lienee yhtenä perusteena musiikkiterapeuttisen näkökulman laajat mahdollisuudet lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemisessa (ks. luku 4.3 Musiikkiterapeuttisia näkökulmia musiikkikasvatukseen). Musiikin käyttäminen erityisopetuksessa –kappale pyrkiikin ensisijaisesti osoittamaan, että erityisopetuksessa musiikki olisi erittäin hyvä valtti erityisopettajille ihan musiikintuntien ulkopuolellakin. Vaikka tutkimukseni tavoite on selvittää erityisopettajuuden hyötyjä nimenomaan musiikinopettajan näkökulmasta, haluan ehdottomasti tuoda tutkimuksessani esille sen, kuinka erityisestä asiasta puhutaan, kun puhutaan musiikista oppimisen ja kehityksen edistäjänä. Toisaalta tämä on erittäin tärkeää tiedostaa myös musiikinopettaja-erityisopettajille, jotta omaa osaamista voi käyttää parhaalla mahdollisella tavalla hyödyksi erityisopettajan työnkuvassa. Joka tapauksessa tulkintani musiikkiterapeuttisen näkökulman ja erityisopetuksessa käytettävien musiikillisten



toimintamallien yhtäläisyydestä peilaa esimerkiksi Jääskeläisen (2015) havaintoja erityisopettajien käyttämien musiikillisten menetelmien luonteesta.

Väistämättä herää kysymys, onko erityismusiikkikasvatus sittenkin vain musiikkiterapeuttisesti ja erityispedagogisesti suuntautunutta musiikkikasvatusta. Erityismusiikkikasvatuksessa huomio on monenlaisissa oppijoissa, joiden osallisuutta ja tasa-arvoa pyritään edistämään musiikin opetuksessa. Usein erityismusiikkikasvatuksen piiriin liitetyillä oppilailla on HOJKS tai muu selvitys, jossa määritellään oppilaan oppimisen ja kehityksen tavoitteet. Näitä tavoitteita erityismusiikkikasvatuksessa lähestytään musiikkiterapeuttisesti suuntautuneella musiikkikasvatuksella, sillä musiikkiterapiasta mallinnetut toimintatavat ja asenteet ovat tarpeeksi joustavia ja yksilöllisiä. Tuloksissa esittelinkin haastateltavien näkemyksiä aiheeseen ja useimmat ajattelivat, että erityismusiikkikasvatus-termiä on tarpeetonta käyttää ja että sillä halutaan lähinnä korostaa musiikkikasvatuksen olevan kaikille ihmisille saatavilla. Termin myös arveltiin olevan enemmänkin hallinnollisessa käytössä. Itsekään en pidä siitä, että jokin alue rajataan vain jollekin ihmisryhmälle, sillä siinä erotellaan jokin ihmisryhmä toisista, mikä tietenkään ei varmasti ole erityismusiikkikasvatus-termin käytön tavoitteena. Inklusion ideologian hengessä olisikin ehkä sopivampaa puhua musiikkikasvatuksesta monenlaisille oppijoille, mikä myös haastateltavien puheesta selvästi ilmenee.

Tuloksissa opettajien asenteet inklusiota ja integraatiota kohtaan heittelevät, sillä pääsääntöisesti kaikki kannattavat inklusiota, mutta eivät kuitenkaan koe integraation läheskään aina onnistuneen. Tämä luultavasti tarkoittaa sitä, että nykykouluissa integraation tukena käytettävät keinot ovat riittämättömät vastaamaan suurten ja heterogeenisten oppilasryhmien tarpeisiin. Mitä ne riittävät keinot olisivat –sitä on hankala arvioida, mutta ehdotukset yhteisopettajuuden menetelmistä ovat varsin varteenotettavia (ks. luku 3.1 Oppimisen tuki). Yhteisopettajuuden menetelmien testaamiseen musiikinopettajalle voi olla paljonkin

apua erityisopettajan pätevydestä, sillä hänen voi olla helpompi lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistyötä erityisopettajan kanssa tietäessään erityisopettajan osaamisalueet. Mielenkiintoisia jatkotutkimusaihe tähän aiheeseen liittyen olisikin mm. miten musiikinopettaja ja erityisopettaja toteuttavat yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden toteuttamisessa voisi myös olla toisena osapuolena musiikkiterapeutti. Mitä mahdollisuuksia musiikkiterapeutti tuo musiikinopettajalle/erityisopettajalle opetustyöhön?

Musiikinopettajien työllistyminen, työssä toimiminen ja työssä jaksaminen ovat pitkälti opettajasta itsestään riippuva asia, mutta selvästi siihen voi vaikuttaa toisella kelpoisuudella. Tuloksista käy ilmi, että erityisesti erityisopettajan kelpoisuus olisi musiikinopettajalle hyödyllinen sekä työnhaun, työssä toimimisen, työssä jaksamisen ja työkentän laajuuden kannalta. Työnhaussa mitä ilmeisimmin toinen kelpoisuus antaa etulyöntiaseman, jos muuten hakijat ovat tasavertaisia. Musiikinopetuksen työtuntien vähyyttä voi kompensoida osa-aikaisen erityisopetuksen tunneilla melko helposti, sillä osa-aikaiseen erityisopetukseen ohjataan resursseja yhä enemmän. Kaksoiskelpoisen musiikinopettajan työssä jaksamista tukee hänen erityispedagoginen osaamisensa, sillä erityisesti heterogeeniset oppilasryhmät ja käyttäytymisen häiriöt rasittavat musiikinopettajien työhyvinvointia. Musiikinopettaja-erityisopettajalle tarjoutuu myös laajemmat työnäkymät, sillä kaksoiskelpoisena voi työllistyä sekä musiikinopettajaksi että erityisopettajaksi ja hänelle voi tarjoutua paremmat mahdollisuudet työllistymiseen myös muulla musiikkikasvatuksen osa-alueella erityispedagogisen osaamisensa turvin.

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli selvittää itselleni, mitä mahdollisuuksia minulla voisi olla kaksoiskelpoisena opettajana. Koen tutkimuksen teon hyödyn aivan ehdottoman tärkeänä oman ammatillisen kehittymisen kannalta musiikinopettajana, sillä vaikka erityisopettajaopinnoista saamani erityispedagoginen tietämys on avartanut näkemystäni opettajana toimimiseen, sen

sitominen musiikinopettajan rooliin ja työhön ei olisi onnistunut yhtä syvällisesti ilman tutkimustani. Koen myöskin erityisopettajan työn nyt paljon helpommin lähestyttävänä, kun ymmärrän paremmin musiikin mahdollisuuksia monenlaisten oppijoiden kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tähän liittyen jatkotutkimusmahdollisuuksia on esimerkiksi, miten tutkimuksen teko vaikuttaa musiikinopettajaksiopiskelevan ammatilliseen kehitykseen ja minäkuvaan. Olisin kiinnostunut myös tietämään laajemmin kentältä, mitkä ovat musiikinopettajien tämänhetkiset lisäkoulutuksen tarpeet erityispedagogiikan suhteen. Kokevatko muutkin musiikinopettajat tai musiikinopettajaksiopiskelevat samoja riittämättömyyden tunteita, joita minäkin olen erityispedagogisen näkökulman vähyyden puolesta tuntenut? Toivon, että näillä eväillä olen riittävän hyvä aloitteleva opettaja ja valmis astumaan opettajan vastuullisiin saappaisiin, vaikka uskon haluavani tulevaisuudessa kouluttaa itseäni vielä lisää –esimerkiksi musiikkiterapian opinnoilla.

## LÄHTEET

- Ala-Ruona, E., Saukko, P. & Tarkki, A. (2009). *Musiikkiterapiapalvelut*. Hyvinkää: Suomen musiikkiterapiayhdistys ry.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T., & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 299–331.
- Aro, T. & Närhi, V. (2003) *KUMMI 2: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Birkenshaw-Fleming, L. (1993). *Music for all. Teaching music to people with special needs*. Toronto: Gordon V. Thompson Music.
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 353–372.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dahldrén, O. & Partanen, P. (2012). Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 227–251.
- Hammel, A.M. & Hourigan, R.M. (2011). *Teaching music to students with special needs: a label-free approach*. New York: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hämäläinen, K. (1999). Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen P. (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 241–256.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (2003). Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsitykset musiikista ja sen opettamisesta teoreettisessa viitekehyksessä. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) *Kohti kolmannen vuosituhatosen*

- musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa.* Joensuu: Joensuu University Press. 260–320.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (2003). Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä musiikista ja sen opettamisesta koulussa. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa.* Joensuu: Joensuu University Press. 129–259.
- Jääskeläinen, A. (2015). Musiikin hyödyntäminen erityisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kaikkonen, M. (2009). Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. 203–218.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.
- Kohonen, V. (2005). Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita.* Jyväskylä: PS-kustannus. 277–298.
- Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus. 171–200.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa.* Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Väitöskirja.
- Lilja-Viherlampi, L. (2007). "*Minunkin sisällä soi!*": Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun yliopisto. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja.

- McCord, K. & Watts, E.H. (2006). Collaboration and access for our children: Music educators and special educators together. *Music Educators Journal*. 92(4), 26–33. Saatavissa: Academic Search Elite. Viitattu 12.10.2016.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27 (3), 166–175. Saatavissa: Academic Search Elite. Viitattu 12.10.2016.
- Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus. 253–266.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Integraatiosta inkluusioon. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–102.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 52–73.
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015 – 2017. HuK-tutkinnon rakenne 180op. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 19.8.2016 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/OPS/musiikkikasvatukseenpetussuunnitelma-2015-2017>
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti -arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa A. & Välijärvi J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–94.
- Niilo Mäki Instituutti. (2016). LukiMat. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Haettu 7.7.2016 osoitteesta <http://www.lukimat.fi/etusivu>
- Oja, S. (2012). Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–31.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–62.

- Philpott, C. (2009). Personalising learning in music education. Teoksessa Evans, J. & Philpott, C. (toim.). *A practical guide to teaching music in the secondary school*. London: Routledge. 4–16.
- Pilbacka-Rönkä, T. (2012). *Yläkoulun tukitoimet -teemapaja*. Luento EduCluster Finland Oy:n valtakunnallisessa Kelpo-koordinaattoreiden koulutustapahtumassa 17.2.2012 Jyväskylässä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 6.10.2016 osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. 259–285.
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37. Väitöskirja.
- Ruuskanen, P. (2015). Aineenopettajakoulutuksen lukuvuoden 14-15 kurssin luento. 9.3.2015 Jyväskylässä.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 333–352.
- Räisänen, E. (2014). Heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Kandidaatintutkielma.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 9.10.2016 osoitteesta: [http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5_5.html)
- Salo, J. (2009). Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. 189–201.
- Saloviita, T. (2005). Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus. 339–351.

- Santamaa, H. (2013). Kohti tervettä ja tasapainoista kasvua: musiikkiterapian mahdollisuuksia musiikinopetuksessa 5.-7. luokilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Sarlin, H.-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus. 20–35.
- Sloboda, J. (1991). Musical expertise. Teoksessa A. Ericsson & J. Smith (toim.) *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and limits*. Cambridge University Press. 153–171.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2007). Musiikinopetus Suomessa. Yliopistot. Viitattu 19.08.2016 Osoitteesta:  
<http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/yliopistot>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sundberg, C. (2013). Kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta. Luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien ammatillisen minäkäsityksen tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos / Musiikin laitos. Pro gradu.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2016). Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2015. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu: 14.9.2016 osoitteesta:  
[http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop\\_2015\\_2016-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html)
- Takala, M. (2016). Kommunikointitapojen kirjo. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 38–55.
- Toivanen, L. (2008). *Humppakierros: Kokemuksia kehitysvammaisten nuorten musiikin opetuksesta ja oppimisesta*. Lieksa: Kirsikoti.
- Tuusa, M. (2008). Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa A. & Välijärvi J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 99–122.