

HETEROGEEENISET OPPILASRYHMÄT MUSIIKINOPETUKSESSA

Emmi Räisänen

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Räisänen Emmi Anna Maria	
Työn nimi – Title Heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevätlukukausi 2014	Sivumäärä – Number of pages 47
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielmani on sekoitus erityispedagogiikkaa ja musiikkikasvatusta. Käsittelen nimittäin sitä, miten musiikinopettaja voisi ottaa erilaiset oppijat opetuksessaan huomioon. Yleisopetuksen ryhmässä on hyvin paljon erilaisia oppijoita, joilla voi olla oppimisensa taustalla oppimisvaikeuksia, lahjakkuutta, monikulttuurisuutta tai eri oppimistapoja. Erityisiin oppimisvaikeuksiin kuuluvat lukuvaikeudet, matematiikan oppimisvaikeudet, lievät kielelliset erityisvaikeudet, tarkkaavaisuuden ongelmat, kehitykselliset koordinaatiohäiriöt ja sosio-emotionaaliset ongelmat. Eri oppimistavat taas koostuvat auditiivisesta, kinesteettisestä ja visuaalisesta hahmottamistavasta. Heterogeenisten oppilasryhmien vuoksi musiikinopettajan olisi hyvä tietää ja huomioida opetuksessaan jokaisen oppilaansa oppimiseen kohdistuvat erityiset tarpeet.</p> <p>Musiikinopettaja pystyy ottamaan huomioon opetuksessaan eli eriyttämään erilaiset oppijat monella tavalla. Musiikinopettaja voi suunnitella musiikintunnin aiheet niin, että ne auttavat kehittämään oppilaan ulkomusiikillisia taitoja, joissa oppilaalla on hankaluuksia. Musiikinopettajan kannattaa myös käyttää opetuksessaan monia eri oppimistapoja, jotta opittava asia olisi kaikkien helpompi hahmottaa. Eriyttäminen lähtee oppilaantuntemuksesta, jolloin musiikinopetus voidaan suunnitella jokaisen oppilaan kykyihin ja kehitystasoon nähden sopivaksi. Eriyttämisen lisäksi jokainen oppilas tarvitsee jatkuvaa ohjausta, kannustusta ja motivointia. Musiikinopettajan on myös hyvä kiinnittää huomiota palautteenantoon, arviointiin ja oppilaiden keskinäiseen ryhmäytymiseen.</p> <p>Opiskelen sivuaineenani erityispedagogiikkaa, joten halusin tutkielmassani selvittää, miten musiikinopettajan olisi hyvä opettaa musiikkia oppilaille, joilla on erityisiä tarpeita oppimisen suhteen. Oppimisvaikeuksien diagnosointi on yleistynyt, joten todella moni oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan. Opettajalta tämä vaatii tietämystä ja ennen kaikkea halua opettaa heterogeenista oppilasmassaa. Tulevana musiikinopettajana tartuin tähän haasteeseen ja selvitin, mitä kaikkea erilaisten oppijoiden opettamiseen liittyy. Tutkielmani on myös pohja tulevalle maisterintutkielmalleni, joka todennäköisesti käsittelee samaa aihetta hieman syvemmin ja yksityiskohtaisemmin, mutta keskittyen vain yhteen erilaisten oppijoiden kategoriaan.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikinopetus, eriyttäminen, oppimisvaikeudet, erilaiset oppijat	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Erilaiset oppijat	5
2.1	Oppimistavat	5
2.2	Erityiset oppimisvaikeudet	7
2.2.1	Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sekä matemaattiset oppimisvaikeudet	7
2.2.2	Lievät kielelliset erityisvaikeudet	10
2.2.3	Tarkkaavaisuuden ongelmat	11
2.2.4	Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt sekä kuulo- ja näkövamma.....	13
2.2.5	Sosio-emotionaaliset ongelmat	16
2.3	Monikulttuuriset oppilaat	17
2.4	Lahjakkaat oppilaat	19
3	Erilaisen oppijan tukeminen	21
3.1	Oppilaan tunteminen ja huomioiminen	21
3.1.1	Motivointi.....	22
3.1.2	Palautteen antaminen	23
3.1.3	Arviointi	25
3.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	27
3.2.1	Kolmiportainen tuki.....	27
3.2.2	Tuen muodot	28
3.3	Oppimisvaikeuksien huomioiminen	30
3.3.1	Yleisiä periaatteita	30
3.3.2	Pedagogisia keinoja.....	31
4	Musiikinopetuksen eriyttäminen	33
4.1	Musiikinopetus erilaisille oppijoille	33
4.2	Hahmottamisen helpottaminen	36
4.3	Ryhmäyttäminen	39
5	Musiikinopetus heterogeeniselle oppilasryhmälle	41
Lähteet	44	
Toissijaiset lähteet	46	

1 JOHDANTO

Erityispedagogiikassa painotetaan, että on olemassa paljon erilaisia oppijoita, jotka oppivat eri tavalla. Nykyään onkin kiinnitetty huomiota oppilaiden erilaisiin oppimistapoihin, joita ovat visuaalinen, auditoriivinen ja kinesteettinen hahmottamistapa. Näitä erilaisia oppimisen tyylejä voi olettaa löytyvän oppilasryhmän oppilailta erilaisina yhdistelminä. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, hyötyvät opetuksesta, jossa käytetään monipuolisesti eri oppimistapoja. He tarvitsevat eri hahmottamistapojen käytön lisäksi enemmän tukea ja aikaa tietyn asian oppimiselle. Oppilaat voivat myös taustastaan poiketen oppia asioita eri tavalla, esimerkiksi suomalainen musiikinopetus voi olla hyvin vierasta maahanmuuttajalle. Toisaalta taas oppilas jonkin lahjakkuutensa ansiosta voi tarvita erilaista lähestymistapaa opetuksessa.

Musiikinopetuksessa on siis hyvin paljon erilaisia oppilaita, toisin sanoen oppilasryhmät ovat heterogeenisiä. Kuinka musiikinopettajan tulisi ottaa huomioon erilaiset oppilasryhmät opetuksessaan? Kuinka opettaa musiikkia luokalle, joka pursuaa erilaisia oppijoita? Mitkä musiikin opetustavat palvelisivat mahdollisimman monia?

Kandidaatin tutkielmassani selvitän, millaisia oppilaita musiikin yleisopetuksen ryhmässä voi olla. Käsittelen lähinnä musiikin pakollisia opintoja, joissa ryhmien heterogeenisuus on voimakkainta. Nykyään pyritään vahvasti integroimaan yleisopetukseen oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita oppimisen ja koulunkäynnin suhteen. Tästä syystä esittelen tutkielmassani melko tarkasti oppimisvaikeuksien piirteitä ja keinoja, joilla voi helpottaa oppimista. Tuon myös esille nykyisen politiikan yleiseen ja erityiseen tukeen peruskoulussa, jotta tämä suhteellisen uusi erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen ero tulee selväksi. Vaikeasti vammaiset oppilaat kokoaikaisesta erityisopetuksesta jäävät aiheeni ulkopuolelle. Pyrin siis tutkielmassani ottamaan huomioon mahdollisimman tarkasti erilaisten oppijoiden oppimisen haasteet ja sen kuinka musiikinopettaja voi ottaa ne huomioon. Etenkin erilaisten oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppilas tarvitsee jatkuvaa kannustusta, ohjausta ja motivointia. Esittelenkin erilaisen oppijan tukemiseen liittyviä hyvinkin arkipäiväisiä, mutta huomionarvoisia asioita, kuten oppilaantuntemus, oppilaan huomioiminen ja ryhmäyttäminen. Kysymys kuuluukin, kuinka heterogeeniset oppilasryhmät musiikinopetuksessa eriytetään?

2 ERILAISET OPPIJAT

Oppilas on aina erityislaatuinen yksilö, joten luvussa esitetyt yleistyksset erilaisista oppijoista eivät kerro koko totuutta. Nämä erilaisten oppijoiden kuvaukset voivat aivan hyvin päällekkäistyä, esimerkiksi lahjakkaalla oppilaalla voi olla erityisiä oppimisvaikeuksia. Opettajan olisikin erityisen tärkeää ottaa selvää erilaisten oppijoiden eriyttämistä koskevat seikat opetuksen, opetusmateriaalien ja luokkahuoneen osalta.

2.1 Oppimistavat

Eri ihmiset hahmottavat ja oppivat asioita eri tavalla. Nykyään opetuksessa on alettu kiinnittää enemmän huomiota erilaisten oppimistapojen hyödyntämiseen oppitunneilla. Eri aistein saatava informaatio määrää hahmottamistavan. Auditiivinen hahmottamistapa perustuu kuuloon, visuaalinen taas näköön ja kinesteettinen tunteeseen ja liikkeeseen. Nämä kolme hahmottamistapaa ovat yleisimmin tunnistetut tavat saada ja käsitellä ärsykelähtöistä informaatiota. Jollain henkilöllä joku hahmottamistapa voi olla ylitse muiden, joillan taas kaikkien kolmen hahmottamistavan yhtäaikainen käyttö on tehokkainta. Hahmottamistavat perustuvat siis siihen, mitä kautta ihminen hahmottaa, jäsentää ja kohdistaa tarkkaavaisuutensa ympäristöönsä parhaiten.

Elina Haaparanta (2003) kuvaa pro gradu -tutkielmassaan erilaiset hahmottamistavat hyvin käytännönläheisesti ja arkisia esimerkkejä käyttäen. Hän toteaa visuaalisesti hahmottavan henkilön mieltävän asiat visuaalisesti ja ajattelevan pääasiassa kuvien avulla. Visuaalisesti hahmottava voi ymmärtää asioiden kokonaisuuden nopeasti ja melko mutkattomasti, sillä hän saa kokonaiskuvan toiminnasta sujuvasti mieleensä ja pystyy toteuttamaan sen mielikuvansa perusteella. Koska oppiminen tapahtuu näköaistin kautta, visuaalisesti oppivat tarvitsevat oppimisensa avuksi puhtaita ja selkeitä kuvia, kuvioita, kirjoitettua tekstiä ja värejä. Mielikuvat ovat heille hyvin tärkeitä, joten he käyttävät puheessaan paljon kuvailevia adjektiiveja. (Haaparanta 2003, 20–21.)

Haaparanta (2003) sanoo auditiivisen oppijan hahmottavan helposti kuulonsa avulla ja pystyvän muistamaan monimutkaistakin kuultua tietoa. Äänet, puhuminen ja musiikki ovat siis auditiivisen oppijan tärkeimmät oppimisen kanavat. Oppilasta häiritsee ympäristön

hälyänet ja hän pitääkin hiljaisesta työskentelystä. Sanotaan, että auditiivisesti oppivilla on ”kasettimuisti”, jota he edes takaisin kelaamalla pystyvät palauttamaan mieleensä kuulemansa asiat. He myös puhuvat paljon mielessään eli selittävät asioita itselleen, minkä vuoksi he eivät välttämättä seuraa mitä ympärillä tapahtuu. Auditiivisesti mieltävä kuvailee tapahtumia sen perusteella, miltä ne kuulostavat. Auditiivisen informaation on kuitenkin edettävä loogisesti, jotta uusi tieto opitaan. Usein rytmi ja musiikki auttavat auditiivista oppijaa muistamaan asioita. (Haaparanta 2003, 24–23.)

Kinesteettinen oppija taas Haaparannan (2003) mukaan oppii tekemällä. Hän hahmottaa maailmaa kosketusten, tunteiden, eleiden, ilmeiden ja liikkeiden kautta. Kinesteettisesti oppivalla on pakonomainen tarve pyrkiä olemaan liikkeessä, mikä koululuokassa saattaa näkyä häiritsevänä tuolilla keikkumisena, vaelteluna, sormien naputteluna, näpräilemisenä yms. Kinesteettistä oppijaa auttavat muistamisessa ja oppimisessa parhaiten koko kehon kattavat toiminnot sekä toiminnan sisäinen mielekkyys, eli miltä toiminta heistä tuntuu. Opetuksessa kannattaakin järjestää sellaisia oppimistilanteita, joissa voi liikkua, tutkia, kosketella käsin, kirjoittaa taululle jne. Kinesteettinen oppija haluaa olla opettajan läheisyydessä luokassa, koska hänelle on tärkeää fyysinen kontakti. Opettajan olisikin hyvä rauhoittaa oppilas koskettamalla häntä olkapäähän ja ohjata rauhallisesti tekemään ja kokeilemaan opittavaa asiaa. (Haaparanta 2003, 24–25.)

2.2 Erityiset oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet voidaan jakaa yleisiin ja erityisiin oppimisvaikeuksiin, toteaa Hanna-Mari Sarlin (2009). Yleisten oppimisvaikeuksien taustalla on viive kehityksessä, eli kehitys on kokonaisvaltaisesti hidastunut, minkä vuoksi yleisiä oppimisvaikeuksia usein kutsutaan laaja-alaisiksi oppimisvaikeuksiksi. Erityiset oppimisvaikeudet taas ovat tarkkarajaisia heikkouksia kognitiivisissa taidoissa ja näin ollen ne ovat toimintakyvyn kannalta hyvin kapea-alaisia haittoja. (Sarlin 2009, 21.) Keskityn tässä luvussa nimenomaan erityisiin oppimisvaikeuksiin, joita usein on heterogeenisen luokan oppilailla.

Heikki Lyytinen ja Timo Ahonen (2002) jaottelevat erityiset oppimisvaikeudet alakäsitteisiin, joita ovat vaikeudet kielen, lukemisen, laskemisen ja tarkkaavuuden alueilla. Huomiota ansaitsevat myös fysiologiaan, motorikkaan ja tunne-elämään liittyvät lievät häiriöt. He painottavat oppimisen erityisongelmien tunnistamista varhaisessa vaiheessa ja tiedostusta keinoista, joita lapsen ongelmien minimoinnissa tarvitaan. Erityiset oppimisvaikeudet vaikuttavat sekä lapsen oppimiseen ja hänen käsitykseensä itsestään oppijana, jolloin vaarassa on myös lapsen koulu- ja kouluttautumismotivaation menetys. (Lyytinen & Ahonen 2002, 40–41.) Mikko Aro, Tuija Aro, Tuire Koponen ja Helena Viholainen (2012) huomauttavat, että oppimisvaikeudet usein päällekkäistyvät, vaikka ne pyritään tunnistamaan erillisinä. He arvioivat oppimisvaikeuksien päällekkäistymisen eli komorbiditeetin selittyvän keskushermoston varhaisen kehityksen poikkeavuutena, mikä altistaa samanaikaisesti monille kehityksellisille ongelmille. Oppimisvaikeuksilla on myös selvä yhteys psykososiaaliseen kehitykseen. (Aro ym. 2012, 301–302.)

2.2.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sekä matemaattiset oppimisvaikeudet

Lukivaikeus eli dysleksia (myös lukihäiriö), on sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Se voi kielellisenä vaikeutena olla osittain periytyvä, mutta se ei ole yhteydessä älykkyyteen, näön epätarkkuuteen eikä riittämättömään kouluopetukseen. (Aro 2013b.) Lukivaikeus usein johtuu puutteellisesta fonologisen (äänteellisen) tiedon prosessointikyvystä, mutta Korhosen (2002) mielestä se ei ole riittävä kaikkien lukivaikeuksien selittäjä, vaan fonologisen taidot pikemminkin ennustavat tavanomaista tai nopeaa lukemaan oppimista esikouluiässä (Korhonen 2002, 128, 151). Aro (2013b) listaa lukivaikeudelle tunnusomaisia piirteitä: vaikeudet tarkassa ja

sujuvassa sanantunnistuksessa, dekodauksessa (kirjain-ääne vastaavuus) ja oikeinkirjoituksessa. Korhonen (2002, 152) mainitsee, että lukivaikeuslapsilla on myös vaikeus nimetä nopeasti peräkkäin näkemiään tuttuja esineitä, kirjaimia, numeroita tai värejä. Näistä vaikeuksista seurauksena voi olla ongelmia luetun ymmärtämisessä, mikä voi haitata sanavaraston kasvua. Lukivaikeuden piirteet ovat riippuvaisia kielestä ja kirjoitusjärjestelmästä ja se koskee miehiä useammin kuin naisia. (Aro 2013b.) Luku- ja kirjoitustaito on moniulotteinen ja monitasoinen taito, joka lähtee kirjaimerkkien tunnistamisesta ja tuottamisesta päättyen tekstien kriittiseen lukemiseen ja pohtivaan kirjoittamiseen, toteavat Aro ym. (2012, 311–312). Tämän vuoksi lukivaikeudetkin voivat olla hyvin monenlaisia yksilöstä riippuen ja ne voivat vaikeuttaa suoriutumista kaikissa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä asioissa.

Aro ym. (2012) esittävät, että suomen kielessä hankalinta on saada lukemiseen ja kirjoittamiseen automaattisuus ja sujuvuus perustaitojen oppimisen jälkeen. Hidas ja työläs luku- ja kirjoitustaito ovatkin selvimpiä merkkejä lukivaikeudesta. Tämä vaivalloisuus voi eskaloitua lukemisen ja kirjoittamisen välttelyyn, jolloin taidon kehittyminen on vaakalaudalla. (Aro ym. 2012, 313.) Kielenä suomi on kuitenkin hyvin johdonmukainen ja kirjain-ääne-vastaavuusjärjestelmä säännöllinen, joten kielen perustaitojen oppiminen on yhteiskunnassamme lähes itsestään selvyys. Lukivaikeudet tulevatkin ilmi vasta opetusvaiheessa, jolloin lasten luku- ja kirjoitustaidot otetaan tarkkaan syyniin. Sujuvuuden saaminen edellyttää korostettua tukea, ohjausta ja harjoittelua lapsilta, joiden kapea-alaiset kielelliset ongelmat hankaloittavat luku- ja kirjoitustaidon omaksumista (Aro ym. 2012, 312). Lukivaikeus fonologisten taitojen osalta saattaa Korhosen (2002, 150) mukaan hankaloittaa fonologisen työmuistin käyttöä, sanojen osittamista, epäsanojen toistamista, riimittelyä tai sanojen kääntämistä (esim. kilpikonna–korpikinna). Lapsen luku- ja kirjoitustaidon vaikeudet heijastuvat myös muihin kouluaineisiin (kuten vieraat kielet) ja saattavat hankaloittaa oppimista yleisellä tasolla hyvinkin suuresti.

Matematiikan oppiminen voidaan ajatella olevan konstruktivistista oppimista, jolloin myöhemmin opittu tieto rakentuu aikaisemmin opitun päälle. Jotkut matematiikan osataidot voivat kuitenkin kehittyä toisistaan erillään. Tästä syystä matematiikan oppimisvaikeuksia voi esiintyä yksilöillä matematiikan eri osa-alueilla. Yleensä vaikeudet koskevat taitoja, jotka normaalisti opitaan Suomen kouluissa neljän ensimmäisen vuoden aikana. Tyypillinen piirre on aritmeettisten yhdistelmien heikko hallinta, esimerkiksi lapsi ei kykene suoraan

muististaan tuomaan vastauksia helppoihin laskutoimituksiin (kuten 3+4) vaan joutuu toistuvasti laskemaan luettelemalla. Toinen yleinen piirre on vaikeus oppia laskuvaiheita ja – järjestystä ja kolmas piirre on vaikeus ymmärtää suuruutta ja määrää. Huomiota kannattaa kuitenkin kiinnittää siihen, että lapsen ongelmat matematiikassa saattavat johtua myös jostain muusta, kuten tarkkaavaisuudesta tai toiminnanohjauksesta. Onkin todettu, että lapsilla, joilla on matematiikan oppimisvaikeus, esiintyy usein ongelmia myös muilla oppimisen alueilla. Laskutaito on kuitenkin perustaito arjessa selviytymisen kannalta, joten sujuvaa laskemista tavoitellaan ensimmäisten kouluvuosien aikana. (Aro ym. 2012, 317–319.)

Sekä lukemis- että laskemisvaikeuksien taustalla on havaittu olevan perinnöllisyyteen liittyviä tekijöitä, toteavat Räsänen ja Ahonen (2002) ja jatkavat, että väitteitä on esitetty myös näiden vaikeuksien yhdessäesiintyvyyden perinnöllisyydestä (Knopik, ym. 1997; Räsänen & Ahonen 2002, 192). He arvioivat, että kirjoitusmotoriikkaan liittyvät vaikeudet ovat vähintään tuplasti yleisempiä lapsilla, joilla on matemaattisia oppimisvaikeuksia kuin muilla. Tästä johdettuna he väittävät, että matemaattiset oppimisvaikeudet esiintyvät useammin yhdessä muiden oppimiseen vaikuttavien ongelmien kanssa kuin yksinään. Koulussa matematiikan vaikeudet näyttäytyvät usein soveltavissa tehtävissä, jolloin syynä voivat olla perustaitojen heikko hallinta tai tarkkaavuuden, kielellisten taitojen tai yleisempien ongelmanratkaisukykyjen ongelmat. (Räsänen & Ahonen 2002, 193, 226.) Mielestäni matemaattiset oppimisvaikeudet heijastavat hyvinkin paljon lapsen muiden oppimisalueiden ongelmia, sillä monilla lapsilla on esim. sanallisten laskutehtävien kammo, jolloin he eivät pysty suorittamaan tehtävää sen kielellisen asettelun vuoksi. Päässäälaskut tuottavat myös joillekin lapsille ongelmia, jolloin syynä voi olla tarkkaavuuden ylläpidon tai ei-visuaalisen materiaalin käsittelyn hankaluus. Joillain oppilailla epäonnistumisen pelko voi olla niin suuri, että se hämärtää koko koetilanteen, eikä suoriutuminen näin ollen onnistu.

Niilo Mäki Instituutissa on kehitetty arviointivälineitä alkuopetusvaiheen lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen tiiviiseen seurantaan, nimeltään LukiMat-oppimisen arvioinnin välineet (Aro ym. 2012, 315). Lukivaikeuksien tukikeinoina tehokkaimpia ovat ne keinot, jotka keskittyvät kielellisten taitojen ja lukemisen osataitojen harjoitteluun (Fletcher ym. 2007, 273; Aro ym. 2012, 315). Erityisesti on painotettu äänteellisen tietoisuuden harjoittamista, sillä suomenkieli on fonologiselta vastaavuudeltaan täysin säännönmukainen. Sujuvan lukemisen tavoitteluun tarjotaan kahta keinoa; yleistä lukemista ja toistavaa lukemista, jolloin sanat pyritään saamaan tutuiksi tunnistettaviksi yksiköiksi. (Aro ym. 2012,

316.) Matemaattisten alkutaitojen kehityksen tukemiseksi suositellaan hajotelmia, joissa luvut hajoitetaan pienemmiksi, jotta laskutoimitus olisi helpompi laskea, esim. $7+4=7+3+1=10+1$. Näitä hajotelmia opetellaan aina uuden luvun tultua ($4=0+4$, $1+3$, $2+2\dots$), jotta lukujen hajottaminen tulisi automaattiseksi työkaluksi vaikeampien laskutoimitusten ratkaisemiseksi. (Aro ym. 2012, 320.)

2.2.2 Lievät kielelliset erityisvaikeudet

Termi kielellinen erityisvaikeus viittaa Korkmanin (2002) mukaan laajaan kirjoon erityyppisiä ja eriasteisia kielellisiä ongelmia. Näitä ongelmia kutsutaan myös nimillä kielen kehityksen erityisvaikeus, kielikyvyn kehityshäiriö, puheen häiriö ja dysfasia. Lapsen kielelliset vaikeudet ovat usein varsin näkyvä piirre, esimerkiksi sanavaraston niukkuus, lauseiden puutteellisuus ja ongelmat kielellisessä vuorovaikutuksessa. Lievät kielelliset erityisvaikeudet kuitenkin tulevat ilmi vasta kouluoppimisessa, kun huomataan, että oppilaan kielelliset suoritukset ovat selkeästi muita kognitiivisia suorituksia heikommat. Tällöin oppilaalla voi ilmetä vaikeuksia monimutkaisen aineksen ymmärtämisessä ja ilmaisussa sekä oppimisessa ylipäättään. Kielellisesti häiriöisillä lapsilla tavallisesti lisävaikeuksina voi olla motorista kömpelyyttä ja tarkkaavaisuuden ongelmia. Perinnöllisillä tekijöillä on todettu olevan selvä yhteys kielellisiin erityisvaikeuksiin. (Korkman 2002, 95–96, 99–100.)

Kielellisten erityisvaikeuksien kuntoutuksessa pidetään tärkeimpänä puheterapiaa, korostaa Korkman (2002). Toinen kuntoutusmuoto perustuu fonologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävistä harjoituksista, jotka voivat sisältää mm. riimileikkejä, alkuäänteiden erottelemista sanoista ja sanan erottelemista osiin. (Korkman 2002, 119–120.) Oppilasta, jolla on kielellinen erityisvaikeus, voivat koulussa auttaa seuraavat keinot:

- Informaation visuaalisuus, esim. kuvalliset ohjeet, päivän tapahtumat ja opettajan antamat vihjeet
- Selkeät päälauseita suosivat siirtymät aiheesta toiseen, ns. otsikon kautta
- Häiritsevien kuulo- ja näköärsykkeiden poisto (hyvä akustiikka)
- Istumapaikka lähellä opettajaa, jotta opettajan katsekontakti ja sanaton viestintä ovat mahdollista havaita

(Ketonen, Salmi & Tuovinen 2008, 35–40.)

Kielelliset häiriöt hyvin todennäköisesti peilautuvat vieraan kielen taitojen omaksumiseen, jonka vuoksi Pitkänen, Dufva, Harju, Latva ja Taittonen (2008) pitävät tärkeinä oppimismotivaation ylläpitämistä ja oman äidinkielen hallintaa. Äännejärjestelmän

erilaisuus saattaa vaikeuttaa puheen ymmärtämistä ja lausumista ja sitä kautta oppilaan motivaatio voi kärsiä. (Pitkänen ym. 2008, 82–87.)

2.2.3 Tarkkaavaisuuden ongelmat

Yleensä ADHD-yleiskäsitteellä (*attention deficit hyperactivity disorder*) tarkoitetaan joukkoa melko erilaisia ongelmia, joita Lyytinen (2002) kuvaa sanoilla tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, impulsiivisuus, levottomuus ja häiritsevä käyttäytyminen. Joskus kyseessä voi olla pelkästään ongelma lapsen tarkkaavaisuudessa, jonka vuoksi Lyytinen (2002) erottaa sen ADHD:sta ADD:ksi (*attention deficit disorder*). (Lyytinen 2002, 43.) Sekä ADHD ja ADD sisältävät tarkkaavaisuuden ongelmia, mutta vain ADHD:een liittyy hyperaktiivisuus ja impulsiivisuus. Aro (2013b) luettelee oppilaan tarkkaamattomuutta kuvaavia oireita:

- Tekee paljon huolimattomuusvirheitä eikä kiinnitä yksityiskohtiin huomiota
- Ei kuuntele hänelle osoitettua puhetta eikä seuraa ohjeita
- Tehtävien tekemisen organisointi ja loppuun saattaminen on vaikeaa
- Tarkkaavuuden ylläpitäminen on hankalaa, varsinkin tehtävissä, jotka vaativat pitkäaikaista ponnistelua
- Kadottaa tavaroitaan ja on hajamielinen arkipäivän askareissa
- Tarkkaavuus herpaantuu helposti ulkoisista ärsykkeistä

Aro (2013b) jatkaa luettelon omaisesti oppilaan hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta kuvaavia oireita:

- Heiluttelee käsiään tai kiemurtelee istuessaan
- Nousee paikaltaan tilanteissa, missä pitäisi istua, kuten luokkahuoneessa
- Juoksentelee tai kiipeilee tilanteissa, joissa se ei ole sopivaa
- Hiljainen työskentely ja leikkiminen on vaikeaa
- Vastaa kysymättä eikä aina jaksaa odottaa vuoroaan
- Puhuu liikaa ja keskeyttää toisen puheen tai häiritsee muita

Lyytinen (2002) viittaa artikkelissaan Barkleyn, DuPaulin ja McMurrayyn tutkimukseen (1990), jonka mukaan suurella osalla ADD- ja ADHD-lapsista voi olla vaikeuksia aloitettujen tehtävien loppuun saattamisessa, huomion kiinnittämisessä pitkäksi aikaa ja ohjeiden ongelmitta seuraamisessa. Lapset voivat olla myös tarkkaamattomia ja helposti häiriintyviä. Sen sijaan tutkimuksessa kävi ilmi, että ADHD- lapset voivat olla usein levottomia, vastuuttomasti käyttäytyviä ja muita oppilaita häiritseviä, kun taas ADD-lapset saattavat olla hämmentyneitä, apaattisia ja vetäytyneitä. (Barkley, DuPaul & McMurray 1990; Lyytinen 2002, 48.) Käyttäytymisen ongelmat eivät siis ole tyypillisiä ADD-lapselle, vaan lapsi voi olla pikemminkin hiljainen ja omissa oloissaan.

Aro ym. (2012) painottavat tarkkaavuushäiriöiden olevan itsesäätelyn ongelma. Tällöin lapsen itsesäätely on vaikeaa ja ongelmia esiintyy kyvyissä säädellä emootioita, kognitiivista työskentelyä ja käyttäytymistä. Emootioihin ja käyttäytymiseen liittyvällä säätelyllä tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunnekokemuksia sekä kykyä ilmaista tunteita niin, että se on sosiaalisesti suotavaa. Tunteet määrittävät tapahtumien merkityksiä, ohjaavat tarkkaavuuden ja toimintayllykkeiden suuntautumista ja ovat yhteydessä motivaatioon, joten tunteet vaikuttavat kaikkeen ihmismielen toimintaan ja siksi ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Kognitiivisen työskentelyn säätely taas on tietoista päänsisäistä toimintaa, joita ovat mm. tarkkaavuus, muisti, tiedon käsittely ja toiminnan suunnittelu ja arviointi. Usein kognitiivisen säätelyn tilalla käytetään käsitettä toiminnanohjaus, jonka vaikeudet näkyvät lapsilla arjessa mm. aloitekyvyn puutteena, ongelmanratkaisun vaikeutena ja joustamattomuutena. (Aro ym. 2012, 305, 308.)

Aro ym. (2012) huomauttavat artikkelissaan viitaten Vygotskyyn (1962), että lapsen itsesäätelyä ohjaa ensin vanhempien puhe ja lopuksi lapsen sisäinen puhe, joten kielen kehitys antaa lähtökohdat toiminnanohjaukselle (Vygotsky 1962; Aro ym. 2012, 306). Keskeisiä lähtökohtia säätelykyvyn puutteeseen kohdistuville tukitoimille ovatkin puheen merkitys toiminnanohjaajana, ohjauksen selkeys ja palautteiden johdonmukaisuus sekä itsesäätelyn lisääntymiseen motivoituminen. (Aro ym. 2012, 308–309.) Tarkkaavuushäiriö on ehkä helpompi ymmärtää itsesäätelyn ongelmana kuin tarkkaavuuteen liittyvinä yksittäisinä oireina, sillä oppilaalla, jolla on ADD tai ADHD, on usein vaikeuksia kontrolloida omia tekemisiään, sanomisiaan tai omaa toimintaansa odotetulla tavalla. Tarkkaavuushäiriön ymmärtäminen itsesäätelyn vaikeutena saattaa antaa enemmän eväitä ongelman tukemiseen, jolloin opettajan on helpompi auttaa oppilasta opettamalla hänelle itsesäätelyyn tarvittavia taitoja, kuten toiminnan ohjausta (sisäisellä) puheella ja reagoimista erilaisiin ärsykkeisiin tilanteisiin sopivalla tavalla. Aro ym. (2012, 309) lisäävät myös, ettei lasta tulisi jättää vain kielellisen ohjauksen varaan vaan lisäksi hänelle pitäisi tarjota toiminnallinen malli siitä, miten edetä työskentelyssä työvaiheittain (tavoitteet, suunnittelu, toteutus, arviointi). Kielelliset ohjeet tietenkin ovat sitä tehokkaampia mitä ytimekkäämpiä, henkilökohtaisempia ja tilanteeseen sopivampia ne ovat. Toiminnallinen malli taas tulee esimerkkinä aikuiselta, joka demonstroi työvaiheet ääneen lapselle ja auttaa tätä ohjaavilla kysymyksillä tehtävässä eteenpäin. Onnistumisen kokemukset motivoivat lasta yrittämään uudestaan ja kokeilemaan haastavampia tehtäviä, kun taas epäonnistumiset ruokkivat epäonnistumisen pelkoa ja

vähentävät uskoa itseän. Aro ym. (2012, 311) epäilevät, että motivaation puutteeksi kutsuttu mielentila onkin epäonnistumisen ennakoimista ja mahdollisten pettymysten välttelyä.

Oppilaan toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn tukemisen lisäksi toimintarakenteita ja luokkahuonetta voi muokata oppilaan tarpeille sopivaksi. Tilan- ja ajankäyttöä voi jäsentää selkeällä päivä- ja viikkorytmillä, muutosten ennakoinnilla ja korostamalla syy-seuraussuhteita. Tehtävämateriaalia kannattaa pilkkoa osiin ja jättää ylimääräinen tieto pois. Motivaatiota voi pitää yllä palkkiosysteemillä, joka selkeyttää myös asioiden syy-seuraussuhteita. (Aro ym. 2012, 311.) Nämä muokkaukset siis kannattaa suunnitella niin, että rutiinit, selkeys ja häiritsevien ärsykkeiden minimointi ovat avainasemassa. Opettajan on myös hyvä ymmärtää, että hyperaktiivista, ns. motorisesti levotonta oppilasta ei tarvitse yrittää tukahduttaa, vaan hänelle voi sallia eri vapauksia, esimerkiksi pelkällä luokassa liikkumisella tai paikan vaihdolla kesken tunnin voi säilyttää työrauhan. Tuija Aro ja Vesa Närhi (2003) huomauttavatkin tekstissään, että koulutunnin pituinen yhtenäinen työskentely ja 15 minuutin tauko eivät sovi kaikille, sillä se ei ole ihanteellinen vireystilan näkökulmasta. He muistuttavat, että hyvä tarkkaavaisuus edellyttää sopivan vireystilan ylläpitämistä. (Aro & Närhi 2003, 26.)

2.2.4 Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt sekä kuulo- ja näkövamma

Motorisen oppimisen vaikeuksilla, eli kehityksellisillä koordinaatiohäiriöillä tai kehityksellisellä dyspraksialla, tarkoitetaan vaikeutta hallita kehon asentoja ja oppia uusia motorisia taitoja. Nämä ilmenevät liikkeiden suunnittelussa ja/tai niiden ajoituksessa erityisesti uusissa tilanteissa. Uusien motoristen taitojen oppiminen voi näyttäytyä liikkeiden hitautena ja epätarkkuutena. Yleiset motorisen oppimisen vaikeuksien oireet ovat koordinaatiohäiriöt, liikkeiden kömpelyys ja niiden ajoittamisen vaikeudet sekä ongelmat kehon asentojen kontrollissa ja oppimiseen liittyvien liikkeiden sisäisissä malleissa. On tyypillistä, että vaikeuksia on myös prosessoidessa aistitietoja näön, lihasten, nivelien tai niiden yhdistelmän välillä. Kaikilla näitä tiedonkäsittelyn ongelmia ei kuitenkaan ole. Motoriikan ongelmat voivat ilmetä joko karkea- tai hienomotorisissa taidoissa tai niissä molemmissa. (Aro ym. 2012, 321–322.) Kouluaineissa karkeamotoriset taidot voivat näyttäytyä esimerkiksi urheilu suorituksissa ja hienomotoriset taidot taas vaikkapa soittimen soitossa.

Ahonen (2002) painottaa, että motorisen kömpelyyden seuraukset eivät rajoitu pelkästään vaikeuksiin kouluaineissa, vaan sillä voi olla sekundäärisiä vaikutuksia mm. oppilaan motivaatioon, itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Motorisen kehityksen viivästyminen on todettu olevan yhteyksiä oppimisvaikeuksiin ja yleiseen kognitiiviseen kehitykseen, ja kehitykselliset koordinaatiohäiriöt ja tarkkaavaisuushäiriöt esiintyvät usein yhdessä. Motorisilla vaikeuksilla on selkeästi kielteisiä vaikutuksia lapsen ja nuoren psykososiaaliselle kehitykselle, kuten oman pätevyyden syntymiselle ja kehittymiselle sekä yleiselle itsearvostukselle. (Ahonen 2002, 271, 278–281.) Oppilaat, joilla on motorista kömpelyyttä, voivat siis passivoitua ja eristäytyä muista hyvin helposti. Opettajan täytyy tällöin olla valppaana ja varmistaa, että oppilas on mukana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja luokan toiminnassa. Aro ym. (2012) tuovat esille sen, että kuntoutuksessa on tärkeää sekä jo hallittujen että hallitsemattomien motoristen taitojen harjoittaminen. Erityisen tärkeää on oppilaalle merkityksellisten taitojen painottaminen harjoittelussa, jolloin tavoitteena on toimintakyvyn ja osallistumisen lisääminen. Taitojen harjoittamisessa painoarvo on myös sanalla toiminnanohjaus, jolloin on otettava huomioon ulkoisen/sisäisen puheen merkitys taitojen harjoittelussa. Sisäistä puhuttakaan ei enää tarvita, kun harjoiteltu taito on automatisoitunut motoriseen muistiin. Taitojen oppimiselle tarvitaan konkreettisia tavoitteita, joita opettaja voi asettaa oppilaalle, esimerkiksi paloittelemalla opittava taito pienempiin osiin. Opettajan on hyvä antaa palautetta suorituksesta sekä ohjata oppilasta löytämään itse oikeat liikemallit. Oppimiseen tarvitaankin paljon toistoja ja ohjaavaa palautetta. (Aro ym. 2012, 323–325.)

Kuulovammaisen oppilaan kuntoutuksessa ja opetuksessa on otettava huomioon kuulovian vaikeusaste, mahdolliset liitännäisvammat ja apuvälineet. Liitännäisvamma voi olla esimerkiksi kuuloviasta aiheutunut kielellinen erityisvaikeus tai jokin muu vaikeus tai vamma. (Alila 2005, 131.) Kuulovikahan haittaa ensisijaisesti puheen vastaanottoa ja sitä kautta voi hidastaa kielellistä kehitystä. Ahti (2005) mainitsee tekstissään muita kuulovikaisen lapsen puheen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, mm. näköhavaintoihin perustuva vuorovaikutus, kuulovian syntyminen ja kuntoutus. Yhä useammin Suomessa suositellaan vaikean kuulovamman ratkaisuksi sisäkorvaistutetta, joka mahdollistaa puhekielen omaksumiseen tarvittavan kuulon. (Ahti 2005, 55, 58–59.)

Manninen ja Pihko (2009) toteavat näköaistin olevan oleellinen ihmisen kasvojen, esineiden ja elinympäristön tunnistamisessa. Lieväkin näkövamma rajoittaa yksilön kykyä nähdä asiat

selvästi ja häiritsee tarkkaavaisuuden ylläpitoa ja tarkkaa näköä vaativista tehtävistä suoriutumista. Vaikea näkövamma tai sokeus estävät ympäristöstä saatavien kokemusten ja elämysten aistimista ja saattavat heikentää kognitiivista kehitystä, koska näönvaraisuuteen perustuvat käsitykset ovat puutteellisia. Näkemisen häiriöitä voivat olla näkökenttäpuutokset, näköhahmotuksen vaikeudet, silmien liikehäiriöt ja syvyysnäön ongelmat. Näkökykyyn voivat myös vaikuttaa erilaiset hoidettavat silmäsairaudet, kuten harmaakaihi, sarveiskalvon rappeuma, kyynelteiden ahtauma ja karsastus sekä tietenkin erilaiset traumaperäiset näkövammat. (Manninen & Pihko 2009, 138–141.) Heikkonäköiselle oppilaalle auditiivinen eli kuulonvarainen opetus on kaikkein tärkeimmässä asemassa yleisopetuksen ryhmän opetuksessa. Tästä syystä olisi huolehdittava, että kaikki näytettävä on selkeästi esitetty, hyvillä kontrasteilla, tarpeeksi suurena ja myöskin puhutussa muodossa. Oppilaan istumapaikkakin olisi hyvä olla opettajan läheisyydessä tarkkaavaisuuden ylläpidon edistämiseksi. Usein heikkonäköiselle oppilaalle tulee tarjota apuvälineitä, kuten henkilökohtainen valaisin ja suurentava linssi.

Esteetön kuuntelu-ympäristö on kaikkien ihmisten etu ja helpotus, sanoo Jukka Rasa (2005, 29). Esteettömässä kuuntelu-ympäristössä kuunteluolosuhteet ovat myös kuulovammaisille ideaaliset, mikä tarkoittaa, että kuuntelua haittaavat tekijät ovat minimaaliset. Yleisin haittaava häiriö on jälkikaiunta-aika, jonka tulisi olla n. 0,5 sekunnin luokkaa kouluissa ja muissa tiloissa, joissa puheen tulisi kuulua selkeänä. Puheen kuunteluun vaikuttavia seikkoja ovat myös taustamelu, taustamusiikki, akustiikka, kuuntelun apuvälineet ja toisten ihmisten puhe. Kuulovammaisten kuulokojeet vahvistavat kaikki äänet tulosuunnasta riippumatta, joten ääniä ei pysty erottelemaan toisistaan. Kuuntelun apuvälinetekniikan äänensiirojärjestelmät mahdollistavat monien kuulovammaisten kuuntelunautinnon, mm. induktiosilmukka ja SLS-tekniikka. Esteettömyyteen kuuntelu-ympäristössä voi myös vaikuttaa valaistuksella ja esteettömällä näköyhteydellä puhujaan, jolloin huulioluku sekä puhujan ilmeiden ja eleiden tulkinta helpottuu. (Rasa 2005.) Kuulovammaiselle oppilaalle koulunkäynnin apuvälineet ovat lähestulkoon samoja kuin oppilaalle, jolla on kielellinen erityisvaikeus. Visuaalisuus, selkeä päälauseita suosiva puhe ja näkyvyyttä edistävä istumapaikka koulussa ovat siis hyödyllisiä. Heikkonäköinenkin oppilas hyötyy edellä mainituista asioista sekä esteettömästä kuuntelu-ympäristöstä, sillä auditiivisen informaation käyttö on oppilaalle tärkeää. Kuulovammaisen oppilaan opettajan tulee olla selvillä millaista kuulemisen apuvälinettä oppilas käyttää ja järjestää luokkaan tarvittavat laitteet (esim. äänentoisto). Kommunikaation tukena voi käyttää myös sormiaakkosia ja viittomia. Kärkkäinen, Luoto ja Ääri-Vähäkylä

(2005, 129) tiivistävät osuvasti kuulovammaisen lapsen opettajan motoksi: “Kun näen, mitä kuulen, kuulen sen oikein”.

2.2.5 Sosio-emotionaaliset ongelmat

Oppimisvaikeuksiin ja heikkoon koulumenestykseen liittyy korostuvasti erilaisia käyttäytymishäiriöitä, eli sosio-emotionaalisia häiriöitä, kuten epäsosiaalisuutta, ahdistuneisuutta ja depressiivisyyttä. Myös joidenkin neurologisten häiriöiden, kuten CP-vamman, epilepsian ja aivovamman, on todettu lisäävän psyykkisiä ongelmia, kuten aggressiivisuus- ja ahdistuneisuusoireita sekä käytöshäiriöitä. (Ahonen & Korhonen 2002, 291–295.) Tässä tuleekin mieleen, ovatko oppimisvaikeudet erilaisten sosio-emotionaalisten häiriöiden syitä vai seurauksia. Usein kuulee sanottavan, että oppimisvaikeudet olisivat käytöshäiriön syynä, mutta toisaalla taas kuulutetaan käytöshäiriön aiheuttaneen oppimisvaikeuksia. Mielestäni asia voi olla kummin päin tahansa, kunhan ongelmiin puututaan yksilöllisesti oppilaan näkökulmasta.

Itsesäätely ei ole pelkästään tarkkaavuushäiriöihin liitetty käsite. Tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyn kehitykselliset vaikeudet jaotellaan ylisäätelyn ja alisäätelyn vaikeuksiin, selventävät Aro ym. (2012). Ylisäätely voi ilmetä lapsella estyneisyytenä ja jännittyneisyytenä, jolloin lapsen on hankalaa säädellä häpeän, pelon tai ahdistuksen tunteita, joista diagnostisina esimerkkeinä pelko- ja ahdistushäiriöt. Alisäätely taas voi tulla esiin uhmakkuutena, epäsosiaalisuutena tai voimakkaina vihanpurkauksina, jolloin diagnoosina voi olla käytös- tai uhmakkuushäiriöt. Alisäätely voi myös tulla ilmi ylivilkkautena tai impulsiivisuutena, jolloin taas tukeudutaan ADHD:n ja ADD:n käsitteisiin. (Aro ym. 2012, 307.) Itsesäätelyä voi kehittää toimintaa ohjaavan aikuisen ja lapsen kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin aikuisen ohjaava puhe muuntuu vähitellen lapsen toimintaa ohjaavaksi toiminnan kielellistämiseksi ja myöhemmin lapsen sisäiseksi puheeksi. Kielellisten häiriöiden ja käytöshäiriöiden välillä onkin todettu olevan yhteys. (Ahonen & Korhonen, 305.) Kielellä kuitenkin nimetään sosiaaliset tilanteet ja ihmisen kokemat tunteet, joten käytöshäiriöiset saattavat heikommilla kielellisillä taidoillaan tulkita sosiaaliset tilanteet virheellisesti (esim. uhkaavaksi) ja siksi reagoida väkivaltaisesti.

Ahonen ja Korhonen (2002) tarkentavat uhmakkuushäiriön tarkoittavan vähintään kuusi kuukautta kestänyttä vastahankaista, vihamielistä ja uhmaavaa käyttäytymistä.

Käytöshäiriöillä taasen tarkoitetaan toistuvaa ja jääräpäistä muiden oikeuksien ja ikäryhmän normeja rikkovaa käyttäytymistä. Poikien lapsuusajan käytöshäiriöt saattavat ennustaa väkivaltaista käyttäytymistä ja alkoholin ongelmakäyttöä aikuisuudessa. Tähän syrjäytymiskehitykseen ei niinkään vaikuta alisuoriutuminen koulussa vaan ongelmien kasautuminen ja epäsosiaalisuus, kuten päihdeongelmat, ristiriidat opettajien ja muiden aikuisten kanssa sekä vahingollisiin toverisuhteisiin hakeutuminen. (Ahonen & Korhonen 2002, 298–303.)

2.3 Monikulttuuriset oppilaat

Nissilä (2009) vetoaa Suomen perustuslakiin (731/1999), jossa todetaan, että perusoikeudet koskevat myös Suomessa asuvia ulkomaalaisia, joten maahanmuuttajilla on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Maahanmuuttajille annettavan koulutuksen ensisijaisena tavoitteena onkin antaa valmiudet toimia suomalaisessa yhteiskunnassa tasavertaisena kansalaisena. Tätä tavoitetta pyritään edistämään antamalla suomen/ruotsin kielen opetusta kaikenikäisille ja tukemalla maahanmuuttajaa oman äidinkieltensä ja kulttuuri-identiteettinsä säilyttämisessä. (Nissilä 2009, 6.)

Ennen perusopetuksen alkamista maahanmuuttajille annetaan perusopetukseen valmistavaa opetusta, joka on tarkoitettu kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taidot eivät ole riittävät opiskellakseen perusopetuksen ryhmässä. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kehitystä ja asettumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa valmiudet perusopetukseen erilaiset taustat huomioiden. Maahanmuuttajataustainen oppilas pyritään integroimaan perusopetuksen ryhmään valmentavan opetuksen aikana mahdollisimman monipuolisesti ja oppilaan ikätasoa ja oppimisvalmiuksia kunnioittaen. (Nissilä 2009, 8.) Oppilaan mahdollisimman monipuolisella ja aikaisella integroinnilla perusopetukseen tietenkin pyritään helpottamaan oppilaan kotoutumista ja sosiaalisten suhteiden saantia. Olen kuullut monissa kouluissa tehtäneen integraation olleen kuitenkin liian aikaista, jolloin opettajat ovat kokeneet yhteisen kielen puuttumisen hyvin hankalana opetuksen kannalta. Erityisesti tätä on tapahtunut taito- ja taideaineissa, sillä niissä ajatellaan kielen osaamisen olevan vähemmän tärkeässä asemassa kuin lukuaineissa.

Laaksosen (2009, 133) mukaan keskeisimmät syyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisluokkasiirtoon ovat suomen kielen vaikeudet ja keskittymisvaikeudet. Hannele Cantell (2010, 17) mainitsee kirjassaan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hiljaisuus, häiriköinti ja levottomuus voivat johtua heikosta kielitaidosta, jolloin oppilas elää epätietoisuudessa vailla ymmärrystä. Tästä voi päätellä, että juuri kielen omaksumisen ongelmat aiheuttavat paljon vaikeuksia maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Luulisi, että jos opettajan on hyvin vaikea ymmärtää oppilasta ja kommunikoida hänen kanssaan, nämä ongelmat ovat myös oppilailta. Ja jos vuorovaikutteinen kommunikaatio ei suju oppilaiden välillä, ei myöskään integraatiota eli ryhmäntymistä tapahdu. Monikulttuuriset oppilaat voivat juuri erilaisen taustansa ja kielitaitonsa vuoksi kokea syrjintää ja kiusaamista.

Katariina Stenberg (2011) arvelee kirjassaan, että monikulttuurisuus suomalaisen peruskoulun uutena ilmiönä herättää hämmennystä ja jopa pelkoa opettajissa. Hän paljastaa itsekin kokeneensa riittämättömyyden tunnetta opettaessaan monikulttuurisia oppilaita, koska ei ole tiennyt tarpeeksi heidän kulttuureistaan ja taustoistaan. Hän ehdottaakin, että opetukseen voisi sisällyttää maahanmuuttajataustaisille oppilaille mahdollisuuksia esitellä heidän kulttuuriaan, arvojaan ja tapojaan. Innostavia voivat olla myös eri kulttuurien juhlien järjestäminen koulussa. Erilaisuuden ymmärtäminen auttaa turvallisuuden tunteen rakentumiseen luokassa. (Stenberg 2011, 115–116.) Erilaisuuden ymmärtäminen oppilaiden keskuudessa myös auttaisi maahanmuuttajataustaista oppilasta luokkaan ryhmäytymisessä ja uusien suhteiden rakentamisessa, sekä suomen kielen oppimisessa, sillä vuorovaikutuksessa hänen kielitaitonsa luonnollisesti kehittyisi.

Pelkkä monikulttuuristen oppilasryhmien huomioon ottaminen opetuksessa ei ole ainoa haaste, vaan erittäin vaikeaa on Sarlinin (2009) mukaan maahanmuuttajataustaisen oppijan oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Usein on vaikea erottaa, onko kyse oppilaan heikosta suomen kielen taidosta, kielen kehityksen häiriöstä vai kehityksen viiveestä. (Sarlin 2009, 22.) Maahanmuuttajataustaisilla voi olla oppimisvaikeuksien lisäksi myös muita haasteita, kuten sosiaalisia ja traumaperäisiä ongelmia, kertovat Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva (2009) artikkelissaan. Heillä kuitenkin yleensä on puhumiseen, kirjoittamiseen, lukemiseen ja matematiikkaan liittyviä ongelmia. Heikompi suoriutuminen liittyy toisen kielen melko hitaaseen oppimiseen tai se voi johtua myös kulttuuri- ja kielisidonnaisista tekijöistä. Esimerkiksi lukivaikeudet voivat esiintyä eri tavoin heidän äidinkielessään ja heidän

oppimassaan toisessa kielessä, koska kielet ovat keskenään erilaisia. (Nissilä ym. 2009, 38–39.)

2.4 Lahjakkaat oppilaat

Kari Uusikylä (1994) tähdentää lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa olevan kyse nimenomaan opetuksen rikastamisesta, jolloin oppilaille tarjotaan asioita laajemmin ja syvemmin kuin normaaliopetuksessa. Hän toteaa, että eriyttää voi monin tavoin, mm. ryhmittelyllä, yksilöllisellä ohjauksella ja opetusta nopeuttamalla. Lahjakkaiden opetuksessa tulisi kehittää koko persoonallisuutta eikä vain erityislahjakkuutta. (Uusikylä 1994, 164.) Opetuksen rikastaminen on eriyttämistä, jossa opettajan on pyrittävä tarjoamaan oppilaalle tarpeeksi haastavia tehtäviä ja muuta materiaalia, eli virikkeitä, jotta oppilaan yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet tulisivat huomioiduiksi. Stenberg (2011, 117) huomauttaa lahjakkaiden oppilaiden tarvitsevan tukea ja kannustusta muutenkin kuin lisämonisteita antamalla. Lahjakkaita oppilaita ei voi vain sivuuttaa sillä ajatuksella, että tietenkin he pärjäävät.

Uusikylä (1994) nostaa tasoryhmiin luokittelun eduiksi opetuksen helpomman suunnittelun, oppilaiden kokeman vertaistuen ja oppilaan mahdollisuuden työskennellä kykyjensä mukaisesti. Hän muistuttaa, että lahjakas oppilas voi kuitenkin olla hyvin kypsyvätön joillain alueilla (usein sosiaalisesti) eikä sen takia suosittele oppilaan sijoittamista ylemmille luokille. Sen sijaan painotettu opetus, esim. musiikkiluokat tarjoavat mahdollisuuksia nopeaan edistymiseen, haasteellisempaan työhön, syvällisempään ja laaja-alaisempaan opiskeluun ja joustaviin opiskeluohjelmiin oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Ne myös saattavat asettaa oppilailleen rajoituksia, sillä muiden oppilaiden asennoituminen heihin voi olla negatiivista. Lahjakkaiden ryhmän valitseminen saattaa aiheuttaa oppilaille tarpeetonta kilpailua, paineita ja liian kovia vaatimuksia. Sitä paitsi ne virikkeet, jotka syntyvät lahjakkaiden oppilaiden ideoista ja tuotoksista, jäävät pois normaaliopetuksesta ja voivat täten latistaa sitä. Luovuuden kehittämiseen tarvitaan vapaa-aikaa ja lepoa eikä jatkuvaa painetta. (Uusikylä 1994, 172–173.)

Lahjakkaat oppilaat siis pääsääntöisesti tarvitsevat rikastamista opetukseensa, mutta myös normaaliluokan heterogeenistä oppilasmassaa, missä loistaa. Olen itse käynyt musiikkiluokat, joissa korostui musiikin lisäksi hyvä koulumenestys ja korkea suorituskeskeisyys. Muistan tuskailleeni luokkani osaamistasoa, sillä kuuluin melkein parhaimpiin oppilaisiin, ja monet opettajat tokaisivat minulle arvostelun yhteydessä, että ”en voinut sinulle enää kymppiä antaa, koska teidän luokallanne on niin monta kympin oppilasta. Jollain toisella luokalla olisit saanut kympin.”. Sillä luokalla en oikein koskaan päässyt näyttämään kykyjäni.

Ongelmalliseksi asiaksi lahjakkaille suunnatusta opetuksesta nousee koulutuksellinen tasa-arvo. Ajatellaan, että lahjakkaiden erillinen opetus antaa etuoikeuksia niille, jotka muutenkin pystyisivät kehittymään ja pääsemään muiden yläpuolelle. Urheilijoille ja taiteellisesti lahjakkaille annettua erityisopetusta pidetään kuitenkin hyväksyttävämpänä kuin esim. tieteellisesti lahjakkaiden. (Uusikylä 1994, 166.) Mielestäni kokonaan erillisen opetuksen sijaan voitaisiin kehittää luokkarajat ylittäviä ainekohtaisia kokonaisuuksia, jolloin esimerkiksi musikaalisesti lahjakkailta olisi oma musiikin ryhmä, joka kokoontuisi useampaan kertaan viikossa, mutta muuten he olisivat normaalin luokan opetuksessa. Tällä tavoin niin rankkaa syrjimistä ei luultavasti tapahtuisi eikä paineita yleisestä koulusuoriutumuksesta olisi ehkä niin paljon.

3 ERILAISEN OPPIJAN TUKEMINEN

Erilaista oppijaa voi parhaiten tukea oppimisessaan vasta sitten, kun opettaja on oppinut tuntemaan hänet. Hammel ja Hourigan (2011, 61) myös myöntävät, että oppilaantuntemuksella on suuri rooli opetuksessa, sillä kun opettaja tietää oppilaiden oppimiseen ja käytökseen liittyvät erityiset tarpeet, on hänen helpompi suunnitella opetusta oppilaille paremmaksi.

3.1 Oppilaan tunteminen ja huomioiminen

Oppilaiden tunteminen luo kehykset tuntien suunnittelulle. Tietäessään oppilaidensa tarpeet opettaja pystyy suunnittelemaan tunteihinsa oppilaita koskettavat sisällöt ja pystyy sovittamaan heille merkitykselliset tavoitteet. Tällä tavoin opettaja jo suunnitteluvaiheessa huomioi oppilasta ja kunnioittaa hänen yksilöllisyyttään ja erilaisuuttaan oppijana. Oppilaan tunteminen luo perustan myös opettajan vuorovaikutteiselle toiminnalle, kuten motivoinnille, ryhmäytymiselle, palautteen annolle ja arvioinnille.

Hammel ja Hourigan (2011) suosittelevat eri tuntien observointia ja yhteistyötä muiden opettajien kanssa, jotta oppilaiden persoonat sekä oppimis- ja käyttäytymistyylit tulisivat tutuiksi. Tällä tavoin opettaja saa myös selville sosiaalisen ympäristön, mikä voi auttaa oppilaiden ryhmäytymisessä musiikin tunneilla (Hammel & Hourigan 2011, 13–21, 106). Muiden tuntien observoinnin lisäksi kannattaa ehdottomasti käyttää hyödyksi opettajien välitunti- ja ruokalavalvonnat, jolloin on otollisinta seurata oppilaiden käyttäytymistä ja rooleja sosiaalisessa ympäristössä. Opettajan tietoinen oppilaiden ryhmäyttäminen voi myös vähentää syrjintää ja kiusaamista. Oppilaillahan voi olla erilaisia rooleja eri tunneilla tai eri kaveripiirissä. Seuraamisen lisäksi näinä vapaa-aikoina opettajalle tarjoutuu mahdollisuus huomioida paremmin oppilaita, jotka ovat esimerkiksi jääneet vähemmälle huomiolle luokassa. Huomioiminen voi olla vain tervehtimistä tai jonkun pienen kommentin tai kysymyksen ilmaan heittämistä.

3.1.1 Motivointi

Oppiminen perustuu siihen, että oppilas haluaa oppia, joten motivaatiolla on keskeinen asema oppimisessa ja kouluaineissa suoriutumisessa. Aro ja Närhi (2003) yhtyvät tähän näkemykseen lisäämällä, että motivaatio auttaa myös tarkkaavaisuuden suuntaamisessa. Motivaatioon vaikuttavat oppilaan itsetunnon ja mieltymysten lisäksi hänen käsityksensä itsestään oppijana. Korostamalla oppilaiden pätevyyttä ja itsenäisyyttä, kuitenkin painottamatta suorituksia, voi lisätä oppilaiden motivaatiota koulussa. Oppilaita on hyvä muistuttaa siitä, että ajoittainen epäonnistuminen kuuluu elämään, jotta heidän huomionsa ei liikaa kohdistu pelkkään suorittamiseen. (Aro & Närhi 2003, 26.) Oppilaiden motivoitumista voi tukea koulussa seuraavasti:

- Kuvailemalla ääneen kaikkien oppilaiden vahvuuksia ja viittaamalla heihin heidän vahvuuksiensa mukaisesti
- Antamalla jokaiselle oppilaalle mahdollisuus toimia keskeisessä roolissa tai johtajana
- Antamalla oppilaille vaikutusmahdollisuuksia ja vaihtoehtoja
- Vahvistamalla oppilaiden itsetuntoa palkitsemalla ja antamalla palautetta

(Aro & Närhi 2003, 27.)

Alisuoriutuvat oppilaat eivät syystä tai toisesta saa opiskelusta otetta eivätkä koe opiskelua mielekkääksi, vaikka kyvyt ja taidot ovat kohdallaan, toteaa Stenberg (2011). Hän kuvaa alisuoriutujien putoavan negatiiviselle kehälle, sillä kun heitä ei opiskelu kiinnosta, oppimistuloksetkaan eivät palkitse, ja huono suoriutuminen vähentää kiinnostusta entisestään. Hän pitää tärkeänä, että alisuoriutuvat oppilaat olisi saatava uskomaan, että heidän omalla toiminnallaan on merkitystä, sillä se voimaannuttaa ja osallistaa alisuoriutujat omaan koulutyöhönsä. (Stenberg 2011, 117.) Cantell (2010) korostaa tekstissään, että lahjakkaan, mutta kouluun välinpitämättömästi suhtautuvan oppilaan kannustaminen ja motivoiminen on mahdollista. Tällöin pyritään eriyttämään lahjakkaalle oppilaalle opetuksen sisältöjä haastavammiksi eli syventämään opetusta. Motivaatioon luonnollisesti vaikuttavat myös työtävät ja viihtyminen sekä hyvä opetus ja opettaja, jota oppilaat kunnioittavat. (Cantell 2010, 39–40.) Vaikka alisuoriutujat saattavat näennäisesti saada ihan hyviä arvosanoja koulussa, heitä tulisi kannustaa ja motivoida koulutyöhön ja työskentelyyn ylipäättään, jotta heille kehittyisi työnteon rutiini.

Stenberg (2011) kuitenkin varoittaa, että ulkoinen motivointi voi suunnata opiskelijan huomion pois itse oppimisesta ja oppimisen ilosta. Sisäinen motivaatio johtaa helpommin

oppimiseen, kun taas ulkoinen saa monesti aikaan pelkkää opiskelun suorittamista. Oppilaiden sisäistä motivaatiota eli oppimisen iloa voi herätellä ryhmäytymisellä, huomioivalla vuorovaikutuksella, opetuksen hyvällä suunnittelulla, opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemisella ja arvioinnilla. (Stenberg 2011, 122–123.)

3.1.2 Palautteen antaminen

Kaikki lapset kaipaavat opettajan myönteistä huomiota, sanovat Aro ja Närhi (2003). Ongelmallista kuitenkin on se, että kaikki lapset eivät saa opettajalta yhtä paljon myönteistä huomiota kuin toiset, vaan huomio saattaa keskittyä vain häiriökäyttäytymisestä huomautteluun ja torumiseen. Harvoin nämä tuntien ”häiriköt” saavat myönteistä palautetta hyvin onnistuneesta, häiriöttömästä käyttäytymisestä, vaan opettaja on valmis reagoimaan heti huonoon käytökseen, kun sitä ilmenee. Opettajanhan pitäisi pyrkiä juuri vahvistamaan toivottua käyttäytymistä kehuilla ja myönteisellä huomiolla. Tilanne, jossa lapsen toivottua käytöstä ei huomioida, voi johtaa helposti lapsen ei-toivotuun käyttäytymiseen. Ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen on joskus hyvä keino vaikuttaa käyttäytymiseen, kunhan siihen yhdistetään lisätty huomio silloin, kun lapsi käyttäytyy toivotusti. Huomiotta jättäminen ei toimi silloin, jos lapsi saa ei-suotavasta toiminnastaan myönteistä palautetta muilta oppilailta. (Aro & Närhi 2003, 48–50.)

Hyödyllistä on käyttää myönteisiä konkreetteja palautteita, joita voivat olla etuisuudet, mieluisat tekemiset, leimat, tarrat tai muut merkinnät. Konkreettien palautteiden käytöllä pyritään palautteiden vahvistamiseen, selkeyttämiseen ja johdonmukaistamiseen. Näiden palkkioiden tarkoituksena on motivointi joko hyvään käytökseen tai muihin ennalta sovittuihin tavoitteisiin. Tällaiset palautejärjestelmät selkeyttävät oppilaalle asetettuja tavoitteita. Niillä pyritään saamaan pysyvää muutosta lapsen toiminnassa. (Aro & Närhi 2003, 50–52.)

Aro ja Närhi (2003) toteavat, että ajoittain lapsia pitää myös torua tai rangaista, jotta ei-toivottu käyttäytyminen ei jatkuisi. Seuraamukset ei-toivotusta toiminnasta voivat olla kielellistä moittimista ja torumista, etuisuuksien menetystä tai rangaistuksia. Kielteisen palautteen tehokkuuteen vaikuttavat sen säännöllisyys, välittömyys, selkeys, johdonmukaisuus ja voimakkuus. Palautteen välittömyyttä ja johdonmukaisuutta voi olla hankala toteuttaa, sillä esimerkiksi mölätelyyn puuttuminen joka kerta keskeyttää

opetuksen. Usein oppilas saattaa saada mölätystä positiivista huomiota muilta oppilailta, jolloin kannattaa kokeilla palkkioita tai etuisuuksien menetystä yhteisesti koko ryhmälle. Nämä etuisuuksien menetykset ja rangaistukset kannattaa miettiä tarkoin, että ne todella ovat epämieluisia oppilaalle. Esimerkiksi rangaistuksena käytetty rehtorin puhutteluun määrääminen voi jollekin oppilaalle olla ns. pakoreitti pois epämiellyttävästä luokkatilanteesta, eikä rangaistus välttämättä tehoa odotetulla tavalla. (Aro & Närhi 2003, 54–55, 58.) Ryhmän yhteinen palkkiojärjestelmä toimii siis ryhmäpaineen avulla. Tarpeeksi monesta mölättykerrasta oppilas voisi vaikkapa saada jonkun rangaistuksen lisätehtävän muodossa ja kaikkien oppilaiden yhteenlaskettujen mölättykertojen ollessa vähäiset tehdään viikon lopusta jotain oppilaille mieluisaa. Palkkiojärjestelmän tulee tällöin olla selkeästi kuvattu ja toteutettu, jotta palkkiot motivoivat oppilaita noudattamaan sääntöjä.

Aro ja Närhi (2003) ovat taulukoineet esimerkkejä vältettävistä kielteisen kielellisen palautteen muodoista:

Vältettäviä kielteisen kielellisen palautteen tapoja
<p>Epäselvät ohjeet Ohjeet eivät kerro oppilaalle, mikä on mennyt väärin tai mitä hänen toivotaan tekevän, esim. ”Ole kunnolla” tai ”Lopeta heti”.</p>
<p>Kysymyksen muodossa olevat ohjeet Kysyminen pikemminkin antaa oppilaalle tilaisuuden sanoa vastaan eikä näin ollen ole välttämättä tehokas keino saada oppilas tottelemaan ja toimimaan oikein, esim. ”Eikös sinun pitäisi istua paikallasi?”.</p>
<p>Perusteluihin nojaavat ohjeet Sääntöjen pitäisi olla niin selvästi etukäteen perustellut, ettei toistuvaan perusteluun ole tarvetta. Nämä ohjeet saattavat myös johtaa turhiin keskusteluihin sääntöjen ja perustelujen oikeudesta, esim. ”Sinun pitää istua paikoillasi, koska muuten et saa tehtäviä tehdyksi”.</p>
<p>Monta ohjetta kerrallaan Ohjeesta tulee tällöin liian epäselvä ja monivaiheinen, jota etenkin tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan on hankala toteuttaa, esim. ”Kerää tavarasi, liimaa moniste vihkoosi, laita se reppuun ja tuo liima opettajan pöydälle”.</p>
<p>Jatkuvasti toistetut ohjeet Jatkuva saman toistaminen, eli nalkuttaminen turhauttaa kaikki oppilaat. Tällöin kannattaa tarkistaa, että oppilas ymmärtää mitä ohjeella tarkoitetaan ja sitten harkita konkreettien seuraamusten käyttöä kehotuksen tehostamisessa.</p>

(Aro & Närhi 2003, 57.)

Hyvässä kielteisessä palautteessa oppilaalle kerrotaan selkeästi, mitä hänen toivotaan tekevän. Hyvä lausemuoto palautteen antamiseen on sellainen, jossa lyhyesti kerrotaan, kenelle

puhutaan ja mitä hänen tulisi tehdä, esim. ”Matti, mene istumaan paikallasi”. Kielteisen palautteen antamisessa keskeinen tekijä on tapa, jolla palaute annetaan. Tehokasta on olla oppilaan lähellä ja pitää häneen katsekontakti. Kannattaa kohdistaa ohje suoraan oppilaaseen eikä yleisesti koko luokalle. Opettajan tulee muistaa pitää ammatillinen pokka, sillä opettajan vihastuminen/turhautuminen voimakkaana tunnereaktiona voi olla oppilaalle palkitsevaa. (Aro & Närhi 2003, 57–58.)

3.1.3 Arviointi

Katariina Stenberg (2011) väittää kirjassaan, että arviointi on vasta silloin oppilaiden palveluksessa, kun se toimii opetuksen sisällä sujuvana osana opetusta. Irralliset kokeet punakynäkorjauksineen ja arviointipapereiden täyttö antavat olettaa, että oppilaalla olisi tarpeeksi ymmärrystä, tahtoa ja älyä käyttää opettajan niukkaa ja epäselvää arviointia tehokkaasti hyväkseen seuraavaa kertaa varten parantaakseen suoritustaan. Tämä on ongelmallista jo siltäkin kannalta, että kokeiden jälkeen yleensä mennään heti seuraavaan opittavaan asiaan eikä oppilaille ole aikaa eikä mahdollisuuksia näyttää kykyjään uudestaan. (Stenberg 2011, 108.) Sitä vaan automaattisesti oletetaan, että oppilaat ovat arvioinnin jälkeen oppineet virheistään. Kiinnostaisi tietää, kuinka moni oppilaista lukee opettajan kirjoittamat kommentit ajatuksen kanssa peilaten niitä suorituksiinsa.

Stenberg (2011) ehdottaa, että opettajat voisivat käyttää useammin erilaisia autenttisia arviointitapoja, jotka edustavat pehmeämpiä tapoja arvioida tavoitteiden saavuttamista, kuten portfolio, projektit, ryhmätyöt, näyttelyt, näytelmät, esitelmät, lukupiirit, yhdessä laaditut kokeet, esseet, oppimispäiväkirjat yms. Nämä tavat voivat tarjota oppilaille merkityksellisiä ja palkitsevia oppimiskokemuksia sekä tunteen siitä, että hän on oman oppimisprosessinsa rakentaja. Kaiken arvioinnin keskeisenä tavoitteena tulisi olla oppilaan itseohjautuvuuden edistäminen opiskelussa, sillä on tärkeää, että oppilaat harjaantuvat seuraamaan omaa oppimistaan ja myös arvioimaan sitä. (Stenberg 2011, 108–109.) Muistan itse aina lukeneeni opettajien harvoin antamat lyhytsanaiset arviot tuntityöskentelystä ja usein heti lytännyt ne ajattelemalla, että ”opettaja ei taaskaan muista minua”. Kokeisiin ilmestynyt punakynän jälki lähinnä pelotti ja itsearviointiin ei koskaan uskaltanut kirjoittaa asioiden oikeaa laitaa vaan niitä leimasi vähättely omia kykyjä kohtaan. Opettajien olisi tärkeää kannustaa oppilaita erityisesti itsearviointiin, jotta oppilaille kehittyisi kyky katsoa oppimistaan objektiivisesti ja tehdä siitä realistisia päätelmiä.

POPS:n täydennyksissä 2010 sanotaan, että oppilaan arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppimisvaikeudet, vaikka ne olisivat lieviä. Arviointimenetelmät tulee tällöin valita niin, että oppilas kykenee näyttämään mahdollisimman hyvin osaamisensa. Palautteen saaminen suorituksen jälkeen auttaa oppilasta tunnistamaan omat kehittymistarpeensa. (POPS täydennykset 2010, 54.) Nämä yleispätevät ohjeet auttanevat opettajaa ottamaan huomioon oppimisvaikeudet siinä määrin, että hän katsoo läpi sormien jotain oppilaan tekemää suoritusta ja siinä se. Mielestäni arvioinnin pitäisi perustua enemmänkin juuri välittömään opetuksen sisällä toimivaan palautteen antoon ja kehittävään keskusteluun eikä niinkään kokeisiin ja muihin ”pakollisiin” täyttölomakkeisiin. Varsinkin oppilaalle, jolla on oppimisvaikeuksia, olisi arvioinnissa ehdottoman tärkeää painottaa autenttisia arviointitapoja, jotta oppilaan parhaat puolet nousisivat esille. Minusta hyvä keino oppilaiden arvioinnissa on paljon kouluissa käytetty sähköinen arviointiympäristö, jossa opettajan laittamat tuntikohtaiset kommentit näkyvät sekä oppilaalle että oppilaan vanhemmille. Nämä tuntikohtaiset merkinnät auttavat opettajaa rakentamaan mielipidettään arvosanasta. Merkintöjä kuitenkin tulisi antaa kaikille oppilaille säännöllisin väliajoin eikä vain niille, jotka aina ovat näkyvänä osana tunnin kulkua. Yläkoulussa aineenopettajan voi olla hankala huomioida kaikki oppilaansa joka tunti, joten opettaja voisikin ottaa tavoitteekseen antaa tietoisesti ihan jokaiselle oppilaalle henkilökohtaista palautetta kuukauden aikana. Oppilaan itsearvioinnin tukemiseen taas lähtisin kokeilemaan oppimispäiväkirjaa, jota oppilaiden pitäisi kirjoittaa joka tunnin päätteeksi. Opettajan tulisi kuitenkin ohjata oppilasta arvioivaan kirjoittamiseen, jotta oppilaan oman oppimisen seuraaminen ja arviointi kehittyisivät.

Salo (2009) tuo artikkelissaan mainiosti esille arvioinnin vaikeuden. Hän ilmaisee taideaineiden olevan aivan eri asia arvioitavana kuin lukuaineet. Niissä liikutaan kuitenkin ihmisten herkimpien tunteiden ja niiden ilmaisun alueella, jossa arvioijalla täytyy olla suurta herkkyyttä huomioida oppilaan kulloinenkin tilanne. (Salo 2009, 192.) Cantell (2010) on samaa mieltä kirjassaan ja korostaakin, että taito- ja taideaineissa opettajien tulisi keskustella arviointikriteereistä, suorituksista ja toiminnan tavoitteista oppilaiden kanssa. Taito- ja taideaineet kuuluvat kaikille oppilaille, joten opettajan olisi hyvä huomioida arvioinnissaan oppilaan innostus, aktiivisuus, motivaatio ja oppilaan oman identiteetin kehittyminen aineen kautta. (Cantell 2010, 94–95.)

3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (POPS täydennys) 2010 oppimisen ja koulunkäynnin tueksi on esitetty kolmiportaisen tuen mallia. Tämän mallin jokaisessa tuen portaassa (yleinen, tehostettu, erityinen) voidaan käyttää erilaisia tukimuotoja, kuten eriyttämistä, tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. (POPS täydennys 2010, 10–27.) Kokoaikainen erityisopetus kuuluu vain erityisen tuen piiriin, joten jätän ne käsitteet vähemmälle.

3.2.1 Kolmiportainen tuki

Niilo Mäki Instituutin (2014) LukiMat-sivustolla kuvataan ytimekkäästi kolmiportaisen tuen malli. Sen mukaan perusopetuksessa opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta ja koulunkäynnin tukea. Tuki täytyy aloittaa heti sen tarpeen ilmetessä ja sen on oltava laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja tarpeiden mukaista. Tuki määritellään asteittain muuttuvaksi, mitä kuvataan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kolmiportaisella mallilla. (Niilo Mäki Instituutti 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (POPS täydennys) 2010 kuvataan yleistä tukea laadukkaana, jokaisen oppilaan edellytykset ja tarpeet huomioivana opetuksena. Oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin tuen tarpeisiin vastataan opetusta eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Yleisen tuen vaiheessa koulu käyttää erityisesti tukiopetusta ja sen lisäksi oppimissuunnitelmaa, osa-aikaista erityisopetusta tai avustajan työpanosta, ennen kuin siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen. (POPS täydennys 2010, 12–13.) Jokaisen opettajan on siis otettava opetuksessaan huomioon yleiseen tukeen määritellyt tuen muodot.

Oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelmaa seuraten. Tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki ei riitä oppilaalle. Se suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten pitkäjänteiseksi kokonaisuudeksi. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista ja kasautumista. Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja paitsi erityisopetusta, joka kuuluu ainoastaan erityisen tuen piiriin. Erityinen tuki muodostuukin erityisen tuen päätökseen

pohjautuvasta erityisopetuksesta sekä muista tukimuodoista. Erityinen tuki on tarkoitettu oppilaille, joiden kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muilla tukitoimilla. Se voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (POPS täydennys 2010, 13–15.)

3.2.2 Tuen muodot

POPS täydennys 2010:ssä selvennetään eriyttämisen käsitettä. Eriyttäminen on opettajan ensisijainen keino ottaa huomioon opetuksessaan opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus, jolloin suurennuslasin alla ovat oppimistavat, työskentelytahti sekä oppilaiden valmiudet, kiinnostuneisuus, itsetunto ja motivaatio. Eriyttämällä pyritään antamaan jokaiselle oppilaalle sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä tilaisuuksia kehittyä ja oppia omien vahvuuksien mukaisesti. Opettajalta eriyttäminen vaatii tietoa oppimisen ja kehityksen edellytyksistä sekä oppilaan ja koko oppilasryhmän tuntemusta, oppimisen seuranta ja arviointia. Eriyttämisessä on siis tavallaan kyse yksilöllistämisestä, jolloin opetuksen laajuutta, syvyyttä ja etenemistempoa voidaan varioida mm. muokkaamalla opetuksen sisältöä ja oppimisympäristöä tai käyttämällä erilaisia työskentelytapoja sekä opetusmenetelmiä ja –materiaaleja. (POPS täydennys 2010, 9.) Eriyttäminen siis merkitsee opetettavan asian muokkaamista niin, että tehtävistä olisi sekä helppoja että vaikeita sovelluksia oppilaiden yksilöllisiin viitekehyksiin nähden. Toisin sanoen opettajan tulisi asettaa jokaisen oppilaan asemaan ja yrittää opettaa kullekin oppilaalle sopivalla tavalla. Tämähän on tietysti mahdotonta, mutta mahdollisimman monipuolinen opettaminen tukee erilaisten oppijoiden oppimista. Stenberg (2011, 118) muistuttaa eriyttämisen lähtevän oppilaantuntemuksesta.

Toinen tuen muodoista on tukiopetus, jota tulee järjestää niin usein ja niin laajasti kuin oppilas tarvitsee oppimisessa suoriutumiseensa. Tukiopetusta annetaan joko oppilaan työjärjestyksen mukaisten oppituntien aikana (niissä aineissa missä hän tukea tarvitsee) tai oppituntien ulkopuolella. Se voi olla myös samanaikaisopetusta normaalissa opetusryhmässä, pienryhmässä tai yksilöllisesti. Tukiopetus on siis eriyttämistä, jossa opettaja suunnittelee oppilaalle yksilöllisesti tehtävät, varaa tarpeeksi aikaa ja ohjaa oppilasta tehtävistä suoriutumiseen. Opettajan on hyvä käyttää monipuolisia menetelmiä ja materiaaleja. (POPS täydennys 2010, 24.)

Osa-aikainen erityisopetus on tarkoitettu oppilaalle, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään. Sillä voidaan parantaa oppilaan oppimisedellytyksiä ja ehkäistä ongelmien kasvua. Osa-aikaista erityisopetusta voi antaa henkilö, jolla on tarvittavaa ja riittävää erityispedagogista osaamista. Sitä annetaan joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. (POPS täydennys 2010, 25–26.)

Melko monet oppilaat saavat nykyisin osa-aikaista erityisopetusta ja monenlaisista syistä. Suomen virallisen tilaston (SVT) 2010 mukaan osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneiden peruskoululaisten yleisin syy erityisopetukseen oli luku- tai kirjoitushäiriö, sitten matemaattinen oppimisvaikeus ja kolmantena puhehäiriö. Alakoulussa nämä jakaumat olivat yhtäläiset, mutta yläkoulussa yleisin oli matematiikan oppimisen vaikeus, sitten vieraan kielen oppimisen vaikeus ja kolmantena muu vaikeus tai muu syy. (SVT: Erityisopetus 2010.) Nämä ovat siis yleisimpiä oppimisvaikeuksia, jotka on tilastoitu. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen ei kuitenkaan kerro kaikkea erilaisista oppijoista taikka siitä, mihin meidän tulisi eniten kiinnittää huomiota opetuksen eriyttämisessä. Yläkoulun kolmanneksi yleisin syy oli muu vaikeus tai muu syy, mikä ei kerro oppimisen ongelmasta juuri mitään.

Vuoden 2012 syksyllä peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2011–2012 sai 21,5 prosenttia peruskoululaisista (n.116 300), joista noin 84 000:lle oppilaalle osa-aikainen erityisopetus annettiin yleisen tuen piirissä. (SVT: Erityisopetus 2012.) Peruskoulun oppilaista yllättävän moni tarvitsee oppimiseensa tukea ja siksi mielestäni on erittäin tärkeää tarjota kaikille oppilaille valmiiksi mahdollisimman tuettu ja turvallinen oppimisympäristö.

3.3 Oppimisvaikeuksien huomioiminen

3.3.1 Yleisiä periaatteita

Aro ym. (2012) viittaavat artikkelissaan Jack M. Fletcherin kollegoineen tekemään tutkimukseen, joka esittelee yleisiä oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan tukemisen periaatteita (Fletcher J. M. 2007, 272–273; Aro ym. 2012, 303–304):

- Opittavien asioiden harjoitteluun käytettävän ajan lisääminen
- Opetuksen yksiselitteisyys, järjestelmällisyys ja kertaava luonne
- Oppilaan omien tavoitteiden asettaminen ja oman kehityksen seuranta tukee suoraa ja systemaattista taitojen opettamista (itsesäätely)
- Ikätovereiden kanssa työskentely ja vertaissuhteissa oppiminen ovat tärkeitä
- Hierarkkisesti korkeamman tason taitoja voidaan opettaa, vaikka perustaidot eivät olisi aivan täysin hallussa
- Opittavan taidon suora harjoittelu on tehokasta
- Harjoittelun lisäksi tärkeää on osata soveltaa opittua taitoa
- Huomioon tulee ottaa oppimisvaikeuksien yksilöllisyys ja komorbiditeetti
- Säännöllinen edistymisen seuranta ja opetuksen muokkaus tehokkaampaan suuntaan arviointitulosten mukaan
- Oppimisvaikeuksien tukitoimet tulisi saattaa osaksi yleisopetusta ja yleistä tukea

Edellä luetellut periaatteet noudattelevat amerikkalaisen RTI-mallin (Response-to-Intervention) sisältöjä, joita kutsutaan Suomessa interventioiksi (Aro ym. 2012, 304). Interventiot ovat siis vastauksia oppilaan ongelmiin, jolloin oppilaalle tarjotaan portaittain yhä intensiivisempää tukea, tietenkin oppilaan jatkuvasti arvioidun tuen tarpeen mukaisesti. Hammel ja Hourigan (2011) esittävät Conroyn, Sutherlandin, Snyderin ja Marshin (2008) näkökulman, jonka mukaan oppilaan käytös voi parantua jos opettaja vastaa oppilaan käytökseen tietyillä interventioilla (väliintulot) (Conroy, Sutherland, Snyder & Marsh 2008; Hammel & Hourigan 2011, 97–100). Nämä interventiot sisältävät samoja piirteitä kuin RTI-malli, eli opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on avainasemassa. Itse lisäisin tähän listaan vielä paljon puhutun yhteistyön muiden opettajien, eri alojen ammattilaisten, aikaisempien kasvatustilain ja tietenkin vanhempien kanssa. Oppilaan vanhempien/hoitajien kanssa tehtävä yhteistyö olisi hyvä olla sujuvaa ja vaivatonta, jotta oppilaan tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman yksilöllisesti ja tehokkaasti.

Cantell (2010) tuo kirjassaan esille hienon idean apuystävästä, joka auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta. Muut oppilaat siis toimivat vuorotellen apuystävänä, joka paikkaa apuopettajan virkaa. (Cantell 2010, 100–101.) Joissain kunnissa resurssit ovat niin vähäiset, että oppilas,

jolla on lieviä oppimisvaikeuksia, ei saa apuopettajan tai kouluavustajan tukea koulunkäyntiinsä. Kuntien tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen organisoimisessa on eroja, sillä kaikille tasapuolisia tukitoimia ei määritellä missään.

3.3.2 Pedagogisia keinoja

Kuulluksi tulemisen pedagogiikka on Virpi Louhela-Risteelän (2014) nimeämä opettamisen ja ohjaamisen malli, jossa painotetaan toisen osapuolen kuulluksi tulemistä. Louhela-Risteelä on tutkinut pedagogisen mallin käyttöä heterogeenisessä oppilasryhmässä, johon oli integroitu erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Mallin ydintekijät ovat ryhmän turvallinen oppimisilmapiiri, opettajan ja oppilaiden välinen lämmin vuorovaikutus, riittävä määrä aikuisia ja aktiivisen kuuntelemisen taito. Nämä tekijät pyrkivät takaamaan oppilaan yksilöllisen huomion saamisen silloin, kun se on välttämätöntä oppilaan osallistumisrohkeuden heräämiselle ja tehtävässä onnistumiselle. Kuulluksi tulemisen hetki saavutetaan niissä opetustilanteissa, joissa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen myötä oppilaan toiminnassa tapahtuu muutos. Vuorovaikutustilanne saa usein alkunsa oppilaan huolesta, pelosta tai häiriökäyttäytymisestä, jolloin opettajan tulisi vastata oppilaan kuulluksi tulemisen tarpeeseen aktiivisesti kuuntelemalla sanoja ja sanattomia viestejä (vetäytyminen, eleet, hiljaisuus, epävarmuus). Louhela-Risteelä (2014) kuvaa erityisen tärkeäksi kuuntelemiseen pysähtymisen silloin, kun oppilas tekee vuorovaikutuksen aloitteen tai haastaa käyttäytymisellään aikuisen kohtaamiseen. Kuulluksi tulemisen pedagogia antaa eväät oppimisen ja opettamisen yhteiseen iloon hyödyntämällä oppilaiden omaehtoisen innostuksen oppimistilanteessa. (Louhela-Risteelä 2014, 6-10.) Kuulluksi tulemisen hetken jälkeen oppilaalle tulisi antaa hetki olla omissa oloissaan ja suorittaa hänelle mukautettua tehtävää, kun yhteisen tehtävänannon suorittaminen epäonnistui syystä tai toisesta. Tällä tavoin oppilas saa kaipaamaansa huomiota ja hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa vastataan. Opettaja näin myös osoittaa oppilaalle luottavansa hänen kykyihinsä suoriutua annetusta tehtävästä, johon oppilas saattaa vastata innokkaalla näyttämisen halulla, josta usein seuraa iloisia onnistumisen kokemuksia.

Yhteisopetuksessa opettajia on aina vähintään kaksi ja he opettavat yhtä aikaa samassa tilassa, toteavat Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012) artikkelissaan. Opettajilla on erilaisia rooleja luokassa, esim. päävastuu opetuksesta vain toisella opettajalla tai vastuu opettamisesta on

yhteinen. Opettajat voivat opettaa joko samaa asiaa tai opetusta voidaan eriyttää luokan sisällä. Toinen opettaja voi olla erityisopettaja, jolloin ryhmä koostuu inklusiivisesti yhden opetusryhmän oppilaista, tai molemmat opettajat voivat olla luokanopettajia, jolloin molempien opetusryhmät ovat paikalla. Rytivaara ym. (2012) nostavat yhteisopetuksen yhdeksi olennaisimmaksi piirteeksi resurssien joustavan käytön. Yhteisopetuksessa erityisopettaja voi havainnoida oppilaita luokkatilanteessa, eriyttää opetusta tarpeen mukaan ja saada kattavan käsityksen koko ryhmän osaamistasosta. Erityisesti oppilaiden yksilöllinen ohjaus onnistuu paremmin, kun opettajia on enemmän kuin yksi. Yhteisopetus erityisopettajan kanssa tuo monipuolisia opetusmenetelmiä yleisopetukseen ja joustavuutta erityisopetuksen järjestämiseen helpottamalla kolmiportaisen tuen toteutumista yleisopetuksen ryhmässä. Työrauhaongelmiinkin pystytään puuttumaan paremmin, kun opettajia on luokassa useampi kuin yksi. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 339, 346–348.) Yhteisopetus saattaa oppilaan kannalta olla hyvä vaihtoehto siksi, että opettajalla on enemmän aikaa yksittäisen oppilaan huomiointiin. Se kuitenkin voi rasittaa opettajaa, jos yhteisopetuksen pelisäännöistä ei olla sovittu tarpeeksi tarkasti etukäteen toisen opettajan kanssa tai ehditty tekemään yhteisiä tuntisuunnitelmia. Yhteisopettajuus saattaa helposti kääntyä yhden opettajan vetämäksi opetukseksi, jossa toinen opettaja vain avustaa.

4 MUSIIKINOPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

Musiikinopetuksen eriyttämisessä yksi tärkeimmistä opettajan työvälineistä on yhteistyö erityisopettajan ja muiden ammattilaisten, opettajien sekä oppilaan huoltajien kanssa (Hammel & Hourigan 2011). Kaikkonen (2009) myöntää, 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. (Kaikkonen 2009, 211.) Erilaisten sovellutuksien lisäksi opettajan olisi hyvä pitää mielessä kaikki ne suositukset, millaisia vuorovaikutuksellisia keinoja kannattaa käyttää huomioidessa erilaisten oppijoiden tarpeet.

4.1 Musiikinopetus erilaisille oppijoille

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). Kaikkonen (2009, 208) sanoo osuvasti, että opettajalle helpoin tapa asian opettamiseen ei aina ole oppilaalle helpoin tapa omaksua asia.

Seuraavaksi esittelen Hammelin ja Houriganin (2011) kirjassaan osoittamia esimerkkejä musiikinopetuksen eriyttämisestä:

- Kaiken taululle näytettävän materiaalin antaminen oppilaalle kopioina tarvittaessa, sillä oppilas ei välttämättä osaa keskittyä tekemään muistiinpanoja ja kuuntelemaan samaan aikaan
- Antaa enemmän aikaa kaikessa toiminnassa, sillä oppiminen, ohjeiden mukaan toimiminen ja toiminnan ohjaaminen voi olla hidasta
- Istuminen opettajan välittömässä läheisyydessä (huomion tarkentaminen helpompaa)
- Ekstramateriaalin tai seuraavan tunnin materiaalin antaminen oppilaalle, jotta hän voisi harjoitella kotona (soittimen, kirjan tms.)
- Tarkkaan määritellyt tavoitteet ja odotukset musiikin tunneilla tehtävästä toiminnasta
- Kokeen tarkka kuvaus (esim. pitääkö osata nimetä asteikko vai piirtää se nuottiviivastolle) ja koetilanteen arkinen tunnelma, jotta oppilas ei herpaannu itse tilanteesta
- Useammat mahdollisuudet koetilanteessa ja pidennetty aika sekä mahdollisuus ”täydentää” puuttuvat kohdat esseekirjoituksen sijaan

- Pienempien testien suosiminen koko aineiston kattavien kokeiden sijaan, sillä se antaa oppilaalle mahdollisuuden epäonnistua vaikuttamatta liikaa kokonaisarvosanaan
- Kokeissa monipuolisia kysymyksiä eri asetelmista (täydennys, avoimet tai suljetut kysymykset)
- Kotitehtävien yksilöinti saattaa auttaa oppilasta, joka ei tee läksyjään niin kuin muut
(Hammel & Hourigan 2011, 67–76, 89, 90.)

Tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat tarvitsevat tehokasta toiminnanohjausta opettajalta, jotta tehtävästä suoriutuminen onnistuisi. Heillä on vaikeuksia tehtävän aloittamisessa, sen pitkäjänteisessä toteuttamisessa ja oman toiminnan arvioinnissa. He siis tarvitsevat musiikinopettajalta ylimääräistä huomiota. Musiikinopettajan kannattaa tällöin sijoittaa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas istumaan eturiviin välittömään näköyhteyteen ja opettamisen lomassa antaa selkeitä ohjeita tehtävän toteuttamiseen liittyen. Soittimet ovat hyvin virikkeellisiä esineitä, joten oppilaan huomio saattaa soittaessa herpaantua hyvin helposti ja johtaa häiritsevään käyttäytymiseen tunnilla. Hammel ja Hourigan (2011) painottavat, että oppilaan käytösongelmissa tulisi huomioida sekä positiivinen että negatiivinen käytös. Positiivista käytöstä tulisi vahvistaa ja negatiivista vähentää. Positiivinen vahvistaminen voi tapahtua esimerkiksi soittamalla rumpua tai johtamalla toimintaa, kunhan se on mieluista oppilaalle. Kannattaa myös asettaa oppilas istumaan esimerkillisten oppilaiden viereen, sillä positiivinen kanssakäynti ja pysyvä, jatkuva ja selkeä ympäristö parantavat oppilaan suoriutumista. (Hammel & Hourigan 2011, 84–85, 90.) Opettajan täytyy positiivista vahvistamista käyttäessään selvittää, mitä oppilas on vamis/halukas tekemään, eli asettaa oppilaan kanssa tavoitteet, jotta hän voi ”ansaita” mieluisan toimintansa musiikin tunnilla. Opettajan kannattaa sen jälkeen selvittää, missä kohtaa tuntirutiinia oppilas voi palkintonsa toteuttaa. Positiivinen vahvistaminen siis tapahtuu ansaitsemalla jonkin valinnan tai etuoikeuden eikä menettämällä niitä.

Jos oppilaalla on tunneperäisiä ongelmia, musiikin opettajan kannattaa hyödyntää musiikkiterapian menetelmiä ja näin ollen kysyä neuvoa musiikkiterapeutilta. Näillä oppilailla voi olla vaikeuksia järjestyksen, sääntöjen ja sosiaalisen kanssakäynnin, ns. sosiaalisten vihjeiden kanssa. Tällöin oppilasta auttaa selkeä tuntijärjestys, eli rutinoitunut tuntirakenne. Oppilaalle, joka ei osallistu tunnin toimintaan aktiivisesti, kannattaa antaa aikaa ja sallia osallistuminen hyvin pieninä määrinä, josta osallistumisprosenttia voi kasvattaa hieman joka kerta (Hammel & Hourigan 2011, 84, 90). Musiikkiterapeuttisista menetelmistä voisi musiikintunnilla käyttää esimerkiksi ryhmäimprovisaatiota, jossa soitetaan matalan

kynnyksen soittimia, kuten djembe-rumpuja. Tällöin oppilaat saavat soittaa niin kuin haluavat, eikä oikeaa tai väärää tapaa soittamiseen ole. Ryhmäsoittamista voi helpottaa se, että opettaja pitää pakettia kasassa soittamalla koko ajan perussykettä.

Musiikin teoria saattaa olla hankalaa oppilaalle, jolla on matemaattisia oppimisvaikeuksia, sillä oppilas ei välttämättä pysty hahmottamaan nuottikuvan kestojen merkitystä, tai ei osaa laskea niitä yhteen. Tähän voi auttaa kuulonvaraisen oppimisen harjoittelu. Nuotit voivat ylipäätään olla hankalat ymmärtää oppilaille, joten kannattaa suosia sointulappuja ja sanarytmejä. Oppilas, jolla on lukivaikeus tai kielellinen häiriö, saattaa taas tuskastua laulun sanoituksista, varsinkin jos ne ovat vieraalla kielellä. Opettajan kannattaa tällöin luettaa sanat pari kertaa läpi ennen kuin aletaan laulaa yhdessä. Laulun sanoittaminen vaatii riittävää, mikä voi olla vaikeaa lukivaikeuksiselle oppilaalle. Kaikki matemaattisen ja kielellisen aineksen harjoittelu musiikintunnilla saattaa kuitenkin olla mielekäämpää toteuttaa vaikeuksista huolimatta, kuin normaalisti harjoiteltaessa. Musiikin tekeminen voi olla oppilaille hyvin mielekästä ja sitä kautta motivoida harjoittelemaan enemmän.

Oppilaalle, jolla on kielihäiriö, saattaa olla vaikeaa myös suorittaa erilaisia motorisia liikesarjoja. Ketonen ym. (2004, 191) painottavat kielihäiriöisen lapsen tarvitsevan erilaisia harjoituksia, joissa lasta kannustetaan jäljittelemään erilaisia liikkeitä (taputuksia, rummutuksia, tömistelyjä) ja ääniä (päristystä, suihinää). Näin ollen äänteiden oppimisessa voi käyttää hyväksi äänenavauksista tunnettuja hengitysharjoituksia (kynttilän puhallus, suihinä), suun alueen lihaksiston jumppaa (hampaiden pesu kielellä), äänteiden aktivoimista (päristely, konsonanttilorut), melodiaan sidottuja tavukulkuja ja laululeikkejä. Epäsanat saattavat olla vaikeita oppilaalle, jolla on heikot fonologiset taidot (lukivaikeus). Näitä harjoitetaan helposti äänenavausharjoituksissa, joissa melodiaan liitettynä on monta tavua peräjälkeen, esim. mammamiiasuasiia. Erilaiset laululeikit ja ulkoa muistettavat laulut auttavat myös fonologisten taitojen harjoittelussa. Parasta näissä harjoituksissa on se, että kaikki oppilaat ”joutuvat” tekemään ne äänenavauksen merkeissä, joten oppilasta voi motivoida nähdä kaikkien muidenkin tekevän harjoituksia. Musiikkiin liitettynä ne voivat myös motivoida oppilasta. Erilaiset harjoitukset, jotka sisältävät liikkeitä (kuten taputuksia, rummuttamista), ja laululeikit voivat myös tukea motorisesti kömpelön oppilaan kehitystä.

Oppilaalle, jolla on näkövamma, on hyvä olla selkeät, tarpeeksi suuret, laajennetut, tummennetut ja vahvistetut kuvat ja tekstit. Hammel ja Hourigan (2011) myös suosittelevat

ohjelmaa ”Dancing Dots” (2005), jonka pääasiallinen käyttötarkoitus on tarjota musiikkiteknologiaa näkövammaisille. Ohjelma mm. muuttaa tavallisen nuottikirjoituksen pistekirjoitukseksi. Jotkut voivat olla kiinnostuneita oppia lukemaan pistekirjoitettua musiikkia. (Hammel & Hourigan 2011, 86.) On varmaan sanomattakin selvä, että oppilas, jolla on näkövamma, hyötyy ennenkaikkea auditiivisen informaation käytöstä.

Oppilaalle, jolla on kuulovamma, vaikeus voi olla äänten vääristyminen ja niiden erottaminen toisistaan. Kärkkäinen ym. (2005) toteavat tekstissään, että kuulokojetta käyttävälle musiikki ei välttämättä ole miellyttävä kokemus. Suurin osa kojetta käyttävistä erottavat melodian ja rytmin, mutta ei laulun sanoja. Siksi on tärkeää, ettei opettaja anna ohjeita soittamisen ja laulamisen aikana. Huomioitavaa on myös musiikin volyyymi, sillä kuulokoje vahvistaa kaiken tasapuolisesti. (Kärkkäinen ym. 2005, 106–107.) Hammel ja Hourigan (2011) painottavat, että tärkeää on oppilaan sijoittaminen lähelle opettajaa ja keskelle luokkahuonetta, jotta kaikki visuaaliset vihjeet ja materiaalit olisivat hyvin esillä sekä huulioluku onnistuisi. Oppilaalle valitessa soitinta kannattaa noudattaa oppilaan toivetta, mutta hyviä soittokokemuksia on saatu soittimista, jotka värähtelevät ja resonoivat laajalla taajuusasteikolla, kuten klarinetti ja kitara. Kommunikaation tueksi opettajan olisi hyvä löytää ”yhteinen kieli” oppilaan kanssa ja käyttää runsaasti visuaalista materiaalia sekä vahvistettua puhetta. (Hammel & Hourigan 2011, 87.) Usein huonokuuloisella oppilaalla on jokin kuulemista auttava apuväline, jolloin opettajan on tärkeää tietää, miten äänentoisto vaikuttaa laitteeseen.

4.2 Hahmottamisen helpottaminen

Usein suositellaan hahmottamisen helpottamiseksi opetettavan asian esittämistä samaan aikaan sekä visuaalisesti, kinesteettisesti ja auditiivisesti. Kun opettaja ottaa nämä kolme oppimistapaa opetuksessaan huomioon, hän palvelee suurinta osaa oppilaista. Materiaalit ja muut asian hahmottamista helpottavat ratkaisut tulee kuitenkin olla selkeitä ja hyvin jäsenneltyjä.

Hammel ja Hourigan (2011, 89) väittävät, että hahmottamista helpottamaan oppilaalle kannattaa antaa soitin tutkittavaksi samalla kun opettaja antaa ohjeita siitä, mitä sillä tulisi tehdä. Mielestäni tämä keino on alusta asti tuhoon tuomittu, sillä usein oppilaat keksivät

hyvin nopeasti miten soittimesta saadaan ääntä eivätkä keskity opettajan antamiin ohjeisiin. Ymmärrän että esimerkiksi kirjalliseen materiaaliin tutustuessa oppilasta voi helpottaa materiaalin käsiin saaminen, mutta toisaalta sekin voi aiheuttaa oppilaan huomion herpaantumisen. Ehdotankin, että opettaja näyttää ensin itse soittimella, mitä sillä tulisi tehdä, jotta oppilaat saisivat ohjeesta mahdollisimman selkeän ja se palvelisi samalla sekä visuaalista että auditiivista oppijaa. Sen jälkeen voisi hyödyntää tätä kinesteettistä lähestymistapaa soittimen tutkiskelun näkökulmasta.

Rytminen ja melodinen aines kannattaa erottaa, pilkkoa kahteen eri osaan ennen kuin ne toteutetaan yhdessä, huomauttavat 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. Viimeiseksi lisäisin opittuun melodiaan sen oikeat sanat, elleivät ne tukisi rytmin opettelua. Rytmin ja melodian opettelu laaja-alaisesti, eli kaikki oppimistavat huomioiden, tukee hyvin oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, sillä he pääsevät oppimisen ilon varjolla harjoittelemaan heille vaikeita asioita. Tällaiset opetustuokiot ovat hyviä tarkkaavuushäiriöiselle oppilaalle, jotta oppilas saa tilaisuuden purkaa motorista levottomuuttaan. Ne ovat hyviä harjoituksia oppilaalle, jolla on motorisia tai kielellisiä vaikeuksia.

Hammel ja Hourigan (2011) antavat esimerkin musiikin tempomuutosten opettamisesta oppilaille, joilla kognitiivisia ongelmia. Oppilaille annetaan värikkäitä naruja, joilla tehdä aaltoliikettä rytmisissä. Värikäs nauha on visuaalinen ärsyke ja kun sitä liikuttaa, kinesteettinen ja visuaalinen hahmottaminen tukevat oppimista perussykkeestä ja sen vaihtumisesta. (Hammel & Hourigan 2011, 80-81.) Nämä tukevat kuulokuvaa, ns. auditiivista oppimista, jolloin esimerkissä yhdistyvät kaikki hahmottamistavat. Hammel ja Hourigan suosittelivat muutenkin värien käyttöä soittimissa (kielet ja koskettimet) ja nuoteissa sekä muussa materiaalissa. Se helpottaa oppilaita hahmottamaan ja muistamaan eri elementtejä. (Hammel & Hourigan 2011, 89.) Tähän tarkoitukseen on jo kehitetty kuvionuotit, jotka erilaisina muoto-väri-yhdistelminä selkeästi osoittavat mistä sävelestä on kyse, sekä nuoteissa että soittimissa. Kappaleen rakennekin saattaa olla helpompi hahmottaa käyttämällä eri värejä eri

osissa. Väreillä korostaminen auttaa myös oppilasta kiinnittämään huomiotaan ja keskittymään esimerkiksi seuraamaan omaa stemmaansa partituurista.

Opettaja voi valmistella käytettävää kappaletta merkitsemällä nuotteihin oppilaiden vastuuosuudet (soitinten sisääntulot), hyvät hengityspaikat ja harjoitusmerkit sekä kirjoittamalla vieraan kielen lausumisohteita. Kaikkien näiden ohjeiden merkitseminen edellyttää tietenkin selityksiä ja ohjeita eri merkkien ja värien noudattamiseen. Opettajan on myös hyvä osoittaa aina meneillään olevaa tahtia ja pitää tempoa yllä. (Hammel & Hourigan 2011, 90.) Soittimien sisääntulot voi merkata nuotteihin väreillä, kuvilla tai muodoilla. Rumpujen sisääntulon kohdalla voisi olla esimerkiksi pieni kuva rummuista. Harjoitusmerkkejä taas voivat olla erilaiset soittamisessa käytetyt apumerkit, kuten sorminumerot, kielet, välit tai nuottinimet. Tähän kategoriaan kuuluvat myös kuvionuotit. Laulamisen helpottamiseksi hengityspaikkojen ja lausumisohteiden merkitsemisen lisäksi apuna voi käyttää melodialinjaa mukailevia nuolia. Mielestäni nämä merkitsemisohteet eivät kuitenkaan voi olla ympäröitynä kaikki samaan komppilappuun, vaan selkeyden vuoksi kannattaa tehdä omat nuotit lauluun, soittajille ja yhteissoittoon.

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 5 sekuntia, jotta kaikki oppilaat, jotka haluavat vastata kysymykseen, ovat saaneet tarpeeksi aikaa palauttaa asiat mieleensä (Hammel & Hourigan 2011, 89–90). Mielestäni opettajan on silti hyvä opetuksensa lomassa viljellä musiikkisanastoa, kuitenkin samalla selittäen, mitä ne tarkoittavat.

Eri soittimille kannattaa myös olla valmisteltuna eritasoisia tehtäviä, jotta eriyttäminen onnistuisi soittotaidoiltaan eri vaiheissa oleville oppilaille. Esimerkiksi kitaralla voi soittaa samaa kappaletta monella eri tavalla: power-soinnuilla, pikkusoinnuilla (kolme ylintä kieltä), avosoinnuilla, barreé-soinnuilla, näppäilemällä, plektralla tai kappaleessa voi olla erilaisia melodiakulkuja, riffejä tai improvisoitavia sooloja. Joka soittimelle, jota opettajan valitsemassa kappaleessa käytetään, on hyvä valmistella pari taitotasoltaan erilaista tehtävää.

4.3 Ryhmäyttäminen

Oppitunneilla tulisi välttää käytäntöjä, jotka edesauttavat muita syrjivien ryhmien, ”klikkien”, muodostumista. Tällöin osa oppilaista voi jäädä ryhmien ulkopuolelle ja kärsiä yksinäisyydestä. Goldsonin (2001) tutkimuksen mukaan varsinkin oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on suurempi riski eristyneisyyteen kuin muilla, juuri heidän erilaisuutensa vuoksi (Goldson 2001; Hammel & Hourigan 2011, 104). Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että opettaja tietoisesti pyrkii vaikuttamaan luokkahenkeen ja kaverisuhteiden syntyyn. Yksi hyvä keino on sekoittaa istumajärjestys niin, että syrjäytymistä, kiusaamista ja ”klikkiytymistä” ei pääsisi tapahtumaan. Oppilaat kyllä osaavat auttaa toisiaan.

Johtajuus on Hammelin ja Houriganin (2011) esittämä keino rohkaista oppilaita vuorovaikutukseen erilaisten oppijoiden kanssa. Antamalla erilaiselle oppilaalle tilaisuuden johtaa luokkaa tai orkesteria tai antaa valtuuden jakaa soittimia muille, oppilas voi saada positiivista palautetta toiminnastaan muilta oppilailta. Tämä voi antaa oppilaalle itsevarmuutta ja väylän sosiaalistumiseen ryhmässä. Musiikki voi siis toimia oppilaan itsetunnon ja positiivisen vuorovaikutuksen edistäjänä kouluaikana. (Hammel & Hourigan 2011, 115-117.) Tällainen opettajan huomio saattaa myös haitata oppilaan ryhmäytymistä. Oppilaiden ryhmäyttämistä voivat estää huono luokkahenki, joka esimerkiksi vähättelee ja pilkkaa hyvin suoriutumista ja nauraa toisten epäonnen kustannuksella. Liian hyvä suoriutuminen tai epäonnistumisen pelko saattavat sosiaalisen paineen alla muuttua alisuorittamiseksi tai ujoudeksi, jolloin oppilas ei uskalla osallistua tunnilla musisointiin tai heittäytyä musiikin vietäväksi. Itselleni kävi näin lukion ensimmäisen pakollisen musiikinkurssin aikana. Kun ryhmä oli minulle aivan uusi ja luokkahengessä oli vahva syrjimyksen maku, seurauksena oli se, etten liiemmin osaamisestani huudellut. En halunnut päätyä luokan silmätikuksi. Cantell (2010) mainitseekin, että luokan ilmapiiri vaikuttaa hyvin paljon oppilaiden uskallukseen toimia tunnilla. Luokan myönteisen toimintakulttuurin saavuttaminen kuitenkin vaatii pitkäjänteistä työtä. (Cantell 2010, 99.)

Ryhmätyöt ja projektit vaativat yhteistyötä. Hammel ja Hourigan (2011, 116) tuovat esille luokkienväliset esitykset, ryhmäsävellysovet ja kamarimusiikin ryhmäytymistä edistävinä tekijöinä. Kouluissa esityksiä voisivat olla erilaiset konsertit ja musiikinäytelmät ja kamarimusiikki tässä yhteydessä voisi pikemminkin olla bändi- tai orkesterisoittoa. Muita ryhmätyön malleja musiikin tunneilla voisivat olla erilaiset rastit, joita oppilaat kiertävät

ryhmissä. Uuteen kappaleeseen voi vaikkapa tutustua niin, että yhdellä rastilla opetellaan soittamaan kitaraa ja toisella pianoa. Tällaisissa tehtävissä oppilailla on aktiivinen rooli opittavan asian haltuun ottamisessa, joten opettajan on syytä tarkkailla oppimisen etenemistä. Ryhmätyöt ja projektit auttavat oppilaita tutustumaan toisiinsa, joten opettajan kannattaa etukäteen rakentaa ryhmät oppilaiden välistä vuorovaikutusta edistäen. Cantell (2010) huomauttaakin kirjassaan, että ryhmämuotoinen opiskelu voi rohkaista hiljaista oppilasta ja tarjota hänelle osallistumismahdollisuuksia erilaisissa sosiaalisissa yhdistelmissä ja rooleissa. Siltikin pienryhmätoiminnasta voi jäädä ulkopuolelle. Oppilaita osallistavat menetelmät opetuksessa jättävät opettajalle enemmänkin ohjaavan roolin, jolloin hän saa mahdollisuuden tarkkailla oppilaitaan ja tukea heitä. Vastaamiseen voi kannustaa antamalla vastausvuorot järjestyksessä, jotta kaikki pääsevät ääneen, tai asettamalla tavoitteita oppilaan tuntiaktiivisuuden edistämiseksi, esimerkiksi sovitaan, että oppilas viittaa joka tunti ainakin yhden kerran. (Cantell 2010, 18–24.) Tällaiset oppilaita osallistavat oppimismenetelmät saattavat myös antaa oppilaille oppimisen kannalta paljon enemmän kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus. Oppilaat saavat enemmän päätäntävaltaa oppitunnin kulkuun ja he oppivat tärkeitä elämännhallinnallisia taitoja, kuten päämäärätietoista suunnittelua ja vastuuta omasta tekemisestä.

5 MUSIIKINOPETUS HETEROGEEENISELLE OPPILASRYHMÄLLE

Heterogeenisessä luokassa kaikki oppilaat ovat erilaisia. Musiikinopetus on mielestäni yksi vaativimmista aineista koulussa juuri sen takia, että musiikintunnilla voi olla hyvin paljon taitotasoltaan erilaisia oppijoita. Musiikin pakollisissa opinnoissa voi myös olla oppilaita, jotka suhtautuvat opetukseen kielteisellä asenteella ja hankaloittavat tunnin kulkua käytöksellään. Hammel ja Hourigan (2011) toteavatkin inklusiivisen musiikinopetuksen yleisen huolen kiteytyvän oppilaiden käytökseen luokassa. Heterogeenisen oppilasryhmän opettaminen vaatii kattavaa tietämystä musiikista, ennenkaikkea halua opettaa kaikille oppilaille tasavertaisesti sekä paljon aikaa ja paneutumista kaikille sopivan opetuksen suunnitteluun. Hyvin valmistellussa luokahuoneessa kaikkien oppilaiden tarpeet on huomioitu ja siellä vallitsee optimaalinen järjestys soittimille ja muille materiaaleille, joita luokkatilassa käytetään. Oppilaiden sosialisointi on huolehtiva ja hyväksyvä inklusiivinen ympäristö, mikä edistää kaikkien oppilaiden oppimista. (Hammel & Hourigan 2011, 88, 97.) Opettajan siis tulisi tarjota kaikille oppilailleen mahdollisuuden onnistua. Musiikkihan on tarkoitettu kaikille riippumatta asenteesta, käytöksestä, oppimisvaikeuksista, lahjakkuudesta tai monikulttuurisesta taustasta.

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. Musiikinopetuksessahan on hyvin heterogeenisiä oppilasryhmiä. 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. Ehkä opettajille pitäisikin eriyttämisen helpottamiseksi kehittää työkaluksi jonkinlainen kaavio, johon voisi helposti merkkimalla saada ylös kaikki tärkeimmät musiikinopetuksen eriyttämisessä tarvittavat seikat. Kaaviossa siis voisi näkyä esimerkiksi eri aihealueita (musiikillisia tai ulkomusiikillisia), joita opetuksen lomassa kannattaa huomioida. Tästä alkuhuomiosta saattaisi olla helppo rakentaa mielikuva oppilaan osaamisen kehityksestä musiikinopetuksen päätyttyä. Toisin sanoen oppilaat arvioitaisiin tietyiltä osin opetuksen alussa ja lopussa, jotta opetuksen tavoitteet olisivat selkeät ja arvosana rakentuisi nimenomaan yksilöllisestä

kehityskaaresta. Luulen, että tätä musiikinopettajat tiedostamattomasti tekevätkin, mutta tästä työkalusta voisi olla hyötyä ainakin aloitteleville musiikinopettajille. Musiikinopettaja voi myös yhteistyöllä muiden opettajien kanssa ja observoimalla muita tunteja saada selville oppilaidensa erityispiirteet.

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”. Pakko kuihduttaa inspiraation eikä tällöin välttämättä jakseta panostaa opettamiseen enää yhtä paljon. Siksi tuleekin kiinnittää erittäin paljon huomiota omaan työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Opettajat kuitenkin tarvitsevat innovatiivista otetta opetukseensa, jotta oppilaiden luokkaan tuoma erilaisuuden rikkaus ei jää hyödyntämättä. Musiikki on niin laaja aihealue, että oppilailta on siitä varmasti myös jotain omaa sanottavaa. Erityisesti monikulttuurisilta oppilailta voisi saada lisäväriä musiikinopetuksen sisältöihin.

Opettajajohtoisen ja –lähtöisen musiikinopetuksen sijaan opetus ja oppiminen voivat lähteä myös 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 osallistuvat opetustoimintaan ja eriyttämiseen. Tällöin pystytään suunnittelemaan juuri sellainen oppimisympäristö, jossa eriyttäminen on tiiviisti osa kaikkea toimintaa. Musiikinopetuksessa mielestäni 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.

Olen alkanut miettimään tämän kunnianhimoisen kandidaatin työni tarkoitusta. Olen tullut siihen tulokseen, että haluaisin tulevaisuudessa olla mahdollisimman hyvä opettaja, joka ottaa kaikki oppilaansa huomioon. Minulla on ollut aina mottona lause: ”yritä parhaasi”. Olenkin ehkä mottoni myötä halunnut selvittää, miten opettajana pystyisin antamaan parastani. Mistä musiikinopetuksen pitäisi lähteä, että kaikki oppilaat olisivat samalla viivalla? Haluaisin, että kaikki oppilaat saavat musiikista yhtä paljon irti kuin minä siitä olen saanut. Haluaisin kehua ja kannustaa kaikkia oppilaita ja haluaisin nähdä oppilaiden kirkkaat silmät kun he oivaltavat jotain uutta ja saavat toteuttaa musiikillista minäänsä. Haluan niin palavasti opettaa ja olla hyvä siinä. Kandidaatin työni perimmäinen kysymys tiivistettynä onkin: kuinka voisin olla riittävän hyvä opettaja?

LÄHTEET

- Ahonen, T. (2002). Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 269–290). Helsinki: WSOY.
- Ahti, H. (2005). Kuuleminen vuorovaikutus- ja oppimisprosessina. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille* (s. 53–68). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alila, S. (2005). Kun kuulo ei selitä kaikkea. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille* (s. 131–144). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T., & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s. 299–331). Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. (2013a). Erityispedagogiikan peruskurssi. Luentomateriaali. 1.10.2013
- Aro, M. (2013b). Erityispedagogiikan peruskurssi. Luentomateriaali. 8.10.2013
- Aro, T. & Närhi, V. (2003) *KUMMI 2: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa*. Jyväskylä: Siirtopaino: Niilo Mäki Instituutti.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dancing Dots (2005). Haettu 20.3.2014 osoitteesta <http://www.dancingdots.com/main/index.htm>
- Haaparanta, E. (2003). Kultakutri, laululintu ja villiviikari: Visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppija kuulemansa, lukemansa ja näkemänsä tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu.
- Hammel, A.M. & Hourigan, R.M. (2011). *Teaching music to students with special needs : a label-free approach*. New York: Oxford University Press
- Kaikkonen, M. (2009). Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 203–218). Jyväskylä: FiSME ry.
- Ketonen R., Salmi P. & Tuovinen S. (2008). Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin?: kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (s. 33–52). Jyväskylä: PS-kustannus: Niilo Mäki Instituutti.

- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 127–189). Helsinki: WSOY.
- Korkman, M. (2002). Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 95–126). Helsinki: WSOY.
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä, S. (2005). Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille* (s. 83–130). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhela-Risteelä, V. (2014). Kuulluksi tulemisen pedagogiikka. *Soolibooli*, 5(1), 6–10.
- Lyytinen, H. (2002). Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 43–93). Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, H. & Ahonen, T. (2002). Aluksi. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 40–42). Helsinki: WSOY.
- Niilo Mäki Instituutti (2014). Kolmiportainen tuen malli. *LukiMat*. Haettu 21.3.2014 osoitteesta <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Nissilä, L. (2009). Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 6–19). Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 36–63). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 3.2.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: www.oph.fi
- Pitkänen K., Dufva M., Harju L., Latva T. & Taittonen L. (2008). Vieraat kielet. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin?: kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s. 81–96). Jyväskylä: PS-kustannus: Niilo Mäki –instituutti.
- Rasa, J. (2005). Esteetön kuunteluympäristö. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla: opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille* (s. 7–30). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, P & Ahonen, T. (2002). Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* (s. 191–234). Helsinki: WSOY.
- Salo, J. (2009). Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 189–201). Jyväskylä: FiSME ry.
- Sarlin, H.-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 20–35). Helsinki: Opetushallitus.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2012. [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 3.2.2014.
http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2010. [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus. Haettu: 3.2.2014.
http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvatus*. Helsinki: WSOY.

Toissijaiset lähteet

- Barkley, R.A., DuPaul, G.J. & McMurray, M.B. (1990). A comprehension evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 58, 775–789.
- Conroy, M., Sutherland, K., Snyder, A. & Marsh, S. (2008). Classwide interventions: effective instruction makes a difference. *Teaching exceptional children*, 40(6), 24nd burnouts: *Social categories and identity in high school*. New York: Teachers College Press.
- Goldson, E. (2001). Maltreatment among children with disabilities. *Infants and Young Children*. 13(4), 44–54.
- 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.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.