

SOVELLETUN KUVATUEN KÄYTÖN MAHDOLLISUUDET ALAKOULUN INKLUUSIOLUOKAN MUSIIKINTUNNEILLA

**Jyväskylän yliopisto
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuslaitos**

Pro gradu -tutkielma

2021

**Tekijä: Julia Hansson
Oppiaine: Musiikkikasvatus
Ohjaaja: Suvi Saarikallio**



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Julia Hansson	
Työn nimi Sovelletun kuvatuken käytön mahdollisuudet alakoulun inklusioluokan musiikintunneilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 82 + 6 liitettä (13 sivua)
Tiivistelmä <p>Tämä pro gradu -tutkimus käsittelee kuvatuken käyttöä alakoulun inklusioluokan musiikintunneilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla ja missä määrin kuvatukea on mahdollista hyödyntää musiikinopetuksen työkaluna inklusioluokkia opettaessa. Tutkimus ottaa myös kantaa siihen, mitkä ovat kuvatukimenetelmän hyvät ja huonot puolet ja mitä kannattaa ottaa huomioon kuvatukea hyödyntävää opetusta suunniteltaessa ja käytettäessä. Tutkimus on laadullinen, empiirinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä.</p> <p>Tänä päivänä ei ole realistista ajatella, etteikö aineenopettaja tulisi omissa opetusryhmissään koskaan kohtaamaan oppilaita, joilla on eriasteisia erityistarpeita. Tutkimuksen tulosten perusteella kävi ilmi, että inklusioluokka on opettajalle haasteellinen pedagoginen yhtälö. Työelämässä opettaja tarvitsee ennen kaikkea käytännönläheistä tietoa.</p> <p>Multimodaalinen tapa opettaa palvelee mahdollisimman monia oppilaita, mutta aineisto paljasti toisaalta inklusioitujen oppilaiden tarvitsevan hyvin selkeitä ohjeita toimiakseen odotetulla tavalla. Uuden työtavan käyttöönotto on aina prosessi, jossa kokeilun, muokkaamisen ja soveltamisen kautta muodostetaan ajan myötä vakiintunut tapa toimia, myös kuvatuken käyttöönoton tapauksessa.</p> <p>Kun oppitunnin sisällön vaiheet ovat oppilailta tiedossa, luodaan kaikille oppilaille parempi ja turvallisempi oppimisympäristö ja annetaan paremmat edellytykset oppimisen onnistumiselle. Jokaisen oppilaan oppimista voi tehostaa ja edesauttaa toimivalla struktuurilla. Kuvatuken käyttö on yksi tapa lisätä struktuuria opetukseen.</p> <p>Kuvatuki voi olla hyödyllinen työkalu musiikinopettajalle, mikäli muut opetuksen rakenteet tukevat kuvatuken käyttöön ottamista. Se ei yksinään muuta opetustilanteita merkittäväällä tavalla, mutta voi tehostaa oppimista sillä ehdolla, että muut oppimisjärjestelyt ovat kunnossa.</p>	
Asiasanat – musiikkikasvatus, kuvatuki, inklusio, eriyttäminen, erityispedagogiikka	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Inklusion periaatteet	3
2.1	Integraatio vai inkluusio?	6
2.1.1	Inklusio osana opetussuunnitelmaa	7
2.1.2	Kolmiportaisen tuen järjestelmä puhuu inklusion puolesta	8
2.2	Tutkimuksen opetusryhmään kuuluvien oppilaiden oppimishaasteet	9
2.2.1	Autismin kirjo (ASD).....	11
2.2.2	FAS.....	14
2.2.3	Erityisen oppijan erityiset haasteet.....	16
3	Mahdolliset haasteet ja ensisijaiset resurssit inklusioluokan musiikinopetuksessa	18
3.1	Opetustoiminnan strukturointi	21
3.2	Eriyttäminen	24
3.3	Musiikinopettajankoulutusten erityispedagogiset sisällöt	27
3.3.1	Oulun yliopisto	30
3.3.2	Jyväskylän yliopisto	31
3.3.3	Sibelius-Akatemia	32
3.4	Koulunkäyntiavustajat	33
4	Kuvakommunikointi ja kuvatuki	35
4.1	Toimintaperiaate, käyttö ja käyttäjät	36
4.2	Erilaiset menetelmät ja sovellukset	38
4.3	Kuvatuki opettajan työkaluna	40
5	Tutkimusasetelma	42
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset	42
5.2	Tutkimusmenetelmien valinta	43
5.2.1	Hermeneuttinen kehä	45
5.2.2	Laadullinen tutkimus	46
5.2.3	Havainnointi.....	47
5.2.4	Puolistrukturoitu haastattelu	48
5.3	Tutkimusaineiston keruu ja analyysi	49
5.3.1	Haastattelun analyysi.....	51
5.3.2	Videomateriaalin analyysi.....	52
5.4	Tutkijan rooli ja arvopohja	54
5.5	Tutkimuksen eettisyys	56
6	Tutkimuksen tulokset	57
6.1	Alkuhaastattelu	57
6.1.1	Käsitykset ja havainnot inklusoiduista oppilaista	57
6.1.2	Käsitykset ja havainnot inklusioluokasta opetusryhmänä	59
6.1.3	Opettajan oma osaaminen ja työkalut.....	60
6.2	Vertailutunnin yhteenveto	62
6.3	Intervention valmistelut	63
6.4	Yhteenveto ensimmäisestä interventiokerrasta	64
6.5	Yhteenveto toisesta interventiokerrasta	66
6.6	Yhteenveto kolmannesta interventiokerrasta	67
6.7	Kaikkien tuntihavaintojen yhteenveto	68

7 Johtopäätökset ja pohdinta.....	73
7.1 Tutkimustulosten luotettavuus	75
7.2 Jatkotutkimusaiheita.....	76
Lähteet.....	77
Liitteet.....	83

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe on kuvatuon soveltava käyttö musiikinopetuksessa, eritoten inkluusioluokalla alakoulussa. Kuvakommunikointi tarkoittaa kuvasymbolien käyttöä puheen ja sanattoman viestinnän rinnalla ja kuvatuki on tästä kevyempi muoto, jolloin kuvilla tuetaan ja selkeytetään esimerkiksi puhutun puheen sisältöjä. Olen itse käyttänyt kuvatukea erilaisten arkitilanteiden helpottamiseksi työskennellessäni autismispektriin kuuluvien nuorten parissa eri yhteyksissä. Hyödyntämällä tarkoituksenmukaisia kuvia opetuksen tueksi voidaan luoda erittäin selkeä tapa viestiä ja siitä voivat hyötyä parhaimmassa tapauksessa kaikki oppilaat.

Kuvalla voi viitata asiaan, tai tässä yhteydessä esimerkiksi musiikintunnin työvaiheeseen, ja on keino paremmin havainnollistaa oppitunnin sisältöä oppilaille. Kuvia voidaan käyttää opetuksessa erittäin monipuolisesti, mutta kuvaohjeen kuuluisi aina olla mahdollisimman selkeä ja yksiselitteinen. Tässä tutkimuksessa kuvatukea käytetään lähinnä auttamaan oppilaita ymmärtämään oppitunnin rakennetta ja erilaisia työvaiheita, jolloin menetelmästä on apua esimerkiksi myös työrauhan ylläpitämisessä. Tutkielmani tarkoitus on palvella musiikkikasvatuksen käytännön työtä ja sen kehittämistä monikanavaisen opetuksen avulla.

Olen musiikkikasvatuksen lisäksi opiskellut musiikkiterapiaa ja aiemmin kandidaatin tutkielmissani tutkinut sekä pakko-oireiden (OCD:n) että autismispektrin (ASD-oireyhtymän) erityispiirteitä niin musiikkiterapian kuin musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Kiinnostuin aikaisempien kirjallisten töiden myötä selvittämään, millaisin keinoin on konkreettisella tasolla mahdollista helpottaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista musiikintunneille. Erityiskasvatuksen kentällä on viime vuosina tapahtunut paljon muutoksia; inkluusio ja eriyttäminen tuntuvat molemmat olevan hyvin monessa yhteydessä käytettyjä termejä. Henkilökohtaisesti kannatan erityisoppilaiden inkluusiota yleisopetukseen ja olen saanut nähdä hyviä tuloksia tämän toiminnan seurauksena. Selvää on, että musiikki yhdistää oppilaita kuitenkin sillä ehdolla, että kaikki voivat osallistua opetukseen ja nauttia musiikin tekemisestä.

Useimmiten erityisoppilailla on hyvät mahdollisuudet osallistua musiikinopetukseen olettaen, että musiikinopettajalla on riittävän hyvät työkalut voidakseen tukea näitä erityisoppilaita tarkoituksenmukaisella tavalla. Erilaisiin diagnooseihin perehtyminen ja omien pedagogisten

tietotaitojen päivittäminen ovat ensisijaisia tapoja auttaa erilaisia oppijoita selviämään koulumaailman haasteista ja saamaan hyviä kokemuksia musiikintunneilta.

Tutkimusaiheeni on mielestäni ajankohtainen ja relevantti, sillä musiikkikasvattaja kohtaa nykypäivän työelämässä hyvin heterogeenisiä ryhmiä. Musiikissa ei yleensä järjestetä minkäänlaista erityisopetusta ja juuri tästä syystä musiikkikasvattaja todennäköisesti kohtaa opetusurallaan monenlaisia oppijoita. Taito- ja taideaineissa välttämättä myönnetä samanlaisia resursseja kuin lukuaineiden tunneilla. Miten musiikinopettaja pärjää mahdollisimman hyvin yksin luokassa ja voiko kuvatuki olla toimiva työkalu?

Olen pitkään ollut kiinnostunut musiikkiterapiasta ja erityispedagogiikasta ja toivon voivani tulevaisuudessa työskennellä musiikkikasvattajana myös jossain määrin erityisoppilaiden kanssa. Erityispedagogiikka tarjoaa loistavia menetelmiä ja keinoja, joita luokan- ja aineenopettajatkin voivat täysin muokkaamattomina tai sovelletusti hyödyntää opetuksessaan, mutta tietoa niistä ei vielä tässä vaiheessa mielestäni tarjota riittävässä määrin luokan- ja aineenopettajankoulutuksissa.

Pro gradu -tutkielmassani olen sovelletusti käyttänyt samaa teoriapohjaa kuin kandidaatintutkielmassani (Hansson 2017).

2 INKLUUSION PERIAATTEET

”On loistava ajatus, että kaikki oppilaat pääsevät samaan kouluun. Se ei kuitenkaan riitä. --- Kriittisen näkökulman mukaan koulun tulee muuttua, ei lapsen” (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 19, 37).

Inkluusiolla tarkoitetaan korkealaatuista opetusta, jonka tavoitteena on kaikkien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Kun koulussa opettavana on koko ikäluokan kirjo, edellyttää tämä opetukselta monimuotoisia ja joustavia järjestelyjä. Sana inkluusio viittaa mukaan ottamiseen ja mukaan kuulumiseen. Inklusion tehtävä on mahdollistaa jokaisen oppilaan osallisuutta ja tasa-arvoa. Yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen on tärkeä osa toimivan inklusion toteutumista ja hyvä pohja oppimiselle. Inklusio perustuu demokraattisten yhteiskuntien pyrkimykselle tasa-arvoon. Lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, resurssit (esimerkiksi valtionavut) ja tieto ohjaavat kaikki inklusion toteutumista käytännön tasolla. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 13, 16, 35, 37; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 53.)

Inkluusiivinen opetus tulisi aina toteutua koko koulun oppimisympäristön tasolla. Tämä vaatii tietoista asenteiden ja toimintakulttuurin muuttamista, joustavuutta ja tiivistä yhteistyötä opettajien ja ajoittain myös muun henkilöstön välillä. Inklusion toteuttaminen on yhteistyötä. Joustavia opetusratkaisuja ja monipuolista tukea ei voi eikä tarvitse toteuttaa yksin. Yhteisopettajuus ja vuorovaikutteinen moniammatillinen työskentely edesauttavat inklusion toteutumista. Ei siis riitä, että inkluusio toteutuu yksittäisen opettajan tasolla. Jotta inkluusiivinen opetus voisi todella toteutua, menevät yhteisesti sovitut menettelytavat yksittäisen opettajan toimintavapauden edelle. Ammatillaiset toimivat yhdessä oppilaiden hyväksi. (Nordlund 2006, 13; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 53; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 26-28, 31-32, 35.)

Jotta koulumaailmassa tapahtuisi todellinen muutos kohti inkluusiivisempaa opetusta, on kiinnitettävä erityistä huomiota ulkoisten sijaan koulutukseen. Tieto toimii perustana kehitykselle. Toimintakulttuurin muutosta ei saada aikaan, mikäli muutos riippuu vain parin opettajan pyrkimyksistä. Valitettavan usein inklusion periaatteita ajavat hankkeet jäävät lyhyiksi kokeiluiksi yhteisen arvopohjan ja suunnan puuttuessa, jolloin kaikki muutostyö on hyvin raskasta. Pysyvä muutos koulumaailmaan saadaan aikaan jakamalla tietoa erityistä tukea kaipaavista oppilaiden tarpeista kaikille: koulun henkilökunnalle, oppilaille ja vanhemmille.

Tiedon myötä ennakkoluulot vähenee ja ymmärrys oppilaiden ajoittain haastavaa käytöstä kohtaan lisääntyy. (Lundin 2007, 11-12, 17.)

Yhteenkuuluvuuden tunne edistää oppimista. Luokan dynamiikka muotoutuu ajan myötä ja siitä tulee kaikille oppilaille tuttu ja turvallinen oletustila. Pysyvyys on yksi tärkeimmistä rakenteellisista ominaisuuksista koulussa onnistumisen kannalta. Toisin sanoen, oppilaat pärjäävät huomattavasti paremmin saadessaan opiskella tuttujen luokkatovereiden kanssa. Inklusion toimivuus voidaanakin mitata mm. yksilön mahdollisuuksilla osallistua koulu yhteisön toimintaan. (Saloviita 2013, 26; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 20-22.)

Darrowin (1999) tutkimuksessa inklusio koettiin arvokkaaksi ja hyödylliseksi niin tavallisille oppijoille kuin erityisoppijoillekin. Inklusiivinen opetusryhmä edistää suvaitsevaisuutta, kehittää monipuolisia sosiaalisia taitoja ja tarjoaa yhteenkuuluvuutta. Opettajat kokivat inklusiivisen ajattelun ja monipuolistuneiden opetustapojen edistäneen kaikkien oppilaiden oppimista, ei pelkäästään erityisoppijoita. (Darrow 1999, 269-271.) Oppilaiden jakaminen tasoryhmiin ei vaikuta merkittävästi oppimistuloksiin, ellei käytössä ole erilliset opetussuunnitelmat. Tällöin lahjakkaat oppilaat pärjäävät paremmin ja heikot oppilaat huonommin. Ilmiötä on selitetty myös opettajien työmotivaation kautta – lahjakkaiden oppilaiden opettaminen innostaa enemmän kuin heikkojen. Koska erityisoppilailta saatetaan odottaa vähemmän, erityisopetuksen tavoitetaso on usein matalampi ja tehtävät helpompia. (Saloviita 2013, 26; 29.) Toimivalla inklusiolla varmistetaan kaikkien, mutta varsinkin erityisoppilaiden, oppimista yksilöllisiä tarpeita huomioimalla (Nordlund 2006, 13).

Koistinen (2012) kokee, että opetuksessa varsinainen inklusio erityisryhmien ja tavallisten opetusryhmien välillä jää koulussa vähäiseksi. Yleisopetuksen musiikintunneilla on helppoa olettaa, että kaikki oppilaat osaavat keskittyä, lukea, seurata, kuunnella, kuulla ja ymmärtää sekä toimia ohjeiden mukaan, jolloin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on edettävä samoilla ehdoilla. Inklusio-ajatukseen pohjautuva opetus on parhaimmillaan tasavertaista ja mutkatonta, mutta tämä edellyttää etukäteissuunnittelua. (Koistinen 2012, 3-4, 6.) Musiikkikasvattaja on kuitenkin aina musiikinopetuksen kognitiivisten, psykomotoristen ja sosiaalisten edellytysten asiantuntija. Hän tietää myös, millä tavalla musiikki voi edesauttaa näiden osa-alueiden kehittymistä. Näin ollen hänen tulisi näin ollen saada vaikuttaa erityisoppilaiden sijoituspäätöksiin. (Damer 2001, 17-18.)

Moni musiikinopettaja jää usein lähes kokonaan vaille riittävää tukea inklusion haasteiden edessä (Nordlund 2006, 13). Saatetaan ajatella erityisoppijan pärjäävän musiikin tunneilla ”tarpeeksi hyvin” ilman erityisiä tukitoimenpiteitä. Musiikin opetusryhmiä suunniteltaessa ei välttämättä ole otettu erityistarpeita lainkaan huomioon. Damer (2001, 17-18) kuvailee inklusion alkuaikojia, jolloin opettajat kohtasivat täysin aiheeseen perehdyttämättöminä erilaisia erityisoppilaita omissa opetusryhmissään. Yleisopetuksen opettajilta odotettiin yhtäkkiä taitoa suunnitella kaikille inklusiivista opetusta, ilman siihen soveltuvaa koulutusta. Varsinkin musiikinopetuksen kohdalla saatettiin sijoittaa erityisoppilaita yleisopetuksen opetusryhmiin konsultoimatta opettajaa asiasta etukäteen.

Nordlund (2006, 13) toteaa eniten tietoa inklusiokäytännöistä löytyvän muualta kuin musiikkikasvatuksen kentältä. Hänen näkemyksensä mukaan musiikinopettaja joutuu erityisoppijoita opettaessa useimmiten ”täydentämään aukot” ja luomaan omiin tarkoituksiin soveltuvaa tietoa sen pohjalta, mitä aiheesta sattuu löytymään. Musiikinopettajan rooli ja asema toiminnan ja tiedon jäsentäjänä on kuitenkin täysin ehdoton, sillä vain musiikinopettaja itse tietää, mitä toimintaa hän on suunnitellut oppitunnille ja miten toiminnan ohjaamista voisi parhaiten toteuttaa.

Esimerkkejä mahdollisista resursseista inklusion toteuttamisen edistämiseksi:

- 1) pienempi luokkakoko
 - 2) koulunkäyntiavustaja(t)
 - 3) resurssiopettajan tai erityisopettajan riittävä tuki
 - 4) yhteisopetus
 - 5) uusien opetusvälineiden tai teknologian monipuolinen hyödyntäminen
- (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 35.)

Usein keskustelu inklusion toteuttamisesta käytännön tasolla pyörii budjetin ja resurssien ympärillä. Lisäksi korostetaan monesti, että oppilaalla on oltava diagnoosi, ennen kuin voi ryhtyä aputoimenpiteisiin. Pahimmassa tapauksessa ”inklusiivinen kasvatus” on valitettavasti synonyymi säästötoimille, eikä kouluille läheskään aina myönnetä riittäviä tukitoimia toimivan inklusion toteuttamiselle. Kunnat joutuvat järjestämään yhä monimuotoisempaa opetusta niukemmilla resursseilla, joten nykyiset järjestelyt ovat aiheuttaneet valtiolle näennäistä säästöä. Kun opettajalla ei ole työkaluja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, oppimistulokset suurella todennäköisyydellä laskevat pitkällä tähtäimellä ja opettaja saattaa lopulta uupua. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 51; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 14.)

Perusopetuksessa on korostettu jokaisen oppilaan oikeutta käydä koulua lähikoulussa ja saada tarvitsemansa tuen siellä, jolloin erityiskoulut käyvät ajan myötä tarpeettomiksi. Nykypäivänä huoltajat kuitenkin saattavat valita lapselleen erityiskoulupaikan, johtuen hyvistä resursseista ja henkilökunnan ammattitaidosta. Voiko suomalainen lähikoulu tulevaisuudessa vastata paremmin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin? (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 37; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 53.)

Inkluusio saattaa tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Vaikka määritelmät joskus vaihtelevat, voi kuitenkin todeta inklusion toteuttamisen vaativan laajamittaisia ponnisteluja, sillä inklusion periaatteiden mukaan tuen tulee saapua oppilaan luo. (Nordlund 2006, 13; Vitka 2021a.) Inklusiivinen opetus on myös pitkään ollut kansainvälinen tavoite. On todettu, että inklusiivinen opetus johtaa parempiin oppimistuloksiin verrattuna erottelevaan opetusmaliin. Saloviidan mielestä inkluusio tulee kuitenkin vasta, jos ja kun opettajat sitä itse haluavat. (Saloviita 2013, 87, 94.)

2.1 Integraatio vai inkluusio?

Inkluusio on ratkaisuoitoitunutta, jatkuvaa muutosta ja mahdollisuuksien selvittämistä, ei vain eritasoisten oppilaiden integroimista. Se ei myöskään ole kopioitava malli, vaan sarja pieniä järjestelyjä ja toimintoja. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 15.) Erityisluokan oppilaat marginalisoituvat helpommin ja useiden tutkimusten mukaan erityisluokkajärjestelyt eivät juuri hyödytä erityisoppilaita tai muita oppilaitakaan. Tavalliselle luokalle sijoitettujen erityisoppilaiden paremmat tulokset koskevat niin kouluaineita kuin sosiaalista sopeutumista ja myöhemmän elämän menestystä. Kansainvälisten julistusten ja sopimusten myötä on pyritty purkamaan erityisluokkajärjestelmää, mutta kehitys on ollut hidasta. Syy voi olla opettajien pelko inklusion aiheuttamasta lisätyöstä. (Saloviita 2013, 31-37.)

Erityisopetuksen kehitysvaiheet voidaan Saloviidan (2013, 89, 93, 95) ja Takalan ym (2020, 15-16, 18-19) jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: segregatio, integraatio ja inkluusio.

Yksilöllisen tuen tarpeessa olevat lapset ovat 1800-luvulta melkein tähän päivään saakka suurimmaksi osaksi käyneet koulua erityisluokalla tai jopa erityiskoulussa, kuitenkin

yleisopetuksen ulkopuolella. Segregaation aikakausi, joka voidaan katsoa kestäneen jopa 1970-luvulle asti, puhui poissulkemisen puolesta esimerkiksi laitosten muodossa.

Integraatioon siirryttäessä (noin 1970-1995) erityisopetuksen järjestäminen yleistyi. Integraatiomalli ei kuitenkaan suoraan hyväksynyt vammaisia henkilöitä osaksi tavallista yhteiskuntaa. Ajateltiin, että oppilasta on mahdollista erityisympäristöissä ”kuntouttaa”, jonka myötä osallistuminen yleisopetukseen voisi olla mahdollista. Integraatiovaiheessa erityisopetukseen kuuluva oppilas on kuitenkin saattanut ”vierailta” määrätyn ajanjakson yleisopetuksen puolella. Integraatio onkin toiminut inklusion välivaiheena.

Inklusio puolestaan (noin vuodesta 1995 eteenpäin) peräänkuuluttaa kaikkien osallistumista ilman sille asetettuja ehtoja. Tuen tarve ei enää määrittele paikkaa, jossa oppilas käy koulua. Inklusio toteutuu normaalissa ympäristössä, yksilöllisellä tuella. Opetus muokataan monimuotoiseksi siten, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus oppia omista lähtökohdistaan käsin. Inklusio koskee kaikkia oppilaita ja juontaa juurensa lasten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehityksestä. Suomessa voidaan kuitenkin edelleen löytää erityisen tuen pienryhmiä, erityiskouluja tai muita mukautettuja oppimisympäristöjä, jossa lapsi opiskelee pienemmissä ryhmissä kuin yleisopetukseen kuuluvat lapset. Kehitys kohti todellista inklusiota on vielä alkuvaiheessa ja käytännön muutokset eivät ole edenneet samaa vauhtia kielellisten muutosten kanssa.

Myös peruskoululain teksteissä on tapahtunut huomattavia muutoksia vuosien varrella. Peruskouluun voi kuulua erityisluokkia. Erityisluokista voidaan muodostaa koulu (Peruskoululaki 476/1983, 5§). Tästä kaksikymmentä vuotta eteenpäin lakiteksteissä on havaittavissa toinen sävy. Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Peruskoululaki 477/2003, 3§). Näistä esimerkeistä käy siis ilmi, että opetuksen järjestelyissä on pyritty koko ajan siirtymään kohti inklusiota.

2.1.1 Inklusio osana opetussuunnitelmaa

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 sanaa inklusio on käytetty ainoastaan kerran: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (luvussa *Perusopetuksen tehtävä*,

POPS 2014). Sanaa ei kyseisessä luvussa selitetä, joten paikalliset tulkinta- ja päätätämämahdollisuudet saattavat vaihdella eri-arvoistavista tasa-arvoistaviin. Sen sijaan opetussuunnitelmasta löytyy useita mainintoja inklusion perusarvoista 1) *tasa-arvo*, 2) *osallisuus*, 3) *yhteisöllisyys* ja 4) *erilaisuuden arvostaminen*. (POPS 2014; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 23-24; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 55.)

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan 1) tasa-arvon yhteydessä käsitteet demokratia, yhdenvertaisuusperiaate, oikeudenmukaisuus, ihmisarvon loukkaamattomuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Syrjimättömyys liittyy läheisellä tavalla sekä tasa-arvoon että inklusioon. 2) Osallisuuden tunne vahvistaa koko yhteisöä. Osallisuuden kokemusta ovat tukemassa yhdessä toimiminen, hyvinvointi, kuulluksi tuleminen, sekä huoltajien osallisuus ja mahdollisuus osallistua koulutyöhön ja sen kehittämiseen. Koulun toimintakulttuuri on näin ollen osallisuuden tukemisen perusta, joka tukee oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä ja kasvamista aktiivisiksi kansalaisiksi. Osallisuuden tulee näkyä myös koulun arviointikulttuurissa. (POPS 2014; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 55-57.)

3) Yhteisöllisyys on opetussuunnitelman perusteissa mainittu lähinnä oppilashuollon yhteydessä. Koulu on tosin tuotu esille oppilaiden myönteisen identiteetin rakentavana yhteisönä. Toimintakulttuurin ydin on oppiva yhteisö. 4) Erilaisuuden arvostaminen nojaa opetussuunnitelman perusteissa Suomen perustuslakiin, yhdenvertaisuuslakiin ja YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, joiden mukaan ihmistä ei ilman hyväksyttävää perustetta saa asettaa eri asemaan henkilöön liittyvän syyn perusteella. Toisin sanoen erilaisuuden arvostaminen voidaan tässä yhteydessä nähdä synonyymina syrjimättömyydelle. Perusopetuksen tehtävä on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä, mutta erilaisuuden arvostaminen on jäänyt vähälle huomiolle opetussuunnitelman teksteissä. (POPS 2014; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 57-58.)

2.1.2 Kolmiportaisen tuen järjestelmä puhuu inklusion puolesta

Koulumaailmassa tärkeä muutos 2010-luvun alussa oli siirtyminen kaksiosaisesta opetuksesta (yleisopetus tai perusopetus) kolmiportaisen tuen järjestelmään (yleinen, tehostettu tai erityisopetus). Tarkoituksena oli hillitä erityisopetuksen kasvua ja luoda erityisopetusta joustavampi ja kevyempi tukimuoto, sillä Suomessa erityisopetuksen määrä oli siihen aikaan suuri verrattuna muihin maihin. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 23-24; Pihlaja & Silvennoinen 2020, 47.) Tilastokeskuksen mukaan peruskoululaisista noin joka viides saa nykyään

tehostettua tai erityistä tukea (SVT 2019). Tämä voi johtua muun muassa siitä, että erityiskoulujen määrä on vähentynyt, niitä on lakkautettu tai yhdistetty peruskouluihin (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 24).

Kolmiportaisen tuen järjestelmässä keskeistä on varhainen tuki ja ennaltaehkäisevä toiminta, niin sanottu tehostettu tuki, jota edeltää pedagoginen arvio. Esimerkkejä tehostetusta tuesta on yhteisopettaminen, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollon tehostaminen ja opetusryhmien pienentäminen. Erityisopetukseen siirtyminen tapahtuu vasta silloin, kun tehostettu tuki ei enää koeta oppilaan kohdalla riittäväksi. Erityisopetukseen siirtymistä edeltää pedagoginen selvityksen laatiminen, jota kutsutaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi (HOJKS). Eriyttämistä nähdään usein ensisijaisena keinona kolmiportaisen tuen toteutumiseksi käytännön tasolla. Erityisen tuen yhteydessä ei kuitenkaan enää puhuta eriyttämisestä, vaan täysin yksilöllisistä opetusjärjestelyistä. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 48-49; Roiha & Polso 2018, 11, 27.)

Kolmiportaisen tuen malli pyrkii lapsilähtöisyyteen tarjotessaan jokaiselle koulupaikan lähikoulusta, mikä puolestaan parhaimmassa tapauksessa vähentää leimautumista ja tukee lapsen vapaa-ajan kaverisuhteita. Oppilaiden tukeminen kuuluu jokaiselle opettajalle, eikä siitä voi irtisanoutua. Kolmiportaisuuden haasteena on kuitenkin usein se, että aineenopettajilla on hyvin vähän koulutusta erityispedagogisista keinoista tai vaihtelevista pedagogisista opetusmenetelmistä. Heiltä saattaa myös puuttua keinoja suunnitella ja muokata oppimisympäristöä erityisoppijan tarpeisiin sopivaksi. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 52; Vitka 2021b.)

2.2 Tutkimuksen opetusryhmään kuuluvien oppilaiden oppimishaasteet

Neuropsykiatriset häiriöt on yläkäsite erilaisille diagnooseille, kuten esimerkiksi ADHD, ASD (autismikirjon häiriöt), kielelliset erityisvaikeudet ja Tourette. Yhteistä kaikille diagnooseille on, että diagnoosin saaneen aivot työskentelevät ja toimivat eri tavalla verrattuna neurotyyppisen henkilön aivoihin. Neuropsykiatristen häiriöiden haasteisiin kuuluvat muun muassa impulssien hallinta, aktiivisuustason säätely, vuorovaikutus, oppiminen ja muistaminen, itsensä ilmaiseminen kirjallisesti ja suullisesti, sekä motoriset taidot. (Lundin 2007, 11.)

Tämän tutkimuksen opetusryhmään on sijoitettu kaksi ASD-oireyhtymään kuuluvaa oppilasta ja monioireinen oppilas, jonka kehitysvammaisuus ja oppimishaasteet johtuvat haastatellun opettajan mukaan mitä todennäköisimmin FAS:sta, sikiön alkoholioireyhtymästä. Lisäksi samaan ryhmään kuuluu myös oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja toiminnanohjauksen haasteita. Opetusryhmän musiikinopettajalla ei kuitenkaan alkuhaastattelun perusteella ollut täysin varmaa tai täsmällistä tietoa oppilaiden oppimishaasteista ja näiden ilmenemistavoista.

Erityisoppijoiden luokittelulla on niin etuja kuin haittoja. Diagnoosin saaminen mahdollistaa lisätuen ja –resurssien saannin, mutta diagnosoinnin avulla saadut tukitoimet eivät välttämättä aina sovellu yksilölle. Nimeäminen lisää tietoisuutta diagnooseista, mutta toisaalta diagnoosin saamiseen liittyy myös stigmatisaation mahdollisuus ja/tai diagnoosi voi toimia itsensä toteuttavana ennusteena. Nimikkeet selkeyttävät tiedottamista ja kommunikaatiota, mutta nimikkeet eivät aina ole yksiselitteisiä yksilökohtaisista eroista johtuen. Diagnoosin saaminen tuo helpotusta niin oppilaille kuin heidän parissa työskenteleville ja selittävät vaikeuksien syyn, mutta vaarana tässä on, että kaikki käytös tai muu oireilu saatetaan jatkossa yrittää selittää saadun diagnoosin kautta. (Vitka 2021c.)

Kaikki tieto erilaisista diagnooseista on kuitenkin arvokasta ja auttaa ymmärtämään, millaisia haasteita ja tarpeita oppilaalla on. Kirjoihin perustuva tieto diagnooseista ei kuitenkaan yksinään riitä. Luokassa olevasta erityisoppijasta saa tarkoituksenmukaisinta ja monipuolisinta tietoa toimivalla moniammatillisella yhteistyöllä tai esimerkiksi observoimalla oppilaan toimintaa muilla oppitunneilla. Diagnoosien sijaan voidaan myös puhua oppilaiden tarpeista. Lähtökohtana opetuksen suunnittelulle tulisi aina ensisijaisesti olla oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet. Oppilaiden vaihteleviin tarpeisiin voi vastata hyvällä suunnittelulla. (Lundin 2007, 9-10; Nordlund 2006, 14.)

Vuonna 2014 voimaan tulleen oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) vuoksi kouluissa ollaan joskus ylivarovaisia oppilaiden asioista puhuttaessa. On kuitenkin syytä muistaa, että edelleen on täysin sallittua puhua opetuksen kannalta olennaisista pedagogisista asioista opettajien kesken ja tiedustella millaisia havaintoja muut ovat tehneet omaa mieltä askarruttavista oppilaista. (Roiha & Polso 2018, 32-33.)

2.2.1 Autismin kirjo (ASD)

ASD on lapsen neurologisen kehityksen häiriöön perustuva oireyhtymä. Lääketiede kutsuu autismin kirjoa kehityshäiriöksi, joka ilmenee jo vauvaiässä tai varhaisessa lapsuudessa. Viiveitä tai häiriöitä vuorovaikutustaidoissa havaitaan useimmiten ennen kolmen vuoden ikää. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 23.) Käytän tässä tutkielmassa lyhennettä ASD (Autistic Spectrum Disorders). On tarkoituksenmukaisempaa puhua autismihäiriön kirjosta kuin yksiselitteisestä oireyhtymästä.

ASD aiheuttaa vaikeuksia lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. ASD-diagnoosin saaneella esiintyy tyypillisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin vaikeuksia. Toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita on ASD-lapselle vaikeita käsittää, eikä hän aina kykene ymmärtämään muiden ihmisten käyttäytymisen taustalla olevia ajatuskulkuja. Tämän takia muiden ihmisten toiminta vaikuttaa usein irrationaaliselta ja epäloogiselta, verrattuna esimerkiksi tietokoneisiin tai mekaanisiin laitteisiin. Kaikenlainen arkipäiväinen toiminta on hyvä noudattaa tiettyjä sääntöjä ja malleja, sillä ASD-lapsi hakee rutiineista ja toistettavuudesta turvaa ja ennustettavuutta. Tutut toimintaperiaatteet ehkäisevät epävarmuuden tunnetta. (Friedlander 2009, 142; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 23; Leppämäki & Savikuja 2014, 57-58.)

Henkilölle, joilla ei ole ASD-diagnoosia (neurotyypilliselle henkilölle), monet ASD:lle ominaiset käyttäytymismuodot saattavat vaikuttaa omituisilta ja epäjohdonmukaisilta. ASD vaikuttaa myös oppimiseen ja kehitykseen, vaikkakin älyllinen ja toiminnallinen taso vaihtelee paljon. Usein toiminnanohjauksessa on kuitenkin huomattavia hankaluuksia ja kokonaisuuksien hahmottaminen aiheuttaa vaikeuksia. Myös aistimusten poikkeavuus on ominaista, minkä takia poikkeavat reaktiot (yli- tai aliherkkyttä) aistiärsyksiin ovat yleisiä. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 23.)

ASD:lle tyypillisissä toiminta- ja käyttäytymismalleissa esiintyy usein jonkinasteista rajoittuneisuutta, joustamattomuutta ja kaavamaisuutta. Muun muassa ekolalia, eli automaattista sanojen tai fraasien toistamista, on hyvin yleistä. ASD-lapsi pitäytyy jäykästi rituaaleissa ja rutiineissa, stereotyyppisissä tavoissa leikkiä sekä yleisesti ottaen valtaväestöstä poikkeavissa toimintamalleissa. ASD-lasten ajatustoiminta vaikuttaa toimivan hyvin eri tavalla neurotyypillisiin lapsiin verrattuna (joilla ei esiinny neurologista poikkeavuutta). Hyvin kapea-

alainen kiinnostus jotakin tiettyä kohdetta tai aihetta kohtaan on tavallista ja vaikka nämä fiksaatiot voivat häiritä ja haitata oppimista, kommunikaatiota ja sosiaalistumista, ne voivat oikein käytettyinä ja kanavoituina kannustaa oppimista ja lisätä ASD-lapsen motivaatiota. ASD-lapsi kykenee halutessaan suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan hyvin intensiivisesti ja moni ASD-lapsi on erityisen lahjakas musiikissa. Kyky sietää muutoksia ympäristössä on ASD-lapsilla usein muita heikompi. Muutostilanteet aiheuttavat ahdistusta ja niitä vastutetaan. (Clements-Cortès 2012, 36; Karim, Ali & O'Reilly 2014, 122; Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2009, 108–109; Peters 2000, 192-193; Wigram, Pedersen & Bonde 2002, 253.)

Koulunkäyntiä haittaava ja häiritsevä käytös voi todellisuudessa olla seuraus järjestyksen tai rutiinien puutteesta, mikä aiheuttaa ASD-oppilaassa epävarmuutta tai jopa pelkotiloja. Opettajan huolellisesta suunnittelusta huolimatta, lapsi saattaa kokea opetustilanteen kaoottisena. On tärkeää ottaa selvää niin paljon kuin on mahdollista ASD-oppilaasta ennen yleisopetukseen siirtymistä. Tämä helpottaa siirtymävaihetta niin oppilaan, opettajan kuin muidenkin oppilaiden kannalta. Lisäksi keskusteleminen musiikkiluokan säännöistä kahden kesken ASD-oppilaan kanssa sekä kirjalliset ohjeet musiikintunneilla toimimisesta voi selkeyttää oppilaaseen kohdistuvia odotuksia. (Delmolino & Harris 2012, 1198-1203; Friedlander 2009, 142.) Musiikinopettajan kannalta on hyvä tietää, onko oppilas ylipäättään kiinnostunut musiikista ja onko hän erityisen lahjakas jollain musiikin osa-alueella.

Opettajan tulisi muodostaa kokonaisvaltainen ymmärrys ASD-oppilaasta ja tarjota riittävästi tukea. Opetuksen suunnittelun apuna voi käyttää seuraavia kysymyksiä: 1) Hakeeko oppilas turvaa rutiineista? 2) Esiintyykö oppilaalla opetusta haittaavaa yli- tai aliherkkyyttä? 3) Mikä on oppilaan todellinen kognitiivinen taso? Melutason vähentäminen, opetuksen tempon laskeminen, taukojen salliminen (koulunkäyntiavustajan kanssa) ja opetussisältöjen kertaaminen ovat yksinkertaisia keinoja opetuksen laadun parantamiseen. (Adamek & Darrow 2007; Friedlander 2010, 143; Hourigan & Hourigan 2009, 42-44.)

ASD-oppilaiden aistit voivat joskus ylikuormittua näennäisesti normaaleissa tilanteissa (aistilyherkkyydestä johtuen). Tämä vaikeuttaa oppimista, keskittymistä, käyttäytymistä ja sosiaalista kanssakäymistä. Äänekäs ja vilkas musiikkiluokka voi olla stressiä aiheuttava ympäristö. ASD-oppilaan keskittyminen herpaantuu helposti ja vaikka häiritsevien elementtien vähentäminen on hyvä tavoite, musiikintunneilla on usein joka tapauksessa liian paljon päällekkäisiä tapahtumia. Voimakkaat äänet, epämukava olo (josta on hankalaa viestiä),

huomiotta jääminen tai herkkyyden aiheuttamat tunnetilat voivat laukaista kohtauksia. Sopimaton käytös saattaa häiritä muita oppilaita ja aiheuttaa luokanhallintaongelmia opettajalle, mutta näissä tilanteissa on oltava kärsivällinen. Itsenäisen työn tekeminen, pitkään paikallaan istuminen sekä vuoron odottaminen, ottaminen ja antaminen voi ASD:n oireista johtuen olla hankalaa ja johtaa tunnepurkauksiinkin. Joskus lyhyt ja tehokas osallistuminen musiikintunnille (esimerkiksi 15-20 minuuttia) on järkevin vaihtoehto. (Adamek & Darrow 2007; Clements-Cortès 2012, 37; Friedlander 2009, 143; Hourigan & Hourigan 2009, 42-44; Kolman 2013, 67-68.)

Rituaalimaisen käytöksen esiintyminen voi olla merkki ahdistuksen lisääntymisestä ja halukkuudesta pysytellä mukavuusalueella. Kaikki ohjeet kannattaa antaa aina hyvissä ajoin ennen seuraavaan tehtävään siirtymistä. Näin ASD-oppilas voi paremmin valmistautua muutokseen. ASD-oppilas tarvitsee aikaa sopeutuakseen uusiin ympäristöihin ja alkuun he käyttävät omia selviytymisstrategioitaan. Kaikenlaiset siirtymävaiheet voivat olla emotionaalisesti hankalia ja aiheuttaa paljon ahdistusta ASD-oppilaissa. Siirtymistä tiedottaminen etukäteen ehkäisee ahdistustiloja oppilaassa. Opettajan on annettava oppilaalle aikaa sopeutua. (Hourigan & Hourigan 2009, 42-44.)

Ammattilaisten asenteet, arvot ja kasvatusideologia vaikuttavat siihen, millä tavalla ASD-oppilasta tuetaan erilaisissa konteksteissa. Opettajan omistautuminen tehtävään sekä omien tietojen ja taitojen päivittäminen on tärkeässä asemassa ASD-oppilaan koulumenestyksen kannalta. Tietoisuus erilaisista menetelmistä ja niiden käyttömahdollisuuksista ei jätä opettajaa yhden menetelmän varaan. Opetuksen suunnittelutyö tapahtuu ilmenevien oireiden ehdoilla ja yleisopetukseen osallistumisen mahdollisuudet on arvioitava aina erikseen. Parhaimmat tulokset saavutetaan, kun vanhempien käsitys oppilaan kehittymismahdollisuuksista sopii yhteen koulun oman kasvatusideologian kanssa. Uusien taitojen rakentaminen vanhojen taitojen päälle varmistaa selkeän ja loogisen kehityssuunnan. Ongelmatilanteissa on selvitettävä, mistä häiritsevä käytös johtuu ja millä keinoin siihen voi puuttua. Käyttämällä parhaiten soveltuvia toimenpiteiden ja opetusmenetelmiä voidaan edistää ASD-oppilaan koulussa pärjäämistä. Vuorovaikutuksen lisääminen voi johtaa häiritsevän käytöksen vähenemiseen. On syytä muistaa, että paras opettaja on käytännön työ. ASD-oppilaat ovat yksilöllisine piirteineen erilaisia, joten toimintatapoja joutuu usein tarkistamaan ja muuttamaan. (Delmolino & Harris 2012, 1198-1203, Koiste 2012, 113.)

2.2.2 FAS

Sikiö saattaa vaurioitua alkoholista raskauden jokaisessa vaiheessa. Alkoholista aiheutuneet vauriot ovat suurelta osin pysyviä. FASD (fetal alcohol spectrum disorders) on termi alkoholin aiheuttamien sikiövaurioiden laajalle kirjolle ja vakavin muoto näistä on FAS (fetal alcohol syndrome), sikiön alkoholioireyhtymä. Oireyhtymän keskeinen piirre on keskushermostolle aiheutunut vaikeudeltaan vaihteleva vaurio. Arvioiden mukaan Suomessa syntyy vuosittain noin 600 - 3000 äidin päihteiden käytön vuoksi vaurioitunutta vauvaa. Lievimmin vaurioituneilla ilmenee erilaisia neuropsykologisia toimintavaikeuksia ja vaikeimmin vaurioituneet lapset voivat olla syvästi kehitysvammaisia. FASD on 2,5 kertaa yleisempi kuin ASD, 19 kertaa yleisempi kuin CP-vamma ja 28 kertaa yleisempi kuin Downin syndrooma. FASD:n erityispiirteiden huomioon ottaminen on lapsen etu ja oikean tuen antaminen helpottuu oikean diagnoosin myötä. (Duodecim 2021; Kehitysvammaliitto 2021; Koponen 2006, 24; Vernerinet 2021.)

Rosettin (1980) kriteeristön mukaan FAS-diagnoosi voidaan antaa, jos seuraavat ehdot täyttyvät:

- 1) Sikiöaikainen ja/tai syntymänjälkeinen kasvuvuive, esimerkiksi tavallista pienempi syntymäpaino
- 2) Keskushermoston toimintahäiriö, kuten aivojen kasvun häiriö tai rakennepoikkeama, joka aiheuttaa neurologisia oireita. Puutteellinen kyky tottua ympäristön ärsykkeisiin katsotaan olevan varhaisimpia merkkejä keskushermoston toimintahäiriöstä, sillä ympäristö ei ole vielä silloin ehtinyt vaikuttaa lapsen kehitykseen. Myöhemmässä vaiheessa lapsella esiintyy eriasteisia kehityksen viivästyksiä tai älyllistä heikkolahjaisuutta.
- 3) Tyypillinen kasvojen kasvuhäiriö, ns. dysmorfiset piirteet. Ulkonäköön liittyvät poikkeavuudet vähenevät usein kasvun myötä.

(Autti-Rämö 1997; Duodecim 2021; Koponen 2006, 24-25; Rosett 1980.)

FASD-oireyhtymiin kuuluvien oppilaiden koulunkäynnin tarpeita ei aina tunnisteta eikä heillä välttämättä ole käytöstä selittävää diagnoosia. Tästä johtuen ei ole kertynyt tietoa ja osaamista FASD-oireyhtymiin kuuluvien oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta. Myös tutkimustietoa FASD-lasten koulunkäynnistä on niukasti. Useimmat aikaisemmat tutkimukset ovat kvantitatiivisia pitkittäistutkimuksia, joissa on kartoitettu FAS-lasten fyysisiä piirteitä, älykkyyttä, oppimista, neuropsykologisia toimintavaikeuksia ja käytöshäiriöitä standardoitujen testien avulla. (Koponen 2006, 23; Vernerinet 2021.)

Etiologian monimutkaisuus on enemmän sääntö kuin poikkeus. FASD-lapset eivät muodosta piirteineen ja tarpeineen yhdenmukaista ryhmää. Komorbiditeetti (monihäiriöisyys) voi hankaloittaa diagnoosin tekemistä ja lapsen kehityksen tukemista entisestään, esimerkiksi mikäli lapsella esiintyy FAS:n lisäksi ADHD:ta. Diagnoosin saaminen ei valitettavasti myöskään takaa oikeanlaisen ja lapselle soveltuvan tuen saamista. Asiantuntevan työryhmän kokonaisvaltainen selvitys oppilaan tarpeista (oppimisvalmiuksien kartoittaminen ja oppimisen esteiden tunnistaminen) tukee opetuksen järjestämistä. Haasteet korostuvat, mikäli diagnoosi jää puuttumaan tai oireyhtymän vaikutuksia ei tunneta riittävän hyvin. (Clarren ym. 2000, 307; Kehitysvammaliitto 2021; Vernerer 2021.)

FAS-lapsi voi oireilla eri tavoin eri kehitysvaiheissa ja ikäkausina – uudet tilanteet ja uusiin ympäristöihin sopeutuminen saattaa viedä aikaa. Oirekuvaan vaikuttavat myös muut lapsen kehitykseen vaikuttavat riskitekijät. Impulssien ja vihapuuskien hallinta ei välttämättä aina onnistu, jonka lisäksi FAS-lapsilla on havaittu itseä stimuloivaa käyttäytymistä, joka on tyypillistä myös ASD-lapsille. Luokkatilanteissa käyttäytyminen voi vaikuttaa hajanaiselta ja ennustamattomalta. Mikäli käytöksen taustalla olevia syitä ei ymmärretä riittävän hyvin, käytös koetaan usein häiritsevänä ja sopimattomana ja siihen saatetaan suhtautua kielteisesti. Tämä johtaa FAS-lapsen kohdalla monesti turhautumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin ja ulkopuolisuuden tunteen lisääntymiseen. Tiedon ja tuen avulla lapsen parissa työskentelevät kykenevät paremmin ymmärtämään lapsen vaikeuksia ja auttamaan häntä kehittymään. (Autti-Rämö 1997; Clarren ym. 2000, 307; Koponen 2006, 24-25; Vernerer.net 2021.)

Ei ole FASD-spesifejä tapoja opettaa, sillä oppimisen vaikeudet vaihtelevat suuresti. Koulunkäynnin haasteisiin saattavat lukeutua niin oppimisvaikeudet kuin käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. FASD-oireyhtymiin kuuluvilla oppilaille voi olla monenlaisia neuropsykologisia toimintavaikeuksia, kuten vaikeuksia tarkkaavuudessa, toiminnanohjauksessa ja toimintojen suunnittelussa, (kielellisessä) hahmottamisessa, käsitteiden ja ohjeiden ymmärtämisessä, työskentelystrategioissa, johtopäätösten tekemisessä ja työmuistissa. Oirekuvaan saattaa kuulua myös puutteelliset sosiaaliset taidot ja heikot motoriset taidot. Lisäksi oppimista vaikeuttaa joskus psyykkiset ongelmat. Tukitoimenpiteisiin kuuluu heikkojen taitojen kehittäminen, kompensoivien taitojen harjoittelu ja omien vaikeuksien ymmärtäminen, eli metataitojen kehittäminen. Tukitoimenpiteiden tarve on jatkuva. (Autti-Rämö 1997; Clarren ym. 2000, 307; Koponen 2006, 24; Vernerer.net 2021.)

2.2.3 Erityisen oppijan erityiset haasteet

”Jos opettaja uskoo, että älykkyys tai persoonallisuuden piirteet ovat pysyviä ja mahdottomia muuttaa, hän ei yleensä onnistu oppilaan opetuksessa” (Ikonen 2000, 13).

Ikonen (2000, 13) kuvailee oppimisvaikeuksia käsittelevässä artikkelissa opettajan psykologista luopumista. Sillä tarkoitetaan, että erityisoppilasta pidetään huonompana kuin hän todellisuudessa on, mikäli opettajalle on muodostunut muuttumaton käsitys oppilaan taidoista. Erityisoppilaalta ei odoteta mitään, koska opettaja on asennoitunut siihen, ettei oppilas kuitenkaan pärjää luokassaan. Tämä johtaa myös siihen, että oppilaan epäonnistumiset huomataan herkemmin kuin onnistumiset ja näin ollen opettajan käsitys vahvistuu. Opettajan innostuksen, kärsivällisyyden ja kannustuksen puute johtaa siihen, että erityisoppilas saa vähemmän opetusta niin määrällisesti kuin myös laadullisesti ja tavoitetaso voi alittaa todellisen kehityskyvyn.

Erityisoppijan haasteisiin lukeutuu esimerkiksi ajattelun, oppimisen, keskittymisen, käyttäytymisen kontrolloinnin, puhekommunikaation, kuulemisen, näkemisen, liikkumisen tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitämisen vaikeudet. (Vitka 2021c.) Joustavien ja monipuolisten oppimisympäristöjen (fyysisen, sosiaalinen, teknologinen ja pedagoginen) tarkoituksenmukainen käyttö tukee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Muunneltavuus tuo tietenkin mukanaan myös haasteita, joita voidaan välttää hyvällä pedagogisella suunnittelulla. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 33-34.)

Harvalla oppitunnilla kuitenkaan vaaditaan oppilaalta valmiutta käyttää niin paljon erilaisia taitoja samanaikaisesti kuin musiikin tunnilla, mutta musiikki antaa kuitenkin lähtökohtaisesti hyvät mahdollisuudet yhdistää eri taitotasolla olevat oppilaat. Musiikinopettaja osallistuu tästä huolimatta hyvin harvoin toteutettavien tukitoimenpiteiden suunnitteluun. Valitettavan usein käy niin, ettei musiikinopettajalla ole juurikaan tietoa tukea tarvitsevien tai erityisoppijoiden todellisista tarpeista, jolloin oikeanlaisen tuen antaminen vaikeutuu. (Koistinen 2012, 7; Nordlund 2006, 13). Musiikin opetus voi kuitenkin puutteellisesti strukturoituna ilmetä varsin kaoottisena kokemuksena oppilaalle, jolta puuttuu taito omatoimisesti pilkkoa annettu informaatio ensin järkeviin osiin ja myöhemmin rakentaa niistä jäsenneltäviä kokonaisuuksia. Informaatiopaljous ja siitä seuraava aistien ylikuormitus voi pahimmillaan estää oppimistapahtumaa merkittävästi.

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan keinoja, joilla haluttu tavoite pyritään saavuttamaan. Siihen liittyy muun muassa toiminnan suunnittelu ja suoritustavan valitseminen, toiminnan aloittaminen, toiminnan joustava korjaaminen ja palautteen hyödyntäminen toiminnan arvioinnissa. Toiminnanohjauksen vaikeudet ovat tyypillisiä lapsille, joilla on autismikirjon häiriö, mutta lievemässä muodossa niitä esiintyy usein myös lapsilla, joilla on muita kehityksen tai oppimisen ongelmia. Kun lapsella on toiminnanohjauksen vaikeuksia, häneltä monesti puuttuu kyky vastustaa ja säädellä häiritseviä sisäisiä impulsseja tai ulkoisia yllyttäviä ärsykeitä. Hänellä on tyypillisesti vaikeuksia myös oman toiminnan säätelyssä. Toiminnanohjausta voidaan tukea esimerkiksi tilanteiden ja ympäristön strukturoinnilla, rutiineilla ja järjestelmällisyydellä. (HUS 2018.)

Erityisoppijalla on usein itseohjautuvuuteen liittyviä haasteita, johon voi puuttua metakognitioon ohjaamisella. Toisin sanoen, opettajan olisi hyvä löytää keinoja, joilla voi tukea oppijaa tiedostamaan omaa oppimista tukevia tapoja. Erityisoppija saattaa toiminnanohjauksen haasteiden takia etenkin taito- ja taideaineissa usein tarvita tukea esimerkiksi ohjeiden sisäistämisessä, siirtymisissä ja tehtävien aloituksissa. Monikanavainen opetus toimii oppilaan metakognitiivisten taitojen edistäjänä. Sen tavoitteena on sopivan oppimistavan löytäminen virheitä sallivassa ympäristössä. Oppimistavoitteita voi tarvittaessa muokata siten, että oppilaalla on paremmat mahdollisuudet saavuttaa asetetut tavoitteet. (Kerola 2001, 14; Vitka 2021d; Zdzinski 2001.)

3 MAHDOLLISET HAASTEET JA ENSISIJAISET RESURSSIT INKLUUSIOLUOKAN MUSIIKINOPETUKSESSA

Opettajalta vaaditaan nykyään kykyä tutkia omaa opetustapaansa uusin silmin ja pohtia, soveltuvatko omat tavat opettaa kulloiseenkin paikkaan ja aikaan vai olisiko syytä tehdä muutoksia omaan toimintaan. Valitettavasti oppilaiden oikeus tukeen ei aina toteudu, vaikka tukea kuuluisi antaa jokainen opettaja ja koko kouluyhteisö. Riittävän tuen tarjoaminen ei siis ole esimerkiksi vain erityisopettajan vastuulla. Lisäksi erityisopettajaresurssit ovat monessa kunnassa pienentyneet, jolloin yksittäiselle luokalle ei pystytä tarjoamaan kovin monta erityisopetuksen viikkotuntia. Erilaisten tukitoimien tehostamisesta hyötyvät parhaassa tapauksessa kaikki oppilaat. Pedagogisilla muutoksilla, erilaisilla muokkauksilla ja monipuolistamisella voi olla iso merkitys useammalle oppilaalle. (Roiha & Polso 2018, 59, 69; Vitka 2021a; Vitka 2021e.) Viime vuosina hyvää opetusta on alettu pitää muun muassa oppilaiden ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä itsehallinnan kehitettävänä. Opettajakeskeisyys on vähentymässä ja saman oppitunnin aikana saattaa olla käytössä erilaisia oppituntimalleja. (Saloviita 2014, 67.)

Musiikinopettaja opettaa yleensä montaa opetusryhmää eikä välttämättä pysty perehtymään tarpeeksi hyvin jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Olisi kuitenkin suotavaa, että opettaja saa riittävästi tietoa jokaisesta oppilaasta, jotta opetuksen tarkoituksenmukainen suunnittelu on helpompaa. Roiha ja Polso (2018, 10) kehottavat opettajaa käyttämään uuden opetusryhmän kanssa aikaa oppilaisiin tutustumiseen ja heidän kuuntelemiseen. Oppilaat voivat itse kertoa suosimistaan oppimistavoistaan. Tieto helpottaa opettajan suunnittelutyötä. Kun opettajalla on uskallusta päästää oppilaat lähelleen, oppilaantuntemuskin kasvaa (Vitka 2021e).

Opettajalla on niin oikeus kuin velvollisuus saada tietää niin paljon kuin mahdollista oman opetusryhmänsä oppilaiden erityistarpeista. Tiedon perusteella opettaja osaa räätälöidä omaa opetusta paremmin. Kun opettaja on tietoinen kunkin oppilaan vahvuuksista ja toisaalta myös harjoittelua vaativista osa-alueista, opetuksen suunnittelu helpottuu. Kokemus siitä, ettei puutteellisen tiedon seurauksena kykenekään opettamaan kaikkia oppilaita, voi aiheuttaa riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita, turhautusta, pelkoa ja jopa vihaa. (Adamek 2001.)

Darrowin (1999) tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat kaipasivat tiiviimpää yhteistyötä erityisoppilaiden parissa työskentelevien muiden asiantuntijoiden kanssa. Tiedon puute vaikeutti usein opetustyötä. Myös tiedon hankinta koettiin hankalaksi ja aikaa vieväksi, sillä oppilaiden dokumentit eivät aina ole kovin helposti saatavilla. Myös ajanpuute nähtiin toimivan inkluusion ja eriyttämisen esteenä. (Darrow 1999, 267-268.) Hammelin (2001, 8-9) tutkimus antoi samankaltaisia tuloksia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat vuosittaisia tiivistelmiä oppilaiden tarpeista ja suositelluista tukitoimista. Pedagogisten asiakirjojen tulisi olla ajan tasalla ja sisältää vain opetuksen kannalta olennaista tietoa, muuten niistä ei juurikaan ole hyötyä. Asiakirjoihin tulisi aktiivisesti yhteistyössä kodin ja kollegoiden kanssa kirjata muistiin hyväksi havaitut keinot, joilla voidaan tukea oppilaan oppimista. On syytä panostaa helppolukuisuuteen ja selkeyteen. (Roiha & Polso 2018, 33-34.)

Toimiva yhteistyö lasten parissa työskentelevien asiantuntijoiden välillä on hyvä tapa tehostaa oppilaan tukemista ja näiden asiantuntijoiden ammattitaitoa on ehdottomasti syytä hyödyntää myös osana oman osaamisen kehittämistä. Erilaisten asiantuntijoiden opetusideoiden luova soveltaminen omassa työssä auttaa löytämään kullekin opetusryhmälle toimivia keinoja. Opetusjärjestelyistä on ilman muuta hyvä keskustella muiden opettajakollegoiden kanssa, sillä keskustelut voivat tuoda uusia näkökulmia ja antaa arvokasta tietoa oppilaista (Hammelin 2001, 9; Roiha & Polso 2018, 10.)

Useat aineenopettajat kokevat, etteivät selviä heterogeenisissä luokissa ilman apua. Kun oppilaalla huomataan haasteita esimerkiksi oppimisessa, keskittymisessä tai käytöksessä, on hyvä ajatus konsultoida erityisopettajaa asiasta. Erityisopettajan joustava käyttö tilanteen ja tarpeen mukaan hyödyntää erityisopettajan osaamista mahdollisimman laajasti. Yhteistyöllä vahvistetaan erityispedagogista osaamista ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä erilaisissa opetustilanteissa. Konsultoinnin tavoitteena on, että opettaja saa käyttöönsä monipuolisempia opettamisen työkaluja, jolloin tuki kohdistuu kaikkiin oppilaisiin ja osa-aikaisen erityisopetuksen tarve parhaimmillaan vähenee. Erityisopettaja voi toimia myös samanaikaisopettajana. Tuen vastaanottaminen -- saati pyytäminen -- ole kuitenkin ole kaikille opettajille aina helppoa. (Vitka 2021a.)

Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Mitä sujuvampaa koulun ja kodin yhteistyö on, sitä paremmin oppilaan tukeminen toimii ja toteutuu. Hyvä yhteistyösuhde koostuu kuuntelusta, rehellisyydestä, luottamuksesta ja arvostuksesta. Vanhemmilta voi saada arvokasta tietoa, jota

voi hyödyntää oppilaan tukitoimenpiteiden suunnittelussa. On kuitenkin syytä muistaa, ettei koulussa voi koskaan täysin tietää, minkälainen tilanne oppilaalla on kotona. Opettajan on hyvä pyrkiä kaiken varalta kohtaamaan oppilasta siten, ettei häntä kuormiteta enempää. (Vitka 2021f.)

Oppilasta voi tukea monella tapaa, esimerkiksi positiivisella ja rakentavalla palautteella, vahvuuksien vahvistamisella, eriyttämällä sekä luomalla opetukseen hyviä ja toimivia struktuureja. Oppilas voi hyötyä myös tukiopestuksesta, koulunkäynninohjaajien avusta, apuvälineistä, opetusmateriaalin muokkaamisesta tai monipuolistamisesta, osa- tai kokoaikaisesta erityisopetuksesta, oppilaanohjauksesta, pedagogisten asiakirjojen pitämisestä ajan tasalla ja tehostetusta oppilashuollosta. (Vitka 2021e.)

Opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan oppilaiden käytöshäiriöiden esiintyvyyteen. Vaara uupua työssään on ennen kaikkea yhteydessä siihen, kuinka tehokkaaksi opettaja kokee itsensä käyttäytymisongelmien hallitsemisessa. Näin ollen, mahdolliselta uupumukselta voidaan välttyä luokanhallintataitoja kehittämällä. On tavallista, että aloittelevalla opettajalla on hankaluuksia järjestyksen ylläpitämisessä. Kokeenempi opettaja osaa paremmin priorisoida ja ennakoida luokkahuoneen tapahtumia ja puuttua tilanteisiin herkemmin, mutta myös harkitummin. Oppilaat alkavat ennen pitkään puuhata omiaan luokassa, mikäli opetus on liian vaikeaa, liian helppoa, liian hidasta tai liian sekavaa. Tehokkaat opettajat eivät onnistu siksi, että heillä olisi jollain tavalla parempia keinoja käytöshäiriöiden hallitsemiseen, vaan he lähtökohtaisestikin estävät näitä ilmaantumasta muun muassa aktiivisella läsnäolollaan, kyvyllään tehdä kahta asiaa samaan aikaan, etenemällä sopivalla vauhdilla opetuksessaan ja näin ollen aktivoimalla kaikkia oppilaita. (Saloviita 2014, 66, 68.)

On hyvinkin tavallista, että tuntien sisällöt suunnitellaan vastaamaan enemmistön tarpeisiin ja vasta ongelmien ilmetessä alkuperäiset suunnitelmat muuttuvat. Kaikki oppilaat hyötyvät kuitenkin esimerkiksi lyhyistä läpikäynneistä, näkyvistä päiväjärjestyksistä, selkeästä struktuurista ja mahdollisuudesta valita vaihtoehtoisista työtavoista itselleen sopivimman. Muun muassa näillä keinoilla voi ennaltaehkäistä oppilaiden epäonnistumisen kokemuksia. (Lundin 2007, 9-10.) Kun opettajalle on muodostunut kuva siitä, *mitä* omassa opetuksessa voisi muuttaa toimivampaan suuntaan, on aika hyödyntää omaa nokkeluutta ja luovuutta siinä, *millä tavalla* muutokset lopulta tapahtuvat. Tieto on sanomattakin selvää hyvä perusta toiminnan

muutoksille, mutta vain opettaja itse tietää, miten muutokset saadaan parhaiten aikaan. (Nordlund 2006, 13.)

Seuraavissa alaluvuissa on tietoa tämän päivän musiikkikasvattajan keskeisimmistä resursseista. Lista sisältää koosteen tutkimuksen kannalta avainasemassa olevista resursseista, mutta ei kuitenkaan rajoitu niihin. Koska kuvatuki on kaikkein merkittävimmissä roolissa, aiheelle on varattu oma lukunsa (luku 4).

3.1 Opetustoiminnan strukturointi

”Ihanteellisesti eriyttävässä oppimisympäristössä vallitsee järjestys” (Roiha & Polso 2018, 77).

Strukturointi tarkoittaa rakennetta. Kaikilla asioilla ja ilmiöllä on aikansa ja paikkansa ja kaikessa voidaan havaita rakenteita. Strukturoinnilla annetaan jokaisen oppilaan oppimiselle mahdollisuus. Selkeät rakenteet tukevat oppimista, eriyttämistä ja keskittymistä ja auttavat näin ollen kokonaisia levottomia luokkia. Oppitunti jäsennetään ajan, tilan, istumapaikan, toiminnan ja vuorovaikutuksen suhteen. Strukturoinnin avulla luokan toimintakyky paranee ja turhilta oppimisen vaikeuksilta voidaan välttyä, jolloin myös opettajan työssäjaksaminen paranee. Opetustoiminnan strukturointi vaatii opettajalta johdonmukaisuutta ja suunnitelmallisuutta. (Vitka 2021g.)

Hyvät opettajat käyttävät paljon aikaa luokan sääntöjen ja rutiinien vakiinnuttamiseen heti kouluvuoden alussa. Sääntöjen noudattamista helpottaa, että ne on suunniteltu yhdessä oppilaiden kanssa eikä niitä ole liikaa. Toivotun käyttäytymisen kuvaaminen toimii paremmin kuin kieltojen listaaminen. Mikäli säännön rikkomisesta seuraa hauskanpidon jatkuminen, työrauhaongelmat todennäköisesti jatkuvat tulevaisuudessakin. Toimivan opetuksen hyvänä tukijalkana toimii myös tapojen ja tottumusten vakiinnuttaminen, jolloin ulkoiset määräykset muuttuvat vähitellen oppilaan sisäiseksi itsehallinnaksi. Luokan toimintarutiinien kehittelyn voi aloittaa suunnittelemalla ympäristöä. (Saloviita 2014, 70-75, 77.)

Ikonen (2000, 31) toteaa, että oppimisympäristö voi joko edistää tai vaikeuttaa oppimista. Strukturoitu opetus on joka tapauksessa edellytys uusien opetustapojen käyttöönotolle. Jatkuvuudella ja johdonmukaisuudella luodaan turvallinen ilmapiiri ja hyvät lähtökohdat uuden

oppimiselle. Lisäksi oppilaiden keskittyminen annettuihin tehtäviin kohenee, tarkkaavaisuus paranee, aggressiivisuus vähenee ja oppilaat käyttäytyvät kohteliaammin toisiaan kohtaan.

Opettajan on syytä kiinnittää riittävästi huomiota siihen, että

- 1) oppitunnit ovat todella riittävän strukturoituja
- 2) hyvät toimintarutiinit on etabloitu
- 3) kaikki luokkahuoneessa tapahtuva toiminta on ennakoitavissa.

Edellä mainittujen viitekehysten ylläpitämiseen kannattaa käyttää aikaa muun muassa siitä syystä, että aivan kaikki oppilaat hyötyvät ennakoitavuudesta, mutta oppilaille, joilla on ADHD tai autismikirjon piirteitä, voi ennakoitavuus olla jopa ratkaiseva tekijä. Opettajan kuuluu tehdä yhteiset säännöt selväksi koko opetusryhmälle, mutta etenkin erityisoppijoille. Työskentelyä auttaa usein se, että opettaja tekee muille oppilaille selväksi, mitä he voivat odottaa erityisoppijoilta. Tällöin yllättävään käyttäytymiseen on helpompi varautua. (Nilsson & Karlberg 2020, 62-64; Zdzinski 2001.)

Turvallisuuden tunne lisääntyy, kun turha kaaos minimoidaan. Oppiminen on huomattavan paljon helpompaa, kun oppilaalla on turvallinen olo. Kaikkeen toimintaan tulee luoda mahdollisimman selkeät säännöt. Struktuurin avulla oppilas kokee hallitsevansa ympäristönsä. Toimiva struktuuri varmistaa myös sen, että oppilas tietää paremmin, mitä häneltä odotetaan. Siirtymävaiheet voivat olla haasteellisia joillekin oppilaille – he voivat joko jumittua tai muuttua rauhattomiksi. Siirtymien ennakointi onkin olennainen osa toimivaa strukturointia. Toimivat siirtymävaiheet vähentävät häiritsevän käytöksen esiintyvyyttä. (Vitka 2021g.)

Ohjeiden muokkaaminen koko opetusryhmälle sopiviksi on tärkeä ehto toimivalle opetustilanteelle. Ennakoitavuus ja monikanavaisten opetusmenetelmien käyttäminen ovat hyväksihavaittuja keinoja.

- 1) On syytä pyrkiä kehittämään työskentelytapoja, jotka toimivat sekä nyt että tulevaisuudessa. Selvät ja pysyvät säännöt tukevat toimintaa monipuolisella tavalla.
- 2) Puhutun kielen tukeminen eri tavoin voi olla tarpeellista ja opetusta voi selventää esimerkiksi visuaalisin keinoin. Värien ja symbolien käyttö selkeyttää informaatiota ja ohjeita sekä helpottaa oppilaan keskittymistä ja sitoutumista opetukseen.
- 3) Epävarmuuden tunteen vähentämiseksi opettajan olisi hyvä aina aluksi käydä oppitunnin rakenne läpi. Ideaalitalanteessa tunnin rakenne on koko ajan esillä ja käydyt vaiheet (numeroitu tehtävälister) poistetaan sen mukaan, kun oppitunti etenee.

- 4) On varmistettava, että ohjeistus on mennyt perille ennen uuden opettelua. Konkreettiset, johdonmukaiset ja yksinkertaiset ohjeet muodostavat selkeän viestin. Oppilas saattaa kuitenkin tarvita tukea muutoksissa ja siirtymävaiheissa.
- 5) Tavoitteiden ja tehtävien pilkkominen pienempiin, selkeisiin osa-alueisiin auttaa työskentelyä. Realististen tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen yhdessä oppilaan kanssa antaa onnistumisen kokemuksia ja motivoi oppimaan, kun taas toistuvat epäonnistumiset ja kontrollin menetys vaikeuttaa oppimista.
- 6) Oppilasta on hyvä ohjata löytämään tarvittavat tiedot itsenäisesti, mutta hänelle tulisi antaa vastuuta tilanteen mukaan. Opettaja voi koota tärkeimmät asiat taululle.
- 7) Saman tunnin aikana on hyvä olla monipuolisia ja toiminnallisia tehtäviä, jotta oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä.
- 8) Opettajan on syytä kunnioittaa oppilaan omia valintoja ja itsenäisyyttä ja välttää tilanteita, joissa pakottaa tai painostaa oppilaan tekemään valintoja. Opettajan pitää kuitenkin pyrkiä tarjoamaan oppilaille riittävästi vaihtoehtoja.
- 9) Istumapaikat voidaan huomioida erityistarpeiden mukaan. Rauhallinen ja säännönmukainen oppimisympäristö edesauttaa oppimista.
- 10) Oppitunnin aikanakin voi olla taukoja.
- 11) Puututaan napakasti, mikäli oppilas rikkoo yhteisiä sääntöjä.

(Nilsson & Karlberg 2020, 64; Streissguth 1997; Vitka 2021g; Zdzinski 2001.)

Tarkkaavaisuuden ongelmat ja yhteisten sääntöjen noudattamattomuus voivat johtaa hankaliin tilanteisiin. Vitka (2021g) kuvailee, kuinka struktuurin puute voi pahimmillaan johtaa siihen, että taitotasoltaan hyvän luokan ilmapiiri muuttuu niin kielteiseksi, ettei oppiminen enää suju toivotulla tavalla. Opettajan toimintamallit voivat pahimmillaan vaikeuttaa oppimista ja ruokkia levottomuutta luokassa. Kun opettajan toiminta on selkeää ja johdonmukaista, systemaattisen opetuksen toteuttaminen on helpompaa. On syytä kiinnittää huomiota erityisesti ohjeiden antamiseen, oppitunnin aloitukseen ja lopetukseen sekä oppitunnin aikana tapahtuviin siirtymävaiheisiin. Kaikki oppilaat eivät häiriinny epäjärjestyksestä, mutta järjestelmällisyys opetuksessa ei todennäköisesti vaikeuta tai hidasta oppimistapahtumia. Luokkahuoneen pelkistäminen karsimalla ylimääräisiä ärsykeitä esimerkiksi seiniltä auttaa olennaisen tiedon esilletuomisessa. Kaikkea havaintomateriaalia ei ole tarpeellista pitää koko ajan näkyvillä. (Roiha & Polso 2018, 44, 82.)

Aineenopettajajärjestelmä on haaste strukturoinnille, sillä usein kaikilla opettajilla on omat tavat toimia eivätkä syystä tai toisesta sitoudu noudattamaan yhteisesti sovittuja asioita. Jokainen opettaja luo tietenkin itselleen sopivat keinot, mutta toisaalta yhteisistä toimintatavoista, eli struktuureista, olisi kuitenkin tärkeää sopia myös yhteisesti aineenopettajien kesken. (Vitka 2021g.)

Kerola (2001) esittää mielenkiintoisen näkökulman ja kysyy, onko strukturoitu opetus ja luova toiminta toistensa vastakohtia vai ovatko ne sittenkin toistensa edellytyksiä? Luovat ongelmanratkaisutaidot, nopea sopeutuminen ja toiminnan suhteuttaminen tilanteeseen tai reaktioon ovat kaikki edellytyksiä strukturoidun opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Struktuurit eivät ole kahleita, vaan niiden avulla toiminta ajan myötä vapautuu ja helpottuu entisestään. (Kerola 2001, 8, 14.)

3.2 Eriyttäminen

”Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta” (POPS 2014, 30).

Eriyttäminen on hyvin näkyvä osa nykyistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Termi mainitaan useaan otteeseen, jokaisen oppiaineenkin yhteydessä. Etenkin yleisen osion luvussa *Työtavat* eriyttämistä on selitetty monesta eri näkökulmasta, kuitenkin selkeästi ja ymmärrettävästi. Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opettajia eriyttämään opetustaan, sillä työtapojen valinta tulisi perustua toimivan eriyttämisen periaatteisiin. (POPS 2014.)

Kaikille yhteisen koulun käytännön toteutukset ovat Kerolan (2001, 9) mielestä jääneet hämäräksi. Opetusta on eriytettävä. Kuitenkin se, millä tavalla eriyttäminen toteutuu, on jäänyt opettajien ratkaistavaksi. Termillä saattaa olla erilaisia tulkintamahdollisuutta käytännön tasolla; helpotetut tehtävät ja karsitut sisällöt tai oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. Termin laajempi ymmärrys auttaa opettajaa käyttämään monipuolisempia eriyttämiskeinoja opetuksessaan. Pedagogisesti taitava opettaja käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä ja –strategioita saumattomasti. Opettajan ammattitaito kehittyy ajan myötä. Oman työn jatkuva reflektointi ja arviointi sekä opetuksen ja toimintatapojen mukauttaminen oppilaiden tarpeiden mukaisesti auttaa hyvien eriyttämiskeinojen löytämisessä. Eriyttäminen ei kuitenkaan saa olla säästökeino tai peruste ryhmäkoon kasvattamiseen. (Roiha & Polso 2018, 15-16, 39; Takala, Lakkala & Äikäs, 27.)

Yleisopetuksen ryhmät ovat nykypäivänä entistä heterogeenisempiä ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa. Eriyttämällä voidaan huomioida jokaisen oppilaan yksilöllisiä (erityis)tarpeita. Eriyttäminen on opetuksen tukikeino ja lähestymistapa, jolla

mahdollistetaan oppimista ja onnistumisen kokemuksia. Moni opettaja kuitenkin kokee, ettei eriyttämisen toteutumiseen ole riittävästi resursseja, tietoa tai osaamista. Eriyttämistä saatetaan kokea kuormittavana ja kuluttavana, mutta todellisuudessa se hyödyttää kaikkia oppilaita ja myös opettajaa, niin opetuksen suunnittelussa kuin sen toteutuksessakin. Systemaattisella työskentelyllä on mahdollista luoda erilaisia ratkaisuja sallivan, joustavan toimintakulttuurin. (Roiha & Polso 2018, 9-10, 12, 15.)

Jotta erilaiset oppijat saavuttaisivat saman tavoitteen, tarvitaan erilaisia apukeinoja. Eriyttäminen tarkoittaa, että oppilas osallistuu opetukseen oman osaamisensa ehdoilla, joko osittain tai kokonaan. Vaihtoehdot eivät siis ole koko luokan opettaminen samalla tavalla tai vain joidenkin oppilaiden opetuksen eriyttäminen. Eriyttäminen on mahdollista myös koko luokan mitassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokaiselle oppilaalle tehtäisiin oma henkilökohtainen opetussuunnitelma. Yksi eriyttämisen peruseräkkeistä on, että samaa tehtävää voi suorittaa eri tavoin. Hyvin eriytetty opetus ei korosta oppilaan ”erilaisuutta” väärällä tavalla, sillä toimiva eriyttäminen ei ole vain eroavaisuuksien tunnistamista. Tavallisessa opetusryhmässä oppilaille on yleensä suunnilleen samat oppimisen tavoitteet ja sisällöt, mutta keinot niiden saavuttamiseen voivat vaihdella. Valmiiden tehtävien soveltaminen eriyttäviin tarkoituksiin vaatii opettajalta hyvää pedagogista osaamista. (Adamek 2001; Kattilakoski & Tarvainen 2011, 4; Rimpiläinen & Bruun 2007, 43; Roiha & Polso 2018, 9, 41; Saloviita 2013, 115.)

Yksilöllisen tuen puuttumisella voi olla kauaskantoisia seurauksia. Eriyttämistä on syytä pohtia, mikäli oppilas jatkuvasti ali- tai ylisuoriutuu tehtävistään tai työskentely ja käyttäytyminen tunneilla ei suju tyydyttävällä tavalla. Eriyttävää opetusta suunniteltaessa on syytä ottaa huomioon oppilaiden valmiuksia, kiinnostuksen kohteita ja oppimisprofiileja. Myös oppilaan itsetunto, persoonallisuus ja historia ohjaavat eriyttämisen suunnittelua. Toimenpiteet, joilla muokataan oppiaineen sisältöä, muotoa, opetusmenetelmää tai havainnollistamistapaa on eriyttämistä arkipäivän luokkatilanteissa ja tarkoituksena on huomioida erilaisia oppimisedellytyksiä. (Kauniskangas 2011, 12; Roiha & Polso 2018, 11, 18-20, 31.)

Eriyttämisellä on monta ulottuvuutta. Alaspäin eriyttämisellä tarkoitetaan heikkojen oppilaiden tukemista, ylöspäin eriyttämisellä taas lahjakkaiden oppilaiden huomioimista. Yhtenäistä eriyttäminen tähtää siihen, että kaikki oppilaat saavuttavat samat tavoitteet. Erilaistavassa eriyttämisessä tavoitteet muokataan oppilaiden ominaisuuksien mukaan. Reaktiivisessa

eriyttämisessä opetusta eriytetään vasta haasteiden ilmetessä, kun taas proaktiivinen eriyttämisessä pyritään ennakoimaan oppilaiden tarpeita jo opetusta suunniteltaessa, mikä tietenkin edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Käytännön tasolla oppimisympäristön muokkaaminen kannattaa tehdä eriyttämistä eniten tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. (Roiha & Polso 2018, 11, 16-17, 76.)

Toimivassa ja monipuolisessa eriyttämisessä korostuvat muun muassa seuraavat asiat:

- 1) Sopiva vaikeustaso. Yhteinen tekeminen tapahtuu kunkin oppilaan osaamistason mukaisesti. Musiikinopetuksen sisällöt tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia eriyttämiseen esimerkiksi soittotehtävissä. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta sovitustaitoa.
- 2) Sopivat tukitoimenpiteet. Etevämpi oppilas voi tarvittaessa joskus toimia hyvänä esimerkkinä ja ”apuopettajana”. Joskus oppilas on taas selkeästi koulunkäyntiavustajan ja aikuisen tuen tarpeessa. Avustajan tärkein tehtävä on aktivoida oppilas tarkoituksenmukaisilla toimenpiteillä.
- 3) Monikanavaisen toiminnan tarjoaminen. Visuaaliset ohjeet, konkreettiset esimerkit ja käytännönläheiset tehtävät ja ryhmätyöt tuovat vaihtelua opetuksen sisältöön. Oppilaat ovat erilaisia ja oppivat parhaiten eri tavoin – voidaan puhua erilaisista oppimistyyleistä. Erilaisia oppimistyyliä huomioiva opetus tehostaa oppimista kaikkien oppilaiden kohdalla.
- 4) Erilaisten ilmaisutapojen salliminen. Joillekin oppilaille kirjallinen ilmaisu tuottaa haasteita, toisille suullisen vastauksen tuottaminen voi olla hidasta. Kolmas oppilas taas kykenee näyttämään käytännössä, mitä hän tarkoittaa. Arviointilanteissa opettajan tulisi tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoja esittää vastauksiaan, jotta jokainen oppilas pääsee osoittamaan omaa osaamistaan itselleen parhaimmalla tavalla.
- 5) Vaihtoehtoiset tavoitteet. Opetuksen sisältö voi olla kaikille sama, vaikkei täysin yhteistä päämäärää olisikaan. Jokaisella oppilaalla on omat kehityskohteensa ja on opettajan tehtävä määritellä, mikä on kenenkin oppilaan kohdalla järkevä päätavoite – jollekin tempossa pysyminen voi olla tarpeeksi iso haaste.
- 6) Vaihtoehtoiset opetusvälineet ja työkalut. Soitinten muuntaminen tai vaihtoehtojen tarjoaminen (esim. iPad) voi huomattavasti parantaa oppilaan mahdollisuuksia osallistua opetukseen omista lähtökohdistaan käsin, varsinkin jos juuri fyysiset rajoitteet vaikeuttavat osallistumista. Opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon soitinten ominaisuudet suhteessa oppilaan motorisiin edellytyksiin.

(Adamek 2001.)

Suuret luokkakoot haastavat opettajia eriyttämään, mutta toisaalta ne myös hankaloittavat yksilöllistä opetusta. Eriyttämisen ei ole tarkoitus lisätä opettajien työmäärää, mutta on suotavaa miettiä, mikä omia oppilaita ja omaa opetusta tukee parhaalla mahdollisella tavalla. Eriyttämisen haasteiksi mielletään usein juurikin ajan ja resurssien riittämättömyys, tilojen sopimattomuus, liian heterogeeniset opetusryhmät, oppimateriaalin huono soveltuvuus eriyttämistarkoitukseen, sekä oman osaamisen ja ideoiden puute. Eriyttämisen suurin haaste ei välttämättä ole loppupeleissä ajan ja rahan puute, vaan saattaa itse asiassa usein johtua koulussa

vallitsevasta toimintakulttuurista. Opetus nähdään edelleen liian yksilöllisenä toimintana. Esteenä eriyttämiselle voivat joskus olla lisäksi opettajan henkilökohtaiset mieltymykset, tottumukset ja mukavuuden halu. Halu tehdä jotain tietyllä tavalla voi johtua pitkistä perinteistä, ”niin on aina toiminut ennenkin”. (Roiha & Polso 2018, 38-44, 50, 52, 76.)

Eriyttämisen hyödyt ovat muun muassa:

- 1) oppimisvaikeuksien ehkäisy, esimerkiksi rauhaton ja strukturoimaton ympäristö voi suuressa määrin häiritä tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä, eikä hän saa tilaisuutta näyttää kykyjään ja taitojaan
 - 2) oppimistulosten parantaminen niin heikkojen kuin lahjakkaidenkin oppilaiden osalta
 - 3) kouluviihtyvyyden lisääminen, oppilaat sitoutuvat oppimiseen enemmän, kun heille tarjotaan sopivia tehtäviä
 - 4) yksilöllisyyden huomioiminen, erilaisilla oppilailla on erilaisia haasteita, esimerkiksi oppimisvaikeudet tai käyttäytymishaasteet
 - 5) onnistumisen kokemusten tarjoaminen, koulun tulee luoda oppilaalle positiivinen kuva itsestään oppijana
 - 6) opetuksen mielekkyyden lisääminen tapahtuu, kun oppilas työskentelee itselleen mielekkäiden asioiden parissa ja kokee, että hänen mielipiteellään on väliä ja hän pystyy vaikuttamaan omaan koulunkäyntiinsä
 - 7) työrauhan parantuminen, sillä oppilas keskittyy paremmin tehdessään omalle taitotasolleen sopivia tai omiin kiinnostuksen kohteisiin liittyviä tehtäviä.
- (Roiha & Polso 2018, 28-31.)

Ideaalitilanteessa eriyttäminen on opetuksen kokonaisvaltainen, suunnitelmallinen ja ennaltaehkäisevä lähestymistapa, joka koskee kaikkia oppilaita ja huomioi laajasti jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita (Roiha & Polso 2018, 21).

3.3 Musiikinopettajankoulutusten erityispedagogiset sisällöt

Yliopistoa voidaan pitää erityispedagogisen perustutkimuksen kotina. Erityispedagogiikan tieteenala tutkii niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät jostain syystä sovi. Erityispedagogiikka haluaa löytää erityistukea tarvitsevien oppijoiden auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä. (Vitka 2021c.)

Musiikinopettajat kokevat usein riittämättömyyden tunteita työskennellessään erityisoppijoiden kanssa ja monia mietityttää lisäksi luokanhallintataitojen riittävyys kohdatessaan haastavaa käytöstä luokassa (Hammel 2001, 8). Filosofisessa mielessä ei ole olemassa musiikinopetusta ja erityismusiikinopetusta, mutta käytännöllisessä mielessä kyllä.

Erityisoppijan osallistuminen yleisopetukseen voi olla negatiivinenkin asia, mikäli opettajalta puuttuu riittävästi valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita. Musiikinopetuksen ei tulisi suosia vain erityislahjakkuuksia. (Salo 2009, 198–199.)

Whipple ja VanWeelden (2012, 32) väittävät musiikkikasvattajien olleen jo pitkään huolissaan siitä, onko heillä riittävästi työkaluja erityisoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Erityisesti johdonmukaisten ja selkeiden ohjeiden antoon liittyy paljon kysymyksiä. Erityisoppijoiden inklusion toteuttaminen vaatii hyvän koulutusohjelman ja avainasemassa on tietenkin erityispedagoginen osaaminen. Musiikkikasvatuksen koulutukset eivät aikaisemmin ole tarjonneet työkaluja erityisoppijoiden kohtaamiseen, mikä on johtanut opettajien keskuudessa epävarmuuden tunteisiin opetusryhmien heterogeenistyessä. Nykyään kehitystä on kuitenkin tapahtunut ja koulutusohjelmat saattavat jopa tarjota erityispedagogisia taitoja kehittäviä harjoittelujaksoja.

Vaikka aineenopettajankoulutus on muuttumassa yhä monipuolisemmaksi, työelämässä jonkin aikaa olleet opettajat toteavat, että kokemus on paras opettaja. Osa opettajista hakee kuitenkin valmistumisen jälkeen lisätietoa ja erityispedagogista osaamista erilaisista täydennyskoulutuksista, julkaisuista, työpajoista tai vaikkapa konferensseista saadakseen ideoita oman opetustyön monipuolistamiseksi. Tuoreet opettajat ovat kiinnostuneempia ja käyvät enemmän keskustelua erityispedagogiikasta verrattuna työelämässä pidempään olleet opettajat. Suuri osa Hammelin (2001) tutkimukseen osallistuneista opettajista peräänkuulutti enemmän erityispedagogiikkaan keskittyviä kursseja. Vastauksissa korostui ”oikean elämän käytännön tarve”, verrattuna ”ideaalisen tilanteen opetusfilosofiaan”. Myös tukiviittomista koettiin olevan potentiaalista hyötyä tuleville musiikkikasvattajille. (Hammel 2001, 8-9.)

Musiikkikasvattajalle ei kerry erityispedagogista osaamista, ellei sitä nähdä luonnollisena osana koulutusta, joka näkyy kurssisisällöissä, osana opetusharjoittelua ja entistä laajemmin tärkeässä roolissa aineenopettajaksi kasvamista. Mikäli opiskelijalla on omaa mielenkiintoa erityispedagogiikka kohtaan, mahdollistaa nykyinen koulutusjärjestelmä lisätiedon hankkimisen henkilökohtaisilla kurssivalinnoilla. Yliopistojen olisi kuitenkin syytä selvittää, millaisia konkreettisia toimenpiteitä tullaan tulevaisuudessa tekemään erityispedagogisen osaamisen parantamiseen yleisellä tasolla. Käytössä olevalla kirjallisuudella ja opetussuunnitelman sisällöillä on iso merkitys muutosprosessissa. Koulutuksen aikana saatu tieto ja omakohtainen kokemus erityisoppijoista ohjaavat opettajaa uralla tulevaisuudessa.

Erityispedagogisten menetelmien soveltaminen käytännössä opetusharjoittelun muodossa on ratkaisevan tärkeä osa koulutusta. (Hammel 2001, 5; Whipple & VanWeelden 2012, 45.)

Musiikkikasvatuksen koulutusta voisi Whiplen & VanWeeldenin (2012) mielestä kehittää siten, että tuntien suunnitteluissa pyritään ottamaan paremmin huomioon eriyttäviä työtapoja ja täten soveltamaan erityispedagogista osaamista käytäntöön. Myönteisten opetuskokemusten saaminen on ratkaiseva tekijä, joten koulutuksen aikana toteutettu opetusharjoittelu erityisoppilaiden parissa lienee tärkein käytännön tason toteutus erityispedagogisen osaamisen kehittämiseksi. Opetusharjoittelu antaa valmiuksia ja varmuutta kohdella erityisoppilaita myöhemminkin ja johtaa realistisempiin odotuksiin työelämää kohtaan. Lisäksi opetusharjoittelulla on iso merkitys ennakkoluulojen ja kielteisten asenteiden muuttamisessa. (Hammel 2001, 5; Nordlund 2006, 13-14; Whipple & VanWeelden 2012, 45.)

Tulevaisuudessa on otettava uudet, inklusiivisemmat linjaukset käyttöön. Musiikkikasvatuksen kentällä on siirryttävä kohti monimuotoisempaa ja demokraattisempaa järjestelmää. Koulumaailmassa tarvitaan nykyään erityispedagogista osaamista lähes kaikessa koulun toiminnassa. Tällöin on syytä muistaa, että hyvä ja laadukas perusopetus on mitä parhainta erityisopetusta. Laadukas perusopetus sisältää eriyttämistä, tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta, apuvälineiden hyödyntämistä, monipuolisia opetusmenetelmiä sekä moniammatillista osaamista ja toimivaa yhteistyötä asiantuntijoiden välillä. (Laes 2012, 69-70; Vitka 2021b.)

Musiikinopettajien koulutusohjelmat tarjoavat nykyään enevässä määrin tietoa inklusiivisista opetusmenetelmistä ja luokanhallintataidoista, mutta tästä huolimatta moni vastavalmistunut kokee olonsa epävarmaksi ja kehnosti varautuneeksi työelämän alkaessa. Opettajat toivovat, että tulevaisuuden aineopettajankouluksessa opetettaisiin inklusion toteuttamiseen tarvittavia valmiuksia, esimerkiksi lisäämällä erityispedagogista osaamista. (Nordlund 2006, 13.) Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien tuoreimpien opetussuunnitelmien tarkastelu paljastaa, että erityispedagogista osaamista tarjotaan vielä nykypäivänä hyvin vähän. Seuraavissa luvussa opetussuunnitelmien sisältöjä esitellään lyhyesti inklusion toteutumisen, eriyttävän opetuksen valmiuksien sekä erityispedagogisen kehittämisen toteuttamisen osalta.

3.3.1 Oulun yliopisto

Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelma antaa viimeisimmän opetussuunnitelman mukaan opiskelijalle valmiudet tarkastella oppilaiden kasvuun ja oppimiseen liittyviä tarpeita ja huomioida ne omassa toiminnassaan. Opiskelija oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan tutkimukseen perustuvaa ja oppijat huomioon ottavaa musiikinopetusta. Oppijälähtöisyyden huomioiminen tukee eriyttävän opetustavan toteutumista. Lisäksi opetussuunnitelmassa on myös maininta perusasteen kolmiportaiseen tukeen perehtymisestä. Opiskelija oppii myös toteuttamaan inklusiivista musiikkikasvatusta. Hän harjaantuu arvioimaan ja analysoimaan ihmisten välistä vuorovaikutusta tasa-arvon, ihmisoikeuksien ja välittämisen näkökulmista. (Oulun yliopisto 2021a.) Koulutuksen tasa-arvoisuuden toteutuminen on linjassa inklusiivisen opetuksen periaatteisiin.

Kurssitarjonnan sisältöihin lukeutuu muun muassa moniammatillisen yhteistyön, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä oppilas- ja opiskelijahuollon merkitys osana opettajan työtä. Opetussisällöt kehittävät oppilaantuntemusta ja valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita kaikissa opetus- ja oppimistilanteissa. Opiskelija tunnistaa opettajan tehtävän ohjata oppijoita aktiivisiksi toimijoiksi, jotka asettavat oppimiselleen tavoitteita ja ratkaisevat ongelmia. Musiikin ainedidaktiikassa tutustutaan erityiskasvatuksen teemoihin. (Oulun yliopisto 2021a.)

Vapaasti valittavana kurssina on maisterivaiheessa tarjolla erityismusiikkikasvatuksen opintojakso, jonka sisältöihin lukeutuu erityispedagoginen osaaminen sekä inklusiiviseen musiikkikasvatukseen ja sen työtapoihin tutustuminen. Esimerkkeinä mainitaan kuvionuotit, musiikkikasvatuksen menetelmien sovellukset inklusiivisissa konteksteissa sekä opetusharjoittelu, jossa valitaan kohderyhmä mielenkiinnon mukaan. Opintojakso tarjoaa valmiudet omien taitojen kehittämiseksi inklusiivisen musiikkikasvatuksen eri osa-alueilla. Opiskelija tutustuu erityispedagogiikan peruskäsitteisiin ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimuskenttään ja oppii suhteuttamaan musiikkikasvatuksen työtapoja eri-ikäisten ja -tasoisten oppijoiden parissa inklusioperiaatteen mukaisesti. Musiikkikasvatuksen rooli osana tasa-arvoista ja yhdenvertaista taidekasvatusta jäsentyy. Opintojakson tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännöistä ja menetelmistä. (Oulun yliopisto 2021b.)

3.3.2 Jyväskylän yliopisto

Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tuoreimmassa opetussuunnitelmassa hankitaan erityispedagogista osaamista kandidaattitutkinnossa lähinnä kasvatustieteen perusopinnoissa. Opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan oppimisympäristöjä ja oppimisprosesseja erilaiset oppijat huomioiden ja antaa näin ollen valmiuksia tukea erilaisia oppijoita. Opinnoissa käsitellään yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, inklusiota, osallisuutta, moninaisuutta, toiseutta ja eriarvoistumista. (Jyväskylän yliopisto 2021a.) Edellä mainitut sisällöt voidaan liittää eriyttämisen ja inklusion toteutumisen vahvistamiseen.

Kandidaatin tutkinnossa on lisäksi tarjolla kaksi vapaavalintaista opintojaksoa, Musiikki ja hyvinvointi sekä Näkökulmia musiikkiterapiaan. Opintojaksoilla opiskelija muun muassa tutustuu musiikkiterapian lähestymistapoihin ja menetelmiin havainnollistavien ja kliinisten esimerkkien avulla ja oppii lisää musiikkiterapian pääkohderyhmistä, -malleista ja -menetelmistä. Opiskelija oppii soveltamaan musiikin käyttöä ja musiikkiterapeuttisia työtapoja erilaisissa yhteisöissä ja toimintaympäristöissä, sekä kehittää valmiuksiaan kohdata erityisryhmiä musiikin keinoin. (Jyväskylän yliopisto 2021a.)

Maisterin tutkinnossakin erityispedagogista osaamista tarjotaan eniten opettajan pedagogisten aineopintojen yhteydessä. Opiskelija muun muassa suuntautuu moniammatilliseen yhteistyöhön koulu yhteisössä ja soveltaa siinä tietojaan heterogeenisen ryhmän ohjaamisessa sekä edistää toiminnallaan tasavertaista osallisuutta. Havainnoimalla opetettaviaan ryhmän jäsenenä ja yksilöllisinä, erilaisina oppijoina, opiskelija oppii kohtaamaan erilaisia oppijoita ja tunnistamaan oppimisvaikeuksia. Hän ymmärtää omassa oppiaineessaan millä keinoilla voi tukea moninaisten oppijoiden oppimista esimerkiksi pedagogisilla ratkaisuilla tai oppimisympäristöjen monipuolisella hyödyntämisellä. Opiskelija oppii lisäksi yksilöimään opetuksen tavoitteet ja sisällöt opetussuunnitelmien ja oppiaineen luonteen pohjalta. (Jyväskylän yliopisto 2021b.)

Myös Jyväskylän yliopisto tarjoaa erityismusiikkikasvatuksen vapaavalintaisen opintojakson osana maisteriopintoja. Opintojakson aikana opiskelija tutustuu musiikinopetukseen erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten näkökulmasta ja tutkii musiikin käyttöä vuorovaikutuksellisenä ja musiikkiterapeuttisena välineenä. Opintojakson yhteydessä

suoritetaan harjoittelu. Opiskelija oppii tunnistamaan erityisryhmien tarpeet ja osaa valita sopivimmat toimintatavat. (Jyväskylän yliopisto 2021b.)

3.3.3 Sibelius-Akatemia

Sibelius-Akatemian kandidaatin tutkinnossa ei löydy juurikaan mainintoja erityispedagogisten taitojen kehittämistä. Harjoittelussa opiskelija oppii kuitenkin suunnittelemaan ja arvioimaan opetusta oppilaiden ja oppilasryhmien tarpeet ja tavoitteet huomioiden ja hallitsee ryhmähallinnan menetelmiä. Opiskelija osaa myös perustella pedagogisesti opetus- ja oppimistilanteissa tekemiään ratkaisuja ja arvoperusteita. (Sibelius-Akatemia 2021a.)

Vapaavalintaisessa johdatuksessa musiikkiterapiaan opiskelija pääsee tutustumaan musiikkiterapian pääkohderyhmiin, -malleihin ja -menetelmiin muun muassa kliinisten esimerkkien kautta. Opiskelija oppii ymmärtämään musiikin erityismerkityksiä terapia- ja kuntoutuskontekstissa ja tutustuu musiikkiterapian lähestymistapoihin, menetelmiin ja tutkimukseen. Opiskelijalle muodostuu kattava kuva musiikkiterapian nykytilanteesta Suomessa. (Sibelius-Akatemia 2021a.)

Maisterivaiheen pakollinen opintojakso Taideaineiden erityispedagogiikka käsittelee erityispedagogiikan ja erityisopetuksen historiallisia lähtökohtia. Opiskelija tutustuu monimuotoiseen taidekasvatukseen ja hallitsee taidelähtöisten menetelmien eri muotoja. Hän perehtyy erityisen tuen tarpeen määritelmiin ja osaa ottaa ne huomioon pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Jaksolla reflektoidaan omaa taidekasvattajuutta eettisyyden ja inklusion lähtökohdista ja pohditaan inklusiivisen taidekasvatuksen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia merkityksiä. Toinen maisteriopintoihin kuuluva opintojakso Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa käsittelee taiteen merkitystä ihmisen kasvulle ja kehitykselle sekä taiteen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää problematiikkaa. (Sibelius-Akatemia 2021b.)

Vapaavalintaiset kurssit Musiikkiterapia syventymiskohteena ja Musiikin terapeuttisen käytön käytännön harjoittelu perehdyttävät opiskelijaa musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön vuoropuheluun musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Opintojaksot pitävät sisällään harjoittelua, kuten musiikkiterapian perusmenetelmien soveltamista käytäntöön eri kohderyhmissä. Opiskelija oppii musiikkiterapeuttisen työskentelyn suunnitteluun, toteuttamiseen ja

hallitsemiseen liittyviä periaatteita. Hän oppii myös havaitsemaan ja työstämään lasten ja nuorten oppimisvaikeuksiin liittyviä kehityksellisiä haasteita. (Sibelius-Akatemia 2021b.)

3.4 Koulunkäyntiavustajat

Tämän tutkimuksen opetusryhmässä oli kaksi avustajaa läsnä musiikintunneilla. Hammelin (2001, 8) tutkimustuloksissa peräänkuulutettiin tukea esimerkiksi koulunkäyntiavustajien muodossa, sillä musiikin sisältöjen toimiva eriyttäminen koettiin usein haastavaksi toteuttaa ilman lisäkäsia luokassa. Koulunkäyntiavustajien käyttö on pitkälti resurssikysymys.

Koulunkäyntiavustajia tarvitaan, mutta Saloviidan (2013, 51) mielestä ei niin paljon kuin yleisesti saatetaan ajatella. Koulunkäyntiavustajien määrä kaksinkertaistui ja ylitti näin ollen erityisopettajien määrän vuosien 1998 ja 2005 välillä. Siitä huolimatta koetaan usein, ettei koulunkäyntiavustajia ole riittävästi. Roihan ja Polson (2018, 69) mukaan koulunkäyntiavustajaresurssit ovat taas viime vuosina itse asiassa vähentyneet.

Koulunkäyntiavustajien tarve on Saloviidan (2013, 153) mukaan ennen kaikkea sidoksissa konkreettiseen luokkatilanteeseen ja opettajan omiin toimintatapoihin. Myös Vitka (2021h) korostaa, ettei koulunkäynninavustajien hyödyntämistä opetusryhmässä tulisi nähdä ensisijaisena tukimuotona. Oppimisympäristöä muokkaamalla, opetuksen struktuureja parantamalla ja tarkoituksenmukaisella eriyttämisellä koulunkäyntiavustajan tarve voi vähentyä. Työrauhan ylläpitäminen ja tukeminen on helpompaa niin opettajalle kuin avustajallekin, kun opetus on hyvin suunniteltua. Yhteistyön tehostamiseksi tulisi aineenopettajien tiedottaa koulunkäyntiavustajia etukäteen oppituntien tavoitteista, tehtävänjaoista ja suunnitelmista. Ideaalitapauksessa tieto annetaan hyvissä ajoin, mutta ajanpuutteen takia evästys jää usein ovensuukeskusteluksi.

Koulunkäyntiavustajat ovat kuitenkin oikein käytettyinä ja kohdistettuina hyvä tuki kaikille oppilaille. Heillä on useimmiten hyvin kokonaisvaltaista tietoa oppilaiden ja luokkien tuen tarpeista. Oppilaantuntemus on tärkeä, jotta ohjaajien tuki voidaan kohdistaa oikealla tavalla. Koulunkäyntiavustajalta saa monesti hyviä vinkkejä opetukseen, sillä he näkevät kaikkein eniten, miten yksittäiset oppilaat käyttäytyvät erilaisten aikuisten parissa erilaisissa oppimistilanteissa. (Roiha & Polso 2018, 69; Vitka 2021h.)

Koulunkäynninavustajien pääasiallinen tavoite on useimmiten erityisoppijoiden tukeminen (Mitchell & Korhonen 2018, 106) ja he työskentelevät tavallisesti heikkojen ja haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Opetusta olisi kuitenkin syytä joskus järjestää myös niin päin, että opettaja voi tehostetusti ohjata heikoimpia oppilaita koulunkäyntiavustajan työskennellessä lahjakkaimpien oppilaiden kanssa erillisessä tilassa (Roiha & Polso 2018, 69). Saloviita (2013, 153) peräänkuuluttaa luokka-avustajia henkilökohtaisten avustajien sijaan.

Yleisopetuksen tunneilla koulunkäyntiavustajien tulisi olla yksittäisen oppilaan tukena vain poikkeustilanteissa. On pidettävä mielessä, ettei koulunkäyntiavustaja pätevyystään ja kokemuksestaan huolimatta voi toimia kenenkään oppilaan henkilökohtaisena opettajana, eikä opettaja voi siirtää omaa opetusvastuutaan koulunkäyntiavustajalle. Todennäköistä on, että koulunkäynninavustajilla on suppeampi koulutus kuin opettajilla ja siten heillä on pienempi vastuu kuin opettajalla. Viime kädessä opettajalla on vastuu koulunkäyntiavustajan työn seurannasta. (Mitchell & Korhonen 2018, 106; Vitka 2021h.) Roiha & Polso (2018, 69) esittävät kuitenkin eriävän näkemyksen aiheeseen liittyen ja ehdottavat, että koulunkäyntiavustaja työparinaan voi opettaja tarvittaessa toteuttaa luokassa joustavaa ryhmittelyä tai samanaikaisopettajuutta.

Liiallinen auttaminen voi olla haitaksi oppilaalle. Kun avustaja tekee liikaa asioita oppilaan puolesta, voi oppilas ajan myötä muuttua passiiviseksi ja saamattomaksi. Tällöin koulunkäyntiavustaja toimii oikeastaan oppimisen esteenä ja oppilaan itsenäisyyden rajoittajana. Oppilasta voi myös huomaamattaan palkita käytöshäiriöstä antamalla runsaasti henkilökohtaista huomiota niiden ilmetessä. Liian tiivis suhde avustettavan oppilaan kanssa voi lisäksi pahimmillaan estää tuettavan vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Koulunkäyntiavustajan tulisi ennen kaikkea auttaa oppijoita itsenäisemmiksi toimijoiksi. (Mitchell & Korhonen 2018, 106; Saloviita 2013, 151-153.)

Joillakin musiikkikasvattajilla on huonoja kokemuksia koulunkäynninavustajista musiikinopetuksessa. Pahimmassa tapauksessa avustaja tuo oppilaansa musiikkiluokkaan ja lähtee tauolle tai jää istumaan luokan takaosaan, eikä osallista oppilasta millään tavoin. Yleinen käytäntö on myös, että koulunkäyntiavustaja kulkee oppilaan rinnalla kaikkialla paitsi musiikin, kuvataiteen ja liikunnan tunneilla. (Adamek 2001, 23-26; Damer 2001, 17-18.)

4 KUVAKOMMUNIKOINTI JA KUVATUKI

Kuvat ja kuvalliset vihjeet helpottavat ja nopeuttavat hahmottamista monella tapaa. Arjessa vastaanotamme eri muodoissa olevia kuvallisia viestejä (esimerkiksi liikennemerkkit, opasteet, mainokset) päivittäin. Voimme vaikkapa ruokakaupassa erottaa erilaiset tuotteet tehokkaammin toisistaan pakkausten perusteella. Yhteiskuntamme on täynnä kuvia, joiden avulla voi opetella käsitteitä, jäsentää ympäristöä, hallita tilaa, jutella ja huvitella. Jos henkilöllä on suuria rajoitteita kommunikaation kanssa, hänen pitää voida käyttää kuvia. Graafisia kommunikointikeinoja käytetään usein ymmärtämään puhetta paremmin. Joillekin käyttäjille se voi kuitenkin olla ainut keino, jolla ympäristön viestejä on mahdollista ymmärtää. (Heister Trygg & Rautakoski 2010, 9, 12, 31; Tikoteekki 2014, 2-4.)

Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa, yhtä aikaa tai vuorotellen. Vuorovaikutustilanteissa kommunikoinnin, eli viestien lähettämisen ja vastaanottamisen mahdollistaminen on ensisijaisen tärkeää. Kommunikointitapoja on monenlaisia. Puheen lisäksi käytetään aina jossain määrin myös ei-sanallista viestintää (ilmeitä, eleitä, toimintaa ja osoittamista). Puheen ja sanattoman viestinnän rinnalla voidaan käyttää kuvasympboleja. Tätä kutsutaan kuvakommunikoinniksi. Kuvalla tai kuvilla voidaan viitata mihin tahansa asiaan ja se on keino havainnollistaa puhutun tai kirjoitetun kielen sisältöjä. Kuvat saavat merkityksensä tietyissä tilanteissa johdonmukaisesti käytettyinä ja niiden avulla on mahdollista välittää ja vastaanottaa viestejä myös silloin, kun kielellisissä taidoissa on suuria puutteita, esimerkiksi kun puheen ymmärtäminen ja tuottaminen tuottavat suuria vaikeuksia. (Huuhtanen 2012, 12, Papunet 2020, Tikoteekki 2014, 2.)

Onnistuneilla viestintäkokemuksilla erilaisissa yhteyksissä ja eri ihmisten kanssa motivoidaan kommunikoidaan lisää. Kuvien tulkinta perustuu aina vuorovaikutuksessa olevien osapuolten väliseen sopimukseen siitä, mitä kuva tarkoittaa. Toisin sanoen oletetaan, että kuvaviestin vastaanottaja ymmärtää asian ja sitä esittävän kuvan yhteyden. Myös kuvia käytettäessä toimivan mallin antaminen ja yhteisen kommunikointitavan kokemus ovat tärkeitä. Kuvia voidaan käyttää tarpeen mukaan eri tarkoituksiin: ilmaisun välineenä, ymmärtämisen tueksi, päivittäisten askareiden ohjesarjana tai oikeaan paikkaan löytämisen apuna. Parhaimmillaan kuvia voidaan käyttää sanojen tapaan ilmaisemaan kysymyksiä, ajatuksia, tunteita ja tarpeita. Tällöin voidaan puhua kuvakommunikoinnista. Kommunikointikuvien tulee olla saatavilla kaikissa vuorovaikutustilanteissa. (Tikoteekki 2014, 2-4.)

Sujuva kuvakommunikointi tai kuvatuen käyttö on pitkäjänteisen harjoittelun ja lukuisten toistojen tulos. Ensimmäisten symbolien avulla opitaan kuvakommunikoinnin idea. Otollinen tilanne kuvien käyttöönottoon on sellainen, jossa viesti ei tule vain puhetta hyödyntämällä ymmärretyksi, vaan tarvitaan puhetta tukevaa kommunikaatiota. Kaikki kuvien käyttö ei kuitenkaan ole rinnastettavissa kommunikointiin. Kuvakommunikointi perustuu avainsanojen käyttöön ja yksittäisten kuvien yhdistämiseen, kun taas kuvatuen käyttö auttaa välitettävän informaation jäsentelyssä, koulumaailmassa esimerkiksi työvaiheiden ja ohjeiden selkeyttämisessä ja ajan kulun havainnollistamisessa. Kuvatuen käyttö helpottaa puheen ymmärtämistä, jäsentää tietotulvaa, auttaa ympäristön hahmottamisessa ja esineiden käyttötarkoituksen hahmottamisessa. Toisin sanoen kuvatuen avulla voidaan merkittävästi jäsentää toimintaa. (Papunet 2018, Papunet 2020, Tikoteekki 2014, 2-4.)

Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä noudattaa kuvatuen käytön periaatteita. Ei voida puhua varsinaisen kuvakommunikoinnin käytöstä, sillä oppilaat tai opettaja eivät opetuksen aikana kommunikoineet kuvien avulla. Kuvia on tutkimuksessa käytetty tukemaan puhetta. Oppitunnin jokaiseen työvaiheeseen on liitetty sitä esitettävä kuva. Yksittäiseen työvaiheeseen viitataan siis useimmiten vain yhdellä, mutta korkeintaan kahdella, kuvalla.

4.1 Toimintaperiaate, käyttö ja käyttäjät

Kuvien käytön lähtökohtana on aina yksilölliset edellytykset ja tarpeet. Avusteiseen kommunikointiin kuuluvat esimerkiksi graafiset kommunikointimuodot, kun taas ei-avusteisessa kommunikoinnissa kielelliset ilmaisut tuottaa henkilö itse, esimerkiksi viittomilla, mutta myös kasvoniilmeillä ja eleillä. Graafinen puhetta korvaava kommunikointi tarkoittaa visuaalisten välineiden, kuten graafisten merkkien, kuvien tai erilaisten symbolijärjestelmien käyttöä ilmaisutarkoituksessa. Myös kirjoitus kuuluu tähän ryhmään. Symbolien käyttö edellyttää käyttäjältä, että kommunikoinnin yhteiset säännöt ovat hyvin tiedossa ja hän ymmärtää mitä symboli edustaa. Kuvakommunikoinnissa ei kuitenkaan aina välttämättä ole kyse tarkkaan rajatusta menetelmästä. Myös kuvia osoittamalla voidaan tehokkaasti ilmaista viestejä. Tällaisella niin kutsutulla ”symbolien passiivisella käytöllä” viitataan esimerkiksi kuvallisen päiväohjelman käyttöön. (Heister Trygg & Rautakoski 2010, 9, 12, 27-29; Huuhtanen 2012, 15, 18, 58.)

Kuvamenetelmien keskeinen tavoite on tarjota mahdollisuuksia a) vuorovaikutteiseen keskusteluun, b) kokonaisvaltaisempaan osallistumiseen erilaisissa yhteyksissä, c) äidinkielen oppimiseen ja d) sosiaalisten roolien omaksumiseen ja ylläpitämiseen. Toimiva kuvakommunikaatio vahvistaa oppijan riippumattomuutta ja omanarvontunnetta sekä tukee oppijan itsenäisyyttä. Nykyään menetelmissä hyödynnetään usein uutta teknologiaa analogisten ratkaisujen sijaan. (Mitchell & Korhonen 2018, 264-265.)

Kuvien käyttö puheen tukena edellyttää, että henkilö tunnistaa kuvan ja ymmärtää, millaista asiaa juuri tällä kuvalla voi ilmaista. Kuvien käyttöä suunniteltaessa on lisäksi otettava huomioon:

- 1) muisti (valikoiman vakiintuminen, jonka jälkeen uudet kuvat)
- 2) ymmärryskyky (syy-seuraus, yhteinen sopimus)
- 3) motivaatio (ymmärrys merkityksestä, itseä kiinnostavat asiat)
- 4) tarkkaavaisuus (kohdistaminen ja ohjaaminen)
- 5) näönvarainen hahmottaminen (ymmärrettävyys, määrä, koko, väri, selkeys, asettelu) (Papunet 2021, Tikoteekki 2014, 6-7.)

Voisi ehkä ajatella, että samat graafiset kommunikaatiomenetelmät soveltuvat kaikille henkilöille, joilla on sama diagnoosi. Näin ei kuitenkaan ole. Yksilölliset tarpeet ja edellytykset määräävät aina mitä menetelmää tulisi käyttää ja millä tavalla menetelmää on mielekkäintä käyttää. Erilaisia kuvakommunikaatiomenetelmiä on lisäksi hyvä arvioida niistä kertovan tutkimustiedon perusteella ennen käyttöönottoa. Kuvakommunikoinnin tyypillisiin käyttäjiin kuuluvat esimerkiksi henkilöt, joilla on motorisia vaikeuksia (puhetta rajoittavia), kehitysvamma, afasia, nimeämisvaikeus tai vaikeuksia ymmärtää, miten viesti välitetään (esimerkiksi ASD). Esimerkiksi viittomien opiskelu voi olla hyvin hankalaa, mikäli oppijalla esiintyy ASD-häiriöiden lisäksi hienomotorisia vaikeuksia. Tällöin kuvapohjaisten järjestelmien etu on konkreettisuus, selkeys ja ennen kaikkea säilyvyys, sillä kuviin voi palata aina tarvittaessa. (Heister Trygg & Rautakoski 2010, 33-36; Mitchell & Korhonen 2018, 266.)

Kuvakommunikointi on yleisin ASD-lasten puhetta tukeva ja korvaava kommunikointimuoto, jossa useimmiten käytetään joko piktogrammeja tai PCS-kuvia (katso luku 4.2) (Manninen 2012, 109). Koiste (2012, 114) raportoi kuvien laajasta käytöstä päiväkodin ASD-ryhmässä. Kuvat ovat luonnollinen osa arkea ja niitä käytetään kaikissa tilanteissa puheen tukena ja toimintaa selkiyttämään. Koiste tuo myös esille, ettei ASD-lapsi aina onnistu toimimaan pelkän

sanallisen ohjeen varaan, vaikka ymmärtäisikin mistä on kyse. Tällöin kuvan näyttäminen saattaa helpottaa tilannetta. Jotta kuvien mahdollisimman tehokas käyttö onnistuisi, on ensin saatava lapsi katsomaan kuvaa ja havainnollistaa, mihin (toimintoon tai esineeseen) kuvalla viitataan.

Kuvien käyttötarkoitus voi tosiaan vaihdella. Jollekin käyttäjälle kuvat toimivat ilmaisun välineenä, toiselle käyttö vahvistaa puheen ja käsitteiden ymmärtämistä, kun taas joillekin käyttäjille kuvien ensisijainen tarkoitus on selkeyttää ajan ja tilanteen kaoottisuutta. Viimeksi mainittu on erityisen hyödyllinen käyttötapa kuville, mikäli viestin vastaanottajalla on ymmärtämisen vaikeuksia. ASD-oppijoiden tapauksissa käytetään nykyisin kuvia hyvin laajasti ajan, tilanteiden, toiminnan, tilojen ja paikkojen jäsentämisen ja hahmottamisen sekä esineiden käyttötarkoituksen selventämisen apuna. Käyttäjäkokemuksista on silti kirjattu toistaiseksi hyvin vähän tutkimustietoa. (Huuhtanen 2012, 49, 54-55.)

4.2 Erilaiset menetelmät ja sovellukset

Kuvia voi luovalla tavalla soveltaa viestintämuodoksi siinä missä julkiset opasteet ja liikennemerkitkin. Tarkoituksenmukainen ja hyvin suunniteltu käyttö tuo vastaanottajalle turvallisuuden tunnetta ja auttaa jäsentämään ympäristö paremmin. Kuvien käyttö luokkahuoneessa voi myös helpottaa järjestyksen ylläpitämistä ja auttaa oppilaita löytää etsimäänsä nopeammin. Kuvista koostuva viikkoalmanakka kuvaa mennyttä ja tulevaa selkeällä ja helposti ymmärrettävällä tavalla. (Huuhtanen 2012, 56.)

Erityistä tukea tarvitsevilla oppijoilla voi olla vaikeuksia kommunikoida puheen välityksellä. Näiden oppijoiden avuksi on olemassa kaksi menetelmää: 1) puhetta tukeva kommunikaatio ja 2) puhetta korvaava kommunikaatio. Puhetta tukeva kommunikaatio täydentää ennestään olevia kommunikaatiomenetelmiä. Voidaan esimerkiksi käyttää kuvilla varustettua puhelaitetta puheen tukena. Puhetta korvaavan kommunikaation funktio taas on korvata puuttuvan puhutun kielen. Hyvä esimerkki tästä on viittomakieli. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatio (englanniksi augmentative and alternative communication, AAC) soveltuu mainiosti oppimisen tueksi. Avusteisiin AAC-tekniikoihin lasketaan graafiset merkkijärjestelmät (esim. Blissymbols, Picture Exchange Communication System (PECS), Pictogram Ideogram Communication (PIC), kommunikaatiotaulut, aakkostaulut tai erilaiset puhelaitteet. Erilaisilla

graafisilla merkkijärjestelmillä on oma tapansa esittää sanoja symbolien avulla. Erilaisten kuvamenetelmien soveltamisessa on syytä suosia multimodaalisia lähestymistapoja, sillä myös todellisen elämän kommunikaatio on suurimmaksi osaksi multimodaalista ja koostuu niin eleistä kuin puheestakin. (Mitchell & Korhonen 2018, 263-265, 267-268.)

Vuonna 1980 julkaistu piktogrammit ovat helposti ymmärrettäviä, mustavalkoisia symboleja, jotka muistuttavat liikennemerkkejä. Piktogrammeja voidaan kutsua tyylitellyiksi symboleiksi. Niiden kehittäjä halusikin löytää kommunikointimenetelmän sellaisille henkilöille, joille muut kuvajärjestelmät olivat käsitteellisesti liian abstrakteja. Suurin osa ihmisistä tunnistaa lähes kaikki 350 symbolia ilman niiden opettelua, mutta piktogrammeihin voi liittää myös tekstiselitteitä. Piktogrammien vahvuus on niiden yksiselitteisyys ja selkeys, mikä mahdollistaa niiden monipuolisen käytön monille ihmisille. Kommunikaatio aloitetaan usein piktogrammeilla ja ne soveltuvat hyvin tilannekuviksi, mutta ne eivät muodosta kielijärjestelmää. (Heister Trygg & Rautakoski 2010, 29; Huuhtanen 2012, 59-60.) Piktogrammeja muistuttavia kuvia on käytetty myös tässä tutkimuksessa.

Värilliset kuvat ovat kuitenkin monien käyttäjien mielestä kiinnostavampia ja selkeämpiä kuin mustavalkoiset kuvat. PCS-kuvat ovat yksinkertaisia, värillisiä tai mustavalkoisia piirroksuvia. Myös tämä kuvajärjestelmä edustaa tyyliteltyjä symboleja. Materiaali käytetään hyvin paljon kansainvälisesti ja se on todennäköisesti myös Suomessa yleisimmin käytetty kuvapankki (suomeksi saatavilla yli 9000 kuvaa). (Heister Trygg & Rautakoski 2010, 29; Huuhtanen 2012, 60; Koiste 2012, 114.) Myös PCS-tyyppisiä kuvia on käytetty tässä tutkimuksessa.

Kuvakommunikoinnissa voi käyttää monenlaisia kuvia rinnakkain. Kaikkien kuvien ei tarvitse olla samantyyllisiä, jos siihen ei ole erityistä perustetta. Kuvapankit voivat koostua osittain omista kuvista, esimerkiksi valokuvista, lehtileikkeleistä, etiketeistä tai mainoksista, mutta voidaan myös käyttää piirroksia ja symboleja. Tärkeintä on, että oppija tunnistaa kaikki symbolit helposti ja nopeasti. Kuvatyyppien erilaisuus voi helpottaa niiden muistamista, mikäli kuvia on paljon. Kognitiivisesta näkökulmasta konkreettisia asioita esittävien kuvasymbolien merkitys on helpompi sisäistää. Abstraktit ilmiöt taas liittyvät käsitteelliseen ajatteluun, joka kehittyy yleensä vasta kouluiässä. Jos abstraktin ilmiön symboli tai kuva vastaa omaa mielikuvaa asiasta, on kuvan merkitys helpompi sisäistää, mutta usein merkitykset ovat sopimuksenvaraisia ja opetellaan muistamaan. (Mitchell & Korhonen 2018, 268; Papunet 2021.)

Musiikinopetuksessa käytetään paljonkin erilaisia kuvia, mutta kaikki eivät ole niin yksiselitteisiä tai helposti ymmärrettävissä. Tästä hyvä esimerkki on vaikkapa kitaran otetaulukot, joiden soveltaminen käytäntöön kuitenkin vaatii oppilaalta monipuolisia hahmotustaitoja. Värikoodatut nuottijärjestelmät ja yhteensopivat soittimet auttavat ja ohjaavat oppilasta oppimaan nopeammin ja tehokkaammin.

Eri kuvat sopivat eri tilanteisiin. Helposti ymmärrettäviä ja muokattavissa olevia kuvia on nykyään hyvin tarjolla. Esimerkiksi Papunetin kuvapankki tarjoaa laajan kokoelman tulostettavissa olevia kuvia. (Huuhtanen 2012, 58-59.) Tässä tutkimuksessa käytetyt kuvat ovat kaikki peräisin Papunetin kuvapankista.

4.3 Kuvatuki opettajan työkaluna

Opettaja voi hyötyä erilaisista tukitoimista. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opetuksen tukeminen eri tavoin (muun muassa avainsanoilla, värikoodaamalla sekä symboleilla ja muilla visuaalisilla apukeinoilla) on erityisen tuloksellista erityisoppijoiden parissa työskennellessä. Symbolien ja muiden visuaalisten apukeinojen käyttö on osoittautunut hyväksi tukitoimenpiteeksi useissa yhteyksissä. (Whipple & VanWeelden 2012, 32.) Kuvatukea voi käyttää taululla kaikkien oppilaiden tukena tai yksittäisten oppilaiden kanssa pulpetilla (Vitka 2021g).

Myös tavaroiden nimetyt paikat luokassa helpottaa työskentelyssä alkuun pääsemistä ja hyödyttää kaikkia oppilaita. Ohjeistus voi olla sanallista, kirjallista tai kuvallista ja tapa sopii käytettäväksi isojen oppilaidenkin kanssa. Kuvallinen tuki auttaa erityisesti heikkojen oppilaiden toiminnanohjauksessa. (Roiha & Polso 2018, 77.)

Puheen ymmärtämisen vaikeudet vaihtelevat. Kuvatuen tarve korostuu, kun

- a) oppilaan on hankalaa ymmärtää puhuttujen viestien sisältöä ylipäänsä
- b) pitkät tai monimutkaiset lauserakenteet, kielelliset käsitteet tai kieliopilliset rakenteet hankaloittavat puhutun viestin sisäistämistä
- c) tarpeeksi lyhyiden ja selkeiden viestien tai ohjeiden antaminen ei syystä tai toisesta toteudu
- d) halutaan selkeyttää konkreettiset asiat kuvien avulla
- e) halutaan selkeyttää käsitteelliset sanat kuvien avulla

- f) puhuttu viesti on liian pitkä muistettavaksi ja ohjeet ovat monivaiheisia (Tikoteekki 2014, 4.)

Kuvatuen käyttö kouluympäristöissä

- 1) on tehokasta käyttäytymisen muuttumisen ja toivotun käytöksen yleistymisen kannalta
- 2) hyödyttää eniten niitä, joiden viestintäkeinot ovat rajoitetuimmat
- 3) auttavat ASD-oppilaita tehtävästä toiseen siirtymisessä ja tehtävien loppuun viemisessä (havainnollistamalla edessä olevan toiminnon eri vaiheita)
- 4) ohjaa oppijaa toimintakaavojen avulla itseohjautuvuuteen ja voi näin ollen vähentää koulunkäyntiavustajien tarvetta luokkahuoneessa
- 5) vaikuttaa myönteisellä tavalla kommunikaation kehitykseen, sosiaalisiin taitoihin, kognitiivisiin kykyihin ja haastavaan käytökseen
(Mitchell & Korhonen 2018, 269-271.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Sovelletun kuvatuena käyttö koulukontekstissa ryhmänohjausta helpottavana menetelmänä ei ole aikaisemmin tutkittu kovin suuressa määrin, puhumattakaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Ilmiöstä on hyvin vähän lähteitä ja tietoa saatavilla ja lähteiden niukkuus viittaa kaiketi siihen, että kuvatuena käyttö on vielä lapsikengissä opettajien keskuudessa. Kuvakommunikointia käytetään perinteisesti yksilökommunikoinnin helpottamiseksi, eikä näin ollen kuulu musiikinopettajan tyypillisiin työkaluihin.

Tutkittava opetusryhmä on ruotsinkielisen koulun 6. luokka, joka on myös inklusioluokka. Opetusryhmässä on yhteensä 23 oppilasta, josta kolme oppilasta on erityisen tuen tarpeessa. Näiden oppilaiden tarpeista ja haasteista löytyy yksityiskohtaisempaa tietoa luvuissa 2.2 ja 6.1.1. Opetusryhmän opettaja on valmistunut yliopistosta luokanopettajaksi ja työskenteli aineistonkeruun aikana opettajana toista vuotta. Opettajalla on pitkä tausta musiikin parissa, mutta hänellä ei ollut aineenopettajan pätevyyttä tutkimuksen tekemisen aikana.

Oppitunnit noudattavat opetusryhmän oman musiikinopettajan tuntisuunnitelmia ja opetustilanteessa muuttuu ainoastaan yksi elementti: kuvatuena käytön lisääminen. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä keskittymään siihen, millä tavalla kuvatuena käyttöönotto vaikuttaa inklusioluokan työskentelyyn ja onko kuvatuella merkitystä opetuksen yleisilmeen, toimivuuden ja sujuvuuden kannalta. Tutkimus ei ota kantaa kokeilujakson musiikintuntien sisältöihin, vaan keskittyy opettajan luokanhallintataitojen monipuolistumiseen ja oppilaiden toiminnanohjaustaitojen kartuttamiseen sekä näiden mahdollisiin muutoksiin kokeilujakson aikana.

Yksi tämän tutkimuksen pääkysymyksistä on, *millä tavalla ja missä määrin kuvatuena on mahdollista hyödyntää musiikinopetuksen työkaluna inklusioluokkia opettaessa*. Tutkimuksen teoriaosuuteen nojaten ja omien kokemusten perusteella ennakko-oletukseni on, että puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien sovelletulla käytöllä voidaan vähentää ei-toivottua käyttäytymistä luokahuoneessa ja näin ollen parantaa luokan työrauhaa sekä tehostaa oppitunnin aikana tapahtuvat siirtymävaiheet. Lisäksi oletan, että kuvatuena käyttö auttaa

opetusryhmän inklusioituja oppilaita eniten, mutta parhaimmillaan menetelmästä hyötyy koko opetusryhmä. Tutkimus pyrkii myös ottamaan kantaa siihen, *mitkä ovat kuvatuksen menetelmän hyvät ja huonot puolet ja mitä kannattaa ottaa huomioon kuvatuksen hyödyntävää opetusta suunniteltaessa ja käytettäessä.*

Alkuhaastattelulla selvitan tutkittavan opetusryhmän lähtötilannetta. Kuva lähtötilanteesta muodostuu opettajan kokemuksista oppilaista ja heidän työskentelystään. Vastaukset ovat paitsi antaneet arvokasta tietoa tutkimusta varten myös toimineet pohjana tutkimusprosessin jatkotoimenpiteiden suunnittelulle. Opettajan haastattelu sekä analyysi omista havainnoista muodostavat synteessin, joka toimii pohjana johtopäätöksille.

Observoimalla ja analysoimalla kartoitan merkityksellisiä havaintoja opetusryhmän toiminnasta ja erityisesti integroitujen oppilaiden työskentelystä ennen menetelmän käyttöönottoa ja sen aikana. Kiinnitän erityistä huomiota siihen,

- a) tukevatko kuvat annettuja ohjeita ja kuinka hyvin oppilaat seuraavat ohjeistuksia
- b) kuinka paljon aikaa kuluu oppitunnin työvaiheiden siirtymiin ja
- c) miten sujuvaa opetusryhmän tuntityöskentely on eri toimintaosa-alueilla

5.2 Tutkimusmenetelmien valinta

Tutkimusmenetelmien valinta ei ollut hankala tehtävä tutkimuskysymyksen muodostuttua. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, empiirinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuksessa on hyödynnetty pääosin kahta eri tutkimusmenetelmää, haastattelua ja havainnointia (observointi). Tutkimusprosessi on noudattanut hermeneuttisen kehän periaatteita ja vaiheita.

Päädyin tutkimaan moniulotteista ilmiötä mahdollisimman kattavasti erilaisia tutkimusmenetelmiä yhdistämällä. Tieteenfilosofisten näkemysten ja erilaisten tutkimustraditioiden yhdistäminen on etenkin kasvatustieteissä enemmän sääntö kuin poikkeus. Erilaisten menetelmien yhdistäminen (triangulaatio) on luontainen tapa luoda uutta tietoa. Erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa perustellaan usein sillä, että yhtä menetelmää käyttämällä on hankalaa muodostaa kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998b.) Laadullisen tutkimusprosessin kulkua saattaa kuitenkin olla hankalaa kuvata, muun muassa ohjeiden niukkuudesta johtuen (Puusa 2020).

Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen samassa tutkimuksessa on tavallista, sillä menetelmät tukevat toisiaan. Havainnointi mahdollistaa haastattelun tai haastattelujen saadun tiedon vertaaminen käytännön toteutukseen, jolloin huomattavien eroavaisuuksien esiintyminen viestii normin ja käyttäytymisen välisestä epäsuhdasta. Havainnoinnin kautta on siis mahdollista seurata, toimiiko tutkittava niin kuin hän väittää toimivansa. Havainnoimalla tutkitaan todellista maailmaa ja saadaan välitöntä ja suoraa tietoa tutkittavan kohteen toiminnasta. Menetelmä soveltuu hyvin kvalitatiivisiin tutkimuksiin ja sillä on pitkä historia muun muassa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 212-213; Paalumäki & Vähämäki 2020.) Menetelmä on monelta osin sopiva myös tässä tutkimuksessa, sillä se mahdollistaa kattavamman aineistoanalyysin ja erilaisten näkökulmien vertailun.

Empiirisessä tutkimuksessa tutkimustulokset saadaan tekemällä konkreettisia havaintoja tutkimuskohteesta, joita myöhemmässä vaiheessa analysoidaan ja mitataan. Tutkimuksen aineisto voi tässä tapauksessa olla hyvin monimuotoista. On tyypillistä, että aineistoa kerätään useassa erässä, jopa limittäin ja eri menetelmin. Tutkimuksen kohteeksi on hyvä rajata tarpeeksi kapea-alainen ilmiö, jotta siitä raportointi on riittävän perusteellista. (Puusa 2020.) Vaikka tutkimuksessa nousi matkan varrella esille paljon mielenkiintoisia ilmiöitä, sen pääpaino on koko ajan ollut kuvatuun käytön tutkimisessa.

Tutkimuksessa inklusioluokka yhdessä musiikinopettajan ja koulunkäyntiavustajien kanssa muodostaa oman, rajautuneen yksikkönsä. Tutkimusta on täten mahdollista luonnehtia myös tapaustutkimukseksi (case study). Tapauksella (case) viitataan yksittäiseen tutkimuskohteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa kyseessä on lähes aina näytteen analyysi tilastollisesti merkittävän otoksen sijaan. Tapaustutkimusanalyysi ei pyri yleistettävyyteen, mutta hakee tietoa tutkittavasta ilmiöstä sellaisella tavalla, että tutkimuksen tuloksilla voidaan osoittaa olevan laajempaa sosiokulttuurista merkitystä ja siten jonkinlaista siirrettävyyttä. Näin ollen tieteellisyyskriteeri ei tyypillisesti myöskään ole sen määrä, vaan sen laatu. (Eskola & Suoranta 1998a; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Voidaan ajatella, että tutkimusilmiöistä on mahdollista saada luotettavaa tietoa hyödyntämällä eri menetelmiä ja että kerätty aineisto kertoo vääristelemättä todellisuudesta. Tämän niin kutsutun faktanäkökulman mukaan aineisto on linssi, jonka läpi tutkija pystyy näkemään todellisuuteen. Näytänäkökulman mukaan aineisto on muotoutunut tilanteen ja tarkoituksen

mukaan. Tapaustutkimus on yhdistelmä edellä mainituista näkemyksistä. (Puusa 2020.) Tutkimuksen aineisto edustaa ja kertoo kyseisen opetusryhmän todellisuudesta siinä tilanteessa ja siihen aikaan, kun tutkimus tehtiin. Jos tutkimus olisi sijoittunut toiseen opetusryhmään, tulokset olisivat saattaneet vaihdella. Lisäksi on otettava huomioon, että samakin opetusryhmä voi työskennellä hyvin eri tavoin riippuen monista eri syistä. Yksikään oppitunti ei ole samanlainen.

Tutkimusta voidaan lisäksi luonnehtia toimintatutkimukseksi, sillä tutkimuskohteeseen pyritään vaikuttamaan käytäntöön kohdistuvalla interventiolla (Eskola & Suoranta 1998c; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen interventio on kuvatuksen käytön lisääminen osaksi musiikinopetusta.

5.2.1 Hermeneuttinen kehä

”Hermeneuttisesti painottuneessa tutkimuksessa ei tehdä selvää eroa aineiston luokittelun, tulkinnan ja analyysivaiheiden välille. --- Hermeneuttisessa kehässä tutkija kuitenkin vähitellen lähestyy perusteltua ja vähintäänkin mahdollista tulkintaa.” (Puusa 2020.)

Laadullisissa tutkimuksissa menetelmällinen kehitys on siirtynyt luonnontieteitä mallittavasta tutkimustraditiosta uuteen hermeneuttiseen spekulatioon, jossa yhdistyy filosofisluonteinen ajattelu ja empiirisen tutkimuksen perusteella tehdyt tulkinnat. Hermeneuttisen menetelmän avulla tavoitellaan ihmisen toiminnan ymmärtämistä ja tulkitsemista, sekä merkitysten selvittämistä. Hermeneuttisessa päättelyprosessissa ei ole aina mahdollista erottaa analyysia ja tulkintaa, eikä niiden jyrkkä aina ole edes mahdollinen. Analyysivaiheessa tehdään tulkintoja, jotka puolestaan ohjaavat taas analyysia. (Eskola & Suoranta 1998a; Siljander 1988.)

Nämä kuvailut antavan hyvän kuvan tämän tutkimuksen vaiheista. Olen lähestynyt aineistoa pitkälti hermeneutiikan viitekehyksen puitteissa. Olisi lähes mahdotonta tehdä loogisesti etenevä aikajana tutkimusprosessista, sillä uudet oivallukset ovat pääsääntöisesti aina muokanneet jo tehtyjä havaintoja ja asettaneet uudet ehdot sen tulkinnalle. Esimerkiksi tutkimustuloksissa on kuvattu hermeneuttisen kehän mukaisesti havaintojen perusteella tehdyt toimenpiteet tutkimuksen onnistumisen parantamiseksi. Koen, että nämä pohdinnat ovat osa tuloksia, sillä he ovat suurelta osin vaikuttanut tutkimuksen myöhempään kulkuun.

Hermeneuttisen näkemyksen mukaan kaiken uuden ymmärtämisen taustalla on aina esiymmärrys, joka kuitenkin muokkautuu ymmärtämisen ja tulkinnan edetessä. (Siljander 1988). Minulla oli jo ennen tutkimusprosessia kokemuksen kautta muodostunut kuva a) kuvatuun käytöstä, b) alakoulun musiikintunneista ja c) inklusioluokista, mutta näiden kaikkien elementtien yhdistämisestä minulla ei ollut omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa esitietoa. Esitieto on kuitenkin vaikuttanut merkittäväällä tavalla tutkimuskysymysten muotoiluun ja toisaalta myös myöhempiin havaintoihin.

Osien ja kokonaisuuden tulkinta kuuluu hermeneuttiseen prosessiin. Osia ei ole mahdollista ymmärtää ilman kokonaisuutta, mutta toisaalta osien tulkinta vaikuttaa myös kokonaisuuden tulkintaan. Hermeneutiikan ominaispiirteisiin kuuluu myös tulkintojen ja käsitteenmäärittelyn keskeneräisyys. Tutkimuksen edetessä tutkija pyrkii kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään ja korjaamaan niitä. Viitekehyksiä ei voida tarkasti määritellä ennen tutkimusta. (Siljander 1988.) Esimerkiksi se, millä tavalla olen kokenut nimenomaan kuvatuun käyttöönoton vaikuttaneen opetusryhmän työskentelyyn on omalta osaltaan vaikuttanut myös tulosten kokonaistulkintaan. Työskentelyyn ovat vaikuttaneet myös sellaiset tekijät, joita ei varsinaisesti alun perin ollut tarkoitus huomioida tutkimuksessa.

5.2.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedon hankkimiseen ja kokonaisvaltaisen käsitykseen tutkimuksen ilmiöistä. Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ja tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Prosessi ei tyypillisesti etene vaihe vaiheelta, eikä ole tavatonta, että tutkimusongelman asettelu muuttuu matkan varrella. Aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä, joiden avulla pyritään muotoilemaan koko aineistoon päteviä sääntörakenteita. (Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta 1998a.) Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ollut tässäkin tapauksessa monivaiheinen prosessi. Olen observoinut ja analysoinut tietyn ilmiön, integroidun opetusryhmän musiikintuntien, alkutilannetta, kehitystä ja mahdollista eroa alkutilanteeseen. Tarkastelutavat ovat kuitenkin tarkentuneet prosessin aikana.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin kuuluu muun muassa tutkittavien näkökulmien esille tuominen, harkinnanvarainen otanta, aineiston narratiivinen luonne ja moniulotteinen analyysi, hypoteesittomuus sekä tutkijan aseman pohtiminen (Eskola & Suoranta 1998a). Nämä

tunnusmerkit kuvaavat hypoteesittomuutta lukuun ottamatta hyvin tätäkin tutkimusta. Tutkittavien näkökulma tuodaan esille tässä tapauksessa esille kartoittavan alkuhaastattelun avulla ja jonka myötä annetaan tilaa tutkittavien henkilöiden omille kokemuksille. Tutkimuskohde on harkinnanvaraisen otannan tulos ja valikoitui tutkimukseen ominaisuuksiensa vuoksi. Tuntien tapahtumat muodostavat narratiivin ja pohjan tapahtumien tulkinnoille. Olennainen osa tutkimustulosten luotettavuuden tarkastelua on ollut tutkijan roolin pohtiminen.

Laadullisen aineiston ongelmana on usein se, ettei se lopu koskaan. Laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatii tutkijalta tutkimuksellista mielikuvitusta, joka tuo tutkijalle vapautta ja mahdollisuuksia joustavaan suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta 1998a). Tämä vapaus voi toisaalta myös loputtomine vaihtoehtoineen pahimmillaan vaikuttaa tekemiseen lamaanuttavalla tavalla. Valintojen tekeminen tarkoittaa myös mahdollisuuksien karsimista ja juuri valintojen tekeminen on kuulunut tutkimusprosessin haasteisiin. Jos tutkija keskittyy tutkimusaineiston loputtomaan moninaisuuteen, tutkittavasta ilmiöstä ei lopulta saa mitään otetta (Alasuutari, 2011).

5.2.3 Havainnointi

Havainnoinnin avulla halutaan usein rakentaa mahdollisimman moniulotteinen ja moniääninen kokonaisuus seurattavista tapahtumista. Tutkimuksen episodit tutkitaan useasta näkökulmasta sen sijaan, että pyrittäisiin löytämään yksi oikea malli tai selitys. Havainnointi mahdollistaa henkilöiden tarkastelun yksittäin, mutta myös yhdessä. Se tarjoaa tietoa vuorovaikutustilanteista ja ryhmäilmiöistä, mutta myös eleistä, ilmeistä, asennoista ja katseen kohdistumisista. (Paalumäki & Vähämäki 2020.) Yksittäisenkin oppitunnin tapahtumat ovat useimmiten todella moniulotteisia ja niitä voi tutkia monesta lähtökohdista käsin. Tässä tapauksessa videotallenteet ovat antaneet arvokasta ja täsmällistä tietoa, sillä katseen kohdistamisen tarkka observointi on vaikea tehtävä reaaliaikaisessa, ajoittain kaoottisessakin ympäristössä. Tapahtumien tallentaminen videolle on myös mahdollistanut yksittäisten oppilaiden toiminnan yksityiskohtaisen tarkastelun.

Ennen havainnoimista on pohdittava, mitä havainnoidaan, miten havainnoidaan ja mihin kiinnitetään huomiota. Aineiston keruu on oltava suunnitelmallista ja systemaattista, jolloin sitä on mahdollista analysoida järjestelmällisellä ja uskottavalla tavalla. Havainnointiaineiston

keruuta on mahdollista systematisoida valmistelemalla luettelo seurattavista toiminnoista, jota voi myöhemmin tarkentaa ja täydentää esimerkeillä. (Paalumäki & Vähämäki 2020.) Tämä oli yhtä aikaa sekä helppo ja vaikea tehtävä. Tutkimuksen edetessä huomasin, että joudun poikkeamaan alkuperäisestä suunnitelmasta. Lopullinen luettelo seurattavista toiminnoista muodostui vasta aineistokeruun ja aineistoon perusteellisen tutustumisen jälkeen.

Kaiken toiminnan havainnointi ei ole mahdollista tai edes järkevää ja kestää aikansa, ennen kuin tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat alkavat hahmottua. Tieteellinen havainnointi on tieteelliseen työskentelyyn suuntautunutta toimintaa, jonka päätavoite on kerätä systemaattista tietoa todellisissa tilanteissa tarkalla, kohdennetulla observaatiolla. Tällöin huomio keskittyy teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusasettelun kannalta olennaisiin ilmiöihin. Menetelmän etuna on ennen kaikkea sen autenttisuus ja reaaliaikaisuus. Havainnointi on toisaalta työläs menetelmä, jota on vuosien varrella syytetty niin liiasta objektiivisuudesta kuin subjektiivisuudesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 213; Paalumäki & Vähämäki 2020.)

5.2.4 Puolistrukturoitu haastattelu

Erilaiset haastattelutyypit ovat laadullisessa tutkimuksessa eniten käytettyjä tutkimusaineiston keräilymetodeja. Haastattelun avulla on mahdollista (välillisesti) selvittää, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat, ja täten saadaan selville tutkittavien havainnot. Haastattelu antaa subjektiivisen kuvan tutkittavan mieltymyksistä, odotuksista ja kokemuksista. Onkin syytä muistaa, että haastattelun avulla ei voi saada selville tietoa itse tutkittavasta ilmiöstä, ainoastaan siihen liittyvistä käsityksiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 212; Puusa 2020.)

Haastattelu menetelmänä ei edusta mitään yksittäistä tieteenfilosofista ajatusta, vaan on joustava tapa kerätä tietoa eri tilanteissa. Metodinen etu on myös siinä, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija laatii kysymykset etukäteen teorian perusteella, mutta ei anna tutkittavalle valmiita vastausvaihtoehtoja. Tutkija saa haastateltavan itse sanoittamia näkemyksiä tutkimuksen kannalta keskeisiin aiheisiin ja teemoihin, suunnatessaan tutkimuskysymyksensä tiedonhankinnan kannalta olennaiseen suuntaan. Haastattelijalla voi kuitenkin olemisellaan ja kysymyksenasettelulla vaikuttaa ratkaisevalla tavalla aineiston lopulliseen sisältöön. (Puusa 2020.)

Valitsin puolistrukturoidun haastattelun yhdeksi tutkimusmenetelmäksi monestakin syystä. Halusin ennen tutkimusaineiston keräysprosessia olla mahdollisimman perillä opettajan subjektiivisista käsityksistä opetusryhmästä ja muotoilin kysymykset sen mukaan. Haastattelun avulla kerätty tieto opetusryhmästä ohjasi tutkimuksen jatkosuunnittelua ja teki tutkimusprosessista johdonmukaisempi. Haastattelun avulla pyrin selvittämään, onko opettajan käsitykset oppilaista, työn haasteista ja kuvatuun käytöstä linjassa tutkielman teoriaosuudessa esiteltyjen tietojen kanssa. Haastattelun tarkoituksena oli siis kartoittaa opetusryhmän nykyistä tilannetta ja kerätä tietoa nimenomaan opettajan kokemuksista ja käsityksistä opetusryhmään liittyen.

5.3 Tutkimusaineiston keruu ja analyysi

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu

- 1) Yhdestä (1) haastattelusta ja tämän litteroinnista. Haastattelun vastaukset taltioitiin erillisiksi äänitiedostoiksi (yhteensä 10kpl) puhelimen nauhoitustoiminnon avulla.
- 2) Neljästä (4) videotallenteesta (1 observointitallenne, 3 interventiotallennetta) ja näiden pohjalta tehdyistä muistiinpanoista. Oppitunnit kuvattiin kojelautakameralla, jonka laaja kuvakulma oli hyvä peruste sen käytölle. Myös tarkka aikaleima oli hyödyllinen aineiston analysoinnissa. Kameran testikäyttö osoitti myös, että sen äänenlaatu on täysin riittävä sen tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

Edellä mainittujen aineistojen lisäksi opetusryhmän toimintaa on arvioitu asteikolla 1-10 seuraavilla osa-alueilla:

1. Arbetsro (työrauha)
2. Koncentration (keskittyminen)
3. Engagemang och intresse (kiinnostus ja panostus)
4. Växelverkan (vuorovaikutus)
5. Förmåga att tillägna sig instruktioner (kyky vastaanottaa ohjeita)
6. Smidighet i övergångsskedena (sujuvuus siirtymävaiheissa)

Ylläolevaa arviointipohjaa on käytetty ensin haastattelun tukena, jonka lisäksi olen arvioinut oppilaiden toimintaa havainnoinnin yhteydessä samaa pohjaa hyödyntäen saadakseni helpommin verrattavissa olevaa, määrällistä tietoa. Arviointipohja tuntui selkeältä tavalta analysoida koko luokan toimintaa, mutta sain kuitenkin todeta, ettei tehtävä ollut niin helppo kuin olin alkuun kuvitellut. Jo yhden oppilaan keskittymiskyvyn arvioiminen saman tunnin aikana on haasteellista, sillä tunnin alussa ja lopussa voi olla täysin eri tilanne. Näin ollen, laadullista informaatiota tukevan määrällisen tiedon kokoaminen on ollut yksi tämän tutkimuksen haasteista.

On tarkennettava, mikä ilmiö on tutkimuksen kannalta kiinnostava ja mitä sen havainnoimiseksi tarvitaan. Laadullista aineistoa kertyy yleensä paljon, joten siihen on syytä palata moneen kertaan ja tarkastella sen sisältöjä niin erikseen kuin kokonaisuutena. Analyysin laatu on sidoksissa siihen, miten hyvin tutkija on perillä aineiston sisällöistä. (Paalumäki & Vähämäki 2020.)

Perehdyin perusteellisesti teoriaosuuteen ennen lopullisen aineistoanalyysin tekemistä. Tosin tämän tutkielman tekemisen vaiheet eivät ole edenneet ”kronologisessa” järjestyksessä, vaan prosessia kuvaa parhaiten hermeneuttisen kehän periaatteet (katso luku 5.2.1). Aineistoon perehtymisen yhteydessä huomasin, ettei minulla ollut riittävän yksityiskohtaista suunnitelmaa jatkotoimenpiteitä varten, jolloin kerätty aineisto osaltaan ohjasi alkuperäistä tutkimussuunnitelmaa.

Haasteet ilmenivät, kun totesin tuntityöskentelyn koostuvan monesta eri vaiheesta ja opetusryhmän muodostuvan hyvinkin erilaisista oppilaista. Tuntityöskentelyn keskiarvon antaminen koko opetusryhmälle on varsin haastava tehtävä ilman hyvää oppilaantuntemusta ja vankkaa vertailukuvaa. Päätelin, ettei numeron antaminen loppujen lopuksi tulisi kovinkaan luotettavalla, objektiivisella tai kattavalla tavalla kertomaan siitä mitä tunnilla oikeasti tapahtui, joten päätin kiinnittää enemmän huomiota siirtymisvaiheiden kestoon ja niiden kuvailuun.

Rikas aineisto on sellaisenaan hajanaista, joten sen tiivistäminen on välttämätöntä. Tavoitteena on informaatioarvon lisääminen tekemällä aineistosta mielekkäämpi ja yhtenäisempi kokonaisuus, jonka pohjalta johtopäätösten tekeminen tutkittavasti ilmiöstä on vaivattomampaa. Aineiston järjestäminen ei kuitenkaan ole tutkimuksen lopputulos. Tulosten esittäminen pitää sisällään paitsi analyysin tekemisen, myös tulkinnan. Erittely ja uudelleenyhdistäminen kytketään tulkintaan. Selkeytetään analyysivaiheessa esille nousseet pääsisällöt ja –merkitykset ja pohditaan niiden vaikutusta. (Puusa 2020.)

Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa analyysi ja synteesi yhdistyvät. Aineisto pilkotaan osiin, joiden pohjalta tutkija muodostaa synteesejä, nivoo nämä yhteen ja tekee johtopäätöksiä uudelleen kootusta aineistosta. Näin muodostuvat tutkimuksen tieteelliseen pohjaan perustuvat tulokset. Haasteet johtuvat muun muassa standardoitujen menetelmien puuttumisesta ja näytteen pienestä koosta. (Puusa 2020.) Esimerkiksi juuri näistä syistä tämänkin tutkimuksen

analysointiprosessia voidaan luonnehtia ongelmanratkaisukyvyyn tapahtumasarjaksi, joissa lopullisiin vastauksiin on päästy yritysten ja erehdysten kautta. Analyysitehtävä oli monimutkainen, sillä menetelmäkirjallisuus ei riittävässä määrin tarjonnut yksiselitteistä tietoa ja tukea aineiston käsittelylle. Analysointivaihe on usein vaativin, mutta samalla kuitenkin tutkimusprosessin vähiten ohjeistettu osuus (Puusa 2020).

5.3.1 Haastattelun analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on tulkita toisten tekemiä tulkintoja ja analyysi edustaa lopulta tutkijan omaa puhetta tutkittavan käsityksistä. Tutkija ei siis milloinkaan kykene välittämään tutkittavien ajatuksia sellaisinaan. On myös hyvä tiedostaa, että ihmisillä on taipumus pyrkiä tutkimustilanteissa antamaan mahdollisimman ”korrekteja” vastauksia. Haastatteluaineiston analyysiin on mahdollista siirtyä suoraan purkamisvaiheen (litteroinnin) jälkeen. (Eskola & Suoranta 1998d; Puusa 2020.)

Joulukuussa 2018 toteutetun alkuhaastattelun tehtävä on ollut ensisijaisesti kartoittaa opetusryhmän lähtötilannetta ja opettajan käsityksiä tutkimuksen pääteemoihin liittyen. Tutkijan roolissa olen tietenkin joutunut tekemään valintoja sen suhteen, millaisia haastattelusta esille nousseita teemoja ja aspekteja olen halunnut sisällyttää tutkimustuloksiin, mutta olen pyrkinyt säilyttämään vastauksen asiasisällöt mahdollisimman alkuperäisinä. Aineiston autenttisuuden säilyttämiseksi ja sen rikkauden esilletuomiseksi saatetaan käyttää suoria lainauksia alkuperäisaineistosta. (Puusa 2020). Käännös- tai tulkintavirheiden minimoimiseksi, haastattelun suorat lainaukset esitellään tutkimuksessa niiden lähdekielellään, ruotsiksi.

Haastattelu on litteroitu ensin tarkasti standardiruotsiksi. Murreilmaisuja ei litteroinnissa esiinny, sillä tässä tutkimustapauksessa ainoastaan vastausten asiasisältö ratkaisee. Kielen esitystyylillä ei ole niin tärkeässä roolissa kuin haastattelun opettajan antamat tiedot opetusryhmästä. Teksti on litteroinnin jälkeen muokattu vielä kerran niin, että turhat täytesanat on poistettu lauseista luettavuuden helpottamiseksi. Haastattelun sisällöt on jaettu kolmeen pääteemaan ja analysoitu siten, että litteroinnin jälkeen vastaukset on tiivistetty ja niiden sisällöt peilataan tutkielmassa esiteltyjen lähdekirjallisuuden teemoihin.

5.3.2 Videomateriaalin analyysi

Videoaineisto on taltioitu vuoden 2019 alussa (tammikuu-helmikuu). Videoaineistoa kertyi neljän oppitunnin verran, eli yhteensä noin kolme (3) tuntia tai 180 minuuttia. Tunnit kuvattiin niin, että kamera oli päällä jo ennen kuin oppilaat alkoivat ilmestyä luokkaan, sillä pidän myös tunnin aloitusta eräänlaisena siirtymävaiheena, kenties kaikkein tärkeimpänä siirtymävaiheena. Videoiden sisällönanalyysi alkaa käytännössä siis jo ennen tunnin alkua.

En analysoinut videoaineistoa heti aineistonkeruun jälkeen, mikä on hyvä asia tutkimuksen objektiivisuuden kannalta. Pystyin tässä tapauksessa paremmin suhtautumaan analysoitavaan aineistoon täysin ulkopuolisena tutkijana, kun oppituntien tapahtumat eivät enää olleet tuoreessa muistissa värittämässä tehtyjä havaintoja. Videoiden laatu oli riittävä monipuolisten havaintojen tekemiselle. Yksi puute oli kuitenkin, ettei musiikintunneille (soittotilanteissa) ominaisen melutason ansiosta kaikista keskusteluista ja vuorovaikutustilanteista aina saanut selvää. Toisaalta luokkahuoneessa ja etenkin musiikintunneilla on monesti niin paljon päällekkäisiä tapahtumia, ettei kaikkeen yksinkertaisesti ehtisi paikan päällä muutenkaan kiinnittää huomiota. Videotallenteiden avulla oli kuitenkin ylipäätään mahdollista palata mielenkiintoisiin tapahtumiin aina uudelleen.

Tieteellisesti kestävien johtopäätösten tekeminen laadullisen aineiston pohjalta tuo haasteita tutkijalle. Onnistuakseen tutkijalla on oltava tarkasti harkittu tutkimusasetelma ja kyky käsitellä sisällöltään runsasta ja vivahteikasta aineisto. Lisäksi aineiston on oltava tarkoituksenmukaista ja asianmukaisin menetelmin kerättyä. Aineiston runsaus tekee analysointivaiheesta mielenkiintoisen, mutta myös haasteellisen. Analysoinnin lähestymistavan valinta perustuu tarkoituksenmukaisuuteen. Analyysimenetelmä on sidoksissa tutkimuksen tavoitteisiin ja lisäksi hyödynnettävän aineiston muodostama kokonaisuus luo viitekehyksiä sen analysoinnille. Hyvässä analyysissä toteutuvat systemaattisuus, avoimuus, tarkistettavuus ja luotettavuus. (Puusa 2020.)

Havainnointiaineistolle on annettava riittävästi tilaa ilmiötä kuvatessa ja tuloksia tulkitessa, mutta tutkijan tulisi toisaalta osata edetä analyysiprosessissa siten, että aineiston yksittäistapauksista pystytään toteamaan jotain yleisemmälläkin tasolla. (Alasuutari 2011; Paalumäki & Vähämäki 2020; Puusa 9, 2020.) Aineistoa tutkiessa on ollut vaikeaa tehdä eroa puhtaiden havaintojen ja analysoinnin välillä. Tapahtumien kuvailemisprosessissa jouduin

jatkuvasti tekemään valintoja tutkimuskysymysten kannalta olennaisen ja epäolennaisen tiedon ylös kirjaamisen välillä. Päätös sisällyttää joitain tiettyjä tapahtumia tutkimustuloksiin ja toisaalta jättää toisia ilmiöitä pois on itsessään analyysi. Katsoin videot hyvin tarkalla silmällä läpi, jotta pystyisin myöhemmässä vaiheessa palaamaan oppitunnin tapahtumista kuvaileviin muistiinpanoihin. Katselukertojen eri vaiheissa tehtyjen muistiinpanojen vertailu auttoi tekemään lopullisia valintoja olennaisen tutkimustiedon osalta. Kiinnitin jokaisen katselukerran yhteydessä huomiota lähes täysin samoihin ilmiöihin ja tämä auttoi havaintojen rajaamisessa.

Havainnointimateriaalin käsittelyyn ei löydy yhtä oikeaa ratkaisua tai yksiselitteistä ohjetta, joten aineiston käsittelytapa vaihtelee. Yksi ratkaisu on materiaalin luokittelu kokonaisuksiin teorian tai tulkintamallin avulla. Toiminta koodataan ja analysoidaan joko laskemalla tai luonnehtimalla sisällöllisesti, jolloin strukturoidun tiedon käyttö ja vapaamuotoisen havainnoinnin edut yhdistyvät luonnollisella tavalla. Tutkijan tehtävä on toisaalta myös nostaa esille merkityksellisiä yksityiskohtia tutkittavista tapahtumista erilaisin esimerkein. (Paalumäki & Vähämäki 2020; Puusa 2020.)

Videomateriaalin osalta teemojen luokittelu kokonaisuksiin ei tuntunut tässä tapauksessa luontevalta käsittelytavalta. Määrällistä tietoa ja vertailukohteen antaa kuitenkin siirtymävaiheiden ajalliset kestot. Videoiden analysointiprosessi oli työläs, koska videoaineiston tapahtumat olivat suurelta osin päällekkäisiä. Olen lopulta analysoinut videotallenteet kuvailemalla oppitunnin tapahtumia tarkasti. Olen keskittynyt erityisesti inkluoituihin oppilaisiin ja heidän reaktioihin oppitunnin tapahtumiin. Kiinnitin lisäksi huomiota ohjeiden seuraamiseen ja siirtymävaiheiden sujuvuuteen koko opetusryhmän kannalta. Olen myös pohtimalla tapahtumiin vaikuttaneita tekijöitä.

Oppituntien rakenne ja sisältö olivat samankaltaisia, jolloin oppituntien keskinäinen vertailu oli järkevää ja perusteltavaa. Siirtymävaiheiden yhteenlaskettu määrä saman musiikintuntin aikana vaihteli yhdeksästä (9) kahteentoista (12). Analyysin pääpainoksi muodostui ajan myötä 1) siirtymävaiheiden toteutus, sujuvuus ja ajallinen kesto sekä näihin vaikuttaneet tekijät ja toisaalta 2) inkluoitujen oppilaiden tuntityöskentely. Myös haastattelun yhteydessä käytetty arviointipohja (katso luku 5.3) tuo määrällistä tietoa analyysiyhtälöön.

Siirtymävaiheiden tarkat aika-arvot ovat tärkeä osa tutkimustuloksia ja antavat määrällistä informaatiota siitä, miten hyvin ohjeistus on onnistunut. Toki asia ei tietenkään ole ihan näin

yksinkertainen, mutta hyvä ohjeistus lyhentää yleensä siirtymävaiheiden kestoja. Olen myös kiinnittänyt huomiota siihen, millä tavalla opettaja ohjeistaa oppilaita ja millä tavalla ohjeiden antaminen tehostetaan kuvilla, kuten esimerkiksi osoittamalla kuvaa antaessa ohjeita.

Luokkahuonetilanteissa harva ilmiö on mitattavissa suoraan sellaisenaan. Ilmiöiden esiintyvyys on toki laskettavissa ja siitä voidaan muodostaa konkreettisemmän kokonaisuuden ja helpommin verrattavissa olevaa dataa. Tällainen analyysitapa ei kuitenkaan kerro tapahtumista kaikkea tai edes riittävästi. Tämän tutkielman aineiston analysointimenetelmät ovat synteesi kvantitatiivisista ja kvalitatiivisista menetelmistä. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset lähestymistavat sovelletaan usein saman tutkimusaineiston analysoinnissa, jolloin menetelmät toimivat jatkumona (Alasuutari 2011).

5.4 Tutkijan rooli ja arvopohja

Aikaisemmat kokemukset ohjaavat havaintojamme eri tavoin. Havainnointitutkimuksen laatuun vaikuttaa olennaisella tavalla se, miten hyvin tutkija onnistuu reflektoimaan ja kirjoittamaan auki omat ennakkokäsityksensä, kuvaamaan toimintansa ja perustelemaan valintansa. Omat lähtökohdat voivat pitkälti määrittää, millaisen tutkimusastelman tulee luoneeksi. (Eskola & Suoranta 1998a; Gehman ym. 2018, 297.) Koen, että tämän luvun yhteydessä on syytä kirjoittaa omista lähtökohdistani ja arvoista, joilta käsin ja joiden pohjalta olen toiminut koko tämän tutkimuksen ajan ja siten ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Aivan ensiksi haluan tuoda esille, että minulla on hyvin positiivisia kokemuksia kuvatuun käytöstä muun muassa päiväkotiympäristössä. Tämän tutkimuksen myötä olen tietenkin näin ollen halunnut onnistua osoittamaan, että kuvatuun käytöllä voi olla positiivisia vaikutuksia myös luokkahuoneympäristössä. Tästä huolimatta olen kuitenkin koko ajan ollut varautunut myös siihen, ettei kuvatuun käytöllä välttämättä ole huomattavia myönteisiä vaikutuksia luokkahuoneympäristössä. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että multimodaaliset opetusmenetelmät ja struktuurin parantaminen ovat toimivia apukeinoja etenkin erityisoppilaita opettaessa (katso luku 3.1).

Toiseksi haluan nostaa esiin, että olen pitkään ollut inklusioperiaatteen puolestapuhuja. Tämä näkyy tutkimuksen tekemisessä siten, että mielestäni kaikilla oppilaille on lähtökohtaisesti ehdoton oikeus osallistua yleisopetukseen ja tarvittaessa heidän kuuluu saada enemmän tukea oppimisen haasteisiin. Opettajan ja muun henkilökunnan on pyrittävä omalla toiminnallaan edistää kaikkien oppilaiden tasavertaista oppimista kehittämällä opetustoimintaa eri keinoin.

Mielestäni ei useinkaan ole tarkoituksenmukaista tehdä kahtiajakoa yleisen pedagogiikan ja erityispedagogiikan välille. Sen sijaan on mahdollista jakaa opetusratkaisut toimiviin ja toimimattomiin. Mikäli opetus on sellaista, että se pahimmillaan estää oppilaita oppimista, voidaan puhua toimimattomasta pedagogiikasta. Toimiva pedagogiikka puolestaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppimisen ja siinä korostuu muun muassa toimiva eriyttäminen ja oppimistapahtumien strukturointi. Parhaimmassa tapauksessa kuvatuun käyttö tukee opetusta monin tavoin osana inklusioperiaatteita noudattavaa, eriyttävää, multimodaalista ja strukturoitua luokkahuonekulttuuria.

On olennaista tunnistaa tutkijan oma asema suhteessa tutkittavaan kohteeseen ja kuvata tämä tarkasti raportointivaiheessa. Tutkijalla on empiirisessä tutkimuksessa aktiivisen tulkitsijan ja havainnoijan rooli läpi koko prosessin, jonka avulla hän tähtää kokonaisuuden hahmottamiseen. Tutkijan rooli suhteessa tutkittavaan ilmiöön voi kuitenkin vaihdella tutkimusprosessin kuluessa esimerkiksi täysin ulkopuolisen havainnoijan ja osallistuvan havainnoijan välillä. Osallistuvassa havainnoinnissakin tutkija pyrkii pitäytymään tutkimusprosessin ulkopuolella ja hänellä on selvästi ulkopuolisen tutkijan rooli, vaikkakin tutkijan toiminta saattaa vaikuttaa prosessin etenemiseen. Selvää on kuitenkin se, että tutkija edustaa itse osaa tutkimuksen kokonaisuutta. (Paalumäki & Vähämäki 2020; Puusa 2020.)

Tutkijan rooli, eli oma roolini on opetustilanteessa ollut pääosin passiivinen. Observoimalla opetusryhmää ennen kokeilujaksoa olen yrittänyt minimoida muutoksiin vaikuttavat tai häiritsevät tekijät, mukaan lukien tutkijan läsnäolon vaikutusta. Tutkimuksen aikana pyrin muutenkin olemaan vaikuttamatta oppitunnin tapahtumiin ja toimin lähes koko ajan hiljaisena tarkkailijana. Tämä tehtävä tuntui kuitenkin ajoittain yllättävänkin hankalalta.

Tutkijan tavoite voi toimintatutkimuksessa olla intervention avulla muuttaa tapahtumien kulkua. Tutkija voi itse toimia eräänlaisena avustajana toteutettavassa interventiossa. Toimiva havainnointi vaatiikin joskus tasapainoilua erilaisten tutkijanroolien välillä. (Paalumäki &

Vähämäki 2020.) Tämä kuvaus sopii hyvin tähän kyseiseen tutkimukseen, sillä oppitunnit etenivät muutoin tavanomaisella tavalla, mutta kuvatuun käyttöönotto osaksi oppitunteja on mahdollista nähdä ulkopuolisen interventiona normaaliin toimintaan. Lisäksi pyrin omalla toiminnallani havainnoinnin aikana ajoittain edesauttamaan oppimistilanteen onnistumista.

Oppitunneilla tapahtunut vähäinen sanallinen vuorovaikutus minun ja opetusryhmän opettajan välillä sekä myöhemmin oma tehtävä Powerpoint –esityksen vastuuhenkilönä on saattanut vaikuttaa eri tavoin oppitunnin tapahtumiin. En kuitenkaan missään vaiheessa ole aktiivisesti yrittänyt muuttaa opetuksen kulkua, vaan päävastuu opetuksesta on koko ajan ollut opettajalla. Astuin hetkittäin tutkijan roolin ulkopuolelle esimerkiksi laulaessani oppilaiden mukana ja auttaessani yhtä oppilasta bändisoitossa. Olin utelias näkemään, millä tavalla oppilas ottaa minut vastaan ja toimii vuorovaikutuksessa uuden aikuisen kanssa. Tämä oli loistava tilaisuus päästä tutustumaan kyseiseen oppilaaseen hiukan paremmin ja saada lisää arvokasta tutkimustietoa.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tilanteen tallentaminen videona vaatii luvan tutkimuskohteilta. (Paalumäki & Vähämäki 2020.) Lupa tutkimuksen tekemiseen varmistettiin tutkimuslupalomakkeella. Lomake lähetettiin kaikille luokalla olevien oppilaiden huoltajille. Tämän lisäksi kävin avointa keskustelua tutkimuksen prosessista ja tarkoituksesta sekä koulun rehtorin, että tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa. Tutkimusaineisto (äänitiedostot ja videotallenteet) tuhottiin tutkimusprosessin saatettua loppuun.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset alkuhaastattelun, vertailutallenteen sekä interventiotallenteiden pohjalta. Videotallenteiden tarkemmat kuvailut löytyvät tämän tutkimuksen liitteistä. Tutkimuksen aineistot keskustelevat keskenään, koska niiden vertailu palvelee monimuotoista tutkimusasetelmaa ja vastausten löytämistä tutkimuskysymyksiin.

6.1 Alkuhaastattelu

Alkuhaastattelun sisältö on jaettu kolmeen pääkategoriaan vastausten asiasisällön perusteella. Haastattelussa käytetyt kysymykset löytyvät liitteistä (Liite 2).

6.1.1 Käsitukset ja havainnot inkusoiduista oppilaista

Tähän lukuun on koostettu opettajan kuvaukset inkusoitujen oppilaiden käyttäytymismalleista ja haasteista, jotka saattavat hankaloittaa ja rajoittaa opetukseen osallistumista. Arviot perustuvat opettajan omiin havaintoihin musiikintunneilta.

Henrikillä (nimi muutettu) on lievä kehitysvamma ja ASD. Opettajan mukaan hänellä on taipumus osallistua opetukseen eri ehdoilla ja tehdä asiat eri tavalla kuin muut oppilaat. Opettaja kokee, ettei Henrik aina halua osallistua opetukseen ja vetäytyy, mikäli on kyse tanssimisesta tai kehorytmiikasta. Hän ei mielellään myöskään laula. Opettaja ilmaisee myös, ettei joka kerta ole varma missä määrin Henrik seuraa opetusta ja kuuntelee ohjeita. Henrikillä on oma koulunkäyntiavustaja.

Kasperilla (nimi muutettu) ei opettajan käsityksen mukaan ole ”virallista” diagnoosia tai ainakaan opettajalla ei ole siitä tietoa. Kasperin käytös viittaa opettajan mielestä ASD-spektrin haasteisiin. Kasper ei mielellään puhu ja esimerkiksi aloitekyky, ilmaisutaito ja suullisten ohjeiden ymmärtäminen ovat heikolla tasolla. Lisäksi motorisia haasteita ja oppimisvaikeuksia on havaittavissa. Esimerkiksi laulaminen on hankalaa, sillä Kasper ei ehdi lukea laulun sanoja tarpeeksi nopeasti. Opettaja kokee, ettei Kasperinkaan kohdalla aina ole varma, miten hyvin Kasper on sisäistänyt asiat, varsinkin kun kyse on abstrakteista sisällöistä. Opettaja tunnistaa Kasperin moniulotteiset haasteet musiikintunneilla ja tuumailee, että oikeastaan hänelle pitäisi järjestää erityisopetusta musiikissa.

Sekä Henrikiä että Kasperia yhdistää vaikeus keskittyä annettuihin tehtäviin pitkäjänteisesti. Vaikka heillä on halukkuutta soittaa soittimia, he kaipaavat niissä tehtävissä riittävästi tukea ja ohjeita opettajalta onnistuakseen.

Idalla (nimi muutettu) on FAS (vaikea muoto) ja opetus on hänen kohdallaan järjestetty toiminta-alueittain. Idalla on isoja motorisia haasteita ja käyttää rollaattoria kävellessään. Kehorytmiikassa liikkeet on helpotettava, sillä taputtaminen on hänelle vaikeaa. Hän ei laula ollenkaan. Idalla on oma koulunkäyntiavustaja.

Opettaja käyttää useaan otteeseen ilmaisua ”hänger med” kuvatessaan inkluoitujen oppilaiden käyttäytymistä, osallistumista ja osallistamista oppitunneilla, kuitenkin selittämättä mitä hän ilmaisulla tarkoittaa. Samaa ilmaisua käytetään myös oppilaiden toiminnasta osana opetusryhmää. Opettaja toteaa lisäksi, ettei kaikkien asioiden sisäistäminen välttämättä ole tarpeellistakaan, vaan osallistuminen opetukseen ylipäätään on tavoiteltavampaa:

(...) deltagandet kan beskrivas som att hon hänger med. (...) Å andra sidan är det [att lära sig musikteori] kanske inte det viktigaste, helst vill man ju bara att alla deltar.

Kuvaukset oppilaista antavat pintapuolisen käsityksen siitä, kuinka hyvin aineenopettaja tyypillisesti tuntee opetusryhmänsä oppilaat ja on perillä opetusryhmässä esiintyvistä erityishaasteista. Vaikuttaa olevan hyvin tavallista, ettei aineenopettajalla ole riittävän täsmällistä tietoa oppilaista. Vastauksista käy ilmi muun muassa se, että tieto oppilaista on suurimmaksi osaksi sellaista, joka on muodostunut pelkästään omien oppituntien tapahtumien perusteella. Vastauksissa ei esimerkiksi ole lainkaan mainintoja esimerkiksi pedagogisista dokumenteista tai yhteistyöstä muiden opettajien, erityisopettajan tai huoltajien kanssa.

Toisaalta vastauksissa korostuu opettajan kyky tunnistaa pedagogiset haasteet ja nähdä oppilaat yksilöinä omine haasteineen. Diagnoosi saattaa toki auttaa haasteiden tunnistamisessa ja auttaa puuttumaan niihin mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla, mutta on toisaalta kiinnostavaa, miten opettaja kertoo juuri Kasperin haasteista kaikkein yksityiskohtaisimmin ja Idan haasteista kaikkein vähiten. Tämä voisi viitata siihen, että diagnoosin saatua on helppoa selittää kaikki poikkeava käytös diagnoosin kautta tai olettaa, että diagnoosi kertoo kaiken olennaisen oppilaan haasteista, kun taas diagnoosin puuttuessa yksilön näkeminen on helpompaa. Tämä näkemys on myös linjassa luvussa 2.2 esitellyn tiedon kanssa.

6.1.2 Käsitukset ja havainnot inklusioluokasta opetusryhmänä

Luokalla on yhteensä 23 oppilasta, eikä opetusryhmän työrauha opettajan mukaan ole kovin hyvä. Oppilaiden kiinnostus oppiainetta kohtaan vaihtelee paljon tehtävien mukaan. Jos tehtävät eivät ole tarpeeksi mukaansa tempaisevia, oppilailla on vaikeuksia keskittyä. Kaikkien oppilaiden tarkkavaisuuden yhtäaikaista kohdistamista on haasteellista, sillä musiikintunneilla on ylipäätään paljon päällekkäisiä tapahtumaketjuja ja äänenvoimakkuustaso on korkea.

Opettaja kokee, etteivät oppilaat aina kuuntele ohjeidenantoja riittävästi ja hän joutuu usein toistamaan ne. Inklusoitujen oppilaiden kohdalla on varmistettava erikseen, että ohjeet on ymmärretty ja että he saavat tarvittaessa tukea ja ohjausta koulunkäyntiavustajalta. Opettaja kertoo pyrkivänsä tehostamaan siirtymävaiheita tekemällä oppitunnin rakenteen selväksi oppilaille kirjoittamalla listan työvaiheista ja ohjeista taululle. Näin ollen oppilaiden pitäisi olla etukäteen tietoisia siirtymistä, mutta siirtymävaiheet eivät siitä huolimatta ole kovin sujuvia ja niiden aikana esiintyy paljon puhetta.

Luokalla on inklusoitujen oppilaiden lisäksi oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä. Opettaja toteaa, että nämä oppilaat usein vievät sekä opettajan että koulunkäyntiavustajien huomion opetustilanteissa. Viihtyvyyden lisäämiseksi ja tehokkaan oppimisen varmistamiseksi opettaja joutuu usein tekemään työtä käyttäytymiseen ja käytökseen liittyvien ongelmien parissa. Opetusryhmä jaetaan välillä kahteen osaan, jolloin toinen ryhmä tyypillisesti työskentelee koulunkäyntiavustajan kanssa tehden kirjallisia tehtäviä, kun taas toinen ryhmä esimerkiksi soittaa soittimia opettajan kanssa. Silloin opettaja kertoo ehtivänsä auttaa inklusoituja oppilaita enemmän. Opettaja luonnehtii inklusioluokan ongelmia tiivistetysti näin:

Det är ofta svårt att hålla koll på allting. En stor del av min energi går åt till att upprätthålla ordning i klassen, se till att eleverna deltar i undervisningen och att ljudnivån inte är för hög. Det är mycket möjligt att jag på grund av tidigare nämna skäl inte har lagt märke till eller är fullt medveten om alla utmaningar de integrerade eleverna möter under lektionerna. Jag känner nog att de integrerade eleverna ofta "försvinner i mängden" och tror personligen att de skulle lära sig mycket mera i en mindre grupp. Det är ju förstås roligt för eleverna att alla på samma årskurs får vara tillsammans.

Opettaja toivoo voivansa tulevaisuudessa parantaa luokan työrauhaa ja kykyä kunnioittaa ja kuunnella niin toisiaan kuin opettajaakin paremmin. Tavoitteena on myös opetusryhmän keskittymiskyvyn ja motivaatiotason kehittäminen. Opettaja tuumaa, että tavoitteisiin voisi päästä käyttämällä vaihtelevia työtapoja ja tarjoamalla monipuolista sisältöä esimerkiksi

erilaisten musiikkityylien muodossa. Ideaalitulanteessa kaikki oppilaat haluavat tulla musiikkitunnille ja kokea oppivansa, että se oli hauskaa ja näin heistä tulee motivoituneempia.

Opettaja on arvioinut oppilaiden tuntityöskentelyä luvussa 5.3 esitellyn listan ja asteikon mukaan seuraavalla tavalla:

TAULUKKO 1. Opettajan arvioinnit opetusryhmän tuntityöskentelystä

Toiminnan osa-alue	Arvosana (1-10)
Arbetsro	5,5
Koncentration	6,5
Engagemang och intresse	6,5
Växelverkan	4
Förmåga att tillägna sig instruktioner	6
Smidighet i övergångsskedena	5

Esille nousseet sisällöt paljastavat, että inklusioluokka on opettajalle haasteellinen pedagoginen yhtälö, varsinkin silloin kun luokkakoko lähenee 25 oppilasta. Opettaja osaa kuitenkin tunnistaa opetusryhmässä esiintyvät haasteet hyvin ja hän on hyvin tietoinen siitä, mitä hän haluaisi parantaa. Opettajalla on ideoita siitä, millä keinoin hän haluaisi lähteä liikkeelle, mutta konkreettisten ratkaisujen löytäminen tuntuu kuitenkin hankalalta, mikä vaikuttaa luvussa 3 esitellyn tutkimustiedon perusteella olevan varsin tyypillistä.

6.1.3 Opettajan oma osaaminen ja työkalut

Opettaja kertoo pyrkivänsä suunnittelemaan opetusta aina koko ryhmälle sopivaksi, mutta sisällöt muokataan tarvittaessa. Vaikeudet huomioidaan ja oppilaille annetaan mahdollisuus vaihtoehtoisten liikkeiden tekemiseen oman osaamisen mukaan ja tarvittaessa koulunkäyntiavustajan avustuksella.

Opettaja kokee kuitenkin, ettei hänellä ole tarpeeksi tietoa voidakseen toteuttaa erityisoppilaiden inklusiota riittävässä määrin, siitä huolimatta, että opettaja on osana yliopisto-opintoja käynyt myös erityispedagogiikan perusteet. Etenkin musiikinopetuksen yhteydessä tarjottiin opettajan mielestä hyvin vähän tietoa siitä, miten olisi mahdollista toteuttaa kaikkien oppilaiden inklusio. Pakollisiin opintoihin kuului erityispedagogiikka

yhden kurssin verran. Opettaja on toisaalta sitä mieltä, että toimivan inklusion toteutuksessa on opettajan riittävän osaamisen lisäksi kyse myös muista resursseista.

Kuvatuen käytöstä opettaja kertoo näin:

Jag har använt mig av bildstöd i andra ämnen, till exempel med min egen årskurs (två). Vi har till exempel en dagordning som består av bilder, bilder för ”lyssna på läraren”, ”kom ihåg att markera” och så vidare. Jag har dock inte utnyttjat samma verktyg i musikundervisningen, men har till exempel använt olika färger i fråga om olika ackord.

Vastauksista nousee esille kolme pääasiallista teemaa, 1) opetuksen eriyttäminen, 2) erityispedagoginen osaaminen ja 3) kuvatuen käyttö. Opetuksen eriyttäminen vaikuttaa opettajan kuvailujen perusteella toimivan pääosin niin, että eriytetään tarvittaessa, ei etukäteen. Roiha & Polso (2018, 21) kyseenalaistavat kuitenkin tämän taktiikan toimivuutta, sillä ideaalitulanteessa eriyttäminen on aina ennaltaehkäisevää.

Opettajan tärkein resurssi on tieto. Tämä pätee niin oppilaiden kohdalla kuin opetuksen järjestelyidenkin kohdalla. Muun muassa Damerin (2001) tekstin kirjoittamisesta on kulunut melkein 20 vuotta ja vaikuttaisi kaikilta osin siltä, että samat ongelmat ovat edelleen yhtä ajankohtaisia. Tänä päivänä ei ole realistista ajatella, ettei aineenopettaja tulisi omissa opetusryhmissään koskaan kohtaamaan oppilaita, joilla on eriaisteisia erityistarpeita.

Opettajan arvio omasta erityispedagogisesta osaamisestaan täsmää hyvin aiheeseen liittyvän tutkimustiedon kanssa (katso luku 3). Erityisopetusta tarjotaan aineenopettajan koulutusohjelmissa edelleen hyvin vähän ja useimmiten opiskelijalla on mahdollisuus perehtyä paremmin aiheeseen lähinnä vapaavalintaisten kurssien muodossa. Vastaukset viestivät vahvasti siitä, että työelämässä opettaja tarvitsee ennen kaikkea hyvin käytännönläheistä tietoa. Nykyisellään koulutus tarjoaa kuitenkin enemmän teoreettista tietoa ja pyrkii luomaan opiskelijoille yhteisen arvopohjan, josta käsin tulevat opettajat toimivat myöhemmin työelämässä. Koulutuksen aikana tehdyt harjoittelut antavat tietenkin pintapuolisen käsityksen tulevasta työelämästä, mutta tämä käsitys tuntuu usein olevan ristiriidassa työelämän todellisten haasteiden kanssa.

Kuvatuen käyttö on hitaasti rantautumassa koulumaailmaan, mutta sen laajan käytön hyötyjä saatetaan edelleen aliarvioida ja kuvatukea käytetään tyypillisesti nuorempien oppilaiden

kanssa. Kuten luvussa 4 käy ilmi, tarkoituksenmukaisesta kuvatuesta hyötyvät parhaimmassa tapauksessa kuitenkin kaikki oppilaat.

6.2 Vertailutunnin yhteenveto

Istumajärjestyksen noudattaminen tuotti ongelmia heti tunnin alkuvaiheessa. Tilannetta olisi ollut mahdollista välttää varmistamalla etukäteen, että istumajärjestys näkyy tarpeeksi selkeästi tai peräti niin, että oppilaiden nimet olisi merkitty valmiiksi tuoleihin, jolloin oman paikan hahmottaminen olisi kaikkein helpointa. Istumajärjestyksessäkin voisi hyödyntää kuvia ja värejä hahmottamisen nopeuttamiseksi.

Opettajan johdonmukainen toiminta on tärkeää toimivien siirtymisten kannalta. Oppitunnin tapahtumien perusteella voidaan todeta, että monta siirtymää saman siirtymän aikana ja ylimääräisten tai jopa turhien ohjeiden antaminen vaikeuttavat siirtymävaiheita, kun taas ohjeiden sopiva ajoitus ja looginen järjestys tukevat nopeita siirtymiä. Siirtymävaiheita voidaan lisäksi tukea kohdistamalla oppilaiden huomiota ja katseita esimerkiksi liikkeen ja elein, käyttämällä musiikkia siirtymänä ja suhtautumalla ohjeidenantoon jatkumona. Opettajan jäsenitelemätön toiminta tai huono keskittyminen ohjeidenannon aikana (lauseen keskeyttäminen, ohjeiden välillä hyppääminen) voi hämmentää oppilaita ja johtaa levottomuuksiin.

Ryhmän jakaminen tunnin päätteeksi oli toimiva idea, sillä bändisoitto yli 20 oppilaan voimin olisi kieltämättä haasteellista, varsinkin inklusioluokan kanssa. Ohjeet olisi kuitenkin ollut mahdollista selkeyttää kuvalla siten, että ryhmien nimeämisen (A ja B) sijaan olisi käytetty ryhmien toimintaa kuvaavia kuvia (bändisoitto ja kirjallisiin kysymyksiin vastaaminen), jolloin olisi ollut todennäköisempää välttyä kysymyksiltä ohjeisiin liittyen.

Bändisoittoon siirtyminen lienee yksi musiikintuntien haastavimpia siirtymävaiheita. Herää myös kysymys siitä, voidaanko bändisoittoon johtava valmistelutyö (oppilaiden itsenäinen ja tarvittaessa ohjattu harjoittelu) nähdä itsenäisenä työvaiheena vai onko valmistelutyö aina siirtymävaihe, kun päätavoitteena on yhteissoitto? Muissa oppiaineissa pyritään itsenäisen työn aikana useimmiten ylläpitämään opetusryhmän työrauhaa, mutta harjoitellessa soitinta tämä ei valitettavasti ole aina mahdollista.

Videolta pystyin tarkistamaan ja tutkimaan jokaista oppilasta hyvin yksityiskohtaisesti. Jo yhden oppitunnin havainnoinnin perusteella oli mahdollista todeta Henrikin ja Kasperin tarvitsevan hyvin selkeitä ja yksiselitteisiä toimintaohjeita toimiakseen odotetulla tavalla. Heillä oli näkyviä ongelmia toiminnanohjauksen kanssa. Ongelmat kävivät ilmi etenkin siirtymävaiheissa. Kiinnitin myös huomiota siihen, miten riippuvainen Ida on omasta avustajastaan pystyäkseen osallistumaan opetukseen.

Opetusryhmässä oli havaittavissa keskittymishaasteita ja ajoittain paljon energiaa. Huomasin oppitunnin aikana monta siirtymää, jossa kuvatuen käyttö olisi voinut nopeuttaa ja tehostaa tunnin toimintaa ja auttanut kohdistamaan tarkkaavaisuutta tehokkaammin oikeisiin kohteisiin. Myös oppilaiden itsenäisen harjoittelun aikana ohjeiden sisäistämistä olisi helpottanut monipuolisemmat ja soitinkohtaiset visuaaliset ohjeet. Epäilen tässä vaiheessa kyseisen opetusryhmän mitä luultavimmin hyötyvän kuvatuen käytöstä monin tavoin.

TAULUKKO 2. Vertailutunnin tuntityöskentelyn arviointi

Toiminnan osa-alue	Arvosana (1-10)
Arbetsro	7
Koncentration	6
Engagemang och intresse	7
Växelverkan	7,5
Förmåga att tillägna sig instruktioner	7
Smidighet i övergångsskedena	6
Keskiarvo:	6,8

Siirtymävaiheisiin kului yhteensä aikaa 23 minuuttia ja 48 sekuntia (23:48) verran. Siirtymävaiheita oli yhteensä 10 ja yhden siirtymävaiheen keskimääräinen kesto oli 2 minuuttia ja 23 sekuntia (02:23). Pisin siirtymä tapahtui soitinten hakemisen yhteydessä, oppilaiden valmistautuessa bändisoittoon.

6.3 Intervention valmistelut

Ennen kuvatuen käyttöönottoa musiikintunneilla pohdimme yhdessä opetusryhmän opettajan kanssa, millä tavalla se tulisi tapahtumaan. Päätettiin kuvatuen käytön toteutuvan siten, että käytettävät kuvat muodostivat taululla kuvallisen ”päiväohjelman” oppitunnille. Olin

aikaisemmin käyttänyt kuvatukea vastaavilla tavoilla. Päätin näin ollen opettajan tuntisuunnitelman perusteella etsiä oppitunnin työvaiheita edustavia kuvia Papunetin kuvapankista. Valitut kuvat muistuttavat piktogrammeja ja PCS-kuvia, eli ne ovat selkeitä ja yksinkertaisia ymmärtää ilman erillistä ohjeistusta kuviin liittyen. Tulostin ja laminoin kuvat käyttöä varten.

Analoginen kuvatukijärjestelmä osoittautui kuitenkin erinäisistä syistä haastavaksi käyttää oikealla tavalla, joten ensimmäisen interventiokerran jälkeen otettiin käyttöön uusi tapa käyttää menetelmää, Powerpoint -esityksen muodossa. Tämän myötä oma roolini muuttui hieman, kun oppilaiden havainnoinnin lisäksi ohjasin kuvaesityksen käyttöä.

Powerpoint –esityksen paras puoli on se, että kuva heijastuu todella isona taululle ja kuvien vaihtuminen huomataan paremmin, jopa suuntaamatta oppilaiden huomiota taululle. Vastaavasti digitaalisen kuvatuken huonoin puoli on se, etteivät kuvat muodosta ”päiväjärjestystä” samalla tavalla kuin tulostettujen kuvien muodostama jono taululla. Lisäksi käytettiin samaa näyttöä moniin eri tarkoituksiin saman tunnin aikana (esimerkiksi dokumenttikamera ja YouTube), joten kuvat eivät olleet koko ajan oppilaiden nähtävillä.

6.4 Yhteenveto ensimmäisestä interventiokerrasta

Tämän oppitunnin aikana toistui jonkin verran samantyyppisiä ongelmia kuin tarkkailukerran yhteydessä, muun muassa istumajärjestyksen kanssa. Oman istumapaikan löytäminen ja muistaminen on mitä ilmeisemmin hyvin haastavaa niin Henrikille kuin Kasperillekin. Molemmat oppilaat tarvitsevat tukea oman istumapaikan löytämisessä.

Yhteislaulun yhteydessä samat epäselvät ja toistuvat aloitusvaiheet esiintyivät taas (soitto, keskeytys, hämmennys) ja lisäksi lopputunnin kitaransoittotehtävä oli monelta osin haasteellinen oppilaille, koska siihen sisältyi verrattain pitkiä oman vuoron odottamisen hetkiä. Kirjojen käyttö taululle heijastettujen laulusanojen sijaan vei suuren osan oppilaiden huomiosta.

Siirtyminen lämmittelyyn ja niissä tehtävissä pysyminen tuntui toisaalta toimivan hyvin tälläkin kertaa, sillä ohjeistus oli näkyvää ja selkeää opettajan tekemistä liikkeistä johtuen, vaikkakin Henrikin osallistuminen lämmittelyyn oli tälläkin kertaa hyvin katkonaista ja levotonta.

Oppitunnilla oli tällä kertaa helpompi huomata, ettei Henrik aina opettajan kanssa syystä tai toisesta tullut toimeen.

Inklusoidujen oppilaiden osallistuminen oli vaihtelevaa. Avustajat viettivät tästä huolimatta suurimman osan ajasta luokan takaosassa ja puuttuivat hyvin vähäisesti oppitunnin työrauhan ylläpitämiseen tai muutenkaan tunnin tapahtumiin. Henrikin keskittyminen ja itseohjautuvuus olivat yleisesti ottaen aika heikolla tasolla läpi koko oppitunnin. Kasper puolestaan osallistui välillä jopa lauluun ja pyrki yleisesti ottaen toimimaan parhaansa mukaan opettajan ohjeiden mukaisesti. Ida jäi valitettavasti vaille riittävää tukea hyvin ison osan ajasta. Hän sai esimerkiksi välillä apua oikean sivunumeron löytämisessä, mutta hänen osallistumisestaan opetukseen ei tuettu muilla keinoin.

Päällimmäisenä tästä oppitunnista jäi kuitenkin mieleen se, että analogisen kuvatuenn käyttö (paperille tulostetut kuvat) ei taida olla kaikkein toimivin toteutustapa. A4:n kokoinen kuva oli taululla oikeastaan aika pienikokoinen ja lisäksi opettaja välillä unohti kuvien olemassaolon, joten niiden käyttötarkoitus jäi varmasti hieman hämäräksi oppilaillekin. Silloin kun kuvien käyttö oli johdonmukaista ja opettaja auttoi oppilaita kohdistamaan huomionsa kuviin, menetelmä vaikutti kuitenkin tukevan siirtymiä ja ohjeidenantoa hyvin, esimerkiksi kun tunnin alussa käytiin oppitunnin ohjelma selkeästi läpi kuvien avulla.

TAULUKKO 3. Ensimmäisen interventiokerran tuntityöskentelyn arviointi

Toiminnan osa-alue	Arvosana (1-10)
Arbetsro	6
Koncentration	5
Engagemang och intresse	5
Växelverkan	6,5
Förmåga att tillägna sig instruktioner	7
Smidighet i övergångsskedena	6
Keskiarvo:	5,9

Siirtymävaiheisiin kului yhteensä aikaa 14 minuuttia ja 22 sekuntia (14:22) verran. Siirtymävaiheita oli yhteensä 9 ja yhden siirtymävaiheen keskimääräinen kesto oli 1 minuutti ja 36 sekuntia (01:36). Tällä kertaa pisin siirtymävaihe nähtiin heti alussa ja se johtui osin epämääräisesti ohjatusta istumajärjestyksestä.

6.5 Yhteenveto toisesta interventiokerrasta

Oppitunnin sisällöt jäsentyivät paremmin uuden kuvatukimenetelmän (Powerpoint –esityksen) avulla. Koko opetusryhmä pystyi paremmin ennakoimaan tulevaa toimintaa, etenkin tunnin alussa ja mielestäni tämä näkyi hyvin keskittymisessä. Oppilaat seurasivat Powerpoint –esitystä keskimäärin aika keskittyneesti ja osa siirtymävaiheista oli hyvin nopeita ja tehokkaita. Usein kuvien vaihto huomattiin ilman sanallista ohjeistusta. Katse kääntyi automaattisesti valkokankaalle, kun kuva vaihtui.

Kuvien käytössä pystyi kuitenkin huomaamaan myös kehityskohteita. Alussa käytetty kävelykuva ei selittänyt tarpeeksi hyvin tulevaa toimintaa, sillä kuvasta puuttui täysin toimintaa edeltävät valmistelut, eli piirin muodostaminen tuoleista. Kahden kuvan yhdistäminen olisi kuitenkin voinut myös hämmentää oppilaita, mutta joissakin tapauksissa toiminnan kuvaaminen vain yhden kuvan avulla ei ole riittävää, kuten tämän oppitunnin aikana oli mahdollista todeta. Lisäksi siirtymävaiheiden kestoon vaikutti tällä kertaa suuremmassa määrin myös tekniset seikat, kuten esimerkiksi siirtymät dokumenttikameran ja näytön välillä.

Opetusryhmän keskittyminen ja työrauha pysyivät hyvällä tasolla lähes koko oppitunnin, mutta aivan loppua kohti joidenkin oppilaiden keskittyminen alkoi hiipua. Tästä syystä arvosanojen antaminen oppilaiden työskentelylle ja toiminnalle oli hyvin haastavaa. Tunnin lopussa bändisoiton aikana moni osa-alue toimi huomattavan paljon huonommin kuin oppitunnin alkupuolella. Arvosanat ovat näin ollen tuntityöskentelyn keskiarvoja.

Henrikin osallistuminen lämmittelyyn oli tällä kertaa huomattavasti aktiivisempaa verrattuna viime kertaan, jolloin lämmittelyn eri vaiheita ei tuettu yksityiskohtaisilla kuvilla samassa määrin. Tästä olisi mahdollista päätellä, että Henrik hyötyy kuvatuen käytöstä ja menetelmällä on etenkin Henrikin kohdalla positiivinen vaikutus ei pelkästään siirtymävaiheisiin, vaan myös osallistumiseen.

Astuin tällä kertaa hieman tutkijaroolini ulkopuolelle auttaessani Henrikiä bändisoiton aikana. Toisaalta siinä vaiheessa ei enää tapahtunut siirtymiä uusiin työvaiheisiin ja sain arvokasta tietoa tutkittavasta oppilaasta. Henrik oli suurimman osan ajasta vastaanottavainen ohjeistukselle ja otti välillä kontaktia itsekkin, enkä osannut etukäteen odottaa tätä. Henrik pärjasi soittotehtävissä hienosti saadessaan riittävästi apua ja tukea.

TAULUKKO 4. Toisen interventiokerran tuntityöskentelyn arviointi

Toiminnan osa-alue	Arvosana (1-10)
Arbetsro	6,5
Koncentration	7
Engagemang och intresse	6
Växelverkan	6,5
Förmåga att tillägna sig instruktioner	7
Smidighet i övergångsskedena	7
Keskiarvo:	6,7

Siirtymävaiheisiin kului yhteensä aikaa 20 minuuttia ja 1 sekunti (20:01) verran. Siirtymävaiheita oli yhteensä 12 ja yhden siirtymävaiheen keskimääräinen kesto oli 1 minuutti ja 40 sekuntia (01:40). Pisimmät siirtymävaiheet tapahtuivat tunnin alussa ja bändisoiton yhteydessä.

6.6 Yhteenvedo kolmannesta interventiokerrasta

Tällä kertaa Ida ei ollut mukana musiikintunnilla.

Istumajärjestyksen heijastaminen taululle jo ennen tunnin alkua nopeutti hieman alkuun pääsemistä. Toisaalta oppilaiden yleinen vireystila oli tällä kertaa heti alussa tavallista levottomampi. Opettaja joutui myös lopulta tarkistamaan, että kaikki oppilaat noudattivat istumajärjestyä ja tämä keskeytti ja hidasti siirtymää lämmittelyyn.

Kuvatuen käyttö ei tällä kertaa yksinään riittänyt siirtymien tehostamiseen. Siirtymävaiheiden venymisiin vaikutti tällä oppitunnilla esimerkiksi epämääräiset tai liian pitkät suulliset ohjeet, siirtymien yhtäkkinen keskeyttäminen tai ohjeiden ymmärtämisen puutteellinen seuranta, mutta toisaalta myös jälleen kerran tekniset syyt (siirtymiset ohjelmien välillä samalla näytöllä). Voi joka tapauksessa todeta olevan tärkeää opettajan roolissa varmistaa, ettei tahattomasti hämmennä oppilaita omalla toiminnallaan. Siirtymävaihetta ei missään tapauksessa saa aloittaa ja keskeyttää ilman ennakkovaroitusta. Opettaessa on pyrittävä tukemaan siirtymävaiheita johdonmukaisilla menettelytavoilla.

Taputusharjoituksella olisi kuitenkin voinut olla yksityiskohtaisemmat ja tarkemmat kuvaohjeet, sillä kuva oli kenties jopa ristiriidassa ohjeistuksen kanssa. Ensin oppilaiden piti

muodostaa piiri tuoleista, mutta näytölle heijastettu kuva ohjeistikin oppilaita taputtamaan. Olin valinnut käytettävät kuvat opettajan tuntisuunnitelman mukaan ja aina työvaiheiden yksityiskohdat tai niitä edeltävät valmistelut eivät olleet päivänselviä, joten niistä tuli kuvien myötä ristiriitaisia oppilaille.

Edellä kuvattu tilanne on toisaalta hyvä esimerkki tutkimuksen yhdestä ydinongelmasta: millä tavoin voidaan varmistaa, että kaikilla opetustilanteeseen osallistuvilla on yhteinen ymmärrys tunnin kulusta? Kuvatuki on yksi tapa tukea tätä yhteisymmärrystä, mutta menetelmän epäjohdonmukainen käyttö voi tukemisen sijaan pahimmillaan hämmentää oppilaita entisestään.

Henrikillä vaikutti tällä kertaa olevan huono päivä ja tämä kävi ilmi hänen aggressiivisesta käytöksestään. Avustaja sai Henrikin kutienkin hyvin rauhoitettua tunnin aikana pysymällä hänen vierellään ja antamalla hänelle riittävästi huomiota.

TAULUKKO 5. Kolmannen interventiokerran tuntityöskentelyn arviointi

Toiminnan osa-alue	Arvosana (1-10)
Arbetsro	5
Koncentration	6
Engagemang och intresse	5
Växelverkan	7
Förmåga att tillägna sig instruktioner	6
Smidighet i övergångsskedena	6
Keskiarvo:	5,8

Siirtymävaiheisiin kului yhteensä aikaa 15 minuuttia ja 18 sekuntia (15:18) verran.

Siirtymävaiheita oli yhteensä 9 ja yhden siirtymävaiheen keskimääräinen kesto oli 1 minuutti ja 42 sekuntia (01:42). Pisin siirtymävaihe sijoittui tunnin alkuun ja johtui ainakin osittain istumajärjestyksen etsimisestä.

6.7 Kaikkien tuntihavaintojen yhteenveto

Videotallenteiden avulla pystyin tarkistamaan ja tutkimaan opetusryhmää hyvin yksityiskohtaisesti. Yleisesti ottaen opetusryhmä vastaanotti opettajan ohjeistukset melko hyvin, mutta ohjeiden noudattamisvaiheessa ryhmässä oli havaittavissa toiminnanohjauksen ongelmia, etenkin inkluusoitujen oppilaiden kohdalla.

Muun muassa istumajärjestykseen kului pääsääntöisesti paljon aikaa tunnin alussa. Vaikutti siltä, että istumajärjestys on jäänyt osalle oppilaista hyvin epäselväksi työvaiheeksi siitä huolimatta, että se on joka tunnin alussa toistuva vaihe. Istumajärjestyksen noudattaminen näyttää vaativan vielä harjoittelua oppilaiden osalta ja sen sujumuuden varmistamiseen olisi syytä käyttää enemmän aikaa. Saloviidan (2014, 70-75) mukaan sääntöjen ja rutiinien opetteluun kannattaa käyttää aikaa lukuvuoden alussa. Päätin kuitenkin tässä yhteydessä olla puuttumatta tähän ilmiöön, sillä mielestäni istumajärjestys ja sen noudattaminen ei sinänsä kuulunut tutkittavien ilmiöiden piiriin. Näin jälkeensä pystyn kuitenkin toteamaan, että tähän puuttamalla olisi pystynyt huomauttavalla tavalla nopeuttamaan tunnin alkamista, eli ensimmäistä siirtymävaihetta.

Aineistoa analysoidessa ei voinut olla huomaamatta, miten luokassa oli lähes koko ajan kolme aikuista paikalla, mutta vastuu opetuksen onnistumisesta oli useimmiten yksinomaan musiikinopettajan tehtävä. Opettajalla kuuluisi tietenkin aina olla päävastuu opetuksen sujumuudesta, mutta usein koulunkäyntiavustajat olivat hyvin passiivisia sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja olisi voinut hyötyä lisäkäsistä eri puolilla luokkaa. Bändisoittotilanteissa usea oppilas tarvitsee tukea, joskin soittoon ohjaaminen vaatii erityisosaamista.

Koulunkäyntiavustajia olisi siis voinut hyödyntää monipuolisemmin apukäsinä luokassa. Usein ainakin toinen avustajista pysyi miltei koko oppitunnin luokan takaosassa, eikä juurikaan puuttunut häiriötekijöihin ainakaan ennaltaehkäisevästi. Häiriöihin puututtiin pääasiassa ainoastaan niiden ilmetessä. Laajemmassa skaalassa toteutettu eriyttäminenkin olisi koulunkäyntiavustajien avulla ollut hyvin mahdollista, myös silloin kun kaikki oppilaat sijaitsivatkin fyysisesti samassa tilassa.

Ensimmäisen interventiokerran jälkeen oli mahdollista todeta ”analogisten” (tulostetut ja laminoituneet) kuvien olleiden huono valinta monestakin eri syystä. Osa kuvista oli liian pieniä ja näkyivät huonosti oppilaille. Lisäksi luokan taulua käytettiin usein dokumenttikameran heijastusalustana, jolloin taululle sijoitetut olivat tiellä. Näin ollen oli jatkossa järkevämpää käyttää kuvia Powerpoint -esityksen muodossa, joskin sekään tapa ei sujunut täysin ongelmitta. Analogisten kuvien käytön hyviin puoliin kuuluu kuitenkin se, että lisätessä, vaihtaessa tai poistaessa kuvat, se tapahtuu hyvin konkreettisesti ja on todennäköistä, että oppilaan katse siirtyy tällöin luokan edessä olevan opettajan toimintaan.

Powerpointin, Slidesin, Prezin tai vastaavan diaesityksen käyttö voi olla monessa mielessä helpompi ratkaisu. Diaesitykseen on tässäkin tapauksessa hyvä lisätä kuvajana, mistä oppilaat voivat seurata tunnin kulkua kokonaisuudessaan. Opettajalla voisi olla kaukosäädin, jolla Powerpoint -esityksen ohjaaminen sujuu mahdollisimman vaivattomasti ja hän pystyy liikkumaan luokassa. Lisäksi opetuksessa käytettävät ”liitteet”, kuten videot ja äänitiedostot olisi hyvä liittää samaan esitykseen, jotta siirtymiin ohjelmien tai verkkosivujen välillä ei kulu turhaa aikaa.

Käytettävien kuvien valitsemiseen kannattaa käyttää aikaa. Välillä yksittäinen kuva ei sellaisenaan riittänyt kuvaamaan työvaiheen toimintaa, joten joskus toiminnan kuvaamiseen on perusteltua käyttää kahta eri kuvaa. Kuvasarjoja käyttäessä tulkintamahdollisuudet toki lisääntyvät ja opettajan mielestä yksiselitteiseltä vaikuttanut kuva tulkitaankin oppitunnilla yllättävällä tavalla.

Tekikö opettaja aina tunnin kulun ja oman tuntisuunnitelman riittävän selväksi myös oppilaille? Tiesivätkö oppilaat varmasti, mitä heiltä odotetaan? Jotta kuvatuon käyttö toimisi kaikkein tehokkaimmin, opettajan on aina varmistettava, että oppilaat ovat todellakin kiinnittäneet huomiota käytettävään kuvaan. Mikäli oppilaalla on vaikeuksia toiminnanohjauksen kanssa, hän ei välttämättä osaa itse kohdistaa katseensa oikeaan paikkaan oikeaan aikaan. Opettaja voi varmistaa, että kaikki oppilaat ovat tietoisia tulevasta siirtymävaiheesta osoittamalla seuraavaa työvaihetta symboloivaa kuvaa. Tutkimuksessa opettaja ei aina muistanut toimia tällä tavalla, jolloin kuvien vaihto saattoi monesti mennä oppilailta täysin ohi. Kuvatuen integrointi omaan opetukseen ei ehkä koko ajan ollut opetusryhmän opettajalle niin luontevaa ja välillä kuvat unohtuivat kokonaan.

Havaitsin aineistoa analysoidessa, miten useimmiten muut kuin inkusoidut oppilaat veivät niin opettajan kuin koulunkäyntiavustajienkin huomion. Nämä oppilaat eivät kuitenkaan olleet erityisen tuen tarpeessa. Tuntuu olevan yleinen ilmiö, että hiljaisia oppilaita ei aina huomata opetuksessa riittävässä määrin. Esimerkiksi Idaa ei aktivoitu ollenkaan, kun huomion vei jokin toinen, usein äänekäs tai jollain muulla tavalla häiritsevä, tapahtuma. Oli hyvin selvää Idan tarvitsevan ohjattua aktivointia pystyäkseen osallistumaan musiikinopetukseen. Jäinkin pohtimaan, mitä Ida sai musiikintunneista ja opetuksesta irti nykyisillä järjestelyillä.

Henrikin käyttäytyminen oppitunneilla vaihteli paljon, eikä turhautumisen purkauksille eri tilanteissa aina ollut näennäistä, suoraa syytä. Näin lyhyen ja pintapuolisen tutkimusjakson perusteella on hankalaa sanoa, miten Henrikiä voisi auttaa parhaiten, mutta hän vaikutti hyötyvän riittävästä huomiosta ja tasaisesta tuesta. Lisäksi Henrik vaikutti kuitenkin hyötyvän myös kuvatuesta. Esimerkiksi toisella interventiokerralla Henrikin osallistuminen oli parhaillaan hyvin aktiivista.

Aluksi Kasper vaikutti pystyvän seuraamaan opetusta melko hyvin. Hän ei missään vaiheessa häirinnyt opetusta, mutta tarkempi tarkastelu paljasti kuitenkin, ettei hän myöskään pysynyt tehtävissä kovin hyvin mukana. Kasper näytti saavan tukea tekemiseen hyvin harvoin. Hänellä oli kuitenkin koko ajan hyvin positiivinen ote tekemiseen ja yritti aina parhaansa, vaikka motoriset ongelmat aiheuttivat hänelle usein haasteita. Kasper tarvitsee eriyttävää opetusta.

Vaikka Henrikillä ja Kasperilla on opettajan annettujen tietojen mukaan samankaltaisia oppimishaasteita, oppilaat olivat kuitenkin loppujen lopuksi hyvin erilaisia. Kasper oli hyvin hiljainen ja usein näkymätön osa opetusryhmää, kun taas Henrik saattoi näkyvästi ärtyä ja suuttua pikkuasioista ja vaikutti usein olevan eri mieltä, kenties jopa riidoissa opettajan kanssa. Tässä asetelmassa on tyypillistä, että äänekkäämpi oppilas saa enemmän huomiota.

Aineisto paljasti inklusoitujen oppilaiden tarvitsevan hyvin selkeitä ohjeita toimiakseen odotetulla tavalla. Luokan ajoittain kova melutaso vaikeutti omalta osaltaan ohjeistusten seuraamista. Ohjeistuksissa ratkaisee lisäksi sopiva tempo. Toimiva ohjeistus etenee sopivassa vauhdissa eteenpäin. Opettaja saattoi kuitenkin välillä edetä opetuksessa ja ohjeituksissa liian nopeasti, jolloin kaikkien oppilaiden tarkkaavuus ei ehtinyt kiinnittyä seuraavaan opetettavaan asiaan.”

Opetuksen onnistuminen on tietenkin kiinni ainakin osittain myös sopivien tehtävien valitsemisesta. Oppitunneilla oli havaittavissa, miten joillekin oppilaille musiikinopetuksen tehtävät eivät olleet tarpeeksi innostavia, joillekin tehtävät olivat liian helppoja ja joillekin ne olivat liian vaikeita. Näin ollen eriyttämisen tärkeys osana opetusta korostuu. Tehtävänanto voi olla periaatteessa samanlainen, mutta tehtävän suoritustavat voivat vaihdella. Eriyttämisen toteutus on helpompaa ennaltaehkäisevällä etukäteissuunnittelulla. Toki myös kokeilujen ja erehdysten kautta oppii, mutta toimiva, pysyviin muutoksiin pyrkivä eriyttäminen ei voi

jatkuvasti olla reaktiivista. Tässä tutkimuksessa eriyttäminen toteutui harvemmin ennaltaehkäisevällä tavalla, vaan ongelmiin puututtiin niiden ilmetessä, jos silloinkaan.

Oppitunteja vertailemalla huomataan, ettei kuvatuena käytössä ollut merkittäviä vaikutuksia tuntityöskentelyn kannalta. Arviointi antaa ristiriitaista tietoa, mutta toisaalta samankin oppitunnin aikana oppilaiden työskentelykin oli ristiriitaista. Tunti saattoi alkaa hyvin ja loppua kohti olla aika levoton ja tunnilla tehtävien harjoitteiden sujuvuudessa oli merkittäviä eroja.

TAULUKKO 5. Oppituntien vertailu

	Tunti- työskentelyn arviointi	Siirtymä- vaiheiden kokonaiskesto	Siirtymä- vaiheen keskimääräinen kesto
Vertailutunti	6,8	23:48	02:23
Interventiokerta #1	5,9	14:22	1:36
Interventiokerta #2	6,7	20:01	1:40
Interventiokerta #3	5,8	15:18	1:42

Tutkimustulokset paljastavat myös, missä määrin oppitunneilla kuluu ”turhaa aikaa” nimenomaan työvaiheesta toiseen siirryttäessä. Etenkin musiikintuntien siirtymävaiheet ovat usein haasteellisia monestakin syystä. Musiikintunnin tehtävät ovat monivaiheisia ja vaativat monesti fyysisiäkin siirtymiä luokassa. Näissä tapauksissa oppilaiden keskittyminen saattaa herpaantua ja tilanteet muuttua hyvin äkkiä levottomiksi. Siirtymävaiheiden yhteenlaskettu kesto paljasti myös, ettei hyvä tuntityöskentely välttämättä aina ole sidoksissa nopeisiin siirtymävaiheisiin. Siirtymävaiheiden keskimääräisiä kestoja vertailemalla huomataan kuitenkin, että interventiokerroilla siirtymävaiheet kestivät vähemmän aikaa.

Toteutuivatko inklusion periaatteet tutkimukseen osallistuneessa opetusryhmässä? Opettajan haastatteluvastausten ja oppitunneilla tehtyjen havaintojen perusteella voidaan todeta, ettei inklusoiduille oppilaille aina annettu tarpeeksi tukea. Toimiva inklusio vaatii oman kokemukseni mukaan aina hieman enemmän suunnittelua, mutta olen täysin vakuuttunut siitä, että inklusion toteuttaminen on aina vaivan arvoista.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen aineistoa analysoidessa kiinnitin lopulta paljon huomiota asioihin, joilla en ajatellut olevan niin paljon merkitystä tämän tutkimuksen kannalta. Kyseiset ilmiöt osoittautuivat loppupeleissä olennaisiksi kokonaisuuden hahmottamisen kannalta. Tarkkailin esimerkiksi koulunkäyntiohjaajien yleistä toimintaa luokassa, inklusoitujen oppilaiden vuorovaikutusta osana opetusryhmää, opetuksen tempoa sekä opettajan roolia opetuksen struktuurin edistäjänä. Mielestäni nämä monipuoliset havainnot opetustilanteista viestivät ennen kaikkea siitä, ettei pelkästään kuvatuena käytöllä voida korjata tai paikata opetuksen järjestelyissä havaittavissa olevia muita puutteita. Kuvatuella on mahdollista tehostaa opetusta ja oppimista silloin, kun opetustoiminnan muu perusta on kunnossa.

Kun oppitunnin sisällön vaiheet ovat tiedossa, luodaan kaikille oppilaille parempi ja turvallisempi oppimisympäristö ja annetaan paremmat edellytykset oppimisen onnistumiselle. Jokaisen oppilaan oppimista voi tehostaa ja edesauttaa toimivalla struktuurilla. Kuvatuen käyttö on yksi tapa lisätä struktuuria opetukseen. Kuvatuen käyttö ei kuitenkaan rajoitu pelkästään siirtymävaiheiden helpottamiseen. Kuten luvussa 4 kävi ilmi, kuvatukea voi käyttää hyvin monipuolisesti. Muun muassa bändisoitossa oppilaat olisivat luultavimmin hyötyneet yksityiskohtaisemmasta ohjeistuksesta. Tutkimuksessa ei käytetty värikoodausta, mutta uskoisin tästäkin olleen hyötyä. Kuvat voidaan värikoodata esimerkiksi siten, että kaikilla lämmittelyyn kuuluvilla työvaiheilla on sama väri, kun taas kaikilla yhteislauluilla on sama väri. Bändisoitolla on oma väri, kirjallisilla tehtävillä oma ja niin edelleen.

Tämä tutkimus käsitti loppujen lopuksi hyvin lyhyen kokeilujakson, pienimuotoisen intervention, mutta tutkimustulosten valossa uskallan kuitenkin väittää, ettei kuvatuena käytöstä osana strukturoitua opetusta ole ainakaan haittaa. Toimivan kuvatuena lisääminen osaksi omaa opetustapaa vaatii kuitenkin pitkäjänteistä työtä ja käyttöä. Kuvatuen maksimaalisten hyötyjen varmistaminen vaatii käyttäjältä sekä perehtymistä että suunnittelua.

Uusien opetusmetodien tai –keinojen käyttöönotto ei välttämättä toimi heti. Epäonnistumisten kautta voi löytää toimivammat toimintatavat. Kuvatuenkaan käyttö ei ole mikään poikkeus ja sen onnistunut käyttö voi riippua monestakin asiasta. Kaikkien uusien opetusmenetelmien käyttöönoton lähtökohtana tulisi olla pitkäjänteisyys ja johdonmukaisuus. Lisäksi niiden kokeilu tulisi lähteä opettajan omasta halusta ottaa menetelmät käyttöön. Uuden työtavan

käyttöönotto on prosessi, jossa kokeilun, muokkaamisen ja soveltamisen kautta muodostetaan ajan myötä vakiintunut tapa toimia. Toisin sanoen työtavan käytöstä tulee rutiini.

Inklusion periaatteisiin perustuvassa opetuksessa ja toimivassa eriyttämisessä yhteistyö kodin, koulun ja muiden ammattilaisten välillä korostuu. Nykyiset koulutusohjelmat tarjoavat pedagogisten yhteistyötaitojen harjoittelua. Tästä huolimatta kuva ja käsitys siitä, että työelämässä opettajan on pärjättävä yksin, on edelleen vahva. Opettajan haastatteluvastaukset luvussa 6.1 antavat myös viitteitä tällaisesta käsityksestä. Pedagogisen yhteistyön puute johtaa silti siihen, että opettaja jää vaille opetuksen järjestämisen kannalta olevaa tärkeää tietoa.

Opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteistä vastuuta oppilaista on syytä parantaa avoimemman kommunikaation avulla. Opettaja ei läheskään aina ole tietoinen niistä seikoista, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Oppilaista ja onnistuneen opetuksen kannalta tärkeästä tiedosta olisi syytä keskustella perusteellisemmin esimerkiksi säännöllisten pedagogisten palavereiden muodossa. Etenkin yhteistyö erityisopettajien kanssa voisi toteutua laajemminkin, mutta toisaalta aineenopettajien välinenkin yhteistyö on aika vähäistä.

Inklusion toteuttaminen on lähtökohtaisesti haastavaa aineenopettajalle, sillä aineenopettajan oppilaantuntemus ei tavallisesti ole kovin hyvällä tasolla. Luokanvalvojina toimivat aineopettajat saattavat olla paremmin perillä oppilaiden taustoista ja mahdollisista erityishaasteista. Aineenopettajilla ei välttämättä ole helposti käytössään oppilasta koskevia pedagogisia asiakirjoja (esimerkiksi HOJKS –dokumentit) ja pahimmassa tapauksissa aineenopettajilla voi olla todella puutteelliset oppilaita koskevat tiedot.

Kun pyrkii opettamaan tavalla, joka soveltuu mahdollisimman monelle, tarvittavien muokkausten tekeminen suunnitelmaan eivät välttämättä tunnu niin raskailta. Tämä voi kieltämättä vaikuttaa varsinkin aineenopettajalle melkoiselta tehtävältä. Opetusryhmiä on useita ja niiden koko vaihtelee pääosin 15 oppilaan ja 30 oppilaan välillä. Multimodaalinen tapa opettaa palvelee kuitenkin monia oppilaita. Visuaalisten vihjeiden lisäksi voi, etenkin musiikintunneilla, hyödyntää myös auditiivisia vihjeitä ja toiminnallisuutta tehtävissä. Eriyttäminen on parhaimmillaan lähes automaattisten, opetusta sujuvoittavien ratkaisujen tekemistä.

Oppimistapahtumalle luodaan mahdollisimman suotuisat olosuhteet, kun opetusta suunnitellaan pidetään mielessä, etteivät kaikki oppilaat yksinkertaisesti ”mahdu samaan muottiin”. Se, millä tavalla oppilas reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin ja millä tavalla hänen aistinsa toimivat on aina oppilaan henkilökohtainen, subjektiivinen totuus, jonka mukaan hän säätelee toimintansa. Oppilaskohtaisten erojen hyväksyminen ja niiden ilmenemisen salliminen ovat tärkeimmät lähtökohdat onnistuneelle opetukselle. Kun oppilas ei toimi halutulla tavalla, voi olla kyse siitä, ettei hän syystä tai toisesta yksinkertaisesti kykene toimimaan ohjeiden mukaan – ei siitä, etteikö haluaisi. Tässä tapauksessa on opettajan tehtävä löytää sopivat työkalut.

Tämän tutkimuksen perusteella ei mielestäni ole mahdollista väittää, että kuvatuon käytöstä yksinään olisi huomattavaa hyötyä musiikin opetuksessa. Sen sijaan on perusteltua olettaa, että mahdollisimman a) strukturoitu ja b) eriytetty opetus luovat yhdessä hyvän pohjan toimivalle opetukselle ja kuvatuon käyttöönotolle. Strukturointi ja eriyttäminen tehostavat kuvatuon käyttöä ja toisaalta myös kuvatuon käytöllä voidaan tehostaa opetusta entisestään. Kuvatuki voi olla hyödyllinen työkalu musiikinopettajalle, mikäli muut opetuksen rakenteet tukevat kuvatuon käyttöön ottamista. Se ei yksinään muuta opetustilanteita merkittävästi suuntaan tai toiseen, mutta voi tehostaa oppimista sillä ehdolla, että muut oppimisjärjestelyt ovat kunnossa.

7.1 Tutkimustulosten luotettavuus

”Kaksi tutkijaa ei koskaan päätyisi täsmälleen samoihin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään sama laadullinen aineisto. Tapauskohtaisuus aiheuttaa usein sen, että tulosten tieteellisyyttä saatetaan epäillä.” (Puusa 9, 2020.)

Tutkimustulosten tieteellisyyden perustelevuus on tuntunut erityisen vaikealta, sillä omat tulkinnat ovat vahvasti sidoksissa omaan arvopohjaan ja voi pitää todennäköisenä, että saman aineiston analysoiminen eri arvopohjan valossa olisi johtanut erilaiseen lopputulokseen. Tutkimus perustuu pitkälti omiin tulkintoihin oppitunnin ilmiöistä, kuitenkin kirjallisuuteen nojaten. Luvussa 5.4 olen pohtinut mistä lähtökohdista käsin tutkimus on tehty.

Tieteellinen tutkimus ei voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta, mutta objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Tutkijan täytyy lopuksi kysyä itseltään, vastaako tehty tutkimus asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Analyysin tulkinta on oltava

totuudenmukainen ja tutkijan on osattava perustella, miksi hän on päätenyt tehtyjen ratkaisujen valintaan. (Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta, 1998a; Puusa 2020.)

Luotettavuuteen on vaikuttanut muun muassa se, että aineistokeruun, aineiston analysoinnin ja kirjoittamisprosessin välillä on kulunut paljon aikaa, tarkemmin ilmaistuna noin kaksi vuotta. Toisaalta tämä voi olla myös hyvä asia siinä mielessä, että olen pystynyt suhtautumaan tutkimusaineistoon paljon objektiivisemmin. Aineiston analyysi perustuu oikeastaan täysin dokumentoituun videomateriaaliin, ei muistoihin tai kokemuksiin luokassa tapahtuneista asioista.

Tutkimusjakso oli hyvin lyhyt ja tutkimukseen osallistui vain yksi opetusryhmä. Tästä johtuen tutkimuksen perusteella on mahdotonta vetää yleistettävissä olevia johtopäätöksiä. Uskon myös vahvasti siihen, että opetustyylin muuttaminen ja uusien työtapojen toteutus vievät aina aikaa ja vaatii ennen kaikkea opettajalta sisäistä halua, ei ulkoisia painostuksia. Tapaustutkimuksena tätä tutkimusta voidaan kuitenkin pitää luotettavana, sillä en ole pyrkinyt laajassa skaalassa yleistämään tutkimustuloksia. Näyte edustaakin yhden opettajan kokemuksia ja yhden opetusryhmän työskentelyä musiikintunneilla.

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tekemisen myötä heräsi entistä laajempi kiinnostus musiikintunneilla käytössä olevien tukitoimenpiteiden suhteen. Tutkimus muun muassa paljasti mielenkiintoisia seikkoja opettajan ja koulunkäynninavustajien yhteistyöstä musiikintunneilla ja uskon myös tästä löytyvän mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Minua kiinnostaisi myös selvittää, miten yleisellä tavalla suhtaudutaan musiikinopetuksen erityispedagogisten resurssien parantamiseen ja millä tavalla voidaan varmistaa, että oppilaita ylipäätään tuetaan riittävästi myös taito- ja taideaineissa. Pidetäänkö esimerkiksi ollenkaan tärkeänä, että musiikinopettajalla on kattavaa erityispedagogista osaamista? Kuvatuki on helppo menetelmä ottaa käyttöön ja sen toimintaperiaatteista saadaan nopeasti kiinni. Jatkotutkimus voisi olla toteutettavissa siten, että tutkimuksen pääkysymys ja viitekehykset säilyisivät muuttamattomana, mutta aineistonkeruu tapahtuisi entistä strukturoidummin ja laajemmassa skaalassa eri opetusryhmissä tulosten vertailun vuoksi.

LÄHTEET

- Adamek, M., & Darrow, A. A. (2007). *Music in special education*. Silver Spring, MD: AMTA.
- Adamek, M. S. (2001). Meeting Special Needs in Music Class. *Music Educators Journal*, 87(4), 23-26.
- Alasuutari, P. (2011). *Mitä on laadullinen tutkimus*. Teoksessa Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. 4. Uudistettu painos.
- Autti-Rämö, I. (1997). Sikiöaikaisen alkoholi-altistuksen kognitiiviset vaikutukset. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim*. 113(4), 308.
- Clarren, S. K., Olson, H. C., Clarren S. G. B., Astley S. J. (2000). *A Child with Fetal Alcohol Syndrome. Interdisciplinary Clinical Assessment of Young Children with Developmental Disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 307-326.
- Clements - Cortes, A. (2012). Designing an inclusive music classroom for students with autism and autism spectrum disorders. *Canadian Music Educator*, 53(3), 35.
- Damer, L. K. (2001). Students with Special Needs. *Music Educators Journal*, 87(4), 17-18.
- Darrow, A. A. (1999). Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. *Journal of Music Therapy*, 36, 254–273.
- Delmolino, L. & Harris, S. L. (2012). Matching Children on the Autism Spectrum to Classrooms: A Guide for Parents and Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42(6), 1197-1204.
- Duodecim (2021). *Raskaus ja alkoholi*. Verkkosivut. Päivitetty 20.4.2021. Osoitteessa <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00943> Luettu 12.5.2021.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998a). *Luku 1: Laadullisen tutkimuksen jäljillä*. Teoksessa: Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998b). *Luku 2: Suunnittelusta sitoumuksiin*. Teoksessa: Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998c). *Luku 3: Aineiston hankinta*. Teoksessa: Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998d). *Luku 4: Analyysitavat*. Teoksessa: Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friedlander, D. (2009). Sam Comes to School: Including Students with Autism in Your Classroom. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 82(3), 141-144.

- Gehman, J., Glaser, V. L., Eisenhardt, K. M., Gioia, D., Langley, A. & Corley, K. G. (2018). Finding theory–method fit. A comparison of three qualitative approaches to theory building. *Journal of Management Inquiry* 27(3), 284–300.
- Hammel, A. (2001). Preparation for teaching special learners: Twenty years of practice. *Journal of Music Teacher Education*, 11(1), 5-11.
- Hansson, J. (2017). *"Ja vielä kerran alusta" : musiikkikasvattajan mahdollisuudet OCD- ja ASD-oppilaiden tukemisessa.* Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Kandidaatintutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä. 15. uudistettu painos.
- Hourigan, R. & Hourigan A. (2009). Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives. *Music Educators Journal*, 96(1), 40-45.
- Heister Trygg, B. & Rautakoski, P. (2010). *Graafinen kommunikointi: Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa.* Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Helsingin yliopistollinen sairaala (HUS). (2018). *Toiminnanohjaus.* Verkkosivut. Osoitteessa http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx Luettu 14.11.2018.
- Huhtanen, K. (2012). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa.* Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. Uudistettu painos.
- Ikonen, O. (2000). *Eriäinen oppija: Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. 1.* WSOY. Kolmas painos.
- Jyväskylän yliopisto. (2021a). *Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022.* Verkkosivut. Osoitteessa <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/mkaka2020> Luettu 3.5.2021.
- Jyväskylän yliopisto. (2021b). *Musiikkikasvatuksen maisterintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022.* Verkkosivut. Osoitteessa <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/mkama2020> Luettu 3.5.2021.
- Karim, K., Ali, A., O'Reilly, M. (2014). *A Practical Guide to Mental Health Problems in Children with Autistic Spectrum Disorder: "It's not just their autism!"* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä P., Pihko H., (2009). *Kehitysvammaisuus.* Helsinki: Sanoma Pro Oy. 4. uudistettu painos.
- Kattilakoski, R. & Tarvainen, S. (2011). Opas eriyttämiseen. [http://soppi.jyu.fi/Members/eaalto/Opas_eriyttämiseen.pdf](http://soppi.jyu.fi/Members/eaalto/Opas_eriyttamiseen.pdf) Luettu 20.3.2014.

- Kauniskangas, K. (2011). On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se! Esimerkkejä onnistuneesta eriyttämisestä. *Eriytyiskasvatus*, 2011 (1), 12–13.
- Kehitysvammaliitto (2021). *FASD*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://www.kehitysvammaliitto.fi/kehitysvammaisuus/fasd/> Luettu 23.5.2021.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koiste, U. (2012) *Varhaiskuntoutusta autismiryhmässä*. Teoksessa Huuhtanen, K. (2012). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. Uudistettu painos.
- Koistinen, T. (2012). ”LIEKEISSÄ” : Musiikin ilon löytäminen ja kokeminen lieke-luokassa. https://meok.savonia.fi/images/Artikkelit/koistinen_t_liekeiss_musiikin_ilon_lytminen.pdf Luettu 17.3.2014.
- Kolman, B. (2013). Easing autism with music. *Education Digest* 78(8), 66-68.
- Koponen, A. (2006). *Sikiöaikana päihteille altistuneiden lasten kasvu ympäristö ja kehitys*. Väitöskirja. Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.
- Laes, T. (2012). The new possibilities of special music education - towards inclusion? *Musiikkikasvatus* 15(2), 69-70.
- Leppämäki, S., & Savikuja, T. (2014). *Pakko-oireet ja OCD*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lundin, J. (2007). *En skola som fungerar - för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Manninen, P. (2012). *Autistisilla henkilöillä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen*. teoksessa Huuhtanen, K. (2012). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. Uudistettu painos.
- Mitchell, D. R. & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nilsson, J. & Karlberg, M. (2020). *Handbok i klassrumsledarskap*. Stockholm: Liber.
- Nordlund, M. (2006). Finding a Systemized Approach to Music Inclusion. *General music today*, 19(3), 13-16.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 22§. Opiskeluhoitokisteriin sisältyvien tietojen salassapito. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Viitattu 14.6.2021.

- Oulun yliopisto (2021a). *Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/18383?period=2021-2022> Luettu 3.5.2021.
- Oulun yliopisto (2021b). *Musiikkikasvatuksen maisterintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/18390?period=2021-2022> Luettu 3.5.2021.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). *Luku 8: Havainnointi organisaatiotutkimuksessa*. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Papunet (2018). *Kielikylpy kuvakommunikointiin*. Verkkosivut. Päivitetty 20.9.2018. Osoitteessa <https://papunet.net/tietoa/kielikylpy-kuvakommunikointiin> Viitattu 13.4.2020.
- Papunet (2020). *Kuvat kommunikoinnissa*. Verkkosivut. Päivitetty 12.12.2020. Osoitteessa <http://papunet.net/tietoa/kuvat-kommunikoinnissa> Viitattu 13.4.2020.
- Papunet (2021). *Millaiset kuvat?* Verkkosivut. Päivitetty 12.3.2021. Osoitteessa <https://papunet.net/tietoa/millaiset-kuvat> Viitattu 13.4.2020.
- Peruskoululaki 476/27.5.1983, 5§. Peruskoulun tehtävä ja rakenne. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> Viitattu 23.5.2021.
- Peruskoululaki 477/13.6.2003, 3§. Opetuksen järjestämisen perusteet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477> Viitattu 23.5.2021.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 18.3.2021.
- Peters, J. S. (2000). *Music therapy : An introduction*. Springfield: Charles C Thomas.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). *Inklusio ja koulutuspolitiikka*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). *Luku 9: Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rachman, S. & De Silva, P. (2009). *Obsessive-compulsive disorder*. Oxford University Press. 4. uudistettu painos.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Toim. A. Kekäläinen. Helsinki: Opetushallitus.

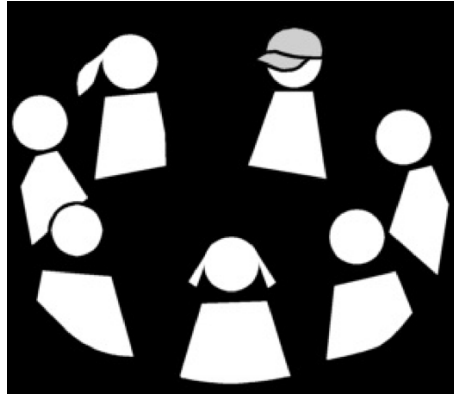
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämässä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rosett, H. L. (1980). A clinical perspective of the Fetal alcohol syndrome. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 4, 119-122.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Verkkójulkaisu. Osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 14.6.2021.
- Salo, J. (2009). *Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 189–201.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 3. uudistettu painos.
- Sibelius-Akatemia. (2021a). *Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/9956> Luettu 3.5.2021.
- Sibelius-Akatemia. (2021b). *Musiikkikasvatuksen maisterintutkinnon opintosuunnitelma 2021-2022*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/9990> Luettu 3.5.2021.
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Streissguth, A. (1997). *Fetal Alcohol Syndrome. A guide for families and communities*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019). *Erityisopetus*. Verkkójulkaisu. Osoitteessa <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 23.5.2021.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tikoteekki. (2014). *Kuvat kommunikoinnissa*. Verkkójulkaisu. Osoitteessa https://papunet.net/sites/papunet.net/files/materiaalia/Julkaisut/kuvat_kommunikoinnissa_2014.pdf Luettu 12.2.2019.
- Vernerinet (2021). *FASD*. Verkkosivut. Osoitteessa <https://www.verneri.net/yleis/fasd>; Luettu 23.5.2021.
- Vitka, T. (2021a). *Konsultointia ja yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kanssa*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vitka, T. (2021b). *Laaja-alaisen erityisopetuksen lähtökohdat*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021c). *Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021d). *Strukturointi: Lukuaineet sekä taito- ja taideaineet*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus..
- Vitka, T. (2021e). *Lisää suunnitelmallisuutta, tehokkaammat tukitoimet*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021f). *Huoltajat tuntevat lapsensa parhaiten*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021g). *Strukturointi: Haasteena käytös ja keskittyminen*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021h). *Koulunkäynninohjaajat ovat oiva apu*. Teoksessa Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Whipple, J. & Vanweelden, K. (2012). Educational Supports for Students With Special Needs: Preservice Music Educators' Perceptions. *Update : applications of research in music education*, 30(2), 32-45.
- Wigram, T., Bonde, L. O., & Pedersen, I. N. (2002). *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research, and training*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Zdzinski, S. F. (2001). Instrumental Music for Special Learners: By making minor adaptations, instrumental music teachers can find ways to include special learners in their classes. *Music Educators Journal*, 87(4), 27–63.

LIITTEET

- Liite 1 Esimerkkejä oppitunneilla käytetyistä kuvista
- Liite 2 Alkuhaastattelun kysymykset
- Liite 3 Vertailutunnin tapahtumien kuvaus
- Liite 4 Ensimmäisen interventiokerran tapahtumien kuvaus
- Liite 5 Toisen interventiokerran tapahtumien kuvaus
- Liite 6 Kolmannen interventiokerran tapahtumien kuvaus

Liite 1



SCH-SCH



R-P-T-K



VOI



MOI



SCHHH-SCHHH



SPELA I BAND



GÖRA UPPGIFTER



SJUNGA TILLSAMMANS



VÄRMA UPP

Liite 2

Haastattelukysymykset

1. Vilka diagnoser finns det på klassen?
2. Beskriv med egna ord hur du upplever att de integrerade elevernas diagnoser tar sig uttryck på ett konkret plan i fråga om elevernas beteende.
3. Hur fungerar de integrerade eleverna i grupp?
4. Hurudana utmaningar anser du att försvårar de integrerade elevernas deltagande på musiklektionerna?
5. Tar du de integrerade eleverna i beaktande och på vilket sätt?
6. Betygsätt på skalan 1–10 och kommentera kort klassens
 - a. Arbetsro
 - b. Koncentration
 - c. Engagemang och intresse
 - d. Växelverkan
 - e. Förmåga att tillägna sig instruktioner
 - f. Smidighet i övergångsskeden
7. Upplever du att du har de verktyg som behövs för att tillgodose även de integrerade elevernas specialbehov?
8. Vilka alternativa och kompletterande kommunikationsmetoder (AKK) känner du till?
9. Har du använt någon av dessa som ett verktyg i undervisningen?
10. Vad hoppas du på att kunna förbättra i klassens arbets sätt?

Liite 3

1) Ennen tuntia → oma esittäytyminen (04:09)

Ensimmäisessä siirtymävaiheessa on havaittavissa ongelmia siinä mielessä, että lähes kaikilla oppilailla on vaikeuksia istumapaikkansa löytämisessä. Opettaja huomaa oppilaiden vaikeudet ja heijastaa istumajärjestyksen taululle, mutta huonon näkevyyden takia opettaja joutuu vielä erikseen ohjeistamaan oppilaita suullisesti ja osoittamalla.

Tässä sekavassa siirtymävaiheessa Kasper ”meni lukkoon”, eikä nähtävästi osannut toimia tai päättää mitä tehdä ja jäi näin ollen pitkään seisomaan keskelle luokkaa vailla paikkaa. Myös Henrik istui pariinkin otteeseen väärälle istumapaikalle ja löysi lopulta oman paikkansa kavereiden avustuksella. Ida ilmestyy musiikkiluokkaan muita hieman myöhemmin ja jää seisomaan ja odottamaan avustajan kanssa ohjausta omalle paikalleen.

2) Oma esittäytyminen → tunnin varsinainen aloitus (ei siirtymäaikaa)

Kun kaikki oppilaat ovat löytäneet oman paikkansa ja tilanne on rauhoittunut, esittelen tunnin alussa itseni oppilaille ja selitän miksi olen paikalla. Lähes kaikki oppilaat kuuntelevat keskittyneesti ja vaikuttaa siltä, että luokka on hyvin rauhallinen, yhteistyöhaluinen ja hiljainen. Opettajan alkuhaastattelun yhteydessä saadut tiedot tuntuvat tässä vaiheessa ristiriitaisilta.

Siirryn pois luokan edestä, jolloin oppilaiden huomio kääntyy omaan opettajaan. Tunnin varsinainen aloitus alkaa päivän ohjelman läpikäynnillä heti oman esittelyni jälkeen, joten tähän siirtymään ei kulu lainkaan aikaa. Siirtymä on luonnollinen ja selkeä.

3) Tunnin varsinainen aloitus → lämmittely (00:13)

Lämmittelyyn siirrytään nousemalla ylös seisomaan. Ohjeet annetaan suullisesti ja tuetaan eleillä. Opettaja odottaa Henrikiä ja pari muuta poikaa hiukan pidempään, mutta tämä siirtymävaihe on kokonaisuudessaan aika nopea. Opettaja päättää aloittaa lämmittelyn, vaikka Henrik jää lopulta istumaan. Hän osallistuu myöhempiin lämmittelyharjoituksiin vaihtelevasti. Ida nousee seisomaan ja osallistuu lämmittelyyn avustajan avustamana. Avustaja poistuu myöhemmin Idan vierestä, jolloin Idan huomio ei enää ole oppitunnin tehtävissä. Kasper pysyy hyvin mukana toiminnassa.

4) Lämmittely → yhteislaulu 1 (01:31)

Yhteislauluun siirrytään heti lämmittelyn jälkeen sanoilla ”okej, så sjunger vi lite”. Opettajan katse on ohjeiden antamisen aikana kuitenkin koko ajan kiinni kirjassa, josta hän etsii laulettavan laulun sanat, jotka myöhemmin heijastetaan taululle. Siirtymävaiheen kesto riippuu siis lähinnä opettajan omasta toiminnasta. Kun laulun sanat ovat oppilaiden nähtävillä, heidän katseensa kohdistuvat taululle. Siirtymä on tähän asti selkeä ja toimiva. Tämän jälkeen opettaja aloittaa ja keskeyttää intron soittamisen ja nousee seisomaan, jonka jälkeen hän antaa lisäohjeita oppilaille laulamiseen ja työrauhaan liittyen. Tässä vaiheessa monista pienistä siirtymävaiheista koostuva siirtymävaihe ei enää ole niin selkeä. Opettajan soittaman intron aikana oppilaat rauhoittuvat taas, joten soitto-osuus toimii siirtymävaiheen lopullisena selkeyttäjänä.

5) Yhteislaulu 1 → yhteislaulu 2 (1:22)

”*Idag då vi ska spela, så ska vi spela några låtar, de ska vi nu sjunga tillsammans först.*” Siirtymävaihe yhteislaulujen välillä on epälooginen, sillä suoraan lauluun siirtymisen sijaan opettaja ohjeistaakin tässä välissä oppilaita myöhemmässä vaiheessa tapahtuvan bändisoittoon liittyvissä asioissa. Oppilaiden yleinen keskittyminen herpaantuu tässä kohtaa, kun ohjeistus ei liity suoraan oppitunnin seuraavaan vaiheeseen. Laulu keskeytetään ja aloitetaan uudestaan pariinkin otteeseen, oppilaiden huonosta osallistumisesta johtuen. Tämä aiheuttaa oppilaiden keskittymisen herpaantumisen entisestään, johtuen jokseenkin ennalta-arvaamattomista aloituksista ja lopetuksista. Levoton tunnelma ei kuitenkaan näytä vaikuttavan erityisemmin inkluusoiuihin oppilaisiin.

6) Yhteislaulu 2 → Jakautuminen ryhmiin (1:14)

Jakautuminen ryhmiin tapahtuu taululle heijastetun, valmiin ryhmäjaon (nimilistan) avulla, jonka lisäksi opettaja kertoo oppilaille ohjeet, ”*grupp A spelar idag (...) grupp B stiger upp...*”. Eräs oppilas kysyy kesken ohjeidenannon, ”*lämnar A kvar?*”. Opettaja selventää vielä kerran, että ryhmä A jää luokkaan, jolloin ryhmä B poistuu toiseen tilaan. Tilanne näyttäytyy varsin kaottisena, sillä siirtymä aiheuttaa myös sen, että osa oppilaista alkaa odottaessaan soittaa luokassa olevia soittimia. Ida näyttää häiriintyvän luokan levottomuudesta ja hän päästää jonkin aikaa korkeita ääniä ja etsii katseellaan omaa koulunkäyntiavustajaa. Hän rauhoittuu, kun avustaja asettuu istumaan hänen viereensä. Kasper ottaa kontaktia Henrikiin ja menee istumaan hänen viereensä. Tilanne rauhoittuu kuitenkin, kun ryhmä B on poistunut toiseen tilaan.

7) Jakautuminen ryhmiin → bändisoiton ohjeistus ja soittimiin jakautuminen (0:58)

Hyvin pian alustavien ohjeiden jälkeen opettaja huomaa Henrikin olevan väärässä ryhmässä ja kertoo tämän hänelle. Henrik poistuu toiseen tilaan protestoimatta. Bändisoiton ohjeistus tapahtuu suullisesti ja toiminnallisten esimerkkien avulla. Oppilaat esimerkiksi soittavat ilmarumpukomppia yhdessä opettajan kanssa. Kasper seuraa opettajan esimerkkiä, mutta liikesarja on hänelle motorisesti haastava. Ida osallistuu tehtävään avustajan avustamana.

8) Bändisoiton ohjeistus ja soittimiin jakautuminen → bändisoitto 1 (8:24)

Oppilaat siirtyvät nopeasti soitinten luokse luvan saadessaan. Myös Kasper siirtyy muiden oppilaiden mukaan, mutta jääkin hetken päästä haahuilemaan ja hyppimään paikallaan. Tästä huolimatta hän odottaa ohjausta häiritsemättä opettajan ohjeistaessa muita oppilaita. Kasper ei missään vaiheessa siirry omatoimisesti soittamaan, mutta rohkenee soittamaan koskettimia opettajan henkilökohtaisen ohjeistuksen jälkeen. Hän saa soittamiseen tukea luokkatoveriltaan, joka siirtyy toisesta soittimesta auttamaan Kasperia. Idan avustaja hakee Idalle kitaran, jolla he soittavat kahdestaan.

Tämän siirtymävaiheen aikana luokassa on paljon meteliä ja päällekkäisiä tapahtumia. Bändisoitossa kappaleen värilliset soinnut heijastetaan taululle ja opettaja ohjaa soittoa sointuja osoittamalla.

9) Bändisoitto 1 → bändisoitto 2 (03:46)

Soitinten vaihtaminen ensimmäisen soittokierroksen jälkeen kestää aikansa. Opettaja ohjeistaa vaihtoa toteamalla ”*okej, och så byter vi*” ilman lisäohjeita ja siirtymävaihe tuntuu jäävän epämääräiseksi. Moni oppilas ei tunnu tietävän mikä vaihtamisen järjestys on ja mihin soittimeen kuuluisi vaihtaa. Kasper ei

tällä ohjeistuksella kykene omatoimisesti vaihtamaan paikkaa. Avustaja huomaa lopulta tämän ja kehottaa häntä useaan otteeseen tarttumaan kitaran, jonka myötä Kasper siirtyy seuraavan soittimen pariin. Hän istuu alas kitaran kanssa, mutta jää tällä kertaa vaille henkilökohtaista opatusta. Ida istuu edelleen avustajan vieressä kitara sylissään.

10) Bändisoitto 2 → tunnin lopetus (02:11)

Tuntia ei bändisoiton jälkeen lopeteta yhteisesti, vaan oppilaat poistuvat epämääräiseen tahtiin musiikkiluokasta, toiset nopeammin ja toiset hitaammin. Kasper ymmärtää hetken päästä, että tunti on loppumaisillaan ja vie verkkaiseen tahtiin kitaransa pois niille tarkoitettuun kaappiin. Ida puolestaan poistuu luokasta viimeisenä yhdessä avustajan kanssa.

Liite 4

1) Ennen tuntia → tunnin aloitus (03:36)

Istumajärjestys aiheuttaa taas haasteita monen oppilaan kohdalla tunnin alussa. Kasper ei tunnu löytävän omaa istumapaikkaansa omatoimisesti, vaan hän jää tunnin alussa jälleen kerran pitkään seisomaan luokan keskelle ja istahtaa vasta myöhemmin alas. Henrik puolestaan kävelee määrätietoisesti suoraan istumaan. Molemmat oppilaat joutuvat myöhemmin vaihtamaan istumapaikkaa oikean järjestyksen mukaisesti. Istumajärjestys ei tällä kertaa ole kaikkien nähtävillä, vaan sen tarkistaminen on parin oppilaan tehtävä. Tunnin alussa opettaja tervehtii oppilaita ja käy läpi taululla olevat kuvat osoittamalla ja kertomalla, mitä työvaiheita kuvat edustavat. Oppilaat seuraavat työvaiheiden esittelyä keskittyneesti, mutta esittely keskeytyy hieman tunnilta myöhästyneiden oppilaiden takia.

2) Tunnin aloitus → lämmittely (ei siirtymäaikaa)

Tunnin aloituksesta lämmittelyyn ei oikeastaan kulu lainkaan aikaa siirtymiseen, sillä oppilaat nousevat ripeästi seisomaan ja alkavat seurata opettajan esimerkkejä saman tien. Henrikin käytös on lämmittelyn aikana levotonta ja epämääräistä, eikä hän mielellään osallistu tehtäviin harjoituksin. Henrik saa useita käskyjä ja muistutuksia opettajalta osallistua yhteiseen tekemiseen ja hänen käytöksessään on havaittavissa opettajan käytökseen puuttumisesta johtuvaa turhautumista. Kasper puolestaan vaikuttaa iloiselta ja osallistuu mielellään ja parhaansa mukaan lämmittelyharjoituksiin, kuitenkin vaihtelevin tuloksin. Ida saapuu luokkaan avustajan kanssa kesken lämmittelyn. Hän osallistuu lämmittelyyn avustajan avustuksella. Hetken päästä avustaja kuitenkin siirtyy luokan tasaosaan ja jättää Idan istumaan itsekseen, jolloin Idalla ei enää ole mahdollisuuksia osallistua opetukseen läheskään samassa määrin.

3) Lämmittely → yhteislaulu (02:49)

Seuraavaan vaiheeseen siirryttäessä opettaja kohdistaa oppilaiden katseet taas taululle osoittamalla yhteislaulua symboloivaa kuvaa. Oppilaiden keskittyminen kuitenkin herpaantuu nopeasti ja opettaja joutuu pyytämään oppilaita kuuntelemaan. Siirtymävaiheessa kuluu aikaa lähinnä laulukirjojen jakamisen ja oikean sivun löytämisen takia. Oppilaiden etsiessä oikeaa sivua kirjoista, opettaja kiinnittää uuden kuvaohjeen taululle yhteislaulukuvan alle, jolloin kuvan lisääminen taululle jää suurimmalta osalta välistä. Laulun alkaessa opettaja aloittaa ja keskeyttää intron soittamisen ja nousee seisomaan, jonka jälkeen hän antaa lisäohjeita oppilaille laulamiseen ja työrauhaan liittyen. Opettajan soittaman intron aikana oppilaat kuitenkin rauhoittuvat taas. Laulun aikana sekä Henrikillä että Kasperilla on vaikeuksia keskittyä seuraamaan laulun sanoja kirjasta. Ida lähinnä selaa kirjaa, eikä laula ollenkaan.

4) Yhteislaulu 1 → yhteislaulu 2 (01:00)

Seuraavaan vaiheeseen siirryttäessä opettaja poistaa alkulämmittelyyn ja edelliseen yhteislauluun viittaavat kuvat taululta, samalla kun hän toteaa ääneen ”*nu har vi gjort detta*”. Hän ei kuitenkaan pyri kohdistamaan oppilaiden katseita taululle, jolloin toiminto jää taas suurimmalta osalta välistä. Opettaja on aikeissa kiinnittää uusi ”laulukuva” taululle, mutta oppilaiden spontaanien kappaletoiivien takia kappalevalinta vaihtuu lennossa ja laulukuvaa ei lopulta hydynnetä.

5) Yhteislaulu 2 → yhteislaulu 3 (01:03)

Seuraavaan lauluun siirryttäessä opettaja kiinnittää laulua symboloivan kuvan taululle ohjeistaessaan oppilaita samalla suullisesti, jolloin suurin osa oppilaista seuraa hänen toimintaansa. Opettaja kirjoittaa sen jälkeen myös laulun sivunumeron taululle ja tarkistaa luokassa kiertämällä, että kaikilla oppilailta on oikea sivu esillä.

6) Yhteislaulu 3 → Jakautuminen ryhmiin (01:47)

Laulujen laulettua, opettaja siirtyy taulun luo, poistaa lauluun liittyvät kuvat todetessaan, ”*nu har vi gjort det här*” ja viittaa seuraavan työvaiheen kuvaan ”*så nu fortsätter vi*”. Oppilaat seuraavat tätä ohjeistusta hyvin, sillä kaikki jäljellä olevat kuvat liikutellaan taululla eri kohtaan

Jakautuminen ryhmiin tapahtuu jälleen taululle heijastetun, valmiin ryhmäjaon avulla. Opettaja luettelee musiikkiluokkaan jäävien oppilaiden nimet. Tähän samaan siirtymävaiheeseen kuuluu myös kirjojen palauttaminen, jonka jälkeen toinen ryhmä (Kasper mukaan lukien) poistuu avustajan kanssa toiseen tilaan. Henrik nousee ylös ja huomaa pian, ettei hänellä ole mukana palautettavaa kirjaa, jolloin hän hakee sen tuoliltaan. Tämä on kuvaava esimerkki siitä, miten yksikertaistenkin ohjeiden noudattaminen on monesti Henrikille haastavaa. Ida puolestaan jää istumaan kirjan kanssa, kunnes avustaja vie häneltä kirjan pois. Tämäkin kuvastaa hyvin, miten paljon apua Ida tarvitsee päivittäisissä toiminnoissa.

7) Jakautuminen ryhmiin → kitaransoiton ohjeistus (00:36)

Ohjeistuksen alkaessa opettaja osoittaa taulua ja kitaraa esittävää kuvaa. Seuraavassa tehtävässä soitetaan kitaraa pareittain, koska kitaroita ei löydy riittävästi kaikille oppilaille. Henrik ei välttämättä sisäistänyt ohjeistusta, sillä hän lähtee etsimään omaa kitaraa, vaikka Henrikin parilla on jo kitara sylissään.

8) Kitaransoiton ohjeistus → kitaransoitto (02:48)

Ohjeistus jatkuu taululle heijastetuilla sointutaulukoilla, kun kaikilla oppilailta on kitarat käytössään. Henrikillä ei valitettavasti tässä kohtaa ole sopivaa tekemistä, koska kaverin sointumuotojen tarkistaminen on hänelle hyvin haastava tehtävä. Parilla ei muutenkaan näytä olevan rakentavaa vuorovaikutusta keskenään, vaan he lähinnä häiritsevät toistensa tekemisiä. Opettaja kiertää ja auttaa oppilaita, mutta tämä tehtävänanto vaatii aika paljon oma-aloitteisuutta ja hahmottamiskykyä kaikilta oppilailta. Henrik saa opastusta opettajalta, kun on hänen vuoronsa soittaa kitaraa. Välillä myös avustaja käy auttamassa oppilaita, joilla on vaikeuksia keskittyä tehtävään. Pääosin avustaja kuitenkin soittaa kitaraa yhdessä Idan kanssa. Kaksikolla näyttää olevan hyvä vuorovaikutus keskenään.

9) Kitaransoitto → tunnin lopetus (00:43)

Soittamisen loppuvaiheessa opettaja kehuu kaikkia oppilaita, jolloin Henrik yhtäkkiä potkii vieressä olevaa tuolia ja alkaa rämpyttää kitaraa kovaa ilman näennäistä syytä turhautumiseen. Opettaja puuttuu tilanteeseen rauhallisesti ja kertoo Henrikille, ettei niin saa toimia. Tämän tapahtuman jälkeen opettaja toteaa, ”*nu hinner vi inte spela mera, tack för idag*”. Oppilaat vievät kitarat takaisin ja poistuvat luokasta.

Liite 5

1) Ennen tuntia → tunnin aloitus (05:22)

Iso joukko oppilaita soittaa pianoa yhdessä ennen tunnin alkua, muut oppilaat valuvat pikkuhiljaa sisään ja siirtyvät myös soitinten pariin. Luokassa on lopulta paljon meteliä, jolloin opettaja korottaa ääntään sanoilla ”*okej så börjar vi*”. Tilanne ei kuitenkaan muutu ja opettaja muistuttaa oppilaita vielä kerran, jonka jälkeen osa oppilaista alkaa siirtyä istumaan. Taululle heijastettu istumajärjestys auttaa oppilaita löytämään paikkansa, mutta tämä tehtävä on edelleen hankala sekä Henrikille ja Kasperille ja he saavat apua kavereiltaan.

2) Tunnin aloitus → lämmittely (00:10)

Tunnin alkaessa opettaja osoittaa taulua ja ohjaamani Powerpoint -esitystä, samalla kertoen ”*här har vi alltid vad vi ska göra --- så ni vet vad ni ska göra*”. Oppilaat kohdistavat katseensa hyvin valkokankaalle ja isoon kuvaan. Lämmittelyn aikana harjoituksia symboloivat kuvat vaihtuvat taululla tiheään tahtiin opettajan liikkeiden mukana. Tällä kertaa Henrik osallistuu huomattavan paljon aktiivisemmin tehtäviin harjoituksiin, jopa laululämmittelyyn. Kasper osallistuu jälleen parhaansa mukaan. Myös muiden oppilaiden osallistuminen on keskimäärin aktiivista. Sekä Henrikin että Kasperin tarkkaavaisuus vaihtelee kuitenkin sen mukaan, miten hyvin muut oppilaat keskittyvät annettuihin tehtäviin.

3) Lämmittely → kävelyä musiikin tahdissa (01:09)

Seuraava kuva ja työvaihe vaatii sekä lisäohjeita että tuolien siirtelyä. Opettajan huomio on välillä muualla, joten kaikki ohjeet eivät tule kerralla. Myös ohjeiden ymmärtämisen seuranta jää vähälle. Luokassa kuuluu ihmettelyä, ”*va ska vi göra?*” ja oppilaat yrittävät auttaa toisiaan. Kasper ymmärtää mistä on kyse, kun musiikki laitetaan soimaan ja oppilaat alkavat liikkua, mutta Henrik jää istumaan. Hetken päästä myös Henrik liittyy lopulta joukkoon.

4) Kävelyä musiikin tahdissa → taputusta ja kehorytmiikkaa (01:05)

Kävelyharjoitus loppuu ilman varoitusta ja opettaja ohjeistaa ”*bra och fort tillbaka till era sittplatser*”. Opettaja auttaa oppilaita siirtämällä tuoleja heidän kanssaan ja tässä välissä kuva vaihtuu. Seuraava työvaihe alkaa sanoilla ”*härma mig*” ja taputuksella. Kaikki oppilaat osallistuvat välittömästi kyseiseen harjoitukseen, myös Henrik ja Kasper ovat heti mukana. Ida saapuu luokkaan avustajan kanssa kehorytmiikkaharjoitusten aikana ja jää istumaan yksin ja avustajan siirtyessä luokan takaosaan. Opettaja aktivoi Idaa taputtamaan mukana hetkellisesti. Muiden oppilaiden osallistuminen on keskimäärin aktiivista ja keskittyntä, mutta loppua kohti osallistuminen huononee merkittävästi.

5) Taputusta ja kehorytmiikkaa → yhteislaulu 1 (00:43)

Siirtymä lauluun on hyvin hiljainen ja suurin osa oppilaista kohdistaa katseensa taululle, inkusoidut oppilaat mukaan lukien. Alkuun opettaja myös näyttää taululla missä kohtaa heijastettua tekstiä mennään, jolloin oppilaat seuraavat opettajan liikkeitä hyvin. Inkusoiduista oppilaista vain Kasper yrittää laulaa mukana. Henrik pyrkii seuraamaan laulutekstiä, mutta Idan keskittyminen on koko ajan muualla.

6) Yhteislaulu 1 → uuden yhteislaulun kuuntelu (00:45)

Seuraavaan lauluun siirrytään kuvan kautta ja kaikki oppilaat seuraavat keskittyneesti myös silloin, kun siirrytään kuvasta kuuntelemaan laulua.

7) Uuden yhteislaulun kuuntelu → yhteislaulu 2 (00:37)

Kuuntelun jälkeen opettaja on hetken hiljaa, jolloin oppilaiden keskittyminen herpaantuu ja he alkavat puhua keskenään. Teknisistä syistä siirtymä laulun toistoon kestää hieman aikaa ja luokassa kuuluu puheen sorinaa. Oppilaat kuitenkin hiljentyvät kappaleen alkaessa ja keskittyvät seuraamaan laulun sanoja YouTube-videon avulla, mutta vain harva oppilas laulaa mukana. Kasper yrittää.

8) Yhteislaulu 2 → jakautuminen ryhmiin (00:42)

Oppilaiden ryhmiin jako tapahtuu taas kerran taululle heijastetun, valmiin ryhmäjaon avulla, mutta tällä kertaa vain luokkaan jäävien oppilaiden nimet löytyvät listasta. Opettaja ei luettele oppilaiden nimiä ja ryhmää. Henrik varmistaa pian opettajalta, mihin ryhmään hän kuuluu kysymällä ”*ska jag också gå?*”. Opettaja vastaa, että hänen kuuluu jäädä soittamaan, joten Henrik jää istumaan.

9) Jakautuminen ryhmiin → soittimiin jakautuminen (00:09)

Toiseen ryhmään kuuluvat oppilaat poistuvat avustajan kanssa tällä kertaa nopeasti ja jakautuminen eri soittimiin voidaan aloittaa miltei välittömästi. Henrik kuuntelee ohjeistusta hyvin.

10) Soittimiin jakautuminen → bändisoitto 1 (05:16)

Oppilaat hakevat soittimet, jolloin metelin taso nousee hyvin äkkiä. Siirryn tässä vaiheessa puhumaan Henrikin kanssa. Ehdotan, mitä soittimia voisi yrittää soittaa ja Henrik hakee hetken päästä kitaran itselleen. Henrik ottaa itse kontaktia minuun ja neuvon häntä kitaransoitossa. Hän kuuntelee tarkasti ja toimii ohjeiden mukaan, harjoittelee kitaralla opitut asiat ja juttelee välillä minun kanssani. Joudun välillä puuttumaan takanani olevan basistin äänenvoimakkuustasoon. Opettaja kiertää neuvomassa ja auttamassa muita oppilaita. Luokassa on todella korkea melutaso koko tämän siirtymävaiheen ajan. Ida soittaa pianoa yhdessä toisen avustajan kanssa.

11) Bändisoitto 1 → bändisoitto 2 (02:46)

Pysyn Henrikin vieressä myös yhteissoiton aikana ja autan häntä. Henrik yrittää parhaansa. Yhteissoitto on kuitenkin hyvin sekavan kuuloista, sillä komppiryhmä ei seuraa lainkaan opettajan näyttämiä värikoodattuja sointuja taululla. Kappaletta on hyvin vaikeaa tunnistaa. Kahden kierroksen jälkeen soittimet vaihtuvat ja Henrik siirtyy basson pariin. Ida soittaa edelleen pianoa avustajan kanssa.

12) Bändisoitto 2 → tunnin lopetus (01:17)

Siirryn soittamaan bassoa yhdessä Henrikin kanssa, mutta Henrik siirtyykin nopeasti pois bongorumpuihin. Yhteissoiton aikana Henrik ja hänen luokkatoverinsa eivät seuraa lainkaan yhteisiä ohjeita ja myös bassosta pianoon siirtynyt oppilas mäiskii pianoa useaan otteeseen, joten tämäkin kierros on varsin kaoottisen kuuloinen. Yhteissoittotilanne päättyy varoittamatta sanoihin ”*vet ni vad, jättebra jobbat många här, nu orkar jag inte längre, tack för idag*”, jolloin oppilaat alkavat poistua luokasta.

Liite 6

1) Ennen tuntia → tunnin aloitus (04:58)

Istumajärjestys on heijastettu taululle tunnin alkaessa. Kasper ja toinen oppilas saapuvat ensimmäisinä luokkaan. Kasper saa jälleen apua oikean istumapaikan löytämisessä luokkatoveriltaan. Melutaso luokassa nousee jatkuvasti, kun luokkaan saapuvat oppilaat joko siirtyvät soittamaan soittimia tai keskustelemaan kavereidensa kanssa. Ennen tunnin varsinaista aloitusta opettaja joutuu vielä kerran tarkistamaan, että istumajärjestys pitää paikkansa.

2) Tunnin aloitus → lämmittely (00:41)

Tunnin aloituksen yhteydessä ei tällä kertaa käydä läpi päivän ohjelmaa, vaan pyritään siirtymään miltei suoraan lämmittelyyn. Oppilaat nousevat seisomaan ja opettaja tarkistaa tässä välissä vielä kerran, ketkä ovat paikalla ja puhuu hetken kahdestaan erään oppilaan kanssa. Tämän aikana muiden oppilaiden keskittyminen herpaantuu. Lämmittely alkaa sanoilla ”*okej så värmer vi upp, rulla på axlarna*”.

3) Lämmittely → yhteislaulu 1 (01:53)

Henrik saapuu luokkaan lämmittelyn alussa ja istahtaa väärälle paikalle, eikä osallistu opetukseen. Myös avustajat saapuvat luokkaan heti Henrikin jälkeen. Toinen avustajista jää seisomaan luokan takaosaan. Toinen taas jää Henrikin viereen seisomaan, kannustaa häntä aktivoitumaan ja onnistuukin tässä tehtävässä. Yleisesti ottaen oppilaiden osallistuminen lämmittelyn aktiviteetteihin on vaihtelevaa ja ilmapiiri on ajoittain levoton. Avustajat puuttuvat välillä työrauhan ongelmiin. Kasper osallistuu aktiivisesti, Henrikin osallistuminen toimintaan sen sijaan vaihtelee.

Yhteislauluun siirryttäessä luokassa on levotonta ja opettaja joutuu rauhoittamaan luokkaa, jotta voidaan siirtyä eteenpäin. Siirtymävaiheen aikana Henrik nousee yhtäkkiä ylös ja lyö nyrkillä luokassa olevaa pilaria pari kertaa. Käytökseen ei ole selkeää selitystä. Tilanne rauhoittuu kuitenkin hyvin pian, mutta Henrikillä näyttää olevan hankaluuksia keskittyä tapahtuman jälkeen.

4) Yhteislaulu 1 → taputusharjoitus (01:56)

Laulusta siirrytään eteenpäin kuvalla ja ohjeistuksella ”*okej, nu ska vi vi göra en sân sak, att vi ska göra en ring igen runt den första raden, så vi står i en ring, okej, gör det*”, jonka jälkeen opettaja siirtyy tietokoneen ääreen. Valitettavasti esillä oleva kuva ei anna tietoa siitä, mitä valmisteluja tuleva työvaihe kaipaa ja suullinen ohjeistus tuntuu jäävän opettajan näyttävistä eleistä huolimatta epäselväksi. Opettaja kuitenkin huomaa tämän pian ja antaa luokalle pian lisäohjeita. Henrik kuitenkin puhuu ohjeistuksen päälle ja opettaja pyytää häntä olemaan hiljaa, jolloin Henrik suuttuu ja siirtyy taas potkimaan ja lyömään luokassa olevaa pilaria. Lähellä istuva avustaja reagoi tähän nopeasti ja jälleen kerran tilanne rauhoittuu parissa sekunnissa. Tapahtuma saa kuitenkin kaikki oppilaat kääntämään huomionsa Henrikiin, jonka jälkeen opettajalla on hyvä tilanne ohjeistaa opetusryhmää tarkemmin. Siirtymä onnistuu lopulta hyvin.

5) Taputusharjoitus → yhteislaulu 2 (01:08)

Taputusharjoitus vaatii yhteistyötä oppilailta toimiakseen, mutta kaikki oppilaat eivät halua osallistua. Avustajat yrittävät kannustaa oppilaita, mutta harjoitus ei kuitenkaan suju kokonaisuudessaan kovin hyvin. Kasper ja Henrik yrittävät parhaansa, mutta tempo vaikuttaa olevan heille liian nopea. Lopulta Henrik päättää luovuttaa.

Yhteislauluun siirtyminen on levotonta, sillä tähän siirtymävaiheeseen kuuluu myös tuolien siirtäminen takaisin omille paikoilleen. Oppilaat kuitenkin tunnistavat laulettavan laulun nopeasti kuvavihjeen perusteella, joten tämän jälkeen siirtymä on nopea.

6) Yhteislaulu 2 → yhteislaulu 3 (00:24)

Oppilaiden osallistuminen yhteislauluun on loppuvaiheessa levotonta. Henrikillä on näkyviä vaikeuksia keskittyä. Kasper puolestaan yrittää parhaansa, mutta kyseinen laulutehtävä on hänelle vaikea. Seuraavaan lauluun siirtyminen on helppoa, sillä luokka taas tunnistaa seuraavan laulun kuvavihjeen perusteella.

7) Yhteislaulu 3 → yhteislaulu 4 (01:30)

Kovaäänisestä taustamusiikista johtuen, kaikkien oppilaiden huomio kääntyy lauluun ja osallistuminen on yleisesti ottaen aika aktiivista. Kasper näyttää seuraavan sanoja, mutta laulu etenee hänelle luultavasti liian nopeasti. Avustaja rauhoittaa Henrikiä hartioiden hieronnalla. Siirtymävaihe laulujen 3 ja 4 välillä kestää pidempään, koska oppilaat äänestävät, mitä kappaletta he haluavat lopuksi laulaa.

8) Yhteislaulu 4 → toivebiisi (02:10)

Seuraava laulu vaikuttaa olevan lähes kaikille oppilaille mieluinen, joten osallistuminen on todella aktiivista ja innostunutta. Kasper seuraa laulun tekstiä keskittyneesti ja myös Henrik laulaa välillä mukana. Oppilaiden toivebiisiin siirrytään keskustelun kautta.

9) Toivebiisi → tunnin lopetus (00:38)

Toivebiisin kuuntelu sujuu suhteellisen keskittyneesti ja oppilaat laulavat aktiivisesti mukana kertosäkeessä. Tunnin päätteeksi Henrik ryhtyy yhtäkkiä potkimaan tuolia ja juoksee äkkiä pois luokasta opettajan puuttuessa tilanteeseen.