

ESTEETTÖMYYS MUSIIKINOPETUKSESSA

**Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien
musiikinopetuksen oppimisympäristöstä**

Jaana Kemppainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kemppainen, J. Esteettömyys musiikinopetuksessa. Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kevätlukukausi 2015. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 106 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityiskouluissa musiikkia opettavien opettajien ja ohjaajien näkemyksiä siitä, millainen oppimisympäristö erityisryhmien musiikkitunneilla tulisi olla, ja miten sitä tulisi kehittää, jotta musiikinopetus ja -oppiminen mahdollistuvat eritasoisille oppilaille.

Musiikinopetuksen oppimisympäristöä tarkastellaan fyysiseltä, psyykkiseltä, sosiaaliselta ja kognitiiviselta osa-alueelta. Tutkimukseen haastateltiin viittä henkilöä, ja haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti.

Fyysisessä oppimisympäristössä tärkeänä pidettiin oppilaiden omatoimisuutta lisäävää, helposti muunneltavaa, esteetöntä ja selkeää musiikkiluokkaa. Soitinten ja opetusmateriaalin tulisi olla helposti oppilaiden saatavilla. Selkeys parantaa oppilaiden keskittymistä, ja helppo muunneltavuus säästää aikaa opettamiselle ja ohjaamiselle. Lisäksi soittimia muokataan oppilaslähtöisesti. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tulisi olla viihtyvyttä edistävä ja osallisuutta tukeva. Tällöin merkityksellisiä ovat positiivinen ja rohkaiseva ilmapiiri, motivoiva toiminta sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen oppilaille. Tärkeäksi koettiin myös motivoivien soitinten valinta. Kognitiivisen oppimisympäristön osalta eri aistien avulla tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen musiikinopetuksessa koettiin oppimisen kannalta merkittäväksi, mutta osittain myös haastavaksi toteuttaa.

Esteetön musiikinopetus mahdollistuu oppimisympäristön osa-alueita muokkaamalla. Tutkimus tarjoaa tietoa, näkökulmia ja huomioita erityisryhmien musiikin oppimisympäristön ja opetuksen suunnitteluun.

Asiasanat: oppimisympäristö, esteettömyys, erityiskoulu, musiikinopetus, saavutettavuus, erityismusiikkikasvatus, erityinen tuki

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	8
2.1	Fyysinen oppimisympäristö	10
2.2	Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö.....	15
2.3	Kognitiivinen oppimisympäristö.....	18
3	ESTEETTÖMYYS.....	21
3.1	Esteettömyys oppimisympäristössä	21
3.2	Esteettömyyden merkitys musiikinopetuksessa.....	24
4	ERITYINEN TUKI JA MUSIIKKI.....	26
4.1	Erityisopetuksen järjestäminen	26
4.2	Erityismusiikkikasvatus	27
4.3	Erityisen tuen tarpeen huomiointi musiikin työtavoissa	30
4.3.1	Laulaminen	31
4.3.2	Soittaminen	34
4.3.3	Liikkuminen.....	36
4.3.4	Kuunteleminen	37
4.4	Musiikinopetuksen ja musiikkiterapian rajoilla	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1	Tutkimusongelmat	39
5.2	Aineiston hankinta ja tutkimusjoukko	41
5.3	Teemahaastattelu.....	44
5.4	Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi	46
5.5	Luotettavuus ja eettisyys	49

6	NÄKEMYKSIÄ ERITYISRYHMIEN MUSIIKINOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ	53
6.1	Esteetön fyysinen oppimisympäristö	53
6.1.1	Opetusryhmän koko ja avustajien määrä	54
6.1.2	Oppilaan omatoimisuuden lisääminen ympäristöä muokkaamalla	55
6.1.3	Opetustilan helppokäyttöisyys ja selkeys	58
6.1.4	Oppilaslähtöisyys soitinvalinnoissa	62
6.1.5	Teknologian hyödyntäminen opetuksessa	64
6.2	Viihtyvyyttä edistävä ja osallisuutta tukeva psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	65
6.2.1	Motivoiva toiminta	65
6.2.2	Rohkaisevan ja positiivisen ilmapiirin syntyminen	67
6.2.3	Vuorovaikutuksellisuuden edistäminen	71
6.2.4	Fyysisen oppimisympäristön vaikutus	73
6.3	Oppimista tukeva kognitiivinen oppimisympäristö	74
6.3.1	Oppilaantuntemus opetuksen suunnittelun lähtökohtana	75
6.3.2	Opetuksen tukikeinot	77
6.3.3	Opetushenkilöstön musiikkitaitojen merkitys oppimisen tukemisessa	83
6.4	Oppimisympäristön kehitystarpeita	84
7	POHDINTA	88
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	103

1 JOHDANTO

”Yhteisen toimintaympäristömme tulee olla sellainen, että jokainen voi osallistua toimintaan tasa-arvoisesti kaikilla elämän osa-alueilla. Tällaista ympäristöä kutsutaan saavutettavaksi. Saavutettavuus syntyy, kun poistamme ympäristöstämme mahdollisimman monet liikkumisen, näkemisen, kuulemisen ja ymmärtämisen esteet.” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007.)

Saavutettavuus luo Kaikkosen (2013, 29) mukaan esteettömän yhteiskunnan, ja se luo myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Suomi on allekirjoittanut Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, joka muun muassa asettaa tavoiteltavaksi esteettömän yhteiskunnan. Tällöin erilaisilla tukitoimilla tähdätään kaikkien hyvinvointiin. (Kaikkonen 2013, 29.) Ympäristöä tulee muokata erilaisten osallistumisen esteiden poistamiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 8; Vammaisten oikeudet 2014). Opetuksessa esteettömyys ja saavutettavuus mahdollistavat kaikkien osallistumisen ja osallisuuden kunkin erilaisista lähtökohdista huolimatta (Kaikkonen 2013, 29).

Koulussa musiikinopettaja työskentelee erilaisten ryhmien kanssa ja tarvitsee nykyään yhä enemmän tietoa musiikin työskentelytapojen ja oppimisympäristön muokkaamisesta erilaisille oppijoille soveltuvaksi (Kaikkonen 2009, 204; Adamek & Darrow 2008, 10; Adamek 2001, 23). Tutkimukseni tarkoituksena onkin selvittää erityiskoulussa musiikkia opettavien opettajien ja ohjaajien näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä. Pyrin selvittämään millainen oppimisympäristön tulisi opetushenkilöstön mielestä olla, jotta kaikkien oppilaiden olisi mahdollista osallistua musiikin oppimiseen. Oppimisympäristö tarkoittaa kaikkia oppimiseen, toimintoihin, asennoitumiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavia asioita (Ikonen & Virtanen 2007a, 241).

Adamekin (2001, 23) mukaan monet musiikkikasvattajat eivät koe olevansa valmiita huomioimaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita

musiikinopetuksessa, sillä omat taidot ja tiedot koetaan riittämättömiksi. Kaikkosen (2013, 29) mielestä oppimisympäristön esteiden tunnistamattomuus ja osaamattomuus niiden poistamiseksi ovatkin usein esteenä saavutettavuuden toteutumiselle. Toisinaan saavutettavuuden esteenä ovat tahattomat asenteet erilaisia oppijoita kohtaan. Esteettömän musiikinopetuksen tavoitteena on mahdollistaa jokaisen oppilaan liikkuminen ja toiminta, näkeminen, kuuleminen ja ymmärtäminen tasa-arvoisesti riippumatta oppilaan erityispiirteistä tai oppimiseen vaikuttavista asioista. (Kaikkonen 2012, 24; 2013, 29.)

Inklusioon tähtäävässä opetuksessa esteettömän oppimisympäristön luominen korostuu, sillä sen tulisi tukea hyvin monenlaisten oppilaiden oppimista (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193–194, Ikonen & Virtanen 2007a, 241). Ahvenaisen ym. (2001, 199) mukaan suuri osa fyysisistä kouluympäristöistä ei sovellu kovinkaan hyvin inklusiivisen koulun tarpeisiin. Happonen (1998) on tutkinut fyysisiä erityisopetusympäristöjä ja tarkastellut väitöskirjassaan erityisesti erityiskoulujen opetustiloja ja luokkahuoneita oppimisympäristönä. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa erityisopettajien tyytyväisyyttä erityiskoulujen opetustiloihin. Opettajat olivat tyytymättömiä niiden monikäyttöisyyteen ja muunneltavuuteen. Tilojen koettiin soveltuvan hyvin oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen haasteita. Erityisopettajat kokivat tilojen soveltuvan huonosti esimerkiksi aistivammaisille ja kehitysvammaisille oppilaille. (Happonen 1998, 3–5.)

Musiikinopetuksen oppimisympäristöjä on Suomessa tutkittu yleisopetuksen piirissä (ks. esim. Mäkeläinen & Räsänen 2006). Erityiskoulujen oppimisympäristöjä ja opetushenkilöstön näkemyksiä niistä on Suomessa tutkittu vähän (esim. Happonen 1998), ja etenkin erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristön tutkiminen on erityispedagogiikan alueella melko uusi aihe. Näin ollen tutkimukseni tuo myös uutta tietoa nimenomaan erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä ja sen muokkaamisesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.

Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä ja nykyisiä erityisryhmien musiikin oppimisympäristöjä tutkimalla tietoa saadaan hyödynnettäväksi myös yleisopetuksen koulujen musiikinopetuksessa, johon osallistuu erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi koen tutkimukseni edesauttavan oman opettajuuteni kehittymistä tulevana musiikkia opettavana luokanopettajana, sillä tulevassa työssäni musiikin opetusryhmät voivat olla hyvin heterogeenisiä. Koenkin tästä syystä tärkeäksi musiikinopetuksen erityispedagogisen näkökulman ja tiedon lisäämisen tällä alueella.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Ympäristöllä on oma merkittävä roolinsa oppimistilanteissa. Oppimista tapahtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa, ja oppimisen katsotaankin yleensä olevan tilannesidonnaista. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 62.) Oppimisympäristö käsitetään yleisesti paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, joka luo puitteet oppimiselle (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 106; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193–194; Manninen ym. 2007, 15). Sen tarkoituksena on oppimisen edistäminen ja siihen kannustaminen (Ikonen & Virtanen 2007a, 241; Manninen ym. 2007, 15; Nuikkinen 2005, 14). Oppimisympäristö on käsitteenä laaja, ja siitä onkin olemassa useita määritelmiä (Manninen ym. 2007, 27). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään oppimiseen liittyväksi fyysisen ympäristön, erilaisten psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2004, 18). Ahvenaisen ym. (2001, 193) mukaan mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö voidaan käsittää oppimisympäristöksi.

Rauste-von Wright ym. (2003, 63) kehottavat tarkastelemaan oppimisympäristöä laajemmassa merkityksessä. Oppimisympäristö voidaan yksinkertaisimmillaan käsittää ainoastaan oppimistilanteen ulkoisiksi tekijöiksi, mutta sen tarkastelu pelkkien ulkoisten ominaisuuksien kannalta ei ole riittävää arvioitaessa oppimisen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Oppimisympäristön ns. ”näkyttömiin” alueisiin, kuten esimerkiksi ilmapiiriin tai muihin sosiaalisiin tekijöihin ei useinkaan kiinnitetä tarpeeksi huomiota. (Rauste von-Wright ym. 2003, 63.)

Oppimisympäristöä voidaan Ahvenaisen ym. (2001) mukaan tarkastella neljältä eri osa-alueelta. Näitä ovat fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja kognitiivinen oppimisympäristö (Ahvenainen ym. 2001, 194). Manninen ym. (2007) vuorostaan esittelevät oppimisympäristökäsitettä viidestä näkökulmasta. Mannisen ym. (2007) viidestä oppimisympäristön näkökulmasta ja Ahvenaisen, Ikonen ja Koron (2001) esittelemästä neljästä oppimisympäristön osa-alueesta

on löydettävissä yhtymäkohtia. Yhteneviä Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2001) määritelmän kanssa ovat fyysinen ja sosiaalinen näkökulma. Manninen ym. (2007, 36) lisäävät oppimisympäristöajatteluun vielä didaktisen, paikallisen ja teknisen näkökulman. Oppimisympäristön sosiaalinen näkökulma kertoo henkisestä ilmapiiristä, vuorovaikutuksesta, ryhmän prosesseista ja kommunikaatiosta. Paikallinen oppimisympäristö puolestaan voidaan ajatella paikkoina ja alueina esimerkiksi koulun ulkopuolella. Didaktisen näkökulman osalta oppimisympäristöstä tarkastellaan, kuinka ympäristö edistää oppimista. Lisäksi teknisen näkökulman osalta pohditaan, kuinka teknologia voi tukea oppimista. (Manninen 2007, 27, 36.) Ahvenainen ym. (2001, 193) tuovat esiin näkökulman, jossa verkostopohjaiset tai virtuaaliset oppimisympäristöt voivat asettaa esimerkiksi kehitysvammaiselle tai aistivammaiselle oppilaalle ennemminkin oppimisen rajoituksia kuin oppimisen edistämistä tukevia asioita niiden käytössä vaadittavien taitojen vuoksi.

Manninen ym. (2007, 27) tuovat lisäksi esiin vielä kaksi muuta tapaa määritellä oppimisympäristöä käsitteenä. Ensimmäinen niistä on Mononen-Aaltosen metafora oppimisympäristöstä ekosysteeminä, paikkana, virtuaalitulana tai dialogina. Toisen määritelmän mukaan oppimisympäristöissä on tiettyjä perustyyppisiä, joita ovat kontekstuaalinen, avoin tai suljettu ja teknologiapohjainen oppimisympäristö. (Manninen ym. 2007, 27.) Täysin avoimessa oppimisympäristössä opiskelu on omaehtoista ja tapahtuu oppijan itsensä määräämässä paikassa hänen haluamallaan tavalla. Suljetussa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu toisten tahdosta, ja opiskelu on muun muassa sidottu tiettyyn paikkaan ja aikaan. Kontekstuaalisessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu todellisissa tai todellista jäljittelevissä olosuhteissa. Tällöin myös opittavat asiat ja ongelmat nousevat aidosta ympäristöstä. (Manninen ym. 2007, 31–33; Rauste-von Wright ym. 2003, 64.)

Koulu omana oppimisympäristönään voidaan kuvata laajemmassa merkityksessä. Oppilaiden oppimisen laatuun vaikuttavat hyvin monet muuttujat, jotka yhdistyvät jokaisen koulun oppimisympäristössä eri tavoin.

(Ikonen & Virtanen 2007a, 242; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194, 196.) Ikonen ja Virtanen (2007a, 241) mukaan koulun oppimisympäristö voidaan käsittää koskemaan kaikkia oppimiseen, toimintoihin, asennoitumiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavia asioita. Oikeanlaisella oppimisympäristön muokkaamisella voidaan auttaa kaikkia oppilaita saavuttamaan parempia oppimistuloksia. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193–194; Ikonen & Virtanen 2007a, 241.) Koulun oppimisympäristön tulee myös antaa virikkeitä oppilaan myönteisen kehityksen tukemiseksi sekä tukea opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisprosessia (Kääriäinen ym. 1997, 107; Nuikkinen 2005, 12).

Tässä tutkimuksessa viitekehukseksi on valittu Ahvenaisen, Ikonen ja Koron (2001) esittelemä määritelmä oppimisympäristöstä. Oppimisympäristöä tarkastellaan fyysiseltä, psyykkiseltä, sosiaaliselta ja kognitiiviselta osa-alueelta. Seuraavissa luvuissa on esitelty nämä neljä osa-alueita tarkemmin. Lisäksi osa-alueiden määritelmiin on yhdistetty yhteneviä tekijöitä muista oppimisympäristön osa-alueiden määritelmistä. Piispanen (2008, 43) mukaan oppimisympäristön eri ulottuvuudet ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään, eikä niitä ole mahdollista erottaa toisistaan käytännössä. Tästä syystä osa-alueet esiintyvät teoreettisestikin kuvattuna osittain päällekkäin. Osa-alueiden pohtiminen erikseen on kuitenkin tarpeellista tutkittaessa hyvää oppimisympäristöä ja keinoja sen saavuttamiseksi. (Piispanen 2008, 43.)

2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö on luonnon ja rakennetun ympäristön yhdistelmä (Nuikkinen 2005, 14). Se vaikuttaa oppitunnilla tehtävään toimintaan ja siihen, mitä koulussa tehdään. Toisin sanoen se luo tietynlaiset rajat opiskelun järjestämiselle ja opetuksen toteuttamiselle. (Ahvenainen ym. 2001, 194.) Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat, kuten luokat, käytävät ja aulat, sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit (POPS 2004, 18; Lavonen, Korhonen, Kukkonen & Sormunen 2014, 96). Se käsittää

myös koulun sijainnin ja koon. Toiminnan kannalta oleellisia ovat sisäänkäynnit, aulat ja portaat, ja siihen kuuluu myös esimerkiksi liikkumisen esteettömyys. Tärkeää on ottaa huomioon tilojen turvallisuus, viihtyisyys, mukavuus ja terveellisyys. Materiaalien, kirjallisuuden, tietokoneiden ja muiden välineiden tulee olla helposti saatavilla. Fyysisen oppimisympäristön tulee vastata myös erityisoppilaiden tarpeita. Hyvä oppimisympäristö on fyysisiltä ominaisuuksiltaan muunneltavissa erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja mahdollisimman monenlaiseen opiskeluun. (Ahvenainen ym. 2001, 194, 197–199; Ikonen & Virtanen 2007a, 243; Nuikkinen 2005, 14; Manninen ym. 2007, 38.) Myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa painotetaan, että koulun opetustilat ja käytettävät opetusvälineet tulee suunnitella ja järjestää niin, että ne mahdollistavat erilaisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön monipuolisesti (POPS 2004, 18).

Koulun tiloja suunniteltaessa on oleellista huomioida, että rakennus vastaa nykypäivän tarpeisiin ja haasteisiin. Jotta monipuolisia työtapoja on mahdollista käyttää, tulee oppimisympäristön olla joustavasti muunneltavissa. Lisäksi eri oppiaineet edellyttävät erikokoisia ja tietyillä tavoilla varustettuja tiloja. Fyysisen ympäristön joustavuutta lisää esimerkiksi erikokoisten ryhmien mahdollisuus siirtyä helposti tilasta toiseen. Ovia avaamalla tai sulkemalla voidaan helposti yhdistellä erilaisia tiloja toisiinsa. Nuikkinen (2005) kuitenkin painottaa, että joustavuus ja tilan muokattavuus edellyttävät suunnitteluvaiheessa huomion kiinnittämistä esimerkiksi ovien kokoon ja painoon, jotta tilojen yhdistely ja jakaminen on mahdollista toteuttaa nopeasti vaihtelevien opetustilanteiden mukaan. Oppimisympäristön joustavaa käyttöä edistävät myös kalusteiden monikäyttöisyys, siirreltävyys ja pinottavuus. (Nuikkinen 2005, 13, 51–53.) Kuusikorpi (2012) on tutkinut opettajien, oppilaiden, rehtoreiden ja opetushallinnon asiantuntijoiden näkemyksiä tulevaisuuden fyysisen oppimisympäristön kehittämisestä muunneltavaksi ja joustavaksi. Tutkimuksen mukaan opetustilojen tulisi tulevaisuudessa tarjota mahdollisuuksia yksilö- ja ryhmätöiden käyttöön ja erilaisten opetusmenetelmien ja oppimistyylien käyttöön. (Kuusikorpi 2012, 3–

4.)

Nuikkisen (2005, 15) mukaan fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksien mittaaminen on mahdollista esimerkiksi tutkimalla valaistusta, lämpötilaa ja ilman vaihtuvuutta, jolloin mittausten perusteella havaitut puutteet on mahdollista korjata. Psykykkisten ja sosiaalisten tekijöiden, kuten viihtyvyyden ja kouluilmapiirin mittaaminen tai selittäminen on huomattavasti ongelmallisempaa. Tutkimuksissa on todettu, että oppilaat hyötyvät eniten vaihtelevista ja stimuloivista fyysisistä ympäristöistä. (Nuikkinen 2005, 15.)

Fyysistä luokkaympäristöä muokkaamalla on mahdollista ehkäistä oppilaiden ei-hyväksyttävää käytöstä. Tällöin huomiota tulee kiinnittää luokkahuoneen ympäristön järjestämiseen. (Gordon 2006, 202.) Myös Nuikkinen (2005, 15) painottaa fyysisen ympäristön vaikuttavan olennaisesti oppilaiden käyttäytymiseen ja viihtyvyyteen. Luokkahuonetta voidaan Gordonin (2006, 206) mukaan parantaa useilla keinoilla, joita ovat esimerkiksi ympäristön rikastuttaminen, virikkeiden vähentäminen, ympäristön rajoittaminen tai laajentaminen sekä ympäristön uudelleenjärjestäminen tai yksinkertaistaminen.

Luokkaympäristöä rikastuttamalla voidaan vähentää oppilaiden ikävystymistä ja turhautumista. Tämä on tarpeen, jos oppilas ei enää ole kiinnostunut ympäristöstä tai hän kokee olevansa ahdistunut sen kiinnostamattomuuden takia. Tällöin opetusta pyritään havainnollistamaan, ja luokkaan lisätään esimerkiksi oppilaiden aisteja herkistäviä virikkeitä, kuten värivaloja tai koristeita. Luokkaan voidaan kutsua vierailijoita tai sinne voidaan lisätä erilaisia työskentelypisteitä toiminnan mukaan. (Gordon 2006, 208–209.)

Fyysinen oppimisympäristö voi lisätä oppilaan oppimismotivaatiota ja auttaa suuntaamaan toimintaa. Se voi joko ylläpitää oppilaan suuntautumista toimintaan tai estää sitä. (Nuikkinen 2005, 61.) Luokan liiallisia virikkeitä voi vähentää esimerkiksi asettamalla esille vain sillä hetkellä tarvittavia välineitä, välineiden saatavuutta rajoittamalla sekä kuulokkeita ja tilanjakajia hyödyntämällä. Keskittymistä voi myös auttaa suuntaamaan yhteen asiaan käyttämällä opetuksessa esimerkiksi videoita tai

muuta tekniikkaa. (Gordon 2006, 208–209.) Luokkaympäristöä voidaan selkeyttää suunnittelemalla tietyille toiminnalle omat tilat tai omat paikkansa, joissa toiminta pelkästään tapahtuu. Oppilaille voidaan esimerkiksi määrätä tietyt paikat erityistoimintojen ajaksi. (Gordon 2006, 209–210.) Ryhmätyötilojen muodostaminen vuorostaan onnistuu helposti liikuteltavia kalusteita siirtelemällä (Nuikkinen 2005, 53).

Jos ympäristö rajoittaa toimintaa liikaa, on luokkaympäristöä syytä laajentaa. Tämä tarkoittaa, että ympäristöä laajennetaan koulun ulkopuolelle vierailamalla esimerkiksi kirjastossa. (Gordon 2006, 210; Nuikkinen 2005, 18.) Luokkaympäristön laajentamista ovat myös vierailijoiden kutsuminen luokkaan ja mahdollisen avustajan pyytäminen luokkaan, jolloin opettaja voi työskennellä eri tavoin erilaisten oppilaiden kanssa. (Gordon 2006, 210.) Nuikkisen (2005, 18) mukaan opiskelussa onkin jo alettu hyödyntää enemmän koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä.

Luokkaympäristön uudelleenjärjestäminen voi ehkäistä oppilaiden keskinäisiä konflikteja esimerkiksi vuorovaikutuksessa (Gordon 2006, 211). Myös Eskola ja Jauhiainen (1993, 22) korostavat fyysisen ympäristön vaikuttavan oleellisesti vuorovaikutukseen ryhmän sisällä, mutta vuorovaikutuksen osalta ympäristön vaikutuksiin ei heidän mukaansa kiinnitetä yleisesti tarpeeksi huomiota. Gordon (2006) tuo esiin muutamia keinoja, joilla oppilaiden keskinäisiä ongelmia vuorovaikutuksessa voidaan ehkäistä tai vähentää fyysisen oppimisympäristön järjestelyillä. Tähän voidaan vaikuttaa toimivien kulkureittien suunnittelulla, järjestelemällä pulpetit piiriin keskustelun ajaksi, laittamalla käytetyt tarvikkeet paikoilleen ja säilyttämällä tarkkaa valvontaa vaativat välineet oppilaiden ulottumattomissa. Tarpeettomat huonekalut voi siirtää pois, ja paljon käytettävien kaappien käyttöä voi helpottaa poistamalla niistä ovet. Jos luokkaympäristö on oppilaalle tarpeettoman mutkikas ja vaikea käyttää, täytyy ympäristöä yksinkertaistaa. Ympäristöä voi yksinkertaistaa asettamalla tarvikkeet ja työvälineet oppilaan ulottuville. Laatikoiden ja kaappien nimikoiminen värikoodein auttaa oppilasta löytämään tarvitsemansa. (Gordon 2006, 211–213.)

Musiikkiluokassa on tyypillisesti paljon visuaalisia eli näköaistiin perustuvia ja taktiilisia eli kosketeltavia ja tunnusteltavia ärsykeitä, kuten esimerkiksi kuvia ja erilaisia soittimia. Musiikinopettajan onkin oltava tietoinen oppilaiden keskittymistä häiritsevistä asioista luokkahuoneessa. Darrow (2008) ehdottaa Gordonin (2006) tavoin ympäristön jäsentämistä niin, että vain päivän aikana tarvittavat tavarat ovat esillä, jolloin oppilaiden keskittyminen pysyy paremmin musiikkitunnin toiminnassa. (Darrow 2008, 32.)

Opetushallituksen laatima musiikinopetuksen suunnitteluopas ohjeistaa musiikinopetuksen fyysisen oppimisympäristön rakentamista. Musiikkiluokassa tulee voida toteuttaa kaikkia musiikinopetuksessa käytettäviä työtapoja, ja tästä syystä tilan onkin oltava erityisen joustava. Musiikin opetustilanteet ovat vaihtelevia ja niiden vaatimukset oppimisympäristön suhteen saattavat vaihdella ja olla osittain myös ristiriidassa keskenään. Tämä tarkoittaa, että opettajalta edellytetään myös pedagogista joustavuutta opetuksen suunnittelussa. Opetushallituksen musiikinopetuksen suunnitteluoppaan mukaan musiikkiluokan tulee olla tarpeeksi tilava, jotta siellä voi tarvittaessa liikkua. Siellä on myös oltava paljon säilytystilaa soittimia ja nuotteja varten. Lisäksi luokalta vaaditaan muunneltavuutta, jotta se on tarpeen tullen muutettavissa esimerkiksi esiintymistilaksi. (Kuivamäki, Mantere, Ruippo & Unkari 2012, 34–35.)

Opettajien näkemyksiä yleisopetuksen musiikkituntien oppimisympäristöstä on tutkinut aiemmin esimerkiksi Mäkeläinen ja Räsänen (2006). Tutkimuksessa tarkasteltiin musiikinopetuksen fyysisistä oppimisympäristöä ja erityisesti näkemyksiä ihanteellisesta musiikkiluokasta. Tuloksissa tuli esille, että opettajat toivovat musiikkiluokan olevan tarpeeksi tilava esimerkiksi bändisoittimia varten. Luokan tulisi sijaita ensimmäisessä kerroksessa, jotta soittimia ja laitteita on helppo siirrellä. Opettajat painottivat soittimien ja laitteiden monipuolisuutta ja laadukkuutta. He kokivat myös luokkatilalla olevan vaikutusta yleiseen viihtyvyyteen luokassa. Lisäksi opettajat kokivat luokan esteettisyydellä olevan vaikutusta oppilaiden motivoitumiseen musiikkia kohtaan. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 1, 61–62, 68.)

2.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Sosiaalinen oppimisympäristö tarkoittaa kaikkea koulun sosiaalista verkostoa, jossa oppiminen tapahtuu. Sosiaalinen oppimisympäristö voi joko edistää tai estää oppimista. Siihen vaikuttavat opiskelutilanteissa mukana olevat henkilöt eli opettaja, oppilaat ja koulunkäyntiavustajat. Lisäksi sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttavat kaikkien luokassa olevien ihmisten keskinäinen vuorovaikutus, yksilön vaikutusmahdollisuudet ympäristöön ja arvostukset ja normit. Koulun oppimisympäristön tehtävänä on tukea vuorovaikutusta oppilaiden kesken ja opettajan ja oppilaan välillä, ja sosiaalisen oppimisympäristön mittarina voidaankin pitää vuorovaikutuksen laatua oppilaiden kesken. (Ahvenainen ym. 2001, 199; Ikonen & Virtanen 2003, 156; Ikonen 1998, 417; Eskola & Jauhiainen 1993, 23; POPS 2004, 18.) Sosiaalisesti kannustava oppimisympäristö antaa oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi toisaalta myös mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn. (Ikonen & Virtanen 2007a, 242–243; Ahvenainen ym. 2001, 194, 199.)

Ahvenaisen ym. (2001, 199) mukaan sosiaalisen oppimisympäristön laatu on merkittävästi yhteydessä fyysisen oppimisympäristön luomiin mahdollisuuksiin. Hyvä fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö auttavat hyvien oppimistulosten saamisessa. Lisäksi fyysisesti toimiva ja sosiaalisesti kannustava kouluympäristö lisää myös opettajien ja kouluhenkilökunnan viihtyvyyttä työyhteisössään. (Ahvenainen ym. 2001, 194.) Oppimisympäristön osalta onkin oleellista miettiä, kuinka se mahdollistaa ja tukee ryhmän prosesseja, vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja yhteistoiminnallisuutta (Manninen ym. 2007, 38). Ikonen ja Virtanen (2003, 156) suosittelevat yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa vuorovaikutuksen lisäämiseksi.

Mannisen ym. (2007, 38) mukaan sosiaalisen oppimisympäristön osalta tulee myös pohtia, millainen ilmapiiri tukee oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18) korostetaan rohkaisevan, kiireettömän ja positiivisen ilmapiirin tavoittelemista opetuksessa.

Opetustilanteissa vallitsevalla ilmapiirillä onkin olennainen merkitys sille, mitä on mahdollista oppia. Esimerkiksi riittävän turvallisessa oppimisympäristössä oppija voi ottaa riskejä, rohkaistua kysymään ja kyseenalaistamaan omaa ja toisten ajattelua. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65.) Erityisesti musiikissa kannustavan ja arvostavan ilmapiirin ja positiivisen palautteen saamisen on todettu rohkaisevan oppilasta luovuuteen ja spontaaniin toimintaan (Hendricks, Smith & Stanuch 2014, 35).

Koulun sosiaalisessa oppimisympäristössä vuorovaikutus toisen henkilön kanssa voi tuottaa ongelmia oppilaalle. Opettajan tehtävä onkin rohkaista, tukea ja ohjata toiminnallaan oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. Opettaja voi tukea oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta valitsemalla sitä edistäviä opetusmenetelmiä, joista esimerkkinä voidaan mainita yhteistoiminnallisen menetelmän lisäksi projektioppiminen ja mielikuvaoppiminen. (Ikonen & Virtanen 2007a, 242–243; Ahvenainen ym. 2001, 194.) Tavalla, jolla opettaja kommunikoi oppilaiden kanssa, on vaikutusta oppilaiden käytökseen ja keskinäiseen vuorovaikutukseen (Ming-tak & Wai-shing 2008, 110). Koulun sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa toisen ihmisen etäisyydellä voi myös olla merkitystä oppilaalle. Jos oppilas ei esimerkiksi aistiensa vammoista johtuen saa tarpeeksi visuaalista tai audittiivista tietoa, on kommunikoinnin tapahduttava riittävän lähellä toista, jotta vuorovaikutus on mahdollista. (Ikonen & Virtanen 2003, 159.)

Luokkatilanteessa vuorovaikutus ja siihen pääseminen sisältävät useita eri vaiheita. Näitä ovat esimerkiksi toisen henkilön läheisyyden huomaaminen ja vuorovaikutustavan keksiminen päästäkseen kommunikoimaan hänen kanssaan. Lisäksi vuorovaikutushalukkuudesta tai aikomuksesta tulee antaa merkki toiselle osapuolelle, jonka jälkeen vuorovaikutustilanne tulee osata aloittaa ymmärrettävällä tavalla (esim. puhe, kirjoitettu kieli tai merkkikieli). Opettajan tehtävänä on pyrkiä tukemaan oppilaita näissä vaiheissa. (Ikonen & Virtanen 2003, 158.) Oppilaan puutteelliset vuorovaikutustaidot vaikeuttavat kommunikointia toisten kanssa, jos oppilaalla

ei esimerkiksi ole tietoa, miten ja millaisilla tavoilla toisia oppilaita tai opettajia voisi lähestyä. Siksi onkin tärkeää suunnitella opetus ja oppimisympäristö niin, että oppilas voi osallistua kaikkeen sosiaaliseen toimintaan. (Ikonen & Virtanen 2007a, 244–245, Ikonen 1998, 418.)

Kääriäisen ym. (1997, 208) mukaan sekä opettajan että oppilaan tulisi kuunnella toisen tarpeita. Opettajan tulee ottaa huomioon oppijan tunnetila ja mieliala. Onkin tärkeää, että sosiaalinen vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on tasapuolista. (Kääriäinen ym. 1997, 208.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on toimiva, mikäli vuorovaikutus heidän välillään on avointa ja rehellistä (Gordon 2006, 46). Opettajan auktoriteetti ei saisi estää oppilasta olemasta vuorovaikutuksessa hänen kanssaan (Kääriäinen ym. 1997, 208). Jos opettaja ja oppilaat voivat luottaa toisiinsa, on myös tehokas oppiminen mahdollista (Manninen ym. 2007, 39). Gordonin (2006) mukaan oppilaat vapautuvat oppimaan, mikäli vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on hyvä. Hyvään vuorovaikutussuhteeseen kuuluu toisen huomioonottaminen, jolloin toisesta välitetään ja häntä kunnioitetaan. Vuorovaikutussuhteessa molemmilla on vapaus tukea toistaan, ja molempien tulee sallia toisen ainutlaatuisuus, luovuus ja yksilöllisyys. (Gordon 2006, 46–47.)

Koulun psyykkinen oppimisympäristö liittyy läheisesti sosiaaliseen oppimisympäristöön (Ahvenainen ym. 2001, 195). Psyykkinen oppimisympäristö muodostuu fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön välittämästä tiedosta (Ikonen 1998, 417). Ahvenainen ym. (2001, 195) kertovat koulun psyykkisen oppimisympäristön määrittyvän oppilaiden omakohtaisten sosiaalisten kokemusten mukaan. Oppimisympäristöön liittyvät tunteet, kuten pelot, viihtyminen ja turvallisuuden tunne, joita fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö voivat luoda (Ikonen 1998, 417). Psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa myös oppilaan hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta osana oppilasryhmää. Se voi toisaalta tarkoittaa pahimmillaan myös pahoinvointia tai syrjäytymistä ryhmästä. (Ikonen & Virtanen 2007a, 242.) Koulussa oppilaiden saamiin kokemuksiin vaikuttavat esimerkiksi opettajilta ja

toisilta oppilailta saatu palaute (Ahvenainen ym. 2001, 195, 200). Ikonen ja Virtanen (2003, 156) painottavat, että oppilastovereilta saatava positiivinen palaute on kehityksen ja kasvun kannalta tärkeää. Psykkistä oppimisympäristöä voidaan mitata esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä tarkastelemalla (Ahvenainen ym. 2001, 195).

Kouluviihtyvyyttä on tarkasteltu useissa tutkimuksissa. Oppilaiden viihtyvyyden tunnilla tai koulussa yleensä vaikuttavat ensisijaisesti luokkatoverit, seuraavaksi opettajat ja oppiminen. Opettajan ominaisuuksista kouluviihtyvyyteen vaikuttavat merkittävästi opettajan kyky saada oppilaat kiinnostumaan opetuksesta, kyky ymmärtää oppilaita, mielikuvitus ja opettajan taito puhua selkeästi ja havainnollisesti. Näin ollen ihmissuhteiden laatu koulussa vaikuttaa merkittävästi koulussa viihtymiseen. (Hannus-Gulmets 1984, Kääriäisen, Laaksosen & Wiegandin 1997, 46 mukaan.)

Ikosen (1998, 417) mukaan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Fyysinen ympäristö luo puitteet toiminnalle, johon toiset ihmiset, ryhmät ja yhteisöt osallistuvat olemalla vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä ympäristöt muodostavat yksilölle käsityksen psyykkisestä ympäristöstä, joka on jokaisen kohdalla yksilöllinen. (Ikonen 1998, 417.)

2.3 Kognitiivinen oppimisympäristö

Kognitiivisia perusprosesseja ovat muun muassa havaitseminen, muisti, tarkkaavaisuus ja ongelmanratkaisu (Kääriäinen ym. 1997, 113). Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy pyrkimys tukea oppilaiden tiedollista kehitysprosessia (Ahvenainen ym. 2001, 195; Ikonen & Virtanen 2003, 156; 2007a, 243). Oppimista tuetaan tällöin eriyttämällä opetusta oppilaiden tarpeiden ja tason mukaan. Tämä tarkoittaa, että oppilaille valitaan sellaisia opetusmenetelmiä, jotta eritasoiset oppilaat voivat opiskella samaa aihetta. Menetelmien tulee myös tukea kunkin oppiaineen ja oppilaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista. (Ikonen & Virtanen 2007a, 243.) Manninen ym.

(2007, 41) tähdentävät, että on oleellista pohtia, kuinka opiskelutilanteeseen saadaan oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotka myös tukevat oppimista.

Tiedon omaksumiseen kuten muistiin ja oppimiseen vaikuttavat eniten näkö-, kuulo-, kosketus- ja tuntoaisti. Näiden aistien kautta tapahtuvia oppimistyyliä kutsutaan visuaaliseksi, auditiiviseksi, taktiiliseksi ja kinesteettiseksi. Kinesteettinen oppimistyyli tarkoittaa koko keholla tapahtuvaa oppimista ja tiedon omaksumista, jolloin oppiminen tapahtuu parhaiten tekemällä (esim. leikkimällä, rakentamalla, laittamalla ruokaa jne.). Kinesteettinen oppija oppii parhaiten omien kokemustensa kautta. Taktiilinen tarkoittaa oppimista koskettelemalla ja kokeilemalla, olemalla vuorovaikutuksessa esineiden ja ihmisten kanssa. Taktiiliset oppijat muistavat paremmin sen, mitä ovat koskettaneet, tunnustelleet tai käsitelleet. Visuaalisesti oppiva omaksuu tietoa tarkkailemalla ja havainnoimalla, mitä ympäristössä tapahtuu. Kuulon avulla tapahtuvaa oppimista kutsutaan auditiiviseksi oppimistyyliksi. (Prashning 1996, 67–69, 71; 2000, 113.)

Manninen ym. (2007, 41) painottavat oppimisympäristön didaktisessa näkökulmassaan oppimista tukevan oppimateriaalin tärkeyttä ja eri aistien avulla tapahtuvan oppimisen hyödyntämistä opetuksessa. Eri aistikanavien käyttö opetuksessa auttaa asioiden ymmärtämisessä ja mieleen painamisessa. (Ikonen & Virtanen 2003, 157; 2007a, 247.) Joskus oppilaan voi kuitenkin olla vaikea jäsentää aistien kautta saatua informaatiota tai hänellä on vaikeuksia käyttää oppimiaan tietoja ja taitoja hyödykseen. Tällöin oppilas ei tiedä, mitä, missä ja milloin hänen odotetaan toimivan tai missä järjestyksessä hänen pitäisi aloittaa toiminta. (Ikonen & Virtanen 2003, 160.)

Opetuksen strukturointi on keino auttaa tiedon jäsentämisessä. Opetuksen strukturointi tarkoittaa opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristön jäsentämistä niin, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeet otetaan huomioon, jolloin hän pystyy toimimaan ja oppimaan uusia asioita itsenäisesti. (Ikonen & Virtanen 2003, 160; Kerola 2003, 203.) Opetuksen strukturointi voi tarkoittaa esimerkiksi visualisointia, jolloin opetuksessa hyödynnetään paljon näköaistia. Ympäristöä ja opetusta visualisoimalla voidaan mahdollistaa

opiskelu esimerkiksi kuuloaistin perusteella tapahtuvan havaitsemisen ongelmista huolimatta. (Kerola 2003, 204.)

Opetustilan ja käytettävän opetusmateriaalin jäsentämistä helpottaa niiden selkeys. Ympäristön ja opetusmateriaalin tulisi olla hahmotettavissa eri aisteja käyttämällä, jolloin ne tukevat paremmin oppimista. Opetusmateriaalin yksilöllisessä suunnittelussa huomioidaan oppilaan kyvyt kullakin aistialueella, ikä, fyysiset ja kognitiiviset kyvyt sekä muut oppimiseen vaikuttavat ominaisuudet ja piirteet. Oppimateriaalin selkeydessä oleellista on kuvitus, selkokielen teksti ja ulkoasu, jotta materiaali on helposti ymmärrettävää. Materiaalia suunniteltaessa opettajan on tunnettava oppilaiden ymmärrys- ja hahmotuskyky sekä pohdittava, mitä oppilaan halutaan oppivan. Mitä vaikeampi opetettava asia on, sitä selkeämpi on opetusmateriaalinkin oltava. (Ikonen & Virtanen 2003, 160–161; Fadjukoff 2003, 169–170.)

3 ESTEETTÖMYYS

3.1 Esteettömyys oppimisympäristössä

Esteettömyys on käsite, joka on tullut kielenkäyttöömme 1990-luvulla. Tällöin huomattiin, että ympäristö tuottaa erityistä tukea tarvitseville ongelmia, ja ympäristöä muokkaamalla ongelmia voidaan poistaa. (Saloviita 2013, 104.) Esteettömyydestä puhuttaessa voidaan tarkoittaa fyysisen ympäristön esteettömyyttä, mutta käsite on Saloviidan (2013) mukaan laajentunut koskemaan myös muita asioita, kuten ohjelmia ja palveluita. Esteettömyys on keino, jolla voidaan vähentää erityistarpeita. Tällöin ympäristöstä tehdään mahdollisimman sopiva kaikille alusta lähtien. (Saloviita 2013, 104–105.) Tässä tutkimuksessa esteettömyyttä käsitellään Saloviidan kuvaamassa laajemmassa merkityksessä koulun musiikinopetuksen näkökulmasta.

Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa ympäristöllä ja sen ihmisillä on merkitystä vammaisuuden ja erityisen tarpeen määrittelyssä. Perinteisesti vammaisuus on nähty yksilön ominaisuutena, johon usein myös liitetään negatiivinen sävy. (Määttä 1981, Hakkarainen 2000 & Niskanen 2001, Kivirannan & Jokisen 2003, 16 mukaan.) Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus määritellään enemmänkin suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ympäristöön. Tällöin vammaisuus on sosiaalisesti rakennettu ilmiö, ja siitä koituvien erilaisten ongelmien voidaan ajatella johtuvan yhteiskunnasta. Yhteiskunnan arvot ja erilaiset käytänteet luovat vammaisuutta, mikä tarkoittaa, että varsinaisesti mikään yksilön ominaisuus ei vammauta tai rajoita ihmistä, vaan sen tekee yhteisö, joka asettaa normaaliuden kriteerit. (Oliver 1990 & Wendell 1996, Vehmaksen 1998, 103–104 mukaan.) Esimerkiksi pyörätuolilla liikkuvaa henkilöä juuri ympäristön rajoitukset estävät liikkumasta vapaasti. (Vehmas 1998, 106–107.)

Ympäristön järjestelyt helpottavat omalta osaltaan vammaisen henkilön mahdollisuutta esimerkiksi liikkua, kuulla tai lukea. Sosiaalinen malli perustuu ajatteluun, jolla halutaan poistaa vammaisiin kohdistuvaa

eriarvoisuutta yhteisöllisenä ulottuvuutena. Ongelmia yleensä syntyy, jos yhteisön osuus rajoitteiden poistamisessa jätetään täysin huomiotta. (Vehmas 1998, 108–109.) Esimerkiksi pyörätuolin käyttäjälle esteetön fyysinen ympäristö on liikkumisen edellytys, ja aistivammaisten osalta fyysisessä ympäristössä huomioidaan akustiikka, valaistus, äänieristys ja pintamateriaali. (Rasa 2005, 28; Saloviita 2013, 105).

Saloviita (2013) ja Rasa (2005) toteavat esteettömällä ympäristöllä olevan etuja kaikille. Esimerkiksi helposti liikuttavassa ympäristössä on muidenkin kuin liikuntavammaisten helppo liikkua. Rasa (2005) painottaa lisäksi, että esteettömyys pitäisi ottaa huomioon aina rakennettaessa tai korjattaessa ympäristöä. Esimerkiksi äänen suhteen koulussa tulee olla riittävän vaimennetut tilat, jotta kaiku ei häiritse kuuntelemista. (Rasa 2005, 26–27, 28; Saloviita 2013, 105.)

Koulussa erityisopettajan tehtävänä on luoda oppimisympäristöjä, jotka edistävät erityisoppilaiden hyvinvointia, turvallisuutta ja positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Oppimisympäristön tulee myös tukea oppilaan aktiivista osallistumista ja edistää erilaisuuden arvostamista. (Moberg ym. 2009, 193.) Erityisoppilaiden opiskelun kannalta onkin välttämätöntä, että opetuksessa käytetään heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisia opetusmateriaaleja ja -välineitä, jotta heidän on mahdollista opiskella tehokkaasti. Yksilöllinen oppimisympäristö on edellytys asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Ikonen & Virtanen 2007a, 244, 247.)

Oppiminen helpottuu ja tehostuu, mikäli oppilas saa tukea esimerkiksi eri aistikanavia pitkin perinteisen visuaalisen ja auditiivisen informaation sijaan (Ikonen & Virtanen 2007a, 244). Oppimisympäristön muokkaaminen ja opetuksen eriyttäminen eivät sulje toisiaan pois. Saloviita (2013, 105) pitää kuitenkin ensisijaisena fyysisen ympäristön muokkaamista esteettömäksi. Tämän jälkeen voidaan vastata muihin erityistarpeisiin yksilöllisellä opetuksella. (Ikonen & Virtanen 2007a, 244, 247; Saloviita 2013, 105.)

Koulun ympäristössä liikkumisen kannalta tavoitteena on fyysisen

ympäristön esteettömyys. Esimerkiksi liikuntavammaisen oppilaan vapaa liikkuminen koulun sisällä vähentää hänen kokemaansa avuttomuutta ja auttaa häntä omatoimiseen toimintaan. Koulun fyysinen ympäristö voi parhaimmillaan olla miellyttävä, viihtyisä tai terapeuttinen. Se voi lisäksi myös tukea koulun sisäistä viestintää ja vuorovaikutusta ja vaikuttaa sitä kautta koulun sosiaaliseen toimintaan. (Ahvenainen ym. 2001, 196–197.) Kuulovammaiselle oppilaalle esteettömyys ei tarkoita liikkumisen esteettömyyttä, vaan toimintarajoitukset tulevat esiin toiminnoissa, joissa vaaditaan ääneen perustuvaa viestintää. Kuulovammaisen toimintaa helpottaakin, jos informaatio on saatavilla vaikkapa lukemalla tai induktiosilmukan avulla. (Rasa 2005, 26–27.)

Ikonen (1998) toteaa, että usein erityisryhmien oppimisympäristöjen vaatimuksia kuvataan eri tavoin oppilaiden tuen tarpeista riippuen. Esimerkiksi kehitysvammaisten, näkövammaisten, liikuntavammaisten ja kuulovammaisten oppimisympäristöjä kuvataan eri lähtökohdista ja kuvaukset voivatkin erota toisistaan. Erilaiset näkemykset oppilaiden tarpeista ohjaavat oppimisympäristöjen järjestelyä ja varusteiden hankintaa. (Ikonen 1998, 412.)

Happosen (1998) väitöskirja käsittelee fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallista, typologista ja senhetkistä arvioitua tilaa Suomessa. Hän tarkastelee tutkimuksessaan erityisesti erityiskoulujen opetustiloja ja luokkahuonetta oppimisympäristönä ja selvittää opettajien tyytyväisyyttä erityiskoulujen opetustiloihin. Erityisryhmien opetuksessa ihanteellisimmaksi tilaksi kuvailtiin terapeuttista tilatyyppeä. Tällöin luokkahuoneessa on erilaisia toimintapisteitä ja terapeuttisia piirteitä, kuten esimerkiksi oma paikka rauhoittumista ja rentoutumista varten. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat tyytymättömiä opetustilojen monikäyttöisyyteen, muunneltavuuteen ja osa-aikaisen erityisopetuksen tilojen äänieristykseen. Opettajien mukaan tilat soveltuivat musiikin kuunteluun, tutkimiseen ja kokeilevaan oppimiseen huonosti, mutta palvelivat opettajien mielestä parhaiten pienryhmätyöskentelyä, puheopetusta ja rauhoittumista.

Tilojen koettiin soveltuvan hyvin oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen haasteita. Erityisopettajat kokivat tilojen soveltuvan huonosti esimerkiksi aistivammalaisille ja kehitysvammalaisille oppilaille. (Happonen 1998, 3-5.)

Tirkkonen (2004) on tutkinut yleisopetuksen oppimisympäristön soveltuvuutta sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle. Hän tarkastelee aihetta jaottelemalla oppimisympäristön fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen. Tutkimuksen mukaan sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyvät yleisopetuksen oppimisympäristössä. Yleisopetuksen oppimisympäristössä koettiin kuitenkin olevan joitakin haasteita kuulovammalaisille oppilaille. Niihin ei Tirkkoson (2004) mukaan kuitenkaan oltu osattu kiinnittää tarpeeksi huomiota kouluissa. Oppilasmäärän koettiin luokissa olevan liian suuri kuunteluolosuhteiden kannalta ja tutkija itse ehdottaakin oppilasmäärän pudottamista alle 20 oppilaaseen. Oppimisympäristön kuunteluolosuhteisiin tulisi tutkimuksen mukaan kiinnittää enemmän huomiota, sillä vaikeat kuunteluolosuhteet rasittavat lasta ja vaikeuttavat hänen jaksamistaan koulussa. (Tirkkonen 2004, 2, 118.)

3.2 Esteettömyyden merkitys musiikinopetuksessa

Musiikin opetustiloilta edellytetään yleisesti joustavuutta, sillä musiikinopetuksessa käytetään hyvin monenlaisia työtapoja (Kuivamäki ym. 2012, 34). Erityiskoulussa heterogeeniset oppilasryhmät asettavat vaatimuksia koulun musiikkiluokalle tilana. Luokassa on mahdollista liikkumaan esimerkiksi sähköpyörätuolilla, mutta toisaalta tuolit ovat tarpeen käveleville oppilaille. Oppimisympäristöön tarvitaan erilaisia erikoisjärjestelyjä ja apuvälineitä, jotta myös vaikeavammaiset oppilaat pystyvät osallistumaan tunnilla tapahtuvaan musisointiin. (Salo 2009, 190.)

Opetushallituksen laatimassa musiikin opetustilojen suunnitteluoppaassa Kaikkonen (2012, 24) on kertonut huomioita musiikinopetuksen ja musiikin opetustilojen esteettömyyden edistämiseksi.

Esteettömyyden tulisi toimia musiikkiluokan ja musiikinopetuksen suunnittelun lähtökohtana. Tällöin musiikinopetuksessa esteettömyys tarkoittaa saavutettavuutta, jolloin oppimisympäristö pyritään rakentamaan sellaiseksi, että oppiminen ja siihen osallistuminen on mahdollista kaikille tasa-arvoisesti. Esteetöntä oppimisympäristöä suunniteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota useisiin saavutettavuuden osa-alueisiin, joita ovat asenteellinen, fyysinen, aistinvarainen, tiedollinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen saavutettavuus. Lisäksi on huomioitava myös päätöksenteon saavutettavuus. (Kaikkonen 2012, 24.) Tiedollinen saavutettavuus toteutuu, jos opettaja löytää jokaiselle sopivan keinon oppia ja osallistua musisointiin. Oppimisen kannalta on olennaista, että oppilas ymmärtää annetun tehtävän. Opettajan tuleekin suunnitella tehtävä oppilaalle mahdolliseksi toteuttaa. Aistinvarainen saavutettavuus puolestaan tarkoittaa, että oppilaiden erilaiset oppimistyyliä huomioidaan. Tällöin opettajan tulee pohtia, kuinka tietoa voidaan välittää hyödyntämällä opetuksessa eri aisteja tiedonvälityskanavina. Opetuksessa voidaan hyödyntää kosketusta, eleitä, katseita ja ilmeitä, kehon eri asentoja ja ääniä. Aistinvaraiseen tiedon välittämiseen kuuluvat myös valaistuksen muutokset ja tuoksut. (Kaikkonen 2013, 31–32.) Kaikkosen (2012, 24) mukaan esteettömän musiikinopetuksen ja musiikkiluokan tavoitteena on mahdollistaa jokaisen oppilaan liikkuminen ja toiminta, näkeminen, kuuleminen ja ymmärtäminen tasa-arvoisesti riippumatta oppilaan erityispiirteistä tai oppimiseen vaikuttavista asioista.

4 ERITYINEN TUKI JA MUSIIKKI

4.1 Erityisopetuksen järjestäminen

Koulussa oppimista tuetaan portaittain etenevillä tukimuodoilla. Yleinen tuki kuuluu jokaiselle oppilaalle. Mikäli yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, saa oppilas tehostettua tukea, jonka saaminen kirjataan osaksi oppimissuunnitelmaa. Jos tehostettu tuki ei riitä, harkitaan oppilaalle annettavaksi erityistä tukea ja sitä varten tehdään erillinen päätös. (Laatikainen 2011, 23.)

Erityisen tuen päätöksessä määrätään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä ja muut tukipalvelut (esim. avustaja tai tulkki). Ennen päätöksentekoa kuullaan oppilaan huoltajaa. Lisäksi tarkastellaan oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta saatavaa pedagogista selvitystä, jossa kerrotaan oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja hänen kokonaistilanteestaan. Näiden perusteella tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta. Erityisen tuen antamiseksi tehtävää kirjallista päätöstä tarkistetaan peruskoulun aikana tarvittaessa. Perusopetuslain mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta kyseisen lain mukaan annettavasta tuesta. (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §.) Erityisopetuksen tavoitteena onkin taata tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus omien edellytysten mukaisesti oppilaan ikätovereiden kanssa (POPS 2004, 29).

Erityisopetus järjestetään joko kokonaan tai osittain muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla tai muussa siihen soveltuvassa paikassa. Erityisopetuksen järjestämisessä pyritään aina ottamaan huomioon oppilaan etu. (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §.) Jos oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei kuitenkaan ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista, opetus järjestetään joko osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä (POPS 2004, 29). Ensisijaisesti erityisopetuksessa pyritään takaamaan oppilaan mahdollisuus opiskella yleisten tavoitteiden mukaisesti. Jos oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisiä tavoitteita,

oppimäärää yksilöllistetään. Oppimäärän yksilöllistäminen voidaan tehdä vain erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle. Tällöin oppilaalle laaditaan lisäksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Perusopetuslaki 642/2010, 17 a §; POPS 2004, 29; Laatikainen 2011, 23.)

HOJKS on opetuksen, oppimisen ja tukipalveluiden järjestämisen väline. Sen tehtävänä on tukea oppilaan oppimista pitkällä aikavälillä. HOJKS laaditaan jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. (POPS 2004, 30.) HOJKS:a käytetään yleisesti erityisoppilaan kasvatuksen ja opetuksen suunnitteluun ja arviointiin (Ikonen & Virtanen 2007b, 275–276). Siinä kuvataan esimerkiksi oppilaan oppimisvalmiuksia ja erityistarpeita. Suunnitelmaan kirjataan myös oppimisympäristön kehittämistarpeita, joita oppimiseen liittyvät erityistarpeet edellyttävät. Suunnitelmassa mainitaan oppiaineet, joissa oppilaalla on yksilöllinen oppimäärä. Tällöin oppilaan tavoitteet ovat yksilölliset ja eroavat yleisopetuksen tavoitteista ja sisällöistä. HOJKS sisältää myös kuvauksen oppilaan tarvitsemista tulkki- tai avustajapalveluista, erityisistä apuvälineistä ja oppimateriaaleista. (POPS 2004, 30.)

Yksilöllistäminen on termi, jota käytetään esi- ja perusopetuksessa. Tällöin opetusta, oppimäärää, opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja oppimisympäristöä muokataan oppilaan lähtökohtien mukaan. (Ikonen 2007, 241.) Oppilaiden opetuksesta vastaavien henkilöiden on tärkeää tuntea opetussuunnitelman ja HOJKS:n tavoitteet sekä oppilaiden valmiudet ja senhetkiset taidot, jotta yksilöllisen oppimäärän asettaminen tietyssä tai kaikissa oppiaineissa on mahdollista. Oppimäärä voidaan yksilöllistää vain yhden tai muutaman oppiaineen osalta tai vastaavasti kaikissa oppiaineissa. Yksilöllinen oppimäärä määritellään oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti. (Rönty & Rönty 2007, 325.)

4.2 Erityismusiikkikasvatus

Erityisopetuksen tarpeen lisääntyessä tarve erityismusiikkikasvatukseen ja varsinaisen musiikin erityisopetuksen järjestämiseen on lisääntynyt (Kaikkonen

2009, 203). Musiikkikasvatuksen alueelle on Lavasteen (2012, 1) mukaan ilmestynyt 2000-luvulla uusia käsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi erityismusiikkikasvatus ja musiikin erityisopetus. Musiikin erityisopetuksella tarkoitetaan taiteen perusopetuksen piirissä tapahtuvaa musiikinopetusta erityisryhmille. (Lavaste 2012, 1–3.) Musiikin erityisopetuksessa oppilas otetaan mukaan tavoitteelliseen musiikinopetukseen. Tällöin opetuksen suunnittelu, tavoitteet ja opetusmenetelmät vaihtelevat laajasti oppilaiden erityistarpeiden mukaan. Yleensä opetuksen tueksi oppilaille laaditaan henkilökohtaiset opintosuunnitelmat. (Kaikkonen 2005, 97.) Erityismusiikkikasvatus puolestaan on laajempi käsite, ja sitä voidaan käyttää kaikilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla kuvaamaan erityisryhmille tarkoitettua musiikinopetusta. (Lavaste 2012, 1–3.) Erityismusiikkikasvatus onkin jo muotoutunut omaksi musiikkikasvatuksen osa-alueekseen (Kaikkonen 2009, 203).

Erityismusiikkikasvatuksessa opettajan tulee Kaikkosen (2009, 206) mukaan huomioida keskeisesti se, että oppilaan opiskelusuunnitelma laaditaan realistisesti ja tavoitteellisesti oppilaan kykyjen mukaan. Oppilaan vahvuusalueita hyödynnetään ja opetusta yksilöllistetään ja eriytetään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi opettavan asian esittämistä eri tavoilla, opetuksen keston ja toimintatapojen vaihtelua. Ohjeita ja tehtäviä pyritään antamaan yksi kerrallaan, jos oppilaan keskittyminen ei riitä useampaan asiaan yhtä aikaa. Opettaja käyttää osaamisensa mukaan erilaisia erityisopetukseen suunniteltuja erityissovelluksia, kuten esimerkiksi kuvionuotteja, joita opetuksessa sovelletaan oppilaan omien valmiuksien mukaan. (Kaikkonen 2009, 206; 2013, 32.)

Kaikkosen (2005, 98) mukaan erityisryhmien mahdollisuuksia musiikin oppimiseen on alettu nähdä aiempaa enemmän ja laajemmin. Erityisryhmille onkin kehitetty erityissoittimia, uusia sovelluksia ja pedagogisia lähestymistapoja, jotka mahdollistavat yhä useamman henkilön osallistumisen musiikinopetukseen ja -opiskeluun (Kaikkonen 2013, 33). Uutena haasteena erityisopetuksen näkökulmasta nähdään erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden tavoitteellisen musiikkitoiminnan järjestäminen. Tämä koskee

musiikkikasvatusta koulussa sekä vapaa-ajalla. Musiikkioppilaitosten soitonopetuksen tarjoamat mahdollisuudet erityislasten soitonopiskeluun ovat vielä hyvin rajalliset. Kaikkonen (2009) näkeekin tärkeäksi erityisryhmien musiikinopetuksen kehitystyön, jolloin erilaisten oppijoiden tarpeisiin kehitetään entistä parempia sovelluksia, opetusmateriaalia ja opetusmenetelmiä. Eräs erityisryhmille tavoitteellista musiikkitoimintaa järjestävä koulu on Resonaarin musiikkikoulu Helsingissä. (Kaikkonen 2005, 96, 98–99; 2009, 203.) Resonaari järjestää myös erityismusiikkikasvatuksen kehittämis- ja tutkimustoimintaa (Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2014).

Music for All on vuosina 2007–2013 toteutettu Viron, Latvian ja Suomen erityismusiikkikasvatuksen kehittämishanke. Music for All -projektin tavoitteena on ollut kehittää musiikin opetusmahdollisuuksia erityisryhmille ja edistää heidän osallistumistaan tavoitteelliseen ja korkeatasoiseen musiikinopetukseen. Projektin tuloksena on kehitetty opetusmateriaalia ja tietoa musiikkikasvattajille erityisryhmien tavoitteellisen musiikkitoiminnan järjestämiseksi. Lisäksi projektin tavoitteena on ollut vaikuttaa yleisesti yhteiskunnan asenteisiin erityisryhmiin kuuluvia ihmisiä kohtaan. (Riiian kaupungin opetus-, kulttuuri- ja urheiluvirasto, Kaikkonen, Petraškeviča & Väinsar 2011, 4–5.)

Koulujen musiikkikasvattajien rooli on viimeisen 25 vuoden aikana muuttunut merkittävästi. Musiikkia opettavat opettajat kohtaavat työelämässään ryhmiä, joissa on erityistä tukea tarvitsevia ja yleisten tavoitteiden mukaan opiskelevia oppilaita. Musiikinopettajan rooli on tästä näkökulmasta katsottuna haastava, sillä luokassa voi olla oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja erityistarpeita lievän ja vaikean väliltä. (Adamek & Darrow 2008, 10.) Koska musiikinopetuksen eriyttäjiä kouluissa ovat oppilaiden omat musiikinopettajat, tarvitsevat he nykyisin enemmän tietoja opetuksen muokkaamiseen, jotta opetus vastaisi paremmin oppilaiden vaihtelevia tarpeita ja taitoja. Oppilaiden taidot ja oppimista rajoittavat tekijät tulisi pyrkiä huomioimaan yksilöllisesti, jotta heidän olisi mahdollista osallistua

musiikinopetukseen (Adamek & Darrow 2008, 10, 168–169, 171; Kaikkonen 2009, 204).

Kaikkonen (2009, 205) pitää opetuksen onnistumisen kannalta lähtökohtana opettajan asennetta oppilasta kohtaan. Oppilaalla voi olla hyvät mahdollisuudet musiikin oppimiseen riippumatta hänen erityistarpeistaan tai oppimiseen liittyvistä rajoituksistaan tai sitä hidastavista tekijöistä. Oppimisen kannalta oleellista on myös oppilaan motivointi musiikinopiskelua kohtaan. Oppilaalle tulee pyrkiä luomaan onnistumisen kokemuksia, joiden kautta hän motivoituu ja sitoutuu musiikinopiskeluun ja saa todennäköisesti myös lisää onnistumisen kokemuksia. Jotta edellä mainitut asiat onnistuisivat, on opettajalla oltava tietoa erilaisista tavoista oppia ja vastaanottaa tietoa (kinesteettinen, audittiivinen, taktiilinen ja visuaalinen oppimistyyli, ks. esim. Prashning 1996; 2000). Erilaisten oppimistapojen ja lähestymistapojen kautta opetettavaa asiaa voidaan opettaa monipuolisesti. (Kaikkonen 2009, 205–206.) Jotta oppiminen ja musiikillinen toiminta onnistuvat, on myös tärkeää kiinnittää huomiota hyvän sosiaalisen ympäristön luomiseen. (Kaikkonen 2009, 207.) Mitä enemmän tietoa opettajalla on oppilaasta, sitä tehokkaammin ja helpommin opettajan on mahdollista kommunikoida ja opettaa kyseistä oppilasta. Birkenshaw-Fleming (1993) kehottaakin opettajaa hankkimaan musiikinopetuksen tueksi tietoa oppilaan vammasta tai oppimisvaikeudesta esimerkiksi vanhemmilta, aiemmilta opettajilta ja oppilailta itseltään. (Birkenshaw-Fleming 1993, 1.)

4.3 Erityisen tuen tarpeen huomiointi musiikin työtavoissa

Kuunteleminen, soittaminen, liikkuminen ja laulaminen ovat työtapoja, joita musiikinopetuksessa yleisimmin käytetään (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122). Musiikillisessa toiminnassa musiikin eri työtavat kuten soittaminen, laulaminen, liikkuminen ja kuunteleminen yhdistyvät monipuolisesti (Kaikkonen 2005, 75). Musiikinopetuksen työtavat tarjoavatkin Kaikkosen (2013, 32) mukaan jo sellaisenaan mahdollisuuden huomioida

oppimistyyleiltään erilaiset oppijat. Opettajan tulee pyrkiä ottamaan opetuksessaan huomioon myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vahvat puolet. Tämä edellyttää taitoa ”lukea oppilasta”. (Kaikkonen 2009, 206.)

Musiikissa uusien asioiden oppiminen voi olla erityisoppilaalle hitaampaa. Tästä syystä opetuksessa tarvitaan paljon toistoja ja oikein valittuja toimintatapoja. Kaikkonen (2005) pitää myös tavoitteiden asettamista opetukselle tärkeänä, jotta opetuksella on selkeä päämäärä, johon pyritään. Soveltuvien opetusmenetelmien valinta edellyttää kuitenkin tietoa ihmisen musiikillisen tiedon käsittelytaidoista, kuten musiikin oppimisesta ja muistamisesta. Oppilaan ja hänen oppimiseensa liittyvien ongelmien huomioiminen musiikinopetuksessa on yksilöllistä. Tästä syystä oppilaille parhaiten sopivia opetusmenetelmiä voi olla haastavaa löytää. Erityismusiikkikasvatuksessa tärkeässä asemassa ovat myös opettajan vuorovaikutustaidot sekä erityisesti musiikin oppiaineen pedagoginen osaaminen. (Kaikkonen 2005, 78, 97; 2009, 206.)

Myös Adamek ja Darrow (2008, 203) korostavat erityisoppilaiden parissa työskentelevän musiikinopettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä musiikinopetuksessa. Kaikkosen (2013) mainitseman tiedollisen saavutettavuuden toteutumiseksi opetuksen tukena tulee Adamekin ja Darrow (2008) mukaan käyttää runsaasti visuaalisia ohjeita ja nonverbaalista viestintää kuten esimerkiksi ilmeitä, eleitä ja osoittamista. Opettajan puheen on oltava selkeästi ymmärrettävää, ja ohjeiden annossa on syytä huomioida, että oppilas tarvitsee mahdollisesti myös aikaa niiden ymmärtämiseen. Mikäli oppilas käyttää kommunikointinsa tukena apuvälineitä, on opettajan huomioitava niiden käyttömahdollisuudet myös musiikintunnilla. (Adamek & Darrow 2008, 203.)

4.3.1 Laulaminen

Koululla on oma osansa oppilaan äänenkäytön ja laulullisten taitojen kehittämisessä, erilaisiin lauluihin tutustuttamisessa ja äänenkäytön rohkeuden kasvattamisessa. Laulamisen opettamisella on kognitiivisia, psykomotorisia ja

affektiivisiä eli tunneperäisiä tavoitteita. (Linnankivi ym. 1988, 122.) Laulu edistää muun muassa puheen tuottamista, hengityksen säätelyä ja kielen kehitystä (Birkenshaw-Fleming 1993, 78). Laulua voidaan käyttää muistamisen apuna muissa oppiaineissa, sillä sävelmä useimmiten auttaa oppilasta myös tiedon mieleen painamisessa (Linnankivi ym. 1988, 122). Laulun avulla voidaan opettaa esimerkiksi numeroita, värejä tai viikonpäiviä (Birkenshaw-Fleming 1993, 43, 78). Lisäksi musiikin opetuksessa laulamisen yhteydessä opettaja pystyy toteuttamaan erilaisia koulun kasvatuksellisia ja sosiaalisia tavoitteita. Yhteislaulu edistää esimerkiksi yhteishengen syntymistä ja ylläpitää sitä. (Linnankivi ym. 1988, 122.)

Laulunopetus perustuu rohkaisemiseen ja innostamiseen (Linnankivi ym. 1988, 122). Monelle oppilaalle, myös erityistä tukea tarvitsevalle, laulaminen tuottaa iloa, ja yhdessä laulamista saa myös arvokasta sosiaalista kokemusta. Opettajan on laulua valitessaan otettava huomioon oppilaiden ääniala, joka esimerkiksi kehitysvammaisilla on usein tavallista kapeampi. Helpot melodiat, jotka kulkevat oppilaiden oman äänen tasolla ovat mielekkäimpiä laulaa. (Birkenshaw-Fleming 1993, 43.)

Laulamisella voidaan vaikuttaa oppilaan tunne-elämän kehittymiseen ja tarjota miellyttäviä ja kannustavia kokemuksia, jotka kehittävät tunne-elämää tasapainoisemmaksi ja vähentävät esimerkiksi jännitystä. Opettajan tehtävä luokan ilmapiirin luomisessa on tärkeä, jotta oppilaan on mahdollista laulaa estoitta ryhmässä ja myös yksin. (Linnankivi ym. 1988, 122–123.) Myös Birkenshaw-Fleming (1993) korostaa opettajan tuen merkitystä yhteislauluissa. Voimakasääninen laulaja voi tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita laulamissa omalla äänellään, mikä auttaa oppilaita pysymään mukana laulun sanoissa ja melodiassa. (Birkenshaw-Fleming 1993, 18, 43.) Laulamisen tueksi opettaja voi myös soittaa laulun melodiaa matalilla bassoäänillä, esimerkiksi pianolla tai laattasoitinten bassopaloilla, sillä matalat äänet tuottavat helposti värähtelyä, jonka oppilas voi tuntea omassa kehossaan (Birkenshaw-Fleming 1993, 78).

Hammel ja Hourigan (2011, 135) painottavat kappalevalinnoissa

lisäksi laulun sanojen helppoutta. He kehottavat opettajia pitämään opeteltavien laulujen määrän pienenä ja valitsemaan laulettavaksi kappaleita, joissa ei ole paljon sanoja. Opettaja voi myös muokata kappaleen sanoja yksinkertaisemmiksi, sillä jo pelkkä sanojen opettelu on työlästä oppilaalle, jolla on haasteita keskittymisessä ja sen ylläpitämisessä, puheessa tai kognitiivisissa prosesseissa. Jos sanat ovat helpot, voi oppilas keskittyä paremmin äänen tuottamiseen. (Hammel & Hourigan 2011, 135–136.)

Linnankivi ym. (1988) esittelevät neljä opetusmenetelmää laulunopetuksen tueksi. *Luonnollisen menetelmän* avulla laulun opettelu aloitetaan kuuntelemalla. Opettaja laulaa ensin laulun kokonaisuudessaan, ehkä leikkien ja keskustellen laulusta sen jälkeen. Oppilas kuuntelee laulua ja yhtyy laulamaan ja tällöin oppii laulun vähitellen. Laulun opettelu korvakuulolta kehittää kykyä ymmärtää sävelkorkeuksia, musiikillista muistamista sekä hahmotus- ja keskittymiskykyä. Tämä menetelmä soveltuu käytettäväksi silloin, kun nuotteja ei vielä osata lukea. Opettaja voi myös opettaa laulun pianonsoiton tai äänitteen avulla. (Linnankivi ym. 1988, 134–140.) *Kaikulaulua* käytettäessä sanat ja melodia opetellaan samalla kertaa. Liikkeelle lähdetään kuuntelemalla laulu ensin kokonaisuudessaan. Sanojen apuna voidaan käyttää kuvia tai muita merkkejä. Opettaja laulaa laulusta ensimmäisen säkeen tai säeparin ja oppilaat toistavat perässä. Näin käydään läpi koko laulu. Opeteltaessa laulua *graafisten merkkien tuella* voidaan melodian esittämiseksi käyttää nuottien sijasta useita merkintätapoja, jotka auttavat melodialinjan hahmottamisessa. Taululle voidaan esimerkiksi sijoittaa tavuja eri tasoille kuvaamaan korkeampia ja matalampia säveliä. Visuaalinen kuva helpottaa oppimista ja auttaa etsimään laulusta samankaltaisia ja erilaisia osia. Sävelmä voidaan myös merkitä erilaisin viivoin tai puhekuplin. (Linnankivi ym. 1988, 134–140.) Lauluja voidaan opettaa myös *käsimerkkien tuella*. Merkit eivät saa olla vaikeasti opittavissa, vaan niiden on tarkoitus yhdistyä säveltasoon helposti. Merkit edistävät melodialinjan muodostumista ja havainnollistavat sen kulkua. Käsimerkit soveltuvat käytettäväksi, jos nuotteja ei osata lukea. (Linnankivi ym. 1988, 134–140.)

4.3.2 Soittaminen

Sopivien soitinten valinta on oleellista erityisryhmien musiikinopetuksessa (Kaikkonen 2009, 207). Hammel ja Hourigan (2011, 136) esittävät soitinten valinnan tueksi muutamia huomioita. Positiivisten musiikkikokemusten syntyminen oppilaille on oleellista, ja tätä varten opetuksessa ja soitinten valinnassa tulee huomioida muun muassa oppilaiden hienomotoriset taidot ja aistien vammat, esimerkiksi heikentynyt näkö tai kuulo. Soittimiin tuleekin tehdä tarvittavia muutoksia, jotta oppilaan osallistuminen yhteissoittoon on mahdollista. (Hammel & Hourigan 2011, 136.)

Soittaminen totuttaa oppilaita yhteistyöhön, sillä soittimia käytetään koulussa useimmiten ryhmissä, jolloin oppilaat joutuvat kommunikoidaan keskenään. Koulussa soitettaessa on myös tärkeää, että kaikki oppilaat saadaan aktivoitua soittamiseen. (Linnankivi ym. 1988, 164, 166.) Soittimen opettelussa korostuu oppilaan omatoiminen kokeilu, jolloin oppilasta rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja luovuuttaan (Linnankivi ym. 1988, 162). Yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena opetussuunnitelmassa mainitaankin oppilaan itseilmaisun kehittyminen soittamisessa ja musiikilliseen keksintään rohkaiseminen (POPS 2004, 232). Myös Birkenshaw-Fleming (1993) mainitsee soitinten kokeilun tärkeydestä, mutta kehottaa soitinten lisäksi antamaan oppilaille mahdollisuuden kokeilla erilaisia esineitä, joista lähtee ääntä heiluttamalla tai rummuttamalla. Kokeiltavien soitinten määrä tulee pitää kohtuullisena, sillä ne voivat stimuloida ylivilkasta käytöstä. (Birkenshaw-Fleming 1993, 18.)

Rytmisoiittimien avulla voidaan kehittää oppilaiden rytmistä tietoutta. Rytmisoiittinten lisäksi esimerkiksi ksylofonit, metallofonit ja kellopelit sopivat hyvin erityisryhmien käyttöön helppoutensa vuoksi. Soittamisessa sillä hetkellä tarpeettomat äänet voidaan poistaa soittimesta ottamalla sitä vastaava pala irti. Tällöin oppilaan on helppo saada onnistumisen kokemuksia soittamisesta. Pianon soittaminen vuorostaan vaatii motorisia taitoja, kuten molempien käsien koordinointia, oikeaa voimansäätelyä ja sorminäppäryyttä. Sähköuruilla ja -kosketinsoittimilla soittaminen on kuitenkin helpompaa, sillä

ne mahdollistavat esimerkiksi yksittäisen soinnun tai rytmin soittamisen yhtä kosketinta painamalla. Ne ovat myös usein helposti liikuteltavissa, ja soittimen jalusta on säädettävissä esimerkiksi pyörätuolilla istuvan oppilaan istumakorkeudelle, jolloin soittaminen on mahdollista. (Birkenshaw-Fleming 1993, 19–20, 104.) Kuulovammaiset oppilaat tarvitsevat värähtelyä soittamisen tueksi. Kädessä pidettävistä rytmisoittimista oppilaan on mahdollista tuntea värähtely saman tien, mutta myös melodiasoittimista saa värähtelyä helposti aikaan soittamalla matalia ääniä. Vahvan värähtelyn tuottavia soittimia ovat esimerkiksi erilaiset rummut, saksofoni, klarinetti ja marimba. (Birkenshaw-Fleming 1993, 78.)

Nuotinlukutaidon sijaan monet erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kuten esimerkiksi autistit voivat oppia soittamaan korvakuulolta. Nuotinluvussa yleisin kompastuskivi tutkimusten mukaan on rytmin lukeminen. Melodian toistaminen yleensä helpottuu, jos musiikki on kertaalleen jo aiemmin kuultua ja oppilaille tuttu. (Birkenshaw-Fleming 1993, 98–99.) Nuottien sijaan soittamisen opetteluissa voi käyttää kuvia ja muuta kuvallista ilmaisua. Myös ylimääräisen informaation peittäminen esimerkiksi paperilla auttaa oppilasta seuraamaan soitettavan kappaleen nuottimerkintöjä. (Hammel & Hourigan 2011, 136.)

Erytisoppilaiden opetuksessa voidaan nuotinmerkintätapana käyttää kuvionuotteja. Kuvionuottimenetelmä on musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon kehittämä nuotinkirjoitusmenetelmä. Kuvionuottien avulla voidaan mahdollistaa soittaminen tietyille ryhmille, joille syystä tai toisesta perinteisen nuottikuvan omaksuminen on mahdotonta tai vaikeaa. Kuvionuoteissa nuotti-informaatio ilmaistaan hyvin konkreettisesti erilaisten muotojen ja värien avulla. Kuvionuottien avulla on mahdollista merkitä perinteistä nuottikuvaa vastaava informaatio kuten esimerkiksi oktaavialat, sävelet ja niiden kestot, ylennykset ja alennukset, tauot, sointumerkit ja lisäksi tahdit ja kappaleen rakenne. (Kuvionuottimenetelmä 2014.)

Oppilaille, joilla on motorisia ongelmia, voidaan myös kehittää fyysisiä apuvälineitä soittamisen tueksi. Fyysisiä apuvälineitä ovat esimerkiksi

erilaiset pidikkeet, jotka auttavat soittimen pitämisessä paikallaan tai paremmin pöydällä. Laattasoittimia soitettaessa mallettien eli soittokapuloiden varteen voidaan kiinnittää paksumpi lisäosa, jonka avulla siitä kiinnittäminen on helpompaa. Kulkusia voidaan ommella vaikkapa sukkiin, hattuihin tai säärystimiin, jolloin oppilas, jolla on vain vähän motorista kontrollia, pystyy osallistumaan yhteissoittoon. (Birkenshaw-Fleming 1993, 31.)

4.3.3 Liikkuminen

Rytmi on olennainen osa musiikkia, ja sitä voidaan toteuttaa liikkumalla tai tekemällä liikkeitä eri kehonosilla, sillä kuultuun musiikkiin on luonnollista reagoida liikkuen (Linnankivi ym. 1988, 193; Ahonen 1993, 214). Ahosen (2004, 91) mukaan sveitsiläinen musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcroze korosti jo 1900-luvun alkupuolella musiikin rytmikasvatuksessa muun muassa kehorytmejä.

Työtapana liikkuminen sopii hyvin osaksi erityisesti alakoulun ja erityisryhmien musiikinopetusta, jolloin oppilaat voivat omaksua erilaisia musiikillisia elementtejä liikkeen kautta. Rytmitajun kehittämisen kannalta liikunta toimiikin usein oleellisena opetuskeinona. Lisäksi musiikin mukaan liikkuminen on vapauttavaa ja laukaisee jännitystä. Musiikkiliikunnalla voidaan myös rohkaista oppilaita vuorovaikutukseen ja itseilmaisuuksiin ja edesauttaa turvallisen ilmapiirin syntymistä, jossa itsensä ilmaiseminen on mahdollista. (Linnankivi ym. 1988, 193; Birkenshaw-Fleming 1993, 7; Ahonen 1993, 215.) Musiikin mukaan liikkuminen on aluksi hyvä aloittaa selkeärytmisistä kappaleista, joiden rytmiin liikkuminen on helppoa (Linnankivi ym. 1988, 193, 196). Oppilaiden, joilla on havaittavissa ylivilkkautta, näkö- tai kuulovammaa tai jotka ovat pyörätuolissa, on turvallisempi aloittaa liikkuminen aluksi paikallaan esimerkiksi käsiä, jalkoja, sormia tai hartioita liikuttelemalla (Birkenshaw-Fleming 1993, 7, 77).

4.3.4 Kuunteleminen

Kuunteleminen liittyy yleensä kaikkeen musiikilliseen toimintaan, sillä kuuntelemista tarvitaan musiikin eri toimintoihin osallistumisessa (Ahonen 2004, 109). Musiikkia kuuntelemalla voidaan harjoitella esimerkiksi kuulohavaintojen tekoa, yhteen asiaan keskittymistä, äänteiden erottelua ja yksityiskohtien valikoimista kuunneltavasta kappaleesta (Lehikoinen 1985, Ahosen 1993, 198 mukaan). Lisäksi kuunteluharjoituksessa voidaan kuunnella hiljaisuutta tai hiljaisen ja voimakkaan äänen eroja, hiljentyvää ja voimistuvaa ääntä tai äänten korkeuksien eroja. Kuuntelun tukena voidaan käyttää erilaisia kappaleeseen liittyviä kuvia. (Ahonen 1993, 198.)

Kuunteluharjoituksia tehdessä ohjeen antaminen ennen musiikin kuuntelemista on oleellista. Ahosen (1993, 197) mukaan kuuntelemisessa on hyvä keskittyä vain yhteen asiaan kerrallaan, eikä ympäristössä saisi olla kuuntelua häiritseviä tekijöitä. Erityisryhmien musiikinopetuksessa kuunneltava kappale on hyvä pilkkoa osiin ja kuunnella pienissä osissa. Kuunneltavista osista tehdään oppilaille kysymyksiä esimerkiksi musiikin voimakkuudesta ja nopeudesta, niiden vaihteluista ja melodiasta. Kuuntelemista helpottavat sykkeen tekeminen esimerkiksi jaloilla, käsillä tai rummulla. Melodian kulkua voidaan havainnollistaa käsien liikkeillä ylös ja alas. (Birkenshaw-Fleming 1993, 35–36.)

4.4 Musiikinopetuksen ja musiikkiterapian rajoilla

Musiikillisella toiminnalla voidaan musiikin oppimiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi nähdä olevan myös kuntouttavia ja terapeuttisia vaikutuksia (Kaikkonen 2005, 75). Salo (2009) nimittääkin musiikkiterapian ja musiikinopetuksen yhteyttä erityiskoulujen opetuksessa terapeuttisesti suuntautuneeksi musiikkikasvatukseksi. Musiikinopetukseen voi sisältyä myös motorisia, kognitiivisia tai sosiaalisia tavoitteita (Salo 2009, 194). Erityiskouluissa musiikkia käytetään terapeuttisesti oppimisen tukena. Sitä käytetään toisen aineen opetuksessa esimerkiksi matematiikassa ja äidinkieliessä. Muita

tavoitteita voivat olla esimerkiksi äänteiden omaksuminen ja motoriikan kehittäminen. (Kaikkonen 2005, 75, 96.) Esimerkiksi laulamista voi olla hyötyä oppilaalle myös fyysisesti. Pyörätuolissa istuvilla oppilaille istuminen voi painaa ryhtiä kasaan, mikä pienentää keuhkojen kapasiteettia. Hengittäminen on tällöin hyvin pintapuolista ja kevyttä. Laulamista voi olla näille oppilaille suurta apua, koska syvään hengittäminen lauletaessa kehittää keuhkoja. Tällöin oikean hengitystekniikan harjoittelu on myös tärkeää. (Birkenshaw-Fleming 1993, 52.)

Kaikkonen (2005, 75) muistuttaa myös musiikin emotionaalisesta osa-alueesta. Musiikillinen toiminta mahdollistaa asioiden ja elämysten kokemisen yhdessä muiden kanssa (Ahonen 1993, 271). Erityisryhmien musiikillisessa toiminnassa musiikin herättämät tunteet, onnistumisen kokemukset ja musiikista motivoituminen voivat olla oppilaalle merkittävässä asemassa (Kaikkonen 2005, 75). Musiikki voi toimia tunteiden ilmaisun apuna, jos oppilaalla on ongelmia kognitiivisella ja verbaalisella alueella, eikä hän pysty tai osaa ilmaista tunteitaan sanoin (Salo 2009, 194; Ahonen 1993, 271). Musiikin kautta voidaan herättää oppilaissa esimerkiksi ilon, rakkauden ja hellyyden tunteita (Uusitalo 2005, 65). Tällöin musiikkitunnin terapeuttisuus syntyy emootioiden kautta (Salo 2009, 194).

Ahonen-Eerikäisen (1997, 56) mukaan musiikin kautta ihminen voi löytää omaa tunnetilaansa vastaavia elementtejä, ja musiikkiin onkin tästä syystä mahdollista samaistaa omat tunteensa. Musiikin avulla tunnetila voi olla helpompi ymmärtää ja käsitellä. Esimerkiksi soittaessa tai improvisoitaessa oman tunnetilan voi muuttaa kuultavaksi. (Ahonen-Eerikäinen 1997, 56.) Musiikin oppiaineen terapeuttinen luonne ei kuitenkaan tarkoita, että musiikinopetuksessa ei voisi olla haasteita ja musiikillisia tavoitteita oppilaalle. Erityisryhmien musiikinopetuksessa voidaan pikkuhiljaa lisätä haastetta ja edetä esimerkiksi soittamisessa vaativampiin suorituksiin. (Salo 2009, 191–192.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa selvitettiin erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä. Oppimisympäristö jaettiin neljään osa-alueeseen, joita ovat fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja kognitiivinen oppimisympäristö. Tutkimuksessa selvitettiin, millainen oppimisympäristön tulisi olla, jotta esteettömyys musiikinopetuksessa toteutuu. Lisäksi tarkasteltiin, millaisia kehitystarpeita opetushenkilöstön mielestä on nykyisessä oppimisympäristössä heidän oppilaidensa kannalta. Tässä tutkimuksessa esteettömyydellä tarkoitetaan fyysisen ympäristön muokkaamisen lisäksi kaikkien oppimisympäristön osa-alueiden muokkaamista erilaisten oppijoiden tarpeita vastaaviksi. Sillä tarkoitetaan siis myös niitä keinoja, joiden avulla sosiaalinen, psyykkinen ja kognitiivinen oppimisympäristö muokataan mahdollisimman toimivaksi erilaisten oppilaiden tarpeet huomioonottaen. (ks. esim. Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001; Kaikkonen 2009.)

Tutkimuksen viitekehys perustuu Ahvenaisen, Ikonen ja Koron (2001) esittelemään oppimisympäristön määritelmään. Oppimisympäristön osa-alueet (fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja kognitiivinen) ovat toimineet lähtökohtana tutkimuskysymyksiä ja haastattelurunkoa tehdessäni. Oppimisympäristön osa-alueista psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö on yhdistetty samaan tutkimuskysymykseen. Ne liittyvät myös Ahvenaisen ym. (2001) määritelmässä hyvin läheisesti toisiinsa, joten en nähnyt tarvetta näiden erottamiselle omiksi tutkimuskysymyksikseen.

Valitsin tutkimukseen haastateltaviksi erityiskouluissa musiikkia opettavia opettajia ja ohjaajia. Rajasin tutkimukseni aiheen koskemaan ainoastaan erityiskouluja, koska niiden oppimisympäristön voidaan ajatella olevan tarkoitettu ja suunniteltu erityisryhmien opetusta varten. Tästä syystä halusinkin selvittää, miten nykyisiä musiikinopetuksen oppimisympäristöjä

voisi haastateltavien mielestä parantaa, ja millaisia asioita he korostavat musiikin oppimisympäristössä kunkin osa-alueen osalta. Tutkimuksessa on tarkoitus tuoda esiin myös huomioita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisympäristöstä, jotta tietoa voidaan hyödyntää inklusioon tähtäävässä opetuksessa. Erityisryhmien oppimisympäristöjen tutkiminen musiikinopetuksen näkökulmasta on myös aiheena uusi, joten tutkimus tuottaa uutta tietoa erityismusiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan kentälle Suomessa.

Koska oppimisympäristö on käsitteenä hyvin laaja, oli minun rajattava aihetta jokaisen osa-alueen osalta. Valitsin jokaisesta oppimisympäristön osa-alueesta tarkasteltavaksi yhden tai kaksi asiaa, joiden perusteella laadin haastattelukysymykset. Fyysisestä oppimisympäristöstä tutkimukseen valikoitui tarkasteltavaksi musiikkiluokka, musiikkitunnin ihanteellinen oppilas- ja ohjaajamäärä sekä musiikkiluokan varusteet, kuten esimerkiksi soittimet, kirjat ja tunnilla käytettävä tekniikka. Oppilaat ja ohjaajat liitin tutkimuksessani osaksi fyysistä oppimisympäristöä, sillä tarkastelin heidän ihanteellista määrää musiikkitunneilla. Vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät asiat liitin osaksi sosiaalista oppimisympäristöä. Psykkisen oppimisympäristön osalta tutkin opetushenkilöstön näkökulmasta oppilaiden viihtyvyyttä musiikkitunneilla, ja sosiaalisen oppimisympäristön osalta valitsin tutkimukseen erityisesti vuorovaikutuksen edistämisen luokassa oppilaiden välillä sekä opettajan/ohjaajan ja oppilaan välillä. Kognitiivisesta oppimisympäristöstä päätin tarkastella erityisryhmien musiikinopetuksessa käytettäviä tukikeinoja ja opetusmenetelmiä.

Tutkimusongelmat:

1. Millainen fyysinen oppimisympäristö erityisryhmien musiikkitunneilla tulisi opetushenkilöstön mielestä olla?

2. Millainen sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö erityisryhmien musiikkitunneilla tulisi opetushenkilöstön mielestä olla? Miksi?
3. Millainen kognitiivinen oppimisympäristö musiikkitunneille tulisi opetushenkilöstön mielestä pyrkiä luomaan opetusmenetelmien ja tukikeinojen avulla?
4. Millaisia kehitystarpeita opetushenkilöstön mielestä on erityiskoulun tämänhetkisessä musiikinopetuksen oppimisympäristössä?

5.2 Aineiston hankinta ja tutkimusjoukko

Tutkimukseni alkoi aiheen valinnalla syksyllä 2013, jolloin sain ohjaajaltani idean yhdistää tutkimuksessani erityispedagoginen näkemys ja musiikinopetus. Aihe tarkentui myöhemmin talvella 2014 oppimisympäristökäsitteen ympärille. Tuolloin otin myös yhteyttä erityiskouluihin tutkimuspyynnön merkeissä. Haastateltavat olin hankkinut helmikuussa 2014. Tutkimukseeni sain haastateltavaksi viisi erityiskoulussa musiikkia opettavaa henkilöä. Aiheeni ollessa vielä rajaamaton haastatteluiden ajankohta siirtyi myöhemmäksi, jotta ehdin tarkentaa tutkimuskysymyksiäni.

Vierailin kahdessa erityiskoulussa observoimassa musiikkituntia ennen haastattelujen tekoa ja haastattelukysymysten suunnittelua päästäkseni paremmin sisälle aiheeseen. Havainnointi onkin haastattelun lisäksi toinen yleisin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Vaikka havainnointi ei tutkimuksessani ole varsinainen aineistonkeruumenetelmä, sain opetusta observoimalla tietoa erityisryhmien musiikinopetuksesta ja pääsin konkreettisesti näkemään muutamien haastateltavien musiikinopetuksen fyysisen oppimisympäristön. Havainnoinnin avulla asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä ja havainnointi on perusteltu valinta, jos tutkimusaiheesta tiedetään hyvin vähän (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81).

Tutkimusjoukko koostuu viidestä erityiskouluissa

musiikinopetuksen parissa työskentelevästä henkilöstä. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista pieni tutkimusjoukko, eikä tutkittavien määrällä ole merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. (Eskola & Suoranta 1999, 61–62.) Tutkimuksen haastateltavat ovat erityiskouluissa musiikkia opettavia opettajia ja tunneilla mukana olevia ohjaajia. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä olisi hyvä olla kokemusta asiasta. Tällöin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden valinta ei saa olla satunnaista, vaan se tulee tehdä harkiten ja sopia tutkimuksen tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Haastattelemillani henkilöillä on kaikilla usean vuoden kokemus erityisryhmien musiikinopetuksen parissa työskentelystä, ja tästä syystä heidän valikoitumisensa tutkimukseen haastateltaviksi oli perusteltua.

Haastateltavista neljä on naisia ja yksi mies. En erottele aineistossani erikseen opettajia ja ohjaajia, sillä en tutki näkemysten eroavaisuuksia heidän välillään. Käytän lainauksissa heistä lyhenteitä H1-H5. Haastateltavien opettajien ja avustajien opettamista oppilaista kerron yleisesti, jotta haastateltavien vastausten konteksti on mahdollista ymmärtää, sillä haastateltavia on pyydetty vastaamaan oppimisympäristöön liittyviin kysymyksiin heidän tämänhetkisten oppilasryhmiensä kannalta tai aiempien kokemustensa mukaan. Oppimisympäristön muokkauksen lähtökohtana ovat Ikosen ja Virtasen (2007a, 244) mukaan oppilaiden tarpeet, joten on myös olennaista tietää, millaiseen oppilasjoukkoon haastateltava on vastauksensa suhteuttanut haastattelukysymyksiin vastatessaan. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää oppimisympäristön vaatimuksia erilaisten tuen tarpeiden mukaan, vaan tarkoituksena oli etsiä haastatteluista yhteneviä tekijöitä musiikinopetuksen oppimisympäristöstä, joka sopisi mahdollisimman monille erityisoppilaille.

Haastateltava 1: Haastateltava on toiminut erityislasten musiikinopetuksen parissa vuodesta 1997 alkaen. Hän on opettanut uransa aikana heikkonäköisiä,

sokeita ja huonokuuloisia oppilaita sekä oppilaita, joilla on erityinen kielellinen vaikeus tai muita oppimisvaikeuksia.

Haastateltava 2: Hän on ollut mukana erityisoppilaiden musiikinopetuksessa 12 vuotta. Oppilaita on ollut esikouluikäisistä yhdeksäsluokkalaisiin asti. Oppilaat ovat olleet laaja-alaisesti oppimisen tuen tarpeessa olevia, esimerkiksi neurologisesti vammautuneita ja liikuntavammaisia. Osalla oppilaista on kielellisiä vaikeuksia ja keskittymisen tai tarkkaavaisuuden ongelmia.

Haastateltava 3: Hän on toiminut vaikeavammaisten oppilaiden koulussa 28 vuotta. Oppilaat ovat olleet monivammaisia, jolloin jokaisella oppilaalla on vaikean kehitysvamman lisäksi vielä muita vammoja kuten liikuntavamma, näkövamma, autismi tai kuulon vajaus. Vaikeavammaisten oppilaiden kanssa musiikkia käytetään apuvälineenä monien asioiden kuten esimerkiksi kehonhahmotuksen tai vuorovaikutuksen opetuksessa.

Haastateltava 4: Hän on ollut mukana erityisoppilaiden musiikinopetuksessa vuodesta 2001 lähtien. Oppilaat ovat olleet kuulovammaisia, joilla osalla on lisäksi näkövamma, kehitysvamma tai autismi. Oppilaiden ikähaarukka vaihtelee esikouluikäisistä seitsemäsluokkalaisiin.

Haastateltava 5: Hän on toiminut erityiskoulussa musiikinopetuksen parissa kolme vuotta. Tätä ennen hän on pitänyt koulun bändikerhoja 90-luvulla. Oppilaat ovat olleet kuuroja tai kuulovammaisia, näkövammaisia ja oppilaita, joilla on erityinen kielellinen vaikeus.

Kaikilla haastateltavilla oli musiikkitunneilla käytössään erillinen tila erityisryhmien musiikinopetusta varten. Pääasiassa haastateltavien musiikkituntien tilana oli musiikkiluokka, muu musiikinopetukseen tarkoitettu tai haastateltavan itsensä valitsema tila, esimerkiksi oma luokka. Kahdella haastateltavalla vuorostaan musiikkituntien ajan käytössä oli liikuntasali, jossa oli erillinen soitin- ja välinevarasto, eikä erillistä musiikkiluokkaa ollut

olemassa. Haastateltavien opettamien ja ohjaamien oppilasryhmien koko vaihteli 3 oppilaan ryhmästä 10 oppilaan ryhmään.

5.3 Teemahaastattelu

Tutkimukseni haastatteluaineisto koostuu viiden erityiskouluissa musiikinopetuksen parissa työskentelevän henkilön haastatteluista. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 45 minuutista kahteen tuntiin. Tutkimukseni osalta havainnointi ennen haastatteluja toimi teorian ohella pohjana haastattelukysymysten laatimisessa. Haastattelukysymykset oli hahmoteltu oppimisympäristön osa-alueista valittujen aiheiden mukaan niin, että jokainen oppimisympäristön osa-alue tuli käsiteltyä. Haastattelun teemat on johdettu teoriasta. Haastattelukysymykset on laadittu niin, että jokaiseen tutkimusongelmaan pyritään hakemaan vastaus useamman kysymyksen avulla. (Eskola & Vastamäki 2010, 35.)

Lähetin haastattelun teemat ja niihin liittyviä kysymyksiä kaikille haastateltaville ennakkoon sähköpostitse, jotta he pystyisivät valmistautumaan kysymyksiini. Ennakkoon lähetetyt kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat. Koska haastatteluiden avulla pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tietoa, oli kysymysten ennakkoon lähettäminen perusteltua. Antamalla haastateltavalle mahdollisuuden tutustua kysymyksiin tai aiheeseen etukäteen voidaan edesauttaa haastattelun onnistumista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelut toteutettiin etukäteen laaditun haastattelulomakkeen pohjalta teemahaastattelun tavoin huhtikuun 2014 aikana. Äänitin haastattelut mp3-nauhurilla ja omalla puhelimellani. Jokainen haastattelu toteutettiin haastateltavan työskentelemällä koululla. Tällöin minun oli vielä mahdollista tutustua hieman erityisryhmien musiikkiluokkiin. Haastattelupaikan valinta vaikuttaa Eskolan ja Vastamäen (2010, 29) mukaan oleellisesti haastattelun onnistumiseen. Haastattelemisen tutkittavalle tutussa ympäristössä voikin edesauttaa haastattelun onnistumista (Eskola & Vastamäki 2010, 30).

Tutkimushaastattelutyypin erot voidaan määrittää kysymysten strukturointiasteen perusteella eli kuinka tarkasti kysymykset on muotoiltu ja minkä verran haastattelijä pyrkii jäsentämään haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43). Teemahaastattelun avulla voidaan selvittää ja tutkia erilaisia kokemuksia, ajatuksia uskomuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Siinä on piirteitä lomakehaastattelusta ja avoimesta haastattelusta. Siksi teemahaastattelua kutsutaankin niiden välimuodoksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208.) Lomakehaastattelussa haastattelu tapahtuu etukäteen mietityssä järjestyksessä ja kysymysten muoto on kaikille sama. Tällöin myös oletetaan, että kysymysten merkitys on kaikille haastateltaville sama. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44.)

Tässä tutkimuksessa kysymykset oli etukäteen muotoiltu (liite 2), mutta haastattelutilanteessa kysymysten sanamuoto saattoi vaihdella, mikä on tyypillistä teemahaastattelulle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Puolistrukturoidulle haastattelulle on myös tyypillistä, että kysymykset on etukäteen muotoiltu, mutta tutkija ei aseta tutkittavalle vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastaa kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Tutkimukseni haastatteluissa kysymykset oli tarkoitus esittää ennalta mietityssä järjestyksessä. Haastattelun aikana esitin kuitenkin tarpeen mukaan myös tarkentavia kysymyksiä, ja kysymykset saattoivat tulla haastattelun aikana eri järjestyksessä joko haastattelijan tai haastateltavan itsensä toimesta. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan joustava, ja tutkija voi tarvittaessa vaihtaa myös kysymysten järjestystä. Haastattelun aikana haastateltavan oli myös mahdollista palata aiempaan kysymykseen, jos hän koki haluavansa täydentää vastaustaan. Teemahaastattelussa oleellisinta on, että haastattelu etenee etukäteen mietittyjen teemojen varassa, mikä antaa myös tutkijalle vapauksia edetä haastattelussa keskustelun ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

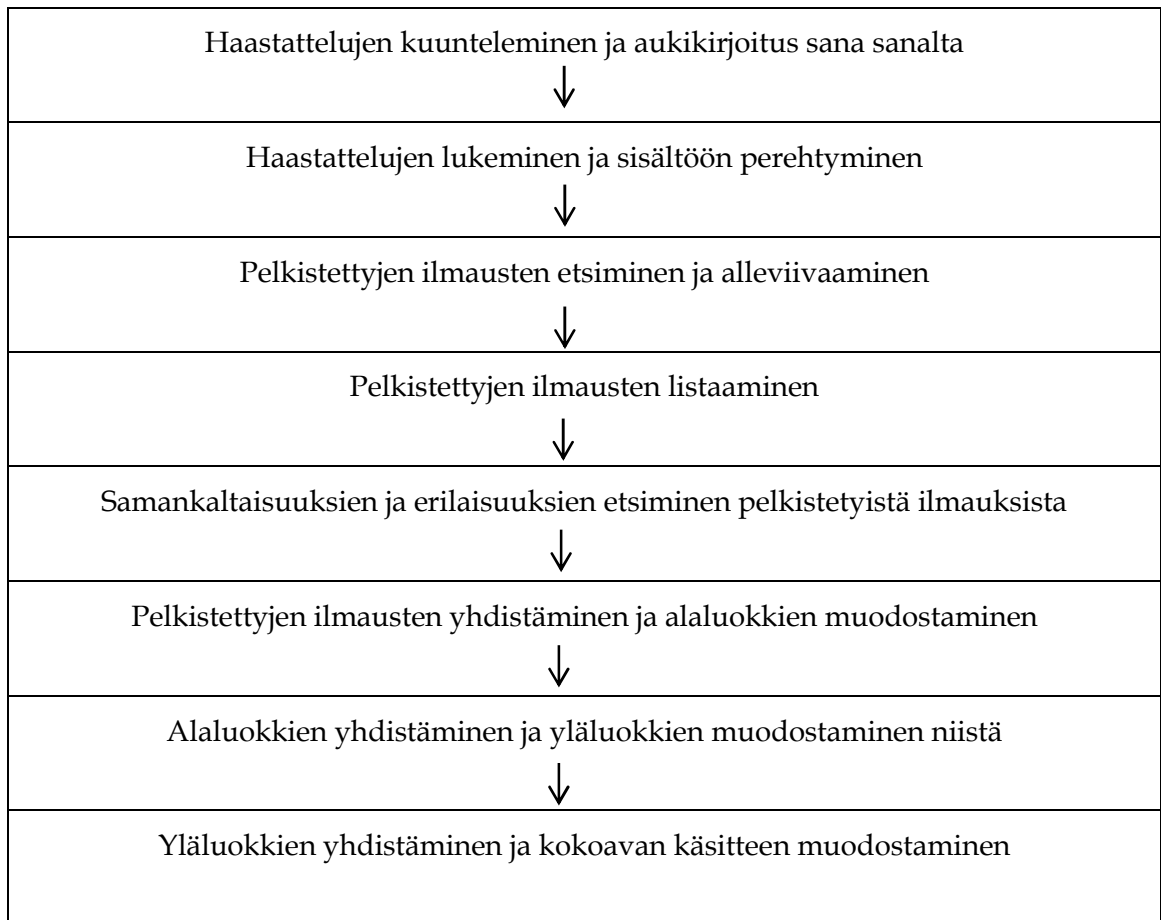
5.4 Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Ennen analyysin aloittamista haastattelut on litteroitu kesän 2014 aikana. Litteroidun aineiston pituus on yhteensä 98 sivua. Käytin tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä tutkimuksen viitekehystenä ja tutkimuskysymysten laatimisessa teoria oppimisympäristön osa-alueista oli vahvasti mukana. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aluksi kuitenkin aineiston ehdoilla, jolloin minun oli mahdollista aloittaa analyysi aineistolähtöisesti. Eskola (2010) käyttää teoriaohjaavasta sisällönanalyysista käsitettä teoriasidonnainen analyysi. Analyysissa on tällöin kytköksiä teoriaan, mutta se ei kuitenkaan pohjautu kokonaan teoriaan. (Eskola 2010, 183.)

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroidun aineiston läpi kertaalleen. Tämän jälkeen koodasin haastatteluista tutkimusaiheeseeni liittyvät asiat eri värein oppimisympäristön osa-alueiden mukaan. Etsin haastatteluista kaikki fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvät asiat ja erottelin niihin liittyvät vastaukset eri väreillä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan koodaamiseen ei ole olemassa tiettyä sääntöä, mutta sillä on kuitenkin olemassa useampi tarkoitus analyysin kannalta. Koodimerkit toimivat sisäänkirjoitettuna muistiinpanoina, ja niiden tehtävänä on jäsentää tutkijalle aineistosta käsiteltäviä asioita ja teemoja. Aineiston koodaaminen toimii myös aineiston jäsentelyn kannalta testausvälineenä. Värikoodien avulla kunkin oppimisympäristön osa-alueen osiot oli helppo löytää muun aineiston joukosta, mikä on myös yksi koodauksen tarkoituksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Analyysin aineistolähtöinen osuus on analysoitu Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaileman Milesin ja Hubermanin mallin mukaan (kuvio 1). Tässä tutkimuksessa koodaaminen on toiminut myös osana aineiston redusointia eli pelkistämistä, jossa tutkimuksesta karsitaan epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Koodasin aineistosta tutkimustehtävälle ominaiset ilmaukset, jolloin muu haastatteluaineiston materiaali jäi pois.

Keräsin alkuperäisestä haastatteluaineistosta kuhunkin värikoodiin liittyvät vastaukset yhteen ja loin jokaiselle niistä ensin pelkistetyn ilmauksen. Merkitsin saman värikoodin ilmaukset numeroilla ja listasin ne yhteen erilliselle paperille. Lisäsin pelkistettyä ilmausta vastaavan numeron myös haastatteluaineistoon, jotta siihen oli tarvittaessa mahdollista palata analyysin myöhemmässä vaiheessa.



KUVIO 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Miles & Huberman, Tuomen & Sarajärven 2009, 109 mukaan)

Aineiston klusterointivaihe tarkoittaa aineiston ryhmittelyä, jolloin aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja mahdollisesti myös eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Analysoidessani aineistoa ja lukiessani läpi pelkistettyjä ilmauksia niistä alkoi nousta esiin yhdistäviä tekijöitä, jotka oli mahdollista yhdistää luokaksi. Keräsin samaan asiaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset yhteen taulukkoon ja nimesin käsitteitä yhdistävän alaluokan kuvaamaan niitä

(taulukko 1). Tällöin aineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset sisällytetään osaksi yleisempiä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Osa alaluokista oli vielä mahdollista ryhmitellä, jolloin niille muodostui yhdistävä yläluokka (taulukko 2).

Kun aineisto oli analysoitu aineistolähtöisesti yläluokkien muodostamiseen asti, tuli yläluokille nimetä vielä pääluokat. Teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysin ero tulee esille aineiston abstrahointivaiheessa, jolloin teoreettiset käsitteet tulevat teoriasta valmiina ja ovat näin ollen etukäteen tiedossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 117). Aineiston abstrahointivaiheessa tutkimuksesta valikoidun tiedon perusteella pyritään muodostamaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Tässä tutkimuksessa ala- ja yläluokat on muodostettu ensin aineistolähtöisesti ja pääluokat on tuotu suoraan teoriasta analyysin loppuvaiheessa.

TAULUKKO 1. Analyysin eteneminen 1: Viihtyvyyden lisääminen

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa soitettaviin kappaleisiin	Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa toimintaan
Oppilaiden ehdotusten hyväksyminen	
Oppilaiden toiveiden kuuntelu	
Oppilaan mahdollisuus soittaa haluamaansa soitinta	

Koska tutkimuksen aineiston analyysin lähtökohtana oli teoriaohjaava analyysi, toin analyysin tässä vaiheessa teoriasta jo tiedetyt käsitteet osaksi analyysia. Niistä muodostui tulosten pääluokat (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen sekä kognitiivinen oppimisympäristö), joilla jokaisella oli aineistolähtöisesti muodostettuja ylä- ja alaluokkia (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Analyysin eteneminen 2: Viihtyvyyden lisääminen

Ilmauksista muodostuneita alaluokkia	Alaluokat yhdistävä yläluokka	Teoriasta tuotu käsite sellaisenaan
Tuntien toiminnallisuus ja vaihtelevuus	Motivoiva toiminta	Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö
Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa toimintaan		
Mielikuvituksen käyttö opetuksessa		

Pääluokat nimesin lopuksi vielä paremmin alaluokkia kuvaaviksi, jolloin liitin jokaiseen teoriasta tuotuun käsitteeseen aineiston pohjalta kokoavan käsitteen. Tällöin esimerkiksi psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön pääluokan nimeksi muodostui viihtyvyyttä edistävä ja osallisuutta tukeva psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Loput teoriasta tuodut käsitteet saivat pääluokkina nimet esteetön fyysinen oppimisympäristö ja oppimista tukeva kognitiivinen oppimisympäristö.

5.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkijan on aina pyrittävä arvioimaan tutkimuksensa luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Ennen haastattelujen tekoa kävin havainnoimassa kahden erityisryhmän musiikkituntia. Havainnoinnin ja haastattelun yhdessä voidaan nähdä parantavan tutkimukseni tulosten luotettavuutta. Havainnointi esimerkiksi vahvisti haastatteluissa esiin tulleita erityisryhmien musiikinopetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä ja haastateltavien kuvailemia oppilaiden oppimisympäristön puutteita. Havainnoimalla kunkin haastateltavan musiikinopetuksen fyysistä oppimisympäristöä haastattelutilanteessa tai sen jälkeen minun oli analyysivaiheessa mahdollista ymmärtää paremmin haastateltavien vastauksia ja tehdä niistä tulkintoja.

Haastattelut toteutettiin opettajien ja ohjaajien työskentelemillä kouluilla heidän valitsemassaan tilassa, ja haastattelun häiriötekijät, kuten muut ihmiset tai melu, pyrittiin minimoimaan. Kysymyksiin vastatessaan haastateltavilla oli mahdollisuus myös näyttää tutkijalle konkreettisesti musiikinopetuksessa käyttämiään soittimia, joten vastausten tulkintaa on auttanut myös tutkijan mahdollisuus nähdä fyysisen oppimisympäristön varustelua. Haastattelutilanteissa osa muotoilemistani kysymyksistä ymmärrettiin eri tavalla kuin mitä tutkimusta varten halusin selvittää. Tällöin minun oli tutkijana kuitenkin mahdollista tarkentaa kysymystäni ja esittää lisäkysymyksiä aiheesta. Esimerkiksi haastattelukysymykset soittimien käyttämisestä opetuksessa ymmärrettiin kahdella eri tavalla (liite 2). Osa haastateltavista kertoi soittimista, joita opettajan tai ohjaajan roolissa tunnilla käyttää (esim. piano säestyssoittimena), ja osa vuorostaan kertoi oppilaiden tunnilla käyttämistä soittimista. Tarkentavien kysymysten avulla erityisryhmien musiikinopetuksessa käytettävistä soittimista saatiin kuitenkin enemmän tietoa. Tutkimuksen tulosten kannalta on myös mahdollista, että tarkentavia kysymyksiä olisi pitänyt tehdä enemmän tiettyjen kysymysten kohdalla laajemman vastauksen saamiseksi. Näiltä osin kokemattomuuteni haastattelutilanteista on vaikuttanut siten, että jotain oleellista on voinut jäädä kysymättä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 159). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) mainitsevatkin haastattelijalta vaadittavan taitoa ja kokemusta, jotta aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen mukaan. Haastattelu voi sisältää myös tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä virheitä. Haastateltavat saattavat esimerkiksi olla taipuvaisia antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, joita olettavat tutkijan haluavan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.)

Nauhoitettujen haastattelujen litterointivaiheessa puhetta hidastettiin, jotta nopeampoinen keskustelu oli kirjoitettavissa tekstimuotoon. Nauhoitetuissa haastatteluissa oli myös yksittäisiä kohtia, joista ei litterointivaiheessa nauhoitusta kuuntelemalla saanut selvää hidastuksesta ja useista kuuntelukerroista huolimatta. Tämä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tutkijana en pyrkinyt arvailemaan epäselväksi

jääneiden vastausten sisältöä, vaan ne kohdat on haastatteluaineistossa jätetty huomiotta ja analyysin ulkopuolelle.

Tutkimuksen tulokset muodostettiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, ja analyysin etenemistä olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Taulukoiden avulla olen myös havainnollistanut aineiston pohjalta syntyneitä luokkia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) korostavatkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää, mikäli tutkimuksen toteuttaminen on selostettu tarkkaan vaihe vaiheelta.

Tutkimustulosten luotettavuutta lisää toisaalta myös haastateltavien kokemus erityisryhmien kanssa työskentelystä, joten tutkimusjoukon valintaa voitaneen pitää onnistuneena. Tulosten joukossa esitän myös useita suoria lainauksia niiden tulkinnan tueksi, jolloin lukijan on mahdollista myös itse tarkastella, mihin olen tutkijana tulkintani perustanut. Alkuperäisten lainausten esittäminen tulosten raportoinnin yhteydessä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233.) Haastattelijoukon ollessa pieni olen tuonut tuloksissa esiin myös yksittäisten haastateltavien näkökulmia erityisryhmien oppimisympäristöstä. Tuloksissa on esitetty myös useita eri näkökulmia samasta asiasta.

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota eettisyyteen. Eettisyyttä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan syytä tarkastella etenkin haastateltavien suojaan ja tunnistamattomuuteen liittyvästä näkökulmasta. Haastateltavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti vastaamalla sähköpostitse esitettyyn tutkimuspyyntöön. Varsinaisessa haastattelutilanteessa varmistin vielä kirjallisesti heidän suostumuksensa haastattelujen äänittämiseen ja niiden käyttämiseen tutkimusaineistona (liite 1). Samalla korostin, että haastattelut käsitellään luottamuksellisesti nimettöminä eikä niitä käytetä muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En tuo esille yksittäisten haastateltavien sukupuolta tai paikkakuntia ja kouluja, joilla he työskentelevät, sillä haluan pitää haastateltavat mahdollisimman tunnistamattomina. Tästä syystä peitenimien sijaan olen nimennyt haastateltavat pelkillä numeroilla 1-5. Koska tutkin

opetushenkilöstön näkemyksiä, en erottele haastateltavia erikseen opettajiksi ja ohjaajiksi. Samalla suojelen myös haastateltavien henkilöllisyyttä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 140-141.) Mikäli tuloksissa painottui erityisesti opettajan näkökulma, olen sen yksittäisissä tapauksissa tuonut esille harkiten. Muutamissa aineistolainauksissa olen jättänyt myös haastateltavaan viittaavan numeron pois. Haastateltavien kuvauksissa olen kertonut heidän oppilasryhmistään hyvin yleisellä tasolla, jotta heitä ei voi tunnistaa.

6 NÄKEMYKSIÄ ERITYISRYHMIEN MUSIIKINOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ

Tarkastelen tutkimustuloksia teoriaohjaavan sisällönanalyysin loppuvaiheessa teoriasta tuotujen käsitteiden mukaan: fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja kognitiivinen oppimisympäristö. Näistä muodostuivat tulosten pääluokat, joille annoin vielä aineistosta nousseen kuvaavan nimen. Koska fyysinen oppimisympäristö luo puitteet oppimiselle (Ahvenainen ym. 2001), olen esitellyt siihen liittyvät tulokset ensimmäisenä. Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö on tulosten osalta pidetty yhdessä, sillä haastatteluissa ne esiintyivät limittäin. Analyysissa sosiaaliselle ja psyykkiselle oppimisympäristölle muodostui yhdistäviä alaluokkia, joten käsitteiden erottaminen omiksi tulosluvuikseen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Piispasen (2008, 43) mukaan oppimisympäristön eri ulottuvuudet ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään eikä niitä ole mahdollista erottaa toisistaan käytännössä. Tästä syystä myös tuloksissa Ahvenaisen ym. (2001) nimeämät oppimisympäristön osa-alueet esiintyvät osittain päällekkäin. Piispanen (2008, 43) korostaa kuitenkin, että oppimisympäristön osa-alueiden pohtiminen erillisinä on tarpeellista pohdittaessa hyvää oppimisympäristöä ja keinoja sen saavuttamiseksi.

6.1 Esteetön fyysinen oppimisympäristö

Musiikinopetuksen fyysisen oppimisympäristön osalta yhdistäväksi teemaksi haastattelujen pohjalta nousi esteettömyys. Esteettömyydestä puhuessaan haastateltavat kuvailivat ympäristön fyysistä esteettömyyttä. Oppimisympäristö tulisi muokata fyysisiltä ominaisuuksiltaan oppilaiden tarpeita vastaaviksi.

Haastatteluissa korostui vahvasti näkökulma, että kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus osallistua luokassa tapahtuvaan

musiikkitoimintaan. Tämän haastateltavat kuvailivat tapahtuvan ympäristöä eli musiikkiluokkaa ja siihen kuuluvaa materiaalia, esimerkiksi soittimia, nuotteja, pöytiä ja tuoleja, oppikirjoja ja nuotteja muokkaamalla sekä erikoisvälineitä hankkimalla tai tekemällä (esimerkiksi kuvionuottikitara ja liiveihin kiinnitetyt kulkuset). Esteettömyysteemalle muodostui viisi alaluokkaa. Näitä ovat oppilaan opetusryhmän koko ja avustajien määrä, oppilaan omatoimisuuden lisääminen ympäristöä muokkaamalla, opetustilan helppokäyttöisyys ja selkeys, oppilaslähtöisyys soitinvalinnoissa ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa.

6.1.1 Opetusryhmän koko ja avustajien määrä

Haastateltavat pitivät ihanteellisimpana opetusryhmän kokona erityisryhmien musiikkitunnilla 4–6 oppilaan ryhmää riippuen oppilaiden iästä ja tuen tarpeen määrästä. He kuvailivat 4–6 oppilaan ryhmän olevan vielä hyvin ohjattavissa, ja lisäksi se mahdollistaa kuitenkin jo laulamisen ja yhteismusisoinnin. Haastateltavat kertoivat, että ryhmäkoon suurentuessa myös avustajia tarvitaan luokkaan enemmän. Ihmismäärän kasvaessa tunneille koettiin tulevan enemmän ääntä ja levottomuutta ja tilojen käyvän ahtaaksi.

Haastateltavat kertoivat vähintään yhden avustajan olevan tarpeellinen erityisryhmien musiikkitunnilla, mutta osa haastateltavista kertoi myös, että avustajia tulisi olla useampia. He kertoivat tunneilla mukana olevien avustajien määrän vaihtelevan opetettavan ryhmän mukaan. Pääsääntöisesti haastateltavien ohjaamilla tai opettamilla musiikintunneilla on opettajan lisäksi ainakin yksi avustaja, mutta tunneilla kerrottiin myös välillä olevan kaksi tai kolme avustajaa. Vaikeavammaisten oppilaiden tunneilla aikuisia on yhtä monta kuin oppilaita, jolloin jokaista lasta avustaa yksi aikuinen. Tällöin myös opettaja avustaa yhtä oppilasta.

Mielipiteet tämänhetkisestä avustajien riittävydestä musiikkitunneilla jakautuivat haastateltavien kesken. Osa haastateltavista oli tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseensa avustajien määrästä, ja osa kaipasi musiikintunnille lisäksi vielä ainakin yhden lisää aikuisen. Suuremman

oppilasryhmän, esimerkiksi kymmenen oppilaan kanssa tunnille kaivattiin opettajan avuksi avustajia enemmän kuin yksi.

”Ei oo aina kaikilla tunneilla se ei oo riittävästi. Esimerkiks mä otan nyt semmosen esimerkin, et joissakin kunnissa – – on ollu siinä että niillon jos on luokassa ollu kuus oppilasta, niin siellä on kuus ohjaajaa plus opettaja. Ja silloin, on se sitten musiikkia tai tai kehon hahmotusta tai tai jotain tämmösiä sosiaalisia leikkejä, mitä harjotellaan, niin sitä on paljon helpompi opettajan vetää sitä tuntia, kun siinä on niinkun opettaja niin sanotusti ylimääräsenä, ja se ei opettaja ei oo niinku lapsessa kiinni – – .”
(H3)

Vaikeavammaisten oppilaiden kanssa jokaisella oppilaalla tulisi olla oma avustaja sen sijaan, että opettaja avustaa yhtä lasta. Tällöin opettajan olisi helpompi keskittyä tunnin vetämiseen, kuten esimerkiksi toiminnan aloittamiseen ja ohjaamiseen.

6.1.2 Oppilaan omatoimisuuden lisääminen ympäristöä muokkaamalla

Kaikissa haastatteluissa tuli esiin erilaisia fyysisen ympäristön muokkaamiseen liittyviä asioita, joilla voidaan lisätä oppilaan omatoimisuutta musiikkitunnin aikana. Esteitä poistamalla oppilas pystyy itsenäisesti tai vähemmällä aikuisen tuella toimimaan ja liikkumaan luokassa.

Haastateltavat pohtivat soitinten säilytystä oppilaiden näkökulmasta. Osa haastateltavista mainitsi, että soittimien tulee olla helposti oppilaiden saatavilla. Niiden sijoittelussa tulee ottaa huomioon, että oppilaat pystyvät itsenäisesti hakemaan soittimet itselleen, mutta niiden esilläolo ei saisi kuitenkaan häiritä oppilaiden keskittymistä. Soittimet eivät saa olla liian korkeissa hyllyissä, jotta pienikokoisimmatkin oppilaat yltävät ottaa ne omatoimisesti. Oppilaan omatoimisuuden lisäämiseksi esimerkiksi kitarat pitäisi olla mieluummin lattiatelineissä, sillä korkealla seinällä oleva teline on monelle oppilaalle haastava käyttää siinä olevan kiinnitysmekanismin vuoksi.

” – – siltä kannalta, että oppilaat mahdollisimman itsenäisesti pystyy toimimaan niin siis sillä tavalla oppilaan käden ulottuvilla. Niin pitkälti ku se on mahdollista.” (H2)

Vaikka soittimien tulee olla helposti saatavilla, eivät ne joidenkin haastateltavien mielestä saisi olla kokoajan oppilaiden käden ulottuvilla, jolloin he pystyisivät esimerkiksi toistuvasti koskemaan soittimiin omilta paikoiltaan. Eräs haastateltava pohti soittimien näkyvillä oloa myös oppilaiden soittohalun lisäämisen näkökulmasta, jolloin varastossa säilyttämisen sijaan soittimia olisikin enemmän näkyvillä luokahuoneessa soittamiseen ryhtymisen innostamiseksi.

Musiikkiluokan tai musiikkituntien tilan on oltava esteetön, jotta siellä on mahdollista liikkua pyörätuolilla ja erilaisten apuvälineiden avulla itsenäisesti ja turvallisesti. Esimerkiksi näkövammaisella oppilaalla ei saa olla vaaraa kompastua johtoihin luokassa kulkiessaan. Soittimet eivät saa olla liikkumisen esteenä, ja niiden paikkaa olisi hyvä pystyä vaihtamaan tarpeen mukaan helposti. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että suuremmat, soittimet kuten rummut, basso ja kitara, ovat melko hitaita ottaa tunnilla käyttöön, joten niillä olisi hyvä olla oma paikka, jonne oppilaat siirtyvät niitä soittamaan. Haastateltavat pyrkivät selkeyttämään musiikin luokkaympäristöä Gordonin (2006, 209–210) mainitseamalla tavalla, jolloin tietylle luokassa tapahtuvalle toiminnalle määrätään oma paikka. Kiinteiden soitinten paikka mietitään oppilaslähtöisesti, jotta esimerkiksi rumpusetin luokse on helppo päästä.

Musiikkitunnilla käytettävien soittimien soittopaikka määräytyy oppilaan motoristen taitojen mukaan. Haastateltavat kertoivat miettivänsä soitinten paikat luokassa ja oppilaiden käytössä yksilöllisesti kunkin oppilaan mukaan. Esimerkiksi säkkituolissa istuessaan oppilaalla voi olla soitin sylissään. Pyörätuolissa istuvalla soitin on ns. kolopöydällä, jonka ääressä pyörätuolilla on helpompi istua kaarevan reunan vuoksi. Vaihtoehtoisesti oppilas voi myös soittaa soitinta lattialla. Soitettaessa oppilaiden olisi myös hyvä nähdä ja kuulla toisensa.

”Ja sit joka vuos oikeestaan mietitään oppilaitten mukaan että... että miten niitä käännetään niitä soittimia. Rumpusetin paikkaa on vaihdeltu. Että se... et sinne on mahollista helposti päästä ja... ja et kaikki kuulee toisiinsa ja näkeekin, jos soitetaan bändisoittoa niin että se on se vuorovaikutus siinä.” (H1)

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä joitakin apuvälineitä helpottamaan esimerkiksi soittamista musiikkitunneilla. Apuvälineiden käyttö ei haastateltavien mukaan ollut heidän ohjaamillaan tai opettamallaan musiikkitunneilla kuitenkaan kovin suurta. Haastateltavat kertoivat, että oppilaille on musiikkitunneilla käytössään henkilökohtaisia apuvälineitä, joita he tarvitsevat muillakin tunneilla. Erityisesti musiikissa ja kohdennetusti soittamisessa käytettäviä apuvälineitä haastatteluissa nousi esille vain muutamia.

Laattasoittimien soitossa käytettävissä malleissa osa haastateltavista käyttää siihen kiinnitettävää tukea oppilaiden soitto-otteen helpottamiseksi, jolloin malletti pysyy paremmin kädessä. Jos oppilas ei pysty pitämään mallettia itse kädessä, voidaan se kiinnittää rannekkeen avulla käteen. Usealla haastateltavalla on tai on ollut myös käytössään pianon tai kosketinsoittimen koskettimien päälle laitettava levy tai puupalikat, joita painamalla soitettava sointu helposti muodostuu. Levyn avulla oppilas soittaa vain sillä hetkellä kappaleessa tarvittavia koskettimia.

"No sit joskus meillä on ollu sellasta, että että jos... jos on ollu vaikka tämmönen pieni syntikka, ja sit halutaan et se lapsi vaikka osaa soittaa niinku näin, ni sit saattaa olla, et me on pantu siihen semmonen levy, et se ei voi painaa ku jotain tiettyjä koskettimia." (H3)

Lähes kaikki haastateltavat käyttävät musiikkitunneilla kuvionuotteja säännöllisesti oppilaiden kanssa ja ne koettiin hyväksi apuvälineeksi musisointiin. Tavallisten nuottien lukemisen sijaan useampi oppilas pystyy soittamaan kuvionuottien avulla. Osa haastateltavista on muokannut kuvionuotteja helpommiksi, jolloin he ovat käyttäneet soittamisessa esimerkiksi pelkkiä värikoodeja ja jättäneet muodot ja symbolit huomiotta. Kuvionuottien värisymbolit he ovat merkinneet esimerkiksi pianon koskettimiin ja bassoon tarroilla. Haastateltavat kertoivat myös, että kuvionuottien käyttö on helppo tapa aloittaa soittaminen oppilaiden kanssa musiikkitunnilla. Yksi haastateltava kertoi myös tehneensä kuvionuotteja kappaleisiin itse, jos kyseiseen kappaleeseen ei ollut kuvionuotteja valmiina.

6.1.3 Opetustilan helppokäyttöisyys ja selkeys

Haastateltavat arvostavat erityisoppilaiden musiikkitunneilla opetustilan helppokäyttöisyyttä ja selkeyttä. He pohtivat tilan helppokäyttöisyyttä omista näkökulmistaan, jotta opettaminen sujuisi helpommin. Fyysinen oppimisympäristö ei saisi haastateltavien mukaan olla opettajalle työläs tai hidas käyttää. Ylimääräinen ”säätäminen” laitteiden, soittimien tai tilan järjestelyn kanssa tulisi minimoida, jotta aikaa ja energiaa säästyisi enemmän opetukselle. Tällöin opettaja voisi keskittyä musiikkitunnin kannalta oleellisempiin asioihin. Fyysisessä oppimisympäristössä haastateltavat arvostavat myös tilan muunneltavuutta, jolloin esimerkiksi tuolit on mahdollista siirtää pois ja ottaa tilalle vaikkapa säkkituolit. Osa haastateltavista piti hyvänä tilana musiikkiluokkaa, joka on mahdollista tarvittaessa jakaa kahteen osaan nopeasti ja vaivattomasti. Sitä voisi haastateltavien mukaan käyttää esimerkiksi bändisoitossa. Kaksiosaista tilaa ei välttämättä haluta käyttää, jos tilan jakaminen vie paljon aikaa. Tavaroiden siirtelyyn ja tilan muokkaamiseen tunnin aikana ei saisi kulua liikaa aikaa, joten tilan muunneltavuudessakin helppokäyttöisyys nähtiin tärkeänä.

” – – sitte siinä puolessa välissä on semmonen liukuoviseinä. Ensin me ajateltiin, että me käytettäis sitä jonkun verranki jopa, et varsinki jos on jotaki bändisoittoa tai jotaki – – mut ei me sitä olla tehty. Ku se on... ei oo niin nopeakäyttöinen et pitää aina jollaki veivoilla ottaa jotaki, ei me olla sitä siihen käytetty.” (H4)

”Plus sitten se, että tuo on äärimmäisen työläs, että ensin sinne tosiaan roudataan tuolit ja sit sinne roudataan soittimet ja sit siellä ruvetaan pelaamaan näitten AV-laitteitten kanssa, että se on semmonen... vähän turhaan menee aikaa sitten niinkun järjestäytymiseen sen tunnin... tunnista.” (H2)

Tilan helppokäyttöisyyttä lisäävät myös soitinten paikkojen vaihdeltavuus ja niiden helppo siirreltävyys. Kaikkia välineitä tulisi olla helposti liikuteltavissa. Kaksi haastateltavaa mainitsi pianon siirreltävyydestä tunnin aikana, mikä ei tällä hetkellä ollut mahdollista. Pianossa pitäisi olla rullat alla helpottamassa ja nopeuttamassa sen siirtelyä luokassa. Tällöin opettaja voisi tarvittaessa siirtyä

luokan edestä pianon kanssa toisella puolella olevien bändisoitinten ääreen tai tuoda pianon tarvittaessa musiikkiluokasta omaan luokkaan. Isokokoisen pianon tai flyygelin ei koettu sopivan hyvin erityisryhmien opetukseen, sillä niiden siirtäminen koettiin liian työlääksi.

Haastateltavat kokivat, että musiikkituntien ympäristön tulisi oppilaiden kannalta olla monessa suhteessa selkeä niin kuunteluolosuhteiltaan, fyysiseltä järjestykseltään kuin visuaalisuudeltaankin. Selkeyden koettiin parantavan oppilaiden keskittymiskykyä tunnilla opetettavaan asiaan ja rauhoittavan tuntia. Nämä tulokset tukevat mm. Gordonin (2006) näkemyksiä luokahuoneen järjestämisen mahdollisuuksista oppilaiden ei-hyväksyttävän käytöksen ehkäisemiseksi.

Fyysisesti selkeässä tilassa haastateltavien mielestä osa tavaroista ja soittimista tulee olla poissa oppilaiden näkyviltä. Kun kaikki tavarat ja soittimet eivät ole yhtä aikaa esillä, oppilaan huomio ei suuntaudu niin helposti muuhun ympäristössä kiinnostavaan asiaan. Virikkeiden vähentyessä keskittyminen opetettavaan asiaan vuorostaan paranee. Tätä voidaan nimittää Ikosen (1998) kutsumaksi ympäristön strukturoinniksi. Gordonin (2006) mukaan ympäristöä voidaan selkeyttää, jos oppilaille on esimerkiksi mahdollista määrätä tietyt paikat erityistoimintojen ajaksi (Gordon 2006, 209–210). Haastateltavat kertoivat, että musiikin luokkatilaa voisi jäsenellä esimerkiksi määrittämällä bändisoittimille kiinteät paikat luokassa ja pitämällä tavarat sekä pienemmät soittimet omilla paikoillaan tietyssä järjestyksessä.

Erytisryhmien musiikkitunneille sopivasta istumajärjestyksestä haastateltavat olivat hyvin yksimielisiä. Erityisoppilaiden musiikkitunneille heidän mielestään parhaiten soveltuva istumajärjestys on joko puolikaaren tai ympyrän muotoinen, jolloin oppilaat istuvat ringissä. Pyöreän istumajärjestyksen etuja kerrottiin olevan oppilaiden mahdollisuus seurata toisia ja nähdä mitä muut tekevät. Tätä rivissä istuminen ei mahdollista. Yksi haastateltava kertoi toisaalta rivissä istumisen olevan joillekin oppilaille parempi vaihtoehto. Haastateltavat kertoivat, että oppilaita on helpompi ohjata kaarevassa istumajärjestyksessä, jolloin oppilaat saavat toisiltaan myös

visuaalista tukea oppimiseensa ja toimintaansa. Visuaalisen tuen saaminen toisilta oppilailta musiikkitunnin aikana oli haastateltavien mukaan tärkeää. He mainitsivat nykyisen tilan tuovan omat rajoituksensa istumajärjestykselle ja käyttävät puolikaarta tai ympyränmuotoista istumajärjestystä tästäkin syystä.

"Joo niissä siis mahollisimman paljon puolikaarta... tai semmosta loivaa, koska tota siis se tila tuo rajotukset, ja soittimet vie tilaa, mutta... mutta et jos on suorassa rivissä, ne ei saa toisiltaan sitä vinkkiä, mikä on tosi oleellista minusta." (H4)

Esiin nousi myös näkökulma, että opetustilanne on rauhallisempi, jos opettajan on mahdollista antaa kaikille sama soitin. Tämä tarkoittaa, että soittimia tulisi opetustilassa olla tarpeeksi saatavilla kaikille oppilaille. Musiikkiluokan yhteydessä tulisi olla erillinen musiikkivarasto, jotta osa tavaroista ja soittimista olisi mahdollista pitää poissa oppilaiden näkyviltä. Tällöin musiikkiluokka ei olisi liian virikkeellinen. Haastateltavien kokemusten mukaan levottomuus oppilaiden keskuudessa lisääntyy virikkeellisessä ympäristössä. Virikkeellisyyttä voidaan vähentää myös pitämällä musiikkitunti omassa luokassa, jos musiikkiluokassa on esimerkiksi liikaa soittimia näkyvillä eikä niitä ole mahdollista vähentää tilapäisesti.

"No varsinki jos on oppilailta tämmösiä keskittymisvaikeuksia... aadehooodeetyypistä käyttäytymistä niin... niin se musiikkiluokka on liian virikkeellinen, että näkee kaikki soittimet, halua tunnustella ja kokeilla heti kaikkia niin sit... jos ei oo mahdollista rajata sitä musiikkiluokkaa niinku... toisella puolella on vähemmän soittimia, niin sitte on pietty omassa luokassa." (H1)

Musiikkiluokan tulisi haastateltavien mielestä olla selkeä myös kuunteluolosuhteiltaan. Luokkaan ei tulisi kuulua ääniä luokan ulkopuolelta, jotta toiminta ei keskeytyisi eikä oppilaiden tai luokassa olevien aikuisten huomio suuntautuisi muualle. Ulkopuoliset äänet häiritsevät myös aikuisten keskittymistä. Kaikki haastateltavat painottivat, ettei musiikkiluokka saa olla kaikuisa. Liian kaikuisa tila haittaa yleisesti kaikkia tilassa olevia, mutta erityisesti oppilaita, joilla on kuulovamma tai kuulon yliherkkyys. Kaikuisa tila vaikeuttaa puheen ymmärtämistä, kun äänet sekoittuvat keskenään, jolloin

oppilaan on vaikea seurata opetusta. Lisäksi kovaäänisten soitinten kuten akustisen rumpusetin käyttöä haastateltavat pyrkivät välttämättään melun vähentämiseksi luokassa, jos oppilas ei pysty hallitsemaan soittovoimakkuuttaan.

"Et kyllä mä kai rumpusetiä oon jostain syystä... että siitä et se on jotenki... se on niin dominoiva soitin, että siitä jotenkin mä oon nyt pyrkiny vähä vähentää sen käyttöä. – Sit jos siellä joku kauhoo sitä täysiiä ni sit siitä ei niinku..." (H5)

Näkövammaisten oppilaiden kannalta tulisi huomioida myös mahdollisuus hahmottaa äänen suunta tilassa. Äänen suunnan hahmottamista auttaa esimerkiksi soitinten ja äänentoistolaitteiden oikeanlainen sijoittelu. Haastatteluissa mainittiin myös, että musiikkiluokan akustiikan tulisi sopia monenlaiseen musisointiin, joten luokassa tulisi olla *"yleishyvä akustiikka"*. Kuunteluolosuhteisiin vaikuttavat haastateltavien mielestä oleellisesti myös musiikkiluokan seinä- ja lattiamateriaali. Kuulovammaisten ja täysin kuurojen kanssa työskentelevät painottivat musiikinopetuksessa resonoivien pintojen tärkeyttä luokkatilassa. Musiikin rytmin hahmottamista tukevat esimerkiksi resonoiva lattia ja yleisesti resonoivat pinnat, joista oppilaan on mahdollista tuntoaistin avulla hahmottaa kuunneltavan kappaleen pulssi.

Selkeys mainittiin myös yleisesti näkemiseen ja opetuksen visuaalistamiseen liittyvissä tilanteissa tärkeäksi. Luokkatilassa ei saisi olla heijastavia pintoja, ja heikkonäköiset huomioidaan käyttämällä kontrasteja ja suurennettuja teksti- ja nuottimerkintöjä taululla. Valkoisella taululla esimerkiksi vaalean puunvärinen taulukeppi ei muodosta kontrastia värien välille, jolloin keppiä täytyy tarvittaessa vaihtaa värikkäämmäksi.

"Osalla on kellä on näkövammaa ni kontrastinäkö huono, et se pitää niinku erottua. Se on aika oleellinen juttu. Aina välillä on vaihanpas keppiä, otinpas liian värittömän. Et jos on joku vaalee puun väri ja valkonen toi taulu ni ei välttämättä oo ollenkaan hyvä." (H4)

"Sit toki selkeys kaikin puolin, että on... on kontrasteja ja heikkonäköset näkee ja tietysti... noh en mä tiiä kertooko se enemmän minusta vai... vai

oppilaitten tarpeista että semmonen selkeys ja struktuuri myös siinä, että tavarat on osapuilleen järjestyksessä ja löytää paikkansa.” (H2)

Näkemistä helpottavat asiat, kuten kontrasti ja suurennetut tekstit, selkeyttävät ympäristöä ja sen hahmottamista. Yksi haastateltava mainitsi itsekin pitävänsä selkeästi jäsennetystä ympäristöstä, jossa tavaroilla on omat paikkansa.

6.1.4 Oppilaslähtöisyys soitinvalinnoissa

Soittimia oppilaille valitessaan haastateltavat pyrkivät olemaan oppilaslähtöisiä. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan soittamiseen omalla tasollaan. Se pyritäänkin mahdollistamaan monenlaisin keinoin. Yhtenä keinona soittamisen helpottamiseksi mainittiin soitinten yksinkertaisuus ja helppous. Helppokäyttöisten soitinten avulla oppilas pääsee osaksi yhteismusisointia. Helppokäyttöisyys tarkoittaa, että soittimesta on mahdollista saada helposti ääni aikaan. Tällöin oppilas, jolla on motorisia vaikeuksia, pystyy myös osallistumaan soittamiseen.

”Ja sit mitä, mitä mä mietin jotaki bassopaloja tai sellasia, että semmosia on hankittu, että siellä vaikka osallistuis edes sitä yhtä ääntä soittamalla johonki niin saa kuitenkin olla mukana kokoonpanossa.” (H2)

Helppokäyttöisyys tuli esille myös soittimen muunneltavuudessa. Bassopalojen ja ksylofonien kielinä toimivia puupaloja on mahdollista poistaa helposti. Nämä soittimet mahdollistavat sen, että soittotaidoiltaan eritasoiset oppilaat pystyvät soittamaan samaan aikaan. Erityisryhmien soitinten olisi haastateltavien mukaan oltava myös tarpeeksi kestäviä ja turvallisia, jotta ne eivät mene rikki lattialle pudotessaan tai ettei oppilas satuta soittimella muita tai itseään tahattomien liikkeidensä vuoksi. Soittimien tulee kestää soittoa ja käyttöä, ja laadukkaampien soittimien mainittiin olevan kestävämpiä muovisiin verrattuna.

”Ja turvalliset. Niis ei saa mitään tietenkään sellasta, et jos meidän joku lapsi on vaikka spastikko, nii jos ois joku teräviä näin, ni hän saattas vahingossa niinku vaikka itteensä sillä silmään lyödä. Että se täytyy olla sellanen että, että jos se heilahtaa, niin ei tapahu sitte mitään.” (H3)

Moni haastateltava sanoi käyttävänsä oppilaiden kanssa paljon rytmisoittimia niiden helppokäyttöisyyden ja yksinkertaisuuden vuoksi. Yksinkertaisiksi soittimiksi mainittiin muun muassa rytmimunat ja -kapulat, erilaiset rummut sekä oppilaan ranteeseen tai kehoon kiinnitettävät rannekkeet ja liivit, joihin on kiinnitetty kulkusia. Joidenkin oppilaiden kanssa on myös tarve pestäville soittimille, jos oppilas vie tavaroita helposti suuhun.

Soittamiseen osallistumista helpotetaan soittimia ja soittotapaa muokkaamalla. Soittoa helpotetaan esimerkiksi soittoasentoa muuttelemalla ja hankkimalla jo valmiiksi helpotettuja tai alkuperäisestä yksinkertaistettuja soittimia. Esimerkiksi kitaran sointuotteet koettiin oppilaille vaikeina. Haastateltavat kertoivat, että kitarasta voidaan sammuttaa kieliä tai se voidaan kääntää oppilaan syliin kielet ylöspäin. Osa haastateltavista hyödynsi musiikkitunneillaan myös valmiiksi tiettyyn sointuun viritettyjä kitaroita, jolloin soitettaessa vasen käsi vapautuu soinnun muodostamisesta. Tällöin soittamiseen ryhtyminen myös nopeutuu.

"No just se, että... et ne ei oo niinku liian hankalia että kyllä mää... kyllä mää tässä oon niin sen huomannu et se esimerkiks tommosen normaalikitaran niinku sointujen opettelu tai jotenki ni kyl se aika, se vie suurimmalta osalta niin paljo aikaa et se on semmosta tuskasta sitte niinku yrittää saaha ne sormet siihen kohtaan, muistaa missä kohassa ne oli ja et se tavallaan vie... et sen takia noi on noi avoimet viireet ja nelikieliset kitarat ja tommoset ne on aika hyviä, koska sitte päästään soittamaan nopeesti ettei ei se oo semmosta tuskasta." (H5)

Havainnoidessani musiikkituntia ennen haastatteluja pääsin myös itse kokeilemaan valmiiksi tiettyyn sointuun viritettyä kitaraa. Tällöin soitettaessa pystyi keskittymään paremmin rytmissä pysymiseen. Kaksi haastateltavaa mainitsi käyttävänsä tunneilla myös kuvionuottikitaraa, joka eroaa tavallisesta kitarasta muun muassa kielten määrässä. Kuvionuottikitarassa on neljä kieltä verrattuna yleisimmin käytettyyn kuusikieliseen. Haastattelutilanteessa minulle esiteltiin myös kuvionuottikitar ja sen soittoperiaate.

6.1.5 Teknologian hyödyntäminen opetuksessa

Suurin osa haastateltavista kertoi käyttävänsä erityisryhmien musiikinopetuksessa hyödykseen myös teknologiaa. Teknologiaa hyödynnettiin helpottamaan opetusta, tiedon etsintään, opetuksen visuaalistamiseen ja musiikin säveltämiseen oppilaiden kanssa. Musiikintekohjelmien käytössä tietokoneella korostettiin musiikinteon helppoutta ja oppilaan mahdollisuutta säveltää itse musiikkia. Myös haastateltavat itse kokivat, että käytettävän tekniikan tulee olla nopea- ja helppokäyttöistä, jotta tunnin aikana sen käyttöönotto ei vaadi liikaa aikaa. Moni haastateltava kertoi käyttävänsä Youtubea kappaleiden kuuntelemiseen tunneilla.

"On joo. Tosi helppo, et ne on semmosia – – mitkä on nyt ilmaisversioita et niitä pystyy käyttää." (H5)

Osa haastateltavista koki myös hyödylliseksi, jos musiikkiluokassa on mahdollisuus nauhoittaa tai kuvata oppilaiden soittamista heidän kuunneltavakseen ja nähtäväkseen esimerkiksi tietokoneen äänitysohjelmalla tai tabletilla. Soiton jälkeen videon voi katsoa tai äänitetyn kappaleen kuunnella yhdessä oppilaan kanssa. Nauhoitettu tai kuvattu materiaali toimisi positiivisena palautteena oppilaalle tämän soitosta opettajan sanallisen palautteen tukena, jolloin oppilas voisi videolta nähdä ja kuulla itse kuinka hyvin toiminta hänellä sujui.

"Tai et oppilaat, niil on tosi hyvin menny että ne vois kattoo että miten soitat. Vois yhdessä kattoo heti perään ja... ja siis semmosta niinkö, että se palautteki niille. Ja hyviä hetkiä, että... että niinko sä osaat näin hyvin, et kato nyt miten tää meni. Et semmosia tsemppaamisia." (H4)

Teknologia koettiin yleisesti opetusta ja oppilaiden osallistumista helpottavana keinona tai mahdollisuutena helpottaa toimintaan osallistumista. Luokkaan valittavissa laitteissa ja tietokonesovelluksissa on haastateltavien mukaan kuitenkin otettava huomioon niiden helppokäyttöisyys niin oppilaiden kuin opetushenkilöstönkin kannalta.

6.2 Viihtyvyyttä edistävä ja osallisuutta tukeva psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Haastatteluiden perusteella sosiaaliseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön tulisi pyrkiä vaikuttamaan niin, että se tukisi oppilaan osallisuutta ja rohkaisisi oppilaita osallistumaan musiikkituntien toimintaan. Tästä muodostui yhdessä teoriasta tuotujen käsitteiden kanssa pääluokka osallisuutta tukeva psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Pääluokalle muodostui haastatteluista neljä yläluokkaa, joille muodostui aineistosta vielä useita alaluokkia. Haastatteluaineistosta osallisuutta tukevan psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön yläluokiksi muodostuivat motivoiva toiminta, rohkaisevan ja positiivisen ilmapiirin syntyminen, fyysisen oppimisympäristön vaikutus ja vuorovaikutuksellisuuden edistäminen.

6.2.1 Motivoiva toiminta

Motivoiva toiminta yläluokalle muodostui kaksi alaluokkaa. Näitä ovat tuntien toiminnallisuus ja vaihtelevuus ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa toimintaan. Musiikkituntien toiminnan ja sen motivoivuuden koettiin vaikuttavan oleellisesti oppilaiden viihtyvyyteen. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997) mainitsevatkin opettajan kyvyllä saada oppilaat kiinnostumaan opetuksesta olevan merkitystä kouluviihtyvyyden luomisessa. Haastateltavat kertoivat motivoivansa oppilaita kiinnostavilla soittimilla ja suunnittelemalla tunnille oppilaille mielekästä toimintaa. Haastateltavat pyrkivät valitsemaan tunneille toimintaa, josta tietävät oppilaiden pitävän. Näiden asioiden koettiin parantavan oppilaiden kiinnostusta musiikkia kohtaan ja parantavan myös heidän osallistumisestaan musiikkituntien toimintaan.

Haastateltavien vastauksissa korostui vahvasti oppilaslähtöisyys musiikin opetustuntien toiminnan suunnittelussa. Esimerkiksi kuulovammaisten oppilaiden parissa työskentelevät kertoivat erityisesti kuurojen motivoinnin musiikkia kohtaan olevan haastavaa. He pyrkivätkin löytämään kiinnostavia ja motivoivia soittimia ja tätä kautta parantamaan

oppilaiden viihtyvyyttä. Osa haastateltavista mainitsi myös opettajan tai ohjaajan tekemillä musiikin kappalevalinnoilla olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja viihtyvyyteen tunnilla. Toisaalta kappalevalinnoissa ja toiminnan suunnittelussa täytyy haastateltavien mukaan tulkita oppilaita myös tunnin aikana ja olla valmis vaihtamaan toimintaa tarpeen tullen.

"Et voi esimerkiksi iteki valita semmosen biisin, mikä ei ookaan sitten niinku niin... niin toimiva - -. Joskus taas toimii tosi hyvin, ja päivät on erilaisia - -." (H5)

"Mut sitte... mutta sehän vaatii tietysti... ei vaa lähe joku homma menemää, et okei takataskusta toinen juttu, mutta hyvin luontevasti esiin, että noni nyt tää niinku et nyt vaihetaan tämmöseen hommaan (nauraa)." (H4)

Haastateltavat mainitsivat useita eri soittimia tai toimintoja, jotka he olivat kokeneet olevan oppilaille mieluisia. Yksittäisiä soittimia, joista oppilaat motivoituvat ovat haastateltavien kokemusten mukaan esimerkiksi kitara, valtamerirumpu ja djembe. Kitara mainittiin motivoivaksi soittimeksi yleisyytensä takia, ja valtamerirummun äänen kerrottiin kiehtovan monia oppilaita. Djemben motivoivuus perustuu sen vahvaan värähtelevään ääneen ja soittomukavuuteen. Kaikkia motivoivia soittimia yhdisti lisäksi haastateltavien vastauksissa helppous saada soittimesta ääni aikaan ja soittamisen vaivattomuus oppilaan näkökulmasta.

"Koska se on tosi se on motivoiva soitin, sen takia et siit tulee niin vahvat äänet. Se on sitä on mukava soittaa, ku se on tarpeeks korkee. Sä voit istua tuolilla ja soittaa sitä. Ei oo sitä aina et missä missä mä pidän, onko mulla kädet vapaana et jos mulla on joku kainalorumpu, no miten mä sitte..." (H4)

Kehitysvammaisille oppilaille musiikin nähtiin olevan itsessään motivoivaa, ja erityisesti rytmikkäät laululeikit ovat oppilaille mieluisia ja lisäävät oppilaiden viihtyvyyttä oppitunnilla. Kaksi haastateltavaa mainitsi viihtyvyyttä edistäväksi myös mielikuvien käytön opetuksessa esimerkiksi soitettaessa. Soittimet voivat tunneilla välillä kuvata eläimen ääntelyä, tai soittopaikaksi

voidaan oppilaiden kanssa kuvitella vaikkapa suuri Hartwall-areena.

Suurin osa haastateltavista kertoi oppilaiden viihtyvän musiikkitunneilla, joissa on mukana toiminnallisuutta ja vaihtelevaa toimintaa. Toiminnallisuutta tunneille voidaan lisätä esimerkiksi improvisoinnilla, erilaisilla liikunta- tai laululeikeillä tai muutoin vauhdikkaalla tekemisellä. Toimintaa voidaan vaihdella tunnin aikana rauhallisemman ja vauhdikkaamman välillä.

”Se, että ei istuta ihan koko aikaa, vaan vaan siellä välillä nousta ja seisotaan ja lauletaan joku, mennään jotain hertut tertut ja maijat ja muut ja mennään piirissä ja pyöritään – – . Ja sitte välillä istahetaan ja sit taas joku rauhallisempi ja sit taas semmonen vähä vauhdikkaampi leikkilaulu.”
(H3)

Erytisoppilaiden parissa työskentelevät kokivat myös, että heidän on tärkeää antaa oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa musiikkituntien toimintaan, jotta oppilaat motivoituisivat työskentelemään tunnilla. Oppilaat saavat esimerkiksi vaikuttaa soitettaviin kappaleisiin tai ehdottaa toimintaa, jota haluavat tunnilla tehdä. Välillä oppilaille annetaan valinnanvapaus soitettavan soittimen valinnassa tai mahdollisuus valita muutaman soittimen väliltä haluamansa.

”No semmonen, mihin ne saa ite jotenki vaikuttaa ja... mut et tunnilla on sekä että semmosia, jotka on niinkun opettajasta lähtöisin ja sitten oppilaista.” (H1)

Suurin osa haastateltavista koki, että antamalla oppilaille valinnanmahdollisuuksia heidän motivaationsa toimintaa ja musiikkituntia kohtaan kasvaa. Tällöin oppilaiden koettiin myös viihtyvän paremmin tunneilla. Haastateltavat kuvailivat, että toiminnan olisi hyvä olla välillä opettajasta ja välillä oppilaasta lähtöisin.

6.2.2 Rohkaisevan ja positiivisen ilmapiirin syntyminen

Rohkaisevan ja positiivisen ilmapiirin syntyminen teeman alle muodostuivat alaluokat yhteisöllisyys, onnistumisen kokemusten syntyminen oppilaille sekä aikuisten toiminnan ja olemuksen vaikutus ilmapiiriin.

Kaikki haastateltavat kertoivat positiivisen ja rohkaisevan ilmapiirin olevan hyvin tärkeää erityisoppilaiden musiikkitunneilla. Positiivisen ilmapiirin koettiin edesauttavan oppilaita soittamaan osallistumisessa ja rohkaisevan oppilasta tutustumaan soittamiseen ja soittimilla keksimiseen. Musiikista pyritään tekemään positiivista ja ilmapiiristä luomaan hyväksyvä ja tsemppaava. Soittamisesta pyritään luomaan oppilaille ajattelutapa, että heidän ei tarvitse vielä osata, vaan he ovat opettelemassa asioita. Haastateltavat pyrkivät tsemppaamaan ja rohkaisemaan oppilaita soittamaan kannustavilla lauseilla *”kokeile vaan, kyllä sä osaat”* ja kehumalla oppilaita pienistäkin asioista. Oppilaan pienenkin osaamisen huomioiminen tunnilla rohkaisee häntä soittamaan ja keksimään ja lisää oppilaan itsevarmuutta tunnilla osallistua myös jatkossa musiikkituntien toimintaan.

”On ihan hirveän tärkeä, että kehuu ja kannustaa aina kun siihen on mahdollisuus.” (H2)

Vaikka haastateltavat tiedostivat oppilaiden vammat ja oppimisen rajoitukset opetusta suunnitellessaan, oppilaita ei kuitenkaan tulisi aliarvioida vamman perusteella. Itselleen ei saisi asettaa etukäteen ajatuksissaan rajoituksia, mitä oppilaiden kanssa ei voisi musiikkitunneilla tehdä tai mitä ei voisi kokeilla. Oppilasta tulee myös arvostaa omana itsenään, mikä edesauttaa hyväksyvän ilmapiirin syntymistä luokkaan.

”Kyllähän se perustuu siihen, et arvostaa toista ihmistä. Eikä katso mikä hänellä on niinku se vamma tai rajote, vaan että se on tämä Marjatta tai Terttu tässä istuu tunnilla ja tehään. – – Ni seki et ei niinku aliarvioi, et ei se sitä osaa. Kyllä vaan osaa.” (H4)

Positiivisen ilmapiirin syntymistä edistää myös yhteenkuuluvuuden tunne musisoinnissa. Kaksi haastateltavaa kuvaili pyrkivänsä luomaan musiikista mukavaa yhteistä tekemistä, jossa taitojen sijaan korostuu yhteisöllisyys ja tavoitteellinen yhteinen toiminta. Oppilaalle on tärkeää luoda kokemus, että hän on merkityksellinen musisoinnissa, vaikka hänen roolinsa musisoivan ryhmän osana olisikin pieni. On tärkeää antaa jokaiselle oppilaalle

mahdollisuus osallistua soittamiseen omalla tasollaan. Oppilas voi olla kokoonpanossa mukana soittamalla tietyistä soittimesta esimerkiksi yhtä ääntä.

Musiikkitunneilla mukana olevien aikuisten toiminnalla, asenteella ja olemuksella nähtiin olevan ratkaisevan suuri vaikutus positiivisen ilmapiirin syntymisessä. Kaikkien haastateltavien mielestä opettaja ja tunnilla mukana olevat oppilaiden henkilökohtaiset avustajat ja ohjaajat ovat avainasemassa positiivisen ilmapiirin luomisessa. Sitä luodaan esimerkiksi huumorilla ja hassuttelemalla tunnilla, mutta korostamalla samalla ettei epäonnistumisille naureta. Haastatteluissa tuli esille, että aikuinen voi omalla asenteellaan tai toiminnallaan myös helposti vesittää tunnin ilmapiirin ja tartuttaa huonon asenteensa oppilaisiin. Esimerkiksi aikuisen tehdessä laululeikkiä laiskasti ottavat oppilaat helposti mallia hänestä. Kun taas vuorostaan aikuisen tehdessä innostavasti ja kunnolla oppilaskin usein yrittää toimia samoin. Aikuisen innostava ja positiivinen asenne tunnilla saa oppilaat innostumaan toiminnasta.

"Se miten itse siihen tilanteeseen menet ja miten siinä oot nii kyllähän se väistämättä saa sitte oppilaatkin toimimaan sen mukasesti." (H2)

" – – kun on kiva laulu ja rytmikäs kappale ni aikuinen niinku innostuu siitä, ja sillon ku meillä aikuinen innostuu, ni se sen kehonsa ja innostuksensa kautta välittää sen innostuksen myös siihen lapseen. Mutta jos aikuinen on, että no ei vähempää vois kiinnostaa, ni miten se lapsi voi enää siit kiinnostua." (H3)

Erityisopettajien haastatteluissa tuli esille tunnilla olevien avustajien asenteen merkitys tunnin toiminnan onnistumisen ja ilmapiiriin kannalta. Opettajat kuvailivat tunneilla olevan mukana välillä avustajia, jotka eivät suostu laulamaan mukana tai jotka eivät ole kiinnostuneita musiikista. Tämän koettiin vaikuttavan musiikkituntien ilmapiiriin negatiivisesti. Osa avustajista on opettajien mukaan joskus ahdistunut erityisoppilaiden musiikkitunneilla mukana olemisesta esimerkiksi omien negatiivisten kouluaikaisten musiikkikokemustensa vuoksi. Opettajat pitivät musiikkitaitojen sijaan ohjaajan positiivista asennetta musiikkia kohtaan tärkeänä, jolloin iloisesti mukana oleva aikuinen olisi hyvänä esimerkkinä oppilaille.

Osa haastateltavista mainitsi vastauksissaan myös ammatillisen suhtautumisen työhön ja oppilaisiin olevan tärkeää, jolloin tunnilla oleva aikuinen ei saa provosoitua esimerkiksi oppilaiden negatiivisesta käytöksestä, vaikka kokisi tilanteen ärsyttävän itseään. Aikuisen on myös pyrittävä olemaan tunnilla innostava, vaikka häntä itseään ei aihe juuri kyseisenä päivänä kiinnostaisikaan.

”Voi olla joku niin hankala tunti et niinko joku oppilas tympäsee aivan hirveesti, että se on vaikka koko tunnin soittanu suutaan, ja tota eikä oo meidän tunnista tullu oikee mittää – – . Nii ni kyllähän se on semmonen et itelle pitää niinkö sit vaa siinä, nonii tää on mun työtä. Ei mun ei auta provosoitua tuosta ollenkaa – – .” (H4)

Positiivisen ilmapiirin syntymisessä haastateltavat kokivat myös tärkeänä, että oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia musiikkitunnilla. Haastateltavien mukaan oppilaille itselleen on tärkeää, että osallistuessaan soittamiseen lopputulos myös kuulostaa oikealta musiikilta. Tällöin oppilaalle syntyy kokemus oikeasta yhteismusisoinnista muiden kanssa. Onnistumisen kokemusten syntymistä edesauttaa, kun kappale- ja soitinvalinnat on tehty oppilaslähtöisesti, jolloin musiikki saadaan helpommin myös kuulostamaan hyvältä oppilaidenkin mielestä.

”Sais sieltä sit semmosen positiivisen kokemuksen, et hei minä soitan ja minä onnistuin saamaan tästä äänen ja se vieläpä kuulostaa ihan kivalta.” (H2)

”Niin sitte siinä on semmonen että kyllähän sen näkee et ne tykkää siitä iteki, ku kuulostaa siltä että nyttän tää toimii.” (H5)

”Ja että mahdollistaa sen, että ne saa sen... sen kuitenkin sen kokemuksen, et tää on musiikkia eikä vaan mitään semmost et ihan hienosti meni, kun sen kuitenkin kun ne huomaa, et ei se oikeesti mee hyvin vaan.” (H1)

Opettajien ja ohjaajien tehtävänä erityisryhmien musiikinopetuksessa on haastateltavien mukaan mahdollistaa oppilaille onnistumisen kokemusten saaminen. Haastateltavat kertoivat joidenkin oppilaiden olevan myös itse kriittisiä siitä, miltä soitto kuulostaa. Vaikka oppilaita tulee kannustaa ja

rohkaista musisoinnissa, ei opettaja tai ohjaaja saa kuitenkaan jättää oppilaan omia mielipiteitä hänen omasta soitostaan huomiotta.

6.2.3 Vuorovaikutuksellisuuden edistäminen

Vuorovaikutuksellisuuden edistäminen teeman alle muodostuivat alaluokat ilmapiiriin vaikuttaminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja vuorovaikutuksellinen toiminta.

Haastateltavat kertoivat hyvän ilmapiirin edesauttavan myös vuorovaikutuksen syntymistä musiikkitunneilla sekä oppilaiden että oppilaan ja opettajan välillä. Vaikuttamalla ilmapiiriin voidaan haastateltavien mukaan lisätä vuorovaikutusta. Opettajan ottaessa huomioon oppilaiden mielipiteet, ottavat oppilaat myös helpommin vastaan ohjaajan tai opettajan ehdotuksia ja opetusta. Opettajan tai ohjaajan luoma positiivinen ilmapiiri ja esimerkillinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa toimivat lähtökohtana oppilaidenkin väliselle vuorovaikutukselle.

” – – että ne opit menee perille jotenki kyllä hiroeen helposti kun... se ilmapiiri jotenkin saadaan semmoseks suotuksaks – – .” (H1)

Kaksi haastateltavaa mainitsi luottamuksen lisäävän opettajan/ohjaajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Hyvän ilmapiirin kautta oppilaan luottamus opettajaa tai ohjaajaa kohtaan kasvaa. Luottamus opettajaa tai ohjaajaa kohtaan syntyy osaltaan myös tuttuuden kautta, kun oppilas työskentelee samojen aikuisten kanssa pitemmän aikaa. Luottaakseen opettajaan oppilaan on tunnettava opettaja hyvin, mutta myös opettajan tulee tuntea oppilas ja hyväksyä hänet omana itsenään. Haastateltavat kertoivat, että oppilaan luottamus opettajaa kohtaan edesauttaa vuorovaikutuksen syntymisessä, mutta rohkaisee lisäksi oppilasta soittamaan ja laulamaan tunnilla.

”No se on varmaan semmonen ensinnäki tuttuus, että pitää tuntea oppilaat hyvin, ja tietysti täälläkin kun on vuosikaudet tehny samojenki oppilaiden kanssa töitä niin puolin ja toisin tullaan niin tutuiksi. Ja sit jotenki semmonen... semmonen ehkä niinku luottamus, luottamuksellisuus, hyväksyminenkin.” (H2)

Haastateltavat pyrkivät kehittämään ja ohjaamaan oppilaiden vuorovaikutustaitoja musiikkitunnilla. He ohjaavat oppilaita tunnilla seuraamaan ja kuuntelemaan toisia ja odottamaan omaa vuoroa esimerkiksi soittamisessa. He huolehtivat, että jokainen saa vuorollaan osallistua toimintaan tai äänensä kuuluviin. Kuuntelemalla oppilaiden toiveita oppilaat ottavat myös opettajan tarjoamia ehdotuksia paremmin vastaan. Tällainen vuorovaikutus on vastavuoroista ja tasapuolista, jota myös muun muassa Gordon (2006, 46) ja Kääriäinen ym. (1997, 208) korostavat.

Toisaalta vaikeavammaisten ja puhumattomien oppilaiden kanssa aikuisen nähtiin olevan aina vastuussa vuorovaikutuksen ohjaamisesta ja ottamisesta. Aikuinen reagoi esimerkiksi lapsen tekemiin äänneisiin, liikkeisiin tai soittamiseen vastaamalla tälle liikkeillä, äänneillä tai laululla ja odottaa lapsen vuorostaan vastaavan hänelle. Vuorovaikutusta pyritään lisäämään vastaamalla oppilaan tiettyyn äännähdykseen tai liikkeeseen samalla tavalla.

"Et jos lapsi vaikka äänтелеe jotain että höö-öö-öö, ni sit mä niinku vastaan sille joko höö höö tai sit mä vastaan jollain laululla ja sit mä jään oottamaan et hän jatkaa ja sit me yritetään sitä vuorovaikutusta niinku tehä äänneillä." (H3)

Aikuinen on haastateltavien mielestä musiikkitunnilla myös esimerkkinä hyvästä vuorovaikutuksesta, ja esimerkiksi kuurojen kanssa hyvän katsekontaktin koettiin saavan oppilaat myös seuraamaan opetusta paremmin. Haastateltavat kertoivat myös ohjaavansa tunneilla esiintyvää oppilaiden välistä negatiivista vuorovaikutusta. Negatiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden välillä pyrittiin puuttumaan ja asia selvitetään ohjaavan keskustelun avulla. Tällöin voidaan tulkita, että haastateltavat ajattelevat olevansa aikuisina vastuussa musiikkituntien vuorovaikutuksellisesta ilmapiiristä.

Osa haastateltavista kertoi musiikkituntien toiminnalla olevan vaikutusta vuorovaikutuksen syntymiseen oppilaiden välillä. Vuorovaikutuksellisuus tulee pyrkiä huomioimaan musiikkituntien sisältöä suunniteltaessa. Vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi musiikkitunneilla mainittiin improvisointi ja yhteissävellysten tekeminen sekä musiikkia

sisältävät vuorovaikutusleikit.

Improvisointiharjoituksissa oppilaille annetaan vapaus soittaa haluamallaan soittimella vapaasti. Vaikka soittamisen kuvattiin kuulostavan kaamealta, nähtiin se kuitenkin hyvänä välineenä soittimeen tutustumisessa ja vuorovaikutuksen syntymisessä oppilaiden välillä, kun he alkavat soittaessaan vähitellen kuuntelemaan toisiaan ja mahdollisesti keskustelemaan tai kommunikoidaan. Vuorovaikutuksen syntymistä oppilaiden välille voi pyrkiä saamaan myös tilanteilla, joissa oppilaat saavat mennä valitsemaan vapaasti soittimen ja joutuvat käymään keskenään neuvottelua siitä, kuka ottaa minkäkin soittimen.

Oppilaiden ja ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta edistäväksi mainittiin myös tarinasäveltäminen, joka on musiikkiterapeutti Hanna Hakomäen kehittänyt oppilaiden omaa ilmaisua korostava sävellysmuoto. Tarinasäveltäminen perustuu oppilaan omaan luovaan ilmaisuun ja vuorovaikutukseen. Tarinasävellyksessä oppilaalle annetaan mahdollisuus vapaaseen musiikilliseen ilmaisuun, joka ei sisällä opettamista tai ohjaamista. Oppilaiden sävellys kirjataan muistiin ja siitä muodostetaan kokonainen teos. Tarinasävellys syntyykin aina vuorovaikutuksessa tarinasävellyttäjän ja muun ryhmän kanssa. Tarinasävellys voi sisältää sadutusta, tanssia ja liikettä sekä vapaata soittoa. (Hakomäki 2005.)

6.2.4 Fyysisen oppimisympäristön vaikutus

Kaikki haastateltavat kokivat fyysisellä oppimisympäristöllä olevan vaikutusta sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön syntymisessä. Musiikkiluokkaan ei saisi kuulua ylimääräisiä ääniä ulkopuolelta, jotta tunnin toiminta ei keskeytyisi eikä lasten keskittyminen häiriintyisi. Rauhallisen tilan koettiin vaikuttavan sekä tunnilla olevien aikuisten, että oppilaiden viihtyvyyteen positiivisesti. Rauhallinen tila pitäisi olla myös järjestykseltään selkeä ja looginen ja soitinten helposti myös oppilaiden saatavilla. Oppilaiden tulee myös olla tasavertaisia tilassa, jolloin jokaisella on oma paikkansa luokassa. Liiallinen tilan virikkeellisyys, kuten esimerkiksi useiden soitinten esilläolo,

heikentää oppilaiden keskittymiskykyä opetettavaan asiaan ja aiheuttaa rauhattomuutta tunnilla.

”No ehkä just se on yks ongelma näitten kenellä on keskittymisongelmia... meillä on nii levällään tätä tavaraa täällä monenlaista. Et se vähän vaikuttaa.” (H5)

”Tota mun mielest tää on vähän semmonen oravanpyörä, että jos aikuiset kokee, että tilassa on mukava olla ja kotosaa olla, ni se vaikuttaa myös niihin lapsiin.” (H3)

Yksi haastateltava mainitsi tilan vaikuttavan aikuisen kautta myös oppilaan viihtyvyyteen, jolloin aikuisen viihtyminen tilassa vaikuttaa positiivisesti myös oppilaan viihtyvyyteen. Sekä oppilaiden että opettajien ja ohjaajien viihtyminen musiikkitunnin tilassa on tärkeää.

6.3 Oppimista tukeva kognitiivinen oppimisympäristö

Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy pyrkimys tukea oppilaiden tiedollista kehitysprosessia (Ahvenainen ym. 2001, 195; Ikonen & Virtanen 2003, 156; 2007a, 243). Opetusta eriytetään oppilaiden tarpeiden ja tason mukaan, ja opetukseen valitaan sellaisia opetusmenetelmiä, jotta eritasoiset oppilaat voivat opiskella samaa aihetta (Ikonen & Virtanen 2007a, 243).

Kaikilla haastateltavilla oli lähtökohtanaan mahdollistaa erilaisia tukikeinoja käyttämällä oppilaan osallistuminen musisointiin ja toimintaan musiikkitunneilla, joten myös oppimisympäristön kognitiivisella alueella tulee pyrkiä tukemaan esteettömän musiikinopetuksen toteutumista. Kognitiivisen oppimisympäristön pääteemaksi muodostui oppimisen tukeminen. Nimesin sen aineiston ja teorian yhdistävällä käsitteellä oppimista tukeva kognitiivinen oppimisympäristö. Pääluokalle muodostui aineiston pohjalta kolme alaluokkaa, jotka haastatteluista nousivat merkityksellisimmiksi oppilaan musiikinoppimisen tukemisessa. Alaluokkia ovat oppilaantuntemus opetuksen suunnittelun lähtökohtana, opetuksen tukikeinot sekä opetushenkilöstön musiikkitaitojen merkitys oppimisen tukemisessa.

6.3.1 Oppilaantuntemus opetuksen suunnittelun lähtökohtana

Haastateltavat kertoivat monia opetuksen suunnitteluun liittyviä asioita, jotka kuvasivat hyvin heidän nykyistä oppilaantuntemustaan ja sen merkitystä musiikkituntien toimintaa ja opetusta suunniteltaessa. Osa tutkittavista kertoikin oppilaantuntemuksen olevan ensisijaisena lähtökohtana erityisryhmien musiikinopetuksen suunnittelussa ja auttavan yksilöllisten opetusmenetelmien valinnassa. Musiikkituntien toiminnan tulee haastateltavien mielestä olla aina oppilaan taitotasolle sopivaa, mikä on mahdollista toteuttaa hyvän oppilaantuntemuksen avulla. Tärkeäksi koettiin myös, että opittavassa asiassa ei jäädä paikoilleen, vaan opeteltavaa asiaa vaikeutetaan hieman, kun tiedetään, mitä oppilas jo osaa.

”Että lähtökohtaisesti semmosta kohtuullista tekemistä, ettei niinko... mut jos ei tunne oppilasta, tulee uutena tai näi ni eihän sitä voi tietää missä taidot menee... ni sitä voi tulla niinku lukkotilanteita. Mut sitte ku tuntee oppilaan, ni hänen tasolleen sopivaa.” (H4)

Tietyn soittimen soveltuvuus oppilaalle on yksilöllistä, ja yksi haastateltava mainitsi esimerkiksi improvisoinnin olevan hyvä keino soittimen soveltuvuuden kokeilemiseen. Tällöin oppilas saa vapaasti kokeilla haluamaansa soitinta, jolloin opettaja voi havainnoida soittoa ja pohtia soittimen sopivuutta oppilaalle. Soittamisen kerrottiin lähtevän oppilaan halusta soittaa jotakin soitinta.

Osa haastateltavista kertoi oppilaan motoristen taitojen huomioimisesta opetuksen suunnittelussa. Motoristen taitojen taso tulee ottaa huomioon, jotta oppilas ei turhaudu tunnilla esimerkiksi liian vaikeiden soitto-otteiden vuoksi ja pystyy motorisista rajoituksista huolimatta osallistumaan soittamiseen. Esimerkiksi erilaiset kitaraoitteet ja nokkahuilun soitossa tarvittavat sormiotteet olivat joidenkin haastateltavien mielestä motorisesti liian vaikeita heidän oppilaitaan ajatellen. Kyseisten soittimien koettiin olevan vaikeita etenkin oppilaille, joilla on hahmottamisessa tai hienomotoriikassa ongelmia. Opettajat joko välttävät valitsemasta oppilaiden soitettavaksi liian

vaikeita soittimia tai helpottavat soittamista erilaisilla tukikeinoilla, joista kerrotaan tarkemmin alaluvussa opetuksen tukikeinot.

Tunneilla soitettavat kappaleet ja sovitukset suunnitellaan ja valitaan oppilaiden ikä- ja taitotaso huomioiden. Haastateltavat kertoivat valikoivansa lauluja ja kappaleita useista eri kirjoista ja lähteistä oppilaslähtöisesti, mutta kuitenkin niin, että ne sopivat opeteltavaan aiheeseen tai vuodenaikaan.

”Mutta seki vaihtelee vähän vuoden... vuosittain, että jos on semmosia oppilaita, jotka... joille se nokkahuilu on iha hirveän haastava ettei sormet oikein siihen taivu niin... niin sitte ei muuta ku ihan joku yhden äänen juttu.” (H1)

”No kyllä se varmaa on siinä just et se tavallaan se soitinnos on oikee, että ne... ettei ne joudu liian hankaliin tai liian helppoihin ratkasuihin että, et niillä on niinku sopivasti haastetta siinä.” (H5)

Haastateltavat pyrkivät huomioimaan tunnin etenemisessä ja rakenteessa oppilaiden kyvyn keskittyä opetettavaan asiaan. Musiikkituntien rakenteen olisi hyvä olla aina lähes samanlainen. Tunnilla tehtävän toiminnan tulee edetä selkeästi, jotta ei jäädä ”jauhamaan paikalleen”. Toimintaa ei kuitenkaan toisaalta saisi vaihtaa liian nopeasti, jotta oppilas ehtii saada yhdestä opeteltavasta asiasta riittävästi toistoja.

”Ja tosi tärkeää on se, et liian nopeesti ei vaiheta mitä tehään. Että muutaman kerran peräkkäin tehään samaa asiaa, pikkusen eri versiolla voi tehdä, mut et tulee niitä toistoja ja... ja sen jotenki et se tuntirakenne voisi olla sunnilleen samantyyppinen.” (H4)

Kaikkosen (2013) mukaan tiedollinen saavutettavuus toteutuu, jos opettaja löytää jokaiselle sopivan keinon oppia ja osallistua musisointiin. Oppimisen kannalta on olennaista, että oppilas ymmärtää annetun tehtävän. (Kaikkonen 2013, 31.) Haastateltavien vastausten perusteella voidaan tulkita tiedollisen saavutettavuuden toteutumisen olevan myös haastateltavien mielestä tärkeää.

6.3.2 Opetuksen tukikeinot

Kognitiivinen oppimisympäristö koostuu Ikosen ja Virtasen (2007a) mukaan myös opetuksen eriyttämisestä huomioiden oppilaiden tarpeet ja taso. Opetusmenetelmät valitaan niin, että eritasoiset oppilaat voivat opiskella saman aiheen parissa. (Ikonen & Virtanen 2007a, 243.) Opetuksen tukikeinot alaluokalle muodostui kolme pienempää luokkaa, joita ovat aikuisen tuen avulla musisointi, aistikanavien käyttö opetuksessa sekä opetusmateriaalin eriyttäminen.

Erytisryhmien musiikinopetuksen tukikeinoista ensimmäinen alaluokka on aikuisen tuen avulla musisointi. Haastatteluissa tuli esille useita tapoja, joilla opettaja tai tunnilla mukana oleva avustaja auttavat ja tukevat oppilasta. Osa haastateltavista kertoi aikuisen olevan tärkein tuki oppilaalle esimerkiksi soittamisessa, rytmin ylläpitämisessä ja soiton aloituksessa, eikä soittaminen välttämättä olisi mahdollista ilman aikuisen tukea.

”Kyllä se aikuinen on siinä ihan se tärkein apukeino.” (H2)

Luokassa olevat aikuiset ohjaavat oppilaita oman vuoron odottamisessa joko sanallisesti tai koskettamalla heitä olkapäähän. Koskettaminen voi toimia merkinä soiton aloituksesta, jos oppilaalla on heikko näkö. Aikuinen voi myös antaa oppilaalle sykettä olkapäähän taputtamalla, jos oppilaalla on heikentynyt kuulo tai hän on kuuro. Rytmin taputtamisesta olkapäähän sovitaan oppilaan kanssa erikseen.

Opettaja tai avustaja voi taputtaa oppilaan käsiä musiikin tempossa tai soittaa rytmiä esimerkiksi rummulla oppilaiden soiton tueksi, jotta he pysyvät soitettaessa samassa tempossa. Avustaja tai opettaja voi olla suuntaamassa oppilaan kättä oikeaan suuntaan tai avustaa oppilasta hahmottamaan soitettavan kappaleen rytmiä ohjaamalla kädestä pitäen soittamista. Haastateltavat kertoivat myös joko opettajan tai avustajan tekevän tarvittavia muutoksia soittimiin, jotta oppilaat pystyvät soittamaan niitä myös itsenäisesti. Lisäksi oppilaita autetaan seuraamaan nuottimerkintöjä. Opettaja

tai avustaja voi osoittaa sormella soitettavia nuotteja, värejä ja symboleita käytettävästä nuottimerkintätavasta riippuen.

"Mutta se, että moni lapsi ei toimi ilman aikuista. Ei toimi ilman aikuista... eli eli aina se aikuinen, jos se soitin on siinä, ni aikuinen on joko tukemassa sitä soitinta tai se on tukemassa lapsen kättä – – et se homma niinku toimii." (H3)

Toiseksi tukikeinojen alaluokaksi muodostui aistikanavien käyttö oppimisen tukena. Ikonen ja Virtanen (2003, 2007a) peräänkuuluttavat eri aistikanavien hyödyntämistä opetuksessa, ja haastateltavien mielipiteet aistikanavien käytön tärkeydestä musiikinopetuksessa ovatkin samansuuntaisia. Haastateltavat kokivat, että erityisryhmien musiikinopetuksessa tulee hyödyntää useita tiedon vastaanottotapoja, joita Prashningin (2000, 113) mukaan ovat visuaalinen eli näköaistiin perustuva, kinesteettinen eli liikkeeseen ja tekemiseen perustuva, auditiivinen eli kuuloaistiin perustuva ja taktilinen eli tuntoaistiin perustuva oppimistyyli.

Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä eri aistien kautta tapahtuvaa oppimista musiikinopetuksessa sen mukaan, miten he kokivat oppilaidensa hahmottavan ja oppivan asian parhaiten. Etenkin visuaalinen tuki koettiin merkittäväksi musiikinopetuksessa. Siitä mainitsi haastatteluissa neljä vastaajaa. Heillä oli käytössään monenlaisia keinoja visuaalista musiikkia, jotta musiikin eri elementtien kuten rytmin ja melodian hahmottaminen olisi oppilaille helpompaa. Osittain visualisointi koettiin myös haasteellisena asiana, ja osa pyrki omien sanojensa mukaan refleктоimaan omaa toimintaansa ja kehittämään uusia keinoja musiikin visualisoimiseksi.

"Mut se on niinku semmost jatkuvaa aivojumppaa että... millä miten saat visuaalistettua, miten saat motivoitua." (H4)

Haastateltavat kertoivat visualisoivansa taululle esimerkiksi rytmisiä tai melodiaa keksimillään merkeillä, esimerkiksi erilaisilla viivoilla, pisteillä ja kuvilla. Erilaiset symbolit ja merkinnät (esimerkiksi nuottien aika-arvot) pyrittiin konkretisoimaan oppilaille tuttujen kuvien ja asioiden avulla.

Merkintätavalla ei koettu olevan merkitystä, vaan tärkeäksi koettiin rytmin tai melodian tekeminen näkyväksi ja helpommin ymmärrettäväksi. Eräs haastateltava kertoi visuaalistavansa rytmimerkintöjä taululle piirtämällä sinne isompia ja pienempiä pilviä, joiden avulla erilaisia rytmejä harjoiteltiin yhdessä oppilaiden kanssa. Voimakkuusvaihteluja hän havainnollistaa piirtämällä kartongille ison ja pienen käden kuvan, jossa pieni käsi tarkoittaa hiljaa ja suuri käsi voimakkaasti. Hiljaisuuden hahmottamisen apuna voidaan käyttää voimakkaita kontrasteja ja aistimuksia. Tällöin esimerkiksi musiikin loppuessa hiljaisuuden aikana sammutetaan valot, jolloin hiljaisuuteen yhdistyy pimeys ja näin saadaan voimakas kontrasti aikaan.

"Mietin niinku rytmimerkinnät vaikka jos opetellaan jonkun laulun sanoja ja, että sinne jotenkin kuvata sitä rytmiä jollakin tavalla. Onko ne sitten taa ja titi nuotteja tai jotaki muita viivoja ja pisteitä tai jotakin sellasta mutta... että jotenkin visuaalisoi sitä mitä siinä vaikka laulussa rytmisesti tapahtuu ja jotenki semmosta." (H2)

Rytmin hahmottamisessa ja ylläpitämisessä koettiin auttavan myös rytmin konkretisoiminen oppilaille liikkeen avulla. Opettaja tai ohjaaja voi esimerkiksi naputtaa kynällä nuottitelineeseen, jolloin syke on kuuloaistimuksen lisäksi myös nähtävissä, ja soittaminen muiden kanssa samassa sykkeessä on helpompaa. Visuaalisuus mainittiin erityisen tärkeäksi kuulovammaisten ja kuurojen musiikinopetuksessa.

Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä visuaalista tukea myös laulunopetuksessa. Yksi haastateltava kertoi käyttävänsä käsimerkkejä ja käden liikettä kuvaamaan melodian kulkua ja auttamaan sen hahmottamisessa. Toinen haastateltava kertoi käyttävänsä paljon kuvia tai esineitä laulunopetuksessa. Lisäksi osa haastateltavista käyttää laulun sanojen opetteluun tukena yksittäisiä viittomia tai viittomakieltä ja oppilaat myös viittovat itse laulun sanoja. Laulun melodian opettelussa kaksi haastateltavaa kertoi käyttävänsä hyödyksi myös mielikuvia. Melodian kulussa matalat äänet kuvattiin esimerkiksi ajattelemalla melodian käyvän kellarissa tai matalia ääniä verrattiin miesääneen ja korkeampia ääniä naisen ääneen.

Yksi haastateltavista kiinnitti huomiota myös käytettävien musiikin oppikirjojen visuaalisuuteen. Niiden olisi hyvä olla visuaalisia, mikä tarkoittaa että kirjoissa tulisi olla paljon kuvia ja värejä hahmottamisen tueksi. Parhaimpana visuaalisuuden kannalta hän mainitsi Soi-kirjasarjan, joka on yleisilmeeltään selkeä eikä yhdellä sivulla ole liikaa informaatiota, joka häiritsisi oppilasta tai kiinnittäisi hänen huomionsa epäolennaisiin asioihin.

Visuaalisuuden lisäksi kaikki haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä tuntoaistin välityksellä saatavaa informaatiota musiikinopetuksessa. Kehollisuus, liike ja liikkuminen tulivat esille haastateltavien vastauksissa. Tuntoaistia haastateltavat käyttävät apuna rytmin hahmottamisessa, jolloin oppilas saa näkö- ja/tai kuulohavaintonsa lisäksi vielä tuntoaistimuksen musiikin värähtelystä esimerkiksi istumalla lattialla olevan kaiuttimen päällä. Kaiuttimen värähtelyn avulla oppilas pystyy tuntemaan musiikin värähtelyn kehossaan. Kaiuttimeen voi tulla yhteissoiton aikana äänimikitetystä bassorummusta, jota opettaja tai avustaja soittaa, jotta oppilas pysyy yhteissoitossa mukana. Haastateltavien mukaan oppilaalle voidaan antaa vielä lisäksi syke opettajan tai avustajan taputtamana olkapäähän samaan aikaan oppilaan soittaessa jotakin soitinta. Tällöin oppilaan tehtävänä on hahmottaa soitettavan kappaleen rytmi olkapäähän tulevan taputuksen kautta ja soittaa itse samassa sykkeessä taputuksen kanssa.

Tuntoaisti toimii myös sanallisen ohjauksen tukena tilanteissa, joissa oppilas ei sanallisen ohjeen perusteella osaa toimia pyydetyllä tavalla, mutta ymmärtää esimerkiksi kättä koskettamalla, että hänen tulisi soittaa kädessään olevaa soitinta. Eräs haastateltava kertoi käyttävänsä tuntoaistia myös siten, että kuvailee omilla käsillään oppilaan selkään ”piirtämällä” musiikissa kuulemiaan ominaisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi nopeuden ja voimakkuuden vaihtelut, soittimien ominaisuudet ja soittotapa. Tällöin selän kautta saatava tuntemus musiikista toimii joko oppilaan kuuloaistimuksen tukena tai välineenä kertoa kuulolle oppilaalle tuntoaistin kautta, miltä jokin soitin kuulostaa.

harjoittelussa. Musiikin rytmin hahmottamista harjoitellaan esimerkiksi kävelemällä, heiluttelemalla käsiä tai tekemällä erilaisia taputuksia. Tällöin oppilaiden on tarkoitus kävellä tai taputtaa musiikin tahdissa.

"No me käytetään kehoo siis että me... Ensin niinku sitä perusrytmiä jaloilla ja käsillä sitten. – – et katotaan tota ensin et pystyykö ne kävelemään ihan siis niinku kävelemään siinä musiikin tahdissa. Kaikki eivöt pysty, ja sitten ruvetaan sitä harjottelemaan ja taputuksia ja..."
(H1)

Kaksi haastateltavaa mainitsi vastauksissaan myös kuulonvaraisen soiton tai laulun opettelun. He kertoivat hyödyntävänsä kappaleen kuuntelua etukäteen esimerkiksi ennen soittamaan ryhtymistä, jotta oppilaat saavat käsityksen soitettavasta kappaleesta. Toinen haastateltavista kertoi nauhoittavansa kappaleita, laulun sanoja ja melodiaa oppilaille kännykkään, tablettitietokoneeseen tai sanelimeen, jolloin oppilas opettelee sanoja kuulonvaraisesti kotiläksynä tai koulupäivien aikana.

Monenlaisille oppijoille suunnattu musiikinopetus vaatii haastateltavien mukaan myös materiaalin eriyttämistä oppilasryhmän mukaan. Musiikinkirjat, nuotit ja muu opetuksessa käytettävä materiaali ovat osa fyysistä oppimisympäristöä, mutta niiden muokkaaminen ja eriyttäminen oppilaskohtaisesti voidaan nähdä osana kognitiivista oppimisympäristöä, sillä opetusmateriaaleja joudutaan muokkaamaan ja yksilöllistämään. Materiaaleja voidaan esimerkiksi helpottaa.

Suurin osa haastateltavista kertoi käyttävänsä opetuksessaan kuvionuotteja jollain tavalla. Kuvionuotteja ei kuitenkaan välttämättä hyödynnetty sellaisenaan, vaan soittamisessa käytettiin niistä poimittuja asioita kuten esimerkiksi pelkkiä värejä symboloimaan soitettavia sointuja tai yksittäisiä ääniä. Haastateltavat ovat kertomansa mukaan muokanneet kuvionuotteja oppilaiden tason ja opeteltavan toiminnan mukaan.

"Kuvionuotteja oon käyttäny jonkun verran ja siitäkin ehkä ei sitäkään ihan silleen niinku puhdasoppisesti vaan vähän semmonen sovellettu ja karsittu malli, että... että lähinnä että sieltä tulee se väri, ei välttämättä

edes sitten nuottien aika-arvo tai kesto, mutta ehkä niinku se on siellä se idea siellä taustalla.” (H2)

Yleisopetukseen tarkoitettuja musiikinkirjoja käytettäessä tavallisen nuottikuvan lukeminen tai sanojen seuraaminen nuottien seasta koettiin oppilaille haastavaksi, mistä on maininta kahdessa haastattelussa. Kolmas haastateltava kertoo myös käytettävien oppikirjojen materiaalin muokkaamisesta oppilaille sopivammaksi. Yksi haastateltava kertoi kehittävänsä myös itse soitettavia sovituksia musiikkitunneille. Tärkeäksi hän mainitsi sovituksen sopivuuden oppilasryhmälle niin, että soitto kuitenkin kuulostaa oikealta musiikilta.

6.3.3 Opetushenkilöstön musiikkitaitojen merkitys oppimisen tukemisessa

Erityiskoulun oppilaiden musiikkitunneilla on yleensä mukana opettajan lisäksi avustajia. Koulunkäyntiavustajan työn nähdään olevan asiakaslähtöistä auttamista. Työ pohjautuu tuntemukseen ihmisen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta. (Parviainen, Rautiainen, Muinonen, Karhunen & Pääkkönen 2008, 6.)

Kaikissa haastatteluissa nousi musiikinopetuksen osalta esille luokassa mukana olevien aikuisten musiikkitaitojen merkitys. Vaikka musiikkituntia ohjaavan aikuisen motivoituminen ja asenne musiikkia kohtaan koettiin erityisen tärkeäksi, nousi ohjaajien ja opettajien musiikillisen osaamisen merkitys myös esille haastateltavien vastauksissa.

”Et jos siellä on täysin epämusikaalinen ihminen, joka ei niinku oivalla, mitä sen pitää tehdä siinä tilanteessa niin, niin sitten mieluummin ehkä ei. – – helpottas, jos se aikuinen olis motivoitunu siihen, että no soitetaan että mäpä näytän miten tää menee.”

” – – ja sit vielä sekin, että... et semmosia soitto- ja laulutaitoisia ohjaajia ei talossa oikeestaan ole, niin kyllä se näkyy siellä tunneilla.”

” – – mutta tota moni ei sit silleen suostu laulamaan, että et kyllähän tietyst sitte joskus – – on ollu sellasia ohjaajia, jotka on kovia laulamaan ja sit on sellasia ohjaajia, jotka ei laula, ni onhan siin suuri niinku ero.”

Haastateltavat kokivat, että luokassa olevien ohjaavien aikuisten tulisi olla soitto- ja laulutaitoisia, jotta he pystyvät olemaan osallisena musiikkitunnin toiminnassa ja ymmärtävät, mitä heiltä vaaditaan musiikkitunnilla ohjaajan roolissa ja pystyvät näin ohjaamaan ja auttamaan oppilaita. Aikuisen tulisi olla myös motivoitunut ohjaamaan ja auttamaan oppilasta. Haastateltavat olettavat, että tunnilla mukana olevat aikuiset osallistuvat esimerkiksi yhteislauluun, mutta näin ei aina kuitenkaan tapahdu. Tällä koettiin olevan suuri ero tilanteeseen, jossa luokassa mukana oleva aikuinen on musiikkitaitoinen.

6.4 Oppimisympäristön kehitystarpeita

Haastateltavat kertoivat toiveita nykyisen oppimisympäristön parantamiseksi erityisoppilaiden musiikinopetuksen näkökulmasta. Kaikki haastateltavat kertoivat pääasiassa fyysisen oppimisympäristön kehitystarpeista. Ahvenainen ym. (2001) mainitsevat, että fyysinen oppimisympäristö luo puitteet muille oppimisympäristön osa-alueille, koska fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa merkittävästi oppitunnilla tehtävään toimintaan. Ikonen ja Virtanen (2003, 155) tähdentävät vielä, että oppimisympäristö vaikuttaa merkittävästi oppilaan opettamisen ja oppimisen tilanteisiin ja oppimisprosessiin. Tästä syystä esimerkiksi yksilöllistäminen tulee käsittää koskemaan myös oppimisympäristön muuttamista. Haastatteluiden perusteella voidaan todeta, että myös haastateltavat näkevät fyysisen oppimisympäristön parantamisen tärkeänä, jotta puitteet musiikinopetuksen järjestämiselle olisivat paremmat. Osalla haastateltavista parannusehdotukset keskittyivät enemmän yksityiskohtiin, ja osa vuorostaan kaipasi muutosta esimerkiksi musiikinopetuksen luokkatilaan.

Kehitettävää oli jokaisen haastateltavan mielestä erityisryhmien musiikkituntien luokkatiloissa. Osa haastateltavista mainitsi musiikinopetuksen luokan tai tilan akustiikan olevan puutteellinen, tai he kokivat akustiikassa yleisesti olevan parantamisen varaa etenkin oppilaiden näkökulmasta. Esiin nousi esimerkiksi lattia- ja seinämateriaalin merkitys värähtelyn tuntemuksen ja

kaiun vähentämisen kannalta. Haastateltavat kuitenkin mainitsivat akustiikan parantamisen kuuluvan alan ammattilaisten tehtäväksi.

Kaksi haastateltavaa kaipasi musiikkitunteja varten pienempää ja rajatumpaa tilaa. Isossa tilassa oppilaiden keskittyminen suuntautuu helposti pois opetuksesta eikä opettajan ääni kuulu tarpeeksi hyvin. Osa haastateltavista taas kaipasi isompaa tai tilaratkaisultaan parempaa ja ”järkevämpää” musiikkiluokkaa. Pienessä tilassa metelin kerrottiin nousevan helposti liian suureksi yhteissoiton aikana. Yksi haastateltava toi myös esiin tilaratkaisun osalta musiikkiluokan liitutaulun ja oppilaan välisen etäisyyden, jonka hän näki omassa luokassaan ongelmallisena opettamisen kannalta. Mikäli oppilaalla on kapea näkökenttä, olisi etäisyyden saaminen luokassa olevaan tauluun tärkeää, koska taulun lähellä istuva oppilas ei välttämättä näe kaikkea taulusta kerralla, mikä vaikeuttaa opetuksen seuraamista. Osa haastateltavista kertoi myös musiikkivaraston tarpeellisuudesta soitinten säilyttämistä varten, jotta luokasta vapautuisi tilaa musiikkituntien toimintaa varten ja luokkatila muuttuisi selkeämmäksi.

Suurin osa haastateltavista toivoi lisää soittimia opetuskäyttöön. Pääasiassa he toivoivat lisää erilaisia rumpuja ja rytmisoittimia, jotta oppilaille olisi riittävästi soittimia soitettavaksi samaan aikaan. Yksi haastateltava toivoi myös pieniä rytmisoittimia vietäväksi omaan luokkaan ja käytettäväksi oppilaiden kanssa. Hän toivoi lisäksi soittimia tai leluja, joista voisi saada äänen muutoin kuin käsiä käyttämällä.

Haastateltavat toivoivat myös tekniikkaa helpottamaan opetusta tai opetusmateriaalin tekoa. Kahdessa haastattelussa mainittiin älytaulun tarpeellisuus musiikinopetuksessa. Haastateltavat kokivat, että älytaulu helpottaisi opetusta opetusmateriaalin saatavuuden osalta, sillä se mahdollistaisi myös sähköisen opetusmateriaalin käytön.

”No joo esimerkiks se tavallaan älytaulu – – . Ja ja semmonen, et se on siinä nopeesti käytettävissä et sä pystyt niinku netistä hakemaan jonku jutun, ja opetusmateriaalit on siinä, et sä pystyt näyttää.” (H5)

Älytaulun toivottiin myös helpottavan musiikin visuaalistamista. Tekniikan toivottiin myös yleisesti olevan helppokäyttöistä. Useampi haastateltava kertoi luokissa olevasta tekniikasta, jota he eivät joko osanneet käyttää tai se ei toiminut oikein. Esille otettiin myös oman teknisen osaamisen kehittäminen, jotta luokassa olevaa tekniikkaa voitaisiin hyödyntää paremmin musiikinopetuksessa.

Haastatteluissa tuli esiin myös muita ajatuksia haastateltavien omien taitojen kehittämisestä ja oman toiminnan reflektointinnista erityisryhmien musiikinopetuksen parantamiseksi. Vastausten perusteella voi tulkita heidän refleктоivan omaa toimintaansa ja keksivän uusia ideoita, jos jokin heidän opettamansa asia on oppilaille vaikea ymmärtää tai jos jokin opetustyyli tai -menetelmä ei toimi. Esimerkiksi kuurojen kanssa työskennellessä haastateltava kertoi joutuvansa miettimään, miten oppilaat parhaiten ymmärtävät musiikissa opetettavat asiat, kuten esimerkiksi voimakkuudenvaihtelut ja tempon ylläpitämisen. Haastateltavien tavoitteena on keksiä uusia ja parempia tapoja, joilla oppilaat ymmärtävät, innostuvat ja oppivat paremmin. Ideointia ja ajatustyötä tehdään myös tunnin aikana, ja toimintaa voidaan vaihtaa tai muuttaa, jos se koetaan toimimattomaksi.

"Joo ja se on mun mielestä näin kuulevana tosi haasteellinen niinku hoksata kuurojen kanssa, et mist se kiikastaa. – – Mut kenel on sitte jotaki muutaki siinä, nii nii et miten sä saat sen. Et vähän semmosia niinko oikei... miten mä sanosin, – – tänä vuonna vasta niinku hoksasin." (H4)

" – – ja ne oikeestaan keksitään aina siinä hetkessä sitte se, että kokeillaanpas näin ja tota..." (H1)

"Et tässä vaa niinku sit ite aina niinku mieltii et mitenkähän mä tuon jutun voisni niinku tehä paremmin, että toi rupeis toimimaan että... ja että en rupee niinku miettimään sitä, että tääl on jotenki hankalia nää ryhmät, että näitten opettaminen on jotenki hankalaa. Vaan mieluummin mieltii sitä, että miten sitä vois niinku helpottaa että mitä vois keksiä sinne." (H5)

Vaikka erityisryhmien musiikinopetuksen mainittiin useaan otteeseen olevan haasteellista, oli haastateltavien asenne silti musiikinopetusta kohtaan monessa

mielessä positiivinen. He pyrkivät oman toiminnan reflektoinnin kautta kehittämään myös oppimisympäristön kognitiivista osa-aluetta keksimällä ja käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä, jotta jokainen oppilas voisi oppia musiikkia ja olla osallisena musiikkituntien toiminnassa.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityiskoulujen opettajien ja ohjaajien näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä. Sitä tarkasteltiin Ahvenaisen ym. (2001) esittelemän määritelmän pohjalta jakamalla oppimisympäristö fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen osaluueeseen.

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla selvitettiin, millainen erityisryhmien musiikinopetuksen fyysisen oppimisympäristön tulisi opetushenkilöstön mielestä olla. Musiikinopetuksen fyysisessä oppimisympäristössä haastateltavat painottivat esteettömyyttä. Musiikkiluokan tulee olla turvallinen, ja sen tulee mahdollistaa liikkuminen erilaisilla apuvälineillä. Haastateltavat painottivat myös helposti muunneltavaa musiikkiluokkaa, jossa teknologia, soittimet ja muut opetusmateriaalit ovat helposti oppilaiden saatavissa. Tämä koettiin hyväksi niin opetushenkilöstön kuin oppilaidenkin kannalta. Luokan helppoa muunneltavuutta perusteltiin sillä, että erityisryhmien opetuksessa oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen vievät paljon aikaa, joten oppimisympäristön helppokäyttöisyyden koettiin tuovan lisää aikaa oppilaiden opettamiseen ja tukemiseen. Monimutkaiset ja aikaa vievät järjestelyt vievät haastateltavien mielestä turhaa aikaa. Helposti käytettävän ja hyvin järjestellyn luokan avulla voidaan lisätä myös oppilaiden omatoimista osallistumista musiikkituntien toimintaan, kuten esimerkiksi luokassa liikkumiseen, soittamiseen tai soitinten hakemiseen itsenäisesti. Oppimisympäristön helppous ja esteettömyys vähentävät oppilaiden tarvitsemaa aikuisen tukea ja antavat mahdollisuuden oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn musiikkituntien aikana. Lisäksi soittimien tulee olla riittävän yksinkertaisia, jotta oppilaat pystyvät osallistumaan yhteismusisointiin kukin omalla tasollaan.

Toisessa tutkimusongelmassa selvitettiin, millainen sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö erityisryhmien musiikintunneilla tulisi olla ja miksi. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tulisi tukea oppilaiden

osallisuutta ja lisätä viihtyvyyttä musiikkitunneilla. Avainasemassa tässä nähtiin olevan positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luominen. Vastuu ilmapiirin luomisesta on ensisijaisesti opettajilla ja ohjaajilla. Positiivisen ilmapiirin syntymisessä edesauttavat opettajan ja ohjaajien iloinen ja kannustava asenne sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen oppilaille. Rohkaisevan ja positiivisen ilmapiirin todettiin osallistavan oppilaita paremmin musiikkituntien toimintaan. Tunneille tulisi haastateltavien mukaan suunnitella oppilaita motivoivaa toimintaa, jotta he viihtyisivät tunnilla ja olisivat kiinnostuneita musiikista. Erityisryhmien musiikinopetuksessa tärkeäksi koettiin myös motivoivien soitinten valinta, mikä korostuu, jos oppilaille on aistivammoja tai motorisia vaikeuksia. Liian vaikeat soittimet turhauttavat oppilaita. Positiivisen ilmapiirin nähtiin edesauttavan vuorovaikutuksen syntymistä musiikkitunnilla sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opetushenkilöstön välillä. Lisäksi musiikinopetuksessa tulisi käyttää vuorovaikutusta edistäviä opetusmenetelmiä.

Kolmannessa tutkimusongelmassa selvitettiin, millainen kognitiivinen oppimisympäristö musiikkitunneille tulisi pyrkiä luomaan opetusmenetelmien ja tukikeinojen avulla. Musiikinopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä korostui eri aistien avulla tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen. Tämän koettiin auttavan oppilaita erilaisissa musiikin käsitteiden, rytmin, melodian ja laulujen opetteluun liittyvissä tilanteissa. Vaikka musiikin visualisointi nähtiin osittain haasteellisena, koettiin se kuitenkin tärkeäksi osaksi opetusta. Visualisoimalla pyritään havainnollistamaan musiikin käsitteitä ja elementtejä sekä kuultua musiikkia oppilaille. Haastateltavat hyödynsivät opetuksessaan vahvasti myös liikkeen kautta tapahtuvaa oppimista, minkä koettiin auttavan oppilasta esimerkiksi rytmin hahmottamisessa ja ylläpitämisessä. Kuulonvaraista oppimista puolestaan hyödynnettiin soitettavan kappaleen tai laulun opettelussa nuottimerkintöjen tai sanojen luvun sijaan. Myös erilaisten tuntoaistimusten luominen oppilaille nähtiin merkityksellisenä auditiivisen ja visuaalisen havainnon tai sanallisen opetuksen tukena. Useiden eri aistien kautta

tapahtuvaa oppimista pyrittiin hyödyntämään monipuolisesti. Siihen kaivattiin avuksi esimerkiksi teknologiaa.

Neljäs tutkimusongelma käsitteli haastateltavien mielipiteitä nykyisen musiikinopetuksen oppimisympäristön kehittämisestä. Haastateltavien mielipiteet esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön kehitystarpeista olivat vaihtelevia. Kaikki haastateltavat kuitenkin kaipasivat nykyisen luokkatilan parantamista joko muunneltavuuden, koon tai akustiikan suhteen. Happonen (1998) tutkiessa erityisopetusympäristöjä 90-luvulla olivat erityisopettajat myös tuolloin tyytymättömiä opetustilojen monikäyttöisyyteen, muunneltavuuteen ja osa-aikaisen erityisopetuksen tilojen äänieristykseen. Vaikka tutkimuksesta on aikaa yli 15 vuotta, ovat omat tulokseni näiltä osin hyvin samantyyppisiä Happonen tutkimustulosten kanssa. Voidaankin kysyä, ovatko opettajien vaatimukset tilojen suhteen kasvaneet, vai eikö erityisryhmien opetustilojen parantamiseen ole resursseja. Erityiskoulujen ja erityisryhmien opetustiloissa on joka tapauksessa edelleen kehitettävää. Jos tulevaisuudessa halutaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden opetus samassa koulussa, nousevat oppimisympäristön kehittäminen ja suunnittelu avainasemaan. Inklusiivinen koulu vaatii Lakkalan (2012, 212) mukaan enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Opetustiloilta edellytetään muunneltavuutta pienempiin työskentelypisteisiin, ja oppilasryhmän koon täytyy olla oppilaiden tarpeisiin nähden sopiva. (Lakkala 2012, 212.)

Tuloksissa tulee esille monia erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristössä huomioitavia asioita, jotta voitaisiin puhua esteettömästä musiikinopetuksesta. Kuten esimerkiksi Ahvenainen ym. (2001) ja Saloviita (2013) toteavat, fyysisen ympäristön muokkaus esteettömäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat huomioiden on ensisijaista. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että musiikin opetustilojen suunnittelu on haastavaa erityiskouluissa, joissa oppilasryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, eikä yleisiä suosituksia esimerkiksi musiikinopetuksen luokkatilan koon tai välineistön puolesta ole tulosten valossa mahdollista asettaa. Haasteen musiikin opetustilojen suunnittelulle luo myös inklusio, jolloin samassa ryhmässä

työskentelisi monilta osin eritasoisia oppilaita. Tällöin myös soitinvalintojen pohtiminen nousee esille, sillä tulosten mukaan erityisryhmien opetuksessa tarvitaan myös alkuperäisiin soittimiin verrattuna esimerkiksi motorisesti helpotettuja soittimia ja joitakin erityissoittimia.

Musiikinopetuksessa esteettömyys vaatii onnistuakseen toimia opettajilta ja ohjaajilta. Myös sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön tulee edistää musiikin oppimista. Tunnilla mukana olevat aikuiset vaikuttavatkin näihin osa-alueisiin oleellisesti. Opettajan ja ohjaajan toimilla fyysisen oppimisympäristön puitteissa voidaan muutkin oppimisympäristön osa-alueet muokata oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Tulosten mukaan opettaja ja ohjaaja vaikuttavat opetuksen suunnittelulla, ilmapiirin luomisella ja soittimien ja kappaleiden valinnoilla oppilaiden viihtyvyyteen musiikkitunneilla. Oppilaiden erilaisista vammoista, käyttäytymisen haasteista tai oppimisvaikeuksista johtuen haastateltavat pyrkivät kiinnittämään suurta huomiota oppilaiden motivointiin musiikkia kohtaan. Tärkeäksi ei niinkään nähty tiettyjen musiikin sisältöjen oppimista, vaan onnistumisen kokemusten saaminen musisoivan ryhmän jäsenenä toimimisesta. Tällöin sosiaalisen oppimisympäristön esteettömyys musiikinopetuksessa tarkoittaa oppilaan vuorovaikutusmahdollisuuksien huomioonottamista sekä luottamusta ja arvostusta opettajan ja oppilaan välillä, jotta oppilas uskaltautuu kokeilemaan esimerkiksi soittamista. Mikäli oppilas ei luota opettajaan tai pelkää epäonnistuvansa, rajoittaa psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö tällöin hänen osallistumistaan musiikkitunnilla. Myös Gordon (2006) painottaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa toisen huomioonottamista ja hyväksymistä.

Tutkimustuloksissa erityisryhmien musiikin oppimistilanteiden ilmapiiri nousi tärkeään asemaan. Kuten myös Rauste-von Wright ym. (2003, 65) toteavat, on ilmapiirillä olennainen vaikutus oppimiseen, mikä tarkoittaa, että se voi joko estää tai edesauttaa oppimista. Erityisryhmien tunneille on tärkeää luoda sellainen ilmapiiri, joka rohkaisee ja kannustaa oppilaita laulamaan, soittamaan ja kokeilemaan uusia asioita ilman, että tarvitsee pelätä

epäonnistumista tai siitä johtuvaa naureskelua. Ilmapiirillä voidaan edesauttaa oppilaan osallisuutta tunnilla ja sitä kautta myös edistää oppimista. Tästä syystä näkisin kaikessa musiikinopetuksessa sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön tarkastelun ja arvioinnin erittäin tärkeäksi eikä niiden vaikutusta oppimiseen tulisi jättää huomiotta. Rauste-von Wright ym. (2003, 65) kehottavat selvittämään oppimisympäristön parantamiseksi keinot, joilla esimerkiksi laadukkaaseen sosiaaliseen oppimisympäristöön pyritään. Näin ollen pelkkä tavoitteiden asettaminen ei riitä, vaan pyrittäessä hyvään sosiaaliseen oppimisympäristöön tarvitaan myös siihen tähtäävä suunnitelma. Kuten Hendricks ym. (2014, 35) esittävät, ovat musiikkitunnilla oppijan tunteet, luovuus ja musiikillisuus haavoittuvaisia, ja opettajan on pyrittävä tulkitsemaan oppilaan tunteita ja kuuntelemaan häntä, sillä oppilaat aistivat opettajan välinpitämättömyyden hyvin helposti. Erityisoppilaita ajatellen positiivisen ilmapiirin merkitys korostuu entisestään, jos oppilaat kokevat musisoinnissa epävarmuutta esimerkiksi heidän aisti- tai liikuntavammojensa, motoriikan rajoituksiensa tai oppimisvaikeuksiensa vuoksi. Ikosen (1998, 417) mukaan psyykkinen oppimisympäristö muodostuu tunteista, kuten esimerkiksi peloista, turvallisuudesta ja viihtyvyydestä. Luomalla positiivisen ja rohkaisevan ilmapiirin haastateltavat pyrkivät poistamaan esimerkiksi oppilaiden epävarmuutta tai pelkoa soittaa.

Musiikillinen toiminta mahdollistaa Ahosen (1993, 271) mukaan asioiden ja elämysten kokemisen yhdessä muiden kanssa. Erityisryhmien musiikillisessa toiminnassa musiikin herättämät tunteet, onnistumisen kokemukset ja musiikista motivoituminen voivat olla oppilaalle merkittävässä asemassa (Kaikkonen 2005, 75). Erityisryhmien opetuksessa musiikin teorian tai nuottien oppiminen ei ole tulosten mukaan keskeistä, vaan tärkeämpää on, että oppilas pääsee osalliseksi musiikillista toimintaa. Esteetön musiikinopetus ei ole suorituskeskeistä, vaan jokaisen oppilaan osallisuus esimerkiksi soittamisessa on tärkeä ja arvokas. Tutkimuksen tulokset kertovat myös siihen osallistuneiden opettajien ja ohjaajien arvoista ja positiivisesta asenteesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikin oppimisen mahdollisuuksia

kohtaan. Heille on tärkeää, että oppilaat saavat musiikillisia elämyksiä musiikista. Kaikki oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa, ja heidän osaamistaan ja panostaan arvostetaan oppimisen rajoituksista huolimatta.

Tutkimuksen tuloksia ei voida pienen tutkimusjoukon vuoksi suoraan yleistää koskemaan erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöjä Suomessa. Tutkimus tarjoaa kuitenkin tietoa ja ideoita erityisryhmien kanssa työskenteleville henkilöille tai niille, jotka suunnittelevat tai pohtivat tulevaisuuden musiikinopetuksen oppimisympäristön vaatimuksia monenlaisten oppijoiden tarpeet huomioonottaen. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadulliselle tutkimukselle pieni tutkimusjoukko on ominaista, eikä tutkimuksessa pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tarkoitus onkin kuvata ja ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1999, 61.) Haastateltavien osalta tuloksia voitaneen pitää luotettavina, sillä tutkimukseen osallistuneilla on kokemusta erityisopetuksen ja musiikin alueella monenlaisista oppilasryhmistä.

Koin valitsemani tutkimusaiheen haastavaksi lähes koko tutkimusprosessin ajan. Ajoittain pohdin ja kritisoin myös aiheeni laajuutta, mutta tiettyjen asioiden valikoiminen jokaiselta oppimisympäristön osa-alueelta auttoi rajaamaan tutkimusaihetta sopivammaksi. Arvioidessani tutkimusprosessin kulkua jälkikäteen totesin muun muassa haastatteluiden tekovaiheessa olevan muutamia asioita, jotka olisi voinut tehdä paremmin tai toisin. Haastattelutilanteissa osa haastateltavista toi minulle näytettäväksi soittimia tai piirsi liitutaululle esimerkin rytmin havainnollistamisesta, jolloin minun olisi ollut hyvä ottaa oman muistini tueksi valokuvia. Tästä olisi ollut apua analyysivaiheessa ja tulosten raportoinnissa. Haastattelut olisi myös voinut taltioida kokonaan videoimalla, jolloin musiikkiluokkien ja erilaisten soitinten esittelyt olisi ollut mahdollista ottaa tarkemmin mukaan analyysiin. Osa haastateltavien vastauksista olisi ollut helpompi ymmärtää videolta, jolloin myös ilmeet ja eleet olisi ollut mahdollista nähdä. Analyysimetodiksi valittu teoriaohjaava sisällönanalyysi oli mielestäni sopiva valinta, sillä tutkimuskysymyksistä lähtien teoria oli hyvin merkitsevässä asemassa

tutkimuksessani.

Tutkimukseni tarjoaa myös monia jatkotutkimuksen aiheita. Erityisryhmien opetukseen tarkoitettuja musiikkiluokkia osana fyysistä oppimisympäristöä voisi tutkia määrällisesti laajemmin, jolloin olisi mahdollista tutkia fyysisen esteettömyyden toteutumista yleisesti Suomessa. Tällöin määrällinen tutkimus tarjoaisi tietoa erityiskoulujen oppimisympäristön nykytilanteesta. Myös jokaisen musiikin oppimisympäristön osa-alueen esteettömyyden tutkiminen omana tutkimuksenaan voisi tarjota laajempaa tietoa oppimisympäristöjen kehittämiseksi erityiskouluissa ja yleisopetuksessa. Tutkimuksen tulokset heijastelevat kuitenkin erityisryhmien oppimisympäristön vaatimuksia, ja esiin tulee monia musiikinopetuksen esteettömyyden suunnittelussa huomioitavia asioita oppimisympäristön eri osa-alueilla. Esimerkiksi kognitiivista oppimisympäristön osa-aluetta voidaan parantaa eri aistien avulla tapahtuvaa oppimista hyödyntämällä. Aistien hyödyntämistä musiikinopetuksessa voidaan pohtia esimerkiksi teknologian kannalta monesta näkökulmasta.

Teknologian käyttö opetuksessa on lisääntynyt 2000-luvulla merkittävästi (Rauste-von Wright ym. 2003, 64). Nykyään esimerkiksi soittamisessa hyödynnetään usein tablettitietokoneiden soitinsovelluksia, joissa soittaminen tapahtuu kosketusnäyttöä painelemalla. Soittaminen on nykyteknologian avulla motorisesti helpompaa aitoihin konkreettisiin soittimiin verrattuna, ja näin haastatteluissakin esiin nousseiden positiivisten soittokokemusten tarjoaminen oppilaille on aiempaan nähden helpompaa. Sovellusten avulla esimerkiksi pianon tai kitaran soittaminen mahdollistuu näyttöä koskettamalla. Tästä syystä esimerkiksi tablettitietokoneiden käyttö ja hankkiminen erityisryhmien musiikinopetukseen on perusteltua. Myös opetushenkilöstön opastaminen ja kouluttaminen niiden käytössä on mielestäni yhtä oleellista. Tableteilla toimivien soitinsovellusten käytössä näkisin myös varjopuolen. Kosketusnäytöstä saatava palaute omasta soitosta on ainoastaan kuultavissa, mutta soittimen kielen värähtelyä siitä ei synny samalla tavalla kuin aidoista soittimista. Kuten aiemmin mainittiin, erityisryhmien

oppimisympäristön suunnittelussa musiikin näkökulmasta on tärkeää huomioida eri aistien avulla tapahtuva oppiminen. Tablettien soitinsovellukset eivät välttämättä kuitenkaan palvele kaikkia oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla, koska tabletilla soitettaessa esimerkiksi kitaran kielen, rummun kalvon tai ksylofonin puukielen värähtelyn tai vaikkapa pianon koskettimen painamisen tuntemus jää kokonaan saamatta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat erityismusiikkikasvatuksen alueella olevan myös monia kehityskohteita. Lähes kaikki tutkimuksen haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä erityiskoulun musiikinopetuksessa yleisopetuksen musiikinkirjoja ja erityisryhmien opetukseen suunniteltuja kuvionuotteja, mutta harva haastateltava hyödynsi erityisryhmien musiikinopetukseen tarkoitettuja oppikirjoja. Kuten Kaikkonen (2009, 203) toteaa, asettaa erityismusiikkikasvatus tarpeen kehittää opetusmateriaalia erityisryhmien musiikinopetukseen soveltuvaksi. Vaikka haastateltavat eivät varsinaisesti kaivanneet erityisryhmien opetukseen tarkoitettuja musiikin oppikirjoja, kertoivat he kuitenkin joutuvansa muokkaamaan käyttämiään kirjoja oppilaiden taitotason mukaan. Eri-ikäisille suunnatuille visuaalisesti selkeille musiikin oppi- tai laulukirjoille voisi myös tutkimuksen tulosten perusteella olla tarvetta.

Mitkä sitten ovat tärkeimpiä esteettömyyttä edistäviä asioita erityisryhmien musiikinopetuksessa? Erityisryhmien musiikinopetus ja oppimisympäristön osa-alueiden muokkaaminen erilaisten oppijoiden tarpeet huomioiden on haasteita täynnä. Oppimisympäristön tarkastelu ja kehittäminen monipuolisesti edistävät esteettömyyden toteutumista musiikinopetuksessa, jolloin yksittäinenkin oppilas pyritään huomioimaan. Kuten vammaisten oikeuksissa mainitaan, kaikille tasa-arvoista ympäristöä kutsutaan saavutettavaksi. Tällöin ympäristöstä pyritään poistamaan liikkumisen, näkemisen, kuulemisen ja ymmärtämisen esteitä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007.) Kaikki oppimisympäristön osa-alueet ovat siis merkityksellisiä esteettömän musiikinopetuksen suunnittelussa ja opetuksessa.

LÄHTEET

- Adamek, M.S. 2001. Meeting special needs in music class. *Music Educators Journal*, 87(4), 23.
- Adamek, M.S. & Darrow, A-N. 2008. *Music in special education*. 3.painos. USA: The American Music Therapy Association.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. Teoksessa Kaikkonen, M. & Mattila, S. (toim.) *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 55–69.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Vantaa: WSOY.
- Birkenshaw-Fleming, L. 1993. *Music for all: teaching music to people with special needs*. Toronto: Gordon V. Thompson Music.
- Darrow, A-N. 2008. Special learners – Adaptations in the classroom: Accommodations and modifications, part 2. *General Music Today* 21(3), 32.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. painos. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien*

valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle 3. uud. painos
Juva: PS-kustannus, 26–44.

Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKSin tukena. Teoksessa
Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: yksilölliset
opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–178.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.

Hakomäki, H. 2005. Lyhennelmä artikkelista: Pedagogisia näkökulmia
tarinasäveltämiseen. Viitattu 26.11.2014.
<http://www.tarinasaveltaminen.fi/index.php?pinc=72>

Hammel, A. & Hourigan, R. 2011. Teaching music to students with special
needs. USA: Oxford University Press.

Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen,
typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto.
Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja.

Hendricks, K.S., Smith, T.D. & Stanuch, J. 2014. Creating safe spaces for music
learning. Music Educators Journal, 101(1), 35–40.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria
ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos.
Helsinki: Tammi.

Ikonen, O. 1998. Oppimisympäristöt. Teoksessa Ikonen, O. (toim.)
Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto,
409–423.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa Ikonen,
O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: yksilölliset opetussuunnitelmat ja
opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–166.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 241–256.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 275–291.
- Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (toim.) Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus, 75–114.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME ry, 203–218.
- Kaikkonen, M. 2012. Esteetön musiikkiluokka. Teoksessa Unkari, J. (toim.) Musiikin opetustilojen suunnitteluopas – Peruskoulu ja lukio. Opetushallitus. Viitattu 11.11.2014
http://www.oph.fi/download/143053_musiikin_opetustilojen_suunnitteluopasi.pdf, 24.
- Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 28–36.
- Kerola, K. 2003. Strukturoitu opetus. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–211.
- Kiviranta, T. & Jokinen, K. 2003. Esteetöntä elämää vai korkeita kynnyksiä? Näkökulmia liikuntavammaisten koululaisten arkeen. Saarijärvi: Gummerus.
- Kuivamäki, K., Mantere, M., Ruippo, M. & Unkari, J. 2012. Musiikin opetustilojen määrittely. Teoksessa Unkari, J. (toim.) Musiikin opetustilojen suunnitteluopas – Peruskoulu ja lukio. Viitattu 17.11.2014
http://www.oph.fi/download/143053_musiikin_opetustilojen_suunnitteluopasi.pdf, 34–37.

- Kuusikorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto. Viitattu 2.12.2014 <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf>
- Kuvionuottimenetelmä. Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari. Viitattu 28.10.2014 <http://www.resonaari.fi/?sid=2>
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS-kustannus.
- Lakkala, S. 2012. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.
- Lavaste, A-E. 2012. Musiikin erityispedagogiikka – mitä se on? Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä, MEOK. Viitattu 19.11.2014 https://meok.savonia.fi/images/Artikkelit/lavaste_musiikin_erytispedagogiikka.pdf
- Lavonen, J., Korhonen, T., Kukkonen, M. & Sormunen, K. 2014. Innovatiivinen koulu. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) Rajaton luokkahuone. Juva: PS-kustannus, 86–113.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.
- Ming-tak, H. & Wai-shing, L. 2008. Classroom management: creating a positive learning environment. E-kirja. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy.

Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari. 2014. Viitattu 1.12.2014

<http://www.resonaari.fi/>

Mäkeläinen, V. & Räsänen, T. 2006. Musiikinluokka opetustilana. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 7.1.2015

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9943/URN_NBN_fi_jyu-2006115.pdf?sequence=1

Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Saarijärvi: Opetushallitus.

Parviainen, K., Rautiainen, R., Muinonen, T., Karhunen, T. & Pääkkönen, R. (toim.) 2008. Koulunkäyntiavustajan oma opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 6.11.2014

http://181.224.130.4/~perusope/pdf/koulunkayntiavustajan_opas.pdf

Perusopetuslaki 642/2010 § 17

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS-kustannus, 41-60.

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Opetushallitus. Viitattu 7.1.2015 http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Prashning, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Prashning, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Rasa, J. 2005. Esteetön kuunteluympäristö. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M., & Parkas, R. (toim.) Lapsi kuulolla - opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-29.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Riian kaupungin opetus-, kulttuuri- ja urheiluvirasto, Kaikkonen, M., Petraškeviča, A. & Väinsar, S. 2011 Musiikki kuuluu kaikille.

Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle. Riika: SIA E-FORMA.
Viitattu 7.1.2015

http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_FIN_web.pdf

Rönty, S. & Rönty, L-I. 2007. Näin meillä arvioidaan: HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 323–336.

Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Pohdintoja erityisryhmien musiikinopetuksesta ja musiikinopettajan roolista. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 189–201.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-kustannus.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Vammaisia tulee kohdella samalla tavalla kuin muita ihmisiä. Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2007:4 selkokieli. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 3.12.2014
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4011.pdf&title=Vammaisia_tulee_kohdella_samalla_tavalla_kuin_muita_ihmisiä_fi.pdf

Tirkkonen, T. 2004. Yleisopetus sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen oppimisympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.12.2014
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004952825>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uud. painos. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, K. 2005. Väriä musiikkiterapiaan. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (toim.) Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus, 62–74.

Vammaisten oikeudet. 2014. Suomen YK-liitto. Viitattu 17.11.2014

<http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet/vammaisten-oikeudet>

Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet, 103–122.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

Olen Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu - tutkielmaa opettajankoulutuslaitokselle. Aiheenani on erityiskoulujen musiikin opetus ja haluan tutkimuksessani selvittää opettajien/ ohjaajien näkemyksiä musiikin oppimisympäristöstä erityisryhmille.

Tällä lomakkeella haastatettava antaa suostumuksensa nauhoitetun haastatteluaineiston litterointiin ja aineiston käyttöön tutkimustarkoitusta varten. Haastatettavan nimeä tai koulua ei tuoda esille tutkimustuloksissa eikä haastatteluaineistoa käytetä muuhun tarkoitukseen kuin pro gradun tutkimusta ja tulosten raportointia varten.

Paikka ja pvm
nimenselvennys

Haastatettavan allekirjoitus ja

Liite 2. Haastattelukysymykset

1. Kuinka kauan olet opettanut musiikkia erityisryhmille?
2. Millaisille ryhmille opetat tai ohjaat musiikkia?
3. Onko opetusryhmälläsi käytössä musiikkiluokka musiikin oppitunneilla? Jos ei, niin missä tilassa musiikkitunnit toteutetaan?
4. Kuinka suuria musiikin opetusryhmäsi ovat?
5. Mikä on oppilasryhmän ihannekoko erityisryhmien musiikintunnilla? Miksi?
6. Kuinka monta aikuista opettajaa tai ohjaajaa musiikkitunneilla pääsääntöisesti on? Onko heitä mielestäsi riittävästi?
7. Millainen istumajärjestys sopii mielestäsi erityisoppilaiden musiikkitunneille? Miksi?
8. Miten nykyinen musiikkiluokka tai tila soveltuu mielestäsi erityisryhmien musiikinopetukseen?
9. Millaisia vaatimuksia erityisryhmien musiikinopetus asettaa mielestäsi musiikkiluokalle tilana? Miksi?
10. Mitä kehitettävää/ muutettavaa olisi nykyisessä musiikkiluokassa, jotta se palvelisi parhaiten erityisryhmien musiikinopetusta?
11. Miten soittimet tulisi mielestäsi sijoitella luokkahuoneeseen?
12. Miten käytät soittimia opettamiesi/ ohjaamiesi ryhmien opetuksessa?
13. Mitä soitinten käytössä pitää ottaa huomioon opetusryhmiesi kannalta?
14. Mitä soittimia käytät tunneilla eniten? Miksi?
15. Mitä apuvälineitä käytät soittamisen apuna oppilaiden kanssa? Kuvaile lisäksi, miten apuväline tukee oppilasta soittamisessa.
16. Millaiset muut tukikeinot auttavat oppilasta osallistumaan soittamiseen?
17. Mitä soittimia, soitinsovelluksia tai apuvälineitä toivoisit vielä hankittavan?
18. Millaisia nuotteja tai niitä korvaavia asioita soittamisen opetuksessa käytät?
19. Miten käytät mainitsemiasi nuotinnoksia soittamisen opetuksessa?

20. Millaisia nuotteja toivoisit vielä hankittavan opetuskäyttöön?
21. Millaiset tukikeinot auttavat oppilasta rytmin hahmottamisessa?
22. Millaista (musiikki)teknologiaa opetusryhmäsi musiikintunneilla käytetään? Miksi?
23. Miten käytät edellä mainitsemaasi teknologiaa erityisryhmien musiikkitunneilla?
24. Mitä tekniikkaa toivoisit nykyiseen luokkaan lisää? Miksi?
25. Millainen akustiikka musiikkiluokassa tulisi olla opetusryhmiesi kannalta?
26. Millaisia laulu- tai musiikin oppikirjoja erityisryhmäsi musiikkitunneilla käytetään?
27. Miten käytössä olevat musiikinkirjat tukevat erityisoppilaiden musiikin oppimista, hahmottamista tai kuuntelemista?
28. Millaisia tukikeinoja käytät laulujen opetuksessa?
29. Millaisia tukikeinoja käytät musiikin kuuntelun apuna tunneilla?
30. Miten hyödynnät eri aistikanavien käyttöä musiikin opetuksessa?
31. Miten oppilaat ovat mielestäsi vuorovaikutuksessa keskenään musiikkitunneilla?
32. Mitkä asiat musiikintunneilla lisäävät oppilaiden välistä vuorovaikutusta? Miksi?
33. Miten opettajana/ohjaajana ohjaat tai tuet oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta musiikintunneilla?
34. Mitkä asiat vuorostaan lisäävät opettajan/ohjaajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta? Miksi?
35. Millainen ilmapiiri musiikintunneillasi on?
36. Miten pyrit omalla toiminnallasi vaikuttamaan musiikkituntien ilmapiiriin?
37. Miten opetustila vaikuttaa oppilaiden viihtyvyyteen musiikin tunnilla?
38. Millainen toiminta musiikkitunneilla lisää oppilaiden viihtyvyyttä?
39. Mitkä muut tekijät vaikuttavat mielestäsi oppilaiden viihtyvyyteen musiikin tunneilla?

40. Millaiset keinot rohkaisevat oppilasta omaan musiikilliseen keksimiseen?
41. Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa erityisryhmien musiikinopetuksesta?