

MUSIIKIN HYÖDYNTÄMINEN ERITYISOPETUKSESSA

Auli Jääskeläinen

Pro gradu

Musiikkikasvatus

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Auli Emilia Jääskeläinen	
Työn nimi – Title Musiikin hyödyntäminen erityisopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kevätlukukausi 2015	Sivumäärä – Number of pages 72
Tiivistelmä – Abstract <p>Musiikin positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin ja oppimiseen liittyen on tutkittu erityisesti musiikkiterapian saralla. Musiikin on todettu edistävän esimerkiksi psyykkistä hyvinvointia, motoriikkaa ja kielenkehitystä. Pro gradu -tutkielmassani perehdyn musiikin hyödyntämiseen ja sen mahdollisuuksiin erityisopetuksen näkökulmasta.</p> <p>Aiempien tutkimusten lisäksi musiikin käyttömahdollisuuksia selvitettiin myös erityisopettajille teetetyin kyselyn avulla. Kyselyyn vastasi yhteensä 240 erityisopettajaa, joista 163 toimi varhaiskasvatuksessa ja 76 peruskouluikäisten lasten parissa. Vastaajien joukossa oli niin yleisopetuksen erityisopetuksessa, erityiskouluissa ja -päiväkodeissa sekä integroiduissa erityisryhmissä työskenteleviä erityisopettajia. Tutkimuksen keskeiset tavoitteet oli selvittää, kuinka paljon musiikkia käytetään osana erityiskasvatusta ja -opetusta sekä, millä taitojen osa-alueilla sen käyttäminen on erityisen suotuisaa. Tutkimuksessa selvitettiin myös musiikkiterapian roolia erityisopetuksessa sekä erityisopettajien oman musiikillisen taustan vaikutusta musiikin hyödyntämiseen erityisopetuksessa. Vastaajien omien kokemusten perusteella saatiin selville sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia musiikin käyttämiseen liittyen.</p> <p>Aiempien tutkimusten ja erityisopettajien omien kokemusten perusteella, musiikki on erittäin tärkeä elementti erityisopetuksen näkökulmasta. Sen hyödyllisyys keskittyy eri osa-alueisiin eri-ikäisten lasten ja erilaisten vaikeuksien kohdalla. Musiikin käyttämiseen liittyy myös haasteita, esimerkiksi koulutuksen ja resurssien puuttumisen vuoksi.</p>	
Asiasanat – Keywords Erityisopetus, erityiskasvatus, musiikkiterapia, erityisoppilas, erityisopettaja, soittaminen, laulaminen, kuunteleminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ERITYISKASVATUS JA -OPETUS	3
2.1	Erityisvarhaiskasvatus	3
2.2	Erityisopetus	6
2.3	Erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret – erilaisia diagnooseja.....	9
3	MUSIIKIN TUTKITUT VAIKUTUKSET – MAHDOLLISUUKSIA ERITYISOPETUKSEEN	16
3.1	Vuorovaikutus.....	17
3.2	Psykyke	19
3.3	Kielen- ja puheen kehitys	22
3.4	Motoriikka ja havaitseminen	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	Tutkimusasetelma.....	30
4.2	Aineisto ja analyysimenetelmät	35
4.3	Tutkimuksen luotettavuus	37
5	MUSIIKIN HYÖDYNTÄMINEN ERITYISOPETUKSESSA	40
5.1	Musiikin käyttötavat.....	40
5.1.1	Eri-ikäiset lapset ja nuoret.....	42
5.1.2	Erityisryhmät ja yleisopetuksen ryhmät.....	43
5.2	Musiikin käyttämisen tarkoitusperät	45
5.2.1	Eri-ikäiset lapset ja nuoret.....	46
5.2.2	Erityisryhmät ja yleisopetuksen ryhmät.....	48
6	ERITYISOPETTAJAT JA ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAT MUSIIKILLISTEN MENETELMIEN HYÖDYNTÄJÄNÄ	51
6.1	Erityisopettajan oman musiikillisen taustan vaikutus musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa.....	51
6.2	Musiikkiterapia osana erityisopetusta.....	53
6.3	Erityisopettajien kokemuksia musiikin käyttämisestä erityisopetuksessa.....	56
7	POHDINTA	62
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	70

1 JOHDANTO

Olen opiskellut musiikkikasvatuksen lisäksi erityispedagogiikkaa ja lähdin rakentamaan tutkimusaiheittani siltä pohjalta, että saan hyödynnettyä tutkimuksessani sekä musiikin että erityispedagogiikan näkökulmia sekä osaamistani näillä molemmilla saroilla. Jo kandidaatin tutkielmassani liikuin samoissa aihepiireissä tutkien laulamisen mahdollisuuksia puhehäiriöiden kuntoutuksessa. Tulevana opettajana halusin kuitenkin viedä tutkimusaiheeni lähemmäksi koulumaailmaa. Maisterintutkielmassani perehdyn musiikin mahdollisuuksiin erityisopetuksessa: Miten ja millaisissa tilanteissa musiikkia voidaan hyödyntää erityisopetuksessa? Mikä on musiikin käyttämisen tilanne tällä hetkellä erityisopetuksessa? Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on musiikillisten elementtien käyttämisestä erityisopetuksessa? Miksi musiikkia hyödynnetään erityisopetuksessa ja toisaalta, mikä musiikin hyödyntämisessä on ongelmallista?

Tutkimusaiheen kannalta haasteellista on, että musiikin ja erityispedagogiikan tutkimus ja osaajat tulevat usein eri tieteenaloilta, jolloin nämä aihepiirit eivät kovin helposti kohtaa. Tämä lienee yksi syy siihen, ettei vastaavasta näkökulmasta ole tehty paljon tutkimuksia aikaisemmin. Erityispedagogiikan ja musiikkikasvatuksen yhteistä rajapintaa edustaa kuitenkin osaltaan musiikkiterapia. Tutkimukseni kannalta keskeistä onkin tutustua nimenomaan musiikkiterapian saralla tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin. Aikaisemman tiedon lisäksi tutkielmassa selvitetään kyselyn avulla, kuinka paljon ja millaisissa vaikeuksissa erityisopettajat ja erityislastentarhanopettajat mahdollisesti käyttävät musiikkia. Tutkimuksessa kerättiin aineistoa yleisopetuksen koulujen ja erityiskoulujen erityisopettajilta sekä erilaisissa varhaiskasvatuksen tehtävissä toimivilta erityislastentarhanopettajilta. Kyselyn avulla selvitettiin, minkä ikäisten lasten ja nuorten kanssa musiikkia hyödynnetään eniten erityisopetuksessa ja miten sen käyttötavat eroavat, kun vertaillaan kouluissa ja varhaiskasvatuksessa työskenteleviä erityisopettajia. Aikaisemmin luotua teoriataustaa ja kyselyn tuloksia vertailemalla paljastuu, kuinka paljon ja millä tavoin musiikkia ja sen tutkitusti todistettuja, oppimiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä hyödynnetään erityisopetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on siis teorian tiedon ja kyselyn vastausten perusteella selvittää, milloin musiikin käyttäminen erityisopetuksessa on mahdollista, perusteltua ja jopa suositeltavaa.

Tutkimuksessa perehdytään myös siihen, millaiset tekijät vaikuttavat erityisopettajien alttiuteen käyttää musiikkia erityisopetuksen muotona. Kyselyn avulla selvitettiin esimerkiksi opettajien oman musiikillisen taustan yhteyttä musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa. Myös vastaajien omat kokemukset musiikin käyttämisestä ja sen haasteista ja mahdollisista ongelmista tarjoavat hyödyllistä tietoa. Vastaajien kokemukset antavat rehellistä, realistista ja kokemusperäistä tietoa sekä musiikin positiivisista vaikutuksista että siihen liittyvistä haasteista ja ongelmatilanteista erityisopetuksessa.

Pohdittaessa musiikin käyttämistä laajemmalti erityisopetuksessa, erityisopettajien omat kokemukset ovatkin erittäin tärkeässä roolissa tulevaisuuden kannalta. Tutkimukseni avulla saadaan arvokasta tietoa siitä, mihin suuntaan musiikillista erityisopetusta tulisi jatkossa kehittää. Musiikin ja erityisopetuksen kohtaaminen ei ole itsestään selvää, joten tämän kaltaiset tutkimukset toimivat tietoa välittävänä ja kokoavana tekijänä kahden eri alan osaajien välillä.

2 ERITYISKASVATUS JA -OPETUS

Suomessa lasten ja nuorten erityiskasvatusta ja -opetusta sekä niiden järjestämistä ohjaavat monet eri lait ja opetussuunnitelmat niin varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa kuin toisen asteen koulutuksessakin. Lisäksi erityiskasvatukseen ja -opetukseen liittyy usein esimerkiksi kuntoutukseen tai lastensuojeluun liittyviä tahoja ja toiminta on moniammatillista yhteistyötä. Varhaiskasvatus ja perusopetus muodostavat tärkeän ja tarkkaan suunnitellun jatkumon kasvatuksessa ja opetuksessa erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Erityisopetus painottuu kuitenkin keskeisesti nimenomaan perusopetuksessa ja suurin osa erityisopettajista työllistyykin perusopetuksen saralle erilaisiin kouluihin ja laitoksiin. Seuraavassa avaan erityisopetuksen ja -kasvatuksen taustaa, perustaa ja käytäntöjä tarkemmin sekä varhaiskasvatuksen että peruskoulutuksen osalta.

2.1 Erityisvarhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö on monimutkaisempi kuin perusopetuksessa, sillä siinä sovelletaan useampaa eri lakia yhtäaikaisesti. Mainittakoon, että lainsäädäntöä selkiytetään parhaillaan ja hallituksen ensimmäinen esitys uudesta varhaiskasvatuslaista hyväksyttiin maaliskuussa 2015. Uusi varhaiskasvatuslaki tulee entisen päivähoitolain tilalle ja siirtyy samalla Opetushallituksen alaisuuteen. Uuden varhaiskasvatuslain keskeinen tavoite on valtakunnallisen *varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* laatiminen perusopetuslakia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vastaavalla tavalla. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2015.) Tällä hetkellä voimassa olevista laeista varhaiskasvatuksen kannalta keskeisimmät ovat päivähoitolaki, sosiaalihuoltolaki ja lastensuojelulaki.

Päivähoitolain mukaan päivähoitoa voivat saada lapset, jotka eivät ole oppivelvollisuusikäisiä. Tätä vanhemmat lapset voivat saada päivähoitoa, jos erityiset olosuhteet sitä vaativat eikä hoitoa ole muulla tavoin järjestetty. Päivähoidon tehtävä on tukea lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. (Päivähoitolaki 2 §.) Päivähoitolain mukaan päiväkotitai sen osa voidaan järjestää lasten erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeen perusteella erityispäiväkodiksi. Laki velvoittaa kunnat järjestämään myös erityislastentarhanopettajien palveluja lasten päivähoidossa

esiintyvää tarvetta vastaavasti. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi lapselle laaditaan kuntoutussuunnitelma, jonka tekemiseen osallistuvat lapsen vanhemmat ja tarpeen mukaan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen edustajia. (Päivähoitolaki 7 §.)

Myös sosiaalihuoltolaki velvoittaa kunnan viranomaiset yhteistyössä seuraamaan ja edistämään erityistä tukea tarvitsevan henkilön hyvinvointia sekä tarjoamaan henkilölle tarvittavat palvelut (Sosiaalihuoltolaki 2014, 8 §). Sosiaalihuoltolaki koskettaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia usein myös varhaiskasvatuksen ulkopuolisissa asioissa, sillä siinä säädetään heille tärkeistä sosiaalipalveluista, esimerkiksi laitospalveluista, perhetyöstä ja kuntoutuksen järjestämisestä. Pihlaja (2005) toteaaakin, että varhaislapsuuden erityiskasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat nimenomaan erityiskasvatus, varhaiskasvatus, päivähoito ja kuntoutus. Kuntoutus jaetaan lääkinälliseen, sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja pedagogiseen kuntoutukseen. Erilaiset terapiat ovat esimerkkejä lääkinällisestä kuntoutuksesta. (Pihlaja 2005a, 112–113.)

Varhaislapsuuden erityiskasvatuksella tarkoitetaan päivähoitossa ja esiopetuksessa annettua erityiskasvatusta ja -opetusta. Huhtasen (2004) mukaan laki turvaa jokaiselle lapselle päivähoitopaikan, mutta ei velvoita kuntia järjestämään määriteltyä erityispäivähoitoa. Päiväkodit sen sijaan ovat velvollisia ottamaan huomioon erityislasten tarpeet esimerkiksi ryhmäkoossa ja henkilöstön määrässä. Lainsäädäntö ei myöskään määrittele erityisen hoidon ja kasvatuksen tarvetta, vaan lapsella on oltava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto päästäkseen erityispäivähoidon piiriin. (Huhtanen 2004, 18–19.) Erityisvarhaiskasvatuksen kohdalla epätarkka lainsäädäntö ei siis täysin turvaa erityistä tukea tarvitsevien lasten asemaa niin hyvin ja tasavertaisesti kuin perusopetuksessa, mutta se luo kuitenkin perustan erityisvarhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

Huhtanen (2004) tarkentaa, että varhaiserityiskasvatukseen kuuluu oleellisesti kasvatustieteeseen nojaava opetuksellinen taso. Tämän vuoksi varhaiserityisopetuksella ei viitata ainoastaan esiopetuksessa annettavaan erityisopetukseen, vaan koko varhaislapsuudessa annettuihin kasvatuksellisiin tukitoimiin. Varhaiserityiskasvatuksen käytäntö koostuu kaikista niistä palveluista ja toimenpiteistä, jotka kohdistuvat lapsen erityisen tuen ja hoidon tarpeen ennakointiin, määrittelyyn, kuntoutukseen ja arviointiin. Erityisesti varhaiskasvatuksessa lääketieteellinen, sosiaalinen ja pedagoginen kuntoutus ovat

merkittävä osa erityiskasvatusta. (Huhtanen 2004, 12–13.) Vaikka termit varhaiserityiskasvatus ja varhaiserityisopetus eroavat määritelmiltään jossain määrin, niitä käytetään käytännössä kuitenkin päällekkäin puhuttaessa alle kouluikäisten lasten saamasta erityiskasvatuksesta.

Huhtanen (2004) listaa tyypillisimpiä syitä varhaislapsuuden erityiskasvatukselle. Alle kouluikäinen lapsi saattaa tarvita tukitoimia esimerkiksi fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Tuen peruste voi olla myös lapsen terveyttä tai kehitystä uhkaavat muutokset kasvuympäristössä. Yleisimmät syyt lasten erityisvarhaiskasvatukseen ovat kielellisen kehityksen häiriöt, sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet, viivästynyt kehitys tai krooninen sairaus. (Huhtanen 2004, 11, 13.)

Eryityiskasvatus voidaan järjestää varhaiskasvatuksessa monella tapaa. Huhtanen (2004) mukaan erityistä tukea tarvitseville lapsille laaditaan kuitenkin aina varhaiskasvatuksessa kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien, asiantuntijoiden ja tarvittaessa kunnan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa. Kuntoutussuunnitelman tarkoituksena on ohjata lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta lapsen kehityksen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Kuntoutussuunnitelma sisältää lapsen tukitoimet ja niiden toteuttamisen sekä arvioinnin. Erityisvarhaiskasvatus voidaan toteuttaa erityisryhmässä, jossa on vain erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia tai päiväkodissa, jossa lapsen erityisen tuen tarve on huomioitu ryhmän koossa tai henkilöstön määrässä. Kolmas vaihtoehto on toteuttaa erityisvarhaiskasvatusta 3–5 lapsen ryhmässä, joka on integroitu enintään 12 lapsen päiväkotiryhmään. Päivähoidon erityiskasvatuksen kysymyksissä asiantuntijana toimii aina erityislastentarhaopettaja. (Huhtanen 2004, 13, 15, 21.)

Eryityislastentarhaopettajia toimii kuitenkin hyvin monenlaisissa tehtävissä, minkä vuoksi kaikkien erityislastentarhaopettajien työnkuva ei ole samanlainen. Huhtanen (2004) avaa erityislastentarhaopettajien eri työnkuvia perusteellisesti. Erityislastentarhaopettajia (elto) toimii kunnissa ja erilaisissa laitoksissa, esimerkiksi sairaaloissa. Kiertävät erityislastentarhaopettajat (kelto) toimivat pääasiassa tavallisiin ryhmiin sijoitettujen erityislasten kanssa useammassa eri päiväkodissa. Keltojen työ on suurilta osin samanaikaisopetusta, pienryhmäopetusta ja yksilöllistä opetusta. Resurssierityislastentarhaopettajat (relto) ja laaja-alaiset erityislastentarhaopettajat (lelto) toimivat päiväkodissa ns. lisäresurssina, jolloin erityislasten integroiminen on mahdollista

ryhmäkokoja pienentämättä. Heillä ei siis tyypillisesti ole omaa erityisryhmää. (Huhtanen 2004, 15.)

Esikoulun merkitys erityiskasvatuksessa on suuri monestakin eri syystä. Esikoulu on nivelvaihe varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Toisinaan erityisen tuen tarve määritellään vasta esikoulussa, jos lapsi ei ole aikaisemmin ollut päivähoitossa. Huhtanen (2004) mainitsee, että esikoulussa erityisopetuksesta voi vastata joko erityislastentarhaopettaja tai erityisopettaja. Erityisen tuen piirissä oleville lapsille laaditaan esiopetuksen suunnitelma, jossa nimetään tavoitteet lapsen kehitykselle ja kasvulle, arvioidaan lapsen oppimiseen liittyvät vahvuudet ja vaikeudet, kirjataan tuki- ja oppilashuoltopalvelut sekä arvioidaan lapsen kehitystä. (Huhtanen 2004, 22–23.) Esiopetuksen rooli on keskeinen myös silloin, kun kyseessä on pidennetty oppivelvollisuus. Perusopetuslaissa säädetään oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna alkavasta esiopetuksesta, jossa sovelletaan myös päivähoitoa koskevia lakeja silloin, kun esiopetus järjestetään päivähoitopaikassa (Perusopetuslaki 1998, 1 §).

2.2 Erityisopetus

Suomessa kaikkia lapsia koskee lakiin perustuva oppivelvollisuus. Oppivelvollisuus alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja päättyy kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun sen aloittamisesta on kulunut kymmenen vuotta. Jos lapsi ei pysty vamman tai sairauden vuoksi saavuttamaan perusopetuksen tavoitteita yhdeksässä vuodessa, hän kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällöin oppivelvollisuus alkaa 6-vuotiaana jatkuen 11 vuoden ajan. (Perusopetuslaki 1998, 25 §.)

Perusopetuslaki (1998) velvoittaa opetuksen järjestäjää huolehtimaan myös oppilaiden tuen tarpeesta. Perusopetuslain nojalla opetuksen järjestäjän on noudatettava myös perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jossa erityisopetusta koskevista käytännöistä säädetään tarkemmin. Tukiovetusta tai osa-aikaista erityisopetusta on järjestettävä oppilaille, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään tai joka muutoin tarvitsee lyhytaikaista tukea oppimiseensa. Tehostettua tukea on järjestettävä oppilaille, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään

pedagogisessa arviossa, jonka seurauksena oppilaalle on laadittava oppimissuunnitelma. Perusopetuslaissa säädetään myös erityisen tuen järjestämisestä. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, pedagoginen selvitys, joka tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Lain mukaan kirjallisesti on selvitettävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja pedagogisen arvion laadinnassa on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa. Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, jonka keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuslaki 1998, 16–17 §.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteella (POPS 2004) erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityisen tuen peruste voi olla myös psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarve tai oppimiseen liittyvät riskitekijät. Erityisopetuksen järjestämisen lähtökohdaksi määritellään oppilaan vahvuudet ja hänen yksilölliset kehitys- ja oppimistarpeensa niin, että opetus tukee hänen aloitekykyään ja itseluottamusta. (POPS 2004, 25, 28–29.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ohjeistetaan myös erityisopetuksen järjestämistä koskevissa asioissa. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi saada tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai hänet voidaan ottaa tai siirtää erityisopetukseen oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy opiskelupaikkaan, -tilaan, -aikaan ja toimintatapoihin liittyviä erityisjärjestelyjä, jotka vaativat tiettyjä resursseja. (POPS 2004, 28–29). Rytivaaran, Pulkisen ja Takalan (2012) mukaan erityisopetusta peruskoulussa antavat pääasiassa kaksi opettajaryhmää: erityisluokanopettajat ja erityisopettajat. Erityisopetusta voidaan järjestää erityisluokassa tai yleisopetuksen ryhmässä osa-aikaisena erityisopetuksena. Etenkin yläkoulussa erityisopetus järjestetään yhä useammin samanaikaisopetuksena. Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja ja aineenopettaja pitävät tunnin yhdessä samassa tilassa. (Rytivaara ym. 2012, 333, 347.)

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia joko samanaikais-, pienryhmä- tai yksilöopetuksena niveltäen opetus muuhun oppilaan saamaan opetukseen. Myös erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille

voidaan antaa osa-aikaista erityisopetusta. Ensisijaisesti oppilaan opiskelua pyritään tukemaan yleisen oppimäärän tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta oppimäärä voidaan myös yksilöllistää tai oppilas voidaan vapauttaa oppimäärän suorittamisesta. Oppimäärä voidaan yksilöllistää kaikissa tai yksittäisissä oppiaineissa, mutta oppimäärän suorittamisen vapauttamiseen tarvitaan kuitenkin todella painavat syyt. (POPS 2004, 28–29.)

Perusopetuksen erityisopetus järjestetään siis muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla. Luokkamuotoisella erityisopetuksella puolestaan tarkoitetaan erityisopetusta, jota annetaan opetusryhmälle, jonka kaikki oppilaat tarvitsevat erityisopetusta (Arajärvi & Aalto–Setälä 1999, 91). Perusopetusasetuksessa (1998) rajataan erityistä tukea saavien oppilaiden ryhmäkokoja seuraavasti. Silloin kun opetusta annetaan erityistä tukea saaville oppilaille, saa opetusryhmässä olla enintään kymmenen oppilasta. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa opetuksessa opetusryhmässä saa olla enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisista oppilaista muodostetussa opetusryhmässä saa olla kuitenkin enintään kuusi oppilasta. Jos erityistä tukea saavan oppilaan opetus järjestetään yleisopetuksen ryhmässä, saa opetusryhmässä olla enintään 20 oppilasta. (Perusopetusasetus 1998, 2 §.)

Erityisopetuksen järjestämisessä on kuitenkin viimeisten vuosikymmenien aikana pyritty kohti inklusiivista opetusta ja kaikille yhteistä koulujärjestelmää. Tämän integraatioajatteluun perustuvan opetusjärjestelyn tavoitteena on kaikkia tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti kohteleva koulu, jossa yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja lapset ja nuoret käyvät koulua ikätovereidensa kanssa. Mobergin (1998) mukaan integraation toteutuminen edellyttää fyysistä ja toiminnallista integraatiota, joiden seurauksena syntyvät myös psykologinen ja sosiaalinen integraatio. Näiden eri tasojen kautta voidaan saavuttaa myöhemmin yhteiskunnallinen integraatio. Fyysisen integraation seurauksena erityisoppilaista suurin osa saa opetusta tavallisissa luokissa täysiaikaisesti tai lähes täysiaikaisesti. Toisaalta segregoidussa erityisopetuksessa olleiden oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt samana tai jopa lisääntynyt viime vuosien aikana. (Moberg 1998, 40, 47.)

Moberg (1998) kuvaa integraation edistymistä erityisesti kehitysvammaisten oppilaiden näkökulmasta. Kehitysvammaisista oppilaista noin 90 prosenttia käy peruskoulua erityisryhmässä, jotka ovat useimmiten sijoitettu muun peruskoulun yhteyteen. Myös opiskelu tavallisissa luokissa on lisääntynyt hiljalleen erityisesti lievästi kehitysvammaisten oppilaiden

osalta, mutta myös keskiasteisesti kehitysvammaisten oppilaiden osalta. Keskiasteisesti ja vaikeimmin kehitysvammaiset saavat opetusta kuitenkin usein miten harjaantumisopetuksessa niin sanotuilla EHA-luokilla. Keskiasteisesti kehitysvammaiset pääsivät virallisesti osalliseksi perusopetukseen vuonna 1985 ja vaikeimmin kehitysvammaiset noin kymmenen vuotta myöhemmin vuonna 1997. (Moberg 1998, 47.) Ikosen (1998) mukaan 1970-luvulla alkoi muovautua harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma, jonka pohjalta myöhemmin 1980-luvulla syntyivät EHA1- ja EHA2-opetussuunnitelmat vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille. Nykyään käytössä ei ole valtakunnallisia opetussuunnitelmia, vaan opetussuunnitelmat tehdään paikallistasolla ja erityisesti keskitytään henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. (Ikonen 1998, 158.) Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) esitellään harjaantumisopetuksessa käytössä oleva opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain. Opetus järjestetään toiminta-alueittain silloin, kun opetusta ei voida oppilaan vaikean sairauden tai vamman vuoksi järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti. Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. (POPS 2004, 31.)

Merimaan (2009) tilastoinnin mukaan vuonna 2008 Suomessa toimi 133 kuntien, 7 yksityisten tahojen ja 8 valtion ylläpitämää erityiskoulua. Erityiskoulujen lisäksi perusopetusta antoi 32 kuntien omistamaa sairaalakoulua tai sairaalaopetusta antavaa yksikköä. (Merimaa 2009, 4.)

2.3 Erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret – erilaisia diagnooseja

Erityisopetusta saa yhä useampi lapsi ja nuori ja erityisopetuksen syyt voivat olla hyvin erilaisia. Heino ja Oranen (2012) tilastoivat lapsia olevan yhä enemmän erilaisten erityistoimien kohteena esimerkiksi erityispäivähoidossa, erityisryhmässä, erityisopetuksessa, erityisluokalla, erityisnuorisotyössä tai lasten- ja nuorten psykiatriapalvelujen piirissä. Kehityskulku ei ole kuitenkaan välttämättä negatiivinen, koska tällaiset palvelut ovat osa ennaltaehkäisevää lastensuojelua, jonka osuus lastensuojelun tukitoimissa on korostunut viime vuosina. (Heino & Oranen 2012, 218.) Nämä tukitoimet eivät siis suoranaisesti tarkoita, että ongelmat olisivat lisääntyneet vaan, että niiden aikainen havainnointi ja niihin varhainen puuttuminen on lisääntynyt.

Erityisopetusta saavilla oppilailla on hyvin erilaisia vaikeuksia ja haasteita oppimisessa ja koulunkäynnissä. On tärkeää ymmärtää, että erityisopetusta saavaa oppilasainesta ei voida kohdella ja käsitellä suurpiirteisesti yhtenä ryhmänä, vaan on hahmotettava erityisoppilaiden joukon kirjavuus. Tämän vuoksi erityisopetus ja -kasvatus painottavat nimenomaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja niihin vastaamista. Erityisoppilaat voidaan karkeasti kategorisoida diagnoosien perusteella, mutta tulee muistaa, että samankaltaisia oppimiseen liittyviä ongelmia ilmenee useissa eri tapauksissa. Esimerkiksi kielenkehitykseen liittyviä vaikeuksia saattaa olla niin kehitysvammaisilla, autisteilla kuin kuulovammaisillakin. Toisaalta kielellinen erityisvaikeus voi ilmetä myös oppilaalla, jolla ei ole lainkaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen liittyvää diagnoosia. Oppimisen vaikeudet esiintyvät myös usein päällekkäisinä, eikä niitä voida täysin erottaa toisistaan.

Yksi keskeinen syy erityisopetuksen saamiseen on oppimisvaikeus. Aro, Aro, Koponen ja Viholainen (2012) tarkastelevat oppimisvaikeuksia erityisopetuksen keskeisenä sisältöalueena. Oppimisvaikeudet ovat kirjava joukko erilaisia oppimisen haasteita ja usein oppimisvaikeudet nimetään lisämääreellä erityinen oppimisvaikeus kun kyseessä on kapea-alainen, esimerkiksi lukemiseen tai matematiikan oppimiseen liittyvä vaikeus. Oppimisvaikeudet jaetaankin suppeasti lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimisvaikeuksiin. Laveammasta näkökulmasta oppimisvaikeuksiin luetaan kuuluviksi myös motoriikkaan, muistiin, visuaalisen tiedon käsittelyyn, sosiaalisten taitojen oppimiseen, itsesäätelyyn, toiminnanohjaukseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvät kehitykselliset ongelmat. Laaja-alaisesta oppimisvaikeudesta puhutaan silloin, kun ongelmat näkyvät monenlaisten taitojen oppimisen ja hallinnan heikkouksina. Komorbiditeetilla tarkoitetaan erillisten oppimisvaikeuksien esiintymistä päällekkäin samalla oppilaalla, mikä onkin verraten yleistä. (Aro ym. 2012, 299–301.)

Oppimisvaikeuksiin kuuluvista vaikeuksista keskeisimmät ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matemaattiset vaikeudet sekä itsesäätelyyn ja tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat, kuten ADHD. Aro ym. (2012) avaavat oppimisvaikeuksista tutkituimman, lukemisvaikeuden eli dyslexian diagnoosia. Suomessa käytössä oleva käsite lukivaikeus viittaa sekä lukemisen että kirjoittamisen vaikeuteen. Lukivaikeuden taustalla voi olla eri tekijöitä. Toisilla haasteita tuottaa kirjainmerkkien tunnistaminen ja tuottaminen, kun taas toisille on vaikeaa esimerkiksi sanantunnistus tai luetunymmärtäminen. Lukivaikeuden aiheuttajaa ei tarkalleen ottaen tiedetä, mutta sen tiedetään olevan yhteyksissä lieviin hermoston kehityksen poikkeavuuksiin.

(Aro ym. 2012, 311–312.) Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen (2004) puolestaan määrittelevät dysfasian puheen ja kielen kehityksen häiriöksi. Puheen ja kielen kehitystä voi hidastaa esimerkiksi monikielisyys, virikkeettömyys, mielenterveysongelmat tai puutteet perusturvallisuudessa. Kielen- ja puheen kehityksen viivästymä saattaa johtua myös kehitysvammasta, kuulovammasta, autismista tai Aspergerin oireyhtymästä. (Marttinen ym. 2004, 19, 21–22.) Kielenkehityksen häiriöiden aikainen havaitseminen ja kuntoutus on tärkeää. Usein ensimmäiset merkit kielellisistä ongelmista ilmeneekin varhaislapsuudessa puheen kehityksen viivästymisenä. Aro ym. (2012) toteavat varhaisten kielenkehityksen vaikeuksien olevan yhteydessä myös lukivaikeuteen. Varhaisia merkkejä voivat olla esimerkiksi vaikeus kiinnittää huomiota puhutun kielen äänteisiin ja tunnistaa kirjaimia. Varhaislapsuudessa vaikeuksia saattaa ilmetä myös nimikkeitten, esimerkiksi asioiden ja esineiden mieleen palauttamisessa. (Aro ym. 2012, 313.)

Puheen tuottamiseen liittyvät vaikeudet voidaan siis edellä mainittujen määritelmien perusteella laskea kuuluviksi kielellisiin vaikeuksiin, mutta niiden taustalla saattaa olla myös muita selittäviä tekijöitä. Kielenkehityksen lisäksi puheen tuottamisessa ilmeneviin ongelmiin saattaa liittyä niin motoriikan, tunne-elämän kuin kognitiivisen ajattelun vaikeuksiakin ja kuntoutuksen kannalta on ymmärrettävästi olennaista tunnistaa, minkä osa-alueen puutteista on kulloinkin kysymys. Myös maahanmuuttajat tarvitsevat tukea kielen oppimisessa. Puhehäiriöitä ovat esimerkiksi artikulaatiovirheet, jotka voivat johtua rakenteellisesta poikkeavuudesta, CP-vammasta tai muusta neurologisesta syystä (Marttinen ym. 2004, 21).

Kielellisten vaikeuksien lisäksi toinen merkittävä oppimisvaikeuksien ryhmä on matematiikan oppimisvaikeudet. Aro ym. (2012) korostavat, että myös matematiikan oppimisvaikeudessa haasteet voivat eri oppilaille näkyä oppiaineen eri osa-alueilla sen moniulotteisuuden vuoksi. Matematiikan oppimisvaikeudessa on tyypillistä, että lapsi ei hallitse aritmeettisia yhdistelmiä eikä siten pysty vuosienkaan harjoittelun jälkeen hakemaan vastauksia suoraan muististaan. Kaksi muuta keskeistä ongelmaa ovat laskuvaiheiden ja -järjestyksen ymmärtämistä koskevat haasteet sekä luvun suuruuden ymmärtämisen vaikeus. Matematiikan oppimisvaikeus on erittäin haastava, koska se muodostuu erillisistä osa-alueista, jotka voivat olla hierarkisesti yhteydessä toisiinsa. Toisinaan siis uusi tieto rakentuu edellisen tiedon varaan, mutta osa-alueet voivat olla myös hyvin erillään toisistaan, eikä vaikeus tällöin yhdellä osa-alueella välttämättä heijastu muihin osa-alueisiin. (Aro ym. 2012, 317–319.)

Kielellisten ja matemaattisten vaikeuksien lisäksi oppimisvaikeudet voivat liittyä myös itsesäätelyyn. Aro ym. (2012) määrittelevät itsesäätelyn kyvyksi säädellä motivaatiota, tunteita, suorituksia, impulsseja, tarkkaavuutta ja ajatuksia. Kehityspsykologian näkökulmasta itsesäätelyllä tarkoitetaan kolmea päällekkäistä säätelykykyä: emootioiden, kognitiivisen työskentelyn ja käyttäytymisen säätely. Itsesäätely on olennaista tarkkaavaisuushäiriön kokonaisuuden ymmärtämisessä. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn voi liittyä kehityksellisiä vaikeuksia, jotka jaetaan ylisäätelyn ja alisäätelyn vaikeuksiin. Alisäätelyn vaikeuksia ovat esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD) sekä käytös- ja uhmakkuushäiriö. Ylisäätely esiintyy puolestaan esimerkiksi jännittyneisyytenä ja estyneisyytenä, jotka johtavat usein pelko- ja ahdistushäiriödiagnoosiin. ADHD–diagnoosiin liittyy motorista levottomuutta eli hyperaktiivisuutta, vaikeutta suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta eli keskittymiskyvyttömyyttä sekä impulsiivista, harkitsematonta käyttäytymistä. (Aro ym. 2012, 305–307.)

Erityisopetusta voidaan tarvita myös motoriikan kehittämiseksi. Aro ym. (2012) määrittelevät motorisen oppimisen vaikeuden kehitykselliseksi koordinaatiohäiriöksi, dyspraksiaksi, jolla tarkoitetaan huomattavaa vaikeutta oppia uusia motorisia taitoja ja hallita kehon asentoja. Motorisiin oppimisvaikeuksiin ei lasketa kuuluvaksi neurologisista syillä selittyviä ongelmia, kuten CP-vammaa. Motoriset vaikeudet voivat ilmetä hieno- tai korkeamotoriikan tasolla tai niissä molemmissa. Oireita ovat esimerkiksi koordinaatiovaikeudet, kehon asentojen kontrollin ongelmat, kömpelyys, liikkeiden ajoittamisen vaikeudet ja niiden sisäisten mallien ongelmat. Motoriset ongelmat on vaikeasti havaittavia, mutta ne ovat oleellisessa osassa erityisopetuksen näkökulmasta, sillä ne ovat usein yhteydessä muihin oppimisvaikeuksiin tai aistihavainnoinnin puutteisiin. Motoriset taidot korostuvat toki myös muissa koulutaidoissa kuten kouluvälineiden hallinnassa ja liikunnassa. (Aro ym. 2012, 321–323.) Osalla lapsista motoriset vaikeudet ilmenevät yksinään, mutta on hyvin yleistä, että niihin liittyy muita oppimisvaikeuksia, esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa tai matematiikassa (Ahonen, Taipale–Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2004, 176). Motoriset vaikeudet selittyvät toisinaan havaintotoiminnan vaikeuksilla. Ahonen ym. (2004) huomauttavat, että koordinaatiota ohjaa hyvin pitkälti visuaaliset ja kinesteettiset havaintotoiminnot. Koordinaatiota ohjaavat esimerkiksi näkö-, kuulo-, tunto- ja lihas eli jänneaistit. (Ahonen ym. 2004, 176, 180.) Motoristen ongelmien aiheuttaja on siis toisinaan aistivamma.

Aistivammaiset tai liikuntarajoitteiset oppilaat ovat yksi erityistä tukea oppimisessaan tarvitseva ryhmä. Heidän kohdallaan erityisopetuksessa oleellisinta on usein erityisjärjestelyt oppimisympäristössä sekä opetusvälineissä. Liikuntarajoitteisten ja näkövammaisten koulunkäynti onkin usein mahdollista yleisopetuksen ryhmässä, jos opetuksessa on otettu huomioon tarvittavat tukitoimet, esimerkiksi mahdollisuus avustajaan ja apuvälineisiin. Korpela (2006) kuitenkin muistuttaa, että näkövammaisella lapsella tai nuorella saattaa kuitenkin olla haasteita myös motoriikan, kehonhahmotuksen, kommunikaation, sosiaalisuuden ja kognitiivisten taitojen kehityksessä. Esimerkiksi näiden osa-alueiden kehityksen turvaaminen tulee ottaa erityisopetuksessa huomioon. (Korpela 2006, 50, 52–55.) Niin ikään kuulovammaisen oppilaan koulunkäynnin tukemisessa oleellista on sopivat apuvälineet ja oppimisympäristö. Näkövammaisen tavoin myös kuulovammaan liittyy usein esimerkiksi puheen- ja kielenkehityksen vaikeuksia, jotka tulee erityisopetuksessa ottaa huomioon (Lonka & Linkola 2006, 125–129).

Oppimisvaikeuksien, aistivammojen tai liikuntarajoitteisuuden lisäksi erityisopetuksen syy voi olla esimerkiksi lapsen tai nuoren psyykkisen tai sosiaalisen kehityksen ongelmat. Pihlaja (2004) listaa lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia riskitekijöitä. Lapsen mielenterveysongelmat voivat johtua epävakaista kotiooloista, turvattomasta kasvuympäristöstä, huonoista tai puuttuvista kiintymyssuhteista, epäjohtonmukaisista kasvatusmenetelmistä. Perimmäisiä syitä lapsen henkisellem pahoinvoinnille ovat esimerkiksi perheen huono taloudellinen tilanne, vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmat, rikollisuus tai parisuhdeongelmat. Tällaiset tekijät synnyttävät lapsessa turvattomuuden tunteita, epävarmuutta ja pahimmassa tapauksessa vaikea-asteisia mielenterveysongelmia, jotka heijastuvat lapsen käyttäytymiseen, kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja oppimiseen. Kouluikäisten lasten ja nuorten kohdalla sosiaalis-emotionaalista vaikeuksista puhutaan usein käyttäytymishäiriöinä. (Pihlaja 2005b, 215–216.)

Erityisopetuksen syy voi olla myös kehitysvamma, tai jokin muu erityispiirre esimerkiksi CP-vamma, Aspergerin oireyhtymä tai muu autismikirjon oireyhtymä. Näissä diagnooseissa erityisopetuksen tarve kuitenkin usein miten perustuu joillakin edellä mainituilla osa-alueilla esiintyviin vaikeuksiin. Muiden muassa Tolvanen (2006) määrittelee CP-vamman kertavaurioksi, joka kohtaa kehittyvien aivojen liikunnasta ja liikkeistä vastaavia keskuksia ja niiden yhteyksiä. CP-vamma on syntynyt sikiökaudella tai ennen kolmen vuoden ikää ja sen keskeisin oire on osittaisesta halvaantumisesta tai liikkajäykkyydestä seuraava liikuntavamma.

CP-vammaan liittyy kuitenkin usein lisävammoja, joista yleisin on puhe- ja äänielimestön toimintahäiriöistä johtuva puheen kehityksen häiriintyminen. CP-vammaan liittyy usein myös aistivammoja, esimerkiksi näköongelmia tai tuntoaistin kehittymiseen liittyviä ongelmia. Aistiongelmat puolestaan johtavat usein hahmottamisen vaikeuteen. (Tolvanen 2006, 95–96.) Kerola (2006) kuvailee autistisen ja Aspergerin oireyhtymien ilmenemismuotoja. Autistinen oireyhtymä on lapsuuden laaja-alainen kehityshäiriö, jonka perimmäinen syy on neurologinen. Se ilmenee poikkeavana sosiaalisena käyttäytymisenä, puutteellisena kommunikointina, outona rituaalikäyttäytymisenä sekä aistimusten poikkeavuutena. (Kerola 2006, 168.) Erityisopetuksen syy voi olla myös kehitysvammaisuus. Kehitysvammaisuuden määrittely on pulmallista. Määrittelyä on tehty WHO:n tavoin usein älykkyydosamäärän perusteella, mutta modernimman AAMR:n (American Association of Mental Retardation) luokituksen mukaan (Launonen 2006, 145.):

”Kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Sille on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen suorituskky, johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen yksilöllisesti sovellettavista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, toiminnallinen oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. Kehitysvammaisuus tulee ilmi ennen 18 vuoden ikää.”

Kehitysvammaisuuden syy on usein perintötekijöissä, joten se vaikuttaa yksilöön monella eri tavalla. Kehitysvammaisuudelle tyypillistä on monivammaisuus ja lisävammoista yleisimpiä ovat kuulovamma, näkövamma, puhevamma, liikuntavamma, kouristuskohtaukset tai psyykinen sairaus. (Launonen 2006, 146–147.)

Yleisimmät erityisopetuksen syyt ovat siis erilaiset oppimisvaikeudet, kuten kielenkehityksen, puheen kehityksen tai matematiikan vaikeudet tai sosiaalis-emotionaalisen kehityksen häiriöt, motoriikkaan ja havaitsemiseen liittyvät vaikeudet, liikuntavammat, autistismi ja Aspergerin oireyhtymä, kehitysvammat tai liikuntarajoitteet. Näiden edellä mainittujen lisäksi on olemassa myös muita, hieman harvinaisempia syitä erityisopetukseen. Erityisoppilaiden joukko on siis hyvin kirjava. Monilla lapsilla ja nuorilla ongelmat ovat kasautuneet tai diagnoosiin liittyy useita eri vaikeuksia, jotka ilmenevät siten usealla eri osa-alueella. Erityisopetuksen yksilöllinen lähestymistapa niin erityisopetukseen siirtämisen, opetuksen järjestämisen,

oppimistavoitteiden, opetusmenetelmien kuin opetusmateriaalienkin osalta perustuu nimenomaan oppilaiden heterogeenisuuteen.

3 MUSIIKIN TUTKITUT VAIKUTUKSET – MAHDOLLISUUKSIA ERITYISOPETUKSEEN

Musiikin vaikutuksia oppimiseen on tutkittu sekä kasvatustieteen että psykologian tieteenaloilla. Yhteistä rajapintaa edustaa eritoten musiikkiterapia, jonka saralta tulevat aiheeni kannalta keskeisimmät aikaisemmat tutkimustulokset. Musiikin voidaan ajatella vaikuttavan oppimiseen epäsuorasti, esimerkiksi opetustilanteen ilmapiiriin, opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, oppilaan keskittymiskykyyn ja tunnetilaan tai tunnin struktuurin hahmottamiseen. Toisaalta musiikin avulla, esimerkiksi soittamalla tai laulamalla on myös suoraan voitu kuntouttaa esimerkiksi puhehäiriöitä, kielenkehityksen vaikeuksia ja motorisia vaikeuksia. Musiikkiterapiassa käytössä olevia menetelmiä voi soveltaa myös erityisopetukseen. Ahosen (1993) mukaan erityisopetukseen soveltuu musiikkiterapian työmuodoista esimerkiksi musiikin kuunteluharjoitukset, johdetut mielikuvitusmatkat, musiikkimaalaus, improvisointi, musiikkiliikunta ja bändisoitto (Ahonen 1993, 271).

Saukko (1993) määrittelee musiikkiterapian ammatilliseksi hoitotyöksi, jossa musiikin erilaisia vaikutuksia käytetään tietoisesti ja suunnitelmallisesti hyväksi ihmisen suotuisan kehityksen edistämiseksi tai hänen auttamisekseen voittamaan vaikeutensa (Saukko 1993, 107). Musiikkia on käytetty paljon terapiamuotona esimerkiksi masennuksen, tarkkaavaisuushäiriöiden, autismin ja aivovauriopotilaiden hoidossa. Musiikkiterapiaa on käytetty paljon myös kielellisten häiriöiden kuntoutuksessa. Musiikkiterapiassa on yleisesti korostettu, että musiikkia ei ole tarkoitus osata eikä musiikkiterapiassa opeteta soittamaan tai laulamaan. Musiikki toimii siis puhtaasti terapian välineenä, ja sen eri elementtejä hyödynnetään erilaisiin tarkoituksiin.

Musiikki vaikuttaa ihmiseen monella tavalla. Saukko (1993) listaa musiikin positiivisia vaikutuksia terapeuttavaan henkilöön. Musiikki vaikuttaa vireystilaan, tuottaa mielihyvää ja rentouttaa. Musiikin avulla voi myös käsitellä tunteita ja ajatuksia sekä muistella. Musiikkiterapia perustuukin usein puhumisen sijaan tunteiden ilmaisemiseen ja käsittelemiseen. Musiikki vaikuttaa myös fyysisesti, sillä musiikillinen värähtely vaikuttaa hermojärjestelmän kautta sydämen toimintaan ja lihaksiin. (Saukko 1993, 106.) Musiikilla voidaan vaikuttaa erityisopetuksessa johonkin oppilaan tiettyyn toiminnan osa-alueeseen. Osa-alueista sekä musiikkiterapian että erityisopetuksen näkökulmasta keskeisimmät ovat vuorovaikutus, tunne-elämän kehitys, kielenkehitys sekä motoriikka ja havaitseminen, joihin

keskityn tässä pääluvussa. Tulee kuitenkin muistaa, että musiikin vaikutukset ovat usein kokonaisvaltaisempia ja kategorisointi voi jossain määrin olla epäolennaista. Esimerkiksi vaikuttamalla oppilaan tunteisiin voidaan vaikuttaa välillisesti mielialaan ja sitä kautta vuorovaikutukseen ja lopulta myös oppimiseen.

3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutustaidot liittyvät olennaisesti sekä erityisopetukseen että musiikkiterapiaan. Vaikka vuorovaikutus on oma sosiaalisten taitojen osa-alueensa, se liittyy olennaisesti myös opetus- ja terapiatilanteeseen. Puhuttaessa musiikin ja vuorovaikutustaitojen yhteyksistä, tuleekin ymmärtää, että musiikki voi edistää sekä vuorovaikutustaitoja että tukea vuorovaikutusta opetustilanteessa, vaikka itse erityisopetuksen tai terapian syy ei olisi vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukeminen. Toisaalta on huomionarvoista, että erityisopetuksen piiriin kuuluvilla oppilailla vuorovaikutustaidot voivat liittyä monisyisesti esimerkiksi tunne-elämään tai puhehäiriöihin. Puhehäiriöt vaikuttavat usein sosiaalisiin tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin, minkä vuoksi musiikin avulla tavoitetut puhehäiriön ulkopuoliset, itsetuntoa vahvistavat seikat eivät ole merkityksellisiä. Esimerkiksi änkytyksen hoitoon musiikkiterapiaa saava henkilö voi saada musiikillisista toimintatavoista onnistuneita vuorovaikutuskokemuksia, jotka lisäävät itseluottamusta ja änkytysoireet saattavat lieventyä sosiaalisissa tilanteissa. Musiikilla voidaan siis tukea sekä opetustilanteen vuorovaikutusta että vuorovaikutustaitoja yksittäisenä sosiaalisten taitojen osa-alueena.

Musiikkiterapiassa vuorovaikutusta voidaan tukea yksilö tai ryhmäterapiana, mutta yksilöterapia mahdollistaa yksilön haasteisiin keskittymisen ja yksilön kehityksen huomioimisen. Musiikkiterapiassa terapeuttava muodostaa suhteen terapeuttiin, aivan kuten kaikissa muissakin terapiamuodoissa. Musiikkiterapian vaikuttavuus perustuu siihen, että ihmisten lisäksi vuorovaikuttajana toimii myös musiikki. Saukko (1993) kuvaileekin musiikkia sanattomaksi kieleksi, jonka avulla vuorovaikuttaminen ja itsensä ilmaiseminen on mahdollista, vaikka kyky sanalliseen kommunikaatioon olisi rajoittunut tai puuttuisi kokonaan (Saukko 1993, 105). Musiikkisuhteen syntyminen ja sen vaikutukset kuntoutujaan ovat korostamisen arvoisia tekijöitä myös kuntoutusprosessin näkökulmasta. Terapeuttavalla ihmisellä on aikaisemmin ollut tietty suhde musiikkiin, joka muovautuu terapiaprosessin edetessä. Terapiatilanteen mielekkyys vaikuttaa kuntoutujan edistymiseen, jolloin

terapiamuoto, jossa kuntoutettavan oireen sijaan keskipisteenä onkin esimerkiksi musiikki, on usein tehokasta ja hyödyllistä.

Vuorovaikutuksen kannalta keskeinen musiikkiterapian muoto lienee toiminnallinen musiikkiterapia. Hjelm (1997) avaa toiminnallisen musiikkiterapian, lyhyesti TMT-menetelmän, käytäntöjä. Toiminnallinen musiikkiterapia on ei-verbaalinen neurologiaan perustuva menetelmä, jonka keskeisimpiä oivalluksia on musiikillinen vuorovaikuttaminen. Terapian lähtökohtana on luoda luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri sekä sanaton kontakti terapotavan ja terapeutin välille, mikä on olennaista terapiatyöskentelyn onnistumisen kannalta. Toiminnallisen musiikkiterapian etuja on sen monipuolisuus: se sopii kaikenikäisille ja hyvin erilaisten vaikeuksien kuntouttamiseen. Menetelmää käytetään muun muassa aivovammojen, käytöshäiriöiden, kehitysvammojen ja erilaisten oppimisvaikeuksien kuntoutuksessa. (Hjelm 1997, 158.) Riippumatta kuntoutettavasta osa-alueesta toiminnallisen musiikkiterapian keskeisin tavoite on terapiatilanteen vuorovaikutteisuus. Jordan–Kilki ym. (1999) korostavat, että TMT-menetelmässä terapiatilanne etenee loogisesti ilman verbaalisia ohjeita ja kuntoutuja toimii aistihavaintojensa kautta. Verbaalisen ohjauksen puuttuminen edistää oman toiminnan ohjausta ja sen toteuttamista. Musiikki on terapiassa strukturoiva tekijä, eli se jäsentää toimintaa. (Jordan–Kilki ym. 1999, 30.) Toiminnallisen musiikkiterapian muodoista erityisesti kliininen improvisaatio perustuu terapeutin ja lapsen väliseen sanattomaan, soittimilla tapahtuvaan ja musiikillisia viestejä välittävään vuorovaikutukseen (Ahonen 1993, 155). Musiikin käyttäminen toiminnanohjauksen tukemisessa on mahdollista myös erityisopetuksessa. Erityisoppilaiden kohdalla opetustilanteen jäsentyminen ja tunnin strukturi on usein tarpeellista tuoda korostetusti esiin. Musiikilla voidaan tukea oppilaan ajantajun, työtapojen, työskentelyn eri vaiheiden, siirtymien sekä suurempien aihekokonaisuuksien hahmottamista.

Musiikki edesauttaa vuorovaikutusta myös siltä osin, että sen tutkittu edistävän ryhmässä työskentelemisen kannalta merkityksellistä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Saarikallio 2010, 283). Räsänen (2008) on tutkinut ryhmämusiikkiterapian vaikutusta erityisoppilaiden vuorovaikutukseen. Tutkimustulosten mukaan ryhmämusiikkiterapia lisäsi joidenkin autististen ja kehitysvammaisten oppilaiden vuorovaikutusta. Erityisesti reipas ja rytmikäs musiikki lisäsi oppilaiden osallistumista ja oma-aloitteista vuorovaikutusta. Musiikki toimi keinona kontaktin luomiseen, mikä on välttämätöntä vuorovaikutuksen kannalta.

Tutkimuksessa havaittiin, että musiikki edesauttaa vuorovaikutusta, koska se mahdollistaa osallistumisen ilman suuria onnistumisen paineita. (Räsänen 2008, 60–63.)

3.2 Psyhyke

Musiikin vaikutuksista tunteisiin on olemassa monia eri tutkimuksia. Tutkimuksissa painottuu kuitenkin eri näkökulmat. Musiikin vaikutuksia tunteisiin on tutkittu niin soittamisen, laulamisen, sanoittamisen, säveltämisen kuin kuuntelemisenkin näkökulmasta. Lisäksi vaihdellen painottuvat aktiivinen musiikin harrastaminen ja satunnainen musiikin kanssa tekemisissä oleminen. Oppimisen kannalta oppilaan psyhyken ja tunne-elämän kehitys on erittäin keskeistä. Tunne-elämän kehitys vaikuttaa oppimiseen esimerkiksi tunteiden, mielialan, itseluottamuksen, minäkuvan, motivaation, tarkkaavaisuuden, keskittymiskyvyn, sosiaalisen sopeutumisen ja käyttäytymisen kautta. Musiikilla on tutkimusten perusteella todettu olevan positiivisia vaikutuksia juuri edellä mainittuihin osa-alueisiin, mikä on olennainen tieto erityisopetuksen näkökulmasta. Henttu (1997) on esimerkiksi tutkinut musiikin vaikutuksia oppimiseen havaittuaan erityisoppilaiden olevan usein vastentahtoisia, yrityshaluttomia ja epävarmoja oppimista kohtaan. Tutkimuksessa pyrittiin vaikuttamaan näihin edellä mainittuihin puutteisiin liittämällä oppimistilanteeseen musiikkia. Musiikin avulla pystyttiin edesauttamaan luotettavan, leikkimielisen, kekseliään, avoimen, kunnioittavan ja monipuolisen ilmapiirin syntymistä oppimistilanteessa. (Henttu 1997, 140.)

Ahosen (1993) mukaan musiikkiterapian yksi keskeisimmistä tavoitteista on paljon tutkittu tunne-elämän kehittäminen. Tällöin musiikki toimii tunteiden ilmaisukielenä ja sen avulla voidaan ilmaista, tuntea ja kokea asioita joita on sanallisesti vaikea ilmaista. Erityisesti tunne-elämän vaikeuksista kärsivien lasten on usein vaikea ilmaista itseään ja tunteitaan sanallisesti, jolloin musiikki toimii ilmaisukielenä. Musiikin avulla lapsi voi siis purkaa paineitaan ja saada samalla positiivisia tunnekokemuksia. (Ahonen 1993, 271.) Saarikallion (2010) tekemän koontin mukaan musiikki on merkityksellistä myös minäkuvan ja identiteetin muodostumisen kannalta. Esimerkiksi ryhmään identifioituminen tapahtuu usein yhteisen musiikkimaun ja idolien kautta. Toisaalta nuoruudessa musiikki voi olla osa itsenäistymisprosessia, sillä se voi tukea itsemääräämisen ja itsehillinnän kokemusten saavuttamisessa. Erityisesti musiikkiharrastukset tarjoavat väylän itsensä toteuttamiseen, oppimiseen ja onnistumisen elämyksien saamiseen. (Saarikallio 2010, 283–284.)

Ahonen (1993) korostaa, että fantasiaan perustuvat leikki, laulaminen tai soittaminen ovat lapselle luonnollisempia kommunikointitapoja kuin asioista puhuminen. Musiikin avulla lapsi voi kommunikoida aikuisen kanssa tietoisuuden eri tasoilla. Lapsen on siis mahdollista käsitellä traumaattisia asioita myös tiedostamattaan. Musiikki mahdollistaa myös erilaisten tunteiden ilmaiseminen ja kokemisen, sillä se ei perustu reaalityhtähtumiin. Musiikin ja leikin maailmassa kaikki tunteet ovat sallittuja ja lapsi voi myös vaikuttaa mielikuvituksellisten tapahtumien kulkuun haluamallaan tavalla. Tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten on usein vaikea luottaa muihin ja heiltä on usein vaadittu asioita, joihin he eivät pysty. Tämän vuoksi musiikkiterapeuttisessa toiminnassa tunne-elämän kannalta on oleellista turvallisuudentunteen luominen. Tunne-elämän kehittymisen kannalta tärkeintä on, että lapsi tulee hyväksytyksi eikä hän koe riittämättömyyden tunnetta. (Ahonen 1993, 241–242, 244.)

Laiho (2002) on tutkinut pro gradu -työssään musiikin vaikutuksia nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn kehityksessä. Tutkimustuloksissa nousi esiin itsesäätelyn kannalta oleellinen seikka, kun nuoret kertoivat käyttävänsä musiikkia korvaamaan verbaalista viestintää. Nuorten kokemuksen mukaan musiikki myös ”konkretisoi” tunteet. Haastatteluissa kävi ilmi, että myös laulun tekstit ovat merkityksellisiä ja vaikuttavat tunteisiin, vaikka musiikki liikuttaa kuulijaa osaltaan nimenomaan ei-verbaalisuutensa vuoksi (Laiho 2002, 30, 32–33.) Tutkimus osoittaa, että musiikki auttaa tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa.

Musiikilla voidaan vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin myös tunteita laajemmalla tasolla. Musiikilla voidaan vaikuttaa tunne-elämän hyvinvointiin myös kehollisten aistimusten välityksellä. Ahonen (1993) nostaa esiin erilaiset stressitilat tunne-elämän vaikeuksista, joita voidaan musiikin avulla kuntouttaa. Musiikki vaikuttaa ihmisen tunnetiloja säätelevään aivojen limbiseen järjestelmään, jonka vuoksi musiikin avulla pystytään lievittämään tai jopa poistamaan stressiä ja jännitystä. Ahdistukseen, stressiin ja pelkoon liittyy tunteiden lisäksi myös hyvin fyysisiä ja kehollisia tuntemuksia. Musiikin avulla rentous ja levollisuuden tunne saavutetaan usein kehollisen kokemuksen kautta. (Ahonen 1993, 119.) Tunne-elämän häiriöiden kuntoutuksessa musiikin vaikutukset perustuvat siis musiikin ja tunteiden kokonaisvaltaisuuksien kohtaamiseen: Musiikin värähtely ja siitä syntyvät resonanssit mahdollistavat yhdessä mieltä liikuttavien tekijöiden kanssa kehollisen ja kokonaisvaltaisen kokemuksen syntymisen.

Niin ikään musiikin kehollisista vaikutuksista on tutkimustietoa musiikkiterapian saralta. Muiden muassa Ahosen (1993) kuvailema musiikkiterapian fysioakustinen menetelmä perustuu musiikin värähtelyn hyödyntämiseen kokonaisvaltaisen ja kehollisen tunnekokemuksen saamisessa. Menetelmässä ääntä käytetään terapeuttisena elementtinä Petri Lehikoisen kehittämän eritaajuuksilla värähtelevän fysioakustisen tuolin avulla. Värähtely etenee ihmisen lihaksistossa rentouttaen ja lämmittäen niitä. Menetelmän käytöstä on saatu positiivisia tutkimustuloksia niin fyysisten, psyykkisten kuin sosiaalistenkin oireiden kuntoutuksesta. Menetelmän on todettu edistävän esimerkiksi ääreisverenkiertoa ja aineenvaihduntaa, lihasten rentoutumista ja lihaskouristusten vähenemistä, kipu- ja jännitystilojen sekä stressin oireiden vähenemistä ja autististen lasten reagoimista ympäristöön. (Ahonen 1993, 121–122.)

Lilja–Viherlampi (2013) on puolestaan saavuttanut musiikkiterapian tutkimuksissaan merkittäviä tuloksia äänenkäyttämisen ja laulamisen vaikutuksista ihmiseen, erityisesti psyykkisiin tekijöihin. Oman äänen ja kehon kautta ihminen pääsee helposti käsiksi vaikeisiin teemoihin, kuten keholliseen minäkuvaan, häpeän kokemiseen, omien rajojen tunnistamiseen, itsetuntemukseen, itsetuntoon, itsesäätelyyn ja rentoutumiseen. Tuottamalla ääntä, eli laulamalla ihmisen koko keho värähtelee ja kaikki kudokset reagoivat äänivärähtelyyn. Eri aistit saavat ärsykeitä ja hengitykseen kytkeytyy jopa erilaisia tunteita. Äänessä heijastuu siis kokonaisvaltaisesti fyysinen olemus, vireystilat sekä eri tunnetilat. Oman kehon ja itsen lisäksi ääni resonoi tavallaan myös ulkoisen maailman kanssa. Lauluun reagoidaan ja myös tila resonoi. Laulamisen merkittävyys perustuu myös siihen, että ääni on osa ihmisen persoonaa. Laullisen musiikkiterapian ydintavoitteena on auttaa asiakasta löytämään itselleen äänellisiä, fyysisiä, emotionaalisia ja ilmaisullisia ulottuvuuksia. Lisäksi sen avulla pyritään poistamaan fyysisiä, emotionaalisia ja älyllisiä esteitä ja lukkoja, jotka aiheuttavat usein stressiä. Laulun avulla pyritään saamaan yhteys omiin tunteisiin. (Lilja–Viherlampi 2013, 7, 12–15.) Laulamisella voi olla myös positiivisia vaikutuksia kuntoutujan itsetuntoon. Laulussa, toisin kuin esimerkiksi soittimilla soitetussa musiikissa, musiikki tuotetaan täysin omin avuin ja instrumenttina toimii oma keho. Laulaminen on hyvin henkilökohtainen kokemus ja siinä onnistuminen tuntuu sen vuoksi palkitsevalta ja hyvin henkilökohtaiselta saavutukselta. Lauluterapiassa kuntoutuja voi saada musiikillisen tunneyhteyden ja lauluun liittyvän kehollisuuden avulla murrettua joitakin henkisiä lukkoja, mikä on eduksi kuntoutumisprosessille.

Musiikin vaikutukset psyyken ja tunne-elämän kehittymiseen ovat merkittäviä jokaisen lapsen ja nuoren kohdalla – ei siis ainoastaan sosiaalis-emotionaalisisista vaikeuksista kärsivien lasten ja nuorten kohdalla. Tunteilla on merkitystä oppimiseen, esimerkiksi motivaation, mielialan, muistin toimimisen ja vuorovaikutuksen kannalta. Musiikin positiiviset vaikutukset voivat siis heijastua tunteiden kautta koko oppimistilanteeseen ja -prosessiin, minkä vuoksi musiikin käyttäminen opetuksessa voi olla hyödyllistä erityisopetuksen ensisijaisesta syystä riippumatta.

3.3 Kielen- ja puheen kehitys

Musiikin vaikutukset lapsen kielenkehitykseen ovat selvästi havaittavissa erityisesti varhaislapsuudessa, jossa kieli kehittyy nopeasti. Laulujen ja laululeikkien merkitystä ei voida väheksyä esimerkiksi sanavaraston ja puheen tuottamisen kehittymisessä. Musiikilla on kuitenkin tutkittuja positiivisia vaikutuksia myös vaikeammin selitettävien, esimerkiksi aivoperäisten kielellisten ongelmien sekä lukivaikeuden kuntoutuksessa. Monimutkaisempia toimintoja vaativien taitojen kuntouttaminen musiikin avulla perustuu usein kokonaisvaltaiseen kuntoutumiseen. Esimerkiksi lukivaikeutta voidaan välillisesti kuntouttaa motoristen ja kehollisten taitojen kautta.

Piispanen (2014) kokoaa menetelmiä, joiden avulla musiikilla voidaan tukea lapsen varhaista kielenkehitystä. Jo lapsen esikielellisen vaiheen aikana voidaan laulujen avulla tukea sanaston ja kielellisten aihekokonaisuuksien hahmottamista sekä artikulaatiota. Kielellisen vaiheen aikana musiikilla voidaan myös keskittyä rohkaisemaan lasta käyttämään omaa kieltään: tuottamaan sanoja ja lauseita ja ilmaisemaan itseään. Kielellisen kehityksen tukemisessa oleellisia ovat myös vuorovaikutukselliset seikat, kuten katseen ja puheen kohdentaminen ja lapsen puheeseen reagoiminen. Musiikin tehokkuus kielellisten vaikeuksien tukemisessa perustuu suurilta osin sen toistettavuuteen, leikinomaisuuteen, elämyksellisyyteen, mielekkyyteen sekä motivaatioon liittyviin tekijöihin. (Piispanen 2014, 15–17.)

Toiminnallista musiikkiterapiaa on kokeiltu myös lukivaikeuden kuntouttamisessa. Jordan–Kilkki ym. (1999) ovat tutkimuksissaan havainneet, että musiikkiterapialla on positiivisia vaikutuksia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden edistymisessä. Lukivaikeuden kohdalla musiikkiterapian teho perustuu motoristen ja kielellisten ongelmien

päällekkäisyyteen, komorbiditeettiin, ja terapian keskeiset tavoitteet liittyvätkin esimerkiksi tasapainoon, kehonpuoliskojen hahmottamiseen, keskiviivan ylitykseen, käden motoriseen kehitykseen ja silmä-käsi -koordinaatioon. Tutkimustulokset osoittivat, että musiikkiterapia edisti edellä mainittujen osa-alueiden kautta lukemis- ja kirjoittamistaitoa. Kehitystä tapahtui etenkin lukunopeudessa, lukemisen virheettömyydessä ja lukemisen sujuvuudessa. Taitojen kehittämisessä oleellinen tekijä oli keskittymiskyvyn, motivaation, itsetunnon ja oman toiminnan ohjauksen paraneminen. (Jordan–Kilkki ym. 1999, 37–40.) Tämänkin tutkimuksen yhteydessä on oleellista ymmärtää, että musiikkiterapialla voidaan kuntouttaa monia hyvin erityisiä ja kapea-alaisia vaikeuksia, vaikka terapian vaikutus on usein epäsuora.

Musiikkia voidaan kielellisen kehityksessä ilmenevien vaikeuksien lisäksi käyttää myös puheen tuottamiseen liittyvien ongelmien terapoinnissa. Vaikka musiikilla voidaan tukea kielenkehitystä soittamalla, kuuntelemalla ja laulamalla, puheen kuntouttaminen musiikin avulla perustuu kuitenkin erityisesti äänielimestön käyttämiseen, eli laulamiseen. Kun puheterapiaan otetaan mukaan musiikilliset menetelmät, voidaan puhua lauluterapiasta. Lauluterapialla pystytään kuntouttamaan puhehäiriöitä monella tasolla. Laulaminen eroaa puheterapiasta siinä, että laulettava teksti on valmiina, jolloin kielellistä prosessointia ei tarvitse tehdä niin perusteellisesti kuin puheessa. Laulussa on siis sanat, jotka opetellaan ulkoa tai joita luetaan laulaessa. Tämän vuoksi lauluterapia voi sopia puhehäiriöiden kuntoutukseen myös silloin, kun niihin liittyy kielellinen häiriö tai -vaikeus. Tutkin kandidaatin tutkielmassani (Pöyhönen 2014) musiikin ja erityisesti laulamisen mahdollisuuksia erilaisten puhehäiriöiden kuntoutuksessa. Seuraavassa esittelen keskeisimpiä löydöksiä musiikin mahdollisuuksista puhehäiriöiden kuntoutuksessa ja teksti sisältää suoria otteita kandidaatintutkielmastani.

Lauluterapia toimii musisointiterapiana, jossa tavoitteena ei ole hyvä laulutaito, vaan musiikki toimii terapiavälineenä ja pääasia on tekeminen. Lauluterapia tulee aina suunnitella yksilöllisesti ja lasten lauluterapian tulee olla leikinomaista. Myös musiikillinen taitotaso ja motivaatio tulee huomioida terapian suunnittelussa niin, että esimerkiksi laulusta erityisen kiinnostunut henkilö pääsee todella kehittymään musiikillisesti kuntoutettavaa oiretta unohtamatta. Silloin kun puhehäiriötä kuntoutetaan keskittymällä hengitykseen, laulamisen lisäksi musiikkiterapiassa käytetään esimerkiksi puhallininstrumentteja (Jordan–Kilkki, Kokko & Rissanen 1999, 30).

Puhehäiriöiden kuntoutuksessa musiikin rytmistä elementtiä on korostettu hyvin paljon. Niin afasian, änkytyksen ja sokelluksen kuin artikulaatiohäiriöidenkin kuntoutuksessa musiikkiterapialla on nimenomaan etenkin rytmi-elementtinsä vuoksi merkitystä. Esimerkkejä puhehäiriöiden musiikillisesta kuntouksesta on olemassa paljon. Ström ja Lempinen (2000) toteavat, että puheen rytmin häiriöiden, änkytyksen ja sokelluksen kuntoutusmenetelminä on hyödynnetty puheterapiaa, jossa huomiota on kiinnitetty erityisesti puhe-elimistön motorisiin toimintoihin. Neurogeeninen änkytys johtuu aivoston motoristen alueiden vaurioitumisesta, jolloin riittävän puhe-motoriikan harjoittelu on kuntoutumisen keskipisteenä. (Ström & Lempinen 2000, 197–198.) Musiikin rytmisyyden avulla käydään läpi juuri motorisia toimintoja ja harjoitellaan niiden tarkkaa koordinaatiota. Laulun avulla voidaan elävöittää myös afasialle tyypillistä monotonista puheintonaatiota. Laulun melodisuus ja musiikilliset ääniharjoitukset notkistavat ääntä ja harjoittavat äänentuottoelimestä tuottamaan erikorkuisia ääniä. Myös eri rekisterien ja äänensävyjen löytäminen tarjoaa uusia ulottuvuuksia kuntoutujalle ja puheen intonaatiosta voi tulla vapautuneempaa.

Särkämö ja Tervaniemi (2010) mainitsevat jo 1970-luvulla luodun strukturoidun ja instensiivisen afasian kuntoutusmuodon. Tämä Melodinen intonaatioterapia (MIT) sai alkunsa kun tutkimuksissa havaittiin jo yli sata vuotta sitten, että Brocan afasiasta kärsivät potilaat saattoivat pystyä tuottamaan sanoja laulaen. MIT:ssä puheen tuottoa kuntoutetaan puheen melodisia ja rytmisiä elementtejä korostamalla. (Särkämö & Tervaniemi 2010, 49–50.) Kuikka ym. (1998) ovat puolestaan havainneet musiikilla olevan positiivisia vaikutuksia afferentin motorisen afasian kuntoutuksessa. Potilaan on usein vaivatonta tuottaa puhetta laulamalla ja etenkin rytmisyydellä on todettu olevan edesauttavia vaikutuksia puheen tuotossa. (Kuikka ym. 1998, 108.) Ahosen (1993) mukaan musiikin vaikutus afasian hoidossa perustuu aivojen erikoistumisalueisiin ja niiden korvautumiskykyyn. Musiikillisista elementeistä rytmiä hahmottaa erityisesti vasen aivopuolisko, kun taas melodiaa ja harmoniaa havainnoidaan oikealla aivopuoliskolla. Afasiassa vauriot ovat vasemman aivopuoliskon puhealueilla, jolloin stimuloimalla aivoja musiikin avulla voidaan vaikuttaa myös vasempaan aivopuoliskoon. Aivot muodostavat laajempia toimintakokonaisuuksia ja niiden on mahdollista muodostaa myös uusia hermoverkkoja. (Ahonen 1993, 272.)

Puheen rytmin häiriöissä, änkytyksessä ja sokelluksessa laulu toimii terapiamuotona niin ikään rytmisen elementtinsä vuoksi. Sekä puheessa että laulussa on havaittavissa rytmi, mutta laulussa se on etukäteen suunniteltua ja tarkoituksenmukaista. Laulut on etukäteen sävelletty

ja niiden yksi tunnuspiirre on rytmi. Lauluterapiasta on hyötyä etenkin sokelluksesta kärsiville henkilöille, sillä lauluissa sanojen tuottaminen on pidettyväistä ja hidastempoista verrattuna puheeseen. Laukkanen ja Leino (2001) huomauttavat, että sokeltajilla oireisiin keskittyminen ja puhenopeuden tietoinen hidastaminen voi poistaa sokelluksen (Laukkanen & Leino 2001, 131.) Sokeltava ihminen ei siis hallitse puheensa rytmiä, vaan puhe on purskahtelevaa ja nopeaa. Laulaessa yrittämällä toistaa tiettyä melodiaa rytmiin kiinnittää automaattisesti huomiota, jolloin tiedostamattaan ihminen pyrkii hallitsemaan äänentuoton ja ääntämisen rytmiä. Myös musiikin rakenteellisuus voi auttaa puheentuoton jäsentymistä. Lauluterapiassa käytetty säestys tukee äänentuoton rytmiä ja lauluterapeutti myös usein laulaa laulajan mukana, mikä osaltaan tukee rytmiä.

Myös änkytyksen kuntoutuksessa huomiota kiinnitetään puheen rytmiin. Änkytysterapian tärkeä osa-alue rytmin lisäksi on kehollisuus ja sisäinen rytmi (Ojanen 1999, 35). Laulaessa keho toimii soivana instrumenttina ja kehollisuus on siten läsnä terapian aikana. Laulussa jatkuvana, tasaisena rytminä on musiikin syke ja tempo, joita voidaan ottaa vahvemmin mukaan esimerkiksi käyttämällä taputuksia tai askellusta. Harjoitus suhteuttaa tuotetun laulun rytmiä säännölliseen sykkeeseen, aivan kuten puheessa rytmi suhteutetaan kehon sisäiseen sykkeeseen (pulssi).

Erialaisten artikulaatiovirheiden korjaaminen lauluterapialla ei ole aivan yksiselitteistä. Jos artikulaatioliikkeiden ja äänneasentojen tuottaminen on haastavaa puheessa, on se varmasti haastavia myös laulaessa. Laukkanen ja Leino (2001) muistuttavatkin, että rakenteellisesta syystä johtuvaa äännevirhettä ei voida aina poistaa terapian avulla. (Laukkanen & Leino 2001, 129.) Esimerkiksi liian lyhyt kielijänne voi olla syynä äännevirheeseen, jolloin äänten tuottaminen ei ole edes harjoittelemalla mahdollista. Kuitenkin useat toiminnallisista syistä johtuvat artikulaatiohäiriöt ovat kuntoutettavissa. Äännevirheiden korjaaminen on tuloksellista etenkin lapsilla, koska väärän tuottotavan poisoppiminen aikuisilla on haastavaa. Artikulointi tapahtuu artikulointielimillä, mutta sen onnistumiseen vaikuttaa koko äänentuottoprosessi. Laulamisen tehokkuus puheterapiassa perustuu siihen, että esimerkiksi hengityksellä vaikutetaan puheen rytmiin ja sävelkorkeuteen, jotka puolestaan vaikuttavat artikulointiin.

Laukkanen ja Leino (2001) toteavat, että tuotetun äänen rytmiin, voimakkuuteen ja sävelkorkeuteen voidaan vaikuttaa säätelemällä äänihuulten alapuolista ilmanpainetta.

Ilmanpainetta vähennetään aktivoimalla sisäänhengityslihaksia vielä äänentuoton (ulohengityksen) aikana. Keuhkoilman vähentyessä seuraavaksi tarvitsee aktivoida ulohengityslihakset, jotta ilmanpaine pysyisi samana. (Laukkanen & Leino 2001, 27.) Artikulaatiota voidaan tukea siis myös hengityksen avulla. Laulaessa ihminen säätelee tarkasti äänentuottoa, siihen tarvittavaa koordinaatiota ja motorisia liikkeitä. Esimerkiksi tietyn sävelkorkeuden hahmottaminen vaatii erittäin tarkkaa motoriikkaa ja hienosäätöä kurkunpäässä sekä koko vartalon ja kaikkien äänentuottoon osallistuvien elinten saumatonta yhteistyötä. Laulamista seuraava motoriikan kehittyminen auttaa myös puheen hienomotorisessa säätelyssä. Musiikin rytmisyys ja laulamista hengityksen avulla tehostettu artikulaatio ovat avuksi myös nopeaa ja epäselvää artikulaatiota tuottavalle henkilölle.

Myös dyspraksian hoidossa musiikin ja puheen yhteisiä elementtejä on pidetty tärkeinä. Hyytiäinen–Ruokokoski ja Rajala (1993) kirjoittavat artikkelissaan verbaalisen dyspraksian kuntoutusmenetelmistä ja korostavat, että visuaalisten ja motoristen mallien antaminen on kuntoutusmenetelmissä oleellista. Myös sävelen ja rytmin taputtaminen ääntämisen aikana voi tukea lapsen motorista tuottamista. Äänen sävyjen, äänen korkeuden, sanojen välisten taukojen, sävelkulun ja painotusten huomioiminen on puheterapiassa tärkeää. (Hyytiäinen–Ruokokoski & Rajala 1993, 65–67.) Musiikin avulla näitä äänen korkeuteen ja rytmiin liittyviä asioita on luontevaa harjoitella. Laulun avulla sanojen välisten taukojen harjoittelu voi olla hankalaa, sillä laulussa sanoja usein venytetään ja niitä ei selkeästi eroteta toisistaan. Toisaalta laulun jatkuvassa äänessä esimerkiksi painotusten harjoittelu voi olla helpompaa ja luontevampaa kuin puheharjoituksissa. Laulaessa painotusten harjoittelua voi perustella myös sillä, että musiikissa pyritään tulkinnallisesti tiettyyn äänensävyyn ja tunnetilaan. Laulun ohessa toteutetut taputukset ja askellukset tukevat myös edistymistä. CP-vammaan liittyvän puhehäiriön, dysartrian, kuntoutuksessa laulamista voisi olla hyötyä etenkin puhenopeuden ja äänen dynamiikan tahattomiin vaihteluihin. Dynamiikka-harjoitukset perustuvat niin ikään hengityksen säätelyyn. Laulaessa voidaan harjoitella kappaleissa tai ääniharjoituksissa äänenvoimakkuuden säätelyä. Äänenvoimakkuutta voidaan harjoitella säätelemään nopeasti vaihdellen tai pikkuhiljaa (crescendot ja diminuendot). Harjoitukset auttavat terapeuttavaa hallitsemaan omaa äänenvoimakkuuttaan tietoisesti.

Lauluterapialla voidaan kuntouttaa myös äänihäiriöitä. Vaikka äänihäiriöitä erityisenä vaikeutena ei yleensä kuntouteta erityisopetuksessa, on hyvä tiedostaa laulamista hyödyt

myös niiden näkökulmasta. Laukkanen & Leino (2001) määrittelevät optimaalisen äänentuoton äänenmuodostukseksi, jossa äänenkäyttäjää ei koe epämiellyttäviä tuntemuksia eikä ääni käheydy esimerkiksi työn ja vapaa-ajan asettamissa arkisissa äänenkäyttötehtävissä. (Laukkanen & Leino 188.) Äänihäiriöt saattavat olla seurausta huolimattomasta ja ”laiskasta” puhetekniikasta. Esimerkiksi katkonainen ja nariseva ääni johtuu usein liian matalasta puheen äänenkorkeudesta. Lauluterapiassa sopivaa äänenkorkeutta voidaan etsiä harjoitusten ja laulujen avulla. Narisevan ja käheän äänen laulun avulla tapahtuvassa kuntoutuksessa voidaan tehdä myös resonanssi-harjoituksia, jolloin kehon ja erityisesti pään alueen ontelot yritetään saada resonoimaan. Resonanssin oivaltaminen ja kovan kitlaen hyödyntäminen äänen kaiuttamisessa muokkaavat ääntä kirkkaammaksi ja kantavammaksi. Äänentuottamisen teknisten seikkojen ja harjoitusten lisäksi on olemassa myös paljon muita perusteluja, miksi laulu ja musiikki ovat sopiva terapiamuoto puhehäiriöiden kuntoutuksessa.

3.4 Motoriikka ja havaitseminen

Havaitseminen ja motoriikka kytkeytyvät toisiinsa, eikä niitä näin ollen voi harjoittaa toisistaan täysin erillisinä osa-alueina. Motoriikkaa ja kehonhallintaa ohjaavat osaltaan havainnot, joita tehdään ympäristöstä aistien avulla. On kuitenkin olemassa selkeästi motorisia vaikeuksia ja erillisiä havaintokyvyn häiriöitä, joita voidaan kuntouttaa musiikkiterapian avulla. Kuntoutuksessa tulee kuitenkin aina muistaa näiden osa-alueiden yhteys toisiinsa. Ahonen (1993) listaa havaintokyvyn häiriöksi näkö-, kuulo-, tunto-, haju- ja makuaisteissa ilmenevät häiriöt. Toiminnallisen musiikkiterapian avulla pystytään kehittämään erityisesti silmä-käsi-koordinaatiota sekä näkö-, kuulo- ja tuntoaistin yhteistyötä. (Ahonen 1993, 274.)

Ahonen (1993) mukaan musiikkiterapian hyödyntäminen kuulovammaisilla perustuu akustiseen värähtelyyn, jonka aivojen kuulokeskus tulkitsee ja muuttaa kuulohavainnoksi. Kuurojen musiikkiterapiassa värähtelyä eli vibraatiota käytetään siis kuulohavaintojen korvaamiseksi, jotta akustisen informaation käsittelyyn liittyvät aivoalueet eivät heikentyisi. Pitkän harjoittelun tuloksena musiikin avulla kehitetty vibraatioaisti voi korvata kuuloaistin lähes kokonaan. Vibraatioaistimukset ovat tärkeitä myös kehollisen kokemuksen saavuttamisessa. Myös puhetta voidaan opettaa musiikin rytmin avulla. (Ahonen 1993, 273.)

Musiikkiterapian käyttämiselle näkövammaisen kuntoutuksessa ei ole esteitä, koska havainnointi perustuu kuuloaistiin. Ahosen (1993) mukaan musiikkiterapiaa käytetään näkövammaisilla erityisesti ennaltaehkäisemään tunne-elämän häiriöitä ja edistämään kehontuntemusta, ympäristön hahmottamista ja kommunikointia. Myös näkövammaisilla musiikki on väylä itseilmaisuun, tunteiden purkamiseen, sosiaalisten taitojen parantamiseen, elämysten saavuttamiseen ja rentoutumiseen. (Ahonen 1993, 274.)

Aro ym. (2012) korostavat, että motoristen taitojen harjoittelussa on tärkeää, että lapsi saa opettajan lisäksi palautetta aistiensa kautta. (Aro ym. 2012, 325.) Musiikilliset elementit sopivat siis erinomaisesti motoriikan kuntouttamiseen, sillä soittaessaan ja laulaessaan oppilas saa aina motorisesta harjoittelusta välitöntä palautetta kuuloaistin välityksellä. Musiikkia voidaan käyttää myös kokonaisvaltaisen kehonhallinnan tukemiseen. Ahosen (1993) määritelmän mukaan kehonhallinta on kehon eri osien liikkeiden tiedostettua ja tarkoituksenmukaista suuntaamista suhteessa ympäröivään tilaan. Kehonhallinnassa keskeisiä tekijöitä ovat tasapaino ja koordinaatio. Kehonhallintaan vaikuttaa oleellisesti aistit, jotka välittävät tietoa ympäröivästä maailmasta. Musiikilla voidaan edesauttaa kehonhallintaa, esimerkiksi ajallista ja avaruudellista suuntautumiskykyä, silmä-käsi-koordinaatiota sekä eri aistihavaintojen integraatiota. (Ahonen 1993, 274.) Jordan–Kilkki ym. (1999) täydentävät, että toiminnallisella musiikkiterapialla voidaan kehittää erityisesti kehonpuoliskojen hahmottamista, esimerkiksi keskiviivan ylittämistä ja keskivartalon kiertoliikettä. Myös motoriikan kuntouttamisessa musiikkiterapian vaikutukset perustuvat aivopuoliskojen tehtävien eriytymiseen. (Jordan–Kilkki ym. 1999, 29.)

Musiikilla voidaan siis hyvin kokonaisvaltaisesti tukea lapsen ja nuoren kehitystä sekä oppimista. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että positiivisia tuloksia musiikin käyttämisestä on saatu ainakin kielenkehityksen, vuorovaikutuksen, psyykkisen kehityksen ja motoriikan kehityksen tukemisessa. Yksi esimerkki musiikin kokonaisvaltaisista hyödyistä on muiden muassa Isomöttösen (1993) esittelemä Adolfsonin musiikkimenetelmä, jota käytetään kehitysvammaisten opetuksessa. Menetelmässä keskitytään seitsemän päätavoitteen saavuttamiseen musiikin avulla. Osa-alueet ovat päivittäisten taitojen oppiminen ja ymmärtäminen, tunteiden ymmärtäminen, ajankulun käsittäminen, rytmin kokeminen, toisen läheisyyden kokeminen ja vuorovaikutus, motoriikan kehittäminen ja kommunikaation edistäminen. Menetelmän vaikuttavuus perustuu musiikin luomaan motivaatioon ja keskittymiskyvyn parantumiseen sekä lapsen kykyyn reagoida musiikkiin. (Isomöttönen

1993, 178–179.) Musiikin vaikutuksia tarkasteltaessa tulee siis muistaa, että sen hyödyt perustuvat epäsuoriin vaikutuksiin. Epäsuora vaikutus johtuu myös siitä, että erityisoppilaiden vaikeudet eivät ole aina irrallisia ja kapea-alaisia, vaan esimerkiksi kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutustaidot nivoutuvat yhteen. Myöskään esimerkiksi motoriikkaa ja havaitsemista tai tunteita ja motivaatiota ei voida erottaa täysin toisistaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusasetelma

Toteutin tutkimukseni kyselyllä, jonka laadin erityisopettajille ja erityislastentarhaopettajille. Tärkein tutkimuskysymys on kuinka paljon ja millä tavoin musiikkia ja sen tutkitusti todistettuja, oppimiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä hyödynnetään erityisopetuksessa. Toisaalta pyrin kyselyn avulla saamaan vastauksia siihen, miten musiikin käyttäminen vaihtelee varhaiserityiskasvatuksen ja koulun eri ikäluokkien erityisopetuksen välillä. Pyrin löytämään vastauksia myös siihen, miten erityisopettajan henkilökohtainen musiikkisuhde ja -tausta vaikuttavat musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa?

Edellä mainittujen tutkimuskysymysten kannalta olennaista on, että tavoitin kohtuullisen paljon erityisopettajia ja erityislastentarhaopettajia, jotka työskentelevät erilaisissa tehtävissä varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen saralla: tavoitin kyselyllä sekä erityiskoulujen ja erityispäiväkotien että tavallisten päiväkotien ja yleisopetuksen koulujen erityisopettajia. Tutkimuskysymykset ovat siis ensisijainen perustelu tutkimusmenetelmäni valinnalle. Toisaalta mainittakoon, että tutkimuksen toteuttamisen tiukka aikataulu puolsi osaltaan kyselyä tutkimusmenetelmänä.

Tutkimuksessani on sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen tunnuspiirteitä. Ronkainen ym. (2014) kuvaavat laadullista tutkimusta merkityksiä selvittäväksi, ihmisten omia kokemuksia korostavaksi ja toiminnan syitä pohtivaksi tutkimusmuodoksi. Toisinaan laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto voi muokata ja määrittää tutkimuskysymyksiä uudelleen vielä tutkimustulosten analysoinnin yhteydessä. (Ronkainen ym. 2014, 31–83.) Kyselylomakkeen laatimisessa kiinnitinkin huomiota juuri tutkimuksen laadullisuuden tavoittamiseen. Avoimissa kysymyksissä vastaajat pääsivät kertomaan musiikkitaustastaan ja kokemuksistaan musiikin käyttämisestä erityisopetuksessa vapaasti, mikä mahdollistaa aineiston syvällisemmän analysoinnin. Avoimet kysymykset osaltaan myös täsmentävät ja selittävät kunkin vastaajan kohdalla lomakkeen monivalintakysymysten vastauksia. Monivalintakysymykset puolestaan nopeuttavat aineiston analysointia ja vähentävät vääristymiä vastausten tulkitsemisessa. Myös kaikkiin monivalintakysymyksiin oli

mahdollista lisätä oma vaihtoehto kohtaan *muu, mikä?*. Tämä vaihtoehto varmistaa, että jokaisen vastaajan on mahdollista vastata kaikkiin kysymyksiin täsmällisesti.

Kyselyn ensimmäisissä kohdissa selvitän, toimiiko erityisopettaja erityiskoulussa vai yleisopetuksen koulussa ja millä vuosiluokilla opettaja opettaa. Kyselyn pääkysymyksiä avulla selvitän, millaisten taitojen tai ominaisuuksien kehittämiseen tai kuntouttamiseen musiikkia yleisimmin käytetään erityisopetuksessa. Pyrin kyselyssäni tietoisesti unohtamaan erityisopetusta saavien oppilaiden erilaiset diagnoosit ja erityisopetuksen oppiainejaottelun. Tästä syystä jaan erityisoppilaiden kehitettävät taidot yhdeksään osa-alueeseen. Kuusi ensimmäistä osa-aluetta ovat: tunnetaidot, hahmotuskyky, käsitteellinen jäsentely, motoriset taidot, kielenkehitys ja vuorovaikutustaidot. Nämä kuusi osa-aluetta liittyvät suoraan oppisisältöihin. Seuraavat kolme kategorialaajaa liittyvät puolestaan opetustilanteen hallintaan ja oppimisprosessin tehostamiseen. Nämä osa-alueet ovat motivaatio, tarkkaavaisuus ja mieliala. Myös Aro ym. (2012) korostavat, että erityispedagogiikan tukitoimet voidaan jakaa kahteen ryhmään, joista ensimmäisessä tavoitteena on lapsen taitojen kartuttaminen suoraan. Toisessa menetelmien ryhmässä pyritään tukemaan lapsen toimintakykyä ja vähentämään esimerkiksi oppimisvaikeudesta koituvaa haittaa. (Aro ym. 2012, 309.) Kategorisoinnissa on pyritty siihen, että erityisopetusta saavat oppilaat ja heidän kehittämisalueensa huomioidaan mahdollisimman monipuolisesti mitään kehityksen osa-aluetta unohtamatta. Myös kategorisoiduissa kysymyksissä oli mahdollista vastata avoimesti, kohdassa *muu, mikä?*. Kategorisointia jatkettiin myös vastausten analysoinnin yhteydessä, kun näistä avoimista vastauksista nousi esiin kyselylomakkeen kategorioihin liitettäviä asioita. Toisaalta jo olemassa olevien kategorioiden ulkopuolelta nousi muutamia keskeisiä osa-alueita, joilla erityisopettajat hyödyntävät musiikkia. Kategorisoinnilla pyrittiin huomioimaan erityislasten ja -nuorten kuntoutettavat ja kehitettävät taitojen osa-alueet mahdollisimman laajasti. Perustelen laatimaani kategorisointia kuvailemalla tiiviisti kutakin kategorialaajaa ja niissä esiintyvien taitojen yhteyttä erityisopetusta saaviin lapsiin ja nuoriin.

Tunnetaidot. Tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn ja ilmaisemiseen liittyvät taidot. Tunteiden tunnistamisessa tärkeää on sekä toisten että omien tunteiden tunnistaminen ja niiden oikein tulkitseminen. Hyvät tunnetaidot liittyvät minäkuvan, itsetunnon ja itsetuntemuksen lisäksi myös sosiaalisten tilanteiden etenemiseen ja konfliktien ratkaisemiseen. Tunnetaidot ovat siis merkityksellisiä myös sosiaalisten taitojen näkökulmasta, eikä niitä siten voida täysin erottaa vuorovaikutustaidoista. Sosiaalisten suhteiden kannalta oleellisia tunnetaitoja ovat esimerkiksi itsehillintä ja empatiakyky. Oppimiseen vaikuttaa sosiaalisten taitojen lisäksi niin ikään

tunnetaitoihin kuuluvat stressinsietokyky, traumaattisten ja vaikeiden asioiden työstäminen sekä omien tunteiden hallinta ja niihin vaikuttaminen. Tunnetaidoista keskeisimpiä ovat myös kyky tuntea erilaisia tunteita sekä kyky ilmaista itseänsä niin, että tulee oikein ymmärretyksi.

Hahmotuskyky. Hahmotuskyky on hyvin laaja käsite. Hahmotuskyky liitetään usein visuaalisen tai auditiivisen tiedon käsittelemiseen. Hahmotuskyky voi liittyä esimerkiksi ympäristön, kuvioiden tai kuulokuvien hahmottamiseen ja niiden kognitiiviseen jäsentymiseen. Hahmotuskyky on keskeinen oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä osa-alue, jolla esiintyvät vaikeudet voivat hankaloittaa oppimista esimerkiksi matematiikassa, lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä vieraisissa kielissä. Hahmottamisen vaikeudet voivat vaikeuttaa myös tiedonkäsittelyä ja tiedon jäsentymistä sekä muistin toimintaa. Esimerkiksi muistiin tallentaminen ja mieleen palauttaminen voi olla vaikeaa, jos tiedolliset asiat eivät jäseny hierarkisesti. Hahmottamisen vaikeudet voivat ilmetä myös rytmitajussa ja siten myös sana- ja lukurytmisissä, esimerkiksi tavuttamisen vaikeuksina. Hahmottamisen vaikeudet näkyvät usein myös puutteina avaruudellisessa hahmottamisessa, esimerkiksi matematiikassa. Hahmotuskyky on yhteyksissä aistihavaintojen kautta sekä motorisiin taitoihin että tiedon käsitteelliseen jäsentelyyn.

Motoriset taidot. Motorisiin taitoihin kuuluvat karkeamotoriikka ja hienomotoriikka. Karkeamotoriikan taitoja ovat kokonaisvaltainen keuhonhallinta, esimerkiksi raajojen tahdonalainen liikuttaminen sekä tasapaino. Hienomotoriikalla tarkoitetaan tarkempaa työskentelyä vaativia motorisia taitoja. Esimerkiksi suun ja sormien liikkeiden hallinta kuuluvat hienomotorisiin taitoihin. Hienomotoriikan vaikeudet voivatkin vaikuttaa suoraan esimerkiksi kirjoittamiseen tai puheen tuottamiseen. Motoriset taidot ovat oppimisen kannalta merkittäviä myös sen vuoksi, että niiden on todettu olevan yhteydessä erilaisiin oppimisvaikeuksiin. Myös motorinen levottomuus voi vaikeuttaa keskittymistä oppimistilanteessa. Motoriikka on neurologisesti ohjautuvaa, mutta sitä voivat osaltaan vaikeuttaa myös erilaiset raajavammat, liikuntarajoitteet tai aistivammat.

Käsitteellinen jäsentely. Käsitteellinen jäsentely vaatii monimutkaisia kognitiivisia toimintoja ja siihen kytkeytyvät hahmotuskyky, kielelliset taidot ja muistin toiminta. Käsitteellisellä jäsentelyllä tarkoitetaan tiedon jäsentymistä ja käsitteiden hallintaa. Käsitteellinen jäsentely on olennaista oppimisen kannalta, sillä se mahdollistaa tiedon jäsentymisen hierarkisesti niin, että pienemmät asiat muodostavat suuria oppimiskokonaisuuksia. Tiedon oikeanlainen jäsentymisen edesauttaa muistiin tallentamista ja mieleen palauttamista ja on siten keskeistä oppimisen kannalta. Käsitteelliseen jäsentelyyn liittyy otsikoiden ja alaotsikoiden hahmottaminen, kategorisoinnin taito, syy-seuraussuhteiden hahmottaminen ja ymmärtäminen. Käsitteellinen jäsentely on olennaista oppimisen kannalta, sillä oppimisprosessissa opetettava asia suhteutetaan aiemmin opittuun. Uusi tieto rakentuu siis vanhan tiedon päälle, jolloin asiakokonaisuuksien hallinta on tärkeää. Käsitteellinen jäsentely auttaa myös oppimisstrategisesti, sillä ryhmittelemisen taito ja olennaisten asioiden poimiminen helpottavat mieleen palauttamista.

Kielenkehitys. Kielenkehitykseen voidaan laajemmin ajatella kuuluvan sekä kielen- että puheenkehitys. Toisinaan kielenkehitykseen liitetään myös kirjoittamisen ja lukemisen osa-alueet. Kielenkehityksellä tarkoitetaan usein lapsen äännetietoisuuden, sanavaraston ja kielen ymmärtämisen kehittymistä. Toisaalta kielenkehitykseen lasketaan kuuluvaksi puheen kehittyminen: sanavarasto, lauserakenteet ja äänteiden tuottaminen. Kielelliset vaikeudet saattavat liittyä muistiin, käsitteiden hallinnan vaikeuteen sekä lauserakenteiden hahmottamisen vaikeuteen. Kielelliset vaikeudet vaikuttavat myös vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin.

Vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen, esimerkiksi ystävyys-suhteiden, ja luokan ilmapiirin kannalta. Toisaalta vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä myös oppimisen kannalta, sillä oppimistilanne on lähes poikkeuksetta myös vuorovaikutustilanne. Vuorovaikutustaitoihin liittyvät niin tunnetaidot kuin kielelliset taidot. Vuorovaikutuksen kannalta keskeistä on kuuntelemisen taito. Vuorovaikutusta ohjaa tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden tunteet, tilannetulkinnat, tavoitteet, reaktiot ja toiminta. Tunteiden, tavoitteiden ja toiminnan taustalla sen sijaan on useampia tekijöitä, jotka vaikuttavat osaltaan vuorovaikutukseen. Näitä tekijöitä ovat muun muassa motivaatio, aikaisemmat kokemukset ja itsetunto. Vuorovaikutustaidot ovat siis todella monikerroksinen taitojen ja ominaisuuksien kokonaisuus, jota voidaan tukea kehittämällä vuorovaikutusta vaikeuttavia osa-alueita. Vuorovaikutuksen perusta on kontaktin saaminen, sillä se mahdollistaa vastavuoroisen reagoimisen.

Mieliala. Mielialalla voidaan tarkoittaa yksiselitteisesti yksittäisiä tunteita pitkäkestoisempaa tunnetilaa. Mieliala muodostuu useista eri tunteista, jotka vaikuttavat tunnetilaan tietyllä tavalla. Mieliala on yksittäisiin tunteisiin verrattuna vallitsevampi mielentila, joka vaikuttaa henkilön toimintaan ja on usein kytköksissä tiettyyn tilanteeseen, toimintaan aikaan tai paikkaan. Esimerkiksi positiivisen mielialan taustalla saattaa vaikuttaa sellaiset tunteet, kuten itsevarmuus, ilo, rentous ja luottamus. Mieliala on tärkeä tekijä oppimistilanteessa, sillä tunteet vaikuttavat oppimiseen, esimerkiksi muistin kautta. Toisaalta oppilaan mieliala vaikuttaa motivaatioon, tarkkaavaisuuteen ja vuorovaikutukseen. Mielialaan voidaan vaikuttaa tavoittelemalla tiettyjä tunnetiloja erilaisilla toimintamenetelmillä, esimerkiksi rentoutusharjoituksilla tai tutustumisleikeillä.

Motivaatio. Motivaatioon vaikuttaa usein tehtävän mielekkyys, tavoitteen saavutettavuus sekä tehtävästä seuraava palkinto. Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio syntyy, kun henkilö on ilman ulkopuolisia palkintoja kiinnostunut asiasta tai toiminnasta. Ulkoinen motivaatio puolestaan syntyy, kun tehtävän suorittamisesta luvataan jokin miellyttävä palkinto. Oppimisen kannalta tehokkainta on sisäisen motivaation myötä syntynyt tulos, mutta myös ulkoisilla palkinnoilla voidaan tarvittaessa tehostaa motivaatiota. Koulussa oppilaita motivoidaan usein palkinnoilla ja toisaalta myös rangaistuksilla. Sisäiseen motivaatioon voidaan myös pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi kiinnittämällä huomiota oppisisällön sekä oppimismenetelmän ja -ympäristön mielekkyyteen, haastavuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen.

Tarkkaavaisuus. Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan tietynlaista keskittymiskykyä. Keskittymiskyky vaatii tarkkaavaisuuden kohdentamista, ylläpitämistä ja siirtämistä, mikä on todella keskeistä oppimisen kannalta. Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat tunnetila sekä kohdentaa tarkkaavaisuus tiettyyn asiaan, sulkemalla ulkopuolelle erilaiset ärsykkeet. Keskittymiskyky vaihtelee hyvin paljon eri ihmisten välillä. Toiset ovat esimerkiksi herkempiä ulkopuolisille aistiärsykkeille, jotka saattavat häiritä tarkkaavaisuuden ylläpitämistä. Toisaalta useamman aistin kautta välittyvä tieto saattaa auttaa joitakin henkilöitä. Keskittymiskykyä voidaan tukea oppimisympäristöä muokkaamalla, mutta oleellista on ottaa huomioon yksilölliset erot.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on usein näkyvä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom–Yläne & Paavilainen 2014, 82). Vaikka tutkimusmenetelmäni on määrälliselle tutkimukselle tyypillinen kysely, olen kuitenkin tutkijana merkittävässä roolissa tämän tekemäni kategorisoinnin kautta. Valmiiksi nimetyt kategoriat saattavat johdatella vastaajia tiettyyn suuntaan, mutta en koe, että tästä aiheutuisi varsinaisia vääristymiä tuloksiin. Johdattelun avulla toivon saavani täsmällisempiä vastauksia. Jakamalla erityisvaikeudet kehitettävien osa-alueiden mukaan oppilaan diagnoosien sijaan, saan tutkimuksessani suoraan vastauksia siihen, mitä taitoja musiikin avulla mahdollisesti pyritään kehittämään erityisopetuksessa. Kategorisoinnilla varmistan myös, että tutkimukseni tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä vastauksia: Oleellisempi tieto on, käytetäänkö musiikkia esimerkiksi motorikan tai hahmotuskyvyn kehittämiseen sen sijaan, että saisimme tuloksissa ympäröivästä tietää, että musiikkia käytetään kehitysvammaisten opetuksessa. Jakamani osa-alueet kattavat myös kaikki oppiaineet, eikä vastaajien tarvitse näin ollen vastata kyselyyn oppiainekohtaisesti. Myös tästä syystä tulokset ovat täsmällisempiä, sillä jakamalla taidot oppiaineittain en saisi tarkkoja vastauksia siihen, mitä taitoa musiikin avulla itse asiassa halutaan kehittää. Osa kyselyssä esiintyvistä osa-alueista ei suoranaisesti edes liity opetettavaan aiheeseen. Esimerkiksi motivaatio, tunnetaidot ja tarkkaavaisuus ovat oleellisia taitoja oppimisessa oppiaineesta ja opetettavasta aiheesta riippumatta.

Tutkimuksessani pyrin myös selvittämään, millä tavoin erityisopettajat käyttävät musiikkia opetuksessaan. Kyselyn toisessa pääkysymyksessä olenkin kategorisoinut musiikin käyttötavat soittamiseen, laulamiseen ja musiikin kuuntelemiseen. Lisäksi opettajilla on mahdollisuus kirjoittaa avoimesti jostakin muusta hyödyntämästään musiikin käyttötavasta. On mielenkiintoista huomata, ilmeneekö musiikin käyttämisessä joitakin yleisesti havaittavia linjoja tai eroavaisuuksia kohderyhmästä tai kehitettävästä osa-alueesta riippuen.

Tutkimuksessa selvitettiin myös musiikkiterapian roolia osana erityisopetusta. Vastaajilta kysyttiin ovatko he ohjanneet oppilaansa musiikkiterapiaan tai suositelleen oppilaalleen musiikkiterapiaa. Musiikkiterapian huomioiminen on tutkimukseni kannalta erittäin olennaista, sillä osa opettajista saattaa käyttää musiikillisia elementtejä oppilaiden opetuksessa nimenomaan musiikkiterapian kautta käyttämällä ulkopuolisia musiikkiterapiapalveluja.

Otan tutkimuksessa huomioon myös vastaajan henkilökohtaisen musiikkitaustan vaikutuksen. Kyselyn viimeisessä kohdassa vastaaja saa avoimesti kertoa omasta musiikillisesta taustastaan, esimerkiksi harrastuksista tai mahdollisista ammatillisista opinnoista. On mielenkiintoista selvittää, onko erityisopettajan omalla musiikillisella taustalla vaikutusta musiikin käyttämiseen opetuksessa. Musiikin hyödyntämiseen liittyviä tekijöitä tarkastellaan myös toisen avoimen kysymyksen avulla. Tässä kysymyksessä vastaajilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan musiikin hyödyntämisestä erityisopetuksessa. Vastauksista nousi useita keskeisiä perusteluja sille, miksi musiikki koetaan hyväksi ja tarpeelliseksi erityisopetuksessa. Toisaalta näitä vastauksia tarkastelemalla saadaan selville myös, mitä haasteita ja ongelmia musiikin käyttämiseen liittyy. Avoimien kysymysten avulla voidaan osaltaan selittää tilastoja musiikin käyttämisen yleisyydestä ja sen tarkoituspelistä erityisopetuksessa. Laadullinen analyysi on tarpeen tutkimustulosten hyödyllisyyden sekä jatko-tutkimusten ja -toimenpiteiden kannalta.

4.2 Aineisto ja analyysimenetelmät

Teetin kyselyn nettikyselynä ja kyselyn levittämisessä auttoivat *Suomen erityiskasvatuksen liitto ry* ja *Suomen erityisvarhaiskasvatuksen liitto*. Järjestöjen apu oli tutkimukseni kannalta erittäin merkittävä, sillä pyrin saamaan vastaajia mahdollisimman laajalta alueelta, ympäri Suomea. Seurasin vastausten kertymistä päivittäin ja jo ensimmäisistä vastauksista lähtien varhaiskasvatuksen puolelta näytti tulevan enemmän vastauksia kuin kouluissa toimivilta erityisopettajilta. Lopulta kyselyyn vastasi yhteensä 240 erityisopettajaa, joista 164 oli erityislastentarhaopettajia ja 76 erityisopettajia.

Kyselyyn vastanneet erityisopettajat ja erityislastentarhaopettajat työskentelivät päiväkotien ja koulujen lisäksi hyvin erilaisissa tehtävissä, mikä tuo omat haasteensa tutkimustulosten

analysointiin. Myös epäsuhta varhaiskasvatuksessa työskentelevien ja muissa tehtävissä työskentelevien opettajien välillä vaikeuttaa tilastollista vertailua. Kaikki 240 vastaajaa pystyttiin jakamaan kuitenkin kahteen pääryhmään: alle kouluikäisten kanssa työskentelevät (erityislastentarhaopettajat) ja kouluikäisten kanssa työskentelevät (erityisopettajat). Jakamalla erityisopettajat vielä alakoulussa opettaviin ja yläkoulussa opettaviin opettajiin, voidaan vertailla musiikin käyttämisen käytäntöjä varhaiskasvatuksen, alakoulun ja yläkoulun osalta. Tässä ryhmittelyssä osa erityisopettajista jää kuitenkin vertailun ulkopuolelle muodostaen neljännen ryhmän, johon kuuluvat sekä ala- että yläkoulussa opettavat opettajat.

Eri ikä-luokilla opettavien vertailemisen lisäksi voidaan vertailla, miten musiikin käyttäminen erityisopetuksessa eroaa erityiskoulussa, integroidussa erityisryhmässä ja yleisopetuksen ryhmässä opettavien opettajien välillä. Kolme vastausta jätettiin näiden pääryhmien ulkopuolelle, sillä niitä ei vastaajien työnkuvien perusteella voitu vertailla muiden vastausten kanssa. Nämä vastaajat työskentelivät sairaalassa tai kuntoutuksessa ja muodostavat siten neljännen ryhmän *muut*.

Kyselyn toisen avoimen kysymyksen avulla selvitetään erityisopettajien omaa musiikillista taustaa. Vastauksista nousi esiin selkeästi neljä pääryhmää, joihin vastaajat jaettiin musiikkitaustansa perusteella.

- 1) Erityisopettajan tai erityislastentarhaopettajan pätevyuden lisäksi musiikin ammattiopintoja
- 2) Merkittävä pitkäaikainen musiikkiharrastus
- 3) Kiinnostus musiikkiin
- 4) Ei mainittavaa suhdetta musiikkiin

Ryhmittely muodostuu hierarkisesti siten, että ryhmään 2 kuuluvat opettajat ovat oletettavasti musiikin harrastamisen lisäksi kiinnostuneita musiikista. Toisaalta ryhmän 1 opettajat ovat päätyneet ammattiopintoihin musiikkiharrastuksen ja ovat oletettavasti kiinnostuneita musiikista. Musiikillisista ammattiopinnoista yleisimpiä olivat instrumenttiopettajan tai muusikon opinnot. Myös musiikkiterapian tai musiikkileikkikoulunopettajan opintoja oli useammalla vastaajalla. Musiikkiharrastuksista yleisimpiä olivat kuorolaulu tai jonkin säestyssoittimen, esimerkiksi kitaran, pianon tai harmonikan soittaminen. Toisaalta harrastelijoiden ryhmästä nousi esiin myös musiikkiteatteria tai musiikkiliikuntaa harrastavia opettajia. Myös tanssiminen nousi esiin useissa vastauksissa. Kolmanteen ryhmään laskettiin

kuuluviksi opettajat, jotka kuuntelevat paljon musiikkia ja ovat kiinnostuneita tutustumaan erilaisiin soittimiin ja musiikkimenetelmiin. Musiikista kiinnostuneet opettajat olivat usein lukeneet paljon musiikkiaiheisia tutkimuksia koskien työtään. Neljänteen ryhmään kuuluvat opettajat, jotka eivät koe musiikkia erityisen tärkeäksi tai läheiseksi asiaksi itselleen. Tämän ryhmän vastauksissa korostui, ettei musiikkia koettu ”omaksi jutuksi”.

Kyselylomakkeen laatimisen lisäksi myös aineiston analysoinnissa on siis käytetty sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Kyselytutkimuksessani on oleellista, että jokaisen vastaajan vastaukset analysoidaan sekä omana kokonaisuutenaan että yksittäisinä kysymyksinä. Yksittäisiä kysymyksiä tilastollisesti vertailemalla voin tehdä johtopäätöksiä siitä, millaisten vaikeuksien kehittämiseen, millä tavoin ja minkä ikäisten oppilaiden kanssa musiikkia käytetään erityisopetuksessa. Määrälliselle tutkimukselle tyypillinen tilastollinen analysointi mahdollistaa myös erityiskoulussa tai -päiväkodissa, integroidussa erityisryhmässä ja yleisopetuksen koulussa toimivien erityisopettajien vertailemisen. Vastauksia tarkastelemalla voin havaita, käytetäänkö musiikkia eri tavoin eri-ikäisten oppilaiden erityisopetuksessa. Laadullisella aineistoanalyysillä pyritään puolestaan löytämään selityksiä ja syitä tutkimuksen tilastollisille tuloksille.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuus perustuu suurilta osin isoon aineistoon. Yhteensä 240 vastaajaa saavuttaneen kyselyn tuloksia voidaan pitää pääsääntöisesti merkittävänä ja luotettavana. Tutkimuksen luotettavuutta puoltaa myös kyselyn laaja levikki niin maantieteellisesti kuin eri tehtävissä työskentelevien erityisopettajien kesken. Tutkimustulosten vääristymiä vähentää siis osaltaan se, että vastaajien joukossa on eri taustoista tulevia, eri-ikäisiä erityisopettajia, jotka toimivat erilaisissa tehtävissä eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa. Tämä on oleellista silloin, kun tutkimuksessa halutaan käsitellä laajasti erityisopetusta ja sen tilaa, sen tarkemmin erityisopettajia, erityisopetuksen muotoja tai kouluja rajaamatta.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee kuitenkin kriittisesti tarkastella tietyistä näkökulmista. Vastaajista suurin osa, 164 erityisopettajaa toimi varhaiskasvatuksessa, kun kouluikäisten kanssa työskenteleviä oli vastaajien joukossa vain 76. Varhaiskasvattajien vastaukset saattavat siis painottua niissä tilastoissa, joissa kaikki vastaukset on otettu huomioon. Tästä syystä

tutkimustulosten tarkastelu erikseen erityisopettajien ja erityislastentarhaopettajien osalta on tärkeää. Molemmat opettajaryhmät ovat kuitenkin yksinään niin suuria, että niissä syntyviä prosentuaalisia tuloksia voidaan pitää merkittävinä, ja tilastollinen vertailu siten on mahdollista. Varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa työskentelevien erityisopettajien vastauksia vertailtaessa tulee muistaa, että tilastoinnin ulkopuolelle jää opettajat, jotka opettavat sekä ala- että yläkoulussa. Tällöin tilastoitujen vastausten kokonaisuus on hieman pienempi.

Vastauksia saattaa osaltaan vääristää myös erityisopettajien erilaiset työtehtävät, jotka ei välttämättä kokonaisuudessaan nouse esiin aineistosta. Esimerkiksi erityislastentarhanopettajista osa mainitsi työskentelevänsä konsultaatiotehtävissä tai kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja käyttävänsä sen vuoksi hyvin vähän musiikkia opetuksessaan. Kyselyssä ei kuitenkaan erikseen kysytty tarkempia työtehtäviä, joten erilaisten työtehtävien vaikutusta musiikin käyttämiseen ei valitettavasti saada selville, vaikka ne saattavat vaikuttaa oleellisesti tutkimustuloksiin.

Musiikin käyttämisen tarkoituksena tarkasteltiin kyselyyn laaditun valmiin kategorisoinnin avulla. Kategorisointi mahdollistaa tilastollisen vertailun musiikin käyttämisestä eri osa-alueilla. Ilman kategorisointia vastaajat eivät olisi tulleet ajatelleeksi omaa musiikin käyttämistä niin monesta näkökulmasta ja vastauksista olisi mahdollisesti noussut epätasaisesti yksittäisiä musiikilla kuntoutettavia osa-alueita kunkin vastaajan vastausaktiivisuudesta riippuen. Kategorisointi ei kuitenkaan ole täysin moitteeton tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Eri osa-alueet saatetaan esimerkiksi ymmärtää eri tavoin. Erityisesti käsitteellinen jäsentely ja hahmotuskyky eivät ole yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettäviä käsitteitä. Juuri näillä osa-alueilla musiikkia käytettiin tilastojen mukaan kaikista vähiten, mikä saattaa johtua vaikeasti tulkittavista, moniselitteisistä termeistä. Kokonaisuudessaan kategorisointi osoittautui kuitenkin onnistuneeksi mittausmenetelmäksi. Se helpotti vastaajien omaa pohdintatyötä, mutta myös aineiston tilastoimista ja laajempien johtopäätösten tekemistä. Tuloksia analysoitaessa sanalliset vastaukset auttoivat myös mahdollisimman virheettömän tulkinnan tekemisessä. Kategorisointi oli myös ilmeisen kattava ja täsmällinen, sillä sen ulkopuolelle syntyi avoimen vastausten perusteella vain muutama erillinen taitojen osa-alue, joita kuntoutettiin musiikin avulla.

Myös musiikkiterapia-kysymyksen tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa muutama tärkeä seikka huomioon. Kysymyksessä kysyttiin onko erityisopettaja suositellut oppilaalleen musiikkiterapiaa tai ohjannut oppilaansa musiikkiterapiaan. Vastausvaihtoehtojen ollessa *kyllä* ja *ei*, on mahdollista, että *kyllä*-vastauksien joukossa on erityisopettajia, jotka ovat yhden kerran urallaan suositelleen oppilaalleen musiikkiterapiaa. Tämä ei vielä tarkoita, että musiikkiterapiaa olisi varsinaisesti hyödynnetty osana erityisopetusta. Vastauksien jakautuminen kertoo kuitenkin erityisopettajien suhtautumisesta musiikkiterapiaan ja toisaalta myös yleisesti musiikkiterapian roolista nykypäivän erityisopetuksessa. Musiikkiterapia-tilastot eivät olekaan tutkimuksessani keskeisiä, mutta ne antavat mielenkiintoista oheistietoa kun tarkastellaan musiikin hyötyjä erityisopetuksen näkökulmasta. Kysymys on myös jatkoa ajatellen musiikkiterapian ja erityisopetuksen suhdetta kartoittava. Musiikkiterapiapalvelujen hyödyntämisestä ja saatavuudesta tulisi tehdä myös tarkempi selvitys.

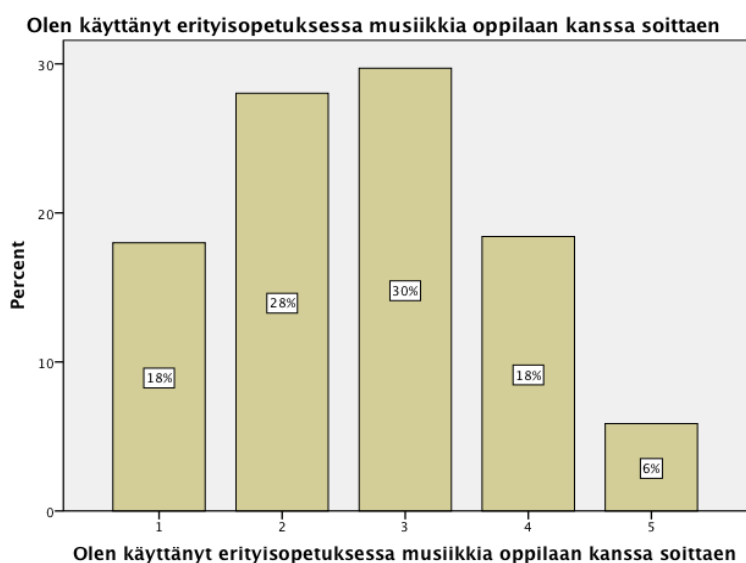
Tutkimukseni on laaja sekä aineiston että aihealueensa näkökulmasta. Suuri vastaajajoukko ja eri näkökulmat aiheeseen toimivat toisiaan täydentävinä elementteinä tutkimuksessa. Tutkimus on luotettava kokonaiskartoitus musiikin hyödyntämisestä erityisopetuksessa ja siinä on otettu huomioon niin aikaisempi tutkimustieto kuin erityisopettajien tämänhetkiset kokemuksetkin.

5 MUSIIKIN HYÖDYNTÄMINEN ERITYISOPETUKSESSA

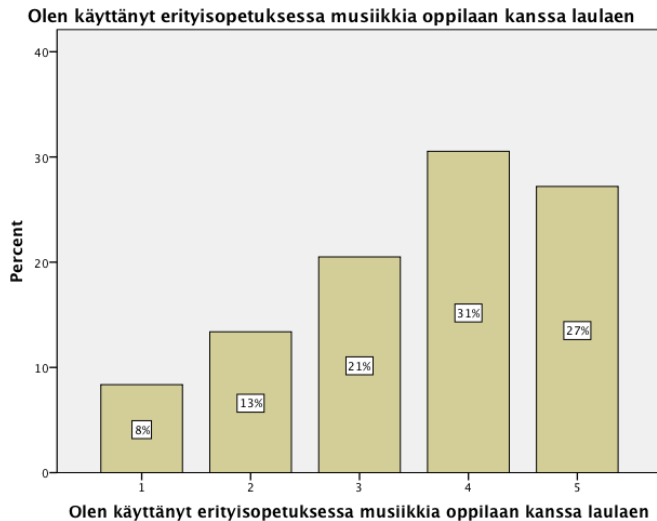
5.1 Musiikin käyttötavat

Kirjallisuuden perusteella aikaisemmin selvitin millaisia vaikutuksia musiikilla tiedetään olevan erilaisten kehityshäiriöiden ja oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Kyselyn avulla sain puolestaan selville, kuinka paljon aikaisempia tutkimustuloksia musiikin vaikutuksista käytännössä hyödynnetään: Ovatko esimerkiksi musiikkiterapian saralla saavutetut tutkimustulokset päätyneet käytäntöön laisinkaan? Musiikin hyödyntämisen yleisyyttä selvitettiin kyselyn avulla erikseen soittamisen, laulamisen ja kuuntelemisen osalta. Vastaajat vastasivat kunkin osa-alueen kohdalla erikseen, kuinka usein käyttävät musiikkia erityisopetuksessa. Musiikin käyttämisen yleisyyttä mitattiin asteikolla yhdestä viiteen, jossa 1=en koskaan ja 5=päivittäin. Kuvioissa (KUVIOT 1-3) näkyy vastausten jakautuminen asteikolla 1-5, kun kaikkien vastaajien vastaukset on otettu huomioon.

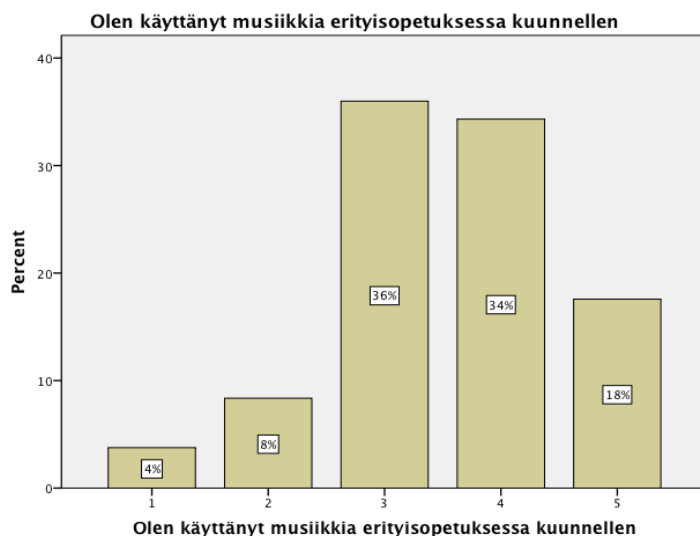
Keskimääräisesti musiikkia käytettiin erityisopetuksessa yhtä paljon oppilaan kanssa kuunnellen ja laulaen. Kaikkien vastausten keskiarvon mukaan kuuntelu sijoittui kuuntelun yleisyyttä ilmentävällä asteikolla kohtaan 3.54 (KUVIO 3) ja laulaminen kohtaan 3.55 (KUVIO 2). Oppilaan kanssa soittaminen oli sen sijaan harvinaisempaa. Soittamisen yleisyyden keskiarvoksi muodostui vastaajien kesken 2.66 (KUVIO 1).



KUVIO 1. Soittamisen yleisyys erityisopetuksessa. Erityisopettajien vastauksien jakaantuminen asteikolla 1-5. (1=en koskaan ja 5=päivittäin)



KUVIO 2. Laulamisen yleisyys erityisopetuksessa. Erityisopettajien vastauksien jakaantuminen asteikolla 1-5. (1=en koskaan ja 5=päivittäin.)



KUVIO 3. Musiikin kuuntelun yleisyys erityisopetuksessa. Erityisopettajien vastauksien jakaantuminen asteikolla 1-5. (1=en koskaan ja 5=päivittäin.)

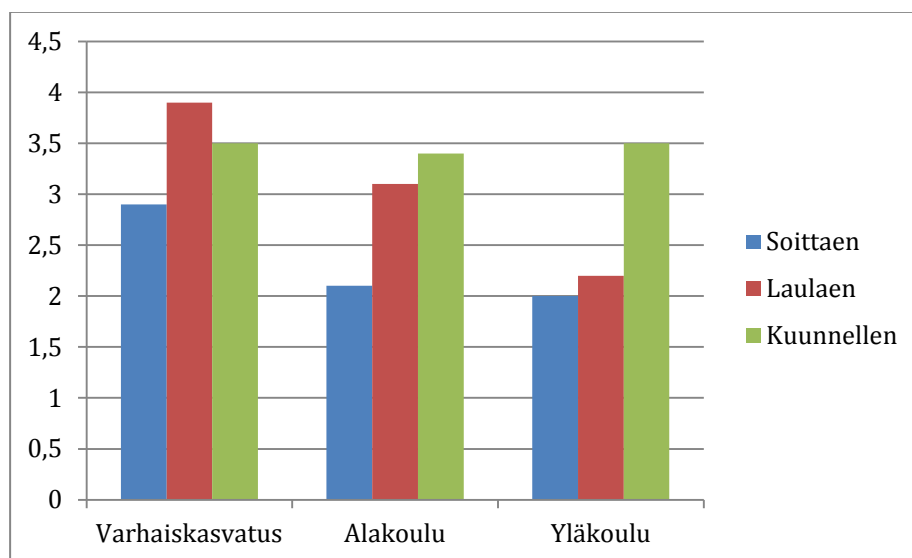
Musiikillisten toimintatapojen suosio ei sinänsä ole yllättävä. Tuloksista on selvästi havaittavissa, että musiikillisista menetelmistä kuunteleminen ja laulaminen ovat helpommin toteutettavissa kuin soittaminen. Soittaminen oppilaan kanssa vaatii esimerkiksi musiikillisia taitoja myös opettajalta sekä soitinresursseja. Laulaminen ja kuunteleminen sen sijaan koetaan usein helpommin opeteltaviksi taidoiksi, jolloin niitä on sekä lapsen että opettajan näkökulmasta vaivattomampaa toteuttaa. Oppilaan kanssa soittaminen vaatii siis enemmän aikaa ja perehtymistä kuuntelemiseen ja laulamiseen verrattuna, mikä on eittämättä suurin

selittäjä tulosten taustalla. Toisaalta laulaminen ja musiikin kuunteleminen on helppoa toteuttaa monessa eri tilanteessa ja ne soveltuvat toimintatapoina hyvin erilaisista vaikeuksista kärsiville lapsille ja nuorille. Laulaminen ja kuunteleminen eivät myöskään vaadi niin yksilöllistä ohjaamista kuin soittaminen ja ne ovat siten sopivampia toimintamuotoja ryhmässä.

5.1.1 Eri-ikäiset lapset ja nuoret

Tarkasteltaessa musiikin käyttämisen yleisyyttä ja musisoinnin eri muotoja erikseen varhaiskasvatuksen, alakoulun ja yläkoulun näkökulmasta voidaan tuloksissa havaita joitakin mielenkiintoisia eroavaisuuksia (KUVIO 4).

Kaikissa muodoissaan musiikin hyödyntäminen on yleisintä varhaiskasvatuksessa. Ala- ja yläkoulussa musiikin käyttäminen näyttäytyy näiden kahden keskinäisissä tilastoissa melko samankaltaisena. Musiikin kuuntelun määrä erityisopetuksessa on melko yleistä kaikissa vertailuissa ikäryhmissä. Soittamisen ja etenkin laulamisen yleisyys näyttäisi kuitenkin vähenevän huomattavasti varhaiskasvatuksesta alakouluun ja yläkouluun siirryttäessä. Varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa yleisin musisoinnin muoto on laulaminen, jota käytettiin keskimääräisesti lähes päivittäin. Ala- ja yläkoulussa yleisin musisoinnin muoto on puolestaan kuuntelu.



KUVIO 4. Soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun yleisyys erityisopetuksessa varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa. Erityisopettajien vastauksien jakaantuminen asteikolla 1–5. (1=en koskaan ja 5=päivittäin.)

Musiikin käyttötavat eroavat varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa varmasti monestakin eri syystä. Musiikkia hyödynnetään varhaiskasvatuksessa oletettavasti paljon leikkimisen yhteydessä. Myös erilaiset vaikeudet painottuvat eri ikä-kausina. Varhaislapsuudessa esimerkiksi kielenkehitys on keskeisessä roolissa, mikä voi selittää laulamisen yleisyyttä osaltaan. Toisaalta yläkoulun erityisopetuksessa korostuvat vieraiden kielten opiskelu, mikä voi selittää kuuntelun yleisyyttä. Suurimpana tekijänä yläkoulun kuuntelun suosion taustalla pidän kuitenkin musiikin erityistä merkitystä nuoruusiässä. Musiikin kuuntelu on nuorelle usein tärkeää, joten sen positiivisia vaikutuksia pyritään ehkä oppilaan omasta aloitteestakin siirtämään myös oppimistilanteisiin. Kuuntelun tasainen suosio kaikissa ikäryhmissä kertoo siitä, että se on suurimmalle osalle ihmisistä musiikillisista toimintatavoista luontevin.

Se, että soittamisen ja laulamisen osuus erityisopetuksessa vähenevät merkittävästi lapsen vanhetessa ja siirtyessä ylemmille kouluasteille on harmillista. Kehityksen taustalla saattaa vaikuttaa aikaan liittyvät resurssit ja tietynlainen opiskelun ”vakavoituminen” ja tavoitteiden lisääntyminen. Varhaiskasvatuksessa leikki on osa jokaista päivää, mutta koulumaailmassa arki ei näyttäydy enää samanlaisena. Leikkimielisyys sekä positiivinen ja rento oppimisympäristö olisivat kuitenkin eduksi kaiken ikäisille oppijoille.

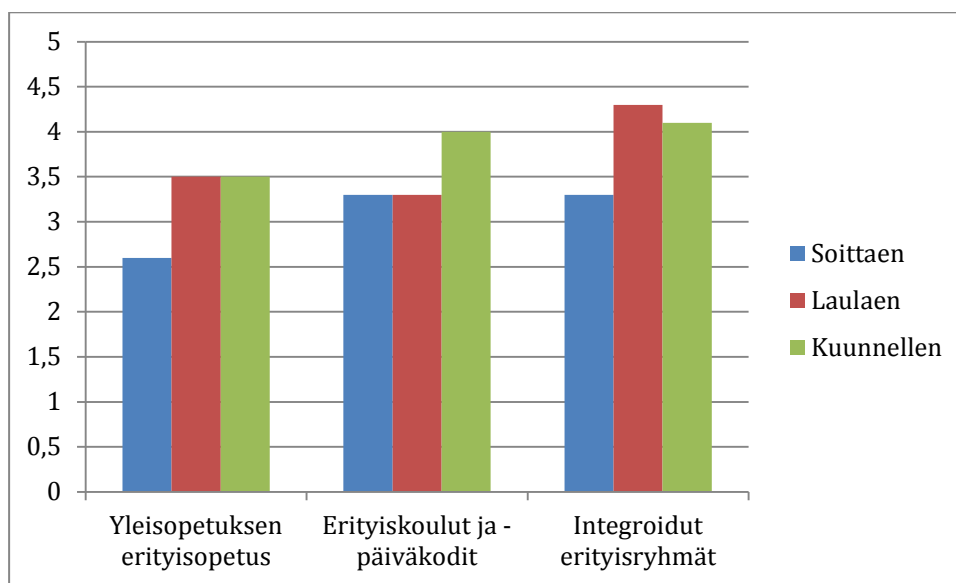
5.1.2 Erityisryhmät ja yleisopetuksen ryhmät

Musiikin käyttämisessä on eroja myös erityiskoulujen, integroitujen erityisryhmien ja yleisopetuksen koulussa järjestettävän erityisopetuksen välillä (KUVIO 5). Ryhmien keskiarvoja musiikin käyttämisen yleisyydestä vertailemalla voidaan havaita, että eniten musiikkia käytetään integroiduissa erityisryhmissä, joissa musiikkia kuunnellaan, soitetaan tai lauletaan lähes päivittäin, sillä vastausten keskiarvoksi muodostui 3,9. Mielenkiintoista on huomata, että musiikin käyttäminen erityisopetuksessa ei ole juurikaan yleisempää erityiskouluissa kuin yleisopetuksen kouluissa. Yleisopetuksessa toimivien erityisopettajien keskiarvoksi asteikolla muodostui 3,2 kun taas erityiskoulujen erityisopettajien kohdalla luku on 3,5.

Musiikkia hyödynnetään siis eri muodoissaan lähes yhtä paljon yleisopetuksen erityisopetuksessa kuin erityiskouluissa ja -päiväkodeissa. Vertailtaessa näitä kahta ryhmää, voidaan havaita, että erityisesti laulamista toteutettiin ryhmissä lähes yhtä paljon. Soittamista

ja musiikin kuuntelua käytetään kuitenkin huomattavasti enemmän erityiskouluissa ja -päiväkodeissa kuin yleisopetuksen erityisopetuksessa.

Kolmannessa ryhmässä, integroiduissa erityisryhmissä, musiikkia hyödynnettiin kokonaisuudessaan eniten. Vertailtaessa erityiskouluja ja -päiväkoteja integroituihin erityisryhmiin voidaan havaita, että musiikin hyödyntäminen soittaen tai kuunnellen on lähes yhtä yleistä molemmissa ryhmissä. Laulaminen on kuitenkin huomattavasti yleisempää integroiduissa erityisryhmissä kuin erityiskouluissa ja -päiväkodeissa.



KUVIO 5. Soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelemisen yleisyys erityisopetuksessa yleisopetuksessa, erityiskouluissa ja -päiväkodeissa sekä integroiduissa erityisryhmissä. Erityisopettajien vastauksien jakaantuminen asteikolla 1–5. (1=en koskaan ja 5=päivittäin.)

Eri erityisopetuksen ryhmiä on hieman hankala vertailla musiikillisten käyttötapojen osalta. Tulokset ovat osittain jopa ristiriitaiset ja niiden taustalta on vaikea erottaa selkeää johdonmukaisuutta tai selityksiä. Tulosten taustatekijöiksi voidaan kuitenkin esittää muutamia syitä, mutta niihin tulee suhtautua kriittisesti. Yleisopetuksen erityisopetuksen osalta musiikillisten toimintatapojen vähäisyyttä voi selittää koulumaailman kiire ja tiuha oppimistahti. Erityiskoulujen ja -päiväkotien osalta musiikin vähäisyyttä saattaa selittää esimerkiksi liikuntarajoitteet tai aistivammat, eritoten kuulovamma. On kuitenkin huomion arvoista muistaa, että nimenomaan näiden vaikeuksien kuntoutuksessa musiikin käyttämisestä on saatu positiivisia tutkimustuloksia, mikä luo tähän näkökulmaan tietynlaisen ristiriidan.

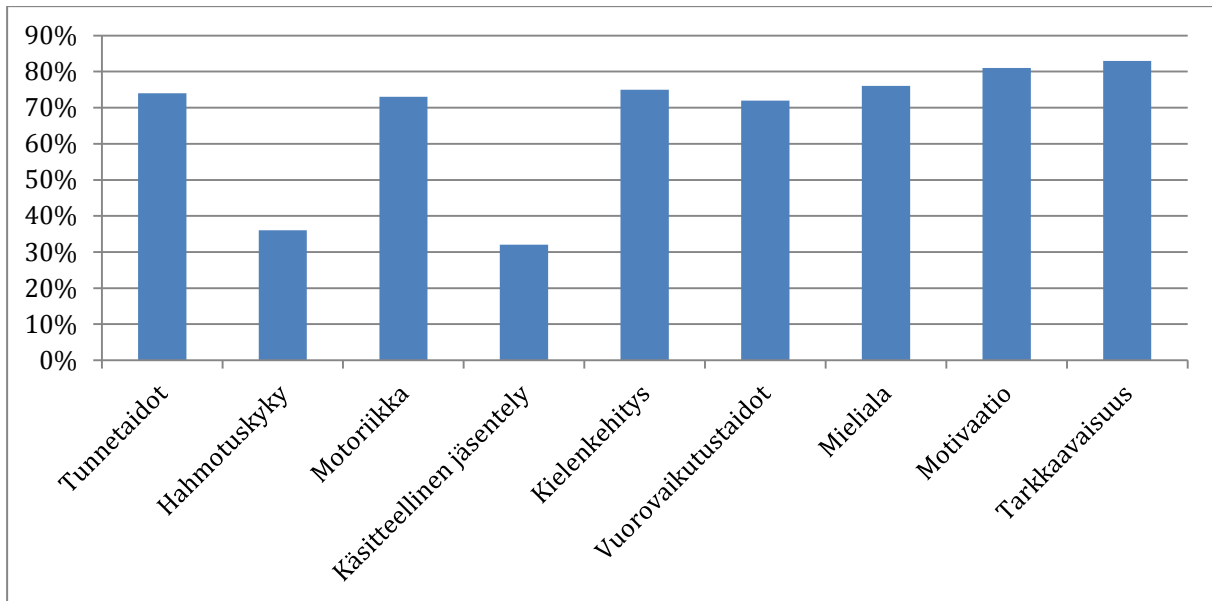
(katso myös luku 3.) Tilaston yllättävin tieto onkin mielestäni se, ettei musiikin käyttämiseen ole aikaa, resursseja tai mielenkiintoa erityiskouluissa ja -päiväkodeissa, joissa oppiminen kaiketi kuitenkin perustuu nimenomaan lapsentahtisuuteen ja erityispiirteiden huomioon ottamiseen.

Laulamisen yleisyys integroiduissa erityisryhmissä saattaa puolestaan kertoa siitä, että musiikki toimii hyvin vuorovaikutuksen edistäjänä ja sen avulla on helppo osallistaa lapsia tasapuolisesti taitotasosta riippumatta. Musiikkia saatetaan hyödyntää näissä ryhmissä myös lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta.

5.2 Musiikin käyttämisen tarkoitusperät

Musiikin käyttämisen tarkoitusperät jaettiin kyselylomakkeessa valmiiksi yhdeksään eri kategoriaan, joista kuusi ensimmäistä liittyivät suoraan opetussisältöihin ja erityisoppilaiden kuntoutettaviin osa-alueisiin. Nämä kategoriat ovat: tunnetaidot, hahmotuskyky, motoriset taidot, käsitteellinen jäsentely, kielenkehitys sekä vuorovaikutustaidot. Kolme viimeistä kategoriaa ovat mieliala, motivaatio ja tarkkaavaisuus. Musiikin hyödyntäminen näillä kolmella osa-alueella liittyy opetustilanteen hallintaan ja oppilaan oppimisen edistämiseen eikä siten ole suoraan kytköksissä opeteltavaan asiasisältöön tai oppiaineeseen. Vuorovaikutustaidot voidaan laskea kuuluviksi sekä kuntoutettavaksi osa-alueeksi että oppimisympäristöön vaikuttavaksi tekijäksi, sillä opetuksessa on aina kysymys oppilaiden ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta. (Katso myös luku 4.1.)

Kaikkien vastausten perusteella musiikkia hyödynnetään erityisopetuksessa eniten juuri opetustilanteeseen ja oppilaalle suotuisien oppimisedellytysten tukemiseen, sillä kaikista vastaajista noin neljä viidesosaa pyrki musiikin avulla vaikuttamaan oppilaan tarkkaavaisuuteen tai motivaatioon (KUVIO 6). Puolestaan kolme neljäsosaa vastaajista käyttää musiikkia tukemaan oppilaan mielialaa, motoriikkaa, kielenkehitystä, vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitojen kehitystä. Tarkasteltaessa ainoastaan kuutta ensimmäistä, oppisisältöihin suoraan liittyvää kategoriaa, musiikkia hyödynnettiin eniten kielenkehityksen, tunnetaitojen, motoriikan ja vuorovaikutustaitojen kehityksen tukemisessa. Edellä mainituilla osa-alueilla musiikkia hyödynsi kaikista vastaajista noin kolme neljäsosaa.



KUVIO 6. Musiikin käyttämisen tarkoitusperät erityisopetuksessa.

Tuloksista voi osaltaan selittää kategorioiden päällekkäisyys. Esimerkiksi tunnetaidot, mieliäla, motivaatio ja tarkkaavaisuus linkittyvät jossain määrin toisiinsa, mikä selittää osaltaan näiden kategorioiden suosiota: jos musiikkia käytetään tunnetaitojen kehittämiseen, sitä käytetään oletettavasti myös mieliälän tukemisessa. Myös esimerkiksi vuorovaikutustaidot ja kielenkehitys ovat yhteydessä toisiinsa. Näiden painotusten ja vastausten perusteella voidaan päätellä, että musiikkia käytetään eniten kolmen keskeisen eri osa-alueen kehityksen tukemisessa. Ensimmäisenä tilastoista nousee esiin sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, kuten tunnetaidot, vuorovaikutustaidot ja kielenkehitys. Toisena pääryhmänä voidaan pitää lapsen omaan oppimiseen liittyviä tekijöitä, kuten motivaatiota ja tarkkaavaisuutta, joihin oleellisesti liittyvät myös tunnetaidot, vuorovaikutustaidot ja mieliäla. Kolmantena, ehkä kapea-alaisimpana kehityksen osa-alueena tilastoista nousee esiin motoriiikka. Myös motorisiin taitoihin voidaan liittää esimerkiksi kielenkehitys ja tarkkaavaisuus, mutta se on näistä kolmesta ryhmästä kuitenkin yksiselitteisin.

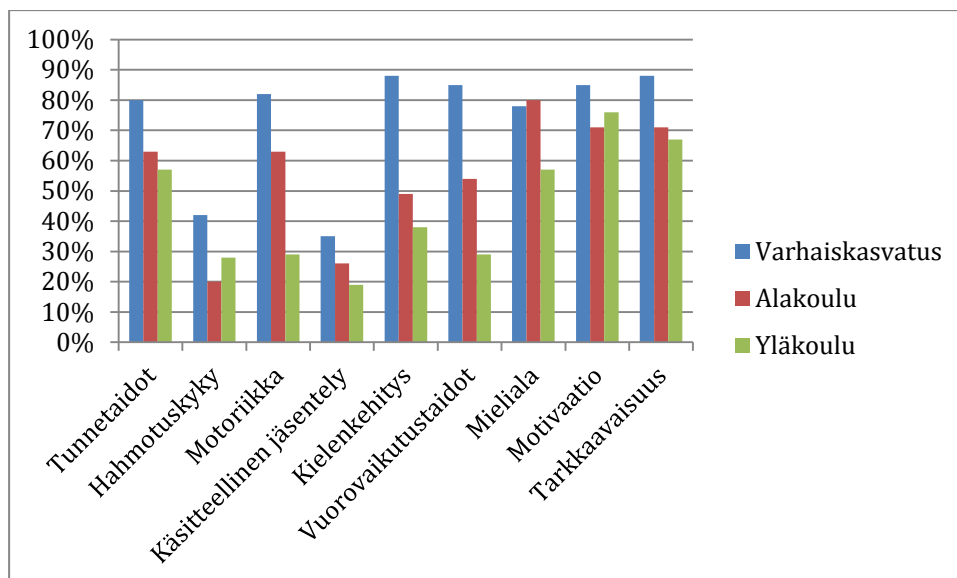
5.2.1 Eri-ikäiset lapset ja nuoret

Tarkasteltaessa musiikin käyttämisen tarkoitusperiä erikseen varhaiskasvatuksen, alakoulun ja yläkoulun osalta saadaan ryhmien välillä esiin mielenkiintoisia eroavaisuuksia (KUVIO 7). Kaikissa kategorioissa musiikkia käytettiin eniten varhaiskasvatuksessa. Toiseksi suosituinta

musiikin hyödyntäminen oli melkein kaikissa kategorioissa alakoulussa. Ainoastaan hahmotuskyvyn ja motivaation kohdalla musiikkia käytettiin enemmän yläkoulussa kuin alakoulussa. Tämäkin tilasto kertoo siis osaltaan siitä, että musiikin käyttäminen erityisopetuksessa vähenee lapsen kasvaessa.

Ala- ja yläkoulussa musiikkia käytettiin erityisesti oppimistilanteeseen vaikuttavien tekijöiden, eli mielialan, motivaation ja tarkkaavaisuuden kohdalla. Yläkoulussa musiikkia käytettiin eniten kaikkien vastausten keskiarvon mukaisesti motivaation ja tarkkaavaisuuden tukemiseen. Alakoulun erityisopetuksessa musiikkia hyödynnettiin puolestaan eniten vaikuttamaan mielialaan. Varhaiskasvatuksessa motivaation ja tarkkaavaisuuden edelle nousi kielenkehitys, jonka tukemiseen musiikkia käytti lähes 90 prosenttia erityislastentarhanopettajista. Myös vuorovaikutustaitojen tukemiseen käytettiin musiikkia yhtä paljon kuin lapsen motivaation tukemiseen.

Oppimisen edistämiseen liittyvistä kategorioista musiikilla pyrittiin vaikuttamaan eniten tarkkaavaisuuteen varhaiskasvatuksessa, mielialaan alakoulussa sekä motivaatioon yläkoulussa. Suoraan oppisisältöihin ja kuntoutettaviin osa-alueisiin liittyvien, kuuden ensimmäisen kategorian osalta ryhmien välillä on kuitenkin huomattavia eroja tarkasteltaessa varhaiskasvatusta, alakoulua ja yläkoulua erikseen. Varhaiskasvatuksessa musiikkia hyödynnetään ylivoimaisesti eniten kielenkehityksen ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen. Alakoulussa musiikkia hyödynnetään puolestaan selkeästi eniten tunnetaitojen ja motoriikan kehittämiseen. Yläkoulussa muiden kategorioiden edelle nousee erityisesti tunnetaidot ja seuraavaksi eniten musiikkia hyödynnettiin kielenkehityksen tukemisessa. Kaikkia vastauksia tarkasteltaessa musiikkia käytettiin kaikista vähiten tukemaan oppilaan käsitteellistä jäsentelyä tai hahmotuskykyä.



KUVIO 7. Musiikin käyttämisen tarkoitukset erityisopetuksessa varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa.

Tulokset selittyvät luontevasti sillä, että erilaiset vaikeudet painottuvat eri-ikäkausina. Erityisesti kielenkehitys painottuu varhaislapsuudessa, jolloin on selvää, että myös musiikin käyttäminen kielenkehityksen tukena on yleistä erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa. Myös tunnetaitojen kehityksen tukeminen musiikin avulla yläkoulussa on ymmärrettävää, kun tiedetään, että tunne-elämän vaikeudet ovat yleisiä erityisopetusta saavilla nuorilla. Kielenkehitys korostuu nuorten erityisopetuksessa puolestaan vieraiden kielten opiskelun vuoksi. Alakoulun osalta musiikkia hyödynnettiin kuuden ensimmäisen kategorian osalta eniten tunnetaitojen ja motoriiikan kehityksessä. Näistä kahdesta erityisesti motoriiikan kehittyminen korostuu alakoulussa, koulunkäynnin kannaltakin oleellisissa kirjoittamisessa ja kädentaidoissa.

Tuloksista voidaan myös havaita, että motivaatioon, mielialan ja tarkkaavaisuuden osa-alueet ovat kaikista kategorioista vähiten ikäkausisidonnaisia, sillä näiden kategorioiden kohdalla musiikin käyttäminen erityisopetuksessa vaihteli vähiten varhaiskasvatuksen, alakoulun ja yläkoulun välillä.

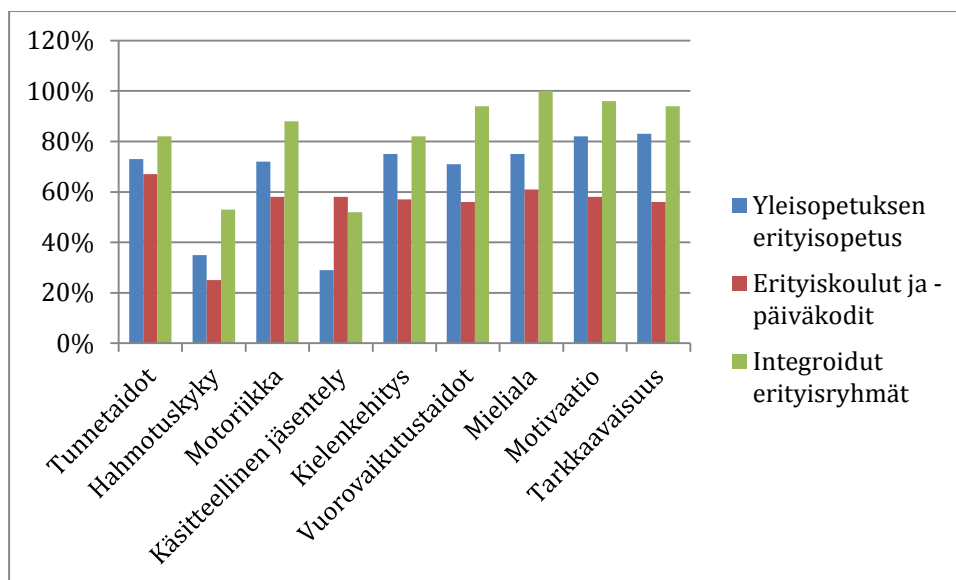
5.2.2 Erityisryhmät ja yleisopetuksen ryhmät

Musiikin käyttämisen tarkoituseriä erityisopetuksessa voidaan tarkastella erikseen yleisopetuksessa annettavaa erityisopetusta, erityiskouluja ja erityispäiväkoteja sekä

integroituja erityisryhmiä vertailemalla (KUVIO 8). Mielialan, motivaation ja tarkkaavaisuuden edelle nousi erityiskouluissa ja erityispäiväkodeissa tunnetaitojen kehittäminen musiikin avulla. Yleisopetuksen ryhmässä annettavassa erityisopetuksessa musiikilla pyrittiin vaikuttamaan kaikkien vastausten linjan mukaisesti eniten motivaatioon ja tarkkaavaisuuteen. Musiikkia hyödynnettiin yleisopetuksessa kuitenkin yhtä paljon kielenkehityksen ja mielialan tukemiseen.

Erityiskouluissa ja erityispäiväkodeissa työskentelevät opettajat käyttivät musiikkia selkeästi eniten tukemaan lapsen tunnetaitojen kehitystä. Kaikilla muilla osa-alueilla musiikkia hyödynnettiin yhtä paljon, pois lukien hahmotuskyky, jota kuntoutti musiikin avulla vain 25 prosenttia erityiskouluissa ja erityispäiväkodeissa työskentelevistä opettajista.

Integroiduissa erityisryhmissä työskentelevistä kaikki vastaajat pyrkivät vaikuttamaan musiikilla oppilaan mielialaan. Yli 90 prosenttia integroiduissa erityisryhmissä työskentelevistä vastaajista hyödynsi musiikkia myös motivaation, tarkkaavaisuuden sekä vuorovaikutustaitojen edistämiseksi. Kaikissa ryhmissä musiikkia hyödynnettiin vähiten hahmotuskyvyn tukemiseksi.



KUVIO 8. Musiikin käyttämisen tarkoituksperät yleisopetuksen erityisopetuksessa, erityiskouluissa ja -päiväkodeissa sekä integroiduissa erityisryhmissä.

Myös tästä tilastosta huomataan, että musiikilla on erityinen rooli integroiduissa erityisryhmissä nimenomaan musiikin vuorovaikutteisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Integroiduissa erityisryhmissä musiikkia käytetään hyvän ryhmähengen ja oppimisympäristön luomiseen: mielialaan, motivaatioon, tarkkaavaisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin. Yleisopetuksessa painottuvat kielenkehityksen ohella puolestaan oppimista edistävät osa-alueet, motivaatio, mieliala ja tarkkaavaisuus. Näiden kuntouttaminen musiikilla on oleellista oppiaineesta riippumatta. Tulokset todistavat, että koulumaailmassa musiikin rooli on erityisopetuksessa lähinnä osa-tekijä. Musiikki ei siis ole useinakaan lähtökohtainen lähestymistapa jonkin tietyn erityisvaikeuden kuntouttamiseen, vaan sitä käytetään lähinnä luomaan hyvät oppimisolosuhteet. Erityiskoulujen ja -päiväkotien osalta mikään kategoria ei noussut kovin keskeiseksi, vaan musiikkia käytettiin melko tasaisesti kaikilla eri osa-alueilla.

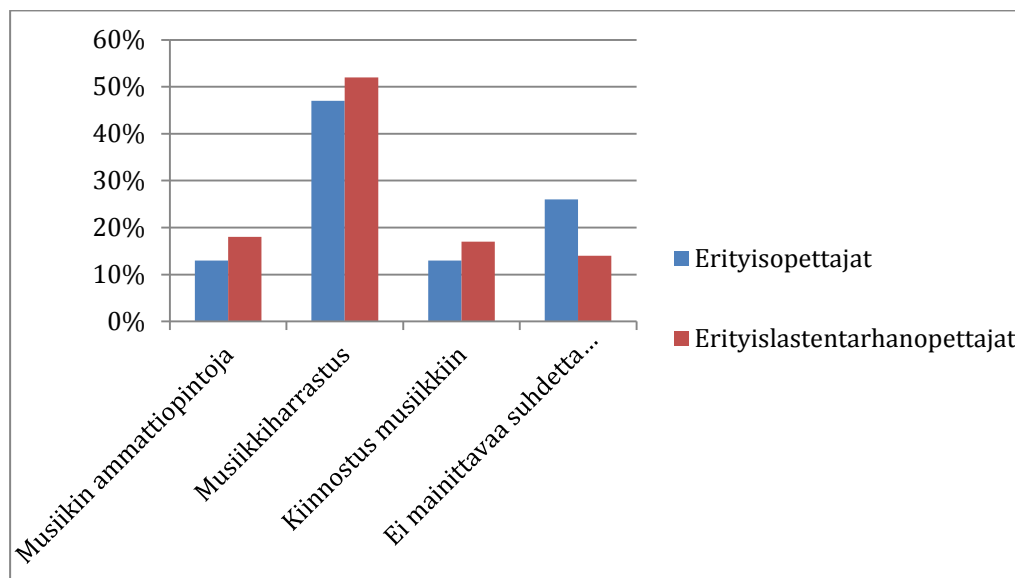
Kyselylomakkeessa mainittujen kahdeksan kategorian lisäksi aineistosta nousi esiin kolme keskeistä asiaa, joita ei voitu suoraan luokitella kyselylomakkeen kategorioihin. Useista vastauslomakkeista kävi ilmi, että musiikkia käytetään erityisopetuksessa ylipäätään kontaktin luomiseen ja kommunikointiin silloin, kun kommunikointi oppilaan kanssa sanallisesti on haastavaa tai mahdotonta. Toisaalta musiikkia hyödynnettiin myös tunnin ja päivän struktuurin hahmottamisessa ja toiminnan ohjaamisessa. Erityisesti varhaiskasvatuksessa musiikki toimi päivää jäsentävänä elementtinä erilaisten ruoka-, pukemis-, vessa- ja unilaulujen muodossa. Kouluikäisten lasten ja nuorten kanssa musiikilla jäsenneltiin päivän kulun lisäksi oppitunnin struktuuria. Kolmas vastauskategorioiden ulkopuolelta esiin noussut osa-alue oli oppilaiden viihdyttäminen ja ilahduttaminen musiikin avulla. Musiikilla pyrittiin tuomaan vaihtelua tuntien ja päivien sisältöön ja se toimi voimavarana niin opettajille kuin oppilaillekin. Näissä vastauksissa musiikki koettiin siis itseisarvona, suoraan hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä, ei ainoastaan oppimista edistävänä tukitoimena.

6 ERITYISOPETTAJAT JA ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAT MUSIIKILLISTEN MENETELMIEN HYÖDYNTÄJÄNÄ

6.1 Erityisopettajan oman musiikillisen taustan vaikutus musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa

Kyselyn avulla selvitettiin myös erityisopettajien henkilökohtaista musiikkitaustaa ja tarkasteltiin sen vaikutuksia musiikin hyödyntämiseen erityisopetuksessa. Vastaajat saivat vapaasti kertoa omasta musiikkitaustastaan ja suhteestaan musiikkiin. Vastaajat voitiin jakaa selkeästi neljään eri ryhmään musiikkitaustojensa perusteella. (Katso myös luku 4.2.)

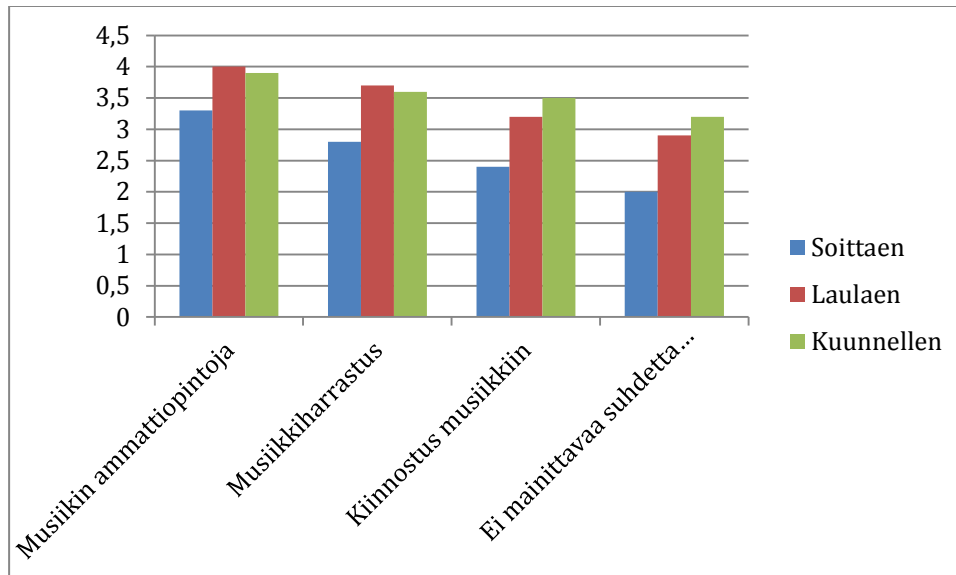
Erityisopettajien ja erityislastentarhanopettajien musiikkitaustoja tarkastellaan KUVIOSSA 9. Noin puolet erityisopettajista ja erityislastentarhanopettajista olivat musiikin harrastajia. Tilastosta voidaan nähdä, että sekä musiikin harrastajia, musiikin ammattilaisia että musiikista kiinnostuneita oli enemmän lastentarhanopettajissa kuin erityisopettajissa.



KUVIO 9. Vastaajien musiikkitaustat.

Erityisopettajan oma musiikillinen tausta ja musiikilliset vahvuusalueet vaikuttavat musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa luonnollisella, mutta merkittävällä tavalla (KUVIO 10). Ne opettajat, joilla on musiikin ammattiopintoja, hyödyntävät musiikkia työssään enemmän kuin muut. Myös musiikin harrastuneisuudella näyttäisi olevan selkeästi positiivinen vaikutus

musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa. Kaikkein vähiten musiikkia opetuksessaan käyttävät ne opettajat, joilla ei itsellään ole merkittävää suhdetta musiikkiin.



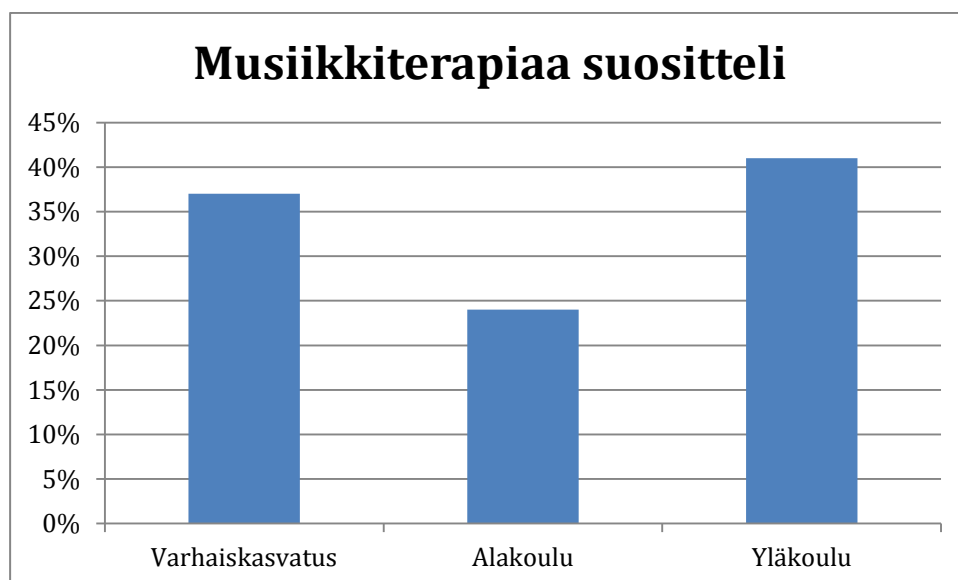
KUVIO 10. Erityisopettajien oman musiikillisen taustan vaikutus musiikin hyödyntämiseen erityisopetuksessa. Keskiarvot asteikolta 1-5, jossa 1=en koskaan, 5=päivittäin.

Erityisopettajan oma musiikkitausta ja musiikillinen osaaminen vaikuttavat musiikin käyttämiseen erityisopetuksessa varmasti monestakin eri syystä. Keskeisimmät ja helposti selitettävät syyt linjan taustalla on oletettavasti opettajan musiikilliset taidot, esimerkiksi soitto- ja laulutaito. On kuitenkin erittäin mielenkiintoista, että myös kuuntelemisen osuus pienenee soiton ja laulun kanssa samassa suhteessa, vaikka siihen ei erityisiä musiikillisiä valmiuksia tarvita. Jo pelkkä kiinnostus musiikkiin lisäsi musiikin käyttämistä erityisopetuksessa. Musiikista kiinnostunut opettaja perehtyy musiikillisiin menetelmiin ja on valmis perehtymään musiikin käyttämisen hyötyihin myös omalla ajalla. Myös omat positiiviset kokemukset musiikista kannustavat käyttämään sitä myös erityislasten ja -nuorten kanssa. Musiikista kiinnostunut opettaja saa musiikista myös itse iloa työhönsä, mikä osaltaan lisää musiikin käyttämistä.

6.2 Musiikkiterapia osana erityisopetusta

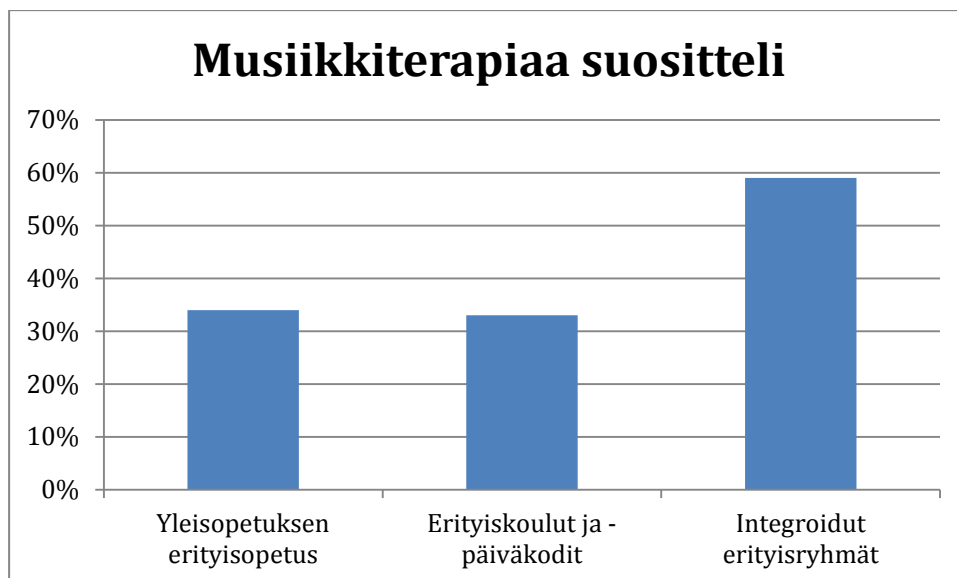
Kyselyn avulla pyrittiin selvittämään myös, kuinka paljon erityisopettajat hyödyntävät musiikkiterapiapalveluja osana erityisopetusta. Kaikista vastaajista reilu kolmannes oli suositellut oppilaalleen musiikkiterapiaa tai ohjannut oppilaansa musiikkiterapiaan.

Varhaiskasvatusta, alakoulua ja yläkoulua vertailemalla havaittiin, että musiikkiterapiaa hyödynnettiin vähiten alakoulu-ikäisillä lapsilla (KUVIO 11). Alakoulussa opettaneista vain viidennes oli suosinut musiikkiterapiaa, kun vastaava luku varhaiskasvatuksen ja yläkoulun osalta on noin 40 prosenttia opettajista.



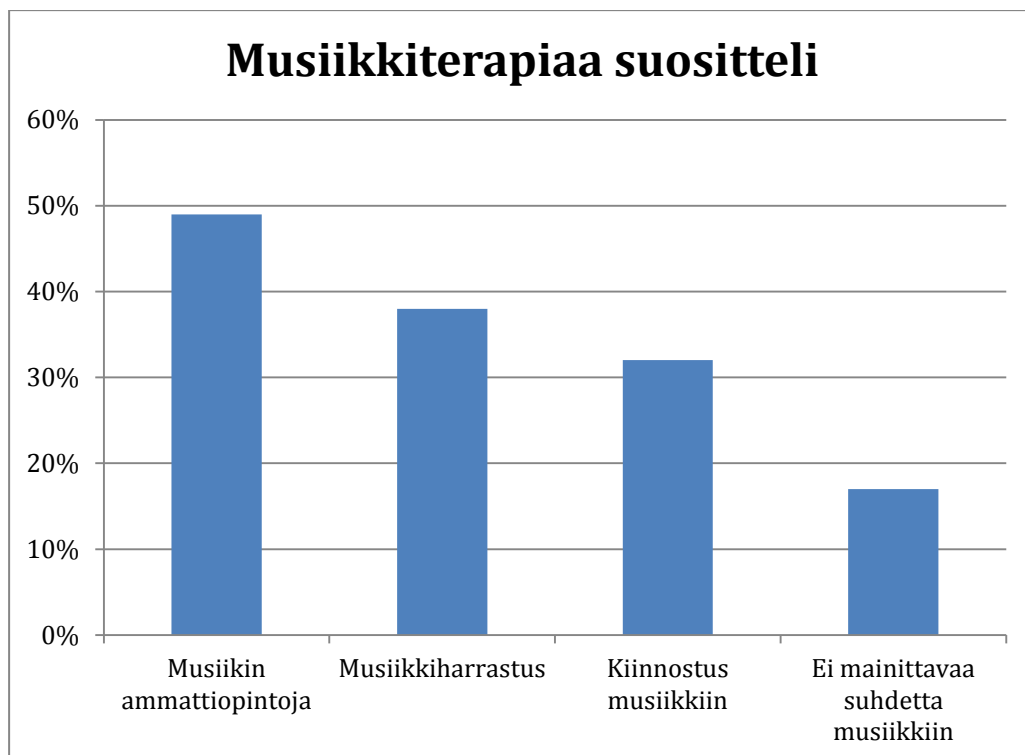
KUVIO 11. Musiikkiterapia osana erityisopetusta varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa.

Musiikkiterapian suositeltavuudessa on vielä selvempiä eroja kun tarkastellaan yleisopetuksen ryhmiä, erityiskouluja ja erityispäiväkoteja sekä integroituja erityisryhmiä erikseen (KUVIO 12). Musiikkiterapiaa suositeltiin oppilaille huomattavasti keskivertoa enemmän integroiduissa erityisryhmissä, joissa opettaneista opettajista lähes kaksi kolmasosaa oli suositellut oppilaalleen musiikkiterapiaa tai ohjannut oppilaansa musiikkiterapiaan. Yleisopetuksessa ja erityiskouluissa sekä erityispäiväkodeissa opettaneista musiikkiterapiaa suositteli joka kolmas vastaaja.



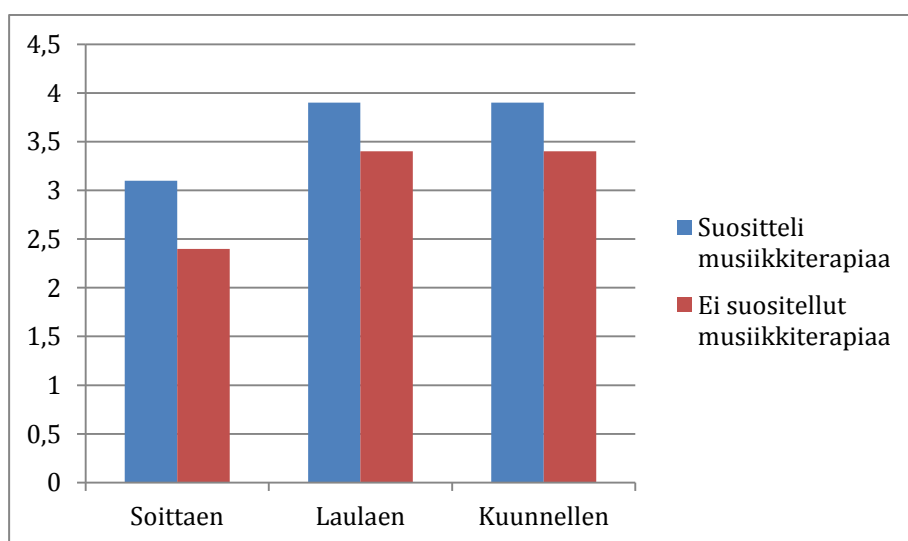
KUVIO 12. Musiikkiterapia osana erityisopetusta yleisopetuksen erityisopetuksessa, erityiskouluissa ja –päiväkodeissa sekä integroiduissa erityisryhmissä.

Mielenkiintoista on huomata, että erityisopettajan henkilökohtaisella musiikkitaustalla näyttäisi olevan vaikutus myös musiikkiterapian hyödyntämiseen (KUVIO 13). Selvästi eniten musiikkiterapiapalveluja hyödynsivät opettajat, joilla on itsellään musiikin ammattiopintoja. Ammattiopintoja saaneista opettajista puolet olivat suositelleet oppilaalleen musiikkiterapiaa tai ohjanneet oppilaansa musiikkiterapiaan. Musiikkia harrastaneista opettajista musiikkiterapiaa oli hyödyntänyt 40 prosenttia vastaajista. Musiikista kiinnostuneet suosittelivat musiikkia keskiarvon mukaisesti, eli heistä noin kolmannes oli hyödyntänyt musiikkiterapiaa. Huomion arvoista on, että opettajat, joilla ei ollut mainittavaa suhdetta tai kiinnostusta musiikkiin hyödynsivät musiikkiterapiaa muita huomattavasti vähemmän. Heistä vain viidennes oli suositellut oppilaalleen musiikkiterapiaa tai ohjannut oppilaansa musiikkiterapiaan.



KUVIO 13. Erityisopettajan musiikkitaustan vaikutus musiikkiterapian hyödyntämiseen.

Tilastoista (KUVIO 14) käy ilmi myös, että musiikkiterapiaa suosittelleet käyttivät musiikkia kaikissa muodoissaan myös omassa opetuksessaan enemmän kuin ne, jotka eivät olleet suosittelleet musiikkiterapiaa oppilailleen. Tämä todistaa, että opettajat, jotka eivät itse syystä tai toisesta käytä musiikkia omassa opetuksessaan, eivät myöskään ohjaa oppilaitaan musiikilliseen kuntoutukseen musiikkiterapiapalvelujen puolelle.



KUVIO 14. Musiikin hyödyntämisen yhteys musiikkiterapia-palveluiden hyödyntämiseen erityisopettajien ja erityislastentarhanopettajien vastauksissa.

Musiikkiterapiaa koskeneeseen kysymykseen vastattiin *kyllä* tai *ei*, joten vastausten perusteella ei pystytä tarkemmin selvittämään, missä määrin erityisopettajat ovat musiikkiterapiapalveluja hyödyntäneet. On kuitenkin huomion arvoista, että vain noin kolmannes vastasi suositelleensa tai käyttäneensä musiikkiterapiaa ja heistä ainakin osa mahdollisesti vain kerran urallaan. Tämän huomioon ottaen käytännössä musiikkiterapiaan päätyy siis erityisopettajan kautta hyvin harvat oppilaat. Tulokset ovat huolestuttavia, kun aiempien tutkimusten perusteella tiedetään musiikkiterapian olevan erittäin merkityksellinen nimenomaan erityisopetusta saavien lasten ja nuorten näkökulmasta. Erityisopetuksessa ja -kasvatuksessa on myös painotettu moniammatillista yhteistyötä, joka puolestaan edellyttäisi tällaisten terapiapalveluiden hyödyntämistä osana kuntoutusprosessia. Tuloksia selittää varmasti osaltaan erityisopettajien tietämättömyys sekä musiikkiterapiapalveluiden huono saatavuus.

6.3 Erityisopettajien kokemuksia musiikin käyttämisestä erityisopetuksessa

Kun vastaajat saivat avoimesti kertoa kokemuksistaan musiikin hyödyntämisestä osana erityisopetusta, vastauksista välittyi hyvin kokonaisvaltaisesti positiivinen suhtautuminen musiikkiin. Musiikin positiivisista vaikutuksista lapseen ja nuoreen sekä heidän oppimiseensa ja kehittymiseensä oltiin tietoisia ja usein hyödyt oli havaittu ja tunnistettu myös oman työkokemuksen perusteella. Musiikki nähtiin tärkeänä elementtinä nimenomaan erityislasten elämässä, kehittämisessä ja oppimisessa.

”Musiikki on erityisoppilaiden juttu. Se kuuluu heidän arkeensa. Musiikin voi integroida kaikkiin oppiaineisiin ja se on YES!” -erityisopettaja

”Musiikin käyttö erityisopetuksessa on olennainen osa arkea. Musiikki eri muodoissaan on mukana päivittäin lasten varhaiskasvatuksessa. Musiikkia käytetään mm. rentoutumiseen, motivoimiseen, sosiaalisten taitojen kehittymiseen, vuorovaikutuksen edistämiseen, energian purkuun, kielellisen kehityksen tukemiseen, taiteellisiin elämyksiin eri muodoissaan ja mukavaan yhdessä oloon. Yksinkertaiset perusrhythmiharjoitukset ja äänivoimakkuuden säätelyt ovat erittäin tärkeitä erityisopetuksen parissa. Laulut ja lorut ovat tärkeitä kielenkehityksen tukemisessa.” -erityislastentarhanopettaja

”Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on usein vaikeuksia tulla ymmärretyksi tai ymmärtää puhuttua kieltä. Musiikin avulla lapsi saattaa avautua kokeilemaan, ilmaisemaan itseään ja musiikin avulla päästään helpommin kontaktiin toisten kanssa.” -erityislastentarhanopettaja

”Musiikki on toimiva keino erityisopetuksessa. Rauhoittaminen, rentouttaminen, vireystilan nosto, ne kaikki onnistuvat musiikin avulla. Soittaminen on lapsista aina hauskaa ja nekin lapset, jotka eivät pysty laulamaan, saavat ilmaista itseään soittamalla.” -erityislastentarhanopettaja

”Erityislasten kanssa tavoitteisiin pyrkiminen voi olla hidasta ja vaatia paljon aikuiselta, musiikki ym. taidekasvatus tavoittaa yleensä erittäin hyvin juuri erityisen tuen lapset.

Musiikin käyttö on rajatonta, sitä voi käyttää kaikissa tilanteissa lasten kanssa. Tärkeää on, että aikuinen kykenee kohtaamaan lapsen sellaisena kuin hän on, musiikki tulee nähdä terapeuttisena elementtinä erityislapselle.” -erityislastentarhanopettaja

”Tärkeimmät tavoitteet lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta toteutuvat mm. musiikkia hyödyntäen.” -erityislastentarhanopettaja

Vastauksissa korostui erityisesti valmiin materiaalin merkitys musiikillisten toimintatapojen käyttämisessä. Aineistosta nousikin esiin muutamia nimeltä mainittuja materiaalipaketteja ja -menetelmiä, jotka oli koettu hyvin hyödyllisiksi erityisopetuksessa. Aineistossa mainittuja materiaaleja ja menetelmiä ovat esimerkiksi Theraplay-menetelmä, Maharumpu- ja Laulava kynä -materiaalit, kuvionuotit, Lau-lau- ja Suupoppia-materiaalit sekä AAC-menetelmä.

Osa vastaajista koki musiikin hyödyntämisen opetuksessa helpoksi juuri sen vuoksi, että sitä voi helposti itse soveltaa ja muokata tilanteeseen sopivaksi. Muutamassa vastauksessa korostettiin myös, että musiikkia voi tehdä ilman soittimia omaa kehoa ja ympäristöä käyttäen. Toiset puolestaan tekivät soittimia itse. Näiden luovien opettajien ideoita ja materiaalia pitäisikin saada laajemmalti jakoon myös niille, jotka kokevat musiikin käyttämisen liian vaikeaksi.

”Itse koen tärkeänä sen, että musiikki kuuluu kaikille ja, että liike, laulu ja soitto kuuluvat yhteen. Ei tarvita monimutkaisia soittimia, vaan musisoinnin voi aloittaa jo omalla keholla soittamisesta. Kuvionuotit yms. tuovat onnistumisen elämyksiä erityisoppilaille. Niitä tarvitaan.” -erityisopettaja

”Sanoitan tuttuja säveliä uudelleen tilanteeseen sopiviksi. Parhaassa tapauksessa lapsetkin osallistuvat sanoittamiseen. Näin saamme kaikkiin tilanteisiin sopivia lauluja helpottamaan arkeamme.” -erityislastentarhanopettaja

”Soittimilla soittaminen kiinnostaa lapsia aina, sanomalehtikapulat ovat oivallinen ja edullinen keino harjoitella itsesäätelyä; soittaa esim. hiljaa tai täysillä.” -erityislastentarhanopettaja

”Koen, että musiikin avulla voi opettaa mitä tahansa ja musiikin avulla on helppo saada lapsen huomio. Lähes kaikkien lasten kanssa voi löytää tavan, jolla hän voi oppia jotain musiikin kautta tai vain löytää nautinnon siitä.”-erityislastentarhanopettaja

”Saatan säveltää ruotsin kielioppisääntöjä, jotka opettelemme laulaen. Joskus rummutamme pulpettiin ja paukutamme sanoja samalla. Englannin kieliopit saatan opettaa siten, että kuuntelemme oppilaan lempibiisin Youtubesta, laulamme yhdessä mukana, käänämme tekstiä ja lopuksi käymme kaikki büisissä esiintyneet kielioppiasiat huolellisesti läpi. Oppilas on usein hyvin motivoitunut.” -erityisopettaja

Aineistosta nousi positiivisten kokemusten lisäksi esiin myös joitakin haasteita ja vastoinkäymisiä musiikin käyttämiseen liittyen. Vastauksista kävi ilmi, että kiinnostusta musiikillisiin työskentelymuotoihin olisi enemmänkin, mutta se ei ole syystä tai toisesta mahdollista. Suurimmat haasteet musiikin käyttämisessä liittyivät usein miten koulutukseen, ajallisiin ja taloudellisiin resursseihin sekä erityisoppilaiden hyvin yksilöllisiin ja erilaisiin tarpeisiin.

Tarkasteltaessa kaikkia vastauksia laajemmin sekä varhaiskasvatuksessa että koulumaailmassa työskenteleviltä erityisopettajilta tuli selkeä viesti siitä, että musiikkia ei ole mahdollista käyttää, koska siihen ei ole tarpeeksi resursseja. Soittimiin ja kuuntelumateriaaliin oli useiden vastaajien mukaan niukasti mahdollisuuksia, mikä hankaloittaa musiikin käyttämistä osaltaan. Myös valmista materiaalia ja resursseja niiden hankkimiseen kaivattiin monessa vastauksessa lisää. Useassa vastauksessa kaivattiin selkeitä ohjeita, malleja ja materiaaleja hyvin spesifeihin erityislasten ja -nuorten vaikeuksiin.

”Taustamusiikkina voisin käyttää, mutta koululla ei ole tarpeeksi cd-soittimia, eikä itselläni sopivaa musiikkia levyillä. Vaatisi työtä haalia musiikkia valmiiksi, jotta yllättäen vastaan tulevilla tilanteilla sitä olisi valmiina” -erityisopettaja

Yhdeksi keskeisimmistä ongelmista musiikin hyödyntämisessä nousi kuitenkin opettajien omien taitojen puute ja työnkuva. Resursseja kaivattiin siis soittimia ja materiaaleja enemmän koulutukseen ja työaikaan. Useassa vastauksessa kerrottiin, että vaikka musiikin hyödyntäminen opetuksessa kiinnostaa, omat taidot ja koulutus eivät riitä toteuttamaan musiikillisia toimintatapoja. Koulutukseen osallistuminen nähtiin liian vaikeana tai kalliina, eikä tukea työnantajalta niihin saatu. Erityisesti musiikkiterapian koulutukset kiinnostivat vastaajia.

”Suurullista nähdä, miten varhaiskasvatuksen henkilökunnan oma soitto- ja laulutaidot ovat kaventuneet ja usein kaikki musiikki tulee cd- soitinta käyttäen.” -erityislastentarhanopettaja

”Huolestuttaa lastentarhanopettajien opiskelijoidenohjauksessa se, että kaikilla on vahvuuksina vain liikunta. Musiikki on korvaamatonta kaikessa opetuksessa.” -erityislastentarhanopettaja

”Mielenkiintoa on mutta koulutusmäärärahoja intensiivisiin kursseihin ei ole ja aikaa ryhmästä on vaikea irrottaa. Koska päteviä sijaisia ei ole saatavilla niin koko ryhmä ja tiimi reagoivat, kun yksi tuttu aikuinen lähtee.” -erityislastentarhanopettaja

”Tällä hetkellä laulupiirtäminen kiinnostaa, en ole sitä käyttänyt vielä. Olin menossa koulutukseen, mutta jouduin perumaan sen taas. Uutta tilaisuutta odotellen.” -erityislastentarhanopettaja

Toisaalta myös oma työnkuva ja ajalliset resurssit koettiin hankaloittavina tekijöinä musiikin käyttämisessä. Sekä laaja-alaiset erityisopettajat että varhaiskasvatuksessa työskentelevät kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat, ettei musiikin käyttämiseen jää aikaa tai se ei sovi työnkuvaan.

”Mielenkiintoa käyttää musiikkia oppimisen tukena kyllä olisi. Laaja-alaisen työssä se ei ole niin helppoa kuin jos olisi esimerkiksi oma pienryhmä.” -erityisopettaja

”Toimin nyt laaja-alaisena erityisopettaja ja olen käyttänyt tässä työssä musiikkia vain satunnaisesti. Erityisluokanopettajana toimiessani mahdollisuuksia ja aikaa musiikin hyödyntämiseen oli paljon enemmän.” -erityisopettaja

”Yleisopetuksen laaja-alaisena opettajana tilanteet käyttää musiikkia ovat vähäisiä.” -erityisopettaja

”Yläkoulun laaja-alaisessa erityisopetuksessa on rajalliset mahdollisuudet käyttää musiikkia.” -erityisopettaja

”Voisi olla mielenkiintoista, mutta erityisopettajana työpäivät ovat niin täynnä opetusta, että nyt tuntuu, etten saisi musiikkia sopimaan sinne mukaa.” -erityisopettaja

”Olen tällä hetkellä kiertävänä erityisopettaja. Jos olisin ryhmässä, käyttäisin musiikkia paljon enemmän ihan päivittäinkin eri muodoissa.” -erityislastentarhanopettaja

”Aiemmin pienryhmässä työskennellessäni käytin musiikkia opetuksessa paljonkin, mutta nyt kiertävänä erityislastentarhanopettajana työskennellessäni musiikkia on tullut hyödynnettyä paljon vähemmän.” -erityislastentarhanopettaja

*”Työssäni en pysty kovin paljon työskentelemään yksittäisten lasten kanssa, joten musiikkia ei siksi tule käytettyä. Lähinnä työni on aikuisten konsultointia ja palaverissa istumista.”
-erityislastentarhanopettaja*

Vaikka musiikkiin liittyviä koulutuksia kaivattiin lisää, myös vastaajien suhtautuminen omiin musiikillisiin taitoihinsa vaihteli merkittävästi vastaajien kesken. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajat suhtautuivat omaan osaamiseensa leikkisästi ja korostivat asennetta ja tekemisen meininkiä. Erityisopettajat puolestaan olivat kriittisempiä itseään kohtaan ja kokivat omat musiikilliset taidot riittämättömiksi musiikillisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen.

”En ole erityisemmin pohtinut musiikin mahdollisuuksia pedagogiikassa, koska vahvuuteni ovat jossain muualla.” -erityisopettaja

”Omat taidot niin heikot, että musiikin käyttö on jäänyt tosi vähiin.” -erityisopettaja

”Ilman musiikkia olisi varsin valotonta, rajana kuitenkin omat taidot.” -erityisopettaja

”Musiikin käyttäminen kiinnostaa kovastikin. En vain osaa soittaa.” -erityisopettaja

”Heittäytyminen palkitsee, ei saa olla itselleen liian kriittinen. Kun on itse innoissaan, niin lapsetkin ovat.” -erityislastentarhanopettaja

”Ajattelen, että äänellään se variskin laulaa.” -erityislastentarhanopettaja

”Vaikka en olekaan mikään laulaja, haluan antaa lapsille mallin, että ei tarvitse osata täydellisesti.” -erityislastentarhanopettaja

Vastaajilla oli myös hyvin ristiriitaisia kokemuksia musiikin käyttämisestä erityisopetuksessa. Osassa vastauksista musiikkia pidettiin esimerkiksi autististen tai aistiyliherkkien lasten kohdalla lähes mahdottomana elementtinä opetuksessa, kun taas osassa vastauksista musiikki koettiin hyödylliseksi nimenomaan kontaktin mahdollistajana ja ”siedätyshoitona”. Musiikin käyttäminen on siis hankalaa esimerkiksi silloin, kun ryhmän lapset suhtautuvat ja reagoivat

musiikkiin eri tavoin. Toisaalta myös tähän ongelmaan löydettiin ratkaisu, esimerkiksi käyttämällä kuulokkeita.

*”Miten voisin soittaa tai laulaa ryhmässä, jossa yksi lapsi ei kestä kuulla hiljaisiakaan ääniä.”
-erityislastentarhanopettaja*

”Musiikin avulla pystyn lähestymään autistisia lapsia. Musiikki mahdollistaa ääniin totuttelun ja äänistä nauttimisen. Toisaalta se mahdollistaa myös kosketuksen.” -erityisopettaja

”Musiikin avulla saa valtavan hyvin kontaktia lapsiin, joilla esim. kielellisiä, sosioemotionaalisia tai autismin kirjon pulmia. Erityisesti autististen lasten kanssa musiikin kautta työskentely on hyvin palkitsevaa – musiikki voi olla joskus lähes ainut keino, jonka kautta voi kokea, että lapsi on hyvässä kontaktissa aikuisen kanssa, eli se on molemmin puolin palkitsevaa.” -erityisopettaja

”Kehitysvammaisten ja autistien kanssa kontaktin saa musiikin tai laulujen avulla kivasti. Varsinkin kun laulu on yksinkertaista ja toistavaa.” -erityisopettaja

”Joidenkin keskittymistä häiritsee taustamusiikki, toisten keskittymistä tukee. Siksi käytän harvoin musiikkia koko luokan paikalla ollessa.” -erityisopettaja

*”Joitakin lapsia musiikki innostaa, joillakin hajottaa huomiota pois harjoitettavasta asiasta tai ahdistaa. Esimerkiksi aistiylherkät lapset kokevat musiikin joskus eri tavalla kuin muut.”
-erityisopettaja*

*”Oppilaani laittavat opetusosion jälkeen korvanapit tai kuulokkeet korvilleen, kun alkaa itsenäisen työn vaihe. Jokainen saa kuunnella itselleen parasta musiikkia tai olla kuuntelematta.”
-erityisopettaja*

Musiikin käyttämisen taustalla on siis erityisopettajien vastausten mukaan hyvin erilaisia tekijöitä. Toisaalta musiikki koetaan helppona ja tehokkaana toimintamenetelmänä erityisopetuksessa, mutta siihen liittyy myös muutamia haasteita ja vaikeuksia. Erityisopettajien omat kokemukset ovat arvokkaita, jos musiikin roolia erityisopetuksessa pyritään jatkossa lisäämään.

7 POHDINTA

Musiikki on rikastuttava, tehokas, mieluisa ja joskus jopa ainoa mahdollinen toimintatapa erityisopetuksessa. Musiikki käyttäminen erityisopetuksessa näyttäytyi tutkimustuloksissa hyvin monipuolisena monestakin eri näkökulmasta. Erityisoppilaiden heterogeenisuus ja oppimiseen liittyvien vaikeuksien laaja-alaisuus sekä niiden päällekkäin esiintyvyys yhdistettynä musiikin kokonaisvaltaisiin vaikutuksiin tulee nähdä laajana kokonaisuutena.

Aiemmissa tutkimuksissa selvitetty musiikin positiiviset vaikutukset ja erityisopettajien kokemukset noudattivat melko yhtenäistä linjaa. Musiikki koettiin merkitykselliseksi erityisopetuksessa erityisesti tunne-elämän, vuorovaikutustaitojen, kielenkehityksen ja motoriikan näkökulmasta. Juuri näiltä osa-alueilta tulevat myös musiikkiterapian merkittävimmät musiikin positiivisista vaikutuksista kertovat tutkimukset.

Musiikin käyttömuodoista laulaminen ja kuunteleminen olivat soittamista käytetympiä. Soittamisen harvinaisuutta selittää osaltaan se, että se vaatii opettajalta ainakin tyydyttävää soittotaitoa sekä soittimia. Soittaminen voi olla myös oppilaalle vaikeampaa kuin lauluun tai kuuntelemiseen osallistuminen. Laulaminen ja kuunteleminen ovat helpompia tapoja musiikin käyttämiseen myös silloin, kun kyseessä on ryhmä- eikä yksilöopetus. Myös soittimien puute voi olla syynä soittamisen vähyyteen. Soittamisen yleisyyden arvioimista vaikeuttaa osaltaan se, että itse tehtyjen soittimien tai kehorytmien käyttämistä ei välttämättä koeta soittamiseksi, vaan esimerkiksi leikkimiseksi.

Musiikkia hyödynnetään selkeästi eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Musiikin käyttämisen tarkoitusperät liittyvät oleellisesti lapsen ja nuoren ikään ja kehitysvaiheeseen. Varhaiskasvatuksen, alakoulun ja yläkoulun osalta musiikillisessa erityisopetuksessa painotettiin tiettyjä osa-alueita, koska oppimiseen liittyvät vaikeudet painottuvat eri ikävaiheisiin.

Yleisopetuksen erityisopetuksen, erityiskoulujen ja -päiväkotien sekä integroitujen erityisryhmien välillä oli vaikea havaita johdonmukaisia kehityslinjoja liittyen musiikin hyödyntämiseen erityisopetuksessa. Tutkimustulokset kertovat kuitenkin musiikin suuresta roolista erityisesti integroiduissa erityisryhmissä. Sekä musiikin määrällinen käyttäminen että sen tarkoitusperät viestivät siitä, että musiikki on integroiduissa erityisryhmissä

vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen näkökulmasta keskeisessä roolissa. Tulos on ymmärrettävissä, kun pohditaan erityisopetusta saavien lasten ja muiden lasten yhteen sopeuttamista. Tutkimustulokset ovatkin tältä osin merkityksellisiä myös erityisopetuksessa pitkään pinnalla olleen inklusioajattelun kannalta. Musiikkia pidetään erittäin tehokkaana toimintamuotona hyvän ryhmähengen ja oppimisympäristön saavuttamisessa. Musiikin rooli tulisikin nostaa keskeisesti esiin, kun puhutaan integraation lisäämisestä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Erityisoppilaiden erityispiirteet sekä oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat usein hyvin laaja-alaisia ja esiintyvät toisinaan myös päällekkäin. On siis jossain määrin haastavaa ja tarpeetonta tehdä tutkimukseni kaltaista jaottelua ja vertailua musiikin käyttämisen tarkoitukselta yksittäisissä, kapea-alaisissa vaikeuksissa. Tulokset antavat kuitenkin tärkeää tietoa siitä, millaisien vaikeuksien kuntouttamisessa musiikkia on erityisopettajien kokemusten perusteella mielekästä ja hyödyllistä käyttää. Myös musiikin tuottaminen, soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen tulisi nähdä laajempina kokonaisuutena, eikä niiden erottelu aina ole olennaista. Tutkimuksessani saatiin kuitenkin selville, mitkä musiikin käyttämisen muodot ovat erityisopettajien kokemusten perusteella sopivimpia varhaiskasvatukseen ja koulumaailmaan.

Musiikin rooli oli suuri erityisesti varhaiserityiskasvatuksessa. Tämän tuloksen taustalla painottuu eittämättä oleellisesti varhaiskasvatuksessa korostettu leikinomaisuus. Jatkotutkimuksissa olisikin mielenkiintoista ja erittäin tarpeellista painottaa myös laululeikkien ja musiikkiliikunnan roolia erityiskasvatuksessa ja opetuksessa. Nämä osa-alueet jäävät valitettavan syrjään omassa tutkimuksessani, vaikka ne ovat erittäin keskeisiä etenkin varhaiskasvatuksessa. Mielestäni olisikin tarpeellista kartoittaa tilannetta myös erityisopetuksessa hyödynnettävien musiikkiliikunnan ja -leikkien sekä tanssin osalta, jotta saataisiin mahdollisimman realistinen ja monipuolinen kuva musiikin hyödyntämisen nykytilasta sekä sen mahdollisuuksista.

Tutkimustulosten perusteella jatkoselvitykset ovat tarpeen myös koskien musiikkiterapian roolia erityisopetuksessa. Kyselyn tulosten perusteella musiikkiterapian suositeltavuus ja käyttäminen osana erityisopetusta on yllättävän harvinaista ottaen huomioon musiikkiterapian ja erityispedagogiikan yhteisen rajapinnan: Musiikkiterapian saralla on saavutettu erityisoppilaiden näkökulmasta erittäin merkittäviä tutkimustuloksia, mutta niitä ei

käytännössä ammattimaisesti vielä hyödynnetä. On siis selvää, että musiikkiterapiapalveluiden käytännön toteutus jossain määrin ontuu, eivätkä erityispedagogiikka ja musiikkiterapia erinäisistä syistä kohtaa.

Erityisopettajat kokivat musiikin käyttämisen haastavaksi erityisesti omien taitojen puutteen vuoksi, mutta myös ajallisten ja materiaalisten resurssien puutteen vuoksi. Keskeisin resurssi on eittämättä aika, jota sekä lastentarhanopettajat että erityisopettajat toivoivat lisää. Tämä on tärkeä viesti esimerkiksi opetussuunnitelmia laativille henkilöille, jotka voivat osaltaan vaikuttaa opetuksen tahtiin ja tavoitteisiin. Erityisopettajien huoli omista musiikillisista taidoista tulisi ottaa huomioon, ja musiikin roolia erityisopettajien ja erityislastentarhanopettajien koulutuksessa tulisi korostaa. Musiikin hyödyt tulisi laajemmalti tunnistaa ja tunnustaa, jotta musiikillisista menetelmistä saadaan kaikki mahdollinen hyöty irti.

Tutkimukseni todisti entisestään, miten tärkeä osa musiikki on erityislasten ja -nuorten kehityksen ja oppimisen kannalta. Tuloksista kävi kuitenkin ilmi, että musiikin käyttäminen ei ole täysin haasteetonta. Tutkielma antaa laajan kokonaiskuvan musiikin roolista suomalaisessa erityisopetuksessa. Tutkimustulokset puolestaan tarjoavat aiheita jatkotutkimuksiin, esimerkiksi musiikkiterapian ja erityisopettajien musiikillisen koulutuksen ja työnkuvan saralta.

LÄHTEET

Ahonen, H. (1993). *Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Oy Finn Lectura Ab.

Ahonen, T., Taipale–Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. (2004). Motoriikka. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 175–199.

Arajärvi, P. & Aalto–Setälä, M. (1999). *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta vastapaino. 299–331.

Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta vastapaino. 217–248.

Hjelm, L. (1997). Musiikki ja liikunta yhdessä vievät parempiin oppimistuloksiin. Teoksessa: Strandén, K. (1997). *Eriäinen oppija*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 147–159.

Henttu, J. (1997). Musiikki opetuksen apuna. Teoksessa: Strandén, K. (1997). *Eriäinen oppija*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 139–146.

Hyytiäinen–Ruokokoski, U. & Rajala, S. (1993). Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa: Hyytiäinen–Ruokokoski, U. (toim.) *Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus*. Helsinki: Aivohalvaus- ja afasialiitto ry. 59–73.

Ikonen, O. (1998). Kehitysvammaisten opetus suunnitelmat. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. 159–169.

- Isomöttönen, M–R. (1993). Adolfsonin musiikkimenetelmä kehitysvammaisten opetuksessa. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) *Erilainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä*. Helsinki: WSOY. 177–184.
- Jordan–Kilkki, P., Kokko, J. & Rissanen, H. (1999). Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä ja oppimisvaikeudet – näkökulmia oppimisvaikeuksien kuntouttamiseen. Teoksessa: Erkkilä, J. & Lehtonen, K. (toim.) *Musiikkiterapian monet kasvot*. Jyväskylä: Suomen Musiikkiterapiayhdistys ry. 25–48.
- Kerola, K. (2006). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa: Launonen K. & Korpijaakko–Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus. 167–190.
- Korpela, M–L. (2006). Näkövammaisen lapsen varhaiskuntoutus. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–60.
- Kuikka, P. & Pulliainen, V. & Hänninen, R. (1998). *Neuropsykologian perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Laiho, S. (2002). *Musiikki nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena*. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma. Haettu 17.10.2014 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9855>
- Laukkanen, A-M. & Leino, T. (1999). *Ihmeellinen ihmisääni*. Helsinki: Gaudeamus.
- Launonen, K. (2006). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa: Launonen K., & Korpijaakko–Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus. 141–166.
- Lilja–Viherlampi, L.-M. (2013). Äänen ja kehon kautta läsnäoloon, itseilmaisuuksiin ja muutokseen: lähtökohtia ja työskentelyn tapoja. Teoksessa: Lilja–Viherlampi, L.-M.

(toim.) *Ihmisiäni musiikkiterapian työvälineenä*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 6–29.

Lonka, E. & Linkola, H. (2006). Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus. Teoksessa: Launonen K. & Korpijaakko–Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus. 119–142.

Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2004). Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19–32.

Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen*. Opetusministeriö. Haettu 3.6.2015 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm37.pdf?lang=fi>

Moberg, S. (1998). Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. 38–61.

Ojanen, A. (1999). Ajatuksia musiikin kuntoutuksellisesta käytöstä puheterapiassa. Teoksessa: Lempinen, M. & Lahtinen, H. (toim.) *Änkytys ja motoriikka*. Suomen puheapu Oy, Suomen änkytysterapiakeskus. Puheterapeuttien koulutuspäivä Helsingissä 29.11.1999. 33–34.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2015.) Varhaiskasvatuslaki. Haettu 3.6.2015 osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki>

Opetushallitus (2015.) Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Haettu 3.6.2015 osoitteesta: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka

Perusopetusasetus (1998). Haettu 3.6.2015 osoitteesta: [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetusasetus](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search[type]=pika&search[pika]=perusopetusasetus)

Perusopetuslaki (1998). Haettu 3.6.2015 osoitteesta:

[https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)

Pihlaja, P. (2005a). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet.

Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Erytyiskasvatus varhaislapsuudessa*.

Helsinki: WSOY. 112-130.

Pihlaja, P. (2005b). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: Pihlaja, P. &

Viitala, R. (toim.) *Erytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 214–240.

Piispanen, L. (2014). Kielenkehityksen haasteet ja tukeminen varhaisiän

musiikkikasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto: Kandidaatintutkielma. Haettu 5.6.2015

osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43828>

Päivähoitolaki (1973). Haettu 20.4.2015 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/>

Pöyhönen, A. (2014). *Laulaminen puhehäiriöiden kuntoutuksessa*. Jyväskylän yliopisto:

Kandidaatintutkielma. Haettu 5.6.2015 osoitteesta:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44608>

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom–Yläne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen*

voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja

yhdessä. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*.

Tampere: Osuuskunta vastapaino. 333–352.

Räsänen, R. (2008). *Ryhmämusiikkiterapia erityisopetuksen oppilaiden vuorovaikutustaitojen*

kehityksen tukena. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma. Haettu 5.6.2015

osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18784>

Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunne merkitykset arkielämässä. Teoksessa: Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 279–293.

Saukko, P. (1993). Dysfaattisen lapsen musiikkiterapia. Teoksessa: U. Hyytiäinen–Ruokokoski (toim.) *Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus*. Forssa: Aivohalvaus- ja afasialiitto ry. 105–110.

Sosiaalihuoltolaki (2014). Haettu 3.6.2015 osoitteesta:

[https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301?search\[type\]=pika&search\[pika\]=sosiaalihuoltolaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301?search[type]=pika&search[pika]=sosiaalihuoltolaki)

Ström, U. & Lempinen, M. (2002). Puheen sujuvuuden häiriöt: änkytys ja sokellus. Teoksessa: Launonen K., & Korpijaakko–Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus. 191–202.

Särkämö, T. & Tervaniemi, M. (2010). Musiikin ja puheen suhde. Teoksessa: Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja aivot: kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. 43–50.

Tolvanen, L. (2006). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa: Launonen K., & Korpijaakko–Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus. 95–118.

LIITTEET

KYSELYLOMAKE: Musiikin käyttäminen erityisopetuksessa

Kysely erityisopettajille. Kysely teetetään musiikkikasvatuksen Pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimuksen avulla selvitetään, missä määrin ja miten erityisopettajat hyödyntävät musiikkia opetuksessaan. Kyselyyn vastaaminen vie 5-10 minuuttia.

1. Toimin erityisopettajana

- Erityiskoulussa
- Yleisopetuksen koulussa
- Muu:

2. Toimin erityisopettajana

- Varhaiskasvatuksessa
- Alakoulussa
- Yläkoulussa
- Muu:

3. Olen käyttänyt erityisopetuksessa musiikkia oppilaan kanssa soittaen

1 2 3 4 5
 en koskaan päivittäin

4. Olen käyttänyt erityisopetuksessa musiikkia oppilaan kanssa laulaen

1 2 3 4 5
 en koskaan päivittäin

5. Olen käyttänyt musiikkia erityisopetuksessa kuunnellen

1 2 3 4 5
 en koskaan päivittäin

6. Olen käyttänyt musiikkia erityisopetuksessa tietoisesti tukemaan oppilaan

- Tunnetaitojen kehitystä
- Hahmotuskykyä
- Käsitteellistä jäsentelyä
- Motoristen taitojen kehitystä
- Kielenkehitystä
- Vuorovaikutustaitojen kehitystä
- Muu:

7. Olen pyrkinyt vaikuttamaan musiikin avulla erityisopetuksessa oppilaan

- Mielialaan
- Motivaatioon
- Tarkkaavaisuuteen
- Muu:

8. Olen käyttänyt musiikkia erityisopetuksessa

- Varhaiskasvatuksessa
- Luokkien 1-3 oppilailla
- Luokkien 4-6 oppilailla
- Luokkien 7-9 oppilailla
- Muu:

9. Olen ohjannut oppilaani musiikkiterapiaan tai suositellut oppilaalleni musiikkiterapiaa

- Kyllä
- Ei

10. Kerro vapaasti omasta musiikkitaustastasi (Harrastukset, musiikkiopinnot, kiinnostus musiikkiin...)

11. Kerro vapaasti kokemuksistasi ja mielenkiinnostasi musiikin käyttämisestä erityisopetuksessa.

