

Oikeaa opetusta vai askartelua
– Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen
musiikkioppilaitoksissa

Päivikki Jäppinen (52483)

Pro gradu –tutkielma

20.5.2008

Musiikintutkimuksen laitos

Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto

Musiikintutkimuksen laitos

JÄPPINEN, PÄIVIKKI: Oikeaa opetusta vai askartelua –Eryitystä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetus musiikkioppilaitoksissa

Pro gradu –tutkielma, 74 s.

Etnomusikologia

Toukokuu 2008

Maastamme puuttuu musiikin, kuten kaikkien muidenkin taiteiden alalta erityiskasvatus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen erityisryhmien opetuksen tilanne on Suomen musiikkioppilaitoksissa. Oppilaitoksille suunnatun kyselyn avulla oli tarkoitus selvittää kuinka paljon oppilaina on erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai nuoria sekä millaista tukea oppilaitokset tarvitsisivat voidakseen opettaa erityisoppilaita. Lisäksi haluttiin tarkastella oppilaitosten oppilaaksiottamismenetelmiä, erityisoppilaiden opetukseen osallistumista, yksilöllisen oppimissuunnitelmien tekoa sekä ajatuksia ja asenteita erityisoppilaita kohtaan. Tutkimus toteutettiin lomakekyselynä, joka lähetettiin 98 musiikkioppilaitokselle.

Erytyiskasvatus sisältää lukuisia erilaisia käsitteitä, joita ei tavallisen tai normaalin kasvatuksen yhteydessä kohtaa. Tämän käsitteistön kautta rakennettiin tarkastelukulma tutkimuksen aineistolle. Erytyistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren musiikin harrastamismahdollisuuksia tarkasteltiin musiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan näkökulmista.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityisoppilaiden asema Suomen musiikkioppilaitoksissa on huono, vain 0,3% oppilaista on erityistä tukea tarvitsevia. Selvää syytä tähän tilanteeseen tutkimus ei antanut. Oppilaat pääsivät opiskelemaan joko normaalin pääsykokeen kautta tai suositusten avulla, monia muitakin vaihtoehtoja oli käytössä. Oppilaitoksilla ei kuitenkaan ollut käytössä yhtenevää oppilaaksiottamisjärjestelmää. Suurin osa kyselyyn vastanneiden oppilaitosten erityisoppilaita osallistui eriytettyyn ryhmäopetukseen. Yksilöllisten oppimissuunnitelmien tekeminen oli vaihtelevaa, eikä siihen ole olemassa yhteistä mallia, kuten perusopetuksen piirissä on. Opettajien tuen ja tiedon tarve on suuri ja koulutusta vastaanotettaisiin mielellään, kunhan reunaehdot erityisoppilaiden opetukselle saadaan järjestymään.

Asiasanat: erityistä tukea tarvitseva, erityispedagogiikka, musiikkikasvatus, musiikkioppilaitos

Sisältö

JOHDANTO	6
1. KÄSITTEET ERITYISKASVATUKSEN YHTEYDESSÄ	8
1.1 KÄSITTEIDEN VIIDAKKO	8
1.2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA, ERILAINEN OPPIJA	8
1.3 ERITYISPEDAGOGIIKKA, ERITYISKASVATUS, ERITYISOPETUS	9
1.4 SEGREGAATIO, INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	10
1.5 OPS, HOPS, HOJKS, HOPPI	11
1.6 YKSILÖLLISTÄMINEN, ERIYTTÄMINEN, MUKAUTTAMINEN, SOVELTAMINEN	12
2. MUSIIKIN HARRASTAMISEN MAHDOLLISUUDET	14
2.1 MUSIIKKIOPISTOVERKOSTO	14
2.2 TAITEEN PERUSOPETUS	14
2.3 OPISKELU MUSIIKKIOPISTOSSA	15
2.4 KOULUTUKSEN TARVE JA AMMATTIOPISKELIJAN AINEPALETTI	17
2.5 ERITYISEN OPPIJAN OPISKELUMAHDOLLISUUDET	18
3. MUSIIKKITERAPIAN JA MUSIIKKIKASVATUKSEN RAJANKÄYNTI	20
3.1 TERAPIAA VAI OPETUSTA?	20
3.2 MUSIIKKITERAPIAN MÄÄRITTELY	21
3.2.1 <i>Oppimisteoreettisesti painottunut musiikkiterapia</i>	23
3.2.2 <i>Terapeuttinen musiikki</i>	23
3.2.3 <i>Musiikin terapeuttiset vaikutukset</i>	24
3.3 MUSIIKKIKASVATUS	25
3.3.1 <i>Musiikki osana sosialisatioprosessia</i>	26
3.3.2 <i>Positiiviset kokemukset</i>	27
4. ERITYISPEDAGOGISIA NÄKEMYKSIÄ MUSIIKIN NÄKÖKULMASTA	29
4.1 DIAGNOOSIEN HYÖTY	29
4.2 ASENTEET JA VAMMAISUUDEN KOHTAAMINEN	30
4.3 INTEGRAATION MAHDOLLISUUS	32
4.4 SYSTEEMINEN AJATTELU	33
4.5 HOPS	34
4.6 HOPPI	36
4.6.1 <i>Oppimistyyleistä ja arvioinnista</i>	37
4.7 HOJKS	40
5. OPPIMINEN	44
5.1 ERILAISIA OPPIMISNÄKEMYKSIÄ	44
5.1.1 <i>Behavioristinen suuntaus</i>	45

5.1.2 Kognitiivinen suuntaus	46
5.1.3 Konstruktivismi	47
5.1.4 Sosiaalinen oppiminen.....	47
5.2 OPPIMISEDELLYTYKSET	48
5.2.1 Musiikin oppiminen	49
5.2.2 Musiikin oppimisen edellytykset.....	49
5.3 MUSIKAALINEN ÄLYKKYYS	50
6. TUTKIMUKSEN MENETELMÄ.....	52
6.1 TUTKIMUSONGELMA, TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA KÄYTETYT MENETELMÄT.....	52
6.2 KYSELYLOMAKE	53
7. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	56
7.1 TUTKIMUKSEN KOHDE	56
7.2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN OPETTAMISEEN VALMISTAUTUMINEN JA OPETUKSEN HAASTEET...	58
7.3 KIINNOSTUS ERITYISOPPILAIDEN OPETUKSEEN JA OPETUKSEN TUEN TARVE	59
7.4 ESIINNOUSSEITA AJATUKSIA LIITTYEN ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPPILAIDEN OPETUKSEEN	59
8. TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	68
8.1 PÄÄONGELMIEN TARKASTELU.....	68
8.2 ALAONGELMAT	70
8.3 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
LÄHTEET.....	73

Johdanto

Viime aikoina Suomessa, erityisesti musiikkioppilaitoksissa, on virinnyt keskustelu erityisryhmien taideopetuksesta. Monien eri taiteenalojen keskuudessa pohditaan onko erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten taideopetuksen järjestämiseen tarvetta, kenen pitää tai kuka saa sitä järjestää ja tarvitaanko opettajille tätä varten täydennyskoulutusta. Tässä työssäni tarkastelen erityisryhmien opetuksen tilaa musiikin näkökulmasta ja erityisesti tilannetta Suomen musiikkioppilaitoksissa. Musiikkioppilaitosjärjestelmämme kattaa maantieteellisesti koko Suomen. Musiikin harrastamisen mahdollisuudet rajoittuvat kuitenkin vain pieneen osaan lapsia ja nuoria, ja erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret ovat käytännöllisesti katsoen täysin tämän harrastusmahdollisuuden ulottumattomissa.

Tämän hetken arvion mukaan erilaisia oppijoita on väestöstämme 20–25%. Käytännössä tämä tarkoittaa noin miljoonaa suomalaista. Erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille on tarjolla pajatoimintaa ja erilaisia harrastekerhoja. Nämä ovat yleensä osallistujille kustannuksiltaan halpoja, koska ohjaajina toimivat sosiaalialan koulutuksen saaneet henkilöt tai kerhot ovat kehitysvammalain mukaista toimintaa, mikä on osallistujille ilmaista. Tekeminen keskittyy askarteluun tai puuhasteluun esimerkiksi musiikin tai kuvataiteiden tai käsityön nimikkeen alla. Monet vanhemmat kutsuvatkin tätä toimintaa ”paskarteluksi”, mikä kuvaa hyvin toiminnan tasoa. Maastamme puuttuu erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille oikea opetus taiteiden alalla. Ihmettelenkin, eivätkö he ole tarpeeksi hyviä saamaan opetusta taiteiden alalla? Kuitenkin voidaan sanoa, että kaikki osaavat ja kaikki oppivat, jos on mahdollisuus saada opetusta.

Olen koulutukseltani musiikkipedagogi ja musiikkiterapeutti. Sattumalta löysin itseni erityistä tukea tarvitsevien lasten, nuorten ja aikuisten parista. Vähitellen harrastusmahdollisuuksien lohдутon tila selvisi minulle, tarjolla on vain puuhastelua ja puolivillaisesti tuotettuja harrastekursseja, joissa yhteen liimattavat palaset on leikattu valmiiksi ja kehuja saa ala-arvoisesta töherryksestäkin. Musiikkikerhossa saa ravistella marakassia viikosta toiseen, kokeilla kerran liian kaukana olevan kitaran kieliä tai istua kuuntelemassa levyraatia kerta toisensa jälkeen.

Eräässä seminaarissa syksyllä 2007 keskusteltiin erillisen koulutuksen aloittamisesta, tavoitteena saada koulutettua erityisryhmien musiikin tai esimerkiksi kuvataiteen opettajia. Yhtenä ratkaisuehdotuksena oli lähihoitajien tms. ohjaajien kouluttaminen nopeasti alalle. Tämä ehdotus ruokkii edelleen käsitystä siitä, ettei kehitysvammaisten tai erityislapsien opettajien

tarvitse olla kovin taitavia. Itse koen asia aivan päinvastoin. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten musiikin opettajalla täytyy olla laaja kokemus, avara mieli, idearikkautta, herkkyyttä ja monipuolinen työkalupakki.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää paljonko Suomen musiikkioppilaitoksissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lähetin kyselykaavakkeen Suomen musiikkioppilaitosten liiton 98:aan musiikkioppilaitokseen. Samalla kartoitin oppilaitosten ja opettajien tuen/koulutuksen tarvetta sekä asenteita ja yleensä tietämystä ko. asiasta. Vaikka tiedänkin kahtiajakautuneen yhteiskuntamme asenteet, hyvät ja huonot, olin silti yllättynyt monista vastauksista huokuvasta torjunnasta. Toisaalta olin suunnattoman iloinen osin pitkistäkin ”vuodatuksista”, joista kuitenkin kuului ymmärryksen ääni.

Toivon tämän työn myötä tiedon ja ymmärryksen lisääntyvän edes hiukkasen erityistä tukea tarvitsevia ihmisiä kohtaan. Olen iloinen, jos edes yksi muuttaa kantansa tai oikeasti havahtuu pohtimaan asiaa vaikkapa naapurin dysfaattisen lapsen näkökulmasta.

1. Käsitteet erityiskasvatuksen yhteydessä

1.1 Käsitteiden viidakko

Kun kohtaa opetusmaailmassa erityistä tukea tarvitsevan henkilön, törmää runsaaseen käsiteviidakkoon. Siitä, ovatko kaikki termit todellakin tarpeellisia, voi olla montaa mieltä. On kuitenkin hyvä selvittää tämä viidakko ja ratkaista sitten itse mistä käsitteistä on omassa työympäristössä todellista hyötyä.

Seuraaviin käsitteisiin törmää puhuttaessa oppilaan koulunkäynnistä, kuntoutuksesta, opiskelusta ja kaikesta muusta, joka jollain tapaa sivuaa lasta/nuorta ja hänen harrastustaan. Saadakseen oppilaan arjesta ja elämästä kokonaiskuvan, tähän viidakkoon tutustuminen auttaa myös musiikkioppilaitoksen opettajaa.

1.2 Erityistä tukea tarvitseva, erilainen oppija

Jokainen ihminen oppii omalla tavallaan. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten ihmisen ominaisuudet, perinnölliset tekijät sekä tavat hahmottaa ja prosessoida tietoa. Tämän hetken arvion mukaan 20–25 % väestöstä on erilaisia oppijoita. Tämä luku sisältää kaikki oppimisvaikeudet, lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet, motoriset vaikeudet sekä fyysisen vamman tai kehitysvamman aiheuttamat oppimisvaikeudet. (Erilaisen oppijan käsikirja 2007, 15–17.)

Periaatteessa jokainen meistä on erilainen oppija. Kaikilla on erilainen tapa havainnoida ympäristöään, myös havaintokanavien käytössä ja tiedon prosessoinnissa on yksilöllisiä eroja. Erilaisuus riippuu pitkälti siitä, mikä on tavanomaista tai normaalia. Kun määritellään erilaista oppijaa, se ei saa värittyä negatiivisesti. Tällöin erilaisuudesta ei muodostu ongelmaa oppijalle, opettajalle, työympäristölle tai yhteiskunnalle. (Emt., 37.) Erilaisen oppijan määrittelemisen on suhteellisen vaikeaa, mikä osittain johtuu siitä, että normaalin oppijan määrittelemisen on lähes yhtä vaikeaa. Erityisopetuksen historia on noudatellut luokittelussaan WHO:n vammaisluokitusta. Ensin kiinnostuttiin aistivammaisista, sitten mukaan otettiin henkisen kapasiteetin häiriöt ja viimeiseksi vuorovaikutuksen häiriöt. Nykyisin erityisopetuksen kentäksi on muodostunut koko koululaitos ja yhteiskunnan muut instituutiot. (Hautamäki ym. 2002, 31-32.)

Perusopetuksen alue on mainio tarkastelualusta myös musiikkioppilaitoksille, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat määritellään seuraavasti:

”--erityistä tukea saattavat tarvita oppilaat

- *joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi*
- *joita tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea*
- *joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.” (Virtanen & Miettinen 2003, 78.)*

Jos ajatellaan opettamisen kenttää laajasti, ei opettaja mielestäni voi missään tapauksessa tyytyä opettamisessaan keskiarvoon perustuvaan opetustapaan. Opettajan tehtävä on kaikissa tapauksissa saada kaikki oppilaat oppimaan kulloinkin kyseessä oleva asia. Tämä asettaa opettajalle suuren haasteen. Jotta oppimisessa päästään mahdollisimman hyvään lopputulokseen, tulee opettamisessa ottaa huomioon kaikki erilaiset oppijat eli jokainen oppilas yksilöllisesti.

1.3 Erityispedagogiikka, erityiskasvatus, erityisopetus

Erityispedagogiikkaa on vaikea määritellä lyhyesti ja samalla kattavasti. Tässä tilanteessa tyydyn määrittelemään erityispedagogiikan suppeammin, yleisellä tasolla pysytellen. Koulujärjestelmämme on rakennettu keskiverto-oppilaan tai kansalaisen mittakaavassa. Tästä keskiarvosta tapahtuvan poikkeaman korjaamisen avuksi on käytössä erityisopetus. Erityispedagogiikan taustalla on pyrkimys tukea ja samalla myös ymmärtää erityistä tukea tarvitsevaa henkilöä (Hautamäki ym. 2002, 17.)

Erityiskasvatus on yläkäsite, jonka alle asettuvat erityispedagogiikka ja muut tätä aluetta tutkivat tieteet sekä erityisopetus ja erityishuolto (Emt., 17). Erityiskasvatuksen tavoite on auttaa ja tukea pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään kunkin yksilöllisten kehitysresurssien mukaisesti. Erityiskasvatusta ei olisi olemassa, jos yleinen opetus kykenisi ottamaan huomioon ja tyydyttämään kaikkien erityistarpeet. (Ahvenainen ym. 2002, 18–19.) Erityispedagogiikka on tieteenala, joka on ollut Suomessa yliopistollinen oppiaine vuodesta 1948. Sen keskeinen tavoite on pyrkiä löytämään soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja,

toimintamalleja ja käytänteitä erityistä tukea tarvitsevien ihmisten auttamiseen. (Hautamäki ym. 2002, 18–21.)

Erityisopetus on mm. perusopetuksen yksi osa-alue. Perusopetuksessa erityisopetus järjestetään joko muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa, kuten erityiskoulussa (Ahvenainen ym. 2002, 20). Oppilaan sijoittamisesta erityisopetuksen piiriin tehdään erikseen päätös ja sen lisäksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Peruskoulun lisäksi erityisopetusta annetaan myös lukiossa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa sekä suhteellisen hyvin jo myös yliopistoissa ja korkeakouluissa. Sen sijaan ammattikorkeakouluissa erilaisen oppijan opetus on tällä hetkellä sattuman kauppaa, joko se on huomioitu tai sitten ei. (Erilaisen oppijan käsikirja 2007, 180–199.)

1.4 Segregaatio, integraatio ja inklusio

Erityisopetukseen läheisesti liittyvä aihe on opetuksen järjestäminen, onko se segregoitua eli erillistä, integroitua vai tapahtuuko opetus kaikille yhteisessä koulussa. Ajattelutavat ja asenteet ovat vuosien saatossa muuttuneet, mutta lienevät yhä edelleen herkästi tunteita nostattava aihe. Perusopetuksen piirissä aiheesta on käyty keskustelua jo vuosikymmenet, mutta monilla muilla yhteiskunnan sektoreilla asia on vielä suhteellisen uusi.

Perusopetuksenkin piirissä on yhä käytössä kaikki kolme vaihtoehtoa, vaikkakin selkeästi erillään erityisopetus on ollut yleisopetuksesta 1960-luvulle saakka (Hautamäki ym. 2002, 177). Opetusta annetaan edelleen erityiskouluissa, joissa oppilaina on vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän mallin hyötyjä ei ole kuitenkaan voitu kiistatta osoittaa. Nopeasti ajateltuna hyödyt ovat suuremmat opetushenkilökunnan näkökulmasta kuin oppilaan näkökulmasta. Tällä tarkoitan lähinnä sellaisia asioita kuin toimintojen keskittämistä tai opetuksen suunnittelua.

Pohjoismaissa syntyi 1969-luvulla normalisaatioperiaate. Sen tarkoituksena on ohjata vammaisille henkilöille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa. Tämä normalisaatioajattelu on myös integraatioajattelun taustalla. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi normaalia koulukokemusta erityistä tukea tarvitsevalle koululaiselle. (Emt., 177.) Integraatio tarkoittaa Vilkkö-Riihelän mukaan yhdentymistä tai eheyttä (1999, 734). Toisaalta integraatio tarkoittaa kahden osan yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan (ks. Hautamäki ym. 2002, 181). Integraatiosta voidaan erottaa useita eri

vaiheita. Fyysinen integraatio, kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä, toiminnallinen integraatio, oppilaiden yhteistoiminta ja yhteistyö, psykologinen ja sosiaalinen integraatio, kaikkien osallistujien kehittyminen, hyväksyminen ja myönteiset sosiaaliset suhteet sekä yhteiskunnallinen integraatio, ihmisten tasa-arvo yhteisessä yhteisössä, ovat integraatioprosessin osa-alueita. (Emt., 182–183.)

Inklusio-ajattelu edustaa uusinta mallia opetuksessa. Laajassa merkityksessä inklusio tarkastelee mahdollisuutta oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamiseen ja vähentämiseen. Sen perusajatuksina pidetään sitä, että kaikki ovat erilaisia ja voivat oppia. Lisäksi kaikki kuuluvat yhteisöön, yhteisöt luovat erilaisuutta ja erilaisuus voi olla ja sen pitäisi olla arvostettua. Inklusion tavoitteita ovat ihmisoikeuksien ja myönteisten asenteiden edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen sekä yhteisön jäsenten kasvamisen tukeminen eri tavoin yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. (Väyrynen 2001, 18–19.) Inklusio-ajattelun mukaisessa oppilaitoksessa kaikki toimivat yhdessä omien kykyjensä mukaan, ketään ei erotella joukosta erilaisuutensa vuoksi. Käsittääkseni tähän on yhteiskunnallamme vielä kovin pitkä matka.

1.5 OPS, HOPS, HOJKS, HOPPL...

Tässä kirjainyhdistelmäryteikössä on monta variaatiota. Osa lyhennyksistä on käytöstä jo poistuneita, osa on käytöstä poistunut, mutta edelleen ne ilmestyvät jossain vastaan, ja osa on joko kokonaan uusia tai vanhoja korvaavia. Matkan varrella vastaan tulleita opetuksen suunnittelemiseen ja opetuksen henkilökohtaiseen järjestämiseen liittyviä käsitteitä ovat opetussuunnitelma, henkilökohtainen opetussuunnitelma, yksilöllinen opetussuunnitelma, henkilökohtainen oppimissuunnitelma, henkilökohtainen opintosuunnitelma sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Opetussuunnitelma eli OPS on jokaisen oppilaitoksen perusteos. Se kirjoitetaan opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ja koulutuksen järjestäjä hyväksyy suunnitelman. Näissä perusteissa on määritelty perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä myös musiikkioppilaitosten kohdalla yleisen ja laajan oppimäärän yleiset tavoitteet ja sisällöt. Opetussuunnitelman laadinnassa on taustalla oppimiskäsitys, jossa oppiminen ymmärretään niin yksilölliseksi kuin yhteisölliseksikin tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Opiskelu on tavoitteellista ja se tapahtuu opettajan ohjauksessa,

vuorovaikutuksessa opettajan ja ryhmän kanssa sekä itsenäisesti. Opetussuunnitelma ohjaa ja kehittää oppilaitoksen opetustoimintaa, ja esittää miten opetusta ja oppilasta arvioidaan. (Virtanen ym. 2003, 68–69 sekä Opetushallitus ja Jokinen & Ahtikari 2004, 98.)

Opetuksen piirissä näkee käytettävän termiä henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPS. Tätä termiä käytetään mielestäni helposti väärissä asiayhteyksissä. Monessa tapauksessa on ollut tarkoitus tehdä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tai oppimissuunnitelma, mutta puhutaankin HOPSista. HOPS tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. HOPS on kirjallinen selonteko, jonka kasvatustutkijat ovat laatineet yksittäisen vammaisen oppilaan tai aikuisen yksilöllisten tarpeiden pohjalta. Henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan asiakirjaa, johon kirjataan hyväksi luettavat opinnot, valinnaiset opinnot, mahdollinen työssäoppimisen suunnitelma, erityiset opetusjärjestelyt sekä opiskelijan opintojen kulkua koskevat asiat. HOPS laaditaan kaikille opiskelijoille erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. (Ahvenainen ym. 2002, 100, Ikonen 2001, 219–222 sekä Virtanen ym. 2003, 88.)

Erityisopetuksen piiriin siirretylle oppilaalle tehdään HOJKS, joka on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja se sisältää HOPSin. Se on oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma yksittäiselle oppijalle. (Ahvenainen ym. 2002, 100, Ikonen 2001, 219–222 sekä Virtanen ym. 2003, 88.) Nykyisin HOPSin sijaan puhutaan yksilöllisistä opetussuunnitelmista. Tällaisia ovat HOJKS, esiopetuksen suunnitelma ja vuosiluokilla oppimissuunnitelma sekä henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ja kehittymistä oppijana. Sen avulla oppilasta pyritään ohjaamaan vastuuseen omasta oppimisestaan ja autetaan tavoitteelliseen ja sitoutuneeseen opiskeluun. Suunnitelmassa määritellään konkreettisesti oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tarpeet suhteessa yhteiseen opetussuunnitelmaan. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118.) Oppimissuunnitelman virallinen nimitys on henkilökohtainen oppimisvalmiussuunnitelma eli HOPPI, ja se voidaan laatia yhtä hyvin lapselle, jolla on vaikkapa oppimisvaikeuksia kuin kyvykkäälle ja lahjakkaalle lapsellekin. HOJKSia ja HOPPIa käsitellään tarkemmin luvussa 4.

1.6 Yksilöllistäminen, eriyttäminen, mukauttaminen, soveltaminen

Opetuksen järjestämisestä, kuten erilaisista opetuksen suunnitelmistakin, on käytetty kovin monenlaisia käsitteitä. Puhutaan ainakin opetuksen tai oppimäärän yksilöllistämisestä,

mukauttamisesta, eriyttämisestä ja soveltamisesta. Oppimäärän yksilöllistäminen, jota vanhalla termillä kutsuttiin mukauttamiseksi, tarkoittaa oppilaan tavoitetason määrittelemistä oppilaan edellytysten mukaiseksi. Eli oppimäärän opetus pyritään järjestämään mielekkääksi oppilaan näkökulmasta katsoen, toisena vaihtoehtona on oppilaan vapauttaminen oppimäärän suorittamisesta. Musiikkioppilaitoksen näkökulmasta katsoen tämä tarkoittaisi esimerkiksi näkövammaisen oppilaan kohdalla musiikin teorian ja säveltapailun oppimäärän yksilöllistämistä, vaihtoehtoisten suoritus- ja opetustapojen etsimistä, opiskelusta vapauttamisen sijaan. (Virtanen ym. 2003, 79.)

Eriyttäminen on yksi osa yksilöllistämistä. Esimerkiksi tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus ovat hyviä eriyttämisen muotoja. Musiikkioppilaitoksissa eriyttäminen voisi koskea lähinnä yhteismusisointiryhmiä sekä musiikin teorian ja säveltapailun opettamista. Yksilöllistämistä voidaan tehdä myös oppimisympäristön suhteen. Tällaisia toimenpiteitä ovat mm. opetuspaikan muuttaminen, opetusajankohdan muokkaaminen ja opetusryhmäkoon vaihtaminen. Soveltaminen on taas kaikkien opetukseen liittyvien, materiaalien, käytänteiden, vaatimusten, arvioinnin yms. asioiden muuntamista tilanteita ja oppilaan tarpeita vastaaviksi. (Ikonen ym., 2003, 143–147.)

2. Musiikin harrastamisen mahdollisuudet

2.1 Musiikkiopistoverkosto

Suomen musiikin harrastamisen perustan muodostaa musiikkiopistojen verkosto, joka kattaa maamme lähes kokonaan. Tämä verkosto on yhdistynyt Suomen musiikkioppilaitosten liitoksi, johon kuuluu 98 oppilaitosta. Näistä 89 on musiikkiopistoja ja 9 konservatoriota. Musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitokset tarjoavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta. Oppilaita näiden musiikkiopistojen piirissä on yli 60 000, opettajia noin 3500 ja opetusta annetaan yli 1,5 miljoonaa tuntia vuodessa. Musiikkiopistot tarjoavat opetustaan lapsille ja nuorille, pääasiassa siis alle 18-vuotiaille. (Suomen musiikkioppilaitosten liiton www-sivu <<http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=414>> 03.01.2008.) Suomessa musiikkia voi harrastaa myös kansalaisopistoissa sekä yksityisissä musiikkikouluissa. Näissä oppilaitoksissa järjestetään pääasiassa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaista opetusta.

2.2 Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetus on laissa määritelty seuraavasti:

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.” (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 1§, <www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> 05.01.2008.)

Koulutusta voidaan järjestää kunnan toimesta, mutta myös kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö voi järjestää opetusta opetusministeriön luvalla (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 2§, <www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> 05.01.2008). Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä määräämissään opetussuunnitelmien perusteissa, joita taiteen perusopetusta antavien yksiköiden on noudatettava

(Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 5§, <www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> 05.01.2008). Opetushallitus on vahvistanut musiikkia koskevat taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 30.03.2005 sekä laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 06.08.2002 (Opetushallituksen www-sivusto, <www.oph.fi> 05.01.2008).

Taiteen perusopetuksen musiikin sekä yleisen että laajan oppimäärän opinnot ovat pohjimmiltaan tarkoitettu luomaan edellytyksiä elinikäiselle musiikin harrastamiselle sekä edistämään oppilaan luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Laajan oppimäärän mukaiset opinnot on tarkoitettu ohjaamaan oppilasta keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä antamaan valmiuksia musiikkialan ammattiopintoihin. Laajan oppimäärän opintojen rakenteessa on kolme tasoa, varhaisiän kasvatus, musiikin perustaso sekä musiikkiopistotaso. Sen sijaan ”Yleisen oppimäärän opiskelussa tavoitteet muodostuvat oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta. Lisäksi yleisessä oppimäärässä on tärkeää yhdessä opiskelu ja oppiminen.” (Opetusministeriön www-sivusto, <www.edu.fi/page.asp?path=498,4916,49896> 05.01.2008). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilas voi halutessaan opiskella koko yleisen oppimäärän esimerkiksi pelkästään pianonsoittoa. Laajassa oppimäärässä taas opintoihin kuuluvat soittotuntien lisäksi yhteismusisointi, teoria-aineet sekä keskimäärin kolmen vuoden välein suoritettavat oman instrumentin kurssitutkinnot. Taiteen perusopetus on ollut lain piirissä Suomessa vuodesta 1992 lähtien ja musiikkiopistot ovat kuuluneet tämän lain piiriin vuoden 1999 alusta lukien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton www-sivu <<http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=412>> 03.01.2008.).

2.3 Opiskelu musiikkiopistossa

Musiikin opiskelu tai harrastaminen musiikkiopistossa on parhaimmillaan antoisaa, itsetuntoa vahvistavaa ja iloista sosiaalista toimintaa. Pahimmillaan se voi olla itsetuntoa nujertavaa, raskasta ja innotonta raatamista. Itse olen aina ajatellut, että taiteiden opiskeluun, oli se sitten musiikkia, kuvataidetta, tanssia tai mitä muuta taiteen alaa tahansa, kuuluu tietty vapaus. Tällä vapaudella en tarkoita vapautta tehdä mitä tahansa, vaan enemmänkin henkistä vapautta, vapautta olla oma itsensä ja vapautta kokea asiat ehkä toisin kuin joku toinen. Uskon, että taiteiden opettamisessa oppilaan persoonallisuuden tukeminen ja sen löytäminen on paljon haasteellisempaa kuin esimerkiksi perusopetuksen piirissä. Paikoin tuntuu siltä, että

musiikkiopistoissa opettamisen sivuseikka on oppilas ja hänen musiikillinen kokemuksensa, ja pääasiana tiettyjen vakiintuneiden käytänteiden toistaminen. Lehtonen (2004, 17) nostaa esiin kulttuurimme musiikkikasvatuksen kaksoissidoksen, jossa virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot edustavat sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsimistä ja kovaa kilpailua. Olen itsekin törmännyt tähän kaksoissidokseen, puheet ovat olleet aivan muuta kuin teot. Anttila (2004, 5) toteaa kirjassaan, että *"Lapsen luontainen musisointi on monipuolista ja sosiaalista, mutta musiikkiopistoissa se usein kuohitaan asteikoilla, etydeillä, 'perusohjelmistolla' ja pakollisilla tutkinnoilla."* En tiedä onko todellinen syy näissä asteikoissa ja etydeissä, vai onko taustalla puutteellinen vuorovaikutus opetustilanteessa opettajan ja oppilaan välillä. Mutta yhtä kaikki olen ajoittain kokenut musiikkioppilaitosilmapiirin innottomaksi ja ahdistavaksi, ennemminkin luovuutta kahlitsevaksi kuin luovuutta kannustavaksi.

Musiikkioppilaitokset ovat tehneet vuosikymmenet työtä musiikin harrastamisen eteen. Työtä on tehty sekä itse opettamisen parissa että myös laajemmalla sektorilla, musiikinopetuksen aseman vakiinnuttamisen parissa. Tämä työ on mahdollistanut pysyvän valtionavun sekä lainsäädännön. Lieneekö syynä tämä tehty työ, joka on kuvaannollisesti nostanut musiikkiopistot hieman rahvaan yläpuolelle tai määräävään asemaan. Tämä asema on heijastunut osittain myös joidenkin opistojen henkeen. Korviini kantautuu aina välillä tapahtumia, jossa opisto ohjeistaa koteja siitä kuinka lapsen opiskeluun pitää sitoutua, ja koko perheen arjen tulee kärjistetysti sanoen pyöriä musiikkiopiston aikataulun mukaan. Orkesterista poisjäännin syyksi ei kelpaa kuljetusongelmat tai mahdolliset vanhempien työmatkat. Jos poissaoloja tulee liikaa esimerkiksi vanhempien töiden vuoksi, on mahdollista, että lapsen opiskelut oppilaitoksessa päättyvät, koska lapsen harrastukseen ei kyetty sitoutumaan tarpeeksi kiinteästi.

Nykyisin laatujärjestelmät ovat tulleet osaksi lähes kaikkea palvelutyötä, esimerkiksi rakennusalalla on omat järjestelmät, sosiaali- ja terveystalalla sekä opetus- ja koulutuspalveluilla omat vastaavat järjestelmät. Olen jo pitkään ollut jo sitä mieltä, että musiikkiopistot ovat osaltaan mukana yhteiskunnan palvelujärjestelmässä. Vanhemmat ostavat opistolta lapsilleen harrastuspalvelua. Siten myöskin toivoisin tarjottavan palvelun muokkautuvan asiakkaan tarpeita vastaaviksi. En tiedä onko musiikkiopistoilla käytössään laatujärjestelmiä, ja aavistelen, että jos on, niin saatu palaute opetuksen järjestämisestä on laihaa. On myöskin vanhemman kannalta arveluttavaa antaa palautetta opetuksesta ja järjestelyistä, koska lapsen leimaaminen vanhempien kommenttien takia on todennäköistä. Jopa opettajan vaihdokset ovat elämää suurempia kysymyksiä, jos aloitteen tekijä on lapsi tai vanhempi. Lehtonen (2004, 141) mainitsee ettei suljettu systeemi ota huomioon opiskelijan tai tämän vanhempien intressejä. Nykyisellä järjestelmällä nykyisessä muodossaan ei ole mahdollisuutta muovautua kysynnän tarpeita

vastaavaksi. Järjestelmä on liian raskas, hidas, joustamaton ja konservatiivinen. Uskon kuitenkin, että tulevaisuuden musiikkiopistossa rinnakkain opiskelevat niin perinteisen tutkintojärjestelmän mukaan opintojaan suorittavat, vanhukset, aikuiset, erityisryhmät kuin lapsetkin sekä sulassa sovussa rinnakkain toimivat klassinen, rock-, heavy-, jazz- kuin kansanmusiikkikin.

2.4 Koulutuksen tarve ja ammattiopiskelijan ainepaletti

Suomessa on jo pitkään käyty keskustelua siitä, koulutetaanko mm. musiikin alalle liikaa ammattilaisia. Itse olen vahvasti sitä mieltä, että koulutusta on liikaa. Osa lahjakkaista uusista ammattilaisista jää auttamatta ilman vakituista työpaikkaa ja koulutusta vastaavaa työtä. Tämä kokemus on myös itselläni. Viimeisen kymmenen vuoden aikana Tampereen seudulla on ollut avoinna kaksi koulutustani vastaavaa tointa, joista toinen paikka jätettiin täyttämättä. Sen sijaan tiedän, että esimerkiksi teorian ja säveltapailun opettajan tehtäviä annetaan ”täytetunneiksi” muille opettajille. Näistä tunteista saattaa muodostua jopa 8–12 viikkotunnin työt. Olisiko siis aiheita miettiä tarvitaanko esimerkin mukaista koulutusta ollenkaan, jos kuka tahansa oppilaitoksen opettaja omaa riittävät tiedot aineen opettamiseen? Tai tarvitaanko yhteen instrumenttiin erikoistuneita opettajia lainkaan?

Soittamisen opettaminen liittyy vahvasti motorisiin toimintoihin, minkä tahansa instrumentin kohdalla. Lisäksi musiikissa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opettaminen on suunnattu pääasiassa lapsille ja nuorille. Opiskelu-aika musiikkioppilaitoksessa osuu siis lapsen tai nuoren kannalta ajanjaksoon jolloin hänen psyykinen ja fyysinen kehityksensä on voimakkaimmillaan. Ammattikorkeakoulujen opinto-ohjelmista kuitenkin loistavat poissaolollaan sellaiset aineet kuin kehitys- ja ikäkausipsykologia, musiikkipsykologia, lapsen motorinen kehitys tai kasvatustieteen eri ainekokonaisuudet (Anttila 2004, 19, Lehtonen 2004, 147). Nopea pistokoe internetin kautta ammattikorkeakoulujen opinto-ohjelmiin osoittaa, että ainedidaktiikan yhdessä kurssissa (laajuus 3 op) kolmesta, yhtenä aiheena neljästä, on ikäkauden ja yksilöllisen kehityksen huomioiminen opetuksessa. Aiheen käsittelyyn on siis varattu aikaa korkeintaan noin 10 tuntia, josta osa on itsenäistä työskentelyä. Erilaisuuden kohtaaminen on vielä vieraampi käsite musiikin opiskelun yhteydessä. Harvoissa oppilaitoksissa tarjotaan edes valinnaisiksi opinnoiksi musiikkiterapiaa tai erityispedagogiikkaa sivuavia opintokokonaisuuksia. Suomessa on kuitenkin vireästi tutkimustoimintaa tekevä musiikin laitos Jyväskylässä, jossa sijaitsee Suomessa käytettävistä taideterapiamuodoista ainoa professuuri juuri musiikkiterapiassa.

2.5 Erityisen oppijan opiskelumahdollisuudet

Opetushallitus lisäsi 6.8.2002 vahvistamiinsa opetussuunnitelmien perusteisiin kohdan, tasa-arvon nimissä, joka voisi helpottaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua musiikkioppilaitoksessa.

”10§ Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen

Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely.

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. Opetusta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäopetuksena.”
(Opetushallituksen www-sivusto, <www.oph.fi> 05.01.2008).

Todellisuudessa tämä kohta ei tuo kovinkaan paljon lohtua opintojen aloittamiseen. Suurin osa oppilaitoksista ottaa oppilaansa pääsykokeen kautta. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla opinnot päättyvät tähän. Pääsykoetilanne voi olla niin vieras, strukturoimaton, visuaalisesti tai auditiiivisesti hahmottamaton, että sen läpäisemisessä ei ole mitään mahdollisuutta. Opistoissa annettava opetus on yleensä samanlaista kaikille, eli jos ei kykene vastaanottamaan tarjottavaa opetusta, peli on pelattu. Tässä kohtaa konservatiivisuus opettamistapojen suhteen näyttäytyy voimakkaasti. Todellisuudessa opettamistapoja, opetusmenetelmiä, -metodeja ja -materiaaleja on runsaasti sekä uusia voi ja tulee kehittää koko ajan.

Onneksi poikkeukset vahvistavat säännön tässäkin tapauksessa. Suomessakin on olemassa oppilaitoksia, jotka rohkeasti ovat ryhtyneet pohtimaan erityisryhmien opettamista. Kuitenkin yrityksen ja erehdyksen kautta hankittu tietotaito on hitaasti saavutettavissa ja mikä surullisinta,

jokainen yksin puurtava joutuu keksimään pyörän uudelleen, vaikka naapurikylässä se keksittiin jo kaksi vuotta sitten. Suomesta puuttuu järjestelmällinen kouluttautumismahdollisuus erityisryhmien opettamiseen musiikin alalla. Ei ole edes päätetty millaisella koulutuksella opettaja olisi pätevä opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Seminaareissa esitetyt vaihtoehdot ovat vaihdelleet lähihoitajasta musiikkipedagogiin. Näissä ehdotuksissa heijastuu myös asenne erityisryhmiä kohtaan, toisen mielestä erityiselle oppijalle riittää kun häntä opettava osaa vähän soittaa ja toinen on sitä mieltä, että pohjalla täytyy olla pedagoginen koulutus johon lisätään erityisosaaminen.

Suomen musiikkineuvosto on käynnistänyt Monimuotoinen musiikki –hankkeen vuonna 2005. Hankkeen vastuullisena toteuttajana toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Tämän hankkeen tavoitteina on kartoittaa musiikkikasvatuksen eri kohderyhmien nykytilanne, kehittämistarpeet sekä laatia toimenpideohjelma edistämään monimuotoista musiikkikasvatusta ja –elämää. Hankkeen kohderyhmiä ovat vähemmistökulttuurit, maahanmuuttajat, erilaiset oppijat sekä syrjäytymisuhan alla olevat ja syrjäytyneet. Monimuotoinen musiikki –hankkeen tulosten odotetaan muokkaavan musiikkikasvatusjärjestelmää laajalla rintamalla. Hankkeen seurauksena toivotaan, että musiikkikasvatusjärjestelmä pystyisi vastaamaan kohderyhmien toiveisiin ja tarpeisiin, musiikinopettajien ammatillinen koulutus kehittyisi palvelemaan musiikin erityiskohderyhmien tarpeita, opettajat ja ohjaajat saisivat uusia virikkeitä ja välineitä, hankkeen aikana tuotetaan uusia oppimateriaaleja ja opetusvälineitä sekä tavoitteena on alan eri toimijoiden yhteistyö tiivistyminen. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto [www-sivu <http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=458>](http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=458) 03.01.2008.)

Hanke on sisällöltään laaja ja tavoitteet ovat työläät, mutta kunniakkaat. Toivottavasti hanke saa aikaan tuulettumista, uusia raikkaita ajatuksia, ideoita ja myös ennakkoluulotonta toimintaa.

3. Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen rajankäynti

3.1 Terapiaa vai opetusta?

Musiikin määrittelyminen on Juvosen (2006, 167) mukaan haastavaa ja vaikeaa, jopa mahdotonta. Jos kärjistetysti ajatellaan, on musiikki ilmassa leijuvaa ääntä tai paperilla olevia mustia tai vielä mustempia pallukoita. Bruscia (1998, 6) määrittelee musiikin ajassa organisoiduksi ääneksi. Musiikin voi siis sanoa olevan erittäin abstraktia ainesta. Sen hahmottaminen pelkästään kuulon avulla tai katsomalla nuotteja on haastavaa. Musiikin ”vapaamielisyys” sopii terapiaan loistavasti. Musiikkikasvatukseen se sopisi yhtä loistavasti, mutta mielestäni sitä ei hyödynnetä riittävästi. Tällä hetkellä vallalla oleva musiikkikasvatusmenetelmä näyttäisi olevan kärjistetysti sanottuna ahdasmielinen matkiminen, kappaleen toistaminen samoin kuin 1700-luvulla (oletettavasti) opettajan ohjeiden mukaan, mitään omaa mukaan lisäämättä.

Musiikkiterapialla on läheiset siteet musiikkikasvatukseen. On kuitenkin hyvä tehdä selkeä ero näiden kahden asian välillä. Musiikkiterapian toiminta liittyy kuntoutumiseen, tiettyjen perusasioiden hoitoon, ylläpitoon tai parantamiseen, tavoitteena kuntoutumisprosessi. Musiikkikasvatus taas tähtää uusien asioiden oppimiseen ja sen tavoite on oppimisprosessi. Läheiset suhteet johtuvat siitä, että oppimisprosessi voi olla samalla terapeutista ja kuntoutumisprosessin aikana tapahtuu oppimista. Tavoitteena sekä musiikkikasvatuksella että musiikkiterapialla on kasvun ja kasvamisen tukeminen. Erityistä tukea tarvitsevan henkilön musiikinopettajan ei tarvitse olla terapeutti kyetäkseen opettamaan hänelle vaikkapa pianonsoittoa. Eihän erityisluokanopettajakaan ole saanut terapeutin koulutusta. Musiikkiterapiaa koskevan tiedon käyttötarkoituksena on ensisijaisesti terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, ylläpitäminen ja uusintaminen. Tällä tiedolla on monia tehtäviä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja erilaisten ongelmien tai pulmien ennaltaehkäisyn kannalta. Musiikkiterapiaan liittyvää tietoa voidaan siis käyttää musiikkikasvatukseen, musiikinopetuksen tai musiikinharrastuksen piirissä ilman että itse toimintaa määriteltäisiin terapiaksi tai hoidoksi. (Lehtonen 1989, 14.)

Musiikilla on vahva vaikutus ihmiseen, olipa sitten kysymys musiikkiterapiasta, – kasvatuksesta tai sosialisatiosta. Musiikin voidaan katsoa olevan ihmisten vuorovaikutusta tietyssä sosiaalisessa yhteisössä ja kulttuurissa. Yhteisön omaksumien käsityksien syntymiseen vaikuttavat yleisesti hyväksytyt arvot ja normit, jotka heijastuvat myös musiikista. Näin ollen

musiikki ilmentää yhteisön käsityksiä paitsi musiikista myös yhteisön sosiaalisesta maailmasta. Musiikkikasvatuksen tulisi seurata herkästi tätä osaa yhteiskunnan kehityksessä ja päivittää omia käytäntöjään säännöllisesti. Musiikkiterapiassa tämä on itsestään selvää, koska toiminta on asiakaslähtöisempää kuin musiikkikasvatuksessa. (Juvonen 2006, 176–177).

3.2 Musiikkiterapian määrittely

Musiikkiterapia on hoitomuoto. Siinä on aina kolme elementtiä, asiakas, terapeutti ja musiikki. Musiikkiterapia on aina tavoitteellista toimintaa, jolle on määritelty hoidolliset tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi työskennellään erilaisin työtavoin musiikkia apuna käyttäen, esimerkiksi itse soittaen tai musiikkia kuunnellen. Musiikki ei ole tärkein asia tässä hoitomuodossa, vaan pääpaino on terapialla ja sen aikaan saamalla muutoksilla. Lehtosen (1989, 12) mukaan musiikkiterapia on väljästi määriteltynä ihmisten välistä hoitopäämääriin tähtäävää vuorovaikutusta, jossa musiikkia käytetään mainitun päämäärän saavuttamiseen. Musiikkiterapia, kuten mikä tahansa muu hoito ja vuorovaikutus, on prosessi, jossa terapeutti ja asiakas, henkilö tai ryhmä, kommunikoivat keskenään musiikkia käyttämällä (Emt., 1989, 12). Terapian aikana tuotettu tai kuunneltu musiikki ei ole arvioinnin kohteena, vaan musiikin tuottamisen tai kuuntelemisen prosessi on se mitä tarkkaillaan. Ahonen-Eerikäisen tekemän tutkimuksen mukaan musiikkiterapiasta on löydettävissä neljä erilaista päämuotoa: kommunikaatiopainotteinen musiikkiterapia sekä neuropsykologisesti, oppimisteoreettisesti ja psykodynaamisesti painottunut musiikkiterapia (Ahonen-Eerikäinen 1998, 53). Musiikkiterapia voidaan jakaa myös kahteen eri tyyppiin, aktiiviseen ja passiiviseen. Aktiivista musiikkiterapia on silloin, kun asiakas on itse aktiivinen ja siten vaikuttaa terapiaprosessin etenemiseen. Passiivista musiikkiterapia on taas silloin, kun musiikki tuodaan asiakkaan ulottuville ja prosessissa hyödynnetään musiikin avulla saavutettavat vaikutukset esimerkiksi eri toiminnoissa kehossa. (Ahonen 1997, 33.)

Bruscia on kirjoittanut yhden kokonaisen kirjan musiikkiterapian määrittelystä ja käsitteen rajaamisesta. Hän on kirjassaan todennut tehtävän olevan erittäin vaikea. Hänen mukaansa musiikin ja terapian fuusioituessa musiikkiterapia on siinä hetkessä taidetta, tiedettä ja ihmisen mielensisäisiä prosesseja. Määriteltäessä musiikkiterapiaa pitää ottaa huomioon mm. maiden väliset kulttuuriset erot, musiikkiterapian käytännön monimuotoisuus ja muunneltavuus sekä se,

että musiikkiterapia kehittyi edelleen. Hän on kerännyt kirjaansa 61 määritelmää musiikkiterapiasta eri puolilta maailmaa. (Bruscia 1998, 265–277.)

World Federation of Music Therapy Clinical Practise Commission on lausunnossaan vuonna 1996 määritellyt musiikkiterapian seuraavasti:

”Musiikkiterapia on musiikin tai sen elementtien (rytmi, melodia, harmonia, sointi) käyttöä pätevän ja koulutetun musiikkiterapeutin ohjaamana yksilö- tai ryhmäterapiana. Suunnitellun prosessin tarkoituksena on vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden, oppimisen, liikkumisen, ilmaisun, jäsentämisen ja muiden terapeuttien tavoitteiden tukeminen ja helpottaminen. Päämääränä on kohdata fyysiset, emotionaaliset, psyykkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset tarpeet. Musiikkiterapian tarkoituksena on ennaltaehkäisy, kuntoutuksen ja/tai hoidon kautta kehittää ja/tai palauttaa yksilön kyky saavuttaa tasapaino sekä sisäisesti että ihmissuhteissa – tällöin koko elämänlaatu paranee.” (Ahonen-Eerikäinen 1998, 9.)¹

Suomen musiikkiterapiayhdistys on määritellyt musiikkiterapiaa seuraavasti:

”Musiikkiterapia on kuntoutus- ja hoitomuoto, jossa musiikin eri elementtejä (rytmi, harmonia, melodia, äänensävy, dynamiikka jne.) käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikkiterapia voi olla yksilö- tai ryhmäterapiaa. Musiikkiterapiaa käytetään sekä kokonaishoidon osana muiden hoitomuotojen rinnalla että pääasiallisena

¹ Alkuperäinen teksti: ”Music Therapy is the use of music and/or its musical elements (sound, rhythm, melody and harmony) by a qualified music therapist, with a client or group, in a process designed to facilitate and promote communication, relationships, learning, mobilisation, expression, organisation and other relevant therapeutic objectives in order to meet physical, emotional, mental, social and cognitive needs. Music Therapy aims to develop potentials and/or restore functions of the individual so that he or she can achieve better intra and/or interpersonal integration and, consequently, a better quality of life, through prevention, rehabilitation or treatment.”(Chair for Qualitative Research in Medicine, University Witten/Herdechen ylläpitämä Music Therapy World www-sivusto, <http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/w_definition.htm>. 16.03.2008.) Tekstin käännös Ahonen-Eerikäisen teoksessa ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998 s. 9.

hoitomuotona. Musiikkiterapialla voidaan saavuttaa myönteisiä tuloksia sekä fyysisten että psyykkisten oireiden ja sairauksien hoidossa. Musiikkiterapia soveltuu lapsille, nuorille, aikuisille ja vanhuksille.” (Suomen musiikkiterapiayhdistyksen www-sivusto, < <http://www.musiikkiterapia.fi>>.10.01.2008.)

3.2.1 Oppimisteoreettisesti painottunut musiikkiterapia

Lasten musiikkiterapiaprosesseihin liittyy lähes aina jonkinlaista oppimista, aivan kuten moneen pedagogiseen tapahtumaan liittyy usein terapeuttisia elementtejä. Ahonen-Eerikäisen tekemässä tutkimuksessa (1998, 144–145) erottui musiikille kaksi oppimisteoreettiselta lähestymistavaltaan erilaista tehtävää: musiikki ehdollistajana ja käyttäytymisen muokkaajana sekä musiikki oppimisvalmiuksia lisäävänä pedagogisena välineenä. Molempien tehtävien tavoitteena on oppimisen siirtovaikutusten saaminen. Siirtovaikutus on yhdellä alueella saavutetun oppimistuloksen siirtyminen toiselle alueelle, esimerkiksi soittaessa opittu rumpukapulan liikkeen hallinnan toivotaan siirtyvän vaikkapa ruokailun yhteydessä lusikan käyttöön.

Käytettäessä musiikkia ehdollistajana ja käyttäytymisen muokkaajana, toiminta perustuu behavioristiseen teoriaan. Musiikkia käytetään tällöin joko positiivisena tai negatiivisena palautteena tai stimuluksena, ja tavoitteena on joko lisätä tai sopeuttaa käyttäytymistä. Käytettäessä musiikkia oppimisvalmiuksia lisäävänä pedagogisena välineenä, niin kutsutussa oppimisprosessia painottavassa mallissa on keskeistä mm. oppimisen vastavuoroisen luonteen sekä oppimista edesauttavan kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden painottaminen. Musiikkiterapeuttisessa oppimisprosessia painottavassa mallissa tavoitteet ovat muita kuin musiikillisia ja musiikki on vain väline. Sen avulla pyritään harjaannuttamaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 146–153).

3.2.2 Terapeuttinen musiikki

Mikä tahansa musiikki, missä tahansa paikassa, kenelle ihmiselle tahansa voi olla terapeuttista. Kuka tahansa voi käyttää musiikkia terapeuttisesti, rentoutuakseen, purkaakseen aggressiota,

ollessaan hyvällä tuulella, oikeaa latausta haettaessa jne. Musiikkia voi käyttää terapeuttisesti yksin tai kavereiden kanssa, ohjatusti tai vapaasti. Jokainen on varmaankin käyttänyt musiikkia terapeuttisesti tiedostamattaan. Vaikka musiikinopetus, musiikkikasvatus, musiikinharrastus tms. voivat olla terapeuttisia, ne eivät ole musiikkiterapiaa. Ne jäävät musiikkiterapiamääritelmän ulkopuolelle, koska terapiassa on aina ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi hoitopäämäärä. (Lehtonen 1989, 13.)

3.2.3 Musiikin terapeuttiset vaikutukset

Ihminen on kokonaisuus, jossa toimivat rinnan ja yhdessä psyykkinen ja fyysinen puoli. Psyykkinen vireystila vaikuttaa fyysiseen suorituskykyyn ja päinvastoin. Musiikki taas stimuloi ihmistä sekä psyykkisesti että fyysisesti. Musiikin peruselementit rytmi, harmonia ja melodia saavat aikaan erilaisia tunteita, joihin vaikuttavat kuulijan/kokijan psyykkinen ja fyysinen vireystila. (Ahonen 1997, 41.)

Rytmi on sekä ihmisen että musiikin peruselementti. Ihmisen kehossa on useita yhtäaikaista rytmejä kuten hengitys, sydämen syke, verenkierto ja unirytm, sekä lisäksi kävely-, juoksu ja puherytmi. Rytmillä on ihmiseen joko stimuloiva tai depressoiva vaikutus. Rytmistä koetaan kahdella eri tavalla kuulijasta riippumatta. Nopeutuva ja kiihtyvä rytmi koetaan uhkana, hallinnan menetyksenä tai paniikkina, hidastuvan rytmin taas koetaan rauhoittavana. Lisäksi rytmillä on koettu olevan rauhoittava, rohkeutta lisäävä, rentouttava tai vapauttava vaikutus. (Emt., 41–42.) Moni meistä on käyttänyt vaikkapa kiukun purkamiseen voimakasrytmistä ja kiivastempoista musiikkia tai hyvää bilefiilistä haetaan sopivan innostavasta, rytmikkäästä kappaleesta.

Harmonia tuo musiikkiin mukaan tunteiden koko skaalan. Erilaiset sävellajit luovat kappaleeseen omanlaisen tunnelman ja erilaiset sointukulut kappaleen sisällä vievät tunnelmaa eteenpäin. Melodia ja sen erilaiset teemat taas vaikuttavat ajatuksiin. (Emt., 42–43.) Suuren surun kohdatessa alakuloisuuden helpottamiseksi kuunnellaan surullisia, hidastempoisia kappaleita, niin että nenäliina toisensa jälkeen kuluu, mutta kumma kyllä olokin samalla helpottuu.

3.3 Musiikkikasvatus

En puutu tässä työssä musiikin jäsentymiseen yksilön kehityksen kulussa, enkä siihen koska lapsi alkaa ymmärtää melodian kaarroksia, vaan tarkastelen asiaa enemmän sosiaalisena tapahtumana. Musiikin harrastamisen yhteydessä tapahtuneilla asioilla on suuri vaikutus lapseen/nuoreen ja hänen kiinnostukseensa musiikkia kohtaan, esimerkiksi miten harrastusta tuetaan kotona, onko lapsi yksin harrastuksen kanssa vai onko perhe mukana ja kiinnostunut asiasta, kuinka lapsen ja opettajan vuorovaikutus toimii sekä solistisen aineen tunneilla kuin myös orkesterissa ja teoriatunneilla, millaisia tilanteita ovat pääsykokeet, tutkinnot ja esiintymiset. Suomessa erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret jäävät lähes kokonaan musiikkiharrastusmahdollisuuksien ulkopuolelle. Johtuuko tämä asenteesta erityisiä oppijoita kohtaan vai tiedon puutteesta erilaisesta oppijasta, myös tätä asiaa pohdin nykyisen tilanteen valossa.

Praksiaalisessa musiikkikasvatuksen lähtökohdassa musiikinlajeja ei aseteta paremmuusjärjestykseen. Siinä korostetaan musiikin tekemisen mielekkyyttä ja sellaista musiikkikasvatusta, joka tarjoaa välineitä läpi elämän iloa jatkuvaan musiikin harrastamiseen. Tämä on mielestäni lähtökohta kaikelle musiikin opettamiselle, mitä Suomessa tarjotaan niin musiikkioppilaitoksissa kuin yksityisissä musiikkikouluissakin. Musiikki ja sen tuottaminen tai harrastaminen on ihmiselle henkilökohtainen tapahtuma. Tämän tapahtuman arvo määrittyy sen mukaan, mikä on musiikin tehtävä yksilön elämässä. Musiikin parissa toimiminen sisältää musiikillisten päämäärien lisäksi sosiaalisia, kulttuurisia, yhteiskunnallisia sekä älyllisiä päämääriä, jotka ovat mielestäni yhtä tärkeitä. Musiikin tehtävänä maailmassa on rikastuttaa inhimillistä elämää ja kanssakäymistä, luoda kokemuksia ja tunnelmia. Kuvittelepa maailma, jossa ei olisi musiikkia, mitä olisi sen tilalla? (Juvonen 2006, 170–171). Musiikkiopistojen opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan elämänikäisen harrastamisen pohjan luomisesta. Nykyinen käytäntö, johon katson kuuluvaksi tässä yhteydessä musiikkityyliin jaon klassiseen tai pop/jazz –musiikkiin sekä etukäteen määritellyn opintojen etenemisvauhdin, ei tue positiivisella tavalla hyvän henkilökohtaisen musiikkisuhteen syntymistä. Useissa teoksissa on viitattu (ks. Anttila 2004, Lehtonen 2004) musiikkioppilaitosten ahtaaseen opetuskulttuuriin ja tukahduttaviin opetuskäytäntöihin.

Nykyaikana lähes jokainen lapsi altistuu musiikille. Lapsen perheen mieltymyksistä riippuen musiikin tyylit ja määrä vaihtelevat suurestikin. Musiikillisten kokemusten syntyminen edellyttää aikaisempaa altistumista musiikin kuulemiselle (esim. Fredriksson 1994, 20). Musiikki liittyy läheisesti emootioiden tasolle, eikä musiikkia ja sen tuomia mielikuvia ja mielleyhtymiä yleensä kyetä selittämään sanallisesti, tai ainakin sanallistaminen on hyvin vaikeaa. Musiikki ei

siis suoraan tarkoita mitään tiettyä kohdetta, vaan siihen voi liittyä kokemuksia useista eri yhteyksistä. Vähitellen, lapsen ymmärryksen lisääntyessä, musiikki saa arvoa siitä, että se liittyy monenlaisiin inhimillisiin käytäntöihin, ja auttaa häntä tuntemaan onnellisuutta, yhteisöllisyyttä ja erilaisia emootioita. (Juvonen 2006, 175.) Mielestäni musiikkiopistoissa annettavassa musiikkikasvatuksessa tämä kokemuksellinen ja herkkä alue on jäänyt vaille huomiota. Ainakaan oman kokemukseni valossa en muista, että asiaa olisi huomioitu koulutuksessa. On siis täysin arpapeliä, millainen opettaja lapsen kohdalle osuu, onko hän ajatellut opetusta lapsen kokemuksen kautta, vai onko se ihan toissijainen ja merkityksetön asia. Olen iloinen, jos jossain musiikkiopistossa huomioidaan positiivisten oppimiskokemusten merkitys, ja vielä iloisempi olen jos musiikin harrastamisen osuus lapsen kasvussa ja kehityksessä on myös huomioitu.

3.3.1 Musiikki osana sosialisatioprosessia

Lapsi kasvaa hitaasti etenevän enkulturaatio- ja sosialisatioprosessin aikana yhteiskunnan jäseneksi. Näissä prosesseissa lapsi omaksuu ympäröivän yhteiskunnan tavat, säännöt ja normit sekä arvot ja asenteet, myös musiikkia koskien. Musiikin kuuleminen on suorassa yhteydessä näihin lasten prosesseihin. Ympäröivä yhteiskunta asettaa omalla olemuksellaan puitteet, joiden sisällä kehittyvä lapsi omaksuu ne musiikkiin ja kaikkiin muihinkin asioihin liittyvät yhteydet, suhteet ja sidokset. Musiikissa, kuten muissakin yhteiskunnan elementeissä voidaan erottaa yksilöllinen yhteisöllisestä. Niin kutsuttu yhteisöllinen musiikkimaku ja -kulttuuri voidaan erottaa jokaisen omasta yksilöllisestä musiikkimausta ja musiikkikulttuurista. Yhteisöllinen musiikkimaku ja musiikkikulttuuri on pienen lapsen kohdalla hyvinkin kuvaava, hänellä ei vielä ole muodostunut oman mielen liikkeisiin keskittyntä musiikkimakuaan. Yhteisön musiikkikulttuuri tarjoaa näin puitteet yksilölliselle musiikkikulttuurin ymmärtämiselle. Mainittu ero usein korostuu vasta erilaisissa lapsen tai nuoren murrosvaiheissa, jolloin hän etsii omaa identiteettiään. Näin myös musiikissa. (Juvonen 2006, 176). Musiikin harrastamisella on siis suhteellisen iso rooli lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ajatellen. Ei ole syytä vähätellä musiikkioppilaitosten sisältämän tai tarjoaman kulttuurin, tapojen ja asenteiden merkitystä osana lapsen kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Musiikkioppilaitosten ja opettajia kouluttavien instituuttien tulisi mielestäni kiinnittää huolellisesti huomiota niin musiikkioppilaitosten sisäisiin käytäntöihin kuin myös opettajiksi koulutettavien opiskelijoiden tietoihin ja taitoihin koskien lasten kasvua ja kehitystä.

Nyky aikaan syntynyt lapsi ja nuori sosiaalistuu siihen musiikkiin, joka häntä ympäröi. Musiikkikasvatuksen isät yli sadan vuoden aikana ovat asettaneet lähtökohdakseen autenttiset maan omat musiikkitraditiot sekä sen musiikin, johon lapsi on sosiaalistunut ja enkulturoitunut. Tällöin lapsen oppiminen on luontaista ja nopeampaa, kuin jos oppimateriaalina käytettäisiin täysin vierasta musiikkia. Omat vaikutusmahdollisuutemme keskittyvät musiikkiasenteiden, arvojen ja musiikin käyttötapojen tasoille. Lapsi omaksuu ja oppii tunnistamaan mikä musiikki on omaan kulttuuriin kuuluvaa, mikä taa vierasta. Melko nopeasti lapsi oppii myös arvioimaan esityksiä, milloin esiintyminen on onnistunutta ja milloin taas epävarmaa. Suurin osa musiikillisesta oppimisesta tapahtuu olemassa oleviin ympäristön ääniärsykkeisiin sopeutumisenä. Musiikkia opitaan paljon tahattomasti, olemalla alttiina musiikkiin liittyville vaikutteille. Musiikkikasvatukseen erityisesti musiikkiopistoissa tulisi kuulua myös lapsen ja nuoren sosiaalisen ympäristön ja musiikkiympäristön huomioiminen. Missä on sanottu, että jokaisen soittotunnin tulee sisältää vain ja ainoastaan oman instrumentin käsittelyn harjoittelua? Aivan yhtä hyvin soittotunneilla voitaisiin välillä kuunnella musiikkia, vaikka sillä omalla instrumentilla soitettuna, ja keskustella yleisesti musiikkiin liittyvistä asioista. (Juvonen 2006, 176).

Erityisesti pienten, alle kouluikäisten lasten musiikillinen kehitys ei ole vielä tietoista musiikillisten taitojen harjaannuttamista, vaan musiikilliseen ympäristöön sosiaalistumista, enkulturaatiota. Tässä vaiheessa musiikilliset tiedot ja taidot omaksutaan jokapäiväisistä arkikokemuksista. Tämä prosessi eroaa selkeästi oppimisesta, jossa pyritään tietoisesti saavuttamaan määriteltyjä taitoja ja valmiuksia. Musiikillisten taitojen harjaannuttaminen alkaa yleensä vasta koulunkäynnin myötä. (Emt., 2006, 176.) Näiden musiikillisten taitojen harjaannuttamisessa ei saisi unohtaa jo tapahtunutta musiikilliseen ympäristöön sosiaalistumista. Jotta eteneminen tapahtuisi positiivisessa hengessä, olisi luonnollista selvittää ja kartoittaa lapsen musiikilliset kokemukset ja lähteä luomaan uutta tämän pohjalle. Tätä lapsen olemassa olevaa ympäristöä voisi kuljettaa koko harrastamisen ajan sen rinnalla, mitä esimerkiksi soittotunneilla opitaan.

3.3.2 Positiiviset kokemukset

Yleensä, ainakin opetussuunnitelmatasolla, lähdetään liikkeelle siitä, mikä olisi lapselle parasta. Periaate onkin hieno ja arvokas, mutta todellisuudessa emme voi lopulta paljoakaan vaikuttaa

siihen, millaista musiikkia kasvava lapsi ympäristössään kuulee. Lasten kuulemaan musiikkiin vaikuttamalla, mieluiten monipuolista tarjontaa lisäämällä, ja tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia olla tekemisissä kaikenlaisen musiikin kanssa tilanteissa, joissa soitetaan ja lauletaan, voitaisiin aktivoida kaikkien lasten musiikillisen orientaation syntymistä ja vahvistaa jo olemassa olevaa orientaatiota. Näin toimittaessa lapsi saisi kosketuspintaa elävään ja oikeaan musisoimiseen ja hänelle muodostuisi käsitys siitä, kuinka musiikkia aikaansaadaan. Nämä kokemukset ovat myös osaltaan luomassa perusteita musiikinoppimisen motivaatiolle ja yleiselle orientoitumiselle musiikin maailmaan. Olennaiseen merkitykseen toiminnassa nousee se tunneilmapiiri, joka vallitsee musiikkikokemuksia saataessa. Kokemuksien saama leima yhdistyy lapsen mielessä koettuihin asia- ja toimintayhteyksiin ja vaikuttaa suoraan minäkäsityksen muodostumiseen. Jos musiikkikokemukset ovat jatkuvasti negatiivisia (esim. naurunalaiseksi joutuminen, huonouden tunne, epäonnistuminen), alkaa musiikillinen minäkäsitys muodostua negatiiviseksi ja musiikillisen orientaation syntyminen kärsii siitä. Pahimmassa tapauksessa syntyy musiikkirajoitteisuus, eli musiikki ei saa yksilön elämässä minkäänlaisia tunnelatauksia, merkityksiä tai mielekkyyttä. (Juvonen 2006, 177). Musiikkiopiston pääsykokeet ovat yksi esimerkki negatiivisista kokemuksista musiikin parissa. Olen kuullut usean henkilön kertoneen tilanteesta, jossa he eivät ole ymmärtäneet mitään siitä, mitä he ovat olleet tekemässä ja miksi. Luokkahuone, jossa pääsykoe on pidetty, on ikuisiksi ajoiksi painunut mieleen, erityisesti niille, jotka eivät ole päässeet oppilaaksi musiikkiopistoon.

4. Erityispedagogisia näkemyksiä musiikin näkökulmasta

4.1 Diagnoosien hyöty

Erityisopetuksen sisällä vilisee erilaisia diagnooseja, nimityksiä, luokitteluja jne. Koko erityisopetuksen historian ajan erityispedagogiikan kohderyhmän nimitys on muuttunut, sielullisesti poikkeavat lapset, erilaiset oppilaat, pedagogisesti poikkeavat tai erityisen tuen tarpeessa olevat (Ladonlahti & Pirttimaa 2001, 41). Voisin kuvitella näiden nimitysten kertovan myös tietynlaista ajankuvaa yhteiskunnastamme. Nimityksiä joudumme käyttämään monestakin eri syystä. Yksi syy on halu ja tarve ymmärtää erilaisuutta. Nämä erilaiset luokitukset ja määritelmät ovat lähtökohtana vammaisuuden syiden kartoittamisessa, vammaisiin ihmisiin suhtautumisessa ja vammaisuuteen puuttumisessa. Luokitukset ja määritelmät ovat käytössä myös mm. hoidon, kuntoutuksen, opetuksen, lainsäädännön sekä tukipalveluiden tuottamista varten. (Vehkakoski 2001, 88.)

Hyvistä luokituksista ja määritelmistä huolimatta tämäkään järjestelmä ei ole aukoton. Lääketiede tuntee nykyisin paljon erilaisia oireyhtymiä, tautiluokitus on tarkentunut viimeisinä vuosikymmeninä huomattavasti. Järjestelmä toimii kohtuullisen hyvin diagnoosin saaneiden kohdalla. Diagnoosin saamiseksi pitää, tietyissä tapauksissa, oireita esiintyä riittävän monta. Kuvitellaan vaikka tilanne, että diagnoosin saaminen edellyttää neljän oireen esiintymistä kuudesta. Lapsella on vain kolme oiretta. Hänellä voi olla vaikeuksia esimerkiksi karkeamotoriikassa, lukemisessa ja keskittymisessä. Hän ei kuitenkaan täytä diagnostisia kriteereitä, eikä pysty oppimaan samalla nopeudella kuin muut ikätoverit. Diagnoosin saaminen tai saamatta jääminen vaikuttaa hänen kohdallaan mm. kuntoutukseen, erityisopetuksen siirtopäätöksen saamiseen kuin myös harrastusmahdollisuuksiin.

Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja yhteisön odotusten kohtaamisesta seuraa, että ihmisiä luokitellaan vammaisiksi eniten juuri kouluvuosien aikana. Vehkakosken (2001, 95) mukaan kaikkien samanikäisten lasten odotetaan ymmärtävän samat asiat suunnilleen samanikäisinä ja samassa järjestyksessä. Tästä johtuen nykyisessä koulujärjestelmässä vallitsevat usein tiukat normaalisuuden kriteerit, hienosyinen arviointijärjestelmä sekä tehokas seulonta että niistä johtuen enemmän poikkeavuutta. Diagnoosinnan vaarana on syyttää epäonnistumisista aina oppilasta ja hänen ominaisuuksiaan, vaikka tilanteeseen vaikuttavat myös käytetyt opetusmenetelmät, opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, apuvälineiden saatavuus sekä joukko muita rakenteellisia ja kulttuurisia tekijöitä. (Emt., 2001, 95.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten harrastusmahdollisuudet ovat rajalliset, koska suurin osa tarjolla olevista harrastuksista toimivat nk. normaalien lasten ehdoilla. Opetussuunnitelmat tai harjoitusaikataulut on suunniteltu siten, että samassa vauhdissa pysyminen on yksinkertaisesti ylivoimaista. Urheiluharrastuksessa suuressa ryhmässä mukana oleminen saattaa viedä erityistä tukea tarvitsevan lapsen energian. Hänellä voi olla hankaluuksia ymmärtää kaikkia ohjeita, ylimääräinen häly voi haitata keskittymistä tai suuri tila ei ehkä ole hahmottunut kunnolla. Musiikkiharrastuksen parissa taas opetussuunnitelma jouduttaisiin ehkä kirjoittamaan lähes kokonaan uudestaan esimerkiksi näköön, hahmottamiseen tai keskittymiseen liittyvien pulmien takia. Lapsen saamasta diagnoosista voi olla näissä tapauksissa hyötyä, sen avulla harrastustoiminnan ohjaajan tai opettajan on helpompi ymmärtää missä asioissa lapsella on pulmia. Toisaalta diagnoosi voi johtaa myös harhaan, lapsi saa tietynlaisen leiman, eikä hänen persoonallisuuteensa pahimmassa tapauksessa edes yritetä perehtyä.

4.2 Asenteet ja vammaisuuden kohtaaminen

Sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvat ajatukset ovat luoneet pohjan kansainvälisen vammaisliikkeen, vammaisaktivistien ja sosiaalisen vammaistutkimuksen näkemyksille vammaisten ihmisten asemasta ja oikeuksista. (Vehkakoski 2001, 91.) Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuutta voidaan vähentää sopeuttamalla sosiaalista ja fyysistä ympäristöä kohtaamaan paremmin fyysisesti ja psyykkisesti erilaisten ihmisten tarpeet ja oikeudet (Emt., 92.) Vehkakosken mukaan erilaiset puhetavat rakentavat vammaisuutta ja määrittelevät vammaiset ihmiset sosiaalisiksi subjekteiksi. Kielenkäyttöön sisältyvät piilomerkitykset voivat ilmetä yhdessä sanassa, virkkeessä, tekstikappaleessa, laajemmassa asiayhteydessä tai yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Emt., 93.) Jopa hyvää tarkoittava puhe voi olla ristiriitainen seurauksiltaan ja tuottaa kontekstista riippuen sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä (emt., 94). Käytännössä näkee tilanteita, jolloin terve järjenkäyttö näyttää kadonneen kokonaan. Esimerkiksi 30-vuotiaalle kehitysvammaiselle puhutaan kuin pikkulapselle tai keskusteltaessa erityistä tukea tarvitsevan henkilön asioista puhutaankin hänen saattajalleen, aivan kuin henkilöä itseään ei olisi paikalla.

Tarvepohjainen toimintamalli ja pyrkimys ns. erityisten tarpeiden kohtaamiseen synnyttävät helposti vammaisuuden kehän: mitä enemmän oppilailla ajatellaan olevan erityisiä tarpeita, sitä enemmän muita ihmisiä tarvitaan kohtaamaan näitä tarpeita. Mitä enemmän

oppilaiden elämää säätelevät erilaiset ammatti-ihmiset, sitä passiivisempia ja apaattisempia oppilaista tulee. Mitä riippuvaisemmiksi taas oppilaat tulevat toisten avusta, sitä enemmän heillä on erityistarpeita. Ja mitä enemmän erilaisia ammatti-ihmisiä koulutetaan kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sitä vähemmän kukaan ”kouluttamaton” joutuu, pääsee tai edes haluaa kohdata näitä oppilaita. Tuottamalla tällä tavoin koulutuksellisesti ja sosiaalisesti vammaisia nuoria, erityiskasvatusjärjestelmä luo virheellistä uskomusta vammaisten ihmisten riittämättömyydestä ja huollettavuudesta. Näin ollen se laillistaa syrjinnän useilla sosiaalisen elämän alueilla ja ikään kuin olettaa vammaisten ihmisten olevan riippuvaisia, sairaita ja työkyvyttömiä jopa silloin kun he ovat täysin terveitä ja kykeneviä osallistumaan. (Emt., 97.)

Jokaisella ihmisellä pitäisi olla täysi mahdollisuus sekä kehittää kykyjään ja taitojaan että toimia yhteisössä, jossa hän voi kokea olevansa täysimääräisesti hyväksytty. Tällainen yksilöllisyyden kohtaaminen, ei vammaisuuden kohtaaminen, lienee erityiskasvatuksenkin pohjimmaisena tavoitteena. (Emt., 100.) Nyky-yhteiskunnassa puhutaan integraatiosta ja inklusiosta, mutta todellisuudessa pelätään erilaisuuden mukanaan tuomaa työmäärää ja haasteita.

Perinteisesti vammaisuus on nähty lähinnä yksilöllisenä, negatiivisesti arvolatautuneena ominaisuutena. Toisin sanoen vammaisuus on sekä yksilön että yhteisön kannalta ei-toivottava, enemmän tai vähemmän patologinen tila, joka väistämättä rajoittaa ihmisen elämää. (Vehmas 2001, 103.) Jos vammaisuus ei ole este yksilön hyvinvoinnille, mikä on suhteellinen käsite, tai jos se jopa edistää mahdollisuuksia elää hyvää ja täysipainoista elämää, kaikenlaiset vammaisia ihmisiä ”normalisoivat” instituutiot ovat moraalisesti vähintäänkin kyseenalaisia. (Emt., 110.) Vaikeutena on määritellä hyvinvoinnin sekä hyvän ja täysipainoisen elämän käsitteet. Mitä näihin käsitteisiin katsotaan kuuluvan ja kenen näkökulmasta katsottuna?

Vammaisen ihmisen kohtaamisessa on erittäin tärkeää, että hän kokee olevansa ihminen siinä missä muutkin. Hänellä on oma ihmisarvonsa, tietonsa ja taitonsa, aivan kuten kenellä tahansa meistä. Yhdessä eläminen ja toimiminen on rikkaus. Opimme toisiltamme ihmisarvostusta, avoimuutta, sitkeyttä, riskinottoa, vastuunottamista, omien kykyjen löytämistä, itsetuntemusta, lämmön antamista, luovuutta, asenteita, tietoja, taitoja yms. elämään liittyviä asioita. Kasvamme ja kehitymme yhdessä, autamme ja tuemme toinen toistamme. (Ikonen 2001, 223.)

4.3 Integraation mahdollisuus

Integraatioideologian mukaan vammaisille henkilöille pyritään luomaan sellaiset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä kulttuurin muita tavallisia malleja ja olosuhteita. Tämän periaatteen taustalla on pyrkimys vammaisten tasa-arvon ja oikeuksien turvaamiseen. (Moberg 2001, 137.) Sosiaalisessa mallissa korostettavan täyden integraation edellytyksenä ei pitäisi olla vammaisten ihmisten normalisoituminen, vaan yhteisön normalisoiminen ottamaan vastaan erilaiset ihmiset. Erityiskasvatuksessa korostettavan yksilöllisyyden kohtaamisen tulisi tarkoittaa ennen kaikkea yhteisön vastaan tulemistä, ja ennen kaikkea halua tulla vastaan, esimerkiksi vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytön, mukautettujen opetussuunnitelmien, erilaisten tukipalvelujen sekä esteettömien rakennusten suunnittelun muodossa. (Vehkakoski 2001, 97–98.) Usein kohtaa vielä ajattelutapoja, joilla vammaisten ihmisten näkyminen huonontaa imagoa, alentaa laatua tai luo vääriä mielikuvia toiminnasta. Liian usein myös tiedusteltaessa esteetöntä kulkureittiä, saa kokea olevansa hankala ihminen. Yhteiskunnassamme tingitään usein myös tukipalvelujen laadusta vammaisten kohdalla, koska heillä on aikaa odottaa, eivät he ymmärrä asioiden oikeaa tilaa eivätkä osaa vertailla vaikkapa palvelun laatua.

Normalisoinnin tavoitteeseen liittyy läheisesti ihanne mahdollisimman itsenäisestä ja riippumattomasta elämästä. Ammatti-ihmiset määrittelevät riippumattomuuden usein itsehoidoksi, mutta vammaisille ihmisille itselleen riippumattomuus saattaa merkitä kykyä hallita omaa elämää ja tehdä itse sitä koskevia päätöksiä, tarvittiinpa asioiden toteuttamiseen toisten apua tai ei. Näin ollen riippumattomuus on enemmänkin tunne oman elämän hallinnasta kuin kuvaus fyysisten toimintojen suorittamisesta. (Emt., 96.) Vammaisella itsellään ei ole paljon mahdollisuutta vaikuttaa siihen, kuka hänen asioitaan hoitaa, puhuvatko he samaa kieltä tämän henkilön kanssa ja onko heillä samanlaiset elämänarvot ja asenteet. On mahdollista, että vammaisen henkilö haluaisi harrastaa soittamista, mutta hänen avustajansa mielestä harrastus on liian kallis. Sen sijaan viikon kestävä 1000 euroa maksava etelänristeily on hyväksyttävä vaihtoehto. Kuka hallitsee ja kenen elämää, millä arvoilla ja millä asenteilla. Tässä kohtaa yhteiskuntamme kaipaa vielä suurta kehitystä.

Integraation kehittymisen olennaisiksi taustaelementeiksi ajatellaan kuuluvaksi jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistumiseen. Integraatio poliittisena käsitteenä on ensisijaisesti tavoite, jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Se tavoittelee sellaisia muutoksia, joita

pitäisi tehdä kasvatusympäristössä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2001, 137–139.) Oikeastaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on kysymys paljon laajemmasta asiasta kuin pelkästään erilaisten oppilaiden yhdessä opettamisesta. Kysymys on kaikkien yksilöiden, niin erityistä tukea tarvitsevien kuin niin kutsutuiden normaaliin ihmistenkin, hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa ja kouluorganisaation kehittämisestä palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista. Jos kaikki osapuolet eivät usko integraatioon, eivätkä sitoudu sen tavoitteluun, jäävät yhden osapuolen ponnistelut tehottomiksi. (Emt., 143.) Integraatioajattelun toteutumiseen ei siis riitä pelkkä koululaitoksen sitoutuminen asiaan, vaan mukana täytyy olla koko yhteiskunta ja sen eri instituutiot, mukaan lukien kaikki harrastustoimintaa antavat yksiköt.

Integraatioajattelu edustaa näin yleistä ihmisten tasa-arvoa korostavaa ideologiaa, jota valitettavasti kaikki eivät ole valmiita toteuttamaan. Koulun, oppilaitoksen tai urheiluseuran, joka toimii tuon ajattelun mukaan, pitäisi pyrkiä vastustamaan kaikkea oppilaiden diskriminointia, perustuipa se sitten rotuun, sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan, vammaan, kyvyttömyyteen tai kouluvaikeuksiin. Koulun ja sen opetuksen sekä harrastustoiminnan on kehityttävä sellaiseksi, että integraatiota voidaan perustella paitsi yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi myös laadukkaalla, kaikille hyvällä opetuksella ja toiminnalla. (Emt., 158.)

4.4 Systeminen ajattelu

Peruskoulutuksen, kuten myös musiikkioppilaitoksen, tehtävänä on ohjata oppilas oppimaan ikätasonsa ja edellytystensä mukaisesti, eli oppilaan yksilöllisyys tulisi ottaa huomioon. Yksilöllisyyden kohtaaminen on osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi, ja koulutus onkin jaettu ns. kaksoisjärjestelmään: yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Tähän samaan kahtiajakoon törmää myös musiikkioppilaitoksissa, yksilöllisyys koetaan vaikeaksi ja työlääksi asiaksi. Osa musiikkiopistoista jopa kieltäytyy yksilöllistämistä kokonaan. Normalisaatioretoriikkaa käyttäen voidaan ajatella, että kaikilla oppilailla on vain yksilöllisiä tarpeita eikä erityistarpeita, jokainen lapsi, ihminen ja oppilas on yksilöllinen. Reflektointia opettamista pidetään poliittisesti korrektina opettajan koulutuksessa ja työssä, mutta reflektointi siirtyy erittäin hitaasti osaksi opettajan ammatillisuutta. Osasyynä on vallassa oleva työnteonkulttuuri, joka ei anna tilaa reflektoinnille. Systemistä, vuorovaikutussuhteita korostavaa ajattelua ja toimintaa pidetään

poliittisesti korrektina työyhteisön ongelmanratkaisussa ja toiminnan kehittämisessä. Systeeminen ajattelu siirtyy kuitenkin hitaasti, jos ollenkaan, osaksi yleisopetuksen koulujen arkipäivää. (Naukkari 2001, 182–184.)

Systeeminen näkemys on uudistuvassa koulussa sateenvarjona oppimisen, ammatillisuuden ja ongelmanratkaisun yllä. Systeemisyys näkyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavassa nähdä oppiminen ja muu toiminta aina yksilön ja ympäristön monentasoisena vuorovaikutuksena. (Eml., 194–195.) Systeemisen ajattelun hyödyntäminen musiikkioppilaitosympäristössä loisi hienot mahdollisuudet toteuttaa musiikin avulla myös vuorovaikutukseen perustuvaa kasvatusta/opetusta, joka samalla tukisi lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä toiset huomioonottavaksi yksilöksi. Opetuskulttuuri musiikkiopistoissa perustuu ikivanhoihin traditioihin, jotka ovat perua 1700-luvulta. Käytämme niitä edelleen, vaikka elämmekin jo 2000-luvulla. Olisi kaikei korkea aika tarkistaa ja päivittää ajantasalle musiikkiopistojen mahdollisuudet osana kasvatuskenttää.

4.5 HOPS

Henkilökohtainen opetus suunnitelma (HOPS) tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. HOPS ei ole paperi, joka tekaistaan rutiininomaisesti lukuvuoden alkulämmittelyksi. Se edellyttää perusteellista asennemuutosta ja pohdintaa opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppijakeskeiseen oppimisen organisoimiseen, jokaisen oppijan kohdalla persoonaan yksilöllisesti pureutuen. HOPS on oppilaan ja opettajan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. Asiantuntijoiden käsitykset eivät koskaan voi ohittaa oppilaan omaa perusteltua näkemystä tietyn asian oppimisen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta. Opiskelijalla tulee siis olla mahdollisuus ottaa kantaa HOPSin sisältöön. Alaikäisten oppijoiden HOPSit olisi hyvä laatia yhdessä huoltajan kanssa, kuitenkin niin että siihen sisältyy myös oppijan itsearviointi. (Ikonen 2001, 227.)

Kasvatus, tässä tapauksessa musiikkikasvatus, on tavoitteellinen ja johdonmukaisesti etenevä prosessi. Jotta tämä prosessi toteutuisi mahdollisimman hyvin, ja jotta oppijan olisi helpompi sitoutua prosessiin laaditaan oppijalle mahdollisimman tarkoituksenmukainen yksilöllinen opetus- ja opiskelusuunnitelma. Henkilökohtainen on sitä henkilökohtaisempaa, mitä yksilöllisemmin suunnitelmaa alusta asti lähdetään tekemään. Täysin vapaa suunnittelu johtaa helposti jäsentymättömyyteen ja epäolennaisuuksiin. On hyvin tärkeää käyttää yhtenäisiä

periaatteita suunnitelmien teossa, jokaisen oppilaan kanssa ei tarvitse keksiä suunnitelman tekotapaa uudestaan. (Emt., 219–228.)

HOPS on kirjallinen selonteko, jonka kasvatusasiantuntijat ovat laatineet yksittäisen oppilaan tai aikuisen opiskelijan yksilöllisten tarpeiden pohjalta. Perusopetuksen puolella selonteko sisältää

- selvityksen oppilaan suorituksen tasosta tällä hetkellä,
- selvityksen vuositavoitteista sekä lyhyemmän aikavälin tavoitteista,
- maininnat tarvittavista erityisopetus- ja muista palveluista sekä siitä, kuinka hyvin oppilas pystyy osallistumaan normaaleihin opetusohjelmiin,
- maininnan palvelujen suunnitelluista alkamisajoista ja ennakoidusta kestosta,
- maininnan objektiivisista kriteereistä ja evaluaatiomenetelmistä (ainakin kerran vuodessa) sen määrittämiseksi, onko oppilas saavuttanut suunnitellut opetustavoitteet,
- selvityksen erityispalveluista ja arvion siitä, kuinka kauan kyseisiä palveluja käytetään sekä arvion siitä, missä määrin oppilas kykenee käyttämään normaalipalveluja sekä
- asianmukaiset perusteet ja arviointisuunnitelmat tavoitteiden saavutettavuuden arvioimiseksi.

Musiikkioppilaitoksen näkökulmasta katsottuna kaikilla edellä mainituilla tiedoilla ei ole suoranaista merkitystä opetuksen kannalta, mutta ne on hyvä olla mainittuna. Esimerkiksi jos opiskelijalla on käynnissä intensiivinen jakso terapiassa, käyntejä kaksi kertaa viikossa, se tarkoittaa käytännössä normaalia suurempaa räsitystä ja mahdollisesti suuriakin mielialan vaihteluja. Opettajan on siis hyvä olla tietoinen myös näistä asioista, jotta hän voi soittotunneilla suhteuttaa opetuksen kulloisenkin tilanteen mukaan. (Ikonen 2001, 219–222.)

HOPSin laadinnan pohjaksi tarvitaan tietoja koulusta ja luokasta, oppilaasta itsestään, kodista ja myös muista harrastuksista. On hyvä pohtia mm. mikä on oppilaitoksen toiminta-ajatus, mitkä opetuksen yleiset päätavoitteet sekä mitkä ovat käytettävissä olevat resurssit oppilaitoksessa. Oman toiminnan tarkastelu on yhteisölle tärkeää toiminnan tehokkuuden kannalta. Oppilaan arviointi sisältää kartoituksen oppimisen kannalta keskeisistä taidoista, kiinnostuksista ja ominaisuuksista. Arviointia tehdessä kannattaa keskustella oppilasta tuntevien lähihenkilöiden kanssa. Koti ja kodin ympäristö, harrastukset jne. voivat olla tärkeitä tekijöitä oppimista tukemassa, etenkin jos opettaja osaa käyttää niitä hyväkseen. Myös tulevaisuutta on hyvä arvioida muutama vuosi eteenpäin, esimerkiksi onko oppilaalle tulossa suuria elämänmuutoksia. Näin voidaan ennalta ottaa opetuksessa huomioon tulossa olevat muutokset ja valmistautua niihin. (Emt., 219–222.)

Opetuksen suunnittelussa erityisoppilaiden kohdalla on olennaista, ettei tavoitteita rajata perinteiseen kasvatukseen ja oppiainekeskeiseen ajatteluun. Tällöin on mahdollista ottaa riittävästi huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Kasvatuksen, opettamisen, tavoitteiden asettamisen, arvioinnin ja seurannan tulee aina perustua niihin teorioihin ja tutkimuksiin, joita on olemassa kehittymisestä, kasvatuksesta ja oppimisesta. Ilman teoreettista viitekehystä kasvattamisella ei ole hedelmällistä maaperää, sillä psykologian ja kasvatuksen lainalaisuudet toimivat samalla tavoin kaikilla lapsilla. Nämä asiat ovat ensiarvoisen tärkeitä myös niin sanottujen normaalien lasten opetuksen suunnittelussa. (Emt., 223.)

4.6 HOPPI

Oppimissuunnitelma, eli HOPPI, on yksittäisen oppijan opiskelua ja oppimistavoitteita koskeva suunnitelma. Sen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ja kehittymistä oppijana. Oppimissuunnitelman avulla oppilasta pyritään ohjaamaan vastuuseen omasta oppimisestaan ja autetaan tavoitteelliseen ja sitoutuneeseen opiskeluun. Suunnitelma voidaan laatia niin erityistä tukea tarvitsevalle, hitaasti etenevälle kuin erityisen lahjakkaallekin oppilaalle. Oppimissuunnitelman tekemisen yhteydessä päästään harjoittelemaan itseohjautuvuutta ja tavoitesuuntautuneisuutta. Perusteena suunnitelman laatimiselle voi olla myös perustaitojen lisäharjoittelu tai sosiaalisten taitojen hiominen. Lisäksi suunnitelman kautta huoltajien tieto lapsensa oppimisesta syvenee ja kodin mahdollisuudet tukea lasta opintiellä paranevat. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118.)

Oppimissuunnitelman avulla opettajan on helpompi vastata yksilöllistämisen haasteeseen, sillä suunnitelmassa määritellään konkreettisesti oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tarpeet suhteessa yhteiseen opetussuunnitelmaan. Oppilaan optimaalisen edistymisen tueksi tarvitaan kirjallisessa muodossa oleva oppimissuunnitelma, sillä se selkeyttää kaikkien osapuolten käsitystä oppilaasta, hänen taidoistaan ja tarpeistaan. Lisäksi oppimissuunnitelman laatiminen johtaa opetusväen ja huoltajat saman pöydän ääreen tekemään yhteistyötä lapsen parhaaksi. Huoltajat ja oppilas saavat ajan tasalla olevaa, täsmällistä tietoa ja palautetta oppilaan edistymisestä. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118–119.)

Perusopetuksen piirissä oppimissuunnitelman laatiminen on tiimityötä. Siihen osallistuvat opettajan lisäksi oppilas, hänen huoltajansa ja mahdollisesti muut asiantuntijatahot. Käytännössä päävastuu valmistelusta ja oppimissuunnitelman kokoamisesta on opettajalla, mutta oppilaan kasvaessa hänen oma vastuunsa lisääntyy. Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman

ja kuvauksen keinoista, joilla opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa. Lisäksi suunnitelmasta tulee käydä ilmi opintokokonaisuudet aikatauluineen, mikäli oppilas etenee oman opinto-ohjelman mukaisesti. (Emt., 119–120.) HOPPI on tarkoitettu työdokumentiksi, joka määrittelee tarkoin toimenpiteet, joihin on ryhdyttävä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin on arvioitava tarkasti lapsen oppimiseen liittyvät pulmat, minkä jälkeen on asetettava realistiset ja saavutettavissa olevat opetustavoitteet ja määriteltävä resurssit, materiaalit, välineet ja muut tarpeet (opetustilat) sekä aika, joka tarvitaan tavoitteen saavuttamiseksi. (Ikonen n.d., 51–52.)

Musiikkioppilaitoksissa ei ole valmiiksi pohdittua toimintamallia erilaisia oppijoita varten. On aina opettajan vastuulla tai opettajan viitseliäisyydestä kiinni, jaksako tai ehtiikö hän ohjaamaan hitaasti etenevää, huippulahjakasta tai erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta oikealla intensiteetillä eteenpäin. Musiikkioppilaitoksissa erityistapaukset käsitellään tapauskohtaisesti tilanteen ja vähän sattumankin mukaan. Poikkeavasti etenevä tai opiskeleva oppilas joutuu anomaan rehtorilta luvan edetä eri tavalla kuin yleensä on tapana.

Oppimissuunnitelma on uusimpia opiskelun tukemisen välineitä. Se auttaa opettajaa yksilöllistämään opetusta ja siten turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppimiseen ja etenemiseen opinnoissaan. Oppimissuunnitelmassa kuvataan yksityiskohtaisesti, miten lapsi tai nuori saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet ja sen tarkoituksena on, että oppilas oppii ottamaan vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa tavoitteellisuutta. Mitä vanhempi oppilas on, sitä enemmän hän voi itse ottaa vastuuta suunnitelman laatimisesta. Keskeistä sen tekemisessä on kuitenkin yhteistyö oppilaan, huoltajien ja opettajien sekä mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. Oppimissuunnitelman avulla huoltajille annetaan arvokasta ja tarpeellista tietoa, jolloin he voivat tukea oman lapsensa tai nuorensa opiskelua. Yhteistyössä huoltajien kanssa myös opettaja saa hyödyllistä tietoa oppilaasta ja hänen ominaisuuksistaan ja vahvuuksistaan, joita hän voi hyödyntää opetuksessaan. (Ikonen ym. 2003, 145.)

4.6.1 Oppimistyyleistä ja arvioinnista

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opettajien velvollisuutta ohjata oppilasta hänen opiskelussaan, auttaa häntä kehittymään oppimaan oppimisen taidoissaan sekä ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Ohjaajalta tämä edellyttää kokonaisnäkemystä oppijasta, oppilaan ohjaamista itseohjautuvuuteen ja oman toimintansa reflektointiin sekä ennen kaikkea

yksilöllisyyden huomioimista. Ohjaajan tulee auttaa oppilasta oman oppimistyyliensä löytämisessä. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 121.)

Musiikkioppilaitoksia koskevassa opetussuunnitelmien perusteissa oppimiseen ja oppimisen ohjaamista on määritelty seuraavasti:

”Oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen.” (Opetushallitus, Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 3§, [Opetushallituksen www-sivusto <http://www.oph.fi>](http://www.oph.fi) 05.01.2008. .)

Käytännössä tämä ei toteudu millään tasolla. Oppilaitos on määritellyt opiskelun tavoitteet, jotka on saavutettava annetussa ajassa, huolimatta siitä, että lapset kasvavat ja kehittyvät omassa yksilöllisessä tahdissaan. Harvalla opettajalla on tietoa erilaisista oppimis- tai opetustavoista. Se onkin osittain turhaa, sillä yleensä opettaja opettaa omalla tyylillään ja on oppilaan vika jos hän ei osaa hyötyä opettajan opetuksesta. Arviointi on myös oppilaitoskohtaista. Yleinen tapa on, että kaikki oppilaat arvioidaan samalla mittarilla. Arviointiin ei siis vaikuta mahdollinen henkilökohtainen oppimis- tai opiskelusuunnitelma ja sen sisältö. Musiikkioppilaitosten arviointikäytäntö ei myöskään ole muuttunut, se on pysynyt samana vuosikymmenet. Muutoksia on tapahtunut ainoastaan arviointiasteikon käytössä ja sanallisen arvioinnin käyttöönotossa, mutta itse kurssitutkintojen suorittamisessa ei ole tapahtunut minkäänlaista muutosta.

Perusopetuslain mukaan arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kannustavaa. Arvioinnissa tulee pyrkiä analyttiseen otteeseen, jolloin se auttaa oppilasta suuntaamaan oppimistaan. Arvioinnin johdonmukaisuus ja monipuolisuus edellyttävät monitahoista seuranta ja kehittyviä arviointivälineitä. Portfolion ja sen sovellutusten mahdollisuuksia yksilöllisten oppimisprosessien arvioinnissa kannattaa hyödyntää nykyistä enemmän. Portfoliota voidaan esitellä huoltajille esimerkiksi arviointikeskustelujen yhteydessä, jolloin päästään puhumaan oppilaan oppimisprosessista ja tavasta oppia. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 122.)

Musiikkioppilaitoksilla on vielä melkoinen matka erityisesti arvioinnissa siihen, mihin perusopetuksen piirissä on päästy. Perusopetuksen arviointikäytännöissä on myös paljon asioita,

jotka olisivat kehityskelpoisia musiikkioppilaitosympäristössä. Opetussuunnitelmienperusteissa arvioinnista musiikkioppilaitoksissa sanotaan seuraavaa:

”Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin. Oppilaalle on tiedotettava seuraavista arvioinnin periaatteista: arvioinnin tehtävät ja kohteet, arvosana-asteikot ja arviointikriteerit, arvosanan korottaminen, opintojen etenemisen edellyttämät suoritukset, arvioinnin oikaiseminen ja päättötodistuksen sisältö. Arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukevat oppimista.” (Opetushallitus, Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 11§, Opetushallituksen www-sivusto <<http://www.oph.fi>>05.01.2008.)

Musiikkioppilaitossysteemi on tänä päivänä suhteellisen jäykkä. Oppilas sitoutuu oppilaaksi tullessaan lukuisiin vuosikymmeniä vanhoihin käytäntöihin, jotka eivät läheskään aina tue oppilaan oppimista, mutta vaihtoehtoja ei ole tarjolla. Arvioinnin ja palautteen antaminen sekä oppilaan itsearvioinnin kehittyminen on jälleen kerran opettajan aktiivisuudesta ja mielikuvituksesta kiinni. (mm. Anttila 2004, 192–198 ja Lehtonen 2004, 128.) Portfolio tai sen muunnelma voisi toimia musiikkioppilaitosympäristössä hyvin sekä tukien oppilaan kehittymistä että sitouttaen vanhemmat tukemaan lapsensa harrastusta.

Vaativimpia asioita opettajan työssä on oppilasarvioinnin tekeminen. Oppimissuunnitelmasta opettaja voi siis saada tukea tähän tehtävään, sillä siihen keräytyy dokumentteja oppilaan oppimispolun eri vaiheista. Saadun palautteen mukaisesti huoltajien on helpompi ohjata oppilasta kotona. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 123.) Käsittääkseni musiikkioppilaitosympäristössä arviointi on tunteita nostattava aihe. Aika ajoin sitä pohditaan maan laajuisesti, etsitään uusia malleja ja keinoja, mutta silti se palautuu samalle uralleen, missä se on kulkenut jo vuosikymmenet. Arvioinnin kehittäminen ja opettajien (kaikkien opettajien) kouluttaminen arvioinnin ja palautteen antamiseen on yksi suurista tulevaisuuden haasteista musiikkioppilaitoksissa.

4.7 HOJKS

Opetussuunnitelmat laaditaan yleensä oppilaitoksen toiminnan keskiarvoksi. Perinteisesti noudatettu opetussuunnitelma-ajattelu jättää siten usein huomioimatta oppimisen yksilöllisten edellytysten merkityksen oppimiseen olennaisesti vaikuttavana tekijänä. Tämä on vakava ja suuri puute, jos haluamme nähdä oppijan osana sitä todellista opetustapahtumaa, jossa hän rakentaa omaa ajatteluaan. Opetussuunnitelmassa ei tule ainoastaan ilmetä, että hyväksymme oppilaan kyvyn organisoida ja rakentaa itse ajatteluaan, vaan sitä tulee myös korostaa sekä suunnitelmasolla että käytännön toimilla. Olennaista opetusta tukevissa opetussuunnitelmissa että itse opettamisessa on, että tätä kykyä voidaan harjoittaa ja oppilaan oppimista kehittää. (Ikonen 2003, 97–98.) Nykyisissä opetussuunnitelmissa musiikkiopistoissa puhutaan korulausein oppilaan kasvun tukemisesta, mutta edes opettajien koulutuksessa tähän puoleen, nimenomaan tietoon kasvusta ja kehityksestä, ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Musiikkioppilaitoksissa on vallalla ajattelutapa, että vain se käytännön opetustyö on sitä oikeaa työtä, jota opettajien kuuluu tehdä, muu työ on ylimääräistä eikä sille ole aikaa. Odotan innolla aikaa, jolloin sekä musiikkioppilaitokset että musiikkiopistojen opettajat alkavat mieltää myös tuntien suunnittelutyön, yksilöllisten suunnitelmien teon, arvioinnin yms. kirjallisen työn osaksi oikeaa opetustyötä. Perusopetuksen puolella tämä jo toimii, miksi se ei toimisi myös musiikkioppilaitosympäristössä?

Perusopetuksen puolella henkilökohtaisen opetuksenjärjestämistä koskevan suunnitelman tekemisestä määrätään perusopetuslaissa. Se täytyy tehdä kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille, mutta sen voi tehdä myös muille oppilaille, jos siitä katsotaan olevan hyötyä. HOJKS on kirjallinen dokumentti niistä hallinnollisista päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. HOJKSin luominen, toteuttaminen ja ylläpitäminen edellyttää oppilaan opettajan, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa. HOJKS kattaa kaikki erityisoppilaan opetukseen liittyvät päätökset, opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetuksen järjestämisen toimenpiteet ja niistä vastaavat henkilöt, opetusvälineet, oppimateriaalit, seurannan ja arvioinnin. Opetus ja tukipalveluiden tulee olla riittäviä ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisia. (Ikonen 2003, 97–98.) Mielestäni musiikkioppilaitoksissa ei tarvita yhtä järeää opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa kuin perusopetuksessa. Musiikkioppilaitoksen opettajaa kuitenkin auttaa, jos hän saa käyttöönsä koulussa tehdyn HOJKSin, josta hän saa lisätietoa oppilaastaan.

Koulussa HOJKS tehdään siten, että oppilaan huoltajalla ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen. Yhteistyön tulee sisältää opetuksen ja

kuntoutuksen tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi ainakin opetusmenetelmien valintaa, oppilashuollon suunnittelua, tukipalveluiden järjestämistä sekä seuranta- ja arviointitoimenpiteitä. HOJKSin toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. HOJKSin tehtävänä on myös olla tukena oppimisvaikeuksien ehkäisemisessä ja oppimisen parantamisessa. Lapsen kehitys muuttuu pulmallisemmaksi, jos kasvatusta ja opetusta ei vastaa hänen kehitystasoaan. (Ikonen 2003, 100–101.)

Olellista HOJKS-työskentelyssä on, että oppilas on oman opiskelunsa subjekti, aktiivinen oppija, kokija ja tiedon etsijä, hän ei saa jäädä sivustakatsojaksi. Tarkoituksena on, että oppimisesta muodostuu elinikäinen, positiivisesti suuntautunut ja itseohjautuva prosessi. Opetuksen jatkuvan seurannan ja arvioinnin kautta opettaja saa oppilaan edistymisestä tietoa, joka helpottaa opettamista ja sen suunnittelua. (Ikonen 2003, 101–102.)

Ikosen mukaan perusopetuksen tarpeisiin laaditulla HOJKSilla on neljä tärkeää ominaisuutta:

1. *”Yksilöllinen tavoitteenasettelu perustuu ryhmätasolla tehtyyn koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, jonka suunnittelussa puolestaan huomioidaan opetussuunnitelman määräykset. Siten kaikille oppilaille voidaan taata yhdenvertainen koulutus. Jos perusopetuksen yleisen oppimäärän saavuttaminen ei ole mahdollista, perusopetuslain mukaan oppilaalle voidaan asettaa erilaajuinen oppimäärä.*
2. *Tarkoituksena on laatia suunnitelma, joka keskittyy yksilön opetuksen, kuntoutuksen sekä tukipalveluiden järjestämiseen ottaen huomioon hänen koko oppimisympäristönsä. HOJKSin avulla parannetaan ja korjataan oppimisen heikkoja alueita vahvoihin ominaisuuksiin tukeutuen sen perusteella, millainen on oppilaan tieto- ja taitotaso. Selvitetään myös, miten perheen elämäntilanne, vanhempien vaatimukset, harrastukset sekä oppilaan sopeutuminen kouluyhteisöön vaikuttavat hänen koulunkäyntiinsä.*
3. *Tavoitteet tulee asettaa sekä lyhyelle että pitkälle aikavälille. Lyhyen aikavälin tavoitteita tarkistettaessa katsotaan, miten ne suhteutuvat pitkän aikavälin tavoitteisiin. Esimerkiksi itsenäistymistaitojen omaksuminen vaikuttaa siihen, miten lapsi nuoruudessaan tai aikuisena selviää yhteisössään. Jos oppilas ei voi saavuttaa jotain taitoa täydellisesti, tulee varmistaa, että hän osaa suhtautua siihen oikein ja oppia siitä tukevia tai korjaavia muita toimintoja.*

4. *HOJKSin toimivuutta voidaan arvioida oppilaan edistymisen kautta. Onko suunnitelma toiminut seurantavälineenä – ilmeneekö siitä oppilaan edistyminen? Onko opetuksen tavoitteet saavutettu? Jos ei, mistä epäonnistuminen johtuu? Jos tavoitteita ei ole saavutettu eikä opetuksen sisältöjen omaksumisessa ole edistytty, tulee tarkistaa tavoitteiden asettelu ja oppisisällöt. Tätä varten HOJKSiin tulee merkitä oppilaan arvioinnin kriteerit ja arviointimenetelmät.” (Ikonen, 2003, 102.)*

Siirrettäessä tämä ajatus musiikkioppilaitosympäristöön, ominaisuuksiin tulee vain muutamia eroavaisuuksia tai vivahde eroja. Sinänsä HOJKSin ominaisuudet ovat siis täysin käyttökelpoisia myös musiikkioppilaitoksissa.

HOJKSin laadinnan pohjaksi tarvitaan tietoja oppilaasta, oppilaitoksesta ja tässä tapauksessa opiskeltavasta aineesta (instrumentista, bändistä tms.), kuten mikä on oppilaitoksen toiminta-ajatus, mitkä ovat opetuksen yleiset päätavoitteet? Mitkä ovat käytettävissä olevat resurssit oppilaitoksella ja mahdollisilla yhteistyötahoilla? (Ikonen 2003, 104.)

Oppilaan tarpeisiin perustuva koulutus on ajatuksena itsestänselvyys, mutta rehellisesti täytyy pohtia otetaanko se riittävästi huomioon koulukäytännöissä tai musiikkioppilaitoksissa. Mikäli koulutuksen ja opetuksen oletetaan muuttavan oppilasta toivottuun suuntaan, niin että hän kehittyy ”hyväksi ihmiseksi tai hyväksi muusikoksi”, tulee opiskelun vuorovaikutustilanteet ja –suhteet järjestää sellaisiksi, että oppilas ymmärtää itsensä ja on ymmärrettävissä riippumatta siitä, millainen hän ja hänen lähtötilanteensa ovat. Tämä ei tee eroa niin kutsutun normaalin tai erityisen oppijan kohdalla. (Emt., 104.)

Perusopetuksen yhteydessä tapahtuvassa erityisopetuksessa käytetään apuna VHMU-analyysia (vahvuudet-heikkoudet-mahdollisuudet-uhkat). Analyysi huomioi lapsen vahvuudet ja heikkoudet ja osoittaa selvästi ne osa-alueet, joiden työstämisestä on hyötyä. Analyysi auttaa opettajaa käyttämään hyväksi oppilaan ja tämän vanhempien voimavaroja sekä muiden tahojen, kuten paikallisten opetusviranomaisten ja tukihenkilöstön palveluja. (Ikonen 2003, 105.) VHMU-analyysi on erityisen käyttökelpoinen sovellettuna myös musiikin opetukseen ja erityisesti yksilöopetukseen. Se auttaa opettajaa kirjaamaan ylös oppilaastaan asioita, jotka helposti unohtuvat ja jäävät hyväksikäyttämättä.

TAULUKKO 1. Esimerkki VHMU-analyysissä huomioitavista asioista musiikkioppilaitoksessa.

<p>Vahvuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ luovuus ✓ mielikuviutus ✓ motoriikka ✓ positiivinen asenne, jne. 	<p>Heikkoudet</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ keskittymiskyky ✓ motoriikka ✓ silmä-käsi –koordinaatio ✓ hahmottamisen vaikeudet, jne.
<p>Mahdollisuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ itsetunnon vahvistuminen ✓ mielekäs tekeminen ylläpitää vireyttä ✓ tukee muuta oppimista, jne. 	<p>Uhkat</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ syrjäytyminen ✓ itsetunnon heikkeneminen ✓ epäonnistumisen pelko ✓ suuri itsekritiikki, jne.

5. Oppiminen

5.1 Erilaisia oppimisnäkömääkemyksiä

Oppimisen määrittely tapahtuu yleensä suhteellisen yleisellä tasolla, koska oppiminen on monisyinen tapahtuma. Oppimisen yleisiä kuvauksia löytyy kirjallisuudesta useita:

”Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä itse toiminnassa. Oppiminen lisää yksilön mukautumiskykyä vaihtelevissa tilanteissa sekä mahdollistaa ympäristön muutosten ennakoinnin ja ilmiöiden hallinnan.” (Ikonen n.d. 14.)

”Oppiminen on sopeutumista. Usein oppiminen määritellään kokemuksen aiheuttamaksi melko pysyväksi tietojen, taitojen ja valmiuksien muutokseksi.” (Vilkko-Riihelä 1999, 312.)

Oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä tietojen ja kognitiivisten taitojen omaksumista. Ihminen oppii myös motiiveja, tunteita ja asenteita sekä paljon erilaisia sosiaalisia taitoja. (Vilkko-Riihelä 1999, 313-314.)

Oppimisen tutkimisen yhteydessä on kehittynyt useita eri tutkimussuuntauksia. Näistä kaksi on noussut muita vahvemmaksi, behavioristinen ja kognitiivinen oppimisnäkömääkyys. Näiden rinnalle kehittyi konstruktiiivinen oppimisnäkömääkyys. Neljäntenä oppimisen lajina tunnetaan sosiaalinen oppiminen. Näistä suuntauksista behaviorismi keskittyy ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen ja sen muutoksiin, kun taas kognitiivisen käsityksen mukaan ihminen on aktiiivinen tiedon käsittelijä, joka itse ohjaa oppimistaan. Kognitiivis-konstruktiiivisessä oppimisnäkömääkyksessä korostetaan ihmisen omaa osuutta, hänen kokemuksiaan, sisäisten malliensa merkitystä sekä oppimistilanteita. Sosiaalisesta oppimisesta puhuttaessa korostetaan ympäristön osuutta oppimistapahtumassa. (Emt., 316-317.)

5.1.1 Behavioristinen suuntaus

Behavioristinen koulukunta syntyi 1900-luvun alussa Ivan Pavlovin kuuluisien koirakokeiden seurauksena. Kokeiden perusteella syntyi oppimisen perustapahtumaa kuvaileva teoria, klassinen ehdollistuminen. Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu suurelta osin laboratoriokokeiden perusteella tehtyihin päätelmiin. Sen mukaan ihmistä pidetään passiivisena olentona, joka reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin ja jota voidaan manipuloida sekä ohjalla ulkoapäin. Behaviorismin mukaan oppiminen tapahtuu ulkoisia tekijöitä säätelemällä, toistojen avulla, mekaanisesti sekä palkintojen ja rangaistusten avulla. (Vilkko-Riihelä 1999, 317 ja 337 sekä Ikonen n.d. 15.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen jakautuu kahteen osaan. Puhutaan klassisesta ja välineellisestä ehdollistumisesta. Näistä klassinen ehdollistuminen kohdistuu lähinnä tahdosta riippumattomiin toimintoihin. Oppijalla on passiivinen rooli ja oppimistapa on mekaaninen. Välineellinen ehdollistuminen taas kohdistuu tahdonalaisiin toimintoihin. Oppija on aktiivinen ja oppimisen vahvisteena käytetään palkintoa tai rangaistusta. Välineellisen ehdollistumisen mukaan toiminnan seuraukset joko ylläpitävät ja lisäävät (vahvistajat) tai vähentävät (sammuttajat) edeltävää käyttäytymistä. (Vilkko-Riihelä 1999, 325 sekä Ikonen n.d. 15.)

Behavioristisesta suuntauksesta voimakkaimmin on vaikuttanut radikaalinen skinneriläinen behaviorismi, jonka oppimiskäsitykset näkyvät tänäkin päivänä suomalaisessa koulussa ja musiikkiopistoissakin. Tällaisia kohtia ovat mm. oikeiden vastausten tai toimintojen vahvistaminen (leimat, tarrat yms.), oppilaan ulkoisten suoritusten aktiivisuutta palkitaan (viittaaminen) sekä kaavamaisten vastausten suosiminen oppimateriaalien tehtävien yhteydessä. (Vilkko-Riihelä 1999, 326.)

Kuten moni opettaja tietää, behaviorismi toimii joidenkin oppilaiden oppimisen tukena. Tarran voimalla voi saada ihmeitä aikaan. Se onkin käyttökelpoinen tapa niin kauan, kun siitä on todellista hyötyä oppimisen kannalta. Opettajan tulee kuitenkin seurata tarkkaan, koska tarrat ovat kärsineet inflaation. Ja mikä onkaan soittamisen perusasia, toistot. Lapsen logiikalla tätä runsaiden toistojen määrää on kuitenkin vaikea ymmärtää, he eivät vielä näe sitä yhteyttä, mikä säännöllisen motorisen toiston ja lopputuloksen välillä on.

5.1.2 Kognitiivinen suuntaus

Kognitiivinen psykologia on kehittynyt 1960-luvulta alkaen. Siihen kuuluu monia alaryhmiä ja kaikki nämä oppimiskäsitykset perustavat käsityksensä kognitiivisen psykologian tutkimustuloksille. Kognitiiviset toiminnot tarkoittavat tietoon ja tiedon käsittelyyn liittyviä ihmisen psyykkisiä toimintoja. Kognitiiviset oppimisteoriat kuvaavat ja selittävät merkityksellisen materiaalin oppimista, muistamista ja mieleen palauttamista. (Vilkko-Riihelä 1999, 336 sekä Ikonen n.d. 15.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen tiedon muokkaaja, säätelee omaa oppimistaan ja suuntaa tarkkaavaisuutensa itsensä kannalta tärkeisiin asioihin. Tämän suuntauksen mukaan ihminen sisäistää tiedon vasta silloin, kun hän kokee sen tärkeäksi ja kun hänellä on olemassa pohjatietoa johon uuden tiedon voi nivoa. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten tunteet, motiivit, oppimisstrategiat, oppimistyyli ja oppimisympäristöt. (Vilkko-Riihelä 1999, 333–334.)

Kognitiivinen oppiminen eli oivaltava oppinen perustuu ymmärtämiseen ja toteutuu havaitsemisen ja kielen avulla. Yksilön on siis itse löydettävä ja oivallettava opittava sisältö, jolloin sen yksilöllinen mielekkyys motivoi oppimaan. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen ohjaa oppimistaan tietoisesti sisältöpäin. Oppiminen tapahtuu oman psyykkisen työn avulla, vuorovaikutuksessa muihin sekä oppimisstrategioita kehittämällä, oppimismotivaatiota ja –orientaatiota muuttamalla. (Vilkko-Riihelä 1999, 337 sekä Ikonen n.d. 16.)

Kognitiivisen käsityksen mukaan ihmisillä on erilaisia tapoja oppia, yhdet meistä ovat visuaalisia toiset auditiivisia ja kolmannet kinesteettisiä. Yhdet oppivat ensin yksityiskohtat ja laajentavat siitä suurempiin kokonaisuuksiin, toiset hahmottavat ensin kokonaisuudet ja sen jälkeen pureutuvat pienempiin yksityiskohtiin. Tämä kaikki on varsin huomionarvoista musiikinopettamisen yhteydessä, yksi oppilas hahmottaa soitettavan kappaleen nuottikuvan avulla toinen kuuleman perusteella. Opettaja ei voi vaatia kaikkia oppilaitaan oppimaan kappaleita samalla tavalla, vaikka hänen mielestään niin olisikin mukava opettaa. Instrumentin opetuksessa korostuu myös vuorovaikutus. Tämän on ehdottomasti toimittava, jotta oppilaan motivaatio pysyy yllä ja hän pystyy ymmärtämään opettajaansa.

5.1.3 Konstruktivismi

Konstruktivismi on näkökulma, jonka kautta tarkastellaan oppimista. Sen taustalla on laajentunut tietokäsitys, jonka mukaan tieto muuttuu jatkuvasti oppijan ja tilanteen mukaan. Ihminen rakentaa oman tietonsa ja kehittää käsityksiään ympäristöstä rakentamalla uusia käsityksiä. Aikaisemmat tiedot, tavoitteet ja motiivit ovat uusien asioiden oppimisen perusta, siten ihminen voi oppia vain suhteessa aikaisempaan tietoonsa. Oppimisessa uusi tieto tulee osaksi entistä tietoa ja muuttaa sitä. Parhaiten uusi tieto omaksutaan silloin kun sitä tarvitaan. (Vilkko-Riihelä 1999, 337–338.)

Jyrkimpien konstruktivismin edustajien mukaan opettaja-käsitteeseen ei ole mahdollinen. Heidän mukaansa oppija rakentaa omaa tietoaan ja oppimistaan, häntä ohjataan ja hänelle annetaan virikkeitä. Opettaja on vain rinnalla kulkija. Tällä hetkellä vallitsevaa oppimiskäsitystä voi kutsua konstruktiiiviseksi näkemykseksi, joka perustuu kognitiivisen psykologian antamaan tietoon. (Emt., 338.)

Musiikin yhteydessä ja erityisesti musiikkioppilaitoksen oppiaineita pohdittaessa ensimmäisenä tulee mieleen musiikin teoria ja säveltapailu. Monilla oppilailla on ongelmia näiden oppiaineiden kanssa. He eivät ymmärrä miksi tätä opiskellaan eivätkä näe yhteyttä oman instrumentin hallintaan ja soittamiseen. Teorian ja säveltapailu oppiminen jää ulkoopettelun tasolle koska soittotunnilla opittua tietoa ei osata yhdistää teoritunnilla saatuun tietoon ja oppilaalta puuttuu motivaatio opiskelua kohtaan.

5.1.4 Sosiaalinen oppiminen

Albert Banduraa pidetään mallioppimisen kehittäjänä tai löytäjänä. Hänen mukaansa ihminen oppii tarkkailemalla ja jäljittelemällä muiden käyttäytymistä. Tutkimuksissaan hän havaitsi, että mutkikkaatkin toiminnat opitaan muita tarkkailemalla, puhutaan sijaisoppimisesta. Ihmisen oppimista suuntaa myös kyky säädellä omaa toimintaa ja tärkeitä käyttäytymisen määrääjiä ovat ennako-odotukset, tehokkuusodotukset ja tulosodotukset. Minäkäsitystä vahvistavat asiat, kuten uudessa asiassa onnistuminen, lisäävät itsesäätelykykyä. (Vilkko-Riihelä 1999, 331.)

Oppimiskokeissa on huomattu, että oppimistapahtumat eivät ole irrallisia toisistaan riippumattomia ilmiöitä, vaan niiden välillä vallitsee vuorovaikutus. Kun kaksi tai useampi oppimistapahtuma vaikuttaa toisiinsa, tapahtuu siirtovaikutus. Se voi olla laadultaan tai suunnaltaan erilaista ja sitä tapahtuu tahattomasti tai tahallisesti. Siirtovaikutus perustuu yleistämiseen ja erojen oppimiseen, ja sen avulla opitaan säännönmukaisuuksia ja sovelluksia. (Emt., 332.)

Ihanteellinen tilanne oppilaan näkökulmasta olisi sellainen, jossa soittotunnilla opittua tietoa tai taitoa voisi yhdistää johonkin muuhun asiaan. Siirtovaikutusten tavoittelemisen ei kuulu soitonopiskelun tavoitteisiin, jos niitä esiintyy ne ovat syntyneet tahattomasti. Sen sijaan musiikkiterapiassa pyritään löytämään ja saavuttamaan siirtovaikutuksia mahdollisuuksien mukaan, niiden esiintyminen on enemmän kuin toivottavaa.

5.2 Oppimisedellytykset

Oppimisedellytyksillä tarkoitetaan yksilön valmiuksia oppia uusia tietoja ja taitoja. Niiden kehittymiseen vaikuttavat geneettisen perimän ohjaama kehittyminen, vuorovaikutuksessa saadut kokemukset sekä harjoittelu. Oppiminen tapahtuu aina tietyssä järjestyksessä, mutta oppimisnopeudessa on eroja. Se missä määrin yksilön omia oppimisedellytyksiä voidaan hyödyntää, riippuu ympäristön tarjoamasta tuesta ja mahdollisuuksista. Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet yhdessä yksilön omien edellytysten kanssa vaikuttavat siihen, millaisia tilanteita ja elämäntapahtumia hänen kokemusmaailmaansa tulee kuulumaan. (Ahvenainen ym. 2002, 27–28.)

Oppimisedellytysten kehittämiseen on parhaat mahdollisuudet päivähoitopaikoissa, esikoulussa ja kotiympäristössä ennen koulun alkua. Useissa tutkimuksissa on todettu, että valmiuksia, kuten motoriikka- ja havaintotoiminta, kehittävien harjoitusten tekeminen juuri ennen koulun alkua ehkäisevät vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen alueilla. (Emt., 27–28.)

5.2.1 Musiikin oppiminen

Sovellettaessa yleistä oppimisen määritelmää musiikin oppimisen yhteyteen, musiikin oppimisen voisi määritellä suhteellisen pysyvien muutosten muodostumiseksi musiikkikäyttäytymisessä erilaisten kokemusten vaikutuksesta. Musiikkikäyttäytymiseksi voidaan katsoa kaikki ne toiminnot, jotka ovat suhteessa musiikkiin. Musiikkitoimintojen edellyttämät taidot ja valmiudet vaihtelevat suuresti, ja kaikki nämä taidot ja valmiudet edellyttävät oppimisprosessia. (Ahonen 2004, 13–14.)

Suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu implisiittisesti eli vähittäisenä informaalisena sopeutumisenä ympäristön ääniärsykkeisiin. Implisiittinen oppiminen on luonteeltaan sellaista, että sitä ei voi välttää vaan se tapahtuu automaattisesti ja tiedostamatta. Eksplisiittinen oppiminen taas vaatii tietoisia ponnistuksia. Tällaista oppimista ohjaa opetussuunnitelma. Musiikin eksplisiittisen oppimisen pohjalla ovat implisiittisesti omaksutut havaitsemisen tavat ja taidot. Näitä taitoja kehitetään aktiivisen musisoinnin avulla. (Emt., 14–15.)

Musiikinoppimisen ja –opiskelun muotoutumiseen vaikuttaa aina useita erilaisia oppijan tietoihin, taitoihin, tunnekokemuksiin ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä. Opettajan on hyvä olla tietoinen näistä asioista voidakseen toimia tarkoituksenmukaisesti. Musiikin ja soittamisen opettaminen irrallaan muusta elämisestä ei ole mielekästä. Modernin kasvatustieteen mukaisesti tarkasteltuna oppilas tulee nähdä kokonaisena ihmisenä. Mielekkäästi järjestetyssä opetuksessa oppilasta ei tarkastella irrallaan sosiaalisesta ympäristöstä, vertaisryhmästä tai ympäröivästä kulttuurista. (Anttila 2004, 10–11.)

5.2.2 Musiikin oppimisen edellytykset

Koko 1900-luvun ajan on yritetty kehittää tutkimuksia ja teorioita, joilla voitaisiin selittää musikaalisuutta, siinä kuitenkin onnistumatta. Musiikilliseen menestymiseen vaikuttavia tekijöitä on olemassa niin monta, ettei niiden osuutta henkilön opintomenestykseen ole kyetty tarkasti nimeämään. Monissa musiikkiopistoissa käytetään musikaalisuustestiä pääsykokeiden yhtenä mittarina. Ei kuitenkaan ole voitu kiistatta todeta testissä menestymisen ja opinnoissa menestymisen välillä yhteyttä. Opintomenestykseen vaikuttavat mahdollisen synnyntäisen musikaalisuuden lisäksi mm. motivaatio, motoriikka, opiskelumenetelmät, pitkäjänteisyys ja

keskittymiskyky. (Ahonen 2004, 42.) Tähän listaan voisi vielä lisätä sattuman, eli millainen opettaja oppilaalle osuu kohdalle. Parhaan arvion oppilaan musikaalisuudesta voi esittää soitonopettaja, joka on usean vuoden ajan seurannut oppilasta lähietäisyydeltä ja oppinut tuntemaan oppilaansa taipumukset. Tätäkin arviota saattaa vinouttaa haloefekti, paremmin pärstäkertoimena tunnettu tekijä, eli oppilaan muiden ominaisuuksien vaikutus. (Emt., 42.)

Musikaalisuustestit eivät kuitenkaan ole aivan turhia. Niiden avulla voidaan paljastaa erilaisia häiriöitä testattavan auditiivisessa hahmottamisessa. Häiriöt tällä alueella vaikuttavat sekä musiikki- että kielitaitojen oppimiseen. Merkittävin häiriöryhmä on dysleksia eli erilaiset lukivaikeudet. Suomessa paljon käytetty Karman musikaalisuustesti onkin osoittautunut toimivaksi välineeksi lukivaikeuksien tunnistamisessa. (Ahonen 2004, 42–43.)

Musikaalisuuden mittaamisella ja luokittelulla voi olla kahdensuuntaiset seuraukset. Lapsi, joka todetaan musiikillisesti lahjakkaaksi saa todennäköisesti vanhemmiltaan kosolti positiivista huomiota ja tukea, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja hänen motivaationsa musiikin harjoittamiseen voimistuu. Toisaalta vaikutus sellaisen lapsen kohdalla, joka on luokiteltu kuuluvaksi korvattomien kastiin, on todennäköisesti aivan päinvastainen. Hänen itseluottamuksensa heikkenee, erityisesti musiikkitoimintojen yhteydessä. Musiikki, joka näyttää tuottavan iloa toisille, on hänelle yhdentekevää. (Emt., 48–49.)

Kehitys- ja oppimispsykologisten tutkimusten mukaan lasten kyvyissä, mielenkiinnon kohteissa ja oppimisen tyyliässä on kehityksellisiä ja yksilöllisiä eroja. Jokaisella lapsella on kuitenkin ainutlaatuiset vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka opetuksen pitäisi huomioida. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna jokaisella lapsella on potentiaalia musiikilliseen kasvuun. (Emt., 49.)

5.3 Musikaalinen älykkyys

Ihmisellä on ominaisuus käsitellä tietoa älykkyiden eri puolien avulla. Älykkyys on jaettu seitsemään eri lajiin, lingvistinen tai verbaalinen, visuaalinen ja spatiaalinen, loogis-matemaattinen, fyysinen, musikaalinen, intersoonallinen ja metakognitiivinen älykkyys. Oppiminen on tehokkainta silloin, kun ihminen pystyy käyttämään hyödykseen kaikkia näitä eri älykkyiden lajeja. (Ikonen n.d. 30–42.)

Ihmisiä tutkittaessa on havaittu, että kaikilla lapsilla on jonkinlaista musikaalista kykyä. Kaikkien lasten musikaalista kykyä voidaan kehittää. On havaittu viitteitä mm. siitä, että musiikin lukemisen harjoittelu auttaa lukemisen ja matematiikan oppimista. Lapsi jolla on musiikillinen

älykkyys vahvuutenaan aistii ei-kielellisiä ääniä (sävy, melodia) ja tunnistaa helposti rytmin, äänenkorkeuden ja –sävyn. Hän myös kuuntelee mielellään musiikkia, laulaa, hyräilee ja liikkuu, tekee omia lauluja, replikoi laulelmin, muistaa ja käyttää musiikin eri muotoja sekä liittää tunteet musiikkiin ja rytmeihin. (Ikonen n.d. 37-42.)

Tämän tiedon valossa voitaisiin siis musiikkiopistoista jättää pääsykokeet kokonaan pois. Musiikki on jostain saanut hienon statuksen, paremman harrastuksen leiman, aivan kuin se ei voisi kuulua kaikille. Lisäksi ei tarvitse enää pohtia, voiko erityistä tukea tarvitseva lapsi oppia soittamaan. Verrataanpa musiikin harrastamista vaikkapa urheilun harrastamiseen. Urheilun harrastamiseen kannustetaan kaikkia lapsia, urheiluseuroja tuetaan halvoilla liikuntatiloilla ja kaikille pyritään järjestämään liikuntavuoroja. Musiikin harrastamiseen saavat osallistua vain ne, jotka läpäisevät pääsykokeet, ovat siis riittävän lahjakkaita, oppilaitoksilla tulee olla omat tilat (kalliit) ja vanhempien tulee kyetä maksamaan lukukausimaksut, jotka usein ovat moninkertaiset urheiluseurojen lisenssimaksuihin verrattuna. Mutta missä on sanottu, että urheilusta olisi enemmän hyötyä kuin musiikista lapsen kehityksen kannalta?

6. Tutkimuksen menetelmä

6.1 Tutkimusongelma, tutkimuksen tavoitteet ja käytetyt menetelmät

Olen valmistunut musiikkioppilaitoksen opettajaksi 1990-luvun lopulla ja musiikkiterapeutiksi 2003. Tämä tutkintoyhdistelmä yhdessä työkokemukseni kanssa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden parissa, sai minut pohtimaan tarkemmin asiallisen taideopetuksen tilannetta Suomessa. Erityisesti olen kiinnittänyt huomiota tasa-arvonäkökulmaan ja asenteisiin. Ymmärrän hyvin erityislasten vanhempia, jotka joutuvat raivaamaan tiensä väsyneinä ja turhautuneina Kelan tukiviidakkojen läpi, ettei heillä ole varastossa ylimääräisiä henkisiä voimavaroja jäljellä enää lasten harrastusbarrikadeja varten. Suomessa toimii niin kutsuttujen normaalien lasten harrastustoiminta lähes loistavasti, jos sitä verrataan erityislapsiin. Mutta kuka huolehtisi siitä, että kaikki lapset voisivat valita harrastuksiaan monipuolisesta valikoimasta, ja siten saada elämäänsä sisältöä pitkäksi aikaa?

Tartuin tutkimuksessani erityisesti musiikkioppilaitoksiin, koska pinnan alla on kuohunut lievästi ja ilmaan on lausahdettu pohdintoja ja epäilyjä tiedon riittävydestä erityisryhmien opetusta ajatellen. Musiikinopetuksen sisältö on myös alue, johon olen itse perehtynyt niin peruskoulutuksessani kuin myös hankkimalla lisätietoa erilaisilta menetelmä- ja ideakursseilta. Kysyin myös musiikkioppilaitosten liitolta tutkimuksen tarpeellisuutta ja käytettävyyttä heidän näkökulmastaan. Musiikkioppilaitosten liitto on tarttunut tähän samaan aiheeseen, hieman toiselta näkökannalta. Kartoitettuani ”kentän” tilanteen päätin lähestyä juuri musiikkioppilaitoksia kyselytutkimuksella ja rajata alueen koskemaan vain musiikkioppilaitosten musiikinopetusta pois lukien tanssinopetuksen.

Kyselytutkimuksen avulla pyrin vahvistamaan omaa ennakkokäsitystäni ja kartoittamaan musiikkioppilaitosten halua, mahdollisuutta ja asennetta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista kohtaan. Tutkimusongelmia on kaksi:

1. Kuinka paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on Suomen musiikkioppilaitoksissa?
2. Millaista tukea tai lisäkoulutusta oppilaitokset tarvitsevat voidakseen ottaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai nuoria oppilaikseen?

Lisäksi tutkimukseen liittyy neljä muuta ongelmaa, jotka selittävät pääongelman taustaa.

1. Miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan oppilaitoksi?
2. Millaista opetusta erityisoppilaille annetaan, yksilö vai ryhmäopetusta?

3. Millaisia ajatuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus musiikkioppilaitosten opettajissa ja rehtoreissa herättää?

4. Tehdäänkö erityistä tukea tarvitseville oppilaille HOPS tai HOJKS?

Tutkimus toteutettiin lomakehaastatteluna. Musiikkioppilaitoksille lähetettiin lomake sekä postitse, että sähköpostitse ja aineistoa käsiteltiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä hyödyntäen.

6.2 Kyselylomake

Tämä tutkimus on otteeltaan induktiivinen ja olemukseltaan deskriptiivinen. Aineiston keruutapana käytettiin lomakehaastattelua. Kyselylomake oli rakennettu siten, että osa kysymyksistä oli strukturoituja ja osa puolistrukturoituja. Määrällinen aineisto kertoo suoraan vastauksen toiseen pääongelmaan, kuinka paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on Suomen musiikkioppilaitoksissa. Laadullisen, puolistrukturoidun aineiston avulla pyrin valottamaan tarkemmin asenteita kohderyhmää kohtaan ja löytämään syitä toiseen pääongelman kysymykseen, millaista tukea ja koulutusta oppilaitokset tarvitsevat voidakseen ottaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai nuoria oppilaitokseen. Avoimilla kysymyksillä pyrin juuri selvittämään erityisesti asenteita. Kysymyksen avoimeksi jättäminen pakottaa vastaajan kertomaan omista ja yhteisönsä suhtautumisesta kohderyhmään.

Tutkimuksen kysely oli jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa kysyttiin tietoja opetukseen osallistuvien oppilaiden ja opettajien määristä. Sen jälkeen oppilaitokset vastasivat joko A-osan kysymyksiin, jos heillä ei ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai B-osaan, jos oppilaitoksessa oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Tutkimuksen kysymykset:

Oppilaitos

1. Oppilaita

2. Opettajia

3. Onko oppilaitoksessanne erityistä tukea tarvitsevia oppilaita

kyllä _____ oppilasta

ei Siirry suoraan kysymykseen 8 A.

4. Opettajista _____ osallistuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen.

5. Onko oppilaat otettu oppilaaksi pääsykokeen kautta?

kyllä

ei miten? _____

6. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuvat

vain ryhmäopetukseen yhteensä _____ oppilasta, joista

_____ osallistuu eriytettyyn ryhmäopetukseen

_____ osallistuu integroituun ryhmäopetukseen

vain yksilöopetukseen _____ oppilasta

molempiin _____ oppilasta

Missä ryhmissä tai instrumenteissa oppilaita on mukana (soitin, orkesteri, teoria, muu ryhmä)? _____

7. Teettekö erityistä tukea tarvitseville oppilaille henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS tai HOJKS)?

ei

kyllä

Seuraavat kysymykset on jaettu kahteen osaan, A- ja B-osaan. A-osa on oppilaitoksille, joissa ei ole erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja B-osa oppilaitoksille, joissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

A-osa Nämä kysymykset ovat oppilaitoksille, joissa ei ole erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

8. A Oletteko keskustelleet oppilaitoksessanne mahdollisuudesta aloittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus?

kyllä

ei

emme ole kiinnostuneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta

9. A Jotta voisitte aloittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen, millaista tietoa ja tukea tarvitsisitte?

luentoja

työnohjausta

tutorointia/mentorointia

ohjattua harjoittelua ryhmän kanssa

räätälöityä lisä-/täydennyskoulutusta

muuta, mitä? _____

10. A Ajatuksia ja kysymyksiä, jotka liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Mainitse ainakin 2 asiaa, jotka sinulle ensimmäisenä tulevat mieleen puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista. Mikä asia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa sinua eniten pelottaa tai herättää kysymyksiä?

B-osa Nämä kysymykset ovat oppilaitoksille, joissa on jo ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

8. B Miten oppilaitoksessanne valmistauduttiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen aloittamiseen?

luennoilla

työnohjauksella

tutoroinnilla/mentoroinnilla

ohjatulla harjoittelulla ryhmän kanssa

räätälöidyllä lisä-/täydennyskoulutuksella

muulla, millä? _____

9. B Mikä on ollut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa haastavinta? _____

10. B Mihin asioihin olisitte tarvinneet lisää ohjausta tai tukea ja millaista? _____

11. B Ajatuksia ja kysymyksiä, jotka liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Mainitse ainakin 2 asiaa, jotka sinulle ensimmäisenä tulevat mieleen puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista. Oletko oppinut jotain uutta opettaessasi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita? _____

7. Tutkimuksen tulokset

7.1 Tutkimuksen kohde

Valitsin tutkimuksen kohteeksi Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvat oppilaitokset. Oppilaitoksia oli tutkimuksen suorittamishetkellä yhteensä 98. Nämä kaikki oppilaitokset antavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta. Lähetin oppilaitoksille kyselykaavakkeen sekä kirjeenä että sähköpostilla. Kirjeet lähetin toukokuun 16. päivä. Sähköpostilla lähetin kyselyn edelleen kaikkiin oppilaitoksiin 07.06.2007. Koska vastausten määrä oli edelleen vähäinen lähetin uuden kyselyn sähköpostilla 08.-11.11.2007.

Vastauksen kyselyyni lähetti 61 oppilaitosta, mikä on 62% kaikista kyselyn saaneista oppilaitoksista. Näissä oppilaitoksissa opiskelee yhteensä noin 33 824 oppilasta ja opettajia on noin 2457. 20 oppilaitosta ilmoitti, että heillä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, 41:ssä oppilaitoksessa erityisiä oppijoita ei ole.

TAULUKKO 2. Musiikkioppilaitokset, oppilaat ja opettajat

	Ei erityisiä oppijoita	Oppilaitokset, joissa erityisiä oppijoita	Yhteensä
Oppilaitoksia	41	20	61
Oppilaita	18014	15810	33824
Opettajia	1401	1056	2457
Erytisoppilaita	-	102	102
Erytisoppilaiden opetukseen osallistuvia opettajia	-	82	82

Kyselyyn vastanneiden oppilaitosten opiskelijamäärästä 0,3% on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajista 3% osallistuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen.

Kyselyn tulokset ovat suuntaa antavia, koska osa oppilaitoksista ilmoitti tarkan oppilasmäärän ja osa pyöristetyn luvun. Edelleen osa oppilaitoksista oli laskenut oppilasmäärään mukaan muskarioppilaat ja osa taas ei. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on arvio, koska osa oppilaitoksista ilmoitti opetukseen osallistuvien opettajien määrän, mutta ei oppilaiden määrää. Osa oppilaitoksista myös ilmoitti, että heillä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opetukseen osallistuvia opettajia, mutta oppilaiden ja opettajien lukumääriä ei ollut ilmoitettu.

Oppilaitoksista 12 ilmoitti ottavansa erityistä tukea tarvitsevat henkilöt oppilaaksi pääsykokeen kautta. 3 oppilaitosta käytti valinnassaan rehtorin harkintaa, pääsykokeen soveltamista tai oppilaat opiskelivat avoimella osastolla, jonne ei ole pääsykoetta. 5 oppilaitosta otti erityistä tukea tarvitsevat henkilöt oppilaaksi joko normaalin pääsykokeen kautta tai avoimelle osastolle ilman pääsykoetta yksilöllistetyllä valinnalla tai opettajan suosituksella, myös keskustelut vanhempien kanssa oli käytetty vaihtoehto oppilaaksi pääsemisessä.

Erytystä tukea tarvitsevista oppilaista 29 osallistui vain yksilöopetukseen, 53 vain ryhmäopetukseen ja 13 sekä yksilö- että ryhmäopetukseen. Vain ryhmäopetukseen osallistuvista oppilaista 48 osallistui eriytettyyn ja 5 integroituun opetukseen. Yhteensä 95 oppilaan kohdalta sain opintoihin osallistumisesta tiedot, 7 oppilaan kohdalta tietoja en saanut.

TAULUKKO 3. Opetukseen osallistuminen

Vain yksilöopetus	Vain ryhmäopetus	Sekä yksilö- että ryhmäopetus	Yhteensä
29	53	13	95

Vain ryhmäopetukseen osallistuvista oppilaista 48 osallistui eriytettyyn ja 5 integroituun ryhmäopetukseen. Erytystä tukea tarvitsevat oppilaat saivat opetusta mm. kanteleen, viulun, laulun, rumpujen, pianon, kitaran, kosketinsoittimien, tuuban, huilun, saksofonin, klarinetin ja sellon opiskelussa. Lisäksi he osallistuivat musiikinperusteiden, erilaisten bändien, musiikkipajan, soitinvalmennuksen, puhallinorkesterin, jousiorkesterin, musiikkivalmennuksen sekä teorian ryhmäopetukseen.

Oppilaitoksista 5 ilmoitti, että heillä ei tehdä erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle henkilökohtaista tai yksilöllistettyä opiskelusuunnitelmaa. 15 oppilaitosta käyttää erityisoppilaiden opetuksen tukena HOPSia tai HOJKSia, osa oppilaitoksista tekee opiskelusuunnitelman kaikille oppilailleen.

7.2 Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen valmistautuminen ja opetuksen haasteet

Oppilaitokset, joissa jo oli oppilaana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olivat valmistautuneet oppilaiden opettamiseen seuraavasti:

- 8 oppilaitosta käytti luentoja,
- 2 käytti työnohjausta,
- 6 oppilaitoksella hyödynnettiin tutorointia/mentorointia,
- 0 käytti ohjattua harjoittelua ryhmän kanssa ja
- 6 oppilaitosta tilasi räätälöityä lisä-/täydennyskoulutusta.

Joissakin oppilaitoksissa oli käytetty useampaakin vaihtoehtoa lisätiedon hankkimiseen. Muina valmistautumismenetelminä oli käytetty mm. oppilaitoksen oman erityisopetuksen vastuunopettajan konsultointia, opettajien omaa aktiivisuutta itsensä kouluttamisessa, keskusteluja, rehtorin tukea, aktiivista tiedonetsintää sekä vertaistukea. Lisäksi kolme oppilaitosta ilmoitti, etteivät he ole valmistautuneet millään tavalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa haastavimmiksi asioiksi koettiin sopivan opetussuunnitelman rakentaminen sekä opetussuunnitelman soveltaminen, tason ja tavoitteiden määrittäminen sekä totutuista tavoitteista tinkiminen, sopivan opetusmateriaalin löytäminen ja soveltaminen sekä yleinen kokemuksen puute erityisryhmistä. Esiin nousivat myös oppilaassa todettujen sairauksien huomioon ottaminen, pyörätuoliin liittyvät ongelmat, lyhytkasvuisuuden asettamat rajoitteet ja niiden huomioiminen, keskittymishäiriöt sekä kehittymisen mahdollisen lakipisteen saavuttaminen. Lisäksi ajatuksia on herättänyt integraation ja inklusion toteuttaminen ja onnistuminen. Omat ajatukset kirjoitti myös opetusmenetelmien löytäminen, koska ammatillisessa koulutuksessa ei huomioida erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta lainkaan. Joissakin oppilaitoksissa oli käyty myös asennekeskustelua, esiin oli noussut pelko siitä, että kaikkien opettajien on muututtava ja muutettava työtapojaan tai ammatillisen kiinnostuksen kohteitaan. Jonkin verran on ollut myös epäselvyyttä siitä, kuuluuko musiikin opiskeleminen hoito- tai kuntoutusprosessiin. Oman työnsä on vaatinut myös luottamuksen luominen erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempiin.

Oppilaitokset, joissa on ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olisivat tarvinneet lisää tietoa erilaisista oppijoista, erilaisista opetusmenetelmistä ja niiden soveltamisesta sekä HOPSin tekemisestä. Useat oppilaitokset toivoivat laaja-alaisempaa ja perusteellisempaa koulutusta, kuten koulutusta erityisoppilaiden opetukseen, lisäkoulutusta kaikkeen mahdolliseen aiheeseen liittyen, täsmäkoulutusta, perustietoa erilaisista oppijoista ja menetelmistä kuinka heidän kanssaan toimitaan opetustilanteissa. Lisäksi kiinnostusta oli myös saada tietoa muiden musiikkioppilaitosten toimintatavoista.

7.3 Kiinnostus erityisoppilaiden opetukseen ja opetuksen tuen tarve

Musiikkioppilaitoksista, joissa ei ollut vielä oppilaana yhtään erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, 22 ilmoitti käyneensä keskusteluja mahdollisuudesta opettaa erityisiä oppijoita. Vastaavasti 16 oppilaitoksessa tästä mahdollisuudesta ei oltu keskusteltu, 1 oppilaitos ilmoitti ettei ole kiinnostunut ottamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita oppilaakseen ja 2 oppilaitosta jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Voidakseen aloittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen, oppilaitokset ilmoittivat tarvitsevansa tuekseen seuraavia tukimuotoja:

- 15 luentoja
- 17 työnohjausta
- 7 tutorointia/mentorointia
- 11 ohjattua harjoittelua ryhmän kanssa
- 27 räätälöityä lisä-/täydennyskoulutusta.

Lisäksi oppilaitokset ilmoittivat tarvitsevansa taloudellisia resursseja, erilaisia yhteistyötahoja kuten erityislasten vanhempainyhdistykset sekä keskustelua ja kokemusten/mielipiteiden vaihtoa vertaisoppilaitosten kanssa. Yksi oppilaitos ilmoitti käsittelevänsä asian tapauskohtaisesti.

7.4 Esiinnoitusta ajatuksia liittyen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen

Kaikille kyselyyn osallistuneille oppilaitoksille esitettiin sama kysymys: Ajatuksia ja kysymyksiä, jotka liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Mainitse ainakin 2

asiaa, jotka sinulle ensimmäisenä tulevat mieleen puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Mikä asia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa sinua eniten pelottaa tai herättää kysymyksiä? Seuraavaksi olen koonnut suorat lainaukset tämän kysymyksen vastauksista.

Sopiva kalusto ja siihen tarvittavat resurssit.

Mieleen tulee a) fyysiset toiminnot, eli esim. liikuntaesteiset oppilaat ja heidän konkreettiset käyntinsä oppilaitoksessa, sekä b) oppilaat joilla on rajoittunut kyky omaksua perinteistä opetusta, esim. kirjoitus- tai lukihäiriöt etc.

Onko musiikkiopisto oikea paikka erityistukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Eikö olisi parempi kehittää erityiskoulujen musiikinopetusta.

Mitä tarkoitetaan näillä erit. tukea tarvitsevat oppilaat? Kehitysvammaisia, mielenterv. potilaita...??

Opettajien täydennyskoulutus, opetussuunnitelman kehittäminen.

1) vaaditaan erityisopettajia, 2) tarvitaan lisärahoitusta opetuksen käynnistämiseksi.

Mietin joskus lukihäiriöisten nuottien lukemista – kynällä nuottiviivaston seuraaminen on erään tytön kohdalla vähän auttanut... ja kuvittelin, että heidän kanssaan pitäisi vain ehkä ennemminkin opetella enemmän ulkoasoittamista, mutta sekin oli todella vaikeaa.

Erilaisten oppijoiden opettamiseen tarvitaan ehdottomasti koulutusta, jottei kohtele oppilaita millään tavalla väärin, tai jottei reagoisi väärällä tavalla. Osaisi kommunikoida oppijan kanssa ja osaisi ohjata oikealla tavalla. Jos ei ole saanut minkäänlaista koulutusta, olo on epävarma.

Minkälaista tämä erityistuki olisi, millainen opiston käytännön mahdollisuudet, tilat esim. ovat erityisopetuksen järjestämiseen, rahalliset panostukset?

Meillä on jo viitisen vuotta ollut lähinnä musiikkileikkikouluopetuksena ryhmä kehitysvammaisille lapsille ja nuorille. ryhmällä ei ole ollut suura kysyntää. Myöskään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat eivät ole kysyneet meiltä opetusta lapsilleen. Mikäli tämänlaisen opetuksen tarvetta ilmaantuu, asia hoidetaan.

Ovatko vammaisia? Minkälaista erityisopetusta he tarvitsevat? Erityissoittimet? Opetustilat?

Ovatko opettajat valmiita lähtemään esim. kursseille saadakseen lisää tietoa ja taitoa? Pienellä musiikkiopistolla on rajalliset resurssit opettaa tällaisia oppilaita.

1. Oppimisvaikeudet ja erilaiset oppimiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvät häiriöt, joita koulupuolella tuntuu nykyään olevan yhä enemmän. 2. Näkö- tai kuulovammat. 3. Muut: erilaiset kehityshäiriöt ym. vammat.

Ottaen huomioon, että pienellä paikkakunnalla ikäluokatkin ovat pieniä ja pienenevät jatkuvasti, on yhä todennäköisempää, että myös musiikkiopistoon tulee jatkossa valituksi oppilaita, joilla on erilaisia ja eriasteisia häiriöitä tai kehitykseen liittyviä vammoja. Miten opettajat osaavat huomioida ne opetustyössä, edetä oppilaan ehdoilla ja samalla musiikkioppilaitosten vaatimusten mukaisesti? Entä miten laaditaan oikeaoppisesti erityistä tukea vaativalle henkilökohtainen Hops tai Hojks? Erityisopetukseen liittyviä seikkoja ei käsitellä soitonopettajien peruskoulutuksessa, joten tietotaitoa ei ole.

1. Miten erotella tai havaita erityistä tukea tarvitsevat muista oppialista. 2. Miten menetellä valintakokeiden kanssa. 3. Yksinkertaisesti tärkein: miten opettaa instrumentissa ja musiikin perusteissa näitä oppilaita. 4. Skaala on laaja tämän nimikkeen alla erityistä tukea....²

² Kommentin antaja tarkoittanee, että käsite erityistä tukea tarvitseva on laaja ja koskee kaikkia niitä ihmisiä, joilla on jonkin asteinen erityisen tuen tarve. Tämä tarve voi vaihdella suuresti riippuen henkilön ongelmasta.

Opettajia pelottaa ja arastuttaa ko. oppilaiden opettaminen siksi, että opettajilla on klassinen, perinteinen koulutus, joka ei anna eväitä erityislasten soitonopetukseen. Toisaalta kaivataan määrittelyä siitä, mitä tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla. Perinteinenkin soitonopetus lähtee ainakin meidän pienessä musiikkiopistossamme siitä, että jokainen lapsi on yksilö, jolla on omat oppimisen tavat ja oppimisenopeus. Soitonopetuksen täytyy edetä jokaisen lapsen omilla ehdoilla ja omista lähtökohdista. Soittaminen on meidän oppilaillemme harrastus, joka toisilla täyttää elämästä isomman toisilla pienemmän osan. Meiltä esim. hyvin harva oppilas haluaa ja/tai kykenee jatkamaan edes musiikkiopistoasteelle. Silti koemme tekevämme merkityksellistä ja antoisaa työtä.

Taideterapia. Erilaiset pedagogiset sekä mm. notaatiomenetelmät. Ryhmä- ja yksittäisopetuksen oikea suhde.

Vuosittain on oppilasvalinnoissa mukana muutamia tapauksia, joilla on joku diagnoosi (esim. asperger, lukihäiriö, AD/HD...) tai jokin fyysinen vamma, joka vaatisi erityishuomiointia opetussuunnitelman noudattamiseen. Suurin ongelma on luultavasti joka oppilaitoksessa se, että ns. aiemmin diagnosoimattomia käyttäytymishäiriöitä ilmenee joka lukuvuosi. Meillä on opettajakuntaa koulutettu asiaan (Päivi Jordan –Kilki)³. Opettajille suurin haaste on selvitä valintojen kautta tulleiden ”tavisten” kanssa, kun esim. tytöillä tulee anorektisia oireita, masennusta, keskittymishäiriöitä. Joka vuosi tulee kyselyitä esim. down-vanhemmilta musiikkiharrastuksen aloittamiseksi. Jostakin pitäisi saada resursseja koulutukseen ja tutoriin, mikäli yhteistyö erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa aloitetaan. Kiinnostusta ja ymmärrystä riittää kyllä, opettajien yksi pelko on kuitenkin oma jaksaminen tietotaidon riittämisen lisäksi.

Erityisen tuen muotoja voi olla niin paljon, että etukäteen ei voi kaikkia opettajia kaikkeen valmistaa. Tapaukset todennäköisesti käsiteltäisiin sitä mukaa kuin tarvetta ilmenisi – koskisiko tämä vain ohjaavaa opettajaa vai olisiko kaikkien hyvä tietää ko. erityistarpeista. Toimisivatko opettajina vain he, joita erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaus todella kiinnostaa vai voidaanko kuka tahansa periaatteessa velvoittaa

³ Kommentin kirjoittaja tarkoittaa, että heillä on ollut kouluttajana Päivi Jordan-Kilki.

jos opiston ohjelmaan kuuluvat ko. lapset. Yksi juonne on talous, kuka maksaa ylimääräisestä neuvonpidosta ja koulutuksesta kertyvät työtunnit...

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät hakeudu musiikkiopisto-opintoihin –syynä varmaan tiedon/tiedotuksen puute. Maahanmuuttajat tulevat olemaan kasvava ryhmä, heidän erityistarpeistaan on keskusteltu.

1. Erityistarpeita vaativien oppilaiden opetus tulee olla tavoitteellista. Tämä vaatii opettajalta erityistä osaamista. 2. Pienissä opistoissa/kunnissa homogeenisiä erityisoppilasryhmiä on vaikea saada koottua.

Näkövammaiset, liikuntavammaiset, erityisen kehnoissa oloissa kasvavat lapset. Ei pelota mikään, kunhan vain opettaja on kyllin kypsä.

Kiitos tämän tutkimuksen ymmärsin, että luki- tai oppimishäiriöisistä meillä ei ole tietoa. Ne pitää selvittää, jotta opettajat osaavat mukauttaa opetuksen oppilaan lähtökohtien mukaisiksi.

Henkilökohtaiset OPSit, vanhempien ja koulun tuki.

Koulutus olisi ensiarvoisen tärkeää, jotta osaisi kohdella oikein oppilasta ja jotta hän saisi opetuksesta mahdollisimman suuren hyödyn. Opettajan pitää olla asiasta erityisen innostunut ja kiinnostunut. Kuka vaan ei voi, ja ei voida ”pakottaa” erityisoppilaan opettajaksi.

Olemme erilaisissa koulutustilanteissa keskustelleet esim. erilaisista kehityshäiriöistä ja yleinen mielipide tuntuu olevan ettei musikit ole kiinnostuneita oppilaista joilla on oppimisvaikeuksia (keskittymishäiriöitä, lukihäiriö, puhumattakaan autismi- tai aspergertapauksista). Yleisesti koemme ettei meidän koulutukseen ole sisällytetty mitään valmiuksia ohjata oppilasta joka poikkeaa keskivertotapauksista. Näitä lapsia kuitenkin otetaan sisään musiikkioppilaitoksiin, koska ei keneltäkään tietenkään pääsykokeissa kysytä tällaisista asioista. Koska näitä asioita tunnetaan ja niitä tutkitaan meidänkin pitäisi saada koulutus aiheesta ja tietoa erilaisista opettamismenetelmistä jotka helpottaisivat meidän työtämme esim. lukihäiriöisten

kanssa. Näin voisimme poistaa ikivanhan ongelman kun oppilasta pompotetaan opettajalta toiselle ns. vaikeana tai lahjattomana tapauksena. Lopputuloksena saadaan musiikkioppilaitosjärjestelmää vihaava ihminen joka saa täysin väärän kuvan musiikin tekemisestä, koska häntä ei ole voitu auttaa oikealla tavalla.

Ensimmäisenä erityistä tukea tarvitsevista tulee mieleen karkea jako fyysistä syistä tukea tarvitseviin ja psyykkisistä/kehityksellisistä syistä tukea tarvitseviin, ja sitten tietysti kaikki variaatiot ja yhdistelmät näistä, tavattoman monitahoinen kenttä. Suurin haaste mielestäni juuri se opetuksen yksilöllistäminen vastaamaan yhden oppilaan rajoitteita ja mahdollisuuksia vastaavaksi, millään yleisluennolla erilaisen oppijan kanssa kohdattavista haasteista tässä ei mielestäni selvitä, vaan tilanteeseen olisi saatava juuri tätä yhtä oppilasta ja hänen tilannettaan koskevaa apua ja ohjausta hänen tilanteeseensa perehtyneiltä asiantuntijoilta. Yleistä tietämystä asiasta olisi myös oltava melkoisesti ennakkoluulojen, pelkojen ja osaamattomuuden tunteiden hälventämiseksi, ja että opinto-ohjelma, menetelmät ja tavoitteet osattaisiin asettaa oikein. Lyhyesti summaten: asiantuntija-apua ja jo kokeneiden opettajien opastusta tarvittaisiin mielestäni erittäin paljon.

Ei tule muuta mieleen kuin tuo riittämätön koulutus pohja, jonka olemme todenneet kokouksissa useampaankin kertaan.

Mikään ei pelota, kysymyksiä herättää tietysti opettajien mahdollisuudet opettaa eli räätälöityä lisä-/täydennyskoulutusta tarvittaisiin. Olemme valmiita ottamaan oppilaitokseemme erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jos halukkaita ilmaantuu ja musikaalisuustestien pistemäärä oikeuttaa oppilaspaikkaan.

Mieleen tulevat ensiksi oppimisvaikeudet ja toiseksi se, kuinka musiikkiopistossa voitaisiin paremmin palvella koko lasten ja nuorten ikäluokkaa. Valintatestijärjestelmä ja opettajien tämän hetkinen ammatillinen osaaminen tässä asiassa vaativat muutosta. Yhteistyö kodin, päiväkodin, koulun, musiikkiopiston ja opettajiemme välillä olisi myös saatava toimimaan mutkattomasti. Haastetta on!

1. Rahoitus, 2. tukityövoiman tarve, 3. tilojen sopivuus ja riittävyys.

Opettajien halu tehdä sitä ja opettajien kyky tehdä sitä.

HOPSin tekeminen unohtuu helposti, se jää arkisen työn jalkoihin. Tärkeää olisi kehittää kunnolliset HOPSit jokaiselle erityisoppilaalle, mutta opettajilla ei välttämättä ole a) aikaa b) tietoa näiden suunnitelmien tekoon. Myös oppilaitoksen taloudelliset resurssit saattavat asettaa omat rajansa kiinnostavalle mutta usein varsin pitkäkestoiselle HOPS-työlle.

”Musiikkiopistojärjestelmä on kautta aikojen kantanut toiminnallaan yhteiskunnallisesti vastuuta. Musiikin erityisopetus taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa on suhteellisen uusi mutta tärkeä toimintamuoto tässä mielessä, sillä näin musiikkioppilaitokset voivat osoittaa olevansa edelleen tärkeä osa yhteiskuntaa.” Tässä varsin usein kuullussa ja sinänsä hyvässä argumentoinnissa unohdetaan helposti tärkein asia: lapsi. Toisin sanoen myös musiikin erityisopetuksen kohdalla argumentoinnin pääpaino tulee olla musiikin ja taiteen merkityksessä lapselle – täydellisenä, ei epätäydellisenä ihmisenä. Jos priorisoimme tämän ajatuksen työssämme terveiden lasten kanssa, miksi emme tekisi sitä toimiessamme erilaisten oppijoiden kanssa? Miksi lähtökohdat musiikinopetukseen erilaisille oppijoille ovat helposti aivan toisaalla? Eräs tärkeistä tavoitteista taiteen erityisopetuksen kohdalla olkoon tasa-arvoisuuden toteutuminen ja toiseuden käsitteen purkaminen. Tämä voi tapahtua ainoastaan siten, että osaamme suhtautua erilaisten oppijoiden opettamiseen oikealla tavalla, so. ihmisyyden kautta, vahvuus- ja arvokkuusajattelulla. On lähdettävä liikkeelle heitä itsestään ja heidän tarpeistaan, ilman tasa-arvostrategian kurjuusajattelua.

Oppilaat ovat välittömiä ja innostuvat pienistäkin uusista asioista. Heille musiikki on tärkeää, johon he voisivat osallistua ja eläytyä, vaikka puhekyky puuttuisi.

Ennakkoluulot ja koulutuksen puute.

Kaikki oppilaat ovat ”erityisiä” ja kaikkien kanssa pitäisi kehittää just heidän lähtökohdista opetusmenetelmiä ja suunnitelmia. Pitää nähdä kaikki oppilaat omina yksilöinä.

Mikä on edistyminen? Pitää nähdä pienetkin voitot ja tavoitteiden saavutukset ja kannustaa, kannustaa, kannustaa!!

Se kasvattaa henkisesti koko yhteisöä, opettajia, oppilaita ja ryhmää. Hyvä jos tällaiseen tarjoutuu mahdollisuus. Toteuttamismahdollisuus riippuu opettajan asenteesta, ketään ei voi pakottaa.

Instrumenttiopettajan, jolla on oppilaana tällainen oppilas pitäisi ehdottomasti päästä oppilaan tukiryhmään, eli oppilashuoltoryhmään.

1) Analyysi jokaisen oppilaan yksilöllisestä tilanteesta. 2) Joustot opiston opetussuunnitelmasta kyseisten oppilaiden kohdalla.

Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että olisi toivottavaa ettei erityisoppijoita eristetä muusta opetuksesta ellei se ole esim. ryhmätilanteissa täysin välttämätöntä. Koen asian kuitenkin marginaaliseksi ja olemme pystyneet ottamaan erityisoppijat melko hyvin huomioon.

1. Kuinka tulisi resurssoida opettajan käytössä olevaa aikaa? 2. Millä tavalla oppimistavoitteet tulisi asettaa verrattuna muihin oppilaisiin?

Kehitysvammabändin vetäjä on oma-aloitteisesti tutustunut Resonaariin ja sitä kautta kuvionuotteihin. Työ on rankempaa aloittelijalle, mutta kokemus kartuttaa ammattitaitoa.

Olen ymmärtänyt asian niin, että kaikki oppilaat, joista tiedetään etukäteen, että he eivät pysty jostakin syystä suoriutumaan opinnoistaan opintosuunnitelman edellyttämällä tavalla, ovat näitä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Jos meillä on ollut opettajia, jotka ovat heitä pystyneet ja halunneet opettaa, heille on järjestynyt oppilaspaikka. Varsinaista koulutusta tähän ei nykyisillä opettajillamme ole. Tarve opetuksen järjestämiseen on ollut satunnaista.

Oppimisvaikeudet: hahmottamisessa ja muistamisessa heikkoutta. Erityistä tukea tarvitsevia opettavan opettajan tulee todella olla kärsivällinen ja avoin uusien toimintatapojen löytämiseksi ja luomiseksi. Opettajalle nämä oppilaat ovat haastavampia ja työläämpiä, mutta kuitenkin varsin palkitsevia.

Mikäli musiikkiopiston perusopetukseen otetaan kiintiö erityisoppilaille, miten heidät valitaan, mikäli paikkoja on rajoitetusti. Minkälaiset pääsykokeet järjestetään esim. eri tavoin vammaisille lapsille?

Opettajan osaaminen, henkilökohtainen opetussuunnitelma. Nuotin luvun ongelma. Teoria-aineiden suorittamisen ongelma.

Soitonopetuksessa raja musiikkiterapiaan ajoittain muutenkin häilyvä, opettaja ajautuu helposti pelkästään terapeutin asemaan ilman tarvittavaa koulutusta, osaamista ja tukea. Koska erityislinjaa erityisoppijoille ei ole tarjolla, haastavimmat opetettavat eivät läpäise oppilaaksiottokynnystä vaikka musiikillista erityislahjakkuutta saattaisi poikkeuksellisista ominaisuuksista huolimatta ollakin.

Luennot erilaisista oppijoista ovat hyödyllisiä.

1. Henk.koht. uudentyyppinen ajatus ylipäättään opettamisesta ja 2. oivallus siitä, että taide todellakin kuuluu kaikille. Erityisoppilaille musiikkiharrastuksen piiriin pääseminen on suhteessa muihin oppilaisiin merkitykseltään suurempi ja tuo käsittääkseni enemmän elämän sisältöä erityisoppilaille kuin ”taviksille”.

8. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

8.1 Pääongelmien tarkastelu

Ajatus tämän tutkimuksen tekemiseen lähti liikkeelle peruskysymyksestä onko erityistä tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren mahdollista harrastaa musiikkia samoin kuin kuka tahansa hänen ikäinen. Tiesin etukäteen, että Suomen musiikkioppilaitoksissa suhtautuminen erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin on erittäin vaihtelevaa. Toisena ääripäänä ”vammais-kammoiset” ja toisena tasa-arvoajattelulla varustetut ihmisyyden kannattajat. Toisaalta olen hyvin surullinen, että joistakin kyselyn vastauksista paistoi vahva ennakoasenne erityistä tukea tarvitsevia kohtaan. Lapsi on aina lapsi, ilman poikkeavuuksia tai niiden kera. Diagnoosien vaarana on leimata lapsi tietynlaiseksi ennen kuin häneen ehtii tutustua. Tämä taas ohjaa lapsen käytöstä usein ei-toivottuun suuntaan. Aina vaikeankin keskittymis- tai hahmottamisongelman takana asuu pieni vilpitiön lapsi, joka haluaisi olla yhtä lapsi kuin kuka toinen tahansa, mutta hän ei aina hallitse käytöstään tai pysty yhtä hyvään suoritukseen kuin toiset. Tämän ymmärtämiseen meillä aikuisilla tulisi olla eväät, ihan maalaisjärjellä toteutettuna. Kukaan lapsi ei ole syntymästään paha, eikä kaikki ongelmat johdu huonosta kasvatuksista. On totta, että perehtymien tarkemmin kuhunkin diagnoosiin lisäisi varmasti tietämystä, mutta en näe sitä tarpeelliseksi. Opettajalla tulisi olla itse pohdittuna takataskussa erilaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä. Kaikkihan me tiedämme, että olemme erilaisia, kukaan toinen ei ole samanlainen kuin sinä. Ei se ole oppilaan vika, jos opettaja kykenee opettamaan vain yhdellä tavalla ja vain paikallaan pysyviä, keskittymiskykyisiä, älykkäitä lapsia.

En näe myöskään tarpeelliseksi sitä, että kaikki opettajat hankkisivat itselleen erityisopettajan koulutuksen. Luulen, että oppilaitoksissa pystytään keskustelemaan siitä, kuka haluaa ja tuntee osaavansa opettaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Tukea opettamisen ongelmiin on saatavilla, ja erilaisia tukiverkostoja voi myös kehittää. Musiikkiopistoissa on valitettavasti vallalla opetuskulttuuri, jossa kaikenlainen opetuksen kehittäminen on ylimääräistä työtä, josta pitäisi saada ylimääräinen palkka. Kehittämistyöhän ei koskaan ole työtä opettajan tehtävien ja työolosuhteiden parantamiseksi, vaan se on turhaa ja vastenmielistä, lähinnä vain kiusantekoa opettajalle. Oppilaan näkökulmallahan ei ole mitään merkitystä, hänen tulisi olla tyytyväinen, että yleensä saa olla oppilaana musiikkiopistossa.

Kyselyn antama vastus tutkimuksen toiseen pääongelmaan, kuinka paljon musiikkioppilaitoksissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, on mielestäni tyly. Jos Suomen

musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvissa 98 oppilaitoksessa on oppilaita yli 60 000 ja näistä vain 0,3%, eli noin 180 oppilasta, on erityistä tukea tarvitsevia, niin puhutaanko nyt elitismistä vai syrjinnästä? Oppilaitoksista 37 jätti vastaamatta kyselyyn, mikä jättää kohtuullisen suurenkin liikkumavaran todellisen tuloksen suhteen. Olivatko vastaamatta jättäneet oppilaitokset juuri niitä, joissa jo on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja asiat kunnossa, vai juuri päinvastoin. Tarkimman vastauksen tähän olisi kaikesti saanut keskustelemalla jokaisen oppilaitoksen rehtorin kanssa henkilökohtaisesti.

Tutkimuksen toinen pääongelma, millaista tukea oppilaitokset tarvitsisivat voidakseen ottaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jakoi vastaajien mielipiteitä. Ne oppilaitokset, joissa jo oli ollut erityisoppilaita ja opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita oli jouduttu miettimään, olivat käyttäneet tiedonhankinta/koulutusmenetelminä luentoja, räätälöityjä koulutuksia sekä tutorointia/mentorointia. Edelleen heillä oli tiedontarvetta opetussuunnitelmaan, opetusmateriaaliin ja -menetelmiin liittyvissä asioissa. Nämä edellä mainitut asiat ja niiden sujuminen ovat tällä hetkellä konkreettisesti täysin opettajan aktiivisuuden varassa. Ei ole olemassa ohjeita HOPSin tai HOJKSin tekemiseen, materiaali on pääsääntöisesti ”tuunattava” itse, samoin opetusmenetelmät on haettava pieninä palasina maailmalta. Silmiini osui myös muutama epäily musiikkiharrastuksen sijoittumisesta opetus-kuntoutus –akselilla. Jokaisen lapsen, aivan kuten aikuisenkin, harrastaminen on terapeutista, tai ainakin sen pitäisi olla. Mutta opettaja ei koskaan saa kokea tai edes ajatella pitävänsä terapiaa, kun hän opettaa lasta. Kuntoutusprosessilla on hoidolliset päämäärät ja sen vuoksi suhtautuminen ja toimintatavatkin voivat olla hyvinkin erilaisia terapiassa kuin opetustilanteessa. Joskus harrastamisella voidaan saavuttaa enemmän ja parempia tuloksia kuin intensiivisellä terapialla, mutta se ei riitä tekemään harrastamisesta terapiaa.

Tähän samaan kysymykseen tuen tarpeesta ja luonteesta vastasivat myös oppilaitokset, joissa ei vielä ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Heillä tiedonjano näytti olevan runsaampi kuin oppilaitoksilla, joilla jo oli kokemusta kohderyhmästä. Tutorointi/mentorointi tukimuotona jäi selvästi tappiolle, kun taas kaikkea muuta tietopuolista koulutusta haluttiin runsain mitoin. Työnohjaus oli myös yksi toivotuista tukimuodoista. Koska vapaissa kommentteissa esiintyi myös ajatuksia liittyen työnohjaukseen, haluan varmistaa termin sisällön ymmärtämisen. Työnohjaus on työntekijän terapiaa. Istunnoissa käydään läpi asiakkaan tunteita, jotka kohdistuvat tässä tapauksessa oppilaaseen. Opettajan omat tunteet eivät saa estää häntä työskentelemästä avoimesti ja neutraalisti oppilaansa hyväksi. Työnohjaus ei sisällä työopetusta, eli siellä ei ole tarkoitus pohtia opetusmenetelmiä tai –materiaaleja kunkin yksittäisen oppilaan kohdalla. Työopetus taas on tutorointia/mentorointia tai oppilaitoksille räätälöityjä koulutuksia. Näissä kahdessa taas on

erona lähestymistapa, tutorointi/mentorointi on ehkä henkilökohtaisempaa pienryhmätoimintaa kun taas koulutustilaisuus, johon usein osallistuu 10-40 opettajaa, on laaja-alaisempaa ja sisällöltään yleisempää.

8.2 Alaongelmat

Ensimmäinen alaongelma käsitteli oppilaaksiottamista. Pääsykoekäytäntö näytti olevan melkoista kyykyttämistä. On päivänselvää ettei erityistä tukea tarvitseva lapsi selviydy normaalissa pääsykokeessa tai siihen kykenee vain erittäin harva. Pääsykoeaikataulu on tiukka ja erityislapsi tarvitsisi testiin enemmän aikaa. Hänellä voi olla myös auditiivisen hahmottamisen vaikeuksia, jolloin mahdolliset kaikutehtävät eivät häneltä tule onnistumaan. Myös ymmärtäminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Usein lapset saattavat vieraassa tilanteessa käyttäytyä yllättävästi, joten pääsykoetilanne saattaa olla joidenkin kohdalla erittäin raaka. Koska meillä kaikilla on musikaalisia kykyjä, pääsykoe on mielestäni turha. Sen sijaan oppilaat voitaisiin ottaa puoleksi vuodeksi tai vuodeksi pienryhmään, jossa opiskeltaisiin musiikin perusasioita ja tutustuttaisiin erilaisiin soittimiin. Opettaja arvioisi jokaisen lapsen jakson lopulla ja antaisi suositukset harrastuksen jatkamisesta.

Toisessa alaongelmassa kysyttiin saavatko oppilaat yksilöopetusta vai osallistuvatko he ryhmäopetukseen. Tämän kysymyksen takana on oma kokemukseni ja näkemykseni soittamisesta ja sosiaalisesta toiminnasta soittamisen yhteydessä. Mielestäni musiikkiopistot ovat fakkiutuneet liikaa yksilöopetukseen ja orkesteriin yhteismusisoinnin muotona. Pienryhmissä toteutettu yhteismusisointi olisi lapsen kannalta palkitsevampaa ja veisi soittamista paremmin eteenpäin kuin isossa orkesterissa istuminen. Lapsen on vaikea nähdä orkesterissa soittamisen hyötyjä, koska pitkien äänten soittaminen ryhmässä on todellisuudessa tylsää ja hyödytöntä. Pienryhmässä opettaja pystyy kontrolloimaan jokaisen lapsen edistymistä ja ohjaamaan soittoa kokonaisvaltaisesti. Orkesterissa esimerkiksi soittoasentoon ja äänentuottamiseen ei yksinkertaisesti ehditä puuttua. Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on aivan yhtä tärkeää saada osallistua niin yhteismusisointiin kuin yksilöopetukseenkin. Yhteismusisoinnissa tulee ottaa kuitenkin tarkemmin huomioon oppilaan ongelma-alueet, ja suunnitella yhteismusisoinnin muoto sen mukaisesti. Oma lukunsa on teoria- ja säveltapailun opiskelu. Luulen, että erityisoppilaat vapautetaan lähes poikkeuksetta ko. aineen opiskelusta, vaikka pienin järjestelyin opetukseen osallistuminen olisi hyvinkin mahdollista. Nykyteknologia mahdollistaa monien asioiden

oppimisen tietokoneen avulla, oppilaan työskentely oman avustajan kanssa voisi helpottaa oppituntitilanteita ja erilaisten opetusmetodien ja –menetelmien avulla moni hankala asia saattaa ratketa.

Kolmas alaongelma johdatteli asenteiden ja myös konkreettisten ongelmien pariin. Tämän kysymyksen vastauksista paljastui laaja kirjo asioita joita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyy. Osalle termi erityistä tukea tarvitseva oli epämääräinen, mikä toisaalta oli odotettavissakin. Musiikkioppilaitokset ovat tavallaan eristäytyneitä, vain tietyn asian ympärillä toimivia yksiköitä. Jos opettajat eivät ole itse aktiivisia ja seuraa ympäristöä, muita oppilaitoksia sekä opetuskenttää laajasti, he jäävät tai jättäytyvät sivuun yleisistä opetukseen liittyvästä keskustelusta ja kehityksestä. Erityisesti esiin ponnahtivat kysymykset ja pohdinnat siitä, onko musiikkiopisto oikea paikka erityistä tukea tarvitsevien opetukseen. Mieluummin pitäisi vastausten perusteella kehittää erityiskoulujen musiikinopetusta. Tähän voisi vastata vastakysymyksellä, mihin musiikkiopistoja tarvitaan, eikö voisi mieluummin kehittää peruskoulujen musiikinopetusta. Monessa vastauksessa pohdittiin opetuksen rahoitusta. Tämä on aivan aiheellinen kysymys. Jotta opettajien tiedot ja taidot saataisiin ajantasalle, vaatisi se hyvin suunniteltua ja organisoitua täydennyskoulutusta. Toisaalta musiikkioppilaitoksilla on jo käytössään rahoitus tai haettavissa avustuksia esimerkiksi Opetushallitukselta opetushenkilöstön koulutukseen tai uusiin projekteihin. Samoin Opetusministeriöltä on haettavissa lukuisia erilaisia avustuksia vaikkapa kulttuuritilojen esteettömyyden parantamiseksi ja erilaisiin kulttuuriprojekteihin. Opettajien koulutus, nk. perinteinen koulutus, ei anna eväitä erityisryhmien kohtaamiseen. Tämä on tosiasia, joka tuli esille myös monessa vastauksessa. Nykyinen koulutus on suhteellisen suppea, kapeakatseisesti musiikkiin suhtautuva ja riittämätön. Koulutuksessa tulisi olla enemmän erikoistumismahdollisuuksia ja vaihtoehtoja valinnaisiksi opinnoiksi. Muutos musiikkioppilaitoksissa lähtee purkautumaan ammatillisten koulutusten perusteellisella ajantasaistamisella.

Viimeisessä alaongelmassa tiedusteltiin HOPSin tai HOJKSin tekemistä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Musiikkioppilaitoksille ei ole tehty juuri heidän toimintaansa sopivaa yksilöllistetyn opetussuunnitelman mallia. Perusopetuksessa taas tätä mallia kehitetään jatkuvasti. Monessa musiikkioppilaitoksessa tehdään nykyisin jokaiselle oppilaalle oma suunnitelma. Tähän ei kuitenkaan ole olemassa yhtenäistä käytäntöä tai mallia, vaan jokainen oppilaitos kehittää oman mallinsa. Toivon, että tämä asia korjautuu pian, sillä teen ensimmäisen yksilöllistetyn oppimissuunnitelman mallin muuntokoulutuksen lopputyönä Savonia-ammattikorkeakouluun keväällä 2008. Mallin soveltuvuus täytyy ensin testata käytännössä ja muokata malli kokemusten

perusteella. Tämän jälkeen mallia voi soveltaa niin erityistä tukea tarvitsevien kuin niin kutsuttujen normaalienkin oppilaiden opiskelujen suunnittelussa.

8.3 Johtopäätökset

Toivon, että tutkimus herätti vastaajissa ajatuksia. Toivon myöskin, että Suomen musiikkineuvoston ja musiikkioppilaitosten liiton Monipuolinen musiikki –hanke johtaa konkreettisiin tuloksiin musiikkioppilaitosten toiminnassa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella musiikkioppilaitoksilla on vielä paljon tehtäviä edessään. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen asiallinen käynnistäminen tarvitsee taakseen yhteisen päätöksen. Päätöksen tueksi on kartoitettava oppilaitosten resurssit, sillä mikään oppilaitos ei saa kokea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä ylimääräiseksi taakaksi, josta ei edes makseta palkkaa.

Itse olen sitä mieltä, että aivan kuten perusopetuksenkin puolella on erikseen koulutus opettajille ja erityisopettajille, samoin musiikin puolella tulisi olla vastaavat koulutukset. Joko niin, että peruskoulutus olisi kaikille sama, mutta sen jälkeen voisi suorittaa erikoistumisopinnot. Tai niin, että opintojen loppuvaiheessa valitaan joko musiikkipedagogin tai musiikin erityispedagogin tutkinto. Tämän kuuluisi luonnollisesti näkyä palkkakuitin loppusummassa. Kaikille opettajaksi aikoville suosittelisin tutustumista erilaisiin opetusmenetelmiin ja myös erityisoppilaisiin, koska erityispedagogiikan puolelta löytyy hyvin paljon keinoja ja sovellutuksia, joiden avulla ymmärtää niin kutsuttua tavallistakin oppilasta paljon paremmin.

Tässä tutkimuksessa ei tarkoituksella tarkemmin puututtu oppilaiden arviointiin eikä käytettäviin opetusmenetelmiin, -materiaaleihin eikä apuvälineisiin. Näistä kaikista voisi tehdä aiheeseen sopivan jatkotutkimuksen. Erityisen tärkeitä, kiinnostavia ja kehittämisen arvoisia olisivat opetusmenetelmät ja sekä musiikkioppilaitosten arvioinnin kehittäminen erityisen oppijan näkökulmasta.

Lähteet

- Ahonen, H. 1997. Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuu. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki. WSOY.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. N:o 39.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.
- Bruscia, K. E. 1998. Defining music therapy. 2. painos. Gilsum, NH. Barcelona Publishers.
- Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin. 2007. Helsinki. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. Musiikkikasvatuksen väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U. Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki. WSOY.
- Ikonen, O. n.d. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 216-230.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen P. 2003. Yksilöllistäminen opetuksen tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 143-154.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. 2004. AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2001. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 40-53.
- Lehtonen, K. (toim.) 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Helsinki. WSOY.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Moberg, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 136-161.
- Naukkarinen, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 182-202.
- Pirilä-Tarkiainen, H. 2003. Oppimissuunnitelma – askel opetuksen yksilöllistämiseen. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 117-124.
- Vehkakoski, T. 2001. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 88-102.
- Vehmas, S. 2001. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 103-122.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykke. Psykologian käsikirja. Helsinki. WSOY.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 67-96
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? –Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus. Ss. 12-29.

Internetlähteet

Chair for Qualitative Research in Medicine, University Witten/Herdechen ylläpitämä Music Therapy World www-sivut.

<http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/w_definition.htm>. 16.03.2008.

Opetushallituksen www-sivut. <<http://www.oph.fi>>. 05.01.2008.

Opetusministeriön www-sivut. <<http://www.edu.fi>>. 05.01.2008.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton www-sivut. <<http://www.musiikkioppilaitokset.org>>. 03.01.2008.

Suomen musiikkiterapiayhdistyksen www-sivut. <<http://www.musiikkiterapia.fi>> 10.01.2008.

Valtion säädöstietopankin www-sivut.

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>>. 05.01.2008.