



Hellberg Alexandra

Musiikinopettajan pedagogiset valmiudet inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Musiikkikasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajan pedagogiset valmiudet inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa (Alexandra Hellberg)

Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö, 31 sivua

Kesäkuu 2020

---

Kandidaatintutkielmani aihe käsittelee inklusiivisen opetuksen mahdollistamista musiikkikasvatuksessa. Tutkielmassa tarkastelen, millaisia pedagogisia valmiuksia musiikinopettaja tarvitsee voidakseen ottaa huomioon erilaiset oppilaat musiikin tunneilla.

Oppilaiden tuen tarpeet tulee huomata ja niihin tulee puuttua mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Perusopetuslain säätämä kolmiportaisen tuen malli on tehty tukemaan tätä varhaista puuttumista ja sen kautta ehkäisemään oppimishaasteiden syvenemistä. Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Nykyään yhä useammin kaikki tuen vaiheet pyritään toteuttamaan ilman oppilaiden fyysistä erottelua oppilaiden omassa lähikoulussa. Tätä kutsutaan inklusioksi.

Inklusiivisessa opetuksessa otetaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Inklusiivisen opetuksen tarkoituksena ei ole korostaa oppilaiden erilaisuutta, vaan arvostaa erilaisuutta ja sen kautta jokaista yksilöä. Inklusiivisessa opetuksessa opettajan on osattava ottaa sensitiivisesti huomioon kaikki oppilaat ja tarjottava sellaista opetusta, joka vastaa jokaisen oppilaan erilaisia tarpeita. Hallitsemalla opetettavaa ainetta monipuolisesti ja perehtymällä erilaisiin inklusiivisen opetuksen tapoihin, opettaja voi kehittää ja monipuolistaa opetustaan niin, että se ottaa huomioon moninaisuuden luokkahuoneessa.

Musiikki oppiaineena tarjoaa monenlaisia tapoja ja mahdollisuuksia ottaa huomioon erilaiset oppilaat musiikin tunneilla. Musiikinopettajan on opetuksessaan osattava huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet. Tähän kuuluu, että musiikinopettaja on perehtynyt myös erityismusiikkikasvatuksen kenttään. Erilaisten erityismusiikkikasvatukseen sopivien käytäntöjen käyttö voi monipuolistaa myös yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden oppimista. Onnistuneen inklusiivisen opetuksen voidaan tämän kautta ajatella palvelevan luokan jokaista oppilasta tuen tarpeista riippumatta.

Avainsanat: inklusio, erityistä tukea tarvitseva oppilas, musiikkikasvatus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimusasetelma</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Kolmiportainen tuki ja inklusio</b> .....	<b>8</b>
3.1	Kolmiportainen tuki.....	8
3.2	Inklusio .....	9
<b>4</b>	<b>Inklusiivinen musiikkikasvatus</b> .....	<b>12</b>
4.1	Erityistä tukea tarvitseva oppilas musiikin tunnilla .....	12
4.2	Inklusiivisessa musiikinopetuksessa huomioitavaa .....	14
4.3	Inklusio opetuksen monipuolistajana.....	15
<b>5</b>	<b>Inklusiivinen musiikinopetus käytännössä</b> .....	<b>18</b>
5.1	Kuvionuotit.....	18
5.2	Dalcroze-pedagogiikkaan perustuva musiikkiliikunta .....	21
<b>6</b>	<b>Tulokset ja pohdinta</b> .....	<b>23</b>
6.1	Tarvittavat pedagogiset valmiudet inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen .....	23
6.2	Pohdinta.....	26
	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Jokainen oppilas on yksilö, jolla on yksilölliset tarpeet ja tavat oppia asioita (Kaikkonen, 2013). Tämä korostuu erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat oppimiseensa erityistä tukea. Inklusion myötä yhä useammin erilaiset oppijat ovat samassa tilassa saamassa samaa opetusta. Näin ollen opetuksenkin tulisi olla sellaista, että jokainen oppija saisi tarvitsemaansa tukea ja hänelle sopivia tehtäviä opettajalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ilmaistaankin selkeästi se, kuinka oppilaat on otettava huomioon yksilöinä, ja kuinka kaikille on annettava tasa-arvoinen asema oppimiseen ja koulunkäyntiin.

Kaikesta opetuskokemuksesta, jota minulla tähän asti on sijaisuuksien ja harjoittelujen myötä, eniten iloa ja merkitystä työhöni olen kokenut saavani työstä erityisoppilaiden parissa. Valitsin tutkielmani aiheeksi inklusion mahdollistamisen musiikkikasvatuksessa, sillä minua kiinnostaa erityiskouluissa ja -ryhmissä opettamisen lisäksi myös erilaisten oppilaiden huomioimisen mahdollisuudet yleisen opetuksen kouluympäristössä.

Kiinnostukseni inklusiivisen opetuksen keinoja kohtaan heräsi muutama vuosi sitten. Kuulin eräästä tuttavieni lapsesta, joka pärjää hyvin koulussa eikä hänellä ole oppimisen vaikeuksia, mutta siitä huolimatta kärsii tavallisessa kouluympäristössä. Minulle kerrottiin, että tämä lapsi ei koulupäivän jälkeen halua puhua kenenkään kanssa pitkään aikaan ja hakeutuu mahdollisimman hiljaisiin paikkoihin yksin palautuakseen koulun melurasituksesta. Minua kosketti myös, että hänen ainoa syntymäpäivätoiveensa oli ollut päästä kahdestaan äitinsä kanssa kirjastoon, jossa häntä ei häiritsisi ympäristön melu. Tämän kuultuani aloin miettiä, millä tavoin tämän lapsen kaltaisia oppilaita voisi ottaa huomioon itse musiikinopettajana. Aloin myös pohtimaan, että näitä niin sanotusti ”diagnosoimattomia” lapsia on varmasti paljon. Tämänkin vuoksi erilaiset oppimisen tuen tarpeet ja yksilöllisyydet tulisi huomioida aina opetuksessa, vaikka erityisen tuen piirissä olevia lapsia ei luokassa olisikaan.

Tuon tässä tutkielmassa esille sen, ettei erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen tarvitse olla korkean kynnyksen asia opetuksessa. Tämän vuoksi kerään mahdollisimman laajasti tutkimukseen perustuvia käytännön vinkkejä inklusion mahdollistamiseen niin, että oppilaiden fyysistä eriyttämistä tarvitsisi tehdä mahdollisimman vähän, kuitenkin turvaten jokaisen oppilaan tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen musiikissa. Näiden asioiden perusteella voidaan päätellä, minkälaisia valmiuksia musiikinopettaja tarvitsee inklusiiviseen musiikkikasvatukseen. Suomalaisen erityismusiikkikasvatuksen uranuurtajan

Markku Kaikkosen (2013) mukaan inklusion onnistumiseen opettaja tarvitsee hyvät pedagogiset taidot, mutta mitä nämä tarvittavat pedagogiset taidot sitten ovat? Tässä tutkielmassa aion selvittää, *mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettajalla tulisi olla voidakseen ottaa huomioon erilaiset oppilaat musiikin tunneilla*. Tästä muodostui myös tämän tutkielman tutkimuskysymys.

Keskustellessani tutkielmani aiheesta ystävien ja tuttujen kanssa, joista osa on ollut myös opettajia ja musiikkikasvatuksen opiskelijoita, yleisiä kysymyksiä on ollut “Mitä inklusiolla tarkoitetaan?” ja “Oletko siis itse inklusion kannalla?”. Tämän tutkielman tarkoituksena ei ole ottaa kantaa inklusioon itsessään tai sen toimivuuteen tämän hetken kouluissa ja yhteiskunnassa. Tässä tutkielmassa kerään tutkimukseen perustuvaa informaatiota siitä, mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettaja tarvitsee inklusion toteuttamiseen, ja millä tavoin tämän voi tehdä. Ajatuksena on sen myötä myös laskea mahdollisia kynnyksiä, joita ihmisillä saattaa olla erilaisten oppilaiden huomioimiseen opetuksessa.

Tutkielmassani tulen ensimmäiseksi avaamaan tutkimusasetelmaa tutkimuskysymyksen kautta ja kerron lyhyesti tutkielman prosessista, sekä ajatuksia tutkielman eettisyyteen liittyen (luku 2). Tämän jälkeen alkaa itse kirjallisuuskatsaus, jossa tulen aluksi avaamaan Suomen perusopetuslain säättämää tuen kolmiportaista mallia (3.1), jonka tulee toimia tukena opettajan pedagogiselle toiminnalle ja ratkaisuille. Sen jälkeen avaan inklusion käsitettä koulun kontekstissa (3.2). Luvussa 4 siirrän inklusion käsitteen musiikkikasvatuksen kontekstiin, ja käsittelen erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta musiikin tunneilla (4.1), inklusiivisessa musiikinopetuksessa huomioitavia asioita (4.2) ja inklusiota opetuksen monipuolistajana (4.3). Luvussa 5 tuon esille kaksi inklusiivista musiikkikasvatusta tukevaa opetusmuotoa: kuvionuottien käyttö opetuksessa (5.1) ja Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvaa musiikkiliikuntaa (5.2), joiden perusteella voidaan myös päätellä tarvittavia pedagogisia valmiuksia inklusiiviseen musiikinopetukseen. Luvun 6 tulososiossa vastaan tutkimuskysymykseeni (6.1) ja tutkielman loppuun tiivistän omaa pohdintaani tutkielman aiheeseen ja mahdolliseen jatkotutkimukseen liittyen (6.2).

## 2 Tutkimusasetelma

Tutkielmassani tarkastelen, mitä inklusiivinen musiikkikasvatus on, ja mitä inklusiivisen opetuksen mahdollisuuksia ja välineitä musiikkikasvatus tarjoaa musiikinopettajille. Tämän tutkielman tutkimuskysymykseksi nousi: *”Mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettajalla tulisi olla, voidakseen ottaa huomioon erilaiset oppilaat musiikin tunneilla?”*

Tämä tutkielma on kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsaus perustuu olemassa olevaan kirjallisuuteen, joka on olennaista tutkimusongelman kannalta (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2006). Aiheeseeni liittyvää kirjallisuutta löytyi todella paljon, mikä oli positiivista huomata. Sen myötä huomasin, että aihe koetaan tärkeäksi tutkimuskohteeksi. Tiedostan, että koska lähteitä oli niin paljon saatavilla, niin jouduin rajaamaan tutkielmaan käyttämiäni lähteiden määrää, vaikka sopivia lähteitä olisi ollut enemmänkin. Valitsin tähän työhön käyttämäni lähteet kuitenkin sillä perusteella, että ne kattaisivat tutkielmani aihetta mahdollisimman laajasti, tarkasti ja luotettavasti, sekä olisivat sisällöltään olennaisia tutkimuskysymykseni kannalta. Lähdevalikoimaan vaikutti myös lähteiden saatavuus. Huomasin esimerkiksi, että joistain kirjoista olisi ollut olemassa uudempia painoksia, mutta niitä ei ollut saatavilla Oulun yliopiston kirjaston valikoimasta, mikä oli esteenä joidenkin uusimpien painosten käyttämiseen.

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on näyttää, mitä tutkielman aiheesta tiedetään tutkimusten ja tieteellisten kirjoitusten perusteella. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2006.) Valitsin tietoisesti lähteiksi paljon suomalaista tutkimuskirjallisuutta, sillä tutkimukseni liittyy suomalaisen koulujärjestelmän kontekstiin. Lisäksi Suomessa on tehty paljon korkeatasoista tutkimusta erityismusiikkikasvatukseen ja inklusioon liittyen. Käytin myös ulkomaista kirjallisuutta, sillä inklusiivista musiikkikasvatusta tutkitaan paljon Suomen ulkopuolella, ja monet erityismusiikkikasvatuksen huippuasiantuntijat ja tutkijat tulevat eri puolilta maailmaa. Käytin paljon englanninkielisiä artikkeleita ja väitöskirjoja, sillä tutkielmani aiheeseen liittyvää tutkimusta on tehty lähinnä englannin kielellä. Englanninkielisten tutkimusten lukemiseen tottui ja sisällön ymmärtäminen helpottui mitä enemmän niitä luki, ja mitä tutummiksi aihepiirin termit tulivat. Vieraskielisten lähteiden käyttö ei siis vaikuta tutkielmani sisällön luotettavuuteen.

Aineistonkeruussa painotin vertaisarvioituja artikkeleita, tieteellisiä kokoomateoksia ja väitöskirjoja saadakseni mahdollisimman validin pohjan tutkielmani luotettavuuteen ja

asianmukaisuuteen. Olen myös käyttänyt lähteinä perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014), sekä opetushallituksen ja opetusministeriön julkaisuja, jotka liittyvät koulukontekstiin ja perustelevat täten tutkielmassa nousevia aiheita ja niiden tärkeyttä. Käytin lähteinä myös sellaista suomenkielistä opetuskirjallisuutta, jonka koin palvelevan tutkielman sisältöä ja joka oli relevanttia tutkielman kontekstin kannalta.

Lähteiden etsimiseen ja keräämiseen meni kokonaisuudessaan aikaa noin kahdeksan kuukautta. Kaikkia käyttämiäni lähteitä ei tarvinnut heti aluksi, vaan tutkielman etenemisen myötä sisältökin muovautui ja lähteitä tuli etsittyä tarpeen mukaan. Löysin käyttämäni lähteet pääosin eri lukemieni tutkimusten ja artikkeleiden lähdeluetteloista sekä ohjaajani suosituksista. Käytin lähteiden löytämiseen Oulun yliopiston kirjaston omaa Oula Finna -tietokantaa sekä Ebsco- ja Google Scholar -tietokantoja. Etsin tieteellisiä lehtiä ja artikkeleita niiden nimillä tai vaihtoehtoisesti tutkijoiden nimillä. En käyttänyt juurikaan erillisiä hakusanoja lähteiden löytämiseen.

### **3 Kolmiportainen tuki ja inklusio**

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, tästä eteenpäin lyhenne POPS) korostetaan opettajan vastuuta tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamisessa sekä tuen tarpeen varhaisessa tunnistamisessa. Tukea on annettava niin kauan ja sen tasoisena kuin oppilas sitä tarvitsee. (POPS, 2014.)

#### **3.1 Kolmiportainen tuki**

Perusopetuslaki on säätänyt opetuksen tarjoaman tuen kolmiosaiseksi malliksi. Tämän mallin tavoitteena on nostaa perusopetuksen laatua ja tehdä oppimisen tukemisesta oppilaslähtöisempää. Kolmiportaisen tuen malli toimii käytännössä niin, että mikäli oppilaalla ilmenee oppimisen vaikeuksia, hänelle tarjotaan aluksi yleistä tukea. Jos tämä ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Jos tehostettu tuki ei riitä oppilaan oppimisen tukemiseen, siirrytään kolmanteen, eli erityisen tuen piiriin. (Takala, 2010b; Perusopetuslaki, 2010.)

Yleinen tuki on tilapäistä tukea, joka kuuluu jokaiselle oppilaalle heti tuen tarpeen ilmetessä (Oja, 2012). Yleisen tuen tarkoituksena on havaita ja puuttua oppimisen vaikeuteen varhaisessa vaiheessa, jotta se ei ehdi kasvaa hallitsemattomaksi. Tässä vaiheessa opetusta voidaan eriyttää ja oppilaalle voidaan tarvittaessa laatia oma oppimissuunnitelma. Myös erityisopettajan konsultointi ja oppilaan tuen vahvistaminen erityisopettajan avulla voi kuulua yleisen tuen vaiheeseen. (Takala, 2010b.) Yleisimmät tukimuodot opetuksessa ovat tukiopetus ja eriyttäminen, ja opetussuunnitelmaan onkin kirjattu jokaisen opettajan tehtäväksi ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja opiskelussa (Oja, 2012; POPS, 2014). Yleisen tuen tarkoitus on ennen kaikkea ennaltaehkäistä oppilaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia (Oja, 2012).

Erityispedagogiikan professorin Marjatta Takalan (2010b) mukaan tehostettu tuki otetaan käyttöön, kun on tehty monipuolinen pedagoginen arvio oppilaan tilanteesta ja tarpeista, sekä todettu, että yleinen tuki ei riitä oppilaan oppimisen tukemiseksi. Tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syventymistä aloittamalla tehostettu tuki riittävän ajoissa (Oja, 2012). Tehostetussa tuessa annetaan toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta sekä tuetaan lapsen oppimisvalmiuksia. Oppilaan oppimissuunnitelma tehdään



viimeistään tehostetun tuen vaiheessa, ja sen avulla suunnitellaan ja seurataan tukemisen tarpeita. Tehostetun tuen vaiheessa voidaan käyttää apuna esimerkiksi avustajapalveluita ja apuvälineitä tukipalveluina. Toimijoita on näin enemmän, ja oppilas saa sen myötä paremmin tarvitsemaansa tukea. (Takala, 2010b.) Tehostettu tuki räätälöidään kullekin oppilaalle sopivaksi, ollen täten luonteeltaan täsmätukea (Oja, 2012). Jos tehostettu tuki ei tunnu riittävän oppilaan ohjaukseen, tehdään uusi pedagoginen selvitys. Siinä selvitetään, mitä tukitoimia on käytetty ja mitä vielä tulisi tehdä. Selvitykseen osallistuu moniammatillinen tiimi, ja prosessissa pohditaan tuen riittävyttä ja toteuttamistapoja. Mikäli tehostettu tuki ei auta oppilasta tarpeeksi, siirrytään erityiseen tukeen. (Takala, 2010b.)

Erytisen tuen vaiheeseen kuuluu, että oppilaan opettajat yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa laativat oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös, joka on tarkistettava riittävän usein, ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemättä vuosiluokkaa. (Perusopetuslaki, 2010; Takala, 2010b.) Erytisen tuen vaiheessa oppilas saa yksilöllistä ohjausta ja opetusta enemmän kuin aikaisemmissa vaiheissa. Tuki voi olla tavallisen opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai erityiskoulussa tarpeiden ja mahdollisuuksien mukaan. Erytisen tuen päätös ei ole pysyvä, vaan oppilas pyritään palauttamaan takaisin yleisopetukseen mahdollisuuksien mukaan. (Takala, 2010b.)

Oppilaan tuen tarvetta tulee tarkastella yksilölähtöisesti ja oppiaineittain. Tämä tarkoittaa, että oppilas voi joissain oppiaineissa tarvita tehostettua tukea ja jossain taas opetuksen yksilöllistämistä, mutta muutoin pärjää yleisen tuen piirissä. (Oja, 2012.) Kolmiportaisen tuen onnistuminen vaatii etenkin yleisen tuen vahvistamista. Tällainen yleisen tuen kehittäminen lähtee koulujen toimintaperiaatteista ja -rakenteista. Eriyttämisen tapojen ja mahdollisuuksien kehittäminen on hyvin keskeistä yleisen tuen kehittämisessä. (Oja, 2012.)

### **3.2 Inklusio**

Opettajien vahvan pedagogisen ammattitaidon, lääketieteellisen diagnostiikan ja hyvien arviointimenetelmien avulla oppilaiden erityistarpeiden tunnistaminen ja luokittelu varhaisessa vaiheessa onnistuu nykyään tehokkaasti. Tämä on kasvattanut erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden määrää. (Kaikkonen & Laes, 2013.) Nykyään oppilaille pyritään tarjoamaan tarvittavat tukitoimet oppimiseen oppilaan omissa opetusryhmässä. Kun oppilaan oppiminen toteutuu pääosin oman opetusryhmänsä kanssa ja koulu pystyy tarjoamaan tasavertaiset

mahdollisuudet opetukseen ja oppimiseen, toteutuu perusopetuslakiin kirjattu inklusion periaate. (Kaikkonen & Laes, 2013.) Inklusio tarkoittaa osallisuutta (Takala, 2010a). Osallisuudessa olennaista on yhdessä toimiminen, ja inklusion tavoitteena onkin poistaa oppilaiden erittely (Huhtanen, 2011).

Opetusministeriön julkaisussa erityisopetuksen strategioista (2007) kerrotaan seuraavasti: ”Suomi on sitoutunut erilaisten kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään suomalaista koulujärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin” (OPM, 2007, s. 10). Myös opetussuunnitelma velvoittaa ottamaan huomioon kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut, ja näihin kuuluu muun muassa inklusion toteuttaminen: ”Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon myös velvoitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä sekä kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut” (POPS, 2014, s. 14). Näitä kansainvälisiä sopimuksia ja linjauksia, joihin inklusio pohjautuu, ovat seuraavat:

- Luxemburgin peruskirjan (1996) kirjaama ”kaikille tarkoitettu koulu”, joka toimii keskeisenä lähtökohtana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasa-arvoisten mahdollisuuksien turvaamiseksi
- YK:n (Yhdistyneet Kansakunnat) Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948)
- YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989, Suomessa 1991)
- YK:n Vammaisten oikeuksien julistus (1975)
- Unescon Salamancan sopimus (Salamanca Statement, 1994), joka on velvoittanut edistämään inklusiota ja integraatiota, ja yksilön vammakeskeisyydestä on siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen
- Koulutus kaikille -toimintaohjelma (Education For All, 2000)

(OPM, 2007).

Inklusioon kuuluu, että kaikilla on oikeus käydä omaa lähikouluun ja heille, jotka tarvitsevat lisätukea oppimiseen, on tuki voitava järjestää lähikouluun (Takala, 2010a). Inklusiossa on kyse oppilaiden tasa-arvosta, ja tukimuotoja tehostamalla pyritään antamaan kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen (Huhtanen, 2011; Takala, 2010a). Inklusio edellyttää sekä instituutioilta että opettajilta opetuksen tarkempaa suunnittelua (Kaikkonen & Laes, 2013). Monet opettajat kokevat, että inklusio lisää työtä, ja siksi vastustavat sitä (Takala, 2010a). Opetushallituksen määräys (OPH, 2010, s. 12) kuitenkin velvoittaa opettajat inklusion

toteutumiseen: “Opettajalla on vastuu opetusryhmän ja sen jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa.”

Lähtökohtaisesti inklusio on ideaali, tavoiteltava tilanne, jonka myötä oppilas voi olla ja opiskella ikätovereidensa kanssa omassa lähikoulussaan, kun tarvittava tuki saadaan tuotua yleisopetukseen. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että joskus oppilaan tarve tulee kuitenkin parhaiten huomioiduksi erityiskoulussa tai -luokassa. Jos oppilas päädytään “sijoittamaan” erilliseen opetukseen, tulee sen tapahtua oppilaan, ei opettajan tai koulun etua ajatellen. (Takala, 2010a.) Tämän varmistaa perusopetuslain 17 §, jossa todetaan seuraavasti: “Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” (Oja, 2012; Perusopetuslaki, 2010.)

## **4 Inklusiivinen musiikkikasvatus**

Inklusiivinen opetus arvostaa jokaisen oppilaan erilaisuutta ja yksilöllisyyttä. Vaikka inklusiivinen opetus on ihailtava ideaali, sitä voi usein olla vaikea toteuttaa. (Adamek & Darrow, 2018.) Suomalaisen erityismusiikkikasvatuksen uranuurtaja Markku Kaikkosen (2013) mukaan inklusio on kuitenkin huomattavasti helpompi toteuttaa musiikissa kuin monessa muussa aineessa.

Inklusiiviset opetusmenetelmät tarkoittavat kaikkia opetuksen lähestymistapoja, jotka kohtaavat kaikenlaisten oppilaiden tarpeet oppilaan taustasta, oppimistavoista ja oppimiskyvystä riippumatta (Adamek & Darrow, 2018). Tässä kappaleessa käsitelen musiikkikasvatusta yksilökohtaisesta ja inklusiivisesta näkökulmasta selvittämällä, millaisia pedagogisia valmiuksia musiikinopettaja tarvitsee kaikkien oppilaiden huomioimiseen, sekä sitä, miten sen voisi käytännössä toteuttaa.

### **4.1 Erityistä tukea tarvitseva oppilas musiikin tunnilla**

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikillinen kehitys mahdollistuu silloin, kun musiikin oppitunnit ovat pätevien musiikinopettajien suunnitteleamia. Inklusiiviset ympäristöt voivat kuitenkin aiheuttaa lisähaasteita opettajille. (Jellison, 2012.) Kaikkosen (2013) mukaan oppilaiden erilaisuus voi olla opettajalle haastava ja negatiivinen asia silloin, kun opettajalla ei ole koulutusta tai halua erilaisten oppilaiden huomioimiseen, tai kun opetukseen suunnatut resurssit ja tukitoimet eivät ole riittäviä.

Musiikkikasvatuksen tutkija ja professori Judith Anne Jellisonin (2006; 2010) (viitattu artikkelissa Jellison, 2012) mukaan empiiriset, teoreettiset ja pedagogiset lähteet osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten musiikillisuus voi kehittyä, kun:

- Sisällöltään merkityksellinen musiikin opetussuunnitelma on tehty joustavaksi ja helposti lähestyttäväksi, ohjeistetut käytännön harjoitteet ovat tehokkaita, yksilöllistä eriyttämistä tehdään vain sen verran kuin on tarvetta, ja oppilaan yksilöllistä kehittymistä arvioidaan.
- Kulttuurisesti normatiiviset musiikilliset kokemukset sekä sosiaalisesti arvostettuihin rooleihin ja tehtäviin osallistuminen yleisen opetuksen piirissä olevien lasten kanssa ovat osana päivittäistä elämää.

- Itsemääräämisoikeutta edistetään sellaisissa musiikillisissa ympäristöissä, joissa lapsilla on turvallinen olo, joissa he kokevat autonomiaa, osoittavat pystyvyyttä, sekä voivat tehdä itsenäisiä päätöksiä musiikista ja musisoinnista.
- Sosiaalinen vuorovaikutus yleisen opetuksen piirissä olevien luokkatovereiden kanssa inklusiivisissa musiikkiympäristöissä on toistuvaa, positiivista ja vastavuoroista.
- Yksilöllistetyn musiikinopetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sisältää yhteistyötä ja yhteisen tavoitteen huoltajien, ammattilaisten, muiden oppilaalle merkityksellisten henkilöiden, sekä mahdollisuuksien mukaan lapsen itsensä kanssa.

(Jellison, 2006; 2010; viitattu artikkelissa Jellison, 2012.)

Erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla voi olla hidas oppimisnopeus tai erilainen tapa omaksua asioita kuin yleisen opetuksen piirissä olevilla oppilailla. Erityisoppilaiden kohdalla oppimiselle on annettava aikaa, sillä oppimista tapahtuu, vaikka se olisikin hidasta. Erilainen oppimisnopeus ja tavat oppia eivät kuitenkaan ole esteenä tavoitteelliseen soitonopetukseen osallistumiselle ja muusikkoudelle. (Kaikkonen, 2013; 2011.) Suomessa tätä erityisryhmien muusikkoutta edistetään erityisesti erityismusiikkikeskus Resonaarissa, jonka johtajana Kaikkonen myös toimii. Resonaari on vuodesta 1995 asti Helsingissä toiminut musiikkikoulu, jonka periaatteena on antaa kaikille mahdollisuus tavoitteelliseen musiikin opiskeluun ja oppimiseen. Resonaari edistää toiminnallaan ajatusta siitä, että musiikin tekeminen ja oppiminen on jokaiselle kuuluva oikeus. (Helsinkimissio.fi; Kaikkonen, 2011.)

Musiikkikasvatuksen tutkija ja tohtori Tuulikki Laeksen (2017) mukaan musiikki-instituutiot kyllä hyväksyvät ja suvaitsevat erilaisuutta integraation ja moninaisuuden edistäjänä, mutta pystyvyyden etuoikeus (*privilege of ability*) määrittää edelleen ajatuksia ja kriteerejä musiikillisesta laadusta ja sisällöstä, sekä musiikin ammattilaisuudesta. Musiikkikeskus Resonaari edistää ajatusta normatiivisen muusikon murtamisesta, ei pelkästään huomioimalla musiikillista osallisuutta jokaisen kansalaisen oikeutena, mutta myös luottamalla jokaisen musiikin oppimisen ja muusikkouden potentiaaliin (Laes, 2017). Kaikilla ihmisillä on kyky oppia, ja musiikkikasvattajan tehtävänä on nähdä tämä oppimisen potentiaali jokaisessa oppijassa (Kaikkonen & Laes, 2013).

## 4.2 Inklusiivisessa musiikinopetuksessa huomioitavaa

Kaikkosen (2009) mukaan musiikinopettajan ammattitaitoon kuuluu lähtökohtaisesti kyky ja valmius antaa ja asettaa eritasoisia tehtäviä oppilaille ja suunnitella opetus niin, että opetus palvelee ja motivoi jokaista oppilasta oppilaan aikaisemmista taidoista ja tiedoista riippumatta. Jellisonin (2012) mukaan juuri tästä syystä inklusiiviset luokat voivat olla opettajille haastavia. Sen lisäksi, että opettajan täytyy osata asettaa sopivat tavoitteet oppilaille, on opettajan myös pystyttävä toteuttamaan joustavia ja tehokkaita opetuskeinoja niitä oppilaita varten, joilla on vaihtelevia taitoja ja kehityksellisiä vammoja (Jellison, 2012). Erilaisten oppijoiden huomioiminen edellyttääkin koululta ja opettajalta kykyä huomata oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja piirteet varhaisessa vaiheessa, ja sen myötä huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet opetuksessa (Kaikkonen & Laes, 2013).

Luokkatilanteessa oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja ohjaaminen voi olla vaikeaa, minkä vuoksi opettajalla tulisi olla kyky eriyttää tehtäviä kullekin oppilaalle sopivaksi (Kaikkonen, 2009). Musiikin oppimista tukevat työtavat (soitto, laulu, liike ja kuuntelu) tarjoavat joustavuutta opettajille ja mahdollisuuden asettaa sellaisia tavoitteita, jotka kohtaavat oppilaiden yksilölliset tarpeet. Ne antavat myös mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa opetusta sellaisilla mukautuksilla, että kaikki oppilaat voivat päästä asetettuihin tavoitteisiin. (Jellison, 2012; Kaikkonen, 2013.) Maailmanlaajuisesti tunnettujen erityismusiikkikasvatuksen tutkijoiden Alice-Ann Darrow'n ja Mary Adamekin (2018) mukaan inklusion perusstrategioihin kuuluukin opetuksen mukauttaminen ja muuntelu eri oppimistyyyleille sopiviksi. Näin opetuksessa voidaan huomioida kaikki erilaiset oppijat (Darrow & Adamek, 2018).

Jotta musiikinopettaja voisi kehittää mahdollisimman tehokkaita opetusmenetelmiä, hänen tulisi tehdä yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa koulussa kerätäkseen tietoa oppilaiden valmiuksista ja tuen tarpeista (Darrow & Adamek, 2018; Kaikkonen, 2013). Yhteistyö ja kommunikaatio on tässä tapauksessa ensisijaisen tärkeää tarpeellisen tiedon saamiseksi (Adamek & Darrow, 2005). Tietoa oppilaan erityisistä tarpeista voi kerätä muun muassa luokanopettajalta, erityisopettajalta, vanhemmilta, ja joissain tapauksissa myös oppilaalta itseltään (Adamek & Darrow, 2005; Darrow & Adamek, 2018). Näin saadaan laadukkaaseen opetukseen tarvittavaa oleellista tietoa oppilaan tavoitteista, vahvuuksista ja heikkouksista, sekä hyödyllisiä lähestymistapoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamiseen (Adamek & Darrow, 2005).

Yksi inklusion perustrategioista on oppilaan mukauttaminen (*accommodation*) ryhmään. Mukauttamista käytetään opetuksessa silloin, kun opettaja uskoo, että erityinen oppilas pystyy osallistumaan tunnin aktiviteetteihin ja toteuttamaan samat tehtävät kuin muutkin luokan oppilaat, mutta tarvitsee lisätukea tavoitteen saavuttamiseen. (Darrow & Adamek, 2018.) Esimerkkejä tällaisista mukauttamisen tavoista musiikin tunneilla on esimerkiksi mikrofonin puhuminen heikkokuuloisen oppilaan huomioimiseksi, nuottien suurentaminen heikkonäköiselle oppilaalle, tai selkokielisten oppimateriaalien tekeminen ja kuvionuottien käyttäminen sellaista tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Darrow & Adamek, 2018; Kaikkonen, 2013.) Oppilas, jolla on keskittymisen kanssa ongelmia, voidaan asettaa luokassa sellaiseen paikkaan, ettei ympäristö häiritse keskittymistä, ja mukautettuja soittimia voidaan käyttää apuna sellaisille oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta pysty soittamaan tavanomaisilla soittimilla (Darrow & Adamek, 2018). Erikoissoittimia tulee käyttää ainakin silloin, kun oppilaalla on hahmottamisvaikeuksia tai motorisia haasteita tavallisten soitinten soittamisessa. Näissä tapauksissa voi käyttää erilaisia painikkeita tavallisten soittimien soittamisen helpottamiseksi, tai erilaisia soitinsovelluksia kuten Skoog-soittokuutiota tai kuvionuottikitaraa. Erilaista teknologiaa ja mobiilisovelluksia voi myös käyttää soittamisen helpottamiseen. (Kaikkonen, 2013.)

Toinen inklusion strategioista on muuntelu (*modification*). Tällaista muuntelua käytetään silloin, kun oppilas ei pysty toteuttamaan samoja tehtäviä kuin muut luokan oppilaat, tai oppilas ei tuen tarpeensa luonteesta johtuen voi osallistua samoihin tehtäviin kuin muut. (Darrow & Adamek, 2018.) Opetuksen muuntelua tarvitsevan oppilaan opettamista varten voidaan esimerkiksi eriyttää oppilaan soittotehtävä sellaiseksi, että hän pystyy siihen rajoitteistaan riippumatta. Oppilas voi esimerkiksi soittaa haastavassa kappaleessa siihen sopivaa ostinatoa, yhden käden melodiaa, tai vaikka pelkästään tahdin ensimmäisiä iskuja. Toinen esimerkki muuntelusta voisi olla liikuntarajoitteisen oppilaan asettaminen hänelle sopivaan paikkaan, jossa hän voi osallistua musisointiin, vaikka muut samalla liikkuisivat. (Darrow & Adamek, 2018.)

### **4.3 Inklusio opetuksen monipuolistajana**

Opetusmenetelmien ja harjoitteiden monipuolisuus tukee kaikkia eri tavoin oppivia henkilöitä (Kaikkonen, 2013). Perinteisesti kaikenlainen mukailu opetussuunnitelmassa, ohjeistuksissa ja materiaaleissa sekä fyysisen ympäristön muokkaaminen on tehty ottamalla huomioon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset tarpeet (Jellison, 2012). Uudemmassa

lähestymistavassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita käytetään suunnanantajina kaikkien, myös yleisen opetuksen piirissä olevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa. Tämän niin sanotun kokonaisvaltaisen lähestymistavan keskeinen lähtökohta on, että oppitunnit olisivat mahdollisimman joustavia, ja tarjoaisivat siten kaikille mahdollisuuden osallistumiseen taidoistaan tai taitojen puutteesta riippumatta. (Jellison, 2012.) Tämän UDL-lähestymistavan (Universal Design for Learning) keskeinen ajatus siis on, että opetuksen tukimenetelmät ovat kaikkien oppilaiden saatavilla, sen sijaan että tuki olisi pelkästään yksilöllistettyä (Scott, 2017).

Jellisonin (2012) mukaan UDL-lähestymistavassa ei tarkastella erityistä tukea tarvitsevia oppilaita erillisenä ryhmänä, vaan osana jatkumoa, johon kuuluvat kaikki inklusiivisen luokan oppilaat. Oppimiseen ja oppimisen vaikeuksiin erikoistuneet tutkijat David Rose ja Anne Meyer ovat tutkineet ja kehittäneet oppimisen tekniikoita pitkään. Rose ja Meyer (2006) ovat tehneet UDL-ajattelun pohjalta opettajille avuksi listan ohjeista, jotka huomioimalla voidaan ottaa huomioon erilaiset oppimistavat inklusiivisessa luokassa:

- Tarjoa useita, monipuolisia esitys- ja opetusmenetelmiä (*methods of presentation*). Tämä antaa oppijoille erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia hankkia tietoa ja tietämystä.
- Tarjoa useita, joustavia ilmaisumenetelmiä (*methods of expression*) opitun asian esittämiseen. Näin oppilas voi osoittaa eri tavoin ymmärrystään siitä, mitä on oppinut.
- Tarjoa useita, joustavia vaihtoehtoja sitoutumiseen (*options for engagement*). Tämä auttaa oppijaa kiinnostumaan, antaa tarpeeksi haasteita ja pitää yllä oppijan motivaatiota.

(Jellison, 2012; Rose & Meyer, 2006.)

Kun yllä mainittuja presentaation, ilmaisun ja sitoutumisen menetelmiä käytetään musiikin tunneilla, niin Jellisonin (2012) mukaan 1) kaikilla oppilailta oppimistavoistaan riippumatta on mahdollisuus osallistua sisällöltään merkitykselliseen musiikilliseen tekemiseen; 2) tehtäviin ja toimintaan on mahdollisuus osallistua usealla eri tavalla; 3) tärkeät oppimisen tavoitteet eivät vaarannu yhdeltäkään oppilaalta; 4) jokaisen oppilaan kehittymistä on mahdollista seurata ja arvioida (Jellison, 2012). Vaikka siis opetuksen suunnitteluvaiheessa huomioidaankin yksittäisten oppilaiden vuoksi yksilölliset tuen tarpeet, niin se samalla voi monipuolistaa opetusta ja opetusmenetelmiä kaikkia oppilaita varten (Kaikkonen & Laes, 2013).

Käytännössä UDL-ajattelun ohjeita voi toteuttaa esimerkiksi käyttämällä opetusmateriaalin presentaatioissa teknologiaa ja erilaisia visuaalisia apuvälineitä opetuksen tukena, mikä tekee asioista helpommin ymmärrettäviä ja saavutettavia (Darrow & Adamek, 2018). Suullisten



ohjeiden lisäksi kannattaa myös kirjoittaa ohjeet taululle selkeästi, jolloin niiden sisäistäminen ja ymmärtäminen helpottuu. Myös oppitunnin rakenne on tunnin alussa hyvä laittaa taululle nähtäville. (Jellison, 2012.) Tehtävien suorittamisessa taas kannattaa ohjeiden mukaan antaa oppilaille mahdollisuus ilmaista itseään monipuolisesti. Musiikissa ilmaisun menetelmät antavat oppilaille mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoilla. Näitä tapoja voi olla esimerkiksi kirjoittaminen, kertominen, laulaminen, soittaminen, liikkuminen tai säveltäminen. (Darrow & Adamek, 2018.) Oppilaiden motivaation ylläpitoa varten taas on osattava löytää opetuksen kohderyhmän mielenkiinnon kohteet ja ylläpitää keskittymistä käyttämällä opetuksessa apuna esimerkiksi pelillisyyttä, populaarimusiikkia ja videoita (Darrow & Adamek, 2018).

Darrow'n ja Adamekin (2018) mukaan musiikkikasvattajien tulisi hyödyntää UDL:n periaatteita opetuksessaan aina, kun mahdollista. Näitä periaatteita seuraamalla voidaan heidän mukaansa usein vähentää yksittäisiä mukauttamisen ja muuntelun tarpeita opetuksessa. On kuitenkin tilanteita, joissa joku oppilas tarvitsee vielä yksilöllistettyä lisätukea toimimiseen ja oppimiseen. Yksilöllistetty eriyttäminen voi näissä tapauksissa tarkoittaa esimerkiksi oppilaan osittaista osallistumista musiikin tunnille, jos sen nähdään johtavan parhaisiin oppimiskokemuksiin oppilaan kohdalla. Osittainen osallistuminen voi joskus olla paras vaihtoehto esimerkiksi sellaisen oppilaan kohdalla, jolla on vaikeita kehityksellisiä rajoituksia tai aistillista yliherkkyyttä. Esimerkiksi äänille yliherkälle oppilaalle voi olla rankkaa olla luokassa äänekkään musisoinnin keskellä. Tällöin oppilaan voitaisiin antaa mennä hetkeksi erilliseen tilaan tekemään jotain omaa tehtävää, tai oppilaalle voitaisiin asettaa esimerkiksi kuulokkeet tai kuulosuojaimet musisoinnin ajaksi. (Darrow & Adamek, 2018.)

Yksilöllinen eriyttäminen voi joissain tapauksissa olla yksittäisen oppilaan parhaaksi. Silloin opetusta on mukautettava tukea tarvitsevan oppilaan tarpeiden mukaiseksi, muistaen ottaa huomioon oppilaan rajoitusten lisäksi myös oppilaan vahvuudet ja kyvyt. Näin opettaja voi rakentaa oppilaalle sopivaa, mielekästä ja kehittävää musiikillista tekemistä. (Darrow & Adamek, 2018.)

## 5 Inklusiivinen musiikinopetus käytännössä

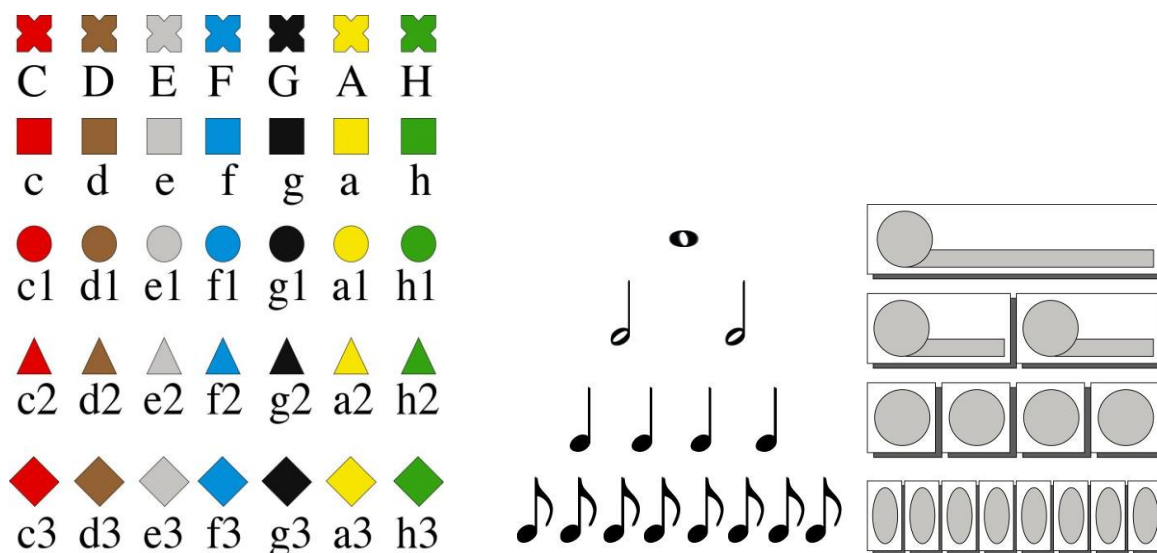
Tässä luvussa esittelen kaksi tutkimukseen perustuvaa käytännön keinoa inklusiiviseen musiikinopetukseen. Luvussa 5.1 esittelen kuvionuotteihin liittyvää tutkimusta ja itse kuvionuottikirjoitusmenetelmää avaamalla ja tulkitsemalla kuvionuottikirjoista löytyviä ohjeita ja kuvia. Luvussa 5.2 käsittelen Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvan musiikkiliikunnan hyötyjä inklusiivisessa opetuksessa.

### 5.1 Kuvionuotit

Kuvionuotit on musiikkikeskus Resonaarin johtajan, musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon 1990-luvulla kehittämä nuotinkirjoitusmenetelmä, joka mahdollistaa musiikin soittamisen ilman perinteistä nuotinlukutaitoa. Kuvionuottien käyttö soveltuu lähes jokaiselle, vaikka perinteisen, abstraktin nuottikuvan omaksuminen muuten olisi liian vaikeaa tai mahdotonta. (Kaikkonen & Uusitalo, 2016.) Kuvionuoteista soittaminen vaatii soittajalta sen, että hän pystyy yhdistämään nuottikirjoituksessa olevan symbolin soittimessa olevaan symboliin (Kaikkonen & Uusitalo, 2015).

Musiikkikeskus Resonaari käyttää opetuksessaan kuvionuotteja lähes kaikkien oppilaiden kohdalla. Taideyliopisto Sibelius-Akatemian tohtorikoulutettava ja tutkija Sanna Kivijärven (2019) mukaan kuvionuotit on nuotinkirjoitusmenetelmä, jota voidaan ajatella pedagogisena välineenä tasa-arvoisemman musiikinopetuksen saavuttamiseksi. (Kivijärvi, 2019.) Kivijärven (2019) mukaan kuvionuottijärjestelmän käyttö opetuksessa voisi tuoda lisää tasa-arvoa sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla kognitiiviset taidot eivät riitä nuottikirjoituksen sisäistämiseen nopeasti.

Kuvionuottikirjoituksessa nuotit merkitään konkreettisesti, mutta perinteisten nuottikuvioiden sijasta nuotit merkitäänkin kuvioilla ja väreillä. Sävelet ilmaistaan väreillä ja oktaavialat eri muodoilla (kuva 1). Kuvionuotteja voidaan soveltaa perinteisen nuotinkirjoituksen tavoin, ja ne soveltuvat sekä soittoon että lauluun. (Kaikkonen & Uusitalo, 2016.)



Kuva 1. Kuvionuottien värit ja oktaavialat. (Kuvionuotit © Kaarlo Uusitalo, 1996.)

Kuva 2. Sävelten kestojen merkintä. (Kuvionuottisovellukset © Markku Kaikkonen, Kaarlo Uusitalo, 1998.)

Kuvionuottimenetelmässä melodia merkitään vaakasuoraan riviksi, jossa melodian kulkua kuvaa kuvionuottisymbolit. Melodian nuotteja luetaan yksi kerrallaan vasemmalta oikealle. Nuotit merkitään tahtilaatikoihin, jotka kuvaavat tahtien pituutta sekä tahtilajia. Sävelten pituutta kuvataan konkreettisesti kuvionuotin pituudella (kuva 2). Kuvioita seuraamalla ja yhdistämällä nuotin symbolit soittimen symboleihin, saadaan aikaiseksi melodian soittaminen. Sointuja voidaan merkitä tahtilaatikon alaosaan pienellä värilaatikolla ja soinnun nimellä, jolloin käytetty väri kuvastaa soinnun pohjasävelen väriä. Soinnut merkitään jokaiseen tahtilaatikkoon, jolloin soittaja näkee melodian perusteella, kuinka kauan yksi tahti kestää, ja voi sen mukaan seurata sointujen vaihtumista. (Kaikkonen & Uusitalo, 2015.)

Sointujen soittamista voidaan täydentää soittamalla pohjasävelen ”kaveri”. Kaikkonen ja Uusitalo (2015) kuvaavat ”kaverin” etsimistä siten, että aluksi etsitään soinnun väri eli pohjasävel, ja sitten jätetään yksi valkoinen kosketin väliin. Näin löydetään soinnun terssi. Pohjasävelen toisen kaverin, soinnun kvintin, löytämiseen on sama ohje kuin terssin löytämiseen, mutta alkaen terssisävelestä. Tämän jälkeen voi soittaa samanaikaisesti ”värin ja kaverit”, eli kolmisoinnun. Jos soinnussa on mustia koskettimia, nämä sävelet on merkitty sointulaatikon sisään poikkeussävelen värillä ja nuolella, joka osoittaa, kumpaan suuntaan poikkeussävel siirretään. Ylennykset merkitään oikealle yläviistoon osoittavalla nuolella, alennukset vasempaan yläviistoon. Tällöin sointusoiton perussääntö säilyy, mutta soittajan tulee huomioida nuottiin merkityt poikkeukset. (Kaikkonen & Uusitalo, 2015.)

Kuvionuottikirjoissa on saatavilla kuvionuottitarroja, jotka voidaan liimata kiinni soittimiin. Kosketinsoittimissa tarrat laitetaan kiinni koskettimiin väriä ja symbolia kuvaavan koskettimen kohdalle. Bassossa kuvionuotit kiinnitetään basson otelautaan niin, että oikea sävel löytyy painamalla oikean tarran kohdalta. Kuvionuottikitarra saadaan aikaiseksi niin, että tavallisesta 6-kielisestä kitarasta poistetaan kaksi kieltä, ja käytetään pelkästään A-, D-, G-, ja ohutta E-kieltä. Nämä kielet siirretään vierekkäin ja viritetään järjestyksessä paksuimmasta ohuimpaan, säveliksi A, E, A, E. Tämän myötä sointuja voi soittaa painamalla kaikki kielet yhtä aikaa pohjaan kitaran kaulassa olevan tarran kohdalta sointulaatikon värin mukaan. Kitaran melodiasoittoa varten voidaan asettaa melodiatarroja ohuimman kielen alle otelautaan. Jos halutaan soittaa kitaroilla, joita ei ole säädetty kuvionuottikitaroiksi, kitarasointujen otetaulukkoon voi soinnun hahmottamisen avuksi merkitä soinnussa soivat sävelet kuvionuottivärien avulla. Rumpujen eri osiin on myös olemassa kuvionuottitarroja. Näiden avulla voidaan kirjoittaa rummuillekin nuotteja, joissa rumpusetin osille on omat rivinsä (esimerkiksi hi-hat yläriville, virveli keskelle ja bassorumpu alas). Rumpunuotinnuksessa tahtilaatikoihin merkitään rumpujen iskut niihin kohtiin, joissa niitä tulee soittaa. Rumpujen osalta kuvionuotinnus muistuttaa rakenteellisesti paljon tavallista rumpunuottia, mutta sitä on huomattavasti helpompi hahmottaa. (Kaikkonen & Uusitalo, 2015.)

Kuvionuottikirjassa mainitaan myös muita soittimia, joihin kuvionuottitarroja voi hyödyntää. Näitä ovat viisikielinen kantele (tarrat kanteleen kielten alle mahdollistaen melodiasoiton), laattasoittimet (toimii kuten kosketinsoittimet), nokkahuilut (tarrat reikien viereen), sekä viulu ja sello (tarrat kielten alle otelautaan). Ohjeissa mainitaan myös, että kuvionuoteista soittaminen onnistuu myös ilman soittimeen liimattuja tarroja, mutta tekijät kannustavat ainakin aluksi tarrojen käyttämistä soittimen hahmottamisen ja soittamisen oppimisen helpottamiseksi. (Kaikkonen & Uusitalo, 2015.)

Kuvionuottikirjoissa annetaan myös ohjeistuksia opettajille. Näihin ohjeistuksiin kuuluu muun muassa, että opettajan on hyvä näyttää oppilaille melodian etenemistä esimerkiksi kynän avulla. Tämä helpottaa nuotin seuraamista ja soittamista. Joskus opettajan on hyvä peittää osa nuotin informaatiosta niin, että pelkästään oleellinen on näkyvissä oppilaalle. Näin kannattaa toimia etenkin, jos oppilaalla on hahmotus- tai keskittymisvaikeuksia. Oppaassa ohjeistetaan opettajaa myös laulamaan ja toisinaan säestämään soiton mukana, jotta kappale hahmottuu oppilaille kokonaisuudeksi, vaikka soitto olisikin hidasta. Opettajan tulee myös oppaan mukaan muistaa antaa oppilaalle aikaa etsiä itsenäisesti seuraava sävel. Opettajalla täytyy olla kärsivällisyyttä ja varoa, ettei tee asioita oppilaan puolesta. Nuottien etsimistä voidaan kuitenkin helpottaa

esimerkiksi vinkkaamalla oppilaalle soitettavan sävelen väri tai nimi. Myös alkusoittojen keksiminen ja improvisaatio onnistuu kuvionuottien värejä hyödyntämällä, mitä kannattaa käyttää osana oppilaiden musisointia. (Kaikkonen & Uusitalo, 2015.)

Kuvionuottien käyttöä pianonsoiton alkuopetuksessa on tutkinut väitöskirjatasolla pianonsoiton opettaja Kirsi Vikman (2001). Väitöskirjassaan Vikman (2001) tutki nuotinluvun oppimista kuvionuottien avulla. Tutkimuksessa siirryttiin vaiheittain pelkistä vaakarivin kuvionuoteista kuvionuottien siirtämiseen nuottiviivastolle. Tämä auttoi oppilaita hahmottamaan nuottien paikat perinteisellä nuottiviivastolla. Siitä siirryttiin värinuotteihin, minkä jälkeen vähitellen perinteiseen nuottikirjoitukseen. Kuvionuottien käyttö helpotti myös rytmien ja nuottien keston opettelu, sillä kuvionuoteissa nuotin konkreettinen pituus näkyy soittajalle. (Vikman, 2001). Tutkimuksessa ilmeni, että kuvionuottien käyttö antoi enemmän tilaa oppilaalle keskittyä soittotekniikkaan, kun nuottien lukemiseen ei mennyt niin paljon aikaa. Tutkimus antoi myös positiivista näyttöä kuvionuoteista sävellyksessä ja improvisoinnin tukena, kun omien sävellysten ylös merkitseminen ei vaatinut perinteistä nuotinkirjoitustaitoa. (Vikman, 2001.) Vikmanin (2001) tutkimus antaa näyttöä sille, että kuvionuottien käyttö voi antaa tasa-arvoisemman lähestymistavan musiikin tavoitteelliseen soittoon ja opiskeluun kuvionuottien lukemisen kautta. Lisäksi kuvionuottien käyttö voi väitöskirjan tutkimuksen perusteella mahdollistaa opettajalle opetuskäytänteiden monipuolistamista. (Vikman, 2001.)

## **5.2 Dalcroze-pedagogiikkaan perustuva musiikkiliikunta**

Musiikkiliikunta on kokonaisvaltaista musiikin oppimista, jossa laulaminen, kuunteleminen, kehollisuus ja oma keksintä yhdistyvät. Dalcroze-pedagogiikka on yksi musiikkikasvatuksen pedagogiikoista, jossa keskitytään kokonaisvaltaiseen musiikin oppimiseen kehollisuuden ja oman keksimisen kautta. (Juntunen, 2010.) Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kasvatusideaan perustuvaa Dalcroze-pedagogiikkaa on tutkinut, kehittänyt ja opettanut Suomessa musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen. Juntunen on myös julkaissut laajasti tutkimuksia erilaisissa kansainvälisissä lehdissä ja kirjoissa, sekä kirjoittanut ja tehnyt opetusmateriaaleja.

Musiikin ja liikkeen yhdistyessä kehollinen kokeminen tukee oppimista (Juntunen, 2010). Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvassa opetuksessa kehon liikkeet yhdistetään musiikkiin opetuksessa, ja keskeistä on oppilaiden oma keksiminen ja luovuus musiikin oppimisessa liikkeen kautta. Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvan musiikkiliikunnan tarkoituksena on

korostaa oppimisen kehollisuutta pyrkimällä kokonaisvaltaisesti herättämään oppilaiden musikaalisuutta ja kehittämään muusikkoutta. (Juntunen, 2010.)

Dalcroze-pedagogiikkaa on tutkittu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. Kasvatustieteen tohtori, yliopisto-opettaja ja tutkija Katja Sutela tutki väitöskirjassaan (2020) Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia erityisoppilaan toimijuuden vahvistamisessa. Väitöskirjan tutkimus perustuu vuoden mittaiseen opetuskokeiluun erityiskoulussa. Kahdessa väitöskirjan osatutkimuksen artikkeleista käsiteltiin oppilaiden toimijuuden kehittymistä opetuskokeilun aikana. Yhdessä osatutkimuksen artikkelissa tarkasteltiin erästä yksittäistä oppilasta, jolla havaittiin selkeää muutosta ja kehittymistä hänen toimijuudessaan opetuskokeilun aikana. Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin koko oppilasryhmän toimijuuden kehittymistä. (Sutela, 2020.) Vaikka tutkimuksen tulokset eivät sinänsä ole yleistettäviä yksittäistapausten vuoksi, niin tutkijat ehdottavat, että Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuva musiikkikasvatus tarjoaa keinoja kehittää musiikillisia taitoja ja kokemista, vuorovaikutustaitoja, sekä kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemista. Tämän vuoksi tutkijat esittävät jatkotutkimuksen ja lisähuomion tarvetta Dalcroze-pedagogiikan kehollisen vuorovaikutuksen keinoista ja mahdollisuuksista opetuksessa. (Sutela, Juntunen & Ojala, 2020.)

Sutelan väitöstutkimuksen perusteella Dalcrozen menetelmiin perustuvat musiikkiliikunnan aktiviteetit voivat tarjota tasavertaisia mahdollisuuksia kaikille musiikin kokemiseen, musisointiin, sekä musiikillisten taitojen kehittämiseen ja ilmaisuun (Sutela, 2020). Väitöskirjassaan Sutela (2020) nostaa esille, että Dalcrozeen perustuvaa musiikkiliikuntaa juuri oppilaiden toimijuuden kehittäjänä on toistaiseksi tutkittu vain vähän. Väitöskirjan tutkimus antaa kuitenkin näyttöä sille, että Dalcroze-pedagogiikan mukainen musiikkiliikunta tarjoaa keinoja, joilla voidaan vahvistaa (erityistä tukea tarvitsevien) oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta (Sutela, 2020). Vaikka Dalcroze-pedagogiikka näyttää tarjoavan keinoja toimijuuden kehittämiseen, niin yhdessä väitöskirjan osatutkimuksessa todetaan, että jotta oppilaiden toimijuuteen voitaisiin vaikuttaa positiivisesti musiikkiliikunnan kautta, on opettajan osattava ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, vahvuudet ja taidot, sekä toimia kunnioittavasti oppilaitaan kohtaan. Nämä ovat opetukseen tarvittavia pedagogisia taitoja, joita tarvitaan musiikkiliikunnan hyötyjen saavuttamiseen. (Sutela et al., 2020.)

## 6 Tulokset ja pohdinta

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen kirjallisuuskatsauksen perusteella (6.1), ja pohdintaosiossa (6.2) tiivistän ajatuksiani tutkielman aiheesta ja mahdollisesta jatkotutkimuksesta.

### 6.1 Tarvittavat pedagogiset valmiudet inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että musiikinopettajan pedagogiset valmiudet tulee olla hyvin monipuoliset. Inklusiivisen musiikinopetuksen mahdollistamisen voidaan ajatella alkavan jo opetuksen suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa. Kun tuntien suunnitteluvaiheessa otetaan huomioon oppilaiden mahdolliset rajoitukset ja erilaiset tavat oppia, ja kun tuntien sisältö on merkityksellistä ja tavoitteellista, niin kaikilla oppilailta on mahdollisuus kehittyä musiikillisesti. (Jellison, 2012; Kaikkonen, 2009; Kaikkonen & Laes, 2013.) Musiikinopettajan pitää siis pystyä suunnittelemaan opetettavia kokonaisuuksia ryhmäkohtaisesti, kunkin ryhmän yksilökohtaiset tarpeet huomioon ottaen.

Tunnilla opettajan täytyy pystyä elämään ja joustamaan hetkessä, lukea ryhmän reaktioita ja osata reagoida yllättäviinkin tilanteisiin spontaanisti ja sensitiivisesti (Sutela, Kivijärvi & Anttila, painossa). Vaikka oppitunti olisi suunniteltu hyvin, voi tunti silti mennä aivan eri tavalla, kuin opettaja oli ajatellut. Laeksen (2017) mukaan opettajien täytyykin osata ”odottaa odottamatonta” oppilaidensa kohdalla. Tällä hän tarkoittaa sitä, että jonkun oppilaan oppimisprosessi saattaa olla hitaampi ja erilainen kuin opettajan odotukset ja olettamukset siitä ovat. Tällainen oppimisprosessin epävarmuuksien hyväksyminen on tärkeää opettajan toimijuudessa (Laes, 2017).

Opettajalla on oltava laaja aineenhallinta opetettavasta aineesta, mutta pelkkä syvälinen aineenhallinta ei riitä tarvittaviin pedagogisiin valmiuksiin. Aineenhallinnan lisäksi opettajan täytyy osata ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, taidot ja kyvyt. Tämän lisäksi opettajan täytyy kohdella oppilaita arvostavasti ja kunnioittaen. (Sutela et al., 2020.) Kykyä arvostaa ja huomioida oppilaiden erilaisia erityispiirteitä tarvitaan siihen, että opettaja osaa eriyttää tehtäviä oppilaiden taidoille sopiviksi. Opettajalla on oltava valmiudet ja osaaminen tehtävien helpottamiseen ja yksinkertaistamiseen erityistä tukea tarvitseville oppilaille, mutta hänen on myös osattava eriyttää toiseen suuntaan ja huomioida siten erityisen lahjakkaat oppilaat. Erityisen lahjakkaille oppilaille on annettava oppitunneilla mahdollisuus haastavampiin

musisointitehtäviin ja muihin lisähaasteisiin, jotta hekin voivat kehittyä musiikillisesti. Eriytettyjen tehtävien on oltava motivoivia ja tavoitteellisia riippumatta siitä, kumpaan suuntaan eriytetään. (Kaikkonen, 2011; 2013.)

Tutkielmassa ilmenee, että musiikki oppiaineena tarjoaa useita tapoja ja välineitä opetuksen eriyttämiseen. Eriyttää voidaan muun muassa erikoissoittimien avulla, kuvionuottijärjestelmää käyttämällä, jakamalla musisointitehtäviä vaikeusasteittain, sekä tarjoamalla oppilaille erilaisia tapoja suorittaa tehtäviä. (Darrow & Adamek, 2018; Jellison, 2012; Kaikkonen, 2009; 2013; Kivijärvi, 2019.) Myös musiikkiliikunnan käyttäminen opetuksessa tarjoaa monia mahdollisuuksia eriyttämiseen. Liikkumista voidaan suunnitella ja tehdä sellaisille oppilaille sopivaksi, joilla voi olla rajoittuneet motoriset taidot. Tämän lisäksi musiikkiliikunnan yhteydessä osa oppilaista voi myös soittaa tai laulaa, jos joku oppilas ei syystä tai toisesta voi liikkua harjoituksessa. (Darrow & Adamek, 2018.)

Erytyspiirteiden ja mahdollisten rajoitusten lisäksi opettajien on myös voitava löytää oppimisen ja muusikkouden potentiaali kaikissa oppilaissa (Kaikkonen, 2013; Kaikkonen & Laes, 2013). Kaikkosen (2013) mukaan musiikkikasvatuksen inkluusio vaatii sen, että opettajalla on tietoa erityismusiikkikasvatuksesta sekä osaamista ja taitoa, jotta hän voi tehdä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla oppimista palvelevia pedagogisia ratkaisuja. Suomen perusopetuslain säätämä kolmiportaisen tuen malli tukee tässä opettajan pedagogisten ratkaisujen tekemistä niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa (Oja, 2012; Perusopetuslaki, 2010; Takala, 2010b).

Tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajan pedagogisiin valmiuksiin kuuluu monipuolinen aineenhallinta, jonka tulee kattaa myös erityismusiikkikasvatuksen kenttää. Erilaisten soitinten hallinta on osa musiikinopettajan ammattitaitoisuutta, johon tulisi kuulua myös erikoissoitinten hallinta ja tuntemus. (Kaikkonen, 2013.) Opettajien pedagogiseen valmiuteen tulisi kuulua myös erilaisten nuotinkirjoitusmenetelmien tuntemus ja niiden soveltaminen opetukseen oppilaiden tarpeiden mukaan (Kivijärvi, 2019). Kuvionuottien tunteminen ja käyttö perinteisen länsimaisen nuotinkirjoitustavan ohella mahdollistaa sen, että opetuksessa voidaan huomioida myös ne oppilaat, jotka eivät syystä tai toisesta pysty lukemaan perinteistä nuottikuvaa (Kaikkonen & Uusitalo, 2015; 2016; Kivijärvi, 2019; Vikman, 2001). Kuvionuottien käytön ei tarvitse rajoittua pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden soittoon, vaan sitä voidaan käyttää kaikkien oppilaiden opetuksessa. Tällöin UDL-lähestymistavan mukaisesti tuki on kaikkien oppilaiden saatavilla (Scott, 2017). Inkluusio



voikin parhailaan tarjota mahdollisuuden parempaan musiikkikasvatukseen kaikille oppilaille vaikuttaessaan myös kohderyhmänsä ulkopuolelle (Laes, 2017).

Pelkkä oppilaan osallistuminen ei ole inklusiota, vaan inklusiivisessa opetuksessa on oltava merkityksellisiä tavoitteita, jotka kehittävät oppilaita kokonaisvaltaisesti (Laes, 2017). Laeksen (2017) mukaan inklusiivisten käytänteiden sisällyttäminen yleiseen musiikinopetukseen vaatii sellaisia yksilöllistetyksi kohdennettuja toimenpiteitä, joiden ajatteleminen olevan inklusiivisia, mutta jotka saattavatkin aiheuttaa kategorisointia ja erottelua ryhmässä. Tämän vuoksi opettajan ja hänen käyttämiensä inklusiivisten opetusmenetelmien on oltava äärimmäisen sensitiivisiä ja pitkälle harkittuja, jotta menetelmät eivät aiheuttaisi ryhmässä eristämistä ja erottelua, mikä olisi – vaikkakin tahattomasti – täysin inklusioajatuksen vastakohta. (Laes, 2017.) Tämän perusteella opettajan pedagogisiin valmiuksiin kuuluu merkittävästi myös sensitiivinen suhtautuminen kaikkia kohtaan, merkityksellisten tavoitteiden asettaminen eriyttäessä, sekä opettajan oman toiminnan tarkastelu sekä etu- että jälkikäteen.

Tutkielmassa esille noussut yhteistyö opettajakollegojen ja muiden ammattilaisten kanssa on hyvin tärkeää, jotta kaikki oppilaat saisivat parasta mahdollista tukea (Adamek & Darrow, 2018; Darrow & Adamek, 2005; Kaikkonen, 2013; Takala, 2010b). Tämä on oleellista, sillä musiikinopettajilla opetusryhmät vaihtuvat useasti, eikä tunteja samoille ryhmille välttämättä ole niin paljoa. Tämän vuoksi oppilaiden tuntemus saattaa jäädä pintapuoliseksi, vaikka opettajalla olisikin halu auttaa ja ymmärtää oppilaiden eri tarpeita ja vastata niihin parhaansa mukaan. Pedagogisiin valmiuksiin kuuluu siis myös opettajan yhteistyöhalukkuus ja -kykyisyys muiden ammattilaisten kanssa oppilaiden tuen tarpeiden täyttämiseksi.

Ammattilaisten avun ja yhteistyön lisäksi myös oppilaan itsensä kanssa voi monissa tapauksissa keskustella ja keksiä toimivia ratkaisuja yhdessä (Adamek & Darrow, 2018; Darrow & Adamek, 2005). Näin voidaan luoda luottamusta ja ymmärtävää suhdetta oppilaan ja opettajan välille. Sutelan (2020) väitöskirja Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista erityisoppilaan toimijuuden vahvistamisessa antaa näyttöä sille, että inklusiivinen musiikkikasvatus mahdollistuu silloin, kun on mahdollista omistaa tarpeeksi aikaa yhteyksien luomiseen oppilaiden ja opettajien välille. Myös tunnin ilmapiiriin tulee olla oikeanlainen inklusion mahdollistamiseksi. Opettajan on osattava luoda musiikin oppitunneilla sellainen ilmapiiri, että oppilaat tuntevat itsensä ja tekemisensä hyväksytyiksi sekä opettajan, että kanssaoppijoiden toimesta. (Sutela, 2020.) Turvallisen ja hyväksyvän

ilmapiirin luomisen voidaan siis myös sanoa kuuluvan musiikinopettajan tarvittaviin pedagogisiin valmiuksiin.

Tutkielmani osoittaa, että musiikinopettajan pedagogiset valmiudet koostuvat monesta osasta. Musiikinopettajan aineenhallinnan tulee olla monipuolista ja syvällistä, ja opetustavan tulee olla sensitiivistä. Opettajan on oltava innokas ja halukas kehittämään itseään sekä tietojaan ja taitojaan voidakseen tarjota sellaista opetusta, joka palvelee jokaista luokan oppilasta. Opettajan tärkeitä tehtäviä opettamisen lisäksi on siis oman toiminnan ja opettajuuden reflektointi, sekä jatkuva oppiminen ja kehittyminen opettajana. Sisäistämällä tarvittavat pedagogiset valmiudet inklusiivinen musiikkikasvatus voi toteutua.

## **6.2 Pohdinta**

Tutkielmassa saatiin laaja vastaus siihen, mitä pedagogisia valmiuksia opettaja tarvitsee inklusiivisen musiikinopetuksen toteutumiseen. Tästä herää kuitenkin kysymys: Kuinka saada nämä tarvittavat pedagogiset valmiudet? Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat Suomessa kouluttavat opiskelijoistaan musiikin aineenopettajia. Ainakin ensimmäisenä tulee mieleen, että musiikinopettajan koulutuksen kuuluisi antaa tarvittavat valmiudet myös erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Tutkielma herättikin minua pohtimaan, vastaavatko musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat ja niiden sisällöt näiden tarpeiden ja valmiuksien kehittymistä.

Tutkielmaa tehdessä nousi esille ajatuksia siitä, että opettajaksi opiskelevien ja opettajien on mahdollisimman aikaisessa vaiheessa opintoja ymmärrettävä esimerkiksi, mitä kolmiportainen tuki on, ja kuinka ja miksi sen tulee toimia suunnannäyttäjänä opetusta ja ohjausta suunnitellessa. Se nostetaan terminä esille useita kertoja eri kursseilla, mutta koen ainakin omalla kohdallani, että olen vasta opintojen loppuvaiheessa ymmärtänyt täysin, mitä kolmiportainen tuki oikeasti on. Tämän vuoksi koin tarpeelliseksi avata sitä tässä tutkielmassa. Kolmiportainen tuki saattaa herättää ajatuksia eristämisestä ja erittelystä, jos ei ymmärrä, mitä se on. Tehostettu tuki kuulostaa erilliseltä, erottavalta asialta, jonne siirretään oppilaat, joille ei riitä yleinen tuki. Erityisen tuen piiri kuulostaa vielä kaukaisemmalta paikalta, jonne siirretään oppilaat, jotka eivät pärjää tehostetun tuen piirissä. Tästä miellelyhtymästä tulisi päästä eroon ja siirtyä inklusiiviseen ajatteluun. Inklusion ajatus on, että kaikki tuen muodot voidaan toteuttaa samassa koulussa ja samassa luokassa kuin yleisen opetuksen piirissä olevien oppilaiden opetus niin, että kaikilla on turvattu mahdollisuus oppimiseen. Tämän ymmärtäminen on tärkeää, jotta osaa tehdä oikeanlaisia pedagogisia ratkaisuja työssään.

Tutkimuskysymykseni tutkielmassa oli *”Mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettajalla tulisi olla, voidakseen ottaa huomioon erilaiset oppilaat musiikin tunneilla?”* Mielestäni tämä tutkimuskysymys on tärkeä nostaa esille herättämään jokaista opettajaa ja opettajaksi opiskelevaa miettimään, miten itse voisi saavuttaa ja sisäistää nämä tarvittavat valmiudet. Myös opettajankoulutuslaitosten olisi hyvä opetussuunnitelmatyössään tarkastella, sisältyykö koulutusohjelman kursseihin ja niiden sisältöihin se, millä tavoin erilaiset oppilaat voidaan huomioida opetuksessa. Mielestäni lähes kaikkiin musiikkikasvatuksen kursseihin voisi ja tulisi sisällyttää jollain tapaa se, miten kyseistä asiaa voidaan opettaa eri näkökulmista, eri asioita huomioiden ja käytännön harjoitteita yksinkertaistaen. Kun näitä asioita käsitellään opintojen alusta asti, alkaa opiskelija tiedostamaan niitä myös itsenäisesti. Kun erilaisten oppijoiden huomioimisesta tulee arkipäivää jo opiskelujen aikana, niin valmistuneella opettajalla on tarpeeksi valmiuksia ottaa huomioon erilaiset oppijat kentällä automaattisesti, tai ainakin ilman kynnystä.

Tutkielmassani nostin esille tapoja, joilla erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voidaan huomioida musiikin tunneilla. Olisi kuitenkin tärkeää muistaa käyttää näitä erilaisia tapoja myös yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden kohdalla. Musiikki oppiaineena antaa useita mahdollisuuksia ilmaista oppimista ja opittua tietoa eri tavoin, ja näitä erilaisia tapoja tulisi hyödyntää opettajana aina opetuksessa. Esimerkiksi teknologian käyttäminen apuna voisi varmasti motivoida monia oppilaita osallistumaan tehtäviin eri tavalla, kuin he tavallisesti tekisivät. Tutkielmassani esille tullut UDL-ajattelutapa (Jellison, 2012; Scott, 2017) olisi hyvä olla taustalla aina opettaessa. Isoissa, vaihtuvissa oppilasryhmissä voi välillä olla vaikeaa huomata yksittäisiä oppilaita tai tietää heidän oppimistavoistaan tai -vaikeuksistaan. Tarjoamalla useita eri tapoja sisäistää tietoa ja tuoda sitä esille, voi tietämättään mahdollistaa oppimista sellaisille oppilaille, jotka muuten voisivat jäädä monesta asiasta paitsi. Opettajana olisi hyvä ottaa pieniä asioita itselleen tavaksi, kuten tunnin rakenteen läpikäyminen tunnin aluksi, ja aina kuin mahdollista, tarjota kirjoitettua informaatio puhutun tueksi. Jo nämä asiat ovat UDL-periaatteen mukaisia ja voivat helpottaa monien oppilaiden oloa ja oppimista tunneilla.

Musiikkia voi opettaa monella eri tavalla. Opettajana olisi tärkeää vaihdella opettamistyytlejä, eikä jämähtää tunnista ja vuodesta toiseen samoihin tapoihin. Kun opettajana perehdyttää itseään esimerkiksi kuvionuottien käyttöön, voi huomata, kuinka suureksi avuksi ne voivat olla suurissa opetusryhmissä, vaikka erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei ryhmässä olisikaan. Kuvionuottien ja -tarrojen käyttö voi helpottaa monia oppilaita nuottien hahmottamisessa. Niiden avulla soittoa voidaan saada kuuluviin nopeammin, minkä myötä hienoja

yhteismusisointikokemuksia saadaan yhä useammin. Opettajan tulisi muistaa käyttää myös kehollisuutta opetuksessa, minkä vuoksi musiikkiliikuntaa kannattaa käyttää inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa. Monilla opettajilla saattaa olla korkea kynnys käyttää musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Pitäisi kuitenkin muistaa, että koko tunnin ei tarvitse olla tiettyä asiaa, esimerkiksi juuri musiikkiliikuntaa, vaan sitä voi yhdistää eri asioihin. Kynnys osallistua opetukseen kehollisesti laskeutuu sekä oppilailla että opettajilla, kun musiikkiliikunnastakin tulee osa tavallisia musiikin tunteja. Opettajan on tärkeää luoda hyvä ilmapiiri tunnille, ja tämän hän voi tehdä näyttämällä itse mallia ja osallistumalla. Silloin opettaja myös huomaa helpommin, mitkä asiat voivat tuottaa hankaluuksia joillekin oppilaille. Asettumalla oppilaan asemaan, opettaja voi helpommin suunnitella erilaisia mahdollisuuksia tunnin aktiviteetteihin osallistumiseen.

Koen oman opettajuuteni kehittyneen tutkielmaa tehdessä. Lukiessani tutkimuksia ja artikkeleita, opin todella paljon aiheestani ja reflektoin oppimiani asioita omaan opetukseeni ja siihen, millainen opettaja haluaisin olla. Kirjallisuutta lukiessani tuntui myös siltä, että nälkä niin sanotusti kasvoi lukiessa, ja haluan jatkaa perehtymistä tähän aiheeseen laajemminkin. Koenkin, että tästä kandidaatintutkielmasta voisi jatkaa pro gradu -tutkielmaan tutkimalla sitä, kokevatko valmistuneet musiikinopettajat saaneensa koulutuksessaan tarpeeksi tarpeellisia valmiuksia erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Tätä voisi tutkia tarkastelemalla eri musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien opetussuunnitelmia ja kurssitarjontaa, ja sen tukena haastatella valmistuneita opiskelijoita sekä opettajakouluttajia aiheesta. Inklusiivista musiikkikasvatusta ja tapoja siihen on tutkittu jo paljon, mutta vielä ei ehkä olla herätty tarpeeksi tutkimaan opettajakoulutusta ja sen kehittämistä inklusiivisempaan suuntaan.

Mielestäni meillä opettajan ammatin valinneilla on vastuu huolehtia siitä, että jokainen oppilas kokee itsensä huomioiduksi, tärkeäksi ja kykeneväksi. Opettajalla on vastuu antaa oppilailleen sellaista opetusta, joka mahdollistaa onnistumisen kokemukset, joilla voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia oppilaan elämässä ja oman arvon tuntemisessa. Tasa-arvoisen musiikkikasvatuksen toteutuminen on kehittynyt paljon, mutta on silti vielä alkuvaiheessa. Musiikkikasvatuksen tasa-arvoinen saatavuus kaikille voidaan turvata vain sisäistämällä inklusiivinen ajattelutapa kaikilla musiikkikasvatuksen toimijakentillä, joissa tekijöitä ovat muun muassa musiikinopettajat, opettajakouluttajat sekä tutkijat. (Kaikkonen & Laes, 2013.) Tämänkin vuoksi on erittäin tärkeää aloittaa tasa-arvoisen musiikkikasvatuksen korostaminen jo opiskelujen aikana, jotta mahdollisimman moni oppilas saa tulevaisuudessa opettajan, joka tiedostaa tasa-arvoisen musiikkikasvatuksen tärkeyden, ja myös osaa toteuttaa sitä.

Tutkielman tekeminen sai minut pohtimaan sitä, voiko edes kaikkia tarvittavia pedagogisia valmiuksia opettaa koulutuksessa. Aineenhallintaa ja muusikkoutta voi kehittää ja opettaa, ja siinä mielestäni koulutusohjelma onnistuu hyvin. Jokaisen opettajaksi opiskelevan omalle vastuulle jää kuitenkin niiden asioiden sisäistäminen, joihin ei voida antaa suoria ohjeita koulutuksessa. Tulinkin tutkielmaa tehdessäni siihen tulokseen, että opettajan pedagoginen valmius on hyvin pitkälle oman opettajuuden tarkastelua, reflektointia ja asioiden tiedostamista. Tämän vuoksi jokaisen opettajan tulisi jatkuvasti miettiä omaa opettajuuttaan ja sisäistää tarvittaviin pedagogisiin valmiuksiin kuuluvia asioita, jotta inklusion kaunis ajatus voisi toteutua myös käytännössä.

## Lähteet

- Adamek, M. S. & Darrow, A. (2005). *Music in special education* (Second edition ed.). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Darrow, A. & Adamek, M. S. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General Music Today*, 31(3), 61–65.
- Helsinkimissio.fi/resonaari/musiikkikoulu. (Luettu 28.3.2020.)
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. (2006). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*: Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jellison, J. A. (2006). Including everyone. Teoksessa G. E. McPherson (toim.), *The child as musician* (ss. 257–272). New York: Oxford University Press.
- Jellison, J. A. (2010). *Including everyone: Music for today's schools*. Austin, TX: Learning and Behavior Resources.
- Jellison, J. A. (2012). Inclusive music classrooms and programs. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education* (ss. 65–80). Volume 2. New York: Oxford University Press.
- Juntunen, M-L. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.), *Musiikkia liikkuen* (ss. 18–26). Helsinki: WSOYpro.
- Kaikkonen, M. (2009). Kaikki soittaa – erilaisuuden rikkaus. Teoksessa T. Kotilainen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (ss. 72–76). Helsinki: KMO.
- Kaikkonen, M. (2013). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (ss. 28–35). Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. (2011). Special music education as a positive cultural revolution. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.), *Design learning and well-being. 4<sup>th</sup> International Journal of Intercultural Arts Education* (ss. 125–133). Helsinki University.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 105–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (2016). *Kuvionuotit 1*. Paino: Hansaprint Oy.
- Kaikkonen, M & Uusitalo, K. (2015) *Kuvionuotit 4*. Paino: Hansaprint Oy.

- Kivijärvi, S. (2019). Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education*, 37(4), 654–666.
- Laes, T. (2017). *The (im)possibility of inclusion: Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studio Musica 72.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (ss. 35–58). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (OPH) (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus
- Opetusministeriö (OPM) (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (2010). 16 §, 16a §, 17 §, 17a §, 30 § 1 mom. (642/2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Scott, S. (2017). *Music education for children with autism spectrum disorder: A resource for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Sutela, K. (2020). *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. Practitioner inquiry in a special school*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Juntunen, M-L. & Ojala, J. (2020). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85.
- Sutela, K., Kivijärvi, S. & Anttila, E. (painossa). Moving Encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.), *The arts as game changer: Expanded professionalism for the arts in complex societies*.
- Takala, M. (2010a). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 13–20). Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Takala, M. (2010b). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 21–33). Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Vikman, K. (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa: Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.