



Keskikallio Irene

Taiteelliset menetelmät osana erityisopettajan työtä

“Tässähän on niinkun taivas rajana.”

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2020

Avainsanat: erityisopetus, taiteelliset menetelmät, tuki, fenomenografia

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee taiteellisten menetelmien käyttöä osana erityisopettajan työtä. Tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä taiteellisia menetelmiä erityisopettajat työssään hyödyntävät ja miten niitä voidaan haastateltavien käsitysten mukaan soveltaa erityisopettajan työhön. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin erityisopettajien käsityksiä siitä, mitä taiteellisten menetelmien käytössä on hyvä ottaa huomioon. Tutkimukseen osallistui neljä erityisopettajaa yhden kaupungin alueelta. Haastatteluaineisto kerättiin tammikuussa 2020 ja haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa, sillä tarkoituksena oli tutkia erityisopettajien käsityksiä ja kokemuksia taiteellisten menetelmien käytöstä erityisopetuksessa.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat käyttävät taiteellisia menetelmiä monipuolisesti useilla oppimisen alueilla. Taiteellisia menetelmiä käytetään eri oppiaineisiin yhdistettynä sekä esimerkiksi lukemaan oppimisen, hahmottamisen ja tarkkaavaisuuden tukemisessa. Lisäksi taiteellisia menetelmiä hyödynnetään oppilaiden itseilmaisun ja kommunikaation tukemisessa. Taiteelliset menetelmät olivat myös osa koulujen arkea. Taiteellisten menetelmien käyttötavat vaihtelivat jonkin verran erityisopettajan työnkuvan mukaan. Laaja-alaiset erityisopettajat käyttivät taiteellisia menetelmiä satunnaisesti, kun taas erityisluokanopettajat kertoivat taiteellisten menetelmien olevan osa jokapäiväistä arkea. Taiteellisista menetelmistä haastateltavat olivat käyttäneet eniten musiikkia. Lisäksi opetuksessa oli hyödynnetty tanssia, draamaa, kuvataidetta ja valokuvausta.

Haastateltavat toivat esiin asioita, jotka tulisi ottaa huomioon taiteellisia menetelmiä käytettäessä. Näitä asioita ovat hyvä oppilaantuntemus, positiivinen kannustaminen, turvallisuus ja struktuuri, opettajan sensitiivisyys, opettajan itsetunto sekä opettajan riittävä koulutus. Haastateltavat korostivat sitä, että taiteen tuottaminen ja kokeminen on hyvin henkilökohtainen asia, ja sen vuoksi opettajalta vaaditaan oppilaantuntemuksen lisäksi erityistä herkkyyttä ja tilannetajua. Haastateltavat kokivat, että jokainen oppilas voi hyötyä taiteellisten menetelmien käytöstä. Lisäksi he kokivat taiteellisten menetelmien tuovan sisältöä ja mielekkyyttä erityisopettajan työhön.

Keywords: special education, artistic methods, support, phenomenography

This master's thesis deals with the use of artistic methods as part of the work of a special education teacher. The study examined which artistic methods are used by special education teachers in their work, and how, according to the interviewees, they can be applied to the work of special education teachers. The study also brings out special education teachers' perceptions of what should be considered when using artistic methods. Four special education teachers from one city area participated in the study. The data used in this thesis was collected in January 2020, and the interviews were conducted as thematic interviews. The study uses a phenomenographic approach to explore the perceptions, and experiences of special education teachers' in the use of artistic methods in special education.

According to the research results, special needs teachers use artistic methods in many ways in several areas of students' learning. Artistic methods are used in combination with different school subjects, and, for example, to support learning to read, perceive and attentiveness. In addition, artistic methods are utilized to support students' self-expression, and communication. Artistic methods were also part of the daily lives of schools. The ways, in which artistic methods were used, varied somewhat according to the job description of the special education teacher. Special education teachers used artistic methods on an occasional basis, while special class teachers reported that artistic methods were part of everyday life. The interviewees had used music the most of all the artistic methods. Additionally, dance, drama, visual arts, and photography had been utilized in the teaching.

Interviewees brought up issues that should be considered when using artistic methods. These things include good student knowledge, positive encouragement, safety and structure, teacher sensitivity, teacher self-esteem, and adequate education. The interviewees emphasized that producing, and experiencing art is a very personal matter, and therefore, in addition to student knowledge, the teacher is required to have special sensitivity and situational awareness. Interviewees felt that each student could benefit from the use of artistic methods. In addition, they felt that artistic methods bring meaning to the work of a special education teacher.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	7
2.1	Tuen malleja	7
2.2	Tuen ulottuvuudet.....	9
2.3	Taide- ja musiikkiterapia	12
3	Taiteellisten menetelmien tutkitut vaikutukset	15
3.1	Taiteelliset menetelmät kognitiivisten taitojen tukena.....	15
3.2	Taiteelliset menetelmät oppimisen edistäjänä.....	18
3.3	Taiteellisten menetelmien vaikutus yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin taitoihin	20
3.4	Taiteelliset menetelmät itsetunnon, itseilmaisun ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena	22
4	Tutkimuskysymykset ja metodologia	24
4.1	Laadullinen tutkimus	24
4.2	Fenomenografia	24
4.3	Tutkimuskysymykset.....	26
4.4	Aineiston keruu ja osallistujat.....	26
4.5	Aineiston analyysi	30
5	Tutkimustulokset	34
5.1	Taiteelliset menetelmät osana erityisopettajan työtä.....	34
5.1.1	<i>Taiteelliset menetelmät koulun arjessa</i>	34
5.1.2	<i>Taiteelliset menetelmät itseilmais- ja kommunikointivälineenä</i>	39
5.1.3	<i>Taiteelliset menetelmät tukikeinona</i>	41
5.2	Huomioitavat asiat taiteellisten menetelmien käytössä.....	48
5.2.1	<i>Oppilaaantuntemus</i>	50
5.2.2	<i>Positiivinen kannustaminen</i>	51
5.2.3	<i>Turvallisuus ja struktuuri</i>	52
5.2.4	<i>Opettajan sensitiivisyys</i>	53
5.2.5	<i>Opettajan itsetuntemus</i>	53
5.2.6	<i>Opettajan riittävä koulutus</i>	54
6	Yhteenveto	57
7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
8	Pohdinta	66
	Lähteet / References	70

1 Johdanto

”Kyllä mä ite ajattelen, että tällaset taide, erilaiset luovat menetelmät ja taidemenetelmät, niin mun mielestä ne on niitä ihmisen rakennusaineita. Ja vaikka mä oonki opettanu matikkaa, joka on myös tärkeätä, niin kyllä mä aattelen, että ne rakentaa ihmistä sillain toisella lailla. Että kyllä kouluissa ei ikinä saa jättää niitä pois ja keskittyä vaan johonki niin sanottuihin lukuaineisiin.”

Tutkimusten mukaan taiteellisilla menetelmillä voidaan edistää yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia, sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä ja oppimista. Taiteen tekemisellä voidaan tutkimusten mukaan lisätä lasten osallisuutta ja erilaisuuden sietokykyä sekä kehittää lapsen sosiaalisia taitoja ja kykyä tehdä yhteistyötä. Nämä asiat mahdollistuvat taidepedagogisin keinoin etenkin sen vuoksi, että taiteen tekemiseen voi osallistua kuka tahansa taidoista riippumatta. (Ewing, 2011, 14-15; Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, 9-10).

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten erityisopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään sekä millaisia käsityksiä ja kokemuksia heillä on taiteellisten menetelmien käyttöön liittyen. Alun perin tarkoitukseni oli etsiä vastausta myös siihen, millaisia vaikutuksia taiteellisten menetelmien käytöllä on ollut. Tämä osoittautui kuitenkin suhteellisen vaikeaksi kysymykseksi, sillä mahdolliset vaikutukset eivät välttämättä ole ulospäin havaittavissa, vaan ne voivat olla täysin oppilaan omia subjektiivisia kokemuksia. Erityisopettajat toivat kuitenkin jonkin verran esiin myös heidän havaitsemiaan mahdollisia vaikutuksia, mutta on tärkeää muistaa, että kyse on ainoastaan heidän omiin käsityksiinsä ja kokemuksiinsa pohjautuvista havainnoista. Sen sijaan jokainen haastateltavista nosti esiin monia tärkeitä asioita, joita heidän käsitystensä mukaan tulisi huomioida, ennen kuin ottaa näitä menetelmiä osaksi työtään. Tutkimuksen eettisyyden vuoksi koen, että tutkijana minun on velvollisuus tuoda esiin myös nämä asiat.

Aiheen valintaan tässä tutkimuksessa vaikutti oma harrastuneisuuteni musiikin osalta sekä varhaiskasvatuksen opettajan työn kautta saadut positiiviset kokemukset taiteellisten menetelmien käyttämisestä varhaiskasvatustyössä. Olen saanut kokea käytännössä musiikin ja muiden taidemuotojen positiivisen vaikutuksen esimerkiksi yhteisöllisyyteen ja ilmapiiriin. Oman harrastuneisuuden kautta tiedostan kuitenkin myös sen, kuinka herkällä alueella taiteellisten menetelmien parissa työskenneltäessä liikutaan. Omakohtaiset kokemukset siitä, kuinka henkilökoh-

taista ja omasta persoonasta lähtevää itsensä ilmentäminen esimerkiksi musiikin kautta on, tekee minusta myös hyvin kriittisen taiteellisten menetelmien käytön suhteen ilman minkäänlaista tietotaitoa. Tiedostan myös sen, etteivät nämä menetelmät sovi kaikille. Jokaisen opettajan ei tule myöskään pyrkiä ottamaan näitä menetelmiä osaksi omaa opetustaan, ellei hän aidosti koe niiden sopivan sekä itselleen että oppilailleen.

Koen tutkimuksen aiheen olevan myös hyvin ajankohtainen, sillä taiteen hyvinvointivaikutukset ovat olleet viime aikoina aiempaa enemmän esillä. Esimerkiksi Maailman terveysjärjestö WHO julkaisi marraskuussa 2019 laajan raportin taiteen vaikutuksista ihmisen kokonaisvaltaiseen terveyteen ja hyvinvointiin eri elämänvaiheissa sekä elämän eri osa-alueilla. (Fancourt & Finn, 2019). Lisäksi taiteen voidaan nähdä rikastuttavan ja tukevan monikanavaista opettamista, mikä on ollut entistä vahvemmin esillä uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Taiteelliset menetelmät eivät tue pelkästään oppilaiden oppimista, vaan voivat parhaimmillaan vaikuttaa myös esimerkiksi koulun yhteisöllisyyteen (Anttila, 2013, 169-179). Yhteisöllisyys on monissa kouluissa yksi tärkeimmistä arvoista, samoin kuin lasten ja nuorten kasvattaminen oikeudentajuisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Oppimisen tuen monipuolistamisen lisäksi haluan tarjota taiteellisia menetelmiä myös näiden asioiden edistämiseen kouluissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on siis tuoda esiin taiteellisten menetelmien mahdollisuuksia erityispedagogiikan kentällä sekä erityiskouluissa että yleisopetuksessa ja rohkaista samalla opettajia ottamaan taiteellisia menetelmiä osaksi omaa työskentelyään. Toivon tämän tutkimuksen tekevän näkyväksi eri taidemuotojen potentiaalin myös erityisopetuksessa, sillä esimerkiksi opetussuunnitelmassa ei mielestäni avata riittävän tarkasti sitä, mitä monipuolisten työtapojen hyödyntäminen erityisopetuksessa käytännössä tarkoittaa. Haluan tutkimuksessani tuoda esiin myös sen, kuinka jokainen voi hyödyntää musiikkia ja muita taidemuotoja työssään vaikkei itse omaisikaan musiikkitaustaa. Samalla haluan kuitenkin korostaa myös sitä, ettei taiteellisten menetelmien terapeuttisia vaikutuksia ole hyvä lähteä kokeilemaan ilman riittävää tietotaitoa. Tärkeintä on tarjota lapsille ja nuorille riittävän monipuoliset mahdollisuudet ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan sekä kokea yhteyttä toisiin ihmisiin.

2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Tässä teorialuvussa määrittelen aluksi tuen käsitteen, sillä haluan tuoda taiteelliset menetelmät esiin nimenomaan tukikeinona. Käyn lyhyesti läpi kolmiportaisen tukimallin, koska kaikki annettu tuki asettuu aina joko yleisen, tehostetun tai erityisen tuen portaalle. Esittelen lisäksi yleisimmät kouluissa käytössä olevat tuen tarjoamisen tavat. Määrittelen tämän teorialuvun yhteydessä lyhyesti myös sen, mitä taide- ja musiikkiterapia ovat, sillä osittain teoriassa esiin tulevat tutkimustulokset perustuvat juuri taiteen terapeuttisiin vaikutuksiin. Koulun ulkopuolella annettava taide- tai musiikkiterapia voi toimia myös itsenäisesti kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen tukena (Ahonen, 2000, 30-32; Kuczaj, 2002, 111-126).

Suomessa erityisopetus toteutetaan siten, että oppilas voi saada erityisopetusta osa-aikaisesti muun opetuksen ohessa, erityisluokissa, erityiskouluissa tai muussa oppilaalle soveltuvassa paikassa ja muodossa (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen, 2018). Pääasiassa erityisopetusta antavat erityisluokanopettajat ja erityisopettajat (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, 333). Perusopetuslaki määrittelee, kuinka jokaisen oppilaan tulee saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti, kun tuen tarve ilmenee (Opetushallitus, 2014, 61). Uusitun perusopetuslain mukaan erityisopetuksen tulee painottua entistä enemmän varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan (Erityisopetuksen strategia, 2007). Jotta tuen tarve voitaisiin havaita riittävän varhain, tulee oppimisen edistymistä arvioida jatkuvasti. Ensimmäisenä tarkastelun kohteeksi tulee ottaa koulun toimintatavat, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristöt, ja arvioida niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tämän jälkeen arvioidaan, onko näitä asioita muuttamalla mahdollista järjestää oppilasta paremmin tukevia pedagogisia ratkaisuja. Ensisijaisesti tuki pyritään antamaan oppilaan omassa opetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin, mikäli riittävän tuen saanti ei edellytä oppilaan siirtämistä toiseen ryhmään tai kouluun. Tuen jatkumisesta tulee huolehtia erityisesti silloin, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen tai perusopetuksen sisällä luokalta tai asteelta toiselle. (Opetushallitus, 2014, 61.)

2.1 Tuen malleja

Kolmiportainen tuki

Nykyään tuki käsitetään kolmen tuen tason kautta. Perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin kolme tuen tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilas voi saada vain yhtä kerrallaan. Tukimuotoja, mitkä on perusopetuslaissa säädetty, ovat muun muassa osa-aikainen

erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Nämä kaikki soveltuvat kaikille tuen tasoille ja niitä voidaan käyttää joko yksittäin tai samanaikaisesti. Tuen täytyy olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja muokkautua tuen tarpeen mukaan. Tukea annetaan niin kauan kuin on tarpeellista ja sen tasoa sekä muotoa voidaan muuttaa tarpeen vaatiessa. (Opetushallitus, 2014, 61.) Tukikeinoja suunniteltaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, etteivät erilaiset tukijärjestelyt huomaamatta luokittele oppilaita erottelevassa mielessä. Tuen eri muodot eivät siis saa muodostaa koulussa uutta luokittelujärjestelmää. (Mikola, 2011, 63.) Kolmiportaisen tukimallin tuen portaiden tehtävänä on ennen kaikkea tarjota joustavasti intensiteettitään eritasoista tukea, eikä oppilaan sovittaminen tiettyyn lokeroon tietyn henkilön tai interventiomuodon kanssa olisi edes mahdollista (Oja, 2012, 48).

Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat voivat opiskella myös toiminta-alueittain perinteisen oppiainejaon sijaan. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on mahdollista myös muulla tavalla vakavan sairauden tai muun terveydentilaan liittyvän syyn vuoksi. Oppilaalla täytyy kuitenkin olla erityisen tuen päätös, ennen kuin siirrytään toiminta-alueittain annettavaan opetukseen. Lisäksi on täytynyt ensin todeta, ettei oppilas kykene suoriutumaan edes yksilöllistetyistä oppimääristä. Toiminta-alueet on jaettu viiteen osa-alueeseen, jotka ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla hän voi suoriutua mahdollisimman itsenäisesti elämässään. (Opetushallitus, 2014, 71.)

RTI-malli

Yleis- ja erityisopetusta yhdistäviä tukimalleja on otettu käyttöön myös muissa maissa. Yksi näistä on Yhdysvalloissa kehitetty Response to Intervention, eli RTI-malli. RTI-mallin käyttöönottoa edisti vuoden 2004 lakimuutos Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Lain tarkoituksena oli varmistaa kaikkien oppilaiden yhtäläiset mahdollisuudet osallistua julkiseen koulutukseen sekä saada siellä tarvitsemansa yksilöllinen tuki. Kuten suomalaisessa kolmiportaisen tuen mallissa, myös RTI-mallissa painotetaan varhaisen puuttumisen tärkeyttä, ja vuoden 2004 lakimuutoksen jälkeen resursseja suunnattiin yhä enemmän oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä yksilölliseen tukeen. Tärkeimmät periaatteet RTI-mallin taustalla ovat inklusion ja integraation periaatteet sekä pyrkimys syrjäytymisen ehkäisyyn. (Brown-Childsey & Steege, 2010, 3-4; Fuchs & Fuchs, 2006, 93.) Groschen ja Volpen (2013) mukaan RTI-mallin avulla voidaan parantaa kaikkien oppilaiden - ei ainoastaan tukea tarvitsevien - akateemisia ja

sosiaalisia taitoja sekä näin ollen vähentää dramaattisesti erityisryhmien ja -koulujen tarvetta (Grosche & Volpe, 2013, 255).

2.2 Tuen ulottuvuudet

Yleisimpiä tuen muotoja

Tuen käsite ei ole olemassa olevista tukimalleista huolimatta ole aivan yksiselitteinen, sillä tukimuotoja ja tuen tarjoamisen tapoja on olemassa lähes rajattomasti. Annettu tuki on hyvin erilaista riippuen tuen tarpeesta, jolloin esimerkiksi akateemisten taitojen ja käyttäytymisen haasteiden tukeminen eroavat suuresti toisistaan. Toisinaan voi olla myös hyvin vaikeaa arvioida, milloin tukea annetaan riittävästi ja milloin sen intensiteettiä tulisi lisätä. Lisäksi on mietittävä, kuinka pian tukea tulee varhaisen puuttumisen periaatteen mukaisesti antaa ja kuka sen tarjoamisesta vastaa. (Oja, 2012, 39-40.) Suomalaisissa kouluissa laaja-alainen erityisopettaja on vain yksi tuen antaja ja hänen tarjoamansa säännöllinen tuki vain yksi tuen muoto (Liusvaara, 2012, 195).

Laatikaisen (2011) mukaan kaiken erityisopetuksen lähtökohtana tulisi opetettavasta aineesta huolimatta olla opetettavan aineksen ja tehtävien konkretisoiminen, selkeyttäminen ja yksinkertaistaminen. Opetuksessa tulisi lisäksi hyödyntää monipuolisesti kaikkia aistikanavia oppilaalle sopivalla tavalla. Tuen tarjoamisessa ei tulisi myöskään unohtaa oppilaan itsetunnon vahvistamista ja oppilaan omien ajatusten kuulemistakin. Opettajalla tulisi olla taito saattaa oppilas rauhalliseen oppimisen tilaan sekä motivoida oppilasta tekemään töitä oppimisensa eteen. (Laatikainen, 2011, 54.) Tukimuotoja, joita voidaan hyödyntää jokaisen oppilaan kohdalla, ovat esimerkiksi eriyttäminen, joustava ryhmittely, erilaiset opetusmenetelmät, tukiopetus sekä läksy- ja koelukutuki. Hyvin tärkeässä asemassa ovat myös muun muassa kodin- ja koulun yhteistyö, oppilaanohjaus, avustajapalvelut ja moniammatillinen oppilashuoltotyö. Lisäksi kaikki kehittämistoiminta, mikä liittyy oppilaan hyvinvointiin ja turvallisuuteen, hyvään koulupäivään, yhteiskoulupedagogiikkaan, kerhotoimintaan, aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä esimerkiksi kiusaamisen tai syrjäytymisen ehkäisyyn, ovat osa yleistä tukea. (Oja 2012, 46–57.)

Erilaisia tuen antamisen tapoja käsittelevässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin yleisimpänä tuen muotona yksilöllisen tuen antamisen sisältäen lisääjän antamisen, yksilöllistetyn ohjeet sekä oppilaan yksilöllisiä tarpeita parhaiten tukeviksi räätälöidyt tehtävät. Käyttäytymisen

haasteiden tukemisessa sen sijaan hyödynnettiin positiivisen pedagogiikan keinoja sekä ympäristön strukturoimista. (Takala ym., 2018, 12.) Yksilölliseksi tuen antamiseksi voidaan katsoa myös tukiopetus, joka on yksi tavallisimmista tukimuodoista. Vielä tehokkaampia muotoja tukiopetuksesta ovat ennakoiva tukiopetus ja säännölliset tukiopetustunnit. (Oja, 2012, 53.)

Oppilaan yksilöllinen tukeminen ja opetuksen eriyttäminen korostuvat aiempaa enemmän myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Eriyttäminen pitää sisällään muun muassa samat tukikeinot, jotka tulivat jo aiemmassa kappaleessa esiin; yksilöllisen tuen, lisäajan, yksilölliset ohjeet ja tehtävät. Lisäksi oppilas voi tarvita erityistä välineistöä oppimisensa tueksi. Eriyttämisen intensiteettiä tulee säädellä oppilaan tarpeiden mukaan. Eriyttäminen on jokaisen opettajan velvollisuus - ei ainoastaan erityisopettajalle kuuluva tehtävä. Eriyttäminen mahdollistuu parhaiten silloin, kun luokan- tai aineenopettajat voivat toimia yhteisopettajuudessa joko keskenään tai erityisopettajan kanssa, jolloin oppilaita on mahdollisuus joustavasti ryhmitellä oppimistarpeiden mukaan. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös samanaikaisopettajuudessa siten, että kahden opettajan yhdessä antama opetus tapahtuu fyysisesti samassa tilassa. Tämä mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen, paremman oppilastuntemuksen ja voi lisäksi vähentää ryhmänhallintaan liittyviä haasteita. (Oja, 2012, 54; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg & Österlund, 2012, 58-60.) Samanaikaisopettajuus ei myöskään vaadi opettajilta samanlaista pedagogiikkaa, toisin kuin perinteinen yhteisopettajuus, jolloin laaja-alainen erityisopettaja voi soveltaa omia erityispedagogisia menetelmiään tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ilman, että oppilaita täytyisi opettaa erillään muusta luokasta (Liusvaara, 2012, 196).

Luovaa tukea

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan perusopetuslaissa säädetyistä tukimuodoista, joita ovat jo edellä mainitut tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä opetuksen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet (Opetushallitus, 2014, 72-74). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteydessä korostetaan myös sitä, että oppilaalle tulee mahdollistaa onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä (Opetushallitus, 2014, 61). Oppimiskäsityksestä kerrottaessa todetaan oppilaan olevan aktiivinen toimija, jonka oppimisen kannalta kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun kehittymisen ja oppimisen kannalta olennaisia asioita. Lisäksi korostetaan myönteisten tunnekokemusten, oppimisen ilon ja uutta luovan toiminnan merkitystä oppimisen edistymisen ja motivaation kannalta. (Opetushallitus, 2014, 14.)

On tutkitusti todettu, että esimerkiksi musiikin avulla voidaan edistää kielellistä kehitystä ja tukea itseilmaisua (Hallam, 2010, 6, 8; MacDonald, Kreutz & Mitchell, 2012, 3-6). Musiikin avulla voidaan myös motivoida oppilasta koulunkäyntiin sekä parhaimmillaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa (Cain, Lakhani & Istvandy, 2015, 2, 12-14). Musiikin on todettu olevan myös tehokas yhteisöllisyyden rakentaja monenlaisissa ympäristöissä - myös päiväkodeissa ja kouluissa. Ryhmässä toimimisen taitoja ja itseilmaisua voidaan kehittää myös draaman keinoin. Kehollisuuden hyödyntäminen taas mahdollistuu luontevasti tanssin ja muun luovan liikunnan kautta (Anttila, 2013, 40-44; Munsell, Kimberly & Davis, 2015, 129). Tutkimusta on tehty paljon juuri tukea tarvitsevien oppilaiden ja vammaisten keskuudessa (Chobert, François, Velay & Besson, 2012, 965; Flaunacco, Lopez, Terribli, Zoia, Buda, Tili, Monasta, Montico, Sila, Ronfani & Schön, 2014, 7-12; Spiegel, Breilh, Campaña, Marcuse & Yassi, 2015, 72).

Luovien keinojen ja moniaistillisuuden hyödyntämisen mahdollisuudet tuodaan esiin myös opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi laaja-alaista osaamista käsittelevän luvun yhteydessä sanotaan, että oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itseilmaisuun kielitaidosta riippumatta. Ilmaisun välineinä draama, musiikki, liike, visuaalinen ilmaisu sekä matemaattiset symbolit nostetaan esiin yhtä arvokkaina kuin kielellinen ilmaisu. (Opetushallitus, 2014, 19.) Monien aistien käyttäminen ja monikanavaisuus opetuksessa ei pelkästään tehosta oppimista, vaan myös motivoi oppilaita. Monipuoliset aistikokemukset, kuten tuoksut, ääniefektit ja visuaaliset ärsykkeet tehostavat oppimista. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, 131.) Monipuolisten työtapojen sanotaan myös tuovan oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevan luovaa toimintaa. Kokemuksellisuuden, toiminnallisuuden ja eri aisteja hyödyntävän opetuksen kerrotaan lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja motivaatiota. Motivaatiota vahvistaviksi työtavoiksi määritellään sellaiset tekemisen tavat, jotka tukevat oppilaan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Esiin nostetaan myös taiteellisten ilmaisukeinojen merkitys oppilaiden kasvun, itsetunnon kehittymisen ja luovuuden vahvistamisen välineenä. (Opetushallitus, 2014, 28.) Draamatoiminta tuodaan esiin tunnetaitojen kehittämisen välineenä (Opetushallitus, 2014, 102). Lisäksi musiikista, kuvataiteesta, tanssista ja käsityöstä kirjoitetaan oppiainekohtaisten kuvausten ja oppimistavoitteiden yhteydessä. Draama mainitaan äidinkielen opettamisen sisältöjen sekä työtapojen kuvauksessa. Muidenkin oppiaineiden kuvauksista löytyy mainintoja opetuksen elävöittämisestä musiikin, draaman ja aiheeseen liittyvien kädentaitojen tekemisen keinoin. (Opetushallitus, 2014, 106, 149, 154, 278, 307.) Monikanavaisessa opettamisessa tulee kuitenkin muistaa oppikokonaisuuden tarkoitus ja painottaa oppimisen kannalta olennaisia asioita (Parikka ym., 2017, 131).

Sen sijaan oppimisen tukea käsittelevän luvun yhteydessä musiikin, draaman, tanssin, kuvataiteen, käsityön tai muun luovan toiminnan hyödyntämisestä ei ole mainintaa. Opettamisen moniaistillisuutta ja monipuolisten työtapojen tärkeyttä korostetaan, mutta niitä ei avata sen tarkemmin. Eri taidemuotojen osalta on kuitenkin lukuisia tutkimustuloksia taidemuotojen vaikutuksista ihmisen aivotoimintaan, oppimiseen ja hyvinvointiin. Taidemuotojen potentiaalista mahdollisena tukikeinona kouluissa kirjoittaa artikkelissaan muun muassa Allan (2014). Hänen mukaansa taiteen suurin potentiaali on siinä, että se mahdollistaa yksilöiden osalliseksi tulemisen sekä sellaisten yksilöiden äänen kuuluville tulemisen, joille on esimerkiksi vamman tai muun esteen vuoksi vaikeaa ilmaista itseään (Allan, 2014, 511,518.)

2.3 Taide- ja musiikkiterapia

Taidetta käytetään myös terapiamuotona ja taideterapiaa voidaan käyttää myös oppimisvaikeuksia omaavien lasten ja nuorten kanssa, koska sen nähdään tukevan yksilön kasvua. Kuczajin (2002) mukaan suurin taideterapian kohderyhmä on käyttäytymisen haasteita omaavat yksilöt, joiden ongelmien taustalla on tunne-elämän häiriöt. (Kuczaj, 2002, 111-126.) Taideterapiaa on käytetty hoitomuotona myös muun muassa ADHD:n, autismin, neurologisten ongelmien ja kehitysvammojen hoidossa. Taideterapia on vakiintunut omaksi ammattialakseen vuoden 1950 jälkeen ja nykyään monet ammattilaiset, kuten psykologit, terapeutit, sosiaalityöntekijät, ohjaajat ja opettajat integroivat taideilmaisua osaksi työtään. Hyvin perinteisesti taideterapiaa on käytetty osana yleisiä mielenterveyspalveluita psykiatrisessa hoidossa ja päiväsaairoloissa. (Malchiodi, 2011, 38-39.)

Taideterapian yksiselitteinen määrittely on kuitenkin lähes mahdotonta. Taideterapia voidaan määrittellä hoitomenetelmäksi, jossa hyödynnetään taiteen vuorovaikutuksellisuutta sekä itseilmaisumahdollisuuksia. Osa taas on sitä mieltä, että taideterapia on paljon enemmän kuin pelkkää sanallisen ilmaisun korvaamista. Monimuotoisempi määrittely pitää sisällään kuvien luomiskokemusten parantavan voiman, mahdollisuuden ymmärtää itseään, muuttaa käyttäytymistään sekä eheytyä emotionaalisesti. Taideilmaisuus on visuaalinen kieli, joka mahdollistaa ajatusten ja tunteiden ilmaisun. Sen avulla voidaan kommunikoida vaikeista kokemuksista, kuten kaltoinkohtelusta, traumaista tai surusta, joita on vaikea verbalisoida. (Malchiodi, 2011, 38-39.)

Taideilmaisun avulla voidaan purkaa emotionaalista stressiä, ratkaista konflikteja, saada uusia oivalluksia, vähentää ongelmakäyttäytymistä sekä lisätä hyvinvointia. Taideterapiassa myös

yksilön itsetiedostaminen lisääntyy esimerkiksi omien tunteiden visuaalisen ilmaisun myötä. Verrattuna muihin terapiamuotoihin taideterapia tarjoaa säilyvän tuotteen, kuten maalauksen, joka voi toimia siirtymäobjektina säilyttäen asiakasterapeutussuhteen mielessä tapaamiskertojen välillä. Kuvallisen tuotoksen sisällöstä keskusteleminen voi olla helpompaa, kuin vaikeista asioista kertominen suoraan. Konkreettisuus ja kehollisuus tuovat terapiaan myös uuden ulottuvuuden verbaalin ilmaisun lisäksi. (Malchiodi, 2011, 40-41.) Kehollinen kommunikaatio välittyy taideterapiassa joko ilmeinä, eleinä, liikkeinä, äänensävyinä tai yksistään taiteen kautta. Pelkästään teoksen katsominen välittää kehollisia viestejä värein, muodoin ja symbolein sekä vaikuttaa kehon aistimuksiin. Kehollinen vuorovaikutus on taideterapiassa sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Toisaalta asiakas peilaa taidetyöskentelyn kautta omia sisäisiä kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan, ja toisaalta taide on ulkoisesti katsottuna kommunikaatioväline asiakkaan ja terapeutin välillä. (Rankanen, 2010, 42.)

Musiikkiterapia taas yhdistää musiikin ja terapian, jotka ovat yhtä tärkeässä roolissa musiikkiterapiaprosessissa. Musiikkiterapiassa hyödynnetään musiikin parantavia ja terapeutisia elementtejä terapeuttien päämäärien mukaisesti sekä kommunikoidaan musiikkia ja siihen sisältyviä hoitavia aineksia käyttäen. Keskeisiä elementtejä ovat musiikin rytmi, melodia ja harmonia. Musiikkiterapian voidaan sanoa olevan toisen ymmärtämistä tunnetasolla. Musiikkiterapia on aina tavoitteellista ja tavoitteena voi esimerkiksi olla jonkin häiriön poistaminen tai lieventäminen tai kehityksen tukeminen. Ympäristöt, joissa musiikkiterapiaa hyödynnetään, ovat esimerkiksi psykiatriset sairaalat, kehitysvammalaitokset, nuorisokodit ja koulut. Esimerkiksi kehitysvammaisille suunnatussa musiikkiterapiassa voidaan muun muassa vahvistaa musiikin roolia kommunikointikeinona, parantaa tunne-elämää, motivoida, kehittää sosiaalisia taitoja, kohottaa itsetuntoa ja itseluottamusta sekä stimuloida monipuolisesti eri aisteja. (Ahonen, 2000, 30-32, 250-256.) Musiikkiterapiaa voidaan toteuttaa joko yksilö- tai ryhmäterapiana asiakkaan tarpeista riippuen (Rickson & McFerran, 2007, 40).

Musiikkiterapiaa voidaan hyödyntää myös osana erityisopetusta. Se eroaa musiikin opettamisesta siten, että musiikin käyttämisellä erityisopetuksessa ei pyritä niinkään musiikillisten taitojen ja taitojen hankkimiseen, vaan tunnetaitojen kehittämiseen sekä yksilölliseen kasvuun. Usein musiikkiterapiaa käytetään autismin kirjon oppilaiden kanssa. Musiikkiterapian on tutkitusti todettu vahvistavan muun muassa autismin kirjioon kuuluvien lasten kommunikointitaitoja. (Rickson & McFerran, 2007, 40-43.) Kim, Wigram ja Gold (2009) tutkivat autismin kirjioon kuuluvien lasten käyttäytymistä musiikkiterapiassa verraten lasten käyttäytymistä leikkihetkiin, joissa lapset saivat leikkiä erilaisilla leikkikaluilla sekä pelata pelejä. Musiikkiterapian todettiin

tuottavan lapsissa enemmän iloa sekä sitouttavan heidät pidemmäksi aikaa tekemisen äärelle. Tutkimuksen mukaan musiikkiterapialla voidaan vaikuttaa autismin kirjon lasten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä motivaation kehittämiseen. (Kim, Wigram & Gold, 2009, 402-407.)

Taide- ja musiikkiterapian lisäksi on olemassa myös esimerkiksi valokuva- ja tanssiterapiaa. Valokuvaterapiassa pyritään asiakkaalle merkityksellisten kuvien ja niihin eläytymisen avulla itsehavainnointiin, ymmärrykseen ja muutokseen. Valokuvaterapia ei ole itsenäinen psykoterapiamuoto, vaan se on valokuvan tai valokuvauksen käyttöä osana psykoterapiaa tai muuta terapeutista työtä. Valokuvaterapeuttisiin menetelmiin kuuluu asiakkaan omaan elämään liittyvien kuvien käyttäminen, symbolisten kuvien käyttäminen sekä uusien valokuvien ottaminen. Suomessa tunnetuin valokuvaterapian muoto on Miina Savolaisen kehittämä voimauttavan valokuvan menetelmä. (Halkola, 2009, 13-19.)

Tanssi- ja liiketerapiaa taas voidaan hyödyntää erilaisia oppimisvaikeuksia omaavien lasten ja nuorten kanssa sekä esimerkiksi käyttäytymishäiriöiden hoidossa. Sitä on käytetty myös muun muassa kommunikaation tukemiseen ja vammaisten kuntoutukseen sekä laajemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa varhaiskasvatuksessa ja kouluissa. (Ylönen, 2018, 9-11.) Tanssi- ja liiketerapia sopii hyvin ihmisille, joilla on sanallisen kommunikoinnin haasteita esimerkiksi kielen kehittymisen ongelmien tai fyysisten vaurioiden vuoksi, sillä tanssi- ja liiketerapeutit työskentelevät nonverbaalilla tasolla. Tanssi- ja liiketerapian on todettu olevan tehokasta myös pienten lasten kanssa, koska he ilmaisevat itseään hyvin luontaisesti liikkeen avulla. Terapiaa voidaan antaa sekä yksilö- että ryhmäterapiana kaiken ikäisille ihmisille henkisistä ja fyysisistä kyvyistä rippumatta. (Loman, 2011, 97-98.)

3 Taiteellisten menetelmien tutkitut vaikutukset

Comten (2009) mukaan taide voidaan nähdä voimakkaimpana työkaluna lasten kehityksen ja koulutuksen kannalta. Hänen mukaansa taiteella on elintärkeä rooli etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kehityksessä. Taiteen tärkeä rooli selittyy muun muassa sillä, että taide mahdollistaa yksilön omien ajatusten, tarpeiden ja toiveiden ilmaisemisen turvallisesti. Koulutuksessa hän näkee taiteen tuovan merkityksen kaikkeen tekemiseen. (Comte, 2009, 60.) Taiteelliset menetelmät eivät siis tue pelkästään oppimista, vaan myös laajemmin lapsen tai nuoren kasvua ja kehitystä. Ruokosen (2016) mukaan lasten musiikki- ja taidekasvatus voidaan ensisijaisesti arvottaa tunne- ja vuorovaikutuskasvatuksena (Ruokonen, 2016, 10). Taide, etenkin tanssi, kuvataide ja teatteri, on myös nähty yhdistävänä siltana erilaisten ryhmien, kuten vammaisten ja ei-vammaisten lasten välillä. (Spiegel, Breilh, Campaña, Marcuse & Yassi, 2015, 72). Taiteen kiistatonta merkitystä koulumaailmassa ja kaikessa kasvatuksessa korostaa myös Anttila (2006), jonka mukaan taiteen tulee kuulua olennaisesti opettajankoulutukseen. Hänen mukaansa opettajaopinnoissa tulisi tarkastella taiteen merkitystä ihmisen kehitykselle. (Anttila, 2006, 74.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa taide- ja taitoaineiksi lasketaan musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta sekä yläkoulussa myös kotitalous. Lisäksi oppilaan on mahdollista valita soveltavista valinnaisaineista syventäviä taide- ja taitoainekokonaisuuksia sekä draamaopintoja. (Opetushallitus, 2014, 95.) Taide- ja taitoaineiden merkitystä voidaan perustella myös lapsen oikeuksien julistukseen (artikla 31) kirjatulla lapsen oikeudella leikkiin, virkistyselämään, kulttuuriin ja taiteisiin (Lapsen oikeuksien sopimus, artikla 31).

3.1 Taiteelliset menetelmät kognitiivisten taitojen tukena

Musiikin vaikutuksista oppimiseen löytyy aiempaa tutkimustietoa sekä kasvatustieteen että psykologian tieteenaloilta. Musiikin vaikutuksesta aivotoimintaan on tehty viime vuosina aiempaa enemmän tutkimusta. Suomessa aihetta on tutkinut esimerkiksi Minna Huotilainen. Huotilaisen (2009a) mukaan lapsella on jo syntyessään kokemus äänimaailmasta sekä sen yhteyksistä muuhun maailmaan. Sikiö pystyy kohdussa havaitsemaan selvästi musiikin, melodian ja rytmin sekä äänenvoimakkuuden vaihtelut. Musiikilla on sikiöön rauhoittava vaikutus ja useita minuutteja kestäessään se rentouttaa sikiön lihaksia ja laskee pulssia. Kohdussa kuultu musiikki voi rauhoittaa lasta myös syntymän jälkeen. Kaiken kaikkiaan erilaiset aistihavainnot, ääni-,

haju-, maku-, tunto- ja hormoniaistimukset vaikuttavat voimakkaasti sikiöön ja ovat sen vuoksi hyvin tärkeitä myös lapsen myöhemmän oppimisen kannalta. (Huotilainen, 2009a, 121-123.)

Miltei kaikissa kulttuureissa musiikki ja tanssi ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Voidaan ajatella, että ihmisten liike ja tanssi ovat aina seuraus musiikillisesta stimulaatiosta. (Murcia & Kreutz, 2012, 125.) Lapsi ottaa ensimmäiset tanssiaskeleensa usein jo ennen kuin oppii kävelemään notkuttamalla polviaan musiikin tahtiin. Etenkin hyvin selkeä rytmi innostaa lasta tanssimaan. Vauva kykenee tuntemaan musiikin rytmin kehossaan ja havainnoimaan tätä kautta myös muiden ihmisten liikkumista. Tanssiminen ja musiikin mukaan liikkuminen edistää lapsen kuulohavaintojen muodostumista ja koko kuulojärjestelmän kehittymistä. (Huotilainen, 2009a, 125.) Aivojen kehityksen yhteys kehon toimintaan on tiedostettu jo kauan etenkin liikunta- ja tanssikasvatuksen, somatiikan ja fysioterapian aloilla (Anttila, 2013, 40).

Musiikki voi harjaannuttaa lapsen kuulokykyä tehostamalla kuulojärjestelmän toimintaa. Musiikin on havaittu kehittävän kuulotaitoja sisältäen tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja kuullun informaation erottelun taidot. Musiikillinen toiminta ei vahvista ainoastaan musiikillisten äänien havaitsemista vaan yleisemmin myös muiden äänien havaitsemista. Sen vuoksi näillä taidoilla voi tutkimusten mukaan olla myöhemmällä iällä vaikutusta esimerkiksi vieraan kielen oppimiseen ja tarkkaavaisuuden kehittymiseen. (Huotilainen & Putkinen, 2008, 204; Putkinen, Saarikivi & Tervaniemi, 2013, 4.)

Musiikilla on tärkeä asema myös kuulovikaisten lasten kuntoutuksessa. Kuurokin lapsi voi tuntea musiikin värähtelyn, vaikka hän ei kykenisi kuulemaan musiikkia (Ahonen, 2000, 37). Huotilainen ja Torppa (2010) tuovat tutkimuksessaan esiin selvän lineaarisen yhteyden vanhempien laulamisen määrän ja istutelasten prosodian havaitsemisen välillä. Kuulovikaisten lasten kannalta on tärkeää, että laulut sisältävät riittävän suuria sävelkorkeuksien eroja, joita istutteen käyttäjä kykenee havaitsemaan. Lisäksi on tärkeää, että sävelkorkeus pysyy yhden tavun ajan samana laulukerrasta toiseen. Sisäkorvaistutteesta johtuen soittimilla tuotettuja sävelkorkeuksien eroja voi olla vaikeampi havaita kuin laulamalla tuotettuja, mutta sen sijaan rytmit välittyvät istutteen avulla selkeämmin soittimilla soitettuna kuin laulettuna. (Huotilainen & Torppa, 2010, 147-149.)

Tutkimusten mukaan musiikin avulla on mahdollista kuulotaidon lisäksi kehittää lapsen puhe- ja lukutaitoa. Tämä perustuu muun muassa musiikin fonologista tietoisuutta kehittävään vaikutukseen. (Chobert, François, Velay & Besson, 2012, 965.) Musiikin ja fonologisen tietoisuuden välisen yhteyden ovat tutkimuksessaan havainneet myös Anvari, Trainor, Woodside ja Levy

(2002). Heidän mukaansa rytmin ja sävelkorkeuden erottelukyvyn harjaantuminen kehittää samalla fonologista tietoisuutta. (Anvari ym., 2002, 126-127.) Hallamin (2010) mukaan tämä johdetaan siitä, että puhe ja musiikki jakavat osittain saman prosessointijärjestelmän aivoissa, jolloin musiikillisten taitojen kehittäminen vaikuttaa myös kielelliseen kehitykseen. Tämä siirtovaikutus ei rajoitu ainoastaan puheen kehitykseen, vaan edistää myös lukutaidon kehittymistä. (Hallam, 2010, 6, 8.) Perinteisesti puheen ja musiikin havaitseminen on jaettu vasemman ja oikean kuuloaivokuoren kesken siten, että puheen havaitseminen tapahtuu vasemmalla kuuloaivokuorella ja musiikin havaitseminen oikealla. On kuitenkin tutkittu, että myös vasemmalla kuuloaivokuorella käsitellään musiikillisesti tärkeää informaatiota, kuten äänten ajallisia piirteitä sekä rytmikuvioita. (Huotilainen & Putkinen, 2008, 207; Tervaniemi, 2006, 185.)

Musiikin positiiviset vaikutukset kielellisten taitojen kehittymiseen, kielelliseen tietoisuuteen sekä lukutaitoon on havaittu myös lukihäiriön omaavilla sekä muuten kielellisten taitojen osalta riskiryhmään kuuluvilla lapsilla (Flaunacco, Lopez, Terribli, Zoia, Buda, Tilli, Monasta, Montico, Sila, Ronfani & Schön, 2014, 7-12; Flaunacco, Lopez, Terribili, Montico, Zoia & Schön, 2015, 10). Flaunacco ym. (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että musiikki kehitti lukunopeuden lisäksi erityisesti myös lukutarkkuutta. Huomionarvoista oli lisäksi se, että musiikki kehitti myös pseudosanojen lukemisen taitoa, mikä on lukihäiriön omaavilla henkilöillä usein heikentynyt. Musiikillisten elementtien osalta tutkimuksessa korostettiin rytmisten taitojen merkitystä kielellisten taitojen kehittämisessä. (Flaunacco ym., 2015, 10-13.) Samanlaisen tuloksen ovat saaneet myös Bonacina, Cancer, Lanzi, Lorusso ja Antonietti (2015) tutkiessaan 28:n 11-14 -vuotiaan italialaisen lukihäiriön omaavan oppilaan lukutaidon kehitystä musiikillisen - rytmillisyyttä painottavan intervention ajan. (Bonacina ym., 2015, 3-8). Rytmien merkityksen puheen kehittymisessä tuovat artikkelissaan esiin myös Fujii ja Wan (2014, 1-11).

Lukemaan opettamista käsittelevässä teoksessaan Lerkanen (2006) kirjoittaa myös tavurytmien hallinnan tukevan lukemaan oppimista. Hänen mukaansa tavurajojen korostaminen alkuopetuksessa esimerkiksi taputtamalla tai marssimalla tukee tavutietoisuuden kehittymistä. (Lerkanen, 2006, 38-39.) Huotilaisen ja Putkisen (2008) mukaan lukihäiriöisen lapsen kyvyt ja taidot äidinkielen osalta voivat kehittyä samalla, kun nuottien lukemisen sijaan musisoidaan kuulomuistista. Lukihäiriö voi vaikeuttaa nuottien lukemista, jolloin kuulomuistista soittaminen voi olla helpompaa. (Huotilainen & Putkinen, 2008, 211.) Myös Pitts (2015) tuo tutkimuksessaan esiin musiikin vaikutukset lasten kielen kehitykseen. Musiikillisiin työpajoihin osallistuminen vuoden ajan paransi lasten kielellisiä taitoja sekä sosiaalisia taitoja. (Pitts, 2015, 21-22.)

Musiikin lisäksi teatterileikkien avulla on mahdollista lisätä kielellisiä virikkeitä ja vahvistaa lasten sanavarastoa. Kielen omaksuminen voi nukketeatterinukkeen samaistumisen kautta olla helpompaa. Kielellisen kehityksen tukemisen lisäksi ihmisen kognitiiviseen toimintakykyyn keskeisesti vaikuttavia muistia ja tarkkaavaisuutta voi myös tukea taiteellisten menetelmien avulla. Esimerkiksi nukketeatterin keinoin esitetty asia voi jäädä paremmin oppilaiden mieleen ja tukea näin muistia. Teatterinukkeen esittämää asiaa voi olla myös helpompi kuunnella, jolloin sen avulla voi tukea oppilaiden keskittymistä. (Baric, 2001, 166.) Myös Heikkisen (2017) mukaan draamatyöskentelyn avulla on mahdollista tukea lasten pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä (Heikkinen, 2017, 70).

3.2 Taiteelliset menetelmät oppimisen edistäjänä

Tutkimusten mukaan taiteellisista menetelmistä esimerkiksi tanssin käyttämisellä voidaan saavuttaa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa lukuisia hyötyjä eri oppimisen alueilla. Tanssin on todettu parantavan fyysistä kuntoa ja kehon koordinaatiokykyä, mukautuvan erilaisiin oppimisen tarpeisiin, sekä edistävän oppilaan sosiaalisia ja akateemisia taitoja. Luovaan liikuntaan osallistuminen voi myös mahdollistaa onnistumisen kokemusten saavuttamisen sellaisilla oppilailta, jotka kamppailevat sosiaalisten ja akateemisten taitojen kanssa. (Munsell, Kimberly & Davis, 2015, 129-130.)

Anttila (2013) perustelee tanssin läsnäolon merkitystä kouluissa kehollisen oppimisen käsitteen kautta. Muista oppimiskäsityksistä poiketen kehollinen oppiminen korostaa koko kehossa tapahtuvan näkyvän ja näkymättömän aktiivisuuden merkitystä oppimisessa. Anttilan mukaan kehollisen oppimisen mahdollisuudet perustuvat siihen, että ihminen aktivoituu kokonaisvaltaisesti aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla. (Anttila, 2013, 40-44.) Suomessa tanssin ja kehollisuuden merkitystä koulumaailmassa on tarkasteltu Koko koulu tanssii! -hankkeen yhteydessä, joka toteutettiin vuosina 2009-2013 Vantaalla. Hanke oli osa valtakunnallisen Taikalamppu-verkoston toimintaa. Hankkeeseen osallistui koko koulu ja tanssinopetus integroitiin osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Opettajat saivat koulusta tanssiin ja keholliseen oppimiseen liittyen ja lisäksi hanke sisälsi tanssiaiheisia vierailuja, esityksiä ja muita tapahtumia. (Anttila, 2013, 15.) Hankkeeseen osallistuneet opettajat havaitsivat toiminnallisuuden, kehollisuuden ja tanssin hyödyt oppimisen tukena sekä koko luokan kanssa että erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. He nostivat tanssin ja kehollisen

oppimisen merkityksen esiin muun muassa oppilaiden motivoinnissa, muistin ja muiden kognitiivisten toimintojen tukemisessa sekä oppimisen tukena kaikissa oppiaineissa. (Anttila, 2013, 169-179.) Kehollisesta oppimisesta (embodied learning) kirjoittaa artikkelissaan myös Stolz (2015). Hänen mukaansa kehollisessa oppimisessa on koulutuksen kannalta tärkeää se, että ihminen otetaan huomioon kokonaisena olentona eikä siten, että fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet erotetaan toisistaan kuin niillä ei olisi mitään tekemistä toistensa kanssa. (Stolz, 2015, 485). Sutelan, Ojalan ja Kielisen (2019) mukaan musiikin ja liikkeen yhdistävä Dalcroze-metodi kehittää kehollisten taitojen lisäksi yksilötasolla muun muassa itsetietoisuutta, sosiaalisella tasolla vuorovaikutustaitoja sekä yhteiskunnallisella tasolla mahdollisuuksia tulla ympäröivän yhteisön aktiiviseksi jäseneksi. (Sutela, 2020, 76.)

Heikkisen (2017) mukaan myös draama on opetuksen monipuolistamiseen ja oppimisen syventämiseen toimiva väline. Leikillisen toiminnan ja heittäytymisen avulla oppilaita voidaan motivoida tutkimaan asioita, pohtimaan ja luomaan uutta. Koulumaailmaan draama sopii erityisen hyvin siksi, että draamakasvatus on konstruktiiivisessa mielessä käytännöllinen tapa opettaa. Draaman vahvuus oppimisen tukemisen kannalta on myös siinä, että draaman kautta oppimiseen on mahdollisuus sisällyttää henkilökohtaista tunnetta. Tämä taas voi tehdä oppimisesta henkilökohtaisesti merkityksellisempää. Heikkisen mukaan draama ja muut taidemuodot eivät ole kasvatuksellisia siitä huolimatta, että ne sisältävät tunnetta, vaan juuri sen vuoksi, että ne sisältävät tunnetta. (Heikkinen, 2017, 67-73.)

Nukketeatteri on draamamenetelmien muoto, jota voidaan myös hyödyntää opetuksessa. Pedagogiset tavoitteet sisältävä nukketeatteriesitys voi tukea muuta toimintaa houkutellessa oppilaita samalla vuorovaikutukseen, kysymyksiin ja keskusteluun. Nukkeen samaistumisen kautta opettava asia muuttuu omakohtaiseksi, puhuttelevaksi ja helpommin havaittavaksi. Nukketeatterilla voi olla oppimistapahtumaan rauhoittava, keskittymistä tukeva vaikutus. Rauhoittumista, eläytymistä ja tunnelman vahvistamista voi tukea yhdistämällä nukketeatteriesitykseen musiikkia. Yksi tärkeimmistä pedagogisen nukketeatterin tavoitteista on oppilaan tiedon laajentaminen. (Baric, 2001, 166-167.) Nukketeatteri voi mahdollistaa tarinaan eläytymisen ja osallisuuden kokemuksen myös lapsille, jotka eivät kuule (Ryohei, Kumiko, Takayuki, Masafumi, Miki, Fusako & Shigenori, 2013, 470).

3.3 Taiteellisten menetelmien vaikutus yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin taitoihin

Perinteisesti yhteisöllisyyden ajatellaan tarkoittavan ihmisten myönteistä yhdessäoloa ja vuorovaikutusta, jolloin yhteisöllisyyden määritelmään liitetään hyvin positiivisia sisältöjä (Haapamäki, 2000, 14). Yhteisöllisyys näkyy toiminnan kautta siten, että usein kokemus yhteisöön kuulumisesta mahdollistuu yhteisen mielekkään tekemisen kautta. Yhteinen tekeminen vahvistaa jo olemassa olevia yhteisöjä. Ryhmän jäsenten välillä yhteisöllisyys näkyy kiintymyksen tunteena, vahvana henkisenä yhteytenä sekä auttamisena ja välittämisenä. (Ikonen, 2006, 156-157.) Musiikin ja tanssin yhteisöllisyyttä vahvistava voima perustuu musiikin erityispiirteisiin, joista ensimmäinen on soiva äänenväri tai harmonia, joka syntyy, kun ääniä yhdistellään päällekkäin. Toinen piirre liittyy musiikin peruspulssiin, johon musiikin kuulijat ja soittajat luontaisesti mukauttavat toimintansa. Ilman näitä piirteitä yhteinen toiminta, yhteislaulu ja tanssi, eivät olisi mahdollisia. (Eerola, 2011, 348.) Myös Numminen, Erkkilä, Huotilainen ja Lonka (2009) tuovat artikkelissaan esiin, että musiikki voi toimia yhteyden rakentajana, jos ihmisellä on vakavaa vajetta vuorovaikutuksessa ja kommunikointikyvyssä (Numminen, Erkkilä, Huotilainen & Lonka, 2009, 12).

Taiteellisista menetelmistä etenkin musiikin on todettu vahvistavan sosiaalista sitoutumista, nopeuttavan sosiaalista yhteenliittymistä, lisäävän suotuisaa sosiaalista käyttäytymistä sekä oksitosiinin erityistä. Nämä tulokset saatiin tutkimalla aikuisia kuorolaulajia sekä muuhun laulutoimintaan osallistuneita aikuisopiskelijoita Saksassa ja Englannissa. (Kreutz, 2014, 53-55; Pearce, Launay & Dunbar, 2015, 6-7.) Suomessa Louhivuoren kuorolaulajia käsittelevässä tutkimuksessa käy ilmi, että voimakkain kuorolaulajien kokema harrastuksen kautta esiin noussut tunne on yhteenkuuluvuudentunne. Tämä nähtiin johtuvan vahvojen tunteiden yhteisestä kokemisesta, yhteisistä tavoitteista sekä onnistumisen kokemuksista. Vaikutukset tunne-elämään olivat samat sekä lapsi- että aikuisharrastajilla. Myös Liikanen (2009) tuo artikkelissaan esiin kuorolaulun myötä syntyneen yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen ilon. (Liikanen, 2009, 92; Louhivuori, 2011, 99-109.) Trainor, Marie, Gerry, Whiskin & Unrau (2012) saivat tutkimuksessaan saman suuntaisen tuloksen verratessaan vanhempien ja pikkulasten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä kahdessa eri musiikkiryhmässä. Sosiaalinen yhteenliittyminen oli vahvempaa ryhmässä missä musiikkia tehtiin aktiivisesti yhdessä, kuin ryhmässä missä musiikkia ainoastaan kuunneltiin. (Trainor ym., 2012, 2012, 136.)

Saman suuntaisia tuloksia taiteellisten menetelmien ihmisiä yhdistävästä voimasta on saatu myös aiemmin mainitun Koko koulu tanssii! -hankkeen yhteydessä. Hankkeeseen liittyneen

tutkimusprojektin perusteella voidaan todeta, että tanssilla, kehollisuudella, liikkumisella ja yhteisellä luovalla toiminnalla on mahdollista käynnistää positiivinen kierre, jossa yhdessä tekemisen ilo mahdollistuu yksilön kehollisen kokemuksen kautta. Opettajat kertoivat havainneensa yhteisöllisyyden ja me-hengen lisääntyneen yhteisten tanssitapahtumien ja esitysten myötä. Esiintymiset nähtiin tärkeänä myös oppilaiden itseluottamuksen kasvun ja oman kehon tiedostamisen kannalta. Oppilaissa havaittiin hankkeen ajan asteittaista vapautumista, rohkaistumista ja ennakkoluulojen hälvenemistä. (Anttila, 2013, 169-179.) Korealaisessa tutkimuksessa Lee ym. (2002) ovat tutkineet, että tanssiohjelmaan osallistumisella voi olla suotuisia vaikutuksia sosiaalisesti syrjäytyneiden lasten käyttäytymiseen. Tutkimukseen osallistuneiden lasten suotuisa käytös lisääntyi ja sopimaton käyttäytyminen väheni tanssiohjelmaan osallistumisen myötä. (Lee, Kim, Lee & Lee, 2002, 40-41.)

Taiteellisista menetelmistä myös tanssin on tutkitusti todettu vaikuttavan ihmisten terveyteen ja hyvinvointiin juuri sen sosiaalisen luonteen vuoksi. Musiikin tahtiin liikkuminen yhdessä muiden ihmisten kanssa lisää yhteenkuuluvuudentunnetta sekä edistää kykyä tulla osaksi erilaisia yhteisöjä. Toisaalta tanssi voi edistää hyvinvointia ja terveyttä kuin huomaamatta esimerkiksi harrastuneisuuden kautta, mutta toisaalta tanssia voidaan käyttää myös tietoisesti ihmisten moninaisten fyysisten ja psyykkisten ongelmien terapeuttisena tukimuotona. Hyvinvoinnin kannalta tanssissa yhdistyvät keskeiset terveyttä edistävät elementit: musiikillinen stimulaatio, kehon liike ja sosiaalinen vuorovaikutus. (Murcia ja Kreutz, 2012, 126-127, 132.)

Sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmässä toimiminen ovat olennainen osa myös draama- ja teatterityöskentelyä. Toivasen (2009) mukaan draamatyöskentely voi muusta koulutoiminnasta poikkeavana työskentelytapana rikkoa vakiintuneita oppilasrooleja sekä kehittää ryhmädynamiikkaa. Draamatyöskentely tukee erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien kehittymistä sekä oppilaiden välistä suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Lisäksi draamatyöskentely kehittää sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä sekä lisää toisten hyväksymistä ja vastavuoroisuutta. Draaman avulla pientenkin oppilaiden kanssa voidaan pohtia myös eettisiä kysymyksiä. (Toivanen, 2009, 78, 81.)

3.4 Taiteelliset menetelmät itsetunnon, itseilmaisun ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena

Keltikangas-Järvinen (2017) määrittelee itsetunnon olevan persoonallisuuden ominaisuus, mikä on osa ihmisen minäkuva. Minäkuva eli minäkäsitys taas kuvaa ihmisen käsitystä itsestään ja siitä, millaisena hän itseään pitää ja miten hän itseään, arvojaan ja tavoitteitaan kuvaa. Itsetunnon voidaan katsoa olevan sama, kuin positiivisen minäkäsityksen määrä. Itsetunto on tunnetta siitä, että on arvokas ja hyvä sellaisena kuin on. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 16-17.) Yksilön itsetuntoa ja omanarvontuntoa voi vahvistaa ja kehittää taiteellisen toiminnan avulla (Kuczaj, 2002, 111). Taiteellisista menetelmistä Murcia ja Kreutz (2012) arvioivat tanssin terapeuttisten vaikutusten selittyvän yksilön psykofysiologisten resurssien aktivoitumisella, hallinnantunteen lisääntymisellä sekä positiivisen mielialan vahvistumisella näiden tekijöiden kautta. (Murcia & Kreutz, 2012, 126-127, 132.) Toisessa tanssin hyvinvointivaikutuksia tarkastelevassa tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden lisäksi havaittiin tanssin positiivinen vaikutus itsetuntoon. Lisäksi tutkijat totesivat tutkimukseen osallistuneiden kertomusten perusteella, että tanssista voi muodostua yksilölle tärkeä keino purkaa stressiä ja kanavoida vaikeita tunteita. Tanssilla on havaittu olevan myös merkittävä vaikutus mielialaan. Tutkimukseen osallistuneista suurin osa raportoi tanssilla olleen positiivisia vaikutuksia etenkin heidän emotionaaliseen hyvinvointiinsa. (Murcia, Kreutz, Clift & Bongard, 2010, 159.)

Toivasen (2009) mukaan oppilaan itseluottamusta ja itsetuntemusta on mahdollista kehittää draaman ja teatterin avulla. Tämä mahdollistuu oppilaan ilmaisunvalmiuksien ja -taitojen kehittymisen myötä. Draamaa ja teatteria tehtäessä oppilas oppii aina jotain myös omasta itsestään sekä oppii ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Draama- ja teatteritoiminta ei Toivasen mukaan kehitä ainoastaan oppilaan tapaa hahmottaa itseään, vaan myös laajemmin koko maailmaa. Eri rooleihin eläytyminen mahdollistaa uusien näkökulmien ja mahdollisuuksien havaitsemisen. Itsetuntemuksen kehittäminen ja laajentaminen draamatoiminnassa on draamassa toimimisen edellytys. Itsetuntemuksen lisäksi tärkeitä taitoja ovat toisten huomioiminen sekä läsnäolo. (Toivanen, 2009, 76-77.)

Australialaisia nuoria koskevassa tutkimuksessa musiikin on nähty myös vähentävän levottomuutta, emotionaalista vieraantumista, koulupinnausta ja aggressiivisuutta sekä lisäävän halukkuutta koulunkäyntiin, tukevan itsetuntoa ja itsevarmuutta, kulttuurista empatiaa ja yksilön voimaantumista riskiryhmään luokiteltujen nuorten keskuudessa. Riskitekijöinä nähtiin muun muassa nuorisorikollisuuden piiriin ajautuminen, puutteelliset tunnetaidot ja itseilmaisutaidot sekä

heikko itsetunto, ympäristöstä saatu heikko sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, rasismille tai väkivallalle altistuminen, heikko akateeminen suoriutuminen, ahdistuneisuus, masennus sekä huume- tai alkoholiriippuvuus. Tutkimuksessa korostettiin nuorten omien musiikkimieltymysten huomioimista toiminnan suunnittelussa nuorten musiikkiohjelmaan sitoutumisen edistämiseksi. (Cain, Lakhani & Istvandy, 2015, 2, 12-14.) Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös amerikkalaisessa tutkimuksessa, missä kohderyhmänä olivat väkivallalle altistuneet lapset ja nuoret. Tutkimuksessa väkivallalle altistuneiden lasten laajan musiikkiohjelman, jossa 6-14 vuotiaat lapset ja nuoret osallistuivat joko orkesteri- tai kuorotoimintaan, havaittiin parantavan itsehillintää ja vähentävän käyttäytymisen haasteita. (Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini & Williamson, 2016, 1, 8-9.) Oppilaiden, joilla on emotionaalisia ja käyttäytymisen haasteita, on tutkitusti todettu mahdollisesti hyötyvän musiikin lisäksi myös luovaan liikuntaan osallistumisesta (Munsell ym., 2015, 129-130).

Sutelan, Juntusen ja Ojalan (2016) mukaan pedagogisesti ohjatut musiikilliset ja keholliset harjoitukset voivat edesauttaa tunteiden ja ajatusten ilmaisua niillä oppilailta, joille sosiaaliset vuorovaikutustilanteet aiheuttavat usein haasteita ja joille verbaalinen ilmaisu on vaikeaa. Näille oppilaille esimerkiksi parin kanssa suoritettavat keholliset rytmiharjoitukset voivat tarjota mielekkäämmän ja helpomman tavan ottaa kontaktia muihin oppilaisiin. (Sutela, Juntunen & Ojala, 2016, 185.) Sutelan, Juntusen ja Ojalan (2019) mukaan musiikilla ja kehollisilla harjoituksilla havaittiin olevan positiivinen vaikutus myös muun muassa autismin kirjon oppilaan kehollisiin taitoihin, itsetuntoon, päätöksentekokykyyn, aloitekykyyn sekä kykyyn osallistua erilaisiin ryhmäaktiiviteetteihin (Sutela, 2020, 71-74).

4 Tutkimuskysymykset ja metodologia

4.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen kaikessa moninaisuudessaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää kokonaisvaltainen tutkimus sekä pyrkiä löytämään tai paljastamaan tosiasioita jo olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkijan on tärkeää tiedostaa omat arvonsa sekä omien aiempien tietojensa ja kokemustensa vaikutus tilanteeseen ja siten omaan objektiivisuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan vaikutus tutkimukseen on ilmeinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161; Lichtman, 2013, 18.)

Elävän elämän kuvaamisen ja tutkijan merkittävän roolin tiedostamisen lisäksi tulee kuitenkin muistaa, että myös teorian tiedon osuus laadullisessa tutkimuksessa on välttämätön (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23). Lichtmanin (2013) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ihmiselämän ilmiöitä, vuorovaikutusta ja diskurssia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleensä aseteta hypoteeseja, sillä kiinnostus on merkityksissä ja tulkinnoissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä tekemään laajoja tilastollisia yleistyksiä. Osaltaan tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon. Tämän vuoksi tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja valintaperusteet on hyvä tuoda myös tutkimusraportissa esiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekeminen on prosessina hyvin dynaaminen, eikä tutkija voi aina ennustaa, miten tutkimus tarkalleen tulee etenemään, mikä osaltaan selittää hypoteesien muodostamisen vaikeutta. (Lichtman, 2013, 17; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98.) Itse koen, että vaatimus haastateltavien asiantuntijuudesta täyttyy tutkimuksessani hyvin. Kaikilla haastateltavilla oli pitkällä aikavälillä kerrytettyä käytännön kokemusta ja kahdella haastateltavista oli lisäksi vielä vahva koulutustausta musiikin ja draaman osalta.

4.2 Fenomenografia

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui Ference Martonin kehittämä fenomenografia, joka on laadullinen tutkimussuuntaus. Fenomenografia on laadullisena lähestymistapana etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetty. Fenomenografisen tutkimuksen tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset, ja sen tavoitteena on kuvata, analysoida ja

ymmärtää erilaisia käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteita. Fenomenografia kartoittaa mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tapoja käsittää, kokea, kartoittaa ja hahmottaa maailmaa ja sen ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162; Marton, 1981, 177; Marton, 1988, 144.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat luonteeltaan. Huusko ja Paloniemi (2006) tuovat artikkelissaan esiin Häkkisen (1996, 23) näkemyksen, jonka mukaan fenomenografiassa käsitysten ja mielipiteiden välinen ero nähdään siinä, että käsitysten nähdään sisältävän syvempää ymmärrystä sekä olevan suhde ihmisen ja ympäristön välillä. Käsityksillä ajatellaan siis olevan laajempi merkitys kuin mielipiteillä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Koin fenomenografian soveltuvan tämän tutkimuksen metodiksi, koska suhteellisen pienen aineiston vuoksi en voi pyrkiä tässä tutkimuksessa laajojen yleistyksien tekemiseen. Sen sijaan tämän tutkimuksen keskiössä ovat haastateltavien omat käsitykset ja kokemukset, joille fenomenografia metodina antaa myös niiden ansaitseman arvon tässä tutkimuksessa. Fenomenografian valitseminen tutkimusmetodiksi selkeytti myös minua tutkijana suuntaamaan huomion tutkimuksen kannalta keskeisiin seikkoihin.

Käsitysten ja kokemusten merkittävyys näkyy myös siinä, että fenomenografiassa todellista ja koettua maailmaa ei nähdä erillisinä todellisuuksina. Todellisuus ja kokemukset siis muodostavat yhden yhtenäisen maailman. (Marton, 1981, 181.) Fenomenografinen tutkimus ei myöskään pyri selvittämään absoluuttista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan maailmaa siten, kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää (Marton, 1988, 144). Ontologialtaan fenomenografia sijoittuu realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon, sillä käsitykset muodostuvat tietoisesti todellisuutta koskevien kokemusten kautta, mutta toisaalta käsitykset pohjaavat kuitenkin aina jollain tapaa aiempiin käsityksiin (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-164).

Fenomenografian tieteenfilosofia pohjaa fenomenologiaan ja konstruktivismiin (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 348). Fenomenografia ja fenomenologia ovat kuitenkin selkeästi erilaisia suuntauksia. Yhdistäviä tekijöitä näiden kahden suuntauksen välillä on kokemuksellisuus, laadullisuus ja kontekstuaalisuus. Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen rakentaa aiempien käsitystensä, kokemustensa ja tietojensa pohjalta tulkintaa nykytilanteesta, ja on näin ollen rationaalinen olento. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-164; Marton, 1988, 151.) Fenomenografia oli sopiva valinta tutkimusmetodiksi tähän tutkimukseen myös siitä syystä, että suurimmalla osalla haastateltavista oli paljon kokemusta tutkittavasta aiheesta. Näin ollen heidän käsitystensä ja kokemustensa voidaan nähdä pohjautuvan vankkaan tietotai-

toon. Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden käsitysten voidaan ajatella rakentuneen pitkän kokemuksen pohjalta, jolloin niille voidaan oikeutetusti antaa paljon arvoa. Tämä lisää myös tutkimustulosten uskottavuutta.

Fenomenografia on empiirinen tutkimussuuntaus. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston keräämisen käytetään avoimia tai teemoittain eteneviä yksilö- tai ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja, kyselyitä tai näiden yhdistelmiä. Aineiston keräämisessä voidaan lisäksi hyödyntää myös havainnointia ja piirroksia. Haastatteluissa ja kyselyissä on tärkeää kiinnittää huomioita kysymyksenasettelun avoimuuteen, sillä siten erilaiset käsitykset tulevat todennäköisesti parhaiten ilmi. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-164.)

4.3 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan selville erilaisia käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten erityisopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään ja millaisia vaikutuksia he ovat kokeneet niiden käytöllä olleen. On kuitenkin tärkeää huomata, että mahdolliset havaitut vaikutukset ovat vain erityisopettajien kokemuksia ja perustuvat heidän omiin havaintoihinsa. Taiteellisilla menetelmillä tarkoitan tässä kontekstissa musiikkia, draamaa, tanssia ja kuvataidetta. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin haastateltavien käsityksiä siitä, mitkä asiat ovat taiteellisten menetelmien käytössä tärkeä ottaa huomioon. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1. Miten erityisopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään?*
- 2. Mitkä asiat ovat erityisopettajien käsitysten mukaan tärkeää ottaa huomioon taiteellisia menetelmiä käytettäessä?*

4.4 Aineiston keruu ja osallistajat

Keskeiset tutkimusmenetelmät, joita fenomenografisessa sekä yleisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään, ovat havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Metsämuuronen, 2008, 14; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Itse valitsin tutkimusmenetelmiksi tähän tutkimukseen haastattelun, sillä koin sen sopivan tutkimukseni luonteeseen parhaiten. Koen, että haastatteleminen on mahdollisuus saada laajempi ja syvällisempi kuvaus haastateltavan kokemuksista ja ajatuksista, kuin esimerkiksi sähköisen kyselylomakkeen

avulla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu toteutetaan avointen kysymysten kautta, kun taas kvantitatiivisessa haastattelussa kysymykset ovat hyvin strukturoituja. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen haastattelun erottaa myös se, että kvalitatiivinen haastattelu litteroidaan, jotta haastattelujen sisältö saadaan ymmärrettävään ja analysoitavaan muotoon. (Metsämuuronen, 2008, 14.)

Haastattelun eduksi voidaan katsoa sen joustavuus aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelutilanteessa haastatteliija voi esittää tarkentavia kysymyksiä, toistaa ja selventää sanomaansa, korjata väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Kyselyssä tällaista mahdollisuutta ei ole, sillä vastaajat vastaavat kyselyyn kirjallisesti eikä tutkija ole tässä hetkessä läsnä. Haastattelun joustavuutta lisää myös se, että tutkija voi itse valita, missä järjestyksessä hän esittää haastattelukysymyksensä. Tärkeintä on, että tutkija saa haastattelussa mahdollisimman paljon tietoa haluamastaan asiasta. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastateltavat tietävät haastattelukysymykset tai haastattelun aiheen etukäteen. Tämä on myös osa tutkimuksen eettisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85-86.) Haastattelun haittoina taas voidaan pitää sitä, että haastattelussa saadaan usein paljon tutkimuksen kannalta epäolennaista materiaalia eikä täyttä anonymiteettiä ole mahdollista säilyttää, toisin kuin esimerkiksi lomakekyselyillä. Lisäksi haastattelu on tutkijalle haastava aineistonkeruumenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 16.)

Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston teemahaastattelulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu ja se on avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa on tiedossa tietyt teemat, joiden mukaan haastattelu etenee ja halutessaan haastatteliija voi kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88; Hirsjärvi & Hurme, 1993, 42.) Tässä tutkimuksessa haastattelun kaksi pääteemaa olivat taiteellisten menetelmien käyttötavat ja kokemukset taiteellisten menetelmien käytön vaikutuksista. Näiden alle lisäsin tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelun etu on nimenomaan se, että vastauksia voidaan tarpeen vaatiessa tarkentaa ja syventää (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 42).

Teemahaastattelujen välillä on suuria eroja ja niiden toteutustavat vaihtelevat melkein täysin avoimista haastatteluista tarkasti strukturoituihin haastatteluihin. Teemahaastattelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkija voisi haastattelutilanteessa kysyä mitä tahansa, vaan pyrkimyksenä tulee olla merkityksellisten vastausten löytäminen tutkimuksen tarkoituksen, ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88; Hirsjärvi & Hurme, 1993, 42.) Itse täysin kokemattomana haastattelijana koin turvalliseksi sen, että minulla

oli tiedossa valmis runko haastattelua varten. Pysin kuitenkin pitämään kysymykset hyvin avoimina ja jättämään tilaa vapaalle kerronnalle. Tekemäni haastattelut etenivät kaikki täysin omalla painollaan ja kaikkia haastatteluista leimasi hyvin keskustelunomainen luonne. Osassa haastatteluista haastateltava saattoi vapaasti kertoessaan tulla vastanneeksi useampaan kysymykseen, jolloin kaikkia etukäteen suunniteltuja kysymyksiä ei tarvinnut erikseen esittää.

Koin teemahaastattelun sopivan tämän tutkimuksen haastattelumetodiksi parhaiten, koska fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tarkoituksenani oli saada selville haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkijana halusin välttää liian tarkkaan rajattuja kysymyksiä, jotta haastateltavilla olisi vapaus kertoa mahdollisimman laajasti kokemuksistaan. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa kysymyksenasettelun avoimuuteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-164). Haastattelujen informatiivisuuden näkökulmasta oli kuitenkin tärkeää, että minulla oli haastattelijana olemassa jonkinlainen haastattelurunko. Haastattelut olivat kestoaltaan 34-58 minuuttia. Sivumäärällisesti litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 48 sivua, kun fonttina oli Times New Roman fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Haastattelujen jälkeen muutin haastattelut tekstimuotoon, eli litteroin aineiston. Aineisto on hyvä purkaa heti mahdollisimman tarkasti (Eskola, 2018, 209-210). Itse litteroin kaikki haastattelut täysin sanatarkasti, mutta jätin litteroimatta esimerkiksi äänenpainot ja naurahdukset.

Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastatteleamalla neljää erityisopettajaa yhden kaupungin alueella. Haastattelut pidettiin tammikuun 2020 aikana. Päätin lähestyä erityisopettajia suoraan sähköpostitse, sillä ajattelin tavoittavani potentiaaliset haastateltavat siten parhaiten (tutkimuskutsu LIITE 1). Lähetin tutkimuskutsun yhteensä 142:lle erityisopettajalle. Erityisopettajat, joita lähestyin, työskentelivät joko laaja-alaisina erityisopettajina tai erityisluokanopettajina yleisopetuksen koulussa tai erityiskoulussa. Erityisopettajien sähköpostit keräsin koulujen nettisivuilta. En asettanut tutkimukseen osallistumiselle tarkkoja kriteerejä esimerkiksi koulutautuneisuuden suhteen taiteellisten menetelmien osalta, sillä tiedostin, että haastateltavien löytäminen voisi olla muutenkin vaikeaa. Ainoa kriteeri oli, että kokemukset taiteellisten menetelmien käytöstä tuli liittyä juuri erityisopettajan työhön, ja että menetelmiä olisi käytetty myös taito- ja taideaineiden oppiainekohtaisen opetuksen ulkopuolella. Nämä kriteerit haastateltavat täyttivät ja lisäksi osalla haastateltavista oli myös koulutusta taiteellisten menetelmien käytöstä. Pitkän kokemuksen sekä mahdollisen koulutautuneisuuden ansiosta haastateltavat omasivat

aiheesta paljon sekä käytännön kokemusta että teoretietoa, jolloin kvalitatiiviseen tutkimukseen sisältyvä vaatimus haastateltavien hyvästä tietämyksestä tutkittavan aiheen osalta täyttyi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98).

Sain vastauksen sähköpostiini lopulta vain viideltä erityisopettajalta, joista lopulta neljä lupautui haastateltavaksi tutkimukseeni. Sattumalta haastateltavista kaksi oli erityisluokanopettajia ja kaksi laaja-alaisia erityisopettajia, mikä tarjoaa mielestäni hyvän mahdollisuuden myös vertailla taiteellisten menetelmien käytön mahdollisuuksia näiden työnkuvien välillä. Haastateltavien löytymisen jälkeen olin vielä yhteydessä koulujen rehtoreihin sekä toimitin heille kaupungilta saamani tutkimusluvan.

Haastattelut toteutettiin tammikuun 2020 aikana. Kolmea erityisopettajaa haastattelin heidän työpaikallaan ja yhden kanssa tapasimme hänen työaikansa ulkopuolella. Haastattelutilana toimi joko haastateltavan työhuone tai muu hiljainen tila ja nauhoitin haastattelut. Haastateltavat olivat saaneet tiedon haastattelujen nauhoittamisesta jo tutkimuskutsussa. Haastattelutilanteessa kertosin vielä, että haastattelut tulevat vain tämän tutkimuksen käyttöön. Alla olevassa taulukossa 1 on taustatiedot haastateltavista.

Taulukko 1. Tiedot haastateltavista

Haastateltava erityisopettaja	Työkokemus erityisopettajan työstä	Nykyinen työnkuva	Koulutus taiteellisten menetelmien osalta	Haastattelun pituus
Haastateltava 1	4 vuotta	Erytisluokanopettaja	-oma harrastuneisuus ja aiemman työkokemuksen avulla saatu kokemus -koulutus eläinruohtien käytöstä	34 min/ 10 sivua
Haastateltava 2	16 vuotta	Erytisluokanopettaja	-musiikkipainotus luokanopettajaopinnoissa -musiikkiterapia opintoja -oma harrastuneisuus vahva	58 min / 15 sivua
Haastateltava 3	30 vuotta	Laaja-alainen erityisopettaja	-musiikkikasvatuksen opintoja -draamaopintoja -toiminnallisen ryhmätyön ohjaaja -tarinateatteriohjaaja -oma harrastuneisuus vahva	49 min / 14 sivua
Haastateltava 4	n. 25 vuotta	Laaja-alainen erityisopettaja	-kolmen viikonlopun kurssi taideterapeuttisten menetelmien käytöstä opetustyössä	40 min / 12 sivua

4.5 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Valitsin sisällönanalyysin analyysimenetelmäksi sen vuoksi, että koin sen olevan kaltaiselleni aloittelevalle tutkijalle riittävän selkeä ja koin sen palvelevan aineistoani parhaiten. Sisällönanalyysi soveltuu hyvin myös fenomenografisen tutkimuksen aineiston analysointiin, sillä se muistuttaa hyvin paljon fenomenografista analyysiä. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida hyvin monenlaisia dokumentteja, kuten kirjeitä, haastatteluja, päiväkirjoja, keskusteluja ja puhetta sekä miltei kaikkea tekstimuotoon saatettua materiaalia, mistä voidaan etsiä merkityksiä. Sisällönanalyysi tähtää siihen, että tutkittava ilmiö saataisiin kuvattua tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 121). Tässä tapauksessa sisällönanalyysi on aineistolähtöinen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, jossa aineisto ensin redusoidaan eli pelkistetään. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan pois kaikki epäolennainen tieto. Tämä tehdään etsimällä aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaiset alkuperäisilmaukset, jotka pelkistämisen jälkeen listataan eri tiedostoon mitään kadottamatta. Tässä vaiheessa on tärkeää muistaa, että yhdestä alkuperäisilmauksesta voi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Tässä vaiheessa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelua jatketaan niin, että alaluokista yhdistetään edelleen yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä pääluokkia. Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan, eli käsitteellistetään. Siinä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, josta muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja myöhemmin johtopäätöksiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan siis käsitteitä yhdistelemällä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122-127.)

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineiston läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen alleviivasin tekstistä tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset asiat. Seuraavaksi siirsin kaikki merkitykselliset ilmaukset alkuperäisessä muodossa kysymyksittäin yhdeksi tiedostoksi. Tässä vaiheessa numeroin haastateltavat ja pidin itseäni varten muistissa, kuka haastateltavista oli sanonut mitään, jotta minun olisi helpompi palata alkuperäisiin haastatteluihin, mikäli haluaisin

tarkistaa jotain tai liittää suoran lainauksen tekstiini. Tämän jälkeen aloitin aineiston redusoinnin, eli merkityksellisten ilmausten pelkistämisen. Tätä ennen värikoodasin kaikki ilmaukset, jotta voisin tarvittaessa yhdistää eri tiedostolla olevat redusoidut ilmaukset alkuperäisiin ilmauksiin. Alla esimerkki aineiston redusoinnista (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
“Tuli muuten siitä mieleen, että meillä on hymynaamat ihan perinteiset, mitä kerätään sitte, että ku rivin saa täyteen niin se on se musiikki se palkinto.”	Musiikkia käytetään palkintona
“Sit rytmi tietenkin lukemisen harjoittelussa. Mä työskentelen aika paljon näiden lukilasten kanssa, niin se rytmihän on ihan käsikädessä lukemiseen, eli sitten tulee sellasia ihania hoksauksia, että ku lapsi on oppinu soittamaan rumpuja, niin kappas, se on oppinu lukemaan.”	Musiikin rytmillisyyttä hyödynnetään ja harjoitellaan lukemaan oppimisen tukena
“Mää aattelen, että monikanavaisesti opitaan, että olkoon vaikka ympäristöoppi niin se on teema. Se on koko viikko tai kaks sitä sammaa teemaa. Siinä on se voi olla ihan mikä vaan marjanpoiminta syksyllä tai joku kasveista puhutaan tai eläimistä niin siihen voi sitte ottaa.”	Taiteellisia menetelmiä käytetään osana monikanavaista opettamista oppimisen helpottamiseksi
“Ja se oli hauska se yks oppilas, kenen kans alettiin laulamaan vuorotellen niitä sanoja ja paukutettiin niitä sanoja, ihan yhdessä keksittiin niitä säveliä sinne vaan ja mää soitin tiettyä sointukiertoa. -- Meidän välinen suhde on erilainen ku jonku muun kanssa, koska me ollaan yhdessä täällä laulettu niitä ruotsin sanoja.”	Musiikkia käytetään vieraan kielen opettamisessa Musiikin avulla voidaan tukea sanojen muistiin painamista Musiikin avulla voidaan luoda kontaktia

Seuraavassa vaiheessa klusteroin, eli ryhmittelin aineiston. Kävin huolellisesti läpi kaikki pelkistetyt ilmaukset ja etsin niistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tässä kohtaa palasin myös vielä alkuperäisiin ilmaisuihin varmistaakseni, ettei mitään olennaista ollut jäänyt puuttumaan redusointivaiheessa. Ryhmittelin samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset omiksi luokikseen ja nimesin alaluokat niiden sisältämiä ilmauksia kuvaavalla käsitteellä. Alla olevissa taulukoissa 3 ja 4 havainnollistan aineiston klusterointia.

Taulukko 3. Aineiston klusterointia

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKAT
<ul style="list-style-type: none"> - Läsnaolijoiden nimien laulaminen tai soittaminen - Ruokalaulun laulaminen - Laulu oppitunnin aluksi tai lopuksi - Viikonloppulaulun laulaminen - Oppitunnin aiheeseen virittäytyminen musiikin avulla - Musiikin käyttäminen tauottajana oppituntien sisällä - Toiminnanohjauksen tukeminen laulamalla 	<ul style="list-style-type: none"> Oppituntien tauottaminen musiikin avulla Koulupäivän sujuvoittaminen Musiikki palkintona Toiminnanohjauksen tukeminen
<ul style="list-style-type: none"> - Haastavien tilanteiden käsitteleminen ja anteeksi pyytämisen harjoittelemine käsinukkejen avulla - Asioiden dramatisointi puheenymmärtämisen haasteita omaavien oppilaiden kanssa - Syy-seuraussuhteiden havainnollistaminen draaman keinoin - Esimerkin osoittaminen draaman keinoin - Piirtämisen käyttäminen haastavien tilanteiden selvittelyssä - Erilaisten arjen tilanteiden, kuten kaupassa asioinnin, harjoittelemine draaman keinoin 	<ul style="list-style-type: none"> Haastavat tilanteet Ulkoistaminen Asioiden dramatisointi Syy-seuraussuhteiden havainnollistaminen Esimerkin osoittaminen Oikean ja väärän erottaminen käyttäytymisen haasteet
<ul style="list-style-type: none"> - Laulamalla kommunikointi lasten kanssa, joille puhuminen on ääntöelimestön jähmeyden vuoksi vaikeaa - Musiikin käyttäminen vuorovaikutuksen välineenä sellaisten lasten kanssa, joilla ei ole kieltä - Vaikeista asioista keskusteleminen pianolla improvisoiden - Kontaktin luominen opettajan ja oppilaan välille musiikin avulla - Kontaktin ottamisen harjoittelu laululeikkien avulla 	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikointi Ymmärretyksi tuleminen Kontaktin luominen
<ul style="list-style-type: none"> - Avun pyytämisen ja antamisen harjoittelu yhdessä maalaamisen avulla - Huomaavaisuuden ja toisten huomioimisen harjoittelu draaman keinoin - Käytösasioiden, toisen hyväksynnän ja kunnioituksen pohtiminen laulujen sanojen kautta - Kiusaamisen ehkäisy bänditoiminnan kautta 	<ul style="list-style-type: none"> Avun pyytäminen ja antaminen Huomaavaisuus Hyväksyminen Kunnioittaminen Kiusaamisen ehkäisy

Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkoin alaluokkien yhdistelyä edelleen yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi. Alla olevassa taulukossa havainnollistan, kuinka muodostin alaluokista ensin yläluokkia ja lopulta pääluokkia.

Taulukko 4. Ylä- ja pääluokkien muodostamista

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Oppituntien tauottaminen musiikin avulla Koulupäivän sujuvoittaminen Musiikki palkintona Toiminnanohjauksen tukeminen Haastavien tilanteiden tukeminen draaman keinoin Draaman käyttäminen ryhmähengen tukemisessa	Koulupäivän jäsentäminen ja rytmittäminen musiikin avulla Haastavat tilanteet Empatiataidot Ryhmäytyminen Yhteisöllisyys	Taiteelliset menetelmät koulun arjessa
Taiteelliset menetelmät osana eri oppiaineiden opettamista Musiikin ja luovan liikkeen käyttäminen kehonhahmottamisen harjoittelussa Ajanmääreiden opettelu musiikin avulla Piirtämisen ja musiikin käyttö keskittymisen tukena	Oppimisen tukeminen Hahmottamisen tukeminen Muistin ja tarkkaavaisuuden tukeminen	Taiteelliset menetelmät tukikeinona
Piirtämisen ja musiikin käyttö tunteiden ilmaisussa Musiikin käyttö kommunikointikeinona	Tunteiden ilmaisu Kommunikointi	Taiteelliset menetelmät itseilmais- ja kommunikointivälineinä

Yläluokkia muodostui lopulta yhteensä 11, joista muodostin kolme pääluokkaa. Näiden pääluokkien alla olevien sisältöjen avulla on mahdollista saada kattava vastaus siihen, miten erityisopettajat käyttävät taiteellisia menetelmiä työssään. Tämän aineiston abstrahointiprosessin pohjalta muodostin pääluokkia kuvaavan yhdistävän luokan taiteellisten menetelmien käyttömahdollisuudet erityisopetuksessa. (taulukko 5.)

Taulukko 5. Taiteellisten menetelmien käyttömahdollisuudet erityisopetuksessa

PÄÄLUOKAT	YLÄLUOKAT
Taiteelliset menetelmät koulun arjessa	Koulupäivän jäsentäminen Yhteisöllisyyden rakentaminen Empatiataidot ja haastavat tilanteet
Taiteelliset menetelmät itseilmais- ja kommunikointivälineinä	Itseilmaisun ja kommunikoinnin tukeminen Kontaktin luominen
Taiteelliset menetelmät tukikeinona	Oppimisen tukeminen Muistin ja tarkkaavaisuuden tukeminen Hahmottamisen tukeminen Oppilaan itsetunnon tukeminen Tuki musiikin oppiaineessa

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa avaan ja tulkitsen tarkemmin aineiston abstrahoinnin tuloksena muodostuneiden yläluokkien sisältöä. Tutkimuskysymykseen ”*Miten erityisopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään?*” vastaavat aineiston analyysin pohjalta muodostuneet kolme yläluokkaa: taiteelliset menetelmät koulun arjessa, taiteelliset menetelmät kommunikointivälineenä ja taiteelliset menetelmät tukikeinona. Samoin toiseen tutkimuskysymykseen ”*Mitkä asiat ovat erityisopettajien käsitysten mukaan tärkeää ottaa huomioon taiteellisia menetelmiä käytettäessä?*” etsin vastauksia sisällönanalyysin avulla. Tähän kysymykseen vastatakseni muodostin analyysin pohjalta kuusi yläluokkaa: oppilaantuntemus, positiivinen kannustaminen, turvallisuus, opettajan sensitiivisyys, opettajan itsetuntemus sekä opettajan riittävä koulutus.

5.1 Taiteelliset menetelmät osana erityisopettajan työtä

5.1.1 Taiteelliset menetelmät koulun arjessa

Haastatteluissa tuli esiin hyvin monenlaisia tilanteita, joissa taiteellisten menetelmien hyödyntäminen oli koettu toimivana keinona. Menetelmiä oli hyödynnetty sekä yksilö- että yhteisötasolla niin erityiskouluissa ja -luokilla kuin yleisopetuksessa. Etenkin erityisluokanopettajien haastatteluissa tuli myös esiin taiteellisten menetelmien käytön säännöllisyys. Etenkin musiikin kerrottiin olevan osa päivittäistä arkea. Päivittäisessä arjessa musiikki näkyi muun muassa lauluina koulupäivän alussa viikonpäiviin ja läsnäolijoihin liittyen, oppituntien keskellä joko tauottajana tai opetettavaan asiaan yhdistettynä, johdatteluna uuteen asiaan sekä siirtymätilanteissa esimerkiksi ruokailuun lähdeittäessä. Sen sijaan laaja-alaiset erityisopettajat kokivat, ettei mahdollisuutta taiteellisten menetelmien säännölliseen käyttämiseen heidän roolissaan samalla tavalla ole. Kaikkia haastateltavia yhdisti kuitenkin se, että taiteellisten menetelmien käytössä nähtiin paljon mahdollisuuksia ja potentiaalia niin tukea tarvitsevien kuin kaikkien muidenkin oppilaiden opetuksessa.

“Meillähän käytetään sitä musiikkia vahvasti kyllä joka päivä jossakin. Ku sitähän käytetään koko ajan joka asiassa. Ei oo semmosta päivää, etteikö näitä konsteja käyttäs.”

“Käyttäsin toki enemmän, jos saisin pitää itse tunteja. Eli tavallaan siellä erityiskoulun puolella silloin miljoona vuotta sitten tai sitten täällä, jos sattuu olemaan joku tunti, että se liittyy aiheeseen, niin silloin etin vaikka sopivan aiheeseen liittyvän biisin. Ja joko se ite lauletaan tai se kuunnellaan, mutta sitä tapahtuu hyvin harvoin, koska laaja-alasena erityisopettajana mä en pääse pitämään niitä tunteja itse.”

Koulupäivän jäsentäminen

Lähes kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että taiteellisista menetelmistä musiikki on vahvimmin käytössä koulun arjessa. Musiikin avulla virittäydytään oppituntin aiheeseen tai otetaan musiikki osaksi jotain oppimiskokonaisuutta tai teemaa. Musiikin avulla myös rytmitetään koulupäivää siten, että koulupäivän ja oppituntien alkuun ja loppuun saattaa liittyä jokin laulu, samoin kuin läsnäolijoiden tarkistamiseen ja ruokailuun. Yksi haastateltavista kertoi musiikin liittyvän jollain tapaa lähes kaikkeen tekemiseen niin arjessa kuin oppitunneillakin.

“Ja sitte päivällä jos aatellaa, että johonki tilanteisiin ku tunti alkaa tai loppuu, nii siihen voi liittyä joku lyhyt pieni laulu. Ja ruokailuun ku lähetää, siinä pittää aina olla laulu.”

Oppitunteja voidaan myös tauottaa musiikin avulla ja käyttää musiikkia ikään kuin aivojump-pana. Yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä myös joogaa oppituntien tauottajana rauhallisen musiikin soidessa taustalla. Musiikki tuotiin esiin myös eräänlaisena motivointikeinona. Yhden haastateltavan luokalla musiikki oltiin oppilaiden toiveesta valittu palkkioksi hyvästä toiminnasta. Kerättyään rivin täyteen hymynaamoja, oppilaat saavat kuunnella mielimusiikkiaan joko tietokoneelta tai iPadilta. Huomionarvoista on se, että palkinto on valittu nimenomaan oppilaiden omasta toiveesta, jolloin musiikin käyttäminen motivointikeinona on hyvin perusteltua.

Lisäksi haastatteluissa nousi esiin laulamisen mahdollisuudet toiminnanohjauksen tukemisessa. Koulupäivän sujuvuutta ajatellen toiminnanohjaustaidot ovat ensisijaisen tärkeitä ja yhtenä esimerkkinä yksi haastateltavista kertoi, kuinka esimerkiksi hankalasta pukemistilanteesta voi tehdä hauskemman sanoittamalla lapsen toiminnanohjausta laulamalla. Koulupäivän sujuvuuteen nähtiin vaikuttavan myös mahdollisuus päästä purkamaan tunteitaan esimerkiksi musiikin avulla. Yksi haastateltavista toi esiin näkökulman siitä, kuinka toisinaan esimerkiksi tiedostamattomat tunteet voivat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa, jolloin tunteiden purkaminen ja itsensä toteuttaminen musiikin avulla voi edesauttaa oppilaan oppimista ja jaksamista.

“Jollaki lapsella jos takkuua pukeminen vaikka niin aletaan laulamaan ihan diipadaapaa vaikka niistä hanskoista tai jostain muusta ja sitten se pukeminenki menee ihan huomaamatta, tai sitten lauletaan sitä toiminnanohjausta, että ”ensin laitan hanskat, sitten laitan kengät....”

“Ja pitää tehdä se tila, kun saa paukuttaa niitä rumpuja niin paljon ku käsistä lähtee, koska se voi olla jonkin tunnetilan purkukeino ja se voi edesauttaa johonkin muuhun oppiaineeseen sitten ihan valtavasti, jos saa siinä musiikissa jotenkin toteuttaa itseään ja syviä tuntojaan, joita ei välttämättä edes tiedosta, niin sit se voikin jäsentää sen lapsen olemista ja loppupäivä voi mennä tosi hyvin.”

Yhteisöllisyyden rakentaminen

Kaikissa haastatteluissa tuli jollain tapaa esiin taiteellisten menetelmien vaikutus ilmapiiriin, ryhmäytymiseen ja ryhmähengen vahvistamiseen. Erilaisten monia taidemuotoja yhdistäneiden projektien ja juhlien koettiin myös vaikuttaneen yhteisöllisyyteen siten, että niistä puhuttiin pitkään vielä jälkeenpäin. Kaikissa haastatteluissa haastateltavat toivat jollain tapaa esiin jonkin taidemuodon nimenomaan yhteisen tekemisen mahdollistajana ja sitä kautta yhdistävinä tekijöinä. Lisäksi haastateltavat toivat esiin erilaisten juhlien ja esitysten valmistelun sekä esiintymisen mahdollistamisen tärkeyden niin koko kouluyhteisön kuin yksittäisten oppilaiden kannalta.

“Jos mä aattelen sitä ensimmäistä mistä mä kerron ja sit tätä tanssiasiaa tai sitte sitä, miten meidän koulussa ylipäänsä tapahtu, että siellä oli paljon musiikkia ja paljon kaikenlaisia, paljon on laulettu ja soitettu niin... Niist kaikist on puhuttu aina jälkeenpäinki, et kyl ne on jättäny kaikki jäljen. -- Joku sellanen arka oppilas on noussu esimerkiksi lavalle laulamaan koko koululle. Niin ne on mun mielestä äärimmäisen merkityksellisiä asioita. Tai tanssimaan koko koulun edessä. Niin ei se voi olla jättämättä jälkiä.”

Ryhmäytymisen kannalta etenkin musiikki nähtiin ensisijaisen tärkeänä. Musiikin nähtiin sekä luovan positiivista ilmapiiriä että tarjoavan yhteistä tekemistä. Laululeikkien koettiin olevan tutustumisen kannalta helpottavia, tehokkaita ja oppilaille mieluisia tapoja harjoitella ottamaan kontaktia ja olemaan vuorovaikutuksessa. Lisäksi ryhmän yhteisistä säännöistä ja koulun järjestyssäännöistä oli tehty lauluja. Musiikin lisäksi myös yhdessä maalaamista oli käytetty ryhmäyttävänä toimintana.

“Se tuo sen ryhmän. Kyllä siinä hokas, että se tuo semmosta positiivista fiilistä just tämmöset laulut ja musiikki. Että kyllä se niihin sosiaalsiin suhteisiin auttanu aivan älyttömästi ja tietenki siihen oppimiseen myös.”

“Kaikki laululeikit kun alottaa uus ryhmä ja tutustutaan, niin ne on semmosia taattuja myyntimestyksiä. Että niillä saa äkkiä sen porukan tekemään yhdessä asioita. Ja sit kaikki tämmöset musiikkiliikuntatyyppiset harjotukset sitten on kans kivoja semmosia, että sitte taas tuo semmosta yhdessä tekemistä ja aletaa muodostaa sitä meidän ryhmää.”

Yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä myös draamaa paljon ryhmäyttäessään yläkoulu- ja lukioikäisiä oppilaita, etenkin seitsemännen luokan ja lukion ensimmäisen luokan alussa. Lisäksi hän oli käsitellyt ryhmähenkeen liittyviä asioita draaman keinoin, jos jossain luokassa oli päässyt kehittymään esimerkiksi jonkinlainen ilmapiiriongelma tai muu kriisitilanne. Haastateltava toi esiin myös sen, kuinka hän uskoo vahvasti, että draamamenetelmillä voitaisiin vaikuttaa enemmänkin koulun arkeen.

“Että mä nään siis, mä nään ihan hirveesti niinkun semmosta arvoa tälle, että jos tota sitä käytettäis enemmän tämmöstäki draamaa ja tämmösiä niinkun luovia menetelmiä, niin mä nään, että sillä ois potentiaalia kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisyssä ja viihtyvyydessä ylipäänsä. Et ihmisen liittymistoimissa. Just varsinki draamamenetelmillä.”

Empatiataidot ja haastavat tilanteet

Oppilaiden kanssa on harjoiteltu draamamenetelmien avulla myös huomaavaisuutta ja toisten huomioimista. Avun pyytämistä ja antamista on harjoiteltu myös yhdessä maalaamisen avulla. Toisten hyväksyntää ja kunnioitusta sekä laajemmin hyvään käyttäytymiseen liittyviä asioita taas on käsitelty muun muassa laulujen sanojen kautta. Lisäksi yksi haastateltavista erityisopettajista oli perustanut tyttöbändin tarkoituksenaan ehkäistä kiusaamista.

“Mulla on ollu täällä tyttöbändiä ja muuta kiusaamiseen ja ryhmäytymiseen liittyen aikoinaan.- Siinä oli semmosta hankalaa ryhmädynamiikkaa, niin silloin perustin sen tyttöbändin ja siitä se alko sitten tavallaan, aloin hiomaan, että koko luokankin kans tein eri toiminnallisia juttuja.”

Draamamenetelmien avulla oli käsitelty myös vaikeita tilanteita, pohdittu omaa käyttäytymistä ja havainnollistettu syy-seuraussuhteita. Yksi haastateltavista korosti sitä, että varsinkin kielihäiriöiset oppilaat tarvitsevat usein kielen lisäksi muitakin keinoja ymmärryksen tueksi. Aikuisten esittämän tilanteen kautta oppilaalla voi olla helpompi havaita huonosti mennyt tilanne ikään kuin ulkopuolisen silmin ja sitä kautta pohtia myös omaa käytöstään. Dramatisoinnin hyöty nähtiin myös siinä, että se voi tuoda humoristisuutta vaikeasti käsiteltäviin asioihin ja

keventää hankalalta tuntuvaa hetkeä. Draamamenetelmien hyödyntäminen haastavissa tilanteissa voidaan siis nähdä myös hyvin positiivissävytteisenä keinona, missä ei pyritä oman käytöksen parantamiseen esimerkiksi rangaistusten kautta.

“Draama on toinen mitä on paljon varsinki kielihäiriöisten lasten kanssa, jos on puheenymmärtämisen vaikeutta niin tällöinen asioitten dramatisointi auttaa sen asiayhteyden ymmärtämiseen. Varsinki tällöisissä sosiaalisissa suhteissa, kun on ristiriitatilanteita, niin aika monesti me aikuiset esimerkiksi esitetään se tilanne ja käydään sitä läpi, että miten ois voinu tehdä toisin ja missä kohtaa tein väärin tai missä kohtaa ois voinu niinku muuttaa sitä omaa toimintaa ja miten toimin seuraavalla kerralla. Eli tällöisiä sosiaalisia tarinoita, niissä se draama on todella hyvä keino käyttää siihen, että se kieli ei yksistään anna sitä ymmärrystä lapselle välttämättä siitä asiayhteydestä.”

“Ja niistä syy-seuraussuhteista, kun monille ne syy-seuraussuhteet ei oo vielä ollenkaan selkeitä. Niin se auttaa siihen sen asian havaitsemiseen ja kun sen aikuinen esittää ja siitä tulee vähä humoristinenki juttu siitä ehkä vähän vaikeestaki asiasta ja siitä omasta toiminnasta.”

Sen lisäksi, että draamamenetelmät mahdollistavat oppilaalle tilaisuuden tarkastella omaa toimintaa ulkopuolisen silmin tilanteen dramatisoinnin kautta, hän voi myös olla mukana käsittelemässä asiaa draaman keinoin esimerkiksi käsinuken avulla. Tässä yhteydessä yksi haastattelutavista puhui asian ulkoistamisesta ja kuinka tärkeää siihen olisi antaa tilaisuus ja väline jollain tavalla. Draaman lisäksi ulkoistaminen voi tapahtua esimerkiksi piirtämisen avulla, jolloin haastava tilanne käydään läpi joko itsenäisesti tai aikuisen kanssa piirtäen.

“Kyllä ja käsinuket on toinen juttu. Että ulkostaan ittestä pois, niin on helpompi sitten niinku käsitellä se oma huonosti mennyt tilanne ja sitten se ehkä se anteeksipyyntöki onnistuu vain sen välillisen kautta, että ei välttämättä oo vielä kykene niinku itse itsenänsä pyytämään anteeksi. Että saahan pois minusta se asia.”

“Joo se on toki semmonen, että piirtämistä käytetään sitte myös tällösten haastavien tilanteiden selvittelyssä. Piirretään tikku-ukkopiirroksilla se tilanne, että mitä tapahtu ja oppilas voi ite piirtää tai aikuinen piirtää ja oppilas kattoo ja voi sanoa, että tuohon pittää laittaa sitä ja tuohon tätä. Että tuodaan se ulkopuolelle minusta.”

5.1.2 Taiteelliset menetelmät itseilmaisui- ja kommunikointivälineinä

Itseilmaisun ja kommunikoinnin tukeminen

Taiteellisilla menetelmillä nähtiin olevan suuri arvo monipuolisen itseilmaisun mahdollistajana. Itseilmaisua tuettiin monipuolisesti musiikin, draaman, kuvataiteen ja valokuvauksen keinoin. Itseilmaisun tukeminen koettiin erityisen tärkeänä etenkin vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät välttämättä pysty kommunikoimaan puheella. Toisinaan puheentuotto voi olla esimerkiksi ääntöelimien jähmeyden vuoksi vaikeaa, mutta laulaminen voi sen sijaan olla helpompaa. Tällaisissa tapauksissa laulamista on hyödynnetty kommunikointikeinona. Ymmärretyksi tulemisen tärkeys millä tahansa keinolla tuotiin haastatteluissa esiin hyvin tärkeänä asiana.

“Siinä oli mulla semmonen vaikeampien vammasten oppilaitten ryhmä, joilla ei ollut kommunikoinnin keinoja... siihenkinhän se muuten auttaa, siihen itseilmaisuun...(draama) -- Se itseilmaisuus on älyttömän tärkeä, koska jos ei oo sanoja, että sää saat jollaki konstilla sitte ilmastua ittiäs, vaikka sillä liikehtimällä tai piirtämällä tai millä vain keinoin.”

“Esimerkiksi cp lapset, joilla on hirveän vaikea puheentuotto, spastisuutta ja jähmeyttä ääntöelimissä, mutta ne pystyy laulamaan. Puheen tuotto, sanojen sanominen on tosi haastava, mut sit ne saattaa laulaa niitä sanoja. Eli silläki tavalla semmosena itseilmaisun välineenä ihan missä tahansa asiassa, niin se voi toimia se musiikki sitte ihan ratkasevana tekijänä, että saa itseään toisille ilmastua sillain, että toinen ymmärtää.”

Toisinaan haasteet itseilmaisussa ja kommunikoinnissa voivat johtua pelkästään psyykkisistä tekijöistä. Erityisopettajat olivat käyttäneet etenkin musiikkia ja piirtämistä tunteiden ilmaisun ja purkamisen välineenä. Kolme haastateltavista toi haastattelujen aikana useita kertoja esiin musiikin tärkeyden juuri tunteiden purkamisen välineenä ja korostivat sitä, kuinka tärkeää opettajan on järjestää oppilaalle paikka ja aika tunteiden purkamiselle esimerkiksi musiikin avulla. Musiikin nähtiin auttavan myös käyttäytymisen haasteisiin. Käyttäytymisen haasteissa musiikin rauhoittava vaikutus oli koettu erityisen toimivaksi. Haastavissa hetkissä oppilaalle oli esimerkiksi annettu mahdollisuus siirtyä rauhalliseen tilaan, missä oli ollut mahdollisuus kuunnella rauhoittavaa musiikkia. Musiikin avulla oli myös keskusteltu oppilaan kanssa vaikeista asioista pianolla improvisoiden.

“Ja sitte tietenki se semmonen psyykkinen hyvinvointi, semmonen tunneilmasun väline (musiikki), että sehän on ihan rajaton.”

“Samoin olen käyttänyt parin muunki kans, että pianolla niin ollaan juteltu improvisoiden kahdella tai yhdellä pianolla. Ja joskus vaikeitaki asioita.”

Myös maalaaminen ja piirtäminen tuotiin esiin yhtenä tunteiden ilmaisun ja selittämisen tapana. Yksi haastateltavista kertoi, että heillä on aina piirustusvälineet saatavilla muun muassa juuri tunteiden selittämistä varten. Visuaalista itseilmaisua oli hyödynnetty myös lukioikäisten kanssa, kun heille oli annettu tehtäväksi pohtia omia haaveitaan ja unelmiaan visuaaliseen muotoon tuotetun tulevaisuuden aarrekartan avulla.

“Ja yks asia tuossa mun poppoossa, että jos on hankalat fiilikset, niin tykkää piirtää, piirtää, piirtää, kovasti piirtää sitä tunnetta.”

Kontaktin luominen

Erityisopettajat näkivät kontaktin luomisen olevan kaiken kommunikoinnin ja opettamisen ehto. Yksi haastateltavista totesi suoraan, ettei opettaminen ole mahdollista, ellei ensin onnistu luomaan kontaktia oppilaaseen. Kontaktin luomisessa musiikki oli todettu toimivaksi välineeksi myös silloin, kun varmuutta minkäänlaisen kontaktin saamisesta ei ole esimerkiksi vaikean kehitysvamman vuoksi ollut.

“Mulla on niin monenlaista oppilasta ollu aikasemmin, todella vaikeasti vammasiaki oppilaita, että et tiä saatko sää mitenkään kontaktia. Mutta joku ihana musiikki, mistä tietää, että tykkää, että vaikka silmien liike on se, mistä pystyy havainnoimaan, että nyt oli kiva juttu. Siinä on tosi niinku tuntosarvet herkkänä semmosten oppilaitten kanssa. Sillon tulee se musiikki. Ja se on äärettömän tärkeä juttu.”

Yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä musiikkia yhteyden luomisen välineenä myös siten, että he olivat keskustelleet oppilaan kanssa oppilaan lempimusiikista ja tämän jälkeen kuunnelleet musiikkia yhdessä. Tämä oli auttanut haastateltavan mukaan tunnelman luomisessa ja helpottanut niin sanotusti samalle aaltopituudelle pääsemistä oppilaan kanssa. Musiikki ja etenkin kontaktin ottamista vaativat laululeikit todettiin myös toimiviksi oppilaiden keskinäisen kommunikoinnin ja kontaktin ottamisen tukemiseksi.

5.1.3 Taiteelliset menetelmät tukikeinona

Taiteellisten menetelmien mahdollisuudet oppilaan tukemisessa niin eri oppiaineissa kuin oppilaan itsetunnon vahvistamisessa muodostuivat tämän tutkimuksen isoimmaksi luokaksi. Opettamista oli monipuolistettu taiteellisilla menetelmillä oppimisen helpottamiseksi ja oppimista oltiin pyritty helpottamaan myös muistin ja tarkkaavaisuuden tukemisella muun muassa musiikin keinoin. Haastatteluista löytyi myös useita hahmottamisen tukemiseen liittyviä asioita. Lisäksi haastatteluissa tuotiin esiin taiteellisten menetelmien, etenkin draaman, mahdollisuudet haastavien tilanteiden käsittelyssä. Yllättävä esiin noussut tukimuoto oli erityisopetuksen antaminen musiikin oppiaineessa.

Oppimisen tukeminen

Erityisopettajat toivat esiin sen, että opettamisen tulee olla monikanavaista. Yksi erityisopettajista kertoi, että heillä opiskeltavat asiat liittyvät aina johonkin laajempaan kokonaisuuteen tai teemaan. Hän koki, että opetettava asia tulee käydä läpi monesta eri näkökulmasta ja tätä edistää esimerkiksi teemaan tai oppimiskokonaisuuteen sopivat laulut ja näytelmät. Lisäksi kaikkien aistien hyödyntäminen nähtiin hyvin tärkeänä etenkin vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamisessa.

“Mää aattelen, että monikanavaisesti opitaan, että olkoon vaikka ympäristöoppi niin se on teema. -- Meillä oli vaikka tuommonen eläinaiheinen monialaisten oppimiskokonaisuuksien viikko, mutta ei sen tarvi olla ku joku teema viikko niin sää musiikkia otat siihen liittyen tai maalataan ja askarrellaan ja tehtiin kerranki semmonen näytelmä pikkunen siitä ja tavallaan se, että se asia käyään niin monesta näkövinkkelistä läpi, että se sitte opitaan helpommin.”

Erityisluokassa, missä opiskelee yhtä aikaa sekä toiminta-alueittain että oppiaineittain opiskelevia oppilaita, myös tavallisten arkitilanteiden harjoittelu osana muuta opetusta kuuluu koulupäiviin. Kauppa-asioinnin harjoitteluun draaman keinoin yhdistyy vuorovaikutustaitojen lisäksi myös matemaattisten taitojen ja rahankäytön harjoittelu.

“Onhan se draamaa tavallaan, että harjoituksena ku meillä on rahan käyttöä harjoiteltu niin meidän harjoitellaan sitä asioimista, niin meillä on tuolla luokassa koreja missä on kaikkia kauppatavaroita ja sitte he niinku ”päivää”... Siinä harjoitellaan sitä, että kun sinä menet kauppaan sinä sanot päivää, paljonko tämä maksaa, mitä saisi olla... Asiointia on harjoiteltu ja kauppassakin toki käyty sitten...”

Oppiaineista taiteellisia menetelmiä oli yhdistetty eniten liikunnan, matematiikan ja äidinkielen opettamiseen. Tässäkin oli nähtävissä suuri ero erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien välillä. Erityisluokassa taiteelliset menetelmät olivat osa lähes kaikkea opetusta, kun taas laaja-alaisilla erityisopettajilla vain satunnaisesti. Kuitenkin toinen laaja-alaisista erityisopettajista kertoi mahdollisuuksien mukaan yhdistäneensä musiikkia äidinkielen, vieraiden kielten ja matematiikan opetukseen esimerkiksi tekemällä lauluja opetettavista asioista tai opettamalla vieraan kielen kielioppiasioita laulun sanojen avulla. Lisäksi hän oli hyödyntänyt keuhollista oppimista matematiikassa kulmien harjoittelussa.

“Sit mää aikonaan alakoululle pyörityssäännöt sävelsin myös matikantunnille. -- Sit mä oon käyttäny vaikka kieliopin opiskelemiseen, että mä oon ite saattanu säveltää ruotsin persoonapronomit johonki parempaan muotoon.”

“Ja mä opetin hänelle I’m Dreaming Of A White Christmas. Niinku mitä ne tarkoittaa suomeksi ja kaikki kieliopit siitä ja niitä sanoja. -- Eli mulla on niinkun tämmösiä ja muutenki oon saattanu ottaa jonku biisin, josta me otetaan ne kielioppiasiat, jos mä tiedän, että siellä toistuu vieraalla kielellä...”

Muistin ja tarkkaavaisuuden tukeminen

Erityisopettajat olivat käyttäneet musiikkia hyödyksi myös muistin tukemisessa tekemällä ulkoaopeteltavista asioista lauluja. Laulun sijaan ulkoaopeteltavista asioista voi tehdä myös lorun, kunhan siinä on mukana selkeä rytmi. Toinen tätä keinoa käyttäneistä erityisopettajista perusteli tätä siten, että musiikin melodiat jäävät usein hyvin oppilaiden mieleen ja niistä muodostuu eräänlainen muistijälki. Tämän vahvistaa toisen erityisopettajan kertomus siitä, kuinka opetussellisten laulujen ja tarinoiden kautta on voitu muistella esimerkiksi kirjoitussääntöjä vielä pitkien aikojen päästä.

“No, jos on jotaki ulkoaopeteltavia asioita, niin jos sää teet siitä laulun, niin sää opit sen kyllä paremmin ulkoa, ku sanarimpsuna, tai sitte sen pitää olla rytmillinen, lorumuotonen. Vaikka Suomen joet, jos pitää opetella ulkoa, niin se voi toimia muistikeinona, tai kertotaulut. Että moneen tämmöseen, missä pitää saada asiat painumaan mieleen, niin se musiikki auttaa hurjasti, jos siinä on joku melodia mitä sää laulat, niin sä saat tehtyä siitä sellasen muistijäljen itelles.”

“Mää joko kerron sitä tarinaa tai aikanaan lauloin yhtä biisiä siinä kirjoitussääntöjen yhteydessä, niin kyllähän sitä sen laulun kautta muisteltiin vuoden tai parinkin vuoden päästä. Että saatan kysyä, että mitä siinä sadussa oli.”

Oppilaiden keskittymistä ja tarkkaavaisuutta oli tuettu muun muassa siten, että heidän oli annettu kuunnella musiikkia oppituntien aikana. Toinen paljon käytetty keskittymistä tukeva keino oli piirtäminen. Musiikkia oli käytetty paljon myös rauhoittavana elementtinä sekä levottomien oppilaiden kanssa että ihan kaikkien oppilaiden kanssa rentoutumiseen. Oppitunteja oli tauotettu musiikin avulla ja yksi erityisopettajista kertoi käyttäneensä musiikkia tai täydellistä hiljentymistä tietoisesti rentoutumiseen silloin, kun on tiennyt luokan olevan vilkas tai levoton. Tällä voidaan nähdä myös olevan vaikutusta oppilaiden keskittymiskykyyn.

Hahmottamisen tukeminen

Erityisopettajien kertomuksissa taiteellisten menetelmien käytöstä työssä oli nähtävissä paljon hahmottamiseen liittyvien taitojen harjoittelemista ja hahmottamiseen liittyvien taitojen tukemista muun muassa kehollisten ja musiikin rytmillisyyttä hyödyntävien elementtien kautta. Luovaa liikettä ja musiikkia oli käytetty oman kehon kaavan sekä tilan hahmottamiseen. Kehonhahmotusharjoitukset nähtiin tarpeellisina muun muassa toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksessa.

“Semmonen satujumppatyypinen musiikin kautta pienillä menee hyvin, eli sit lähetään niinku ilmaseen kehollisesti joitakin asioita ja ollaan niitä eläimiä tai mitä tahansa mielikuvitusolentoja ja sitte saadaan omalla keholla ilmastua niitä asioita. Samalla sitä oman kehon kaavaa hahmotettua. Kuka minä olen ja missä minun ääriviivat menee ja miten minä liikun ja miten kaveri liikkuu. Ja täytyy huomioida ympäristöä, ettei törmää muihin ja tulee sitä tilan hahmottamista.”

Yksi haastateltavista oli opettanut erityiskoulussa tanssia valinnaisaineena. Hän pohti tanssintuntien merkitystä jälkepäin muun muassa juuri motorikan, hahmottamisen ja aivotoiminnan sekä osallistumisen näkökulmasta. Kysyessäni tanssin opettamisen tavoitteellisuudesta oppilaiden haasteiden tukemisen näkökulmasta, haastateltava erityisopettaja kertoi olleensa tietoinen tanssin mahdollisista hyödyistä oppilaidensa kannalta. Erityisopettajan puheessa yhdistyi vahva tietämys sekä oppilaiden haasteista että tanssin vaikutuksista muun muassa ihmisen aivotoimintaan.

“Kyllähän siis semmosta niinku semmosta kömpelyyttä ja siis semmosta, että heidän on hyvin vaikee pysyä semmosessa niinkun tavallisissa tanssiryhmissä mukana, koska oppiminen on niin hidasta ja tilan hahmottaminen, oman niinkun kehon hahmottaminen. -- Että mun mielestä se on

sellasta psykofyysistä. Että nythän se on todettu, että tanssi on liikuntalajeista paras niinkun aivojen kannalta. Ja jos puhutaan vanhoista ihmisistä, niin dementian ehkäisyssä. Että siinä yhdistyy niin moni asia.”

Tanssillisiin tai yleisesti kehollisiin harjoituksiin liittyen yksi haastateltavista toi esiin erityislapsille tyypilliset praksian ongelmat, eli haasteet suunnitella ja tuottaa tahdonalaista liiketoimintaa. Tähän hän näki musiikin tai esimerkiksi jonkin tarinan olevan hyvä viitekehyksen ja tunnelman luoja. Tällaisten mielikuvitusta tukevien elementtien avulla oppilaan voi olla helpompi lähteä tuottamaan liikettä itse. Kehonhahmottamisen ja motoristen taitojen tukemisen lisäksi liikkeen ja rytmin kautta oli tuettu myös sarjallisuuden hahmottamista. Tätä menetelmää käyttänyt erityisopettaja näki rytmin löytämisen edellytyksenä sarjallisuuden hahmottamiselle.

“Ja sit tällaset keholliset, toiminnalliset työtavat, niin siinäki se rytmin löytäminen. Esimerkiksi tällasia muotopaloja lattialla ja niitä edetään rytmissä ja sitte siellä on se joku tehtävä, eli haetaan sellasta sarjallisuutta, koska se sarjallisuuski on sellanen haastava näille kielilapsille, joilla on kielihäiriöitä. Eli jos se rytmi ei oo olemassa niin se sarjallisuuskin on vaikea tuottaa.”

Rytmin löytäminen nähtiin tärkeänä myös lukemaan oppimisen kannalta. Oppilaalle annettiin tietoisesti aikaa harjoitella rumpujen soittoa lukutaidon oppimisen tukikeinona, sillä haastateltavan mukaan rytmi ja lukeminen kulkevat täysin käsi kädessä.

“Sit rytmi tietenki lukemisen harjottelussa. Mä työskentelen aika paljo näiden lukilasten kanssa, niin se rytmihän on ihan käsikädessä lukemiseen, eli sitten ku on sellasia ihania hoksautuksia, että ku lapsi on oppinu soittamaan rumpuja, niin kappas, se on oppinu lukemaan. Eli ne menee niin yks yhteen, kun se rytmillisyyys löytyy siellä musiikissa, niin se voi olla viesti mulle opettajana, että katotaanpa miten se lukeminen luonnistuu, että onko seki lokshtanu paikalleen. Eli kun harjoitellaan pidemmän aikaa sitä rytmiä, niin se auttaa siinä lukemisprosessissa etenemistä.”

Ajanmääreiden hahmottaminen voi myös olla osalle oppilaista vaikeaa. Ajanmääreitä oli harjoiteltu laulujen avulla. Yksi haastateltavista kertoi yhtenä esimerkkinä Aikarumpu -menetelmän, missä ajanmääreitä käydään läpi musiikin avulla. Myös viikonpäiviä oli harjoiteltu päivittäin laulamalla ja haastateltavan mukaan tällä tavalla viikonpäivät ovat jääneet miltei kaikille oppilaille mieleen jo muutaman viikon systemaattisen toiston jälkeen.

Oppilaan itsetunnon vahvistaminen

Erityisopettajien haastatteluissa tuli esiin heidän vahva uskonsa taiteellisten menetelmien suotuisista vaikutuksista oppilaiden itsetuntoon, minäkuvaan ja minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseen. Joissain tapauksissa erityisopettajat olivat konkreettisesti havainneet oppilaissa rohkaistumista ja avautumista esimerkiksi musiikillisen toiminnan myötä. Yksi haastateltavista toi esiin myös musiikillisen toiminnan kautta saatujen onnistumisen kokemusten siirtovaikutukset, jolloin hänen mukaansa musiikillisen toiminnan kautta saatu onnistumisen kokemus voi näyttäytyä vahvistuneena minäpystyvyyden tunteena muussakin toiminnassa. Kaikki olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että itsetuntoon liittyviä vaikutuksia on ulkoapäin mahdoton arvioida, sillä itsetunto ja siinä tapahtuvat muutokset ovat jokaisen ihmisen subjektiivisia kokemuksia.

“Ilmanmuuta sillä (musiikilla) on siirtovaikutusta, koska siellä voidaan luoda niitä semmosia niin vahvoja semmosia minäpystyvyyden tunnekokemuksia. Minä pystyn, minä osaan, minut huomattiin, minun onnistuminen huomattiin.”

Avainasemassa minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseen nähtiin nimenomaan onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja positiivisen palautteen antaminen. Erityisopettajien mukaan esimerkiksi musiikillinen toiminta pitäisi aina suunnitella niin, että jokaisella on mahdollisuus onnistua omalla tasollaan.

“Koska ainahan pitäis pyrkiä siihen onnistumiseen, siihen kokemukseen siitä, että minä pystyin, minä osasin, minä jee, mulla oli mahtavaa, mää toimin hyvin ja mulle tuli semmonen tunne, että mää osaan ja mää oon hyvä ja musiikkihan on ihan valtavan hyvä asia semmoseen vahvistamiseen.”

Onnistumisen kokemukseen tähtäävästä opetuksesta huolimatta jokainen oppilas kohtaa kuitenkin ajoittain myös epäonnistumisen hetkiä. Yksi haastateltavista korosti aikuisen roolia esimerkin näyttäjänä siinä, miten epäonnistumisen hetkistä selvitään.

“Aikuisen pitäis mallittaa sitä resilienssiä. Kun minä epäonnistun, minä en jää sinnä alhoon, vaan minä palaan siihen normaaliin tunnetilaan ja okei, nyt meni näin kokkeillaampa uudelleen.”

Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen nähtiin erityisen tärkeänä juuri tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta. Yksi haastateltavista korosti sitä, kuinka haasteiden kasvaessa tulisi etsiä entistä enemmän positiivisia keinoja, joilla oppilaan itsetuntoa ja itseilmaisua voi vahvistaa. Yhtenä positiivisena ja vahvistavana keinona hän näki eri taidemuodot erittäin tarpeellisina.

“Mutta mitä enemmän on haasteita niin sen enemmän meidän tarvii ettiä niitä positiivisia keinoja, jotka vahvistaa sitä itsetuntoa ja itseilmaisua ja itsetuntemusta, ja siihen ne taidemuodot on todella hyvä keino. -- Ja kun erityislapsilla on niin paljon niitä asioita missä ne tietää, että ne on huonoja niin ne on semmosia nämä taidemuodot, joiden kautta voidaan löytää niitä positiivisia elämyksiä ja omia vahvuuksia jotka voi osottaa, että tän mä opin ja tän mää hallitsen ja tää mulle tuottaa iloa.”

Yksi itsetuntoon ja minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttava tekijä on itsemääräämisoikeus. Eräs haastateltavista toi esiin itsemääräämisoikeuden mahdollistamisen tärkeyden paljon haasteita ja rajoitteita omaavien oppilaiden kohdalla. Muun muassa perinteisen toiminnanohjaustaulun lisäksi hän näki musiikillisen toiminnan, esimerkiksi vuororummuttamisen olevan hyvä keino vahvistaa oppilaan itsemääräämisoikeutta ja antaa oppilaalle päätösvaltaa.

“Ja että on toiminnanohjaustaulua ja vaikka mitä, että semmosta itsemääräämisoikeutta, että mitä vaikeemmin erityisestä on kysymys, niin tämmösissä tilanteissa voi antaa sitä päätösvaltaa lapselle, että hän saa sen kokemuksen, että minä olen merkityksellinen ja minä voin vaikuttaa omaan toimintaan ja joku voi lähteä siihen mun toimintaan mukaan.”

Itsemääräämisoikeuteen liittyen haastateltava toi esiin myös oppilaan itsenäisen päätöksenteon tukemisen tärkeyden. Tätä kautta ihminen haastateltavan mukaan oppii aikuisenakin tiedostamaan ja erottamaan omat arvonsa ja mielipiteensä muista ihmisistä.

“Ja sit semmonen, että mennään niinku laumassa, ihminenhän on laumaeläin ja se haluaa sopeutua muihin, niin se semmonen, että poikkea muista, tee toisella tavalla, ku muut, todella vaikee. Se on kuitenkin sellanen taito, mitä pitäs harjotella, ku se on kuitenkin sitä elämää, että meidän pitäs osata tehä niitä omia ratkasuja ja nähä se oikea ja väärä, vaikkei kaveri näkis ja ihan aikuisenaki löytää ne omat mielipiteet ja omat mielipiteet ja omat arvot.”

Valokuvausprojektin toteuttaneen erityisopettajan haastattelussa painottui paljon juuri oppilaiden minäkuvaan ja itsetuntoon liittyvät asiat. Hän kertoi saaneensa idean valokuvausprojektin

toteuttamiseen nimenomaan siitä, että oli nähnyt tarpeellisena tarjota itsetunto-ongelmia poteville ja muita vaikeita asioita taustallaan omaaville nuorille mahdollisuuden nähdä itsensä ikään kuin toisin silmin.

“Kyllä mun mielestä, ku aattelee sen, että miten he pysty kattomaan itteä niinku toisenlaisen silmin. Ja sitte toisaalta, ku he sai itte valita ne asut ja sen paikan missä kuvattiin, niin he sai myöskin tuoda jotenkin sitä niinku itestään ehkä semmosii puolia esiin, mitä ne ei niinku arjessa pysty tuomaan. Että ollaan vähän niinku jossain sadussa yks päivä.”

Erityisopettaja puhui samoista teemoista myös kertoessaan erityiskoulussa toteutetuista tanssitunneista. Hän kuvasi tyttöjen olleen jossain määrin arkoja ja sulkeutuneita sekä kyvyttömiä arvostamaan omaa itseään ja kehoaan. Hänen mukaansa tanssitunneille osallistuneiden tyttöjen olemus muuttui ja hän kuvasi tyttöjen saaneen rohkeutta olemukseensa tanssin myötä. Samoin kuin valokuvausprojekti, myös tanssi avasi haastateltavan erityisopettajan mukaan oppilaille mahdollisuuden nähdä itsestään uusia puolia.

“Että mun mielestä aika paljo niillä tämmösillä, voisko nyt käyttää tämmöstä yleistermiä, ku erityiskoulun tytöt, mikä on vähän tyhmää, niin on aika paljon semmosta arkuutta ja oman kehon sellasta halveksuntaa. Että ei arvosteta sitä omaa kehua ja ollaan sillain hartiat lysisssä ja vähän niinku piiloudutaan nurkkiin tai sit taas toisaalta voidaan olla jotenki semmosen panssarin takana jollain lailla. Niin siellä sai jokainen kyllä löytää semmosen ihanan puolen itsestään, sanotaan näin. -- Mulla oli ehkä kaheksan tyttöä siinä ja mä näin heistä vähä saman, ku mitä tossa äsken kerroin, niin semmosen, miten heillä se olemus muuttu. Elikkä se semmonen niinku piilossa oleva kyyhöttävä olemus muuttu semmoseks, että ne jotenki rohkeesti olivat oma itsensä ja selkä suoristu ja he ryhdytty ja niist tuli sellasia jotenki niinku rohkeita.”

Yksi haastateltavista kuvasi itsetunnon rakentumista verraten sitä tiilitalon rakentamiseen. Samassa yhteydessä hän korosti onnistumisen kokemusten ja palautteen antamisen merkitystä, jotta oppilaalle muodostuisi positiivisia muistijälkiä, joihin palata heikompina hetkinä. Näiden muistijälkien muodostamisesta ja vankan itsetunnon pohjan rakentumisesta voidaan jokaisen opettajan ajatella olevan vastuussa. Oikeassa hetkessä annettu positiivinen palaute voi olla hyvin merkittävä tekijä oppilaan itsetunnon rakentumisessa, mutta toisaalta itsetunto on helppo myös romauttaa antamalla negatiivista palautetta väärin ja väärässä kohtaa. Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, kuinka esimerkiksi musiikintunneilla on helppo vaikuttaa itsetuntoon myös

negatiivisesti. Tästä todisteena ovat muun muassa monien traumaattiset kokemukset koko luokan edessä laulettavista laulukokeista tai omaan musiikilliseen osaamiseen kohdistuneesta arvostelusta.

“Se on semmosta tiilitalon rakentamista, että pala kerrallaan siihen itsetuntoon tehään niitä hyviä asioita ja se luo sitä vankkaa pohjaa, ja kun se välillä sortuu se itsetunto jokaisella meillä tulee niitä epäonnistumisia, niin siellä on se vahva pohja mistä ponnistaa takaisin ja palata siihen normaaliin tunnetilaan, ettei romahda.”

Tuki musiikin oppiaineessa

Yksi haastateltavista kertoi laaja-alaisena erityisopettajana toimiessaan antaneensa tukea myös musiikin oppiaineessa. Hän kertoi esimerkkitapauksina oppilaista, joille kitaran sointujen oppiminen oli ollut vaikeaa, jolloin hän oli opettanut niitä oppilaille omassa erityisopetuksen tilassaan. Erityisopetuksessa oli pyritty häivyttämään soittamiseen liittyvää ahdistuneisuutta ensin vain soittimeen tutustumalla ja pitämällä kitaraa sylissä, ja sen jälkeen konkreettisesti sointuja harjoittelemalla. Musiikinopettajalle oli saatettu nauhoittaa oppilaan soittoa tai sitten erityisopettaja oli vain kertonut sointujen olevan hallussa.

Erityisopettaja oli ollut oppilaiden tukena myös musiikintunneilla ja mennyt esimerkiksi sellaisen oppilaan viereen laulamaan ja kannustamaan, kenelle laulaminen oli tuntunut ahdistavalta. Hän oli saanut rohkaistua sellaisia oppilaita esiintymään, joille musiikki oli lähtökohtaisesti tuottanut ahdistusta tai joilla oli ollut muita fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita. Nämä hetket olivat olleet myös erityisopettajalle itselleen hyvin merkityksellisiä. Lisäksi hän oli toiminut yhteisopettajuudessa musiikintunneilla musiikinopettajan kanssa muun muassa sellaisista syistä, että musiikintunnit sisältävät usein paljon liikkumista ja muuttuvia tekijöitä, jolloin oppilailla saattaa toisinaan esiintyä levottomuutta. Hän kuitenkin korosti haastattelussa sitä, ettei tällainen toiminta välttämättä kuuluisi erityisopettajan perinteiseen työnkuvaan.

5.2 Huomioitavat asiat taiteellisten menetelmien käytössä

Alla olevassa kuviossa on nähtävissä sisällönanalyysin avulla muodostetut luokittelut asioista, jotka tulisi ottaa huomioon taiteellisia menetelmiä käytettäessä. Kuviossa on nähtävissä vastaus

toiseen tutkimuskysymykseen. Oppilaan- ja ryhmäntuntemus oli asia, mitä jokainen haastateltavista piti hyvin tärkeänä. Toinen kaikissa haastatteluissa voimakkaasti esiin noussut asia oli positiivinen kannustaminen sisältäen oppilaan rohkaisun ja positiivisen palautteen tärkeyden.

Kuvio 1. Huomioitavat asiat taiteellisten menetelmien käytössä



Haastateltavien erityisopettajien puheesta välittyi vahvasti se, että he ajattelivat kaikkien oppilaiden hyötyvän jollain tapaa taiteellisten menetelmien käytöstä. He näkivät myös taiteellisten menetelmien tuovan heidän omaan työhönsä paljon sisältöä ja vaikuttavan työn mielekkyyteen. Haastateltavat kuvasivat taiteellisten menetelmien käytön sopivan heille erittäin hyvin ja yksi haastateltavista kuvasi sitä, kuinka hän koki tarpeen taiteellisten menetelmien toteuttamiseen olevan jotain, mikä on osa häntä itseään. Hän näki mahdollisuuden toteuttaa taiteellisia menetelmiä työssään vaikuttavan myös hänen omaan onnellisuuteensa.

Toisaalta osa erityisopettajista ihmetteli sitä, mikseivät kaikki erityisopettajat pyri rikastuttamaan opetustaan taiteellisilla menetelmillä ja toivat haastattelussa esiin halunsa rohkaista muitakin opettajia kokeilemaan esimerkiksi musiikin hyödyntämistä työssään. Toisaalta osa haastateltavista korosti myös sitä, kuinka taiteellisten menetelmien käyttö ei välttämättä sovi kaikille ja kuinka niiden käyttöön olisi hyvä olla riittävästi koulutusta. Kaikissa haastatteluissa

nousi esiin muitakin tärkeitä asioita, jotka on hyvä ottaa huomioon, ennen kuin päättää ottaa taiteelliset menetelmät osaksi työtään.

5.2.1 Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus oli huomioitavista asioista se, mikä korostui kaikkien haastateltavien puheessa. Oppilaiden tunteminen sekä yksilöinä että ryhmänä oli haastateltavien mukaan toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohta. Oppilaantuntemukseen keskittyminen nähtiin tärkeänä etenkin silloin, kun ryhmä on uusi. Tietotaitoa vielä tärkeämpänä pidettiin juuri sitä, että oppilaantuntemuksen myötä oppii havaitsemaan, mikä kenenkin oppilaan kohdalla toimii. Erityisluokanopettajien ja laaja-alaisen erityisopettajien työnkuvan ero tuli esiin tässäkin asiassa siten, että laaja-alaiset kuvasivat taiteellisten menetelmien käytön olevan rajoitettua myös sen vuoksi, ettei oppilaantuntemus pääse laaja-alaisen roolissa välttämättä kehittymään yhtä hyväksi kuin oman luokan kanssa.

“Se on eri asia silloin, kun on ne omat oppilaat, jotka sitten tuntee ja tietää kuin se, että ne käy vaan välillä.”

“Joo ja aina, kun tulee uusi lapsi, niin aina ollaan ihan uuden äärellä. Että joku asia mikä jollain toimii, voi toiselle olla ihan täyttä myrkkyä. Ja sen takia se semmonen tuntemus, että kun mulla on sellanen välinepakki olemassa ja mä tiiän, että mä osaan ja mä tiiän, että mulla on niitä mitä tehdä, mutta se onki siinä, että millon ja kenen kanssa.”

Oppilaiden tunteminen on tärkeää myös siitä syystä, että esimerkiksi aistiylherkälle oppilaalle musiikintunnit tai muut musiikilliset tuokiot voivat olla hyvin raskaita. Tällaiseen tilanteeseen yksi haastateltavista kertoi ratkaisuksi esimerkiksi kuulosuojainten käytön tai ryhmäkoon pienentämisen, jotta musisoinnista aiheutuva äänentaso ei kasvaisi liian voimakkaaksi. On siis tärkeää tietää oppilaidensa erityistarpeet, jotta osaa ottaa ne huomioon toimintaa suunnitellessa ja toteuttaessa. Oppilaantuntemuksen merkitys tuli esiin myös siinä, kun haastateltavat kuvasivat eri taiteen muotojen toteuttamisen olevan jokaiselle yksilölle hyvin henkilökohtainen asia. Yksi haastateltavista kertoi, kuinka hänen mukaansa taiteellisen ilmaisun kautta tulee aina ilmaisseeksi jotain itsestään ja omasta henkilökohtaisesta persoonastaan. Tätä kautta myös palautteen antamiseen tulee kiinnittää vielä tarkemmin huomiota.

“Se on ihan kenellä tahansa, niin liikutaan hirveen henkilökohtasella alueella. Ja se on oikeestaan ihan sama mistä taidemuodosta on kysymys.”

“Että jossain reaaliaineissa se ei oo niin henkilökohtasta se onnistuminen tai epäonnistuminen, mutta taideaineissa sä itseilmaiset ja luot jotain itsestäsi ja sä saat palautetta niinku itsellesi itsestäsi palautetta samalla, kun sä saat palautetta siitä sun toiminnasta.”

5.2.2 Positiivinen kannustaminen

Osittain eri taidemuotojen henkilökohtaisuudesta johtuen positiivisen palautteen ja kannustamisen merkitys on hyvin keskeistä. Yksi haastateltavista kertoi, kuinka tärkeää on korostaa oppilaalle, ettei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa esimerkiksi maalata, musisoida tai liikkua. Hänen mukaansa on tärkeää, että jokainen oppilas saisi positiivista ja kannustavaa palautetta nimenomaan siitä, että toimii ja yrittää omalla tasollaan, eikä niinkään siitä miten onnistuu esimerkiksi suhteessa muihin oppilaisiin.

“Ja se positiivinen kannustaminen on tärkeää siinä, että ei oo oikeeta eikä väärää ja pienikin riittää, eikä tarvi kattoo mitä kaveri tekkee, vaan minä ite teen ja se kaikki on juuri oikein ja juuri hyvin.”

Myös valokuvaprojektin toteuttamisessa opettajan kannustuksella ja rohkaisulla oli ollut tärkeä merkitys. Haastateltava kertoi, että ennen valokuvaamisen aloittamista päivä oli pitänyt sisälleen muuta voimauttavaa toimintaa ja muun muassa keskustelua siitä, mitä kauneus on. Joitakin oppilaita oli pitänyt rohkaista, jotta he lopulta uskaltautuivat kameran eteen ja opettaja oli ollut turvana jokaisen oppilaan kuvauksissa varmistamassa, että kaikki menee hyvin.

“Todella herkällä alueella on liikuttu varsinkin siinä valokuvaprojektissa. Että eihän se ollenkaan ollu niin suoraviivasta ja oli tyttöjä, joiden kanssa jouduttiin sitä miettimään, että ja tukemaan siellä ihan siellä paikanpäälläkin vielä, että he löys itestään semmosen puolen ja uskaltautu sit siihen kameran eteen.”

Yksi haastateltavista toi esiin sen, kuinka tärkeää on antaa nimenomaan henkilökohtaista palautetta aivan jokaiselle oppilaalle. Hän kertoi, että palautetta antaessa olisi tärkeää käyttää aina oppilaan omaa nimeä, jotta palautteen saaja oikeasti rekisteröi saamansa palautteen. Toisinaan voi olla paikallaan kehua myös koko luokkaa tai ryhmää, mutta kehuminen ei saisi aina jäädä vain yleiselle tasolle.

“Että sen takia ois niin tärkeätä, että siellä musiikintunnilla tai musiikillinen tuokio mikä se ikinä onkaan, että sen aikuisen pitäis ehtiä huomioida joka ikinen lapsi joka ikisellä hetkellä. Että se pitäis rakentaa niin, että sä pystyt jokaiselle antamaan henkilökohtasta palautetta. Ihan vaikka, että kesken soiton voit sanoa, että hyvä Ella hyvin menee, tai että mahtavaa Matti. Että sä annat jokaiselle ja käytät sitä oppilaan nimeä, että se oikeasti rekisteröityy, että ei niin että hyvä kaikki, hyvä te. Vaikka onhan se kiva, että kehuaan, mutta ku ei tiedä kehuko se mua, tai että kehuko se siksi, että ku tuo osasi niin siksi se kehu koko luokkaa.”

Toisaalta tässäkin asiassa tulisi muistaa se, että kaikki oppilaat ovat yksilöitä, eivätkä kaikki nauti henkilökohtaisesta, tai ainakaan julkisesta positiivisen palautteen saamisesta. Tässäkin on tärkeää tuntea oppilaansa hyvin, jotta tietää millainen palautteenantotapa kullekin parhaiten sopii. Haastateltavan mukaan väärin annettu liian voimakas palaute voi pahimmillaan lukita lapsen täysin.

“Ja se palautteen antaminen on hirveen yksilöllistä. Toinen tykkää, että häntä kehuaan julkisesti ja toinen tarvii sen pienen peukun, että tää on sulle tarkotettu. Että sekin voi kääntyä itseään vastaan se positiivinen palaute, jos se annetaan väärällä tavalla, jos se lapsi ei oo valmis ottamaan niin voimakasta positiivista palautetta, niin se voiki lukita sen lapsen.”

5.2.3 Turvallisuus ja struktuuri

Etenkin koko luokan tai ryhmän kanssa työskenneltäessä tulisi kiinnittää huomiota myös turvallisuuteen sekä riittävän selkeään struktuuriin. Esimerkiksi musiikkihetki tai draamatoiminta eivät saisi muuttua kaaokseksi. Muutenkin kaikenlaiset turvallisuusriskit on tärkeää ottaa aina riittävän hyvin huomioon. Yksi haastateltavista toi esiin myös sen, kuinka draamamenetelmien käyttöön liittyy lähes aina kiusaamisen riski. Hänen mukaansa draamallinen toiminta on helppo paikka kiusata, sillä oppilaat saattavat tuoda siinä esiin ilmiöitä, mitä heillä todellisuudessaakin luokassaan on. Silloin opettajan on tärkeää olla hereillä, ettei tule vahingossa sallineeksi julkista nöyryyttämistä ja sallivansa kiusaamista. Pahimmassa tapauksessa oppilas voi tulkita tilanteen niin, että myös opettaja lähtee kiusaamiseen mukaan, ellei hän puutu siihen riittävän napakasti.

“Myöskin nuo draamamenetelmätkin, niin siinä on kans helppo paikka kiusata esimerkiksi. -- Kun ne tuo ilmi niinkun niitä, että niiden käyttö saattaa tuoda ilmi niitä ilmiöitä mitä siellä luokissa ja ryhmissä on.”

5.2.4 Opettajan sensitiivisyys

Erityisopettajat kertoivat taiteellisten menetelmien käytön vaativan muun muassa herkkyyttä, tilannetajua ja taitoa kohdata oppilas. Näiden kaikkien voidaan ajatella olevan osa sensitiivisen opettajan toimintaa. Etenkin kohtaamisen taidon nähtiin olevan kaiken toiminnan lähtökohta.

“Ja se liittyy tosi tarkasti siihen tuntemukseen, että mun pitää päästä siihen lapsen tunnetilaan kiinni ja tietää vähän siitä lapsesta, että missä se liikkuu ja missä sen taidot on, että mitä voi vaatia, että olla läsnä sille lapselle ja kuulla ja nähdä se lapsi, nuori tai aikuinen. Että semmonen kohtaamisen taito, niin se on ihan kaiken lähtökohta ihan mitä tahansa tehhään.”

Opettajan tulisi myös kyetä aistimaan herkästi oppilaan tunnetiloja ja jaksamisen tasoa. On turha yrittää jatkaa toimintaa liian pitkälle, jos se johtaa vain turhautumiseen ja epäonnistumisen tunteeseen. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa, että vaikka hän itse olisi innoissaan tekemisestä ja haluaisi saada tehtyä asian täysin loppuun asti, ei oppilaan jaksamisen taso ole kaikkina päivinä ja jokaisena hetkenä aina riittävä.

“Seki pitää osata myös lopettaa oikeaan aikaan. Että pitää muistaa, että se minun riittää on eri ku sinun riittää. Että mieluummin vähän ennen, ku kärsivällisyys loppuu niin pitää lopettaa, että jää semmonen hyvä maku suuhun siitä hommasta.”

Erityistä sensitiivisyyttä tarvitaan myös silloin, kun pohtii palautteen antamisen tapaa ja yleistä kielenkäyttöä. Lopulta herkkyyys, tilannetaju, kohtaamisen taito ja oppilaantuntemus kietoutuvat täysin yhteen, ja näitä kaikkia tulisi vaalia yhtä lailla. On mahdotonta osata antaa palautetta tai lähestyä oppilasta muuten, ellei tee sitä riittävällä herkkyydellä, oikeaan aikaan, oppilaalle sopivalla tavalla sekä aidosti kohdaten, eikä ohimennen kiireessä tai sanomaansa tarkoittamatta.

“Se tekee tästä todella sensitiivistä, kun työskentelee näiden asioiden kanssa ja pitää mieltä, sitä omaa kielenkäyttöä ja miten annan palautetta, ja onko pakko sanoa näistä negatiivisista asioista, tarviiko käyttää sanoja, koska ne sanat on niin merkityksellisiä että mitä me aikuiset päästetään suusta.”

5.2.5 Opettajan itsetuntemus

Etenkin yksi haastateltavista korosti vahvasti sitä, kuinka tärkeää opettajan riittävän hyvän itsetuntemus niin taiteellisten menetelmien käytön kuin koko erityisopettajan työn toteuttamisen

kannalta on. Haastateltavan mukaan opettajan on hyvin tärkeää ensin tiedostaa omat pelkonsa ja estonsa. Hänen mukaansa opettajien olisi hyvä ylipäänsä panostaa itsetuntemuksen ja monipuolisen itseilmaisun kehittämiseen esimerkiksi eri taidemuotojen kautta, sillä tätä kautta heille voi syntyä niistä myös työväline. Itsetuntemuksen kehittyessä ja omien pelkojen, estojen ja kasaantuneiden paineiden kadotessa työskentelystä tulee paljon rennompaa, jolloin opettaja voi myös itse nauttia esimerkiksi musiikillisesta tekemisestä.

“Et opettajana täytyy ensin tunnistaa ne omat pelot ja omat estot, miettiä, että miksi musta tuntuu tältä ja semmonen itsetuntemus on hirveen tärkeä. -- Semmosia niitä omia estoja ja pelkoja, ensin täytyy löytää itensä ja sitten voi auttaa. Vähän niinku lentokoneessa, että ensin maski omalle naamalle ja sitte vasta kaverille. Että silloin sä voit tehdä paljon hyvää ja se tekee sulle itelles hyvää, kun sä tutustut ittees.”

Opettajan itsetuntemus on myös avain heittäytymiskykyyn ja rohkeaan kokeilunhaluun omassa työssään. Haastatteluissa erityisopettajat korostivat sitä, kuinka taiteellisten menetelmien käyttö vaatii aina heittäytymiskykyä ja rohkeutta. Lisäksi vaaditaan kykyä olla itselleen armollinen, ettei myöskään opettajana katsoisi itseään liian kriittisin silmin.

5.2.6 Opettajan riittävä koulutus

Yksi haastateltavista korosti erityisesti sitä, kuinka tärkeä merkitys on sillä, että opettajalla täytyy olla koulutusta ja tietoa ennen kuin lähtee soveltamaan työssään menetelmiä, joilla voi olla voimakkaita vaikutuksia esimerkiksi oppilaan tunne-elämään. Hän painotti taiteellisten menetelmien olevan hyvin voimakkaita menetelmiä, jolloin on tärkeää osata purkaa mahdollisesti syntyneet tunnereaktiot oppilaiden kanssa.

“Että määhä haluan korostaa tässä nyt kuitenkin sitä, että jos lähtee tämmösiin syviin tunnejuttuihin, niin täytyy olla koulutusta tai tietoa mihin ryhtyy. Draamamenetelmä vaikka se ois joku pieniki juttu, niin ne saattaa olla niin syvälle meneviä, että pitää osata hoitaa se jatkotoimi.”

Haastateltavan mukaan opettajan on hyvä osata myös rajata työtään ja keskittyä soveltamaan työssään ensisijaisesti omaan osaamisalueeseen sisältyviä opetustapoja. Hän korosti myös sitä, kuinka taiteelliset menetelmät eivät itsessään ole pelkästään hyviä, vaan niitä pitää osata käyttää

hyvin ja oikein. Väärin käytettynä niistä voi olla huomattavasti paljon enemmän haittaa kuin hyötyä.

“Että kannattaa myös rajata. Että kyl määhän sitä ajattelin, että ei kannata, että opettajilla on vähän se, että pitää tehdä kaikkea, mutta ei kannata. Että mun mielestä pitää tehdä sellasta, mikä on sen oman osaamisalueen sisällä ja sitte tiedostaen seuraukset.”

“Et se ei oo niinkun itsestään, että draaman tai musiikin tai minkä tahansa menetelmän käyttö on hyvä asia. Jos niitä käytetään huonosti, niin se ei oo hyvä asia. Sitte on parempi pysyä ihan vaan perusopetuksessa eikä yrittääkään.”

Toisaalta haastatteluissa tuotiin esiin myös toisenlainen näkökulma, missä toivottiin opettajien ottavan taiteellisia menetelmiä käyttöön matalammalla kynnyksellä. Kaikissa haastatteluissa tuotiin esiin esimerkiksi se, että musiikkia voi käyttää myös pelkästään kuunteluvälineenä, vaikkei itse olisi soittotaitoinen. Musiikkia kuunneltaessa voidaan myös yhtä lailla päästä nauttimaan musiikin luomasta tunnelmasta ja musiikin rytmiä voi oppia hyödyntämään kuka tahansa. Yksi haastateltavista toi esiin myös jokaisen opettajan oman vastuun omasta lisäkoulutautumisesta ja siitä, kuinka lopulta pienellä vaivalla voi lisätä omaa osaamistaan esimerkiksi musiikin tai muiden taito- ja taideaineiden osalta.

“Onneksi musiikkia voi tehdä muullakin tavalla, semmosena kuunteluvälineenähan sitä pystyy kuka tahansa käyttämään. Että siihen voisin paljonki rohkeasti ihmisiä, että hyödynnä sitä musiikin tunnelmaa, koska se välittyy ihmiseen se tunnelma siitä musiikista, vaikkei sitä haluaakaan, niin se väistämättä menee sinne luolamiesaivoihin ja aiheuttaa niitä tunteita, mitä siinä musiikissa on sisällä niitä perustunteita.”

“Että semmosena henkilökohtasena haasteenakin toivosin, että jokainen uskaltais vähän ryhtyä ja hakea sitä lisäkoulutusta, koska ei oo mistään rakettitieteestä kysymys. Hyvin yksinkertaisin välinein pystyy toteuttamaan ja rytmisoittimetkin, siinä ei tarvi osata yhtä nuottia, kuka tahansa pystyy taputtamaan ja koputtamaan ja rumpua soittamaan. Se rytmi on meissä kaikissa, se perussyke löytyy kyllä. Osa joutuu vähän sitä hakemaan, mutta kaikissa meissä se on.”

Alla olevassa taulukossa tuon vielä pelkistetysti esiin taiteellisten menetelmien hyödyt ja mahdolliset haasteet erityisopetuksessa.

Taulukko 6. Yhteenveto tutkimustuloksista

TAITEELLISTEN MENETELMIEN HYÖDYT ERITYISOPETUKSESSA	TAITEELLISTEN MENETELMIEN HAASTEET ERITYISOPETUKSESSA
<ul style="list-style-type: none"> -Kouluarjen sujuvuuden edistäminen ja mahdollisuus jäsentää koulupäiviä -Yhteisöllisyyden ja ryhmähengen vahvistuminen -Tunnetaitojen kehittyminen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen esim. haastavissa tilanteissa -Itseilmaisun ja kommunikoinnin monipuolistuminen -Oppiainesisältöjen rikastuttaminen ja monikanavaisuuden lisääminen opettamiseen -Muistin ja tarkkaavaisuuden vahvistuminen -Hahmotustaitojen vahvistuminen -Itsetunnon ja minäpystyvyyden tunteen vahvistuminen -Ahdistavien tunteiden vähentyminen musiikin oppiaineen suhteen -Erityisopettajien työn merkityksellisyyden kokeminen ja viihtyminen työssä 	<ul style="list-style-type: none"> -Heikko oppilaantuntemus voi hankaloittaa taiteellisten menetelmien käyttöä tai estää sen kokonaan -Väärin annettu palaute sekä vähäinen kannustaminen ja rohkaisu voivat pahimmillaan vaurioittaa oppilaan itsetuntoa ja heikentää motivaatiota -Turvallisuuden varmistamisen ja struktuurin puute voivat johtaa kaaokseen -Opettajan heikko sensitiivisyys ja tilannetajun puute voivat johtaa muun muassa oppilaan turhautumiseen ja epäonnistumisen tunteeseen -Opettajan heikko itsetuntemus ja riittämätön koulutus voivat aiheuttaa taiteellisten menetelmien käytön suhteen enemmän haittaa kuin hyötyä

6 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten erityisopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään. Tutkimusta varten haastattelin neljää erityisopettajaa. Tutkimukseen osallistui kaksi erityisluokanopettajaa ja kaksi laaja-alaista erityisopettajaa. Kahdella haastateltavista oli erityisopettajan koulutuksen lisäksi vahva koulutustausta myös musiikin ja draaman osalta. Tarjoituksena oli selvittää, miten erilaisilla taiteen muodoilla voidaan tukea oppilaiden oppimista. Oppimisen lisäksi tutkimuksessa tuli esiin myös laajemmin koulun arkeen ja oppilaiden hyvinvointiin liittyviä asioita, joissa taiteelliset menetelmät oli koettu toimiviksi. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, mitkä asiat tulee ottaa huomioon, ennen kuin ottaa taiteellisia menetelmiä osaksi työtään. Opettajien kokemukset vaihtelivat jonkin verran heidän työnkuvastaan riippuen. Lisäksi kouluttautuneisuus taiteellisten menetelmien osalta vaikutti lisäävän tietoa siitä, mitä riskitekijöitä taiteellisten menetelmien käyttö voi väärin käytettynä sisältää.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että etenkin erityiskoulussa taiteellisia menetelmiä hyödynnetään laajasti monenlaisissa eri tilanteissa. Lisäksi yksi haastateltavista on laaja-alaisena erityisopettajana ollessaan antanut erityisopetusta musiikin oppiaineessa sekä toiminut yhteisopettajuudessa musiikin opettajan kanssa. Taiteelliset menetelmät ovat osa koulun arkea ja etenkin musiikin kerrottiin olevan päivittäin osa opetusta, siirtymätilanteita ja toiminnanohjauksen tukemista. Musiikin rooli koettiin tärkeäksi myös siitä syystä, että sen nähtiin edistävän ryhmäytymistä ja hyvän ryhmähengen säilymistä. Musiikin lisäksi myös draamaa oli käytetty ryhmähengen vahvistamisen välineenä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että havainnot mahdollisesta ryhmähengen paranemisesta tai yhteisöllisyyden lisääntymisestä perustuvat vain haastateltavien omiin kokemuksiin, jolloin näitä havaintoja ei voida pitää täydellisinä totuuksina.

Erityisopettajien kokemukset ovat kuitenkin saman suuntaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Taiteen tekemisellä ja kokemisella on tutkitusti todettu olevan positiivinen vaikutus yhteisöllisyyteen. Tämä selittyy muun muassa sillä, että taidemuodoista etenkin tanssi ja draama ovat perusluonteeltaan sosiaalisia ja näin ollen kehittävät ryhmädynamiikkaa sekä yhdessä toimimisen taitoja (Anttila, 2013, 169-179; Murcia & Kreutz, 2012, 126-127; Toivanen, 2009, 77). Sosiaalista yhteenliittymistä ja sitoutumista voidaan nopeuttaa tehokkaasti myös musiikin avulla. Musiikin on useissa tutkimuksissa todettu vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä perustuu musiikin erityispiirteisiin, joita ovat harmonia ja musiikin peruspulssi, joihin ihmiset luontaisesti mukauttavat toimintansa. (Eerola, 2011, 438; Kreutz, 2014, 53-55;

Numminen ym., 2009, 12.) Musiikin avulla ihminen voi saada yhteyden sekä itseensä että toisiin ihmisiin. Musiikin voidaan sanoa olevan myös kansainvälinen tunteiden kieli ja yhdistävän ihmisiä yli kulttuurirajojen, sillä tunteiden ilmaisu musiikin keinoin on kaikille kulttuureille yhteistä. (Ahonen, 2000, 63.) Numminen ym. (2009) tuovat myös artikkelissaan esiin musiikin yhteyden luomisen välineenä silloin, kun ihmisellä on vakavia haasteita kommunikoinnissa. Heidän mukaansa musiikilla on myös vaikutusta ihmisen mielialaan. (Numminen ym., 2009, 12.)

Draama ja musiikki koettiin yleisesti toimiviksi myös haastavien tilanteiden käsittelyssä. Draaman avulla oppilas saa mahdollisuuden tarkastella vaikeita tilanteita ikään kuin ulkopuolisen silmin, jolloin syy-seuraussuhteiden hahmottaminen voi olla helpompaa. Oppilas voi kyetä myös itse harjoittelemaan esimerkiksi anteeksipyyttämistä, jos hänellä on käsinukke tukena. Draaman empatiataitoja kehittävistä vaikutuksista on kirjoittanut myös Toivanen (2009). Hänen mukaansa leikilliset draamaharjoitukset voivat auttaa konkretisoimaan erilaisia tilanteita tuoden niihin uusia merkityssuhteita. (Toivanen, 2009, 78-79.)

Taiteelliset menetelmät koettiin tärkeiksi myös oppilaiden itseilmaisun tukemisessa. Erityisopettajat toivat esiin tilanteita, joissa oppilaalla ei ole ollut mahdollisuutta käyttää puhetta ilmaisussaan laisinkaan. Etenkin tällaisissa tilanteissa on hyvin tärkeää, että oppilaan ja opettajan välille saadaan siitä huolimatta luotua yhteys, ja että oppilaalla on mahdollisuus saada itsensä ymmärretyksi. Haastateltavien kertomuksissa esimerkiksi maalaaminen tai musiikki olivat toimineet joko ainoina mahdollisina kommunikointivälineinä tai kommunikoinnin tukena tilanteissa, joissa kommunikointi oli vaikeutunut psyykkisistä syistä johtuen. Etenkin kontaktin luomiseen musiikin koettiin olevan hyvin tärkeä keino. Myös Ahosen (2000) mukaan musiikki voi olla yhtä tehokas sanaton keino ilmaista itseä ja tulla ymmärretyksi kuin verbaalit keinot. Musiikki kommunikaatiotapana ei myöskään erottele älykkyys- tai kielieroja. (Ahonen, 2000, 251.) Toivasen (2009) mukaan myös draamatyöskentelyn avulla on mahdollista kehittää opettajan ja oppilaan välistä dialogia. Draamatyöskentelyn myötä opettajan ja oppilaan suhde muuttuu vuorovaikutuksellisemmaksi, ja samalla opettajan oppilastuntemus syvenee. (Toivanen, 2009, 81.)

Oppimisen tukemisessa taiteelliset menetelmät olivat käytössä hyvin monilla eri tavoilla. Musiikkia, draamaa ja kuvataidetta yhdistettiin monipuolisesti eri oppiaineisiin ja oppimiskokonaisuuksiin. Erityisopettajat korostivat oppimisen monikanavaisuuden tärkeyttä ja kaikkien aistien aktivointia. Tämä oppimiskäsitys on yhteneväinen myös opetussuunnitelman perusteiden

kanssa. Musiikin avulla tuettiin myös oppilaiden muistia ja tarkkaavaisuutta. Lisäksi musiikki ja tanssi sekä muu luova liike olivat apuna erilaisissa hahmottamisen haasteissa. Lähes jokaisen erityisopettajan sekä alkuopetuksen luokanopettajan työn kannalta merkittävä haastatteluissa esiin noussut tieto oli myös rytmin harjoittamisen merkitys lukutaidon kehittymisen tukemisessa.

Musiikin yhteydestä lukutaitoon ei ole vielä tehty kovin paljon tutkimusta, mutta tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu musiikin tukevan fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sitä kautta luku- ja kirjoitustaidon oppimista (Chobert, François, Velay & Besson, 2012, 965). Lisäksi rytmin merkitys lukutaidon harjoittamisen yhteydessä tulee esiin aiemmissä tutkimuksissa (Flaugnacco ym., 2015, 10-13). Suomessa rytmin ja lukemaan oppimisen yhteydestä on kirjoittanut muun muassa Lerkkanen (2006) lukemaan oppimista käsittelevässä teoksessaan. (Lerkkanen, 2002, 38-39). Suomalaisessa aivotutkimuksessa on myös saatu lupaavia tuloksia musiikillisten äänien, korkeuserojen ja järjestyksen havaitsemista harjoittavien oppimispelien vaikutuksista lukihäiriöön (Huotilainen, 2009b, 42).

Laulamisen on myös todettu olevan erityisen tehokas tapa oppia sekä äidinkieltä että vieraita kieliä. Tämä perustuu muun muassa siihen, että laulussa jokaiselle tavulle on oma sävelensä, jolloin tavujen havaitseminen, oppiminen ja muistaminen helpottuu. Laulaessa lapsi voi myös heittäytyä vapaammin lausumaan vieraan kielen ääniteitä. Lisäksi prosodisten piirteiden, kuten äänenkorkeuden ja voimakkuuden vaihtelun käyttäminen on helpompaa laulaen kuin puhuen. Laulut myös tukevat tehokkaasti ihmisen muistia, joka on tarinallinen ja lorullinen. Kielen oppimisen kannalta olennaista on myös musiikin positiivinen vaikutus kuulojärjestelmän kehittymiseen. (Huotilainen, 2019, 254-256.) Musiikin ja vieraan kielen oppimisen yhteyttä väitöskirjassaan on tutkinut myös Alisaari (2016). Hän tuo tutkimuksessaan esiin laulamisen positiiviset vaikutukset kielen oppimisen kannalta. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat kielenoppimisen laulamalla hyvin positiiviseksi tavaksi muun muassa siksi, että he saivat siihen tukea muilta laulajilta sekä laulun sanoista. Kielen oppimisen tehokkuus laulamalla perustuu muun muassa siihen, että oppijan on samaan aikaan sekä keskittyttävä laulun sanojen sisältöön että tuotettava kieltä suullisesti itse. (Alisaari, 2016, 47-49.)

Ahosen (2000) mukaan musiikin avulla voidaan kehittää muitakin kognitiivisia taitoja kuten muistia, diskriminaatiokykyä ja luokittelutaitoja. Esimerkiksi laulujen avulla voidaan opetella muun muassa viikonpäiviä ja värejä. (Ahonen, 2000, 253.) Myös Alisaari (2016) toi väitöskirjassaan esiin myös laulamisen tehostavan vaikutuksen opittavien asioiden mieleen painamisen

kannalta (Alisaari, 2016, 50). Taiteen ja akateemisten taitojen yhteys on havaittu useissa tutkimuksissa (Munsell, Kimberly & Davis, 2015, 129-130; Anttila, 2013, 40-44; Heikkinen, 2017, 67-73).

Räsänen (2009) mukaan kaikille taide- ja taitoaineille on ominaista kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa erilaiset taitamisen muodot sekä teoria ja käytäntö yhdistyvät luonnostaan. Uuden kognitiotieteen mukaan oppimista tulisi lähestyä kaikkien aistialueiden kautta. Tämän näkemyksen mukaan kognitiivisiksi toiminnoiksi voidaan katsoa muun muassa aistikokemukset, muisti, ajattelu ja oppiminen, minkä nähdään tapahtuvan tunteiden, aistien ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Tämän näkemyksen mukaan tulee pohtia, miten taide- ja taitoaineet voivat tukea kognitiivisia taitoja ja mitä kognitiivisia kykyjä voidaan kehittää vain taide- ja taitoaineissa. Taide- ja taitoaineet nähdään siis uuden tiedon rakentajina, jotka syventävät opetusta eri tavalla kuin muut oppiaineet. (Räsänen, 2009, 29-32.) Taide- ja taitoaineiden tuomasta syvemmästä sisällöstä ja monipuolisemmista ilmaismahdollisuuksista tietoaineisiin verrattuna kirjoittaa myös Huotilainen (2009b). Hänen mukaansa musiikin aiheuttama aivojen rakenteiden laajeneminen ja tehostuminen hyödyttävät lasta myös myöhemmässä elämässä. Musiikki voi tukea myös lapsen tarkkaavaisuustaitojen kehittymistä. (Huotilainen, 2009b, 44.)

Tärkeä haastatteluissa esiin noussut asia oli oppilaiden itsetunnon ja minäpystyvyyden tunteen tukeminen taiteellisten menetelmien avulla. Näihin asioihin oli pyritty mahdollistamalla onnistumisen kokemuksia esimerkiksi musiikin avulla sekä kiinnittämällä erityistä huomiota palautteen antamiseen. Erityisopettajat kokivat, että taiteen tekemisen kautta saadut onnistumisen kokemukset voivat parhaimmillaan näkyä myös muilla elämän ja oppimisen alueilla. Erityisopettajien käsitysten kanssa yhteneväisesti kirjoittaa myös Ahonen (2000) musiikkiterapiaa käsittelevässä teoksessaan, missä hän tuo esiin musiikin mahdollisuudet kehitysvammaisten itsetunnon parantamisessa. Musiikilla voidaan myös hänen mukaansa vahvistaa itsetuntoa antamalla uusia onnistumisen kokemuksia. Ahosen mukaan itsetunto rakentuu itsekunnioituksesta, itsetuottamuksesta, identiteetistä, ansiokkuuden tunteesta, arvostuksen tunteesta, yhteenkuuluvuuden tunteesta sekä elämän tarkoituksellisuuden tunteesta. (Ahonen, 2000, 255.) Erityisopettajat olivat havainneet oppilaissa rohkaistumista ja olemuksen muuttumista myös muun muassa tanssillisen toiminnan myötä. Lisäksi esiintymiset sekä se, että esiintymismahdollisuus annettiin kaikille taidoista riippumatta, koettiin tärkeäksi tekijäksi itsetunnon kannalta.

Räsänen (2009) mukaan kuvataide ja käsityö vahvistavat myös oppilaan itsetuntoa, koska työskentely omin käsin vahvistaa hallinnan kokemusta. Kuvataide ja käsityö ovat Räsänen mukaan

tärkeitä myös oppilaan persoonallisuuden eri alueiden ja minäkuvan kehittymisen kannalta. (Räsänen, 2009, 30.) On tärkeää kuitenkin huomata se, että itsetunto on jokaisen yksilön hyvin subjektiivinen kokemus, ja että nämä havainnot pohjautuvat täysin erityisopettajien omiin kokemuksiin ja käsityksiin. Haastateltavat toivat myös itse esiin sen, että itsetuntoon liittyviä vaikutuksia on lähes mahdotonta mitata ulkopuolelta.

Erityisopettajat kokivat taiteellisten menetelmien käytön sopivan heille itselleen todella hyvin ja tuovan sisältöä sekä mielekkyyttä erityisopettajan työhön. Kaikki olivat myös yhtä mieltä siitä, että taiteellisista menetelmistä voisivat hyötyä ihan kaikki oppilaat – eivät ainoastaan tukea tarvitsevat. Haastateltavat kokivat eri taiteen muotojen kasvattavan ihmistä ja tukevan yksilöiden hyvinvointia hyvin kokonaisvaltaisesti. Ihmiseksi kasvun kannalta Räsänen (2009) korostaa taide- ja taitoaineiden itseisarvoa myös ”hyödyttömien” kokemusten tarjoajina. Näitä kokemuksia ovat muun muassa tekemisen ilo, aistinautinnot sekä kauneuden elämysten saavuttaminen. (Räsänen, 2009, 38.) Myös Liikanen (2009) korostaa taiteen tärkeyttä itsessään yhtenä ihmisen hyvinvointia edistävänä perustarpeena. Hänen mukaansa taide- ja kulttuurielämykset voivat vaikuttaa tunteita herättävien vaikutustensa ansiosta ihmisen aivotoimintaan tasapainottaen aivojen psykofysiologista säätelyjärjestelmää. (Liikanen, 2009, 91-92.) Taiteen arvostamisen tärkeys itsessään ja tekemisen ilo yhtenä keskeisenä arvona nousi esiin myös haastatteluissa. Tämä ajatus tulee hyvin esiin seuraavassa sitaatissa:

“Kyllä mä ite ajattelen, että tällaset taide, erilaiset luovat menetelmät ja taidemenetelmät, niin mun mielestä ne on vähän niinku niitä ihmisen rakennusaineita. Ja vaikka mä oonki opettanu matikkaa, joka on myös tärkeä, niin kyllä mä aattelen, että ne rakentaa ihmistä sillain toisella lailla. Että kyllä kouluissa ei ikinä saa jättää niitä pois ja keskittyä vaan johonki niin sanottuihin lukuaineisiin.”

Päätin koota tutkimuksen liitteeksi (LIITE 3) taulukon haastatteluissa esiin tulleista tavoista hyödyntää taiteellisia menetelmiä erityisopettajan työssä. Taulukossa on nähtävillä kaikki viisi haastateltavien käyttämää taiteen muotoa: musiikki, tanssi, draama, kuvataide ja valokuvaus. Jokaisen alle olen koonnut oppilaiden tuen tarpeita, oppiaineita tai muita koulun arkeen kuuluvia tilanteita, joihin taiteellisia menetelmiä on hyödynnetty. Taulukko havainnollistaa hyvin myös sen, mitkä taiteellisista menetelmistä ovat eniten käytössä. Erityisopettajat olivat käyttäneet ehdottomasti eniten musiikkia oppilaidensa kanssa, mutta toisaalta musiikin hallitseva osuus voi johtua myös siitä, että usein se on osa myös tanssi- tai draamatoimintaa.

Lukuisista hyödyistä huolimatta haastateltavat toivat esiin myös sen, kuinka henkilökohtaisella ja herkällä alueella liikutaan, kun tekemisen kohteena tai tapana on jokin taiteen muoto. Sen vuoksi taiteellisten menetelmien hyödyntämisessä tulee olla tietoinen myös mahdollisista riskeistä sekä osattava varautua oppilaiden mahdollisesti voimakkaisiin tunnereaktioihin. Tässä kohtaa oli havaittavissa, että ne erityisopettajat, joilla oli vahvempi koulutustausta taiteellisten menetelmien käytöstä, olivat tietoisempia myös mahdollisista riskitekijöistä ja toivat esiin enemmän niitä asioita, jotka tulisi ottaa aina huomioon. He osasivat sanoittaa täsmällisemmin sitä, kuinka esimerkiksi musiikin voidaan ajatella olevan osa jokaisen ihmisen biologiaa ja sitä kautta hyvin henkilökohtainen asia. Myös tietoisuus draaman käyttöön liittyvistä riskitekijöistä, kuten kiusaamisen riski tai voimakkaiden tunteiden käsittelyn tärkeys draamallisten harjoitusten jälkeen oli selvästi yhteydessä erityisopettajan omaan koulutustaustaan.

Kaikki erityisopettajat korostivat kuitenkin kokemus- tai koulutustaustasta riippumatta muun muassa oppilaantuntemuksen, tilannetajun ja herkkyyden tärkeyttä. Se mikä toimii jonkun oppilaan tai ryhmän kohdalla, ei välttämättä sovi toiselle laisinkaan. On myös hyvä tarkkailla oppilaan viireystasoa ja lopettaa tekeminen onnistumisen kokemukseen, ennen kuin keskittymiskyky herpaantuu täysin. Positiivisen palautteen ja rohkaisun merkitystä sekä riittävän selkeää struktuuria painotettiin myös vahvasti. Parikan, Halonen-Malliarakiksen & Puustjärven (2017) mukaan palautteen antaminen on kaikissa oppiaineissa ja arjen tilanteissa tärkeä ja tehokas oppimista edistävä pedagoginen toimi. Palautteesta valtaosan pitäisi olla positiivista ja sen tarkoituksena tulisi olla positiivinen vahvistaminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita jatkuvaa kehumista tai epärealistista kannustamista, vaan opettajalla tulee olla aidosti myönteinen ja realistisen optimistinen suhtautuminen oppilaan yrittämiseen ja edistymiseen. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, 121.) Aidon kehumisen tärkeys tuli esiin myös haastatteluissa. Yksi haastateltavista painotti sitä, kuinka oppilas varmasti vaistoa, mikäli opettaja ei aidosti tarkoita sanomaansa. Taiteellisten menetelmien käytössä myös opettajan heittäytymiskyky ja rohkeus koettiin tärkeinä asioina.

Tämä tutkimus vahvisti teoriaa monin tavoin. Erityisopettajat olivat tehneet käytännön työssään samoja havaintoja kuin mitä useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on jo aiemmin todettu. Opettajien tekemät havainnot taiteellisten menetelmien vaikutuksista oppimiseen selittyvät myös aivotutkimuksen avulla, jolloin näitä havaintoja voidaan pitää hyvin luotettavana. Täytyy kuitenkin muistaa, etteivät haastateltavien omat käsitykset ja kokemukset ole täysin yleistettävissä, vaikka ne mukailisivat aiempaa tutkimustietoa. Erityisopettajat toivat esiin myös monia sellaisia asioita, jotka ovat hyvin tärkeitä ihan kaiken opetuksen ja kasvatuksen kannalta. Näitä

asioita ovat esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä esiin tulleet tutkimustulokset, kuten oppilaantuntemuksen, opettajan sensitiivisyyden ja opettajat itsetuntemuksen tärkeys. Tämän vuoksi tutkimukseni ei anna hyödyllistä tietoa ainoastaan taiteellisista menetelmistä kiinnostuneille opettajille, vaan ihan kaikille opetus- ja kasvatusalalla työskenteleville ammattilaisille. Lisäksi tutkimuksen laajuudesta ja merkityksellisyydestä hyvin monella eri tasolla kertoo se, että tässä tutkimuksessa saatujen tutkimustulosten tueksi löytyvää tutkimusta on tehty muun muassa niin kasvatustieteen, neurologian, psykologian, sosiologian kuin taiteen alueilla. Voidaan siis todeta, että kyseessä on hyvin laaja tutkimusaihe, johon on löydettävissä monta eri näkökulmaa.

7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja. Eettiset kysymykset ovat erityisen olennaisia etenkin ihmistieteissä. Eettiset periaatteet tulisi pitää vahvasti mielessä silloinkin, kun tutkija ei missään tutkimuksen vaiheessa kohtaa tutkimukseen liittyviä ihmisiä, vaan toteuttaa tutkimuksensa esimerkiksi valmiin aineiston pohjalta. Erityistä tarkkuutta tutkimuksen eettisyyden kannalta tarvitaan kuitenkin silloin, kun tutkimusaineisto kerätään kasvotusten haastatteleamalla. Hirsjärvi ja Hurme (2011) tuovat teoksessaan esiin Kvalen (1996) listaamat eettiset kysymykset, joihin tutkijan tulisi kiinnittää huomiota: tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen suunnitelma, haastattelutilanne, litterointi, analyysi, tiedon todentaminen ja luottamuksellinen raportointi. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 19-20.)

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys ovat Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan tärkeimpiä eettisiä periaatteita. Tutkijan voi olla toisinaan vaikeaa pohtia sitä, kuinka paljon tutkimuksen tavoitteista ja yksityiskohdista tulee etukäteen kertoa, sillä siihen voi sisältyä riski tulosten vinoutumisesta tai tutkittavan käytöksen muuttumisesta. Yleinen periaate kuitenkin on, että haastateltavan pitää saada tietää, mihin hän on suostumassa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 20.) Näiden periaatteiden mukaisesti kerroin tutkimukseni tarkoituksen jo haastattelukutsussa. Samassa viestissä kerroin myös sen, että haastattelut tullaan nauhoittamaan, ja että haastatteluaineisto tulee vain tämän tutkimuksen käyttöön. Muistutin tästä vielä haastateltavia ennen haastattelun alkua ja lupasin, että tuhoan nauhoitetut haastattelut, kun olen saanut tutkimukseni valmiiksi. Haastattelun jälkeen lupasin lähettää litteroidut haastattelut haastateltaville, jotta he voivat halutessaan vielä kommentoida tai korjata joitain kohtia. Lisäksi lähetin analyysin teon jälkeen tutkimuksen tuloksen haastateltaville luettavaksi. Ainoastaan yksi haastateltavista pyysi jälkepäin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että myös oppilaiden anonymiteetti varmasti säilyy. Tutkijana olin jo päättänyt etukäteen, etten tule kertomaan yksityiskohtaisesti yksittäisistä oppilaista, sillä en kokenut sen olevan tarpeellista tutkimuksen tarkoituksen kannalta.

Lichtmanin (2013) mukaan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, ettei tutkimus saa vahingoittaa ketään, tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti tulee säilyttää ja tutkimuksen aineistoa tulee käsitellä luotettavasti. Tutkimukseen tulee aina myös olla lupa. Tutkimuksen tekijän ei myöskään tulisi olla liian tuttavallinen tutkimukseen osallistuvia kohtaan, mutta on kuitenkin tärkeää, että tutkija kohtaa tutkimukseen osallistujat sensitiivisesti. (Lichtman, 2013,

52-55.) Haastateltavien anonymiteetin säilymisen vuoksi päätin, etten numeroi tai muuten koodaa tutkimuksessani käyttämiäni suoria haastattelusitaatteja, tai tuo millään tapaa ilmi, kuka haastateltavista on sanonut mitään. Kysyin haastateltavilta myös erikseen luvan siihen, saako heidän koulutustaustansa tuoda esiin, vaikka heidät voitaisiin sen perusteella tunnistaa. Hain myös tutkimustani varten tutkimusluvan ja toimitin sen myös haastateltavien esimiehille, tässä tapauksessa koulujen rehtoreille.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy olennaisesti muun muassa haastatteluaineiston laatu sekä tarkasti tehty litterointi. On hyvä tarkistaa etukäteen, että tekniset välineet toimivat ja äänenlaatu on riittävän hyvä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 184-185). Litteroin haastattelut täysin sanasta sanaan, mutta jätin kirjoittamatta auki esimerkiksi naurahdukset ja äänenpainot. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen reliabiliteettiin ja validiteettiin. Tutkijan tulee siis kiinnittää huomiota siihen, että hänen tekemänsä tutkimus olisi mahdollisesti toistettavissa, ja että tutkimukseen käytetty tutkimusmenetelmä sekä tutkimukseen osallistuvat henkilöt mahdollistavat luotettavan vastauksen saamisen tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen reliabiliteetti on hyvä, mikäli kaksi tutkijaa voi saada tutkimuksesta samanlaisen lopputuloksen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 186.)

Koen, että tuon tutkimuksessani selkeästi esille sisällönanalyysin eri vaiheet sekä sanallisesti että havainnollistavien taulukoiden avulla. Olen myös kertonut selkeästi tutkimuksen taustat sekä sen, miten löysin haastateltavat. Haastattelu aineistonkeruutapana sekä haastateltavat mahdollistivat pienen tutkimuksen mittakaavassa kattavien vastausten saamisen tutkimuskysymyksiin. Haastateltavilla oli myös paljon tietoa ja koulutusta aiheesta, joten heidän voidaan katsoa olevan aidosti asiantuntevia tutkimuksen aiheen suhteen. Sisällönanalyysin keinoin onnistuin mielestäni löytämään haastatteluaineistosta luotettavasti vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuutta rajoittaa aineiston pieni koko, mutta toisaalta pro gradu -tutkielmaksi koen aineistoni koon olevan linjassa muiden samankaltaisten tutkimusten kanssa. Tutkimuksen tuloksien luotettavuutta arvioitaessa on hyvä huomioida myös se, että fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuksen kohteena on erityisopettajien omat henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia erityisopettajia ja heidän työtapojaan.

8 Pohdinta

Tämä tutkimus avasi paljon uutta tietoa ja antoi uutta ymmärrystä taiteen hyödyntämisen mahdollisuuksista erityisopettajan työssä, vaikka olin jo aiemmin tietoinen taiteen yhdistävästä voimasta ja positiivisista vaikutuksista yhteisöllisyyteen. Tiesin myös, että taiteella on hyvin moninaisia suotuisia hyvinvointivaikutuksia. Olin kuitenkin aidosti yllätynyt siitä, kuinka tehokkaasti esimerkiksi musiikin avulla voidaan tukea lasten lukemaan oppimista sekä muita kognitiivisia taitoja ja tukea näin myös akateemisten taitojen kehittymistä. Tämä yhteys taiteen ja akateemisten taitojen välillä olisi mielestäni hyvä tiedostaa myös laajemmin opetuksen ja kasvatuksen kentällä. Näiden asioiden välisen yhteyden tiedostaminen on mielestäni erityisen tärkeää myös siksi, että näen koulun tehtävänä turvata jokaisen lapsen oikeuden nauttia taiteesta ja oppia taiteen avulla, vaikka lapsella tai nuorella ei olisi tähän mahdollisuutta esimerkiksi harrastustoiminnan kautta.

Sekä haastatteluissa että teoriassa esiin tulleet taiteen ja akateemisten taitojen kehittymisen yhteydet selittyvät osittain taiteen, etenkin musiikin, ja oppimisen välisiä yhteyksiä tarkastelleiden aivotutkimusten avulla. Musiikin aivotutkimus on viime aikoina tuonut entistä enemmän esiin musiikin merkitystä ihmisen psykologiselle varhaiskehitykselle ja musiikin hyödyt lapsen aivotoiminnan kannalta on todistettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Lisäksi musiikki mahdollistaa myös vaikeiden tunnekokemusten käsittelyn turvallisella tavalla. (Numminen ym., 2009, 11.) Musiikillisella toiminnalla, kuten laulamisella, soittamisella, taputtamisella ja tanssimisella, on todettu olevan monia oppimiseen ja kognitiivisiin taitoihin positiivisesti vaikuttavia siirtovaikutuksia, kuten muistin, tarkkaavaisuuden ja erilaisten havaintotaitojen kohe-neminen (Huotilainen, 2019, 14, 236-240).

Auditivisten ärsykkeiden lisäksi aivot hyötyvät motoristen taitojen, kuten piirtämisen harjoittelusta, sillä silloin aivoissa aktivoituvat liike- ja tuntojärjestelmän alueet, näköjärjestelmän alueet sekä näiden välistä tietoa käsittelevät alueet. Tunto- ja liikejärjestelmä vaativat kehittyäkseen paljon stimulaatiota ja monenlaisten materiaalien käsittelyä. Huotilaisen (2019) mukaan käsitöiden, kuvataiteen ja askartelujen tekeminen erilaisista materiaaleista on lapsen älykkyyden rakentamista. (Huotilainen, 2019, 274-276.) Taiteen ja oppimisen välistä yhteyttä on aivotutkimuksen avulla tutkinut myös Catterall (2009, 141). Hänen mukaansa taiteellinen toiminta muuttaa hermostollisia ketjuja ja neuronien laukeamisen malleja, ja vaikuttaa näin ollen tiedostamattomasti oppimiseen. (Anttila, 2013, 49-50.) Etenkin juuri aivotutkimuksen alueella saadut

tutkimustulokset perustelevat mielestäni erityisen hyvin tämän tutkimusaiheen tärkeyttä ja merkitystä. Nämä tutkimustulokset tuovat esiin myös sen, kuinka korvaamattomia taito- ja taideaineet ovat. Sen vuoksi koen suurena vääryytenä sen, että taito- ja taideaineet ovat niitä oppiaineita, joiden merkitys on usein nähty vähäisempänä tietoaineisiin verrattuna. Uusissa opetus suunnitelman perusteissa taiteen ja luovien työtapojen merkitys on onneksi nostettu uudella tavalla esiin osana monimuotoisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista (Opetushallitus, 2014, 30-32). Tämä on jo hyvä edistysaskel, mutta lisäksi olisi tärkeää korostaa taiteen merkitystä itsessään, eikä nähdä sitä ainoastaan välineenä muiden oppiaineiden oppimiseen. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että taito- ja taideaineiden osuutta on jatkuvasti vähennetty opettajien koulutuksessa. Henna Suomen (2019) luokanopettajiksi valmistuvien musiikillista kompetenssia käsittelevästä väitöskirjasta käy ilmi, että yli puolet opiskelijoista koki taitotasonsa riittämättömäksi musiikin opettamiseen. Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat aitoa huolta osaamisestaan ja tunsivat pelkoa musiikin opettamiseen liittyen. (Suomi, 2019, 224-225.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisin toivonut saavani kasaan laajemman aineiston. Osa sin jo kuitenkin tutkimusaiheestani johtuen olettaa, että haastateltavien löytäminen voisi olla haastavaa. Olin kuitenkin yllättyneet siitä, kuinka vaikeaksi haastateltavien löytäminen lopulta osoittautui. Osa haastateltavista pohti myös aidosti kummissaan sitä, miten erityisopettajan työtä on ylipäänsä mahdollista toteuttaa ilman taiteen läsnäoloa opetuksessa. Pohdin, oliko syy todella siinä, etteivät erityisopettajat yleensä hyödynnä taiteellisia menetelmiä työssään? Vai voisiko syy olla siinä, etteivät he osanneet mieltää käyttämiänsä työtapoja taiteellisiksi? Luulen, että molemmat vaihtoehdot selittävät pientä vastausprosenttia. Aiemmin mainitsemani vähentynyt taito- ja taideaineiden opetus yliopistoissa sekä yleinen asenneilmapiiri näitä oppiaineita kohtaan voivat olla myös selittäviä tekijöitä.

Tutkimuksessa oli myös havaittavissa eroja siinä, miten laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat hyödyntävät taiteellisia menetelmiä työssään. Erityisluokanopettajat käyttivät taiteellisia menetelmiä huomattavasti enemmän ja säännöllisesti työssään, kun taas laaja-alaiset erityisopettajat eivät kokeneet, että heidän roolissaan ilman omaa opetettavaa luokkaa taiteellisten menetelmien säännöllinen käyttö olisi mahdollista. Yhtenä syynä tähän nähtiin rajallinen aika oppilaiden kanssa sekä heikompi oppilastuntemus ja paine edetä opetettavassa asiassa. Erityisluokanopettajien säännöllisempi taiteellisten menetelmien käyttö voi johtua myös siitä, että taito- ja taideaineet kuuluvat muutenkin opettavien oppiaineiden joukkoon, jolloin niitä voi olla helpompi yhdistää myös muuhun tekemiseen. Toinen laaja-alaisista erityisopettajista pysähtyi kuitenkin haastattelun aikana itsekin pohtimaan syitä, miksei hän rikastuta opetustaan

enemmän taiteen eri muodoilla, eikä nähnyt niiden lisäämistä opetukseensa mahdottomana. Hänellä oli myös uusia ideoita tulevan varalle taiteellisten menetelmien käytön suhteen. Tämänkin asian kohdalla päädyin pohtimaan myös sitä, kuinka suuri vaikutus kunkin koulun yleisellä asenteella taito- ja taideaineita kohtaan ja ylipäänsä laadukasta opetusta ja kasvatusta koskevilla käsityksillä on siihen, millaisia työtapoja opettajat päätyvät työssään käyttämään. Itse koen, että luovuuteen, mielikuvituksellisuuteen ja vapaasti kokeilevaan sekä omia vahvuuksia hyödyntävään työtapaan kannustava ympäristö on taiteellistenkin menetelmien käyttöönottamiselle suotuisin työympäristö.

Tutkimuksessa nousi esiin taiteellisten menetelmien hyötyjen lisäksi myös niiden käyttöön liittyvät haasteet ja riskitekijät. Erityisopettajat olivat hyvin tietoisia siitä, miten voimakkaista menetelmistä on kyse. Etenkin kouluttautuneisuus taiteellisten menetelmien osalta näytti vaikuttavan myös riskien parempaan tiedostamiseen. Toisaalta haastateltavien puheesta välittyi aito halu rohkaista muitakin opettajia käyttämään taiteellisia menetelmiä työssään, vaikka he eivät omaisikaan esimerkiksi musiikillista koulutusta. Toisaalta osassa haastatteluista välittyi suorainen huoli siitä, jos taiteellisia menetelmiä käytettäisiin ilman riittävää tietotaitoa. Tämä voisi haastateltavien mukaan johtaa esimerkiksi oppilaiden itsetunnon heikentymiseen tai kiusaamiseen koulu yhteisössä. Jakku-Sihvosen (2006) mukaan taiteella on suuri vaikutus ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen, jolloin opettajien puutteellisilla taito- ja taideaineiden opetuksen taidoilla voi hänen mukaansa olla kauaskantoiset seuraukset (Jakku-Sihvonen, 2006, 6-8). Tutkijana koin erityistä vastuuta siitä, että tutkimuksessa täytyy tuoda esiin myös nämä seikat, eikä korostaa ainoastaan taiteellisten menetelmien tärkeää roolia erityisopettajan työssä.

Yksi haastateltavista toi esiin myös hyvin tärkeän seikan, mitä ei mielestäni painoteta riittävästi opettajankoulutuksessa: opettajan itsetuntemuksen merkityksen. Haastateltava puhui siitä, kuinka opettajan tulisi tiedostaa ensin omat pelkonsa ja rajoituksensa, ennen kuin voi yrittää auttaa oppilaitaan pääsemään niistä irti. Hänen mukaansa opettajan tulisi olla se henkilö, joka mallintaa oppilaille resilienssiä, eli kykyä selviytyä vastoinkäymisistä. Tämä tehtävä on mahdoton, mikäli opettaja ei itsekään kykene olemaan armollinen itseään kohtaan ja yrittämään uudelleen epäonnistumistenkin jälkeen. Haastateltavan mukaan opettajien itsetuntemuksen kehittäminen taiteen tekemisen avulla voi kehittyneen itsetuntemuksen lisäksi mahdollistaa sen, että taiteellisista menetelmistä voi opettajalle tulla myös uusi työkalu opettajan työhön. Taiteen tekemisestä, opettamisesta ja oppimisesta voi tätä kautta tulla asia, josta sekä opettaja että oppilas voivat aidosti yhdessä nauttia ja iloita.

Liian usein kuulee puhuttavan siitä, kuinka opettajat uupuvat kasvavan työtaakkansa alle. Uskon, että useimmat opettajat myös pyrkivät tekemään työnsä mahdollisimman hyvin ja toteuttamaan vaatimukset parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin armollisuus itseä kohtaan voi toisinaan unohtua. Näiden tekemiäni havaintojen vuoksi haastateltavan näkemys ja perustelut opettajan itsetuntemuksen merkityksestä pysäyttivät minut todella tämän ajatuksen äärelle. Uskaltaisinkin sanoa, että opettajan itsetuntemus ei ole edellytys pelkästään taito- ja taideaineiden opettamiselle, vaan kaiken kasvatuksen ja opettamisen perusta. Hyvinvointiin, itsetunnon vahvistamiseen, oppilaiden motivoitumiseen ja oppimiseen tähtäävä opetus vaatii hyvinvoivan ja itsensä sekä omat vahvuutensa ja rajoitteensa tuntevan opettajan.

Tämän tutkimuksen tuloksiin sekä moniin teoriaosuudessa esiin tulleisiin tutkimuksiin vedoten uskallan väittää, että taiteella voitaisiin vaikuttaa myös opettajien työssäjaksamiseen muun muassa kehittyneen itsetuntemuksen kautta. Jatkotutkimusaiheena taiteen merkitys opettajien itsetuntemuksen ja työhyvinvoinnin edistäjänä voisi siis olla hyvin tarpeellinen. Tuiskun (2012) mukaan luovan itseilmaisun ja taide-elämysten on tutkitusti todettu olevan hyödyllisiä esimerkiksi esimieskoulutuksissa juuri niiden itsetuntemusta ja sosiaalista älykkyyttä kehittävien vaikutustensa vuoksi. Vuorovaikutteinen työ vaatii kykyä purkaa jännitteitä ja jäsentää jatkuvasta vuorovaikutuksesta aiheutuvaa kuormitusta. Parhaimmillaan luova toiminta työyhteisössä kehittää monipuolisesti työyhteisön hyvinvoinnin ja luovuuden kannalta tärkeitä asioita, kuten osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja nähdyksi tulemistä. (Tuisku, 2012, 28-30.)

Haluan päättää työni haastateltavan sanoihin, jotka kuvaavat hyvin juuri sitä, kuinka taiteella sekä mahdollisuudella toteuttaa itseään ja tehdä työtään taiteen keinoin, voi olla suuri merkitys myös opettajalle itselleen:

“Mutta ehkä nää on kaikki tavallaan semmosen saman asian ilmentymiä, että se on jotakin mikä on minussa. Että miks mä meen näille kursseille, miks mä oon halunnu pitää näitä tanssijuttuja, miks mä oon halunnu toteuttaa tän oman projektin...Että mä vaan jotenki aattelen, että jotenki mä en olis minä, jos mä en olis saanu tehdä jotain tän tyyppisiä asioita, niin mä en varmaan olis onnellinen ihminen.”

Lähteet

- Ahonen, H. (2000). *Musiikki, sanaton kieli: Musiikkiterapian perusteet* (3. korj. p.). Helsinki: Finn Lectura.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. 1799-0343.
- Alemán X, Duryea S, Guerra NG, McEwan PJ, Muñoz R, Stampini M et al. The effects of musical training on child development: a randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prev Sci*. 2017;18(7):865–78. doi: 10.1007/s11121-016-0727-3.
- Alisaari, J. (2016). Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto.
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.
- Anttila, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja nro, 39.
- Anttila, E. (2013). Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Barić, M. (2001). Lumous, oivallus ja hiljainen haltioituminen nukketatterissa. Teoksessa: S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura, 157-169.
- Bonacina, S., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., & Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Frontiers in psychology*, 6, 1510.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M. W. (2010). Response to intervention: Principles and strategies for effective practice (2nd ed.). *New York: Guilford Press*.
- Cain, M., Lakhani, A., & Istvandy, L. (2015): Short and long term outcomes for culturally and linguistically diverse (CALD) and at-risk communities in participatory music programs: A systematic review, *Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, DOI: 10.1080/17533015.2015.1027934

- Chobert J, François C, Velay JL, Besson M. (2012). Twelve months of active musical training in 8-to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cereb Cortex*. 2012;24(4):956–67. doi: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs377>
- Comte, M. (2009). Don't Hang Your Dreams in a Closet: Sing Them, Paint Them, Dance Them, Act Them... *Australian Journal of Music Education*, 2, 58-66.
- Eerola, T. (2011). Evoluutiopsykologia ja musiikki. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 343-353.
- Erytisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2007:47. Helsinki. Viitattu 20.3.2020.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209 – 231.
- Ewing, R. (2011). The arts and Australian education: Realising potential.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., & Schön, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 392.
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PloS One*, 10(9), e0138715.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fujii, S., & Wan, C. Y. (2014). The role of rhythm in speech and language rehabilitation: the SEP hypothesis. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 777.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
- Haapamäki, J. (2000). Yhteisöllisyys päivähoitossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (2000). *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 13-47.

- Halkola, U. (2009). Mitä valokuvaterapia on. Teoksessa Suomalainen lääkäriseura Duodecim & Halkola, U. (2009). *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim, 13-21.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H. (2017). Ajattele toimien: Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. [Helsinki]: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. (2008). Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivot toimintaan. *Musiikki: Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu*, 38(3), pp. 204-217.
- Huotilainen, M. (2009a). Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Fredrikson, M. & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y, 121-130.
- Huotilainen, M. (2009b). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. *Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito–kiinni elämässä*, 40-48.
- Huotilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Teoksessa Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M. & Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J., & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen (Ed.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13., täysin uud. painos ed., pp. 15-54). Tampere: Vastapaino.

- Jakku-Sihvonen, R. (2006). Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. *Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R.(toim) Taide-ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki, Yliopistopaino.*
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism*, 13(4), 389-409.
- Kreutz G. Does singing facilitate social bonding? *Music Med.* 2014;6(2), 51–60.
- Kuczaj, E. (2002). Taideterapia ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Marian Liebmann (toim.) *Mielen kuvia: taideterapia käytännön hoitotyössä.* Kuopio: Puijo, 108-126.
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Lapsen oikeuksien sopimus. Viitattu 10.3.2020. (<https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus>)
- Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H., & Lee, H. S. (2002). Encouraging Social Skills through Dance an Inclusion Program in Korea. *Teaching exceptional children*, 34(5), 40-44.
- Lehikoinen, K., & Vanhanen, E. (2017). Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen.
- Lerkkanen, M. (2006). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide (3rd ed ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liikanen, H. L. (2009). Taide-ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä–hyvä pohja elämälle. Teoksessa *Opetushallituksen taide-ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito–kiinni elämässä*, 91-96.
- Liusvaara, L. (2012). Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen.* Juva: Bookwell oy. 187–206.
- Loman, S. (2011). Tanssi- ja liiketerapia. Teoksessa *Ilmaisuterapiat.* Toim. C. Malchiodi. Kuopio: UNipress, 97-120.
- Louhivuori, J. Voimakkaat musiikilliset kokemukset –kuorolaulajien kokemuksia. Teoksessa Lilja-Viherlampi, L. (2011). *Ihminen ja musiikki: Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia.* Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 95-117.
- MacDonald, R. A. R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). Music, health, and wellbeing. Oxford: Oxford University Press.
- Malchiodi, C.A. (2011). Taideterapia. Teoksessa Malchiodi, C. A. & Kankaansivu, K. (2011). *Ilmaisuterapiat.* [Kuopio]: Unipress, 37-70.

- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Qualitative research in education: Focus and methods*, 21, 143-161.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet (3. uud. p. ed.). Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisuja, psykologia ja yhteiskuntatieteet*, 412.
- Munsell, S. E., & Bryant Davis, K. E. (2015). Dance and special education. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 129-133.
- Murcia, C.Q., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149-163.
- Murcia, C.Q. & Kreutz, G. (2012) Dance and Health: Exploring Interactions and Implications. Teoksessa MacDonald, R. A. R., MacDonald, R. A. R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012b). Music, health, and wellbeing. Oxford: *Oxford University Press*, 125-135.
- Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10(1), 7-22.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M., & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu*, 27(6).
- Oja, S. (2012). Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa (1. painos.). Helsinki: Finn Lectura.
- Pearce E, Launay J, Dunbar RI. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *R Soc Open Sci.* 2015;2(10):150221. doi: 10.1098/rsos.150221.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 26.2.2020]
- Pitts, S. E. (2016). Music, language and learning: Investigating the impact of a music workshop project in four english early years settings. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20)
- Putkinen V, Saarikivi K, Tervaniemi M. Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Front Psychol.* 2013;4:572. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00572

- Rankanen, M. (2010). Taideterapiassa vaikuttavia ydinprosesseja. Teoksessa Hentinen, H., Mantere, M. H. & Rankanen, M. *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 35, 37-38.
- Rickson, D. J., & McFerran, K. (2007). Music Therapy in Special Education: Where Are We Now?. *Kairaranga*, 8(1), 40-47.
- Ruokonen, I., & Koskelin, K. (2016). Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka (1. painos ed.) Helsinki: Finn Lectura.
- Ryohei, E., Kumiko, W., Takayuki, A., Masafumi, G., Miki, N., Fusako, K. & Shigenori, I. (2013). Evaluation of interactive puppet theater based on inclusive design methods: a case study of students at elementary school for the deaf. In *proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*, 467-470.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: Jahnukainen, M. (2012) (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tallinna: Vastapaino, 333-353.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto–ei kahta ilman kolmatta. Tutkimusnäkökulmia taiteesta ja taidosta oppimiseen. Teoksessa *Opetushallituksen taide-ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito–kiinni elämässä*, 28-39.
- Smith, J. C. (2018). Hidden in plain sight: A music therapist and music educator in a public school district. *International Journal of Music Education*, 36(2), 182-196.
- Spiegel JB, Breilh M-C, Campaña A, Marcuse J, Yassi A. (2015). Social circus and health equity: exploring the national social circus program in Ecuador. *Arts Health*. 2015;7(1):65–74. doi: 10.1080/17533015.2014.932292.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational philosophy and theory*, 47(5), 474-487.
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU dissertations*.
- Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2), 134–146.
- Sutela, K., Ojala, J. & Juntunen, M. (2020). *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school*. Oulun yliopisto.

- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20.
- Tervaniemi, M. (2006). Musiikin havaitseminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo. *Mieli ja aivot – Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy, 185–188.
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet—itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa *Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito—kiinni elämässä*, 76-82.
- Torppa, R., & Huotilainen, M. (2010). Musiikin merkitys kuulovikaisen lapsen kuntoutuksessa. *Puhe ja kieli*, (3), 137-155.
- Trainor LJ, Marie C, Gerry D, Whiskin E, Unrau A. Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior. *Ann N Y Acad Sci*. 2012;1252(1):129–38. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06462.x.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuisku, K. (2012). Luovuuden ja luovan toiminnan merkitys työhyvinvoinnille. Teoksessa *Piia Laine (toim.) Luovuutta työhön. Taidelähtöiset menetelmät työhyvinvoinnin ja työnohjauksen välineinä. Kuopio: Unipress*, 17-34.
- Ylönen, M. E. (2018). Luova ja terapeuttinen liike lasten kehityksen tukena. [Jyväskylä]: Eino Roiha -säätiö.

Liite 1

Kutsu haastatteluun: Erityisopettajien kokemuksia taiteellisten menetelmien käytöstä opetuksessa.

Hei! Olen erityispedagogiikan opiskelija Oulun Yliopistosta ja teen Pro gradu -tutkielmaani aiheesta “Erityisopettajien kokemuksia taiteellisten menetelmien käytöstä opetuksessa”. Taiteellisilla menetelmillä tarkoitan tässä yhteydessä esimerkiksi musiikin, kuvataiteen, draaman tai tanssin hyödyntämistä osana erityisopettajan työtä. Näiden menetelmien käytön ei ole tarvinnut välttämättä olla mitenkään systemaattista, vaan täysin spontaanit kokeilut sekä pienet arkeen ujutetut teot, kuten rauhoittavan musiikin kuuntelu tilanteen vaatiessa sopivat oikein hyvin. En myöskään oletta, että sinulla olisi erityistä koulutusta tai harrastuneisuuden kautta hankittua osaamista näiden menetelmien käyttöön.

Haluaisin haastatella erityisopettajia, joilla on kokemusta taiteellisten menetelmien hyödyntämisestä työssään. Haastattelussa keskustelisimme siitä, miten ja missä tilanteissa esimerkiksi musiikkia, kuvataidetta, draamaa tai tanssia on tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa hyödynnetty ja millaisia vaikutuksia niillä on mahdollisesti ollut. Mikäli olisit kiinnostunut antamaan haastattelun aiheen tiimoilta, olethan minuun yhteydessä sähköpostitse. Haastattelu voidaan toteuttaa sinulle sopivana ajankohtana, mielellään tammikuun 2020 loppuun mennessä. Haastattelun kesto on noin 30-45 min. Haastattelut nauhoitetaan.

Ystävällisin terveisin,

Irene Keskikallio

ikeskika@student oulu.fi

Liite 2

Haastatteluteemat

1. Tausta

- Haastateltavan työkokemus
 - Montako vuotta olet työskennellyt erityisopettajana?
 - Montako vuotta erityisluokanopettajana ja montako laaja-alaisena erityisopettajana?
- Koulutus taiteellisten menetelmien käytön osalta
 - Oletko saanut koulutusta taiteellisten keinojen käyttämiseen?
 - Minkälaisen vaikutuksen näet sillä olevan?

2. Taiteellisten menetelmien käyttö

- Mitä taiteellisia keinoja olet työssäsi käyttänyt?
- Miten olet hyödyntänyt musiikkia, draamaa, kuvataidetta, tanssia tai muita taiteellisia keinoja?
- Minkä ikäisten oppilaiden kanssa olet käyttänyt taiteellisia keinoja?
 - Oletko silloin toiminut erityisluokanopettajan roolissa vai laaja-alaisena erityisopettajana?
- Ovatko taiteelliset keinot säännöllisesti osa työtäsi vai satunnaisesti?
 - Mitkä asiat tähän vaikuttavat?

3. Taiteellisten keinojen käytön tavoitteellisuus, havaitut vaikutukset ja omat kokemukset:

- Oliko sinulla mielessäsi jokin tietty tavoite, kun päätit ottaa nämä keinot osaksi työtäsi vai oliko kyseessä enemmän ns. spontaani kokeilu?
 - Osaatko kertoa jonkin esimerkkitalanteen?
- Millaisia vaikutuksia huomasit / olet huomannut taiteellisten keinojen käytöllä olevan?
 - Osaatko eritellä havaintojasi sekä yksilö- että yhteisötasolla?
- Oletko saanut oppilailta suoraan palautetta siitä, miten he ovat kokeneet ne hetket, kun opetukseen on yhdistetty joitain taiteellisia keinoja?
- Miten koet taiteellisten keinojen käytön sopivan itsellesi?

Jotain muuta?

Liite 3

MUSIIKKI	TANSSI/ LUOVA LIIKE	DRAAMA	KUVATAIDE	VALOKUVAUS
<ul style="list-style-type: none"> - siirtymätilanteet - oppituntien tauottaminen - oppilaiden palkitseminen - toiminnanohjauksen tukeminen - ryhmäytyminen / ryhmähengen -vahvistaminen - huomaavaisuuden harjoittelemine - haastavat tilanteet - kommunikointi laulamalla -itseilmaisun tukeminen - vaikeiden asioiden käsitteleminen - kontaktin luominen - teema tai oppimiskokonaisuus, esimerkiksi ympäristöoppi - liikunta: motoriikan ja kehonhahmottamisen tukeminen - matematiikka: kertotaulut - äidinkieli: kirjoitussäännöt, ilmaisu - vieraat kielet: sanasto, kielioppi - muistin tukeminen - keskittymisen ja tarkkaavaisuuden tukeminen - kehon ja tilan hahmottaminen - tahdonalaisen liiketöinnän tuottaminen - sarjallisuuden hahmottaminen - ajanmääreiden hahmottaminen - lukemaan oppiminen - onnistumisen kokemusten mahdollistaminen - minäpystyvyyden tunteen ja itsetunnon vahvistaminen - itsemääräämisoikeuden vahvistaminen - tuki musiikin oppiaineessa 	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäytymisen / ryhmähengen -vahvistaminen - itseilmaisun tukeminen, kun puhe ei ole mahdollista - liikunta: motoriikan ja kehonhahmottamisen tukeminen - matematiikka: esim. kulumien harjoittelu keholiisesti - kehon ja tilan hahmottaminen - tahdonalaisen liiketöinnän tuottaminen - sarjallisuuden hahmottaminen - onnistumisen kokemusten mahdollistaminen - minäpystyvyyden tunteen ja itsetunnon vahvistaminen - itsevarmuuden kehittämisen 	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäytymisen / ryhmähengen -vahvistaminen - huomaavaisuuden harjoittelemine - haastavat tilanteet -itseilmaisun tukeminen, kun puhe ei ole mahdollista - vaikeiden asioiden käsitteleminen - kontaktin ottaminen toisiin oppilaisiin - teema tai oppimiskokonaisuus, esimerkiksi ympäristöoppi - äidinkieli: ilmaisu 	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäytymisen / ryhmähengen -vahvistaminen - huomaavaisuuden harjoittelemine - haastavat tilanteet -itseilmaisun tukeminen, kun puhe ei ole mahdollista - teema tai oppimiskokonaisuus, esimerkiksi ympäristöoppi - keskittymisen ja tarkkaavaisuuden tukeminen 	<ul style="list-style-type: none"> - minäpystyvyyden tunteen ja itsetunnon vahvistaminen - itsensä näkeminen toisin silmin - itsevarmuus ja rohkeus - kauneuden havaitsemisen itsessä ja muissa ihmisissä