



# Musiikkipedagogian erityispiirteitä

Opetustyö Musiikkikoulu Vimmartissa

Marko Niittymäki

OPINNÄYTETYÖ  
Marraskuu 2020

YAMK musiikkipedagogi

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
YAMK musiikkipedagogi

NIITTYMÄKI, MARKO:  
Musiikkipedagogian erityispiirteitä  
Opetustyö Musiikkikoulu Vimmartissa

Opinnäytetyö 112 sivua, joista liitteitä 4 sivua  
Marraskuu 2020

---

Tutkin työssäni musiikin erityisopetuksen työkäytäntöjä Musiikkikoulu Vimmartissa. Tutkimuksessa kartoitetaan, kootaan ja jäsennetään, millaisia pedagogisia ja käytännöllisiä välineitä opettajat työssään hyödyntävät. Samoin tutkimuksessa selvitetään, millaisia erityisiä musiikin opetuksen välineitä he ovat työssään kehittäneet, liittyen työnkuvaansa Musiikkikoulu Vimmartissa.

Työ on toteutettu etnografisena haastattelu- ja havainnointitutkimuksena, joka tapahtuu toimintatutkimuksen oppilaitoksen opetuskäytäntöjen kehittämiseen tähtäävän viitekehyksen alla. Tutkimuksessa opetuksen työvälineitä ja taitovarantoja tarkastellaan ja jäsennellään ruumiinfenomenologisen teorian tarjoamien kehysten lävitse. Ruumiinfenomenologian ja kehollisuuden paradigmojen läpi tarkasteltuna voidaan työkäytännöistä jäsentää ja kriittisesti analysoida, niiden hyödyllisiä ja ongelmallisia piirteitä musiikin erityisopetuksessa.

Tutkimuksessa aineistosta nousseita aiheita jäsennellään ajan, tilan ja kehollisuuden kokonaisuuksiksi. Tarkemmin eriteltynä näitä teemoja ovat, oppilaan kohtaaminen ja tavoitteellisuus, keho, erityisyys ja tila, oppimateriaali, sekä kehollisuus ja identiteetti.

Ruumiinfenomenologian ja kehollisuuden viitekehyksessä voitiin työkäytäntöjä analysoida arkityöstä poikkeavasta näkökulmasta ja siten havaita uusia piirteitä opetuksen käytännöissä. Samoin opettajien toisistaan erillisten tietojen ja taitojen yhdistämisessä kaikkia työntekijöitä hyödyttäväksi teemakokonaisuudeksi, oli kehoilmaisesta teoreettisesta orientaatiosta hyötyä. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen, musiikinopetuksen tavoitteellisuuden ja erityisyyksien kanssa toimimisen alueilta, voitiin tutkimuksessa muodostaa musiikin opetusta ja sen pedagogiikkaa jatkossa hyödyttäviä toimintasisältöjä.

Tutkimuksen materiaali jää Musiikkikoulu Vimmartin opettajien hyödynnettäväksi. Työn tuloksia on myös mahdollista laajemmin hyödyntää musiikin erityisopetuksen kentällä, jossa erityisesti sen itsensä tarpeisiin tuotettua tietoa on toistaiseksi melko rajallisesti.

---

Asiasanat: musiikkipedagogia, erityismusiikkikasvatus, ruumiinfenomenologia, kehollisuus, taiteen perusopetus

## **ABSTRACT**

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Master's Degree Programme in Music

NIITTYMÄKI, MARKO:  
Pedagogical Characteristics of Studying Music  
Music Education in Music School Vimmart

Master's thesis 112 pages, appendices 4 pages  
November 2020

---

This study explored varied work practices related to special music education among teachers in music school Vimmart, Tampere. The objective of the study was to find out, structure, and critically analyze these varied and over time refined practices that different teachers and groups of teachers had independently cultivated.

The basis of this study lay in ethnographical fieldwork, conducted in spring and autumn of 2020. This ethnography consisted of interviews, observations and use of online source materials, and it aimed to develop the practices defined. Tools and work practices were observed through the lens of phenomenology of the body and idea of embodied learning and study. These perspectives enabled researcher to formulate and restructure ongoing individual pedagogical schemes derived from interviewees.

The topics arisen from ethnographic material were restructured in multiple ways in the context of embodied experience. These could be broadly categorized under the themes of time, space and corporeal connections. More detailed observation revealed the themes of encounter and goal orientation, body, space and specialness, materials of music, and finally, embodiment and identity.

A different orientation, through the framework of phenomenology of the body, was able to restructure the everyday pedagogical practices of classroom and thus shed a new light on those. In combining various individual practices of teachers, the theoretical orientation of embodied experience was also useful. In the areas of teacher-student interaction, goal orientation of special music teaching, and studying with special attributes, it was possible to construct theory-oriented practices to put in collective use in classrooms from now on.

In future, the findings of the study will remain in possession of the music school Vimmart and will benefit its forthcoming developments in special music pedagogy. It is also possible to utilize these results in the field of the special music education in general because specialized studies in this area are still limited and need more informed knowledge.

---

Key words: music pedagogy, special music education, phenomenology of the body, embodiment, basic education in the arts

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	8
	2.1 Musiikin erityisopetuksesta.....	8
	2.2 Musiikkikoulu Vimmart.....	9
3	TOIMINTATUTKIMUSTA ETNOGRAFISELLA ORIENTAATIOILLA....	12
	3.1 Etnografiaa musiikkikoulussa .....	12
	3.2 Toimintatutkimuksesta.....	13
	3.2.1 Fenomenologian näkökulma .....	14
	3.2.2 Ruumiinfenomenologia.....	16
	3.2.3 Ruumiinfenomenologia ja opetuskäytännöt.....	17
4	TUTKIMUSAINEISTO .....	19
	4.1 Haastattelut .....	19
	4.1.1 Asiantuntijahaastattelusta.....	19
	4.1.2 Informantit.....	20
	4.2 Muu aineisto .....	21
	4.2.1 Verkkoaineisto .....	21
	4.2.2 Havainnointi.....	22
	4.2.3 Etäopetus .....	22
5	TUTKIMUSETIIKKA.....	24
	5.1 Tutkimuskohde .....	24
	5.2 Tutkimusaineiston keruu .....	24
	5.3 Objektivisuus ja tutkimusetiikka.....	25
	5.4 Tutkijan vuorovaikutus.....	26
6	OPETUSKÄYTÄNTÖJEN ANALYYSI.....	28
	6.1 Kohtaamisesta kohti henkilökohtaista opintosuunnitelmaa.....	28
	6.1.1 Esitietojen merkitykset.....	29
	6.1.2 Ensikohtaamisen ulottuvuudet.....	31
	6.1.3 Diagnoosien rajankäyntiä .....	32
	6.1.4 Opetussuunnitelma ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen.....	33
	6.1.5 Tavoitteiden saavuttaminen ja uudelleenorientaatio .....	36
	6.2 Instrumenttiopetus, musiikkiterapia ja hyvinvointi .....	37
	6.2.1 Terapeuttisen esioletuksen ongelma .....	39
	6.2.2 Terapiadiskurssista tavoitteellisuuden diskurssiin .....	40
	6.3 Opettaminen ja aika .....	42
	6.3.1 Tavoitteellisuus ja edistymisen mittaaminen .....	43

6.3.2 Edistymisen eriaikaisuudet .....	45
6.3.3 Edistymisen tempo .....	47
6.4 Oppilaan oppimisprosessi pedagogisena analyysivälineenä .....	50
6.4.1 Yleiset pedagogiset keinovarannot.....	52
6.4.2 Oppilaan heikkojen osa-alueiden vahvistaminen .....	55
6.5 Erityisen tuen tarve ja erityisyyksien kohtaaminen.....	56
6.6 Sosiaaliset erityisyydet .....	56
6.6.1 Vuorovaikutuksen jäsentäminen.....	57
6.6.2 Autismin kirjon kohtaaminen.....	60
6.6.3 Tilan jäsentäminen .....	63
6.6.4 Ajan jäsentäminen .....	66
6.7 Hahmottamisen erityisyydet .....	70
6.8 Aistien erityisyydet.....	74
6.8.1 Aistiyliherkkyydet .....	74
6.8.2 Aistien rajoitteet .....	77
6.9 Fyysiset rajoitteet .....	80
6.9.1 Motoriset haasteet .....	81
6.9.2 Pysyvät fyysiset erityisyydet .....	82
6.10 Kuvionuotit ja muut graafiset merkintätavat.....	83
6.10.1Kuvionuotit .....	84
6.10.2Kuvionuottien sovellukset.....	84
6.10.3Rinnakkaiset järjestelmät .....	85
6.11 Kehollisuuden keskeisyys .....	88
6.11.1Äänen tuottamisen tuntu .....	89
6.11.2Identifioituminen omaan instrumenttiin.....	92
6.12 Osallisuus, identiteetti ja kasvu.....	94
7 POHDINTAA .....	98
LÄHTEET .....	103
LIITTEET .....	109
Liite 1. Haastattelurunko .....	109
Liite 2. Informantit.....	111
Liite 3. Tutkimushaastattelut .....	112

## 1 JOHDANTO

Tässä työssä perehdyn Tampereella toimivan Musiikkikoulu Vimmartin opetuskäytäntöihin ja nostan niistä esiin piirteitä, joiden voi ajatella luonnehtivan erityisesti tämän oppilaitoksen opetusta ja työtapoja. Musiikin erityisopetukseen profiloituneessa koulussa ratkotaan päivittäin pedagogisia ongelmia ja opetuksen kysymyksiä, jotka ajoittain eroavat varsin dramaattisestikin tavallisen musiikkikoulun arjen opetustyöstä. Toisaalta opettajat kohtaavat myös muusta opetustyöstään tuttuja haasteita. Usein niiden lävitse luovimiseen on kuitenkin tarpeen etsiä totutusta poikkeavia reittejä pedagogian poluilla.

Haluan työssäni tuoda esiin koulun arjessa ja sen käytännöissä tuotettuja pedagogian erityispiirteitä, niihin liittyviä kysymyksiä sekä ongelmiin löydettyjä ratkaisuja. Samalla pyrin myös tarkastelemaan kriittisesti arjen opetustyön eri osa-alueita. Ajattelen, että koulun toiminnan kehittämiseksi, sen opetuksen erityispiirteisiin keskittyvä ja analyyttinen toimintatutkimus on oppilaitoksen kehittämisen kannalta tarpeellista. Näillä on suuri merkitys arjen opetustoiminnassa, jolloin kookuva ja jäsentävä analyysi palvelee tarvetta selkeyttää sekä kehittää käytäntöjä tulevaisuudessa.

Musiikin erityisopetuksen koulukohtaiset erityispiirteet ovat usein valmiuksia, joita opettaja kerryttää vasta ollessaan työssä nimenomaisessa koulussa. Usein näitä taitoja ja valmiuksia ei koulutuksen tai aiemman työnkuvan puitteissa ole ollut mahdollista kerryttää. Siksi olen työssäni kiinnostunut haarukoimaan, mitä erityisiä työtapoja ja pedagogisia tai didaktisia välineitä Musiikkikoulu Vimmartin opettajat ovat työrullaan soveltaneet ja kehittäneet. Koulun kannalta näen, että yhteenvedonomaaisena kokonaisuutena näiden taitojen esiin nostaminen, analyysi ja kritiikki, palvelee keinona opettajakunnan työtapojen kehittämiseen.

Opettajan työ, esimerkiksi instrumenttiopetuksen yksilöoppilaiden kanssa, on itsenäistä ja usein myös varsin yksinäistä. Opetustyössä tapahtuneet oivallukset; tuntien, viikkojen ja lukukausien aikana kehitellyt ratkaisut ja menetöt, jäävät kunkin opettajan omaan luokkaan, vaikka ne voisivat olla suureksi iloksi ja hyödyksi myös muille saman oppilaitoksen kollegoille. Monesti opettajien omillaan tuotta-

mat ja kehittelemät pedagogiset lähestymistavat pitävät sisällään valmiiden mallien ulkopuolisia ratkaisuja ja välineitä. Nämä spesifien tilanteiden tarpeisiin rakennetut työkalut voisivat kuitenkin olla yhteisessä käytössä toimivia, uusia mahdollisuuksia opetustyöhön avaavia keinoja ja käytäntöjä, mikäli mahdollisuus niitä jakaa ja generalisoida koulun puitteissa tarjoutuisi.

Tutkimuksessa haluankin siis kartoittaa etnografian keinoin niitä opetustoiminnan elementtejä, jotka tekevät opetuksesta ja pedagogiasta erityistä juuri Musiikkikoulu Vimmartissa. Toivon, että tämän toiminnan kehittämisen intressin kautta työni palautuu hyödyttämään ja uudistamaan koulun arjen käytäntöjä.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tässä kappaleessa luon katsauksen musiikin erityisopetuksen kenttään Suomessa. Lisäksi esittelen Musiikkikoulu Vimmartin toimintahistoriaa, nykytilaa ja toimintaperiaatteita.

### 2.1 Musiikin erityisopetuksesta

Musiikin erityisopetus ja -pedagogiikka on tavoitteellisen musiikinopetuksen kentällä ollut rooliltaan varsin marginaalinen niin opettamisen, opettajuuden, kuin tutkimuksenkin suhteen.

Suomessa tarjottavaa opetusta, kehitystyötä ja tutkimusta tältä alueelta kuitenkin löytyy, joskin pisteittäin, eri puolelta maata. Toimijoista jäsenyneimpiä ovat olleet musiikin erityispalvelukeskus Resonaari, Savonia-ammattikorkeakoulun, Kuopion konservatorion ja Sibelius-Akatemian yhteinen Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) -hanke (2010–2013), Arts Equal -hanke (2015–2021) sekä tämän tutkimuksen kannalta keskeinen musiikkioppilaitos Vimmart, yhdistyspohjainen toimija Tampereella.

Myös esimerkiksi Jyväskylän ja Helsingin yliopistoissa on tehty musiikin erityispedagogiikkaa sivuavaa tutkimusta, mutta eri tieteenalojen nimikkeiden alla. Myös parhaillaan käynnissä oleva Arts Equal -hanke (2015–2021) tuottaa osaltaan tärkeää tutkimustietoa alueelta. Hankkeessa taide ymmärretään Suomessa kaikille kuuluvana hyvinvointia edistävänä peruspalveluna. Hankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten nykyisiä palveluita on tarpeen kehittää tasa-arvon, saavutettavuuden ja osallisuuden edistämiseksi. (Arts Equal -sivusto 2020.) Kuudesta tutkimusryhmästä esimerkiksi Basic Arts Education for All -ryhmä (ibid.), on tutkinut taiteen perusopetusta myös inklusion ja saavutettavuuden näkökulmista. Ryhmä myös osallistuu tutkimuspohjaiseen keskusteluun musiikin erityisopetuksen merkityksistä.

Resonaari on Helsingissä toimiva erityismusiikkikasvatuksen asiantuntijakeskus ja musiikkikoulu (Resonaari-sivusto 2020; ks. myös Laes 2017, 11–14), jonka



suojissa Kaarlo Uusitalo ja Markku Kaikkonen ovat kehittäneet kuvionuotti-notaatiojärjestelmän (Kaikkonen & Uusitalo 1999). Tämä notaatiojärjestelmä on myös Musiikkikoulu Vimmartissa laajalti käytössä. Vimmartissa kuvionuottijärjestelmä on käytössä myös eteenpäin modifioituina muunnelmina sekä rinnan perinteisen notaation kanssa. Parhailtaan käynnistymässä on myös musiikinopetukseen laajasti keskittyvä Kaikki soittaa -verkosto, joka on maksuton musiikkipedagogisen tiedonvälityksen kanava (Resonaari-sivusto 2020).

Maininnan arvoinen on myös MEOK-hanke, joka on tuottanut opinnäytetöitä, tutkimusta ja alan koulutusta sen toiminta-aikana (MEOK-sivusto 2020). Hankkeen tuloksia on nyt mahdollista hyödyntää musiikinopetuksen ja sen pedagogisen kehittämisen alueilla. (Eryitysmusiikkikasvatuksen pedagogien opas, 2013; Vähälä ym. 2012; Vetoniemi 2016.)

Musiikin erityisopetusta ja taiteen perusopetuksen kehittämistyötä erityisopetuksen näkökulmasta Suomessa siis tehdään. Toistaiseksi työn voi ajatella olevan vasta aluillaan. On kuitenkin nähtävissä merkkejä, että musiikin ja taiteen perusopetuksen piirissä erityiset oppijat on alettu huomioida, ja samalla myös kiinnostus alan pedagogiseen osaamiseen on nousussa. Tästä esimerkkinä voidaan pitää Arts Equal -hanketta (Arts Equal -sivusto 2020), sekä hiljattain käyttöön otettuja uusia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän... 2017). Toivottavasti tulevaisuudelta on odotettavissa myös alan koulutuksen valtavirtaistumista osaksi yleisempiä musiikkipedagogian opintoja.

## **2.2 Musiikkikoulu Vimmart**

Vimmart on Tampereella vuodesta 2005 toiminut yleisen oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta musiikissa tarjoava oppilaitos. Koulu tarjoaa musiikinopetusta, instrumenttiopetusta, sekä opetusta bändi- ja orkesteriryhmissä Tampereella. (Vimmart Facebook-sivu 2020.)

Koulu toteuttaa integraation periaatetta, jossa opiskelijaksi ovat tervetulleita sekä erityisen tuen tarpeen oppilaat että kaikki muutkin soitonopiskelusta kiinnostuneet (Vimmart-sivusto 2020). Oppilaitos on yhtäläisesti avoin myös opiskelijoille, jotka ovat normaalin taiteen perusopetuksen piirissä.

Vimmartin keskeisenä ajatuksena on alusta asti ollut tuoda musiikin opetuksen kentälle koulu, jonka oppilaaksi voi hakeutua kuka tahansa erilaisten kognitiivisten, fyysisten ja psyykkisten kirjolla liikkuva, musiikin tavoitteellisesta opiskelusta kiinnostunut henkilö (Vimmart opetussuunnitelma 2018, 5–7).

Tavoitteellinen musiikinopiskelu ja musiikin erityisopetus, ovat siis keskeiset Musiikkikoulu Vimmartia määrittävät tekijät. Tämä sijoittaa koulun musiikkioppilaitosten kentällä omalle alueelleen. Koulun profiili myös osittain erottaa sen muusta musiikkikoulumaailmasta, jossa musiikin erityisopiskelulle – ja opettamiselle – on perinteisesti ollut varsin vähän tilaa (Laes 2017, 8–10). Musiikkikouluissa erityisopetukselle varattu huomio on viime vuosien aikana ollut vähitellen kasvamassa ja toivon mukaan saa jatkossakin lisää tilaa. Tämä vaikuttaa myös välillisesti Vimmartin toimintaan, johon palaan työn myöhemmissä vaiheissa tarkemmin esimerkiksi uuden opetussuunnitelman pohdinnan kautta.

Musiikkitoiminnan spektrin toisella laidalla ei-tavoitteellinen tai hoitava musiikin harrastus on ollut lähes ainoa mahdollisuus erityiselle oppijalle. Perinteisesti opiskelijalle on vaikkapa kognitiivisten erityispiirteiden johdosta ollut tarjolla lähinnä hoidollista tai kuntouttavaa musiikin parissa tehtävää toimintaa, kuten esimerkiksi musiikkiterapiaa (Laes 2017, 15–16). Tämäkin piirre näkyy oppilaitoksen arjessa, kuten jäljempänä työssä käy ilmi.

Oppilaitoksen perustamisen aikaan opiskelijakunnan enemmistö koostui oppilaista, joiden kehitysviivästymä, -häiriö tai -vamma esti musiikin opiskelun pariin hakeutumisen tavanomaisten väylien kautta. Vuosien mittaan opiskelijaprofiili on moninaistunut vaihtelevista taustoista tulevien oppijoiden hakeutuessa opintoihin Musiikkikoulu Vimmartiin. (Skön 2020, liite 3.)

Vimmartin musiikinopetuksessa joudutaan huomioimaan monia erityisen tuen alueen seikkoja. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset hahmottamisen erityispiirteet, sosiaalisen ja psyykkisen alueen haasteiden huomioiminen, autismin kirjon kohtaaminen, fyysisten rajoitteiden kanssa toimiminen ja ikäihmisten oppijuus. Koulussa on kuitenkin myös suuri määrä opiskelijoita, joiden kohdalla ei mikään edellä mainituista asioista ole merkittävä syy opiskelulle juuri täällä, mutta jotka ovat syystä tai toisesta hakeutuneet Musiikkikoulu Vimmartin oppilaiksi. (Vimmart opetus-suunnitelma 2018.)

Hallinnollisesti Musiikkikoulu Vimmart on osa Yhdenvertaisen taiteen oppilaitos Vimmartia. Yhdenvertaisen taiteen oppilaitos Vimmart toimii yhdistyksen alla, jonka nimi on Yhdenvertaisen taiteen oppilaitos Vimmartin tuki ry. Tukiyhdistyksessä on kolme jäsenjärjestöä, joita ovat Kehitysvammaisten palvelusäätiö, Setlementti Tampere ry ja Tampereen Kehitysvammaisten Tuki ry. Nämä toimijat ovat jäsenjärjestöinä tukiyhdistyksen hallituksessa. (Vimmart-sivusto 2020; Setlementti Tampere ry -sivusto 2020; Kehitysvammaisten Palvelusäätiö -sivusto 2020; Tampereen Kehitysvammaisten Tuki ry -sivusto 2020.)

Viimeisin muutos musiikkikoulun hallinnollisessa rakenteessa on ollut aiemman toiminnanjohtajan tehtävän muuttuminen musiikkikoulun rehtoriksi uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman astuttua voimaan tammikuussa 2019. Tätä tehtävää hoitaa Kehitysvammaisten palvelusäätiön rahoittamana rehtori Jarmo Skön. Opetustehtävissä Musiikkikoulu Vimmartissa toimii tällä hetkellä yhteensä kuusi tuntiopettajaa. (Vimmart-sivusto 2020.)

Rahoitus musiikkikoululle tulee useasta lähteestä. Pääasiallinen osa toimintaa ylläpitävästä rahoituksesta saadaan oppilasmaksuista. Tämän lisäksi rahoituksessa ovat mukana jäsenjärjestöjen vuosittaiset jäsenmaksut sekä Tampereen kaupungin toiminta-avustus. Taiteen perusopetuksen opetuslupa Musiikkikoulu Vimmartiin on haettu yhdistyksen perustamisvaiheessa, heti opetuksen käynnistyessä 2005. (Skön 2020 liite 3.)

### 3 TOIMINTATUTKIMUSTA ETNOGRAFISELLA ORIENTAATIOILLA

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Näitä ovat etnografinen ote, toimintatutkimus, ruumiinfenomenologia ja kehollisuus. Lopuksi pohdin lyhyesti kehollisuuden merkitystä musiikkikoulun käytäntöjen avaamisessa.

#### 3.1 Etnografiaa musiikkikoulussa

Etnografia on erityinen tiedon tuottamisen tapa, jossa tieto rakentuu erilaisten aineistojen hyödyntämisen, aineiston ja teorian vuoropuhelussa ja osallistumisen prosessissa. Kyseessä on siis metodologinen lähtökohta, jossa uuden tiedon syntyminen edellyttää yllä mainittuja elementtejä. (Rastas 2011, 64–65.)

Etnografiselle tiedon tuottamiselle on tyypillistä myös havainnoiva osallistuminen ja edelleen sen analyttinen luenta. Tässä keskeistä on ilmiön kuvaaminen ja sen analyysi ja tulkinta. Pelkkä ilmiön kuvaaminen ei kuitenkaan riitä vaan vuoropuhelussa teorian ja aineiston kanssa syntyvät tulkinta ja uuden tiedon elementit. (Huttunen 2010, 39–40; Eriksen 2013, 43–53.)

Clifford Geertzin tiheän kuvauksen määritelmää lainaten, haastattelujen analyysi perustuu tulkitsevaan tutkimukseen, ymmärtää ilmiötä sen sosiaalisissa diskursseissa, pitäytyy näkyvissä ilmaisuissa, sekä ymmärtää ilmiöiden spesifyden ja kontekstuaalisuuden. (Geertz 1973, 5–10.)

Omassa työssäni haastatteluista saatu materiaali on luontevasti tutkimuksen keskiössä, mutta täydentyy ja jäsentyy kokemustiedosta, jota olen kerryttänyt työssäni Musiikkikoulu Vimmartissa vuodesta 2012. Tätä tutkimusaluetta voidaan myös musiikkiantropologian tai etnomusikologian termein kutsua tämän tutkimuksen kentäksi (Nettl 2015, 199–210). Tätä tietoa pyrin yhdistelemään haastatteluaineistoon, sekä muuhun materiaaliin etnografisen näkökulman kautta, jolloin sen validiteetti vahvistuu.

### 3.2 Toimintatutkimuksesta

Tällä työllä on tiedonintressi, joka pyrkii, paitsi saamaan tietoa oppilaitoksen spesifeistä opetuskäytännöistä ja jäsentämään niitä, myös tarjoamaan välineitä itse-kritiikkiin ja käytäntöjen kehittämiseen. Tällöin voidaan sanoa tutkimuksen sitoutuneen toimintatutkimuksen väljästi määriteltyyn traditioon.

Toimintatutkimus ei ole kuitenkaan yksiselitteisesti määriteltävissä oleva tutkimuksen metodi. Toimintatutkimus voidaan ajatella enemmänkin tutkimusstrategisena lähestymistapana, jota sisällöllisesti määrittää ensisijaisesti kohde, joka tutkimuksella kulloinkin on. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 39.)

Työssä, jossa tarkastellaan oppilaitoksen opetuskäytäntöjä, voidaan ajatella olevan näitä toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Tässä tutkimuksessa pyritään näitä piirteitä sekä ymmärtämään että jäsentämään. Toisaalta niitä pyritään myös kriittisellä tavalla arvioimaan, jotta opetustoimintaa voidaan tältä pohjalta edelleen kehittää tavoitteena tarjota opettajille uusia opetuksen välineitä.

Toimintatutkimuksella ei sinänsä ole mitään yhtenäistä teoreettista lähtökohtaa, vaan useimmiten tällaisen orientaation kautta kohdettaan jäsentävät tutkimukset nojaavat varsin heterogeenisiin lähtökohtiin. Toimintatutkimuksen keskiössä on useimmiten jonkinlainen interventio, jolloin kohteesta pyritään, paitsi tuottamaan tutkimustietoa, myös kehittämään sitä ja sen käytäntöjä tutkimuksellisin keinoin. (Eskola & Suoranta 2008, 126.)

Toimintatutkimuksessa objektiivisuuden vaatimukset ovat erilaiset verrattuna klassiseen tutkimusasetelmaan, jossa tutkijan vaikutus kohteeseen pyritään poistamaan tai minimoimaan (esim. Eskola & Suoranta 2008). Toimintatutkimuksen yksi keskeinen tehtävä onkin tuottaa ilmiöön vaikuttavaa tietoa tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. Tämä näkökulma on linjassa yhdessä oman tiedonintressini sekä keskeisen roolini tutkittavan yhteisön jäsenenä kanssa.

Toimintatutkimuksessa tutkijan ja sen kohteen vuorovaikutusta ei ole rajattu ajallisesti (Eskola & Suoranta 2008, 128). Myös käsillä olevaa työtä on mielekästä ajatella niin, että tutkimustyön etnografia ulottuu myös varsinaista tutkimustyötä

varhaisempaan aikaan, sekä myös niin, että sen vaikutukset toivottavasti ulottuvat myös tulevaisuuteen. Tutkimuskohteen tulee kuitenkin olla ajallisesti ja paikallisesti määritelty ja rajattu, historiallinen, ei vain sattumanvaraisesti valikoitunut havaintokokoelma (Jyrkämä 1983, 64). Tässä tutkimuksessa nämä kriteerit täytyvät varsin selkeästi työn rajautuessa musiikkikouluyhteisön toimintaan tietyssä määritellyssä toimintaympäristössä.

Toimintatutkimuksen onnistumisen edellytys on molempien tahojen, tutkijan ja yhteisön, osallisuus sekä vastuu muutosprosessista. Työn emansipoivat ja kehittävät vaikutukset ovat muutettavissa näkyviksi ainoastaan näillä reunaehdoilla. (Eskola & Suoranta 2008, 129–130.) On kuitenkin hyvä pitää mielessä ensinnäkin kysymys siitä, miten toiminnan ja tutkimuksen teemat eroavat ja erottuvat toisistaan. Toisaalta on tarpeen myös kysyä, mitä ovat ne yhteisön edut, joita ollaan tavoittelemassa ja kuka niitä määrittelee.

Toimintatutkimuksen tieteen traditioista voi erotella hermeneuttisen tai fenomenologisen juonteen, johon ruumiinfenomenologinen näkökulmani helpoimmin so-lahtaa. Tämän lisäksi voi mainita Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian tradition positivismiin kritiikkeineen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 37–39.) Amerikkalainen lähestymistapa on ollut jonkin verran poikkeava näistä kahdesta edellisestä. Kuitenkin tämän perinteen voi ajatella vaikuttavan etnografisessa metodologiassa, jota työn aineistoa kerätessäni ja analysoidessani hyödynnän. Etnografiseen otteeseen liittyvä reflektiivisyys luo nähdäkseni toimintatutkimuksen sateenvarjon alla sille itselleen tarpeellista validiteettia, ja onnistuu sitä kautta myös perustelemaan toimivuutensa tässä ympäristössä.

### **3.2.1 Fenomenologian näkökulma**

Työni teoreettisena kehyksenä, sekä avaimena Musiikkikoulu Vimmartin opetus-käytäntöjen reflektiosta koottuun tutkimusmateriaalini analyttiseen, kriittiseen ja jäsentelevään tulkintaan, toimivat hermeneuttisen fenomenologian ja edelleen ruumiinfenomenologisen teorian kautta käsitetyt kokemuksen ja maailmassa ole-misen ajatuskokonaisuudet.

Fenomenologisen ajattelun keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen maailmassa olemisen kysymykset (Esim. Steiner 1997). Siirryttäessä yleisemmältä tasolta kohti erityisempiä olemisen kysymyksiä, filosofi Martin Heidegger tarkasteli esimerkiksi taiteen luonnetta. Tämä vie meidät askeleen lähemmäs käsillä olevan työn teemoja. Heideggerin (1935/1998) pohdinta taiteen luonteesta on aiheensa vuoksi tärkeä huomioida, sillä sen pohjalta on mahdollista ajatella musiikin opetuksen päämääriä ja tavoitteita mielekkäässä teoreettisessa kehyksessä.

Heideggerin mukaan ”teoksessa on tekeillä totuuden tapahtuma” (Heidegger 1935/1998, 60). Totuudella ei tässä yhteydessä ole merkityssisältöä, joka viittaisi johonkin todeksi ajatellun ilmiön tai asian omistamiseen tai saavuttamiseen. Sen sijaan totuudella tarkoitetaan ihmisen olemiseen yleisesti kuuluvaa tulkintaa, jossa (tässä tapauksessa) taide näyttää ihmiselle asioita maailmasta, sekä totuuden tapahtuman kykyä avata maailmaa havaitsijalle (Sarjala 2002, 38–39). Tällainen todellisuuden avautuminen ei kuitenkaan tapahdu tasolla, jossa taiteen ajatellaan ilmaisevan vaikkapa esteettisiä arvoja tai pysyviä kauneusihanteita, vaan olemisen ja tapahtumisen liikkeessä.

Heideggerin fenomenologisen pohdinnan avaaman tavan ajatella taiteen tapahtumisen prosessia, voi hedelmällisellä tavalla siirtää myös tähän työhön. Musiikki on erityisesti ajassa tapahtuvaa taidetta ja sellaisena soveltuu tällaisen viitekehysten alle erinomaisesti. Samoin musiikin harjoittelu, opiskelu ja opetus sekä opetustilanteet, avautuvat merkityksenmuodostamisen tapahtumaluonteen ja kokemuksellisuuden kautta. Filosofi Maurice Merleau-Ponty (1945/2012) kehitti fenomenologian pohdintoja ihmisen maailmassa olemisen kysymyksistä tutkimuksellaan olemassaolon kehollisesta luonteesta. Seuraavassa kappaleessa erittelen tiivistetysti hänen ajatteluaan ja otan samalla askelen lähemmäs luokkahuonetta.

### 3.2.2 Ruumiinfenomenologia

Työssäni opetustoiminnan ja -tilanteiden analyysin pohjana, sekä kriittisen tulkinnan perustana on ruumiinfenomenologinen teoreettinen näkökulma. Kappaleessa tiivistän muutamia ruumiinfenomenologian, pääosin Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian peruskäsitteitä.

Ruumiinfenomenologia voidaan nähdä yhtenä sovelluksena fenomenologisen ajattelun jatkumossa. Yllä lyhyesti avaamani fenomenologinen todellisuuskäsitys, millaisena se näyttäytyy erityisesti Filosofi Edmund Husserlin ja Heideggerin töissä, kulkee ruumiinfenomenologiassa uuteen suuntaan.

Husserlin eletyn ruumiin käsite kehittyi Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiassa kohti ruumiillisen subjektin nostamista maailmassa olemisen keskiöön. Samalla se etäännytti kartesiolaisesta dualismista, jossa subjektin olemassaolo ymmärretään paikantuneena mielen alueelle. (Hotanen 2010, 134.)

Merleau-Pontyille maailma ja läsnäolo siinä, on ensisijaisesti ruumiillinen kokemus. Hänen ajattelussaan maailma ei ole tietoisuuden kohde. Olemme kiinteässä yhteydessä maailmaan oman ruumiimme kautta jo ennen käsitteellistä ajattelua tai ajattelua ylipäätään. (Hotanen 2010, 135; *ibid.* 172–177.)

Ensisijaisesti havainnossa maailmasta on kyse ruumiillisesta yhteydestä tai siteestä ympäristöön, ei niinkään ajattelun aktista. Reflektion ja pohdinnan, sekä maailman ja ympäröivien ilmiöiden kyseenalaistamisen edellytyksenä, on aina maailmassa olemisen. Tämä inhimillisen olemassaolon lähtökohta on pysyvästi luonteeltaan ruumiillinen. Ajattelua tai tietoa edeltää aina kehollinen olemassaolo. (Hotanen 2010, 137.)

Merleau-Pontyn (1945/2012) mukaan, sidoksemme maailmaan on paitsi tutkimuksen kohde, myös edellytys sille, että meillä voi yleensäkin olla tietoa maailmasta. Saman ajatuksen voi ajatella myös päinvastaiseen suuntaan. Ruumis on maailmaa konstituiva subjekti, se muodostaa maailman. Keskeistä on myös, että maailma on jatkuvasti muodostuva ja hahmottuva. Eletyssä tilassa ja ajassa ruumiin suhde näihin on tiiviimpi kuin ajattelun suhde sen kohteeseen. Merleau-



Pontylle ruumis ja maailma eivät kuitenkaan sulaudu toisiinsa, koska aistimus siitä muuttuisi mahdottomaksi. Yhtä keskeistä on etäisyyden ja eron olemassaolo, joka mahdollistaa ruumiillisen subjektin olemassaolon. (Hotanen 2010, 141.)

Ruumiillisella toiseudella Merleau-Ponty tarkoittaa, että eron kautta olen suhteessa itseeni. Erossa en voi havainnoida itseäni objektina, enkä puhtaana ja itseriittoisena entiteettinä sulkeutua omaan tietoisuuteeni. Sen sijaan eron kautta voin ymmärtää toisten ruumiiden tietoisesta olemassaolosta. Tässä tapahtumassa maailma muuttuu yhteiseksi toisten subjektien kanssa sen äärellisyyden ja ruumiillisuuden kautta. (Hotanen 2010, 146–147.) Ruumiillisen toiseuden ajatus on työssä kahdella tavalla läsnä. Toisaalta työ hyödyntää Merleau-Pontyn ruumiillisen subjektin mahdollisuutta avautua maailmaan, toisaalta se vaikuttaa analyysini suuntautumiseen tietyllä tavalla. Tämä näkyy opetuksen kehollisen vuorovaikutteisuuden korostumisessa sekä analyysin jäsentelyissä ja kriittisissä näkökulmissa.

### **3.2.3 Ruumiinfenomenologia ja opetuskäytännöt**

Ruumiinkokemuksesta on suora yhteys musiikin tuottamiseen ja sen opettamiseen. Musiikillisen toiminnan monella tavoin esiastraktin luonteen takia ruumiinfenomenologia on erityisen soveltuva näkökulma juuri musiikin erityisopetukseen profiloituvan oppilaitoksen opetuskäytäntöjen tarkastelemisessa. Tässä ympäristössä harjoitteet, informaatio, sekä monien taitojen opetteleminen on toteutettava muuta reittiä kuin abstrahoidun kognition kautta. Usein pedagogisten päämäärien saavuttamiseksi on luontevaa keskittyä musiikintuottamisen ja oppimisen keholliseen puoleen (Kivijärvi ym. 2016).

Lisäksi ruumiinfenomenologian kehollinen tai ruumiillinen näkökulma musiikkikasvatuksen kentällä omaa pitkän vaikkakin osin implisiittisen historian. Tällaisia kehollisuuden näkökulmia ovat tuottaneet jo musiikkikasvatuksen klassikot Dalcrozesta Orffin kautta Kodályyn. (esim. Kivijärvi ym. 2016, 170.) Työni toiminnan, pedagogian ja opetuskäytäntöjen analyysissä ja arvioinnissa, keskeistä on niiden tarkastelu kehollisuuden ja oppimisen yhteen kietoutuneessa kontekstissa. Edelleen kehollisuuden näkökulma toivoakseni nostaa esiin uusia jäsentelyjä ja havaintoja arjen opetustyöstä. Näitä aineksia on mahdollista hyödyntää työyhteisön

työtapojen kehittämisessä, sekä parhaimmassa tapauksessa myös laajemmin musiikinopetuksen kentällä.

## 4 TUTKIMUSAINEISTO

Tässä luvussa esittelen pääasiallisen tutkimusaineistoni, joita ovat haastattelut ja havainnointiaineisto. Lisäksi esittelen näitä tukevat muut käytössä olleet aineistot. Kerron myös, niistä lähtökohdista ja periaatteista, joita olen aineiston koonnissa soveltanut.

### 4.1 Haastattelut

Tutkimuksen keskeinen aineisto-osuus koostuu neljästä haastattelusta (liite 3.). Työn pohjana olevat haastattelut on toteutettu pääosin puolistrukturoituina haastatteluina. Haastattelurungon toimiessa jäsentävänä pohjana on haastattelujen niin suuntautuessa, lähdetty vapaammin avaamaan kiinnostavaksi osoittautuvia teemoja. (Liite 1.)

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu, toimii etukäteen valittujen teemojen ja niitä edelleen tarkentavien jatkokysymysten ohjaamana. Pyrkimyksenä on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän ongelman mukaisesti. Haastattelujen luennassa korostuvat informanttien tulkinnat ja asioiden saamat merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–77.)

Haastattelut asettuvat työssäni etnografisen tutkimuksen kontekstiin. Haastatteluaineiston tukena ja täydentävänä tutkimusaineistona on ollut monia lähteitä: kokemuspohjainen havainnointiaineisto, verkkomateriaali, materiaaliset opetusvälineet, havainnointi sekä henkilökohtaiset muistiinpanot tutkimusta edeltävältä ajalta.

#### 4.1.1 Asiantuntijahaastattelusta

Laadullisen tutkimuksen perinteessä haastatteluilla ja haastatteluaineistoilla nähdään usein olevan rooli, jossa niistä tavoitellaan kulttuuristen jäsenysten, merkitysten ja kerronnan kautta tapahtuvaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Alatalo & Åkerman 2010, 372–374; Hirsjärvi & Hurme 2018, 48). Tätä tutkimusta

varten kootut haastattelut saavat myös asiantuntijahaastattelun piirteitä, sillä tarkoituksena on koota tietoa opetuksen toimintatavoista. Asiantuntijahaastattelussa aineiston faktapohjaisella sisällöllä on olennainen tehtävä (Alastalo ym. 2017). On syytä pitää mielessä nämä asiantuntijahaastattelutyypin piirteet, mahdolliset vahvuudet sekä heikkoudet.

Informantit ovat oman ilmiökenttensä tuntijoita ja kulttuuristen jäsenyystapojen lisäksi haastatteluissa voidaan pyrkiä saamaan tietoa faktuaalisesta toiminnasta. (Alastalo ym. 2017; Alastalo & Åkerman 2010, 376–391.) Valmistautumisessa haastatteluihin olen pyrkinyt huomioimaan esimerkiksi muistin rajat ja haastattelun vuorovaikutuksen oleellisen roolin suhteessa lopputulokseen. Lisäksi olen huomionnut, että kyseessä on aina haastatellun tulkinta ilmiöstä kyseisessä ajan ja paikan kontekstissa. Näin asiantuntijahaastattelun faktuaalista näkökulmaa ja merkitysrakenteita jäljittävää otetta soveltaen, toivon pystyväni luomaan mielekkäitä tulkintoja operoidessani laadullisen tutkimuksen kentällä.

Oman työnsä asiantuntijuus on luonnollisesti keskeisessä roolissa kaikissa haastatteluissa, sillä opetus ja opetuksen kehittäminen ovat työn pääteemat. Toisesta näkökulmasta asiantuntijuus ja faktuaalisuus korostuvat rehtori Jarmo Skönin kanssa tuotetusta haastatteluaineistosta. Tässä haastattelussa painottuvat sekä hallinnollinen näkökulma, että yleisemmin Musiikkikoulu Vimmartin rooli taiteen perusopetuksen kentällä.

#### **4.1.2 Informantit**

Informantteini ovat toimineet Musiikkikoulu Vimmartin opettajat. Heidän erilaiset ja -pituiset työuransa oppilaitoksessa ovat tarjonneet hedelmällisen näköalan erilaisiin opettamisen tapoihin ja menetelmiin. Tutkimushaastatteluihin ovat osallistuneet Musiikkikoulu Vimmartissa parhaillaan työskentelevät opettajat Sanette Sevón, Nelli Nyman, Marko Soramäki sekä musiikkikoulun rehtori Jarmo Skön. (ks. liite 2 & 3.)

Samassa työyhteisössä toimiessamme, ovat informanttini olleet mukana monissa niistä tilanteista ja tapahtumista, jotka ovat kartuttaneet havainnointiaineistoani.

Toimintaorientoitunut tieto, joka on syntynyt arkipäivän kohtaamisissa työtovereideni kanssa, on ollut hyvin merkittävä tekijä työn lopputuloksien kannalta.

## **4.2 Muu aineisto**

Muun aineiston osalta käytössä on ollut etnografian hengessä tekemiäni muistiinpanoja opetustyöstä, oppitunneilla käymistäni keskusteluista sekä opettajien kanssa käydyissä epämuodollisissa käytäväkeskusteluissa syntyneitä ajatuksia. Olen kirjannut ylös arkisia tapahtumia, joissa toisinaan on ollut huomioita joistakin mielestäni kiinnostavasta asioista. Samalla olen merkinnyt muistiin matkalla heränneitä kysymyksiä ja ongelmatilanteita, joihin ei ratkaisuja ole sillä hetkellä löytynyt.

Toinen tämän aineiston osa koostuu esimerkiksi mainoslehtisistä, leiriohjelmista ja muusta painetusta materiaalista. Tässä materiaalissa voi nähdä, miten koulun oppisisältöjä markkinoidaan, ja millainen kuva koulun toiminnasta niissä annetaan. Samoin aineistosta selviää, millaisena opetustoimintaa halutaan koulun ulkopuolelle esitellä, ja miten se mahdollisesti eroaa jostakin muusta musiikkikoulusta. Toisaalta näistä materiaaleista käy ilmi, mitä tunteilla tai leireillä konkreettisesti tehdään sekä millaista opetustoimintaa koulussa on.

### **4.2.1 Verkkoaineisto**

Koulun toimintaa ja organisaatiota koskevissa asioissa aineistona on käytetty Musiikkikoulu Vimmartin omat www-sivuja (Vimmart-sivusto 2020), joilla kerrotaan oppilaitoksen toiminnasta ja joilta löytyvät kaikki tarvittavat hallinnolliset tiedot. Toisena tärkeänä lähteenä ovat olleet mainonta- ja markkinointikanavana toimivat Vimmartin Facebook-sivut (Vimmart Facebook-sivu 2020), joissa esitellään ja mainostetaan musiikkikoulun toimintaa.

Kolmantena verkkoaineistona olen käyttänyt Vimmartin Youtube-kanavaa (Vimmart YouTube-kanava 2020). Kanavalla on julkisia videoita, konserttitaltiointeja, musiikkihetkiä, ynnä muuta sisältöä. Pääasiallisesti kanavaa käytetään kuitenkin opetuskäytössä, jolloin videomateriaali on yksityistä ja siihen pääsevät käsiksi

vain ne koulun opettajat ja oppilaat, joille se on kohdennettu. Valtaosa kanavan sisällöstä on siis opetusmateriaalia, toisin sanoen opetusvideoita, jotka kohdistuvat eri instrumentteihin tai esimerkiksi rytmikkaan. (Vimmart YouTube-kanava 2020.) Iso osa kanavan oppimateriaalista on etäopetusajalta keväältä 2020. Videoiden oppimateriaali on tutkijaa kiinnostavaa sisältöä muun muassa sen takia, kuinka niissä rakennetaan uudelleen oppilaitoksen opetuskäytäntöjä etäopetuksen muotoon.

Käytössäni on ollut myös joitakin muita tutkimusaihetta sivuavia verkkoaineistoja. Näitä ovat olleet esimerkiksi helsinkiläisen musiikkikoulu Resonaarin verkkopalvelut (Resonaari-sivusto 2020) ja Opiken sivusto (2020), joiden toiminta tavalla tai toisella sivuaa Musiikkikoulu Vimmartin toimintaa ja työtapoja.

#### **4.2.2 Havainnointi**

Havainnointi oman opetustyöni puitteissa on ollut yksi keskeinen tiedonkeruun konteksti. Tämä etnografian hengessä toteutettu aineistonkeruu on tapahtunut sekä yksityistunneilla instrumenttiopetuksessa että ryhmäopintojen parissa. Ryhmäopinnot, kuten bändit ja musiikin hahmottamisen opinnot, toteutetaan Musiikkikoulu Vimmartissa usein pariopetuksena. Pariopetus tarkoittaa, että oppitunnilla työskentelee samanaikaisesti kaksi opettajaa. Tämä on hedelmällinen opetusympäristö opettajan kehittymiselle työssään, mutta myös tutkimukseen tähtäävää havainnointia ajatellen.

Havainnointiin liittyvä etnografisen päiväkirjan hyödyntäminen on ollut hedelmällinen osa tutkimusprosessia. Ylös kirjattuihin havaintoihin ja heränneisiin kysymyksiin olen voinut palata kirjoitusprosessin eri vaiheissa sekä sitä kautta asettaa haastatteluaineiston ja muistiinpanot keskustelemaan keskenään.

#### **4.2.3 Etäopetus**

Kevät 2020 oli poikkeuksellinen hetki suomalaisessa yhteiskunnassa. Valtaosa eri alojen, toimijoista joko siirtyi etätoimintoihin tai sulkeutui väliaikaisesti kokonaan globaalin pandemian seurauksena. Tämä luonnollisesti kosketti myös eri

musiikinalojen toimijoita. Musiikkikoulu Vimmartissa tehtiin päätös siirtyä etäopetukseen, jonka seurauksena koulu, oppilaat ja sen työntekijät olivat uusien työskentelytapojen opettelun edessä.

Tämä vaikutti työhöni odottamattomilla tavoilla. Ensinnäkin huomioni siirtyi joksikin aikaa pääasiallisesti siihen, millä tavoin pystyn toteuttamaan laadukasta opetusta uudessa oppimisympäristössä. Toisaalta etnografi sisälläni onnistui tekemään erilaisia huomioita myös tässä muuttuneessa opetusympäristössä. Etäopetukseen siirtyminen vaikutti merkittäväällä tavalla työni nyt käsillä olevaan lopputulokseen. Esiin nousi yllättäviä asioita opetuksen luonteesta samaan aikaan kun työskentelin uusien, ajoittain vaikeidenkin, pedagogisten ongelmien ratkaisujen parissa. Onnekkaisesti monia tähänkin työhön vaikuttaneita kysymyksiä tuskin olisi tullut kysytyksi arkisemman työnteon rytmissä.

## 5 TUTKIMUSETIIKKA

Tässä työssä tutkimuksen eettiset kysymykset korostuvat erityisesti musiikkikoulun oppilaiden tarkastelun osalta. Musiikkikoulu Vimmartissa voi ajatella käyvän keskivertoväestöä enemmän erilaisia yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti haavoituvassa asemassa olevia opiskelijoita. Tutkimuksenteon eri vaiheissa on siis syytä huomioida tämä seikka niin, että työ ei potentiaalisestikaan sisällä piirteitä, jotka voisivat heitä tavalla tai toisella vahingoittaa. Tätä kysymystä ja muita tutkimuksenteon etiikkaan liittyviä seikkoja avaan seuraavissa alaluvuissa.

### 5.1 Tutkimuskohde

Tutkimuksenteon eri osuuksiin liittyy erilaisia tutkimusetiikan kautta punnittavia kysymyksiä. Ensimmäisinä näistä esiin nousevat tutkimuskohteen valinta ja tutkimuslupiin liittyvät tehtävät. (Delamont & Atkinson 2018, 124; Eskola & Suoranta 2008, 52–53.)

Päivikki Suojanen (1996) jakaa etnografisen tutkimuksen kysymykset kolmeen luokkaan, joista ensimmäinen pohtii tutkimuskohteen valintaan liittyviä seikkoja. Koska etnografia on kuva, joka syntyy merkityksellistämisen ja metodologisten ja metodisten ratkaisujen kautta, on tutkimusasetelman lähtökohtainen pohtiminen tarpeellista (Suojanen 1996). Tutkimuskohteen valinta on siis jo itsessään eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tässä työssä olen valinnut näkökulmaksi etnografian keinoin toteutettavan kehittämistehtävän, jonka toimintatutkimuksellisten piirteiden kautta ajattelen työn eettisen validiteetin syntyvän. Tutkimustyön perimmäisenä tehtävänä on toimia oppilaitosta kehittävänä askeleena. Tällöin sen tuloksista hyötyjinä ovat niin oppilaat kuin opettajatkin.

### 5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston keruuseen (Eskola & Suoranta 2008, 52–53), tutkimuksen prosessointiin, sekä tutkijan arkipäivään (Suojanen 1996) liittyvässä toiminnassa



olen pohtinut paljon näkyvyyteen ja ymmärrettävyyteen liittyviä seikkoja. Varsinaisen haastattelumateriaalin eli opettajakunnan haastattelujen suhteen, lupakysymykset ovat olleet varsin suoraviivaisia. Haastatteluluvan yhteydessä olen myös kertonut, kuinka he tulevat asettumaan valmiiseen tekstiin. Pysin käyttämään haastatteluja niin, että yksittäisiä lainauksia tai ajatuksia en käytä, vaan prosessoin haastatteluteemoja yhtenäisinä kokonaisuuksina. Toki on huomiotava, että opettajat itse voivat potentiaalisesti omia ja toisten kollegoiden yksittäisiä ajatuksia tekstistä tunnistaa. Ulkopuoliselle lukijalle tai muulle Vimmartin henkilöstölle nämä ajatukset tuskin kuitenkaan ovat mahdollisia yksilöidä.

Opiskelijoiden yksityisyyden suoja toteutuu tutkimuksessa nähdäkseni hyvin. Yksilöityjä oppilaita ei tutkimuksessa käsitellä, eikä myöskään yksittäisiä oppilaiden asioita tai esimerkkejä heidän oppitunneiltaan. Tästä syystä kaikki esimerkinomaiset tapahtumakuvaukset ovat fiktiivisiä, vaikkakin mahdollisia. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksesta puhutaan vain ja ainoastaan yleisellä tasolla, kuten myös erilaisista musiikinopetuksen erityispiirteistä. Myöskään haastatteluissa mahdollisesti mainituista henkilöistä ei tutkimustekstissä ole mainintoja.

### **5.3 Objektiivisuus ja tutkimusetiikka**

Kolmanneksi luokaksi tutkimusetiikan kysymyksissä Suojanen laskee totuuden ja objektiivisuuden kysymykset (Suojanen 1996). Tämä palautuu siihen, millä tavoin tutkimuksen kohde määrittää osaltaan menetelmällisiä ratkaisuja ja millaiset aineistot ovat sekä kohteen että tutkijan intressien kautta epistemologisesti perusteltuja. Näitä tutkimukseni lähtökohtia olen avannut työn teoria- ja metodologia-osuuksissa. Tässä kuitenkin mainittakoon, että teorian ja aineistonkeruun suhde on ollut kehämäinen – tai hermeneuttinen – tapahtumakulku. Vuorollaan tutkimuskohde on määrittänyt teoreettisen viitekehyksen ottamaa suuntaa ja vuorollaan toisinpäin – teoria on ohjannut etnografian toteuttamista. Etnografisen tutkimuksen validiteetti syntyy siitä vastaavuudesta, miten hyvin tutkimus kertoo niistä asioista, joista sen oletetaan kertovan, jolloin relativisuuden ongelmaan pystytään samalla vastaamaan mielekkäästi (Suojanen 1996). Hermeneuttisella teorian ja tutkimuksen aineistonkeruun vuoropuhelulla nämä puolet saadaan vastaamaan toisiaan tutkimusprosessin aikana.

## 5.4 Tutkijan vuorovaikutus

Tutkijan vuorovaikutuksella tutkimansa yhteisön kanssa on yhtä lailla myös tutkimuseettinen ulottuvuutensa (Delamont & Atkinson 2018, 120, 123–125; Eskola & Suoranta 2008, 52–57). Tässä tutkimuksessa yksi sen onnistumisen ehdoista liittyy suoraan tutkijan ja kentän vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksen pyrki- myksessä vaikuttaa kehittäväällä tavalla kohteeseensa tämä potentiaalinen eetti- nen ongelma on otettu tutkimuksenteon keskiöön. Tutkimustoiminnan avulla py- ritään saamaan aikaan kohteeseen vaikuttavia muutoksia tutkimuksen kuluessa ja sen jälkeen. Tutkimusasetelma itsessään edellyttää monen tasoista vuoropu- helua yhteisön ja tutkimussisältöjen välillä. Keskeiseksi seikaksi tutkimuksen ee- toksessa nousee myös se, miten yhteisön toimijoihin suhtaudutaan. Olen pitänyt työssäni lähtökohtana, että tutkimuksen kohteet ovat aktiivisia subjekteja opetta- jista oppilaisiin, eivät passiivisia tutkimusobjekteja (esim. Eskola & Suoranta 2008, 58).

Yksi tämänkaltaisen tutkimusotteen edellytyksistä on koko työprosessin läpinäky- vyys, jota olen toteuttanut olemalla avoin tutkimustyöstäni musiikkikouluylitei- sössä. Lisäksi työtäni määrittävänä eettisenä tekijänä on ollut toimintayhteisön jäsenten mahdollisuus vaikuttaa tutkimusotteeseeni ja tutkimuksen keskeisiin si- sältöihin. Samoin työn kommentoituttaminen informanteillani osana työn sisäistä vuoropuhelua lisää työn vuorovaikutuksen kautta syntyvää merkityksellisyyttä sen kohteelle.

Myös erilaisten valtasuhteiden ja -asetelmien vaikutusta erityisesti haastattelu- työssä ei ole syytä sivuuttaa. Kuten kaikissa työyhteisöissä, myös tässä käsitel- tävässä yhteisössä on väistämättä erilaisia näkyviä ja näkymättömiä valtasuh- teita. Nämä valtasuhteet vaikuttavat siihen, miten asioista keskustellaan, mitkä asiat tulevat ääneen sanotuiksi, ja kenellä näistä asioista on mahdollisuus puhua. Tämän asetelman tiedostaminen on yksi askel kohti eettistä tutkimuksenteoa. Kaikkia juonteita näistä vallan verkostoista ei voi havainnoida, paljastaa tai huo- mioida. Olen kuitenkin pyrkinyt siihen, että tutkimuksen teon puitteissa havaittu- jen valtasuhteiden ääneen lausumisella voin avata keskustelua vapaammaksi si-

sältöjen suhteen. Toivoakseni onnistun myös samalla siirtämään vastuuta ja keskustelujen mahdollisia negatiivisia seurauksia etäämmäs informanteistani ja ohjaamaan niitä lähemmäksi itseäni. Yhtä kaikki on tärkeää huomioida, että tutkimuskohteena olevat henkilöt eivät ole tahdottomia objekteja, jotka varomatta paljastavat kaikki mitä arkaluontoisimmatkin asiat omaksi vahingokseen. Nämä ihmiset, joiden kanssa tutkimustyötä tehdään, ovat omalla tahdollaan varustettuja aktiivisia toimijoita (Kuula & Tiitinen 2010, 447–449).

## 6 OPETUSKÄYTÄNTÖJEN ANALYYSI

Tässä luvussa perehdyn Musiikkikoulu Vimmartin opetuskäytäntöihin ja arjen pedagogiikkaan aineistoni pohjalta. Pyrin jäsentelemään aineistosta nousseita teemoja merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi, jonka jälkeen niitä on mahdollista analysoida, kritisoida sekä kehittää eteenpäin. Näiden uusien kokoavien jäsenysten ja näkökulmien avulla voidaan opetuskäytäntöjä palauttaa kehittäväällä tavalla osaksi musiikkikoulun toimintaa.

### 6.1 Kohtaamisesta kohti henkilökohtaista opintosuunnitelmaa

Haastatteluaineistossani opettajan ja oppilaan kohtaaminen herätti paljon pohdintaa. Opettajat antoivat ensikohtaamiselle, ja myös sitä seuraavalle opetusjaksolle, paljon painoarvoa myöhemmän opiskelun muotoutumisen suhteen.

Oppilaitoksessa, jossa uusien opiskelijoiden lähtötason suuri vaihtelevuus ja erityisyydet ovat arkipäivää, on ymmärrettävää, että hyvällä oppilaan tuntemisella on opettajalle erittäin suuri merkitys. Verrattuna traditionaalisempaan musiikkikouluympäristöön, tällä kohtaamisella ja siihen liittyvällä opettajan osaamisella, on huomattavasti suurempi osuus tulevan opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Haastatteluissa nousi esiin kaksi teemaa, jotka päällisin puolin voi ajatella varsin vastakkaisinakin juonteina. Haluan kuitenkin ajatella, että kyseessä on saman asian kaksi puolta, joiden yhdistäminen tuottaa hedelmällisimmän lopputuloksen. Ensimmäinen teema on oppilaaseen tutustuminen mahdollisimman hyvin jo ennen ensikohtaamista sekä hänen mahdollisten erityisyyksiensä tunteminen ja tunnistaminen jo hyvissä ajoin ennen varsinaisen opetuksen aloittamista. Toinen teema taas nousee esiin puheessa oppilaan kohtaamisesta ilman ennako-oletuksia, tutustumisesta hänen luonteeseensa sekä siinä, millä tavoin se tuntien edetessä näyttäytyy.

### 6.1.1 Esitietojen merkitykset

Työssä oppilaita erilaisine erityispiirteineen kohdataan päivittäin, viikoittain ja vuosittain säännöllisesti tasaisessa rytmissä ja sykleissä. Kun eri oppilaiden piirteiden kirjo vaihtelee laadultaan ja määrältään, oppii opettaja ajan kuluessa lukemaan näitä eri tavoin oppilaan persoonaan kietoutuvia ominaisuuksia kuten myös sitä, miten oppilas eri tilanteissa käyttäytyy. Nämä kuitenkin ovat taitoja, jotka kaikki opettajat kokevat tulleen vasta käytännön työssä, ja esimerkiksi opinnot eivät ole tähän juurikaan valmentaneet (ks. esim. Laes 2017, 14–16).

Opettajien työtä, ymmärrystä oppilaasta ja yhteyden syntymistä uuden oppilaan kanssa helpottaa keskusteluyhteyden avaaminen esimerkiksi oppilaan huoltajiin, vanhempiin tai vaikkapa toisissa tapauksissa asumisyksikön väkeen sekä opiskelijaan itseensä, jo ennen varsinaista opiskelujen aloittamista. Tämän yhteyden opettajat toivovat myös säilyvän halki opintojen, sillä ajan kuluessa myös opetus-tilanteet, yhteinen toiminta ja opiskelijan valmiudet muuttuvat, joskus suurestikin. Yhtenä konkreettisena ehdotuksena oli erillisen keskustelutuokion lisääminen uuden oppilaan opintojen aloittamisen yhteyteen.

Ongelmakohtiksi tässä muodostuvat ensinnäkin yhteystahon viestinnän vaikeudet tai haluttomuus siihen, ja joskus viestinnän puuttuminen kokonaan. Lisäksi tähän liittyvät vielä oppilaan mahdolliset kommunikaation rajoitteet, jolloin opettajan ja oppilaan välinen suora viestintä on vaikeaa tai mahdotonta. Toinen konkreettisempi ongelma on, että tällaiselle viestinnälle ei oppilaitoksen toiminnassa ole varattu aikaa tai rahaa. Tällöin vastuu viestinnästä jää paljolti opettajan ja oppilaiden välisen vapaaehtoisen vuorovaikutuksen varaan varsinaisen opetus-työn ulkopuolella. Musiikkikoulun piirin toimijoiden, opiskelijoiden, huoltajien ja muiden yhteystahojen välisen selkeän viestinnän hyödyt ovat vaikuttavuudeltaan ilmeisiä ja merkittäviä. Toimivan viestinnän välilliset vaikutukset myös opetuksen ja oppimisen laatuun ovat suuria, ja siksi sen sujuvuutta ja laatua on syytä pohtia tulevaisuudessa huolellisemmin.

Yhtenä mahdollisena ratkaisuehdotuksena nähtiin henkilökohtaisemman viestinnän merkityksen korostaminen oppilaitoksen markkinoinnin ja yleisen viestinnän rinnalla. Näitä välineitä yhdistämällä luonteva yhteydenpito uusien opiskelijoiden

kanssa on mahdollista saada alusta asti toimimaan ja positiiviset kommunikation rutiinit vakiintuvat osaksi viestintää heti opetuksen alkuvaiheessa. Tämä ei kuitenkaan saa merkitä sitä, että opettajan ylimääräinen työmäärä kasvaa, vaan pikemminkin päinvastoin. Opetuksen ulkopuoliseen viestintään, jos sitä halutaan kehittää, on keskitettävä aikaa ja rahaa, muuten selkeitä vaikutuksia opetuksen laatuun tuskin on nähtävissä.

On myös tärkeää pohtia, miten tässä viestinnässä voidaan korostaa kohtaamisen tuntua niin, että viestintä ei typisty pelkäksi diagnoosien ja ongelmakäyttäytymisen listaamiseksi. Kyseessä on oltava toiminta, jossa päämääränä on oppilaan fyysinen kokemus siitä, että hän on oikeassa paikassa, itselleen mielekkään toiminnan parissa.

Vimmartissa, jossa suurella osalla oppilaista on erilaisia vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavia erityispiirteitä, on hyvä keskustella avoimesti niiden aiheuttamista mahdollisista vaikeista tilanteista opetusympäristöissä. Tämä on suoraan yhteydessä asiakasturvallisuuteen ja opettajan tai opettajien työturvallisuuteen. Tärkeää on esimerkiksi pohtia ääneen potentiaalista väkivallan uhkaa ja muun erilaisen fyysiset rajat ylittävän käytöksen aktualisoitumista. Keskustelu näistä opettamiseen vaikuttavista tekijöistä on oltava avointa, jotta hankaliin tilanteisiin voidaan varautua. Kaikkein tärkeintä oppilaan ja opettajan kannalta on kuitenkin pystyä ennaltaehkäisemään näitä tapahtumia jo pitkälti ennen niiden syntyä. Tässä opettajan tiedoilla, tietoisuudella ja oppilaan tuntemuksella on keskeinen merkitys. Osaltaan näihin vaikuttavat sellaiset opetuksessa huomioonotettavat työtavat, joita pohdin työn myöhemmässä vaiheessa, mutta jotta tällaiset riskit saadaan minimoitua ja että ne eivät muodostu varsinaista opetustyötä määrittäväksi tekijöiksi, on opettajien syytä osata varautua näihin riittävän ajoissa. Yllättäviin tilanteisiin on tarpeen varautua ensinnäkin ennakkoon kysytyin, aihetta koskevin suurin kysymyksin, ja toisekseen sellaisen keskusteluilmapiirin luomisella, jossa näistä asioista voidaan viestiä ilman häpeän tai salailun tunteita.

## 6.1.2 Ensikohtaamisen ulottuvuudet

Ensikohtaamisessa oppilaan kanssa korostuu opettajan ammattitaito. Haastatte- luissa opettajat painottivat ensikohtaamisessa kukin itselleen tärkeitä teemoja, jotka risteävät toistensa kanssa monissa kohdin.

Tärkeänä piirteenä tulevan oppimisprosessin kannalta nähtiin erityisesti oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen synnyttäminen. Luottamukseen perustuvan op- pilas-opettajasuhteen syntyminen on seuraavien päivien, kuukausien ja vuosien kannalta hyvin merkittävässä roolissa, ja sen rakentaminen alkaa jo ensimmäi- sestä kohtaamisesta.

Opettajan toivottiin muodostuvan turvalliseksi hahmoksi, jonka luokassa on hyvä olla. Huomionarvoista on, että tällainen turvalliseen oloon perustuva luottamus voi olla yhtä tärkeää niin lapsille kuin aikuisillekin, joten ei ole syytä unohtaa tätä minkään ikäryhmän kohdalla.

Luottamukseen ja sen syntymiseen liittyviä ulottuvuuksia ovat opettajan fyysinen olemus, toiminta ja vuorovaikutus. Samoin tila, sekä opettajan ja oppilaan toi- minta ja sijoittuminen tässä tilassa ovat seikkoja, joihin on hyvä kiinnittää huo- miota. Kaikessa konkreettisuudessaan nämä ovat hyvin tehokkaita opetustilan- teessa alati läsnä olevia elementtejä, joihin on monin tavoin mahdollista suoraan vaikuttaa. Näiden elementtien huomioiminen tuo luottamuksen ja turvallisuuden käsitteet myös pois hämärältä abstraktiotasolta. Käsitteet muuttuvat käytännössä toteutettaviksi mahdollisuuksiksi ja opettajalla on välittömästi tarttumapintaa, mistä näihin tähtäävän toiminnan voi aloittaa. Palaan näihin oppitunnin fyysisiin ja toiminnallisiin rakenteisiin vielä myöhemmin toisella tapaa, mutta tässä kohdin on niistä hyvä keskustella jonkin verran erilaisesta näkökulmasta käsin.

Selkeiden roolien muodostaminen oppimishetkeen koettiin myös tärkeäksi sei- kaksi turvallisuuden ja luottamuksen tunteiden synnyttämiseksi. On keskeistä, että kohtaamisessa tulee näkyväksi, että opettaja on nyt henkilö, jolla on selkeä vastuu tunnin etenemisestä. Opettajalla on ensisijainen rooli aloitteiden tekijänä, kyselijänä ja keskustelijana. Tällöin kaikilla osallistujilla on mahdollisuus asettua

luontevaan vuorovaikutukseen, kun ymmärrys siitä, että viime kädessä opettaja johdattaa tilanteet tarpeelliseen suuntaan, on rakennettu.

Samoin opettajan rooliin kuuluu myös asioiden fokuointi ja kohdistaminen tunnin sisältöön. Vaikka voidaan ajatella puhuttavan eri asteisista itsestäänselvyyksistä, on täysin mahdollista, että uudella oppilaalla ei ole kovin hyvää, tai välttämättä minkäänlaista, käsitystä siitä, mitä oppitunnilla on tarkoitus tehdä. Fokusoinnissa tärkeää on sanallisesti tai muulla tavoin, tehdä ymmärrettäväksi mitä ryhdytään tekemään, ja myös miksi. Tällöin turvallisuutta synnyttää oppilaan mahdollisuus ennakoida tunnin tulevaa rakennetta, ja pidemmällä aikajänteellä hahmottaa myös tulevaa lukukautta ja sen sisältöjä.

Ensikohtaamisessa on tärkeää aloittaa oppilaaseen tutustumisen pitkä matka huolellisesti tutustumalla häneen, kenen kanssa opintoja ollaan aloittamassa. Tämä vaatii asettumista herkästi kuuntelemaan, kuka oppilas on ja mitkä hänen kiinnostuksen kohteitaan mahdollisesti ovat. Käytännössä tämä tietenkin tarkoittaa paljon aiheita sivuavaa keskustelua, mutta luonnollisesti myös jonkinlaista musiikintuottamisen mahdollisuutta, sillä soittotunnillehan tässä on tultu. Käytännössä tämä voi tarkoittaa mitä tahansa aina valmiiden kappaleiden soittamisesta siihen, että uskalletaan hiipiä riittävän lähelle instrumenttia, jotta voidaan hipaista sitä äänen tuottamiseksi. Niin ikään tähän kuuluvat oppilaan persoonan tunnistelu, korvan ja äänen tuottamisen yhteistyön tarkastelu, kokemuksen, taitojen ja myös erilaisen heittäytymiskyvyn selvittäminen.

### **6.1.3 Diagnoosien rajankäyntiä**

Monilla Musiikkikoulu Vimmartiin hakeutuvilla oppilailla on taustallaan jonkinlainen terveydenhuollon piirissä määritelty diagnoosi. Tämä voi olla yhtenä syynä opiskeluun koulussa, joka huomioi yksilökohtaiset variaatiot oppimisen tavoissa ja edistymisen suhteelliset kestot. Kuitenkin kysymys siitä millainen painoarvo tälle diagnoosille annetaan, on monimutkainen. Opettaja ei useinkaan saa näistä diagnooseista tietoa. Toisaalta tälle tiedolle ei välttämättä aina myöskään ole tarvetta, sillä oppilas itse on joka tapauksessa opiskelun keskeinen toimija, ei hänen diagnoosinsa.



Toisaalta esitieto siitä, onko oppilaalla Downin oireyhtymä, autismin kirjon piirteitä, tai pakko-oireinen häiriö, on opettajalle tieto, joka auttaa häntä ymmärtämään, miksi oppilas reagoi toisissa tapauksissa tietyllä tavalla. Tämä mahdollistaa opetuksen valmistelemisen ja suuntaamisen asiantuntevalla tavalla etukäteen.

Toisissa tapauksissa kuitenkin voisi olla johdonmukaisempaa, että opettajalla ei näitä tietoja olisi, vaan hän voisi kohdata oppilaan ilman näitä ennakoita persoonaa määritteleviä piirteitä. Tällä voitaisiin välttää ennakoita tapahtuvaa kategorisointia ja ennako-oletuksia. Silloin kun opettaja ei reagoi pääasiallisesti taustatietojen ja niiden pohjalta syntyneiden olettamusten valossa, kykenee hän helpommin näkemään oppilaan ja hänen persoonansa.

Toinen puoli tässä opettajan ”tietämättömyyden” positiivisessa tilassa koskee oppilaan toiminnan suuntautumista opetustilanteessa. Monesti oppilaalla saattaa olla valmiita reagoitimalleja, jotka ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa, kun heidät on lähtökohtaisesti kohdattu esimerkiksi vammaisina tai mielenterveyspotilaina. Tällöin syntyneet skeemat vaikkapa omasta osaamisesta synnyttävät vahvoja reagoititapoja, jossa aktivoituu esimerkiksi oletus oman osaamisen merkityksettömyydestä (ks. esim. Vetoniemi 2016, 34–37). Tämä on opetustilanteelle potentiaalisesti tuhoisaa. Jos soittotunnille tultaessa kuitenkin opettaja, ja mahdollisesti muut ryhmän jäsenet, toimivat, vastaavat ja reagoivat näistä ”diagnosirutiineista” poikkeavalla tavalla sekä olettavat, edellyttävät ja vaativat erilaisia toiminnan ja osaamisen tapoja, ovat mahdollisuudet uuden oppimiseen ja samalla myös musiikillisen ja yleisen itsetunnon kasvuun suuremmat irtauduttaessa totutuista rooleista oppijana.

#### **6.1.4 Opetussuunnitelma ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen**

Musiikkikoulu Vimmartissa ei ole valmista yhteistä kehystä sen suhteen, kuinka opiskelija etenee opinnoissaan. Tämä on osaltaan käytännön sanelema ratkaisu, mutta ei kuitenkaan kokonaan. Yksi yleisemmän keskustelun teema koulun sisällä ja sitä kautta myös haastatteluaineistossa on kysymys siitä, pitäisikö opetuksen etenemisstruktuurien olla yhtenäisempiä. Keskustelu koskee myös etenemisen linjojen johdonmukaisuutta.

Koulussa ei ole oman taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisten linjauksen lisäksi olemassa tarkempaa käytännön ohjelmaa, joka ohjaisi yhteisesti kaikkia koulun puitteissa toimivia opettajia. Oppilaitoksessa ei myöskään ole nähtävissä mitään työskentelyssä vaikuttavaa institutionaalista odotuskehystä, joka vaikuttaisi opettajien työtapoihin tai oppilaiden odotuksiin siitä, miten esimerkiksi vuositasolla edetään. Tällä tarkoitan kunkin toimijan sisäisiä malleja siitä, kuinka musiikkikoulussa edetään, siellä on tapana toimia, tai ylipäätään, miten koulua käydään. Kurssitutkintojen puuttuessa ja vuosittain edellytetyjen hallittavien sisältöjen luoman rytmin puuttuessa, kukin opettaja on vastuussa sisältöjen ja opintojen struktuurin luomisesta omille opiskelijoilleen. Opettajan oman, vaikkakin varmasti itsessään loogisesti etenevän oppilaalle luodun henkilökohtaisen opintosuunnitelman rinnalle, opetustoimintaa hyödyttäisi selkeiden, ajallisesti ja teemoittain etenevien sisältökokonaisuuksien luominen.

Musiikkikoulu Vimmartiin ovat tervetulleita kaikki musiikin opiskelusta kiinnostuneet oppijat. Tämän lähtökohdan, ja musiikin erityisopetuksen toimintatapojen hyödyntämisen seurauksena on, että kouluun hakeutuvien opiskelijoiden lähtötaisoissa on erittäin isoja eroja. Nämä erot myös koskevat laaja-alaisesti musiikillisia taitoalueita: kognitiivisia, psyykkisiä, motorisia, fyysisiä sekä yleisesti kaikkia toimintaan ja oppimiseen keskeisesti liittyviä valmiuksia.

Ensitapaamisesta lähtien Vimmartin opettaja lähtee rakentamaan oppilaalle henkilökohtaista opintosuunnitelmaa. Tämä on prosessi, joka useimmiten tarkentuu seuraavan puolen vuoden tai vuoden aikana, kun opettajan ymmärrys oppilaan valmiuksista ja tarpeista kasvaa. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman muotoutuminen on siis varsin pitkä ja myös tempoltaan vaihteleva prosessi. Hops toki myös muuttuu ja uudistuu oppilaan edistyessä sekä valmiuksien kasvaessa.

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman rakentaminen alusta asti ja sen suuri henkilökohtaisuuden aste, edellyttää opettajalta hopsin alituista uudelleenarviointia ja uudelleen suuntaamista. Kaikki haastatellut opettajat pitivät tärkeänä, että opettajan antennit ovat koko ajan pystyssä tarkkailemassa, missä ollaan ja mihin ollaan menossa. Se, että ”kysytään ja pysytään kärryillä”, on hyvän ja opiskelijaa

palvelevan pedagogian tae. Tässä henkilökohtaisen opintosuunnitelman luomisen prosessissa on selkeä tarve yhteisille selkeästi kirjoitetuille yleisohjeille ja sisällöille, huolimatta yksittäisen hopsin radikaaleista eroista muihin rinnakkaisiin henkilökohtaisiin opintosuunnitelmiin. Miten näitä on mahdollista koostaa niin, että ne palvelevat kaikkia opiskelijoita ja opettajia? Tämä on kysymys, johon toistaiseksi ei ole vielä mielekästä vastausta.

Opetussuunnitelman yhteisten raamien väljyyden edessä, opettaja on myös vastuullinen tekemään ratkaisuja siitä, kenen ääni opintojen kulussa kuuluu ja miksi. Kuka asettaa tavoitteet koulussa, jossa niitä ei yleisellä tasolla ole spesifioitu kovin tarkasti? Kuinka suuri on opettajan valta tehdä päätöksiä, ja kenellä vastuu erilaisista valinnoista pitäisi olla, ovat kysymyksiä, joihin neuvotellaan ratkaisuja päivittäin. Vastauksena tietysti on, että valistuneena ammattilaisena opettaja on se henkilö, joka näissä kysymyksissä pohtii sekä toteuttaa lopulliset ratkaisut. Opetuksen rakenteeseen kuitenkin varmasti vaikuttavat oppilaan oma ääni, toiveet ja tarpeet ja niiden myös edellytetään sitä osaltaan muovaavan. Myös muiden tahojen kuten vanhempien, oppilaan muun sosiaalisen ympäristön tai jonkin hoitotahon toiveet ja odotukset muovaavat toteutunutta opetuksen suuntaa. Jotta opettajan mahdollisuuksilla tunnistaa oppilaan tarpeet ja oppilaan omalla äänellä on riittävästi tilaa muodostua, on tähän valjastettava paljon opettajan ajatustyötä ja energiaa. Työn helpottamiseksi lienee jälleen paikallaan pohtia, josko voitaisiin rakentaa edelleen yhteistä opintojen kulun sisältöpankkia.

Koulussa, jossa yksittäinen opettaja on pääasiallisesti vastuussa yksittäisen oppilaan koko opintopolusta opettaja vastaa myös siitä, että instrumenttiopetuksen lisäksi musiikin muut sisällöt tulevat laaja-alaisuudessaan osaksi opintoja. Laaja-alainen opintosisältö on musiikin perusopetuksessa tärkeää. Tämä vaatii koulun opettajalta paljon instrumenttiopetuksen pedagogiikkaa laajempaa työkaluvarastoa. Näitä taitoja opettajistolla koulussa poikkeuksetta on, mutta tässäkin tapauksessa jonkinlaisesta strukturoidusta sisältörungosta olisi apua. Tällöin opettaja voisi seurata sisältöjen yksilöllistä toteutumista ja verrata sitä säännöllisin väliajoin yleisempään opintojen etenemisen malliin. Näin esimerkiksi kunkin lukukauden painopistealueet voitaisiin helpommin saada näkyville hopsissakin.

Mitä vahvuuksia väljällä opetussuunnitelmalla sitten on? Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa hyvän ja pitkäaikaisen yksilöllisen tuen tarjoamisen oppilaalle. Ops on tutkimuskohteena olevan koulun selkeä vahvuus, ja kaikki opettajat ovat opetussuunnitelman sisältöihin ja arvoihin hyvin sitoutuneet. Musiikkikoulun toiminnassa tämä on piirre, joka osaltaan sitouttaa oppilasta koulun yhteisöön, ja jonka avulla voidaan laajemmin sitouttaa oppilasta omaan muusikkouteensa ja sen rakentamiseen.

Viimeisenä seikkana tavoitteiden asettelun kannalta on tärkeää huomioida opetuksessa opiskelijan tietoisuus sisällöistä ja tavoitteista. Oppilaan tietoisuus näistä tavoitteista ja opintojen eri osa-alueista on hänen tulevan etenemisensä kannalta keskeistä. Tämä mahdollistaa myös osaltaan lukuvuosien sisäisen ja tuntikohtaisen hienosäädön. Oppilaan tietoisuuteen opintojen rakenteesta päästään sekä keskustelun että jatkuvan sisällönarvioinnin kautta. Samoin tarpeen on riittävän hyvä eri opetuksen osa-alueiden konkretisointi niin, että oppilas ymmärtää millaisia vaihtoehtoja hänellä on. Tämä seikka jää monesti perusopetuksessa arkisen toiminnan jalkoihin. Musiikkikoulu Vimmartin opiskelijaprofiilin huomioiden, se on tässä oppilaitoksessa kuitenkin erittäin tärkeää. Kun tavoitellaan tavoitteellisuutta, on oltava selvillä liikkeen suunta ja päämäärä.

### **6.1.5 Tavoitteiden saavuttaminen ja uudelleenorientaatio**

Kun tavoitteet opintojen alussa ja niiden aikana rakennetaan yhdessä oppilaan kanssa ja ne sanallistetaan tai tehdään muuten ymmärrettäviksi, voidaan nämä tavoitteet myös ennen pitkää havaita saavutetuiksi. Kun yhdessä laaditut päämäärät ovat tiedossa ja näkyvillä, on opinnoilla suunta ja merkitys.

Eri oppilaiden etenemisen nopeus koulussa vaihtelee suuresti, kuten myös sen mittakaava. Kaikilla opiskelijoilla tulee kuitenkin olla tavoitteita ja jonkinlainen päämäärä. Tätä ei voi liikaa painottaa. Kun huolehditaan siitä, että on lyhyen tähtäimen tavoitteita, voidaan myös mielekkäästi asettaa tavoitteita, jotka ovat kauempana nykyhetkestä.

Paljon keskustelua opettajien kesken käydään siitä, miten mielekkäästi opiskelijoiden osaamista ja edistymistä tuodaan näkyväksi oppilaitoksen yhteisessä toiminnassa. Konkreettiset esiintymiset, vuotuiset oppilaskonsertit ja esimerkiksi bändien tilausesiintymiset ovat koulun toiminnassa niitä paikkoja, joissa merkityksellisiä hetkiä uuden opitun parissa koetaan. Ehdottoman tärkeää on, että oppilaat, joiden edistyminen voi olla monen mittapuun mukaan hyvinkin pientä, pääsevät opittujen taitojensa kanssa esiin. Heidän edistymisensä tehdään säännöllisesti näkyväksi oppilaalle itselleen, muille opiskelijoille ja opettajille. Tämä voidaan toteuttaa vaikkapa niin, että esiintymisen yhteydessä, jos opiskelija ei kykene sanallisesti kommunikoimaan, kertoo opettaja, mitä puolen vuoden aikana on tunnilla opittu. ”Viimeisen puoli vuotta olemme harjoitelleet, kuinka rumpukapula pysyy vasemmassa kädessä. Nyt kuulemassanne musiikkikappaleessa näin tapahtui.” Tapoja on toki monia, mutta tällaiset hetket ovat avain tavoitteiden saavuttamisen näkyväksi tekemiseen.

Tavoitteet ja niitä kohti pyrkiminen ovat merkittäviä tekijöitä opiskelijan harjoittelumotivaatiossa. Näiden näkyväksi tekeminen ja ymmärtäminen ovat silloin yhtä lailla oleelliset palaset mielekästä opiskelua. Vuotuiset konsertit ja muut esiintymiset ovat yksi tapa huolehtia tästä. Oleellinen merkitys on myös tunnilla tapahtuvalla opettajan toiminnan ja sanallistamisen kautta tapahtuvalla edistymisen konkretisoinnilla. Tämä kannattaa opettajan luokahuoneessa muistaa päivittäin. Silloin on myös opiskelun kuluessa helpompaa asettaa uusia tavoitteita ja uudistaa opintojen sisältöä kohti vaihtelevia osa-alueita.

## **6.2 Instrumenttiopetus, musiikkiterapia ja hyvinvointi**

Uusien opetussuunnitelmien myötä musiikkikoulut pohtivat erilaisia musiikin hyvinvointivaikutusten, identiteetin kysymysten ja vieläkin laajempien musiikin ja opiskelijoiden elämänkaaren kysymyksiä. Samoin pohdinnan alla on, miten nämä teemat saadaan koulun arjessa tuotua osaksi opetustoimintaa. Jo ennen uusia opetussuunnitelmiakin, on näiden alueiden korostamiseen ollut musiikinopetuksen piirissä kasvavaa kiinnostusta. Tämä on erittäin hyvä asia musiikin perusopetuksen tulevaisuuden suuntaviivojen suhteen.

Musiikkikoulu Vimmartissa on ollut tarpeen koko sen toiminnan ajan etsiä ratkaisuja hiukan toiselta suunnalta näihin parhailaan laajemmalti esiin kumpuaviin kysymyksiin. Uskaltaisinkin väittää, että meillä uuden opetussuunnitelman yllä mainitut painotukset toteutuvat – ja ovat toteutuneet – varsin hyvin kautta koko musiikkikoulun toiminta-ajan. Näitä kysymyksiä on jouduttu koulun luonteen ja profiilin edellyttämänä pohtimaan aktiivisesti sekä opetuksen yhteydessä että sen tulevaisuuden suuntaviivoja mietittäessä. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö niistä olisi edelleenkin tarpeen keskustella. Ymmärrys vaikkapa musiikin hyvinvointivaikutuksista on erittäin tärkeää. Väitän kuitenkin, että koulun toiminnassa ja opettajien näkemyksissä opettamisen tehtävistä ja päämääristä, hyvinvoinnin ja identiteetin teemat tulevat päivittäisellä tasolla hyvin huomioiduiksi.

Vimmart kohtaa mielestäni mutkikkaamman kimpun ongelmallisia, ratkaisuja kaipaavia tehtäviä siinä, että musiikinopiskelu koulussa nähdään ulkoapäin tavoitteellisena ja substanssiosaamiseen tähtäävänä toimintana. Koulun sisällä teemaa painotetaan voimakkaasti. Opettajien kokemus on kuitenkin se, että tämä diskurssi ei useinkaan laajene kovin tehokkaasti ulospäin. Myös opiskelijoiden oletukset opetuksen luonteesta saattavat alussa vaihdella. Opiskelijoiden oletuksiin ja odotuksiin on silti helpompi vaikuttaa kuin esimerkiksi heidän välittömän lähiympäristönsä tai laajempien sosiaalisten verkostojensa mielikuviin talon musiikinopetuksesta. Opiskelijan oman motivaation kannalta kuitenkin se, että tavoitteenasettelu on kohdistettu nimenomaan musiikin opiskeluun, instrumenttiharjoitteluun ja sisältöjen hallitsemiseen, on ensiarvoisen tärkeää. Kun hänen sosiaalisen ympäristönsä sisäistää tämän, vahvistuu myös oppilaan oma ymmärrys musiikinopiskelun prioriteeteista.

Tällä ulkoapäin vaikuttavalla diskurssilla on pitkät juuret, mutta potentiaalisia tapoja vaikuttaa siihen on kuitenkin olemassa. Kaikki tavoista eivät ole suurelta osin koulun vaikutusmahdollisuuksien ulottuvilla, toiset taas ovat helpostikin toteutettavissa. Yksi muutoskatalyytti, johon koulu ei voi suoraan vaikuttaa on, kuinka paljon musiikkipedagogeiksi opiskeleville sisällytetään opintoihin musiikin erityispedagogiikkaa, musiikin erityisopetuksen aiheita ja yleisemminkin erityispedagogiikan opintoja. Nämä koulutuksen sisällä käsitellyt aihepiirit ja valmiudet siirtyvät opiskelijoiden mukana työelämään ja vaikuttavat suoraan laajempaan ymmärrykseen siitä, miten tämän tyyppinen opetustoiminta ymmärretään laajemmin (esim.

Vetoniemi 2016, 37–39). Tällä hetkellä tällaiset sisällöt ovat kuitenkin musiikkipe-dagogien koulutuksessa kovin marginaalisia.

Toinen suuremmin vaikuttava kanava on koulun markkinointi. Vaikka viestintä ulospäin kattaakin näitä painotuksia, olisi tarpeen edelleen miettiä niitä keinoja, joilla eri markkinoinnin ja viestinnän kanavia voisi hyödyntää vahvistamaan näitä koulun keskeisiä tehtäviä ja sisältöjä.

### **6.2.1 Terapeuttisen esioletuksen ongelma**

Edelleen tarkkarajaisempi ongelma on opettajantyöhön suoraan vaikuttava, ulkoapäin koulun arkipäiväiseen toimintaan kohdistuva oletus musiikinopetuksen terapeuttisista lähtökohdista. Virheellinen ymmärrys siitä, että musiikinopetus Vimmartissa tarkoittaa jonkinlaista musiikkiterapian muotoa elää sitkeästi. Jos tarkastelee tämän lähtöoletuksen juuria, käy varsin pian selväksi, että kysymys on ajatusmallista, jossa esimerkiksi kehitysvammaisella ihmisellä ei nähdä lähtökohtaisesti minkäänlaisia mahdollisuuksia, edellytyksiä, oikeuksia tai syitä oppimiseen tai tiedolliseen ja taidolliseen henkilökohtaiseen kehittymiseen. Tässä esioletuksessa kaikki opetuksellinen toiminta tähtää pohjimmiltaan vain siihen, että oppilaan (tai potilaan) yleinen elämänlaatu paranee. Erityisyydestä johtuen, oppimisen tai kehittymisen arvoa ei hänen kohdallaan nähdä. Hänellä ei myöskään nähdä olevan mahdollisuuksia kehittymiseen tai siihen, että tällä tiedollisella ja taidollisella kehitymisellä olisi vuorostaan suoria vaikutuksia hänen hyvinvointiinsa. En tietenkään tarkoita, että nämä asenteet olisivat monestikaan eksplisiit-tisesti ilmaistuja tai koherenteiksi formuloituja, mutta joka tapauksessa niiden vaikutus koulua ympäröivässä asenneilmapiirissä on merkittävä ja kovin hitaasti muuttuva. Lähes päivittäin opettaja joutuu ulkoapäin kohtaamaan asenteita, jotka ovat formuloitavissa ”eihän se nyt mitään voi oppia” lauseeksi. Näiden ajatusmal-lien vaikutus valitettavasti ulottuu myös luokkahuoneeseen asti. Asenteiden lonkerot ulottuvat myös muiden diagnoosien, erityisyyksien ja poikkeavuuksien, kuten mielenterveysongelmiin piiriin ja vaikuttavat hyvin erilaisista taustoista tuleviin opiskelijoihin. Kategorisoivat diskurssit toimivat monilla tasoilla ja alueilla sekä monilla ulkoapäin suoraan havaitsemattomilla tavoilla. (Esim. Laes 2017, 22–25.)

Tämä diskurssi näyttäytyy myös osana sisäisen eksklusion ilmiötä. Musiikkikasvatuksen tutkijatohtori Tuulikki Laes puhuu Iris Youngia lainaten sisäisestä eksklusiosta osana inklusion prosesseja. (Laes 2017, 23–24.) Silloin, kun muodollisesti marginalisoituja ryhmiä otetaan osaksi toimintaa tavalla tai toisella, on usein niin, että nämä uudet käytännöt kantavat edelleen mukanaan implisiittisiä syrjiviä diskursseja, asenteita ja toimintatapoja. Kun siirrytään ulkoisesta eksklusiosta kohti inklusion prosesseja, voivat uudet toimintatavat myös toimia eksklusiivisia käytäntöjä uusilla tavoilla rakentavina järjestelminä. (Laes 2017; Young 2000.)

Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että nämä esioletukset työn terapialuonteesta pyrkivät kovastikin eri tavoilla vaikuttamaan opetustyöhön sekä oppilaan ja opettajan väliseen dynamiikkaan. Tärkeänä pidettiin tehdä selväksi erityisesti, että opettajat eivät ole osa minkäänlaista hoidollista kollegiota. Myöskään opetustyö ei ole yhtenä komponenttina oletetussa hoitotoimenpidekokonaisuudessa, vaan kyseessä on musiikinopetus, jota koulussa tarjotaan. Kun opiskelija tulee kouluun oppitunnille, hän tulee opiskelemaan musiikkia, ei terapiaan tai hoitokäynnille.

Tärkeää on myös painottaa, että kukaan opettajista ei ole musiikkiterapeutti, terveydenhuollon asiantuntija, eikä myöskään sosiaalialan ammattilainen. Ja vaikka heillä koulutus sellaiseen olisikin, musiikkikoulu ei tällaisia palveluita tarjoa. Asia on syytä huomioida jo pelkästään vastuukysymysten kannalta. Opettajista kenelläkään ei ole asiantuntemusta tai koulutusta tällaisiin tehtäviin. Musiikkikoulu Vimmartissa työskentelee opettajina erilaisia musiikinalan ammattilaisia, joiden ammatillisena osaamisalueena on musiikki. Heidän tehtävänsä on opettaa opiskelijoille musiikin alan taitoja ja tietoja, ei toimia hoitoalan tehtävissä.

### **6.2.2 Terapiadiskurssista tavoitteellisuuden diskurssiin**

Lyhyesti voi pohtia, mistä tämä terapiaskeema juontaa juurensa. Merkittävänä tekijänä on, että esimerkiksi kehitysvammaisen ihmisen muu elämänpiiri saattaa olla täynnä paikkoja, instituutioita ja rakenteita, joiden mekanismit perustuvat siihen, että hän on pääasiallisesti erilaisten toimintojen kohteena, ei toimijana (Patterson & Hughes 1999). Opiskelijan sosiaalinen arki saattaa valtaosaltaan olla



kyllästetty tällaisella hoitavalla, terapeutisella tai muuten ”ylläpitävällä” toiminnalla. Silloin hänen itsensä sekä hänen elämänpiiriinsä kuuluvien ihmisten ja instituutioiden on vaikeaa hahmottaa, että toisenlaiselta tavoitteelliselta pohjalta operoivaa toimintaa voi ylipäättään olla olemassa.

Juuri tästä syystä on myös hyvin tärkeää, että Musiikkikoulu Vimmart ei missään tapauksessa ruoki näitä diskursseja, eikä edes tahattomasti anna ymmärtää, että koulussa tältä pohjalta toimittaisiin. Päinvastoin tällaisen diskurssin normalisoinnista tulee aktiivisesti pyrkiä eroon. Musiikinopettajan tulee tukea kaikkien oppilaiden musiikillisten taitojen kehitystä ja tämän tulee toteutua yhtäläisesti kaikkien oppilaiden kohdalla (Laes 2017 29–30; Jaap & Patrick 2015). Tavoitteellinen musiikinopiskelu tukee jo sinällään oppilaan elämän monia muitakin osa-alueita. Joissakin tapauksissa se toiminee myös paremmin ja pitkäkestoisemmin, kuin terapialähtöiset toiminnot. (Tällä en missään tapauksessa halua sanoa, että terapia olisi vähemmän merkityksellistä elämänkulun kannalta.) Me musiikkioppilaitoksena tuemme musiikinopiskelun kautta oppilaan lukuisia elämän osa-alueita. Ensisijaisesti keskeistä koulun opettajalle on kuitenkin musiikin opettaminen. Opiskelijalle tärkeimmässä asemassa ovat musiikin oppiminen sekä siihen liittyvät ja tähtäävät toiminnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset taidot. Huomion arvoinen seikka on myös se, että monet näistä terapeutisista ja hyvinvoinnin alueen vaikutuksista toteutuvat pitkäkestoisesti tarkasteltuna opetustoiminnan kerrannaisvaikutuksina, vaikka ne eivät opetuksen suorina tavoitteina tai keskiössä olisikaan (esim. Darrow 2011).

Haastatteluissa yhtenä esiin nousevana, tärkeänä, mutta monesti huomaamattomanakin seikkana on se, kuinka koulun sisällä opetuksesta puhutaan oppilaiden kanssa. Ajoittain merkityksellistä on myös, miten asioista puhutaan näiden tekemisen rinnalla. Tämä vaikuttaa siihen, millaiseksi toiminnaksi tämä tekeminen, tässä tapauksessa musiikinopiskelu, oppilaille muodostuu. On siis syytä kiinnittää huomiota opetuksen terminologiaan eli siihen, mistä ja miten puhutaan, kun puhutaan opiskelusta ja siihen liittyvistä asioista. Päivittäin toistuvissa puhetilanteissa on eroa sillä, puhutaanko esimerkiksi ”soittelusta” tai ”opiskelusta”. Vaikka musiikinopiskelu on toivoakseni nautinnollista ja innostavaa, on puheen tasolla myös pidettävä kiinni sen arvokkuudesta ja tavoitteellisuudesta. Tämä arvokkuus

ja tavoitteellisuus tekee musiikinopiskelusta samaan aikaan myös motivoivaa ja innostavaa.

Kaikki tämä sanottuna, erityisen tuen tarpeen opiskelijoiden kanssa opetustilanteet eivät kuitenkaan ole välttämättä vapaita erilaisista terapeuttisista työtavoista, ja opettajan on huomioitava myös tämä. Jotta yksittäinen opetustilanne saadaan toimimaan, pitää Vimmartin opetustyössä ja pedagogiassa monin tavoin ottaa huomioon useita ”terapeuttisia” asioita ja toimintamalleja. On tarpeen kuitenkin pitää mielessä, että nämä asiat eivät ole koskaan opetuksen keskiössä tai sen tavoitteena, vaan ainoastaan välineitä toteuttaa musiikinopetuksen päämääriä. Se, miten opetustilanne rakennetaan ottaen huomioon esimerkiksi oppilaan autismin kirjon piirteet ja niiden vaikutukset luokkahuoneessa tapahtuviin käytäntöihin, toimivat perusteina mielekkäälle musiikinopetukselle ja opiskelulle. Toisin sanoen piirteiden edellyttämät pedagogiset menetelmät mahdollistavat laadukkaan opetuksen ja opetushetken, eivät ole itsessään tuntien päämäärä. Näihin pedagogisiin asioihin palaan kuitenkin edempänä tarkemmin.

Myös opettaja saattaa helpostikin ajautua ajattelemaan, että hänellä on eräänlainen terapiavastuu oppilaasta varsinkin, mikäli oppilaan puolelta on vetoa tähän suuntaan oppilas–opettaja-suhteen syntyessä ja muotoutuessa. Tätä on kuitenkin mielestäni tarpeen varoa. Lakonisesti muotoiltuna, lähtökohtaisesti opettajalla ei ole vastuuta oppilaan kasvusta ihmisenä. Tämä on toki kärjistetty ajatus. Tietenkin meillä on yleisinhimillinen vastuu toisistamme ja muista ihmisistä, mutta vaikka olisimmekin oppilaan kasvussa osallisina, on se seuraus ei syy. Voimme ruokkia tätä kasvua ja lämmöllä seurata opiskelun positiivisia vaikutuksia oppilaan elämässä. Kuitenkin kauniisti sanottuna se, mikä näitä vaikutuksia tuottaa, on musiikki sekä sen tavoitteellinen ja inspiroitunut opiskelu.

### **6.3 Opettaminen ja aika**

Musiikkikoulussa, jossa opettaja työskentelee samanaikaisesti huiman erilaisissa oppimisen vaiheissa kulkevien opiskelijoiden kanssa, myös hänen aikakäsityksensä muuttuu. Uskallan väittää, että opettajan suhde eräänlaiseen ’pedagogi-

seen aikaan' sekä ajan kulkuun, muovautuu erilaiseksi tässä oppimisympäristössä. Pedagogisella ajalla tarkoitan tässä asioita, joita – ja joiden kautta – opettaja oppilaansa toimintaa ja kasvua tarkastelee, sitä suunnittelee ja samalla myös ennakoii tulevia sisältöjä ja strategioita.

Haastatteluaineistossa tämä näkyy selkeästi eri käsiteltävien teemojen yhteydessä, vaikka sitä ei suoraan ilmaistaisikaan. Ajan ilmiöt eivät ole suoran pohdinnan kohteena, mutta ne ovat läsnä ja vaikuttavat arkiseen työntekoon monin tavoin. Siitä syystä näitä ajan teemoja on mielekästä abstrahoida analyttisemmäksi pedagogisen ajan käsitteeksi.

Työympäristössään opettajat joutuvat tarkastelemaan oppilaan taitojen kehittymistä hyvin erilaisissa mittakaavoissa ja erittelemään merkityksellisesti oppilaan edistymistä eri taitojen osa-alueiden nopeudet huomioiden. Samaan aikaan opetuksen näkökulmaa on tarve etäännyttää kauemmas lukuvuoteen ja -vuosiin, sekä kyetä näkemään ja ennakoimaan näitä liikkeitä hyvinkin kauas henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa. Väitän siis, että opettajien suhde aikaan on merkittävästi erilainen tässä koulussa kuin traditionaalisemmissa oppilaitoksissa. Tätä voin hyvin tarkastella myös omassa opetustyössäni. Kun vertailen työorientaatiotani ja konkreettisten työtapojeni eroja oppilaitosten välillä huomaan, että näkökulmista ja koko opetustyöskentelystä tulee varsin erilaista. Mihin sitten koulussa tähdätään ja mitä kuuluu näihin suuriin, samanaikaisesti mikroskooppisiin linjoihin?

### **6.3.1 Tavoitteellisuus ja edistymisen mittaaminen**

”Mitä edistyminen on, ja miten sitä mitataan”, kuuluu kysymyksiin, joita opettajat joutuvat alituisesti pohtimaan yhdessä kollegoidensa kanssa, itsekseen sekä oppilaiden kanssa oppitunnilta toiselle.

Tähän liittyvä kysymys on, miten palaute edistymisestä annetaan ja missä yhteyksissä tämä tapahtuu. Aiemmin jo osin käsittelin joitakin konkreettisia tähän liittyviä palautteenannon tapoja, mutta ratkaisematta on edelleen monia kysymyk-

siä. Opettajat toki pohtivat palautteenantoa ja sen eri muotoja kukin omista lähtökohdistaan ja väittäisin, että vieläpä varsin monitahoisesti. Mitään yhtenäistä linjaa koulussa siitä ei kuitenkaan ole.

Kysymys siis on, tulisiko olla joitakin yhteisiä suuntaviivoja palautteenannon toteuttamiseen, jotta jonkinlaiseen yhteismitallisuuteen voitaisiin ylipäättään pyrkiä. Nykyisellään tätä tarkastelua ja palautetta – edistymisen näkyväksi tekemistä – opettajat eri tavoilla ja määrin yksittäisille oppilaille antavatkin, vaikkapa oppituntien yhteydessä, mutta ensisijaisesti tämä on individualistista ja yksilöllistä. Toisaalta hyvin yksilöllisesti etenevien oppilaiden kanssa on ymmärrettävää ja järkevää, että näin on, mutta pitäisikö silti merkittävämpi osa palautteesta olla yhteisempää tai jaetumpaa? Mikä siis on tarpeellista tässä koulussa, ja millainen palautteenanto palvelee sen tarkoitusperiä? On myös niin, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on yhtenäinen ja velvoittaa kaikkia oppijoita ja opettajia. Silloin tähän pohdintaan liittyy olennaisesti myös kysymys arvioinnin sijasta osana opetussuunnitelmaa ja se, miten arviointia voidaan yhteismitallisesti toteuttaa tässä koulussa.

Toistaiseksi Musiikkikoulu Vimmartissa ei ole ollut käytäntöä tasoista, osatutkinnoista tai todistuksista. Keskustelua näiden elementtien integroinnista opetuksen kokonaisuuteen on käyty ja käydään kuitenkin koko ajan. Kysymys on vaikea, ja se myös näkyy tutkimusaineistossa kautta linjan. Aineistosta nousseet ideat siitä, että olisi olemassa jonkinlainen perustaitojen ja sisältöjen lista tai kartta, josta sisältöjä tai ilmiökokonaisuuksia voisi valita ja rastittaa, vaikuttaa kiinnostavalta ja toteuttamiskelpoiseltakin. On kuitenkin huomioitava, että erilaisia muuttujia on voitava varioida eri tavoin ja laaja-alaisemmin kuin perinteisessä vuositutkin-  
tosysteemissä. Ainakin sisältöjen, ajan ja toteutuksen muuttujat, ovat voitava tässä konseptissa olla varioitavissa. Tämä tarkoittaa, että toisen oppilaan vuositutkin-  
non tai -tason sisältöön voi kuulua esimerkiksi ”säännöllisen sykkeen keho-  
linen sisäistäminen, osa 1/3” -osuus. Toisen – vaikkapa lyömäsoitinoppilaan –  
vastaavaan kokonaisuuteen voi vastaavasti kuulua jotakin sen kaltaista kuten  
”brasilialaisten tyylien, *samban*, *choron* ja *forron* rytmien analyysi ja hallinta” -  
osuus sekä lisäksi aimo annos muita sisältöjä.

Arvioinnin ja edistymisen perustaminen tutkinto- tai tasorakenteeseen palvelisi useampaakin tarkoitusta. Ensinnäkin se auttaisi opettajaa opetuksen suunnittelussa, tarjoamalla lähtökohtia sisältöjen rakentamiseen. Toiseksi se palvelisi sitä, miten konkretisoidaan oppilaan edistymistä tavoitteissaan. Tällöin liikettä eteenpäin olisi mutkattomampaa tehdä näkyväksi opettajan puolelta. Kolmanneksi, kuten olen jo todennut, taitojen ja tietojen karttuminen sekä tämän edistymisen näkyväksi ja ymmärrettäväksi tekeminen, on oppilaan motivaation ja eteenpäin katsomisen kannalta olennaisen tärkeää.

Kun oppilas sitoutuu ja häntä sitoutetaan musiikinopiskeluun tällaisin välinein, on se arvo itsessään. Samalla tämä luonnollisesti palautuu myös musiikkikoulun pääomaksi tulevaisuudessa. Kun oppilas näkee edessään tavoitteellisen lähitulevaisuuden ja kykenee katsomaan myös kauemmas eteenpäin, kun hän voi kääntää katseensa taaksepäin ymmärtäen kuljetun matkan ja sen varrella opitut taidot, on hän myös valmis pidempään yhdessä kuljettavaan matkaan. Tämä palvelee oppilasta, sekä auttaa koulua toteuttamaan tavoitteitaan hyvästä opetuksesta: kaikella työllä ja toiminnalla on suunta. Pelkästä musiikin maailmassa kielumisestä siirrytään harjoitteluun uida siinä, kohti milloin mitäkin kiinnostavaa saareketta, joka horisonttiin ilmaantuu.

### **6.3.2 Edistymisen eriaikaisuudet**

Tässä luvussa haluan eritellä edistymisen aikatasoja ja variantteja vielä hiukan tarkemmin. Edistymisen eriaikaisuuksia tulee koulun toiminnassa vastaan kahdella tasolla. Ensimmäinen eriaikaisuuden kokonaisuus hahmottuu siirryttäessä yksilöopetuksesta ryhmäopetukseen. Koulun bändi- ja muharyhmissä, joudutaan näitä eriaikaisuuden haasteita ratkomaan annettuna. Bändiryhmissä, jotka etenevät kiinteinä kokoonpanoina lukuvuosittain ja yli lukuvuosien, kehittää kukin opettaja yhdessä parinsa kanssa erilaisia eriaikaisuuden hallinnan tapoja ja yksittäiselle ryhmälle mielekkäitä pedagogisia keinoja. Näiden yhteisesti rakennettujen työkalujen avulla opettajat saattelevat sekä ryhmää, että yksittäistä oppilasta eteenpäin opinnoissaan.

Koulun musiikin hahmottamisen ryhmissä eteen tulee saman kaltaisia ongelmia, mutta toisella tavalla. Jotta ryhmistä saataisiin mielekkäitä yksittäisen oppilaan

opetuksen kannalta, tulisi näitä ryhmiä jakaa oppilaiden taitotasojen mukaan niin, että kukin voisi edetä itselleen sopivassa tahdissa hyvin rakennetussa ryhmässä. Nyt on kuitenkin niin, että oppilaitoksella ei ole varaa maksaa opettajille palkkaa, jotta ryhmät saataisiin toteutumaan asianmukaisella tavalla. Tällä hetkellä ryhmien tavoitteet eivät toteudu isolla osalla yksittäisten oppilaiden kohdalla, sillä toiset oppilaat päätyvät opiskelemaan ryhmissä, jotka ovat heille liian vaativia ja liiaksi sen hetkisen taitotason ulkopuolella. Toiset oppilaista taas opiskelevat ryhmissä, joissa sisältö ei palvele heidän osaamistaan, ja toiminnasta tulee heidän kannaltaan yksinkertaista ja turhauttavaa. Oma näkemykseni on, että tämä opetusformaatti kaipaa pikaista uudistamista, mikäli sillä aiotaan tavoitella oppilaiden tavoitteellista sisällönhallintaa. Tällä hetkellä se tyypistyy pääasiallisesti oppilaitoksen rahavuon hallinnan kanavaksi, eikä nimestään huolimatta palvele opetusta tai oppimista, koska yllämainittuja ongelmia ei ole pystytty ratkaisemaan.

Oppilaiden välisiin taitoalueiden eriaikaisuuksiin on koulussa opetuksen strategioiden kehittämisen avulla löydettävissä erilaisia ratkaisuja. Toiset näistä ratkaisuista liittyvät pedagogisiin työtapoihin, toiset taas hallinnollisiin sekä opetuksen konkreettisen järjestämisen menetelmiin. Jäljempänä kohdistan huomioni vielä tarkemmin pedagogisiin työtapoihin musiikin erityisopetuksen suhteen. Hallinnollisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin en tilanpuutteen vuoksi voi puuttua, sillä ne menevät tämän työn fokuksen ulkopuolelle.

Toinen eriaikaisuuden teema löytyy vielä tarkasteltaessa yksittäisen oppilaan etenemistä opinpolullaan. Viittaan tällä siihen, miten kunkin oppilaan taitotasot voivat vaihdella myös osa-alueittain. Erityisen tuen oppilaiden kanssa tämä on jossain määrin ilmeisempää kuin tavanomaisemman perusopetuksen piirissä. Kukin opettaja on joutunut kohtaamaan tämän ilmiön vaihtelevine kombinaatioineen. Oppilas esimerkiksi kykenee toisaalta muistamaan pitkiä ja mutkikkaita musiikillisia kokonaisuuksia erittäin tarkasti sekä pystyy harmonia-analyysiin varsin korkeatasoisesti, mutta hänen motoriset taitonsa ovat vasta hyvin rudimentaarisella tasolla.

Sisäisen eriaikaisuuden ilmiö, ja sen sisällä erilaisten osa-alue-erojen ajoittain radikaalikin vaihtelu, on opetuksessa huomioitava, jotta kullakin näistä alueista

pystytään mielekkäästi opiskelemaan ja etenemään. Ajattelen tämän sisäisen eriaikaisuuden teeman olevan yksi aineistosta noussut varsin merkittävä havainto. Käytännön työtavoissa seikka tulee huomioiduksi, mutta jäänee ehkä opettajien oman pedagogian rakenteellisessa tarkastelussa varsin vähälle huomiolle. Tämän sisäisen eriaikaisuuden analyttisemmalla erittelyllä kunkin oppilaan henkilökohtaisen opintosuunnitelman rakentamisessa, voitaisiin saada auki huomattavia hyötyjä oppilaan etenemistä silmällä pitäen.

### 6.3.3 Edistymisen tempo

Kuten yllä todettiin, saattaa yhdenkin oppilaan kanssa oppimisen tempoja olla useita päällekkäisiä. Taitojen toisella alueella vauhti saattaa olla hyvinkin nopea, kun taas toisella alueella edetään metronomiasetusten pienimmillä lukemilla. Hitauden kanssa toiminen ja opetuksen suunnittelu tämä huomioon ottaen, ovat asiat, joiden kanssa Musiikkikoulu Vimmartiin tuleva opettaja joutuu näkyvimmin askaroimaan uusilla tavoilla. Perspektiivin tarkentaminen hyvin hitaaseen liikkeeseen on taito, jota me kaikki opettajat olemme työssämme opetelleet. Tätä taitoa tulemme varmasti myös päivästä toiseen harjoittelemaan sekä hiomaan uudelleen ja uudelleen. Tästä seikasta, on opettajan tasaisin väliajoin hyvä muistuttaa itseään, jotta ymmärrys liikkeestä – mitä hitaimmastakin – säilyy. Samoin kun muusikon on harjoiteltava operoimista äärimmäisen hitaiden tempojen kanssa, on opettajan tehtävä ja velvollisuus ymmärtää näitä liikkeen verkkaisimpia ilmenemismuotoja oman työnsä puitteissa.

Millaisia ratkaisuja tähän hitauden kanssa toimimiseen ja sen huomioonottavaan tuntisuunnitteluun sitten on? Tärkeimmät opettajan työtä helpottavat kaksi asiaa ovat perspektiivin tarkentaminen huomaamaan hitaimmatkin muutokset ja toisaalta pitkien kaarien erottaminen sekä tämän kanssa linjassa tapahtuva tuntu-suunnittelu.

On tärkeää, että opettaja pystyy esimerkiksi löytämään ja erottelemaan tasoja pienestä, joskus mikroskooppisestakin edistymisestä. Se, että kahden kuukauden harjoittelun jälkeen käsi nousee koskettimiston yläpuolelle sen sijaan, että käsi jää roikkumaan sen eteen, saattaa olla toisissa tapauksissa valtavan työn

takana ja samalla erittäin iso edistysaskel myös oppilaalle. Näissä seikoissa katseen erityinen tarkentaminen niihin seikkoihin, mitä oppilaan kehollisessa toiminnassa ja kehossa yleensä tapahtuu, on myös hyödyllinen opettajan työkalu edistymisen liikkeen havainnoinnissa ja havainnollistamisessa. Sen huomiointi, millaisia muutoksia oppilaan asennoissa ja habituksessa tuntien kuluessa tapahtuu, on tärkeä osa opettajan taitovarastoa.

Myös keskittyminen suuriin kaariin vaatii hiukan erilaista asennoitumista opetukseen ja sen rakentamiseen. Esimerkiksi yhden tai muutaman yksittäisen asian ottaminen koko vuoden teemaksi oli hyödylliseksi koettu strategia muovata henkilökohtaista opintosuunnitelmaa. Samalla kun tarkastellaan opetuksen suuria kaaria vuositasolla, voi yksittäisellä tunnilla asennoitua tutkimaan pienempiä taitojen kokonaisuuksia. Kyvyn palastella sisältöjä pienemmiksi kokonaisuuksiksi hyvin radikaaleissakin määrin kokivat opettajat tärkeäksi taidoksi omassa pedagogisessa keinovalikoimassaan.

Toinen tempon käsitteen kautta jäseneltävä opetuksen ominaispiirre on ajoittainen oppilaan toiminnallisen tai kognitiivisen tason välillä suurellakin hajonnalla tapahtuva vaihtelu. Ajoittain saattaa olla niin, että edelliseen tuntiin verrattuna edetään mutkattomasti ja omaksutaan asioita vauhdikkaasti. Toisena päivänä taas tuntuu, että mistään ei tule mitään, ja kaikki lähestymistavat, joita opettaja kokeilee, ovat hyödyttömiä. Mitään ei vain tapahdu. Tällaisessa hetkessä toki auttaa sitkeys kokeilla, josko jokin vielä testaamaton keino toimisikin. Toisaalta aika ajoin on tarpeen vain antaa hetkelle periksi ja todeta, että tänään nyt sitten vain on tällainen tunti ja päästää irti. Joskus jälkimmäinenkin strategia saattaa tuottaa yllättävää tuloksellisuutta, mutta vaikka ei tuottaisikaan, tämä ei ole maailmanloppu oppilaalle sen paremmin kuin opettajallekaan.

On myös hyvä muistaa, että tarkastelemassamme koulussa yllämainitun kaltainen vaihtelu on tavanomaisempaa kuin esimerkiksi muissa kouluissa, joissa opettajat työskentelevät, ja joissa opetustoiminta usein tapahtuu perinteisempien raamien rajoissa. Monesti kysymys on myös siitä, että vaikkapa neuropsykiatristen piirteiden kanssa toimivan oppilaan voi olla huonona päivänä vaikeampi pinnistää oman toimintansa ulkoisen realisoitumisen koherenssin suhteen. Vastaa-



vasti oppilas, jolla tällaisia rajoitteita ei ole, pystyy usein peittämään kognition tason eri syistä johtuvat vaihtelut ja toimimaan tilanteessa kohtuullisen rakentavasti, vaikka heilläkin luonnollisesti esiintyy päiväkohtaista vaihtelua näillä alueilla.

Erityisen tuen oppilaiden kanssa opettaja kohtaa useammin myös oppilaan tarpeen peittää joitakin osaamiseensa ja omaksumiseensa liittyviä asioita. Tämä ei niinkään liity konkreettiseen toiminnan tasojen vaihteluun, vaan useimmiten ymmärtämisen vaatimukseen. Monesti voi olla niin, että vaikeus ymmärtää tuottaa häpeää, jonka takia puutteita esimerkiksi tehtävän hahmottamisessa ei haluta näyttää. Tämä saattaa myös olla hyvin vahvasti ennakolta opittu reagointimalli, joka toteutuu laadultaan erilaisissa tilanteissa, myös silloin kun ryhmässä kukaan muukaan ei ole ymmärtänyt, miten tehtävän kanssa tulisi toimia. Tietoisuus oman ymmärtämisen vajavaisuuksista arjen muissa tilanteissa ja kohtaamisissa valuu luonnollisesti myös soittotunnille ja luokkahuoneeseen. Opittu malli luovia huomaamatta läpi tällaisista tilanteista on erityisen tuen oppilaiden toimintakulttuurissa yleisesti näkyvä juonne.

Näissä tilanteissa opettajan tehtävä on kuitenkin varmistaa, että reagointimallien aktivoituminen tulee tunnistetuksi ja ohjatuksi toiseen suuntaan. Ketään oppilasta ei saa päästää valumaan siivilästä läpi niin, että vastaavat reagointitavat muuttuvat hiljalleen käytännöiksi. Näissä tilanteissa asioiden konkretisoinnista ja kehittamisestä on erittäin suuri apu. Esimerkiksi ryhmässä yhdessä tekeminen ja oppitunnin teeman praktisesti toteuttaminen mahdollistaa kaksi asiaa. Ensinnäkin opettajat pystyvät huomioimaan yksilön tarpeet ja ymmärtämisen mahdolliset ongelmat (missä pariopetus on erittäin toimiva ratkaisu). Toisaalta voidaan huomioida ne keinot, joilla ryhmässä oppiminen saadaan toimimaan niin, että yksilöön kohdistuva tilanteen stressaavuus ja häpeän tunteet saadaan minimoitua tai poistettua kokonaan. Samalla ruokitaan oppilaan omaan osaamiseen liittyviä positiivisia tunteita.

Vaikein opettajan koulussa kohtaama oppimisen tempon kautta eriteltävä tilanne liittyy eriaistaiseen taantumiseen. Mitä tehdä silloin kun oppilas sen sijaan, että oppisi uusia tietoja ja taitoja, menettää niitä viikoittain, kuukausittain tai vuosit-

tain? Tämä on toisinaan opettajan näkökulmasta musertava tilanne. On hyvä pyrkiä selvittämään mistä, mutta myös millaisesta, taantumisesta on kyse. Toisinaan taantuminen on kausittaista, ja voi liittyä elämäntilanteeseen, motivaatioon, tai muuhun seikkaan, jonka voi tulevaisuudessa olettaa muuttuvan. Jos opettaja on tehnyt pitkäkestoista työtä musiikinopiskelijoiden parissa, on hän varmasti kohdannut eriasteista taitotasojen vaihtelua aiemminkin. Ilmiö on hiljalleen huomioitu myös laajemmalti eri musiikkioppilaitoksissa esimerkiksi mahdollisuutena höllentää tutkintotavoitteiden vaatimuksista vuositasona. Junan ei tarvitse aina puksuttaa eteenpäin oppilasta ja hänen jaksamistaan huomioimatta. Meillä näiden asioiden monesti liittyessä erilaisiin erityispiirteisiin voivat ne olla varsin toisen tason ongelmia.

Kausittaisen taantumisen ollessa spektrin toisessa päässä, on toisessa päässä näkyvässä oppilaan taitotason lineaarinen taantuminen, jolle ei ole opettajan näkökulmasta tehtävissä mitään. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi tapaukset, joissa oppilaalla on jokin etenevä sairaus tai tila, joka vakavoituu päivästä toiseen. Tavoitteellinen työskentely vaikkapa muistisairaana opiskelijan kanssa on yksi esimerkki tällaisesta takaperoisesta ajasta. Tällöin opettajalta vaaditaan taitoa tasapainotella tavoitteellisen ja ylläpitävän kuntouttavan toiminnan välillä. Samoin vaaditaan myös selkeitä päätöksiä siitä, millä tasolla kulloinkin operoidaan, jotta yhdessä työskentely on ymmärrettävää sekä oppilaalle että opettajalle.

#### **6.4 Oppilaan oppimisprosessi pedagogisena analyysivälineenä**

Musiikin alueen erityisopetukseen keskittyvässä koulussa on erinomainen tilanne tehdä musiikin erityispedagogiaan liittyvää kehittämistyötä. Tätä koulun jokainen opettaja tekee työssään oppilaiden parissa, etsiessään uusia opettamisen tapoja ja reittejä laadukkaaseen opetukseen. Aihepiiriä koskevan kirjallisuuden suhteellisen vähäisyyden ansiosta yksi oppimisen ja pedagogisen kasvun keskeisimmistä paikoista on luokkahuone.

Monella tapaa pitkäkestoinen oppilaan rinnalla kulkeminen kartuttaa arvokkainta osaamista, jota opettaja koulussamme voi kerätä. Opettajan on hyvä kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin. Ensinnäkin on tärkeää kysyä itseltään, miten

näitä opittuja taitoja voi hyödyntää tulevaisuudessa erilaisten opiskelijoiden kanssa. Samalla työstään kannattaa myös tehdä muistiinpanoja. Tämä ei tarkoita ainoastaan konkreettista ylöskirjaamista kuten käsillä olevassa työssä. Kirjaamisen rinnalla voi samanaikaisesti viljellä myös jonkinlaista kokoavaa mentaalista otetta omaan työntekoonsa, joka mahdollistaa tietotaidon myöhemmän hedelmällisen hyödyntämisen. Tätä seuraavia kysymyksiä ovat, miten opettajana oppii juuri tässä työympäristössä, mitkä ovat omat oppimisen strategiat, tavat ja taidot sekä myös se, mitä opettajana oppii ja miten näitä taitoja pystyy erittelemään, sanallistamaan ja siirtämään eteenpäin.

Yllä olen selvittänyt esimerkiksi ajan käsitteellistämisen ja hahmottamisen pedagogisia hyötyjä. Aikaperspektiivin hahmottamisesta on erityistä hyötyä opettajalle, mutta sen ymmärrettävästä välittämisestä oppilaalle on myös merkittävää hyötyä, kun oppilas pystyy erottamaan oman toimintansa vaikutukset ja näkemään etenevän oppimisensa. Toisin sanoen ajan teemojen käsitteellistämisestä on hyötyä myös oppilaalle. Kannattaa samalla muistaa, että yhtä lailla myös monista muista opettajan oppimista pedagogisista ratkaisuista ja toimintamalleista on hyötyä silloin, kun niitä sopivalla tavalla avataan oppilaalle.

Vielä eräs yleisempi luokkahuoneesta kantautunut pedagogiaan liittyvä strategia, jonka poimin tähän opettajiemme haastatteluaineistosta, on eräänlainen ”kuviot uusiksi” strategia. Oman toiminnan jatkuvaa kriittistä arviointia tarvitaan toki aina. Aika ajoin on kuitenkin terveellistä, erityisesti pitkäkestoisessa vuosien mittaisessa oppilas ja opettajasuhteessa, että opettaja kokoaa kriittisesti omat toimintatapansa, ja joissakin tapauksissa muuttaa valtaosin ne lähestymistavat, miten luokkahuoneessa yksittäisen oppilaan kanssa toimitaan. Tämä ei tietenkään tarkoita, että radikaali muutos olisi välttämätön hyve itsessään. Se muistuttaa meitä siitä, että toisinaan opettajan on kovin helppoa ajautua turvallisiin rutiineihin ja toimintatapoihin. Tällöin helposti hämärtyvät opetuksen työtapojen hyödyt, sekä se, onko niistä enää oppilaalle sitä hyötyä, jota alun alkaen tavoiteltiin. Joskus voi olla niin, että opettajan tuudittautuessa turvallisiin rutiineihinsa, on oppilas ehtinyt jo kasvaa ohi ja ulos näiden jossain vaiheessa hyödyksi olleiden käytäntöjen vaikutusalueelta.

Monesti rutiinit ovat kuitenkin hyödyllisiä ja monissa tapauksissa erittäin hyödyllisiä. Terve kriittisyys omia työtapoja kohtaan ei tarkoita, että puolivuositain pitäisi räjäyttää kaikki oppilaiden kanssa tehtävän työn kehykset taivaan tuuliin. Kuitenkin valmius tähän on hyvä olla olemassa, sillä jo opettajan tietoisuus tästä mahdollisuudesta ennalta ehkäisee monia lopulta taakaksi muodostuvien työskentelytapojen turhaa ylläpitoa.

#### **6.4.1 Yleiset pedagogiset keinovarannot**

Mitä haastellut opettajat pitivät tärkeinä henkilökohtaisina taitoina opettajantyössä juuri Musiikkikoulu Vimmartissa? Tähän kappaleeseen olen koonnut yhteen muutamia aineistosta esiin nousseita yleisemmän tason piirteitä, joita voi jollakin tavalla pitää ominaisina juuri tälle työympäristölle ja joita en vielä aiemmin ole tästä näkökulmasta käsitellyt.

Eräs keskeinen diskurssi, jossa erilaisista opettamiseen kytkeytyvistä asioista keskusteltiin, liittyi opettajan omien taitojen kehittymiseen, sekä niihin velvollisuuksiin, joihin yhtenä osana sisältyi opettajan velvoite näitä asioita myös opiskella. Opiskelulla tarkoitan tässä sellaista pedagogista valppautta, jonka avulla tälle työympäristölle ominaisia piirteitä voi havainnoida ja muuntaa taidoiksi, joita edelleen voi opetuksessaan hyödyntää. Tässä syntyvä erityisasantuntijuus koettiin sekä erityiseksi piirteeksi juuri tälle oppilaitokselle – näitä asioita opitaan juuri täällä – että myös yleisemmällä tasolla uuden tiedon tuottamisen suhteen ainutlaatuisiksi tilaisuuksiksi.

Muita yleisiä taitoja, joita työssä koettiin tärkeiksi, olivat esimerkiksi nopea reagoitakyky muutoksiin ja taito nopeisiin suunnanmuutoksiin opetuksen kulussa. Nämä taidot liittyvät tilanteisiin, joissa jonkinlaiset kaavat ja rutiinit tuntien suunnittelun ja toteutuksen osalta eivät äkkiä toimikaan, ja on tarpeen tehdä vauhdikkaita suunnanmuutoksia, jotta tunti saadaan toimimaan mielekkäällä tavalla. Näihin tilanteisiin vaikuttavat monet muuttujat, mutta yleisesti voidaan sanoa, että määrällisesti tällaisia hetkiä tulee tässä nimenomaisessa musiikkikoulussa vastaan suhteessa enemmän verrattuna muihin oppilaitoksiin.

Suoraan tähän liittyvä, mutta analyttisesti hiukan siitä eroava opettajien luovimisen ja soveltamisen taitovalikoima, on myös opettajille keskeinen heitä hyödyttävä ja työssä hioutunut yleistaito. Tämä on yhteydessä niin nopeisiin tilanteiden muutoksiin ja niihin reagoimiseen kuin myös oppilaiden laajasti vaihteleviin reagoititapoihin ja uusien oppilaiden kanssa toimimiseen. Yllättävien tilanteiden ratkomisen lisäksi tähän liittyy esimerkiksi joustava oppimateriaalin soveltaminen, jolloin voidaan varmistaa oppisisältöjen välittäminen oppilaalle tilanteen sanelemilla ehdoilla.

Työssä koettiin myös rakentuneen taidon varautua hallinnoimaan hyvin mutkikkaita ryhmädynaamisia kombinaatioita ja konfliktejakin. Tässä oleellista on oppilasmateriaalin hyvä tuntemus, mutta myös tarkkanäköisyys ja ennakoititaidot, joita työhistoria tämänkaltaisessa koulussa tuottaa. Nämä ovat myös taitoja, joita edellä mainitut reagoitokyvyn ja luovimisen taidot paljolti edellyttävät. Myös tietoisuus siitä, että aina on hyvä olla olemassa varasuunnitelma, ja varasuunnitelman varasuunnitelma, on kytköksissä tähän taitokokonaisuuteen.

Taito varautua ennakkoon siihen, mitä haasteita uuden ryhmän sosiaalinen asetelma voi tuoda tullessaan on yksi esimerkki siitä yleisemmästä asenteesta, joka opettajien puheessa nousee esiin ja jota edelleen voi pitää yhtenä yleiseen taitovarantoon kuuluvana piirteenä. Tämä on opettajan lähtökohtainen valmius ja alttius siihen, että monesti isojakin opetuksen muotoihin liittyviä asioita täytyy järjestellä, jotta oppilaan haasteet eivät ole tuntitilanteiden keskiössä, vaan itse musiikin tuottaminen saa sille oppituntiin kuuluvan pääroolin. Kysymys on halusta tehdä joskus paljonkin töitä sen eteen, että mielekäs musiikinopiskelu on mahdollista, ja varsin usein tämä toimii myös pedagogisena haasteena omille opettajantaidoille. Se, mitä omassa opetuksessaan voi muuttaa, jotta oppilaalle avautuu mahdollisuuksia päästä eteenpäin opinnoissaan, on olennainen osa opettajan työtä.

Läsnäolon ja tilannetajun teemojen lisäksi myös vaatimus musiikillisesta yleisosaamisesta nähtiin kuuluvan opettajan taitopakettiin Vimmartissa. Kaikilla opettajilla on oma pääinstrumenttinsa, joiden erikoisosaaminen heillä on vahvimmillaan. Lisäksi pienessä musiikkikoulussa, jossa kaikki joutuvat työskentelemään

laajasti musiikin opetuksen kaikilla osa-alueilla, ehdottoman oleellista on esimerkiksi taito hallita monia soittimia vähintäänkin rudimentaarisella tasolla. Tällaiset työvälineet tulevat käyttöön esimerkiksi harjoituttaessa orkestereita ja bändejä. On tarpeen, että opettajalla on tietämystä esimerkiksi itselle vieraamman soittimen motoristen taitojen hallinnasta, ja usein vieläpä niiden yhdistämisestä oppilaan motoristen rajoitteiden luomiin reunaehtoihin. Samoin yleismusiikillinen tietämys ja sen kehittäminen on poikkeuksetta tarpeen tilanteessa kuin tilanteessa. Yhden asian specialistilla ei ole tässä toimintaympäristössä kovinkaan hyviä selviämismahdollisuuksia.

Tietoisuus siitä, että oppilasmateriaali on haastavampaa ja työ kuluttavampaa verrattuna moniin muihin oppilaitoksiin, koettiin tärkeäksi hahmottaa opettajan oman työnkuvan suhteen. Näistä eroista on myös hyvä keskustella varsin säännöllisesti, jotta ne eivät pääse hautautumaan muiden asioiden varjoon. Työ on monella tapaa psyykkisesti kuormittavaa. Kuitenkin koulussa tehtävän työn psyykkisen vaativuuden normalisoituminen ja näkymättömäksi muuttuminen aiheuttaa opettajille tunnistamatonta stressiä. Oletus työn tavallisuudesta syö oikeutusta tuntea esimerkiksi väsymystä tai uupumusta intensiivisten opetuskokonaisuuksien jälkeen. Uudelle opettajalle työn erityispiirteet ja niiden kuormittavuus saattaa tulla shokkina, jota on mahdollista opettajien ja oppilaitoksen sisäisellä keskustelun avoimuudella lieventää. Näihin asioihin kaivattiin runsaasti nykyistä enemmän ohjausta ja vertaiskeskustelua oppilaitoksen sisällä.

Historiallisesti ja edelleenkin on monin tavoin niin, että opetustyön rinnalle ei tarjoudu koulussa mahdollisuuksia tämänkaltaisista asioista riittävästi keskustella, vaikka töitä tilan luomiseksi näille pohdinnoille on tehty ja suunta on kohti parempaa. Pelkkä käytäväkeskustelu joka vuosikausia toimi koulun standardina ei tähän ole riittävä ratkaisu, vaan on edelleen syytä kehittää tapoja, joilla työn kuormittavuutta voidaan hallita. Myös opettajien väliseen palautteenantoprosessiin olisi järkevää paneutua. Paljon toiveita ja tarpeita kollegiaaliseen erikoisosaamisen siirtämiseen tuli aineistossa ilmaistuksi. Käsillä oleva työ on yksi reitti sitä kohden. Tätäkin enemmän työnteko kaipaa kuitenkin rutiininomaisempia arkitoiminnan yhteyteen nivottuja paikkoja havainnoida kollegoiden työskentelytapoja sekä mahdollisuuksia antaa ja saada palautetta omasta sekä kollegoiden työstä.

Oppilaitoksen ulkopuoliset tekijät vaikuttavat työssä jaksamiseen ja sitä kautta suoraan opetustyöhön. Opettajille on syytä painottaa, että omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on yksi olennainen tekijä siinä, että voi olla ”hyvänä opettajana”. Tämä on myös yksi teema, jota oppilaitoksen sisäisissä keskusteluissa on tärkeää nostaa esiin. Myös opetustyö toisessa oppilaitoksessa auttaa tarjoamaan näköaloja omaan työhön. Sen avulla voi havainnoida eroja opetustyönsä luonteessa ja samaan aikaan kasvattaa realistisempaa kuvaa omista työskentelytyvoistaan eri opetuksen alueilla.

#### **6.4.2 Oppilaan heikkojen osa-alueiden vahvistaminen**

Suuret erot erityisen tuen oppilaan sisäisissä taito- ja tietovarannoissa ovat ajan, eriaikaisuuksien ja tempon käsitteellistämisen kautta tulleet näkyviksi jo aiemmin. Jäsentelyn kautta on mahdollista lähteä rakentamaan opetuksen mallia, jossa erot huomioitaisiin esimerkiksi yleisen opetussuunnitelman operationaalilla tasolla ja edistymistä eri osa-alueilla voitaisiin seurata.

On kuitenkin huomioitava, että toisinaan tavoitteet, joihin pyritään eroavat toisistaan. Toisessa tapauksessa voidaan esimerkiksi pyrkiä tasaamaan osa-alueiden eroja, jolloin vaikkapa yksi oppilaan kaukana perässä tulevista taitokokonaisuuksista pyritään saamaan yhtä vahvaksi muiden taitojen kanssa.

Toisessa tapauksessa voi taas olla, että on mielekkäämpää pyrkiä vahvistamaan jotakin jo ennestään erittäin vahvaa taitokokonaisuutta. Tämän strategian avulla voidaan myös kompensoida puutteita niillä alueilla, jossa oppilaalla ei syystä tai toisesta ole mahdollisuutta parhaillaan edistyä, tai edistyminen on hyvin hidasta. Vaikka tasapainoiseen taitokokonaisuuteen pyrkiminen on hyve sinänsä, on tarkoituksenmukaista arvioida näitä tilanteeseen ja kulloisiinkin mahdollisuuksiin sidottuina. Ajan, eriaikaisuuden ja tempon jäsennyksien kautta, yhdessä taito- ja tietokokonaisuuksien kanssa, tätä mallia saattaisi olla mahdollista operationalisoida mielekkäästi.

## 6.5 Erityisen tuen tarve ja erityisyyksien kohtaaminen

Seuraavissa kappaleissa erittelen erilaisia opettajan ja oppilaan työskentelyyn vaikuttavia piirteitä, sekä opetuksessa huomioitavia seikkoja. Näiden huomiointi opetuksessa on onnistuneen oppimiskokonaisuuden edellytys.

Erityisen tuen tarpeen opetuksen alueella erilaisten diagnoosien kirjo on erittäin laaja. En pidä mielekkäänä, että lähtisin tässä yhteydessä näitä diagnooseja erittelemään. Käytännön opetustyön tasolla diagnoosit eivät sinällään ole merkityksellisiä, vaan tärkeäksi nousee toiminta niiden kanssa ja niiden ylitse, sekä ne pedagogiset ratkaisut, joita kussakin tapauksessa tehdään. On hyvä pitää mielessä, että jaotteluratkaisu, johon olen tässä päätenyt, on arbitraarinen.

Samojen sisältöjen jaottelu olisi mahdollista toteuttaa myös toisin. Nyt käyttämäni jako on praktinen, työorientoitunut ja tämän tutkimuksen osalta aineistolähtöinen. Kappaleet on jaoteltu sosiaalisiin erityisyyksiin, hahmottamisen erityisyyksiin, aistien erityisyyksiin ja fyysisiin rajoitteisiin. Jaottelu pyrkii noudattamaan ehtoja, joiden rajoissa opettajat erityisyyksiä käytännön tasolla kohtaavat, sekä sitä, miten he työn puitteissa näitä itselleen ymmärrettävästi jaottelevat.

## 6.6 Sosiaaliset erityisyydet

Musiikkikoulun sosiaalisissa suhteissa joudutaan pohtimaan ja ratkaisemaan pulmia tällä tasolla aina lievästä esiintymisjännityksestä lähes totaaliseen sosiaaliseen vuorovaikutuksen puutteeseen. Sosiaaliset erityisyydet vaikuttavat niin yksilöopetuksessa kuin ryhmäopetuksessakin ja sosiaalisen kanssakäymisen dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä on näissä tilanteissa eriteltävissä lukuisampia kuin mihin on mahdollista tässä paneutua.

Yleistettävänä ratkaisuna voidaan eritellä muutamia opetusta hyödyttäviä seikkoja. Tärkein näistä on oman viestinnän selkeyttäminen. Tätä ei voine liikaa painottaa. Lisäksi oman viestinnän selkeyttämisen hyödyt ovat merkittävät myös kaikilla jatkossakin käsiteltävillä osa-alueilla. Rauhallisuus, asioiden esittämisen



hyvä jäsentäminen sekä tunnin rakenteen selkeyttäminen ovat keskeisiä tekijöitä vaikutettaessa oppitunnin laatuun.

Opettajan on hyvä kiinnittää huomiota sanallisen viestintänsä luonteeseen, mutta myös omaan kehon- ja tilankäyttöön luokahuoneessa. Kielellinen sisältö, esitetyn ajatuksen selkeys, artikulaatio ja puherytmi ovat kaikki muuttujia, joihin opettaja voi omassa viestinnässään vaikuttaa. Kehon ja tilan käyttö taas vaatii sen huomioimista, kuinka tilaan asettuu, millä tavoin tilassa tunnin aikana liikkuu ja miten itse kulloinkin asettuu suhteessa muihin läsnäolijoihin.

On hyvä muistaa, että sosiaalinen säätely ei välttämättä ryhmissä ja yksilöopetuksen oppilailla toimi samalla tavalla kuin muissa opetuskonteksteissa. Lisäksi on tarpeellista varautua kohtaamaan erilaisia vaikeitakin sosiaalisia tilanteita sekä kyetä säilyttämään toiminta- ja ratkaisukykyä niiden aikana. Esimerkiksi erilaiset lukkoonmenemiset ja emootioiden tulvahdukset ovat varsin arkipäiväisiä ilmiöitä, mutta niiden lisäksi vastaan tulee myös poikkeavampia tilanteita laajalla kirjolla.

### **6.6.1 Vuorovaikutuksen jäsentäminen**

Eräs yleisimmistä ilmiöistä koulun luokkatilanteissa on, että oppilailla esiintyy eriasteista vuorovaikutuksen vajavuutta. Vuorovaikutuksen pelisäännöt eivät ole selviä, on opittu malli sosiaalisesta eristäytymisestä ryhmässä tai on pelkoja ja haluttomuutta vuorovaikutukseen. Ylisosiaalisuus tai maniatyyppiset vuorovaikutuksen ongelmat tulevat jonkin verran harvemmin esiin, vaikka niitäkin luokassa ajoittain kohtaa.

Opettajalta vaaditaan aktiivista tunnilla tapahtuvaa vuorovaikutuksen seuraamista, sekä asianmukaista tähän rohkaisemista. Tähän kuuluvat vuorovaikutukseen rohkaiseminen niin opettajan ja oppilaan välillä kuin ryhmän muidenkin jäsenten välillä.

Ryhmätilanteessa opettajalla on toisinaan vaikeuksia lukea yksittäisten läsnäolijoiden reaktioista, mitä yksittäisen oppilaan kohdalla parhaillaan sisäisesti tapahtuu. Tilanteet, joissa oppilas on ryhmässä eleettömänä ja vaiti koko tunnin, tulevat

helposti tulkituksi niin, että oppilas on välinpitämätön tai ei ole kiinnostunut siitä, mitä on meneillään. Kuitenkin voi olla, että vuorovaikutuksen puutteesta huolimatta oppilas tulee tunnin jälkeen sanomaan, että tunti oli ollut hänestä hauskinda pitkään aikaan.

Samoin oppilaan heikko aktiivisuus henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa voi helposti peittää sen, että opetettavat asiat eivät ole tulleet sisäistetyksi tai ymmärretyiksi, ja oppilas on haluton tätä ilmaisemaan. Oppilaissa on paljon yksilöitä, joiden toiminnassa näkyy opittu reagointimalli omaan ymmärtämättömyyteen. Malli aktivoituu pulmallisissa tilanteissa, ja näkyy eriasteisena vetäytymisenä. Tämä ”enhän minä mitään osaa, ja en voikaan osata” diskurssi on usein opetus-tilanteissa läsnä. Opettajan tulee ilmiö tunnistaa ja reagoida tilanteeseen vastaavasti niin, että siihen voidaan mielekkäästi puuttua. Tällä tavoin näitä ja muita vastaavia sosiaalisen käyttäytymisen malleja saadaan vähitellen purettua.

Pariopetusta voi hyödyntää näissä vuorovaikutuksen haasteissa. Pariopetus mahdollistaa yksittäisen oppilaan ohjaamisen ryhmässä ja takaa myös sen, että kaikille yksittäisille opiskelijoille voidaan tarjota pieniä ”laatuhetkiä” ryhmäopetuksen lomassa. Eritasoisetkin oppilaat voivat toimia samassa ryhmässä hedelmällisesti ja oppilaan oppimista tukevalla tavalla, mikäli ryhmän roolijako toimii niin, että toiminnan puitteissa on mahdollista tukea ryhmän jäseniä omaan henkilökohtaiseen tehtäväänsä sen osana. Pariopetuksessa tämä on mahdollista, koska huomiota voidaan valikoidusti kohdistaa koko ryhmälle, sen osille sekä yksittäisille oppilaille. Ryhmän heterogeenisuus taidollisesti ja vuorovaikutuksen dynamiikkaa silmällä pitäen, pitää kuitenkin ottaa huomioon ryhmää koostettaessa ja valmisteleavassa tuntisuunnittelussa.

Eryitysmusiikkikasvatuksen tutkija, professori Alice-Ann Darrow (2009, 25) puhuu oppilaalta edellytetyn osallistumisen vaihtelusta ja säätelystä. Tämä tarkoittaa, että ryhmätunti voidaan jakaa niin, että osa tunnista opiskellaan ryhmän kanssa. Toinen osuus on lisäksi mahdollista jakaa esimerkiksi kahteen harjoitukseen, jotka tehdään itsekseen, kaverin tai opettajan kanssa. Yhteinen aika voi vaihdella hyvin pienestä viiden minuutin hetkestä aina valtaosaan tunnista. Osallistumisen tuntikohtainen struktuuri on rakennettava kunkin oppilaan ärsykkeiden sietokyvyn

mukaan, ja voi luonnollisesti myös vaihdella hänen sen hetkisen tilanteensa mukaan. Tärkeää on, että toiminnan muodosta riippumatta oppilas on aktiivisesti mukana kykyjensä mukaan.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen voimistaminen ja valmiuksien vahvistaminen edellyttää, että opettaja muistaa tarjota tilaisuuksia näiden toteuttamiseen sopivassa määrin. Tämä vaatii kuitenkin myös tarkkanäköisyyttä sille, minkä laatuista tehtäviä voi yksittäiselle opiskelijalle antaa niin, että tilanteet vahvistavat taitoja ja mahdollisuuksia ilman ahdistusta tai prässäämisen tuntua.

Musiikki ja ryhmässä soittaminen ovat jo lähtökohtaisesti erittäin hyviä vuorovaikutuksen kehittämisvälineitä. Opettaja voi soitattaa oppilaita yhtä aikaa saman asian parissa, jakaa eri tehtäviä yhdessä tehtäväksi, tarjota mahdollisuuksia valokeilassa oloon, paritehtäviin ja niin edelleen.

Kaikki tämä voidaan tarvittaessa toteuttaa myös ilman puhetta. Oppilas voi olla ryhmän toiminnassa tärkeässä osassa, mukana kehojen liikkeessä ja äänen fyysisenä tuottajana, sanattomasti. Oppilaan itse tuottama ääni vaikuttaa suoraan myös muihin oppilaisiin ja heidän reaktioihinsa, menee heidän kehoonsa. Samalla tulee havainnoiduksi ja harjoitelluksi, miten itse reagoi heidän tuottamiinsa ääniin. Tätä äänentuottamisen fyysisyyttä ja konkreettisuutta onkin hyvä ruokkia myös vuorovaikutuksen dynamiikkaa silmällä pitäen. Toisinaan voi toteuttaa mahdollisimman sanattomia tunteja, jossa ei puhuta sanaakaan, vaan ainoastaan soitetaan. Ohjeiden anto voi tapahtua kehollisesti, esimerkiksi matkimalla. Jos ajattelee esimerkiksi vaikkapa puhekyvyttömiä oppilaita, tämä lähestymistapa asettaa heidät tasaveroiseen asemaan ryhmässä.

Yksilöopetuksessa vuorovaikutusta voi rohkaista samankaltaisin keinoin. Vuorovaikutuksen rohkaisuun motivoivia harjoitteita voi toteuttaa oppilaan ja opettajan välillä. Toisinaan voi toteuttaa harjoitteita myös niin, että kutsuu myös toisen oppilaan osallistumaan tunnille ja suunnittelee tehtäviä, joissa musiikillisella vuorovaikutuksella on keskeisin rooli. Joskus voi yksilöoppilaan pyytää osallistumaan ryhmätunnille tai mikäli oppilas on kovin arka, voi hänet pyytää myös ainoastaan seurailemaan ja tarkkailemaan mitä ryhmässä sillä kertaa tehdään.

Pitkän ajan kuluessa vuorovaikutuksen haasteiden ratkaisuun saattaa opettajan ja oppilaan välille kehittyä omanlaisensa vuorovaikutuksen ”kielioppi”. Joskus yhteinen kommunikaatio helpottuu kahdenvälisen ”erikoissanaston” avulla. On kuitenkin syytä olla varovainen ja muistaa, että nämä vuorovaikutuksen keinot eivät monestikaan ole yleistettävissä vastaavalla tavalla ulkopuoliseen maailmaan. Vuorovaikutusta helpottavien ”omien” käytäntöjen on hyvä ajatella olevan jotakin ainoastaan väliaikaisesti toteutuvaa toimintaa. Ennen pitkää näistä käytännöistä pyritään pääsemään yleisemmille vuorovaikutuksen tasoille, jotta kommunikatiivälineet eivät toimi itseään vastaan, ainoastaan omaan luokkahuoneeseen eristävänä tekijänä. Niiden avulla voidaan harjoitella avautumaan koko maailmaa kohti, oli kysymyksessä sitten kehollinen tai sanallinen kanssakäyminen.

### **6.6.2 Autismin kirjon kohtaaminen**

Autismi on autismin spektrinä tunnettujen kehityshäiriöiden yleisin ilmentymä. Sille luonteenomaisia piirteitä ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen vajavuudet, verbaalisen ja nonverbaalisen kommunikaation vaikeudet, sekä toisteiset, erikoiset ja rajoittuneet, toiminnan ja kiinnostuksen kohteet. (Kring & Johnson 2018, 421–425.)

Muita autismille tyypillisiä piirteitä voivat olla omien tarpeiden ilmaisun vaikeus, sanojen toistaminen, nonresponsiivisuus verbaalisiin vihjeisiin sekä vertaisvuorovaikutuksen puute tai vaikeus. Ärsykeyli- tai aliherkkyys, muutosvastarinta, toiminnan pakonomainen rutiinimaisuus ja katsekontaktin puute ovat myös tyypillisiä autismin kirjon piirteitä. Piirteitä saattavaa esiintyä vaihtelevissa määrin tai vain osa niistä toteutuu tarkastellun henkilön tai oppilaan kohdalla. (Kring & Johnson 2018, 421–425.)

Professori Alice-Ann Darrow on eritellyt artikkelissaan *Adapting for Students With Autism* (2009) strategioita, joiden avulla autistisen oppilaan adaptoitumista ja toimintakykyä musiikkiluokkaympäristössä voidaan edistää. Näitä strategioita voidaan nähdäkseni soveltaa varsin toimivasti myös musiikkikoulun luokkatilanteisiin; sekä yksityis- että erityisesti ryhmäopetustilanteisiin.

Pähkinänkuoressa Darrow esittelee seuraavat huomioitavat toimintatavat:

1. oppilaalta edellytetyn osallistumisen asteen vaihtelu,
2. ohjauksen ja ohjeiden antamisen mukauttaminen yksilöllisesti,
3. varmistuminen oppilaan mahdollisuuksista reagoida ohjaukseen oman ymmärryksensä ja kommunikaatiokeinojensa avulla,
4. käytettäessä yhteisiä materiaaleja, voidaan myös varioida edellytetyjä lopputuloksia tai toteutustapoja,
5. fyysisen tilan muokkaaminen ja haltuunotto, sekä
6. tuen määrän vaihtelu tarpeen mukaan. (Darrow 2009, 25.)

Vaikka Darrow (2009) käsittelee erittelemiään toimintaratkaisuja erityisesti autismin kirjon opiskelijoiden kanssa toimimista ajatellen, katson, että näitä voidaan varsin tehokkaasti soveltaa myös muuhun opettamisen selkeyttämiseen. Monet strategioista ovat käyttökelpoisia myös silloin, kun toimitaan eri lähtökohdista opiskelevien erityisen tuen oppilaiden kanssa, kuten myös yleisesti mitä tahansa ryhmäopetusta silmällä pitäen. Tästä syystä olen joitakin näistä toimintatavoista käsitellyt jo aiemmin. Osaan paneudun tarkemmin sopivissa kohdin työn edetessä. Nyt haluan kuitenkin keskittyä niistä kolmeen alueeseen.

Ensimmäinen alue on ohjauksen ja ohjeiden antamisen mukauttaminen yksilöllisesti. Tämä voi tarkoittaa visuaalisten vihjeiden korostamista (esimerkiksi kuvien avulla), tunnin selkeintä mahdollista strukturointia, rutiinien korostamista ja oppilaan valmistamista väistämättömiin muutoksiin. Toisaalta kyse voi olla myös ohjeiden jakamisesta riittävän pieniin osiin ja mallien tarjoaminen oikeanlaisiin reaktioihin. Mikäli tehtävä vaatii improvisaatiota, on hyvä tarjota erilaisia vaihtoehtoja ja malleja, joiden avulla oppilas pääsee käsiksi tehtävään. Lisäksi oppilaan kommunikaatiosysteemin tunteminen on ensiarvoisen tärkeää. (Darrow 2009, 25.)

Valintatilanteissa voi hyvin lähteä kahdesta vaihtoehdosta ja oppilaan harjaantumisessa valitsemisessa voidaan vaihtoehtojen määrää kasvattaa. (Darrow 2009, 25.) Autismi kirjon opiskelijoilla on monesti vaikeuksia hallita avoimien ja runsaiden vaihtoehtojen kirjoa ja työskentelytapoja, joissa improvisaatiolla on suuri

rooli. On hyvä tiedostaa myös, että tämä ei koske ainoastaan autismin kirjon oppilaita, vaan kaikilla ihmisillä voi olla ajoittain eriasteisia vaikeuksia toimia avoimien työskentelytapojen puitteissa.

Musiikin opintojen alueella tarjoutuu monia tilaisuuksia näitä taitoja harjoitella. Asteittaista improvisaatiotaitoa voi toimivasti lähestyä aloittamalla hyvin rajoitetuista vaihtoehtoista ja jatkossa näitä hallitusti laajentamalla. Aineistoni osoittaa, että myös laajempi kehonkäytön integrointi osaksi tätä valmentautumista on hyödyllistä. Esimerkiksi tanssin tai liikkeen yhdistäminen osaksi harjoitellun kappaaleen kuuntelua, voi olla avain laajentaa oppilaan valmiutta erilaisiin reagoitintapoihin musiikkia kohtaan ja vahvistaa hänen vuorovaikutustaan soivan musiikin kanssa. Tässäkin voidaan lähteä liikkeelle hyvin rajatuista liikkeistä ja niiden malleistä. Hiljalleen liikekieltä voidaan laajentaa, ja lopulta oppilas voi yhdistellä näitä uusiksi kombinaatioiksi tai pystyessään, luoda uusia liikkeitä näiden pohjalta. Samalla havainnollistuvat musiikkiin reagoimisen mahdollisuudet laajenevissa keuhissa. Liikkeen harjoittelun rinnalla on mahdollista edetä samalla tavoin oman instrumentin kanssa, jolloin fyysisen soinnillisen ilmaisuuden kautta syntyy kytkös yhteiseen maailmaan. Tällöin ruumiinkokemus saa äänen ja se on mahdollista keuhollisesti tuottaa osaksi yhteistä sointikudosta.

Toinen Darrow'n (2009) erittelemä toimintatapa on varmistuminen oppilaan mahdollisuuksista reagoida ohjaukseen oman ymmärryksensä ja kommunikaatiokeinojensa avulla. Tässä on kysymys siitä, että opettajan tulee varmistaa, että hänen tarjoamansa reagointi- ja toimintaratkaisut kuuluvat oppilaan vaihtoehtoisten kommunikaatiotapojen piiriin. On varmistettava, että mikäli oppilasta edellytetään soittamaan hitaasti tai nopeasti, ovat nämä konseptit hänelle ymmärrettäviä ja kuuluvat myös hänen kommunikaatiovälineidensä varantoon. Mikäli oppilaalta edellytetään vaikkapa vastausta kysymykseen kyllä tai ei, tämän tulee olla hänelle kysymyksenä ymmärrettävä. (Darrow 2009, 25–26.) Aiemmin olen jo käsitellyt opettaja-oppilassuhteen kehitystä sekä sen vuorovaikutuksen piirteitä. Opettajan on hyvä muistaa, että ymmärrys oppilaan kommunikaation erityisyyksistä saattaa syntyä joskus hyvinkin pitkän ajan kuluessa. Esitiedoista huolimatta on hyväksyttävä, että erehdyksiltä ja katkoksilta vuorovaikutuksessa ei voi välttyä. Sen sijaan, että opettaja edellyttäisi itseltään täydellisyyttä näissä tilanteissa,

on mielekkäämpää ajatella, että opettaja, oppilas, ja koko ryhmä, opettelevat toistensa vuorovaikutuksen (erityis)piirteitä.

Kolmanneksi autismin kirjon oppilaiden kanssa, kuten myös muiden opiskelijoiden kanssa, on muistettava, että tuen määrää ja laatua on mahdollista ja hyödyllistä säädellä. Ryhmäopiskelussa esimerkiksi vertaistuen saaminen (ja antaminen) on yksi tärkeä oppimisen muoto. Tulee kuitenkin varmistaa, että tuen antaja on perillä käytetyistä metodeista ja niiden hyödyistä. Toinen tekijä tuen säätelyn alueella on itsenäisyyteen oppiminen. Tuen tarjoaminen riittävässä määrin on tärkeää, mutta ajan kuluessa ja oppilaan harjaantuessa, on hyvä vähentää tuen antamista vastaavassa määrin. Ongelmakäyttäytymisen hoitaminen ammattimaisesti ja rauhallisesti on myös yksi tarjottavan tuen osatekijä. Opettajan on järkevää odottaa, että ongelmakäytöstä esiintyy ja hän sitä joutuu ratkomaan. Siksi on tarpeen, että opettajalla on työsuunnitelma näiden tilanteiden selvittämiseen niin, että hänen toimintansa on linjassa muun luokkahuonetoiminnan kanssa. Tämä tarjoaa vakaan ja turvallisen oppimisympäristön oppilaalle. (Darrow 2009, 26.)

### **6.6.3 Tilan jäsentäminen**

Tilan jäsentäminen on yksi keskeinen tapa vaikuttaa musiikinopetuksen käytäntöjen puitteissa laadukkaan opetuksen toteutumiseen. Tässä voi erotella kolme tasoa. Ensimmäiseksi tämän tutkimuksen temaattisessa kokonaisuudessa on mielekästä nähdä tila ruumiinkokemuksen kautta.

Palatakseni työn ruumiinfenomenologisiin lähtökohtiin, mielekäs tapa pohtia tilan jäsennyksiä, on kehojen tilaan asettumisen, niiden tilassa toimimisen sekä vuorovaikutuksen kautta. Kulttuurimaantieteilijä Doreen Massey on esittänyt, että tilaa luonnehtii kolme keskeistä piirrettä. Tila on keskinäissuhteiden tuottamaa, nykyhetkessä tapahtuvaa pluraalisuutta ja on aina tapahtumisen tilassa, toisin sanoen rakentumassa. (Massey 2005, 9; Massey 2008, 197–199.) Ruumiinfenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna se merkitsee sitä, että myös tila on lähtökohdiltaan ruumiillisesti rakentuvaa ja sitä tuotetaan keskinäissuhteissa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämän työn kontekstissa se tarkoittaa, että voimme aktiivisesti toiminnallamme vaikuttaa siihen, millaiseksi tila muodostuu, miten voimme siinä toimia ja miten me sen koemme. Toisaalta kyse on myös siitä,

millä tavoin oppilaan tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu osin tilaan kohdistuvan toimintamme kautta.

Toiseksi tilan käsitteen kautta voidaan tutkia opettajan oman kosketuspinnan ja tilan hallintaa. Tämä on suoraan kytköksissä myös oppilaan tilan ja etäisyyksien jäsentämiseen. Samoin se on yhteydessä musiikillisen tilan hahmottamiseen. Muutamissa kohdin aineistoa pohdittiin oppilaan ja opettajan etäisyyden välisiä suhteita, kuten myös oppilaalle toimintatilan avaamisen teemoja eri tavoin.

Kuten totesimme, on opettajalla potentiaalinen mahdollisuus joutua työssään terapeutin asemaan. Musiikkikoulun oppitunnin tehtävänä on kuitenkin opiskella musiikkia. Toisaalta taas oppilaan puhuminen omista murheistaan ja ongelmistaan kertoo myös siitä, että jollain tasolla luottamus opettajaan on vahva, joten tätä voi pitää osin myös positiivisena asiana. Yksi vaihtoehto on luoda murheiden jakamiselle selkeä kehys, jossa asia tapahtuu, eikä pyrkiä tämän rituaalin poistamiseen kokonaan. Tällöin opettajalla on kontrolli opetushetken tapahtumien kuluksi, eikä luokassa pääse syntymään tilannetta, jossa murheet pääsisivät valtaamaan leijonanosan tunnin tilasta. Opettaja voi esimerkiksi säädellä tilaa niin, että luokassa on paikka ja hetki näille asioille ja kuulumisille. Kun asiat on käsitelty, vaihdetaan luokassa istumaan vaikkapa pianon ääreen. Tällöin signaali vaihtaa aiheita yhdistyy suoraan myös tilaan ja kehon liikkeeseen.

Vaihtoehtoinen mahdollinen keino on harjoitella ilmaisemaan kulloisiakin tunnetilojaan soittamisen kautta. Tämä jo itsessään palvelee oppilaan omien tunnetilojen tunnistamista ja jäsentämistä. Kun kehon tuottamalla liikkeellä, vaikkapa pianon pitkillä ja raskailla sävelillä, pyritään etsimään vastaavuuksia omiin ruumiillisiin kokemuksiin ja tuntemuksiin, palvelevat tällaiset harjoitteet sekä musiikinopiskelua että tunteiden säätelyä ja tunnistamista.

Kolmanneksi on syytä puhua käytössä olevien opetustilojen piirteistä Musiikkikoulu Vimmartissa. Kaikki luokkatilat ovat lähtökohtaisesti sekä instrumenttipeustusta että bändi- ja ryhmätoimintaa varten rakennettuja. Vaikka tiloissa on pyritty parhaaseen mahdolliseen selkeyteen, on niissä virikkeitä siitä huolimatta varsin paljon.



On ymmärrettävä, että toisille oppilaille tämä on etu, mutta toisille siitä saattaa olla taas vastaavasti haittaa. On inspiroivaa, että luokkatilassa on paljon erilaisia instrumentteja saatavilla. Se myös tukee spontaania musisointia esimerkiksi oppilaiden kanssa, joiden soittotunnin teemaksi ei vielä ole valikoitunut yksittäinen instrumentti, vaan tunnilla opiskellaan musiikin yleisempiä asioita. Toisaalta keskittymisen vaikeuden kanssa toimittaessa, saattaa esillä olevien soittimien runsaus muodostua sietämättömäksi tilanteeksi varsin nopeasti. Opettajat järjestävät nyt luokahuoneitaan tarpeen mukaan kulloistakin opetustilannetta varten, mutta edelleen joitakin konkreettisia toimia tilojen selkeyttämiseen olisi tarpeen toteuttaa. Esimerkiksi kankaat, joilla peittää poissa käytöstä olevat soittimet huomioalueen ulkopuolelle, saattaisivat toimia tilaa rauhoittavana elementtinä. Silloin, kun esimerkiksi kitaratunnilla ainoastaan välittömästi käsillä olevaan askareeseen tarvittavat välineet ovat toiminta-alueen keskiössä, on mahdollista välttyä lähtökohtaisesti suuremmilta häiriötekijöiden aiheuttamilta poikkeuksilta tunnin kulussa.

Myös Darrow (2009) huomioi saman seikan aiemmin mainitussa artikkelissaan. Kyseeseen voi tulla esimerkiksi häiriötekijöiden minimointi vaikkapa juuri kiinnostavien soittimien piilottamisella välittömästä näköpiiristä. Tilaa voi myös strukturoida liikkumisen tarpeen mukaan. Toiselle vapaampi tilassa liikkumisen on hyödyksi, kun taas toiselle tiukasti kaverien välissä istuminen voi tuoda toivottua selkeyttä tunnin kulkuun. Myös valaistus sekä erilaiset luokan sisä- ja ulkopuoliset häiriöäänät on tarpeen huomioida. Toisilla opiskelijoista saattaa olla vaikeuksia kyetä sulkemaan näitä ympäristötekijöitä pois huomion keskipisteestä. (Darrow 2009, 26.) Avaan vielä fyysisen etäisyyden säätelyn teemoja käsitellessäni erilaisia yliherkkyyden muotoja osassa aistiyliherkkyydet.

Vimmartissa pariopetusmalli mahdollistaa ryhmän ajoittaisen jakamisen eri tiloihin. Kahden opettajan vetämällä tunnilla voidaan opiskelua rytmittää niin, että erilaisia kombinaatioita yhdessä- ja yksinopiskelusta voidaan ohjatusti toteuttaa. Toisissa ryhmissä tämä toteutuu paremmin, toisissa huonommin. Bändiryhmät kahdella opettajalla ovat joustavia, kun taas muha-ryhmissä joudutaan usein tilanteeseen, jossa ryhmä toteutetaan yhdellä opettajalla. Ryhmäkombinaatiot eivät ole tasaveroisia oppilaan oppimisen kannalta ja vaihteleva tuen tarve myöskään tilan kautta ei pääse toteutumaan. Jälkimmäisen uudelleenorganisointiin

olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota, jotta ryhmätoiminnasta todella olisi sillä tavoiteltavaa hyötyä oppilaalle.

#### 6.6.4 Ajan jäsentäminen

Ajattelen, että musiikki on ajassa ja tilassa tapahtuva taidemuoto. Opinnoissa tätä musiikille luonteenomaista olomuodon hallintaa opetellaan aina yksinkertaisesta sykkeen säätelystä ja hallinnasta kompleksisiin päällekkäisiin ja toisiaan seuraaviin ajan yksiköiden tuottamiseen. Samoin tilan hahmottaminen sekä se, mitä musiikissa tapahtuu harmonian, rakenteen, soittimiston ja soittajien tai äänenvärien suhteen, kuuluvat musiikin opiskelijan oppisisältöihin. Myös näitä elementtejä opiskelija harjoittelee tuottamaan itsenäisesti sekä osana erilaisia kokonaisuuksia.

Ajan hallinnan kysymykset kuuluvat myös oppilaan harjoitteluun liittyvän toiminnan tasolla asioihin, joita opettajat joutuvat erityisen tuen tarpeen opiskelijoiden kanssa tutkimaan intensiivisesti. Useilla koulun oppilaista on vaikeuksia hahmottaa itseään ajassa toimivana yksilönä. Samoin aloitteellisuuden tasoissa on laajoja eroja, mikä kytkeytyy tähän vaikeuteen monin tavoin. Kalenterin käyttö on vaikeaa ja päivät, viikot ja kuukaudet saattavat olla yhtä epäselvää myttyä. Monesti oppilaan toistuvakaan varmistelu hänelle itselleen epäselvistä ajankohdista ja niihin liittyvistä tehtävistä, ei tuota toivottua tulosta. Oppilaan henkilökohtaiseen ajan hallintaan pitää siis opinnoissa myös opettajan kiinnittää paljon huomiota. Säännöllinen kotiläksykäytäntö on tässä yhteydessä ehkä itsestään selvä, mutta toimiva ratkaisu. Monille oppilaista tällainen käytäntö saattaa yllättäen olla varsin vieras toimintatapa. Ehkä juuri siksi, tämä vastuuttamisen käytäntö toimii myös struktuurien rakentamisessa kehystämään oppilaan opiskelutottumuksia. Kuten monissa muissakin asioissa, myös tässä tapauksessa rutiinien oppimiseen kannattaa varata runsaasti aikaa, eikä odottaa tuloksia välittömästi ensimmäisen kerran jälkeen. Yhtä kaikki silloin, kun opiskelijalta vaaditaan huolehtimista siitä, että seuraavalle kerralle annettu tehtävä on ajoissa harjoiteltuna, joutuu hän väistämättä pohtimaan viikon etenemistä ja harjoittelemaan omaa toiminnan ohjaamista annetun aikakehyksen sisällä.

Lopulta on odotettavissa, että pikkuhiljaa hyviä käytäntöjä alkaa muodostua tavalla tai toisella. Toki jää myös monia palasia, joihin opettaja ei voi suoraan vaikuttaa. Osalla opiskelijoista huoltajan tai jonkun muun läheisen on henkilön mahdollista tukea hänen itsenäistä harjoitteluaan. Monesti tapahtuu kuitenkin myös niin, että vaikkapa asuntolassa kukaan ei huomaa kaivaa oppilaan repusta huolella täytettyä reissuvihkoa, eikä hän itse pysty tätä ongelmaa asuntolan henkilökunnalle ymmärrettävästi muotoilemaan. Monenlaiseen yhteydenpitoon koulussa pystytään kuitenkin varautumaan ja sitä myös toteuttamaan. Opettajan aika on kuitenkin varsin rajallista tähän kohdistettavaksi, joten näiden ongelmien kanssa joudutaan jatkuvasti ja pitkäkestoisesti kamppailemaan.

Struktuurin luominen ja ylläpitäminen myös opetustunnin sisällä, on tärkeä opettajaa työssään auttava tekijä. Käytännössä tunnin sisäiset rakenteet ovat hyvin monenlaisia ja oppilaasta ja opettajasta riippuvia. Kautta linjan yhteistä niille on kuitenkin tuntien välinen toistuvuus sekä tavoite sisäisestä selkeydestä. Säännöllisesti toistuva tunnin rakenne auttaa oppilasta ennakoimaan mitä on odotettavissa. Hyvin jäsennellyn ja toistuvan struktuurin puitteissa voidaan ajoittaista vaihtelua tai yllätyksellisyyttä opettajan toimesta sopivissa määrin myös annostella tuntien elävöittämiseksi.

Oppitunnin sisäisen struktuurin luomiseen ja sen hahmottamiseen (tästä voi olla apua myös opettajalle itselleen) auttaa tunnin rakenteen läpikäyminen yhdessä oppilaan kanssa. Myös tämä luo selkeyttä, turvallisuutta ja ennakoitavuutta oppitunnin kulkuun oppilaan näkökulmasta. Lisäksi tilan rutiineita on hyvä nivoa yhteen ajan rakenteen kanssa esimerkiksi niin, että rumpuryhmä kokoontuu kerasta toiseen samassa kohdassa luokkatilaa ja samassa muodostelmassa. Vastaavasti nuottiteline voi olla aina odottamassa oppilasta samaan suuntaan osoittaen, samassa kohdassa lattiaa. Tilankäytön rutiineita on myös mahdollista harakitusti rikkoa silloin kun opettaja katsoo sen olevan hyödyksi. Samaiset asiat edellyttävät opettajalta myös huolehtimista luokkatilan siisteydestä tunnista ja päivästä toiseen. Tämä vastuuttaa tietysti erityisesti opettajaa, mutta myös oppilaan kanssa voidaan opetella tavaroiden ottamista ja niiden käytön jälkeen paikalleen palauttamista.

Musiikin opiskelussa ja harjoittelussa yksi keskeinen työskentelytapa, jolla uusia kokonaisuuksia omaksutaan ja sisäistetään, on suurempien kokonaisuuksien pilkkominen pienemmiksi paloiksi sekä keskittyminen hyvinkin pieniin osakokonaisuuksiin. Tällainen eteneminen on esimerkiksi monille autismin kirjon oppilaille hankalaa. Asian keskelle hyppääminen ja sen toistaminen saattaa olla ahdistavaa. Tarve palata alkuun ja toistaa koko kokonaisuus nousee ylitsepääsemättömän suureksi. Usein toistuessaan tämä hankaloittaa harjoittelua ja opiskelua, mutta on hyvä muistaa, että kokonaisuuksien jakaminen osiin on myös taito, jota musiikinopiskelun kautta voidaan harjoitella. Joskus pienten osasten toistoa ja kertaamista pitää alkuun ripotella äärimmäisen vähän, ja voi kestää hyvin pitkään, että tähän mukaudutaan. Toiston kautta harjoittelun harjoittelu palvelee tässä yhteydessä kuitenkin kahta päämäärää: musiikinopiskelua ja sen tavoitteita sekä yleisempää maailmassa olemisen tavoitetta.

Vaikeus päästä käsiksi esimerkiksi yksittäisiin fraaseihin laajemman melodialinjan keskellä tai laululyriikoiden joukkoon pujahtaminen niiden puolesta välistä, voi johtua monista muistakin seikoista, kuin ainoastaan autismin kirjon piirteistä. Nämä voivat kertoa myös esimerkiksi erilaisista hahmottamisen tavoista. Opettaja voi näitä harjoittelun vaikeita muotoja lähestyä totuttautumisen kautta. Yksittäisen kappaleen kohdalla voi olla hyvä muistaa, että vaikka sen muotorakenne suuremmasta kohti pienempiä osia on opettajalle itsestänselvyys, ei oppilaalla lähtökohtaisesti ole tästä välttämättä lainkaan ymmärrystä. Hänellä ei mahdollisesti ole myöskään ymmärrystä siitä, miten yksittäinen musiikkiesitys, tai ylipäättään mitkään kuullut tai soitetut musiikilliset kokonaisuudet, hahmottuvat pienempinä osakokonaisuuksina. Tämä mielessä pitäen voidaan huomio kohdistaa esimerkiksi tutkimaan musiikkiesityksen sisäisiä alkuja ja loppuja, ja sitä kautta edeten päästä myös ennen pitkää harjoittelemaan niitä käytännössä.

Musiikin rakenteita on mahdollista konkretisoida tarvittaessa myös fyysisessä tilassa. Opettaja voi esimerkiksi laatia luokahuoneeseen kappaletta kuvaavan kehän. Oppilas asettuu kehälle tutkailemaan kutakin osuutta soivassa musiikissa ja samalla huomaa, että mikäli tarve tulee, hän on vapaa liikkumaan kehällä haluttuun pisteeseen. Toinen mahdollinen vaihtoehto on esimerkiksi aloittaa uuden

kappaleen harjoittelu niin, että aluksi oppilaalle esitellään siitä vain pieni fragmentti. Tästä voidaan edetä vaiheittain kohti isompia kokonaisuuksia ja lopulta osien yhdistämistä.

Tästä muodon ja ajan problematiikasta päästään myös yleisempään opettamisen orientaatioon, joka vaikuttaa koulun opettajien lähestymistavoissa olevan positiivinen ja oppilasta hyödyttävä piirre. Laajasti tarkastellen tämä liittyy tunnin etenemisen kokonaisuudessa ajan kulun levollisuuteen. Opettaja kohdistaa oppilaan huomion käsillä olevan asian tarkempaan tutkimiseen ja sen pilkkomiseen pienempiin osiin erilaisilla tavoilla. Oppilaasta riippumatta on hyödyllistä, ja myös itse asia pysyy kiinnostavana, kun sitä tutkitaan monista näkökulmista useilla eri tavoilla. Esimerkiksi saman rytmifragmentin voi harjoitella omalla instrumentilla, soittaa yhdessä, esittää eri tempoissa, toteuttaa kehorytmeillä, visualisoida, kuunnella toisen soittamana, reagoida sen eri osiin ja niin edelleen. Samalla harjoittelun kannalta tärkeä toiston elementti säilyy kuin huomaamatta ja tunne omasta onnistumisesta vahvistuu uusilla alueilla. Opettaja voi rytmittää ajan kulua luontevasti ja samalla tarkkailla, miten oppilas tunnin rytmiin asettuu. Tällöin myös onnistumisen hetket voi luontevasti huomioida toiminnan kautta.

Opettajan omaa kiirettä tunnin keskellä kannattaa välttää. Ei kannata toimia niin, että aina kun oppilas onnistuu jossakin ja toteuttaa tehtävän oikein ensimmäisen kerran, tarjotaan hänelle välittömästi uusi asia. Tällaisesta hetkestä jää helposti lopputulokseksi, että oppilas lähtee tunnilta toistuvasti kokien, että hänen osaamisensa on jollakin lailla riittämätöntä. Hyvä opettaja ei siis aina ole hän, joka tuppaa lisää tavaraa edellisten jatkoksi pitäen oppilasta alituisesti omien taitojensa ääri rajoilla, vaan hän, joka muistaa vahvistaa jo osattua sekä antaa oppilaalle myös aikaa nauttia saavutetuista taidoista.

Näillä välineillä päästään myös oleellisesti taiteen tekemisen äärelle, joka musiikin tuottamisessa ja harjoittelussa on lopulta päämääränä. Levähtäminen jo opiskeluissa asioissa vahvistaa myös varmuutta jatkossa opetella uusia taitoja ja sisältöjä. Samalla kuitenkin jo osatuissa asioissa viivähtämisen kautta päästään toiston ja leikin keinoin pois mekaanisista suorituksista, kohti oppilaan persoonallisen ilmaisun löytymistä. Näin tila ilmaista itseään soittamalla ja musisoimalla kasvaa.

## 6.7 Hahmottamisen erityisyydet

Yllä pohdittu muodon, myös musiikin maailman ulkopuolella vaikuttava, muotojen ja rakenteiden hahmottamisen vaikeus, on hahmottamisen erityisyyksien yksi keskeinen alue. Monilla opiskelijoista on hahmottamisen haasteita, jotka eivät ensitapaamisella tai keskustellessa käy lainkaan ilmi. Opettaja oppii näitä kuitenkin ajan kuluessa tunnistamaan. Eri alueiden ongelmat saattavat nousta esiin paljonkin myöhemmin tilanteissa, joita opettajan ei ole ollut mahdollista ennakoida. On mahdollista, että kuluu pitkiäkin aikoja ennen kuin opettaja näitä ongelmia havaitsee, ja monesti on myös niin, että oppilaskaan ei suoraan vaikeuksiaan osaa hahmottaa tai itse niitä ilmaista.

Tämän piirteen voi ajatella kuuluvan koulun opettajantyön luonteeseen. Tärkeimpänä näitä asioita esiin nostavana tekijänä voi pitää yhdessä oppilaan kanssa vietettyä aikaa. Opettajan ei siis tarvitse ajatella, että hänen olisi lähtökohtaisesti näitä piirteitä välttämättä tarvinnut ymmärtää, etenkin kun ne eivät oppilaalle itselleenkaan välttämättä ole selviä.

Joitakin yleisiä hahmottamisen vaikeuksien tunnistamiseen ja niiden kanssa toimimiseen liittyviä strategioita voi kuitenkin oppitunneilla soveltaa, jotta kattavasti voidaan tuottaa toimivaa opetusta oppilaiden monin tavoin vaihteleviin tarpeisiin. Yksi aineistoni opettajahaastattelujen voimakas diskurssi pyöri opetuksen ja musiikin konkretian ympärillä.

Ajattelen, että musiikin luonnetta maailmassa voi lähestyä useammalla tavalla. Nämä erilaiset lähestymistavat vaikuttavat suoraan myös siihen, miten me musiikin koemme ja ymmärrämme. Yhdeltä kannalta aineistossa puhuttiin musiikin ilmiön lähtökohtaisesta abstraktiudesta ja sen ”salaperäisyydestä”. Musiikki nähdään ensisijaisesti ajassa tapahtuvaksi, aineettomaksi taiteen muodoksi, joka ikään kuin vain roikkuu ilmassa, ja sen osasia on vaikea tavoittaa muuten kuin käsitteellisellä abstraktiotasolla. Tätä kautta on perusteltua, että opiskelijoiden kanssa, joilla on erilaisia hahmottamisen, käsitteellistämisen ja kielellistämisen

vaikeuksia, pyritään musiikin opiskelua lähestymään kaikinpuolisen konkretisoinnin kautta. Tämä näkökulma osuu erittäin hyvin yksiin ruumiinfenomenologian ja kehollisuuden kautta tarkastelemini opetustyön hyötyihin. Opettajien pyrkimys tavoittaa musiikin tiedolliset, abstraktit ja myös soivat ainekset konkretian, ruumiillisuuden ja toiminnan kautta, se että asioita ensisijaisesti ”tehdään” niiden hahmottamiseksi, on havaittu hyvin toimivaksi käytännössä. Tämän seurauksena näillä työskentelytavoilla on myös painotettu rooli oppilaitoksen opetuskäytännöissä. Mielelläni näkisin tämän piirteen edelleenkin vahvistuvan ja opettajien sitä analyttisemmin ja konkreettisemmin myös tulevaisuudessa jäsentelevän.

Itse ajattelen musiikin luonnetta sen abstraktiuden sijaan enemmänkin päinvas-  
taisesta suunnasta. Tämä kuitenkin johtaa vastaavanlaisiin opetuksen käytäntö-  
jen lopputulemaan, kuten kohta nähdään. Oma lähtökohtani on, että musiikki sen  
kaikissa muodoissaan on erittäin konkreettinen ilmiökenttä. Lyhyesti perustel-  
tuna, ensinnäkin musiikin ja äänen tuottaminen on fyysinen ja kehollinen tapah-  
tuma. Laulaja käyttää instrumenttina omaa kehoaan, mutta yhtä lailla myös pia-  
nisti käyttää kehoaan tuottaakseen musiikkia yhteistyössä instrumenttinsa  
kanssa. Samoin musiikin aistiminen on fyysinen tapahtuma; musiikki tunnetaan  
kehossa ja korvissa ääniaaltojen saavuttaessa kuulijan kehon tässä käsinkoske-  
teltavassa, materiaalisessa maailmassa. Rumpuryhmän djemberumpali jysäyt-  
tää muhkean bassolyönnin ja häntä vastapäätä istuva soittaja tuntee sen vatsan-  
pohjassaan samaan aikaan, kun hän mukautuu tuntemaansa ryhmän tuottamaan  
sykkeeseen, jossa hän on osallisena. Lyödessään ryhmälleen sen sykettä eteen-  
päin kuljettavia iskuja, rumpali myös kuulee naapuriluokan kitaristin päräyttämän  
voimasoinnun, jonka levollisesti resonoiva kvintti tuntuu miellyttävältä hänen kor-  
vissaan. Sykkeen hahmottaminen ja intervallien tunnistaminen ovat ihmiskehon  
lumoavia ominaisuuksia, jotka edeltävät käsitteellistä ja abstraktia ajattelua  
(Sachs 2008, 275–290; tai Levitin 2006, 57–82). Seitsemän kahdeksasosaa -ryt-  
min voi tuottaa tai soivan intervallin havaita jo esiabstraktilla tasolla. Musiikkia voi  
ensin tuottaa ja tehdä ja vasta myöhemmin jakaa samaisen rytmin murtoluvuiksi  
tai nimetä ja johtaa siinä esiintyvien intervallien suhdelukuja yläsävelsarjasta. Mu-  
siikki on myös lähtökohtaisesti sosiaalista ja tämä sosiaalisuus on kehollista,  
konkreettisessa maailmassa tapahtuvaa toimintaa (Blacking 1973; Nettl 2015,  
231–247). Yksinkin ollessaan harjoittelija on aina suhteessa johonkin, vaikkapa  
omaan kehoonsa (Merleau-Ponty 1945/2012).

Myös näistä lähtökohdista keskeiseksi nousee musiikin konkretisoiminen oppitunneilla. Perusajatus, että ensin tehdään ja vasta sitten pohditaan tai käsitteellistetään, on opetuksen mainio lähtökohta silloin kun puhutaan instrumenttipeutuksesta, mutta on sovellettavissa myös esimerkiksi musiikin hahmottamisen opintoihin. Väitän, että neljäkymmentäviisi minuuttia uimista duuriasteikon parissa eri soitto- ja kuuntelutehtävien avulla, konkretisoi asiaa paremmin kuin aloittaminen liitutaalulta.

Yksi kiinnostava käytännön metodologinen ratkaisu on käyttää synestesiaa apuna musiikin hahmottamisessa sekä hahmottamisen ongelmien ohittamisessa ja helpottamisessa. Erilaisen aistitiedon ja -kokemuksen yhdistelyä voidaan käyttää esimerkiksi yhdistelemällä ääntä ja liikettä. Ääntä ja liikettä on mahdollista yhdistää esimerkiksi tanssin keinoin, mutta myös esimerkiksi johtamalla liikekieltä instrumenttien käsittelyn ruumiinkielestä.

Toinen omassa koulussamme itsestään selvä konteksti, on kuvionuottien laajamittainen käyttö. Kuvionuoteissa soiva maailma yhdistyy väreihin, muotoihin ja tilankäyttöön visuaalisessa ympäristössä. Myös äänen ja tuntoaistin yhdistäminen on kiinnostava soittoharjoittelun puoli. Itse olen viime aikoina tietoisesti alkanut viljellä paljonkin kehosanastoa opetuksen kielessä, ja pohtinut ääneen myös sitä, miltä vaikkapa jokin hienomotorisen soittoteknisen asian tekeminen tuntuu. Se, että vaikkapa rumpusetin soittaminen aivan varmasti tuntuu joltakin ja siitä on silloin mahdollisuus myös oppia jotakin, jää tämä kehonkokemus helposti kuitenkin käytännössä huomioimatta, niin läsnä toiminnassa kuin se onkin.

Myös isoja liikkeitä huomattavasti hienomotorisempi toiminta on palautettavissa kosketuksen ja liikkeen havainnoinnin piiriin, kuten äänentuottaminen kitaran otelaudalta. Edelleen myös sellaiset asiat, kuten missä asennossa ja miten suuntautuneena soittotoveriisi olet sekä mihin kumpikin teistä katsoo harjoittelemaanne kappaletta esittäessänne, ovat musiikin tuottamisen oppimisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä huomioitavaksi. Tällaisessa tilanteessa yhdistyvät taktiiliset, tilalliset ja sosiaaliset tekijät, joissa kehonkäyttö ja -kokemus ovat keskeisellä sijalla. Näitä on mahdollista myös pyrkiä aktiivisesti opetustilanteessa tarkastelemaan.



Huomion keskittämisessä äänentuottamisen keholliseen puoleen hahmottamisen vahvistamiseksi, nousi aineistosta esiin myös muita asiaan liittyviä pohdintoja. Keskustelua käytiin esimerkiksi siitä, olisiko järkevää harkita jonkinlaista soittimiston jakoa oppilaan edistymisen mukaan. Opiskelun jaottelu eri tyyppisten soittimien kanssa operoimiseen oppilaan tason perusteella, saattaisi ainakin joissakin tapauksissa olla hänelle hyödyksi. Esimerkiksi laattasoittimesta äänentuotto on ilmeisen paljon helpompaa kuin kitarasta. Orff-henkinen jako, vaikka tietysti modifioituna, voisi mahdollisesti ainakin opetussuunnitelmatasolla olla eduksi hahmottamisen erityisyyksiin paneuduttaessa. Aina se tuskin kuitenkaan hyvän opetuksen tavoitetta palvelee. Mikäli jollakin oppilaalla on kova innostus päästä soittamaan juuri viulua, ei hänen sijoittamisensa puolipakolla kolmeksi vuodeksi rumpuryhmään edistä mielekkäästi minkään alueen musiikinopiskelun tavoitteita. Kuitenkin joitakin hyötyjä tällaisen jaottelun toteuttamisesta saattaisi joissakin tapauksissa olla. Asteittainen eteneminen soittimistosta toiseen, voisi esimerkiksi harjaannuttaa järjestelmällisemmin tietyn motorisen toiminnon sekä tästä saatavan aistipalautteen yhdistämistä. ”Jos lyö näin, seuraa tällainen ääni” vastaavuus vaikeutuisi asteittain saavutetun hallinnan tason mukaan (Kaikkonen 2020). Samoin oppilaalle tarjoutuisi rauhallinen mahdollisuus opiskella huomion kiinnittämistä aktiivisesti oman kehon toimintaan loogisesti etenevillä soittimistospesifeillä motorisilla harjoituksilla. Nämä nivottuna yhteen eri musiikin hahmottamisen harjoitusten kanssa, auttaisi monia oppilaita eri musiikin tehtävien alueilla.

Kielellisen ohjeistuksen alueella keskusteluissa huomiota kiinnitettiin kahteen seikkaan. Ensinnäkin hahmottamisen vaikeuksien ollessa kyseessä, tehtävän sanallinen selventäminen ja ohjeen selkeys ovat tärkeitä opettajan huomioida. Samoin se, että usein sanalliseen ohjeeseen on hyvä yhdistää saman asian fyysinen avaaminen. Ja pitäen mielessä juuri yllä sanotun, on myös järkevää edetä sellaisessa järjestyksessä, jossa toiminnan kautta annettavat tehtävät edeltävät sanallisia ohjeita. Oli järjestys kuitenkin mikä tahansa, on ohjeiden konkretisoiminen yhtä aikaa kielellisen esittämisen kanssa tärkeää. Nähdäkseni samanaikaisesti voidaan tarjota myös vaikeampaa kielellistä ja abstraktia käsitteellistä sisältöä, kunhan sama informaatio tulee tarjotuksi muillakin kommunikaation kanavilla.

Tilanne, jossa opettaja antaa kielellisiä tai vahvasti käsitteellistettyjä ohjeita tai esittää sisältöjä abstrahoidussa muodossa, voi toisissa tapauksissa saada oppilaan tuntemaan itsensä hölmöksi, jos näiden ymmärtäminen jää vajaaksi. Samalla tavoin se voi myös oleellisesti vaikeuttaa opetettavaa asiaa mutkistaessaan sitä turhaan opiskelijan mielessä. Tietoisuus siitä, kenelle ja mitä puhuu, on opettajalle oltava aina selvää. Tämä on huomioitava erityisesti ryhmätilanteissa, joissa paljon eritasoisia oppilaita on läsnä samaan aikaan. Vaikeaakin puhetta voi kyllä tarjota, mikäli opetus tapahtuu samanaikaisesti monella käsitteellisellä ja konkreettisella tasolla.

Puhumisen tapoihin liittyen, eräs aikuisten ihmisten kanssa toimiessa mielessä pidettävä toimintatapa on myös se, ettei heille puhuta kuin lapsille. Kaikenlainen lässyttäminen on syytä jättää oven ulkopuolelle. Toisinaan esimerkiksi kehitysvammaisen ihmisen kohtaamisessa alttius tällaiseen kommunikointiin on olemassa ja opettajan se pitää ajoissa tiedostaa. Jos meinaa lipsahtaa, on hyvä muistaa, että vuorovaikutussuhteen kannalta tästä ei ole kuin haittaa kaikille osapuolille.

## **6.8 Aistien erityisyydet**

Tässä luvussa käsittelen spesifimmin aisteihin liittyviä vajavuuksia ja yliherkkyyksiä. Myös aisteihin liittyviä teemoja olisi mahdollista eritellä hyvinkin eri tavoin kategorisoimalla. Tähän yhteyteen olen valinnut käsillä olevat parametrit niiden opettajantyötä koskevan käytännöllisyyden takia. On hyvä pitää mielessä, että aistien erityisyydet johtuvat myriadeista syistä. Myös niiden pitkän aikavälin muutokset, hetkellinen vaihtelevuus ja voimakkuus, eroavat erittäin suuresti yksilöiden välillä.

### **6.8.1 Aistiyliherkkyydet**

Monilla oppilaista on eriasteista kosketusyliherkkyyttä. Kosketuksen yliherkkyys saattaa liittyä vaikkapa vaatteisiin tai esineisiin, mutta myös erityisellä tavalla toisiin ihmisiin. Opettajan on oppilaan kanssa pohdittava tilan järjestelyjä niin, että

oppitunnilla ja luokkahuoneessa mahdollista toimimaan funktionaalisesti. Oppitunnilla tapahtuvat paikan vaihdokset pitää järjestää kalustus huomioiden niin, että fyysisiin esineisiin ja ihmisiin (useimmiten siis opettajaan) jää riittävä etäisyys tilassa liikuttaessa. Äkillisiä liikkeitä ja siirtymiä pitää tunnilla välttää. Myös oppilasta fyysisesti ohjattaessa, esimerkiksi kehon asentoa korjattaessa, on opettajan velvollisuus kysyä siihen lupa. Tulee myös varmistua siitä, että tämä lupa on todella saatu, mikäli opiskelija ei sitä vaikkapa sanallisesti kykene ilmaisemaan. Ainoastaan luvan saaminen ei riitä, vaan on syytä myös kiinnittää huomiota siihen, että oppilas pystyy tahtonsa kussakin tilanteessa vapaasti ilmaisemaan. Myös tilanteen muut reunaehdot on siis otettava huomioon.

Vastaavasti kuuloyliherkkyys on toinen yliherkkyyden muoto, jonka opettajat kohtaavat musiikinopiskelussa. Tämä piirre ymmärrettävästi korostuu toiminnassa, jossa äänellä on toiminnan kannalta keskeisin sija. Voi olla, että oppilaan muussa arjessa tämä ei vastaavassa määrin aiheuta ongelmia, mutta musiikinopiskelun ympäristössä siitä tulee mutkikas ongelma. Käytännössä tämä on ratkaistavissa esimerkiksi sillä, että huolehditaan siitä, että kuulosuojaimia on aina helposti saatavilla. Lisäksi opettaja varmistaa, että oppilas on tietoinen siitä, missä suojaimet ovat, ja että hän voi nämä milloin tahansa käydä hakemassa. Tällä menettelyllä vältetään tarpeettomat paniikkitilanteet ja ylimääräinen ahdistus, sekä varmistetaan tunnin mutkaton eteneminen.

Myös tilan säätelyllä voidaan vaikuttaa siihen, kuinka kuuloyliherkkyyden kanssa toimitaan. Oppilaiden ja heidän instrumenttinsa sijainnilla ryhmässä voidaan huomattavissa määrin vaikuttaa siihen, että oppilaalla on hyvä olla luokassa ja opetustilanteessa. Etäisyys äänilähteeseen, mutta myös se, että oppilaalla on mahdollisuus havaita, mistä voimakkaammat äänet ovat lähtöisin, ovat tärkeitä keskittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Aina kuulosuojaimet eivät ole mielekäs tapa ratkaista asiaa. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun ne erottavat oppilaan muusta ryhmästä leimallisuutensa takia. Toisissa tilanteissa ne myös vaikeuttavat ryhmän jäsenten välistä kommunikointia. Tällaisissa tapauksissa voi kuulon suojaamisen sijaan soveltaa erilaisia tilaratkaisuja ja äänen voimakkuuden kontrolloinnin keinoja. Sähköisissä soittimissa äänenvoimakkuutta on mahdollista helposti säätää, ja myös oppilaan itse

tuottamaa äänen voimakkuutta voi kontrolloida. Vaikkapa sähkörummut ovat oivallinen instrumentti tilanteessa, jossa oppilaan voimankäytön hallinta tai motoriset taidot eivät vielä riitä äänenvoimakkuutta hallitsemaan. Myös erilaisia mekaanisia vaimentimia ja sordiinoja on hyvä opetella hyödyntämään akustisissa soittimissa.

Kovin säikähtämislähtöön oppilaan kanssa opettajalla on myös mahdollisuus muokata omaa liikekieltään oppilaan kulloiseenkin mielentilaan. Samoin omaa soittoaan, sekä itsekseen että yhdessä oppilaan kanssa, voi mukauttaa kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Jos oppilaalla on herkkä päivä, voidaan edetä sen asettamien raamien mukaisesti. Mukauttamisen toisena puolena voi ajatella oppilaan asteittaista sietokyvyn vahvistamista ja vähittäistä siedättämistä hänelle sopivissa määrin. Epämukaville tilanteille altistamisessa pitää kuitenkin muistaa varovaisuus. Säikähtämissä ei kannata päästä tapahtumaan, vaan pyrkiä hallitun etenemiseen. Äänilyherkkää oppilasta on hyvä myös opastaa tietoisesti omasta äänentuotostaan valitulla instrumentilla ja opetella yhdessä hallitsemaan näitä ääniä. Tällaisessa tapauksessa harjoittelulle on hyvä varata riittävästi aikaa tunnista ja myös ymmärtää edistymisen pitkäkestoisuus. Yhdellä kertaa ei vielä saavuteta merkittäviä edistysaskaleita, vaan äänen sietämisen harjoittelu on otettava osaksi soittotunnin rutiineita.

Yliherkkyyksien osalta ryhmäopetuksen osalta on yhteisten ryhmässä toimimisen sääntöjen oltava kaikille selviä. Omia soittimia ei soiteta yhteissoiton väliajoilla, ellei niin erikseen päätetä tehdä esimerkiksi yksilöharjoitteen kanssa. Kun musiikki ei soi, on kaikkien tunnille osallistujien korvien lepoaika. Tämä auttaa oppilasta itseään ja muita ryhmäläisiä keskittymään kulloiseenkin asiaan. Samoin toiminnan selkeys näkyy tietoisuudessa siitä, että tunnilla ei muutenkaan metelöidä, huudeta tai puhuta toisen päälle. Samaiset periaatteet pätevät tietenkin myös yleisellä tasolla minkä tahansa ryhmän toimintaan riippumatta mahdollisista yliherkkyyksistä. Kunnioittava käytös muita kohtaan on huomattavan tärkeä asia ryhmän yleisen funktionaalisuuden kannalta, vaikkakin myös edellytys erilaisten yliherkkyyksillä varustettujen opiskelijoiden toimimiseen ryhmän osana mielekkäällä tavalla. Nämä ovat ryhmän toimintaperiaatteita, jotka kannattaa ryhmässä opiskelun alussa avoimesti selvittää oppilaille. On hyvä myös varautua siihen,

että näitä ohjeita on tarpeellista tasaisin väliajoin palauttaa uudelleen kaikkien mieleen.

### **6.8.2 Aistien rajoitteet**

Aistien rajoitteista pohdin tarkemmin sekä kuulon, että näön rajoitteita. Kuuloon liittyvien poikkeamien taustalla vaikuttavat monet neurologiset, fysiologiset ja psykofyysiset tekijät. Musiikinopiskelun yhteydessä näistä aiheutuviin erityiskäytäntöjä on pohdittava usealla tasolla. Tässä pohdin pääasiallisesti kahta teemaa, tilankäyttöä ja viestintää.

Samoin kuin aistilyherkkyyksien kanssa toimittaessa, myös suhteessa kuulon rajoitteisiin ovat äänilähteiden sijoittelu luokkatilaan sekä ryhmäopintoihin osallistuvien opiskelijoiden ja opettajien asennot ja etäisyydet, keskeisiä muuttujia. Äänilähteiden, useimmiten muusikoiden instrumentteineen, asettelu niin, että ääni kantautuu oppilaalle selkeästi, on tarpeen huomioida.

Sähköisten soittimien kanssa työskentelyä helpottaa, että vahvistimen voi sijoittaa kuulorajoitteisen oppilaan lähelle niin, että sen kautta soittava muusikko on vahvistimesta etäämpänä. Tällöin voidaan ryhmässä toimia tavalla, jolla yhteisestä soivasta äänimassasta tulee tasapainoinen ja miellyttävä kaikille muusikoille. Samalla tavoin voidaan käyttää myös erillistä monitorointia, jolloin kuulorajoitteiselle opiskelijalle ohjataan useamman äänilähteen signaali yhteen hyvin sijoiteltuun kaiuttimeen. Monitorointia voi hyödyntää myös lähtökohtaisesti akustisten soittimien kanssa. Tässä tapauksessa instrumentti mikitetään esimerkiksi kondensaattorimikrofonilla ja ääni ohjataan hyvin sijoitetun kaiuttimen kautta oppilaan ulottuville.

Jos näitä keinoja ei ole mahdollista luokkatilassa käyttää, pitää opettajan huolehtia, että muusikot asettuvat tilaan kaikille mielekkään toiminnan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. On otettava huomioon soittajien tuottaman ääniinformaation välittäminen, kuten myös soittajien vastaanottamat ja hyödyntämät visuaaliset vihjeet. Kun kuulorajoitteinen oppilas näkee kanssasoittajan eleet ja liikkeet, hänen mahdollisuutensa reagoida yhdessä tuotettuun musiikkiin paranevat. Näönvaraisen kommunikoinnin avulla saadaan tukea sekä tulevan ennakointiin,

että reagoitiin aktuaalisella hetkellä tuotettujen rytmisten elementtien, kuten sävelten alkujen, kanssa. Visuaalisten vihjeiden osalta kannattaa huomioida muiden soittajien suunta kohti oppilasta, oppilaiden välinen etäisyys ja mahdolliset näköesteet muusikoiden välillä. Jälkimmäisen osalta voi huomioida esimerkiksi sen, että soittajan nuottiteline on asemoitu niin, että näköyhteys molemmilla oppilailla säilyy, jotta esimerkiksi käsien liikkeitä on mahdollista helposti tarkkailla.

Kuten monessa muussakin yhteydessä, on tässäkin opettajan esitiedoilla ja tietoisuudella vamman laadusta suuri merkitys. Tilanteessa, jossa eri oppilaiden osalta on huomioitava eri laatuja vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä samanaikaisesti laajalla spektrillä, on mahdollista, että kuulon rajoitteet eivät tule huomioiduksi tai ne tulkitaan väärin. Tilanne, jossa opettaja reagoi virheellisesti ymmärtäessään väärin esimerkiksi sen, miksi oppilas ei vastaa hänen tehtävänantoonsa tai ryhmän muiden jäsenten kommunikaatioyrityksiin, on täysin mahdollinen. Erityisesti, koska tällaisessa oppilaitosympäristössä on yhtenevässä määrin todennäköistä, että tilanne saattaa liittyä vaikkapa ymmärtämiseen tai autismin kirjon alueen reagoititapoihin. Tällöin myös opettajan toimintatavat tulkinnasta riippuen vaihtelevat. Tietoisuus kuulorajoitteesta ratkaisee kuitenkin erittäin yksinkertaisella tavalla tämän ongelman. Myös kuulorajoitteen suhteen tilanne voi olla kuitenkin valitettavasti se, että toisinaan vamma tai sen syyt tulevat esiin vasta varsin pitkänkin ajan kuluttua. Ryhmän funktionaalisuuden kannalta on hyvä, jos opettajan lisäksi myös muu ryhmä on tietoinen asiasta, jotta he osaavat toimia asianmukaisella tavalla ja reagoida oikein eteen tuleviin tilanteisiin.

Viittomien käytöllä kuulovamman yhteydessä voidaan saavuttaa joitakin hyötyjä. Tässä ongelmaksi muodostuu kuitenkin kaksi asiaa. Ensimmäinen on, että koulun opettajilla ei tähän ole kompetenssia, ja sen hankkiminen vaatii asian opiskelua erillisenä kokonaisuutena. Toisaalta ryhmätoiminnan puitteissa ei myöskään muilla ryhmän jäsenillä tätä taitoa todennäköisesti ole. Jos tavoitteena on, että ryhmän viestintä säilyy kaikille sen jäsenille ymmärrettävänä ja viestimisen kanavat eivät sulje ketään opiskelijoista sen ulkopuolelle, on tukeutuminen laajaan viittomakielelle perustuvaan kommunikaatioon ongelmallista. Toisaalta helppoja tukiviittomia, joita kaikilla on tuntien yhteydessä mahdollisuus oppia, voidaan mie-

lestäni hyvin ottaa osaksi oppitunnin käytäntöjä. Opettajan kannattaa myös kiinnittää erityistä huomiota ele- ja kehonkieleensä ja siihen, millä tavoin sitä voi mahdollisesti selkeyttää.

Näkövamman kanssa toimiminen musiikkikoulussa on toinen aistirajoitteiden alue, jonka mukaan opettaja joutuu ennemmin tai myöhemmin oppitunnin struktuureita muokkaamaan. Yleiset hyvät toimintatavat liittyvät edelleen esimerkiksi tilankäyttöön luokkahuoneessa.

Instrumenttiopetuksen alussa taktiilliset ja tilanhallinnan motoriset taidot ovat keskeisiä. Opettajan kannalta tilanne on usein hyvä, sillä mikäli oppilaan näön rajoitteet ovat pitkäaikaisia, on varsin todennäköistä, että oppilaan taidot näillä alueilla ovat jo valmiiksi korkealla tasolla. Tällöin instrumentin äänentuottamisen opiskelussa tuntoaistin ja soivan äänen halutun vastaavuuden opettelu, joka muutenkin on keskeistä, pääsee erittäin hyvään alkuun.

Tässä on kuitenkin muistettava erilaisten tilaan ja kosketukseen perustuvat sääntönmukaisuudet. Esimerkiksi viulu on rakenteeltaan ja muodoltaan varsin yhdenmukainen soitin riippumatta soitinyksilöstä. Yksilöistä toiseen mikrotason vaihtelua toki on, ja tämä voi jatkossa nousta tärkeäksikin instrumentin hallintaan liittyväksi piirteeksi. Rudimentaarisella tasolla soittimen hallintaa opiskeltaessa oleellista kuitenkin on, että vaikka viuluyksilö soittajan kädessä vaihtuisikin, sama sävel löytyy tuntoaistin avulla aina samasta paikasta. Samoin tätä soitinta voi pienikin oppilas kuljettaa helposti soittotunnilla mukanaan ja myös hankkia sen itselleen varsin vaivattomasti.

Esimerkiksi rumpusetin tai muiden lyömäsoittinten kanssa tilanne on kuitenkin erilainen. Suuri osa lyömäsoittimista ei ole luonnollisestikaan helposti kuljetettavissa paikasta toiseen ja niiden kotiin hankkiminenkin tuottaa monesti päänvaivaa soittajalle kuin soittajalle. Esimerkiksi rumpalin harjoitusalueella, *padilla*, tehtävät harjoitukset kantavat toki pitkälle, mutta siirryttäessä vaikkapa setin ääreen, pitää opettajan huomioida yhteiskäytössä olevan kaluston muovaaminen oppilaan tarpeisiin. Luokan rumpusetiä käyttävät monet oppilaat ja asettelu vaihtelee sen mukaan, onko soittajana kuusivuotias vai kaksikymmentäkuusivuotias.

Toisin kuin viulussa, jossa äänentuottaminen tapahtuu lähietäisyydellä ja välittömässä kosketuksessa soittimeen, on rumpalille suuri merkitys sillä, miten eri rummut ja symbaalit ovat setissä sijoitettuna, koska äänentuottaminen tapahtuu jo suhteellisen etäällä omasta kehosta. Opettajan tehtäväksi jää silloin huolehtia, että rumpujen asettelu on oppilaalle samanlainen oppitunnista toiseen, koska tämä tekee sujuvaa sekä hänen harjoittelustaan, mutta myös yleisemmin tunnin etenemisestä. En ymmärrettävästi kykene laajasti erittelemään eri soittimien tarkempia idiosynkrasioita, mutta näitä yleisiä piirteitä on syytä ottaa huomioon näkövammaisen oppilaan kanssa jokaisen soittimen kohdalla. Esimerkiksi sähkökitara yksilöt vaihtelevat huomasti esimerkiksi muotonsa, skaalansa ja radiuksensa suhteen. Tämä edellyttää opettajalta hyvää tietämystä myös instrumenttinsa teknisistä ominaisuuksista. Lisäksi tässäkin on hyvä muistaa luokkahuoneen sääntönmukaisuus ja ennustettavuus tilana, sekä oppilaan tieto siitä missä hän on, ja missä ja kuinka etäällä mikäkin oppitunnilla tarvittava väline sijaitsee.

## 6.9 Fyysiset rajoitteet

Fyysisten rajoitteiden kanssa opettajalta edellytetään varsin hyvää anatomian tuntemusta suhteessa omaan instrumenttiinsa ja sitä kautta myös varsin hyvää soiton fysiologian ymmärtämistä. Mikäli opettajalla on hyvä ymmärrys instrumenttinsa soiton ergonomiasta ja hän on työnsä kautta sen yksityiskohtia tullut pohtineeksi, on todennäköistä, että hän osaa tätä tietoa myös erityistapausten kohdalla hyödyntää ja soveltaa. Lähtökohtana Musiikkikoulu Vimmartissa on se, että ketään ei käännytetä ovelta pois, sillä perusteella että ”et sinä tätä pysty tekemään kun...” Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja yhdessä oppilaan kanssa on velvollinen etsimään niitä keinoja, joilla musiikintekeminen valitulla instrumentilla onnistuu ja myös erilaiset fyysiset haasteet pystytään joko kiertämään tai ottamaan osaksi omaa tekemistä.

Kuten myös muussa Vimmartin opetustoiminnassa, tässäkin tapauksessa hyvä opettajantyö edellyttää jälleen opettajalta uteliasta tutkijan asennetta. Useinkaan ratkaisuja ja vastauksia ei näihin ongelmiin ole valmiina, vaan nämä pitää ajan kuluessa itse ratkaista. Soiton ergonomia ei ole tutkimustiedoltaan musiikin val-



loitetuimpia alueita. Onneksaasti tämä on kuitenkin kasvava tiedon alue ja opettajan onkin hyvä tiedostaa, että informaatiota asiasta löytyy kasvavassa määrin (esim. Hyytiäinen 2012 & 2018).

### **6.9.1 Motoriset haasteet**

Motoriset haasteet voivat olla muuttuvia ja niissä voidaan päästä harjoittelemalla eteenpäin. Toiset motoriikkaan liittyvät ongelmat ovat pysyviä, ja niihin pitää asennoitua pysyvinä attribuutteina. On myös paljon tilanteita, jossa näiden haasteiden raja ei ole kovinkaan selvä, ja opintojen etenemisen orientaatiota joudutaan pohtimaan paljon ja pitkäkestoisesti.

Näissä tilanteissa on hyvä selvittää esimerkiksi, millainen motivaatio oppilaalla on vaikkapa tehdä jumppaharjoituksia CP-vamman aiheuttaman äänihuulien kireyden kanssa. Tällaisissa tapauksissa opettajalla on monta asiaa puntaroitavana. Yksi vastaavissa tilanteissa keskeinen tekijä on kuitenkin pedagogin valistunut rehellisyys. Jos opettaja näkee, että yllämainitun kaltainen tilanne vaatii erittäin paljon harjoittelua ja työtä oppilaalta, kehittyminen on erittäin hidasta, tulokset vähäisiä ja näkyvät vasta pitkän ajan kuluttua, pitää näistä asioista myös keskustella avoimesti ja tehdä muutoksiin tähtäävän harjoittelun realiteetit oppilaalle selviksi. Toisinaan on niin, että oppilaalla tähän kohdistuvaa työskentelymotivaatiota löytyy. Toisinaan taas voidaan päätyä siihen, että äänenmuodostuksen erityisyydet oppilaan kohdalla otetaan annettuina ja keskitytään harjoittamaan muita hänelle mielekkäämpiä oman instrumentin hallinnan alueita. Näitä piirteitä voidaan aivan hyvin ajatella myös opetuksen taustatekijöinä niin, että ne ovat osa oppilaan persoonallisuutta, osa oppilaan omaa ääntä.

Huolimatta siitä, kuinka motoristen rajoitteiden kanssa on päätetty toimia, on opettajan hyvä varautua kohtaamaan oppilaan turhautuminen omiin sen hetkisiin mahdollisuuksiinsa toimia jonkin käsillä olevan tehtävän parissa. Tämä pätee niin hitaasti harjaantuviin motorisiin rajoitteisiin kuin pysyviin fyysisiin erityisyyksiinkin. Monesti, erityisesti erilaisten vammautumisten seurauksena syntyneet rajoitteet tuottavat ajoittain voimakastakin turhautumista, joka saattaa oppitunnilla näkyä voimakkainakin tunteenpurkauksina. Opettajan vaikutusmahdollisuuksien puitteissa tässä tilanteessa ovat sekä empaattisuus oppilaan tunnetta kohtaan että

taito auttaa oppilasta hyväksymään tilanteensa mahdollisuudet ja rajat. Tässäkin tilanteessa rehellisyyden ja realismin varaan rakennetun opiskelun perusta on olennainen näistä lamaantumisen hetkistä eteenpäin pääsemiseksi.

### **6.9.2 Pysyvät fyysiset erityisyydet**

Pysyvien fyysisten erityisyyksien kanssa voi lähtökohdaksi ajatella seuraavaa. Jos oppilaalla on fyysinen vamma tai muu toimintaa rajoittava pysyvä ominaisuus, on ympäristön mukauduttava oppilaaseen eikä toisinpäin.

Musiikkikoulun arjessa tämä tarkoittaa muun muassa seuraavia asioita. Tilojen esteettömyys ja saavutettavuus sekä oppilaan tietoisuus niistä, ovat jälleen tärkeitä tekijät soittotunnin sujuvuuden kannalta. Se, että pyörätuolilla ei sotkeudu lattialla makaaviin mikrofonin johtoihin, tuntuu äkkiseltään triviaalilta ongelmalta. Tilanteen kuitenkin toistuessa tunnista toiseen, alkaa opettaja kuin opettaja melko nopeasti huomata, että opetuksen sujuvuus ja laatu kärsii tällaisista asioista varsin paljon. Kun nämä asiat on etukäteen huolellisesti pohdittu ja toteutettu, vähentää se huomattavasti opettajan työmäärää. Tunnilla voidaan keskittyä kaikille läsnäolijoille merkityksellisempään teemaan, musiikin opiskeluun ja opettamiseen.

Toiseksi kyseeseen voi tulla soittimien modifiointi oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Näin on koulussa tehty esimerkiksi lyömäsoittimille, kosketinsoittimille ja kielisoittimille. Esimerkiksi sähkörumpujen ohjelmointi helpottaa työskentelyä erilaisten raajojen toiminnan rajoitteiden kanssa opiskelevien soittajien kanssa. Muita käytäntöjä soitinten muokkaamiseen ovat esimerkiksi kitaroiden modifioiminen eri kielimäärille ja soittoasennon muuttaminen tarkoituksenmukaiseksi soittimen muotoa muokkaamalla. Samoin erilaisten apuvälineiden käyttö silloin, kun voimankäytön hallinta käsissä ja sormissa ei toteudu tavalliseen tapaan, on kitaransoiton harjoittelussa toteuttamiskelpoinen ratkaisu. Sanottakoon kuitenkin, että kielisoitinten kanssa paljon teknisiä kysymyksiä on vielä ratkaisematta ja ymmärrystä esimerkiksi soitinrakennuksesta, voitaisiin varmasti hyödyntää huomattavasti laajemmin kuin tähänastisessa toiminnassa.

Kolmas tapa mukautua fyysisiin rajoitteisiin, on tarkastella esitettävää ohjelmistoa. Esimerkiksi Paul Wittgenstein tilasi pianokonserttoja yhdelle kädelle muun muassa Sergei Prokofjeviltä, ja ehkä tunnetuimpana, konserton Maurice Ravelilta. Harjoittellessaan yksikäätistä pianonsoittoa, teki hän myös erilaisia soittoteknisiä innovaatioita kohdistuen siihen, kuinka ylittää erilaisia pianonsoiton mekaanisia haasteita. Oppilaalla ei tällaista tilausteosten ylellisyyttä luonnollisestikaan ole käytössä. Yhdessä opettajan kanssa voidaan kuitenkin pohtia mielekästä ohjelmistoa, muokata sitä jo olemassa olevasta materiaalista tai kirjoittaa soittimelle kokonaan uutta soitettavaa.

Neljänneksi, myös tässä yhteydessä, erityisyyden kanssa toimittaessa, tarvitsee ryhmätilanteissa huomioida potentiaalinen marginalisoitumisen vaara. Yhteisiä tehtäviä ja ohjeita annettaessa voi helposti käydä niin, että tietty rajoite ei tule huomioitua, ja oppilas ei tämän takia voi onnistua hänelle annetussa tehtävässä. Erästä aineistosta poimimaani ajatusta kannattaa tämän huomioimiseksi mielestäni jalostaa kohti yleisempää tasoa. Jos tarvetta tehdä tästä standardikäytäntöä ei olekaan, niin ainakin ryhmätoiminnan ajattelun periaatteena ajatusta voi hyödyntää. Ryhmän funktionaalisuuden kannalta saattaakin toisinaan olla toimivin ratkaisu lähteä rakentamaan bändiryhmää ohjelmistoinen ryhmän ”vaikeimmin soittavan” oppilaan ympärille. Jos oppilas hallitsee yhden lyönnin djembe-rumpuun, voidaan ottaa tämä soittaja lähtökohdaksi ryhmän rakentamisessa. Tällöin jo alussa on huolehdittu siitä, että yksittäisen soittajan marginalisoitumista ei ryhmän rakenteen kautta pääse tapahtumaan. Silloin on tietysti taattava, että myös kaikille muille soittajille tarjotaan mielekästä ja tasonmukaista sisältöä. Tämä toki on aivan yhtä mahdollista.

## **6.10 Kuvionuotit ja muut graafiset merkintätavat**

Tässä luvussa pohdin lyhyesti erilaisia musiikin graafisia muistiinmerkitsemisen tapoja sekä niiden etuja ja haittoja musiikkikoulun arjessa. Koulussa on käytössä useita eri tapoja musiikin visuaaliseen kuvaamiseen, joista tässä käsittelen niistä tärkeimpiä.

### 6.10.1 Kuvionuotit

Kuvionuottijärjestelmä on Kaarlo Uusitalon ja Markku Kaikkosen yhdeksänkymmentäluvulta alkaen kehittämä visuaalinen järjestelmä kuvata musiikkia (Kaikkonen & Uusitalo 1999). Puhun tässä järjestelmästä, koska kyseessä on ensisijaisesti musiikin merkitsemiseen ja muistamiseen sekä lukemisen helpottamiseen tähtäävä väline. Metodologinen ja menetelmällinen lähestymistapa riippuu ensisijaisesti sitä käyttävästä opettajasta. Toki tekijät tarjoavat myös menetelmällisiä kuvionuottien opiskelun tapoja ja hyödyntämismahdollisuuksia, jota ei kannata unohtaa.

Kuvionuottikirjoituksen perusidea toimii niin, että nuotin sävelkorkeus ilmaistaan värillä, oktaaviala muodolla ja kesto visuaalisesti yhdenmukaisella nuotin pituudella. Myös reaalisointumerkintöihin on oma merkintätapansa. Järjestelmä on siinä kattava musiikin visuaalinen esittämistapa ja tarvittaessa opiskelija voi hyödyntää tätä järjestelmää koko elämänsä ajan.

Kuvionuottien merkintäjärjestelmä kattaa samat muuttujat, kuten traditionaalinen länsimainen nykyisellään melko vakiintunut nuottikirjoitusjärjestelmä. Erona näissä ”käyttöliittymissä” on, että kuvionuottikirjoituksessa sen lukijalta ja soittajalta jää joitakin käsitteellistämistä vaativia abstraktiotasoja pois luetun ja tuotetun äänen väliltä. Kuvan ja äänen vastaavuus on toteutettavissa instrumenttiin kiinnitettävien nuottikuvaa vastaavien merkkien kanssa. Esimerkiksi pianon koskettimistolta löytyy punainen c-säveltarra samaan aikaan kun se luetaan kuvionuotista saman yhdenmukaisen merkin avulla.

### 6.10.2 Kuvionuottien sovellukset

Kuvionuottijärjestelmä on helppo ottaa käyttöön opetuksessa, sillä sen omaksuminen on lähes yhtä vaivatonta niin opettajalle kuin opiskelijallekin. Sen abstraktiotason mataluus auttaa oppilasta hahmottamaan opittavia asioita sujuvasti ja esimerkiksi juuri hahmottamisen alueen vaikeudet eivät asetu opintojen esteeksi.

Musiikkikoulu Vimmartissa opettajat ovat luoneet erilaisia sovelluksia kuvionuottisysteemistä kulloisenkin opetuksen tarpeisiin. Näitä ovat esimerkiksi kappaleiden muotorakenteen erilainen merkintätapa sekä soinnutuksen visuaalisen esittämisen aste-erot niin, että tarpeesta riippuen, esimerkiksi sointulaatikko voidaan merkitä yksinkertaisella värillä, siihen voidaan kirjata muunnesävelet kuvionuottien avulla tai siitä selviää reaalisointu sen tavanomaisella esitystavalla. Näiden lisäksi käytössä on erilaisia kuvionuottimuunnelmia puhtaasti rytmiiikan opiskelun tarpeisiin, joiden avulla voidaan esimerkiksi ohjata rumpuryhmää tai kehorytmien harjoittelua. Kaikkia näitä kuvionuottien variantteja voidaan kohdistaa vastaamaan oppilaan taitotasoa hänen edistymistään silmällä pitäen.

### **6.10.3 Rinnakkaiset järjestelmät**

Myös traditionaalinen nuottikirjoitus on opiskelijoilla käytössä tarpeen mukaan. Mahdollista on myös, että kuvionuotista siirrytään toiseen merkintätapaan opiskelujen edetessä ja hahmottamisen taitojen karttuessa. Tämän ei kuitenkaan tarvitse olla tavoitteena itsessään, vaan harjoittelussa voidaan pysyä jo opitun järjestelmän puitteissa, mikäli näin toimiminen todetaan hyödyllisemmäksi opiskelijan tarpeita ajatellen.

Se mikä opettajan on hyvä pitää mielessä, on merkintätapojen pitäminen selkeänä systeemistä riippumatta sekä niiden välillä sukkuloimisen looginen eteneminen. Kahden järjestelmän opiskeleminen rinnakkain voi turhaan sekoittaa oppilasta, ja siksi etenemisen tulee olla asteittaista. On hyvä myös varmistua siitä, että ymmärrys yhden merkintätavan eri osa-alueista on varsin hyvä ennen kuin oppilaalle esitellään seuraavaa.

Kaikkonen ja Uusitalo (1999) tarjoavat materiaalissaan tavan, jolla kuvionuotista voidaan siirtyä perinteiseen nuottikirjoitukseen. Tässä harjoitellaan aika-arvojen vastaavuudet ja nuottien nimet, sekä merkitään ne värillisinä tavalliseen nuottikuvaan (Kaikkonen & Uusitalo 1999).

Ajattelen, että tässä siirtymässä on koulussa käytössä osapuilleen noin seitsemän eriteltävissä olevaa tasoa. Jos lähdetään siitä, että ensimmäisenä tulkitta-

vana on yksittäinen väri, jonka jälkeen seuraa oktaavialan tunnistaminen ja seuraavana spesifi aika-arvo, saadaan tasoja jo kolme. Ensimmäisten kolmen tason jälkeen yhdistetään väreihin nuottien nimet sekä puhutaan ylennyksistä ja alennyksistä myös niiden traditionaalisten symboleiden välityksellä. Tämän jälkeen opetellaan rytmin käsittelyä perinteisillä aika-arvomerkinnoilla, josta siirrytään tavanomaisempaan nuottikuvaan, johon yhdistetään värit, jotka myös lopuksi jäävät pois. Oppilaasta riippuen voidaan aloittaa tietyltä tasolta, tasoilla viipymisen kestoa voidaan vaihdella tai hänen kanssaan päädytään pysymään valitulla tasolla.

Ryhmän sisäinen eriyttäminen lukemisen osalta on varsin mahdollista. Samassa ryhmässä voi olla samaan aikaan käytössä eri merkintätapoja oppilaan tasosta riippuen. Tällöin opettajan pitää muistaa huomioida käyttämässään terminologiassa nämä erot ja huolehtia, että sama asia tulee ilmaistuksi riittävän monella tavalla. Ryhmäopinnoissa tästä varianttien kirjavuudesta on hyötyä, koska silloin kun erilaiset käsitteet tulevat ilmaistuksi samaan aikaan, voi oppilas poimia näitä hänelle vieraampia merkintätapojen piirteitä ikään kuin huomaamatta.

Myös Alice-Ann Darrow (2009) huomioi tämän, mutta päinvastaisesta näkökulmasta. Käytettäessä samoja materiaaleja voidaan myös varioida edellytetyjä lopputuloksia tai toteutustapoja (Darrow 2009, 26). Toisinaan voidaan kiinnittää ryhmän eri opiskelijoiden huomio saman oppimateriaalin eri tasoihin ja keskittyä erilaisiin henkilökohtaisiin päämääriin niiden avulla. Esimerkiksi sointukuvokortista opetellaan huomioimaan ainoastaan sen yleisväri juurisävelen tuottamista ajatellen ja jätetään huomiotta laajempi reaalisoitumerkintä kirjaimin ilmaistuna.

Yhdeksi merkintätapojen tasoksi voi ajatella tilanteen, jossa oppilas ei vielä lue lainkaan minkäänlaista nuottikuvaa, tai tätä taitoa ei myöskään ole syystä tai toisesta mahdollista harjaannuttaa. On muistettava, että ylipäätään nuottikuvaan kiinnipääseminen ja sen seuraaminen yksinkertaisimmillaankin, voi vaatia oppilaalta paljon aikaa, eikä tätä siirtymää välttämättä tapahdu koskaan.

Ryhmässä ja yksilöopetuksessa on todennäköistä, että mukana on oppilaita, jotka eivät lue millään musisoimisen kannalta järkevällä nopeudella, vaikka oppilaan muut edellytykset ja osa-alueet mielekkään musiikin tuottamisen mahdollistaisivatkin. Tässä tapauksessa on mahdollista hyödyntää oppilaan muistikapasiteettia ja mielekkään toiston avulla harjoittelua. Vaikka oppilas ei osaisi lukea riittävällä tasolla on täysin mahdollista, että hän voi oppia huomattavia määriä musiikkimateriaalia. Voi myös olla, että tällainen oppilas osaa jo ennestäänkin ulkoa isoja määriä musiikki-informaatiota harjaannuttuaan muistin käytössä lukutaidon sijaan. On siis järkevää ottaa huomioon muistin mahdollisuudet silloin kun niitä voi hyödyntää. Usein hyvä muisti on keino kompensoida joitakin hahmottamisen vajavuuksia.

Usein oppilaalle myös visualisoidaan ajan kulkua nuotista osoittamalla. Tämä voi tapahtua yhteisesti ryhmälle tai ryhmässä eri yksilöille. Pariopetuksessa näitä etenemisen hahmotuksen ja siinä avustamisen variantteja voidaan luovasti toteuttaa. Myös nuotin näyttämiseen on paljon erilaisia tapoja ja välineitä. Kun sinfoniaorkesteri mukautuu kulloisensa kapellimestarin tapaan johtaa soitettavaa teosta, tapahtuu Vimmartin ryhmätunnilla sama käytäntö, mutta toisinpäin. Opettaja opiskelee vähitellen oppilaansa tapaa hahmottaa erilaisia musiikin visuaalisia representaatioita ja hänen tapaansa reagoida niihin. Toisinaan on niin, että orkesterin kapellimestari näyttää tulkintansa ja seuraavaksi tapahtuvan musiikin ”eteen” jo ennen sen tapahtumista, ja orkesteri herkästi ymmärtää nämä etukäteiset vihjeet. Nyt tilanne on toisinpäin. Opettaja huomioi oppilaan viiveen lukemisen ja reaktion välillä ja ennakoi tätä näyttämällä musiikin kulkua nuottikuvassa etukäteen. Tässä prosessissa oppilaan taidot harjaantuvat monella tasolla. Vähitellen hän oppii huomaamaan, että musiikin edellä pysymisestä ja sen etukäteen lukemisesta on hyötyä soivan elementin toteuttamisessa. Kun oppilas saa vasteen siitä, että hän osuu oikealle iskulle muiden soittajien kanssa, hänen sisäinen ja yhteinen rytmin hallintansa paranee, samoin sisäisen sykkeen ja motorisen toiminnon yhdistämisen taito vahvistuu.

Tässä esitellyksi tuli vain yksi tapa monista, miten nuotin kanssa voi toimia ja sen mahdollisuuksia voi hyödyntää. On ollut varsin avaavaa havainnoida, miten eri opettajat eri oppilaiden lukemisen piirteitä ovat opiskelleet, sekä pyrkiä ymmärtämään niitä tapoja, kuinka heidän pedagoginen mukautumisensa oppilaiden

idiosynkrasioihin toimii ja kehittyy oppilaiden edistyessä musiikintekijöinä. Persoonallisia variaatioita on paljon, ja yksilöllisen opetuksen menetelmien toimivuuden opiskeluun on uhrattu paljon aikaa.

Nuotin näyttämisesä voi myös pohtia, mihin päämäärään milloinkin tähdätään. Onko tarkoituksena, että bändin musiikki soi, opetellaanko tiettyjä musiikin lukutapoja, vai opiskellaanko graafisen merkinnän sisältöjä. Näissä kaikissa tehtävissä keskitytään saman merkintätavan erilaisiin hyödyntämisen tapoihin ja osaluaisiin, jolloin myös opettamisen ja pedagogian toteutustapojen on oltava niiden kanssa linjassa. Kun nuottikirjoituksen näyttämisen tapoja varioidaan, saadaan opetustilanteesta opiskelijan kannalta suurin hyöty irti.

### **6.11 Kehollisuuden keskeisyys**

Musiikkikoulu Vimmartin opetuksen yleiset piirteet sekä se, miksi pidän niitä mielekkäänä analysoida, kritisoida ja kontekstoida ruumiinfenomenologian ja yleisemmin kehollisuuden konteksteissa, ovat toivoakseni tähän mennessä käyneet selkeästi ilmi. Musiikkikoulussa on jo nykyhetkessä suuri kirjo tapoja pystyä ope-roimaan samantapaisista lähtökohdista, tai ainakin ruumiinfenomenologian kautta hyödylliseksi tulkittavissa olevia pedagogian ilmentymiä, kuin mille pohjalle työnikin teoreettiset perusteet ovat rakennettuina. Näkisin kuitenkin edelleen hyödyllisenä, että koulun puheessa ja käytännöissä, voitaisiin samalla tavalla ottaa kehollisuuden näkökulmasta sen hyötyjä tehokkaammilla tavoilla irti. En tarkoita tällä sitä, että kehollisuuden näkökulma olisi kaiken kattava lopullinen totuus, johon pitäisi ajattelun tasolla jäädä kiinni. Enemmänkin miellän sen keinoksi herätellä opettajia opetuksen analyyttiseen pohdintaan ja myös tarjota siihen toimivia välineitä. Mikäli opetusta laajemminkin pohdittaisiin tämän kaltaisen diskurssin alla, on se nähdäkseni hedelmällinen mahdollisuus löytää uusia lähestymistapoja vanhoihin ongelmiin.

Siirtymä tiedollisuuden diskurssista kehollisuuden diskurssiin mahdollistaa laajasti kognitiivisten, fyysisten ja psyykkisten valmiuksien alueiden eri osiin sijoittuvien oppilaiden oppimistapojen havainnoinnin. Tämä helpottaa myös opettajien



arkikäytäntöjen ja heidän pedagogiansa mielekästä tarkastelua kehittämistarkoituksissa. Haluan myös painottaa (mikäli se vielä on epäselvää), että opetuksen vallitsevien diskurssien muutos tähän suuntaan, ei tarkoita kompromisseja tai luopumista sisältötavoitteista. Se ei myöskään tarkoita irtipäästämistä tavoitteellisesta pyrkimyksestä oppilaan henkilökohtaisen taitotason nostamiseen tai hänen tiedollisen osaamisensa oppimisen hylkäämistä. Mitä se tarkoittaa, on se, että näihin tavoitteisiin pyritään laajemmalla, useampia oppilaita huomioonottavalla ja tehokkaammalla, opetusta vahvistavalla tavalla. Se, että oppilaalla on mahdollisuus oppia moninaisilla tavoilla, laajentaa oppimisen mahdollisuuksia ja perspektiiviä. Samoin opettajan pedagogian ja didaktiikan alueen ajattelu voi tätä kautta laajentua ja uusia mahdollisuuksia avautua hänen käyttöönsä luokkahuoneessa. Erittelen seuraavassa vielä joitakin aineiston sisältöjä, jotka erityisesti heijastelevat tällaista ajattelua tutkimallani opetuskentällä jo kaiken edellä sanotun lisäksi.

### **6.11.1 Äänen tuottamisen tuntu**

Äänen tuottamisen tunnulla tarkoitan sitä, miten opettajat ruokkivat oppilaan taitoja opiskella musiikkia ja omaa instrumenttiaan kehonkokemuksesta käsin. Miten sitä siis voitaisiin eritellä?

Eräs aineistosta ilmi käynyt opettajien pedagoginen keino avata opiskelijalle uusia taito- ja ilmiökokonaisuuksia, oli kääntää käsitteellistämisen järjestys ikään kuin pääläelleen. Opiskeltavat asiat opetellaan tuottamaan ensisijaisesti omalla soittimella valitussa mielekkäässä kontekstissa ja taitoja harjaannutetaan osana muita kokonaisuuksia. Myöhemmin nämä käytännössä opitut asiat voidaan nimetä, mikäli tarpeen, jolloin taito saa myös oman ”nimilapun”. Voidaan opetella soittamaan asteikko, rudimentti, tai tahtiosoitus omalla soittimella, sekä kerätä näitä paljonkin erilaisia saman asian variaatioita taitovarastoon, ja myöhemmin eritellä näitä käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin oppilas huomaa jo osavansa valmiiksi asian, joka nyt nimetään. Oppilas on kuitenkin voinut mielekkäästi ilmaista osaamistaan jo ennen ilmiön konseptualisointia (esim. Kivijärvi & Sutela 2016, 175).

Kehollisuuden ja ruumiillisuuden kuvastoja voi myös viljellä kielessä. Itse olen viime aikoina eri tavoilla kehottanut oppilaita pohtimaan, miltä esimerkiksi jonkin rytmin soittaminen ”tuntuu” ja millaista liikettä vaaditaan sen aikaansaamiseksi. Tällöin voi kiinnittää oppilaan huomion esimerkiksi jonkin tekniikan materiaaliin edellytyksiin; siihen, että ääni on todellakin tuotettava itse, omasta kehosta lähtien. Siihen, millainen soitettava asia on ruumiillisena kokemuksena (Hyytiäinen 2012, 62–63; Tiensuu 2012, 107–108). Tällaisessa tilanteessa voidaan pohtia konkretian kautta, mistä äänentuottaminen saa alkunsa, millainen soittoasento on mukava, tai vain oppia kuuntelemaan omaa kehoa ja sitä, mitä se kulloinkin on tekemässä jonkin tehtävän aikana, ilman erityistä arvostelman tekemisen vaatetta.

Huomion kiinnittäminen oppilaan kehotietoisuuteen palvelee myös musiikin tuottamisen ja ymmärtämisen vuorovaikutukselliseen puoleen liittyviä taitoja. Kun oppilaalle syntyy havainto omasta kehosta ja sen suhteestaan ympäristöön ja muihin, syntyy samalla myös tietoisuus muista kehoista ja edelleen niiden tuottamasta musiikista. Ruumiinfenomenologiassa puhutaan eron tunnistamisen kautta syntyvästä yhteydestä muuhun maailmaan ja sosiaaliseen ympäristöön. Kun oppilas tunnistaa tämän eron, sekä havainnoi ja tunnistaa yhteismusisoinnissa myös kanssasoitajiensa kehollisuuden, toimijuuden ja liikkeen tuottaman äänen, kykenee hän myös paremmin toimimaan yhteisessä ryhmässä. Eläytymisen kautta syntyvä yhteisen sykkeen, dynamiikan ja muun toiminnallisuuden sosiaalinen tuottaminen helpottuu.

Kun yhdessä tuotetusta musiikista siirrytään ainoastaan kuultuun musiikkiin, valmius kehollisten yhteyksien löytämiseen tässäkin yhteydessä helpottuu ja ymmärrys kuullusta musiikista syvenee. Kun oppilas alkaa ymmärtää muiden (toisaalla olevien) kehojen tuottaman musiikin, ja vaikkapa kykenee erottamaan eri instrumentteja yhtenäisestä sointimassasta kehollisuuden kokemuksen tunnistamisen kautta, hänelle avautuu jotakin, mikä oleellisella tavalla erottaa muusikon maallikosta. Soiva musiikki muuttuu vellovasta sävelmassasta toisten, eron kautta tunnistettujen kehojen tuottamaksi musiikiksi, josta voi erotella erilaisia yksittäisiä toimijoita, jotka kuitenkin tuottavat jotakin jaettua ja yhteistä. Käytännöllisellä tasolla tämä tarkoittaa sitä, että orkesterin soitosta voi erottaa klarinetisoolon (soittajan luoman) kaaren, tunnistaa sellojen (soittajien tuottaman) liikkeen

omana yksikkönään ja myös helpommin kyetä tarkastelemaan musiikin koko ruumista. Tällöin musiikkiesitys voidaan helpommin ymmärtää erityisenä hahmona piirteineen. Voimme kutsua tätä myös tuttavallisemmin muotorakenteeksi, jotta emme ajaudu liian kauas tutusta terminologiasta. Joka tapauksessa tämä ajatus avaa musiikin hahmottamisen ja kehollisuuden merkityksellisiä yhteyksiä musiikkianalyysin kontekstissa.

Tämä ymmärrys itsestä soittajana ja toimijana, sekä siitä vähitellen laajentuva kokemuksen kehä kohti muita muusikoita edelleen tilanteeseen, jossa varsinaiset musiikin toimijat ovat näkymättömissä, helpottaa myös niitä pohdintoja, joita opettajalla saattaa olla luokahuoneessa erilaisten musiikin tuottamisen vuorovaikutuksen asteisiin liittyvien muotojen kanssa. Näillä tarkoitan niitä tapoja, miten tunnilla musiikkiharjoitteita tehdään. Näitä tapoja ovat esimerkiksi

1. oppilas soittaa näytteen harjoittelemastaan kappaleesta,
2. opettaja soittaa esimerkin harjoiteltavasta kappaleesta,
3. oppilas ja opettaja soittavat yhdessä,
4. kuunnellaan musiikkiesimerkki tallenteelta, sekä
5. oppilas soittaa yhdessä tallenteen kanssa.

Jos oppilaan vuorovaikutus näissä tilanteissa jää opettajan tulkinnan mukaan vajaaksi tai hänellä on niissä merkittäviä vaikeuksia, on mahdollista miettiä näitä ongelmia kehollisuuden avaamasta näkökulmasta. Jos oppilaalla on vaikeuksia esimerkiksi kappaleen aloittamisessa itsenäisesti tai sen toteuttamisessa kokonaan, voidaan miettiä harjoitteita, jossa hänen toimijuuttaan voidaan vahvistaa. Jos opettajasta tuntuu, että kuunneltu musiikki jää etäiseksi, tai ei avaudu oppilaalle ollenkaan, voi hän pohtia tapoja, joilla oppilas saadaan tunnistamaan musiikin kehollisuus oman kehotietoisuuden kautta. Jos yhdessä musisointi ei suju, ja oppilaalla on vaikeuksia hahmottaa vaikkapa jaetun ajan ilmiötä, voidaan tähän vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä purkaa omiksi harjoituksikseen.

Opettaja ei luonnollisestikaan pysty itse tuottamaan ääniä kuin rajatusta määräästä soittimia. Silloin musiikin kuuntelu ja yhdessä äänitteiden kanssa musisointi,

on tärkeä tapa harjoitella taitoa hallita omaa instrumenttia erilaisissa soivissa yhteyksissä, ja toimii myös erilaisten kehollisten kokemusten yhdistämisessä kuuluu musiikkiin ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi.

Opettajan viljelemät äänite-esimerkit, hänen toteuttamansa soittoesimerkit, ja tunnilla yhdessä soittamisen tarkastelu on varsin kiinnostavaa. Näissä yhteyksissä musiikillisen kommunikoinnin oppiminen näyttelee suurta roolia erityisesti heille, joilla fyysisen tilan hahmottamisen, kehonkuvan tai liikekielen suhteen on haasteita, mutta toki myös kaikille opiskelijoille yleisesti.

### **6.11.2 Identifioituminen omaan instrumenttiin**

Toiset koulun oppilaista eivät opintoja aloittaessaan vielä tiedä, mikä heidän pääinstrumenttinsa tulee tulevina vuosina olemaan. Osalle oppilaista on taas alusta asti selvää, mitä soitinta he haluavat soittaa. Toisten oppilaiden kanssa voidaan oman ilmaisun kanavaksi valikoituvan instrumentin etsinnän rinnalla opiskella samaan aikaan musiikin perusasioita laaja-alaisempien soittotehtävien avulla.

Opettajan on tärkeää ymmärtää, että oma soitin ei ole oppilaalle vain yksi äänentuottamisen väline, vaan orgaaninen osa hänen itseilmaisuaan. Siksi se on myös merkityksellinen monilla muilla tavoilla ja alueilla, kuten osana hänen identiteettiään oppilaana ja muusikkona. Voi olla, että vaikkapa laulunopettaja luontevammin ymmärtää esimerkiksi minäkuvan ja identiteetin yhteyksiä instrumenttiin äänentuottamisen suoran kehoyhteyden kautta. On kuitenkin tärkeää, että tämä huomioidaan myös muiden instrumenttien kohdalla, sillä sitä kautta voidaan huomioida myös opetuksen mielekkyys ja ymmärrettävyys monin tavoin.

Olen yllä puhunut paljon äänentuottamisen kehollisista yhteyksistä. Asiaa voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että oppilaan yleisempi kehonhallinta, ja tuntemus ovat suorassa suhteessa hänen mahdollisuuksiinsa luoda mielekäs suhde omaan soittimeensa. Kehonhallinta ja -tuntemus ovat suorassa suhteessa oppilaan instrumentinhallintaan ja edelleen suoraan yhteydessä hänen kiinnittymiseensä ja identifioitumiseensa omaan soittimeensa. Siksi myös koulun yleisemmässä musiikin eri alueiden opetuksessa, on näitä asioita tarpeen tarkastella.

Edellisessä kappaleessa puhuin kehollisuuden sosiaalisesta tai ruumiidenvälisestä luonteesta. Yksi tapa omaksua tämän alueen taitoja, on havainnoida, miten muut soittajat ovat ja toimivat instrumenttiansa kanssa, ja yhdessä heidän kanssaan toimien kartuttaa tätä ymmärrystä. Yhtä lailla tähän kuuluu myös musisointi yhdessä opettajan kanssa. Tässä yhteydessä myös oikealla tavalla toteutetun ryhmäopetuksen arvo tulee näkyviin.

Toinen huomionarvoinen asia on se, että monesti soitonopiskelu ja oman soittimen hallinnan harjoittelu, saattaa oppilaalle jäädä muusta elämästä varsin irralliseksi alueeksi. Kysymys, ”miten tämä liittyy mihinkään”, vaikka sitä ääneen ei lausuttaisikaan, saattaa monesti leijua ilmassa. Oppilaalla saattaa olla myös aivan konkreettisia vaikeuksia hahmottaa esimerkiksi, miten jossakin soivassa musiikissa juuri hänen soittimensa tuottaa sen keskeisiä elementtejä. Tällaista harastuksen lokeroitumista omaksi saarekkeekseen voi alkaa purkamaan vaikkapa auttamalla oppilasta löytämään omasta mielimusiikistaan joitakin sitä soitonopiskeluun yhdistäviä piirteitä. Tässä tietysti tulee esiin opettajan laaja musiikkisivistys, ja sitä kautta myös ymmärrys ja arvostus oppilaan musiikillista elämismaailmaa kohtaan. Samoin opettajan tehtävänä voi edelleen olla laajentaa tätä oppilaan musiikillista maailmaa, osata osoittaa oppilaalle yhteyksiä moniin erilaisiin musiikillisiin suuntiin, sekä auttaa ymmärtämään oman instrumentin monia mahdollisuuksia toteuttaa mitä erilaisimpia sävyjä, tekniikoita tai tyylejä.

Kiinteästi tähän liittyy myös, että oppilas ymmärtää niitä asioita, jotka hänelle musiikin tekemisessä tuottavat iloa ja nautintoa. Tärkeitä oppilaalle voivat olla piirteet aina soittotunnin sosiaalisesta puolesta äänentuottamisen hienovireisiin yksityiskohtiin. Nämä yhdistelmät luonnollisesti myös vaihtelevat oppilaasta toiseen. Oppilaan oman elämän musiikin alueiden yhdistäminen soittoharrastukseen on kuitenkin yksi tärkeimmistä. Sillä, että ymmärtää esimerkiksi oman lempikappaleensa koostuvan samoista musiikillisista lainalaisuuksista, joita myös opinnoissa käsitellään, sekä mahdollisuus näitä omalla instrumentilla toteuttaa, ei ole vähäinen ilon ja nautinnon lähde. Sitä kautta tällä ymmärryksellä on yhteys myös instrumentti-identifikaation kehittymiseen.

Myös opettajan eri tavoilla tapahtuvalla soittamisen sosiaalisuuden keskeisen merkityksen korostamisella on tärkeä osa harrastuksen ja ulkopuolisen maailman yhteyksien ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Monesti yhtä tärkeää kuin yksinään harjoittelu – toisinaan tärkeämpääkin – on se, että on, ja tuntee olevansa, osa orkesteria; osana yhtä suurta musiikkia tuottavaa kehoa. Tätä kautta syntyy kosketus ja sidos omaan toimintaan soittajana ja myös muusikkouteen yleensä. Hetkessä, jossa tuntee olevansa osa orkesteria omalla soittimellaan, tuottamassa musiikkia, mitä tykkää soittaa, kuoriutuu soittajista muusikkoja. Näihin yhteyksiin osuvat myös erilaiset opetuksessa viljeltävät ruumismetaforat. Sosiaalisuuden kautta kontekstoituva ruumiillisuus ja sen merkityksellisyys osana kokonaisuutta voi näkyä esimerkiksi siinä, kuinka rumpalista puhutaan bändin selkärangana tai sykkeestä musiikin sydämenä. Näillä tavoilla luodaan musiikin yhteyksiä omaan itseen ja ymmärrys omasta paikasta toimijana musiikin keskiössä, kasvaa kohti kytkösten realisoitumista itse tuotetussa musiikissa.

## **6.12 Osallisuus, identiteetti ja kasvu**

Kun edellisessä ja nyt seuraavassa luvussa käsittelen musiikin tuottamisen kehoillisuutta ja siihen liittyvää identiteetin rakentumisen prosessia, on tarpeen lyhyesti pohtia, mitä identiteetillä tässä kohden tarkoitan. Identiteetillä tarkoitan sosiaalisessa, kulttuurisessa ja kielellisessä yhteydessään rakentuvaa yksilön ymmärrystä itsestään osana ympäröivää maailmaa. Tämä identiteetti on jatkuvasti muutoksessa ja rakentuu jatkuvasti uudelleen vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (kuten kehollinen kokemuskin). Identiteettiä ei siis tässä käsitellä modernismin tavoin pysyväksi ja muuttumattomaksi kokonaisuudeksi, joka subjektilla on hallussaan. (Hall 2002, 29–47.)

Kuten Kivijärvi kollegoineen toteaa, myös erityisopetuksen tutkimuksen saralla ovat poikkeukselliset kehot (ja toimijat) perinteisesti ymmärretty passiivisinä sosiaalisten voimien vastaanottajina. Määritellesään ruumiinfenomenologisen lähestymistavan merkityksiä musiikkikasvatuksessa ja musiikinopetuksessa, on keskeistä ymmärtää keho kokemuksen subjektina. Tämä lähestymistapa kasvat-  
taa oppilaan autonomiaa, tietoisuutta itsestä, sekä hänen toimintakykyään ja mahdollisuuksiaan toteuttaa intentioitaan. (Kivijärvi ym. 2016, 171–172.)

Tällainen lähestymistapa ei tietenkään palvele vain erityisen tuen oppilaita, vaan kaikkia opiskelijoita yleisesti. Koulussa turvallisen opiskeluilmapiirin luominen lähtee opettajasta sekä oppilaan ja opettajan välisestä yhteistyöstä. Oppilaan tietojen ja taitojen karttuminen tällaisessa ympäristössä voimistaa myös hänen taitojaan ja toimintamahdollisuuksiaan oppilaitoksen ulkopuolella. Kun opettaja tekee töitä oppilaan kanssa, jonka heiveröinen puhe ja sen reaktiivisuus kertovat sisäänpäin käpertymisestä ja objektifikaation kautta tuotetusta itseymmärryksestä, toimii hän musiikin opiskelun rinnalla myös oppilaan kumppanina avautumisessa kohti maailmaa. Kun opettaja havahtuu tilanteeseen, jossa oppilas tuottaa ääntä erillisenä yksilönä yhdessä muiden kanssa; ”se olet sinä, joka päästää sitä ääntä”, hän huomaa löytyneen myös soittajan toimijana, joka itsenäisesti ja omaehtoisesti tuottaa musiikkia, hallitsee itseään ja omaa kehoaan, vaikuttaa ympäristöönsä sekä näkyy, kuuluu ja kommunikoi omasta kehostaan käsin.

Musiikkikoulu Vimmartin keskeinen tehtävä on opettaa musiikkia. Opettajan pitää olla kuitenkin erittäin tietoinen siitä, miten hän ja me, tätä opetusta toteutamme. Sillä, millaista pedagogiaa käytetään, millaisia vuorovaikutuksen keinoja korostamme ja miten itse asennoidumme maailmaan, on suoria vaikutuksia siihen, miten musiikkia opitaan ja millaisen musiikkisuhteen omaavia opiskelijoita, harrastajia ja tulevia muusikoita koulussamme kasvaa.

Esimerkiksi Katja Sutela on tutkinut kehollisuuden ja toimijuuden yhteyksiä musiikkikasvatuksessa (Sutela 2020) ja havainnut niiden korostamisesta saatavia ilmeisiä hyötyjä. Osallisuuden ja identiteetin merkityksissä on nämä kaksi puolta yhdistävä näkökulma yhtä lailla hyödyllinen. Vaikka näkökulma kuitenkin olisi jokin muukin, on toimijuuden ja kehollisuuden kehittäminen osana musiikinopetusta tärkeää myös itse oppimisen kannalta.

Musiikin tekemisen kautta ovat ryhmän funktionaalisen kokonaisuuden osaksi tuleminen, toimijuuteen rohkaisu, objektivoidusta myötäilystä aktiiviseksi subjektiiviseksi muuttuminen, heittäytymisen harjoittelu ja ylpeys omasta tekemisestä teki-jöitä, joihin opettaja voi suuressa määrin musiikinopiskelun puitteissa vaikuttaa. Nämä kaikki edesauttavat yksilön osallisuuden ja vahvan identiteetin muodostumista koulun sisäisissä toiminnoissa.

Erityisen tuen oppilaiden kanssa opetellaan myös taitoa tulla pois vamman tai erityisyyden takaa, johon monissa yhteyksissä on leimautettu tai leimautettu. Musiikinopiskelussa ymmärretään, että asioita on mahdollista, voi, saa ja myös pitää tehdä oppiakseen uutta, muuttuakseen itse ja muuttaakseen ympäröivää maailmaa itsestä käsin. Oppilas otetaan vakavasti aikomustensa ja pyrkimystensä suhteen. Yhtä jalkaa opitaan myös identifioitumaan ensisijaisesti muihin merkityksellisiin ryhmiin kuten muusikoksi tai soittajaksi, eikä osaksi marginalisoidua ”erityisryhmää” (ks. esim. Mitchell 2019, 174–181).

Aistimellisen ja ruumiillisen kokemuksen syntyminen itsestä osana musiikkiympäristöä, sekä oppimisen ja arjen yhteydet ja kehoon palaamisen taito, ovat musiikinopetuksen yhteydessä syntyviä taitoja, joihin opettaja pystyy konkreettisesti vaikuttamaan.

Musiikkikoulu Vimmartissa opiskellaan musiikin alan taitoja ja tietoja. Monet opiskelijat opiskelevat koulussa vuosia ja viettävät merkittävän osan päivittäisestä ja viikoittaisesta ajastaan musiikkiopintojen parissa. Musiikilla itsessään on monia hyvinvointivaikutuksia. Kaikkien koulussa työskentelevien on tarpeen kuitenkin muistuttaa itseään siitä, että musiikkikoulu toimintaympäristönä tuottaa toiminnallaan myös paljon muita oppilaan elämään kohdistuvia vaikutuksia. Musiikinopetuksen oppilasta koskevia tavoitteita ovat myös koko elämän läpi kantavan hyvän musiikkisuhteen luominen, sosiaalisten taitojen edistäminen, elämänlaadun kohentaminen ja onnistumisen kokemusten tuottaminen. Tämäkin lista kattaa vain osan niistä yleisemmistä tavoitteista, joita hyvän musiikinopetuksen sisältöihin kuuluu.

Oppilasta ohjataan ymmärtämään oma laajempi nivoutumisensa osaksi yhteiskuntaa, sekä oman musiikin tekemisen ja yhdessä tuottamisen kytkös ympäröivään maailmaan. Tämä on myös osa taiteen perusopetuksen sisältöä. Miten musiikki on yhteydessä omaan elämään, ja miten se oman toimijuuden kautta vaikuttaa ulospäin.

Tavoitteellisuuteen sisältyy aina liike jotakin kohti. Koulussa, jossa kohdataan päivittäin paljon erilaisia oppilaita, joista moni on erityisen tuen tarpeen opiskelija,



on tärkeää, että tuetaan aktiivista toimijuutta korostavaa ryhmäidentiteettiä. Monen oppilaan muissa arjen kohtaamisissa rakentuu aivan toisenlainen kollektiivinen identiteetti, jossa korostuu poikkeavuus, typistetty toimijuus, ja elämän mahdollisuuksien rajautuminen kapeiksi ja vähiksi vaihtoehdoiksi. Tämä huomioiden on tärkeää, että Musiikkikoulu Vimmart tukee opetuksensa kautta näille marginalisoiduille identiteeteille täysin päinvastaisia diskursseja. Näihin kuuluvat aktiivisuus yksilötoimijana, ryhmän ja yhteiskunnan jäsenenä, soittajana ja muusikona, käsityöläisenä ja taiteilijana.

## 7 POHDINTAA

Opettajan tärkein taito ei liity mihinkään tiettyyn metodiin, kiinnittymiseen johonkin oppimisen teoriaan tai edes pedagogisen tiedon jalkauttamisen taitoon. Ajattelen, että opettajan tärkein taito on osata asettua ajoittain hetkeksi itsensä ulkopuolelle, sekä kyetä arvioimaan, joskus kriittisesti, toisinaan hyväksyvästi, välillä ennakoiden, ja välillä taas taaksepäin katsoen, omaa toimintaansa opettajana. Toisinaan on hyvä arvioida omia työn tekemisen rutiineitaan ja myös pystyä kriittisesti tarkentamaan katseensa oman pedagogiansa erilaisille alueille. Tulee hetkiä, jolloin opettaja kyseenalaistaa kaiken omissa työtavoissaan ja opetusmetodeissaan. Tekee mieli ”räjäyttää koko pakki”. Erityisesti tällaisissa hetkissä on hyvä kyetä erittelemään, arvioimaan ja uudelleen arvioimaan, niitä hyviä ja huonoja piirteitä, joita omassa ja muiden toiminnassa näkee. Silloin tarvitaan myös välineitä tähän arviointiin. Juuri näitä välineitä olen tämän työn avulla pyrkinyt tarjoamaan.

Koulu on myös eräänlainen laboratorio. Oman profiilinsa ansiosta Musiikkikoulu Vimmartia voi ajatella myös musiikin erityisopetuksen tutkimusoperaationa, jossa opettajat päivittäin opiskelevat ja kehittävät uusia asioita pedagogian ja opettamisen puitteissa. Koska valmiiksi pureskeltua tietoa tämän kaltaisen työn kehittämiseen ei ole tarjolla, tai ainakin sitä on eri tiedon alueilla varsin rajallisesti ja pistemäisittäin, on suuri osa työstä tehtävä itse. Vaikka kehitystyö on ajoittain hankalaa ja välillä turhauttavaakin, on se samaan aikaan myös innostava haaste. On mahdollista kehittää työtään ja lähestyä vanhoja asioita tuoreista näkökulmista eri reittejä pitkin, joskus yllätyksellisiäkin sellaisia. Opettaja joutuu työssään säännöllisesti arvioimaan omaa ammattiosaamistaan sekä tietojaan ja taitojaan, jotta opiskelijalla on mahdollisuus parhaimpaan opetukseen, jota juuri hänelle voidaan antaa.

Opettajan arki on kuitenkin monesti myös opetuksen analyyttisellä tasolla jäsen-telemätöntä. Luokkahuoneiden arjen pyörteissä ei useinkaan ole mahdollisuutta pysähtyä kokoamaan ajatuksiaan yhtenäisiksi ja johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Karttuneet tiedot ja taidot jäävät käytännölliselle, sinänsä hyödylliselle tasolle, mutta suuremmat ja jaetummat hyödyt eivät pääse kukoistamaan.

Työni avulla olen pyrkinyt yhteenvedonmaisesti kokoamaan muutamia osasia siitä moninaisesta osaamisen ja tiedon palapelistä, jota omat opettajamme ovat arkityön puitteissa valmistelleet. Pedagogian kriittinen tarkastelu on ollut yksi tärkeä osa tätä prosessia, jonka avulla katseita voidaan yhteisesti tästä eteenpäin kääntää uusiin suuntiin ja uusia ideoita niin ikään laajemmin toteuttaa.

Millaisia toteutuneita tavoitteita tällä työllä näen olevan? Alun lähtökohtani oli nostaa esiin niitä opettajien luokkahuoneissa näkyviä taitoja ja pedagogista kekseliäisyyttä, joka on leimallista juuri tälle koululle ja opetustavoille. Haastatteluissa opettajat nostivat esiin itselleen ajankohtaisia aiheita ja olivat niitä halukkaita erittelemään ja laajentamaan. Jo haastatteluprosessi sinällään toimi ajatuksia jäsentävänä katalyyttinä itselleni ja heille, ja sai monia hedelmällisiä ajatuskulkuja liikkeelle.

Oma roolini työyhteisön tutkijana ja etnografina, oli jäsenellä ja tarkentaa löytyneitä teemoja, sekä asettaa ne mielekkääseen kontekstiin, jossa näiden erilaisten pohdiskeltujen menetelmien ja orientaatioiden vaikutuksia, tehoa ja käyttöä voidaan arvioida. Kontekstoinnin yksi osa oli myös näyttää nämä jäsenellyt teemat yhdessä niitä tuottavien työnteon ehtojen kanssa. Näin voitiin vastata myös kysymykseen, missä, ja millaisessa sosiaalisessa, vuorovaikutuksellisessa ja yhtä lailla fyysisessä ympäristössä, tätä työtä tehdään. Haastattelu- ja keskusteluai-  
neiston tematisointi, nimeäminen ja kokoaminen kattokäsitteiden alle oli yksi keskeinen tehtäväni tämän työn puitteissa. Tämä mahdollisti yksittäisten opettajien arkitiedon tuomisen yhteisesti hyödynnettävään muotoon.

Oleellista oli myös tiedon tarkastelu teoreettisen taustavalon kirkastamana. Teoreettinen orientaatio mahdollisti tiedon ainesten kriittisen luennan sen lävitse. Työssäni keskityin analysoimaan opettajien työtapoja ruumiinfenomenologisten silmälasien lävitse, joiden kautta kykenin avaamaan nähdäkseni kiinnostavia puolia työn parametrien merkityksistä. Ruumiinfenomenologinen teoreettinen näkökulma kykeni näyttämään opetuksen ja pedagogian ilmiöistä puolia, joita niissä ei muuten olisi voinut havaita. Toisinaan se mahdollisti ymmärtävän, toisinaan kriittisen opetuksen ja pedagogian arvioinnin. Ruumiinfenomenologia ei suinkaan ole ainoa mahdollinen vaihtoehto, josta käsin tällaista materiaalia voisi analy-

soida. On täysin mahdollista, että ontologisesti ja tietoteoreettisesti täysin erilaisista lähtökohdista käsin voidaan tuottaa tätä kehitystehtävää palvelevaa tietoa. Itse kuitenkin ajattelen tämän teorian palvelevan niitä tavoitteita, joita käsillä olevalla tehtävällä on ollut, ja avaavan kiinnostavia ja ennen kaikkea edelleen hyödynnettävissä olevia pedagogisia teemoja.

Materiaalin analyysissä ja erittelyssä kykenin nostamaan esiin tematisointeja kahdeksalta eri alueelta. Näitä olivat

1. ennakointi, kasvu ja tavoitteellisuus,
2. toimintaympäristö, sosiaaliset odotukset ja diskurssit,
3. ajan merkitykset oppilaitosympäristössä,
4. opetuksen kehittäminen osana opetustoimintaa,
5. erityisyydet pedagogian näkökulmasta,
6. oppimateriaalin muovautuvuus,
7. kehollisuuden keskeiset teemat sekä
8. identiteetin kysymykset.

Ruumiinfenomenologian ja kehollisuuden toimiessa teoreettisina välineinä ymmärtää ja analysoida näitä erottelemiani opetustyön ja pedagogian alueita, käsitelin sitä myös omana alueenaan, temaattisesti yllämainituista teemoista eroteltuna.

Kehollisen lähestymistavan kautta oli mahdollista osoittaa, millaisia vaikutuksia sillä käytännöissä sekä on että voi, potentiaalisesti, sitä pragmaattisesti hyödynnettäessä, olla. Näitä vaikutuksia toin yllä mainituilla teemoitetuilla osa-alueilla esiin sekä tein tarvittaessa ehdotuksia toimintatapojen ja niihin liittyvien orientaatioiden muokkaamisesta.

Toimintatutkimuksen ja kehittämistehtävän eettisten sekä oppilaitoksen toimintaan kohdistuvien vaikutusten ajattelen alkaneen jo tutkimuksenteon alkuvaiheissa. Itse oppilaitoksessa opettavana opettajana, olen pohtinut näihin liittyviä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan. Asettamillani hypoteeseilla ja päätelmillä on tähän mennessä ollut suoria vaikutuksia työtapoihini ja orientaatiooni op-

pilaitosarjessa. Uskallan myös sanoa, että nämä vaikutukset ulottuvat lähitulevaisuuteen ja myös etäämmälle ajan säikeisiin. Teemat, joita olen työssäni käsitellyt, ovat olleet myös kollegoideni kanssa aktiivisen pohdinnan kohteena. Opettajien kanssa tämän työn puitteissa tehty pohdinta ja vuorovaikutus on muokannut jo nyt heidän työtapojaan. Kuten aiemmin totesin, erilaisia ajatteluprosesseja on lähtenyt liikkeelle jo alkuvaiheen haastatteluaineistoa kootessa. Toivon, että työllä on sen valmistuttuakin sijansa tulevaisuuden kehittämistyössä.

Kimmo Lehtonen on todennut, että opettajien työskentely musiikkioppilaitoksissa perustuu paljolti yksin toimimiseen ja keskittymiseen vain oman instrumentin opetukseen (Lehtonen 2004, 32). Monissa musiikkioppilaitoksissa opettamisen toimintaympäristön sanelemaan opetuskulttuuriin on muodostunut traditio, jonka puitteissa opettajantyöstä rakentuu varsin yksinäistä puuhaa. Opettajan onnistumiset ja epäonnistumiset jäävät oman luokkahuoneen seinien sisään. Myös uuden tiedon omaksuminen ja ideoiden välittäminen jää usein ainoastaan yksilön vastuulle. Toisen opettajan työhön puuttumista pidetään monella taholla epäso-pivana. Eeva Hyytiäinen toteaa kuitenkin, että ”opettajien välinen yhteistyö, ajatusten vaihto ja yhteinen keskustelu oppilaitoksen pedagogisesta ja didaktisesta ideologiasta koituisi kuitenkin kaikkien oppilaiden hyväksi” (Hyytiäinen 2012, 24).

Olen saanut huomata, että Musiikkikoulu Vimmartin toimintakulttuuri eroaa normista onnekaasti myös tässä suhteessa. Yhtenä, jo opetuksen rakenteeseen nivottuna tekijänä, on ryhmäopetuksen pariopetusmalli, joka jo lähtökohtaisesti tekee yksinään työskentelystä ja omaan pesään kätymisestä mahdotonta. Tässä mallissa opettajat joutuvat tehtävässään onnistuakseen ratkomaan eteen tulevia ongelmia yhdessä sekä nojautumaan toistensa erilaisiin vahvuuksiin ja erilaisiin näkökulmiin tunnista toiseen. Voi myös olla, että osaltaan jakamisen kulttuuri on syntynyt sen seurauksena, että opettajat joutuvat alinomaan ratkomaan opetuksen ongelmia, joita heille ei aiemmin ole tullut vastaan ja joiden selvittämisessä kollegoiden tuki on siksi tärkeää. Yhtä tärkeänä tietysti voi pitää myös sitä, että avoimeen opetuskulttuuriin on kannustettu ja sitä on muistettu työyhteisössä ylläpitää. Aivan itsestään tällainen ilmapiiri ei synny, vaan siihen vaaditaan aktiivista rakennustyötä.

Opettajat kartuttavat päivittäin kokemuspohjaansa ja sen mukana tarvittavaa työvälineistöä. Heillä on myös motivaatiota kehittää osaamistaan, ja toivonkin, että työni voi toimia yhtenä palasena tässä alati jatkuvassa opettamisen opiskelussa. Toivon myös, että kollegani osaavat myös tuntea ylpeyttä erityislaatuista osaamisestaan. Muun ohessa olen pyrkinyt myös tavoitteeseen saada opettajat huomaamaan oman työnsä vaikuttavuus, joka auttaisi heitä pitämään yllä motivaatiota parantaa yhteisen työn laatua entisestään.

Työni ajatukset ja ideat ovat ensimmäiseltä riviltä viimeiseen lauseeseen kyllästetty niillä viisailla ajatuksilla, joita kollegani ja muut työyhteisöni jäsenet ystävällisesti kirjoitustyöni materiaaliksi ovat tarjonneet. Oma tehtäväni oli näitä ajatuksia jäsenellä, kontekstualisoida ja teoretisoinnin kautta kirkastaa, jatkossa hyödynnettävään muotoon. Haluan vielä kertoa, että arvostan tätä avokätistä avuliaisuutta erittäin suuresti, ja vielä pitkälle tulevaisuuteen olen kiitollinen tarjoamastanne avusta.

Se, että me – Musiikkikoulu Vimmart – tarjoamme opetusta, joka pyrkii yhdenvertaisuuteen ja on avointa kenelle tahansa motivoituneelle musiikinopiskelijalle, on ensiarvoisen tärkeää. Yhdenvertaisuus ja avoimuus ei ainoastaan oikeuta olemassaoloamme, se myös velvoittaa siihen. Taiteen perusopetuksen eri alueilla, myös musiikissa, on viime vuosina kasvanut positiivinen ajattelumalli, joka korostaa osallisuuden, saavutettavuuden, yhteiskunnallisuuden ja sosiaalisuuden teemoja. Tästä syystä täytyy olla olemassa myös musiikkioppilaitos, jonka perusperiaatteissa on syvällä pyrkimys kohti juuri näitä arvoja. On hyvä muistaa, että näitä yleiseen opetussuunnitelmaan nyt kirjattuja teemoja on Musiikkikoulu Vimmartissa toteutettu jo sen perustamisesta lähtien. Nämä teemat on pystytty integroiimaan osaksi tavoitteellisen musiikinopetuksen kokonaisuutta käyttämällä koulussa yhteisesti hankittua ja kehitettyä erityismusiikkipedagogiikan osaamista ja välineistöä. Toivottavasti työ jatkuu edelleen, laajenee ulospäin ja ottaa uusia suuntia vielä tuntemattomassa tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010 Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372–391.

Alastalo, M. & Åkerman, M. & Vaitinen, T. 2017 Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017 Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 214–232.

Arts Equal -sivusto 2020. Luettu 5.11.2020. <https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/etusivu>

Blacking, J. 1973 How Musical Is Man? Seattle: University Of Washington.

Darrow, A. 2009 Adapting for Students With Autism. Teoksessa General Music Today. Vol 22 Num 2, Jan 2009. The National Association for Music Education, 24–26.

Darrow, A. 2011 Early Childhood Special Music Education. Teoksessa General Music Today 24(2), 28–30.

Delamont, S. & Atkinson, P. 2018 The Ethics of Ethnography. Teoksessa Iphofen, R. & Tolich, M. (toim.) 2018 The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics. London: Sage, 119–131.

Eriksen, T. 2013 Toista maata? Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Geertz, C. 1973 Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Teoksessa The Interpretation of Cultures: Selected Essays. New York: Basic Books, 3–30.

Hall, S. 2002 Kulttuurisen identiteetin kysymyksiä. Teoksessa *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 9–76.

Heidegger, M. 1935/1998 *Taideteoksen alkuperä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2018 *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hotanen, J. 2010 Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 134–148.

Huttunen, L. 2010 Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* Tampere: Vastapaino, 39–63.

Hyytiäinen, E. 2012 *Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa*. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Hyytiäinen, E. 2018 *Viulun asemointi ja leuka- ja olkatuet viulistin soittoergonomiassa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Jaap, A. & Patrick, F. 2015. Teachers' Concepts of Musical Talent and Nurturing Musical Ability: Music Learning as Exclusive or as Opportunity for All? Teoksessa *Music Education Research*. 17(3), 262–277.

Jyrkämä, J. 1983 *Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä*. Teoksessa Jaakkola, R. & Urponen, K. (toim.) *Sosiaalipolitiikan teoriaa ja ongelmia*. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys, 57–91.

Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 1999 *Kuvionuotit*. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Opik.



Kaikkonen, M. 2020 Luentoaineisto. 4.9.2020. Tekijän hallussa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere.

Kehitysvammaisten Palvelusäätiö -sivusto. 2020. Luettu 14.10.2020. <https://kvps.fi/>

Kivijärvi, S. & Sutela, K. & Ahokas, R. 2016 A Conceptual Discussion of Embodiment in Special Music Education: Dalcroze Eurhythmics as a Case. Teoksessa Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy. 8 (2) 2016, 169–178.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010 Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372–391.

Kring, A. & Johnson, S. 2018 Abnormal Psychology. 14<sup>th</sup> edition. Hoboken: Wiley.

Laes, T. 2017 The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining The Potentials of Democratic Inclusion in and Through Activist Music Education. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. Studia Musica 72. Väitöskirja.

Lehtonen, K. 2004 Maan korvessa kulkevi...: johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:73.

Levitin, D. 2006 This Is Your Brain On Music. London: Atlantic Books.

Massey, D. 2005 For Space. London: Sage.

Massey, D. 2008 Samanaikainen tila. Tampere: Vastapaino.

MEOK-hanke sivusto. 2020. Luettu 10.6.2020. <https://taidepedagogiikka.savonia.fi/hankkeet/meok-2010-2013/>

Merleau-Ponty, M. 1945/2012 Phenomenology of Perception. London: Routledge.

Mitchell, E. 2019 Performing Identities, Performing Possibilities: A Music-Centered and Relational Perspective on Performance in Community Music Therapy and Music Education. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6125. Luettu 8.10.2020. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6125>

Nettl, B. 2015 The Study Of Ethnomusicology. Thirty-Three Discussions. (3. painos) Urbana: University Of Illinois Press.

Opike-sivusto. 2020. Luettu 15.11.2020. <https://opike.fi/>

Paterson, K. & Hughes. B. 1999 Disability Studies and Phenomenology: The Carnal Politics of Everyday Life. Disability & Society. 14(5), 597–610.

Rastas, A. 2010 Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi 64–89. Tampere: Vastapaino.

Resonaari-sivusto. 2020. Luettu 4.11.2019. <https://www.helsinkimissio.fi/resonaari/kaikki-soittaa-asiantuntijapalvelut>

Sachs, O. 2008 Musikofilia. Espoo: Absurdia.

Sarjala, J. 2002 Miten tutkia musiikin historiaa? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Setlementti Tampere ry -sivusto. 2020. Luettu 14.10.2020. <https://www.setlementtitampere.fi/>

Steiner, G. 1997 Heidegger. Helsinki: Gaudeamus.

Suojanen, P. 1996 Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. JYY julkaisusarja 38. Jyväskylä: Jyväskylän ylioppi-laskunta, 35–66.

Sutela, K. 2020 Exploring The Possibilities of Dalcroze Based Music Education to Foster The Agency of Students With Special Needs. Oulu: University of Oulu.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2017. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2017:11a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taideen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

Tampereen Kehitysvammaisten Tuki ry -sivusto. 2020. Luettu 14.10.2020 <https://www.kvtukitampere.fi/>

Tiensuu, J. 2012 Pianonsoiton diskursiivis-materiaalisia kytkentöjä rakentamassa. Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37623>

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

Vetoniemi, E. 2016 Kohti inklusiivista opettajuutta ja musiikkioppilaitosta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Vimmart opetussuunnitelma. 2018. Luettu 15.11.2020. <https://tampere.cloudnc.fi/download/noname/%7B66ddd2bb-bbb6-4344-a0a9-fd74d3c1b2f1%7D/2744509>

Vimmart Facebook -sivu. 2020. Luettu 15.11.2020. [https://www.facebook.com/pg/vimmart/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/vimmart/about/?ref=page_internal)

Vimmart-sivusto. 2020. Luettu 14.10.2020. <https://www.vimmart.fi>

Vimmart YouTube -kanava. 2020. Luettu 15.11.2020. <https://www.youtube.com/channel/UCETFKdSzHR--TQpyjMt5juA>

Vähälä, E., Sääsä, K. & Vornanen, J. 2012 Erityispedagogiikka. Tutkimus ja innovaatiot. Luettu 4.11.2019 <https://uasjournal.fi/tag/erityispedagogiikka>

Young, I. 2000 *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

**LIITTEET**

1(2)

## Liite 1. Haastattelurunko

Taidot, kohtaamisosaaminen, motoristen taitojen opettaminen sekä musiikin opettamisen liittyvät taidot.

Kun tulit töihin Vimmartiin, mitä teit opetuksessasi eri tavoilla kuin muissa opetustehtävissä?

Mitä uusia tapoja opettaa kohtasit?

Omaksuitko uusia pedagogisia välineitä?

Entä uusia ajatusmalleja opetuksen suhteen?

Mitä tietoja ja taitoja pystyt hyödyntämään tässä oppilaitoksessa uudella tavalla?

Mitkä tiedot ja taidot koulutuksestasi ja aiemmista töistäsi siirtyvät suoraan uuteen opetuspaikkaan?

Miten kohtaat uuden oppilaan?

Miten etenet uuden oppilaan kanssa esimerkiksi ensimmäisen kuukauden tai lukuvuoden aikana?

Miten laadit tavoitteita uuden oppilaan kanssa?

Millaisia tapoja sinulla on lähestyä erilaisia psyykkisiä/neurologisia erityispiirteitä?

Millaisia tapoja sinulla on lähestyä erilaisia fyysisiä erityispiirteitä?

Keskustelua oppilaista ja siitä, miten heidän kanssaan toimit.

Millaista opetusmateriaalia käytät?

Miten opetat tästä materiaalista, miten käytät sitä?

Muokkaatko sitä?

Teetkö materiaalia itse ja millaista se on?

(jatkuu)

Oletko käyttänyt suoraan erilaisia metodisia lähestymistapoja työssäsi?

Kerro tavoitiasi opettaa instrumenttiasi Musiikkikoulu Vimmartissa?

Mikä siitä tekee erityistä juuri täällä?

Millaisilla tavoilla oppilaalle syntyy suhde omaan soittimeensa?

Onko tällainen suhde tärkeä ja miksi?

Keskustelua

1. Sosiaalisista erityisyyksistä
2. Hahmottamisen erityisyyksistä
3. Aistien erityisyyksistä
4. Fyysisistä erityisyyksistä

Millaisia taitoja olet oppinut työvuosinasi tässä opetustehtävässä? Millaisia asioita koet, että haluaisit vielä oppia?

Mitä ja millaista on mielestäsi tavoitteellinen musiikinopetus musiikin erityisopetuksessa? (Erilaiset taustaoletukset Vimmartissa)

Liittyvätkö musiikinopiskeluun/opettamiseen mielestäsi identiteetin, kasvun, itsesymmärryksen tai itsetunnon kysymykset?

Mitä on realismi tässä työssä ja onko siitä järkevää keskustella?

Onko mielekästä puhua erityisopetuksesta ylipäätään?

Onko meillä laajempia tavoitteita oppilaitoksena muiden oppilaitosten rinnalla, sekä laajemmin osana yhteiskuntaa?

## Liite 2. Informantit

Marko Niittymäki	Etnomusikologi FM Kitaran ja kielisoitinten instrumenttiopettaja, muha, orkesterit
Nelli Nyman	Musiikkipedagogi AMK Laulun ja pianon instrumenttiopettaja, muha, orkesterit
Sanette Sevón	Muusikko AMK, Yhteisömuusikko AMK Laulun ja pianon instrumenttiopettaja, muha, orkesterit
Jarmo Skön	Teatteri-ilmaisun ohjaaja YAMK Musiikkikoulun rehtori, Vimmart ry toiminnanjohtaja
Marko Soramäki	Musiikkipedagogi AMK Lyömäsoitinten instrumenttiopettaja, muha, orkesteri

### Liite 3. Tutkimushaastattelut

Nyman, N. Opettaja. 2020. 10.09.2020. Haastattelija Niittymäki, M. Litteroitu. Tampere.

Sevón, S. Opettaja. 2020. 05.08.2020. Haastattelija Niittymäki, M. Tampere.

Skön, J. Toiminnanjohtaja. 2020. 18.09.2020. Haastattelija Niittymäki, M. Tampere.

Soramäki, M. Opettaja. 2020. 03.08.2020. Haastattelija Niittymäki, M. Tampere.