



**SAVONIA**

**OPINNÄYTETYÖ - YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO**  
KULTTUURIALA

# SAAVUTETTAVA SOITTO

Erityislapsen opintopolku musiikkioppilaitoksissa

TEKIJÄ:

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho

Koulutusala Kulttuuriala			
Tutkinto-ohjelma Taidepedagogiikka YAMK			
Työn tekijä Hanna-Reetta Viirret-Ruoho			
Työn nimi Saavutettava soitto - Erityislapsen opintopolku musiikkioppilaitoksissa			
Päiväys	15.4.2023	Sivumäärä/Liitteet	129/7
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani Soisalo-musiikkiopisto, Varkauden kaupunki			
Tiivistelmä <p>Tämän opinnäytetyön perusta on vuoden 2014 yhdenvertaisuuslaissa, joka velvoittaa korkeatasoista opetusta tarjoavia musiikkioppilaitoksia mukauttamaan opetusta, jotta erityislapsilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet harrastaa ja osallistua. Opetustyössäni olen havainnut, että vaikka musiikkioppilaitosten saavutettavuuteen on kiinnitetty huomiota opetussuunnitelmien perusteissa ja erilaisten hankkeiden kautta, erityisoppilaiden asema edistyy hitaasti. Opinnäytetyössäni selvitettiin, toteutuuko yhdenvertaisuus musiikkioppilaitoksissa, miten erityisoppilaan opintopolku etenee musiikkioppilaitoksissa, miten oppilaitokset ovat huomioineet erityisoppilaat ja mitä ratkaisukeinoja opettajat ovat löytäneet oppimisen haasteisiin. Tutkimuksella kartoitettiin erityisopetuksen määrää ja käytänteitä musiikkioppilaitoksissa. Tutkimalla musiikkioppilaitosten toimintatapoja lisättiin ymmärrystä, miten soitonopetuksen erityisopetusta voidaan edistää.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytettiin survey-kyselytutkimusta, joka osoitettiin Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin laajaa oppimäärää tarjoavien oppilaitosten rehtoreille ja opettajille. Kysely laadittiin Webropol-ohjelmalla, jolla aineistoa käsiteltiin monimenetelmällisesti.</p> <p>Johtopäätöksenä tutkimuksesta havaittiin, että erityisen tuen oppilasmäärä musiikkioppilaitoksissa on edelleen pieni. Erityisoppilaiden oppimisvaikeuksien kirjo on laajentunut, erityisoppilaita opettavien opettajien määrä noussut, työnantajien tarjoama tuki erityisopetukseen monipuolistunut ja erityisoppilaiden näyttöjen suorittaminen lisääntynyt mutta erityisoppilaiden osuus musiikkioppilaitosten oppilaista on häviävän pieni. Oppilaitosten käytänteet ja tuen muodot erityisoppilaan opintopolulla vaihtelevat. Erityisoppilaiden aseman parantamiseen tarvittaisiin valtion taloudellista ohjausta, kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoa, rehtoreiden ja opettajien välistä vuoropuhelua, erityissoitonopettajan koulutusta ja soiton erityispedagogiikan tutkimusta. Tutkimusaineiston laajuudella nostettiin työn yhteiskunnallista merkitystä.</p>			
Avainsanat erityisoppilas, oppimisvaikeus, yksilöllistäminen, soiton erityisopetus, musiikkioppilaitos			

Field of Study	
Culture	
Degree Programme Master's Degree Program in Art Pedagogy	
Author Hanna-Reetta Viirret-Ruoho	
Title of Thesis Giving Access to Play an Instrument - The study path for children with special needs in music institutions	
Date	15 April 2023
Pages/Appendices	129/7
Client Organisation /Partner Soisalo Music Institute, Town of Varkaus	
<p>Abstract</p> <p>The foundation of this thesis is in the law of equality in 2014, which obliges high-quality music institutions to adapt their teaching so that children with special needs have equal opportunities to engage in and participate in activities. In my teaching work I have found that although special education pedagogy has been taken into account on the national core curriculum and special education pedagogy has been developed through various projects, the position of children with special needs is progressing slowly. My thesis explained the equality of music institutions, how the study path of children with special needs progresses in music institutions, how the music institutions have taken children with special needs into account and what solutions teachers have found to the learning difficulties. The study found out the number and practices of special education in music institutions. By researching the ways in which music institutions operate, provided more information on how special education pedagogy of musical instrument can be developed.</p> <p>The questionnaire survey was used as a method of research, which was directed to the principals and teachers of member institutions of the Association of Finnish Music Education Institutions. The survey material was processed by the Webropol computer program, which processed the research material through a mixed method.</p> <p>In conclusion, the study found that the number of children with special needs in music institutions is still low. The range of learning difficulties faced by children with special needs has widened, the number of teachers who teach children with special needs, has increased, the support provided by employers for special education has become more diversified and number of the level performance of children with special needs has increased, but the proportion of children with special needs among students in music institutions is negligible. The educational institutions' practices and forms of support vary on the study path for children with special needs. To improve the status of children with special needs, there would be a need for state financial guidance, the introduction of a three-step model of support, dialogue between principals and teachers, training program of special education and research into special education pedagogy of musical instrument. The scope of the research material raised the social importance of work.</p>	
<p>Keywords</p> <p>children with special needs, learning difficulty, individualisation, special education pedagogy of musical instrument, music institute</p>	

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	3
2 SAAVUTETTAVUUS, OSALLISUUS JA YHDENVERTAISUUS .....	6
2.1 Saavutettavuuden edistäminen Euroopan unionissa .....	6
2.2 Saavutettavuus Suomessa kulttuurin kentällä .....	7
2.3 Yhdenvertaisuus ja saavutettavuus musiikkioppilaitoksissa .....	8
3 ERITYISOPETUS MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA .....	14
3.1 Soittaminen - taito, jota voi opetella .....	14
3.2 Oppimiskäsitykset.....	16
3.3 Arviointi musiikkioppilaitoksessa .....	17
3.4 Erityismusiikkikasvatus ja musiikin erityispedagogiikka .....	17
3.5 Erityisoppilas, erityisen tuen oppilas, erilainen oppija soittotunnilla.....	18
3.6 Yksilöllistäminen ja kohtuullinen mukauttaminen musiikkioppilaitoksissa .....	20
3.7 Henkilökohtainen opetussuunnitelma .....	22
3.8 Pedagogiset keinot oppimisvaikeuksissa .....	23
3.9 Oppilaitoksen mahdollisuudet tukea soiton erityisopetusta.....	24
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA AINEISTON HANKINTA.....	25
4.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	25
4.2. Tutkimuskysymykset.....	25
4.2.1 Erityisen tuen oppilaan pääsy musiikkioppilaitoksen soitto-oppilaaksi.....	25
4.2.2 Oppilaitoksen laatima erityisen tuen oppilaan opintopolku .....	26
4.2.3 Soitonopettajan pedagogiikka erityisen tuen oppilaan kanssa .....	27
4.3. Tutkimusmenetelmät .....	28
4.4 Aineiston hankinta.....	29
4.4.1 Kysely musiikkioppilaitosten opettajille ja rehtoreille.....	29
4.4.2 Aineiston käsittely .....	31
5 VASTAAJAJOUKON KUVAUS.....	34
5.1 Vastaaajajoukon oppilaitos, sukupuoli ja työtehtävä.....	34
5.2 Opettajan koulutustaso .....	36
5.3 Opettajan työkokemus soitonopettajana.....	37
5.4 Opettajan muut työpaikat .....	38
5.5 Instrumentti, jota opettaja opettaa .....	39

5.6 Opettajan oppilasmäärä musiikkioppilaitoksessa .....	43
6 TULOKSET .....	46
6.1 Oppilaitoksen järjestelyt erityisen tuen oppilaan opintopolun hyväksi.....	46
6.1.1 Saavutettavuus toimintasuunnitelmassa, tiedottamisessa ja markkinoinnissa .....	46
6.1.2 Oppilaiden valintamenetelmä .....	47
6.1.3 Erityisen tuen tarpeen selvittäminen .....	49
6.1.4 Yksilöllistäminen ja henkilökohtainen opetussuunnitelma.....	50
6.1.5 Työnantajan tuki erityisen tuen oppilaan opettamiseen .....	59
6.2 Erityisen tuen oppilaan opettaminen musiikkioppilaitoksissa.....	62
6.2.1 Oppimisen pulmat .....	62
6.2.2 Oppilaan diagnoosi.....	70
6.2.3 Oppilaan suurin haaste soitonopetuksessa .....	71
6.2.4 Tiedon hankinta erityisopetuksen haasteisiin .....	72
6.2.5 Ratkaisukeinot oppimisongelmiin .....	73
6.2.6 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulokset .....	79
6.2.7 Soiton erityisopetuksen oppimateriaali .....	81
6.2.8 Apuvälineiden käyttö erityisoppilaan opetuksen tukena .....	82
6.2.9 Erityisen tuen oppilaan arviointi.....	84
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, YLEISTETTÄVYYS JA EETTISET KYSYMYKSET .....	86
7.1 Kyselyn luotettavuus .....	86
7.2 Eettiset kysymykset .....	88
8 POHDINTA .....	89
LÄHTEET .....	103
LIITE 1: KYSELYN SAATEKIRJE .....	116
LIITE 2: KYSELYN MUISTUTUSKIRJE.....	117
LIITE 3: KYSELYN KYSYMYKSET .....	118
LIITE 4: LUETTELO MUSIIKKIOPPILAITOKSISTA, JOISTA KYSELYYN VASTATTIIN.....	125
LIITE 5: TAULUKOT .....	127
LIITE 6: KUVAT .....	128
LIITE 7: SOISALO-MUSIIKKIOPISTON TOIMENPIDESUOSITUKSET .....	129

## 1 JOHDANTO

Olen toiminut vuosia musiikkiopistossa varhaisiän musiikin- ja huilunsoitonopettajana. Matkan varrella olen kohdannut erilaisia oppilaita, lahjakkaita ja haastavia, joista jokaiselle olen yrittänyt tarjota mukavia musiikillisia haasteita. Oppimisvaikeuksiin olen tarttunut rohkeasti kokeillen ja etsien apukeinoja oppimiseen varhaisiän musiikinopettajan monipuolisista työtavoista. Mielenkiintoni tämän opinnäytetyön aiheeseen heräsi jo työurani alussa vuonna 2002, jolloin Kuopion konservatorion silloinen rehtori Anna-Elina Lavaste kävi musiikkiopistossamme vierailulla kertomassa uusista taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista (Opetushallitus 2002) ja opetuksen yksilöllistämistä. Soitonopetuksen mukauttamista esiteltiin FISMEN musiikkikasvatusseminaarissa keväällä 2008, jolloin havahtuin miettimään, ettei pelkkä oma avoin asenne erilaisiin oppilaisiin riitä edistämään oman työyhteisöni erityisopetusta. Tarvitaan oppilaitoksen toimivia käytänteitä ja opintopolun raivaamista.

Vaikka opetuksen yksilöllistäminen on ollut musiikkioppilaitoksissa mahdollista yli kaksikymmentä vuotta, yhdenvertaisuuden edistämisestä ja kohtuullisesta mukauttamisesta tuli oppilaitoksille velvoittavaa vasta vuonna 2014 yhdenvertaisuuslain (1325/2014, luku 2 6 §, luku 3 8 §, 9 §, 15 §) myötä. Suomessa ratifioitiin Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista vuonna 2016 (27/2016), jolloin lisättiin painetta parantaa kulttuuripalveluiden ja harrastustoiminnan osallisuutta. Pari vuotta myöhemmin työpaikallani herättiin yhdenvertaisuuden parantamiseen musiikkioppilaitosten saavutettavuutta edistävän Sata2-hankkeen innoittamana. Hankkeen viitoittamana oppilaitoksemme kirjallisiin toiminta- ja taloussuunnitelmiin lisättiin saavutettavuus ja sen kehittäminen. Toimintaa ja tiloja arvioitiin ja tehtiin saavutettavuuskartoitus, joka edesauttaa tiedottamaan tilojen esteettömyydestä. Nettisivuja ja tiedottamista muokattiin selkokielelle, johon henkilökunta sai koulutusta. Taloudellista saavutettavuutta tarjotaan vapaaoppilaspaikeilla ja pienryhmäopetuksella, joka on halvempaa kuin yksilöopetus. Oppilaitoksessani on monin tavoin parannettu saavutettavuutta ja tarjottu erityisopetukseen liittyvää koulutusta, mutta mielestäni erityisoppilaiden asema ja opetus on edelleen lapsenkengissä. Musiikkiopistossamme on ollut yksittäisiä erityisoppilaita ja useita oppimisvaikeuksisia, mutta hyvät käytänteet ovat luomatta. Erityisen tuen oppilaan opintopolun mutkia suoritetaan sitä mukaa, kun ongelmia tulee vastaan. Musiikkioppilaitoksia koskevissa opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus (OPH) 12a/2017, 16) muistutetaan tiedottamaan opetuksen yksilöllistämistä. Työpaikallani erityisoppilaille ei osoiteta erikseen markkinointia eikä tiedotusta, joten tuskin moni erityislapsen vanhempi edes tietää, että erilaisella lapsella on mahdollisuus olla musiikkiopistomme oppilas. Erityisopetuksen kehittäminen hukkuu muiden työtehtävien alle.

Mietin, minkälainen erityisoppilaiden tilanne on Suomen muissa musiikkioppilaitoksissa. Löytävätkö erityisoppilaat soittoharrastuksen, saavatko he yksilöllistettyä opetusta ja voivatko he olla tasavertaisina mukana musiikkiopiston toiminnassa? Koska musiikkioppilaitoksille annetaan vapaus muokata toimintaansa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden puitteissa (OPH 12a/2017, 8–9), oppilaitoksissa toteutetaan saavutettavuutta eri tavoin. Tässä opinnäytetyössä musiikkioppilaitosten erityisopetuksen käytäntöjä selvitetään musiikkioppilaitosten opettajille ja rehtoreille osoitetulla kyselyllä. Tutkimuksessa selvitetään, miten opetussuunnitelmia toteutetaan erityisop-

pilaiden kohdalla, minkä verran erityisen tuen oppilaita on musiikkioppilaitoksissa, mitä soittimia erityisoppilaat opiskelevat ja miten oppilaitokset ovat ratkaisseet erityisen tuen oppilaan sisäänkäynnin musiikkioppilaitokseen ja opintojen etenemisen. Erityisen tuen oppilaalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilasta, jonka oppimäärää on yksilöllistetty ja joka suorittaa tasosuoritukset tai näytöt sovellettuna. Aiheesta on kiinnostavaa, poikkeavatko opettajien ja rehtoreiden näkemykset toisistaan ja onko musiikkioppilaitosten kentällä yhteneväinen näkemys erityisen tuen oppilaan opintopolusta.

Vaikka rehtoria pidetään ensisijaisesti vastuussa oppilaitoksen saavutettavuuden edistämiseksi, opettajien näkökulmaa ei kannata mielestäni unohtaa, jotta erityisen tuen oppilaiden asemaa voidaan parantaa. Suomessa opettajilla on autonomia toteuttaa opetusta vapaasti omalla tyylillään opetussuunnitelmien sisällä, joten kysely kohdennetaan rehtoreiden lisäksi opettajille. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 12a/2017, 8, 10–11) korostetaan oppilaan yksilöllistä opintopolkua, joka mahdollistaa paremmin opetuksen mukauttamisen. Tässä opinnäytetyössä opettajilta etsitään tietoa erityisen tuen oppilaan opettamisesta, arvioinnista, oppimistuloksista, opetusmateriaaleista ja työnantajan tarjoamasta tuesta. Aineiston pohjalta kootaan ratkaisumalleja, joita musiikkioppilaitosten opettajat ovat löytäneet opettaessaan erityisiä oppijoita.

Työssäni kerrotaan taiteen perusopetuksen uusista opetussuunnitelman perusteista (OPH 12a/2017), joihin musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat nojaavat. Teoriaosassa kuvaillaan saavutettavuutta, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta Suomen lain ja EU-direktiivien pohjalta ja kerrotaan yksilöllisen opetussuunnitelmien laatimisesta, tavoitteista ja toteuttamisesta. Taustatiedoissa kirjoitetaan oppimisvaikeuksista ja erityisoppilaiden määrittämisestä, soittamaan oppimisen prosessista, oppimiskäsityksistä, erityisopetuksesta, opetusmenetelmistä ja erityisoppilaan tukemisesta. Kaikki kyselyn tulosten prosenttiluvut pyöristetään suurempaan kokonaiseen lukuun, jotta tutkimusta on helpompi lukea.

Opinnäytetyöni kirjoittaminen ajoittuu siirtymävaiheeseen, jossa oppilaitoksissa oli käytössä sekä uusia että vanhoja opetussuunnitelmia. Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa ei enää määritellä tarkasti termejä, arviointikriteerejä, arviointitapoja, näyttöjä tai tasosuorituksia, vaan opetussuunnitelmia voidaan muokata oppilaitoksissa entistä vapaammin (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2017; Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2018, 5–6). Jotta uusien opetussuunnitelmien vaikutusta voidaan verrata aiempiin opetussuunnitelmiin, kyselyssäni käytetään termejä musiikin perusteet, tasosuoritukset ja näytöt. Nykyään joissakin musiikkioppilaitoksissa puhutaan musiikin perusteiden sijaan musiikin hahmotusaineista ja tasosuoritusten tai näyttöjen tilalla opintojen eteneminen kerätään portfoliokansioihin.

Työni tavoitteena on kartoittaa erityisopetuksen tilaa musiikkioppilaitoksissa, karistaa ennakkoluuloja, vertailla eri oppilaitosten käytänteitä erityisen tuen oppilaan opintopolulla ja koota ratkaisumalleja erityisoppilaiden soitonopetukseen. Opinnäytetyölläni laajennetaan näkökulmaa katsoa soitonopettajan työtä saavutettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksellani saadaan lisätietoa, miten musiikkioppilaitoksissa erityisoppilaita opetetaan, arvioidaan ja tuetaan. Minulla on mahdollisuus verrata opetustyössäni tekemiäni havaintoja kyselyyn vastanneiden opettajien huomioiden kanssa.

Tavoitteena on koota toimivia tapoja yksilöllistä opetussuunnitelmia, opetusmenetelmiä ja arviointia. Opettajien kokemuksista saadaan vinkkejä erityisen tuen oppilaiden opettamiseen. Aineistosta saatavan tiedon pohjalta voidaan antaa suosituksia oppilaitosten käytänteisiin ja laatia oman oppilaitokseni erityisoppilaille toimiva opintopolku.

Kiitän Suomen musiikkioppilaitosten liittoa, joka mahdollisti kyselyn kohdentamisen ja työnantajani Soisalo-musiikkiopistoa, joka antoi palkallista työaikaa työpaikkani erityisopetuksen kehittämiseen. Kiitokset kaikille kyselyyni vastanneille ja inspiroivalle ohjaajalleni Antti Juvoselle. Suurin kiitos kuuluu perheelleni, joka on kannustanut ja antanut työrauhaa. Kyselyyn vastanneille tarjottiin mahdollisuus osallistua sadan euron Ostinato-lahjakortin arvontaan. Onnea lahjakortin voittaneelle Marja-Liisa Santalalle Uuteenkaupunkiin!



## 2 SAAVUTETTAVUUS, OSALLISUUS JA YHDENVERTAISUUS

Tässä luvussa kerrotaan saavutettavuudesta, osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta Euroopan unionin, Suomen lainsäädännön, kulttuurialan ja musiikkioppilaitosten näkökulmasta. Osallisuutta ja saavutettavuutta tarkastellaan yhteiskunnan eri tasoilla, joilta yhdenvertaisuuden polku etenee musiikkioppilaitosten sisälle. Musiikkioppilaitoksissa saavutettavuus on mahdollista pilkkoa pienempiin osa-alueisiin, joiden kautta osallisuutta voi edistää.

### 2.1 Saavutettavuuden edistäminen Euroopan unionissa

Saavutettavuutta on edistetty laajalla rintamalla Suomessa ja Euroopan Unionin alueella. YK:n jäsenmaat sopivat vuonna 2015 kestävän kehityksen toimintaohjelmasta, johon Suomi on sitoutunut. Toimintaohjelmassa tavoitellaan tasa-arvoista ja laadukasta koulutusta, elinikäistä oppimista ja eriarvoisuuden vähentämistä. (Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2021, 14–16; Ulkoministeriö (UM) 2015.) Euroopan Unionin jäsenet ovat hyväksyneet vuosille 2017–2023 ja vuosille 2021–2030 Euroopan unionin strategian tavoitteet edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ihmisen kaikilla elämänalueilla kaikissa jäsenmaissa kansallisella ja paikallisella tasolla lainsäädännön tukemana hyväksymällä YK:n Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, joka velvoittaa oikeudellisesti. Strategia painottaa kohtuullista mukauttamista ja sitä, että tietoa erityisryhmien kyvyistä, osaamisesta ja oikeuksista tulee olla helposti saatavilla, jotta yhdenvertaisuus ja osallisuus voi toteutua. Yleissopimuksessa vammaisille henkilöille taataan itsemääräämisoikeus, syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus, osallisuus yhteiskuntaan sekä esteettömyys ja saavutettavuus. Sopimus velvoittaa tarjoamaan kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua kulttuurielämään ja taideharrastuksiin. (United Nations (UN) CRC/C/CG/9/2006. Convention on the Rights of the Child. General Comment No. 9. The rights of children with disabilities, 3–6, 9–12, 17–20; Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016; Council of Europe 2017, 7, 10, 13, 17–22; Euroopan komissio 2021a.) Saavutettavuutta edistetään verkkosivuilla. Syyskuussa 2018 astui voimaan EU direktiivi, jossa veloitetaan kaikkien julkisten verkkopalveluiden olevan saavutettavuusvaatimusten mukaisia porrastetun aikataulun puitteissa (Direktiivi 2016/2102/EU. Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta; Digipalvelulaki 306/2019).

Vammaisfoorumi ry:n pääsihteerin Pirkko Mahlamäki (2015, 5–8), kirjoittaa, että YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista murtaa käsitystä vammaisista hoivan ja huolenpidon vastaanottajista aktiivisiksi toimijoiksi, joilla on oikeus osallistua yhteiskunnan toimintaan ja päättää omista asioistaan. Sopimus perustuu inklusiiviselle ajattelulle. Pilvi Kuitu ja norjalainen Rune Haustätter kertovat Marjatta Takalan (2010a, 16–20) tavoin inklusio-käsitteen koskeneen alunperin vammaisten ihmisten mahdollisuutta vapautua erillisistä palvelujärjestelmistään ja osallistua tavallisten yhteisöjen toimintaan. Nykyään inklusiivisuudella tarkoitetaan sitä, että jokainen ihminen on tärkeä toimija omanlaisine ominaisuuksineen ja kykyineen, jotka yhteiskunnan palvelut ja rakenteet ottavat huomioon. Osallistuminen ja yhteistoiminta mahdollistetaan huomioimalla monenlaiset tarpeet. Inklusion vastakohtana on segregaatio, jossa keskitytään tarjoamaan erityisryhmille omia palveluita muista ihmisistä erillään. (Kuitu 2020c, 7; Haustätter & Thuen 2014, 186–187, 199, 201–204.) Kivijärven (2021, 87) mielestä inklusiossa tulisi keskittyä jokaisen ihmisen ainutlaatui-

suuteen ja vaatia jokaiselle yksilöllistä erityiskohtelua, jolloin poikkeavuus ei olisi huomion keskipisteenä.

Vaikka Euroopan Unioni tuntuu arkityössä minusta ja varmasti useasta muusta musiikkioppilaitoksen opettajasta kaukaiselta asialta, uskon, että EU on yksi aloitteentekijöistä lumipalloepektissä, jonka seurauksena saavutettavuus on levinnyt lumivyöryn tavoin läpi yhteiskunnan musiikkioppilaitosten sisälle. Suomi kuuluu muiden Euroopan unionin jäsenmaiden kanssa Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskukseen, joka edistää erityisoppilaiden opetusta ja inklusiivista (European Agency julkaisuaika tuntematon). Euroopan unionin strategiassa 2021–2030 Euroopan komissio (2021a) on päättänyt tukea opettajankoulutusta ammattitaidon, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi ja taidetta, jotta kaikessa taiteessa huomioitaisiin esteettömyys, vammaisuus ja osallisuus. Euroopan Unioni on oivaltanut, että opettajat ovat keskeisessä asemassa muuttamassa käytäntöjä jokaiselle ihmiselle sopiviksi. Tavoitteita saavutettavuudesta ei jätetä pelkäksi sanahelinäksi. Komission vammaisfoorumi yhdistää vuodesta 2021 alkaen kansalliset vammaisyleissopimuksen toimipisteet, vammaisjärjestöt ja komission. Vammaisfoorumi seuraa tavoitteiden toteutumista, jakaa tietoa ja toimintatapoja. (Euroopan komissio 2021a.) Suomen ihmisoikeusvaltuuskuntaan perustettiin vuonna 2016 Vammaisten ihmisoikeuskomitea (VIOK), jonka tehtävä on osallistaa vammaisia ja heidän järjestöjään eduskunnan oikeusasiamiehen ja ihmisoikeuskeskuksen kehittämis- ja päätöstyössä (Ihmisoikeuskeskus 2016).

Euroopan unionin vammaiskortti tuli Suomessa käyttöön kesällä 2018 kokeiluvaiheen jälkeen. Kortin avulla voi osoittaa vammaisuutensa ja oikeutensa tiettyihin palveluihin ja etuihin kulttuurissa, urheilussa, vapaa-ajalla ja liikenteessä kortin käyttöönottoaneissa EU-maissa (Euroopan komissio 2021b; European Commission 2021, 4–8, 139–142). Euroopan komissio visioi, että vammaiskortti olisi käytössä kaikissa EU-maissa vuoden 2023 loppuun mennessä (Euroopan komissio 2021b). Tietoisuutta vammaiskortista tulisi edistää, koska kortista näkee, minkälaista apua kortin haltija tarvitsee ja onko kortin haltija oikeutettu henkilökohtaiseen avustajaan. En tiedä, onko vammaiskorttia hyödynnetty musiikkioppilaitoksissa. Se voisi olla yksi avain musiikkioppilaitoksissa saada tukea oppimiseen ja palveluihin.

## 2.2 Saavutettavuus Suomessa kulttuurin kentällä

Katsauksessa taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen Jutta Virolainen (2015, 91) toteaa, että vaikka kulttuuripolitiikassa kirjoitetaan paljon saavutettavuudesta, valtio koordinoi huonosti ja tukee rahallisesti vähän saavutettavuuden edistämistä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on vahvistaa kulttuurin saavutettavuutta, tasavertaisuutta ja asemaa ihmisten arjessa ja yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2017, 34, 39, 42). Suomen valtio tuki vuosina 2017–2019 toimintaohjelmallaan osallisuuden edistämistä opettajien täydennyskoulutuksella (Ulkoministeriö (UM) 2019, 7), jossa musiikkioppilaitoksilla oli mahdollisuus osallistua erityisoppilaiden kulttuuripalveluiden saavutettavuuden parantamista tavoitelleeseen Sata2 -hankkeeseen (Hopea & Mäkinen 2020, 1–2).

Laes tutkijatovereineen (2018a, 3–5) jakavat taiteen perusopetuksen saavutettavuuden fyysiseen, taloudelliseen ja pedagogiseen saavutettavuuteen, johon Juntunen ja Kivijärvi (2019, 70) lisäävät alueellisen saavutettavuuden, sillä Suomessa välimatkat vaikuttavat mahdollisuuteen osallistua

musiikkiopiston opetukseen. Taloudellinen saavutettavuus nähdään mahdollisuuksina maksaa lukukausimaksut ja saada tarvittaessa maksuhojennuksia. Fyysiseen saavutettavuuteen sisältyy esteettömiä tiloja, sopivia oppimateriaaleja ja välineitä. Kaikki opetukseen liittyvät menetelmät kuten mukauttaminen ja yksilöllistäminen, joilla lisätään yhdenvertaisuutta, ovat pedagogista saavutettavuutta. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70, 76; Laes ym. 2018a, 4–5). Oppilaitoksissa voidaan pohtia saavutettavuutta strategian ja suunnitelmien, viestinnän, sosiaalisuuden, hinnoittelun, rakkennusten, aistien, ymmärtämisen ja alueellisuuden näkökulmasta (Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry. 2019).

Suomessa on tutkittu kulttuuripalveluiden saavutettavuutta lähinnä alueellisen tarjonnan, taloudellisten resurssien ja välimatkojen näkökulmasta (Virolainen 2015, 76). Opetus- ja kulttuuriministeriö teetti vuosina 2011–2012 ensimmäisen kansallisen arvioinnin taiteen perusopetuksesta, jossa selvitettiin opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuutta. Arvioinnin kehittämishetöuksissa saavutettavuutta käsiteltiin alueellisen tasa-arvon lisäämisen näkökulmasta. Opettajille ja rehtoreille tehdyssä kyselyssä opettajien taito ottaa erilaiset oppijat huomioon arvioitiin olevan hyvä. (Tiainen ym. 2012, 9–10, 15, 64.)

Taiteen perusopetuksesta löytyy opetus- ja kulttuuriministeriön tilastot taiteen perusopetuksen valtionosuutta saavista oppilaitoksista, opetustuntimääristä ja oppilasmääristä (Virolainen 2015, 87). Tilastoista puuttuu kokonaan saavutettavuuteen liittyvä tieto. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuustyöryhmän loppuraportista ilmenee, että saavutettavuus ei näy juurikaan taiteen ja kulttuurin tilastoissa, joten sen edistymistä on vaikea mitata (Feodorof ym. 2014, 78–79). Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML 2022) on vuodesta 2016 alkaen jäsenkyselyissään kysynyt oppilaitosten yksilöllistetyistä opetuksesta ja maksuhojennuksista. Tutkimuksissa ei ole riittävästi selvitetty osallistumattomuuden taustoja ja syitä eikä sitä, mikä lopulta on riittävää osallisuutta (Virolainen 2015, 102–103). Suomessa ArtsEqual -hankkeessa vuosina 2015–2021 tutkittiin viiden yliopiston ja tutkimuslaitoksen ja lähes sadan tutkijan voimin taidetta, tasa-arvoa ja osallisuutta yhteiskunnan näkökulmasta. Tutkimusprosessi toi esille moninaiset näkökulmat ja ristiriidat, instituutioiden ja toimintatapojen eriarvoistavat mekanismit sekä taidealan elitismien, joka näkyy taidekentällä lahjakkuuksien etsinnällä. Tutkimusten kautta pyrittiin luomaan yhtenäisiä käsitteistöjä. (Westerlund ym. 2016, 4, 12; Ilmola-Sheppard ym. 2021, 5, 8–9, 11–12, 16, 36.)

## 2.3 Yhdenvertaisuus ja saavutettavuus musiikkioppilaitoksissa

### Musiikkioppilaitosten veloitteet

Musiikkioppilaitokset eivät toimi erillään muusta yhteiskunnasta, vaan musiikkioppilaitoksia sitovat lait saavutettavuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Laki kuntien kulttuuritoiminnasta (166/2019, 2 §, 3 §) pakottaa kuntia lisäämään yhdenvertaista kulttuurin harrastamisen mahdollisuutta. Musiikkioppilaitosten on muiden koulutusta tarjoavien tavoin kohdeltava kaikkia tasavertaisesti alkupe-  
räästä, kielestä, uskonnosta, terveydentilasta, vammaisuudesta tai muusta henkilöön liittyvästä asiasta riippumatta. Syrjintää ei ole se, että erityiskohtelulla edistetään yhdenvertaisuutta. Jotta vammaiset voivat osallistua oppilaitoksen toimintaan, koulutuksen järjestäjän on kohtuullisesti mukautettava palveluitaan. (Yhdenvertaisuuslaki 6 §, 8 §, 9 §, 15 §.) Yhdenvertaisuuslaki nosti yh-

denvertaisuuden yleiseen tietoisuuteen, vaikka syrjiminä on ollut kielletty aiemminkin Suomen perustuslaissa (731/1999, luku 2 6 §):

Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Musiikkioppilaitosten opetus perustuu opetussuunnitelmiin, joihin opetushallitus on asettanut raamit. Opetussuunnitelmien perusteissa muistutetaan yhdenvertaisuuslaista ja siitä, että oppilaitoksella on oltava yhdenvertaisuussuunnitelma. Opetussuunnitelmaan tulee kirjata oppilaitoksen arvot, toimintatavat, opintokokonaisuudet ja -menetelmät, arviointikriteerit ja -tavat, oppimäärän yksilöllistäminen ja oppilasvalintamenetelmä. (OPH 12a/2017, 9.) Tavoite, että kaikessa taiteessa huomioitaisiin esteettömyys ja yhdenvertaisuus, on kova. Minulle musiikkioppilaitoksen opettajana se tarkoittaa sitä, että oppilaiden tunneilla tekemä taide ja esitykset pitäisi koskettaa kaikki lapsia tasavertaisesti lähtökohdista riippumatta. Suomen valtioneuvoston hyväksymässä YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016, 30 artikla) kirjoitetaan vammaisten henkilöiden oikeudesta osallistua kulttuurielämään ja kehittää taiteellisia taitojaan omaksi ja yhteiskunnan iloksi. Osallisuuden tavoitteena ei ole pelkästään se, että erityisoppilaalla on mahdollisuus päästä soittotunneille vaan että erityisoppilaiden taidoista voi nauttia sekä oppilas että muut ihmiset. Erityisen tuen oppilaan tulee saada esiintyä ja kokea kuuluvansa musiikkioppilaitoksen kokonaisvaltaiseen toimintaan kuten Røykkynen (2015, 129) kannustaa. Erityisoppilaan mahdollisuus osallistua musiikkiopiston toimintaan, voi olla voimaannuttavaa sekä lapselle että hänen lähipiirilleen.

Vuonna 2018 tehdyn saavutettavuustutkimuksen mukaan Taiteen perusopetuksen oppilaitoksista suurin osa (91 %) oli laatinut yhdenvertaisuussuunnitelman, vain kolmannes (32 %) oli kartoittanut saavutettavuutta ja esteettömyyttä, reilusti yli puolet (63 %) oli edistänyt fyysistä esteettömyyttä ja alle kymmenesosalla oli käytössä (8 %) selkokieli, viidesosalla (22 %) kuvionuotit ja lähes seitsemällä kymmenestä (15 %) muita notaatiojärjestelmiä. Tutkimuksesta ilmeni, että musiikin laajan oppimäärän oppilaitoksissa taloudelliseen saavutettavuuteen oli kiinnitetty huomiota, sillä suurimmalla osalla (85 %) oli sisar- ja perhealennuksia, (78 %) joustavia maksusopimuksia ja (95%) soitinvuokrausta. Taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa vapaaoppilaspaikat olivat käytössä lähes puolella (48 %) oppilaitoksista. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 72–76.)

Kivijärvi nostaa esille opettajan autonomisuuden ja reflektiivisyyden pedagogisissa, musiikillisissa ja kulttuurisissa valinnoissa. Opettaja voi autonomian kautta edistää saavutettavuutta tai syrjintää, mutta opettajaa ei saisi jättää yksin yksilöllistämisen kanssa vaan oppilaitosten pitäisi kaikin tavoin tukea opettajia saavutettavuuden edistämässä. Sekä Suomessa että kansainvälisesti musiikkikasvatuksen tutkimukset keskittyvät opettajan tekemisiin, vaikka saavutettavuuden edistämässä pitäisi huomioida opettajan asema ja mahdollisuudet, rehtorin toimet ja koko oppilaitosyhteisön toiminta. (Kivijärvi 2021, 35–36, 84–85, 209–210.) Kuitenkin muistuttaa, että yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta voi edistää pala kerrallaan. Tavoitteena voi olla toiminnan ja tilojen saavutettavuuskartoitus, inklusiivisen ryhmän perustaminen sopivilla resursseilla, nettisivujen saavutettavuuden pa-

rantaminen, koulutuksen tarjoaminen, työparien muodostaminen tai toiminnan ohjaus kuvilla. (Kuitu 2020b, 17.)

#### Taloudellinen saavutettavuus

Musiikkioppilaitoksen opetus on enimmäkseen kallista yksilöopetusta, joten hinnoittelussa on tärkeää huomioida taloudellinen saavutettavuus, joka sisältää maksujen lisäksi avustajien, tukihenkilön tai tulkkien ilmaisen pääsyn tilaisuuksiin ja alueellinen saavutettavuus, jottei matkakustannukset estä osallistumista (Feodorof ym. 2014, 51–52). Musiikkioppilaitosten konsertit ja tapahtumat ovat usein maksuttomia, mutta isommissa produktioissa pääsymaksuja kerätään. Tällöin pitäisi muistaa tarjota avustajille ja tulkeille vapaalippu. Harvaan asutussa Suomessa musiikkioppilaitoksilla on sivutoimipisteitä, joiden oppilaiden mahdollisuutta osallistua päätoimipisteen orkesteriin tai produktion tulisi tukea oppilaitoksen järjestämällä yhteiskuljetuksilla. Alueellisesti taiteen perusopetus kattaa lähes kaikki Suomen kunnat, joissa on yksi tai useampi taiteen perusopetuksen sivu- tai päätoimipiste (Opetus- ja kulttuuriministeriö (OPH) 2012, 212). Musiikkioppilaitosten taloudellista saavutettavuutta on arvioitu luvuvuonna 2019–2020 opetushallituksen tekemässä selvityksessä, jossa reilut seitsemän kymmenestä (73 %) vastanneista taiteen perusopetuksen oppilaitoksista ilmoitti, että heillä on käytössään maksuhojennuksia esimerkiksi sisaralennuksia ja vajaa puolet (44 %) oppilaitoksista ilmoitti, että heillä on käytössään vapaaoppilaspaikat (Luoma 2020, 44). Vuonna 2021 Suomen musiikkioppilaitosten liiton kyselyssä kolmella neljäsosalla (82 %) musiikkioppilaitoksista oli sisaralennuksia ja kolmella neljäsosalla (81 %) vapaaoppilaspaikoilla (Koskela, Stenroos & Talvitie 2021, 10).

#### Fyysinen saavutettavuus, viestintä ja markkinointi

Taiteen ja kulttuurin saavutettavuustyöryhmän loppuraportissa keskeisenä kehittämistarpeena nähdään taideoppilaitosten esteettömyys- ja saavutettavuuskartoituksen laatiminen ja tarkistaminen (Feodorof ym. 2014, 80). Laes tutkijaryhmänsä kanssa (2018a, 2) kokoaa taiteen perusopetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden pohjaksi saavutettavuuden näkymisen oppilaitosten strategiassa, toimintasuunnitelmissa ja kehittämistyössä, saavutettavuus- ja esteettömyyskartoituksissa ja opettajien täydennyskoulutuksessa. Kuitu (2020b, 16) toteaa, että jos oppilaitoksen toimintasuunnitelmasta, strategiasta ja talousarviosta ei voi lukea yhdenvertaisuudesta, ei saavutettavuutta voi luultavasti havaita oppilaitoksen arjestakaan. Lavaste (2009, 51) pohtii kokemusasiantuntijana, Kuopion konservatorion erityisopetuksen käynnistäjänä ja opinnäytetyönsä pohjalta, että musiikin erityisopetus ei edisty ilman musiikkioppilaitosten aktiivisuutta tuoda erityisopetusta näkyväksi. Keltto ja Lönnqvist (2020b, 38) kehottavat markkinoimaan taideharrastusta erityislapsille järjestöjen, vammaispalvelun ja perhepalveluiden kautta. Vaikka ketään ei saa syrjiä musiikkioppilaitoksissa, käytännössä harva oppilaitos tekee aktiivisesti töitä saavutettavuuden eteen. Musiikkioppilaitokseen voidaan ottaa oppilaaksi kuka tahansa, mutta oppilaitokset tekevät kaikkensa saadakseen oppilaikseen ennen kaikkea musiikillisesti lahjakkaita. Vähemmistöjen tiedottamista ja markkinointia ei edistetä aktiivisesti.

Osallistumista voidaan lisätä tiedon jakamisella, asiakaslähtöisyydellä, tarjoamalla jokaiselle mahdollisuus harrastuksiin sekä ympäristön turvallisuudella ja esteettömyydellä (Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) 2022). Rakennetun ympäristön esteettömyyteen ja opastukseen kannattaa

kiinnittää huomiota vanhoissakin rakennuksissa saavutettavuuden edistämiseksi. Sisä- ja ulkotiloissa voi huomioida, että kulkeminen, kuuleminen ja näkeminen on vaivatonta. Saavutettavuutta lisäävät esteettömät wc-tilat, pysäköinti- ja istumapaikat, tasaiset kulkuväylät, selkeät opasteet, väljät hissit ja riittävä valaistus. (Feodorof ym. 2014, 54; Linnapuomi 2020, 34.) Vuonna 2018 astui voimaan valtioneuvoston asetus (241/2017, 1–14 §; UM 2019, 8) rakennusten esteettömyydestä, joka pakottaa rakentamaan uudet rakennukset esteettömiksi. Fyysiseen esteettömyyteen kuuluu aistiesteettömyys, jossa selkeä pohjaratkaisu, hälyn vaimentaminen, miellyttävä valaistus ja hillityt värit vähentävät aistien kuormitusta (Savikuja, Hannukainen, Huhtasalo, Merilampi & Toivonen 2022, 167–171).

Viestinnässä saavutettavuus tarkoittaa sitä, että tieto tavoittaa erilaiset ihmiset, joiden on hankala ymmärtää asioita tai kieltä. Viestintää voi selkeyttää käyttämällä erilaisia kanavia, selkeää ulkoasua ja hyvää yleiskieltä tai selkokieltä, kohdentamalla viestintää, internetsivujen esteettömyydellä ja viestimällä eri kielillä. Tärkeää viestinnässä on kertoa paikan esteettömyydestä ja saavutettavuudesta esimerkiksi pyörätuolipaikoista ja alennuksista. (Linnapuomi 2020, 30–33; Feodorof ym. 2014, 50.) Esteettömästä musiikkioppilaitoksesta ei ole paljoa iloa pyörätuolissa istuvalle, jos hän ei tiedä, että oppilaitos on esteetön. Yleiskieli eli kirjakieli on normien mukaan kirjoitettua tai puhuttua kieltä, jota ymmärretään eri murrealueilla (Kotimaisten kielten keskus (Kotus) 2021). Selkokieli on yleiskieltä yksinkertaisempaa suomen kieltä, jonka sisältö, sanasto, rakenne ja ulkoasu on muokattu yleiskieltä helpommaksi. Selkokielellä helpotetaan kehitysvammaisten, muistisairaiden, oppimis- tai lukemisvaikeuksisten ja suomen kieltä opettelevien ihmisten arkea ja lisätään palveluiden saavutettavuutta. Selkokieleen on luotu vuonna 2018 mittari, jonka avulla voidaan arvioida tekstin selkokielisyyttä. Suomalaisista reilun kymmenesosan (yli 10 %) arkea sujuvoitetaan selkokielellä. (Selkokeskus 2021.) Taiteen perusopetuksessa musiikki on säilyttänyt suosionsa taideharrastusten (OKM 2012, 212) joukossa, mutta pitkäjänteinen soittoharrastus kilpailee lasten ja nuorten ajankäytöstä. Kaikkien saatavilla olevat virtuaaliset virikkeet pakottavat musiikkioppilaitokset kiinnittämään huomiota näkyvyyteen, markkinointiin, sosiaalisen mediaan ja viestintään. Tiedotteeseen on helppo liittää kuvia tai muuttaa kirjasimia, mutta mahdollisuuksien yltäkylläisyydessä ei kannata unohtaa, ettei visuaalisuuden runsaus lisää välttämättä selkeyttä.

#### Inkluusio ja pedagoginen saavutettavuus soitonopetuksessa

Haustätter ja Thuen (2014, 202–204) toteavat, että erityisen tuen oppilaat oppivat inklusiivisessa tavallisessa koulussa, kun opetus mukautetaan yksilöllisesti ja kun oppimisympäristössä huomioidaan erilaiset tarpeet. Kaikkien oppimista edesauttaa hyvä sisäilma, sopiva lämpötila ja valaistus, lempeä akustiikka, selkeät tila- ja materiaaliratkaisut ja järjestelmällisyys kaikessa toiminnassa (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 88). Soriano (2014, 6, 11–15) Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksesta tähdentää, ettei inklusiivisista menetelmistä ole tavallisille oppijoille haittaa. Inklusiivinen opetus tarkoittaa jokaisen lapsen omille tarpeille sopivaa laadukasta opetusta huolimatta lapsen vammaisuudesta tai vammattomuudesta. Inklusiivisuudella ei estetä omien erityisryhmien opetusta, jos se on oppilaan ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. (Takala 2010a, 16–17, 20; UN 2006, 18–19.) Juntunen ja Kivijärvi määrittelevät pedagogisen saavutettavuuden toimenpiteiksi, jotka lisäävät oppilaan osallisuutta ja oppimiskyvyn esille saamista. Pedagogiseen saavutettavuuteen kuuluu pääsy oppilaaksi, opetusjärjestelyt ja

opettajan ammattitaito. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70, 76.) Røykkynen (2015, 122–123, 129) puhuu esteettömästä pedagogiikasta, jossa fyysinen, psyykinen ja toiminnallinen oppimisympäristö mahdollistaa jokaisen yksilöllisen oppimisen.

Lotte Nybergin (2020, 24) ajatukseen, että saavutettavuus taiteen perusopetuksessa alkaa oppilaaksi ottamisessa, on helppo yhtyä. Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998, 6 §) antaa musiikkioppilaitokselle vapauden päättää, miten oppilaat valitaan oppilaaksi, mutta valintaperusteiden on oltava yhdenvertaisia. Jo vanhassa laissa musiikkioppilaitoksista (516/1995, 10 §) mainittiin, ettei oppilaita valittaessa ketään saa syrjiä syntyperän, sukupuolen, iän, terveydentilan, uskonnon, asuinpaikan, vakaumuksen tai muun syyn vuoksi. Valinnanvapaus valintamenetelmissä antaa oppilaitoksille paljon päätäntävaltaa toteuttaa yhdenvertaisuutta (Nyberg 2020, 24). Valintamenetelmänä musiikkioppilaitoksissa käytetään valintakoetta tai haastattelua, ilmoittautumisjärjestystä ja arvontaa (SML 2018, 6; Koskela ym. 2021, 6). Oppimisvaikeuksia esiintyy varsin paljon (10–20 % väestöstä) (Erialaisten oppijoiden liitto ry. 2022), mutta musiikkiopistoilla on maine korkeatasoisten oppimistulosten saavuttamisesta, joten moni oppimisvaikeuksinen ei hakeudu musiikkiopiston oppilaaksi. Tuskin yleisesti tiedetään, että musiikkiopistoon voi hakeutua kuka tahansa. Musiikkioppilaitos on perinteisesti keskittynyt musiikillisesti korkeaan laatuun, josta ajattelua tulisi laajentaa yhteiskunnan eri osa-alueille pelkäämättä, että pedagoginen merkitys laskee (Laes, Westerlund, Väkevä & Juntunen 2018b, 18–19).

Musiikin laajan oppimäärän oppilaitoksista lähes kolme neljäsosaa (73 %) ei voinut ottaa oppilaaksi kaikkia hakijoita, joten niistä reilussa puolessa (56 %) oppilaat valittiin pääsykokeilla ja osassa (16 %) oppilaitoksista ilmoittautumisjärjestyksessä. Yli puolet (60%) vastaajista kertoi, että taloudelliset haasteet estivät saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämistä. Oppilaitoksissa koettiin, ettei opettajilla ole riittävästi taitoa opettaa erityisoppilaita, aikaa panostaa erityisopetukseen eikä oppilaitoksella rahaa palkata avustajia. Yli puolet (60 %) kertoi uusia opettajia etsiessään kysyneensä opettajan kokemuksista ja koulutuksesta liittyen erityisopetukseen. Oppilaitokset toivoivat perusopetuksessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §, 16a §, 17 §) soveltamista taiteen perusopetukseen. Muutama oppilaitos oli onnistunut järjestämään erityisopettajan ohjausta tai tukihenkilöitä. Saavutettavuuden edistämistä vaikeutti muutamissa oppilaitoksissa kanssaihminen asenteet. Kyselytutkimuksen perusteella taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa ei suhtauduta saavutettavuuteen kielteisesti, vaikka erityisopetukseen kaivataan taloudellista tukea, ohjeistusta ja täydennyskoulutusta. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 76–82).

Inklusiivisuutta Suomen musiikkioppilaitoksissa on tutkittu Elina Vetoniemen (2016, 27–28) pro gradussa, jossa asiaa tarkastellaan tapaustutkimuksena täydennyskoulutuksen ja opettajuuden kehittymisen näkökulmasta ja Tuulikki Laeksen (2017) väitöskirjassa, jossa musiikkikasvatuksen inklusion edistämistä tutkitaan opettajuuden aktivismin ja vammaisten ammatillisuuden kautta. Kivijärvi (2021, 71) on tutkinut musiikkioppilaitosten yhdenvertaisuutta notaatiojärjestelmissä. Yksittäisiä soitinkohtaisia ja tiettyyn oppimisen haasteeseen kohdistuvia tutkimuksia on jonkin verran kuten Johanna Hasun (2017) väitöskirja pianonsoitonopetuksesta ja lukivaikeudesta ja Erja Selinin (2021) ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen opinnäytetyö neuropsykiatristen viuluoppilaiden

opinnoista. Aihetta on lähestytty tietyn oppilaitoksen näkökulmasta kuten Marko Niittymäen (2020) opinnäytetyössä (YAMK).



### 3 ERITYISOPETUS MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA

Tässä luvussa käydään läpi soittotaidon oppimisprosessia ja soiton eri osa-alueita sekä erityis-  
musiikkikasvatukseen, oppimisvaikeuksiin ja inklusiioon liittyviä käsitteitä. Inklusiota, yksilöllis-  
tämistä ja kohtuullista mukauttamista tarkastellaan musiikkioppilaitosten toiminnassa. Tekstissä  
tuodaan esille opettajan pedagogisia keinoja ja oppilaitoksen mahdollisuuksia tukea erityisen tuen  
oppilaan oppimista.

#### 3.1 Soittaminen - taito, jota voi opetella

##### Motorinen oppiminen

Motoriset taidot jaotellaan useimmiten karkeamotorisiin ja hienomotorisiin taitoihin (Ahonen,  
Asunta & Viholainen 2019, 393), joista soittoasennon ylläpitäminen vaatii karkeamotoriikkaa ja  
varsinainen soittaminen hienomotoriikkaa (Porander 2013, 139–140). Soittamisessa äänipalautte  
auttaa ja nopeuttaa hienomotorista oppimista (Huotilainen 2013, 108). Motorisen taidon oppimi-  
nen näkyy aivoissa pysyvinä mutta plastisina hermosolujen muutoksina ja tarkoittaa uuden liike-  
mallin suorittamista tarkemmin, nopeammin ja laadukkaammin (Diedrichsen & Kornysheva, 2015,  
227–228). Soittotaidon oppiminen ei ole pelkkää motoriikkaa tai nuottikirjoituksen ymmärtämistä,  
vaan soittotaidon kehittymiseen vaikuttaa moni asia, joista soitonopettaja ei välttämättä ole tietoi-  
nen. Rissanen (2016, 61–79) puhuu taidon oppimisen aakkosista, jossa taitoon tarvittavat koke-  
muksen kautta löydetty tekijät; motoriikka, kehollisuus, aistit arvot, ihmiskäsitys, tietoisuus, ope-  
tussuunnitelma, opetusmenetelmät, kokemukset, aistit ja mielikuvat ovat keskenään vuorovaiku-  
tuksessa ja muodostavat keskenään merkitysrakenteen. Soitonopettajalle on itsestään selvää, että  
sujuvan soittotaidon oppiminen vaatii paljon toistoja (Ahonen 2005, 147; Hasu 2017, 198; Huoti-  
lainen 2019, 19; Paavilainen 2021, 193–195, 219, 260–262), joten opettajan on luotava onnistu-  
misen kokemuksia ja tietoisesti motivoitava ja opetettava oppilasta harjoittelemaan (Hasu 2017,  
198–200; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 87–89; Puustjärvi 2022b, 23–24). Soittotaidon op-  
pimisessa ei ole tärkeintä biologiset ominaisuudet vaan halu ja mahdollisuus oppia, resurssit ja  
harjoittelu, joka voi olla monenlaista oppimista edesauttavaa toimintaa (Huotilainen 2019, 225–  
227; Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 26, 63). Jotta soittaja kykenee ilmaisemaan musiikkia,  
soiton motoriikan täytyy ensin harjoittelun kautta automatisoitua (Huotilainen 2019, 19).

##### Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus soiton oppimisessa

Soittaminen vaatii monikanavaista oikea-aikaisuutta, tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjausta (Huoti-  
lainen 2013, 106). Jos oppilaalla on vaikeuksia tarkkaavaisuudessa, hänen on vaikea ylläpitää  
huomio soittamisessa. Häiriöt havaintotoiminnoissa, huomiokyvyn ylläpitämisessä, toiminnanoh-  
jauksessa tai säätelykyvyssä voivat aiheuttaa ongelmia tarkkaavaisuudessa (Fuermaier ym. 2017,  
21–44; Ahonen, Kere & Parviainen 2019d, 116–117). Toiminnanohjaus määritellään kognitiivisina  
taitoina, joilla ohjataan, kontrolloidaan ja koordinoidaan muita tiedollisia kykyjä (Ahonen ym.  
2019d, 118–119; Klenberg 2016, 10; Puustjärvi 2022b, 22). Toiminnanohjauksella kontrolloidaan  
impulsseja, käytetään työmuistia, joustetaan muuttuvissa tilanteissa, ollaan aloite- ja suunnittelu-  
kykyisiä, ohjataan ja säädellään toimintoja, havaitaan ja korjataan virheitä, ylläpidetään tarkkaa-

vaisuutta ja vireystilaa, ymmärretään ajantaju ja säädellään tunteita, käyttäytymistä ja motivaatiota (Puustjärvi 2022b, 26).

#### Vuorovaikutus ja kielelliset valmiudet, tunteet ja motivaatio

Sosiaaliin taitoihin sisältyy vuorovaikutus, tunne- ja itsesäätelytaidot. Kieleen ja kommunikointiin luokitellaan vastavuoroisuus, kommunikointikeinot, ymmärtäminen, kielen ja kommunikointin tuottaminen ja kielen käyttötaidot. (Happonen & Lång, 2018.) Ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttaa oksitosiini-hormoni (Kortesluoma & Karlsson 2011), jonka tuotanto lisääntyy elimistössä, kun ihminen tuottaa itse musiikkia. Pelkästään musiikin kuuntelu lisää mielihyvähormoni dopamiinin tuotantoa. (Ukkola-Vuoti 2019, 1350–1352.) Tunteet ovat osa vuorovaikutusta, toiminnanohjausta, havaitsemista ja kognitiivista ajattelua, joten tunteiden laatu ja vahvuus vaikuttavat motiiveihin, jotka näkyvät ihmisen valitsemisissa tavoitteissa ja niissä onnistumisessa (Paavilainen 2021, 235–237). Soitonopettajilla on ainutlaatuinen etu opettaa oppiainetta ja taitoa, joka lisää mielihyvää, mutta suuri vastuu luoda turvallinen ilmapiiri, jolla ylläpidetään motivaatiota.

Opettajien joukossa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nähdään oppimisen kannalta tärkeänä. Tutkimusten mukaan vuorovaikutus on oppimisympäristöä ja opetusprosesseja oleellisempi asia oppilaan oppimisessa. Vaikka opettajan koulutustasolla ja työkokemuksella, työyhteisön tuella, oppilasaineksella, oppimateriaaleilla ja -välineillä ja fyysisen ympäristön puitteilla vaikutetaan oppimiseen, tärkeimmäksi asiaksi opetuksessa mielletään oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, koska opettaja huomioi omat ja oppilaan tunteet, valikoi päämäärät ja opetusmenetelmät ja ohjaa oppimisprosessia. (Kontu & Pirttimaa 2010, 109–111; Hamre ym. 2013, 461–487; Røykkynen 2015, 126–127; Hasu 2017, 194, 199; Pakarinen ym. 2017, 199–201; Siiskonen ym. 2019, 80–81.) Opettajan on maltettava antaa vuorovaikutukselle aikaa, jotta hitaammin oppiva ehtii reagoida (Røykkynen 2015, 130; Siiskonen ym. 2019, 90; Sandström 2022, C 6–7). Hamre tutkimusryhmineen (2013, 461–487) jakaa vuorovaikutukseen perustuvan opetuksen mallin (Teaching Trough Interaction, TTI) kolmeen osa-alueeseen: tunnetukeen, toiminnan organisointiin ja oppimista ohjaavaan tukeen, joita käyttämällä Pakarinen tutkijatovereineen (2017, 199–201) ovat Suomessa tehdyissä tutkimuksissa todenneet edistävän oppimista.

#### Nuotinlukutaito

Nuotinlukutaidolla tarkoitetaan sekä arki- että tutkimuskielessä yleensä sitä, että ihminen ymmärtää nuottikirjoitusta ja osaa tuottaa nuottikirjoitusta soivaan muotoon eli soittaa nuoteista. Rytmin ja äänenkorkeuden lukeminen ovat erillisiä prosesseja, jotka on osattava yhdistää motoriikkaan. Nuoteista laulaminen vaatii nuotinlukutaidon lisäksi äänenkorkeuden sisäistä kuulemistä. Tutkimuksissa on havaittu, että nuotinlukutaitoa edistää enemmän musiikin rakenteiden eli sointujen, melodioiden tai fraasien ymmärtäminen kuin esimerkiksi pelkkien sävelkorkeutta kuvaavien värisymbolien käyttäminen. (Gudmundottir 2010a, 331–332, 334–335.) Nuotinlukutaidon oppiminen on verrattavissa lukemaanoppimiseen (Gudmundottir 2010b, 63), joten soitonopettajan olisi hyvä tietää esimerkiksi oppilaan lukivaikeudesta, koska se väistämättä vaikuttaa oppilaan nuotinlukutaidon kehittymiseen (Hasu 2017, 102–103). Joskus nuotinlukemisella tarkoitetaan nuottikuvan tutkimista ilman ulkoisesti soivaa muotoa (Penttinen 2013, 11), jota muusikot ja kapellimestarit hyödyntävät tutustuessaan uuteen teokseen.

Musiikin symbolien lukemiseen tarvitaan matemaattista ajattelua, sillä musiikin intervallit, rytmit, soinnut ja niiden suhteet toisiinsa sekä melodioihin kuvataan numeerisesti (Haimson, Swain & Winner 2011, 203). Rytmien lukemiseen vaaditaan taitoa muodostaa mielessään ajallisia kaavoja (Gudmundsdottir, 2010a, 335). Matemaattiseen ajatteluun tarvitaan monia kognitiivisia taitoja, kuten työmuistia, kielellisiä taitoja, tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjausta (Flecher ym. 2007, 265, 296; Mononen, Aunio, Väisänen, Korhonen & Tapola 2017, 51–58; Peng, Wang & Namkung 2018, 434–476). Hasu (2017, 108–109) toteaa, että notaatio on matemaattisten merkkien tavoin symbolikieltä. Nuottien hahmottamista helpotetaan nuottikuvan visuaalisella selkeydellä, kirjainkoollla, taitolla ja selkeällä ja järkevästi asetelluilla kuvilla (Isomäki 2015, 52–55). Kivijärvi (2021, 3, 64, 66, 78–80, 88, 98) tuo esille, että musiikkioppilaitosten opetuksessa keskitytään länsimaisen nuottikirjoituksen käyttöön, jolloin soitonopetuksesta suljetaan pois he, jotka eivät kykene lukemaan nuottikirjoitusta.

### Aistitoiminta soiton oppimisessa

Soiton oppimiseen tarvitaan aistitietoa, jota saadaan aivojen käsitellessä ja tulkitessa kehosta ja ympäristöstä saatuja aistihavaintoja. Aistitietoa tulkitaan tilanteen, tunne- ja vireystilan, toiveiden, kokemusten, tuttuuden, miellyttävyyden ja stressin vaikutuksen alaisena. Aistimusten erottelukyvyllä hahmotetaan etäisyyksiä, suuntia, kosketuksen voimaa, muotoja ja ääniteitä, ylläpidetään asentoja ja säädellään fyysistä voimaa. (Puustjärvi 2022b, 31, 34–35.) Soittamisessa käytetään lähes kaikkia aisteja. Soittaessa tunnetaan soittimen paino, muoto, materiaali ja lämpötila. Tuntoaistin avulla huomioidaan soittoasento ja soittamisessa tarvittavat liikkeet. Kuuloaistia tarvitaan sävelten kuulemiseen, sävelpuhtauteen, sointivärien ja äänen voimakkuuden vaihteluiden tuottamiseen, fraasien muodostamiseen ja harmonian kuulemiseen. Näköaistilla nähdään nuotit ja samassa tilassa olevat soittajat ja muut ihmiset. (Porander 2013, 138.)

### 3.2 Oppimiskäsitykset

Behaviorismi syntyi 1900-luvun alussa Watsonin ja Pavlovin teorioiden pohjalta, joita Skinner kehitti positiivisen vahvistamisen suuntaan. Yksinkertaisuudessaan oppimista tapahtuu positiivisen ja negatiivisen vahvistamisen kautta, jossa oppija reagoi ärsykkeisiin ja välittömään palautteeseen. Oppimisessa toisto tuottaa vähitellen siirtovaikutuksen, jossa opittu asia osataan toistaa erilaisissa ympäristöissä. Keskeistä on systemaattisuus, jossa opetettava asia ja opetusjärjestys on tarkasti mietitty. Oppimisessa siirrytään yksityiskohdista laajempiin kokonaisuuksiin. Behaviorismi mahdollistaa toistuvan peräkkäisen toimintasarjan opettamisen pilkottuina elementteinä, mutta mekaaninen toisto ei kehitä ongelmanratkaisua. Kognitiivisessa oppimisessa keskiössä pidetään tiedollisia prosesseja; tiedon hankintaa, muistamista ja prosessointia. Oppija nähdään aktiivisena tiedon etsijänä ja pohtijana, joka sisäistää uusia asioita ja kokemuksia aikaisempiin tieto- ja taitorakenteisiin. Sisäisillä malleilla eli skeemoilla ymmärretään uutta tietoa ja pelkistetään havaintoja, joiden pohjalta tehdään johtopäätöksiä. Brunerin, Piagetin ja Millerin kognitiiviset teoriat vaikuttivat kognitiivisen oppimiskäsityksen syntyymiseen. Kokemuksellinen oppimiskäsitys perustuu Maslowin ja Rogerin humanistiseen psykologiaan, jossa korostetaan ihmisen ainutlaatuisuutta ja omia motiiveja. Ihmisellä on tarve toteuttaa itseään, joten oppimisessa korostuu elämykset, itsetuntemus ja -reflektio. (Lehtinen ym. 2016, 24–31, 34–36, 41–42, 63–65, 119.)

Baldwinin filosofian ja Piagetin kehityspsykologisen teorian pohjalta on kehittynyt konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppimiseen vaikuttaa oppijan henkilökohtaiset kokemukset, joiden kautta uutta tietoa prosessoidaan omaehtoisesti. Vygotsky loi sosiokonstruktivismiin, jossa oppimista tapahtuu ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön ja perinteiden kautta ja jossa yksilön sisäinen oppiminen kehittyy sosiaalisessa systeemissä kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. (Lehtinen ym. 2016, 48–55, 58–62.) Soitonopetuksessa konstruktivismilla tarkoitetaan siirtymistä oppiainekeskeisyydestä oppilaslähtöisyyteen, jossa oppimisprosessissa huomioidaan oppijan kokemukset ja musiikillinen elinympäristö (Westerlund & Väkevä 2009, 94–95). Nussbaumin kyvykkyysteorian mukaan musiikkioppilaitosten tavoite tulisi olla jokaisen oppilaan omien kykyjen mukaiset tavoitteet ja saavutukset eikä oppilaitoksen laatuvaatimukset (Nussbaum 2011, 18–45; Laes ym. 2018b, 20).

### 3.3 Arviointi musiikkioppilaitoksessa

Laissa taiteen perusopetuksesta (8 §) ohjeistetaan, että arvioinnin tehtävä on kannustaa ja tukea oppimista sekä itsearviointia ja että arvioinnin on oltava monipuolista. Jo vuonna 2002 opetushallitus (OPH 2021) kannusti kehittämään musiikin taiteen perusopetuksen arviointia suorituskeskeisyydestä oppilaslähtöisyyteen, jotta päättösuoritusten arvioinnissa otettaisiin huomioon oppilaan koko oppimismatka eikä pelkästään yksittäinen suoritus tai esitys. Numeroarviointi poistettiin nykyisistä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 12a/2017, 17) ja tilalle nostettiin sanallinen arviointi. Päättötodistus annetaan, kun oppilas on suorittanut syventävät opinnot musiikkioppilaitoksessa. Halutessaan oppilaitoksissa voidaan antaa välitodistuksia. (SML 2017a.) Positiivisella palautteella lisätään ja negatiivisella palautteella vähennetään oppilaan myönteistä käsitystä itsestään oppijana ja vaikutetaan oppilaan ymmärrykseen kyvyistään, joten oppimisprosessissa tähdennetään myönteistä palautetta, opettajan omien tunneviestien havainnointia ja oppilaan tunnekokemusten huomioimista (Aro & Nurmi 2019, 130, 132, 140–142).

Suomen musiikkioppilaitosten liitto on päivittänyt aiemmat kaikkia laajan oppimäärän mukaista opetusta antavia musiikkioppilaitoksia koskevat tasosuoritusmääritelmät tukimateriaaleiksi, joissa eri soittimille on annettu kehikot opetussuunnitelmien toteuttamiseen. Tukimateriaaleissa ei määritellä, minkälaisia teoksia ja minkä verran oppilaan tulee soittaa, vaan tukimateriaalilla nimensä mukaisesti tuetaan opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (SML 2017.) Valtakunnallisesti kussakin musiikkioppilaitoksessa voidaan vapaasti päättää omista opetussuunnitelmista, opetuksen rakenteesta, sisällöstä, tavoitteista, oppimispoluista, oppilasarvioinneista ja eri instrumenttien opetuksen toteuttamisesta, joten opettajalle annetaan entistä enemmän vastuuta ja vapautta opettaa ja arvioida oppilaita yksilöllisesti (SML 2018, 6).

### 3.4 Erityismusiikkikasvatus ja musiikin erityispedagogiikka

Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari on vakiinnuttanut Suomessa termin erityismusiikkikasvatus (special music education), jonka alle mahtuu laajasti erilaisten oppijoiden musiikkikasvatus (Lavaste 2012, 2–3; Kaikkonen 2013, 34; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 170; Resonaari julkaisuaika tuntematon). Peruskoulusta on vakiintunut käsite musiikin erityisopetus, jolla tarkoitetaan erityisryhmille- tai erityisoppilaille räätälöityä musiikinopetusta. Kun musiikkipedagogiikkaan yhdistää

tietoa ja pedagogiikkaa erilaisista oppijoista, puhutaan musiikin erityispedagogiikasta. (Lavaste 2012, 2). Räsänen (2020, 44) kiteyttää, että pedagogiikka, erityispedagogiikka, musiikkipedagogiikka ja musiikillinen osaaminen yhdistyy musiikin erityispedagogiikaksi. Laes tutkijaryhmineen (2018a, 3) toteaa taidealojen opettajien täydennyskoulutuksen olevan erityisen tärkeää erityispedagogiikan osalta, koska alalle ei ole omaa erityispedagogiikan opettajankoulutusta.

Kivijärven ja Rautiaisen (2021, 35–36) artikkelista käy ilmi, että erityismusiikkikasvattajat eivät pidä musiikin erityisopetusta erityisenä tai erikoisena vaan pedagogisesti tavallisena musiikinopetuksena, jonka lähtökohtana on oppilas ja hänen tapansa oppia. Pirttimaa ja Takala (2010, 180) pohtivat, onko erityisopetus lopulta kovin erityistä, koska samoja opetusmenetelmiä käytetään sekä yleis- että erityisopetuksessa. Kivijärvi (2021, 97) analysoi erityismusiikkikoulu Resonaarin merkitystä sekä erityismusiikkikasvatuksen kehittäjänä että segregaaation edistäjänä, sillä Resonaari on ansioitunut musiikin erityisopetuksen suunnan näyttäjänä mutta on samalla mahdollistanut tavallisten musiikkioppilaitosten vastuun pakoilun sysätä erityisoppilaat erityismusiikkioppilaitoksen harteille.

### 3.5 Erityisoppilas, erityisen tuen oppilas, erilainen oppija soittotunnilla

Oppimisvaikeudet voidaan määritellä kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen, ajattelun tai matemaattisten kykyjen sisäsyntyisenä häiriönä. Vaikka huono itsesäätelykyky tai vaikeudet vuorovaikutustaidoissa, näkö tai kuulovammaisuus, älyllinen kehitysvammaisuus, vakava tunne-elämän häiriö, kulttuurierot tai huono opetus voivat vaikeuttaa oppimista, niitä ei luokitella oppimisvaikeuksiin. (Ahonen, Aro M., Aro T., Lerkkanen & Siiskonen 2019a, 27.) Suomen ja Maailman terveysjärjestön (World Health Organization (WHO) 2023, ICD-11) kansainvälisen tautiluokituksen mukaan oppimisvaikeudet luokitellaan kehityksellisiin häiriöihin eli erityisiin oppimisvaikeuksiin, joita ovat lukemisen erityisvaikeus, laskemisen erityisvaikeus ja kirjoittamisen erityisvaikeus, sekä motorisiin häiriöihin, kommunikaatiohäiriöihin, autismikirjon häiriöihin, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöihin ja hahmottamisen häiriöihin. (Ahonen ym. 2019a, 32; Lyytinen 2022.) Nyberg (2020, 24–25) määrittelee erilaiset oppijat lievästä oppimisvaikeudesta kehitysvammaisuuteen, jolla voi olla kielellisiä, matemaattisia, tarkkaavaisuuden tai keskittymisen, motoriikan, hahmottamisen, aistitoiminnan tai sosiaalisen vuorovaikutuksen hankaluuksia. Se, mitä milloinkin pidetään oppimisen vaikeutena, riippuu yhteiskunnan ja ympäristön vaatimuksista. Oppiminen tapahtuu oppijan oman toiminnan kautta ja perustuu oppijan aiemmin sisäistämiin tietoihin ja taitoihin. Monimutkaiset taidot opitaan perustaitojen päälle, joten perustaitojen hallinta on tärkeää. Sisäiset tietorakenteet kehittyvät konkreettisten opetusmateriaalien ja oppimisympäristöjen, kielen ja vuorovaikutuksen kautta. Kaikkeen oppimiseen tarvitaan työmuistia ja puutteet muistissa vaikeuttavat oppimista. Myönteiset kokemukset ja uskomukset omasta oppimiskyvystä vaikuttavat oppimismotivaatioon. Oppiminen edellyttää aikaa, opettelua ja toistoa. (Ahonen, Aro M., Aro T., Lerkkanen & Siiskonen 2019b, 14–18; Huotilainen 2019, 64–73.) Termejä ja luokituksia uusitaan diagnosoinnin ja erityispedagogiikan kehittyessä. Ratkaisukeskeisillä termeillä ohjataan ajattelua positiiviseen suuntaan, joten käytetyillä käsitteillä on merkitystä. Häiriö ja erityisoppilas kuulostaa negatiivisemmalta kuin oppimisvaikeus ja erityisen tuen oppilas. (Takala 2010a, 18.)

Oppimisvaikeuksien tunnistamista vaikeuttaa puute testimittareista, joilla voisi nähdä kaikki oppimiseen vaikuttavat tekijät. Oppimisvaikeutta ei luokitella pelkällä heikolla suoriutumisella. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen hyödyttää kaikkia oppilaita, koska niiden kautta parannetaan kaikkien edellytyksiä oppia ja ennakoidaan oppimisen pulmia. Oppimisvaikeus on osattava erottaa huonosta opetuksesta, jossa esimerkiksi aistihäiriöisen oppimista ei huomioida oppimisympäristössä tai opetusmenetelmissä. Pahimmillaan huonossa opetuksessa alisuoriudutaan. Diagnoosi kannattaa tehdä vasta, kun oppilasta on yritetty eri tavoin auttaa oppimaan. (Flecher ym. 2007, 45, 65, 72, 77, 83, 87–89.) Musiikkioppilaitosten rehtoreiden on vaikea tietää oppimisvaikeuksien määrää, koska oppilas ei välttämättä ole saanut diagnoosia ja koska vanhemmat tai oppilas eivät aina paljasta oppimisvaikeuttaan soitonopettajalle. Soitonopettajan on kuitenkin yksilöopetuksessa helppoa yksilöllistää opetusta ilman henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Oppilaan oppimisongelman tietämisellä ei välttämättä auteta soitonopettajaa opettamisessa, sillä hitaasti etenemiseen voi olla syynä motivaation puute, vaikea elämänvaihe, vuosien varrella opitut oppimistavat, vaikeudet vuorovaikutuksessa tai huono opetus (Hasu 2017, 42–43, 102, 221–222). Juntunen ja Kivijärvi (2019, 70) muistuttavat, että opettajan ammattitaidolla lisätään opetuksen tasoa ja oppimisen mahdollisuuksia. Siiskonen, Lerkkänen ja Savolainen (2019, 86) näkevät oppimisen tukemisen mahdollistuvan paremmin, jos oppimisvaikeudelle löydetään tarkka syy.

Oppilaan tulisi saada tehokasta tukea oppimiseen ilman diagnoosia ja pettymyksiä epäonnistumisista, jolloin oppimispolku etenisi ilman suuria kuoppia (Flecher ym. 2007, 346–347). Ahonen tutkimusryhmineen (2019b, 12) puhuu oppimisvaikeuden sijaan oppimisen vaikeudesta, koska vaikeudet oppimisessa ovat monisyisiä ja koska tuki oppimiseen toteutuu tarpeen pohjalta diagnoosista tai diagnosoimattomuudesta huolimatta. Tarvitaanko diagnooseja? Diagnoosin tarkoitus on helpottaa avun saamista (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 76) ja kehittää tiettyyn oppimisongelmaan sopivia opetusmenetelmiä, mutta diagnoosi voi kaventaa näkemystä oppimiseen vaikuttavista muista tekijöistä. Suomessa oppimiseen saa tukea ilman diagnoosia. (Ahonen ym. 2019a, 25; Ahonen ym. 2019b, 15.)

Kuitu muistuttaa, että opetuksessa diagnoosi auttaa tuen tarpeen suunnittelua, mutta jokainen yksittäinen erityisoppilas on yksilö, jonka haasteiden havainnointiin ja toimintatapojen etsimiseen tarvitaan aikaa (Kuitu 2020a, 13–14). Erityispedagogiikan asiantuntijat kannustavat opettajia keskustelemaan oppimisvaikeuksista huoltajien kanssa (Takala 2010b, 29–32; Helén 2016, 10; Aunola, Heinonen & Leppänen 2019, 156; Kuitu 2020a, 13–14; Nyberg 2020, 27) mutta Keltto ja Lönnqvist (2020a, 18, 20) muistuttavat vain opetuksen kannalta tarpeellisten tietojen selvittämistä ja tietoturvan noudattamisesta. Tietosuojaavaltuutetun toimiston verkkosivuilla (julkaisuaika tuntematon) oppilaitoksia kielletään kirjaamasta terveystietoja ja diagnooseja oppilasrekisteriin. Juntusen ja Kivijärven (2019, 78) tutkimuksessa opettajat kokivat vaikeana kohdata vanhemmat, jotka eivät halunneet keskustella oppimisvaikeuksista. Vaikka opettaja kertoisi, kuinka tärkeää tieto on opettajalle ja oppilaalle, vanhemmat voivat tarvita paljon aikaa sopeutuakseen lapsensa diagnoosiin. Kivijärvi (2021, 84) varoittaa musiikkioppilaitoksia käyttämästä diagnooseja syrjivänä käytäntönä, jossa yksilöllistämiseen vaadittaisiin lääkärin diagnoosi tai erityisopettajan lausunto.

Oppimisvaikeuksinen voi pärjätä yleisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa tai tarvittaessa erityisesti hänelle muokattua erityisopetusta. Noin viidesosa (noin 20 %) suomalaisista kärsii jos-

takin oppimisen vaikeudesta. Oppimista voidaan edistää muokkaamalla ympäristöä, erilaisilla oppimistekniikoilla, pidentämällä opetusaikaa, apuvälineillä ja henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla. Peruskoulussa on käytetty vuodesta 2013 alkaen kolmiportaista tukijärjestelmää, jossa oppilas saa tarvittaessa yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Jonkinlaista oppimisen tukea saa peruskoululaisista lähes kolmasosa (29 %). (Nyberg 2020, 24–25.) Suomen virallisen tilaston (SVT 2021) mukaan yhdeksän sadasosaa (9 %) peruskoululaisista saa erityistä tukea. Tuen malli ja ammatillisen yhteistyön menetelmät on kirjattu selkeiksi toimintatavoiksi, joilla helpotetaan opettajan työtä ja oppilaan oppimista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 16 §, 16 a §, 17 §, 17 a §, 30 §, 31 a §, 39–42 §; Takala 2010b, 21–33). Koska taiteen perusopetuksessa ei ole kolmiportaisen tuen mallia eikä yhteisesti sovittuja erityisopetuksen käytäntöjä, vammaisten osallisuus musiikkioppilaitoksissa on vähäistä (Kivijärvi 2021, 8). Kolmiportaisen tuen käyttöönotto voisi yhtenäistää musiikkioppilaitosten käytäntöjä.

### 3.6 Yksilöllistäminen ja kohtuullinen mukauttaminen musiikkioppilaitoksissa

Ensimmäisen kerran yksilöllistäminen mainittiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2002 (OPH 41/001, luku 4 10 §). Markku Kaikkosen (2021) mukaan tämä mahdollisti erityismusiikkikoulu Resonaarin pääsyn taiteen perusopetuksen alle ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäseneksi, mikä tasavertaisti erityisoppilaiden asemaa musiikkioppilaitoksissa. Vuoden 2017 opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan yksilöllistä opintopolkua taideopinnoissa kaikkien oppilaiden kohdalla. Varsinainen yksilöllistäminen tehdään oppilaan omille lähtökohdille sopivilla tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamisen, tarvittavien tukitoimien tai arvioinnin mukauttamisella, jonka avulla kehitetään kunkin omia taitoja. Opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään musiikkioppilaitoksia kirjaamaan opetussuunnitelmiinsa toimintatavat, joilla oppimäärää voidaan yksilöllistää. Toimintatapoihin voi kuulua henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) tekeminen. Musiikkioppilaitosten on tiedotettava, että oppimäärää voidaan yksilöllistää. (OPH 12a/2017, 11, 16.) Edellisiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin verrattuna (OPH 41/001/2002, luku 4 10 §) uutta on se, että yksilöllistämisen menettelytavat on kirjattava ja että huoltajille on välitettävä tietoa yksilöllistämisen mahdollisuudesta. Lavaste (2009, 53–54) muistuttaa, että oppilaitoksen opetussuunnitelmiin lisätyillä erityisopetuksen menettelytavoilla turvataan tasavertaisuus ja selkeytetään pelisääntöjä, jottei oppilaitokselta odoteta kohtuuttomia mukautuksia tai palveluita. Kivijärvi (2021, 82–83) huomioi, että opettajan on mahdotonta yksilöllistää opetusta, jos opetustilanteen ulkopuolisilla asioilla esimerkiksi sisäänpääsymenetelmällä ei tueta mukauttamista.

Kivijärven ja Sutelan mukaan oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on saavutettavan taideopetuksen perusta. Kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen vaaditaan sanojen lisäksi sanattomien viestien, kehonkielen ja äänensävyjen vuorovaikutusta sekä oppimisyhteisön hyvän vuorovaikutuksen tukemista, jossa yksilöllisyyttä ja yhteistä toimintaa arvostetaan. Opettajalta edellytetään kunnioittavaa asennetta, havainnointikykyä oppilaan vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista, oppimisvalmiuksista- ja kokemuksista, tuen tarpeesta ja tilannetajua, milloin oppilas tarvitsee haasteita ja milloin kannustusta. (Kivijärvi & Sutela, 2020, 9–10.) Nyberg (2020, 28) rohkaisee kysymään ja käyttämään asiantuntijoita esimerkiksi oppilaan toimintaterapeuttia erityisopetuksen tukena, sillä heiltä voi saada toimivia ideoita opetuksen toteuttamiseen.

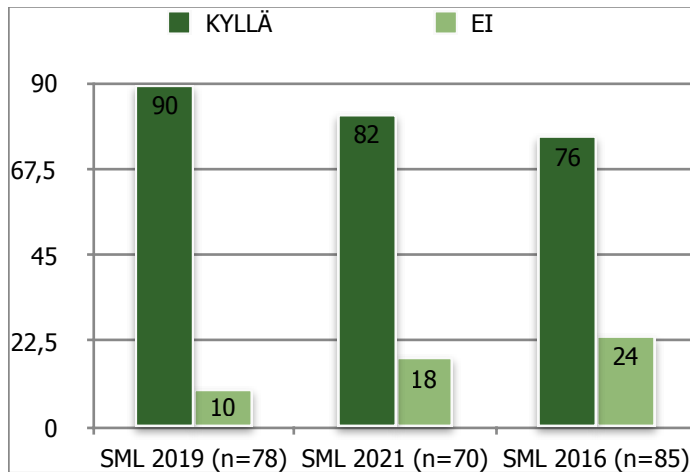
Yksilöllistämiseen liittyy apuvälineet ja sopiva oppimateriaali. Moni pieni asia – otetta tukeva kynä, liukuestematto, selkeät värit, valaistus, aktiivisyys tai kuvat –, jotka auttavat erilaista oppijaa, hyödyttävät tavallistakin lasta. Henkilökohtaisiin apuvälineisiin oppilas voi saada taloudellista tukea sosiaali- tai terveystoimelta, Kelalta tai vammaisjärjestöiltä (Keltto & Lönnqvist 2020b, 40–41, 43.) Kivijärvi ja Rautiainen (2020, 2) muistuttavat, että kohtuullinen mukauttaminen ei ole sama asia kuin lakiin pohjautuvat saavutettavuus- ja esteettömyysjärjestelyt, joilla yhdenvertaisuutta edistetään etukäteen. Käytännössä kohtuullinen mukauttaminen soitonopetuksessa voi tarkoittaa korvaavan nuottikirjoituksen käyttämistä, soittimen korvaamista tablettitietokoneella tai opetuksen siirtämistä tilaan, jonne pääsee pyörätuolilla (Kivijärvi & Rautiainen 2020, 2–3). Hasu (2017, 217–218) tuo esille soitonopetuksen apuvälineiksi soiton taltioinnin, harvaan kirjoitetun tai suurennetun nuottikuvan, tablettitietokoneen, värilliset lukikalvot, rytmien pilkkomisen konkreettisesti murto-kakkuihin ja muistisäännöt esimerkiksi sävellajien lorut. On olemassa erityisryhmiä kuten näkövammaiset, jotka hyötyvät tuntoaistiin tai kuuloon perustuvista erityismenetelmistä, mutta yleisesti ottaen kaikki oppiminen perustuu samoihin menetelmiin ja yksilölliseen opettamiseen, johon taitava opettaja kykenee ilman erityisopettajan koulutusta (Pirttimaa & Takala 2010, 180–184).

Yksilöllistetyn opetuksen määrää ja toteutustapaa on selvitetty useassa tutkimuksessa. Vuonna 2006 (Heino & Ojala, 22) opetushallituksen selvityksen mukaan 24 musiikkioppilaitosta kertoi yksilöllistäneensä opetusta jollakin tavoin. Jäppisen (2008a, 16; 2008b, 56) kyselytutkimuksesta vuonna 2007 Suomen silloiselle 98 musiikkioppilaitokselle ilmeni, että kyselyyn osallistuneissa 61 oppilaitoksessa vain murto-osa (0,3 %) oppilaista sai erityistä tukea ja vain kolme sadasta (3 %) opettajasta opetti erityisoppilasta. Musiikkioppilaitoksille ei ollut tehty kansallista yksilöllistetyn opetus-suunnitelman mallia vaan kukin oppilaitos toimi, kuten parhaaksi näki. Erityisopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa käytettiin koulutusta ja tutorointia tai mentorointia opetuksen tukena. Musiikkioppilaitokset toivoivat erityisopetuksen kehittämistä omissa erityismusiikkikouluissa eikä tavallisissa musiikkioppilaitoksissa. (Jäppinen 2008b, 2, 53, 69, 71). Lavasteen opinnäytetyössä kolmestakymmenestä seitsemästä musiikkioppilaitoksesta yhdeksäntoista antoi yksilöllistettyä opetusta, mutta harva niistä käytti henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Kaksi sadasosaa (2 %) musiikkioppilaitosten opettajista antoi yksilöllistettyä opetusta. (Lavaste 2009, 29, 62.) Vuonna 2018 tehdyssä kyselyssä yksilöllistämistä oli toteuttanut kolme neljäsosaa (76 %) taiteen perusopetuksen oppilaitoksista. Reilu puolet (56 %) vastaajista oli käyttänyt henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja kaksi kolmasosaa (66 %) oli mukauttanut opetusta. Musiikkioppilaitoksissa mukautettiin opetuksen lisäksi tasosuorituksia ja arviointia. Osa oppilaitoksista ei käyttänyt henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, koska opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat yksilölliseen opetukseen jokaisen oppilaan opetuksessa. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 77–78).

Opetushallituksen lukuvuoden 2019–2020 selvityksessä taiteen perusopetuksen musiikin yleisen ja laajan oppimäärän oppilaitoksista yli kolmessa neljäsosassa (85 %) oppimäärää voitiin yksilöllistää. Taiteen perusopetuksessa eri taideoilla opiskeli vuonna 2019 yhteensä 127 987 oppilasta, joista 4 897 opiskeli yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. Yksilöllistetyn oppimäärän oppilasta hieman yli puolet (52 %) opiskeli laajan oppimäärän perusopintoja ja kuusi sadasosaa (6 %) laajan oppimäärän syventäviä opintoja. Selvityksestä ei ilmennyt eri taiteenalojen oppimäärän yksilöllistämisen



oppilasmäärä, mutta aineiston perusteella voitiin todeta, että yksilöllistäminen oli varsin harvinaista. (Luoma 2020, 21–22, 24, 30.)



KUVA 1. Yksilöllistetty opetus musiikkioppilaitoksissa (%)

(Klementtinen 2016, 16; Klementtinen 2019, 14; Koskela, Stenroos & Talvitie 2021, 10)

Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoissa näkyy yksilöllistetyn opetuksen lisääntyminen aina vuoteen 2019 asti, jolloin suurin osa (90 %) oppilaitoksista ilmoitti antavansa yksilöllistettyä opetusta (Klementtinen 2016, 18; Klementtinen 2019, 14). Vuoden 2021 tilastoissa oppilaitosten tarjoama yksilöllistetty opetus laski kolmeen neljäsosaan (82 %) (Koskela ym. 2021, 10). (Kuva 1.) Yksilöllistetyn opetuksen lasku johtuu siitä, että osassa oppilaitoksista tulkitaan käytössä olevia opetussuunnitelmien perusteita niin, että jokainen oppilas opiskelee yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaan. Osa oppilaitoksista ei erittele erityisen tuen oppilaita mitenkään.

### 3.7 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Musiikkioppilaitoksessa voidaan käyttää tarvittaessa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa (Nyberg 2020, 26). Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjataan ne asiat, joissa opetusta mukautetaan ja millä aikavälillä tavoitteisiin on tarkoitus päästä. Realistiset tavoitteet kannustavat. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa voi muuttaa joustavasti. (Nyberg 2020, 28–29; Takala 2010b, 27–29.) Hasu (2017, 43) päätyy väitöskirjassaan suosimaan Lavasteen (2009, 46–47) esille tuomaa ”joustavaa menettelyä”, jossa henkilökohtaisen opetussuunnitelman voi sivuuttaa ja keskittyä opettamaan oppimisvaikeuksista yksilöllisesti korostamatta erilaisuutta. Juntusen ja Kivijärven (2019, 77–78) kyselytutkimuksesta kävi ilmi, että yli puolet (56 %) taiteen perusopetuksen oppilaitoksista oli tehnyt henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, kaksi kolmasosaa (66 %) oli mukauttanut opetusta ja osa oppilaitoksista käytti ”joustavaa menettelyä”, eikä laatinut henkilökohtaisia opetussuunnitelmia lainkaan.

### 3.8 Pedagogiset keinot oppimisvaikeuksissa

Kivirauma (2017, 14–17) pitää tärkeänä, että vammaisuus ymmärretään sekä yksityisenä että julkisena ilmiönä. Isomäki toteaa, että keinot auttaa oppimisvaikeuksista kärsivää henkilöä voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoiisiin toimenpiteisiin. Sisäiset keinot tarkoittavat menetelmiä, joilla yritetään vaikuttaa oppimisvaikeuksiseen ja ulkoiset keinot menetelmiä, joilla ympäristöä tai ympäristön ymmärrystä muutetaan oppijalle otollisemmaksi. Oppimista tukevia menetelmiä pohtiessa on syytä käyttää molempia keinoja. On kuitenkin tiedostettava, että toimintaterapeutti voi harjoituttaa oppimisvaikeuksista, mutta pedagogisten ratkaisujen löytäminen kuuluu opettajalle. (Isomäki 2017.)

Helénin (2016, 6, 10–11, 15) taidepedagogeille ja vanhemmille tekemien haastattelujen perusteella opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi erilaisten oppijoiden opettamisessa nähtiin myönteinen asenne ja halu opettaa oppimisvaikeuksista oppilasta. Laes (2017, 141) puhuu opettaja-aktivismista, jossa opettajan korkea motivaatio, sisäinen mallintaminen ja taito viestiä, eettinen sitoutuminen ja mielikuvituksellinen mukauttaminen siivittävät musiikin erityisopetusta. Sandström (2022, C 6) kirjoittaa terveydenhuoltoneuvos Kirsi Saukkolan ajatuksista erityislasten ja -aikuisten mahdollisuuksista kehittyä omaan tahtiin. Rankaiseminen ja liiallinen vaatiminen ei auta erityislasta suoriutumaan paremmin ja oppimaan nopeammin, vaan aikuisen on hyväksyttävä keskeneräisyys, annettava oppimiselle aikaa, autettava ja ohjattava, jolloin lapsen sisäinen motivaatio herää ja hän haluaa suoriutua sopivantasoisista haasteista. Flecherin tutkimusryhmä (2007, 344) pitää oppimiseen tarvittavan ajan lisäämistä ensimmäisenä tärkeänä seikkana oppimisvaikeuksisen opettamisessa.

Markku Kaikkonen näkee, että soitonopetuksen lähtökohdat ja menetelmät ovat kaikille samat, mutta erityisoppilasta opettaessa opettaja joutuu pohtimaan yksilöllisen tavan opettaa selkeästi ja konkreettisesti ja antamaan oppimiseen enemmän aikaa, sillä kukin oppii ja kehittyä omaan tahtiin. Erityisoppilas voi edetä ammattimuusikoksi asti. Opettaja tarvitsee laajan työkalupakin opetusmenetelmiä, välineitä, lähestymistapoja, taitoa reagoida tilanteisiin nopeasti ja erityisesti uskallusta kehittää ja kokeilla. Parhaiten erityisoppilaiden asemaa parannetaan asennemuutoksella, jota edistetään opetushallituksen, päättäjien, opettajankoulutuslaitosten, verkostoitumisen ja ammattitaitoisten opettajien avulla. (Kaikkonen 2021.) Flecherin tutkimusryhmä korostaa Kaikkosen tavoin selkeää ja järjestelmällistä opetustapaa oppimisvaikeuksisten henkilöiden opettamisessa. Oppimista voidaan tukea itsesätelytaitojen vahvistamisella, vertaistuella, perustaitojen harjoittamisen yhdistämisellä laajempiin kokonaisuuksiin ja akateemisiin taitoihin, opetusohjelmien yhdistämisellä ja erityisopetuksen käytäntöjen liittämällä yleisopetukseen kaikkien oppilaiden käyttöön. (Flecher ym. 2007, 344–346.) Taitava opettaja on joustava ja ottaa huomioon kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 10–11; Kaikkonen 2013, 31–32; Røykkynen 2015, 126–127; Virtanen 2015, 75; Tikka 2017, 199, 202; Sandström 2022, C 6–7). Käytännössä opettaja voi helpottaa oppimista käyttämällä selkeää kieltä, kuvaohjausta, toistoa, positiivisuutta, toistuvia rutiineja ja sääntöjä, ennakoitua, mallioppimista, konkretisointia, yksilöllisyyttä, kertausta, sensitiivistä ympäristöä ja sopivia opetusvälineitä. (Kaikkonen & Laes 2013, 13; Aro & Siiskonen 2014, 188–200; Siiskonen ym. 2019, 86, 90–92; Puustjärvi, Savikuja, Virtanen & Mannström 2022, 134–143.) Toiminnanohjausta voidaan tukea ennakoinnilla, motivoinnilla, kuvaohjauksella, muistilistalla, kalenterilla, visuaalisella kellolla ja turhien ärsykkeiden poistamisella (Puustjärvi 2022b,

24). Pedagogiseen saavutettavuuteen liittyy eri aistit, joita hyödyntämällä oppilaille löytyy erilaisia tapoja oppia (Röykkynen 2015, 129; Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014, 56; Hasu 2019, 208–210). Monikanavainen opetus sekä tavoitteeseen sopiva oppimismenetelmä ja kappale edesauttavat oppimista. Jos tavoitteena on oppia nuotinlukua, kappale voi olla helppo, eikä sitä tarvitse hioa esityskuntoon ja jos kappale on tarkoitus esittää, sen tulee olla riittävän mielenkiintoinen ja sopivan haastava, jotta oppilas jaksaa sitä harjoitella. (Hasu 2017, 208–210, 219.) Flecherin (2007, 333–334) ja Siiskosen (2019, 86–89) tutkimusryhmissä painotetaan erityisoppilaiden oppimisen jatkuvaa ja systemaattista seuranta, koska konkreettisilla osatavoitteilla ja katkeamattomalla arvioinnilla luodaan tie yksilölliseen opetukseen.

### 3.9 Oppilaitoksen mahdollisuudet tukea soiton erityisopetusta

Puukari ja Parkkinen jakavat erityistä tukea tarvitsevien ohjauksen kolmeen malliin: opintopolkuun, holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin ja laajaan ohjausmalliin. Opintopolku on tuttu käsite musiikkioppilaitoksissakin, mutta en tiedä hyödynnetäänkö sen kaikkia vaiheita riittävästi. Opintopolun ensimmäisellä vaiheella tarkoitetaan kaikkia toimenpiteitä, joilla tuetaan alkavia opintoja ennen opintojen aloittamista. Musiikkioppilaitoksessa uusille oppilaille järjestetään yleensä tutustumis- ja tiedotuskerta ennen soittotuntien alkamista. Tähän yhteyteen olisi hyvä saada tieto oppilaan yksilöllistämisen tarpeesta, jotta erityisoppilaan vahvuudet ja tarvittavat tukitoimet olisi heti käytössä ja yhteistyö oppilaan, vanhempien, opettajan ja mahdollisten erityisopettajan tai muiden tukihenkilöiden kanssa käynnistyisi sujuvasti. Holistisella opiskelijakeskeisellä ohjausmallilla tarkoitetaan kaikkia oppilaan ympärillä olevaa ohjauksen tukiverkoston, jolla keskitytään yksilön ohjaamisen tarpeisiin. Oppilas ympäröidään henkilökohtaisen ohjauksen tasolla eli omilla opettajilla ja mahdollisilla avustajilla. Toisen tason ohjaukseen luokitellaan oppilaitoksen muu henkilökunta ja kolmanteen ohjauksen tasoon oppilaitoksen ulkopuoliset erikoistuneet työntekijät esimerkiksi terapeutit. Valtakunnallisilla linjauksilla vaikutetaan ohjauksen toimintaedellytyksiin. (Puukari & Parkkinen 2017, 24, 26–28.) Musiikkioppilaitosten ongelma on erikoistuminen omaan alaansa niin, että oppilaan ohjauksessa keskitytään vain ensimmäiseen tasoon eli oman soitonopettajan, säestäjän, musiikin perusteiden opettajan ja mahdollisten kamarimusiikin tai orkesterin johtajan ohjaukseen. Muita opetusta tukevia yhteistyökumppaneita ei juurikaan ole, ellei musiikkioppilaitos ole tehnyt asian eteen töitä. Musiikkioppilaitoksissa vastaan tulee rahoitus. Kuka maksaa ulkopuoliselle ohjaajalle esimerkiksi erityisopettajalle palkan, jos hänen ammattitaitoaan halutaan hyödyntää? Musiikkioppilaitosten lukukausimaksut ovat jo riittävän korkeita ilman, että maksuja nostettaisiin tukipalveluiden saamiseksi. Musiikkioppilaitosten osalta valtakunnallisia linjauksia ei ole olemassa.

Koska opettajilla on Suomessa suuri autonomia suunnitella ja toteuttaa opetussuunnitelmia käytännön työssään, heillä on mahdollisuus edistää tasapuolisia opetuskäytäntöjä yhdessä rehtoreiden kanssa (Laes 2017, 65, 80; Kivijärvi 2021, 21, 29). Musiikkioppilaitosten tasa-arvoa edistetään opettajien ja rehtoreiden kautta käytännön opetustyössä ja moniammatillisessa yhteistyössä yhteiskunnan eri osa-alueiden kanssa (Laes ym. 2018b, 16–18). Kivijärvi ajattelee, ettei tasavertaiset oppimismahdollisuudet yksinomaan riitä musiikkikasvatukseen saavutettavuuden edistämiseen, vaan tarvitaan rakenteellisia uudistuksia. Hän kannustaa tutkimustensa perusteella musiikkioppilaitoksia ja opettajia käyttämään kohtuullisia mukautuksia, tekemään saavutettavuusarvioita ja -ratkaisuja ja lisäämään täydennyskoulutusta. (Kivijärvi 2021, 30, 71.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA AINEISTON HANKINTA

Neljäs luku tarkastelee tutkimuksen tarkoitusta ja ydinkysymyksiä. Luvussa pohditaan musiikkioppilaitosten kykyä ottaa vastaan erityisen tuen oppilaita ja soitonopettajien taitoa ja mahdollisuuksia opettaa oppimisvaikeuksisia. Aineistoa tutkimukseen kerätään kyselytutkimuksella musiikkioppilaitosten rehtoreille ja opettajille.

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää musiikkioppilaitosten saavutettavuutta erityisoppilaiden näkökulmasta. Kolme keskeistä tutkimuskysymystä on, miten erityisen tuen oppilaan soitonopetus on järjestetty laajan oppimäärän mukaista opetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa, miten erityisoppilas pääsee musiikkioppilaitoksen oppilaaksi ja miten erityisoppilas on huomioitu musiikkioppilaitoksessa. Oleellista tutkimuksessa on, ovatko musiikkioppilaitokset kehittäneet erityisoppilaille sujuvan opintopolun. Tarve tutkimukselle nousee omasta oppilaitoksestani, jossa erityisoppilaiden opintopolkua yritetään muodostaa. Ensikäden tieto musiikkioppilaitosten saavutettavuuden edistämistä auttaa musiikkioppilaitoksia luomaan toimivia käytänteitä.

Tutkimuksen lähtökohdat ovat musiikkioppilaitosten autonomiassa toteuttaa omia opetussuunnitelmiaan opetushallituksen laatiman opetussuunnitelmien perusteiden sisällä. Opetussuunnitelmien perusteet ovat antaneet väljyyttä yksilöllistä musiikkioppilaitosten laajan oppimäärän opetusta vuodesta 2002 (OPH 41/011/2002, 10 §). Opetussuunnitelmien perusteet, jossa korostetaan jokaisen oppilaan yksilöllistä opintopolkua, uusittiin vuonna 2017 ja uudet opetussuunnitelmat astuivat voimaan vuonna 2018 (OPH 12a/2017, 3, 8–9). Musiikkioppilaitoksilla on pitkät perinteet tasokkaan soitonopetuksen eteenpäin siirtäjänä, johon erityisoppilaiden näkökulma on ollut vaikea sovittaa. Yksittäiset musiikkioppilaitokset ovat edistäneet näkyvästi erityisoppilaiden opetusta, mutta valtakunnallista linjausta ja toimintatapoja ei ole laadittu. Tämä näkyy erilaisina tapoina kohdata erityisoppilaat musiikkioppilaitoksissa.

Yhteiskunta muuttuu ja musiikkioppilaitokset sen mukana. Suomessa vuoden 2014 yhdenvertaisuuslain (6 §, 8 §, 9 §, 15 §) hyväksymisen yhteydessä osallisuutta ja yhdenvertaisuutta on rummutettu läpi yhteiskunnan, ja musiikkioppilaitokset ovat heränneet osallistumaan koulutuksiin ja hankkeisiin saavutettavuuden edistämiseksi. Tuntuma aiheeseen on se, että osa musiikkioppilaitoksista edistää systemaattisesti erityisopetusta ja osa ei tee asian eteen mitään. Aikaisemmista tutkimuksista on käynyt ilmi, että lähtökohtaisesti erityisoppilaisiin suhtaudutaan musiikkioppilaitoksissa avoimesti, mutta konkreettisia tekoja erityisoppilaiden aseman edistämiseksi ei osata tehdä tai siihen ei ole riittäviä resursseja.

### 4.2. Tutkimuskysymykset

#### 4.2.1 Erityisen tuen oppilaan pääsy musiikkioppilaitoksen soitto-oppilaaksi

Koska valtakunnallisia ohjeistuksia erityisopetuksen järjestämiseen ei ole, jokainen musiikkioppilaitos on luonut omat käytänteet ja toimintatavat erityisoppilaiden opintopolulle. Tietoa siitä, onko kaikki oppilaitokset edes tiedostaneet, ettei erityisoppilaita saa musiikkioppilaitoksissa syrjiä, ei ole kattavasti. Ensimmäinen askel erityisoppilaan opintopolulla on se, pääseekö hän musiikkioppilait-

toksen oppilaaksi ja jos pääsee, niin millä perusteella. Musiikkioppilaitokset saavat määritellä sisäänkäynnin vaatimukset ja menetelmät itse, joten osa oppilaitoksista käyttää valintakokeita, osa soveltuvuutta selvittävää tutustumisjaksoa ja osa ottaa oppilaat vastaan ilmoittautumisjärjestyksessä. Mielenkiintoista on selvittää pääsykokeita käyttävien oppilaitosten valintamenetelmiä erityisoppilaiden kohdalla, sillä valintamenetelmät voivat olla esteenä päästä oppilaaksi musikaalisuudesta huolimatta. Tutkimuksessa kysytään, onko erityisoppilaille varattu kiintiö. Kiintiö voisi kannustaa erityisoppilaita hakeutumaan musiikkioppilaitoksiin. Toisaalta pienissä musiikkioppilaitoksissa tarvetta erityisopetukseen voi olla vähemmän, jolloin arvokkaita oppilaspaikkoja olisi epäkäytännöllistä pitää tyhjinä odottaen, että joku erityisoppilas innostuisi soittamisesta.

Yksi mielenkiintoinen kysymys on se, että voiko erityisoppilas valita minkä tahansa soittimen, jota oppilaitoksessa opetetaan vai onko soitinvalikoimaa rajattu. Yhdenvertaisuuden kannalta erityisoppilaalla tulisi olla mahdollisuus valita haluamansa soitin, mutta käytännössä erityisoppilaat päätyvät oppilaiksi soittimiin, joita opettavat opettajat suostuvat opettamaan erityisoppilasta. Niin kauan, kuin soitonopettajille ei anneta koulutusta erityisoppilaan kohtaamiseen, ei voida velvoittaa kaikkia opettajia opettamaan erityisoppilasta. Erityisoppilaan kannalta opettaja, joka ei halua eikä osaa opettaa erityisoppilasta, ei innosta erityisoppilasta oppimaan soittamaan soitintaan.

#### 4.2.2 Oppilaitoksen laatima erityisen tuen oppilaan opintopolku

Jotta erityisopetus edistyy musiikkioppilaitoksissa, sille on luotava edellytykset. Työnantaja voi tukea opettajaa erityisoppilaan opettamisessa kustantamalla apuvälineitä, tarjoamalla erityisopettajan konsultointia, työnohjausta ja täydennyskoulutusta, järjestämällä avustajia tai mahdollistamalla ryhmäopetuksessa kahden opettajan käyttämisen, antamalla palkallista suunnittelu-aikaa tai palkanlisää. Oppilaitosten on lain mukaan tehtävä yhdenvertaisuussuunnitelma (OPH 12a/2017, 9). Jos musiikkioppilaitos haluaa edistää erityisoppilaiden asemaa, erityisoppilaiden näkökulma tulisi näkyä tilaratkaisuissa, toimintasuunnitelmassa, markkinoinnissa ja tiedotuksessa.

Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään, että oppimäärää voidaan yksilöllistää ja menettelyt kirjataan esimerkiksi henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (OPH 12a/2017, 16). Henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttö lienee yleisin tapa dokumentoida oppimäärän yksilöllistäminen. Tutkimuksessa selvitetään, ovatko musiikkioppilaitokset kirjanneet yksilöllistämisen opetussuunnitelmiinsa ja käyttäneet sitä erityisoppilaiden opetuksessa. Koska valtakunnallisia ohjeita ei ole laadittu, jokainen oppilaitos voi päättää, kuka tai ketkä laativat ja hyväksyvät henkilökohtaisen opetussuunnitelman, jos sellaista käytetään. Vaikka nykyiset opetussuunnitelmien perusteet painottavat jokaisen oppilaan yksilöllistä opintopolkua, perusteet oppimäärän yksilöllistämiseen voivat olla eri oppilaitoksissa hyvin erilaiset. Joissakin oppilaitoksissa opettajan arvio riittää ja toisessa tarvitaan lääkärin antama diagnoosi saadakseen opetusta yksilöllisellä oppimäärällä. Joissakin tutkimuksen kysymyksissä on vastausvaihtoehtona ”en tiedä”, koska sillä halutaan selvittää, ovatko opettajat saaneet tietoa oman oppilaitoksensa erityisopetuksen käytännöistä. Jos ”en tiedä” -vastauksia on paljon, voidaan olettaa, ettei oppilaitos ole ollut kiinnostunut edistämään erityisoppilaiden asemaa.

Musiikkioppilaitoksilla on oikeus opetussuunnitelmien perusteiden puitteissa itse määritellä arvioitavat ja tasosuoritukset, näytöt tai muut oppimista osoittavat menetelmät. Aiemmin Suomen

musiikkioppilaitosten liitto määritteli valtakunnalliset tasosuoritukset, niiden ohjelmiston ja arvioinnin, mutta uusien opetussuunnitelmien myötä siirryttiin oppilaitoskohtaisiin suoritus- ja arviointimenetelmiin. Nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan kannustavaa sanallista arviointia ja oppilaan itsearviointia (OPH 12a/2017, 17–20). Oppilaitokset voivat itse päättää, miten erityisoppilaat suorittavat näytöt tai tasosuoritukset ja miten erityisoppilaita arvioidaan ja saavatko he päättötodistuksia. Erityisoppilas voi suorittaa näytöt tai tasosuoritukset sovellettuna tai olla suorittamatta niitä lainkaan. Erityisoppilaan arviointi voi olla samanlaista kuin tavallisten oppilaiden arviointi tai oppilaitos voi kehittää erilaisia tapoja arvioida erityisoppilaan oppimista. Yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kannalta olisi tärkeää, että kaikki oppilaat voisivat osallistua jollakin tavoin näyttöihin tai tasosuorituksiin, koska ne voidaan oppimäärän mukana yksilöllistää. Tässä tutkimuksessa selvitetään, mitä näyttöjä tai tasosuorituksia ja kuinka paljon erityisoppilaat ovat suorittaneet. Yksi iso haaste erityisoppilaalle voi olla musiikin perusteiden suorittaminen. Erityisoppilas voidaan jättää musiikin perusteiden ulkopuolelle, hän voi suorittaa musiikin perusteet sovellettuna tai hän voi saada erityisopetusta tai avustajan tukea musiikin perusteisiin. Kenties jossakin musiikkioppilaitoksessa voi olla erityisoppilaille oma musiikin perusteiden ryhmä. Tietoa musiikin perusteiden erityisopetuksen järjestämisestä ei ole aiemmin kerätty, joten tietoa tästä ei ole.

#### 4.2.3 Soitonopettajan pedagogiikka erityisen tuen oppilaan kanssa

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten soitonopettajat, jotka ovat opettaneet erityisoppilasta, ovat toimineet ja mitä ratkaisukeinoja he ovat löytäneet erityisopetukseen. Erityisopetuksen menetelmiä on tutkittu paljon, mutta erityisopetuksen menetelmien soveltamista soitonopetukseen ja varsinkin tietyn instrumentin opetukseen on tutkittu vähän, joten tarvetta toimivien opetusmenetelmien kartoitukseen on. Toimivien menetelmien löytäminen ja tietoiseksi tuominen edesauttaa opettajien taitoa opettaa erityisoppilaita. Se, että löytyy yhteneväisiä ratkaisukeinoja, rohkaisee opettajia opettamaan erityisen tuen oppilaita entistä enemmän. Soitonopettajat ovat tottuneet tekemään sovituksia ja opetusmateriaalia oppilailleen, vaikka valmiita nuotteja eri soittimille ja soitinkokoonpanoille löytyy valtavasti. Erityisoppilaille on kehitetty kuvionuotit, joita käytetään soiton alkeisopetuksessa. Tämän tutkimuksen oletuksena on, että soitonopettajat käyttävät erityisopetuksessa soiton alkeisopetuksen materiaalia, kuvionuotteja, eläinkuvanuotteja ja itse tekemiänsä opetusmateriaaleja, mutta vastauksista selviää, ovatko opettajat löytäneet jotakin muuta opetusmateriaalia.

Opettaja voi kohdata oppimisvaikeuksia tietämättä, mikä oppimisvaikeuden taustalla vaikuttaa. Oppilaitokset voivat yrittää kysyä erityisen tuen tarvetta ilmoittautumisen yhteydessä, mutta huoltajien ei tarvitse kertoa oppilaan terveystietoja eikä diagnooseja. Moni opettaja varmasti haluaisi tietää oppilaan diagnoosin, jos sellainen on, koska se helpottaisi asiaan liittyvän tiedon etsimisen ja opetusmenetelmien tarkemman valinnan. Aina huoltajat eivät diagnoosia halua kertoa, vaikka opettaja kertoisi sen olevan opettamisen ja oppilaan saaman tuen kannalta tärkeää. Tutkimuksessa selvitetään, tiesivätkö opettajat erityisoppilaan diagnoosin etukäteen. Erityisoppilaita opettaneilta opettajilta kysyttiin, minkä tyyppinen oppimisongelma oli ja mikä oli suurin haaste soitonopetuksen kannalta. Vastauksista selvinnee, nouseeko tietyn tyyppinen oppimisongelma yleisemmäksi kuin jokin toinen oppimisongelma ja onko jokin oppimisongelma sellainen, ettei sitä esiinny musiikkioppilaitoksissa lainkaan. Soitonopettajan koulutuksessa ei opeteta juurikaan erityispeda-

gogiikkaa, joten opettajat joutuvat etsimään itse tietoa diagnoosista ja opetusmenetelmistä. Tässä tutkimuksessa saadaan tietoa siitä, mistä opettajat ovat saaneet tietoa erityisoppilaan opettamiseen. Ovatko he etsineet tietoa kirjoista, internetistä, erityiskoulusta, erityisopettajalta, kollegoilta, musiikkikeskus Resonaarista vai mistä? Tietoa soitonopetuksen erityispedagogiikasta tulisi olla helposti saatavilla, jotta opettajien pelko erityisopetusta kohtaan hälvenisi.

Mielenkiintoista on tietää, vaikuttaako opettajan koulutustausta tai työkokemuksen määrä erityisoppilaiden kohtaamiseen. Oletettavaa on, että nuoremmat opettajat ovat avoimempia erilaisille oppilaille, mutta toisaalta pitkä työkokemus opettajana voi antaa enemmän uskallusta opettaa haastavia erityisoppilaita. Tämä tutkimus kartoittaa, onko soitinkohtaisia eroja, kuinka paljon erityisoppilaita on eri soittimissa musiikkioppilaitosten oppilaina. Onko soittimia tai soitinryhmiä, joissa erityisopetusta on edistetty muita soittimia enemmän? Onko valtakunnallisesti suosituissa soittimissa suhteessa enemmän erityisoppilaita? Tutkimus kartoittaa, kuinka paljon erityisoppilaita yli-päättään on musiikkioppilaitoksissa ja onko erityisoppilaiden määrä lisääntynyt edellisiin kartoituksiin verrattuna. Lisäksi tutkimuksesta selviää, mistä vuodesta alkaen erityisopetusta on missäkin musiikkioppilaitoksessa annettu.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen silloinen johtaja, Cor Meyer kirjoittaa vuonna 2011 (5), että opettaja on aina inklusion keskiössä, jolloin inklusion toteutumisessa tulee keskittyä opettajien koulutukseen ja ammattitaitoon. Meyerin tavoin Tuulikki Laes (2017, 65) korostaa opettajuuden merkitystä osallisuuden lisäämisessä. Lavaste (2009, 27–28) toteaa tehneensä kyselyn nimenomaan rehtoreille, koska heillä on valta toimeenpanna oppilaitoksensa uudistuksia. Opettajana näen, että innostuneella opettajalla on mahdollisuus toimia edelläkävijänä ja edistää yhdenvertaisuutta. Suomessa opettajalla on vapaus opettaa omalla tavallaan ja muutos erityisopetuksen kehittämiseen voi lähteä opettajasta. Syy, miksi valitsin kyselyyni sekä opettajia että rehtoreita oli se, että halusin nähdä, onko saavutettavuudesta keskusteltu ja onko opettajilla ja rehtoreilla samansuuntaiset ajatukset musiikkioppilaitosten kehittämisestä saavutettavammaksi.

#### 4.3. Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa useita tieteenfilosofisia suuntauksia. Määrällisiä menetelmiä ohjasi realismi ja positivismi, jossa objektiivinen tarkka havainnointi ja mittaus viitoittivat kysymysten laatimista ja analysointia. Laadullisissa kysymyksissä tutkimus nojaa pragmatismiin ja fenomenologiaan, jossa analysoin kyselyyn vastanneiden kokemuksia ja loin niistä merkityksiä. Tutkimuksen tarkoitus oli saada tietoa olemassaolevista käytänteistä ja tarkastella niiden toimivuutta soitonopetuksessa. Koska tarkoitukseni oli ymmärtää erityisopetuksen tilaa musiikkioppilaitoksissa ja kerätä toimiva malleja erityisopetuksen järjestämiseksi, tutkimuksessa on strukturalismin ja instrumentalismin piirteitä. (Jyväskylän yliopisto 2015b.) Kokonaisuutena tutkimukseni voidaan luokitella monimenetelmälliseksi tutkimukseksi, jossa yhdistettiin kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä (Jyväskylän yliopisto 2021).

Tutkimukseni lähtökohtana oli strukturoidusta survey-kyselystä saatu primaari tutkimusaineisto, jonka keräsin ja analysoin Webropol -tietojenkäsittelyohjelman tilastollisilla menetelmillä. Perehdyin aikaisempiin tutkimuksiin, keräsin tutkimusaineiston ja kuvasin aineistoa taulukoilla ja graafisilla kuvioilla. Analysoin tutkimusaineistoa ja tein päätelmiä, joista tulosten tulkinta muodostui.

Johtopäätösten jälkeen arvioin tuloksia ja raportoin tulokset. Mietin jatkotutkimusaiheita. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2019, 13–14, 17.) Tutkimukseni määrällisissä kysymyksissä painottui faktanäkökulma, jossa dokumentoin ja selitin tosiasioita. Taustalla vaikuttivat substanssi- ja formaalit teoriat. Opinnäytetyöni laadullisessa aineistossa erityistä tukea tarvitsevia opettavien opettajien pedagogiset ongelmat ja ratkaisut pohjautuivat subjektiiviseen kokemukseen ja merkityksiin, joiden taustalla oli paradigma- ja menetelmäteoriat. (Jokinen 2021.) Tutkimus käsitteli makro- ja mikrotasoa. Makrotasolla tarkastelin musiikkioppilaitosten rakenteita erityisopetuksen näkökulmasta ja mikrotasolla opettajan kokemuksia erityisopetuksesta ja erityisoppilaan oppimisongelmista. Työni oli induktiivinen tutkimus, joka perustui kyselystä saatuun aineistoon. (Juhila 2021.)

Tutkimukseni on havainnoiva, kartoittava ja kuvaileva empiirinen poikittaistutkimus musiikkioppilaitosten tämän hetken erityisopetuksen määrästä ja tavasta toteuttaa erityisopetusta. Tutkimuksen tavoite oli kuvailla erityisopetuksen yleisyyttä, kehitystä ja toteutustapaa. Tutkin soiton erityisopetuksen esiintyvyyttä, tyypillisiä käytänteitä, oppimisen haasteiden kirjoa ja opettajien saaman tuen merkitystä nykyhetkessä. Tutkimukseni on perustutkimusta, jossa selvitin erityisopetusta musiikkioppilaitoksissa ja jonka pohjalta soveltavaa tutkimusta voidaan suunnata soiton erityisopetuksen eri osa-alueille. Tutkimukseni populaatio oli laajaa oppimäärää opettavien musiikkioppilaitosten opettajat ja rehtorit. Kaikkien Suomen musiikkioppilaitosten rehtoreiden ja opettajien osallistuminen kyselyyn oli mahdotonta, joten päädyin otantatutkimukseen, jossa kysely lähetettiin kaikkiin Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksiin ja jossa vastauksia saatiin kattavasti eri puolelta Suomea isoista ja pienistä oppilaitoksista. Menetelmänä käytin yksinkertaista satunnaisotantaa. Otos oli edustava vastaajien määrän, heidän edustamansa soittimen ja musiikkioppilaitoksen näkökulmasta. Otantayksiköitä oli kaksi, musiikkioppilaitosten opettajat ja rehtorit, joista muodostui tämän tutkimuksen kehikko. Otokoko määriteltiin viideksikymmeneksi vastaajaksi, joita saatiin yli kolminkertainen määrä. Alun perin ajattelin tekeväni kyselyn jälkeen muutamalle vastaajalle teemahaastattelun. Kyselystäni saamani laajan aineiston vuoksi päädyin jättämään teemahaastattelut kokonaan pois työstäni, vaikka haastateltavia olisi ollut tarjolla yli kolmekymmentä. (Nummenmaa ym. 2019, 15–17, 24–27.)

Reflektoin saamaani tutkimusaineistoa työpaikkani erityisopetuksen käytänteisiin ja laadin työpaikkalleni Soisalo-musiikkiopistolle toimenpidesuosituksen (liite 7) erityisopetuksen kehittämiseksi. Tältä osin opinnäytetyöni sivuaa toimintatutkimusta, vaikka toimenpiteiden toteutumista ja erityisopetuksen kehittymistä ei tässä tutkimuksessa tarkastella. (Juuti & Puusa 2020, 267–268, 270, 274–277.)

#### 4.4 Aineiston hankinta

##### 4.4.1 Kysely musiikkioppilaitosten opettajille ja rehtoreille

Kyselytutkimustani varten laadin musiikkioppilaitosten rehtoreille ja opettajille kyselyn Webropol-ohjelmalla, jonka lähetin sähköisenä rehtoreille Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsentiedotteen kautta ja opettajille sähköpostilinkkinä syyskuussa 16.9.2021. Vastausaikaa oli 25.10.2021 saakka. Lähetin muistutuksen kyselystä 30.9.2021 ja jatkoin vastausaikaa 12.11.2021 asti. Kysely oli anonymi, joten noudatin tutkimuksessani tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä periaat-



teita (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof 2019). Anonymiteetin säilymisen vuoksi, analysoinnissa ei yhdistetty vastaajan soitinta ja musiikkioppilaitosta muihin kysymyksiin. Vastaajien luottamuksen voittamiseksi anonymiteetistä kerrottiin kyselyn saatekirjeessä ja kyselyn alussa. Kirjoitin saatekirjeeseen (ks. liite 1 ja 2) tutkimuksesta, työni tarkoituksesta, kyselyyn vastaamisen ajasta, työn iohjaajasta ja tutkimusaineiston käsittelystä. (Vilkkä 2007, 80–88.) Rajasin kyselyn Suomessa toimiville Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksille, jotka antavat taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista soitonopetusta. Jäsenoppilaitoksiin kuului sekä kunnallisia, kuntayhtymän ylläpitämiä, että yksityisiä musiikkioppilaitoksia. Tässä kyselyssä erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla tarkoitin oppilasta, jonka oppimäärää on yksilöllistetty ja joka suorittaa tasosuoritukset tai näytöt sovellettuna.

Vakioitu kysely (liite 3) oli osittain kaksiosainen, jossa ohjasin rehtorit vastaamaan hallinnollisiin kysymyksiin ja opettajat opettamiseen liittyviin kysymyksiin. (Vilkkä 2007, 28.) Rehtoreille osoitetuissa kysymyksissä selvitin erityisoppilaiden pääsyä musiikkioppilaitoksen oppilaaksi, erityisoppilaiden määrää, soitinvalikoimaa, opintopolkua, arviointia, henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttöä ja opettajan ja oppilaan käytettävissä olevia tukitoimia. Musiikkioppilaitosten opettajille laadituissa kysymyksissä kokosin opettajien kokemuksia erityisoppilaista ja selvitin opettajan oppilasmäärää, erityisoppilaiden määrää, henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista ja käyttöönottoa, erityisoppilaiden oppimisongelmia ja ratkaisukeinoja, erityisoppilaiden opetusmateriaalin ja apuvälineiden saatavuutta, arviointimenetelmiä, yksilöllistämistä ryhmäopetuksessa, työnantajan tukea erityisopetukseen ja palkkausta.

Helppointa prosessissa oli kysymysten tekeminen, koska niitä oli tullut mieleeni vuosien varrella opetustyössä. Opiskelukaverini kannustivat vähentämään kysymyksiä, jotta ihmiset jaksaisivat vastata. Ohjaajani puolestaan neuvoi poistamasta kysymyksiä, sillä hän uskoi, että ihminen, joka on asiasta kiinnostunut, jaksaa vastata pitkäänkin kyselyyn. Hän kehotti odottamaan vastauksia ja rajaamaan aihetta, jos johonkin kysymykseen ei saataisi riittävästi vastauksia. Kompromissina yritin laatia hyvin strukturoituja kysymyksiä, joihin olisi nopea vastata. Käytin aikaa kysymysten muotoiluun, jotta ne olisivat selkeitä, lyhyitä ja helposti ymmärrettäviä. Yritin välttää johdattelevia kysymyksiä. Laadin testikyselyn ennen varsinaisen kyselyn lähettämistä. Strukturointi onnistui kokonaisuutena hyvin, koska vastaajien vastausaika pysyi keskimäärin viidestä kahteenkymmeneen minuuttiin. Osa kysymyksistä oli puolistrukturoituja, koska kaikkia vastausvaihtoehtoja oli vaikea ennakoita. Tällöin kysymyksen jälkeen oli vapaata tilaa, jonne vastaaja pystyi kirjoittamaan puuttuvia vastausvaihtoehtoja tai mielipiteitä. Kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, monivalintakysymyksiä rajatuin vastausmäärin, jossa pyydettiin valitsemaan tietty määrä muuttujia, järjestysluokasteikollisia monivalintakysymyksiä, joissa vastaaja asetti vastaukset tärkeysjärjestykseen ja avoimia kvalitatiivisia kysymyksiä, joihin vastaaja sai kirjoittaa vastauksen omin sanoin. Webropol-ohjelman käyttö helpotti kysymysten asettelua niin, ettei vastaaja voinut tehdä pyydettyä määrää enemmän merkintöjä. Esimerkiksi järjestysasteikollisessa monivalintakysymyksessä vastaaja ei voinut valita kuin sovittun määrän vastauksia. Laadin toisensa poissulkevat kysymykset siten, että vastausvaihtoehdot sulki toisensa pois ja vastaukset vastasivat vain kysytyyn asiaan, joten kyselylomakkeen reliabiliteetti oli suuri. (Vilkkä 2007, 71–72, 77, 79.)

Monimenetelmällisyys näkyi aineiston keräämisessä. Osa kyselyni kysymyksistä oli selkeästi kvantitatiivisia, osa sekamuotoisia ja osa puhtaasti kvalitatiivisia. Sekamuotoisessa kysymyksessä kvantitatiivisessa vastausvaihtoehdossa oli vastausvaihtoehto "jokin muu", johon vastaaja pystyi kertomaan mieleisensä vaihtoehdon. (Vilka 2007, 67–69.) Tämä oli tärkeää, koska en tiennyt kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja aiheen tutkimattomuuden vuoksi. Saadakseni riittävästi tietoa täydensin määrällisiä kysymyksiä kvalitatiivisilla lisäkysymyksillä. Kysyin opettajilta, saivatko he työhohjausta ja minkä verran. Täydensin vastausta kysymällä, mitä hyötyä työhohjauksesta oli sitä saaneille ollut. Määrällisellä kysymyksellä sain selville, miten erityisoppilaat suorittivat musiikin perusteet vai suorittivatko lainkaan. Laadullisella jatkokysymyksellä selvitin, miksi erityisoppilas ei osallistunut musiikin perusteisiin. Kvalitatiivisissa kysymyksissä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opettavat opettajat kuvailivat oppilaidensa oppimisongelmia, pedagogisia ratkaisuja ja työnantajan tuen merkitystä erityisopetuksessa. (Hurmerinta & Nummela 2020, 299–306.)

Kysymyksissä kysyttiin vastaajien taustatietoja, joilla oletettiin olevan merkitystä vastauksiin. Taustatietoja suositellaan kysyttävän vasta kyselyn lopussa (Kyselylomakkeen laatiminen 2022), mutta tässä tutkimuksessa esitin taustakysymykset heti alussa, koska taustatiedot vaikuttivat siihen, mihin kysymykseen vastaajan haluttiin vastaavan. Rehtoreilta ei kysytty opettajien kysymyksiä. Opettajilta, jotka eivät olleet koskaan opettaneet erityisen tuen oppilaita, ei pyydetty vastauksia erityisopetuksen ratkaisukeinoihin. Ohjasin Webropol-kyselyn vastausvaihtoehdoilla vastaajan seuraavaan hänelle sopivaan kysymykseen. Vastanneiden kesken arvottiin sadan euron Ostinato-nuottikaupan lahjakortti, jolla kannustettiin vastaajia osallistumaan tutkimukseen. Linkki arvontaan oli kyselyn lopussa ja se sijaitsi erillään varsinaisesta tutkimuksesta.

#### 4.4.2 Aineiston käsittely

Käytin sisällönanalysimentelmänä kvantifiointia, koska se sopi aineistolähtöisen laajan tutkimukseni määrällisten suhteiden hahmottamiseen. Ryhmittelin aineiston, tiivistin ja laskin konkreettisia määriä erityisopetukseen liittyvistä asioista, jotka nousivat esiin aineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Muodostin tilastollisilla menetelmillä malleja erityisen tuen oppilaiden opintopolusta, oppimisen haasteista ja opetusmenetelmistä. Koska laadin kyselyn Webropol-ohjelmalla, käytin analysoinnin lähtökohtana Webropol-ohjelman luomaa havaintomatriisia. Kyselyssäni mitattiin sekä kvalitatiivisia että diskriittisiä kvantitatiivisia muuttujia. Osa muuttujista, kuten opettaja vastaan rehtori, oli sellaisia, että niitä mitattiin laatueroasteikolla. Suurin osa muuttujista sopi järjestysasteikollisiin tilastoyksiköihin, joilla saatiin yleiskuva erityisopetuksen tilasta musiikkioppilaitoksissa. (Nummenmaa ym. 2019, 17–19, 38.) Tutkimusaineistossa vastaajat eriteltiin toisistaan numeroin. Keksinkin numeroille nimet, jotta suorita lainauksia olisi mukavampi lukea.

Jotta aineiston tietomäärä oli mahdollista hahmottaa, käytin analysoinnissa tilastollisia tunnuslukuja. Kysymyksen luonne vaikutti mitta-asteikon ja tunnusluvun valintaan. Mitta-asteikkoina käytin nominaali-, järjestys- ja suhdeasteikoita. Enimmäkseen analysoin sijaintiluvuilla, aritmeettisella keskiarvolla, moodilla ja mediaanilla, koska niillä havaintojen tyypillisin arvo oli yksinkertaisinta kuvata. Suurin osa kysymyksistä oli selkeästi numeerisia arvoja sisältäviä monivalintakysymyksiä, joten yksinkertaisimmillaan analyysi oli frekvenssien laskemista, joista tein taulukoita muuttujien määristä. Kohdistin kysymykset enimmäkseen yhteen muuttujaan, jonka jakaumaa kuvailin graafi-

silla kuvioilla ja keskiluvuilla, moodilla ja mediaanilla. Jatkuvat muuttujat esimerkiksi opettajien työvuodet luokittelin tasavälisiin vuosiin, jotta pystyin laskemaan havaintojen määrän suoriksi frekvenssijakaumiksi. Ristiintaulukoin aineiston taustamuuttujia, jotta sain selville, oliko muuttujilla tilastollista yhteyttä toisiinsa. Tutkin, vaikuttaako sukupuoli koulutustasoon, opettajan työkokemuksen määrään tai opettajan sivutoimisiin töihin. Arvioin muuttujien välisen lineaarisen yhteyden voimakkuutta Pearsonin korrelaatiokertoimella. Käytin tilastollisia testejä kuten Chin neliötestiä frekvenssijakaumien riippuvuuksien varmistamiseen. (Nummenmaa ym. 2019, 37, 39–40, 43, 69–75, 214–216.)

Osa vastauksista vaati uudelleen koodauksia. Ryhmittelin työkokemuksen, koulutuksen, sivutyön, oppilasmäärän, oppimisongelman ja täydennyskoulutuksen vastaukset ja laskin summamuuttujat. Kysymyksiä, joihin oli helppo vastata, ei ollut aina helppoa tulkita. Erityisoppilaita koskevissa kysymyksissä opettaja saattoi vastata useasta oppilaasta erikseen, joten jouduin yhdistämään vastaukset ja käsittelemään aineistoa uudelleen. Tyypittelin erityisoppilaiden oppimisongelmia ja analysoin aineistolähtöisin laadullisin menetelmin, jossa etenin induktiivisesti yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. Koodasin avoimet vastaukset ryhmiin. (Puusa 2020, 147–149.) Jäsensin ryhmät tilastollisilla menetelmillä, lukumäärillä, prosentteina ja keskiarvoina. Analyysissä käytin kuvailevaa tilastoanalyysiä, jossa tiivistin määrällisen muuttujan jakaumaa ja useamman määrällisen muuttujan yhteisvaihtelua. Irrotin Resonaarin aineiston erilleen, jottei erityisopetusta antava oppilaitos vääristä tuloksia. Vertailin aineistoani aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoihin ja Suomen virallisen tilaston tietokantoihin. (Vilka 2007, 119–123, 175.)

Koska sain kyselystäni paljon aineistoa, tiivistin sitä kuvailevan tilastotieteen menetelmin taulukoilla (liite 5) ja graafisina kuvioina (liite 6), jolloin keskeinen tieto ja saamani havainnot olivat helposti luettavissa. Käytin taulukoita, pylväskuvaajia ja pinottuja pylväskuvaajia, joissa kuvaajien koko vastasi esitettävien luokkien kokoa, jolloin visuaalisen vertailtavuuden periaate toteutui. Pylväskuvaajilla oli helppoa visualisoida muuttujan arvojen frekvenssijakaumaa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevia opettavien opettajien määrää. Pylväskuvaajat mahdollistivat useamman muuttujan kuvaamisen samassa pylväskuvaajassa, jolloin tutkimustuloksia oli helppoa verrata aikaisempiin tutkimustuloksiin. Käytin palkkikuviota eli vaakasuoraa pylväskuviota, kun kuvattavia luokkia oli paljon. Lisäsin pylväisiin tarkat arvot, jolloin lukija voi halutessaan vertailla niitä toisiinsa. (Nummenmaa ym. 2019, 37, 44–49).

Koska opettajat vastasivat kyselyyni ahkerammin kuin rehtorit, mietin, jätänkö rehtorit opinnäytetyöstäni kokonaan pois. Osa kysymyksistä oli samoja sekä rehtoreille että opettajille, joten vastausten eroavaisuuksien ja yhteneväisyyksien tutkiminen oli mielenkiintoista. Rehtoreiden poissulkeminen ei tuntunut järkevältä, koska vastauksissa tuli ilmi ristiriitaisuuksia, jotka oli tärkeää saada esille. Tutkimuksen otos oli niin suuri, että pystyin laatimaan kaikkia musiikkioppilaitoksia koskevia yleistyksiä. Käytin induktiivista ajattelua, jossa vertasin kyselyn havaintoja aiempiin tutkimuksiin ja tein päätelmiä, mihin suuntaan musiikkioppilaitosten erityisopetus oli kehittynyt. Kokoamalla aikaisemmat tutkimustulokset ja vertaamalla niitä tämän tutkimuksen tuloksiin, sain kattavan kuvan musiikkioppilaitosten erityisopetuksesta. (Nummenmaa ym. 2019, 10, 12–13). Aineiston pohjalta

laadin työpaikalleni suosituksen toimenpiteistä erityisopetuksen edistämiseksi (liite 7) (Juuti & Puusa 2020, 267–268, 270, 274–277.)

## 5 VASTAAJAJOUKON KUVAUS

Viidennessä luvussa kuvaillaan kyselytutkimukseen vastanneiden sukupuolta, työtehtävää, oppilaitosta, koulutusta, työkokemusta, oppilaiden ja erityisen tuen oppilaiden määrää. Vastaajajoukko jakaantuu opettajiin ja rehtoreihin. Rehtoreille laaditut kysymykset kohdennetaan rehtorin edustamaan oppilaitokseen ja sen käytäntöihin, joten vastaajajoukkona rehtoreista on vähemmän yksityiskohtaista tietoa kuin opettajista.

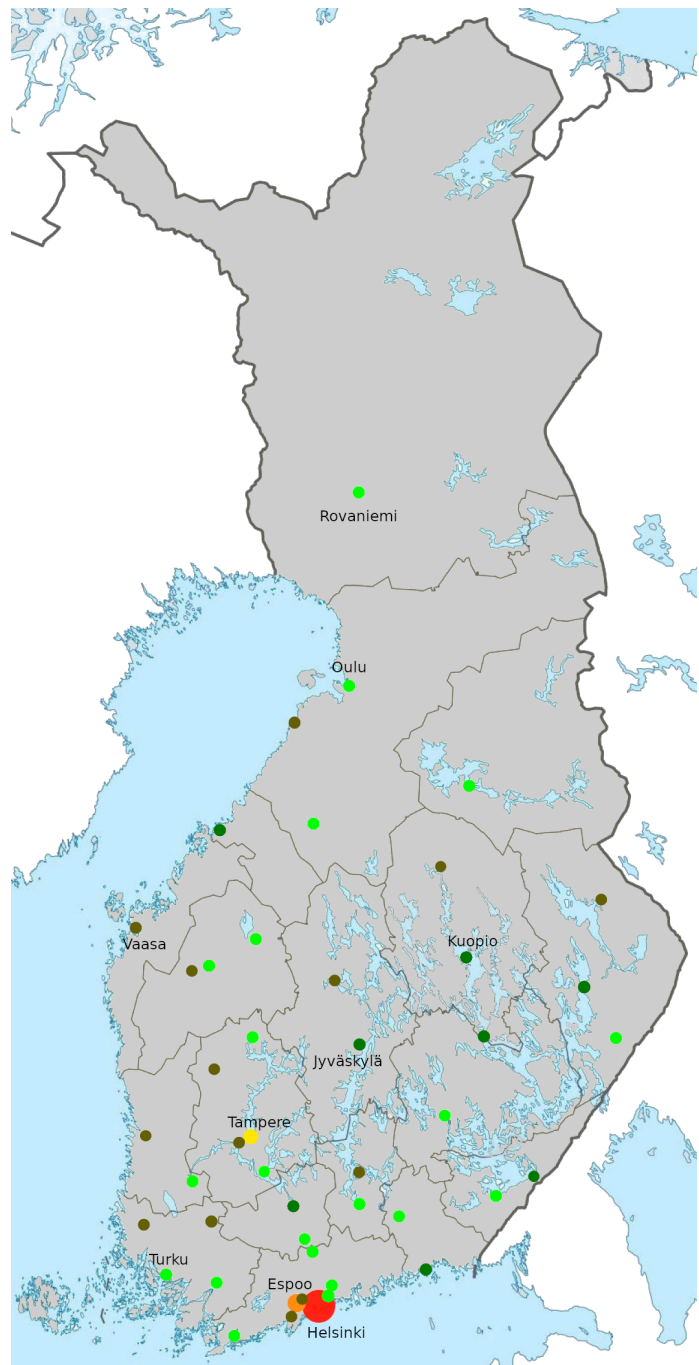
### 5.1 Vastaajajoukon oppilaitos, sukupuoli ja työtehtävä

Kyselyyn vastasi 161 henkilöä, joista 13 (8 %) oli rehtoreita ja 148 (91 %) opettajaa. Vastanneista sata neljä eli lähes kolme neljäsosaa (73 %) oli naisia ja kolmekymmentä yhdeksän eli reilu neljäsosa (27 %) miehiä. Vastaajat edustivat kuuttakymmentä neljää (64) musiikkioppilaitosta eri puolilta Suomea. Suomen musiikkioppilaitosten liittoon (SML 2021) kuuluu yhdeksänkymmentä seitsemän (97) oppilaitosta, joten vastaajat edustavat kahta kolmasosaa (66 %) Suomen musiikkioppilaitoksista. Kolmasosa (34 %) Suomen musiikkioppilaitoksista jätti vastaamatta kokonaan kyselyyn. Kyselyä ei käännetty ruotsin kielelle, joten vastauksia ei saatu kokonaan ruotsinkielisistä musiikkioppilaitoksista, mutta kyselyyn vastattiin jonkin verran kaksikielisistä musiikkioppilaitoksista. Resonaarin musiikkikoulusta saatiin kaksi vastaajaa, joiden vastaukset eroteltiin omaksi joukoksi, jotta vastaukset eivät vääristy, koska Resonaarin kaikki oppilaat ovat erityisoppilaita. Musiikkioppilaitosten päätoimipisteiden mukaan jaoteltuna vastauksia saatiin eniten väestöltään suurimmista kaupungeista, vaikkakin Turusta kaksikielisenä kaupunkina tuli väestömäärään nähden vähän vastauksia. Ilahduttavaa vastaajajoukossa on se, että vastaajat sijoittuvat eri puolelle Suomea sekä pieniin että suuriin musiikkioppilaitoksiin. (Ks. kuva 2.)

Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML 2021) jäsenoppilaitoksista yksityisiä musiikkioppilaitoksia oli 42 ja kunnan tai kuntayhtymän ylläpitämiä 55. Kyselyyn vastanneista alle puolet (46 %) työskenteli kunnan tai kuntayhtymän ylläpitämässä musiikkioppilaitoksessa ja reilu puolet (54 %) yksityisessä musiikkioppilaitoksessa. Tuloksista voidaan todeta, että yksityiset oppilaitokset vastasivat kyselyyn hieman aktiivisemmin. Yksityiset oppilaitokset ovat todennäköisesti ketterämpiä muuttamaan toimintatapojaan ja vastaamaan, koska niissä on vähemmän hallinnollista byrokratiaa. Kysymyksissä käytettiin kvantitatiivisia menetelmiä.

Päätoimipiste	vastaaja n
Helsinki	28
Espoo	16
Tampere	8
Imatra	5
Joensuu	5
Kokkola	5
Kotka	5
Varkaus	5
Hämeenlinna	4
Jyväskylä	4
Kuopio	4
Hyvinkää	3
Kajaani	3
Kouvola	3
Lahti	3
Mikkeli	3
Nivala	3
Oulu	3
Riihimäki	3
Salo	3
Seinäjoki	3
Turku	3
Vantaa	3
Alajärvi	2
Huittinen	2
Kerava	2
Lappeenranta	2
Rovaniemi	2
Raasepori	2
Tohmajärvi	2
Valkeakoski	2
Asikkala	1
Iisalmi	1
Ilmajoki	1
Laitila	1
Lieksa	1
Loimaa	1
Kauniainen	1
Nokia	1
Parkano	1
Pori	1
Porvoo	1
Rauma	1
Raahe	1
Saarijärvi	1
Vaasa	1

161



● n=28  
● n=16  
● n=8

● n=4-5  
● n=2-3  
● n=1

KUVA 2. Kyselyyn vastanneiden musiikkioppilaitosten päätoimipisteet Suomen kartalla (n=161)

(Katso liite 4: Luettelo musiikkioppilaitoksista, joista kyselyyn vastattiin.)

## 5.2 Opettajan koulutustaso

Opettajilta kysyttiin vastaajien koulutuksesta. Kuudellakymmenellä (60) opettajalla oli maisterin koulutus, kolmellakymmenellä kahdeksalla (38) ammattikorkeakoulun musiikkipedagogin koulutus, kahdellakymmenellä (20) konservatorion muusikon tai musiikkioppilaitoksen opettajan koulutus ja kahdeksallatoista (18) ylempi ammattikorkeakoulun tutkinto. Seitsemän (7) vastaajaa oli väitellyt tohtoriksi ja viisi (5) oli koulutukseltaan musiikin kandidaatteja. Kahdellakymmenellä neljällä (24) oli kaksois- tai kolmoiskoulutus. Kahdeksalla (8) oli sekä musiikkipedagogin että maisterin koulutus ja neljällä (4) sekä musiikkipedagogin että muusikon koulutus. Yksittäisiä kaksoistutkintoja oli musiikkipedagogin ja kanttorin, musiikkipedagogin ja Suzuki-opettajan, soitonopettajan ja kandidaatin, musiikin kandidaatin ja muusikon, musiikkipedagogin YAMK ja varhaisiän musiikinopettajan, musiikkipedagogin YAMK ja maisterin, musiikin maisterin ja muusikon, musiikkipedagogin ja tohtorin, musiikkipedagogin YAMK ja tohtorin, tuplamaisterin, musiikin maisterin ja humanistisen tiedekunnan kandidaatin ja tutkinnon suorittaneet. Yhdellä vastaajista oli kolme tutkintoa, kaksi musiikkipedagogin ja yksi maisterin tutkinto. Lähes kahdella kolmasosalla (63 %) oli ylempi korkeakoulu- tai tohtorintutkinto ja reilulla kolmasosalla (37 %) alempi korkeakoulututkinto, joten vastaajat olivat korkeasti koulutettuja. (Ks. taulukko 1.) Yllättävää oli niin monen tohtoriksi väitelleen vastaaminen kyselyyn. Suomessa opettajilta vaaditaan vähintään alempi korkeakoulututkinto, joten lähtökohtaisesti musiikkioppilaitosten opettajat ovat hyvin koulutettuja. Musiikkialan vakituisia työpaikkoja on vähän tarjolla, joten kilpailu työpaikoista on kovaa. Tämä näkyy vastaajien kaksoistutkintojen suurena määränä. Opettajilla on oltava monipuolinen ja korkea koulutus, jotta töitä riittää. Koulutustasoa kysyttiin laadullisella kysymyksellä, jonka vastaukset luokiteltiin uudelleen ja käsiteltiin määrällisillä menetelmillä.

TAULUKKO 1. Opettajan koulutusaste (n=143)

Vastaajan koulutus	naiset		miehet		yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
MT, FT, KT	4	4	2	5	6	4
Musiikkipedagogi YAMK / MuM / KM / FM	59	57	25	64	84	59
Musiikin kandidaatti	2	2	2	5	4	3
Musiikkioppilaitoksen opettaja / muusikko / musiikkipedagogi AMK	39	38	10	26	49	34
Yhteensä	104	73 %	39	27 %	143	100 %

Taulukosta numero yksi (taulukko 1) on luettavissa, että naisista viidelläkymmenellä yhdeksällä (57 %) oli ylempi korkeakoulututkinto ja kolmellakymmenellä yhdeksällä (38 %) alempi korkeakoulututkinto tai opistotason tutkinto. Neljä naista (4 %) oli väitellyt tohtoriksi ja kahdella (2 %) oli kandidaatin tutkinto. Miehistä kahdellakymmenellä viidellä (64 %) oli ylempi korkeakoulututkinto ja kymmenellä (26 %) oli alempi korkeakoulututkinto tai opistotason tutkinto. Kaksi miesopettajaa (5 %) oli musiikin kandidaatteja ja 2 (5 %) oli väitellyt tohtoriksi. Miehillä oli vähän naisia enemmän maisterin tutkintoja ja naisilla enemmän tohtorintutkintoja, mutta vastaajien sukupuolella ei ollut tilastollista yhteyttä koulutustasoon.

### 5.3 Opettajan työkokemus soitonopettajana

Seuraavassa taulukossa näytän opettajien työkokemuksen soitonopettajana. Työkokemusta opettajilla oli seitsemästä kuukaudesta viiteenkymmeneen vuoteen. Eniten (16 %) esiintyi opettajia, jotka olivat olleet työelämässä viidestä kymmeneen vuotta. Vajaa kuudesosa (14 %) oli ollut työelämässä kahdestakymmenestä viidestä kolmeen kymmeneen vuotta ja vajaa kuudesosa (14 %) viidestätoista kahteen kymmeneen vuotta. Reilu kymmenesosa (12 %) oli opettanut musiikkioppilaitoksessa kymmenestä viiteentoista vuotta, reilu kymmenesosa (12 %) kahdestakymmenestä kahteen kymmeneen viiteen vuotta ja kymmenesosa (10 %) kolmestakymmenestä viidestä neljään kymmeneen vuotta. Kymmenesosalle (10 %) työkokemusta oli kertynyt kolmestakymmenestä viidestä neljään kymmeneen vuotta ja vajaalle kymmenesosalle (9 %) kolmestakymmenestä kolmeen kymmeneen viiteen vuotta. Yhdeksälle (6 %) vastaajalle työkokemusta oli karttunut kahdesta viiteen vuotta, neljälle (3 %) vastaajalle neljästä kymmeneen neljään kymmeneen viiteen vuotta ja viidelle (3 %) vastaajalle yli neljäkymmentä viisi vuotta. Yksi vastaajista oli opettanut musiikkioppilaitoksessa alle vuoden. Mediaani työvuosille oli kahdestakymmenestä kahteen kymmeneen viiteen vuotta, joten vastaajajoukko oli opetustyössä varsin kokenut ryhmä. Musiikkialan koulutukseen päästäkseen täytyy olla alaan intohimoa, jotta omaa instrumenttia jaksaa harjoitella intensiivisesti. Soitonopettajat ovat työhönsä sitoutuneita ja jatkavat alalla, jos töitä riittää. Kokeneille opettajille oppimisen haasteita on tullut vastaan, joten heillä riitti mielenkiintoa vastata kyselyyn. Työkokemus oli kvantitatiivinen kysymys, jonka vastauksia jouduttiin luokittelemaan uudelleen ja käsittelemään kvantitatiivisilla menetelmillä. (Ks. taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Opettajan työkokemus soitonopettajana sukupuolittain (n=142)

Vastaajan työkokemus	naiset		miehet		yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
1–5 vuotta	8	6	4	3	12	9
5–10 vuotta	18	13	6	4	24	17
10–15 vuotta	11	8	6	4	17	12
15–20 vuotta.	14	10	4	3	18	13
20–25 vuotta	12	8	2	1	14	9
25–30 vuotta	14	10	7	5	21	15
30–35 vuotta	10	7	3	2	13	9
35–40 vuotta	9	6	5	4	14	10
40–45 vuotta	4	3	0	0	4	3
45–50 vuotta	3	2	2	1	5	3
Yhteensä	103	73 %	39	27 %	142	100 %

Mediaani naiset 20–25 vuotta

Moodi naiset 5–10 vuotta

Mediaani miehet 15–20

Moodi miehet 25–30 vuotta

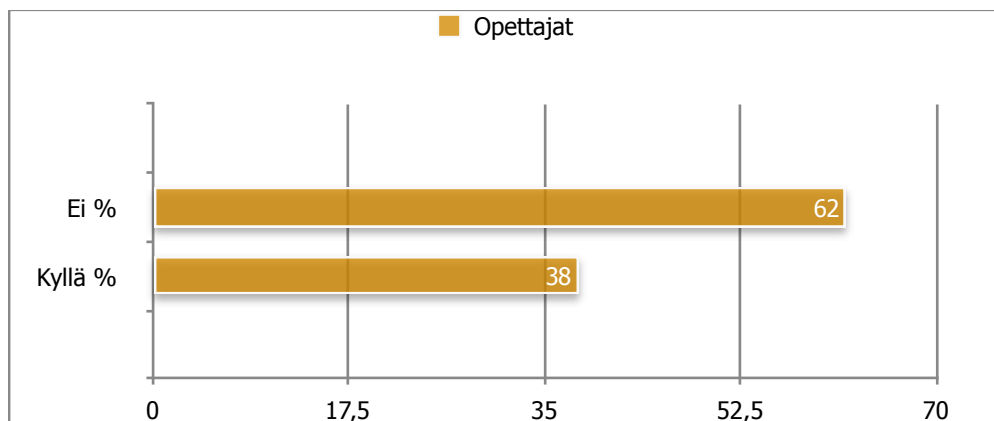


Sukupuolittain tarkasteltuna naisista kahdeksantoista (13 %) oli opettanut musiikkioppilaitoksessa kuudesta kymmeneen vuotta, neljatoista (10 % naisista) kuudestatoista kahteenkymmeneen vuotta, neljatoista (10 %) kahdestakymmenestä kuudesta kolmeenkymmeneen vuotta, kaksitoista (8 %) kahdestakymmenestä kahteenkymmeneen viiteen vuotta, yksitoista (8 %) kymmenestä viiteentoista vuotta, kymmenen (7 %) kolmestakymmenestä kolmeenkymmeneen viiteen vuotta, yhdeksän (6 %) kolmestakymmenestä kuudesta neljäänkymmeneen vuotta, kahdeksan (6 %) yhdestä viiteen vuotta, neljä (43 %) neljästäkymmenestä neljäänkymmeneen viiteen vuotta ja kolme (2 %) yli neljäkymmentä viisi vuotta.

Miehistä seitsemän (5 %) oli opettanut musiikkioppilaitoksessa kahdestakymmenestä kuudesta kolmeenkymmeneen vuotta, kuusi (4 %) kuudesta kymmeneen vuotta, kuusi (4 % miehistä) kymmenestä viiteentoista vuotta, viisi (4 %) kolmestakymmenestä kuudesta neljäänkymmeneen vuotta, neljä (3 %) vuodesta viiteen vuotta, neljä (3 %) kuudestatoista kahteenkymmeneen vuotta, kolme (2 %) kolmestakymmenestä kolmeenkymmeneen viiteen vuotta, kaksi (1 %) kahdestakymmenestä kahteenkymmeneen viiteen vuoteen ja kaksi (1 %) yli neljäkymmentä viisi vuotta. Miesten ja naisten välillä ei ollut tilastollista merkittävyyttä työkokemuksen suhteen.

#### 5.4 Opettajan muut työpaikat

Opettajilta kysyttiin, työskentelikö hän jossakin muualla kuin musiikkioppilaitoksessa. Viisikymmentä neljä vastaajaa eli reilusti yli kolmannes (38 %) opettajista työskenteli musiikkioppilaitoksen lisäksi jossakin toisessa musiikkioppilaitoksessa, kansalaisopistossa, Sibelius-Akatemiassa tai ammattikorkeakoulussa opettajana, orkesteri- tai freelancer-muusikkona tai jossakin muussa sivutyössä. Vaikka yhdeksänkymmentä vastaajaa eli lähes kaksi kolmasosaa (62 %) vastaajista ilmoitti, ettei tee sivutöitä musiikkioppilaitoksen opettajan työn lisäksi, voidaan sivutöiden tekemistä pitää varsin yleisenä. Pääkaupunkiseudulla eläminen on kallista, joten opettajalla voi olla taloudellinen pakko tehdä lisätöitä. Harvinaisemmissa soittimissa työtä on tarjolla vähemmän ja toimeentulo on kerättävä useista lähteistä. (Ks. kuva 3.)



KUVA 3. Opettajan sivutyö (%) musiikkioppilaitoksen opettajan työn lisäksi (n=144)

Sivutyön määrällistä kysymystä täydennettiin kvalitatiivisella jatkokysymyksellä sivutyön laadusta, jonka aineisto luokiteltiin uudelleen ja käsiteltiin määrällisillä menetelmillä. Yleisin sivutyö, jota teki kolmasosa (33 %) sivutyön tekijöistä, oli opettaminen toisessa musiikkioppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa, Sibelius Akatemiassa tai yksityistunneilla. Vajaa neljäsosa (23 %) työskenteli sivutyönä seurakunnassa, kansalais- tai työväenopistossa ja viidesosa (20 %) toimi muusikkona, freelancerina tai ylläpiti äänitysstudioita. Kuudella eli reilulla kymmenesosalla (11 %) sivutyö liittyi orkesteritoimintaan ja viidellä eli vajaalla kymmenesosalla (9 %) sivutyö oli peruskoulussa, lukiossa tai kesäkursseilla. Lisäksi yksittäisiä sivutoimisia ammatteja olivat tutkija (4 %) ja toimittaja (4 %). Miehet toimivat eniten muusikkoina, freelancereina ja äänitysstudioissa (11 %) ja naiset (24 %) yksityisopettajina tai sivutoimisinä tuntiopettajina toisessa musiikkioppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa tai Sibelius Akatemiassa. Naisten toiseksi yleisin sivutyö oli seurakunnalla, kansalais- tai työväenopistossa, joissa työskenteli vajaa viidesosa (17 %) naisista. Kolmanneksi yleisintä naisilla oli tehdä töitä muusikkona, freelancerina tai äänitysstudioissa, jota teki vajaa kymmenesosa (9 %). Miesten toiseksi yleisin sivutyö oli yksityisopetus tai opettaminen toisessa musiikkioppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa tai Sibelius Akatemiassa, joissa työskenteli vajaa kymmenesosa (9 %) miehistä. Kolmanneksi eniten eli alle kymmenesosalla (6 %) sivutöitä tekevästä miehistä oli sivutyö seurakunnalla, kansalais- tai työväenopistossa. Naiset työskentelivät merkittävästi enemmän peruskoulussa, lukiossa tai kesäkursseilla, joissa kukaan vastanneista miehistä ei työskennellyt. Työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen saattaa vaikuttaa siihen, että naiset hakeutuvat peruskouluun päivätöihin. (Ks. taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Opettajan sivutyö (n=54)

Sivutyö	nainen		mies		yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Yksit.oppilaat, mus.oppil., AMK, Siba	13	24	5	9	18	33
Seurakunta, kansalaisop., työväenop.	9	17	3	6	12	23
Muusikko, freelancer, äänitysstudio	5	9	6	11	11	20
Orkesteritoiminta	4	7	2	4	6	11
Peruskoulu, lukio, kesäkurssit	5	9	0	0	5	9
Tutkimushankkeet, toimittaja	1	2	1	2	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>37</b>	<b>68 %</b>	<b>17</b>	<b>32 %</b>	<b>54</b>	<b>100 %</b>

### 5.5 Instrumentti, jota opettaja opettaa

Kyselyyn vastanneiden opettajien instrumentti, jota opettajat opettivat, vastasi enimmäkseen musiikkioppilaitosten soitinjakaumaa (Koskela ym. 2021, 5). Viidesosa (22 %) vastaajista opetti pianonsoittoa, vajaa viidennes (18 %) viulunsoittoa ja kymmenesosa (10 %) huilunsoittoa. Kymmenen vastaajaa (7 %) opetti sellonsoittoa, yhdeksän (6 %) harmonikkaa, kuusi (4 %) laulua, viisi (3 %) klarinettia, viisi (3 %) trumpettia, neljä (3 %) kitaraa ja neljä (3 %) musiikin perusteita. Ilahduttavaa vastaajajoukossa oli se, että vastaajina oli harvinaisempien soittimien edustajia. Altoviulua, kannelta, kontrabassoa, saksofonia ja tuubaa kutakin opetti kolme (2 %) vastaajaa ja

cembaloa, harppua, ukulelea ja bassokitaraa kutakin yksi (1 %) vastaaja. Lisäksi yksi (1 %) orkesterin ohjaaja vastasi kyselyyn. Yksittäisinä soittimina harmonikka ja tuuba nousivat positiivisesti esille. Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoissa harmonikkaa soittaa vain kolme sadasosaa (3 %) musiikkioppilaitosten oppilaista, mutta tässä kyselyssä yksi kahdestakymmenestä (5 %) vastaajasta oli harmonikansoitonopettajia. Kyselyyn vastanneista kaksi prosenttia (2 %) opetti tuubaa, vaikka musiikkioppilaitoksissa tuuban soittajia on todella vähän (0,3 %). Kitara nousi vastaajien määrässä negatiivisesti esille. Musiikkioppilaitosten liiton tilastoissa kitara on kolmanneksi suosituin soitin (Koskela ym. 2021, 5), mutta kyselyyn vastanneista vain neljä (3 %) oli kitaransoitonopettajia. Vastaajissa oli vähän pop-jazz-opettajia. Yhtään sähkökitaran- tai lyömäsoitinopettajaa ei vastannut kyselyyn. Toisaalta pienissä oppilaitoksissa klassisen kitaran opettaja voi opettaa sähkökitaraa. Osa opetti useampaa instrumenttia, joten vastausten määrä on isompi kuin vastaajien määrä. Rehtoreilta ei kysytty omaa instrumenttia. Kvantitatiivista kysymystä käsiteltiin kvantitatiivisilla menetelmillä. Tutkimusaineistosta tehtiin uudelleen luokituksia, jolloin vastauksia voitiin vertailla soitinryhmittäin. (Ks. taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Opettajan instrumentti (n=144)

Instrumentti	Vastaaja		Vastaaja, joka opettaa erit.tuen oppil.		SML:n jäsenoppil. soitinjakauma (Koskela, Stenroos & Talvitie 2021) (Ei pyöristetty, jotta ei vääristä tuloksia.) %
	n=144	%	n=144	%	
PIANO	32	22	14	10	29,0
VIULU	26	18	13	9	14,3
HUILU	15	10	5	4	6,0
SELLO	10	7	3	2	5,2
HARMONIKKA	9	6	7	5	3,2
LAULU	6	4	3	2	3,2
KLARINETTI	5	3	2	1	2,8
TRUMPETTI	5	3	2	1	3,9
KITARA	4	3	2	1	7,6
MUSIIKIN PERUSTEET	4	3	3	2	*
ALTTOVIULU	3	2	1	1	2,0
KANTELE	3	2	3	2	2,2
KONTRABASSO	3	2	0	0	0,9
SAKSOFONI	3	2	0	0	2,4
TUUBA	3	2	2	1	0,3
FAGOTTI	2	1	0	0	0,4
LYÖMÄSOITTIMET	2	1	1	1	4,4
OBOE	2	1	1	1	0,8
PASUUNA	2	1	1	1	1,2
NOKKAHUILU	2	1	0	0	1,0
URUT	2	1	0	0	0,3
CEMBALO	1	1	0	0	*
HARPPU	1	1	1	1	0,3
UKULELE	1	1	1	1	0,2
ORKESTERIT	1	1	1	1	*
BASSOKITARA	1	1	0	0	1,5
Vastausten määrä yhteensä	148	100 %	66	47 %	93,1 %

\* Suomen musiikkioppilaitosten liitolta ei ole tilastotietoa.

Aineistosta suodatettiin erityistä tukea tarvitsevia opettavien opettajien instrumentti. Taulukosta neljä (taulukko 4) nähdään, että seitsemän yhdeksästä (78 %) kyselyyn vastanneesta harmonikansoitonopettajasta opetti erityistä tukea tarvitsevia. Voidaan kysyä, ovatko harmonikansoitonopettajat kehittäneet erityisopetusta muita soitonopettajia enemmän vai onko harmonikka soittimena jotenkin sellainen, että se sopii erityisoppilaille? Kyselyyn vastanneista viulunsoiton-, kitaransoiton-, lyömäsoitin- ja laulunopettajista puolet (50 %) ja pianonsoitonopettajista vajaa puolet (44 %) opetti erityistä tukea tarvitsevia. Huilunsoitonopettajista kolmasosalla (33 %) ja sellonsoitonopettajista kolmasosalla (30 %) oli ollut erityisoppilaita. Vastaajajoukossa ei ollut yllättävää se, että ryhmäopetusta antavat opettajat olivat kohdanneet erityisen tuen oppilaita, sillä lähtökohtaisesti he opettavat suuria oppilasmääriä. Musiikin perusteiden opettajista kolme neljästä (75 %) ja yksittäinen orkesterin ohjaaja (100 %) olivat opettaneet erityisen tuen oppilaita. Harvinaisemmista soittimista lyömäsoittimissa, oboessa ja pasuunassa puolet (50 %) vastanneista oli opettanut erityisoppilaita. Harpussa ja ukulelessa kyselyyn vastanneet yksittäisillä opettajilla oli ollut erityisen tuen oppilaita. Sen sijaan kukaan kyselyyn vastannut kontrabasson-, saksofonin-, fagotin-, nokkahuilun-, urkujen- tai cembalonsoitonopettaja ei opettanut lainkaan (0 %) erityisen tuen oppilaita. Mielenkiintoista vastauksissa oli se, että yhtä monta alttoviulun- ja kontrabassonsoitonopettajaa vastasi kyselyyn, mutta yksikään kontrabassonsoitonopettaja ei opettanut erityisoppilaita. Alttoviulunsoitonopettajista sen sijaan yksi kolmesta (33 %) opetti erityisoppilaita. Kontrabassonsoitonopettajia vastasi kyselyyn Suomen musiikkioppilaitosten liiton soitinjakaumaan nähden kaksi kertaa enemmän, joten olisi voinut olettaa, että erityisopetuksesta löytyy kontrabasson opiskelijoita. Vaikuttaako kontrabasson suuri koko tai soitinopintojen korkeampi aloitusikä erityisopetuksen vähäisyyteen?

Jäppisen (2008, 57) kyselyyn verrattuna erityisen tuen oppilaiden soitinvalikoima näyttää laajentuneen, sillä Jäppisen kyselyssä erityisoppilaat soittivat kannelta, viulua, rumpuja, pianoa, kitaraa, kosketinsoittimia, tuubaa, huilua, saksofonia, klarinettia ja selloa tai lauloivat. Tässä tutkimuksessa kukaan saksofoninsoitonopettaja ei opettanut erityisoppilaita, mutta Jäppisen kyselyssä opetti. Tulos voi olla sattumaa, mutta eri soittimien erityisoppilaiden määrää tulisi voida tilastoida, jotta nähtäisiin, miten erityisopetus kehittyy soittimittain.

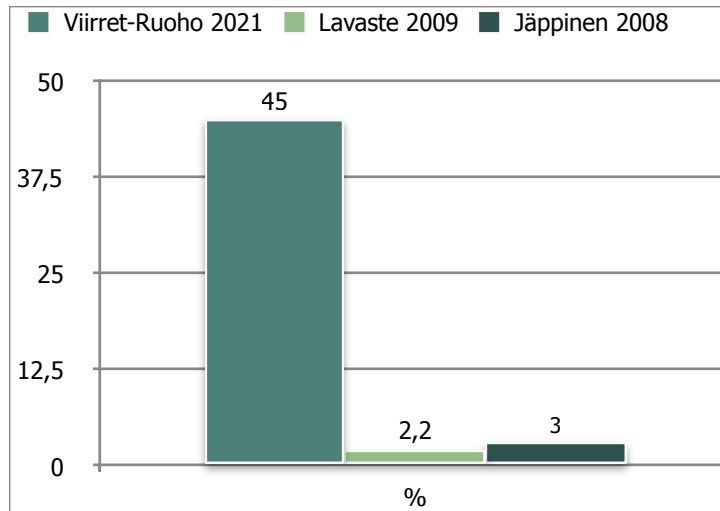
Kun vastaajien instrumentteja katsotaan taulukosta viisi (taulukko 5) soitinryhmittäin, vastaajista kolmasosa (31 %) oli kosketinsoittajia kuten Suomen musiikkioppilaitosten liiton (Koskela ym. 2021, 5) tilastoissa. Musiikkioppilaitosten soitinjakaumaan verrattuna jousisoittajat, puupuhaltajat ja vaskisoittajat vastasivat kyselyyn ahkerimmin. Kielisoittimet nousivat esille vastaajien vähyydessä, sillä prosentteina vain puolet (7 %) musiikkioppilaitosten liiton kielisoittajien (15 %) määrästä vastasi kyselyyn. Syytä tähän pitäisi selvittää, sillä kielisoittimet eivät ole vaikeampia soittimia kuin jousisoittimet tai muut soitinryhmät ja alkeisoppimateriaalia on nykyään hyvin tarjolla eri soittimille.

TAULUKKO 5. Opettajan instrumentti soitinryhmittäin (n=144)

Instrumentti	Vastaaja		Vastaaja, joka opettaa erit. tuen oppil.		SML 2021 soitinjakauma (Koskela, Stenroos & Talvitie) %
	n	%	n	%	
KOSKETINSOITTIMET	44	31	21	15	29,7
JOUSISOITTIMET	42	29	17	12	22,6
PUUPUHALTIMET	26	18	8	6	13,5
VASKISOITTIMET	13	9	5	3	5,9
KIELISOITTIMET	10	7	7	5	14,9
LAULU	6	4	3	2	7,2
MUSIIKIN PERUSTEET	4	3	3	2	*
LYÖMÄSOITTIMET	3	2	1	1	4,4
ORKESTERIT	1	1	1	1	*
Vastausten määrä yhteensä	148	100 %	66	47%	98,2 %

\* Suomen musiikkioppilaitosten liitolta ei ole tilastotietoa.

Soitinryhmittäin tarkasteltuna Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoihin (Koskela ym. 2021) verrattuna reilu puolet jousisoittajista (53 %), hieman yli puolet (51 %) kosketinsoittajista, hieman yli puolet (51 %) vaskisoittimista ja vajaa puolet (44 %) puupuhaltimista oli edustettuna erityisen tuen oppilaiden soittimissa. Kielisoittimissa hieman yli kolmasosa (34 %), laulussa vajaa kolmasosa (28 %) ja lyömäsoittimissa neljäsosa (25 %) vastanneista opettajista opetti erityisoppilaita. Erityisopetuksen määrässä puolet jousisoittimien, kosketinsoittimien, vaskisoittimien ja puupuhaltimien opettajista opetti tai oli opettanut erityisen tuen oppilaita. Kielisoittajat vastasivat vähän kyselyyn ja vastanneissa oli vähän erityisen tuen oppilaiden opettajia. Oletin etukäteen, että laulussa olisi ollut enemmän erityisen tuen oppilaita, koska instrumenttina on ihmisen oma ääni. Vastauksissa voi heijastua asenne erityisoppilaiden opetuksen laatuun. Ihmiset kenties ajattelevat, että erityisoppilaille riittää pelkkä yhteislaulu eivätkä he tarvitse niin tarkkaa laulunopetusta, vaikka se voisi olla heille tarpeellista, kehittävää ja mukavaa. Vähiten erityisen tuen oppilaita oli lyömäsoittajissa. Lyömäsoitinopetusta ei anneta kaikissa musiikkioppilaitoksissa ja useimmiten lyömäsoitinopettaja on tuntiopettajana eikä vakinaisessa virassa. Tämä voi heijastua heidän erityisen tuen oppilaiden määrään, sillä tuntiopettaja ei välttämättä pysty aikataulullisesti osallistumaan oppilaitoksensa kokouksiin ja koulutuksiin tai saamaan käytännön tukea erityisopetukseen. Sain paljon sähköpostia kyselyyn vastanneilta tuntiopettajilta, jotka päivittelivät työnantajan tarjoaman tuen mahdotto- muutta tuntiopettajan näkökulmasta. Musiikkioppilaitoksilla olisikin kehittämistä siinä, miten jokaiselle opettajalle pystytään tarjoamaan tietoa, taitoa ja tukea erityisopetukseen. Etätyökalujen hyödyntämistä tulisi tästä näkökulmasta käyttää enemmän.



KUVA 4. Erityisen tuen opetusta antavien opettajien määrä (%) (n=147)

Kokonaisuutena sadasta neljästäkymmenestä neljästä (144) vastaajasta kuusikymmentä kuusi opettajaa eli lähes puolet (45 %) kyselyyn vastanneista opettajista kertoi opettaneensa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kahdeksankymmentä opettajaa eli yli puolet (55 %) vastasi, ettei ole koskaan opettanut erityisen tuen oppilasta. Lavasteen (2009, 62) kyselyssä vain kaksi sadasosaa (2 %) opettajista oli antanut yksilöllistettyä opetusta, joten reilussa kymmenessä vuodessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opettavien opettajien määrä on kasvanut huomasti. (Ks. kuva 4.) Myönteinen asenne yhdenvertaisuuteen on kasvanut ja tietoisuus lakien velvoitteista lisääntynyt, jolloin musiikkioppilaitoksille on tullut painetta edistää erityisopetusta. Osallisuuden näkökulmasta musiikkioppilaitokset antavat edelleen hävettävän vähän erityisen tuen opetusta. Oppilaitosten ja opettajien asenne ja tietotaito pitäisi olla sellainen, että jokainen musiikkioppilaitoksen opettaja kykenee opettamaan erityisen tuen oppilaita ja että jokainen musiikkioppilaitos tarjoaa tarvittavaa tukea erityisopetukseen. Tämä vaatii kiinnostusta erityisopetusta kohtaan, koulutusta ja taloudellisia resursseja. Valtio voisi kannustaa musiikkioppilaitoksia erityisopetukseen antamalla taloudellista lisätukea jokaisesta erityisen tuen oppilaasta. Kiinnostusta erityisopetukseen on helpompi lisätä, kun resurssit, puitteet ja tietotaito ovat kohdallaan.

#### 5.6 Opettajan oppilasmäärä musiikkioppilaitoksessa

Taulukoissa kuusi ja seitsemän (taulukot 6 ja 7) tarkastelen opettajien oppilasmääriä, joita koodattiin luokkiin ja käsiteltiin kvalitatiivisin menetelmin. Yksilöopetusta antavista opettajista vajaa kolmasosa (31 %) opetti kahdestakymmenestä kahteenkymmeneen viiteen oppilasta. Neljäsosalla (23 %) opettajista oli viidestätoista kahteenkymmeneen oppilasta. Yhtä paljon, noin kymmenesosalla (11 %), oli kymmenestä viiteentoista oppilasta ja kahdestakymmenestä kahteenkymmeneen viiteen oppilasta. Alle kymmenesosalla (8 %) oli viidestä kymmeneen oppilasta. Yhdeksällä vastaajalla oli kahdesta viiteen oppilasta, ja yhdeksällä ei ollut yksilöoppilaita lainkaan. Neljällä oli yhdestä kahteen oppilasta ja viidellä kolmestakymmenestä kolmeenkymmeneen viiteen oppilasta. Opettajan oppilasmäärä vaikutti suurelta. Musiikkioppilaitoksen opettajan viran tai toimen viikkotunti-

määrä on kaksikymmentä kolme, joten moni opettaja opettaa ylitunteja. Kyselystä ei selvinnyt, opettiko joku puolen tunnin tunteja tai antoiko opettaja pienryhmäopetusta, mikä saattoi kasvat-  
taa oppilasmäärää. Toisaalta vastaajista moni oli pääkaupunkiseudulta, jossa elinkustannukset  
ovat suuria ja opettajat joutuvat opettamaan suuria viikkotuntimääriä elättääkseen itsensä. Vas-  
taajissa oli varmasti harvinaisempien soittimien osalta tuntiopettajia, jotka kiertävät eri opistoissa  
ja ottavat vastaan sen oppilasmäärän, mitä kulloinkin on tarjolla. (Ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Soitonopettajan oppilasmäärä yksilöopetuksessa (n=144)

Vastaajan oppilasmäärä	n=144		erityisen tuen oppilasmäärä keskimäärin lukuvuodessa	
	n=144	%	n=64	%
20–25	44	31	3	5
15–20	31	22	0	0
25–30	15	10	2	3
10–15	15	10	0	0
5–10	12	8	2	3
2–5	9	7	7	11
0	9	6	11	17
30–35	5	4	0	0
1–2	4	3	39	61
	144	100 %	64	44 %
Mediaani	10–15		1–2	
Moodi	15–20		1–2	

Yksilöopetusta antavista opettajista alle puolet (44 %) opetti erityisen tuen oppilaita. Heistä va-  
jaalla kahdella kolmasosalla (61 %) oli keskimäärin yhdestä kahteen erityisen tuen oppilasta luku-  
vuodessa. Vajaa viidesosa (17 %) ei opettanut keskimäärin lainkaan erityisen tuen oppilaita eli he  
eivät opettaneet erityisen tuen oppilaita vuosittain vaan he olivat opettaneet erityisen tuen oppilai-  
ta satunnaisesti vuosien varrella. Reilulla kymmenesosalla (11 %) oli keskimäärin kahdesta viiteen  
ja viidellä sadasosalla (5 %) oli keskimäärin kahdestakymmenestä kahteenkymmeneen viiteen eri-  
tyisen tuen oppilasta. Kolme sadasosaa (3 %) erityisen tuen opettajista opetti keskimäärin viidestä  
kymmeneen ja kolme sadasosaa (3 %) kahdestakymmenestä viidestä kolmeenkymmeneen erityi-  
sen tuen oppilasta lukuvuodessa. Kolme opettajaa ilmoitti, että jokaiselle oppilaitoksen oppilaalle  
laadittiin aina henkilökohtainen opetussuunnitelma riippumatta erityisen tuen tarpeesta, joten he  
vastasivat, että heidän kaikki oppilaansa olivat erityisen tuen oppilaita, vaikka kenties todellisuus-  
udessa näin ei ollut. Opettajaa kohden erityisen tuen oppilaiden määrä oli tässä kyselyssä keski-  
määrin vähäinen. (Ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 7. Ryhmäopetusta antavien opettajien oppilasmäärä (n=15)

Ryhmäopetusta; musiikin hahmotusaineita, orkestereita, soitinvalmennusta, bändejä tai musiikkileikkikoulua opettavat vastaajat		
Vastaajan oppilasmäärä	n	%
30–60	5	33
60–80	3	20
10–30	2	13
80–100	2	13
100–150	2	13
150–200	1	7
	15	100 %

Mediaani 60–80  
Moodi 30–60

Taulukossa seitsemän (taulukko 7) eritellään ryhmäopetusta antavien opettajien oppilasmääriä. Sadasta neljästäkymmenestä opettajasta yhdeksän opetti pelkästään ryhmiä ja kuusi opetti sekä yksilö- että ryhmäopetusta. Ryhmäopetusta antavien opettajien oppilasmäärän keskiarvo osui tässä kyselyssä kuudestakymmenestä kahdeksaankymmeneen oppilaaseen. Vastauksista ei ilmene, kuinka isoja ryhmiä opettajat opettivat. Isot orkesterit lisäävät helposti oppilasmäärää ilman, että opettajan tuntimäärä kasvaa suureksi. Yksittäisen opettajan oppilasmäärä kasvoi lähelle kahdasataa, mikä on valtava ihmismäärä opettajalle kohdata viikoittain.



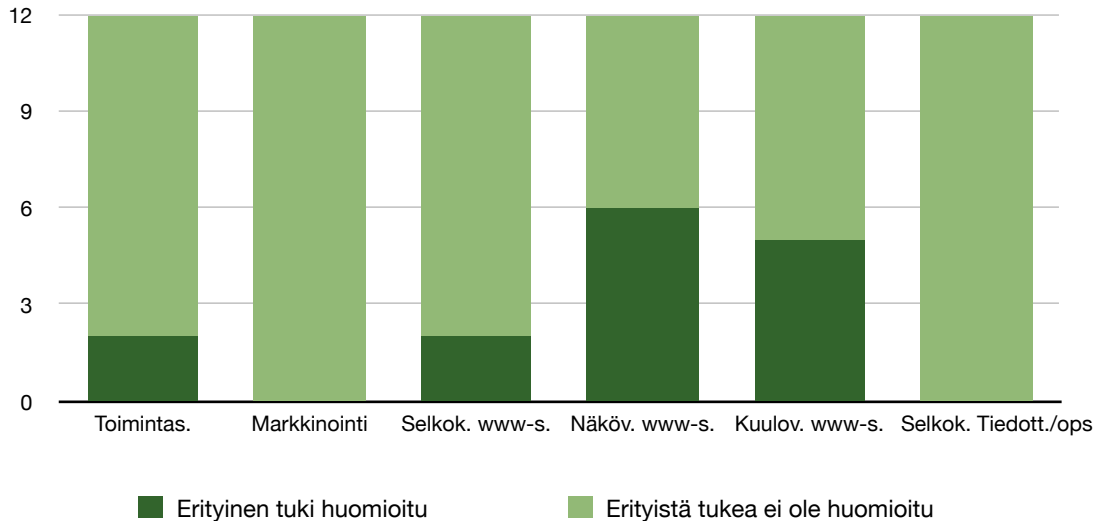
## 6 TULOKSET

Kuudes luku tarjoaa tutkimustulokset oppilaitosten luomasta väylästä erityisen tuen oppilaan opintopolulla ja soitonopettajien näkökulman erityisen tuen oppilaan opettamisessa. Laajan oppimäärän soitonopetusta antavat musiikkioppilaitokset voivat luoda itse toimintatavat ja käytänteet, joilla erityisen tuen oppilas pääsee oppilaaksi, miten opetus järjestetään ja millaista tukea oppilas ja opettaja saavat erityisopetukseen. Tässä luvussa verrataan tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja nähdään, miten saavutettavuus musiikkioppilaitoksissa on kehittynyt. Tulokset tuovat esille, minkä tyyppisiä oppimisongelmia opettajat ovat kohdanneet ja mitä ratkaisukeinoja he ovat löytäneet. Luku kertoo opettajien käyttämistä opetusmateriaaleista ja -menetelmistä.

### 6.1 Oppilaitoksen järjestelyt erityisen tuen oppilaan opintopolun hyväksi

#### 6.1.1 Saavutettavuus toimintasuunnitelmassa, tiedottamisessa ja markkinoinnissa

Erityisoppilaiden huomioimista oppilaitoksen toimintasuunnitelmissa, tiedottamisessa ja markkinoinnissa kysyttiin kvantitatiivisilla monivalintakysymyksillä, joita täydennettiin kvalitatiivisilla kysymyksillä. Aineisto jäseneltiin kvalitatiivisilla menetelmillä. Kaksi rehtoria kertoi oppilaitoksen toimintasuunnitelmassa lukevan erityisen tuen opetuksesta ja kymmenen ilmoitti, ettei toimintasuunnitelmassa ole mainintaa erityisestä tuesta. Yksi rehtori totesi, ettei toimintasuunnitelman tason asiakirjaan ole tarvetta kirjata erityisen tuen opetusta. Suurin osa rehtoreista kirjoitti, että opetussuunnitelmissa yksilöllistäminen on huomioitu. Kukaan kahdestatoista oppilaitoksesta ei kohdennanut erityisen tuen oppilaille erityistä markkinointia. Vastauksissa mainittiin, ettei markkinointia kohdenneta erikseen erityisen tuen oppilaille, koska opiskelun aloittamisessa korostetaan kaikilla hakijoilla kiinnostusta musiikkia kohtaan eikä erityistaitoja tai valmiuksia. Yksi rehtori korosti, ettei markkinointia kohdenneta, koska Resonaari huolehtii pääkaupunkiseudun musiikin erityisopetuksesta. Etukäteen arvelin, ettei musiikkioppilaitoksilla ole markkinointiin paljon taloudellisia resursseja, joten erityisoppilaat saattavat sen vuoksi jäädä huomioimatta, mutta vastauksista kävi ilmi, etteivät rehtorit pitäneet erityisopetuksen markkinointia ylipäättään tarpeellisena. Eräs kyselyyn osallistuneista oppilaitoksista käytti Saavutettava taideharrastus -merkkiä, joka oli näkyvästi esillä. (Ks. kuva 5.)



KUVA 5. Saavutettavuus musiikkioppilaitoksen toiminta- ja opetussuunnitelmassa, markkinoinnissa ja tiedottamisessa (n=12)

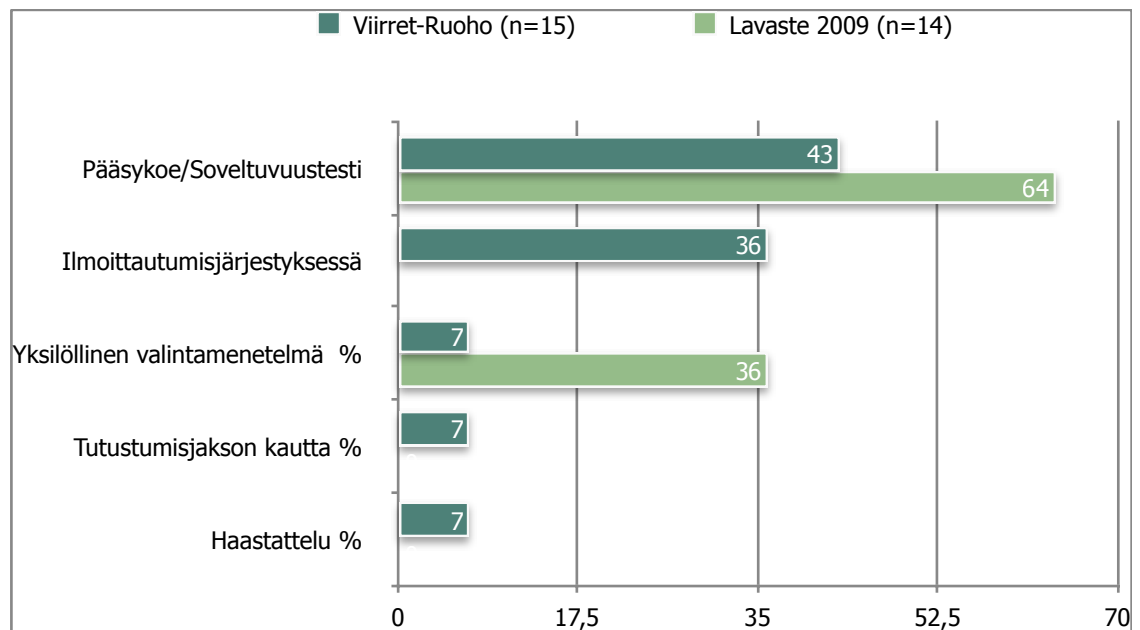
Lähtökohtaisesti rehtorit painottivat myönteistä suhtautumista erityisopetukseen, vaikka ositetusta pylväskaaviosta (kuva 5) näkee selvästi, että käytännön tasolla saavutettavuus ei näy juuri mitenkään musiikkioppilaitosten toimintasuunnitelmissa, markkinoinnissa tai tiedottamisessa. Pieni valonpilkahdus loistaa oppilaitosten nettisivuilla, joissa puolet huomioi näkövammaiset ja vajaa puolet kuulovammaiset. Selkokielen käytön ja saavutettavuuden voi olettaa lisääntyvän digipalvelulain (Direktiivi 2016/2102/EU; Digipalvelulaki 306/2019) myötä. Musiikkioppilaitosten nettisivujen saavutettavuuteen voi vaikuttaa se, minkä organisaation alla oppilaitos toimii. Jos oppilaitos on kaupungin ylläpitämä, tietoteknistä osaamista ja koulutusta voi olla paremmin tarjolla kuin pienen yhdistyksen ylläpitämän oppilaitoksen taustalla.

Syntyvyyden jyrkän laskun vuoksi oppilaitosten on pakko markkinoida toimintaansa saadakseen täytettyä oppilaspaikat. Se, kuinka paljon oppilaitoksilla on käytettävissä aikaa ja rahaa markkinointiin vaihtelee, mutta se mitä tietoa ja markkinointia ulospäin annetaan, on aina oppilaitoksen valinta. Rehtorit olivat sitä mieltä, ettei erityisopetusta tarvitse erikseen markkinoida. Mielestäni erityisopetusta pitäisi nimenomaan markkinoida, jotta ihmisille tulisi tutuksi ajatus, että erityisoppilaalla on oikeus hakeutua musiikkioppilaitoksen oppilaaksi. Jos musiikkioppilaitokset markkinoisivat erityisopetusta, yhteiskunnan tietoisuus erityislasten soittoharrastuksesta lisääntyisi ja vakiintuisi. Erityisopetus sulautuisi musiikkioppilaitosten arkeen ilman sen kummempaa numeroa.

### 6.1.2 Oppilaiden valintamenetelmä

Musiikkioppilaitosten tapaa valita oppilaansa ja mahdollisten valintakokeiden testejä tutkittiin kvantitatiivisilla monivalintakysymyksillä, joissa oli lisäkenttä ”jollekin muulle vaihtoehdolle”. Aineistoa käsiteltiin määrällisillä menetelmillä. Kysymykseen, mistä alkaen oppilaitos on opettanut erityisen

tuen oppilaita, rehtorit eivät osanneet vastata. Musiikkioppilaitoksilla ei ole tietosuojavaltuutetun toimiston (julkaisuaika tuntematon) mukaan lupaa tilastoida terveystietoja, joten rehtoreiden oli mahdotonta antaa täsmällistä vastausta. Kaksi viidesosaa (40 %) musiikkioppilaitoksista käytti pääsykokeita ja kaksi viidesosaa (40 %) ilmoittautumisjärjestystä oppilaiden valintamenettelyä. Reilu kymmenesosa (13 %) otti oppilaat sisälle tutustumisjakson kautta ja yksi musiikkioppilaitos käytti haastattelua oppilasvalintoihin. Lähes kaikki (93 %) musiikkioppilaitokset käyttivät samoja valintamenetelmiä kaikille hakijoille, sillä vain yksi oppilaitos (7 %) ilmoitti käyttävänsä yksilöllistä valintamenetelmää erityisen tuen oppilaiden kohdalla. (Ks. kuva 6.)



KUVA 6. Erityisen tuen oppilaan valintamenetelmä (%) musiikkioppilaitoksessa (n=14)

Vuosien saatossa pääsykokeiden rinnalle on noussut oppilaiden valitseminen ilmoittautumisjärjestyksessä. Mielenkiintoista on havaita, että Lavasteen (2009, 33) kyselyn jälkeen yksilölliset valintamenetelmät erityisen tuen oppilaiden valitsemisessa ovat vähentyneet, koska niille ei ole niin paljon tarvetta, sillä pääsykokeiden tilalle on tullut monessa oppilaitoksessa tutustumisjaksot tai oppilaiden valinta ilmoittautumisjärjestyksessä. Valintakokeiden käyttöä on kritisoitu aikaisemmissa tutkimuksissa (Jäppinen 2008b, 70; Lavaste 2009, 51; Kivijärvi 2021, 8, 14–15) eriarvoistavana käytäntönä. Tämä tutkimus osoittaa, että musiikkioppilaitosten oppilaaksi pääseminen on valintamenetelmien muutoksen myötä muuttunut saavutettavammaksi. Yhdenvertaisuus ei kuitenkaan toteudu jokaisessa musiikkioppilaitoksessa, koska kaikki soveltuvuustestejä käyttävät oppilaitokset eivät käytä tarvittaessa yksilöllistä valintamenetelmää. Yhdelläkään oppilaitoksella ei ollut varattu erityisen tuen oppilaille kiintiötä. Jos valtio tukisi musiikkioppilaitosta erityisen tuen oppilaita tietyllä kiintiöllä tai erillisrahoituksella, erityisoppilaiden määrä varmasti nousisi.

Oppilaitokset, jotka käyttivät pääsykokeita oppilaiden valitsemisessa, testasivat rytmitajua, keskittymiskykyä ja musiikillista muistia. Kaikki (100 %) valintakokeita käyttävät oppilaitokset testasivat rytmitajua, musiikillista muistia ja keskittymiskykyä. Neljä viidesosaa (80 %) teetti sävelkorkeuden tunnistamista ja neljä viidesosaa (80 %) kuunteli laulutaitoa. Kolme viidesosaa (60 %) selvitti motivaatiota ja viidesosa (20 %) tutki fyysistä soveltuvuutta. (Ks. taulukko 8.)

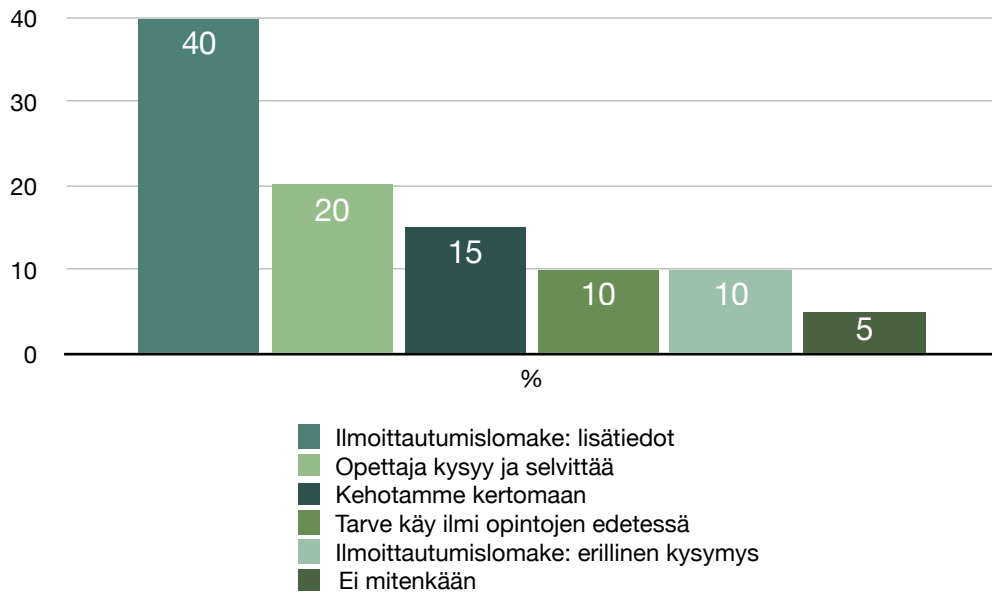
TAULUKKO 8. Valintakokeita käyttävien musiikkioppilaitosten valintakokeet (n=5)

Testattava asia	n	%
Rytmitaju	5	100
Musiikillinen muisti	5	100
Keskittymiskyky	5	100
Sävelkorkeuden tunnistaminen	4	80
Laulutaito	4	80
Motivaatio	2	60
Fyysinen soveltuvuus	1	20
Valitut vastaukset yhteensä	26	

Olettaisi, ettei musiikkioppilaitoksiin valikoidu paljon oppilaita, joilla on vaikeuksia keskittymisessä, koska kaikki oppilaitokset, jotka valintakokeita käyttivät, testasivat keskittymiskykyä. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan keskittymisvaikeudet ovat musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden suurin ongelma (ks. taulukko 14 sivulla 63). Joko keskittymisvaikeuksista kärsivät henkilöt päätyvät oppilaitoksiin, joissa ei käytetä valintakokeita, valintakokeet eivät kunnolla seulo keskittymiskykyä tai musiikillisia valmiuksia pidetään valintakokeissa keskittymiskykyä tärkeämpinä arvoina. Musiikkioppilaitosten valintakokeita on kritisoitu, antavatko ne todellisen kuvan hakijan edellytyksistä oppia soittamaan, mutta toistaiseksi oppilaitokset, joilla hakijoita on enemmän kuin oppilaspaikkoja, valintakokeita käytetään. Yli puolet musiikkioppilaitoksista ei käyttänyt valintakokeita, joissa keskittymiskyvyllä olisi merkitystä, joten näihin oppilaitoksiin keskittymiskyvyssä haasteita omaavan on helpompi päästä.

### 6.1.3 Erityisen tuen tarpeen selvittäminen

Kuvasta seitsemän (kuva 7) nähdään, millä tavoin oppilaitokset selvittävät oppilaiden mahdollista tuen tarvetta. Kahdeksalla oppilaitoksella eli kahdella viidesosalla (40 %) oli ilmoittautumislomakkeessa lisätiedot -kohta, jonne tuen tarpeesta oli mahdollista kertoa. Neljä oppilaitosta eli viidesosa (20 %) vastanneista antoi opettajan kysyä ja selvittää tuen tarpeet. Kolme rehtoria eli reilu kuudesosa (15 %) selvitti tuen tarvetta kehottamalla vanhempia kertomaan asiasta. Kaksi rehtoria eli kymmenesosa (10 %) vastanneista vastasi, että erityisen tuen tarve ilmenee opetuksen edetessä ja kaksi rehtoria eli kymmenesosa (10%), että ilmoittautumislomakkeessa on erillinen suora kysymys tuen tarpeesta. Yksi rehtoreista (5 %) vastasi, ettei oppilaitos selvitä erityisen tuen tarvetta mitenkään. Tuen tarpeen selvittämistä tutkittiin kvantitatiivisin menetelmin.



KUVA 7. Erityisen tuen tarpeen selvittäminen (%) (n=14)

Opettajan näkökulmasta tieto oppilaan erityistarpeista helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Jos opettaja tietää oppimisvaikeudesta etukäteen, hän voi miettiä opetuksen tavoitteita ja toteutusta niin, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Jos oppimisvaikeus tulee ilmi vasta kokemuksen kautta, oppilas ja opettaja ehtivät turhautua oppimisen hitauteen. Tietosuojaan kannalta vanhemmilla ei ole velvollisuutta kertoa oppimisen pulmista soitonopettajalle eikä oppilaitoksilla ole oikeutta tallentaa terveystietoja oppilasrekisteriin (Tietosuojavaltuutetun toimisto julkaisuaika tuntematon), joten oppilaitokset kamppailevat oppimisen tukemisen ja tietosuojaan ristipaineessa. Parhain tapa saada tietoa erityisen tuen tarpeesta olisi saada tieto suoraan vanhemmilta. Jotta vanhemmat uskaltavat tuoda asian ilmi, musiikkioppilaitosten tulisi ilmaista selvemmin, että erityisen tuen oppilaat ovat tervetulleita musiikkioppilaitosten oppilaitoksiksi.

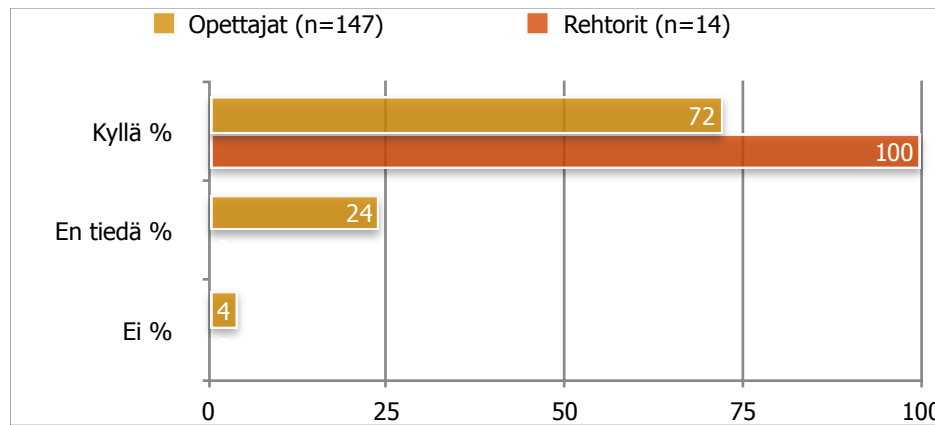
#### 6.1.4 Yksilöllistäminen ja henkilökohtainen opetussuunnitelma

##### Yksilöllistäminen oppilaitoksen opetussuunnitelmissa

Yksilöllistämisen näkymistä opetussuunnitelmissa, henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttöä ja käytänteitä selvitettiin määrällisillä monivalintakysymyksillä, joissa lähes kaikissa oli lisäkenttä omalle valintavaihtoehdolle. Aineistoa luokiteltiin, jotta lisäkentän vastaukset saatiin yhdistettyä kokonaisuuteen. Rehtoreiden ja opettajien vastauksia vertailtiin toisiinsa. Tutkimusaineistoa analysoitiin kvantitatiivisilla menetelmillä.

Kuvassa kahdeksan (kuva 8) havainnollistan opettajien ja rehtoreiden vastaukset yksilöllistämisen kirjaamisesta opetussuunnitelmiin. Kyselyyn vastanneista opettajista kolme neljäsosaa (72 %) ilmoitti, että opettamassaan musiikkioppilaitoksessa opetussuunnitelmiin oli kirjattu yksilöllistäminen ja kuusi ilmoitti, että yksilöllistämistä ei ole mainittu opetussuunnitelmassa (4 %). Yllättävää oli se, että neljäsosa opettajista (24 %) kertoi, etteivät he tiedä, onko opetussuunnitelmiin kirjattu yksi-

löllistäminen. Rehtoreista kaikki vastasivat, että oppilaitos on kirjannut yksilöllistämisen opetussuunnitelmiin. Rehtorit olivat olleet laatimassa oppilaitoksensa opetussuunnitelmia, joten he tiesivät, että yksilöllistäminen on pitänyt niihin kirjoittaa. Tämän tutkimuksen perusteella yksilöllistämistä ei ole kaikissa musiikkioppilaitoksissa käsitelty ja keskusteltu, koska niin moni opettaja ei tiennyt mainitaanko opetussuunnitelmissa yksilöllistäminen. Opetussuunnitelma on opettajan käsikirja opetuksen tavoitteista, menetelmistä, arvioinnista ja käytänteistä, joten tietämättömyys yksilöllistamisestä kertoo siitä, ettei oppilaitokset pidä erityisen tuen oppilaiden näkökulmaa aktiivisesti esillä. Yksilöllistäminen on sivuseikka, jota joskus voi tarvita, mutta sitä ei tarvitse erityisesti nostaa esille.

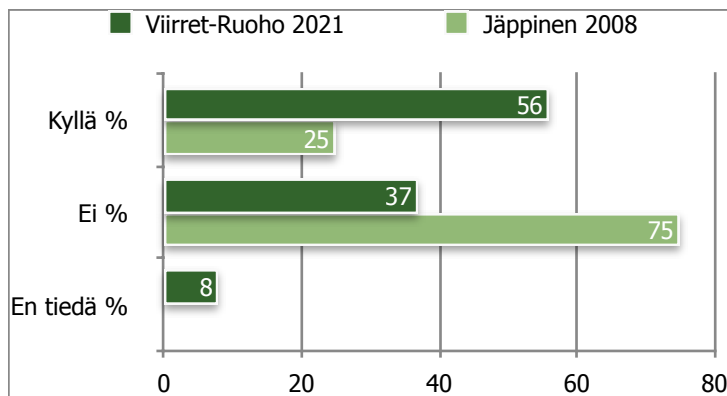


KUVA 8. Onko musiikkioppilaitoksenne kirjannut yksilöllistämisen opetussuunnitelmiin? (n=161)

Rehtoreilla oli mahdollisuus kirjoittaa opetussuunnitelmista. Yksi rehtori vastasi, että heidän musiikkioppilaitoksessaan jokainen opiskeli yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan, joten erityisen tuen oppilaat eivät erottuneet tältä osin muista oppilaista. Näkökulma lisää yhdenvertaisuutta ja estää erityisoppilaita joutumasta huomion keskipisteeksi vaikeuksiensa vuoksi. Toisaalta, jos erityistä tukea ei nosteta keskusteluissa eikä käytänteissä esille, jääkö tuki oppimisvaikeuksiin osittain saamatta? Toinen rehtori huomautti, että vaikka yksilöllistäminen oli mainittu opetussuunnitelmissa, "erityinen tuki" ei kuulu oppilaitoksen käsitteisiin. Erityispedagogiikkaan ja musiikkiin liittyvä käsitteistö on kirjavaa eikä opetussuunnitelmien perusteissa musiikkioppilaitoksille enää anneta yksiselitteisiä malleja, käsitteitä tai toimintatapoja. Peruskoulun kolmiportaisen tuen malli (Nyberg 2020, 24–25) on levinnyt varhaiskasvatukseen (1183/2021, luku 3a 15a–e §, 23 §). Jotta musiikkioppilaitosten käytänteisiin saataisiin yhdenmukaisuutta, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toimintatavat pitäisi saada sisäänrakennettua musiikkioppilaitosten arkeen.

### Henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttö erityisoppilaiden opetuksessa

Yli puolet (56 %) vastanneista opettajista kertoi, että musiikkioppilaitoksessa oli käytetty henkilökohtaista opetussuunnitelmaa (HOPS) erityisoppilaiden opetuksessa. Reilu kolmasosa opettajista (37 %) ei tiennyt, onko oppilaitoksessa käytetty HOPS:ia ja yksitoista (8 %) opettajaa ilmoitti, että oppilaitoksessa ei ole käytetty henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Kysymystä ei kysytty rehtoreilta. Jäppisen (2008, 56–57) kyselyyn verrattuna HOPS:n käyttö näyttää reilussa kymmenessä vuodessa yli kaksinkertaistuneen. (Ks. kuva 9.)



KUVA 9. Onko musiikkioppilaitoksenne käyttänyt henkilökohtaista opetussuunnitelmaa erityisoppilaiden opetuksessa? (n=147)

Mielestäni on ongelmallista, jos opettaja ei tiedä oppilaitoksensa käytänteitä. Koska niin moni opettaja vastasi, ettei tiedä, onko oppilaitoksessa käytetty HOPS:ia, on se merkki siitä, ettei erityisen tuen opetuksesta puhuta musiikkioppilaitoksissa riittävästi. Jos puhuttaisiin, jokainen opettaja tietäisi henkilökohtaisen opetussuunnitelman käytöstä. On huolestuttavaa, että vain reilu puolet musiikkioppilaitoksista oli käyttänyt HOPS:ia. Vastauksissa voi hieman näkyä se, että muutamat oppilaitokset ovat luopuneet kokonaan erityisoppilaiden henkilökohtaisen opetussuunnitelmien käytöstä, koska uudet opetussuunnitelmat korostavat jokaisen oppilaan yksilöllistä opintopolkua. Opetussuunnitelmien perusteissa ja lähes kaikkien musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa HOPS on kirjattu, joten henkilökohtaisen opetussuunnitelman vähäinen käyttö kertoo erityisen tuen oppilaiden vähäisestä määrästä.

### Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatijat

Taulukosta yhdeksän (taulukko 9) erottuu, että eri oppilaitoksissa henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen osallistui eri henkilöitä. Yleisin vastaus, lähes kolme neljäsosaa (70 %) kaikista vastanneista oli, että yksilöllisen opetussuunnitelman laatimiseen osallistui kyseisen soittimen opettaja. Vajaalla puolella (46 %) HOPS:n laatimiseen osallistui huoltaja ja vajaalla puolella (44 %) rehtori, vararehtori tai apulaisrehtori. Reilu kolmasosa (35 %) vastaajista ei tiennyt, kuka henkilökohtaisen opetussuunnitelman laati. Vajaa kymmenesosa (8 %) mainitsi erityisopettajan,

musiikkiterapeutin, ohjaavan opettajan tai opinto-ohjaajan osallistuvan henkilökohtaisen opetus-suunnitelman laatimiseen ja kuusi sadasosaa (6 %) oppilaan. Kaksi sadasosaa (2 %) mainitsi kollegion ja yksi sadasosa (1 %) muut opettajat, jotka oppilasta musiikkioppilaitoksessa opettivat. Tämä tutkimus osoittaa, että vaikka oppilaitosten käytänteissä on eroja, enimmäkseen HOPS:n laatii oppilaan oma opettaja huoltajan ja rehtorin tai vararehtorin kanssa. Rehtorit mainitsivat useammin erityisopettajan, musiikkiterapeutin tai muun asiantuntijan HOPS:n laatijoiden joukossa, vaikka erityisasiantuntijoita käytettiin vähän. Vastauksissa huomiota eniten herätti se, että reilu kolmasosa (35 %) opettajista ei tiennyt, kuka HOPS:n laatii. Tämä kertoo siitä, ettei erityisopetusta pidetä musiikkioppilaitoksissa niin tärkeänä asiana, että erityisopetuksen käytänteistä tiedotettaisiin opettajia etukäteen. Käytänteistä keskustellaan vasta sitten, kun opettajan kohdalle osuu erityisoppilas.

TAULUKKO 9. Maininnat henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatijoista (n=160)

Kuka tai ketkä	Opettajat n=147		Rehtorit n=13		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Kyseisen soittimen opettaja	99	67	13	100	112	70
Huoltaja	65	44	9	69	74	46
Rehtori / vararehtori	59	40	11	84	70	44
En tiedä	52	35	0	0	52	35
Erit.opett., mus.terapeutti tai ohjaava opett.	10	7	2	15	12	8
Oppilas	9	6	0	0	9	6
Kollegio	2	1	2	15	4	2
Kaikki oppilasta opettavat opettajat	1	1	1	8	2	1
Vastausten määrä yhteensä	297		38		335	

Vastausvaihtoehdoista puuttui vaihtoehto oppilas, joten oppilas mainittiin vain vastausvaihtoehdossa ”joku muu”. Rehtorit eivät maininneet oppilasta kertaakaan ja opettajistakin vain kuusi sadasosaa (6 %) kertoi oppilaan osallistumisesta. Kenties oppilasta pidetään itsestään selvänä asiana, mutta oppilaan osallisuus pitäisi olla musiikkioppilaitoksissa tietoisempaa. Nykyään puhutaan paljon lasten osallisuudesta ja mahdollisuudesta olla mukana häntä koskevissa asioissa ikätasolle sopivalla tavalla, mutta kyselyn mukaan vain murto-osa musiikkioppilaitoksesta ottaa oppilaan mukaan laatimaan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Oppilaan oma opettaja varmasti keskustelelee oppilaansa kanssa, mutta oppilasta ei saisi ohittaa häntä koskevissa asioissa.

#### Perusteet yksilölliseen opetukseen pääsemiseen

Kysymykseen, millaisia perusteita oppilas tarvitsee päästäkseen yksilölliseen opetukseen, lähes puolet (48 %) kaikista vastanneista ilmoitti, että oman opettajan arvio riittää. Reilu kaksi viidesosaa (43 %) ei tiennyt, millaisia perusteita yksilölliseen opetukseen pääsemiseen omassa oppilaitoksessa tarvittiin. Neljä sadasosaa (4 %) kertoi, että yksilöllistämiseen tarvitaan lääkärin diagnoosi. Kaksi sadasosaa (2 %) käytti oman opettajan, huoltajan ja rehtorin yhteistä arvioita. Yksi sa-



dasosa (1 %) vastanneista tarvitsi varhaiskasvatuksenopettajan, luokanopettajan tai terveydenhoitajan lausunnon, yksi sadasosa (1 %) yksilöllisen opetuksen vastuuopettajan arvion ja yksi sadasosa (1 %) varhaiskasvatuksenopettajan, luokanopettajan tai terveydenhoitajan lausunnon yhdessä diagnoosin kanssa. Yksi sadasosasta (1 %) kertoi, ettei päätöstä yksilöllistämisestä tarvita, koska opetussuunnitelma yksilöllistää kaikkien opetuksen. (Ks. taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Perusteet yksilölliseen opetukseen pääsemiseen (n=157)

Perusteet	Opettaja		Rehtorit		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Oman opettajan arvio riittää	67	46	9	75	76	48
En tiedä	68	47	0	0	68	43
Lääkärin diagnoosi	5	4	1	8	6	4
Huoltajan, oman opett. ja rehtorin arvio	1	1	2	17	3	2
Varh.kasv.opett., luokanopett., tai terv.h.	1	1	0	0	1	1
Kaikilla oppil. yksilöllinen opintopolku	1	1	0	0	1	1
Yksilöllisen opetuksen vastuuopettaja	1	1	0	0	1	1
Oman opett. ja varh.kas.opett., luokanopett. tai terv.h. arvio + diagnoosi	1	1	0	0	1	1
Yhteensä	145	100%	12	100%	157	100%

Lähes puolet (47 %) opettajista ei tiennyt tarvittavia perusteita ja vajaa puolet (46 %) opettajista vastasi, että opettajan arvio yksilöllistämisen tarpeesta riittää. Neljä sadasosaa (4 %) opettajista ilmoitti, että oppilas tarvitsee lääkärin diagnoosin. Rehtoreiden vastauksissa kolmessa neljäsosassa (75 %) opettajan oma arvio yksilöllistämisestä riitti perusteeksi yksilölliseen opetukseen. Vajaa viidesosa (17 %) rehtoreista kertoi, että yksilöllistämisen päätös tehdään yhdessä huoltajan, oman opettajan ja rehtorin kanssa ja vajaa kymmenesosa (8 %) rehtoreista mainitsi vaatimuksen lääkärin diagnoosista. Tässäkin kysymyksessä vastauksissa paistaa läpi opettajien tietämättömyys käytänteistä. Ilmeisesti erityisopetuksen käytänteet musiikkioppilaitoksissa eivät ole kunnolla vakiintuneet. Käytänteitä on kenties kokeiltu tapauskohtaisesti, mutta selkeitä linjauksia ei ole tehty, joten niistä ei avoimesti puhuta. Erityisoppilaiden aseman parantamisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että jo kokeiluvaiheessa opettajat saisivat tietoa, miten on toimittu ja mitä toimintatavasta on seurannut. Salassapitovelvollisuus ei tarkoita sitä, ettei käytänteistä ja periaatteista ole lupa puhua.

#### Yksilöllisen opetussuunnitelman hyväksyjät

Taulukossa yksitoista (taulukko 11) näytän henkilökohtaisen opetussuunnitelman hyväksyjät. Kaikista vastanneista vajaa kaksi kolmasosaa (60 %) kertoi rehtorin, vararehtorin tai koulutuspäällikön ja reilu kolmannes (36 %) oman opettajan hyväksyvän HOPS:n. Reilu kolmannes (35 %) ei tiennyt, kuka HOPS:n hyväksyy. Reilu kymmenesosa (11 %) vastasi kollegio, kolme sadasosaa (3 %) suunnittelija tai vastaava opettaja, yksi sadasosa (1 %) huoltaja ja yksi sadasosa (1 %) sivistysvaliokunta. Vastauksissa huomiota herätti opettajien tietämättömyys HOPS:n hyväksyjistä. Neljäsosa (26 %) opettajista ei tiennyt kuka tai mitkä tahot hyväksyvät yksilöllisen opetussuunnitel-

man silloin, kun se on tarpeen. Kaksi viidesosaa (39 %) opettajista ilmoitti, että rehtori, neljäsosa (24 %), että oma opettaja ja alle kymmenesosa (7 %), että kollegio hyväksyy yksilöllisen opetus-suunnitelman. Kaksi sadasosaa opettajista (2 %) kertoi suunnittelijaopettajan tai opetuksesta vastaavan opettajan, yksi sadasosa (1 %) huoltajan ja yksi sadasosa (1 %) sivistysvaliokunnan hyväksyvän henkilökohtaisen opetussuunnitelman. Rehtoreista reilu puolet (54 %) kertoi rehtorin, vararehtorin tai koulutuspäällikön osallistuvan henkilökohtaisen opetussuunnitelman hyväksymiseen. Lähes kolmasosa (27 %) rehtoreista mainitsi oman opettajan ja lähes viidesosa (18 %) kollegion hyväksyvän yksilöllisen opetussuunnitelman.

TAULUKKO 11. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman hyväksyjät (n=159)

HOPS:n hyväksyjät	Opettajat n=146		Rehtorit n=13		Yhteensä n=159	
		%		%		%
Rehtori/vararehtori, koulutuspäällikkö	84	39	12	54	96	60
Oma opettaja	52	24	6	27	58	36
En tiedä	56	26	0	0	56	35
Kollegio	14	7	4	18	18	11
Suunnittelija tai vastaava opettaja	4	2	0	0	4	3
Huoltaja	2	1	0	0	2	1
Sivistysvaliokunta	1	1	0	0	1	1
Valittujen vastausten määrä yhteensä	213	100 %	22	100 %	235	

Vastauksissa musiikkioppilaitoksen johtaja sai eniten mainintoja HOPS:n hyväksyjänä, mutta mainintojen vähäinen määrä oli minulle yllätys. Vähäistä oli huoltajienkin osuus. Oletin etukäteen, että vastaajat ilmoittavat rehtorin, oman opettajan ja huoltajan osallistuvan HOPS:n hyväksymiseen. Koska musiikkioppilaitoksissa ei ole käytössä kolmiportaisen tuen mallia eikä opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 12a/2017, 16; Nyberg 2020, 26) veloiteta HOPS:n laatimista, ei HOPS:n hyväksymisestä ole musiikkioppilaitoksille valtakunnallista ohjeistusta. Erityisopetuksen kehittymisen kannalta valtakunnallinen ohjeistus selkeyttäisi toimintatapoja, jolloin oppilaitoksilla jäisi käytänteiden miettimisen sijaan enemmän aikaa ja resursseja itse erityisopetukseen.

#### Erityisen tuen oppilaiden määrä musiikkioppilaitoksessa

Erityisopetuksen määrää selvitettiin puhtaasti kvantitatiivisilla menetelmillä. Rehtoreilta kysyttiin oppilaitoksen oppilasmäärää ja oppilaitoksen erityisen tuen oppilaiden määrää. Kolmestatoista rehtorista kolme kertoi, että heillä oli erityisen tuen oppilaita. Kahdessa oppilaitoksessa kaksi prosenttia (2 %) oppilaitoksen oppilaita oli erityisen tuen oppilaita ja yhdessä oppilaitoksessa oli kaksi (1 %) erityisen tuen oppilaita. Kyselyyn vastanneissa oppilaitoksissa erityisoppilaiden määrä yhteensä oli alle prosentin (0,42 %). Lavasteen (2009, 29, 45) selvityksessä viidesosa (22 %) musiikkioppilaitoksista kertoi käyttävänsä yksilöllistämistä ja erityisoppilaiden määrän oli alle puoli prosenttia (0,39 %) musiikkioppilaitosten oppilasmäärästä, joten tämän tutkimuksen perusteella erityisen tuen oppilaiden määrä ei ole reilussa kymmenessä vuodessa lisääntynyt. (Ks. taulukko 12.)

Peruskoulussa erityisen tuen oppilaita on vajaa kymmenesosa (9 %) (SVT 2021), joten musiikkioppilaitoksilla on kirmistä erityisoppilaiden määrän kasvattamisessa. Vain yksi oppilaitos osasi kertoa, milloin erityisopetus oli aloitettu heidän oppilaitoksessaan. Kyseisessä oppilaitoksessa erityisopetusta oli tarjottu vuodesta 2000 alkaen. Määrällisesti eniten erityisen tuen oppilaita oli Käpylän musiikkiopistossa Helsingissä, jossa kymmenen neljästä sadasta kahdeksastakymmenestä yhdestä oppilaasta (2 %) oli erityisen tuen oppilas ja Pakilan musiikkiopistossa Helsingissä, jossa neljästä sadasta neljästäkymmenestä neljästä oppilaasta yhdeksän (2 %) oli erityisen tuen oppilas.

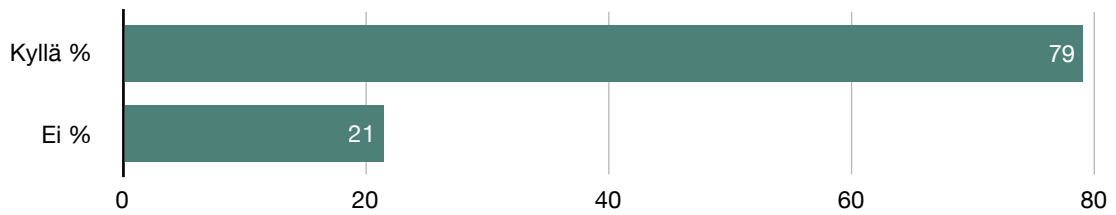
TAULUKKO 12. Musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden määrä (%) (n=13)

Oppilaitoksen erityisen tuen oppilasmäärä		%
Viirret-Ruoho	2021	0,42 *
Lavaste	2009	0,39
Jäppinen	2008	0,30

\* Käpylän musiikkiopisto, Helsinki erityisen tuen oppilasmäärä 2 %  
 Pakilan musiikkiopisto, Helsinki erityisen tuen määrä 2 %  
 Keski-Helsingin musiikkiopisto erityisen tuen oppilasmäärä 1 %

#### Oppilaitoksen ja erityisen tuen oppilaan soitinvalikoima

Soitinvalikoimaa tutkittiin kvantitatiivisella ja soitinvalikoiman rajoittamisen perusteita erityisoppilaiden kohdalla kvalitatiivisella menetelmällä. Kyselyssä neljä viidesosaa (79 %) rehtoreista vastasi, että erityisen tuen oppilaan soitinvalikoimaa ei ole rajoitettu ja viidesosa (21 %) kertoi, että soitinvalikoimaa on rajoitettu. (Ks. kuva 10.) Rehtorit korostivat, ettei soitinvalikoimaa ole virallisesti rajoitettu, mutta kaikilla oppilailla voi olla fyysisiä rajoitteita jonkin soittimen soittamiseen. Rehtorit mainitsivat, että kaikilla opettajilla ei ole valmiuksia opettaa erityisen tuen oppilaita, joten soitinvalikoimaa oli jouduttu rajaamaan soittimiin, joihin löytyi opettaja, joka pärjäs erityisoppilaiden kanssa. Oppilaan fyysiset rajoitteet on pakko ottaa soittamisessa huomioon, mutta opettajan ammattitaidon puutteet on mahdollista koulutuksen avulla paikata. Erityisopetukseen liittyvä koulutuksen tarve on ollut esillä aikaisemmissa tutkimuksissa (Jäppinen 2008b, 72; Juntunen & Kivijärvi 2019, 81; Lavaste 2009, 60–61), joten soitonopettajien valtakunnallinen ja systemaattinen erityispedagoginen koulutus pitäisi käynnistää.

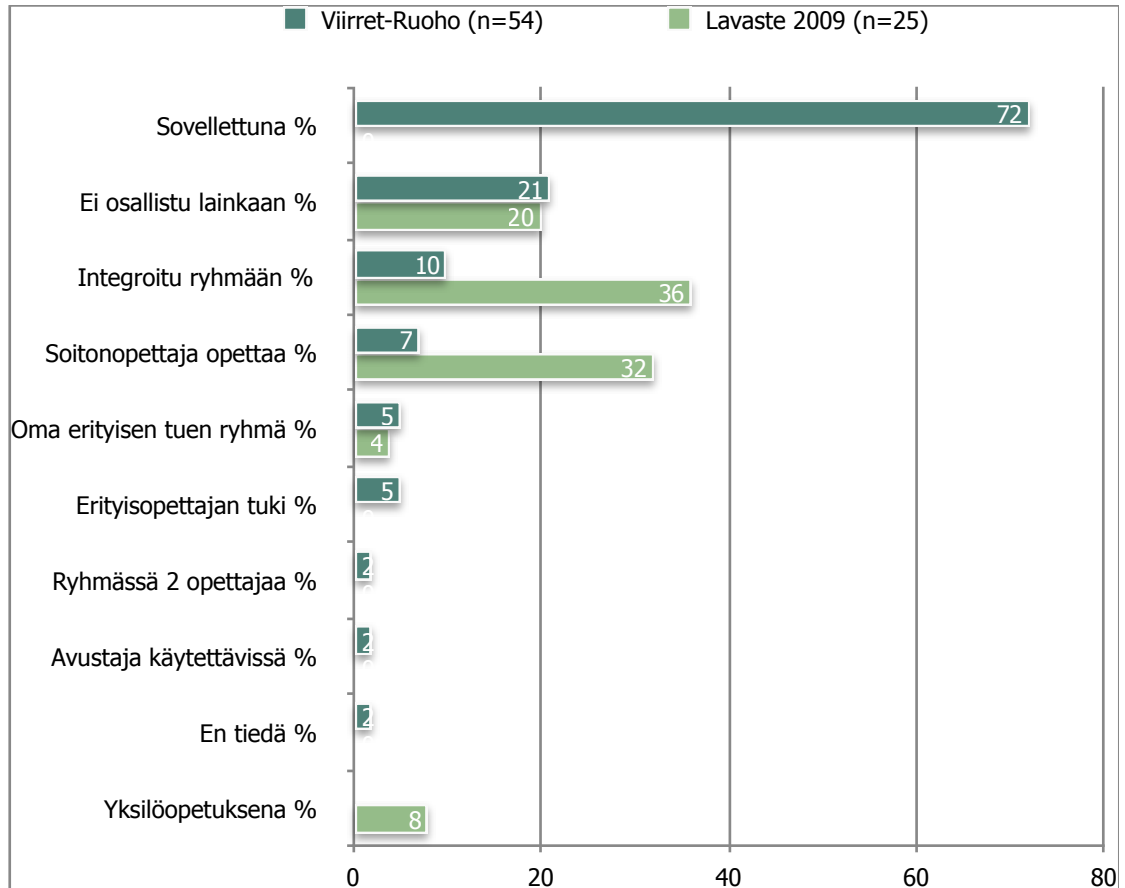


KUVA 10. Voiko erityisen tuen oppilas valita minkä tahansa soittimen? (n=14)

### Erityisen tuen oppilaan musiikin perusteet

Kuvassa yksitoista (kuva 11) tarkastelen, miten erityisen tuen oppilaiden musiikin perusteiden opetus on järjestetty. Asiaa tutkittiin monivalintakysymyksellä kvantitatiivisin menetelmin. Lähes kolme neljäsosaa (72 %) erityistä tukea opettavista opettajista kertoi, että erityisoppilas suorittaa musiikin perusteet sovellettuna. Hieman yli viidesosa (21 %) opettajista mainitsi, ettei erityisoppilas osallistu lainkaan musiikin perusteiden opetukseen ja kymmenesosa (10 %) vastasi, että erityisoppilas oli integroitu tavalliseen musiikin perusteiden ryhmään. Seitsemän sadasosaa (7 %) kertoi soitonopettajan opettavan musiikin hahmotusta soittotunnilla, viisi sadasosaa (5 %) kirjoitti erityisoppilaille olevan oma musiikin perusteiden ryhmä ja viisi sadasosaa (5 %) ilmoitti erityisopettajan auttavan erityisen tuen oppilaita musiikin perusteissa. Yksittäisiä (2 %) mainintoja oli kahden opettajan ja avustajan käyttäminen musiikin perusteissa. Yksi (2 %) opettaja ei tiennyt, miten erityisen tuen oppilaan musiikin perusteet tullaan järjestämään. Kukaan vastaajista ei kertonut, että musiikin perusteisiin voisi saada tarvittaessa yksilöopetusta, kuten Lavasteen (2009, 36) kyselyssä. Yksilöopetus koetaan oppilaitoksissa varmasti liian kalliiksi ratkaisuksi, koska jo pelkkien yksilösoitotuntien opetus on kallista.

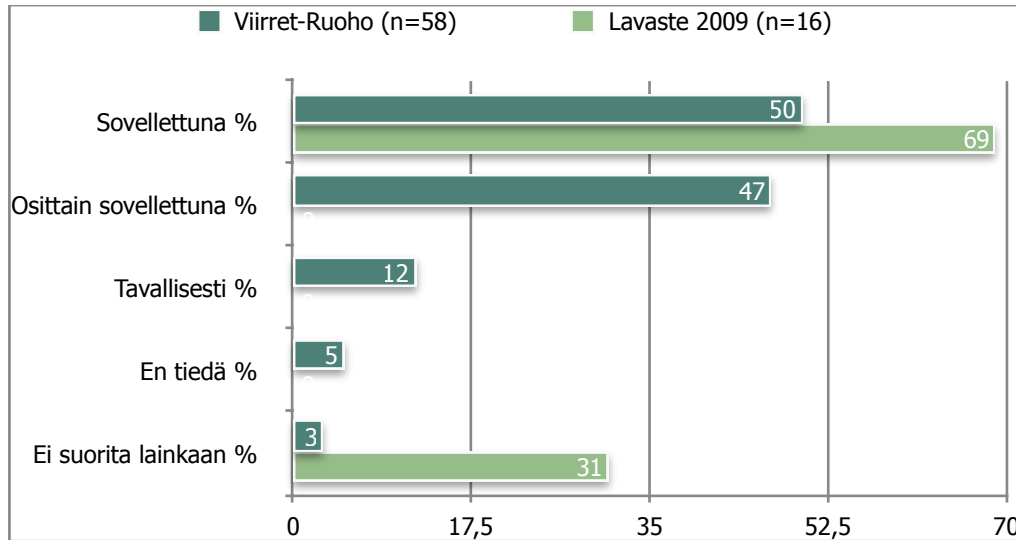
Lavasteen (2009, 36) kyselyssä reilu kolmasosa (36 %) erityisen tuen oppilaiden musiikin perusteiden oppilaista oli integroitu tavalliseen opetusryhmään, kolmasosa (32 %) sai musiikin perusteiden opetuksen omalta soitonopettajalta ja viidesosa (20 %) erityisen tuen oppilasta ei osallistunut lainkaan musiikin perusteiden opetukseen. Reilun kymmenen vuoden aikana musiikin perusteiden suorittaminen sovellettuna on noussut selvästi yleisimmäksi tavaksi suorittaa musiikin perusteet erityisen tuen oppilaiden kohdalla. Edelleen viidesosa (21 %) erityisoppilasta ei suorita musiikin perusteita lainkaan. Osallisuuden näkökulmasta musiikin perusteiden kokonaan suorittamatta jättäminen herättää kysymyksiä, eikö yksilöllistämistä ja opetuksen mukauttamista ole jaksettu tehdä riittävästi, onko erityisoppilas yksinkertaisesti kuormittunut arjesta, jolloin musiikin perusteiden pois jättäminen on perusteltua, vai mitä syitä taustalta löytyy? Syitä pitäisi tutkia. Tämä tutkimus osoittaa, että musiikin perusteiden erityisopetukseen on löydetty uusia käytäntöjä; erityisopettajan tukea ja kahden opettajan opetusryhmää sekä avustajan käyttöä, mutta ne ovat käytössä harvoissa musiikkioppilaitoksissa.



KUVA 11. Erityisen tuen oppilaan musiikin perusteiden opetus (n=54)

#### Erityisen tuen oppilaan tasosuoritukset tai näytöt ja päättötodistukset

Erityisoppilaiden tasosuoritusten ja päättötodistusten suorittamistapaa selvitettiin määrällisellä monivalintakysymyksellä. Puolet (50 %) erityistä tukea tarvitsevia opettavista opettajista teetti tasosuoritukset ja näytöt sovellettuna ja lähes puolet (47 %) osittain sovellettuna. Kaksitoista vastaajaa eli reilu kymmenesosa (12 %) teetti tasosuoritukset tai näytöt tavallisesti. Kolme (5 %) opettajaa ei tiennyt, miten musiikkioppilaitoksessa erityisen tuen oppilaiden näytöt suoritetaan ja kaksi opettajaa (3 %) kirjoitti, etteivät erityisen tuen oppilaat suorita näyttöjä lainkaan. Vastaajien määrä oli viisikymmentä kahdeksan ja vastausten määrä kuusikymmentäkahdeksan, joten osa opettajista käytti eri oppilaiden kohdalla erilaisia tapoja suorittaa tasosuorituksia tai näyttöjä, mikä on yksilöllistämisen näkökulmasta hyvä asia. Lähes kaikki (97 %) vastanneet teettivät erityisen tuen oppilaiden näytöt tai tasosuoritukset joko sovellettua tai osittain sovellettua. Tämä osoittaa, että musiikkioppilaitokset, joissa on erityisopetusta pyrkivät mukauttamaan näyttöjen suorittamista oppilaan tarpeiden mukaan. (Kuva 12.)



KUVA 12. Erityisen tuen oppilaan tapa suorittaa näytöt (n=14)

Lavasteen (2009, 35) opinnäytetyössä yksitoista musiikkioppilaitosta eli lähes kolme neljäsosaa (69 %) vastanneista kertoi yksilöllistäneensä tasosuorituksia ja viisi oppilaitosta eli vajaa kolmasosa vastanneista (31 %) kertoi, ettei yksilöllistä tasosuorituksia lainkaan. Lavasteen tutkimukseen verrattuna tasosuoritusten ja näyttöjen soveltaminen kokonaan tai osittain näyttää vakiintuneen erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa niissä oppilaitoksissa, joissa on erityisen tuen oppilaita. Koska valtakunnallisia tasosuorituskriteerejä ja arviointitaulukoita ei enää ole käytössä, oppilaitoksilla on luontevampaa soveltaa näytöt kullekin oppilaalle sopiviksi.

#### 6.1.5 Työnantajan tuki erityisen tuen oppilaan opettamiseen

Taulukossa kolmetoista (taulukko 13) näytän työnantajan tuen erityisoppilaan opetukseen ja vertaan tuloksia Lavasteen (2009) tutkimukseen. Aineisto kerättiin useasta monivalintakysymyksestä ja käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin. Työnantajan tarjoamasta tuesta eniten opettajien mainintoja sai työnantajan kustantama koulutus ja apuvälineet. Kaksikymmentäviisi opettajaa eli lähes kaksi viidesosaa (38 %) kysymykseen vastanneista opettajista kertoi työnantajan kustantaneen erityisopetukseen liittyvän koulutuksen ja kaksikymmentäneljä opettajaa eli reilu kolmasosa (36 %) kirjoitti työnantajan maksaneen apuvälineitä erityisen tuen oppilaiden opetukseen. Seitsemäntoista opettajaa eli hieman yli neljäsosa (26 %) vastanneista opettajista oli saanut työnhajausta ja kuusitoista eli hieman alle neljäsosa (24 %) oli saanut erityisopettajan tai musiikkiterapeutin ohjausta erityisopetukseen. Seitsemän opettajaa eli hieman yli kymmenesosa (11 %) vastanneista opettajista mainitsi tärkeäksi tuen muodoksi keskustelut rehtorin kanssa. Neljä opettajaa eli kuusi sadasosaa (6 %) opettajista sai palkallista suunnittelu-aikaa, kaksi opettajaa eli kolme sadasosaa (3 %) vertaistukea, kaksi opettajaa eli kolme sadasosaa (3 %) työnantajan järjestämän avustajan ja kaksi opettajaa eli kolme sadasosaa (3 %) palkanlisän. Yksi (2 %) opettaja ilmoitti työnantajan

tueksi väljän tuntimäärän, yksi (2 %) kahden opettajan käyttämisen ja yksi (2 %) opetustilan muokkaamisen.

Rehtoreista kolme neljäsosaa (75 %) kertoi työnantajan kustantavan opettajille erityisopetukseen liittyvää koulutusta, kolme neljäsosaa (75 %) mainitsi työnantajan kustantavan erityisoppilaille tarvittavia apuvälineitä ja kolme neljäsosaa (75 %) tarjosi työnohjausta. Seitsemän rehtoria eli kolme viidesosaa (58 %) vastanneista kertoi, että oppilaitos mahdollistaa kahden opettajan käyttämisen ryhmäopetuksessa, jossa on erityisen tuen oppilaita. Kuusi rehtoria eli puolet (50 %) vastaajista kertoi työnantajan järjestävän opettajille tarvittaessa erityisopettajan tai musiikkiterapeutin ohjausta. Kaksi rehtoria eli alle viidesosa (17 %) työnantajien edustajista vastasi, että musiikkioppilaitos järjestää tarvittaessa erityisoppilaalle avustajan.

TAULUKKO 13. Työnantajan tarjoama tuki erityisen tuen oppilaan opetukseen (n=78)

Työnantajan tuki	Opettajat n=66		Rehtorit n=12		Lavaste 2009 n=25	
		%		%		%
Työnantajan kustantama koulutus	25	38	9	75	3	12
Työnantajan kustantamat apuvälineet	24	36	9	75	0	0
Työnohjaus	17	26	9	75	0	0
Erytisopett. tai mus.terapeutin tuki	16	24	6	50	2	8
Keskustelut rehtorin kanssa	7	11	0	0	7	28
Palkallinen suunnittelu-aika	4	6	0	0	0	0
Opettajalla vapaus valita toimintatavat	3	5	0	0	0	0
Vertaistuki	2	3	0	0	5	20
Työnantajan järjestämä avustaja	2	3	2	17	0	0
Palkanlisä	2	3	0	0	0	0
Väljä tuntimäärä	1	2	0	0	0	0
Erytisopetuksessa kaksi opettajaa	1	2	7	58	0	0
Opetustilan muokkaaminen	1	2	0	0	0	0
Keskustelut vanhempien kanssa	0	0	0	0	3	12
Yhteistyö erit.oppil. tai hoitolaitoksen kanssa	0	0	0	0	1	4
Tietopaketti opettajanhuoneessa	0	0	0	0	1	4
Erytisopetuksen vastuuopett. tuki	0	0	0	0	1	4
Opettaja ei ole tarvinnut tukea	0	0	0	0	1	4
Vastausten määrä yhteensä	105		42		24	

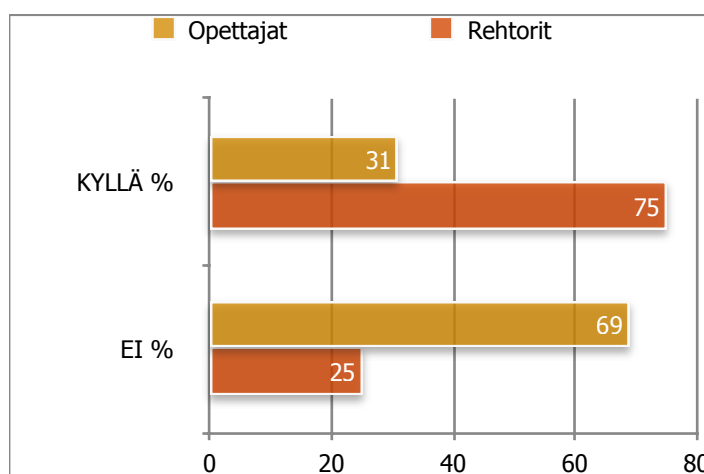
Kyselyn vastausten perusteella rehtorit vaikuttavat suhtautuvan myönteisesti opettajien tukemiseen erityisen tuen oppilaiden opettamisessa. Erytistä tukea tarvitsevia oppilaita opettavat opettajat näyttävät saavan vähemmän tukea kuin työnantajat kertovat tarjoavan. Työnantajan maksama koulutus, apuvälineet, työnohjaus, erityisopettajan tai musiikkiterapeutin tuki ja kahden opettajan käyttäminen näyttäytyy rehtoreiden tarjonnassa lähes puolet suuremmalta kuin, mitä opettajat konkreettisesti ovat saaneet. Alle viidesosa rehtoreista kertoo järjestävänsä tarvittaessa avustajan, mutta vain kolme sadasosaa opettajista kertoo saaneensa avustajan erityisopetukseen. Ristiriita opettajien ja rehtoreiden välillä voi johtua osittain rehtoreiden vähäisestä vastaajajoukosta mutta se kertoo eri musiikkioppilaitosten kirjavista käytänteistä ja liian vähäisestä keskustelusta työntekijöiden ja työnantajan välillä. Vapaamuotoisissa vastauksissa ilmenee, että osa kyselyyn vastanneis-

ta opettajista oli turhautuneita kyselyn kysymyksiin, koska he eivät saaneet työnantajaltaan konkreettista tukea erityisen tuen oppilaiden opetukseen. Osa vastanneista opettajista sai monenlaista konkreettista apua erityisoppilaiden opettamiseen. Mielenkiintoista opettajien vastauksissa oli se, että kymmenesosa heistä piti keskustelua rehtoreiden kanssa tärkeänä tuen muotona, mutta rehtorit eivät maininneet keskusteluja vastauksissa lainkaan. Rehtorit kenties pitävät keskusteluja tavanomaisena työskentelytapana mutta he eivät tiedosta, että se voi olla elintärkeä apu opettajalle selviytyä erityisoppilaan opetuksesta.

Lavasteen kyselyyn verrattuna työnantajan kustantamat koulutukset ja muut konkreettiset tuen muodot näyttävät lisääntyneen. Lavasteen (2009, 38) kyselyssä korostui keskustelut rehtorin kanssa (28 %) ja vertaistuki (20 %) ja oli mainintoja työnantajan kustantamasta koulutuksesta, (12 %) keskusteluista vanhempien kanssa (12 %) sekä erityisopettajan tai musiikkiterapeutin tuesta (8 %). Tämän vuonna 2021 tehdyn kyselyn vastauksissa keskustelut ja vertaistuki eivät näyttäneet erityisen merkittävänä tuen muotona, koska muita konkreettisia tukitoimia, koulutusta, apuvälineitä, työnohjausta ja erityisopettajan tai musiikkiterapeutin tukea oli enemmän tarjolla.

#### Työnohjauksen hyödyt

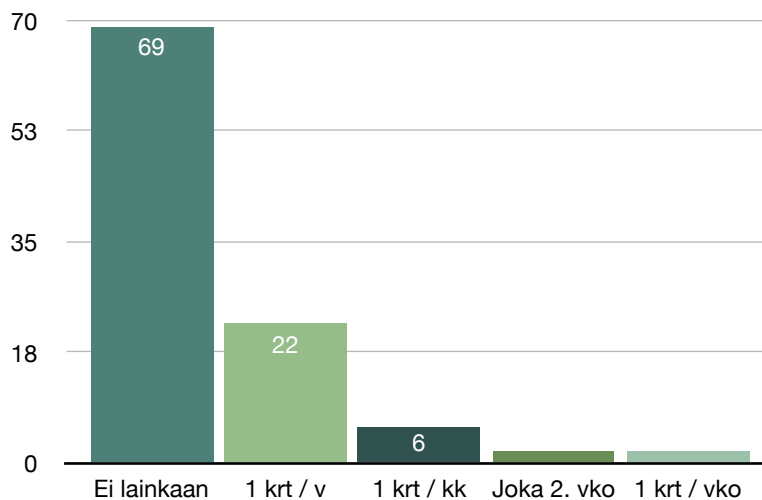
Lähes kolme neljäsosaa (69 %) erityistä tukea opettavista opettajista ei saanut lainkaan työnohjausta, vaikka kolme neljäsosaa (75 %) rehtoreista kertoi työnantajan sitä tarjoavan. (Kuva 13.) Joko työnantajat eivät tiedota työnohjauksen mahdollisuudesta tai opettajat eivät sitä vaadi. Reilu viidesosa (22 %) sai työnohjausta kerran vuodessa ja kuusi sadasosaa (6 %) sai työnohjausta kerran kuukaudessa. Yksi vastaaja eli kaksi sadasosaa (2 %) vastanneista sai työnohjausta joka toinen viikko ja yksi vastaaja eli yksi sadasosa (1 %) vastanneista joka viikko. (Kuva 14.)



KUVA 13. Työnohjauksen saatavuus erityisen tuen opetukseen (n=66)



Kaksikymmentä viisi opettaja vastasi työnohjauksen hyötyihin, jota selvitettiin laadullisin menetelmin. Vajaa kuudesosa (15 %) vastaajista kertoi, että työnohjausta on tarjolla, jos sitä tarvitsee ja haluaa, mutta heistä kaksi ei ollut kokenut työnohjaukseen tarvetta. Yhdeksän sadasosaa (9 %) kehui työnohjausta tarpeelliseksi ja antoisaksi. Ilona kertoi: ”Työnohjaus on meillä erittäin hyvää ja ammattitaitoista. Olen saanut apua kaikkiin ongelmiin. Säännöllinen työnohjaus ulkopuolisen ohjauksessa on järjestetty neljä kertaa vuodessa jo vuosien ajan.” Säde kehui: ”Konkreettisia neuvoja, mitä apuvälineitä kannattaa käyttää kenenkin kohdalla. Auttaa varmasti oppilasta. Olen valmis kuulemaan, mitä ei kannata tehdä.” He, jotka kokivat hyötyvänsä työnohjauksesta kertoivat saaneensa konkreettisia vinkkejä opetukseen ja vertaistukea. Yksi (4 %) opettaja ilmoitti, ettei työnohjauksesta ole mitään hyötyä. Tessa kertoi, että opettajat olivat kinunneet työnohjausta vuosien ajan ja nyt sitä oltiin käynnistämässä. Kuisma olisi tarvinnut työnohjausta vuosia sitten mielenterveysongelmista kärsivien oppilaiden kanssa. Hän arveli, että työnohjaus olisi auttanut oppilaiden opettamisessa ja omassa jaksamisessa. Kaisu tuntiopettajana päivitteli, ettei hänelle ole tullut mieleenkään pyytää työnohjausta työnantajalta, koska hän ei ollut vakituudessa työsuhteessa. Liisa kertoi saavansa työnohjausta rehtorilta ja Ulla mainitsi opettajien pedagogiikkakahvit, joissa keskustellaan erityisopetuksen vastaavan kanssa, mutta kumpikaan ei saanut ulkopuolisen tahon järjestämää työnohjausta. Vastausten perusteella työnohjauksen hyötyihin vaikutti erityisesti ohjauksen laatu.



KUVA 14. Opettajan saaman työnohjauksen määrä prosentteina (n=55)

## 6.2 Erityisen tuen oppilaan opettaminen musiikkioppilaitoksissa

### 6.2.1 Oppimisen pulmat

#### Erityisoppilaan oppimisongelma

Taulukossa neljätoista (taulukko 14) eritellään erityisen tuen oppilaiden oppimisongelmia, joita kartoitettiin kvantitatiivisilla monivalintakysymyksillä ja täydennettiin laadullisilla vapaamuotoisilla kysymyksillä. Aineistoa käsiteltiin monimenetelmällisesti. Kysyttäessä erityisen tuen oppilaiden op-

pimisongelmasta vajaa kolmasosa (29 %) erityistä tukea opettavista kertoi ongelman liittyvän keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen. Lähes kuudesosa (16 %) totesi suurimman pulman liittyvän vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusongelmien taustalla oli enimmäkseen (80 %) autismin kirjon saaneita oppilaita. Vajaa kuudesosa (15 %) oppilaista kärsi lukivaikkeudesta tai jostakin muusta kielellisestä ongelmasta. Vähän yli kymmenesosalla (11 %) oli motorisia vaikeuksia ja vähän yli kymmenesosalla (11 %) oli hahmottamisen tai matemaattisen ajattelun ongelmia. Neljällä sadasosalla (4 %) oppimisvaikeudet liittyivät aistitoimintaan, kahdella sadasosalla (2 %) mielenterveysongelmiin ja kahdella sadasosalla (2 %) tunteiden säätelyyn. Kahdella sadasosalla (2 %) opettaja ei ollut eritellyt oppimisvaikeutta tai sairautta. Lavasteen (2009, 32) kyselyyn verrattuna oppimisongelmien kirjo on laajentunut, sillä Lavasteen saamissa vastauksissa korostui kehitysvammaisten suuri osuus (62 %), joka tässä kyselyssä oli pienentynyt kahdeksaan sadasosaan (8 %). Tässä kyselyssä yllätti tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksien suuri määrä. Kenties musiikkioppilaitosten valintakokeiden käytön väheneminen mahdollistaa keskittymisvaikeuksisten henkilöiden pääsyn oppilaitoksi tai digitalisoitumisen myötä tarkkaavaisuuden ongelmat ovat ylipäätään lisääntyneet.

Oppimisvaikeuksia luokitellessa hahmottamisen vaikeudet ja matemaattiset vaikeudet eritellään yleensä toisistaan, vaikka esimerkiksi joihinkin matemaattisiin toimintoihin tarvitaan hahmottamisen taitoa. Vastauksissa kävi ilmi, että soitonopettajat puhuivat hahmottamisen ongelmista ja matemaattisista vaikeuksista rytmikirjoituksen ja nuottien ymmärtämisen yhteydessä. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa hahmottamisen vaikeudet ja matemaattiset ongelmat on niputettu samaan luokkaan. Mielenterveysongelmia ei yleensä luokitella oppimisvaikeuksiin, mutta tässä tutkimuksessa ne sijoitetaan yhdeksi oppimista haittaavaksi luokaksi, koska vastausten perusteella mielen-terveysongelmat vaikeuttivat merkittävästi joidenkin soitto-oppilaiden oppimista.

TAULUKKO 14. Erityisen tuen oppilaan oppimisongelma (n=161)

Oppimisongelma	n	%	Lavaste 2009 %
Tarkkavaisuus ja keskittyminen	46	29	7
Sosiaaliset vuorovaikutustaidot	25	16	4
Kielelliset oppimisvaikeudet	24	15	9
Motoriikka	17	11	5
Hahmottamisen vaikeudet ja matemaattiset oppimisongelmat	17	11	3
Kehitysvamma tai -häiriö	12	8	62
Aistitoiminnan säätely	6	4	8
Mielenterveysongelmat	5	2	1
Tunteiden säätely	3	2	0
Kehitysviivästymä	3	2	0
Muu oppimisongelma tai sairaus	3	2	3
Yhteensä	161	100 %	100 %

## Tarkkaavaisuus ja keskittyminen

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) kuuluu autismikirjon häiriön tavoin kehityksellisiin eli lapsuudessa havaittaviin neuropsykiatrisiin häiriöihin, joissa aivot toiminnan pienet poikkeavuudet aiheuttavat haasteita havainnoinnissa, toiminnanohjauksessa, sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. ADHD diagnosoimiseen on vaikea kontrolloida impulsseja ja käyttäytymistä johdonmukaisesti. (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Korkeila, Leppämäki & Virta 2021, 282; Puustjärvi 2022a, 44–46; Puustjärvi 2022b, 15–19, 24.) Soitonopettajat kuvailivat käytännönläheisesti tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmia. Salla muotoili oppilaansa piirteitä:

Hän ei jaksanut kuunnella yleensä ohjeita loppuun asti, vaan lähti juoksemaan luokassa tai tekemään jotain muuta, mitä minä olin pyytänyt tai esittänyt tehtäväksi. Joskus oppilas myös huusi vastalauseita antamiini tehtäviin. Kun hän joskus jaksoi keskittyä soittamiseen, hän suoriutui tehtävistä hyvin.

Mimosa totesi: ”Minulla on ollut lähivuosina vain yksi selkeä ADHD tapaus. Hän ei jaksanut keskittyä kuin 5–10 min soittoon kerrallaan. Hänellä oli lyhyt pinna, kun joku ei onnistunut hän hermostui helposti ja olisi heti halunnut luovuttaa.” Kukka kuvaili diagnosoimista tuomaa helpotusta: ”Tieto ADHD:sta helpottaa suhtautumista. Oppilas palaa AINA ajatuksen harhailtua takaisin soittamiseen, joten en huomauttele hänelle, vaan annan ajankäytön muovautua oppilaan mukaan.” Lea tiivistä keskittymisen haasteen seuraavasti: ”Aikamoinen tättähäärä / määrällijä, joka soittaa ja elää tosi nopeasti. Todella ailahtelevainen, keskittyminen vaikeaa. Tykkää sählätä ja edetä sinne tänne. Osaa kyllä, jos harjoittelee, mutta luottaa liikaa lahjakkuuteensa.” Sofia kuvaili kahta ADHD-diagnoosin saanutta oppilastaan:

Aloitti sellonsoiton ehkä n. 5 v. keskittymiskyky viiden sekunnin luokkaa. Saattoi juosta laiturilta suoraan järveen. Diagnoosia tutkittiin ja etsittiin ja muutettiin usein niin kuin lääkitystäkin. Tosi hyvä fysiikka ja musikaalisuus. Keskittyminen parani, kun huomion kiinnitti musiikkiin joka siis tietenkin virtaa ajassa. Autismiin takia ei mielikuvitusleikkejä vaan tiukka struktuuri sellotunnilla.

ADHD edelleen, pysyy lääkityksellä kurissa. Iso poika osaa jo siirtää soitotuntia, kun on sellainen päivä ettei vaan jaksa keskittyä. Pysähtelee kesken kappaleen, vaihtaa asemaa vaikei tarvitsisi. Turhia liikkeitä, vaikea pysyä paikoillaan. Älykäs, ymmärtää itsekin mitä kaikkea turhaa tekee.

## Sosiaaliset vuorovaikutustaidot

Autismikirjon häiriössä (Autism Spectrum Disorder, ASD) ihminen toimii rutiininomaisesti ja joustamattomasti. Hänen on vaikea tulkita ja käyttää puhetta ja eleitä vastavuoroisesti. Hän juuttuu toiminnoissa ja puheessa ja yhden taidon oppiminen ei helpota toisen taidon oppimista. Autistiselle toiminnanohjaus on vaikeaa erityisesti uusissa tilanteissa. Opittua toimintatapaa on vaikea muuttaa. Ihmisellä on usein tiettyjä omia rajattuja mielenkiinnon kohteita. (Castrén, Grönfors, Timonen & Tani 2021, 295; Puustjärvi 2022a, 57; Puustjärvi 2022b, 24.) Kukka sanoitti oppilaansa autistisia piirteitä: ”Äärimmäiset kommunikoinnin ongelmat, mutismia, ei sietänyt fyysistä kosketusta.” Anne kuvaili haasteita: ”Ryhmässä ei osaa tehdä annettujen ohjeiden mukaan...vaan tarvitsee henk.koht. näyttää mistä ja miten... alku vaikeaa sitten kyllä sujuu.” Alisa kertoi autismikirjon oppilastaan:

Oppilas 3: elää paljon omassa kuplassaan ja tekee asiat omalla tavallaan. Ei kuuntele eikä ota ohjeita vastaan kuin toisinaan. On kuitenkin lahjakas ja musikaalinen. Sävelkorva toimii hyvin. Pystyy kyllä soittamaan mutta ihan omituisilla asennoilla. Niitä yritän pikkuhiljaa hienosäättää yksi asia kerrallaan. Yhteissoitto on haastavaa, kun ei kuuntele muita.

Kaikki vuorovaikutuksen haasteet eivät liittyneet autismiin vaan sosiaalisiin taitoihin. Viivi kirjoitti: "Ei kuuntele ohjeita tai toimi niiden mukaisesti, vaeltelee, irvailee opettajalle ja muille oppilaille, lyö, käy opettajan päälle, ei toimi ryhmän kanssa yhdessä missään toiminnassa, ei osallistu toimintaan, tekee opettajan kieltämiä asioita katsoen opettajaa silmiin ja nauraa ivallisesti." Osa vuorovaikutuksen haasteista ilmeni vain ryhmäopetuksessa. Aila totesi: "Välillä mietin itsekkin, onko hänessä soiton kannalta itseasiassa mitään ihmeellistä. Vaikeudet enemmän sosiaalisella puolella eivätkä ilmene kaksin / pienryhmässä juuri." Tuija kehui oppilaidensa musikaalisuutta haasteista huolimatta:

Molemmat esittelemäni tapaukset olivat omalla tavallaan hyvin musikaalisia. Haasteet liittyvät kykyyn/haluun ottaa vastaan ohjeita ja neuvoja. Opettajana piti joustaa ja etsiä erilaisia reittejä asioiden eteenpäin saattamiseksi. Opin myös, että soittaminen, laulaminen ja musiikin tekeminen oppilaan omalla ja hänelle luonnollisella tavalla on arvokasta, arvokkaampaa kuin sormituksista vääntäminen.

#### Kielelliset oppimisvaikeudet

Kehityksellinen kielihäiriö (Developmental Language Disorder, DLD) tarkoittaa kielihäiriöitä, jonka aiheuttajaa ei voida lääketieteellisesti selittää (Bishop, Snowing, Thompson, Greenhalg & the CATALISE-2 consortium 2017, 1070–1077; Korpilahti & Pihlaja 2019, 177; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus 2019). Aiemmin puhuttiin kielellisestä erityisvaikeudesta (Specific Language Impairment, SLI), kun puheen ja kielen kehitys oli poikkeavaa ilman neurologisia, aistitoimintaan, tunne-elämään tai ympäristötekijöihin liittyviä ongelmia ja kehityksellisestä dysfasiasta eli vaikeasta kielihäiriöstä (Korpilahti & Pihlaja 2019, 177–178; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus 2019). Puheen ja kielen oppimisvaikeudet voivat liittyä kuullun ymmärtämiseen, puheen tuottamiseen, artikulaatiovaikeuksiin, dyspraksiaan eli puhemotoriseen kömpelyyteen, änkytykseen tai dysartiaan eli keskus- tai ääreishermostovaurion tai lihasten hallinnan puutteista johtuvaan ääniteiden tuoton ongelmiin (Korpilahti & Pihlaja 2019, 178–183; Nukari 2021, 321–322). Kielellisiä vaikeuksia omaavilla lapsilla on usein hankaluuksia motoriikassa, jolloin lapsen voi olla vaikea kontrolloida asentoa, liikenopeutta, voimankäyttöä, liikesuuntia ja ajoitusta (Viholainen & Ahonen, 2014, 252–256). Opettajat kokivat kielelliset haasteet eri tavoin. Viiviä oppilaan puhumattomuus ei häirinnyt, koska oppilas "kommunikoi ilman puhetta ilmeillä erittäin hyvin." Aino kertoi puhumattomuuden vaikuttavan ilmaisuun ja kehonhallintaan:

Hän teki mitä pyydettiin, mutta ei vastannut kysymyksiin. Tämä minulle kerrottiin etukäteen. Hän ei ole enää oppilaani. Laulussa, kun kunkin omat keholliset tuntemukset ovat tärkeitä, oli haasteellista, kun oppilas ei voinut lainkaan kommentoida tuntemuksiaan. Ilmaisua ei varsinaisesti myöskään ollut eikä sitä voinut mitenkään kehittää, paitsi ihan dynaamiikkaa säätämällä. Jotenkin kuitenkin meillä oli jollain tasolla yhteys ja itse sanoin sitten selvästi, että tämä meni nyt hyvin tai että tuo tahti otetaan uudestaan. Ohjelmistovalinnoissa kallistuin perustaso kahden enemmän toistaviin ja ikään kuin hypnoottisiin kappaleisiin klassisen

musiikin genressä. Yritin tukea sitä, että ilmaisu olisi syystä minimalistista. Toki laulettiin monenlaista.

### Motoriset oppimisvaikeudet

Motoriset oppimisvaikeudet ja näköhavainnointi kietoutuvat usein toisiinsa, koska moniin motorisiin taitoihin tarvitaan näönvaraista hahmotuskykyä. Tällöin puhutaan visuomotoriikan eli silmän ja käden yhteistyön ongelmista. Motoriikan kehityshäiriö tarkoittaa hieno- tai karkeamotoriikan taitojen poikkeavuutta ilman kehitysvammaa tai neorologista sairautta. (Nukari 2021, 322.) Motoriset oppimisvaikeudet näkyivät tässä tutkimuksessa soittoasennon ylläpitämisessä ja hienomotoriikan hallinnassa. Haasteet johtuivat enimmäkseen motoriikan kehityshäiriöstä tai sairaudesta. Nella totesi: ”Vaikeuksia ylläpitää soittoasento (keskivartalon hallinta heikko). Keskittyy vain hetken kerrallaan.” Inka huomio: ”Voiman kanavoiminen oikein on haastavaa.” Tiina kuvaili kehonhallinnan haasteita: ”Soittoasentojen korjaaminen oli mahdotonta. Välillä tunnit menivät istuskeluksi, oppilas meni ”jumiin”, ei halunnut soittaa. Juttelimme.” Kaija kertoi oppilaastaan: ”Käyttää pyörätuolia, haasteita on myös käsien motorikassa ja soittoasennossa.” Joni havaitsi motoriikan eriytymättömyyttä: ”Motoriset haasteet liittyvät käsien yhdessä toimimiseen, varsinkin itsenäisinä stemmoina.” Salla kirjoitti: ”Hänen sairautensa eteneminen vei sormista voimat, joten voimakas soittokosketus ei loppuvaiheessa enää onnistunut. Hänellä oli myös käsissään erilaisia tukia, jotka hankaloittivat hyvän soittoasennon löytämistä.” Eila vastasi:

Oppilaan motoriikka oli vielä 17-vuotiaanakin 5–6-vuotiaan tasolla, kädet tai sormet eivät olleet eriytyneet juuri mitenkään. Molempien käsien sormien liikkeet muistuttivat lähinnä puristusotetta. Keskittyminen oli vaihtelevaa ja vaikutti siltä että oppilas toimi omien kognitiivistenkin kykyjensä ääri rajoilla. Oppilas kuitenkin yritti kovasti aina silloin tällöin ja nautti tunneilla käynnistä, jonka takia harrastusta jatkettiin aina lukioikään saakka. Kaikille ei jaeta syntymässä yhtä hyviä kortteja -tyyppinen tapaus

Sofia muisteli:

CP-vamma. Kulki pienenä kontaten, kun jalat eivät kantaneet. Vähitellen kainalosauvojen ja kyynärsauvojen avulla pystyy kävelemään. Musiikillisesti lahjakas, energia menee istumiseen ja silti sello ei pysynyt tukevasti paikoillaan. Oppi soittamaan, vaikka koulussa kiusattiin eli liikaa ulkopuolisia häiritseviä tekijöitä.

### Hahmottamisen ongelmat ja matemaattiset oppimisvaikeudet

Synnyttäiset lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen vaikeudet luokitellaan kehityksellisiin oppimisvaikeuksiin, jotka tautiluokituksessa määritellään oppimiskyvyn häiriöiksi. Oppimishäiriö-terminillä kuvaillaan usein lisäksi lukivaikeutta laajempia kielihäiriöitä ja hahmotushäiriöitä, joissa näkemällä havainnointi on poikkeavaa. (Nukari, 2021, 320.) Visuaalisen hahmottamisen häiriöistä eniten esiintyy visuaalisen tarkkaavaisuuden häiriöitä ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia. Jos ihmisellä on puutteita visuaalisessa prosessoinnissa, mutta hän pystyy käsittelemään kielellistä tietoa normaalisti, puhutaan ei-kielellistä oppimisvaikeuksista (Non-verbal Learning Disabilities, NDL). Hahmotusvaikeudet näkyvät vaikeuksina oppia matematiikkaa. (Isomäki 2015, 32, 36–37, 42). Nella totesi oppilaansa hahmottamisen ongelmista: ”Ei hahmota kunnolla nuotteja eikä rytmiä.” Taavetti kertoi huomioistaan: ”Tutut lasten laulut toimivat hyvin. Nuottiarvojen hallinnassa

puutteita silloin kun kappale ei ole tuttu. Neljäsosat ja kahdeksasosat menee sekaisin tai kaikki nuotit menee neljäsosina.” Henri mainitsi:

Hahmotusongelmia: Ei löydä säveliä, sormijärjestys hankala, ei jaksa etsiä / keskittyä, tarvitsee paljon liikkumista, ei tiedä sävelten nimiä nuotissa, käsien yhteensoitto hidasta. Aloitus korvakuulolta 1 vuosi, 2 vuosi opeteltiin nuotteja, 3 vuosi lisäksi kuvionuottivärit pianoon ja normaaliin nuottikuvaan auttamaan hahmotusta. Osaa lukea.

Lea havainnoi: ”Oppiminen on tosi hidasta. Nuotit hyppivät, muisti ei toimi, rytmi hahmottuu hitaasti. Oppimisen tukena käytämme videoita, äänitteitä, malleja, isoja nuotteja, värejä.” Toista oppilastaan hän kuvaili: ”Nuotit hyppivät, rytmit eivät hahmotu, ääni ei lähde, kaikki tuntuu vaikealta, yhteissoitto on kivaa, mutta työlästä. Haluaa vain kappaleita, jotka tuntee ennestään, että olisi helpompi soittaa.” Ulla huomioi: ”Täysin normaali nuori, jolle lähinnä nuotinluku tuottaa ongelmia. Hänen kanssaan huomaan kuitenkin usein, että edellisellä kerralla antamaani tehtävää ei oltu ymmärretty, jolloin joudun antamaan sen uudestaan läksyksi tai vaihtoehtoisesti teemme sen yhdessä tunnilla.”

#### Kehitysvamma tai kehityshäiriö

Jos lapsella on normaalia huonommat lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen ja kognitiiviset taidot, käytetään termiä laaja-alaiset oppimisvaikeudet (LOV) tai ”hitaat oppijat” (slow learners). Lievässä kehitysvammaisuudessa yleinen älykkyys on vähintään kahden keskihajonnan verran keskiarvon alapuolella, jolloin päättely-, ongelmanratkaisu- ja oppimiskyky ja elämänhallinta on puutteellista ja ihminen tarvitsee muiden tukea ja apua. (Peltopuro, Närhi, Seppälä, Kuikka & Korhonen 2021, 332–334) Älyllinen kehitysvammaisuus (Disorder of Intellectual Development) voi olla lievä, keski- vaikea, vaikea tai syvä (Koskentausta, Sauna-aho, Pöyhönen & Koillinen 2021, 345). Sofia kuvaili kehitysvammaista oppilastaan: ”Kehitysvammainen, n. 4-vuotiaan tasolle jäänyt. Alussa mm. pikkusormet 3–4 eivät toimineet. Tarkka kuulo ja hyvä rytmitaju. Opettelee matkimalla, ei lue nuotteja kuin yksitellen. Erittäin hyvin kehittynyt sointitaju ja positiivinen asenne.” Toista oppilastaan Sofia havainnoi:

Monivammainen kehitysvammainen. Käynyt läpi useita korjausleikkauksia. Rakastaa musiikkia, kuuntelee konsertteja ym. Käyttää kommunikaattoria koska trakeostomia estää puhumasta. Vaikea tietää mitä hän ymmärtää. Myös kuulokoje ja silmälasit, vaikka toinen silmä taitaa olla sokea. Soittaa kuitenkin kauniisti ja herkästi ja erittäin mielellään (myös rumpuja).

Henri kertoi:

Toimii hitaasti perässä. Laulu on jäljessä (– –), hienomotoriikka tulossa jäljessä, ei käsien yhteensoittoa. Kuvionuotit, sormituksia ei vielä voi käyttää. On tarkka rytmitaju mutta tekee myös toistot jäljessä, vaikka ideana harjoitellaan tekemään rytmiä open kanssa samaan aikaan. Ei osaa lukea.

Aila kirjoitti: ”Keskivaikeasti kehitysvammainen, kolminuoteista saa juuri ja juuri soitettua helppoja stemmoja avustettuna. Laulu sujuu hyvin. Puheen tuotto ja ymmärrys kohtuullinen.” Toista oppilastaan Aila analysoi: ”Myös kehitysvammainen, soittaa kirjaimista musiikillisesti monimutkaistakin, motoristi tosin lähinnä etusormilla. Puheen tuotto ja ymmärrys kohtuullinen.”

## Aistitoiminta ja sen säätely

Jos ihmisellä on sensorisen integraation eli aistitiedon käsittelyn vaikeus, hänen aivonsa käsittelevät ja tulkitsevat aistien kautta havaittavaa tietoa poikkeavasti. Vaikeudet voivat liittyä eri aisteihin; näkö, kuulo, tunto, haju, maku, lihas-nivelaistiin tai tasapaino-liikeaistiin ja ne voivat vaikeuttaa vireystilan ja tarkkaavaisuuden ylläpitämistä, motorista ja taitojen oppimista. Jos sensorinen integraatio liittyy aistimusten säätelyyn, ihminen yli- tai alireagoi aistimuksiin ja jos haasteena on aistimusten erottelu, aistiärsykkeiden ajallinen ja avaruudellinen hahmottaminen vaikeutuu. Kun vaikeudet liittyvät aistipohjaisiin tasapainon ja liikeaistimusten käsittelyyn, kehon keskiviivan ylittäminen ja liikkeiden ja asentojen hallinta on puutteellista. (Puustinen 2022a, 31–37.) Jenna kirjoitti aistitoiminnan haasteista: ”Nuotin näkeminen, teline lähelle, liian kevyet otteet eli viulu ei pysy paikoillaan ja asennot pysyvät vaihtelevasti. Kuitenkin oppimishaluinen ja älykäs lapsi ja kuulee. Kannustaen oppii ja edistyy, mutta hitaammin.” Hilla muisteli oppilaastaan:

Hänellä oli myös puheääni honottava, joka kertoi kuulon aleneman vakaavuudesta. Vanhemmat salasivat kuulokojeen olemassaolon päässä olevalla huivilla pääsykokeissa. Tuolloin ei muistaakseni ollut vielä yksilöityä oppimissuunnitelmaa. Alttoviulun soitto loppui silloisen 2/3, koska puhautta hän ei pystynyt korjaamaan. 3/3 ei olisi mennyt läpi. Lapsi tai siihen aikaan jo teini nautti kuitenkin pikkukappaleiden soittamisesta. Myös koulun haasteet pitkin päivineen vaikuttivat lopettamispäätökseen.

Sofia kertoi kuulovammaisesta oppilaastaan: ”Sai ensimmäisen istutteen parivuotiaana. Puhui jo kun aloitettiin sellonsoitto. Silti kaikki musiikki ns. opittua kun sitä ei kuullut vauvana. Kympin todistus ja laudaturin yo-paperit. Tekniikka jäi vähän liian vähälle huomiolle, kun puhtaus vaati niin paljon aikaa ja energiaa.”

## Mielenterveysongelmat

Psykiatriset häiriöt ovat sairauksia, joiden oireet näkyvät mielen toiminnoissa ja käyttäytymisessä, sekä neurologisina ja kognitiivisina ongelmina. Sairaus voi näkyä motorikassa, havaitsemisessa, muistissa tai toiminnanohjauksessa. (Juva ym. 2021, 102.) Ahdistuneisuushäiriössä tunne jatkuva-uhasta ja ahdistuneisuudesta ilmenee kohtauksittain tai jatkuvana olotilana, jota ihminen yrittää poistaa välttelemällä. Häiriö huonontaa toimintakykyä ja elämänlaatua. (Ahdistuneisuushäiriöt: Käypä hoito -suositus 2019; Korkeila, Scheinin & Vataja 2021, 134–140.) Alisa kirjoitti oppilaansa itsetunnon haasteista: ”Itsevarmuutta ei ole joten hädin tuskin uskaltaa soittaa. Tutuiksi tultuamme uskaltaa soittaa tunnilla mutta ei vieraan säestäjän kanssa tai julkisesti. Tutkinnot tehdään luokassa videoina. Ei halua katsella itseään peilistä. Tarvitsee jatkuvasti valtavasti hyväksyntää ja kannustusta.” Sofia kertoi oppilaansa itsetunto-ongelmista: ”Erittäin innostunut mutta epävarma. Alussa soitti vain sävelen kerrallaan. Nykyisin soittaa jo monisivuisia teoksia. Ryhmässä hitaampi kuin muut eli etenee mieluiten omassa tempossaan. Harjoittelee ahkerasti, että pysyy mukana ja onnistuu.” Tytti kuvaili: ”Henkinen ahdistus lisäsi huonommuuden tunnetta, mikä vaikutti helposti negatiivisesti kotiharjoitteluun ja yrittämiseen soittotunneilla.” Maarit kirjoitti:

Oppilaan ahdistushäiriö näkyy mm. siinä, ettei hän ensimmäiseen kolmeen vuoteen uskaltanut osallistua mihinkään yhteissoittoihin. Vaikka motivaatio soittoon on sinänsä ollut koko ajan olemassa, myös virheiden pelko esti monta vuotta sujuvan soiton. Useamman vuoden kärsivällisen työskentelyn jälkeen olemme alkaneet päästä suurimmista itsetunto-on-

gelmistä yli ja oppilas luottaa jo siihen, ettei mahdolliset pienet virheet kaada maailmaa.

### Tunteiden säätely

Ihminen tiedostaa omat tunteensa, jos hän on emotionaalisesti itsetietoinen ja huomaa, miten tunteet vaikuttavat häneen itseensä ja jos hänellä on hyvä itsetuntemus- ja luottamus. Tunteiden tiedostaminen on avain niiden hallintaan. Tunteiden säätelyyn vaikuttaa itsekontrolli, läpinäkyvyys, sopeutumiskyky, suorituskkyky, aloitekyky ja elämänasenne. Tunnetaidot vaikuttavat sosiaaliseen kyvykkyyteen. (Virtanen 2015, 43–61, 73.) Lääketieteessä puhutaan käytöshäiriöstä, jos lapsi tai nuori käyttäytyy yli puoli vuotta ikätasoon nähden voimakkaan uhmakkaasti, aggressiivisesti tai epäsosiaalisesti vaikeuttaen toimimista vuorovaikutustilanteissa ja suoriutumista (Käytöshäiriöt: Käypä hoito -suositus 2018). Pirkko havainnoi: ”Ohjeiden noudattaminen tuotti vaikeuksia. Saattoi suuttua, kun piti korjata joku soittokohta. Joskus oli niin vihainen, että antoi luunappeja soittimelle.” Kaapo kuvaili oppilaansa tunteiden säätelyn vaikeuksia:

Oppilaan kanssa suurin haaste on ollut tunteiden hallinta. Aluksi hän sai valtavia raivokohtauksia, jos jokin asia ei onnistunut. Hän ei myöskään halunnut oppia uutta. Vasta vuosien myötä on löytynyt into oppia uusia taitoja. Haastavaa oli ympäristön virikkeet, kun jouduin opettamaan häntä eri aikoina eri luokissa, myös kouluilla.

Eila kirjoitti oppilaastaan:

Oppilas oli ensimmäiset viisi vuotta täysin kykenemätön sulattamaan omia virheitään soitossa. Yksikin väärä ääni saattoi johtaa mököttämiseen tai jopa itkemiseen, ennen kuin opettaja edes ehti reagoimaan koko tilanteeseen. Esiintymisjännitystä oli todella paljon, oppilas esimerkiksi esiintyi toisen sellistin kanssa tai yksinään selin yleisöön. Soiton opiskelussa oppilaalla on jatkuvasti ns. omat pasmat sekaisin, hän ei keskity tekemiseen järjestelmällisesti vaan yrittää selviytyä korvakuulolla kaikesta soittoon liittyvästä. Musikaalisuus ja käsi-korva -koordinaatio näkyy kaikessa mutta tekeminen ei ole hallittua, koska oppilas ei kykene kuin hetkittäin jäsentelemään omaa soittamistaan.

### Kehitysviivästymä

Jos lapsi kehittyy jollakin osa-alueella normaalia hitaammin, puhutaan kehitysviivästymästä. Hitaammin kehittyvä voi ottaa ikätoverinsa jossakin vaiheessa kiinni tai saada diagnoosin. (Hassinen 2015.) Merja vastasi: ”On mennyt tavallista hitaammin eteenpäin.” Pirkko tuumasi oppilaastaan: ”Hidas oppiminen mutta oppii ajan kanssa paremmin mm. matkimalla. Intoa on kovasti, mutta uudet asiat menevät hitaasti perille”

### Muu oppimisongelma tai sairaus

Kaikki oppimisongelmaan vastanneet opettajat eivät osanneet luokitella oppimisen haastetta jonkin tiettyyn lokeroon tai haasteet olivat moninaisia. Nämä vastaukset luokiteltiin tässä tutkimuksessa ”muu oppimisongelma tai sairaus”. Kerttu kirjoitti oppilaastaan:

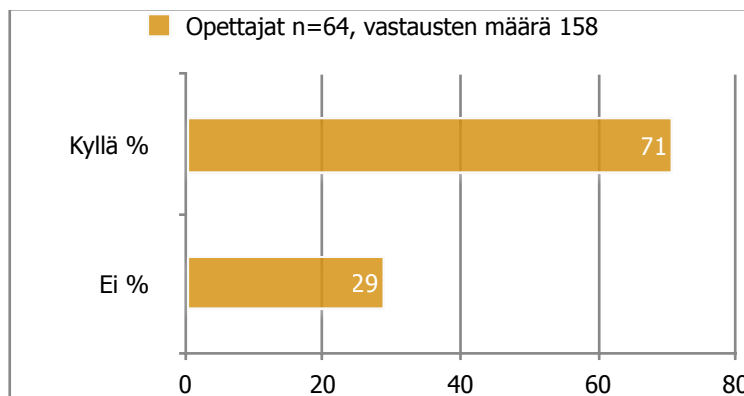
Kaikki edellämainitut (soittamiseen liittyvät osa-alueet) ovat vaikeasti hallittavissa. Kun hän keskittyy yhteen, muut unohtuvat. Vaikka hän oppisi esim. jonkin rytmin, seuraavalla tunnilla taito on kadonnut. Jopa aiheet, jotka on alusta asti opittu hyvin, saattavat kadota keskellä prosessia. Myös nuottien mukana kuljettaminen on vaikeaa, ovat usein kotona. Hän lukee hyvin nuotteja, mutta ei rytmejä, ei ikäänkuin ”näe” niitä nuottikuvassa. Myös muha (=musiikin hahmotus) on vaikeaa, usein vaik-



kapa puolet tehtävistä on tekemättä, eikä hän edes huomaa sitä katsoessaan vihkoa.

### 6.2.2 Oppilaan diagnoosi

Tietoisuutta erityisoppilaan diagnoosista ja suurimmasta haasteesta selvitettiin monimenetelmällisesti sekä laadullisilla että määrällisillä kysymyksillä. Koska opettajat pystyivät vastaamaan useasta oppilaasta erikseen, havaintomatriisista aineistoa piti yhdistää ja käsitellä uudelleen. Kysyttäessä, että onko erityistä tukea saavan oppilaan diagnoosi tiedossa, vajaa kolme neljäsosaa (71 %) erityistä tukea opettavista opettajista tiesi oppilaansa diagnoosin ja vajaa kolmannes (29 %) ei tiennyt oppilaansa diagnoosia. Kysymykseen vastanneilla kuudellakymmenellä neljällä opettajilla oli yhteensä sata viisikymmentä kahdeksan erityisen tuen oppilasta, joista sadan kahdentoista diagnoosi oli tiedossa ja neljäkymmenen kuuden ei ollut tiedossa. (Kuva 15). Avointen vastausten perusteella tieto diagnoosista vapautti opettajan energiaa opettamiseen. Diagnoosi nopeutti täsmätiedon ja sopivien opetusmenetelmien etsimistä.



KUVA 15. Onko erityisen tuen oppilaan diagnoosi tiedossa (n=64)?

Taulukossa viisitoista (taulukko 15) eritellään, milloin opettajat ovat saaneet tiedon erityisoppilaan diagnoosista, kuinka moni huoltaja ei tiennyt oppilaan diagnoosia ja kuinka moni vanhempi ei halunnut kertoa diagnoosista. Oppilaat, joiden diagnoosi oli tiedossa, vajaa kaksi viidesosaa (39 %) ei ollut tiennyt diagnoosia ja vajaa kolmasosa (32 %) opettajista oli tiennyt diagnoosin oppilaaksi otettaessa. Oppilaista, joiden diagnoosia ei tiedetty, vajaa viidesosa (18 %) oli heitä, joiden huoltajat eivät halunneet kertoa diagnoosia opettajalle ja hieman yli kymmenesosa (11 %) oli sellaisia, joiden huoltajat eivät tieneet lapsensa diagnoosia. Voidaan todeta, että enimmäkseen (82 %) huoltajat halusivat kertoa soitonopettajalle oppilaan mahdollisesta diagnoosista, jos oppilaalla sellainen oli tiedossa.

TAULUKKO 15. Oppilaan diagnoosi (n=158)

Vastajaan tietämys diagnoosista	n	%
Diagnoosi tiedetty oppilaaksi otettaessa	51	32
Diagnoosi selvinnyt oppilaaksi ottamisen jälkeen	61	39
Huoltajat eivät tiedä diagnoosia	17	11
Huoltajat eivät halua kertoa diagnoosia	29	18
Yhteensä	158	100 %

Opettajan näkökulmasta on turhauttavaa ja oppilaan oppimisen kannalta harmillista, ettei lähes viidesosa halunnut kertoa diagnoosista. Opettajat, jotka eivät tienneet diagnoosia vanhempien kieltäessä tiedon saannin, kuvailivat turhautumistaan avoimissa vastauksissa. He arvailivat oppimisvaikeuden syytä ja havaintojensa perusteella yrittivät löytää oppilaalle sopivia opetusmenetelmiä. Yhteiskunta on muuttunut avoimemmaksi erilaisia vähemmistöryhmiä kohtaan, mutta edelleen vanhemmat häpeävät lapsensa erityispiirteitä. Musiikkioppilaitokset voivat avoimella tiedottamisella ja rohkealla erityisoppilaiden opettamisella madaltaa erityislasten ja -nuorten kynnystä aloittaa soittoharrastus.

### 6.2.3 Oppilaan suurin haaste soitonopetuksessa

Kuusikymmentä yksi opettajaa vastasi kysymykseen erityisoppilaan suurimmasta haasteesta. Vastanneilla opettajilla oli yhteensä sata viisikymmentä kaksi erityisen tuen oppilasta, joiden suurimmat haasteet on koottu taulukkoon numero kuusitoista (taulukko 16). Eniten mainintoja, lähes kuudesosa (14 %) kaikista vastauksista sai keskittyminen. Kymmenesosalla (10 %) kommunikointiin liittyvät pulmat, kymmenesosalla (10 %) kommunikoinnin haasteet, kymmenesosalla (10 %) vaikeudet ohjeiden ymmärtämisessä ja kymmenesosalla (10 %) ongelmat keuhonhallinnassa ja soittoasennossa oli erityisoppilaan suurin haaste. Vajaa kymmenesosa (9 %) piti oppilaan suurimpana haasteena rytmin lukemista ja vajaa kymmenesosa (9 %) hienomotoriikan vaikeuksia. Sormitusten, jousikäden tai soittokäden oppimisen vaikeutta oli neljälläkymmenellä oppilaalla ja melodian hahmottamisen vaikeutta kolmellakymmenellä kahdeksalla oppilaalla. Kahdellakymmenellä viidellä pahimmat haasteet liittyivät karkeamotoriikkaan, kahdellakymmenellä kahdella säestyksen kanssa soittamiseen ja kahdellakymmenellä yhdellä äänen muodostamiseen soittimella. Sävelpuhauksen kuuleminen nousi vaikeimmaksi asiaksi soittamisessa neljällätoista oppilaalla, fraasien muodostaminen kymmenellä oppilaalla ja sointivärien erottaminen kymmenellä oppilaalla. Kahdeksan näki oppimisen vaativampana asiana harmonian kuulemisen ja kolme duettojen soittamisen.

TAULUKKO 16. Erityisen tuen oppilaan suurin haaste soitonopetuksessa (n=152)

Haastavin osa-alue	Maininnat	
	n	%
Keskittyminen	83	14
Kommunikointi	56	10
Ohjeiden ymmärtäminen	55	10
Kehonhallinta ja soittoasento	55	10
Rytmin lukeminen	51	9
Hienomotoriikka	49	9
Sormitukset tai soitto-/jousikäsi	40	7
Melodian hahmottaminen	38	7
Yhdessä soittaminen ryhmässä	35	6
Karkeamotoriikka	25	4
Säestyksen kanssa soittaminen	22	4
Äänen muodostaminen soittimella	21	4
Sävelpuhtauden kuuleminen	14	2
Fraasien muodostaminen	10	2
Sointivärien erottaminen	10	2
Harmonian kuuleminen	8	1
Duettojen soittaminen	3	1
Yhteensä	575	100 %

Itselleni oli yllätys, että keskittyminen nousi suurimmaksi haasteeksi erityisoppilaiden opetuksessa. Soittamisessa tarvitaan keskittymiskykyä, mutta etukäteen oletin, että suurimmat vaikeudet liittyisivät kehonhallintaan, hienomotoriikkaan ja rytmiiikkaan, jotka nousivat listassa kuuden eniten mainintoja saaneiden haastavien osa-alueiden joukkoon. Internetin aikakaudella puhutaan lasten lyhytjänteisyydestä ja keskittymiskyvyn puutteesta, mutta tämä tutkimus ei selitä, miksi juuri keskittymiskyvyn puute sai eniten mainintoja. Hakeutuvatko keskittymisen pulmista kärsivät soittonunneille, koska se on yksilöopetusta, jossa on helpompi keskittyä kuin ryhmässä vai oletetaanko, että soittoharrastus sopii heille, koska musiikki itsessään on tunnetusti rauhoittavaa? Tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden suurimmat haasteet ovat hyvin monenlaisia. Vähiten mainintoja sai soittamisen hienosäätöön liittyvät asiat kuten sointivärien erottaminen tai harmonian kuuleminen, koska erityisoppilaiden kanssa ei kenties olla soitossa edetty niin pitkälle, jotta niitä voisi opetella. Mielenkiintoista olisi tietää, miten oppimisen haasteet jakautuvat eri soittimilla.

#### 6.2.4 Tiedon hankinta erityisopetuksen haasteisiin

Reilu puolet opettajista, jotka olivat opettaneet erityisen tuen oppilaita, kertoivat etsineensä tietoa erityisopetuksesta kollegoilta (56 %) ja internetsivuilta (54 %). Vajaa puolet (38 %) opettajista oli etsinyt tietoa kirjoista, neljäsosa (24 %) erityisopettajalta ja vajaa viidesosa (17 %) musiikkikeskus Resonaarista. Reilu kymmenesosa (13 %) oli käynyt kurssilla tai koulutuksessa, kymmenesosa (11 %) oli saanut työnohjausta tai tietoa joltakin asiantuntijalta ja vajaa kymmenesosa (8 %) oli suorittanut erityispedagogiikan tai psykologian opintoja. Kuusi sadasosaa (6 %) oli saanut tietoa erityiskoulusta, viisi sadasosaa (5 %) huoltajilta ja kolme sadasosaa omilta tai sukulaisten erityislapsilta. Aineisto saatiin määrällisin menetelmin monivalintakysymyksestä, jossa oli lisävalintakenttä omalle vaihtoehdolle. (Taulukko 17.)

TAULUKKO 17. Mistä olet etsinyt tietoa erityisopetuksesta ja /tai diagnoosista? (n=63)

Vastajaat, jotka opettivat tai olivat opettaneet erityisen tuen oppilasta		
Tietolähde	n	%
Kollega	35	56
www-sivut	34	54
Kirjat	24	38
Erityisopettaja	15	24
Musiikkikeskus Resonaari	11	17
Kurssit ja koulutukset	8	13
Työnohjaus tai asiantuntija	7	11
Erityispedag. tai psykol. opinnot	5	8
Erityiskoulu	4	6
Huoltaja	3	5
Omat tai sukulaisten lapset	2	3
Valittujen vastausten määrä yhteensä	148	100 %

Tietolähteenä kollegat ja internet ovat helppoja löytää ja tavoittaa, joten ei ihme, että ne nousivat eniten käytetyiksi tietolähteiksi. Koska yli puolet opettajista löysi apua kollegalta, voi olettaa, että oppimisvaikeudet ovat musiikkioppilaitoksissa yleisempiä kuin annetaan ymmärtää. Tietoa kollegalta on vaikea saada, jos hänellä ei sitä ole. Toisaalta moni opettaja, joka opetti erityisen tuen oppilaita, oli kenties musiikkioppilaitoksesta, jossa erityisopetukseen oli satsattu ja kollegan tuki oli sitä kautta mahdollista. Tietoa erityisoppilaiden opettamisesta etsittiin paljon kirjoista, jotka varmasti koetaan luotettavana lähteenä. Lähes neljäsosa oli saanut lisätietoa erityisopettajalta, mikä oli minun mielestäni yllättävän iso määrä, koska käsittääkseni harvassa musiikkioppilaitoksessa on käytettävissä erityisopettaja. Opetushallituksen alaisuudessa toimii valtakunnallinen Valteri -niminen oppimis- ja osaamiskeskus, jonne varhaiskasvatuksen ja peruskoulun opettajat voivat ottaa yhteyttä, jos oppilaan haasteisiin ei löydetä keinoja oman koulun puitteissa. Osaamiskeskuksen tavoite on tukea lähikoulu periaatteen toteutumista. (Valteri julkaisuaika tuntematon.) Soitonopetuksen osalta Resonaari toimii erityisopetuksen osaamiskeskuksena, mutta Valterin tapaisena palveluna, jossa erityisopetuksen ammattilaiset päätyönään auttavat kouluja oppimisvaikeuksissa, Resonaari ei ihan yllä.

### 6.2.5 Ratkaisukeinot oppimisongelmiin

#### Keskittyminen oppilaan vahvuuksiin

Taulukossa kahdeksantoista (taulukko 18) näytän, mitä ratkaisukeinoja opettajat olivat löytäneet erityisen tuen oppilaiden oppimisongelmiin. Ratkaisukeinoja tutkittiin monimenetelmällisesti määrällisillä ja laadullisilla kysymyksillä, joista saatua aineistoa luokiteltiin uudelleen ja analysoitiin kvantitatiivisilla menetelmillä. Kuusikymmentä neljä opettajaa oli opettanut erityisen tuen oppilaita ja heistä viisikymmentä yhdeksän kertoi löytämistään ratkaisukeinoista erityisen tuen oppilaiden kohdalla. Kolmekymmentä kolme (13 % kysymykseen vastanneista) opettajaa kertoi, että keskittymällä oppilaan vahvuuksiin opettaminen sujui parhaiten. Heistä moni voi yhtyä Jenna-opettajan sanoihin: "Ei takerruta pikkuvirheisiin." Vastauksissa korostui välitön positiivinen palaute ja kannustus. Vahvuuksiin keskittymisessä opettajat halusivat tarjota musiikin iloa oppimisvaikeuksista huolimatta. Leila kirjoitti: "Flow-tila pyritään aina luomaan vanhan, tutun ja jo osatun tekemisen kaut-

ta, jolloin uuden oppiminen on mahdollista. Soiton ilon kautta eteenpäin.” Vahvuuksiin keskittyminen tarkoitti usein sitä, että heikkoudet jätettiin huomioimatta. Susanna kiteytti: ”Jätin pois vaatimukset, jotka fyysisesti mahdottomia.” Nanna kertoi: ”Levottomaan liikkumiseen en ole kiinnittänyt huomiota.”

TAULUKKO 18. Ratkaisukeinot oppimisongelmiin (n=59)

Ratkaisukeino	n	%	Lavaste 2009	
			n	%
Keskittyminen oppilaan vahvuuksiin	33	13		
Ohjelmiston valinta	24	9		
Selkeytetty tai helpotettu nuottikirjoitus ja hahmottamisen harjoitukset	21	8	2	12
Oppilaslähtöisyys	20	8		
Toiminnalliset opetusmenetelmät	19	7	1	6
Selkeät ohjeet ja hyvä vuorovaikutus	17	7		
Antamalla aikaa oppimiselle	16	6		
Yhteistyö vanhempien kanssa	12	5		
Selkeä tuntirakenne	11	4		
Toisto	11	4		
Soittaminen korvakuulolta	10	4	2	12
Kokeilu ja omat opetusmenetelmät	9	3	1	6
Asioiden pilkkominen pienempiin osiin	9	3		
Ennakointi ja kuvaohjaus	7	3	1	6
Videot, tallenteet ja digiopetus	7	3	1	6
Yhdessä soittaminen	6	2		
Sopivat tavoitteet	5	2		
Mallioppiminen	4	2		
Fyysinen ohjaus	4	2		
Konsultointi ja tiedon etsiminen	4	2	1	6
Kokemus	3	1		
Tilannetaju	3	1		
Samat menetelmät kaikille oppilaille	2	1	7	41
Peili	1	0		
Mielikuvat	1	0		
Tilaratkaisut	1	0		
Apuvälineet	1	0	1	6
<b>Yhteensä</b>	<b>261</b>	<b>100 %</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>

#### Sopiva ohjelmisto ja selkeät tai helpotetut nuotit

Kaksikymmentä neljä opettajaa eli yhdeksän sadasosaa (9 %) piti tärkeänä oppilaalle sopivan ohjelmiston löytämistä. Sopiva ohjelmisto vaihteli oppilaan mukaan. Moni oppimisvaikeuksinen hyötyi yksinkertaisesta, helposta, helpotetusta, lyhyestä, tutusta ja selkeästä soittotehtävästä. Saku ohjeisti: ”Pysymällä hyvin yksinkertaisessa ohjelmistossa.” Alisan mukaan erityisoppilas hyötyi eniten siitä, että perinteisen ohjelmiston sijaan soitettiin oppilaan lempimusiikkia. Marjukka piti tärkeänä, että kappaleet oli valittu oppilaalle mieleisiksi. Osa opettajista oli vähentänyt ohjelmiston määrää. Eila kuvaili ohjelmistovalintaa: ”Ohjelmiston syynääminen todella tarkkaan niin, että oppimistulokset olisivat oppilaalle selkeästi palkitsevia.” Sofia kiteytti: ”Mieluisia pieniä tehtäviä, onnistumisen iloa.” Aurora kertoi saman asian omin sanoin: ”Helppoja läksyjä, jotka ruokkivat onnistumisen tun-

netta.” Saku kuvaili: ”Opetin hänelle riittävän selkeitä kappaleita, tarkoitan tällä helposti luettavia. Oppiminen tapahtui paremmin, jos kappale oli tuttu.”

Nuottikirjoitusta oli selkeyttänyt tai helpottanut kaksikymmentä yksi opettajaa eli kahdeksan sadasosa (8%) kysymykseen vastanneista. Heistä seitsemän käytti värejä nuottien hahmottamiseen, viisi suurennettuja nuotteja ja neljä kuvionuotteja. Nuotteja lähestyttiin useasta näkökulmasta pilkkomalla asiat osiin. Esimerkiksi rytmi tai melodia opeteltiin ensin. Aurora neuvoi: ”Näytän kynällä, missä kohtaa kuvionuotteja mennään. Nuottien nimillä soittaminen.” Anne ohjeisti: ”Nuotit opiskellaan suullisesti. Melodiat hahmotetaan kinesteettisesti käsimerkein.”

### Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisyys tuli ilmi kahdenkymmenen eli kahdeksan sadasosan (8 %) opettajan vastauksessa. Oppilaslähtöisyys tarkoitti käytännössä hyvin eri asioita. Ailan oppilas tarvitsi ”älyllistä lähestymistapaa musiikkiin”. Pirkon oppilas edistyi säveltämällä itse soitettavaa musiikkia ja kolmas Ullan oppilas hyötyi prima vista -soitosta. Oppilaslähtöisyyden toteutumiseen tarvittiin opettajalta hyvää havainnointikykyä. Alisa totesi: ”Olen oppinut, mitkä asiat hän kokee tärkeiksi ja mihin voin vaikuttaa.” Opettajan ei siis kannattanut lyödä päätään seinään, vaan keskittyä asioihin, joita voi opettaa. Lisäksi opettajan oli pystyttävä kunnioittamaan oppilasta huolimatta oppimisen esteistä. Julia mainitsi: ”Yritän muistaa kunnioittaa hänen tapaansa työskennellä, pitkälti ollaan päästy asiassa eteenpäin.” Pihla kertoi, että soittotunneilla otetaan rennosti, jos oppilaalla on väsynyt päivä. Opettajat pitivät tärkeänä oppilaan kohtaamista ja toiveiden kuuntelemista.

### Toiminnalliset menetelmät

Toiminnallisia menetelmiä erityisen tuen oppilaiden kanssa oli hyödyntänyt yhdeksätoista opettajaa eli seitsemän sadasosa (7 %) vastanneista. Neljä heistä kertoi käyttävänsä paljon kehorytmejä, kolme mainitsi varhaisiän musiikinopettajan työtavat, kolme liikunnalliset harjoitukset ja kolme erilaiset leikit. Yksittäisiä mainintoja oli laulaminen, sanoittaminen, kuunteleminen ja kuullun havainnoiminen, kuvien käyttö ja toiminnallinen oppiminen yleisesti. Leikeissä Anne mainitsi: ”Mieli-kuvaleikit, esim. Oppilas on opettaja. Sisäiset keskustelut itsen kanssa (reflektiot).” Alisa oli keksinyt: ”Valitaan päivän väri, arvotaan numerolapuilla mikä vanhoista kappaleista taas soitetaan, pidetään leikkiesiintymisiä ja -kokeita.” Varhaisiän musiikinopettajan työtavoista Fanni toi esille: ”Soitettu tunnilla läksyä useilla soittimilla ja laulettu paljon. Tunti muistuttaa yksityismuskarituntia, joka on toiminut oppilaalle.” Toiminnallisten menetelmien ei tarvinnut vastausten perusteella olla erityisiä, vaan esimerkiksi keskittymisen lisäämiseen riitti lyhyt taukojumppa. Mimosa kirjoitti: ”Kun keskittyminen yksinkertaisesti loppu, teimme välillä jotakin liikunnallista. Välillä esim. Lyhyt jumppatuokio. Hän oli kekseliäs ja luova, teimme joitakin omia sävellyksiä hänen kanssaan, välillä piirsimme taululle nuotteja ja sitten palasimme soittimen ääreen.” Jenna puolestaan oli hoksannut, että sanoituksen keksiminen syventää oppimista.

### Selkeät ohjeet ja hyvä vuorovaikutus

Seitsemäntoista opettajaa eli seitsemän sadasosaa (7 %) painotti erityisen tuen oppilaiden opettamisessa selkeitä ja yksinkertaisia ohjeita ja hyvää vuorovaikutusta. Neea kirjoitti: "Uusien ohjeiden kanssa varmistetaan katsekontakti, että yhteys on auki." Hän kuvaili, kuinka opettajan on turha antaa ohjeita, jos oppilas ei ole läsnä. Taina oli havainnoinut ohjeiden selkeyttämistä: "Opin, etten saa antaa liikaa ohjeita." Julia muistutti: "Keskustelu riittävän usein ja varmistaminen, että asiat on ymmärretty." Ohjeiden selkeys on perusasia kaikessa opetuksessa, mutta vastauksista kävi ilmi, että erityisen tuen oppilaan opetuksessa selkeys vaatii opettajalta opetuksen hidastamista, keskittymistä ja opettelua.

### Aikaa oppimiselle

"Malti ja usko, että kyllä ne vielä oppii", laushti Tuula. Kuusitoista eli kuusi sadasosaa (6 %) vastanneesta opettajasta pohti, että ajan antaminen oppimiselle oli tärkeä ratkaisukeino oppimiselle. Sanna vastasi: "Mennään tosi hitaasti, kiinnitetään huomiota yhteen asiaan kerrallaan." Marjukka mietti: "Nämä asiat eivät kuuluneet koulutukseeni ollenkaan. On vaan edetty hitaammin. Oppilaalle annetaan paljon aikaa asian omaan prosessointiin, vastataan kysymyksiin useasti." Merja vinkasi: "Antaa oppilaan mennä eteenpäin omassa vauhdissaan oman kykyjensä mukaan."

### Yhteistyö huoltajien kanssa

Kaksitoista opettajaa eli viisi sadasosaa (5 %) kertoi yhteistyön vanhempien kanssa olevan merkittävä seikka erityisen tuen oppilaan opetuksessa. Ilari totesi: "Hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö, asioita työstetään sekä kotona että oppitunnilla." Henri mainitsi: "Keskustelut vanhempien kanssa. Kunkin oppilaan kohdalla alkuun vanhempi tunnilla mukana, joten saan heti tilanteessa/tarvittaessa tunnin jälkeen neuvoja kyseessä olevan lapsen kanssa toimimiseen." "Ohjeet myös äidille, joka tekee arvokasta työtä lapsensa kanssa kotona", tuumasi Ursula. Susanna kertoi yhteistyön sujuneen jo ennen opetuksen alkua, mikä sujuvoitti oppimista. Sisulla yhteistyö oli lähtenyt rullaamaan heti vanhempien ensikohtaamisesta alkaen ja hän kirjoitti: "Lasten vanhemmat osasivat kertoa niin tarkasti mitä kannattaa sanoa ja miten pitkiä tuokioita varaan opetukselle, että ongelmia ei paljon tullut."

### Selkeä tuntirakenne ja toisto

Tuntirakenteen selkeyden mainitsi yksitoista opettajaa eli neljä sadasosaa (4 %) vastanneista. Jatta ohjeisti: "Tauot, keskittymistä vaativat osiot lyhyiksi. 10 minuutin jälkeen jotakin liikettä. Tietyt tutut oppilaalle turvaa tuovat rutiinit soittotunneilla." Eila kertoi tuntirakenteesta: "Rutiinit ja selkeä transitionaaliiritti ennen yhtään minkään musiikkiin liittyvän tekemistä." Leon oppilaalle riitti yksinkertaisesti lyhyemmät tunnit.

Toisto mainittiin yhdessätoista eli neljässä sadasosassa (4 %) vastauksessa. Soittamisen oppiminen vaatii ylipäätään paljon toistoa. Erityisen tuen oppilaiden kohdalla toistoa tarvitaan opettajien mielestä vielä enemmän. Neea kuvaili: "Paljon toistoja (siis samaa tuntiohjelmaa useiden viikkojen ajan, lapsi oppii odottamaan mieluista touhua)." Jattakin puhui toistosta: "Toistamalla asioita aina uudestaan ja riittävän pitkään." Jenna totesi soittoasennon opettamisesta: "Korjaan asentoa usein."

### Korvakuulolta soittaminen, pilkkominen ja kokeilu

Kymmenen eli neljä sadasosaa (4 %) vastanneista käytti korvakuulolta soittamista nopeuttaakseen oppimista. Vuokko kertoi: "Kuulonvarainen hahmottaminen oli hyvä ratkaisu nopeuttaa musiikin omaksumista." Taina käytti korvakuulolta soittamista: "Keskityttiin muistamalla oppimiseen (ei nuotteihin). Pääasia oli, että oppi kappaleen ja nautti sen soittamisesta." Toisaalta jotkut pelkäsivät kuulonvaraisen oppimisen hidastavan nuottien oppimista.

Yhdeksän opettajaa eli kolme sadasosaa (3 %) oli löytänyt apua oppimiseen asioiden pilkkomisesta pienempiin osiin. Aapo kuvaili pilkkomista: "Asioiden pilkkominen hyvin pieniksi." Tyttikin korosti: "Asioiden pilkkominen tarpeeksi pieniksi palasiksi! Ja VÄHÄN kerrallaan." Kaikessa opetuksessa asioita pilkotaan, mutta erityisopetuksessa opettajat pilkkoivat asioita vieläkin pienempiin osiin.

Kokeilu ja omat metodit olivat käytössä yhdeksällä opettajalla eli kolmella sadasosalla (3 %). Inka mainitsi: "Loputon kokeileminen ja soveltaminen." Kaisu kertoi pärjäävänsä joustavalla asenteella ja soveltavansa opetusta ja suorituksia. Henri kertoi kehittäneensä opetusmetodiikkaa vuosien saatossa. Pilvi vastasi: "Olen kehittänyt itse metodin oppilaalleni. Ja se toimii."

### Ennakointi, kuvaohjaus ja digitaaliset menetelmät

Ennakointi tai kuvaohjaus oli käytössä seitsemällä opettajalla eli kolmella sadasosalla (3 %). Nella neuvoi: "Kuvat toiminnoista, mitä tunnilla tehdään, helpottaa keskittymistä. Samoin, kun kertoo etukäteen, montako kertaa jokin asia tehdään, niin jaksaa keskittyä juuri sen verran." Siiri kirjoitti: "Pyrin kertomaan tunnin kulun tarkasti. Toisinaan laitan tunnin asioista tarralaput esille, jotka oppilas saa poistaa sitä mukaa kun tehtävä on tehty."

Ohjevideoita, äänitystä tai digiopetusta käytti seitsemän opettajaa eli kolme sadasosaa (3 %). Kerttu käytti ohjevideoita sekä fysiikkaan että musiikkiin. Jenna lisäsi taitokansioon opettajan soittoallenteen ja videoi oppilaan soittoa, jota kuunteli yhdessä oppilaan kanssa. Etäopetuksesta oli ollut hyötyä erityisopetuksessa. Maarit hämmästeli: "Myös pandemian aikainen etäopetus toi yllättäen uutta itsevarmuutta soittoon sillä siinä oppilaan oli olosuhteiden pakosta otettava itse enemmän vastuuta oppimisestaan. Tästä vastuusta kasvoi varmuutta, joka näkyy vieläkin." Vuokko mainitsi: "Korona-aikana oppilas pärjäsi erityisen hyvin etäopetuksessa."

### Yhdessä soittaminen, sopivat tavoitteet, mallioppiminen ja fyysinen ohjaus

Kuusi opettajaa eli kaksi sadasosaa (2 %) kertoi, että yhdessä soittaminen edesauttoi erityisen tuen oppilaan oppimista. Alisa kertoi soittavansa paljon oppilaan mukana tai yhdessä. "Hän tulee kuin imussa mukana", hihkui Alisa eräästä oppilaastaan. Viisi opettajaa eli kaksi sadasosaa (2 %) piti tärkeänä, että tavoitteet oli mitoitettu sopiviksi. Alisa totesi: "Tavoitteet täytyy mitoittaa niin että niihin ylletään." Erityisesti tuli huomioida kotiläksyt niin, että niiden tekeminen onnistuu kotona. Sekä mallioppiminen että fyysinen ohjaus saivat vastanneilta neljä mainintaa eli kaksi sadasosaa vastauksista (2 %). Viivi puhui: "Ns. Vierihito, eli hän toimii tunneilla aivan minun vieressä ja ohjaan häntä lähes kädestä pitäen." Neljä opettajaa eli kaksi sadasosaa (2 %) käytti konsultointia ja tiedon etsimistä. Salla kirjoitti: "Konsultointi erityisopettajaa tässä asiassa, ja häneltä sainkin paljon hyviä vinkkejä." Marjukka oli saanut apua omaan opetukseen, kun oppilaan ongelmia oli



kartoitettu koulussa. Opettajat olivat etsineet tietoa, opetusmateriaaleja ja erilaisia metodeja eri tahoilta.

#### Kokemus, tilannetaju ja muut keinot

Kolme vastaajaa eli sadasosa (1 %) vastanneista nosti esille kokemuksen opettajana ja kolme (1 %) tilannetajun. Henri valotti: "Kokemus monista erityisoppilaista ja erityisyyksistä." Lea kertoi: "Rauhoitan omaa reagointia." Tuija totesi pärjäävänsä joustavuudella, avoimuudella ja rutineilla. Kaksi vastaajaa eli sadasosa (1 %) vastanneista kertoi käyttävänsä usein samoja metodeja kaikille oppilaille. Anne oli havainnut, että monipuoliset menetelmät toivat vaihtelua kaikkien oppilaiden opettamiseen. Yksittäisiä mainintoja ratkaisukeinoista oli peilin käyttö, mielikuvat, tilaratkaisut ja silmälasit. Nella kertoi peilin olevan tärkein työväline erityisoppilaan soittoasennon korjaamiseen. Anne käytti mielikuvia, Tuija kiinnitti huomiota tilaratkaisuihin ja Vuokon oppilas oli löytänyt avun silmälaseista. Tuija totesi: "Luokkatiloja olisi ollut hyvä pystyä pelkistämään ja sisustamaan rauhallisemmin keskittymisen helpottamiseksi, mutta se oli koululuokissa melko mahdotonta."

Lavasteen (2009, 35) kyselyssä erityisopetuksen menetelminä esiin nousi opettajien omat kokeilut ja kehittämistyö, tukiviittomat ja tietokoneen kommunikointiohjelmat, kuvionuotit, kehitysvamma-liiton opetusmateriaali, korvakuulolta soittaminen ja läksyjen nauhoitus, joita opettajat näyttävät edelleen käyttävän uusien menetelmien rinnalla. Lavasteen kyselyssä opettajat käyttivät enimmäkseen (41 %) samoja metodeja kuin muillekin oppilaille ja tässä kyselyssä samoja metodeja käytti vain seitsemän sadasosaa (7 %). Opettajien tietoisuus erilaisista välineistä ja toimintatavoista näyttää lisääntyneen. Konkreettisten apuvälineiden tai menetelmien rinnalle on noussut opettajien laaja-alaisempi näkemys opettamisesta ja opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa opetustilanteeseen. Soitonopettajan koulutukseen kuuluu nykyään enemmän kasvatustieteen opintoja, joiden kautta peilata oppimisprosessia. Kyselyyn vastanneilla oli runsaasti työkokemusta, joka edesauttaa oppimistilanteen havainnointia.

#### Perustelut tehtyihin ratkaisuihin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa

Opettajien perustelut löytämiinsä erityisopetuksen ratkaisukeinoihin löytyvät seuraavasta taulukosta (taulukko 19). Lähes puolet (48 %) erityistä tukea olevia opettavista opettajista kertoi päätyneensä opetuksessa tiettyihin ratkaisukeinoihin siksi, että ne tuottivat oppimista ja iloa oppilaalle. Lähes kolmasosa (29 %) vastaajista mainitsi, että ratkaisukeinot olivat löytyneet kokeilun kautta. Neljä (6 %) oli etsinyt tietoa oppimisongelmasta ja löytänyt sitä kautta sopivat opetusmenetelmät. Neljä (6 %) vastaajaa oli saanut vinkkejä kollegalta, vanhemmilta tai asiantuntijalta. Kolme (5 %) kertoi ratkaisukeinon olleen ainut keino, jonka pystyi käytännössä toteuttamaan. Kaksi (3 %) opettajaa luotti intuitioon ja kaksi (3 %) opettajaa myönsi, ettei ratkaisukeinoja aina löytynyt.

TAULUKKO 19. Miksi opettaja on päätenyt kyseisiin ratkaisukeinoihin (n=53)

Perustelut ratkaisukeinoihin	n	%
Tuottaa oppimista ja soittamisen iloa.	30	48
Yrityksen ja erehdyksen kautta löytynyt sopivat opetusmetodit.	18	29
Tiedon löytäminen oppimisongelmasta	4	6
Kollegan, vanhemman tai asiantuntijan vihje	4	6
Keinon toteuttaminen käytännössä mahdollista.	3	5
Intuitio	2	3
Aina ratkaisukeinoa oppimisongelmaan ei löydy.	2	3
Yhteensä	63	100 %

Ratkaisukeinojen tuloksellisuutta Kerttu kuvaili: ”Tuntuvat oppilaasta ja äidistä mieluisilta. Ovat tuottaneet tulosta.” Eila kertoi kokeilleensa muitakin tapoja mutta todenneensa tiettyjen keinojen toimivan parhaiten. Alisa korosti opettajan tilannetajua: ”Olen havainnut ne toimiviksi. Edetään improvisoidusti tilanteen mukaan. Minusta on tärkeää, että opettaja on hyvin joustava ja osaa lennosta vaihtaa aina suunnitelmiaan, kun tilanne niin vaatii.” Taina totesi: ”Ainahan sitä löytää sopivan tavan opettaa yksilöitä, on kyseessä erityistarpeinen tai ei.” Aurora kirjoitti: ”Etenemällä oppilaslähtöiseen tahtiin kaikilla on mukavaa, oppimista tapahtuu ja välillä on oltava psykologi omassa työssään. Osattava olla läsnä ja kuunnella lasta.” Pekka yksinkertaisti: ”Olen huomannut, että ne vievät oppilasta ja opetusta eteenpäin.” Jenna kertoi päätyneensä ratkaisukeinoihin käyttämällä maalaisjärkeä.

Neea korosti: ”Useita aistialueita aktivoimalla (kuulo, näkö, tunto) löytyy yleensä joku, josta saa vasteen ja yhteyden auki niin, että päästään eteenpäin ja oppimista tapahtuu.” Inka painotti yritystä ja erehdystä: ”Pitää olla kokeilevasti luova. Ja kärsivällinen. Onneksi siinä itekin oppii koko ajan uutta.” Lea: ”Vuosien yrityksen ja erehdyksen kautta testattu. Haen koko ajan lisätietoa ja uusia toimintamalleja, miten voisin tehdä toisin.” Ursula kuvaili: ”Etsin ratkaisuja, jotta lapsi oppii. Näin, miten lapsi nauttii soittamisesta.”

Opettajat etsivät tietoa, jos oppimisongelmaan ei löytynyt muutoin keinoa. Salla kuvaili: ”Olin aika neuvoton tilanteen edessä ja niinpä lähdin etsimään ammattilaisilta neuvoa. Ne osoittautuivatkin toimiviksi, joten toteutan niitä empimättä. Muut lapset tuossa ryhmässä pitivät myös näistä keinoista. Niistä ei siis ollut kenellekään haittaa.” Tiina korosti koulutusta ja intuitiota ratkaisukeinoihin päätymisessä. Henri korosti päätyneensä ratkaisukeinoihin useiden menetelmien kautta: ”Kokeilemalla, keskustelemalla vanhempien ja terapeuttien kanssa, hakemalla tietoa.” Helinä uskalsi sanoa: ”Aina ei edes ratkea.”

#### 6.2.6 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulokset

Erityisoppilaiden oppimistuloksia selvitettiin kvalitatiivisella kysymyksellä, josta saatu aineisto ryhmiteltiin, koodattiin ja analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Kuusikymmentäyksi opettajaa vastasi kysymykseen erityisen tuen oppilaan oppimistuloksista. Vastauksissa opettajat vastasivat sadan kuudentoista oppilaan oppimisesta eli osa opettajista vastasi useamman oppilaansa oppimistuloksista. Reilu neljäsosa (27 %) opettajista kertoi erityisen tuen oppilaan oppineen vähän soiton alkei-

ta ja vajaa viidesosa (23 %) ilmoitti erityisen tuen oppilaan saavuttaneen normaaleja oppimistuloksia. Vajaa kymmenesosa (9 %) vastasi oppilaan suorittaneen perustaso yksi näytön, alle kymmenesosa (8 %) sanoi, ettei oppilas saavuttanut minkäänlaisia oppimistuloksia ja kahdeksan (7 %) opettajaa mainitsi oppilaan suorittaneen perustaso kolmosen. Seitsemän (6 %) erityisen tuen oppilasta oli suorittanut perustaso kakkosen, seitsemän (6 %) oppilasta oli opintojensa alkuvaiheessa, joten edistymistä ei voinut vielä arvioida ja seitsemän (6 %) oppilasta oli edistynyt niin, että oli voinut esiintyä, mutta ei ollut suorittanut näyttöjä. Viisi (4 %) oppilasta oli keskeyttänyt opinnot oppimisvaikeuksien vuoksi, kolme (3 %) opettajaa arvioi oppilaan edistyneen odotettua paremmin ja kaksi (2 %) erityisen tuen oppilasta oli saavuttanut musiikkiopiston päättötodistuksen. (Ks. taulukko 20.)

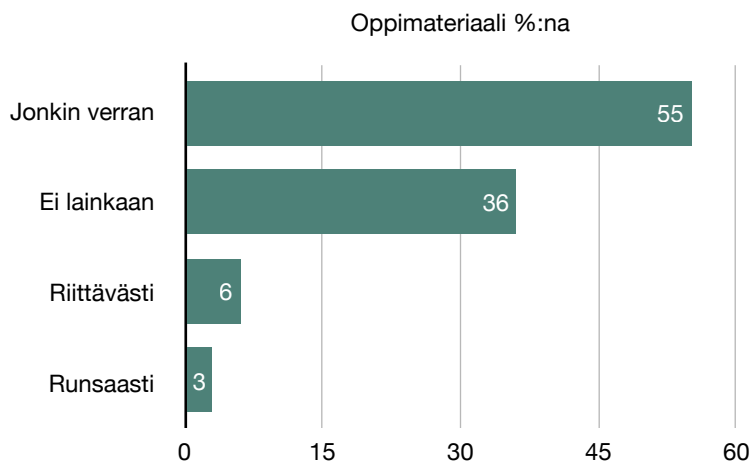
TAULUKKO 20. Erityisen tuen oppilaan oppimistulokset (n=61)

Oppimistulokset	n	%	SML 2021 Koskela, Stenroos & Talvitie %
Vähän soiton alkeita	31	27	
Normaaleja oppimistuloksia	27	23	
Perustaso 1	10	9	
Ei oppimistuloksia	9	8	
Perustaso 3	8	7	22
Opetus alussa, joten ei vielä tietoa	7	6	
Esiintynyt	7	6	
Perustaso 2	7	6	
Keskeyttänyt opinnot	5	4	71
Edistynyt odotettua paremmin	3	3	
Musiikkiopiston päättötodistus	2	2	6
	116	100 %	100 %

Oppimistuloksissa huomionarvoista on se, että erityisen tuen oppilaat harvoin (4 %) keskeyttivät opintonsa. Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoissa kaikista musiikkioppilaitosten oppilaista opintonsa keskeyttää vajaa kolme neljäsosaa (71 %), perustason opinnot suorittaa reilu viidesosa (22 %) ja musiikkiopiston päättötodistuksen saa kuusi sadasosaa (6 %) (Koskela ym. 2021, 7). Kohdellaanko soitonopiskelussa erityisen tuen oppilaita lempeämmin ja yksilöllisemmin kuin tavallisia oppijoita vai ovatko erityisen tuen oppilaat lähtökohtaisesti motivoituneempia oppilaita? Erityisen tuen oppilailla tuskin on liiallista harrastusmäärää kuten useilla tavallisilla lapsilla, koska erityisen tuen lapsille ja nuorille on vähemmän harrastusmahdollisuuksia, joten erityisoppilaiden sitoutuminen soittamiseen voi olla intensiivisempää. Tämä tutkimus osoittaa, että erityisen tuen oppilaat saavuttavat oppimistuloksia, vaikka erityisen tuen oppilaat suorittavat perustason opinnot ja syventävät opinnot kolmasosan harvemmin kuin tavalliset oppilaat. Harvat (8 %) erityisoppilaat eivät oppineet lainkaan soittamaan.

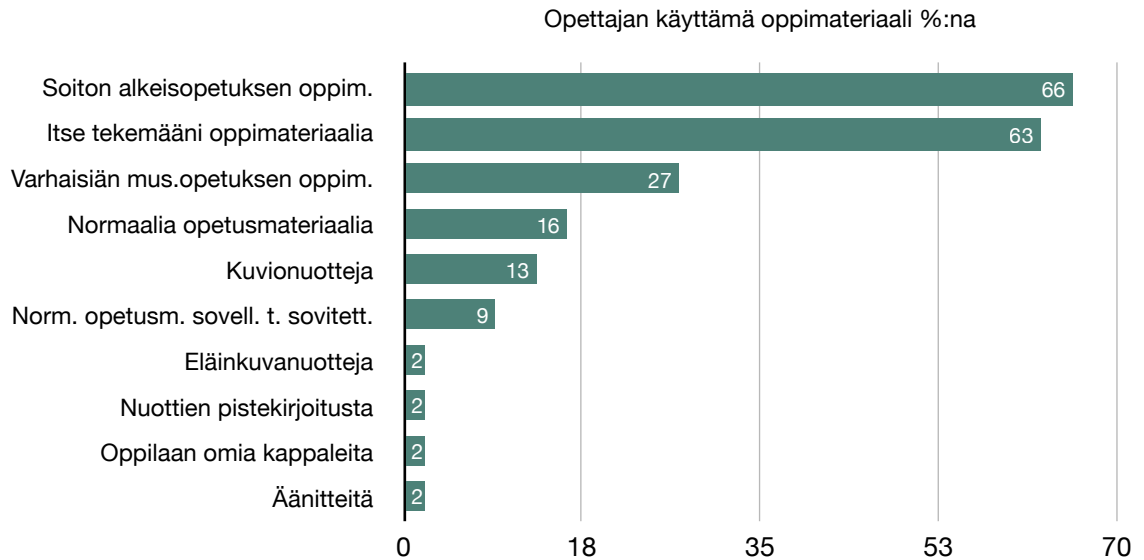
### 6.2.7 Soiton erityisopetuksen oppimateriaali

Kuvasta kuusitoista (kuva 16) näkee, minkä verran soiton erityisopetukseen löytyy valmista opetusmateriaalia. Aineistoa saatiin määrällisestä kysymyksestä, jota täydennettiin laadullisella kysymyksellä. Vastaukset luokiteltiin ja analysoitiin määrällisin menetelmin. Yli puolet (55 %) vastaajaa koki, että soitonopetukseen löytyy jonkin verran erityisen tuen oppilaille sopivaa valmista oppimateriaalia ja reilu kolmasosa (36 %) vastasi, ettei erityisen tuen oppilaille löydy lainkaan valmista oppimateriaalia. Vain neljä (6 %) opettajaa kertoi, että erityisen tuen oppilaille löytyy riittävästi valmista opetusmateriaalia ja kaksi (3 %) opettajaa kehui, että oppimateriaalia löytyy runsaasti.



KUVA 16. Löytyykö erityisen tuen oppilaille riittävästi soitonopetuksen oppimateriaalia? (n=62)

Kuva seitsemäntoista (kuva 17) kertoo, minkälaista opetusmateriaalia soitonopettajat ovat erityisopetukseen löytäneet. Kaksi kolmasosaa (66 %) erityistä tukea tarvitsevia opettavista opettajista käytti erityisen tuen oppilaiden kanssa soiton alkuopetuksen oppimateriaalia ja lähes yhtä paljon (63 %) käytti itse tekemäänsä oppimateriaalia erityisen tuen oppilaiden opetuksessa. Kolmasosa (27 %) vastanneista käytti varhaisiän musiikinopetuksen materiaalia ja kuudesosa (16 %) normaalia opetusmateriaalia. Reilu kymmenesosa (13 %) käytti kuvionuotteja ja vajaa kymmenesosa (9 %) normaalia opetusmateriaalia sovellettuna tai sovitettuna. Yksi vastannut (2 %) käytti eläinkuvanuotteja, yksi (2 %) nuottien pistekirjoitusta, yksi (2 %) oppilaan omia kappaleita ja yksi (2 %) äänitteitä.

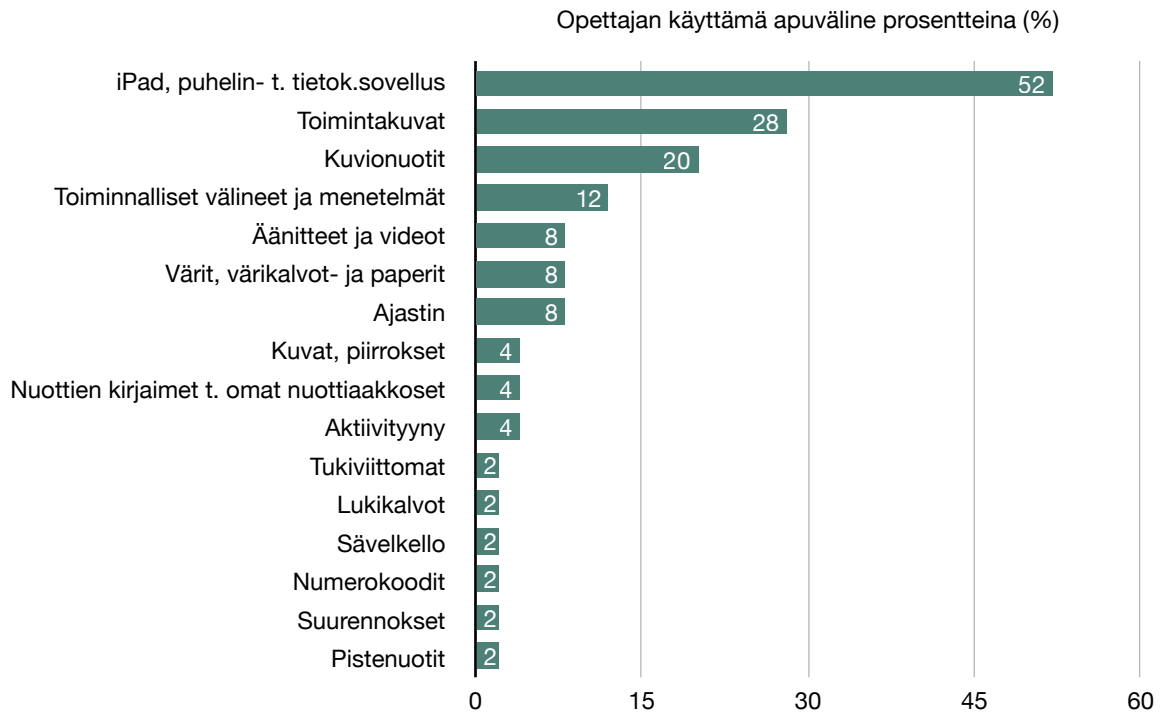


KUVA 17. Minkälaista oppimateriaalia olet käyttänyt erityisoppilaiden kanssa? (n=64, vastausten määrä 130)

Vaikka reilu puolet opettajista koki, että erityisopetukseen löytyy jonkin verran opetusmateriaalia, vain kuusi sadasosaa kertoi, että erityisopetukseen löytyy riittävästi oppimateriaalia. Internetin aikakaudella opetusmateriaalien valikoima on laajentunut, mutta edelleen puutetta on erityisopetukseen sopivasta oppimateriaalista. Vaikka soiton alkeisopetukseen tarkoitettua oppimateriaalia näyttävät soveltuvan erityisopetukseen, lähes kaksi kolmasosaa vastanneista teki erityisoppilailleen itse oppimateriaalia. Olisi tärkeää tietää, onko eroja, miten eri soittimille on tarjolla oppimisvaikeuksiin soveltuvaa oppimateriaalia.

#### 6.2.8 Apuvälineiden käyttö erityisoppilaan opetuksen tukena

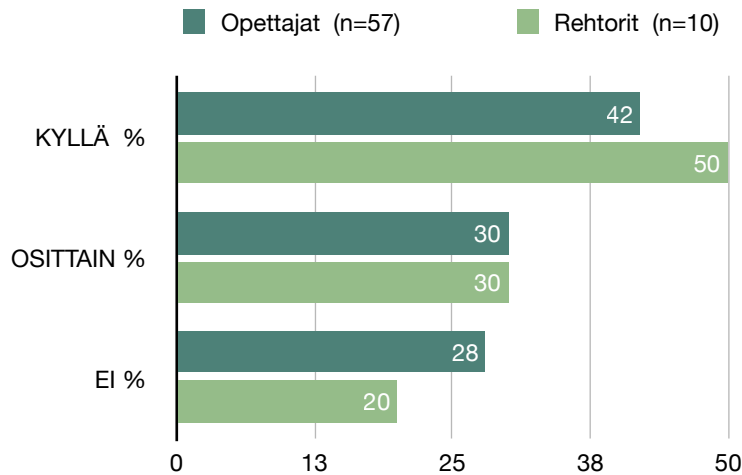
Kysyttäessä, minkälaisia apuvälineitä opettajat olivat käyttäneet erityisopetuksessa, eniten (52 %) käytetty apuväline oli puhelin- tai tietokonesovellus. Lähes kolmasosa (28 %) opettajista oli käyttänyt toiminnanohjauksessa kuvia ja viidesosa (20 %) soitonopetuksessa kuvionuotteja. Reilu kymmenesosa (10 %) käytti toiminnallisia välineitä ja apuvälineitä kuten jumppapalloa, leluja tai pilliä. Vajaa kymmenesosa (8 %) vastaajista käytti äänitteitä tai videoita, vajaa kymmenesosa (8 %) värejä, värikalvoja tai -papereita ja vajaa kymmenesosa (8 %) ajastinta. Kaksi opettajaa (4 %) mainitsi nuottien kirjaimet tai omat nuottiaakkoset, kaksi opettajaa (4 %) kuvat ja piirroukset ja kaksi opettajaa (4 %) aktiivituennyt. Yksittäisiä (2 %) mainintoja oli tukiviittomat, lukikalvot, sävelkello, numerokoodit ja pistenuotit. Aineisto saatiin monivalintakysymyksestä, jossa oli lisätekstikenttä omalle vastausvaihtoehdolle ja jota käsiteltiin määrällisin menetelmin. (Ks. kuva 18.)



KUVA 18. Soiton erityisopetuksessa käytetyt apuvälineet (n=51)

Vastauksista päätellen erityistä tukea tarvitsevia opettavilla opettajilla oli käytössään monenlaisia apuvälineitä opetuksen tukemiseen. Ei ollut yllättävää, että erilaiset puhelin- tai tietokonesovellukset nousivat eniten käytetyiksi välineiksi. Omassa soitonopettajan koulutuksessani apuvälineistä ei puhuttu lainkaan, joten oletan, että opettajat ovat itse etsineet tietoa apuvälineistä tai soitonopettajien koulutus on kehittynyt monipuolisempaan suuntaan. Toimintakuvien käyttö on varmasti tuttu toimintatapa ryhmäopetusta antaville opettajille, joka yksilöopetuksessa soveltuu hyvin pienten lasten ja erityislasten opetustunnin jäsentämiseen. Kuvionuotit ovat vakiinnuttaneet paikkansa eri puolilla Suomea eri soittimien opetuksessa, joten oletin, että se löytyy suosituimpien apuvälineiden joukosta.

Kuvassa yhdeksäntoista (kuva 19) näytän, mitä opettajat ja rehtorit kertoivat musiikkioppilaitoksen tavasta kustantaa erityisen tuen oppilaan apuvälineitä. Puolet (50 %) rehtoreista ja kaksi viidesosaa (42 %) opettajista ilmoitti, että musiikkioppilaitos kustantaa tarvittaessa apuvälineitä erityisen tuen oppilaan opetukseen. Kolmasosa (30 %) rehtoreista ja kolmasosa (30 %) opettajista kertoi oppilaitoksen kustantavan osittain apuvälineitä. Lähes kolmasosa (28 %) opettajista ja viidesosa (20 %) rehtoreista vastasi, että oppilaitos ei osallistu erityisen tuen oppilaan apuvälineiden kustannuksiin.

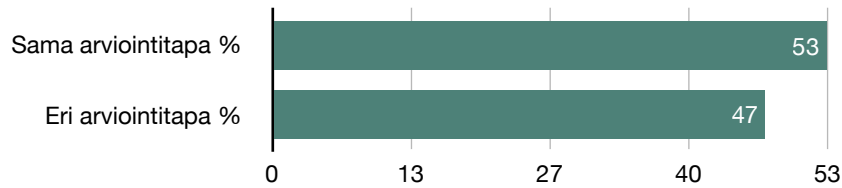


KUVA 19. Onko musiikkioppilaitos kustantanut apuvälineitä erityisen tuen oppilaan opetuksen tueksi? (n=67)

Apuvälineiden kohdalla opettajien ja rehtoreiden vastaukset olivat samansuuntaisia. Rehtorit vastasivat opettajia hieman myönteisemmin apuvälineiden hankintaan, mutta ero ei ollut vastaajamäärään nähden huomattavan suuri. Musiikkioppilaitosten suhtautuminen apuvälineisiin voi olla kahtiajakoista. Opettajille halutaan tarjota tarvittavat opetusvälineet, mutta taloudellisessa paineessa erityisoppilaita kannustetaan varmasti ensisijaisesti hakemaan apuvälineisiin taloudellista tukea vammaispalvelusta. Mielestäni jokaisessa musiikkioppilaitoksessa tulisi olla keskeiset apuvälineet kuten aktiivityynty, ajastin, kuvionuotit, toimintakuvat ja tietokonesovelluksia, joita kukin opettaja voisi tarvittaessa käyttää.

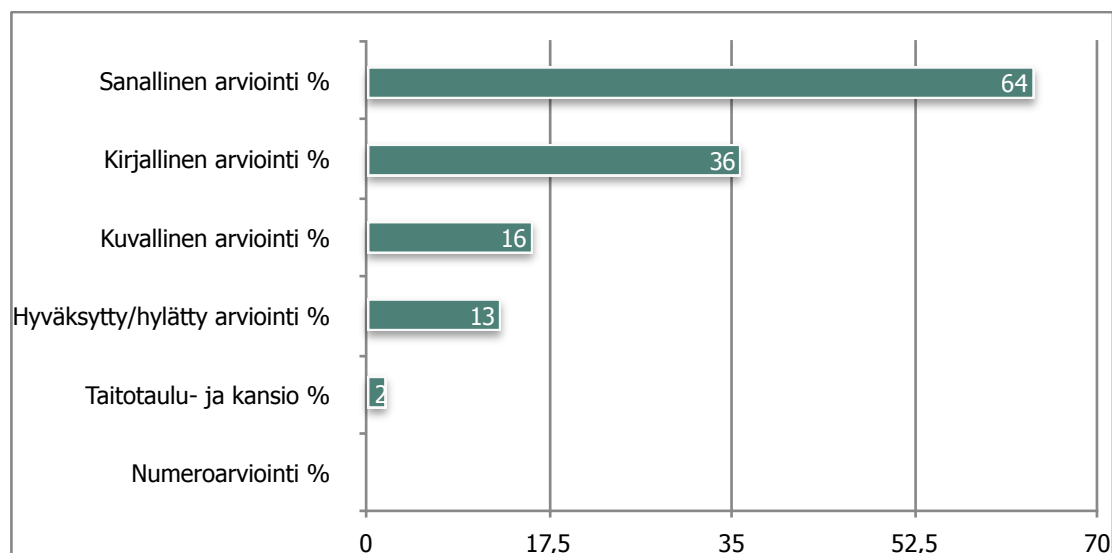
#### 6.2.9 Erityisen tuen oppilaan arviointi

Tutkimuksessa selvitettiin erityisoppilaan arviointia kahdella monivalintakysymyksellä, joista toisessa oli lisätietokenttä omalle vastausvaihtoehdolle. Aineisto käsiteltiin määrällisin menetelmin. Kuva kaksikymmentä (kuva 20) kertoo, käyttivätkö erityistä tukea tarvitsevat opettajat samaa vai eri arviointitapaa erityisen tuen oppilaan arvioinnissa verrattuna tavallisiin oppilaisiin. Erityistä tukea tarvitsevia opettavista opettajista kolmekymmentäkaksi eli reilu puolet (53 %) käytti samanlaista arviointitapaa ja kaksikymmentäkahdeksan eli vajaa puolet (47 %) erilaista arviointitapaa erityisen tuen oppilaiden kanssa. Kuvassa kaksikymmentä yksi (kuva 21) nähdään erilaisten arviointitapojen käyttö erityisen tuen oppilaiden arvioinnissa. Uusien vuonna 2018 voimaan astuneiden opetussuunnitelmien perusteiden myötä mikään oppilaitos tai kukaan opettaja ei käyttänyt numeroarviointia. Yli puolet (64 %) opettajista käytti sanallista arviointia, reilu kolmasosa (36 %) kirjallista arviointia, kuudesosa (16 %) kuvallista arviointia ja reilu kymmenesosa (13 %) hyväksytty tai hylätty -arviointia erityisen tuen oppilaiden kanssa. Yksi opettaja mainitsi taitotaulut ja -kansiot kaikkien oppilaiden arvioinnissa.



KUVA 20. Opettajan käyttämä arviointitapa erityisen tuen oppilaiden kanssa verrattuna tavallisiin oppilaisiin (n=60)

Oletan, että numeroarvioinnin poistuttua musiikkioppilaitoksissa kokeiltiin erilaisia arviointitapoja, joista kukin oppilaitos on vakiinnuttanut omat arviointitapansa. Tämä tutkimus osoittaa, että erityisoppilaiden kohdalla hyödynnetään joustavasti eri arviointitapoja. Sanallista tai kirjallista arviointia ei käytetä, jos se ei ole oppilaan näkökulmasta järkevää. Jos puheen ymmärtäminen on haasteellista tai oppilas ei osaa lukea, miksi käyttää sanallista tai kirjallista arviointia. Kuvallista arviointia käytetään, jos se on toimiva arviointitapa eikä sen vuoksi, että kuvallinen arviointi on hauska uusi tapa näyttää oppimisen edistymistä. Vaikka uudet opetus suunnitelmat mahdollistavat portfolioin tai muun kansion käytön, yllättävän vähän taitotaulu- ja kansiota käytetään erityisoppilaiden arvioinnissa.



KUVA 21. Opettajan käyttämä erityisoppilaiden arviointitapa prosentteina (n=64, vastausten määrä 83)



## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, YLEISTETTÄVYYS JA EETTISET KYSYMYKSET

Kahdeksannessa luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä ja eettisiä asioita. Tutkimustuloksia saatiin kattavasti eri puolelta Suomea ja määrällisesti suuri määrä. Laajaa aineistoa käsiteltiin huolellisesti määrällisillä ja laadullisilla menetelmillä. Eettiset kysymykset huomioitiin koko tutkimusprosessin ajan.

### 7.1 Kyselyn luotettavuus

Kyselyyn vastasi sata kuusikymmentä yksi henkilöä kuudestakymmenestä neljästä musiikkioppilaitoksesta eri puolelta Suomea. Suomen musiikkioppilaitosten liiton (Koskela ym. 2021, 2) mukaan Suomessa on yhteensä yhdeksänkymmentä seitsemän musiikkioppilaitosta, joten kyselyä voidaan pitää kattavana tutkimuksena. Katso kartta sivulla kolmekymmentä neljä (kuva 2). Vastaajajoukon suuruudessa ylitettiin odotukset kolminkertaisesti. Soittimittain tarkasteltuna otos edusti laajasti musiikkioppilaitosten soitintarjontaa, sillä vastauksia saatiin kahdestakymmenestä kuudesta eri soittimesta. Opettajien työkokemuksesta ja oppilasmäärästä voidaan päätellä, että vastaajilla oli näkemystä vastata erityisopetusta koskevaan kyselyyn. Vajaa puolet opetti tai oli opettanut erityisen tuen oppilaita, mikä osoittaa, ettei aineisto perustu pelkästään erityisopetukseen perehtyneistä soitonopettajista. Vastaajajoukossa painottui opettajien suuri määrä, joten opettajien ja rehtoreiden vastausten ristiriitaa ei voida väittää täysin luotettavaksi. Rehtoreiden vastausten määrä ylittää aikaisempien tutkimusten aineiston määriin, joten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin voidaan tehdä. Kyselyn valtakunnallinen kattavuus ja vastausten määrä vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta. Näin laajaa erityisopetuksen perustutkimusta musiikkioppilaitoksiin ei ole aiemmin tehty, joten opinnäytetyölläni on valtakunnallista merkitystä. Kattava aineisto antaa pohjan yhteiskunnalliselle keskustelulle ja tutkimusartikkelin kirjoittamiselle. (Vilka 2007, 64–65, 100–101, 150, 152–154.)

Kysymysten asettelussa oltiin huolellisia, jotta kyselyn vastaajat ymmärsivät kysymykset yhdenmukaisesti ja vastasivat tavoiteltuihin seikkoihin. Kyselylomakkeen muuttujat mittasivat sitä, mitä oli tarkoitus mitata ja tutkimukselle saatiin suuri validiteetti. (Vilka 2007, 150; Nummenmaa ym. 2019, 20–21). Kyselylomakkeen toimivuus testattiin testikyselyllä, joka lähetettiin muutamalle kollegalle. Monivalintakysymysten vastausvaihtoehdot oli tarkoin mietitty tutkitun tiedon ja oman alan käytännön kokemuksen pohjalta. Monivalintakysymyksissä oli vastausvaihtoehto ”jokin muu”, joka mahdollisti vastaajan oman vaihtoehdon esittämisen. Vastaajien omat vaihtoehdot vaativat uudelleen luokituksia ja lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta, koska niillä saatiin uusia näkökulmia esille. Vastausten määrää lisäsi yksiselitteiset vastausmahdollisuudet. Webropol-lomakkeella opettajat ohjattiin vastaamaan opettajien kysymykseen ja rehtorit rehtoreiden kysymyksiin. Opettajat, jotka eivät olleet opettaneet erityisen tuen oppilaita, siirrettiin automaattisesti kyselyn loppuun, jolloin heidän ei tarvinnut vastata kysymyksiin, jotka heitä ei koskettanut. Näin kyselyyn vastaaminen eteni jouhevasti ja kyselyyn kysymyksiin jatkettiin vastata. Kysymykseen, montako oppilasta opetat musiikkioppilaitoksessa, osa vastasi selkeästi soitto-oppilaiden määrän ja erikseen ryhmäopetuksen. Osa opetti vain ryhmiä, joten heidän vastauksensa eriteltiin omaksi ryhmäkseen. Kysymyksen olisi voinut kirjoittaa muotoon: ”Montako yksilöoppilasta opetat musiikkioppilaitoksessa?” tai kirjoittaa pyyntö selvittää ryhmäopetus erikseen, jolloin vastaukset olisivat olleet helpommin luokiteltavissa. Luotettavuuteen kysymyksen muotoilu ei vaikuttanut, koska uudelleenluokituksella

tulokset saatiin esille, mutta luokittelu kasvatti analysoinnin työmäärää. (Vilka 2007, 62–63, 66–67.)

Tutkimus tehtiin huolellisesti. Tutkimusongelma ja tavoitteet pohdittiin aiemman tutkimustiedon pohjalta ennen kyselyn laatimista. Tutkimusstrategian laatimisessa päätettiin hyödyntää Suomen musiikkioppilaitosten liiton verkostoa. Kyselytutkimus oli selkein ja luotettavin tapa saada asiasta tietoa. Aihetta oli tutkittu aiemmin rehtoreille osoitetuissa kyselyissä, joten vertailukelpoisuuden säilymiseksi, kysely kohdistettiin osittain rehtoreille. Koska opettajat ovat käytännön opetustyössä saavutettavuuden toteuttajia ja opettajien näkökulma puuttui aiemmista tutkimuksista, kysely osoitettiin osittain opettajille. Kysely aikataulutettiin syksyyn, jolloin opettajien ja rehtoreiden oletettiin olevan pirteitä vastaamaan. Aikataulutuksessa jouduttiin huomioimaan Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenkirjeiden lähettämisen ajankohdat. Syyslomat rikkoivat osittain vastausaikaa, joten kyselyn vastausaikaa jatkettiin. Muistutuskirjeet ja vastausajan pidentäminen lisäsivät vastausten määrää ja tutkimuksen luotettavuutta. (Vilka 2007, 28, 44.)

Tutkimusasetelma oli tarkoituksenmukainen ja kysymyksiin saatiin yksiselitteisiä vastauksia, joten tutkimuksella selvitettiin asioita, joita haluttiin tutkia. Pitkään kyselyyn vastattiin hämmästyttävän tunnollisesti ja vastauksissa saatiin tietoa kunkin opettajan useasta oppilaasta. (Vilka 2007, 150; Nummenmaa ym. 2019, 20–21.) Aineisto edusti ja kuvasi hyvin tutkittavaa ilmiötä, musiikkioppilaitosten erityisopetusta. Aineisto oli riittävän suuri ja sisälsi sopivaa aineistoa tutkittavasta asiasta. Suhteutettuna musiikkioppilaitosten määrään, vastauksia saatiin kahdesta kolmasosasta kaikista Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksista, joten tutkimustuloksia voidaan yleistää kaikkiin musiikkioppilaitoksiin. (Jyväskylän yliopisto 2015a.) Tutkimuksen määrällisissä menetelmissä aineistosta saatiin samanlaisia mittaustuloksia eri mittauskerroilla, joten tutkimuksen reliabilitetti on suuri (Nummenmaa 2019, 20–21). Perusjoukko oli looginen ja perusteltu. Otos oli edustava suhteutettuna musiikkioppilaitosten sijaintiin, kokoon ja soitinvalikoimaan ja vastaajien sukupuoleen ja instrumenttiin. Tutkimuksen kato oli pieni. Vaikka kyselyssä oli vain muutama pakollinen kysymys, vastaajat vastasivat tunnollisesti heille osoitettuihin kysymyksiin, joista saatiin tarvittavat tiedot. Webropol -ohjelma mahdollisti kyselyn lähettämisen uudelleen heille, jotka eivät vastanneet kyselyyn ensimmäisen vastausajan aikana. (Vilka 2007, 106–108, 152–153.) Uudelleen luokituksissa oltiin tarkkoja ja eri vaihtoehtoja kokeiltiin ja tutkittiin. Kvalitatiivista uskottavuutta lisättiin tutkimusprosessin tarkalla kuvailemisella, jolloin lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä. Aineistoa reflektointiin useista eri näkökulmista. (Vilka 2021, 160–162, 164.)

Tutkijana tunsin riittävän hyvin tutkimuskohteen ja aiheen, koska olin työskennellyt pitkään alalla. Perusjoukon määrittelyssä, otantamenetelmän valikoinnissa ja aineiston keräämisen tavassa onnistuttiin, koska tutkimuskohde oli tekijälle tuttu. Kyselyn kysymykset operationalisoitiin hyvin, koska ne sopivat juuri tähän kyselyyn. Mitattavat asiat oli esitetty selkeästi ja konkreettisesti ja kyselypohja oli muotoiltu sujuviksi kokonaisuuksiksi, joihin oli helppo vastata. Kysymysten muotoilussa ”rasti ruutuun” -tyyliksi onnistuttiin, jolloin kyselyyn vastaaminen saatiin nopeammaksi. Halukkaille tarjottiin tilaa kirjoittaa lisätietoja. Rakenteeltaan yksinkertaisten kysymyksiin vastaaminen oli nopeaa mutta vastausvaihtoehtoiltaan kankeaa. Puuttuva vastausvaihtoehto pystyttiin kirjoittamaan lisätietokenttään. Lisätietokentistä vastausten kerääminen ja kokoaminen oli hidasta. Opettajalla oli mahdollisuus vastata useasta oppilaasta erikseen, joten analysoinnissa oli haastavaa kerätä ja

yhdistää vastauksia eri osioista. Vastaajajoukolla oli ensikäden tietoa oppilaitoksensa erityisopetuksesta. He opettivat musiikkioppilaitoksessa tai johtivat oppilaitosta, joten heillä oli tietoa ja kiinnostusta kyselyn aihetta kohtaan. Saatekirje ja ajankohtainen aihe motivoi vastaamaan, jolloin tutkimuksessa saatiin riittävästi tietoa. Sähköinen kysely mahdollisti vastaamisen joka puolelta Suomea, joten perusjoukolla oli yhtäläiset mahdollisuudet vastata kyselyyn. Tietojenkäsittelyssä, mitauksissa, tulosten näyttämässä ja kirjaamisessa oltiin huolellisia, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustulos oli objektiivinen, koska en tutkijana tavannut vastaajia enkä vaikuttanut vastauksiin ja saatuihin tuloksiin. Tutkimuksesta saatiin paljon tietoa, jota voidaan soveltaa seuraavissa tutkimuksissa. (Vilka 2007, 15–16, 64–65, 100–101, 152–154.)

Tutkimuksesta saatu numerotieto lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Numerotietoa verrattiin aikaisempiin tutkimuksiin ja saatua tietoa argumentoitiin. Keskeisiä tuloksia kuvailtiin taulukoin ja kuvioin, joita selitettiin sanallisesti. Tutkimusraportissa pohdittiin tuloksiin vaikuttavia seikkoja ja verrattiin tuloksia aikaisempaan tutkimustietoon. Tutkimus vastaa etukäteen laadittuihin tutkimuskysymyksiin, mikä osoittaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksia pystytään siirtämään jatkokutkimuksiin ja musiikkioppilaitosten erityisopetuksen kehittämiseen. Tutkimusaineiston perusteella voitiin laatia Soisalo-musiikkiopistolle toimenpidesuosituksen erityisopetuksen edistämiseksi. (Vilka 2007, 159–163.)

## 7.2 Eettiset kysymykset

Vastaajien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin koko tutkimusprosessin ajan. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastaajia ei pakotettu eikä lahjottu osallistumaan tutkimukseen. Kyselyn saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen sisällöstä, toteuttamisesta, tutkimusaineiston käsittelystä, säilyttämisestä ja hävittämisestä. Tutkimuksella ei aiheutettu vastaajille, heidän oppilailleen tai musiikkioppilaitokselleen riskejä, vahinkoja tai haittoja. Kysely oli anonyymi, joten vastauksia käsiteltiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti. Kysely lähetettiin suojatulla linkillä, joten ulkopuoliset eivät voineet seurata vastauksia tai vastaajia. Kyselyn saatekirjeessä kerrottiin kyselyn vastausten käsittelystä ja anonymiteetistä. Vastauksia tarkasteltiin ainoastaan tekijän ja ohjaajan silmillä. Aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa huolehdittiin, ettei yksityisyyden suoja paljastu taustatietojen kautta. Vastaajan musiikkioppilaitos, sukupuoli, instrumentti ja erityisoppilaan oppimisvaikeus pidettiin erillään toisistaan, jottei kenenkään henkilöllisyyttä ole mahdollista päätellä tutkimuksesta. Musiikkioppilaitoksissa yhtä soitinta kohden voi olla yksi opettaja, joten oli tärkeää huomioida, ettei kenenkään yksityisyyden suoja vaarannu. Avoimissa vastauksissa käytettiin keksittyjä nimiä, koska oikeita nimiä ei tiedetty eikä eettisistä syistä olisi kerrottu. (Kohonen ym. 2019, 4–9.)

Kyselystä saatu aineisto tallennettiin ja käsiteltiin suojatussa webropol-ohjelmassa. Ainoastaan opinnäytetyön ohjaaja ja minä pystyttiin katsomaan ja tutkimaan aineistoa, joten tutkimuksessa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Prosessin aikana kunnioitettiin tiedeyhteisön eettisiä ohjeita, tutkittiin huolellisesti ja tarkasti ja viitattiin ohjeiden mukaan aikaisempiin julkaisuihin ja tutkimustuloksiin. Havaintoja ja tuloksia ei keksitty, vääristelty eikä varastettu. (Varantola, Launis, Helin, Spoof & Jäppinen 2012, 4–9.)

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen keskeinen sanoma on se, että musiikkioppilaitokset ovat erityisopetuksen edistämisessä edelleen hyvin eri tasoilla. Opetussuunnitelmien, lakipykälien ja hankkeiden kautta tietoisuus saavutettavuudesta on lisääntynyt ja juhlapuheissa ja opetussuunnitelmissa erityisopetus mainitaan, mutta erityisopetuksen todellinen kehittäminen jätetään muiden asioiden alle. Tilastojen mukaan yksilöllistettyä opetusta tarjotaan lähes kaikissa musiikkioppilaitoksissa, mutta reilussa kymmenessä vuodessa erityisoppilaiden määrä ei ole noussut lainkaan. Positiivista on se, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opettavien soitonopettajien määrä on noussut kahdesta sadasosasta lähes puoleen kaikista soitonopettajista. Samalla erityisoppilaiden soitinvalikoima on laajentunut. Vaikka soittoharrastus ei ole peruspalvelu, jota kaikkien tulisi saada, valtio voisi kannustaa erillisrahoituksella musiikkioppilaitoksia edistämään erityisopetusta.

Ei riitä, että erityisopetus mainitaan musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelman yhdessä lauseessa. Erityisopetuksen tulisi näkyä toimintasuunnitelmissa, nettisivuilla, markkinoinnissa ja opettajien ammattitaidossa. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan, että musiikkioppilaitosten on tiedotettava yksilöllistämisen mahdollisuudesta. Kuitenkin vain murto-osa oppilaitoksista huomioi erityisoppilaat markkinoinnissa tai tiedottamisessa. Vastausten perusteella syy erityisopetuksen markkinoinnin vähyyteen ei ole rahoituksen puutteessa vaan asenteessa, jossa erityisopetuksen markkinoinnille ei koeta olevan tarvetta. Niin kauan kuin erityislasten vanhemmat eivät edes tiedä musiikkioppilaitosten yksilöllistetystä opetuksesta, erityisopetuksen markkinointiin tulisi panostaa. Musiikkioppilaitosten on oltava jokaiselle lapselle ja nuorelle yhtä helposti lähestyttävä. Vanhemmilla ei pitäisi olla tarvetta miettiä, voiko lapselleen hakea paikkaa soiton opiskeluun. Työurani alussa vanhemmat saattoivat soittaa ja kysyä, voivatko he tulla musiikkileikkikouluun, vaikka vanhemmat eivät osanneet laulaa. Monella vanhemmalla oli trauma peruskoulun laulukokeista ja asenne, etteivät he olleet millään tavalla musikaalisia. Jouduin valaisemaan, että musikaalisuus on muutakin kuin laulamista ja että lapsi oppii ja kehittyy omaa tahtiaan, eikä kukaan voi ennustaa, mihin lapsi musiikin suhteen aikuisena yltää. Asenneilmapiiri on onneksi muuttunut, joten enää vastaavia puheluita ei tule. Samanlaista asennemuutosta tarvitaan musiikkioppilaitosten erityisopetukseen. Tutkimuksessani käy ilmi, että tiedottaminen erityisopetuksen järjestämisestä on huonoa oppilaitosten sekä sisä- että ulkopuolella. Tiedon puutteella kasvatetaan erityisen tuen lapsille ja nuorille kynnystä hakeutua musiikkiopintojen pariin. Mitä paremmin musiikkioppilaitoksissa tiedotetaan erityisopetuksesta ja mitä arkipäiväisempää erityisopetuksesta tehdään, sitä normaalimpaa on oppimisvaikeuksisen henkilön hakeutua soitonopetukseen. Erityisopetuksen tulisi olla musiikkioppilaitoksissa arkinen itsestäänselvyys eikä pakollinen lakivelvoite.

Musiikkioppilaitoksissa elää ilmeisesti pelko, että jos erityisoppilaille kohdentaa markkinointia, musiikkioppilaitos muuttuu erityisoppilaitokseksi. Eivät kaikki erityisoppilaat halua harrastaa musiikkia eikä se ole kaikille luontevaa. Ei jokainen tavallinenkaan lapsi halua harrastaa musiikkia. Uskon, että musiikkioppilaitoksissa ei markkinoida erityisopetusta, koska erityisopetukseen ei ole riittävästi satsattu, jotta sillä voisi ylpeillä. Vain osa musiikkioppilaitosten opettajista suostuu opettamaan erityisen tuen oppilaita, joten markkinointi tuntuu oudolta varsinkin, kun erityisoppilaiden määrä on vähäinen. Miksi markkinoida, jos ei ole markkinoitavaa? Kuitenkin musiikkioppilaitos voi

aloittaa markkinoinnin kohdentamisen siitä, että haluaa edistää yhdenvertaisuutta ja kokeilee erityisopetusta. Kokeilun voi tuoda esille markkinoinnissa. Musiikkioppilaitokset ovat historiansa aikana tuottaneet laadukasta musiikinopetusta, joten niiden on vaikea heittäytyä markkinoimaan tuotetta, jonka tasosta ja laadusta ne ovat epävarmoja. Oletan, että tekemällä oppii. Uskaltamalla yritykset vievät uusi innovaatioita eteenpäin. Samaa uskallusta toivoisin musiikkioppilaitoksilta.

Harvan musiikkioppilaitoksen toimintasuunnitelmassa mainitaan erityisopetusta, millä osoitetaan, ettei erityisopetusta pidetä tärkeänä ja mainitsemisen arvoisena. Toimintasuunnitelmalla ohjataan oppilaitoksen tavoitteita ja kehittämiskohteita. Asioita, jotka toimintasuunnitelmaan kirjataan, tarkastellaan jälkeempään. Jos erityisopetusta ei mainita toimintasuunnitelmassa, ei sen kehittämisellä ole oppilaitoksessa painoarvoa eikä sen edistymistä seurata systemaattisesti. Rehtoreiden vapaa-muotoisissa vastauksissa annetaan ymmärtää oppilaitosten suhtautuvan pääsääntöisesti myönteisesti erityisopetukseen, joten oppilaitoksista saadaan ristiriitainen kuva, kun erityisopetuksen näkyvyyttä toimintasuunnitelmissa ei nähdä tarpeellisena. Vaikuttaa siltä, että erityisopetus hyväksytään musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmiin, mutta sen kehittämiseen ei nähdä tarvetta, koska sitä ei pidetä osana musiikkioppilaitosten perustyötä. Erityisopetus nähdään erillisenä pienenä saarekkeena, jonka voi sattumalta musiikkioppilaitoksesta löytää mutta jota ei mielletä perustavanlaatuisena osana arkea. Musiikkioppilaitoksissa ylläpidetään mielikuvaa lahjakkaiden lasten musiikillisten taitojen laadukkaina kehittäjinä, joissa erityisopetusta tarjotaan lain pakottamana, jos sitä hoksataan pyytää. Musiikkioppilaitoksilla on matkaa kehittyä oppilaitoksiksi, joissa erityisopetus sisäitetään osaksi oppilaitoksen ydinosaamista.

Silmiinpistävin asia, mitä kyselyni toi esille, on opettajien ja rehtorien vuoropuhelun puute erityisopetuksen järjestämisestä ja oppilaitoksen tarjoamasta tuesta. Ristiriita ilmenee useasta kysymyksestä. Työnantajien joukossa ollaan tietoisia, että yksilöllistäminen kirjoitetaan opetussuunnitelmiin lain velvoittamana. Sen sijaan lähes neljäsosalta opettajista puuttuu tieto, onko heidän oppilaitoksensa opetussuunnitelmiin kirjattu yksilöllistäminen, ja kuka tai ketkä hyväksyvät henkilökohtaisen opetussuunnitelman, jos sellainen tehdään. Lähes puolella opettajista ei ole aavistustakaan, millä perusteella oppilaitoksessa oppilas siirretään yksilölliseen opetukseen. Kahdeksan prosenttia (54) opettajista ei tiedä, käytetäänkö oppilaitoksessa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa erityisoppilaiden opetuksessa. Tietosuojalla estetään rehtoreita ja opettajia kertomasta yksittäisistä oppilaisista, mutta oppilaitoksen käytänteiden kertominen sallitaan ja suodaan. Jos opettajille ei tiedoteta oppilaitoksensa toimintatavoista ja tukipalveluista, musiikkioppilaitoksessa annetaan erityisopetuksesta välinpitämätön kuva. Rehtoreilla riittää työtehtäviä, mutta opettajille joudutaan tiedottamaan oppilaitoksensa muutkin käytännöt, joten ei erityisopetuksen toimintamallit pitäisi olla liian työläs asia tuoda julki.

Työnantajan puolelta erityisopetuksen tukemiseen tarjotaan kuuta taivaalta, mutta opettajien näkökulmasta tarvittavaa tukea ei osata vaatia tai ei saada. Rehtorit kertovat tarjoavansa opettajille tukea erityisopetukseen aina tarvittaessa, mutta opettajat kokevat jääneensä yksin ja vaille tukea. Kenties tukea on saatavilla, mutta ei riittävästi tai sitä ei osata vaatia. Rehtori voi kokea antavansa tukea, jos työnantaja kustantaa opetusvälineen, mutta opettaja tarvitsisi lisäksi erityisopettajan ohjausta, suunnittelu-aikaa tai työparin. Rehtorien vastauksissa luvataan koulutusta, apuvälineitä,

erityisopettajan tai musiikkiterapeutin tukea, mutta opettajien vastauksista ilmenee, että tukea saadaan käytännössä lähes puolet harvemmin rehtoreiden tarjontaan nähden.

Vajaa viidesosa rehtoreista lupaa tarvittaessa avustajan, mutta opettajista vain kaksi sadasosaa saa avustajan erityisopetukseen. Suurin ero opettajien ja rehtoreiden vastauksissa on kahden opettajan käyttämisessä, jota lähes kolme viidesosaa rehtoreista tarjoaa, mutta kaksi sadasosaa opettajista saa. Eivätkö kyselyyn vastanneiden opettajien erityisen tuen oppilaat hyödy kahdesta opettajasta vai eikö opettajille ole tullut mieleen kysyä työnantajalta kahden opettajan mahdollisuudesta? Saadakseen erityisopetukseen tukea, kenties opettajien tulisi rohkeammin nousta vaatimaan sitä. Lavasteen (2009, 28–39) kyselyyn verrattuna työnantajan tuki on monipuolistunut ja lisääntynyt. Vertaistuen ja keskustelun tilalle on noussut konkreettisia tuen muotoja, joiden määrä vaihtelee oppilaitoksittain.

Työnohjauksen osalta rehtoreiden ja opettajien vastauksissa ollaan päinvastaista mieltä. Kolme neljäsosaa rehtoreista tarjoaa työnohjausta, mutta lähes neljä viidesosaa opettajista ei saa työnohjausta lainkaan. Työnohjaus ei ole opettajille lakisääteistä, mutta siitä näyttää olevan hyötyä, jos työnohjaus on laadukasta. Työnantajien tulisi muistaa kertoa työnohjauksen mahdollisuudesta, jos sellaista on tarjolla. Edelleen opettajien keskuudessa pidetään tärkeänä keskusteluja rehtorin kanssa, vaikka työnantajan puolella keskustelujen merkitystä ei tiedosteta. Jos konkreettisia apuvälineitä tai tuen muotoja on vähän tarjolla, rehtorin kanssa keskustelu on tärkeä henkinen tuki opettajalle. Esimiehen tuella ja mahdollisuudella konsultoida erityisopettajaa tai muuta asiantuntijaa voidaan vähentää opettajan henkistä painetta selviytyä erityisoppilaan haasteista. Esimiehiltä ei odoteta valmiita vastauksia, vaan ennen kaikkea läsnä olevaa kuuntelua.

Kyselyni tuo esille, kuinka eri tavoin eri musiikkioppilaitoksissa erityisopetukseen on vuosien varrella kiinnitetty huomiota. Osa vastanneista rehtoreista näyttää olevan täysin välinpitämättömiä asialle. Muutamassa oppilaitoksessa erityisopetusta on kehitetty niin pitkälle, että se sulautuu osaksi oppilaitoksen arkea. Tulosten mukaan erityisoppilaita opetetaan musiikkioppilaitoksissa, mutta useimmiten erityisoppilaan opetuksesta yritetään selviytyä kunkin opettajan omin voimin ja keinoin. Selkeitä toimintatapoja tai tukitoimenpiteitä ei ole luotu tai siihen ei ole rahoitusta. Vain yksittäisissä oppilaitoksissa näyttää olevan selkeät ja toimivat käytänteet erityisopetuksen tueksi. Opettajan on vaikea edistää erityisoppilaiden asemaa, jos asiaa ei oppilaitoksessa pidetä tärkeänä eikä kannustamisen arvoisena. Oppilaitoksen saavutettavuutta kehitetään innostuneen rehtoriin alaisuudessa, jossa opettajille tarjotaan konkreettisia tukitoimia, jolloin erityisopetus on realistista toteuttaa. Ilman esimiehen vastaantuloa ja tukea opettajien on vaikea innostua erityisopetuksesta.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelmien laatimisessa huomionarvoista on, että oppilasta ei mainita juurikaan laatijoiden joukossa. Rehtorien vastauksissa ei mainita oppilasta lainkaan ja opettajien vastauksissa mainitaan vain muutaman kerran. On mahdollista, että oppilas nähdään itsestään selvänä osallisena, mutta oppilaan näkökulman ja mielipiteen huomioiminen pitäisi olla tietoista ja näkyvää, jotta osallisuus todella toteutuisi. Erityispiirre tai oppimisvaikeus ei saa olla esteenä mielipiteen ilmaisulle. Opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan oppilaan omaa oppimispolkua ja henkilökohtaista musiikkisuhdetta, joten oppilaan kuulemista pidetään tärkeänä osana oppimisprosessia. Nykyään yhteiskunnassa pidetään tärkeänä lapsen tai nuoren mielipiteen huomioimista

häntä koskeissa asioissa, joten sen pitäisi olla keskiössä soitonopetuksessakin. Oppilaan kuulemisella ei tarkoiteta päätäntävällän siirtämistä oppilaalle, vaan oppilaan huomioimista.

Käytänteet, millä perusteella musiikkioppilaitoksissa pääsee yksilölliseen opetukseen, kuka HOPS:n laatii ja hyväksyy, vaihtelee oppilaitoksittain. Lähes puolessa opettajien ja kolmessa neljäsosassa rehtoreiden vastauksissa kerrotaan, että oman opettajan arvio henkilökohtaisen opetussuunnitelman tarpeesta riittää. Valitettavasti edelleen löytyy musiikkioppilaitoksia, joissa yksilölliseen opetukseen päästäkseen vaaditaan lääkärin diagnoosi. Diagnoosi ei saisi olla edellytys henkilökohtaiselle tuelle, koska diagnoosin saaminen ei ole aina yksinkertaista. Oppimista haittaavat poikkeamat kromosomissa, josta tieto saadaan pian syntymisen jälkeen tai jo ennen syntymää, on helppo niputtaa diagnooseihin, mutta moni neuropsykiatrinen poikkeama on vaikeampi diagnosoida ja todeta. Mitä pienempi lapsi, sen vaikeampi diagnoosi on tehdä, koska lapset kehittyvät omaan tahtiinsa ja lapsi voi kuroa lievän poikkeaman kehityksessä myöhemmin kiinni. Oppimisen haasteissa voidaan ajan kuluessa havaita muutoksia ja vaihtaa diagnoosia. Diagnoosi antaa kehikon, joka helpottaa opettajan työtä keskittyä diagnoosin rajoissa tiettyihin pulmiin ja ratkaisukeinoihin, mutta diagnoosittomuus ei saisi olla este oppimisen tuelle.

Koska musiikkioppilaitokset ovat hallinnollisesti erilaisia, kaikille oppilaitoksille yhdenmukaisia yksityiskohtaisia käytänteitä tuskin saadaan laadittua. Opetussuunnitelmien perusteiden muutos väljensi oppilaitosten mahdollisuuksia luoda omanlaisia opetussuunnitelmia ja opintopolkuja. Suomen musiikkioppilaitosten liiton kautta ei laadita enää valtakunnallisia määritelmiä ja ohjelmistoja tasosuorituksille, vaikka edelleen opettajille annetaan tukimateriaalia opetuksen tueksi. Oppilaitosten erityisopetuksen yhdenmukaisuutta voitaisiin Suomen musiikkioppilaitosten liiton kautta kuitenkin lisätä ja laatia suositus erityisen tuen opetuksen käytännöistä ja opetuksen tukimuodoista. Musiikkioppilaitosten liiton (SML 2018, 5) verkkosivuille voisi määritellä musiikin erityisopetuksen, sillä nettisivuilla musiikkiterapia on selitetty, mutta musiikin erityisopetus ei. Vaikka oppilaitoksen viestinnässä tulisi pyrkiä selkokielisyyteen, en näe sitä realistisena tavoitteena kaikessa viestinnässä. Tärkeimmät asiat kuten ilmoittautuminen ja lukukausimaksut on hyvä ilmaista kaikille ymmärrettävästi, mutta jokaisen opettajan on mahdotonta osata selkokieltä ilman opettajankoulutukseen sisältyvää kurssia. Jokaisen opettajan tulisi miettiä esimerkiksi esiintymisistä tiedottaessaan, kuinka kirjoittaa asiat yleiskielellä mahdollisimman yksinkertaisesti ja selkeästi. Yksikään oppilaitos ei maininnut EU-vammaiskorttia oppilaitosten käytänteissä. Kenties kortista ei tiedetä musiikkioppilaitoksissa, vaikka se on yksinkertainen tapa osoittaa tuen tarvetta ja laatua. Parhaiten erityisopetusta kehitettäisiin, jos opetushallituksen kolmiportaisen tuen malli laajennettaisiin koskemaan musiikkioppilaitoksia.

Tämän tutkimuksen mukaan musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden määrässä ollaan peruskoulun oppilaiden erityisen tuen oppilaiden määrään verrattuna mitättömällä tasolla. Musiikkioppilaitosten alle puolen prosentin erityisen tuen oppilaiden osuudella jäädään jälkeen peruskoulun erityisoppilaiden lähes kymmenesosan määrästä. Realistinen tavoite kaikille musiikkioppilaitoksille voisi olla, että erityisen tuen oppilasmäärä nostetaan kymmenessä vuodessa kahteen sadasosaan (2 %). Tavoitteeseen yletään tällä hetkellä tämän tutkimuksen mukaan kahdessa oppilaitoksessa. Ihanteellista olisi päästä tavoitteessa viiteen sadasosaan (5 %), mutta siihen vaaditaan valtiolta järeämpää otetta velvoittavilla toimenpiteillä ja rahoituksella. Mielestäni musiikkioppilaitos-

ten erityisopetukseen tarvitaan oma lisärahoitus erityisoppilaiden määrän mukaan, jotta erityisopetuksen tarjoamiseen saadaan taloudellinen kannustin.

Soitonopetuksen menetelmiä tutkitaan vähän ja soiton erityisopetusta vielä vähemmän, joten lisätutkimusta tarvitaan. Soitonopettajien keskuudessa kaivataan täsmällistä tietoa erityisopetukseen soveltuvista soitonopetuksen menetelmistä. Tällä hetkellä oppimisen esteitä ratkotaan yksittäisten opettajien toimesta sitä mukaa, kun niitä tulee vastaan, eikä toimivia menetelmiä koota kaikkien soitonopettajien käyttöön. Erityisopetusta antavien opettajien joukossa menetelmävalintoja ei perusteltu tutkimustiedolla, koska tutkittua tietoa on vähän saatavilla. Oppimisen pulmia esiintyy soittimen erityispiirteiden mukaan, joten ihanteellisinta olisi tutkia oppimaisvaikeuksia soitinryhmittäin ja koota jokaiselle soitinryhmälle oma menetelmäopas erityisoppilaiden opetuksen tarpeisiin.

Tästä tutkimuksesta ilmenee, että monilla tavallisilla opetusmenetelmillä edistetään erityisen tuen oppilaiden oppimista, joten on tärkeää huolehtia soitonopettajien monipuolisista pedagogisista taidoista. Opettajan havainnointikykyä ja taitoa löytää kullekin oppilaalle sopivat menetelmät edistetään eri menetelmien hallinnalla. Erityisoppilaita ei tarvitse nostaa esille erityispiirteidensä vuoksi vaan jokainen oppilas tulisi huomioida yksilöllisesti ilman poikkeavuuden leimaa. Vastauksista selviää, että keinoja erityisoppilaan oppimiseen kokeillaan ja etsitään ajan kanssa, mutta lopulta ratkaisukeinoina toteutetaan yksinkertaisia menetelmiä. Soitonopettajien koulutuksessa ei keskitytä enää pelkästään taiturimaiseen soittotaitoon vaan pedagogiseen ymmärtämiseen lapsen kehityksestä ja oppimisen prosesseista. Valinnaisiin opintoihin valitaan monenlaista musiikkiin ja pedagogiikkaan liittyviä opintokokonaisuuksia, joilla laajennetaan soitonopettajien taitoja. Kiinnostus ja perehtyminen opettamiseen ajaa opettajia jatkuvasti kehittämään opetustaan ja osallistumaan täydennyskoulutuksiin, mutta soitonopettajien tavassa havainnoida ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä on eroja. Tässä tutkimuksessa jää selvittämättä, tietävätkö soitonopettajat kaikkia yksinkertaisia menetelmiä. Soitonopetuksessa, mestari-kisälliperinteen jatkumossa, ollaan hitaita sisäistämään uusia ajatuksia ja menetelmiä, joten yksinkertaisetkin uudet tavat opettaa saatetaan sivuuttaa. Suomessa opettajalle annetaan vapaus valita opetustapa, joten opettajien opetustaidoilla on suuri merkitys. Tietoisuutta menetelmien käytöstä pitäisi koulutuksella lisätä.

Aiemmissa tutkimuksissa on ehdotettu soitonopettajien valtakunnallista erityispedagogista koulutusta musiikkioppilaitosten erityisopetuksen kehittämiseksi. Ollaan vakuuttuneita, että mitä enemmän opettajalle annetaan erityisopetuksen tietoa ja pedagogisia keinoja, sitä enemmän opettajille saadaan taitoja opettaa erityisiä ja tavallisia oppilaita. Soitonopettajille tulisi olla oma koulutus erityisopettajan pätevyyden saamiseksi. Tällä hetkellä, jos soitonopettaja haluaa päteväytyä erityisopettajaksi, hän joutuu aloittamaan korkeakouluopinnot alusta ja opiskelemaan laskennallisesti viisi vuotta. Varhaiskasvatuksen opettajille, luokanopettajille ja ammatillisille opettajille on luotu erityisopettajan pätevyyden antava kuudenkymmenen opintopisteen täydennyskoulutus, jota ei tarjota musiikkioppilaitosten opettajille. Ammattikorkeakoulussa opettava soitonopettaja voidaan ottaa sisälle ammatilliseen erityisopettajien täydennyskoulutukseen mutta musiikkioppilaitoksessa opettavalla soitonopettajalla tätä mahdollisuutta ei anneta. Ilmeisesti täydennyskoulutus nähdään tarpeettomana soitonopettajien vähäisen määrän vuoksi. Syytä täydennyskoulutuksen puutteelle voidaan etsiä musiikkioppilaitosten ja opettajien omista asenteista. Jos asiaa ei vaadita, ei sitä toteuteta.



Vaikka kyselyni selventää, että erityisoppilaita opetetaan enimmäkseen tavallisilla opetusmetodeilla, omaa erityispedagogiikan täydennyskoulutusta tarvitaan soitonopetuksen pedagogiikan ja erityispedagogiikan kehittämisen ja tasavertaisuuden vuoksi. Opettajien uskallusta opettaa erityisoppilaita lisätään kouluttamalla jokaiseen musiikkioppilaitokseen edes yksi erityispedagogiikkaan perehtynyt opettaja, jonka tehtävänä on auttaa erityisoppilaiden opettamista. Erityispedagogiikalla nopeutetaan sopivien oppimismenetelmien löytämistä ja kehittämistä. Soitonopettajien suhteellisen vähäisen määrän vuoksi erityisopettajan täydennyskoulutusta voisi kehittää yhdessä taiteen perusopetuksen muiden taiteenalojen kanssa. Vaikka kuvataide tai käsityö poikkeaa oppiaineena musiikista, nykyään taidetta ja koulutusta tehdään yhteistyössä eri alojen kanssa, joten yhteisellä erityispedagogisella täydennyskoulutuksella puolustetaan taidealojen tasavertaisuutta.

Tästä tutkimuksesta saadaan vahvaa näyttöä musiikin perusteiden erityisopetuksen nopeasta kehittymisestä, sillä musiikin perusteiden suorittaminen sovellettuna on lisääntynyt nollassa lähes kolmeen neljäsosaan. Nykyisillä opetussuunnitelmien perusteilla mahdollistetaan erilaisten opetusmenetelmien käyttö ja opetuksen mukauttaminen. Edelleen viidesosa erityisen tuen oppilaista ei osallistu lainkaan musiikin perusteiden opetukseen, mikä herättää kysymyksiä. Opetuksen keskiössä on soittamisen ilo, jota musiikin perusteilla tuetaan. Jos musiikin perusteilla ei kyetä edistämään erityisoppilaan oppimista, onko vikaa opetuksessa vai oppilaan edellytyksissä? Musiikin perusteista ei saa tehdä ylitsepääsemätöntä taakkaa. Erityisoppilas voi kuormittua koulupäivästä niin paljon, että koulupäiviä lyhennetään. Jos musiikin perusteet vie liikaa erityisoppilaan voimia, musiikin perusteet on perusteltua jättää kokonaan pois. Vaarana on kuitenkin, että musiikin perusteita ei yritetä muokata sellaiseksi, että se olisi erityisoppilaille mahdollista. Osallistumattomuus ei saa olla oppilaitoksen helppo tapa lakaista ongelma maton alle vaan oppilaan oppimista tukeva ratkaisu. Erityisen tuen oppilaan osallisuutta voisi lisätä sillä, että musiikin perusteet suoritetaan jollakin tavalla soittotunnilla tai musiikin perusteiden tunnilla. Musiikin perusteiden opetukseen on tullut uusia työtapoja ja mahdollisuuksia, joten opetuksen mukauttamisen pitäisi olla kaikille mahdollista.

Vain harvassa musiikkioppilaitoksessa musiikin perusteisiin saadaan erityisopettajan apua, avustajan tukea tai kahden opettajan opetusta. Miksi tällaiset käytänteet eivät ole löytäneet paikkaansa useammasta musiikkioppilaitoksesta? Onko niin, että hyvät käytänteet eivät leviä edes internetin aikakaudella, kun valtakunnallisista tarkoista opetuksen sisällöistä on luovuttu? Vai eikö erityisopetus yksinkertaisesti kiinnosta riittävästi musiikkioppilaitoksia, jotta hyvät käytänteet siirtyisivät oppilaitoksesta toiseen? Aineiston perusteella musiikkioppilaitosten tulisi luoda yhtenäiset käytänteet yksilöopetuksen lisäksi ryhmäopetukseen. Musiikkioppilaitoksissa ryhmäopetusta tarjotaan yhteismusisoinnissa ja musiikin perusteiden tunneilla. Suurimmalla osalla oppilaitoksista tunneilla ei käytetä avustajaa. Vastuu avustajan saamisesta harrastukseen pidetään oppilaan ja huoltajan asiana, sillä avustajaa vapaa-ajalle voi anoa hyvinvointialueiden vammaispalvelusta. Kolmasosalla musiikkioppilaitoksista ryhmäopetuksessa käytetään tarvittaessa kahta opettajaa, mikä olisi käyttökelpoinen käytäntö jokaiseen musiikkioppilaitokseen.

Edistymistä musiikkioppilaitosten erityisopetuksessa on tapahtunut siinä, että oppilaitokset, joissa erityisopetusta on, teetetään tasosuorituksia sovellettuna tai osittain sovellettuna. Tässä tutkimuksessa vain kolme sadasosaa erityisoppilaista ei suorita tasosuorituksia tai näyttöjä lainkaan. Vuon-

na 2009 Lavasteen (35) kyselyssä kolmasosa erityisoppilasta ei suorittanut tasosuorituksia ollenkaan. Nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa ei määritetä valtakunnallisia kriteerejä näytöille ja arvioinneille, joten näyttöjä on helpompi mukauttaa. Soitonopetuksen oppilaslähtöisyys on tuonut oppimisvaikeuksisille oppilaille mahdollisuuden saavuttaa samat suoritukset kuin muut oppilaat.

Tutkimustani tarkastellessa käy ilmi, että erityisopetus jakaantuu epätasaisesti eri soittimien kohdalle. Soittimen suosio musiikkioppilaitoksissa ei korreloi erityisopetuksen määrän kanssa. Suosituksissa kitarassa erityisoppilaita ei esiinny juuri lainkaan ja harvinaisessa tuubassa erityisoppilaita nähdään harrastajamäärään nähden suhteellisen paljon. Madaltaako vähäisempi harrastajamäärä harvinaisempien soittimien opettajien kynnystä opettaa erityisen tuen oppilaita? Harmonikansoitonopettajien keskuudessa erityisoppilaita opetetaan erityisen paljon, sillä moni harmonikansoitonopettaja vastasi kyselyyn ja heistä lähes kaikki opettivat erityisen tuen oppilaita, mutta ei tiedetä, mistä tämä johtuu. Onko harmonikansoittoon kehitetty enemmän erityisopetuksen menetelmiä, joilla innostetaan nimenomaan harmonikansoitonopettajia opettamaan erityisoppilaita? Sopiiko harmonikka jonkin ominaispiirteensä vuoksi erityisen hyvin erityisopetukseen? Nouseeko erityisoppilaiden kohdalla esille jokin pedagoginen suuntaus, jota käytetään paljon erityisoppilaiden opetuksessa? Mikä on syynä siihen, että erityisoppilaille opetetaan viulun-, alttoviulun- ja sellonsoittoa mutta ei lainkaan kontrabassonsoittoa? Miksi kosketinsoittimissa, jousisoittimissa, puupuhaltimissa ja vaskisoittimissa erityisopetusta annetaan enemmän kuin kielisoittimissa ja laulussa? Jatkotutkimuksilla tulisi selvittää soitinkohtaisia eroja, jotta eroja saadaan tulevaisuudessa kavennettua.

Lisätutkimusta tarvitaan, miten oppimisen haasteet jakautuvat eri soittimille. Onko joku opettaja löytänyt tiettyyn oppimisongelmaan omalle soittimelleen toimivan ratkaisun, joka on levinnyt muille opettajille ja lisännyt tietyn diagnoosin saaneita hakeutumaan oppilaaksi tiettyyn soittimeen? Vai onko oppimisen pulmat jakaantuneet sattumanvaraisesti eri soittimille? Jos oppimisen vaikeudet jakaantuvat soittimittain ja alueittain epätasaisesti, pitäisi selvittää, mistä se johtuu? Eikö jollekin soittimelle ole tarjolla koulutusta tai oppimateriaalia vai onko kyse asenteesta? Resonaarista jaetaan auliisti vuosien varrella kertynyttä erityisopetuksen tietotaitoa, mutta ollaanko muissa oppilaitoksissa yhtä herkkiä jakamaan keksintöjä muille?

Tasavertaisuuden vuoksi opettajilla tulisi olla yhdenvertaiset valmiudet opettaa erityisen tuen oppilaita, jotta jokaisella oppilaalla olisi tasavertainen mahdollisuus valita mieleisensä ja sopivin soitin. Vaikka musiikkioppilaitoksissa korostetaan, ettei soitinvalikoimaa virallisesti rajoiteta, tutkimukseni käy ilmi, että soitinrajoituksia toteutetaan katseilta piilossa. Jos oppilaitoksessa havaitaan, että jollakin opettajalla ei ole taitoa opettaa erityisen tuen oppilasta, kyseiseen soittimeen ei oteta oppimisvaikeuksista. Ratkaisulla osoitetaan oppilaitosten kyvyttömyyttä tukea opettajia erityisoppilaiden opetuksessa. Soittimen valintaan liittyvät rajoitteet tulisi tuoda avoimesti esille, sillä kullekin sopivalla soittimella vaikutetaan motivaatioon ja soittamisen mielekkyyteen.

Erytisoppilain opintopolku aloitetaan sisäänpääsystä. Ikäluokkien pienentyessä ja erilaisten harrastusmahdollisuuksien lisääntyessä, yhä useammassa musiikkioppilaitoksessa voidaan tarjota oppilaspaikka lähes kaikille halukkaille. Edelleen kahdessa viidesosassa oppilaitoksista käytetään oppilasvalinnoissa pääsykokeita tai soveltuvuustestiä, mutta kymmenessä vuodessa oppilasvalinnat

ovat muuttuneet saavutettavammaksi. Pääsykokeiden rinnalle valintamenetelmiksi on otettu ilmoittautumisjärjestys, tutustumisjakso ja haastattelu, joilla helpotetaan erityisoppilaiden pääsyä musiikkioppilaitoksen oppilaiksi. Tutkimuksessani on mielenkiintoista, kuinka valintakokeita käyttävissä oppilaitoksissa selvitetään hakijan keskittymiskykyä. Kaikissa valintakokeita käyttävissä musiikkioppilaitoksissa hakijoilta testataan keskittymiskykyä, mutta keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden puute nousi eniten mainintoja saaneeksi oppimisongelmaksi kyselyn erityisen tuen oppilaille. Valintakokeilla pyritään valikoimaan keskittymiskykyisimmät ja musikaalisimmat hakijat, joten on hämmentävää, että musiikkioppilaitoksiin valikoituu paljon keskittymisvaikeuksisia erityisoppilaita. Kenties keskittymisvaikeuksista kärsivät pääsevät musiikkioppilaitoksiin, joissa valintakokeita ei käytetä, heidän silmiinpistävät musiikilliset taipumukset nostetaan etusijalle keskittymiskyvyn puutteen sijaan tai valintakokeilla ei todellisuudessa testata kunnolla keskittymiskykyä. Tarvitaan lisää tutkimusta.

Erialaisten oppimisvaikeuksien kirjo musiikkioppilaitosten oppilaiden joukossa on laajentunut. Lavasteen (2009, 32) kyselyssä suurin osa erityisoppilaista oli kehitysvammaisia ja tässä kyselyssä eniten mainitaan tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmia. Erityisoppilaiden joukossa mainitaan vaikeuksia vuorovaikutustaidoissa, kielellisiä oppimisvaikeuksia, motorisia ongelmia ja hankaluuksia hahmottamisessa ja matemaattisessa ajattelussa. Lisäksi esiintyy kehitysvammaa tai -viivettä, aistitoiminnan säätelyn vaikeuksia, mielenterveysongelmia, tunteiden hallinnan vaikeuksia ja muita oppimisongelmia. Vaikka tässä tutkimuksessa moititaan musiikkioppilaitoksia hitaudesta erityisoppilaiden aseman edistämiseksi, positiivista asennemuutosta ja tietoisuutta erityispiirteistä on tapahtunut, koska oppimisvaikeuksien kirjo on lisääntynyt. Tasavertaisuus ja osallisuus on ollut yhteiskunnassa esillä ja vaikuttanut osaltaan vanhempien rohkeuteen hakea erityislapselle oppilaspaikkaa musiikkioppilaitoksesta. Tästä huolimatta kynnys kertoa diagnoosista on korkea. Lähes viidesosa vanhemmista ei halua kertoa soitonopettajalle lapsensa diagnoosista, vaikka diagnoosi olisi tiedossa. Kolmasosa opettajista tietää diagnoosin oppilaaksi otettaessa ja kaksi viidesosaa saa tietää diagnoosista oppilaaksi ottamisen jälkeen. Jos erityisopetus olisi arkipäiväistynyt musiikkioppilaitoksissa, vanhemmat eivät pelkäisi kertoa lapsensa oppimisen haasteista.

Erityisen tuen tarvetta on haasteellista selvittää, sillä oppilaiden terveystietojen tallentaminen oppilasrekisteriin on kiellettyä eikä vanhemmilla ole velvoitetta kertoa lapsensa oppimisvaikeuksista. Suurimmassa osassa oppilaitoksista yritetään selvittää erityisen tuen tarvetta etukäteen ilmoittautumislomakkeen lisätiedoilla tai erillisellä kysymyksellä tai kehoitetaan kertomaan asiasta opettajalle. Kyselyssäni musiikkioppilaitoksen erityisen tuen tarpeen selvittämistä ei kysytty opettajilta. Olisi ollut tarpeen kysyä heiltäkin, koska opettajat vastasivat suhteessa enemmän kyselyyn. Opettajana yritän välttää ennakkokäsityksiä uusista oppilaistani. Jos vanhempi esittelee lapsensa villinä, kehotan antamaan lapselle mahdollisuus olla toisenlainen uudessa tilanteessa. Ennakkotieto oppilaan oppimisvaikeudesta ja diagnoosista voi supistaa opettajan havaintoja oppilaasta, koska ennakkotieto rajaa oppilaan tiettyyn kehikkoon, vaikka oppilaan ominaisuudet todellisuudessa ylittäisivät kehikon ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa ilmenee, että opettajat toivovat diagnoosin tietämistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska se helpottaa oppimismenetelmän valinnassa. Soitonopettajalla ei ole erityisopettajan koulutusta eikä kokemusta, jonka avulla voisi nopeasti havainnoida oleelliset asiat erityisoppilaasta, jolloin diagnoosin tietämisen tarve korostuu.

Opettajien vastauksista havaitaan, että erityisen tuen oppilaiden suurimmat oppimisen haasteet ovat monenlaisia. Soitonopetuksessa on totuttu ratkomaan soittamiseen liittyviä teknisiä pulmia ja miettimään harjoituksia tiettyihin musiikillisiin asioihin. Tämän tutkimuksen erityisoppilaiden oppimisen suurimpiin haasteisiin keskittymiseen, kommunikointiin ja vuorovaikutukseen opettajille ei ole annettu koulutuksessa valmiuksia, joten ne aiheuttavat opettajille paljon päänvaivaa ja kuormitusta. Soitonopettajien koulutuksessa tulisikin olla peruskurssi erityispedagogiikasta, jossa käytyä läpi yleisimpiä oppimista haittaavia asioita, jolloin opettajalla olisi valmiuksia kohdata muitakin kuin musiikillisia haasteita.

Sekä diagnooseissa että oppilaan suurimmassa haasteessa keskittyminen nousee tämän tutkimuksen eniten mainituksi oppimisen ongelmaksi. Keskittymiskyvyn haasteissa tavoitellaan ensisijaisesti oppilaan huomion pysymistä soittamisessa. Tämä tutkimus ei kerro, miksi keskittyminen nousee suurimmaksi haasteeksi erityisoppilaiden kohdalla. Yhteiskunnassa puhutaan digitalisaation aiheuttamasta lasten yleisesti heikentyneestä keskittymiskyvystä ja pitkäjänteisyyden puutteesta, mutta se ei selitä, miksi soitonopetuksen erityisoppilaiden suurin haaste on keskittyminen. Ei tiedetä, haikudutaanko yksilöopetusta tarjoavaan soittoharrastukseen herkemmin, jos kärsitään keskittymisen pulmista vai oletetaanko, että musiikilla rauhoitetaan keskittymishäiriöisen käytöstä? Alle puolessa musiikkioppilaitoksista käytetään valintakokeita, joten kenties keskittymiskyvyn puutteesta kärsiville mahdollistetaan nykyään helpompi pääsy soitto-oppilaaksi. Kymmenesosalla suurin haaste oppimisessa oli kommunikointi ja kymmenesosalla ohjeiden ymmärtäminen. Oppimisen perusta luodaan vuorovaikutuksella ja jos kommunikoinnissa on puutteita, opitaan hitaammin. Opettaminen vaikeutuu, jos ohjeita ei ymmärretä, jos juututaan omaan maailmaan tai jos poukkoillaan asiasta toiseen. Tietoa erilaisista kommunikointikeinoista ei opeteta soitonopettajien koulutuksessa, joten opettajat etsivät ja saivat apua kuvista puhelinsovelluksiin. Soitonopettajaa helpottaisi, jos musiikkioppilaitoksessa olisi erityispedagogiikan koulutuksen käynyt soitonopettaja, joka auttaisi löytämään nopeammin ratkaisukeinoja.

Tutkimuksessani kollegoiden tuki nousee merkittävimmäksi tietolähteeksi erityistä tukea tarvitsevia opettavien opettajien kohdalla. Lähes yhtä paljon tietoa etsitään internetistä. On ymmärrettävää, että tietoa haetaan helposti saatavilla olevista tietolähteistä, joten musiikkioppilaitosten erityisopetuksen kehittämisessä huomiota tulisi kiinnittää tiedon helppoon saatavuuteen. Opetushallituksen alaisuudessa toimivassa valtakunnallisessa Valteri-nimisessä oppimis- ja osaamiskeskuksessa autetaan varhaiskasvatuksen ja peruskoulun opettajia oppimisen haasteissa, jos omassa koulussa loppuu keinot. Resonaarissa ylläpidetään soiton erityisopetuksen osaamis- ja koulutuskeskusta, mutta sieltä puuttuu Valterin tasoinen kokopäivätoiminen palvelu. Vaikka ensisijaista olisi saada jokaiseen musiikkioppilaitokseen erityisopetuksesta vastaava opettaja, valtakunnallinen erityisopetuksen hätäpalvelu tukisi paremmin musiikkioppilaitosten erityisopetuksen kehittymistä. Opetushallituksen palvelun alle pääsisi helpommin, jos musiikkioppilaitoksissa olisi käytössä kolmiportaisen tuen malli. Tutkimuksessani nousee esille, kuinka haastavaa tuntiopettajien on saada tukea erityisopetukseen. Tuntiopettajan näkökulmasta työnantajan tarjoaman tuen saaminen vaikuttaa utopistiselta. Vaikka tuntiopettajalle tarjottaisiin koulutusta tai muuta tukea työnantajan kautta, hänellä ei välttämättä ole mahdollisuutta osallistua. Jos työtä tarjotaan eri viikonpäivinä eri oppilaitoksissa, on

mahdotonta sovittaa aikatauluja koulutuspäiviin tai muuhun tukeen sopiviksi. Valtakunnallinen Valter-tukipalvelu olisikin oiva ratkaisu tuntiopettajien tarpeisiin.

Johdannossa mainitaan tutkimukseni tavoitteesta kartoittaa musiikkioppilaitosten erityisopetuksen toimivia käytänteitä ja ratkaisukeinoja oppimisongelmiin. Opettajien ratkaisukeinoista odotin jotakin itselleni mullistavaa uutta tietoa, mutta kyselyn vastauksissa esitetään kaikille oppilaille sopivia ratkaisukeinoja. Keskeistä on, että opettamisessa keskitytään oppilaan vahvuuksiin, etsitään sopivaa ohjelmistoa, selkeytetään tai helpotetaan nuottikirjoitusta, harjoitellaan hahmottamista, huomioidaan oppilas yksilöllisesti, käytetään toiminnallisia menetelmiä, ohjataan selkeästi ja annetaan aikaa oppimiselle. Ratkaisukeinoissa ei mainita mitään ihmeellistä. Tärkeintä on, että opetustilanteessa havainnoidaan oleellinen ja osataan ohjata oppimista oppilaan vahvuuksien kautta. Lavasteen (2009, 35) kyselyyn verrattuna ratkaisukeinojen määrä on kasvanut seitsemänkertaiseksi, mitä voidaan pitää mullistavana tietona. Soitonopettajien koulutuksessa vaaditaan aiempaa enemmän pedagogisia opintoja, mikä laajentaa opettajien tietoutta oppimisprosessista, välineistä ja metodeista. Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli runsaasti työkokemusta, mikä varmasti lisäsi ratkaisukeinojen määrää. Tarvitaan lisätietoa, minkälaisia pulmia ja ratkaisukeinoja eri soittimille on löydetty ja mitkä ongelmat odottavat ratkaisuja uusista menetelmistä.

Ratkaisukeinoja perusteltiin tutkimuksessani eniten sillä, että keinolla tuotetaan oppimista ja soittamisen iloa. Samaa perustelua käytetään tavallisten oppilaiden opettamisessa. Erityisen tuen oppilaille sopivia opetusmetodeja löydetään kokeilemalla. Tavallisten oppilaidenkin oppimista edistetään kokeilemalla eri opetustapoja, joista kokeilun kautta löydetään kullekin oppilaalle parhaimmat tavat oppia. Kyselystä saadaan opettajille lohdullista tietoa, että aina sopivaa ratkaisukeinoja ei löydy. Vaikka ratkaisukeino jäi löytymättä vain kahdella sadasosalla, olisiko heillekin keino löytynyt, jos opettajille tarjottaisiin enemmän tukea? Perusopetuksen puolella ratkaisukeinoja etsitään pakon sanelemana loputtomiin, mutta soitonopetuksessa mahdollistetaan oppilaan opiskelun lopettaminen, jos soittamisessa tunnistetaan liikaa haasteita. Valterin tapaisella konkreettisella apupalvelulla vähennettäisiin varmasti tavallistenkin oppilaiden opintojen keskeytymistä.

Tutkimuksellani osoitetaan, että harva erityisoppilas keskeyttää soitonopiskelun. Kaikkien musiikkioppilaitosten oppilaiden tilastoissa lähes kolmasosa ei suorita opintoja loppuun asti, mutta erityisen tuen oppilaista vain neljä sadasosaa keskeyttää opinnot. Syitä ei tiedetä. Vaatiiko soitonopiskelu tavallisilta oppilailta liikaa vai liian vähän? Harrastetaanko tavallisten lasten joukossa enemmän muita harrastuksia, jolloin soitonopiskelulle ei jää aikaa? Eikö normaaleja oppilaita opeteta riittävästi yksilöllisesti ja monipuolisilla metodeilla vai onko heillä puutteita motivaatiossa? Erityisen tuen lapsille ja nuorille tarjotaan vähemmän harrastusmahdollisuuksia, joten sitoutuminen soittoharrastukseen voi olla pitkäjänteisempää. Erityisoppilasta kohdellaan yksilöllisesti, jotta opetus etenee, mutta tavallisen oppilaan kohdalla yksilölliseen opetukseen pakottavia esteitä ei välttämättä tule niin selkeästi vastaan, jotta työskentelytapoja jouduttaisiin pakon edessä muokkaamaan. Oppimistuloksia saavutetaan erityisoppilaiden joukossa, vaikka perusopintoja ja musiikkiopiston päättötodistuksia saadaan tavallisia oppilaita harvemmin. Alle kymmenesosa erityisen tuen oppilaista ei saavuta oppimistuloksia lainkaan. Keskeytetäänkö opinnot tavallisten oppilaiden kohdalla, koska oppimistuloksia ei saavuteta?

Aiemmissa tutkimuksissa musiikkioppilaitosten arviointitapaa on arvosteltu, mutta opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksessa numeroarvioinnista luovuttiin ja arviointia muutettiin koko oppimisprosessia ja oppilaan itsearviointia painottavaksi sanalliseksi arvioinniksi. Nykyinen käytäntö mahdollistaa paremmin arvioinnin mukauttamisen. Tämä tutkimus valaisee, miten eri arviointitapoja käytetään erityisopetuksessa joustavasti oppilaan tarpeiden mukaan. Taitotauluja- ja kansioita käytetään vähän, vaikka osassa oppilaitoksissa niiden kautta oppimisprosessia arvioidaan kaikkien oppilaiden kohdalla. Tilastotietoa musiikkioppilaitosten arviointimenetelmistä ei ole, joten erityisoppilaiden arviointia ei voi verrata tavallisten oppilaiden arviointiin. Arviointimenetelmien toimivuutta pitäisi tutkia oppimisen näkökulmasta.

Tuloksista selviää, että musiikkioppilaitosten erityisopetusta edistetään laatimalla soitonopetukseen riittävästi erityisopetukseen soveltuvaa valmista oppimateriaalia. Kuusi sadasosaa vastanneista kertoo, että erityisopetukseen sopivaa oppimateriaalia löytyy riittävästi ja kolmen sadasosan mielestä runsaasti. Reilun kolmasosan vastauksessa mainitaan, että soiton erityisopetukseen ei ole lainkaan oppimateriaalia ja reilussa puolessa vastauksista, että oppimateriaalia löytyy jonkin verran. Erityisopetuksessa käytetään enimmäkseen soiton alkeisopetuksen oppimateriaalia tai tehdään oppimateriaali itse. Kyselyni vastauksissa ei kerrota oppimateriaalin saatavuutta soittimittain, mikä olisi oleellinen tieto oppimateriaalin saatavuuden parantamisessa.

Tämän tutkimuksen suosituimmalla apuvälineellä, puhelin -tai tietokonesovelluksella autetaan oppilasta kommunikoinnissa, toiminnanohjauksessa, nuottikirjoituksen opettelemisessa, musiikin hahmottamisessa, äänittämisessä ja kuuntelemisessa. Toimintakuvia käytetään aktiivisesti varhaisiän musiikinopettajien keskuudessa ja soiton erityisopetukseen niitä hyödynnetään toiminnanohjauksen tukena. Kuvionuotteja käytetään vakiintuneesti soitonopetuksessa, sillä viidesosa erityistä tukea tarvitsevia opettavista opettajista käyttää niitä aktiivisesti. Musiikkioppilaitoksissa kustannetaan apuvälineitä kokonaan tai osittain, mutta viidesosa rehtoreista ja vajaa kolmasosa opettajista kertoo, ettei musiikkioppilaitoksen rahoituksesta kustanneta apuvälineitä lainkaan. Kuntien vammaispalvelun kautta järjestetään tiettyjä apuvälineitä arjen sujumiseen ja kunnan sosiaalitoimen kautta anotaan harrastuksiin tarvittavia apuvälineitä. Lähtökohtaisesti erikoisemmat apuvälineet tulisi olla kuntien vastuulla ja yleiset erityisopetuksen välineet musiikkioppilaitosten hankittavia. Erikoisemmista apuvälineistä musiikkioppilaitokset voisivat pyytää soitinlainauksen tapaan pientä vuokraa. Jokaisessa musiikkioppilaitoksessa pitäisi olla apuvälinelaatikko, josta opettajille lainattaisiin aktiivivinyä, ajastinkelloa, toimintakuvia, värikalvoja, väripapereita, värejä, kuvionuotteja, palloja ja muita välineitä erityisopetuksen tarpeisiin. Jokaisella opettajalla tulisi olla työnantajan kustantama puhelin tai tietokone ja mahdollisuus käyttää maksullisia sovelluksia opetuksen tarpeisiin.

Rehtoreiden vastauksissa tuodaan esille rahoituksen puute saavutettavuuden lisäämisessä. Sekä esihenkilöiden että opettajien tulisi kuitenkin tiedostaa, että monilla yksinkertaisilla ilmaisilla ratkaisuilla opetusta voidaan mukauttaa. Musiikkioppilaitoksissa kopioidaan nuotteja ja samalla vaivalla voidaan ottaa nuoteista suurennos, jolla autetaan erityisoppilasta hahmottamaan nuottikirjoitusta. Toimintakuvien ei tarvitse olla taideteoksia. Tikku-ukko-piirroksilla tai internetistä tulostetuilla kuvilla autetaan erityisoppilasta hahmottamaan, mitä tunnilla tehdään. Luokkatilat voidaan sisustaa selkeiksi ja kaappeihin voidaan piilottaa nuotit ja välineet, jotta oppilaan huomio kiinnitetään hel-

pommin musiikkiin. Ryhmäkoot voidaan pitää riittävän pieninä, jotta opettajalle annetaan mahdollisuus huomioida oppilaat yksilöllisesti. Opettajien kokoukseen voidaan liittää vinkkivartti, jossa jaetaan toimivia opetusmenetelmiä. Musiikkioppilaitoksissa kamppaillaan oppilaista ja rahoituksesta ikäluokkien pienenytessä, joten erityisen tuen oppilaiden välineisiin tai tukitoimiin ei yksinkertaisesti aina ole rahaa. Musiikkioppilaitoksilla pitäisi olla väylä anoa lisärahoitusta erityisoppilaiden tukemiseen, jos musiikkioppilaitosten erityisopetus halutaan saada valtakunnallisesti tasavertaiseksi.

Ruotsinkieliset oppilaitokset jätettiin tässä tutkimuksessa huomioitta, koska kyselyä ei käännetty ruotsin kielelle. Suomenkielinen kysely lähetettiin kaksikielisille musiikkioppilaitoksille, joista saatiin vastauksia. Ruotsinkielisten oppilaitosten tutkiminen olisi mielenkiintoista, koska tietoa eroista suomenkielisiin oppilaitoksiin verrattuna ei ole. Onko ruotsinkielisissä musiikkioppilaitoksissa erityisopetus edistynyt nopeammin kuin suomenkielisissä? Mitä ratkaisukeinoja ruotsinkielisissä oppilaitoksissa on erityisopetukseen löydetty? Onko vaikutteita saatu Ruotsista vai Suomesta? Onko ruotsinkielisille kehittynyt jokin oma opetusmetodi tai ratkaisukeino soiton erityisopetukseen?

Prosessina tutkimuksen tekeminen oli opettavaista. Tiedon etsiminen, Webropol-ohjelman käyttö, tilastomatematiikan kertaus, vastausten paljouden ja tiedon määrän hallinta pakottivat laajentamaan ajattelua ja opettelemaan asioita. Se, mitä olisin voinut tehdä paremmin, oli parempi koordinointi Suomen musiikkioppilaitosten liiton kanssa, jolloin olisin välttynyt päällekkäisyyksiltä. SML teki oman kyselyn lähes samaan aikaan tämän kyselyn kanssa. Kyselyissä selvitettiin eri asioista. Musiikkioppilaitosten liiton kysely kohdistettiin oppilasmäärien ja eri soitinten tilastotietoon ja tässä kyselyssä painotettiin erityisopetukseen liittyviä asioita. SML:n kysely kohdistui rehtoreille ja tämä kysely rehtoreille ja opettajille. Kyselyn samanaikaisuuden takia, rehtoreilta saatiin vähemmän vastauksia kuin opettajilta.

Kuten luvussa seitsemän kerron, tätä tutkimusta voidaan pitää monelta kantilta katsottuna luotettavana ja kattavana. Tutkimuksen otoksessa nähdään laajasti Suomen musiikkioppilaitosten liiton valtakunnallisen verkosto ja soitinvalikoima. Haastavinta oli työn rajaaminen, koska vastauksia kyselyyn tuli odotuksiin nähden valtava määrä. Aineistoa olisi voinut rajata ja keskittyä tarkemmin johonkin tiettyyn osa-alueeseen esimerkiksi oppilaitosten käytänteisiin tai oppimisen haasteisiin ja pedagogiikkaan. Rajatummasta aineistosta olisin voinut alkuperäisen ajatuksen mukaan tehdä teemahaastatteluita ja paneutua tiettyyn asiaan syvemmin. Koska tällaista laajaa perustutkimusta musiikkioppilaitoksille ei ole aiemmin tehty, pidin perusteltuna saada kokonaisuus esille. Jätin haastattelut kokonaan tekemättä ja keskityin kyselystä saatuun valtavaan aineistoon. Aihe on tärkeä ja vastauksista ilmenneet asiat ansaitsevat tulla nähtyksi. Jokaisella mielipiteellä on arvoa musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaille, jotka eivät itse osaa asioitaan edistää. Jatkotutkimuksilla eri osa-alueita voi ja pitää tarkentaa. Vähemmän laaja kysely ei olisi herättänyt niin paljon jatkokysymyksiä, joita tulisi tutkia.

Oppimisvaikeuksia kohdatessa toivotaan valmiita konkreettisia neuvoja, miten oppilasta opetetaan. Kyselyni vastauksissa korostetaan kuitenkin tavanomaisia opetusmenetelmiä, joita varsinkin soiton alkuopetuksessa käytetään; opettettävien asioiden pilkkomista pienempiin osiin, toistoa ja ajan antamista oppimiselle. Soiton erityisopetukseen tarvitaan rohkeutta kokeilla ja kärsivällisyyttä sekä

työnantajan konkreettista tukea. Tämän havainnon vuoksi tässä työssä keskitytään käytänteisiin, joilla soitonopettajaa voi tukea erityisoppilaan opettamisessa. Koska saavutettavuutta ja yksilöllistämistä musiikkioppilaitoksissa ei ole aiemmin laajasti tutkittu varsinkaan opettajien näkökulmasta, työllä on yhteiskunnallista merkitystä. Jotta musiikkioppilaitosten saavutettavuutta voi edistää, on tärkeää tietää nykytilanne. Työ kartoittaa erityisopetuksen tilaa ja käytänteitä, joista kukin musiikkioppilaitos voi poimia itselleen sopivia toimintatapoja. Tuon näkyväksi, mitä musiikkioppilaitokset ovat tehneet saavutettavuuden edistämiseksi ja mitä ne voisivat tehdä lisää, jotta yksilöllinen opetus toteutuisi jokaisen soitto-oppilaan kohdalla. Tämän tutkimustyön pohjalta voidaan sanoa, että musiikkioppilaitoksilla on edellytyksiä edistää saavutettavuutta monin eri tavoin.

Työni tarkoitus oli kartoittaa erityisopetuksen tilaa musiikkioppilaitoksissa ja saada vinkkejä oman työpaikkani erityisopetuksen kehittämiseen. Opinnäytetyötä aloittaessa tiesin, etten tiedä, mitä kaikkea musiikkioppilaitosten kentällä on saavutettavuudessa tapahtunut. Tietoa etsiessäni ja kyselyn vastauksia lukiessa huomasin, kuinka vähän lopulta asiasta tiesin. Monenlaisia hankkeita ja tutkimuksia aihetta liipaten oli jo tehty. Oppilaitokselleni ja itselleni työni merkitsee valmiita suuntaviivoja, mitä kannattaa tehdä ja mitä ei, jotta erityisen tuen oppilaan opintopolku olisi mahdollisimman sujuva. Työni pohjalta laadin työpaikalleni suosituksen toimenpiteistä (liite 7), joiden avulla saavutettavuutta voidaan edistää. Listassa näkyy sekä työpaikallani tehdyt toimenpiteet että tulevaisuuden kehittämiskohteet. Oppilaitokset voivat hyödyntää listaa omassa kehittämistyössään.

Opinnäytetyössäni kerrotaan, miten oppilaitoksen erityisopetuksen ei tarvitse olla heti valmis, vaan erityisopetusta voidaan kehittää systemaattisesti pala palalta. Tärkeintä on, että oppilaitoksessa erityisopetus otetaan haltuun toimintasuunnitelmassa, tiedottamisessa ja markkinoinnissa ja oppimisen esteitä puretaan tietoisesti tiloissa, välineissä ja oppimateriaaleissa. Tilojen tarkastelu erityisoppilaiden näkökulmasta tai välineiden monipuolisuus ei haittaa tavallisten oppilaiden oppimista. Päinvastoin erityisopetuksen käytänteet ja menetelmät hyödyttävät kaikkia oppilaita. Puitteiden ohella tarvitaan työnantajan tukea erityisopetuksen pulmatilanteiden varalle. Musiikkioppilaitosten täytyy itse ratkaista, tarjotaanko työnohjausta, erityisopettajan tukea, vinkkivartteja, koulutusta, työpareja, palkallista suunnittelu-aikaa, avustajaa tai apuvälineitä erityisopetuksen tueksi. Keskeistä on, että oppilaitoksessa pysyy avoin keskusteluilmapiiri, jossa oppimisen haasteista ja työn kuormituksesta uskalletaan puhua. Tutkimukseni perusteella henkisesti pahinta on, jos opettaja jättää täysin yksin erityisen tuen oppilaan vaikeuksien kanssa. Työnantajilta ei odoteta valmiita vastauksia, vaan keskusteluyhteyttä, jossa vaikeita hetkiä yritetään yhdessä purkaa.

Tutkimukseni aihetta voidaan pitää ilmeisen puhuttelevana, ajankohtaisena ja tarpeellisena. Pitkään kyselyyni vastanneista viidesosa lupautui haastateltavaksi. Kyselyn vastaamisen jälkeen mielipiteitä avattiin ja purettiin sähköpostin kautta. Aineistossa ja tutkimuksen ulkopuolisessa viestinnässä heijastuu tarve jakaa kokemuksia soiton erityisopetuksesta. Mielipiteissä heijastuu musiikkioppilaitosten erilainen tapa ymmärtää yksilöllistäminen. Osa opettajista ja musiikkioppilaitoksista pitää kyselyä ja kysymysten muotoilua tarpeettomana, koska nykyiset opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat jokaisen oppilaan yksilöllisen opintopolun. Kuitenkin opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan oppimäärän yksilöllistämistä, mikä on eri asia kuin oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja opettaminen. Soiton erityisopetusta ja oppimäärän yksilöllistämistä on tarpeen tutkia niin kauan kuin kaikki musiikkioppilaitokset mahdollistavat erityisoppilaiden sisäänkäynnin ja suju-



van opintopolun. Tämän työn tarkoitus ei ole nostaa erityisoppilaita negatiivisen huomion keskipisteeksi vaan tuoda näkyväksi musiikkioppilaitosten mahdollisuudet helpottaa erityisen tuen oppilaiden asemaa ja mahdollisuuksia.

Yhteenvedon voidaan sanoa, että erilaisten oppimisvaikeuksien kirjo on lisääntynyt musiikkioppilaitoksissa, mutta erityisoppilaiden määrä on pysynyt ennallaan. Musiikkioppilaitosten erityisopetuksen käytänteet ja tarjoama tuki oppimisvaikeuksiin vaihtelee oppilaitoksen koon, sijainnin ja toimipisteen mukaan, joten erityisoppilaiden asema musiikkioppilaitoksissa on kirjavaa. Opettajien ja rehtoreiden näkemyserot käytänteistä ja erityisen tuen opetukseen saatavasta tuesta ovat huomattavan suuria, mikä kertoo siitä, että erityisopetuksesta ei ole tiedotettu eikä keskusteltu riittävästi musiikkioppilaitosten sisällä. Kun käytänteet ja tukimuodot luodaan opettajille ja rehtoreille selkeiksi, niistä on helpompi viestiä oppilaitoksen ulkopuolelle. Koska opettajat kokevat oppilaitoksen käytänteet tärkeinä erityisopetusta tukevin tai jarruttavina, toimivia käytänteitä tulisi tutkia enemmän. Lähtökohtaisesti musiikkioppilaitoksissa ja opettajien keskuudessa erityisopetukseen suhtaudutaan avoimin mielin, mutta erityisopetusta ei mainosteta eikä tiedoteta aktiivisesti, koska sitä ei nähdä tarpeellisena. Kuitenkin juuri musiikkioppilaitosten aktiivisuudella ja avoimuudella avataan vanhempien rohkeutta kertoa lapsensa diagnoosista, millä helpotetaan opettajan työtä. Tarvitaan seurantatutkimusta siitä, miten musiikkioppilaitosten tiedottaminen erityisopetuksesta edistyy. Direktiivi verkkosivujen saavutettavuudesta (2016/2102/EU) velvoittaa musiikkioppilaitoksia kehittämään verkkosivujaan saavutettavammaksi eri aistivammisille ja selkokieltä tarvitseville. Yksi jatkotutkimusaihe olisi tarkastella musiikkioppilaitosten internetsivuja, kuinka niissä saavutettavuus ja erityisopetus tänä päivänä näkyy.

Kansainvälisesti Suomi loistaa valtakunnallisesti kattavalla musiikkioppilaitosjärjestelmällä ja kansainvälisesti menestyneillä muusikoilla ja kapellimestareilla. Resonaari on tienraivaajana tuonut kehitysvammaisten bändit kansainväliselle näyttämölle. Tämä tutkimus osoittaa, että Suomella on mahdollisuus olla edelläkävijä soiton erityisopetuksen rintamalla. Pienillä arkisilla valinnoilla, työyhteisöjen keskustelevalle ilmapiirillä, tietoisella asenteella ja valtion tukitoimilla valtakunnallinen soitonopetuksen verkosto voi hämmästyttää maailmaa tulevaisuuden toimivalla soiton erityisopetuksella. Saavutettavuutta edistetään Euroopan unionin alueella laajalla rintamalla, joten kiinnostusta yhdenvertaisuutta lisääviin malleihin maailmalla riittää.

Vaikka tämä tutkimus osoittaa, että tavallinen soitonopettaja kykenee opettamaan erityisoppilasta, erityispedagogiikan täydennyskoulutus soitonopettajille lisäisi musiikkioppilaitosten osaamista erityisopetuksessa ja rohkaisisi opettajia opettamaan enemmän oppimisvaikeuksisia. Täydennyskoulutus vähentäisi musiikkioppilaitosten tarvetta käyttää kallista ulkopuolista asiantuntija-apua erityisopetukseen. Samalla soitonopetukseen liittyvä erityispedagogiikan tutkimus lisääntyisi ja toisi käytännön tietoa soitonopetuksen tueksi. Valtion taloudellisella ohjauksella, erityisopetuksen osaamiskeskuksen tuella ja kolmiportaisen tuen mallilla erityisopetus muuttuisi musiikkioppilaitoksissa oudosta arkipäiväiseksi toiminnaksi. Työlläni osoitan kunnioitusta kaikille musiikkioppilaitoksille, opettajille ja erityisoppilaille, jotka ovat olleet tienraivaajina musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden opintopolulla ja muistutan meitä kaikkia, että erityisen tuen oppilaan opintopolkua tulee edelleen silotella, jotta jokainen halukas saisi onnistumisen elämyksiä musiikkioppilaitoksessa.

## LÄHTEET

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 16.12.2022). <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>.

Ahdistuneisuushäiriöt. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Psykiatryhdistys ry:n ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 16.12.2022). <https://www.kaypahoito.fi/hoi50119>.

Ahonen, Kari 2005. Musiikin harjoittelu ja sen vaikutukset. Teoksessa Jorma Enkenberg, Erkki Savolainen & Pertti Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - Taitava opettaja. Joensuun yliopiston julkaisuja. Verkkoersio Erkki Savolainen & Kati Ranta. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/kehys.htm>. Viitattu 4.2.2022.

Ahonen, Timo, Määttä, Sari, Meronen, Auli & Lyytinen, Paula 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen ja Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–103.

Ahonen, Timo, Aro, Mikko, Aro, Tuija, Lerkkanen Marja-Kristiina & Siiskonen, Tiina 2019a. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 22–39.

Ahonen, Timo, Aro, Mikko, Aro, Tuija, Lerkkanen Marja-Kristiina & Siiskonen, Tiina 2019b. Prologi. Oppiminen ja oppimisen vaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 12–19.

Ahonen, Timo, Asunta, Piritta & Viholainen, Helena 2019c. Motoriset oppimisvaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 392–406.

Ahonen, Timo, Kere, Juha & Parviainen Tiina 2019d. Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja neurokognitiivinen tausta. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 102–127.

Aro, Tuija & Siiskonen, Tiina 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen ja Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–200.

Aro, Tuija & Nurmi Jari-Erik 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 128–147.

Asetus rakennuksen esteettömyydestä 241/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/2017024> 1. Viitattu 4.1.2022.

Aunola, Kaisa, Heinonen, Johanna & Leppänen, Ulla 2019. Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti, 148–159.

Bishop, Dorothy V. M., Snowling, Margaret J., Thompson, Paul A., Greenhalgh, Trisha & the CATALISE-2 consortium 2017. Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (10), 1068–1080. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12721>. Viitattu 16.12.2022.

Castrén, Maija, Grönfors, Sami, Timonen, Tero & Tani, Pekka 2021. Autismikirjon häiriöt. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 295–319.

Council of Europe 2017. Human rights: A reality for all. Council of Europe. Disability Strategy 2017–2023. Verkkojulkaisu. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/16806fe7d4>. Viitattu 20.12.2021.

Diedrichsen, Jörn & Kornysheva, Katja 2015. Motor skill learning between selection and execution. *Trends in Cognitive Sciences* 19 (4), 227–233.

Digipalvelulaki 306/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190306>. Viitattu 23.3.2021.

Direktiivi 2016/2102/EU. Julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta. Euroopan unionin virallinen verkkolehti 2.12.2016. <http://data.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj>. Viitattu 23.4.2021.

Erialaisten oppijoiden liitto ry. 2022. Tietoa oppimisvaikeuksista. Verkkojulkaisu. Eoliitto.fi verkkopalvelu oppimisvaikeuksista. <https://www.eoliitto.fi/tietoa-oppimisvaikeuksista/>. Viitattu 16.2.2022.

Euroopan komissio 2021a. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle EMPT. Tasa-arvon unioni: Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva strategia 2021–2030. Verkkojulkaisu. [Eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu) Euroopan unionin virallinen verkkopalvelu eu-lainsäädännöstä. Päivitetty 3.3.2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents>. Viitattu 19.2.2022.

Euroopan komissio 2021b. Työllisyys, sosiaaliasiat ja osallisuus. Sosiaaliturva ja sosiaalinen osallisuus. EU:n vammaiskortti. Verkkojulkaisu. [Ec.europa.eu](http://ec.europa.eu) Euroopan komission virallinen verkkopalvelu. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fi&catId=1139>. Viitattu 20.12.2021.

European Agency julkaisuaika tuntematon. Euroopan unionin erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskusten julkaisuja suomeksi. [European-agency.org](http://european-agency.org) verkkopalvelu erityisopetuksesta ja inklusiivisesta opetuksesta Euroopan unionissa. <https://www.european-agency.org/Suomi/publications>. Viitattu 21.12.2021.

European Commission 2021. Study assessing the implementation of the pilot action on the EU Disability Card and associated benefits. Final Report. Verkkojulkaisu. [Ec.europa.eu](http://ec.europa.eu) Euroopan unionin virallinen verkkopalvelu. Luxembourg: Publications of Office of the European Union. Päivitetty 9.7.2021. <https://ec.europa.eu/socialmain.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8407&furtherPubs=yes>. Viitattu 19.2.2021.

Feodorof, Pauliina, Halttunen, Lea, AL-Nawas Ahmed, Cortés Téllez, Mikko, Gusatinsky, Eilina, Jokiniemi, Jukka, Kallio, Kalle, Kortteinen, Juhani, Mahlamäki, Pirkko, Niemi, Raisa, Raike, Antti, Salovaara, Sari, Syrjä, Hannele, Terho, Tuulikki, Thibblin, Joachim & Virtanen, Hannu (toim.) 2014. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2014:15. Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-278-4>. Viitattu 22.1.2022.

Flecher, Jack M., Lyon, G. Reid, Fuchs, Lynn S. & Barnes, Marcia A. 2007. Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon. Suom. Heidi Seppänen 2009. Kuopio: Unipress.

Fuermaier, Anselm B. M., Hüpen, Philippa, De Vries, Stefanie M., Müller, Morgana, Kok, Francien M., Koerts, Janneke, Heutink, Joost, Tucha, Lara, Gerlach Manfred & Tucha Oliver 2017. Perception in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 21–47. Pdf-tiedosto. Julkaistu 11.4.2017. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12402-017-0230-0.pdf>. Viitattu 8.2.2022.

- Gudmundsdottir, Helga Rut 2010a. Advances in Music-Reading Research. *Music Education Research* 12 (4), 331–338.
- Gudmundsdottir, Helga Rut 2010b. Pitch Error Analysis of Young Piano Students' Music Reading Performances. *International Journal of Music Education*, 28 (1), 61–70.
- Haimson, Jennifer, Swain, Deanna & Winner, Ellen 2011. Do Mathematicians Have Above Average Musical Skill? *Music Perception* 29 (2), 203–213.
- Hamre, Bridget K., Pianta, Robert C., Downer, Jason T., DeCoster, Jamie, Mashburn, Andrew J., Jones, Stephanie M., Brown, Joshua L., Cappella, Elise, Atkins, Marc, Rivers, Susan E., Brackett, Marc A. & Hamagami, Aki 2013. Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461–487. Chicago: The University of Chicago Press.
- Happonen, Heljä & Lång, Päivi 2018. Tavoitteet kootaan yksilöllisesti - toiminta-alueittain opiskelun palapelimalli. Valteri.fi opetushallituksen alainen valtakunnallinen verkkopalvelu ja oppimis- ja ohjauskeskus yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Verkkajulkaisu 1.11.2018. <https://www.valteri.fi/artikkelit/tavoitteet-kootaan-yksilollisesti-toiminta-alueittain-opiskelun-palapelimalli/>. Viitattu 9.11.2022.
- Hassinen, Marja-Leena 2015. Kehitysviiveisen ja kehitysvammaisen ero. Verkkajulkaisu. Vernerinet verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta. Päivitetty 19.1.2015. <https://verneri.net/yleis/kehitysviiveisen-ja-kehitysvammaisen-ero>. Viitattu 16.12.2022.
- Hasu, Johanna 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä". Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. *Studies in Humanities*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>. Viitattu 9.10.2021.
- Hausstatter, Rune S. & Thuen, Harald 2014. Special education today in Norway. Teoksessa Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor & Umesh Sharma (toim.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*. *Advances in Special Education* 28. Bingley: Emerald Publishing Limited, 181–207.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa 2006. Opetustuntikohtaisen valtionosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004–2005. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 19.4.2021.
- Helén, Elina 2016. SATA - saavutettava lastenkulttuuri ja taiteen perusopetus -hanke. Esiselvityksen raportti. "Kun lapsi itse haluaa, uskaltaa unelmoida ja jos häntä kannustetaan ja tuetaan, pystyy hän mihin vaan!" Tampereen kaupunki. Pdf-tiedosto. Julkaistu 11/2016. <https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/11/Sata-hankkeen-esiselvitysraportti-2016.pdf>. Viitattu 4.1.2022.
- Hopea, Saija & Mäkinen, Maarit 2020. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) *Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille*. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisu. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.
- Huottilainen, Minna 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija, Korolainen-Viitasalo, Eeva (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja*. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Opetushallitus, 97–110.
- Huottilainen, Minna 2019. Näin aivot oppivat. Keuruu: PS-kustannus.
- Hurmerinta, Leila & Nummela, Niina 2020. Monimenetelmä tutkimus. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 308–317.

Ihmisoikeuskeskus 2016. Tietoa meistä. Ihmisoikeusvaltuuskunta. Vammaisten ihmisoikeuskomitea (VIOK). Verkkopalvelu. Verkkopalvelu.fi ihmisoikeuksista. <https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/tietoa-meista/ihmisoikeusvaltuuskunta/viok/>. Viitattu 20.12.2021.

Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena & Anttila, Eeva 2021. ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen suuntana. Verkkopublikaisu. <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/artsequal+++visions-raportti+++verkkoon++2021+09+29.pdf/c1a26533-0106-e3cf-708f-d5d178deb21f?t=1632988514664>. Viitattu 4.2.2022.

Isomäki, Heli 2015. Kummi 12. Ymmärrämmekö näkemäämme? -visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylän: Niilo Mäki Instituutti.

Isomäki, Heli 2017. Artikkel: Ymmärrämmekö näkemäämme? -visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Mistä apua hahmotusvaikeuksiin? Verkkopublikaisu. Oppimisvaikeus.fi verkkopalvelu oppimisvaikeuksista. Päivitetty 5.5.2017. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/lisatietoa/lukuvinkit/teemat/tietoa-oppimisvaikeuksista/artikkeli-ymmarrammeko-nakemaamme-visuaalisen-hahmottamisen-hairiot/mista-apua-hahmotusvaikeuksiin/>. Viitattu 8.2.2022.

Jokinen, Arja 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 12.2.2022.

Juhila, Kirsi 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 12.2.2022.

Juntunen, Marja-Leena & Kivijärvi, Sanna 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 22 (1–2), 70–87.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2020. Toimintatutkimus. Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 267–281.

Juva, Kati, Hublin, Christer, Kalska, Hely, Korkeila, Jyrki, Sainio, Markku, Tani, Pekka & Vataja, Risto 2021. Kohti laajentuvaa ymmärrystä psykiatrisista häiriöistä. Neuropsykiatrisen näkökulma psykiatrisiin sairauksiin ja oireyhtymiin. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim 102, 521–531.

Jyväskylän yliopisto 2015a. Menetelmäpolku. Menetelmäpolkuja humanisteille. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Verkkopublikaisu. Koppa.fi verkkopalvelu Jyväskylän avoimen yliopiston kurssi- ja oppimateriaaleista. Päivitetty 10.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku>. Viitattu 9.2.2022.

Jyväskylän yliopisto 2015b. Tieteenfilosofiset suuntaukset. Menetelmäpolku. Verkkopublikaisu. Koppa.jyu.fi verkkopalvelu Jyväskylän avoimen yliopiston kurssi- ja oppimateriaaleista. Päivitetty 10.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>. Viitattu 8.1.2022.

Jyväskylän yliopisto 2021. Monimenetelmäisyys. Tutkimusstrategiat. Menetelmäpolku. Verkkopublikaisu. Koppa.jyu.fi verkkopalvelu Jyväskylän avoimen yliopiston kurssi- ja oppimateriaaleista. Päivitetty 25.8.2021. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/monimenetelmaisyys>. Viitattu 8.1.2022.

Jäppinen, Päivikki 2008a. Erilaisuus = eriarvoisuus: musiikinopetuksen tasa-arvo? Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jamk-122225-5237-1>. Viitattu 28.1.2022.

Jäppinen, Päivikki 2008b. Oikeaa opetusta vai askartelua - Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa. Pro gradu -tutkielma. Musiikintutkimuksen laitos. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-19015>. Viitattu 28.1.2022.

Kaikkonen, Markku 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Opetushallitus, 28–36.

Kaikkonen, Markku 2021. Podcastissä Mikko Kapanen (toim.) Selvät sävelet. 5. Kaikki mukaan! – inklusiivinen musiikinopetus. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). Verkkojulkaisu. Julkaistu 11.5.2021. Musicedu.fi -verkkopalvelu musiikkioppilaitosten toiminnasta. [www.musicedu.fi/selvat-savelet-podcast/](http://www.musicedu.fi/selvat-savelet-podcast/). Viitattu 15.8.2021.

Kaikkonen, Markku & Laes, Tuulikki 2013. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa Ilze Ščegoljihina, Markku Kaikkonen, Anna Petraškeviča & Sirli Väinsar (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle. Riika: SIA E-FORMA, 10–13.

Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseura Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 16.12.2022). <https://www.kaypahoito.fi/hoi50085>.

Kelto, Tarja & Lönnqvist, Anu 2020a. Lasten osallistuminen suunnitteluun ja suunnittelun työvälineet. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 18–22. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Kelto, Tarja & Lönnqvist, Anu 2020b. Verkostot, yhteistyö ja apuvälineet toiminnan tukena. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 38–47. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Kivijärvi, Sanna 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. Studio Musica 88. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius Akatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-248-2>. Viitattu 18.2.2022.

Kivijärvi, Sanna & Rautiainen, Pauli 2020. Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä. ArtsEqual-toimenpidesuositus 2020:2. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius Akatemia. Pdf-tiedosto. <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Kohtuullinen+mukauttaminen+policy+brief.pdf/64d981be-5aa2-ac9c-be1f-4dc160a20aba?t=1624444717136>. Viitattu 18.2.2022.

Kivijärvi, Sanna & Rautiainen, Pauli 2021. Equity in music education in Finland: A policy window opened through the case of "Figurenotes". *Nordic Research in Music Education* 2 (1), 20-45.

Kivijärvi, Sanna, Sutela, Katja & Ahokas Riikka 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *An interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special issue* 8 (2) 2016, 169–178.

Kivijärvi, Sanna & Sutela, Katja 2020. Avoin kohtaaminen ja kunnioitus. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 9–11. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Kivirauma, Joel 2017. Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa Sauli Puukari, Kristiina Lappalainen & Matti Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–23.

Klementtinen, Timo 2016. SML:n syyspäivät Kokkolassa 17.11.2016. Tietoa päätöksenteon pohjaksi. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu Suomen musiikkioppilaitosten liitosta (SML). Pdf-tiedosto. [http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2016/11/Tilastotietoa-2016\\_final.pdf](http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2016/11/Tilastotietoa-2016_final.pdf). Viitattu 25.3.2022.

Klementtinen, Timo 2019. SML:n syyspäivät Seinäjoella 15.11.2019. Jäsenkyselyn tuloksia. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu Suomen musiikkioppilaitosten liitosta (SML). Pdf-tiedosto. <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2020/08/Tilastotietoa-2019.pdf>. Viitattu 25.3.2022.

Klenberg, Liisa 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. Väitöskirja. Studies in Psychology 108. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0867-8>. Viitattu 9.2.2022.

Kohonen, Iina, Kuula-Luumi, Arja & Spoof, Sanna-Kaisa (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan julkaisuja 2019:3. Helsinki: TENK.

Kontu, Elina & Pirttimaa, Raija 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 109–114.

Korkeila, Jyrki, Leppämäki, Sami & Virta, Maarit 2021. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD). Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 282–294.

Korkeila, Jyrki, Scheinin, Noora & Vataja, Risto 2021. Ahdistuneisuus- ja stressihäiriöt. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 134–150.

Korpilahti, Pirjo & Pihlaja, Päivi 2019. Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Päivi Pihlaja & Riitta Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–185.

Kortesluoma, Susanna & Karlsson, Hasse 2019. Oksitosiini, kiintymyksen ja neuropeptidi. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 127 (9), 911–918.

Koskela, Minja, Stenroos, Minna & Talvitie, Tuuli 2021. SML:n jäsenkysely 2021. Kevätpäivät, Naantali. 6.–8.4.2022. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu Suomen musiikkioppilaitosten liitosta (SML). Pdf-tiedosto. <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2022/04/Ja%CC%88senkysely2022-Naantali.pdf>. Viitattu 12.5.2022.

Koskentausta, Terhi, Sauna-aho, Oili, Pöyhönen, Minna & Koillinen, Hannele 2021. Kehitysvammat. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 343–374.

Kotimaisten kielten keskus (Kotus) 2021. Kielitieto. Yleiskieli ja sen huoltaminen. Mitä yleiskieli on? Verkkojulkaisu. Kotus.fi verkkopalvelu kotimaisten kielten huollosta. [https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli\\_ja\\_sen\\_huoltaminen#Mityleiskielion](https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli_ja_sen_huoltaminen#Mityleiskielion). Viitattu 21.12.2021.

Kuitu, Pilvi 2020a. Asenne ratkaisee. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2-hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 13–15. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Kuitu, Pilvi 2020b. Esteettömyys ja saavutettavuus suunnittelussa. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 16–17. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Kuitu, Pilvi 2020c. Inklusio. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 7–8. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.

Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Lääkäriseura Duodecim, 2018 (viitattu 16.12.2022). <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>.

Kyselylomakkeen laatiminen 2022. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 9.11.2022.

Laes, Tuulikki 2017. The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining The Potentials of Democratic Inclusion in and Through Activist Music Education. Väitöskirja. Sibelius Academy of the University of the Arts. Jazz, and Folk Music Doctoral School. Helsinki: Studia Musica 72. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>. Viitattu 18.2.2022.

Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto, Elmgren, Heidi, Linnapuomi, Aura & Korhonen, Outi 2018a. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual policy brief 2018:1. Taideyliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201901231296>. Viitattu 4.1.2022.

Laes, Tuulikki, Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri & Juntunen, Marja-Leena 2018b. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. Musiikki 48 (2), 5–25. <https://musiikki.journal.fi/issue/view/5413/Musiikki%202018>. Viitattu 18.2.2022.

Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190166>. Viitattu 4.1.2022.

Laki musiikkioppilaitoksista 516/1995. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950516>. Viitattu 27.1.2022.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 628/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Viitattu 4.1.2022.

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>. Viitattu 4.1.2022.

Lavaste, Anna-Elina 2009. Haastavaa ja palkitsevaa: Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehto. Savonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011120517164>

Lavaste, Anna-Elina 2012. Musiikin erityispedagogiikka - Mitä se on? Savonia-ammattikorkeakoulu. Pdf-tiedosto. Julkaistu 26.9.2012. <https://taidepedagogiikka.savonia.fi/wp-content/uploads/2020/04/musiikin-erityispedagogiikka-mita-se-on.pdf>. Viitattu 9.11.2022.



- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. 2007. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnapuomi, Aura 2020. Saavutettavuus viestinnässä, hinnoittelussa ja rakennetussa ympäristössä. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 30–37. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.
- Luoma, Tiia 2020. Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020. Raportit ja selvitykset 2020:4. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen\\_perusopetus\\_2020.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf). Viitattu 6.1.2022.
- Lyytinen, Heikki 2022. Oppimishäiriöt (lukivaikeus ym.). Verkkojulkaisu. Terveyskirjasto.fi verkkopalvelu terveydestä ja sairauksista. Lääkärikirja Duodecimin julkaisuja. Päivitetty 8.6.2022. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00401/oppimishairiot-lukivaikeus-ym?q=oppimisvaikeudet>. Viitattu 29.9.2022.
- Mahlamäki, Pirkko 2015. Johdanto. Teoksessa YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK-liitto, 3–8. Somero: Sälekarin kirjapaino.
- Meyer, Cor 2011. Alkusanat. Teoksessa Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (toim.) Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa. Haasteita ja mahdollisuuksia. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 5–6. Pdf-tiedosto. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fi.pdf>. Viitattu 21.12.2021.
- Mononen, Riikka, Aunio, Pirjo, Väisänen, Eija, Korhonen, Johan & Tapola, Anna 2017. *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niittymäki, Marko 2020. Musiikkipedagogian erityispiirteitä: opetustyö Musiikkikoulu Vimmartissa. Opinnäytetyö YAMK. Musiikkipedagogin koulutusohjelma. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020112924961>. Viitattu 6.1.2022.
- Nukari, Johanna 2021. Kapea-alaiset kehitykselliset oppimisvaikeudet. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani & Risto Vataja (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 320–331.
- Nummenmaa, Lauri, Holopainen, Matti & Pulkkinen, Pekka 2019. *Tilastollisten menetelmien perusteet*. E-kirja. 1.–5. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Greating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 17–45.
- Nyberg Lotte 2020. Taiteen perusopetus: Erilaiset oppijat, opetuksen mukauttaminen ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa Maarit Mäkinen (toim.) Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille. Saavutettava taideharrastus 2 -hanke. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton julkaisuja, 23–29. Pdf-tiedosto. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 4.1.2022.
- Opetushallitus (OPH) 41/011/2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf). Viitattu 19.4.2021.

Opetushallitus (OPH) 12a/2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920\\_tai-teen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_tai-teen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf). Viitattu 19.4.2021.

Opetushallitus (OPH) 2021. Musiikki taiteen perusopetuksessa (2005–2021). Oppilasarviointi - Materiaalia oppimäärien tueksi. Verkkojulkaisu. Oph.fi verkkopalvelu opetushallituksen alaisesta opetuksesta ja koulutuksesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2005-2021>. Viitattu 6.1.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2012. Kulttuuria kartalla. Valtion osarahoittamien kulttuuripalveluiden sijainti ja kulttuurin kustannukset Suomen kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:32. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-186-2>. Viitattu 3.2.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014. Hankkeet ja säädösvalmistelu. Rakennerahastot. Verkkojulkaisu. [www.minedu.fi/rakennerahastot](http://www.minedu.fi/rakennerahastot). Viitattu 23.4.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:20. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-466-5>. Viitattu 23.4.2021.

Paavilainen, Petri 2021. Toimivat aivot. Kognitiivisen neurotieteen perusteita. 2.–3. painos. Keuruu: Tekijä ja Edita Publishing Oy.

Pakarinen, Eija, Lerkkanen, Marja-Liisa, Poikkeus, Anna-Maija, Salminen, Jenni, Silinskas, Gintautas, Siekkinen, Martti & Nurmi, Jari-Erik 2017. Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 191–202. Joensuu: University of Eastern Finland.

Peltopuro, Minna, Närhi, Vesa, Seppälä, Heikki, Kuikka, Pekka & Korhonen, Tapio 2021. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Markku Tani & Risto Vataja (toim.) *Klininen neuropsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 332–342.

Peng, Peng, Wang, Cuicui & Namkung, Jessica 2018. Understanding the Cognition Related to Mathematics Difficulties: A Meta-Analysis on the Cognitive Deficit Profiles and the Bottleneck Theory. *The Review of Educational Research* 88 (4), 434–76. Verkkojulkaisu 12.1.2018. <https://doi.org/10.3102/0034654317753350>. Viitattu 29.9.2022.

Penttinen, Marjaana 2013. Skill development in music reading. The eye-movement approach. *Turun yliopisto. Humaniora* 359. Väitöskirja. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/88757/AnnalesB359PenttinenDISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 7.2.2022.

Pirttimaa, Raija & Takala, Marjatta 2010. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa Marjatta Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 180–188.

Porander, Katarina 2013. Musiikkiin tarvitaan koko keho. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Opetushallitus, 138–146.

Puukari, Sauli & Parkkinen, Juha 2017. Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäseninä - peruslähtökohtia. Teoksessa Sauli Puukari, Kristiina Lappalainen & Matti Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–31.

Puusa, Anu 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 147–153.

Puustjärvi, Anita 2022a. Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa Tuula Savikuja & Anita Puustjärvi (toim.) Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–83.

Puustjärvi, Anita 2022b. Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita ja vahvuuksia. Teoksessa Tuula Savikuja & Anita Puustjärvi (toim.) Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–42.

Puustjärvi, Anita, Savikuja, Tuula, Virtanen Piia & Mannström, Leena 2022. Vinkkejä arjen hallintaan. Teoksessa Tuula Savikuja & Anita Puustjärvi (toim.) Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.

Resonaari julkaisuaika tuntematon. Verkkojulkaisu. Resonaari.fi verkkopalvelu musiikin erityispedagogiikasta ja musiikkiopiston toiminnasta. <https://resonaari.fi/>. Viitattu 16.12.2022.

Rissanen, Marjo 2016. Taitamisen tiede - Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 561. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6781-9>. Viitattu 4.2.2022.

Räsänen, Silmu 2020. Musiikki kuuluu kaikille ja erityismusiikkikasvatus mahdollistaa sen – Erityismusiikkikasvattajien käsityksiä toteuttamastaan erityismusiikkikasvatuksesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22959/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20200835.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22959/urn_nbn_fi_uef-20200835.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 29.9.2022.

Röykkönen, Sanna 2015. Esteetön musiikkipedagogiikka. Teoksessa Leena Unkari-Virtanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Musiikin YAMK muuttuvan musiikkipedagogiikan tiennäyttäjänä. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 2015:18, 121–136. Pdf-tiedosto. Julkaistu 11.12.2014. [https://www.metropolia.fi/sites/default/files/publication/2019-11/2015\\_Unkari\\_virtanen\\_Musiikki\\_kuuluu\\_kaikille\\_AATOS18.pdf](https://www.metropolia.fi/sites/default/files/publication/2019-11/2015_Unkari_virtanen_Musiikki_kuuluu_kaikille_AATOS18.pdf). Viitattu 9.11.2022.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniikka, Anna 2006. Kvantifiointi. KvaliMOT - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html). Viitattu 10.2.2022.

Sandström, Leena 2022. Omaan tahtiin. Helsingin Sanomat 3.2.2022, Torstai, C 6–7.

Savikuja, Tuula, Hannukainen, Hanna, Huhtasalo, Jenni, Merilampi, Sari & Toivonen, Krista 2022. Aistiesteettömyys. Teoksessa Tuula Savikuja & Anita Puustjärvi (toim.) Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–174.

Selin, Erja 2021. Neuropsykiatristen lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelu musiikkiopistoissa. Oppinäytetyö YAMK. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Selkokeskus 2021. Selkokieli. Verkkojulkaisu. Päivitetty 27.7.2021. Selkokeskus.fi verkkopalvelu selkokielestä. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/>. Viitattu 21.12.2021.

Siiskonen Tiina, Lerkkanen Marja-Kristiina & Savolainen, Hannu 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 78–98.

Soriano, Victoria (toim.) 2014. Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. Pdf-tiedosto. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_FI.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FI.pdf). Viitattu 21.12.2021.

Sosiaali ja terveysministeriö (STM) 2021. Oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2020-2023. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2021:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-8459-2>. Viitattu 20.12.2021.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2017. OPS-tuki. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu musiikkioppilaitosten liiton toiminnasta. <https://www.musicedu.fi/ops-tuki/>. Viitattu 9.2.2022.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2018. Musiikinopetus Suomessa. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu musiikkioppilaitosten liiton toiminnasta. PDF-tiedosto. Julkaistu 1/2018. <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2023/03/Musiikinopetus-Suomessa-2018.pdf>. Viitattu 1.3.2023.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2021. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu musiikkioppilaitosten liiton toiminnasta. <https://www.musicedu.fi/>. Viitattu 24.3.2022.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) 2022. Jäsenoppilaitokset. Tilastotietoa. Verkkojulkaisu. Musicedu.fi verkkopalvelu musiikkioppilaitosten liiton toiminnasta. <https://www.musicedu.fi/sml-pahkinankuoressa/jasenoppilaitokset/tilastotietoa/>. Viitattu 18.10.2022.

Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 20.12.2021.

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2021. Oppimisen tuki. Julkaistu 8.6.2021. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/til/erop/>. Viitattu 21.5.2022.

Takala, Marjatta 2010a. Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) Eriyispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20.

Takala, Marjatta 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) Eriyispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 21–33.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL) 2022. Hyvinvointi- ja terveyserot. Eriarvoisuus. Hyvinvointi. Osallisuus. Verkkojulkaisu. Thl.fi verkkopalvelu terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen toiminnasta. Päivitetty 4.5.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>. Viitattu 8.10.2022.

Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nysten, Leif, Seilo, Marja-Leena, Väliatalo, Carita & Korkeakoski Esko 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu.

Tietosuojavaltutetun toimisto julkaisuaika tuntematon. Eriyisten henkilötietoryhmien käsittely. Verkkojulkaisu. Tietosuoja.fi verkkopalvelu henkilötietojen käsittelystä. <https://tietosuoja.fi/erityisten-henkilotietoryhmien-kasittely>. Viitattu 4.1.2022.

Tikka, Soile 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6\\_vaitos29042017.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vaitos29042017.pdf?sequence=1). Viitattu 17.10.2022.

Ulkoministeriö (UM) 2015. Agenda 2030 – kestävä kehityksen tavoitteet. Verkkojulkaisu. Um.fi verkkopalvelu ulkoministeriön kehityspolitiikasta ja kehitysyhteistyöstä. [www.um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet](http://www.um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet). Viitattu 23.3.2021.

Ulkoministeriö (UM) 2019. Suomen ensimmäinen raportti vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen täytäntöönpanosta. Pdf-tiedosto. Julkaistu 31.8.2029. [https://um.fi/documents/35732/0/CRPD%2C+Suomen+ensimm%C3%A4inen+m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4kaiseraportti+%281%29.pdf/28a642e5-668d-1e46-a158-30c772625df\\_b?t=1565958161181](https://um.fi/documents/35732/0/CRPD%2C+Suomen+ensimm%C3%A4inen+m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4kaiseraportti+%281%29.pdf/28a642e5-668d-1e46-a158-30c772625df_b?t=1565958161181). Viitattu 4.1.2022.

Ukkola-Vuoti, Liisa 2019. Miten musiikki vaikuttaa terveyteen. Suomen Lääkärilehti 74 (21), 1348–1353.

United Nations (UN) CRC/C/GC/9/2006. Convention on the Rights of the Child. General comment No. 9. The rights of children with disabilities. Verkkojulkaisu. Refworld.fi verkkopalvelu Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestöstä. Geneva: UN Committee on the Rights of the Child. Päivitetty 27.2.2007. <https://www.refworld.org/docid/461b93f72.html>. Viitattu 21.10.2022.

Valteri julkaisuaika tuntematon. Tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Opetushallituksen alainen valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus. Verkkopalvelu lähikouluperiaatteen toteutumiseksi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. <https://www.valteri.fi/>. Viitattu 2.2.2023.

Varantola, Krista, Launis, Veikko, Helin, Markku, Spoof, Sanna-Kaisa & Jäppinen, Sanna (toim.) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Varhaiskasvatuslaki 1183/2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>. Viitattu 3.2.2022.

Vetoniemi, Elina 2016. Kohti inklusiivista opettajuutta ja musiikkioppilaitosta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201612295275>. Viitattu 12.12.2022.

Viholainen, Helena & Ahonen, Timo 2014. Motoriikka. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen ja Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–264.

Vilka, Hanna 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Tampereen yliopiston erillisteokset ja julkaisusarjat. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0099-9>. Viitattu 12.2.2022.

Vilka, Hanna 2021. Tutki ja kehitä. 5. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus

Virolainen, Jutta 2015. Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäitiö Cuporen verkkojulkaisuja 26. Pdf-tiedosto. [https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset\\_000.pdf](https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset_000.pdf). Viitattu 22.1.2022.

Virtanen, Mirjam 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Juva: PS-kustannus.

Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Anttila Eeva, Houni, Pia, Karttunen Sari, Väkevä Lauri, Furu, Patrick, Heimonen, Marja, Jansson Satu-Mari, Juntunen Marja-Leena, Kantonen, Lea, Laes Tuulikki, Laitinen, Liisa, Laukkanen, Anu & Pässilä, Anne 2016. Arts equal. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen. Verkkojulkaisu. Helsinki: Arts Equal, Taideyliopisto. [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7081/Kokos\\_2\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7081/Kokos_2_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 22.4.2022.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FIS-ME ry, 93–105.

World Health Organization (WHO) 2023. Neurodevelopmental disorders. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). The global standard for diagnostic health information. Verkkojulkaisu. Päivitetty 1.1.2023. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1516623224>. Viitattu 10.2.2023.

Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry. 2019. Saavutettavuus. Mitä on saavutettavuus. Verkkojulkaisu. Kulttuuriakaikille.fi verkkopalvelu saavutettavuudesta kulttuuripalveluissa. [http://kulttuuriaikaikille.fi/saavutettavuus\\_mita\\_on\\_saavutettavuus](http://kulttuuriaikaikille.fi/saavutettavuus_mita_on_saavutettavuus). Viitattu 16.12.2020.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. [www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325). Viitattu 19.4.2021.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2). Viitattu 19.4.2021.

## LIITE 1: KYSELYN SAATEKIRJE

**”SAAVUTETTAVA SOITTO MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA”**  
**-Kysely opettajille ja rehtoreille**



Syksyinen tervehdys,

Olen varhaisiän musiikin- ja huilunsoitonopettaja Varkaudesta. Opiskelen Savonia ammattikorkeakoulussa Taidepedagogiikkaa musiikin koulutusohjelmassa (YAMK). Teen opinnäytetyötä soitonopetuksen saavutettavuudesta musiikkioppilaitoksissa.

Vuonna 2014 Suomessa astui voimaan yhdenvertaisuuslaki, joka velvoittaa oppilaitoksia edistämään yhdenvertaisuutta ja tekemään kohtuullisia mukautuksia, jotta jokaisella on mahdollisuus osallistua toimintaan. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattiin jo vuonna 2002 oppimäärän yksilöllistäminen, jonka avulla oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan. Yksilöllistämistä voidaan toteuttaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetustavan, tarvittavien tukitoimien ja arvioinnin osalta. Vuonna 2017 uudistuneissa opetussuunnitelmien perusteissa korostuu jokaisen oppilaan henkilökohtainen oppimispolku, mutta en edelleenkään ole varma, onko musiikkioppilaitosten soittoharrastus saavutettavissa kaikille halukkaille.

Opetustyössäni olen kohdannut erilaisia oppilaita, lahjakkaita ja haastavia, joista jokaiselle olen yrittänyt tarjota mukavia musiikillisia haasteita. Oppimisvaikeuksiin olen tarttunut rohkeasti kokeillen ja olen yrittänyt löytää keinoja oppimiseen varhaisiän musiikinopettajan monipuolisista työtavoista. Musiikkioppilaitoksessa, jossa opetan on ollut yksittäisiä erityisoppilaita ja useita oppimisvaikeuksisia, mutta tuskin moni erityislapsen vanhempi edes tietää, että erityislapsella on mahdollisuus olla musiikkiopistomme oppilas. Musiikkioppilaitoksemme on vasta kehittämässä erityislapsen opintopolkua ja siihen tarvitsen juuri sinun apuasi.

Istu alas 15 minuutiksi ja vastaa kyselyyn, niin saan kartoitettua erityisopetuksen tilaa musiikki-oppilaitoksissa ja koottua ratkaisumalleja erityisoppilaiden soitonopetukseen. Opinnäytetyöllä on merkitystä paitsi minulle ja työpaikalleni, myös valtakunnallisesti, koska asiaa ei ole aikaisemmin tutkittu lainkaan.

Käsittelen kyselyn vastaukset luottamuksellisesti ja nimettömästi. Opinnäytetyöstäni ei ilmene oppilaitos eikä yksittäiset opettajat tai oppilaat. Hävitän tutkimusaineiston opinnäytetyön arvioinnin jälkeen. Opinnäytetyötäni ohjaa filosofian tohtori Antti Juvonen (antti.juvonen(at)uef.fi) Itä-Suomen yliopistosta.

Vastaa, vaikuta ja osallistu 100 €:n Ostinato -lahjakortin arvontaan!

Vastaa viimeistään 25.10.2021.

Kiittäen,

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho  
 hanna-reetta.viirret-ruoho@soisalo-opisto.fi  
 p. 040 7138 652

**Soisalo-  
opisto**

## LIITE 2: KYSELYN MUISTUTUSKIRJE

**”SAAVUTETTAVA SOITTO MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA”  
-Kysely opettajille ja rehtoreille**

**Etkö ehtinyt vastata kyselyyn? Ei hätää, sillä vastausaikaa on jatkettu 31.10.2021 saakka.**

Tässä taustatietoa, jos sekin jäi lukematta:

Olen varhaisiän musiikin- ja huilunsoitonopettaja Varkaudesta. Opiskelen Savonia ammattikorkeakoulussa Taidepedagogiikkaa musiikin koulutusohjelmassa (YAMK). Teen opinnäytetyötä soitonopetuksen saavutettavuudesta musiikkioppilaitoksissa.

Vuonna 2014 Suomessa astui voimaan yhdenvertaisuuslaki, joka velvoittaa oppilaitoksia edistämään yhdenvertaisuutta ja tekemään kohtuullisia mukautuksia, jotta jokaisella on mahdollisuus osallistua toimintaan. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattiin jo vuonna 2002 oppimäärän yksilöllistäminen, jonka avulla oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan. Yksilöllistämistä voidaan toteuttaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetustavan, tarvittavien tukitoimien ja arvioinnin osalta. Vuonna 2017 uudistuneissa opetus-suunnitelmien perusteissa korostuu jokaisen oppilaan henkilökohtainen oppimispolku, mutta en edelleenkään ole varma, onko musiikkioppilaitosten soittoharrastus saavutettavissa kaikille halukkaille.

Opetustyössäni olen kohdannut erilaisia oppilaita, lahjakkaita ja haastavia, joista jokaiselle olen yrittänyt tarjota mukavia musiikillisia haasteita. Oppimisvaikeuksiin olen tarttunut rohkeasti kokeillen ja olen yrittänyt löytää keinoja oppimiseen varhaisiän musiikinopettajan monipuolisista työtavoista. Musiikkioppilaitoksessa, jossa opetan on ollut yksittäisiä erityisoppilaita ja useita oppimisvaikeuksisia, mutta tuskin moni erityislapsen vanhempi edes tietää, että erityislapsella on mahdollisuus olla musiikkiopistomme oppilas. Musiikkioppilaitoksemme on vasta kehittämässä erityislapsen opintopolkua ja siihen tarvitsen juuri sinun apuasi.

Istu alas 15 minuutiksi ja vastaa kyselyyn, niin saan kartoitettua erityisopetuksen tilaa musiikki-oppilaitoksissa ja koottua ratkaisumalleja erityisoppilaiden soitonopetukseen. Opinnäytetyöllä on merkitystä paitsi minulle ja työpaikalleni, myös valtakunnallisesti, koska asiaa ei ole aikaisemmin tutkittu lainkaan.

Käsittelen kyselyn vastaukset luottamuksellisesti ja nimettömästi. Opinnäytetyöstäni ei ilmene oppilaitos eikä yksittäiset opettajat tai oppilaat. Hävitän tutkimusaineiston opinnäytetyön arvioinnin jälkeen. Opinnäytetyötäni ohjaa filosofian tohtori Antti Juvonen (antti.juvonen(at)uef.fi) Itä-Suomen yliopistosta.

Vastaa, vaikuta ja osallistu 100 €:n Ostinato -lahjakortin arvontaan!

Kiittäen,

Hanna-Reetta Viirret-Ruoho  
hanna-reetta.viirret-ruoho@soisalo-opisto.fi  
p. 040 7138 652

**Soisalo-  
Opisto**



### LIITE 3: KYSELYN KYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitetaan oppilasta, jonka oppimäärää on yksilöllistetty ja joka suorittaa tasasuoritukset tai näytöt sovellettuna. Kyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Opinnäytetyöstäni ei ilmene oppilaitos eikä yksittäiset opettajat tai oppilaat. Tutkimusaineisto hävitetään opinnäytetyön arvioinnin jälkeen. Vastaa ja osallistu 100 €:n Ostinato -nuottikaupan lahjakortin arvontaan!

1. Musiikkioppilaitos, jossa työskentelen.
2. Musiikkioppilaitos on
  - kunnallinen tai kuntayhtymän ylläpitämä.
  - yksityinen.
3. Olen
  - mies.
  - nainen.
4. Olen
  - rehtori. (Siirryt kysymykseen nro 45.)
  - opettaja. (Jatkat kysymykseen nro 4.)
5. Koulutus
6. Työkokemus soitonopettajana vuosi / kk
7. Työskenteletkö jossakin muualla kuin musiikkioppilaitoksessa?
  - Kyllä, missä?
  - Ei
8. Instrumentti, jota opetan
  - alttotorvi
  - alttoviulu
  - jne.
  - jokin muu soitin
    - 8. Mikä soitin?
9. Montako oppilasta opetat musiikkioppilaitoksessa?

### YKSILÖLLISTÄMINEN SOITONOPETUKSESSA

10. Onko musiikkioppilaitoksenne kirjannut yksilöllistämisen opetussuunnitelmiin?
  - Kyllä
  - En tiedä
  - Ei
11. Onko musiikkioppilaitoksenne käyttänyt henkilökohtaista opetussuunnitelmaa erityisoppilaiden opetuksessa?
  - Kyllä
  - En tiedä
  - Ei
12. Ketkä osallistuvat yksilöllisen opetussuunnitelman laatimiseen silloin, kun sellainen tehdään?
  - En tiedä
  - Oma opettaja
  - Huoltaja
  - Rehtori
  - Erityisopettaja
  - Joku muu, kuka tai ketkä?
13. Millaisia perusteita oppilas tarvitsee päästäkseen yksilölliseen opetukseen?
  - En tiedä.
  - Opettajan arvio yksilöllistämisen tarpeesta riittää.
  - Oppilas tarvitsee lastentarhanopettajan, luokanopettajan tai terveydenhoitajan arvion oppimisvaikeudesta päästäkseen yksilölliseen opetukseen.
  - Oppilas tarvitsee lääkärin arvioiman diagnoosin päästäkseen yksilölliseen opetukseen.
  - Oppilas tarvitsee jonkin muun perusteen päästäkseen yksilölliseen opetukseen. Minkä perusteen?

14. Kuka tai mitkä tahot hyväksyvät yksilöllisen opetussuunnitelman silloin kun sellainen on tarpeen?

- En tiedä
- Oma opettaja
- Kollegio
- Rehtori
- Joku muu taho, kuka tai ketkä?

15. Opetan tai olen opettanut erityistä tukea saavia oppilaita.

- Kyllä
- Ei (Siirryt kysymykseen 72.)

16. Kuinka moni oppilaasi keskimäärin opiskelee henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla lukuvuodessa?

Kerro nykyisistä ja opetusurasi aikana olleista erityisen tuen oppilaista. Vastaa seuraaviin kysymyksiin jokaisen erityisen tuen oppilaan kohdalla erikseen. Yksilöi oppilaat numeroilla.

17. Onko erityistä tukea saavan oppilaan diagnoosi tiedossa?

- Kyllä
- Huoltajat eivät tiedä diagnoosia.
- Huoltajat eivät halua kertoa diagnoosia.

18. Tiesitkö diagnoosin, kun hänet otettiin oppilaaksi?

- Kyllä
- Ei

19. Minkä tyyppinen erityisoppilaan oppimisongelma on? (Oppilas 1, oppilas 2 jne.)

20. Mikä on ollut oppilaan suurin haaste soitonopetuksessa?

Numeroi 3–5 haastavinta osa-aluetta numerojärjestyksessä haastavin ensin.

- Kehonhallinta ja soittoasento
- Karkeamotoriikka
- Hienomotoriikka
- Sormitukset tai soitto-/jousikäsi
- Äänen muodostaminen soittimella
- Rytmien lukeminen
- Melodian hahmottaminen
- Fraasien muodostaminen
- Harmonian kuuleminen
- Sävelpuhtauden kuuleminen
- Sointivärien erottaminen
- Keskittyminen
- Kommunikointi
- Ohjeiden ymmärtäminen
- Duettojen soittaminen
- Säestyksen kanssa soittaminen
- Yhdessä soittaminen ryhmässä

21. Kerro tarkemmin oppilaasi oppimisongelmista. (Oppilas 1, oppilas 2 jne.)

#### RATKAISUKEINOT OPPIMISONGELMIIN

22. Mistä olet etsinyt tietoa erityisopetuksesta ja/tai diagnoosista?

- Kirjoista
- Www-sivuilta
- Erityiskoulusta
- Erityisopettajalta
- Kollegoilta
- Musiikkikeskus Resonaarista
- Jostakin muualta, mistä?

23. Minkälaisia ratkaisukeinoja olet löytänyt oppimisongelmiin? (Oppilas 1, oppilas 2 jne.)

24. Miksi olet päätenyt kyseisiin ratkaisukeinoihin? (Oppilas 1, oppilas 2 jne.)

25. Minkälaisia oppimistuloksia olet saavuttanut erityistä tukea tarvitsevien kanssa? (Oppilas 1, oppilas 2 jne.)

26. Löytyykö erityisopetukseen valmista oppimateriaalia?
- Ei lainkaan
  - Jonkin verran
  - Riittävästi
  - Runsaasti
27. Millaista oppimateriaalia olet käyttänyt erityisoppilaiden kanssa?
- Soiton alkeisopetuksen materiaalia
  - Varhaisiän musiikinopetuksen oppimateriaalia
  - Kuvionuotteja
  - Eläinkuvanuotteja
  - Itse tekemääni oppimateriaalia
  - Jotakin muuta oppimateriaalia. Mitä?
28. Millaisia apuvälineitä olet käyttänyt erityisoppilaan opetuksen tukena?
- Pistenuotteja
  - Kuvionuotteja
  - Aktiivituotteita
  - Toimintakuvia
  - Ajastinta
  - iPad:iä
  - Puhelin- tai tietokonesovellusta, mitä?
  - Jotakin muuta, mitä?
29. Kustantaako työnantaja tarvittaessa apuvälineitä opetuksen tueksi?
- Kyllä
  - Osittain
  - Ei

#### TYÖNANTAJAN TUKI ERITYISOPETUKSEEN

30. Saatko tarvittaessa erityisopettajan tukea erityisoppilaan
- opettamiseen?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa
    - Joka toinen viikko
    - Joka viikko
    - Aina tarvittaessa
  - arviointiin?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa
    - Joka toinen viikko
    - Joka viikko
    - Aina tarvittaessa
  - henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa
    - Joka toinen viikko
    - Joka viikko
    - Aina tarvittaessa
31. Ryhmäopetus, jossa on erityisen tuen oppilas/oppilaita:
- Järjestääkö työnantaja tarvittaessa avustajan?
    - Kyllä
    - Ei
  - Onko mahdollista käyttää kahta opettajaa?
    - Kyllä
    - Ei

32. Onko sinulla mahdollisuus työnohjaukseen?
- Ei lainkaan
  - Kerran vuodessa
  - Kerran kuukaudessa
  - Joka toinen viikko
  - Kerran viikossa
33. Jos saat työnohjausta, millaista hyötyä työnohjauksesta on erityisoppilaan opettamisessa?
34. Oletko osallistunut erityislasten opettamiseen liittyvään koulutukseen? Jos olet, missä ja milloin?
35. Onko työnantaja osallistunut koulutuksen järjestämiseen tai kustannuksiin, kun olet osallistunut täydennyskoulutukseen? Jos on, minkä verran?
36. Millaista tukea olet saanut työnantajalta erityisen tuen opettamiseen?

#### PALKKAUS

37. Saatko palkanlisää, kun opetat erityisen tuen oppilasta?
- Kyllä
  - Ei
38. Saan palkallista suunnitteluaikaa,
- kun opetan erityisen tuen yksilöoppilasta.
    - 0 min./vko
    - 15 min./vko
    - 30 min./vko
    - 45 min./vko
  - kun opetan erityisen tuen oppilasta ryhmässä.
    - 0 min./vko
    - 15 min./vko
    - 30 min./vko
    - 45 min./vko

#### OPPILAAN ARVIOINTI JA TASOSUORITUKSET /NÄYTÖT

39. Erityisen tuen arvioinnissa käytän
- samaa arviointitapaa kuin tavallisen oppilaan arvioinnissa.
  - eri arviointitapaa kuin tavallisen oppilaan arvioinnissa.
  - numeroarviointia.
  - sanallista arviointia.
  - kirjallista arviointia.
  - hyväksytyt/hylätyt arviointia.
  - kuvallista arviointia (esim. hymiöt).
  - jotakin muuta arviointitapaa. Mitä?
40. Erityisen tuen oppilaani suorittavat tasosuoritukset/näytöt
- sovellettuna.
  - osittain sovellettuna.
  - Erityisen tuen oppilaani eivät suorita tasosuorituksia/näyttöjä lainkaan.
    - 41. Miksi ei?
42. Mitä tasosuorituksia/näyttöjä erityisen tuen oppilaasi ovat suorittaneet?
43. Musiikin perusteet
- Erityisoppilas ei osallistu musiikin perusteisiin lainkaan.
    - 44. Miksi erityisen tuen oppilaasi on vapautettu musiikin perusteista kokonaan?
  - Erityisoppilaille on oma musiikin perusteiden ryhmä.
  - Musiikin perusteita opettaa kaksi opettajaa yhtäaikaan, jos ryhmässä on erityisen tuen oppilas.
  - Erityisoppilas osallistuu musiikin perusteisiin tarvittaessa avustajan kanssa.
  - Erityisoppilas saa erityisopettajan tukea musiikin perusteisiin.
  - Musiikkioppilaitoksenne toteuttaa musiikin perusteiden yksilöllistämistä jotenkin muuten. Miten?

45. Kuinka moni erityisen tuen oppilaasi on saanut
- musiikkikoulun päättötodistuksen?
  - musiikkiopiston päättötodistuksen?
- (Opettajat siirtyvät kysymykseen 72. Seuraavat kysymykset osoitettu rehtoreille)
46. Oppilasmääränne laajan oppimäärän instrumenttietopetuksessa?
47. Erityisen tuen oppilasmääränne laajan oppimäärän instrumenttietopetuksessa?
48. Erityisen tuen oppilaita on ollut oppilaitoksessanne vuodesta \_\_\_\_\_.
49. Onko musiikkioppilaitoksenne kirjannut yksilöllistämisen opetussuunnitelmiin?

#### SOITINVALIKOIMA

50. Mitä soittimia oppilaitoksessanne voi soittaa?
- alttotorvi
  - alttoviulu
  - jne.
  - Jokin muu soitin. Mikä?
51. Voiko erityisen tuen oppilas valita minkä tahansa soittimen?
- Kyllä
  - Ei
- 53. Miksi soitinvalikoimaa on rajoitettu?
52. Mitä soittimia erityisen tuen oppilaat voivat valita?
- alttotorvi
  - alttoviulu
  - jne.
  - Jokin muu soitin. Mikä?
54. Kuinka oppilaanne valitaan musiikkioppilaitokseenne?
- Pääsykokeilla
  - Ilmoittautumisjärjestyksessä
  - Tutustumisjakson kautta
  - Jollakin muulla tavoin, miten?
55. Mitä asioita testaatte valintakokeessa?
- Rytmitajua
  - Sävelkorkeuden tunnistamista
  - Musiikillista muistia
  - Laulutaitoa
  - Keskittymiskykyä
  - Jotakin muuta, mitä?
56. Valitaanko erityisen tuen oppilaat samanlaisella valintamenetelmällä?
- Kyllä
  - Ei
- 57. Miten erityisen tuen oppilaat valitaan oppilaitokseenne?
58. Onko musiikkioppilaitoksessanne valittu kiintiö erityisen tuen oppiaille?
- Kyllä Kuinka suuri?
  - Ei
59. Miten selvitätte erityisen tuen mahdollista tarvetta?
- Ei mitenkään.
  - Ilmoittautumislomakkeen lisätietoihin voi vapaasti kirjoittaa erityisen tuen tarpeesta.
  - Ilmoittautumislomakkeessa on kohta, jossa kysytään mahdollisista oppimisvaikeuksista.
  - Opettaja kysyy oppimisvaikeuksista ensimmäisellä tunnilla.
  - Jotenkin muuten, miten?

## TOIMINTASUUNNITELMA, TIEDOTUS JA MARKKINOINTI

60. Miten musiikkioppilaitoksenne on huomionnut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat toimintasuunnitelmasaan?
61. Markkinointia kohdennetaan erityistä tukea tarvitseville
- koulujen erityisopetuksen kautta.
  - vammaispalvelun kautta.
  - vammaisjärjestöjen kautta.
  - jotakin muuta kautta. Mitä kautta?
  - Markkinointia ei kohdenneta erityistä tukea tarvitseville.
62. Onko musiikkioppilaitoksenne huomionnut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat markkinoinnissa jotenkin muuten? Miten?
63. Musiikkioppilaitoksenne
- www-sivut ovat selkokielellä.
  - tiedotteenne ovat selkokielellä.
  - opetussuunnitelmanne ovat selkokielellä.
  - www-sivut soveltuvat näkövammaisten lukulaitteille.
  - www-sivut soveltuvat kuulovammaisille.
  - Erityisoppilaat huomioidaan tiedottamisessa jotenkin muuten. Miten?

## YKSILÖLLINEN OPETUSSUUNNITELMA

64. Millaisia perusteita oppilas tarvitsee päästäkseen yksilölliseen opetukseen?
- Opettajan arvio yksilöllistämisen tarpeesta riittää.
  - Oppilas tarvitsee lastentarhanopettajan, luokanopettajan tai terveydenhoitajan arvion oppimisvaikeudesta päästäkseen yksilölliseen opetukseen.
  - Oppilas tarvitsee lääkärin arvioiman diagnoosin päästäkseen yksilölliseen opetukseen.
  - Oppilas tarvitsee jonkin muun perusteen päästäkseen yksilölliseen opetukseen. Minkä perusteen?
65. Ketkä osallistuvat yksilöllisen opetussuunnitelman laatimiseen silloin kun sellainen tehdään?
- Oma opettaja
  - Huoltaja
  - Kollegio
  - Rehtori
  - Joku muu taho, kuka tai ketkä?
66. Kuka tai mitkä tahot hyväksyvät yksilöllisen opetussuunnitelman silloin kun sellainen on tarpeen?
- Oma opettaja
  - Kollegio
  - Rehtori
  - Joku muu taho, kuka tai ketkä?
67. Tarjoaako musiikkioppilaitoksenne erityisopettajan ohjausta erityisoppilaan
- opettamiseen?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa
    - Joka toinen viikko
    - Joka viikko
    - Aina tarvittaessa
  - arviointiin?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa
    - Joka toinen viikko
    - Joka viikko
    - Aina tarvittaessa
  - henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen?
    - Ei lainkaan
    - Kerran lukuvuodessa
    - Kerran lukukaudessa
    - Kerran kuukaudessa

- Joka toinen viikko
- Joka viikko
- Aina tarvittaessa

68. Saako opettaja palkallista suunnittelu-aikaa,

- kun hän opettaa erityisen tuen yksilöoppilasta?
  - 0 min./vko
  - 15 min./vko
  - 30 min./vko
  - 45 min./vko
- kun hän opettaa erityisen tuen oppilasta ryhmässä?
  - 0 min./vko
  - 15 min./vko
  - 30 min./vko
  - 45 min./vko

69. Ryhmäopetus, jossa on erityisen tuen oppilas/oppilaita:

- Järjestääkö työnantaja tarvittaessa avustajan?
  - Kyllä
  - Ei
- Onko mahdollista käyttää kahta opettajaa?
  - Kyllä
  - Ei

70. Tarjoaako musiikkioppilaitoksenne tarvittaessa opettajalle työnohjausta ja/tai koulutusta erityisopetukseen? Jos tarjoaa, minkä verran?

71. Kustantaako musiikkioppilaitoksenne tarvittaessa apuvälineitä erityisopetukseen? (Esim. Pistenuotteja, aktiiviyynyä, ajastinta, iPad:iä)

72. Jos haluat osallistua haastatteluun, kirjoita yhteystietosi.

**KIITOS VASTAUKSESTA!**

Odotamme sinua, niin siirryt automaattisesti 100 €:n Ostinato-nuottikaupan lahjakortin arvontaan!

## LIITE 4: LUETTELO MUSIIKKIOPPILAITOKSISTA, JOISTA KYSELYYN VASTATTIIN

Musiikkioppilaitos / Paikkakunta	vastaajien lukumäärä
<u>Helsingin musiikkioppilaitokset yhteensä</u>	<u>28</u>
Helsingin konservatorio	3
Itä-Helsingin musiikkiopisto	3
Käpylän musiikkiopisto (Helsinki, Helsingfors)	4
Keski-Helsingin musiikkiopisto	1
Lauttasaaren musiikkiopisto (Helsinki, Helsingfors)	1
Luoteis-Helsingin musiikkiopisto	1
Länsi-Helsingin musiikkiopisto	6
Musik- och kulturskolan Sandels (Helsinki, Helsingfors)	1
Pop & Jazz konservatorio (Helsinki, Helsingfors)	1
Pakilan musiikkiopisto (Helsinki, Helsingfors)	5
Resonaarin musiikkiopisto (Helsinki, Helsingfors)	2
<u>Espoon musiikkioppilaitokset yhteensä</u>	<u>16</u>
Espoon musiikkiopisto - Esbo musikinstitut	7
Musiikkiopisto Avonia (Espoo, Esbo)	2
Musiikkiopisto Juvenalia (Espoo, Esbo)	4
Musikinstitut Kungsvägen (Espoo, Esbo)	3
<u>Tampereen musiikkioppilaitokset yhteensä</u>	<u>8</u>
Pirkanmaan musiikkiopisto (Tampere, Tammerfors)	6
Tampereen konservatorio	2
Joensuun konservatorio	5
Keski-Pohjanmaan musiikkiopisto - Mellersta Österbottens konservatorium (Kokkola, Karleby)	5
Soisalo-musiikkiopisto (Varkaus)	5
Virta-opisto (Imatra)	5
Kotkan seudun musiikkiopisto	5
Gradia, musiikin opetus (Jyväskylä)	4
Kuopion konservatorio	4
Sibelius-opisto (Hämeenlinna, Tavastehus)	4
Etelä-Pohjanmaan musiikkiopisto (Seinäjoki)	3
Hyvinkään musiikkiopisto	3
Jokilaaksojen musiikkiopisto (Nivala)	3
Kainuun musiikkiopisto (Kajaani, Kajana)	3
<u>Lahden musiikkioppilaitokset yhteensä</u>	<u>3</u>
Lahden konservatorio	1
Lahden musiikkiopisto	2
Merikanto-opisto (Virrat, Virdois)	3
Mikkelin musiikkiopisto	3
Oulun konservatorio	3
Pohjois-Kymen musiikkiopisto (Kouvola)	3
Turun konservatorio ja musiikkiopisto	3
Riihimäen musiikkiopisto	3
Salon musiikkiopisto	3
Vantaan musiikkiopisto - Vanda musikinstitut	3
Huittisten musiikkiopisto	2
Alajärven musiikkiopisto	2
Keravan musiikkiopisto	2
Keski-Karjalan musiikkiopisto (Tohmajärvi)	2
Lapin musiikkiopisto (Rovaniemi)	2
Lappeenrannan musiikkiopisto	2
Raseborgs Kulturinstitut - Raaseporin Kulttuuriopisto	2
Valkeakosken musiikkiopisto	2
Asikkalan seudun musiikkiopisto	1
Ilmajoen musiikkiopisto	1
Kauniaisten musiikkiopisto - Grankulla musikinstitut	1
Keski-Vantaan musiikkiopisto	1
Kirkkonummen musiikkiopisto - Kyrslätts musikinstitut	1
Kuula-opisto - Kuula-institutet (Vaasa, Vasa)	1
Loimaan seudun musiikkiopisto	1
Palmgren-konservatorio (Pori, Björneborg)	1



Pielisen Karjalan musiikkiopisto (Lieksa)	1
Pirkan opisto (Lempäälä, Vesilahti, Nokia, Pirkkala)	1
Porvoonseudun musiikkiopisto - Borgånejdens musikinstitut	1
Raahen musiikkiopisto	1
Rauman musiikkiopisto	1
Vakka-Suomen musiikkiopisto (Laitila)	1
Viitasalo-musiikkiopisto (Saarijärvi)	1
Ylä-Satakunnan musiikkiopisto (Parkano)	1
Ylä-Savon musiikkiopisto (Iisalmi, Idensalmi)	1
<hr/>	
Vastaajat yhteensä 64:sta oppilaitoksesta	161

## LIITE 5: TAULUKOT

TAULUKKO 1. Opettajan koulutusaste (n=143).....	s. 36
TAULUKKO 2. Opettajan työkokemus soitonopettajana sukupuolittain (n=142).....	s. 37
TAULUKKO 3. Opettajan sivutyö (n=54).....	s. 39
TAULUKKO 4. Opettajan instrumentti (n=144).....	s. 40
TAULUKKO 5. Opettajan instrumentti soitinryhmittäin (n=144).....	s. 42
TAULUKKO 6. Soitonopettajan oppilasmäärä yksilöopetuksessa (n=144).....	s. 44
TAULUKKO 7. Ryhmäopetusta antavien opettajien oppilasmäärä (n=15).....	s. 45
TAULUKKO 8. Valintakokeita käyttävien musiikkioppilaitosten valintakokeet (n=5).....	s. 49
TAULUKKO 9. Maininnat henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatijoista (n=160).....	s. 53
TAULUKKO 10. Perusteet yksilölliseen opetukseen pääsemiseen (n=157).....	s. 54
TAULUKKO 11. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman hyväksyjät (n=159).....	s. 55
TAULUKKO 12. Musiikkioppilaitosten erityisen tuen oppilaiden määrä (%) (n=13).....	s. 56
TAULUKKO 13. Työnantajan tarjoama tuki erityisen tuen oppilaan opetukseen (n=78).....	s. 60
TAULUKKO 14. Erityisen tuen oppilaan oppimisongelma (n=161).....	s. 63
TAULUKKO 15. Oppilaan diagnoosi (n=158).....	s. 71
TAULUKKO 16. Erityisen tuen oppilaan suurin haaste soitonopetuksessa (n=152).....	s. 72
TAULUKKO 17. Mistä olet etsinyt tietoa erityisopetuksesta ja/tai diagnoosista? (n=63).....	s. 73
TAULUKKO 18. Ratkaisukeinot oppimisongelmiin (n=59).....	s. 74
TAULUKKO 19. Miksi opettaja on päätenyt kyseisiin ratkaisukeinoin (n=53).....	s. 79
TAULUKKO 20. Erityisen tuen oppilaan oppimistulokset (n=61).....	s. 80

## LIITE 6: KUVAT

KUVA 1.	Yksilöllistetty opetus musiikkioppilaitoksissa (%) (Klementtinen 2016, 16; Klementtinen 2019, 14; Koskela, Stenroos & Talvitie 2021, 10)..s. 22
KUVA 2.	Kyselyyn vastanneiden musiikkioppilaitosten päätoimipisteet Suomen kartalla (n=161)....s. 35
KUVA 3.	Opettajan sivutyö (%) musiikkioppilaitoksen opettajan työn lisäksi (n=144).....s. 38
KUVA 4.	Eriyisen tuen opetusta antavien opettajien määrä (%) (n=147).....s. 43
KUVA 5.	Saavutettavuus musiikkioppilaitoksen toiminta- ja opetussuunnitelmassa, markkinoinnissa ja tiedottamisessa (n=12) .....s. 47
KUVA 6.	Eriyisen tuen oppilaan valintamenetelmä musiikkioppilaitoksessa (n=14).....s. 48
KUVA 7.	Eriyisen tuen tarpeen selvittäminen (n=14).....s. 50
KUVA 8.	Onko musiikkioppilaitoksenne kirjannut yksilöllistämisen opetussuunnitelmiin? (n=161).....s. 51
KUVA 9.	Onko musiikkioppilaitoksenne käyttänyt henkilökohtaista opetussuunnitelmaa erityissoppilaiden opetuksessa? (n=147).....s. 52
KUVA 10.	Voiko erityisen tuen oppilas valita minkä tahansa soittimen (%)? (n=14).....s. 57
KUVA 11.	Eriyisen tuen oppilaan musiikin perusteiden opetus (%) (n=54).....s. 58
KUVA 12.	Eriyisen tuen oppilaan tapa suorittaa näytöt (n=14).....s. 59
KUVA 13.	Työnohjauksen saatavuus erityisen tuen opetukseen (n=66).....s. 61
KUVA 14.	Opettajan saaman työnohjauksen määrä prosentteina (n=55).....s. 62
KUVA 15.	Onko erityisen tuen oppilaan diagnoosi tiedossa (n=64)?.....s. 70
KUVA 16.	Löytyykö erityisen tuen oppilaalle riittävästi soitonopetuksen oppimateriaalia? (n=62)....s. 81
KUVA 17.	Minkälaista oppimateriaalia olet käyttänyt erityisoppilaiden kanssa? (n=64, vastausten määrä 130).....s. 82
KUVA 18.	Soiton erityisopetuksessa käytetyt apuvälineet (n=51).....s. 83
KUVA 19.	Onko musiikkioppilaitos kustantanut apuvälineitä erityisen tuen oppilaan opetuksen tueksi? (n=67).....s. 84
KUVA 20.	Opettajan käyttämä arviointitapa erityisen tuen oppilaiden kanssa verrattuna tavallisiin oppilaisiin (n=60).....s. 85
KUVA 21.	Opettajan käyttämä erityisoppilaiden arviointitapa prosentteina (n=64, vastausten määrä 83).....s. 85

## LIITE 7: SOISALO-MUSIIKKIOPISTON TOIMENPIDESUOSITUKSET

TOIMENPIDE	TEHTY	KEHITTÄMISKOHDE
Tilojen saavutettavuuskartoitus	x	
Tilojen erityispedagoginen toimivuus		★
Saavutettavuus toimintasuunnitelmassa	x	
Saavutettavuus opetussuunnitelmassa	x	
Saavutettavuus markkinoinnissa	x	★
Markkinoinnin kohdentaminen erityisryhmille		★
Saavutettavuus tiedottamisessa		★
Saavutettavuus nettisivuilla	x	★
Yhteistyö järjestöjen/yhdistysten kanssa	x	★
Yhdenvertaisuus oppilasvalinnoissa	x	
Vapaaoppilaspaidat ja alennukset	x	
Opetuksen/arvioinnin yksilöllistäminen	x	
Päätötdodistus sovellettuna	x	
Eriyisen tuen oppilaan sujuva opintopolku	x	★
Keskustelu erityisopetuksesta työyhteisössä	x	★
Opettajien koulutus/oppimisvaikeudet	x	
Työnohjaus	x	
Asiantuntijan (esim. erityisopettaja) apu		★
Kahden opettajan opetusryhmä	x	
Avustaja erityisopetuksessa		★
Palkallinen suunnittelu aika erityisopetuksessa		★
Työnantajan kustantamat apuvälineet		★
Apuvälinelaatikko		★
(toimintakuvat, lukikalvot, aktiiviyyny, ajastin, värikalvot, pallot ym.)		