

Oppilaan musiikillisen toimijuuden tukeminen erityismusiikkikasvatuksessa

Tutkielma (Maisteri)

20.5.2025

Justiina Paasonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi Oppilaan musiikillisen toimijuuden tukeminen erityismusiikkikasvatuksessa	Sivumäärä 56 + 3
Tekijän nimi Justiina Paasonen	Lukukausi Kevät 2025
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Maisterintutkielmani käsittelee oppilaan musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkin, miten erityismusiikkikasvatukseen keskittyvän musiikkiopisto Resonaarin käytänteet ja mitkä opettajan pedagogiset valinnat tukevat oppilaan musiikillista toimijuutta. Tutkimuskysymykseni oli:</p> <p>Mitkä tekijät tukevat oppilaan musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksessa?</p> <p>Tutkielman teoreettisessa viitekehysessä avaan toimijuuden ja musiikillisen toimijuuden käsitteitä, yksilöllistä ja yhteisöllistä musiikillista toimijuutta ja musiikillisen toimijuuden yhteyttä itsesäätelyyn. Tarkastelen myös tutkimuksen kontekstia eli erityismusiikkikasvatusta.</p> <p>Laadullisen tapaustutkimuksen aineisto tuotettiin haastattelemalla Resonaarin opettajaa ja oppilasta sekä havainnoimalla opetusta. Aineisto analysoitiin käyttämällä laadullista sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkimukseni perusteella oppilaan toimijuutta tukevia pedagogisia keinoja ovat oppijalähtöisyys, oppilaan rohkaiseminen päätöksentekoon ja oma-aloitteisuuteen sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen sopivalla tehtävä- ja tavoiteasettelulla sekä myönteisellä palautteella. Erityismusiikkikasvatusta tarjoavan oppilaitoksen merkitys musiikillisen toimijuuden tukemisessa liittyi saavutettavuuteen sekä uskoon jokaisen oppilaan oppimispotentiaaliin. Resonaari tarjoaa oppilaille esiintymistilaisuuksia, mahdollisuuden tavoitteelliseen oppimiseen sekä kokemuksia yhteisöllisyydestä ja musiikilliseen yhteisöön kuulumisesta. Tutkimukseni vahvistaa perusteluja sille, miksi on tärkeää huomioida kaikkien oppijoiden yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen.</p>	
Hakusanat Musiikillinen toimijuus, toimijuus, erityismusiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 19.5.2025	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Toimijuus	9
2.1 Toimijuus käsitteenä	9
2.2 Musiikillinen toimijuus	10
2.2.1 Musiikillinen toimijuus ja itsesäätely	12
2.2.2 Musiikillinen toimijuus ja identiteetti	14
2.2.3 Yhteisöllinen musiikillinen toimijuus	15
3 Erityiskasvatus	18
3.1. Erityiskasvatuksen keskeisiä termejä ja käsitteitä	19
3.2. Erityismusiikkikasvatus	20
3.3. Musiikkiopisto Resonaari erityismusiikkikasvatusta antavana oppilaitoksena	21
4 Tutkimusasetelma	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	23
4.3 Menetelmät ja aineiston tuottaminen	24
4.4. Aineistoanalyysi	28
4.5 Tutkimusetiikka	29
5 Tulosluku	31
5.1 Opettajan pedagogiset keinot tukea musiikillista toimijuutta	31
5.1.2 Opetuksen oppijalähtöisyys ja päätöksentekoon rohkaisu	31
5.1.2 Onnistumiskokemusten vahvistaminen	33
5.1.3 Tavoitteet ja musiikillisten taitojen kartuttaminen	35
5.2 Erityismusiikkikasvatuksen merkitys oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumisessa	36
5.3 Musiikin harrastaminen toimijuuteen liittyvien psyykkisten ja kognitiivisten taitojen tukena	39

6 Pohdinta	43
6.1 Johtopäätökset	43
6.2 Luotettavuustarkastelu	47
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	49
Lähteet	51
Liitteet	57

1 Johdanto

Tätä maisterintutkielmaa on ohjannut kiinnostukseni kaikkien yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin osallistua musiikkikasvatukseen. Suomen yhdenvertaisuuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjiä sekä oppilaitoksia arvioimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan yhdenvertaisuuden edistämistä (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §). Myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2017a) mukaan opetuksen tulee rakentua ihmisoikeuksien ja yhdenvertaisuuden kunnioittamiselle ja opetuksen tulee luoda pohjaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle tulevaisuudelle. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjataan, että opetuksessa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset oppimisen tarpeet ja lähtökohdat. Sekä yleisen että laajan opetussuunnitelman tavoitteena on edistää elinikäistä suhdetta taiteeseen ja kulttuuriseen osallisuuteen. Tavoitteiden mukaan oppilasta tulisi kannustaa tutkimaan taiteen merkityksellisyydelle omassa elämässä ja vaikuttamaan taiteen keinoin omaan elinympäristöönsä. (Mt.)

Viimeaikaiset selvitykset taiteen perusopetuksesta ovat osoittaneet puutteellisuutta opetuksen saavutettavuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyen (Juntunen 2021, 28). Musiikkikasvatusjärjestelmä pitää sisällään käytänteitä, jotka rajaavat, kuka voi opiskella musiikkia, miten laajasti ja millä tavoin (Laes & Schmidt 2016; Kivijärvi 2021, vi). Esimerkiksi musikaalisuustestit musiikkioppilaitosten ja koulujen pääsykokeissa vahvistavat ajatusta siitä, että tavoitteellinen musiikinopetus olisi tarkoitettu ainoastaan lahjakkaimmille opiskelijoille (Laes 2017, 9; Westerlund & Väkevä 2010, 150–151). Usein erityistä tukea tarvitsevat, vammaiset ja vähemmän lahjakkaaksi katsotut oppijat jäävät toiminnan ulkopuolelle, ja heille tarjotaan lähinnä erilaista kerhotoimintaa, kuntoutusta tai musiikkiterapiaa (Kaikkonen 2009, 203; Kivijärvi 2021, vi). Tällaiset terveyteen, sosiaalisiin aspekteihin ja hyvinvointiin keskittyvät toimintamuodot jättävät epäsuorasti huomiotta yksilön kiinnostuksen oppia musiikkia (Laes 2015, 53). Erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden näkökulmasta pääsykokeiden lisäksi tavoitteellisen musiikkikasvatuksen saatavuutta rajoittaa ennakkoluulot, resurssien, apuvälineiden ja tuen puute sekä instrumenttien hallintaan liittyvät perinteiset käytänteet (Sutela 2023, 314; Laes 2017, 9, 11; Draper & Bartolome 2021, 258, 275). Saatavuuden rajoittuneisuus ilmenee siis sekä rakenteellisesti että pedagogisten valintojen ja opetuskäytäntöjen kautta (Juntunen 2021, 37; Sutela 2023, 313; Laes 2017).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosien aikana (Sutela 2023, 313). Tilastokeskuksen (2024) mukaan vuonna 2023 tehostettua tai erityistä tukea sai 25,6 % peruskoulun oppilasmäärästä (Tilastokeskus 2024). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu luo tarpeen tarkastella rakenteiden lisäksi myös pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla erilaiset oppijat voidaan ottaa huomioon musiikkikasvatuksessa (Sutela 2023, 320). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella niitä pedagogisia ja institutionaalisia tekijöitä, jotka tukevat erilaisten oppijoiden musiikillista toimijuutta.

Erityismusiikkikasvatus on musiikkikasvatuksen osa-alue, joka tarjoaa tavoitteellista musiikkikasvatusta kaikille oppijoille riippumatta oppilaan erityisen tuen tarpeista (Kaikkonen & Laes 2011, 10). Toimijuudella tarkoitetaan kykyä autonomiseen toimintaan, omien vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksien ymmärtämistä, päätöksentekoa ja omien toimintatapojen valintaa (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 11–12). Musiikillinen toimijuus liittyy toimijuuteen ja toimintakykyyn musiikillisissa tilanteissa ja suhteessa musiikkiin (Karlsen 2011, 110). Musiikkikasvatuksen saavutettavuuden rajoitteiden takia erityistä tukea tarvitsevan oppijan toimijuuden rakentuminen saattaa jäädä huomioimatta ja siten estyä (Sutela 2020, 30).

Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu helsinkiläisessä musiikkiopisto Resonaarissa. Resonaarin opetus on suunnattu ensisijaisesti oppilaille, joilla on erityisiä oppimistarpeita, esimerkiksi fyysisiä tai kognitiivisia vammoja tai oppimisvaikeuksia (Kaikkonen & Laes 2011, 9). Resonaarissa ei järjestetä pääsykokeita, vaan oppilaat otetaan kouluun ilmoittautumisjärjestyksessä. Oppilaan oma kiinnostus ja motivaatio ovat tärkeintä. Opetus on taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman mukaista. Resonaari mahdollistaa tavoitteellisen ja pitkäjänteiden musiikin opiskelun oppijoille, joilla pääsääntöisesti ei ole mahdollisuutta opiskella muissa taiteen laajan opetussuunnitelman mukaisissa perusopetusta tarjoavissa musiikkiopistoissa. (Opetushallitus 2017b.)

Erityismusiikkikasvatusta ja inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa ovat Suomessa viime vuosina tutkineet Tuulikki Laes, Sanna Kivijärvi ja Katja Sutela. Väitöskirjassaan Laes (2017) tarkasteli inklusiivisen musiikkikasvatuksen monitulkintaisuutta ja sitä, miten musiikkiopisto Resonaarin toiminnan käytänteet voivat murtaa musiikkikasvatuksessa vallitsevia hegemonioita ja miten niiden rikkominen voi luoda näkökulmia inklusion uudelleenrakentumiseen. Kivijärvi (2021) käsitteli väitöskirjassaan suomalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän yhdenvertaisuutta ja syrjintää.

Tutkimus osoitti, että kuvionuotit pedagogisena välineenä ja kohtuullinen mukauttaminen ovat yhdenvertaisuutta edistäviä käytäntöjä. Sutela (2020) puolestaan tutki väitöskirjassaan musiikillisen toimijuuden rakentumista erityiskoulun musiikkikasvatuksen kontekstissa. Hän tarkasteli, miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toimijuutta voidaan tukea Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkiliikunnan avulla. Tutkimus osoitti, että harjoitteet tarjoavat keinoja erityistä tukea tarvitsevien musiikillisen toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseen ja näin ollen lisäävät musiikkikasvatuksen inklusiivisuutta.

Toimijuus on keskeinen teema musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessaan Sidsel Karlsen ja Heidi Westerlund (2010) ehdottavat, että musiikillisen toimijuuden rakentuminen ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaopiskelijoiden parissa voi olla erityisen tärkeää. Inga Rikandi (2015) tutki väitöskirjassaan musiikillisen ja pedagogisen toimijuuden rakentumista musiikinopettajakoulutuksen vapaasäestysopinnoissa ja oppimisyhteisön vaikutusta musiikillispedagogiseen toimijuuteen. Sari Muhonen (2016) tutki väitöskirjassaan koulun musiikkikasvatuksen yhteisluomisen ja luovan toimijuuden kokemuksia. Tutkimus osoitti, että luovan toimijuuden tukemiselle olennaista on jokaisen oppilaan näkeminen kyvykkäänä luomaan musiikkia ja opettajan rooli luovan toimijuuden tukemisessa on merkittävä. Tuulikki Laes (2013) tutki tapaustutkimuksessaan, millaisia mahdollisuuksia myöhäsiän musiikkikasvatuksessa on musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen näkökulmasta.

Maasteritason tutkimusta musiikillisesta toimijuudesta Suomessa on tehnyt muun muassa Aapeli Hakala (2023), joka tutki musiikkikasvatus opiskelijoiden toimijuuden rakentumista ja muovautumista vapaan säestyksen opinnoissa. Nuorten kokemuksia toimijuudesta on tutkinut Vilma Virtanen (2021), jonka maasterintutkielma käsitteli nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksista ja turvallisemmasta tilasta sukupuolen perusteella kohdennetusta toiminnasta, ja Linda Hasan (2019), jonka maasterintutkielmassa tutkittiin nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisesta inklusioon pyrkivässä musiikkiteatteriprojektissa.

Oma kiinnostukseni aiheeseen on herännyt musiikkikasvatusopintojeni aikana. Aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta lukiessani ja eri kursseilla musiikkikasvatuksen ajankohtaisista aiheista käytyjen keskustelujen myötä minua alkoi kiinnostaa musiikkikasvatuksen saatavuus ja toisaalta myös mahdollisuudet erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Kirjallisuuskatsauksena toteutettu kandidaatintutkielmani käsitteli erityismusiikkikasvatusta ja sen toteutumista Suomessa ja kansainvälisesti. (Paasonen

2023). Halusin kandidaatintutkielmani jälkeen syventyä aiheeseen konkreettisemmin ja päästä perehtymään erityismusiikkikasvatukseen ja sen käytänteisiin ja mahdollisuuksiin tarkemmin.

Toimijuuteen keskittyviä tutkimuksia erityismusiikkikasvatuksen alalla on toistaiseksi vähän. Tutkimuksissa tarkastellaan kuitenkin usein toimijuuteen liittyviä aiheita kuten vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja päätöksentekoa. (Sutela 2020, 30.) Esimerkiksi musiikkipsykologian tutkimuskentällä on tutkittu musiikkiin liittyvää vuorovaikutusta, oppimista, tunteita ja esiintymistä (Saarikallio 2023, 136). Tämä tutkimus pyrkii luomaan jatkumoa musiikillisen toimijuuden tutkimiselle huomioiden erilaiset oppijat. Tarkoituksena on osallistua keskusteluun jokaisen oppijan yhdenvertaisista mahdollisuuksista osallistua tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen.

2 Toimijuus

Tässä tutkimuksessa tarkastelen musiikillisen toimijuuden rakentumista erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa. Ymmärtääkseen musiikillista toimijuutta täytyy tietää, mitä toimijuudella tarkoitetaan. Seuraavaksi tarkastelen toimijuuden sekä musiikillisen toimijuuden määritelmiä.

2.1 Toimijuus käsitteenä

Toimijuus on keskeinen käsite etenkin sosiologiassa ja psykologiassa. Toimijuutta voidaan tarkastella eri tavoin riippuen tieteenalasta, esimerkiksi identiteetin kehittymisen, oppimisteorioiden, kasvatusteorioiden tai työyhteisöjen kautta. Toimijuuden ydin on kuitenkin sama tieteenalasta riippumatta. Toimijuudella tarkoitetaan aloitteellista toimintaa, päätöksentekoa, kykyä vaikuttaa asioihin ja saada aikaan jotakin. Toimijuus liittyy valtaan ja voimaan. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 11–12.) Toimijuuteen liittyy osallistumiskyky, omien vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksien ymmärtäminen, kyky autonomiseen toimintaan ja päätöksentekoon, sekä taito ja voima valita omat toimintatavat (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 11–12; Kumpulainen ym. 2010, 23). Toimijuus voidaan nähdä kyvykkyytenä, tekona tai ominaisuutena (Hankimäki, Vähäsantanen & Rantanen 2021). Toimijuuteen on liitetty paljon käsitteitä, kuten minuus, motivaatio, tahto, intentionaalisuus, valinta, aloite, vapaus ja luovuus (Emirbauer & Mische 1998, 962). Toimijuuden kokemukset vaikuttavat identiteetin muodostuksessa kokemukseen siitä kuka on ja millaiseksi haluaa tulla. Sekä ymmärrys käytettävissä olevista resursseista että resurssien käyttö liittyvät myös olennaisesti toimijuuteen. (Kumpulainen ym. 2010, 23.)

Toimijuus vaatii yksilöltä sisäistä valtaa ja kapasiteettia olla aktiivinen ja vaikuttaa ympäristönsä tapahtumiin (Barnes 2000, 25). Toimijuus ilmenee tapahtumissa ja tilanteissa, joissa yksilö olisi tekijänä voinut toimia myös toisin. Tapahtuma ei olisi toteutunut ilman kyseisen yksilön puuttumista tapahtumiin. Toimintaan liittyy valta, joka näkyy kyvykkyytenä olla muutoksen ja uudistuksen mahdollistajana. Toimijuuden ja vallan määritelmään liittyy myös kyky toimia eri tavalla, puuttua tai pidättäytyä toiminnasta tai toimia muutosvoimana. (Giddens 1984, 9, 14–15.)

Toimijuutta voidaan tarkastella myös yhteisöllisenä toimintana. Toimijuus muodostuu ja toteutuu vuorovaikutuksessa. Aloitteet, vastustaminen, avun tarjoaminen tai pyytäminen tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toimijuus muodostuu usein

motiiveista, aikeista ja aikomuksista, jotka liittyvät yhteisöön tai sen toimintaan. Kollektiivisella tai jaetulla toimijuudella tarkoitetaan toimijuutta, jonka subjekti on yksilöä laajempi, kuten ryhmä tai yhteisö. (Kumpulainen ym. 2010, 23–25.)

Sosiaalitieteissä toimijuus liitetään yhteiskunnan ja yksilön välisiin suhteisiin. Tämä tarkoittaa sen tarkastelua, miten paljon yksilö ohjaa toimintaansa omilla valinnoillaan ja miten paljon sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset normit ohjaavat yksilön toimintaa. Ihminen ei tee valintoja tyhjiössä, vaan yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ohjaavat yksilön valintoja tai rajoittavat valinnanvapautta. (Eteläpelto ym. 2011, 18.) Yksilön toimijuuteen vaikuttaa koulutusjärjestelmien käytännöt, yhteiskunnan rakenteet, asenteet, sekä tavat luokitella ja ymmärtää ihmistä (Sutela 2020, 102). Sosiaalitieteissä tarkastellaan siis toimijuuden resursseja, sitä mitkä ovat toimijuuden edellytykset, rajoitukset ja sitä edistävät tekijät. Usein tarkastellessa tilanteita, joissa toimijuus nähdään jollain tavalla rajoittuneena tai puutteellisena, kiinnitetään huomiota erityisesti toimijuuden ehtoihin ja sitä rajoittaviin tekijöihin. Vastaukset toimijuuden resursseista ja rajoitteista riippuvat toimijuuden määritelmästä ja kohteesta. (Eteläpelto ym. 2011, 12.)

Psykologiassa toimijuutta tarkastellaan usein minäpystyvyyden kautta. Sosiokognitiivista psykologiaa edustavan Albert Banduran (1986) mukaan minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen kykyä arvioida kapasiteettiaan omasta toiminnastaan päästäkseen toivottuun tavoitteeseen. Minäpystyvyys ei tarkoita yksilön taitoja, vaan hänen arvioitaan tai käsityksiään omista taidoistaan. (Mt. 191.) Banduran mukaan merkittävin toimijuutta selittävä tekijä on yksilön uskomus omasta pystyvyydestä. Ellei ihminen usko omaan kyvykkyyteensä vaikuttaa haluttuun lopputulokseen omalla käytöksellään, motivaatio toimia laskee. (Bandura 1997, 3.) Kyvykkyyden väärinarviointi voi johtaa tehtävien asioiden välttelyyn ja tekemättömyyteen, epäonnistumiseen, vaikeuksiin tai minäpystyvyyden vähättelyyn (Bandura 1986, 393). Toimijuus on siis tärkeää pystyvyyden tunteen, sekä omistajuuden ja sitoutumisen synnyn kannalta. Toimijuus mahdollistaa yksilölle tai ryhmälle tunteen, että asioihin voi aidosti vaikuttaa, eivätkä asiat vain tapahdu minulle tai meille. (Kumpulainen ym. 2010, 23–25.)

2.2 Musiikillinen toimijuus

Musiikillisen toimijuuden käsitteen ja yleisen toimijuuden käsitteen eroa ei ole tarkasti määritelty (Sutela 2020, 27). Musiikillisen toimijuuden määritelmä ja sen luomat

mielleyhtymät vaihtelevat tieteenlajin mukaan, esimerkiksi musiikkikasvatuksen filosofian, psykologian ja sosiologian välillä. Kaikkien tieteenalojen yhteinen näkemys on kuitenkin se, että musiikillinen toimijuus liittyy toimintakykyyn suhteessa musiikkiin tai musiikkiin liittyvissä tilanteissa. (Karlsen 2011, 110.) Musiikillinen toimijuus voidaan nähdä yksilön kyvykkyytenä muuttaa omaa kokemustaan tai ympäristöään musiikissa ja musiikin avulla (Westerlund 2002, 25). Uskomus omasta kapasiteettista luoda musiikillisia ideoita ja tarttua niihin sekä vaikuttaa oman elämänsä musiikillisiin elämäntilanteisiin on myös musiikillista toimijuutta. Tähän liittyy myös yksilön uskomus ja luottamus siihen, että muut sosiaalisissa tilanteissa arvostavat näitä musiikillisia ideoita ja niistä syntyviä vuorovaikutustilanteita. (Wiggins 2016, 103–104.)

Musiikkifilosofian suuntauksissa musiikillinen toimijuus liitetään sekä fyysiseen tekemiseen, kuten instrumentin soittamiseen ja soitinten hallintaan, että yksilön kykyyn navigoida subjektiivisesti ja sosiaalisesti koetuissa tilanteissa musiikin avulla. Soittotaito nähdään tärkeänä tekijänä musiikillisen toimijuuden rakentumisessa. (Karlsen 2011, 108–109.) Musiikkipsykologiassa musiikillinen toimijuus liitetään ennen kaikkea musiikin mahdollisuuksiin muodostaa ja ilmaista yksilön identiteettiä tai kollektiivista identiteettiä. Musiikillinen toimijuus ohjaa minuuteen liittyvien tunnetilojen ilmaisuun ja itsetulkintaan. Sillä voidaan myös viestittää kuulumista tiettyyn alakulttuuriin tai ryhmään. (Karlsen 2011, 109.)

Karlsen (2011) on koonnut yhteen sosiologioiden, kuten Smallin (1998), DeNoran (2000), ja Batt-Rawden ja DeNoran (2005) näkökulmia musiikilliseen toimijuuteen. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan Karlsenin koostamaa teoriaa musiikillisesta toimijuudesta sillä se ottaa huomioon monipuolisesti sekä yksilön musiikillisen toimijuuden sekä toimijuuden yhteisölliset kollektiiviset vuorovaikutukselliset näkökulmat. Sosiologiassa musiikillista toimijuutta voidaan tarkastella yksilöllisen tai yhteisöllisen ulottuvuuden kautta. Yksilön musiikilliseen toimijuuteen liittyy yksilön mahdollisuus päättää omasta toiminnastaan. Musiikkikasvatuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan rohkaisua ja musiikillisten taitojen kehittämistä niin, että he voivat olla aktiivisia musiikin tekijöitä ja kokijoita läpi elämän. (Karlsen 2011, 109; Regelski 2008, 7.) Lisäksi musiikilliseen toimijuuteen liitetään sosiologiassa pääsy musiikkiin liittyviin oppimiskokemuksiin myös informaaleissa oppimistilanteissa, esimerkiksi musiikintuntien ulkopuolella. Sosiologian näkökulmasta musiikillinen toimijuus keskittyy myös siihen, miten musiikkia voidaan käyttää. (Karlsen 2011, 109–110.) Karlsenin (2011) mukaan musiikkia voidaan käyttää työkaluna jäsentämään tätä

maailmaa ja omaa asemaa siinä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi musiikin käyttöä itsesäätelyn keinona, oman identiteetin muodostukseen, itsesuojeluun, ajatteluun sekä musiikkiin liittyvien taitojen kartuttamiseen. (Mt. 111.)

2.2.1 Musiikillinen toimijuus ja itsesäätely

Ymmärtääkseen musiikillista toimijuutta on oleellista tarkastella sitä, miten musiikkia voidaan käyttää itsesäätelyn välineenä (Karlsen 2011, 112). Itsesäätelyllä tarkoitetaan prosesseja, joiden avulla yksilö säätelee käyttäytymistään tai tunteitaan. Itsesäätelyn avulla yksilö säätelee myös tarkkaavaisuutta, toiminnanohjausta, motivaation ylläpitoa ja muita kognitiivisia prosesseja. (Hoyle 2006.) Itsesäätely voidaan jakaa kognitiiviseen, emotionaaliseen ja käyttäytymisen säätelyyn (Veijanen 2020, 27). Itsesäätelyä musiikillisen toimijuuden rakentajana voi lähestyä tunnetyön, muistityön ja kehollisten tuntemusten säätelyn kautta (Karlsen 2011, 112). Musiikkia voidaan käyttää itsesäätelyyn esimerkiksi halutun tunnetilan tai kehollisen kokemuksen saavuttamiseen, tehostamiseen tai ylläpitämiseen. Mieluisaa tunnetilaa voi pitää yllä soittamalla ”hyväntuulista” musiikkia. Musiikin avulla voi myös siirtyä pois epätoivotusta tai epäsuotuisasta tunnetilasta. Tällöin musiikkia käytetään katalysaattorina, jonka avulla voi päästä jonkin tietyn tilanteen vaatimaan tunnetilaan, esimerkiksi energisen musiikin soittaminen valmistautuessa juhliin. Musiikin ominaisuuksia ja elementtejä, kuten rytmiä tai harmoniaa voidaan käyttää referenssinä siitä, millaista tunnetilaa halutaan emotionaalisesti saavuttaa. Musiikki antaa myös mahdollisuuksia käsitellä tunteita ja ilmaista tunteita symbolisella tavalla. Esimerkiksi soittamalla aggressiivista musiikkia voidaan symbolisesti ilmaista väkivaltaista käytöstä ja purkaa aggressioita kuitenkin satuttamatta ketään. Sellaisen musiikin valitseminen, joka saattaa ”toimia” tai ”olla avuksi” juuri itselle, vaatii itsetuntemusta. Tällainen itsesäätely on esimerkki musiikillisesta toimijuudesta. (DeNora 2000, 53–54, 56; Karlsen 2011, 112.)

Musiikki ei kuitenkaan ole pelkästään väline sisäisen tunnetilan ilmaisuun, vaan sitä kautta voi myös oppia tunnistamaan omia tuntemuksiaan. Musiikki voi siis vaikuttaa tunnetilojen syntymiseen tai tarjota pääsyn tiettyihin mielentiloihin. (Karlsen 2011, 112.) Musiikkia voidaan käyttää myös laajempiin olemista koskeviin asioihin (*matter of being*) (s. 114). Tällaisia ovat esimerkiksi herkkyyden tai mielikuvituksen lisääminen, turvallisuudentunteen luominen, tietoisuuden terävöittäminen ja henkisten tarpeiden täyttäminen. Musiikin kuuntelu voi luoda syvemmän hengellisen kokemuksen, tuoda merkityksellisyyttä elämään tai olla rutiini, joka luo turvallisuuden tunnetta. (Karlsen

2011, 113–114.) Musiikkia voi käyttää myös itsesuojeluun ja itsestä huolehtimiseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi oman äänellisen tilan luomista kuuntelemalla musiikkia kuulokkeista meluisalla paikalla tai luomalla musiikilla tilan, jossa on helpompi keskittyä töitä tehdessä. (DeNora 2000, 58.)

Lisäksi musiikkia voidaan käyttää kognition, havainnon ja heijastuksen välineenä. Musiikin ajatteluun ja kognitiotyöhön liittyy sekä musiikillisten asioiden että musiikin ulkopuolisten merkitysten käsittely. Musiikki antaa sanojen rinnalle keinoja suorittaa kognitiivisia toimintoja. (Karlsen 2011, 113–114.) Musiikkia ei voi kuitenkaan koskaan havaita puhtaasti pelkkänä musiikkina, vaan se on aina yhteydessä kokijan henkilökohtaisiin tulkintoihin, assosiaatioihin ja merkityssisältöihin (DeNora 2000, 61). Greenin (1999) mukaan musiikki kuullaan aina jonkinlaisen rajauksen kautta, tietoisesti tai tiedostamatta. Tällä rajatulla merkityksellä (*delineated meaning*) (s.162) Green tarkoittaa, että musiikissa hahmotetaan lukuisia kontekstuaalisia ja symbolisia tekijöitä, jotka auttavat musiikin ymmärtämistä. Rajattuun merkitykseen vaikuttaa, kuka kappaletta kuuntelee ja esimerkiksi se, mitä kyseinen yksilö teki viimeksi, kun kuuli kappaletta. Musiikillinen kokemus on siis sosiaalinen rakennelma, jota ei voi erottaa täysin sen sosiaalisesta kontekstista, johon liittyy musiikin tuottaminen, jakaminen ja vastaanottaminen. (Mt. 162.) Musiikin kautta tapahtuva ajattelu- ja kognitiotyö ei siis ole vain musiikillisten asioiden hahmottamista, vaan laajempaa tietoa ja ymmärrystä kaikista rajatuista ja musiikin ulkopuolisista merkityksistä (Karlsen 2011, 114).

Musiikkia voi käyttää myös muisteluun. Sen avulla voi palata tiettyihin ajanjaksoihin, tapahtumiin, ihmissuhteisiin tai tunteisiin. Musiikki voi muistuttaa yksilöä siitä, millainen hän oli tiettyinä ajanjaksona ja auttaa häntä käsittelemään menneitä tapahtumia ja näin ollen auttaa saamaan takaisin kuvaa tuon ajan toimijuudesta. Musiikin kyky vedota menneisiin tunteisiin ja tunteista kertominen on osa rekonstruktiota, jonka avulla esitetään itseä itselle ja muille. Musiikin avulla menneisyyden uudelleeneläminen on menneisyyden tarkastelutyötä, joka puolestaan on resurssi tulevaisuuden projisointiin, vihje siitä miten toimia tulevaisuudessa. (DeNora 2000, 65–66.)

DeNoran (2000) mukaan musiikki vaikuttaa kehoihin, sillä se tarjoaa materiaaleja, rakenteita ja merkityksiä, joita yksilö voi hyödyntää kehollisten tuntemusten säätelyssä (mt. 99). Karlsen (2011) esittää, että kehollisten tuntemusten säätely musiikin avulla voi tarkoittaa esimerkiksi energiatasojen muuttamista, keholliseen turvallisuudentunteeseen vaikuttamista ja koordinaation, voiman tai kestävyuden parantamista ”antamalla musiikin tulla kehoon” (*letting the music 'get into the body'*) (mt. 112). Esimerkiksi

nopeatempoista ja energisoivaa musiikkia voi käyttää juoksuharjoittelussa nopeuden ja kestävyuden parantamiseen tai saavuttaakseen tietyn energiatason, joka vaaditaan kotiaskareiden tekoon. Rauhallinen musiikki taas voi auttaa rentoutumaan esimerkiksi lennon aikana tuoden turvallisuuden tunnetta. (Karlsen 2011, 112.) Musiikki ei yksin aiheuta mitään näistä reaktioista, sillä se ei ole painovoiman kaltainen voima, vaan ennemminkin potentiaalinen lähde keholliselle toimijuudelle (DeNora 2000, 99).

2.2.2 Musiikillinen toimijuus ja identiteetti

Musiikin ja identiteetin muodostuksen ja ilmaisun välillä on tutkijoiden mukaan selkeä yhteys. Musiikin avulla voi ilmaista itselle ja muille omia arvoja, asenteita ja maailmankuvaa. Identiteetti on kuva itsestä, joka kehittyy ja muovautuu, jossa yhdistyvät erilaiset minäkäsitykset. Siihen vaikuttaa kokemukset, tilanteet, vuorovaikutus ja kohtaamiset muiden ihmisten kanssa. (Hargreaves, MacDonald & Miell 2002, 1–2, 8–10.) Hargreaves ym. (2002) erottavat musiikkiin liittyvät identiteetit (*identities in music*) ja musiikin vaikutuksen identiteeteissä (*music in identities*). Musiikkiin liittyvillä identiteeteillä tarkoitetaan sosiaalisesti muodostuneita tai annettuja kulttuurisia rooleja tai musiikin kategorioita. Kulttuurisesti muodostuneet musiikilliset roolit kuten säveltäjä, esiintyjä, improvisoija tai opettaja ovat keskeisiä muusikon määrittäessä itseään. Ihmisellä voi olla monia päällekkäisiä tai ristiriitaisia identiteettejä myös musiikissa. Yksilö voi olla erilainen esiintyessään lavalla kuin harjoitellessaan itsekseen. Musiikin vaikutus identiteeteissä taas tarkoittaa musiikkia keinona tai lähteenä muiden identiteetin osa-alueiden muodostuksessa. (Hargreaves ym. 2002, 2, 10, 12.)

Musiikkiin liittyvään identiteettityöhön liittyy monia näkökohtia. Esimerkiksi identiteetin rakentaminen, vahvistaminen ja korjaaminen, elämäkerrallisen työn tekeminen ja tarkasteleminen, ja musiikin avulla omasta elämästä kertominen. Identiteettityöhön liittyy itsensä esittäminen muille, sen sisäistäminen, kuka on itselleen ja kyky luoda ja pitää kiinni yhtenäisestä kuvasta itsestään. Lisäksi identiteettityöhön liittyy itsensä ja aiempien toimijuuteen liittyvien mielikuvien yhdistäminen. Musiikki toimii siis menneisyyden tarkastelussa ja näin ollen välineenä myös tulevaisuuden rakentamisessa. (DeNora 2000, 62–63; Karlsen 201, 113.)

Musiikilliseen toimijuuteen kuuluu myös itse musiikkiin liittyvien taitojen kartuttaminen ja kehittäminen. Tämä voi tarkoittaa soitinten soittamista ja laulamista esimerkiksi harjoittelemalla, esiintymällä tai improvisoimalla tai säveltämistä, sovittamista ja tuottamista. Musiikillisten taitojen kehittäminen voi liittyä kaikkiin yllä mainittuihin

musiikillisen toimijuuden osa-alueisiin: Musisoimalla voi ilmaista tai säädellä tunteita ja mielialoja, identiteetti voi muovautua soittoharrastuksen kautta, kyky ajatella musiikissa ja musiikin kautta kehittyy soittamalla mieluista musiikkia, joko itse tehtyä tai muiden tekemää. Musiikin tekeminen voi myös koskea syvällisiä ”olemisen kysymyksiä”. Musiikillisten taitojen kehittäminen on kuitenkin ennen kaikkea teko, jonka avulla yksilöt pystyvät osallistumaan musiikilliseen vuorovaikutukseen ja neuvottelemaan ja parantamaan mahdollisuuksiaan osallistua maailmaan. (Karlsen 2011, 114.)

2.2.3 Yhteisöllinen musiikillinen toimijuus

Karlsen (2011) jaottelee yhteisöllisen musiikillisen toimijuuden kategoriat seuraavasti: (1) ”-musiikin käyttäminen sosiaalisten kohtaamisten säätelyyn ja jäsentämiseen; (2) kehon toiminnan koordinointi; (3) kollektiivisen identiteetin vahvistaminen ja tutkiminen; (4) ”-maailman tunteminen-”; ja (5) perustan luominen yhteistoiminnalliselle musiikilliselle toiminnalle-” (mt.114–115).

Musiikilla on valtaa arjessa ja jokapäiväisessä elämässä. Se vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen, ajankulun hahmottamiseen sekä siihen miten yksilö tuntee itseään, muita ja erilaisia tilanteita kohtaan. Musiikilla voidaan vaikuttaa sosiaalisen toimijuuden muotoon. Se antaa mahdollisuuden jäsentää ja säätää toiminnan muuttujia sosiaalisissa tilanteissa ja kohtaamisissa tai saada aikaan tietyn käyttäytymismuodon. Henkilö, joka päättää tietyssä tilanteessa soitettavan musiikin, määrittelee paljolti myös tilan ilmapiiriä ja sosiaalisen toiminnan muuttujia. (DeNora 2000, 17, 20.) Tämä voi tapahtua niin yksityisissä, kuin julkisissa tiloissa. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun vanhempi valitsee iloista ja riehakasta musiikkia pitkälle ajomatkalle lasten kanssa tai kun DJ soittaa juhlissa tietynlaista musiikkia viedäkseen vieraat tunnelmasta toiseen. Musiikkia voidaan siis käyttää sosiaalisen kohtaamisen säätelyksi ja jäsentämiseksi. (Karlsen 2011, 115.)

Musiikilla voidaan säädellä kehollisia kokemuksia yksilön lisäksi myös yhteisöllisellä tasolla silloin, kun ne liittyvät kehon toiminnan koordinointiin. Yhteisöllistä kehollista toimijuutta havainnollistaa esimerkiksi sotilasjoukon marssi musiikin tahtiin tai aerobictunnilla tehtävät yhteiset liikesarjat, jolloin yksilöt yhtyvät kollektiivisesti sovittuun käyttäytymismalliin. Tällainen koordinointi edellyttää myös yhteistä ymmärrystä siitä, mitä liikkeen kannalta olennaista musiikki tarjoaa ja miten musiikin oletetaan vaikuttavan liikkeeseen tai sen laatuun. Myös esimerkiksi yhdessä soittaminen kehojen koordinointia. (Karlsen 2011, 115, 117.)

Musiikkia voidaan käyttää myös identiteetin tutkimiseen ja vahvistamiseen kollektiivisella tasolla (Karlsen 2011, 116). Frithin (1996) mukaan musiikki on avain identiteettien rakentamiseen, sillä se antaa tilaa käsitellä sekä itseä että toisiin kohdistuvia tunteita. Musiikki, kuten identiteetti, on aina tarina ja esitys, joka kertoo yksilöstä yhteisössä ja yhteisöstä yksilössä. Identiteetti ei ole asia tai olemus, vaan muuttuva ja liikkuva prosessi. Identiteetin kokemuksellinen prosessi on hahmotettavissa myös musiikin kautta, sillä musiikin tekeminen ja kuunteleminen ymmärretään parhaiten tässä prosessissa olevan minän kokemuksen kautta. Musiikin tekeminen, musiikkikappale tai musiikkiesitys siis rakentaa ja luo musiikillisen kokemuksen, jonka ymmärrämme parhaiten subjektiivisen tai kollektiivisen identiteetin kautta. (Mt. 109–111.)

Musiikki voi toimia ihmistenvälisenä viestintäkanavana, joka tarjoaa keinon jakaa tunteita, aikoja ja merkityksiä (Hargreaves ym. 2002, 1). Kaikkialla, missä ihmiset käyttävät musiikkia yhteisöllisyyden vahvistamiseksi, voi tapahtua ilmiö, jossa musiikki mahdollistaa yhteisöllisten narratiivien luomisen ja kertomisen. Näin ollen musiikki vaikuttaa yhteisen minäkuvan ja kollektiivisen identiteetin luomiseen. (Karlsen 2011, 116.) Smallin (1998) mukaan musiikillista toimintaa ja musiikillisia rituaaleja käytetään kollektiivisen identiteetin tutkimiseen, vahvistamiseen ja juhlimiseen. Kollektiivisen identiteetin tutkiminen tarkoittaa eri identiteettien kokeilemistä, jotta saadaan selville, keitä me ajattelemme olevamme. Vahvistamisella taas tarkoitetaan ymmärrystä ajatuksesta: ”tämä on se, keitä me olemme” (*this is who we are*) (s. 95). Juhliminen on iloittamista tietoisesta identiteetistä, joka on jaettu muiden kanssa. (Mt. 95.) Jokainen musiikkiesitys ilmentää myös tietyn ryhmän arvoja (Small 1998, 133). Frithin (1996) mukaan ryhmä ei kuitenkaan vain muodosta uskomuksia ja arvoja, jotka artikuloidaan musiikin kautta, vaan musiikki itsessään tuo esiin käsityksiä ryhmäsuhteista ja yksilöllisyydestä, jonka pohjalta sosiaalisia ideologioita voidaan ymmärtää. Musiikillinen tekeminen voidaan nähdä siis ennen kaikkea tapana elää ajatuksia, ei ilmaista niitä. Kulttuuritoiminnan, kuten musiikillisen yhteistoiminnan, kautta ryhmät oppivat tuntemaan itsensä ryhmänä ja pääsevät tarkastelemaan, miten eroavaisuudet ja samankaltaisuudet, erilaiset intressit ja tavoitteet vaikuttavat ryhmän muodostumiseen. (Mt. 111.)

Samoin kun musiikkia voidaan käyttää yksilötasolla itsesäätelyyn ja itsestä huolehtimiseen, musiikki voi auttaa myös ymmärtämään ja huomioimaan, mitä oleminen tarkoittaa kollektiivisella tasolla (Karlsen 2011, 116). Smallin (1998) mukaan yhdessä

musisoidessa luomme joukon suhteita, jotka havainnollistavat maailmamme suhteita sellaisina, kun haluaisimme niiden olevan. Yhdessä musisoimalla opimme, tutkimme ja vahvistamme näitä suhteita. Näin myös opimme tuntemaan maailmaamme (*knowing the world*) ja elämään siinä. (Mt. 50.) Kuten Frith (1996, 114) asian sanoittaa, ”sekä säveltäjän, esittäjän että kuulijan kokemus musiikista antaa meille tavan olla maailmassa ja ymmärtää sitä”.

Soittaminen ja laulaminen ryhmässä luo ja ylläpitää perustaa yhteiselle musiikilliselle toiminnalle. Yhteinen musiikillinen toiminta kiteyttää musiikillisen toimijuuden osa-alueet kollektiivisella tasolla. Yhdessä soittaminen ja mielekkään musiikin tuottaminen yhdessä vaatii kehojen koordinoitua. Se myös vaatii ryhmän musiikillisen historian tarkastelua, jotta voidaan muodostaa käsitys siitä, mihin ollaan musiikillisesti menossa. Näiden musiikillisten tavoitteiden saavuttaminen vaatii toiminnan järjestämistä yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Yhdessä esiintyessämme säätelemme ja jäsenellemme sosiaalisia kohtaamisia, jotka esiintymistilanne jo itsessään muodostaa. Yhdessä soittaminen ja laulaminen myös vahvistaa kollektiivista identiteettiä ja sen tutkimista. Samalla se on tilaisuus, jonka kautta eletään ja opitaan tuntemaan maailmaa. (Karlsen 2011, 116–117.)

3 Erityiskasvatus

Erityiskasvatus toimii kattoterminä erityispedagogiikalle, erityisopetukselle ja erityishuollolle. Erityiskasvatuksen alalla erityiskasvatus viittaa käytännön toimiin, kun taas erityispedagogiikka on kasvatustieteisiin kuuluva tieteenala. Puhekielessä termejä erityispedagogiikka ja erityisopetus käytetään usein sekaisin. Erityispedagogiikan piirissä tutkitaan niiden yksilöiden ja ryhmien koulutusta, oppimista ja kasvatusta, joille yleiset kasvatusta- ja koulutusjärjestelyt eivät ole riittäviä tai toimivia. (Kivirauma 2010, 12.) Erityisopetus perustuu tiettyjen ihmisryhmien erityistarpeiksi katsottujen ominaisuuksien tutkimiseen, tunnistamiseen ja sen miettimiseen, miten näihin tarpeisiin tulisi vastata kasvatuksen kontekstissa (Vehmas 2010, 88). Erityisopetuksen taustalla on oppilaiden erilaisuus ja kouluorganisaation kyky kohdata erilaiset oppijat. Erityisopetuksen tarpeen kasvuun viime vuosina on vaikuttanut osin diagnoosimenetelmien tarkentuminen sekä oppimiskäsitysten ja opetusmenetelmien kehittyminen oppijalähtöisemmiksi. Opetussuunnitelmissa, opettajakoulutuksessa ja yleisessä keskustelussa on ruvettu kiinnittämään tarkemmin huomiota erilaisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat oppimiseen. (Kaikkonen 2009, 203.)

Musiikkiopisto Resonaarin opetus on suunnattu oppilaille, jotka tarvitsevat opiskeluunsa erityistä tukea (Kaikkonen & Laes 2011, 9). Erityistä tukea opiskeluunsa tarvitsevilla oppilaille voi olla haasteita esimerkiksi puhekommunikaatiossa, kuulemisessa, näkemisessä, liikkumisessa, fyysisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä tai metakognitiivisissa taidoissa (Moberg & Vehmas 2009, 57–58). Metakognitiiviset taidot tarkoittavat kykyä ajatella ja ymmärtää sekä ohjata ja säädellä omaa ajattelua ja toimintaa. Erityisen tuen tarve voi ilmetä oppimisvaikeuksina, joilla tarkoitetaan tiedon- ja taidonhankinnan alueella ilmeneviä haasteita. Oppimisvaikeuksien taustalla voi olla esimerkiksi kehitysvamma, aivojen rakenteellinen tai toiminnallinen erityispiirre, onnettomuudesta johtuva aivovaurio tai kehityksen, kasvatuksen ja vuorovaikutuksen ristiriitaisuus. Lisäksi haasteisiin voi vaikuttaa emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät. Riippumatta erityisen tuen tarpeen taustalla vaikuttavasta syystä, haasteet kasautuvat yksilön ominaisuuksien ja ympäristön vaatimusten välisestä ristiriidasta ja ilmenevät yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosesseissa. (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 242–243.)

3.1. Erityiskasvatuksen keskeisiä termejä ja käsitteitä

Kieli on osa sosiaalista todellisuutta. Se sisältää informaatiota ympäröivästä todellisuudesta ja samalla myös muokkaa sitä. Ihmiset käyttävät kieltä osoittaakseen sosiaalista identiteettiään tai erottaakseen ihmisryhmiä muista. Sopivan tai sopimattoman kielen käyttö heijastaa ajattelutapoja. Kielen avulla ilmaisemme sitä, mikä on sosiaalisissa konteksteissa kohteliasta, kunnioittavaa ja eettisesti tai poliittisesti sopivaa esimerkiksi kehitysvammaisten ihmisten kohdalla. (Vehmas 2024, 20.) Erityisentarpeen käsitteen määrittelyyn on kiinnitetty vielä melko vähän huomiota. Kirjallisuuden ja opetusikäntöjen huomio on kiinnitetty erityistarpeiksi katsottujen ominaisuuksien tunnistamiseen ja näihin ominaisuuksiin vastaamiseen. Erityistarpeita koskevien käsitysten ja termistön tarkastelu ja käyttö ovat merkityksellisiä, koska ne ohjaavat oppilaita erilaisille koulutuksellisille ja yhteiskunnallisille urille. (Vehmas 2010, 88–89.)

Luhtalan (2024) tutkimuksen mukaan esimerkiksi termi *erityisoppilas* voidaan kokea leimaavampana ja toistettavampana, kuin termi *erilainen oppija*. Sanaan *erityisoppilas* liittyy sävy, jossa erilaisuus näyttäytyy taakkana tai yksilön puutteellisuudesta johtuvana ominaisuutena. Myös *erilainen oppija* ja *erityispedagogiikka* voidaan kokea erilaisuutta korostavina ilmauksina. Erilaisuuden liiallinen korostaminen voi kääntyä yksilön ajatuksissa rajoittavaksi uskomukseksi, joka voi tiettyyn pisteeseen asti mennessä myös rajoittaa toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia. Toisaalta maininta erityisyydestä ei aina sisällä kielteistä sävyä. Erilaisuuden huomioiminen voidaan nähdä myös yksilön mahdollisuutena ymmärtää itseään, omaa tapaa oppia ja vahvistaa itsevarmuutta. (Mt. 42–44.) Erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen voi auttaa ympäristöä ymmärtämään yksilön erilaisia kokemuksia. Erilaisuuteen suhtautuminen ja asennoituminen vaikuttaa yksittäistä sanaa enemmän. Erilaisuuteen tulisi suhtautua lähtökohtaisesti neutraalina ominaisuutena, ei yksilöä rajoittavana ongelmana. Erilaisuuden tunnistaminen voi auttaa selittämään yksilön kokemuksia ja sen avulla voidaan mahdollistaa sopivan tuen saaminen. (Luhtala 2024, 43–44.)

Tässä tutkimuksessa käytän termejä *erityistä tukea tarvitseva oppilas* ja *erilainen oppija*. Erilainen oppija viittaa henkilöön, jolla on erilainen tapa oppia ja käsitellä tietoa. Termin tarkoitus on viitata laajemmin erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen sen sijaan, että keskityttäisiin yksilön ominaisuuksiin tai yksittäisiin piirteisiin. Käsitteen käyttämisen tarkoituksena on nähdä jokainen oppija yksilönä, jonka oppimisen tarpeisiin tulisi vastata parhaalla mahdollisella tavalla. Samalla tarkoitus on välttää oppilaiden jaottelua niin sanotusti normaaleihin ja poikkeaviin. Erilaisen oppijan huomioiminen vaatii sen, että

koulutuksen ja pedagogien tulee tiedostaa ne piirteet ja ominaisuudet, jotka marginalisoivat oppilasta. Marginalisoitumista voi aiheuttaa oppimisvaikeuksien lisäksi kulttuurilliset ja uskonnolliset tekijät tai äkilliset muutokset oppimisympäristössä. Marginaaliin kuulumisen ei vaikuta yksilön musiikilliseen kompetenssiin ja pedagogien tehtävä ei ole miettiä ketä opettaa, vaan mitä ja miten opettaa. (Kaikkonen & Laes 2013, 109–110.)

3.2. Erityismusiikkikasvatus

Erityismusiikkikasvatus on kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen osa-alue, joka keskittyy erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden musiikin opetukseen. Erityismusiikkikasvatus yhdistää erityispedagogiikan ja musiikkikasvatuksen periaatteita ja tarjoaa tavoitteellista ja ammattimaista musiikkikasvatusta oppilaalle riippumatta tämän fyysisistä tai kognitiivisista vammoista, oppimisvaikeuksista tai muista erityisen tuen tarpeista. (Kaikkonen & Laes 2011, 10.) Erityismusiikkikasvatuksen osa-alueiden ja sisällön perusteet ovat samat, kuin niin kutsutussa yleisessä musiikkikasvatuksessakin. Musiikin oppiminen on opetuksen perimmäinen tarkoitus. Opetuksen tavoissa, sisällössä, työtavoissa ja osa-alueissa täytyy kuitenkin huomioida jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Huomiota täytyy kiinnittää esimerkiksi soitinten valintaan, soittimistoon ja mahdollisten apuvälineiden tarpeeseen sekä oppilaiden valmiuksien huomioimiseen soittotehtäviä ja sovituksia tehdessä. Lisäksi on tärkeää luoda sellainen sosiaalinen ympäristö, joka on oppimisen ja toiminnan kannalta suotuisa ja tehdä oppilaskohtaisesti pedagogisia ratkaisuja ja arviointimenetelmien soveltamista. (Kaikkonen 2009, 207; Zdzinski 2001.) Instrumenttiopetuksessa erilaisten oppijoiden opetuksessa voi soveltaa erityisopetuksessa käytettyjä lähestymistapoja ja tekemällä pieniä muutoksia perinteisiin instrumenttien opetustekniikoihin voidaan muovata erilaisille oppijoille sopivaa instrumenttiopetusta. (Zdzinski 2001).

Perinteisesti erilaisille oppijoille järjestetty musiikillinen toiminta on liittynyt musiikkiterapiaan, kuntoutukseen tai kerhotoimintaan, jonka tavoitteet ovat liittyneet viihtymiseen ja sosiaaliseen yhdessäoloon. Erityismusiikkikasvatus nähdään itsenäisenä musiikkikasvatuksen osa-alueena, erillään musiikkiterapiasta ja kuntoutustarkoitukseen liittyvästä musiikillisesta toiminnasta. (Kaikkonen 2007, 203; Kaikkonen & Laes 2011, 10.) Erityismusiikkikasvatuksella on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa ja vaikuttua sen rinnakkaisaloista esimerkiksi musiikkiterapiasta (Kaikkonen 2009, 211). Erityismusiikkikasvatuksen innovaatiot ja käytänteet tarjoavat erityisopettajille,

terapeuteille ja hoito- ja kuntoutustalojen toimijoille mahdollisuuden laajentaa omia menetelmällisiä lähestymistapoja ja innovaatioita. Toisaalta esimerkiksi eri kuntoutusmenetelmät ja erityispedagogiikan sovellukset voivat joltain osin olla hyödynnettävissä erityismusiikkikasvatuksen käytänteisiin. (Kaikkonen 2009, 211.) Erityismusiikkikasvatus etsii vastauksia oppimiseen ja opettamiseen liittyviin ongelmiin ja luo uusia sovelluksia ja monipuolistaa koko musiikkikasvatuksen toimintaa ja tutkimusta. Monet erityismusiikkikasvatuksen käytänteet ja innovaatiot ovat hyödyksi myös niin sanotulle yleiselle musiikkikasvatukselle ja sen osa-alueille. (Kaikkonen 2009, 211.)

3.3. Musiikkiopisto Resonaari erityismusiikkikasvatusta antavana oppilaitoksena

Resonaarin musiikkiopiston opetus on taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opisto mahdollistaa tavoitteelliseen ja pitkäjänteiseen opetukseen osallistumisen erilaisille oppijoille. Opetuksen lähtökohtana on tunnistaa oppilaan vahvuudet ja rakentaa tavoitteet oppijan oppimisvauhdin ja omaksumiskyvyn mukaan. Opetuksen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia ja jokaisen oppijan oppimispotentiaaliin uskotaan. Opetusta toteutetaan yksilöllisesti ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mukaisesti. Resonaarin toiminnan lähtökohtana on nähdä muusikkous kaikissa oppijoissa ja tukea aktivoitumista niin muusikkona ja toimijoina yhteisössä. Yhteisöllisyys ja vertaisoppiminen ovat Resonaarin toimintakulttuurissa tärkeitä tekijöitä. Opetusta toteutetaan yksilöopetuksena, pariopetuksena ja bändiopetuksena ryhmissä. Yhteisöllisyys näyttäytyy myös monipuolisina esiintymismahdollisuuksina ja esiintymiseen valmennus on osa opiston toimintaa. (Opetushallitus 2017b.)

Resonaarin toiminnassa oleellista on löytää pedagogisia ratkaisuja siihen, että kaikki voivat soittaa ja oppia (Opetushallitus 2017b). Yksi Resonaarin keskeinen pedagoginen toimintatapa on kuvionuottien käyttäminen. Kuvionuottinotaatiojärjestelmän on kehittänyt Resonaarin toinen perustaja ja entinen rehtori Kaarlo Uusitalo. Kuvionuotit perustuvat väreihin ja muotoihin, jotka symboloivat sävelkorkeuksia. Kuvionuoteissa jokaisella sävelellä on vastaava värillinen symboli eli kuvio. Nämä kuviot ovat näkyvillä myös soittimissa, esimerkiksi koskettimilla tai otelaudalla. Soittajan ei siis tarvitse nimetä väriä tai muotoa vaan yhdistää nuotin kuvio soittimessa näkyvään kuvioon. Kuvionuoteilla voidaan merkitä lähes kaikkea vastaavaa informaatiota kuin perinteisellä

nuottikuvallakin. Erilaiset muodot symboloivat eri oktaavialoja, nuottien pituuksia ja kuvion fyysinen leveys kertoo nuotin keston, tauoista kertoo tyhjät palkit, joiden pituus kertoo tauon keston ja nuotit sijaitsevat tahtilaatikoissa. (Kivijärvi 2019, 655–657.) Kuvionuotit ovat hyvä esimerkki siitä, miten erityismusiikkikasvatukseen kehitetty menetelmä on levinnyt laajemmin musiikkikasvatukseen esimerkiksi koulujen musiikinopetukseen, varhaisiän musiikkikasvatukseen ja instrumenttiopetuksen alkeisopetukseen (Kaikkonen 2009, 211).

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen. Kerron tarkemmin valitsemastani tutkimusmenetelmästä, aineiston tuottamisesta ja analyysitavasta. Pohdin myös tutkimuseettisiä kysymyksiä tutkielmaani liittyen.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia mahdollisuuksia erityismusiikkikasvatuksella on oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisessa. Lähestyn aihetta sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa opettajan pedagogisista keinoista tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikillista toimijuutta ja huomioida oppilaan omat kokemukset aiheesta. Tutkimuksen syvempi tavoite on osallistua keskusteluun jokaisen oppijan yhdenvertaisista mahdollisuuksista osallistua tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen ja sitä kautta musiikillisen toimijuuden rakentumiseen.

Tutkimuskysymyksenäni oli:

Mitkä tekijät tukevat oppilaan musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksessa?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Toteutin tämän tutkimuksen laadullisena tapaustutkimuksena ja käytin aineiston tuottamiseen puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja ja osallistumatonta havainnointia. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan empiiristä tutkimusta, joka pyrkii ymmärtämään tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Laadullisen tutkimuksen keskiössä on tutkia ihmisten toimintaa ja merkityksiä, jotka ihmiset antavat asioille. Laadullinen tutkimus pitää sisällään tutkimuksen aiheen aiempien tutkimusten ja teorioiden tarkastelua, empiiristä aineistoa sekä tutkijan omaa ajattelua ja päättelyä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullisella tutkimusmenetelmällä voidaan tavoittaa ihmisen elämän kulkua ja siinä merkityksellisiksi koettuja ajanjaksoja (Vilkkä 2015, 118). Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa pyrin oppilaan ja opettajan omakohtaisten kokemusten tarkastelun ja omien havaintojeni avulla ymmärtämään musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tuottamisessa voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä kuten haastatteluja, havainnointia ja päiväkirjamerkintöjä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineistoa analysoidaan ja tulkitaan osana sen kontekstia, eikä sitä pyritä muokkaamaan numeeriseen muotoon (Juhila 2021). Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston tuottamiseen ja sen tulkintaan (Kiviniemi 2007, 73). Laadullisella tutkimuksella on prosessimainen luonne. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat syntyvät ja kehittyvät tutkijan mielessä vähitellen tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2007, 70, 81.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu subjektiivisuuden ja näkökulmaisuu­den tunnustaminen ja arvostaminen. Tämä pätee niin tutkittavien kuin tutkijan kohdalla. Tutkittavat eivät ole vain persoonattomia tutkimuksen kohteita, vaan heidän henkilökohtaiset kokemuksensa, tavoitteensa ja kykynsä tuottavat merkityksiä ovat keskeisessä osassa tutkimusta. Myös tutkijan subjektiivisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen kuuluvat laadullisen tutkimuksen piirteisiin. Tutkijan tavoitteet, ennakkokäsitykset ja merkitykset, jotka hän liittää tutkimukseen vaikuttavat tutkimukseen. Tutkijan on osattava reflektiivisesti kertoa näistä muille. Tutkijan reflektiivisyys kuuluu tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen. (Juhila 2021.)

Tapaustutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkitaan yksittäistä tapausta, tilannetta, tapahtumaa, tai tapahtumien joukkoa. Olennaista on, että tapaus muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden. Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole luoda yleistettävää tietoa aiheesta vaan laadullisen tutkimuksen tavoin lisätä syvempää ymmärrystä valitusta ilmiöstä. Tapauksia pyritään tutkimaan niiden luontaisessa ympäristössä ja huomioimaan tapauksen konteksti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Vuori 2021.) Tapaustutkimukselle tyypillistä on useanlaisten aineistojen ja menetelmien käyttö sekä kiinnostus sosiaaliseen prosessiin tai prosesseihin. Sen avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin ”miten” ja ”miksi”. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9–10.) Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostaa oppilaan musiikillinen toimijuus. Tutkimuksen kontekstina on erityismusiikkikasvatus ja sitä tarjoava musiikkiopisto Resonaari (ks. 3.3).

4.3 Menetelmät ja aineiston tuottaminen

Tapaustutkimukselle tyypillisesti käytin aineiston tuottamiseen useita eri tapoja, jotta tapausta voitaisiin ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti (Vuori 2021). Aineiston tuottamiseen käytin puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja ja osallistumatonta

havainnointia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Grönfors 2007, 156). Haastattelin musiikkikoulu Resonaarin yhtä oppilasta sekä hänen opettajaansa. Valitsin aineiston tuottamisen menetelmäksi haastattelun, sillä sen avulla oli mahdollista tuoda esiin sekä tutkimukseen osallistuneiden omia kokemuksia ja näkemyksiä musiikillisesta toimijuudesta. Havainnoinnin avulla pyrin monipuolistamaan aineistoa ja täten saamaan kokonaisvaltaisemman kuvan tapauksesta. Havainnoin oppilaan yksilötunteja sekä osallistumista bänditunneille.

Haastattelu sopii aineiston tuottamisen menetelmäksi, kun halutaan tietoa ihmisten toiminnasta, kokemuksista ja käsityksistä (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Haastattelutavat voidaan erottaa toisistaan strukturointiasteen mukaan täysin strukturoituihin lomakehaastatteluihin ja sen ulkopuolelle jääviin puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 44). Olennaista ei ole löytää nimeä omalle haastattelutavalle vaan ymmärtää, mikä haastattelutyylipalvelee omaa tutkimusta parhaiten (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että jokin näkökohta on ennalta päätetty, mutta ei kaikkia. Esimerkiksi kysymykset voivat olla ennalta laadittuja, mutta ne voidaan kysyä eri järjestyksessä tai eri sanamuodoin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Olennaista puolistrukturoidussa haastattelussa on, että vastaamisen tapa on vapaa ja haastateltavat saavat vastata omin sanoin ja niin laajasti kuin haluavat (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Omassa tutkimuksessani käytin puolistrukturoitua haastattelua. Olin laatinut ennalta haastattelujen kysymykset, mutta saatoin vaihtaa kysymysten järjestystä, tai kysyä lisäkysymyksiä haastattelun edetessä. Koska haastattelin sekä opettajaa että oppilasta, haastateltaville esittämäni kysymykset eivät olleet samoja, vaikkakin ne käsittelivät samoja teemoja. Koska tavoitteenani oli saada tietoa haastateltavien omista kokemuksista ja käsityksistä, haastateltavat saivat vastata kysymyksiin vapaasti omin sanoin.

Haastattelun toteuttaminen pitää sisällään myös käytännön asioista sopimisen, kuten haastateltavien valinnan sekä ajankohdasta ja paikasta sopimisen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 206). Pyrin löytämään haastateltavaksi opettajan, jolla on useamman vuoden kokemus opettamisesta sekä oppilaan, joka olisi osallistunut Resonaarin toimintaan useamman vuoden ajan ja osallistunut sekä yksilöopetukseen että ryhmäopetukseen. Löysin haastateltavat ottamalla yhteyttä kyseisen oppilaitoksen vastaavaan opettajaan, joka välitti tutkimuspyyntöni eteenpäin muille oppilaitoksen opettajille. Kuin sain vastauksen haastattelupyyntööni, mietimme yhdessä kyseisen

opettajan kanssa, kuka hänen oppilaistaan mahdollisesti voisi osallistua tutkimukseen. Haastateltavaksi valikoitui oppilas, joka kykenee verbaalisesti kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan ja joka osallistuu sekä yksilöopetukseen että ryhmäopetukseen. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina lokakuussa 2024 musiikkikoulu Resonaarin tiloissa. Tein harjoitteluhaastattelun ennen tutkimushaastatteluja opiskelijakollegani kanssa, jolta sain palautetta kysymyksistä ja haastattelurungosta. Molemmat haastattelut kestivät vähän vajaan tunnin. Äänitin ennalta sovitusti haastattelut tietokoneen ja puhelimen äänitysohjelmilla. Toteutin ensin oppilaan haastattelun.

Toisena aineiston tuottamisen tapana käytin tässä tutkimuksessa havainnointia. Tieteellinen havainnointi on systemaattista tarkkailua, jossa saadaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa yksilön tai ryhmän toiminnasta. Havainnointi sopii hyvin esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 207–209; Grönfors 2007, 155.) Havainnoinnin avulla saadaan kytkettyä tuotettu tieto paremmin sen kontekstiin, koska asiat nähdään niiden oikeissa ympäristöissä (Grönfors 2007, 155). Havainnoinnilla ei pystytä vastaamaan kysymykseen miksi, vaan havainnointi kertoo siitä, mitä ihmiset tekevät ja miltä asiat näyttävät. Tämän vuoksi ”miksi” -kysymykseen vastaaminen edellyttää myös muita aineiston tuottamisen metodeja, esimerkiksi haastatteluja. (Vilka 2015, 143.) Havainnoimalla voidaan esimerkiksi saada kuvailevaa ja havainnollista tietoa syventämään haastatteleamalla tuotettua aineistoa (Grönfors 2007, 155–156). Valitsin havainnoinnin toiseksi tutkimusmenetelmäksi, koska halusin huomioida tapauksen luontaisen kontekstin sekä monipuolistaa haastatteluiden avulla tuotettua aineistoa. Tässä tutkimuksessa havainnoin oppilaan kolmea 30 minuutin yksilötuntia ja kahta 60 minuutin ryhmätuntia, joihin oppilas osallistui. Kyseinen oppilas ja yksilötuntien opettaja osallistuivat myös tämän tutkimuksen haastatteluun. Ryhmätunneilla oli eri opettajat kuin yksilötunnilla.

Laadullisessa tutkimusmenetelmässä havainnointia voidaan käyttää aineiston tuottamisen metodina monella tapaa (Vilka 2015, 143). Havainnoinnin asteet vaihtelevat piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin ja näiden välimuotoihin (Grönfors 2007, 156). Tutkijan rooli voi olla pelkkä havainnoija, jolloin tutkija on osallistumatta merkittävästi tutkittavan toimintaan, vaikka tutkittava tietäisi olevansa tutkittavana. Tällaisessa tilanteessa tutkijan rooli on olla mahdollisimman huomaamaton ja vaikuttamatta tutkittavien toimintaan. (Grönfors 2007, 157.) Tässä tutkimuksessa käytin osallistumatonta havainnointia eli tutkijan roolini oli pelkästään havainnoida tilannetta.

Osallistumaton havainnointi on perusteltu valinta silloin, kun tutkijan osallistuminen ei tuo merkittävää näkökulmaa tutkimukseen ja kun tutkittava ympäristö on vuorovaikutukseltaan ja puitteiltaan sellainen, ettei tutkittava häiritse tilannetta (Grönfors 2007, 157–158).

Havainnointimenetelmää on kuitenkin kritisoitu siitä, että havainnoijan läsnäolo voi muuttaa ja häiritä tutkittavaa tilannetta (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Havainnoijan pitkällä tai toistuvalla läsnäololla voidaan totuttaa tutkittavat havainnointiin, ja näin vähentää havainnoijan läsnäolon vaikutuksia (Grönfors 2007, 157). Pysin havainnoitessa olemaan mahdollisimman huomaamaton ja myös ensimmäisellä kerralla sanallistin oppilaille, että voi ajatella, kuin minua ei olisikaan. Lisäksi pyrin vähentämään oman läsnäoloni vaikutustani tutkittavaan tilanteeseen toteuttamalla havainnointia kolmena eri kertana, jotta tutkittavat tottuisivat läsnäolooni. Useamman kerran havainnoinnin avulla pystyin myös keskittymään havainnoitaessa eri kerroilla eri asioihin.

Tutkijalla täytyy olla taustatietoa tutkittavasta aiheesta, esimerkiksi miten havainnoitava tilanne edustaa tutkittavaa ilmiötä. Havainnointi kohdistuu verbaalisten asioiden lisäksi eleisiin, ilmeisiin, asentoihin ja liikehdintään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkijan täytyy havainnointimenetelmää käyttäessään erottaa havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista (Hirsjärvi ym. 2007, 212). Havainnoitessa on hyvä tehdä muistiinpanoja ja päättää, missä ja miten muistiinpanoja tekee. Muistiinpanojen teko on jo tavallaan esianalyysia, sillä kaikesta koetusta ja havaitusta ei voi pitää kirjaa. Muistiinpanoja tulisi tehdä vain tutkimuksen kannalta keskeisiin asioihin liittyen. Valikointia siis tapahtuu jo siinä, mitä päätetään kirjata ylös. (Grönfors 2007, 162–163.) Ennen omia havainnointikertojani olin perehtynyt aiheeseeni aiemman tutkimustiedon kautta kirjoittaessani tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Ennen jokaista havainnointikertaa tein itselleni havainnointirungon. Olin etukäteen päättänyt, mihin aihealueisiin keksityn kullakin havainnointikerralla ja tehnyt kysymyksiä valmiiksi, jotta muistiinpanojen tekeminen olisi mahdollisimman sujuvaa ja nopeaa havainnoinnin aikana. Jokaisella havainnointikerralla kirjoitin ylös tunnilta tehtäviä harjoitteita ja tunnin etenemistä. Sen lisäksi keskityin havainnoimaan eri kerroilla esimerkiksi opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta, sitä miten opettaja antoi palautetta, miten oppilas osallistui tunnilta, opetuksen oppijälähtöisyyttä tai sitä millaisia käsityksiä oppilaalla oli omista taidoistaan. Vaikka olin etukäteen päättänyt kunkin havainnointikerran aihealueet, kirjoitin kullakin kerralla myös muista aihealueista tutkimuksen kannalta kiinnostavia ja olennaisia asioita ylös. Aina havainnoitavan tunnin jälkeen kirjasin ylös, mitä mieleeni

oli jäänyt ja selvensin omia muistiinpanojani. Viimeisen kerran havainnointirungon tein vasta haastattelujen jälkeen, jotta voisin vielä keskittyä asioihin, jotka nousivat esiin haastatteluissa.

4.4. Aineistoanalyysi

Analyysini toteutin teoriaohjaavana laadullisena sisällönanalyysinä (Tuomi & Sarajärvi 2018 luku 4). Laadullisella analyysillä tarkoitetaan aineiston tiivistämistä ja jäsentämistä käsitteelliseen tai teoreettiseen muotoon. Tutkijan tehtävä on aineiston huolellisen tarkastelun, järjestelyn, jäsentämisen ja pohtimisen kautta tuoda aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaisimmat asiat esiin. Tutkimustehtävä ja -kysymykset sekä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjaavat aineistoanalyysin menetelmän valintaa. (Günther, Hasanen & Juhila 2021.) Tyypillisin laadullisen aineiston analyysitapa on sisällönanalyysi, jolla voidaan tarkastella aineistoa systemaattisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissä tavoitteena on muodostaa aineiston perusteella sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto puretaan aluksi pienempiin osiin ja kootaan käsitteellistämisen kautta uuteen selkeään muotoon, jotta siitä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018 luku 4.)

Aineiston analyysia voi lähestyä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teoriasidonnaisesti. Itse käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi tehdään aineistolähtöisesti, mutta teoria ja aikaisempi tieto voivat toimia analyysin apuna. Analyysin tarkoitus ei ole testata tiettyä teoriaa vaan tulkita aineistoa aiempaan tutkimustietoon nojaten. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysissä. Teoriaohjaavaan analyysin päättelyn logiikkaan kuuluu usein abduktiivinen päättely, jossa tutkijan ajatteluun vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita hän yrittää yhdistää. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.)

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla haastattelut kirjalliseen muotoon. Jätin litteroinnista pois turhia täytesanoja pitäen huolta, ettei asiasisältö muuttunut. Havainnointimuistiinpanoni olin kirjoittanut jo auki heti havainnointikertojen jälkeen. Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi ja pohdin, millaisia eri aihealueita aineistosta löytyi. Poimin ensin oppilaan haastattelusta alkuperäisilmauksia, jotka liittyivät tutkimuskysymykseeni ja siirsin niitä erilliseen tiedostoon. Järjestelin jo tässä vaiheessa aineistoa aihealueittain. Tämän jälkeen kävin läpi opettajan haastattelun ja havainnointiaineiston, ja lisäsin näistä aineistoista tutkimuskysymykseeni vastaavat

alkuperäisilmaukset oppilaan haastattelusta muodostamieni aihealueiden alapuolelle. Värikoodasin oppilaan ja opettajan haastattelut sekä havainnointiaineiston eri väreillä. Tämän jälkeen muodostin aineiston alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia ja selkeyttämään aineiston aiheita ja teemoja. Tämän jälkeen aloin muodostamaan pelkistetyistä ilmauksista ala- ja yläluokkia. Tässä vaiheessa tein käsittekarttoja selkeyttämään kokonaisuutta ja ala- ja yläluokkien muodostamista. Tämän jälkeen pohdin vielä, miten jaottelen aineiston niin, että se varmasti vastaa tutkimuskysymykseeni ja muokkasinkin muodostamiani ala- ja yläluokkia. Kirjoittaessani raporttia pyrin säilyttämään oppilaan ja opettajan sanomisten merkitykset ja vastaamaan tutkimuskysymykseeni.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka on osa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon suomalainen tiede- ja tutkimusyhteisö, siis Taideyliopisto on sitoutunut. Eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin tutkimusaiheen valinnasta tulosten julkaisuun ja arkistointiin. Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkijan kuuluu kunnioittaa tutkimukseen osallistujien yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta ja muita oikeuksia ja välttää aiheuttamasta vahinkoa tai haittaa tutkimukseen osallistuneille. (Vuori 2021.) Toteutin tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteita. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tämä tarkoittaa huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Olen työssäni kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä viittaamalla asianmukaisesti aiempiin tutkimuksiin ja aineistokirjallisuuteen ja listaamalla lähdeluettelon oikeaoppisesti. (TENK 2023.)

Pyysin ja sain tutkimukseen osallistuvilta asianmukaiset tutkimusluvut. Lähetin tutkimukseen osallistujille etukäteen suostumus- ja tietosuojalomakkeen, ja pyysin niihin allekirjoitukset. Oppilaan kanssa kävimme molempien lomakkeiden kaikki kohdat läpi ennen haastattelun alkua, jotta hänellä varmasti on käsitys siitä, mitä lomakkeissa sanottiin. Pyrin selittämään mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi oppilaalle hänen oikeuksistaan ja tietosuojastaan. Annoin oppilaalle konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä suostumus- ja tietosuojalomakkeiden kohdat tarkoittivat käytännössä. Sanoitin oppilaalle, että toivoin hänen kysyvän heti, jos hän ei ymmärtänyt jotakin asiaa. Tutkimukseen osallistujat olivat mukana vapaaehtoisesti ja heillä oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa ilman erillistä syytä. Lähetin tulosluvun tutkimukseen

osallistujille, jotta heillä mahdollisuus varmistaa, että olen tuonut haastateltavien ajatukset esiin oikein ja korjata, jos olen tehnyt väärinymmärryksistä johtuvia vääriä tulkintoja.

Informoin tutkimukseen osallistujia siitä, miten heidän henkilötietojaan tullaan käsittelemään niin, että heidän yksilösuojansa tulee säilymään läpi tutkimuksen ja sen valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneiden pseudonymiteetin turvaamiseksi poistin litterointivaiheessa kaikki ylimääräiset tunnistetiedot. Pseudonymiteetin säilyttämiseksi en avaa opettajan tai oppilaan taustoja, sukupuolia, ikiä tai koulutuspolkua, jotta haastateltavia ei voi tunnistaa. Koska Resonaari on kouluna tunnistettava ja kontekstina erityinen, päätimme yhdessä haastateltavien ja koulun rehtorin kanssa, että tutkimusraportissa voi tuoda esiin sen, että tutkimus on toteutettu Resonaarissa. Olen säilyttänyt litteroitua aineistoa ja haastatteluäänitteitä erillään salasanalla suojatulla laitteella ja poistan ne puolen vuoden sisällä tutkielman hyväksymisestä.

Tiedostan aiheeni sensitiivisyyden ja terminologiaan liittyvän vastuun. Pysin käyttämään läpi tutkimuksen mahdollisimman korrektaa ja sensitiivistä sanastoa, mutta tiedostan myös, että aiheen termistö on jatkuvassa muutoksessa. Taideyliopiston eettisen ohjeistuksen mukaan erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvien henkilötietojen, kuten terveystietojen käsitteleminen on pääsääntöisesti kiellettyä. (ks. Tietosuojavaltuutetun toimisto 2024; Taideyliopiston eettinen ohjeistus tutkimukselle.) Tässä tutkimuksessa ei kerätty tietoa erityisen tuen tarpeen taustoista tai diagnooseista. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja sitä tarjoavan musiikkiopiston toimintaa tarkasteltiin ilman henkilötietojen keräämistä ja tallentamista, haastattelussa tallennettua ääntä lukuun ottamatta. Sen tallentamisesta ja käsittelystä sovittiin tutkimukseen osallistuneiden kanssa. Poistin litterointivaiheessa aineistosta vahingossa oppilaan haastattelussa ilmi tulleen terveystietoja koskevan maininnan.

5 Tulosluku

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Laadullisen sisällönanalyysin pohjalta olen jaotellut tulokset kolmeen alalukuun, joissa tarkastelen, miten opiskelu musiikkiopisto Resonaarissa tukee oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumista. Tutkimustulosten esittelyssä viitataan haastattelemaani opettajaan termillä opettaja, koska haastattelin vain yhtä opettajaa. Kun viitataan tutkimuksessa esiin nostettuun yhteeseen oppilaaseen, käytän hänestä nimeä Tuisku. Kirjoittaessani opettajan huomioista, jotka liittyvät Resonaarin oppilaisiin yleisesti, viitataan heihin oppilaina.

5.1 Opettajan pedagogiset keinot tukea musiikillista toimijuutta

Tutkimukseni mukaan opettajalla on tärkeä rooli oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumisen tukemisessa. Siksi esittelen tuloksia ensin tästä näkökulmasta. Opettajan pedagogisia keinoja tukea musiikillisen toimijuuden rakentumista tämän tutkimuksen perusteella ovat (1) oppijalähtöisyys ja opetuksen yksilöllistäminen, (2) onnistumisen kokemusten vahvistaminen ja (3) tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen tukeminen.

5.1.2 Opetuksen oppijalähtöisyys ja päätöksentekoon rohkaisu

Opettajan pedagogisia keinoja tukea oppilaan musiikillista toimijuutta olivat oppijalähtöisyys, oppilaan vaikutusmahdollisuuksien esiin tuominen sekä oppilaan kannustaminen päätöksentekoon. Opettajan mukaan oppijalähtöisyys on osa musiikillisen toimijuuden vahvistamista. Opettaja kertoi rohkaisevansa oppilaitaan ehdottamaan itse kappaleita, joita he haluavat soittaa tai laulaa. Hän pyrki aina tarttumaan ja toteuttamaan oppilaidensa toiveita. Opettaja kertoi, että Tuiskun kanssa lähes kaikki vuoden aikana lauluohjelmistossa olleet kappaleet olivat olleet Tuiskun toiveita. Kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi, oppilaiden itse valitsemien ja itselle tärkeiden kappaleiden laulaminen ja soittaminen lisää opettajan mukaan oppilaiden motivaatiota ja on tärkeä osa oppilaiden oman musiikkisuhteen luomista.

Mä joo aina rohkasen tai pyydän oppilaita itse ottaa niitä biisejä, koska no se on motivoivampaa heille. Ja sekin on musta tosi tärkeä osa semmosta musiikillista toimijuutta ja sellaista jotenkin oman musiikkisuhteen luomista ja kehittämistä, että saa laulaa sellasta musaa, mihin on itsellä vaikka tunneside. (Opettaja)

Ohjelmiston valinnan lisäksi opettaja pyrki huomioimaan oppilaiden toiveet tuntien sisällön ja tehtävien suhteen. Tuisku oli kertonut, että haluaisi soittaa myös pianoa, joten laulutuntien osaksi oli otettu myös pianonsoiton opetusta. Opettajan mukaan luottamuksen rakentuminen opettajan ja oppilaan välille rohkaisee oppilaita olemaan oma-aloitteisempia ja ehdottamaan kappaleita ja tunnin sisältöä. Seuraamillani tunneilla opettaja myös kyseli Tuiskun toiveita pedagogisiin ja toiminnallisiin ratkaisuihin liittyen esimerkiksi sanoen: ”Haluatko, että näytän vai en?”, ”Sopiiko, että tehdään näin?” tai ”Haluatko mieluummin soittaa pianoa vai laulaa?”. Lisäksi opettaja pyysi Tuiskua arvioimaan, kuinka Tuisku itse toimi ja sitä, tuntuiko tehtävä helpolta, sopivalta vai vaikealta.

Tuiskun kertoi saaneensa ehdottaa kappaleita sekä soitto- että bänditunneilla. Seuraamillani oppitunneilla Tuisku teki ohjelmistoehdotuksia, jotka otettiin huomioon. Tuisku sai vaikuttaa myös siihen, mitä hän tunneilla teki. Välillä hän kertoi toivoneensa laulamista ja välillä taas enemmän pianonsoittoa. Tuiskun mukaan myös opettajan ehdotukset tunneilla tehtävistä asioista olivat hänelle mieluisia. Tuiskun ehdottamat kappaleet olivat olleet opettajalle osin uusia. Oppilaan toiveiden huomioiminen vaati opettajalta joustavuutta ja halukkuutta toteuttaa opetusta oppijalähtöisesti. Oppilaan toiveiden huomioiminen tarkoitti myös opetuksen muokkaamista oppilaan tasoiseksi ja tavoitteille sopivaksi.

Havaintojeni mukaan oppijalähtöisyys toteutui opetuksessa myös oppilaan oppimistahdin kuunteluna. Oppitunnilla oppilaalla oli aikaa keskittyä ja miettiä. Opettaja tuki Tuiskua esimerkiksi sanomalla: ”Ei hätää, jatka vaan tuosta”. Kiireettömyys näkyi myös siinä, että Tuiskulla oli aina tunnin alussa aikaa kertoa kuulumisia ja jutella. Opettaja ajatteli, että myös kuulumisten vaihto kuului asiaan, vaikka välillä oli myös hyvä ohjata tilannetta eteenpäin. Myös bändituntien alussa käytiin kuulumiskierros ja jokaiselta kysyttiin erikseen, miten viikko oli mennyt. Jokaisen kuulumisille oli aikaa ja tilaa. Tällainen tunnelma jatkui läpi oppitunnin. Vaikka tunnin aikana soitettiin ja tehtiin paljon, missään vaiheessa ei ollut kiireen tai hätiköinnin tuntua, vaan aikaa otettiin niin paljon, kuin oppilaat sitä tarvitsivat.

Opettaja rohkaisi opetuksessaan Tuiskua päätöksentekoon. Tämä näkyi erityisesti tunnilla, jolla käsiteltiin Tuiskun omaa kappaletta. Tuisku oli aikaisemmin maininnut, että oli aloittanut tekemään uutta omaa kappaletta ja opettaja ehdotti, että sitä voitaisiin käsitellä laulutunnilla. Seurasin yhtä tuntia, jossa keskityttiin tämän kappaleen rakenteeseen ja sanoitusten miettimiseen. Tällä tunnilla kiinnitin huomiota erityisesti

tapoihin, joilla opettaja rohkaisi Tuiskua päätöksentekoon ja muistutti tätä hänen omasta päätäntävällästään. Kun opettaja ja Tuisku rupesivat yhdessä miettimään sanoituksia, opettaja korosti, että kaikki ideat olivat hyviä ja ettei kannattanut heti torjua mitään ideoita. Opettaja sekä rohkaisi Tuiskua vain heittelemään ideoita että antoi konkreettisia ajatuksia siitä, mitä voi miettiä sanoituksia tehdessä.

Kun opettaja antoi esimerkkejä sanoituksista tai kappaleen rakenteesta, hän muistutti, että ne olivat vain ideoita ja ehdotuksia, eikä niitä tarvinnut noudattaa. Tärkeää oli Tuiskun omat ideat, eikä hänen tarvinnut kuunnella muiden mielipiteitä. Havaintojeni mukaan opettaja myös tulkitsi Tuiskun reaktioita herkästi. Kun joku hänen ehdotuksessaan mietitytti Tuiskua, he pyörittivät vaihtoehtoja lisää pohtien ”sopisiko tämä?” tai ”pitäisikö tehdä näin?”.

5.1.2 Onnistumiskokemusten vahvistaminen

Aineistossa kiinnitin huomiota onnistumisen kokemuksien ja niiden näkyväksi tekemisen tärkeyteen musiikillisen toimijuuden tukemisessa. Opettajan mukaan oppilaan onnistumiskokemuksia voi tehdä näkyväksi esimerkiksi sanallistamalla sitä, mikä meni hyvin. Opettaja kertoi kannustavansa oppilaitaan kehumalla ja antamalla positiivista palautetta. Hän kertoi antavansa positiivista palautetta esimerkiksi, jos soitto- tai laulutehtävä onnistui, edistystä tapahtui tai jos oppilaan soitto tai laulu kuulosti hyvältä. Seuraamillani yksilö- ja bänditunneilla oli innostava ja kannustava ilmapiiri, mikä näkyi esimerkiksi opettajan ”jee” tai ”tosi hyvä” huudahduksina. Opettajan kannustus ilmeni sanojen lisäksi myös elein. Esimerkiksi soiton aikana opettaja saattoi näyttää peukkuja ja nyökytellä. Kun haastava soittotehtävä sujui, opettaja ja Tuisku antoivat toisilleen ”kivet” eli nyrkkitervehdyksen. Tunnin lopussa Tuisku ja opettaja taputtivat yhdessä, että meni hyvin. Bänditunnin opettaja yhtyi heti siihen, kun Tuisku kehui itseään ja sitä mitä oli oppinut ja kun Tuisku oma-aloitteisesti rupesi laulamaan, opettaja toi hänelle mikin ja kehui, miten hienosti laulu sujui.

Opettajan mukaan kehuminen ei kuitenkaan saanut olla turhaa, ettei sen merkitys kadonnut. Opettaja kertoi, että hän oli pyrkinyt asettamaan tai löytämään kaikessa tekemisessä jonkin haasteen. Opettaja pyrki antamaan positiivista palautetta erityisesti tilanteissa, joissa oppilaat selvittivät tämän haasteen tai saavuttivat tavoitteen:

Mä aattelen silleen, että aina kaikessa mitä me tehään, pitää olla joku haaste.

Ainakin mä yritän hahmottaa sieltä jonkun semmosen haasteen ja sit jos hän

tavallaan selvittää sen tai näkyy sellasta edistystä niin erityisesti semmoseen mä yritän tarttua. (Opettaja)

Oikeanlaisen haasteen asettaminen ja palautteen antaminen vaati opettajalta oppilastuntemusta ja oli opettajan mukaan välillä tasapainottelua. Opettaja kertoi odottavansa oppilailtaan eri asioita ja näin ollen myös kehui oppilaitaan eri asioista. Tämä tarkoitti opettajan näkökulmasta myös jatkuvaa tilanteiden arvioimista. Opettaja kertoi, että haaste ja palaute täytyi osata suhteuttaa tilanteeseen ja oppilaaseen:

--mut se on tietty sitä, et pitää suhteuttaa se haaste siihen kontekstiin ja siihen tilanteeseen ja biisiin ja henkilöön ja päivän fiilikseen ja kaikkeen tollasta. (Opettaja)

Tuisku kertoi opettajan positiivisen palauteen kannustaneen häntä ja vahvistaneen onnistumisen kokemuksia. Sekä Tuisku että opettaja kertoivat omissa haastatteluissaan eräästä harjoituksesta, jota he olivat harjoitelleet pitkään. Opettajan reaktio Tuiskun onnistumiseen oli jäänyt molemmille mieleen positiivisena kokemuksena. Kuten seuraavissa lainauksissa käy ilmi, opettajan spontaani reaktio ilahdutti sekä Tuiskua että opettajaa.

Joskus, kun laulettiin näitä erilaisia erityylyisiä moi-juttuja ja sitten kun joku meni silleen, niin sävellaji meni just niin kun oikein, niin sit sai [opettajalta] high fiven, niin sit tuli semmonen jee et meni hyvin. (Tuisku)

Mä koen, että Tuiskun kanssa esim. no just se kun me viime vuonna treenattiin sitä nelisointu kuviota, niin sitten hän selvästi tajusi sen. Tai et sit ku se alko menee ja hän sai sen seiskan sinne, ja mä muistan et mulla tuli semmonen tosi spontaani, että jes, nyt! Niin se oli tosi kiva hetki. (Opettaja)

Toinen opetuksessa näkynyt onnistumiskokemuksia vahvistava tekijä oli tehtävien pilkkominen osiin. Opettaja rakensi tunnilla tehtävät soitto- ja lauluharjoitukset niin, että ensin lähdettiin liikkeelle yksinkertaisemmasta harjoitteesta ja vähitellen lisättiin haastetta. Yhdellä seuraamallani tunnilla Tuisku soitti ensin pianolla kappaleen melodian kuvionuoteista ja opettaja hieman hyräili vieressä. Sitten Tuisku vain lauloi ja opettaja säesti pianolla. Sen jälkeen yhdistettiin soittaminen ja laulaminen niin, että Tuisku soitti ja lauloi melodiaa yhtä aikaa ja opettaja soitti mukana. Koska tämä oli ensin hieman haastavaa, opettaja neuvoi Tuiskua ottamaan hieman hitaamman tempon ja opettaja tuli näyttämään nuotista missä mennään, jolloin tehtävä alkoi sujua. Seuraavaksi Tuisku soitti ilman opettajan näyttöä. Tämän jälkeen Tuisku soitti vielä ilman nuotteja. Koska tämä oli

hieman haastavampaa, otettiin mukaan taas opettajan näyttö ja sitten harjoiteltiin vielä ilman sitä. Tunnilla siis käytiin läpi paljon erilaisia variaatioita soiton ja laulun yhdistämisestä, opettajan avustuksen ja ohjauksen määrästä, yksin ja yhdessä soittamisesta ja nuoteista tai ilman soittamisesta. Jos jokin tehtävä tuntui hankalalta, otettiin askel taaksepäin ja harjoiteltiin, jolloin onnistumisia tuli useasti.

5.1.3 Tavoitteet ja musiikillisten taitojen kartuttaminen

Opettaja kertoi asettaneensa Tuiskulle tavoitteita liittyen musiikin hahmotukseen esimerkiksi solfaharjoitusten kautta, pianon ja kuvionuottimaailman yhdistämiseen, rytmikkaan, äänenmuodostukseen ja äänenkäytön monipuolistamiseen. Opettaja kertoi, että pidemmän aikavälin tavoitteet olivat hänen suunnittelemaansa, ja että olisi voinut välillä osallistaa Tuiskua enemmänkin tavoitteiden asettamisessa. Opettajan mukaan Tuiskulta tulleet tavoitteet liittyivät usein yksittäisiin kappaleisiin ja niiden haastaviin kohtiin. Myös Tuisku kertoi, että hänen tavoitteensa liittyivät tiettyihin kappaleisiin. Kuten seuraavassa lainauksessa käy ilmi, Tuisku koki, että opetus oli tarjonnut hänelle uusia työkaluja päästä omiin tavoitteisiinsa.

--ja sitten oppis jos joku biisi menee näin, niin sit oppis sen oikeaoppisesti laulamaan. -- mä opin niinku miten se pitää laulaa, sit että toi menee noin, niin en ollu ikinä ajatellu sitä. Et tavallaan niin tuttu biisi, kun voi olla, nii sit siinä onki vähän erilaiset jutut. (Tuisku)

Osa Tuiskun sanoittamista tavoitteista liittyi myös omien kappaleiden kirjoittamiseen ja sanoittamiseen. Myös nämä tavoitteet opettaja oli huomionut ja Tuiskun omia kappaleita oli käsitelty tunneilla.

--ja vielä kun oppis sanottamaan niin vielä niin sellainen että jotkut riimit tulis, että se on niin mun yksi sellainen, jota mä haluaisin oppia sellainen, että miten joku soi, esimerkiksi, että mitkä loppusoinut ja nää, nii tää ois mun mielestä semmonen mitä mä biisintekijänä haluaisin vielä oppia. (Tuisku)

Opettaja kertoi, että Tuiskulla oli taito pitkäjänteiseen harjoitteluun, hyvä asenne tehdä töitä ja motivaatio oppia uutta. Tuiskun mukaan uuden oppiminen oli mieluisaa ja motivoivaa. Musiikillisten taitojen karttuminen ja omiin tavoitteisiin pääseminen motivoi häntä myös löytämään uusia tavoitteita. Tavoitteiden asettaminen liittyi Tuiskun kohdalla siis myös motivaation ylläpitoon. Opettaja pyrki pitämään oppilaidensa motivaatiota yllä huomioimalla oppilaiden toiveet opetuksessaan.

Opettajan mukaan yksi haaste tavoitteiden asettamisessa ja palautteen annossa oli tavoitteiden sanallistaminen. Opettaja kertoi, että välillä saattoi olla haastavaa saada osa oppilaista ymmärtämään, miksi jotakin harjoitusta tehdään. Opettajan mukaan tämä liittyi myös siihen, ymmärsikö oppilas, miksi opettaja kehui ja antoi positiivista palautetta. Opettajan mukaan tehtävän ja tavoitteen ymmärtäminen oli tärkeää, ettei hän vain ”soitattanut” oppilasta ja näyttänyt, mitä piti tehdä. Tavoitteena oli saada oppilaat ymmärtämään tekemisen tavoite ja syy, jolloin oppilas olisi aktiivinen osallistuja ja hän oppisi itsekin asettamaan omia tavoitteita. Tämäkin vaati opettajalta oppilastuntemusta ja jatkuvaa opetuksen ja tilanteen arviointia. Seuraamallani tunneilla opettaja esimerkiksi sanallisesti varmisti ja kysyi Tuiskulta, ymmärsikö hän, mitä opettaja tarkoitti.

Opettaja oli kokenut välillä laulunopetuksessa tekemisen tai tavoitteiden sanallistamisen haastavaksi, koska sanallistaminen saattoi lisätä oppilaiden yliajattelua ja viedä tekemistä kauemmas tavoitteesta. Opettaja oli kokenut laulunopetuksessa leikin, mielikuvien ja puheen kautta tehtävät harjoitukset toimiviksi. Opettaja oli kokenut hyödylliseksi myös tehtävien tavoitteiden ja tarkoituksen sanoittamisen vasta jälkikäteen.

5.2 Erityismusiikkikasvatuksen merkitys oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumisessa

Edellisessä luvussa käsiteltiin opettajan pedagogisia keinoja tukea musiikillisen toimijuuden rakentumista. Esimerkiksi opetuksen oppijalähtöisyys, positiivinen palaute ja harjoitusten pilkkominen pienempiin osiin ovat kuitenkin pedagogisia keinoja, jotka eivät ole ainoastaan erityismusiikkikasvatusta tarjoavan musiikkiopiston työtapoja, vaan voivat ovat toimivia työkaluja riippumatta opetuksen kontekstista. Opettajan mukaan hänen opetuksensa lähti usein liikkeelle samoista asioista, kuin niin sanottu perinteinen musiikkikasvatuskin. Hän ei kokenut, että Tuiskun opetuksessa hän käyttäisi välttämättä mitään erityispedagogisia keinoja.

Näähän [harjoitukset] on nyt silleen ihan käyttis kamaa kelle tahansa. Mä en koe, että mä [Tuiskun] laulunopetuksessa käytän oikeestaan mitään varsinaisesti erityisiä keinoja pedagogisesti. Sit toki tässä pianonsoitossa, niin kuvionuotit obviosly. (Opettaja)

Opettaja kertoi, että käyttää opetuksessaan esimerkiksi visualisointia hahmottamisen tukemiseksi. Opettaja kertoi näyttävänsä käsillä sävelten välistä matkaa tai pianon

koskettimia sävelten korkeuden ja välien hahmottamisessa. Visualisoinnin avulla esimerkiksi Tuisku sai tietyt harjoitukset onnistumaan.

--vaikka silleen, että käsillä näyttää niitä jotenki. Siinä oli vaikee hahmottaa sitä, et se kvintin ja seiskan välinen väli on aika pieni, että hän jotenkin heitti sen seikan jonnekin aivan tosi korkealle, niin sit mä niinku näytin et nää on tälleen, nää menee tälläisiä portaita nää sävelet, niin se ehkä autto. (Opettaja)

Opettaja oli siis löytänyt oppilaidensa kanssa oppilaille sopivia keinoja ja työtapoja oppia. Tämä tarkoitti, että opettaja käytti yleisiä pedagogisia keinoja, mutta kiinnittäen huomioita opetuksen yksilöllistämiseen ja oppijälähtöisyyteen. Lisäksi opettaja käytti opetuksessaan pedagogisia työkaluja, jotka olivat nimenomaan erityismusiikkikasvatuksen käytäntöjä, kuten nuotin näyttämistä, melodian laulamista mukana samalla kun oppilas soittaa, instrumenttien vaihtelua tai kuvionuottien käyttämistä. Tuisku kertoi, että hän oli opetellut ensin soittamaan instrumenttiaan kuvionuoteilla ja tämän jälkeen hän opetteli ”tavalliset” sointumerkit. Haastattelussa Tuisku kertoi opettelevansa soittamaan nyt pianoa kuvionuottien avulla.

Ennen kun mä opin soinnut niin mä ihan kuvio nuoteilla soitin, sit mun päähän tuli se, että mä haluan oppii ne soinnut. (Tuisku)

--mutta sitten pianossa kyllä mä nyt jotkut soinnut osaan, mutta sitten pitäisi joku biisi ihan ilman väri nuotteja, niin se on haastava, että se on niinku mun että mä tarvitsen pianossa värin nuotit koska muuten mä en muista. (Tuisku)

Tulosten mukaan Resonaarissa oppimisympäristönä merkityksellistä oli ylipäätään pääsy oppimiskokemuksiin ja tavoitteellisen musiikkikasvatuksen pariin. Vaikka opetus on tavoitteellista, opettajan mukaan tärkeää oli ylipäätään se, että oppilaat pääsevät soittamaan ja laulamaan. Esimerkiksi laulunopetuksessa opettaja kertoi usein tietynlaisen ajatuksen laulun ergonomisuudesta olevan vallitseva, vaikka tärkeintä oli se, että ylipäätään laulaa:

--tietty ajatus siitä, että pitää laulaa silleen terveesti ja niinku näin ja totta kai tavallaan pitääkin, mutta sitten että jos vaihtoehdot on se, että sä et laula ollenkaan tai sitten se, että sä laulat niin sanotusti epäergonomisesti, mutta laulat. Niin tavallaan, kyl mä valitsen sen myöhemmän. (Opettaja)

Havaintojen ja tutkimuksen aikana syntyi vaikutelma, että Resonaari tarjosi oppijoilleen yhteisön ja ympäristön, jossa he olivat musiikillisia toimijoita. Käydessäni havainnoimassa tunteja käytäviltä kuului iloinen rupattelu ja kuulumisten vaihto. Tuisku

jutteli muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Haastattelussaan Tuisku kertoi, että hänellä oli paljon tuttuja Resonaarissa ja hän oli jo vakiokasvo musiikkiopistossa ja se oli hänestä mukavaa. Hän kertoi, että oli saanut paljon tuttuja ja ystäviä musiikkiopiston kautta. Tuisku kertoi hänellä olleen myös soittokaveri, jonka kanssa he olivat koulun ulkopuolella soittaneet yhdessä. Soittokaveruus on Helsinkimission järjestämää toimintaa, jossa vapaaehtoiset toimivat Resonaarin oppilaille soittokavereina (helsinkimissio.fi). Tuisku mainitsi, että hänellä ja hänen soittokaverillaan oli paljon ikäeroa, mutta sillä ei ollut mitään merkitystä, koska musiikki yhdisti heitä.

Resonaarin käytäntöjen tapaan Tuiskulla ja muilla oppilailta oli mahdollisuus osallistua myös bänditunneille, ja yhteissoittoon rohkaistiin. Seuraamillani bänditunneilla Tuisku näytti innostuvan yhteissoitosta ja usein kappaleiden jälkeen huudahti ”Jee!” tai ”Se oli hyvä!”. Tuisku kertoi nauttivansa yhteissoitosta ja sen tuomista mahdollisuuksista kappaleiden monipuolistamiselle:

No se kuulostaa niin kun, että se biisiin rupeaa elämään eri tavalla, jos saa rummut ja basson siihen. Että omatkin biisit kuulostaa sitten vähän erilaiselta. Niin se on mun mielestä niinku se että mistä mä tykkään. (Tuisku)

Tuisku kertoi, että läheisillä oli ollut merkittävä rooli hänen musiikkiharrastukselleen. Tuisku kertoi, että hänen läheisensä olivat tukeneet häntä musiikkiharrastuksessa. Musiikista oli tullut Tuiskulle myös tapa, jolla hän osoitti läheisilleen välittämistä. Tuisku oli kirjoittanut monille läheisilleen kappaleita esimerkiksi lahjaksi merkkipäivänä tai käyttänyt kappaleiden kirjoittamista tapana ilmaista tunteita toiselle. Lisäksi hän kertoi esimerkiksi kysyneensä isovanhemmaltaan, mikä oli hänen lempikappaleensa ja opetelleensa soittamaan sen.

Tää on sitten toiseksi uusin biisi, niin mitä mä teen nyt tällä hetkellä tää mitä vanhemmille, kun heille tuli kolmekymmentäviisi vuotta, niin siitä tavallaan se innostus, että halus heille sellaisen häälahjan tehdä. (Tuisku)

Tuisku kertoi, että hän oli esiintynyt monenlaisissa koulun soittajaisissa ja tilaisuuksissa. Opettajan mukaan Resonaarissa järjestetään erilaisia soittajaisia, oppilaskonsertteja ja bändikonsertteja, joissa oppilaat pääsevät esiintymään yksin ja yhdessä. Tuisku kertoi nauttivansa esiintymisestä, vaikka se oli hänestä myös jännittävää. Esiintymisessä Tuiskulle merkityksellistä oli sen näyttäminen muille, mitä on tehnyt tai saanut aikaan. Tuiskun mukaan esiintymiseen liittyi myös yhteisöllisyys. Tuisku kertoi, että hän oli esiintynyt sekä bändissä että yksin ja pitävänsä molemmista tavoista. Yhdessä

esiintyessään hänestä parasta oli se, että sen avulla sai näyttää muille, mitä he olivat yhdessä tehneet. Lisäksi esiintymisen sosiaaliseen puoleen liittyi se, että Tuisku oli päässyt tapaamaan ammattimuusikkoja. Resonaari soi -konserteissa oli ollut mukana yllätysvieraina nimekkäitä artisteja, ja Tuiskulle nämä kohtaamiset olivat olleet mieleenpainuvia ja merkityksellisen tuntuisia.

Se on mun mielestä se niin kun, että kun näyttämisen halu, niin ku katsokaa mitä mä oon tehnyt ja näin pois päin. Ja sitten kyllä se joka kerta jännittää ja sitten kun se menee hyvin ja sitten kun en saa on jopa saanut niin kehuja, jopa ammattimuusikolta. (Tuisku)

Esiintyminen tarjosi tilaisuuden myös onnistumiskokemusten luomiseen. Tuisku kertoi, että esiintymisen tuomat onnistumisen kokemukset olivat jääneet hänelle mieleen pitkäksi aikaa:

--mutta ei se vaan niin lähde pois, kun sä oot tehny sen hyvin ja palaat sen siihen ja kelaat sitä juttua, että miten se menee ja näin pois päin. (Tuisku)

Tuiskulle esiintymisessä tärkeää oli myös sen näyttäminen, että hän piti esiintymisestä ja musiikista. Tuiskun mukaan esiintyessä asenne oli ratkaiseva tekijä ja vaikka soitto olisi mennyt pieleen, niin silti esiintyminen oli hänestä mukavaa ja hän halusi myös näyttää sen muille:

--niin sitten me soitettiin ihan vaikka pieleen ois menny niin soitettiin ihan niin kun että mitäs tässä. -- että jos sä oot tavallaan lavalla, niin sun täytyy näyttää, että sulla on kivaa ja että sä nautit siitä. (Tuisku)

Yhdessä soittaminen ja esiintyminen yksin ja yhdessä tarjosivat siis Tuiskulle mahdollisuuden olla esillä ja tulla nähdyksi, saada onnistumisen kokemuksia yksin ja yhdessä.

5.3 Musiikin harrastaminen toimijuuteen liittyvien psyykkisten ja kognitiivisten taitojen tukena

Tuiskulle musiikki oli tapa ilmaista itseään ja omia tunteita erityisesti omien sävellysten ja sanoitusten kautta. Tuisku kertoi kirjoittaneensa omaa musiikkia monipuolisesti erilaisista aiheista, tilanteista ja tunnetiloista. Hän kertoi, että oli kirjoittanut rakkaudesta, menettämisestä, vaikeista tunteista ja humoristisista aiheista. Tuiskulle säveltäminen oli

tapa ilmaista sellaisia tunteita, joista oli vaikea puhua: ”Niistä, joista ei uskalla puhua, niin mieluummin tekee laulun” (Tuisku).

Musiikin harrastaminen oli antanut Tuiskulle työkaluja omien kappaleiden kirjoittamiseen ja sitä kautta myös tunteiden ilmaisuun. Tuiskun omat tavoitteet liittyivät omien kappaleiden kirjoittamiseen ja hän kertoi, että haluaisi kehittyä biisintekijänä vielä esimerkiksi riimien ja loppusointujen kirjoittamisessa. Opettaja oli huomannut, että Tuisku kykeni ilmaisemaan itseään itsenäisesti ja oma-aloitteisesti musiikin kautta ja tahtoi tukea Tuiskun luovaa toimijuutta. Tuisku ja opettaja olivat työstäneet Tuiskun omia kappaleita yksilötunneilla, ja opettaja oli antanut työkaluja siihen, miten lähteä kirjoittamaan sanoituksia. Seuraamallani tunnilla opettaja esimerkiksi kehotti Tuiskua miettimään, mitä kertoja voisi tuntea, nähdä tai haistaa, ja miettimään repliikkejä tai miten tilannetta voisi kuvailla. Opettaja myös kehotti kirjoittamaan ideoita talteen, miettimään ja pyörittelemään sanoituksia kotona. Tuisku kertoi, että hänen entisen opettajansa kanssa hän oli tehnyt kappaleen niin, että opettaja teki sointukierron ja Tuiskun piti laulaa mitä mieleen tulee.

Musiikinopetuksen kautta Tuisku pääsi myös esittämään omaa musiikkiaan muille. Tunnilla opettaja ja Tuisku tekivät yhdessä sointulapun bändituntia varten, jotta he pystyivät myös bändissä soittamaan Tuiskun kappaletta. Tuisku kertoi, että he olivat ennenkin bändissä sovittaneet ja soittaneet hänen kappaleitaan. Bändi, jossa Tuisku soitti, oli myös esittänyt Tuiskun omia kappaleita koulun konserteissa. Tuisku kertoi, että oman musiikin esittäminen oli hänelle merkityksellistä. Erityisen paljon hänelle oli merkannut se, että hän oli saanut kehuja omasta kappaleestaan tunnetulta artistilta.

Se kehu mun biisejä niin se oli mulle ihan niinku semmoinen vau, joku artisti kehuu mun biisiä ja niinku että vielä sellainen laulaja nii se oli niin mahtava juttu.
(Tuisku)

Vaikka musiikin harrastaminen voi tukea tunteiden ilmaisua, täytyi opettajan mukaan siihen erityismusiikkikasvatusta tarjoavassa opistossa kiinnittää myös erityistä huomiota. Opettaja kertoi, että Tuiskun kanssa he olivat harjoitelleet lauluilmaisua kappaleissa erityisesti dynamiikan kautta. Opettaja oli käyttänyt myös esimerkiksi termejä pehmeä tai rohkea erilaisten ilmaisutapojen harjoittelemisessa. Opettaja kertoi, että oli kokenut välillä oppilaidensa kanssa haastavaksi lähteä hakemaan ilmaisua emotioiden kautta, koska hän ei aina tiennyt, millainen tunteiden säätelyn kyky kullakin oppilaalla oli. Esimerkiksi surullisen tunteen hakeminen saattaisi eskaloitua tilanteessa tai tunne saattaisi ottaa vallan. Opettaja tahtoi suojella sekä oppilaan että omaa tilaansa ja välttää

tällaisia tilanteita. Opettaja kertoi, ettei emootioiden hakeminen työkaluna ollut poissuljettu, mutta vaati useamman vuoden yhteistyötä, jotta opettaja tuntisi oppilaan hyvin. Tämän takia opettaja oli suosinut opettamisessa muiden työkalujen kuin emootioiden kautta ilmaisun opettamista.

Tuisku kertoi kuuntelevansa paljon musiikkia. Hän kertoi välillä valitsevansa musiikin tunnetilan mukaan, joko muuttaakseen tai voimistaakseen sitä. Tuisku kertoi usein kuunnelleensa iloista musiikkia hyvänä päivänä. Jos jokin harmitti, Tuisku sanoi usein kuunnelleensa rauhallista musiikkia myös itse rauhoittuakseen. Tuisku siis käytti musiikkia itsesäätelyyn. Tuisku kertoi myös käyneensä paljon konserteissa ja keikoilla ja nauttivansa livemusiikin kuuntelusta ja sen tuomista elämyksistä. Keikkojen kautta hän oli myös löytänyt uutta musiikkia, jota tykkäsi kuunnella. Livemusiikin kuuntelu toi Tuiskun mielestä kappaleiden tarinat esiin. Hän myös nautti livemusiikin soundista levyjen soundiin verrattuna:

Niin sitten se, että kun kuulee sen aina niin ku ne on niin paljon hienompia se livebändin soittamana ja sitten tota et sä levyltä saa sitä samaa soundia. Et tää on niin ku se mun miks mä tykkään käydä keikoilla. (Tuisku)

Tuisku kertoi, että halu kirjoittaa omia kappaleita oli toiminut myös hänelle motivaationa aloittaa musiikin harrastaminen, ja hän kertoi löytäneensä musiikista oman juttunsa. Tuisku kertoi haaveilevansa joskus tulevaisuudessa toimivansa ammattimuusikkona ja hänen unelmansa myös motivoineen häntä harjoittelemaan ja opiskelemaan musiikkia. Tuisku kertoi sekä harjoittelun että haasteiden olevan hänelle mieluisia. Tuisku kertoi olevansa motivoitunut ja hän oli kokenut, että harjoittelemalla ahkerasti hän oli jo saavuttanut ja voi jatkossakin saavuttaa omia musiikillisia tavoitteitaan. Tuiskun kertoi, että hän harjoitteli omaksi iloksi, mutta vielä motivoivampaa hänestä oli harjoitella jotakin keikkaa varten.

Mut sinnikkäästi vaan niinku harjoittelemalla niin kyllä mä, niinku koulussa mä aina opin uuden soinnun ja sit treenattiin ja sit opeteltiin ja sit mä pikkuhiljaa aina et, aa tää on tää, ja sitten siitä niin ku opin. (Tuisku)

Tuisku kertoi saaneensa vaikuttaa paljon opetuksen sisältöön ja hänen toiveitaan ja päätöksiään oli huomioitu ja kunnioitettu. Omaa kappaletta käsitellessä he myös opettajan kanssa harjoittelivat päätöksentekoa. Musiikin harrastaminen oli auttanut Tuiskua myös sietämään jännitystä. Tuisku kertoi joka kerta jännittäneensä esiintymisiä, mutta silti nauttivansa niistä. Tuisku kertoi, että oli esiintynyt monenlaisissa tilanteissa ja

kokoonpanoissa, ja että erilaiset esiintymistilanteet jännittivät häntä eri tavalla. Esimerkiksi laulaen esiintyminen ilman, että soittaa samalla oli ollut hänelle jännittävää, koska hän oli tottunut esiintymään toisen soittimen kanssa ja kertoi sen tuovan turvaa esiintymistilanteessa. Tuisku kertoi, että esiintymisjännitystä oli helpottanut se, että saa onnistumisenkokemuksia esiintymisestä.

TULOSTEN YHTEENVETO

Tulosten perusteella oppilaan musiikillista toimijuutta voi tukea erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa monella tapaa. Opettajan työkaluja tukea musiikillista toimijuutta olivat opetuksen oppijalähtöisyys ja opetuksen yksilöllistäminen, mikä näkyy oppilaiden toiveiden huomioimisena, oppilaiden rohkaisemisena päätöksentekoon ja oma-aloitteiseen toimintaan ja sopivien tehtävien ja tavoitteiden asettamisena. Opettaja huomioi oppilaiden yksilölliset valmiudet oppia ja omaksua. Opettajan kannustus ja positiivinen palaute vahvistivat oppilaan onnistumisen kokemuksia ja näin ollen myös vahvistivat oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumista. Onnistumiskokemusten saavuttamiseen liittyi myös tavoitteiden asettaminen ja sopivien tehtävien löytäminen, mikä kaikki vaati opettajalta oppilastuntemusta ja tilanteiden jatkuvaa arvioimista ja soveltamista.

Tulosten perusteella erityismusiikkikasvatusta tarjoava musiikkiopisto on erityinen nimenomaan opetuksen oppijalähtöisyyden ja yksilöllistämisen huomioimisessa. Opetuksessa käytettiin samoja työkaluja ja pedagogisia keinoja kuin muussakin musiikkikasvatuksessa, mutta opetuksen yksilöllistämiseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Erityismusiikkikasvatusta tarjoavan oppilaitoksen merkittävyys musiikillisen toimijuuden tukemisessa liittyi myös saavutettavuuteen ja jokaisen oppimispotentiaaliin uskomiseen. Se tarjosi oppilaalle pääsyn oppimiskokemuksiin, yhteisöllisyyteen, musiikilliseen yhteisöön sekä mahdollisuuden opiskella musiikkia tavoitteellisesti, esiintyä, olla esillä ja tavoitella omia tavoitteita.

Musiikin harrastaminen ja opiskelu kehittivät tässä tutkimuksessa oppilaan toimijuuteen liittyviä kognitiivisia ja psyykkisiä taitoja, kuten itsesätelyä, päätöksentekokykyä, tunteiden käsittelyä ja ilmaisua, tavoitteiden asettamista ja pitkäjänteisyyttä.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksiani tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja aikaisempien tutkimusten valossa ja pohdin tutkimuksen merkitystä musiikkikasvatuksen alalle. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaan musiikillisen toimijuuden rakentumista voidaan tukea erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa. Analyysini perusteella tarkastelin aineistoa opettajan pedagogisten keinojen, erityismusiikkikasvatuksen kontekstin ja toimijuuteen liittyvien kognitiivisten ja psyykkisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Analyysini avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen: Mitkä tekijät tukevat oppilaan musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksessa?

Tutkimuksen perusteella keskeinen pedagoginen keino oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisessa on opetuksen oppijälähtöisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla on vaikutusmahdollisuuksia opetuksen sisältöön ja ohjelmistovalintaan. Opettaja voi toteuttaa oppijälähtöisyyttä rohkaisemalla oppilasta päätöksentekoon, ehdottamaan soitettavaa tai laulettavaa ohjelmistoa, kysymällä oppilaan toiveita ja tavoitteita opetukseen liittyen ja arvostamalla ja kunnioittamalla oppilaan ideoita ja toiveita. Tutkimuksessa oppilaan vaikutusmahdollisuudet opetukseen, kuten ohjelmistovalintaan liittyen, vahvistivat oppilaan motivaatiota ja oman musiikkisuhteen luomista. Informaaleja oppimisympäristöjä kouluympäristössä tutkineen Greenin (2008) mukaan oppilaiden mahdollisuudet ohjata itsenäisesti omia oppimiskäytäntöjä nostavat sekä oppilaiden motivaatiota että oppimistuloksia (mt. 103). Karlsen (2011) korostaa, että itselle mieluisan musiikin soittaminen ja laulaminen harjoittaa myös kykyä ajatella musiikissa ja musiikin kautta, mikä on osa musiikillista toimijuutta (mt. 114). Regelskin (2008) mukaan antamalla oppilaille vaikutusmahdollisuuksia opettaja myös auttaa hankkimaan ja kehittämään musiikillisia taitoja ja käsityksiä, joiden avulla oppilaista voi tulla musiikillisia toimijoita läpi elämän (mt. 7). Myös Sutelan (2020) osoittaa tutkimuksellaan, miten oppilaiden ottaminen mukaan musiikintunteja koskevaan päätöksentekoon tukee heidän osallistumistaan ja päätöksentekokykyään myös musiikintuntien ulkopuolella (mt. 72).

Oppijälähtöisyyteen liittyy myös opetuksen yksilöllistäminen. Tämän tutkimuksen tuloksissa opetuksen yksilöllistäminen näkyi tavoitteiden asettamisessa. Sopivien tavoitteiden asettaminen ja pedagogiset keinot, jotka tukivat tavoitteisiin pääsemistä, tukivat oppilaan musiikillista toimijuutta. Tällaisia pedagogisia keinoja olivat esimerkiksi tunnilla tehtävien harjoitusten pilkkominen sopiviin osiin, kuvionuottien käyttö, oppilaan oppimistahdin kunnioittaminen, positiivinen palaute ja rohkaisu. Opetuksen yksilöllistäminen on myös institutionaalinen keino lisätä opetuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta. Kivijärvi (2021) osoittaa tutkimuksellaan, miten kuvionuottien soveltaminen pedagogisena lähestymistapana luo yhdenvertaisempaa musiikkikasvatusta ja laajentaa käsityksiä koulutusmahdollisuuksista ja muusikkoudesta. Kuvionuottien avulla taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa yksilöllisesti erilaisille oppijoille. (Mt. 65–66.) Toinen Kivijärven (2021) nostama keino yhdenvertaisuuden edistämiseksi opetuksen yksilöllistämisen kautta on kontekstisidonnainen opetuksen mukauttaminen (mt. VII). Kohtuullisella mukauttamisella tarkoitetaan yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia toimenpiteitä, joilla varmistetaan vammaisen henkilön yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua opetukseen tai toimia opettajana. Kohtuulliset mukautukset täydentävät ennakoivia ja järjestelmään liittyviä esteettömyystoimenpiteitä. (Kivijärvi ja Rautiainen 2020.) Kivijärven (2021) mukaan kohtuullisen mukauttamisen käsite tarjoaa kaikille kouluyhteisöjen jäsenille välineitä, joiden avulla voidaan puuttua syrjiviin musiikillisiin ja pedagogisiin käytänteisiin (mt. 71). Kivijärvi esittelee tutkimuksessaan kohtuullisen mukauttamisen käytännön esimerkkeinä kuviokuvionuottien käyttämistä opetuksessa ja tablettitietokonetta soitinvalintana taiteen perusopetuksessa. (Mt. 72–73.)

Opetuksen oppijälähtöisyys ja opetuksen yksilöllistäminen vaativat opettajalta jatkuvaa tilanteiden arviointia ja herkkyyttä huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan musiikin kokemiseen vaikuttaa yksilön aiemmat kokemukset ja ominaispiirteet ja siksi koemme lähtökohtaisestikin musiikin ja musiikissa toimimisen eri tavoilla. Pedagogisen sensitiivisyyden kautta opettaja voi herkistyä sille, että ihmisille eri asiat ovat vaikeita ja näin ollen huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet. (Mt. 302–303.) Musiikillisen toimijuuden rakentuminen voi olla hitaampaa tai haastavampaa riippuen yksilön erilaisista ominaisuuksista ja tarpeista. Tämän erilaisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen on tärkeää. Musiikillisen toimijuuden rakentumisen tukemisen merkityksellisyys ei tulisi riippua yksilön kyvyistä tai kyvyttömyyksistä. Olennaista on uskoa jokaisen oppimispotentiaaliin ja kunnioittaa jokaisen tahtia oppia. (Laes & Schmidt 2016.)

Tutkimuksessani opettajan positiivinen palaute ja kannustus lisäsivät oppilaan onnistumiskokemuksia ja loivat positiivista ilmapiiriä oppimistilanteisiin. Opettajan kannustus ilmeni sekä sanoin että elein. Positiivinen palaute ei kuitenkaan saanut olla ”turhaa” kehumista. Tärkeää on saada oppilas ymmärtämään, miksi häntä kehuaan. Sekä opettajan kannustus että oppilaan toiveiden ja ideoiden huomioiminen lisäsivät oppilaan kokemusta arvostetuksi tulemisesta. Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan kokemus arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta ja kokonaisuuteen kuulumisesta ovat osa osallisuuden kokemusta musiikkitoiminnassa (mt. 295–296). Sutelan (2020) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja pystyvyydestä auttoivat oppilaita vuorovaikuttamaan muiden kanssa (mt. 71). Yksilön kokemus ja ymmärrys siitä, että on arvokas omana itsenään mahdollistaa sen, että hän uskaltaa näyttää oman osaamisensa ja toimijuutensa tilanteissa, joissa näitä ei ole aiemmin tunnustettu (Sutela 2023, 324).

Tässä tutkimuksessa opettaja tuki oppilaan luovan toimijuuden rakentumista esimerkiksi rohkaisemalla oppilasta tuomaan esiin omia musiikillisia valintoja ja ajatuksia, luottamaan niihin ja toteuttamaan niitä. Aikaisemmassa tutkimuksessa esimerkiksi Wiggins (2013) korostaa, että uskomus omaan kykyyn luoda musiikillisiä ideoita ja toteuttaa niitä, on osa musiikillista toimijuutta (mt. 103–104). Muhosen (2016) peruskoulujen yhteisluomista ja luovaa toimijuutta käsittelevässä tutkimuksessa luovan toimijuuden tukemisessa on olennaista nähdä kaikki oppilaat kyvykkäinä musiikin tekijöinä ja muusikkoina. Tarjoamalla jokaiselle mahdollisuuksia osallistua luovaan toimintaan voidaan tukea yksilön uskoa omiin musiikillisiin kykyihinsä. Muhosen mukaan opettajan toiminnalla on keskeinen merkitys luovan toimijuuden tukemisessa ja siihen ohjaamisessa. (Mt. 9–10.) Huhtinen-Hildén (2023) puolestaan korostaa pedagogien tärkeää roolia kunnioittaa oppilaan omaa ilmaisua ja taiteellista ääntä. Musiikilliseen ilmaisuun liittyvät kokemukset voivat muokata käsitystä ja tarinaa itsestä taiteen kokijana ja tekijänä. Kokemus siitä, että ”minulla on sanottavaa” ja sitä kunnioitetaan rakentaa positiivista kuvaa itsestä, mikä taas vaikuttaa muihin elämän alueisiin. (Mt. 300.) Myös Saarikallion (2023) mukaan musiikillisen toimijuuden rakentuminen vaatii opettajalta turvallisen ja innostavan ilmapiirin luomista (mt. 141).

Tavoitteellinen musiikkikasvatus mahdollistaa musiikillisten taitojen kehittymisen ja karttumisen. Tutkimuksessa oppilaan musiikillisten taitojen kehittyminen mahdollisti myös musiikillista toimijuutta. Tutkimuksessa oppilas käytti saavutettuja musiikillisiä taitoja omassa elämässä haluamallaan tavalla, esimerkiksi ilmaisemalla tunteitaan

tekemällä omia kappaleita tai osoittamalla läheisilleen välittämistä omien kappaleiden kautta. Karlсенin (2011) mukaan musiikillisten taitojen kehittyminen vahvistaa kaikkia musiikillisen toimijuuden osa-alueita, esimerkiksi tunteiden ilmaisua ja säätelyä, identiteetin rakentumista, päätöksentekoa ja kykyä ajatella musiikkiin liittyvissä, jonka kautta yksilöt pystyvät myös osallistumaan musiikilliseen vuorovaikutukseen (mt. 114). Tämän takia on tärkeää, että mahdollisuus osallistua tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen olisi yhdenvertaista kaikille oppijoille.

Tutkimuksessani Resonaari näyttäytyi musiikkiopistona ympäristönä, joka tukee oppilaan musiikillista toimijuutta yhteisötoiminnan, yhteisöllisyyden ja esiintymisen kautta. Tulos vahvistaa Hasanin (2019) havaintoja siitä, että kokemus yhteenkuuluvuudesta, yhteisistä kiinnostuksen kohteista, muiden arvostuksesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista vahvistavat oppijoiden toimijuutta (mt. 53). Sutelan (2020) korostaa, miten turvallinen oppimisympäristö, toisten antama tunnustus, tunne osallisuudesta ja mahdollisuus osallistua aktiivisesti musiikin tekemiseen edistävät oppilaiden toimijuutta. (mt. 71–72.)

Yksi tapa, jolla Resonaarissa huomioidaan oppilaan musiikillinen toimijuus, on musiikkiopiston bänditoiminta ja yhteisötoimintaan kannustaminen. Tulosten perusteella yhteisötoiminta vahvisti kollektiivista musiikillista toimijuutta lisäämällä yhteenkuuluvuuden tunnetta, luomalla musiikillisia vuorovaikutustilanteita ja merkityksellisyyden kokemuksia musiikin tekemiseen. Tämän tutkimuksen perusteella yhteisötoiminta voi myös olla mahdollisuus oman luovan toimijuuden esiin tuomiseen. Wiggins (2016) korostaakin, että musiikilliseen toimijuuteen liittyy yksilön uskomus ja luottamus siihen, että muut sosiaalisissa tilanteissa arvostavat omia musiikillisia ideoita ja niistä syntyviä vuorovaikutustilanteita (mt. 103–104). Sutelan (2020) tutkimuksessa muiden tunnustus ja kokemus ymmärretyksi tulemisesta johtivat oppilaiden autonomiaan, joka ilmeni oppilaiden kykyä tehdä päätöksiä musiikkiharjoitusten aikana ja toimia niiden mukaisesti (mt. 83). Karlсенin (2011) mukaan yhteisötoiminta kiteyttää kollektiivisen musiikillisen toimijuuden osa-alueet. Yhteisötoiminta vaatii kehojen koordinoitua, ryhmänä tavoitteiden asettamista ja toiminnan rakentamista, jotta tavoitteisiin päästään ja vahvistaa kollektiivista identiteettiä ja sen tutkimista (mt. 116–117). Yhdessä musisoiminen vahvistaa tunnetta siitä, että oma tekeminen liittyy johonkin suurempaan ja omalla panoksella on vaikutusta yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Lisäksi yhteisten tavoitteiden eteen työn tekeminen kertoo yhteisen toiminnan arvostamisesta. Omana

itsenään hyväksytyksi tulemisen kokemus voi rikastua luovassa vuorovaikutuksessa. (Huhtinen-Hildén 2023, 292, 301.)

Resonaarissa oppilaat pääsevät myös esiintymään. Tutkimuksessa esiintyminen loi oppilaalle merkityksellisyyden, ilon, ylpeyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita ja harjoitti kykyä sietää jännitystä. Esiintymisessä merkityksellistä oli päästä näyttämään muille, mitä on oppinut, luonut ja saanut aikaan, joko yksin tai yhdessä. Esiintyminen tarjosi tilaisuuden päästä näkyville ja kertoa omasta musiikillisesta identiteetistä ja ajatuksista. Yksi osa musiikillista toimijuutta onkin musiikin avulla omasta elämästä kertominen, mikä liittyy musiikkiin liittyvään identiteettityöhön (DeNora 2000, 62–63; Karlsen 201, 113). Yhdessä esiintyminen voi vahvistaa kollektiivisen identiteetin rakentumista ja käsitystä siitä, ketä me olemme (Small 1998, 95). Musiikkiesitys ilmentää myös ryhmän arvoja ja musiikillinen tekeminen voidaan nähdä tapana elää ajatuksia ja ilmaista niitä, toisin sanoen tapa olla maailmassa ja ymmärtää sitä (Frith 1996, 111, 114).

Tutkimuksessani yhteisöllinen oppimisympäristö, yhteissoitto, oppijalähtöinen pedagogiikka ja esiintyminen yhdessä lisäsivät oppilaan kokemusta osallisuudesta. Osallisuudella tarkoitetaan kokemusta siitä, että kuuluu johonkin itselle tärkeään kokonaisuuteen ja kokemusta omasta vaikutusmahdollisuudestaan oman elämänsä tilanteisiin ja kulkuun (Huhtinen-Hildén 2023, 292). Osallisuus musiikkitoiminnassa ja musiikillisessa maailmassa tarkoittaa kokemusta tärkeäksi ja hyväksytyksi tulemisesta, kokonaisuuteen kuulumisesta, tunteiden turvallisuudesta, ympäristön hahmottamisesta, elämän merkityksellisyydestä ja omasta äänestä ja taiteellisesta tahdosta (Huhtinen-Hildén 2023, 293). Osallisuuden kokemus on kytköksissä musiikillisen toimijuuden rakentumiseen. Huomioimalla jokaisen oppijan mahdollisuuden osallisuuden kokemukseen musiikkiopistot ja pedagogit voivat tukea myös musiikillisen toimijuuden rakentumista. Resonaari musiikkiopistona voidaan nähdä esimerkkinä siitä, miten tukea osallisuutta ja musiikillisen toimijuuden kehittymistä pedagogisten valintojen ja oppimisympäristön kautta. Tarkastelemalla Resonaarin toimintatapoja voi kiinnittää huomiota siihen, miten muut musiikkikasvatusta tarjoavat tahot voivat ottaa erilaisten oppijoiden musiikillisen toimijuuden rakentumisen huomioon.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Luotettavuuden tarkastelu on keskeinen osa tieteellisen tutkimuksen tekemistä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa keskeistä on tutkimuksen validiteetin

tarkasteleminen. Validiteetilla tarkoitetaan sen tarkastelua, onko tutkimuksessa tutkittu, sitä mitä on tarkoitettu ja luvattu tutkia ja onko tutkimus pätevä ja perusteellisesti tehty. Pätevyys voidaan käsittää tutkimuksen uskottavuutena ja vakuuttavuutena. Tämä tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkijan tuottamat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita, ja kuinka tutkija onnistuu luomaan aiheestaan ymmärrettävän kokonaisuuden myös muille. Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä voi lisätä harkitsemalla ja kuvaamalla tutkimusprosessin kaikkia vaiheita ja periaatteita. (Hirsjärvi ym. 2017; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 25, 27.)

Tutkimukseni tarkoitus oli tutkia oppilaan musiikillista toimijuutta erityismusiikkikasvatuksessa. Tutkimukseni aineiston perusteella pystyi vastaamaan tutkimuskysymykseen ja -tehtävään. Luotettavuutta lisää se, että olen raportoinut tutkimusta avoimesti ja yksityiskohtaisesti ja kertonut totuudenmukaisesti tutkimusprosessin etenemisestä ja prosessiin liittyvistä valinnoista. Aineiston monipuolisuuteen olen pyrkinyt yhdistämällä erilaisia aineiston tuottamisen tapoja, joita olivat haastattelu ja havainnointi. Tiedostan, että laajempi aineisto, esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden määrän lisäämisellä, olisi tuottanut rikkaamman kuvauksen. Valintani aineiston määrän suhteen on kuitenkin linjassa maisterintutkimukselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Tutkimukseni läpinäkyvyyttä lisää se, että olen käsitellyt aineistoa tarkasti ja huolellisesti ja tehnyt aineiston analyysin tarkasti aineistosta nousseiden aiheiden perusteella. Laadullinen tutkimus on aina yhdenlainen tulkinta tutkittavasta aiheesta, eikä tarjoa objektiivista tai absoluuttista tietoa. Tulokset ovat aina sidonnaisia kontekstiin, kuten aikaan, paikkaan ja tutkijaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 28.) Tämä tutkimus ei pyri esittämään aiheesta koko totuutta, vaan tarjoaa yhden näkökulman tutkittavaan aiheeseen.

Luotettavuuden tarkasteluun liittyy myös tutkijan roolin tarkasteleminen suhteessa tutkimuksen aiheeseen ja toteutukseen. Tutkijan kuuluu pyrkiä objektiivisuuteen ja tiedostaa omat asenteensa ja uskomuksensa ja koettaa välttää sitä, että ne vaikuttaisivat tutkimukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 24.) Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy tutkijan kyky reflektoida eli arvioida omaa toimintaa kriittisesti. Reflektiota tulisi tehdä koko tutkimusprosessin ajan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27). Havainnointiaineistoa tuottaessa tiedostin, että läsnäoloni saattoi vaikuttaa jollain tavoin tutkimukseen osallistuviin. Oppilas esimerkiksi otti oppitunneilla minuun kontaktia ja kommentoi tekemistään tai pyysi minulta kommenttia. Tätä ei kuitenkaan tapahtunut paljon ja kommentit liittyivät aina käsillä olevaan aiheeseen, jota

oppilas innokkaasti jakoi myös minulle. Nämä hetket olivat ohimeneviä, enkä usko läsnäoloni vaikuttaneen merkittävästi tutkimuksen tuloksiin, sillä se ei olennaisesti muuttanut tutkittavaa tilannetta ja sen luontaista etenemistä. Lisäksi pyrin vähentämään oman läsnäoloni vaikutusta tutkittavaan tilanteeseen toteuttamalla havainnointia kolmena eri kertana, jotta tutkimukseen osallistuneet tottuisivat läsnäolooni. Resonaari musiikkiopistona on erityinen myös siinä suhteessa, että siellä käy paljon vierailijoita ja vierailijaryhmiä (Resonaari.fi), minkä vuoksi opettajat ja oppilaat ovat oletettavasti siihen tottuneempia. Tiedostan, että läsnäolon vaikutukset ovat kuitenkin yksilöllisiä ja ulkopuolisen läsnäolo vaikuttaa tilanteeseen aina. Haastattelijan rooli oli minulle uusi ja haastattelutilanteissa huomasin ajoittain objektiivisena pysymisen olevan hankalaa, koska haastattelut olivat ajatuksia herättäviä. Pyrin kuitenkin pysymään haastattelijan roolissa ja yritin olla kommentoimatta liikaa haastattelun vastausten välissä. Pyrin luomaan tilaa myös hiljaisuudelle, jotta haastateltavat saisivat rauhassa miettiä ja pohtia vastauksiaan.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Yksi minua kiinnostava jatkotutkimusaihe on laulunopetuksen kehollisuuden tutkiminen erityismusiikkikasvatuksessa. Haastattelussa nousi esiin, miten opettajan saama laulupedagogiikan koulutus on lähtenyt liikkeelle siitä, että oppilaan keho on vammauton ja pystyy tekemään tiettyjä asioita. Tämä ei kuitenkaan päde kaikkien oppilaiden kohdalla. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten laulupedagogiikan koulutus huomioi erilaiset oppijat ja erilaiset kehot tai miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden laulunopettajat ovat lähestyneet kehollisuutta.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten erityispedagogiikan opetus näkyy musiikkikasvatuskoulutuksessa ja sitä, miten erilaiset oppijat ja erityisen tuen tarve huomioidaan musiikkikasvatuskoulutuksessa eri instrumenttien opetuksessa. Olisi myös kiinnostavaa tutkia miten musiikkikasvatusopiskelijat tai valmistuneet musiikkikasvattajat ovat kokeneet saaneensa valmiuksia opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppijoita niin peruskoulussa kuin taiteen perusopetuksessa.

Toinen haastattelusta esiin tullut mahdollinen jatkotutkimusaihe oli tunteiden käsittely musiikin opetuksessa. Aiheen tutkiminen olisi kiinnostavaa erityisesti erilaisten oppijoiden kanssa, joiden tunteiden säätelykyky voi olla hyvin erilainen, mutta myös esimerkiksi peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa. Millaisia keinoja

musiikinopetuksessa voi käyttää, jotta syntyisi turvallinen tila käsitellä tunteita ja erilaisia tunnereaktioita?

Opettajan haastattelussa tuli esiin myös se, että kuvionuotteja ei käytetä juurikaan laulunopetuksessa. Olisi myös kiinnostavaa tutkia voisiko kuvionuotteja jotenkin hyödyntää myös laulunopetuksessa ja miten.

Lähteet

- Adamek, M. S. & Darrow, A. 2017. Recent and continuing initiatives and practices in special education. *Music Education Journal* 104, 2, 32–37.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and company.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barnes, B. 2000. *Understanding agency: Social theory and responsible action*. Sage Publications.
- DeNora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Draper, A. R. & Bartolome, S. J. 2021. Academy of Music and Arts for Special Education (AMASE): An Ethnography of an Individual Music Instruction Program for Students with Disabilities. *Journal of Research in Music Education* 69, 3, 258–283.
- Emirbauer, M. & Mische A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103, 4, 837-1164.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34, 3, 202–214.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) 2011. *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity.
- Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Green, L. 1999. Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research* 1, 2, 159–170.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus, 151–167.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tie-

toarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/> Luettu 25.11.2024

- Frith, S. 1996. Music and identity. Teoksessa S. In Hall & P. du Gay (toim.) Questions of cultural identity. Sage Publications 108–127.
- Hakala, A. 2023. Vapaa säestys ja musiikkikasvattajan toimijuus: Laadullinen tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan toimijuudesta vapaan säestyksen opiskelussa. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Hankimäki, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. 2021. Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla. Aikuiskasvatus 41, 4, 319–332.
- Hasan, L. 2018. Shed Helsinki -projekti: Nuorten kokemukset toimijuuden rakentumisesta inklusioon pyrkivässä musiikkiteatteriprojektissa. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. A. R. & Miell, D. 2002. Musical identities. Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hoyle, R. 2006. Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives. Journal of Personality 74, 6, 1507–1526.
- Huhtala, E. 2024. Kohti neuromoninaisuustietoisempaa musiikinopettajakoulutusta Asenteet ja affordanssit saavutettavamman musiikkipedagogisen käytännön taustalla. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Huhtinen-Hildén, L. 2023. Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa. Julkaisussa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu, 289–312.
- Hyvärinen, M. Suoninen, E. & Vuori, K. 2021. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/> Luettu 25.11.2024

- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullisen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> Luettu 25.11.2024
- Juntunen, M.-L. 2021. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: Synteesi Arts Education for All -ryhmän tutkimuksista. Synteesi 4, 27–39.
- Kaikkonen, M.-L. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia musiikkikasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura. FiSME ry, 203–215.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, 105–115.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2011. Special music education creates equality in learning. Teoksessa A. Petraškeviča, S. Väinsar & M. Kaikkonen (toim.) Music for All. Special Music Education – A Teacher’s Manual. SIA E-FORMA. Saatavilla: http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_ENG_web.pdf
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. Research Studies in Music Education 33, 2, 107–121.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. 2010. Immigrant students' development of musical agency - exploring democracy in music education. British Journal of Music Education 27, 3, 225–239.
- Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. Studia Musica 88. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kivijärvi, S. 2019 Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. International Journal of Music Education 37, 4, 654–666.
- Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020). Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä. ArtsEqual-toimenpidesuositus 2/2020.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus, 70–85.

- Kivirauma, J. 2010. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen., H. Savolainen & S. Vehmas, Erityispedagogiikan perusteet. WSOY, 11–19.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Yliopistopaino.
- Laes, T. (2017). The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. *Studia Musica* 72. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Laes, T. 2015. Empowering later adulthood music education: A case study of a rock band for third-age learners. *International Journal of Music Education* 33, 1, 51–65.
- Laes, T. 2013. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäsiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä- yhteestä Musiikkikasvatus 16, 1, 6–17.
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education* 33, 1, 5–23.
- Laine M., Bamberg J. & Jokinen P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University press, 9–38.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. WSOY.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2010. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen., H. Savolainen & S. Vehmas, Erityispedagogiikan perusteet. WSOY, 47–63.
- Muhonen, S. 2016. Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Väitöskirja. *Studia Musica* 67. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus 2017a. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> Luettu: 22.3.2025
- Opetushallitus 2017b. Resonaarin musiikkiopiston opetussuunnitelma 2018. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/10436825/tpo%2Ftie-dot/tekstikappale/10437564> Luettu: 15.3.2025

- Paasonen, J. 2023. Erilaiset oppijat musiikkikasvatuksessa. Kandidaatin tutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Regelski, T. 2008. Music education for a changing society. *Diskussion Musikpädagogik* 38, 34–42.
- Rikandi, I. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Väitöskirja. *Studia Musica* 49. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> Luettu 30.10.2023
Luettu 25.11.2024
- Saarikallio, S. 2023 Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Julkaisussa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu, 135–146.
- Small, C. 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Sutela, K. 2023. Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä. Julkaisussa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu, 313–330.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school. Väitöskirja. E 190. Oulun yliopisto.
- Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/yleis-tieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/> Luettu 3.5.2025.
- TENK 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf Luettu 30.3.2025
- Tilastokeskus 2024, Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat aikasarja 1995–2023. Saatavilla: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13n9.px/table/tableViewLayout1/ Luettu 20.3.2025
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tietosuojavaltuutetun toimisto. Erityisten henkilötietoryhmien käsittely. Saatavilla: <https://tietosuoja.fi/erityisten-henkilotietoryhmien-kasittely>, Luettu 3.5.2025.
- Virtanen, V. ”Tässä on kiva saada unelmat esiin”: nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksista turvallisemmassa tilassa. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Vehmas, S. 2010. Special needs: A philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14, 1, 87–96.
- Veijalainen, J. 2020. Lasten itsesääätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmäilyn näkökulmasta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 93. Helsingin yliopisto.
- Vilka H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä PS-kustannus.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Julkaisussa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. Helsingin kaupungin tietokeskus, 150–157.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.
- Wiggins, J. 2016. Musical agency. Teoksessa G. McPherson (toim.) *The child as musician: A handbook of musical development (Second edition.)*. Oxford University Press, 102–121.
- Yhdenvertaisuuslaki. (30.12.2014/1325). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325> Luettu: 22.3.2025
- Zdzinski, S. F. 2001 Instrumental Music for Special Learners. *Music Educators Journal* 87, 4, 27–31.

Liitteet

Liite 1

TIETOSUOJAILMOITUS JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Opiskelija Justiina Paasonen on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaan.

Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta musiikillinen toimijuus erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastatteleamalla yhtä opettajaa ja yhtä oppilasta sekä havainnoimalla opetustilanteita.

Haastattelut ja havainnoinnit toteutetaan Resonaarissa aikavälillä 25.9.-11.10.2024

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Tutkimukseen osallistuvien nimiä tai muita henkilötietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20–30 v.”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluisissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti tutkimuksen toteuttajalle:

Justiina Paasonen
yhteystieto poistettu tästä versiosta

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
Yhteystiedot poistettu tästä versiosta

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen:

Justiina Paasonen

yhteystiedot poistettu tästä versiosta

Tietosuojaan liittyen: yhteystiedot poistettu tästä versiosta

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

.....
(paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja
nimenselvennös)