

Kohti kaikille mahdollista soitonopiskelua
Kirjallisuuskatsaus erityismusiikkikasvatuksesta
musiikkioppilaitoksissa

Kandidaatintutkielma
29.04.2026

Ottiilia Kutila
Musiikkikasvatuksen
koulutusohjelma
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Kohti kaikille mahdollista soitonopiskelua – Kirjallisuuskatsaus erityismusiikkikasvatuksesta musiikkioppilaitoksissa	25
Tekijän nimi	Lukukausi
Ottiilia Kutila	Kevät 2026
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
Monet erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret jäävät soitonopiskelun ulkopuolelle monenlaisista syistä. Näitä syitä voivat olla oppilaitosten opiskelijavalintaprosessit, opettajien asenteet ja puutteellinen erityisosaaminen sekä oppimisympäristöt, jotka eivät mukaudu yksilöllisten tuen tarpeisiin. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen musiikkioppilaitoksissa toteutettua erityismusiikkikasvatusta. Päätaivotteena on koota aiempia tutkimuksia siitä, millaisia näkemyksiä opettajilla ja oppilailla on erityismusiikkikasvatukseksi katsottavasta pedagogiikasta yksilö- ja ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Lisäksi selvitän, millaisia erityispedagogisia ratkaisuja on tuotu esiin musiikkioppilaitoksia koskevassa aiemmassa tutkimuksessa. Tutkimuskysymyksiäni ovat: 1) Mitä musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuus kertoo oppilaiden ja opettajien näkemyksistä musiikin erityisopetuksesta? 2) Millaisia erilaisia musiikin erityispedagogisia ratkaisuja opetuksessa on hyödynnetty soitonopetuksessa? Tutkielmani teoreettinen viitekehys koostuu musiikkioppilaitoksissa toteutettuun erityismusiikkikasvatukseen liittyvien käsitteiden tarkastelusta. Avaan erityistä tukea tarvitsevan oppijan, erityismusiikkikasvatuksen ja musiikin erityisopetuksen käsitteitä sekä oppimäärän yksilöllistämisen periaatteita Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monet tekijät, kuten opetusmenetelmät ja -välineet, oppilaiden, vanhempien ja opettajien asenteet sekä opettajien toiminta vaikuttivat oppilaiden ja opettajien ajatuksiin musiikin erityisopetuksesta. Oppilaat kokivat myönteisen oppimisilmapiirin, vaikuttamismahdollisuuksien, onnistumisten sekä riittävän ohjauksen ja tuen tukevan oppimista. Opettajien ajatukset toimivasta opetuksesta perustuivat opetuskokemukseen, sujuvaan yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä riittävän monipuolisiin opetusmenetelmiin ja -välineisiin. Musiikin erityispedagogiset ratkaisut jakautuivat neljään kategoriaan: tavoitteiden asettelu ja toiminnan suunnittelu, oppimisympäristöt, materiaalit, välineet ja musiikilliset harjoitteet sekä tasosuoritukset ja esiintyminen.	
Hakusanat	
Erityismusiikkikasvatus, musiikin erityisopetus, taiteen perusopetus, musiikkioppilaitos	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
29.04.2026	

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Keskeiset käsitteet	5
2.1 Erityistä tukea tarvitseva oppija	5
2.2 Erityismusiikkikasvatus ja musiikin erityisopetus	6
2.3 Oppimäärän yksilöllistäminen	7
3 Tutkimusasetelma	9
3.1 Tutkimuskysymykset	9
3.2 Tutkimusmenetelmä	9
3.3 Tutkimusprosessi	9
3.4 Tutkimuseettisiä näkökohtia	10
4 Tulokset	12
4.1 Erityispedagogiset ratkaisut musiikissa	12
4.1.1 Tavoitteiden asettelu ja toiminnan suunnittelu	12
4.1.2 Oppimisympäristöt	13
4.1.3 Materiaalit, välineet ja musiikilliset harjoitteet	15
4.1.4 Tasosuoritukset ja esiintyminen	17
4.2 Opettajien asenteet ja suhtautumistavat	18
4.3 Oppilaiden kokemuksia musiikin erityisopetuksesta	20
5 Pohdinta	23
5.1 Johtopäätökset	23
5.2 Luotettavuustarkastelu	24
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	24
Lähteet	26

1 Johdanto

Tutkielman lähtökohtana oli kysymys siitä, miten musiikkioppilaitokset järjestävät opetusta erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Erityisen tuen tarve on ollut kasvussa viime vuosina. Vuonna 2024 peruskoulun oppilaista 26 % sai tehostettua tai erityistä tukea (Tilastokeskus, 2025). Oppilaskapasiteetin muuttuessa jatkuvasti heterogeenisemmäksi, kasvaa myös musiikkioppilaitosten tarve muuntua vastaamaan ajankohtaisia opetuksen haasteita (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard, 2019, s. 19–21). Tutkimus, joka keskittyy erityisesti nuorten omiin kuvauksiin heidän instrumentin oppimisen kokemuksistaan musiikkioppilaitoksissa, on vähäistä (Tuovinen 2026, s. 93). Erityisryhmien musiikkitoimintaa Suomessa on aiemmin tutkittu pääasiassa opinnäytetöiden kautta (Räsänen, 2020, s. 2). Aiheesta on tehty myös muutamia pro gradu -tutkielmia. Hasu (2017) totesi tutkimuksessaan, että musiikkioppilaitosten rehtoreiden on monesta syystä lähes mahdotonta tietää tarkkaa lukua erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, mutta he arvioivat näiden määrän kasvavan (Hasu, 2017, s. 42). Vuonna 2008 tehdyn tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asema suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on heikko, sillä oppilaista vain 0,3 % on erityistä tukea tarvitsevia (Jäppinen, 2008, s. 2). Tämänhetkisestä tilanteesta ei ole kattavaa tietoa, jonka perusteella voisi arvioida tapahtunutta muutosta, mutta vaikuttaa siltä, että tilanne ei olisi muuttunut huomattavasti.

Musiikkioppilaitosjärjestelmä on huomioinut erilaisia oppijoita asenteiden ja opetussuunnitelmien tasolla vasta noin kahdenkymmenen vuoden ajan. Jos oppiminen tuottaa vaikeuksia, opettajan tehtävänä on tukea oppilasta niiden ylittämässä. Musiikkioppilaitoksien opettajien haasteena on löytää sopivia työskentelytapoja tavoitteellisen musiikin opettamiselle erityisen tuen tarpeisille oppilaille. Voidaan myös pohtia, onko tarve laajemmalle asenteiden muutokselle vai sille, että löydetään uusia työkaluja opetukseen.

Seuraavassa luvussa määrittelen tutkielman keskeiset käsitteet. Kolmannessa luvussa avaan tutkielman tutkimusasetelmaa, neljännessä luvussa esittelen tutkielman tuloksia ja viidennessä luvussa johtopäätöksiä sekä muuta pohdintaa aiheesta.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Erityistä tukea tarvitseva oppija

Erilaisen oppijan määrittäminen on hankalaa, johtuen osin siitä, että normaalin oppijan määrittäminen on melkein yhtä hankalaa (Jäppinen, 2008, s. 8; Hasu, 2017, s. 42). Käsite erityistarpeinen on ollut yleisessä käytössä, mutta sitä on kyseenalaistettu. Monet käyttävät mieluummin käsitettä erityisen tuen tarpeinen, alleviivatakseen sitä, että eroavaisuudet liittyvät nimenomaan yksilön tavanomaisiin tarpeisiin liittyviin järjestelyihin eikä ihmisten tarpeissa oleviin eroihin. Yksilöryhmien nimeämisestä ja määrittelyä on usein käytetty strategiana yhteiskunnan normaalisuuden määritelmien oikeuttamiseen. (Tillborg, 2019, s. 393–394.)

Erityistä tukea voivat tarvita oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, vammoja, sairauksia tai muita syitä, joiden myötä he tarvitsevat tukea osaamistavoitteiden saavuttamiseen (ePerusteet n.d.). On myös todettu, että kaikki lapset tarvitsevat joskus erityistä tukea (Tillborg, 2019, s. 394). Yksilöopetukseen sekä yhteismusisointiin osallistuminen on ihan yhtä merkittävää erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle kuin kelle tahansa muullekin (Jäppinen, 2008, s. 70). Kun tarkastellaan opetusta musiikkioppilaitoksissa, määritelmän sijaan huomio tulisi suunnata siihen, mitä oppilaat tarvitsevat toteuttaakseen itseään musiikillisesti ja osallistuakseen musiikillisiin yhteisöihin.

Käytännössä kaikki ihmiset ovat erilaisia oppijoita. Oppiminen tapahtuu aina määrättyssä järjestyksessä, mutta oppimisen tahdissa, tavoissa sekä oppimisedellytyksissä on eroja (Jäppinen, 2007, s. 48; Hasu, 2017, s. 42). Nämä voivat vaihdella elämäntilanteen mukaan myös samalla ihmisellä (Hasu, 2017, s. 42). Oppimisedellytykset tarkoittavat henkilön kykyä omaksua uusia tietoja ja taitoja. Näiden taitojen kehittymiselle parhaat mahdollisuudet ovat varhaiskasvatuksessa, esikoulussa sekä kotiympäristössä ennen koulun alkamista. (Jäppinen, 2008, s. 48.) Musiikillisiin taitoihin kytkeytyvät oppimisedellytykset vaihtelevat suuresti ja niiden oppimiseen vaikuttavat muun muassa motoriikka, opiskelumenetelmät, motivaatio, pitkäjänteisyys sekä keskittymiskyky. Näiden lisäksi myös synnynäinen musikaalisuus, oman musiikkikulttuurin ymmärtäminen, traditio ja opettaja vaikuttavat oppimisprosessiin. (Ahonen, 2004, s. 13–14, 42; Jäppinen, 2008, s. 50; Komulainen, 2020, s. 16.) Toistaiseksi varsinaista tieteellistä tutkimustietoa on vielä verrattain vähän oppimisvaikeuksien vaikutuksista soittamisen opiskeluun (Lyijynen, 2014, s.

11). Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi kaivata enemmän tukea ja kannustusta sekä monipuolisempia opetusmenetelmiä kuin joku toinen (Hasu, 2017, s. 45).

2.2 Erityismusiikkikasvatus ja musiikin erityisopetus

Erityisopetuksen tarpeen kasvamisen myötä, myös kysyntä erityismusiikkikasvatukselle on lisääntynyt. Erityismusiikkikasvatus on käsitteenä sekä tutkimusalana verrattain uusi, sillä se on itsenäistynyt omaksi tieteenalaksi 2000-luvulla. Se on kuitenkin jo saavuttanut paikkansa musiikkikasvatuksen itsenäisenä osa-alueena. (Kaikkonen, 2009, s. 203, 208; Räsänen, 2020, s. 2.)

Räsänen (2020) viittaa muiden tutkijoiden (Mc Cord, 2015, Lavaste, 2012) kuvanneen erityismusiikkikasvatuksen olevan musiikin opetusta erilaisille oppijoille. Räsänen (2020) viittaa Lavasteen (2012) maininneen sen olevan myös yläkäsite kaikille termeille, jotka liittyvät erityisryhmien musiikkikasvatukseen. (Räsänen, 2020, s. 4.) Kemppainen (2015) mainitsee, että Lavasteen (2012) mukaan erityismusiikkikasvatusta voidaan käsitteenä hyödyntää kuvaamaan erityisryhmien musiikinopetusta musiikkikasvatuksen kaikilla osa-alueilla (Kemppainen, 2015, s. 28).

Erityismusiikkikasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa kaikille ihmisryhmille osallistuminen tavoitteelliseen musiikinopiskeluun. Oppilaille tulisi järjestää jokaisen yksilöllisiin valmiuksiin perustuva oppimisympäristö, oppilaan lähtökohdista riippumatta (Kaikkonen, 2009, s. 208, 215). Erityismusiikkikasvatuksessa asetetaan oppijaa haastavia sekä tämän potentiaalia hyödyntäviä tavoitteita. Näiden tavoitteiden asettelu ja toiminnan suunnittelu lisäävät sekä ylläpitävät oppijan toimintakykyä. (Räsänen, 2020, s. 10.) Vaikka erityismusiikkikasvatuksen toiminnan tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia, voidaan siinä huomioida myös kuntoutukselliset tavoitteet ja tukea oppilaan kasvua laaja-alaisesti (Kaikkonen, 2005, s. 91).

Erityismusiikkikasvatus sisältää samat työtavat ja sisällöt kuin muutkin musiikkikasvatuksen osa-alueet, mutta siinä kiinnitetään erityisesti huomiota muun muassa oppimiselle sekä toiminnalle otolliseen ympäristöön, soittimistoon ja soittimien valintaan. Erityismusiikkikasvattajalta vaaditaan laajaa osaamista, sillä toiminta tulee pystyä toteuttamaan erilaisten oppijoiden tarpeet, valmiudet sekä rajoitteet huomioiden. (Kaikkonen, 2009, s. 207, 215; Räsänen, 2020, s. 4.)

Kemppainen (2015) viittaa Lavasteen (2012) määritelleen musiikin erityisopetuksen tarkoittavan taiteen perusopetuksessa tapahtuvaa musiikinopetusta erityisryhmille (Kemppainen, 2015, s. 28). Musiikin erityisopetuksen tavoitteena on osallistaa oppilas tavoitteelliseen musiikinopetukseen, jonka myötä opetuksen tavoitteet, suunnittelu sekä opetusmenetelmät vaihtelevat oppilaan erityistarpeiden mukaisesti. Usein oppilaalle laaditaan myös henkilökohtainen opintosuunnitelma. (Kaikkonen, 2005, s. 97.)

2.3 Oppimäärän yksilöllistäminen

Perustuslaissa sivistyksellisiin oikeuksiin kuuluu yhdenvertainen oikeus koulutukseen (Suomen perustuslaki, 731/1999, 16 §). Juntunen & Heimonen (2025) viittaavat Jakku-Sihvosen ja Kuuselan (2002) todenneen yhdenvertaisuuden toimivan keskeisenä periaatteena ja arvona kaikessa koulutuksessa. Tämän myötä kaikilla ihmisillä, yksilöllisistä ominaisuuksistaan ja taustastaan riippumatta, on yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun sekä oppimiseen. Yhdenvertaisuus ja yksilöllistäminen punoutuvat toisiinsa monessa suhteessa. (Juntunen & Heimonen, 2025, s. 46–47.) Yksilöllistämisen lähtökohtana on, että jokainen oppilas voisi saavuttaa asetetut tavoitteet yhdenvertaisesti sekä kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan (Juntunen & Heimonen, 2025, s. 50; Opetushallitus, 2017, s. 16).

Musiikkioppilaitoksissa kiinnitetään yhä enemmän huomiota kaikkien lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuksiin yhdenvertaisuuden korostumisen myötä (Juntunen & Heimonen, 2025, s. 51). Oppimäärän yksilöllistämisestä on mainittu taiteen perusopetuksen sekä yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2017, s. 16). Opetussuunnitelmassa kerrotaan, että koulutuksen järjestäjä määrittelee opetussuunnitelmassaan yksilöllistämiseen liittyvät käytännöt, joiden avulla oppimäärää voidaan tarvittaessa mukauttaa oppilaalle sopivaksi. Opetuksen sisältöjä, tavoitteita, toteuttamistapoja, opiskeluaikaa, arviointimenetelmiä sekä tarvittavia tukitoimia voidaan yksilöllistää. Oppimäärän yksilöllistäminen tulee dokumentoida koulutuksen järjestäjän valitsemalla tavalla, kuten esimerkiksi laatimalla henkilökohtainen opiskelusuunnitelma yhdessä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppimäärän yksilöllistämisen mahdollisuudesta tiedotetaan huoltajia. (Opetushallitus, 2017, s. 16.)

Musiikin erityisopetuksen keskeisin työtapana on opetuksen järjestäminen yksilöllisesti (Räsänen, 2020, s. 51; Komulainen, 2020, s. 8). Taiteen perusopetuksessa tämä on

vaivattomampaa verrattuna perusopetukseen, sillä opetus on pääosin yksilö- ja pienryhmäopetusta, orkesteritoimintaa lukuun ottamatta (Juntunen & Heimonen, 2025, s. 50). Musiikkioppilaitoksissa yksilöllistämiseen liittyvät ratkaisut sisältävät lähinnä niitä toimia, jotka ovat listattu opetussuunnitelman perusteiden yksilöllistämisyksikössä, kuten opetuksen sisältöihin, opetusmenetelmiin, oppilaan opiskeluaikaan, tavoitteisiin, suoriin sekä arviointiin vaikuttaminen (Lyijynen, 2014, s. 77; Opetushallitus, 2017, s. 16). Yksilöllistäminen voi koskea myös valintakokeita. Yksilöllistämistä voidaan toteuttaa moneen suuntaan: ylös- ja alaspäin sekä sivusuuntiin esimerkiksi pidentämällä tai nopeuttamalla opintoaikoja. (Juntunen & Heimonen, 2025, s. 51, 54.) Kun tarkastellaan oppimäärän yksilöllistämistä, oppimisympäristöt nousevat esiin. Ne ovat merkittävässä roolissa kaikessa opetuksessa, mutta tietyt aspektit korostuvat enemmän erityismusiikkikasvatuksen parissa.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkielman tutkimuskysymyksen, kuvaan kirjallisuuskatsauksessa käyttämäni tutkimusmenetelmää sekä avaan tutkimusprosessini etenemisestä ja lähdeaineiston hakuprosessia. Lisäksi tarkastelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimuskysymykset

- 1) Mitä musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuus kertoo oppilaiden ja opettajien näkemyksistä musiikin erityisopetuksesta?
- 2) Millaisia erilaisia musiikin erityispedagogisia ratkaisuja opetuksessa on hyödynnetty soitonopetuksessa?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielma on kirjallisuuskatsaus, joka hyödyntää systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita. Kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa ”tutkitaan tutkimusta”. Salminen (2011) viittaa Finkin (2005) määritelmään, jonka mukaan kirjallisuuskatsauksen keskeisiä piirteitä ovat täsmällisyys, toistettavuus ja systemaattisuus. (Salminen, 2011, s. 4–5.) Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tuloksissa tavoitellaan erityisesti puolueettomuutta sekä uskottavuutta. Kirjallisuuskatsaus aloitetaan ennalta tarkasti määritellystä tutkimuskysymyksestä. Siinä kootaan ja tiivistetään alkuperäistutkimusten olennaisia sisältöjä sekä rakennetaan kokonaiskuvaa eli synteesiä siitä, mitä tietystä asiakokonaisuudesta jo tiedetään tai ei tiedetä. (Vilka, 2023, luku 1.2.3.) Katsauksen tavoitteena on osoittaa tiedon muuttuminen, arvioida jo tehtyjen tutkimusten johdonmukaisuutta sekä tuoda esiin uusia tutkimuskysymyksiä (Salminen, 2011, s. 9; Vilka, 2023, luku 1.2.3.). Tutkielmassani olen käyttänyt Salmisen (2011, s. 19) esittelemää Finkin mallia, jossa kuvataan tutkimusprosessin eteneminen vaiheittain. Malli sisältää prosessin tutkimuskysymyksen muodostamisesta ja hakusanojen määrittelystä aina aineiston koamiseen, katsauksen toteuttamiseen sekä tulosten yhdistämiseen asti.

3.3 Tutkimusprosessi

Aloitin tutkimusprosessin aiheen valinnalla sekä sen rajaamisella. Prosessin alusta asti oli selvää, että tutkimukseni liittyisi erityismusiikkikasvatukseen. Aiheen rajaaminen muuttui

prosessin aikana useaan otteeseen. Aluksi rajasin aiheeni autismikirjolla olevien lasten ja nuorten soitonopetukseen. Sitten otin mukaan myös tutkimukset, jotka käsittelivät oppilaita, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö. Lopulta aihe täsmentyi kaikkiin erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin.

Tutkielman aineiston kokoamiseen käytin pääosassa Taideyliopiston Arsca-tiedonhakupalvelua, jonka avulla löysin maisterintutkielmia sekä kansainvälisiä vertaisarvioituja artikkeleita. Löysin useita julkaisuja myös käymällä läpi lukemieni maisterintutkielmien lähdeluetteloita. Näiden lisäksi käytin Google Scholar hakupalvelua.

Hyödynsin aineiston etsimisessä muun muassa seuraavia hakusanoja:

- 1) Erityismusiikkikasvatus
- 2) Soitonopetus
- 3) Musiikin erityisopetus
- 4) Musiikkioppilaitos
- 5) Special music education
- 6) Instrumental teaching

Löysin hakusanojeni avulla musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudesta erityisesti maisterintutkielmia, joita aineistossani on 5. Lisäksi aineistossa on mukana väitöskirjoja, artikkeleita sekä kirjoja. Aineistoni tutkimukset kohdistuivat musiikkioppilaitosten ope-
tushenkilöstöön, sekä heidän huoltajiinsa. Jaoin aineistoni aluksi kahteen kategoriaan, joista toisessa tutkimukset keskittyivät oppilaiden ajatuksiin ja kokemuksiin, kun taas toisessa tutkimukset tarkastelivat aihetta opettajien näkökulmasta. Osassa tutkimuksissa käsiteltiin rinnakkain molempia ryhmiä. Analyysini myötä muodostin aineistostani lopulta kolme tuloslukua: musiikin erityispedagogiset ratkaisut, opettajien asenteet ja suhtautumistavat sekä oppilaiden kokemuksia musiikin erityisopetuksesta.

3.4 Tutkimuseettisiä näkökohtia

Tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita noudattaen. Hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita ovat rehellisyys, luotettavuus, arvostus ja vastuunkanto. (TENK, 2023, s. 11.)

Tutkimusprosessin aikana olen toiminut edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti käyttämällä lähdeaineistoja rehellisesti ja luotettavasti, viittaamalla tutkimusaineistoon oikeaoppisesti sekä tulkitsemalla tutkimustuloksia objektiivisesti tiedostaen omat ennakkoluulot, mielipiteet sekä aiemman tiedon vaikutukset ajatteluuni. Olen myös noudattanut tutkimusprosessin vaiheita järjestelmällisesti.

4 Tulokset

4.1 Erityispedagogiset ratkaisut musiikissa

Aineistossa esiteltiin erilaisia pedagogisia ratkaisuja työskentelyyn erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. Opetuksessa käytettävillä menetelmillä ja opettajan ammattitaidolla on suuri merkitys oppimiseen. On siis tärkeää, että opettajalla on riittävästi pedagogista osaamista sekä erilaisia opettamisen keinoja käytössään (Hasu, 2017, s. 196). Räsänen (2020, s. 48) jakoi tutkimuksessaan, joka koski erityismusiikkikasvattajien käsityksiä toteuttamastaan erityismusiikkikasvatuksesta, musiikin erityispedagogiset ratkaisut neljään kategoriaan: sosiaaliset lähtökohdat, toiminnan suunnittelu ja järjestäminen, työtavat sekä materiaalit ja välineet. Tässä tutkielmassa on sovellettu samaa jaottelua. Erottelin toteutustavat neljään kategoriaan, jotka ovat tavoitteiden asettelu ja toiminnan suunnittelu, materiaalit, välineet sekä musiikilliset harjoitteet, oppimisympäristöt sekä tasosuoritukset ja esiintyminen.

4.1.1 Tavoitteiden asettelu ja toiminnan suunnittelu

Erityismusiikkikasvatuksen päätavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia ja liittyvät musiikin parametreihin, työtapoihin sekä musiikin tekemisen osa-alueisiin. Tavoitteet voivat kuitenkin tukea oppilaan kasvua myös laaja-alaisesti, tukien mahdollisesti samalla oppilaan ympärillä toimivan tukiverkoston muita tavoitteita. Musiikin erityisopetuksessa asetettujen tavoitteiden tulee haastaa oppijaa sekä huomioida ja hyödyntää tämän oppimisen edellytyksiä. (Räsänen, 2020, s. 10.) Lisäksi Kaikkonen (2005) mainitsee tavoitteiden asettelun sekä toiminnan suunnittelun vaikuttavan oppijan toimintakyvyn ylläpitämiseen ja lisäämiseen (Kaikkonen, 2005, s. 80).

Yksi keskeisimmistä esiin nousseista musiikin erityisopetuksen työtavoista oli oppijälähtöisyys, jolle oppimäärän yksilöllistäminen toimi vahvana tukipilarina. Oppimäärän yksilöllistämässä tehtävien tavoitteellisuus sekä haasteellisuus asetetaan kunkin oppilaan kohdalle sopivaksi (Komulainen, 2020, s. 68). Dumlavwallan ja Bugaj:n (2020) Yhdysvalloissa toteutetussa kyselyssä yksityisille soitonopettajille, kaikki kyselyyn vastanneet opettajat näkivät, että heidän tulisi tarvittaessa muovata opetussuunnitelmaa oppilaalle sopivaksi (Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 6).

Opettajat asettivat opetukselleen musiikillisia, sosiaalisia ja soittotaitoihin liittyviä tavoitteita. Musiikillisiin tavoitteisiin lukeutuivat oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen

tukeminen sekä musiikin opetus, sisältäen soiton, laulun ja yhteissoiton. Sosiaaliset tavoitteet sisälsivät muun muassa kommunikoinnin tukemiseen, tunnekokemuksiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä päämääriä. Taitoihin liittyviä tavoitteita olivat kognitiiviset ja motoriset taidot. Tavoitteita oli asetettu näiden lisäksi myös hyvinvoinnin, oman toiminnan ohjauksen, itsenäistymisen sekä kokonaisvaltaisen kasvun tukemiselle. Toimivan opetuksen kannalta olisi merkityksellistä, että tavoitteet asetetaan yksilöllisesti ja ne olisivat sopivan taseisia. (Räsänen, 2020, s. 36, 50.) Musiikkiopisto Resonaarissa toteutetusta tutkimuksesta ilmeni, että osa opettajista osallisti oppilaita tuntien sisältöjen ja tehtävien suunnittelussa huomioimalla oppilaiden toiveita (Paasonen, 2025, s. 32).

Toiminnan suunnitteluun liittyvät ratkaisut ovat niitä, jotka toiminnan ohjaaja tekee ennen itse toimintaa, sisältäen myös tavoitteiden asettelun (Räsänen, 2020, s. 50). On tärkeää, että opetus suunnitellaan siten, että oppijan olemassa olevat taidot kohtaavat tehtävien haasteellisuuden (Komulainen, 2020, s. 46). Ennakkovalmistautumista pidettiin merkittävänä, jotta toiminnan ollessa käynnissä voidaan keskittyä itse tekemiseen sekä osallistujiin. Tämän koettiin vähentävän tarpeettomia siirtymiä sekä levottomuutta tuotavia välihetkiä. Yksi toiminnan toteutumisesta helpottava tekijä oli mahdollisimman homogeenisten ryhmien luominen, jotta oppilaat olisivat toimintakyvyltään ja taitotasoltaan mahdollisimman saman taseisia. Opettajalla ei kuitenkaan ollut aina mahdollisuuksia vaikuttaa tähän. Erityismusiikkikasvattajat pyrkivät tekemään oppimisprosessista mahdollisimman selkeän. Toiminnan rakenteen, ohjaajan sekä tilan pitäminen mahdollisimman samanlaisena kerrasta toiseen, koettiin olevan avuksi osallistujan toiminnassa. Oppilaiden osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja etenemiseen näkyi muun muassa soitettavien kappaleiden valinnassa sekä ryhmäopetuksessa soitinten valinnassa. (Räsänen, 2020, s. 50–51.)

4.1.2 Oppimisympäristöt

Oppimista tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä. Ne voivat kattaa fyysisestä luokahuoneesta digitaalisiin oppimisympäristöihin sekä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta opiskelijan omaan psyykkiseen oppimisympäristöön. Pedagoginen oppimisympäristö koostuu oppimisessa ja opetuksessa hyödynnettävistä pedagogisista lähestymis- sekä toimintatavoista. (Saarinen, 2020, s. 96.) Useat tutkimukset käsittelevät oppimisympäristöjä ja niitä on jaoteltu monin erilaisin tavoin. Veermans ja Murtonen (2017) katsovat oppimisympäristön koostuvan psyykkisistä, sosiaalisista, fyysisistä, teknologisista, kulttuurisista ja pedagogisista tekijöistä, kun taas Ahvenainen (2001) tarkastelee niitä neljältä osa-

alueelta: psyykkiseltä, sosiaaliselta, fyysiseltä ja kognitiiviselta (Ahvenainen, 2001, s. 194; Veermans & Murtonen, 2017, s. 349). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan monipuolisten oppimisympäristöjen tukevan oppilaiden kasvua sekä innostavan heitä oppimaan. Lisäksi ne mahdollistavat oppilaalle osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. (Opetushallitus, 2017, s. 13.)

Osallisuuden tukeminen ja viihtyvyyden edistäminen ovat merkittäviä tekijöitä psyykkisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. Näihin sisältyvät myönteinen ja kannustava oppimisilmapiiri, onnistumisen kokemusten mahdollistaminen sekä inspiroiva toiminta. (Kemppainen, 2015, s. 2.) Nämä nähtiin ratkaisevina tekijöinä sille, miten etenkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat soittotunnit. Taiteen tekemisen kannalta, turvallinen ilmapiiri nähtiin erityisen tärkeäksi. (Hasu, 2017, s. 150–151.) Laadukkaan palautteen antaminen mainittiin useasti merkittävänä osana positiivisen oppimisilmapiirin sekä onnistumiskokemusten luomista (Räsänen, 2020, s. 52; Komulainen, 2020, s. 47; Paasonen, 2025, s. 33). Koettiin, että palautteen tulisi olla motivoivaa ja kannustavaa, siten, ettei oppilas saa kuitenkaan vääristynyttä kuvaa omasta osaamisestaan (Räsänen, 2020, s. 49). Lisäksi todettiin, ettei kehuminen saisi olla turhaa, jotta sen merkitys säilyisi. Positiivista palautetta annettiin erityisesti tilanteissa, joissa oppilas saavutti tavoitteen tai selvitti haasteen. Oikeanlaisen palautteen antaminen edellytti opettajalta oppilastuntemusta. (Paasonen, 2025, s. 33–34.) Ryhmäopetuksessa huumori ja ryhmäyttävät harjoitukset koettiin merkittävinä hyvän ilmapiirin rakentamisessa. Myös ohjaajan omalla läsnäololla oli vaikutusta ilmapiiriin. (Räsänen, 2020, s. 52.)

Eri aistien kautta tapahtuva oppiminen nähtiin kognitiivisen oppimisympäristön kannalta tärkeänä, mutta haastavana toteuttaa (Kemppainen, 2015, s. 2). Opetuksen tulisi olla mahdollisimman monikanavaista. Eri aistikanavia ja oppimisen tapoja olisi hyvä käyttää erillisesti sekä samanaikaisesti riippuen oppimistavoitteesta. (Hasu, 2017, s. 209.) Tämän myötä oppilaiden ymmärrystä tuettiin sanallisen tuen ja mallintamisen lisäksi myös erilaisilla visuaalisilla tuilla (Räsänen, 2020, s. 52; Paasonen, 2025, s. 36). Monilla haastateltavilla oli käytössään esimerkiksi kuvionuotit ja kuvasymbolit. Osalla haastateltavista oli käytössään nonverbaalisen kommunikoinnin muotoja. (Räsänen, 2020, s. 52.) Ilmeillä, eleillä, katsekontaktilla, liikkeellä sekä musiikin välityksellä pystyttiin viestittämään, kannustamaan, ohjeistamaan sekä antamaan palautetta oppilaalle. Esimerkiksi katseella tai peukulla viestittiin oppilaan onnistumisesta ja aloituslaululla kerrottiin toiminnan alkavan. (Räsänen, 2020, s. 52; Paasonen, 2025, s. 33.) Soiton ohjauksessa käytettiin puheen sijasta avustamista, mallintamista itse soittaen sekä kädestä pitäen ohjaamista

(Räsänen, 2020, s. 52; Lyijynen, 2014, s. 65). Haastateltavat ajattelivat turhan puheen jopa mahdollisesti häiritsevän oppilasta (Räsänen, 2020, s. 52).

Myönteistä oppimisilmapiiriä hyödyntävää tavoitteellista työskentelyä voidaan tavoitella tukemalla fyysistä oppimisympäristöä. Tärkeänä pidettiin oppilaiden helposti saatavilla olevia materiaaleja, soittimia sekä opetusmenetelmiä, jotka lisäävät oppilaiden omatoimisuutta. Helposti muunneltavan, esteettömän ja selkeän luokan koettiin säästävän aikaa sekä parantavan oppilaiden keskittymistä. (Komulainen, 2020, s. 47; Kemppainen, 2015, s. 2.) Opettajat muokkasivatkin opetustilaa, mikäli se syystä tai toisesta häiritsi oppilaan keskittymistä (Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 6).

4.1.3 Materiaalit, välineet ja musiikilliset harjoitteet

Aineistossa esiintyi opettajien opetuksessaan hyödyntämiä erilaisia materiaaleja ja välineitä. Tutkimuksissa haastatellut opettajat tavoittelivat mahdollisimman monipuolisen toiminnan järjestämistä. Opetuksessa hyödynnettiin erilaisia tulokulmia ja tärkeää oli vaihtelevien musiikillisten harjoitteiden tekeminen sekä monenlaisten kappaleiden soittaminen. (Räsänen, 2020, s. 52.) Jokainen väline on merkittävä osa opettajan työkalupakia, vaikkei se itsessään selittäisikään oppilaan kaikkia haasteita (Hasu, 2017, s. 218).

Oppilaat saivat soittotunneillaan itse vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon. Kun oppilaalla oli jokin oppimisen vaikeus, motivoivia kappaleita pidettiin erityisen merkittävinä (Hasu, 2017, s. 160; Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 7). Lisäksi oppilaille tärkeiden kappaleiden soittaminen nähtiin tärkeänä osana oman musiikkisuhteen luomista (Paasonen, 2025, s. 31). Uuden kappaleen omaksuminen vaatii paljon työtä useimmilta monia vuosiakin soittaneilta muusikoilta, mutta esimerkiksi lukivaikeuden omaavalla oppilaalla se on vielä vaikeampaa. Tämän vuoksi soitettavan ohjelmiston tuli olla mielekästä sekä tarpeeksi helposti omaksuttavaa. Koettiin, että loogiset ja paljon toistoa sisältävät kappaleet olivat vaivattomampia opetella. Kuitenkin liian yksinkertaiset kappaleet eivät motivoineet oppilasta, jolloin niiden opetteleminen saattoi olla jopa työläämpää kuin haastavampien kappaleiden. (Hasu, 2017, s. 145–146, 176.) Mikäli jokin kappale vaikutti liian haastavalta, opettaja antoi vaihtoehtoja helpommista kappaleista välttääkseen oppilaan liiallisen turhautumisen. Monista oppilaiden toivomista kappaleista muokattiin soitettavia versioita esimerkiksi transponoimalla tai yksinkertaistamalla sointuja, lisäämällä opettajan kanssa yhdessä soitettavia osioita sekä kehittämällä lennosta säestyskuvioita kappaleisiin. (Lyijynen, 2014, s. 64–65; Räsänen, 2020, s. 53; Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 6.)

Ohjelmiston valinnassa osallistettiin oppilaita esittämällä eri vaihtoehtoja kappaleista, joista oppilas sai valita itselleen mieluisan (Lyijynen, 2014, s. 64; Hasu, 2017, s. 147). Opettajien oli tärkeää etsiä aktiivisesti oppilailleen mieluista soitettavaa eri musiikkityyleistä, aikakausilta sekä eri säveltäjiltä (Hasu, 2017, s. 198).

Soittotekniikan harjoittelusta tähdättiin tekemään innostavaa ja mutkatonta. Mielenkiintoa lisättiin leikkien ja pelien kautta sekä esimerkiksi oppilaan mukanaan tuomaa lelua saatettiin hyödyntää harjoittelussa (Lyijynen, 2014, s. 65; Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 7). Harjoituksia pilkottiin osiin, joka lisäsi onnistumisen kokemuksia. Harjoitteissa aloitettiin ensin yksinkertaisemmasta tehtävästä ja haastetta lisättiin vähitellen. (Paasonen, 2025, s. 34.) Asioita, kuten ääniä ja rytmejä harjoitettiin yksi kerrallaan sekä käsiä harjoitettiin erikseen. Jousisoittimilla tehtiin jousiharjoituksia ja jousituksia erikseen ennen niiden siirtämistä kappaleisiin ja etydeihin sekä vasemmalla kädellä tehtiin pizzicato harjoituksia. (Lyijynen, 2014, s. 65–66.) Lisäksi soittoharjoitusten tempoa hidastettiin (Paasonen, 2025, s. 34). Harjoiteltavia asioita demonstroitiin myös laulun ja puheen kautta. (Lyijynen, 2014, s. 66).

Kehollisuus koettiin oleellisena työtapana soitonopiskelussa (Räsänen, 2020, s. 52; Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 7). Tämä ilmeni esimerkiksi musiikkiliikuntana, kehon rentoutuksena, kehorytmien tai ylipäättään kehon hyödyntämisenä opetuksen välineenä (Räsänen, 2020, s. 52). Liikkeen ja taputuksen avulla pyrittiin havainnollistamaan melodiasia, rytmiä, kaaria sekä fraseerausta. Oppilaiden vahvuuksia sekä mielenkiinnon kohteita hyödynnettiin uusien asioiden omaksumisessa. Samoin oppilaan jaksamista ja mielialaa huomioitiin soittotunneilla. Kun oppilas ei ollut harjoitellut tai ei muuten halunnut soittaa, tunnilla voitiin keskustella muista asioista, soittaa vanhoja kappaleita tai piirtää. Opettaja saattoi tällöin myös itse soittaa oppilaalle. (Lyijynen, 2014, 64–66.)

Räsänen (2020, s. 44) tutkimuksessa haastatellut opettajat käyttivät, kehittivät ja sovelsivat erilaisia materiaaleja helpottaakseen musiikin opiskelua. Materiaaleja muokattiin lähinnä täyttämään oman opetuksen tarpeita. Kuvionuotit, muut nuottimateriaalit sekä soitinkoulut, joissa käytetyt värit, kieli ja äänitteet auttoivat nuotinluvussa (Lyijynen, 2014, s. 66; Räsänen, 2020, s. 53; Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 7). Samoin nuottien suurentamisen, värien käytön, harvaan kirjoitettujen nuottien sekä nuottiin tehtyjen merkintöjen, kuten sorminumeroiden koettiin tukevan nuotinlukua (Lyijynen, 2014, s. 65; Hasu, 2017, s. 176, 209, 218). Lisäksi nuottia peitettiin niin, että näkyviin jäi vain soitettava osio. Musiikin perusteiden opettelussa hyödynnettiin erilaisia muistisääntöjä. (Hasu, 2017, s.

218.) Kuuntelutaitoa edistettiin toistotehtävillä, mielikuvaharjoituksilla, rytmin muuntelehtävillä sekä opetettavasta aiheesta keksityillä loruilla ja lauluilla (Lyijynen, 2014, s. 66). Oppilaiden motoristen poikkeavuuksien myötä opettajat tekivät soittoteknisiä ratkaisuja. Näihin ratkaisuihin sisältyivät esimerkiksi soitinten soittoon hyödynnetyt apuvälineet, kuten hanskat, telineet sekä malletit, pienempien soitinten hankinta tai perinteisestä poikkeava soittoasento. Joissakin tilanteissa oppilas sai valita itselleen soveltuvan soittimen. (Räsänen, 2020, s. 53; Kemppainen, 2015, s. 2.) Samoin sormitusten muokkaaminen oppilaalle sopivaksi nähtiin toimivana mukautuksena (Dumlavwalla & Bugaj, 2020, s. 7). Erityismusiikkikasvatukseen kehitettyjä menetelmiä, materiaaleja sekä välineitä voidaan hyödyntää koko musiikkikasvatuksen kentällä (Räsänen, 2020, s. 45; Hasu, 2017, s. 195; Paasonen, 2025, s. 36). Hasu (2017) suosittelee opettamaan kaikkia oppilaita mahdollisimman monipuolisesti eri keinoja hyödyntäen (Hasu 2017, s. 195).

4.1.4 Tasosuoritukset ja esiintyminen

Esiintymiset ja tasosuoritukset ovat osa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opiskelua (Opetushallitus, 2017, s. 47–48). Opintojen aikana oppilaat harjoittelevat esiintymistä, jonka myötä tavoitellaan vapautunutta ja luontevaa suhdetta musiikin esittämiseen. Musiikkioppilaitoksissa opiskelu, jossa oppilaan omat toiveet huomioidaan esiintymisessä, on yleensä mahdollista. (Hasu, 2017, s. 159.) Osa opettajista antoi oppilaiden esiintyä helpommilla kappaleilla tai nuoteista soittaen. Toiset opettajat kokivat, ettei oppilasta voinut laittaa esiintymään, jos kappaleet eivät olleet valmiita tai oppilas ei itse kokenut haluavansa esiintyä. (Lyijynen, 2014, s. 63.) Olisi kuitenkin tärkeää antaa innokkaiden esiintyjien esiintyä, silloinkin vaikkei opettaja kokisi kappaleen olevan vielä riittävän hyvällä tasolla (Hasu, 2017, s. 159).

Tasosuorituksissa ilmeni erilaisia helpotuksia, jotta tavoitteet saavutettaisiin, vaikka suoritusten välit venyisivätkin pitkiksi. Opettajat valitsivat tasosuoritukseen valmistavan ohjelman helpommasta päästä, lisäsivät etydien numerot ohjelmistoluetteloon, vaikka niitä ei olisikaan soitettu kokonaan ja välttivät kappaleita, jotka haastaisivat oppilaan kykyjä liikaa. Lisäksi he tiedottivat tasosuorituslautakunnan jäseniä oppilaansa erityispiirteistä, jolloin arvostelu suoritettiin kevennetyn linjan mukaisesti. (Lyijynen, 2014, s. 63–64.) Osa oppilaista piti tärkeänä, että lautakunta olisi tietoinen oppimisen vaikeuksista, myös silloin kun helpotuksia ei toivottu (Hasu, 2017, s. 174).

Lyijynen (2014) tutkimuksessa tuli ilmi tilanteita, joissa koettiin haasteita yhteissoitossa joidenkin oppilaiden kohdalla. Mikäli oppilas ei kyennyt osallistumaan tälle järjestettyyn yhteissoittoon, osa opettajista perusti itse pienryhmän omista oppilaistaan. Toiset opettajat taas tyytyivät siihen, että oppilaalla on muita musiikkiharrastuksia tai hyväksyivät sen, ettei oppilaalla ollut yhteissoittoa lainkaan. (Lyijynen, 2014, s. 64.)

4.2 Opettajien asenteet ja suhtautumistavat

Opettajan suhtautuminen opetukseen on tärkeässä roolissa oppimisilmapiirin luomisessa. Opetuksessa keskeistä ei ole se, mistä oppilaan vaikeudet johtuvat, vaan se, miten opetusta voidaan muovata oppilaalle sopivaksi (Laes, 2017, s. 32). Kun opetuksessa käytetään monipuolisia menetelmiä ja tunteilla vallitsee myönteinen ilmapiiri, edistävät nämä oppilaan kehittymistä. Opettajan tehtävänä on etsiä erilaisia oppimisen keinoja niin kauan, kunnes sopiva ratkaisu löytyy. Näin oppilas voi kokea, ettei oppimisen vaikeus johdu hänestä itsestään. (Hasu, 2017, s. 191, 194, 196.)

Opettajat tarkastelivat monenlaisista näkökulmista toimintaansa oppilaiden kanssa ja muuttivat tunnin kulkua, mikäli oppilaat eivät omaksuneet taitoja. Joillakin oppilaista oli oppimisessaan sellaisia haasteita, joita osa opettajista ei pystynyt ymmärtämään, vaikka he kokeilivat monenlaisia menetelmiä. Useat soitonopettajat kokivat turhautumisen tunteita, kun erilaisten opetusmenetelmien ja -keinojen keksiminen alkoi vaikuttaa tuloksettomalta. (Lyijynen, 2014, s. 69.)

Oppilaan onnistumisen kokemukset ja hyvinvointi soittaessa nähtiin erityisen tärkeinä kehittymisen kannalta (Lyijynen, 2014, s. 61; Räsänen, 2020, s. 35). Merkittävimmäksi edellytykseksi nähtiin oppilaan oma motivaatio soittamiseen. Harrastamisen koettiin pysyvän mielekkäänä, vaikka edistyminen olisikin hidasta. Toiset opettajista suhtautuivat hyväksyvästi hitaampaan oppimiseen ja mukauttivat opetuksen ratkaisuja kehityksen tahtiin sopiviksi, toiset taas olivat huolissaan esimerkiksi tasosuoristusten suhteen asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Opetuksessa oli mahdollista joustaa niin, että musiikkiopiston tavoitteet pystyttiin saavuttamaan. (Lyijynen, 2014, s. 56, 63–64.)

Opettajat kohtasivat tilanteita, joissa oppilaan haasteet olivat sellaisia, että aiemmin kuvatut edellytykset kehittymiselle, eivät enää täyttyneet ja oppilaan taidot ja ohjelmisto eivät päässeet kehittymään eteenpäin. Joidenkin opettajien mielestä harjoittelumäärien lisääminen edistäisi oppimista. Monien oppilaiden kanssa tätä ei kuitenkaan koettu

erityisen hyödylliseksi, sillä heidän nähtiin hyötyvän enemmän soittotunneilla tapahtuvasta tuetusta harjoittelusta. Tällöin opettajat alkoivat pohtimaan sopivatko musiikkiopiston opinnot kyseiselle oppilaalle vai olisiko harrastamiselle jokin toinen sopiva vaihtoehto, kuten esimerkiksi yksityistunnit, ilman edistymis- tai yhteissoittovelvoitetta. Yksi vanhemmista toivoikin musiikkiopistoihin erillistä kanavaa hitaammin eteneville oppilaille, jotta harrastaminen turvautuisi. (Lyijynen, 2014, s. 66–67, 70.)

Opettajat aloittivat tunneilla etenemisen ensin tekemällä samanlaisia asioita kuin kaikkien oppilaidensa kanssa (Lyijynen, 2014, s. 65; Paasonen, 2025, s. 36). He hyödynsivät samoja materiaaleja, asettivat samanlaisia soittotekniikkaan ja -asentoon liittyviä tavoitteita sekä etenivät nuottien lukemiseen asteittain. Osa oppimisen haasteista pystyttiin huomaamaan jo alusta lähtien, esimerkiksi soittoasentojen ja teknisten asioiden omaksuminen oli haastavaa oppilaille, joilla oli vaikeuksia keskittymisen kanssa. Samoin motoriset ongelmat, jännittyneisyys sekä liikkeiden hitaus pystyttiin näkemään hyvin nopeasti. Joitakin haasteita ei voitu huomata niin aikaisin, vaan ne tulivat ilmi vasta myöhemmin. Näihin lukeutuivat muun muassa ongelmat käyttäytymisessä sekä nuotinluvussa. Orkesteritoimintaan osallistumisessa ilmeni haasteita muun muassa keskittymisessä, muiden soiton kommentoimisessa sekä stemmojen omaksumisessa. Tämän myötä oppilas saattoi joutua kestävänsä orkesterinjohtajan jatkuvaa huomauttelua. Oppilaan osallistumista yhteissoittoon pidettiin kuitenkin tärkeänä, sillä sosiaalinen aspekti nähtiin arvokkaana oppilaan harrastamisen kannalta. (Lyijynen, 2014, s. 64–65.)

Opetuksen haasteiden lisäksi, opettajilla oli paljon positiivisia ja onnistumisen kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Opettajat oppivat itse paljon oppilaidensa avulla. He kokivat erilaisten opettamistapojen ja harjoitusten opettelun sekä kehittämisen tuoneen ammatillista tyydytystä ja lisänsä pedagogista osaamista. Yksi opettajista koki myös kehittyneensä motoristen ongelmien sekä lukihäiriötapausten tunnistamisessa. Pitkä kokemus oli lisännyt opettajien ammatillista itseluottamusta, rohkeutta itsenäisten ratkaisujen tekemiseen ja taitoa kohdata oppilaat yksilöinä. Kokemuksen kautta koettiin empatian ja ymmärtämisen kehittymistä sekä oppilaiden tavoitteiden, ominaisuuksien ja tilanteiden kunnioittamisen kasvamista. Edellä mainittujen myötä nähtiin selkeämmin oppilaan ja opettajan välisen hyvän vuorovaikutussuhteen tärkeys soittoharrastuksessa. Onnistumisen kokemuksia toivat hetket, joissa löydettiin kappaleita, joita oppilas itse halusi soittaa. Tällöin oppilas jaksoi harjoitella myös teknisiä asioita, joissa oppilas samalla luonnollisesti kehittyi. (Lyijynen, 2014, s. 50, 73, 79.)

Soitonopettajat luottivat koulutuksessaan sekä kokemuksellaan hankittuun soitindidaktiseen osaamiseen ja pedagogisiin taitoihin, mutta kyvyt kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, olivat rajalliset (Lyijynen, 2014, s. 51). Opettajat kaipasivat lisää tukea sekä tietoa ja kertoivatkin vastaanottavansa lisäkoulutusta mieluusti (Jäppinen, 2008, s. 2). Osa haastatelluista soitonopettajista veivät opetukseen liittyviä pulmia pohdittavaksi soitin-kollegioon ja jotkut ottivat yhteyttä myös rehtoriin (Lyijynen, 2014, s. 68). Yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä koettiin erityisen merkittävänä soittotaitojen kehittämisessä ja jatkumisessa (Räsänen, 2020, s. 49; Komulainen, 2020, s. 68).

Lyijynen (2014) haastattelujen perusteella monet opettajat olivat tietoisia oppimäärän yksilöllistämisen mahdollisuudesta (Lyijynen, 2014, s. 68). Jäppisen (2008) tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että oppimäärän yksilöllistämiseen ei ollut yhteistä mallia, jonka mukaan toimia. Yksilöllisten oppimäärien tekeminen oli myös vaihtelevaa. (Jäppinen, 2008, s. 2.) Yksilöllistämiseen liittyvät ratkaisut sisälsivät lähinnä niitä toimia, jotka ovat listattu opetussuunnitelman perusteiden yksilöllistämispäälässä, kuten opetuksen sisältöihin, opetusmenetelmiin, oppilaan opiskelu-aikaan, tavoitteisiin, suoritukseen sekä arviointiin vaikuttaminen. (Lyijynen, 2014, s. 77; Opetushallitus, 2017, s. 16.)

Opettajien asenne opetusta sekä oppilasta kohtaan olivat merkittävässä roolissa opetuksen onnistumisen suhteen. Opettamista kohtaan asennoiduttiin ensisijaisesti ihmissuhdetyönä ja oppilaisiin suhtauduttiin ennen kaikkea muusikkoina, eikä esimerkiksi kehitysvammaisina nuorina (Lyijynen, 2014, s. 77; Räsänen, 2020, s. 46). Opettaja nähtiin erittäin tärkeänä tekijänä oppimisessa ja soittotunneilla käymisessä, jonka vuoksi opettajan onkin tarkasteltava jatkuvasti itseään sekä oppilaan käytökseen reagoimista (Hasu, 2017, s. 148).

4.3 Oppilaiden kokemuksia musiikin erityisopetuksesta

Opettajat, kuten oppilaatkin ovat yksilöitä ja he voivat kokea saman opettajan, opetustilanteen tai opetusmenetelmän eri tavoin. Osassa haastatteluista oli paikalla sekä oppilaat että heidän vanhempansa, joten liitin tähän lukuun myös vanhempien kommentteja ja kokemuksia. Aineistossa nousi esiin paljon positiivisia kokemuksia musiikkiharrastuksesta. Sen koettiin olevan suuressa osassa jokapäiväistä elämää sekä identiteettiä, mutta myös laajempaa kokonaisvaltaista kehitystä (Komulainen, 2020, s. 62, 65). Oppilaat kertoivat soitonopiskelun olevan merkityksellistä ja saavansa siitä mielihyvää, iloa sekä tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Viimeisen myötä oppilaat saivat motivaatiota itsensä sekä

taitojensa kehittämiseen. (Komulainen, 2020, s. 62; Hasu, 2017, s. 141.) Sekä vanhemmat että oppilaat kokivat musiikkiharrastuksen tukevan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja haastateltavat oppilaat kuvailivatkin itseään hyväksi soittajaksi sekä tietävänsä laajalti soittoharrastukseen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Vanhemmille oli erityisen merkityksellistä, että oma lapsi saa harrastaa ja kokea onnistumisen tunteita siinä missä kuka tahansa muukin lapsi. (Komulainen, 2020, s. 62, 64.)

Oppilaat sekä heidän vanhempansa kokivat, tasosuoritusten tekemisen, esiintymiset sekä yhteissoittomahdollisuudet yhdenvertaisina (Komulainen, 2020, s. 70; Paasonen, 2025, s. 38–39). Vaikka esiintymiskokemuksiin liittyi esiintymisjännitystä, nähtiin ne silti tärkeiksi tilaisuuksiksi, joista oli saatu onnistumisia sekä miellyttäviä muistoja. Vanhempien mielestä esiintymisillä kyettiin ottamaan kantaa sekä vaikuttamaan muiden ihmisten käsityksiin erityislapsista ja -nuorista. (Komulainen, 2020, s. 62–63.) Osa oppilaista suhtautui esiintymisiin kaksijakoisesti. Toiset kokivat tavalliset esiintymiset, esimerkiksi oppilaskonsertit, vähemmän jännittävinä kuin tasosuoritustilanteen. Toiset taas näkivät tasosuoritustilanteen vähemmän painostavana tilanteena, sillä yleisössä oli vain muutama ihminen. Tasosuorituksista heräsi vaihtelevia mielipiteitä. Toiset kokivat niiden kehittävän sekä motivoivan, toiset eivät. Vaikka monet haastateltavista eivät eritoten pitäneet tasosuorituksista, he kokivat niiden sekä niihin liittyvän esiintymisjännityksen silti joka tapauksessa edistävän soittotaidon kehittymistä. Päämäärät ja niiden saavuttaminen oli oppilaille merkittävää. (Hasu, 2017, s. 143–144, 153.) Kokemukset yhteissoitosta olivat pääasiassa positiivisia ja haastateltavat olivat saaneet soittokavereita (Komulainen, 2020, s. 70; Paasonen, 2025, s. 38). Osalle vanhemmista yhteissoitto oli erityisen tärkeää ja se nähtiin musiikillisista toimintamuodoista yhtenä keskeisimpänä tekijänä osallisuuden edistämisessä (Komulainen, 2020, s. 69).

Oppilaat ja vanhemmat pitivät oppimäärän yksilöllistämistä toimivana käytäntönä. Erityisesti opettajien toimintaan sekä opetussuunnitelman joustavuuteen oltiin tyytyväisiä. Opetussuunnitelman käytäntöjä suunniteltiin yhdessä vanhempien ja soitonopettajan kesken, jotta opetuksen taso palvelisi oppilasta mahdollisimman hyvin. (Komulainen 2020, s. 68–69.) Erityistä tukea tarvitseva oppilas tarvitsi enemmän ja säännöllisempää harjoittelua oppiakseen kuin oppilas, jonka oppimisedellytykset mahdollistivat nopeamman oppimisen. Tämä vaatii paljon työtä oppilaalta itseltään, jotta tavoitteellista ja tehokasta oppimista voisi tapahtua. (Lyijynen, 2014, s. 17.) Kotiharjoittelussa tärkeässä roolissa olivat vanhemmat. Heidän tehtävänsä oli ollut vastata siitä, että soittotunnilla käytyjä asioita harjoiteltiin myös kotona. Lisäksi vanhemmat olivat merkittävässä asemassa tukemassa

oppilaiden myönteistä asennetta soittoharrastusta kohtaan. Heidän arvostava asenteensa motivoi ja innosti lapsia. (Komulainen, 2020, s. 67.) Vanhemmat koettiin tärkeimpinä soitonopiskelun mahdollistajina. Lisäksi heidän tukeaan tarvittiin harrastuksen jatkamisessa, erityisesti haastavissa vaiheissa. (Hasu, 2017, s. 140–141.)

Opettajat kannustivat ja haastoivat oppilaita omalla toiminnallaan, myönteisen oppimisilmapiirin luomisella sekä asettamallaan tavoitteilla edistämään musiikkiopintoja ja kehittämään taitoja tavoitteellisesti (Komulainen, 2020, s. 67, 69). Osa oppilaista tunsivat saaneensa vaikuttaa opetuksen sisältöihin. Samoin positiivisen palautteen nähtiin vahvistaneen onnistumisen kokemuksia sekä motivoineen heitä. (Paasonen, 2025, s. 34, 41.) Oppilaat näkivät erilaiset keinot ja harjoitteet opetuksessa hyödyllisinä sekä saivat opetuksesta työkaluja omien tavoitteiden saavuttamiseen (Hasu, 2017, s. 177; Paasonen, 2025, s. 35). Koettiin, että erityislapsen kohtaaminen avoimella asenteella oli merkittävä osa toimivaa opetusta. Opettajat olivat olleet oleellisessa osassa instrumenttiopintojen alkamista, sillä juuri he olivat ohjeistaneet erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempia haakeutumaan soitonopetukseen. (Komulainen, 2020, s. 69, 71.)

Yhdenvertaisuuden nähtiin toteutuneen viikoittain tapahtuvissa kohtaamisissa, kuten opetustilanteissa. Kokemusten myötä yhdenvertaisuutta pystyttiin edistämään mahdollistamalla yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön, tukien ja huomioiden erityisyyttä. Oli tärkeää, ettei huomioimista korostettaisi esimerkiksi kohtelemalla oppilaita eriarvoisesti yhteissoittotilanteissa. Näin erityistä tukea tarvitseva oppilas olisi yksi muiden joukossa. Opettajan ammattitaito ja muun ryhmän suhtautuminen nähtiin keskeisenä osana oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen vahvistamista. (Komulainen 2020, s. 69–71.)

Oppilaiden kokemusten perustana oli ollut myönteinen oppimisilmapiiri yksityistunneilla sekä esiintymis- että yhteismusisointitilanteissa. Samoin kokemuksiin vaikuttivat kannattava, motivoiva ja luotettava ohjaus sekä tuki. Komulaisen (2020) johtopäätöksessä oppilaiden ohjauksen tuki muotoutui kolmesta kulmakivistä: opettajasta, oppilaitoksesta ja kodista. Lisäksi oppilaiden kokemusten pohjalla oli perusopetusta edeltäneet valmentavat musiikkiopinnot, jotka toimivat perusopetukseen siirtymisen lähtökohtana. (Komulainen, 2020, s. 66, 69.)

5 Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia näkemyksiä oppilailla sekä opettajilla on musiikkioppilaitoksissa toteutetusta erityismusiikkikasvatuksesta. Lisäksi tarkoituksena oli ottaa selvää, millaisia musiikin erityispedagogisia ratkaisuja opetuksessa on hyödynnetty. Hain tuloksia erilaisista näkökulmista ja pyrin luomaan mahdollisimman monipuolisen kuvan oppilaiden ja opettajien näkemyksistä. Aineistoni tarjosi enemmän tutkimustietoa opettajien näkemyksistä kuin oppilaiden. Tulosten perusteella sekä oppilaiden että opettajien näkemyksiin vaikuttivat monet tekijät, kuten opettajien, oppilaiden ja vanhempien asenteet, opetusmenetelmät ja -välineet sekä opettajien toiminta.

Oppilaiden kokemusten perustaksi osoittautuivat myönteinen oppimisilmapiiri sekä motivoiva ohjaus ja tuki. Nämä muodostuivat kolmesta kulmakivistä: kodista, oppilaitoksesta sekä opettajasta. Musiikkiharrastuksesta saadut positiiviset kokemukset tukevat oppilaan identiteettiä sekä kokonaisvaltaista kehittymistä. Soittoharrastuksesta saatu ilo, mielihyvä ja onnistumisen kokemukset ruokkivat oppilaan motivaatiota.

Tutkimustulosten pohjalta tärkeintä ei ole oppimisen vaikeuksien alkuperä, vaan se, miten oppimista voidaan edistää. Kyseisessä oppimisen tukemisessa, opettaja on hyvin merkittävässä roolissa. Kun tarkastellaan opetusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanalta, opettajalla on oltava käytössään riittävästi ammattitaitoa sekä erilaisia opetusmenetelmiä, jotta voidaan taata oppilaalle paras mahdollinen oppimista tukeva ilmapiiri. Tämän myötä turvataan myös oppilaan mahdollisuus kehittyä sekä annetaan oppilaalle kokemus siitä, etteivät haasteet oppimisessa ole hänestä itsestään johtuvia. (Hasu, 2017, s. 191, 194, 196.)

Joustava toimintatapa mahdollistaa sen, että oppilas voi harrastaa musiikkia omalla taitotasollaan ilman, että oppimisvaikeuksia korostetaan. Tämä kuitenkin vaatii koko oppilaitokselta erilaisten oppijoiden hyväksymistä sekä opettajilta valmiutta etsiä jokaista oppilasta parhaiten palvelevat opetustavat. Opettajan suhtautuminen ja asenne opetusta kohtaan ovat erittäin merkittävässä osassa oppimisilmapiirin muodostamista. (Hasu, 2017, s. 43, 191.)

Oppilaan yhdenvertaisuus pystytään takaamaan huomioimalla ja tukemalla erityistä tukea tarvitseva oppilas, kuitenkin sitä korostamatta. Näin oppilas saa kokea olevansa yksi

muiden joukossa (Komulainen, 2020, s. 70). Tulosten perusteella soitonopettajien koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota monipuolisiin opetusmenetelmiin ja asenteisiin. Jotta erilaisille oppijoille voidaan tarjota inspiroivaa ja tavoitteellista opetusta, musiikkioppilaitosten tulisi huomioida oppilaiden yksilöllisyys sekä opetuksessa että sisäänottoprosessissa.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tätä tutkimusta tehdessäni olen noudattanut tutkimuseettisiä ohjeita ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen pyrkinyt puhumaan tutkimuksen kohteena olevasta ryhmästä kunnioittavasti ja asianmukaisia termejä käyttäen.

Aineiston muodostumiseen on vaikuttanut muun muassa se, mitä tutkimusartikkeleja on ollut saatavilla sekä mihin aineistoihin minulla on ollut pääsy. Olen järjestänyt tutkimuksessa käytetyn aineiston lähdeluetteloon luotettavuuden varmistamiseksi. Kerron myös avoimesti tutkimusprosessista ja kuvaan, mitä tutkimuksen eri vaiheet sisältävät. Tiedostan, että omat mielipiteeni koskien aihetta ovat saattaneet vaikuttaa aineiston tulkintaan. Lisäksi huomioin myös aiempien opintojen ja tiedon vaikutuksen ajatteluuni ja mielipiteisiini.

Tiedostan, että erityisen tuen tarpeisten oppilaiden oppimisen vaikeudet sekä oppilaiden ja opettajien näkemykset opetuksesta ovat yksilöllisiä, jonka vuoksi kirjallisuuskatsauksessa esiintyvät tutkimustulokset ovat yleisluontoisia näkemyksiä oppilaiden ja opettajien kokemuksista. Pyrin rajaamaan aineistoni keskittymään nimenomaan musiikkioppilaitosten kenttään, enkä esimerkiksi peruskoulun musiikkikasvatukseen.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkielmani on osoittanut, että tutkimus musiikkioppilaitoksissa toteutetusta erityismusiikkikasvatuksesta on melko vähäistä. Tutkimuksia erityisesti oppilaiden näkökulmista on vielä niukasti. Jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti sen ymmärtämiseksi, miten musiikkiharrastuksesta ja soitonopetuksesta voidaan kehittää aiempaa yhdenvertaisempaa ja saavutettavampaa. Vaikka musiikin vaikutuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen on tutkittu, musiikin erityispedagogisten käytäntöjen tutkimus on edelleen verrattain vähäistä. Alati monimuotoistuva oppijajoukko sekä tämän myötä kasvavat odotukset yhdenvertaisesta koulutuksesta edellyttävät myös musiikkioppilaitoksilta jatkuvaa

uudistumista. Tästä syystä olisi tärkeää tutkia tarkemmin millaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevilla oppijoilla on musiikkioppilaitosten opinnoista. Oppilaiden näkökulman lisäksi myös perheiden kokemukset ja tarpeet olisivat keskeinen tutkimuskohde. Lisäksi olisi perusteltua selvittää, miten opettajat kokevat valmiutensa kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppijoita ja millaista täydennyskoulutusta tai pedagogista tukea he kokevat tarvitsevansa. Erityismusiikkikasvatuksen näkökulmien vahvistaminen voisi edistää sellaista opetuskulttuuria, jossa erilaiset oppijat voivat osallistua musiikkiharrastukseen tasavertaisesti ja omia vahvuuksiaan hyödyntäen.

Lähteet

Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Oy Finn Lectura Ab.

Ahvenainen, O., Ikonen, O., & Koro, J. (2001). *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. WSOY.

Di Lorenzo Tillborg, A. (2019). *Disabilities within Sweden's art and music schools: Discourses of inclusion, policy and practice*.

Dumlavwalla, D., & Bugaj, K. (2020). *Inclusive studio: Teaching students with disabilities in private piano and string lesson settings*.

Hasu, J. (2017). *“Kun siihen pystyy kuitenkin ei oo mitään järkeä olla tekemättä”: Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa: Oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Jäppinen, P. (2008). *Oikeaa opetusta vai askartelua: Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa*. Maisterin tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/79988/gradu03044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Juntunen, M.-L., & Heimonen, M. (2025). Yksilöllistäminen osana yhdenvertaista musiikin taiteen perusopetusta. Teoksessa M. Kaikkonen, A. Muukka-Marjovuori, & E. Vetonen (toim.) *Yksilöllisiä polkuja taiteen perusopetuksessa: näkökulmia osallisuuden vahvistamiseen*. (s. 46–57). Opetushallitus.

Kaikkonen, M. (2005). Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.) *Soita mitä näet: Kuvionuotit opetuksessa ja terapissa*. (s. 75–114). Gummerus. https://www.finna.fi/Record/uniarts_print.993344944206249

Kaikkonen, M. (2009). Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 203–215). Suomen Musiikkikasvatusseura – FISME ry.

Kemppainen, J. (2015). *Esteettömyys musiikinopetuksessa: Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä*. Maisterin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_45295

Komulainen, A. R. (2020). “Musiikkihan on hauska juttu”: *Tapaustutkimus oppilaiden kokemuksista inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa*. Maisterin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_73204

Laes, T. (2017). *The (Im)possibility of Inclusion: Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music education*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Lyijynen, T. (2014). *Soitonopettaja kohtaa erilaisen oppijan: Kokemuksia asiantuntijuudesta*. Maisterin tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/ser-ver/api/core/bitstreams/f767e9ca-e411-4220-8d34-39ea05dfb01f/content>

Opetushallitus. (2017a). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2017b). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (n.d.). *Opas / ePerusteet: Erityinen tuki*. <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512362>

Paasonen, J. (2025). *Oppilaan musiikillisen toimijuuden tukeminen erityismusiikkikasvatuksessa*.

Räsänen, S. (2020). *Musiikki kuuluu kaikille ja erityismusiikkikasvatus mahdollistaa sen – Erityismusiikkikasvattajien käsityksiä toteuttamastaan erityismusiikkikasvatuksesta* (Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto). <https://erepo.uef.fi/ser-ver/api/core/bitstreams/074e50bb-e4ef-4928-92ce-c9bae03b2924/content>

Saarin, K. (2020). Oppimisympäristö oppimisympäristössä. *TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2020*, 96–103.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tilastokeskus. (2025). <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4>

Tuovinen, T. (2026). *The politics of children's inclusion in Finnish music schools*.

Veermans, M., & Murtonen, M. (2017). Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 349). Vastapaino.

Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.

Westerlund, H., Väkevä, L., & Ilmola-Sheppard, L. (2019). How music schools justify themselves – Meeting the social challenges of the twenty-first century. Teoksessa M. Hahn & F.-O. Hofecker (toim.), *Music school research II – The future of music schools: European perspectives* (s. 15–28). Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH.