

**OPETUKSEN HAASTEET AMMATILLISEN
KEHITTÄMISEN VÄLINEINÄ**

*Aloittelevan opettajan kokemukset kehitysvammaisten aikuisten
musiikinopettamisesta*

Leena-Maria Toivanen

Pro gradu -tutkielma

Musiikkikasvatus

1.8.2007

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Toivanen, <u>Leena</u> -Maria	
Työn nimi Opetuksen haasteet ammatillisen kehittymisen välineinä – Aloittelevan opettajan kokemukset kehitysvammaisten aikuisten musiikinopettamisesta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2006	Sivumäärä 96
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia haasteita aloitteleva musiikinopettaja kokee kehitysvammaisia aikuisia opettaessaan. Haasteet nähdään tässä tutkimuksessa mahdollisuuksina, jotka kohtaamalla opettaja voi selkiyttää jatkuvasti muuttuvaa työnäkyään sekä tilanteina, joita opettaja ei osaa ratkaista noudattamalla vanhoja toimintamalleja ja jotka vaativat oman työn kehittämistä.</p> <p>Tutkimuksen teoriataustassa määrittelen kehitysvammaisten oppimiseen liittyviä käsitteitä sekä esittelen käyttöteoriani keskeisiä oppimiskäsityksiä ja -teorioita. Lisäksi kuvailen kehitysvammaisten musiikinopetuksen historiaa laulunopetuksen osalta.</p> <p>Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena, jonka aineistonkeruumenetelmänä käytin päiväkirjaa ja videohavainnointia. Aineistot ovat kerätty lukuvuonna 2004–2005 Kirsikodissa, kehitysvammaisten taiteilijayhteisössä. Tutkimusaineisto on analysoitu Giorgan (1985) kehittämän fenomenologisen psykologian analyysimenetelmällä. Analyysin perusteella muodostin kokemuksiani kuvaavat merkitysrakenteet erityismusiikinopettajan didaktisista sekä persoonallisuutta ja vuorovaikutusta koskevista haasteista.</p> <p>Tutkimukseni kautta käsitykseni opettajuudesta ja sen kehittymisestä syventyivät sekä havaitsin kuinka kokemani haasteet ovat laajentaneet pedagogista sisältötietämystäni. Omien kokemusteni myötä olen vakuuttunut siitä, että opettajankoulutuksen eräs tehtävä on saada opettajaksi opiskelevat pohtimaan omaa opettajuuttaan sekä osoittaa työnkuvan moninaisuus jo koulutusvaiheessa. Lisäksi olen vakuuttunut siitä, että erityismusiikkikasvatusta koskevaa tutkimusta ja koulutusta tarvitaan, sillä jokainen opettaja tarvitsee kykyä sopeutua eri oppilasryhmien yksilöiden tarpeisiin.</p>	
Asiasanat: erityismusiikkikasvatus, tutkiva-opettaja, toimintatutkimus, opettajuuden kehittyminen	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	

1 JOHDANTO	5
2 KIRSIKOTI	7
2.1 Koti ja taiteilijayhteisö.....	7
2.2 Projektikuvaus: Kirsikoti – tietämystä ja taitoa synnyttävä yhteisö.....	8
3 KEHITYSVAMMAISUUS	10
3.1 Kehitysvammaisuuden määrittely	10
3.2 Aikuinen kehitysvammainen oppija	11
3.2.1 Oppiminen	12
3.2.2 Opettaminen ja ohjaaminen.....	15
3.2.3 Oppimistyyli- ja -strategiat	17
3.2.4 Oppimisympäristö.....	18
4 MUSIIKIN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	20
4.1 Oma ammatillinen kehittyminen	22
4.2 Opettajuus	23
4.3 Käyttöteoria ja pedagoginen sisältötietämys.....	24
4.3.1 Empirismi ja konstruktivismi	28
4.3.2 Kokemuksellisuus, kokonaisvaltaisuus ja situatiivisuus.....	31
4.3.3 Musiikkikasvatuksen praksiaalis-relativistinen näkemys	36
4.4 Erityislaulunopetus	39
4.4.1 Laulaminen ja sen opetus	39
4.4.2 Vammaisten ja kehitysvammaisten laulunopetuksen historia.....	44
5 TUTKIMUSASETELMA	48
5.1 Tutkimuksen tarkoitus	48
5.2 Tutkimusstrategia ja -menetelmät	49
5.2.1 Fenomenologia ja kokemuksen tutkimus.....	50
5.2.2 Toimintatutkimus.....	51
5.2.3 Tutkiva opettaja	55
5.2.4 Toimintatutkimus opettaja-tutkijan työmuotoina	57

5.2.5 Aineistonkeruumenetelmät.....	59
5.2.6 Aineiston analyysi.....	63
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	71
7 POHDINTAA.....	76
7.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	76
7.2 Opetuksen haasteet.....	79
LÄHTEET.....	88

1 JOHDANTO

Tämän tutkielma sai alkunsa syyskuussa 2004. Olin elokuussa aloittanut työskentelyn kehitysvammaisten aikuisten musiikinopettajana Kirsikodilla RAY:n tukemassa kolmevuotisessa projektissa. Työ tuntui haastavalta, ja mitä enemmän etsin aiheesta kirjallisuutta, sitä selkeämmin havaitsin erityismusiikkikasvatusta koskevan tiedon puutteen. Koin tärkeäksi selvittää, miksi musiikin opettaminen on tärkeää myös kehitysvammaisille. Toiminta kehitysvammaisten kanssa ei aina ole kuntouttavaa tai terapeutista, väheksymättä niiden tarpeellisuutta, vaan se voi olla tavoitteellista taiteen oppimista. Musiikin tavoitteellisella käytöllä kehitysvammaisten kuntoutuksessa on pitkät perinteet, mutta tieteellistä tutkimusta ja kirjallisuutta aiheesta on vähän (Lehtonen ym. 1991).

Monet musiikinopettajat työskentelevät erityisoppijoiden kanssa, mutta kirjallisuuden ja koulutuksen puuttumisen vuoksi uskon, että opetuksen sisällöt ja menetelmät vaihtelevat suuresti. Tutkimukseni yksi päämäärä on edistää omaa ammatillista kehittymistä sekä oman käyttöteorian kehittymistä. Tavoitteena on kehittää taitojani oman opettajuuteni ja opetuksen havainnoijana sekä lisätä tietoisuutta omasta itsestä, ajattelusta ja oman toiminnan seuraamuksista. Tavoitteena on myös perehtyminen aikuisten kehitysvammaisten oppimista koskeviin teoreettisiin ja menetelmällisiin ratkaisuihin edeten yleisestä opettamisesta musiikin ja laulun opettamiseen. Musiikinopettajana koen, että ymmärryksen ja tiedon lisääminen erityismusiikkikasvatuksesta on tarpeellista, jotta toimintaa voidaan kuvata ja tutkittua tietoa voidaan käyttää koulutuksessa. Toivon myös, että tutkimuksestani on hyötyä muille taideopettajille. Vaikka tutkimukseni koskee musiikkikasvatusta, uskon saamieni tulosten kertovan myös jotain yleistä kehitysvammaisten taideopetuksesta.

Alun perin tutkimukseni tarkoitus oli tuottaa tietoa kehitysvammaisten oppijoiden musiikinopetuksen toteutumisesta ja erityispiirteistä. Tutkimuksen edetessä täsmennetyksi tutkimustehtäväksi tuli kuvata kasvua opettajuuteen ja erityismusiikinopettajuuteen sekä kokemuksiani erityismusiikkikasvatuksen haasteista kahden aineiston triangulaatiolla. Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena, jossa toiminta ja sen reflektointi yhdessä ohjaajani kanssa ohjasivat uusien kysymysten esittämiseen, aineiston keräämiseen juuri laulamisen osalta sekä käyttöteorian ja opetuksen kehittymiseen. Aineistonkeruumenetelminä on käytetty päiväkirjaa sekä osallistuvaa ja systemaattista havainnointia. Aineisto on analysoitu fenomenologisesta viitekehystä käsin.

Itsearviointi, joka on ollut osa tutkimusprosessia, on avartanut näkemystäni opettajuudesta ja sen kehittymisestä. Pedagoginen sisältötietämykseni koostuu neljästä osa-alueesta, joiden sisältö on kasvanut kokemieni haasteiden myötä. Kun omakohtaisesti koin keskeneräisyyteni (vrt. Jaatinen 1996), avautui mahdollisuus jatkuvaan kasvuun. Vaikka tutkielmani keskittyy suurelta osin oman työn arviointiin, toiminnan päätavoite on kuitenkin projektin oppijoiden oppiminen – heidän tietojensa ja taitojensa kasvaminen. Tähän tavoitteeseen pääseminen edellyttää omakohtaista tutkiskelua opettajana, jonka kautta toivon olevani ammattitaitoisempi.

Keskeinen tekijä tutkimuksessa on kehitysvammaisten taiteilijoiden yhteisö Kirsikoti, jossa opetukseni tapahtuu. Raportin alkupuolella esittelen Kirsikodin, joka jälkeen jatkan kehitysvammaisuuden määrittelyllä sekä kehitysvammaisen henkilön oppimisen, opettamisen ja oppimisympäristöjen kuvaamisella. Luvussa neljä esittelen käyttöteoriani osalta keskeisiä oppimisteorioita ja -malleja sekä esittelen erityismusiikkikasvatusta koskevaa kirjallisuutta. Tutkimuksen loppuosa muodostuu omien tutkimustulosteni tarkastelusta ja pohdinnasta.

I understand, therefore I teach. I teach, therefore I understand.

(Shulman)

2 KIRSIKOTI

2.1 Koti ja taiteilijayhteisö

Kirsikoti syntyi Raija Mikkosen unelmasta. Hänellä oli unelma paikasta, jossa kehitysvammaiset voisivat toteuttaa omaa itseään. Raija oli työssään erityisluokanopettajana hämmästellyt oppilaidensa lahjakkuutta ja ilmaisuvoimaa, heidän kykyään nähdä, tuntea ja ilmaista. Kirsikodin perustamiseen olivat vaikuttamassa kaksi Raijalle tärkeää ihmistä, Kirsi Timonen, Raijan oppilas Pankakosken erityisluokasta sekä Kirsi Mikkonen, Raijan adoptiotytär. Heidät molemmat tunnetaan lahjakkaina taiteilijoina.

Raija löysi Lieksan Saarivaarasta vanhan palaneen koulun, jonka hän osti ja kunnosti. Kirsikoti vihittiin käyttöön vuonna 1993 ja se toimii nykyisin taiteilijayhteisönä, jossa sen asukkaat voivat päivittäin työskennellä taiteen parissa. Ateljee on Kirsikodin sydän, jossa syntyy valtavasti muun muassa tekstiilejä, tauluja, tarjottimia ja kynttilöitä. Ateljee ”Hännätön kissa” on saanut nimensä talon kissan Viton mukaan. Taidetyöskentely tapahtuu työpajamenetelmällä, jonka osa-alueina ovat kuvataide, musiikki ja ilmaisu. Vuosien varrella kuvataide on noussut keskeisimmäksi osa-alueeksi ja taiteilijoiden töitä on ollut esillä lukuisissa näyttelyissä Suomessa ja ulkomailla. Lisäksi Kirsikodissa toteutettiin vuonna 1996 musikaali ”Nyt jos koskaan” ja vuonna 2003 tallennettiin kehitysvammaisten messu, josta julkaistiin video, cd ja nuottikirja. Syksyllä 2003 kirsikotilaiset viettivät kuuden viikon mittaisen taidejakson Italiassa, Toscanassa, jonka aikana syntyi valtavasti tauluja ja kangasta. Jakson päätteeksi läheisessä Lucignanon kaupungissa pidettiin Via Toscana -näyttely, joka on matkan jälkeen kiertänyt ympäri Suomea. Kirsikodista on ollut artikkeleja lukuisissa lehdissä ja muun muassa Italian matkasta on esitetty tv-dokumentti.

Raija Mikkosen lisäksi Kirsikodissa asuu kuusi kehitysvammaista: Marika Paalamo, J-P Levy, Niina Kari, Päivi Eronen, Piia Vaarala ja Kirsi Mikkonen. Aukkaiden päivittäisiin tehtäviin kuuluu taidetoiminnan lisäksi kodinhoito, ruoanlaitto, leipominen, siivous ja puutarhan hoito.

Kirsikodin toiminta-ajatus on ”Aito elämä yksilönä ryhmässä”. Se tähtää siihen, että kehitysvammaisen saavuttaa terveen itsetunnon, kantaa vastuun itsestään, toisista ihmisistä ja ympäristöstään. Hän saa tukea henkisessä kasvussa ja liittymisessä ympäröivään

yhteiskuntaan sen tasavertaisena jäsenenä. Kirsikodin perusarvot ovat ihmisenä olemisen oikeutus, turvallisuus, yhteisöllisyys, yksilöllisyys ja itsensä toteuttaminen. (Kirsikodin strateginen suunnitelma 2004–2009, 3–4.)

2.2 Projektikuvaus: Kirsikoti – tietämystä ja taitoa synnyttävä yhteisö

Kirsikodin kuvataiteen opetus on herättänyt paljon kiinnostusta Suomessa ja ulkomailla. Kehitysvammaisilta ja heidän kanssaan työskenteleviltä on tullut runsaasti koulutus- ja konsultaatiopyyntöjä. Kirsikodin normaalin toiminnan ja resurssien puitteissa läheskään kaikkiin pyyntöihin ei ole voitu vastata, joten elokuussa 2004 Kirsikodissa alkoi kolmen vuoden projekti: Kehitysvammaisten ammatti- ja harrastajataiteilijoiden kehitysedellytysten turvaaminen Kirsikodissa 2004–2007.

Projektin tavoitteena on kartoittaa edellytykset, jotka mahdollistavat kehitysvammaisten toiminnan kuvataiteilijoina tai kuvataiteen harrastajina sekä selvittää, millaisilla menetelmillä ja millä aikavälillä taiteilijaksi kehittyminen tapahtuu. Lisäksi tavoitteena on suunnitella ja kokeilla täydennyskoulutusta eri ammattiryhmille, jotka työskentelevät kehitysvammaisten kanssa sekä tutustuttaa ammattitaiteilijat kehitysvammaisten taidetoiminnan ohjaamiseen liittyviin erityispiirteisiin. Projektin aikana kehitetään työpajamallia kehitysvammaisten taiteen opetusmenetelmänä, jotta Kirsikodin toimintamalli olisi siirrettävissä myös muihin kehitysvammaisten yksiköihin. (Kehitysvammaisten ammatti- ja harrastajataiteilijoiden kehitysedellytysten turvaaminen Kirsikodissa – projektisuunnitelma 2004, 2.)

Kirsikodin toimintamalli on muodostunut vuosien saatossa. Toiminta ei ole lähtenyt liikkeelle esimerkiksi kokemuksellisen tai kokonaisvaltaisen oppimisen teoriasta, vaan toiminnan ohessa on huomattu näiden olevan kehitysvammaisille sopivia oppimismuotoja, jotka nyt tässä tutkimuksessa on luokiteltu kasvatustieteellisestä näkökulmasta tiettyihin kategorioihin.

Projektissa on mukana kuusi peruskoulunsa päättänyttä kehitysvammaista nuorta: Laura Nykänen, Topi Leinonen, Santtu Miettinen, J-P Levy, Marika Kinnunen ja Piia Vaarala. He ovat iältään 17–22-vuotiaita ja ovat kiinnostuneita taiteesta tai ovat harrastaneet sitä aiemmin. Nuoret opiskelevat Kirsikodissa kuvataidetta intensiivijaksoilla ammattitaiteilijoiden ohjauksessa ja sen lisäksi heille on järjestetty mahdollisuus

taidetyöskentelyyn työpajassa myös intensiivijaksojen välillä. Suurimman osan ajasta nuoret asuvat Kirsikodissa, ja taiteen tekemistä pyritään tukemaan myös heidän ollessaan kotipaikkakunnillaan. Projektin aikana luodaan mahdollisuudet yksilölliseen työskentelyyn ja oman taiteilijuuden löytämiseen monipuolisen taideopetuksen sekä kokemusten ja elämysten kautta. Kuvataiteen lisäksi projektiin on sisällytetty musiikin, ilmaisun, käytännön englannin ja elämänhallintataitojen opintoja kokonaisvaltaisen oppimisen ideaa noudattaen. (Kehitysvammaisten ammatti- ja harrastajataitelijoiden kehitysedellytysten turvaaminen Kirsikodissa – projektin suunnitelma 2004, 3–6.) Musiikintunneille ovat osallistuneet myös muut Kirsikodin asukkaat, Kirsi, Marika ja Päivi sekä kolme talon ulkopuolista henkilöä, Teemu, Tapio ja Pekka. Yhteensä musiikintunneille on osallistunut 12 opiskelijaa.

Kirsikodissa musiikin asema on arvostettu ja se koetaan tärkeäksi koko yhteisössä. Toimiessani opettajana Kirsikodissa en ole en ole koskaan joutunut taistelemaan opetustuntimääristä. Lisäksi musiikinopettaja Kari Nykänen on tehnyt Kirsikodissa arvokasta työtä pitäessään laulutunteja, joille myös projektillaiset ovat osallistuneet. Työni on silti itsenäistä, koska projektin musiikinopetus on pääasiallisesti minun vastuullani. Itsenäisyys ja vapaus, jonka Kirsikoti työnantajana on mahdollistanut, takaa sen, että työ on antoisaa, mutta haastavaa ja vaativaa.

Näen Kirsikodissa tapahtuvan musiikinopetuksen tavoitteellisena musiikin oppimisena ja harrastustoimintana. Ryhmän toiminta ei ole luovan toiminnan kerho, jonka tavoitteena olisi kuntouttaa ja virkistää. Se ei myöskään ole musiikkiterapiaa, sillä ryhmän jäsenet eivät nähdäkseni tarvitse sitä, enkä itse ole pätevä toimimaan musiikkiterapeuttina. Musiikkiterapiassa musiikki on vuorovaikutuksen väline ja kohteena ovat mielenterveydelliset häiriöt ja kehitysongelmat. Tavoitteena on terapiaprosessin kuluessa poistaa häiriöt ja tukea kehitystä. (Kaski ym. 2002, 284–285.) Opetuksessani musiikki ei edusta terapian välinettä, vaikkakin sillä voi olla terapeuttisia vaikutuksia (esimerkiksi vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehittyminen).

Näkemykseni mukaan projektin kuuden kehitysvammaisen nuoren musiikin oppimisen tavoitteet nousevat itse musiikista ja pääpaino on musiikillisessa prosessissa ja tuotoksessa. Musiikin oppiminen tapahtuu pääasiallisesti eksplisiittisesti¹ eli tietoisesti, vaikka implisiittistä oppimista ei voidakaan välttää, esimerkiksi enkulturoitumisen seurauksena. Jotta voimme toimia musiikin maailmassa ja nauttia musiikin tarjoamista positiivisista vaikutuksista, meillä tulee useimmiten olla tiettyjä tiedollisia ja taidollisia välineitä.

¹ Ahonen 2004, 7.

3 KEHITYSVAMMAISUUS

3.1 Kehitysvammaisuuden määrittely

Kehitysvammaisuuden määrittelyjä ja luokitteluja on olemassa runsaasti. Tällä hetkellä yritetään päästä irti leimaavista määrittelyistä. Diagnostinen luokittelu ei luokittele ihmistä, vaan se on hänen terveydentilaansa ja siihen liittyvien piirteiden ja tarpeiden kuvaamista. Kuva toimintakyvystä (*functioning*) tai vammaisuudesta syntyy siinä asiayhteydessä, jossa vaikuttavat ihmisen elämäntilanne ja elinympäristö. Yksilöä ei pidä luonnehtia vain hänellä olevista vammoista ja toimintarajoitteista johdettujen käsitteiden avulla. (Kaski ym. 2002, 24.)

Tässä tutkimuksessa ja opetustyössäni en halua korostaa kehitysvammaisuudesta johtuvia piirteitä, vaan suhtautua oppijaan yksilönä. Musiikinopettajana koen tärkeäksi tutustua henkilön persoonaan toiminnan pohjalta ja sitä kautta löytää yksilöllisiä opetusmenetelmiä ja -sisältöjä. Myös Malmin ym. (2004, 12) mukaan vammaisen henkilö on ennen kaikkea yksilö ainutlaatuisine piirteineen ja vamma on yksi henkilöä luonnehtiva piirre, joka ei välttämättä ole edes kovin merkittävä asia. Seuraavaksi esittelen tiivistetysti muutamia kehitysvammaisuuteen liittyviä määritelmiä.

Maailman terveysjärjestön (WHO) mukaan toimintakyky on laaja yläkäsite, joka tarkoittaa kehon toimintoja, yksilötason toimintaa sekä osallisena oloa omassa elämäntilanteessa. Toiminnanvajavuus eli vammaisuus (*disability*) kattaa vammat joko kehon toiminnassa tai rakenteessa, toimintarajoitteet sekä osallistumisen esteet. Henkilön elämän ja toimintakyvyn taustalla vaikuttavat elinympäristö ja henkilön omat ominaisuudet. Ympäristötekijät sisältävät palvelut ja palvelujärjestelmän, fyysisen ja sosiaalisen maailman sekä asenneilmaston. Nämä tekijät yhdessä vaikuttavat henkilön toimintakyvyn ja vammaisuuden osatekijöihin edistävästi tai estävästi. Henkilökohtaiset tekijät muodostuvat yksilöllisistä ominaisuuksista, joita ovat muun muassa ikä, sukupuoli, yleiskunto, elämäntyyli, tavat, kokemukset, koulutus, luonne ja käyttäytyminen. Ne eivät ole osa henkilön terveydentilaa, vaan yksilön oman elämän taustaa ja nykyistä elämäntilannetta. (Kaski ym. 2002, 19.)

Kehitysvammaisuus ilmenee ennen 18 vuoden ikää. AAMR:n² (1992) määritelmän mukaan kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta, mille on ominaista keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky. Tähän liittyy samanaikaisesti rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. (Ikonen 1999c, 85.)

Kehitysvammaisuus voidaan määritellä parantumattomaksi tilaksi, joka heikentää henkilön sopeutumistaitoja ja älyllistä suoriutumista, mutta jota voidaan kuntoutuksen, opetuksen ja sopivan tuen avulla kehittää. Kehitysvammaiset ovat yksilöitä ja kehitysvammaisuuden taso voi vaihdella lievästä syvään kehitysvammaisuuteen. Toisin sanoen henkilön älykkyys sekä kyky sopeutua ja toimia voivat vaihdella lähes normaalista erittäin poikkeavaan. (Isomäki 2004, 20.)

Vammaisuutta voidaan tarkastella myös yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Perinteisesti vammaisuus on nähty enemmän yksilön kuin yhteisön patologiana. Yksilöllinen näkökulma luonnehtii vammaisuuden sairautena tai yksilön henkilökohtaisen vajavuutena. Yhteisöllinen näkökulma näkee vammaisuuden sosiaalisena ja poliittisena tilana. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yksilön puutteellisia selviytymistaitoja ei ole arvioitu osana ympäristöä, vaan vammaisuutta tarkasteltaessa ongelmat on palautettu takaisin yksilöön, jolloin myöskään vamman syntyyn vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä ei oteta huomioon. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 54.)

Nykyisin ajatellaan, että normaalius on hyvin moniulotteinen kokonaisuus. Ihmisen kyvyistä, taidoista ja piirteistä osa voivat olla enemmän tai vähemmän normaaleja. Normaaliuden määrittää kukin yhteiskunta ja aika. (Isomäki 2004, 20.) Suurin osa kehitysvammaisiksi luokitelluista henkilöistä muistuttaa aivan tavallisia ihmisiä. Kehitysvammaisen henkilön ja ns. normaalin henkilön eroavaisuuksien sijaan pitäisi hyväksyä heidän samanlaiset piirteensä. (Ikonen 1999c, 85.)

3.2 Aikuinen kehitysvammainen oppija

Syy, miksi olen halunnut kirjoittaa tähän raporttiin kyseisestä aiheesta, on opettaja-tutkimuksen keskeinen tavoite: työvälineiden hankkiminen oman työn kehittämiseksi. Tämän

² American Association on Mental Retardation

tavoitteen saavuttamiseksi koen tarvitsevani oppimisen ohjauksen tueksi tietoa kehitysvammaisista oppijoista ja heidän oppimisestaan. (vrt. Kohonen & Leppilampi 1994, 128.) Musiikinaineenopettajien koulutuksessa ei mielestäni tarjota riittävästi opintoja, jotka käsittelevät erityisoppilaiden opetusta. Todellisuudessa opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja opettajalla tulisi olla valmiuksia kohdata monenlaisia oppijoita sekä kyky muuttaa opetustaan oppijan tarpeiden mukaan.

Kehitysvammaista oppijaa koskevat määritelmät, joita olen lukenut, korostavat usein kehitysvammaisen oppijan ongelmia, heikkouksia ja vaikeuksia. Opettajana en halua kohdata oppijaa ongelmien ja häiriöiden kautta, vaan suhtautua oppimisen ongelmiin haasteina niin, etteivät ne rajoita suhtautumistani oppijan kykyihin. Ladonlahden (2000, 30–31) mukaan kehitysvammaisen henkilön oppimisen vaikeuksia tarkastellaan lähes poikkeuksetta yksilön henkilökohtaisina puutteina kiinnittämättä huomiota esimerkiksi puutteellisiin opetusmenetelmiin.

Olen pyrkinyt välttämään sanojen ”ongelma, vaikeus, heikkous” ja ”häiriö” käyttöä ja olen korvannut ne sanoilla ”oppimisvalmiudet, vahvuudet” ja ”oppimiseen liittyvät erityistarpeet”. Aaltolan (2002, 56) mukaan kasvun voima tulee yksilöstä, mutta koulu voi rohkaista ja tukea kasvuun. Kun koulutuksessa korostetaan yksilön arvoa ja erityislaatua, voidaan tukea oppijan identiteettiä hänen erityispiirteidensä valossa.

3.2.1 Oppiminen

Tällä hetkellä opetussuunnitelmia uudistetaan eri koulutustasoilla ja käynnissä on vilkas keskustelu oppimisesta ja oppimiskäsityksistä. Tieto ei ole pysyvää ja keskustelun aiheeksi on noussut kysymys tiedon laadusta sekä siitä, mitä ja miten opitaan. Koulutyön uudelleen organisoituminen vaikuttaa oppimiskäsityksen uudistumiseen. Opettajan rooli on muuttunut oppimisen ohjaajaksi ja opiskelijasta on tullut oppija, aktiivinen toimija. Uusi oppimiskäsitys on luonut myös uudenlaisen oppimisympäristön. Oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja oppijan aktiiviseen työskentelyyn. (Ikonen 1999c, 76–77.)

Aikuisen tapa oppia on erilainen kuin lapsen. Lapsi oppii usein uusia asioita yrityksen ja erehdyksen kautta, kun taas aikuinen oppii mieltämällä ja ymmärtämällä uusia asioita sekä liittämällä uudet asiat aikaisemmin oppimaansa. Vuorovaikutustilanteet ovat aikuiselle mielekkäitä ja motivoivia oppimistilanteita. (Konttu 2000, 186.) Kokemuksellinen

oppiminen, joka on osa käyttöteoriaani, tosin korostaa myös aikuisen mahdollisuutta tehdä virheitä ja korjata suoritusta.

Suomessa ei ole havaittavissa erityisen suurta mielenkiintoa kehitysvammaisten aikuisten oppimisen tutkimiseen ja kehittämiseen. Erityispedagogiikan tutkimus keskittyy lähinnä lasten ja nuorten oppimiseen ja opetukseen. (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 49.) Jotta saadaan tietoa esimerkiksi opetusmenetelmistä, tarvitaan tutkimusta. Käytettäessä tarkoituksenmukaisia aikuiskasvatuksen keinoja, luodaan edellytykset kehitysvammaisen henkilön elämän rikastuttamiselle ja vaikutusvallan lisääntymiselle sekä mahdollisuus osallistua yhteiskunnan kulttuuriin ja sosiaaliseen toimintaan sen tasavertaisena jäsenenä (Nirje 1993, 31).

Ikosen (1999) mukaan vammaisen *lapsen* käyttäytymispiirteistä kuvaavissa luonnehdinnoissa kehitysvammaisen lapsen oletetaan olevan epävarma, ahdistunut, avuton ja turvaton. Hänellä oletetaan olevan heikko itsetunto ja vaikeuksia ilmaista itseään, eikä hän kykene kontrolloimaan käyttäytymistään. Hänen kykynsä oppia virheistä on vähäinen ja hän ei ymmärrä tekojensa seurauksia. Kehitysvammaisen lapsi on riippuvainen ja epäitsenäinen, eikä hän kykene joustamaan vaan toimii itsepäisesti ja impulsiivisesti. Lisäksi hänen kykynsä sopeutua ryhmään on heikko ja hän on työssään lyhytjänteinen. (Ikonen 1999a, 21.)

Tällaiset käsitykset lyövät leiman ihmiseen ja usein leiman saanut ihminen alkaa toteuttaa oletusten mukaista käyttäytymistä. Kerran tehty arviointi henkilön kehityksellisestä iästä voi leimata henkilön elämää, vaikka kypsyminen, elämäkokemus ja oppiminen muuttavat ihmistä. Diagnoosin perusteella aikuista ihmistä saatetaan kohdella kuin pientä lasta antamatta tilaa hänen oppimiselleen ja kehitykselleen. (Ikonen 1999a, 21.) Häntä ylisuojellaan ja hänen kykyään oppia aliarvioidaan. Hänelle ei anneta mahdollisuuksia oppia valintojen tekoa ja tehdä virheitä. (Meriläinen & Taipale 2000, 117–119.)

Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteena on kokonaisvaltainen persoonallisuuden kehittyminen. Elämänhallinnan kehittymistä voidaan tukea tarjoamalla riittävän haasteellisia omaan yrittämiseen perustuvia tehtäviä ja antamalla tilaa toimia itsenäisesti. Tukea tulee tarjota vain silloin, kun lapsi sitä todella tarvitsee. (Malm ym. 2004, 177.) Hänelle tulee antaa riittävästi aikaa oppimiselle, sekä tarjota riittävästi mahdollisuuksia kertaamiseen. Koska muistojen hakeminen pitkäkestoisesta muistista voi olla hitaampaa, asioiden toistaminen helpottaa opitun tiedon käyttöä uudessa oppimistilanteessa. Opetuksen suunnitelmallisuus ja systemaattisuus sekä huomion kiinnittäminen olennaiseen helpottavat mieleen painamista ja palauttamista. Opittavia asioita ja käsitteitä tulisi harjoitella eri

yhteyksissä, jotta tiedon vastaanottaminen ja yleistäminen helpottuvat. Opetettavan aineksen määrää tulisi rajoittaa, jotta havaintokyky ja tarkkaavaisuus pysyvät yllä. Opetuksen vaikeustason ja oppijan tason tulee vastata toisiaan. Välitön palaute ja motivointi edesauttavat oppimista. (Ikosta 1999 ja Malmia ym. 2004 mukaillen.)

Joillekin kehitysvammaisille on haasteellista oman toiminnan ohjaaminen. Toiminnanohjauksella Isomäki (2004) tarkoittaa kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaa johdonmukaisesti. Tämä vaatii harkintaa, abstraktia ajattelua ja kykyä keskittyä. Lisäksi toiminnanohjaus vaatii taitoa vertailla eri vaihtoehtoja niin, että henkilö kykenee valikoimaan vaihtoehtoista tilanteeseen nähden parhaimman sekä kykenee muuttamaan toimintastrategiaa kesken toiminnan. Joillakin kehitysvammaisilla henkilöillä, esimerkiksi taiteilijoilla, oikean aivopuoliskon eli avaruudellisen hahmottamisen toiminnot voivat olla suhteellisesti paremmin kehittyneet verrattuna vasemman aivopuoliskon toimintaan. Näin ollen on mahdollista, että vasemman puolen kielellis-rationaaliset kyvyt eivät estä oikean aivopuoliskon kykyjen esille pääsyä. Tällaisella henkilöllä on rohkeus ja kyky luoda ilman, että itsekritiikki, vertailu muihin ja ajatus lopputuloksesta rajoittavat prosessia. Tässäkin asiassa on kuitenkin muistettava, että kehitysvammaiset ihmiset ovat yksilöitä, joiden taidot vaihtelevat kuten muilla ihmisillä. (Isomäki 2004, 20–24.)

Todellisuudessa kehitysvammaisen henkilön ainoa vamma liittyy ymmärrykseen. Ikonen (1999) mukaan ymmärrys tarkoittaa, että ihminen pitää lähtökohtanaan omia aistikokemuksiaan ja järjestää elämyksensä niiden pohjalta todellisuuskäsitykseksi. Ympäröivä yhteiskunta määrää normit ja arvot, joiden perusteella jokin asia koetaan ongelmalliseksi. Muut lisäongelmat aiheutuvat fyysisistä vammoista ja oppimisympäristöön liittyvistä ongelmista. (Ikonen 1999c, 103.)

Työstämällä ja tulkitsemalla informaatiota kehitysvammaisen muodostaa ymmärryksensä mukaan todellisuuskäsityksensä. Kehitysvammaisen todellisuuskäsitys on konkreettinen ja yksinkertainen, mutta sitä voidaan kehittää tarjoamalla vaihtelevia kokemuksia eri asioista. Todellisuuskäsitys rakentuu aistikokemusten järjestäytymisestä ja tämä järjestäytyminen johtaa siihen, että henkilön tilan-, ajan-, laadun-, määrän- ja syysuhteidentaju rakentuvat. Tarjoamalla kokemuksia erilaisista ympäristöistä, rakentamalla tapahtumille järjestys, muodostamalla päivittäisiä rutiineja sekä tarjoamalla kokemuksia erilaisista materiaaleista ja ilmiöistä henkilön todellisuuskäsitys kehittyy. (Malm ym. 2004, 176–177.)

3.2.2 Opettaminen ja ohjaaminen

Opetuksen käsitteellä viitataan toimintaan, jolla on pedagoginen tarkoitus. Pedagoginen tarkoitus voidaan määrittää opetuksen kahtena pääaspektinä: opetettava sisältö ja oppilaan oppimisprosessi. Opetukseen liittyy ajatus sisällöstä, joka opetuksen avulla saatetaan oppijan oppimisprosessin kohteeksi. Yleisellä tasolla pedagoginen tarkoitus voidaan kuvata pyrkimyksenä edistää oppimista, joka huomioi oppijan erityistilanteen ja yksilölliset tekijät. (Siljander 2005, 50–51.)

Opettaminen ilmiönä ja käsitteenä voidaan kuvata kolmen elementin kautta: opettaja, oppija ja oppiaines. Oppiaines rakentaa yhteyden opettajan ja oppijan välille. (Siljander 2005, 51.) Käsitteeni mukaan opettajan täytyy olla selvillä oppijan taidoista ja valmiuksista liittyen opetettavaan ainekseen sekä kyettävä muokkaamaan opetustaan oppijan taitojen mukaan. Kun oppijan taito kehittyy, rooli opettajana muuttuu. Jokainen ryhmä ja yksilö ovat täynnä haasteita, jotka opettaja pyrkii havaitsemaan ja sitä kautta kehittämään opetusta juuri kyseiselle ryhmälle ja yksilölle sopivaksi. Esittelen myöhemmin pedagogista sisältötietämystä, joka liittyy opettajan ymmärryksen kehittymiseen ja sopii näkemykseni teoreettiseksi viitekehikseksi.

Vielä nykyisin kehitysvammaisten henkilöiden oppimista hallitsevat behaviorismiin perustuvat opetusmenetelmät (Ladonlahti 2000, 31.) Behaviorismin mukaan oppiminen on ulkoisen ärsykeinformaation siirtymistä aistihavainnon kautta ihmismieleen. Tällöin oppimisen ulkoinen säätely on olennaista, koska oppijalla ei ole sisäsyntyisiä periaatteita, skeemoja ja käsitteellisiä kehyksiä, jotka ohjaavat oppimistapahtumaa. (Siljander 2005, 209.) Behaviorististen opetusmenetelmien heikkoutena on, että opittuja taitoja ei kyetä yleistämään toivotulla tavalla arkielämään. Nykyiset käytänteet eivät tue aikuisen henkilön oppimista, sillä esimerkiksi oppimiseen ja kasvatukseen orientoitunut ammattihenkilöstö puuttuu usein niistä ympäristöistä, joissa aikuiset vammaiset henkilöt elävät. (Ladonlahti 2000, 31.)

Konstruktivistinen ajattelutapa merkitsee käännettä, jossa suunta vaihtuu ulkoisesta säätelystä sisäiseen säätelyyn. Oppija on aktiivinen, tavoitteellinen ja tietoa etsivä subjekti. (Siljander 2005, 209.) Kehitysvammaisten aikuiskasvatuksen sisältö koostuu ihmisen jokapäiväisen elämän toiminnoista, jotka tapahtuvat omassa toimintaympäristössä. Keskeisiä elämän osa-alueita ovat asuminen ja yhteisössä toimiminen, työ ja muu päivittäinen toiminta sekä harrastukset ja vapaa-ajan vietto. Oppimistilaisuuksia järjestämällä voidaan aikuistuvalla henkilölle antaa mahdollisuus kehittyä ja toteuttaa itseään. (Kaski ym. 2002, 247.)

Opetusta suunniteltaessa on olennaista, ettei tavoitteita rajata perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiaineskeskeiseen ajatteluun. Oppijalle tulee tarjota hänelle sopivia integroituja oppikokonaisuuksia, jotta hänen kokonaispersoonallisuuden kehittyminen voidaan huomioida. Opetukselle asetetut tavoitteet lähtevät oppijan omista tarpeista ja opetuksessa etsitään ja käytetään sellaisia menetelmiä, jotka sopivat kunkin oppijan oppimistapaan ja -tyyliin. Kehitysvammaisen henkilön opetustavoitteita ja -sisältöjä laadittaessa tulee myös huomioida hänen ikänsä, kehitystasonsa, psyykkisen kehitysvamman aste ja laatu sekä mahdolliset lisävammat. Olemassa olevat teoriat, jotka koskevat kehittymistä, kasvattamista ja oppimista luovat aina perustan kasvatuksen, opettamisen, tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin suunnittelulle ja toteuttamiselle. Ilman teoreettista viitekehystä oppimisella ja kasvamisella ei ole hedelmällistä maaperää. (Ikonen 1999a, 12–13, 298–300.)

Toimivassa opetustilanteessa opettaja on oppimista tukeva henkilö. Hän ei kontrolloi tapahtumia ja kannaa koko vastuuta, vaan vastuu oppimisesta ja toisten tukemisesta on jaettu ryhmän jäsenille. Opettaja edistää oppijan omatoimisuutta ja antaa erilaisia tehtäviä, joissa huomioidaan erinomaiset suoritukset monella eri alalla. Näin estetään erilaisten hierarkioiden syntymistä, jotka syntyvät suorituksista. Opettajalta vaaditaan kykyä kuunnella ja tehdä oikeita tulkintoja eleistä, ilmeistä ja ilmeettömyydestä. (Ikonen 1999b, 27, 31.)

Kirsikodin projektiryhmä koostuu kuudesta nuoresta henkilöstä. Opetusta ohjaa tarve jakaa vastuuta näille nuorille; pystyttää heille rakennustelineitä oppimisen tueksi ja avuksi. Nuoruusiän kehityshaasteena on vähitellen vastuun kantaminen itsestään sekä asteittainen irtautuminen vanhemmista ja oman identiteetin muotoutuminen. Nuoren ja hänen vanhempiansa on uskallettava irtautua liiallisesta riippuvuudesta ja luotettava nuoren kykyyn tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Häntä tulee kannustaa omien valintojen ja ratkaisujen tekoon sekä kohdella tasavertaisesti. Ihanteellista olisi, jos nuorella olisi ystäviä, jotka luontevasti auttaisivat häntä arkipäivän tilanteissa niin, ettei nuori tarvitsisi jatkuvasti ulkopuolista avustajaa. (Malm ym. 2004, 397, 400.)

Vammaisen henkilön aikuiskasvatus kattaa kasvatus- ja opetustyön sekä ohjaamisen. Mukana toteuttamassa ovat lähi-ihmiset ja sen keskeisenä piirteenä on toiminnallisuus eli niiden taitojen oppiminen, jotka auttavat osallistumaan yhteisön toimintaan. (Meriläinen & Taipale 2000, 117–119.) Kehitysvammaisen aikuisen kanssa työskennellessä toteutetaan kokonaisvaltaista ja toiminnallista aikuiskasvatusta. Häntä ohjataan tavoitteellisesti niissä ympäristöissä ja yhteisöissä, joissa hän elää ja toimii. Opettajalta edellytetään, että hän

kykenee tunnistamaan oppijan sisäisen kokemusmaailman sekä hänen tapansa ymmärtää ja ilmaista asioita. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 2–3.) Avoin ja joustava ohjaaja arvioi jatkuvasti, miten oppija kokee oppimisen ja ohjauksen. Kokemusten kartoitukseen ohjaaja voi käyttää oppijan omia oppimispäiväkirjoja sekä palautekeskusteluja. Molemminpuolinen palaute auttaa sekä ohjaajaa että oppijaa kehittymään. (Ikonen ym. 1999, 346–347.)

Neuvominen ja ohjaaminen voivat olla luonteeltaan melko suoraa, esimerkiksi informointia tai toisaalta epäsuoraa auttamista esimerkiksi oppijan päätöksentekoprosessissa. Ohjaamista voidaan luonnehtia opastamisen tarjoamiseksi valinnoissa. (Ikonen ym. 1999, 338–339.)

3.2.3 Oppimistyyli- ja -strategiat

Oppimisstrategia viittaa tapaan, jolla yksilö suorittaa oppimistehtävän, ja oppimistyyli tarkoittaa pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita. (Tynjälä 1999, 111–112.) Oppimisteorioiden, -strategioiden ja -tyyli-tyylien tunteminen ja tiedostaminen on opettajan ammatissa tärkeää, koska soveltaen eri työtapoja opettaja voi edesauttaa erilaisten oppijoiden oppimista. Onnistuneen ohjauksen edellytyksenä on, että ohjaaja tiedostaa toimintansa taustalla vaikuttavat teoriat. Näiden asioiden tiedostaminen auttaa ohjaajaa perustelemaan tekemiään ratkaisuja sekä antaa perspektiiviä tehdä joustavia ja perusteltuja ratkaisuja. (Ikonen ym. 1999, 345.)

Oppimistyylien erilaisuuksien huomioiminen mahdollistaa paremman vuorovaikutussuhteen oppijan ja oppimista ohjaavan henkilön välillä vaikuttaen myönteisesti oppimiseen. Oppimistyyli-tyylit muistuttavat toisiaan, mutta niihin vaikuttavat muun muassa oppimisolosuhteet, emotionaaliset, fyysiset ja psykologiset tekijät. Emotionaalisista tekijöistä yksi on motivaatio. Motivaatio kohoaa, kun oppilaalle opetetaan hänen omalla tyylillään ja opittava asia vastaa hänen tasoaan. Oppijaa rohkaistaan ja hänelle annetaan mahdollisuuksia onnistua. Häntä ohjataan oppimisen aikana ja hänelle annetaan välitöntä palautetta. Fyysisistä tekijöistä Ikonen (1999) mainitsee muun muassa erilaiset oppimiskanavat, jotka voidaan jakaa seuraavasti: auditiivinen, visuaalinen, taktiilinen ja kinesteettinen. (Ikonen 1999d, 287–289.)

Oppimisstrategia voidaan ymmärtää vaiheiden sarjana, joka helpottaa henkilöä oppimaan, muistamaan ja hyödyntämään tietoa. Strategian valintaa säätelevät muun muassa tehtävän laatu ja oppijan käsitys siitä, mikä on tavoitteen kannalta tärkeää oppimista. Oppimisstrategiat vaihtelevat seuraavien tekijöiden mukaan: 1) *yleistettävyyys* tarkoittaa, missä

määrin oppimisstrategiaa voidaan soveltaa erilaisiin oppimistilanteisiin. Kehitysvamman taso vaikuttaa siihen, miten paljon henkilöllä on käytettävissään erilaisia strategioita lähestyä oppimistehtävää. 2) *Laajuus* merkitsee, missä määrin oppimisstrategiaa voidaan käyttää käsiteltäessä erilaisia tietomääriä. Jos henkilöllä on ongelmia jäsentää tietomäärää, voi strukturoitu ja pieniin osiin jaettu tieto olla tällaisessa tilanteessa järkevä vaihtoehto. 3) *Välittömyys* merkitsee oppimisstrategian käyttömahdollisuuksia uuden tiedon omaksumisen helpottamisessa. 4) *Taso* merkitsee oppijan mahdollisuuksia ohjata tiedonkäsittelyään toimeenpanovaiheessa. 5) *Modifioitavuus* merkitsee, missä määrin oppimisstrategiaa voidaan muuttaa kyseessä olevan tehtävän/tilanteen mukaiseksi. 6) *Modaliteetti* merkitsee aisti- tai prosessointijärjestelmää, jonka kautta tieto ja sen käyttö opitaan. (Ikonen 1999d, 290–291.)

3.2.4 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on oppijan toimintaympäristö, joka sisältää monia oppimislähteitä. Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen ei ole sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan, jolloin on mahdollista huomioida yksilö kokonaisuutena. Ohjaajan rooli avoimessa oppimisympäristössä on oppijan resurssi. Hän osallistuu oppimisprosessin ja -tilanteiden suunnitteluun ja seurantaan sekä toimii oppimisen opastajana. (Ikonen 1999e, 412.)

Opetussuunnitelmat määritellään ympäristöiksi, joissa oppimisprosessit muuttavat, opettavat ja kasvattavat yksilöä. Ne korostavat oppisisältöjä, oppimisprosessia, opetuksen kokonaisvaltaisuutta ja elinikäistä oppimista. Oppimismotivaatio syntyy toiminnasta ja onnistumisista ja sitä tukee ryhmän yhteinen toiminta. Funktionaalinen opetus korostaakin oppimiskohteina sellaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat henkilöä osallistumaan lähiyhteisön toimintaan ja tilanteisiin. Opetustavoitteet nousevat juuri siitä ympäristöstä, jossa henkilö elää, ja huomio kiinnittyy oppijan vuorovaikutukseen ja toimintaan yhteisössä. Suunnittelua, opetusta ja arviointia ohjaavat oppijan omat tarpeet ja toiveet. (Pirttimaa 1999, 170–173.)

Vammaisten henkilöiden elinympäristöjä tarkasteltaessa on huomattu, että tietyntyyppiset elinolosuhteet osaltaan rajoittavat henkilön mahdollisuuksia oppia itsenäisen elämisen taitoja, joista on välitöntä hyötyä elämässä. Se, että taidoista ei ole välitöntä hyötyä, laskee oppimismotivaatiota. (Ladonlahti 2000, 32.) Myös oppijan uskomus itsestä oppijana ja tulkinnat oppimistilanteista vaikuttavat motivaatioon (Tynjälä 1999, 102). Oppimisympäristöistä johtuvat seikat aiheuttavat sen, että kehitysvammainen oppii oppimisen sijasta oppimattomuuteen. Opettajan asenteet oppijan kykyihin ja oppimiseen vaikuttavat

oppijan aloitekykyyn. Opittu avuttomuus aiheuttaa sen, että oppija uskoo epäonnistumisten johtuvan hänen omista kyvyistään. Tämä aiheuttaa frustraatiota, joka taas vaikuttaa oppimiseen. (Ikonen 1999c, 104–105.)

Oppimisympäristöissä olennaista on saada koko yhteisö mukaan niin, että oppija voi keskittyä yksilölliseen työskentelyyn. Aikuiskasvatuksen suunnittelu pitäisi alkaa ensin ympäristöstä ja kasvattajista, ja vasta sen jälkeen voidaan siirtyä opetusohjelmiin. Lisäksi henkilökunnan sitoutuminen aikuiskasvatuksen tavoitteisiin on tärkeää. (Pirttimaa 1993, 86.)

Toisen henkilön tarpeisiin sopeutuminen ja saavutuksien arvostaminen on mahdollista, kun avuntarvetta ei leimata heikkoudeksi, vaan sitä pidetään normaalina ja luonnollisena tarpeena. Opetustoiminnan keskeisimpiä tavoitteita ovat oppijan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen tukeminen. Erilaisuutta tulisi kunnioittaa ja se tulisi huomioida niin, että jokaisen oppijan mahdollisuutta optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien tuetaan. Kehitysvammaisen henkilön itseohjautuvuutta voivat rajoittaa muun muassa hallitsevat kasvattajat, kontrolloiva ympäristö, yksilöllisyyttä rajoittavat suuret ryhmät sekä ylihuolehtiminen. (Ikonen 1999b, 32–33.)

4 MUSIIKIN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Musiikin opettaminen edellyttää musiikin tietojen ja taitojen hallitsemisen lisäksi ymmärrystä tiedon ja musiikin olemuksesta, oppimisesta sekä oppijoista ja heidän oppimistyyleistään. Yksi syy tämän tutkimuksen rajauksen vaikeuteen on kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja musiikkikasvatuksen tietojen yhdistyminen aikuisten erityismusiikkikasvatuksessa. Huomioni mukaan edellä mainitut tieteenalat täydentävät toisiaan ja valottavat erityismusiikkikasvatusta eri näkökulmista, joskin kokonaiskuvan muodostaminen näistä tieteenaloista omaksi käyttöteoriakseni on ollut pulmallista. Haastavuutta erityismusiikkikasvatuksen hahmottamiseen on luonut jo yksistään kasvatustieteen kentän moninaisuus ja ajattelumallien kirjo. Olen kokenut opettajuuteni rakentamisessa tärkeäksi muokata käyttöteoriani kehitysvammaisten oppimista ja opettamista tukevaksi. Opettajuuden rakentamisessa olennaista on ollut asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen sekä merkityksellisten kokonaisuuksien muodostaminen. Tällainen oppimiskäsitys on Vermuntin mukaan tiedon konstruointinäkemys (Tynjälä 1999, 116).

Aivan aluksi haluan tuoda ilmi, miksi taiteen opetus on tärkeää. Tuomikosken (1987) mukaan taiteellisten perustaitojen hallinta on ollut jo kauan yksi sivistyneen ihmisen tunnusmerkeistä. Taidekasvatus antaa ihmiselle taidollisia valmiuksia ilmaista itseään eri taiteenalojen ilmaisukielen välityksellä. Kun ihminen saa omakohtaisia aistikokemuksia, hän tulee tietoiseksi omien tunteidensa muuttumisesta. Näin taiteen harrastaminen kehittää tunne-elämää. Kehittyessään tunne-elämänsä tarkkailussa, henkilö tulee tietoiseksi omien tekojensa vaikuttimista ja hänen itsetuntemuksensa kehittyä. Voidaan siis sanoa, että mitä enemmän luovuutta, sitä enemmän tunnetta ja mitä enemmän tunnetta, sitä rikkaampi elämä. (Tuomikoski 1987, 152–153, 165.)

Taidekasvatuksen tavoitteena on kehittää ihmisen aistitoimintoja. Tajunnan ja tietoisuuden kehitys tapahtuu muun muassa näkö-, kuulo- ja tuntoaistimusten varassa ja ihmisen henkinen kehitys on näiden aistitoimintojen kehittyneisyydestä kiinni. Jos aistikanavat suljetaan, ihmisen psyykinen tasapaino järkkyy. (Tuomikoski 1987, 11, 33.) Kirsikodissa mahdollisuus luovuuteen ja taiteen tekemiseen on työpajatoiminnan lähtökohta. Taiteen tekemisen välineet ovat aina esillä, sekä sille on varattu tila ja aikaa.

Lehtosen (1996) mukaan musiikki on aikataidetta, jossa kuulija voi tuntea ja kuulla ajan kulumisen. Musiikkia voi kuvata ajassa virtaavaksi tapahtumaksi, jota ei voida mitata kellolla, vaan se on subjektiivista aikaa. Musiikilliset motiivit herättävät kuulijassaan tunteita, kokemuksia, assosiaatioita ja mielikuvia, joita on vaikea vangita. Musiikin hahmottamisessa ei ole olemassa “oikeaa” tai “väärää” tapaa, vaan musiikki avautuu jokaiselle omasta elämysmaailmasta käsin. Musiikkikasvatus perustuu pääosin rationalismiin, jossa äly kumoaa tunteen. Onko musiikin kuvaaminen verbaalisesti tarpeellista ja musiikin loogisuuden löytäminen tärkeää, vai onko tärkeämpää musiikin kokonaisvaltainen kokeminen, luominen ja esittäminen? (Lehtonen 1996, 32–33, 72.) Tuomikoski (1987) vastaa tähän seuraavasti: taiteen merkityksen perusteleminen on aina ongelmallista, sillä näkö- ja kuulosisällöt ymmärretään vain näkemällä ja kokemalla, ei kielen avulla selittämällä. Olen hänen kanssaan samaa mieltä musiikin tavoitteista projektin oppijoiden kannalta. Kokonaisvaltainen kokeminen, musiikin luominen ja esittäminen prosessina ovat tärkeämpää kuin musiikin rationalisointi. (Tuomikoski 1987, 14.)

Tässä tutkimuksessa on rinnakkain ainakin kolme oppimisprosessia: oppilaan oppiminen sekä oppimiseni erityismusiikinopettajana ja tutkijana. Koska tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää erityismusiikinopetusta, esittelin edellisessä luvussa oppijan oppimista, mutta koska tutkimuksen toinen päätavoite on oma ammatillinen kehittymiseni, esittelen käyttöteorian ja pedagogisen sisältötietämyksen valossa myös opettajan ja erityismusiikinopettajan opettamisen oppimista.

Käyttöteoriani ja pedagoginen sisältötietämykseni ovat kehittyneet vuosien ajan ja tässä raportissa esittelen tämän hetkisen näkemykseni tämän tutkimuksen kannalta olennaisin osin. Teoreettinen tieto oppimisesta ja opettamisesta on antanut perustan verrata ja tulkita omia kokemuksiani kehitysvammaisten aikuisten musiikinopetuksesta. Aloitan käyttöteorian esittelyn oman ammatillisen kehittymisen kuvaamisella. Sen jälkeen kuvaan vuoden aikana toteutunutta opetusta ja sen tavoitteita seuraavista näkökulmista: empirismi, konstruktivismi ja pragmatismi oppimiskäsityksinä, situatiivisuus, toiminnallisuus ja kokonaisvaltaisuus erityismusiikinopetuksessa sekä praksiaalis-relativistisuus musiikkikasvatuksen filosofisena näkökulmana.

4.1 Oma ammatillinen kehittyminen

Ammatinvalintani oli helppo: halusin joko matkaoppaaksi tai opettajaksi. Yliopistossa opiskelu kiinnosti enemmän, joten valitsin opettajankoulutuslaitoksen. Syksyllä 1999 muutin Savonlinnaan, jossa aloitin luokanopettajan opinnot. Edellisen vuoden olin ollut työharjoittelussa Lieksassa, Pankakosken koulun erityisluokassa, jossa toimin 7–12-vuotiaiden oppilaiden avustajana. Vuosi oli hieno kokemus ja työskentelymme oli koko vuoden ajan tiivistä, sillä lähdimme keväällä luokkaretkelle. Matkasimme Espanjaan Almeriaan, jossa esitimme musiikinäytelmän ”Lumikki ja seitsemän pientä kääpiötä”.

Opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeissa kirjoitin esseen Pankakosken erityisluokan toiminnasta korkealaatuisen oppimisen näkökulmasta. Olin ihastunut vuoden aikana harjaantumisloukan tapaan toimia ja oppia kokonaisvaltaisesti. Opettajaopintojen alussa käsitykseni opettamisesta ja oppimisesta perustuivat hyvin paljon erityisluokkavuoteen ja omiin kokemuksiini peruskoulusta sekä lukiosta. Opintojen alkutaival oli vastauksien hakemista opettajan arkeen: opettavan aineksen ja työtapojen hallinta, työrauhan ylläpito, oma suoriutuminen jne. En koe, että minua olisi haastettu pohtimaan kriittisesti opetusta, opettajuutta ja oppimista. Tämä voi johtua siitä, että en ollut vielä kypsä vastaanottamaan haasteita tai sitten niitä ei todella tarjottu.

Opintojen ohessa olin kesäisin töissä Kirsikodilla. Kirsikoti-historiani alkoi kesällä 1992, kun Kirsikoti oli vielä rakennusvaiheessa ja vain pieni osa tulevasta kodista oli käytössä. Ensimmäinen leiri toteutettiin kontaktileirinä ja mukana oli kehitysvammaisia ja ei-kehitysvammaisia lapsia. Seuraavasta kesästä alkaen olin avustajana kehitysvammaisten lasten, nuorten ja aikuisten leireillä sekä myöhemmin myös opettajana.

Vuosien mittaan olen omaksunut toiminnan kautta Kirsikodin arvoja ja periaatteita, jotka vaikuttavat vahvasti käsityksiini kehitysvammaisesta ihmisenä ja oppijana. Kirsikodin asukkaista on tullut hyvin rakkaita perheenjäseniä. Pidämme tiivistä yhteyttä, sekä jaamme ilot ja surut. Se, että Kirsikodin asukkaat ovat ottaneet minut perheenjäsenekseen, on suuri etuoikeus ja kunnia.

Valmistuttuani Savonlinnasta syksyllä 2003 halusin jatkaa opintojani, joten hain ja pääsin Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle. Näiden opintojen aikana opettajuuden pohtiminen ja kehittäminen on noussut tärkeäksi aiheeksi etenkin tämän tutkimuksen myötä. Samalla roolini opettajana on kehittynyt ohjaajaksi, motivoijaksi ja innoittajaksi. Tilanteen ja oppijan mukaan tehtäväni Kirsikodissa vaihtelevat. Ruoanlaitossa, kaupungilla ja saunottaessa

olen tarvittaessa avustaja, musiikinopettajana olen ohjaaja ja monissa muissa tilanteissa seuraan ihmetellen asukkaiden kykyä valloittaa taiteellaan ja olemuksellaan ihmisiä ympäri maailmaa. Ennen kaikkea olen kuitenkin oppija.

4.2 Opettajuus

Platonin ajatuksia myötäillen opettajan on opittava ymmärtämään sitä maailmaa, jossa hänen oppilaansa elävät, jotta hän voi aidosti kohdata heidät. Opettajan on myös kyettävä sopeutumaan oppijan tiedon tasolle, sillä ilman sitä ei voi ymmärtää toisen tapaa tulkita todellisuutta. Opettajan tulee hallita oma opetusalaansa sekä ymmärtää elämää, ihmisiä ja heidän elämäntilanteitaan, ajattelutapojaan ja kokemusmaailmojaan. Hän kohtaa oppilaansa ja tulee kohdatuksi. Opettajan tulee tiedostaa oma asemansa, auktoriteettinsa ja vastuunsa ollen samalla kanssaoppija. Vaikka opettaja on kanssaoppija, joka pystyy tunnustamaan oman epätäydellisyytensä, hän kuitenkin tiedostaa oman opettajan asemansa ja vastuunsa. Humaani opettaja on oppimisen opastaja, joka arvostaa itseään, omaa asiantuntemustaan ja työtään sekä iloitsee opettajuudestaan. (Leinonen 2002, 22, 44–45.)

Malisen (2002) mukaan opettajuus rakentuu ihmisen perusolemuksen 'päälle' ja on parhaimmillaan jotakin hyvin ehjää ja kokonaista. Aikuisten opettajan tärkein haaste on pedagogisen sensitiivisyyden kehittäminen, joka merkitsee omien ennako-oletusten kyseenalaistamista sekä herkistymistä yllättäville havainnoille, joita opettaja opetuksessaan kohtaa sekä. (Malinen 2002, 86.)

Korhosen (1993) mukaan taideopettajan tulee välittää oppijoista yksilöinä ja ryhmänä. Hänen tulee kunnioittaa oppijoitaan, luottaa ja uskoa heihin sekä heidän mahdollisuuksiinsa. Taideopettajan tulee olla oikeudenmukainen ja tasapuolinen, mutta kuitenkin vaativa. Hänen tulee arvostaa itseään ja työtään sekä uskaltaa epäonnistua. Taideopettajuudessa keskeistä on asenne ja suhtautumistapa, ristiriitojen sieto, henkilökohtainen sitoutuminen ja siihen liittyvä vastuu. Perustilanne on tekeminen, johon kuuluu jatkuva kyseenalaistaminen ja erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista valitseminen. Koska opetus tapahtuu pääasiassa tekemisen kautta, tulee taideopettajan hallita oma ilmaisuvälineensä tietääkseen sen käyttömahdollisuudet ja opetusmenetelmät. Opettajan toiminta oppimistapahtumassa on aina vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, jolloin opettajan ilmaisuväline on viime kädessä hän itse. Opettajan ammattitaito kohdistuu aineenhallintaan ja tekniseen osaamiseen sekä tapaan, jolla hän sen välittää. (Korhonen 1993, 42–43.)

Musiikinopettajuus on Hämäläisen (1996) määritelmän mukaan musiikinopettajan ammattikuva, joka koostuu viidestä eri osa-alueesta: musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkuva (Hämäläinen 1996, 10–11). Musiikinopettajuus edellyttää varhaista ammattiorientaatiota ja valmentavat opinnot aloitetaan yleensä melko nuorena instrumentti- ja teoriaopintojen kautta. Varhaisen ammattiorientaation lisäksi musiikinopettajuus edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä, sillä opetettava aines uusiutuu nopeasti. (Ruismäki 1991, 16–17, 19.)

Muuttuva opetettava aines edellyttää opettajalta jatkuvaa uusiutumista työssään, jolloin opettajan työtä voi verrata asiantuntijan työskentelytapaan, jossa henkilö jatkuvasti määrittelee omaa toimintaansa ongelmanratkaisuprosessin kautta. Rutinoitunut ammatinharjoittaja pyrkii suoriutumaan työstään, kun taas asiantuntija yrittää vastata uusiin haasteisiin ja näin syventää omaa pätevyyttään. (Tynjälä 1999, 160–161.)

Musiikinopettajaan kohdistuu kolmea erityyppistä vaatimusta: ammatillista, didaktista ja persoonallista. Ammatillinen ulottuvuus edellyttää monipuolisuutta, aineenhallintaa, käytännönläheisyyttä sekä ajan tasalla pysymistä. Didaktinen ulottuvuus asettaa kasvattajan, terapeutin ja ymmärtäjän rooliodotukset. Persoonallisuuden ulottuvuudet edellyttävät kärsivällisyyttä, huumorintajua, kiinnostuneisuutta, innostuneisuutta, vahvaa itsetuntoa ja -luottamusta. (Ruismäki 1991, 210–211.)

Hämäläisen (1999) tutkimuksen mukaan musiikinopettajuus kehittyy viiden tason kautta kokemattomasta osaajasta ekspertiksi. Pääpiirteissään kehittyminen musiikinopettajaksi vaatii seuraavien osa-alueiden kehittymistä: joustavuus, tilanneherkkyys, kokemus, tottumukset, kokonaisuuden hallinta, selviytymiskeinot ja intuitiivisuus. (Hämäläinen 1999, 105–112.) Verratessani omaa ammatillista kehittymistäni Hämäläisen porrasmalliin, koen vaikeaksi sijoittaa itseni vain yhteen tasoon. Jotkut osaamiseni osa-alueet ovat selvästi kehittyneempiä kuin toiset ja puolestaan jokin osa-alue saattaa olla vielä alkuvaiheessa. Itseni luokittelu tietyyn tasoon tuntuu yhtä ongelmallista kuin heterogeenisen oppilasryhmän jäsenten luokittelu tietyyn kategoriaan.

4.3 Käyttöteoria ja pedagoginen sisältötietämys

Käyttöteoria (*practical knowledge*) ymmärretään tässä tutkimuksessa opettajan konstruoimana näkemyksenä ihmisestä oppijana sekä kasvatuksellisista teorioista. (vrt. OPA-kriteeristö). Käyttöteoria muodostuu vähitellen lukemisen, observoinnin ja kokemusten

kautta. Reflektiivisen prosessin aikaansaamiseksi tarvitaan kokemuksia ja tietoisuuden heräämistä, joiden tutkimisen seurauksena ymmärrys lisääntyy ja tapahtuu muutoksia. Kokemus itsessään ei mahdollista oppimista, vaan tarvitaan myös reflektointia, joka muuttaa kokemuksen oppimiseksi. (Ojanen 1996, 57, 231.) Kokemuksia on pyrittävä ymmärtämään käsitteellisesti, jolloin saatua aineistoa voidaan hyödyntää myös tietoisella tasolla. Tiedostava ymmärtäminen jäsentää kokemusta. (Kohonen 1989, 41.)

Ojanen (1996) kuvaa reflektiota välineeksi, jonka avulla opettaja voi tarkastella toimintaansa uusista näkökulmista. Reflektio ei sellaisenaan ole tavoite, vaan keino päästä syvempään ymmärrykseen ja kehittää omaan asiantuntijuuteen liittyvää luottamusta. (Ojanen 1996, 51–53.) Atjosen (1995, 30) mukaan reflektion toteutumiseksi tulee tiedostaa mitä ja miksi reflektoidaan. Oman tutkimukseni osalta vastaan seuraavasti. Reflektoinnin kohteena tässä tutkimuksessa olen minä erityismusiikinopettajana sekä opetuskäytäntöni Kirsikodissa. Syy, miksi olen halunnut aloittaa reflektoinnin, on oman käyttöteorian uudelleenorganisoinnin tarve. Luokanopettajana toteuttamani käytännöt eivät toimineet aikuisten kehitysvammaisten musiikinopetuksessa, joten käsitykseni oppijasta, oppimisesta ja opettamisesta tarvitsivat muokkaamista. Työssäni kohtaamat haasteet näen osana ammatillista kehittymistäni, en oppijoiden puutteina, häiriöinä tai ongelmina. Aloittaessani työskentelyn kehitysvammaisten musiikinopettajana huomasin lisäksi valtavan puutteen erityismusiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Olen omalla panoksellani halunnut tuottaa tietoa erityismusiikkikasvatuksesta.

Itse ymmärrän reflektiivisen ajattelun Deweyn (1938) näkemyksen kaltaisena, jossa ajattelu koostuu kolmesta asenteesta: avoimuudesta, vastuullisuudesta ja täydellä sydämellä mukana olemisesta. Avoimuudella Dewey tarkoittaa ideoiden arvostamista sekä aktiivista halua kuunnella ja havaita asioista eri puolia. Se merkitsee myös henkilön halua huomioda erilaisia vaihtoehtoja sekä uskoa virheen mahdollisuuteen, vaikka jokin ajatus tuntuisi kuinka rakkaalta tahansa. Vastuullisuus merkitsee ideoiden arvioimista ja kyseenalaistamista. Täydellä sydämellä mukana oleminen tarkoittaa kykyä ja uskallusta viedä asiat loppuun, edellyttäen riskien ottamista ja vaikeuksien kohtaamista. (Goodman 1991, 59.)

Opettajankoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota opiskelijan pedagogisen ajattelun kehitykseen. Kysymys kuuluukin, miten voidaan ohjata tulevan opettajan ajattelua niin, että tämä voi kasvaa persoonallisesti ja toteuttaa omaa henkilökohtaista pedagogista ideologiaansa. (Kansanen 1996, 47–48.) Atjosen (1995) mukaan ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa näkemään yhteyksiä omien toimintatapojen ja kasvatustieteellisten teorioiden

välillä. Opettajan ajattelun kehittämisessä eivät riitä yksistään käytännön toiminnot, vaan tarvitaan teoreettinen viitekehys, johon tapahtumat sijoitetaan ja joka selittää kokemukset. Käytännön kokemusten ja teoreettisten elementtien jäsentyminen reflektoinnin kautta johtaa oman käyttöteorian rakentumiseen. (Atjonen 1995, 45, 67.)

2. ajattelutaso:	METATEORIA
1. ajattelutaso:	OBJEKTITEORIA
Toimintataso:	→ SUUNNITTELU → TOTEUTUS → ARVIOINTI →

KUVIO 1. Pedagogisen ajattelun malli (Kansanen 1993, 47)

Kansanen (1993) mukaan opettajan ajattelun kohteet voidaan luokitella kolmeen tasoon, jotka ovat toiminta-, objekti- ja metateoriataso. Eri tasoilla keskeiset ongelmat vaihtelevat. Toimintataso on pedagogista käytäntöä eli opetusta, jossa opettaja tekee ratkaisut tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin nojaten. Objektiteoriatasolla ajattelu kohdistuu teoreettisten käsitteiden ja mallien tukemana opetustapahtuman osatekijöiden pohdintaan. Tämä taso edellyttää teoreettista asiantuntemusta, sisältöjen kriittistä arviointia, oppiaineen hallintaa ja kasvatustieteellistä hallintaa. Metateoriatasolla huomio kiinnittyy kasvatuksen arvokysymyksiin, esimerkiksi objektiteoriatason didaktisten rakennemallien perusteiden pohdintaan. (Kansanen 1993, 47.)

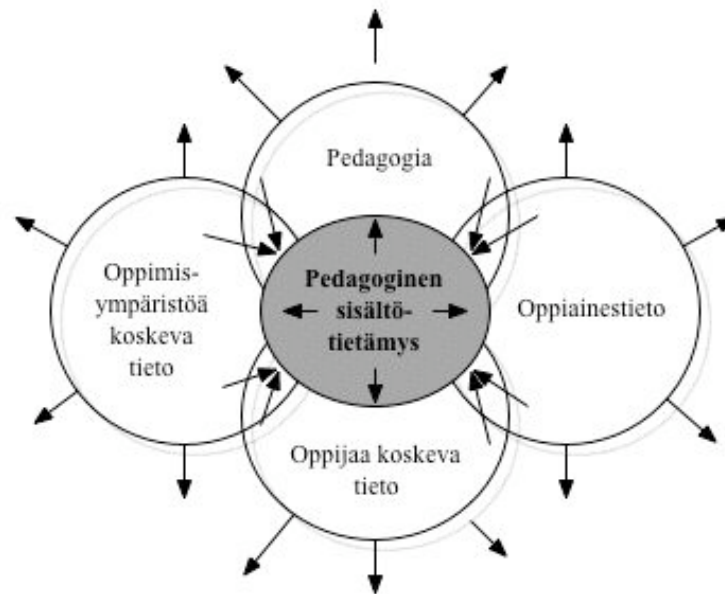
Ensimmäisen työvuoden ja tämän tutkimuksen tavoitteeksi olen asettanut sekä toimintatason että ensimmäisen ajattelutason eli objektiteoriatason saavuttamisen. Toimintatason omaksun käytännön työn ja kokemuksen kautta. Objektiteoriatasolla pohdin erityismusiikkikasvatuksen teorioita ja malleja sekä luon rakennemallia, joka ohjaa toimintaani. Prosessi etenee täten käytännöstä teoretisoinnin kautta takaisin käytäntöön, jolloin tasot ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Atjonen 1995, 40). Jos opettajan ajattelu eteneminen toimintatasolta objektiteoriatasolle, opettajan osuus toiminnan ohjaamisessa lisääntyy (Kansanen 1993, 47).

Tutkimukseni ja opetustyöni toinen tavoite on pedagogisen sisältötietämyksen (*pedagogical content knowing*) kehittäminen. Se määritellään opettajan integroiduksi ymmärtämykseksi neljästä elementistä: oppiainestieto (*subject matter content*), oppijaa koskeva tieto (*student characteristics*), pedagogia (*pedagogy*) ja oppimisympäristöä koskeva

tieto (*enviromental context of learning*). Pedagoginen sisältötietämys (PST) korostaa opettajan oppiainestiedon ja pedagogisen tiedon kehittämistä oppijaa koskevan tiedon ja oppimisympäristön kontekstissa. Oppijaa koskeva tieto muodostuu seuraavista osa-alueista: oppijan kyvyt ja oppimisstrategiat, ikä, kehitysaste, asenteet, motivaatiot ja käsitykset oppiaineesta. PST:n kehittymistä edesauttaa ymmärrys sosiaalisesta, poliittisesta, kulttuurisesta ja fyysisestä kontekstista. Oppiainestieto rakennetaan määrän ja laadun sijasta ymmärrykselle siitä, kuinka sitä käytetään. Lisääntyvä pedagoginen sisältötieto mahdollistaa opettajan kyvyn käyttää ymmärtämystään erilaisten oppimisstrategioiden luomiseen erilaisissa tilanteissa, mikä taas mahdollistaa erilaisten oppijoiden ymmärtämyksen konstruoinnin annetussa kontekstissa. (Atjonen 1995, 64; Cochran ym. 1993, 266–267.)

Pedagogisen sisältötietämyksen taustalla on konstruktivistinen ajattelu, jonka yhtenä päänäkemyksenä on jatkuva oppimisen integraatio. Oppiessaan opettamista opettaja integroi kokemuksiaan kaikkeen opettamista koskevaan tietoonsa. Ymmärrys on kontekstisidonnaista, koska sosiaalinen vuorovaikutus on erottamaton osa ajattelua ja ymmärrystä. Siksi PST tarvitsee kehittyäkseen aikaa sekä kokemuksia erilaista oppijoista ja opetustilanteista. Kun PST:n kehittymistä tarkastellaan, on tärkeä huomionkohde tilanne, jossa opettamista koskevan ymmärryksen tapahtuminen kehittyy. PST kehittyy todellisuutta vastaavissa oppimisympäristössä, sillä opettaja oppii oppijoista parhaiten työskentelemällä heidän kanssaan. Tämä mahdollistaa suoran vuorovaikutuksen ja osoittaa ideoiden toimivuuden käytännössä sekä tarjoaa opettajalle optimaalisen mahdollisuuden konstruoida sellainen todellisuus, jonka kontekstiin kokemukset sopivat. (Cochran ym. 1993, 263–267.)

Pedagogisen sisältötietämyksen kehittymistä koskeva malli (kuvio 2) sisältää edellä mainitut neljä elementtiä. Laajentuvat ympyrät kuvaavat opettajan ymmärryksessä tapahtuvia muutoksia jokaisella osa-alueella. Nuolet ja kuvion laajentuva ydin viittaavat PST:n kasvuun. Toistensa päälle sijoittuvat ympyrät edustavat neljän elementin jatkuvaa vuorovaikutusta, joka lopulta johtaa integroitumiseen niin, että niitä ei voida enää erottaa toisistaan. Tuloksena on jatkuvasta ymmärryksen lisääntymisestä johtuva käsitteellinen muutos, jonka seurauksena muodostuu uudenlainen PST. Kuvion elementtien tulee integroitua niin, että kaikista niistä saadaan kokemuksia yhtä aikaa. Eri tilanteissa elementtien painopisteet vaihtelevat, vaikka ne kuviossa ovatkin symmetriset. PST:n kehittyminen vaatii opintojen alkuvaiheessa alkanutta, jatkuvaa ja autenttista kenttäkokemusta, joka tarjoaa todellisia mahdollisuuksia opettamiseen, reflektioon ja palautteeseen. (Cochran ym. 1993, 267–269.)



KUVIO 2. Pedagogisen sisältötietämyksen kehitysmalli (Cochran ym. 1993, 268; Atjonen 1995, 65).

4.3.1 Empirismi ja konstruktivismi

Yleisesti oppimiskäsitykset jaetaan empiiris-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Oppimiskäsitysten muodostumiseen vaikuttavat oppijan tulkinnat aiemmista oppimiskokemuksista sekä hänen havaintonsa ja tulkintansa nykyisestä oppimiskontekstista. Kun opetus järjestetään oppimisprosessia tukevaksi ja oppijan aktiivisuutta edellyttäväksi, muuttuu oppimiskäsitys vähitellen sellaiseksi, että oppiminen nähdään tiedon aktiivisena konstruointina. (Tynjälä 1999, 119, 126.)

Oppimisteoriat voidaan ryhmitellä myös sen mukaan, tarkastellaanko niitä kehityksellisinä teorioina vai yhteiskunnassa ilmenevien yleisten kasvatusteoreettisten suuntausten näkökulmasta. Kehitykselliset teoriat auttavat luomaan ajattelutavan, jossa oppijaa autetaan hänen omien edellytystensä mukaan ja tällöin oppimisessa ja opettamisessa huomioidaan oppijan kehitystaso sekä pyritään vahvistamaan niitä valmiuksia, jotka ovat kehittymässä. Oppiminen tapahtuu aina oppijan oman aikataulun mukaisesti ja hänelle on annettava riittävästi aikaa. (Ikonen 1999c, 63–65.)

Päämääränä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on kasvatusta koskevan jäsenellyn tiedon ja teorian muodostaminen. Tämä tavoite sisältää kaksi erilaista

orientaatiomahdollisuutta: teoreettinen ja empiirinen rekonstruktio. Teoreettinen rekonstruktio on periaatteellista kannanottoa tutkimuskohteen perusluonteesta ja sen tehtävänä on määritellä ja eritellä tutkimuskohteen keskeiset piirteet. Empiirinen rekonstruktio puolestaan pyrkii tutkimaan, tarkastelemaan ja kuvailemaan käytännön toimintaa ja sen tunnusomaisia piirteitä sekä säännönmukaisuuksia. (Siljander 2005, 14.) Tämän tutkimuksen päämäärä voidaan luokitella empiiriseksi rekonstruktioksi. Tutkimus kuvaa vuoden aikana tapahtunutta kehitysvammaisten musiikinopetusta ja pyrkii löytämään opetuksen haasteiden kautta erityismusiikkikasvatuksen tunnusomaisia piirteitä. Näkemykseni oppimisesta on muotoutunut vuosien kuluessa Kirsikodin ja opettajankoulutuksen vaikutuksista. Nykyisin luokittelen oppimiskäsitykseni empirismin, konstruktivismin ja pragmatismen yhdistelmänä, joista jokainen näkemys on ohjannut sekä opetustani että tutkimusaineiston analyysia.

Oppimisen ja tiedon lähtökohtana ovat havainto ja kokemus. Kaikki tietomme ovat peräisin kokemuksesta tai aistihavainnosta. Opetuksen kasvatustieteellisestä näkökulmasta tällaisen käsitys määritellään empiiriseksi eli kokemusperäiseksi. (Rauste-von Wright 1997, 17.) Empiristisessä perinteessä on korostettu opetustapahtuman moniulotteisuutta ja sitä, että opettajan toimenpiteiden ja oppilaan oppimistulosten välillä ei ole ”yksi yhteen”-vastaavuussuhdetta. Oppimisprosessi on monien tekijöiden yhteistulos, jossa opettajalla on kuitenkin keskeinen rooli. (Siljander 2005, 216.)

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu empiristiseen ajatteluun. Behaviorismille tyypillistä on koulutusoptimismi, jonka mukaan lähes kaikkea voidaan opettaa, kunhan vain löydetään oikeat menetelmät. Behaviorismin pedagogisena seurauksena on ollut opetuksen tähtääminen konkreettisiin tavoitteisiin. Tavoitteiden muotoilua seuraa tehtävänalyysi ja tavoitteen pilkkominen pienempiin osatavoitteisiin. Osatavoitteisiin pyritään yksi kerrallaan: kun yksi on opittu, voidaan siirtyä seuraavan taidon harjoitteluun. Oppimista edistetään oikeita suorituksia vahvistamalla. Behavioristisen oppimisenäkemyksen etuna on sen selkeys ja johdonmukaisuus. Varsinkin perustaitoja opeteltaessa se on todettu toimivaksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111–113.) Täten behavioristisen oppimisenäkemyksen omaksunut musiikinopettaja määrittelee tarkasti suoritustavoitteet, jotta pystyy arvioimaan, miten hyvin tavoitteet saavutetaan. Opettaja luottaa sopivasti ositettujen tehtävien ja välittömän palautteen riittävän oppimismotivaation ylläpitäjänä.

Mielen aktiivisuus havaintotiedon muokkaajana ja organisoijana selittää sen, miksi havainnot järjestyvät mielekkäällä ja ymmärrettävällä tavalla. Ihmismieli luo aktiivisesti todellisuutta koskevia jäsennyksiä, jolloin tietomme on konstruktivistista. Havainnot välittävät

tietoa ulkoisesta kohteesta, mutta sitä edeltää tietokykymme aktiivinen tapa valikoida ja järjestää havainnot tietyllä tavalla. Opettajan tehtävä on organisoida oppimisympäristöä siten, että se tukee oppijan konstruointiprosessia. Opettajalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa ulkoapäin kausaalisesti oppijan tiedonkonstruointiprosessiin. Oppiminen vaatii kuitenkin prosessin ulkoista säätelyä, sillä muutoinhan opettajalla ei olisi mitään virkaa. Toisin sanoen konstruktivismissa ajatus oppijan oppimisprosessiin vaikuttamisesta on ulkoista vaikuttamista ja se on vain piilotettu lievempiin ilmaisuihin kuin behaviorismissa. Opetuksen käsite on korvattu ohjaamisen käsitteellä ja oppimisen uskotaan olevan oppijan sisältäpäin ohjautuva prosessi, ei ulkoista säätelyä. (Siljander 2005, 205, 215–216.) Konstruktivismi juontaa juurensa useista eri lähteistä ja se ei itsessään ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen alueella. (Tynjälä 1999, 37.) Oppimisen kannalta toimintakeinot voivat olla yhtä tärkeitä kuin toiminnan tavoitteet. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123.)

Kun oppiminen nähdään toimintana, jossa oppija luo jotain uutta tai toimintana, jossa yhteisö tuottaa uudenlaisia toimintatapoja, on kyse konstruktivisuudesta (Tynjälä 1999, 130). Jos tieto on konstruktivistista, niin voidaan olettaa, että ihmismielen jäsentäessä ja konstruoidessa aistihavaintoja sisäisten tulkintakehysten avulla, myös oppiminen on konstruktivistinen prosessi. Oppija on aktiivinen oppiainesta valikoiva, muokkaava ja sisäisten skeemojen avulla tulkitseva subjekti. (Siljander 2005, 209.) Täten konstruktivistinen musiikinopettaja suunnittelee ja asettaa tavoitteet yhdessä oppijoiden kanssa. Opetuksen eteneminen määräytyy sen mukaan, mikä on oppijoiden kulloinenkin tarve.

Konstruktivismiin liittyy pragmatistinen totuusteoria. Pragmatismien mukaan ihminen on aktiivinen ja tarkoitushakuinen. Hänen tiedonmuodostuksessaan on keskeistä oma toiminta. Tietomme ei ole absoluuttista ja kaikki tieto ei ole samanarvoista, sillä eri kulttuureissa elävät ihmiset muodostavat erilaisen kuvan maailmasta. Uskomukset, jotka osoittautuvat käytännössä toimiviksi ja joista on käytännönhyötyä, ovat tosia. Tieto on siis jotain, joka sopii todellisuuteen, mutta ei ole kopio siitä, sillä siinä on aina mukana oma tulkintamme. (Tynjälä 1999, 25–26, 40.) Pragmatismien mukaan olennaista ovat oppijassa heräävät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena. (Rauste-von Wright 1997, 17.)

4.3.2 Kokemuksellisuus, kokonaisvaltaisuus ja situatiivisuus

Kehitysvammaisten aikuisten kanssa työskennellessä tavoitteena on kokonaisvaltaisen ja toiminnallisen aikuiskasvatuksen toteuttaminen. Kehitysvammaista aikuista ohjataan tavoitteellisesti niissä ympäristöissä ja yhteisöissä, joissa hän elää ja toimii. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 2–3.) Kirsikodin toimintamallia ja omaa opetustani voi mielestäni luokitella situatiivisuuden, kokonaisvaltaisuuden ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Kirsikodin toimintamalli on muodostunut käytännön toiminnassa ja projektin aikana toimintamalli siirretään kirjalliseen muotoon, jotta sitä voidaan mahdollisesti soveltaa muissa kehitysvammaisten toimintaympäristöissä. Esittelen seuraavaksi kokemuksellisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteita ja sovellan niitä erityismusiikkikasvatukseen. Lisäksi esittelen situatiivisuutta, joka esiintyy useissa eri yhteyksissä tässä raportissa.

Kokemuksellisessa oppimisessa eli humanistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina ja kokonaisvaltaisena maailmaan sopeutumisprosessina. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jossa vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. Oppijan oppimisprosessin tulee liittyä läheisesti hänen omaan elämäntilanteeseensa ja kokemustaustansa, sillä oppiminen tapahtuu parhaiten normaalitilanteiden yhteydessä. (Ikonen 1999c, 80–81.)

Kuten konstruktivismissa, myös kokemuksellisessa oppimisessa tiedon konstruointi on olennaista. Molemmissa näkemyksissä on tavoitteena saada oppija aktiivisesti konstruoimaan tietoa sekä saada hänet ajattelemaan ja oppimaan itsenäisesti. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei tosin korosta oppimisen kokemuksellisuutta, vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautumista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 143, 157–158.)

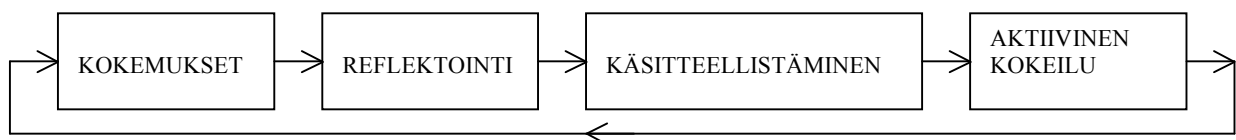
Yksi tunnetuimmista oppimisen kasvatusteorioista lienee Deweyn pragmatismi, johon jo viittasin konstruktivismin yhteydessä. Pragmatismi korostaa käytännöllistä ja kokemuksellista toimintaa oppimisen edellytyksenä. Deweyn (1938) ajatus tekemällä oppimisesta (*learning by doing*) on johtanut kokemukselliseen oppimisenäkemykseen. Deweyn mukaan tietoa ja toimintaa oppimisessa ei voida erottaa, joten hän kehitti teorian oppimistapahtumasta, jossa yhdistyy sekä tieteellinen metodi että sosiaalinen käytännön toiminta. Tavoitteellisen toiminnan muodostaminen on monimutkainen älyllinen prosessi, joka sisältää ympäröivien olosuhteiden havainnointia, tietoa siitä, mitä on aiemmin tapahtunut vastaavissa tilanteissa sekä kykyä yhdistää edellä mainitut ja arvioida niiden merkityksiä.

Kokemuksellisen oppimisen toiminnan tavoitteita ovat oppijan itsetuntemuksen lisääntyminen, erilaisten strategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Opettajan tehtävä on toimia ohjaajana, asiantuntijana ja oppimismahdollistajana. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 137–156.)

Kolb (1984) on kokemuksellisen oppimisen teoretikko. Hän on erottanut neljä erilaista oppimistapaa: 1) aktiivinen kokeilu, 2) konkreettinen kokeminen, 3) reflektiivinen havainnointi ja 4) abstrakti käsitteellistäminen. Aktiivisessa kokeilussa korostuu käytännön toiminta sekä ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen. Konkreettisesti kokemisessa korostuvat henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ”taiteellinen” orientaatio. Reflektiivinen havainnointi keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin ja abstraktille käsitteellistämiseksi on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu. (Kolb 1984; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156.)

Kokemuksellisen oppimisprosessin kuvaamisessa käytetään usein Kurt Lewinin nelivaiheista oppimisprosessia, josta esittelen Kolbin (1984) muunnelman. Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklissä (kuvio 3) oppija ensin toimii ja kokeilee asioita, jonka jälkeen hän reflektoi kokemuksiaan. Mietittyään kokemuksiaan oppija käsitteellistää uudet oivalluksensa eli pohtii niiden toteuttamista käytännössä. Lopuksi oppija kokeilee oppimiaan asioita käytännössä ja palaa taas alkuun. (Kolb 1984, 21.)

Kolbin (1984) mallin mukaan oppiminen etenee syklisesti konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Kokemuksellisessa oppimisessä korostuu perinteistä kognitiivista näkemystä enemmän konkreettinen tekeminen. Oppija oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan entistä paremmin omaa oppimistoimintaansa oppimiensa asioiden pohjalta, eli toimimaan itseohjautuvasti. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 141–143.)



KUVIO 3. Kokemuksellisen oppimisen sykli. (Kolb 1984, 21)

Mallin toteutuminen kehitysvammaisten opetuksessa olisi ihanteellista, sillä kuten Isomäki (2004) toteaa, kehitysvammaiselle oman toiminnan ohjaus on haasteellista. Malmin ym. (2004) mukaan kehitysvammaisen henkilön todellisuuskäsitys on konkreettinen ja sitä

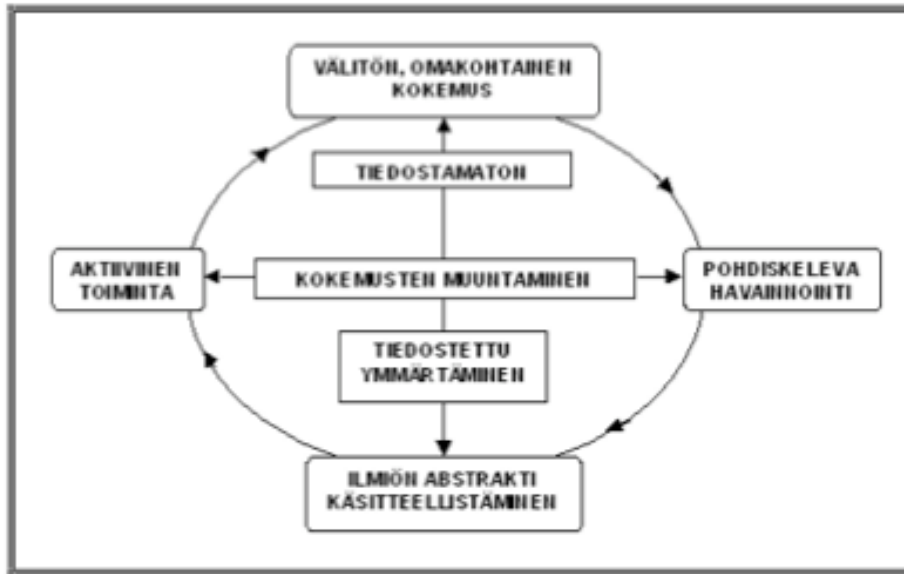
voidaan kehittää tarjoamalla vaihtelevia kokemuksia eri asioista. (Malmin ym. 2004, 176–177.) Työni yksi tavoite on antaa mahdollisuuksia kokea musiikkia ja edistää oppijan itsenäistä musiikillista toimintaa siten, että tämä voi itse määrittää musiikin merkityksen elämässään ja löytää kiinnostavia musiikin harrastamistapoja.

Kokemuksellisen oppimisen sykli toimii myös omassa tutkimuksessani ja työssäni. Toimintatutkimus itsessään on syklinen tapahtuma, jossa reflektion kautta uudistetaan toimintaa. Reflektiota on edesauttanut itsearviointi ja keskustelut ohjaajan ja opiskelijatovereiden kanssa. Vuorovaikutuksen avulla omat ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat “näkyviksi”, jolloin niiden perusteluja on ollut mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa.

Kokemuksellista oppimista on kritisoitu oppimistavoitteiden epämääräisyyden vuoksi. Mikäli oppija ei ole sisäistänyt tavoitteita, voi toiminta- ja oppimisprosessi jäädä helposti päämäärättömäksi. Kirsikodin projektissa ja tutkimukseni kannalta tämä on tuntunut musiikinopetuksen osalta erityisen suurelta haasteelta, sillä projektin edetessä tavoitteet muotoutuvat ja täsmentyvät. Toisaalta prosessin avoimuus on jättänyt tilaa oppijoiden itseohjautuvuudelle ja mahdollisuuden vaikuttaa opetussisältöihin.

Kokemuksellista oppimista on myös kritisoitu siksi, että oppijan itseluottamus voi kasvaa nopeammin kuin hänen taitonsa. Kritiikin mukaan oikeassa elämässä vastaan tulevat ongelmat ovat laajempia ja monimutkaisempia kuin oppitunneilla käsitellyt asiat. Emme enää ennakoiki muutoksia ja etsi uusia vaihtoehtoja, vaan kuvittelemme, että maailma jatkuu yksiselitteisesti kokemuksiemme kaltaisena emmekä ota huomioon asioita, joita emme ole vielä oppineet. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 142.) Musiikissa tämä on mielestäni ilmiselvää, sillä musiikinopetus ei tähtääkään musiikin yksiselitteiseen ymmärtämiseen ja osaamiseen. Meitä ympäröivä musiikki on aina laajempaa ja monimutkaisempaa kuin oppitunneilla opiskeltu musiikki.

Kokonaisvaltaisuus oppimiskäsityksen kontekstissa liittyy oppijan koko olemuksen ja persoonallisuuden kasvuun. Oppija nähdään itseohjautuvana ja tavoitteellisena. (Kohonen 1989, 28.) Seuraava kuvio kokonaisvaltaisen oppimisen mallista (Kolb 1984) havainnollistaa mielestäni hyvin syklisyyden, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltaminen toimintaan muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin.



KUVIO 4. Kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kolb 1984; Kohonen 1989)

Mallin neljä ulottuvuutta muodostavat oppimisen syklin, jossa kokemuspainotteinen oppiminen nähdään ennen kaikkea välittömänä, intuitiivisena, avoimena, tunnepitoisena ja luovana prosessina. Pohdiskeleva havainnointi tuo esille havainnoitavan ilmiön eri näkökulmat ja saa aikaan oman oppimisen pohdiskelun. Ilmiö pyritään liittämään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin ja samalla syvennetään itsetuntemusta. Käsitteellistämisvaiheessa tavoitteena on kurinalainen ja systemaattinen teorian muodostaminen sekä ongelmia ymmärtävä ratkaisu ja teorian muodostus. Itseohjautuvassa oppimisessä pyritään etsimään toimivia käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin, etsimään sovelluksia ja muuttamaan asioita. Oleellista on tavoitteellinen toiminta, johon kuuluu epäonnistumisen riski. Kokemusperäinen aineisto, tunteet ja ajatukset ovat peruselementtejä, joista tietoa johdetaan ja joihin tieto kiinnittyy. Kokemuksia pyritään ymmärtämään käsitteellisesti, jolloin syntyviä oletuksia kokeillaan käytännössä uuden kokemusaineiston hankkimiseksi. Analysoimatonta kokemusta on vaikea hyödyntää tietoisella tasolla. Tiedostava ymmärtäminen on siis välttämätöntä kokemuksen jäsentämiseksi. (Kohonen 1989, 40–41, Kolb 1984, 42.)

Situatiivinen oppimisnäkemys perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa korostuu opettajan ja oppijan tai oppijaryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus. Oppiminen tapahtuu aina jossain kontekstissa ja tämä toimintaympäristö vaikuttaa oppijan koko identiteettiin ja maailmankuvaan. Oppimisen edellytyksenä on, että oppijalla on tilaisuus olla mukana toiminnassa. Yleisenä esikuvana on pidetty oppipoikamallia, jossa aloittelijan taito kehittyy ekspertejä tarkkailemalla, toimintaan osallistumalla ja vähitellen yhä enemmän

vastuuta ottamalla. Taidon kehittyessä oppijan rooli muuttuu aktiivisemmaksi, hän sitoutuu kulttuuriin ja saavuttaa lopulta taitavan toimijan roolin. Oppimismotivaatioon vaikuttavat sosiaaliset suhteet, identiteetti yhteisössä ja hyvä vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa. Situatiivisen näkökulman heikkous on, että se ei tutki tarkemmin yksittäisen oppijan oppimisprosessia. (Ahonen 2004, 23–26.)

Situatiivinen näkökulma korostaa oppimistehtävien ja -ympäristön merkitystä oppimisessa. Oppimistehtävien tulisi olla todellisia ja autenttisia sekä niitä tulisi tehdä vastaavanlaisissa tilanteissa, joissa niitä todellisuudessakin suoritetaan. Oppijalla tulisi myös olla mahdollisuus seurata taitavan ammattilaisen toimintaa ja ajattelua. Realistiset tilanteet ja toiminnot antavat oppijalle oikeanlaisen käsityksen siitä, mitä opittava taito ja sen kehittyminen vaativat. (Enkenberg 1996, 77–78.) Tuomikosken (1987, 102) mukaan musiikkia oppii ymmärtämään vain tekemällä ja kuuntelemalla.

Autenttisuudella viitataan toimintaan, joka on olennaista juuri kyseisen kulttuurin jäsenelle ja jossa oppija oppii, kuinka tietoa käytetään hyväksi kussakin kulttuurissa. Käsitteiden merkitys ja työvälineen (esimerkiksi rumpukapula tai ääni) käyttö voidaan ymmärtää vain niiden käytön kautta. Olennaista on, että oppiminen ja opitun soveltaminen nähdään yhtenä prosessina, jolloin kyseessä on osallistuminen autenttiseen toimintaan ja yhteisöön sosiaalistuminen. (Tynjälä 1999, 132.)

Situatiivisen näkökulman mukaan ihmisen toiminta, esimerkiksi oppiminen, on sidoksissa siihen aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa kyseinen toiminta tapahtuu. Keskeistä teoriassa on, että ihminen nähdään kokonaisuutena ja oppiminen on sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Tällöin ihminen oppii yhteisön arvoja, asenteita, uskomuksia ja toimintatapoja. (Tynjälä 1999, 128–129.)

Situatiivisuus musiikinopetuksessa on esimerkiksi sävellysten tekemistä yhdessä. Tällaisessa yhteistoiminnassa tapahtuu oppijoiden tuottamia tulkintoja ja kuvauksia eli lauluja. Oppijoille sillä on sosiaalista merkitystä, joka ilmenee sosiaalistumisena yhteisöön. Lisäksi sillä on emotionaalista merkitystä, joka ilmenee mielihyvän tunteena siitä, että on tuotettu kulttuurinen tuote, laulu. Episteeminen merkitys ilmenee siten, että tuottamisprosessissa on kyse monimutkaisista tiedon muuntumisen prosesseista, jotka ovat keskeisiä tiedon ymmärtämisessä ja syventämisessä. (vrt. Tynjälä 1999, 146.)

Situatiivisen oppimisen työtavoista neljä on näkemykseni mukaan keskeisiä myös erityislaulunopetuksessa. 1) Mallintamisessa (*modelling*) oppija havainnoi opettajan toimintaa ja muodostaa havainnoinnin tuloksena käsityksen tehtävän vaatimista prosesseista. 2)

Valmentamisessa (*coaching*) oppija suorittaa itsenäisesti tehtävää ja opettaja tarkkailee hänen toimintaansa ja tarvittaessa tukee, ohjaa ja antaa palautetta. 3) Tukeminen (*scaffolding*) tarkoittaa esimerkiksi apuvälineitä, joilla oppimisprosessia helpotetaan (muun muassa kuvakortit) ja johon liittyy 4) tuen asteittainen vähentäminen (*fading*). Nämä opetusmenetelmät ovat keskeisiä myös oppipoikakoulutuksessa, jossa on tavoitteena auttaa oppijaa omaksumaan kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen hallintaa. (Tynjälä 1999, 140–141.)

4.3.3 Musiikkikasvatuksen praksiallis-relativistinen näkemys

Musiikkikasvatuksen filosofian kaksi nykyistä pääsuuntausta ovat esteettinen ja praksiallinen oppimisenäkemys. Koska opetukseni lähtökohtina ovat toiminnallisuus ja situatiivisuus, sopii praksiallinen näkemys viitekehyyksiksi. Elliotin praksiaalista näkemystä täydennän relativistisella musikaalisuusnäkemyksellä.

Musiikki on ihmisen intentionaalista toimintaa, joka voi toiminnan lisäksi olla ääntä. Elliot määrittelee musiikin yleisinhimilliseksi kulttuurisidonnaiseksi toiminnaksi, joka tukee erilaisia inhimillisiä päämääriä. Musiikin avulla voidaan välittää oppijalle mielekkäitä kokemuksia, jotka kehittävät itseluottamusta, itsetuntemusta ja elämäniloa. Musiikki on yleismaailmallista toimintaa, jolla ei ole ainakaan kasvatuksesta puhuttaessa arvoa itsessään, vaan sen arvo riippuu musiikin käyttötarkoituksesta. (Elliot 1995, 39.)

Nummisen (2005) mukaan musiikinopetuksen tulee perustua praksiallis-relativistiseen näkemykseen, koska musiikin tekeminen on taito, jota voidaan harjoittelun avulla kehittää. Näkemys korostaa mahdollisuutta saavuttaa musiikin kautta inhimillisiä päämääriä. Näin ollen esimerkiksi laulaminen nähdään tärkeänä itseilmaisun ja yhdessäolon muotona. Jotta ihminen ei lopettaisi laulamista esimerkiksi nuotilleen laulamisen taidottomuudesta, olisi tärkeää saada henkilö näkemään sen hetkinen osaamattomuus tilapäisenä ilmiönä. (Numminen 2005, 91–92.)

Praksiallinen näkemys korostaa musiikin tilannesidonnaisuutta ja käytännöllisyyttä. Relativistisen musikaalisuuskäsitys määrittelee musikaalisuuden osaksi ihmisen luovuutta ja elämyksiä. Jokainen voi osallistua musiikilliseen toimintaan, koska musiikilliset taidot voi oppia harjoittelun avulla. Relativistisen näkemysten vastakohta, absoluuttinen käsitys, näkee musikaalisuuden mitattavana kykynä, joka on tavallisimmin synnynnäinen ja vain harvojen

valittujen ominaisuus. Musikaalisuus ilmenee esimerkiksi nopeana oppimiskykynä, hyvänä laulutaitona ja hyvänä musiikkimuistina. (Brändström 1997, 12–17.)

Musiikki on moniulotteinen ilmiö, joka sisältää kaksi keskenään sidoksissa olevaa intentionaalista toiminnan muotoa: musisointi ja kuuntelu. Musisointi (*musicizing*) sisältää viisi musiikin tekemisen muotoa: esittäminen, improvisointi, säveltäminen, sovittaminen ja johtaminen. Musisoinnin keskeiset ulottuvuudet ovat: 1) tekijä (*musicizer*), 2) tekeminen (*musicizing*), 3) tekemisen kohde (*music*) ja 4) konteksti (*context*). Nämä neljä perusulottuvuutta muodostavat dynaamisen järjestelmän, jonka osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Musiikin kuunteleminen (*music listening*) jaetaan myös neljään ulottuvuuteen: 1) kuuntelija (*listener*), 2) kuunteleminen (*listening*), 3) kuuntelun kohde (*listenable*) ja 4) konteksti (*context*). (Elliot 1995, 40–42.)

Yhdessä nämä kaksi musiikin toimintamuotoa, musiikin kuunteleminen ja musisointi, muodostavat musiikin harjoittamisen kehän (*musical practise*). Musiikin harjoittaminen on ihmisen toimintaa pyrkimyksineen. Musiikkia, kuten muitakin asioita, voi tehdä ja oppia tekemään kuka tahansa. Musiikin harjoittaminen tarjoaa olosuhteet optimaalisten kokemusten saavuttamiselle. (Elliot 1995, 42–43, 116.)

Tieto on oleellinen osa praksialaisuutta. Elliotin (1995) mukaan on olemassa viidenlaista tietoa, joista ensimmäinen on 1) proseduraalinen eli toimintatieto. Se on oleellinen osa musiikin tekemistä ja esimerkiksi laulaessaan ihminen tarvitsee proseduraalista tietoa seuraaviin osa-alueisiin: laulun sanat, laulun sanojen rytmi, laulun melodiakulku, laulun esitystempo, lauluesityksen tyyli (Lindeberg 2005, 38).

Proseduraalista tietoa tukevat neljä seuraavaa tietoa: 2) Formaalin musiikillinen tieto, joka sisältää musiikin käsitteitä, kuvauksia ja teorioita. Laulamissa se on esimerkiksi tietoa laulun alkuperästä, sanoittajasta ja säveltäjästä. Yksistään formaalisesta tiedosta ei ole hyötyä, mutta muutettuna proseduraaliseksi tiedoksi sen mahdollisuudet saadaan esille. Musiikkikasvattajan onkin olennaista tietää, milloin ja miten formaalista tietoa käytetään. 3) Informaalinen musiikillinen tieto määritellään arkitiedoksi, joka edellyttää musiikillisen kontekstin ymmärtämistä. Lisäksi se edellyttää tietoa siitä, milloin ja miten musiikillista arviointia tehdään sekä kykyä reflektoida. Informaalinen tieto on luonteeltaan situatiivista; oppija kehittää käytännöllisiä ratkaisuja todellisiin musiikillisiin ongelmiin. Laulamissa informaalista tietoa tarvitaan esimerkiksi oikeanlaisen fraseerauksen tavoitteluun. 4) Impressionistinen musiikillinen tieto määritellään affektiiviseksi tietoisuudeksi. Tällainen tieto kehittyy luonnollisessa musiikillisessa ongelmanratkaisutilanteessa, joten se on

luonteeltaan situatiivista. Se edesauttaa arvioimaan ja luokittelemaan musiikillisia toimiamme sekä kykyämme reflektoida. Laulamissa impressionistinen tieto ilmenee esimerkiksi henkilön ”tunteena” siitä, kuinka laulu tulee laulaa. 5) Metatieto on situatiivista tietoa omista musiikkiin liittyvistä persoonallisista arvioista, toiminnan velvoitteista ja etiikasta sekä kyvystä suunnitella sopivia mielikuvia ja pitäytyä niissä. Tämän tiedon avulla asetamme toiminnallemme tavoitteita. (Elliot 1995, 53–67; Lindeberg 2005, 38–40.)

Nämä viisi tiedon muotoa muodostavat muusikkouden (*musicianship*) ja kuuntelijuuden (*listenership*). Muusikkous, joka ilmenee musisointina, edustaa tiedon ja ymmärryksen yhteyttä käytännön toimintaan. Se on tiedon soveltamista käytäntöön ja toisaalta tiedon tai ymmärryksen ilmenemismuoto käytännössä. (Elliot 1995, 53–55, 60–67.)

Musiikinopetuksen tärkeimmät musiikilliset arvot ovat praksiialisen filosofian mukaan minän kasvu, itsetuntemus ja optimaaliset kokemukset. Optimaalinen tilanne, musiikillinen nautinto ja itsekasvu, syntyvät muusikkouden ja musiikillisen haasteen tuloksena. Optimaalisen tilanteen syntyyn vaikuttaa oleellisesti sitoutuneisuus kyseessä olevaan toimintaan. Onnistuminen musiikillisessa toiminnassa tuottaa flow-kokemuksen, joka kasvattaa motivaatiota. Motivaatio rohkaisee oppijaa kehittämään vahvuuksiaan, jonka seurauksena itsetunto ja itsearvostus kasvavat, mikä on nimenomaan ollut tavoite. (Elliot 1995, 120–122, 128.) Kehitysvammainen usein tiedostaa oman erilaisuutensa, josta voi seurata huonommuuden kokemista ja huono itsetunto. Tällainen oppija voi riittävän tuen, ohjauksen, motivoinnin avulla saada onnistumisen kokemuksia. (Malm ym. 2004, 176.)

Praksialaisuus perustuu onnistumisen elämyksen tuottamaan positiiviseen voimaan. Itsetunnon ja itsearvostuksen kasvu, sekä oppiminen yleensäkin ovat sidoksissa oman osaamisen ja onnistumisen tunteeseen. Yhtälö muusikkouden (*musicianship*) ja musiikillisen haasteen (*musical challenge*) suhteesta on kasvatuksellisesti hyvä lähtökohta. Kun haasteet ja taidot ovat sopivassa suhteessa, oppiminen on tehokasta ja nautittavaa. Jos musiikillinen haaste on liian helppo suhteessa taitoihin, seuraa turhautumista. Liian haasteellinen tehtävä puolestaan aiheuttaa turhautumista saavuttamattomuuden ja riittämättömyyden tunteen vuoksi. (Elliot 1995, 122.)

Musiikkikasvattajassa yhdistyvät muusikkous (*musicianship*) ja opettajuus (*educatorship*). Musiikkikasvattajan opetukselliset tiedot muodostuvat viidestä edellä mainitusta tiedon muodosta. Praksiialisen musiikkikasvatuksen peruseriaatteisiin kuuluu sellaisen musiikin tekeminen, jonka ihminen kokee tekemisen arvoiseksi musisoinnin itsensä vuoksi. Toinen peruseriaate liittyy musiikkikasvatuksen merkitykseen, joka riippuu musiikin

merkityksestä ihmisen elämässä. Kolmas peruseriaate liittyy musiikkikasvatuksen tavoitteeseen opettaa ymmärtämään musiikin merkitystä. Se edellyttää musiikillisen toiminnan harjoittamista, sillä musiikki on olemukseltaan toimintaa, jonka harjoittajalla on tietyt motiivit, intentiot ja harkinnat suhteessa toimintansa seuraamuksiin. Musiikin merkityksen ymmärtäminen edellyttää musiikillisten toimintakäytäntöjen, sääntöjen ja normien omaksumista. Musiikkia voi todella ymmärtää vain henkilö, jolla on musiikillista toimintapätevyyttä. (Elliot 1995, 76, 262.)

4.4 Erityislaulunopetus

Seuraavaksi esittelen laulamista ja laulunopettamista myös erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta. Oman opettajakoulutukseni tarjoaman tiedon laulunopettamisesta koen riittämättömäksi, joten pidän tärkeänä tutustua aiheeseen kehittyäkseni itse laulajana ja opettajana. Esittelen myös kirjallisuutta, joka koskee erityismusiikkikasvatuksen laulunopetuksen historiaa. Varhaisin lähteeni on peräisin 1960-luvulta ja uusin 2000-luvulta. Kirjallisuutta aiheesta on ollut tarjolla vähän ja lähes poikkeuksetta se on käsitellyt lasten erityismusiikkikasvatusta, jolloin opetussisältö ja -menetelmät eivät vastaa nuoren ja aikuisen oppijan tavoitteita. Vaikka tutkimukseni ja työni kohdistuu nuoriin ja aikuisiin kehitysvammaisiin, olen kokenut tärkeäksi tutustua aiheeseen monipuolisesti.

4.4.1 Laulaminen ja sen opetus

Mikä tekee laulamisesta ainutlaatuista verrattuna muuhun musiikin tekemiseen? Laulaminen on yleismaailmallista, osa ihmisen musisointia jokaisessa kulttuurissa. Se voi edistää yhteenkuuluvuudentunnetta ja toveruutta. Kaikki laulavat, tavalla tai toisella. Toiset laulavat muiden ihmisten seurassa, toiset taas vain hymisevät itsekseen. Ääntä voidaan verrata instrumenttiin, mutta se on enemmän, se on osa persoonallisuutta. (Mursell 1956, 199, 203.)

Laulaminen on fyysinen tapahtuma, kehossa tapahtuvan äänen värähtelyn ja resonanssin tulos. Äänen tuottamiseen osallistuvat hengityselimistö, äänentuottamiselimistö (kurkunpää) ja artikulaatioelimistö (kieli, nielu, huulet). Laulaminen on näiden lihasten toimintaa, jota säätelee ylimpänä hermosto. (Kervinen 1997, 10.)

Lauluääntä ei kuitenkaan muodosta pelkkä äänelimistö, vaan laulamissa on mukana koko persoonallisuus. Näin ollen laulamisen opettamisen tavoitteet liittyvät musiikin opetuksen kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin tavoitteisiin. Kognitiivisesta

näkökulmasta tarkasteltuna laulaminen on havaitsemista, muistamista ja oppimista. Affektiivisessa näkökulmassa korostuu laulamisen vaikutus tunne-elämän kehittymiseen. Psykomotorisessa näkökulmassa nousee esiin laulamisen toiminnallisuus yhdistettynä kognitiiviseen ja affektiiviseen puoleen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122.)

Lauluääntä voidaan verrata koneistoon, joka on rakennettu sisäämme. Se on herkkä instrumentti, jonka sointiin vaikuttavat voimakkaasti muun muassa terveys, tunnetilat, stressi ja väsymys. Näin ollen lauluääni voi olla "epäviereinen" esimerkiksi jännityksen takia. Kun laulamme, ulospäin näkyvät vain hengityselimistön ja osittain ääntöväylän toiminnat. Yleisesti laulunopetuksessa voidaan puuttua esimerkiksi ryhtiin, hengitysliikkeisiin, leuan ja kasvojen sekä osittain kielen ja nielun liikkeisiin. Osa havainnoista jää pelkästään kuulon perusteella tehtyyn arviointiin. (Kervinen 1997, 7, 10.) Erityislaulunopetuksessa on lisäksi huomioitava esimerkiksi äänen karheus, joka liittyy Downin syndroomaan (Malm ym. 2004, 167).

Kervisen (1997, 10) mukaan laulaminen on viestintää, jossa kieli ja musiikki yhdistyvät. Kieli välittää tietoa, kuvaten ja selittäen tapahtumia ja asioita. Musiikki puolestaan välittää tunteiden merkityksiä (*emotional meanings*) ja tunnearvoja (*emotional values*). Saavuttaakseen laululle luonteenomaiset keinot, laulaja ei voi pelkästään liittää sävelkorkeuksia toisiinsa, vaan hänen täytyy samaan aikaan tuntea ja ymmärtää, mitä hän laulaa. (Mursell 1956, 201–203.)

Tuomikosken (1987, 80) mukaan musiikki on välitöntä ilmaisua, jota ei voida kääntää kieleksi, eikä sitä voida selittää sanoin. Musiikkiterapiassa musiikin ja puheen välisiä eroja voidaan tarkastella merkitysten kautta. Musiikin välittämät merkitykset ovat sisällöllisesti joustavampia ja sisältävät tulkintamahdollisuuksia puhetta enemmän. Puhe voi näin ollen olla viestintää, joka välittää peitettyjä merkityksiä ja vihjeitä. (Lehtonen 1996, 37.) Puhuminen ja laulaminen erottuvat toisistaan siten, että laulu on etukäteen sovittu reitti. Laulaessa tiedämme, minne olemme menossa, ja kun ryhmä haluaa laulaa yhdessä, on sen kaikkien jäsenien seurattava etukäteen sovittua suunnitelmaa. (Lindeberg 2005, 34.)

Suhde laulamiseen riippuu saadusta kannustuksesta, omasta asenteesta ja luottamuksesta. Laulukokemukset voivat vaikuttaa voimakkaasti henkilön asenteeseen kaikkea musiikkia kohtaan. Opettaja ei voi tyrkyttää eikä pakottaa laulamaan. Hän voi ohjata itse laulamiseksi, oikeanlaisen ohjelmiston löytämisessä sekä laulamiseksi nauttimisessa. (Mursell 1956, 208.) Kun omat lauluopintoni alkoivat viisi vuotta sitten opettajankoulutuksen kolmantena vuonna, ei opettajani ollut varmasti tietoinen ei-kannustavan ilmapiirin

vaikutuksesta aloittelevaan laulajaan. Hän totesi ensimmäisellä laulutunnilla: ”Leena, sinun äänellä ei kyllä päästä pitkälle, mutta keskitytään nyt perusjuttuihin.” Sen kommentin vaikutus vokaaliselle minäkuvalle (ks. Lindeberg 2005) oli musertava. Olin sitä ennen ajatellut olevani kohtuullinen laulaja, laulujen solfaaminen oli aika helppoa, pystyin laulamaan nuotilleen myös moniäänisissä lauluissa. Tosin ongelmana olivat allergiat, jotka aiheuttivat tukkoisuutta pitkin vuotta. Vaihdoin melko pian lauluopettajaa ja vokaalisen minäkuvan uudelleenrakennus alkoi. Tiedän omakohtaisesti, millaista on inhota omaa lauluääntään ja yritän omia oppilaitani ohjatessani olla hienovarainen.

Laulamisen opettajalle Mursell (1956) nimeää kolme vaatimusta: sopiva lauluohjelmisto, hyvä laulutilanne sekä kyky tarjota ohjeita. Sopivan lauluohjelmiston tulee käsitellä monipuolisesti eri aiheita. Aina laulua valittaessa on arvioitava tekstin sopivuutta kyseiselle ryhmälle sekä laulun mielenkiintoisuutta ja ilmaisullisuutta. Hyvä laulutilanne kattaa sekä fyysisen, sosiaalisen, henkilökohtaisen että emotionaalisen osa-alueen. Laulutilanteessa opettajan asenne on tärkeä elementti. Sillä voidaan luoda ilmapiiri, jossa oppija uskaltaa vapaasti liittyä lauluun silloin kun haluaa. Tilanteeseen voi liittyä näyttelemistä, soittamista ja tanssimista, jotka rohkaisevat ilmaisun vapautumiseen. Myös toimiva säästys sekä oppijoiden mahdollisuus vaikuttaa laulujen valintaan voivat rikastuttaa laulukokemusta ja luoda positiivista ilmapiiriä. (Mursell 1956, 218–214.)

Mursell (1956) käyttää kyvystä tarjota ohjeita termiä ”erityinen vokaalinen ohjaus” (*specific vocal guidance*). Ohjausta tarvitaan silloin, kun oppija on epävarma omista kyvyistään. Tällaisen henkilön kohdalla tulisi äänenkäyttöä ohjata niin, että hän innostuu laulamisesta. Opettaja voi kiinnittää huomiota äänenlaatuun, jotta ääni olisi mahdollisimman ekspressiivinen tai sävelkorkeuksiin (*tune-wise, ei note-wise*) sekä fraaseihin. Kaiken tämän tavoitteena on oppijan tietoisuus omasta äänestä sekä sen käyttömahdollisuuksista. (Mursell 1956, 217, 220–221.)

Pällin ja Pelon (2002) mukaan laulunopetuksen tavoite on kehittää tietoisuutta ja kykyä hallita omaa ääntä. Opettajan tehtävä on ohjata oppijaa tutustumaan ja löytämään oman äänensä niin, että tämä oppii lopulta käyttämään ääntään monipuolisesti ilman ohjausta. Laulun oppiminen tapahtuu usein pienin edistysaskelin ja etenee harvoin ennalta tehdyn suunnitelman mukaan, joten opettaminen vaatii joustavuutta, kykyä kuunnella ja keskittyä kullekin oppijalle olennaisiin asioihin. Pällin ja Pelon ajatus laulun opetuksesta noudattelee konstruktivismin linjoja. Heidän mukaansa laulamisessa oppiminen tapahtuu oppijan oman oivalluksen ja kokeilemisen kautta, joten opettajan tehtävä on toimia aktivoijana ja ohjaajana

oppilasta kuunnellen ja oikeaan suuntaan ohjaten. (Pälli & Pelo 2002.) Mielestäni sana “oikea” on hyvin suhteellinen asia laulunopetuksessa, ja oman kokemukseni mukaan laulamisen oikeita suuntia on yhtä monta kuin on laulunopettajia.

Pälli & Pelo (2002) korostavat laulunopetuksen vuorovaikutussuhdetta. Laulaminen on hyvin henkilökohtaista ja se vaatii oppijalta halua avautua. Onnistuakseen siinä hän tarvitsee turvalliseksi koetun ympäristön. Monksin (2003) mukaan äänen ja minäkuvan yhteys on niin perustavanlaatuinen, että sitä pidetään usein itsestäanselvyytenä. Opetettaessa nuorta laulajaa, tulee häntä kannustaa, sillä nuoren minäkuva (*self-image*) saattaa olla heikko ja hän voi olla herkkä kritiikille. Toiset ovat ylivarvoja omista kyvyistään ja heillä on epärealistiset tavoitteet, toiset ovat puolestaan epävarvoja ja ylikriittisiä itseä kohtaan. Opettajan tehtävänä on ohjata nuoria olemaan realistisia itsearviointissa sekä valaa uskoa heidän kykyihinsä. (Monks 2003, 243, 254.)

Campbellin & Scott-Kassnerin (1995) mukaan laulamisen tekniikkaa (*vocal technique*) voi opettaa siitä tietoinen opettaja jo heti ensimmäisistä lauluista lähtien. Opettaja voi kiinnittää huomiota sävelkorkeuksiin, fraaseihin, melodian kaarroksiin, rytmiiin, tekstiin ja muotoon. Jotkut oppivat parhaiten kuuntelemalla, toiset oppivat visuaalisten keinojen kautta (värikoodatut muodot, numerot, kuvat, nuotit, laulunsanat) ja toiset käyttämällä kehoaan tunteakseen musiikin. (Campbell & Scott-Kassner 1995, 138.) Linnankiven, Tenkun & Urhon (1988, 123) mukaan laulamissa voidaan kiinnittää huomiota myös dynamiikkaan, tempoon ja esitystapaan.

Laulamisen osa-alueet vaihtelevat paljon. Esimerkiksi Kodalyn mukaan laulaminen on kaiken musiikin kokemisen perusta. Olennaista on parantaa laulamisen tasoa kehittämällä äänenmuodostusta ja sisäistä kuulemisen kykyä. Laulamisen osa-alueet ovat seuraavat: perusrytmi, melodiarytmi ja sen kirjoittaminen, nuottiarvot, liikunta, melodia ja sen kirjoittaminen, sointutaju, muototaju sekä kuuntelu. (Linnankivi, Tenku & Urho 1988, 127.)

Nummisen (2005) mukaan opettajan käsitykset musiikista ja musikaalisuudesta vaikuttavat siihen, mitä opetetaan, miten opetetaan ja kenelle opetetaan. Perinteisen musiikkikasvatuksen piirissä ei ole ollut tapana tarjota lisäopetusta laulutaidon kehittämiseksi, vaan laulutaidottomuus on nähty pysyvänä kyvyttömyytenä laulaa. Laulaminen on nähty synnynnäisenä lahjakkuutena (vrt. absoluuttinen musikaalisuuskäsitys) ja toisaalta laulamista ei ole pidetty ihmisen kehittymisen kannalta kovin tärkeänä. Nummisen tutkimuksessa kehitettiin toimintakäytänteitä ja harjoittelumahdollisuuksia, joiden avulla ns. epävarmat laulajat pystyivät turvallisesti tutustumaan omaan ääneen ja harjoittelemaan laulamista.

Varsin vähäisellä henkilökohtaisella ohjauksella saavutettiin merkittävää edistystä, joten opettajien rohkaisu ja ohjaus äänenkäytössä olisi todennäköisesti estänyt taidon ruostumisen. Laulamiseen liittyneet nolous ja häpeä olivat vaihtuneet huomattavasti myönteisempiin tunteisiin. Henkilöt kokivat, että laulaminen kuuluu myös heille. (Numminen 2005, 91–93.)

Lauluongelmien luonnetta Numminen (2005, 92) käsittelee neljästä eri näkökulmasta:

- 1) *Tuottamislukko* tarkoittaa äänentuoton fysiologisessa perustassa olevia ongelmia, jotka vaikeuttavat nuotilleen laulamista.
- 2) *Hahmottamislukko* on kognitiivisen tason ongelma, johon liittyy musiikillisen materiaalin prosessointi, esimerkiksi vaikeus erottaa eri sävelkorkeuksia.
- 3) *Tunnelukko* tarkoittaa laulamiseen liittyvää jännittämistä ja uskoa, ettei osaa laulaa. Henkilö, jolla on tunnelukko, myös uskoo, ettei hän opi laulamaan.
- 4) *Uskomuslukko* tarkoittaa samoja ongelmia kuin tunnelukko.

Kirsikodin projektin oppijoiden laulunopetuksessa olen havainnut keskeisiksi haasteiksi hahmottamislukot, joiden avaamiseksi olen pyrkinyt tutkimuksen edetessä löytämään keinoja. Lauluun liittyviä kognitiivisia osa-alueita, esimerkiksi sävelkorkeuksien erottamista, olen pyrkinyt havainnollistamaan muun muassa laulavan käden ja solmisaation avulla.

Mursell (1956) esitteli termin “kehittyvä laulaja” (*developing singer*) 1950-luvulla. Hänen mukaansa laulutaito on monista eri tekijöistä koostuva ja kehittyvä taito ja ihminen on kehittyvä laulaja, ei vain kehittyvä ääni. Alkuvaiheessa suurin osa laulamisen ongelmien syistä on persoonallisia, ei teknisiä. Laulun opettajan tehtävä on auttaa oppijaa saavuttamaan synnynnäinen kyky laulaa. (Mursell 1956, 201.)

Monimutkaisen taidon, kuten laulamisen, oppimisen alkuvaihe edellyttää oppijan oppimishalun herättämistä sekä tietoista tarkkaavaisuutta ja paneutumista suoritukseen. Fittsin (1962) mukaan monimutkaisen taidon oppiminen vaatii paljon aikaa ja se tapahtuu kolmen vaiheen kautta. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan kognitiiviseksi vaiheeksi, jossa oppija pyrkii ymmärtämään tehtävän sekä tunnistamaan sen keskeiset vaatimukset. Toisessa vaiheessa eli assosiaatiovaiheessa valittuja menettelyjä harjoitellaan ja harjoituksen myötä erilaisista osataidoista kehittyä yhtenäinen kokonaisuus. Viimeisessä eli autonomisessa vaiheessa taidosta tulee nopeampi ja automaattisempi sekä tietoisien kontrollin osuus vähenee. Voidaan

puhua taidon rutinoitumisesta, jolloin on mahdollista tehdä useampia asioita yhtä aikaa. (Vartiainen ym. 1989, 41–43.)

Erityislaulunopetuksessa laulun oppimista voidaan helpottaa antamalla oppijalle riittävästi aikaa tehtävän oppimiseen, rajoittamalla opetettavan aineksen määrää ja kiinnittämällä huomio olennaisiin asioihin. Lisäksi tarvitaan oppiaineksen kertausta, koska muistiin painettujen asioiden hakeminen pitkäkestoisesta muistista voi kehitysvammaisella olla hitaampaa. Erityisoppijoiden kanssa käsitteitä tulee harjoitella eri yhteyksissä, jotta oppija kykenee käyttämään ja hyödyntämään opittua tietoa uusissa oppimistilanteissa. (Malm ym. 2004, 128.)

4.4.2 Vammaisten ja kehitysvammaisten laulunopetuksen historia

Kehitysvammaisten aikuisten laulunopetusta koskevan kirjallisuuden puuttumisen vuoksi esittelen erityislasten laulun opetusta. Vaikka esittelemäni teokset ovat melko vanhoja, on niissä edelleen hyödyllisiä vinkkejä myös nykypäivän laulunopetukseen.

Dobbsin (1966) mukaan hitaiden oppijoiden (*slow learners*) kyvyt ja käyttäytyminen vaihtelevat huomattavasti toisistaan. Opetuksen lähtökohtana on oppilaantuntemus ja oppijan kohtaaminen ainutkertaisena yksilönä. Tärkeää musiikinopetuksessa on säännöllisyys ja jatkuvuus. Hitaiden oppijoiden keskittymiskyky voi olla heikko, joten jokapäiväinen lyhyt musiikkituokio on tärkeä. (Dobbs 1966, 1, 13.)

Laulamisen ohella musiikin osa-alueisiin kuuluvat kuuntelu, soitto, musiikkiliikunta ja tanssi. Hitaat oppijat osaavat todennäköisesti laulaa yhtä hyvin kuin muutkin lapset, mutta heidän kykynsä käyttää ääntään vapautuneesti voi olla heikompi. Jos lapsella on hyvä itseluottamus (*confidence*), hän uskaltaa laulaa vapautuneesti. Opettajan tehtävä on kannustaa oppijaa ja asettaa vaatimukset riittävän korkealle, jotta oppijan kyvyt pääsevät esille. Lauluihin voi lisätä esimerkiksi näyttöä, joka elävöittää laulua ja antaa mahdollisuuden toiseen ilmaisuokeinon. Paras mahdollinen istumajärjestys Dobbsin mukaan on puoliympyrä, jossa opettaja istuu ympyrän keskellä niin, että hän näkee kaikki oppilaat ja oppilaat näkevät hänet. Kommunikaation vuoksi opettaja istuu kaikkien näkyvillä, ei siis esimerkiksi pianon takana, jotta osa opettajan persoonallisuudesta ei jää piiloon. (Dobbs 1966, 19–26, 36.)

Dobbsin (1966) mukaan musiikinopetuksessa on tärkeää saada lapset laulamaan niin pian kuin mahdollista ja mielellään ulkoa. Eräs laulun opetukseen liittyvä ongelma on laulujen valikointi. Dobbs suosittelee laulettavaksi yksinäänisiä lauluja, sillä ne antavat

mahdollisuuden luovaan ilmaisuun suhteellisen helposti. Moniääniset laulut voivat vaikeudellaan horjuttaa itseluottamusta. Suositeltavia lauluja ovat sellaiset, joissa on toistuvia fraaseja sekä vähän säkeistöjä ja sanoja, esimerkiksi lyhyet call-and-response-laulut. Koska muistaminen riippuu tarkkaavaisuudesta ja mielenkiinnosta, tulee laulujen olla motivoivia ja monipuolisia, että kaikkien tunteiden ilmaiseminen on mahdollista. Toisto on hitaille oppijoille välttämättömyys, mutta toisto ilman tavoitetta on turhaa. Oppilaat nauttivat siitä, että tunnistavat kappaleen ja voivat osallistua sen laulamiseen. Laulun tulisi olla tekstiltään, melodialtaan ja rytmiltään riittävän yksinkertainen, mutta silti aiheeltaan sopiva kullekin ikäryhmälle. (Dobbs 1966, 24–34.)

Grahamin & Beerin (1980) erityismusiikkikasvatusta koskeva opetusmalli perustuu lapsen *normaaleihin* kehitysvaiheisiin, joiden kautta musiikillinen kehitys tapahtuu. Musiikin opettamiseen kuuluu viisi osa-aluetta: 1) laulaminen, 2) soittaminen, 3) kuuntelu, 4) musiikin luominen ja 5) musiikin mukaan liikkuminen. Kirjoittajien mukaan suurin osa musiikillisista toiminnoista sopii vastaamaan sekä vammaisten että ei-vammaisten lasten tarpeita samassa luokkahuoneessa. Careyn (1958) tutkimusten mukaan amerikkalaisissa kouluissa henkisesti jälkeenjääneitä lapsia opetettiin samoilla menetelmillä kuin muitakin lapsia, tosin eteneminen tapahtui hitaammin ja toistoa oli enemmän. Musiikinopetuksen tavoitteet on asetettu niin, että ne vastaavat sekä erityispedagogiikan että musiikkikasvatuksen tavoitteita. (Graham & Beer 1980, 11.)

Laulun opettaminen on Grahamin & Beerin (1980) mukaan musisoinnin perustavoite. Heidän suosittelemansa osatavoitteet laulamiseksi ovat seuraavat:

- A-1 äänen tuottaminen pyydettyäessä
- A-2 äänen ylläpitäminen pyydettyäessä
- A-3 yksinkertaisien äänien imitointi pyydettyäessä
- A-4 lyhyiden fraasien imitointi pyydettyäessä
- A-5/6 laulaminen (ryhmässä) pyydettyäessä
- A-7 yksin laulaminen opettajan pyynnöstä
- A-8 laulaminen oma-aloitteisesti
- A-9 laulun opetukseen osallistuminen
- A-10 ryhmän jäsenenä laulaminen konserttitilanteessa
- A-11 yksin laulaminen konserttitilanteessa

Graham & Beer (1980) tarjoavat runsaasti tarkkoja ohjeita musiikinopetukseen. Laulua opettaessa tulee huomioida seuraavat asiat: tuolit asetetaan niin, että opettaja näkee jokaisen oppilaan silmät ja oppilaat näkevät opettajan suun ja huulet. Alkuvaiheessa opettaja palkitsee jokaisen yrityksen ja palkitsee välittömästi oikean vastauksen. Opettajan tulee toistaa jokainen vaadittu vastaus monta kertaa ja opetettava asia täsmälleen samanlaisena. Lyhyitä harjoituskertoja tulisi olla usein. Mielenkiintoja opittavaa asiaa kohtaan voidaan kasvattaa lisäämällä sormien napsuttelua tai jalkojen tömistystä säestykseksi. Valittujen laulujen tulee olla mukaansa tempaavia, mutta ei liian monisanaisia. Huomio tulee kiinnittää vain yhteen asiaan kerrallaan ja oppilaiden pitää kuunnella laulu monta kertaa ennen kuin he yhtyvät laulamiseen. Melodialinjaa opeteltaessa oppilaita pyydetään katsomaan, kun opettaja piirtää taululle melodialinjan samalla laulaen. Opettaja voi kokeilla erottavatko oppilaat melodian piirtämällä toisen linjan ja kysymällä kumpi on oikein. (Graham & Beer 1980.)

Esimerkiksi osatavoitteen A-5-a:n (kerratun fraasin oppiminen) opettamista ohjataan seuraavalla tavalla. Opettajan tulee valita helppo laulu, jossa kerrataan yhtä fraasia paljon. Teoksen lauluesimerkissä ääniala on c1-f2. Aluksi opetetaan kertosäe, jonka jälkeen opetetaan merkki, josta oppilaat yhtyvät kerrattuun fraasiin. Samalla opetetaan myös merkki, josta oppilaat hiljenevät. Opettaja laulaa itse koko laulu ja oppilaat tulevat mukaan vain kerrattuun fraasiin. Oppilaat voivat yhtyä koko lauluun sitten, kun he hallitsevat sanat ja melodian. Laulun oppimista arvioidaan sen mukaan, kuinka tarkasti oppilas laulaa kerratun fraasin. (Graham & Beer 1980, 112–115.)

Osatavoite A-5-c:n (koko laulun laulaminen) opettamiseksi opettaja valitsee mukaansatempaavan laulun, jossa on vain muutamia sanoja sekä melko suppea ääniala. Opettaja määrittelee laulun sanoille yhden tietyn luonteenpiirteen, jonka jälkeen hän laulaa laulun 3-4 kertaa. Joka kerralla oppilaille annetaan kuuntelutehtävä sekä käytetään visuaalisia apuvälineitä, jotta oppilaat muistavat sanat helpommin. Tämän jälkeen oppilaita pyydetään laulamaan vain tietty osa kappaleesta ja lopuksi koko laulu. Oppimista arvioidaan sen perusteella, kuinka tarkasti oppilas laulaa koko laulun muiden oppilaiden kanssa. (Graham & Beer 1980.)

Maria Montessorin kiinnostus kehitysvammaisten laulunopetusta kohtaan heräsi, kun hän toimi kehitysvammaisten lasten koulunjohtajana. Hän piti lapsen itsenäistymispyrkimyksiä tärkeänä sekä kunnioitti lapsen halua ja kykyä työskennellä oma-aloitteisesti. Montessori-menetelmän mottona tunnetaan: ”Auta minua tekemään se itse.” Jokaisella ihmisellä on omat tarpeensa ja päämääränsä eli tendenssit. Näitä tendenssejä ovat

Montessorin mielestä muun muassa uteliaisuus, tarve tehdä työtä, matkia, liikkua, suunnitella, luoda, keskittyä ja kommunikoida. (Keltti-Laine 1991, 13–16, 21–22.)

Montessorin mukaan oppimisprosessi etenee seuraavasti. Aluksi kiinnostus uutta asiaa kohtaan herää, jonka jälkeen seuraa itsenäisen harjoittelun vaihe. Tässä vaiheessa ohjaaja pysyy taustalla auttaen vain, jos lapsi pyytää apua. Oppimisprosessi päättyy opitun asian käyttämiseen ja tietoisuuteen siitä, mitä on oppinut. Montessori-pedagogiikassa laulun valintaa ohjaavat Jean Millerin kehittämät kriteerit: helppo melodia, pienet intervallihypyt, suppea skaala (enintään seksti), paljon sävelaskeilla etenemistä, selkeä muoto, lyhyet säkeet, paljon sävelaiheiden ja sanojen toistoa ja esilaulajan matkiminen. (Keltti-Laine 1991, 27.)

Laulun oppimista ohjaavat seuraavat periaatteet: säestyssoittimena tulee käyttää hiljaista soitinta tai ei säestystä ollenkaan. Opettajan täytyy kyetä laulamaan ja artikuloimaan laulu tarkasti. Opetuksen tulee edetä hitaasti ja toisto tulee käyttää tarpeen mukaan. Laulun sanoista keskustellaan ja lapsilla tulee olla mahdollisuus keksiä omat liikkeet lauluun. Lisäksi esitystapaa vaihdellaan (voimakkuus, tempo jne.). Lapsille tarjotaan runsaasti mahdollisuuksia laulaa, mutta ketään ei pakoteta laulamaan. Tavoitteena on itsetunnon kehittyminen, joten virheitä ei tulisi korjata liikaa. Melodian opettamiseksi Montessori suosittelee laulavaa kättä. (Keltti-Laine 1991, 27.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämä tutkimus sai alkunsa halustani edistää kehitysvammaisten oppijoiden musiikinopetuksen toteutumista sekä omaa kehittymistäni opettajana. Tutkimuksen alussa tavoitteenani oli selvittää erityismusiikkikasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä, sekä tuottaa tietoa erityismusiikkikasvatuksen erityispiirteistä. Jo melko alussa havaitsin tutkimuskentän todella laajaksi ja näkökulmaksi valikoitui opettajan ammatillinen kehittyminen, jota ohjasi henkilökohtainen halu oppia opettajana.

Tutkimustehtävät muotoutuivat ja tarkentuivat toimintaprosessin kuluessa ja vuorovaikutus muiden musiikinopettajien ja ohjaajieni kanssa sekä toimintaprosessin aikaiset tapahtumat muovasivat tutkimusorientaatiota ja tutkimuksen painopistettä vähitellen tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Erityismusiikkikasvatus on ilmiönä erittäin laaja ja monimutkainen kokonaisuus, joten pääpaino tässä tutkimuksen on erityismusiikinopettajan työn ymmärtämisessä ja kehittämisessä, erityisesti oman käyttöteorian jäsentymisen kannalta. Oman ammatillisen kehityksen lähtökohtana on ollut erityismusiikkikasvatuksen haasteita selvittäminen. Täsmentyneeksi tutkimustehtäväksi muodostui:

Erityismusiikkikasvatuksessa kokemani haasteet opettajuuteni kehittäjinä.

Keskeinen käsite on opetuksen haaste, jonka Aaltola (2002, 51) määrittelee mahdollisuudeksi, jonka kohtaamalla opettaja voi selkiyttää jatkuvasti muuttuvaa työnäkyään. Itse määrittelen haasteen tilanteeksi, johon en löydä ratkaisua noudattamalla vanhoja toimintamalleja ja joka vaatii oman työn kehittämistä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet haasteet ovat melko monimutkaisia. Selventääkseni ja konkretisoidakseni tutkimustehtävää laadin itselleni tutkimusprosessin aikana seuraavanlaisia apukysymyksiä, joihin pyrin etsimään vastauksia toimimalla itse tutkijana, tutkimuksen kohteena ja erityismusiikinopettajana:

1. Mitkä ovat erityismusiikkikasvatuksen osa-alueet?

2. Mitä erityismusiikkikasvatuksen osa-alueista Kirsikoti oppimisympäristönä mahdollistaa?
3. Miksi musiikkia tulee opettaa myös kehitysvammaisille?
4. Millainen on aikuinen kehitysvammainen oppija?
5. Mitkä ovat ryhmän oppijoiden tavoitteet, tarpeet ja toiveet?
6. Millaisia ominaisuuksia ja pätevyyttä tulee olla erityismusiikinopettajalla?
7. Mistä koostuu oma ammatillinen käyttöteoriani?

Tässä tutkimuksessa haasteiden selvittäminen on ongelmanratkaisua, joka etenee alaongelmista pääongelmaan. Laitimani apukysymykset eivät ole varsinaisesti asetettuja tutkimusongelmia, vaan ne toimivat aineistonkeruuta ohjaavana tekijöinä, käyttöteorian ja toiminnan jäsentäjinä. Arkipäivän ongelmien olemassaolon tiedostaminen ja muotoileminen sekä kohtaaminen, on ollut ratkaiseva tekijä tutkimustehtävän muotoilussa ja oman ammatillisen opettajuuden kehittämisessä.

5.2 Tutkimusstrategia ja -menetelmät

Opettajuuden kehittyminen nähdään tässä tutkimuksessa dynaamisena prosessina ja yksilön kokemuksiin pohjautuvana kuvauksena, joka muodostuu erilaisista merkityssuhteista. Tämä tutkimus voidaan luokitella hermeneuttiseksi, sillä tavoitteena on ymmärtää ja tulkita merkityksiä itsestä, toisista ihmisistä ja tilanteista, joita olen kokenut. (vrt. Perttula 1995, 56.)

Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään omaa elämismaailmaani niin, että kokonaisuus on otettu huomioon. Esittelen sen maailman, jossa tutkittavana olen ja jossa tutkimus tehdään. Tarkkailen ja tutkin omaa toimintaani opettajana ja kuinka opettajana kykenen tuomaan esille joitakin tärkeitä lähtökohtia erityismusiikinopetuksesta. Tutkijana selvitän, kuinka aineistoista esiin tuleva arkitieto omista opetuskokemuksistani voidaan nostaa tarkasteltavaksi oman opettajuuteni kuvailuna. Tavoitteena on hermeneuttisen metodin avulla edetä arkitiedon tasolta tieteellisen tiedon tasolle.

Mielen eli noeman avulla ymmärrämme, tunnemme, tiedämme ja uneksimme asiat ja ilmiöt joksikin. Mieli on merkityksen antaja ja se ilmenee tai koetaan aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Havainto- ja tunne-elämykset ovat elämyksellisiä tiloja. Havainnon avulla ihminen saa tietoa havaintokohteesta. Näin ollen elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksiköjä. Tajunnan rakenteen analyysin on lähdeittävä aina

näistä perusyksiköistä. Ihminen ei voi koskaan havaita tai todeta tajuntaa itseään, vaan aina vain sen sisältöjä. (Rauhala 1983, 27.)

5.2.1 Fenomenologia ja kokemuksen tutkimus

Opettaja tarvitsee työnsä tueksi vision ihmisestä, jonka toteuttamiseen hän voi työssään tähdätä (Aaltola 2002, 61). Tämän tutkimuksen ihmiskäsitys on holistinen, vaikka en kykenekään tavoittamaan kaikkia niitä aineksia, jotka vaikuttavat kokemuksiini opettajana. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen olento, joka tarkastelee ympäröivää maailmaa omasta yksilöllisestä perspektiivistään. Ihmisen havainnot ja havaintojen tulkinnat saavat alkunsa ihmisen omasta situaatiosta, jonka vuoksi ei ole olemassa puhtaita ja täydellisiä havaintoja, vaan kaikki havainnot ovat perspektiivisiä ja kontekstuaalisia. (Värrö 2000, 57.) Ihmisen holistisuus merkitsee sitä, että jokainen kolmesta olemisen perusmuodosta edellyttävät toisensa ollakseen olemassa. Tajunnallisuus on olemassaolon kokemista eri laatuina ja asteina, kehollisuus ihmisen orgaanista olemassa oloa ja situationaalisuus ihmisen erilaisia, jatkuvasti muuttuvia elämäntilanteita. (Perttula 1995, 16–17.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma opettajuuden kehittymisestä on tajunnallinen, jolloin ensisijaisesti pyrin selvittämään tajunnallisia merkitysrakenteita. Kehollisuus ja situationaalisuus on huomioitu ihmiskäsityksen osina.

Fenomenologian kehittäjän Edmund Husserlin (1858–1938) mukaan tutkimus on aloitettava ongelmista ja tavoitteena on saavuttaa yhteys konkreettisten elämiseen liittyvien kokemusten kanssa. Husserlin kiinnostuksen kohteena oli maailman tutkiminen sellaisena kuin se näyttäytyy inhimillisessä kokemuksessa. (Husserl 1995, 10.) Tutkimuskohteena ovat täten kokemukset, jotka ovat ihmisen suhteita hänen omaan todellisuuteensa eli siihen maailmaan, jossa hän elää. (Laine 2001, 26–27.) Kokemus, ihmisen suhderakenne omaan elämäntodellisuuteensa, ilmenee ihmisen tajunnassa. Fenomenologia on kiinnostunut siitä, mitä ihmisen tajunta on, miten se rakentuu ja toimii sekä millaisista kokemuksista se koostuu. Kokemuksellisuus voidaan käsittää suhderakenteena, jolloin se voi olla suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin, luontoon tai omaan itseen. (Perttula 2005, 129.)

Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli asiat merkitsevät meille jotakin. Havainnon kohde näyttäytyy havaittajan pyrkimysten ja kiinnostusten valossa, ja voimme ymmärtää toimintaamme sen perusteella, millaisten merkitysten pohjalta toimimme. (Laine 2001, 27.) Intentionaalisuuden ytimessä ei ole havaintoja tekevä subjekti (minä opettaja) tai

havainnon kohde (erityismusiikinopetus ja -oppijat), vaan havaitseminen ja havaittu. Kokemus sisältää subjektin sekä hänen tajunnallisen toimintansa ja kohteen, johon toiminta suuntautuu. Kokemusta voidaan näin ollen nimittää merkityssuhteeksi eli suhteeksi, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Kokemuksen tutkimuksessa ei tutkita vain toista osapuolta, joko subjektia tai objektia. (Perttula 2005, 116–117.)

Cohenin & Omeryn (1994) mukaan fenomenologinen tutkimus voidaan jakaa seuraavasti: deskriptiivinen (kuvaileva) tai hermeneuttinen (tulkitseva) fenomenologia. Kuvailevan fenomenologian mukaan jokaisessa ihmisen kokemuksessa on olennaisia rakenteita. Tavoitteena on kokemuksen merkityksen kuvaaminen mahdollisimman aitona sen henkilön näkökulmasta, joka on ollut osallisena kokemuksessa ja joka on muodostanut kokemuksen kautta merkityksen asialle. Kokemuksen merkityksen löytäminen on mahdollista vain reduktion, esiymmärryksen, kautta, jolloin kokemusta tarkastellaan ilman ennakkoletuksia. Fenomenologisen reduktion lähtökohta on epoché, asennemuutos. Tavanomainen suhde maailmaan pyritään unohtamaan ja tarkastellaan ilmiötä olennaisimmillaan. Tutkijan tulee tiedostaa, että ihminen on vapaa antamaan asioille merkityksiä, tutkija itse mukaan luettuna. Hermeneuttinen fenomenologia, kuten tämä tutkimus, perustuu oletukseen, että eletty kokemus itsessään on pohjimmiltaan tulkittu prosessi. Kokemuksen tulkinnan kautta pyritään ymmärtämään ilmiötä. Tulkinta tapahtuu aina ilmiön kontekstissa, jossa osallisina ovat henkilön kokemus ja tutkija. (Husserl 1995, 21–22; Cohen & Omery 1994, 147–149.)

5.2.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, jolle tyypillisiä ajatuksia John Dewey esitti vuosisadan alkupuolella. Pragmatistina hän korosti useissa kirjoituksissaan erityisesti teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa. Hän hahmotteli ajatuksen tutkimuksesta, joka kietoutuu saumattomasti yhteisön arkitoimintaan. Kuitenkin toimintatutkimuksen ”isäksi” on lähes poikkeuksetta nimetty sosiaalipsykologi Kurt Lewin, joka 1940-luvun lopulla esitteli toimintatutkimus-käsitteen ja luonnosteli toimintatutkimuksen perusideat. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26.)

Toimintatutkimus ei ole metodi, vaan tapa lähestyä tutkimuskohdetta, jolle on tyypillistä toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa tutkimuksesta välitöntä ja käytännöllistä hyötyä. (Heikkinen 2001, 170.) Toimintatutkimuksen avulla pyritään parantamaan toimintaolosuhteita ja ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin.

Toimintatutkimus saa alkunsa joistakin tietyistä käytännön ongelmasta, jonka jälkeen edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan, arvioidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä ym. 1995, 30–31.)

Toimintatutkimuksesta ei ole esitetty yhtä teoriaa, jota käytetään lähestymistavan teoreettisena perusteluna. Toimintatutkimus on eri tavoin kytkeytynyt useisiin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin. Niille yhteistä on muutos, joka voidaan nähdä monin eri tavoin tutkimuksen päämääränä. Toinen perusyhtenevyys on muutoksen näkeminen toiminnan tuottamana; toiminta, sen analysoiminen ja kehittäminen, ovat tutkimuksen perusaineokset. Kolmas yhteinen piirre on perusnäkemys ihmisestä ympäristönsä muovaajana ja muuttajana sekä itse toiminnan pohtiminen suhteessa yhteiskuntaan ja yhteiskuntateorioihin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51–55.)

Carr & Kemmis (1986) esittävät kolme erilaista tapaa, miten käytäntö voidaan nähdä toimintatutkimuksessa. Interventiosuuntautuneelle toimintatutkimukselle on tyypillistä, että toiminnan kehittäminen käynnistyy ulkopuolisten henkilöiden aloitteesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tehokkaamman pedagogisen käytännön aikaansaaminen. Emansipatorinen toimintatutkimus sitä vastoin jakaa vastuuta sekä käytännön toiminnasta että tutkimuksesta osallistuvalla ryhmällä, jolloin ei tarvita ulkopuolisia avustajia, sillä ryhmä itse ottaa vastuun omasta kehittymisestään. Praktisessa toimintatutkimuksessa, johon tämä tutkimus luokitellaan, tutkija ja osallistujat toimivat yhteistyössä. Tutkija avustaa osallistujia oman tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudelleensuuntaamisessa. Tältä pohjalta luotetaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kykyyn tehdä päätöksiä ja kehittää harkintansa pohjalta omaa toimintaansa. Laajemmassa mittakaavassa praktinen toimintatutkimus kuuluu tulkinnalliseen suuntaukseen. (Carr & Kemmis 1986, 31–40.)

Hartin & Bondin (1995) mukaan toimintatutkimusprosessi on kasvatuksellista, ongelmakeskeistä, tilannesidonnaista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa sekä yksilöitä sosiaalisen ryhmien jäseninä tarkastelevaa. Toimintatutkimus perustuu muutosinventioon, jossa tavoitteena on toiminnan kehittäminen. Tutkimus muodostuu syklin tapaan etenevästä prosessista, jossa toiminta sekä sen tutkimus ja arviointi ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikki tutkimuksen kannalta asianomaiset henkilöt voivat osallistua toimintaan, sen kehittämiseen ja muutoksen arviointiin. (Hart & Bond 1995, 37–38.) Esittelen seuraavaksi Laurin (1998) toimintatutkimuksen seitsemän vaihetta ja niiden toteutumisen omassa tutkimuksessani.

Prosessin ensimmäisessä vaiheessa kartoitetaan kohdeyhteisön vallitseva tilanne ja tiedostetaan ongelmat, jotka ovat toiminnan kehittämisen esteenä. (Lauri 1998, 115–116.) Tässä tutkimuksessa kartoitusvaihe oli syksyllä 2004, jolloin aloitin työskentelyn musiikinopettajana kehitysvammaisille nuorille ja aikuisille. Alkuvaiheessa huomasin, kuinka vähän kirjallisuutta nuorten ja aikuisten erityismusiikkikasvatuksesta oli. Suurin osa materiaalista käsitteli musiikkiterapiaa tai lasten erityismusiikkikasvatusta. Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen tuntuivat haastavilta, joten aloin etsiä laajemmin materiaalia yleisestä musiikkikasvatuksesta sekä kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten taidekasvatuksesta.

Toimintatutkimuksen seuraavat vaiheet ovat prosessointi-, sitoutumis- ja suunnitteluvaihe. Toiminnalle asetetaan uudet tavoitteet ja suunnitellaan muutokseen tähtäävän toiminnan kulku. Tavoitteena on löytää todelliset ongelmat, tiedostaa ja hyväksyä ne yhteisesti. Muutoksen aikaansaannin kannalta on välttämätöntä, että kaikki yhteisön jäsenten tiedostavat ongelmien olemassaolon ja sitoutuvat muutokseen. (Lauri 1998, 115–116.) Syksyn 2004 aikana kirjasin ylös toimintaani ohjaavia periaatteita ja esiin tulleita kysymyksiä sekä pohdin musiikin opetukseni keskeisiä opetussisältöjä. Opetuksen suunnittelua ohjasivat ryhmäläisten kiinnostuksen kohteet, käsitykseni kehitysvammaisesta oppijasta sekä halu löytää kehitysvammaisten henkilöiden oma tapa tuottaa musiikkia. Suurin syy opetuksen kehittämiseen alkoi halustani kehittyä erityismusiikinopettajana, ei niinkään oppijoiden tyytymättömyys opetukseen. Olin aiemmin kouluttautunut luokanopettajaksi sekä valmistumassa musiikinopettajaksi, joten käyttäteoriani vaatii muokkaamista. Ryhmä on ollut alusta asti tietoinen tutkimuksen tekemisestä. Suunnitteluvaiheessa tutkimustehtävä oli hyvin yleisellä tasolla, mutta sitä ohjasi käytännön hyöty muille erityismusiikkikasvattajille ja muille Kirsikodissa työskenteleville opettajille. Ohjaajan neuvosta päädyin rajaamaan tutkimuksen erityislaulunopetukseen. Aineiston rajaus liittyi keskeisesti jokaiseen tutkimusvaiheeseen.

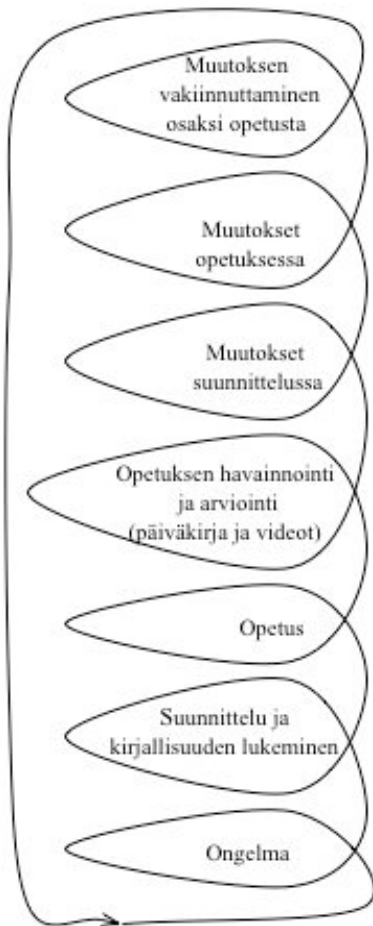
Syksyllä 2004 aloin pitää samanaikaisesti musiikkitunteja sekä seurata ja arvioida opetustani. Kyseisiä vaiheita Lauri (1998) nimittää toteuttamis- ja arviointivaiheiksi. Muutoksen onnistumisen kannalta on olennaista, että kaikki osallistujat tietävät oman roolinsa. Vastuuhenkilö on yleensä tutkija ja tässä tutkimuksessa vastuun tutkimuksen etenemisestä kannan itse. Vastuuhenkilön kuuluu olla selvillä muutostavoitteiden sisällöistä, aikataulun laatimisesta ja kiinnipitämisestä sekä hänen on luotava kehittämistyölle innostava ilmapiiri. Tutkimukseen osallistujien on puolestaan oltava tietoisia tavoitteista ja pystyttävä

yhteistyöhön. Lisäksi osallistujat voivat tuoda esille omia ideoitaan toiminnan kehittämisestä ja antaa palautetta uusista toimintamuodoista. (Lauri 1998, 117.) Musiikkitoiminnassamme ryhmäläisten vastuuna on ollut tunneille osallistuminen, johon he ovat sitoutuneet loistavasti sekä omien tavoitteiden ja toiveiden ilmaiseminen. Palaute ryhmältä, oppilaantuntemuksen lisääntyminen, omat kokemukseni tunneista ja kirjallisuudesta löytämäni tiedot ovat ohjanneet ja kehittäneet opetukseni suunnittelua ja toteutusta koko ajan. Olen pyrkinyt korostamaan oppijoille heidän mahdollisuutta vaikuttaa musiikinopetuksen oppiainesisältöihin ja työtapoihin.

Tutkimuksen ja toiminnan seurannassa yleisesti käytetty menetelmä on päiväkirja, jota olen kirjoittanut syyskuusta 2004 alkaen. Lisäksi olen kuvannut opetustuokioita syys-, loka-, helmi- ja huhtikuussa. Videointiin päädyin siksi, että opetuksen havainnointi samanaikaisesti toiminnan kanssa on hankalaa. Kuvaajina ovat toimineet tutkimuksen ulkopuoliset henkilöt, jotka molemmat ovat kuitenkin ryhmälle tuttuja.

Arviointivaiheessa analysoin opetustani katsomalla kuvattuja tuokioita, havainnoimalla omaa toimintaani ja oppijoiden reaktioita. Niiden pohjalta tein muutoksia seuraavalle opetuskerralle. Opetuskertojen välillä oli runsaasti aikaa, joten ehdin hyvin katsomaan videon sekä pohtimaan opetuksen toteutumista. Arviointivaiheessa keskustelin muiden musiikinopettajien ja musiikinopiskelijoiden kanssa sekä kysyin heiltä neuvoa sen hetkisiin haasteisiin.

Toimintatutkimuksen viimeinen vaihe on muutoksen vakiinnuttaminen pysyväksi toimintamalliksi (Lauri 1998, 115). Toimintatutkimus saa aikaan sen, että asioita tehdään toisin kuin ennen. Muutos on kuitenkin vain tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45.) Huomaan, että tutkimusprosessin aikana tietyt rutiinit ovat vakiintuneet osaksi opetustani. Opettamisen suunnittelu ja toteutus on helpompaa ja nopeampaa kuin aiemmin. Haasteiden löytäminen ja nimeäminen ovat auttaneet kysymään olennaisia kysymyksiä sekä ohjanneet tiedon etsimistä. Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut hyvä alku opettajuuden kehittymiselle. Vaikka en systemaattisesti enää kerää ja analysoi aineistoa, aion silti jatkaa toiminnan ja opetuksen kehittämistä.



KUVIO 5. Toimintatutkimussyklin toteutuminen tässä tutkimuksessa.

5.2.3 Tutkiva opettaja

Korthagenin (1992) mukaan ammatillinen oppiminen on tehokasta silloin, kun oppiminen lähtee oppijan sisäisistä tarpeista ja perustuu hänen omiin kokemuksiin ja niiden reflektointiin (Silkelä 1996, 128–129). Sekä suomalaisen että kansainvälisen kasvatustieteellisen keskustelun aiheena on jo melko pitkään ollut omaa työtään tutkiva ja uudistava, kriittinen ja refleктоiva opettaja. Ammattitaitoiselta ja refleктоivalta opettajalta vaaditaan hyvää aineenhallintaa, oppijoiden huomioimista yksilöinä ja heidän oppimistyylien tuntemista sekä pedagogisten ratkaisujen tekemistä oppijan tarpeiden mukaan. Ammattitaitoinen opettaja tiedostaa ja analysoi omia henkilökohtaisia arvojaan sekä osaa perustella tekemänsä opetukselliset ja kasvatukselliset ratkaisut. Oman työn tutkiminen on näiden tavoitteiden saavuttamiseksi hyvä väline. (Talvio 2002, 157–158, 161.)

Opettajia on perinteisesti pidetty tiedon välittäjinä ja opetuksen toteuttajina, ei niinkään uuden tiedon tuottajina ja opetuksen uudistajina (Niikko 1996, 13.) Trendinä on opettajan ammatin nostaminen itsenäiseksi, korkean tason koulutusammattiksi, jossa ammattikunnan edustajat kehittävät työtään sisältä päin, ei ulkoisesta pakosta. Työn kehittämisen ongelma on havaittavissa jo opettajankoulutuksessa, kun opiskelijat eivät osaa yhdistää kasvatustieteellistä tietoa koulun toimintaan ja opettajan työhön. (Niemi 1996, 32.) Siksi koulutuksessa tarvitaan enemmän todellisten ongelmien kohtaamista ja mahdollisuuksia etsiä omaa opettajuutta (Niemi 1996, 37).

Opettajankoulutukseen tulevien opiskelijoiden käsitykset opettamisesta perustuvat omiin kokemuksiin oppilaana tai epäpätevänä sijaisena (Jyrhämä 2002, 76). Koulutuksen keskeinen haaste on saada opiskelija tarkastelemaan kriittisesti kasvatustodellisuutta ja saada hänet kehittämään opettamista koskevaa teoreettista ymmärrystä. Paluu samaan malliin, jossa opiskelija on itse ollut peruskoulussa, ei pitäisi olla mahdollista. Opiskelija tarvitsee kopiointitaidon tilalle kyvyn tuottaa johtopäätöksiä ja ratkaisuja sekä kyvyn soveltaa tietoa. Opiskelijat usein vähättelevät omia ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä varovat aikaisempien tutkimusten kriittistä arviointia, johtopäätösten tekemistä lukemastaan ja omien ratkaisujen perustelemista. (Nuutinen 1996, 64–67.)

Muistan kokeneeni opintojen alkuvaiheessa hyvin antoisaksi ekspertti-opettajien havainnoinnin ja heidän toimintamallien kopioinnin. Vasta aloittaessani tämän tutkielman työstämisen havahduin tarkastelemaan konstruoimaani opettajuutta. Opettajuuden rakentaminen ei olekaan niin yksinkertaista ja helppoa, mitä kuvittelin sen olevan. Jyrhämän (2002) mukaan opettajaksi oppimiseen kuuluvassa ongelmanratkaisuprosessissa neuvon kysyminen on yksi vaihe. Opiskelijan oma metakognitiivinen ajattelu alkaa irrallisista muistisäännöistä. Ajattelun kehittyessä käsitys opettajan roolista muuttuu tekijästä auktoriteetiksi, siitä edelleen kollegaksi ja lopulta neuvonantajaksi. (Jyrhämä 2002, 79.)

Opettajan asema työssä voidaan kuvata joko itsenäisenä tai alisteisena. Ammatin itsenäinen asema edellyttää opettajalta jatkuvaa oppimista ja koulun kehittämistä. Työhön liittyy korkea vastuu, johon liittyy koulutusta koskevien arvokysymysten käsittely. Opettajalta vaaditaan oppimisprosessien ja tiedonhankinnanmenetelmien hyvää tuntemusta sekä valmiutta ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja. Opettaja edistää ja etsii aktiivisesti kasvatuksen ja oppimisen mahdollisuuksia. Alisteisessa asemassa olevan opettajan koulutus on lyhyt ja käytännöllinen. Opettajalle on laadittu tiukat normit ja ohjeet ylhäältäpäin ja opettajan on noudatettava valmista opetussuunnitelmaa. (Niemi 1996, 32.) Itse koen

Kirsikodilla olevani itsenäisessä asemassa. Vastuualueenani ovat musiikin opetus tavoitteineen, sisältöineen ja arvioineineen. Valtava vastuu nuorelle opettajalle on tuntunut vaativalta. Toisaalta vastuun tuoma vapaus kokeilla erilaisia ratkaisuja on tuntunut hienolta ja tunnen olevani etuoikeutettu, että minulle on suotu tällainen mahdollisuus toteuttaa omaa näkyäni erityismusiikinopetuksesta.

Tutkiva opettaja lähtee liikkeelle käytännön opetustyön kysymyksistä, pyrkien omien päiväkirjamerkintöjen ja esseiden, työtovereiden kanssa käytyjen keskustelujen sekä alan kirjallisuuden avulla näkemään käytännön työn ja teoreettisen tiedon ristiriidat, pyrkien sitä kautta hakemaan ristiriitoihin ratkaisuja. (Cochran-Smith jne. 1993.) Opettaja-tutkija ei tyydy noudattamaan valmiita tavoitteita ja olemaan pelkkä tiedonjakaja ja -soveltaja sekä erilaisten keinojen etsijä, vaan hän pyrkii ilmiöiden tarkasteluun analysoimalla ja kyseenalaistamalla erilaisia lähestymistapoja. Näitä saamia tietoja tutkija-opettaja hyödyntää oman toimintansa suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä sekä oman ammatillisen kasvun rakentamisessa. (Niikko 1996, 41–42.)

Tutkiva opettaja pyrkii toiminnan kautta ratkaisemaan opetuksessa esiin tulleita kysymyksiä, hakien samalla ymmärrystä teoriasta ja tutkimustiedosta. Opettaja-tutkija kyseenalaistaa oman toimintansa, käsityksensä ja ammatillisen tietonsa. Hän hyväksyy, että opetustyön ongelmiin vastaukset löytyvät tutkimisen ja toiminnassa tehtyjen ongelmanratkaisujen kautta. Tutkiva opettaja reflektoi näkemyksiään ja haluaa hyödyntää teoreettista tietoa toiminnassaan sekä tarpeen tullen muuttaa uskomuksiaan ja käytäntöjään. Hän myös pyrkii monipuolistamaan ja laajentamaan oma opetustaan ja oppimiskokemuksiaan. (Niikko 1996, 14–15.)

Tämä tutkimus voidaan luokitella Niemen (1995) mukaan kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä tapahtuvaksi. Usein sen teoreettiset oletukset esitellään Kolbin (1984) mallin avulla. Siinä ovat mukana omakohtainen kokemus, pohdiskeleva havainnointi, ilmiön käsitteellistäminen ja aktiivinen uusi toiminta, joka muodostuu reflektion seurauksena. (Niemi 1995, 16.)

5.2.4 Toimintatutkimus opettaja-tutkijan työmuotoina

John Dewey, yksi toimintatutkimuksen kehittäjistä, on ollut myös kehittämässä opettajatutkimusta (*teacher research*). Opettajatutkimus on opettajan tekemää laadullista tutkimusta, jossa kohteena on opettaja itse, hänen opetustyönsä ja työympäristönsä. Opettaja

asettaa systemaattisesti ongelmia, kerää tietoa, dokumentoi kokemuksiaan ja analysoi niitä. Hän hakee tietoisesti vastauksia opetuksen ja oppimisen ongelmiin, jotka hän kokee tärkeinä omassa työssään. Opettajatutkimus on aina kontekstisidonnaista, tapahtuen siinä ympäristössä, jossa opettaja työskentelee. Opettajatutkimus korostaa opettajan ymmärrystä omasta opetuksesta ja tietoisuutta tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen ajatteluunsa, tietoonsa ja työnsä kehittymiseen. Tavoitteena ei ole yleistykset opetuksesta ja oppimisesta, vaan oman itsen ja työn ymmärtäminen sekä niiden kehittäminen. (Niikko 1996, 16–18.)

Opetuksen tutkimisessa on siirrytty opetuksen empiirisestä tutkimisesta tulkinnalliseen näkökulmaan. Mielenkiinto on suuntautunut prosesseihin, joita tapahtuu opettajan ajattelussa opetustapahtuman kuluessa. Tulkinnallinen ote on havaittavissa ennen kaikkea tutkimusmenetelmissä, jotka ovat entistä useammin laadullisia. (Kansanen 2002, 16–17.) Tutkimuksen lähtökohtana on opettajan oman toiminnan tarkastelu ja kokemukset. Opettajan kehittyminen ja uudistuminen vaativat omakohtaista osallistumista tutkimuksen tekoon, omien kokemusten ja ymmärryksen tarkastelua sekä niiden analysointia. (Niikko 1996, 27.)

Toimintatutkimus opettaja-tutkijan työmuotona yhdistää opetuksen, oppimisen, opettajan elämäkerran ja ammatillisen kasvun, sekä tarjoaa mahdollisuuden työyhteisön kehittämiseen ja yhteistyöhön. Opettaja tutkijana -ajattelussa on kyse tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelusta ja yhtäläisyyksistä. Tutkimus ja opetus etenevät arvioinnin, suunnittelun, toiminnan, ongelmien ratkaisun, observoinnin ja reflektoinnin toistuvissa kehissä. Molemmissa noudatetaan tiettyä ennalta tehtyä suunnitelmaa (opetussuunnitelma-tutkimussuunnitelma). Molemmat ovat luonteeltaan prosesseja, joiden etenemistä seurataan, analysoidaan ja arvioidaan erilaisin menetelmin. Saaduista tuloksista muodostetaan johtopäätöksiä, joiden pohjalta tehdään uusi suunnitelma. (Niikko 1996, 22–24, 28.) Opettaja kyseenalaistaa oman toimintaansa, arvioiden ja perustellen tehtyjä ratkaisuja. Näin hän kykenee selkeyttämään ja analysoimaan näkemyksiään. Tavoitteena tutkimuksessa on auttaa opettajaa toimimaan mielekkäämmin ja taitavammin erilaisissa opetustilanteissa. (Niikko 1996, 26; Talvio 2002, 162.)

Opettajalla voi tutkia ja kehittää opetustyötä, sillä hänellä on mahdollisuus tehdä havaintoja, joka antaa hänelle erityislaatuista tietoa ja näkemystä. Hän tuntee oppijat ja opetustyön paremmin kuin esimerkiksi ulkopuolinen tutkija. Opettajalla on mahdollisuus tunnistaa työssään sellaisia ongelmakohtia ja kehittämisalueita, joita hän tutkijana pystyy ratkaisemaan ja liittämään laajempaan tieto- ja teoriaperustaan. (Niikko 1996, 29.) Tässä

tutkimuksessa opettajuuden kehittyminen pohjautuu haasteiden kautta löytämälleni tiedolle kehitysvammaisten musiikin- ja laulunopetuksesta. Tutkimalla omaa opetustani ja sen kokemuksia, olen pyrkinyt saamaan esille erityismusiikkikasvatuksen haasteita ja edellytyksiä. Tutkimuksesta saadun tiedon pohjalta olen jatkuvasti pyrkinyt kehittämään omaa opetustani, suunnittelemaan oppiaineksen ja työtavat kyseessä olevalle opiskelijaryhmälle sekä sen jäsenille tarkoituksenmukaisemmiksi. Vaikka tutkimusongelma suuntautuu opettajuuden kehittymiseen sekä haasteiden selvittämiseen, on opetuksen tärkein elementti oppijoiden oppiminen ja sen heijastuminen uusina opittuina taitoina. Tavoitteena on, että oppijat kykenevät soveltamaan opittuja tietoja myös muissa musiikin käytännönyhteyksissä.

Tärkeitä elementtejä muutoksen tekemisessä ovat kollegiaalisuus ja muiden opettajien tunteminen muutenkin kuin opettajina. Korkea ammatillinen ja refleктоiva keskustelu on riippuvainen osallistujien halusta sietää erilaisia näkemyksiä ja käytäntöjä. Lisäksi tarvitaan ohjausta ja dialogia. Ohjauksen tulisi olla rohkaisevaa ja tukevaa sekä tilaa antavaa, jolloin opettaja voi käydä läpi omaa ajatteluaan. Dialogi rikastuttaa omaa ajattelua ja antaa tukea omille ratkaisuille. (Niikko 1996, 33.) Kirsikoti on tässä tapauksessa toiminut työtä tukevana työympäristönä, jossa on ollut mahdollisuus käydä hyviä keskusteluja työtovereiden kanssa.

Opettajatutkimuksen heikkoutena on teoreettisen ankkuroinnin puute. Toiminnasta puuttuu perustelu sen tieteellisestä ontologiasta, joten opettaja tutkijana on sekä teorian luoja, käyttäjä että teorian yleistäjä. (Niikko 1996, 39.) Omien kokemusten pohtiminen toiminta- ja opettajatutkimuksen kautta on toiminut tutkimuksessani ja työssäni opettajana siltana käytännön kokemusten ja teoreettisten mallien välillä. Henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ajatukset ovat raaka-aineita, joista voidaan johtaa tietoa. Prosessiin, kuten tähänkin tutkimukseen, liittyy kokemusten työstäminen pohtimalla niitä rehellisesti. Omat tunteet, kuten viha ja häpeä, voivat estää aineiston analysointia niin, että ilmiöstä ei saada esille todellisia merkityksiä. Rehelliseen itsekriittisyyteen kuuluu omien asenteiden ja ennakkoluulojen kohtaaminen ja poissulkeminen. (vrt. Kohonen & Leppilampi 1994.)

5.2.5 Aineistonkeruumenetelmät

Aineiston keruu alkoi syyskuussa 2004, jolloin aloin kirjoittaa päiväkirjaa ajatuksistani liittyen erityismusiikinopetukseen. Pääasiallisesti käytin päiväkirjamerkinnöissäni aide-memoire tekniikkaa (Grönfors 1985, 130). Opetustilanteiden aikana kirjasin ylös avainsanoja, joiden avulla palautin tapahtumat mieleeni mahdollisimman tarkasti. Tällä pyrin siihen, että

muistiinpanojen teko ei häirinnyt opetustilannetta ja oppijoiden tarkkaavaisuutta. Aide-memoire tekniikkaan kuuluu, että avainsanoista kirjoitetaan täydelliset muistiinpanot niin pian kuin mahdollista (Grönfors 1985, 130). Muutaman päivän sisällä opetuksesta kirjoitin puhtaaksi viikonlopun tärkeimmät tapahtumat. Osan muistiinpanoista jätin pelkästään avainsanojen varaan luottaen siihen, että videon avulla muistan tapahtumat.

Henkilökohtainen päiväkirja on antanut mahdollisuuden dokumentoida vuoden ajan oman ammatillisen ajattelun ja toiminnan kehitystä. Opettajana toimimisen kokemusten ja kehityksen pohtiminen on ollut itselleni tärkeää oppimista, johon liittyy myös tämän raportin kirjoitus. Wienerin & Rosenwaldin (1993) mukaan päiväkirjan kirjoittaja luo oman tyyliinsä kirjoittaa päiväkirjaa. Päiväkirja voi toimia kontrolloijana tai se voi toimia unohdettujen asioiden esille tuojana. Päiväkirja voi ilmaista tunteellisia kokemuksia monin eri tavoin ja estojen poistajana se voi tuoda esille olemassa olevan minän primitiivisiä puolia. Päiväkirjan kirjoittaja luo itsestään kokonaisuutena kirjoittaessaan itsestään. Näin hän voi tulla tietoiseksi itsestään sekä subjektina että objektina, kokijana ja kokemuksen observoijana. (Wiener & Rosenwald 1993, 31.)

Päiväkirjasta löytyy opetuksen tavoitteita ja suunnitelmia, heränneitä ajatuksia ja kysymyksiä, kuvioita, henkilökohtaisia opetuksen kuvauksia ja merkityksellisiä opetustapahtumia ja oppimiskokemuksia. Lisäksi päiväkirjassa on kolmen erityismusiikkikasvattajan mietteitä erityismusiikkikasvatuksesta, joita haastattelin. Haastattelumateriaalia en ole käyttänyt tutkimusaineistona, mutta ne ovat vaikuttaneet tekemääni työhön avartaen näkemystäni erityismusiikinopettajan työnkuvasta.

Tutkimusaineiston muodostavat päiväkirjamerkinnot ajalta 19.8.2004–1.8.2005. Päiväkirjamerkintöjä oli yhteensä 57 päivältä. Pidin tärkeänä kirjoittaa erityismusiikkikasvatuksen keskeisistä piirteistä, joten olen kuvannut henkilöitä, tapahtumia, paikkoja ja tilanteita mahdollisimman tarkasti. Olen esitellyt itseni ja taustani, sekä oppimisympäristön, Kirsikodin. Analyysivaiheen raportoinnissa esittelen myös muutamia oppijoita. Kaikki henkilöt esiintyvät tässä raportissa omalla nimellään.

Tutkimusaineisto koostuu lisäksi alun perin neljästä videoidusta opetustuokiosta. Yhteensä kuvamateriaalia on noin kymmenen tuntia, josta tarkasteltavana on kaksi eri ajankohtana kuvattua opetustuokiota. Yhteensä kuvattua materiaalia analyysissä on noin kolme tuntia. Toinen opetustuokiosta on kuvattu syyskuussa 2004, jolloin aloitin työskentelyn ryhmän kanssa ja toinen on kuvattu huhtikuussa 2005, jolloin takana oli kuusi opetusviikonloppua. Lisäksi takana oli viikon mittainen matka Kemiin yhdessä projektilaisten

kanssa, jolloin tietämykseni projektillisista lisääntyi merkittävästi. Opetustuokiot tapahtuivat kaikki Kirsikodilla, missä opetus tapahtuu muulloinkin.

Videon avulla opettaja voi seurata omaa toimintaansa ikään kuin ulkopuolisen tarkkailijan silmin ja saada tietoa opetustapahtumasta, siihen liittyvistä elementeistä, opettajan ja oppijoiden verbaalisesta ja nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta sekä oppijoiden reaktioista. Videon tärkeys piilee sen synnyttämien ajatteluprosessien laadussa. Videohavainnoinnin siirtyminen oman olemuksen tarkastelusta opetustapahtuman kokonaisuuden ja oppijoiden oppimisprosessien pohdintaan edellyttää fokusointia eli kokeneen ihmisen apua. (Atjonen 1995, 80, 120–121.) Tavoitteena on, että henkilö muuttaa oma käytöstään havaittuaan, kuinka eri tavalla muut ihmiset näkevät hänet. Muutos edellyttää, että henkilö havaitsee oman ideaaliminän ja todellisen minän eron sekä yrittää kaventaa niiden välistä kuilua. (Atjonen 1998, 26, 29.)

Tieteellinen havainnointi on käyttäytymisen tarkkailua, jonka etuna on tutkimuskohteen toimiminen luonnollisessa ympäristössä. Se soveltuu hyvin toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkitsemiseen (Uusitalo 1995, 89.) Havainnoinnin välityksellä saadaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, jota voidaan yhdistää muulla tavoin kerättyyn aineistoon (Grönfors 2001, 127). Tässä tutkimuksessa videohavainnoinnista saatu tieto tarkentaa päiväkirjasta saatua tietoa ja päinvastoin. Yhdessä ne toimivat kokemani maailman kuvaajana.

Havainnoinnin luonteen määrittelee sen tuoman tiedon käyttötarkoitus. Koska tässä tutkimuksessa olen itse mukana toiminnassa, havainnointi luokitellaan osallistuvaksi havainnoinniksi. Se muotoutuu vapaasti tilanteessa ja havainnoitsija osallistuu ryhmän toimintaan. Systemaattista havainnointia käytin analysoidessani videoita, tarkkailin omaa opetustani sekä oppilaiden reaktioita. Videolta henkilö voi tarkkailla kriittisesti omaa toimintaansa, ja pyrkiä arvioimaan millainen opettaja tai ohjaaja hän on. (Atjonen 1998, 30.)

Videohavainnoinnissa olen osittain hyödyntänyt stimulated recall-tekniikkaa eli vahvistetun palautuksen menetelmää. Menetelmä pyrkii selvittämään yksilön ajattelun taustalla olevia prosesseja. Tutkimuskohteena ovat yleensä henkilön kognitiiviset toiminnot, kuten oppiminen, ongelmanratkaisu, päätöksen teko, tiedonhankinta ja tiedon käyttö. Perusajatuksena on, että pelkkä toiminnon tai ajattelun lopputulos ei ole riittävä selvittämään henkilön kognitiivisia prosesseja, vaan tarvitaan tarkempaa tietoa tiedonkäsittelymekanismeista, joiden avulla henkilö suoriutuu tehtävistä. Tilanne yleensä videoidaan, jonka jälkeen koehenkilöä haastatellaan katselun yhteydessä. Menetelmä

vähentää unohtamista, koska henkilö pystyy videon avulla palauttamaan paremmin mieleensä tilanteen. Menetelmä on myös hyvin paljastava, sillä koehenkilö ei voi suojaautua eikä teeskennellä olevansa jotain muuta kuin mitä on, sillä toiminta on videolta nähtävissä. (Eskelinen 1993, 70–71.)

Kirjoitin analyysilomakkeen yhteen sarakkeeseen kommenttini mieleen tulleista asioista, haasteista. Samalla pyrin näin tiedostamaan ennakkokäsitykseni, jotta ne eivät vaikuttaisi myöhempään jäsentelyyn. Videoanalyysilomakkeessa on myös tavoite- ja toimintasarake. Tavoitteet on poimittu päiväkirjasta, jonka jälkeen litteroin ”toiminta ja kommentit” -sarakkeeseen videon tapahtumat. Toimintaasioissa kuvailen toimintaa ja käydyt keskustelut. Seuraavana on katkelma huhtikuun 2005 videoanalysointilomakkeesta.

Tavoite	Toiminta ja kommentit	Haaste
Uuden laulun opettelu <i>sanat rytmissä</i>	Leena: ”Sanokas kaikki ”Hei-ja-nan-naa hei-jaa” Ryhmä: ”Hei-ja-nan-naa hei-jaa” [käydään kappale läpi sanoen malli-toisto-periaatteella] [toisto sujuu hyvin, joten emme kertaa sitä enää] : : : [Siirryn pianon luo, kokeilen pianosta sopivan sävellajin, lasken laulamastani mallista jonkin verran] L: ”Otetaan tästä kohtaa.” [laulaen lähtösäveltä] [siirryn istumaan ryhmän luo lattialle piiriin] : L: ”Sama hiljaa.” [lauletaan] L: ”Ja vähän kovempaa.” [lauletaan] L: ”Ja vielä kovempaa.” [lauletaan] L: ”Ja nopeammin.” [lauletaan] L: ”Ja vielä nopeammin.” [lauletaan] [nopeutan tempoa vielä välisoiton aikana]	Yhteisen toimintatavan löytyminen on vienyt aikaa. Nyt näyttää onnistuvan. Yritän välttää turhaa toistamista ja siirtyä ripeästi seuraavaan asiaan. Riittävästi aikaa jokaiselle? Käsitys ryhmäläisten äänialoista muovautunut. Haasteena erilaiset äänialat; miehet ja naiset, melko suppeat äänialat Toisto varioinnin kautta, jolloin saadaan haastetta laulamiseen sekä voidaan eriyttää tavoitteita ja tehtäviä. Ryhmäläiset alkavat heilua puolelta toiselle kuin yhteisestä sopimuksesta, kun päästään tähän tempoon, hymyjä kasvoilla. Ilo ei ole musiikissa itsetarkoitus, vaan se on mielekkään, motivoivan ja haasteellisen tehtävän sekä onnistumisen ja oppimisen tulos.

Tutkimusprosessini yksi ongelma on ollut aineiston rajaus. Tutkiessani musiikkikasvatusta olen päätenyt rajaamaan tämän tutkimuksen koskemaan ainoastaan uuden laulun opetusta. Musiikinopettajan työ sisältää paljon muutakin kuin laulamista, joten on ollut välttämätöntä rajata tutkimuskohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaus kannatta tehdä teoreettista kattavuutta ajatellen (Eskola & Suoranta 2000, 64–65). Tämän tutkimuksen

kerätty aineisto koskee pelkästään ryhmäkohtaista laulun opetusta. Kerätyn aineiston avulla pyrin tutkimaan omaa opetustani ja kehittämään pedagogista sisältötietämystäni.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan harkinnanvaraisesta ja tarkoituksenmukaisesta keräämisestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään ymmärtämään tai kuvaamaan jotain ilmiötä. Laadullisen tutkimuksen aineiston koko ei vaikuta suoranaisesti tutkimuksen onnistumiseen vaan aineisto toimii tutkijan apuna, kun pyritään käsitteellisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja muodostamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2000, 60–62.)

Aineiston kokoa voidaan kuitenkin määritellä tietyillä säännöillä. Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan aineisto on riittävä silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimuksen kannalta uutta tietoa. Aineiston rajaaminen on aina tutkimuskohtaisesti määriteltävissä. Olennaista on, että tutkija tietää mitä hän haluaa aineistostaan selvittää. Jos tutkija ei osaa määrittää ennalta aineistonsa saturaatiopistettä, niin sitä voi aina tehdä tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 2000, 62–63.)

Aineiston litterointia seurasi aineiston analyysi. Kvalitatiivisen aineiston analysoimiseksi on olemassa useita eri lähestymistapoja, jolloin olennaista on valita menetelmä, joka on tutkimuksen tematisoinnin ja tavoitteiden kannalta toimivin. Laadullisen tutkimuksen kohteet ovat dynaamisia ja näin ollen myös tutkimusmenetelmät muuttuvat. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että jokainen laadullinen tutkimus edellyttää oman menetelmän luomista. (Kiviranta 1995, 91, 94.) Valitsin menetelmäksi Giorgin (1985) fenomenologisen psykologian menetelmän, joka sopi tutkimusongelman ja aineiston kannalta tähän tutkimukseen. Seuraavaksi esittelen kuinka analyysi toteutui tässä tutkimuksessa.

5.2.6 Aineiston analyysi

Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa ovat kokemukseni erityismusiikkiopetuksen haasteista, joiden kautta tarkkailen ammatillista kehitystäni. Yksi systemaattisimmista ja selkeimmistä keinoista analysoida aineisto on fenomenologisen psykologian tutkimusmetodi, joka systemaattisuudestaan huolimatta soveltuu ilmiöiden tapauskohtaisten merkitysisältöjen tutkimiseen ja kuvailuun, ja mukautuu huomioimaan inhimillisen todellisuuden rikkauden. (Giorgi 1985, 8; Perttula 1995, 64, 98.)

Maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä. Merkitykset ovat lähtöisin yhteisöistä, joissa elämme. Näin ollen merkitykset ovat intersubjektiiivisia. Fenomenologisen

tutkimuksen lähtökohta on käsitys, joka on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1995.) Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, joten kokemukset ja havainnot muotoutuvat merkitysten mukaan. Ihmisen havainnot jostain kohteesta näyttäytyvät aina hänen omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Fenomenologian tutkimuskohteena ovat merkitykset, joista kokemus rakentuu ja jotka muovaavat kokemuksia. Ihmisen intentionaalinen toiminta tekee merkitysten tutkimisen mielekkääksi. (Laine 2001, 26–28.)

Tutkimuksessani intentionaalisuus on suuntautuneisuutta sekä omaan itseen opettajana että suuntautuneisuutta omasta itsestä ulos, muihin ihmisiin ja situaatioon, jossa olen olemassa. Tutkimuksen noemaattisena kohteena olen minä musiikinopettajana eli se, millaisena opettajana pidän itseäni. Noemaa selvittäessä etsin niitä merkityksiä, joita annan opettajuudelleni erityismusiikkikasvatuksessa. (vrt. Husserl 1995).

Ihmisellä ajatellaan olevan sekä kokemuksellista että käsitteellistä tietoa ja fenomenologisen lähestymistavan tehtävänä on paljastaa tämä esiymmärrys. Esiymmärryksensä pohjalta ihminen suhtautuu maailmaan omalla tavallaan sekä tulkitsee omaa ja muiden toimintaa. Fenomenologisessa lähestymistavassa lähestytään ilmiötä sellaisena kuin se ilmenee tutkittavalla henkilöllä. Lähtökohtana on oletus, että ihminen haluaa ymmärtää ja kokea arkitodellisuutensa merkityksellisenä. Ihminen antaa merkityksiä omalle toiminnalleen ja nämä merkitykset todellistuvat sääntöinä ja normeina, jotka vaikuttavat arkitodellisuuteen. (Kiviranta 1995, 92–94). Menetelmällä pyritään saamaan esille tutkittavan todellisuussuhteessa olevia merkityksiä. Tutkittava toisin sanoen pyrkii kuvaamaan arkipäivän tilanteita, joissa tutkittava ilmiö tai kokemus esiintyy, eikä sitä miten hän käsittää tai ymmärtää kyseinen ilmiön tai kokemuksen. (Perttula 1995, 64.)

Merkitykset liittyvät toisiinsa ja muodostavat merkitysrakenteita. Kun pyrimme ymmärtämään ihmisen antamia merkityksiä, etsimme todellisuudessa ihmisen antamia henkilökohtaisia merkityksiä tietylle asialle. Merkitykset eivät kuitenkaan ole puhtaasti subjektiivisia, vaan yksittäiset merkityksenannot perustuvat yhteisössä ja kulttuurissa vallitseviin toimintatapoihin, mikä tekee yleisten merkitysrakenteiden etsimisen mielekkääksi. (Moilanen & Rähä 2001, 44–47.)

Kivirannan (1995) mukaan fenomenologisen menetelmän tarkoituksena ei ole löytää universaalisti ainutkertaista eri elämismaailmoista, vaan pyrkiä löytämään yksilöllisten kokemismaailmojen mahdollisia yhteisiä sisältöjä eli yleisiä merkitysrakenteita. Tämä edellyttää sitä, että tutkija ja tutkittava ovat osa kulttuuria, jonka sosiaaliset toimintamallit ja

merkitykset ovat molemmille tuttuja. (Kiviranta 1995, 94–95.) Tässä tutkimuksessa merkitykset käsitetään osittain tiedostetuiksi, mutta osittain myös piileviksi tutkimuskohteiksi.

Fenomenologisen metodin analyysi edellyttää ihmiskäsityksen hahmottamista. Tässä tutkimuksessa vallitsee holistinen ihmiskäsitys eli ihmisen psyykkisyys, fyysisyys ja situationaalisuus ovat jatkuvasti läsnä. Kohteena tutkimuksessa ovat merkitysten mukaan muotoutuvat kokemukset, jotka tässäkin tutkimuksessa käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa ja ympäröivään maailmaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja ihmistä tutkitaan suhteessa omaan elämäntodellisuuteensa. Merkitysten tutkimisen tekee mahdolliseksi oletus, että ihmisen toiminta on tarkoituspäistä ja ihmisen todellisuus on täynnä merkityksiä. Toisin sanoen todellisuus, jossa elämme, esiintyy meille merkityksinä ja merkitysten lähteenä toimii yhteisö, jossa elämme. Näin ollen eri yhteisöissä eläneillä henkilöillä todellisuus esiintyy erilaisten merkitysten kautta. Samoissa yhteisöissä eläneillä henkilöillä oletetaan olevan yhteisiä merkityksiä, joiden tutkiminen paljastaa yhteisö yleisiä piirteitä. Toisaalta ihminen on ainutlaatuinen, eivätkä kokemukset voi olla identtisiä. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena onkin ymmärtää jonkin tutkittavan alueen ihmisen sen hetkistä merkityksimaailmaan. (Moilanen & Räihä 2001, 26–29.)

Karjalaisen & Siljanderin (1993) mukaan yhteisöön sosiaalistunut yksilö tiedostaa kulloisessakin sosiaalisessa toimintatilanteessa mitä hänen tulee tehdä ja millaista käytöstä häneltä odotetaan. Merkitysten tulkinnassa tulee huomioida sosiaalinen ulottuvuus, sillä subjektiivinen kertomus edustaa aina sosiaalisen sääntöjärjestelmän rakennetta. Vaikka aineiston tulkinta lähtisi liikkeelle subjektiivisesti tiedostetusta, sen ei tarvitse rajoittua pelkästään subjektiivisten kokemusten, elämysten ja intenttioiden paikantamiseen, tietoiseksi saattamiseen ja selkiyttämiseen. Sen tulisi tavoitella myös yleisempiä merkitystasoja, viime kädessä jopa universaalia tiedostamatonta. (Karjalainen & Siljander 1993, 335–339.)

Tutkimusaineiston analyysi fenomenologisen psykologian menetelmällä asettaa ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville tutkittavan kokemukset ilman, että tutkija vaikuttaa niihin. Lopputuloksen kannalta olisi tärkeää saada tutkittava antamaan mahdollisimman yksityiskohtaisia kuvauksia kokemuksista tai ilmiöstä hänen arkielämänsä kannalta. (Perttula 1995, 65–66.) Tutkimus tapahtuu aina elämismaailmassa ja tutkijoina olemme osana tutkimaamme merkitysyhteyttä, joten täyden objektiivisuuden vaatimus on mahdoton. Giorgi korostaakin, että fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija ei ole ulkopuolinen tarkkailija vaan osallistuu aktiivisesti prosessiin. On

vain luotettava siihen, että tutkijalla on tieteellisen perehtyneisyytensä ja arkielämän kokemusten pohjalta edellytyksiä analysoida aineisto. (Giorgi 1985, 12–13).

Materiaalin analysointi tapahtuu aineistolähtöisesti, kun tutkimuksen teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien. Aineistolähtöinen analyysi toimii silloin, kun etsitään perustietoa jostain tietyn ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta 2000, 19.) Päiväkirjan (A) ja videoiden (B) analysointi tapahtui rinnakkain. Analyysissa on erotettavissa viisi eri vaihetta, joiden aikana pyrin hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin. Tutkittavan ilmiön käsitteenä käytin erityismusiikkikasvatuksen haasteiden kokemista. Henkilökohtainen päiväkirja salli haasteiden ilmaisemisen ja ilmenemisen vapaasti ja videot puolestaan paljastivat objektiivisesti, mitä opetustapahtumassa todella tapahtui.

Autenttisilla lainauksilla olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, jotta lukiessaan lukija voi miettiä, olenko tutkijana tehnyt aineistosta oikeita johtopäätöksiä. Sillä, että lainauksia on melko runsaasti, olen halunnut osoittaa poimimieni sisältöjen toistuvuuden ja keskeisyyden aineistoissa. Se, mihin asiayhteyteen olen kunkin lainauksen sijoittanut, on johtunut opetustilanteiden kokonaisvaltaisesta kokemisesta, josta lainaukset välittävät vain osan. Monet lainauksista olisi voinut sijoittaa moneen muuhunkin asiayhteyteen.

Giorgin (1985, 245–248) analyysimalli on nelivaiheinen. Se etenee aineistoon tutustumisen kautta, aineiston jaotteluun ja järjestelyyn, päättyen synteisiin. Analyysin päätteeksi olisin voinut muodostaa yleisen merkitysrakenteen Perttulan (1995, 84–85, 89) muunnosta hyödyntäen. Yleinen merkitysrakenne pyrkii löytämään ihmisten kokemuksista yleisiä piirteitä, vaikka kokemukset eivät koskaan olekaan täysin samanlaisia. Yleisen merkitysrakenteen muodostaminen on kuitenkin aina tutkijan päätös etsiä ainutkertaisista kokemuksista yhteisiä sisältöjä. Tässä tutkimuksessa on kyse yhden henkilön kokemuksista, joten yleisen merkitysrakenteen etsiminen ei mielestäni ollut tarpeellista.

1) Aineiston avoin lukeminen

Analyysia aloittaessani luin molemmat aineistot useaan kertaan läpi saadakseni niistä kokonaiskäsitteksen, samalla sulkeistaen eli toisin sanoen tiedostaen omat erityismusiikkikasvatuksen haasteita koskevat ennakkokäsitykseni. Omien ennakkokäsitysteni mukaan erityismusiikkikasvatuksen haasteina voivat olla työrauhan ylläpito, tarkkaavaisuuden herättäminen ja ylläpitäminen, musiikin keskeisten käsitteiden muistiin

painaminen, kun niitä ei kerrata jatkuvasti ja oppilaantuntemus. Kaikkia ennakkokäsityksiä en varmasti kyennyt sulkeistamaan, mutta tietoisuus niiden olemassaolosta auttaa suhtautumaan aineistoon objektiivisesti, jotta kokonaiskuva välittyy mahdollisimman neutraalisti. Pyrin lukiessani aineistoa muistelemaan opetustilanteissa vallinneita tunnelmia ja ilmausten sävyjä. Samalla tein litteroituihin teksteihin merkintöjä, jotka nousivat esille.

2) Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen

Toinen vaihe keskittyy löytämään aineistosta esiin nousevien tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitysyksiköt. (Kiviranta 1995, 95.) Poimin teksteistä tutkimuksen kannalta olennaisia asioita ilmaisevat kohdat. Merkityksen sisältävän yksikön muodosti tutkimuksen kannalta olennaisen kokemuksen esiin tuova asiakokonaisuus.

Poimitut merkitysyksiköt olivat tässä vaiheessa suoria lainauksia tekstistä: lause tai lauseita. Tässä vaiheessa en enää erottele kommenttien ajankohtaa (syksy-kevät), vaan pelkästään sen, kummasta aineistosta se on peräisin (päiväkirja A ja video B). Yhteensä merkityksen sisältäviä yksiköitä löytyi hieman yli 130, tosin niissä toistuivat samat sisällöt. Seuraavassa on litteroiduista tekstistä poimittu muutamia esimerkkejä merkityksen sisältävistä yksiköistä. Kursiivilla painettu on suora lainaus tekstistä ja jokainen lainaus sisältää yhden tai useamman merkityksen sisältävän yksikön.

Kävimme läpi erilaisia tapoja liikkua [afrikkalaista tanssia varten], jotka olin valmiiksi miettinyt. Näin sitä annetaan mahdollisuus oppijoille keksiä itse (B)

Kannan vastuun laulun syntymisestä itse, enkä tajua antaa sitä ryhmäläisille. Paine onnistua. (A)

Olen tässä vaiheessa aika ulapalla, mitä kehitysvammaisille aikuisille voi tarjota ja mitä voi vaatia (A)

Usko omiin opetusmenetelmiin ja oppisisältöihin hiipuu (A)

Missä on itseluottamus omiin kykyihin? (A)

Teemu lukee lehteä [kesken laulunopettelun]. Miten herättäisi Teemun mielenkiinnon? (B)

Miten löydän jokaiselle sopivan haasteellisen tehtävä? Vaadinko liikaa? (A)

Tavoitteena on antaa mahdollisuus jokaiselle löytää omanlainen tapa harrastaa musiikkia, koska ei ole yhteistä kehitysvammaisten musiikkikulttuuria. (A)

Pelkään, että minun tapani kokea musiikki vaikuttaa rajoittavasti ryhmäläisiin. (A)

”Sävelkorvan” kouluttaminen on hankalaa, ohjeita on vähän ja monien mielestä sen kouluttaminen on turhaa. Laulaa voi ilman melodiaakin, ilo on tärkeämpää? (A)

Mitkä on kykyni toimina erityismusiikinopettajana luokanopettaja/musiikinopettajan koulutuksella? Millaisia ominaisuuksia pitää olla erityismusiikinopettajalla? (A)

Ahaa-elämys: asiat on mullekin uusia [samba] ja opiskelen niitä siinä, missä projektilaisetkin. (A)

Punaisen langan löytäminen tekemästäni suunnitelmasta on vaikeaa. Mihin opetukseni perustuu? Teoria? Miksi toimin opettajana niin kuin toimin? (A)

Olen ollut yhteydessä Kehitysvammaliittoon ja Susannaan. Tiedostan ongelmien läsnäolon ja tiedän mistä voin kysyä apua, mutta en oikein tiedä mitä kysyisin. Mitkä asiat edistäisivät omaa opettajaksi oppimista? Missä asioissa tarvitse lisäharjoitusta.(A)

En pidä epäonnistumisista. Olen ankara itseäni kohtaan. (A)

Olen suunnitellut aika vaikean body percussion -rytmin, jonka yritämme opetella. Mahdollisuus helpottaa rytmiä ei tule mieleen sillä hetkellä, vaan yritän opettaa suunnittelemani jutun. (B)

Tunnin aikana ei ehdi huomioimaan jokaista oppijaa, onneksi olen osallisena heidän muussakin elämässä. (A)

Ei oo oppikirjaa, ei ops:a. Ei neuvojaa tai ihmistä, joka antaisi palautetta tunteista. (A)

Tässä vaiheessa olen löytänyt yhden artikkelin, joka koskee kehitysvammaisten musiikkitoimintaa (A)

3) Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan omalle kielelle

Yksiköiden poimimisen jälkeen muodostin kolme sisältöaluetta: *ammattillisten taitojen haasteet, persoonallisuutta koskevat haasteet ja kognitiivisten taitojen haasteet*. Sisältöalueet halusin säilyttää mahdollisimman väljinä, jotta aineistoon sisältyvät merkitysyksiköt mahtuvat niiden puitteisiin. Sisältöalueiden tehtävänä oli rajata ja jäsentää tutkimusaineisto selkeyttämällä esille nousseita erityismusiikkikasvatuksen haasteiden osa-alueita.

Tämän jälkeen käänsin löytämäni merkitysyksiköt tutkijan kielelleni ja merkitsin jokaisen merkityksen saaneen yksikön perään tekemäni käännöksen sekä sisällytin merkitysyksikkö kaikkiin niihin sisältöalueisiin, joihin se mahdollisesti liittyi. Pyrin käyttämään muunnoksissa osittain alkuperäistä ilmausta, jotta merkityksen tarkoitus säilyisi. Vaihe vaatii yleensä tutkijalta pohtimista ja aineistoon syventymistä, jotta tutkittavan henkilön kokemusta ei tulkita väärin tai irrallaan kokonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa, kun tutkija ja tutkittava olivat sama henkilö, oli merkityksen tarkoituksen säilyttäminen verrattain helppoa. Kuitenkin käännöksiä tehdessäni aloin käyttämään 3. persoonaa, jotta suhtautuisin tekstiin mahdollisimman puolueettomasti. Seuraavaksi esittelen esimerkinomaisesti muutaman merkitysyksikön käännöksineen.

Kannan vastuun laulun syntymisestä itse, enkä tajua antaa sitä ryhmäläisille. Paine onnistua. (A)
(Oppiaineksen toteuttamisesta opettaja kokee kantavansa vastuun, vaikka hän haluaisi antaa vastuun oppijoille. Syyksi siihen hän kokee paineen onnistua.)

Tavoitteena on antaa mahdollisuus jokaiselle löytää omanlainen tapa harrastaa musiikkia, koska ei ole yhteistä kehitysvammaisten musiikkikulttuuria. (A)
(Opettaja kokee, että oppijalla tulee olla mahdollisuus löytää yksilöllinen musiikin harrastustapa.)

Pelkään, että minun tapani kokea musiikki vaikuttaa rajoittavasti ryhmäläisiin. (A)
(Opettaja kokee, että hänen tapansa kokea musiikkia vaikuttaa liikaa (rajoittavasti) oppijoiden musiikkikulttuurin kehittämiseen)

Olen ollut yhteydessä Kehitysvammaliittoon ja Susannaan. Tiedostan ongelmien läsnäolon ja tiedän mistä voin kysyä apua, mutta en oikein tiedä mitä kysyisin. Lupaen laittaa Susannalle sähköpostia. (A)
(Opettaja on ollut yhteydessä KVL:oon. Hän tiedostaa opetusta koskevien ongelmien olemassaolon sekä tietää, mistä kysyä apua, mutta kokee haastavaksi ongelman muotoilun.)

En pidä epäonnistumisista. Olen ankara itseäni kohtaan. (A)
(Opettaja ei pidä epäonnistumisista ja kokee olevansa ankara itseään kohtaan. (A)

Olen suunnitellut aika vaikean body percussion -rytmin, jonka yritämme opetella. Mahdollisuus helpottaa rytmää ei tule mieleen sillä hetkellä, vaan yritän opettaa suunnittelemani jutun. (B)
(Opettaja kokee, että hänen suunnittelemansa oppiaines oli liian vaikea, eikä hän huomannut helpottaa sitä.)

Tunnin aikana ei ehdi huomioimaan jokaista oppijaa, onneksi olen osallisena heidän muussakin elämässä. (A)
(Opettaja kokee, ettei ehdi huomioida riittävästi eri oppijoita. Opettaja kokee tärkeäksi olla osallisena oppijoiden elämässä myös musiikkituntien ulkopuolella.)

4) Merkityksen sisältävien yksiköiden jaottelu sisältöalueisiin

Toisessa vaiheessa muodostamani kolme laajaa sisältöaluetta: ammatillisten taitojen haasteet, persoonallisuutta koskevat haasteet ja kognitiivisten taitojen haasteet sulautuivat kahdeksi laajemmaksi kokonaisuudeksi: *didaktiset haasteet* sekä *persoonallisuutta ja vuorovaikutusta koskevat haasteet*.

Tämän jälkeen laadin yksilökohtaiset merkitysrakenteet eli jäsentäsin ”käännökset” sisältöalueittain toistensa yhteyteen. Sisältöalueet muodostuivat tutkimusaineistojen pohjalta. Apuna alueiden nimeämisessä käytin OPA-kriteeristöä (Opettajan ammattitaito- ja pedagogisten opintojen arviointikriteeristö). Sisältöalueet muodostuivat niin, että ne ilmenivät moneen kertaan jommassakummassa tai molemmissa aineistoissa. Sisältöalueita muodostui kahdeksan: 1) työtavat, didaktinen tietous ja sen soveltaminen tilannekohtaisesti sekä didaktinen valmius erilaisten oppijoiden opetuksessa, 2) oma käyttöteorian tukeminen oppijan itseohjautuvuutta, kokonaisvaltaisuutta, kokemuksellisuutta laulunopetuksessa, 3) laulun oppiaineksen valinta tiedostettujen kriteereiden ja arvojen pohjalta sekä oppiaineksen olennaisimman löytäminen, jäsentäminen ja muokkaaminen oppijan kehitystä ajatellen, 4)

ammattillinen minäkäsitys ja persoonallinen opettamistyyli, 5) omat ja muiden asenteet työtä kohtaan, 6) oppilaantuntemus ja vuorovaikutus, 7) oppijan oppimisen ohjaus ja 8) kokonaisuuksien muodostaminen ja yhteyksien löytäminen.

Näistä muodostuivat erityismusiikkikasvatuksen haasteiden pääsisällöt. Jaottelu ei ollut mitenkään ongelmatonta, sillä useat esiin tulleet seikat sisälsivät useampaan sisältöalueeseen kietoutuneita merkityksiä. Ensiksi sijoitin merkityskokonaisuuden kaikkiin niihin sisältöalueisiin, joihin se liittyi. Aineistosta löytämäni merkitysrakenteet yritin jakaa pedagogisen sisältötietämyksen mukaisiin osioihin: oppiainestieto, oppijaa koskeva tieto, pedagogia ja oppimisympäristöä koskeva tieto, mutta koska aineisto ei suostunut jäsentymään tämän jaottelun mukaan, esiintyvät PST:n osa-alueet sekaisin eri sisältöalueissa. Haasteiden joukosta voi poimia opetuksen tavoitteita ja asioiden syy-seuraussuhteita.

Tuloksena ovat tiivistetyimmät muodot yksilökohtaisista merkitysrakenteista kahden laajemman ”didaktisten haasteiden” ja ”persoonallisuutta ja vuorovaikutusta koskevien haasteiden” osalta. Esittelen nämä merkitysrakenteet seuraavassa luvussa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä tutkimus on herättänyt minut pohtimaan ja kysymään asioita, jotka liittyvät erityisesti erityismusiikkikasvatukseen, sekä löytämään oman opetuksen kehittämiskohteita. Seuraavaksi esittelen erityismusiikkikasvatuksessa kokemani haasteet. Ne on jäsennetty kahteen päähaasteeseen: 1) didaktiset haasteet, jotka on jaettu kolmeen alahaasteeseen sekä 2) persoonallisuutta ja vuorovaikutusta koskevat haasteet, jotka sisältävät viisi alahaastetta.

Didaktiset haasteet

1. Käyttöteoria, joka tukee oppijan itseohjautuvuutta, kokonaisvaltaisuutta ja kokemuksellisuutta laulunopetuksessa.

Vuoden aikana olen muokannut käyttöteoriaani: käsitystäni oppijasta, opettajasta, oppimisesta ja opettamisesta sekä niiden taustalla vaikuttavista teorioista. Uskon kehitysvammaisten laulun oppimisen nojautuvan kokemuksellisuuteen, kokonaisvaltaisuuteen ja toiminnallisuuteen. Haasteena on ollut saada oma käyttöteoria toteutumaan käytännössä.

Yhdeksi musiikinopetuksen tavoitteeksi olen asettanut oman musiikin tuottamisen, mutta koen, että en ole antanut oppijoille tarpeeksi aikaa ja mahdollisuuksia siihen. Erityisesti alkuvaiheessa suunnittelin musiikintunnit niin valmiiksi, että oppijoiden esittämien ideoiden toteutukselle ei jäänyt aikaa. Jälkeenpäin olen harmitellut, kun oppijat eivät saaneet riittävästi mahdollisuuksia keksiä esimerkiksi uusia säestystapoja eri soittimilla.

Yksi syy tähän on ollut omat paineet onnistua ja saada aikaan näkyviä tuloksia, jotka ovat johtaneet siihen, että olen yrittänyt liikaa hallita laulun opetuksen luovia prosesseja. Haasteena on ollut herättää kykyä heittäytyä luovaan prosessiin, niin että tavoitteet pysyvät tiedostettuina ja toiminta tähtää niiden toteutumiseen. Prosessin avoimuuden hyväksyminen ja siihen liittyvän epä tietoisuuden sietäminen on vaatinut ponnisteluja, koska alussa halu kontrolloida opetuksen etenemistä ja tietää lopputulos etukäteen olivat vallitsevia.

2. Työtavat, didaktisen tietouden soveltaminen tilannekohtaisesti ja didaktinen valmius erilaisten oppijoiden opetukseen.

Olen kokenut haasteelliseksi käyttää kokonaisvaltaisuutta ja toiminnallisuutta, sekä yksilön oman musiikkikulttuurin kehittymistä tukevia työtapoja, jotka miellän opetuksen tavoitteiksi. Olen myös kokenut haastavaksi laulun opetuksen havainnollistamisen ja pohtinut käyttämäni työtapojen soveltuvuutta aikuisten laulamisen erityisopetukseen. Kuulo- ja näköaistin, sekä mielikuvien rinnalle olen kokenut tärkeäksi löytää työtapoja, jotka huomioivat myös laulun opetuksen toiminnallisuuden ja kehollisuuden.

Tavoitteena ja haasteena on ollut se, että jokainen voi osallistua toimintaan omien kykyjensä mukaan, niin että se on haasteellista ja motivoivaa. Oppijoiden tieto- ja taitotason arviointi ja tiedostaminen on vienyt aikaa. Eriyttäminen sekä tasapainottelu eri oppijoiden oppimistavoitteiden ja työtapojen välillä on ollut haastavaa, kun ryhmä muodostuu 12 yksilöstä. Vuoden aikana on tapahtunut sekä yli- ja aliarviointia. Toisinaan suunnittelemani oppiaines oli liian vaikea, enkä kyennyt opetustilanteessa helpottamaan opittavaa asiaa, vaan pysyin tekemässäni suunnittelemassani. Toisinaan en huomannut hyödyntää oppijoiden jo olemassa olevaa taitoa, esimerkiksi lukutaitoa. Oppilaantuntemus on noussut tärkeäksi edellytykseksi valmiudelle huomioida erilaiset oppijat oppimistyylineen. Sen mukaan ovat alkaneet jäsentyä sekä työtavat että oppiaines.

3. Laulun oppiaineksen valinta tiedostettujen kriteereiden pohjalta sekä oppiaineksen olennaisimman löytäminen, jäsentäminen ja muokkaaminen oppijan kehitystä ajatellen

Laulun opetuksen tavoitteeksi ovat muodostuneet seuraavat osa-alueet: rentous, oman äänen monipuolinen ja luonteva käyttö, laulamisen kautta puheen selveneminen, sekä myönteiset kokemukset onnistumisesta ja oppimisesta, ja niiden positiivinen vaikutus vokaaliseen minäkuvaan.

Näiden laulun opetuksen tavoitteiden muotoutuminen oli melko helppoa, tosin ne kehittyvät jatkuvasti. Haasteena on ollut ja on edelleen tiedostaa, millaista on laulamisen oppiaines, joka tukee edellä mainittuja tavoitteita ja tämän ryhmän oppijoiden oppimista sekä tiedostaa tavoitteiden taustalla vaikuttavat arvot ja periaatteet. Lisäksi haasteena on sopivan materiaalin etsiminen ja jatkuva oppimateriaalin sovittaminen omalle ryhmälle soveltuvaksi.

Oppijoita havainnoimalla olen huomannut, että rytmi on monelle ryhmän oppijalle aktivoiva elementti, ja tämä havainto on vaikuttanut laulujen valintaan. ”Rytmisyys ja rytmi”

on kuitenkin hyvin subjektiivinen kokemus, joten laulujen valinta on tapahtunut melko intuitiivisesti. Ryhmä on myös itse voinut vaikuttaa lauluohjelmistoon.

Laulun valintaan vaikuttavat ”rytmisyyden” lisäksi intervallit, ambitus, muoto, sanat. Laulussa esiintyvät laajat intervallit, suuri ambitus, monimutkainen muotorakenne ja monimutkaiset tekstit olen huomannut haasteellisiksi osalle oppijoista. Tästä syystä valitut laulut ovat usein vieraskielisiä lauluja, joissa on toistuvat sanat. Vieraskielisiä siitä syystä, että laulun sanoman sopivuutta ei tarvitse pohtia. Lisäksi laulussa on usein ”rytmikkyyttä”, yksinkertaiset soinnut, selkeä sävellajituntu, pienet intervallit, suppea ambitus sekä selkeä muoto (esimerkiksi A-B tai AA-BB tai A-B-A). Lisäksi olen valinnut laulut siten, että ne tarjoavat laulamisen lisäksi mahdollisuuksia musiikin tuottamiseen tanssien, liikkuen ja soittaen. Joskus oma negatiivinen asenne tiettyjä lauluja kohtaan on vaikuttanut siihen, että oppijoita oli vaikea saada innostumaan. Toisinaan taas moitin itseäni siitä, että laulatan aikuisilla ihmisillä lastenlauluja, mutta koska itse pidän niistä ja myös ryhmäläiset innostuvat niistä, olen pitänyt lastenlaulut ohjelmistossa. Täten laulujen valintaan vaikuttavat myös oma motivaatio opittavaa laulua kohtaan.

Laulujen valintakriteereiden tiedostaminen on helpottanut ohjelmiston valintaa. Kyky soveltaa oppiaines oppijoille sopivaksi vie edelleen aikaa. Toisaalta kyky tehdä päätöksiä ja muuttaa suunnitelmia tilanteen mukaan on kehittynyt vuoden aikana.

Persoonallisuutta ja vuorovaikutusta koskevat haasteet

4. Ammatillinen minäkäsitys ja persoonallinen opettamistyyli

Opettajaksi oppimiseen on liittynyt monenlaisten tuntemusten työstämistä: jännittäminen, epäusko omaan kykyihini ja tekemiini valintoihin, häpeä, epäonnistumisen pelko, ahdistus vastuusta, vaativuus itseäni kohtaan jne. Vuoden aikana monet em. tuntemuksista ovat lievenneet ja tilalle on kehittymässä usko itseen ja omien päätösten oikeellisuuteen. Tämä on puolestaan vapauttanut ammatillista persoonaani sekä mahdollistanut omien työtapojen löytämisen ja kehittämisen omaa persoonallisuuttani kunnioittaen. Opettamisen oppimista edistävänä tekijänä olen kokenut tämän tutkimuksen tekemisen. Olen kaivannut tutorin tuomaa tukea sekä erityismusiikkikasvatusta koskevaa koulutusta ja tutkimusta.

Yksi epäilykseni aihe on ollut kykyä toimia erityismusiikinopettajana luokanopettajan/musiikinopettajan koulutuksella, kun erityisopettajan pätevyys puuttuu. Itseensä uskomiseen on auttanut oman jatkuvan kehittymisen tiedostaminen, omien

vahvuuksien löytäminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa. Enää en esimerkiksi käytä kanteletta säestyssoittimena, koska en hallitse sitä juuri lainkaan, vaan säestän pianolla tai kitaralla. Lisäksi yritän huomata pienetkin oppimisen tulokset ja iloita niistä. Keskustelut opiskelijatovereiden kanssa ovat merkinneet mahdollisuutta jakaa ja työstää kokemuksia.

Osana ammatillista kehittymistä on ollut opetuksen haasteiden tiedostaminen ja myöntäminen sekä työn haasteellisuuden myöntäminen. Apuna ovat olleet keskustelut pitkään alalla toimineiden opettajien kanssa sekä heidän opetuksen seuraaminen. Olen tiedostanut vuoden aikana opetuksen haasteiden olemassaolon ja tiedän, mistä voin kysyä apua, mutta en aina osaa muotoilla ongelmaa.

5. Omat ja muiden asenteet työtä kohtaan

Olen kokenut, että kehitysvammaisten musiikinopetukseen ei aina suhtauduta ”vakavasti”. Se mielletään joko kuntoutukseksi, terapiaksi tai kerhotoiminnaksi. Olen ajoittain väsynyt ja kyllästynyt selittämään ihmisille, mitä erityismusiikinopetus on. Toisaalta juuri kyselijät ja epäilijät ovat omalla tietämättömyydellään vahvistaneet uskoani erityismusiikkikasvatuksen ja sen tutkimuksen tarpeellisuudesta. Siksi olen asettanut niin opetuksen kuin tämän tutkielman tavoitteet korkealle ja olen melko vaativa sekä itseäni että oppijoita kohtaan.

6. Oppilaantuntemus ja vuorovaikutus

Oppijan elämismaailmaan eläytyminen ja ymmärtäminen on ollut haastavaa. Olen kokenut sen tärkeäksi siksi, että opettaminen oppijalle ymmärrettävällä tavalla sekä tehtävään motivointi ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen olisi mahdollista. Esimerkiksi eräillä ryhmän oppijoista on tapana keksiä musiikintunneilla muuta tekemistä, kuten lehtien lukemista ja nukkumista. Myös joidenkin ryhmän oppijoiden puheen ymmärtäminen vaatii pitkän opetustauon jälkeen aikaa ja toisinaan, kun en saa puheesta selvää oppija tuskastuu ja jumiutuu. Tästä syystä olen pyrkinyt kehittämään kykyäni kuunnella, nähdä ja ymmärtää sekä nonverbaalista että verbaalista viestintää.

Kirsikodilla opettaessani olen ryhmän kanssa ympäri vuorokauden. Mahdollisuus harjoitella esimerkiksi laulamiseen liittyviä käsitteitä (ylös-alas, ensin-jälkeen, erilainen-samanlainen, eteen-taakse) oppijoiden kanssa arkipäivän kaikissa tilanteissa on ollut suuri etu. Hyvän vuorovaikutuksen edellytykseksi olen kokenut oppijan hyväksymisen ja arvostamisen sellaisenaan.

Oppijoilta saamani palautteen koen rehelliseksi ja suoraksi, ja olen oppinut arvostamaan sitä. Alkuvaiheessa en osannut ottaa vastaan saamaani palautetta, vaan puolustin kiivaasti omia näkemyksiäni. Nykyään koen hyvänä sen, että oppijat uskaltavat kyseenalaistaa esimerkiksi oppiainesisältöjä ja saamme yhdessä kehitettyä musiikinopetusta.

7. Oppijan oppimisen ohjaus

Opetuksen tavoitteena on ollut itseohjautuvuuden kehittäminen ja oppijan oman musiikkikulttuurin tukemisen ja kehittämisen. Toivon, että ryhmän jäsenet löytävät oman tapansa nauttia musiikista. Joissakin tilanteissa koen estäväni oppijoiden itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta tekemällä liian paljon itse sekä pelkään, että oma musiikkikulttuurini rajoittaa oppijoiden musiikkikulttuureiden kehittymistä.

Ryhmässä on ollut 12 oppijaa ja olen kokenut ryhmä melko suureksi ja heterogeeniseksi. Jokaisen oppijan läsnäolo on tuntunut tärkeältä, sillä jokaiselle on muodostunut oma roolinsa ja yhdenkin oppijan puuttumisen huomaa. Olen kuitenkin kokenut, että en ehdi riittävästi huomioimaan yksittäistä oppijaa ja antamaan hänelle hänen tarvitsemaansa aikaa oppia tehtävä, koska esimerkiksi toiston tarve eri oppijoilla hyvin erilainen. Toisinaan poden huonoa omatuntoa, kun toiset oppijat saavat enemmän huomiota ja aikaa kuin toiset. Yritän kuitenkin huomata pienetkin oppimisen edistykset sekä iloita niistä.

Vuoden aikana avustajien käyttö on askarruttanut. Emme ole käyttäneet avustajia, vaikka koen, että esimerkiksi soiton opetuksessa siitä olisi ollut hyötyä, mutta toisaalta se olisi saattanut vaikuttaa negatiivisesti oppijoiden omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen.

8. Kokonaisuuksien muodostaminen ja yhteyksien löytäminen

Tavoitteenani on ollut tiedostaa kehitysvammaisten aikuisten musiikinopetuksen tavoitteita ja sisältöjä, jotka ovat ohjanneet oppiaineskokonaisuuksien suunnittelua ja hallintaa. Haasteena on ollut oppiaineskokonaisuuksien jäsentäminen ja muokkaaminen ryhmän oppijoille sopivaksi, esimerkiksi laulamisen osa-alueiden painottuminen tässä ryhmässä. Aikuisten erityismusiikkikasvatuksen kirjallisuutta ja opetusmateriaalia on vähän ja opettaminen vaatii jatkuvasti opetusmateriaalin muokkaamista ja soveltamista ryhmän oppijoille sopivaksi. Myös opetussuunnitelman puuttuminen on ollut hankalaa, mutta ohjenuorana on ollut Kirsikodin arvojen toteuttaminen myös musiikissa.

7 POHDINTAA

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole luotu yleisesti hyväksytyjä kriteereitä, vaan tutkimuksen arviointi perustuu siihen, voiko lukija kirjoitetun raportin perusteella seurata tutkijan päättelyä ja arvioida sitä. Tutkijan on kyettävä raportillaan vakuuttamaan lukija tekemistään ratkaisuista ja niiden oikeutuksista sekä tutkimusprosessin luotettavuudesta. (Mäkelä 1990, 53.) Tästä syystä esittelen raportissani muun muassa ammatillisen kehittymiseni vaiheita sekä oppimisympäristön, Kirsikodin, jotta lukija saisi kuvan siitä, millainen minä olen ja millainen Kirsikoti on, sekä voi arvioida ympäristön vaikutusta kokemuksiini.

Toimintatutkimuksen alussa tavoitteiden määrittely on usein vaikeaa, koska tavoitteet yleensä täsmentyvät tutkimuksen edetessä, mahdollisesti jopa muuttuvat. Tästä johtuen toimintatutkimuksessa tutkimusongelmien määrittely saattaa jäädä melko yleiselle tasolle. Tärkeää olisi laatia osatavoitteita ja rajata ne realistisiksi sekä keksiä keinot, joilla ne toteutetaan. (Lauri 1998, 122.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelman jäsentämistä helpottivat alaongelmat, jotka syntyivät toiminnan ohessa. Tutkimusongelman rajaamista hankaloitti tutkittavan ilmiön laajuus ja monimuotoisuus, sekä ajoittain liian innokas eteneminen tutkimuksen teossa. Tutkimusprosessi ei ollut siinä mielessä johdonmukainen, että olisin alusta alkaen kyennyt muodostamaan loogisen yhteyden opetuksessa kokemieni haasteiden, aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analysoinnin ja raportoinnin välille. (vrt. Perttula 1995, 102). Silti toimintatutkimus soveltui hyvin tämän tutkimuksen tekemiseen, koska sekä teoriaosuuden että opetuksen toteuttamisessa oli tulosten luotettavuuden kannalta välttämätöntä käyttää syklisesti eteneviä vaiheita, sillä tutkittava ilmiö oli itselleni uusi ja tuntematon. Toimintatutkimuksen eri vaiheiden toistuva luonne tähtää virheiden minimointiin ja johtopäätösten paikkansa pitävyyteen, joka vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta koskevat pääpiirteissään samat kriteerit kuin laadullista tutkimusta yleensä, mutta siitä on esitetty muutamia erityispiirteitä. Fenomenologisen tutkimuksen erityisenä kriteerinä on ennakkokäsitysten tiedostamisen ja

sulkeistamisen. Lisäksi Perttula (1995) on esittänyt kokemuksen ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeriä, joista käsittelen seuraavia: 1) tutkimusprosessin johdonmukaisuus, 2) tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, 3) tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, 4) tavoiteltavan tiedon laatu, 5) metodien yhdistäminen, 6) tutkijayhteisö ja 7) tutkimustyön subjektiivisuus (Perttula 1995, 43–46).

Perttulan (1995) kriteereiden lisäksi tarkastelen luotettavuutta Milesin & Hubermanin (1994, 278–280) esittelemien dimensioiden pohjalta, jotka ovat: 1) objektiivisuus, 2) tarkastuksen kestävyys, 3) uskottavuus, 4) yleistettävyyys ja 5) sovellettavuus.

Objektiivisuuden kriteerin olen pyrkinyt täyttämään avoimuudella. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin alusta loppuun saakka mahdollisimman tarkasti sekä perustelemaan tutkimusmenetelmien valintaa. Erytymusiikkikasvatusta koskevien ennakkokäsitysteni sulkeistamisella olen pyrkinyt vaikuttamaan mahdollisimman vähän ilmiön väritymiseen omien käsitysteni mukaisesti sekä kytkemään tekemäni johtopäätökset esitettyyn aineistoon. Tämä on ollut hankalaa, koska tutkimuskohteena ovat omat kokemukseni, jolloin tutkijana ja opettajana olen vaikuttanut tutkimuksen kulkuun sen kaikissa osissa. Raportoidessani tutkimuksen kulkua olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan esille omien valintojeni vaikutuksen tuloksiin. Tutkijan herkkyydestä riippuen aineisto tulkitaan kuitenkin aina eri tavoin. Tämä ei fenomenologisessa tutkimuksessa ole virhelähde, vaan väistämätön ominaispiirre, joka tulee tunnistaa ja huomioida viimeistään analysointivaiheessa. (Perttula 1995, 68.)

Tarkastuksen kestävyyttä voidaan arvioida tutkimusasetelman asettelulla, joka ei mielestäni ollut paras mahdollinen. Tietämättömyys ilmiön laajuudesta aiheutti aineiston ja taustamateriaalin liiallisen kerääntymisen. Aineiston rajausta jo alkuvaiheessa olisi helpottanut toimivan tutkimusasetelman laatimista, mutta koska tutkimustehtävä oli alussa laaja, pääsivät aineiston yksilölliset piirteet paremmin esille. Tutkimusongelma muotoutui melko selkeäksi aineiston keruun yhteydessä, kuten toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu.

Käyttämäni aineistonanalyysi perustuu pääpiirteissään Giorgin (1985) analyysimalliin, joka on systemaattinen tapa analysoida materiaalia. Vaihe vaiheelta etenevä analyysi tuo tutkimukseen järjestelmällisyyttä ja tarkkuutta. Analyysin kriittisimpiä vaiheita on luotettavuuden kannalta merkityksen sisältävän yksikön muuntaminen tutkijan kielelle, jolloin on vaarana kadottaa tutkittavan kokemuksen ainutkertaisuus. Itse tutkijana ja kokemusten kokijana pystyin mielestäni melko hyvin kääntämään oman ”arkiajatteluni”

tutkijan kielelle, sillä minulla oli kokonais käsitys tapahtumista ja tilanteista, joissa kokemus oli syntynyt. Tutkimukseni analyysissä en ole pyrkinyt laatimaan mitään tilastollisesti yleistä, vaan saamaan esille oman ainutkertaisen kokemusmaailmani sisältöjä.

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella aineistoista käsin. Esimerkiksi päiväkirjaa voidaan pitää elämäkertomuksena, jonka kirjoittaja päättää, millaisen kuvan hän itsestään antaa. Ihminen valikoi asioita kertoessaan itsestään, jonka vuoksi omasta elämästä kertomuksien totuutta on lähestyttävä hermeneuttisessa merkityksessä, mikä tarkoittaa sitä, että identiteetti muotoutuu vähitellen kertomusta kerrottaessa. (Heikkinen 1999, 277–278.) Lukijan on samanaikaisesti pidettävä lukemaansa tekstiä totuutena ja kyseenalaistettava sitä. (Wiener & Rosenwald 1993, 31).

Aineiston analyysissä olennaista on havainnointiin käytetty aika. Havainnointia on suoritettu riittävästi, kun tutkittavasta ilmiöstä ei enää saada uutta tietoa. Havainnoista on syytä tehdä muistiinpanoja, joiden laatu on olennaisen tärkeää tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Muistiinpanoja tehdessään tutkijan on vältettävä omin tulkintojen tekemistä ja keskityttävä tapahtumien esittämiseen sellaisina, kun hän ne havaitsi. (Nieminen 1998, 217–218.) Videon edustavuus kuvauksena ilmiöstä voivat vaikuttaa tutkimukseen, jos en ole tutkijana ollut riittävän taitava havainnoija ja olen nähnyt epätyypilliset havainnot tyypillisinä. Aineiston keruuseen on mielestäni käytetty aikaa, vaikka aloitin aineiston keruun liian aikaisin, jolloin tutkimusongelmat olivat melko täsmentymättömät. Oman opettajuuden kehittyminen tapahtuu jatkuvasti, joten materiaalia olisi ollut tarjolla enemmänkin. (vrt. Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1998, 250–252.)

Olen sisällyttänyt analyysin raportointiin suoria lainauksia omista päiväkirja- ja videohavainnointiteksteistä selventääkseni tekemiäni tulkintoja. Aineiston esittäminen kokonaisuudessaan olisi tuonut tekemäni analyysivaiheet lukijan tarkastettavaksi, jotta lukija ei jäisi pelkästään tekemieni valintojen varaan arvioidessaan tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta kyseessä ovat hyvin henkilökohtaiset tekstit, joiden julkistaminen olisi vaatinut enemmän rohkeutta. Tutkimuksen sisäistä validiteettia kuitenkin parantaa aineistotriangulaatio. Kahdella eri aineistolla pyrin selvittämään erityismusiikkikasvatuksen haasteita sekä selvittämään esiintyvätkö tulokset ristiriidattomasti näissä eri aineistoissa. Molemmista aineistoista valittujen kokemusten ja niiden sisältämien haasteiden samankaltaisuudella olen pyrkinyt osoittamaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että tutkijoita olisi ollut enemmän kuin yksi.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa eri tutkijat olisivat varmistaneet tutkimuksen etenemistä ja todentaneet saadut tulokset oikeiksi.

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuudessa ei ole kyse kuvausten totuudesta, vaan kertomusten tai kuvausten samankaltaisuudessa. Tulosten validiteetti muodostuu siitä, kuinka tutkimustulokset heijastelevat aiempien tutkimusten tuloksia sekä täydentävät niitä. (Olson & Osborne 1991, 341–342.). Tavoitellun tiedon laatu oli hyvä, sillä aineistosta johdettu merkitysrakenne osoitti oman kehittymiseni osalta pedagogisen sisältötietämyksen laajenemisen. Saatujen tutkimustulosten vertailu vaatisi erityismusiikkikasvatuksen tutkimusta, jotta tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä selviäisivät. Samansuuntaiset tulokset olisivat viitanneet tutkimusasetelman toimivuuteen. Tutkimustuloksien vertailu aiempien erityismusiikkikasvatusta koskevien tutkimusten kanssa ei ollut mahdollista, sillä en onnistunut löytämään tutkimuksia aikuisten erityismusiikkikasvatuksesta. Opettajuuden kehittämisen haasteista sen sijaan oli tarjolla runsaasti kirjallisuutta, johon omien kokemusten peilaaminen oli mahdollista.

7.2 Opetuksen haasteet

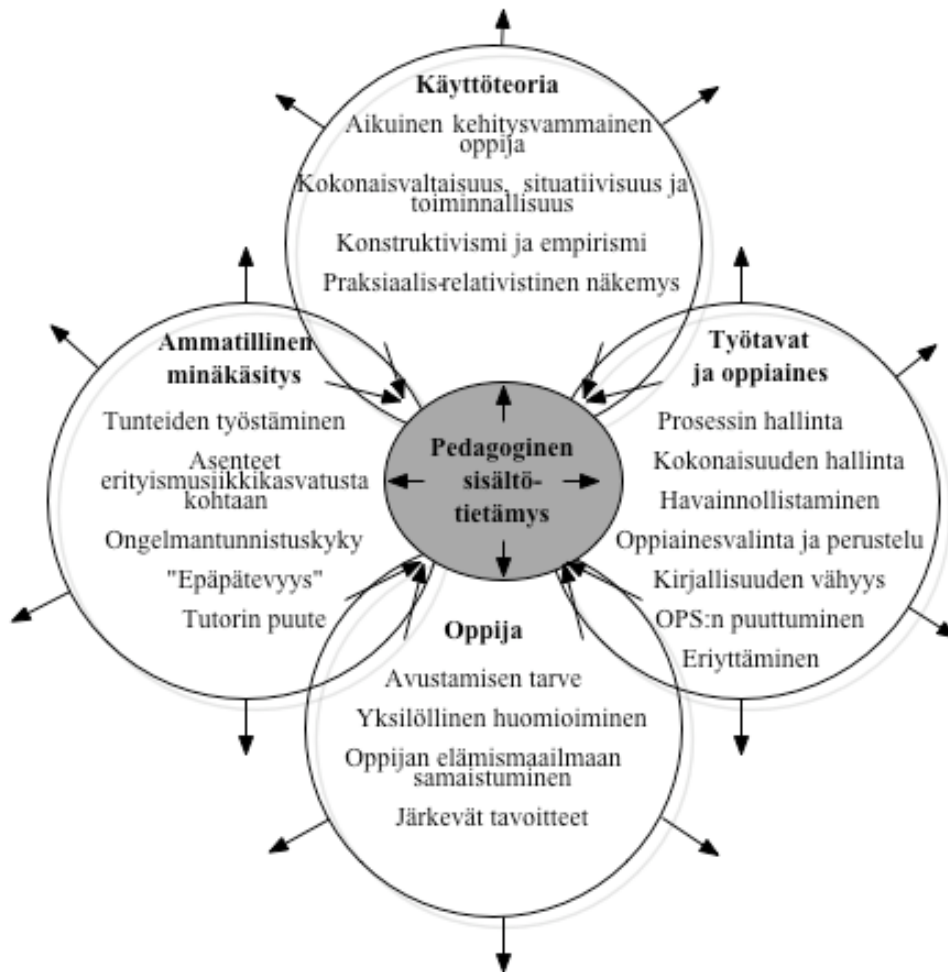
Noin kahden vuoden mittainen tutkimusprosessi on loppusuoralla ja huomaan, että näkemykseni opettajuudesta ja sen kehittymisestä avartunut huomattavasti. Avaintekijänä näkemyksen laajenemisessa oli omakohtainen kokemus keskeneräisyydestäni. (vrt. Jaatinen 1996), joka avasi mahdollisuuden jatkuvaan kasvuun. Olen antaumuksella syventynyt tämän tutkielman tekoon, sillä olen kokenut sen merkityksellisenä tulevaa työtäni ajatellen. Lisäksi uskon, että saaduista tutkimustuloksista voi olla hyötyä myös laajemmin. Tutkimustulosteni vertailu aiempiin erityismusiikinopettajuutta koskeviin tutkimuksiin ei ole mahdollista, sillä en ole löytänyt tutkimuksia kyseisestä aiheesta. Siitä syystä vertaan saamiani tuloksiani yleisesti opettajuuden kehittymistä koskeviin tutkimuksiin.

Niemen (1995) mukaan aineenopettajien haasteena on opiskelun tuoman tiedon liittäminen opettajan työhön. Aineenopettajat ovatkin kaivanneet koulutusta kohdata kouluelämän didaktiset ja vuorovaikutusta koskevat haasteet, jotka ilmenivät myös tässä tutkimuksessa (Niemi 1995, 109, 120.) Lisäksi tässä tutkimuksessa nousi esille persoonallisuutta koskevat haasteet. Haasteet näen mahdollisuuksina, jotka kohtaamalla olen yrittänyt selkiyttää dynaamista työnkuvaa. Haasteiden runsaus ja niihin uppoutuminen on

yllättänyt intensiteetillään. On ollut tärkeää oivaltaa, ettei opettajuuden rakentuminen ole suoraviivaista, syy-seuraussuhteita täynnä olevaa kasvamista, vaan siihen liittyy paljon suvantovaiheita, jotka hidastavat kasvun etenemistä. Osaltaan se on vaikuttanut myös tämän tutkielman teon pitkittymiseen. Välillä asioita on selvinnyt tuskallisen hitaasti. Joskus taas oivalluksia on syntynyt yllättävissä tilanteissa hyvinkin paljon. Haasteiden löytäminen ja niiden nimeäminen on ollut ratkaisevaa, mutta se ei ole silti taannut asioiden selviämistä.

Prosessin aikana olen halunnut muodostaa teoreettisen viitekehyksen sisällä eheän kokonaisuuden erityismusiikkikasvatuksesta ja sen haasteista. Yhdeksi ammatillisen kehittymisen teoreettiseksi viitekehykseksi olen valinnut Kansasen (1993) pedagogisen ajattelun kehitysmallin. Tavoitteeksi olen asettanut toiminta- ja objektiteoriatasojen saavuttamisen eli erityismusiikkikasvatuksen teorioiden ja mallien sekä käytännön kokemusten vuorovaikutus.

Toinen teoreettinen malli, johon peilaan omia kokemuksiani, on Cochranin ym. (1993) pedagogisen sisältötietämyksen kehitysmalli. Tutkimustulosten mukaan PST:ni muodostuu tällä hetkellä seuraavista osa-alueista: käyttöteoria, oppija, työtavat ja oppiaines, sekä ammatillinen minäkäsitys. PST:n kehittymiseen on liittynyt haasteiden tiedostamista, hyväksymistä ja nimeämistä. Osa nimeämistäni haasteista on vielä täysin ratkaisematta, osaan olen onnistunut löytämään tyydyttäviä ratkaisuja, jotka heijastuvat työn rutinoitumisena, työmäärän vähentymisenä ja työstä nauttimisena.



KUVIO 6. Erityismusiikinopettajana kokemani haasteet laulun opetuksesta pedagogisen sisältötietämyksen kehittäjinä

Aaltolan (2002) mukaan opettaja voi tuntea hukkuvansa haasteisiin. Haasteiden summa aiheuttaa asioiden, ajattelun ja toiminnan pirstoutumista, jolloin asiakokonaisuuksia ja -yhteyksiä on vaikea hahmottaa. Mikäli asiakokonaisuuksia ja -yhteyksiä ei hahmoteta, alkavat haasteet ja ongelmat kasautua. Opettajien ammattikunta on kärkisijalla, kun on selvitetty työuupumusta. Yksi keskeinen negatiivinen tekijä voi olla juuri työnäyn ja työn mielen hajoaminen. (Aaltola 2002, 51.)

Kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä opettaja nähdään aktiivisena oppijana, jossa olennaista on kokemus ja sen reflektointi. Ammatillinen kehitys tapahtuu vähitellen tuen kanssa. Muutokset tapahtuvat hitaasti ja usein ne on vaikea saavuttaa, sillä niihin liittyy konflikteja ja syyllisyyttä. (Niemi 1995, 12.) Tärkeää on, että opettaja saa tukea, jotta hän ei palaa ”vanhoihin” rutiineihin (Kohonen 1989, 49). Myös tämän tutkimuksen mukaan tutor sekä erityismusiikkikasvatusta koskeva koulutus, tutkimus ja kirjallisuus olisivat voineet

tukea opettajaksi kehittymistäni. Opettajaksi kehittymistä ovat edesauttaneet keskustelut pitkään alalla toimineiden opettajien kanssa, sekä heidän opetuksensa seuraaminen. Lisäksi olen kokenut tärkeäksi mahdollisuuden jakaa kokemuksiani omien opiskelijatovereiden kanssa. Niemi (1995) nimeää tällaisen oppimista edistävän elementin ”jaetuksi reflektioksi”. Mahdollisuus yhteiseen pohdintaan on tärkeä tekijä omassa kasvussa ja tiedon prosessoinnissa. (Niemi 1995, 40.)

Tämän tutkimuksen mukaan opettajana kehittämisessä on ollut tärkeää tutkielman tekeminen, johon on liittynyt vahvasti oman käyttöteorian muokkaaminen sekä kirjallisuuteen tutustuminen. Niemen (1995) mukaan aineenopettajat pitävät tutkielmaa hyödyllisenä, kun aihe koetaan mielekkääksi ja se liittyy omaan työhön. Lisäksi se koetaan hyödyllisenä, jos tutkielma antaa mahdollisuuden avartaa omaa näkemystä, kasvaa ihmisenä ja saada uusia näkökulmia. Näiden kokemusten myötä saavutetaan itseluottamusta ja valmiuksia hankkia ja arvioida uutta tietoa. (Niemi 1995, 117–119.) Kuten tässä tutkimuksessa, myös Niikon (1996) mukaan opettaja-tutkijat kokevat, että tutkimuksen tekeminen on kehittänyt heitä persoonallisesti ja ammatillisesti sekä antanut positiivisen tunteen omasta osaamisesta ja itsearvosta. Tutkimuksen tekeminen on lisäksi kehittänyt kykyä reflektoida ja ratkaista ongelmia sekä antanut uusia näkökulmia opetukseen. (Niikko 1996, 13, 35–36.)

Olsonin ja Osbornen (1991) tutkimuksessa aloittelevien opettajien kokemuksista pyrittiin löytämään syvämpi ymmärrys kuvaamalla heidän tarpeitaan, ongelmiaan ja kokemuksiaan. Tutkimuksen mukaan alussa opettajalla on erilaisia kokemuksia, oletuksia ja odotuksia, jotka vaikuttavat ammatilliseen minäkuvaan. Hän havaitsee ristiriidat, joita ilmenee oletusten ja todellisuuden välillä. Kokemuksen puute johtaa turhautumiseen ja syyllisyyden tuntemiseen, jotka johtuvat työn vastuullisuuden ymmärtämisestä. Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteuttaminen lisäävät turhautumista. Sekä opettaja itse, että ympäröivä yhteisö odottavat ammattimaista otetta. Kuuluminen osaksi työyhteisöä sekä omista tunteista ja kokemuksista avoimesti kertominen luovat emotionaalisen ja fyysisen turvallisuuden tunteen. (Olson & Osborne 1991, 336–339.)

Kokemusten työstäminen sekä halu kohdata ongelmat ja kokeilla uusia käytäntöjä edellyttävät tiedostavaa ymmärtämistä. Tiedostava ymmärtäminen voi aiheuttaa epävarmuutta valintojen perusteltavuudesta ja oikeellisuudesta, joka aiheuttaa riittämättömyyden tuntemuksia. (Kohonen 1989, 41.) Myös tämän tutkimuksen mukaan opettajaksi kasvamiseen on liittynyt ahdistusta, jännittämistä, epäuskoa omiin kykyihini ja tekemiini valintoihin, häpeää, epäonnistumisen pelkoa ja vaatavuutta itseäni kohtaan. Lisäksi olen epäillyt omaa

pätevyyttäni toimia erityismusiikinopettajana ilman erityisopettajan opintoja. Syitä näihin tuntemuksiin en osaa tämän tutkimuksen valossa varmuudella kertoa, mutta uskoisin, että taustalla on samoja tekijöitä kuin Kohosen (1989) sekä Olsonin ja Osbornen (1991) tutkimuksissa. Vuoden aikana omat negatiiviset tuntemukset ovat lievenneet sekä usko itseän ja omien päätösten oikeellisuuteen on kasvamassa vähitellen. Niikon (1996, 35) mukaan opettajan ei tarvitse olla itseriittonen ja riippumaton, vaan epävarmuus, epäonnistuminen ja turhautuminen kuuluvat työhön, vaikka niistä ei rohkaistakaan puhumaan.

Oman opettajuuden kehittymistyö on saanut aikaan työn mielekkyyden kokemisen, vaikka ajoittain oman itsen tutkiminen on ollut erittäin uuvuttavaa ja tuskallistakin. Lehtovaaran (1992) mukaan reflektion aitous onkin oman itsen tutkimisen vaikeus. Yrittäessään ymmärtää kokemuksiaan opettajan tulisi tavoittaa ne mahdollisimman aidosti, sallien aggressionsa, pelkonsa ja muut tunteet analysoimatta niitä. Vaarana oman toiminnan älyllistämässä on, että toiminnan muutos on vain oman toiminnan selityksen muuttamista. (Lehtovaara 1992, 291.) Tässä tutkimuksessa nousi esille haaste toteuttaa omaa käyttäteoriaani käytännössä. Miellän esimerkiksi kokonaisvaltaisen oppimisen osaksi käyttäteoriaani ja tiedostan sen yleiset teoreettiset perusteet, mutta työskentelenkö todellisuudessa sen periaatteiden mukaisesti? Pohdintojen ja tutkiskelun jälkeen olen päätenyt seuraavaan tulkintaan laulunopetuksen kokonaisvaltaisuudesta. Olemme käyttäneet laulunoppimisessa koko kehoa sekä pyrkineet kehittämään erilaisten harjoitteiden kautta kehonkuvaa ja kehonhallintaa. Olemme näytelleet, tanssineet, käyneet konserteissa, tehneet esityksiä, joissa yhdistyvät teatteri-ilmaisu, tanssi, laulu ja soittaminen. Tavoitteiden muotoutuessa myös työtavat ovat kehittyneet ja monipuolistuneet. Laulunopetuksen osaksi on tullut omien sävellysten teko. Omien laulujen säveltäminen, sanoittaminen ja erityisesti esittäminen on osoittautunut todella motivoivaksi työtavaksi.

Tässä tutkimuksessa nousi esille kokemus, että kehitysvammaisten musiikinopetukseen ei aina suhtauduta sen vaatimalla tavalla, vaan se mielletään joko kuntoutukseksi, terapiaksi tai kerhotoiminnaksi. Tästä syystä luultavasti koen paineita onnistua ja asetan usein tavoitteet korkealle sekä olen vaativa oppijoita kohtaan. Haasteena onkin ollut oppijoiden yksilöllisten tavoitteiden asettaminen realistiksi ja motivoiviksi, sekä kyky sallia oppijan itseohjautuvuus ja omatoimisuus, jotta en tekisi liikaa oppijan puolesta ja auttaisi liikaa. Puhakka (2002) korostaakin, että oppimisen vaikeudesta huolimatta kehitysvammaisen kehittyä ja oppii uusia asioita. Se edellyttää, että kehitysvammaisten opetukseen suhtaudutaan yhtä vakavasti ja arvostavasti kuin muidenkin opetukseen.

Koulutusta kulttuurin ja taiteen alalla ei ole tarjolla, vaikka nimenomaan taiteen alalla kehitysvammaiset voisivat toimia tasavertaisina muiden ihmisten kanssa. (Puhakka 2002, 14.) Onnistumisen ilo ja oivallukset tuottavat nautintoa ja elämyksiä. Kasvatuksen ja opetuksen pyrkimyksenä on antaa näitä positiivisia kokemuksia oppijalle, vaikka negatiiviset kokemukset voivat olla arvokkaita oppimisen kannalta. (Ruismäki 1998.)

Olsonin & Osbornen (1991) mukaan noviisiopettajan tavoitteet ovat usein liian kunnianhimoisia, jolloin pienemmät saavutukset jäävät huomaamatta. Kokemuksen myötä opettajan on helpompi asettaa ja saavuttaa tavoitteita. Tavoitteiden tullessa realistisemmiksi myös turvallisuuden tunne kasvaa. Muutokset ja kehitys tapahtuvat usein epävarmuuden kontekstissa yrityksen ja erehdyn kautta. Ongelmia aloittelevalle opettajalle tuottaa myös opetuksen sisällön ja prosessin tasapainottaminen. Yleensä noviisi keskittyy joko sisältöön tai prosessiin. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa, sitä helpommin hän voi ottaa oppijoiden tarpeet huomioon. (Olson & Osborne 1991, 336–339.) Tässä tutkimuksessa selvisi, että koen haasteelliseksi heittäytyä luovaan prosessiin, jolloin lopputulos ei ole tiedossa, mikä aiheuttaa epävarmuutta. Malisen (2002, 86) mukaan opettajuuteen kuuluu aina satunnaisuutta, joka tekee oppimistilanteiden ennakoinnin mahdottomaksi. Pyrin prosessin avoimuuteen, jotta oppijoiden kyvyt pääsevät esille. Koen kuitenkin tärkeäksi, että opettajana tiedostan tavoitteet, joihin toiminta tähtää.

Omien tavoitteiden erottelu oppijoiden päämääristä on tärkeää, sillä helposti aloittelevat opettajat mieltävät omien tarpeiden olevan samoja kuin oppilailta (Knowles 1994, 40–41). Esimerkiksi onko onnistumisen kokemukset, jotka olen asettanut musiikin oppimisen yhdeksi päämääräksi todella oppijoiden tavoite vai oman itsetunnon pönkittämistä?

Tässä tutkimuksessa musiikin työmuodoista laulaminen on keskeinen. Laulamisen tavoitteeksi ovat tutkimuksen aikana muodostuneet: rentous laulaessa, oman äänen monipuolinen ja luonteva käyttö, laulun myönteinen vaikutus puheeseen, myönteiset kokemukset onnistumisen ja oppimisen kautta, sekä niiden positiivinen vaikutus vokaaliseen minäkäsitykseen. Itse tavoitteet muodostuivat melko nopeasti ja helposti, mutta oppiainesisältöjen eli sopivan lauluohjelmiston löytäminen projektiryhmälle on ollut haastavampaa. Valintakriteerit ovat muodostuneet lukemani kirjallisuuden pohjalta sekä osa perustuu puhtaasti intuition.

Opettajilla on usein kokemukseen ja intuition pohjautuvaa tietoa, niin sanottua hiljaista tietoa (*tacit knowledge*), jonka käsitteellistämisen apuna on kokemuksen reflektointi (Niemi 1995, 18). Laulun valintakriteereistä esimerkiksi ”rytmisyyden” hahmottaminen

perustuu omaan intuitioon ja on hiljaisen tiedon muuttumista näkyväksi. Useissa eri tilanteissa tuli oppijoissa esille ”rytmisyyden” aktivoiva piirre, jota aloin tarkkailla ryhmäläisten reaktioita ja myöhemmin käyttämään ”rytmisyyttä” yhtenä valintakriteerinä. Muiksi kriteereiksi muodostuivat: melodian pienet intervallit ja ambitus, yksinkertainen muoto ja toistuvat sanat, selkeä sävellajituntu, mahdollisuus tehdä yksinkertainen sointukierto, joka mahdollistaa osallistumisen lauluun myös soittaen. Laulun tulisi tarjota mahdollisuus osallistua myös tanssien ja liikkuen. Laulun opetuksen haasteena on ollut havainnollistaminen, joka on konkretisoitunut esimerkiksi melodiakulkujen opettamisessa. Olen jatkuvasti pyrkinyt löytämään keinoja erilaisten hahmottamislukkojen (vrt. Numminen 2005) avaamiseksi.

Tavoitteena musiikinopetuksessa on ollut löytää sellaiset työmuodot ja oppiainekokonaisuudet, jotka tukevat projektiryhmän oppijoiden oppimista. Tässä toimintatutkimuksessa haasteellista on ollut kirjallisuuden sekä opetussuunnitelman ja -materiaalin puuttumisesta johtuvat haasteet. Rauste von Wrightin (1997, 19) mukaan konstruktivistiseen koulutusprosessiin kuuluukin vain opetussuunnitelman keskeisten tavoitteiden ja ideoiden kirjaaminen. Opetussuunnitelman puuttumisen vuoksi tärkeäksi on tullut Kirsikodin periaatteiden ja arvojen toteuttaminen myös musiikin opetuksessa. Koro (1998) käyttää yhteisön arvojen ja periaatteiden noudattamisesta käsitettä ”koulun käyttäteoria”. Sen vaikutus työtään aloittelevaan opettajaan on sitä voimakkaampi, mitä kollegiaalisemmin käyttäteoria on kouluyhteisössä omaksuttu. Usein koulun käyttäteoriaan sosiaalistumien tapahtuu kolmessa vuodessa. (Koro 1998, 138.) Uuden opettajan kyky ihmetellä olisi otettava vastaan oppimisympäristön mahdollisuutena uudistua. (Heikkinen 1999, 285). Omalla kohdallani työympäristöön sosiaalistuminen on tapahtunut vuodesta 1992 alkaen, joten Kirsikodin vaikutukset itseeni opettajana ovat alkaneet jo vuosia sitten. Kirsikoti työympäristönä on tukenut tutkielman tekemistä ja opettajana kehittymistä. Malisen (2002, 87) mukaan paras tuki omalle työlle tulee sellaisilta työtovereilta, jotka ovat kiinnostuneita samoista pedagogisista kysymyksistä.

Tieto kehitysvammaisuuden eri muodoista on lisääntynyt tutkimusta tehdessäni. Joistakin tiedoista on ollut hyötyä juuri laulunopetuksen kannalta, esimerkiksi Downin syndroomaan liittyvä mahdolliset piirteet: äänen mataluus ja karheus sekä hyvä rytmittäjä. (Kehitysvammaisuus 2002, 80–81.) Pelkkä diagnostinen määrittely ei auta ymmärtämään oppijaa, vaan tarvitaan kykyä samaistua oppijan elämisaailmaan sekä kykyä nähdä, kuulla ja ymmärtää oppijan nonverbaalista ja verbaalista viestintää.

Yhteisten kokemusten myötä opettaja alkaa nähdä oppijat enemmän suhteessa itseensä ja oppijoista tulee yhä enemmän osa opettajan omaa merkitysten maailmaa. Oppijat merkitsevät opettajalle muutakin kuin opetuksen kohdetta, jolloin työstä tulee ihmissuhdetyötä, jossa keskeistä on toisesta välittäminen ja huolehtiminen. (Jaatinen 1996, 22.) Tutkimusprosessin aikana olen elänyt ryhmän kanssa yhteistä arkea, sekä käynyt Kemissä ja ollut maalausjaksolla Italiassa neljä viikkoa. Mahdollisuus seurata oppijaa erilaisissa tilanteissa on vaikuttanut oppilaantuntemukseen, joka mahdollistaa hahmottamaan eri oppijoiden oppimistyyliä ja arvioimaan heidän tieto- ja taitotasonsa, joka auttaa määrittelemään ja jäsentämään oppiaineksen ja työtavat. Tavoitteena on, että oppija voi osallistua toimintaan omien kykyjensä mukaan. Lisäksi oppijalla on mahdollisuus löytää oma tapa nauttia ja harrastaa musiikkia, ilman että rajoitan sitä omilla näkemyksilläni. Omien mieltymysten vaikutus oppijoiden musiikkimieltymyksiin on varmasti ollut väistämätöntä, mutta olen yrittänyt välttää sitä tietoisesti. Keskustelut opiskelijoiden kanssa ovat antaneet minulle tietoa heidän mieltymyksistään ja toiveistaan, ja niiden toteutuminen on ollut ja on edelleen ensisijaista.

Colnerudin (1997) mukaan opettajat joutuvat tekemään eettisiä päätöksiä työskennellään nuorten kanssa. Opetustyöhön sisältyy useita tilanteita, jotka aiheuttavat opettajalle konflikteja ja he joutuvat miettimään, miten erilaiset ratkaisut vaikuttavat oppijoiden tulevaisuuteen. Ryhmää opettaessaan opettaja usein miettii, kuinka jokainen oppija saisi yhtä paljon opettajan aikaa ja millainen toiminta olisi reilua ja tasapuolista. Ratkaisut on kuitenkin tehtävä ja niiden oikeellisuus on perusteltava itselleen. (Colnerud 1997, 629–633.) Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että ensimmäiseen työvuoteen on liittynyt huonoa omaatuntoa siitä, että koen huomioivani oppijoita epätasapuolisesti. Koen ryhmän (12 oppijaa) melko suureksi ja heterogeeniseksi, joka on vaikuttanut kykyyni huomioda erilaiset oppijat sekä mahdollisuuteen antaa jokaiselle oppijalle riittävästi aikaa asian oppimiseen. Niemen (1995, 136) mukaan erityisesti aineenopettajat ovat kokeneet oppijoiden erilaisuuden taakkana ja mahdottomana ratkaista didaktisin keinoin. Itse olen kokenut, että erilaisuus ei ole taakka, vaan jokaisen läsnäolo on ollut ryhmän kannalta tärkeää.

Tämän tutkimuksen myötä olen yhä vakuuttuneempi siitä, että erityismusiikkikasvatusta koskevaa tutkimusta ja koulutusta tarvitaan, sillä jokainen opettaja, ei vain erityisopettaja, tarvitsee kykyä muuttaa opetustaan oppijalle sopivaksi. Itse koen tärkeäksi, että opettajankoulutus haastaa opettajaksi opiskelevat pohtimaan omaa opettajuuttaan sekä osoittaa työnkuvan moninaisuuden jo koulutusvaiheessa. Koulutuksen

tulisi mielestäni sisältää opetusharjoittelua heterogeenisissä ryhmissä, tietoa opetuksen suunnittelusta ja HOJKS:n tekemisestä, tietoa erilaisista oppijoista ja heidän oppimistyyleistään ja -strategioistaan, sekä asennekasvatusta. Mielestäni tarvitaan toimia, joilla erityismusiikkikasvatuksen asemaa nostetaan ja erityismusiikinopettajan työ saadaan vakiinnutettua suomalaiseen koulujärjestelmään.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 17–48.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finnlectura Ab.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A: 8.
- Atjonen, P. 1998. Becoming a teacher in the crossfire of videocameras. Oulu: Oulu University Press.
- Brändström, S. 1997. Vem är musikalisk? Intervjuer med musklärare och musklärarytbildare. Pedagogiska Publikationer från Kungliga Musikhögskolan Nr. 3. Visby: Godrings tryckeri AB.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 1995. Music in Childhood. From preschool through the Elementary Grades. New York: Schirmer Books.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer.
- Cohen, M. Z. & Omery, A. 1994. Schools of Phenomenology: Implications for Research. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Critical Issues in Qualitative Researchs Methods. Sage: Thousand Oaks, 136–156.
- Colnerud, G. 1997. Ethical Conflicts in Teaching. Teaching and Teaching Education 13(6).
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. 1993. Pedagogical Content Knowing: An Interactive Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, Vol. 44, No. 4, 263–272.
- Dobbs, J. P. B. 1966. The Slow Learner and Music. London: Oxford University Press.
- Elliot, D. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. Oxford: Oxford University Press.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen – kognitiivinen näkökulma. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.

- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goodman, J. 1991. Using a methods course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. Teoksessa B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner. Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. New York. Falmer Press.
- Graham, R. M. & Beer, A. S. 1980. Teaching Music to the Exceptional Children. A Handbook for Mainstreaming. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall, Inc.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action Research for Health and Social Care. A Guide to Practice. Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus, 25–62.
- Hoover, L. 1994. Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Process. Teaching and Teacher Education 10(1).
- Husserl, E, 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiön ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Ikonen, O. 2001. Kehitysvammaisuus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 293–308.
- Ikonen, O. 1999a. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 9–15.
- Ikonen, O. 1999b. Sietäminen ja suvaitseminen ovat avainasioita tulevaisuuden yhteiskunnassa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 17–37.
- Ikonen, O. 1999c. Oppimisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 63–108.
- Ikonen, O. 1999d. Opetuksen lähtökohdat ja opetusmenetelmät. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 248–334.
- Ikonen, O. 1999e. Oppimisympäristöt. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 409–436.
- Ikonen, O., Kunnas H. & Leväniemi M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 335–361.
- Isomäki, J. 2004, 20. Kehitysvammaisuus, mielisairaus, luovuus. Teoksessa A. Isomäki & R. Laurila-Hakulinen (toim.) Sivusta katsoen. Hyvinkään taidemuseon julkaisuja no. 24, 18–31.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2 – Ihmisenä yhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 8, 13–27.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvää tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 73–95.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström. Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY, 49–92.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, 52–65.

- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Kansanen, P. 2002. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11–24.
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. (toim.) 2002. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 24(4).
- Kehitysvammaisten ammatti- ja harrastajataitelijoiden kehitysedellytysten turvaaminen Kirsikodissa – projektisuunnitelma 2004.
- Keltti-Laine, S. 1991. Montessori-musiikkikasvatus. Montessori-menetelmän mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kervinen, M-R. 1997. Hyvä laulaja. Teoksessa T. Hautamäki (toim.) Laulajan opas. Rytmii-instituutin julkaisuja A4, 7–8.
- Kirsikodin strateginen suunnitelma 2004–2009.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B no. 13, 91–106.
- Knowles, J. 1994. Metaphors as Windows on a Persons History. A Beginning Teacher's Experience. Teacher education quarterly 21(1), 37–66.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Engle Cliffs New Jersey: Prentice Hall.

- Konttu, E. 2000. Vahvuudet käyttöön – Erityislahjakkuus ja laaja-alaiset oppimisen vaikeudet. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Frencelin Kirjapaino Oy, 185–199.
- Korhonen, P. 1993. Opettamisen taito ja taidekasvatus. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 124–147.
- Ladonlahti, T. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Frencellin kirjapaino Oy, 17–41.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 40–53.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lauri, S. 1998. Toimintatutkimus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 114–135.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1993. Esipuhe. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen tutkimuslaitos, ii–iii.
- Lehtonen, K., Salo, J. & Wirzenius, E-S. 1991. Itsehoidosta ammattiin. Tutkimus suomalaisen musiikkiterapian historiasta, ammattitoiminnasta ja kvalifikaatioista. Reports of Psychiatria Fennica 94. Helsinki.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. 2. muuttumaton painos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen

- minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tampereensis. Julkaisusarja A: 338.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13, 71–90.
- Leinonen M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 17–48.
- Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 104.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Juva: WSOY.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 63–92.
- Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, M-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet. Helsinki: WSOY.
- Mehtäläinen, H. & Taipale, T. 2000. Aikuisuus ja autonomia. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Frenclen Kirjapaino Oy, 109–122.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. 1994. An Expanded Sourcebook. Oualitative Data Analysis. 2. edition. London: SAGE Publications.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Monks, S. 2003. Adolescent singers and perceptions of vocal identity. B. J. Music ed. 20(3).
- Mursell, J. L. 1956. Music Education. Principles and Programs. Silver Burdett Company.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy, 42–61.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksenarviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31–43.
- Nieminen, H. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 215–221.
- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate – 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 22–42.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 25.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää omaa työtään. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 63–70.
- Ojanen, S. 1993. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kehittyminen, Juva: WSOY.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – Muotihulluus vaiko kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 51–61.
- Olson, M. R. & Osborne, J. V. 1991. Learning to Teach: The First Year. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6).

- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1998. Tutkimusraportti ja sen arviointi. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 234–254.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartu: Guttenberg AS, 115–162.
- Pirttimaa, R. 1993. Aikuiskasvatus ja opetusohjelmat. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 74–91.
- Pirttimaa, R. 1999. Toiminnallinen opetussuunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 170–183.
- Puhakka, A. 2002. Eristämisestä yhteyteen. Teoksessa T. Kuutti & M. Raitmaa (toim.) Ateljee hännätön kissa. Helsinki: Nykyaiteen museon julkaisuja 82/2002, 11–15.
- Pälli, R. & Pelo, R. 2002. Aktivoivien työtapojen käyttö laulunopetuksessa. Musiikkipedagogiikan symposium 5.9.2002.
<URL: <http://myy.helia.fi/~micma/kirjalliset/pelo.pdf>.> 23.7.2005.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylä Studies in the Arts: 37.
- Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulmia musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Hakapaino Oy, 29–47.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva

- opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 125–135.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten, miksi? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 151–174.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vartiainen, M., Teikari, V. & Pulkkis, A. 1989. Psykologinen työopetus. 2. painos. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Wiener, W. J. & Rosenwald, G. C. 1993. A Moment's Monument. The Psychology of Keeping a Diary. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) The Narrative Study of Lives. Newbury Park: SAGE, 30–58.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.