

# ERITYISMUSIIKKIKASVATUS

---

## *Markku Kaikkonen*

Erityisopetuksen tarve on kasvanut viime vuosina huomattavasti. Syitä tähän ovat mm. diagnosointimenetelmien tarkentuminen sekä opetusmenetelmien ja oppijakäsitusten muuntuminen entistä oppilaslähtöisemmiksi, jolloin yksilö ja hänen erityispiirteensä huomioidaan entistä tehokkaammin. Samalla tietous ja ymmärrys erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on tullut entistä keskeisemmäksi niin opetussuunnitelmissa, opettajakoulutuksessa, opetuskäytänteissä kuin yleisessä keskustelussakin. Tätä kautta on alettu etsiä yhä tehokkaampia ja monipuolisempia keinoja kohdata erilaisen oppijan tarpeet ja huomioida eri oppimistapoja ja -tyylejä.

Musiikkikasvatuksessa tavoitteellisen musiikin erityisopetuksen järjestämiseen sekä erityismusiikkikasvatuksen tutkimus- ja kehitystyöhön on herätty muita kasvatuksen ja opetuksen kenttiä hitaammin. Perinteisesti erilaisille oppijoille tai erityisryhmiin kuuluville henkilöille on musiikkitoimintana tarjottu kerhotoimintaa, jonka tavoitteet ovat ennemminkin yhdessäoloon ja viihtymiseen liittyviä tai toisaalta erityisryhmien musiikkitoiminta on liittynyt kuntoutukseen tai terapiaan. Nämä toimintamuodot ovat luonnollisesti merkittäviä, mutta uudeksi haasteeksi on noussut keinojen ja tapojen löytäminen erityisryhmiin kuuluvien henkilöiden tavoitteellisen musiikkitoiminnan järjestämiseksi.

Erityismusiikkikasvatuksen kehittymisen kautta on syntynyt tarve musiikin erityisopetuksen, opetusmenetelmien ja sovellusten kehittämiseen, opettajakoulutuksen monipuolistamiseen, tutkimusalueiden laajentamiseen, opetusmateriaalin tuotantoon sekä varsinaisen musiikin erityisopetuksen järjestämiseen. Lisäksi on pohdittava ja selkeytettävä suhtautumistapaa ja asenteita erilaista oppijaa kohtaan sekä eriteltävä musiikin erityisopetuksen merkityksiä. Tärkeää on myös määritellä ja luoda erityismusiikkikasvatusta -käsitteelle teoreettinen pohja. Tämän prosessin yhteydessä erityismusiikkikasvatusta on alettu nähdä itsenäisenä musiikkikasvatuksen osa-alueena.

## Erityiskasvatus opetussuunnitelmanäkökulmasta

Oiva Ikosen (1999, 20) mukaan erityiskasvatusta ja erityisopetuksen olemassaoloa voidaan perustella sillä, ettei suuren enemmistön ehdoilla toimiva yleinen kasvatus yksilöllistämisestä huolimatta välttämättä aina pysty huomioimaan oppijoiden välisiä eroja. Tällaiset erot voivat johtua esimerkiksi oppimiskyvyn ja taitojen eroista, vammaisuudesta (ja sen laadusta ja asteesta), kulttuurieroista, terveydentilasta jne.

Yleisopetuksen rinnalle tarvitaan siis tehokkaampaa kasvatuksen eriyttämistä eli tarvitaan erityisopetusta (Ikosen 1999, 20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) todetaankin, että oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Tavoitteena on, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat saavuttaa yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet, mutta tarvittaessa oppimäärää voidaan yksilöllistää ja laatia erillinen oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei erikseen mainita eri oppiaineiden suhteesta erityisopetukseen, mutta käytänteissä keskeisimmin erityisopetusta tarjotaan äidinkielen, matemaattisten aineiden ja vieraiden kielten opetuksen yhteydessä sekä erillisesti oppimisvalmiuksia tukevana tai kuntouttavana toimintana. Sitä vastoin on poikkeuksellista, että koulun oppilashuolto tai erityisopettaja kiinnittäisi huomiota oppilaan vaikeuksiin musiikin ymmärtämisessä tai soittamisessa tai tekisi tällaisessa tilanteessa yhteistyötä musiikinopettajan kanssa.

Musiikinopetuksessa erilaisen oppijan kohtaaminen ja tukeminen tapahtuukin tavallisimmin musiikinopettajan toteuttamana yleisen opetussuunnitelman sisällä, minkä asettamien tavoitteiden suunnassa musiikinopettaja eriyttää eri oppilaille annettavia tehtäviä sekä yksilöllistää oppisisältöjä oppilaan valmiuksien mukaan. Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelma antaa tähän hyvät mahdollisuudet, koska oppisisältöjen suhteen opetussuunnitelma jättää opettajalle paljon soveltamismahdollisuuksia (joskin päättöarvioinnin kriteerit ovat tiukasti tulkittuina erityisoppilaille vaativia).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa (OPH 2002) mainitaan, että ”mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma.” Tässäkin tapauksessa opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Samanlaiset mahdollisuudet oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämiseksi antaa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet (OPH 2005).

Vapaan sivistystyön musiikkikasvatuksessa (esimerkiksi seurakuntien musiikkikasvatus, kansalais- ja työväenopistot sekä eri järjestöjen tarjoama kerhotoiminta) puhutaan vapaatavoitteisesta musiikinopetuksesta, mikä tarkoittaa ettei musiikin opetus välttämättä pohjautu opetussuunnitelmaan tai pitkäjänteiseen suunnitteluun, vaan toiminta

saattaa perustua erillisiin kurssikokonaisuuksiin tai erikseen sovittuihin tavoitteisiin. Vaikka opetusta suunnitellaan vapaammin, erilaisen oppijan oppimiseen tai toimintaan osallistumiseen liittyvät erityispiirteet tai ongelmat näyttäytyvät samalla tavalla myös näissä toimintaympäristöissä.

Yleistäen voidaan sanoa, että musiikinopettajan tulisi laatia erilaiselle oppijalle yksilöllinen opiskelu- tai oppimissuunnitelma tai HOJKS riippumatta missä toimintaympäristössä hän työskentelee. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa kuvataan oppilaan oppimisvalmiudet ja vahvuudet sekä erityistarpeet. Lisäksi eritellään opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja niiden suhteutuminen yleiseen opetussuunnitelmaan sekä esitellään edistymisen seurannan ja arvioinnin periaatteet. (OPH 2004; McCord & Watts 2006). Henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa on hyvä olla yhteistyössä koulun oppilashuoltoon ja muihin henkilön tukiverkon toimijoihin mikäli se on mahdollista.

Keskeistä on, että henkilökohtainen opiskelusuunnitelma perustuu oppilaan omiin voimavaroihin ja vahvuuksiin, huomioi samalla oppilaan erityispiirteet sekä mahdolliset rajoitteet ja heikkoudet, ja sitä kautta palvelee oppilaan mahdollisuuksia osallistua musiikkitoimintaan hänen omista lähtökohdistaan käsin (Adamek & Darrow 2005, 57). Näin mahdollistetaan musiikin oppiminen, muusikkouden kehittyminen ja sitä kautta hyvän musiikkisuhteen syntyminen.

## Haasteena opettajuus ja pedagogiikka

Musiikkikasvattajat ovat tiedostaneet uusimpien opetussuunnitelmien sisältämät mahdollisuudet tarjota opetusta erityisryhmiin kuluville henkilöille, mutta haasteina ja osin pelkoina ovat erilaisen oppijan kohtaaminen, opetuksen käytännön toteuttaminen ja siihen liittyvät pedagogiset muutostarpeet. Toisaalta erilaisen oppijan kohtaaminen parhaimmillaan tarkoittaa entistä syvempää opettajuuteen kasvua, ja jopa opettajuuskäsitteen laajentumista. Oppilaan erityisongelmien tarkastelusta nouseva ajattelu voikin kääntyä opettamisen ongelmien tarkasteluun, jolloin oppilasta ei nähdä varsinaiseksi ”ongelmaksi”, vaan kehittämistarpeena ja –kohteena on oma opettajuus ja käytänteet (Vehkakoski 2006a, 246).

Lähtökohtana opetuksen onnistumisen ja oppimisen kannalta on opettajan asenne oppijaa kohtaan. Huolimatta oppilaan erityispiirteistä tai mahdollisista oppimista rajoittavista tai hidastavista tekijöistä, voi oppilaalla olla monipuoliset mahdollisuudet oppimiseen ja vahva musikaalisuus. Opettajan onkin löydettävä oppilaan oppimiskapasiteetti ja vahvuudet sekä ennen kaikkea uskottava myös erilaisen oppijan oppimisen potentiaaliin. (Bernstore 2001, 36; Kaikkonen 2005, 80-86.)

Oppimisen kannalta keskeistä on, onnistuuko opettaja herättämään oppilaan motivaation musiikkia ja musiikinopiskelua kohtaan (ks. Kosonen Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen, tässä julkaisussa). Onnistumisen kokemusten kautta oppilas motivoi-

tuu ja sitoutuu toimintaan ja harjoitteluun. Sitoutumisen kautta tapahtuu oppimista, mikä pääsääntöisesti lisää motivaatiota yhä edelleen. Syntyy myönteinen oppimisen kehä, jossa oppilas parhaimmillaan ylittää omia oppimisen rajojaan. Malli myönteisen oppimisen kehästä rinnastuu Louhivuoren (2003, 253) esittelemään Engeströmin kehittämään mielekkään oppimisen malliin. Se rakentuu spiraalisesta rakenteesta, jonka osina ovat motivointi, orientaatioperustan luominen, opitun asian sisäistäminen, ulkoistaminen ja arviointi.

Oppilaan onnistunut kiinnittyminen myönteiseen oppimisen kehään edellyttää opettajalta ”oppilaan lukutaitoa”, minkä avulla hän kykenee tekemään oppimisen kannalta myönteisiä yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja. Opettajalla tulee olla tietoa erilaisista lahjakkuuden ja älykkyyden osa-alueista, erilaisista oppimis- ja tiedonvastaanottotavoista (kinesteettinen, auditiivinen, taktiilinen, visuaalinen) sekä tuntemus erilaisista sovelluksista ja opetuksen lähestymistavoista, joiden avulla opetettavaa asiaa voidaan lähestyä monipuolisesti erilaisten oppimistapojen näkökulmista ja monipuolisten työtapojen kautta (Gardner 1993; Walter 2006; McCord & Watts 2006).

Erityismusiikkikasvatuksessa opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen rinnalla korostuu monipuolinen pedagoginen osaaminen sekä mielekkäiden ja toimivien opetusmenetelmien löytäminen ja kehittäminen. Tämä edellyttää tietoa ja ymmärrystä siitä miten ihminen vastaanottaa, oppii, muistaa ja käsittelee musiikillista tietoa ja luo uutta (Louhivuori 2003, 255). Erityiskasvatuksessa opettajan tulee huomioida muuta opetustoimintaa keskeisemmin seuraavat asiat:

- tavoitteellisen ja realistisen opiskelusuunnitelman laatiminen oppilaan kykyjen mukaan
- oppilaan vahvuusalueiden hyödyntäminen ja niiden kautta oppilaan heikompien osa-alueiden tukeminen ja vahvistaminen
- opetuksen yksilöllistäminen sekä tehtävien eriyttäminen
- opetuksen keston ja toimintatapojen vaihtelu oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukaan
- opetettavan asian esittäminen tavalla, jonka oppilas ymmärtää
- yhden tehtävän ja ohjeen antaminen kerrallaan (kunnes oppilas pystyy keskittymään kahteen tai useampaan ohjeeseen tai toimintaan samanaikaisesti)
- erityissovellusten tuntemus ja kyky hyödyntää ja soveltaa niitä oppilaan valmiuksien mukaan
- loogisen opetusprosessin luominen
- tarvittavan ajan antaminen uuden oppimiselle
- opitussa asiassa pysyminen ja opetettavan asian kertaaminen, kunnes se hallitaan ja se on vahvistunut taidoksi
- kärsivällisyys, vaikka oppiminen ja uuden omaksuminen olisikin hidasta
- yksilöllinen arviointi, jonka pohjalta kyky tarjota uusia haasteita, kun oppilas on valmis omaksumaan uutta
- oppilaan ja oppimisen kunnioitus
- usko oppimisen potentiaaliin jokaisen oppilaan kohdalla

(Hagman 2004, 127; Kaikkonen 2005, 81; Wishart 2005, 86; Adamek & Darrow 2005, 65-69).

Erityismusiikkikasvatus pitää sisällään kaikki samat työtavat, musiikinopetuksen sisällöt ja osa-alueet kuin nk. yleinen musiikkikasvatuskin. Zdzenskin (2001) mukaan erityismusiikkikasvatuksessa joudutaan kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota mm. seuraaviin osa-alueisiin:

- soittimistoon (ja mahdollisten apuvälineiden tarpeeseen)
- kullekin oppilaalle parhaiten soveltuvan soittimen valintaan
- oppimisen ja toiminnan onnistumisen kannalta suotuisan sosiaalisen ympäristön luomiseen
- soittotehtävien ja sovitusten laatimiseen oppilaan valmiuksien mukaan opetustapojen, pedagogisten ratkaisujen ja arviointimenetelmien soveltamiseen oppilas-kohtaisesti.

Adamek ja Darrow (2005, 56) näkevät edellisten lisäksi haasteina myös inkluusioperiaatteen toteutumisen ja siihen liittyvät mahdolliset ongelmat (mm. erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden väliset suhteet ja ennakkoluulot), opetuksen erityisjärjestelyihin vaadittavan ajankäytön resursoinnin sekä yhteistyön ja konsultaation musiikinopettajan ja oppilaan tukiverkon (mm. ammattilaiset, perhe) kanssa.

Usein musiikinopettaja tai musiikkipedagogi kohtaa erilaisen oppijan ilman yhteistyömahdollisuutta erityispedagogiikan tai erityisopetuksen ammattilaisen kanssa. Musiikinopettajien ja musiikkipedagogien koulutukseen olisikin lisättävä erityismusiikkikasvatuksen opintoja, jotka antavat perustiedot erityisopetuksen kohderyhmistä ja erilaisuuden kohtaamisesta, musiikin erityisopetuksen tutkimuksesta ja käytänteistä, mutta etenkin musiikkipedagogisista sovelluksista, lähestymistavoista ja menetelmistä. Näiden avulla tavoitteellinen musiikinopetus onnistuu, vaikka oppilaalla olisi oppimiseen, ymmärtämiseen tai toimintaan osallistumiseen liittyviä ongelmia tai rajoitteita (Pontiff 2004). Opettajakoulutuksen kehittämistyössä on myös pohdittava, olisiko syytä käynnistää erillinen erityismusiikkikasvattajien koulutus.

Musiikkikasvattajan näkökulmasta on hienoa, jos hänellä on mahdollisuus toimia yhteistyössä erityisopettajan ja koulun muun oppilashuollon kanssa sekä mahdollisia kuntoutus- ja terapiapalveluja tarjoavien asiantuntijoiden kanssa. Ihanteellisessa tilanteessa musiikkikasvattajan lisäksi musiikki- tai soittotunnilla on mukana erityisopettaja tai avustaja. Parhaimmillaan musiikinopettaja voi osallistua ja tuoda asiantuntemustaan oppilaan HOJKS:n, opiskelu- tai oppimissuunnitelman tekemiseen sekä palvelu- tai kuntoutussuunnitelman laatimiseen, jolloin musiikkitoiminnan rooli, merkitys ja mahdollisuudet voidaan tehostetummin huomioida ja niitä voidaan arvioida moniammatillisessa työryhmässä. (Bernstore 2001; Pontiff 2004; Adamek & Darrow 2005, 105; Lapka 2006; Walter 2006.)

Opetus- ja opiskelusuunnitelmaa laadittaessa, opetusta suunniteltaessa ja opetustilanteessa toimittaessa keskeistä on erilaisen oppijan ja hänen valmiuksiensa arvostaminen ja kunnioitus. Erilaisen oppijan huomioiminen ei tarkoita sääliä, eikä saa tar-

koittaa henkilön kykyjen aliarvioimista, vaan kyse on tasa-arvoisesta suhtautumisesta ja haasteiden antamisesta erityisoppilaille samalla tavalla kuin muillekin oppilaille. On myös muistettava, että jokainen erityisoppilaskin on erilainen eli opetuksen on aina perustuttava kunkin oppilaan yksilöllisiin valmiuksiin ja voimavaroihin. Valmiit mallit tai menetöt eivät toimi kaikkien kohdalla. Opettajalle helpoin tapa asian opettamiseen ei välttämättä ole oppilaille helpoin tapa omaksua asiaa. Erityismusiikkikasvatuksessa opettajan on oltava valmis muuttamaan toimintatapaansa oppilaan ja tilanteen mukaan. On oltava hereillä. Tämä edellyttää opettajan jatkuvaa kouluttautumista, opetuksen tarkkaa suunnittelua ja vuorovaikutustaitoja. Tätä kautta oppiminen mahdollistuu kaikille tasa-arvoisella tavalla riippumatta oppilaan erityispiirteistä, minkä ansiosta jokainen pääsee nauttimaan korkeatasoisesta musiikinopetuksesta. (Pontiff 2004; Kaikkonen 2005; McCord & Fitzgerald 2006; Walter 2006.)

## Toimintaympäristöjä

Erityismusiikkikasvatus on käsitteenä ja itsenäisenä musiikkikasvatuksen osa-alueena uusi ja edellyttää siis tarkempaa sisällöllistä ja taustateoreettista määrittelyä, menetelmällistä ja pedagogista kehitystyötä, tutkimusta ja täydennyskoulutusta. Kiinnostus alaa kohtaan on suurta, mikä johtuu osittain uusimpien opetussuunnitelmien tarjoamista laajemmista mahdollisuuksista huomioida erilaiset oppijat ja yksilöllistää opetusta sekä musiikin erityisopetuksen tueksi tehdyistä uusista sovelluksista ja oppimateriaaleista. Tämän lisäksi oppimiseen liittyvät ongelmat, erityisopetus, erityismusiikkikasvatus sekä erityisryhmien taidekasvatus on saanut viime vuosina paljon mediajulkisuutta.

Vaikka erityismusiikkikasvatus on monilta osin uutta, löytyy alan perinteitä ja toimijoita eri puolilta Suomea. Yleisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa on jo kauan toteutunut inklusioperiaate, jonka ansiosta kaikki osallistuvat opetukseen tasa-arvoisesti. Monesti musiikkikasvattajat ovat paikallisesti löytäneet onnistuneita ratkaisuja erilaisen oppijan kohtaamiseen, mutta usein opettaja on kokenut myös voimattomuutta ja osaamattomuutta kohdata erilaisen oppijan tarpeita heterogeenisen ja suuren ryhmän opetuksessa.

Osin alakoulussa, mutta varsinkin erityiskouluissa musiikkia käytetään musiikkituntien lisäksi myös muiden aineiden opetuksen osana tai taitojen harjoittelemisessa, kuten lukemaan opettamisessa (esim. rytmikka, sanarytmit, lukusuunta, hahmottaminen) tai matemaattisten taitojen opettamisessa (esim. lukumäärät, rakenteet, logiikka, hahmottaminen). Tämän lisäksi monissa erityiskouluissa erityisryhmille suunnatulla musiikinopetuksella ja sen kehittämällä on pitkät perinteet. Erityisesti Ruskeasuon koulussa Helsingissä ja Mäntykankaan koulussa Kuopiossa on toteutettu pitkäjänteisesti erityismusiikkikasvatuksen kehitystyötä ja tarjottu kentän toimijoille tukipalveluja.

Taiteen perusopetuksen piirissä varsinkin varhaisiän musiikkikasvatuksen ryhmiin on usein otettu mukaan myös erilaisia oppijoita. Mahdollisuus osallistua laajan oppimäärän mukaiseen instrumenttiopetukseen on ollut huomattavasti rajatumpaa, mutta varsinkin taiteen perusopetuksen uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton jälkeen erityismusiikkikasvatukseen liittyviä kehittämissuunnitelmia ja opetusta sekä osin myös täydennyskoulutusta on käynnistetty eri puolilla maata (mm. Kouvolassa, Kuopiossa, Tampereella, Jyväskylässä, Oulussa ja Kalajokilaaksossa).

Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa toimiva Resonaarin musiikkikoulu on suurin erityisryhmille suunnattua musiikinopetusta tarjoava musiikkikoulu Suomessa. Opetus on taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista eli kyse on tavoitteellisesta instrumentin hallintaan tähtäävästä musiikinopetuksesta. Musiikkikoulun oppilaat edustavat käytännössä kaikkia erityisopetuksen kohderyhmiä, mutta suurin yksittäinen kohderyhmä on kehitysvammaiset ihmiset. Resonaari toimii myös asiantuntijakeskuksena, jossa toteutetaan erityismusiikkikasvatuksen ja sen rinnakkaisalojen kehittämis- ja tutkimustoimintaa sekä laaditaan materiaalia. Resonaari tarjoaa myös informaatiopalveluja, järjestää koulutusta, ylläpitää moniammatillista verkostoa sekä toimii vertaiskehittämissuunnitelmien toteuttamisessa eri oppilaitosten, järjestöjen ja toimijoiden kanssa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Yleisopetuksen ja taiteenperusopetuksen ulkopuolella erilaisille oppijoille suunnattu musiikkitoiminta on laajaa ja tavoitteiltaan monimuotoista. Usein toiminta palvelee osallistujia ensisijaisesti yhdessäolon muotona, mutta yhä enemmän on käynnistetty myös tavoitteellista musiikinopetusta ja kurssitoimintaa. Tästä hyvä esimerkki on seurakuntien musiikkikasvatuksen yhteydessä syntynyt ikäihmisille suunnattu Salasoittaja-toiminta (Siirola 2007, ks. Siirola tässä julkaisussa), jossa kanttori-opettaja antaa Salasoittaja-ryhmän jäsenille pianonsoiton yksityistunteja säännöllisesti, ja toisinaan Salasoittaja-jäsenet kokoontuvat soittamaan toinen toisilleen. Jäsenet osallistuvat siis systemaattiseen soitonopetukseen, mutta he eivät esiinny julkisesti, vaan soittavat omaksi ja toistensa iloksi. Toimintaa arvioitaessa on mielenkiintoista pohtia millaisia merkityksiä oppimisen ohella toiminta tarjoaa Salasoittajille itselleen sekä heidän läheisilleen.

Salasoittaja-toiminta on hyvä esimerkki uudenlaisten kohderyhmien tavoittamisesta. Tämän tyyppiset toimintamallit ja projektit voivat olla avaamassa uudenlaisia toimintakenttiä myös esimerkiksi taiteen perusopetuksen alaiseen toimintaan. Salasoittajien lisäksi toinen esimerkki formaalin musiikinopetuksen ulkopinnalle erityismusiikkikasvatuksen kautta syntyneestä musiikkitoiminnasta on Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa kehitetty Soittokaveri-toiminta.

Soittokaveri-toiminta on uusi vapaaehtoistoiminnan malli, jossa erityisryhmiin kuuluvalla musiikin harrastajalla etsitään henkilökohtaiseksi soittokaveriksi henkilö, jolla on kyky yhteismusisointiin ja halu sitoutua erityisryhmiin kuuluvan henkilön ystäväksi. Käytännössä soittokaveri ja hänen uusi ystävänsä viettävät vapaamuotoisesti aikaa yhdessä musisoimalla. Normaaliopetukseen osallistuvilla oppilailta itsellään on usein kyky omaehtoiseen musisointiin vapaa-ajallaan, mutta erityisryhmiin kuulu-

va henkilö tarvitsee tämäntyyppisessä toiminnan järjestämisessä ja käynnistämässä tukea.

Soittokaverin avulla syntyy osallisuuden kokemus, tunne että opituista musiikillisista taidoista on hyötyä. Parhaimmillaan soittokaveritoiminta tukee henkilön voimaantumista sekä omien voimavarojen ja taitojen tiedostamista ja niiden hyödyntämistä. Soittokaveri-toiminnan kautta erityisryhmiin kuuluva musiikin harrastaja kiinnittyy taitojensa kautta yhteisöön. Toiminta voidaan nähdä liittyvän sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen ja sosiokulttuuriseen innostamiseen, joissa oppiminen ja sen rinnakkaisvaikutuksina esimerkiksi aktivoituminen yhteisön jäsenenä tapahtuu formaalin koulutuksen ja siihen liittyvän sosiaalisen verkoston, mutta myös yhteisön ja enkulturaatioprosessin yhteisvaikutuksena. Toiminta on hyvä esimerkki myös yhdestä kulttuurisen sosiaalityön muodosta.

Soittokaveri-toiminnan näkyinä on vastaavanlaisen toimintamallin leviäminen laajemmin osaksi eri järjestöjen ja toimijoiden ystäväpalveluja sekä tukihenkilö- ja vapaaehtoistoimintaa. Samalla tavalla Soittokaveri-toimintaa voisi soveltaa myös ns. normaalioppilaiden kanssa musiikkioppilaitoksissa. Soittokaveri-toiminta tarjoaa mahdollisuutta yhteismusisointiin, ”jammailuun” ja omien taitojen hyödyntämiseen vapaa-ajalla. Tätä kautta omatoiminen musisointi ja harjoittelu lisääntyy, motivaatio kasvaa ja musiikkisuhde syvenee.

## Erityismusiikkikasvatuksen suhde rinnakkaisaloihin

Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta saattaa ympäröidä laaja tukiverkosto, joka pyrkii auttamaan tai kuntouttamaan kyseistä henkilöä. Oppilaaseen saattaakin kohdistua samanaikaisesti useita eri tukitoimia ja joissain tapauksessa eri toimintamuotojen työtaivoissakin saattaa olla samankaltaisuuksia. Parhaimmillaan nämä eri toimintasektorit tukevat toisiaan ja muodostavat henkilöä palvelevan verkoston.

Erityismusiikkikasvatuksessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutus tapahtuu musiikillisessa ympäristössä. Toiminnan tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia, mutta voivat toimintaympäristön mukaan painottaa tietojen ja taitojen omaksumisen ja oppimisen lisäksi sisältämään erityisesti kasvatuksellisia merkityksiä. Tällöin tuetaan henkilön kasvua laaja-alaisesti (Louhivuori 2003, 251). Kasvatukselliset merkitykset ovat usein keskeisesti esillä esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja koulujen musiikinopetuksessa.

Musiikkikasvattajan on hyvä tiedostaa millainen tukiverkosto oppilaan ympärillä on ja millaisia tavoitteita sillä on. Porterin ja Lacey'n (2005, 136-140) mukaan tukiverkoston toimijoiden lähestymistavat voivat perustua esimerkiksi lääketieteeseen, psykologiaan, sosiologiaan tai kasvatustieteeseen. Lääketiede pääsääntöisesti näkee ihmisen biologisena olentona, ja hoitokeinoina käytetään mm. lääkitystä (esim. joissain tapauksissa ADHD-oireyhtymän hoidossa ja mielenterveysongelmissa). Psykologia



näkee ihmisen psyykkisenä olentona, jolloin mielenterveystyössä ja psykoterapian avulla pyritään eheyttämään ihmisen minää sekä tukemaan ja vahvistamaan ihmisen psyykkistä hyvinvointia. Psykoterapian sovelluksissa musiikki saattaa olla keskeinen työväline (esim. GIM-terapia, ryhmäanalyttinen musiikkiterapia ja musiikkiterapia).

Sosiologiaan liittyvässä näkökulmassa tavoitteena on ymmärtää ja selittää yhteiskunnallisesta näkökulmasta vammaisuutta, osallisuutta ja inklusiota, ja tätä kautta olla avaamassa kaikille mahdollisuutta osallistua opetukseen tasa-arvoisesti. Kasvatuksellinen näkökulma pitää sisällään yleisen kasvatustieteen lisäksi erityispedagogisen tutkimuksen ja erityisopetuksen pedagogiset käytänteet. Taidekasvatuksessa on lisäksi huomioitava enkulturaatioprosessin merkitys erityisoppilaan musiikillisen kasvun yhteydessä.

On mielenkiintoista pohtia, miten erityismusiikkikasvatus voisi olla välittämässä musiikin opetuksessa ja varsinkin musiikin erityisopetuksessa syntyneitä sovelluksia, menetelmiä ja tutkimustuloksia rinnakkaisalojen toimijoille. Varsinkin terapeutit, hoito- ja kuntoutusalojen toimijat sekä erityisopettajat voisivat löytää ja laajentaa omia menetelmällisiä lähestymistapojaan ja käytänteitään erityismusiikkikasvatuksen sisällä syntyneiden innovaatioiden kautta. Monet erityismusiikkikasvatuksen lähestymistavat ainakin soveltaen sopivat hyvin myös musiikkiterapeuttien työvälineiksi, ja tätä kautta musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välinen vuorovaikutus syvenee. Vastaavasti on hyvä pohtia miltä osin esimerkiksi eri kuntoutusmenetelmät ja erityispedagogiset sovellukset ovat hyödynnettävissä erityismusiikkikasvatuksen menetelmin ja käytänteisiin. (Adamek & Darrow 2005, 102-114.)

Toisaalta myös nk. yleinen musiikkikasvatus ja sen eri osa-alueet hyötyvät erityismusiikkikasvatuksesta. Monet oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ongelmat, joihin erityismusiikkikasvatus etsii vastauksia ja kehittää uusia lähestymistapoja esiintyvät samanlaisina tai samantyyppisinä muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla. Usein erityispedagogiikassa löydetty sovellukset ovatkin suoraan siirrettävissä yleisen opetuksen menetelmiksi tai täydentämään niitä. Hyvä esimerkki tästä ovat kuvionuotit, jotka konkreettisuutensa ansiosta mahdollistavat useille erityisryhmiin kuuluville ihmisille kiinnittymisen tavoitteelliseen musiikinopetukseen. On kiehtovaa että keskeisesti erityismusiikkikasvatukseen kehitetyt kuvionuotit ovat levinneet laajasti musiikkiterapeuttien työvälineeksi, mutta myös varhaisiän musiikkikasvatukseen, instrumenttiopetuksessa nimenomaan pianon- ja kitaransoiton alkuopetukseen sekä koulujen musiikinopetukseen.

Erityismusiikkikasvatus synnyttää uusia sovelluksia ja monipuolistaa musiikkikasvatuksellista toimintaa ja tutkimusta, mutta heijastuu myös varsinaiseen opetustilanteeseen. Erilaisen oppijan huomioiminen luokassa edellyttää opettajalta tarkempaa opetuksen suunnittelua ja oman työn arviointia, mikä tukee erityisoppilaan kiinnittymistä toimintaan, mutta samalla monipuolistaa opetusta kokonaisuudessaan ja palvelee tätä kautta kaikkia oppilaita (McCord & Watts 2006).

## Erityismusiikkikasvatuksen vaikuttavuus

Musiikkikasvatuksen perustavoitteet ovat luonnollisesti musiikin oppiminen ja muusikkouden kehittyminen, mutta musiikkikasvatuksella voidaan nähdä olevan paljon muitakin merkityksiä ja vaikutuksia. Erityismusiikkikasvatuksessa erilaiset elämänhallinnan ja oppimisen ongelmat tulevat usein yleisopetusta selkeämmin esiin ja tästä johtuen myös musiikkitoiminnan ja –kasvatuksen vaikutukset ja merkitykset saattavat olla selkeämmin nähtävissä ja arvioitavissa.

Laplan (2006) mukaan erityismusiikkikasvatuksen aikaansaamat vaikutukset ja merkitykset voidaan jakaa kolmeen pääalueeseen, jotka ovat musiikkikasvatuksellinen, henkilökohtainen ja yhteisöllinen alue. Musiikkikasvatuksen merkitystä ja toimimista ihmisen kasvun ja kehityksen tukena voidaan arvioida myös esimerkiksi Gardnerin (1993) älykkyysteorian kautta, jonka pohjalta musiikkikasvatuksen nähdään tukevan kaikkien älykkyiden osa-alueiden (kielellinen, matemaattinen, musikaalinen, kineettinen, spatiaalinen, interpersoonallinen, intrapersoonallinen sekä luonnontieteellinen älykkyys) kehittymistä (ks. esim. Vikman 2001; Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007).

Musiikkikasvatuksen merkitys ja vaikutus voidaan siis nähdä laajasti ja eri merkitysalueita voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista. Keskeistä on että musiikkikasvattaja tuntee, ymmärtää ja pystyy tunnistamaan millaisia vaikutuksia musiikin oppimisen rinnalla tapahtuu ja miten musiikkikasvatus tukee kokonaisvaltaisesti ihmisen kasvua ja kehitystä.

Kuten aiemmin on esitetty erityismusiikkikasvatuksen vaikutus heijastuu yksilöön liittyvien vaikutusten ohella yleisemmin kaikkeen musiikkikasvatukseen, mutta myös erityisopetus-, kuntoutus- ja terapiatoimintaan. Erityismusiikkikasvatus onkin uudistamassa ja laajentamassa musiikkipedagogiikan kenttää. Laajemmin tarkasteltuna erityismusiikkikasvatus luo koulutuksellista tasa-arvoa ja tavallaan pakottaa kiinnittämään siihen huomiota. Samalla musiikkikasvatuksen merkitykset on alettu nähdä laajemmin kulttuurisena sosiaalityönä ja on syntynyt kulttuurillinen murros, jota tässä kutsutaan kulttuurivallankumoukseksi. Seuraavassa näitä osa-alueita käsitellään tarkemmin.

## Koulutuksellinen ja ihmisyyden tasa-arvo

Opetusministeriön toimenpideohjelma vuosille 2006-2010 ”Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus” (OPM 2006) kiinnittää huomiota kulttuuripalvelujen esteettömään ja yhdenvertaiseen saavutettavuuteen kaikille ihmisryhmille. Saavutettavuuden esteet voivat liittyä mm. aisteihin, tiedotukseen, ymmärtämisen vaikeuteen, asenteisiin, fyysisiin tai taloudellisiin tekijöihin sekä päätöksenteossa oleviin puutteisiin.

Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus –toimenpideohjelman ulkopuolelle on jätetty opetukseen ja koulutukseen liittyvät kysymykset, mutta sitä vastoin opetusministeriön Vammaiset ja kulttuuri –toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi (OPM 2004) ottaa vahvasti ja selkeästi kantaa vammaisten oikeuteen osallistua taideopetukseen niin perusopetuksen, taiteen perusopetuksen, vapaan sivistystoimen kuin ammatillisen koulutuksenkin piirissä. Vastaava asennoituminen koulutukselliseen tasa-arvoajatteluun on löydettävissä Opetushallituksen antamista opetussuunnitelmista, kuten aiemmin on esitelty.

Opetussuunnitelmat antavat siis mahdollisuuden koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen musiikinopetuksen eri toimintaympäristöissä. Tämän lisäksi on tärkeää, että erityismusiikkikasvatukselle annetaan tarvittavat taloudelliset ja koulutukselliset resurssit sekä laadukkaan opetuksen turvaamiseksi riittävät henkilöresurssit (esim. apuopettajien ja avustajien tuki). Ennen kaikkea koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen on kuitenkin kiinni musiikkikasvattajista itsestään. Lähtökohtana on ihmisyyden tasa-arvo, jossa erilainen oppija nähdään vastaavana pedagogisena ”haasteena” kaikkien muiden oppilaiden rinnalla. Opetuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat opettajan asenteet erilaisuutta kohtaan sekä kyky nähdä oppimisen potentiaali jokaisessa ihmisessä – kyky ymmärtää samanlaisuus erilaisuudessa ja erilaisuus samanlaisuudessa. Tähän liittyen sosiaalinen vammaistutkimus (Disability Studies) ja sen kautta vammaisuuden ja osallisuuden määrittely (Teittinen 2000, Vehmas 2005, Vehkakoski 2006b) sekä inklusioperiaate ja sen eri muodot (Adamek & Darrow 2005, 43-44) ovat tärkeä osa erityismusiikkikasvatuksen teoriataustan muodostamista.

## Sosiokulttuurinen lähestymistapa ja kulttuurinen sosiaalityö

Sosiokulttuurista lähestymistapaa ja oppimisteorioita tarkasteltaessa voidaan niitä yhdistäväksi termeiksi nostaa yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus, aktiivisuus sekä aiemmin mainittu osallisuuden käsite. Näiden termien yhteys musiikkikasvatukseen on helposti nähtävissä, perusteiltaanhan musisointi on toiminnallista ja yhteisöllistä toimintaa, joka aktivoi niin musiikkia tekeviä kuin sitä muuten hyödyntäviä henkilöitä (esim. konserttityleisö, tanssiharrastajat jne.). (Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007).

Sosiokulttuurinen oppimisteoria ja sosiokulttuurinen lähestymistapa ovat saaneet vahvan jalansijan musiikkikasvatuksen filosofassa, ja viime aikoina myös opetussuunnitelmien suunnittelussa ja käytänteissä (Westerlund 2002; Väkevä 2004). Samalla yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus korostuvat vahvoina oppimiseen vaikuttavina tekijöinä, mutta laajentaen ymmärretään myös ympäröivän yhteisön ja siihen liittyvien arvojen, asenteiden ja ilmiöiden vaikutus oppimiseen. Toisaalta myös sosiaalipedagogiikassa sekä sosiaalialan koulutuksissa on alettu entistä enemmän etsiä ja korostaa taidetoiminnan ja –kasvatuksen merkitystä. Tässä yhteydessä puhutaan yleisesti sosiokulttuurisesta innostamisesta, jonka tavoitteena on ihmisten välisen

vuorovaikutuksen (innostamisen) kautta edistää ihmisen osallistumista kulttuuriseen kehitykseen, ja sitä kautta vaikuttaa koko yhteisön hyvinvointiin. Lisäksi keskeisellä sijalla on kulttuurin saavutettavuus ja mahdollisuus osallisuuteen taiteen tuottajana. (Kurki 2002.)

Kulttuurisessa sosiaalityössä ikään kuin yhdistyvät edellä esiteltyt sosiokulttuuriset näkemykset. Erityismusiikkikasvatuksessa tämä voidaan nähdä siten, että mahdollisuus osallistua musiikin oppimiseen luo osallisuutta ja tukee ihmisen kasvua ja kehitystä. Musisointiin kiinnittyminen ja yhteisöllisyys aktivoi ihmistä ja vaikuttaa sitä kautta hänen lähipiiriinsä sekä laajemmin koko yhteisöön. Vastaavat ilmiöt voidaan löytää kaikesta musiikkikasvatuksesta, mutta erityismusiikkikasvatuksessa kulttuurisen sosiaalityön näkökulma, merkitys ja vaikutukset nousevat usein yleistä musiikkikasvatusta selkeämmin esille. Esimerkiksi Resonaarin musiikkikoulussa kulttuurinen sosiaalityö nähdään luonnollisena opetussuunnitelman ja käytännön toiminnan osana. Erityismusiikkikasvatuksen (laajentaen koko musiikkikasvatuksen) ja siihen liittyvän kulttuurisen sosiaalityön merkityksiä ja vaikutuksia voidaan jaotella esimerkiksi seuraavalla tavalla:

#### 1. Vaikutukset yksilöön:

- työskentelytaidot ja uuden oppiminen
- ihmisenä kasvu
- taitojen kehittyminen
- sosiaalisuus
- yhteisöön kiinnittyminen

#### 2. Vaikutukset lähipiiriin ja –verkostoon (esim. koti ja koulu)

- roolin muuttuminen aktiiviseksi toimijaksi omassa toimintaympäristössä
- oppilaan näkeminen osajana ja/tai muusikkona ja/tai uudenaikaisessa toimijan roolissa
- erilaisuutta sietävien sosiaalisten verkostojen (kaveripiirien) syntyminen
- vanhempien ja tukiverkoston yhteistyön tiivistyminen

#### 3. Yhteisölliset vaikutukset

- erilaiset oppijat nähdään aktiivisina yhteisön jäseninä, kulttuurin käyttäjinä ja tuottajina, toimijoina, vaikuttajina ja täysivaltaisina yhteisön jäseninä (asenteiden muuttuminen)
- kulttuuri- ja taidekasvatuksen merkitys, arvo ja mahdollisuudet aletaan nähdä entistä laajemmin ja taidekasvatuksen toimintaedellytykset turvataan
- kulttuuripolitiikassa aletaan nähdä taidekasvatus taloudellisenä mahdollisuutena, innovatiivisena ja innovatiivisuutta kehittävänä alana sekä hyvinvointia ja tasa-arvoa luovana ja synnyttävänä voimana
- hyvinvoinnin ei nähdä syntyvän yksinomaan sosiaali-, terveys- ja talouspolitiikan näkökulmasta, vaan niiden rinnalla opetus- ja kulttuuritoimien merkitys ymmärretään ja tunnustetaan terveyttä ja hyvinvointia tukevinä ja synnyttävinä aloina (Dal Maso 2004; Kaikkonen & Uusitalo 2006).

## Kulttuurivallankumous

Koulutuksellinen tasa-arvo, sitä kautta syntyvä osallisuus ja kiinnittyminen yhteisöön aktivoivat (syrjäytyntä) henkilöä nousemaan yhteisön marginaalista kohti sen keskiötä. Aktivoitumisen kautta henkilö alkaa vaikuttaa yhteisöön omalla toiminnallaan ja parhaimmillaan niin henkilö itse samoin kuin ympäröivä yhteisö alkaa nähdä henkilön voimavarat, potentiaalin ja mahdollisuudet entistä laajempina. Yksilön näkökulmasta tätä muutosta voidaan kuvata voimaantumisenä ja valtaistumisena, yhteisön näkökulmasta ilmiötä voidaan kutsua kulttuurivallankumoukseksi (Kaikkonen 2005; Kaikkonen & Uusitalo 2006).

Erityismusiikkikasvatus mahdollistaa erilaisen oppijan osallistumisen tavoitteelliseen musiikinopetukseen, jolloin hänen oppimispotentiaalinsa ja voimavaransa hyödynnetään maksimaalisesti. Samalla aletaan nähdä ja uskoa erityisryhmiin kuuluvien ihmisten oppimispotentiaaliin ja kykyihin laajemminkin. Käsitys vammaisuudesta muuttuu, asenteet erilaisuutta kohtaan muuttuvat ja erilaisuus aletaan nähdä ennemminkin mahdollisuutena kuin taakkana niin opetuksessa kuin laajemminkin yhteiskunnassa.

Tavoitteellisen soitonopetuksen kautta myös erityisryhmiin kuuluvat ihmiset oppivat yhä laajemmin musiikillisia taitoja ja tietoja. Samalla suomalaiselle kulttuurikentälle on syntymässä uusi toimijoiden ryhmä eli erityisryhmiin kuuluvat ihmiset. Erityisryhmiin kuuluvat muusikot ja esimerkiksi kehitysvammaiset ihmiset ovat nousemassa esiintymislavoille tasa-arvoisina taiteilijoina muiden taiteilijoiden rinnalle. Tämä käynnissä oleva kulttuurivallankumous vaikuttaa vammaisuuden määrittelyn ja siihen suhtautumisen lisäksi muusikkokäsityksen muuttumiseen sekä koko kulttuurikentän demokratisoitumiseen (Kurki 2002, 14; Dal Maso 2004, 24; Kaikkonen 2005, 104).

On hyvä ymmärtää ja pohtia millaisia laaja-alaisia vaikutuksia musiikin oppimisella voi olla oppilaalle itselleen, hänen lähipiirilleen ja koko yhteisölle, mutta tärkeintä on muistaa toiminnan peruslähde eli musiikki. Musiikki, musiikin oppiminen ja tuottaminen ja sitä kautta musiikista nauttiminen ovat musiikkikasvatuksen keskeinen tavoite ja arvo. Musiikkikasvattajan tehtävä on tukea oppimista, muusikkouden kehittymistä ja hyvän musiikkisuhteen syntymistä. Tämän perustehtävän onnistumisen turvaamiseksi opettajakoulutuksen ja tutkimuksen on tuettava laaja-alaisesti erityismusiikkikasvatuksen teoriaaustan määrittelyä sekä uusien lähestymistapojen ja pedagogisten sovellusten kehittämistä.

Erityismusiikkikasvatus mahdollistaa oppimiseen osallistumisen yhä uusille ihmisryhmille. Samalla erityismusiikkikasvatus vaikuttaa laajemminkin musiikkipedagogiikkaan ja siihen liittyvään kehitys- ja tutkimustyöhön. Erityismusiikkikasvatus nostaa erilaiset oppijat opetuksen keskiöön, näkymätön muuttuu näkyväksi ja samalla kulttuuri demokratisoituu. Erityismusiikkikasvatuksen käynnistämä kulttuurivallankumous vaikuttaa myönteisesti asenteisiin erilaisuutta kohtaan, mutta parhaimmillaan muutos on syvempi. Syntyy uudenlaista suvaitsevaisuutta, tasa-arvoa ja ihmisyyttä. Samalla aletaan kantaa laajemmin vastuuta itsestä, lähimmäisistä ja elinympäristöstä – syntyy välittämisen ja eettisesti kestäviä valintoja tekevien ihmisten yhteiskunta.

## Keskeiset lähteet

- Adamek, M. S. & Darrow, A. (2005) *Music in Special Education*. Silver Spring: AMTA, Inc.
- Vertailee ja luo rajoja erinomaisella tavalla kuntoutuksen ja musiikkiterapian sekä (erityis)musiikkikasvatuksen välille löytäen suuren arvon kummastakin lähestymistavasta.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Peruskirja Gardnerin älykkyysteoriasta, jonka jokaista älykkyyden ja lahjakkuuden osa-aluetta monipuolinen musiikkikasvatustukee ja kehittää.
- Vehmas, S. (2005) *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pakottaa pohtimaan ja laajentamaan näkemystä siitä mitä on erilaisuus, miten sen ymmärrämme ja ohjaa arvioimaan myös omia asenteita vammaisuutta ja poikkeavuutta kohtaan.
- Zdzinski, S. F. (2001) *Instrumental Music for Special Learners*. *Music Educators Journal*, 87(4), 27-31.
- Tuo tiivistetysti esille erityisryhmien instrumenttiopetuksen ja siihen liittyviä haasteita.

## Muut lähteet

- Adamek, M. S. & Darrow, A. (2005) *Music in Special Education*. Silver Spring: AMTA, Inc.
- Bernstore, E. D. (2001) *Paraprofessionals in music settings*. *Music Educators Journal*, 87(4), 36-41.
- Dal Maso, R. (2004) Kolme ajankuvaa. Teoksessa A. Jämsén & T. Kukkonen (toim.), *Voimavirtaa arkeen. Taide ja kulttuuri sosiaalialan työssä* (sivut 23-27) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 19. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Joensuu.
- Gardner, Howard. (1993) *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Hagman, A. (2004) *Ilmaisun iloa – draaman mahdollisuudet kehitysvammaatyössä*. Teoksessa A. Jämsén & T. Kukkonen (toim.), *Voimavirtaa arkeen. Taide ja kulttuuri sosiaalialan työssä* (sivut 121-131). Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 19. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Joensuu.
- Ikonen, O. (1999) *Sietäminen ja suvaitseminen ovat avainasioita tulevaisuuden yhteiskunnassa* Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Kehitysvammaisten opetus* (sivut 17-37). Kehitysvammaliitto. Hakapaino: Helsinki.
- Kaikkonen, M. (2005) *Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä*. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.), *Soita mitä näet. Kuvionuotit*

- opetuksessa ja terapiassa (sivut 75-114). Oppimateriaalikeskus Opike: Helsinki.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (2006) Marko ja musiikki – oppiminen kehitysvammaisen nuoren kuntoutusprosessina. Teoksessa K. Marjamäki (toim.), *Aktiiviseksi toimijaksi – Näkökulmia tukea tarvitsevan aikuisen elinikäiseen oppimiseen* (sivut 11-18). Kehitysvammaisten palvelusäätiö: Tampere.
- Kurki, L. (2002) *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Lapka, C. (2006) Students with Disabilities in a High School Band: "We Can Do It!". *Music Educators Journal*, 92(4), 54-59.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005) Overview and discussion: overall conclusions. Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (sivut 206-221). Open University Press: UK.
- Louhivuori, J. (2003) Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen* (sivut 251-257). Suomen musiikkitieteellinen seura: Jyväskylä.
- McCord, K. & Fitzgerald, M. (2006) Children with Disabilities Playing Musical Instruments. *Music Educators Journal*, 92(4), 46-52.
- McCord, K. & Watts, E. H. (2006) Collaboration and Access for Our Children: Music Educators and Special Educators Together. *Music Educators Journal*, 92(4), 26-33.
- OPH. (2002) Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2005) Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM. (2004) Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri –toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön julkaisuja 2004:29. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. (2006) Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Opetusministeriön toimenpideohjelma 2006-2010. Opetusministeriön julkaisuja 2006:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pontiff, E. (2004) Teaching Special Learners: Ideas from Veteran Teachers in the Music Classroom. *Teaching Music*, 12(3), 52-58.
- Porter, J. & Lacey, P. (2005) *Researching Learning Difficulties. A guide for practitioners*. London: Paul Chapman Publishing. A SAGE Publications Company.
- Siirola, E. (2007) Salasoittajat. Pianonsoitto ikäihmisten harrastuksena. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos.
- Teittinen, A. (2000) Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja 65.
- Unkari-Virtanen, L. & Kaikkonen, M. (2007) Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. *Musiikkikasvatus (FJME)* 10(1-2), 23-33.
- Vehmas, S. (2005) Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki:

Gaudeamus.

- Vehkakoski, T. (2006a) Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa A. Teittinen (toim.), Vammaisuuden tutkimus (sivut 237-264). Yliopistopaino: Helsinki.
- Vehkakoski, T. (2006b) Lainattu lapsuus. Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vikman, K. (2001) Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177. Helsinki: Yliopistopaino.
- Väkevä, L. (2004) Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 68. Oulu: Oulu University Press.
- Walter, J. S. (2006) The Basic IDEA: The Individuals with Disabilities Act in Your Classroom. *Teaching Music*, 14(3), 22-26.
- Westerlund, H. (2002) Bridging experience, action, and culture in music education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Wishart J.(2005) Children with Down's syndrome. Teoksessa A. Lewis Ann & B. Norwich Brahm (toim.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (sivut 81-95). UK: Open University Press.
- Zdzinski, S. F. (2001) Instrumental Music for Special Learners. *Music Educators Journal*, 87(4), 27-31.