

Kohti neuromoninaisuustietoisempaa musiikinopettajakoulutusta

**Asenteet ja affordanssit saavutettavamman
musiikkipedagogisen käytännön taustalla**

Tutkielma (Maisteri)

16.12.2024

Elina Luhtala

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Kohti neuromoninaisuustietoisempaa musiikinopettajakoulutusta: Asenteet ja affordanssit saavutettavamman musiikkipedagogisen käytännön taustalla</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>85 + 5</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Elina Luhtala</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syksy 2024</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä maisterintutkielmassa käsittelen musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä neuromoninaisuuteen kohdistuvista suhtautumistavoista suomalaisessa musiikinopettajakoulutuksessa. Tutkin, millä tavoin neuromoninaisuuteen kohdistuvat asenteet ilmenevät musiikinopettajakoulutusten opintosisälöissä, pedagogisissa lähestymistavoissa, sekä oppilaitosten käytänteissä. Osallistun myös akateemiseen ja ammatilliseen keskusteluun neuromoninaisuuteen liittyvästä kielenkäytöstä vaikuttamassa yhteiskunnan rakenteiden ja käytännön toimintamallien taustalla niin musiikinopetuksessa kuin laajemmin yhteiskunnassa. Tutkimuksen tavoitteena on edistää neuromoninaisuustietoista musiikkipedagogista käytäntöä musiikinopettajakoulutuksessa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisia neuromoninaisuuteen kohdistuvia asenteita musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikinopettajakoulutuksessa? 2. Millaisia haasteita tai mahdollisuuksia musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikkikasvatuksen käytännöissä neuromoninaisuuden huomioimisen näkökulmasta? <p>Tässä laadullisessa haastattelututkimuksessa haastattelin neljää neuromoninaisuuden teemoista kiinnostunutta musiikkikasvatuksen opiskelijaa kahdesta suomalaisesta yliopistosta yksilöteemahaastatteluissa. Analyysiprosessissa tarkastelin aineistoa sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta hyödyntäen vammaistutkimuksen alan käsitteistöä. Sovelsin analyysissä affordanssiteoriaa ja kohtuullista mukauttamista yhtenä affordansseja lisäävänä käytänteenä. Lisäksi kokosin yhteen neuromoninaisuutta käsittelevää tutkimustietoa useilta tieteenaloilta kirjallisuuskatsauksen muodossa peilaten sitä suomalaisen kulttuuriympäristöön ja kääntäen sitä suomen kielelle.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että useista neurovähemmistöjen kannalta hyvinä pidetyistä käytänteistä huolimatta musiikinopettajakoulutuksessa tunnistetaan neurovähemmistöihin kohdistuvaa syrjintää. Neuromoninaisuutta ei ymmärretä tai arvosteta kaikissa tilanteissa, opetuskäytänteet ja opintojen rakenne eivät tue kaikkia oppijoita ja ableistiset käyttäytymiseen ja pystyvyyteen liittyvät normit vaikuttavat sen taustalla, millaista oppijaa pidetään ”normaalina” ja hyväksyttävänä. Neuromoninaisuutta koskevaan suomenkieliseen termistöön liittyy myös paljon epätietoisuutta, joka saattaa estää neuromoninaisuutta koskevien ongelmien käsittelemistä yhteisöissä, instituutioissa ja yhteiskunnassa.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>affordanssit, erityismusiikkikasvatus, musiikinopettajakoulutus, neuromoninaisuus, saavutettavuus</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>14.12.2024</p>	

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Käsitteellinen viitekehys	10
2.1 Neuromoninaisuus neurokognitiivisen monimuotoisuuden kattokäsitteenä	10
2.2 Vammaisuuden paradigmat neuromoninaisuuden näkökulmasta	14
2.3 Neuromoninaisuus ja kasvatus	19
2.4 Tarjoumista mukauttamiseen	22
3 Tutkimusasetelma	25
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	25
3.2 Tutkimusympäristö	25
3.3 Metodologiset lähtökohdat	26
3.4 Aineiston tuottaminen	28
3.5 Aineistonanalyysi	33
3.6 Tutkimuseettiset lähtökohdat	36
4 Tulokset	39
4.1 Moninainen sanasto	39
4.1.1 Puhetavat koulumaailmassa	41
4.1.2 Puhetavat yhteiskunnassa	44
4.2 Suhtautuminen neuromoninaisuuteen musiikinopettajakoulutuksessa	49
4.2.1 Suhtautuminen neurovähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin musiikinopettajaopinnoissa	49
4.2.2 Neurotyypilliset normit musiikinopettajaopiskelijan näkökulmasta	50
4.3 Affordanssit musiikinopetuksen tilanteissa	55
4.4 Neuromoninaisuustietoisien musiikkipedagogisen käytännön edistäminen	58
5 Päätelmät ja pohdinta	61
Lähteet	73
Liitteet	86

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa analysoin musiikinopettajakoulutuksessa ilmeneviä neuromoninaisuutta koskevia käsityksiä ja niille annettuja merkityksiä. Tutkin, millaisia asenteita neuromoninaisuuteen kohdistuu musiikinopettajakoulutuksessa ja kuinka yhdenvertaisesti koulutuksen käytännöt tukevat eri tavoin maailmaa hahmottavia opiskelijoita. Lisäksi tarkastelen, millä tavoin ja missä määrin musiikinopettajakoulutuksissa käsitellään neuromoninaisuutta koskevaa tutkimustietoa. Vammaisuutta ja vammaisia ihmisiä käsitellään edelleen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa vähemmän kuin muita yhteiskunnassa marginalisoidussa asemassa olevia ihmisryhmiä ja vammaisuuden käsittely tapahtuu usein kontekstissa, jossa poikkeavuus näyttäytyy ongelmana, rajoitteena, henkilökohtaisena tragediana tai erityisinä tarpeina (ks. Churchill & Laes 2020, 135–140). Neurovähemmistöihin on arvioitu kuuluvan jopa noin 15–20 prosenttia väestöstä (Doyle 2020, 112), joten myös neurovähemmistöihin kohdistuva syrjintä koskee suoraan suurta osaa ihmisistä. Ableismin, eli yhteiskunnassa ilmenevien tietynlaista toimintakykyä olettavien normien kehyksen kautta analysoituna neurotyypillisten normien ja pystyvyyden standardien kyseenalaistaminen voidaan nähdä kaikkia ihmisiä hyödyttävänä (ks. Goodley 2014, xi).

Neurokognitiivisia poikkeavuuksia, kuten esimerkiksi autismikirjoa, ADHD:ta, lukihäiriötä, Touretten oireyhtymää ja kehityksellistä kielihäiriötä voidaan kutsua kattokäsitteellä *neuromoninaisuus*. Käsite sisältää ajatuksen siitä, että ihmisten väliset erot tavoissa havainnoida ja kokea ympäristöään sekä vuorovaikuttaa sen kanssa ovat luonnollista aivojen ja mielten variaatiota sen sijaan, että erilaisuus nähtäisiin vikana, joka pitäisi korjata. (Ks. Bertilstdotter Rosqvist, Stenning & Chown 2020, 1–2; Chapman 2020, 2018–220; Hamilton & Petty 2023, 1.) Neuromoninaisuuteen suhtautuminen luonnollisena variaationa ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys musiikinopettajien keskuudessa, eikä myöskään oppilaitoksissa, joissa tulevia musiikinopettajia koulutetaan. Neurovähemmistöihin kohdistuu yhteiskunnassa edelleen jossakin määrin stigmaa, joka saattaa näkyä myös koulussa esimerkiksi kielteisenä suhtautumistapana erilaisuuteen tai opetus- ja oppimisprosessien mukauttamiseen. Opetushenkilöstö ei myöskään välttämättä tiedä, millä tavoin neuromoninaisuus voi ilmetä tai kuinka neurovähemmistöihin kuuluvia opiskelijoita voisi tukea. Musiikinopettajalla on työssään laaja autonomia, jolloin yksittäisen opettajan toiminnalla on paljon merkitystä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen kan-

nalta (ks. Kivijärvi 2021, 84). Opettajankoulutuksen sisältöjen, pedagogisten lähestymistapojen ja eetoksen tarkastelu voi siis olla laajalti merkittävää yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Suhtaudun tutkimuksessani kriittisesti koulutuksen ja yhteiskunnan normistoon koskien toimintakykyä ja hahmottamisen, oppimisen ja olemisen tapoja tarkastellakseni myös laajemmin sitä, keille suunnattua ja minkälaista yhteiskuntaa edistämme kasvatuksessa (ks. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 8). Neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt¹ ovat yhteiskunnassamme yliedustettuina koulutuksen keskeyttäneiden (ks. Vesala & Vartiio 2018), syrjäytyneiden (Katsui ym. 2023, 84) ja rikoksista vankiloihin tuomittujen keskuudessa (Rautanen, Harald & Tyni 2024, 50). Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän tulisi pyrkiä parantamaan kaikkien mahdollisuuksia kukoistaa omana itsenään ja löytää oma paikkansa yhteiskunnassa. Neurovähemmistöihin kohdistuvan syrjinnän ja eriarvoistavien käytänteiden laajempi tunnistaminen instituutioissa voisi parantaa tämän tavoitteen toteutumisen mahdollisuutta.

Myös musiikinopetuksessa tulisi pyrkiä tunnistamaan syrjiviä rakenteita. Musiikkikasvatuksen alalla olisi tarkasteltava kriittisesti käsityksiä siitä, kenelle taiteellinen itseilmaisuus kuuluu ja kenen tekemä taide otetaan vakavasti. Musiikkikasvatuksessa ja sen tutkimuksessa vammaisuus sysätään usein syrjään ja näkymättömiin tai se tuodaan esiin lähinnä erityisten tilanteiden, ongelmien tai haasteiden kontekstissa. (Churchill & Laes 2020, 135.) Esimerkiksi autismin kirjon ihmisten musisointia käsitellään tutkimuskirjallisuudessa paljon musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta. Terapeuttista lähestymistapaa musiikintekemiseen on kritisoitu esimerkiksi sen mahdollisesti asiakasta ongelmallisesti toiseuttavan valtdynamiikan takia, jossa asiakas on jollakin tavalla ”viallinen” ja tarvitsee terapeutin apua tullakseen ”korjatuksi”, jolloin musisoijat eivät ole yhdenvertaisia keskenään (Pickard 2020a, 87). Neuromoninaisuuteen kohdistuvaa tutkimusta musiikkikasvatuksen kentällä tulisi siis tehdä myös muista näkökulmista, kuin siitä, millä tavoin musiikillinen toiminta voisi auttaa jollakin tavalla poikkeavaa yksilöä, tai millaisia ongelmia tai haasteita tietynlaiset ihmiset kohtaavat musiikinopetuksen tilanteissa ominaisuuksiensa vuoksi. Tässä tutkimuksessa käsitelen ongelmia, mutta pyrin tekemään niin

¹ Vankiloihin kohdistuvassa tutkimuksessa (Rautanen, Harald & Tyni 2024) ei tutkittu diagnosoituja henkilöitä, vaan kartoitettiin itsessään neuromoninaisuuden diagnooseihin liitettäviä oireita tunnistavia henkilöitä.

sellaisilla tavoilla, jotka marginalisoimisen sijaan toisivat näkyväksi yhdenvertaisuutta heikentäviä rakenteita ja asenteita. Pysin tutkimuksellani kyseenalaistamaan koulujärjestelmän ja musiikkikasvatuksen neurotyypillistä hegemoniaa ja korkeakouluopiskelijaan kohdistuvia ableistisia oletuksia.

Koulutuksen saavutettavuudella on paljon merkitystä yksilön kannalta. Taidekasvatuksen ja musiikillisen toiminnan hyödyistä ihmiselle on tehty lukuisia tutkimuksia. Korkeakoulutuksen saavutettavuutta taas tulisi tarkastella esimerkiksi siksi, että koulutustaso korreloi monien hyvinvointiin linkittyvien tekijöiden, kuten esimerkiksi työllisyyden ja tulotason kanssa (OECD 2024, 78–87). Koulutuksen saavutettavuus on merkittävää myös yhteiskunnallisella tasolla. Nykymailman globaalien ja monimutkaisten haasteiden äärellä kognitiivinen diversiteetti voi olla hyvinkin merkittävä tekijä uudenlaisten ratkaisujen löytämiseen, johon tarvitaan lukuisia tapoja hahmottaa maailmaa (Sulik, Bahrami & Derooy 2021, 754). Katsuin ym. (2023, 65–66) tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että Suomessa yhdenvertaisuus toteutuu sattumanvaraisesti koulutuksessa ja saavutettavuuden ongelmia ilmenee erityisesti peruskoulun jälkeen. Korkeakoulujen tulisikin pyrkiä priorisoimaan käytäntöjensä kehittämistä myös neurovähemmistöihin kuuluvia opiskelijoita paremmin hyödyttäväksi (Hamilton & Petty 2023, 2), jotta yhä useampi tulevaisuuden osaaja voisi paitsi päästä koulutuksen tuomien mahdollisuuksien äärelle, myös laajentaa mahdollisuuksiaan päästä vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin yhteiskunnassa.

Erilaisten kokemusten ymmärtäminen on erityisen merkityksellistä opettajankoulutuksessa, joista valmistuvat tulevaisuuden opettajat kohtaavat kaikenlaisia oppijoita työssään joka päivä. Opettajankoulutuksen tarjoama vammaisuutta, ableismia ja opetuksen mukauttamisen käytänteitä koskeva tieto on hyvin merkityksellistä sen kannalta, kuinka hyvin opettaja osaa ja myös kokee osaavansa opettaa ja tukea moninaisia oppilaitaan (Boardman, Schwarz & Sollenberg 2024, 5–7). Moninaisuutta on kaikissa yhteisöissä ja sen tunnistaminen, hyväksyminen ja huomioiminen myös käytäntöjen tasolla voi olla käänteentekevää yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta.

Saavutettavan käytännön rakentaminen voi olla kuitenkin merkittävydestään huolimatta haastavaa niin koulutuksessa kuin muuallakin yhteiskunnassa, sillä ihmiset ja heidän tarpeensa ovat niin erilaisia. Käytäntö tai väline, joka on saavutettava yhdelle, saattaaakin olla täysin saavuttamattomissa toiselle. (Holmes 2018, 9.) Yksi tapa opettaa, hahmottaa ja oppia ei sovellu kaikille ja yksilölliset lähestymistavat voivat olla avainasemassa oppi-

mista mahdollistamassa. Uusien ratkaisujen etsimiseen voisi kuitenkin suhtautua mahdollisuutena uteliaisuuteen ja uuden oppimiseen – yllättävät ratkaisut saattavat toimia loistavasti ja täysin eri tavoin kuin aluksi kuviteltiin (emt., 9–10). Uudenlaisten lähestymistapojen etsiminen vaatii kuitenkin opettajilta ja oppilaitoksilta tiedollisia, ajallisia ja rahallisia resursseja, joita jokaisessa koulussa ei ole käytettävissä. Pedagogiseen kehittämiseen tarvittavien resurssien puute voi luoda ongelmia yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta.

Suomen kielessä vammaisuuteen ja neurokognitiivisiin poikkeavuuksiin liittyvää sanastoa on melko vähän eikä käytössä oleva sanasto ole täysin ongelmatonta tai merkityksiltään yksiselitteistä (ks. Dindar ym, 2023). Monet ilmaukset tuntuvat latautuneilta tai asenteellisilta ja vakiintuneita ilmaisuja asioille ei aina suomen kielessä ole edes olemassa (ks. AAVA-hanke, 2022). Esimerkiksi ableismin ja disablismin diskurssit eivät ole täysin vakiintuneita suomalaisessa yhteiskunnassa ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden konseptit (eng., *equality/equity*) sekoittuvat suomalaisissa konteksteissa usein toisiinsa (Kivijärvi 2021, 27). Vammaisuuteen liittyviä ilmiöitä käsitellään pitkälti vain englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa, vaikka kyse olisi suomalaisen kulttuuriympäristöön sijoittuvista ilmiöistä. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *neuromoninaisuus*, koska haluan alleviivata *moninaisuutta*, enkä esimerkiksi *epätyypillisyyttä*, mutta tarkoitukseni ei kuitenkaan ole häivyttää pois näkyvistä mahdollisia todellisia haasteita, joiden muodossa erilaisuus saattaa yksilön arjessa vaikuttaa. Haluan korostaa moninaisten aivojen, mielten ja kokemusten huomioonottamisen mahdollisuuksia niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta.

Käyttäessäni sanaa *yhdenvertaisuus* viittaa tässä tutkimuksessa kaikkien ihmisten samanarvoisuuteen henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumatta (ks. Oikeusministeriö 2024) kiinnittyen erityisesti tosiasiallisen yhdenvertaisuuden konseptiin (eng. *equity*) mahdollisuuksien tasa-arvon (eng. *equality*) sijaan. Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden (*equity*) kontekstissa pyritään oikeudenmukaisuuteen ja ihmisten henkilökohtaiset tilanteet ja esimerkiksi aiempi syrjitty asema otetaan huomioon siinä, miten resursseja jaetaan (Espinoza 2007, 345–346). Positiivista erityiskohtelua voidaan siis perustella pyrkimyksellä parantaa muita heikommassa asemassa olevan ihmisen mahdollisuuksia osallistua, oppia tai saavuttaa tietynlaisia lopputuloksia (Guy & McCandless 2012, 5). Yhdenvertaisuus on jokaisen ihmisen perusoikeus ja yhdenvertaisuuslaki edellyttää sen edistämistä koulutuksen järjestäjiltä, viranomaisilta ja työnantajilta (Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325,

5–7 §). *Saavutettavuudella* viitataan tässä tutkimuksessa aineettoman ympäristön soveltuvuuteen kaikille. Esimerkiksi palveluja, viestintää ja asenteita voidaan tarkastella saavutettavuuden näkökulmasta (ks. Invalidiliitto, 2024). Koulutuksen saavutettavuudella viitataan siis käytänteisiin ja asenteisiin, jotka tukevat kaikkien ihmisten mahdollisuutta osallistua ja oppia. Fyysisen ympäristön ominaisuuksiin viitataan sanalla *esteettömyys* (emt.).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole lisätä vastakkainasettelua tai syyttää yksittäisiä ihmisiä tai tahoja syrjinnästä, vaan tarkastella kriittisesti rakenteellisia ongelmia, jotka ilmenevät myös musiikinopettajakoulutuksessa. Sanasto muuttuu ja tutkimukseen perustuva ymmärrys lisääntyy jatkuvasti, eikä yksittäisen ihmisen voi olettaa olevan jatkuvasti uusimman tiedon aallonharjalla. Kyse on laajemmasta toimintakulttuurista ja ableistisesta normistosta liittyen oletuksiin ihmisten tavanomaisesta pystymisestä, ”normaalista” hahmotustavasta ja käyttäytymisestä (ks. Goodley 2014, xi–xii), sekä tavoista puhua tästä väitetystä normaalista poikkeavista yksilöistä, jota rakennamme kollektiivisesti yhteiskuntana ja opiskeluyhteisönä. Pyrkimyksenäni on, että kaikki musiikkikasvatuksen alan ammattilaiset, opiskelijat ja heidän oppilaansa voisivat hyötyä ympäristön tarjoamien toimintaedellytysten, koulujärjestelmän ja musiikkikasvatuksen kentän toimintatapojen ja pystyvyyttä koskevien oletusten kriittisestä tarkastelusta.

Neuromoninaisuuteen liittyvät aiheet ovat olleet viime vuosina myös yhä enenevässä määrin näkyvillä mediassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. ADHD:ta ja keskittymisen haasteita sekä autismikirjoja on käsitelty viime vuosina useissa lehtiartikkeleissa² ja Yle julkaisi keväällä 2023 Kirjolla -tv-sarjan, jossa seurataan useita autismin kirjolla olevia ihmisiä. Lisäksi neuromonimuotoisuutta käsittelevää sisältöä on runsaasti sosiaalisessa mediassa, kuten Instagramissa, TikTokissa ja YouTubessa. Asenteiden kriittinen tarkastelu yhteiskunnassa ja musiikinopettajakoulutuksessa voi avata tärkeää keskustelua siitä, millä tavoin neuromoninaisuus ja myös laajemmin vammaisuus yhteiskunnassa näyttäytyy. Neuromoninaisuus tulisi nähdä keskeisenä osana ihmisyyttä – ei ominaisuutena, jota vain *siedetään* tai *suvaitaan* (ks. Churchill & Laes 2020, 140).

Seuraavassa luvussa muodostan tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen. Luvussa kolme käsitteelen tutkimukseni metodologista perustaa, menetelmiä ja eettisiä periaatteita ja luvussa neljä kerron tutkimukseni keskeisistä tuloksista. Viidennessä luvussa esitän

² ADHD: Helsingin Sanomat (HS) 3.4.2022; HS 5.3.2023; HS Kuukausiliite 4.5.2024; HS 14.9.2024 ja autismikirjo: HS 3.5.2023; HS 4.6.2023; HS 4.6.2023; HS 3.7.2024; HS 24.7.2024.

johtopäätöksiä tuloksiini perustuen, arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja merkitystä ja ehdotan näkökulmia tulevaisuuden aihetta koskevaan tutkimukseen.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa perehdyn tarkemmin neuromoninaisuuden ja vammaisuuden käsitteistöön, filosofisiin lähtökohtiin ja näitä koskevaan aiempaan tutkimukseen yhteiskunnan ja musiikkikasvatuksen konteksteissa tutkimukseni kannalta olennaisin osin. Käsitteelen neuromoninaisuutta erityisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien näkökulmasta psykologisten ominaisuuksien näkökulman sijaan. Lisäksi tarkastelen kohtuullisen mukauttamisen ja affordanssien käsitteitä, joiden kautta konkretisoin musiikkikasvatuksen käytänteiden saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden edistämisen mahdollisuuksia neuromoninaisuuden näkökulmasta käytännössä.

2.1 Neuromoninaisuus neurokognitiivisen monimuotoisuuden kattokäsitteenä

Neuromoninaisuus-sanalle (eng. *neurodiversity*) ei ole tarkkaa määritelmää eikä ole yksiselitteistä, keitä sana koskee (Chapman 2021a, 218–219; Dwyer 2022, 74). Neuromoninaisuus on kattotermi neurokognitiiviselle monimuotoisuudelle, jonka käyttöä erityisesti autismi- ja muut neuromoninaisuusaktivistit ovat pyrkineet edistämään tavoitteenaan vähentää neurokognitiiviseen monimuotoisuuteen usein kohdistuvaa patologisointia ja stigmaa (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2020, 5; Walker 2019, 24–25). Neurokognitiivisen monimuotoisuuden konseptilla³ viitataan yleensä kognitiivisessa, affektiivisessä ja sensorisessa toiminnassa havaittaviin variaatioihin, joita pidetään valtaväestön, usein ”neurotyypillisiksi” kutsuttujen ihmisten, vastaavista toiminnoista poikkeavina. Konsepti sisältää usein oletuksen siitä, että jonkinlainen ”normaali” kognitiivisen toiminnan, tunteilmaisun ja aistihavaintojen käsittelyn tapa on olemassa ja neurovähemmistöön kuuluva ihminen poikkeaa tästä jollakin tavoin. (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2020, 1–5.) Kulttuurillisesti ylläpidettävä käsitys ”normaalista” asettaa näiden standardien ulkopuolelle jää-

³ Englanninkielisessä alkuperäistekstissä (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2020, 1) käytetään myös tässä yhteydessä termiä *neurodiversity*, mutta selkeyden vuoksi käytän tässä asiayhteydessä *neuromoninaisuus*-sanan sijaan käännöstä *neurokognitiivinen monimuotoisuus* viitatessani erilaisten aivojen olemassaoloon ilmiönä. Tätä ilmiötä voidaan kuvata suomen kielessä useilla sanoilla, ja *neuromoninaisuus* on niistä yksi.

vät ihmiset eriarvoiseen asemaan suhteessa niihin, joiden aivotoiminta ja käyttäytymismallit sopivat normeihin (Legault ym. 2021, 12844). Neuromoninaisuus-sanan käyttö viittaa neurokognitiivisen moninaisuuden käsittelyyn kiinnittyen neuromoninaisuusparadigman mukaiseen ajatteluun. Tämän paradigman mukaan neurokognitiivinen monimuotoisuus tulisi nähdä normaalina ihmisten välisenä variaationa, joka ei itsessään ole ”psykologisesti epäterve” tila, josta ihmisen tulisi parantua. (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2020, 5.) Neuromoninaisuusparadigman mukaiset lähestymistavat eivät kuitenkaan ole lähtökohtaisesti kaikkien lääketieteellisten interventioiden vastaisia. Kuitenkin sellaiset interventiot, joilla yksilöä vahingoittavalla tavalla koitetaan muuttaa häntä lähemmäs neurotyypillistä, ”normaalina” pidettyä ihmistä pyrkimällä poistamaan normista poikkeavia tai neurotyypillisten ihmisten näkökulmasta epätoivottuja, mutta neurovähemmistöön kuuluvalla hyödyllisiäkin piirteitä, ovat näiden näkökulmien mukaan haitallisia. (Emt., 7.)

Neuromoninaisuudella voidaan laajimmassa merkityksessään tarkoittaa sitä, että kaikkien ihmisten aivot ovat erilaisia ja toimivat eri tavoin, myös niin sanottujen ”neurotyypillisten” ihmisten keskuudessa (Dwyer 2022, 74). Neuromoninaisuus voidaan ymmärtää myös normaaliksi osaksi evoluution aikaansaamaa luonnon monimuotoisuutta (ks. Legault ym. 2021, 12848) ja ihmisyksilöiden välistä normaalia variaatiota, kuten esimerkiksi sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen variaatio (Walker 2019, 25; Legault ym. 2021, 12848–12849). Vaikka moninaisuutta on kaikkialla luonnossa ja biologinen diversiteetti vaikuttaakin olevan yleisesti tunnustettu normaalitila, neurokognitiivinen moninaisuus näyttäytyy silti jollakin tapaa epänormaalina (Legault ym. 2021, 12849). Neuromoninaisuus onkin ennen kaikkea neurologiseen erilaisuuteen linkittyviä valta-asemia näkyväksi tekevä sosiaalinen kategoria, jota käytetään osana argumentaatiota sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi (Bertilsdotter Rosqvist 2020, 6). On havaittu, että myös neurovähemmistöt kohtaavat syrjintää, joka on rinnastettavissa esimerkiksi etnisen taustan tai sukupuolen perusteella tapahtuvaan. Syrjinnän voi nähdä perustuvan neurokognitiivisen erilaisuuden patologisointiin ja vähäiseen ymmärrykseen neuromoniniaisista kokemuksista. (Walker & Raymaker 2021, 5.) Vaikka termi ’neuromoninaisuus’

voisikin siis viitata kaikkiin ihmisiin, sitä käytetään pääasiassa konteksteissa, joissa nimenomaan neurovähemmistöihin kuuluvien ihmisten asemaa pyritään parantamaan.⁴

Neuromoninaisuusparadigman mukaista käsittelytapaa voidaan soveltaa erilaisia neurokognitiivisia kehityksellisiä poikkeamia, kuten autismikirjoa, ADHD:ta, lukihäiriötä, tai kehitysvammaisuutta käsiteltäessä, mutta joskus se voidaan ulottaa koskemaan myös esimerkiksi masennusta, ahdistuneisuutta, tai persoonallisuushäiriöitä (ks. Armstrong 2010, 10; Chapman 2020a, 218–219; Dwyer 2021, 78). Joissakin tapauksissa neuromoninaisuusparadigman mukainen lähestymistapa esimerkiksi persoonallisuushäiriöön voi olla diagnosoidulle yksilölle hyödyllinen ja helpottava, vaikka monet mielenterveyden häiriöiksi luokitellut tilat ovatkin yksilölle haitallisia ja vaativat lääketieteellistä interventiota. Sen määrittelyssä, keihin kaikkiin neuromoninaisuusparadigman mukaista käsittelytapaa tulisi soveltaa, tulisikin pyrkiä erottamaan todelliset yksilön hyvinvointia heikentävät sairaudet ja vähemmistöön jäävät aivotoiminnan tavat toisistaan. Määrittely on kuitenkin hyvin vaikea tehtävä, sillä moni määritelmä osoittautuu jollakin tapaa ulossulkeväksi tai haitalliseksi. (Chapman 2020a, 219.) Esimerkiksi Chapman (2020b, 69) kuitenkin rajaa neuromoninaisuuden koskemaan variaatiota ihmisen kognitiossa, aistihavainnoissa ja kehityksessä ja rajaa ulkopuolelle psykologiset trauma- ja stressireaktiot. On myös huomioitava, että vaikka neuromoninaisuus-termi on syntynyt neurovähemmistöihin kuuluvien ihmisten yhteisöissä, kuitenkin kaikki, joita tämä termi voisi koskea eivät koe sitä omakseen. Osa identifioituu voimakkaammin esimerkiksi vammaisuuden lääketieteellisen mallin (ks. alaluku 2.2) mukaiseen käsittelytapaan (Pukki ym, 2022, 94).

Neuromoninaisuuden konseptin määrittelyn prosessia on kuvailtu luonteeltaan kehämäiseksi. Chapman (2021a, 219) kuvailee neuromoninaisuuden olevan määriteltävänä konseptina 'liikkuva kohde', jolla hän viittaa neuromoninaisuuden käsitteen määritelmän jatkuvaan muuttumiseen monimutkaisissa vuorovaikutussuhteissa määritelmällä kuvailtujen ihmisten (niin neurotyypillisten kuin neurokognitiivisesti poikkeavien) ja konseptin

⁴ Käytän suomen kielen sanaa *neuromoninaisuus* tässä yhteydessä englannin *neurodiversity*-sanan käännöksenä ja liitän sen englannin kielen *neurodiversity*-sanan merkitysyhteyksiin. *Neuromoninaisuuden* merkitysyhteydet suomen kielessä eivät välttämättä ole täysin identtisiä, kuin englanninkielisellä vastinparillaan, vaikka suomenkielistä sanaa käytetäänkin myös samankaltaisissa diskursseissa, kuin englanninkielistä. Pyrin tässä kappaleessa avaamaan neuromoninaisuuden diskurssia englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta ja suomenkielisissä konteksteissa ja suomalaisessa kulttuuriympäristössä *neuromoninaisuus* voi tarkoittaa myös muita asioita.

tiin linkittyvien instituutioiden (kuten koulujärjestelmä tai psykiatria) kesken. Myös esimerkiksi Pöyhönen (2013) rinnastaa väitöskirjassaan autismikirjon konseptin osaksi sellaisia määritelmiä, joita voidaan kuvailla luonteeltaan 'kehää kiertäviksi' (eng. *looping kinds*).

Määritelmien lisäksi myös kieli muuttuu. Neurokognitiivisesta monimuotoisuudesta koskevasta kielenkäytöstä on käyty kansainvälisesti – erityisesti englanninkielisissä konteksteissa – paljon keskustelua viime vuosina (ks. Bottema-Beutel ym, 2021; Dwyer 2022; Singer ym, 2023; Vivanti 2020). Suomalaiseen kieli- ja kulttuuriympäristöön sijoittuva tutkimuskirjallisuus neurokognitiivisen monimuotoisuuden terminologiasta on kuitenkin hyvin vähäistä, eikä kansainvälinen tutkimus välttämättä ole täysin yleistettävissä Suomen kontekstiin. Kuitenkin myös suomen kielessä käytettävä neurokognitiivisen monimuotoisuuden sanasto on muutoksessa. Sanaston muutostarpeisiin liittyvä keskustelu linkittyy tarpeeseen löytää riittävän informatiivista, mutta samalla kunnioittavaa terminologiaa. Myös esimerkiksi autismikirjon diagnostisen luokituksen muutos⁵ on luonut uutta tarvetta käytössä olevan termistön tarkastelulle. (Dindar 2023, 21.)

Suomen kielessä neuromoninaisuus-sana ei ole vielä täysin vakiintunut ja myös sanoja *neuromonimuotoisuus* ja *neurodiversiteetti* käytetään englannin kielen *neurodiversity*-sanan käännoksinä. Neurokognitiivisesta monimuotoisuudesta puhutaan suomen kielessä esimerkiksi käyttäen sanoja, kuten *nepsy* (ks. Nyfors 2022, 18), *neuroepätyypillisuus*, *neurokirjo*, tai *neurodiversiteetti* tai diagnooseihin liittyvin ilmaisin, kuten *autismi* tai *autismikirjo*. Diagnoosien yhteydessä puhutaan myös *häiriöistä* tai *oireyhtymistä*. (Dindar ym. 2023, 6–7.) Selvityksessä eri sidosryhmiin kuuluvien henkilöiden käsityksistä autismikirjon terminologiasta Suomessa kaikista epäsuosituimpina vastaajille näyttäytyivät termit, joilla autismikirjioon viitataan *häiriönä* tai *oireyhtymänä*. *Autismikirjon henkilöä* ja *autismikirjoa* pidettiin suosituimpina erityisesti virallisissa yhteyksissä. ”Identiteetti ensin” -termejä, kuten *autismikirjon henkilö*, pidetään useissa yhteyksissä vähemmän stigmatisoivina, kuin ”henkilö ensin” -termejä, kuten *henkilö, jolla on autismi*. (Emt. 9–10.) ”Henkilö ensin” -terminologian käyttämisen akuperäisenä tarkoituksena on ollut vähentää vammaisuuteen tai poikkeavuuteen liittyvää stigmaa viittaamalla kaikkiin ihmi-

⁵ Uudessa diagnoosiluokituksessa laaja-alaisiksi kehityshäiriöiksi luokitellut erilliset diagnoosit, kuten *Aspergerin oireyhtymä* ja *autismi* on korvattu yhdellä diagnoosinimikkeellä *autismikirjon häiriö* (Raaska & Vanhala 2020).

siin ensisijaisesti henkilöinä eikä poikkeavuutensa edustajina, mutta sitä on kuitenkin kritisoitu alkuperäisen tarkoituksensa vastaisesti stigmaa lisäävänä käytänteenä (Gernsbacher 2017, 859). ”Identiteetti ensin” -ajattelussa vamma, diagnoosi tai muu poikkeavuus nähdään olennaisella tavalla identiteettiä määrittävänä ominaisuutena, jota ei voida erottaa henkilöstä (Taboas, Doepke & Zimmerman 2023, 566). Myös AAVA -hankkeen sanastotyöryhmä (2022) kokosi yhteen suomenkielistä neuromoninaisuuden sanastoa ja käänsi englanninkielisiä termejä suomen kielelle. Hekin kuvailivat identiteettilähtöisiä termejä monien mielestä toimiviksi, joskin monet valitsevat käyttää myös toisenlaisia ilmaisuja.

Moninaisuus (*diversity*) on ennen kaikkea kuvaus ihmisryhmästä – yksittäiseen ihmiseen liitettyä termistä tulee ongelmallisempi. Englannin kielessä voidaan puhua neurovähemmistöön kuuluvasta yksilöstä ilmaisuilla *neurodiverse* tai *neurodivergent* (suom. esim. neuropoikkeava, neuroepätyypillinen), jotka ovat termeinä ongelmallisia, sillä ne sisältävät ajatuksen erilaisuudesta ja ovat täten ulossulkevia ja toiseuttavia. (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2020, 1; Legault ym. 2020, 12845.) Suomen kielessä tätä termistöistä ongelmää ei sellaisenaan ole, mutta käännöstä *neuromoninainen* käytetään kuvaamaan myös yksittäistä neurovähemmistöön kuuluvaa ihmistä (esim. @neuromoninaiset -Instagram-tili), vaikka termi itsessään sisältää käsitteellisen ristiriidan: myös suomen kielessä sana *moninaisuus* viittaa ihmisryhmään eikä yksilöön. Puhun itse tässä tutkimuksessa yksilöihin viitatessani *neurovähemmistöön kuuluvista henkilöistä* huomion kiinnittämiseksi yhteiskunnalliseen vähemmistöasemaan, jotta voin nostaa esiin vähemmistöryhmään kohdistuvia syrjiviä käytänteitä ja asenteita.

2.2 Vammaisuuden paradigmat neuromoninaisuuden näkökulmasta

Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vammaissopimuksessa vammaisuuden⁶ kattokäsitteen alle nähdään kuuluvaksi ihmiset, joilla on ”pitkäaikaisia fyysisiä, henkisiä, älyllisiä tai aisteihin liittyviä häiriöitä tai vammoja, jotka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden

⁶ Alkuperäistekstissä (YK 2016) käytetään ilmaisua *persons with disabilities*, joka käännetään usein suomen kielelle ilmaisuksi *vammaiset henkilöt*. Englannin kielen sana *disability* viittaa myös toimintarajoitteisuuteen, jota suomen kielen käännös *vammaisuus* ei sellaisenaan tavoita.

kanssa saattavat estää täysimääräistä ja tehokasta osallistumista yhteiskunnassa tasa-arvoisesti muiden kanssa.” (oma käänös) (YK 2016, artikla 1). Vammaistutkimuksen alajuontaa juurensa vammaisaktivismiin ja poliittisiin liikkeisiin, joiden tavoitteena on ollut tuoda esiin yhteiskunnallisten tekijöiden merkitystä vammaisten ihmisten kokemassa syrjinnässä. Vammaistutkimuksessa pyritään kääntämään katsetta pois yksilön kehosta kohti sosiaalisia rakennelmia ja vammaisten ihmisten vähemmistöasemassa kohtaamaa syrjintää vammaisuuden synnyttäjänä (Goodley 2013, 634; Roulstone, Thomas ja Watson 2012, 3–4). Neuromoninaisuuden käsitettä käytetään laajentamaan keskustelua vammaisten ihmisten oikeuksiin keskittyvästä aktivismista koskemaan myös kognitiivisiin ominaisuuksiin, tunteisiin ja aistihavaintoihin liittyvää erilaisuutta (McGee 2012, 12).

Disablismilla viitataan modernissa yhteiskunnassa ilmeneviin sortaviin käytänteisiin, joiden seurauksena kapitalistisen yhteiskunnan normistosta poikkeavat yksilöt, kehot, mielet ja yhteisöt tulevat syrjityksi ja hiljennetyksi. Disablismin narratiivi toimii taustana poliittiselle vammaisaktivismille ja tuo kokemukset elämästä vammaisuuden kanssa poliittisen piiriin. *Ableismilla* taas viitataan yhteiskunnan kehoa ja toimintakykyä koskeviin oletuksiin ja standardeihin siitä, millainen on hyvä, kunnollinen ja *pystyvä*, lajityypillinen ihminen ja kansalainen, joka on aina valmis ja *kykenevä* tuottavuuteen ja työntekoon. Nämä standardit ovat lopulta saavuttamattomissa kaikille ihmisille ja aiheuttavat pelkoa ja riittämättömyyden tunnetta, luoden myös pohjan disablismin ilmenemiselle yhteiskunnassa. (Goodley 2014, xi.) Kaikkien ihmisten voidaan ajatella liikkuvan jatkuvasti yhteiskunnan toimintakyvyn vammaisuutta luovien standardien sisä- ja ulkopuolella⁷, joten ableismin kautta voidaan analysoida koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista toimintakyvyn luokitusten ulkopuolella kaikkien oppilaiden näkökulmasta (Kivijärvi 2021, 2). Ableismin kautta voidaan siis käsitellä ja kyseenalaistaa myös neurotyypillisten normien ja neurotyypillisten pystyvyyden ja toimintakyvyn standardien vahingollisuutta kaikille ihmisille sekä koulutuksessa, että yhteiskunnassa.

Neurokognitiivisen toiminnan eroavaisuuksien käsittelemisessä niin tutkimuksessa, kuin muuallakin yhteiskunnassa on ollut pitkälti valloillaan vammaisuuteen lääketieteellisen mallin mukaan suhtautuva paradigma, jonka mukaan poikkeavuudet neurokognitiivisessa

⁷ Alkuperäistekstissä (Kivijärvi 2021, 2) tämä ilmaistaan: ”-- everyone moves in and out of states of dis/ability in their daily lives --”. Käsite *dis/ability* viittaa vammaisuuden ja vammattomuuden suhteeseen toisiinsa – kumpaakaan ei voida määritellä ilman toista (ks. Goodley 2014, xiii).

toiminnassa ovat puutteita ja toiminnallisia rajoitteita aiheuttavia mielen ja kehon sairauksia ja häiriöitä. Tämän mallin mukaan näihin tulisi puuttua pyrkimällä parantamaan häiriöitä ja muokkaamalla yksilöitä ja heidän kehitystään kohti ”normaalia”. (Bertilsdotter Rosqvist, Stenning & Chown 2020, 4; Dwyer 2022, 73; Walker 2019, 13.) Malliin voidaan nähdä sisältyvän oletus ”oikeanlaisen” neurokognitiivisen toiminnan tavan olemassaolosta, joka pohjautuu sosiaalisesti määrittävään käsitykseen ”normaalista” (Walker 2019, 13). Neuromoninaisuus-liikettä kuvaillaan usein reaktiona lääketieteellisen mallin mukaiselle tavalle käsitellä neurokognitiivista monimuotoisuutta. Lääketieteelliset interventiot, jotka perustuvat ajatukselle poikkeavuuden patologisesta luonteesta ja joilla pyritään muuttamaan yksilöä kohti normatiivista, pystyvää kansalaista ovat vahingollisia, ja niitä tulisi neuromoninaisuusparadigman mukaan välttää. (Bertilsdotter Rosqvist, Stenning & Chown 2020, 4.)

Lääketieteellisen mallin vastareaktiona on syntynyt vammaisuuden sosiaalinen malli, joka korostaa ympäristön vammauttavaa vaikutusta. Yksilöillä voi olla vammoja tai häiriöitä kehossaan, mutta nämä tekijät eivät ole tämän mallin mukaan itsessään invalidisovia, vaan yhteiskunnan syrjivät rakenteet ja sosiaalinen sorto aiheuttavat mahdolliset ongelmat ja estävät yksilön osallistumisen, luoden *vammaisuuden*. (Dwyer 2022, 77; Owens 2015, 386; Shakespeare 2006, 217.) Erityisesti tämän Isossa-Britanniassa kehittyneen vammaisuuden sosiaalisen mallin suuntauksen ajatusten mukaan yksilön asettaminen tiettyyn vammaisuuden lokeroon toimintakyvyn arvioinnin perusteella perustuu vallankäyttöön ja *vammaisuus* itsessään syntyy kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän seurauksena (Owens 2015, 386). Moraalinen vastuu osallistumisen esteiden purkamisesta asetetaan tässä mallissa ongelman aiheuttajalle, eli yhteiskunnalle (Shakespeare 2006, 217) ja toteutettavien mukautusten tulisi kohdistua ympäristöön pyrkien saavutettavuuden lisäämiseen ja syrjinnän ja stigman vähentämiseen (Dwyer 2022, 77). Vammaisuuden sosiaalisen mallin myötä vammaisuutta on voitu käsitellä myös poliittisissa yhteyksissä ja siten haastaa yhteiskunnan syrjiviä ja marginalisoivia käytänteitä (Owens 2015, 385).

Sosiaalista mallia on kuitenkin myös kritisoitu laajalti. Esimerkiksi, sosiaalisessa mallissa ei aina välttämättä tunnisteta vammaisuuden kokemuksellisia ulottuvuuksia. Ihminen, jonka ympäristö luokittelee vammaiseksi ei välttämättä koe itseään vammaiseksi tai toisin päin. Myöskään sosiaalisen ympäristön muutos ei välttämättä poista yksilön kokemusta toimintarajoitteisuudestaan. (Owens 2015, 388–389.) Neuromoninaisuuden kannalta kri-

tiikkiä voidaan esittää esimerkiksi siltä kannalta, että yksilö ei välttämättä pärjää ympäristössään yhtään helpommin, vaikka jonkinlainen ympäristön mukautus olisikin saatavilla – esimerkiksi toiminnanohjauksen haasteista arjessaan kärsivä ihminen saattaa edelleen kärsiä niistä, vaikka hänellä olisi käytössään ajanhallintaa helpottava puhelinsovellus tai muu mukautus (Dwyer 2022, 75). Vammaisuuden käsittelymalleja on myös tässä esittelemiäni mallien lisäksi kehitetty monia muita, jotka ottavat huomioon erilaisten erontekijöiden, kuten sukupuolen, sosioekonomisen statuksen tai etnisen taustan tuomia merkityksiä vammaisten ihmisten kokemassa syrjinnässä ja mahdollisuuksissa elää yhteiskunnassa yhdenvertaisesti muiden kanssa.

Vammaisuuden sosiaalinen malli on ollut vuosikymmeniä vammaistutkimuksen ja vammaisaktivismin kulmakiviä, mutta perinteistä vammaistutkimusta haastavalla kriittisen vammaistutkimuksen alueella kyseenalaistetaan vammaistutkimuksessa vallitsevien teorioiden ajankohtaisuus. Kriittisessä vammaistutkimuksessa vammaisuuden teorioita peilataan postmodernistisen ja myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan kontekstiin, ottamalla huomioon esimerkiksi nykyajan kompleksisen identiteettipolitiikan, kehojen poliittiset ja teoreettiset ulottuvuudet ja yhteiskunnassa ilmenevät uudet määritelmät sille, mikä kaikki on määriteltävissä vammaisuudeksi. Kriittinen vammaistutkimus pohjautuu kuitenkin samankaltaisiin sosiokulttuurisiin lähtökohtiin, kuin perinteinen vammaistutkimus. (Goodley 2013, 632.) Kriittistä vammaistutkimusta on kuitenkin kritisoitu esimerkiksi siitä, että siinä ei aina tarjota riittäviä perusteluja sosiaalisista järjestelyistä esitetyille eettisille lausumille, kuten sille, että kaikki väitetystä normaalista poikkeamisen perusteella tehdyt jaottelut ovat epäeettisiä. Vaikka ei ole olemassa yhtä oikeanlaista kehoa, toimintarajoitteiden käsittely neutraaleina tai hyväksyttävänä ominaisuuksina on silti eri asia, kuin niiden pitäminen yksilön kannalta merkityksettöminä. (Vehmas & Watson 2014, 641.)

Maailman terveysjärjestö WHO:n kansainvälisen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksessa (ICF-luokitus) vammaisuus nähdään yhtä lailla ihmisen kehon ominaisuutena kuin myös monimutkaisena ja ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä. Vammaisen henkilön tukemisessa siis sekä sosiaaliset että lääketieteelliset keinot ovat soveltuvia. (Ks. WHO 2002, 9.) Tätä käsittelytapaa on kritisoitu vammaistutkimuksen piirissä laajasti mm. sen tiukasta yhteydestä vammaisuuden lääketieteelliseen malliin ja sen sisältämästä käsityksestä vammaisuuden ”loismaisesta” luonteesta ihmisessä. Se kuitenkin ongelmistaan huolimatta ottaa huomioon kaikki ihmiset käsitellessään vammaisuutta neutraalina ominaisuutena – toimintakyvyn rajoite ei siis linkitä ihmistä automaattisesti

osaksi sorrettua vähemmistöryhmää. Vammaisuus myös käsitetään toimintakyvyn jatku-
mona eikä dikotomiana, jossa ihminen joko on tai ei ole vammaisen. Lisäksi se asettaa
kaikki terveyteen vaikuttavat tekijät samalle viivalle kääntämällä katsetta juurisyystä elet-
tyyn kokemukseen kokonaisuudessaan ja näin tekee mahdolliseksi myös toimintakyvyn
tarkastelun standardisoidulla asteikolla. Ihmisten vammojen ja diagnoosien korostamisen
sijaan sen avulla voidaan tarkastella kaikkien ihmisten toimintakykyä ja terveyttä.
(Bickenbach 2012, 51–63.)

Dwyer (2022, 77) sijoittaa neuromoninaisuusparadigman mukaiset lähestymistavat lää-
ketieteellisen ja sosiaalisen mallin välimaastoon. Vaikka neuromoninaisuusparadigman
mukaisten käsitysten mukaan ihmisten väliset erot ovat luonnollisia, ei kuitenkaan ole
kyse siitä, että neurovähemmistöihin kuuluvat ihmiset eivät tarvitsisi myös suoraan yksi-
lön vaikuttavia apukeinoja. Pikemminkin olennaista on se, että apukeinot auttaisivat yk-
silöä kukoistamaan juuri sellaisena kuin hän on sen sijaan, että häntä pyrittäisiin muutta-
maan (Dwyer 2022; Pukki ym. 2022, 94–95), joka erottaa tämän paradigman lääketie-
teellisen mallin mukaisesta. Myös suoraan yksilöön vaikuttavat toimet voivat parantaa
yksilön hyvinvointia ja osallistumisen mahdollisuuksia huomattavasti. Esimerkiksi
ADHD-lääkitys voi olla merkittävä toiminnan ja osallistumisen mahdollistaja. Pelkkä lää-
kitys ei kuitenkaan saisi olla ainoa ihmisen saama tukitoimi, vaan osa kokonaisuutta, jossa
ympäristöä pyritään mukauttamaan yksilöä paremmin tukevaksi.

Barnesin (2009, 337–343) ehdottaman arvoneutraalin vammaisuuden mallin mukaan
vammaisuus itsessään on lähtökohtaisesti neutraali erontekijä verrattuna ajatteluun, jossa
vammaisuutta pidetään yksilölle haitallisena erontekijänä. On tilanteesta riippuvaista, ko-
keeko vammaisen ihminen kehonsa erilaisuuden vuoksi elämänlaatunsa ja hyvinvoin-
tinsa huonommaksi vai jopa paremmaksi kuin tilanteessa, jossa erilaisuutta ei olisi. Bar-
nes itse rajaa arvoneutraalin vammaisuuden mallin koskemaan vain fyysistä vammai-
suutta, mutta Chapmanin (2020b) mukaan malli voisi olla hyvin perusteltu myös neuro-
moninaisuutta käsiteltäessä.

2.3 Neuromoninaisuus ja kasvatus

Yhdenvertaisuus ja yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua ovat tärkeitä perusarvoja suo-
malaisessa koulujärjestelmässä (ks. Arduin 2015, 107–108). Perusopetuksessa on käy-
tössä kolmiportaisen tuen malli, joka on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen

(POPS 2014). Lisätukea tarjotaan perustuen pedagogisesti määrittävään tarpeeseen, eikä esimerkiksi diagnoosiin (Björn ym. 2016, 59). Varhaista puuttumista havaittuihin tuen tarpeisiin pidetään tärkeänä ja ongelmia pyritään ennaltaehkäisemään esimerkiksi eriyttämällä, opetushenkilöstön yhteistyöllä tai opetusryhmien joustavalla muuntelulla. Tuen tarve pyritään täyttämään ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja lähikoulussa. (POPS 2014.)

Suomalaisen koulujärjestelmän kolmiportaisen tuen mallista ja voimakkaasta yhdenvertaisuuden pyrkimyksestä huolimatta syrjinnän kokemukset koulumaailmassa ovat yleisiä neurovähemmistöihin kuuluvilla henkilöillä. Neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat raportoineet kokeneensa huomattavissa määrin syrjintää koulutukseen liittyvissä tilanteissa ja neurovähemmistöjen esiin tuoma syrjintä on myös huomattavan yleistä vertailtaessa eri vamma ryhmien kertomuksia kokemastaan syrjinnästä suomalaisessa koulujärjestelmässä keskenään (ks. Katsui ym. 2023, 57–59; Teittinen & Vesala 2022, 43; Vesala & Vartio 2018). Myös esimerkiksi koulutuksen keskeyttäminen oli neurovähemmistöjen keskuudessa kaikista vamma ryhmistä yleisintä Vammaisfoorumin toteuttamassa tutkimuksessa (Vesala & Vartio, 2018).

Katsui ym. (2023, 58–59) tutkimuksessa vammaisten kokemasta syrjinnästä suomalaisessa yhteiskunnassa koulujärjestelmässä ilmenevät saavutettavuuden esteet jaoteltiin fyysisiin ja materiaalsiin, pedagogisiin, sosiaalsiin sekä psykologisiin saavutettavuuden esteisiin. Neurovähemmistöjen näkökulmasta fyysisiä ja materiaalisia esteitä voivat olla esimerkiksi aistiympäristöltään sopimattomat tilat, kuten liian hälyisät käytävät, ruokailutilat tai ryhmätyötilat. Fyysiset ja materiaaliset esteet eivät siis ole pelkkiä liikkumisen esteitä, vaan useat tutkimuksen osallistujat toivat ilmi niiden merkityksiä myös osallisuuden, toiseuden, ulkopuolisuuden ja oman hyvinvoinnin kannalta. (Katsui 2023, 58–59.) Pedagogisen saavutettavuuden osalta epäkohtia ilmeni niin hyvän ja saavutettavan pedagogiikan kuin kohtuullisten mukautusten toteutumisessa. Opetushenkilöstön vammaisuutta koskeva tieto ja asenteet yhdessä riittävän henkilöstöresurssin kanssa koettiin merkittävinä tekijöinä saavutettavan pedagogisen käytännön toteutumisen kannalta. Erityisesti korkeakouluympäristössä yksittäisten toimijoiden asenteet vaikuttivat mukautusten saamiseen ja käytänteet eri opettajien välillä vaihtelivat, joka koettiin opiskelijan epävarmuutta lisäävänä tekijänä. (Emt. 59–62.)

Musiikkikasvatuksen alalla on viime vuosina tehty jossakin määrin tutkimusta, jossa eritellään erilaisia tapoja tehdä musiikinopetuksen tilanteista saavutettavampia myös neurovähemmistöihin kuuluville henkilöille. Esimerkiksi Haley (2023) nostaa väitöskirjassaan esiin erilaisia tapoja huomioida neuromoninaisuus kuoroharjoitusten pedagogisissa käytännöissä ja Steiner (2024) esittelee neuromoninaisuutta huomioivia lähestymistapoja laulunopetukseen. MacArthurin, Davidsonin ja Krausen (2024) tutkimuksessa taas käsiteltiin erilaisista oppimisen haasteista kärsivien lasten kokemuksia sellonsoiton opiskelusta ja opettajan käytännön mahdollisuuksia mukauttaa opetustaan paremmin heidän oppimistaan tukevaksi. Oppimista voidaan tukea mm. keskittymällä oppijan henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja hyödyntämällä opetuksessa häntä motivoivia osa-alueita sekä opetusstrategioita, joissa esimerkiksi edetään jo opitun päälle rakentaen ja opitaan myös improvisaation ja leikin keinoin (MacArthur ym. 2024, 14). Monimuotoisuus tulisi nähdä mahdollisuutena, eikä haasteena (Haley 2023, 47) ja opettajan tulisi pyrkiä ymmärtämään neuromoninaisuutta kokonaisvaltaisesti (Steiner 2024, 74).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa koulutuksellista yhdenvertaisuutta käsitelläänkin pitkälti ainoastaan koskien käytänteitä, joilla huolehditaan kaikkien oppijoiden mahdollisuuksista oppia ja osallistua oppimistilanteisiin. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää käsitellä epäoikeudenmukaisuutta myös rakenteellisena ongelmana, joka liittyy olennaisesti sosiaalisiin ja kulttuurillisiin viitekehyksiin vaikuttamassa myös koulutuksellisissa konteksteissa. (Kivijärvi 2021, 30.) Tällaisena sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä voidaan tarkastella neurotyypillistä hegemoniaa, jolla viitataan yhteiskunnassa ilmenevään neurotyypilliseen normistoon koskien käyttäytymismalleja ja toimintakykyä, jonka mukaisesti ihmisten oletetaan toimivan (ks. Radulski 2022, 117–118). Neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt joutuvatkin usein naamioimaan (”maskaamaan”) piirteitään (eng. *masking*) sosiaalisissa tilanteissa (emt. 114) jonka yhteys vakaviin mielenterveyden ongelmiin voi olla merkittävä (ks. Cassidy ym. 2019). Neurotyypillistä hegemoniaa pitää yllä neurotyypillinen valtaväestö, mutta myös neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt, jotka yrittävät sopia ympäristön asettamiin ableistisiin normeihin sisäistetyn stigman seurauksena (Hennekam, Kulkarni & Beatty 2024, 16).

Eri neurotyyppejä edustavien ihmisten välisessä kommunikaatiossa voi myös ilmetä epätarkkuutta ja väärintulkintaa, joka yhdessä neurotyypillisen hegemonian kanssa voi vaikuttaa koulutuksellisissa konteksteissa monin tavoin neurovähemmistöjen kokemuksiin. Empatiakuilulla (eng. *double empathy problem*) viitataan eri neurotyyppejä edustavien

ihmisten välisessä kommunikaatiossa ilmenevään molemminpuoliseen väärinymmärtämiseen. Empatiakuiluhypoteesin mukaan eri neurotyyppisiä edustavien ihmisten, kuten neurotyypillisten ja autismin kirjjon ihmisten keskeiset kommunikaation vaikeudet eivät johdu siitä, että autismin kirjolla olevat ihmiset eivät osaisi toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten usein on oletettu lääketieteellisen mallin mukaisissa, muiden kuin autismin kirjjon ihmisten tekemissä tulkinnoissa autismissa. Sen sijaan eri neurotyypeille luonnolliset tavat toimia sosiaalisissa tilanteissa ja niihin perustuvat sosiokulttuuriset normit, joiden mukaisesti muita ihmisiä ja heidän toimintaansa myös tulkitaan, ovat erilaisia. Normien ja sosiaalisen toiminnan tulkintatapojen erojen takia eri neurotyyppisiä edustavat henkilöt eivät aina ymmärrä toisiaan parhaalla mahdollisella tavalla. Toisen asemaan asettuminen voi olla vaikeampaa, tai tulkinta toisen ihmisen ajatuksista, kokemuksista ja motiiveista tilanteessa voi olla väärä. (Milton 2012, 883–884; Mitchell, Sheppard & Cassidy 2021, 8.)

Väärinymmärryksiä tapahtuu molempiin suuntiin, mutta neurovähemmistöön kuuluvat henkilöt näkevät usein enemmän vaivaa sopeutuakseen valtaväestön sosiaaliseen normistoon selviytyäkseen yhteiskunnassa, kun taas neurotyypilliset, valtaväestöön kuuluvat ihmiset pitävät useammin omastaan poikkeavaa tapaa kommunikoida jollakin tapaa epänormaalina (Milton 2012, 884). On havaittu, että neurotyypilliset ihmiset muodostavat nopeasti kielteisiä mielikuvia autismin kirjjon ihmisistä heidän toimiessaan tavanomaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ovat vähemmän halukkaita vuorovaikuttamaan autismin kirjjon ihmisten, kuin neurotyypillisten ihmisten kanssa (Sasson ym. 2017, 7). Olisikin erityisen tärkeää, että opettajat reflektoisivat kriittisesti omia oletuksiaan ja toimintatapojaan, jotta empatiakuiluja voitaisiin ylittää myös koulutuksessa. Esimerkiksi neuronormatiivisia oletuksia oppilaan käyttäytymisen syistä tulisi välttää aktiivisesti. (Hamilton & Petty 2023, 3.)

2.4 Tarjoumista mukauttamiseen

Affordansseilla tai tarjoumilla (ks. Tieteen termipankki 2021) viitataan ympäristöissä, tilanteissa ja resursseissa ilmeneviin ominaisuuksiin, jotka tarjoavat mahdollisuuksia toiminnalle. Osa ympäristön ominaisuuksista on kokijan kannalta vahingollisia ja osa suotuisia ja kokijan ominaisuudet ja tarpeet määrittävät, onko ominaisuus luonteeltaan sellainen, että se mahdollistaa toimintaa. Affordansseja voivat tarjota esimerkiksi ympäristöt, esineet, muut ihmiset ja eläimet. Ihmisten välisten affordanssien tapauksessa yksilön

muille tarjoamat affordanssit ovat aina riippuvaisia myös siitä, millaisia affordansseja muut ihmiset hänen havaintojensa ja tulkintojensa mukaan tilanteessa mahdollistavat, ja toisin päin, eli tietynlainen käyttäytyminen siis osaltaan mahdollistaa tietynlaista käyttäytymistä (*"behavior affords behavior"*). (Gibson 1979, 135.) Affordanssi liittyy olennaisesti sekä kokijaan että ympäristöön. Kokijan subjektiivinen käsitys esimerkiksi tilan tai toisen ihmisen tarjoamista affordansseista ja niiden luonteesta vaikuttaa merkittävästi kokijan toiminnan taustalla, mutta affordanssien tai ympäristön itsensä olemassaolo ei kuitenkaan riipu havaitsijan subjektiivisesta käsityksestä todellisuudesta, sillä affordanssi on olemukseltaan objektiivinen, fyysinen ja todellinen. (Emt., 127–137.) Jotta affordanssi voi mahdollistaa toimintaa, se tulee havaita ja sen merkitys toiminnan kannalta tulee ymmärtää (Glaveanu 2020, 338–339). Alkuperäistä affordanssikäsitettä (Gibson 1979) on sittemmin kehitetty sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja hyödynnetty osana useita teorioita, joissa korostetaan affordanssien 'objektiivisuuden' sijasta niiden muotoutumista osana jaettua sosiokulttuurista todellisuutta, jossa kulttuuriset erityispiirteet vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä ja siten myös affordansseja ympäristö tarjoaa (ks. Glaveanu 2020, 339; Pyysiäinen 2021, 496–498; Ramstead, Veissière & Kirmayer 2016, 2). Useimmat affordanssit ovat kulttuurisia ja niistä monet ovat sosiaalisia. Esimerkiksi tietyt ilmeet mahdollistavat tiettyjen tunteiden kommunikoinnin, koululuokassa perinteisellä tavalla järjestetyt pulpetit mahdollistavat kuuntelemisen ja toisella tavalla järjestettynä taas toisenlaisen osallistumisen. (Legault ym. 2021, 12851.)

Ympäristön muokkaaminen perustuu usein tarpeeseen tai haluun parantaa ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia⁸ (Gibson 1979, 130), eli lisätä sellaisten affordanssien määrää, jotka mahdollistavat ihmisille suotuisaa toimintaa. Kohtuulliset mukautukset ovat yksi käytännön keino muokata ympäristöä ja siten myös sen tarjoumia paremmin yksilön tarpeita huomioon ottaviksi, jolloin osallistumisen mahdollisuudet voivat parantua. Korkeakoulutuksen kontekstissa kohtuulliset mukautukset, esimerkiksi yksilöllisten opintojärjestelyiden muodossa, ovat yksi ainoista vammaisen opiskelijan opiskelua mahdollistavista rakenteista verrattuna esimerkiksi peruskouluun, jossa on käytössä kolmiportainen

⁸ Gibson (1979) viittaa erityisesti ihmisen harjoittamaan elinympäristön muokkaamiseen ekologiselta kannalta. Tämä lisätessään ihmiselle suotuisia affordansseja saattaaakin huonontaa ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia muille lajeille. Haluan nostaa esiin ympäristön muokkaamisen merkityksen erilaisia tarpeita ja kokemusmaailmoja ajatellen, myös pelkän ihmislajin keskuudessa. Ympäristöä esimerkiksi kouluissa ja musiikinopetuksen tilanteissa tulisi pyrkiä muokkaamaan mahdollisimman monille suotuisilla tavoilla ottaen suunnittelussa huomioon mahdollisimman monia erilaisia kokemusmaailmoja.

tukijärjestelmä (ks. POPS 2014). Yhdistyneiden kansakuntien [YK] vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (myöh. YK:n vammaissopimus) kohtuullisella mukauttamisella tarkoitetaan vammaisen henkilön osallistumisen ja ihmisoikeuksien toteutumisen mahdollistavia yksilöllisiä muutoksia tai järjestelyjä (YK 2016, artikla 2). Suomen yhdenvertaisuuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjiä YK:n vammaissopimukseen perustuen toteuttamaan ihmisen tarvitsemat kohtuulliset mukautukset, jotta osallistumisesta tulee mahdollista:

Viranomaisen, koulutuksen järjestäjän, työnantajan sekä tavaroiden tai palvelujen tarjoajan on tehtävä asianmukaiset ja kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kohtuulliset mukautukset, jotta vammaisen henkilö voi yhdenvertaisesti muiden kanssa asioida viranomaisissa sekä saada koulutusta, työtä ja yleisesti tarjolla olevia tavaroita ja palveluita samoin kuin suoriutua työtehtävistä ja edetä työuralla. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 15 §)

Kohtuullisten mukautuksen toteuttamisen velvoite koskee siis kaikkea musiikinopetusta niin peruskouluissa, lukioissa ja taiteen perusopetuksen piirissä, kuten myös yksityisten palvelunharjoittajien tuottamassa musiikinopetuksessa. YK:n vammaissopimuksessa kielletään kaikenlainen vammaisiin ihmisiin kohdistuva syrjintä ja kohtuullisen mukautuksen epääminen sellaista tarvitsevalta vammaiselta henkilöltä on sopimuksessa ja Suomen yhdenvertaisuuslaissa kiellettyä syrjintää. Kohtuullinen mukauttaminen musiikkikasvatuksen kontekstissa tarkoittaa vammaisen henkilön oppilaana tai opettajana toimimista mahdollistavia toimintatapojen tai puitteiden muutoksia, kuten vaihtoehtoisia pedagogisia välineitä tai toimintatapoja tai osallistumisen mahdollistamista fyysisellä tasolla. (Kivijärvi & Rautiainen 2020a, 99–102; 2020b, 2–3.) Mukautuksen tarvitsija ja opetuksen järjestäjä sopivat mukautuksesta yhdessä tilannesidonnaisesti. Myös kohtuullisuus mukautuksen toteuttamisessa on tilannesidonnaista. Eri instituutioilla ja palveluntarjoajilla on erilaiset mahdollisuudet toteuttaa mukautuksia ja esimerkiksi erilaiset kustannukset nähdään kohtuullisina eri paikoissa. Julkisrahoitteisilta instituutioilta voidaan lähtökohtaisesti odottaa suurempaa taloudellista panosta mukautuksen toteuttamiseen, kuin pieneltä yksityiseltä toimijalta. (Kivijärvi & Rautiainen 2020b, 2–3.)

Väärin toteutettuna kohtuullinen mukautus saattaa kuitenkin muuttua yhdenvertaisuutta lisäävästä käytännöstä syrjiväksi rakenteeksi esimerkiksi silloin, jos mukautuksen myöntämisen perusteena on terveydenhuollon ammattilaisen, erityisopettajan tai muun aukto-

riteetin lausunto. Kohtuullisen mukauttamisen käsite viittaa nimenomaan mukautusta tarvitsevan henkilön ja esimerkiksi opetuksen järjestäjän välisen neuvottelun tuloksena syntyvään mukautukseen. (Kivijärvi 2021, 84.) Kuitenkin, esimerkiksi Taideyliopiston yksilöllisten opintojärjestelyjen hakemista koskevassa ohjeistuksessa edellytetään terveydenhuollon ammattilaisen tai erityisopettajan lausuntoa yksilöllisten järjestelyiden myöntämisen perusteena ja myös lyhytaikaisempien, opettajan kanssa sovittavien yksilöllisten järjestelyiden tapauksessa opettajalla on oikeus pyytää nähtäväksi perusteet järjestelylle (ks. Taideyliopisto, 2024). On tärkeää, että mukautukset kohdentuvat niitä tarvitseville henkilöille, mutta mukautusten hakemisen järjestelmä pakottaa ihmisen kategorisoimaan ominaisuuksiaan ableistisen normiston kautta vaikeuksina, sairauksina tai puutteina, poikkeavuutena 'normaalista' (Nieminen 2023, 624). Kohtuullisilla mukautuksilla ei voida myöskään suoraan ratkaista sellaisia haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi opetushenkilöstön ja muiden opiskelijoiden neuromoninaisuuteen kohdistuviin asenteisiin. Näiden sosiaalisten affordanssien parantamiseen tarvitaan lisäksi toisenlaisia keinoja yksittäisten mukautusten lisäksi. Opetustilanteet perustuvat sosiaaliselle vuorovaikutukselle, joten koulutuksessa ilmenevien haasteiden tapauksessa musiikkikasvattajien tulisi tarkastella yksittäisten ihmisten ominaisuuksien sijaan sosiokulttuuristen käytänteiden ja normien, toisin sanoen sosiokulttuuristen affordanssien merkitystä vammaisten henkilöiden kokemusten taustalla musiikkikasvatuksessa ja musiikinopettajakoulutuksessa (Kivijärvi & Rautiainen 2020a, 104; Vehmas 2010, 87).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen sekä avaan tutkimusympäristöä ja tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Käsittelen myös aineistonmuodostuksen ja -analyysin prosesseja ja tutkimustani ohjaavia eettisiä periaatteita.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on edistää neuromoninaisuustietoista musiikkipedagogista käytäntöä musiikinopettajakoulutuksessa. Analysoin musiikinopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuromoninaisuuteen kohdistuvista suhtautumistavoista, jotka voivat ilmetä esimerkiksi puhetavoissa, asenteissa, pedagogisissa lähestymistavoissa, musiikinopettajaopin-tojen sisällöissä ja yleisessä toimintakulttuurissa. Osallistun myös keskusteluun neuromoninaisuuteen liittyvästä kielenkäytöstä ja sen taustalla näkyvistä asenteista vaikuttamassa yhteiskunnan rakenteiden ja käytännön toimintamallien taustalla niin musiikinopetuksessa kuin laajemmin yhteiskunnassa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia neuromoninaisuuteen kohdistuvia asenteita musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikinopettajakoulutuksessa?
2. Millaisia haasteita tai mahdollisuuksia musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikkikasvatuksen käytännöissä neuromoninaisuuden huomioimisen näkökulmasta?

3.2 Tutkimusympäristö

Tutkimukseni sijoittuu suomalaiseen musiikinopettajakoulutukseen. Musiikinopettajaksi voi opiskella yliopistossa Helsingissä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa ja Oulun yliopistossa, ja näistä koulutuksista valmistuneilla on pätevyys työskennellä peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajina. Musiikinopettajakoulutuksen osana voi suorittaa myös instrumenttiopettajan opintoja ja lisäksi Sibelius-Akatemiassa solistisen puolen instrumenttiopiskelijat voivat suorittaa myös opettajan pedagogiset opinnot, jotka antavat pätevyyden toimia instrumenttiopettajana. Opettajan pedagogisiin

opintoihin sisältyy Taideyliopistossa yksi pakollinen taideaineiden erityispedagogiikan kurssi osana opettajan pedagogisia opintoja. Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa taidenaideiden erityispedagogiikan kurssit ovat saatavilla, mutta niiden suorittaminen ei ole pakollista (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2024; Oulun yliopiston opinto-opas 2024).

Suomalaista koulujärjestelmää voidaan pitää kansainvälisesti laadukkaana ja hyviä tuloksia tuottavana, jonka usein nähdään liittyvän koulutuksellisen yhdenvertaisuuden pyrkimykseen ja opettajien laajoihin mahdollisuuksiin vaikuttaa työhönsä niin opetusmenetelmien kuin konkreettisten sisältöjenkin osalta opetussuunnitelmien asettamisessa rajoissa. Opettajien toimintaa työssään ei arvioida erikseen ulkopuolelta ja opettajankoulutuksissa pyritäänkin kouluttamaan itsenäisesti laadukasta opetusta toteuttavia ammattilaisia. (Juntunen 2015, 3.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on voimakas pyrkimys yhdenvertaisuuteen ja kaikilla tulisi olla mahdollisuus korkeatasoiseen koulutukseen taustastaan huolimatta (Juntunen 2015, 3). Vaikka suomalainen opettajankoulutus on laadukasta ja ammattitaitoisilla opettajilla on mahdollisuus autonomiansa puitteissa mukauttaa opetustaan oppijoiden tarpeiden mukaan, koulujärjestelmässä ei täysin onnistuta yhdenvertaisuuden tavoitteessa. Opettajankoulutuksesta saatava tieto koulutuksen saavutettavuudesta ja saavutettavista pedagogisista käytänteistä ei ole riittävää, eivätkä opettajat aina pysty muokkaamaan käytännön arjessa oppimisprosesseja yhdenvertaisuuden toteutumista paremmin tukevaksi. (Kivijärvi 2021, 21.)

3.3 Metodologiset lähtökohdat

Toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullisen tutkimuksen kehukseen sijoittuvassa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tutkia ja ymmärtää yksilöiden ja yhteisöjen sosiaaliseen ilmiöön liittämiä merkityksiä (Creswell & Creswell 2023, 5; Leavy 2023, 9). Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa monin erilaisin menetelmin ja monenlaisiin traditioihin kiinnittyen (Leavy 2023, 137; Tuomi & Sarajärvi 2018, 13).

Tämä tutkimus sijoittuu sosiokonstruktivistisen tutkimuksen piiriin. Sosiokonstruktivistiselle tutkimukselle tyypillisesti kuvailen, analysoin ja tulkitseen haastattelemieni musiikinopettajaopiskelijoiden sosiokulttuurisen todellisuuden kanssa dialogissa muotoutuneita käsityksiä (Creswell & Creswell 2023, 9). Sosiokonstruktivistisessä ajattelussa so-

siaalinen todellisuus muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ihmiset konstruoivat ja de-konstruoivat merkityksiä ilmiöille ja tilanteille. Ihmisten henkilökohtaiset käsitykset ilmiöiden, tilanteiden ja tapahtumien merkityksistä ovatkin sosiokonstruktivis-tisen tutkimuksen keskiössä. (Leavy 2023, 13.) Tämän työn taustalla vaikuttaa symboli-sen interaktionismin mukainen ajattelu, jossa ihmiset käyttäytyvät eri tavoin eri ihmisten kanssa ja erilaisissa tilanteissa, sillä he liittävät niihin erilaisia sosiaalisesti rakentuvia merkityksiä, joita he kommunikoivat kielellä ja eleillä (Leavy 2023, 142). Yhteiskunnan nähdään rakentuvan ensisijaisesti yksilöiden välisen, toistuvan vuorovaikutuksen tulok-sena ja vuorovaikutus tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jolle ihmiset muodostavat tietyjä määritelmiä heidän niille antamiensa merkitysten poh-jalta. Tästä näkökulmasta toteutetussa tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti yksi-löiden subjektiivisiin näkökantoihin siitä, millä tavoin he käsittävät kokemaansa maail-maa. (Carter & Fuller 2015, 1–2.)

Tutkimukseni koostuu empiirisestä haastattelututkimuksesta ja kirjallisuuskatsauksesta. Kirjallisuuskatsaus ja sen pohjalta toteuttamani analyysi on tutkimuksessani tärkeässä osassa, joten tutkimuksessani on myös teoreettisen kehittämisen elementtejä. Empiiri-sessä tutkimuksessa kerättävä tieto on ulkoisiin ja sisäisiin aistihavaintoihin perustuvaa kokemuksellista tietoa (Kallio & Palomäki 2020, 88) ja siihen perustuvaa haastatteluai-neistoa olen analysoinut dialogissa affordanssiteorian ja vammaistutkimuksen käsitteis-tön ja teorioiden kanssa. Analyysiprosessissa hyödynsin siis ennalta määriteltyjä teoret-tisia lähtökohtia ja käsitejärjestelmää, joten tutkimustani voi luonnehtia teorialähtöiseksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Analyysi seurasi pitkälti dialogisen tematisoinnin prosessia, jolle on tyypillistä, että aineisto ja teoreettinen ajattelu ovat jatkuvassa dialo-gissa, jolloin teoria ei ole jähmettynyt tai ulkoa annettu, vaan joustaa ja kehittyy tulkinto-jen myötä (Koski 2020, 165).

Tämän tutkimuksen taustalla on myös kriittinen vammaistutkimus (*critical disability stu-dies*), jota voidaan pitää myös metodologisena lähtökohtana tutkimuksen alueen sijaan (Schalk 2017). Kriittisessä vammaistutkimuksessa pureudutaan kehon ja mielen häiriöi-den sijaan sosiaalisiin normeihin, jotka johtavat siihen, että tietyt ominaisuudet käsitetään häiriöinä, sekä sosiaalisiin olosuhteisiin, joissa stigmatisoidut ominaisuudet keskittyvät tietyille henkilöille, eli kulttuurisiin ja materiaalisiin erilaisuutta tuottaviin rakennelmiin (Minich 2016). Kriittinen vammaistutkimus tuo vammaisuuden ilmiöt poliittiseen ja yh-teiskunnalliseen kontekstiin ja ottaa huomioon nyky-yhteiskunnan erityispiirteet vam-maisuuden käsittelyssä (Goodley 2013, 632). Lisäksi vammaisuuden tarkastelu kriittisen

vammaistutkimuksen kontekstissa tuo mahdolliseksi yhteiskunnan tarkastelun myös syvemmällä tasolla (Schildrick 2012, 30) Kriittisen vammaistutkimuksen periaatteita voidaan hyödyntää myös sellaisessa tutkimuksessa, joka kohdistuu sellaisiin ilmiöihin ja ihmisryhmiin, joita ei aina olla tunnistettu vammaisuuden piiriin kuuluviksi. Tästä lähtökohdasta käsin toteutettavassa tutkimuksessa otetaan huomioon, että ihminen ei välttämättä identifioitu vammaiseksi ihmiseksi, vaikka hänen mieltään tai kehoaan pidettäisiin jollakin tavalla poikkeavana tai siihen kohdistuisi patologisointia. Kriittisen vammaistutkimuksen juuret ovat pitkälti sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävissä aktivismissa ja tähän kehykseen asettuvan tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, jolla voidaan edistää niiden ihmisten oikeudenmukaista kohtelua, joiden kehoon tai mieleen kohdistuu stigmaa. (Minich 2016.)

3.4 Aineiston tuottaminen

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kirjallisuuskatsauksesta ja empiirisestä haastatteluaineistosta. Aineiston tuottaminen alkoi kirjallisuuskatsauksen toteuttamisella. Kirjallisuuskatsauksella viitataan aiemman aihetta käsittelevän tutkimuskirjallisuuden läpi käymisen ja synteessin toteuttamisen prosessiin sekä tämän prosessin tuottamaan lopputulokseen. Kirjallisuuskatsaus on tärkeä osa tutkimusprosessia sen kaikissa vaiheissa. Prosessin alussa kirjallisuuskatsausta tekemällä voidaan tutustua aiheeseen ja aiempaan sitä käsittelevään tutkimukseen ja kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen usein auttaa relevantin tutkimusaiheen ja tutkimuskysymysten määrittelyssä ja rajaamisessa. (Koski 2020, 158; Leavy 2023, 58–59.) Jotta pystyin määrittelemään tutkimukselle teoreettisia lähtökohtia, tutustuin ilmiön yleiseen kontekstiin, eli rakenteellisiin ja historiallisiin konteksteihin, sekä erityiseen kontekstiin, eli fyysiseen ja symboliseen ympäristöön, johon tutkittava ilmiö sijoittuu (ks. Koski 2020, 158). Tässä tapauksessa yleisenä kontekstina on neuromoninaisuus ja siihen liittyvät diskurssit yhteiskunnassa ja koulutuksessa. Erityinen konteksti työssäni on musiikinopettajakoulutus sijoittuen suomalaiseen yhteiskuntaan, koulujärjestelmään, musiikkikasvatusjärjestelmään ja korkeakoulujärjestelmään erityispiirteineen.

Kontekstien perusteella määritin tutkimukseni käsitteelliset lähtökohdat, joiden kanssa dialogissa analysoin keräämäni haastatteluaineiston. Käsitteellinen viitekehys täydentyi ja muuttui koko analyysiprosessin ajan sen myötä, mitä analyysiprosessissa tuli ilmi,

mutta laajemmassa kuvassa käsitteet ja näkökannat pysyivät pitkälti samoina. (Ks. Koski 2020, 158–159.) Tässä tutkimuksessa käsitteellisinä lähtökohtina olivat vammaistutkimuksen diskurssit neuromoninaisuuden näkökulmasta ja Gibsonin (1979) affordanssiteoria, joihin peilaten aineistoani analysoin.

Kirjallisuuskatsaus voi olla myös itsessään tärkeä osa tutkimusraporttia (Leavy 2023, 59). Neuromoninaisuuden käsittely, erityisesti suomen kielellä ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, on vielä suhteellisen vähäistä ja vakiintumatonta, joten pidin tarpeellisena kartoittaa ja koota yhteen neuromoninaisuutta koskevaa tutkimustietoa useilta eri tieteenaloilta yhdistellen sitä musiikkikasvatuksen kontekstiin, samalla kääntäen sitä suomen kielelle. Synteesissäni yhdistelin tutkimustietoa musiikkikasvatuksen lisäksi yleisen kasvatustieteen ja erityispedagogiikan, sekä vammaistutkimuksen tieteenaloilta. Koonnin tavoitteena oli muodostaa mahdollisimman laaja ymmärrys neuromoninaisuuteen liittyvistä puhetavoista ja paradigmoista yhteiskunnassa, jotta neuromoninaisuuteen kohdistuvien suhtautumistapojen analysointi myös musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajakoulutuksen konteksteissa olisi mahdollista. Puhetapojen ja paradigmojen mahdollisimman laaja kartoittaminen kirjallisuuskatsauksen keinoin oli tärkeää myös tutkimuksen eettisen toteutuksen kannalta, sillä perehtymällä pyrin välttämään mahdollisesti loukkaavien tai stigmatisoivien ilmaisujen käyttämistä vähemmistöryhmästä, jonka asemaa pyrin tutkimuksellani lähtökohtaisesti parantamaan. Kirjallisuuskatsaus on tässä tutkimuksessa siis sekä lähtöasetelma empiirisen aineiston analyysille että itsessään tärkeä synteesi neuromoninaisuuteen liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajakoulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Vastaavia kirjallisuuskatsauksia suomen kielellä ei ole juurikaan aiemmin toteutettu.⁹

⁹ Englannin kielellä neuromoninaisuutta koskevia kirjallisuuskatsauksia musiikkikasvatuksen kontekstissa tai sitä sivuten ovat neuromoninaisuusparadigman huomioon ottaen toteuttaneet mm. Luna (2024) ja Pickard (2020b). Suomen kielellä neuromoninaisuutta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta neuromoninaisuusparadigman näkökulmasta on koottu mm. Lundmanin (2024) artikkelissa kaupunkisuunnittelun näkökulmasta ja opinnäytteissä liittyen esimerkiksi opettajaopiskelijoiden käsityksiin vuorovaikutuksesta autismitutkimuksen oppilaiden kanssa (Eronen 2024) ja henkilöstöjohtamiseen (Satomaa 2024). Musiikkikasvatuksen alalla neuromoninaisuuden teemoja sivuva tutkimus linkittyy pääosin laajempiin vammaisuuden ja yhdenvertaisuuden diskursseihin neuromoninaisuuden teoretisoinnin sijaan (ks. Kivijärvi 2021; Laes 2017; Sutela 2020).

Kirjallisuuskatsauksen lisäksi keräsin empiiristä aineistoa haastattelemalla neljää musiikinopettajaopiskelijaa heidän käsityksistään siitä, millä tavoin neuromoninaisuus ja tavat suhtautua siihen näkyvät musiikinopettajakoulutuksessa. Haastattelut toteutettiin teema-haastatteluina, joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymysten muotoilujen ja järjestyksen mahdollisesta vaihtelusta huolimatta käydään läpi samat aihepiirit kaikkien haastateltavien kanssa (Ruusuvaori & Tiittula 2009, 11). Tässä tutkimuksessa haastatteluissa käsitellyt teemat olivat 1. Neuromoninaisuuteen liittyvä sanasto, puhettavat ja niihin liittyvät asenteet, 2. Musiikinopettajakoulutuksesta saatava ymmärrys, osaaminen ja valmiudet suhteessa neuromoninaisuuteen ja sen kohtaamiseen opetustyössä sekä 3. Musiikinopettajakoulutuksessa ilmenevät neuromoninaisuuteen liittyvät asenteet ja normit musiikinopettajaopiskelijan näkökulmasta. Tutkimushaastattelujen teemat muotoutuivat kirjallisuuskatsauksen toteuttamisen myötä kokoamaani tutkimustietoon ja sen perusteella aiheeni ja tutkimuskysymykseeni vastaamisen kannalta olennaiselta vaikuttaviin näkökulmiin pohjautuen. Suomenkielisen, mahdollisimman ongelmattoman sanaston ja sitä sivuavan tutkimuskirjallisuuden löytäminen osoittautui yllättävän hankalaksi tehtäväksi, joten päätin ottaa myös käsitykset sanaston ja puhetapojen sävyistä yhdeksi haastatteluteemoista. Termistön ja puhetapojen käsittelyn tarkoituksena oli myös tuottaa symbolis-interaktionistisen sosiokonstruktivistisen tutkimusotteen mukaisessa tutkimuksessa olennaista tietoa haastateltavien sosiaalisessa kontekstissa muodostamista määritelmistä ja heidän käsityksistään niiden merkityksistä (Carter & Fuller 2015, 1–2). Pyrin myös vähentämään haastattelutilanteeseen aina jollakin tasolla kuuluvaa, kieleen ja sen merkityksiin liittyvää väärinymmärtämisen mahdollisuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 1991, 48–49) tekemällä näkyväksi haastateltavien käsityksiä siitä, millaisia sanoja käytetään ja mitä he tarkoittavat näitä sanoja käyttäessään.

Haastatteluteemojen järjestys vaihteli haastatteluiden välillä. Teemojen käsittelyn järjestys määräytyi tilanteissa sen perusteella, mikä tuntui haastateltavasta luontevimmalta aihealueelta käsitellä hänen aiemmin kertomansa jatkona. Ensimmäisessä haastattelussa aloitin teemasta 3, mutta jälkimmäisissä haastatteluissa päätin aloittaa teemasta 1, sillä sanojen, ilmaisujen ja asenteiden käsittely ensimmäisenä tuntui helpottavan aiheen lähestymistä myös konkreettisten tilanteiden näkökulmasta. Olin suunnitellut etukäteen 4–6 kysymystä jokaiseen teemaan, jotka kysyin haastateltavilta. Kysymysten tarkat sanoitukset vaihtelivat haastattelutilanteissa, mutta jokaisen kysymyksen sisältö pysyi samana. Teemahaastattelussa on myös mahdollista esittää lisäkysymyksiä ja näin syventää ja tarkentaa haastateltavien antamia vastauksia haastattelukysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi

2018, 88) ja kysyinkin ennalta määrittelemiäni kysymysten lisäksi tarkentavia kysymyksiä. Ohjeistin haastateltavia myös missä tahansa vaiheessa haastattelua täydentämään aiempia vastauksiaan, tai lisäämään mitä tahansa mieleen tulevaa. Lisäksi haastatteluissa keskustelimme väitöskirjatutkija Saara Leppäsen (2023) kirjoittaman neuromoninaisuuden terminologiaa käsittelevän blogitekstin herättämistä ajatuksista.

Laadullista tutkimusta toteutettaessa on eduksi, jos tutkimukseen valitaan osallistujia mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti sillä perusteella, keiden näkökulmat parhaiten voisivat auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja vastaamaan tutkimuskysymykseen (Creswell & Creswell 2023, 198; Leavy 2023, 92). Pyrin löytämään haastateltavakseni neuromoninaisuuden teemoista kiinnostuneita musiikinopettajaopiskelijoita, jotta haastatteluissa muodostettavassa aineistossa esiin tulevat näkökulmat olisivat mahdollisimman laaja-alaisia ja neuromoninaisuuteen liittyviä ilmiöitä tuntevia osallistujien mahdollisen lukumäärän rajallisuuden puitteissa. Osallistujien rekrytointistrategiana mahdollisimman tarkoituksenmukaisen osallistujien joukon löytämisessä ja laajentamisessa hyödynsin omien kontaktieni lisäksi lumipallo-otantaa (*snowball sampling*), jossa tutkija ottaa yhteyttä ensin muutamiin mahdollisiin osallistujiin, jotka suosittelevat edelleen mahdollisiksi osallistujiksi omia kontaktejaan, jotka heidän käsityksensä mukaan saattaisivat olla soveltuvia ja kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen (Parker, Scott & Geddes 2019, 3). Käytännössä pyysin osallistujia haastattelun jälkeen suosittamaan muita mahdollisesti tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita henkilöitä. Mahdollisia osallistujia lähestyin ensin sähköpostitse tai tekstiviestillä. Kaikki haastateltaviksi kutsutut eivät pystyneet osallistumaan tutkimukseen.

Yhteydenottojen perusteena oli joko itselläni tai kontakteillani oleva tieto siitä, että tavoiteltava henkilö on ollut kiinnostunut neuromoninaisuuteen liittyvästä tematiikasta ja esimerkiksi käynyt siihen liittyviä keskusteluja muiden kanssa. Vaikka neuromoninaisuutta käsittelevässä tutkimuksessa kaikista tarkoituksenmukaisinta olisi kuulla ja analysoida kokemuksia nimenomaan diagnosoiduilta henkilöiltä itseltään ja osallistaa heitä mahdollisimman paljon tutkimuksen toteutusprosessissa (ks. Dwyer 2022, 82), rekrytointi ei tietosuojaesitystä voinut perustua terveystietoihin tai osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin musiikinopettajakoulutuksesta neurovähemmistöön kuuluvina ihmisinä. Tutkimuksessa käsiteltävät teemat valikoituivat niin, että osallistujalla itsellään ei tarvinnut olla omakohtaista kokemusta maailman ja koulutuksen kokemisesta neuromoninaisista lähtökohdista, vaan kiinnostuneisuus ja ymmärrys neuromoninaisuuteen liittyvistä teki-

jöistä ja yhdenvertaisuuden edistämisestä koulutuksessa mahdollistivat näkemysten esittämisen. Haastateltavilla itsellään ei siis välttämättä ollut omakohtaisia kokemuksia liittyen neuromoninaisuuteen liitettäviin diagnooseihin, eikä heiltä kysytty niistä missään vaiheessa tutkimusprosessia.

Haastateltavien joukko koostui neljästä kahdessa suomalaisessa yliopistossa musiikkikasvatusta tällä hetkellä opiskelevasta tai aikaisemmin opiskelleesta henkilöstä, joilla oli kiinnostusta puhua neuromoninaisuuteen kohdistuvista käsityksistä musiikinopettajakoulutuksessa. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta musiikkikasvatuksen opinnoista, kolmella heistä jommastakummasta yliopistosta ja yhdellä molemmista. Yhdellä haastateltavalla oli musiikkikasvatuksen opintojen lisäksi kokemusta pääaineisten instrumenttiopintojen ohessa suoritetuista instrumenttipedagogiikan opinnoista.

Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2024. Kaksi haastattelua toteutettiin kasvotusten Helsingissä, kaksi videopuheluna Zoomin välityksellä. Haastattelut tallennettiin osallistujien suostumuksella äänitteinä kasvotusten kahdella eri nauhurilla, videopuheluissa Zoom-sovelluksen Record-toiminnolla ja erillisellä nauhurilla. Yksittäinen haastattelu oli kestoltaan noin 1–1,5 tunnin mittainen.

Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan keskustelunomaisia, mutta haastattelu eroaa silti aina tavallisesta keskustelutilanteesta sen institutionaalisen luonteen takia. Haastattelijan ja haastateltavan roolit ovat erilaisia, kuin tasavertaisessa keskustelussa – haastattelijalla esittää kysymyksiä, kerää tietoa ja ohjailee tilannetta, kun taas haastateltavan roolina on vastata kysymyksiin. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 23.) Jossakin määrin enemmän keskustelunomaisuutta oli haastatteluissa, jotka toteutettiin samassa tilassa – videopuheluna toteutettavissa haastatteluissa latenssi ja se, ettemme nähneet yhtä tarkasti toistemme kehonkieltä tai reaktioita muuttivat hieman luonnollisen keskustelun luonnetta. Samassa tilassa toteutettuja haastattelutilanteita pyrin myös rentouttamaan tarjoamalla pientä purtavaa.

Haastattelijan roolissa on hyvä toimia neutraalisti ja puolueettomasti, joten vältin osoittamasta olevani esimerkiksi voimakkaasti samaa tai eri mieltä haastateltavan kanssa haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 44–45). Pyrin kuitenkin rakentamaan tilanteessa luottamusta reagoimalla haastateltavan kertomuksiin empaattisesti ja aktiivisesti (ks. emt 41–42), esimerkiksi myötäilevillä minimipalautteilla, kuten nyökkäyksillä, erilaisilla äännähdyksillä, ilmeillä ja pienillä sanoilla. Minimipalautteilla voidaan sosiaa-

lisessa vuorovaikutustilanteessa osoittaa esimerkiksi kuuntelemista, kerrotun ymmärtämistä, kehotusta puheenvuoron jatkamiseen tai halukkuutta sen ottamiseen. (Emt. 26.) Esitin haastateltaville myös lisäkysymyksiä tarkentaakseni jotakin heidän mainitsemaansa, tai pyytääkseen heitä kertomaan käsityksistään laajemmin. Haastatteluissa keräämäni aineisto oli laaja ja haastateltavat kertoivat käsityksistään monipuolisesti ja monisanaisesti.

Pidin haastattelijana huolta siitä, että haastateltavat olivat koko ajan tietoisia omista oikeuksistaan haastateltavina, sekä tietosuojaan liittyvistä erityispiirteistä tässä tutkimuksessa. Kaikkien haastateltavien kanssa käsitelimme ensimmäiseksi tietosuojaan ja tutkimuslupiin liittyvät asiat. Ohjeistin haastateltavaa välttämään kaikkien terveystietojen mainitsemista haastattelutilanteessa ja kävimme läpi tietosuojaa (ks. Liite 2) ja suostumusta tutkimukseen osallistumiseen (ks. Liite 3) käsittelevät lomakkeet, jotka kaikki haastateltavat hyväksyivät.

3.5 Aineistonanalyysi

Toteutin haastatteluaineistolle laadullisen sisällönanalyysin, jossa pyritään selvittämään ja tuomaan ilmi, millaisista asioista, teemoista tai aiheista aineistossa puhutaan. Tarkastelun kohteena on siis sisältö, eikä niinkään ulkoinen kieliasu. (Vuori 2021.) Aineistonanalyysin prosessini noudatti pääpiirteittäin dialogiseksi tematisoinniksi kutsuttavaa analyysin toteuttamisen tapaa, jossa ”teoreettinen ja metodologinen ajattelu, empiirinen aineisto, tutkimuskohdetta koskeva kontekstuaalinen tieto, aiempi tutkimus ja tutkijan oma ymmärrys asetetaan vuoropuheluun analyyseja ja tulkintoja tehtäessä” (Koski 2020, 157). Käsitteellinen viitekehys siis ohjasi analyysiprosessiani alusta alkaen.

Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on löytää uusia merkityksiä ja tapoja jäsentää todellisuutta. Jotta jotakin uutta voi löytyä, tutkijan on pyrittävä luopumaan omista ennakko-oletuksistaan aineistosta löytyvien merkitysten suhteen ja annettava analyysissa tilaa aineiston esiin tuomille merkityksille. Tullakseni tietoiseksi omista ennakko-oletuksistani, kirjoitin itselleni ylös oletukseni aineistosta nousevista merkityksistä analyysiprosessin alussa. Ennakko-oletuksiani näkyväksi tekemällä pystyin esittämään aineistolle tarkempia kysymyksiä, joilla pääsin lähemmäs niitä haastateltavien ilmiöille antamia merkityksiä, joita aineistosta itsestään on löydettävissä. (Ks. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16–17.)

Haastatteluaineiston järjestäminen alkoi haastattelutallenteiden litteroinnilla. Litterointiprosessin alussa hyödynsin Microsoft Wordin litterointiominaisuutta, jonka jälkeen kävin litteraatit kaikista neljästä haastattelusta (yhteensä 87 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1) läpi käsin varmistaakseni, että litteraatit vastasivat haastattelutallenteita mahdollisimman tarkasti. Pyrin mahdollisimman sanatarkkaan litteraattiin sisältäen kaikki sisältöön vaikuttavat puheen piirteet, kuten äännähdykset, tauot tai täytesanat, jotta aineistossa olisi mahdollisimman paljon informaatiota sisällönanalyysin tekemistä varten (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017, 430). Tässä vaiheessa myös pseudonymisoin haastateltavat ja kävin läpi aineiston poistaakseni sellaiset maininnat, joista haastateltavat voisi suoraan tunnistaa tai joissa vahingossa mainittiin terveystietoja. Haastateltavia kutsuin pseudonyymeillä Haastateltava 1, 2, 3 ja 4, jotka lyhensin muotoon H1, H2, H3 ja H4. Numerot määrittyivät haastatteluiden ajallisen järjestyksen perusteella.

Litterointien jälkeen kävin aineiston läpi haastatteluteemoittain niin, että vertailin osallistujien vastauksia toisiinsa ja pyrin saamaan yleiskuvan haastatteluteemojen ja -kysymysten herättämistä ajatuksista. Jatkoin aineiston järjestämistä määrittelemällä aineistoa mahdollisimman tarkasti luokittelevia kategorioita, joiden alle keräsin aihetta koskevat sitaattit haastattelulitteraateista. Kategoriat muodostuivat ensin haastattelukysymyksiin ja -teemoihin perustuen ja analyysin edetessä tarkensin niitä paremmin haastatteluaineiston sisältöä vastaavaksi. Alustavan kategorisoinnin perusteena oli helpottaa aineiston käsittelyä ja koodausta keräämällä kaikki samaa aihetta koskevat osat haastatteluista yhteen, sekä varmistaa, että en vahingossa haastatteluaineiston laajuudesta ja haastatteluissa käsiteltyjen aiheiden järjestyksen mahdollisesta vaihtelusta huolimatta jättäisi huomiotta osia aineistosta analyysiprosessissa. Alustavia kategorioita olivat esimerkiksi ”*Opiskelijaan kohdistuvat oletukset musiikinopettajakoulutuksessa*”, ”*Kertomukset/käsitykset tilanteista ja toimintamalleista, joissa syrjintää on ilmennyt*” ja ”*Opettajankoulutuksen sisällöt neuromoninaisuuden kohtaamiseen liittyen*”. Aineiston alustava jakaminen kategorioihin on apuväline analyysin toteuttamiseen, mutta ei vielä analyysia itsessään (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18).

Seuraavaksi pelkistin aineiston lyhyiksi lauseiksi tai sanoiksi, joiden kautta pyrin hahmottamaan teoreettisen ajattelun ja tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta olennaiset osat aineistosta (ks. Koski 2020, 163; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18) ja tarkensin kategorioitani entisestään tähän rajaukseen perustuen. Korostin tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta tärkeitä kohtia keltaisella korostusvärillä ja tiivistin katkelman sisällön punaisella värillä (Ks. Kuvio 1). Aineiston alustavan kategorisoinnin,

pelkistämisen ja rajaamisen prosessi ei ole analyttisesti neutraali, sillä tehtyjen valintojen pohjalla on aina tutkijan ontologinen ja epistemologinen esiyymmärrys aineiston sisältämistä ilmiöistä (Mason 2002, 148).

-- ja sitten muutenkin tavallaan se niin kun että totta kai, että ei ole vaikka niinku mitään, mitään mahdollisuutta niinku, no siis, siitä joo että tuolla ei ole tenttejä, mutta että ei saa mitään tukea vaik kirjallisiin töihin niinku mitään tavallaan erityistä, ei ole mitään niinku niinku, vaikka tiedän muissa korkeakouluissa olevan semmoista että on erityisopettaja jolle voi mennä puhumaan että hei on tämmöisiä, on lukihäiriö, on jotain, okei, voi saada lisää aikaa, voi saada sitä sun tätä tavallaan, voi saada erityistukea opinnäytetyön tekemiseen, että se on niinku silleen jotenkin jostain opettajien hyväntahtoisuudesta kiinni se niinku erityinen tuki eikä mikään semmoinen, että 'tätä mä voisin vaatia' ja niinku silleen, että että just jotkut tuommoiset asiat niinku joku lukihäiriö että ei sen pitäisi niinku vaikuttaa mihinkään, mutta totta kai se vaikuttaa vaikka kandin valmistumisen vauhdikkuuteen tai tai niinku semmisiin-- ei selkeitä rakenteita tukitoimiin, tuki on kiinni yksittäisten opettajien halusta tukea opiskelijoita|

Kuvio 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä tutkimuskysymysten näkökulmasta

Seuraavaksi tarkastelin kategorioimiani pelkistyksiä teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Tulkitsin ja tematisoin aineistoa käsitteellisiin lähtökohtiin pohjautuvien koodien perusteella, joita oli esimerkiksi *ableismi*, *empatiakuilu* ja *fyysis-materiaalinen affordanssi*. Etsin siis selityksiä ja tulkintoja havainnoilleni teorioista. Lisäksi tarkensin teoriiani havaintoihini perustuen. (Ks. Koski 2020, 165.)

Tuloslukuun tuomiini sitaatteihin olen joissakin tapauksissa tehnyt pieniä muutoksia alkuperäiseen tallenteeseen luettavuutta helpottaakseni. Olen poistanut esimerkiksi täytesanoja (esim. *niinku*, *silleen*, *tavallaan*) sellaisista kohdista, joissa ne eivät ole merkityksen kannalta olennaisia, vaan esimerkiksi liittyivät hetkiin, joissa haastateltava jäi miettimään kesken lauseen tai toisti täytesanaa useita kertoja peräkkäin. Pääosin pyrin kuitenkin esittämään sitaatit alkuperäisessä kieliasussaan, jotta sain välitettyä mahdollisimman hyvin myös pienet vivahteet haastateltavien kuvailemista merkityksistä. Pidemmät tauot puheessa merkitsin kolmella pisteellä (...) ja sitaatin katkaisua pidemmästä puheenvuorosta merkitsin kahdella väliviivalla (--). Kolmella väliviivalla (---) olen merkinnyt jättäneeni osan puheenvuorosta siteeraamatta puheenvuoron keskeltä. Pidemmästä puheenvuorosta irrotettuja katkelmia olen käyttänyt pelkästään samoissa asiayhteyksissä, kuin puhuja, enkä ole poistanut sitaateista mitään, joka voisi vaikuttaa siihen, miten puheenvuoron sisältämät merkitykset voidaan ymmärtää.

3.6 Tutkimuseettiset lähtökohdat

Olen Taideyliopiston opiskelijana sitoutunut noudattamaan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä, kuten velvoitetaan Taideyliopiston tutkimuseettisissä periaatteissa ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohjeessa (TENK 2023). Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen toteuttamisessa tulee noudattaa luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon peruseriaatteita ja hyviä tieteellisiä menettelytapoja. Näiden mukaisesti olen toiminut huolellisesti ja läpinäkyvästi koko tutkimusprosessin ajan, tieteellistä toimintaani rehellisesti dokumentoiden, raportoiden ja jatkuvasti arvioiden. Olen tutustunut aiempaan tutkimukseen kattavasti ja viitannut siihen asianmukaisesti. Koen toimineeni haastateltavia ja tutkijayhteisöä kohtaan arvostavasti ja kunnioittavasti huolehtien siitä, että kenenkään hyvinvointi tai turvallisuus ei tutkimuksen vuoksi vaarannu. (Ks. TENK 2023.)

Tutkimukseni kohdistuu ihmisiin, joten olen sitoutunut toimimaan tutkijana ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioittavalla tavalla. Olen huomionut perustuslain jokaiselle ihmiselle takaamat oikeudet ja huolehtinut, ettei tutkimukseni vaaranna niiden toteutumista tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä. Haastatteluaineistojen ja henkilötietojen käsittelyn osalta olen noudattanut Suomen tietosuojalainsäädäntöä ja muita tietosuojaa, vaitioloa ja luottamuksellisuutta koskevia ohjeistuksia ja velvoitteita. Henkilötietojen hävittämisestä on sovittu haastateltavien kanssa (ks. Liite 2) ja haastateltavia on informoitu vapaaehtoisuudesta tutkimukseen osallistumisen perusteena sisältäen mahdollisuuden vetäytyä siitä missä tahansa kohdassa prosessia (ks. Liite 3). Tieteen vapaus turvataan Suomen perustuslaissa (16§) ja olen tietoinen, että vapaus tuo mukanaan myös vastuun. (Ks. TENK 2019.)

Tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimusaiheen valintaan liittyä omassa tutkimuksessani useita erityistä eettistä tarkastelua vaativia elementtejä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta velvoittaa toteuttamaan tutkimuksen niin, ettei tutkittaville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille aiheudu merkittävää haittaa tai vahinkoa, tai sen riskiä (TENK 2019). Tämän tutkimuksen liittyessä valtaväestöä herkemässä asemassa olevaan vähemmistöryhmään kohdistuviin asenteisiin ja käsityksiin, vaatii tämän velvoitteen toteuttaminen erityistä tarkkuutta tutkijalta. Dwyerin (2022) mukaan neuromoninaisuutta käsittelevässä tutkimuksessa tulisi välttää pelkkien haasteiden luettelua ja sen sijaan keskittyä yksilöiden vahvuuksiin, ympäristöjen ja yhteiskunnan tai instituutioiden mahdollisiin

vammauttaviin tai tukeviin ominaisuuksiin ja neuromoninaisten henkilöiden mahdollisesti kokemaan syrjintään ja sen merkityksiin. Kielenkäytössä tulisi noudattaa erityistä tarkkuutta ja valita mahdollisimman positiivisia tai neutraaleja termejä, joilla ei vahvisteta yhteisölle epäedullisia tai heitä negatiivisesti arvottavia mielikuvia. (Dwyer 2022, 82.) Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen on ollut tärkeässä osassa eettisesti kestävän ja kunnioittavan aiheen käsittelyn tavan muotoutumisessa. Olen tutustunut vertaisarvioituihin tutkimusartikkeleihin ja väitöskirjoihin useilta eri tieteenaloilta saadakseni mahdollisimman laajan käsityksen neuromoninaisuuden liittyvistä paradigmaista ja kunnioittavista käsittelyn tavoista.

Erityisten henkilötietoryhmien, kuten terveystietojen käsittely on lähtökohtaisesti kiellettyä tiettyjä laillisia poikkeuksia lukuun ottamatta ja tieteellisessä tutkimuksessa niiden käsittely vaatii lisäksi erillistä sääntelyä (TENK 2019; Tietosuojavaltuutetun toimisto 2024). Tähän pohjautuen Taideyliopiston eettinen ohjeistus tutkimukselle ei mahdollista erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvien henkilötietojen, kuten terveystietojen käsittelyä tutkimuksessa ilman eettisen ennakoarviointiprosessin läpikäyntiä, jota maisterintutkimuksiin ei pääsääntöisesti tehdä (ks. Taideyliopiston eettinen ohjeistus tutkimukselle). Tutkimusasetelman muotoutumisen lähtökohtana oli siis sen huomioiminen, että en voisi rekrytoida haastateltavia diagnoosin perusteella, enkä kysyä heiltä kysymyksiä, jotka voisivat paljastaa heidän omia terveystietojaan. Tietosuojan turvaamiseksi haastattelukysymykset oli muotoiltu tavalla, joka mahdollistaa vastaamisen yleisellä tasolla henkilökohtaisista kokemuksista kertomisen sijaan. Lisäksi ohjeistin osallistujia haastattelutilanteen alussa kertomaan mahdollisista yksittäisistä tilanteista niin, että en voisi heidän sanomansa perusteella päätellä, kertooko ihminen omasta kokemuksestaan vai tilanteesta, josta hän on kuullut tai ollut läsnä sivullisena. Sitouduin myös poistamaan aineistosta mahdollisesti vahingossa ilmi tulevat terveystietoja koskevat maininnat ja olemaan käyttämättä niitä hyödykseni aineiston analysoinnissa.

Terveystietojen käsittelemisen välttely tietosuojan turvaamiseksi toisaalta luo myös lisää eettistä pohdintaa vaativia tilanteita neuromoninaisuuden kohdistuvan tutkimuksen kontekstissa. Enenevässä määrin neuromoninaisuutta koskevan tutkimuksen toteuttamista koskevassa eettisessä pohdinnassa korostetaan ihmisryhmän, johon tutkimus kohdistuu, osallistamista tutkimuksen toteuttamiseen tärkeänä lähtökohtana kunnioittavan ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän tutkimuksen tekemisessä (Dwyer 2022, 82; Stenning 2020, 115). Se, että en voinut tietosuojasyistä valikoida haastateltaviksi avoimesti neurovähemmistöihin kuuluvia henkilöitä saattaisikin luoda tilanteen, jossa joku muu puhuu

vähemmistöasemassa olevien henkilöiden puolesta heidän kokemuksistaan. Tutkimusasetelmassa on kuitenkin otettu huomioon se, että en voi tämän aineiston pohjalta tehdä oletuksia kenenkään neurovähemmistöön kuuluvan henkilön kokemuksista, eikä niitä ole tarkoitus tässä tutkimuksessa käsitellä.

Aihevalinnan taustalla vaikuttaa oman kiinnostukseni ja arvomaailmani lisäksi myös sen merkittävyys yhteiskunnan tasolla ja musiikkikasvatuksen alalla. Pidin tarpeellisena avata keskustelua opettajankoulutuksien mahdollisuuksista edistää neuromoninaisuuden huomiointia koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Aihevalintaa ohjasi myös ajankohtaisuus, sillä neuromoninaisuuden tematiikkaa on käsitelty paljon mediassa viime vuosina.

Neurovähemmistöjä käsittelevässä tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa oma positionsa suhteessa neurovähemmistöihin erityisen tarkasti reflektoiden mahdollisia omia ennakkoletuksiaan, jotka saattavat vaikuttaa aiheen käsittelyn tavassa (Dwyer 2022, 82). Haluan tuoda esiin oman tutkijapositioni neurovähemmistöön kuuluvana henkilönä, joka osaltaan väistämättä vaikuttaa niin aihevalinnan kuin tutkimuksen toteutuksenkin taustalla. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja tutkimuksen toteuttamisen kannalta olennaisten kysymysten sanoittamisessa olen hyödyntänyt myös omaa kokemustani elämästä neurovähemmistöön kuuluvana ihmisenä, vaikka kaikki tässä tutkimuksessa esitetty perustuukin neuromoninaisuutta koskevaan aiempaan tutkimukseen, johon olen huolellisesti tutkimesta toteuttaessani tutustunut. En pidä omia kokemuksiani neurovähemmistöön kuuluvana opiskelijana millään tapaa universaaleina ja aineiston analysoinnissa olen pyrkinyt suhtautumaan haastateltavien kertomuksiin mahdollisimman neutraalisti tekemättä niistä omiin kokemuksiini pohjautuvia tulkintoja. Oma kokemukseni elämästä neurovähemmistöön kuuluvana ihmisenä kuitenkin väistämättä ohjaa havaintojani ja käsityksiäni, yhtä lailla, kuin esimerkiksi kokemus elämästä neurotyypillisenä ihmisenä ohjaisi.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem haastateltavien käsityksiä neuromoninaisuuteen liittyvistä sanoista, ilmaisuista ja puheta-voista yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Toisessa alaluvussa käsittelem musiikinopettajakoulutuksessa ilmenevää suhtautumista neuromoninaisuuteen ja neurovähemmistöihin, minkä jälkeen erittelen osallistumista, oppimista ja hyvinvointia opetustilanteissa mahdollistavia affordansseja musiikinopetuksen konteksteissa, joiden toteutumista tarkastelemalla opettaja voisi paremmin tukea neurovähemmistöihin kuuluvia oppilaitaan. Lopuksi käsittelem musiikinopettajakoulutuksen kehittämistä neurovähemmistöjen aseman parantamisen näkökulmasta sekä musiikinopettajakoulutuksen mahdollisuuksia edistää neuromonimuotoisuustietoista musiikkipedagogista käytäntöä.

4.1 Moninainen sanasto

Tässä alaluvussa esittelen neuromoninaisuuteen kytkeytyviin sanoihin ja ilmaisiin liittyviä käsityksiä koskevia tuloksia. Haastateltavat kertoivat käsityksistään koskien sanastoa, käsitteitä ja puhetapoja opettajankoulutuksessa ja yhteiskunnassa sekä ilmauksia ja sanastoa, joita käytetään konteksteissa, joissa neuromoninaisuutta käsitellään. Haastattelussa käsitellyt ilmaukset ja sanasto valikoituivat sillä perusteella, että niitä perehtyneisyteni mukaan melko yleisesti käytetään suomen kielessä neuromoninaisuudesta keskusteltaessa. Käsitelimme haastattelussa ilmauksia *erilaiset oppijat*, *erityisoppilaat*, *erityispedagogiikka*, *nepsy*, *neuroepätyypillisuus* ja *neuromoninaisuus*. Useat ilmaukset jäivät käsittelyn ulkopuolelle, eikä puhetapojen tai sanaston käsittely haastattelussa rajoittunut ennalta määrittelemiini termeihin. Sanastoa käsittelemällä pyrin saamaan yleiskuvan siitä, millä tavoin haastateltavien käsityksien mukaan yhteiskunnassa ja koulumaailmassa suhtaudutaan neuromoninaisuuteen. Kieli sekä sisältää informaatiota ympäröivästä todellisuudesta että muuttaa sitä (Vehmas 2024, 20).

Termit ja puhetavat herättivät haastateltavissa monenlaisia ajatuksia ja termistöön liittyi paljon ristiriitaisuutta. Useat ilmaisut olivat haastateltavien mielikuvissa sekä myönteisesti että kielteisesti värittyneitä ja haastateltavat eivät olleet myöskään aina keskenään samaa mieltä termiin liittyvistä merkityksistä. Myös haastateltavien lukema blogiteksti neuromoninaisuutta käsittelevästä termistöstä suomen kielessä (Leppänen 2023) herätti

heissä paljon ajatuksia. Leppäsen mukaan Suomessa yleisesti neuromoninaisuudesta käytettävä *nepsy*-termi linkittyy vammaisuuden lääketieteellisen mallin mukaiseen neurokognitiivisen moninaisuuden käsittelytapaan, ja on siten syrjivä. Osa haastateltavista kuvaili blogitekstin lukemisen herättäneen heissä kritiikkiä tavallisina ja neutraaleina pitämiään, esimerkiksi diagnooseihin pohjautuvia ilmaisuja ja puhetapoja kohtaan. H4 kuvasi ajattelunsa muutosta kriittisemmäksi blogitekstin lukemisen seurauksena:

Ennen tuon artikkelin lukemista olisin varmaan vastannut, että se mielikuva [nepsy-sanasta] oli semmoinen ehkä just enemmän, niin kun tiedemaailmasta tullut termi tai tämmöinen, niinkun diagnoosipohjasempi termi, jonka ehkä oon nähnyt semmoisena aika neutraalina, mutta nyt kun luki artikkelin niin on heti vähän tietoisempi siitä, että siinä on tota valtarakenne, --- et nyt just sitten nään tuon termin vähän semmoisena ongelmallisempänä.
(H4)

Blogitekstissä vähemmän syrjivinä vaihtoehtoina esitetyt sanat herättivät myös itsessään kritiikkiä. H2 piti neurovähemmistöjen käsittelyä neuromonimuotoisuus-kattokäsitteen alla myös joissakin tapauksissa neurovähemmistöjen edun vastaisena. H2 ilmaisi spekulationsa siitä, ”-- kuinka paljon niin kun tommoinen erityisyyspuheen häivyttäminen voi häivyttää myöskin sitä niinku *strugglee* [haastetta] --”, jos moninaisuudesta puhumisen seurauksena neurovähemmistöön kuuluva henkilö jäisikin ilman tukea tai ymmärrystä tilanteessa, jossa yhteiskunnan tai tietyn yhteisön sosiaalinen normisto ei sanaston muutoksesta huolimatta olisikaan muuttunut useampia erilaisia olemisen tapoja hyväksyväksi, esimerkiksi sosiaalisten käyttäytymisnormien tai -taitojen yhteydessä. Vaikka voidaankin sanoa, että tuskin on olemassa yhtä oikeanlaista kehoa, on silti huomattava, että vammaisuuden käsittely täysin merkityksettömänä tekijänä on kuitenkin eri asia kuin vammaisuuden käsittely ominaisuutena, joka on itsessään hyväksyttävä, vaikka voikin aiheuttaa joissakin tilanteissa haittaa (Vehmas & Watson 2014, 641). Neuromoninaisuus sanana saattaa siis asettaa neurovähemmistöön kuuluvan henkilön kokemat haitat merkityksettömään asemaan. Tällöin yksilön kokemus haasteista tulee häivytyksi, eivätkä ihmiset, jotka eivät kärsi samoista haasteista, ymmärrä omaa etuoikeuttaan tilanteessa:

-- jos tavallaan nyt se tilanne on se, että se on se normi ja sitten sen normin tavallaan ulkopuolelle jää jotain jotain tapoja olla, niin jos tavallaan niin kun häivytetään se jako [neurovähemmistöjen ja neurotyypillisten välillä], niin voiko siinä käydä niin, että että sen sijaan, että tavallaan siinä mentäisiin siihen, että 'okei, on erilaisia tapoja kommunikoida' vaikka, niin voiko

siinä käydä niin, että jotenkin semmoiset, niin kun vuosisatoja olleiden normien, niinku [niitä] tavallaan noudattavat, niin tietenkin rupeaa pitämään niitä omia perus kommunikaatiotaitojansa jotenkin silleen supervoimina -- (H2)

Neurokognitiivisia poikkeavuuksia kuvaava sanasto on suomen kielessä vakiintumatonta ja muutoksessa niin suomen kielessä (Dindar 2023, 3–4) kuin kansainvälisestikin (ks. Bottema-Beutel ym, 2021; Dwyer 2022; Singer ym, 2023; Vivanti 2020), mikä näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Haastateltavat tunnistivat monenlaisia erilaisia neuromoninaisuuteen liittyviä puhetapoja yhteiskunnassa, musiikinopettajakoulutuksessa, koulumaailmassa ja omassa lähipiirissään. Tulokset osoittavat, että haastattemieni musiikinopettajaopiskelijoiden käsitykset erilaisiin neuromoninaisuuteen kytkeytyviin santermeihin liittyvistä sävyistä ja merkityksistä olivat jokseenkin samankaltaisia, mutta myös eroja haastateltavien käsitysten välillä ilmeni. Yksikään käsittelemämme termi ei osoittautunut täysin ongelmattomaksi, mutta osassa termeistä oli toisia myönteisempi tai neutraalimpi merkitys.

4.1.1 Puhetavat koulumaailmassa

Erilaiset oppijat, erityisoppilaat ja erityispedagogiikka valikoituivat käsiteltävien ilmausten listalle, sillä neuromoninaisuuteen liittyviä haasteita ja tarpeita käsitellään usein koulutuksellisissa konteksteissa erityisten tarpeiden kategoriaan kuuluvina. Tietyn tarpeen määrittäminen erityiseksi on aina sidoksissa ajassa ja paikassa vallitseviin normeihin ja oletuksiin 'normaaleista' tarpeista. Erityisen tarpeen ajatus sisältää koulutuksen kontekstissa oletuksen siitä, että tiettyjen taitojen tai tietojen hallitseminen on ihmiselle tarpeellista ja yksilön jonkinlaisesta 'puutteellisuudesta' johtuen hän tarvitsee lisää tukea saavuttaakseen nämä tarpeelliseksi määritellyt oppimistavoitteet. (Vehmas 2010, 91.) Haastateltavien käsityksissä erityisyyteen ja erilaisuuteen viittaavat ilmaisut sisälsivät ajatuksia yksilön puutteellisuudesta tai huonomuudesta. Joissakin konteksteissa erilaisuuden huomiointi koettiin kuitenkin myös mahdollisuutena itsensä ymmärtämiseen kytkeytyvään voimaantumiseen tai muiden ihmisten mahdollisuutena yksilön tarpeiden ymmärtämiseen ja niiden huomioon ottamiseen.

Erilaiset oppijat oli haastateltavien mielestä melko neutraali kuvaus oppilasryhmästä, johon kuuluu erilaisia ihmisiä, joskin H2, H3 ja H4 mainitsivat termin viittaavan myös tiettyyn joukkoon oppilaita, joiden tarpeet jollakin tapaa eroavat 'tavallisista oppijoista', jolloin termi voi olla joko positiivisella tavalla tarpeista muistuttava, tai sisältää leimaavia

tai toiseuttavia sävyjä. H2 toi esiin, että kyseisen oppilasjoukon osaksi ”pääseminen” saattaa joissakin tilanteissa olla myös ajatuksena vapauttava, sillä erilaisen oppijan status voi mahdollistaa sen, että yksilön haasteet ja omat tavat toimia tulevat tunnistetuksi sekä muille että ennen kaikkea oppijalle itselleen, mikä voi vahvistaa oppijan itsevarmuutta ja uskallusta oppia omalla tavallaan. H2 kuvaili: ”-- jos tuntuu et muutenki taistelee eri asioiden kanssa, ku muut, nii se antaa sille luvan ja se erilaisuus vähentää sitä epäreiluu vertailuu niihin normeissa pärjääviin nähden.”

Erityisoppilaat oli haastateltavien mielestä käsitteenä *erilaisia oppijoita* leimaavampi ja toiseuttavampi. Sana *erityisoppilaat* sisälsi haastateltavien ajatuksissa sävyn, jossa erilaisuus voidaan käsittää taakkana tai yksilön viallisuudesta johtuvana ominaisuutena (ks. Vehmas 2010, 91–92). Erityisoppilaan leima voi asettaa oppilaan erilaiseen sosiaaliseen asemaan muiden oppilaiden kanssa, jos esimerkiksi muut oppilaat koulussa ajattelevat, että on ”-- se erityisluokka missä on nää ongelmalapset --” (H1). Lisäksi oppilaan tarpeisiin reagointi saatetaan kokea opettajan näkökulmasta taakkana, tai käytänteenä, joka asettuu jollakin tapaa muun ryhmän edun vastaiseksi. H2 kuvasi ilmiötä seuraavasti:

-- jos ajattelee että luokassa on yksi erityisoppilas ja sitten olisi opettajan asemassa miettimässä mitä sille asialle tehdään, niin varmasti aika monella tulis mieleen se, että no olisi tavallaan helpompaa, jos sitä ei olisi ja sitten että se ei niinku jotenkin... Se, jos kyse on yksittäisestä oppilaasta, niin silloin se tavallaan ongelma on ikään kuin helpompi poistaa jotenkin sivuuttamalla se koko asia, koska se ei jotenkin palvele kokonaista luokkaa mukamas. (H2)

H4 huomautti myös, että sanaa ’erityinen’ voidaan käyttää myös kuvaamaan jotakin erityisen *hyvää*. Maininta erityisyydestä ei aina sisällä kielteistä sävyä, mutta se alleviivaa jonkinlaista poikkeuksellisuutta, hyvässä tai pahassa. Yhdysvalloissa on käytetty myös käsitettä *exceptional learners* (vapaasti käännettynä *poikkeukselliset oppijat*) joka sisältää hyvin samankaltaisia merkityksiä: sillä voidaan viitata joko oppimisvaikeuksiin ja vammaisuuteen tai poikkeukselliseen lahjakkuuteen, mutta tällä käsitteellä kuvailtu oppija tarvitsee jollakin tavalla erilaista opetusta, kuin keskimääräinen oppija (Hallahan ym. 2020, 1–2). Usein kasvatuksen konteksteissa ’erityisyydellä’ viitataan kuitenkin yksilön ei-toivottuun ominaisuuteen tai toimintaan ja sen aiheuttamaan erityiseen ja jollakin tapaa epätavalliseen tuentarpeeseen (Vehmas 2010, 91). Molempia ilmauksia, sekä *erityisoppilaat* että *erilaiset oppijat*, saatetaan siis käyttää konteksteissa, joissa erilaiset tarpeet nähdään taakkana, mutta myös konteksteissa, joissa poikkeavuuden tunnistaminen on yksilön

kannalta emansipoivaa tai hyödyllistä tai ympäröivä yhteisö ei suhtaudu erilaisuuteen huonommuutena.

Erityispedagogiikan käsitteestä voitaisiin haastateltavien mukaan jopa luopua, vaikka erityispedagogiikan käytänteet nähtiinkin tärkeinä. Jokaisen oppijan tarpeisiin vastaaminen koettiin ylipäänsä tärkeänä ja erityispedagogiset käytännöt toimivina. Esimerkiksi H3:n mielestä ”-- erityispedagogiikan alueella tehdään tosi tärkeää työtä --” ja H1 piti tärkeänä, että erillisiä tukitoimia tarjotaan sellaisia tarvitseville oppijoille: ”-- väistämättä, että kaikki saa tarvitsemansa tuen siihen, että saa oman kapasiteettinsa käyttöön, tarvitaan sellaista, tiloja ja niinku mukautettuja opintoja --”. Erityispedagogisten käytäntöjen kutsuminen erityisiksi oli kuitenkin haastateltavien mukaan turhaa: ”Erityispedagogiikan pitäisi olla ihan pedagogiikkaa vaan, se on sitä parempaa pedagogiikkaa!” (H2). Myös H1 kyseenalaisti tuen tarpeen pitämistä mitenkään erityisenä asiana: ”-- mä kuitenkin nään että tukea me kaikki täällä tarvitaan, erilaista vaan --”. H4 kuvasi kuitenkin erityispedagogiikan olevan kasvatuksen kentällä ”-- niin semmoinen instituutio, että siihen on tosi tottunut --”, jolloin tapaa puhua erityisyydestä ei välttämättä tule kyseenalaistaneeksi.

Analyysini osoittaa, että neurokognitiivisen erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen voidaan kokea huonommaksi leimaavana ja toiseuttavana, jos tämä erityisen leima sisältää kyseisessä sosiaalisessa ympäristössä tai erityiseksi leimatun henkilön omassa ajattelussa oletuksen siitä, että neurokognitiivinen poikkeavuus on jotakin normaalista huonolla tavalla poikkeavaa. Jos erilaisuus tai erityiset tarpeet näyttäytyvät kouluyhteisössä esimerkiksi H1:n ja H3:n esiin tuomalla tavalla, jossa erityisluokkien oppilailta on muiden oppilaiden mielestä joku ”-- niinku oudosti --” (H1), voi erilaiseksi leimautuminen tuntua uhkaavalta ja asettaa yksilön kyseenalaiseen valoon. Sen sijaan, jos erilaisuus käsitetään lähtökohtaisesti neutraalina ominaisuutena, sen tunnistaminen ja tunnustaminen saattaa olla itsensä tai oppimistyylinsä erilaiseksi kokevalle ihmiselle emansipoivaa ja hänen kokemustaan validoivaa, kuten H2 useissa kohdin sanastoa käsiteltäessä huomautti. Erilaisuuden tunnistaminen ja sanoittaminen voi myös auttaa ympäristöä suhtautumaan neurovähemmistöön kuuluvaan henkilöön eri tavalla, joka voi kaventaa empatiakuiluja ja luoda ymmärrystä toisen ihmisen kokemusmaailmasta. Toisaalta haastateltavat ajattelivat, että erilaisuuden liiallinen alleviivaaminen esimerkiksi epätyypillisyyden muodossa voi kääntyä yksilön ajatuksissa rajoittavaksi uskomukseksi ja ”-- tavallaan niin kun voi johonkin pisteeseen mennessään sitten ehkä estää semmoista osallisuuden ja toimijuuden kokemusta” (H2).

Analyysini mukaan olennaista on siis haastateltavien mukaan se, suhtaudutaanko neurokognitiiviseen erilaisuuteen lähtökohtaisesti neutraalina ominaisuutena, jonka tunnistaminen selittää yksilön kokemusta ja mahdollistaa oikeanlaisen tuen, vaiko rajoittavana taakkana, yksilön ongelmana tai jonakin 'normaaliala' huonompana tai omituisena, jollaiseksi 'paljastumista' tulisi välttää. Haastateltavien kuvailema neutraali suhtautuminen neurokognitiiviseen monimuotoisuuteen on hyvin samankaltainen, kuin Chapmanin (2020a) tulkinnaissa Barnesin (2009) arvoneutraalin vammaisuuden mallin sovelluksesta neuromoninaisuus-paradigman mukaisessa ajattelussa: neurokognitiivisessa poikkeavuudessa ei ole itsessään mitään haitallista, mutta jossakin tilanteessa poikkeavana nähty ominaisuus voi tuottaa yksilölle haittaa, jolloin interventio voi olla perusteltu ja tarpeellinen. Poikkeava ominaisuus voi kuitenkin olla yhtä lailla elämänlaatua parantava tai sen kannalta neutraali tekijä (Barnes 2009, 337–343; Chapman 2020a, 64–67).

Tulokset osoittavat, että haastateltavien käsityksien mukaan yksittäisen sanan sijaan puheessa enemmän merkitystä on puhujan asennoitumisella neuromoninaisuuteen. Kaikki käsittelemämme ilmaukset ja käsitteet herättivät haastateltavissa mielipiteitä sekä niiden käyttämisen puolesta että vastaan. Ilmaisuja voitiin käyttää monella tavalla ja monenlaisen puheen osana. Jossakin toisessa tilanteessa loukkaavalta vaikuttava sana voi kunnioittavasti neuromoninaisuuteen suhtautuvassa ympäristössä olla neutraali tai jopa emansipoiva, tai vastaavasti positiivisemmin värittyneitä sanoja voidaan käyttää konteksteissa, joissa erilaisuus näyttäytyy huonommuutena. Olennaista sanan sävyssä on myös se, kuka sanaa käyttää ja kenelle puhuessaan: puhuuko esimerkiksi *häiriöstä* tai *epätyypillisyydestä* neurovähemmistöön kuuluvaan oppilaaseensa nähden valta-asemassa oleva, mahdollisesti neurotyypillinen opettaja vai neurovähemmistöön kuuluva henkilö itse. Tulkitseen moninaisten käsitysten sanojen merkityksistä ja käyttötavoista liittyvän osaltaan neuromoninaisuuden sanaston vakiintumattomuuteen suomen kielessä (ks. Dindar 2023, 3–4).

4.1.2 Puhetavat yhteiskunnassa

Nepsy, *neuroepätyypillisuus* ja *neuromoninaisuus* ovat sanoja, joilla suomen kielessä viitataan neurovähemmistöihin kuuluviin ihmisiin. Neuroepätyypillisuus ja neuromoninaisuus ovat käännöksiä englannin kielen sanoista *neuroatypicality* ja *neurodiversity*, jotka englanninkielisissä konteksteissa sisältävät tiettyjä ajatusrakennelmia, mutta suomen kielessä mielikuvat ovat jossakin määrin erilaisia. *Nepsy* taas on lyhenne neuropsy-

kiatrisesta häiriöstä, joka esimerkiksi Leppäsen (2023) mukaan on sosiaalista valtaa pitävän neurotyypillisen väestön luoma termi, joka sisältää ja ylläpitää oletuksia tietynlaisesta normaalista käyttäytymisestä ja hahmottamisesta, josta yksilö häiriöllisesti poikkeaa. Haastateltavien mielikuvissa *nepsy* oli neutraali lyhenne, joka on melko yleisesti käytössä neuromoninaisuuden tematiikasta puhuttaessa tai neuropsykiatriin diagnooseihin viitattaessa. *Nepsy*-sanaa käytetään haastateltavien mukaan yhteiskunnassa runsaasti esimerkiksi H3:n mainitseman *nepsy*-valmennuksen ja muiden tukitoimien kontekstissa ja sitä harvoin arkipuheessa kritisoidaan. Leppäsen (2023) blogitekstissään esittämä huomio *nepsy*-narratiiviin liittyvistä valtasuhteista ja sen juurista vammaisuuden lääketieteellisen mallin mukaisessa käsittelytavassa herätti keskustelua, ja blogitekstin luettuaan kaikki haastateltavat tunnustivat termissä ongelmallisia piirteitä. Toisaalta haastateltavien mukaan arkikielessä *nepsy*-sanaan harvoin liittyy mielleyhtymiä epäkunnioittavasta suhtautumisesta neuromoninaisuuteen ja sitä käytetään myös emansipoivalla tavalla neuromoninaisten kokemusten sanoittamisessa ja selittämisessä.

Nepsy-sanalla viitataan haastateltavien mukaan usein ihmiseen, jolla on tietynlaisia, esimerkiksi aistiherkkyysiin, toiminnanohjaukseen tai kommunikaatioon liittyviä tarpeita, joita hänen kanssaan toimittaessa tulisi ottaa huomioon. *Nepsy*-sanaa käyttämällä voidaan tuoda esiin konteksti, jonka puitteissa kyseisellä sanalla kuvailtavaan ihmiseen saatetaan osata suhtautua toisin ja häntä voidaan joissakin tilanteissa ymmärtää paremmin. *Nepsy*-määritelmä voi siis myös toimia eräänlaisena empatiakuilun (ks. Hamilton & Petty 2023) ylittäjänä, sillä se viittaa tiettyihin tarpeisiin tai ”normaalista” poikkeaviin ominaisuuksiin tai käyttäytymismalleihin, jolloin ympäristö ei välttämättä odota *nepsyksi* määritellyltä henkilöltä normien mukaista olemista. H2 kuvaili käsitystään *nepsy*-sanon merkityksestä seuraavasti:

Sanoisin että, nyt mä käytän ”kiellettyä” sanaa erityinen, mutta siis erityisiin tarpeisiin, silleen mä sen luen, että puhutaan niinku, että jossain on joku *nepsy*-tyyppi, niin silloin sillä on jotain tiettyjä tarpeita, --- tai että tavallaan ehkä siinä viitataan semmoiseen, että tarvitaan jotenkin erilaista suhtautumista siihen ihmiseen, että hän käsittelee asioita eri tavoilla ja elää erilaisessa kokemusmaailmassa --.

Neuromoninaisuuden käsittelemisessä neuropsykiatrisen häiriön näkökulmasta oli haastateltavien käsityksien mukaan useita tasoja. H3 mainitsi häiriöistä puhumisen mahdollisen ongelmallisuuden, jos erilaisuuden käsittely häiriönä vaikuttaa esimerkiksi yksilön minäkuvaan haitallisesti: ”-- se niinku identiteetti saattaa muuttua aika paljon, että sitten

on silleen oho, et mulla on tällainen häiriö ja että mä oon jotenkin huono --”. Myös useissa tutkimuksissa on todettu, että mielenterveyteen ja neuromoninaisuuteen liittyvän sisäistetyn stigman ja stigmatisoivan kielenkäytön vaikutukset yksilön hyvinvointiin voivat olla hyvin kielteisiä (Huang, Trollor, Foley & Arnold 2023, 3; Pérez-Garín, Molero & Bos 2015, 325; Robling ym. 2023, 1–2;).

H2 piti neuropsykiatrisuuden korostamista myös perusteltuna. Monet haasteet, joita neurovähemmistöihin kuuluvat ihmiset elämässään kohtaavat ja jotka toimintakykyyn heikentävästi vaikuttavat saattavat liittyä ensisijaisesti sosiaalisilla järjestelyillä muokattavissa olevien tekijöiden sijaan esimerkiksi siihen, kuinka herkkä henkilön hermosto on tai millä tavalla hänen aivonsa toimivat: ”-- noi on sellaisia ongelmia, mitä ihmisellä voi olla, vaikka ei olisikaan sosiaalisessa kontekstissa: on yksin kotona ja toimintakyky rajoittuu tollasten asioiden takia, niin silleen kyllä mun mielestä se niinku neuropsykiatrisuus siitä voi olla ihan perusteltuakin.” (H2). Tulkitsen, että nepsy-sanaa voidaan haastateltavien käsitysten mukaan käyttää konteksteissa, joissa neurokognitiiviset poikkeavuudet käsitetään lääketieteellisen mallin mukaisesti haitallisina häiriöinä, mutta myös neuromoninaisuusparadigman ja arvoneutraalin vammaisuuden mallin mukaisen käsittelytavan suuntaisesti (ks. Barnes 2009; Chapman 2020a).

Neuroepätyypillisuus oli sävyltään haastateltavien mielestä jossakin määrin neuromoninaisuutta kielteisellä tavalla arvottava, mutta *epätyypillisyyttä* pidettiin silti neutraalimpana ilmaisuna, kuin *häiriötä*. Haastateltavien ajatuksissa sana itsessään sisälsi vertailun tyyppilliseen ja epätyypillinen näyttäytyy tyyppillisen, eli ’normaalin’ rinnalla ’epänormaalina’. (vrt. Legault, Bourdon & Poirier 2021, 12843.) H2 huomautti myös, että vaikka neuroepätyypillisuus ei sanana ole paras, eikä toivoisi sitä käytettävän kaikkialla missä sitä käytetään, voi se konseptina olla hyödyllinen ennen kaikkea neuroepätyypilliselle ihmiselle itselleen erilaisuuden kokemuksen käsittelyn kannalta.

Neuromoninaisuus oli haastateltaville uudempi ilmaus, joka näyttäytyi vastauksissa parempana vaihtoehtona häiriötä, erityisiä tarpeita tai epätyypillisyyttä alleviivaaville termeille, mutta myös erilaisuutta huonolla tavalla häivyttävänä ilmauksena. *Moninaisuus* tuntui loogiselta kulttuurien tai sukupuolten moninaisuutta käsittelevään keskusteluun peilaten. H4: ”Just, että niinku on moninaisuutta, että just samalla tavalla, miten viime vuosina enemmän puhuttu sukupuolten moninaisuudesta ja puhuttu kulttuurillisesta moninaisuudesta, niin ehkä nään vähän saman tyyppisenä.” H3 piti moninaisuutta hyvänä konseptina ja pohti historiallisesti melko uutta ilmiötä käsitellä neurologista monimuotoisuutta lääketieteellisen mallin mukaisesti diagnosoitavina häiriöinä seuraavasti:

Oon miettinyt paljon vaikka sitä että --- olen huomannut, että miten paljon nyt diagnosoidaan vaikka kaikkii just ADHD:ta ja autismikirjolle ihmisiä silleen niinku just omassa vaikka lähipiirissä ja koulussa ja ihan vaan in the world, niin sitten on ehkä tullut sellainen, että, että ehkä tää ei olekaan niinku näin tälleen mustavalkoinen mitä on ajateltu just silleen että 'häiriö'. Että ehkä tää onkin ollut aika tosi kauan tää juttu ja... tai et ihmisillä on tätä ollut aika pitkään... (H3)

Neuromoninaisuus herätti myös ristiriitaisia näkemyksiä, erityisesti liittyen siihen, keiden kaikkien etua neuromoninaisuudesta puhuminen ajaa. H2:n mukaan "-- se on niinku hyvä ajatus, --- että kaikki on kirjo tai --- jotenkin kaikilla on eri määrä erilaisia oireita --". Hän kuitenkin nosti esiin huolen liittyen siihen, että neuromoninaisuus terminä voi koskeaa liian suurta joukkoa ihmisiä, jolloin he, joilla tilanne on huonompi, jäävätkin jo lähtökohteisesti paremmin huomioon otetun joukon varjoon. On mahdollista, että joissakin tilanteissa toimintarajoitteisuuden sorrettuina identiteetteinä suhtautuvan diskurssin mukaiset ja korrekkit, mutta liian epätarkat ja liian laajoine merkityksineen merkityksettömäksi osoittautuvat termit eivät aina edistäkään yhdenvertaisuuden edistämistä käytännössä (Vehmas 2024, 24). H2 avasi ajatteluaan seuraavanlaisesti:

-- jotenkin ehkä sitten pelottaa että se neuromoninaisuus ottaa myöskin liikaa niitä neurotyypillisiä huomioon jotenkin siinä ja jotenkin, että mihin se raja sitten vedetään, niin se jotenkin tuntuu siltä, että se mä en niinku tiedä et ketä se palvelee ja että silleen tilanteissa missä tämmöisestä [neurokognitiivisesta monimuotoisuudesta] tarvitsee ylipäänsä puhua, niin ehkä se tarve ei tule siitä, että otetaan jotenkin kaikki maailman ihmiset huomioon, vaan että niin kun nyt silleen kiinnitetään huomiota niihin, joilla ei ole asiat niin hyvin -- (H2)

Tulokset osoittavat, että haastateltavien mukaan neurokognitiivisesta monimuotoisuudesta puhutaan yhteiskunnassa usein käyttäen diagnooseihin tai häiriöihin viittaavia termejä. Myös puhe erityisyydestä, esimerkiksi erityislapsista tai erityisen tuen tarpeesta on yleistä. Jotkut edelleen käytetyt ilmaukset ovat vanhentuneita, kuten esimerkiksi aineistossa esiin tulleet ADD ja asperger, joita ei enää luokitella omina diagnooseinaan. Lisäksi saatetaan puhua "-- vanhakantaisen yleistävästi jostain ADHD-lapsista --" (H2) ja neurokirjon diagnooseja saatetaan käyttää "-- jostain surullisesta syystä --- lapsilla, nuorilla haukkumasanana, ja aikuisillakin kyllä --" (H1).

H2 korosti, että neurokirjon diagnooseista lähinnä autismin kirjo ja ADHD tuntuvat olevan esillä keskustelussa: ”ADHD, autismi on ainoot mitä tulee esiin, tourettesta ei puhuta ikinä --”. Myös muut haastateltavat myös käsittelivät haastatteluiden aikana neuromoninaisuutta pitkälti vain näiden kahden diagnoosin näkökulmasta, joka myös on osaltaan linjassa H2:n havainnon kanssa.

Yleisesti ottaen neuromoninaisuudesta puhutaan haastateltavien mukaan varovaisesti ja epävarmasti. Termistö on monimutkaista, sitä käytetään välillä väärin ja joidenkin sanojen merkitykset eivät ole täysin selvillä, jolloin käsittely jää pinnalliseksi tai vajavaiseksi. H2 kuvaa tätä seuraavasti: ”-- niinku kaikki ei vielääkään tiedä mikä on nepsy ja tavallaan niinku on --- vaikeita sanoja, joista on lyhenteitä ja ei niin nyt sisältöjä ehkä ihan sitten ymmärretä --”. Epävarmuus oikeista termeistä yhdistettynä pelkoon siitä, että ableistisilla puhetaivoilla tulee loukanneeksi vähemmistön edustajaa tai asettavansa itsensä naurunalaiseksi, koetaan neuromoninaisuuden teemoja koskevan keskustelun käymistä jarruttavaksi tekijäksi. H1: ”-- tässä on ehkä samanlainen efekti mikä voi olla vaikka niin kun sitten muissa vähemmistöasioissa myös, että ihmiset välttelee puhumasta, koska eivät halua jotenkin nolata itseään tai loukata ketään --.”

Vaikka keskusteluissa tulosten mukaan ilmeneekin edelleen ableistisia puhetapoja, ja myös tutkimusten mukaan ableismi vaikuttaa laajalti vammaisten henkilöiden hyvinvointiin suomalaisessa yhteiskunnassa (esim. Katsui ym 2024, 41; Tarvainen 2024, 22), keskustelukulttuurin varovaisuus voi viestiä siitä, että ableistista puhetta tai mahdollisesti loukkaavia ilmaisuja pyrittäisiin yleisesti ottaen välttämään. Ongelmallista on kuitenkin se, jos korrektia ja ajantasaista termistöä koskevan tiedon puuttuminen ja siitä mahdollisesti aiheutuva pelko estävät keskustelun käymisen, jolloin myös neurovähemmistöihin kohdistuvat epäkohdat jäävät keskustelujen ulkopuolelle ja tunnistamatta. H3 tuo myös esiin havainneensa joissakin keskusteluympäristöissä ilmiön, jossa jotkut korrektista termistöstä enemmän tietävät henkilöt suhtautuvat vähemmän aiheesta tietäviin ihmisiin tuomitsevasti, eikä virheiden tekemiselle ole sijaa. H3 toivoo keskusteluun lempeyttä ja tilaa erehtymiselle: ”Kyllä mä oon sitä mieltä, että hienoa että mietitään sanoja mitä käytetään. Mut --- jos tulee joku tällanen [sanaston] vaihdosprosessi, että se tehtäisiin myös sellaisella lämmöllä ja empatialla eikä sellaisella, että ’sä sanoit nyt väärin!’” (H3)

4.2 Suhtautuminen neuromoninaisuuteen musiikinopettajakoulutuksessa

Tulokset osoittavat, että suhtautuminen neuromoninaisuuteen ja erilaisuuteen on musiikinopettajakoulutuksessa vaihtelevaa. Toisaalta monet työskentelytavat musiikinopetuksessa ja musiikinopettajakoulutuksessa ovat jo lähtökohtaisesti monipuolisia ja neuromoninaisuudenkin näkökulmasta monen oppimista tukevia, mutta oletukset tietynlaisesta 'normaalista' oppijasta ovat silti näkyvissä ja toisenlaisiin tapoihin olla ja oppia saatetaan suhtautua ihmetellen tai kielteisesti arvottaen.

4.2.1 Suhtautuminen neurovähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin musiikinopettajaopinnoissa

Tulokset osoittavat, että moninaisten oppijoiden läsnäolo opetustilanteissa ei kovinkaan usein ole lähtökohta musiikin opettamisen käytänteitä käsiteltäessä. H2 kuvaili ristiriitaa: jos musiikin opettamisesta puhutaan yleisesti, niin usein "-- puhutaan siitä, että sitten kaikki luokat on ihan kauheita --- ja kukaan ei pysty keskittymään, nykyään on niin paljon tämmöisiä erityis-jotain sitä ja tätä. --" Kuitenkin didaktiikan opinnoissa yleensä käsiteltävät käytänteet koskettavat "-- tavallaan niinku tasan niitä semmoisia jotain yksittäisiä lintukotoluokkia missä niinku ei ole "ylimääräisiä" tarpeita oppilailla --". Opettajankoulutuksessa käsiteltävät käytänteet eivät siis haastattelemieni opiskelijoiden mukaan ole linjassa sen kanssa, millaiseksi koulumaailma mielletään. Analyysini mukaan haastateltavien käsityksissä koulumaailman luonnetta koskeva puhe sisälsi oletuksen, että erilaisuutta pidetään huonommuutena, oppilaan omana vikana tai lisätyötä tavallisten opetuskäytänteiden muokkaamisen takia aiheuttavana tekijänä.

Tulosten perusteella joissain tilanteissa neurovähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin kohdistuu sivuuttamista tai jopa syrjintää. H1 kertoi instrumenttipedagogiikan harjoitusoppilaastaan, jonka neurokirjon diagnoosi tuli ilmi vasta oppilaaksioton jälkeen ensimmäisellä soittotunnilla. Tässä vaiheessa paljastunut diagnoosi oli yllätys myös instrumenttipedagogiikkakurssin ohjaavalle opettajalle, joka tunnin jälkeen hieman kauhistuneena pyyteli H1:ltä anteeksi, että hänelle valikoituneella oppilaalla olikin diagnoosi, josta ei ollut kerrottua aiemmin. H1 kertoi epäilleensä, olisiko tieto diagnoosista vaikuttanut syrjivästi oppilasvalintaprosessissa: "-- tuli sellainen outo olo siitä, että olisiko tää tosi hurmaava lapsi valikoitunut ollenkaan mukaan tähän harjoitusoppilaaksi, jos tää äiti olisi maininnut tässä

hakuvaiheessa siitä, että hänellä on diagnoosi.” Tässä tapauksessa siis opetushenkilöstön toimintaan kohdistui epäily vammaisuuteen perustuvan syrjinnän mahdollisuudesta.

Opetuskäytänteiden neurotyypilliset normit ovat siis olleet näkyvillä myös instrumenttiopetuksen kontekstissa, eikä moninaisten oppijoiden huomiointi opetuskäytännöissä ole ollut aina tavallinen asia, vaan jollakin tavalla poikkeuksellista ja erityistä taitoa vaativaa. H1 kertoi instrumenttipedagogiikkakurssin ohjaavan opettajansa olleen aina ”-- ihan hirtittävän yllättynyt ja kiinnostunut siitä, että miten mä olin vääntänyt kaikkia tehtäviä --”, jotta opetuksesta tuli hänen neurovähemmistöön kuuluvalla harjoitusoppilaalleen mielekäästä. Kerran opettaja kutsui myös muut instrumenttipedagogiikkaopiskelijat seuraamaan H1:n harjoitusoppilaalleen pitämää tuntia, joka oli hyvin poikkeuksellista, sillä kenenkään muun harjoitusoppilaan tuntia muut opiskelijat eivät koko vuonna seuranneet. Omituinen tuntitilanne, jossa paikalla oli yhtäkkiä monta tuntematonta ihmistä, ei ollut H1:n mukaan myöskään oppilaan oppimisen kannalta tarkoituksenmukainen, varsinkin jos otti huomioon oppilaan tarpeet tuntitilanteen suunnittelun kannalta. Vaikka observoinnin tarkoituksena oli todennäköisesti ollut jakaa inklusiivisempia opetuskäytänteitä koskevaa tietoa muillekin instrumenttipedagogiikkakurssilaisille, oli H1 kokenut tilanteen oppilaan edun vastaisena ja epäkunnioittavana. H1 kuvaili: ”-- se tuntu jotenkin mulle siinä ennen tuntia ja sen tunnin aikana sellaiselta niinku näytöseläimen esittelyltä, että hei, näin opetetaan muuten, katsokaa miten hienosti [haastateltavan nimi] saa nyt tällaisen erikoisen lapsen keskittymään asioihin.” (H1) Tiedon jakaminen koulutuksessa on hyvin tärkeää, mutta se tulisi tehdä tavalla, joka ei aseta ketään eriarvoiseen asemaan.

4.2.2 Neurotyypilliset normit musiikinopettajaopiskelijan näkökulmasta

Tulokset osoittavat, että haastateltavien mukaan myös musiikinopettajaopiskelijoihin kohdistuu oletuksia neurotyypillisen normin mukaisista tavoista oppia ja olla. Koulutuksessa ilmeni oletuksia tietynlaisten opiskelutaitojen hallinnasta, kyvyistä ylläpitää rutiineja sekä taidoista hallita suuria kokonaisuuksia ja aikatauluja ja tuen saaminen näihin alueisiin liittyviin haasteisiin koettiin hankalaksi. Tuen tarve ei kuitenkaan haastateltavien käsityksissä linkity esimerkiksi siihen, kuinka pitkällä opinnoissaan ihminen on, kuten H1 kuvasi: ”-- sellainen pitkä systemaattinen työ johonkin, vuoden kestävä työ esimerkiksi johonkin tavoitteeseen, niin --- siihen voi ihminen tarvita tosi paljonkin tukea oli hän yliopistossa, tai missä tahansa --”.

Kaikilla opiskelijoilla ei kouluun päästessään välttämättä myöskään ole aina valmiina samoja opiskelutaitoja, kuin toisilla, sillä pääsykokeissa painotettava koulutettavuus ja monialaisuus eivät takaa opiskelutaitojen olemassaoloa, eivätkä koulutuksen käytännöt tai opintosisällöt välttämättä tue opiskelutaitojen oppimista:

-- et jos jossain niinku silleen pääsykokeiski painotetaan tavallaan jotain koulutettavuutta niin se ei niinku tavallaan niin kun karsi niin ihmisiä, mikä on hyvä asia, että se ei karsi niitä ihmisiä, jotka ei ole pystynyt suoriutumaan parhaalla mahdollisella tavalla, mutta --- mikään käytäntö ei niinku tue myöskään sitä, että osa on pystynyt suoriutumaan kaikesta tosi mallikkaasti. Niillä on ne opiskelutaidot ja osalla ei ole -- (H2)

Lisäksi opintojen rakenne edellyttää opiskelijalta toiminnanohjauksen ja ajanhallinnan taitoja, jotka saattavat aiheuttaa osalle neurovähemmistöihin kuuluvista opiskelijoista valtavia haasteita. Kuten H2 kuvaili, opiskelijan elämänhallintaa ei auta, jos ”-- prosessit kestää liian kauan ja ne on kaikki koko ajan päällä samaan aikaan --”. Periodit, intensiivikurssit ja mahdollisuus keskittyä rajatumpaan määrään opintoja kerrallaan voisivat haastateltavien näkemyksissä parantaa merkittävästi niin neurovähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden, kuin myös muidenkin oppimisen edellytyksiä ja hyvinvointia myös opintojen ulkopuolella.

Tuloksissa ilmeni, että musiikinopettajakoulutuksessa on havaittavissa myös sosiaalisia normeja, jotka saattavat sulkea joitakin opiskelijoita esimerkiksi sosiaalisten, informaalimpien oppimistilanteiden ulkopuolelle neuromoninaisuuteen liittyvien piirteiden takia. H2 kertoi havainneensa, että sosiaaliselta kanssakäymiseltään jollakin tavalla poikkeavana pidettyjä, ”hankaliksi” koettuja henkilöitä ei aina välttämättä pyydetä mukaan esimerkiksi tutkintobändeihin tai muihin projekteihin, joissa pääsisi oppimaan yhteissoittoa ja hankkimaan arvokasta esiintymiskokemusta. H2 kuvaili, että tietynlainen ”erikoinen rentous” on voimakas sosiaalinen normi informaalimmissa oppimistilanteissa. Siitä jollakin tavalla poikkeavat tavat kommunikoida harjoituksissa saatetaan tulkita työkeiksi tai tiukkapipoisiksi esimerkiksi normia monotonisemman äänensävyyn tai topakamman ilmaisutavan takia.

-- semmoiset hyvät hyvät jäbät bändissä ja jotka on vaan kauhean rentoja, niin ne on niitä hyviä tyyppejä ja niitä joita niinku halutaan pyytää kaikki-alle, mutta sitten jos sä oot vaikka niinku autismin kirjolla ja sun tapa toi-

mittaa sun sanat on vaik aika monotoninen ja niinku silleen tulkitaan tøykeäksi ja et sä kiinnität huomiota 'pikkuasioihin' niinku niin sanotusti. Kyllä ne niinku rennot bändin jäbätki kiinnittää huomiota pikkuasioihin mutta ne onnistuu tekemään sen silleen että se näyttää rennolta ja se on hyväksyttyä, ja sitten se ei ole hyväksyttyä, jos joku tuntuu jotenkin kireeltä tai niin kun tiukkapipoiselta, --- vaikka ne olis vitsin skarppeja muusikoita ja vitsin taitavia niin kuin toimimaan tuommoisessa ryhmätilanteessa ja niinku huomiomaan sellaiset asiat mitä vaikka tutkinnon tekijä ei ehdi huomioimaan --”(H2)

Tutkintobänditilanteiden ristiriitoja voi kuvata empatiakuilun, eli eri neurotyyppien välillä ilmenevistä maailman kokemisen ja kommunikaation tapojen eroista johtuvan molemminpuolisen väärinymmärtämisen ilmentymänä. Oletukset normatiivisista olemisen tavoista lisäävät empatiakuiluja, kun taas erilaisuuden pitäminen lähtökohtana ja myötätunto sitä kohtaan vähentävät niitä. (ks. Hamilton & Petty 2023, 3.)

Tulokset osoittavat, että suhtautuminen neuromoninaisuuteen ja erilaisuuteen näkyy myös suhtautumisessa kohtuullisiin mukautuksiin sekä erikseen haettavaan yksilöllisiin opintojärjestelyihin ja niiden hakemiseen. Kaikki oppilaitoksessa A opiskelleet haastateltavat kuvailivat, että yksilöllisten opintojärjestelyiden hakeminen on heidän käsityksensä mukaan melko vaikeaa. Heidän tietämässään tilanteissa niistä on joutunut ”oikein niin kuin taistelemaan” (H1) ja on täytynyt ” osata vaatia ja --- vetää oikeista naruista ja puhua oikeille ihmisille, jotka voi tulla sitä sun puolesta vaatimaan --”. (H2) Haastateltavat kuvailivat, että yksilöllisiin järjestelyihin myös suhtaudutaan joissakin tilanteissa ”-- oudosti --” (H1), ja normien mukaisista suoritustavoista poikkeaminen voi tuntua epäonnistumiselta ympäröivän ilmapiirin takia. H2 kuvasi, että on ”-- opettajan hyväntahtoisuudesta kiinni --”, millaisia mukautuksia tai tukitoimia on mahdollista saada. Oppilaitoksessa B mukautusten toteuttamisen ja hakemisen käytänteitä kuvailtiin melko yhtenäisiksi kaikkien opettajien kesken, vaikka yksittäiset opettajat saattoivatkin suhtautua joissain tilanteissa tuentarpeen ilmaisuihin

Tietoa siitä, että yksilöllisiä järjestelyjä voisi saada, on opiskelijoilla niukasti. Monelle on epäselvää, millaisten asioiden perusteella niitä myönnetään ja millaisia järjestelyjä opinnoissa voisi olla ylipäänsä mahdollista tehdä. Musiikinopettajakoulutukseen kuuluvat opinnot ovat erilaisia verraten muiden alojen korkeakouluopintoihin, eivätkä muualla

yleiset käytännöt, kuten tenttiin saatava lisäaika, usein ratkaise ongelmia musiikkikasvatuksen kursseilla. H2 kuvailee, että ”-- jostain syystä noissa opinnoissa ei vaan ole mitään semmoisia käytäntöjä missä niitä helpotuksia voisi saada, eikä se tule opiskelijalle edes mieleen --”.

Epätietoisuutta mahdollisista järjestelyistä oli ollut myös yksilöllisiä opintojärjestelyjä järjestävillä tahoilla. H3 kertoi kuulleensa tilanteesta, jossa eräälle opiskelijalle oli myönnetty yksilölliset opintojärjestelyt neuromoninaisuuteen liittyvän syyn takia, mutta kellekään ei ollut tietoa siitä, mitä nämä järjestelyt voisivat käytännössä olla, sillä sellaisia ei ollut koskaan ennen tehty neuromoninaisuuden perusteella. Oppilaitoksessa B H4:n mukaan mukautuksista voidaan yleensä sopia kurssien opettajien kanssa suhteellisen ongelmattomasti, kunhan oppilas itse osaa määritellä tarvitsemansa muutoksen. Opettajien kouluttaminen neuromoninaisuuteen liittyvistä erilaisista tarpeista ei kuitenkaan tulisi olla neuromoninaisen opiskelijan itsensä vastuulla (Hamilton & Petty 2023, 2), vaikka mahdollisista mukautuksista hänen kanssaan sovitaankin. Haastateltavien havainnot kohutuullisiin mukautuksiin ja erikseen haettavaan yksilöllisiin järjestelyihin liittyvästä epätietoisuudesta niin opiskelijoiden, kuin opetushenkilöstön osalta, sekä järjestelyjen vaihtelevasta toteutuksesta olivat linjassa Helsingin yliopistossa toteutetun, vammaisten opiskelijoiden kokemuksia kartoittaneen tutkimuksen tulosten kanssa (Katsui ym. 2024, 36–37).

Opettajat ja suunnittelijat eivät myöskään aina tunnista tai ota tuentarvetta tosissaan, vaikka opiskelija sellaisen esiin toisikin. Kannustavaksi tarkoitettu kommentti opiskelijan sanoittamaan tukitarpeeseen on joissain tilanteissa kääntynyt tuensaannin esteeksi:

-- se suhtautuminen opettajien ja suunnittelijoiden puolesta on se että 'no mutta tää on tämmöinen generalistikoulutus, että ette te voi olla hyviä kaikessa, niin se on ihan ookoo vaan, että te ette pärjää kaikessa, tai että kyllä jotain juttuja saa tehdä vasemmalla kädellä' ja sitten kukaan ei tule huomanneeksi, kun siellä on ne opiskelijat, jotka tekee kaiken vasemmalla kädellä vaikka ei haluis -- (H2)

Myös H3 kertoi kuulleensa tilanteista, joissa opettaja on kannustavaksi tarkoitettulla kommentilla vähätelty opiskelijan esiin tuomia vaikeuksia tai tuentarpeita. Yhdessä näistä tilanteista oppilaitoksessa B opiskelija oli kertonut haasteistaan, johon opettaja oli reagoinut sanomalla, että 'en mä nää, että sul on mitään ongelmaa missään!', mutta myöhemmin

sama opettaja oli suhtautunut opiskelijan jo aiemmin esiin tuomien haasteiden näkymiseen opiskelijan toiminnassa hyvin kielteisesti. H3 kertoi myös tilanteesta oppilaitoksessa A, jossa kurssin opettaja suhtautui opiskelijan ilmaisemaan haasteeseen viitsimättömyytenä, jonka varjolla halutaan helpotuksia, eikä tukitarpeena, jossa opettaja voisi olla opiskelijalle avuksi:

Mä oon kuullut, että yhdelle opiskelijalle on sanottu --- siis kai bändikursilla, --- hän oli avautunut tästä, että hänellä on vaikeuksia vaikka just sellasessa niinku järjestelmällisyydessä ja harjottelussa --- ja sitten tää opettaja oli silleen, että 'no mut että kyllä sun pitää sitten työelämässä osata, että ei siellä anneta löysää' -- (H3)

Analyysini mukaan näissä tilanteissa opettajat eivät ole tunnistanee opiskelijoiden haasteita tai mahdollisia keinoja tukea haasteista kärsivien opiskelijoiden oppimista. Opetushenkilöstön myötätuntoinen suhtautuminen ja aktiivinen pyrkimys jokaisen opiskelijan henkilökohtaisten haasteiden tunnistamiseen ja niissä tukemiseen voi olla neurovähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden kannalta käänteentekevää (Hamilton & Petty 2023, 3). Opetushenkilöstön tieto siitä, millä tavoin neurovähemmistöön kuuluvaa opiskelijaa voisi tukea vaikuttaa olevan myös tuen toteutumisen edellytys. Tulokset myös osoittavat, että osallistujien käsitysten mukaan opiskelijat jäävät usein yksin tukitarpeidensa kanssa ja he hyötyisivät tuesta nimenomaan tukitoimien määrittelyssä.

Aineistossa tuli kuitenkin myös ilmi useita tilanteita, joissa yksilölliset opintojärjestelyt ovat toteutuneet opiskelijan tarpeiden mukaan ja niiden myöntämiseen on suhtauduttu asiallisesti. Tulokset osoittavat, että selkeät ja yhtenäiset toimintatavat mukautuksiin liittyen kuitenkin koettiin opiskelijoiden yhdenvertaisuuden, suoriutumisen ja hyvinvoinnin kannalta merkityksellisinä. Oppilaitoksen B mukautuksia koskevia käytänteitä kuvailtiin suhteellisen selkeiksi ja yhtenäisiksi, kun taas oppilaitoksessa A opiskelevat kuvailivat mukautusten myöntämisen melko epävarmaksi ja yksittäisestä opettajasta riippuvaiseksi. Musiikinopettajakoulutuksessa mahdollisia mukautuksia voisivat haastateltavien mukaan olla esimerkiksi vaihtoehtoiset suoritustavat kursseilla, tehtävien pilkkomiset pienempiin osiin yhden suuren kokonaisuuden sijasta, tai opintojen järjestelyyn ja opintosisältöjen suunnitteluun ja hahmottamiseen saatava tuki.

4.3 Affordanssit musiikinopetuksen tilanteissa

Musiikinopetuksen tilanteissa ilmeneviä oppimisen edellytyksiä voidaan tarkastella affordanssien käsitteen (ks. alaluku 2.4) kautta. Opetuksen järjestäjä voi pyrkiä parantamaan neurovähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen edellytyksiä tarkastelemalla opetusympäristössä ilmeneviä affordansseja ja pyrkimällä muokkaamaan niitä paremmin oppimista mahdollistavaksi. Haastateltavat tunnistivat neuromoninaisuuteen liittyvän monenlaisia tekijöitä, jotka saattavat aiheuttaa haasteita musiikinopetuksen ja -oppimisen tilanteissa, niin ryhmä- kuin yksilöopetuksessakin. Haastateltavien mainitsemat haasteet liittyivät muun muassa aistikuormitukseen, toiminnanohjaukseen, keskittymiseen, sosiaalisen kanssakäymisen, oppimisen ja hahmottamisen vaikeuksiin sekä odotettujen opetukseen osallistumisen tapojen ristiriitaan yksilön tarpeiden kanssa, eli sekä fyysisen ympäristön ominaisuuksissa että sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviin affordansseihin. Näiden näkökulmien tarkastelu sekä korkeakoulujen käytänteiden että opettajankoulutuksen sisältöjen kannalta voisi edistää neurovähemmistöjen yhdenvertaisuutta musiikinopetuksen tilanteissa kaikilla kouluasteilla.

Tulokset osoittavat, että haastateltavien käsitysten mukaan opettajan oletukset siitä, millä tavoin oppilas oppii ja millaista opetusta hänen tulisi voida ottaa vastaan voivat muovata pedagogisessa toiminnassa ilmeneviä sosiaalisia affordansseja. Haastateltavat korostivat, että kaikki eivät lähtökohtaisesti opi ja hahmota asioita samoilla tavoilla ja opetustilanteissa odotetut osallistumisen tavat eivät aina tue oppimista parhaiten. H4 kuvasi, että ”- ei voi mennä sellaisella kapulamallilla, että opettaa asian yhdellä itsellesi selkeellä tavalla ja olettaa, että kaikki oppis sen, pitää ottaa just huomioon, että eri ihmisten kognitio prosessoi tietoa eri tavalla --”. H2 taas puhui siitä, miten esimerkiksi yksityis-instrumenttiopetuksessa katsottuna oleminen ja ohjeen toteuttaminen katseen alla voi olla epämukavaa ja tehdä kehollisesta oppimisesta hankalaa: ”-- jos se menee tosi tietyn sapluunan mukaan, niin voi olla että se niinkun katsottuna oleminen ja tavallaan se performoimisen olettaminen siinä kohtaa voi olla se mikä katkaisee sen yhteyden siihen musiikin oppimiseen ihan kokonaan --”. Mainittiin myös, että osalla oppilaista ”-- on sellainen tarve niinku liikkua ja päästää niitä höyryjä --” (H3), josta oppilas voi saada paljonkin moitteita, jos opetustilanteessa odotetaan rauhallisempaa tapaa osallistua. Myös tarkkaileminen on joissakin tilanteissa yksilön kannalta hyvä tapa osallistua opetukseen, vaikka usein musiikin ryhmäopetustilanteissa vaaditaan toisenlaista osallistumista:

-- oon kuullut tapauksia että että muskarissa lapsi istuu penkillä koko sen ajan, se, no, ei halua osallistua ja sitten se laulaa ne laulut kotona, niinku tuntikaupalla laulaa niitä ja tekee kaikki leikit ja kaikki jutut ihan silleen niinku priimasti, että kyse ei ollut siitä, etteikö se haluis ja pystyis mutta tavallaan, että ryhmään osallistuminen voi olla niin vaikeeta tai epämieluisaa ja niinku että pitää saada observoida, mutta että se ei useinkaan musiikin ryhmätilanteessa oo mahdollista -- (H2)

Analyysini mukaan tietynlaista osallistumista odottamalla opettaja ei välttämättä aina tue kaikenlaisten oppijoiden oppimista. Tulosten perusteella jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilönä yksilöllisine tarpeineen voisi lisätä musiikin opetustilanteiden sosiaalisia affordansseja, jotka mahdollistaisivat oppilaalle keskittymisen olennaiseen pelkän tilanteessa selviytymisen sijaan. Tämä on mahdollista erityisesti yksityisessä instrumenttiopetuksessa, jota musiikinopetuksessa hyödynnetään laajalti. Lisäksi erilaisten osallistumisen tapojen salliminen voisi helpottaa osallistumista myös ryhmäopetukseen.

Analyysini mukaan muita tapoja parantaa musiikinopetustilanteen sosiaalisia affordansseja olivat haastateltavien käsityksissä esimerkiksi huomion kiinnittäminen oppimateriaalien saavutettavuuteen ja moniaistillisuuteen sekä ohjeiden selkeyteen. Myös eriyttämisen mahdollisuus nähtiin tärkeänä tapana parantaa oppimisen mahdollistavia affordansseja. H2 toi esiin mahdollisuuden eriyttää myös ylöspäin, koska aina tehtävän helpottaminen ei helpota sen suorittamista, mutta haastavammaksi muuttaminen saattaisikin helpottaa tehtävään keskittymistä tai siitä motivoitumista. H2: ”-- tavallaan siinä ehkä helposti ajatellaan just sitä, että kaikkea pitää helpottaa, kun sitten tavallaan voisi myös vaikeuttaa ja se voisi helpottaa sit sitä oppilasta aika paljon --”. Tulosten perusteella eriyttämisessä tai muussa mukauttamisessa ei tulisi siis myöskään olettaa oppilaan taitotasoa. Neurovähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohtaamilla opetustilanteisiin liittyvillä haasteilla ei välttämättä ole mitään tekemistä musiikillisten taitojen kanssa, vaan haasteet voivat liittyä esimerkiksi keskittymiseen, motivaatioon, hahmottamiseen tai sosiaalisessa tilanteessa olemiseen, eikä oppilas näistä haasteista johtuen pysty aina tuomaan osaamistaan esiin sellaisella tavalla, kuin opetustilanteessa häneltä odotetaan.

Analyysini osoittaa, että hyvin tärkeä tekijä oppimista ja osallistumista mahdollistavien affordanssien taustalla on neuromoninaisuuteen liittyvä tietoisuus ja myönteiset ja myötätuntoiset suhtautumisen tavat, jotka edesauttavat empatiakuilujen (ks. Hamilton & Petty 2023) kaventumista. Riittävä tietoisuus neuromoninaisuudesta sekä neutraali ja positiivinen suhtautuminen luovat jo itsessään parempia edellytyksiä oppimiselle. Halu ja valmius

ottaa kaikenlaisia oppijoita vastaan kokonaisina ihmisinä myös hyödyttää lopulta kaikkia opiskelijoita. H1 huomauttaa, että ”-- koko elämä ja tapahtuvat asiat vaikuttaa kaikkeen -”, eikä ulkopuolelta ikinä voi tietää, mitä ihmisen elämässä mahdollisesti taustalla vaikuttaa. Toisen ihmisen kohtaaminen lähtökohtaisesti häneen ystävällisesti suhtautuen avaa mahdollisuuden myös muiden myönteisten vuorovaikutuksellisten affordanssien syntymiseen tilanteessa (Gibson 1979, 135). Haastateltavien mukaan jatkuvalla kielteisellä palautteella voi olla sen sijaan vastakkaisia vaikutuksia:

-- kun saa sitä negatiivista palautetta niin paljon, niin sit se rupeaa näyttäytyyn --- siinä käyttäytymisessä kanssa, että sitten ollaan vaikka tosi vihaisia tai... Ja hyvin siis ymmärrettävää, että kun se oma minäkuva rupeaa rakentumaan sen kautta, että sä oot ihan huono ja että sä et osaa ja... Niin sitten tulee sellainen uhma tai tällainen. --- Oon huomannut, että se on hirveän yleistä, että tavallaan vähän niinku jopa luovuttaa omien opintojen suhteen ja on silleen, että tää on ihan paskaa, mä en tee mitään --. (H3)

Analyysini mukaan neuromoninaisuutta koskeva tieto myös mahdollistaa käytänteiden ja fyysisen ympäristön tarkastelun neuromoninaisuuden huomioinnin näkökulmasta ja siten tekee mahdolliseksi myös affordanssien parantamisen. Ymmärrys siitä, mistä neuromoninaisuudessa on kyse ja että ”-- tällaisia opiskelijoita voi tulla vastaan --” (H1) ylipäänsä parantaa edellytyksiä sille, että tarpeisiin osataan reagoida niiden tullessa ilmi. Oppilaantuntemus on tärkeää, jotta oppilaita tukevaa pedagogista käytäntöä voidaan rakentaa.

Pedagogisilla käytänteillä voidaan vaikuttaa myös fyysisen ympäristön esteettömyyteen. Melu ja äänenvoimakkuus mainittiin monessa yhteydessä kuormittavana ja epämukavuutta tuottavana fyysisen ympäristön affordansseihin linkittyvänä elementtinä musiikinopetustilanteissa. Melutason pitäminen kohtuullisena ja korvatulppien tai kuulosuojainten saatavuuden varmistaminen musiikinluokassa mainitaan aineistossa monta kertaa. H3 toi esiin, että kaikkia oppilaita voisi ohjeistaa käyttämään korvatulppia tai kuulosuojaimia, niin kuulonhuollollisesta, kuin myös aistikuormituksellisesta näkökulmasta. Yleisesti annettu ohjeistus mukautukseen voi analyysini mukaan normalisoida sen toteuttamista sosiaalisessa ympäristössä ja näin toimia sosiaalisena affordanssina, joka madaltaa oppilaan kynnystä mukautuksen tekemiseen itselleen, oli syy sille mikä tahansa.

Pedagogisiin käytänteisiin liittyviä affordanssien parantamiseen tähtäviä toimia voidaan tehdä musiikinopetuksessa koko oppilasryhmän opetuskäytäntöjen suunnittelun yhteydessä, mutta myös yksilöllisesti tarveperustaisina kohtuullisina mukautuksina. Haastatel-

tavat kokivat, että vaikka kaikkia koskevat mahdollisuudet mukauttaa opetusta hyödyttävät usein monia, voi joissakin tilanteissa myös olla perusteltua antaa mahdollisuus mukautukseen vain yksittäiselle oppilaalle. Yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta on otettava huomioon jokaisen todelliset haasteet ja tarpeet, eikä esimerkiksi arvioinnin kannalta ole reilua, jos oppilas, jolta alkuperäisen tehtävän tekeminen onnistuisi hyvin myös ilman helpotuksia saa mukautuksen, siinä missä myös oppilas, joka henkilökohtaisista syistä tarvitsee mukautuksen selvittääkseen tehtävästä. Analyysini kuitenkin osoittaa, että useat tässä tutkimuksessa tunnistetut epäkohdat eivät ole ratkaistavissa pelkillä kohtuullisilla mukautuksilla, sillä monet epäkohdat linkittyvät ennen kaikkea yleiseen toimintakulttuuriin, asenneilmapiiriin ja neurotyyppillisten normien mukaisiin oletuksiin. Erityisesti sosiaalisiin affordansseihin tulisi siis kiinnittää huomiota musiikinopetuksen konteksteissa.

4.4 Neuromoninaisuustietoisien musiikkipedagogisen käytännön edistäminen

Analyysini mukaan erilaisuuden pitäminen luonnollisena ihmisten välisenä variaationa ja tietoisuus siitä, mistä neuromoninaisuudessa on kyse, hahmotetaan merkittävinä tekijöinä neuromoninaisuustietoisien musiikkipedagogisen käytännön rakentumisessa. Tulokset osoittavat, että musiikinopettajakoulutuksen tarjoamaa osaamista neuromoninaisuuden kohtaamiseen opetustyössä ei kuitenkaan koeta riittävänä. Erityispedagogiikan alaan kiinnittyvää tietoa kaivataan osaksi yleistä didaktiikan opetusta ja sen, että oppilailla on erilaiset taustat ja yksilölliset tarpeet, tulisi haastateltavien mukaan olla lähtökohta kaikessa musiikinopetuksessa. Musiikinopettajakoulutuksen tavat käsitellä opetuskäytänteitä sisältävät oletuksia tietynlaisista oppijoista, ja haastateltavien yleisissä käsityksissä oppilasryhmien todellisuudesta nykykoulussa korostuukin hyvin toisenlainen todellisuus, kuin mihin opettajankoulutuksen tarjoamat välineet heidän mielestään valmistavat.

Neuromoninaisuuden kohtaamiseen liittyvää tietoa käsitellään opettajankoulutuksessa usein ”sivulauseessa” (H4), ”ohimennen” (H3) tai ”rivien välissä” (H2), ja yksittäisiä neuromoninaisuuden kannalta hyviä käytänteitä tulee mainituksi kursseilla silloin tällöin. H1 kertoi instrumenttipedagogiikan opinnoissa neuromoninaisuutta koskevan tiedon tulleen ”-- lahjana tavallaan vahingossa --” ja muilta osin koulutuksessa tematiikkaa on käsitelty lähinnä erityispedagogiikan kurssilla maisterivaiheessa. H3 kertoi opiskelleensa erityispedagogiikkaa sivuaineena aikaisemmissa opinnoissaan oppilaitoksessa B, jossa

opiskelleet H3 ja H4 kertovat, että erityispedagogista tietoa ei juurikaan olla käsitelty muussa didaktiikan opetuksessa. H2 ja H3 eivät olleet vielä käyneet opintoihin sisältyvää taideaineiden erityispedagogiikan kurssia oppilaitoksessa A.

Haastateltavien mukaan opetusharjoittelut voivat olla hyviä tilaisuuksia oppia saavutettavista käytännöistä musiikinopetuksessa, riippuen siitä, millaiseen kouluun harjoittelua pääsee tekemään ja onko ohjaavalla opettajalla ajantasaista tietoa toimivista ja oppijoita kunnioittavista käytänteistä. Parhaimmillaan harjoittelussa voi saada hyviä käytännön esimerkkejä käytänteistä tai mahdollisista mukautuksista, joita opetustilanteissa saattaa kohdata: ”-- mulla on just nyt toi opetusharkkavuosi, niin siellä harkassa se on ihan silleen hyvin, että yleensä se ohjaava opettaja tuo, jos siellä luokassa on neurovähemmistöjä, niin sitten se on tuotu esille, että ’tässä on sitten hyvä ottaa huomioon, että...’” (H4) Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kohtaa näitä tilanteita opetusharjoitteluisaan, joka asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan.

Yleisellä tasolla kaikki haastateltavat kokivat pedagogiikan kuitenkin ajan myötä kehittyneen ja musiikinopettajakulutuksessa, kuten myös musiikinopetuksessa on paljon neuromoninaisuuden kannalta hyviä ja toimivia käytänteitä. Musiikinopiskelu itsessään on haastateltavien mukaan monipuolista ja luovaa, mikä koetaan merkityksellisenä ja moninaisia oppijoita tukevana tekijänä. Musiikkipedagogiikka myös lähtökohtaisesti koettiin ihmisyyden kirjon tunnistavana alana. H2: ”-- ollaan tekemisissä luovuuden kanssa, ollaan tekemisissä ihmisyyden kanssa ja pedagogiikassa ylipäänsä voidaan miettiä erilaisia lähestymistapoja ja ihmisten huomioimista --”. Mahdollisuutena pidettiin myös sitä, että musiikinopettajaopintoihin valittava joukko on jo lähtökohtaisesti instrumenteiltaan ja taustoiltaan moninainen. Tietynlainen moninaisuus taustoissa ja oppimisen tavoissa koettiin siis jollakin tapaa sisäänkirjoitettuna musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskeluun. Musiikkikasvatuksen opinnoissa saa ”tehdä vähän kaikkea” (H3) ja monipuolisista opinnoista ”löytyy jokaiselle jotakin” (H2). Yksityisopetusta pidettiin myös erinomaisena käytänteenä, jos opettaja on tietoinen neuromoninaisuuteen liittyvistä asioista ja opiskelija tarpeineen tulee ymmärretyksi yksityisopetuksessa:

-- kun musiikin opiskeluun on sisäänkirjoitettu semmoinen et kahdenkeskisesti opiskelet jotain esimerkiksi instrumentteja, sä saat ohjausta niinku suoraan itsellesi kahdenkeskisesti esimerkiksi, niin se on hyvin toimiva [käytäntö] ja mun mielestä sen pohjalle pystyisi rakentamaan tosi paljon, kun ohjaavat henkilöt on tietoisia asiasta, asioista, erilaisista opiskelijoista.
(H1)

Haastateltavat toivoivat kuitenkin musiikinopettajakoulutuksen sisältöihin lisää keskustelua erityispedagogisista käytännöistä, sanaston käytöstä ja asennoitumisesta erilaisuuteen. Lähtökohtaisesti moninaiselle joukolle rakennettu opetus koettiin mahdollisuutena kaikille ja opetuksen mukauttamista ei tulisi ajatella erityisten tarpeiden aiheuttamana taakkana. Haastateltavat kokivat, että suurin osa heidän neuromoninaisuutta koskevasta tiedostaan oli peräisin muualta, kuin varsinaisesti opettajankoulutuksesta. Teemojen käsittely osana opettamisen opettelua olisi kuitenkin tarpeellista ja merkityksellistä. H1 esimerkiksi toi esiin, että ilman hänen oppilaakseen sattumalta valikoitunutta lasta neuromoninaisuuden teemat olisivat tuskin tulleet esiin instrumenttipedagogiikkakurssilla. Neurovähemmistöön kuuluvan oppilaan kohtaaminen instrumenttiopetuksen kontekstissa oli ollut kuitenkin H1:n mukaan arvokas oppimiskokemus, joka vaikuttaa edelleen paljon sen taustalla, miten hän kohtaa oppilaitaan.

H4 tiivistä toiveitaan opettajankoulutuksen sisältöjen tarkastelusta seuraavasti:

Oikeaa termistöä pitäisi opettaa enemmän ja just ylipäätään sellaista asennoitumista että... Ei se nykyäänkään, ei noita ehdottomasti suoraan opetta silleen että neurovähemmistöjen oppilaat olisi mitenkään semmoinen ongelma, mutta niissä vielä ehkä välittyy vähän liikaa semmoinen asenne, että sitten jos tulee erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, niin sitten sun pitää muuttaa sun opetusta, että sitten pitäisi enemmän ehkä opettaa sitä, kuinka niin kun mahdollisuus moninaiseen opetukseen toi on ja ylipäätään lähtien just niin kun ymmärrystä jonkin verran kun on kateissa diagnooseista, että mitä se tarkoittaa jos on autismin kirjolla oleva oppilas -- (H4)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella neuromoninaisuutta huomioivien käytänteiden kehittämisen tukemiseksi musiikinopettajakoulutuksissa ja niissä instituutioissa, joissa musiikkia opetetaan, tulisi siis tarkastella kriittisesti sitä, millaisia oletuksia ja normeja oppilaisiin, opiskelijoihin tai opettajiin kohdistuu. Ableististen oletusten ja neurotyypillisen hegemonian ylläpitäminen musiikkikasvatuksessa estää mahdollisuuksia oppia, osallistua ja kukoistaa omana itsenään ja näiden normien purkamisen voisi hyödyttää kaikkia (ks. Goodley 2014, xi). Lisäksi musiikinopettajakoulutuksissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että musiikinopettajat ja korkeakoulujen opetushenkilöstö saavat riittävästi tietoa neuromoninaisuudesta, joka laajentaa mahdollisuuksia tunnistaa tilanteita, joissa yhä useamman oppijan oppimista ja osallistumista mahdollistavia affordansseja voidaan lisätä ja parantaa.

5 Päätelmät ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli edistää neuromoninaisuustietoista musiikkipedagogista käytäntöä musiikinopettajakoulutuksessa. Analysoin musiikinopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuromoninaisuuteen kohdistuvista suhtautumistavoista, jotka voivat ilmetä esimerkiksi asenteissa, pedagogisissa lähestymistavoissa, musiikinopettajaopintojen sisällöissä ja yleisessä toimintakulttuurissa. Tutkimuksellani pyrin myös osallistumaan keskusteluun neuromoninaisuuteen liittyvästä kielenkäytöstä ja sen taustalla näkyvistä asenteista vaikuttamassa yhteiskunnan rakenteiden ja käytännön toimintamallien taustalla niin musiikinopetuksessa kuin laajemmin yhteiskunnassa.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia neuromoninaisuuteen kohdistuvia asenteita musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikinopettajakoulutuksessa?
2. Millaisia haasteita tai mahdollisuuksia musiikinopettajaopiskelijat tunnistavat musiikkikasvatuksen käytännöissä neuromoninaisuuden huomioimisen näkökulmasta?

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että neuromoninaisuuteen tunnistettiin kohdistuvan musiikinopettajakoulutuksessa hyvin monenlaisia asenteita. Haastateltavien käsitysten mukaan neurotyypillisistä normeista poikkeavat tavat käyttäytyä ja oppia saattavat saada osakseen oudoksuntaa tai johtaa ulossulkemiseen, eikä tavalla tai toisella normista poikkeavia tarpeita osata aina huomioida tai tukea musiikinopettajakoulutuksessa. Vaikka koulutuksen käytännöissä tunnistettiinkin paljon potentiaalia, musiikinopettajakoulutuksessa tunnistettiin ilmenevän monia neurovähemmistöjä syrjiviä käytänteitä ja asenteita. Haastateltavien esiin tuomat syrjivät käytänteet liittyivät niin fyysisiin ja materiaalsiin, sosiaalsiin kuin pedagogisiin epäkohtiin, joiden ratkaisemiseksi tulisi tarkastella sekä fyysisiin, materiaalsiin, että sosiaalsiin affordansseihin linkittyviä käytänteitä opetustilanteissa ja koulutuksen rakenteissa.

Kohtuullinen mukauttaminen yhtenä opetustilanteen affordansseja lisäävänä käytänteenä valikoitui käsittelyyn tässä tutkimuksessa, sillä mukautusten toteuttaminen on yleinen toimintatapa tilojen ja käytänteiden saavutettavuuden parantamiseen. Kohtuullisten mukautusten toteuttamista veloitetaan myös yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014, 15 §).

Musiikinopettajakoulutuksessa toteutettavat kohtuulliset mukautukset aiheuttavat hämmennystä niin opiskelijoiden kuin opetushenkilöstön parissa. Kuten tuloksissa ilmeni, kohtuullisen mukauttamisen mahdollisuudet eivät aina ole opiskelijoiden tiedossa. Tuloksien, että musiikinopettajakoulutuksessa ei aina onnistuta mukautuksia koskevan dialogin käymisessä, jolloin mukautuksen tarvitsija voi jäädä ilman tarvitsemaansa mukautusta tai jäädä yksin sen määrittelyssä. Mukautus tulisi aina toteuttaa yksilöllisesti mukautuksen tarvitsijan ja sen järjestäjän käymän dialogin tuloksena (Kivijärvi & Rautiainen 2020a, 97). Edellytyksiä mukautuksia koskevan dialogin toteutumiseksi tulisikin vahvistaa korkeakouluissa esimerkiksi viestimällä kohtuullisen mukauttamisen mahdollisuudesta ja lisäämällä yhteisön tietoisuutta mukautuksien toteuttamisesta käytännössä. Mukautuksia koskevan dialogin käymisen mahdollisuuksia tulisi tarkastella koko korkeakoulu yhteisön osalta, ei pelkästään opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Tutkimuksen tulosten perusteella on usein yksittäisestä opettajasta kiinni, onko opetus saavutettavaa neurovähemmistöihin kuuluville opiskelijoille ja onko kurssilla mahdollista toteuttaa kohtuullisia mukautuksia neuromoninaisuuteen liittyvien syiden perusteella. On myös ongelmallista, että mukautuksen saaminen on usein kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta hakea sellaista. Yksilöllisten opintojärjestelyiden hakuprosessi itsessään saattaa estää osaa muutenkin jo opintonsa rankkoina kokevista opiskelijoista hakemasta mukautuksia lainkaan. (Ks. Nieminen 2023, 629.) Mukautusten aktiivinen tarjoaminen opinnoissa voisi madaltaa niiden hankkimisen kynnyksiä useiden mukautuksista hyötyvien opiskelijoiden kohdalla (Nieminen 2024, 847). Toimintatapaa, jossa kohtuullisia mukautuksia tarjotaan aktiivisesti voisi myös pitää sosiaalisena, koulutuksen saavutettavuutta parantavana affordanssina. On kuitenkin otettava huomioon myös opetushenkilöstön rajalliset voimavarat ja ajalliset resurssit – mukautuksen tulisi olla kohtuullinen sen tarvitsijan lisäksi myös sen järjestäjälle. Laajempien tukitoimien toteuttaminen vaatii riittävän henkilökuntaresurssin, joka monissa talousvaikeuksissa kamppailevissa korkeakouluissa saattaa osoittautua mahdottomaksi saavuttaa. Koulutusleikkausten seurauksena yliopisto-opiskelijan saaman tuen ja mm. lähiopetuksen määrän kuvailtiin vähentyneen merkittävästi vuonna 2017 julkaistussa blogikirjoituksessa (Korhonen 2017).

Samankaltaiset mukautukset, kuin muiden alojen korkeakouluopinnoissa eivät myöskään ole välttämättä suoraan sovellettavissa musiikkikasvatukseen opintoihin, mikä aiheuttaa epätietoisuutta niin opiskelijoiden kuin mukautusten järjestäjien kesken. Yleisesti ottaen korkeakouluissa yleensä toteutettavat mukautukset, kuten tenttiin tai tehtävän suorittami-

seen myönnettävä lisäaika voivat olla avuksi neurovähemmistöön kuuluvalle, opinnoissaan vaikeuksia kokevalle opiskelijalle, mutta niiden lisäksi opiskelija voisi hyötyä myös esimerkiksi avusta kirjoittamiseen, konseptien jäsentelyyn, hahmottamiseen tai opintojen järjestämiseen (Denhart 2008, 492–493), kuten ilmeni myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Musiikkikasvatuksen opintojen kurssien sisällöt ja suoritustavat poikkeavat kuitenkin perinteisistä korkeakouluopinnoista, eivätkä opiskelijat tai opettajat aina tiedä, millaiset mukautukset voisivat olla hyödyllisiä tai edes mahdollisia toteuttaa. Musiikkikasvatuksen opinnoissa mahdollisten mukautusten suunnittelussa tarvitaankin luovuutta ja pedagogista kuvittelua, kykyä kuvitella sellaisia todellisuuksia, joita ei vielä ole (ks. Greene 2000).

On myös tarkasteltava opettajan käytännön mahdollisuuksia ottaa huomioon useita, toisinaan keskenään vastakkaisiakin oppilaiden tarpeita. Esimerkiksi opetusryhmien koot ja vähäiset resurssit syövät opettajan mahdollisuuksia ottaa jokaisen oppilaan tarpeet huomioon yhdenvertaisesti. Joissakin tilanteissa oikeudenmukainen toiminta ei ole opettajalle mahdollista, vaikka hän ymmärtäisikin toimintansa aiheuttavan oppilaalle haittaa. Tilanteissa, joissa henkilö joutuu venyttämään moraalinsa rajoja, voi psyykkistä, sosiaalista ja moraalista vahinkoa kokea mainitusta toiminnasta kärsivien ihmisten lisäksi myös ihminen, jonka toiminnan tuloksena epäoikeudenmukaisuutta tapahtuu. Opettajan työssä ei ole mahdollista välttää tätä moraalista vahinkoa kaikissa tilanteissa, eikä yksittäisiä opettajia voida pitää vastuussa koulujärjestelmässäkin näkyvästä yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuudesta tai koulujärjestelmän syrjivistä rakenteista ja linjauksista. Koulujärjestelmän kriittinen tarkastelu ja aktiivinen kehittäminen saavutettavuuden ja syrjimättömyyden lisäämiseen keskittyen voisi parantaa myös opetushenkilöstön työhyvinvointia vähentämällä tilanteita, joissa he joutuvat kokemaan haittaa siksi, että he ovat joutuneet toimimaan oman moraalikäsitöksensä vastaisesti. (Levinson 2015, 26–29.)

Neurovähemmistöjen koulutuksessa kohtaamat haasteet eivät kuitenkaan rajoitu erikseen yksilöllisesti sovittavilla kohtuullisilla mukautuksilla ratkaistavissa oleviin tekijöihin ja niiden lisäksi tai sijasta tulisi ottaa käyttöön toisenlaisia keinoja parantaa opetustilanteen affordansseja. Tulokset osoittivat, että musiikkikasvatuksessa ableistiset normit ja neurotyypillinen hegemonia ja niihin perustuvat oletukset siitä, millä tavoin ihminen käyttäytyy hahmottaa ja ajattelee, voivat estää rakentavaa vuorovaikutusta myös musiikkikasvatuksen konteksteissa. Jollakin tavalla sosiaalisten normien ulkopuolelle jäävät olemisen tavat voivat joissakin tilanteissa aiheuttaa oudoksuntaa tai jopa ulossulkemista. Oletukset siitä,

millainen oppija musiikkikasvatuksen opiskelija on, vaikuttavat myös opetuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla, sekä näkyvät henkilöstön suhtautumistavoissa opiskelijan ilmaisemiin tukitarpeisiin. Sellaiset kohtuulliset mukautukset, joiden toteuttaminen on opetustilanteissa mahdollista, eivät välttämättä aina edistä yhdenvertaisuutta tilanteissa, joissa saavutettavuuden haasteet linkittyvät esimerkiksi empatiakuilujen aikaansaamiin väärinymmärryksiin, tai muihin sosiokulttuurisiin tekijöihin, kuten sosiaalisiin normeihin. Sosiaalisena, turvallisen osallistumisen mahdollistavana affordanssina voi toimia esimerkiksi korkeakouluuyhteisön jäsenten ennakkoluuloton ja myötätuntoinen suhtautuminen neurotyypillisestä normista poikkeavalla tavalla käyttäytyvän tai kommunikoivan opiskelijan kohtaamiseen (ks. Hamilton & Petty 2023, 3). Sosiaalisten tilanteiden dynamiikkoihin perustuvat esteet eivät tule ratkaistuksi kohtuullisilla mukautuksilla, vaan tarvitaan laajempaa asennemuutosta ja ymmärrystä erilaisista tavoista kommunikoida, käsitellä ja oppia.

Saavutettavuuden ongelmat musiikinopettajakoulutuksessa ulottuvat myös sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevien tekijöiden ulkopuolelle. Esimerkiksi opintojen rakenne, jossa periodien sijaan kaikki kurssit ovat käynnissä yhtä aikaa koko vuoden ajan nousi tämän tutkimuksen tuloksissa esiin haastateltavien käsitysten mukaan merkittävänä kuormitusta lisäävänä ja keskittymistä haittaavana tekijänä niin neurovähemmistöihin kuuluville kuin muillekin opiskelijoille. Myös esimerkiksi väitöstutkimuksessa musiikinopiskelijoiden kokemasta kuormituksesta ja stressistä sekä niistä selviytymisestä suomalaisen musiikinopiskelijoiden kokemuksissa musiikkikasvatuksen opinnot koettiin hyvin kuormittavina ja opintopisteiden määrä ei useinkaan vastannut todellista työmäärää (Jääskeläinen 2023, 72–73). Musiikinopettajakoulutusten opetussuunnitelmien rakenteiden tarkastelu voisi siis hyödyttää kaikkia opiskelijoita.

Korkeakoulu voi olla parhaimmillaan loistava ympäristö neurovähemmistöön kuuluvalla oppijalle, sillä motivoivaan ja kiinnostavaan aiheeseen uppoutuminen ja siitä inspiroituminen muiden samasta aiheesta kiinnostuneiden kanssa on mahdollista (Hamilton & Petty 2023, 6). Musiikkikasvatuksen opinnot voivatkin olla mahtava tilaisuus päästä perehtymään valtavaan määrään kiinnostavia ja motivoivia aiheita. Kuitenkin motivoivista aihepiireistä tai opiskelijan hyvistä valmiuksista alalle huolimatta jatkuva törmääminen opiskelijalle huonosti soveltuviin työskentelytapoihin, syrjiviin käytänteisiin tai erilaisuuteen kielteisesti suhtautuviin asenteisiin voi tehdä koulutuksen loppuun asti saattamisesta hyvin haastavaa, tai peräti mahdotonta. Musiikinopettajakoulutusten rakenteita, sosiaalista

normistoa ja käytänteitä, esimerkiksi arviointi- tai suoritustapoja tulisikin tarkastella kriittisesti siitä näkökulmasta, keillä kaikilla on mahdollisuus osallistua tiedon ja maailman jäsentämiseen tieteen keinoin. Neurotyypillisten normien tunnistaminen ja kyseenalaistaminen akateemisessa kulttuurissa ja eri neurotyyppien edustajien välisen kommunikation tukeminen yliopistoissa voisi mahdollistaa laajemman ihmisyyden kirjon esiin tuomista myös tutkimuksessa (Bertilsson Rosqvist 2023a, 1236). Erilaisten oppijoiden huomiointi opettajankoulutuksen opetuskäytännöissä voisi sekä mahdollistaa useamman neurovähemmistöön kuuluvan opiskelijan pääsyn opetus- ja tutkimustehtäviin ja siten kehittämään musiikkikasvatuksen alaa eteenpäin yhä paremmin erilaisia aivoja ja kokemusmaailmoja kunnioittavaksi että toimia hyvänä mallina kaikille opettajaopiskelijoille saavutettavan opetuksen toteuttamisesta käytännössä.

Tulosten perusteella musiikinopettajankoulutuksen rakenteiden lisäksi myös koulutuksen sisältöjen tarkastelu on tarpeellista. Tulokset osoittivat, että haastateltavien kokemusten mukaan neuromoninaisuutta käsitellään opettajankoulutuksessa melko vähäisesti. Neurovähemmistöihin liittyvät teemat voivat tulla esiin opetusharjoittelujen yhteydessä, jotka voivat olla hyviä tilanteita oppia neuromoninaisuudesta käytännössä. On kuitenkin ohjaavasta opettajasta riippuvaista, kuinka paljon tukea ja tietoa opiskelija neuromoninaisuuden kohtaamiseen saa. Neuromoninaisuuden käsittely ei siis ole systemaattista, eivätkä kaikki opiskelijat välttämättä törmää tematiikkaan opetusharjoitteluihinsa. Musiikin opettamista käsittelevään opetukseen tulisikin sisällyttää myös erityispedagogiikan kurssien ulkopuolella lisää erityispedagogiikan alle luokiteltavaa tietoa ja keskustelua siitä, miten suhtautua erilaisuuteen opetustilanteissa. Kuten myös Churchill ja Laes (2020, 140) toteavat, vammaisuuden käsittelyä ei pidetä keskeisenä osana musiikinopettajankoulutuksen sisältöjä, vaan ”erityisenä”, sivuun sysättävänä aiheena.

Saavutettavuutta parantavista affordansseista, osallisuudesta ja neuromoninaisuustietoisesta käytännöstä käytävä keskustelu vaatii informatiivista ja tarkkaa kieltä. Kuten tulokset osoittavat, neurokognitiivista monimuotoisuutta käsittelevää sanastoa ei koeta suomen kielessä erityisen selkeänä tai yksiselitteisenä. Kaikki haastattelussa käsitellyt käsitteet herättivät haastateltavissa monenlaisia mielikuvia, eikä yksikään käsittelemistämme termeistä ollut yksiselitteisen ongelmaton. Sanaston epämääräisyyden ja siitä johtuvan epävarmuuden koettiin myös osaltaan estävän neuromoninaisuudesta ja sen huomioimisesta käytävää keskustelua. Yksi suurimmista haasteista myös itselläni tämän tutkimuksen toteuttamisen prosessissa oli löytää soveltuvat suomenkieliset sanat neuromoninaisuuteen

liittyville konsepteille, mikä osaltaan vahvistaa myös haastateltavien esille tuomia havaintoja keskustelun käymisen vaikeudesta epämääräistä sanastoa käyttäen. Kieli sisältää valtavasti merkityksiä ja tiettyjä sanoja käyttämällä voidaan, myös tiedostamatta, ilmaista normeja tai arvostuksia. Termistön epätarkkuus voi keskustelun käymisen hankaloittamisen myötä vaikeuttaa lisäksi myös käytäntöjen kehittämistä. (Vehmas 2024, 20–21.)

5.1 Luotettavuustarkastelu ja aiheita jatkotutkimukselle

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on ollut osa tutkimusprosessia alusta alkaen. Olen dokumentoinut tutkimuksen toteutuksen prosessini mahdollisimman läpinäkyvästi ja tarkasti, sillä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen toteutuksen vaiheet ja tutkijan päättelyketjut ovat lukijan seurattavissa ja arvioitavissa. (Ks. Aaltio & Puusa 2020, 169; Leavy 2023, 168.) Olen toiminut mahdollisimman huolellisesti ja perusteellisesti kaikissa tilanteissa, koskien niin tutkimuksen eri osien ja vaiheiden yhteensopivuutta kuin aikaisempaan tutkimukseen perehtymistä (ks. Leavy 2023, 168).

Tutkimukseni tulokset ovat muodostettu teoriasidonnaisesti suhteessa ennalta määritettyyn käsitteelliseen viitekehykseen ja niiden merkityksiä on käsitelty suhteessa aiempaan aiheita käsittelevään tutkimukseen. Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä sillä tasolla, että voidaan olettaa tietynlaisten käsitysten olevan jollakin tapaa jaetussa sosiaalisessa todellisuudessa muotoutuneita, ja siten ei pelkästään yksilöllisiä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 28). Olen kuitenkin tietoinen siitä, että neuromoninaisuuden teemoista kiinnostuneiden ja niihin perehtyneiden musiikinopettajaopiskelijoiden havaintoja käsittelemällä en voi tehdä suoria oletuksia nimenomaan neurovähemmistöihin kuuluvien ihmisten kokemuksista musiikinopettajakoulutuksessa tai musiikinopetuksessa, enkä heidän näkemyksistään neuromoninaisuutta käsittelevän puheen sävyistä ja merkityksistä. Sitä koskevien tulosten saaminen edellyttäisi neurovähemmistöihin kuuluvien henkilöiden haastattelemista heidän omista kokemuksistaan, käsityksistään ja heidän kokemuksilleen antamistaan merkityksistä, joka ei tämän tutkimukseen kohdistuneiden tietosuojavaivoitteiden vuoksi ollut mahdollista. Käsitysten analysoiminen yleisemmällä tasolla tuo kuitenkin arvokasta tietoa neuromoninaisuuteen suhtautumisesta yhteiskunnallisena ilmiönä ja tuo näkyväksi myös saavutettavuuteen liittyviä ongelmia, jotka ovat olleet näkyvissä yhteisössä.

Olen tutkimukseni kaikissa vaiheissa kriittisesti reflektoinut omaa toimintaani tutkijana oman subjektiasemani ja henkilökohtaiset arvoni ja ajatukseni huomioon ottaen. Olen pyrkinyt puolueettomuuteen erityisesti aineistonmuodostuksen ja -analyysin prosesseissa siinä määrin, kun laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista. (Ks. Aaltio & Puusa 2020, 170.) Tiedostan, että tutkijapositioni neurovähemmistöön kuuluvana henkilönä vaikuttaa sen taustalla, miten käsittelen aihetta, mutta en ole perustanut tässä tutkimuksessa esittämiäni asioita omiin mielipiteisiini, vaan analysoimaani aineistoon ja aikaisempaan, pääosin vertaisarvioiduista tutkimusartikkeleista koostuvaan tutkimuskirjallisuuteen. Näen oman positioni neuromoninaiseen yhteisöön kuuluvana tutkijana myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä, sillä vaikka en voi puhua kenenkään muun puolesta, omaan elettyyn kokemukseeni perustuva taustatieto on ohjannut tutkimusasetelman muodostumista ja auttanut löytämään yhteisöni kannalta olennaisia kysymyksiä ja näkökulmia. Yleisesti ottaen neuromoninaisuusparadigman mukaisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä, että neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat olennaisesti mukana neuromoninaisuutta koskevan tutkimuksen toteutuksessa ja hylätään ajatus siitä, että neurovähemmistöjen itsensä toteuttama tutkimus kohdistuen muihin neurovähemmistöihin kuuluviin henkilöihin olisi jollakin tapaa ennakoasenteiden takia liiallisesti väritynyttä ollakseen luotettavaa (Bertilsson Rosqvist ym. 2023a, 1235–1236).

Neuromoninaisuutta vammaistutkimuksen näkökulmista, erityisesti koulutuksessa ja musiikkikasvatuksessa käsittelevää kirjallisuutta on vähän ja neuromoninaisuustutkimuksen ala ja neuromoninaisuutta koskevat diskurssit ovat vasta muodostumassa (ks. Bertilsson Rosqvist, Stenning & Chown 2020). Olen siitä huolimatta pyrkinyt luotettavuuteen kartoittamalla koko tutkimusprosessin ajan uutta kirjallisuutta. Tämän tutkimuksen toteuttaminen alkoi loppusyksystä 2022, ja tämän jälkeen on ilmestynyt enenevässä määrin uutta kirjallisuutta liittyen neuromoninaisuuden teoretisointiin ja neuromoninaisuuden käsittelyyn kasvatuksessa. Olen parhaani mukaan pyrkinyt perustamaan analyysini ja työni viitekehyksen mahdollisimman tuoreille ja monipuolisille näkökulmille.

Käsitteelliset lähtökohdat tämän tutkimuksen taustalla perustuvat ilmiön yleistä ja erityistä kontekstia käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen (ks. Koski 2020, 158), joiden yhdistelemiseen liittyy haasteita. Yleistä kontekstia, eli tässä tapauksessa rakenteellisia ja historiallisia neuromoninaisuuteen liittyviä diskursseja käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa ilmiötä käsitellään pitkälti angloamerikkalaisiin konteksteihin sijoittuen. Oman tutkimukseni erityinen konteksti sijoittuu suomalaiseen yhteiskuntaan, koulujärjestel-

mään ja musiikkikasvatusjärjestelmään, eikä näihin konteksteihin sijoittuvaa neuromoninaisuutta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta ole vielä kovinkaan suurissa määrin saatavilla. Tämän kulttuurisia ja rakenteellisia ilmiöitä tietyssä kontekstissa käsittelevän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat perustuvat siis muissa kulttuurisissa ympäristöissä toteutettuun tutkimukseen. Olen kuitenkin parhaani mukaan arvioinut hyödyntämäni tutkimuskirjallisuuden soveltuvuutta ja yleistettävyyttä suomalaisen musiikkikasvatuksen kontekstiin ja tarvittaessa selventänyt kulttuuristen tai kielellisten erityispiirteiden eroavaisuuksia yleisen ja erityisen kontekstin risteyskohdissa.

Kielen, käännösten ja kulttuurierojen merkitys on otettava huomioon myös empiiristen tulosten tulkinnassa kirjallisuuteen pohjautuvan teoreettisen linssin läpi. Esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa paljon neuromoninaisuutta käsittelevää tutkimusta tehdään, erityisen tuen perusteet koulujärjestelmässä ovat erilaiset kuin Suomessa. Suomessa kolmiportaisen tuen malli perustuu pedagogiselle tarpeelle, eikä tuen myöntämiseen tarvita muodollisia diagnooseja, kun taas Yhdysvalloissa tukitoimien myöntämiseen tarvitaan ammattilaisen tekemä arvio vammaisuudesta tai toimintarajoitteesta, joka täyttää erityisen tuen myöntämisen kriteerit (Björn ym. 2016, 59). Yhdysvaltalaista tutkimusta vammaisuuden tai neuromoninaisuuden sosiaalisista ulottuvuuksista ei voida siis sellaisenaan yleistää suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä muiden kulttuurierojen lisäksi jo instituutionaaliset rakenteet vaikuttavat sen taustalla, miten ilmiötä käsitellään ja käsitetään. Vaikka korkeakouluja koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa lähtöasetelmalla on peruskoulua koskevaa tutkimusta enemmän yhtäläisyyksiä esimerkiksi yliopistojen tukijärjestelmien tai opetuskäytänteiden osalta, kulttuuriset lähtökohdat tutkimusten taustalla ovat silti erilaisia.

Suomen kieli- ja kulttuuriympäristöön sijoittuvaa neuromoninaisuutta koskevaa tutkimusta on hyvin vähäisesti ja suomen kielellä ilmiötä on tähän mennessä tarkasteltu lähinnä korkeintaan maisteritasoisissa opinnäytetöissä joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta (esim. Dindar ym. 2023; Katsui ym 2023). Vakiintunutta termistöä neuromoninaisuuden käsittelyyn suomen kielellä ei juurikaan ole ja diskurssien selventäminen moniäänisen keskustelun keinoin olisi hyvin tarpeellista myös suomalaisessa kulttuuriympäristössä. Sanaston merkitys ulottuu yhteiskunnassa yksilön kokemusta pidemmälle – termistön merkitys kommunikaation ja ymmärryksen, sekä ihmisen kokemuksen eettisen ja poliittisen tunnustamisen edistäjänä tai toisaalta estäjänä on suuri. Erityisesti poliittisessa kontekstissa termeillä ja käsitteillä on valtava operationaalinen merkitys yhdenvertaisuutta edistävien poliittisten tavoitteiden toimeenpanon kannalta. (Vehmas 2024, 20.)

Tarvittaisiin kipeästi lisää monitieteellistä kotimaista tutkimusta ja keskustelua neuromoninaisuuden terminologiasta, neuromoninaisuuteen kohdistuvista asenteista ja neurovähemmistöjen asemasta tukemaan yhdenvertaisuutta edistävää työtä koulujärjestelmän lisäksi myös esimerkiksi lainsäädännössä.

Yleisesti ottaen neuromoninaisuutta käsittelevää tutkimusta on tehty musiikkikasvatuksen alalla melko vähän, erityisesti neuromoninaisuusparadigman mukaisista lähtökohdista. Neurovähemmistöjen omien kokemusten käsittely musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajakoulutuksen konteksteissa laajalla otannalla ja monenlaisin menetelmin olisi-kin hyvin tärkeää, jotta musiikkikasvatuksen alalla ilmeneviä asenteita ja toteutettavia käytänteitä voitaisiin tarkastella kriittisesti. Väärinkäsitysten välttämiseksi ja huomion suuntaamiseksi relevantteihin suuntiin erityisesti neurovähemmistöihin kuuluvien ihmisten itse määrittelemiä tutkimusaiheita ja neurovähemmistöihin kuuluvien tutkijoiden ääniä tulisi nostaa esille myös musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Neurovähemmistöihin itse kuuluvien tutkijoiden neuromoninaisuutta koskevat teoriat ovat usein osoittautuneet hyvin neurovähemmistöihin kuuluvien ihmisten kokemuksia kuvaaviksi (Chown 2020, 28).

Neuromoninaisuuden käsittely itsessään tärkeänä osana inhimillistä kokemusta usein jää tutkimuksessa vähäiselle huomiolle ja usein neuromoninaisuuden näkökulmia pidetään merkityksellisenä vain verrattaessa niitä normatiiviseen kognitiiviseen kehitykseen ja terveyteen (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2023a, 1236). Kokemusten tutkimusta voitaisiin tehdä useista erilaisista lähtökohdista, esimerkiksi enaktivistisesta näkökulmasta (ks. Jurgens 2020), fenomenologisin tutkimusmenetelmin, kuten esimerkiksi Murrayn ym. (2023) tutkimuksessa autismin kirjon ihmisten kokemuksista, tai autoetnografisella otteella, kuten kuuden ADHD/AuDHD¹⁰ -tutkijan kollektiivisesti kokemuksiinsa perustuen kirjoittamassa tutkimusartikkelissa ADHD:seen liittyvistä narratiiveista ja ADHD-näkökulmien tuomisesta osaksi tutkimuksen tekemisen epistemologisia lähtökohtia (Bertilsdotter Rosqvist ym. 2023b). Dialoginen tiedonmuodostus ja kollektiivinen autoetnografia ovat kiinnostavia lähtökohtia neurovähemmistöjen ja muiden syrjittyjen vähemmistöjen

¹⁰ AuDHD-termillä viitataan ihmiseen, jolla on sekä ADHD:n että autismin kirjon diagnoosi/piirteitä.

kokemuksiin kohdistuvassa tutkimuksessa, sillä niiden kautta voidaan päästä käsiksi jaettuun eläytyihin kokemuksiin, jotka ovat jääneet neurotyypillisen hegemonian piirissä marginaaliin myös tutkimuskirjallisuudessa (Lewis & Arday 2023, 1304–1307).

Ehdotan, että neuromoninaisuutta tulisi käsitellä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa myös muista näkökulmista kuin vain mahdollisten haasteiden ja niiden helpottamisen kannalta. Erilaisten aivojen ja kokemusmaailmojen tuomia nyansseja esimerkiksi musiikintekemisen prosesseissa ja siihen liittyvissä kokemuksissa tulisi tehdä näkyväksi ja käsitellä dialogissa toisenlaisten kokemusten kanssa. Tutkimusta ei tulisi tehdä esimerkiksi pelkästään siitä näkökulmasta, miten ADHD-diagnoosin saanut ihminen kokee musiikintekemisen tilanteen, jossa hänen on vaikeaa säädellä keskittymistään, vaan esimerkiksi tavasta, jolla hän yleisesti ottaen hahmottaa musiikkia tai millaisiin asioihin hän kiinnittää huomiota musisointi- tai opetustilanteissa. Esimerkiksi Smith (2024) käsittelee autoetnografisessa artikkelissaan neuromoninaista ajan kokemusta ja sen merkitystä liittyen kokemuksiin opiskelusta taidekorkeakoulussa. Erilaisten kokemusmaailmojen käsittely neutraalilla otteella voisi normalisoida erilaisten aivojen olemassaoloa ja kaventaa empatiakuiluja eri neurotyyppien välillä valottamalla erilaisia tapoja kokea tilanteita. Myös tutkimusteksti on representaatiota ja näkemykseni mukaan voi olla mahdollista, että neuromoninaisuuden käsittely pelkästään neurovähemmistö-spesifien ongelmien ratkaisemiseen keskittyen saattaisi osaltaan ylläpitää neurokognitiivisiin poikkeavuuksiin ensisijaisesti elämänlaatua laskevin tekijöinä suhtautuvia diskursseja, vaikka käsittely tapahtuisikin neuromoninaisuus-paradigman hengessä (ks. Chapman 2020b).

Myös muut tekijät kuin neurokognitiiviset eroavaisuudet voivat vaikuttaa neurovähemmistöön kuuluvan ihmisen kokemukseen. Neuromoninaisuutta tulisi käsitellä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa yhdessä myös muiden ihmisen asemaan vaikuttavien intersektioiden, kuten sukupuolen, sosioekonomisen aseman, etnisen taustan tai seksuaalisen suuntautumisen kanssa.

Internet ja sosiaalinen media vaikuttavat enenevässä määrin yhteiskunnallisiin diskursseihin ja yhteiskunnallisiin puheenaiheisiin. Sosiaalisessa mediassa kehittyvien neuromoninaisuutta käsittelevien diskurssien tutkimus myös suomenkielisen sosiaalisen median kontekstissa voisikin tuoda lisää ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä yhteiskunnassa annetaan neurovähemmistöasemalle ja -identiteetille ja millaiseen asenneympäristöön esimerkiksi nuoret sosiaalisessa mediassa törmäävät. Tämä voisi auttaa ymmärtämään

laajemmin myös esimerkiksi kouluympäristöä neuromoninaisuuden kannalta. Englanninkielisissä konteksteissa neuromoninaisuuden diskursseja internetissä ja mediassa ovat tutkineet muun muassa Huang-Horowitz, Peterson ja Furey (2024), sekä Hughes (2015).

Neurovähemmistöjen kokeman syrjinnän käsittely ja näkyväksi tekeminen niin yhteiskunnan, koulujärjestelmän kuin musiikkikasvatuksenkin konteksteissa on tärkeää useista syistä. Syrjäytyminen ja mielenterveysongelmat ovat hyvin ajankohtaisia ongelmia suomalaisessa yhteiskunnassa ja näiden ehkäisyssä kaikki keinot ovat tarpeellisia. Neurovähemmistöihin kuuluvilla henkilöillä on valtaväestöä suurempi riski päätyä jättämään koulu kesken (ks. Vesala & Vartio 2018) ja neurovähemmistöt kohtaavat syrjintää myös työelämässä (ks. Katsui ym. 2023, 75). Syrjintä voi olla osatekijänä aiheuttamassa jopa pitkäaikaista työkyvyttömyyttä ja pudottaa ihmisen toimeentulotuen varaan (emt. 84). Neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat myös ylliedustettuina vankiloihin päätyvien ihmisten joukossa. Noin 40 prosenttia vangeista suomalaisissa vankiloissa tunnisti itsessään ADHD-piirteitä ja kahdeksan prosenttia autismin kirjon piirteitä vuonna 2023 toteutetussa tutkimuksessa (Rautanen, Harald & Tyni 2024, 50). Myös useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu neurovähemmistöjen suuri edustus rikoksista tuomittujen vankien keskuudessa (ks. Chaplin ym. 2022; Young ym. 2018). Syrjäytymisvaaran yhteys mielenterveyden ongelmien ja oppimisvaikeuksien ilmenemiseen on tunnistettu useissa tutkimuksissa (Niemi 2011, 30–31). Neurokognitiivisiin poikkeavuuksiin linkittyvän syrjinnän sekä syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien kasaantumisen välillä saattaakin olla yhteys, josta tulisikin tehdä neuromoninaisuus-paradigman huomioon ottavaa tutkimusta suomalaisen yhteiskunnan kontekstissa.

Jokainen suomalainen lapsi on oppivelvollinen ja siten myös tulee altistuneeksi koulujärjestelmässä ilmenevälle syrjinnälle. Koulujärjestelmässä neurovähemmistöt voivat kohdata syrjintää niin vertaisten kuin opetushenkilöstön tai instituutioiden tahoilta. Haluan nostaa tässä yhteydessä esiin myös kiusaamisen, kouluväkivallan ja yhä kasvavan pahoinvoinnin kouluissa, jotka muiden juurisyiden lisäksi saattavat linkittyä myös esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviin empatiakuiluihin tai syrjinnästä kumpuavaan pahoinvointiin. Useissa muihin maihin kohdistuvissa tutkimuksissa on havaittu, että neurovähemmistöihin kuuluvat henkilöt tulevat hälyttävän usein kiusatuksi kouluympäristössä (ks. Accardo ym 2024; Morton ym. 2022). Myös suomalaiseen kouluympäristöön kohdistuvaa tutkimusta kiusaamisen ja neuromoninaisuuden yhteyksistä tarvittaisiin.

Koulussa toimivalla musiikinopettajalla on kuitenkin paljon mahdollisuuksia tarjota syrjimätöntä opetusta ja luoda turvallisia oppimisen ja osallistumisen tiloja monelle lapselle ja nuorelle. Musiikinopettajan tulisikin pyrkiä ottamaan huomioon laajalti erilaisia oppijoita ja tarpeita opetuskäytänteissään ja siihen tarvitaan tietoa, jota musiikinopettajakoulutuksen tulisi tarjota. Yksittäisen musiikinopettajan mahdollisuudet vaikuttaa ovat toki rajalliset, mutta jokaista tarvitaan yhdenvertaisemman koulujärjestelmän ja yhteiskunnan rakentamiseen. Ableististen normien purkaminen on kaikkien ihmisten tehtävä ja se hyödyttää jokaista niin musiikkikasvatuksen kuin yhteiskunnankin kontekstissa.

Lähteet

- AAVA-hanke. (5.10.2022). Miten puhumme itsestämme ja kuinka haluamme meille puuttavan: Autismin syrjimätön sanasto. Saatavilla: <https://asy.fi/autismin-ja-neurokirjon-uusi-syrjimaton-sanasto-on-julkaistu/>, viitattu 15.7.2024.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Barnes, E. (2009). Disability, minority, and difference. *Journal of Applied Philosophy*, (26)4, 337–355. DOI: 10.1111/j.1468-5930.2009.00443.x
- Bertilsdotter Rosqvist, H., Stenning, A., & Chown, N. (2020). Introduction. Teoksessa H. Bertilsdotter Rosqvist, A. Stenning, & N. Chown (Toim.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*, 1–12. Routledge.
- Bertilsdotter Rosqvist, H., Botha, M., Hens, K., O’Donoghue, S., Pearson, A., & Stenning, A. (2023a). Cutting our own keys: New possibilities of neurodivergent storying in research. *Autism*, 27(5), 1235–1244. <https://doi.org/10.1177/1362361322113210>
- Bertilsdotter Rosqvist, H., Hultman, L., Österborg Wiklund, S., Nygren, A., Storm, P., & Sandberg, G. (2023b). Naming ourselves, becoming neurodivergent scholars. *Disability & Society*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2271155>
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning disability quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S., Lester, J., Sasson, N. & Hand, B. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>

- Carter, M., & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia. isa*, 1(1), 1–17.
DOI: 10.1177/205684601561
- Cassidy, S., Gould, K., Townsend, E., Pelton, M., Robertson, A., & Rodgers, J. (2019). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3638–3648. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04323-3>
- Chaplin, E., Rawat, A., Perera, B., McCarthy, J., Courtenay, K., Forrester, A., Young, S., Hayward, H., Sabet, J., Underwood, L., Mills, R., Asherson, P. & Murphy, D. (2022). Prisoners with attention deficit hyperactivity Disorder: Co-morbidities and service pathways. *International Journal of Prisoner Health*, 18(3), 245–258. <https://doi.org/10.1108/IJPH-03-2021-0020>
- Chapman, R., (2020a). Defining neurodiversity for research and practice. Teoksessa H. Bertilsson Rosqvist, A. Stenning, & N. Chown (Toim.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*, 218–220. Routledge.
- Chown, N. (2020). Language games used to construct autism as pathology. Teoksessa H. Bertilsson Rosqvist, A. Stenning, & N. Chown (toim.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*, 27–38. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (Sixth edition)*. SAGE Publications, Inc.
- Davies, H. (2022). ‘Autism is a way of being’: An ‘insider perspective’ on neurodiversity, music therapy and social justice. *British Journal of Music Therapy* 36(1), 16–26. DOI: 10.1177/13594575221090182
- Dindar, K., Kilpiä, A., Kämäräinen, A., Pihlainen, K., Pukki, H-K., & Kärnä, E. (2023). Sidosryhmien näkemyksiä autismiterminologian koskevasta terminologiasta Suomessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 2, 19–35.
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development* 66, 73–92. DOI: 10.1159/000523723

- Einarsson A., & Ziemke T. (2017). Exploring the multi-layered affordances of composing and performing interactive music with responsive technologies. *Frontiers in Psychology*, 8 DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01701
- Eronen, S. (2024). Opettajaksi opiskelevien käsitykset vuorovaikutuksesta autismitieteen oppilaan kanssa. [Opinnäytetutkielma. Itä-Suomen yliopisto.]
- Gernsbacher, M. (2017). Editorial perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 859–861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Glăveanu, V. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies, *Disability & Society*, 28(5), 631–644. DOI: 10.1080/09687599.2012.717884
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism* (1st edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. John Wiley & Sons.
- Guy, M., & McCandless, S. (2012). Social equity: Its legacy, its promise. *Public Administration Review*, 72(1), S5–S13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02635.x>
- Haley, P. A. (2023). *A Holistic approach for neurodivergent learners in the high school choral classroom*. [Väitöskirja. University of South Carolina.]
- Hallahan, D., Pullen, P., Kauffman, J., & Badar, J. (28.2.2020). *Exceptional Learners*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Saatavilla: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-926>., viitattu 27.11.2024.

- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology* 14:1093290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- Hennekam, S., Kulkarni, M., & Beatty, J. (2024). Neurodivergence and the persistence of neurotypical norms and inequalities in educational and occupational settings. *Work, Employment and Society*. 1–21. <https://doi.org/10.1177/09500170241255050>
- Holmes, K. (2018). *Mismatch: How inclusion shapes design*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11647.001.0001>
- Honkasilta, J. (2016). *Voices behind and beyond the label: The master narrative of ADHD (de) constructed by diagnosed children and their parents*. [Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.]
- Helsingin Sanomat. (3.4.2022). Onkohan minullakin adhd? Saatavilla <https://www.hs.fi/feature/art-2000008563489.html>, luettu 5.9.2024.
- Helsingin Sanomat. (5.3.2023). Adhd-diagnoosien määrä kasvaa nopeasti – ”Usein potilas saa pelkän reseptin käteen”. Saatavilla <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009434027.html>, luettu 5.9.2024.
- Helsingin Sanomat: Kuukausiliite. (4.5.2024). ADHD. Saatavilla <https://www.hs.fi/kuukausiliite/art-2000010350581.html>, luettu 5.9.2024.
- Helsingin Sanomat. (14.9.2024). Maija opettaa luokkaa, jossa joka kolmannella lapsella on adhd – ”Hetimit kun annat siimaa, itsekontrolli pettää”. Saatavilla <https://www.hs.fi/alueet/art-2000010684450.html>, viitattu 15.9.2024.
- Helsingin Sanomat. (3.5.2023). Se olikin Asperger. Saatavilla <https://www.hs.fi/hyvinyvointi/art-2000009511830.html>, viitattu 5.9.2024.
- Helsingin Sanomat. (4.6.2023). Uusi normaali. Saatavilla <https://www.hs.fi/hyvinyvointi/art-2000009512349.html>, viitattu 5.9.2024.
- Helsingin Sanomat. (3.7.2024). Autismi haastaa näkökulmamme. Saatavilla <https://www.hs.fi/tiede/art-2000010214440.html>, viitattu 5.9.2024.

- Helsingin Sanomat. (24.7.2024). Kuilun toiselta puolen. Saatavilla <https://www.hs.fi/elama/art-2000010567834.html>, viitattu 5.9.2024.
- Huang-Horowitz, N., Peterson, H., & Furey, L. (2024). Exploring the media discourse of neurodiversity and neurodivergent individuals: A step toward discovering possibilities for all people. *Western Journal of Communication*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10570314.2024.2395314>
- Hughes, J. (2015). Changing conversations around autism: A critical, action implicative discourse analysis of US neurodiversity advocacy online. [Väitöskirja. University of Colorado at Boulder.]
- Invalidiliitto. (2024). Saavutettavuus. Saatavilla <https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys/tietoa-esteettomyydesta-ja-saavutettavuudesta/saavutettavuus>, viitattu 26.11.2024.
- Juntunen, M-L. (2017). National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19(1), 1–16. DOI: 10.1080/14613808.2015.1077799
- Jurgens, A. (2020). Neurodiversity in a neurotypical world: An enactive framework for investigating autism and social institutions. Teoksessa H. Bertilsson, Rosqvist, A. Stenning, & N. Chown (Toim.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*. 73–88. Routledge.
- Jääskeläinen, T. (2023). Music students' experiences of workload, stress, and coping in higher education. [Väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-298-7>
- Katsui, H., Laitinen, M. T., Kuosmanen, I., Tengström, M., & Lindström, M. (2024). 'Disability is so invisible at the University': Disability inclusion/exclusion experiences of students with disabilities at the University of Helsinki. Teoksessa H. Katsui & M. T. Laitinen (Toim.), *Disability, happiness and the welfare state: Finland and the Nordic model*. 28–47. Routledge.
- Kivijärvi, S. (2021). Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. [Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-248-2>

- Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020a). Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education* 43(2), 91–109. <https://doi.org/10.1177/1321103X20924142>
- Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020b). Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä. *ArtsEqual-toimenpidesuositus 2/2020*.
- Korhonen, N. (13.1.2017). Koulutusleikkaukset näkyvät jo yliopisto-opiskelijan arjessa. Saatavilla <https://yll.fi/2017/01/koulutusleikkaukset-nakyvat-jo-yliopisto-opiskelijan-arjessa/>, luettu 30.10.2024
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi: Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 157–172. Gaudeamus.
- Laes, T. (2017). The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. [Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>
- Leavy, P. (2023). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches (Second edition)*. Guilford Publications.
- Leppänen, S. (17.4.2023). Muutama sana neuromonimuotoisuudesta. Saatavilla https://workplaceinclusiveness.com/2023/04/17/muutama-sana-neuromonimuotoisuudesta/?fbclid=IwAR0Bn-Byzecxok4YoXMdzdlXdpZeG4i8x5igmL8mtk_H4Uu4Y8V1iQrU4so, luettu 3.3.2024.
- Levinson, M. (2015). Moral injury and the ethics of educational injustice. *Harvard Educational Review* 85(2), 203–228. doi:10.17763/0017-8055.85.2.203.
- Lewis, C., & Arday, J. (2023). We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity and higher education. *The Sociological Review*, 71(6), 1299–1321. <https://doi.org/10.1177/00380261231184357>

- MacArthur, S. L. R., Davidson, J. W., & Krause, A. E. (2024). Uncovering children's experiences of emergent learning difficulties in the instrumental music studio. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614241287824>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Second edition. Sage.
- McGee, M. (2012). Neurodiversity. *Contexts*, 11(3), 12–13. <https://doi.org/10.1177/1536504212456175>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27 (6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Minich, J. A. (2016). Enabling whom? Critical disability studies now. *Lateral*, 5(1). doi:10.25158/L5.1.9
- Mitchell, P., Sheppard, E., & Cassidy, S. (2021). Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health. *British journal of developmental psychology*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12350>
- Morton, H. E., Gillis, J. M., Zale, E. L., Brimhall, K. C., & Romanczyk, R. G. (2022). Development and validation of the assessment of bullying experiences questionnaire for neurodivergent youth. *Journal of autism and developmental disorders* 52(1), 4651–4664. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05330-z>
- Murray, D., Milton, D., Green, J., & Bervoets, J. (2023). The human spectrum: A phenomenological enquiry within neurodiversity. *Psychopathology*, 56(3), 220–230. <https://doi.org/10.1159/000526213>
- Nyfors, H. (2022). *Selvitys neuropsykiatrisen valmennuksen käytöstä ja koulutuksesta. Raportteja ja muistioita 2022:20. Sosiaali- ja terveysministeriö.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5393-2>
- OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

- Oikeusministeriö. Perusoikeudet: Yhdenvertaisuus. Saatavilla <https://oikeusministerio.fi/yhdenvertaisuus>, viitattu 25.11.2024.
- Owens, J. (2015). Exploring the critiques of the social model of disability: the transformative possibility of Arendt's notion of power. *Sociology of Health Illness*, 37(3), 385–403. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12199>
- Parker, C., Scott, S., ja Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE Research Methods Foundations*. doi:10.4135/
- Pérez-Garín, D., Molero, F., ja Bos, A. E. (2015). Internalized mental illness stigma and subjective well-being: The mediating role of psychological well-being. *Psychiatry research*, 228(3), 325–331. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.06.029>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. (2014). Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>, viitattu 11.6.2023.
- Pickard, B. (2020a). A critical reflection on the health and care professions council standards of proficiency for music therapists: A critical disability studies perspective. *British Journal of Music Therapy* 34(2), 82–94. <https://doi.org/10.1177/1359457520971812>
- Pickard, B. (2020b). Challenging Deficit-Based Discourse in Higher Education Through a Social Connection Model of Responsibility: A Critical Disability Studies Perspective. [Väitöskirja. University of South Wales.]
- Pukki, H., Bettin, J., Outlaw, A., Hennessy, J., Brook, K., Dekker, M., Doherty, M., Shaw, S., Bervoets, J., Rudolph, S., Corneloup, T., Derwent, K., Lee, O., Rojas, Y., Lawson, W., Gutierrez, M., Petek, K., Tsiakkirou, M., Suoninen, A., Minchin, J., Döhle, R., Lipinski, S., Natri, H., Reardon, E., Estrada, G., Platon, O., Chown, N., Satsuki, A., Milton, D., Walker, N., Roldan, O., Herrán, B., Cañedo, C., McCowan, S., Johnson, M., Turner, E., Lammers, J., & Yoon, W. (2022). Autistic perspectives on the future of clinical autism research. *Autism in adulthood*. 4(2), 93–101. DOI: 10.1089/aut.2022.0017

- Pyysiäinen, J. (2021). Sociocultural affordances and enactment of agency: A transactional view. *Theory & Psychology*, 31(4), 491–512. <https://doi.org/10.1177/0959354321989431>
- Raaska, H., & Vanhala, R. (2020). Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Suomen lääkärilehti*, 75(16), 964–967.
- Radulski, E. M. (2022). Conceptualising autistic masking, camouflaging, and neurotypical privilege: Towards a minority group model of neurodiversity. *Human Development*, 66(2), 113–127. <https://doi.org/10.1159/000524122>
- Ramos Lobato, I., & Bernelius, V. (2023). Divided cities—Divided schools? School segregation and the role of needs-based resource allocation in Finland. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, S. Kosunen (Toim.), *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_14
- Ramstead, M. J., Veissière, S. P., & Kirmayer, L. J. (2016). Cultural affordances: Scaffolding local worlds through shared intentionality and regimes of attention. *Frontiers in psychology*, 7/1090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01090>
- Rautanen, M., Harald, K., & Tyni, S. (2024). Health and Wellbeing of Prisoners 2023: The Wattu IV Prison Population Study Finland. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-297-6>
- Roulstone, A., Thomas, C., & Watson, N. (2012). The changing terrain of disability studies. Teoksessa N. Watson, A. Roulstone ja C. Thomas (Toim.), *Routledge Handbook of Disability Studies*, 3–11. Routledge.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi*, 9–36. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 22–56. Vastapaino.

- Sasson, N. J., Faso, D. J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D. P., & Grossman, R. B. (2017). Neurotypical peers are less willing to interact with those with autism based on thin slice judgments. *Scientific reports*, 7(1), 1–10. DOI: 10.1038/srep40700
- Satoma, O. (2024). ”Ota se empatia mukaan”: Autististen työntekijöiden näkemyksiä esihenkilötyön kehittämisestä. [Maisterintutkielma. Vaasan yliopisto.]
- Schalk, S. (2017). Critical disability studies as methodology. *Lateral*, 6(1). DOI:10.25158/L6.1.13
- Schildrick, M. (2012). Critical disability studies: rethinking the conventions for the age of postmodernity. Teoksessa N. Watson, A. Roulstone ja C. Thomas (Toim.), *Routledge Handbook of Disability Studies*, 30–41. Routledge.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. Teoksessa L. J. Davis (Toim.), *The disability studies reader*. Second edition, 197–204. Routledge.
- Singer, A., Lutz, A., Escher, J., & Halladay, A. (2023). A full semantic toolbox is essential for autism research and practice to thrive. *Autism Research*, 16(3), 497–501. <https://doi.org/10.1002/aur.2876>
- Smith, T. (2024). Crip time travels through the membrane and vortex: An autoethnographic inquiry of neurodivergent student temporality in higher art education. *International Journal of Art & Design Education*, 43(4), 684–697. <https://doi.org/10.1111/jade.12538>
- Steiner, E. (2024). Neurodivergences in the Voice Studio: A Teachers Guide to Best Practices Concerning Dyslexia, Attention Deficit Hyperactivity-Impulsivity Disorder, and Autism Spectrum Condition. [Väitöskirja, Texas Tech University.] <https://hdl.handle.net/2346/99425>
- Stenning, A. (2020). Understanding empathy through a study of autistic life writing: on the importance of neurodivergent morality. Teoksessa H. Bertilsdotter Rosqvist, A. Stenning, & N. Chown (Toim.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*, 108–124. Routledge.

- Sulik, J., Bahrami, B., & Deroy, O. (2022). The diversity gap: When diversity matters for knowledge. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 752–767. <https://doi.org/10.1177/17456916211006070>
- Sutela, K. (2020). Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: a practitioner inquiry in a special school. [Väitöskirja. Oulun yliopisto.] <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526225876>
- Taboas, A., Doepke, K., & Zimmerman, C. (2023). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism*, 27(2), 565–570. <https://doi.org/10.1177/13623613221130845>
- Taideyliopisto (7.6.2024). Yksilölliset opintojärjestelyt. Saatavilla: <https://opiskelija.uniarts.fi/yleistieto/yksilolliset-opintojarjestelyt/>, viitattu 27.11.2024.
- Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet. (28.9.2023). Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, viitattu 12.12.2023.
- Tarvainen, M. (2024). The sense of difference: Disability and loneliness as emotional and social isolation. Teoksessa H. Katsui & M. Laitinen (Toim.), *Disability, happiness and the welfare state: Finland and the Nordic model*, 12–27. Routledge.
- Teittinen, A., & Vesala, H. (2022). Vammaisten ihmisten syrjäntäkokemuksia koulutuksen kentällä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32, 33–49.
- Tieteen termipankki. (2021). Affordanssi. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:affordanssi>, viitattu 5.3.2024.
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. Erityisten henkilötietoryhmien käsittely. Saatavilla <https://tietosuoja.fi/erityisten-henkilotietoryhmien-kasittely>, viitattu 6.10.2024.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (Toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 7–28. Vastapaino.

- Vivanti, G. (2020). Ask the editor: What is the most appropriate way to talk about individuals with a diagnosis of autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 691–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04280-x>
- Vuori, J. (2021). *Etnografia*. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, viitattu 15.10.2024.
- Legault, M., Bourdon, J., & Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: the role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese* 199, 12843–12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>
- Lundman, R. (2024). Kohti neuromoninaisempaa kaupunkia: lähtökohtia yhdenvertaisemmalle ja neuroesteettömälle kaupunkisuunnittelulle. *Terra* 136(1) 25–36. <https://doi.org/10.30677/terra.141935>
- Luna, R. (2024). Exploring the musical experiences of young autistic adults: A multiple case study. [Väitöskirja. The Pennsylvania State University.]
- Vehmas, S. (2024). Floating Signifiers: Managing Disability Language in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 26(1), 16–27. <https://doi.org/10.16993/sjdr.1071>
- Vehmas, S. (2010). Special Needs: A Philosophical Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96. <https://doi.org/10.1080/13603110802504143>
- Vehmas, S., & Watson, N. (2014). Moral wrongs, disadvantages, and disability: A critique of critical disability studies. *Disability & Society*, 29(4), 638–650. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.831751>
- Walker, N. (2019). Transformative somatic practices and autistic potentials: An autoethnographic exploration. [Väitöskirja. California Institute of Integral Studies.] <https://www.proquest.com/dissertations-theses/transformative-somatic-practices-autistic/docview/2333949735/se-2>
- Walker, N., & Raymaker, D. (2021). Toward a neuroqueer future: An interview with Nick Walker. *Autism in Adulthood*. 3(1), 5–10. DOI: 10.1089/aut.2020.29014.njw

Yhdenvertaisuuslaki. (30.12.2014/1325). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>, viitattu 21.12.2023.

Yhdistyneet kansakunnat [YK]. (2006). YK:n vammaissopimus. Saatavilla: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>, viitattu: 20.12.2023

Young, S., González, R. A., Mullens, H., Mutch, L., Malet-Lambert, I., & Gudjonsson, G. H. (2018). Neurodevelopmental disorders in prison inmates: comorbidity and combined associations with psychiatric symptoms and behavioural disturbance. *Psychiatry research*, 261, 109–115.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.036>

Liitteet

Liite 1.

HAASTATTELURUNKO

TUTKIMUSETIIKKA

- Käy läpi lomakkeet haastateltavan kanssa!
- Sitoudun hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen
- kolme tärkeää periaatetta: vapaaehtoisuus, yksityisyyden suoja ja tutkimukseen osallistujien vahingoittamisen kieltö
- tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit vetäytyä, jos haluat
- henkilö- ja tunnistetiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä julkaista missään yhteydessä. Ne säilytetään erillään aineistosta.
- aineisto pseudonymisoidaan ja tulokset raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voida välittömästi tunnistaa.
- Osallistujilta ei kysytä, eikä tutkimuksessa hyödynnetä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja, kuten esimerkiksi terveystietoja. Mahdolliset maininnat niistä poistetaan aineistosta.

- kerro tilanteista niin, että minä kuulijana en voi tietää, puhutko itsestäsi vai jostakin toisesta

- sen enempää omia kuin toisen terveystietoja ei tulisi mainita. Jos näin kuitenkin käy niin poistetaan ko. osiot aineistosta.

- Pyydä täydentämään vastauksia

TEEMA 1: ASENTEET SANASTOSSA

- Millaisia neuromoninaisuuteen liittyviä sanoja ja ilmaisuja olet kuullut käytettävän? (sävyihin sanojen kautta?)
- Mitä ajattelet sanoista:
 - erilaiset oppijat
 - erityisoppilas
 - nepsy
 - neuroepätyypillisuus
 - neuromoninaisuus
 - erityispedagogiikka

TEEMA 2: KOULUTUKSESTA SAATAVA YMMÄRRYS JA VALMIUDET SUHTEESSA OPETUSTYÖHÖN

- Minkälaisia neuromoninaisuuteen liittyviä haasteita tai tarpeita saattaisi käsityksesi mukaan liittyä musiikinopetustilanteeseen tai yleisesti musiikinoppimiseen? Onko niistä puhuttu musiikinopettajakoulutuksessa?
- Millä tavoin opettaja voisi käsityksesi mukaan huomioida neurovähemmistöjä opetuksessa ja onko sitä käsitelty musiikinopettajakoulutuksessa?
 - o opetusharjoittelut
 - o opetustyö
- Saako musiikinopettajakoulutuksesta mielestäsi tarpeeksi neuromoninaisuutta koskevaa tietoa työelämän tarpeisiin?
- Millaisin sävyin neurovähemmistöihin kuuluvista oppilaista puhutaan musiikinopettajakoulutuksessa? (Puhutaanko?)
- Miten kehittäisit musiikinopettajakoulutusta jatkossa? Mistä asioista ja näkökulmista tulisi puhua (lisää)?

TEEMA 3: ASENTEET JA NORMIT MUSIIKINOPETTAJAKOULUTUK- SESSA

- Oletko havainnut opintojesi aikana tilanteita tai toimintamalleja, joissa käytännöt, pedagogiset lähestymistavat tai viestintätavat eivät ole olleet riittävästi kaikenlaisia oppijoita/tarpeita/aivoja huomioon ottavia? Millaisia?
- Millaisia hahmotus- tai työskentelytapoja opinnoissa oletetaan opiskelijalta ja miten se ilmenee?
 - o oletukset toimintakyvystä
 - o hahmotuksen tavat
 - o työskentelyn tavat
 - o miten suhtaudutaan jos poikkeaa?
- Miten havaintojesi mukaan suhtaudutaan yksilöllisiin opintojärjestelyihin?
- Millaista potentiaalia näet musiikinopettajakoulutuksen käytännöissä neuromoninaisuuden huomioimisen kannalta?
 - o eli mikä toimii, millaiset toimintatavat ovat hyviä?

Ajatuksia haastattelukysymysten taustalla:

- koulutuksen ja käytännön koulumaailman suhde
- kehittämisenäkökulma: mikä jo toimii, mitä pitäisi kehittää
- tarvitaanko nm erillisenä käsitteenä vai onko sen huomioiva pedagogiikka vaan hyvää pedagogiikkaa? erityispedagogiikka vai vaan hyvä, oppijalähtöinen pedagogiikka?
- miten koulutuksessa puhutaan lapsista, joilla haasteita, puhutaanko?
- miten koulutuksessa suhtaudutaan opiskelijoihin, joilla haasteita?
- näkyykö nm aina haasteina? laajemminkin onko kyse haasteista vai pitäisikö puhua normeista?
- hahmotuksen, oppimisen ja oppimistylien, sosiaalisen kanssakäymisen, käyttäytymisen normisto?

Liite 2.

TIETOSUOJAILMOITUS

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olet osallistumassa laadulliseen tutkimukseen liittyen maisterintutkielmaani. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta: Käsityksiä neuromoninaisuuteen liittyvistä suhtautumistavoista musiikinopettajakoulutuksessa.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla aihepiiristä kiinnostuneita musiikkikasvatusta opiskelevia tai opiskelleita henkilöitä.

Haastattelut toteutetaan kasvotusten Helsingissä tai Zoomin kautta tammi-helmikuussa 2024.

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

Osallistujien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

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

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Osallistujilta ei kysytä, eikä tutkimuksessa hyödynnetä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja, kuten esimerkiksi terveystietoja. Mahdolliset maininnat niistä poistetaan aineistosta.

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

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin

tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

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

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

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

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

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

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti
Elina Luhtalalle, yhteystiedot poistettu tästä versiosta.

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

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: yhteystiedot poistettu tästä versiosta

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

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: yhteystiedot poistettu tästä versiosta

Tietosuojaan liittyen: yhteystiedot poistettu tästä versiosta

Liite 3.

SUOSTUMUS OSALLISTUMISEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Teen laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaani Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta: Käsitteitä neuromoninaisuuteen liittyvistä suhtautumistavoista musiikinopettajakoulutuksessa.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston haastattelemalla entisiä ja nykyisiä musiikkikasvatuksen opiskelijoita.

Toteutan haastattelut tammi-helmikuussa 2024.

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

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän saamani tiedot tutkimuksesta sekä liitteenä olevan tietosuojailmoituksen sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään tietosuojailmoituksessa kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään seuraamuksia.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Suostumuksen peruuttaminen: Ota yhteyttä Elina Luhtalaan (yhteystiedot poistettu tästä versiosta)

..... (paikka ja aika)

.....

(allekirjoitus ja nimenselvennys)