

Inklusiivinen musiikkikasvatus

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus käsitteisiin ja käytänteisiin

Tutkielma, kandidaatti
17.04.2019
Iida Häkkänen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Sibelius-Akatemia
Taideyliopisto

Tutkielman nimi Inklusiivinen musiikkikasvatus – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus käsitteisiin ja käytänteisiin	Sivumäärä 26
Tekijän nimi Iida Häkkänen	Lukukausi kevät 2019
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä <p>Tässä tutkimuksessa tutkin inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa. Tarkoituksena oli selvittää, miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa sekä pohtia inklusiivisia käytänteitä musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa? 2) Miten inklusiivisia käytänteitä voidaan toteuttaa musiikkikasvatuksessa?</p> <p>Tutkimus suoritettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja sillä oli laadullinen painotus. Aineistona käytin tieteellisiä kirjoja sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Eettisestä näkökulmasta tutkimukseni aihe on merkittävä, sillä tasa-arvo on ajankohtainen muustakin kuin pedagogisesta näkökulmasta.</p> <p>Tutkimustulokset kertoivat siitä, että nykyinen musiikinopettajankoulutus tarvitsisi päivitystä ja laajennusta, jotta kaikilla opettajilla olisi mahdollisuudet inklusiiviseen musiikkikasvatukseen. Suurimpana haasteena ilmenivät kuitenkin asenteet erilaisia oppijoita kohtaan. Asenteita pitäisi saada muutettua, jotta tasa-arvoinen oppiminen ja sitä kautta inklusion toteutuminen olisi todella mahdollista.</p> <p>Musiikkikasvatuksella on mahdollisuudet vaikuttaa asenteisiin ja erilaisuuden hyväksymiseen sekä yksilöllisellä tasolla että yhteiskunnallisesti. Musiikkikasvattajien ja musiikkikasvattajien kouluttajien on laajennettava ajatteluaan niin, että totuttujen toimintatapojen sijaan pystyttäisiin luomaan uusia pedagogisia toimintamalleja.</p>	
Hakusanat erityismusiikkikasvatus, erityispedagogiikka, inklusio, musiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään 17.04.2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Demokraattinen ja inklusiivinen musiikkikasvatus	3
3 Erilainen oppiminen ja tuen tarve	6
3.1 Integraatiosta inklusioon.....	6
3.2 Erilaiset tukimenetelmät	7
4 Tutkimusasetelma	9
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	9
4.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmät	9
4.3 Tutkimuksen toteuttaminen	10
4.4 Tutkimusetiikka ja luotettavuustarkastelu	12
5 Tulokset ja johtopäätökset	14
5.1 Inklusio musiikkikasvatuksen tutkimuksessa	14
5.2 Inklusiiviset käytänteet musiikkikasvatuksessa.....	16
5.3 Johtopäätökset.....	18
6 Pohdinta	20
Lähteet	23

1 Johdanto

Kirjallisuuskatsauksessani tutkin, miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tarkastelen myös, miten inklusiivisia käytänteitä voidaan toteuttaa musiikkikasvatuksessa.

Työskennellessäni koulunkäyntiavaustajana ala-asteella, huomasin, miten paljon avun tarvitsijoita todella on. Monet oppilaat tarvitsevat apua perustoiminnoissa, kuten puheutumisen, syömisessä, aikataulujen hahmottamisessa ja sääntöjen noudattamisessa. Huomasin myös, että monet oppilaat ja jopa opettajat pelkäävät erityisluokan oppilaita. Erityisluokalla opiskelevat oli ikään kuin leimattu olemaan haastavia ja huonompia oppilaita. Inklusion pyrkimyksenä on tasa-arvoinen oppiminen ja yhdenvertaisuus. Edellä kuvatut tilanteet kertovat, että nykypäivän koulumaailmassa on edelleen eriarvoisuutta. Opettajat kokevat erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden opettamisen haastavana, sillä opettajilla ei ole tarvittavia keinoja ja tapoja, jotta tavoitteellinen musiikinopetus toimisi (Kaikkonen 2009, 203). Jos oppilaalle kerrotaan jo varhain, millaisia haasteita hänellä on tai että hän on erilainen kuin muut lapset, hän saattaa alkaa toteuttaa näitä ominaisuuksia ja saattaa mainita haastavassa tilanteessa näistä omista pulmistaan ja piiloutua niiden taakse kouluympäristössä tai muissa sosiaalisissa tilanteissa. Joissain tapauksissa on mahdollista, että oppilas haluaa itselleen erityisoppijan identiteetin (Bell 2017, 117). Hän saattaa kokea, että saa näin oikeutuksen jollekin ominaisuudelleen, jonka hän kokee tai muut kokevat haastavana. Musiikkikasvatuksen opintoihini sisältyvässä perusharjoittelussa kävi ilmi, että monet lukion oppilaita olivat opiskelleet musiikkia viimeksi seitsemännellä luokalla. Tämä herätti pohdintoja myös siitä näkökulmasta, onko musiikkikasvatus todella demokraattista, jos pakollista opetusta on vain vähän tarjolla, valinnaiseen opetukseen täytyy hakea ja hakevalta opiskelijalta odotetaan harrastuneisuutta ja lahjakkuutta? Myös erityisen tuen oppilaille demokraattinen musiikkikasvatus on tärkeää, sillä demokratian kautta oppijoiden pulmat jäävät toissijaisiksi ja asenteiden merkitys kasvaa.

Edellä mainitut kokemukset synnyttivät näkemyksen inklusion tärkeydestä ja päätin tutkia tätä aihetta kandidaatintutkielmassani. Tutkimuksessani selvitän inklusion toteutumista ja sen mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa, sillä inklusio on tärkeä osa

sekä nykyistä että tulevaisuuden koulutuspolitiikkaa. Inklusion merkitys erityisesti musiikkikasvatuksessa on merkittävä, sillä erityisen tuen tarpeessa olevat eivät usein voi osallistua taidekasvatukseen samalla tavalla kuin muut (Sutela 2017, 71).

Seuraavassa luvussa käsittelen demokraattista musiikkikasvatusta ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen haasteita ja suhdetta erityismusiikkikasvatukseen. Kolmas luku keskittyy avaamaan käsitteitä erilaisesta oppimisesta, tuen tarpeesta, tukimenetelmistä sekä inklusiosta. Menetelmäluvussa neljä avaan tutkimusmenetelmiä ja kerron tutkimukseni kulusta. Viides luku sisältää tuloksia ja johtopäätöksiä, ja kuudennessa luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia sekä inklusion merkitystä tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Lopuksi avaan tätä tutkimusta tehdessä mieleen nousseita kysymyksiä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita tutkimukseni tuloksiin perustuen.

2 Demokraattinen ja inklusiivinen musiikkikasvatus

Musiikkikasvatuksessa demokratian mahdollistaminen tapahtuu kunnissa esimerkiksi tarjoamalla musiikin opetusta päiväkodeissa, musiikkileikkikouluissa sekä peruskoulussa ja lukioissa niin, että musiikin opiskelu on mahdollista koko yleissivistävän koulutuksen ajan (Westerlund & Väkevä, 2010, 150). Suomessa toimii lisäksi hyvin kattava musiikkioppilaitosverkosto, jonka tehtävä oli alun perin tarjota laadukasta opetusta asuinpaikasta riippumatta. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman myötä, musiikkioppilaitosten on nykyään tarjottava ammattiin johtavan laajan oppimäärään lisäksi yleisen oppimäärän mukaista opetusta esimerkiksi harrastelijoille. (Westerlund & Väkevä, 2010, 150–151.) Tämä siis avaa kaikille mahdollisuuden musiikin opiskeluun, mutta vain periaatteessa (Westerlund & Väkevä, 2010, 151). Musiikkioppilaitoksiin valitaan usein lahjakkaita nuoria, jotka ovat potentiaalisia tulevia musiikin ammattilaisia (Laes 2017, iv). Niin sanotussa mestari-kisälli-asetelmassa¹ pyritään saamaan vain kaikkein lahjakkaimmat ja potentiaalisimmat opiskelijat menestymään ammattilaisina (Westerlund & Väkevä, 2010, 150). Ne, jotka eivät iältään tai taidoiltaan vastaa näitä odotuksia, jäävät usein tavoitteellisen musiikinopetuksen ulkopuolelle (Laes 2017, iv). Tällaisessa tilanteessa musiikkikasvatus ei ole demokraattista eikä inklusio toteudu, kun oppiminen ja osallistuminen ei ole kaikille mahdollista.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa inklusio nähdään merkittävänä. (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 229.) Tällaisesta ajattelusta esimerkkinä on taiteen perusopetusta tarjoava Musiikkikeskus Resonaari², jonka perustaminen on johtanut traditioiden muuttamiseen musiikkikasvatuksessa, pakottanut päättäjiä pohtimaan vammaisuuden ja erilaisuuden merkityksiä uudelleen ja vaikuttanut myös pedagogisiin käytänteisiin sekä asenteisiin erilaisia oppijoita kohtaan (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 229–230). Resonaari toimii esimerkkinä tavoitteellisesta musiikkikasvatuksesta kaikenlaisille

¹ Tiedon, taidon ja asenteiden siirtäminen ammattilaiselta opiskelijalle.

² Musiikkikoulun lisäksi Resonaarissa toimii myös tutkimus- ja kehitysyksikkö, joka edistää inklusiivista musiikkikasvatusta korostamalla osallisuutta ja saavutettavuutta. (Laes 2017, 11.)

oppijoille, ja vuosittain opiskelijoiksi kirjautuu noin 300 oppilasta eri ikäluokista.

Resonaariin ei ole pääsykokeita, mikä edistää hyvin vahvasti inklusiota verrattuna moniin muihin suomalaisiin musiikkikouluihin (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 230–231). Muihin musiikkikouluihin on yleensä valintakokeet ja sisäänpääsyyn vaikuttavia tekijöitä on monia: ikä, lahjakkuus, harrastuneisuus ja soveltuvuus. (Westerlund & Väkevä 2010, 151). Myöskään yleinen musiikkikasvatus ei aina ole kaikille saatavilla, sillä esimerkiksi musiikkiluokalle päästäkseen on läpäistävä usein jonkinlainen musikaalisuustesti. (Westerlund & Väkevä 2010, 151.) Resonaarissa oppimissuunnitelmat ovat yksilöllistettyjä mutta opetus noudattaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa. Resonaari edistää musiikkikasvatuksen demokratiaa tarjoamalla tavoitteellista musiikkikasvatusta kaikenlaisille oppijoille taustoista tai taidoista riippumatta.

Erityismusiikkikasvatuksen tarkoituksena on tarjota tavoitteellista musiikkikasvatusta henkilökohtaisen opetusta koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Erityismusiikkikasvatuksessa haasteita tarkastellaan usein siitä kulmasta, mitä oppilas ei pysty tekemään, kun taas esimerkiksi vammaisurheilussa pohditaan, mitä mahdollisuuksia urheilijalla on (Bell 2017, 115). Juuri tästä syystä on pohdittava uudelleen asenteita erilaisia oppijoita kohtaan ja selkeytettävä erityismusiikkikasvatuksen merkitystä (Kaikkonen 2009, 203). Erilaiset oppijat kokevat itsensä toisia oppijoita huonommiksi päivittäin. Erilaiset ”tempaukset”, kuten piiloutuminen, selin kääntyminen ja halaaminen viestivät heidän tunteistaan ja olutiloistaan. Kaiken tämän taustalla voi olla vain yritys ymmärtää itseään sekä ympärillä olevaa maailmaa. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 183–183.) Taidekasvatus voi parantaa erilaisen oppijan itsetuntoa, sosiaalisia taitoja, edistää hyvinvointia (Sutela 2017, 71–72) sekä tarjota mahdollisuuden itseilmaisuuksiin ja rikastuttaa elämää. Musiikkikasvatuksen pitäisi keskittyä parantamaan minäpystyvyyden tunnetta, eikä vahvistamaan kokemusta vammaisuudesta (Bell 2017, 122).

Koulutuksellisen inklusion määritelmä kuvaa sitä, mikä kaikkien opettajien lähtökohta opettamiseen tulisi olla: sitoudutaan kunnioittamaan ja opettamaan kaikenlaisia oppilaita, taustoista ja taidoista riippumatta. Demokraattinen inklusio haastaa aieman tiedon inklusiosta ja avartaa ymmärrystämme oppimisesta jatkuvasti. Jotta

demokraattinen inklusio on mahdollinen, opetustapojen on muututtava niin, että tavoitteellinen musiikinopiskelu on kaikkien saatavilla. (Laes 2017, v.) Laeksen (2017) mukaan inklusio on jatkuva tila, joka ei ole koskaan täysin valmis, sillä toimintatavat ovat aina uudelleen ja uudelleen laajennettavissa ja muokattavissa oppijoille sopiviksi.

3 Erilainen oppiminen ja tuen tarve

Tässä luvussa käsitelen kirjallisuuskatsaukselleni keskeisiä käsitteitä ja niiden merkityksiä musiikkikasvatuksen kontekstissa.

3.1 Integraatiosta inklusioon

Integraatio, eli niin sanottu väliaikainen sijoittaminen yleisopetukseen, edeltää inklusiota. Integraatio eroaa inklusiosta siten, että inklusion pyrkimyksenä on osallistava kasvattaminen ja tavoite kaikille yhteisestä koulusta, jossa erityisen tuen oppilas opiskelee kaikki tunnit yleisopetuksen luokassa. (Huhtanen 2011, 70, 73–74.) Inklusiolla halutaan taata kaikille tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja osallistumiseen (Laes 2017, iv). Integraatio voi olla fyysistä, sosiaalista, toiminnallista tai rakenteellista. Fyysinen integraatio voi viitata esimerkiksi siihen, että erityisopetus tuodaan yleisopetuksen kanssa samoihin luokkiin. (Huhtanen 2011, 70.) Takala (2010, 16) kirjoittaa, että ilman koko kouluyhteisön ennakkosuunnittelua ja osallistumista integraatio ja inklusio eivät onnistu, eikä näin ollen pelkkä fyysinen integraatio riitä. Opettajien on myös tehtävä muutoksia oppimisympäristössä. Integraatio mahdollistaa erilaisille oppijoille suuremmat edut ja mahdollisuudet kasvaa tasavertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Abramo 2012, 40.)

Huhtanen (2011, 73) nimeää inklusiivisen koulutuksen tavoitteeksi luoda koulutuksesta helposti lähestyttävä ja saavutettava henkilön tasosta tai muista haasteista riippumatta. Muutoksella tavoitellaan sitä, että segregatio (eriarvoisuus) poistuisi kokonaan (Huhtanen 2011, 67–70). Puhuttaessa oppimisympäristön muokkaamisesta inklusiiviseksi Huhtanen (2011, 74) ja Abramo (2012, 41) käyttävät esimerkkinä sitä, että rakennukset eivät sovellu pyörätuolilla liikuttaviksi, jos käytävät ovat liian kapeita. Esimerkki viittaa siihen, että oppimisympäristöä, koulutusjärjestelmää ja asenteita on muutettava, jotta inklusio on todella mahdollinen. Abramo (2012, 40) kirjoittaa artikkelissaan, että musiikinopettajien on muokattava soittimia, kehitettävä uusia tapoja opettaa sekä muokattava aikatauluja ja tuntisuunnitelmia laajentaakseen oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Näin oppimiskokemus on kaikille oppilaille uusi ja vahvistaa kaikkien oppilaiden kognitiivista ja sosiaalista kehitystä, empatiakyvyn kehitystä

ja erilaisuuden hyväksymistä (Abramo 2012, 40). Opetuksen muokkaaminen sopivaksi kaikenlaisille oppijoille haastaa musiikkikasvattajat olemaan luovia käyttäessään erilaisia tekniikoita ja materiaaleja (Adamek 2001, 25).

3.2 Erilaiset tukimenetelmät

Erityistä tukea tarvitseva oppilas määritellään usein henkilöksi, jolla on oppimiseen liittyviä pulmia tai haasteita, esimerkiksi luki- tai keskittymisvaikeuksia. Erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla voi myös olla vain erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoja ja taitoja. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.) Kaikilla erityisluokassa opiskelevilla on erityisen tuen päätös (Takala 2010, 204).

Kolmiportaisen tuen käsitteen alle sisältyvät termit yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. Yleisen tuen ja tehostetun tuen erona on se, että tehostetussa tuessa tukitoimet ovat laajemmat, pitkäkestoisemmat ja säännölliset. (Opetusministeriö, 2007.) Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010/642 16§) määrittelee tehostetun tuen oppilaan jatkuvaksi ja säännölliseksi yksilölliseksi tukemiseksi. Jos tehostettu tuki ei riitä, tarvitaan erityistä tukea (2010/642 17§), joka muodostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mukaan tarjottavasta tuesta. Erityisessä tuessa tuen tarpeesta on tehty kirjallinen päätös. (Opetusministeriö, 2007.) HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laaditaan erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ja siihen on määritelty erityisen tuen päätöksen opetus ja muu tuki (Perusopetuslaki 1998/628 17 a §).

Opettajilla on oikeus tietää mahdollisimman paljon erilaisten oppijoiden haasteista sekä tarpeista, jotta työskentely erilaisten oppijoiden kanssa on mahdollista. (Adamek 2001, 24–26). Isoissa koulupiireissä (school districts) tämä voi osoittautua haasteeksi, sillä musiikinopettajan ei ole aina mahdollista osallistua oppilaan henkilökohtaisiin ohjauskeskusteluihin erityisoppilaiden määrän ollessa suuri. (Adamek 2001, 24). Musiikinopettajan päätavoite on yleensä kehittää lasten musiikillisia taitoja, mutta tavoitteiksi voidaan listata myös yhteistyön onnistuminen, itsenäisyys, käytös sekä kunnioitus. Näitä taitoja voidaan kehittää musiikin avulla (Adamek 2001, 24).

Koulunkäyntiavustajan tehtävä on tukea oppilaiden koulunkäyntiä ja antaa opettajalle paremmat opettamismahdollisuudet (Takala 2010, 124). Koulunkäyntiavustajien lisääminen ei kuitenkaan tuo tarvittavaa apua. Kun avustajia lisätään kouluihin, tuen tarvitsijoita ilmenee jatkuvasti lisää (Huhtanen 2011, 81). Avustaja huomaa avun tarvitsijat opettajaa paremmin, sillä avustaja viettää aikaa oppilaiden kanssa myös luokkatilanteiden ulkopuolella. Avustajat ajautuvat työssään asemaan, jossa avustavat kaikkia, joiden huomaavat apua tarvitsevan – ja tätä heiltä myös usein odotetaan, vaikka apua tarvitsevien auttaminen olisi koko kouluyhteisön tehtävä.

Tukitoimien toteuttamiseen liittyvät erityiskasvatuksen periaatteet: ihmisarvo, osallisuus, integriteetti ja itsemääräämisoikeus (Huhtanen 2011, 69). Integriteetin käsite tarkoittaa ihmisen fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista koskemattomuutta. Fyysisellä integriteetillä tarkoitetaan henkilökohtaisten, fyysisten ominaisuuksien huomioon ottamista. Psyykkisessä integriteetissä keskitytään siihen, miten henkilöä kohdellaan ja miten hänelle puhutaan. Sosiaaliseen integriteettiin liittyy kaikkien henkilöiden tasa-arvoinen huomiointi. (Huhtanen 2011, 67–70.) Integriteetti on olennainen osa tukitoimien toteuttamisessa, sillä sen avulla voidaan tarkastella oikeaa ja väärää sekä moraalisia arvoja ja normeja.

4 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmaluvun alaluvuissa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä tarkastelen kirjallisuuskatsaukseni metodeja ja menetelmiä. Kerron tutkimukseni etenemisestä, aineistonkeruusta ja -analyysistä sekä hyvistä tieteellisistä käytännöistä.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa?
- 2) Miten inklusiivisia käytänteitä voidaan toteuttaa musiikkikasvatuksessa?

4.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmät

Tutkimukseni on teoreettinen tutkimus laadullisella painotuksella. Tutkimusmetodini on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattinen kirjallisuus- eli tutkimuskatsaus kokoaa yhteen jo kirjoitettuja artikkeleita, tutkimuksia ja muita aiheeseen liittyviä teoksia. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2018, 121.) Kirjallisuuskatsaus keskittyy koamaan niitä näkökulmia, joista aihetta on jo tutkittu (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2018, 121) ja tarjoaa näin ollen tiivistelmän aiemmin tutkitusta aineistosta (Salminen 2011, 9). Näitä eri näkökulmia yhdistelemällä ja arvioimalla voidaan saada laajempi käsitys tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2018, 121) ja myös mahdollisista uusista tutkimustarpeista (Salminen 2011, 9). Olen käyttänyt hermeneuttista tekstintulkintamenetelmää, jolla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään luettua tekstiä. Hermeneuttinen kehä kuvaa tiedon syvenemistä vähitellen tiedon lisääntyessä. (Siljander 1988.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa tulosten esittelyn tiiviisti (Salminen 2011, 9).

Laadullisella, eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tiedon haku on kokonaisvaltaista ja sillä kuvataan todellista elämää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija kerää tietoa kokonaisvaltaisesti todellisesta elämästä haastatteluiden

ja keskusteluiden perusteella, sillä on tarkoitus, että tutkittavien oma ääni kuuluu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 160–163.) Tässä kirjallisuuskatsauksessa käytetty tieto ja aineisto on muiden tutkijoiden jo keräämää aineistoa, osittain edellä mainittuja laadullisia menetelmiä käyttäen. Tutkija tavoittelee laadullisella tutkimuksella uuden tiedon löytymistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston mahdollisimman monipuolinen tarkastelu on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 164.)

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutin tutkimukseni pääosin Finkin seitsenvaiheisen mallin mukaisesti (Salminen, 2011, 10–11). Ensimmäisessä vaiheessa asetetaan tutkimuskysymys (Salminen, 2011, 10–11). Halusin tutkia juuri tätä aihetta, sillä se on hyvin ajankohtainen musiikkikasvatuksen tutkimuksen kannalta ja herättää paljon keskustelua ja mielipiteitä. Koen myös, että näiden tietojen jakaminen on merkityksellistä musiikkikasvatuksen kehittymisen kannalta.

Toisessa vaiheessa etsitään sopivia tietolähteitä (kirjat, internet, tietokannat). Kolmannessa vaiheessa määritellään sopivat hakusanat ja termit niin, että jäljelle jää vain suoraan tutkimuskysymykseen liittyvä aineisto. (Salminen, 2011, 10–11.) Avaan tätä vaihetta enemmän seuraavassa alaluvussa. Neljäs ja viides vaihe ovat seulontavaiheita, joissa rajataan aineistoa sisällön, kirjoitusajankohdan ja kielen mukaan. (Salminen, 2011, 10–11.) Käsitteiden määrittelyssä käytin pääosin suomalaista kirjallisuutta, sillä tutkimukseni keskittyy suomalaiseen musiikkikasvatukseen. Aineistoa rajataan myös kriittisesti julkaisujen laadun mukaan ja lisäksi viidennessä vaiheessa laaditaan tutkimussuunnitelma (Salminen, 2011, 10–11).

Kuudes vaihe käsittää itse kirjallisuuskatsauksen tekemisen (Salminen, 2011, 10–11). Kirjoista ja artikkeleista tekemieni muistiinpanojen pohjalta kirjoitin referaatteja, joista sain valmista tekstiä tutkielmaani. Lukiessani aineistoa, jouduin muotoilemaan tutkimuskysymyksiäni muutaman kerran uudelleen, kunnes ne muotoutuivat lopulliseen muotoonsa. Seitsemännessä vaiheessa tehdään synteesi (koonti) tuloksista. Viimeiseen vaiheeseen sisältyy tulosten raportoinnin lisäksi tulosten laadullista analyysiä, meta-analyysiä sekä laaduntarkkailu. (Salminen, 2011, 10–11.)

Aineistona käytin vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja, maisterintutkielmia sekä kirjoja (yksitoista artikkelia, yksi väitöskirja, seitsemän muuta julkaisua). Vertaisarvioituja artikkeleita etsin EBSCO-tietokannasta ja kirjoja kirjastoista, fyysisesti ja sähköisesti, käyttäen Helkaa sekä Helmetiä. Käytin lähteinä myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä opetushallituksen internetsivustoa. Tarkistin myös lakeja perusopetukseen liittyen Finlexistä, joka on oikeusministeriön ylläpitämä palvelu oikeudellisen aineiston selaamiseen.

Kirjallisuuden poissulkukriteerinä käytin esimerkiksi ”ei musiikkiterapia”. Sisääntokriteerinä tärkeimpänä pidin sitä, että tieto olisi mahdollisimman tuoretta (2010-luvulta). EBSCOsta etsin aineistoa sekä suomeksi että englanniksi ja löysin eniten englanninkielisiä artikkeleita. Rajasin aineistoa lähteiden luotettavuuden, ymmärrettävyyden ja iän perusteella.

Hakusanoinani käytin muun muassa:

- musiikkikasvatus + erityispedagogiikka / music education + special education
- inklusio + musiikkikasvatus / inclusion + music education
- erityispedagogiikka + musiikki / special education + music
- inklusio + musiikki / inclusion + music
- integraatio + musiikki / integration + music
- musiikkikasvatus + integraatio / music education + integration
- erityispedagogiikka + inklusio / special education + inclusion
- musiikkikasvatus + erityispedagogiikka + inklusio / music education + special education + inclusion
- musiikkikasvatus + erityispedagogiikka + integraatio / music education + special education + integration

Keräsin tutkimustarkoituksiini tarpeeksi kattavaa aineistoa noin seisemän kuukauden ajan. Kun olin rajannut tutkimuskysymykset ja -aiheen, luonnostelin tutkielmani otsikot, joiden alle halusin löytää tietoa. Aihetta on tutkittu todella laajasti, mutta rajasin aineiston olennaisiin ja tutkimukselleni merkittäviin. Rajasin aineistoa tutkimuksen edetessä tiukemmin ja jätin aiheeni ulkopuolelle jäävät materiaalit pois. Muokkasin myös hieman tutkielmani alaotsikoita, jotka olin alussa määritellyt. Pidin koko tutkimukseni ajan lähdeluettelon järjestyksessä ja lisäsin lähteet sinne aina heti, kun olin käynyt uuden aineiston läpi. Sekä seminaarin muut jäsenet että seminaarin ohjaaja ovat antaneet palautetta noin kahdeksan kuukauden mittaisen tutkimusprosessin aikana, ja se on auttanut minua jäsentämään löytämäni tietoa selkeämmäksi ja tuonut myös uusia näkökulmia tutkimukseeni.

4.4 Tutkimusetiikka ja luotettavuustarkastelu

Tutkimuksessani noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla tutkimuksesta tulee eettisesti hyväksyttävä ja luotettava. (TENK, 2012.) Erytisen tärkeää tutkielmassani on asianmukainen, oikea viittaustekniikka. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä kunnioitetaan myös aiempia tutkijoita, joiden tutkimuksia uudessa tutkielmassa on mahdollisesti käytetty. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on se, että kirjallisuutta on tutkittu tarpeeksi syvällisesti. Huolimatta tutkimusaiheeni laajuudesta onnistuin rajaamaan tutkimukselleni keskeisimmät materiaalit. Käsitteistä ja termeistä tietoa löytyi parhaiten suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta, sillä tutkimukseni koskee lähinnä suomalaisen musiikkikasvatuksen kenttää. Inklusiota on tutkittu laajalti, ja myös suomalaiset tutkimukset olivat usein englanninkielisiä. Koin ajoittain haasteellisena englanninkielisen tieteellisen tekstin analysoinnin, sillä halusin että tutkimukseni on luotettava, ja että olen varmasti ymmärtänyt englanninkielisten materiaalien sisällöt. Olisin voinut aloittaa englanninkielisten materiaalien tarkastelun aiemmin, sillä tekstin analysointi helpottui lopulta lukiessa.

Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa ainoastaan vertaisarvioituja artikkeleita, jotta tutkimukseni laatu ja luotettavuus on mahdollisimman hyvä. Läpi tutkimustyön olen työskennellyt huolellisesti ja tarkasti tietoa hankkiessani ja sitä analysoidessani sekä tuloksia esittäessäni. Noudattaakseni hyvää tieteellistä käytäntöä, olen merkinnyt

lähteet tarkasti tekstiin sivunumeroineen ja lähdeluetteloon hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Olen päivittänyt lähdeluetteloja ja muistiinpanojani koko tutkimusprosessin ajan, jotta kaikki lähteet ovat varmasti oikein ja asianmukaisesti merkitty.

Tutkimukseni aihe on etiikan kannalta merkittävä, sillä inklusiivinen kasvatus voi edistää koulutuksellista ja yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta. Jokainen oppija on huomioitava ja kaikille on tarjottava yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen (Perusopetuslaki, 1998).

5 Tulokset ja johtopäätökset

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tuloksia inklusion merkityksestä musiikkikasvatukseen tutkimuksessa sekä inklusiivisten käytänteiden toteutumista musiikkikasvatuksessa.

5.1 Inklusio musiikkikasvatuksen tutkimuksessa

Inklusiota on tutkittu laajasti eri tieteenaloilla ja se on avainasemassa segregatiota vähennettäessä (Laes 2017, 20). Erilaiset toimintavat ja rakenteet musiikkikasvatuksessa kyseenalaistavat inklusiota. Musiikkikasvatuksessa erilaiset oppijat on totuttu erottelamaan toisistaan taitojen, lahjakkuuden tai iän perusteella. Näin ollen inklusio ei toteudu musiikkikasvatuksessa kaikille tarjottuna mahdollisuutena musiikin oppimiseen. (Laes 2017, iv.) Lahjakkaat oppijat ja tukea tarvitsevat on musiikkikasvatuksessa usein jaettu kahteen ryhmään (Bell 2017, 114; Laes 2017, iv). Tällaisen kahtia jakautuvan ajattelun vuoksi on liian paljon oppilaita, jotka kokevat itsensä huonoiksi ja kyvyttömiksi (Dobbs 2013, 20). Kivijärvi ja Kaikkonen (2015) kokosivat suomalaisen inklusiivisen musiikkikasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia kahdella fokusryhmähaastattelulla, jonka tuloksia he esittelevät artikkelissaan. Fokusryhmään kuului musiikkikasvattaja, erityisopettaja, koulutuspolitiikan asiantuntija ja kaksi moderaattoria, joista toinen oli musiikin ja toinen erityispedagogiikan ammattilainen. Selvisi, että kaikissa aineissa peruskoulussa esiintyy edelleen segregatiota. Inklusion suosio on nousussa, mutta se vaatii vielä haastateltavien mukaan jalostusta. Opettajien resursipula on yleinen pienemmillä paikkakunnilla ja myös opettajien koulutuksessa havaittiin puutteita, joista asiantuntijat listasivat kolme tärkeää asiaa: pedagogisia käytäntöjä pitää kehittää, materiaaleja on parannettava sekä asenteita erilaisia oppijoita kohtaan muutettava. (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 233.)

Edellä mainitun tutkimuksen mukaan tietoisuus inklusiosta ja erilaisista pulmista ja haasteista on lisääntynyt suomalaisessa musiikkikasvatuksessa ja tämä nähdään myönteisenä mahdollisuutena. Haastateltavat totesivat, että on löydettävä mahdollisuudet opettaa kaikenlaisia oppijoita. Lainsäädäntö mahdollistaa opetussuunnitelman yksilöllistämisen ja asiantuntijat näkivät tällaisen opetussuunnitelman joustavuuden

positiivisena mahdollisuutena. Artikkelissa kuitenkin huomautetaan, ettei yksilöllisen opetussuunnitelman laatiminen takaa inklusiivista opetusta. (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 234.) Bellin (2017, 122) mukaan on ehdottomasti syytä kyseenalaistaa opettajan pedagogiikka, jos oppilas kokee segregatiota vammansa tai jonkin haasteensa takia. Yhtenä tärkeänä inklusion mahdollistajana asiantuntijat listasivat edelläkävijäorganisaatiot, kuten Musiikkikoulu Resonaarin (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 234).

Inklusion vaikutukset ulottuvat myös muihin kuin erilaisiin oppijoihin: se monipuolistaa opetusta, lisää suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja vaikuttaa näin positiivisesti koko yhteiskuntaan (Kaikkonen & Laes 2013, 108). Poutiainen, Kivijärvi ja Kaikkonen (2013) kertovat artikkelissa tutkimuksestaan Musiikkikoulu Resonaarin ”Resonaari soi” -konsertissa, jonka tavoitteena oli esitellä musiikin erityisopetuksen edistymistä ja sitä, kuinka tämä parantaa inklusiota ja tasa-arvoa (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 172–173). Tutkimuksessa selvisi, että konsertti edisti tasa-arvoa, lisäsi yhteisöllisyyttä ja myötätuntoa sekä lisäsi tietoisuutta erilaisista oppijoista (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 176). Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden esiintyminen konsertissa oli tutkimuksen mukaan musiikillisesti palkitsevaa ja ammattimaista ja tämän koettiin edistävän tasa-arvoa. Oppilaat ottivat täyden vastuun kaikesta soittamisesta ja laulamisesta – ilman opettajia. (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 177.) Konsertti oli koettu pelkästään myönteisenä ja koskettavana, ja esittäjät jakoivat yleisön kanssa tunteita yhteenkuuluvuudesta, intohimosta sekä erilaisuuden ymmärtämisestä (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 177–178). Tutkimuksen mukaan tällaiset konsertit lisäävät tietoisuutta vaikutusmahdollisuuksista ja koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä auttavat ihmisiä ymmärtämään erityisoppilaiden ainutlaatuisuuden ja kyvyt (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 178). Myös Kivijärven ja Poutiainen (painossa/2019, 18) jatkotutkimus Resonaarin konserteista vahvistaa edellä esitettyjä tuloksia siitä, että Resonaarissa esiintyneet, yleisö ja opettajat kokivat esiintyjät yhtä itsenäisiksi ja omatoimisiksi kuin kuka muu tahansa esiintyjä, missä tahansa. Tällaiset tapahtumat ovat todella tärkeitä ja merkittäviä myös inklusion näkökulmasta, sillä niiden avulla ihmiset voivat päästä ennakkokäsityksistään ja peloistaan erilaisten oppijoiden suhteen. Ainoa huomattu epäkohta oli se tosin seikka, että kaikilla erilaisilla oppijoilla ei ole mahdollisuutta päästä nauttimaan tällaisesta ammattimaisesta ohjaamisesta (Kivijärvi & Poutiainen painossa/2019, 19).

Laes (2017) käsittelee väitöstutkimuksessaan inklusion monimutkaisuutta neljän osatutkimuksen kautta, joiden kohteena on Musiikkikeskus Resonaari. Ensimmäisessä osatutkimuksessa seurataan ikääntyvien naisten rockyhtyettä, sen merkitystä heille ja heidän kokemuksiaan oppimisesta (Laes 2017, iv). Resonaarissa aikuiset ja iäkkäämmät saavat mahdollisuuden toteuttaa itseään ja mahdollisia unelmiaan muusikoina, mikä parantaa ikääntyvän väestön elämänlaatua (Laes 2015, 115). Toisessa osatutkimuksessa Resonaarin muusikot opettivat musiikkikasvatuksen opiskelijoita ja Laes selvittää musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta (Laes 2017, iv). Yksilö- ja ryhmäopetusta tarjoavia musiikin instrumenttiopettajia on Resonaarissa noin kaksitoista ja Laes selvittää, millaisia konkreettisia keinoja opettajilla on demokraattisen musiikkikasvatuksen takaamiseksi. Laes tutkii myös inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen ja opettaja-aktivismien mahdollisuuksia ja haasteita (Laes 2017 iv). Resonaarissa on yli 300 oppilasta (2018), joilla on erityisiä tarpeita tai erityisiä fyysisiä tai psyykkisiä ominaisuuksia. Näihin tarpeisiin ei ole osattu vastata muissa musiikkikouluissa, jonka vuoksi oppilaat ovat hakeutuneet Resonaariin (Laes 2017, 11). Resonaari pystyy tarjoamaan kaikenlaisille oppijoille tasa-arvoista musiikkikasvatusta (Laes & Schmidt 2016, 144). Tämä vaatii opettajilta uudenlaista lähestymistapaa, kun he myös arvioivat Resonaarin oppilaita, joiden eteneminen ja kehittyminen musiikissa on usein hidasta. (Laes 2017, 11.)

5.2 Inklusiiviset käytänteet musiikkikasvatuksessa

Musiikkikasvatuksen alan kehityksestä kertoo esimerkiksi se, että erilaisille oppijoille on kehitetty pedagogisia lähestymistapoja (Bell 2017, 122). Adamek (2001) listaa artikkelissaan onnistuneen integraation neljä periaatetta: osittainen osallistuminen, normalisointi³, keskinäinen riippuvuus ja yksilöllisyys. Osittainen osallistuminen avaa oppijalle monia mahdollisuuksia aktiivisuuteen, vaikka hänellä olisikin jokin vamma, joka estäisi jatkuvan osallistumisen. Jos oppijalla on haasteita tai pulmia, hänelle halutaan taata mahdollisimman samanlaiset kokemukset ja mahdollisuudet kasvaa, kuin niin sanotuille normaaleille oppijoille. Keskinäisellä riippuvuudella tarkoitetaan sosiaalisia suhteita, joita oppijoiden toivotaan luokassa luovan, kun taas yksilöllisyys

³ Vanhentunut termi tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamisesta kehitysvammaisille tai muille erityistä tukea tarvitseville oppijoille.

viittaa siihen, että jokaista ja jokaisen mahdollisia haasteita on kunnioitettava (Adamek 2001, 23–24).

Inklusiivisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta on tärkeää luoda oppijalle turvallinen ympäristö, sillä oppijalla saattaa olla huonoja kokemuksia aiemmasta opetuksesta, ja hän saattaa kokea, että on huono ja omaa heikon itsetunnon (Sutela, Juntunen & Ojala, 2016, 181). Adamek (2001) listaa artikkelissaan erilaisen oppijan kohtaamiseen sopivia menettelytapoja (Adamek 2001, 25), jotka kytkeytyvät toisiinsa. Osallistaminen on tärkeää, myös osittaisena osallistamisena (Adamek 2001, 25). Sopivan vaikeustason löytyminen mahdollistaa osallistumisen, ja oppilas voi olla mukana musiikkitekoprosessissa esimerkiksi soittamalla hyvin yksinkertaista stemmaa (Adamek 2001, 25). Oppijan on koettava, että hän on vapaa tekemään virheitä ja ilmaisemaan itseään turvallisessa ja vapaassa ilmapiirissä (Sutela, Juntunen & Ojala, 2016, 181). Oppilaat tarvitsevat tukea opettajalta, ja jotta he pystyvät vastaamaan haasteisiin, opettajan on panostettava työhönsä (Adamek 2001, 25). Inklusiivisen musiikkikasvatuksen edistämiseksi opettajan on myös tärkeää osoittaa, että oppijat ovat arvostettuja sellaisina kuin ovat (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Jotta vuorovaikutustilanne on mahdollisimman onnistunut, opettajan on oltava rohkaiseva, myönteinen ja oppituntien on oltava hyvin strukturoituja ja selkeitä (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181).

Opettajankoulutuksen monipuolistamisen tarve on kasvanut, kun erityismusiikkikasvatus on kehittynyt. Kehitettävää on myös musiikin erityisopetuksessa, opetusmenetelmissä, opetusmateriaalin tuotannossa sekä sovelluksissa. (Kaikkonen 2009, 203.) Opettajat kokevat erilaisen oppijan kohtaamisen usein vaikeana ja aikaa vievänä. Vaihtoehtoiset materiaalit ja tavoitteet mahdollistavat erilaisen oppijan osallistamisen (Adamek 2001, 26). Tarvitaan selkeitä tehtäviä, toistoa sekä tietoa siitä, miten edetä vuorovaikutuksessa ja kuinka toimia oppimisympäristössä (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136). Jos jokin instrumentti ei sovellu jollekin henkilölle, on ehkä syytä pohtia, voisiko tällaisessa tilanteessa kokeilla jotakin muuta musiikillista lähestymistapaa (Bell 2017, 121). Yhteismusisointi on sosiaalista toimintaa ja tarjoaa oppijalle välineitä laajaan itseilmaisuun. Vaikka erilaiset rakenteelliset, kulttuuriset tai sosiaaliset ja yksilölliset tekijät vaikeuttavat inklusion toteutumista, yhteisöllinen taidetoiminta tarjoaa mahdollisuuksia parantaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden hyvinvointia (Sutela 2017, 77). Säännöt, jotka kunnioittavat molempia osapuolia, on myös

laadittava turvallisen oppimisympäristön takaamiseksi (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Inklusion saavuttaminen vaatii opettajilta enemmän suunnittelua (Kaikkonen & Laes 2013, 108). Jotta pedagogin työ erilaisen oppijan kanssa olisi mahdollisimman saumatonta, työnantajan olisi järjestettävä täydennyskoulutuksia erityispedagogiikan tietojen ja taitojen päivittämistä varten (Sutela 2017, 77).

Inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamisessa tarkoituksenmukaisia voivat olla keholliset pedagogiset keinot (esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikka), jotka mahdollistavat erityisoppilaiden osallistumisen, tekemisen, kokemisen, kehittymisen ja tiedon ja taidon osoittamisen turvallisessa ympäristössä. Liikkeen kautta on mahdollista viestiä sanattomasti omista tunteistaan sekä purkaa stressi- ja jännitystiloja, joka saattaa vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja oppimistuloksiin. (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 175; Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 183, 185.) Myönteiset oppimistulokset parantavat oppijan itseluottamusta ja onnistumiset vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppijan elämään (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 183). Kehollisuuden pedagogiset mahdollisuudet ja myönteiset vaikutukset yltävät laajalle, ja musiikkikasvattajien ja erityispedagogiikan ammattilaisten olisi syytä hyödyntää näitä menetelmiä opetuksessaan (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 175; Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 184–185).

5.3 Johtopäätökset

Jotta oppilaat saa motivoitumaan ja suuntautumaan annettuihin tehtäviin innokkaasti, heidän on ensin itse uskottava itseensä ja nähtävä itsensä kykenevinä (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136). Opettajan on osattava vaikuttaa myönteisesti oppilaiden itsetuntoon ja vahvistettava heidän minäpystyvyydentunnettaan. Tarvitaan syvää asennemuutosta, joka saa ihmiset näkemään ”vammaiset” tai muuten erilaiset ihmiset ihmisinä. Tätä kautta nähtäisiin laajemmin se, että on vain erilaisia tapoja oppia. Opettajien, jotka kouluttavat musiikkikasvattajia, olisi nähtävä erilaiset näkökulmat ja monenlainen erityisosaaminen mahdollisuutena yhteistyöhön, joka edesauttaa siirtymistä inklusiosta kohti demokraattista, monimuotoista yhteiskuntaa (Laes & Westerlund 2018, 167). Tätä kautta on mahdollista vaikuttaa asenteisiin ja auttaa koko ihmiskuntaa ymmärtämään muita ihmisiä ja heidän mahdollisia haasteitaan paremmin.

Musiikinopettajan koulutusta pitäisi kehittää siten että inklusio olisi läsnä kokonaisvaltaisesti koulutuksessa, sillä yksittäiset kurssi eivät riitä. Erityispedagogiikan kautta voidaan ymmärtää opettamista ja oppimista laajemmin kuin pelkästään hyväksymällä erilaiset oppijat. Osallistamisen ja monimuotoisuuden lisäksi musiikinopettajan koulutuksessa on tulevaisuudessa tähdättävä jokaisen pedagogin laajempaan osaamiseen inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa. Opetussuunnitelmien lisäksi on kehitettävä uusia pedagogisia tapoja sekä joustavuutta koulujen opiskelijavalintakriteereissä. (Ks. Laes & Westerlund 2018, 166–167.) Vaikka Suomessa opetuksen taso on hyvä (Kaikkonen & Laes 2013, 106), esimerkiksi musiikkikasvatuksen koulutuksessa pedagogiikan opintoja olisi laajennettava, jotta musiikkipedagogit osaisivat kohdata kaikenlaiset oppijat. Lisäksi opintoihin tarvittaisiin tukea sekä konkreettisia kohtaamisia erilaisten oppijoiden kanssa esimerkiksi harjoitteluissa. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa olisi saatava myös erilaisten oppijoiden ääni kuuluviin, jotta saataisiin lisää tietoa pedagogisista mahdollisuuksista sekä kehityskohteista (ks. Laes 2016, 190–191). Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa apurahahakemuksia ja tätä kautta tutkimuksia olisi tehtävä myös poikkitieteellisesti yhdessä eri tieteenalojen kanssa. Tutkimusten tuloksia tulisi raportoida laajasti eri tiedeyhteisöissä sekä kansankielellä (Laes 2016, 190).

Erityismusiikkikasvatus ja inklusio kytkeytyvät toistaiseksi toisiinsa. Erityismusiikkikasvatus on kehittynyt tarpeesta auttaa oppilasta, jolla on oppimisen haasteita ja inklusion ajatuksena on taata kaikille avoin musiikkikasvatus. Voi olla, että tulevaisuudessa erityispedagogiikka käsitteenä ei ole edes tarpeellinen, jos inklusio toteutuu syvemmin. Demokratian kautta erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden haasteet jäävät sivuun ja ihmisten asenteiden merkitys kasvaa.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkin inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa. Tarkoituksena oli selvittää, miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa sekä pohtia inklusiivisia käytänteitä musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten inklusiota on käsitelty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa? 2) Miten inklusiivisia käytänteitä voidaan toteuttaa musiikkikasvatuksessa? Nykyisellään musiikinopettajakoulutus tarvitsisi päivitystä ja laajennusta, jotta kaikilla opettajilla olisi mahdollisuudet tarjota inklusiivista musiikkikasvatusta. Näin pystyttäisiin takaamaan kaikille oppijoille tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Suurimpana haasteena tutkimuksessa ilmenivät asenteet erilaisia oppijoita kohtaan. Asenteita pitäisi saada muutettua, jotta tasa-arvoinen oppiminen ja sitä kautta inklusion toteutuminen olisi todella mahdollista.

Musiikkikasvatuksella tieteenalana on mahdollisuudet lisätä tasa-arvoa myös yhteiskunnallisesti. Kun opettaja uskoo oppilaidensa kykyihin tasavertaisesti taustoista tai taidoista riippumatta, oppilas menestyy muillakin elämän osa-alueilla tai muissa oppiaineissa. Uskon, että kohti tasa-arvoisempaa musiikkikasvatusta ollaan menossa, kun nuoremman polven opettajat edistävät demokraattista inklusiota ja ovat valmiita muuttamaan ja kehittämään uusia pedagogisia toimintatapoja niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua musiikinopetukseen.

Oppimisen demokratiolla saavutetaan tasavertainen oppiminen kaikille (Kaikkonen & Laes 2013, 111). Demokratian näkökulma inklusioon on merkittävä musiikkikasvatuksen alalle, sillä inklusion toteuttaminen vaatii muutoksia koko kouluyhteisöltä asenteista lähtien. On suunnattava huomio erityistä tukea tarvitsevien haasteiden sijaan ihmisten asenteisiin. Jotta turhat pelot hälvenisivät, ihmisten tulisi kohdata enemmän vammaisia ja erilaisia oppijoita sekä saada enemmän tietoa. Vierailin tammikuussa 2019 Musiikkikeskus Resonaarissa ja vierailussa hienointa oli nähdä ryhmä harjoittelemassa, kun jokaisesta soittajasta huokui innostuksen lisäksi halu oikeasti osata ja onnistua.

Inklusion käsite ei ole yksinkertainen, sillä se on samaan aikaan läsnä ja silti sitä tavoitellaan koko ajan. Inklusiosta huolimatta nykytilanteessa on aina joku, joka jää jonkin tietyn musiikkikasvatuksen ryhmän ulkopuolelle. Resonaarin kaltainen musiikkioppilaitos mahdollistaa oppimisen demokratian, kun erilaiset oppijat, ikääntyneet oppijat tai sellaiset henkilöt, jotka ovat jostain syystä jääneet musiikkioppilaitosten ulkopuolelle pääsevät tavoitteellisen musiikkikasvatuksen piiriin. Tämä osoittaa yhteiskunnalle, että erilaisten oppijoiden on mahdollista työllistyä esimerkiksi ammattimuusikkoina, kun heidän kehitykseensä uskotaan, puhumattakaan muista aloista. Tällainen vaikuttaa erilaisen oppijaan sosiaaliseen elämään ja saattaa edistää muillakin elämän osa-alueilla. Opettajien on oltava aktiivisia ja luovia, jotta saadaan kehitettyä sellaisia pedagogisia menetelmiä, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuuden musiikin tekemiseen ja oppimiseen.

Oli sitten kyse musiikista tai liikunnasta, englannin termi disabled (suom. vammainen, liikuntarajoitteinen, kykenemätön) antaa kuvan, että joku ei pysty toimimaan tai tekemään (Bell 2017, 109). Tällainen termistö on harhaanjohtavaa, sillä se antaa ikään kuin luvan olla huonompi, tai jopa opettajalle luvan olla opettamatta tai auttamatta. Eräässä Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessa (Helsingin Sanomat, 2019) opettaja kertoi ”jättävänsä heikommat oppilaat heitteille koska on pakko”, sillä inklusion takia hän joutuu opettamaan kaikenlaisia oppijoita. Nämä tilanteet voivat olla haastavia, jos opettajalla ei ole tarvittavaa tietotaitoa ja koululla ei ole tarpeeksi resursseja. Tällainen ajattelu on kuitenkin vaarallista, ja kertoo vahvasti juuri niistä asenteista, joita pitäisi pystyä muuttamaan, jotta oppimisen tasa-arvo toteutuisi.

Tutkimustulosteni perusteella ehdotan jatkotutkimusaiheeksi musiikinopettajien asenteita ja pelkoja erilaisia oppijoita kohtaan: mistä ilmiö johtuu ja millaisia työtapoja voisi tarvita erityisoppilaan kohtaamiseen. Toimintatutkimukseen valittaisiin tavallisia musiikinopettajia, jotka voisivat kertoa mahdollisista peloista tai haasteista, joita heillä liittyy erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Heistä tehtäisiin videohaastattelut, jossa he saisivat konkreettisesti kertoa tunteistaan: mikä tuntuu haastavalta, missä tarvitsen apua? Haastattelisin myös erityispedagogiikan ja erityismusiikkikasvatuksen ammattilaisia ja he tekisivät suunnitelmat jokaiselle musiikinopettajalle heidän videohaastatteluidensa perusteella. Musiikinopettajat noudattaisivat näitä käytänteitä ja keinoja esimerkiksi kuukauden ajan, jonka jälkeen heitä haastateltaisiin uudelleen: muuttuiko

suhtautuminen, miltä tutkimus tuntui? Pystyivätkö opettajat jakamaan opittua tietoa ja keinoja eteenpäin esimerkiksi omassa koulussa? Vapaaehtoisia pitkänlinjan musiikinopettajia, jotka myöntäisivät mahdolliset pulmat tai haasteet voisi olla haastavaa löytää tällaiseen tutkimukseen. Nuoremman polven musiikinopettajat ovat ehkä avoimempia näiden asioiden suhteen ja heistä voisi mahdollisesti löytyä vapaaehtoisia.

Tämän tutkimuksen tekeminen sai minut miettimään, onko erityismusiikkikasvatus edes käsitteenä tarpeellinen. Jos musiikinopettajien koulutusta laajentamalla löydettäisiin työtapoja ja keinoja kohdata erilainen oppija, kaikilla valmistuneilla olisi työkalut käytettävissä. Omassa opetuksessani en ole eritellyt erityispedagogiikan opetusmenetelmiä erikseen, sillä opitut tavat ja keinot ovat erittäin päteviä ja hyödyllisiä, oli sitten oppilaan taidot, taso tai tausta mikä tahansa. Tutkimusprosessini aikana aloin myös pohtimaan, onko kolmiportainen tuki tarpeellinen taidekasvatuksessa. Eikö demokraattisen musiikkikasvatuksen pitäisi toteutua ilman erilaisia järjestelmätason tukitoimia? Kysymyksiä ja pohdittavia asioita inklusiivista kasvatusta koskien on paljon, ja toivottavasti tulevaisuudessa ainakin suomalaisessa koulutuspolitiikassa asenteet erilaisia oppijoita kohtaan ja oppiminen saadaan muuttumaan tasa-arvoisemmaksi.

Lähteet

- Abramo, J. 2012. Disability in the classroom: Current trends and impacts on music education. *Music Educators Journal* 99(1), 39–45.
- Adamek, Mary S. 2001. Meeting Special Needs in Music Class. *Music Educators Journal* 87(4), 23–26.
- Bell, A. 2017. (dis)Ability and Music Education: Paralympian Patric Anderson and the Experience of Disability in Music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16(3), 108–128.
- Dobbs, T. L. 2013. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the *Journal of Research in Music Education*, 1990–2011. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 194.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. 22. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Helsingin Sanomat. 2019. Mielipidekirjoitus. Jätän heikoimmat oppilaani heitteille koska on pakko. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006040778.html>. Luettu 20.3.2019.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.) 2009 *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y. 203–218.
- Kaikkonen, M. & Kivijärvi, S. 2013. Interaction creates learning: Engaging learners with special needs through Orff-Sculwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 5(2), 132–137.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M.L., Nikkanen, H. M. &

- Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä.* Jyväskylä: PS-kustannus. 105–115.
- Kivijärvi, S. & Poutiainen, A. (painossa/2019). *Supplying Social Capital through Music Education: A Study on Interaction in Special Educational Needs Students' Concerts.* *Research Studies in Music Education.*
- Kivijärvi, S., Sutela, K. & Ahokas, R. 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue 8(2)*, 169–178.
- Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. 2015. The role of Special Music Centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. Teoksessa N. Economidou Stavrou & M. Stakelum (toim.), *European Perspectives on Music Education: Volume 4. Every learner counts: Democracy and inclusion in music education.* Innsbruck: Helbling Verlag, 229–240.
- Laes, T. & Westerlund, H. 2018. Performing disability in music teacher education. Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education 36(1)*, 34–46.
- Laes, T. 2017. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education.* Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Studia Musica 72.*
- Laes, T. 2016. Beyond participation. A reflexive narrative of the inclusive potentials of activist scholarship in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education.*
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education. Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education 33(1)*, 5–23.
- Laes, T. 2015. Empowering later adulthood music education. A case study of a rock band for third age learners. *International Journal of Music Education Research 33(1)*, 51–65.

- Perusopetuslaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 15.4.2019.
- Poutiainen, A., Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. 2013. Music for All for Music - A Study of the Resonaari Concert Audience and Equalized Interaction. Tirri, K. & Kuusisto E. (toim.) Interaction in Educational Domains. Finnish Educational Research Association. FERA Publications 62. Sense Publishers, 171–181.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppiin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisu. Opetusjulkaisu 62. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf. Luettu 20.3.2019
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988.
- Sutela, K. 2017. Taide, taiteellinen toiminta ja vammaisten henkilöiden ja erityistä tukea tarvitsevien hyvinvointi. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.) Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Helsinki: Taideyliopisto, 71–82.
- Sutela, K. & Juntunen, M. L., & Ojala, J. 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special education needs. In Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue 8(2), 179–188.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 17.3.2019.
- TPOPS 2017. Taiteen perusopetus. Opetushallitus. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus. Luettu 17.3.2019.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsingin kaupungin tietokeskus, 150–157.