

Hyvä paha inkluusio

Inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimus 2000-luvulla

Tutkielma (kandidaatti)
14.10. 2019

Hanna Marttila
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Hyvä paha inkluusio. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimus 2000-luvulla	30
Tekijän nimi	Lukukausi
Hanna Marttila	Syksy 2019
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkin inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuutta 2000-luvulla. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Millaista inklusiota koskevaa tutkimusta musiikkikasvatuksen tieteenalalla on tehty viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana?2) Tarjoaako tutkimustieto työkaluja inklusiivisen musiikkiluokan saavuttamiseen käytännössä? <p>Tämä kandidaatintutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja se on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessa ovat inkluusio ja yhdenvertaisuus.</p> <p>Tärkeimmät tutkimustulokset osoittavat, että inklusiivista musiikkikasvatusta on jo tutkittu paljon tapaustutkimusten muodossa, mutta tutkimusta juuri koulun musiikkituntien käytännöstä ja inklusion toteutumisesta tällä kentällä ei ole vielä tarpeeksi. Tutkimus myös tarjoaa uusia lähestymistapoja inklusion käytännön toteuttamiseen, mutta vastauksia joudutaan vielä etsimään paljon muista tieteistä.</p> <p>Tarvitsemme lisää tutkimusta poliittisista päätöksistä aina käytännön luokkatyöhön asti, jotta osaamme arvioida, mikä inklusion tila nykyisessä musiikkikasvatuksessa on. Inkluusio tarvitsee proaktiivisen yhteiskunnan ja koulutusta aiheesta tarvitaan vielä paljon.</p>	
Hakusanat	
inkluusio, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
21.10.2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Tutkimusasetelma	2
2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	2
2.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä.....	2
2.3 Tutkimusprosessi.....	3
2.4 Tutkimusetiikka.....	4
3 Inklusion taustaa ja määritelmä.....	6
3.1 Inklusion taustaa.....	6
3.2 Inklusion määritelmä ja lähikäsitteet.....	7
3.3 Inklusion taustaa Suomessa.....	10
4 Inklusio musiikkikasvatuksessa	12
4.1 Tapaustutkimukset.....	12
4.2 Diskurssianalyysi erityisyydestä	14
4.3 Uusia strategioita inklusiivisen musiikkiluokan saavuttamiseksi	15
5 Johtopäätökset	19
6 Pohdinta	22
6.1 Luotettavuustarkastelu.....	24
6.2 Jatkotutkimusaiheet	24
Lähteet.....	26

1 Johdanto

Muusikko Paleface ottaa kantaa lasten ja nuorten syrjäytymiseen Parkkosen ja Peltosen (2018) Internet-artikkelissa: ”Mua myös kiinnostaa se ihmisen paikka yhteiskunnissa tai yhteisöissä ylipäätään. Me vähän virheellisesti puhutaan syrjäytymisestä, kun sitä pitäisi kutsua syrjäyttämiseksi. Eihän se ole ihmisten vika, jos he kokevat, ettei heillä ole paikkaa täällä. Sillon ne järjestelmät siinä ympärillä ovat epäonnistuneet osallistamaan heitä.” (Parkkonen & Peltonen, 2018.) Tässä kannanotossa korostuu yhteiskunnan aktiivinen rooli ja vastuu osallistaa lapsia ja nuoria näiden omat lähtökohdat huomioon ottaen.

Peruskoulutuksella on luonnollisesti suuri rooli lapsen ja nuoren syrjäytymisen – tai syrjäyttämisen – ehkäisemisessä. Kuuluvuuden tunne, oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen ja yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kehittyminen edellyttävät tasa-arvoista ja yhdenvertaista koulutusta. Siihen myös inklusiivinen koulutuspolitiikka pyrkii. Yhdenvertaisuuteen perustuva kaikkien lasten yhteinen opetus perustuu kahteen kansainväliseen ohjelmajulistukseen, joihin Suomi on sitoutunut: Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) yleiskokouksessa vuonna 1993 hyväksytty Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet sekä vuonna 1994 hyväksytty Salamanca-julistus (Saloviita 2012). Vuonna 2010 Suomen perusopetuslakiin tehtiin muutoksia, jotka veivät lakia ja samalla suomalaista koulujärjestelmää kohti inklusiivisempaa ajattelutapaa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010).

Musiikkikasvatuksen opiskelijana kiinnostuin inklusion yhdenvertaistavasta perusajatuksesta, mutta samalla useissa lukemissani uutisartikkeleissa inklusiivinen luokkakulttuuri tuotiin esiin hyvin negatiivisessa valossa. Samoin monet tuntemani musiikinopettajat kritisoivat inklusiota, kun kysyin aiheesta heiltä pöytäkahvikeskusteluissa. Siksi haluankin selvittää, mitä inklusio oikeastaan on ja millaista tieteellistä tutkimusta inklusiosta on musiikkikasvatuksen alalta viimeisen kahdenkymmenenvuoden ajalta.

2 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen kandidaatintutkielmani tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset. Käyn läpi käyttämäni laadullisen tutkimuksen metodologiaa ja kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä. Avaan myös tarkemmin tutkimusprosessiani ja kerroon tutkimuseettisistä hyvän tieteellisen käytännön periaatteista.

2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tämän kandidaatintutkielman tehtävänä on selvittää, millaista inklusiota koskevaa tutkimusta musiikkikasvatustieteen alalla on tehty viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Tarkastelen erityisesti, mihin tutkimus painottuu ja mistä mahdollisesti tarvitsisimme lisätutkimusta. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaista inklusiota koskevaa tutkimusta musiikkikasvatuksen tieteenalalla on tehty viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana?
- 2) Tarjoaako tutkimustieto työkaluja inklusiivisen musiikkiluokan saavuttamiseen käytännössä?

2.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä

Tämä kandidaatintutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jolle ominaista on kokonaisvaltainen tiedonhankinta sekä kerätyn aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa aineistoa monipuolisesti sekä kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 160–166.) Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jolla pyritään selvittämään, millaista aiempaa tutkimustietoa tutkittavasta aiheesta löytyy. Tutkimus keskittyy tieteellisiin julkaisuihin ja sisältää tärkeimmät olemassa olevat tutkimustulokset ja näkökulmat sekä tuo esiin tärkeimmät johtavat tutkijat tutkimuksen alalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 12.) Kirjallisuuskatsauksia on monia erilaisia ja tämä tutkimus on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, joka on tiivistelmä aiempien tutkimusten olennaisesta sisällöstä tietyssä aihealueessa. (Salminen 2011, 9).

2.3 Tutkimusprosessi

Tämän kandidaatintutkielman aineisto on valittu seulomalla tietyillä hakusanoilla löytyneestä aineistosta ne julkaisut, jotka:

1. Ovat tieteellisiä julkaisuja (väitöskirja, tieteellinen artikkeli, konferenssijulkaisu, verkko- tai painettu julkaisu)
2. On julkaistu viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana.

Kohdan 1. aineistonrajauksella varmistan, että aineisto on tieteellisesti luotettavaa ja vakuuttavaa. Kuten kohta 2. esittää, otan aineistooni mukaan vain 2000-luvun alusta alkaen ilmestyneet julkaisut. Tämän rajauksen tein siitä syystä, että tutkimustiedon on oltava olevan päivitettyä ja relevanttia. Suomen perusopetuslaki muuttui vuonna 2010 ja tästäkin syystä viimeisen kahdenkymmenen vuoden säde inklusiotutkimuksessa on perusteltua, vaikka en keskitykään pelkästään suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

Tutkimusaineisto koostuu tieteellisistä julkaisuista, jotka on etsitty käyttämällä muun muassa seuraavia hakusanoja ja niiden eri yhdistelmiä:

- inclusive music education / inklusiivinen musiikkikasvatus
- inklusio / inclusion
- inclusive music pedagogy /
- inclusion in education / inklusio ja musiikkikasvatus
- inclusive music education / inklusiivinen musiikkikasvatus
- equity in music education
- inklusiotutkimus

Tutkielmaan valittu aineisto analysoidaan kirjallisuuskatsauksen ja laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkielma ei suppeudestaan johtuen sovellu kovin relevantiksi tutkimustiedoksi kvantitatiivisessa mielessä koko musiikkikasvatuksen alalta, mutta se tarjoaa kuitenkin tutkimukseen valitun aineiston kokonaisvaltaisen analyysin ja sitä

kautta antaa kvalitatiivisena tutkimuksena lisätietoa nykyaikaisesta musiikkikasvatusalan kirjallisuudesta.

2.4 Tutkimusetiikka

Pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksessani. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TEKN) on julkaissut vuonna 2012 uusimman ohjeen Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa ja se on tullut voimaan 1.3.2013 alkaen. Kirjoitan työni kunnioittaen näitä ohjeita. Oma kandidaatintutkielmani on luonnollisesti hyvin suppea, mutta TENKin ohjeissa on paljon sellaista, mitä voi pitää hyvänä ohjenuorana myös kandidaatintutkielman kirjoittamisessa. Koska oma tutkimustyöni on kirjallisuuskatsaus, se ei vaadi erillisiä lupia tai sisällä merkittävää tutkimustieteellisen aineiston kertymistä. Tässä kuitenkin poimintoja kandidaatintutkimusmallekin relevanteista ohjeista. Ohjeen mukaan tutkimuksessa tulee:

1. Noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimuksen tekemisessä, tulosten tallentamisessa sekä tutkimustulosten arvioinnissa
2. Soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinnan, tutkimuksen ja arvioinnin menetelmiä. Näihin kuuluvat avoimuus sekä vastuullinen tiedeviestintä tuloksien julkaisemisessa.
3. Kunnioittaa ja tunnustaa muiden tutkijoiden työ viittaamalla heidän töihinsä asianmukaisella tavalla sekä antaa näille tutkimuksille ja tutkijoille niiden ansaitsema arvo ja merkitys omassa tutkimuksessa.
4. Suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimuksesta sekä tallentaa siitä syntyneet tietoaineistot niiden vaatimusten edellyttämällä tavalla, joita tieteelliselle tiedolle on asetettu.

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta 6–7 viitattu 17.7.2019)

Hyvään tutkimustyöhön liittyy luonnollisesti lähdekritiikki. Sillä voidaan arvioida tiedon luotettavuutta ja näin ollen koko tutkimuksen luotettavuutta. Jotta lähdekritiikki toteutuu, seuraaviin asioihin on kiinnitettävä huomiota: Lähteen aitous, riippumattomuus, alkuperäisyys ja puolueettomuus. Näitä asioita taas voi arvioida vastaamalla seuraaviin kysymyksiin: onko teoksen kirjoittaja arvostettu? Toimiiko hän organisaatiossa, joka on arvostettu? Ovatko hänen käyttämänsä lähteet arvovaltaisia? Onko

hänen viitteensä merkitty oikein. Lisäksi tutkijan on hyvä käyttää primaari- eli ensikäden lähteitä, jotka ovat kaikista alkuperäisimpiä ja aidoimpia. Sekundaarilähteet puolestaan ovat toisen käden lähteitä ja tällöin alttiimpia ulkoisille vaikutuksille. (Mäkinen 2006, 128.)

Tutkijan on myös hyvä pyrkiä käyttämään mahdollisimman uusia lähteitä. Mitä enemmän aikaa on kulunut lähteen julkaisemisesta, sitä kriittisemmin lähdeä kannattaa tutkia (Mäkinen 2006, 129).

Oikean viittaustekniikan tuntemus kuuluu hyvän tutkimustyön peruskiviin. Sillä varmistetaan kunnioitus alan muita tutkijoita kohtaan ja on merkki siitä, että tutkija tuntee oman tiedeyhteisönsä säännöt ja hallitsee tutkimuskulttuurin omalla alallaan. Hyvä viittaustekniikka auttaa myös lukijaa antamalla hänelle mahdollisuuden etsiä kirjoittajan käyttämät lähteet. (Mäkinen 2006, 130.)

3 Inklusion taustaa ja määritelmä

Tässä luvussa esittelen inklusion taustaa ja sitä, miten inklusiivien kasvatuksen ajatus on kehittynyt viimeisten vuosikymmenien aikana. Käyn myös läpi inklusion käsite-määritelmiä monipuolisesti, jotta lukija saa aiheesta mahdollisimman laajan käsityksen.

3.1 Inklusion taustaa

Vielä 1960-luvulla oli yleistä, että fyysisesti rajoitteiset, kuten sokeat ja kuurot ja monet muut sijoitettiin omiin laitoksiinsa eikä heidän katsottu soveltuvan tavalliseen opetukseen. Heidän opetuksensa eriytettiin muista. Tämä opetuksen järjestämisen muoto on nimeltään segregatio. (Savolainen 2013, 12.)

1950–1960-luvun USA:ssa alettiin kuitenkin saada tutkimustuloksia, jotka kyseenalaistivat segregatian hyödyt opetuksessa (Moberg & Savolainen 2015, 77). Tämä johti 1970-luvulla lakiin, jonka mukaan koulujen on järjestettävä kaikille opetus siten, että siihen liittyy mahdollisimman vähän rajoitteita (Moberg & Savolainen 2015, 84). 1980-luvulla Yhdysvalloissa alkoi REI-liike (regular education initiative), ja inklusiivinen kasvatustiliike, jotka vaativat, että koko koulutusjärjestelmä uudistetaan ja näin syntyi inklusion käsite (Moberg & Savolainen 2015, 84).

1990-luvulla inklusiivinen kasvatustajattelu sai yhä enemmän jalansijaa ja vuonna 1993 YK julkaisi Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Seuraavana vuonna 1994 UNESCO julkaisi Salamancan julistuksen erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä ja 2006 YK julkaisi Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen. (Moberg & Savolainen 2015, 88.)

3.2 Inklusion määritelmä ja lähikäsitteet

Englannin kielen sana *inclusion* kääntyy suomeksi sanatarkasti osallistamiseksi. Osallistamisesta voidaan ajatella, että yhteiskunta tarkoitettu kaikille sen jäsenille. (Saari-
nen 2012, 109.) Kaikki ihmiset ovat luonnollisesti osa yhteiskuntaa, halusivat tai eivät,
mutta tässä tarkoitetaan yhdenvertaisuutta: yhteiskunnan tulee olla rakennettu niin,
että kaikilla ihmisillä on yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet osallistua aktiivi-
sesti. Sanasta *inclusion* on johdettu lainasana inklusio. Se tarkoittaa lähestymistapaa,
jonka avulla kaikille varmistetaan yhtäläiset oppimisen ja osallistumisen mahdollisuu-
det (Laes 2017, iv). Termi on hyvin ajankohtainen niin yleisessä keskustelussa kuin
kasvatustieteiden tutkimuksessa.

Saarisen (2012) määritelmä inklusiosta viittaa selkeästi inklusion demokraattiseen
ja yhdenvertaiseen pyrkimykseen. Myös alkuperäisen Salamanca-julistuksen mukaan
inklusio on välttämätöntä ihmisarvon sekä perusihmisoikeuksien toteutumiseksi ja
koulutuksen on pyrittävä löytämään sellaisia käytänteitä, joiden avulla kaikki mahdol-
lisuudet ovat aidosti kaikille yhdenvertaisesti saavutettavissa (UNESCO 1994, 11.).
Myös Naukkarisen (2013) mukaan inklusion voi rinnastaa demokratiaan: siitä on pi-
dettävä huolta, jos sen haluaa toimivan (Naukkarinen 2013, 7). Hän myös kuvaa in-
klusiota jatkuvana prosessina, jossa kaikki maat, kouluyhteisöt, opetettavat ryhmät ja
opettajat voidaan asettaa johonkin kohtaan eksklusio-inklusion-jatkumoa (Naukkari-
nen 2013, 7).

Frederickson ja Cline (1997) määrittelevät inklusion prosessiksi, jossa koulu yrittää
vastata oppilaan kaikkiin tarpeisiin yksilönä. Näihin tarpeisiin vastataan tekemällä tar-
vittavat muutokset opintosuunnitelmaan ja opetuksen käytäntöön sekä allokoimalla re-
sursseja siihen, että kaikilla oppilailla on yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet.
Tämän prosessin avulla koulu parantaa kapasiteettiaan ottaa vastaan (*'include'*) kaikki
paikallisen yhteisön oppilaat. Samalla tarve torjua (*'exclude'*) oppilaita vähenee.
(Sebba & Sachdev 1997 teoksessa Frederickson & Cline 2009, 71.)

Inklusion yksi käsitelmääritelmä on osallistava kasvatus (Saloviita 2006, 338). Tämä
käsitelmääritelmä viittaa mielestäni selvästi kasvattajien aktiiviseen rooliin: inklusio

ei vain tapahdu, vaan tarvitsee proaktiivista toteuttamista. Sagen (2004) ajattelu on linjassa Saloviidan näkemyksen kanssa. Sagen (2004) mukaan inklusion pääajatuksia ovat osallistaminen, täyden potentiaalın kehittäminen sekä laajemman yhteisön mukanaolo (Sage 2004, 11). Hänen mukaansa inklusio on pedagoginen lähestymistapa, joka ei ainoastaan nojaa siihen periaatteeseen, että kaikkia lapsia pitäisi opettaa samassa paikassa vaan painottaa yhdenvertaisuutta ja kaikkien mukaan ottamista mahdollisuuksien mukaan myös opetusohjelmassa. (Sage 2004, 11.)

Voidaan myös ajatella, että inklusio on loppumaton muutosprosessi, jossa oppimista ja osallistumista pyritään lisäämään koko ajan. Näin ollen inklusio on ideaali, johon koulut voivat pyrkiä, mutta jota ne eivät koskaan tule täydellisesti saavuttamaan. Kuitenkin heti, kun osallistuminen lisääntyy, voidaan ajatella, että inklusiota tapahtuu. Näin ollen inklusiivinen koulu on sellainen, joka pysyy liikkeessä ja muutoksessa. (Booth & Ainscow 2002, 3.)

Boothin ja Ainscown (2002) ajatus inklusiosta onkin hyvin laaja. Heidän mukaansa inklusio opetuksessa sisältää seuraavat osa-alueet:

- Oppilaiden ja henkilökunnan yhdenvertainen arvostaminen.
- Oppilaiden osallistumisen lisääminen ja vastaavasti pois sulkemisen vähentäminen kulttuureista, opetusohjelmasta sekä paikallisesta kouluyhteisöstä.
- Koulun sisäisen kulttuurin ja käytänteiden muuttaminen siten, että ne ottavat huomioon oppilaiden diversiteetin.
- Oppimisen ja osallistumisen esteiden vähentäminen kaikilta oppilailta. Ei vain heiltä, joilla on invaliditeetti tai jotka on kategorioitu oppilaisiin, joilla on erityistarpeita, vaan kaikilta oppilailta.
- Oppiminen niistä yrityksistä, joilla tiettyjen oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteitä on koitettu poistaa. Muutosten tekeminen koko oppilasjoukon hyväksi.
- Näiden näkemuserojen tunnistaminen: oppilaat voimavarana oppimisen tukemiseksi vs. oppilaat ongelmina, jotka tulee ratkaista.

- Oppilaiden oppimisoikeuksien tunnustaminen. Oikeus oppia omalla kotiseudulla.
- Koulujen parantaminen niin oppilaiden kuin henkilökunnankin hyväksi.
- Koulujen roolin korostaminen yhteisöllisenä rakentajana, arvojen kehittäjänä kuten menestyksen lisääjänä.
- Koulujen ja yhteisöjen välisten kestävien suhteiden vaaliminen.
- Sen tunnistaminen, että inklusio kasvatuksessa ja opetuksessa on yksi muoto yhteiskunnallista inklusiota. (Booth & Ainscow 2002, 3.)

Inklusion lähikäsite on integraatio. Sen tavoite on sulauttaa erityisoppilaat yleisopetuksen puolelle (Lakkala 2008, 23). Integraatio tarkoittaa kahden erillisen asian yhdistämistä siten, että uudesta kokonaisuudesta ei enää erotu kaksi aiemmin toisistaan erillään ollutta osaa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 181.) Pohjoismaissa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisestä on käytetty jo 1970-luvulta asti nimitystä integraatio. (Savolainen 2013, 8).

Segregaatio puolestaan on integraation vastakohta ja etenkin 1960-luvulla hallinnut opetuksenjärjestämisen muoto, jossa tavalliseen opetukseen sopeutumattomat, kuten vammaiset, sokea, kuurot ja monet muut, sijoitettiin omiin laitoksiinsa, jossa heille tarjottiin heille sopivaa opetusta. (Savolainen 2013, 12.)

McMannis (2017) esittää, että menestyksekkäs inklusio tapahtuu ensisijaisesti hyväksymällä, ymmärtämällä ja huomioimalla oppilaiden eroja ja diversiteettiä, joka voi olla fyysisiä, kognitiivista, akateemista, sosiaalista ja emotionaalista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oppilaiden tarvitsisi ikinä opiskella tavallisen opetusluokan ulkopuolella erillisesti. Erityisopetusta erillisessä tilassa tarvitaan joskus hyvin spesifiä tarkoitusta varten, esimerkiksi puhe- tai toimintaterapiaa varten. Silti tavoitteen pitäisi olla se, että erillisopetus on poikkeus. McMannisin mukaan inklusion pääperiaatteita ovat, että jokainen oppilas tuntee olonsa tervetulleeksi, että häntä haastetaan asianmukaisella tavalla ja että häntä tuetaan. Lisäksi on erittäin tärkeää, että myös aikuisia tuetaan. Aikuisilla tarkoitetaan tässä luokanopettajia, erityisopettajia sekä muuta

opetushenkilökuntaa ja vanhempia. Nämä aikuiset ovat tärkeimmät sidosryhmät lapsen kasvatuksessa ja koulutuksessa. (McMannis 2017.)

3.3 Inklusion taustaa Suomessa

Suomen perusopetuslaki muuttui vuonna 2010. Siihen tehdyt muutokset perustuvat pitkälti juuri inklusion edistämiseen. Onkin mielenkiintoista nähdä, onko 2000- ja 2010-lukujen kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja alan tieteellisissä julkaisuissa tapaustutkimuksia, jotka voisivat tuoda esiin sen, miten inklusio voisi toimia käytännössä tämän päivän suomalaisessa musiikkiluokassa.

Suomessa yhdenvertaisuuteen perustuva kaikkien lasten yhteisopetus perustuu yllämainittuihin kansainvälisiin ohjelmajulistuksiin, joihin Suomi on sitoutunut: Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) yleiskokouksessa vuonna 1993 hyväksytty Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet sekä vuonna 1994 hyväksytty Salamanca-julistus. (Saloviita 2012.)

Suomen perustuslain luku 2 §6 määrää yhdenvertaisuudesta seuraavaa: “Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti” (Perustuslaki luku 2 §6, 2018). Sivistyksellisiä perusoikeuksia säätelee Suomessa tarkemmin perusopetuslaki. Vuonna 2010 perusopetuslakiin tehtiin muutoksia, jotka veivät lakia ja samalla suomalaista koulujärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan: Tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä erityinen tuki pyritäisiin lakiuudistuksen nojalla järjestämään mahdollisuuksien mukaan aina muun opetuksen yhteydessä. Vasta sitten, jos oppilaan etu tai opetuksen järjestämisedellytykset estäisivät tämän käytännönmenettelyn, erityisoppilaan opiskelu tapahtuisi osittain tai kokonaan erityisopetuksessa tai muussa soveltuvassa paikassa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010).

Inklusiosta puhuttaessa on myös puhuttava erityisopetuksesta sillä ne liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Inklusiivinen ajattelu on muuttanut erityisopetukseen ohjauksen toteutustapoja sekä käytännön erityisopetusta hyvin paljon. Suomessa on käytössä termi tukipalvelujen jatkumo. Tässä ajatuksessa pyritään siihen, että jokainen oppilas – myös erityisoppilas – saa opinnoissaan tarkoituksenmukaista tukea (Naukkari 2013, 6). Sen vuoksi opetussuunnitelmaa, luokkahuonepedagogiikkaa sekä

moniammatillista yhteistyötä on kehitettävä koko ajan siten, että nämä tukitoimet onnistuvat (Naukkarinen 2013, 6).

Naukkarisen (2013) mukaan inklusiivinen kasvatus on käsitteenä ollut mukana suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa 1990-luvun puolivälistä lähtien. Perustana on ”tukipalvelujen jatkumo” -ajattelu. (Naukkarinen 2013, 5.) Naukkarisen mainitsema jatkumoajattelu noudattaa selvästi Boothin ja Ainscown kuvaamaa loputonta muutosprosessia.

Naukkarisen (2013) mukaan Suomessa on kuitenkin vielä vallalla ”sijoituspaikkojen jatkumo” -ajattelu, jossa on vahvaa kategorisointia, mikä taas ohjaa opetussuunnitelmien, opetusryhmien ja erilaisten käytänteiden syntymistä. Tällaista ajattelua on kritisoitu siitä, ettei sen mukaan opiskelu muiden ikätovereiden kanssa yleisopetuksessa ole itseisarvo. Oppiminen voi jäädä rajoitteiseksi, kun esteitä ei täysin tunnisteta ja näin ollen ei osata vähentää. (Naukkarinen 2013, 6.)

Naukkarinen summaa, että inklusiivisen kasvatuksen käytäntö kouluissa merkitsee ainakin seuraavia asioita:

- Lähikouluperiaate: asuinpaikka määrittää koulupaikan sijainnin.
- Opiskelu ikätason mukaisissa, tavallisissa opetusryhmissä: joustavuus opetusjärjestelyissä tärkeää.
- Koulun aikuisten yhteistoiminta ja yhteistyö koulun ja kodin välillä.
- Oppilaiden yhteistoiminnallisuus koulunkäynnissä: oppiminen yhteistoiminnassa muilta luokkatovereilta. (Naukkarinen 2013, 6.)

4 Inklusio musiikkikasvatuksessa

Tässä luvussa esittelen inklusiota musiikkikasvatusalalla ja käyn läpi tutkimukseni aineistoa. Kasvatustieteiden alalta on hyvin paljon inklusiotutkimusta ja onkin mielenkiintoista nähdä, onko alalla selkeitä painotuksia, joihin tutkimus tällä hetkellä keskittyy.

4.1 Tapaustutkimukset

Sutela, Juntunen ja Ojala (2016) tutkivat Dalcroze-pedagogiikan mahdollisuuksia inklusiivisen musiikkikasvatuksen keinona. Tutkimuksen kohderyhmänä oli ryhmä erityisoppilaita, jotka opiskelivat suomalaisessa koulussa vuosiluokilla 8 ja 9. Tutkija opetti erityislapsille vuoden ajan musiikkia yhden ylimääräisen tunnin joka viikko. Pedagogisena lähtökohtana toimi dalcroze-menetelmä ja alustavat tulokset osoittivat, että Dalcroze-menetelmä edistää erityisoppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia kokea musiikkia, kehittää ja demonstroida osaamistaan sekä musiikillista tietotaitoaan. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 179.)

Kehollinen musiikillinen kokeminen antaa positiivisia, voimakkaita ja palkitsevia työkaluja olla yhteydessä itseensä ja muihin sekä ilmaista tunteitaan. Turvallisessa ympäristössä itsensä ilmaiseminen nonverbaalilla, kehon ja liikkeen ilmaisulla muiden tuella ja kannustuksella parantaa oppilaan itseluottamusta ja tarjoaa keinoja parantaa kommunikaatiota ja vuorovaikutustaitoja. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 185.)

Bellin (2017) tapaustutkimus keskittyy rullatuolikoripalloilijan tapaukseen. Urheilija harjoitti koripalloa ja musiikkia sekä ennen että jälkeen vammautumisen, mikä osoittaa, ettei invalidisoituminen estänyt koripallon tai musiikin jatkamista (Bell 2017, 109). Tutkimuksessa korostetaan, että musiikkikasvatuksen alalla pidetään kuitenkin kiinni vammaisuuden tai erityisyyden lääketieteellisistä ja sosiaalisista määrittelytaivoista ja pidetään vammaisuutta tai erityisyyttä yksilön puutteena, mikä pitää korjata. Pystyvät (*‘able’*) pystymättömät (*‘disabled’*) erotellaan toisistaan. Vammaisuus ja erityisyys pitäisi nähdä kokemuksena eikä yksilön korjattavana puutteena. (Bell 2017, 112.) Musiikkikasvatuksen tulisi keskittyä enemmän siihen, mitä ihminen pystyy tekemään eikä siihen, mitä hän ei pysty tekemään (Bell 2017, 113). Tähän liittyy myös

perinteinen jo olemassa olevien soittimien oppiminen ja hallitseminen: sen sijaan, että ihminen aina mukautuisi soittimeen ja päinvastoin, voisi olla paljon hyödyllisempää tutkia vaihtoehtoisia tapoja ja antaa ihmisen tehdä musiikkia jollain muulla tavalla (Bell 2017, 122). On tärkeää myös muistaa, että invaliditeetti on hyvin tilanneriippuvainen asia (Bell, 2017, 122). Tällä tarkoitetaan, että ihminen ei ole invalidi koko ajan ja joka asiassa, vaan hänessä on paljon, johon invaliditeetti ei yllä.

Laes tutki neljän osatutkimuksen avulla inklusiivista oppimisympäristöä ja demokraattisen inklusion mahdollisuuksia Musiikkikoulu Resonaarissa. Ratkaisevaksi tekijäksi hegemonioiden murtamisessa nousi opettaja-aktivismi innovatiivisena pedagogisena menetelmänä. Laeksen (2017) mukaan musiikkikasvatuksen kontekstissa esiintyy sellaisia sosiaalisia käytänteitä, jotka erottelevat oppilaat kyvykkäisiin ja toisaalta erityisopetusta tarvitseviin. Tällainen rakenne aiheuttaa sosiaalista erottumista tai erottautumista, jolloin musiikillinen oppiminen ja toimijuus ei kuulukaan kaikille. (Laes 2017, iv-v.)

Laeksen mukaan, jotta kasvatusta olisi demokraattista, se pitäisi ymmärtää laajemmassa mielessä tunnistamalla myös kasvatuksen sosiaaliset ja poliittiset lähtökohdat: yksilöllinen ja jaettu kokemus pitää yhdistää poliittisiin tavoitteisiin, merkityksiin ja toimintaan. Jotta kasvatusta voidaan demokratisoida nykyisessä maailmassamme, pitää puuttua edelleen vallalla oleviin mekanismeihin, jotka ylläpitävät epätasa-arvoisuutta ja tiettyjen yksilöiden syrjintää. (Laes 2017, 75).

Kivijärvi ja Poutiainen (2019) tutkivat vuorovaikutusta opettajien, oppilaiden ja yleisön välillä kahdessa musiikkikoulu Resonaarin konsertissa. Näissä konserteissa lavalla esiintyi koulun oppilaina olevia erityislapsia, koulun opettajia sekä vierailevia, koulun ulkopuolisia musiikin ammattilaisia. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisenä kyselynä konsertin yleisölle ja ryhmäkeskusteluna, johon osallistuivat yleisön jäsenten lisäksi itse esiintyjät ja opettajat. (Kivijärvi & Poutiainen 2019, 1).

Kivijärven ja Poutiaisen (2019) tutkimuksessa teoreettisena viitekehystenä toimi sosiaalisen pääoman teoria, joka onkin liitetty musiikkikasvatuksen alaan viime vuosina yhä enemmän (Kivijärvi & Poutiainen 2019, 3). Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä Resonaarin konserttien vuorovaikutukselliset dynamiikat ja prosessit voivat kasvattaa sosiaalista pääomaa.

Sosiaalinen pääoma voidaan jakaa kolmeen lajiin: sitova, yhdistävä ja linkittävä. Sitova sosiaalinen pääoma viittaa niihin siteisiin, joita yhteisen identiteetin ja kulttuurista yhteenkuuluvuutta kokevilla ihmisillä on keskenään. Yhdistävä sosiaalinen pääoma tarkoittaa niitä siteitä, jotka yhdistävät sellaiset ihmiset, jotka muutoin olisivat toisilleen tuntemattomia tai pitäisivät toisiaan erilaisina. Linkittävä sosiaalinen pääoma puolestaan käsittää hierarkkisesti eritasoisten väliset suhteet. (Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali, 2019.)

Kivijärven ja Poutiaisen (2019) tutkimustulokset osoittivat kautta linjan, että Resonaarin konsertit tarjosivat alustan, jossa suurempi yleisö, erityislapset sekä opettajat voivat laajentaa sosiaalista pääomaa hyvin monipuolisesti, mikä lisää tietoutta ja ymmärrystä siitä, miten suhtautua erilaisuuteen ja miten tärkeä rooli erityismusiikkikasvatuksella on (Kivijärvi & Poutiainen 2019 13–20).

4.2 Diskurssianalyysi erityisyydestä

Dobbs (2017) tutki, miten invaliditeetin tai erityisyyden diskurssia on käsitelty lehden *Journal of Research in Music Education* vuosien 1990–2011 numeroissa julkaistuissa tutkimuksissa. Tutkimuksen mukaan se, miten erityisyys on määritelty ja käsitelty aiemmin ja edelleen nykyään, rajoittaa niitä moninaisia tapoja, joilla musiikkia voisi oppia ja opettaa (Dobbs 2017, 20). Musiikkikasvattajien tulisi huomioida ja varoa sitä konseptia, jossa ilman invaliditeettiä oleva keho nähdään normatiivisen kehona ja invaliditeettiä tai erityisyyttä ajatellaan toiseuden kautta (Dobbs 2017, 24). Lääketieteelliset ja funktionaaliset mallit helposti erottelevat ja pitävät meitä turvallisen etäisyyden päässä invaliditeetin ja erityisyyden todellisesta ymmärtämisestä: invaliditeetti on moninainen, muuttuva ja epävakaa tila, jossa on paljon mahdollisuuksia ja potentiaalia tulla pystyvämmäksi ja parantua. Samalla ilman invaliditeettiä oleva keho on epävakaa ja väliaikainen. Tulemme vanhetessamme varmasti suurin osa kokemaan jollakin tavalla vammautumista. Meidän pitäisi ymmärtää invaliditeetti vain yhtenä ominaisuutena, joka on meissä kaikissa, identifioidumme siihen itse tietoisesti tai emme. Myös musiikkikasvatuksessa päästään toivottavasti tulevaisuudessa eroon vanhoista dikotomioista ja siirtyä aikaan, jossa erilaisuuden tunnuksset eivät enää ole välttämättömiä tunnistaa. (Dobbs 2017, 24).

Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan saavutettavuus on inklusion tärkein edellytys (Kaikkonen & Laes 2013, 110). Musiikki on streaming- ja mobiiliajan myötä tullut saavutettavammaksi kaikille, minkä ansiosta tapahtuu informaalia oppimista. Kuitenkaan konserttien ja yhteisöllisten musiikkitapahtumien saavutettavuus ei ole samalla tavalla kaikille mahdollista, jolloin koulun ja musiikkikasvattajan rooli saavutettavuuden parantajana korostuu (Kaikkonen & Laes 2013, 110–111). Kaikkosen ja Laeksen mukaan inklusiota on myös helpompi toteuttaa musiikissa kuin monessa muussa opettavassa aineessa siitä syystä, että musiikin oppiaineessa tehtävät ovat helposti mukautettavissa oppijan mukaan, soittimia on suunniteltu yksilöllisiin tarpeisiin ja opetukseen on olemassa paljon eri metodeja ja apuvälineitä, kuten kuvionuotit sekä teknologiset sovellukset (Kaikkonen & Laes 2013, 111).

Kaikkonen ja Laes nostavat kuitenkin esiin sen, ettei tasa-arvon toteutuminen musiikkikasvatuksessa ole vielä kovin pitkällä. He korostavat niin koulu yhteisöjen, opetussuunnitelmien sekä tutkimuksen yhteistä vastuuta tasa-arvon toteuttamiseksi ja muistuttavat, että inklusion pitäisi toteutua koko yhteiskunnassa paljon kokonaisvaltaisemmin. (Kaikkonen & Laes 2013, 111.)

4.3 Uusia strategioita inklusiivisen musiikkiluokan saavuttamiseksi

Adamek ja Darrow (2018) nostavat esiin sen, että samalla kun inklusio on ihannoitava ideaali, se on usein vaikea toteuttaa käytännön luokkaopetuksessa. He tarkastelevat yleisimpiä perusstrategioita, joita UDI eli *universal design for instructions* ja UDL eli *universal design for learning* musiikkikasvattaja voi hyödyntää käytännön työssä (Adamek & Darrow 2018). Näille termeille ei löydy suoraa suomennosta, mutta UDI:n voisi suomentaa tai ainakin selittää käyttäjälähtöisyyden huomioimisena ja UDL:n voisi suomentaa oppimisen käyttäjälähtöisenä lähestymistapana. Fontell (2015) määrittelee UDL:n inklusiivisen opetuksen viitekehyksenä, jossa pyritään poistamaan fyysisiä, kognitiivisia ja opetuksen järjestelyyn liittyviä esteitä (Fontell, 2015). Suomessa UDL on vielä uusi käsite (Fontell 2015).

Nelson (2014) avaa termiä UDL enemmän: se on lähestymistapa opettamiseen, jossa huomioidaan luokan sisäinen diversiteetti ja toimitaan aktiivisesti sen mukaan, että

kaikki yksilölliset oppijat otetaan huomioon (Nelson 2014, 7). Opettajat etsivät koko ajan keinoja, joilla opettaa kaikkia luokan oppilaita ja pysyä samaan aikaan linjassa opetussuunnitelman kanssa. Jotta valtakunnallisissa oppimistavoitteissa pysytään ja samaan aikaan olisi huomioitu hyvin erilaiset oppijat heille parhaalla mahdollisella tavalla, tuntien suunnitteluvaihe nousee esiin erittäin tärkeänä vaiheena. Tuntien suunnitteluun on kuitenkin allokoitu rajoitettu aika, jonka aikana tähän tulokseen olisi päästävä. Kun toteutuneet oppimistulokset eivät ole linjassa suunniteltujen tuntien oppimisodotusten kanssa, opettajan on tehtävä päätöksiä uusista strategioista, resursseista ja lisäävusta. UDL tarjoaa tähän tukea ja apua. (Nelson 2014, 7–8.)

Adamek ja Darrow (2018) esittelevät kaksi metodia, joilla erityislapsen osallistuminen voidaan toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla: sopeuttaminen eli *accommodation* ja mukauttaminen eli *modification*. Sopeuttamista toteutumaan silloin, kun opettaja uskoo erityisoppilaan pystyvän osallistumaan toimintaan yhtä hyvin kuin muutkin oppilaat, mutta vain tarvitsevat siihen ulkopuolista apua. Esimerkkejä tällaisesta sopeuttamisesta ovat muun muassa suurennettu nuottikuva näkövammaiselle oppilaalle, mikrofonin käyttäminen oppilaalla, jolla on kuulon alenema tai ADHD-diagnosoidun oppilaan ohjaaminen mahdollisimman häiriöttömään tilaan työskentelemään. Mukauttamista taas voi tehdä silloin, kun erityisoppilas ei erityisyytensä ominaisuuksien vuoksi pysty samalla tavalla osallistumaan kuin muut luokan oppilaat. Tällöin oppilas voi soittaa helpotettuja osioita vaikeammissa kohdissa soitettavaa kappaletta, kuten ostinatoja ja vahvoja tahdinosia. (Adamek & Darrow 2018, 61–63.)

Kivijärven (2019) teemahaastattelututkimuksessa selvitettiin, miten kuvionuotteja voidaan hyödyntää erityismusiikkikasvatuksessa. Tutkimus osoitti, että kuvionuottien hyöty on merkittävä etenkin silloin, kun oppija ei tunne länsimaista notaatiojärjestelmää tai on muutoin musiikkiopintojensa alkuvaiheessa. (Kivijärvi 2019, 10–11). Kuvionuottien hyöty myös erityismusiikkikasvatuksessa on merkittävä, sillä se ei vaadi samanlaista kognitiivista toimintakykyä, kuin perinteinen notaatio (Kivijärvi 2019, 11). Myös kuvionuottien sopivuus hyvin eri-ikäisille ja eri kohderyhmien oppijoille tunnistettiin ja yleisesti tutkimus osoitti sen, että kuvionuotit tulisi standardoida ja ne kannattaisi ottaa laajemmin käyttöön, sillä kuvionuottijärjestelmä on niin hyvin muokattavissa erilaisiin tarpeisiin (Kivijärvi 2019, 16).

Jellison (2012) kokoaa useita työkaluja, joilla inklusiivinen musiikkiluokka saataisiin toimimaan käytännössä parhaalla mahdollisella tavalla.

1. Opetusohjelmaan liittyvät päätökset

Tarkoituksenmukaisessa opetusohjelmassa on sekä lyhyen, että pitkän ajan tavoitteita. Jotta opetusohjelmasta saadaan mahdollisimman toimiva, opettajien lisäksi myös vanhemmat ja huoltajat voivat osallistua tähän suunnitteluun, koska tuntevat lapsen vahvuudet ja toisaalta ne alueet, joissa hän tarvitsee enemmän apua. Yhteisesti musiikillisten oppimistavoitteiden saavuttamiseksi on otettava huomioon seuraavat asiat:

- Lapsen etu ja ohjeistamisen konteksti
- Opittavien taitojen ja tiedon määrä siihen annettussa ajassa
- Säännölliset mahdollisuudet harjoitella käyttäen taitoa ja tietoa hyväksi merkityksellisellä tavalla
- Mahdollinen tietojen ja taitojen hyödyntäminen itsenäisesti tai avusteisesti koulun, kodin tai yhteisön musiikkiaktiviteeteissä yksin ja yhdessä muiden kanssa. (Jellison 2012, 69.)

Musiikillisten oppimistavoitteiden lisäksi on olemassa sosiaaliset oppimistavoitteet, jotka ovat tärkeitä myös, koska ne liittyvät myös musiikillisten taitojen kehittymiseen (Jellison 2012, 69).

2. Universal design for learning

Myös Jellisonin mukaan UDL tarjoaa keinoja, joilla opetusohjelmaa, ohjeita, materiaaleja sekä fyysistä oppimisympäristöä voidaan mukauttaa (Jellison 2012, 69). UDL:n mukaan erityisoppilaita ei nähdä erillisenä oppijajoukkona, vaan he ovat yhtä muun luokan ja oppijoiden kanssa (Jellison 2012, 70).

Inklusiivisessa musiikkiluokkakulttuurissa

- Kaikilla oppilaille on mahdollisuus osallistua musiikilliseen toimintaan tai tehtävään merkityksellisellä tavalla

- Tehtäviin voi osallistua monella eri tavalla
- Tärkeät oppimistavoitteet eivät vaarannu kenenkään oppijan kohdalla
- Jokaisen oppijan oppimisprosessi huomioidaan. (Jellison 2012, 70.)

UDL:n mukaiset adaptaatiot on kuitenkin suunniteltava siten, että niissä huomioidaan erityislasten oppimisen lisäksi myös muut luokan oppijat. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi seuraavat asiat ovat hyödyllisiä työkaluja:

1. Kulttuurisesti normatiiviset musiikilliset kokemukset sekä sosiaalisesti arvotetut roolit: erityisoppijalla on mahdollisuuksien niin salliessa muihin luokan oppijoihin verraten samanlaiset kokemukset oppimisesta (Jellison 2012, 71).
2. Itsemääräämisoikeuden vaaliminen: opetuksessa otetaan huomioon myös oppilaiden itsenäisten, omien päätösten tekemiseen oppiminen, jotta oppija kasvaa itsenäiseksi ja työelämään soveltuvaksi aikuiseksi (Jellison 2012, 71–72).
3. Positiivinen vuorovaikutus ikätovereiden kanssa. Musiikillisten tavoitteiden ja itsenäiseen työskentelyyn oppimisen lisäksi on tärkeää oppia kommunikoidaan positiivisesti muiden ikätovereidensa kanssa. (Jellison 2012, 72).
4. Yhteistyö muiden opettajien, huoltajien ja avustajien kanssa. Menestyksellä inklusiivinen musiikkikasvatus sisältää yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa ja ottaa mukaan myös vanhemmat sekä avustajat parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi. (Jellison 76–77.)

Jellisonin (2012) mukaan ei ole olemassa tarpeeksi tutkimustietoa juuri musiikkikasvatuksen alalta, vaan opettajien on käännyttävä muiden psykologian ja erityiskasvatuksen tutkimuksen puoleen ja hakea apua niiden empiirisestä, teoreettisesta ja pedagogisista näkökulmista. (Jellison 2012, 77.) Myös erityislasten sijoituksen käytänteet ovat Jellisonin mukaan kiistanalaisia (Jellison 2012, 66).

5 Johtopäätökset

Tämän kandidaatintutkielman tutkimuskysymykset olivat: 1) Millaista inklusiota koskevaa tutkimusta musiikkikasvatuksen tieteenalalla on tehty viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana ja 2) Tarjoaako tutkimustieto työkaluja inklusiivisen musiikkiluokan saavuttamiseen käytännössä? Seuraavaksi käyn läpi esittelemiäni tutkimuksia ja kandidaatintutkielmani johtopäätökset.

Aineistoni perusteella ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaan, että musiikkikasvatuksen alalta on olemassa paljon tapaustutkimuksia (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, Bell 2017, Laes 2017, Kivijärvi & Poutiainen 2019). Kaikki nämä tutkimukset olivat hyvin erilaisia tarjoten uutta tietoa alalta eri näkökulmista ja toivat esiin metodeja, joita voi hyödyntää inklusion saavuttamiseksi. Dalcroze-pedagogiikan, musiikin kehollisuuden ja turvallisen ympäristön on osoitettu olevan tehokkaita keinoja inklusiivisen musiikkipedagogiikan saavuttamiseksi (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 179–185).

Bellin tapaustutkimus rullatuolikoripalloilijasta nosti esiin sen, että on tutkittava vaihtoehtoisia tapoja opettaa ja antaa ihmisen tehdä musiikkia ja muistaa, että invaliditeetti on hyvin tilanneriippuvainen asia (Bell, 2017, 122). Bellin tutkimus tuo esiin sen, miten paljon olemme edelleen kiinni lääketieteellisissä ja sosiaalisissa määritelmässä invaliditeetista ja annamme sen etäännyttää itseämme. On mielestäni hyvin huolestuttavaa, että invaliditeetillä tai erityisyydellä on edelleen jonkinlainen toiseuden status. Siksi tällaiset dirkurssianalyysit ovat ehdottoman tärkeitä. Pääsemme näkemään, miten modernissa yhteiskunnassa saattaa olla edelleen hyvin vanhanaikaisia näkemyksiä, jotka puolestaan voivat ohjata käytäntöä.

Laeksen (2017) tutkimus puolestaan muistuttaa siitä, että alalla on edelleen havaittavissa jakamista pystyvyyteen ja pystymättömyyteen. Mielestäni on huolestuttavaa, että tällainen ajattelu on edelleen vallalla ja siihen on kiinnitettävä huomiota, jotta ajattelutavat ja sen myötä käytännöt voivat muuttua. Samalla kuitenkin Kaikkosen ja Laeksen (2013) tutkimus muistuttaa, että musiikki on monia muita kouluaineita saavutettavampi informaalin oppimisen ja teknologian kehityksen myötä.

Toiseen tutkimuskysymykseeni aineisto antaa kannustavan vastauksen. Inklusion toteuttamiseen käytännössä pyritään löytämään koko ajan enemmän työkaluja: Adamekin ja Darrowin (2018) sekä Jellisonin (2012) tutkimukset huomioivat mielestäni hyvin sen, miten vaikeaa on toteuttaa inklusiota käytännössä. Molemmissa tutkimuksissa esiteltiin uusia keinoja inklusiivisuuden kehittämiseen musiikkikasvatuksessa. Tärkeimpänä mielestäni esiin nousi UDL eli *universal design for learning*, uusi inklusiivisen opetuksen viitekehys, josta en ollut kuullut lainkaan ennen tämän kandidaatintutkielman aineistonkeruuta, vaikka meille alan opiskelijoina esitelläänkin ajankohdaisia musiikkikasvatuksen aiheita.

Kuvionuotteja koskenut tapaustutkimus (Kivijärvi 2019) puolestaan osoitti sen, että olisi tärkeää myös tutkia uusia vaihtoehtoisia opetuskeinoja käytännössä ja positiivisten tutkimustulosten valossa vaatia niille standardointia perinteisten rinnalle, jotta erityisoppijoiden oppimistulokset paranisivat. Mielestäni tällainen kehitys olisi erittäin tervetullutta, etenkin, jos haluamme todella päästä irti siitä ajatuksesta, että erityisyyteen tai invalideuteen liittyisi jokin toiseuden ajatus. Niin kauan, kun emme pysty tarjoamaan monipuolisia ja vaihtoehtoisia välineitä musiikkikasvatukselle, jäämme mielestäni toiseuden ajatukseen: jos et opi olemassa olevilla keinoilla tai osaa soittaa olemassa olevia soittimia, et kuulu meihin, olet jokin toinen. Monissa tutkimuksissa (Adamek & Darrow 2018, Kivijärvi 2019, Jellison 2012) on mainittu opetusohjelmiin, oppimisympäristöön tai opetus- ja oppimisvälineisiin liittyvät adaptaatiot erityisoppijan hyväksi, mikä on hyvä suunta todellisen demokratian toteutumiseksi inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa.

Aineistoni tapaustutkimuksista vain yksi keskittyi peruskoulun opetusympäristöön ja siinäkin erityislapsia tutkittiin omana ryhmänään (Sutela, Juntunen & Ojala 2016). Muut tapaustutkimukset liittyivät muihin musiikinopetuksen ympäristöihin. Tämän aineiston valossa siis tutkimusta peruskoulun musiikinopetuksen inklusiivisuudesta tai sen puutteesta ei vielä ole tarpeeksi. Tätä johtopäätöstä tukee myös Jellisonin huoli musiikkikasvatusalan tutkimustiedon puutteesta yleisesti (Jellison 2012, 77). Uutta tutkimusta inklusiosta kuitenkin tehdään koko ajan ja jo tähän tutkielmaan valikoituneet tutkimukset osoittavat sen, että inklusiiviseen musiikkikasvatukseen ollaan kehittämässä koko ajan uusia työkaluja ja metodeja. Tähän kandidaatintutkielmaan kerätyistä aineistosta etenkin Sutelan, Juntusen ja Ojalan (2016), Kivijärven (2019) sekä

Adamekin ja Darrown (2018) tutkimukset tarjosivat paljon uusia näkökulmia ja ajatuksia inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen käytännössä.

6 Pohdinta

Suomi on sitoutunut Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskeviin yleisohjeisiin ja UNESCO:n Salamanca-julistukseen. Myös laki perusopetuslain muuttamisesta velvoittaa järjestämään oppilaalle oppimissuunnitelman mukaisen tuen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010, 16 a §.) Näin ollen olemme kansainvälisten sopimusten ja myös lain nojalla velvollisia huolehtimaan inklusiivisuuden toimimisesta käytännöstä. Samalla voidaan olettaa, että inklusiivisuus on jokin hyve tai arvo, jota on tavoiteltava. Tällä hetkellä oma kokeukseni siitä, miten media käsittelee inklusiivisuutta ja millaisia keskusteluja jo työelämässä olevien kollegojen kanssa olen aiheesta käynyt, inklusiivisuus näyttää voimana, joka vielä jakaa ihmiset sen kannattajiin ja vastustajiin. Osa näkee sen hyvänä, oppimistuloksia parantavana ja nykyaikaisena toimintamallina ja osa taas kokee sen joksikin uudeksi pahaksi, joka halutaan tuoda väkisin luokkaan ja joka huonontaa oppimistuloksia. On vaikea itse ajatella, että yhdenvertaisuuteen ja erityisoppijoiden aseman parantamiseen pyrkivä toimintamalli voisi olla itsessään huono asia. Voisiko olla, että inklusiivisuudesta ei vielä tiedetä tarpeeksi tai siihen ei ole tarpeeksi käytännön työkaluja? Voisiko negatiiviset uutiset tai keskustelut inklusiivisuudesta johtua siitä, ettei siihen ole vielä tarpeeksi osaamista tai ettei siihen ole tarvittavia resursseja?

Lakkalan (2009) tulkinta inklusiivisuudesta ja resursseista on, että inklusiivinen koulu edellyttää paljon enemmän resursseja, kuin perinteinen koulu (Lakkala 2009, 212). Naukkarisen (2015) mukaan inklusiivisuuden kehittymisen esteenä voi olla myös se, miten olemassa olevia resursseja käytetään: jos kouluyhteisössä ei muisteta yhteistyötä, vaan priorisoidaan yksin tekeminen, ja jos kouluyhteisö ei tunnista henkilökunnan hyvinvointia, ei päästä toivottuun lopputulokseen (Naukkarinen 2013,10).

Mielestäni on selvää, että inklusiivisuus vaatii enemmän resursseja, kuin mitä sille nyt tarjotaan tai sitten olemassa olevia resursseja ei osata hyödyntää. Tätä tulkintaa tukee se fakta, että edellinen hallitus leikkasi merkittävästi koulutuksen rahoitusta. Jos erityisoppija tarvitsee paljon henkilökohtaista avustusta ja etenkin, jos apua tarvitsevia on useampia, se on koululle kalliimpaa, koska tarvitaan enemmän henkilökuntaa. Erityisavun resurssitarpeet vaihtelevat luonnollisesti vuosittain, kun uutta oppilasainesta tulee peruskoulutuksen piiriin. Erityisoppilaan alkutaival koulussa voi olla hankala, jos oman erityisyyden saaminen kestää kauan: avustustarve saatetaan arvioida

vasta koulussaoloaikana. Kunnan ja aluejohtajien on pysyttävä ajan tasalla koulujen resurssitarpeista inklusiivisen opetuksen onnistumiseksi. Myös musiikinopettajien koulutukseen tulisi lisätä tietoa siitä, miten inklusiivisuutta voi parantaa ja toteuttaa käytännössä.

Pohdintojani tukemaan esittelen vielä Naukkarisen (2013) lukupiiritutkimuksen, jossa hän tutki kasvatustieteiden opiskelijoiden inklusion tuntemusta. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden oli hankala hahmottaa inklusion prosessiluonnetta. Vaikeuksia oli myös ymmärtää, miten kunta- ja koulutason päätökset vaikuttavat lähikouluperiaatteen sekä jäsentää inklusion ja erityispedagogiikan suhdetta. (Naukkarinen, 2013, 7.) Naukkarinen painottaa, että opettajankoulutuksessa erityispedagogiikka olisi sulautettava tiiviimmin osaksi pedagogisia opintoja ja uskoo, että sosiaalipsykologian sisällöistä olisi hyötyä inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle: se tutkii muun muassa ryhmän erilaisia luonteita sekä yksilön ja ryhmän merkityksiä. (Naukkarinen 2013, 9.)

Naukkarinen (2013) nostaa esiin myös sen, miten julkinen keskustelu työrauhasta luokassa on vääristynyt. Kouluyhteisön ryhmädynamiikkaan ei juuri kiinnitetä huomiota, vaan tartutaan enemmän yksilöllisiin piirteisiin sekä resurssipulaan selittävänä tekijänä työrauhan häiriintymiselle. Tällaista tendenssiä mediassa on ollut muun muassa Helsingin sanomissa sekä A-studion Talkissa. (Naukkarinen 2013,10.)

Oppijalähtöisyys, yhteistoiminnallisuus ja näitä edistävien käytänteiden kehittäminen liittyy kansalaisyhteiskuntaan ja eettisyyteen. Vuorovaikutus tulisi olla teema, joka on tiiviisti osana opettajankoulutusta, tiedeyhteisöjä sekä tiedotusvälineitä. (Naukkarinen 2015, 16.)

Seuraavaksi tarvitaan mielestäni lisätutkimusta inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön haasteista, opettajien työssäjaksamisesta, kouluympäristön ja luokkakulttuurin vuorovaikutuksesta, resursseista sekä poliittisista linjauksista. Inklusiivinen kasvatustyö on haasteellista siksi, että se vaatii mielestäni koko yhteiskunnan sitoutumisen hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi. Jos tavalliseen musiikkiluokkaan tulee erityislapsia eikä opettajalla ole kokemusta erityislasten opettamisesta, tarvitaan lisäkoulutusta. Ryhmäkoot ovat nykyään suuria, mikä on itsessään jo ongelmallista yksilöllisen ja yhdenvertaisen opettamisen kannalta. Kun erityisoppijoiden määrä luokassa kasvaa, yksittäisen opettajan työ hankaloituu entisestään, jos työkaluja inklusiiviseen

opetukseen ei käytännön olosuhteiden tai kokemuksen ja tiedon puutteen vuoksi ole. Tällöin myös toiseuden ajatus korostuu, kun yhdenvertaisuus ei toteudu kaikkien oppijoiden kohdalla.

Tarvitsemme koko yhteiskunnan koulutusta inklusiosta. Jos musiikkikasvatusalan tutkimus valottaisi tulevaisuudessa lisää sitä, miten inklusio huomioidaan poliittisista päätöksistä aina koulun musiikkitunnille saakka, saisimme paremman kuvan inklusion tilasta ja siitä, miten inklusio saadaan toimimaan käytännössä. Inklusiotutkimus pitää myös tuoda tiiviimmin osaksi musiikkikasvatusalan opintoja. Olisi surullista, jos inklusio ei tulevaisuudessa toteutuisi vain siksi, että siitä ei tiedetä tarpeeksi ja samalla sen vastustajien ääni kuuluisi kovimmin. Tarvitsemme poliittisia päätöksiä, jotka tukevat koulutuksen rahoitusta ja sitä kautta tarjoavat enemmän resursseja kouluille toteuttaa inklusiota. Voisiko myös muiden tieteiden alueilta löytyä työkaluja inklusiivisuuden edistämiseen musiikkikasvatusalalla ja samalla koko koulutusjärjestelmässä? Voisimmeko järjestää vuosittaisia inklusiivisen opetuksen koulutuspäiviä, joissa aiheesta päästäisiin keskustelemaan sekä alan tutkijoiden, poliittisten päättäjien ja opettajien kanssa? Tarvitsemme keskustelua, tutkimusta ja halua toteuttaa yhdenvertaisuutta käytännössä. Inklusiivisuus tarvitsee proaktiivisen yhteiskunnan.

6.1 Luotettavuustarkastelu

Tämä kandidaatintutkielma on tehty noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tosin, laajoihin tutkimuskysymyksiin vastaaminen siten, että vastauksessa näkyisi koko alan kattava tutkimustieto, on mahdotonta sillä kandidaatintutkielma on lähtökohtaisesti suppeampi, kuin mitä tutkimuskysymykseni edellyttävät laajan kokonaiskuvan saamiseksi. Aineistoni kuitenkin koostuu monipuolisesti erilaisista tutkimuksista ja artikkeleista, jotka ovat ajankohtaisia ja kirjallisuuskatsaukseen kuuluvalla tavalla olen vain esitellyt jo olemassa olevaa tietoa. Näin ollen kandidaatintutkielmani on luotettava.

6.2 Jatkotutkimusaiheet

Tämän kandidaatintutkielman jatkotutkimusaiheena voisi olla empiirinen tutkimus inklusiivisen musiikkiluokan käytänteistä. Sen voisi toteuttaa tapaustutkimuksena

kohdistuen musiikin oppitunteihin yksittäisessä koulussa. Tarvitsemme arvokasta tietoa peruskoulun musiikinopetuksen inklusiivisuuden tilasta suomalaisissa kouluissa. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla laajentaa inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen tai toteutumattomuuteen liittyviä rakenteellisia ja inhimillisiä vaikuttajia, kuten kunta- ja valtiontason päätökset, rahoitus ja resurssit, median tapa käsitellä inklusiota, opettajien jaksaminen ja luokkahuonekulttuuri. Näin saisimme monipuolisemman kuvan, siitä, millaisia esteitä inklusion toteutumiselle musiikkikasvatuksessa on ja millaiset asiat puolestaan auttavat inklusiivisen musiikkiluokan toteutumisesta.

Lähteet

- Adamek, M. & Darrow A-N. 2018. Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General music today* 31(3), 61–65. Saatavilla <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uniarts.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=97653de5-043f-4f58-9e1e-155af445787d%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=129572683&db=afh>, luettu 13.10.2019.
- Bell, P. 2017. (dis)Ability and music education: Paralympian Patrick Anderson and the experience of disability in music. *Action criticism, and theory for music education* 16(3), 108–128.
- Booth T. & Ainscow M. 2002. *Index For Inclusion. Developing learning and participation in schools*, 3. Saatavilla <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>, luettu 2.4.2019.
- Cline T. & Frederickson N. 2009. *Special educational needs inclusion and diversity*. Berkshire: Open University Press.
- Dobbs, T. 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, 7–30.
- Finlex. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 2010. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>, luettu 28.2.2019.
- Finlex. Suomen perustuslaki. 2018. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>, luettu 28.3.2019.

- Fontell, H. 2015. UDL-ajattelu suomalaisen erityisluokanopettajan silmin. Saatavilla <https://www.kehitysvammaliitto.fi/udl-ajattelu-suomalaisen-erityisluokanopettajan-silmin/>, luettu 14.10.2019.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg, & K. Tuunainen (toim.) Eri-tispedagogiikan perusteet. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 75– 92.
- Hirsjärvi S., Remes R. & Sajavaara P. 2015 [1997]. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hirsjärvi S., Remes R. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: tammi.
- Jellison, J. 2012. Inclusive music classrooms and programs. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch. The Oxford handbook of music education 2(2). New York: Oxford university press, 65–81.
- Kaikkonen M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppi-misen edistäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustan-nus, 105–115.
- Kivijärvi, S. (painossa/2019). Applicanility of an applied music notation system: a case study of figurenotes.
- Kivijärvi, S. & Poutiainen, A. (painossa/2019). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. Hel-sinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavilla [https://helda.helsinki.fi/bitstream/han-dle/10138/235133/nbnfife201705096359.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235133/nbnfife201705096359.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 25.4.2019.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61665>, luettu 26.4.2019.
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. 210–217.
- McMannis, L. 2017. Room 241. A blog by Concordia university - Portland. Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study. Saatavilla <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>, luettu 4.4.2019.
- Moberg S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa P. Santalahti (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 75–92.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä. Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta. Teoksessa Eskelä-Haapanen S. Kielikukko 3-2013. 6–17. Saatavilla http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-3_netiversio.pdf#page=7, luettu 1.4.2019.
- Nelson, L. 2014. Design and deliver. Planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Parkkonen, P. & Peltonen L. 2018. Yle Uutisluokka. Saatavilla https://yle.fi/uutiset/osasto/uutisluokka/paleface_nuorten_kohdalla_ei_pida_puhua_syrjaytymisesta_vaan_syrjayttamisesta/10477752, luettu 28.3.2019.

- Ruuskanen, P. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Sosiaalinen pääoma. Saatavilla: <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/sosiaalinen-paaoma>, luettu 14.10.2019.
- Saarinen, M. 2012. Sosiaalisen elämän kehukset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. *Studies in Education, Psychology and Social research*: 432. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37329/9789513946296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 13.8.2019.
- Sage, R. 2007. *Inclusion in schools. Making a difference*. New York: Network continuum education, 7–20.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Saatavilla https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf, luettu 20.8.2019.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37, 326–342. Saatavilla <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf>, luettu 4.4.2019
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta Inklusiota vastaan. Saatavilla <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>, luettu 13.8.2010.
- Savolainen, N. 2013. Inklusiota etsimässä. Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/84482/gradu06658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 5.4.2019.

Sutela K., Juntunen M-L. & Ojala J. 2016. Inclusive Music Education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An interdisciplinary journal of music therapy*. Special issue 8, 2, 179–188.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 16.7.2019

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Saatavilla http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
Luettu 4.4.2019