

Inklusiivisuus musiikkikasvatuksen lähtökohtana

Tutkielma (kandidaatti)
30.04. 2020

Anni Lassila
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Inklusiivisuus musiikkikasvatuksen lähtökohtana	33
Tekijän nimi	Lukukausi
Anni Lassila	kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksessani selvitin, miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa, ja millaisia tekijöitä inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen liittyy. Inklusio on yksi keskeisimmistä musiikkikasvattajan työhön vaikuttavista kasvatustieteiden ilmiöistä. Käsittelin tutkimuksessani inklusiivista kasvatusta ihmisen moninaisuuden näkökulmasta, jossa tavoitteena on huomioida kaikki erilaiset oppijat.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa?2) Millaisia tekijöitä inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen liittyy? <p>Tutkimukseni käsitteellisessä viitekehyksessä kerron inklusion periaatteiden taustalla vaikuttavista kasvatuksen tavoitteista ja niihin liittyvien ajatusmallien muutoksesta. Avaan yhdenvertaisuutta kasvatuksen tavoitteena ja tarkastelen erilaisen oppijuuden käsitettä. Tarkastelen kriittisesti integraatiota opetuksen toimintamallina, jolle inklusiivinen kasvatustieteiden vaihtoehtona.</p> <p>Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Esitin tutkimuskysymykseni 2000-luvun musiikkikasvatuksen kotimaiselle ja kansainväliselle tutkimuskirjallisuudelle. Tarkastelin aineistoa tutkimustehtäväni ja –kysymysteni näkökulmista, ja muodostin keskeisimmistä havainnoista tulokset ja johtopäätökset.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa inklusio käsitetään oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisena ja yksittäisiin piirteisiin perustuvan luokittelun purkamisena. Inklusion tavoite on edistää kaikkien oppijoiden yhdenvertaisuutta. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen keskeisiä lähtökohtia ovat inklusiivisiin arvoihin sitoutuminen, saavutettava sekä fyysisesti ja henkisesti esteetön opetus, oppijoiden osallistaminen ja toimijuuden kasvattaminen, kasvatuksen ammattilaisten välinen yhteistyö ja jatkuva kriittinen reflektio.</p>	
Hakusanat	
Inklusio, inklusiivinen musiikkikasvatustieteiden, erityismusiikkikasvatustieteiden	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
27.04. 2020	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet.....	3
2.1 Yhdenvertaisuus kasvatuksen tavoitteena.....	3
2.2 Erilainen oppijuus	5
2.3 Integraatio opetuksessa	6
2.4 Inklusiivinen kasvatus.....	7
3 Tutkimusasetelma	11
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	11
3.2 Tutkimusmenetelmä ja -prosessi.....	11
3.3 Tutkimusetiikka	13
4 Tulokset ja johtopäätökset	14
4.1 Inklusio musiikkikasvatuksen periaatteellisena lähtökohtana	14
4.2 Erilaiset oppijat musiikkikasvatuksessa.....	16
4.3 Inklusioon toteutuminen musiikkikasvatuksessa.....	19
4.4 Johtopäätökset.....	21
5 Pohdinta	25
5.1 Pohdinta	25
5.2 Luotettavuustarkastelu	27
5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	28
Lähteet.....	30

1 Johdanto

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä yleisopetuksen ryhmissä on lisääntynyt, ja entistä heterogeenisempien ryhmien opettaminen asettaa opettajille uudenlaisia haasteita. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n tekemän selvityksen (2017) mukaan inklusiivisen koulunkäynnin mallin käyttöönoton myötä opettajien työkuva on laajentunut ja työmäärä lisääntynyt. Työrauhan ja ryhmänhallinnan ylläpitämiseen kuluva aika on kasvanut. Jokainen opettaja kohtaa työssään erilaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta aineenopettajista puolet pitävät erityispedagogiikan tuntemustaan vähäisenä tai olemattomana. (OAJ 2017.) Inklusio onkin yksi merkittävimmistä musiikkikasvattajan työhön vaikuttavista tekijöistä (Darrow 1999). Inklusiivinen kasvatusta tarkoittaa kaikki oppijat mukaan sisällyttävää kasvatusta. Inklusiivisen periaatteen myötä opettajat joutuvat perustavanlaatuisesti pohtimaan yhdenvertaisen kasvatuksen, oppimisen ja opetuksen lähtökohdita uudelleen. (Mikola 2011, 18–19.) Musiikkikasvattajan tulisi opetuksessaan pystyä ottamaan huomioon hyvinkin erilaiset oppijat ja kohdella heitä tasavertaisesti. Tässä tutkielmassa selvitän, miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa, ja mitkä ovat inklusiivisen musiikkikasvatuksen keskeiset lähtökohdat.

Inklusio on hyvin laaja ja moniulotteinen käsite, joka koskee niin erilaisia koulu- ja kasvatustajärjestelmiä kuin kasvatuksen taustaperiaatteita ja koko yhteiskuntaa (Kaikkonen & Laes 2013, 107). Koska inklusiolle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, sen käyttö on hyvin vaihtelevaa riippuen kontekstista (Moberg & Savolainen 2009, 85). Usein inklusiotutkimus rajautuu käsittelemään toimenpidettä, jossa erityisopetus integroidaan yleisopetuksen piiriin. Tässä tutkimuksessa inklusio ymmärretään laajemmin ihmisyyden moninaisuuden huomioimisen näkökulmasta, johon sisältyy esimerkiksi erilaiset fyysiset ja psyykkiset erityistarpeet sekä kielellinen, kulttuurillinen, seksuaalinen ja sukupuolinen moninaisuus.

Inklusiivinen periaate syntyi, kun vanhanmallisen erityisopetuksen tasa-arvoisuutta alettiin kyseenalaistaa. Siksi erityiskasvatus liittyy edelleen kiinteästi inklusioon, vaikka inklusio ymmärretään enenevässä määrin laajemmasta näkökulmasta. Erityiskasvatuksen tasa-arvoisuudesta on käyty keskustelua länsimaissa jo 1970-luvulta

lähtien. Taustalla vaikutti 1960-luvulla Pohjoismaissa syntynyt normalisaatioperiaate, jonka mukaan vammaisten tulisi saada elää mahdollisimman normaalia elämää. Vammaisten oikeuksiin alettiin kiinnittää huomiota yhteiskunnan monilla osa-alueilla. (Nirje 1969.) Koulumaailmassa erityiskasvatuksen oikeudenmukaisuutta alettiin tarkastella kriittisemmin. Erillisistä erityisluokista saadun hyödyn havaittiin perustuvan opetuksessa käytettäviin menetelmiin, eikä siihen, että opetus tapahtui erillisessä tilassa ja ryhmässä. Erityisluokkiin sijoittaminen saattoi lisäksi olla leimaavaa ja haitata oppilaiden yhteiskunnallista sopeutumista. Tämän seurauksena aiemmin muusta opetuksesta erillään ollutta erityisopetusta alettiin vähitellen integroida yleisopetuksen pariin. (Moberg & Savolainen 2009, 77–79.)

Vuonna 2010 Suomen perusopetuslaki uudistui, ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa muuttuivat. Aiempi erityisopetuksen malli korvattiin kolmiportaisen koulunkäynnin tuen mallilla, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Sen tavoitteena on opetuksen yhteydessä tarjottu joustava ja riittävän varhainen tuki sitä tarvitseville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9-10.) Samalla käyttöön otettiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen inklusiivinen malli. Inklusiivisen periaatteen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat mahdollisuuksien mukaan lähikoulussaan yleisopetuksen ryhmissä. (OAJ 2017.) Inklusiivinen periaate on tuonut kasvatusta maailman murrokseen, minkä myötä kaikki opettajat ovat opetuksen kriittisen tarkastelun edessä.

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Seuraavassa luvussa avaan tutkimukseeni liittyviä keskeisiä käsitteitä, joita ovat yhdenvertainen kasvatusta, erilainen oppijuus, integraatio ja inklusio. Kolmannessa luvussa kerron tutkimusmenetelmästäni, tutkimuksen kulusta ja tutkimusetiikasta. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuskirjallisuuden pohjalta, miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa ja mitkä ovat inklusiivisen musiikkikasvatuksen keskeisiä lähtökohtia. Lopuksi teen tutkimustuloksistani synteessin ja pohdin tulosten merkitystä, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja nostan esiin myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet, joihin kuuluvat yhdenvertaisuus kasvatuksen tavoitteena, erilainen oppijuus, integraatio ja inklusio. Käsitteistö on rajautunut keskeisen aiheeni eli inklusion perusteella, sillä muut käsitteet taustoittavat ja luovat pohjaa inklusion käsitteen ymmärtämiselle.

2.1 Yhdenvertaisuus kasvatuksen tavoitteena

Inklusion periaate on syntynyt tarpeesta tehdä kasvatuksesta yhdenvertaisempaa (Lakkala 2008, 25; Moberg & Savolainen 2010, 84). Oppilaiden yhdenvertaisuuden tulee olla kaiken kasvatustoiminnan tavoite. Ihmisten tasavertainen kohtelu on kirjattu Suomen perustuslakiin, jonka yhdenvertaisuuspykälän mukaan ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Suomen perustuslaki 731/1999). Kasvatuksen tulee olla yhdenvertaista, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kasvuun ja kehitykseen (Nadelson, Miller, Hu, Bang & Walthall 2019, 26). Valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) on kirjattu, että perusopetuksen tulee toimia tasa-arvon ja laajan yhdenvertaisuuden tavoitteiden mukaisesti. Jokaista oppilasta tulee tukea, kannustaa ja kunnioittaa juuri sellaisena kuin hän on. (POPS 2014, 15–16.) Myös taiteen perusopetuksen perusteisiin on kirjattu, että opetus pohjautuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurien moninaisuuden kunnioitukselle (OPH 2017, 10). Taiteen perusopetuksen perusteet velvoittavat noin 170 musiikin oppilaitosta Suomessa (Taiteen perusopetusliitto, henkilökohtainen tiedonanto 3.4.2020).

Jotta kasvatus olisi yhdenvertaista, opettajien tulee omaksua yhdenvertaisen kasvatuksen käytäntöjä ja sitoutua käsitykseen siitä, että kaikki voivat oppia, kehittyä ja osallistua. Nadelson ym. (2019) esittelevät niin sanotun yhdenvertaisen kasvatuksen ajattelutavan (mindset), joka opettajien tulisi sisäistää pyrkiessään yhdenvertaiseen opetukseen. Yhdenvertaisen kasvatuksen ajattelutapa käsittää yhdenvertaisuutta edistäviä uskomuksia, asenteita, toimia ja ajatuksia. Kasvatuksen yhdenvertaisuutta edistävät esimerkiksi kulttuurillisesti vastuullinen opetus, opettajan henkilökohtainen

tavoite yhdenvertaisuuden edistämiseksi, oppilaslähtöinen opetus, opetuksen laadun ylläpitäminen ja inklusiivinen periaate. (Nadelson ym. 2019, 26–27.)

Kasvatus Suomessa on lähtökohtaisesti yhdenvertaisempaa kuin monissa muissa Euroopan maissa. Opetus kaikissa kouluissa on korkeatasoista, sillä opettajat ovat hyvin koulutettuja. Kasvatusjärjestelmämme ei ole korruptoitunut ja peruskoulu on maksutonta. (Kaikkonen & Laes 2013, 106.) Oppilaiden sosioekonominen tausta ei vaikuta koulun valintaan (Moberg & Savolainen 2010, 76). Koulujen välisen kilpailun sijaan kouluvalinta tapahtuu suurimmalta osin lähikouluperiaatteen mukaisesti, eli riippumatta erilaisista taustoistaan ja taitotasostaan tietyn alueen kaikki lapset menevät samaan kouluun. Vanhemmat eivät siis lähtökohtaisesti valitse lastensa koulua eivätkä koulut oppilaitaan. (Kaikkonen & Laes 2013, 106.)

Musiikkikasvatuksessa oppilaiden yhdenvertaisuutta mahdollistetaan sillä, että yleissivistävässä koulutuksessa koko ikäluokalla on mahdollisuus musiikin opiskeluun päiväkodeista lukioon asti. Myös musiikkioppilaitokset ovat enenevässä määrin tehneet opetuksestaan saavutettavampaa esimerkiksi poistamalla pääsykokeita ja luomalla erilaisia tarpeita vastaavia opintopolkuja. (Westerlund & Väkevä 2010, 150–151.)

Yhdenvertainen kasvatus vaatii kuitenkin jatkuvaa uudelleenmäärittelyä ja kriittistä tarkastelua yhteiskunnan muuttuessa ja ei siksi koskaan voi tulla valmiiksi (Mikola 2011, 18-19). Kriittinen pedagogiikka on yksi keskeisimmistä teoreettisista näkökulmista kasvatuksen tarkastelussa. Kriittinen pedagogiikka tarkoittaa kasvatuksen kriittistä erittelyä ja vakiintuneiden oletuksien tarkastelua tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja valtasuhteiden näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan mukaan kasvatus on erottamaton yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksestä. (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 323–324.) Kasvatuksen rooli yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden luomisessa on merkittävä (Jordan 2010, 142.) Jatkuva yhteiskunnallinen muutos haastaakin kasvattajia vastaamaan kehittyvän yhteiskunnan uudenlaisiin tarpeisiin (Mikola 2011, 18-19). Yhdenvertaisuuden toteutuminen on vielä kaukana, koska koulutus on aina perustunut luokitteluun ja osaltaan myös lisännyt sitä (Lakkala 2008, 28).

2.2 Erilainen oppijuus

Inklusion ja siitä käytävän keskustelun keskiössä ovat erilaiset oppijat, joiden erilaisia yksilöllisiä tarpeita inklusiossa pyritään huomioimaan. Terminä erilainen oppijuus ja erilainen oppija kertovat siitä, että oppijat halutaan nähdä monimuotoisena, monia erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia käsittävänä joukkona. Aiemmasta oppilaiden jaottelusta ”normaaleihin” ja ”poikkeaviin” on luovuttu. Oppijoita ei määritellä tai luokitella vain yksittäisen piirteen mukaan, vaan kategorisoinnin sijaan jokainen oppija tulee nähdä yksilönä ja ympäristön tukea häntä parhaalla mahdollisella tavalla. (Kaikkonen & Laes 109.)

Oppijoiden monimuotoisuus on kirjo erilaisia taipumuksia, ominaisuuksia ja elämäntilanteita (Kaikkonen & Laes 2013, 108–109). Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan oppimiseen vaikuttavia ominaisuuksia voivat olla ”esimerkiksi näkö- ja kuulovamma, liikkumiseste, puhevamma, kehitysvamma, mielenterveysongelma tai jokin muu ihmistä marginalisoiva tekijä tai ominaisuus”. Laes (2017) lisää tähän vielä erilaiset uskonnot, kulttuurit ja etnisyydet, seksuaalisen ja sukupuolisen monimuotoisuuden, puhutut kielet ja erilaiset sosioekonomiset statukset (Laes 2017, 20). Tämän lisäksi täytyy huomioida oppilaan elämässä tapahtuvat mahdolliset akuutit muutokset ja kriisit, joita voivat olla esimerkiksi sairastuminen tai perheen tapahtumat (Kaikkonen & Laes 2013, 109.) Monimuotoisuuteen kuuluu oleellisesti se, että jokaisella oppijalla on useita erilaisia identiteettejä, joista osa on vaihtuvia ja osa pysyviä (Dervin 2009, 120). Sen lisäksi että yksilöillä on monia eri identiteettejä, voi hän edustaa useita erilaisia kulttuureja ja yhteisöjä. Oppijoiden moninaisuuden lisäksi opetuksessa tulee siis ottaa huomioon myös yksittäisen oppijan ominaisuuksien kirjo. (Dervin 2009, 120–121.)

Vaikka oppilaiden luokittelusta on luovuttu, oppimiseen vaikuttavia erityispiirteitä tulee voida tunnistaa, jotta koulu ja opettajat voivat ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Kaikkonen & Laes 2013, 109). Kehittyneiden arviointimenetelmien ja täsmällisen diagnostiikan ansiosta oppilaiden erityistarpeita tunnistetaan hyvin ja opettajien pedagogisten taitojen myötä näihin tarpeisiin pystytään myös vastaamaan yksilöllisesti (Kaikkonen & Laes 2013, 106). Erillisten erityisluokkien sijaan tämä

opetuksen yksilöllistäminen pyritään kuitenkin toteuttamaan kaikille yhteisissä ryhmissä (Lakkala 2009, 17).

2.3 Integraatio opetuksessa

Integraatio tarkoittaa jonkun ryhmän tai alueen sijoittamista toiseen. Kasvatusmaailmassa integraatio voi olla niin fyysistä kahden ryhmän yhdistämistä, kuin myös toiminnallista, sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa kaikille yhteistä toimintaa, sosiaalinen integraatio yhteisöllisyyden ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä ja yhteiskunnallinen integraatio koulun jälkeistä tasa-arvoisuutta kaikille yhteisessä yhteiskunnassa. (Moberg & Savolainen 2010, 82.) Perusopetuslain 2010 uudistuksen jälkeen inklusiivista periaatetta on toteutettu fyysisellä integraatiolla eli sijoittamalla erityisoppijoita yleisopetuksen piiriin (Lakkala 2008, 23). Fyysisellä integraatiolla ollaan pyritty edistämään myös sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota (Moberg ja Savolainen 2010, 82; Moberg 2001, 85). Fyysisen integraation edellytyksenä voidaan pitää, että oppilaille on saatavilla riittävät erityisopetus- ja tukipalvelut (Moberg & Savolainen 2010, 96).

Integraatioajattelu koetaan nykyisin riittämättömänä tapana edistää tasa-arvoa. Oppilaiden laittaminen samaan tilaan ei yksinään riitä tekemään heitä tasa-arvoisiksi. Integraatiota toteutetaan usein vain fyysisenä toimenpiteenä, tukematta opettajia pedagogisesti ja ammatillisesti uuden tilanteen edessä. (Laes 2017, 23.) Tästä ryhmien yhdistämisestä ilman tarvittavien tukitoimien järjestämistä käytetään Suomessa usein termiä ”säätöintegraatio” (Moberg & Savolainen 2010, 81). Koulun sisäistä ilmapiiriä, tarvittavia muutoksia ja resursseja, toimintakulttuuria ja asenteita ei ole tarkasteltu ennen muutoksien tekemistä, minkä takia opetukseen tehdyt muutokset ovat saattaneet jäädä pinnallisiksi (Laes 2017, 23).

Integraatioajattelusta on haluttu luopua, sillä siinä ongelmanratkaisun kohteeksi painottuu normista poikkeava yksilö tai ryhmä, eikä ympäristö. Integraatiossa tehdään yleensä arviointia siitä, onko oppilas taidollisesti ja sosiaalisesti valmis ja kelpaava yleisopetuksen ryhmiin siirtoon. (Mittler 2000, 10; Lakkala 2008, 23.) Integraatio-

ajattelu saattaa korostaa dualistista näkemystä ”poikkeavista”, jotka sijoitetaan ”normaalien” joukkoon. Tämä johtuu siitä, että integraatioajattelu toimii kaksoisjärjestelmässä, jossa erityisopetus ja yleisopetus ovat lähtökohtaisesti kaksi eri asiaa, eikä niiden kahtiajakoa pyritä purkamaan. (Laes 2017, 21; Lakkala 2008, 25.) Kahtiajakaisuuden vastakohtana voidaan nähdä ajatus kaikille yhteisestä koulusta, joka lähtökohtaisesti ottaa huomioon kaikki erilaiset oppilaat (Lakkala 2008, 25). Integraatio-termin rinnalla 1990-luvulta lähtien on puhuttu inklusiosta, joka käsitteenä edustaa näkemystä kaikille yhteisestä kasvatuksesta ja koskee laajemmin tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kasvatuksen tavoitteita (Moberg & Savolainen 2009, 76).

2.4 Inklusiivinen kasvat

Inklusiivinen periaate on syntynyt sen myötä, kun vanhanmallisen erityiskasvatuksen yhdenvertaisuutta alettiin tarkastella kriittisesti. Muusta opetuksesta erillistä erityisopetusta alettiin kritisoida, sillä se saattoi heikentää yhdenvertaisuutta luokittelemalla oppilaita ja edistämällä segregatiota. (Laes 2017, 22.) Maailmanlaajuinen inklusiivisen kasvatuksen periaate pohjaa UNESCO:n vuoden 1994 Salamancan julistukseen, jossa peräänkuulutettiin yhdenvertaista, kaikki oppilaat huomioon ottavaa kasvat

usjärjestelmää. Inklusiivisen kasvatuksen yleisperiaate kasvat

uslaitoksissa on, että kaikki pääsevät osallistumaan ilman rakenteellisia, asenteellisia tai pedagogisia esteitä. (Kaikkonen & Laes 2013, 107.) Moberg ja Savolainen (2010) nimeävät inklusion perusteiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja demokratian (Moberg & Savolainen 2010, 84). Inklusion tavoitteena on varmistaa oppilasryhmien monimuotoisuuden huomioonottava opetus ja yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistumiseen ja oppimiseen kaikille yhteisessä koulussa (Lakkala 2008, 28). Tavoitteena on varmistaa, että koulun tarjoamat kasvatukselliset ja sosiaaliset mahdollisuudet ovat saavutettavissa kaikille oppilaille. Inklusion tarkoitus on hyödyttää kaikkia oppilaita, sisältäen ne, jotka ovat riskissä tulla jätetyksi ulkopuolelle. (Mittler 2000, 2.) Inklusion voidaan nähdä olevan arvovalinta. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttajien tulee olla sitoutuneita inklusion arvoihin. Arvovalinnat ohjaavat kasvatuksen päivittäistä toimintaa ja ohjaavat sitä toivottuun suuntaan. (Lakkala 2008, 19; 25–27.)

Inklusiolle ei terminä ole suomennosta, joka kuvaisi sen tarkoitusta yhtä hyvin kuin englanninkielinen termi ”inclusion” (Moberg & Savolainen 2010, 86). Termiä ”osallistava kasvatusta” on käytetty jonkun verran, mutta tarkemmin käännettynä inklusiivinen kasvatusta tarkoittaa ”mukaan sisällyttävää” kasvatusta (Lakkala 2008, 43). Inklusion periaate yhtenee pitkälle integraation periaatteen kanssa. Inklusion termin syntyminen on kuitenkin ollut merkityksellistä, sillä sen käsitteellinen lähtökohta on erilainen kuin integraatiolla. Lakkalan (2008) mukaan oleellinen merkitysero näillä kahdella termillä on se, että ”inklusion tarkoittaa mukaan *kuulumista* ja integraatio mukaan *ottamista*” (Lakkala 2008, 26.) Inklusiossa erilaisuus ymmärretään luonnolliseksi ihmisyyteen kuuluvaksi tekijäksi, joka ei johda minkäänlaiseen luokitteluun tai estä yhdessä oloa. Integraatiossa puolestaan pyritään edistämään niiden oppijoiden oikeuksia, jotka on jo luokiteltu jollain tapaa poikkeaviksi. (Lakkala 2008, 26.) Inklusion korostaa terminä kaikkien osallisuutta ja mukaan kuuluvuutta, mihin sisältyy oppilaiden osallisuuden lisäksi myös koulun opettaja- ja asiantuntijakunnan yhteistyö ja osallistuminen oppilaiden kasvatukseen (Moberg & Savolainen 2010, 84).

Inklusiota koskeva tutkimus ja keskustelu rajautuu usein käsittelemään vain erityiskasvatusta ja erityisoppilaisiksi nimettyjä oppilaita (Laes & Schmidt 2016, 6). Myös musiikkikasvatuksen inklusiotutkimus rajautuu usein oppilaisiin, joilla on jonkinlainen vamma tai häiriö (*disability*), ja joiden kykyjä osallistua opetukseen pidetään alentuneina. Tässä tutkielmassa inklusion käsitetään laajemmin kuin vain vammaisten tai erityisoppilaiden integrointia koskevana toimenpiteenä, sillä Laesin (2017) mukaan yksin vammaisuuden laittaminen inklusion keskiöön on sille riittämätön määritelmä. Inklusion tavoitteena on kaikille yhteinen kasvatusta, jossa otetaan huomioon koko ihmisyyden kirjo. Tähän lukeutuu esimerkiksi kulttuurillista, uskonnollista, sosioekonomista, seksuaalista, sukupuolista ja kielellistä moninaisuutta sekä erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä erityistarpeita. (Laes 2017, 20.) Darrow (2015) toisaalta huomauttaa, että ihmisyyden moninaisuudesta puhuttaessa vammaisuus jää usein ulkopuolelle. Vammaisuuden käsittäminen yhtenä ihmisyyden monimuotoisuuden piirteenä onkin myös osa inklusiota. (Darrow 2015)

Inklusiota perusteltiin aluksi normalisaation kautta siten, että inklusion avulla voitaisiin perua erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erottelu ja eristäminen, ja tuoda

heidät tavallisiin kouluihin. Normalisaation periaate tarkoittaa sitä, että ihmisoikeuksien tulee taata kaikille niin normaali elämä kuin mahdollista (Laes 2017, 4). Tutkimukset ovat kuitenkin nostaneet esiin, että yksin normalisaatiolla ei saada vaadittavaa muutosta aikaan. Inklusion periaatteen pitäisi normalisaatioon tähtäämisen sijaan purkaa käytäntöjä, joissa marginalisaatiota ja sortoa tapahtuu. (Laes 2017, 22.)

Inklusio voidaankin nähdä prosessina, jonka tarkoitus on lisätä osallisuutta ja vähentää eksklusiota ja marginalisaatiota. Erilaiseen oppijuuteen liittyviä erityistarpeita ei tarvitse nähdä vajavaisuutena tai korjattavana asiana. Jokaisen oppijan oikeus koulutukseen ja oppimiseen on yhtä arvokas, ja toimivan opetuksen myötä jokaisen oppijan taidot voivat kehittyä. Oppilaan ”potentiaalia” ei tarvitse eikä pidä ennustaa aiemman suoriutumisen perusteella. (Barrett 2015, 181–183.) Erityiskasvatuksen tarpeellisuus ei ole poistunut, mutta erityiskasvatus ei enää ensisijaisesti ole muusta opetuksesta erillään olevaa erityisopetusta. Tarvittava tuki pyritään tuomaan oppilaan luo ja opettajat toimivat yhteistyössä tukeakseen oppilaan kehitystä. (Lakkala 2008, 17.)

Inklusiota on kritisoitu liian idealistiseksi ja sen toteutumista on pidetty jokseenkin utopistisena tavoitteena (Lakkala 2008, 28). Inklusiivisen koulun toteutunutta mallia ei ole vielä olemassa (Lakkala 2008, 41). Koulutusratkaisut eivät ole onnistuneet ottamaan huomioon kaikkia ihmisryhmiä, vaikka inklusiivinen periaate on kasvatuksessa laajasti käytössä, vaan aina joku jää marginaaliin. Inklusio onkin toivottavan lopputuloksen lisäksi prosessi, joka ei koskaan tule valmiiksi. Tämän takia inklusio tulee aina pyrkiä määrittelemään ja ymmärtämään kustakin kontekstista lähtöisin. (Lakkala 2008, 28.) Inklusiota ei pitäisi pyrkiä toteuttamaan vain yksittäisessä luokassa, vaan sitä on tarkasteltava koko kasvatusjärjestelmän prosessina. (Väyrynen 2001, 13-14.)

Inklusion toteutumista vaikeuttavat esimerkiksi opettajankoulutuksen puutteellisuus, koulujen haluttomuus määritellä kasvatuksen tavoitteita uudelleen, opettajien kielteinen suhtautuminen, opettajien tuen vähäisyys ja inklusiivisen opetuksen vaativuus. (Lakkala 2008, 33–34.) Inklusiota sen sijaan edistävät kaikkien oikeus osallisuuteen, sitoutuminen yhteisen koulun filosofiaan, erilaisuuden kunnioittaminen ja ymmärtä-

väisyys, yhteistyön lisääminen, joustavuus, riittävät resurssit, yksilöllinen oppilasarviointi ja tuen tuominen tarvitsevan luo (Lakkala 2008, 36–41; Moberg ja Savolainen 2010, 97). Toteutuakseen inklusio vaatii tarvittavien tukipalveluiden saatavuutta ja resursseja, mutta myös perusteellisia rakenteellisia muutoksia koulujärjestelmään (Moberg & Savolainen 2010, 84). Opettajankoulutukseen pitää erityispedagogiikan tuntemuksen lisäksi lisätä yhteistyötaitojen kehitystä (Moberg & Savolainen 2010, 97).

Suomessa perusopetuksen opettajat ovat vahvasti jakautuneet inklusioon hyvin positiivisesti ja entistä kriittisemmin suhtautuviin. Myös inklusiivisen filosofian puolesta puhujat kritisoivat sen toteutusta, joka vaihtelee suuresti toimijasta riippuen. (Lakkala 2008, 18–19.) Inklusioon liittyvä epäily kohdistuu erityisesti erityisoppilaiden integraation seurauksiin. Erilaisten oppijoiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamista yleisopetuksen piirissä pidetään haastavana ja epätodennäköisenä. Opettajien kriittistä suhtautumista aiheuttavat muun muassa resurssipula ja tarvittavan erityispedagogisen ammattitaidon puuttuminen. Inklusion toteutumiseksi vaadittaisiin muutosta resursointiin ja opettajien koulutukseen. (Moberg 2001, 87; 92.) Huolta aiheuttaa myös se, miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatio vaikuttaa muun ryhmän oppimiseen. Mobergin ja Savolaisen (2010) mukaan tätä näkökulmaa on Suomessa tutkittu vain vähän, mutta kansainvälinen tutkimus on osoittanut, ettei erityisoppilaiden integrointi haittaa muun ryhmän oppimista (Moberg ja Savolainen 2010, 78). Kritiikki inklusiota kohtaan on kasvanut ja nostanut esiin esimerkiksi kysymyksen siitä, kenen etua inklusion käytännöllä ajetaan (Laes 2017, 22). Esimerkiksi ”säästöintegraationa” toteutettu inklusio, jossa tarvittavia tukitoimien muutoksia ei ole tehty, ajaa lähinnä kasvatuksen järjestäjän taloudellista etua.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tutkimustehtävän, -kysymykset ja käyttämäni tutkimusmenetelmän eli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen. Kuvaan tutkimusprosessini etenemistä ja tarkastelen siihen liittyviä eettisiä valintoja.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkielmassani tarkastelen, miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Pyrin selvittämään, mitä inklusiivisella musiikkikasvatuksella tarkoitetaan, ja millaisia tekijöitä sen toteutumiseen liittyy. Tarkastelen inklusiota tutkimuksessani ihmisyyden moninaisuuden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten inklusio käsitetään musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa?
- 2) Millaisia tekijöitä inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen liittyy?

3.2 Tutkimusmenetelmä ja -prosessi

Toteutan kandidaatintutkielmani systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Menetelmän mukaisesti esittelen tutkimukseni kannalta olennaisten aiemmin tehtyjen tutkimusten sisältöä ja muodostan niistä synteesiä. (Salminen 2011, 9.) Kirjalliskatsauksen tavoitteena on kerätä kattava ja keskeinen aineisto, jota pyrin tulkitsemaan kysymykseni näkökulmasta kriittisesti ja tarkasti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 112).

Tutkimukseni on laadullinen, ja käytän tutkimuksessani hermeneuttista tekstintulkintatapaa. Sen periaatteen mukaisesti pyrin ymmärtämään lukemieni tekstien merkityksen ja syventämään tietämystäni vähitellen suhteuttaen uutta tietoa vanhaan ja luoden niiden välille yhteyksiä. Tämä syklinen prosessi kestää koko tutkimuksen tekemisen ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.)

Tarkastelen tutkielmassani inklusiota ja sen kehitystä koskevaa musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuutta 2000-luvulla. Tutkimusprosessini lähtee liikkeelle aiheenvalinnasta ja aineiston rajaamisesta. Tutkimuskysymykseeni vastaavan lähdemateriaalin rajaan 2000-luvun musiikkikasvatuksen kirjallisuudesta. Valikoin lähteet kriittisesti laadun, soveltavuuden ja luotettavuuden mukaan. Käsitteellisessä viitekehyksessä käytän musiikkikasvatuksen kirjallisuuden lisäksi kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan alojen teoksia. Aineistooni valikoin sekä englannin- että suomenkielistä tutkimusmateriaalia. Käytän lähteinäni väitöskirjoja, vertaisarvioituja artikkeleita ja muita tieteellisiä julkaisuja. Kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen aineistoani kriittisesti, tiivistäen ja keskeisiä näkökulmia esille tuoden. (Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005, 112.) Lähdeaineistoni voi laajentua ja tarkentua tutkimuksen edetessä.

Käytän aineistonkeruun tietokantoina Taideyliopiston Finna-tietokantaa ja EBSCO-tietokantaa, samoin kuin Sibelius-Akatemian kirjastoa ja Helsingin kaupungin Helmet-kirjastoja.

Keskeisimpinä hakusanoinani käytän muun muassa seuraavia:

inkluisio / inclusion

inklusiivinen kasvatus / inclusive education

inkluisio + musiikkikasvatus / inclusion + music education

inklusiivinen musiikkikasvatus / inclusive music education

erityispedagogiikka + musiikki / special education + music

education equity

music education + inclusion + social justice

3.3 Tutkimusetiikka

Pyrin tutkielmassani noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä hyvän tutkimusetiikan ja tieteellisen käytännön periaatteita. Niiden mukaisesti pyrin huolellisuuteen käyttämällä työssäni yksiselitteistä termistöä ja selittämään käyttämäni käsitteet mahdollisimman selkeästi. (TENK 2012, 6-9.) Lisäksi pyrin noudattamaan Taideyliopiston eettisen toimikunnan laatimia eettisiä ohjeita (2016). Tutkimuksen tekoon kuuluu lukuisia valintoja, jotka pyrin tekemään parhaan ymmärryksen mukaan eettisesti ja harkiten.

Tavoittelen tutkielmassani läpinäkyvyyttä koko prosessin ajan, ja vältän kaikenlaista epärehellisyyttä ja harhaanjohtavuutta noudattamalla avoimuutta ja tarkkuutta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkijoiden tekemän tutkimuksen arvostaminen ja kunnioittaminen. Pyrin käyttämään tarkkoja ja asianmukaisia lähdemerkintöjä viitatessani muiden kirjoittamiin teksteihin. Näin oma ajatteluni erottuu muiden teksteistä tekemästäni synteesisistä. Noudattamalla näitä periaatteita tutkimuksestani tulee mahdollisimman luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää. (TENK 2012, 6-9.)

Jo itse aiheeni valinta on eettinen ratkaisu, ja pyrin huomioimaan tutkimuskohteeseeni liittyvät yhteiskunnalliset teemat mahdollisimman hyvin. (Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005, 26.) Tiedostan myös tutkimuksessani käytettävään terminologiaan liittyvän vastuun. Tutkimukseni käsittelee laajasti sellaisia ihmisryhmiä, joihin itse en lukeudu, joten pyrin kiinnittämään sensitiiviseen ja korrektiin terminologian käyttöön erityisesti huomiota. Englanninkielistä aineistoa käyttäessäni pyrin löytämään mahdollisimman kuvaavat ja sopivat suomennokset termistölle, ja tarvittaessa kirjoitan myös alkuperäisen englanninkielisen sanan lukijan nähtäville.

Olen tehnyt tutkimuksessani valinnan tarkastella inklusioon lähtökohtaisesti positiivisesti suhtautuvaa aineistoa. Tiedostan tämän valinnan vaikutukset, ja positiivisen suhtautumisen lähtökohdasta huolimatta pyrin pitämään myös kriittistä näkökulmaa esillä, jotta tutkimukseni olisi puolueeton.

4 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen aineistoni pohjalta syntyneitä tutkimustuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen musiikkikasvatuksen inklusiokäsitystä ja inklusiota musiikkikasvatuksen periaatteellisena lähtökohtana. Toiseksi kokoan yhteen, millaisia erilaisen oppijuuden piirteitä musiikkikasvatuksessa tulee ottaa huomioon, ja millaisia menetelmiä inklusiivisten ryhmien opetuksessa on hyödynnetty. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen inklusion toteutumista musiikkikasvatuksessa. Viimeisessä luvussa teen tuloksistani johtopäätöksiä ja synteessin.

4.1 Inklusio musiikkikasvatuksen periaatteellisena lähtökohtana

Inklusion merkitys kasvatuksen eri yhteyksissä on kehittynyt merkittäväksi viimeisten vuosikymmenten aikana, ja sen tavoitteena on varmistaa, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus todella toteutuu (Laes 2017, 22). Inklusion tavoite on tehdä kasvatuksesta erilaiset oppijat huomioonottavaa ja kaikille yhteistä ja yhdenvertaista. Inklusion tavoitteena on myös purkaa tarpeetonta oppijoiden luokittelua ja arvottamista. (Laes 2017, 24–25.)

Inklusiivinen musiikkikasvatuksen periaate voi saada erilaisia piirteitä riippuen kontekstistaan, esimerkiksi koulusta, paikkakunnasta ja maasta. Burnard, Dillon, Rusinek ja Sæther (2008) esittelevät musiikinopettajien tulokulmia inklusiiviseen opetukseen neljässä eri maassa, joista kahdessa inklusiivinen periaate on kirjattu opetussuunnitelmaan ja kahdessa ei. Alueellisista eroavaisuuksista huolimatta inklusion periaatteen keskiöön nousi yhtenevästi kaikkien oppijoiden yhdenvertaisuus, oikeus osallistua ja eksklusion purkaminen. (Burnard, Dillon, Rusinek & Sæther 2008, 120.)

Kasvatuksella on aina merkittävä rooli yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden edistämisessä (Jordan 2010, 142). Musiikkikasvatuksen kenttä on vasta alussa tämän poliittisen ja sosiaalisen roolinsa tunnistamisessa (Westerlund & Väkevä 2010, 150). Laes ja Schmidt (2016) painottavat, että inklusiolla ja sen käytännöillä on paikkansa koko musiikkikasvatuksen kentän vaikuttajina, eikä vain erityismusiikkikasvatuksen

piirissä (Laes & Schmidt 2016, 6). Suomessa tämä kenttä tarkoittaa musiikkikasvatusta niin päiväkodeista lukioihin ja musiikkileikkikouluihin kuin myös laajaa musiikkioppilaitosten verkostoa (Westerlund & Väkevä 2010, 150).

Musiikkioppilaitoksissa oli 2000-luvun puoliväliin asti tarjonnassa vain ammattiin tähtäävää musiikin laajan oppimäärän opetusta. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) muutoksen myötä sen rinnalle tuli yleisen oppimäärän opetus, joka antaa oppilaille enemmän valinnanvapautta opinnoissa eikä vaadi niiden etenemistä tietyn suunnitelman mukaan. Tämä uudistus avasi musiikkioppilaitosten opetustarjontaa harrastelijamaisemmalle musiikin opiskelulle. Vaikka kaikilla on periaatteessa mahdollisuus hakeutua musiikkioppilaitoksen opetukseen, tämä itsessään ei riitä tekemään musiikkioppilaitoksista tasa-arvoisia ja inklusiivisia. Useimmissa oppilaitoksissa oppilaat valikoidaan edelleen soveltuvuustestein, jolloin oppilaiksi valikoituu yleensä oletetusti musikaalisia, potentiaalisesti ammattimuusikoiksi koulutettavia nuoria ihmisiä. (Westerlund & Väkevä 2010, 150–151.)

Niin kuin musiikkioppilaitoksissa, myös koulun musiikkikasvatuksessa tapahtuu oppilaiden valikointia ja testaamista. Perinteisesti musiikkiluokille on ollut pääsykokeet, ja yläasteella ja lukiossa hyvin vähäisen pakollisen musiikinopetuksen jälkeen musiikinopiskelu on oppilaan oma valinta. Voidaan kyseenalaistaa, riittääkö pelkkä valinnanvapaus tekemään opetuksesta tasa-arvoista, kun oppilaiden päätöksiin saattavat vaikuttaa esimerkiksi valinta kahden oppiaineen välille, oma harrastuneisuus ja vanhempien odotukset tai taloudelliset ja koulutukselliset taustat. (Westerlund & Väkevä 151–152.)

Laes (2017) painottaa, että keskusteluun inklusiosta sisältyy myös käsitys eksklusiosta eli poissulkemisesta, eikä näitä käsitteitä voi kokonaan irrottaa toisistaan. Esiin nousee kysymyksiä mm. siitä, onko inklusio aina hyväksi ja saattaako inklusio joissain tapauksissa aiheuttaa uudenlaista eksklusiota. Laes nostaa esiin vapauttavan demokratian ja inklusion teoretikon Iris Youngin käsitteet ulkoisesta ja sisäisestä eksklusiosta. Muodollisesti inklusioidut ryhmät, joiden parissa edelleen toimitaan vanhojen mallien mukaisesti vanhoja asenteita ja keskusteluja ylläpitäen, aiheuttavat sisäistä eksklusiota, joka on hyvinkin piilossa olevaa epätasa-arvoisuutta ja sortoa. Koulutusdemokraattiset tavoitteet ovat rajautuneet liialti vain sisällyttämään aiemmin ulosjääneet takaisin joukkoon. Inklusion todelliseksi

toteutumiseksi pitäisi muuttaa ne käytännöt, joissa eksklusiota ylipäätään tapahtuu. (Laes 2017, 23.)

4.2 Erilaiset oppijat musiikkikasvatuksessa

Musiikkikasvattajan tulee pyrkiä huomioimaan opetuksessaan ihmisyyden ja oppijuuden moninaisuus. Käsitystä monimuotoisuudesta ei tulisi rajata koskemaan vain yksittäisiä monimuotoisuutta lisääviä tekijöitä, vaan tarvitaan laajempia näkökulmia, jotta dualistisesta ”erityis”- ja ”normi”- jaottelusta päästään eteenpäin. Inklusio koskettaa laajaa kirjoa ihmisten monimuotoisuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten ikää, sukupuolta, seksuaalista suuntautumista, kieltä, uskontoa ja sosioekonomista statusta sekä enemmän esillä olleita vammaisuutta ja etnisyyttä. Nämä saattavat ollessaan jollain tapaa poikkeavia johtaa sortoon ja marginalisaatioon kasvatuksellisissa ja sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Laes 2017, 20.)

Opettajille iso haaste käytännön opetustyössä on hyvin erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaaminen ja samanaikaisesti opetuksen korkean laadun ylläpitäminen. Käytännössä erilaisten tarpeiden huomiointi tarkoittaa eriyttämistä, menetelmien monipuolistamista, yksilöllistämistä, laajempaa soveltamista ja haasteiden ja lisätuen tarjoamista. Opetuksen yksilöllistäminen ja monien erilaisten tarpeiden huomioiminen niin tukee yksittäistä oppijaa kuin myös monipuolistaa opetusta yleensä. (Kaikkonen & Laes 2013, 107–108.)

Darrow (2017) tuo esille yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksia inklusiivisten ryhmien kanssa. Yhteistoiminnallisella oppimisella voidaan edistää paitsi oppilaiden musiikillisia taitoja, myös sosiaalisia taitoja, itsetuntemusta ja itsetuntoa sekä toimijuutta. Yhteisoppijuudessa erilaiset ja eritasoiset oppijat työskentelevät ryhmissä yhdessä, tukevat toisiaan ja opettelevat ja tutkivat uutta asiaa erilaisin tehtävin. (Darrow 2017, 41.) Inklusiivisessa musiikinopetuksessa opettajan tukena ja apuna voivat toimia apuopettajat ja erityisopettajat, mutta myös muut oppilaat. Oppilaat voivat esimerkiksi tukea toisiaan työrauhan ylläpitämisessä ja neuvoa ja auttaa toisiaan. (Hammel & Hourigan 2011, 176.) Oppilaat voivat kokea toisensa helpommin lähestyttäväksi kuin opettajan ja keskenään tarttua yhteiseen tehtävään innokkaammin. Yhteis-

toiminnallisessa oppimisessa oppilailla on myös mahdollisuus määrittellä itseään ryhmän jäsenenä toimijuuden kautta. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on onnistuessaan tehokasta, mutta toiminnan täytyy olla hyvin suunniteltua. Toiminnalla tulee olla selkeät tavoitteet niin ryhmille kuin yksilöille, mietitty rakenne ja oppijoiden erilaiset tarpeet huomioonottavia tehtäviä. Arvioinnin ja ohjauksen tulee olla jatkuvaa, jotta kaikkien oppiminen ja kehittyminen on turvattua. (Darrow 2017, 41.)

Sutela, Juntunen ja Ojala (2016) ovat tutkineen Dalcroze-pedagogiikan hyödyntämistä inklusiivisissa 8.- ja 9.-luokkalaisten ryhmässä, joissa oppilaat ovat erityiskasvatuksen piirissä. Tulokset osoittavat, että kehollisen Dalcroze-pedagogiikan hyödyntäminen ja musiikin tekemisen kautta oppiminen edistää oppijoiden tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua, oppia ja osoittaa taitojaan. Kehollisuuteen perustuvassa toiminnassa oppilaat pääsevät ilmaisemaan itseään esteettömästi ilman, että heiltä esimerkiksi odotetaan soitinten hallintaa. (Sutela ym. 2016, 179.)

Itsemääräämisoikeuden vahvistaminen ja tukeminen ovat olennaisia sellaisten oppilaiden kasvatuksessa, joilla on jokin kehitysvamma. Lisääntyneen tuentarpeen takia kehitysvammaiset saavat harvoin osallistua omaa koulutustaan koskevaan päätöksentekoon. Musiikkikasvattajalla voi yhdessä muiden kasvattajien kanssa olla merkittävä rooli itsemääräämisoikeuden edistämässä ja siihen liittyvien taitojen tukemisessa. Oppilaiden toimijuuden kokemuksesta tulee vahvistaa: he saavat päättää osallistumisestaan, osoittaa mieltymyksiään ja heidät tulee ottaa mukaan opiskelua koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Musiikillinen yhteistyö muiden kanssa vahvistaa oppilaiden osallisuutta, itsetietoisuutta ja uskoa omiin kykyihin ja toimijuuteen. Nämä kaikki yhdessä edistävät oppilaiden itsemääräämisoikeutta. (Darrow 2017, 40–41.)

Suomalaisessa inkluusiota koskevassa tutkimuksessa musiikkikeskus Resonaari on ollut erityisen paljon esillä, sillä se on edistyksellinen toimija suomalaisen musiikkikasvatuksen kentällä. Resonaari on Helsingissä toimiva musiikkikoulu, joka tarjoaa tavoitteellista ja taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvaa musiikkikasvatusta. Opetus on suunnattu sellaisille oppijoille, joiden tarpeisiin perinteiset musiikkikoulut ja opetusmenetelmät eivät ole pystyneet vastaamaan. (Laes 2016, 139.) Resonaarissa toimivia erityisryhmiä ovat esimerkiksi kehitysvammaiset, liikunta- ja näkövammaiset ja seniorit. Resonaarissa kaikki oppijat nähdään toiminnan kohteena olemisen sijaan

aktiivisina toimijoina, musiikin asiantuntijoina ja tiedon tuottajina. (Laes 2016, 139.) Toimijuus on tärkeä osa inklusiota. Pelkästään osallisuuden lisääminen ei lisää inklusiosta, vaan kyse on myös mahdollisuudesta vaikuttaa siihen mihin osallistuu ja miten. (Laes 2016, 142.) Resonaarin toiminnan voidaan nähdä olevan paitsi musiikkikasvatusta, myös poliittinen kannanotto ja aktivismia (Laes & Schmidt 2016).

Musiikinopettajien tulee huomioida opetuksessaan myös kasvava monikulttuurisuus. Monikulttuurisuus voi näkyä luokassa esimerkiksi puhuttuina kielinä, erilaisina katsomuksina ja kulttuuritaustoina. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa erilaisten musiikkikulttuurien monipuolinen tuntemus ja kulttuurisen monimuotoisuuden arvostus ovat musiikinopetuksen olennaisia tavoitteita (POPS 2014, 142; 263–264; 422–432). Tämän toteutumiseksi monipuolisen materiaalin käsitteleminen ja luokasta löytyvien erilaisten kulttuuritaustojen huomioiminen on tärkeää, mutta se yksinään ei riitä tekemään opetuksesta inklusiivista. Ottaakseen eri taustaisia oppilaita huomioon opettaja saattaa esimerkiksi valikoida käsiteltäväksi kappaleen maasta, josta joku oppilaista on kotoisin. Tämä voi lisätä oppilaan kokemusta yhteenkuuluvuudesta ja kulttuuritaustan merkityksellisyydestä. (Karlsen 2013, 166–167.) Lähtökohtaisesti ei voida kuitenkaan olettaa, että tämä musiikki aina vastaisi oppilaan identiteettiä tai musiikillista makua. Karlsen (2013) nostaa esiin, että musiikki ja musiikintunnit tulee ennen kaikkea nähdä tilaisuutena inklusiivisten menetelmien toteuttamiselle ja maahanmuuttajien toimijuuden ja itsemäärätelyoikeuden tukemiselle (Karlsen 2013, 162–163). Erilaisten kulttuuritaustojen lisäksi opettajan tulee huomioida opetuksessaan oppilaiden erilaiset katsomukset uskonnonvapautta kunnioittaen. Katsomukselliset syyt voivat vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin osallistua esimerkiksi populaarimusiikin, musiikkiliikunnan ja tanssin opetukseen. Tällaisissa tapauksissa opettajan tulee keksiä vaihtoehtoisia keinoja opetuksen toteuttamiseen, niin että oppimistavoitteet mahdollisuuksien mukaan täyttyvät. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.)

Erilaisten oppijoiden huomioimisen lisäksi myös oppilaskohtainen identiteettien moninaisuus on hyvä ottaa huomioon musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatuksessakin oppilaiden, joilla on oppimisen haasteita, ajatellaan herkästi kuuluvan musiikkiterapian tai erityiskasvatuksen pariin. On olemassa riski, erityiskasvatuksesta on tulee ikään kuin ”sorron kiertoilmaus” (Laes 2017, 21). Sen käytännöt usein edustavat käsitystä, että on ylhäältä ja ennalta määriteltävissä, millaiset tavoitteet oppilaille voi

asettaa (Laes 2017, 21), ja että oppilaiden potentiaali on ennustettavissa aiemman suoriutumisen perusteella (Barrett 2015, 183). Unohdetaan, että oppimisen vaikeus ei määritä heidän koko identiteettiään. (Laes 2016, 138.) Opettajan on hyvä ottaa huomioon, että oppilaalla voi olla useampia piirteitä, jotka samanaikaisesti asettavat hänet riskiin tulla marginalisoiduksi. Toisaalta yhteenkään marginaaliin kuuluminen ei tarkoita, että oppilaan musiikillinen kompetenssi olisi puutteellista. (Kaikkonen & Laes 2013, 110.)

Eryityskasvatuksesta ja erilaisista oppimisen tai toiminnan vaikeuksista puhuttaessa musiikkikasvattajien ja musiikkikasvatuksen tutkijoiden on tärkeä vahvistaa ja tuoda esiin asianomaisten omaa ääntä (Laes 2016, 138). Inklusion perimmäinen tavoite on lopettaa polarisaatiota lisäävä nimeämisen ja luokittelun tarve. Tästä huolimatta Laeksen (2017) mukaan inklusion sekä teoreettisissa että käytännöllisissä yhteyksissä on edelleen nähtävissä kahtiajakoisuutta ja vastakkainasettelua: riippuvaisuus – toimijuus, erilaisuus – normaalius, inkompetenssi – kompetenssi (Laes 2017, 21).

4.3 Inklusion toteutuminen musiikkikasvatuksessa

Musiikki on lähtökohtaisesti kaikille hyvin saavutettavissa oleva taiteen muoto. Musiikki on usein vahvasti läsnä niidenkin arjessa, jotka eivät musiikkia aktiivisen oma-toimisesti kuuntele. Koulussa musiikinopetuksen yksi tehtävä on tehdä musiikin tekemisestä saavutettavampaa niille, joilla muuten ei ole mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen. Musiikinopetuksessa inklusio voi toteutua luontaisemmin kuin monessa muussa oppiaineessa. Esimerkiksi yhteismusisoinnissa tehtävät voidaan jakaa ja mukauttaa oppijoiden yksilöllisten kykyjen ja tarpeiden mukaan. Musiikinopetuksessa voidaan hyödyntää myös valmiita apuvälineitä, kuten kuvionuotteja tai teknologisia sovelluksia. (Kaikkonen & Laes 2013, 110.)

Inklusion toteutumisen kannalta turvallisen ja sallivan työskentelyilmapiirin ja selkeiden sääntöjen luominen on tärkeää. Tämä koskee niin yksittäistä luokkahuonetta kuin koko koulun toimintakulttuuria. Monesti oppilailla, joilla on oppimisen haasteita, voi olla aiempia kokemuksia heikosta suoriutumisesta ja madaltunut usko omiin kykyihin. Turvallisessa ympäristössä oppiminen mahdollistuu, kun oppilaat uskaltavat

ilmaista itseään eivätkä pelkää virheitä. Luokassa vallitseva kunnioitus toisia kohtaan on myös tärkeää. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181.)

Inklusion ja oppilaiden yhdenvertaisuuden saavuttamisessa sensitiivisellä ja korrektilla sanastolla on merkittävä rooli. Puhe ”erityisestä” ja ”tavallisesta” ei tue käsitystä ihmisten luonnollisesta moninaisuudesta. Laes (2016) huomauttaa, että käytetyllä sanastolla saatetaan jopa vahvistaa asetelmaa, jossa enemmistö on ”normaaleja” ja siitä poikkeavat ”muuta” (other). Esimerkiksi jopa termin ”erityistarpeet” (special needs) käyttäminen voi vahvistaa tällaista asetelmaa, sillä termin käyttö sijoittaa ongelman normista poikkeavaan yksilöön. (Laes 2016, 138.) Myös asiayhteyteen sopivaan termistöön tulee kiinnittää huomiota. Usein käytetty sanasto saattaa tukea kuvaa siitä, että ”oppijoiden tarpeiden”, ”ongelma-alueiden” ja ”koulutuksellisen epäonnistumisen” välillä olisi syy-seuraussuhteita. (Laes 2017, 24.) Opettajien tulee osata käyttää korrektia ja sensitiivistä sanastoa ja sen kautta myös haastaa erityisoppilaisiin liittyviä stereotyyppioita. Korrekti kielenkäyttö osoittaa myös kunnioitusta kyseessä olevaa ihmisryhmää kohtaan. Luokittelevuuden ja leimaavuuden välttämiseksi on hyvä käyttää henkilölähtöistä kieltä (*person-first*). Esimerkiksi on parempi puhua ”henkilöstä, jolla on autismi” kuin ”autistisesta henkilöstä”. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että henkilön monista ominaisuuksista ja autismi voi olla yksi, mutta autismi ei piirteenä määritä henkilöä. (Darrow 2015, 7.)

Cooke (2015) on tarkastellut kriittistä reflektiota opettajan työvälineenä inklusion ja yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta. Kriittisen tarkastelun kautta voidaan purkaa perustelemattomia käytäntöjä ja näkemyksiä, kehittää uudenlaisia tulevaisuuden toimintamalleista ja tuoda esiin marginalisoitujen ryhmien ääntä. (Cooke 2015). Kriittinen reflektio on opettajille keskeinen väline mahdollisten epäyhdenvertaisten ja epäoikeudenmukaisten käytäntöjen tunnistamiseen. Kriittisestä tarkastelusta tulee tehdä jatkuvaa ja opetukseen sisältyvää, ja oppilaita tulee kasvattaa kriittiseen tiedostavuuteen. Kaikkonen ja Laes (2013) korostavat, että kasvatuksen jatkuva arviointi ja reflektointi ovat edellytys koulujärjestelmämme laadun säilyttämiseen ja kehittämiseen (Kaikkonen & Laes 2013, 106). Myös koulutuspolitiikan seuraaminen ja koulumaailman muutoksien tunteminen kuuluvat musiikinopettajan vastuualueisiin. Näin opettajat voivat ylläpitää asiantuntijuuttaan ja toimia opettajayhteisön pätevänä jäsenenä. (Hammel & Hourigan 2011, 179.)

Musiikinopettajan tulee kommunikoida muiden opettajien kanssa ja kerätä tietoa ja ymmärrystä oppilaidensa tarpeista, jotta opetuksen yksilöllistäminen ja oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen onnistuisi. Adamek (2001) luettelee oleelliseksi informaatioksi oppilaan vahvuudet ja erityisaidot, haasteet ja rajoitukset, henkilökohtaisen opetussuunnitelman tavoitteet ja kyseisen oppilaan opetuksessa erityisen toimivat menetelmät (Adamek 2001). Musiikinopettajien tulee toiminnassaan seurata ohjeistuksia ja tilanteen vaatiessa pyrkiä hakemaan apua erityisammattilaisilta. Musiikinopettaja ei ole pätevä tekemään arviota erityisopetuksen tarpeesta, oppimisvaikeuden syystä tai mahdollisesta diagnoosista. Musiikinopettajan tulee toimia koulussa yhteisön jäsenenä yhdessä muun opettajatiimin kanssa ja olla riippuvainen muista opettajista ja koulun asiantuntijoista (Hammel & Hourigan 2011, 175–179). Jotta opetus voitaisiin suunnitella kaikille oppilaille mielekkääksi ja saavutettavaksi, musiikkikasvattajien tulee tehdä yhteistyötä erityiskasvattajien kanssa (Darrow 2017, 40).

Musiikinopettajan tehtävä on myös toimia koulussa taideaineiden ja erityisesti musiikinopetuksen puolestapuhujana. Musiikki on vuorovaikutuksellisenä, tunnetaitoja ja yhdessä toimimista kasvattavana oppiaineena tärkeässä roolissa inklusion edistämisessä (Sutela ym. 2016, 181). Musiikki toimii kommunikaation ja itseilmaisun välineenä, ja voi tuoda oppilaiden kommunikaatioon uusia ulottuvuuksia. Oppilaiden musiikillisen toimijuuden kasvaessa heille voi muodostua muusikkouden identiteetti, joka purkaa oppilaiden mahdollisesti leimautunutta roolia sekä heidän itsensä, että muiden oppilaiden silmissä. Musiikillinen yhteistoiminta kasvattaa oppilaiden yhteistyötaitoja, itseilmaisua ja ihailua sekä kunnioitusta toisia kohtaan. (Sutela ym. 2016, 181.) Musiikinopettajan tulee tuntea oppiaineensa tärkeä merkitys myös inklusion edistämisen näkökulmasta ja kasvattaa myös muiden opettajien ja päättäjien ymmärrystä musiikkikasvatuksen merkityksestä. (Hammel & Hourigan 2011, 179.)

4.4 Johtopäätökset

Inklusio on yksi merkittävimmistä opettajan työhön vaikuttavista kasvatustieteiden maailman ilmiöistä, ja se koskettaa myös musiikkikasvatuksen kenttää. Tuloksistani käy ilmi, että musiikkikasvatuksessa inklusio käsitetään hyvin samankaltaisesti kuin yleisessä kasvatustieteen kirjallisuudessa. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen tarkoitus on huo-

mioonottaa kaikki erilaiset oppijat, kohdella heitä yhdenvertaisesti ja estää marginalisaatiota ja sortoa. Inklusiivisella musiikkikasvatuksella on samat tavoitteet kuin muullakin inklusiivisella kasvatuksella: tehdä kasvatuksesta kaikille yhteistä ja yhdenvertaista. Inklusio tarkoittaa kaikkien mukaan sisällyttämistä, ja sen tavoitteena on yhdenvertainen ja erilaisten oppijoiden erilaisen tarpeet huomioonottava kasvatusta. (Laes 2017, 22; Kaikkonen & Laes 2013, 107; Burnard ym. 2008, 120.) Musiikkikasvatuksessa keskeisiksi inklusion kysymyksiksi nousevat kaikkien mahdollisuus musisointiin ja itseilmaisuun ja erilaisten oppijoiden potentiaalinen näkeminen ja toimijuuden vahvistaminen. Sekä inklusion syntyhistorian taustalla että nykyisin inklusion perusteluna on oppijoiden yhdenvertaisuuden edistäminen. Tämä näkökulma kulki yhdistävänä elementtinä läpi kaiken tarkastelemani aineiston.

Tuloksista vahvistuu käsitys inklusiosta valintana joka ohjaa kasvatukseen liittyvää päätöksentekoa. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttajan tulee tarkastella opetustaan ja toimintamallejaan perustavanlaatuisen kriittisesti. Cooke (2015) esittelee opettajille keskeiseksi välineeksi kriittisen reflektion, jonka tulee olla jatkuvaa ja opetukseen sisällytettyä. Kriittisen reflektion avulla voidaan paitsi havaita yhdenvertaisuutta heikentäviä toimintamalleja ja purkaa niitä, myös kehittää koulujärjestelmäämme (Cooke 2015). Opettajien olisi hyvä esimerkiksi pohtia, mikä kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on, mikä oppimisessa on arvokkainta ja mikä oma positio on esimerkiksi suhteessa vähemmistöjen edustajiin. Opettajan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja pyrkiä tiedostavasti toimimaan kaikenlaisen marginalisaation ja sorron vastaisesti (Hammel & Hourigan 2011, 179).

Tarkastelemastani aineistosta on pääteltävissä, että musiikkikasvatuksen tutkimuksen inklusiokäsityksessä saavutettavuuden merkitys on korostunut. Tämä voi johtua siitä, että vaikka peruskoulun musiikinopetus koskettaakin kaikkia oppijoita Suomessa, ei musiikin harrastaminen ja musisointi ole kaikille saatavilla. Tämä voi johtua esimerkiksi fyysisistä rajoitteista, kuten apuvälineiden heikosta saatavuudesta, ja musiikkiopistojen eksklusiivisuudesta. (Westerlund & Väkevä 2010, 150–151.)

Koulun musiikkikasvatusta on kaikille lähtökohtaisesti saatavilla olevaa musiikkikasvatusta, mutta saatavuus ei yksin tee kasvatuksesta vielä inklusiivista. Jotta koulun musiikkikasvatusta olisi inklusiivista, täytyisi kaikki osallisuutta estävät rakenteelliset,

asenteelliset ja pedagogiset seikat. Nämä muutostarpeet koskevat myös musiikkioppilaitosten toimintaa. Musiikkioppilaitosten inklusioon on kuitenkin vielä enemmän matkaa, sillä opetus ei ole kaikille saavutettavaa. Musiikkioppilaitokset ovat kuitenkin enenevässä määrin poistaneet pääsykokeita (Westerlund & Väkevä 2010, 150–151). Inklusiivisuuden lähtökohdista toimivan musiikkikoulun esimerkkinä suuressa osaa tutkimusaineistoa toimii musiikkikoulu Resonaari. Resonaari on perustettu vastaamaan sellaisten opiskelijoiden tarpeisiin, joiden yksilöllisiä tarpeita ei muualla olla pystytty huomioimaan. (Laes 2016, 139.)

Inklusioon tarkoitus musiikkikasvatuksessa ei ole poistaa erityismusiikkikasvatusta, vaan antaa oppijoille mahdollisuus opiskella samassa ryhmässä erilaisilla tuen määrän tarpeilla ja tuoda tarvittava tuki oppilaan luo. Inklusiivisilla käytännöillä ja inklusiivisuuden tarkastelulla on kuitenkin paikkansa koko musiikkikasvatuksen piirissä eikä vain erityismusiikkikasvatusta tarkastellessa (Laes ja Schmidt 2016). Jotta musiikkikasvatus olisi inklusiivista, täytyy opetuksen olla joustavaa ja oppilaiden erilaisia tarpeita huomioonottavaa. Tuloksista selviää, että opettaja voi huomioida oppilaat yksilöllisesti eriyttämällä eli antamalla oppijoille eri tasoisia tehtäviä ja mukauttamalla tavoitteita, hyödyntämällä pedagogisia menetelmiä kuten Dalcroze-pedagogiikkaa ja yhteisoppimista, ja tukeutumalla erityisammattilaisten apuun (Sutela ym. 2016; Darrow 2017; Adamek 2011).

Tarkastelemani aineiston perusteella voidaan todeta, että inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa on keskeistä, että inklusio nähdään laajana koko musiikkikasvatuskenttää koskevana periaatteena (Laes ja Schmidt 2016, 6). Tulosteni pohjalta olen tiivistänyt ja koonnut yhteen inklusiivisen musiikkikasvatuksen lähtökohtia ja sen toteutumisen edellytyksiä:

Inklusiivinen musiikkikasvatus

- on saavutettavaa ja esteetöntä
- on kaikille yhteistä ja osallistavaa
- on ennakkoluulotonta ja mahdollisuuksille avointa
- pyrkii purkamaan valta-asetelmia ja luokittelua
- käsittää oppijat moninaisia piirteitä ja identiteettejä sisältävänä joukkona ja pyrkii huomioimaan näitä piirteitä yksilöllisesti
- käyttää sensitiivistä ja korrektaa sanastoa
- tuo esiin marginalisoitujen ryhmien ääntä
- hyödyntää erilaisia pedagogisia menetelmiä ja erityisammattilaisten apua
- tukeutuu opettajien yhteistyöhön
- sisältää jatkuvaa kriittistä reflektointia ja arviointia
- on joustavaa ja kehittyvää

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tulosten pohjalta nousseita teemoja ja niiden merkitystä. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen jatkotutkimusaiheita.

5.1 Pohdinta

Tutkimukseni tavoite oli selvittää, miten inklusio ymmärretään musiikkikasvatuksen kentällä, ja mitkä ovat inklusiivisen musiikkikasvatuksen keskeiset lähtökohdat. Tutkimusta tehdessäni minulle vahvistui käsitys, että inklusion toteutuminen sen tavoitteiden mukaisesti on haastavaa. Useissa maissa, erityisesti Iso-Britanniassa ja Pohjoismaissa on oltu pettyneitä inklusiivisen opetuksen tuloksiin tai pikemminkin niiden puutteeseen (Laes 2017, 19). Nämä pettymykset heijastuvat Suomessa useasti julkiseen keskusteluun, jossa viime aikoina on ollut paljon puhetta opettajien uupumisesta, mikä ainakin osittain voi johtua ilman tarvittavia tukitoimia toteutetusta inklusiosta ja riittävän koulutuksen puutteesta. Tarve opettajien ammattitaidon laajentamiselle ja uudistavalle opettajankoulutukselle on suuri. Valmistuvat opettajat tarvitsevat runsaasti harjoittelua, uudenlaisia malleja ja tilaisuuksia testata ja kehittää uudenlaisia käytäntöjä. Myös lisääntynyt tarve opettajien yhteistyölle ja kehittävään, muuttuvaan opettajuuteen täytyy huomioida opettajankoulutuksessa. (Lakkala 2008, 18.) Erityiskasvatuksen perusteiden tuntemusta tulee sisällyttää sekä musiikinopettajakoulutukseen että jo työssäkäyvien valmistuneiden musiikinopettajien koulutuksiin. Vain tietoinen musiikkikasvattaja voi opettaa huomioida erilaisten oppijoiden tarpeet asianmukaisesti ja toteuttaa inklusiota rakentavalla tavalla. (Hammel & Hourigan 2011, 179.)

Paljon kehittyneistä arviointimenetelmistä huolimatta koululaitos edelleen perustuu pitkälti oppilaiden arviointiin koulumenestyksen ja tiettyjen piirteiden perusteella. Tämä on ristiriidassa inklusion monimuotoisuutta arvostavan etiikan kanssa (Laes 2017, 24). Jonkinlaista arviointia ja seurantaakin tarvitaan oppilaiden kehityksen ja edistymisen seurantaan ja mahdollisen tuen tarpeen tunnistamiseen. Jotta tasa-arvoinen kasvatus voisi onnistua, tukijärjestelmät tulisi rakentaa alusta alkaen niin, että vältetään oppilaiden leimautuminen ja nimeävä luokittelu.

Vaikka inklusiivinen käytäntö on periaatteen tasolla laajasti hyväksytty ja kannatettu, on sen nimissä toteutetut koulutuksen muodot hyvin vaihtelevia riippuen esimerkiksi arvomaailmasta, ympäröivästä kulttuurista ja paikallisista tekijöistä kuten resursseista (Lakkala 2008; 19, 41). Yksittäisen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa inklusiivisen, yhdenvertaisen opetuksen syntymiseen ovat siis jossain määrin rajalliset, mutta tutkimukseni tekemisen myötä olen myös vakuuttunut, että jokaisen opettajan toiminnalla on valtavasti merkitystä. Jokaisella opettajalla on vastuu sensitiivisyydestä toiminnassaan, mutta pohjimmiltaan tarvittavat muutokset ovat koko koulujärjestelmän muutoksia.

Inklusion rakentaminen esimerkiksi yksittäisissä kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa tulisi aina aloittaa siitä, että luodaan laaja ymmärrys tarvittavista uusista toimintamalleista, joita voisi hyödyntää kaikkien ryhmien kanssa. Musiikkikasvatuksessa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi joustavien opetusmenetelmien, yksilöllistettyjen tavoitteiden, apuvälineiden käytön ja vertaisoppimisen tuomista jokaiseen luokkaan. Inklusiiviselle musiikkikasvatukselle ei kuitenkaan ole olemassa vielä laajaa ohjeistavaa menetelmäpankkia. Eriyttämisen keinojen keksiminen näyttää jäävän yksittäisen opettajan vastuulle, mikä on haastavaa, sillä eriyttäminen vaatii opettajan didaktisilta taidoilta paljon enemmän kuin vain taitoa valmistaa eritasoisia tehtäviä.

Toimivien toimintamallien lisäksi kaikkien kasvattajien tulisi olla sitoutuneita inklusion periaatteisiin. Toive on haastava, sillä laajan resurssipulan takia inklusion vastaanotto on ymmärrettävästi vaihteleva. Musiikkikasvattajille tulisi kuitenkin koulutuksesta lähtien luoda ymmärrystä inklusiosta sen tarkoituksen ja tavoitteiden kautta ja näiden tavoitteiden toteutumiseksi kannustaa kasvattaja- ja tutkijayhteisöjä aktivismiin ja tarvittavien resurssien vaatimiseen. Tämä prosessi kuitenkin vaatii aikaa eikä välttämättä koskaan tule valmiiksi. Inklusiivisella menetelmällä tuskin voidaan tehdä yhdenvertaisuutta täydelliseksi, sillä kasvatusmaailma on jatkuvassa muutoksessa. Inklusio tulee pikemminkin ymmärtää tavoitteena ja arvovalintana, joka ohjaa opetusta ja sen valintoja.

Pohdintani lopuksi haluaisin kiinnittää huomiota vielä keskusteluun, jossa osittainen erityisluokkien palauttaminen Suomessa on nähty inklusion perumisena tai epäonnistumisena. Tutkimuksestani saadun ymmärryksen pohjalta haluaisin nähdä asian toisin. Toki tämä ”takaisin veto” voidaan nähdä myös inklusion epäonnistumisena, mikäli syynä on ollut esimerkiksi tarvittavien resurssien puuttuminen. Erityiskasvatuksen järjestelyt ja osittainen erityisluokkien palauttamista en kuitenkaan näe inklusion epäonnistumista, jos ratkaisu on tehty harkiten kunkin oppijan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Kun ratkaisu on tehty perustellusti ja oppilaan etua ajaen, kyse on silloin juuri sen inklusion tavoitteen toteutumisesta, että oppilailla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistumiseen. Joissain tapauksissa tämä tavoite voi toteutua parhaiten nimenomaan erityiskasvatusympäristössä.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksenteon jälkeen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida. Jotta tutkimuksen lukijat voivat arvioida sen luotettavuutta, on tutkijan annettava riittävästi tietoa tutkimuksenteon etenemisestä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Tutkimuksen luotettavuutta tukee avoimuus ja tarkka kuvaus tutkimuksen kaikkien vaiheiden etenemisestä. (Hirsijärvi ym. 1997, 217.) Tutkimusasetelmaluvussa kuvasin tutkimusprosessini kulkua ja eettisiä tavoitteita. Pyrin koko tutkimukseni matkalta noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ja toimimaan. Olen läpi tutkimuksenteon tavoitellut täsmällisyyttä ja tarkkuutta. Olen pyrkinyt viittaamaan lähteisiin asianmukaisella viittaustekniikalla, jotta oma ajatteluni erottuisi muiden tekemästä työstä.

Musiikkikasvatuksen inklusiotutkimusta löytyy riittävästi kandidaatintutkielman tekemiseen, joten minulla oli mahdollisuus rajata aineistoni melko kriittisesti. Valitsin aineistokseni enimmäkseen vertaisarvioituja tutkimusjulkaisuja, artikkeleita ja kaksi väitöskirjaa. Tutkimukseni keskeinen aihe, inklusio, on käsitteenä hyvin laaja ja monitulkintainen. Monitulkintaisuuden vuoksi jouduin tekemään rajauksen näkökulmaan, josta inklusiota käsittelen. Rajaukseni valitsin tarkastella inklusiota ihmisen moninaisuudesta käsin. Iso osa musiikkikasvatuksen inklusiotutkimuksesta kohdistuu rajatusti vammaisten musiikkikasvatukseen, ja jouduin jättämään näitä lähteitä aineistoni ulkopuolelle. Valitsin mukaan kuitenkin muutaman lähteen myös tästä

näkökulmasta, jotta aineisto kuvastaisi mahdollisimman hyvin inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimuskenttää. Tein tutkimuksessani myös valinnan tarkastella inklusioon lähtökohtaisesti positiivisesti suhtautuvaa aineistoa, jotta johtopäätöksiä tekeminen olisi mahdollista. Esittelin työssäni myös kuitenkin myös kriittisen äänen, jottei tutkimuksestani tulisi puolueellinen.

Tutkimusaineistoni käsittää sekä englannin- että suomenkielistä ulkomaista ja kotimaista tutkimusta, mikä tekee aineistosta melko kattavan ja näin lisää luotettavuutta. Suuri osa käyttämistäni lähteistä oli englanninkielisiä, ja olen kääntänyt termistöä suomeksi parhaan tulkintani ja ymmärryksen mukaan. Termistön kääntäminen vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen ja yksiselitteisyyteen. Tapauksissa, joissa käännostratkaus ei ole ollut yksiselitteinen, olen kirjoittanut myös alkuperäisen englanninkielisen termin lukijan nähtäville, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman selkeä ja aidosti aineistoon pohjaava.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Suomalainen musiikkikasvatuksen tutkimuskenttä on vasta alkutaipaleella monipuolisessa ja monia näkökulmia tarjoavassa inklusion tutkimuksessa. Lisää tutkimusta kaivataan, jotta inklusion monet eri näkökulmat voivat olla edustettuna musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tällä hetkellä tutkimuksen näkökulmat ovat painottuneet tiettyjen yksittäisten ihmisryhmien huomioimiseen opetuksessa. Inklusiivisen kasvatuksen haasteet painottuvat tällä hetkellä koulujärjestelmään vaadittavien muutoksien lisäksi käytännön opetuksen järjestämiseen ja opettajien valmiuksiin toimia inklusiivisen kasvatuksen ohjaajina. Tulevan musiikkikasvatuksen inklusiotutkimuksen tulisi vastata näihin haasteisiin.

Tutkimuksestani saadun yleiskuvan pohjalta ehdottaisin kolmea seuraavaa oleellista tutkimusaihetta musiikkikasvatuksen kentälle. Ensimmäisenä kaivattaisiin tutkimusta siitä, mikä kouluissa ja erilaisissa musiikkioppilaitoksissa töitä tekevien musiikkikasvattajien suhde inklusioon tällä hetkellä on. Tästä saataisiin lisäkäsitystä siitä, mitkä ovat käytännön työssä oleellisia inklusioon liittyviä kysymyksiä. Toiseksi kaivattaisiin lisää ohjeellisia malleja siitä, miten inklusiivista musiikkikasvatusta on toteutettu ja miten sitä voitaisiin toteuttaa käytännön työssä. Kolmanneksi, olisi kiinnostava

saada tutkimusta siitä, mikä on tällä hetkellä musiikkikasvattajiksi valmistuvien tai vähän aikaa työelämässä olleiden kokemus omasta kompetenssistaan toimia inklusivisen musiikkikasvatuksen ohjaajina. Näin saataisiin käsitys siitä, mihin suuntaan musiikkikasvatuksen koulutusta tulisi kehittää tulevaisuudessa vastaamaan työelämän haasteita.

Lähteet

- Adamek, Mary S. 2001. Meeting special needs in music class. *Music Educators Journal* 87, 4, 23–26.
- Barrett, L. 2015. Developing inclusive practice in Scotland: The national framework for inclusion. *Pastoral Care in Education* 33, 3, 180–187.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Sæther, E. 2008. Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education* 26, 2, 109–126
- Cooke, C. 2015. Critical reflection for social justice and inclusion in music education. Teoksessa Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (toim.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Haettu osoitteesta: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001/oxfordhb-9780199356157-e-36>
- Darrow, A.-A. 1999. Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. In *Journal of music therapy* 36, 4, 254–273.
- Darrow, A.-A. 2015. Ableism and social justice: rethinking disability in music education. Teoksessa Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (toim.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Haettu osoitteesta: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001/oxfordhb-9780199356157-e-54>.
- Darrow, A.-A. 2017. Meaningful collaboration in the inclusive music classroom: students with severe intellectual disabilities. *General Music Today* 31, 3, 40–43.
- Dervin, F. 2009. Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 18, 119–141.
- Hammel, A. & Hourigan, R. 2011. The fundamentals of special education policy: Implications for music teachers and music teacher education. In *Arts education policy review* 112, 174–179.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jordan, W. J. 2010. Defining equity: Multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. *Review of Research in Education* 34, 1, 142–178.

- 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.
- Karlsen, S. 2013. Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education* 35, 2, 161–177.
- Kivijärvi, S. 2019. Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education* 37, 4, 654–666.
- Laes, T. 2016. Beyond participation: A reflexive narrative of the inclusive potentials of activist scholarship in music education. In *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 210–211, 137–151.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen musiikkikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa Juntunen, M.L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 321–347.
- Mittler, P. 2000. Working towards inclusive education. Social contexts. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 321–347.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2010. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 76–99.

- Nadelson, L., Miller, R., Hu, H., Bang, N. M. & Walthall, B. 2019. Is equity on their mind? Documenting teachers' education equity mindset. *World Journal of Education* 9, 5, 26–40.
- Nirje, B. 1969. The normalization principle and its human management implications. Teoksessa R.B. Kugel & A. Shearer (toim.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington D.C.: President's Committee on Mental Retardation, 179–188.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2014. Oppimisen tukipilarit. Saatavilla https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuitain.pdf
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.
- Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>
- 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.
- Taideyliopisto 2020. Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla https://libguides.uniarts.fi/ld.php?content_id=32576560
- TENK 2016. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- UNESCO 1994. Salamanca statement and framework for action on special needs education. Pariisi: UNESCO.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–29.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Julkaisussa Koskinen, T., Mustonen, P. & Sariola, R. (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsingin kaupungin tietokeskus. 150–157.